

بِسْمِ اللّٰهِ الرَّحْمٰنِ الرَّحِیْمِ



دوفصلنامه علمی- ترویجی
راهبردهای نوین تربیت معلمان

سال پنجم - شماره هفتم

بهار و تابستان ۱۳۹۸



دوفصلنامه علمی - ترویجی
راهبردهای نوین تربیت معلمان

سال پنجم - شماره هفتم، بهار و تابستان ۱۳۹۸

صاحب امتیاز: دانشگاه فرهنگیان
مدیر مسئول و سردبیر: دکتر رضا ساکی
مدیر داخلی: دکتر اسد حجازی

ویراستار فارسی: دکتر علی محمد محمودی
ویراستار انگلیسی: دکتر سیده زیبا بهروز
صفحه آرا: محمد اسدی
شمارگان: ۳۰۰
قیمت: ۱۵۰۰۰۰ ریال

نشانی دفتر فصلنامه:

تهران: شهرک قدس، بلوار فرحزادی، خ تربیت معلم، سازمان مرکزی دانشگاه فرهنگیان

نشانی پست الکترونیکی: cfu.itt@gmail.com

نشانی سایت مجله: <http://itt.cfu.ac.ir>

اعضای هیأت تحریریه

دوفصلنامه علمی- ترویجی راهبردهای نوین تربیت معلمان

دکتر رضا ساکی- (دانشیار دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی)

دکتر تقی آقا حسینی- (استادیار دانشگاه فرهنگیان/ پردیس شهید باهنر اصفهان)

دکتر شجاع عربان- (استادیار دانشگاه فرهنگیان/ پردیس علامه طباطبایی لرستان)

دکتر محمود تلخابی- (استادیار دانشگاه فرهنگیان/ پردیس شهید چمران تهران)

دکتر نعمت الله موسی پور- (استاد دانشگاه فرهنگیان/ پردیس نسیم تهران)

دکتر غلامعلی احمدی- (دانشیار دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی)

دکتر سید محمدرضا امام جمعه- (دانشیار دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی)

دکتر منیره رضایی- (دانشیار پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش)

دکتر بیژن عبدالحی- (دانشیار دانشگاه خوارزمی)

شمسی نامی- (استادیار پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش)

داوران دوفصلنامه علمی- ترویجی

راهبردهای نوین تربیت معلمان سال چهارم، شماره ۶

فاطمه دریکوند	آمنه احمدی	رضا ساکی
سهیلا فرتاش	محمد نیکخواه	اسد حجازی
حسن گرمابی	سید صادق نبوی	تقی آقا حسینی
رضوان صفیان	آیت الله کریمی باغملک	شجاع عربان
حمید رضا مشهدی	علیرضا بادله	نجمه سلطان نژاد

سبک نگارش مقاله

- اصول کلی
- نگارش مقالات باید با زبان و بیانی ساده، پیراسته و بر اساس شیوه نامه مصوب فرهنگستان زبان و ادبیات فارسی باشد. مقالات باید حاصل پژوهش و شامل یافته‌های نو نویسنده یا نویسندگان مقالات باشد. حقوق پدیدآورندگان آثار (کتاب، مقاله و سایت) باید با ارجاع به آنها در مقاله رعایت شود.
- مقاله‌ها باید در محیط نرم افزار word ۲۰۰۷ تایپ شود و حجم آن از بیست صفحه فراتر نباشد.
- صفحه‌بندی مقالات باید طبق الگوی مقابل باشد: بالای صفحه: ۲/۵۴ سانتی‌متر - پایین: ۲/۵۴ - راست: ۳ - چپ: ۲/۵۴.
- رعایت نیم فاصله (کلیدهای ترکیبی Shift+Space) در تایپ برخی واژگان الزامی است.
- مقالات در صفحه A۴ و بدون هیچ حاشیه بندی، چارچوب تزئینی و فهرست باشد.
- شماره صفحات باید در پایین و مرکز صفحه قرار گیرد.
- نگارش مقالات باید با قلم B Nazanin و فونت ۱۳ و با فاصله میان سطور Singel در فضای Windows ۷ باشد. برای عبارات و واژه‌های انگلیسی از قلم و فونت (Times New Roman ۱۱) استفاده شود.
- سطر اول هر بند (به جر بند نخست هر عنوان و زیر عنوان که نباید تورفتگی داشته باشد) نسبت به دیگر سطرها نیم سانتی متر تورفتگی داشته باشد.
- تمام عنوان و زیر عنوان‌های مقدمه، بحث و نتیجه، با عنوان بندی عددی مشخص می‌شود؛ ۱.
۱/۱ / / ۱/۲ / / ۲ / / ۲/۱ /
- عنوان کتاب‌هایی که در مقاله و منابع می‌آید باید بولد و ایتالیک شود و از ذکر عنوان‌هایی چون دکتر، استاد و غیره در ارجاع و اشاره به نویسندگان و محققان پرهیز شود.
- مقالات بدون چکیده انگلیسی ارائه شود.

ساختار شکلی مقاله

- عنوان
- عنوان باید کوتاه، گویا، متناسب با محتوا و هدف مقاله و با قلم و فونت B Nazanin ۱۴ بولد شده، در مرکز و بالای صفحه‌ی نخستین قرار گیرد.
- نویسندگان
- نام نویسندگان در ابتدای سمت راست صفحه، با فاصله دو اینتر از عنوان، ذیل یکدیگر و به ترتیب نویسندگان، با قلم و فونت B Nazanin ۱۳ نوشته شود.
- ترتیب نویسندگان (علاوه بر مورد الف) با قرار دادن ۱، ۲، ۳ در مقابل نام نویسندگان مشخص می‌شود و مشخصات دیگر نویسندگان به پی نوشت صفحه اول (با اعداد مربوط به پی نوشت) منتقل می‌شود.
- در پی نوشت صفحه اول به ترتیب نویسندگان (که با اعداد آغاز شده است) به ترتیب، مدرک تحصیلی یا (دانشجوی مقطع) - رشته - مدرس (مدعو) / هیئت علمی / کارشناس - پردیس - دانشگاه فرهنگیان

و ایمیل قید می شود؛ (با قلم و فونت B Nazanin ۱۰ در پی نوشت، در مقابل مشخصات نویسنده اول، داخل پرانتز، عبارت نویسنده مسئول و بعد از آن ایمیل نویسنده اول نوشته می شود.

● در مشخصات از ذکر عناوین اداری چون سرپرست ، معاون ، رئیس و... پرهیز شود.

● چکیده

● در ابتدای گوشه سمت راست، عنوان چکیده، بولد شده و با قلم و فونت BNazanin ۱۳ و به فاصله دو اینتر از نام آخرین نویسنده نوشته می شود.

● چکیده باید حاوی حداقل ۱۵۰ و حداکثر ۲۵۰ کلمه بوده، شامل هدف مقاله، چارچوب نظری، روش کار، و مهم ترین یافته های مقاله باشد.

● در چکیده هیچ گونه تورفتگی سطر اول (مربوط به بند) و پاراگراف بندی اعمال نمی شود و در آن هیچ گونه ارجاعی نوشته نمی شود.

● متن چکیده با قلم فونت Nazanin ۱۳ نگاشته می شود.

● به فاصله یک اینتر از جمله پایانی چکیده، کلید واژگان قرار می گیرد. کلید واژگان باید حداقل شامل ۴ و حداکثر ۶ واژه باشد.

● مقدمه

● عنوان مقدمه در ابتدای سمت راست صفحه (قلم و فونت BNazanin ۱۳ بولد شده و به فاصله دو اینتر از کلید واژگان چکیده نوشته می شود.

● مقدمه باید شامل مقدمه، بیان مسأله، چارچوب نظری، روش کار، پیشینه تحقیق و اهداف تحقیق باشد.

● بحث

● بحث، شاکله اصلی مقاله است که توانایی و تسلط نویسنده را درباره ی موضوع مقاله نشان می دهد.

● عنوان بحث، بولد شده به فاصله یک اینتر از آخرین جمله مقدمه، در ابتدای سمت راست قرار می گیرد و دومین عنوان اصلی (بعد از عنوان مقدمه) است .

● ۲/۵/۳. در متن مقاله هیچ گونه پی نوشت یا زیرنویس (به جز مشخصات نویسندگان در صفحه نخست) قرار نمی گیرد و تمام زیرنویس ها و توضیحات لازم در بخش پی نوشت (که بعد از نتیجه قرار می گیرد) نوشته می شود.

● نتیجه

● عنوان نتیجه به فاصله یک اینتر از عبارت پایانی بحث، بولد شده و در ابتدای سمت راست صفحه قرار می گیرد. در بخش نتیجه هیچ گونه ارجاعی داده نمی شود.

● پی نوشت

● عنوان پی نوشت به فاصله دو اینتر از آخرین سطر نتیجه، بولد شده و در ابتدای سمت راست صفحه، قرار می گیرد. تمام پی نوشت ها (به جز مشخصات نویسندگان)، توضیحات ضروری و معادل انگلیسی اصطلاحات علمی- تخصصی و نام های انگلیسی افراد در این بخش قرار می گیرد. شماره پی نوشت های

فارسی با اعداد فارسی و شماره پی نوشت‌های انگلیسی با اعداد انگلیسی و در سمت چپ عنوان پی‌نوشت‌نگاشته می‌شود.

- شیوه ارجاع
- درون متنی
- تمام ارجاعات داخل مقاله باید درون متنی و به شیوه ذیل باشد به محل جای‌گذاری ویرگول و دو نقطه توجه شود؛ (نام خانوادگی نویسنده، سال انتشار کتاب: صفحه): (زرین کوب، ۱۳۹۰: ۲۳-۲۵).
- در صورتی که از یک نویسنده در یک سال چند اثر چاپ شده و به آن‌ها در مقاله ارجاع داده شده است در ارجاع درون متنی و پایانی بعد از نام نویسنده، به ترتیب ارجاع در مقاله، از حروف الف، ب، پ، بعد از نام نویسنده استفاده شود: (زرین کوب الف، ۱۳۹۰: ۳).
- در صورتی که نویسندگان یک کتاب یا مقاله بیش از دو نفر باشد بدین شیوه ارجاع داده می‌شود: (انوری و دیگران، ۱۳۸۷: ۲۳).
- هنگامی که نویسندگان آثار زبان انگلیسی بیش از دو نفر باشند، بدین شیوه به این آثار ارجاع داده می‌شود: (Abrams and Kaden ۲۰۰۸: ۲۲۳). در صورتی که دو نفر باشند بدین گونه ارجاع داده می‌شود (Abrams and Kaden ۱۹۹۹: ۲۵).
- ارجاع پایانی (فهرست منابع)
- عنوان منابع، بولد شده و با فاصله دو اینتر از سطر پایانی پی‌نوشت در ابتدای سمت راست صفحه قرار می‌گیرد. منابع بر اساس ترتیب الفبایی نویسندگان (۱ - آ - ب - پ...) و با نشان خط تیره(-) در ابتدای منابع، بدون عدد، نوشته می‌شود.
- کتاب: نام خانوادگی نویسنده یا نویسندگان، نام (سال انتشار کتاب، داخل پرانتز)، عنوان کتاب، مترجم (در صورت ترجمه)، مکان، نام انتشارات، شماره چاپ؛
- زرین کوب، عبدالحسین (۱۳۸۰)، بحر در کوزه، تهران، کارما، چاپ دوم.
- مجلات: نام خانوادگی نویسنده، نام، سال انتشار مجله (مقاله)، عنوان مقاله، مترجم (در صورت ترجمه)، نام مجله و نشریه، شماره مجله، صفحات مقاله.
- سایت‌ها: نام خانوادگی نویسنده، نام، عنوان (داخل گیومه)، آخرین تاریخ به روزرسانی سایت، آدرس سایت.
- تمام عنوان کتاب‌ها و مقالات که در مقاله و فهرست پایانی می‌آید باید بولد و ایتالیک شود (از بولد کردن نام افراد و نویسندگان پرهیز شود).

فهرست مطالب

- ۹ _____ آمنه عالی تبیین مدل‌های رشد تخصص در تربیت معلم: گذر از خوگیری به خبرگی
- ۲۳ _____ مهدی قنبری، بهاره نیکبخت، محمد نیکخواه کاوشی در تجارب معلمان درس‌پژوه در درس علوم تجربی: جستاری پدیدارشناسانه
- ۴۵ _____ علیرضا بادله، مریم ناظرشندی، نوید ثنایی ارزیابی بعد آموزشی سامانه‌های الکترونیکی مدیریت یکپارچه مدارس از دیدگاه دانشجویان دکتری تکنولوژی آموزشی
- ۶۱ _____ پیمان گرایی گراوند، ابوالفضل قاسم زاده، روح الله مهدیون نقش ساختار توانمندساز مدارس و جو روانشناختی محیط کار در خوش‌بینی شغلی معلمان
- ۷۵ _____ افسانه کلباسی، شهلا ذهبیون بررسی میزان تاب‌آوری دانشجومعلم‌ان دانشگاه فرهنگیان شهر اصفهان و آموزش تاب‌آوری در برنامه درسی
- ۹۵ _____ اسد حجازی، شهربانو خشکاب رابطه ساختاری توانمندسازی با تعهد به تغییر سازمانی معلم
- ۱۱۹ _____ مریم نادری، اکرم صفری، سهیلا حسنی رابطه زیست‌آهنگ احساسی، جسمی و فکری با کیفیت تدریس معلمان دوره ابتدایی شهرستان زنجان

تبیین مدل‌های رشد تخصص در تربیت معلم: گذر از خوگیری به خبرگی

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۴/۰۲

آمنه عالی^۱

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۱۲/۲۶

چکیده

کسب تخصص حرفه‌ای، هدفی ارزشمند در فرایند آموزش است. انجام پژوهش‌های بسیار در زمینه ماهیت و رشد تخصص در چند دهه اخیر سبب تغییر درک موجود درباره این مفهوم شده است و نظریه‌ها و مدل‌های متنوعی ظهور یافته‌اند که راهگشای مربیان آموزشی در توسعه تخصص حرفه‌ای یادگیرندگان است. بنابراین، هدف مقاله حاضر مروری تحلیلی-مقایسه‌ای بر این نظریه‌ها و مدل‌ها به منظور ارائه تعریفی دقیق از تخصص و چگونگی رشد آن و استخراج دلالت‌هایی برای تربیت معلمان است. براساس یافته‌های حاصل از بررسی مقالات و کتب مرتبط با این حوزه، برخی از معروف‌ترین و معتبرترین این نظریه‌ها و مدل‌ها عبارت‌اند از: مدل «پنج مرحله‌ای تخصص» دری فوز (۱۹۸۶) که طبق آن افراد برای رسیدن به تخصص پنج مرحله را طی می‌کنند: مبتدی، پیشرفته، کاردان، خبره و متخصص؛ مدل «دومرحله‌ای تخصص» اریکسون (۱۹۹۱) به معنای رسیدن از مرحله بدفهمی به مرحله درک و فهم از طریق تمرین آگاهانه؛ مدل «یادگیری تجربی» دیوید کلب (۱۹۸۴) یا «بازاندیشی در عمل» اسکان (۱۹۸۷) که هر دو به نقش محوری فعالیت‌های بازاندیشی و فراشناختی در یادگیری اشاره می‌کنند؛ مدل براون و همکاران (۱۹۸۹) با تأکید بر فعالیت اصیل موقعیتی و کارآموزی؛ نظریه لین هارت و همکاران (۱۹۹۵) که نظریه‌پردازی در عمل و تشریح نظریه را کلیدهای رشد دانش تخصصی می‌داند؛ نظریه بریتر و اسکاردامالیا (۱۹۹۳) که حل مسئله را ابزار یکپارچه‌سازی دانش تخصصی یعنی تبدیل یا گشتار دانش نظری به دانش شخصی و مهارت در نظر می‌گیرد و در نهایت مدل «یادگیری در حوزه» (MDL) که تغییرات کمی و کیفی در سه مؤلفه دانش، پردازش راهبردی و انگیزش را در گذر از سه مرحله خوگیری، قابلیت و خبرگی لازمه کسب تخصص می‌داند. هر یک از این نظریه‌ها و مدل‌ها بر پیش‌فرض‌ها و تبیین‌هایی متفاوت و گاه متضاد درباره تخصص استوار هستند. بر مبنای ویژگی‌های مشترک مدل‌ها و با تأکید بر مدل یادگیری در حوزه (MDL)، به عنوان رویکردی متفاوت و جامع به تخصص، پیشنهادهایی آموزشی در سه حیطه توسعه دانش تخصصی، بهبود مهارت‌های حرفه‌ای و افزایش انگیزه فردی در بافت آموزش‌های ویژه تربیت معلم استنباط شده است.

واژگان کلیدی: رشد تخصص، تربیت معلم، مدل یادگیری در حوزه (MDL)

مقدمه

چگونه افراد متخصص می‌شوند؟ دانشمندان شناختی و مربیان آموزشی علاقه زیادی به پاسخگویی به این پرسش دارند. این پرسش مهمی است؛ زیرا کلمه تخصص در جامعه علمی ارزش مثبت دارد و به معنای اثربخش بودن است. به همین دلیل، دانشجویان در آموزش‌های حرفه‌ای و دانشگاهی به دنبال کسب تخصص در یک زمینه از فعالیت یا حرفه هستند. آلن^۱ (۱۹۹۶) معتقد است هدف عمده آموزش دانشگاهی آماده کردن دانشجویان برای یک حرفه تخصصی از طریق توانمندسازی آنان در خلق، کاربرد و انتشار دانش تخصصی است.

اما چه کسی متخصص است؟ در گذشته این دیدگاه پذیرفته شده بود که تخصص به معنای برخورداری از دانش زیاد یا مهارت‌های ویژه است و این طرز فکر نسل‌ها بر روش‌های آموزش ما تأثیر گذاشت؛ متخصص فردی بود که اطلاعات را منتقل می‌کند، یادگیرندگان خوب نیز کسانی بودند که اطلاعات بیشتری را در حافظه نگه می‌داشتند و در جلسه امتحان بهتر یادآوری می‌کردند، معلم خوب اطلاعات بیشتری به دانش‌آموزان منتقل می‌کرد و استاد خوب مخزن بزرگی از دانش و راهبردها را در اختیار داشت و منتقل می‌کرد (بار و تاگ^۲، ۱۹۹۷).

امروزه پژوهش منظم درباره ماهیت تخصص درک تازه‌ای از مفهوم تخصص فراهم کرده است. در برخی نظریه‌ها بر تمایز متخصص و غیرمتخصص در میزان دانش تأکید نیست؛ بلکه در روش متفاوت حل مسئله است که بر اثر تجربه زیاد حاصل می‌شود. افراد متخصص، به دلیل سروکار داشتن با تجارب فراوان، مهارت زیادی کسب می‌کنند و برای حل مسائل به تلاش و تفکر کمتری نیاز دارند؛ در نتیجه، کارایی آن‌ها افزایش می‌یابد و هرچه کارتر می‌شوند موفق‌تر هستند. آن‌ها الگوهای تکراری در کارشان را تشخیص می‌دهند و روش‌هایشان را توسعه می‌دهند (اندرسون^۳، ۱۹۸۵). این نوع حل مسئله شهودی و کارآمد یک بعد جدید به مفهوم سنتی تخصص به معنای انباشت دانش اضافه می‌کند. تأکید این نظریه‌ها بر جنبه شهودی و خودکار بودن فعالیت متخصص در مقایسه با مبتدی است.

با این حال، روبرتسون^۴ (۲۰۰۱) این تعریف از تخصص را نقد می‌کند. وی معتقد است خودکار بودن میزان خطا را کم می‌کند، اما نشان‌دهنده تخصص نیست، فرد متخصص باید توانایی کاربرد منعطف دانش را داشته باشد. این تضاد را این‌گونه می‌توان حل کرد که اگر شخص در امور عادی تبحر دارد، در مسائل نوعی خوب عمل می‌کند و یک فرد باتجربه

1. Allan
2. Barr & Tagg
3. Anderson
4. intuitive
5. automatic
6. Robertson

محسوب می‌شود؛ اما فرد متخصص کسی است که خود را با مسائل جدید منطبق می‌کند. طبق استدلال بریتر و اسکاردامالیا^۱ (۱۹۹۳) نیز، معیار صحیح برای تشخیص تخصص چیزی ورای میزان اطلاعات یا روش شهودی حل مسئله است. این دو نظریه پرداز متذکر می‌شوند پژوهشگران پیشین عملکرد متخصص را با فرد مبتدی مقایسه کرده‌اند؛ درحالی‌که باید با افراد باتجربه غیرمتخصص مقایسه کنند. یعنی افرادی که با وجود داشتن تجربه زیاد، تخصص ندارند. به اعتقاد آن‌ها ویژگی اصلی که فرد متخصص را از دیگران متمایز می‌کند، مواجهه آن‌ها با مسائل جدید است. تشخیص الگو و رویه‌های آموخته شده که سبب حل مسئله شهودی می‌شود، زمینه‌ساز همین مواجهه است؛ یعنی سبب افزایش کارایی شخص در حل مسئله می‌شود؛ در نتیجه زمان و انرژی لازم برای حل مسئله کاهش می‌یابد. ویژگی برجسته رفتار متخصص در آن فعالیتی است که با این امتیازات حاصل از زمان و انرژی ذخیره شده انجام می‌دهد و بریتر و اسکاردامالیا (۱۹۹۳) آن را سرمایه‌گذاری در حل مسائل پیشرفته^۲ می‌نامند. به عبارت دیگر، فائق شدن بر چنین مسائل پیچیده است که تخصص را گسترش می‌دهد، نه تقلیل مسائل به روش‌های از قبل آموخته. متخصص با مسائل جدید درگیر می‌شود با این ایده که چالش‌ها تخصص را افزایش می‌دهد، اما افراد غیرمتخصص مسائل را ساده می‌کنند تا با روش‌های پیشین قابل حل باشد.

باتوجه به ماهیت پیچیده مفهوم تخصص، نیل به این مرحله از رشد حرفه‌ای هدفی بااهمیت اما دشوار است و این امر ضرورت بررسی سازوکارهای تسهیل‌گر شدن تخصص در هر حرفه را ایجاد کرده است. به اعتقاد تیبریوس، اسمیت و وایسمن^۳ (۱۹۹۸) این ضرورت در حرفه معلمی دوچندان است؛ زیرا معلم هم باید متخصص شود و هم بر شیوه‌های تسهیل‌یادگیری تخصصی برای یادگیرندگان مسلط شود. بنابراین، هدف اصلی در نوشتار حاضر پاسخگویی به این مسئله است که فرایند توسعه تخصص حرفه‌ای چگونه است و نیازمند چه شرایط و روش‌هایی است و در نهایت از نظریه‌های رشد تخصص چه دلالت‌هایی برای تربیت معلم استنباط می‌شود؟

مبانی نظری و پژوهشی

تاکنون پژوهش‌های گسترده‌ای به منظور توصیف ماهیت تخصص و فرایند رشد آن انجام گرفته است که به ظهور نظریه‌ها و مدل‌های فراوان منجر شده است. اغلب طرح‌های پژوهشی اجرا شده در دهه ۱۹۷۰ و ۸۰ بر مشاهده عملکرد افراد متخصص متمرکز بودند. هدف این پژوهش‌ها تعیین ویژگی‌ها و رفتارهای افراد متخصص بود که یافته‌های آن‌ها در آموزش افراد مبتدی و

1. Bereiter & scardamalia

2. progressive problem solving

3. Tiberius, Smith & Waisman

یا طراحی ماشین‌های هوشمند به کار می‌رفته است (برنس فورد، براون، و کوکینگ^۱، ۱۹۹۹). برای مثال، چای، گلاسر، و فارا^۲ (۱۹۸۸) از هفت تفاوت کمی و کیفی بین مبتدی و متخصص گزارش می‌دهند:

۱. متخصص در حوزه کاری خودش برتر است.
۲. متخصص الگوهای معنادارتری را در حوزه خود درک می‌کند.
۳. متخصص سریع‌تر است؛ آن‌ها در کاربرد مهارت‌ها و حل مسئله با کمترین خطا سریع‌تر از مبتدی‌ها هستند.
۴. متخصص در حافظه بلندمدت و کوتاه‌مدت عملکرد بهتری دارد.
۵. متخصص سطوح عمیق‌تری از مسئله را می‌بیند و بازنمایی می‌کند.
۶. متخصص زمان زیادی را صرف تحلیل کیفی مسئله می‌کند.
۷. متخصص مهارت‌های خودنظارتی قوی‌تری دارد.

با این حال، علی‌رغم به وجود آمدن فهرست چشمگیری از عوامل سهیم در تخصص، امروزه ثابت شده است که انتقال یافته‌ها از نسل گذشته پژوهش مبتدی/متخصص به حوزه عمل تربیتی دشوار است (هاتانو و اورا^۳، ۲۰۰۳). یک علت برای دشواری انتقال یافته‌ها این است که پژوهش‌های سنتی تخصص در محیط‌های آموزشی و در بین جامعه یادگیرندگان اجرا نشده‌اند (الکساندر^۴، ۲۰۰۳). علت دیگر، مربوط به ماهیت پویا، چندوجهی و پیچیده محیط آموزشی است که ارتباط بین روش‌های سنتی کسب تخصص و بافت منحصر به فرد اجتماعی-فرهنگی را دشوار می‌سازد (استرنبرگ^۵، ۲۰۰۳).

با توجه به این علت‌ها، پژوهش‌های معاصر تخصص، برخلاف مدل‌های تحمیل شده به آموزش، بیشتر بر تجارب مستقیم آموزشگاهی مبتنی هستند و بدین گونه بر شکاف بین ادراکات رایج از تخصص و عمل تربیتی پل خواهند زد. پیامد این پژوهش‌ها طراحی نظریه‌ها و مدل‌هایی است که بررسی و تحلیل آن‌ها در این نوشتار به درک چستی تخصص و چگونگی رشد و تحول آن کمک می‌کند.

یکی از معروف‌ترین توصیف‌های رشد تخصص مدل پنج مرحله‌ای دری فوز^۶ (۱۹۸۶) است. طبق این مدل، افراد برای رسیدن به تخصص پنج مرحله را طی می‌کنند: مبتدی، پیشرفته،

1. Bransford, Brown & Cocking
 2. Chi, Glasser & Farr
 3. Hatano & Oura
 4. Alexander
 5. Strenberg
 6. Dreyfus

کاردان، خبره و متخصص. تفاوت افراد در این مراحل صرفاً میزان دانش نیست، بلکه نحوه مواجهه با مباحث جدید است. در بعضی مدل‌ها، رشد تخصص محصول فعالیت عمدی، خودانگیزخته و هدفمند فرض شده است. از جمله مدل یادگیری تجربی^۱ دیوید کلب^۲ (۱۹۸۷) یا بازاندیشی در عمل^۳ اسکان^۴ (۱۹۸۴) که هر دو به نقش محوری فعالیت‌های بازاندیشی و فراشناختی در یادگیری اشاره می‌کنند و کلید رشد حرفه‌ای را در آشکارسازی آنچه قبلاً ضمنی و پنهان بوده می‌دانند؛ زیرا این فعالیت فرصتی برای بازاندیشی انتقادی و گشتار دانش ضمنی فراهم می‌کنند (نقل از تینجالا^۵، ۲۰۰۳). در مدل دومرحله‌ای اریکسون (۱۹۹۱) نیز تخصص به معنای رسیدن از مرحله بدفهمی به مرحله درک و فهم از طریق تمرین آگاهانه است (نقل از کیم، ۲۰۱۵).

درحالی‌که مدل‌های اشاره‌شده بر نقش فعالیت‌های ذهنی و عمدی یادگیرنده تأکید دارند، برخی نظریه‌ها فعالیت اصیل موقعیتی و کارآموزی^۶ را وسیله‌ای برای یادگیری و رشد دانش تخصصی می‌دانند. از نظر براون، کولینز و داگاید^۷ (۱۹۸۹) کارآموزی به یادگیرنده فرصتی برای مشاهده رفتار مجریان ماهرتر و مشارکت در عمل می‌دهد. در نظریه ویگوستگی (۱۹۷۸) نیز کارآموزی شناختی، فعالیتی است که در منطقه تقریبی رشد واقع می‌شود و یادگیرندگان از طریق مشارکت تدریجی در انجام فعالیت‌های اصیل شناختی و تعامل اجتماعی در روشی مشابه کارآموزی در صنعت، یاد می‌گیرند.

بریتز و اسکادامالیا (۱۹۹۳)، این گروه از نظریه‌ها را نیز به دلیل توجه نکردن به عوامل متفاوت دانش تخصصی و توضیح ندادن برای کسب دانش پیچیده نقد می‌کنند. به عقیده آن‌ها دانش تخصصی مؤلفه اصلی تخصص است که دچار تحول کیفی می‌شود. دانش تخصصی دانشی است پیشرفته و مولد که به سهولت قابل تبدیل به مهارت‌ها و انتقال به موقعیت‌های پیچیده کاری است. درباره ماهیت و اجزای این دانش، که بخش اساسی یک حرفه تخصصی است، تاکنون نظرات متعددی مطرح شده است که باوجود تفاوت‌هایی در جزئیات و اصطلاحات، اغلب سه جزء برای این دانش قائل شده‌اند:

(۱) دانش نظری^۸ یا صوری مقوله‌ای است که در روان‌شناسی شناختی به عنوان دانش بیانی^۹

1. empirical learning

2. Kolb

3. reflection-in-action

4. Schon

5. Tynjala

6. apprenticeship

7. Brown, Collins & Duguid

8. formal knowledge

9. declarative knowledge

مطرح است، که دانشی آشکار و حقیقی است و نقش مهمی در فرایند آموزش ایفا می‌کند. این دانش هسته مرکزی صلاحیت حرفه‌ای است.

۲) دانش عملی^۱، که غالباً دانش فرایندی^۲ نامیده می‌شود، به مهارت‌ها و دانستن چگونگی‌ها اشاره دارد. این نوع دانش برخلاف دانش نظری با صفات شخصی و ضمنی توصیف می‌شود و بیان واضح آن دشوار است.

۳) دانش خودتنظیم^۳ دانشی است متشکل از مهارت‌های فراشناختی و بازاندیشی^۴ که افراد هنگام نظارت و ارزیابی اعمال و افکار خود به کار می‌گیرند.

آلن (۱۹۹۶) معتقد است در شیوه‌های سنتی آموزش دانشگاهی، مؤلفه‌های متفاوت دانش تخصصی به‌طور مجزا آموزش داده می‌شوند؛ درحالی‌که دانش نظری محصور در آموزش کلاسی است، توسعه دانش عملی برعهده موقعیت‌های واقعی و محیط کاری گذارده شده است. درواقع، آموزش مرسوم دانشگاهی، یک نوع درک خام از دانش نظری درباره محتوای موردنظر فراهم می‌کند و قادر به ایجاد یک درک و مهارت شخصی تخصصی برای یادگیرندگان نیست.

اما نظریه‌های نوین رشد و توسعه دانش تخصصی توجه به هر سه مؤلفه را در طراحی مدل‌های آموزشی ضروری دانسته‌اند. بریتر و اسکاردامالیا (۱۹۹۳) دانش تخصصی را محصول ادغام و یکپارچگی دانش عملی، نظری و خودتنظیم می‌دانند و نظریه‌های پیشین رشد تخصص را به دلیل توجه ناکافی به این مؤلفه‌ها نقد می‌کنند و توضیح می‌دهند رشد تخصص فرایندی طولانی‌مدت است که ضمن آن این عوامل متفاوت در یک کل منسجم ادغام می‌شوند و هرچه این یکپارچگی کامل‌تر شود، سطح تخصص افزایش می‌یابد. حال از منظر آموزش، این سؤال مطرح است که چگونه این ادغام رخ می‌دهد؟

لینهارت، مک کارتی یانگ، و مریمان^۵ (۱۹۹۵) توضیح می‌دهند ادغام کامل انواع دانش در صورتی بهتر پرورش می‌یابد که دانشجویان نظریه‌های دانش رسمی را برای کاربرد در موقعیت‌های عملی به مهارت تبدیل کنند و مطابقاً دانش و تجربه عملی خود را در طراحی اصول و مدل‌های مفهومی به کار برند. بنابراین نظریه‌پردازی در عمل و تشریح عملی نظریه‌ها را به عنوان کلیدهای رشد دانش تخصصی پیشنهاد می‌کنند.

هماهنگ با این دیدگاه، بریتر و اسکاردامالیا (۱۹۹۳) نیز، بر اهمیت حل مسئله به‌عنوان ابزار یکپارچه‌سازی دانش تخصصی تأکید می‌کنند. آن‌ها محور اصلی در رشد تخصص را تبدیل یا

1. practical knowledge

2. procedural knowledge

3. self-regulation knowledge

4. reflective skills

5. Leinhardt, McCarthy Young & Merriman

گشتار دانش نظری به دانش شخصی و مهارت‌هایی می‌دانند که در حین کاربرد دانش نظری در حل مسئله رخ می‌دهد. به‌زعم آن‌ها، هنگامی که دانش بیانی در حل مسئله استفاده می‌شود، به معنای آن است که به مهارت تبدیل شده است. پس دانشی که از متون درسی و سخنرانی‌ها کسب می‌شود، در صورت کاربرد در حل مسئله پیچیده قابل تبدیل به دانش شخصی یک متخصص می‌شود. به نظر این محققان، جامعه علمی کلاس دانشگاه می‌تواند مثال خوبی از یک محیط کاری باشد که آن‌ها را در حل مسئله‌های پیشرفته واقعی درگیر کند. دانشجویان برای یکپارچه‌سازی اجزای دانش تخصصی باید فرصت حل مسئله پیچیده و کاربردی داشته باشند تا آن‌ها را به مفهوم‌پردازی و بازنمایی بر تجارب عملی خود و همچنین بررسی این تجارب در پرتو دانش نظری وادار کند.

الکساندر (۲۰۰۳) این نگاه تک‌بعدی نظریه‌پردازی مانند بریتر و اسکار دامالیا (۱۹۹۳) به تخصص و تأکید بیشینه بر مؤلفه دانش را نقد می‌کند. به عقیده وی، تخصص دارای اجزای دیگری به غیر از دانش هست که هم‌ارز و یا بیش از دانش در تشکیل ماهیت تخصص و تحول آن نقش دارند. الکساندر براساس مطالعه عملکرد یادگیرندگان در حوزه‌های مختلف دانش مانند فیزیک، ادبیات و غیره، مدلی با عنوان مدل یادگیری در حوزه (MDL)^۱ طراحی کرده است. در این مدل تخصص متشکل از سه مؤلفه دانش^۲، پردازش راهبردی^۳ و انگیزش^۴ است و رشد تخصص پیامد تغییرات کمی و کیفی این اجزا و روابط متقابل درونی آن‌ها فرض شده است. اولین مؤلفه، یعنی دانش موضوعی^۵ دارای دو شکل متمایز است: دانش حوزه^۶ و دانش مقوله^۷. دانش حوزه به پهنای دانش در یک زمینه اشاره دارد، مثلاً میزان اطلاعاتی که فرد درباره تاریخ دارد. و دانش مقوله درباره عمق است؛ مقدار اطلاعاتی که شخص درباره موضوعات مربوط به حوزه خاص دارد، مانند مقدار دانش فرد درباره منشور بزرگ انگلستان.

راهبردهای پردازش اطلاعات (دومین مؤلفه) دارای دو نوع سطحی و عمیق است. راهبردهای سطحی فرایندهایی هستند که افراد برای درک متن به کار می‌برند و راهبردهای پردازش عمیق شامل کاوش درون‌متن است؛ یعنی هنگامی که یادگیرنده درباره اعتبار نویسنده قضاوت می‌کند یا بازنمایی‌های ذهنی می‌سازد.

مؤلفه انگیزش نیز دو شکل دارد: انگیزش فردی و انگیزش موقعیتی. دیویی (۱۹۱۳) انگیزش

1. The Model of Domain Learning

2. knowledge

3. strategic processing

4. interest

5. subject-matter knowledge

6. domain knowledge

7. topic knowledge

فردی را نیروگذاری شخص در یک حوزه می‌داند که همان علاقه پایداری است که همراه یادگیرنده در محیط یادگیری است. به اعتقاد ون اسلدرایت^۱ و الکساندر (۲۰۰۲) دو نوع از انگیزش فردی در توسعه تخصص مشهود است: عمومی و حرفه‌ای^۲. افراد با داشتن انگیزه عمومی در یک حوزه علمی درگیر فعالیت‌های قابل دسترس در تجارب روزمره می‌شوند؛ مثلاً انگیزه عمومی در حوزه تاریخ یعنی علاقه به خواندن داستان تاریخی یا تماشای فیلم مستند؛ اما انگیزه حرفه‌ای گرایش است هدفمند و تخصصی‌تر منطبق با فعالیت‌های حرفه، مانند شرکت در یک کنفرانس تاریخی یا انجام یک پژوهش اسنادی. و انگیزش موقعیتی به اینجا و اکنون گره خورده است. این انگیزش نوعی توجه برانگیخته‌شده نسبت به رویدادها یا ویژگی‌های موقعیت است و از آنجا که محدود به موقعیت بلاواسطه است، رغبتی زودگذر است (هیدی^۳، ۱۹۹۰).

در مدل MDL تأثیر متقابل بین دانش، پردازش و انگیزش در فرایند رشد تخصص پیش‌بینی می‌شود. همچنان که کسب دانش از طریق پردازش راهبردی تقویت می‌شود، توانایی کاربرد اثربخش و کارآمد راهبردهای پردازش نیز با کیفیت دانش بنیادی فرد در حوزه خاص ارتباط دارد (الکساندر و جودی^۴، ۱۹۸۸). از سویی دیگر، یادگیرندگان به حوزه‌های علمی که بیشتر درباره آن اطلاعات دارند علاقه بیشتری نشان می‌دهند و درباره حوزه‌های علمی که علاقه بیشتری دارند نیز بیشتر می‌دانند (الکساندر و همکاران، ۱۹۹۷). علاوه بر این، چون پردازش راهبردی به زمان و تلاش بیشتری نیاز دارد، علاقه فرد به یک حوزه علمی عاملی برای درگیر شدن در فرایند پردازش است (مورفی^۵ و الکساندر، ۲۰۰۲)؛ بنابراین، اهداف و انگیزه‌های فردی با دانش فرد و راهبردهای پردازشی استفاده‌شده او رابطه دارد.

در مدل MDL سه مرحله در فرایند رشد تخصص فرض شده است و انتظار می‌رود سه مؤلفه دانش، پردازش، و انگیزش در هر مرحله به گونه‌ای متفاوت یکدیگر را تحت تأثیر قرار دهند و تغییر کنند. این مراحل عبارت‌اند از: خوگیری^۶، قابلیت^۷، و خبرگی^۸.

خوگیری اولین مرحله کسب تخصص در یک حوزه علمی است. این اصطلاح بر مطالباتی دلالت دارد که به هنگام سازگاری فرد با یک حوزه ناآشنا یا پیچیده برعهده یادگیرنده است. دانش فرد محدود و ازهم گسیخته است. البته ممکن است فرد با آن موضوع آشنا باشد، اما هنوز

1. VanSledright

2. professional

3. Hidi

4. Judy

5. Murphy

6. acclimation

7. competence

8. proficiency

فاقد آن چیزی است که گل‌مان و گرینوا (۱۹۸۹) دانش اصولی^۲ می‌نامند؛ یعنی دانش جامع و یکپارچه در یک حوزه. در این مرحله، فرد به دلیل داشتن دانش پراکنده و محدود توانایی ناچیزی در تشخیص تفاوت بین اطلاعات درست و نادرست و مربوط و نامربوط دارد. از آنجاکه تکالیف علمی که این افراد با آن مواجه می‌شوند عموماً چالشی است، استفاده مکرر از استراتژی‌های سطحی افزایش می‌یابد. انگیزه فردی هم حتی اگر به کمک آموزش جذاب و معنادار به وجود آید، فرصت ریشه‌دار شدن ندارد. بنابراین انتظار می‌رود از طریق انگیزه‌های موقعیتی بتوان تمرکز یادگیرنده مبتدی را حفظ کرد و بر عملکرد او تأثیر گذاشت (الکساندر، ۲۰۰۳).

رسیدن به مرحله دوم، یعنی مرحله قابلیت، مستلزم تغییرات کیفی و کمی در پایگاه دانش فرد است. افراد با قابلیت نه تنها بر هسته بنیادی دانش در یک حوزه مسلط هستند، بلکه این دانش منسجم‌تر و اصولی‌تر است. علاوه بر این، از آنجاکه این افراد به تدریج با مسائل مربوط به یک حوزه علمی آشنا می‌شوند، ترکیبی از راهبردهای پردازش سطحی و عمیق در درک مسائل به کار می‌برند. این تغییر در دانش و پردازش با افزایش انگیزش شخصی در یک حوزه علمی و کاهش وابستگی به ویژگی‌های موقعیتی در محیط همراه می‌شود.

در مقایسه با انتقال از خوگیری به قابلیت، جایی که نیروی هر یک از اجزای تخصص می‌تواند شخص را به جلو سوق دهد، برای حرکت از قابلیت به مرحله خبرگی، هم‌کوشی بین اجزا نیز لازم است. پایگاه دانش فرد خبره هم وسعت دارد و هم عمق، اما افزون بر آن، فرد خبره می‌تواند در تولید دانش جدید در حوزه سهم باشد. لازمه خلق دانش جدید تسلط بر روش‌شناسی و مسئله‌یابی در آن حوزه است. افراد متخصص پرسش‌هایی طرح می‌کنند و پژوهش‌هایی انجام می‌دهند که مرزهای دانش در حوزه علمی را گسترش می‌دهد و به همین دلیل، به کاربرد راهبردهای پردازش عمیق نیاز دارند. انگیزش فردی متخصص نیز بسیار زیاد است؛ درحالی‌که وابستگی به انگیزش موقعیتی صفر است و این شرایطی است که درگیری و مشارکت سطح بالای یک متخصص را حفظ می‌کند (الکساندر و همکاران، ۲۰۰۲).

تمایزاتی بین مدل MDL و مدل‌های سنتی تخصص وجود دارد که آن را به‌عنوان یک چشم‌انداز جایگزین مطرح می‌کند؛ درحالی‌که در مدل‌های سنتی تخصص ویژگی‌های فرد متخصص مبتنی بر تقابل شدید بین مبتدی و متخصص است، در مدل MDL این نقاب دومقوله‌ای کنار نهاده می‌شود و حرکت از مبتدی به سوی تخصص مدنظر است. به عبارت دیگر، تخصص به‌مثابه یک تغییر نظام‌مند در درون و در عرض مراحل رشدی، مفهوم‌پردازی شده است. هرچند تقابل شدید بین متخصص و مبتدی نقطه شروع مفیدی است، تحولات مهمی

1. Gelman & Greeno

2. principled knowledge

بین این دو سرحد رخ می‌دهد که محور این مدل است (الکساندر، ۲۰۰۳).

تمایز دیگر در این است که پژوهش‌های سنتی از چشم‌انداز شناختی به تخصص نگاه کرده‌اند و نیروهای فرهنگی، اجتماعی و انگیزشی را نادیده گرفته‌اند؛ درحالی‌که در این مدل انگیزه‌های فردی و علاقه در توسعه تخصص اهمیت دارد. به اعتقاد بریتر و اسکار دامالیا (۱۹۹۳) بدون شناخت این ابعاد انگیزشی/عاطفی، علت استقامت و پایداری افراد در حرکت به سوی تخصص و تسلیم نشدن در برابر فشارهای غیرقابل اجتناب ممکن نیست.

کیم^۱ (۲۰۱۵) معتقد است باوجود ویژگی‌های برجسته مدل MDL، کسب تخصص در این مدل، همچنان مانند مدل‌های سنتی، به‌عنوان پیامد تغییرات درازمدت در حین آموزش فرض شده است. درحالی‌که کانون رشد تخصص موقعیت حل مسئله است. حل مسئله امکان تغییر کوتاه‌مدت برای نیل به تخصص را فراهم می‌کند. این مسائل، مسائلی پیچیده و بدساختار در زندگی حرفه‌ای روزانه هستند. بدساختاری به ابهام در مسئله و دارابودن خصوصیات ناشناخته مربوط است و پیچیدگی به تعداد زیاد متغیر و روابط پویا بین آن‌ها اشاره می‌کند.

پرتز، ناپلز و استرنبرگ^۲ (۲۰۰۳) نیز، لازمه طی کردن مراحل رشد تخصص را مهارت‌یافتن در دو فعالیت اصلی می‌دانند: بازنمایی مسئله و توسعه راه‌حل. مدل‌های ذهنی که یک فرد متخصص در بازنمایی مسئله خلق می‌کند، بیشتر حاوی تعداد بهینه‌ای از مفاهیم و روابط است تا بیشینه. یعنی ساختار کوچک دانش اما کارآمد که در آن مفاهیم کلیدی به‌خوبی و به‌طور عمیق سازمان‌دهی و معنادار شده‌اند.

نتیجه‌گیری

با مرور تحلیلی بر نظریه‌ها و مدل‌های رشد تخصص، به‌ویژه مدل جامع MDL، پاسخ سؤالات اساسی در زمینه چیستی ماهیت تخصص، چگونگی رشد تخصص، و شرایط تسهیل‌گر آن چنین استنباط می‌شود:

- مفهوم تخصص فراتر از داشتن دانش زیاد، عمل خودکار و حل مسئله شهودی است؛ متخصص کسی است که قادر به حل مسئله پیشرفته در یک حوزه دانش است.
- ماهیت تخصص متشکل از سه مؤلفه است: دانش در دو شکل دانش حوزه و دانش مقوله و با اجزای یکپارچه نظری، عملی و خودتنظیم؛ پردازش راهبردی در دو نوع سطحی و عمیق و انگیزش در دو بعد فردی (عمومی و حرفه‌ای) و موقعیتی.
- رشد تخصص نیز محصول تغییرات کمی و کیفی برآمده از تأثیر متقابل این مؤلفه‌هاست

1. Kim

2. Pretz, Naples & Strenberg

که به صورت گذر نظام‌مند از مرحله‌ی خوگیری به قابلیت و سپس به مرحله‌ی خبرگی تظاهر می‌یابد. - در نهایت، تسهیل‌گر این گذر تحولی درگیری در موقعیت حل مسئله‌ی اصیل و پیچیده است که مستلزم گشتار دانش نظری به دانش شخصی و مهارت فرد متخصص است.

پیشنهاد‌های آموزشی برای تربیت معلم متخصص

مشارکت در بهبود یادگیری و تدریس با ارزش‌ترین ویژگی نظریه‌های معاصر تخصص است. به همین دلیل پیشنهاد‌های سودمندی متناسب با بافت تربیت معلم از این پیشینه‌ی نظری غنی در حوزه‌ی رشد تخصص استنباط می‌شود:

(۱) با توجه به ماهیت چندبعدی و پیچیده‌ی تخصص، نمی‌توان انتظار داشت دانش‌جو معلمان در پایان تحصیلات متخصص شوند؛ با در نظر گرفتن سطح دانش، پردازش و نگرش یک متخصص چنین انتظاری نامعقول است؛ البته نباید ناامید شد و از ورود به این حوزه امتناع کرد، اما می‌توان انتظار داشت دانشجویان با حوزه‌ی دانش مربوطه خو بگیرند و به هنگام اتمام تحصیلات پیشرفت چشمگیری در حرکت به سمت تخصص داشته باشند. براساس پژوهش مورفی و الکساندر (۲۰۰۲)، می‌توان انتظار داشت تغییرات مشهودی در دانش، پردازش و انگیزش یادگیرنده در تجارب آموزشی به وجود آمده باشد؛ یعنی گذر از قابلیت به خبرگی؛ اما این پشتیبانی آموزشی در رشد حرفه‌ای در چند سال پس از تحصیل و در حین اشتغال باید ادامه داشته باشد تا گذر از قابلیت به خبرگی و تخصص ممکن شود.

(۲) هم در نظریه‌های لین هارت و همکاران (۱۹۹۵) و بریتر و اسکار دامالیا (۱۹۹۳) و هم در مدل MDL، تأکید شده است که نیل به مراحل قابلیت و خبرگی، نیازمند یکپارچگی اجزای دانش و افزایش عمق دانش به کمک کاربرد ابزارهای پردازش راهبردی در تحلیل و پاسخگویی به مسائل حرفه‌ای هست. اما بنابر گزارش وین^۱ (۱۹۹۵)، یادگیرندگان به راهبردهای شناختی و فراشناختی/خودتنظیمی موردنیاز مجهز نیستند. چنین راهبردهایی محصول موقعیت‌هایی هستند که به یادگیرنده فرصت بروز ارزش‌های درونی‌شان داده می‌شود. در واقع، آن‌ها باید به کاربرد و توسعه‌ی این راهبردها ترغیب شوند. بریتر و اسکار دامالیا (۱۹۹۳) و کیم (۲۰۱۵) معتقدند چنین موقعیت ترغیب‌کننده‌ای فقط در بافت مسئله‌ی واقعی و پیچیده به وجود می‌آید. دانش‌جو معلمان باید همگام با کسب دانش نظری در معرض مسائل پیچیده تدریس در محیط واقعی قرار گیرند. این مسائل می‌تواند به‌طور نوشتاری، شبیه‌سازی‌شده، فیلم، گزارش و یا مشاهده در محیط آموزشی مدارس ارائه شود. آنچه حرکت به سمت تخصص را سرعت می‌بخشد، تلاش یادگیرنده در حل این مسائل از طریق گشتار دانش نظری به دانش عملی و

1. Winne

مهارت از طریق کاربرست راهبردهای پردازش شناختی و فراشناختی است.

۳) هرچند دانش و پردازش عوامل کلیدی در کسب تخصص هستند، طبق آموزه‌های مدل MDL، سرمایه‌گذاری روانی فرد نیز به همان اندازه مهم است؛ زیرا انگیزش به‌ویژه انگیزه فردی با دانش و پردازش ارتباط دارد. اگر تجربه آموزشی بیش از حد به کسب دانش در حوزه علمی محدود باشد و به نیروهای انگیزشی توجه نشود، تخصص تک‌بعدی می‌شود. دانش‌جو معلمان باید فرصت پیگیری موضوعات و تکالیف موردعلاقه خود را داشته باشند و در تجارب یادگیری معنادار و حقیقی که زمین حاصل‌خیزی برای رشد علاقه پایدار است، غوطه‌ور شوند تا به مرحله قابلیت دست یابند.

۴) یادگیرندگان در مرحله خوگیری دانش محدود و پراکنده دارند. این نوع دانش با انگیزش فردی کم و به‌کارگیری راهبردهای سطحی پردازش همراه است. بر این اساس، دانش‌جو معلمان در این مرحله، یعنی در سال‌های اول تحصیل، به راهنمایی بیشتر برای تشخیص بخش‌های اصلی و جانبی محتوا و شناخت معیارهایی برای تمیز اطلاعات درست و معتبر از اطلاعات نادرست و نامعتبر نیاز دارند. همچنین، آموزش مستقیم راهبردهای پردازش عمیق اطلاعات در پیشرفت به‌سوی این اهداف ضرورت دارد. علاوه بر این، یادگیرندگان در مرحله خوگیری، برای برقراری ارتباط شخصی با یک حوزه علمی و پرورش بذرهاى علاقه فردی نیاز به یاری دارند. این علاقه فردی ریشه‌دار به افراد مبتدی کمک می‌کند تا ارزش محتوای علمی را دریابند و در مواجهه با چالش‌های حتمی و ناکامی‌ها ایستادگی کنند.

درنهایت، باید گفت حرکت به‌سوی تخصص پایان‌ناپذیر است. حتی افرادی دارای دانش، توانایی پردازش و انگیزش کافی برای تخصص نیز دست از تلاش برنمی‌دارند و درصدد گسترش مرزهای دانش هستند. بنابراین، انتقال این عقیده که یادگیری برخی واقعیت‌ها و روش‌ها در دوران تحصیل، هدف اصلی آموزش است، به یادگیرندگان صدمه می‌زند. درحالی‌که، مهارت‌ها و فرایندهای حل مسأله تنها وسیله‌ای است که برای یادگیرندگان فرصت رشد و بالندگی در موقعیت حرفه‌ای نامطمئن و چالش‌برانگیز را فراهم می‌کند.

منابع

- Alexander, P. A. (2003). The development of expertise: the journey from acclimation to proficiency. *Educational Researcher*, 32, 8, 10-14.
- Alexander, P. A. & Judy, J. E. (1988). The interaction of domain specific and strategic knowledge in academic performance. *Review of Educational Research*, 58, 375-404.

- Alexander, P. A.; Murphy, P. K.; Woods, B. S.; Duhon, K. E. & Parker, D. (1997). College instruction and concomitant changes in students' knowledge, interest, and strategy use: A study of domain learning. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 125-146.
- Alexander, P. A.; Sperl, C. T.; Buehl, M. M.; Fives, H. & Chiu, S. (2002). Modeling domain learning: Profiles from the field of special education. Manuscript submitted for publication.
- Allan, J. (1996). Learning outcomes in higher education. *Studies in higher education*, 21, 93-108.
- Anderson, J. R. (1985). *Cognitive psychology and its implications*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Barr, R. B. & Tagg, J. (1995). From teaching to learning-A new paradigm for undergraduate education. *Change*, 27(6), 13-25.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1993). *Surpassing ourselves: An inquiry into the nature and implications of expertise*. Chicago: Open Court.
- Bransford, J. D.; Brown, A. L. & Cocking, R. R. (1999). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, C: National Academy Press.
- Brown, J. S.; Collins, A. & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18, 32-42.
- Chi, M. T. H.; Glasser, R. & Farr, M. J. (1988). *The nature of expertise*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. New York: The Free Press.
- Dewey, J. (1913). *Interest and effort in education*. Boston: Riverdale.
- Gelman, R. & Greeno, J. G. (1989). On the nature of competence: Principles for understanding in a domain. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 125-186). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hatano, G. & Oura, Y. (2003). Reconceptualizing school learning using insight from expertise research. *Educational Researcher*, 2(8), 26-29.
- Hidi, S. (1990). Interest and its contribution as a mental resource for learning. *Review of Educational Research*, 60, 549-571.
- Jetton, T. L. & Alexander, P. A. (1997). Instructional importance: What teacher

- value and what students learn. *Reading research Quarterly*, 32, 290–308.
- Kim, M. K. (2015). Models of learning progress in solving complex problems: Expertise development in teaching and learning. *Contemporary Educational Psychology*, 42, 1–16.
- Leinhardt, G.; McCarthy Young, K. & Merriman, J. (1995). Integrating professional knowledge. *Learning and Instruction*, 5, 401–408.
- Murphy, P. K. & Alexander, P. A. (2002). What counts? The predictive power of subject-matter knowledge, strategic processing, and interest in domain-specific performance. *Journal of Experimental Education*, 70, 197–214.
- Pretz, J. E.; Naples, A. J. & Stenberg, R. J. (2003). Recognizing defining, and representing problems. In J. E. Davidson & R. J. Sternberg (Eds.). *The psychology of problem solving*. New York: Cambridge University Press.
- Robertson, S. L. (2001). *Problem solving*. Hove and New York: Psychology Press.
- Sternberg, R. J. (2003). What is an “expert student?” *Educational Researcher*, 32(8), 5–9.
- Tiberius, R. G.; Smith, R. A. & Waisman, Z. (1998). Implication of the nature of expertise for teaching and faculty development. *To improve the academy*, paper 419.
- Tynjala, P. (2003). Pedagogical perspectives on the relationships between higher education and working life. *Higher Education*, 46, 147–166.
- VanSledright, B. & Alexander, P. A. (2002). *Historical knowledge, thinking, and beliefs: Evaluation component of the Corps of Historical Discovery Project*. Washington, DC: United States Department of Education.
- Winne, P. H. (1995). Inherent details in self-regulated learning. *Educational Psychology*, 30, 173–187.

دانشگاه فرهنگیان
دوفصلنامه علمی- ترویجی
راهبردهای نوین تربیت معلمان
سال پنجم، شماره هفتم، بهار و تابستان ۱۳۹۸

کاوشی در تجارب معلمان درس پژوه در درس علوم تجربی: جستاری پدیدارشناسانه^۱

مهدی قنبری ^۱	تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۵/۱۱
بهاره نیکبخت ^۲	تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۱۲/۱۲
محمد نیکخواه ^۳	

چکیده

این پژوهش با هدف کاویدن تجارب معلمان درس پژوه در درس علوم تجربی انجام گرفته است. مطالعه حاضر در زمره مطالعات کیفی و از نوع پدیدارشناسی است. انتخاب اطلاع‌رسانان از میان معلمان علوم تجربی دوره اول متوسطه استان چهارمحال و بختیاری است که در سال‌های گذشته درس پژوهی با محوریت درس علوم تجربی انجام دادند. برای موردگزینی از دو تکنیک هدفمند و گلوله‌برفی با رعایت اصل اشباع نظری استفاده شد و به این صورت، تعداد ۲۴ نفر انتخاب شدند. گردآوری داده‌ها از طریق مصاحبه با رویکرد هدایت کلیات انجام شد. اعتبار پژوهش با استفاده از روش بررسی همکار، بررسی اعضا، ناظر بیرونی و چندسوسازی داده تأمین شد. داده‌ها با روش تحلیل مضمون تحلیل شدند. یافته‌ها نشان داد تجارب معلمان معلمان درس پژوه در درس علوم تجربی در زمینه درس پژوهی را می‌توان در قالب سه مضمون سازمان‌دهنده فرصت‌ها، آسیب‌ها و بایست‌های درس پژوهی دسته‌بندی کرد. فرصت‌های درس پژوهی شامل فرصت‌های مربوط به معلم و فرصت‌های مربوط به سایر ذی‌نفعان و آسیب‌های درس پژوهی مشتمل بر مسائل پیش و حین اجرای درس پژوهی است. بایست‌های درس پژوهی نیز در سه بخش خط‌مشی‌گذاری، فرهنگ‌سازی و حوزه پشتیبانی دسته‌بندی می‌شوند.

واژگان کلیدی: درس پژوهی، علوم تجربی، پدیدارشناسی.

۱- شکل اولیه و توسعه‌یافته این پژوهش در قالب سخنرانی در همایش ملی نقش برنامه درسی علوم تجربی در ارتقای مهارت تفکر و پژوهش ارائه شده است.
۲- دانشجوی کارشناسی ارشد مطالعات برنامه‌درسی؛ باشگاه پژوهشگران و نخبگان جوان دانشگاه آزاد اسلامی، شهرکرد، ایران. نویسنده مسئول: ghanbary73@gmail.com
۳- دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.
۴- استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، شهرکرد، ایران.

مقدمه و طرح مسئله

در عصر کنونی، دیگر جای بحثی درباره اهمیت و تأثیر معلم در موفقیت‌های برنامه‌های آموزشی و تربیتی باقی نمانده و در واقع تمامی اندیشمندان علوم تربیتی و سیاست‌گذاران، نقش بی‌بدیل معلم در این زمینه را پذیرفته‌اند و این باور به سایر افراد جامعه نیز تسری یافته است. از همین رو به نظر می‌رسد توجه به توسعه حرفه‌ای^۱ معلمان نه یک انتخاب، بلکه ضرورتی لازم‌الاجراست. در چندسال اخیر واژه رشد و توسعه حرفه‌ای معلمان در ادبیات آموزش و پرورش که متأثر از تغییر در سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان و نیازهای روزمره و نوین آن‌هاست، بسیار به چشم می‌آید و اهالی فن بر روی این مفهوم تأکید زیادی داشته‌اند (فرناندز و یوشیدا^۲، ۲۰۰۴؛ تاکاهاشی و یوشیدا^۳، ۲۰۰۴؛ سرکارآرانی، ۱۳۹۴ و ساکی، ۱۳۹۲). ریشه این مفهوم را باید در نظریات و تلاش‌های استنهاوس^۴ جستجو کرد. به نظر وی توسعه حرفه‌ای باعث اعطای حق اعمال قضاوت حرفه‌ای به معلمان و افزایش خودباوری ایشان می‌شود (هاپکینز^۵، ۲۰۱۴). گاسکی^۶ (۲۰۰۹) توسعه حرفه‌ای معلمان را فرایندها و فعالیت‌های طرح‌ریزی شده به‌منظور افزایش دانش، مهارت و نگرش حرفه‌ای معلمان دانسته است.

متخصصان علوم آموزشی و تربیتی، سرمایه‌گذاری در راستای توسعه حرفه‌ای معلمان را عامل مهم در بهبود آموزش (هریس و تایم^۷، ۲۰۱۱)، عنصر کلیدی در اغلب اصلاحات آموزشی (ریمرز^۸، ۲۰۰۳) و عامل بهبود یادگیری دانش‌آموزان (گاسکی، ۲۰۰۹) معرفی کردند. دستیابی به توسعه حرفه‌ای معلمان، نیازمند بهره‌گیری از ابزارهای مختلفی است؛ از این میان و بنابر باور حاملان دانش، نقش اصلی متوجه رویکرد درس‌پژوهی^۹ است (فرناندز و یوشیدا، ۲۰۰۴؛ آیسودا^{۱۰}، ۲۰۱۰؛ اینپارسیتا^{۱۱}، ۲۰۱۲؛ ماتان لوک و همکاران^{۱۲}، ۲۰۱۳؛ سرکارآرانی، ۱۳۹۴ و ساکی، ۱۳۹۴).

درس‌پژوهی، یک مفهوم فنی جدید در آموزش است (ماتان لوک و همکاران، ۲۰۱۲) که ژاپنی‌ها ابداع کرده‌اند (لوئیس^{۱۳}، ۲۰۰۲؛ آیسودا و همکاران، ۲۰۰۷؛ انگانگ و سم^{۱۴}، ۲۰۱۵ و

1. professional development

2. Fernandez & Yoshida

3. Takahashi & Yoshida

4. Stenhouse

5. Hopkins

6. Guskey

7. Harris & Tim

8. Reamers

9. Lesson study

10. Isoda

11. Inprasitha

12. Matanluk

13. Lewis

14. Ngang & Sam

ساکی، ۱۳۹۴) و بر بستر پژوهش مشارکتی معلمان در محیط آموزشی استوار است (بابا^۱، ۲۰۰۷؛ ماتان لوک و همکاران، ۲۰۱۳؛ کانایان و اینپراسیتا^۲، ۲۰۱۳؛ انگانگ و سم، ۲۰۱۵؛ حبیب زاده، ۱۳۹۲؛ ساکی، ۱۳۹۴ و سرکارآرانی، ۱۳۹۴). این فرایند به مثابه چتری است که چندین مرحله را زیر خود جای داده است. تعداد این مراحل با توجه به ایده‌های صاحب نظران مختلف تفاوت دارد؛ اما در مجموع موارد بسیاری از این مراحل، در نظریات مختلف، هم پوشانی دارند. بنابراین می‌توان گفت فرایند درس پژوهی معمولاً با تبیین مسئله، تعیین اهداف، آماده‌سازی مقدماتی و تشکیل گروه شروع شده و با طراحی، اجرا، باز اندیشی و اصلاح و تدریس مجدد ادامه یافته است و سرانجام با اشاعه گزارش درس پژوهی پایان می‌یابد (یوشیدا^۳، ۱۹۹۹؛ انگانگ و سم، ۲۰۱۵؛ گورمن، مارک و نیکولا^۴، ۲۰۱۰؛ سرکارآرانی، ۱۳۹۰ و ساکی، ۱۳۹۴).

همان‌طور که پیش‌تر گفته شد، ریشه درس پژوهی را باید در ژاپن جستجو کرد. آیسودا (۲۰۱۰) می‌گوید درس پژوهی یک فعالیت علمی است که برای معلمان ژاپنی معنای خاص خود را داراست. آن‌ها کلید تغییر و تحول در نظام آموزشی خود را در آموزش مداوم حرفه‌ای معلم در درون کلاس و مدرسه می‌دانند و معتقدند از طریق درس پژوهی می‌توانند سبک تدریس خود را بهبود بخشند (ساکی، ۱۳۹۴). در این کشور، موضوع پژوهش برای درس پژوهی معمولاً از طریق بازنگری منظم در برنامه درسی انتخاب می‌شود (آیسودا و همکاران، ۲۰۰۷). معلمان ژاپنی گام‌های ساده‌ای در این مسیر برمی‌دارند که شامل کارگروهی در زمینه طراحی و مدیریت یادگیری، اجرای طرح موردنظر، مشاهده کردن کلاس درس باهم، تفکر و ارزیابی-تدریس انجام‌شده- باهم بعد از مشاهده کلاس درس است (اینپراسیتا و همکاران، ۲۰۰۷؛ یوشیدا، ۲۰۰۸؛ آیسودا، ۲۰۱۰).

با گذشت چندین سال، اثرگذاری درس پژوهی در موفقیت نظام آموزشی ژاپن، توجه جهان را به خود جلب کرد و بسیاری از کشورها در پی آن برآمدند تا از طریق پل درس پژوهی به مقاصد آموزشی خود دست یابند؛ برای مثال مالزی (ماتان لوک و همکاران، ۲۰۱۳) و تایلند (اینپراسیتا، ۲۰۱۲) در زمره کشورهای هستند که درس پژوهی را به یک فرهنگ در مدارس خود تبدیل کردند. همچنین از سال ۲۰۰۰ در چندین کشور نظیر ایالات متحده، استرالیا و کشورهای عضو گروه همکاری‌های اقتصادی آسیا و اقیانوس آرام^۵ مفهوم و اجرای درس پژوهی بسط یافته و نیز از طریق آژانس همکاری‌های بین‌المللی ژاپن^۶ به چندین کشور آفریقایی معرفی

1. Baba

2. Kanauan & Inprasitha

3. Yoshida

4. Gorman, Mark & Nikula

5. APEC: Asia Pacific Economic Cooperation

6. JICA: Japan International Cooperation Agency

شده است (ماتان لوک و همکاران، ۲۰۱۳). در ایران مفهوم درس پژوهی را نخست، سرکارآرانی (۱۳۷۸) با عنوان مطالعه درس یا پژوهش مشارکتی معلمان در کلاس درس معرفی کرد و از آن زمان هرچند جسته و گریخته درس پژوهی انجام می‌شد، از سال تحصیلی ۱۳۹۱-۹۲ با تأکید وزارت آموزش و پرورش بر انجام درس پژوهی و قرارگرفتن آن در برنامه‌های اصلی مدارس، رویکرد درس پژوهی وارد فضای جدیدی گردید (نوروزی و همکاران، ۱۳۹۱).

گام برداشتن در مسیر رویکرد درس پژوهی باعث می‌شود تجارب حرفه‌ای معلمان غنی شده و برای برنامه‌دستی نظریه تولید شود (آیسودا، ۲۰۱۰)؛ آموزش و پرورش بهبود پیدا کند (گورمن، مارک و نیکولا، ۲۰۱۰) و بستری برای شکل‌گیری جامعه یادگیرنده در سیستم آموزشی فراهم شود (ماتان لوک و همکاران، ۲۰۱۳). در برخی دیگر از مطالعات نیز تأثیر درس پژوهی بر توسعه حرفه‌ای معلمان تأیید شده است (استیگلر و هیبرت، ۱۹۹۹ و خاکباز و همکاران، ۱۳۸۷).

نگاهی به مطالعات پیشین

معروفی و کرمی (۱۳۹۴) باهدف دستیابی به تجارب معلمان شرکت‌کننده در گروه‌های درس پژوهی، مطالعه‌ای با رویکرد نظریه داده‌بنیاد انجام دادند. نتایج تحقیق آن‌ها نشان داد از نظر معلمان شرکت‌کننده، درس پژوهی در سه حوزه دانش، مهارت و نگرش توانسته به توسعه حرفه‌ای آن‌ها کمک کند. عرفانی و همکاران (۱۳۹۵) در پژوهشی به منظور بررسی اثربخشی دوره‌های آموزش درس پژوهی بر دانش و مهارت تدریس معلمان دوره ابتدایی دریافتند میانگین رتبه کاربرد نظریه‌های یادگیری، فراهم‌آوری فرصت‌های یادگیری، نگرش به نقش شیوه‌های صحیح ارزشیابی، نگرش به استفاده از وسایل آموزشی و کمک‌آموزشی، انگیزه‌های کاری معلمان و مدیریت کلاس معلمان درس پژوه از معلمان عادی بیشتر است. آن‌ها نتیجه گرفتند دوره‌های آموزش درس پژوهی بر روی دانش و مهارت تدریس معلمان اثربخش بوده است. محمدی و همکاران (۱۳۹۵) پس از انجام تحقیقی باعنوان «بافت‌آفرینی چارچوب بهسازی حرفه‌ای معلمان مبتنی بر درس پژوهی» با روش مطالعه موردی، چارچوبی طراحی کردند که براساس آن می‌توان دوره‌های درس پژوهی را بر مبنای دانش‌ها، مهارت‌ها و نگرش‌های کسب‌شده معلمان ارزشیابی کرد.

جک و لی^۲ (۲۰۰۸) نشان دادند محیط مشترک و گروهی یادگیری- که در فرایند درس پژوهی نیز شکل می‌گیرد- اعضای آن محیط را قادر می‌سازد که بیش‌تر درباره چگونگی بهبود استراتژی‌های تدریس خود کسب کنند؛ زیرا چرخه برنامه‌ریزی، مشاهده و تجدیدنظر در تدریس این امکان را برای معلمان فراهم می‌سازد که فرصت‌هایی برای یادگیری دائمی به دست بیاورند.

1. Stigler & Hiebert

2. Jake & Lee

اینپارسیتا (۲۰۰۹) دریافت درس پژوهی مجموعه فرصت‌هایی برای معلم فراهم می‌کند تا بتواند یادگیری و تدریس را در کلاس درس به صورت عمیق و مستقیم مشاهده کند.

در طی تحقیقی معلوم شد پس از یک‌ونیم سال که از شروع پروژه درس پژوهی ریاضیات در مدرسه ابتدایی اوزون گذشت، تفکر ریاضی^۲ دانش‌آموزان در مقایسه با میانگین سراسر دوره، بهبود یافته و سطح ریاضی مدرسه پیشرفت کرده است (آیسودا و همکاران، ۲۰۰۹). ماتان لوک و همکاران (۲۰۱۳) آگاهی معلمان و دانش‌آموزان مدرسه روستایی sabah درباره درس پژوهی را سنجیده و نتیجه گرفتند درس پژوهی در بین معلمان مدرسه یک نگاه جدید درباره دانش‌تعلیم^۳ ایجاد می‌کند. همچنین پیاده‌سازی درس پژوهی باعث افزایش مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌های یادگیری کلاس درس می‌شود.

متخصصان APEC درس پژوهی را با محوریت درس ریاضی بررسی کردند. نتایج حاصل از مطالعه آن‌ها در جدول زیر ارائه شده است.

جدول ۱. نتایج تحقیق متخصصان APEC: (آیسودا و اینپارسیتا، ۲۰۰۸)

درصد	مؤلفه
٪ ۱۰۰	مفید برای بهبود کیفیت آموزش ریاضیات
٪ ۹۳	اثر مثبت در دیگر افراد (معلمان و سایر ذی‌نفعان)
٪ ۹۳	اثر مثبت در توسعه رویکرد تدریس خلاقانه
٪ ۸۰	اثر مثبت در بهبود برنامه درسی
٪ ۸۰	اثر مثبت در اشتراک‌گذاری (معرفی) الگوی تدریس (اثربخش)
٪ ۸۰	اثر مثبت در توسعه‌یافتگی معلم
٪ ۸۰	اثر مثبت در توسعه‌یافتگی دانش‌آموز
٪ ۵۳	اثر مثبت در توسعه نظریه‌های کاربردی/بومی ^۴ آموزش ریاضیات

از یک سو مطالب بیان‌شده، گواه اهمیت فراوان درس پژوهی است و از سوی دیگر، درس علوم تجربی در جایگاه یکی از اساسی‌ترین دروس دوران تحصیلات عمومی قرار دارد. به همین دلیل، پژوهشگران در پی آن برآمدند که با یک مطالعه کیفی و از نوع پدیدارشناسی به واکاوی تجارب معلمان درس پژوهی در علوم تجربی بپردازند. در واقع در این مطالعه، پژوهشگران یافتن پاسخ این پرسش را تعقیب می‌کردند:

معلمان درس پژوهی در علوم تجربی چه تجاربی در زمینه فرایند درس پژوهی دارند؟

1 . Ozone Elementary School

2. mathematical thinking

3. pedagogy

4. practical/local theories

الگوی پژوهش

الف- طرح پژوهش: پژوهش حاضر از منظر اهداف و ماهیت در زمره پژوهش‌های کاربردی بوده و در قالب رویکرد پژوهش کیفی^۱ عملیاتی شد. روش پدیدارشناسی^۲ برای اجرای این طرح برگزیده شد.

ب- اطلاع‌رسانان و شیوه موردگزینی: به‌زعم کرسول (۱۳۹۱)، در پدیدارشناسی، محقق داده‌ها را از افرادی که پدیده را تجربه کرده‌اند، گردآوری می‌کند. از همین رو، انتخاب و گزینش اطلاع‌رسانان در این مطالعه از بین کلیه معلمان علوم تجربی دوره اول متوسطه استان چهارمحال و بختیاری که در سنوات گذشته درس پژوهی با محوریت درس علوم تجربی انجام دادند. برای موردگزینی از دو تکنیک هدفمند^۳ و گلوله‌برفی^۴ استفاده شد. توضیح بیشتر آنکه برای انتخاب نفر اول، نمونه‌گیری به‌صورت هدفمند بوده و شخصی انتخاب شد که در زمینه مدنظر بیشترین تخصص را داشته^۵ و علاقه‌مند به شرکت در پژوهش بوده است؛ سپس از وی خواسته شد فرد دیگری را به‌منظور جمع‌آوری اطلاعات معرفی کند و این روند تا زمان تکراری شدن داده‌ها و رسیدن به اشباع نظری^۶ ادامه یافت^۷. به این صورت، تعداد ۲۴ نفر انتخاب شدند.

پ- ابزار داده‌اندوزی: برای گردآوری داده‌ها از ابزار مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با رویکرد هدایت‌کلیات^۸ و طرح سؤالات پیگیر استفاده شد. مصاحبه، امکان برقراری تماس مستقیم با مصاحبه‌شونده را فراهم می‌آورد و با کمک آن می‌توان به ارزیابی عمیق‌تر ادراک‌ها، نگرش‌ها، علایق و آرزوهای آزمودنی‌ها پرداخت (سرمد و همکاران، ۱۳۹۱). در مصاحبه نیمه‌ساختاریافته که به آن مصاحبه عمیق هم گفته می‌شود، مشارکت‌کنندگان آزادند که پاسخ خود را به هر طریقی که مایل‌اند ارائه دهند (ابوالمعالی، ۱۳۹۱). گال و همکاران^۹ (۱۳۹۳) گفته‌اند در مصاحبه با روش هدایت‌کلیات، ترتیبی که برمبنای آن موضوعات باید بررسی شود، واژه‌نگاری و جمله‌بندی سؤالات از قبل تعیین نشده و تصمیم‌گیری درباره طرح موضوعات و شیوه ارائه سؤالات برمبنای موقعیتی که در مصاحبه به‌وجود می‌آید، به کوشش مصاحبه‌گر انجام می‌شود.

1. qualitative research

2. phenomenologi

3. Purposeful

4. snowball

۵. پژوهشگران برای شناخت چنین فردی از مسئولان اداره تکنولوژی و گروه‌های آموزشی استان و تعدادی معلم شاغل در استان نظر خواهی کردند. به این‌صورت نام تعدادی از معلمان درس‌پژوه مطرح شد، سپس بررسی‌های پژوهشگر نشان داد یک نام در بین تمام پیشنهادها دریافتی مشترک است و همان فرد به‌عنوان اولین منبع گردآوری داده انتخاب شد. درضمن، بررسی‌های پژوهشگر حکایت از آن داشت که فرد مدنظر علاوه بر دانش غنی در زمینه درس‌پژوهی تا کنون چندین‌بار در جشنواره‌های درس‌پژوهی، در سطح استان و کشور موفق به کسب رتبه شد.

6. Theoretical Saturation

۷. اهالی فن معتقدند برای رسیدن به «تکرار انتخاب»، باید مشارکت‌کنندگان بیشتری پس از رسیدن به اشباع نظری انتخاب شوند؛ زیرا از این طریق اعتبار تحقیق افزایش می‌یابد (گال و همکاران، ۱۳۹۳). به همین دلیل، پس از رسیدن به اشباع و محرز شدن تکرار داده‌ها، ۵ نفر دیگر نیز مصاحبه شدند.

8. The general interview guide approach

9. Gall, Borg & Gall

ت- شیوه داده‌اندوزی و داده‌ورزی: برای جمع‌آوری اطلاعات، از افراد در زمان و مکانی مناسب برای انجام مصاحبه دعوت شد. قبل از شروع مصاحبه اطلاعات کافی درباره اهداف و ماهیت پژوهش در اختیار مصاحبه‌شوندگان قرار گرفت. همچنین به آن‌ها اطمینان داده شد که مصاحبه‌های ضبط‌شده به صورت کاملاً محرمانه باقی خواهد ماند. روند مصاحبه با تکنیک هدایت کلیات و طرح سؤالات پیگیر مدیریت می‌شد و به طور متوسط هر مصاحبه ۴۰ دقیقه طول می‌کشید. ابتدا سؤالی کلی و چندپهلوی به صورت زیر پرسیده می‌شد تا مصاحبه‌شونده برای ادامه فرایند ترغیب شود:

نظر شما درباره درس‌پژوهی در درس علوم تجربی چیست؟

سپس با توجه به پاسخ‌های دریافتی، سؤالات پیگیر طرح می‌شد. برای مثال سؤال زیر در یکی از مصاحبه‌ها طرح شد:

شما فرموده بودید درس‌پژوهی باعث ایجاد حس پویایی و شور و نشاط بین معلمان مدرسه می‌شود، در این باره می‌توانید بیشتر توضیح بفرمایید؟

در هنگام مصاحبه، مصاحبه‌گر به هیچ وجه صحبت مشارکت‌کننده را قطع نمی‌کرد و اجازه می‌داد به صورت کامل نظراتش را بگوید. ضمناً با هدف القای حس همدلی از واژه‌هایی مثل «بله»؛ «درست»؛ «عجب» و «چه جالب» استفاده می‌کرد. مکالمات با استفاده از تلفن همراه هوشمند ضبط شد، سپس چندین بار و با دقت، پژوهشگران می‌شنیدند و بعد از آن در محیط نرم‌افزار Word تایپ می‌شد. در مرحله بعد پژوهشگران متن مصاحبه‌ها را مطابق با روش تحلیل مضمون^۱ تحلیل کردند. این روش به منظور شناخت، تحلیل و گزارش الگوهای موجود در داده‌های کیفی به کار می‌رود (براون و کلارک^۲، ۲۰۰۶).

محقق قبل از خواندن متن مصاحبه‌ها، چند بار آن‌ها را گوش می‌داد تا با متن به طور کامل آشنا شود و بتواند معانی اصلی را استخراج کند. بعد از اولین مصاحبه، کار تحلیل آغاز شد. این کار به محقق کمک می‌کرد تا مسیر پژوهش را به شکل بهتری مدیریت کند. مصاحبه‌ها موبه‌مو کاویده شد و جملات معنادار آن، علامت‌گذاری شد. مفهوم اصلی جملات معنادار در قالب مضمون پایه، احصا و سپس دسته‌بندی شد. مضامین پایه‌ای که مفهوم مشترکی دربر داشتند، در قالب یک مضمون سازمان‌دهنده قرار گرفتند. در پایان، یک مضمون به عنوان مضمون فراگیر انتخاب شد. با انجام مصاحبه‌های بعدی و تحلیل آن‌ها، شبکه مضامین تغییر می‌کرد و این تغییر گاهی شامل ادغام مضامین، بازنگری در آن‌ها و ایجاد یک مضمون سازمان‌دهنده جدید بوده است (گونه‌ای از استقرای تحلیلی).

1. thematic analysis

2. Braun & Clarke

ث) تأمین اعتبار پژوهش: به این منظور از روش بررسی همکارا، بررسی اعضا^۲، ناظر بیرونی^۳ و چندسوسازی داده^۴ استفاده شد. به این صورت که پس از تحلیل اطلاعات، نتایج در اختیار سه نفر آگاه به روش تحقیق کیفی قرار گرفت و آنها نیز مضامین مدنظر را تأیید کردند (بررسی همکار). برای بررسی اعضا نیز نتایج تحلیل در اختیار تمام مصاحبه‌شونده‌ها قرار گرفت و آنها نیز با توجه به مصاحبه و تجارب خود، بر نتایج صحت گذاشتند. در ضمن، از یک ناظر بیرونی مسلط به روش پژوهش کیفی تقاضا شد تمامی مراحل پژوهش را بررسی کند؛ که نظر او نیز مبین تأیید اعتبار بوده است. برای رعایت چندسوسازی داده نیز مشارکت‌کنندگانی با ویژگی‌های دموگرافیک (جنسیت، تحصیلات، محل خدمت) متفاوت برگزیده شدند.

ج- **بایست‌های اخلاقی پژوهش:** ۱- ج. سودمندی تحقیق: تحقیق پیش‌رو منافع قابل مشاهده‌ای چون آسیب‌شناسی درس‌پژوهی با محوریت درس علوم تجربی و تولید اندیشه برای سیاست‌گذاری در این زمینه را به دنبال دارد؛ ۲- ج. مشارکت داوطلبانه و رضایت آگاهانه: تماماً اهداف و ماهیت پژوهش با مشارکت‌کنندگان در میان گذاشته شد و آنها به صورت آگاهانه و داوطلبانه در طرح شرکت نمودند؛ ۳- ج. رازداری: اطلاعات خام جمع‌آوری شده به جز پژوهشگر، در اختیار هیچ شخص یا سازمانی قرار نگرفت و ضمناً در گزارش نتایج اسمی از مشارکت‌کنندگان برده نشد.

یافته‌ها و بحث

در این مطالعه، برای تحلیل اطلاعات جمع‌آوری شده از روش تحلیل مضمون استفاده شد. مبنای طبقه‌بندی، جایگاه مضمون در شبکه مضامین بوده است. به همین دلیل، مضامین به سه دسته فراگیر^۵، سازمان‌دهنده^۶ و پایه^۷ تقسیم‌بندی شدند. آترید استرلینگ^۸ (۲۰۰۱) معتقد است مضمون فراگیر در مرکز شبکه مضامین قرار می‌گیرد و در واقع بقیه مضمون‌ها در ذیل آن قابل طرح و بررسی‌اند. مضمون سازمان‌دهنده واسط مضامین پایه و فراگیر است و در نهایت مضامین پایه مبین نکته مهمی در متن است و با ترکیب آنها، مضمون فراگیر شکل می‌گیرد. در ادامه، یافته‌های پژوهش به تفکیک هر مضمون سازمان‌دهنده ارائه و بحث و بررسی شده است.

جدول ۲. شبکه مضامین

1. peer debriefing
2. Member checking
3. external auditor
4. triangulation
5. Global
6. Organizing
7. Basic
8. Attride-Stirling

مضمون فراگیر	مضامین سازمان دهنده	مضامین پایه
تجارب معلمان درس پژوه در درس علوم تجربی	مربوط به معلم	افزایش دانش حرفه‌ای
		سهیم شدن معلمان در ایده و تجارب آموزشی یکدیگر
		ایجاد حس پویایی و شور و نشاط بین معلمان مدرسه
		بسترسازی برای بازنگری معلمان نسبت به کیفیت تدریس خود
		اثربخشی مثبت درس پژوهی در افزایش دادن روحیه نقدپذیری معلمان
		ایجاد اعتماد به نفس بین معلمان برای بیان و آزمون ایده و عقاید خود
		بسترسازی برای ترویج فرهنگ گفتگو و تعامل صحیح بین معلمان
		بسترسازی برای نهادینه کردن فرهنگ نقدپذیری بین معلمان
		کمک به خروج معلمان از انزوای حرفه‌ای
		نقش‌آفرینی درس پژوهی در پرورش روحیه پرسشگری در بین معلمان و دانش‌آموزان
فرصت‌های درس پژوهی	مربوط به سایر ذی‌نفعان	معرفی مناسب‌ترین روش یاددهی - یادگیری برای دانش‌آموزان
		نقش‌آفرینی درس پژوهی در آسیب‌شناسی محتوای آموزشی درس علوم تجربی
		آسیب‌شناسی عمیق مسائل و مشکلات دانش‌آموزان
		بسترسازی برای توجه بیشتر به دانش‌آموزان با اختلالات یادگیری
		بسترسازی برای تولید دانش بومی حرفه‌ای ناظر بر نیازهای موجود در کلاس درس
		توجه به منابع مختلف تعیین مسئله درس پژوهی اعم از معلم، دانش‌آموز، محتوا، فضا، زمان و...
		بسترسازی برای توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان
		نقش‌آفرینی درس پژوهی در ترغیب دانش‌آموزان به تحقیق و پژوهش
		نقش‌آفرینی درس پژوهی در علاقه‌مندسازی دانش‌آموزان به فعالیت‌های علمی
		نقش‌آفرینی درس پژوهی در دستیابی به مقاصد برنامه معلم و دانش‌آموز پژوهنده
آسیب‌های درس پژوهی	مسائل پیش از اجرای درس پژوهی	اجرای درس پژوهی در راستای شرکت در جشنواره و کسب امتیاز بدون توجه به ماهیت و اهداف آن
		ناآشنایی درس پژوهان نسبت به اهداف درس علوم تجربی متناسب با تغییرات کتب درسی
		ضعف در زمینه تعیین مسئله درس پژوهی (مسئله سازی به‌جای مسئله‌یابی)
		تصنعی بودن فعالیت‌های درس پژوهی
		ضعف در مهارت‌های کار گروهی بین درس پژوهان
		ضعف در مهارت‌های انتقادگری و انتقادپذیری درس پژوهان
		ضعف در زمینه ایجاد انگیزه برای انجام درس پژوهی در بین معلمان
		نقش‌آفرینی ضعف‌های موجود در وسایل و امکانات آزمایشگاهی مدارس در کیفیت پایین درس پژوهی‌های علوم تجربی
		ضعف در تعیین زمان و مکان مناسب برای تشکیل جلسات گروه
		ضعف در راه‌های جذب معلمان مشتاق برای انجام درس پژوهی
مسابیل حین اجرای درس پژوهی	مسابیل حین اجرای درس پژوهی	ضعف در تعمیم تعاملات به بیرون از مدرسه (نظیر معلم - والدین، معلم - سیاست‌گذاران آموزشی، معلم - سایر پژوهشگران و ...) و محدود شدن تعاملات بین معلم - معلم
		ضعف در زمینه اشاعه نتایج درس پژوهی

لزوم تخصیص زمان کافی برای اجرای درس پژوهی در برنامه مدارس	مربوط به خطمشی گذاری	بایست‌های درس پژوهی
لزوم بسترسازی مناسب برای اشاعه نتایج درس پژوهی		
لزوم بسترسازی برای انجام درس پژوهی با موضوع واحد در محیط‌های متفاوت آموزشی (انواع مدارس)		
لزوم هم‌راستایی مسئله‌های درس پژوهی با تغییرات در ماهیت و اهداف کتب درسی	مربوط به فرهنگ‌سازی	
لزوم فرهنگ‌سازی به‌منظور پرهیز از مسئله‌سازی به جای مسئله‌یابی		
لزوم فرهنگ‌سازی برای پرهیز از انجام درس پژوهی صرفاً با هدف شرکت در جشنواره‌ها و کسب امتیاز (لزوم توجه به ماهیت و اهداف حقیقی درس پژوهی)		
لزوم فرهنگ‌سازی در زمینه ارزش و ماهیت کارگروهی برای معلمان با هدف نیل به مقاصد درس پژوهی	مربوط به حوزه پشتیبانی	
لزوم ارائه الگویی متناسب با بسترهای سیستم آموزشی کشور ما		
لزوم تخصیص امکانات لازم برای اجرای مطلوب فرایند درس پژوهی		
لزوم بررسی تجارب دیگر کشورها (نظیر ژاپن) در زمینه درس پژوهی علوم تجربی		
لزوم استفاده از نتایج درس پژوهی در زمینه تغییرات برنامه درسی		
لزوم تجلیل از درس پژوهان به‌صورت شایسته		
لزوم انجام پشتیبانی‌های علمی و نظارتی بر اجرای درست درس پژوهی در مدارس		
لزوم برگزاری کارگاه‌های توجیهی درباره اهمیت درس پژوهی در درس علوم تجربی		
لزوم ایجاد شبکه‌های ارتباطی برای تعامل معلمان در سطح گسترده (کشوری) به‌منظور بازده بیشتر درس پژوهی		

فرصت‌های درس پژوهی: باهدف معنادارتر شدن شبکه، این مضمون به دو شاخه جزئی‌تر تفکیک شد.

الف: فرصت‌های مربوط به معلم

این بخش در بردارنده مضامینی است که مستقیماً به فرصت‌های درس پژوهی مربوط به معلمان (اعم از معلمان درس پژوه و معلمان هم‌قطار) اشاره دارد. بیشتر مصاحبه‌شوندگان معتقد بودند انجام درس پژوهی سبب افزایش دانش حرفه‌ای معلمان می‌شود. مصاحبه‌شونده شماره ۷ معتقد است: «همکارانی داشتیم که به‌دلیل سابقه کم و یا اینکه مدرکشون پایین بود، برای تدریس مشکلاتی داشتند. بعد از اینکه عضو گروه درس پژوهی شدند دیگه برای تدریس اون موضوع مشکلی نداشتند؛ چون در حین درس پژوهی سوادشون توی اون موضوع زیاد می‌شد.» اگر افزایش دانش حرفه‌ای را یکی از شاخص‌های توسعه حرفه‌ای قلمداد کنیم، این یافته با نظرات فرناندز و یوشیدا (۲۰۰۴)؛ آیسودا (۲۰۱۰)؛ اینپارسیتا (۲۰۱۲)؛ ماتان لوک و همکاران (۲۰۱۳)؛ سرکارآرانی (۱۳۹۴) و ساکی (۱۳۹۴) همسوست؛ زیرا آن‌ها نیز معتقد بودند در

مسیر توسعه حرفه‌ای معلمان، نقش اصلی متوجه رویکرد درس‌پژوهی است. علاوه بر این، در برخی از مطالعات نیز تأثیر درس‌پژوهی بر توسعه حرفه‌ای معلمان تأیید شده است (استیگلر و هیبرت، ۱۹۹۹؛ خاکباز، فدایی و موسی‌پور، ۱۳۸۷ و معروفی و کرمی، ۱۳۹۴).

به‌زعم مشارکت‌کنندگان درس‌پژوهی در درس علوم تجربی عاملی است برای سهیم شدن معلمان در ایده و تجارب آموزشی یکدیگر. از آنجاکه روح درس‌پژوهی به‌صورت گروهی است و چند معلم باهم مسئله‌ای را دنبال می‌کنند و برای حل آن هم‌اندیشی می‌کنند، در تجارب و دانش یکدیگر شریک می‌شوند. مصاحبه‌شونده شماره ۹ در این باره گفت: «توی درس‌پژوهی وقتی با همکار می‌شینیم در مورد یک موضوع بحث می‌کنیم، می‌فهمیم که چقدر روش‌های خلاقانه متفاوتی وجود داره که ما ازشون اطلاع نداشتیم».

ایجاد حس پویایی و شور و نشاط بین معلمان مدرسه و بسترسازی برای بازنگری معلمان نسبت به کیفیت تدریس خود از دیگر مضامین این بخش است. برای مثال مشارکت‌کننده شماره ۱۲ معتقد است: «همین‌که با همکارا می‌شینیم دور هم و راجع به یه موضوع بحث می‌کنیم، حال و هوای دفترو عوض می‌کنه. کلی برامون انگیزه ایجاد می‌شه. یه جورایی حس مثبت داره». این نکته را به این صورت می‌توان تحلیل کرد که از سویی درس‌پژوهی و فعالیت‌های جانبی آن (نظیر برگزاری جلسات، تدریس و...) باعث خروج مدرسه از یکنواختی و رسیدن آن به پویایی می‌شود و از سوی دیگر باعث می‌شود معلمان با توجه به نظرات و تجارب همکاران خود و یافته‌های حاصل از درس‌پژوهی، به نوعی تدریس خود را آسیب‌شناسی کرده و نقاط قوت آن را تشدید و نقاط ضعف آن را رفع کنند.

ساکی (۱۳۹۴) می‌گوید معلمان ژاپنی معتقدند از طریق درس‌پژوهی می‌توانند سبک تدریس خود را بهبود بخشند. همچنین جک و لی (۲۰۰۸) نشان دادند محیط مشترک و گروهی یادگیری- که در فرایند درس‌پژوهی شکل می‌گیرد- اعضای آن محیط را قادر می‌سازد که بینشی درباره چگونگی بهبود استراتژی‌های تدریس خود کسب کنند. نتایج تحقیق متخصصان APEC (آیسودا و اینپارسیتا، ۲۰۰۸) نیز حکایت از آن دارد که درس‌پژوهی تا ۹۳٪ اثر مثبت در توسعه رویکرد تدریس خلاقانه و تا ۸۰ درصد اثر مثبت در اشتراک‌گذاری (معرفی) الگوی تدریس (اثربخش) داشته است. این نظرات و یافته‌ها، مؤید مضامین ذکر شده است. همچنین مشخص شد درس‌پژوهی در افزایش دادن روحیه نقدپذیری معلمان و ایجاد اعتماد به نفس بین آنان برای بیان و آزمون ایده و عقاید خود اثربخشی مثبت دارد. از طرف دیگر، درس‌پژوهی وسیله‌ای است برای ترویج فرهنگ گفتگو و تعامل صحیح بین معلمان. با نظر به این که یکی از مهم‌ترین ارکان درس‌پژوهی برگزاری جلسات هم‌اندیشی و بیان تجارب و عقاید خود است،

بی‌شک این خود، باعث بهبود و افزایش روحیه نقدپذیری و ترویج فرهنگ تعامل سازنده بین معلمان شود. از سوی دیگر معلمان درس پژوه چون به ابراز عقاید در جلسات ترغیب می‌شوند، اعتماد به نفسشان دوچندان می‌شود. مصاحبه‌شونده شماره ۱۸ گفت: «خود منو آگه یکی می-خواست به کارم ایراد بگیره، باش دعوا می‌کردم، ولی وقتی داشتیم درس پژوهی انجام می‌دادیم، فهمیدم کارم کلی ایراد داره. باور کنید بدون اینکه بم بر بخوره، دلم می‌خواست بقیه ایرادمو بم بگن. چون حس می‌کردم می‌خوان کمکم کنن؛ نه اینکه بخوان منو تحقیر کنن».

یکی از مشکلات مهمی که در سیستم‌های آموزشی وجود دارد، بحث انزوای معلمان است. حرفه معلمی بنابر ماهیت خود باید محلی برای تضارب آرای بین همکاران باشد. ولی متأسفانه در عمل شاهد فراهم شدن این چنین فرصتی نبوده‌ایم. در این پژوهش مشخص شد به باور مشارکت‌کنندگان این فرصت در درس پژوهی فراهم می‌شود. آخرین مضمون این بخش «نقش‌آفرینی درس پژوهی در پرورش روحیه پرسش‌گری در بین معلمان و دانش‌آموزان» بوده است. مصاحبه‌شونده شماره ۲ معتقد است: «می‌دونید چیه؟ درس پژوهی آدمو کنجکاو می‌کنه. مجبور می‌شی بری از اینطرف اونطرف تحقیق کنی و از بقیه سؤالاتو بپرسی». اگر این مهم را یکی از مؤلفه‌های توسعه‌یافتگی برای معلم و دانش‌آموز بدانیم، این یافته نتایج تحقیقات متخصصان APEC (آیسودا و اینپارسیتا، ۲۰۰۸) را تأیید می‌کند؛ چون آن‌ها نیز بیان داشتند تا ۸۰ درصد درس پژوهی باعث توسعه‌یافتگی معلم و دانش‌آموز می‌شود. مضاف بر این، اگر پرسش‌گری را زمینه‌ساز مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌های یادگیری بدانیم، این یافته با نتایج تحقیق ماتان لوک و همکاران (۲۰۱۳) همسوست؛ زیرا آن‌ها نیز به تأثیر درس پژوهی در افزایش مشارکت دانش‌آموزان دست یافته بودند.

ب: فرصت‌های مربوط به سایر ذی‌نفعان

این بخش حاوی مضامینی است که از طرفی به فرصت‌های درس پژوهی اشاره دارد و از طرف دیگر صرفاً متوجه معلمان نیستند. بخشی از این مزایا مربوط به دانش‌آموزان است. از آن جمله می‌توان به معرفی مناسب‌ترین روش یاددهی - یادگیری برای دانش‌آموزان، آسیب‌شناسی عمیق مسائل و مشکلات دانش‌آموزان، بسترسازی برای توجه بیشتر به دانش‌آموزان با اختلالات یادگیری، بسترسازی برای توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان، نقش‌آفرینی درس پژوهی در ترغیب دانش‌آموزان به تحقیق، پژوهش و فعالیت‌های علمی و نقش‌آفرینی درس پژوهی در دستیابی به مقاصد برنامه دانش‌آموز پژوهنده اشاره کرد.

گاسکی (۲۰۰۹) درس پژوهی را به‌واسطه نقشی که در توسعه حرفه‌ای معلم ایفا می‌کند، عاملی برای بهبود یادگیری دانش‌آموزان دانسته است. ماتان لوک و همکاران (۲۰۱۳) گفته‌اند

درس پژوهی باعث می شود در سیستم آموزشی، جامعه یادگیرنده شکل بگیرد. آیسودا و همکاران (۲۰۰۹) در طی تحقیقی نشان دادند پس از یک و نیم سال که از شروع پروژه درس پژوهی ریاضیات در مدرسه ابتدایی اوزون گذشت، تفکر ریاضی دانش آموزان در مقایسه با میانگین سراسر دوره بهبود یافته است. نتیجه مطالعه ماتان لوک و همکاران (۲۰۱۳) نیز حکایت از آن داشت که درس پژوهی باعث افزایش مشارکت دانش آموزان در فعالیتهای یادگیری کلاس درس می شود. نتایج مطالعاتی که به آن ها اشاره شد، به صورت مستقیم یا ضمنی مؤید یافته های این تحقیق هستند، زیرا در این تحقیق نیز اثرات مثبت درس پژوهی برای دانش آموزان مشخص شده است.

دیگر مضامین طرح شده در این بخش عبارت اند از نقش آفرینی درس پژوهی در آسیب شناسی محتوای آموزشی درس علوم تجربی، بسترسازی برای تولید دانش بومی^۱ حرفه ای ناظر بر نیازهای موجود در کلاس درس و توجه به منابع مختلف تعیین مسئله درس پژوهی (اعم از معلم، دانش آموز، محتوا، فضا، زمان و...). آیسودا (۲۰۱۰) گفته است انجام درس پژوهی باعث تولید نظریه برای برنامه درسی می شود. در تحقیق متخصصان APEC (آیسودا و اینپارسیتا، ۲۰۰۸) مشخص شد درس پژوهی تا ۸۰ درصد اثر مثبت در بهبود برنامه درسی و تا ۵۳ درصد اثر مثبت در توسعه نظریه های کاربردی- بومی آموزش ریاضیات دارد. نتایج مطالعات یاد شده به صورت ضمنی نتایج یافته های این پژوهش را تأیید می کند.

آسیب های درس پژوهی: این مضمون نیز به دو بخش تقسیم می شود:

۲- الف: مسائل پیش از اجرای درس پژوهی

درس پژوهی در کشور ژاپن امتحان خود را به خوبی پس داده است. در آن کشور هدف از انجام درس پژوهی نیل به تغییر و تحول در نظام آموزشی خود از طریق آموزش مداوم حرفه ای معلم درون کلاس و مدرسه است و معتقدند از طریق درس پژوهی می توانند به این مهم دست یابند (ساکا، ۱۳۹۴). اما متأسفانه در این مطالعه مشخص شد بنابر باور مشارکت کنندگان در این پژوهش، در کشور ما درس پژوهی در بیشتر مواقع با هدف شرکت در جشنواره و کسب امتیاز انجام می گیرد و ماهیت و اهداف حقیقی این فرایند از نظر دور می ماند. یکی از دلایل مهم این پدیده نامبارک را می توان پی نبردن به کنه ماهیت و مقصد درس پژوهی دانست. از آنجایی که در کشور ما رویکرد درس پژوهی قریب ۱۷ سال است که مطرح شده (سرکارآرانی، ۱۳۷۸) و تا نزدیک ۵ سال پیش در حالت خاموشی به سر می برد و در واقع اصحاب تعلیم و تربیت نسبت به آن کم توجه بودند (نوروزی و همکاران، ۱۳۹۱)، این ناآشنایی با هدف و ماهیت درس پژوهی

1. local knowledge

چندان تعجب‌آور نیست، هرچند معتقدیم به شدت آسیب‌زاست.

درس‌پژوهی اگر بخواهد به واسطه تأثیری که بر توسعه حرفه‌ای معلمان دارد، آموزش را بهبود دهد (هریس و تایم، ۲۰۱۱)؛ در اصلاحات آموزشی نقش کلیدی ایفا کند (ریمز، ۲۰۰۳) و یادگیری دانش‌آموزان را افزایش دهد (گاسکی، ۲۰۰۹)، باید در تعیین مسئله آن، تغییرات کتب درسی لحاظ شود. نظرات مشارکت‌کنندگان در این مطالعه نشان داد در بین معلمان علوم تجربی از این مهم غفلت شده است. شاید یکی از مهم‌ترین دلایل این مورد را بتوان همان جشنواره‌گرایی در تعیین مسئله دانست؛ زیرا معلم درس‌پژوهی که هدفش صرفاً کسب امتیاز باشد، در تعیین مسئله خود را به چالش نمی‌کشد و به تعبیر عامیانه «سری را که درد نمی‌کند دستمال نمی‌بندد» و به دنبال مسائل پیش‌پاافتاده خواهد رفت. دیگر چالشی که در این زمینه طرح شد، عبارت است از مسئله‌سازی به‌جای مسئله‌یابی؛ چون درس‌پژوهی می‌خواهد با مرتفع کردن ضعف‌های موجود، زمینه را برای افزایش کیفیت سیستم آموزشی فراهم کند، لازم است با تأمل در تمام جوانب امر، مسائل موجود کشف شوند؛ ولی به تعبیر چند نفر از مشارکت‌کنندگان، در خیلی از درس‌پژوهی‌ها، اعضای گروه به‌صورت عامدانه در تدریس اول نکته‌ای را از کنارش می‌گذرند یا ضعفی را خودشان به‌وجود می‌آورند (در صورتی که واقعاً هم چنین مشکلی وجود خارجی در آن کلاس ندارد) و همان را در تدریس دوم رفع می‌کنند.

۲-ب: مسائل حین اجرای درس‌پژوهی

دو مورد از چالش‌های این بخش مستقیماً مرتبط با درس‌پژوهان است. این چالش‌ها عبارت‌اند از: ضعف در مهارت‌های کار گروهی بین درس‌پژوهان و ضعف در مهارت‌های انتقادگری و انتقادپذیری درس‌پژوهان. بررسی‌ها نشان داد صاحب‌نظران در مورد گروهی بودن درس‌پژوهی اتفاق نظر دارند و برآن تأکید می‌کنند (بابا، ۲۰۰۷؛ ماتان‌لوک و همکاران، ۲۰۱۳؛ کانایان و اینپراسیتا، ۲۰۱۳؛ انگانگ و سم، ۲۰۱۵؛ حبیب‌زاده، ۱۳۹۲؛ ساکی، ۱۳۹۴ و سرکارآرانی، ۱۳۹۴). در واقع بسیاری دیگر از مزایای درس‌پژوهی مثل خروج معلمان از انزوای حرفه‌ای نیز به کارکردن به‌صورت گروهی و سازنده وابسته است. کار گروهی پیش‌بایست‌هایی دارد که اگر رعایت شوند می‌توان آن را متصف به صفت سازنده بودن دانست. یکی از مهم‌ترین این پیش‌بایست‌ها وجود روحیه نقدپذیری و انتقادگری است. متأسفانه در جامعه ما به‌خوبی این فرهنگ نهادینه نشده است و ما هنوز نقد را دشمنی می‌پنداریم؛ اما اگر خوب بررسی کنیم، انتقاد، هدیه است. نظر به اینکه درس‌پژوهی رویکردی تقریباً نوپدید در سپهر آموزشی کشور ماست، امید است با گذر زمان این ضعف‌ها مرتفع شود.

بخشی دیگر از چالش‌های موجود از جاهایی دیگر نشئت گرفته است و درس‌پژوهان کنترل

کمی بر آن دارند. برای مثال سیستم آموزشی باید اولاً انگیزه لازم را برای انجام درس‌پژوهی بین معلمان ایجاد کند (چه از طریق انگیزه‌های درونی یا بیرونی) و ابزارهای لازم را برای این منظور (خصوصاً در درس علوم تجربی) فراهم کند؛ اما در این تحقیق مشخص شد در این زمینه چالش‌های بزرگی وجود دارد که هنوز از بین نرفته‌اند. از دیگر چالش‌هایی که رفع آن همت مسئولان آموزش و پرورش را می‌طلبد عبارت است از ضعف در تعیین زمان و مکان مناسب برای تشکیل جلسات گروه. کاملاً مشهود است که از نظر فضای آموزشی در کشور ما مشکلات جدی وجود دارد؛ تا جایی که بعضی اوقات برای تشکیل کلاس‌ها دغدغه وجود دارد. به همین دلیل در مدارس فضایی برای انجام فعالیت‌های پژوهشی در نظر گرفته نشده‌است.

نظام‌های آموزشی ذی‌نفعان و اثرگذاران متعددی همچون دانش‌آموزان، معلمان، والدین، سیاست‌گذاران آموزشی و... دارد. درس‌پژوهی اگر بخواهد کیفیت این نظام را بهبود دهد، باید به تمامی این افراد و گروه‌ها توجه کند و تعاملاتش را به آن‌ها تعمیم دهد. در این پژوهش معلوم شد بیشتر تعاملات محدود به معلم - معلم می‌شود؛ بنابراین این مورد را باید ضعف بزرگی به شمار آورد و برای برطرف شدن آن تدابیر لازم را اندیشید. هر کار پژوهشی که از یافته‌های آن استفاده نشود، عبث و بیهوده است. درس‌پژوهی نیز از این قاعده مستثنا نبوده و اثربخشی آن به استفاده از نتایجش در زمینه‌های مختلف گره خورده است. اما باید به این نکته هم توجه کرد که بهره‌گیری گروه‌هایی مثل والدین و سیاست‌گذاران آموزشی از نتایج درس‌پژوهی مشروط بر اشاعه مناسب نتایج آن است. در این مطالعه مشخص شده است که در این زمینه ضعف وجود دارد. دلیل این مورد را می‌توان نبود الگویی مناسب برای این کار دانست. زیرا شیوه فعلی اشاعه نتایج - که در سندی حدود ۱۰۰ صفحه ارائه می‌شود - هیچ جاذبه‌ای برای سایر افراد ندارد. شایان ذکر است همین نکته باعث شد نادعلی پورپلکی و قنبری (۱۳۹۵) الگویی برای این منظور پیش‌روی اصحاب دانش قرار دهند. در الگوی موردنظر، به دلیل نیازهای متفاوت دو گروه کاروران درس‌پژوهی و سایر مخاطبان (سایر معلمان، سیاست‌گذاران آموزش و پرورش و دیگر ذی‌نفعان خارج از نظام آموزشی)، نتایج در دو قالب ارائه می‌شود: الف) گزارش به شیوه روایت‌نگاری (برای کاروران پژوهش، معلمان هم‌قطار) و ب) خلاصه گزارش (برای معلمان دیگر، سیاست‌گذاران نظام آموزشی و سایر ذی‌نفعان خارج از نظام). گزارش به شیوه روایت‌نگاری که با هدف توسعه حرفه‌ای اعضای گروه درس‌پژوهی در ابعاد مختلف است، از طریق نوشتن داستان‌گونه و روایتی تدوین می‌شود. معمولاً یک نسخه بوده و در مدرسه برای بهره‌مندی ذی‌نفعان قرار خواهد گرفت و عناوین آن متناسب با مراحل چرخه درس‌پژوهی است. از طرف دیگر خلاصه گزارش که به منظور ارائه نتایج به مخاطبان خارج از گروه پژوهش تدوین می‌شود، ناظر بر شش بخش (عنوان، خلاصه مطالعه، نمایه کلی فرایند، نتایج فرایند و کاربرد

آن‌ها درباره دو گروه دانش‌آموز و معلم، بازگشت به عقب - ارزیابی کیفیت - و منابع) است. **بایست‌های درس‌پژوهی:** این بایست‌ها در سه بخش مربوط به خط‌مشی‌گذاری، فرهنگ‌سازی و پشتیبانی دسته‌بندی شدند.

۳- الف: بایست‌های مربوط به خط‌مشی‌گذاری

درس‌پژوهی فعالیتی است که نیازمند صرف زمان نسبتاً زیادی است. از آنجاکه در سیستم آموزشی ما هر معلم مؤظف است در هفته ۲۴ ساعت تدریس کند و از سوی دیگر مسائل زندگی شخصی نیز وجود دارد، بیشتر معلمان برای انجام درس‌پژوهی زمان مناسب را در اختیار ندارند. در این تحقیق نیز معلوم شد که از نظر مشارکت‌کنندگان، تخصیص زمان کافی برای اجرای درس‌پژوهی در برنامه مدارس یکی از الزامات است. از دیگر الزامات مدنظر مصاحبه‌شوندگان بسترسازی مناسب برای اشاعه نتایج درس‌پژوهی بوده است. در بخش قبلی هم گفته شد که یکی از چالش‌های پیش‌روی درس‌پژوهی در ایران، موضوع اشاعه نتایج آن است و مهم‌ترین ریشه این مشکل، به زعم پژوهشگر بی‌توجهی به الگوهای جدید است.^۱

یکی از اقداماتی که می‌تواند تا حد زیادی به اعتبار بخشی نتایج پژوهش کمک کند، پیگیری مسئله‌ای واحد در محیط‌های متفاوت است. درس‌پژوهی نیز چون یک پژوهش تربیتی محسوب می‌شود، برای اینکه بتوان با اعتماد بیشتری به نتایجش استناد کرد، بهتر است در محیط‌های متفاوت آموزشی یک مسئله واحد بررسی شود. این نکته در بیانات مشارکت‌کنندگان نیز به چشم می‌خورد. آخرین مضمون این بخش که به نظر می‌آید نیاز به تحلیل چندانی ندارد و از بدیهیات محسوب می‌شود، عبارت است از لزوم هم‌راستایی مسئله‌های درس‌پژوهی با تغییرات در ماهیت و اهداف کتب‌درسی. در بخش قبلی نیز به این موضوع پرداخته شد و پژوهشگر معتقد است ریشه این ناهم‌راستایی را باید در جشنواره‌گرایی درس‌پژوهان و تمایل نداشتن آن‌ها به بررسی عمیق مسائل دانست.

۳- ب: بایست‌های مربوط به فرهنگ‌سازی

هر رویکرد غیربومی که وارد فضای کشوری دیگر می‌شود، برای همسوس شدن با آن، جامعه نیاز به فرهنگ‌سازی دارد. درس‌پژوهی هم که یک رویکرد غیربومی و ژاپنی بوده و نزدیک به چند سال است که وارد کشور ما شده، به فرهنگ‌سازی در بسیاری از زمینه‌ها نیازمند است. به زعم مشارکت‌کنندگان در این پژوهش یکی از مهم‌ترین مسائلی که نیاز به فرهنگ‌سازی دارد، پرهیز از مسئله‌سازی و روی آوردن به مسئله‌یابی است. دیگر مشکلی که در کشور ما و به‌طور خاص در

۱. برای مثال الگویی که ناعلی پور پلکی و قنبری (۱۳۹۵) ارائه کرده‌اند.

نظام آموزشی ما وجود دارد، فردگرایی و تمایل به انجام کار فردی است. حال آنکه کارگروهی که بستر اصلی درس پژوهی را نیز شکل می‌دهد، می‌تواند تا حد بسیار زیادی موفقیت به همراه داشته باشد. پژوهشگر بر این باور است که این فرهنگ سازی در زمینه‌های یادشده محتاج زمان است؛ زیرا مادامی که ارزش و هدف درس پژوهی به‌طور مناسب برای معلمان تبیین نشود، شاهد مسائلی چون جشنواره گرایی، پرهیز از کار گروهی و مسئله‌سازی خواهیم بود.

۳- پ: بایست‌های مربوط به حوزه‌ی پشتیبانی

پنج مضمون این بخش را به‌طور مستقیم مرتبط با مسئولان و تصمیم‌گیران نظام آموزشی باید دانست. اولین مضمون از این دسته عبارت است از لزوم تخصیص امکانات لازم برای اجرای مطلوب فرایند درس پژوهی. مشارکت‌کنندگان گفته‌اند درس علوم تجربی، ماهیتی آزمایشگاهی دارد و درس پژوهی در این درس نیز طبیعتاً نیاز به آزمایشگاه دارد؛ ولی متأسفانه در بسیاری از مدارس این امکانات فراهم نیست. آیسودا (۲۰۱۰) می‌گفت درس پژوهی می‌تواند و باید برای برنامه‌ی درسی نظریه تولید کند؛ مشارکت‌کنندگان در این مطالعه نیز باور داشتند که لازم است از نتایج درس پژوهی در زمینه‌ی تغییرات برنامه‌ی درسی استفاده شود. اگر بین معلمان درس پژوهی و سایر همکارانشان تفاوتی گذاشته نشود، بی‌شک زمینه‌ی بی‌انگیزگی آن‌ها فراهم خواهد شد. در این مطالعه مشخص شد مصاحبه‌شوندگان اعتقاد دارند از معلمان درس پژوهی به‌صورت شایسته تقدیر نمی‌شود. نوپدیدبودن درس پژوهی در ایران باعث شده است که بسیاری از معلمان هنوز با آن آشنا نباشند. مشارکت‌کنندگان در این پژوهش به این مورد اشاره داشته و به الزام برگزاری کارگاه‌های توجیهی تأکید کرده‌اند. اگر شبکه‌ای گسترده در زمینه‌ی درس پژوهی در بین معلمان سراسر کشور ایجاد شود و از این طریق تعامل معلمان تسهیل شود، فواید بسیاری در پی داشته خواهد داشت. خوشبختانه امروزه شبکه‌های اجتماعی نظیر تلگرام و واتس‌آپ این امکان را فراهم کرده‌اند و بررسی‌های شخصی پژوهشگر نیز نشان داد تا حدی به این موضوع توجه شده است.

سه مضمون دیگر این بخش تا حد زیادی به پژوهشگران مرتبط است. مهم‌ترین این موارد، موضوع ارائه‌ی الگوست. دیگر مضمون عبارت است از لزوم بررسی تجارب دیگر کشورها (نظیر ژاپن) در زمینه‌ی درس پژوهی علوم تجربی و لزوم انجام پشتیبانی‌های علمی و نظارتی بر اجرای درست درس پژوهی در مدارس. تعدادی از کشورها مثل مالزی (ماتان لوک و همکاران، ۲۰۱۳) و تایلند (اینپارسیتا، ۲۰۱۲) برای افزایش کیفیت سیستم آموزشی خود، تجارب و دانش ژاپنی‌ها را بررسی کرده‌اند. مشارکت‌کنندگان در این مطالعه نیز اعتقاد داشتند در کشور ما هم باید چنین اتفاقی بیفتد.

ارائه پیشنهادهای کاربردی

درس پژوهی برای موفقیت خود، نیازمند وجود انگیزه‌های درونی بین درس پژوهان است. مادامی که تنها انگیزه انجام درس پژوهی شرکت در جشنواره و کسب امتیاز باشد، شاهد مشکلاتی چون مسئله‌سازی به جای مسئله‌یابی خواهیم بود؛ از این رو به مسئولان پیشنهاد می‌شود با اندیشیدن تدابیری موجبات تبیین ارزش و هدف درس پژوهی برای معلمان را فراهم کنند.

درس پژوهی در مقام یک الگوی ژاپنی برای توسعه حرفه‌ای معلم، در بسیاری از موارد با کشور ما تفاوت دارد. به همین دلیل به اندیشمندان و پژوهشگران پیشنهاد می‌شود با سنجیدن تمام جوانب به ارائه یک الگوی بومی و متناسب با ظرفیت‌های کشورمان در زمینه درس پژوهی اقدام کنند.

وجود شبکه‌های ارتباطی به‌منظور تعامل حداکثری بین درس پژوهان می‌تواند اثرات مثبت فراوانی در پی داشته باشد. امروزه خوشبختانه شبکه‌های اجتماعی نظیر تلگرام و واتس‌آپ این امکان را فراهم ساخته‌اند. بررسی‌های شخصی پژوهشگر نشان داد تا حدودی به این موضوع توجه شده است ولی پیشنهاد می‌شود این اقدامات صورت گرفته تقویت شوند.

منابع

- ابوالمعالی، خدیجه (۱۳۹۱). پژوهش کیفی از نظریه تا عمل. تهران: علم.
- حبیب‌زاده، عباس (۱۳۹۲). راهنمای عملی درس پژوهی. قم: دانشگاه قم.
- خاکباز، عظیمه سادات؛ فدایی، محمدرضا و موسی‌پور، نعمت‌الله. (۱۳۸۷). تأثیر درس پژوهی بر توسعه حرفه‌ای معلمان ریاضی. تعلیم و تربیت، شماره ۹۴: ۱۴۶-۱۲۴.
- ساکی، رضا (۱۳۹۲). درس پژوهی: مبانی، اصول و روش اجرا. تهران: جهاد دانشگاهی.
- سرکارآرانی، محمدرضا (۱۳۷۸). پژوهش مشارکتی معلمان در کلاس درس. فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۵۹.
- سرکارآرانی، محمدرضا (۱۳۹۰). درس پژوهی الگویی برای بهسازی گفت‌وگوهای ریاضی در کلاس درس: مطالعه موردی درس ریاضی دبیرستان فوکی شیما. تعلیم و تربیت، ۱۰۵: ۶۱-۳۵.
- سرکارآرانی، محمدرضا (۱۳۹۴). درس پژوهی. تهران: مرآت.
- سرمد، زهره؛ بازرگان، عباس و حجازی، الهه (۱۳۹۱). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری. تهران: نشر آگاه.
- شورت، ادموند سی. (۱۳۹۴). روش‌شناسی مطالعات برنامه‌دستی. ترجمه محمود مهرمحمدی و

- همکاران. تهران: سمت و پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- عرفانی، نصرالله؛ شبیری، سیدمحمد؛ صحابت‌انور، سعید و مشایخی‌پور، مصطفی (۱۳۹۵). اثربخشی دوره‌های آموزش درس پژوهی بر دانش و مهارت تدریس معلمان دوره ابتدایی. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۳ (۲۱): ۱۹۱-۲۰۰.
- فراستخواه، مقصود (۱۳۹۵). روش تحقیق کیفی در علوم اجتماعی. تهران: آگاه.
- فلیک، اوه (۱۳۹۴). درآمدی بر تحقیق کیفی. ترجمه هادی جلیلی. تهران: نشر نی.
- کرسول، جان. دپلبو. (۱۳۹۴). طرح پژوهش: رویکردهای کیفی، کمی و ترکیبی. ترجمه علیرضا کیامنش و مریم دانای طوس. تهران: جهاد دانشگاهی.
- _____ (۱۳۹۱). روش‌ها و طرح تحقیق کیفی: انتخاب از میان پنج رویکرد. ترجمه طهمورث حسنقلی‌پور و همکاران. تهران: نگاه دانش.
- گال، مردیت؛ بورگ، والتر و گال، جويس (۱۳۹۳). روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی. ترجمه احمدرضا نصر و همکاران. تهران: دانشگاه شهید بهشتی و سمت.
- محمدی، مهدی؛ مرزوقی، رحمت‌الله؛ ترک‌زاده، جعفر؛ بختیاری، ابوالفضل و فلاحی، عبدالخالق (۱۳۹۵). بافت‌آفرینی چارچوب بهسازی حرفه‌ای معلمان مبتنی بر درس پژوهی: یک مطالعه موردی کیفی. تدریس پژوهی، ۴ (۳): ۹۹-۱۲۷.
- معروفی، یحیی و کریمی، زهره (۱۳۹۴). درس پژوهی، رویکردی نوین در توسعه حرفه‌ای معلمان. علوم تربیتی، ۲۲ (۱): ۳۹-۶۶.
- نادعلی‌پور پلکی، حسن و قنبری، مهدی (۱۳۹۵). الگوی اشتراک‌گذاری نتایج پژوهش کیفی: مطالعه موردی درس پژوهی. تربیت معلم فکور، ۱ (۳): ۱۳-۲۸.
- Attride-Stirling, J. (2001). Thematic Networks: An Analytic Tool for Qualitative Research. *Qualitative Research*, 1(3): 385-405/.
- Baba, T. (2007). *How is Lesson Study Implemented? Japanese Lesson Study in Mathematics: Its Impact, Diversity and Potential for Educational Improvement*. Singapore: World Scientific Publishing.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*. 3 (2), 77-101.
- Fernandez, C. & Yoshida. M. (2004). *Lesson Study: A Japanese approach to improving Mathematics teaching and learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gorman, J.; Mark, J. & Nikula, J. (2010). A mathematics leader's guide to lesson study in practice. *EDC*.
- Guskey, T. R. (2009). *Closing the Knowledge Gap on Effective Professional*

- Development. *Educational Horizons*, 87(4), 224-233.
- Harris, N. & Tim, R. (2011). Teacher Training, Teacher Quality and Student Achievement. *Journal of Public Economics*, 95 (Aug.), 798-812.
- Hopkins, D. (2014). *A teacher's guide to classroom research*. McGraw-Hill Education (UK). Sage.
- Inprasitha, M.; Pattanajak, A. & Tesarin, P. (2007). *Context Preparation for Application in Japanese Teaching Professional Development called "Lesson Study," in Thailand*. Proceedings of the First National Academic Conference in Japanese Study Network. Bangkok: Sangseau Co. Ltd.
- Inprasitha, N. (2009). *Lesson Study: An Innovation for Teacher and Student*. Doctoral Dissertation in Curriculum and Instruction, Graduate
- Inprasitha, M. (2012). How to transfer Lesson Study to outside Japan: A decade of Thailand experience. *Proceedings of 12th International Congress on Mathematical Education (ICME12)*, Seoul, Korea.
- Isoda, M.; Stephens, M.; Ohara, Y. & Miyakawa, T. edited (2007). *Japanese Lesson Study in Mathematics*, Singapore: World Scientific. 5-11.
- Isoda, M. & Inprasitha, M. (2008). APEC Lesson Study Project: Looking back and Expansion among APEC member economies, Retrieved January 30, 2009, from <http://www.criced.tsukuba.ac.jp/math/apec/>
- Isoda, M.; Nobuchi, M. & Morita, M. (2009). *Designing Problem Solving Class with Basic Standards given by check sheets*, Japan: Meijitosyo publisher.
- Isoda, M. (2010). Lesson Study: problem solving approaches in mathematics education as a Japanese Experience. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 8, 17-27.
- Jackie, F. K. & Lee. (2008). *A Hong Kong case of lesson study-Benefits and Concerns*. *Teaching and Teacher Education* 24, 1115-1124.
- Kanauan, W & Inprasitha, N. (2013). Collaboration between in-service Teachers and Student intern in Thai Lesson Study. *Social and Behavioral Sciences*. 116, 28 - 32.
- Lewis, C. (2002). *Lesson Study: A Handbook of Teacher-Led Instructional Change*. Philadelphia, PA: Research for Better Schools, Inc.
- 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.

- Ngang, T. K. & Sam, L. C. (2015). Principal Support in Lesson Study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 205, 134-139.
- Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: International Institute for Educational Planning.
- Stigler, J. W. & Hiebert, J. (1999). *The teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*. New York: Summit Books.
- Takahashi, A. & Yoshida, M. (2004). Lesson study communities. *Teaching children mathematics*, 10(9): 436-437.
- Yoshida, M. (1999). *Lesson study: A case study of a Japanese approach to improving instruction through school-based teacher development*. Doctoral dissertation, University of Chicago, Department of education
- Yoshida, M. (2008). *Exploring Ideas for a Mathematics Teacher Educator's Contribution to Lesson Study*. The International Handbook of Mathematics Teacher Education vol. 2, Tools and Processes in Mathematics Teacher Education, Sense Publisher, 8-15.

دانشگاه فرهنگیان
دوفصلنامه علمی- ترویجی
راهبردهای نوین تربیت معلمان
سال پنجم، شماره هفتم، بهار و تابستان ۱۳۹۸

ارزیابی بعد آموزشی سامانه‌های الکترونیکی مدیریت یکپارچه مدارس از دیدگاه دانشجویان دکتری تکنولوژی آموزشی

علیرضا بادله^۱

مریم ناظرشندی^۲

نوید ثنایی^۳

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۵/۲۲

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۹/۲۴

چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی وضعیت بعد آموزشی سامانه‌های الکترونیکی مدیریت یکپارچه مدارس از دیدگاه متخصصان تکنولوژی آموزشی است. روش پژوهش حاضر توصیفی- پیمایشی است. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانشجویان مقطع دکتری تکنولوژی آموزشی دانشگاه علامه طباطبایی تهران به تعداد ۶۰ نفر است. حجم نمونه پژوهش با استفاده از نمونه‌گیری تصادفی ساده ۵۲ دانشجو و ابزار پژوهش شامل پرسشنامه ۲۵ گویه‌ای محقق‌ساخته دارای ۵ خرده‌مقیاس ماژول طرح درس، هدایت تحصیلی و شغلی دانش‌آموزان، ارتباطات معلمان با دانش‌آموزان و والدین آنان، دفتر کلاسی هوشمند و تابلو اعلانات هوشمند است. برای تعیین روایی پرسشنامه از نظرات استادان صاحب‌نظر و کارشناسان برنامه‌ریزی درسی و متخصصان تکنولوژی آموزشی و خبرگان در زمینه سامانه‌های الکترونیکی مدیریت یکپارچه مدارس استفاده شد. پایایی پرسشنامه با استفاده از آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های ماژول طرح درس، هدایت تحصیلی و شغلی دانش‌آموزان، ارتباطات معلمان با دانش‌آموزان و والدین آنان، دفتر کلاسی هوشمند و تابلو اعلانات هوشمند و کل پرسشنامه به ترتیب ۰/۷۲، ۰/۷۶، ۰/۸۱، ۰/۷۹، ۰/۸۴ و ۰/۸۸ به دست آمد. برای تجزیه و تحلیل داده‌های جمع‌آوری‌شده، از آمار توصیفی (فراوانی و درصد فراوانی) و آمار استنباطی (آزمون تی تک‌نمونه) استفاده شد. نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد وضعیت سامانه‌های الکترونیکی مدیریت یکپارچه مدارس از لحاظ ماژول طرح درس، هدایت تحصیلی و شغلی دانش‌آموزان، ارتباطات معلمان با دانش‌آموزان و والدین آنان، دفتر کلاسی هوشمند و تابلو اعلانات هوشمند در سطح مطلوبی قرار دارد.

واژگان کلیدی: ارزیابی، سامانه‌های الکترونیکی، مدارس، تکنولوژی آموزشی

ایمیل: alireza.badeleh@gmail.com

۱۱. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. (نویسنده مسئول).

۲. کارشناسی ارشد، تکنولوژی آموزشی، دانشگاه آزاد واحد تهران مرکزی، تهران، ایران

۳. استادیار گروه آموزش ریاضی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

مقدمه

پیشرفت روزافزون فناوری و تکنولوژی سبب تحولات فراوان در عرصه‌های اجتماعی، فرهنگی و... شده است؛ به گونه‌ای که جهان امروز به سرعت در حال تبدیل شدن به یک جامعه‌ای اطلاعاتی است (کریم‌زادگان و سلاطین، ۱۳۹۶). جامعه‌ای که در آن دانایی، میزان دسترسی و استفاده مفید از دانش، دارای نقش محوری و تعیین کننده است (جمشیدی زرمهری، ۱۳۹۵). از طرفی مهم‌ترین عامل و شاخص زندگی جوامع و پیشرفت کشورها، توسعه علمی و آموزشی آنهاست (خلیلیان‌اشکندی و جوشقانی‌نائینی، ۱۳۹۲) و حوزه آموزش نیز با ورود فناوری اطلاعات، دچار تحول اساسی شد (سعادت‌طلب و بلاش، ۱۳۹۶) و سبب بروز مدارس هوشمند، با بهره‌مندی از نرم‌افزارها و قابلیت‌های تکنولوژی آموزشی شده است (زارعی‌زواری و ملازادگان، ۱۳۹۳). مدرسه هوشمند یک مدرسه و محیط آموزشی فیزیکی است که کنترل و مدیریت آن مبتنی بر فناوری رایانه و شبکه می‌باشد (واصفیان، ۱۳۹۳)؛ محتوای اکثر دروس، الکترونیکی و سیستم ارزشیابی و نظارت آن نیز هوشمند است (کاوسی و صانعی‌یارند، ۱۳۹۴) و در فرایند آموزش به تفاوت استعداد و توانایی دانش‌آموز توجه می‌شود (شجاعی و مولایی آرپناهی، ۱۳۹۶). مدرسه هوشمند سازمانی است یادگیرنده که در آن نسلی خلاق و توانمند در عرصه‌های زندگی و توانا در خلق دانش تربیت شوند (شیرزاد کبریا و سیدمحمدی، ۱۳۹۴).

در همین خصوص، نرم‌افزار مدیریت آموزشی، به عنوان یکی از ابزارهای قدرتمند مورد استفاده مدیران واحدهای آموزشی در مدارس هوشمند سبب بهره‌وری و مرتفع‌سازی بهتر نیازهای آموزشی، انضباطی و آزمون‌ی شده است (سلطانی، ۲۰۱۲). سامانه مدیریت یکپارچه مدارس، یکی از جامع‌ترین و کاربردی‌ترین نرم‌افزارهای مدیریت آموزشی است که با تلاش تیم مجرب فنی و آموزشی به گونه‌ای طراحی شده است که تمامی نیازهای اساسی مراکز آموزشی و مدارس را پوشش می‌دهد (ناظرشندی، ۱۳۹۶). این سامانه یک نرم‌افزار مدیریتی است که واحدهای اداری، آموزشی و انضباطی مدرسه را به آسانی مدیریت می‌کند و بین تمامی ارکان یک مدرسه اعم از مدیریت، کادر اجرایی و اداری، مدرسان، دانش‌آموزان و اولیای دانش‌آموز ارتباط سازنده برقرار می‌سازد (پازکی و افضل‌خانی، ۱۳۹۵).

به کمک این سیستم داده‌های کلیه فرایندهای مدرسه ثبت و ذخیره می‌شود و دست‌اندرکاران مدرسه مانند معلمان، دانش‌آموزان، اولیای دانش‌آموزان، مدیران مدرسه، کارشناسان و مدیران سازمان آموزش و پرورش و دیگر نهادهای وابسته به صورت آنلاین به کلیه داده‌های مورد نیاز دسترسی پیدا می‌کنند و از ورود تکراری داده‌ها و خطاهای اطلاعاتی جلوگیری به عمل می‌آید (مهاجران و همکاران، ۱۳۹۲). سامانه‌های الکترونیکی مدیریت یکپارچه مدارس نیروهای

اداری مدرسه را کاهش می‌دهد و کادر اداری و آموزشی را به سرعت به عملکرد سیستماتیک در محیط فناوری اطلاعات علاقه‌مند می‌سازد (یزدانی، ۱۳۹۵).

هدف از تولید این نرم‌افزار، طراحی سیستمی جهت ایجاد سهولت و دسترسی سریع به اطلاعات در کلیه سطوح برای تمامی کاربران است (فرزانه و همکاران، ۱۳۹۶). این نرم‌افزار نیاز به تخصص خاصی ندارد و هر شخص با هر درجه‌ای از توانایی می‌تواند با آن کار کند. کلیه کارهایی که در گذشته با تعداد زیاد افراد و با سرعت کم و زحمت فراوان انجام می‌شد، هم‌اکنون با سامانه مدیریت یکپارچه مدارس در کمترین زمان و با چند کلیک امکان‌پذیر است (رابینز^۱، ۱۳۹۵).

این سامانه بهترین کمک به مدرسه جهت دسترسی سریع به پرونده‌ها، اخذ انواع گزارشات، ارزیابی کلیه موارد مرتبط با کلاس، دانش‌آموزان، دبیران و مدرسه است؛ همچنین علاوه بر مدیریت آموزشی و انضباطی، طراحی انواع آزمون‌ها با استفاده از بانک سؤال، تصحیح اتوماتیک آزمون تستی، ارسال نمرات و انواع گزارش‌ها به صورت پیام کوتاه، طراحی وبسایت برای انتقال اطلاعات، ایجاد ارتباطی سریع بین مدرسه و اولیای دانش‌آموزان در فضای مجازی، از دیگر امکانات سامانه مدیریت یکپارچه مدارس است (اولیائی و همکاران، ۱۳۹۴). این سامانه کلیه کارهایی که مدرس در دفتر کلاسی خود به صورت دستی انجام می‌دهد، به صورت مکانیزه در سیستم ثبت می‌کند. همچنین امکان علامت‌گذاری و اضافه کردن محتوا در کتاب‌های درسی برگ‌زن برای معلم و دانش‌آموزان امکان‌پذیر است. این سامانه در راستای برنامه‌ریزی تحصیلی متناسب با علائق، توانایی‌ها و همچنین ارزش‌های کاری مدنظر دانش‌آموزان طراحی شده است. مدیران و برنامه‌ریزان اصلی مدرسه با استفاده از امکان آن، علاوه بر ارائه کارنامه شخصیت‌شناسی به دانش‌آموزان و اولیای آنان، با در اختیار داشتن خروجی‌های آماری و مدیریتی، مسیر تحصیلی کاملاً منطبق با روحیات فردی هر دانش‌آموز را ترسیم می‌کنند (مقصودی و همکاران، ۱۳۹۰). یکی از ابعاد سامانه مدیریت یکپارچه مدارس بعد آموزشی است. بعد آموزشی خود به قسمت‌های مختلفی تقسیم می‌شود که یکی از آن‌ها ماژول طرح درس است. ماژول طرح درس به میزان انطباق اهداف سامانه‌های الکترونیکی با محتوای درس، زمان کافی و ارائه شیوه مناسب برای تدریس با استفاده از سامانه‌های الکترونیکی، ارزشیابی سامانه‌های الکترونیکی منطبق با اهداف تربیتی و علمی، استفاده از ابزار مناسب هوشمند جهت تدریس و مناسب بودن آزمون‌های روان‌شناختی اشاره دارد (شریفی و فقیهی، ۱۳۹۲). قسمت دیگر از بعد آموزشی هدایت تحصیلی و شغلی دانش‌آموزان است که یکی از اهداف ساخت و طراحی این سامانه برنامه‌ریزی تحصیلی متناسب با علائق، توانایی‌ها و همچنین ارزش‌های کاری مدنظر دانش‌آموزان است (کریمی، ۱۳۹۵).

1. Rabinez

مدیران و برنامه‌ریزان اصلی مدرسه با استفاده از امکانات برشمرده، می‌توانند علاوه بر ارائه کارنامه شخصیت‌شناسی به دانش‌آموزان و اولیای ایشان، با در اختیار داشتن خروجی‌های آماری و مدیریتی، مسیر تحصیلی کاملاً منطبق با روحیات فردی هر دانش‌آموز راترسیم کنند (مردانی و مولائی، ۱۳۹۴). قسمت سوم از بعد آموزشی سامانه مدیریت یکپارچه مدارس ارتباطات معلمان با دانش‌آموزان و والدین آنان است. در این قسمت اولیا، مدرسان، کادر مدرسه و دانش‌آموزان می‌توانند خیلی راحت با وسایل ارتباطی با یکدیگر در تماس باشند و از وضعیت یکدیگر باخبر باشند (میرزایی و شعبانی‌نیا، ۱۳۹۲). برای مثال اولیای دانش‌آموز می‌توانند وضعیت دانش‌آموزان خود را در منزل با یک پیامک یا یک ایمیل به معلم درس خاص گزارش دهند. دفتر کلاسی هوشمند یکی دیگر از قسمت‌های بعد آموزشی است. در این قسمت کلیه کارهایی که مدرس در دفتر کلاسی خود به صورت دستی انجام می‌دهد، می‌تواند به صورت مکانیزه در سیستم ثبت کند (زارعی و دهقانی، ۱۳۹۷). در نهایت، آخرین قسمت از بعد آموزشی سامانه مدیریت یکپارچه مدارس، تابلوی اعلانات هوشمند است که با استفاده از این قسمت مدیر می‌تواند با قرارداد یک تلویزیون ال‌سی‌دی در راهروی ورودی مدرسه کلیه اطلاع‌رسانی‌های خود اطلاعاتی مانند (اخبارها، مناسبت‌ها، دانش‌آموزان برتر، نفرات اول آزمون‌ها، تولد دانش‌آموزان، روزنامه‌دیواری‌های دیجیتالی ساخته شده دانش‌آموزان و...) را به کمک این صفحه نمایش دهد (مردانی و مولائی، ۱۳۹۴).

امروزه یکی از راه‌های بارز و در دسترس برای ارزیابی میزان تأثیر سامانه‌های الکترونیکی مدیریت یکپارچه مدارس در نیل به اهداف تعیین شده مدرسه، به کارگیری ابزار ارزشیابی است. ارزشیابی عبارت از گردآوری اطلاعات درباره فعالیت‌ها، ویژگی‌ها و بروندهای برنامه به منظور قضاوت درباره برنامه، بهبود اثربخش برنامه و یا اطلاع‌رسانی برای تصمیم‌گیری جهت برنامه‌ریزی آینده است (رنزولی^۱، ۲۰۱۲؛ بازرگان، ۱۳۹۱) که از کارکردهای آن استفاده از آن در زمینه مشکل‌یابی سامانه است؛ زیرا با شناسایی عوامل و مشکلات سامانه، زمینه برای حل این عوامل و مشکلات مهیا می‌شود؛ علاوه بر این یکی دیگر از کارکردهای مهم ارزشیابی، تجدیدنظر و بازنگری در محتوای نرم‌افزار مدیریت آموزشی است؛ زیرا محتوای نرم‌افزار مدیریت آموزشی شامل عناوین و قسمت‌های مختلفی است که مدیران، کادر مدرسه و مدرسان جهت رسیدن به اهداف آموزشی تعیین شده از آن استفاده می‌کنند (کاوه، ۱۳۹۴) از طرفی اصلاح و بهبود محتوای نرم‌افزار مدیریت آموزشی می‌تواند در جهت افزایش کیفیت ابعاد آموزشی نرم‌افزار و تسهیل در برپیشبرد اهداف آموزشی تأثیرگذار باشد. به‌طورکلی به کمک ارزشیابی می‌توان میزان اهداف تحقق‌یافته را اندازه‌گیری کرد و ساختار محتوای نرم‌افزار مدیریت آموزشی را

1. Renzulli

باتوجه به نتایج به دست آمده تغییر داد (بهادر و همکاران، ۱۳۹۴).

در پژوهشی که زارع بیدکی و همکارانش (۱۳۹۴) با هدف بررسی سامانه‌های مدیریت یادگیری الکترونیکی در دانشگاه‌های علوم پزشکی ایران و چند کشور پیشرفته انجام دادند، به این نتیجه رسیدند از ۵۲ دانشگاه علوم پزشکی ایران، ۳۳ دانشگاه فاقد هرگونه سامانه مدیریت یادگیری الکترونیکی برای به کارگیری در دوره‌های آموزشی منجر به مدرک تحصیلی بودند.

از میان ۱۹ دانشگاه دارای سامانه مدیریت یادگیری الکترونیکی، ۱۱ دانشگاه سامانه Moodle، ۳ دانشگاه سامانه طراحی شده در شرکت‌های داخلی، ۴ دانشگاه سامانه ATuter و ۱ دانشگاه سامانه Decebo داشتند. در ۱۶ دانشگاه علوم پزشکی ایران از سامانه‌های کدباز و در ۳ دانشگاه از سامانه‌های تجاری استفاده شده بود. در بخش دانشگاه‌های کشورهای پیشرفته، تمام ۵۸ دانشگاه بررسی شده، واجد سامانه مدیریت یادگیری الکترونیکی برای دوره‌های منجر به مدرک بودند.

در پژوهشی که مردانی و مولایی (۱۳۹۴) با عنوان بازمهندسی فرایند مدیریت در مدارس هوشمند ایران با تأکید بر نقش فناوری اطلاعات و ارتباطات انجام دادند، به این نتیجه رسیدند اینترنت پرسرعت، بستر سازی، یکپارچه سازی و ارتقای توان علمی و شغلی بر فرایند مدیریت در مدارس هوشمند ۱۰۰ درصد تأثیرگذار است. در پژوهش مهاجران و همکارانش (۱۳۹۲) دلایل اصلی شکل نگرفتن صحیح مدارس هوشمند و ارائه راهکارهایی برای توسعه آن‌ها در استان مازندران (از دیدگاه مدیران و کارشناسان فناوری اطلاعات و ارتباطات)، به این نتیجه رسیدند میزان استفاده از محتوای چند رسانه‌ای، میزان به کارگیری زیرساخت‌های لازم، میزان برخورداری از کادر آموزشی توانمند و میزان برقراری ارتباط یکپارچه رایانه‌ای با مدارس هوشمند در سطح نسبتاً مطلوب و میزان استفاده مدیران مدارس از سیستم‌های یکپارچه رایانه‌ای در سطح مطلوب گزارش شده است.

در پژوهش شریفی (۱۳۹۱) با هدف بررسی رابطه میزان استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات با عملکرد دبیران در فرایند یاددهی-یادگیری، به این نتیجه رسید بین میزان استفاده دبیران از فناوری اطلاعات و ارتباطات با عملکرد آن‌ها در فرایند یاددهی-یادگیری رابطه معناداری وجود دارد و عملکرد دبیران را به ترتیب مؤلفه‌های استفاده از نرم افزارهای کاربردی، استفاده از پایگاه‌های اطلاعاتی و سپس استفاده از اینترنت تبیین می‌کنند. همچنین، بین نظرات آزمودنی‌ها به هر دو مؤلفه تحقیق (استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات و عملکرد) از نظر سابقه تدریس، تفاوت معناداری مشاهده نشده است. در پژوهش افضل‌خانی و قدس (۱۳۹۰) با هدف ارزیابی وضعیت استقرار مدارس متوسطه هوشمند در استان سمنان از دیدگاه مدیران

و معلمان، به این نتیجه رسیدند مدارس استان در مؤلفه‌های مدیریت مدرسه با سیستم یکپارچه رایانه‌ای، محیط یادگیری و یاددهی، زیرساخت توسعه فناوری اطلاعات و ارتباط یکپارچه رایانه‌ای با مدارس هوشمند دیگر، نیازمند اهتمام بیشتری جهت استقرار مدارس هوشمند در استان است؛ اما مؤلفه معلمان آموزش دیده در حوزه فناوری و مدیریت یکپارچه رایانه از ظرفیت و پتانسیل مناسبی برای ایجاد مدارس هوشمند برخوردارند.

در پژوهش گلاذن و رجوشینا^۱ (۲۰۰۸) با هدف بررسی تفاوت‌ها و تأثیرات آموزش در مدارس هوشمند مالزی نسبت به مدارس عادی در این کشور، به این نتیجه رسیدند تفاوت‌های مدارس عادی مالزی با هوشمند در این کشور در استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباط و رویکرد دانش‌آموزمحور است. استفاده از این رویکردها باعث افزایش یادگیری دانش‌آموزان می‌شود. در بخش تأثیرات آموزش در مدارس هوشمند مالزی در مقایسه با مدارس عادی که به صورت کتبی و پرسشنامه‌ای انجام گرفته، نتایج حاکی از این است که بازدهی دانش‌آموزان مانند انگیزش یادگیری، مهارت‌های فراگیری علوم و موفقیت تحصیلی در این مدارس بیشتر از مدارس عادی است.

با توجه مطالب بالا به کارگیری سامانه‌های مدیریت یکپارچه الکترونیکی در مدارس به‌ویژه مدارس هوشمند در جهت بهبود کارایی حوزه‌های آموزشی رو به افزایش است و تاکنون به‌صورت جامع ارزیابی در این خصوص انجام نگرفته است. بنابراین در این پژوهش در نظر است باتوجه به اهمیت فعالیت‌های آموزشی در بستر فاوا به ارزیابی ماژول‌های آموزشی سامانه‌های مشهور (پرکاربرد) در مدارس غیردولتی شهر تهران پرداخته شود. به بیانی دیگر، سؤال اصلی پژوهش این است که وضعیت بعد آموزشی سامانه‌های الکترونیکی مدیریت یکپارچه مدارس از دیدگاه دانشجویان دکتری تکنولوژی آموزشی چگونه است؟ بدون تردید نتایج این پژوهش به مسئولان فرهنگی و آموزشی شهر تهران در تدوین برنامه‌های آموزشی کمک می‌کند و در نهایت به سامان‌دهی امر یادگیری در دانش‌آموزان، این آینده‌سازان کشورمان به‌صورت مناسب و در شأن نظام مقدس جمهوری اسلامی ایران یاری رساند و برای برنامه‌ریزان نظام آموزشی، والدین دانش‌آموزان و دیگر پژوهشگران مفید و کارآمد است.

۱. وضعیت سامانه‌های الکترونیکی مدیریت یکپارچه مدارس از لحاظ ماژول طرح درس چگونه است؟

۲. وضعیت سامانه‌های الکترونیکی مدیریت یکپارچه مدارس از لحاظ هدایت تحصیلی و شغلی دانش‌آموزان چگونه است؟

۳. وضعیت سامانه‌های الکترونیکی مدیریت یکپارچه مدارس از لحاظ ارتباطات معلمان با دانش‌آموزان و والدین آنان چگونه است؟

۴. وضعیت سامانه‌های الکترونیکی مدیریت یکپارچه مدارس از لحاظ دفترکلاسی هوشمند چگونه است؟

۵. وضعیت سامانه‌های الکترونیکی مدیریت یکپارچه مدارس از لحاظ تابلوی اعلانات هوشمند چگونه است؟

روش

روش پژوهش حاضر توصیفی از نوع پیمایشی است جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانشجویان مقطع دکتری تکنولوژی آموزشی دانشگاه علامه طباطبایی تهران به تعداد ۶۰ نفر است که دارای ویژگی‌هایی شامل دانشجوی مقطع دکتری در دانشگاه علامه طباطبایی، دارای سابقه حداقل دو ترم تحصیلی در مقطع دکتری، دارای سابقه حداقل یک فعالیت علمی، آموزشی یا پژوهشی در حوزه یادگیری الکترونیکی و آگاه از سامانه‌های مدیریت یکپارچه مدارس هستند. حجم نمونه پژوهش با استفاده از نمونه‌گیری تصادفی ساده و بر مبنای جدول کرجسی و مورگان تعداد ۵۲ دانشجو انتخاب شد. ابزار پژوهش شامل پرسشنامه ۲۵ گویه‌ای محقق‌ساخته است که دارای ۵ خرده‌مقیاس ماژول طرح درس، هدایت تحصیلی و شغلی دانش‌آموزان، ارتباطات معلمان با دانش‌آموزان و والدین آنان، دفتر کلاسی هوشمند و تابلوی اعلانات هوشمند است. برای تعیین روایی پرسشنامه، با نظرات و پیشنهادهای استادان صاحب‌نظر و کارشناسان برنامه‌ریزی درسی و متخصصان تکنولوژی آموزشی و خبرگان در زمینه سامانه‌های الکترونیکی مدیریت یکپارچه مدارس، اصلاحات و تغییرات لازم بر روی پرسشنامه اعمال و تأیید نهایی شد. پایایی پرسشنامه با استفاده از آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های ماژول طرح درس، هدایت تحصیلی و شغلی دانش‌آموزان، ارتباطات معلمان با دانش‌آموزان و والدین آنان، دفتر کلاسی هوشمند و تابلوی اعلانات هوشمند و کل پرسشنامه به ترتیب ۰/۷۲، ۰/۷۶، ۰/۸۱، ۰/۷۹، ۰/۸۴ و ۰/۸۸ به دست آمد.

شیوه امتیازگذاری بدین صورت است که هر گویه دارای طیف ۵ گزینه‌ای لیکرت خیلی کم، کم، متوسط، زیاد و خیلی زیاد به ترتیب از امتیاز یک تا پنج است. روش اجرای پژوهش بدین صورت است که بعد از انتخاب محل انجام پژوهش (دانشگاه علامه) پرسشنامه به صورت الکترونیکی در گوگل داکس طراحی و آماده شد و لینک پرسشنامه از طریق تلگرام برای دانشجویان مقطع دکتری رشته تکنولوژی آموزشی ارسال شد. به منظور رعایت اخلاق پژوهشی

نخست، پژوهشگر به شرکت کنندگان درباره اهداف کلی پژوهش توضیحاتی بیان کرد و از آنان خواسته شد با دقت و حوصله پرسشنامه‌ها را تکمیل کنند. همچنین به شرکت کنندگان توضیح داده شد که مشارکت آنان در طرح داوطلبانه است. بعد از جمع‌آوری پرسشنامه‌های تکمیل شده، برای تجزیه و تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده آمار توصیفی (فراوانی و درصد فراوانی) و آمار استنباطی (آزمون کولموگروف- لسمیرنف، آزمون تی تک‌نمونه) استفاده شد.

نتایج

جدول ۱ اطلاعاتی از قبیل جنس، سن و وضعیت اقتصادی خانواده نوآموزان شرکت کننده در پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۱. تحلیل توصیفی کارشناسان شرکت کننده

ردیف	شاخص‌ها	فراوانی	درصد فراوانی
۱	جنس	زن	۷۳/۱
		مرد	۲۶/۹
۲	سن	۲۰ تا ۳۰ سال	۳۰/۸
		۳۱ تا ۴۰ سال	۴۶/۲
		۴۱ تا ۵۰ سال	۲۱/۲
		بیش از ۵۰ سال	۱/۹
۳	میزان دوره ضمن خدمت آشنایی با سامانه‌های مدیریت مدارس	کمتر از ۲ ساعت	۱۵/۴
		۲ الی ۵ ساعت	۳۶/۵
		۵ الی ۱۰ ساعت	۱۵/۴
		بیش از ۱۰ ساعت	۳۲/۷

باتوجه به جدول ۱ تعداد دانشجویان زن بیشتر از مرد و تعداد دانشجویان ۳۱ تا ۴۰ سال بیشتر از سایر دانشجویان و بیشتر دانشجویان بین ۲ الی ۵ ساعت دوره ضمن خدمت آشنایی با سامانه‌های مدیریت مدارس را گذرانده‌اند.

جدول ۲ نوع توزیع متغیرها را بر حسب شاخص‌های توصیفی (چولگی و کشیدگی) نشان می‌دهد که در صورتی که مقدار قدر مطلق چولگی و کشیدگی به ترتیب از ۳ و ۱۰ کمتر باشد، توزیع متغیرها نرمال خواهد بود (کلاین^۱، ۲۰۱۱).

1. Kline

جدول ۲. تحلیل شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیرها	چولگی	کشیدگی
ماژول طرح درس	۰/۹۰	۰/۲۱
هدایت تحصیلی و شغلی دانش‌آموزان	۰/۲۱	-۰/۵۴
ارتباطات معلمان با دانش‌آموزان و والدین آنان	۰/۱۳	-۰/۷۷
دفتر کلاسی هوشمند	۱/۳۴	۱/۱۹
تابلوی اعلانات هوشمند	۰/۸۰	۰/۶۱

باتوجه به جدول ۲، می‌توان گفت مقدار قدر مطلق چولگی و کشیدگی همه متغیرهای پژوهش به ترتیب کمتر ۳ و ۱۰ است؛ بنابراین توزیع متغیرهای پژوهش نرمال هستند. برای بررسی وضعیت سامانه‌های الکترونیکی مدیریت یکپارچه مدارس از لحاظ ماژول طرح درس، هدایت تحصیلی و شغلی دانش‌آموزان، ارتباطات معلمان با دانش‌آموزان و والدین آنان، دفتر کلاسی هوشمند و تابلوی اعلانات هوشمند از آزمون t تک‌نمونه‌ای استفاده شد. آزمون t تک‌نمونه‌ای زمانی استفاده می‌شود که یک نمونه از جامعه داریم و می‌خواهیم میانگین آن را با یک حالت معمول و رایج، استاندارد یا حتی یک عدد فرضی و مورد انتظار مقایسه کنیم. در جدول ۳ نتایج این آزمون گزارش شده است.

جدول ۳: نتایج حاصل از آزمون T تک‌متغیره

متغیر	فراوانی	میانگین	میانگین نظری	آماره t	درجه آزادی	اختلاف	سطح معناداری
ماژول طرح درس	۵۲	۳/۴۴	۳	۷/۶۳	۵۱	۰/۴۴	۰/۰۰
هدایت تحصیلی و شغلی دانش‌آموزان	۵۲	۳/۲۱	۳	۳/۷۷	۵۱	۰/۲۱	۰/۰۰
ارتباطات معلمان با دانش‌آموزان و والدین آنان	۵۲	۳/۶۰	۳	۹/۵۹	۵۱	۰/۶۰	۰/۰۰
دفتر کلاسی هوشمند	۵۲	۳/۲۵	۳	۴/۳۹	۵۱	۰/۲۵	۰/۰۰
تابلوی اعلانات هوشمند	۵۲	۳/۴۲	۳	۸/۴۷	۵۱	۰/۴۲	۰/۰۰

باتوجه به جدول ۳، آماره t متغیرهای ماژول طرح درس (۷/۶۳)، هدایت تحصیلی و شغلی دانش‌آموزان (۳/۷۷)، ارتباطات معلمان با دانش‌آموزان و والدین آنان (۹/۵۹)، دفتر کلاسی هوشمند (۴/۳۹) و تابلوی اعلانات هوشمند (۸/۴۷) در سطح کمتر از ۰/۰۱ معنادار هستند. این یافته نشان می‌دهد وضعیت سامانه‌های الکترونیکی مدیریت یکپارچه مدارس از لحاظ ماژول طرح درس، هدایت تحصیلی و شغلی دانش‌آموزان، ارتباطات معلمان با دانش‌آموزان و والدین آنان، دفتر کلاسی هوشمند و تابلوی اعلانات هوشمند در سطح مطلوبی قرار دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

باتوجه به کارایی بالا و با اهمیت بودن سامانه‌های الکترونیکی مدیریت مدارس در پیشبرد اهداف تعیین شده، هدف پژوهش حاضر بررسی وضعیت بُعد آموزشی سامانه‌های الکترونیکی مدیریت یکپارچه مدارس از دیدگاه دانشجویان دکتری تکنولوژی آموزشی بوده است. باتوجه به سؤال اول نتایج پژوهش حاضر نشان داد از دیدگاه دانشجویان دکتری تکنولوژی آموزشی وضعیت سامانه‌های الکترونیکی مدیریت یکپارچه مدارس از لحاظ ماژول طرح درس در سطح مطلوبی است. این یافته با نتایج پژوهش‌های مهاجران و همکاران (۱۳۹۲) و افضل‌خانی و قدس (۱۳۹۰) همسوست. بی‌شک رمز موفقیت مدرسان در امر آموزش، داشتن برنامه‌ای منظم و هدفمند مطابق با اهداف آموزشی است. برای رسیدن به این مهم، مدرسان باید با برنامه‌ریزی دقیق طرح درس سالانه و روزانه، مراحل تدریس خود را برنامه‌ریزی و پیاده‌سازی کنند. مدرس با تهیه طرح درس سالانه، زمان مفید و تعداد جلسات لازم را برای یک درس در طول یک دوره آموزشی به درستی پیش‌بینی و ارزیابی کند. براساس آن طرح درس، برنامه‌ای منظم، مرتب و مطابق با اهداف آموزشی، باتوجه به محتوا و حجم ماده درسی تدوین شده است تا بهترین نتیجه از آن به دست آید. سامانه‌های الکترونیکی مدیریت یکپارچه مدارس امکان انطباق با محتوای درس را دارند و منطبق با اهداف تربیتی و علمی هستند و از ابزارهای مناسب هوشمند برای تدریس در کلاس هستند که همه این عوامل بر شیوه آموزش تأثیر بسزایی دارد و برای یادگیری و یاددهی بسیار مفید است.

باتوجه به سؤال دوم نتایج پژوهش حاضر نشان داد از دیدگاه دانشجویان دکتری تکنولوژی آموزشی وضعیت سامانه‌های الکترونیکی مدیریت یکپارچه مدارس از لحاظ هدایت تحصیلی و شغلی در سطح مطلوبی است. این یافته با نتایج پژوهش‌های مهاجران و همکاران (۱۳۹۲) و افضل‌خانی و قدس (۱۳۹۰) همسوست. این سامانه در راستای برنامه‌ریزی تحصیلی متناسب با علایق، توانایی‌ها و همچنین ارزش‌های کاری مدنظر دانش‌آموزان طراحی شده است. مدیران و برنامه‌ریزان اصلی مدرسه با استفاده از امکان فوق، علاوه بر ارائه کارنامه شخصیت‌شناسی به دانش‌آموزان و اولیای ایشان، با در اختیار داشتن خروجی‌های آماری و مدیریتی، مسیر تحصیلی کاملاً منطبق با روحیات فردی هر دانش‌آموز را ترسیم می‌کنند. در این سامانه امکان ارائه رشته‌های مرتبط با روحیه دانش‌آموز در کلاس به اولیا و کادر مدرسه وجود دارد. همچنین معرفی رشته‌ها برای دانش‌آموزان و والدین آن‌ها گویاست و رهنامه خروجی‌های آماری و مدیریتی مربوط به هر دانش‌آموز مشخص است؛ که همه این امکانات نشان‌دهنده مطلوب بودن استفاده از سامانه‌های الکترونیکی در مدارس است.

باتوجه به سؤال سوم نتایج پژوهش حاضر نشان داد از دیدگاه دانشجویان دکتری تکنولوژی آموزشی وضعیت سامانه‌های الکترونیکی مدیریت یکپارچه مدارس از لحاظ ارتباطات معلمان با دانش‌آموزان و والدین آنان در سطح مطلوبی است. این یافته با نتایج پژوهش‌های افضل‌خانی و قدس (۱۳۹۰) همسوست. در تبیین این یافته می‌توان گفت در این سامانه هریک از مخاطبان سیستم اعم از دانش‌آموزان، مدرسان، اولیای دانش‌آموزان، پرسنل و مدیریت مدرسه دارای درجه ارتباطات منحصر به خود هستند. هریک از مخاطبان امکان ارسال پیام به سایر مخاطبان را دارند. همچنین مخاطبان می‌توانند به همراه ارسال پیام، فایل‌هایی را به پیوست پیام خود ارسال کنند. در این سامانه امکان ارسال و پاسخ‌گویی به پیام‌ها به وسیله مدرسان برای اولیا، دانش‌آموزان و کادر مدرسه، امکان ارسال و پاسخ پیام از کادر مدرسه برای اولیا و دانش‌آموزان و مدرسان، امکان استفاده این سامانه در دفتر کلاسی مدرسان، امکان نمایش پیام‌های رسیده برای هر کاربر سیستم، امکان ارتباط بین کادر مدرسه از مسیر این سامانه، امکان اضافه کردن فایل ضمیمه به پیام‌ها وجود دارد که همه این امکانات بیان‌کننده مطلوب بودن استفاده از سامانه الکترونیکی مدیریت یکپارچه در امر آموزش است.

باتوجه به سؤال چهارم نتایج پژوهش حاضر نشان داد از دیدگاه دانشجویان دکتری تکنولوژی آموزشی وضعیت سامانه‌های الکترونیکی مدیریت یکپارچه مدارس از لحاظ دفتر کلاس هوشمند در سطح مطلوبی است. این یافته با نتایج پژوهش‌های افضل‌خانی و قدس (۱۳۹۰) همسوست. در این سامانه کلیه کارهایی که مدرس در دفتر کلاسی خود به صورت دستی انجام می‌دهد، می‌تواند به صورت مکانیزه در سیستم ثبت کند. همچنین امکان علامت‌گذاری و اضافه کردن محتوا در کتاب‌های درسی برگ‌زن برای معلم و دانش‌آموزان امکان‌پذیر است. در این سامانه امکان حضور و غیاب، ارائه تکلیف و آزمون و ثبت آن در دفتر کلاس، امکان استفاده از چندسامانه‌های آموزشی در هنگام تدریس برای معلم و دانش‌آموزان و ارائه نمرات و کارنامه دانش‌آموزان به اولیا آنان به صورت هوشمند وجود دارد؛ که همه این امکانات بیان‌کننده مطلوب بودن استفاده از سامانه مورد نظر از لحاظ دفتر کلاسی هوشمند در امر آموزش است.

باتوجه به سؤال چهارم نتایج پژوهش حاضر نشان داد از دیدگاه دانشجویان دکتری تکنولوژی آموزشی وضعیت سامانه‌های الکترونیکی مدیریت یکپارچه مدارس از لحاظ تابلوی اعلانات هوشمند در سطح مطلوبی است. یافته حاصل با نتایج پژوهش‌های مهاجران و همکاران (۱۳۹۲) همسوست. در تبیین این یافته می‌توان گفت مدرسه در این سامانه می‌تواند با قراردادن یک تلویزیون ال‌سی‌دی در راهروی ورودی مدرسه، کلیه اطلاع‌رسانی‌های خود را به کمک این صفحه‌نمایش انجام دهد؛ اطلاعاتی مانند (اخبارها، مناسبت‌ها، دانش‌آموزان برتر، نفرات اول

آزمون‌ها، تولد دانش‌آموزان، روزنامه‌دیواری‌های دیجیتالی ساخته‌شده دانش‌آموزان و

در سامانه‌های الکترونیکی امکان نمایش افتخارات و موفقیت‌های مدرسه (قبولی‌های کنکور، المپیادها، علمی آموزشی، فرهنگی هنری، ورزشی، اخبار و اطلاعیه‌های مدرسه، دانش‌آموزان برتر در درس‌ها و موضوعات مختلف مدرسه، امکان معرفی کتاب‌ها به دست مسئول کتابخانه (کتاب هفته، جدیدترین کتاب‌ها، پرخواننده‌ترین کتاب‌ها)، امکان پخش انواع اذان و قرآن برای دانش‌آموزان، مناسبت‌های مذهبی و فرهنگی و همچنین عکس‌های روزانه و هفتگی وجود دارد. همه این امکانات گویای مطلوب بودن استفاده از سامانه مدنظر از لحاظ دفتر کلاسی هوشمند در امر آموزش است.

به‌طور کلی فناوری‌های نوین در مدارس هوشمند امکاناتی برای ارتقای کیفیت آموزشی و دسترسی به فرصت‌های آموزش و یادگیری برای تمام افراد و ارتقای سطح علمی و مهارت‌های معلمان، والدین و افراد جامعه فراهم می‌کنند. در این مدارس مدیریت مدرسه بیشترین زمان خود را به برنامه‌ریزی بلندمدت و تعیین استراتژی‌های مدرسه اختصاص می‌دهد و امور روزمره وقت کمتری از وی تلف می‌کند و گزارش‌های مدیریتی در مدارس هوشمند از دقت بیشتری برخوردار است؛ زیرا به کمک سیستم‌هایی تهیه شده‌اند که کلیه تغییرات اطلاعاتی در مدرسه را ثبت می‌کنند و از پشتیبانی از سیستم‌های رایانه برخوردارند. کارشناسان و مدیران مدرسه تنها وارد یک سیستم رایانه‌ای می‌شوند و از طریق همین سیستم کلیه فعالیت‌های روزانه خود را انجام می‌دهند و داده‌های لازم را به دست می‌آورند.

ازجمله محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به جامعه پژوهشی، قلمروی مکانی و زمانی اشاره کرد؛ به‌طوری که تنها دانشجویان دکتری تکنولوژی آموزشی دانشگاه علامه طباطبایی در دامنه زمانی ۹۶-۹۷ محور اصلی پژوهش بودند. از دیگر محدودیت‌های خارج از کنترل پژوهشگر می‌توان به ناتوانی در کنترل متغیرهایی چون هوش، اطلاعات دانشجویان و طبقه اجتماعی و فرهنگی آنان اشاره کرد. بر طبق یافته‌های پژوهش پیشنهاد می‌شود معلمان نسبت به بروز خلاقیت و ارائه ایده‌های نو در حوزه مدیریت یکپارچه مدارس تشویق شوند؛ در خصوص امور آموزشی و تربیتی دانش‌آموزان به‌صورت الکترونیکی ارتباط و تعامل مؤثر با اولیای آنان شکل گیرد؛ از نظرها و توانمندی‌های متخصصان فناوری در زمینه‌های الکترونیکی مدیریت یکپارچه مدارس استفاده شود و در نهایت برای برخورداری دیران و پرسنل فناوری اطلاعات و ارتباطات مدارس از تخصص‌های لازم و اطلاعات جدید برای استفاده از سامانه‌های الکترونیکی مدیریت یکپارچه مدارس تمهیدات مفید و لازم اتخاذ شود.

همچنین به پژوهشگران پیشنهاد می‌شود برای بررسی راهبردهای تأمین اعتبار استقرار

سامانه‌های الکترونیکی مدیریت یکپارچه در مدارس، بررسی مشکلات پیش روی دبیران برای تولید محتوای الکترونیکی، بررسی استانداردهای موجود در تهیه محتوای الکترونیکی و نرم‌افزارهای آموزشی و بررسی راهبردهای ایجاد انگیزه در معلمان، دانش‌آموزان و اولیا و استقرار سامانه‌های الکترونیکی مدیریت یکپارچه در مدارس تحقیق و پژوهش کنند.

منابع

- افضل‌خانی، مریم و قدس، سولماز (۱۳۹۰). ارزیابی وضعیت استقرار مدارس متوسطه هوشمند در استان سمنان از دیدگاه مدیران و معلمان. *فصلنامه فناوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی*، ۲(۱).
- اولیائی، خداداد؛ رضوانی اسفدن، علی؛ جهان‌تیغی، محمد و شیرزادی، رسول (۱۳۹۴). ارائه مدلی برای ارزیابی و تبیین جایگاه سیستم یادگیری الکترونیکی سازمان آموزش فنی و حرفه‌ای کشور. *فصلنامه مهارت‌آموزی*، ۳(۱۱)، ۶۵-۴۹.
- بازرگان، عباس (۱۳۹۱). *ارزشیابی آموزشی*، تهران: انتشارات سمت.
- جمشیدی زرمهری، محسن (۱۳۹۵). نقش و راهکارهای استفاده از ICT در مدیریت دانش. *سومین کنفرانس بین‌المللی مدیریت و اقتصاد*، دانشگاه تربت حیدریه، ایران.
- حسینی، سیداحمد (۱۳۸۸). *مطالعه تطبیقی مؤلفه‌ها و مشخصه‌های ثبت در ۱۲ کشور جهان*. طرح پژوهشی مرکز آموزش و پژوهش سازمان ثبت اسناد و املاک کشور.
- خلیلیان‌اشکذری، مجدمجمال؛ جوشقانی‌نائینی، سیدحمید (۱۳۹۲). شاخص‌های پیشرفت علمی و معرفتی انسان از دیدگاه اسلام. *فصلنامه اقتصاد اسلامی*، ۱۴(۵۴)، ۳۳-۵.
- رابینز، استیفن‌پی. (۱۳۹۵). *مبانی رفتار سازمانی*. مترجم: علی پارسائیان و سیدمحمد اعرابی. تهران: انتشارات دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
- زارع بیدکی، مجید. صدری‌نیا، سجاد. رجب‌پور و صنعتی، علی (۱۳۹۴). بررسی سامانه‌های مدیریت یادگیری الکترونیکی در دانشگاه‌های علوم پزشکی ایران و چند کشور پیشرفته. *گام‌های توسعه در آموزش پزشکی*، ۱۲(۱)، ۲۷-۱۸.
- زارعی، علی و دهقانی، مرضیه (۱۳۹۷). چالش‌های یادگیری الکترونیک: مطالعه‌ای با رویکرد پدیدارشناسی. *فصلنامه فناوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی*، ۹(۱)، ۸۱-۵۹.
- زارعی‌زوارکی، اسماعیل و ملازادگان، علی (۱۳۹۳). مقایسه میزان انگیزه دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی مدارس هوشمند با مدارس عادی. *فصلنامه فناوری آموزش*، ۸(۳)، ۲۱۴-۲۰۵.
- سعادت‌طلب، آیت و بلاش، فرهاد (۱۳۹۶). نقش و کاربرد سواد اطلاعاتی در نهادینه‌سازی فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش عالی. *فصلنامه پژوهش‌های تربیتی*، ۳۵(۳)، ۱۳۱-۱۱۱.

سلیقه‌دار، لایلا (۱۳۸۹). آموزش مجازی استفاده‌ی مجازی. رشد آموزش ابتدایی، ۱۴ (۱۱۵)، ۲-۳.

سیرزاد کبریا، بهارک و سیدمحمدی، سیده زینب (۱۳۹۴). بررسی مؤلفه‌های مؤثر بر هوشمندسازی مدارس و ارائه مدل مفهومی مناسب. فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۳ (۱۰)، ۳۷-۴۶.

شجاعی، ستاره و مولایی آرپناهی، علی‌ضامن (۱۳۹۶). آموزش متمایز برای دانش‌آموزان با نیازهای ویژه. فصلنامه تعلیم و تربیت استثنایی، ۱۷ (۲)، ۴۷-۵۲.

شریفی، اصغر؛ محمد داودی، امیرحسین و اسلامیه، فاطمه (۱۳۹۱). رابطه میزان استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات با عملکرد دبیران در فرایند یاددهی و یادگیری. فصلنامه فناوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی، ۲ (۴)، ۱۶۷-۱۴۵.

شریفی، مریم و فقیهی، علیرضا (۱۳۹۲). ارزشیابی طرح آموزش الکترونیکی در مدارس دخترانه متوسطه ناحیه دو اراک از نظر معلمان، مدیران و دانش‌آموزان و راهکارهای بهبود آن. مجله میان‌رشته‌ای آموزش مجازی در علوم پزشکی، ۴ (۲)، ۳۲-۲۴.

صابری، نفیسه و منتظر، غلامعلی (۱۳۸۹). شخصی‌سازی محیط یادگیری الکترونیکی به کمک توصیه‌گر فازی مبتنی بر تلفیق سبک یادگیری و سبک شناختی. فصلنامه فناوری اطلاعات و ارتباطات ایران، ۲ (۳ و ۴)، ۹۱-۱۰۹.

فرزانه، فرح؛ کینادوست، محسن؛ نقبایی، گیتی و حسینی، مریم سادات (۱۳۹۶). طراحی و ثبت الکترونیکی پرونده بستری در بخش زنان بیمارستان امام حسین (ع) (فاز اول). فصلنامه ابن سینا، ۱۹ (۴)، ۷۸-۶۹.

کاوسی، اسماعیل و صانع‌یارند، حدیث (۱۳۹۴). بررسی تأثیر آموزشی الکترونیکی بر عملکرد هنرجویان هنرستان‌های فنی و حرفه‌ای شهر تهران. فصلنامه پژوهشنامه تربیتی، ۱۰ (۴۳)، ۱۰۵-۱۲۸.

کاوه، زهره (۱۳۹۴). بررسی میزان، اهداف، مراحل و موانع بهره‌گیری از رسانه‌های آموزشی در فرایند یاددهی-یادگیری از دید معلمان دوره ابتدایی شهر تهران. فصلنامه پژوهش‌های آموزش و یادگیری، ۲۲ (۷)، ۱۶۲-۱۴۹.

کریم‌زادگان، سعیده و سلاطین، پروانه (۱۳۹۶). تأثیر فناوری اطلاعات و ارتباطات بر اقتصاد سلامت. فصلنامه مدل‌سازی اقتصادی، ۱۱ (۳۷)، ۱۴۶-۱۲۹.

کریمی، ابوبکر (۱۳۹۵). بررسی میزان تأثیر هدایت شغلی و مشاوره‌های مدرسه در انتخاب رشته‌های آموزش فنی و حرفه‌ای دانش‌آموزان شاهد و غیرشاهد استان مازندران. پنجمین همایش ملی و چهارمین همایش بین‌المللی مهارت‌آموزی و اشتغال، سازمان آموزش فنی و حرفه‌ای کشور، تهران، ایران.

محموی، جعفر؛ نالچیکر، سروش؛ ابراهیمی، سیدبابک و صادقی‌مقدم، محمدرضا. (۱۳۸۷).

- بررسی چالش‌های توسعه مدارس هوشمند در کشور. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۷(۲۷)، ۶۱-۷۸.
- مردانی، محمدرضا و مولائی، منیژه (۱۳۹۴). بازمهندسی فرایند مدیریت در مدارس هوشمند ایران با تأکید بر نقش فناوری اطلاعات و ارتباطات. مدیریت فناوری اطلاعات، ۷(۴)، ۹۵۰-۹۳۱.
- مقصودی، بهروز؛ سلیمانی، صادق؛ امیری، علی و افشارچی، محسن (۱۳۹۰). ارتقای کیفیت آموزش در سامانه‌های آموزش الکترونیکی با استفاده از داده‌کاوی آموزشی. نشریه علمی-پژوهشی فناوری آموزش، ۶(۴)، ۵۹-۷۴.
- مهاجران، بهناز؛ قلعه‌ای، علیرضا و حمزه‌رباطی، مطهره (۱۳۹۲). دلایل اصلی عدم شکل‌گیری صحیح مدارس هوشمند و ارائه راهکارهایی برای توسعه آن‌ها در استان مازندران (از دیدگاه مدیران و کارشناسان فناوری اطلاعات و ارتباطات) مدیا، ۳(۲).
- میرزایی، علیرضا و شعبانی‌نیا، فریدون (۱۳۹۲). مروری بر سیستم‌های نوین آموزش الکترونیکی. مجله میان‌رشته‌ای آموزش مجازی در علوم پزشکی، ۴(۲)، ۶۲-۷۴.
- ناظرشندی، مری (۱۳۹۶). ارزیابی سامانه‌های الکترونیکی مدیریت یکپارچه مدارس با تأکید بر بعد آموزشی از دیدگاه متخصصین تکنولوژی آموزشی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی.
- واصفیان، فرزانه (۱۳۹۳). مقایسه یادگیری خودنظم‌بخش و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مدارس عادی و هوشمند اصفهان. فصلنامه پژوهش‌های برنامه‌درسی، ۴(۱)، ۱۱۶-۱۰۳.
- Gladun, A. & Rogushina, J. (2008). An application of intelligent techniques and semantic web technologies in e-learning environments. *An International Journal*, 2(36), 1922-1931.
- Kline, R. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. Second Edition, New York: The Guilford.
- Renzulli, J. (2012). Reexamining the role of Gifted education and talent development for the 21st century: A four-part the vertical approach gifted child Quarterly, 56 (3), 150-159.
- Soltani, M. (2012). The Structure of Smart Schools in the Educational System. *Journal of Basic and Applied Scientific Research*, 2(6), 6250-6254.

دانشگاه فرهنگیان
دوفصلنامه علمی- ترویجی
راهبردهای نوین تربیت معلمان
سال پنجم، شماره هفتم، بهار و تابستان ۱۳۹۸

نقش ساختار توانمندساز مدارس و جو روانشناختی محیط کار در خوش بینی شغلی معلمان

پیمان گرابی گراوند^۱
ابوالفضل قاسم زاده^۲
روح الله مهدیون^۳

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۵/۰۷

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۱۲/۲۶

چکیده

این پژوهش با هدف بررسی نقش ساختار توانمندساز مدارس و جو روانشناختی محیط کار بر خوش بینی شغلی معلمان صورت گرفت. روش پژوهش حاضر توصیفی و از نوع همبستگی می باشد. جامعه پژوهش شامل کلیه معلمان شهرستان کوهشدت (۳۴۵ نفر) می باشد که در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۵ مشغول به تدریس می باشند. نمونه آماری با استفاده از فرمول کوکران بالغ بر ۱۸۵ نفر از معلمان (۹۹ نفر معلم مرد و ۸۶ نفر معلم زن) از طریق روش نمونه گیری تصادفی طبقه ای نسبتی انتخاب و مورد بررسی قرار گرفت. پرسشنامه هایی که برای تحقیق حاضر مورد استفاده قرار گرفتند، پرسشنامه خوشبینی شغلی روتینگهاوس و همکاران (۲۰۰۵)، پرسشنامه ساختار توانمندساز مدارس هوی و سویتلند (۲۰۰۰) و پرسشنامه جو روانشناختی کوئیز و دکوتیز (۱۹۹۱) بود. بررسی پایایی از طریق آلفای کرونباخ صورت گرفت که میزان پایایی برای پرسشنامه ای ساختار توانمندساز مدارس، جو روانشناختی محیط کار و خوش بینی شغلی به ترتیب ۰/۸۲، ۰/۷۷ و ۰/۷۸ به دست آمد. روایی نیز به روش روایی صوری و محتوایی از طریق نظرات متخصصین مورد تأیید قرار گرفت. برای تحلیل داده ها از ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه به روش گام به گام استفاده شد. نتایج تحقیق نشان داد که بین ساختار توانمندساز مدارس و جو روانشناختی محیط کار با خوش بینی شغلی معلمان رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد ($p < 0/01$) که ضریب همبستگی چندگانه آن ها به ترتیب برابر با ۰/۵۱ و ۰/۷۸ به دست آمد. همچنین نتایج رگرسیون گام به گام نیز نشان داد ساختار توانمندساز مدارس و جو روانشناختی محیط کار نقش معناداری در پیش بینی خوش بینی شغلی معلمان ایفا می کند و ضریب تأثیر استاندارد آن ها به ترتیب برابر با ($\beta = 0/71$) و ($\beta = 0/12$) در سطح $P > 0/05$ دیده شد. بنابراین به منظور ارتقاء خوش بینی معلمان نسبت به شغل خود، راهکارهای توانمندسازی معلمان و نیز بسترسازی محیط کار آرامش بخش در دستور کار مدیران مربوطه قرار گیرد.

واژگان کلیدی: ساختار توانمندساز مدارس، جو روانشناختی محیط کار، خوش بینی شغلی معلمان.

مقدمه

در طی دهه های اخیر بیشتر تلاش متخصصان بر نواقص و کمبودها و رفع ناتوانی ها متمرکز بوده است و این تمرکز سنتی روانشناسی بر آسیب شناسی و بیماری ها با تغییرات بوجود آمده در روان شناسی در سالهای اخیر کاهش یافته است و رویکرد جدیدی در دهه اخیر تحت عنوان روانشناسی مثبت مورد توجه روان شناسان قرار گرفت که بر افزایش شادی و سلامتی و مطالعه علمی در مورد نقش نیرومندیهای شخصی و سامانه های اجتماعی مثبت در ارتقای سلامت بهینه تأکید دارد (حسین زاده مهدوی، ۱۳۸۷). روانشناسی مثبت بعنوان علم تجارب ذهنی مثبت که بر رفاه، رضایت، خشنودی، امید، خوشبینی و شادی تمرکز می کند، تعریف می شود (لو^۱، وانگ^۲، لو^۳، دو^۴، باکر^۵، ۲۰۱۴).

خوش بینی یکی از شاخص های روانشناسی مثبت گرا است که با داشتن استناد مثبت درباره موفقیت های حال و آینده تعریف می شود (جنسن و لوتانزه^۵، ۲۰۰۶). یکی از تأثیرات و نقش های مهم خوش بینی تأثیری است که بر سلامت روانی افراد می گذارد و زندگی انسان را از نظر روانی، جسمانی و اجتماعی تحت الشعاع قرار می دهد (وانگ، های، کلارک و میناهم^۶، ۲۰۱۴). لوتانز پیشگام رفتار سازمانی مثبت گرا است؛ وی کاربرد مثبت گرایی در محیط کار را بیشتر در راستای توجه و تقویت توانمندی های کارکنان می دید تا مدیریت نقاط ضعف آنها (کوویک، کوپر، گبیز، لیتل و نلسون^۷، ۲۰۱۰). لوتانز رفتار سازمانی مثبت گرا را به عنوان مطالعه و کاربرد مثبت گرایی در توانمندی های منابع انسانی و ظرفیت های روانشناسی آنها تعریف کرده بیان می نماید که باید شامل سازه هایی باشد که قابل اندازه گیری و توسعه بوده و برای بهبود عملکرد به کار بسته شوند (رحیمی، عریضی، نامداری، نوری، ۱۳۹۱). کارکنان خوش بین به عنوان منابع انسانی محسوب می شوند که عملکرد سازمانی را ارتقا می دهند و باعث موفقیت سازمان می شوند (اسماکویسکی، ایوانز، کاتر و وبر^۸، ۲۰۱۴).

اغلب فرض بر این است که پیچیدگی تفکر دتریس در بین معلمان اثر تعیین کننده مهمی بر انتخاب انواع راهبرد تدریس و بنابراین بر کیفیت یادگیری دانش آموزان دارد (دوردن^۹، ۲۰۱۹). خوش بینی شغلی نقش مهمی را در رفتارهای تعیین هدف، تدوین طرح مسیر شغلی

1.Lu

2.Wang

3.Du

4.Bakker

5.Jensen & Luthans

6.Wang, Hay, Clarke & Menahem

7.Quick, Cooper, Gibbs, Little & Nelson

8.Smokowski, Evans, Cotter & Webber

9.Durden

و موفقیت در نقش معلمی را قم می زند (تیلورا و همکاران، ۲۰۱۹). سلیگمن و همکارانش توافق دارند که یک شخص خوش بین کسی است با سبک تبیین خوشبینانه؛ به این معنی که آنها وقتی مشکلات و شکستها را توضیح می دهند به دلایل بیرونی، موقتی و خاص استناد می کنند شخصی که موفقیتها و اتفاقات مثبت را با دلایل درونی، ثابت و کلی توضیح می دهد گفته می شود که سبک تبیین خوشبینانه دارد (اسمیت، رویز، کاندیف، بارون و نیلی مور، ۲۰۱۳). مطالعات نشان می دهد که سبک تبیین خوشبینانه منجر به موفقیت در حوزه هایی مثل عملکرد فروش، تعلیم و تربیت و ورزش می شود (کالبی و شیفرن^۳، ۲۰۱۳) افراد خوشبین نسبت به افراد بدبین به موفقیت بیشتر گرایش دارند؛ به این اعتقاد دارند که شکست یک مانع موقتی است، عملکرد بهتر در مدرسه و سلامتی بیشتر و تجهیزات بهتر برای اجتناب از افسردگی دارند (فلدمن و کوبوتا^۴، ۲۰۱۵). اما سوال اساسی که در این مورد وجود دارد این است که چه عامل یا عاملهایی در ایجاد خوش بینی دخیل هستند. یکی از این عوامل ساختار توانمندساز مدارس می باشد. میرکمالی، نارنجی ثانی، اعلامی و یوزباشی (۱۳۹۴) در تحقیقی نشان دادند هر چه ساختار توانمندساز مدارس ابتدایی در سطح بالاتری قرار بگیرد، فرهنگ خوش بینی شغلی معلمان نیز افزایش خواهد یافت. همچنین نتایج یافته های عباسیان و حیدرزاده (۱۳۹۳) نشان داد ساختار توانمندساز مدارس با خوشبینی شغلی معلمان رابطه دارد.

ساختار توانمندساز مدارس عبارتست از درک رهبران آموزشی به پرورش حس همکاری، نوآوری و اعتماد در میان همکاران می باشد؛ و از مزایای آن نیز می توان به انعطاف پذیری و افزایش مهارتهای حل مساله می شود (هوی و اسویتلند^۵، ۲۰۰۱). از نظر سایندن، هوی و اسویتلند^۶ (۲۰۰۴) ساختار توانمندساز مدارس در حالیکه معلمان و مدیران مسئولیتهای مجزای خود را انجام می دهند، به اثربخشی و انجام فعالیتهای مدرسه کمک می کند. در ساختار توانمند مدیران و معلمان تحت نظارت مرزهای مشخص شده همکاری دارند و در همین حال نقشهای متمایز خود را نیز ایفا می کنند. همینطور قوانین و مقررات به جای اینکه وقوع خطا را محدود کنند، راهنمایی های انعطاف پذیری برای حل مشکل هستند (سایندن و هوی، ۲۰۱۱). بنابراین رفتار معلمان به دقت مدیریت شده و به سختی کنترل می شود. هم سلسله مراتب و هم قوانین برای کنترل به طور یکسان استفاده می شوند. این ساختار برای اطمینان از این مسئله به کار گرفته می شود که معلمان دارای نقص، مشکل و بی مسئولیت دقیقاً کاری را انجام دهند که مدیران گفته اند (هوی، ۲۰۰۳).

1. Taylor

2. Smith, Ruiz, Cundiff, Baron & Nealey-Moore

3. Colby & Shifren

4. Feldman & Kubota

5. Hoy & Sweetland

6. Sinden, Hoy & Sweetland

میشل، مندیولا، شوماخر و لووری^۱ (۲۰۱۶) در مطالعات خود با عنوان ساختار توانمندساز مدارس به این نتیجه دست یافتند که ساختار توانمندساز مدرسه می‌تواند عملکرد معلمان را پیش بینی کند. بهبود توانمندسازی معلمان موجب رشد حرفه‌ای افزایش فرصت بیشتر برای تصمیم‌گیری می‌شود (اوزر و دونمز^۲، ۲۰۱۳). از جنبه انگیزشی، توماس و تایمون دریافتند که ساختار توانمندساز مدرسه با فراهم آوردن آزادی عمل برای کارکنان، انگیزه لازم برای بهبود عملکرد را در آنها بوجود می‌آورد (میشل، مندیولا، شوماخر و لووری، ۲۰۱۶).

عامل مهم دیگر در ارتباط با خوش بینی شغلی معلمان اشاره به جوروانشناختی محیط کاری دارد (مژگان‌کشاورز، ۱۳۹۲). جوروانشناختی، آگاهی از امنیت و دسترس پذیری را ارتقا می‌دهد و معناداری را در نقش‌های کاری ترغیب می‌کند. لنزی است که کارکنان با آن محیط کاری را نسبت به ساختار اجتماعی و فیزیکی سرخ‌های محیطی درک و تفسیر می‌کنند (لی^۳، ۲۰۱۵). محیط شغلی به صورت‌های مختلف می‌تواند عملکرد شغلی را تحت تأثیر قرار دهد (کاتاریا، گارگ و راستگی^۴، ۲۰۱۹). محیط می‌تواند اثر مثبت یا منفی بر انگیزش کارکنان داشته باشد، که این مسأله به افزایش یا کاهش تلاش کارکنان منجر می‌گردد و همچنین محیط می‌تواند به نحوی ساختارمند شود که عملکرد را تسهیل کند و این تسهیل از طریق فراهم نمودن زمینه برای سهولت انجام عملکرد تحقق پیدا کند، یا می‌تواند موانعی ایجاد کند که با عملکرد تداخل پیدا کند (کاتاریا، گارگ و راستگی، ۲۰۱۳). یک مطالعه نشان می‌دهد که بعضی از چیزهای ساده مانند اجازه دادن به کارکنان به گوش دادن به موسیقی، عملکرد شغلی را بهبود می‌بخشد چون موسیقی تنش را کاهش می‌دهد (الدهام، کامینگز، میچل، اشمیت و زوا^۵ به نقل از نواصر، ۱۳۸۷). براساس نظر رولینسون^۶ و همکاران (به نقل از سلیمی، ۱۳۸۷)، شش عامل مهم در شرایط فیزیکی کار ممکن است بر سطح رضایت شغلی و عملکرد کارکنان اثر گذارد: ۱- مکان، ۲- امکانات رفاهی، ۳- نوبت کاری، ۴- ایمنی، ۵- فناوری و ۶- ازدحام.

تحقیقات متعددی به نقش جوروانشناختی محیط کار بر روی کارایی افراد پرداخته‌اند (سلیمی، ۱۳۸۷؛ پی، پینک و سرن^۷، ۲۰۱۴؛ کاتاریا، گارگ و راستگی، ۲۰۱۳؛ وایوکس^۸، ۲۰۱۵). برای مثال وایوکس (۲۰۱۵) در تحقیقی که با عنوان خوش بینی شغلی و جوروانشناختی به عنوان پیش‌بینی‌کننده‌های موفقیت تحصیلی و اثربخشی مدرسه انجام شد،

1. Mitchell, Mendiola, Mendiola, Schumacker, & Lowery

2. Özer & Dönmez

3. Lee

4. Kataria, Garg, Rastogi

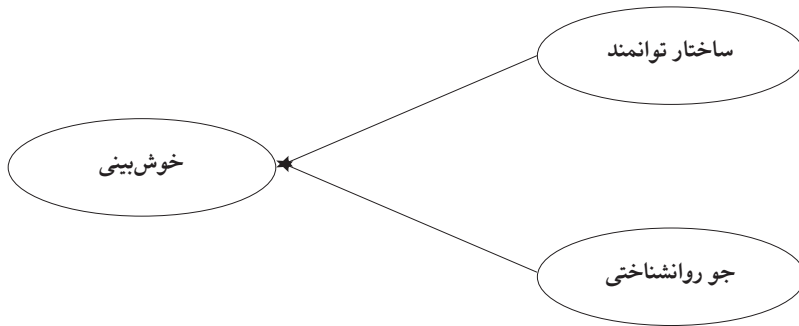
5. Elhamham, Cummings, Mitchell, Schmidt and Zoe

6. Rollinson

7. Yee, Pink & Sern

8. Vaux

نتایج نشان داد که خوش بینی شغلی و جو سازمانی، موفقیت تحصیلی و اثربخشی مدرسه را به طور معنی داری پیش بینی می کنند. طبق جستجوی نویسندگان مقاله حاضر از مبانی نظری و پژوهشی هیچ گونه مطالعه ای مبنی بر اینکه دو متغیر پیش بین ساختار توانمندساز مدارس و جو روان شناختی رابطه قوی معنی داری با هم داشته باشند، پیدا نشد. به این دلیل این دو متغیر به عنوان متغیرهای مستقل از هم وارد تحلیل شدند. بنابراین با توجه به مطالب مذکور این پژوهش درصدد پاسخگویی به این سوال است که آیا ساختار توانمندساز مدارس و جو روانشناختی محیط کار بر خوش بینی شغلی معلمان مدارس تاثیر دارد؟



مدل مفهومی پژوهش

مواد و روش

روش تحقیق حاضر توصیفی و از نوع همبستگی می باشد. در این پژوهش متغیر وابسته (ملاک): خوش بینی شغلی معلمان. متغیرهای مستقل (پیش بین): ساختار توانمندساز مدارس و جو روانشناختی محیط کار می باشد. جامعه پژوهش حاضر شامل کلیه معلمان شهرستان کوهدشت می باشد که در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۵ مشغول به تدریس بوده که تعداد آنها ۳۵۴ نفر است. که از این تعداد ۱۸۹ نفر مرد و ۱۶۵ نفر زن می باشد. نمونه آماری در این پژوهش با استفاده از فرمول کوکران بالغ بر ۱۸۵ نفر از معلمان (۹۹ نفر معلم مرد و ۸۶ نفر معلم زن) می باشد که از طریق روش نمونه گیری تصادفی طبقه ای نسبتی انتخاب شدند. و به پرسشنامه های زیر پاسخ دادند:

پرسشنامه خوش بینی شغلی: برای اندازه گیری خوش بینی شغلی معلمان از پرسشنامه روتین گاوس و همکاران (۲۰۰۵) استفاده شد (آغاز و طریقیان، ۱۳۹۴). این پرسشنامه از ۷ گویه تشکیل شده است که بر اساس مقیاس لیکرت از یک (خیلی کم) تا پنج (خیلی زیاد) تنظیم

شده است. این ابزار در تحقیقات متعددی روایی و پایایی آن در حد مطلوبی گزارش شده است (آغاز و طریقیان، ۱۳۹۴). در تحقیق حاضر نیز میزان آلفای کرونباخ این ابزار نیز ۰/۷۸ بدست آمد که نشان دهنده قابلیت مناسب آن در سنجش متغیر مورد نظر می باشد.

پرسشنامه ساختار توانمندساز مدارس: پرسشنامه ساختار توانمند ساز توسط هوی و سویتلند (۲۰۰۱) ساخته شده است. این پرسشنامه دارای ۱۲ سؤال و بر اساس مقیاس لیکرت ساخته شده است و ساختار مدرسه را در پیوستاری از توانمند تا مانع ترسیم می نماید. هرچه نمره ی حاصل از پرسشنامه بالاتر باشد، نشان دهنده ی این است که ساختار مدرسه توانمندتر و هر چه نمره ی حاصل از پرسشنامه کمتر باشد نشان دهنده ی مانع بودن ساختار مدرسه است (هوی و سویتلند، ۲۰۰۱). در تحقیق حاضر آلفای کرونباخ این ابزار ۰/۸۲ بدست آمد.

جو روانشناختی محیط کار: پرسشنامه جو روانشناختی مورداستفاده در این پژوهش توسط کوییز و دکوتیز (۱۹۹۱) تدوین شده است و توسط مرادی و نعامی (۱۳۸۶) ترجمه و مورداستفاده قرارگرفته است (به نقل از گرایی گراوند، قاسم زاده، مهدیون، ۱۳۹۶). این پرسشنامه دارای هشت خرده مقیاس استقلال، انسجام، فشار، حمایت، قدردانی، انصاف و نوآوری می باشد که مجموعه ماده های مربوط به این هشت خرده مقیاس در ۴۰ عبارت تنظیم شده است. هر ماده دارای یک پاسخ پنج درجه ای (کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم) می باشد. تعداد ماده ها برای هر خرده مقیاس ها ۵ ماده می باشد. نحوه پاسخگویی به سؤالات این پرسشنامه به این ترتیب است که آزمودنی پاسخ موردنظر خود را از میان گزینه های مختلف یک پیوستار پنج درجه ای از نوع مقیاس لیکرت (کاملاً مخالفم، مخالفم، نظری ندارم، موافقم و کاملاً موافقم) انتخاب می کند. این پرسشنامه در پژوهش های مختلفی به کار گرفته شده است و ابزار مناسبی جهت سنجش جو روانشناختی حاکم بر سازمان میباشد. کوییز و دکوتیز (۱۹۹۱) برای تعیین پایایی پرسشنامه و جهت محاسبه همبستگی نمره هر سؤال با نمره کل آزمون، از روش آلفای کرونباخ را به کار بردند. نتایج حاصل از این محاسبات رضایت بخش بودند. ضرایب آلفای کرونباخ گزارش شده برای هر خرده مقیاس دامنه ای بین ۰/۸۰ تا ۰/۸۹ داشتند، همچنین ضرایب همبستگی بین نمره کل آزمون از ۰/۳۹ تا ۰/۷۹ متغیر بودند (به نقل از گرایی گراوند، قاسم زاده، مهدیون، ۱۳۹۶). در تحقیق حاضر آلفای کرونباخ کل این ابزار ۰/۷۷ بدست آمد.

یافته های پژوهش

با توجه به این که بخش نخست پرسشنامه مربوط به اطلاعات مشخصات تکمیل کننده پرسشنامه است، در این ارتباط توزیع فراوانی متغیرهای جمعیت شناختی معلمان بر حسب جنسیت، ۹۹ نفر (۵۳/۵ درصد) مرد و ۸۶ نفر (۴۶/۵ درصد) زن بودند. از نظر سطح تحصیلات افراد

شرکت کننده، ۲۱ نفر (۱۱/۴ درصد) فوق دیپلم، ۱۲۱ نفر (۶۵/۴ درصد) کارشناسی، ۳۷ نفر (۲۰ درصد) کارشناسی ارشد و ۶ نفر (۳/۲ درصد) دارای تحصیلات دکتری بودند. همچنین از لحاظ میزان سابقه شغلی، ۲۸ نفر (۱۵/۱ درصد) زیر ۵ سال، ۴۳ نفر (۲۳/۲ درصد) بین ۵ تا ۱۰ سال، ۷۸ نفر (۴۲/۲ درصد) بین ۱۰ تا ۱۵ سال و ۳۶ نفر (۱۹/۵ درصد) نیز بالاتر از ۱۵ سال سابقه شغلی داشتند.

جدول شماره ۱. میانگین، انحراف معیار متغیرهای پژوهشی

انحراف معیار	میانگین	متغیرها	
۰/۳۴۱	۳/۰۶	ساختار توانمندساز مدارس	
۰/۴۰۷	۳/۹۵	خوش بینی شغلی	
۰/۴۹۸	۳/۴۵	استقلال	مولفه های جو روانشناختی محیط کار
۰/۴۶۱	۳/۲۵	انسجام	
۰/۴۵۵	۳/۰۵	اعتماد	
۰/۴۶۶	۳/۲۰	فشار	
۰/۴۲	۳/۳۴	حمایت	
۰/۴۸۵	۳/۰۶	قدردانی	
۰/۴۱۵	۳/۲۷	انصاف	
۰/۴۰۴	۳/۴۸	نوآوری	
۰/۲۵۲	۳/۲۷	جو روانشناختی محیط کار	

جدول شماره ۱، میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهشی را نشان می دهد. طبق نتایج فوق، میانگین و انحراف معیار ساختار توانمندساز مدارس به ترتیب $۳/۰۶ \pm ۰/۳۴۱$ ، میانگین و انحراف معیار جو روانشناختی $۳/۲۷ \pm ۰/۲۵۲$ و میانگین و انحراف معیار خوش بینی شغلی $۳/۹۵ \pm ۰/۴۰۷$ می باشد. میانگین مولفه های جو روانشناختی محیط کار، مولفه استقلال، انسجام، اعتماد، فشار، حمایت، قدردانی، انصاف و نوآوری به ترتیب $۳/۴۵$ ، $۳/۲۵$ ، $۳/۰۵$ ، $۳/۲۰$ ، $۳/۳۴$ ، $۳/۰۶$ ، $۳/۲۷$ و $۳/۴۸$ می باشد.

$$\hat{y} = \hat{\beta}_0 + \hat{\beta}_1 X_1 + \dots + \hat{\beta}_K X_K$$

$$R = \frac{\sum (y - \bar{y})(\hat{y} - \bar{\hat{y}})}{\sqrt{\sum (y - \bar{y})^2 \sum (\hat{y} - \bar{\hat{y}})^2}}$$

$$R^2 = \frac{\sum (\hat{y} - \bar{\hat{y}})^2}{\sum (y - \bar{y})^2} \quad |\sum (y - \bar{y} + e)(\hat{y} - \bar{\hat{y}})|^2 = |\sum (\hat{y} - \bar{\hat{y}})|^2$$

فرمول ضریب همبستگی چندگانه

جدول شماره ۲. همبستگی بین متغیرهای پژوهش

خوش بینی شغلی	جو روانشناختی	ساختار توانمندساز	
۰/۵۱۴	۰/۶۳	۱	ساختار توانمندساز مدارس
۰/۷۸۷	۱		جو روانشناختی محیط کار
۱			خوش بینی شغلی

جهت پاسخ دادن به فرضیه پژوهشی از تحلیل رگرسیون چندگانه به روش گام به گام استفاده شد که نتایج این تحلیل در جدول شماره ۳ و ۴ نشان داده شده است.

جدول ۳: خلاصه مدل پیش بینی خوش بینی شغلی معلمان براساس متغیرهای ساختار توانمندساز و جو روانشناختی

مدل	مجموع مجذورات	ضریب همبستگی چندگانه	مجذور ضریب همبستگی چندگانه	df	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری
۱	۸/۰۷ ۲۲/۵۱ ۳۰/۵۸	۰/۵۱۴	۰/۲۶۴	۱ ۱۸۳ ۱۸۴	۸/۰۷ ۰/۱۲۳	۶۵/۶۳۲	۰/۰۰۱
۲	۱۸/۹۳ ۱۱/۶۵ ۳۰/۵۸	۰/۷۸۷	۰/۶۱۹	۲ ۱۸۲ ۱۸۴	۹/۴۶۵ ۰/۰۶۴	۱۴۷/۸۲۰	۰/۰۰۱

طبق نتایج فوق، مقدار آماره F برای بررسی تاثیر ساختار توانمند مدارس و جو روانشناختی محیط کار در پیش بینی خوش بینی شغلی در سطح معناداری $p < ۰/۰۰۱$ می باشد. همچنین طبق مدل ۳ و به منظور تعیین سهم مشترک متغیرهای ساختار توانمند مدارس و جو روانشناختی محیط کار در پیش بینی خوش بینی شغلی، ۶۱/۹ درصد از واریانس خوش بینی شغلی توسط متغیرهای پیش بین تبیین می شود.

جدول شماره ۴. نتایج ضرایب رگرسیون برای پیش بینی خوش بینی شغلی معلمان براساس متغیرهای ساختار توانمندساز و جو

سطح معنی داری	t	ضرایب استاندارد نشده		متغیرهای پیش بین
		ضرایب استاندارد شده	B	
۰/۲۱۴	۱/۲۴۸	Beta(بتا)	خطای معیار	مقدار ثابت
۰/۰۲۴	۲/۲۷	۰/۱۲۴	۰/۰۸۸	جو روانشناختی محیط کار
۰/۰۰۱	۱۳/۰۲	۰/۷۱۲	۰/۰۶۵	ساختار توانمندساز مدارس

متغیر ملاک: خوش بینی شغلی

با توجه به نتایج جدول شماره ۴، تاثیر متغیر جو روانشناختی محیط کار بر روی خوش بینی شغلی معنادار می باشد ($t = ۲/۲۷$ و $p < ۰/۰۵$). همچنین تاثیر ساختار توانمندساز مدارس بر روی خوش بینی شغلی نیز معنی دار می باشد ($t = ۱۳/۰۲$ و $p < ۰/۰۱$). ضریب رگرسیون جو روانشناختی محیط کار ($\beta = ۰/۱۲۴$) و ساختار توانمندساز مدارس ($\beta = ۰/۷۱۲$) بر روی خوش بینی شغلی با توجه به مقدار آزمون t معنادار است و نشان می دهد که جو روانشناختی محیط کار و ساختار توانمندساز مدارس می توانند خوش بینی شغلی را به طور مثبت پیش بینی نمایند.

جدول شماره ۵. خلاصه مدل پیش بینی خوش بینی شغلی معلمان براساس متغیرهای ساختار توانمندساز مدارس و جو روانشناختی محیط کار

مدل	مجموع مجزورات	df	میانگین مجزورات	F	سطح معنی داری
۱	۸/۰۷ ۳۰/۵۸ ۲۲/۵۱	۱ ۱۸۳ ۱۸۴	۸/۰۷ ۰/۱۲۳	۶۵/۶۳۲	۰/۰۰۱
۲	۱۸/۹۳ ۱۱/۶۵ ۳۰/۵۸	۲ ۱۸۲ ۱۸۴	۹/۴۶۵ ۰/۰۶۴	۱۴۷/۸۲۰	۰/۰۰۱

نتایج جدول شماره ۵، سهم اختصاصی (مطابق مدل ۱) و همچنین سهم مشترک (مدل ۲) متغیرهای پیش بین ساختار توانمندساز مدارس و جو روانشناختی محیط کار را در پیش بینی متغیر ملاک خوش بینی شغلی نشان می دهد. طبق نتایج فوق، مقدار آماره F برای بررسی تاثیر ساختار توانمندساز مدارس و جو روانشناختی محیط کار در پیش بینی خوش بینی شغلی در سطح معناداری $p < ۰/۰۰۱$ می باشد. همچنین طبق مدل ۲ و به منظور تعیین سهم مشترک متغیرهای ساختار توانمندساز مدارس و جو روانشناختی محیط کار در پیش بینی خوش بینی شغلی، ۶۱/۹ درصد از واریانس خوش بینی شغلی توسط متغیرهای پیش بین تبیین می شود.

بحث و نتیجه گیری

یافته‌های این پژوهش، حاکی از آن بود که ساختار توانمند و جو روانشناختی محیط کار تاثیر معناداری بر خوش بینی شغلی معلمان داشتند. از این رو یافته‌های این پژوهش با یافته‌های میرکمالی، نارنجی ثانی، اعلامی و یوزباشی (۱۳۹۴)، عباسیان و حیدرزاده (۱۳۹۳)، رحیمی، عریضی سامانی، نوری و نامداری (۱۳۹۱)، اقبال، احمد و جاوید (۲۰۱۳)، یی، پینک و سرن (۲۰۱۴)، کاتاریا، گارگ و راستگی (۲۰۱۳)، لی (۲۰۱۵)، سایندن و هوی (۲۰۱۱) و میشل، مندیولا، شوماخر و لووری (۲۰۱۶) همسو می باشد. برای مثال در تحقیق میرکمالی، نارنجی ثانی، اعلامی و یوزباشی (۱۳۹۴) نتایج نشان داد که هر چه ساختار توانمندساز مدارس

ابتدایی در سطح بالاتری قرار بگیرد، فرهنگ خوشبینی شغلی معلمان نیز افزایش خواهد یافت. همچنین نتایج یافته های عباسیان و حیدرزاده (۱۳۹۳) نشان داد که، هر ساختار توانمندساز مدارس افزایش یابد خوشبینی شغلی معلمان نیز افزایش خواهد یافت که این موجب پیشرفت تحصیلی دانش آموزان خواهد شد.

در تبیین یافته پژوهشی می توان گفت که خوشبینی نسبت به شغل به عنوان جزئی از انطباق پذیری با مسیر پیشرفت شغلی مفهوم سازی می شود. انطباق پذیری با مسیر پیشرفت شغلی به مجموعه های از نگرشها، مهارتها، و رفتارهایی اشاره دارد که افراد برای وفق دادن خود با کاری که مناسب آنهاست اتخاذ می کنند. این مفهوم، یک ساختار چند بعدی است که جنبه های گوناگونی را با توجه به شخصیت، انگیزه، آمادگی، نقاط قوت، رفتارها و نگرشهای کارکنان در برمی گیرد. (ساویکاس، ۲۰۰۲). با وجود آنکه مفهوم خوشبینی نسبت به مسیر پیشرفت شغلی، در سالهای اخیر توجهات زیادی را به خود جلب کرده است و در برخی پژوهشها به مزایای آن اشاره شده است، در اشاره به خوشبینی شغلی معلمان می توان گفت که بر اساس نتیجه پژوهش حاضر مبنی بر این که ساختار توانمندساز مدارس نقش بسزایی در افزایش خوشبینی شغلی معلمان دارد، بنابراین همه دست اندر کاران تعلیم و تربیت بایستی توجه کامل به ساختار توانمندساز مدارس داشته باشند، چرا که ساختار توانمند می تواند در خوش بینی معلمان و به دنبال آن تحقق هدف اصلی تعلیم و تربیت یعنی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان منجر شود (عباسیان و حیدرزاده، ۱۳۹۳).

همچنین به استناد تحقیق لی (۲۰۱۵) می توان گفت سلامت روانشناختی محیط کار موجب افزایش بهره وری در همه سطوح سازمان می گردد، زیرا وجود سلامت روانشناختی محیط کار موجب افزایش سطح سلامت روانی و آسایش کارکنان می گردد و در این صورت آنها تلاش گستردهای برای انجام وظایف به بهترین نحو صورت می دهند. همچنین هدایت تخصصها و فراهم کردن امکانات مناسب برای ارتقای شغلی و دادن فرصتهای لازم در این زمینه، موجب شکوفایی استعدادها خواهد شد و سازمانهایی که از سلامت کافی برخوردار باشند، معمولاً این موارد در آنها به خوبی قابل مشاهده و ملموس است و بر همین اساس روند رو به رشد سازمان نیز ادامه خواهد یافت. بنابراین برای تقویت و افزایش سطح تعهد سازمانی کلی کارکنان در درون نظامهای سازمانی، وجود جایگاه اجتماعی ارزشمند، چشم انداز و اهداف بیرونی روشن و صریح ضروری است. به معنای دیگر وقتی سازمانی به کارکنان خود ارزش و احترام اجتماعی لازم را می گذارد و در عین حال اهدافی بیرونی، اما واقع بینانه برای کارکنان فراهم می کند، در اولین گام میزان تعهد آنها را بالا می برد. دلیل این امر آن است که تعهد

شکلی از تعلق عاطفی به سازمان است که با وجود احترام و زمینه رشد، این حالت عاطفی مثبت تقویت می‌شود. به نظر می‌رسد که وقتی حالت عاطفی تعهد از میان برداشته می‌شود، بسیاری از پیوندهای میان مؤلفه‌های سلامت روانشناختی محیط کار با تعهد سازمانی نیز از میان برداشته می‌شود. بنابراین می‌توان گفت که جو روانشناختی محیط کار معلمان تاثیر بسزایی در خشنودی و خوشبینی شغلی آنان می‌گذارد (حسین زاده مهدوی، ۱۳۸۷).

در این پژوهش محدودیت‌هایی وجود داشت که از جمله‌ی آن‌ها می‌توان به خودگزارشی بودن ابزارها، محدود بودن جمعیت مورد بررسی به معلمان مدارس کوهدشت و در دسترس نبودن بعضی منابع در ایران داک و دیگر دانشگاه‌ها اشاره کرد. همچنین با توجه به یافته پژوهشی یک و به منظور ارتقای خوش بینی شغلی معلمان، ضروری است که آموزشی در مورد شناخت جو روانشناختی و اثرات آن به مدیران و معلمان داده شود تا آنها با کسب اطلاعات و بینش کافی در جهت ارتقای خوشبینی شغلی گام بردارند. پیشنهاد می‌شود برای افزایش خوش بینی شغلی کارکنان در جهت رشد و تقویت جو روانشناختی محیط کار و مولفه‌های آن یعنی استقلال، حمایت، انسجام و نوآوری کار و تلاش نمایند. همچنین پیشنهاد می‌شود که سازمانها و مدیران با جو روانشناختی محیط کار و ساختار توانمند آشنا شده تا بتوانند در محیطی مناسب همراه با خوشبینی شغلی را در نیروی انسانی خود ایجاد کنند.

منابع

- آغاز، عسل؛ طریقیان، اسرا (۱۳۹۴). اثر میانجی خوش بینی نسبت به مسیر پیشرفت شغلی در رابطه میان تناسب فرد- شغل و تناسب فرد- سازمان، فصلنامه علوم مدیریت ایران، ۱۰ (۳۷)، ۷۹-۱۰۲.
- حسین زاده مهدوی، معصومه (۱۳۸۷). بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های مثبت اندیشی و خوش بینی با رویکرد شناختی- رفتاری به شیوه گروهی بر سلامت روان نوجوانان دختر مقطع دبیرستان. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبایی.
- رحیمی، فاطمه؛ عریضی سامانی، سیدحمیدرضا؛ نوری، ابوالقاسم و نامداری، کوروش (۱۳۹۱). رابطه سرمایه روان شناختی در محیط کار کارکنان با شور و شوق کاری آنان در سازمان. مشاوره شغلی و سازمانی. ۴ (۱۲)، ۹-۳۰.
- سلیمی، عبدالله (۱۳۸۷). بررسی رابطه ساده و چندگانه جو روانشناختی با خشنودی شغلی و فرسودگی کارکنان کلانتریهای شیراز. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.
- عباسیان، حسین، حیدرزاده، سارا (۱۳۹۳). تبیین نقش خوش بینی تحصیلی و ساختار توانمندساز در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، پژوهش‌های رهبری و مدیریت آموزشی، ۱(۲)،

۱۴۷-۱۶۵.

گرایبی گراوند، پیمان؛ قاسم زاده، ابوالفضل؛ مهدیون، روح اله (۱۳۹۶). بررسی نقش ساختار توانمند مدارس و جو روانشناختی محیط کار بر خوش بینی شغلی معلمان مدارس شهر کوههدشت، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان

مژگان کشاورز، اسماعیل (۱۳۹۲). ارائه الگوی روابط علی معنویت در محیط کار و درگیری شغلی با نقشهای واسطه ای وفاداری، تعهد و ارزشهای شغلی در اعضای هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت و دانشگاه شیراز. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم پایه، دانشگاه پیام نور شیراز.

میرکمالی، سید محمد؛ نارنجی ثانی، فاطمه؛ اعلامی، فرنوش و یوزباشی، علیرضا (۱۳۹۴). بررسی نقش فرهنگ خوش بینی علمی در توانمندسازی ساختار مدارس ابتدایی شهر تهران. پژوهش های رهبری و مدیریت آموزشی، ۱ (۳)، ۲۱-۳۵.

نواصر، ندا (۱۳۸۷). بررسی رابطه ساده و چندگانه سبک های رهبری تبدیلی و تبدالی با توانمندسازی روانشناختی و عملکرد شغلی در کارکنان پالایشگاه آبادان. پایان نامه کارشناسی ارشد روان شناسی صنعتی و سازمانی. دانشگاه آزاد اسلامی واحد ارسنجان.

Colby, D. A., & Shifren, K. (2013). Optimism, mental health, and quality of life: a study among breast cancer patients. *Psychology, health & medicine*, 18 (1), 10-20.

Durden, G. (2019). Beginner Teachers' conceptions of a successful lesson in English secondary schools: structure and implications, *Teaching and Teacher Education*, 77 10-18.

Feldman, D. B., & Kubota, M. (2015). Hope, self-efficacy, optimism, and academic achievement: Distinguishing constructs and levels of specificity in predicting college grade-point average. *Learning and Individual Differences*, 37, 210-216.

Hoy, W. (2003). An analysis of enabling and mindful school structures. *Journal of Educational Administration*, 41 (1), 87-109.

Hoy, W., & Sweetland, S. (2001). Designing better schools: The meaning and measure of enabling school structures. *Educational Administration Quarterly*, 37 (3), 296-321.

Iqbal, N., Ahmad, N., & Javaid, K. (2013). Impact of Employee Empowerment on Employee's Performance in the context of Banking Sector of Pakistan. *Pinnacle business management*, 1 (1).

- Jensen, S. M., & Luthans, F. (2006). Entrepreneurs as authentic leaders: Impact on employees' attitudes. *Leadership & Organization Development Journal*, 27 (8), 646–666.
- Kataria, A., Garg, P., & Rastogi, R. (2013). Psychological climate and organizational effectiveness: Role of work engagement. *IUP Journal of Organizational Behavior*, 12 (3), 33.
- Kataria, A., Garg, P. and Rastogi, R. (2019). Do high-performance HR practices augment OCBs? The role of psychological climate and work engagement, *International Journal of Productivity and Performance Management*, 68 (6): 1057–1077.
- Lee, J. J. (2015). Drivers of work engagement: An examination of core self-evaluations and psychological climate among hotel employees. *International Journal of Hospitality Management*, 44, 84–98.
- Lu, C. Q., Wang, H. J., Lu, J. J., Du, D. Y., & Bakker, A. B. (2014). Does work engagement increase person–job fit? The role of job crafting and job insecurity. *Journal of Vocational Behavior*, 84 (2), 142–152.
- Mitchell, R., Mendiola, B., Schumacker, R., & Lowery, X. (2016). Creating a school context of success: The role of enabling school structure & academic optimism in an urban elementary & middle school setting. *Journal of Educational Administration*, 54 (6), 626–646.
- Özer, N., & Dönmez, B. (2013). Reassessing the psychometric properties of the Turkish version of Enabling School Structure Scale. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3 (4), 57–68.
- Quick, J. C., Cooper, C. L., Gibbs, P. C., Little, L. M., & Nelson, D. L. (2010). Positive organizational behavior at work. *International review of industrial and organizational psychology*, 25, 253–291.
- Sinden, J. E., & Hoy, W. K. (2011). A quality analysis of enabling school structure: Theoretical, Empirical and Research considerations. Working paper. The Ohio State University. Retrieved 24/7.
- Sinden, J. E., Hoy, W. K., & Sweetland, S. R. (2004). An analysis of enabling school structure: Theoretical, empirical, and research considerations. *Journal of Educational Administration*, 42 (4), 462–478.
- Smith, T. W., Ruiz, J. M., Cundiff, J. M., Baron, K. G., & Nealey-Moore, J. B. (2013). Optimism and pessimism in social context: An interpersonal perspective on resilience and risk. *Journal of research in personality*, 47 (5), 553–562.

- Smokowski, P. R., Evans, C. B., Cotter, K. L., & Webber, K. C. (2014). Ethnic identity and mental health in American Indian youth: Examining mediation pathways through self-esteem, and future optimism. *Journal of youth and adolescence*, 43 (3), 343-355.
- Taylor, M., McLean, L., Bryce, C., Abry, T., Granger, K.L. (2019). The influence of multiple life stressors during Teacher Training on Burnout and Career Optimism in the first year of teaching, *Teaching and Teacher Education*, 86; 102910.
- Vaux, D.N. (2015). Academic Optimism and Organizational Climates as Predictors of Academic Achievement and School Effectiveness. Submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in the Department of Education Leadership, Policy, and Technology Studies in the Graduate School of the University of Alabama.
- Wang, Q., Hay, M., Clarke, D., & Menahem, S. (2014). Associations between knowledge of disease, depression and anxiety, social support, sense of coherence and optimism with health-related quality of life in an ambulatory sample of adolescents with heart disease. *Cardiology in the Young*, 24 (1), 126-133.
- Yee, W. F., Pink, L. S., & Sern, M. L. C. (2014). The Effect of a Psychological Climate for Creativity on Job Satisfaction and Work Performance. *Journal of Economics and Management*, 8 (97).

دانشگاه فرهنگیان
دوفصلنامه علمی- ترویجی
راهبردهای نوین تربیت معلمان
سال پنجم، شماره هفتم، بهار و تابستان ۱۳۹۸

بررسی میزان تاب‌آوری دانشجومعلم‌ان دانشگاه فرهنگیان شهر اصفهان و آموزش تاب‌آوری در برنامه‌ی درسی

افسانه کلباسی^۱

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۸/۲۸

شهلا ذهبیون^۲

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۱۲/۱۲

چکیده

هدف پژوهش حاضر در مرحله‌ی اول بررسی میزان تاب‌آوری دانشجومعلم‌ان دانشگاه فرهنگیان شهر اصفهان و در مرحله‌ی دوم، ارائه‌ی راهکارهایی به‌منظور آموزش تاب‌آوری در برنامه‌ی درسی دانشجومعلم‌ان بوده است. روش پژوهش در مرحله‌ی اول توصیفی-پیمایشی بوده و جامعه‌ی آماری را کلیه‌ی دانشجومعلم‌ان نیم‌سال آخر دختر و پسر دوره‌ی کارشناسی رشته‌ی آموزش ابتدایی، دانشگاه فرهنگیان شهر اصفهان به تعداد ۳۹۰ نفر شامل ۱۴۰ دانشجوی پسر و ۲۵۰ دانشجوی دختر تشکیل می‌دادند. از این تعداد، ۱۰۴ دانشجوی پسر و ۱۶۷ دانشجوی دختر به روش نمونه‌گیری طبقه‌ای متناسب با حجم انتخاب شدند. ابزار جمع‌آوری داده‌ها، پرسشنامه‌ی تاب‌آوری کانر- دیویدسون با ضریب پایایی ۰/۸۴ بود و تحلیل داده‌ها با استفاده از آزمون t مستقل انجام گرفت. روش پژوهش در مرحله‌ی دوم مروری و کتابخانه‌ای بود و تحلیل یافته‌ها به شیوه‌ی توصیفی تحلیلی انجام گرفت. یافته‌ها نشان داد میزان تاب‌آوری در بین دانشجومعلم‌ان دختر و پسر بیشتر از حد متوسط بوده است. همچنین نتایج نشان داد بین تاب‌آوری دانشجومعلم‌ان دختر و پسر تفاوت معنادار آماری وجود دارد؛ بدین معنی که میزان تاب‌آوری در دانشجومعلم‌ان دختر بیشتر از دانشجومعلم‌ان پسر است. همچنین با ارائه‌ی چند مدل آموزش تاب‌آوری در جهان، به بیان راهکارهای مداخله‌ای در برنامه‌ی درسی دانشجومعلم‌ان در دانشگاه فرهنگیان پرداخته شده است.

واژگان کلیدی: تاب‌آوری، دانشجومعلم‌ان، برنامه‌ی درسی، دانشگاه فرهنگیان

مقدمه

پیچیده‌تر شدن و تغییر سبک زندگی به‌ویژه در قرون اخیر، انسان امروز را بیش از گذشته در معرض شرایط تنش‌زا و تهدیدآمیز قرار داده و سبب پیدایش آسیب‌های جسمی و روانی فزاینده شده است. بنابراین به نظر می‌رسد کسب ویژگی‌ها و صلاحیت‌هایی خاص برای برون‌رفت از این شرایط اجتناب‌ناپذیر است. امروزه نگرانی‌هایی جدی در مورد ماندگاری معلمان تازه‌کار در حرفه معلمی هست؛ به‌طوری‌که در کشورهای غربی بین ۲۵ تا ۴۰ درصد معلمان تازه‌کار شغل خود را در ۵ سال اول ترک می‌کنند (کرنوا، ۲۰۱۳). همچنین تعداد بسیاری از معلمان به‌دلیل استرس مربوط به اختلالات سلامت، دوره‌های طولانی‌مدتی در زندگی حرفه‌ای خود بیمار می‌شوند و بسیاری قبل از رسیدن به بازنشستگی به‌علت بیماری‌های روانی و روان‌تنی شغل خود را ترک می‌کنند. بنابراین برای حفاظت و بهبود سلامت معلمان، توجه به کیفیت زندگی آنان یک نیاز فوری است؛ چراکه سلامت معلمان بر استاندارد تدریس آنها تأثیر مستقیمی می‌گذارد.

بنابه گفته لیهی^۲ (۲۰۱۲) باوجود تحقیقات زیادی که در زمینه تاب‌آوری کودکان انجام گرفته است، تحقیق در زمینه تاب‌آوری بزرگسالان و به‌ویژه معلمان همچنان از موضوعات تحقیقات است و این مطالعه نیز به دنبال کمک به درک عواملی است که معلمان را قادر می‌سازد در زندگی کاری خود توسعه و تاب‌آوری پایداری داشته باشند. اینکه چرا برخی از مردم بیش از دیگران قادر به مقابله با فشارها و استرس‌ها هستند، موضوع تحقیقات مربوط به تاب‌آوری^۳ است. معلمانی دارای صفت تاب‌آوری، قادر به بهبود بخشیدن به ناامیدی هستند و تعهد به حرفه خود و در نتیجه اثربخشی خود را حفظ می‌کنند.

تاب‌آوری، سازه‌ای شناختی و آموختنی در حوزه روان‌شناسی است که به قابلیت تطابق انسان در مواجهه با آسیب‌ها و بلا یا فشارهای جانکاه، غلبه یافتن و تقویت شدن به وسیله آن تجارب اطلاق می‌شود. بابک^۴ (۲۰۰۲) تاب‌آوری را توانایی تنظیم و سازگار کردن فرد با شرایط متنوع و افزایش شایستگی وی در مواجهه با شرایط نامطلوب می‌داند. لوتار و همکاران^۵ (۲۰۰۰) در تعریف تاب‌آوری اشاره به فرایندی پویا دارند که انسان‌ها در زمان مواجهه با شرایط ناگوار یا ضربه‌های روحی به‌صورت رفتار انطباقی مثبت از خود نشان می‌دهند (بشارت و عباسپور، ۱۳۸۹).

از دیدگاه دی^۶ و همکاران (۲۰۱۱) تاب‌آوری یک ویژگی روانی ذاتی و درونی نیست، بلکه

1. Cornu

2. Leahy

3. Resiliency

4. Bobek

5. Luthar

6. Day

ظرفیتی است که از طریق اجتماعی ساخته می‌شود.

ورنر و اسمیت^۱ (۱۹۹۲) تاب‌آوری را سازوکار ذاتی خوداصلاح‌گری بشر می‌دانند و معتقدند آن‌ها که تاب‌آور هستند، انعطاف‌پذیرترند. در واقع تاب‌آوری برخوردار از یک نگرش سیال است؛ بدین معنا که فرد متناسب با تغییرات موقعیتی و توسعه‌ای، خود را تغییر می‌دهد (گرین^۲ و همکاران، ۲۰۰۷). به عبارت دیگر تاب‌آوری نوعی انعطاف‌پذیری در برابر موقعیت‌های دشوار است. در یک جمع‌بندی کلی می‌توان تاب‌آوری را شامل حفظ آرامش زیر فشار، انعطاف‌پذیری در مواجهه با موانع، اجتناب از راهبردهای فرسایشی، حفظ خوش‌بینی و احساسات مثبت به هنگام دشواری‌ها و خلاص شدن از موانع درونی دانست (بهزادپور و همکاران، ۱۳۹۴).

بر اساس پیشینه پژوهش، معلمان به دلیل نوع شغل و حرفه خود بیش از سایر اقشار در معرض آسیب‌ها قرار دارند؛ زیرا تدریس کاری طاقت‌فرسا و برخاسته از احساسات است که در مقایسه با سایر مشاغل، سطح بیشتری از استرس، اضطراب و افسردگی را ایجاد می‌کند (یوسف و همکاران، ۲۰۱۵ و دی و همکاران، ۲۰۱۱). برک و گرینگلس^۳ (۱۹۹۶) همچنین گفته‌اند حرفه معلمی بیش از سایر مشاغل، آن‌ها را مستعد فرسودگی شغلی می‌کند.

همچنین نتایج پژوهش‌ها حاکی از آن بوده است که سلامت روانی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان به‌طور جدایی‌ناپذیری تحت تأثیر وضعیت عاطفی معلمان آنان قرار دارند (گو و دی^۴، ۲۰۰۷). در بحث تأثیرگذاری اضطراب معلم بر فرایند یادگیری نیز اعتقاد بر این است که معلم مضطرب، از سویی به خاطر دارابودن سطحی از فشارهای روانی، علاقه‌مندی و اشتیاق خود را در کلاس به تدریس و فعالیت‌های آموزشی از دست می‌دهد و از سوی دیگر، اضطراب سبب می‌شود از کیفیت تعامل معلم با دانش‌آموزان کاسته شود (باغبانی و دهقان نیشابوری، ۱۳۸۹).

الدridge^۵ (۲۰۱۳) می‌گوید معلمان با سطح تاب‌آوری زیاد، احتمال بیشتری دارد که دانش‌آموزان خود را به سلامت روانی خوب، احساس امنیت در کلاس درس و افزایش تاب‌آوری تشویق کنند. این در حالی است که گو و دی (۲۰۰۷) به نقش تاب‌آوری معلمان در توانمندساختن آن‌ها برای پاسخ‌گویی و واکنش در موقعیت‌های چالش‌برانگیز اشاره می‌کنند و معتقدند نقش تاب‌آوری به سه دلیل در تدریس دارای اهمیت است؛ اول اینکه این غیر واقع‌گرایانه است که از دانش‌آموزان انتظار داشته باشیم تاب‌آور باشند ولی معلمان که منبع اصلی تشکیل‌دهنده الگوهای

1. Werner and Smith

2. Green

3. Burke & Greenglass

4. Gu & Day

5. Eldrige

نقش برای آن‌ها هستند، نتوانند صفات تاب‌آورانه و انعطاف‌پذیر از خود نشان دهند. دوم اینکه در عصر توسعه پایدار و تغییرات در حال ظهور، تدریس کاری طاقت‌فرساست. چرخش از تمرکز بر استرس و فرسودگی شغلی معلمان به سوی تاب‌آوری، چشم‌انداز امیدبخشی را مبنی بر درک راه‌هایی برای مدیریت و حفظ انگیزه و تعهد آنان در هنگام تغییرات فراهم می‌آورد. سوم اینکه تاب‌آوری به عنوان صلاحیت ادامه بازگشت به عقب برای «بازیابی سریع نقاط قوت»^۱ و اثربخشی در برابر مشقات و شرایط ناگوار است و ارتباط نزدیک با حرفه‌ای‌گری، خودکارآمدی و انگیزه برای تدریس دارد که برای ارتقای موفقیت همه‌جانبه در زندگی دانش‌آموزان اساسی است.

کوکورس^۲ و همکاران (۲۰۱۷) گفته‌اند معلمان دچار فشارهای فزاینده در داخل و خارج از کلاس قرار دارند؛ از این رو نیاز روزافزون به آموزش و مهارت‌های تاب‌آوری وجود دارد که به افزایش رفاه معلمان کمک می‌کند. بنابراین معلمان به منظور حفظ سلامت جسمی و روانی و انجام تعهدات حرفه‌ای خود ملزم به کسب صلاحیت‌هایی برای مقابله با حوادث ناگوار و غیر قابل پیش‌بینی در زندگی شخصی از یک سو و دشواری‌های ناشی از شغل و حرفه خود از سوی دیگر هستند.

با وجود اینکه آموزش تاب‌آوری، چندوجهی است و به ویژگی‌های شخصیتی، خانوادگی، محیط کار و محیط اجتماعی فرد بستگی دارد، می‌توان ادعا کرد آموزش تاب‌آوری با شناسایی عوامل تأثیرگذار بر آن به معلمان آسان‌تر صورت می‌گیرد. لیهی (۲۰۱۲) در تحقیقات خود به عواملی چون همکاران، دانش‌آموزان، خانواده و دوستان اشاره کرده است، اما نقش مدیر را بسیار محوری می‌داند. همچنین تأثیر مثبت محیط اجتماعی را که فرد در آن به زندگی و کار مشغول است، در شکل‌گیری و ایجاد تاب‌آوری بسیار اساسی می‌داند.

الدريج (۲۰۱۳) نیز می‌گوید تا سال‌های اخیر مفهوم تاب‌آوری معلم از منابع مربوط به تاب‌آوری به‌طور چشمگیری غایب بوده است. وی معتقد است تاب‌آوری معلمان تحت تأثیر ترکیب پیچیده‌ای از افکار^۳، احساسات^۴ و رفتار^۵ و فرهنگ محیط آموزشی قرار دارد. البته هر یک از این عوامل زیر شاخه‌هایی دارند که در زیر به آن‌ها اشاره می‌شود.

۱- افکار شامل: انتظار نقش واقع‌گرایانه/ غیر شخصی‌سازی رویدادهای استرس‌زا/ متمرکز شدن بر نکات مثبت/ تمرین تأمل.

1. ability to bounce back

2. Kokores

3. thoughts

4. feeling

5. behaviours

- ۲- احساسات: عشق دائمی به تدریس/ جدا نبودن از همکاران/ نداشتن استرس/ حس اعتماد/ مثبت‌اندیشی/ لذت بردن از کار با کودکان/ قوی بودن/ نیاز به بهبود عملکرد تدریس.
- ۳- رفتار شامل راهبردهای مقابله‌ای با تمرکز بر احساسات^۱ و راهبردهای مقابله‌ای با اقدام مستقیم^۲ می‌شود. هدف راهبردهای مقابله‌ای با تمرکز بر احساسات، کاهش احساسات ناشی از یک استرس منفی است که به منبع استرس وابسته است و شامل درگیر شدن فرد در فعالیتی است که وی را قادر می‌سازد تا احساس آرامش را بازیابد. تکنیک‌ها شامل رفتار اجتنابی، ورزش بدنی و ارزیابی مجدد وضعیت است. راهبردهای مقابله‌ای با اقدام مستقیم متمرکز بر مسئله هستند و شامل شناسایی و از بین بردن جنبه استرس‌زا هستند. این یعنی درگیر شدن در عملی که منبع استرس را از بین می‌برد و شامل شناسایی گزینه‌های جایگزین، توسعه دانش حرفه‌ای و درک مسئله و یادگیری روش‌های جدید تدریس می‌شود.
- ۴- فرهنگ مدرسه: تحسین و تمجید اثربخش در بین همکاران/ درگیر شدن برای کمک به جستجو و یافتن استراتژی.

بیالیک و همکاران^۳ (۲۰۱۵) ویژگی سرسختی، به معنای اشتیاق و پشتکار برای اهداف بلندمدت را از جمله ویژگی‌های مؤثر در تاب‌آوری دانسته و در عین حال، وجود روابط سرشار از محبت، ایجاد فرصت‌هایی برای مشارکت و مداخله معنادار و اطلاع از انتظارات سطح بالا را در ایجاد آن دخیل می‌داند.

سازمان بهداشت جهانی در یک مطالعه گسترده که در بین چند کشور انجام داد، به این نتیجه رسید ایجاد تاب‌آوری مستلزم توسعه محیط‌هایی است که از سلامت و بهزیستی مردم حمایت و پشتیبانی می‌کنند. محیط حمایتی شامل ابعاد متفاوتی از جمله ابعاد اجتماعی، ورزشی، فرهنگی و سیاسی است که به منظور سلامت و بهزیستی مردم باید برای آن‌ها قابل دسترسی باشد (مولر^۴، ۲۰۱۷). همچنین آرمسترانگ و استنلی (۲۰۱۱) معتقدند تاب‌آوری، سلامتی، بهزیستی و عملکرد مؤثر کاملاً درهم‌تنیده هستند و می‌توانند و باید پرورش یابند.

ونس و همکاران^۵ (۲۰۱۵) تقویت عواملی چون اعتماد به توانایی در تدریس و توانایی پذیرش ریسک، خودکار آمدی، توانایی در سازگاری و تطبیق و قدرت حل مسئله را در ایجاد تاب‌آوری مؤثر می‌دانند. نونه و هستینگز^۶ (۲۰۰۹) در پژوهش خود دریافتند ایجاد تاب‌آوری از طریق ایجاد پذیرش روان‌شناختی باعث کاهش استرس کاری و افزایش سلامت روانی کارکنان و

1. Emotion-Focused Coping Strategies

2. Direct Action Coping Strategies

3. Biaik

4. Müller

5. Vance et al.

6. Noone & Hastings

معلمانی می‌شود که با دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی در تعامل بودند. براساس نتایج تحقیق یست^۱ (۲۰۰۶) تأمل و پژوهش، ابزارهای مؤثری در کمک به معلمان در مواجهه با چالش‌های روزمره به شمار می‌روند. همچنین آموزش و انتظار کاربرد یک مدل تفکر دانشجو معلمان از طریق برنامه‌های پیش از خدمت به معلمان تازه‌کار در توسعه خوداثربخشی و تاب‌آوری کمک می‌کند. براساس برخی پژوهش‌ها، میزان تاب‌آوری در بین دانشجویان بیشتر از میانگین بوده است (اردغان^۲ و همکاران، ۲۰۱۴). بدیهی به نظر می‌رسد تاب‌آوری با عامل جنسیت مرتبط است که در پژوهش حاضر نیز سنجش شده است.

پژوهش‌های متعددی در زمینه ارتباط بین جنسیت و تاب‌آوری انجام گرفته که یافته‌های حاصل از این پژوهش‌ها گاه متناقض بوده است؛ برای مثال یافته‌های پژوهش موریس^۳ (۲۰۰۲) نشان داد معلمان زن تاب‌آوری بیشتری نسبت به معلمان مرد داشته‌اند. نتایج پژوهش حجازی و سلیمانی (۱۳۸۹) نیز نشان‌دهنده آن بود که بین دختران و پسران در متغیر تاب‌آوری تفاوت معناداری وجود دارد و این تفاوت به نفع دختران است. همچنین نتایج پژوهش سان و استوارت^۴ (۲۰۰۷) نشان‌دهنده آن بود که دختران از عوامل مرتبط با تاب‌آوری مانند جستجو و حمایت، بیشتر از پسران استفاده می‌کنند. این در حالی است که نتایج پژوهش‌های اردوغان و همکاران (۲۰۱۴) و صدیقی ارفعی و نمکی بیدگلی (۱۳۹۵) حاکی از آن بوده که میزان تاب‌آوری در دانشجویان پسر بیشتر از دانشجویان دختر بوده است.

بنارده^۵ (۲۰۰۴) در زمینه تاب‌آوری به رابطه‌ای پویا بین عوامل تهدیدآمیز^۶ و عوامل حمایتی^۷ و عوامل فردی و زمینه‌ای اشاره کرده است (مانسفیلد^۸، ۲۰۱۲). همچنین بلتمن (۲۰۱۱) با مروری بر پژوهش‌های انجام‌گرفته در زمینه تاب‌آوری معلمان به معرفی و طبقه‌بندی هریک از آن‌ها براساس مارتیریس بنارد پرداخته که در جدول شماره ۱ آمده است.

1. Yost
 2. Erdogan
 3. Morris
 4. Sun & Stewart
 5. Benard
 6. Risk Factors
 7. Protective Factors
 8. Mansfield

جدول ۱. مروری بر پژوهش‌های انجام‌گرفته در زمینه تاب‌آوری معلمان (Beltman, ۲۰۱۱)

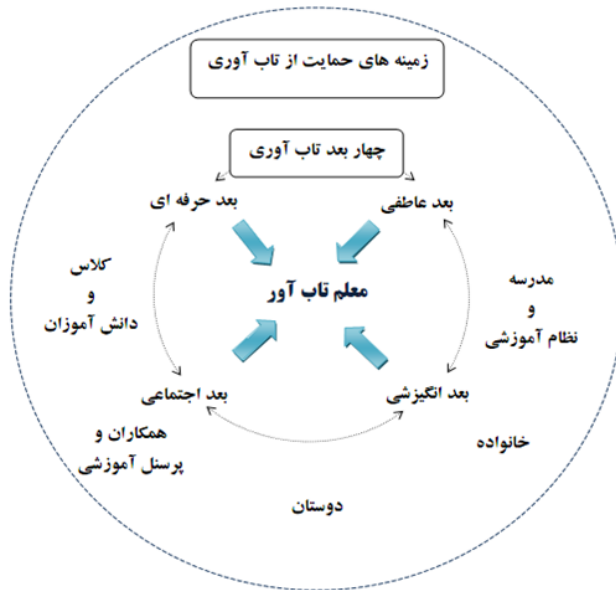
عوامل	زمینه‌ای	فردی
تهدیدآمیز	مدیریت رفتار (Howard & Johnson, ۲۰۰۴) حمایت نشدن از سوی مدیر یا کارکنان (حجم کاری زیاد) (Day, ۲۰۰۸) زمان لازم برای وظایف غیرتدریسی (Castro and et al, ۲۰۰۹) اشتغال غیررسمی (Jenkins and et al, ۲۰۰۹)	خودباوری منفی (Day, ۲۰۰۸) مقاومت در برابر کمک خواستن از دیگران (Fantilli & McDougal, 2009) تعارض بین عقیده و عمل (Felores, ۲۰۰۶)
حمایتی	حمایت همکاران (Mansfield, 2012) رهبری مراقبتی مقتدرانه (Castro and et al, ۲۰۰۹) ارتباط با افراد متخصص (Olson & Anderson, ۲۰۰۷)	انگیزه‌های نوع‌دوستانه (Cinclair, ۲۰۰۸) انگیزه درونی قوی (Chong & Low, ۲۰۰۴) خودکارآمدی بالا (Day, ۲۰۰۸)

همچنین مانسفیلد (۲۰۱۲)، مؤلفه‌های مربوط به ابعاد چهارگانه عاطفی، انگیزشی، حرفه‌ای و اجتماعی تاب‌آوری را تبیین کرده که در جدول شماره ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. ابعاد و مؤلفه‌های تاب‌آوری

ابعاد	مؤلفه‌های ابعاد تاب‌آوری
عاطفی	اعتماد به نفس - خودباوری - شوخ‌طبعی - تنظیم هیجانات - بازگشت به قبل برای بررسی نقاط قوت و ضعف
انگیزشی	مهارت حل مسئله - پافشاری و استقامت - اهداف و انتظارات واقع‌گرایانه - تأکید بر توسعه‌بخشی خود (Self-Improvement) - خوش‌بینی و نگرش مثبت
حرفه‌ای	مهارت‌ها و صلاحیت‌های تدریس، سازمان‌دهی، طراحی، مدیریت کلاسی، تسهیل‌یادگیری اثربخش، سازگاری و انعطاف‌پذیری
اجتماعی	درخواست کمک از دیگران، مهارت‌های بین‌فردی، توانایی پذیرش توصیه‌های دیگران، شبکه‌های حمایتی حرفه‌ای و فردی

ابعاد تاب‌آوری معلمان و زمینه‌های حمایتی از آن در شکل شماره یک ارائه شده است.



شکل ۱. مدل ابعاد تاب‌آوری معلمان (Mansfield, ۲۰۱۲)

بنابراین، اهمیت و لزوم توجه به تاب‌آوری دانشجومعلمان، تعیین میزان تاب‌آوری آن‌ها و آموزش‌های لازم در برنامه‌ی درسی رسمی‌شان بیش از پیش ضرورت دارد. از این‌رو هدف نخست در این پژوهش تعیین میزان تاب‌آوری دانشجومعلمانی است که به‌زودی در مقام معلم به انجام وظیفه‌ی مهم معلمی مبادرت می‌ورزند. همچنین با توجه به اینکه در برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان (تنها نهاد - تربیت معلم در کشور) به آموزش تاب‌آوری توجهی نشده است، هدف دوم تحقیق حاضر، مطالعه‌ی پژوهش‌های انجام‌شده در حوزه‌ی برنامه‌های مداخله‌ای در آموزش معلمان در کشورهای دیگر و ارائه‌ی راهکارهای مطلوب است. بر این اساس پژوهشگران در پژوهش حاضر درصدد پاسخگویی به سؤالات زیر بوده‌اند:

سؤالات پژوهش

۱. میزان تاب‌آوری دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان به تفکیک جنسیت تا چه اندازه است؟
۲. آیا بین میزان تاب‌آوری دانشجومعلمان براساس جنسیت تفاوت معنادار آماری وجود دارد؟
۳. آموزش تاب‌آوری در برنامه‌های درسی تربیت معلمان شامل چه محتوایی هستند؟

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر در مرحله اول توصیفی- پیمایشی بوده است. جامعه آماری را کلیه دانشجوی معلمان دختر و پسر نیم‌سال آخر دوره کارشناسی رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان شهر اصفهان به تعداد ۳۹۰ نفر شامل ۱۴۰ دانشجوی پسر و ۲۵۰ دانشجوی دختر تشکیل می‌دادند. به روش نمونه‌گیری طبقه‌ای متناسب با حجم طبق جدول کرجسی مورگان، تعداد ۱۰۴ دانشجوی پسر و ۱۶۷ دانشجوی دختر انتخاب شدند. ابزار جمع‌آوری داده‌ها پرسشنامه ۲۵ سؤالی کانر و دیویدسون^۱ (۲۰۰۳) بود که هدف آن سنجش میزان تاب‌آوری در افراد مختلف در قالب مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت است. پایایی پرسشنامه براساس ضریب آلفای کرونباخ به میزان ۰/۸۴ محاسبه و روایی آن در تحقیق بشارت و همکاران (۲۰۰۷) تأیید شد. تجزیه و تحلیل تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS، در دو سطح آمار توصیفی و استنباطی صورت گرفت. در سطح آمار توصیفی از شاخص‌های آماری فراوانی، درصد، میانگین و انحراف معیار و در سطح آمار استنباطی از آزمون t مستقل استفاده شد.

روش پژوهش در مرحله دوم به روش مروری و تحلیل یافته‌ها به شیوه توصیفی تحلیلی انجام گرفت. جمع‌آوری داده‌ها به شیوه کتابخانه‌ای از طریق مرور کتب، مقالات، مجلات و منابع الکترونیکی در پایگاه‌های اطلاعات مختلف انجام گرفت. همچنین با بررسی سرفصل دروس برنامه‌های درسی بازنگری شده دانشگاه فرهنگیان مشخص شد که آموزش‌های مشخصی تحت عنوان آموزش تاب‌آوری در واحدهای درسی آن‌ها وجود ندارد.

یافته‌های پژوهش

در جدول شماره ۳ نتایج مربوط به فراوانی و درصد پاسخ‌دهنده‌ها به تفکیک جنسیت ارائه شده است.

جدول ۳. توزیع فراوانی و درصد آزمودنی‌ها بر حسب جنسیت

جنس	فراوانی	درصد
دختر	۱۶۷	۶۱/۶
پسر	۱۰۴	۳۸/۴
کل	۲۷۱	۱۰۰

باتوجه به نتایج جدول بالا، ۶۱/۶ درصد (۱۶۷ نفر) از آزمودنی‌ها، دختر و ۳۸/۴ درصد (۱۰۴ نفر) پسر هستند.

در جدول شماره ۴ میانگین و انحراف معیار نمرات تاب‌آوری شرکت آزمودنی‌ها به تفکیک جنسیت ارائه شده است.

1. Connor & Davidson

جدول ۴. میانگین و انحراف معیار نمرات تاب‌آوری آزمودنی‌ها به تفکیک جنسیت

جنس	میانگین	انحراف معیار	کمترین نمره	بیشترین نمره
دختر	۶۶/۰۲	۱۲/۶۶	۲۱	۹۹
پسر	۶۱/۰۶	۱۴/۰۴	۱۶	۱۰۰
کل	۶۴/۱۲	۱۵/۵۷	۱۶	۱۰۰

باتوجه به نتایج جدول ۴، میانگین نمرات تاب‌آوری دختران $۶۶/۰۲ \pm ۱۲/۶۶$ و پسران $۶۱/۰۶ \pm ۱۴/۰۴$ و میانگین کل تاب‌آوری $۶۴/۱۲ \pm ۱۵/۵۷$ است.

جدول ۵. میانگین و انحراف معیار نمرات تاب‌آوری آزمودنی‌ها براساس خط برش به تفکیک جنسیت

جنس	خط برش	فراوانی	درصد
دختر	نمره بیشتر از ۵۰	۱۵۲	۸۹/۹
	نمره کمتر از ۵۰	۱۵	۸/۹
پسر	نمره بیشتر از ۵۰	۷۵	۷۰/۱
	نمره کمتر از ۵۰	۲۹	۲۷/۱
کل	نمره بیشتر از ۵۰	۲۲۷	۸۲/۲
	نمره کمتر از ۵۰	۴۴	۱۵/۹

باتوجه به نتایج به دست آمده از جدول شماره ۵، در بین دختران ۱۵۲ نفر و پسران ۷۵ نفر نمره بیشتر از ۵۰ و ۱۵ نفر از دختران و ۲۹ نفر از پسران نمره کمتر از ۵۰ دریافت کردند. از کل آزمودنی‌ها، تعداد ۴۴ نفر (۱۵/۹) از آزمودنی‌ها میزان تاب‌آوری کمتر و مساوی خط برش (۵۰) و ۲۲۷ نفر (۸۲/۲ درصد) تاب‌آوری بیشتر از خط برش داشتند.

سؤال اول: میزان تاب‌آوری آزمودنی‌ها تا چه اندازه است؟

برای پاسخ به سؤال اول تحقیق از آزمون تی تک‌متغیره (تی تک‌نمونه‌ای) استفاده شد. در آزمون تی تک‌متغیره در واقع میانگین نمرات افراد با میانگین مرزی یا خط برش مقایسه می‌شود که در این مطالعه باتوجه به دستورالعمل پرسشنامه عدد ۵۰ به عنوان خط برش قرار گرفت.

جدول ۶. خلاصه نتایج آزمون t تک‌نمونه‌ای برحسب میزان تاب‌آوری

تعداد	میانگین	انحراف معیار	آماره تی	درجه آزادی	سطح معناداری	حد بالا	حد پایین
۲۷۱	۶۴/۱۲	۱۵/۵۷	۱۴/۹۲	۲۷۰	۰/۰۰۰۱	۱۵/۹۸	۱۲/۲۶

باتوجه به نتایج جدول شماره ۶، بین میانگین مرزی و میانگین نمرات تاب‌آوری تفاوت معنادار آماری وجود دارد ($p > 0.05$). به عبارتی میانگین نمرات با خط برش برابر نیست و به علت بیشتر بودن این مقدار از میانگین می‌توان به بیشتر بودن میزان تاب‌آوری آزمودنی‌ها پی برد. نتایج مربوط به آزمودنی‌ها به تفکیک جنسیت در جداول ۵ و ۶ گزارش شد.

جدول ۷. خلاصه نتایج آزمون t تک‌نمونه‌ای دختران بر حسب میزان تاب‌آوری

تعداد	میانگین	انحراف معیار	آماره تی	درجه آزادی	سطح معناداری	حد بالا	حد پایین
۱۶۷	۶۶/۰۲	۱۲/۶۶	۱۶/۳۶	۱۶۶	۰/۰۰۰۱	۱۷/۹۵	۱۴/۰۹

باتوجه به نتایج جدول شماره ۷، بین میانگین مرزی و میانگین نمرات تاب‌آوری دختران تفاوت معنادار آماری وجود دارد ($p < 0.05$). به عبارتی میانگین نمرات با خط برش برابر نیست و به علت بیشتر بودن این مقدار از میانگین می‌توان به بیشتر بودن میزان تاب‌آوری آزمودنی‌های دختر پی برد.

جدول ۸. خلاصه نتایج آزمون t تک‌نمونه‌ای پسران بر حسب میزان تاب‌آوری

تعداد	میانگین	انحراف معیار	آماره تی	درجه آزادی	سطح معناداری	حد بالا	حد پایین
۱۰۴	۶۱/۰۶	۱۴/۰۴	۵/۹۲	۱۰۳	۰/۰۰۰۱	۱۴/۷۶	۷/۳۶

باتوجه به نتایج جدول ۸، بین میانگین مرزی و میانگین نمرات تاب‌آوری پسران تفاوت معنادار آماری وجود دارد ($p < 0.05$). به عبارتی میانگین نمرات با خط برش برابر نیست و بالاتر بودن این مقدار از میانگین نشان‌دهنده بیشتر بودن میزان تاب‌آوری آزمودنی‌های پسران است.

سؤال دوم: آیا میزان تاب‌آوری آزمودنی‌ها به تفکیک جنسیت متفاوت است؟

جدول ۹. خلاصه نتایج آزمون تی مستقل مقایسه تاب‌آوری دانش‌آموزان به تفکیک جنس

گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	آماره تی مستقل	درجه آزادی	سطح معناداری
پسر	۱۰۴	۶۱/۰۶	۱۴/۰۴	-۲/۵۸	۲۶۹	۰/۰۲۰
دختر	۱۶۷	۶۶/۰۲	۱۲/۶۶			

نتایج جدول شماره ۹ نشان می‌دهد با تأیید فرض همگنی واریانس‌ها، بین میانگین نمره تاب‌آوری دانش‌آموزان دختر و پسر از لحاظ آماری تفاوت معنادار وجود دارد ($p < 0.05$).

به عبارتی میانگین نمره دو گروه با هم برابر نیست. همچنین نتایج جدول فوق نشان می‌دهد دختران نمرات بیشتری در مؤلفه تاب‌آوری به نسبت پسران، دریافت کرده‌اند. بنابراین در پاسخ به این سؤال پژوهش، مبنی بر تفاوت میزان تاب‌آوری به تفکیک جنس می‌توان گفت میزان تاب‌آوری دختران بیشتر از میزان تاب‌آوری پسران است.

سؤال سوم: برنامه‌های آموزش تاب‌آوری در برنامه‌های درسی تربیت معلمان شامل چه مواردی هستند؟

با بررسی منابع اطلاعاتی و سایت‌های مرتبط در کشورهای مختلف، سه برنامه آموزش تاب‌آوری برای معلمان معرفی شده که عبارت‌اند از:

۱- برنامه تاب‌آورسازی در آموزش معلمان^۱

این برنامه به چهار راه‌حل عمده در افزایش تاب‌آوری معلمان اشاره دارد که عبارت‌اند از:

۱- اصلاحاتی در برنامه‌های درسی تربیت معلم

۲- ارزیابی بیرونی یا اعتبارسنجی برنامه‌های تربیت معلم

۳- کارگاه‌های آموزشی در زمان‌های مختلف

۴- ارتقای آمادگی کاری^۲ معلمان تازه‌کار

در این برنامه بر چارچوبی مفهومی از عوامل تأثیرگذار شامل درک از تاب‌آوری، روابط، رفاه، انگیزه و عواطف تأکید شده است. همچنین یک مدل نوآورانه یادگیری مجازی با هدف آگاهی-بخشی دانشجویان تربیت معلم از مهارت‌های مورد نیاز که تاب‌آوری آن‌ها را در حرفه آینده خود تسهیل می‌کند، طراحی و ارزیابی شده است. همچنین راهکارهایی برای تقویت و پرورش تاب‌آوری در معلمان پیشنهاد شده که مستلزم کار با دانشجومعلم و معلمان راهنمای آن‌ها در مدارس است. این راهکارها عبارت‌اند از:

- ایجاد انتظارات واقع‌گرایانه از نقش‌ها و مسئولیت‌های مربی و دانشجومعلم در فرایند آموزش.
- طراحی اهداف چالش‌برانگیز که موفقیت در آن دست‌یافتنی باشد.
- مشخص کردن چالش‌های یادگیری تدریس و دلایل آن‌ها و ایجاد رویکرد مشارکتی و نه فردگرایانه برای حل آن‌ها.
- ایجاد شرایطی برای برقراری روابط مبتنی بر احترام متقابل که در آن دو طرف عقاید، ارزش‌ها و عملکردهای خود را نقد کنند.

1 Building resilience in teacher education: BRiTE

2. work readiness

- کار با یک تیم حرفه‌ای برای بهبود یاددهی و یادگیری و استفاده از شبکه‌های اجتماعی.
- ارزش‌گذاری به رفاه و تندرستی و مدیریت زمان.
- هدایت پروژه‌های اقدام‌پژوهی (اسمیت و هود^۱، ۲۰۱۱ و مانسفیلد، ۲۰۱۶).

۲- برنامه‌پرورش آگاهی و تاب‌آوری در آموزش^۲

مورد دیگری از برنامه‌های توسعه حرفه‌ای به معلم می‌آموزد تا مهارت‌هایی را برای کاهش استرس‌های عاطفی و اجتماعی در مدیریت چالش‌های روزانه به کار برند. بدین منظور با استفاده از آموزش مستقیم، تمرین‌های هدایت‌شده، بحث گروهی و نوشتن تأملی به معلم یاد می‌دهد:

- مهارت‌های عاطفی چون چگونگی رفتار خودالقای در احساسات مثبت برای ارتقای تاب-آوری و خودتنظیمی را به کار ببرند.

- از تجربیات لحظه به لحظه خودشان آگاهی بدون قضاوت داشته باشند.

- بدون قضاوت، واکنش یا ارائه مشاوره صرفاً گوش بدهند.

نتایج اجرای این برنامه نشان داده که این برنامه نه تنها در ماندگاری معلم در حرفه خود و ایجاد صلاحیت‌های تحصیلی، عاطفی و اجتماعی بلکه در تاب‌آوری در مواجهه با نیازهای دانش‌آموزان تأثیر بسزایی داشته است (جنینگز^۳، ۲۰۱۳).

۳- پروژه افزایش تاب‌آوری از طریق آموزش معلم^۴

این پروژه با مشارکت پنج کشور اروپایی شامل یونان، پرتغال، ایتالیا، کرواسی، رومانی و کشور استرالیا و با پشتیبانی اتحادیه اروپا در حال انجام است. در چارچوب نظری این پروژه، تاب‌آوری معلم یک پدیده چندعاملی است که از فرایند تعامل بین ویژگی‌های شخصی و عوامل زمینه‌ای ایجاد می‌شود. نشان دادن تاب‌آوری، حاکی از استفاده از ظرفیت‌های موجود عاطفی، انگیزشی، حرفه‌ای و اجتماعی و راهبردهای مقابله با موقعیت‌های پرتنش و استرس‌زاست که به پیامدهای رضایت‌بخش می‌انجامد. بنابراین هدف پروژه مذکور توانمندسازی معلم در تاب‌آوری خودشان در مواجهه با تغییرات سریع آموزشی و در نهایت، افزایش کیفیت آموزشی برای دانش‌آموزان آنهاست. عملی شدن این هدف از طریق فراهم‌سازی موقعیت‌های یادگیری متنوعی است که با آن‌ها تاب‌آوری معلم تقویت می‌شود. این موقعیت‌های یادگیری از طریق گذراندن واحدهای درسی حضوری و مجازی فراهم می‌گردد و در پایان دوره مدرک کارشناسی ارشد داده می‌شود.

1. Smethem and Hood

2. Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE)

3. Jennings

4. Enhancing Resilience through Teacher Education Project (ENRETE)

برخی از واحدهای درسی ارائه شده در این پروژه عبارت‌اند از: پداگوژی، مدل‌ها و رویکردهای تاب‌آوری در آموزش، شبکه‌سازی اجتماعی، تبدیل چالش‌ها به فرصت‌ها، پویایی گروهی و یادگیری تجربی، استفاده از منابع و فناوری اطلاعات و ارتباطات، یادگیری مشارکتی، همکاری خانه و مدرسه در آموزش، آموزش والدین، شبکه‌های حمایتی متخصصان آموزشی، تئوری‌های تغییر رفتار، ارتقای رفاه عاطفی، مشاهده و پژوهش مبتنی بر کارورزی، مراقبت روابط و رفتار مثبت در کلاس، کار تیمی، روش‌های کمی و کیفی تحقیق، مهارت‌های ارتباطی، ارتباط با والدین و متخصصان آموزشی و حل مسئله خلاق (سیفای و همکاران، ۲۰۱۷).

بحث و نتیجه‌گیری

براساس مطالعات انجام شده و تحلیل صورت گرفته در زمینه موضوع مذکور، یافته‌های حاصل از بررسی سؤال اول پژوهش نشان داد میزان تاب‌آوری دانشجو معلمان بیشتر از میزان متوسط بوده است. این یافته با نتیجه پژوهش اردوغان و همکاران (۲۰۱۴) همسو بوده است. در خصوص سؤال دوم پژوهش، یافته‌ها حاکی از آن بود که میزان تاب‌آوری معلمان زن بیشتر از معلمان مرد بوده است. این نتیجه با نتایج پژوهش‌های موریس (۲۰۰۲)، حجازی و سلیمانی (۱۳۸۹) و سان و استوارت (۲۰۰۷) همسو بوده است. این در حالی است که نتایج تحقیقات اردوغان و همکاران (۲۰۱۴) نشان داده که میزان تاب‌آوری دانشجویان پسر در مقایسه با دانشجویان دختر بیشتر بوده است که با نتایج پژوهش حاضر همسو نیست.

در زمینه سؤال سوم پژوهش، نتایج تحلیل متون مرتبط با موضوع نشان داد معلمان در معرض آسیب‌های روحی و عاطفی قرار دارند که به‌طور اجتناب‌ناپذیری بر حرفه آن‌ها نیز تأثیرگذار است؛ این در حالی است که با آموزش سبک‌های تفکر تاب‌آورانه از جمله آموزش اعتماد به نفس، خودکارآمدی، احساس خود ارزشمندی، افزایش خوش‌بینی و نگرش مثبت، دلگرم‌سازی و آگاهی هیجانی در برنامه‌های درسی تربیت معلم و دوره‌های ضمن خدمت می‌توان این آسیب‌ها را کنترل کرد و به افزایش بهزیستی روانی آن‌ها کمک کرد. این نتیجه با یافته‌های حاصل از پژوهش‌های یست (۲۰۰۶)، کوکورس و همکاران (۲۰۱۷)، سیفای و همکاران (۲۰۱۷) و نونه و هستینگز (۲۰۰۹) همسوست.

با این حال این مسئله به عنوان یک نیاز اساسی معلمان در آموزش‌های تربیت معلمان و همچنین دوره‌های ضمن خدمت مغفول مانده است. از آنجاکه از یک سو تاب‌آوری سازه‌ای روان‌شناختی بوده و از سوی دیگر ایجاد و تقویت آن نیازمند آموزشی چندوجهی است که ابعاد فردی، خانوادگی و اجتماعی (مدرسه و جامعه) را شامل می‌شود، به نظر می‌رسد برنامه‌های

درسی باید با هدف توجه به موضوع تأمین سلامت روانی و بهزیستی معلمان در جهت ماندگاری و نگهداشت آنان از تدوین محتواهای صرفاً نظری به سمت تدوین محتواهای عملی و کارگاهی با موضوعات پرورش و تقویت مهارت‌های زندگی مانند مهارت حل مسئله، مهارت تصمیم‌گیری، مهارت برقراری ارتباط، تفکر انتقادی، ایجاد اعتماد به نفس، خودکارآمدی و محتواهایی که یادگیری مبتنی بر همکاری و کار تیمی و مشارکتی را ایجاد می‌کند، تدارک ببیند. روش‌های یاددهی - یادگیری نیز از طریق ایجاد فعالیت‌های گروهی بین همکاران موجب تقویت احساس مثبت در آنان می‌شود. همچنین از آنجاکه فضای یادگیری نیز از عناصر مهم برنامه درسی است، ضرورت تأمین محیطی امن، غنی و حمایت‌کننده - که البته مدیر نقش کلیدی در ایجاد آن دارد - بسیار تأثیرگذار است. شیوه‌های ارزشیابی به صورت خودارزیابی و ارزیابی همتا در کنار ارزیابی استادان از شیوه‌هایی است که خودباوری و حس اعتماد به نفس معلمان را افزایش می‌دهد.

به همین دلیل پیشنهاد می‌شود:

- ۱ - به برنامه‌های درسی دانشجوی معلمان، واحد درسی جداگانه‌ای با عنوان سبک تفکر تاب‌آورانه اضافه شود.
- ۲ - به موازات ارائه تئوری سبک تفکر تاب‌آورانه، کارگاه‌های عملی در این زمینه تشکیل شود.
- ۳ - در بازه‌های زمانی ۵ ساله این آموزش‌ها بازنگری و تکرار شود.
- ۴ - در محتوای آموزشی دوره‌های ضمن خدمت معلمان، این مقوله در اولویت توجه و عنایت کارشناسان قرار گیرد.
- ۵ - بر عضویت دانشجوی معلمان در شبکه‌های حمایتی و همکارانه تأکید شود

منابع

- باغانی، مریم و دهقان نیشابوری، محسن (۱۳۹۱). تأثیر اضطراب معلمان بر کیفیت تدریس. فصلنامه راهبردهای آموزش، دوره ۵. شماره ۱۳، ۱-۹.
- بشارت، محمدعلی و عباسپور دویلانی، طاهره (۱۳۸۹). رابطه راهبردهای فراشناختی و خلاقیت با تاب‌آوری در دانشجویان. مجله یافته‌های نو در روان‌شناسی، دوره ۵. شماره ۱۱۴/۱۲۴-۱۱۱.
- بهزادپور، سمانه، مطهری، زهراسادات، وکیلی، مریم و سهرابی، فرامرز (۱۳۹۴). تأثیر آموزش تاب‌آوری بر افزایش بهزیستی روان‌شناختی زنان نابارور. مجله علمی علوم پزشکی ایلام. دوره ۲۳، شماره ۵.

- حجازی، الهه و سلیمانی، حمیده (۱۳۸۹). کیفیت دوستی، تقابل دوستی و تاب‌آوری. مجله علوم رفتاری. دوره ۴ شماره ۴. ۳۱۹-۳۲۵.
- سمیعی زفرقندی، مرتضی (۱۳۹۰). روش‌های تکمیل و بهبود نظام ضمن خدمت معلمان. مجله نوآوری‌های آموزشی. شماره ۳۹، ۱۸۰-۱۵۱.
- Abdul Razak, A. Z. (2013). Learning about teacher's resiliency: perceptions, challenges and strategies of policy implementation in two secondary schools in Malaysia. A thesis for the degree of doctor of philosophy in education at Massey University, Palmerston North, Manawatu, New Zealand.
- Beltman, S.; Mansfield, C. & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6(3), 185-207.
- Betty A.; M. (2002). Measuring Resilient Characteristics of Teachers. A Dissertation Submitted to the Graduate Faculty of The University of Georgia in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree. The University of Georgia
- Bialik, M.; Bogan, M.; Fadel, C. & Horvathova, M. (2015). Character Education for the 21st Century: What Should Students Learn? Center for Curriculum Redesign Boston, Massachusetts. www.curriculumredesign.org
- Bobek, B. L. (2002). Teacher resiliency: A key to career longevity. *The Clearing House*, 75(4), 202-205.
- Burke, R. J.; Greenglass, E. R. & Schwarzer, R. (1996). 'Predicting Teacher Burnout Over Time: Effects of Work Stress, Social Support, and Self-Doubt on Burnout and its Consequences', *Anxiety, Stress, and Coping* 9(3):261-275.
- Castro, A. J.; Kelly, J. & Shih, M. (2010). Resilience strategies for new teachers in high-needs areas. *Teaching & Teacher Education*, 26(3), 622-629.
- Cefai, C.; Colomeischi, A. & Simoes, C. (2017). Enhancing Resilience through Teacher Education Project ENRETE. 6th ENSEC Conference Stockholm 7th-9th June.
- Chong, S. & Low, E. L. (2009) Why I want to teach and how I feel about teaching: Formation of teacher identity from pre-service to the beginning teacher phase. *Educational Research Policy and Practice* 8(1):59-72.
- Connor, K. M. & Davidson, J. R. T. (2003). Development of new resilience

- scale: the connor–Davidson, Resilience scale (CD–RISC). *Depression and Anxiety*, 18.
- Day, C. (2008). Committed for life? Variations in teachers' work, lives and effectiveness. *Journal of Educational Change*, 9(3), 243–260.
- Day, C.; Edwards, A.; Griffiths, A. & Gu, Q. (2011). Beyond survival teachers and resilience. Key Messages from an ESRC–funded Seminar Series. Published by the University of Nottingham.
- Eldridge, M. (2013). Understanding the Factors that Build Teacher Resiliency. Institute of Education, University of London.
- Erdogana, E.; Ozdoganb, O. & Erdoganc, M. (2014). University Students' Resilience Level: The Effect of Gender and Faculty. *Social and Behavioral Sciences*, 1262 – 1267.
- Fantilli, R. D. & McDougall, D. E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching & Teacher Education*, 25(6), 814–825.
- Flores, M. A. (2006). Being a novice teacher in two different settings: Struggles, continuities and discontinuities. *Teachers College Record*, 108(10), 2021–2052.
- Green, D.; Oswald, M. & Spears, B. (2007). Teachers' (mis)understandings of resilience. *International Education Journal*. 8(2), 133–144.
- Gu, Q. & Day, C. (2007). Teachers' resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*. Published by Elsevier 23 (2007) 1302–1316. www.elsevier.com/locate/tate
- Howard, S. & Johnson, B. (2004). Resilient teachers: Resisting stress and burn-out. *Social Psychology of Education*, 7(4), 399–420.
- Jennings, P. A.; Frank, J. L.; Snowberg, K. E.; Coccia, M. A. & Greenberg, M. T. (2013). Improving Classroom Learning Environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): Results of a Randomized Controlled Trial. *School Psychology Quarterly* .28(4).374–390.
- Jenkins, K.; Smith, H. & Maxwell, T. (2009). Challenging experiences faced by beginning casual teachers: Here one day and gone the next! *Asia–Pacific Journal of Teacher Education*, 37(1), 63–78.
- Kokores, S.; Johnstone, A. & King, J. Jones (2017). Teacher well-being and resilience: Podcasts as a tool for global reach. Master of Applied Positive Psychology (MAPP) Service Learning Projects. University of Pennsyl-

vania Scholarly Commons.

- Le Cornu, R. (2013). Building Early Career Teacher Resilience: The Role of Relationships. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(4), 1-17.
- Leahy, T. (2012). How Teachers Develop and Sustain Resilience in Their Work. Thesis submitted in part fulfilment of the requirements for the degree of Doctor of Education. University of London.
- Mansfield, C. (2012). Promoting resilience for teachers and their students: A four dimensional view. The Children's Hospital Education Research Institute Conference. Sydney, 6-7 September, 2012. Murdoch University. caroline.mansfield@murdoch.edu.au
- Mansfield, C. F.; Beltman, S.; Broadley, T. & Weatherby-Fell, N. (2016). Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education*, 54, 77-87. doi:10.1016/j.tate.2015.11.016
- Mansfield, C. F.; Beltman, S.; Price, A. & McConney, A. (2012). "Don't sweat the small stuff:" Understanding teacher resilience at the chalkface. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 357-367.
- Müller, A. (2017). Building resilience: A key pillar of Health 2020 and the Sustainable Development Goals Examples from the WHO Small Countries Initiative. World Health Organization Regional office for Europe.
- Noone, S. J. & Hastings, R. P. (2009). Building psychological resilience in support staff caring for people with intellectual disabilities: Pilot evaluation of an acceptance-based intervention. *Journal of Intellectual Disabilities*, 13(1):43-51
- Olsen, B. & Anderson, L. (2007). Courses of action: A qualitative investigation into urban teacher retention and career development. *Urban Education*, 42(1), 5-29.
- Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(2), 79 - 104.
- Seddighi Arfaei, F. & Namaki Bidgoly, Z. (2016). Studying Gender Differences in Student Resilience. 3rd Conference on Psychology, Educational Sciences and Life Style with International Approach.
- Smethem, L. & Philip, H. (2011). Fostering Resilience through Initial Teacher Education. *Approaches to Fostering Resilience. Key Messages from an ESRC-funded Seminar Series* Christopher Day, Anne Edwards,

Amanda Griffiths and Qing Gu Foreword by Sir Tim Brighouse.

Sun, J. & Stewart, D.) 2003). Age and gender effects on resilience in children and adolescents from Resilient Children and Communities Project in Australia/ School of Public Health, Logan Campus Griffith University: Meadowbrook, Queensland.

Vancea, A.; Pendergasta, D. & Garvis. S. (2015). Teaching resilience: a narrative inquiry into the importance of teacher resilience. *Pastoral Care in Education: An International Journal of Personal, Social and Emotional Development*. <http://www.tandfonline.com/loi/rped20>

Werner, E. & Smith, R. (1992). *Overcoming the odds: High-risk children from birth to adulthood*. New York: Cornell University Press. (ERIC Abstract).

Yusuf, F. A.; Olufunke, Y. R. & Valentine, M. D. (2015). Causes and Impact of Stress on Teachers' Productivity as Expressed by Primary School Teachers in Nigeria. *Creative Education*. 6, 1937-1942.

Yost, D. S. (2006). Reflection and self-efficacy: Enhancing the retention of qualified teachers from a teacher education perspective. *Teacher Education Quarterly*, 33(4), 59-76.

Morris, B. (2002). *Measuring resilient characteristics of teachers*. A Dissertation Submitted to the Graduate Faculty of The University of Georgia in Partial

دانشگاه فرهنگیان
دوفصلنامه علمی- ترویجی
راهبردهای نوین تربیت معلمان
سال پنجم، شماره هفتم، بهار و تابستان ۱۳۹۸

رابطه ساختاری توانمندسازی با تعهد به تغییر سازمانی معلم

اسد حجازی^۱

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۶/۱۱

شهربانو خشکاب^۲

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۱۲/۱۲

حمزه فرج‌الهی^۳

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه ساختاری بین توانمندسازی معلمان و میزان تعهد آن‌ها به تغییرات سازمانی انجام شده است. به‌منظور گردآوری داده‌ها و دستیابی به اطلاعات و داده‌ها برای بررسی هدف اشاره‌شده از روش توصیفی- پیمایشی و به‌منظور تحلیل داده‌های حاصل از روش تحلیل معادلات ساختاری استفاده شده است. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه معلمان زن و مرد مدارس پایه ششم ابتدایی و اول متوسطه (پایه هفتم) استان سمنان شامل (۳۰۹) نفر بودند که از این تعداد با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبی، ۱۸۵ نفر برای نمونه پژوهش انتخاب شدند و «پرسشنامه تعهد به تغییر» هرزکوتیچ و مایر (۲۰۰۲) و پرسشنامه توانمندسازی معلمان رینهارت و شورت (۱۹۹۴) را تکمیل کردند. پایایی پرسشنامه‌ها با استفاده از آزمون ضریب آلفای کرونباخ معادل (۰/۸۹) برآورد و روایی نیز به روش روایی محتوایی بوده است. تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از اجرای روش آماری تحلیل عاملی به کمک نرم‌افزار لیزرل نشان داد: (۱) توانمندسازی معلمان و تعهد به تغییر سازمانی آن‌ها در ابعاد و مؤلفه‌های مختلف از همبستگی سطح بالایی برخوردار است؛ (۳) مؤلفه‌های توانمندسازی معلمان از قدرت تبیین‌کنندگی بالایی برای تعهد به تغییر سازمانی معلمان مطالعه‌شده برخوردارند. توانمندسازی در ابعاد گوناگون و از مسیر اقدامات و راهبردهای سنجیده و برنامه‌ریزی‌شده، مسئولیت‌پذیری، پاسخگویی و انگیزه درونی عملکرد کارآمد و اثربخش را برای معلمان به همراه خواهد داشت.

واژگان کلیدی: توانمندسازی معلمان، تعهد به تغییر.

۱. انتخاب جامعه آماری مزبور با عنایت به تغییرات نظام آموزشی در پایه‌های مزبور و اجرای دوره‌های متعدد توانمندسازی و آموزش‌های ضمن خدمت برای جامعه مدنظر در سال‌های اخیر بوده است که نوعاً بستر مناسبی برای ارزیابی رابطه توانمندسازی و تعهد به تغییر در جامعه را فراهم می‌سازد.

Email:azer1383@yahoo.com

۲. استادیار گروه مدیریت آموزشی دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)

۳. دانشجوی دکتری اقتصاد و مدیریت مالی آموزش عالی - دانشگاه تهران - دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی و مدرس دانشگاه فرهنگیان

۴. دانشجوی دکتری مدیریت منابع انسانی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

مقدمه

جهان پیوسته در حال تغییر و تحول است و این روند امروزه بیش از هر زمان دیگری در تاریخ زندگی بشریت مشهود است (سنگ^۱، ۲۰۱۴). در بستر دنیای تحولی امروز، سازمان‌ها نیز همواره با تحولات و دگرگونی‌های بسیاری روبه‌رو هستند، تغییرات وسیعی را تجربه می‌کنند و در هر برهه از زمان ویژگی‌های مطابق با شرایط و نیازهای آن زمان را دارا هستند. در چنین شرایط پویا و پرتحولی، سازمان‌ها به عنوان زیرمجموعه‌ای از حیات انسانی باید خود را برای رویارویی با این تغییر و تحولات عظیم آماده کنند؛ در غیر این صورت از گردونه رقابتی خارج می‌شوند.

درواقع، عرصه رقابتی، مستلزم برخورداری از مزیت‌های نسبی است؛ باین‌حال در عصر حاضر تمام ابزارهای مدیریتی به‌آسانی قابل تقلید هستند؛ مگر نیروهای انسانی خلاق و باانگیزه که به‌صورت مستمر دستاوردهای نوین و منحصر به فردی را برای سازمان‌ها به ارمغان می‌آورند و در عرصه رقابت‌های بی‌حد و مرز به عنوان مهم‌ترین پشتیبان و نیروی محرکه دستیابی سازمان‌ها به توفیق و تعالی محسوب می‌شوند. در چنین وضعیتی، مناسب است که سازمان‌ها نقش غیرقابل انکار نیروهای انسانی را به‌گونه‌ای شایسته درک کرده و پاسداری کنند (فوستر و پانجاسری و چنگ، ۲۰۱۰)؛ زیرا این نیروی انسانی است که می‌تواند سازمان را به سوی رشد و پیشرفت یا سقوط و از هم‌پاشیدگی پیش ببرد. از این‌رو داشتن نیروی انسانی توانا و کارآمد، بنیاد ثروت ملی و از مهم‌ترین دارایی‌های هر سازمان به حساب می‌آید. درواقع سازمان‌ها اگر بخواهند در این شرایط رقابتی، پویا و پیچیده با موفقیت ادامه حیات بدهند، نیازمند نیروی انسانی دانا و توانا هستند و از آنجاکه کمتر نیروی انسانی تمام مهارت‌ها، توانایی‌ها و ویژگی‌های ضروری را داراست، بنابراین مدیران سازمان‌ها با درک این واقعیت می‌کوشند با استفاده از راهبردهای مؤثر، تمامی توان بالقوه کارکنان خود را در سطوح فردی، تیمی و سازمانی اداره کرده، توسعه بخشیده و از آن‌ها بهره بگیرند (صرافزاده، ۱۳۹۰).

در این زمینه، باتوجه‌به اینکه در میان سازمان‌ها و نهادهای اجتماعی، نهادهای نظام آموزش و پرورش همواره نقشی حیاتی در استمرار و بقای جوامع بشری داشته‌اند، توانمندسازی منابع انسانی آن‌ها نیز از اهمیت بیشتری نسبت به سایر سازمان‌ها برخوردار بوده است (هوی و میسکل^۲، ۲۰۰۸). پرواضح است تعالی نظام‌ها و نهادهای آموزش و پرورش در گرو ارتقای ظرفیت‌های فردی و سازمانی و شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان در مقام سکانداران کارکردهای آموزشی و تربیتی نظام‌های آموزش و پرورش است؛ در این زمینه، یکی از رویکردهای نوین جامعه

1. Senge

2. Hoy & Miskle

علمی با هدف توسعه حرفه‌ای دانشگران نهادهای آموزش و پرورش و کاهش ناکارآمدی‌های عملکردی آنها، توانمندسازی معلمان است (فرناندز و ملدگازویا، ۲۰۱۱). بنابراین رویکرد توانمندسازی معلمان در بهینه‌سازی تحقق رسالت و مأموریت نظام آموزش و پرورش و متعاقباً توسعه جوامع، برخورداری از سازوکارهای مناسب برای ارتقای ظرفیت ارزش آفرین و اثربخش معلمان در راستای تحقق اهداف نظام‌های آموزشی با توجه به شرایط و مقتضیات جوامع مختلف، از جایگاه و اهمیت ویژه‌ای برای سیاست‌گذاران و مدیران نظام‌های آموزش و پرورش برخوردار است. در واقع چون معلمان باورهایی درباره توانایی‌های خود دارند، انتظار می‌رود هرچه آن‌ها احساس خودکارآمدی و شایستگی بیشتری داشته باشند، بر فرایند مهم‌ترین هسته فنی مدرسه یعنی تدریس و یادگیری بیشتر تأثیر بگذارند؛ زیرا هرچه معلمان از سطح خودکارآمدی بالاتری برخوردار باشند، تلاش بیشتری برای ارائه درست مطالب درسی با توجه به رویکردهای جدید آموزشی دارند و در برابر دانش‌آموزان محل صبر و تحمل بیشتری به خرج می‌دهند (صفری، ۱۳۹۸).

اگرچه جوامع بشری توانمندسازی، به مفهوم رشد، پیشرفت و توسعه دانش، مهارت، توانایی‌ها و انگیزه‌های حرفه‌ای افراد را در دهه ۱۹۸۰ و عمدتاً در ارتباط با سازمان‌های صنعتی تجربه کرده‌اند، با این حال از دهه ۱۹۹۰ توانمندسازی به منزله فرایند بهبود شایستگی‌های فعالان نهادهای آموزشی و ارتقای توانمندی‌های آن‌ها در راستای حل مسائل نظام‌های آموزشی مورد تأکید قرار گرفت (شورت؛ گریر و ملوین^۲، ۱۹۹۴). توانمندسازی معلمان، فرایندی است که آن‌ها را برای ایفای نقش‌های مختلف آموزشی آماده می‌سازد و سبب می‌شود ایشان در راستای مولد بودن و به‌روزر بودن تقویت شوند. مدرسان توانمند، افرادی حرفه‌ای هستند که توانایی زیادی در زمینه تدوین برنامه‌های آموزشی، مدیریت دروس خود و در نتیجه، تدریس اثربخش به فراگیران دارند. مدرسان توانمند به شغل خود احساس مالکیت دارند و در نتیجه، برای شغل‌شان سرمایه‌گذاری می‌کنند. این مدرسان متعهد و محقق، به‌واسطه خودارزشی، کارایی و توانمندسازی بر موفقیت تحصیلی (یادگیرندگان) نیز تأثیر بسزایی دارند. بنابراین نظام آموزش و پرورش هر جامعه‌ای در راستای دستیابی به اهداف رشد و توسعه، به مدد به‌کارگیری سازوکارهای کارآمد و اثربخش باید زمینه مساعد و مستعدی را برای ارتقا و توسعه احساس شایستگی (خودکارآمدی)، احساس خودمختاری (داشتن حق انتخاب)، احساس مؤثر بودن (اثرگذاری)، احساس معنی‌دار بودن (ارزشمندی) و احساس اعتماد (اطمینان) فراهم سازد؛ اقدامی که بدون تردید می‌تواند نتایج و منافع زیادی برای (نهادهای و مراکز آموزشی) به همراه داشته باشد (رفیعی و علم، ۱۳۹۴: ۱۷).

1. Fernandez & Moldogaziyev

2. Short & Greer & Melvin

پیامد افزایش همکاری‌های مشترک، توان حل مسئله و حمایت‌های چندجانبه، افزایش میزان همراهی و تعهد معلمان با تغییرات روزافزون و مستمر نظام‌های آموزشی در سایه وقوع تحولاتی نظیر ظهور فناوری‌های نوین آموزشی و تغییر چشم‌انداز، مأموریت و سیاست‌های نظام آموزشی و متعاقباً راهبردها، رویکردها و روش‌های عملکردی نهادهای آموزشی است. در واقع در عصر غلبه فناوری و اطلاعات، تغییر و چگونگی هدایت موفقیت‌آمیز آن، برای رهبران سازمان‌ها موضوعی حیاتی (اندرسون و اندرسون^۱، ۲۰۱۰) و مدیریت تغییرات برنامه‌ریزی‌شده و تحقق تغییرات با موفقیت (بورنس^۲، ۲۰۰۴)، یکی از مهم‌ترین چالش‌های دشواری است که مدیران در تمام سازمان‌ها با آن مواجه هستند (مک‌گریوی^۳، ۲۰۰۸).

پرواضح است که سازمان‌های آموزشی نیز از این قاعده مبرا نیستند. به عبارتی، در عصر تحولات روزافزون علم و فناوری، وقوع تغییرات در نظام‌های آموزشی اجتناب‌ناپذیر بلکه الزامی است؛ در این میان نکته مهم، چگونگی ایجاد و هدایت تغییرات ضروری و تقویت انگیزه و تعهد معلمان برای پاسخگویی به این تغییرات در سازمان‌های آموزشی است (تاپراک و ساماک^۴، ۲۰۱۱)؛ چراکه به تعبیر مایر و هرسکوویچ (۲۰۰۲) به هنگام تغییرات، بسیاری از افراد دچار نگرانی می‌شوند و حتی این امکان وجود دارد که به جهت احساس نداشتن کفایت، امنیت و ارزش سازمان را ترک کنند. قاعدتاً معلمان نیز در جایگاه عنصر محوری نظام‌های آموزشی با مسئولیت‌ها و وظایف پیچیده، دشوار و متعدد از این قاعده مستثنی نیستند. از یک سو عملکرد مدارس به عملکرد معلمان و میزان تعهد آن‌ها به اهداف و مأموریت‌های مدرسه بستگی دارد و از سوی دیگر، تعهد معلمان جریانی حیاتی برای خود معلمان، مدارس و حتی دانش‌آموزان قلمداد می‌شود و مستقیماً با فرایندهای تدریس، یادگیری، موفقیت، رشد، توسعه و رفاه مدارس در ارتباط است (فیرستون^۵، ۱۹۹۶؛ تسویی و همکاران^۶، ۱۹۹۹؛ چان و همکاران^۷، ۲۰۰۸؛ چانگ و دیگران^۸، ۲۰۱۱؛ کایرال و کاکار^۹، ۲۰۱۶؛ تفری^{۱۰}، ۲۰۱۶ و تادس^{۱۱}، ۲۰۱۹). بنابراین توانمندسازی معلمان و پیامدهای مثبت حاصل از آن، در راستای ایجاد و افزایش تعهد آن‌ها نسبت به تغییرات مطرح در فرایندهای مزبور، از اهمیت شایانی برخوردار است (مانگانجایا، ۲۰۱۴).

1. Anderson & Anderson

2. Burnes

3. Mc Greevy

4. Toprak & Summak

5. Firestone Chung

6. Tsui et al

7. Chan

8. Chang et al

9. KIRAL & KACAR

10. Teferi

11. Tadesse

در این راستا، سازمان‌های آموزشی نیز به منظور ماندگاری در شرایط متغیر و رقابتی می‌کوشند از آمادگی لازم برای افزایش ظرفیت‌های نیروهای انسانی و ایجاد اطمینان و تعهد در آن‌ها برای رویارویی با فشارها و تنش‌های متعدد برخوردار باشند و در این مسیر بیش از همه چیز بر توسعه قابلیت‌های معلمان - رهبران آموزشی - تأکید و توجه کرده‌اند (مستجران جرتانی، ۲۰۱۱).

با نظر به مبانی نظری بیان‌شده و با نگاهی پیش‌رو به شواهد تجربی حاصل از مطالعات پژوهشگران طی سالیان متمادی مرتبط با دو متغیر اساسی پژوهش حاضر، توانمندسازی و تعهد به تغییر، می‌توان این‌گونه اذعان داشت که توانمندسازی معلمان به واسطه واگذاری مسئولیت‌ها و اختیارات، ایجاد شرایط اعتماد متقابل بین مدیران و معلمان و مشارکت معلمان در تصمیم‌گیری‌های مدیریتی و اجرایی منجر به درک نیازها، شناسایی و توسعه قابلیت‌ها به ایجاد اعتماد و تعهد سازمانی و در نهایت حداکثرسازی امکان تحقق باکیفیت و اثربخش رسالت، مأموریت و اهداف نظام آموزشی (کانتر^۱، ۱۹۹۳) از مسیر عملکرد کارآمد و اثربخش معلمان در عرصه‌های در حال تغییر فعالیت‌ها و کارکردهای آموزشی و تربیتی زیر منجر شود: بهبود سازماندهی مؤثر محتوای آموزشی، کاربرد الگوها و روش‌های تدریس مؤثر، ارائه خدمات مشاوره‌ای تحصیلی به یادگیرندگان، توسعه مهارت‌های بین‌فردی و توان تشخیص مسائل و ناتوانایی‌های فراگیران، تسهیل فرایند یادگیری و توسعه روابط مؤثر با ایشان، مدیریت اثربخش کلاس، اثربخشی در فرایند تدریس و ایفای مؤثر نقش مربی‌گری^۲ و تسهیلگری^۳، پایش عملکردهای یادگیری و تربیتی فراگیران و توان تحلیل وضعیت و ارائه بازخوردهای سازنده به ایشان، افزایش ظرفیت و سعه صدر در پذیرش دیدگاه‌ها و اصلاح و بهبود عملکرد، فراهم ساختن بستر یادگیری موقعیتی برای گسترش قابلیت‌ها و مهارت‌های به‌کارگیری دانش آموخته در موقعیت‌های عینی و واقعی و در نهایت مدیریت تعارض و ایجاد فضای یاددهی - یادگیری متقابل و مبتنی بر اعتماد برای فراگیران (کلارک^۴، ۲۰۰۰؛ کارلی^۵، ۲۰۰۱؛ وایلز و باندی^۶، ۲۰۰۰؛ دانیلسون^۷، ۱۹۹۷؛ تراورز و دیگران^۸، ۱۹۹۳؛ دیلر و مول^۹، ۲۰۰۵ و فایرستون و پانل^{۱۰}، ۱۹۹۳).

درباره تعهد معلمان به رسالت و اهداف در حال تغییر سازمان مدرسه به عنوان یکی از

1. Kanter
2. Coaching
3. Facilitating
4. Clarke
5. Curly
6. Bondi & Wiles
7. Danielson
8. Travers
9. Diller & Moule
10. Firestone & Panell

مهم‌ترین مفاهیم مطرح در عرصه رفتار و روان‌شناسی سازمانی و نگرش یا حالت روانی تمایل، نیاز و الزام جهت تداوم فعالیت (سوسا و کلو، ۲۰۱۲) و در عین حال نقش آن به عنوان قلب و ذهن سازمان در کسب موفقیت‌های روزافزون در شرایط تحولی (اوزلاپ و کیرل، ۲۰۱۳)، مفاهیم‌پذیرش، ارزش، ماندگاری، هویت، هماهنگی و درونی‌سازی اهداف به صورت داوطلبانه و با تأکید بر ظرفیت و توان بالقوه برای برآوردن اهداف مدرسه در اولویت است.

از سویی از آنجاکه تعهد سازمانی مفهومی چندبعدی است، طبعاً نیازمند شاخص‌های چندبعدی برای تفسیر موقعیت است، در این راستا به کارگیری ابعاد تعهد به تغییر مایر و همکاران (۲۰۰۲)^۱ شامل:

۱. **تعهد عاطفی** که احساس و شناخت افراد از سازمان به عنوان عضو سازمان است که در این وضعیت افراد تمایل بسیاری برای ماندگاری در سازمان دارند، ارزش‌های سازمان را می‌پذیرند و در راستای ایفای وظایف سازمانی خود تلاش می‌کنند و از این تلاش احساس رضایت دارند و از بودن در سازمان تحسین شادی دارند. تمایل افراد و شادمانی آن‌ها از حضور و فعالیت در سازمان سبب افزایش کارایی و اثربخشی مدارس می‌شود. تعهد عاطفی شامل جریان‌های اخلاقی، و تعهدات ارزش‌محور است.

۲. **تعهد پیوستگی** که به میزان تمایل معلمان به ماندگاری در مدارس با توجه به منافع مالی، نیازها و ضرورت‌های آن اشاره دارد. دستاوردهایی نظیر (حقوق و مزایا، موقعیت و پرستیژ علمی، حقوق و مزایای بازنشستگی و ...)، گردش مالی، موقعیت اقتصادی، قوانین مدرسه در تقویت این نوع تعهد در معلمان بسیار اثرگذار است. در واقع این نوع تعهد مبتنی بر خودیابی است؛

۳. **تعهد هنجاری** که در این وضعیت معلمان فعالیت خود را یک وظیفه تلقی می‌کنند و برحسب وظیفه باید در مدرسه بمانند و در واقع معلمان براساس اصول اخلاقی و تعهدی به فعالیت خود در مدرسه ادامه می‌دهند و در نتیجه خود را وقف مدرسه کرده و بدون انتقاد به فعالیت خود ادامه می‌دهند. در این نوع تعهد، تأکید بر جریان‌های اخلاقی، ارزشی و جستجوگری است، امکان توجه و تبیین تعهد به تغییر سازمانی را با جزئیات دقیق در ساختار چندبعدی و پیچیده مدرسه و در ارتباط با رفتار معلمان فراهم می‌سازد (کیرال و کاکار، ۲۰۱۶).

از همان اوایل دهه (۱۹۹۰) در ارتباط با اثرات توانمندسازی بر رفتار و عملکرد کارکنان در نهادهای آموزشی و سایر سازمان‌های اجتماعی، مطالعات متعددی انجام شده است؛ از

۱. مایر و همکاران در سال (۲۰۰۲) برای اولین بار مطرح کردند که تعهد به تغییر، ساختاری مشابه تعهد سازمانی آلن و مایر (۱۹۹۰) دارد و حتی زیر مقیاس‌های آنها نیز یکسان است.

جمله مایر و آلن^۱ (۱۹۹۱) رابطه مثبت و معنادار بین توانمندسازی و تعهد سازمانی نیروهای انسانی را تأیید کردند. سپس رینهارت و شورت (۱۹۹۳) ارتباط توانمندسازی معلمان با رضایت شغلی؛ شورت (۱۹۹۴) مشارکت در تصمیم‌گیری، تأثیرگذاری، ارزشمندی، اقتدار، رشد حرفه‌ای و خودکارآمدی را ابعاد توانمندسازی معلمان ارائه داده و رابطه بین این مؤلفه‌ها را تأیید کردند. پس از آن، وو و شورت^۲ (۱۹۹۶) ارتباط توانمندسازی معلمان با تعهد؛ مارکس و لویس^۳ (۱۹۹۷) ارتباط توانمندسازی معلمان با تمرین‌های آموزشی و دستاوردهای دانش-آموختگان دانشگاهی؛ جانسون و شورت^۴ (۱۹۹۸) ارتباط توانمندسازی معلمان با تعارض، کرایمر و همکاران^۵ (۱۹۹۹) اثر دو بعد توانمندسازی؛ «خود تصمیم‌گیری و تأثیرگذاری» بر تعهد سازمانی؛ شلتون^۶ (۲۰۰۲) اثر توانمندسازی بر تعهد در سازمان‌های اجتماعی؛ بوگر و سامچ (۲۰۰۴) رابطه توانمندسازی معلمان با تعهد سازمانی، تعهد حرفه‌ای و رفتار شهروندی؛ سامچ^۷ (۲۰۰۵) اثر توانمندسازی معلمان بر پیامدهای آموزشی؛ کوتیوا و میکز^۸ (۲۰۰۹) رابطه توانمندسازی و رضایت شغلی دستیاران آموزشی؛ هیسمان او گلا و هیسمان او گلا^۹ (۲۰۱۰)؛ رابطه توانمندسازی و انگیزه معلمان؛ سیتی و همکاران^{۱۰} (۲۰۱۳) رابطه توانمندسازی شناختی و تعهد سازمانی معلمان؛ سیتی فیروز و همکاران^{۱۱} (۲۰۱۳) اثر توانمندسازی بر تعهد به تغییرات سازمانی؛ مانگانجایا^{۱۲} (۲۰۱۴) اثر توانمندسازی بر ارتقای قابلیت‌ها و توانمندی‌ها را مطالعه کرده و روابط و اثرات مزبور را با جهت و شدت آماری متفاوت تأیید کرده‌اند.

باتوجه به مبانی بیان‌شده و مرور تجارب پژوهش‌های پیشین و نقش و اهمیتی که توانمندسازی معلمان بر ایجاد و تقویت تعهد معلمان به تغییرات روزافزون علم و فناوری در دنیای پیچیده و چندبعدی نظام‌های آموزش پرورش دارد، پرواضح است پرداختن به مقولات مزبور باید در اولویت ویژه سیاست‌گذاران، تصمیم‌گیرندگان و مدیران و متولیان نظام‌های آموزش و پرورش باشد. رویکردی که انتظار می‌رود سبب افزایش رضایت‌مندی و احساس مثبت و مؤثر بودن در نظام آموزشی معلمان شود و درنهایت تمایل و رغبت به وفاداری و ماندگاری در شرایط تحولی و پر تلاش را در آنان افزایش دهد. البته اگرچه بررسی و ارزیابی وضعیت ارتباط بین

1 Meyer & Allen

2. Wu&Short

3. Marks & Louis

4. Johnson & Short

5. Kraimer et al

6. Shelton

7. Somech

8. Kostiwa& Meeks

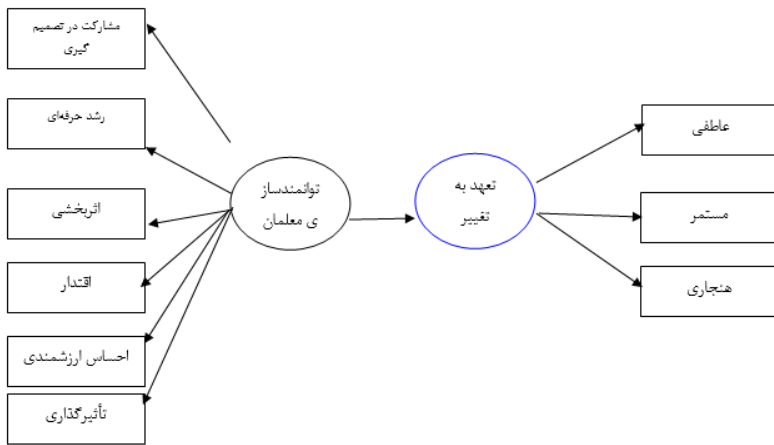
9. Hismanoglu& Hismanoglu

10. Siti et al

11. Fairuz & et al

12. Mangundjaya

توانمندسازی معلمان و تعهد آن‌ها به تغییرات آموزشی، رویکردی اثربخش برای نظام آموزش- و پرورش محسوب می‌شود، با این حال، پرواضح است توسعه در هر زمینه‌ای بیش از هر اقدامی مستلزم، ترسیم چشم‌انداز، سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی و تدوین اهداف و راهبردهای عملیاتی و بسترسازی برای پذیرش و مشارکت چندوجهی ذی‌نفعان و مشارکت‌کنندگان است که باید متولیان امور نظام آموزش و پرورش تدارک بینند. در نتیجه با نظر به مباحث بیان‌شده، الگوی نظری پژوهش حاضر مبتنی بر رابطه بین توانمندسازی معلمان و تعهد به تغییر سازمانی ارائه شده است (شکل ۱).



شکل (۱) الگوی مفهومی رابطه توانمندسازی معلمان و تعهد به تغییر سازمانی آنها

روش پژوهش

باتوجه به اینکه در پژوهش حاضر الگوی ساختاری رابطه بین توانمندسازی معلمان و تعهد به تغییر سازمانی آن‌ها در مدارس پایه ششم ابتدایی و دوره اول متوسطه شهر سمنان در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۷ مورد نظر است، پژوهش از نظر هدف کاربردی، به لحاظ گردآوری داده‌ها توصیفی-پیمایشی و به لحاظ تحلیل داده‌ها از نوع همبستگی است. در پژوهش حاضر جامعه آماری پژوهش تعداد (۳۰۹) نفر از معلمان زن و مرد پایه ششم ابتدایی و دوره اول متوسطه دولتی شهر سمنان در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۷ بودند که با استفاده از فرمول کوکران با ضریب خطای (۰/۱) و روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای متناسب انتخاب شدند؛ بدین صورت که از هر طبقه (ناحیه آموزش و پرورش) متناسب با تعداد معلمان، نمونه‌هایی

انتخاب شده و برای رعایت سهم طبقات مختلف در نمونه‌ها کوشش شد نواحی دارای معلم بیشتر، تعداد نمونه بیشتر و نواحی دارای معلم کمتر، نمونه کمتری در پژوهش داشته باشند. بر این اساس تعداد ۲۵۰ نفر (۵۴٪ معلمان زن و ۴۶٪ معلمان مرد) برای نمونه پژوهش انتخاب و مطالعه روی آن‌ها انجام شد.

ابزارهای اندازه‌گیری

الف) **مقیاس توانمندسازی:** به منظور سنجش ابعاد و مؤلفه‌های سازه توانمندسازی معلمان نمونه، مقیاس «توانمندسازی کارکنان آموزشی» رینهارت و شورت (۱۹۹۴) است که اصغری و همکاران (۱۳۸۷) استفاده کرده‌اند و مشتمل بر شش مؤلفه مشارکت در تصمیم‌گیری، رشد حرفه‌ای، اثربخشی، اقتدار، ارزشمندی و تأثیرگذاری؛ و ۳۸ گویه در طیف پنج‌گزینه‌ای لیکرت از ۱ (کاملاً موافقم) تا ۵ (کاملاً مخالفم) است.

اصغری و همکاران (۱۳۸۷) پایایی کل مقیاس را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ معادل ۰/۸۹ گزارش کرده بودند. در پژوهش حاضر نیز ابعاد مقیاس توانمندسازی معلمان با ضریب آلفای کرونباخ برای هریک از مؤلفه‌های سازه مورد نظر معادل (مشارکت در تصمیم‌گیری ۰/۸۵؛ رشد حرفه‌ای ۰/۷۰؛ اثربخشی ۰/۷۵؛ اقتدار ۰/۸۶؛ ارزشمندی ۰/۸۶؛ تأثیرگذاری ۰/۸۱) محاسبه شده است.

ب) **مقیاس تعهد به تغییر:** به منظور سنجش تعهد به تغییر نیز، مقیاس هجده ماده‌ای هرزکوتیچ و مایر (۲۰۰۲) ترجمه‌براتی و عریضی (۱۳۹۱) شامل مؤلفه‌های تعهد عاطفی «من معتقد به ارزش این تغییر هستم»، تعهد مستمر «من هیچ انتخابی ندارم اما با این تغییر همراهم» و تعهد هنجاری «برای مخالفت با این تغییر احساس گناه می‌کنم» استفاده شد. مقیاس مورد نظر در طیف لیکرت پنج درجه‌ای از امتیاز ۱ (شدیداً مخالف) تا ۵ (شدیداً موافق) درجه‌بندی شده است. پایایی هریک از زیر مقیاس‌ها را عریضی و براتی (۱۳۹۱) معادل (بعد عاطفی ۰/۷۴)، (بعد مستمر ۰/۸۴) و (بعد هنجاری ۰/۶۸) گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای ابعاد مزبور به ترتیب معادل (۰/۸۰؛ ۰/۸۳؛ و ۰/۸۲) و پایایی کل معادل (۰/۸۲) برآورد شده است. با هدف تعیین روایی ابزارهای پژوهش از روایی صوری و محتوایی با تأکید بر تأمین ارتباط و تناسب منطقی و متناسب گویه‌های ابزارهای پژوهش با ویژگی‌های پاسخ‌دهندگان مبتنی بر کسب نظرات کارشناسان خبرگان و صاحب‌نظران عرصه مطالعه شده بوده است.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

پس از گردآوری اطلاعات با استفاده از ابزارهای پژوهش، از طریق مراجعه حضوری در مدارس و ارائه پرسشنامه‌ها به نمونه‌های تصادفی انتخاب‌شده و گردآوری داده‌ها و اطلاعات به شیوه خودگزارش‌دهی، از روش تحلیل عاملی تأییدی و الگوسازی معادلات ساختاری برای محاسبه روابط بین مؤلفه‌ها و روابط بین متغیرهای توانمندسازی و تعهد به تغییر سازمانی معلمان استفاده شده است.

یافته‌های پژوهش

سؤال اول پژوهش

۱- وضعیت میانگین متغیرهای توانمندسازی معلمان و تعهد به تغییر سازمانی در نمونه مطالعه - شده چگونه است؟

با هدف محاسبه میانگین و انحراف معیار مؤلفه‌های سازه‌های توانمندسازی و تعهد به تغییر سازمانی در معلمان از آمار توصیفی و برای تعیین شدت و جهت همبستگی بین متغیرها از آزمون همبستگی استفاده شده است (جدول ۱). با نظر به مقیاس پنج‌درجه‌ای، دستاورد تحلیل داده‌ها حاکی از آن است که معلمان نمونه، مؤلفه‌های توانمندسازی را در سطحی بالاتر از میانگین ارزیابی کرده‌اند. همچنین مؤلفه‌های مشارکت در تصمیم‌گیری و خوداثربخشی به ترتیب با میانگین (۴/۰۲) (۳/۸۳) در وضعیتی مطلوب‌تر نسبت به سایر مؤلفه‌ها ارزیابی شده است. در همین راستا الگوی مشابهی نیز در ارتباط با مؤلفه‌های سازه تعهد به تغییر سازمانی قابل مشاهده است. در سازه تعهد نیز تعهد هنجاری با میانگین (۳/۷۸) در سطح مطلوب‌تری نسبت به سایر مؤلفه‌ها ارزیابی شده است. از سویی نتایج حاصل از محاسبه وضعیت همبستگی بین مؤلفه‌های توانمندسازی معلمان و تعهد به تغییر سازمانی گویای همبستگی معنادار در وضعیت ارزیابی شده است.

جدول ۱. میانگین، انحراف استاندارد و همبستگی درونی متغیرهای پژوهش

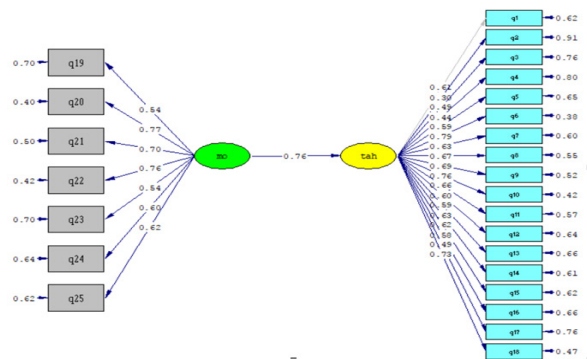
کد	مؤلفه‌ها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹
۱	تعهد به تغییر عاطفی	-								
۲	تعهد به تغییر مستمر	۰/۶۶	-							
۳	تعهد به تغییر هنجاری	۰/۴۹	۰/۷۲	-						
۴	مشارکت در تصمیم‌گیری	۰/۵۴	۰/۶۵	۰/۶۰	-					
۵	رشد حرفه‌ای	۰/۶۸	۰/۶۲	۰/۵۸	۰/۵۸	-				
۶	خوداثربخشی	۰/۶۷	۰/۸۹	۰/۶۹	۰/۶۵	۰/۶۱	-			
۷	اقتدار	۰/۶۰	۰/۸۸	۰/۹۰	۰/۷۰	۰/۶۷	۰/۷۸	-		
۸	ارزشمندی	۰/۶۲	۰/۷۵	۰/۷۹	۰/۸۹	۰/۶۱	۰/۷۲	۰/۸۲	-	
۹	تأثیرگذاری	۰/۸۶	۰/۶۴	۰/۵۳	۰/۷۴	۰/۷۵	۰/۶۵	۰/۶۹	۰/۶۹	-
	میانگین	۳/۴۷	۳/۵۰	۳/۷۸	۴/۰۲	۳/۷۷	۳/۸۳	۳/۶۹	۳/۷۱	۳/۶۴
	انحراف استاندارد	۰/۵۶	۰/۶۱	۰/۶۲	۰/۵۷	۰/۴۹	۰/۵۳	۰/۸۲	۰/۸۴	۰/۶۸

$P < 0/01$

سؤال دوم پژوهش

الف) الگوهای اندازه‌گیری متغیرهای برونزا و درونزا و الگوی تحلیل مسیر

فرضیه اول: مشارکت در تصمیم‌گیری‌های مدرسه رابطه معناداری با تعهد به تغییر سازمانی معلمان دارد.



شکل (۲). الگوی نهایی رابطه مشارکت در تصمیم‌گیری با تعهد به تغییر سازمانی معلمان در حالت تخمین استاندارد

جدول ۲. نتایج تحلیل و ارزیابی الگو در بررسی فرضیه اول

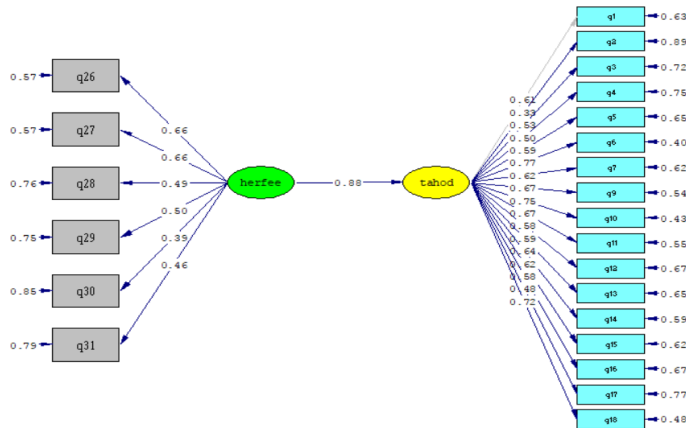
P-Value	ضریب مسیر	آماره
۷/۵۶	۰/۷۶	مشارکت در تصمیم‌گیری ----- تعهد به تغییر سازمانی

نتایج حاصل از اجرای الگوی معادلات ساختاری در شکل شماره (۲) مشخص می‌کند مشارکت در تصمیم‌گیری‌های آموزشی و تربیتی با تعهد معلمان به تغییرات مربوطه در سازمان مدرسه، مبتنی بر اطلاعات حاصل، مقدار ضریب مسیر معادل (۰/۷۶) و مقدار معناداری معادل (۷/۵۶) از ارتباط مثبت و معناداری برخوردار است. همچنین، گویه ۲۰ یعنی «در اکثر تصمیمات مهم آموزشی و مدیریتی به عنوان عضو اصلی شورا حضور دارم» با بار عاملی (۰/۷۷) از قدرت تبیین‌کنندگی بیشتری نسبت به سایر گویه‌های مؤلفه مشارکت در تصمیم‌گیری برخوردار است. ارزیابی شاخص‌های برازش الگو نیز (جدول شماره ۳) نشان از برازش مطلوب الگوی حاصل دارد.

جدول ۳. شاخص‌های برازندگی الگوی نهایی رابطه مشارکت در تصمیم‌گیری با تعهد به تغییر سازمانی معلمان

AGFI	GFI	IFI	CFI	NFI	RMSEA	X ² /df	شاخص برازش
>۰/۸۰	>۰/۸۰	>۰/۹۰	>۰/۹۰	>۰/۹۰	<۰/۰۸	<۳	مقدار مطلوب
۰/۸۱	۰/۸۶	۰/۹۸	۰/۹۸	۰/۹۵	۰/۰۵	۱/۹۱	نتیجه

فرضیه دوم: رشد حرفه‌ای معلمان رابطه‌ای معنادار با تعهد به تغییر سازمانی آن‌ها دارد.



شکل ۳. الگوی نهایی رابطه رشد حرفه‌ای با تعهد به تغییر سازمانی در حالت تخمین استاندارد

جدول ۴. نتایج تحلیل و ارزیابی الگو در بررسی فرضیه دوم

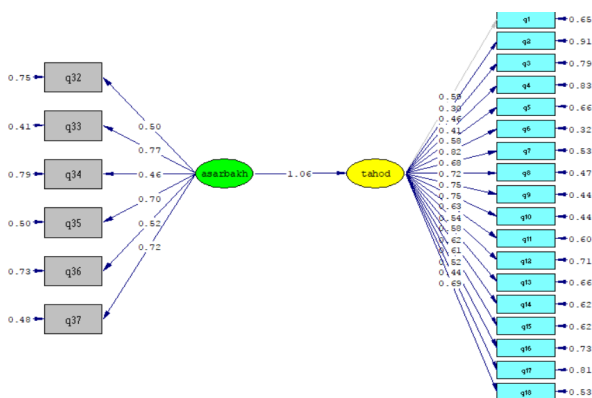
P-Value	ضریب مسیر	آماره
۷/۹۵	۰/۸۸	رشد حرفه‌ای ----- تعهد به تغییر سازمانی

الگوی معادلات ساختاری در شکل شماره (۳) در پاسخ به فرضیه دوم پژوهش مشخص می‌کند رشد حرفه‌ای معلمان از ابعاد سازه توانمندسازی با تعهد آن‌ها به تغییرات سازمانی مدرسه، براساس یافته‌های حاصل، مقدار ضریب مسیر معادل (۰/۸۸) و معناداری معادل (۷/۹۵) ارتباط معناداری دارد. همچنین براساس الگوی حاصل، گویه ۲۶ و ۲۷ یعنی «در حوزه تخصصی حرفه خود، بر اغلب مباحث دانشی و مهارتی تسلط کامل دارم»، با بار عاملی (۰/۶۶) از قدرت تبیین‌کنندگی مطلوب‌تری نسبت به سایر گویه‌ها در ارتباط با مؤلفه رشد حرفه‌ای برخوردارند. ارزیابی شاخص‌های برازش الگو نیز (جدول ۴) نشان از برازش مطلوب الگوی حاضر دارد.

جدول ۴. شاخص‌های برازندگی الگوی نهایی رابطه رشد حرفه‌ای با تعهد به تغییر سازمانی معلمان

AGFI	GFI	IFI	CFI	NFI	RMSEA	X ² /df	شاخص برازش
>۰/۸۰	>۰/۸۰	>۰/۹۰	>۰/۹۰	>۰/۹۰	<۰/۰۷	<۳/۰۲	مقدار مطلوب
۰/۸۰	۰/۸۲	۰/۹۱	۰/۹۱	۰/۹۱	۰/۰۷۲	۲/۵۷	نتیجه

فرضیه سوم: اثربخشی معلمان در عملکرد سازمانی و تعاملات رابطه‌ای معنادار با تعهد به تغییر سازمانی آن‌ها دارد.



شکل ۴. الگوی نهایی رابطه اثربخشی با تعهد به تغییر سازمانی در حالت تخمین استاندارد

جدول ۵. نتایج تحلیل و ارزیابی الگو در بررسی فرضیه سوم

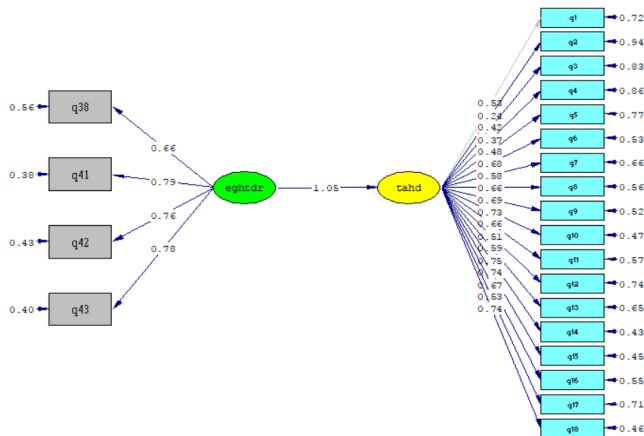
P-Value	ضریب مسیر	آماره
۸/۸۵	۱/۰۶	اثربخشی تعهد به تغییر سازمانی

در پاسخ به فرضیه سوم پژوهش، نتایج حاصل از اجرای الگوی معادلات ساختاری در شکل شماره (۴) نشان می‌دهد که اثربخشی از ابعاد سازه توانمندسازی با تعهد آن‌ها به تغییرات سازمان مدرسه، مبتنی بر اطلاعات حاصل، مقدار ضریب مسیر معادل (۱/۰۶) و معناداری معادل (۸/۸۵) از ارتباط معناداری برخوردار است. همچنین براساس الگوی حاصل، گویه ۳۳ یعنی «عمدتاً مدیریت و همکاران برای مقابله با موقعیت‌های ویژه روی مشورت و کمک من حساب می‌کنند»، با بار عاملی (۰/۷۷) از قدرت تبیین‌کنندگی مطلوب‌تری نسبت به سایر گویه‌ها در ارتباط با مؤلفه اثربخشی برخوردار است. ارزیابی شاخص‌های برازش الگو نیز (جدول شماره ۶) نشان از برازش مطلوب الگوی حاضر دارد.

جدول ۶. شاخص‌های برازندگی الگوی نهایی رابطه اثربخشی با تعهد به تغییر سازمانی معلمان

AGFI	GFI	IFI	CFI	NFI	RMSEA	X ² /df	شاخص برازش
>۰/۸۰	>۰/۸۰	>۰/۹۰	>۰/۹۰	>۰/۹۰	<۰/۰۷	<۳/۰۲	مقدار مطلوب
۰/۸۴	۰/۸۵	۰/۹۶	۰/۹۶	۰/۹۱	۰/۰۴۹۱	۲/۴۵	نتیجه

فرضیه چهارم: اقتدار معلمان در عملکرد سازمانی رابطه‌ای معنادار با تعهد به تغییر سازمانی آن‌ها دارد.



شکل ۵. الگوی نهایی رابطه اقتدار با تعهد به تغییر سازمانی در حالت تخمین استاندارد

جدول ۷. نتایج تحلیل و ارزیابی الگو در بررسی فرضیه چهارم

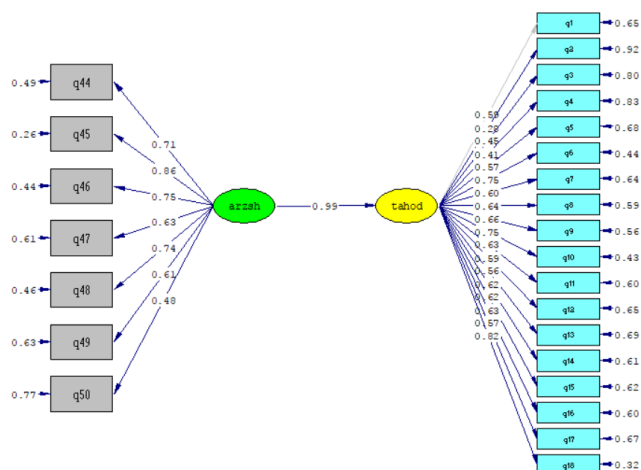
P-Value	ضریب مسیر	آماره
۷/۸۰	۱/۰۵	اقتدار ----- تعهد به تغییر سازمانی

در پاسخ به فرضیه چهارم پژوهش پس از اصلاح الگوی اولیه و ارائه الگوی معادلات ساختاری در شکل شماره (۵)، مشخص شد مؤلفه اقتدار معلمان از ابعاد سازه توانمندسازی با تعهد آن‌ها به تغییرات سازمانی، براساس اطلاعات حاصل، شامل مقدار ضریب مسیر معادل (۱۰/۰۶) و معناداری معادل (۷/۸۰) ارتباط معناداری دارد. همچنین براساس الگوی حاصل، گویه ۴۱ (تصمیم‌گیرنده نهایی اداره امور آموزشی و اجرایی کلاس خودم هستم)، با بار عاملی (۰/۷۹) از قدرت تبیین‌کنندگی مطلوب‌تری نسبت به سایر گویه‌ها در ارتباط با مؤلفه اقتدار برخوردار است. ارزیابی شاخص‌های برازش الگو نیز (جدول ۸) نشان از برازش مطلوب الگوی حاضر دارد.

جدول ۸. شاخص‌های برازندگی الگوی نهایی رابطه اقتدار با تعهد به تغییر سازمانی معلمان

AGFI	GFI	IFI	CFI	NFI	RMSEA	X2/df	شاخص برازش
>۰/۸۰	>۰/۸۰	>۰/۹۰	>۰/۹۰	>۰/۹۰	<۰/۰۷	<۳/۰۲	مقدار مطلوب
۰/۸۱	۰/۸۳	۰/۹۵	۰/۹۵	۰/۹۳	۰/۰۳۹	۲/۳۹	نتیجه

فرضیه پنجم: احساس ارزشمندی رابطه‌ای معنادار با تعهد به تغییر سازمانی آن‌ها دارد.



شکل (۶). الگوی نهایی رابطه احساس ارزشمندی با تعهد به تغییر سازمانی در حالت تخمین استاندارد

جدول ۹. نتایج تحلیل و ارزیابی الگو در بررسی فرضیه پنجم

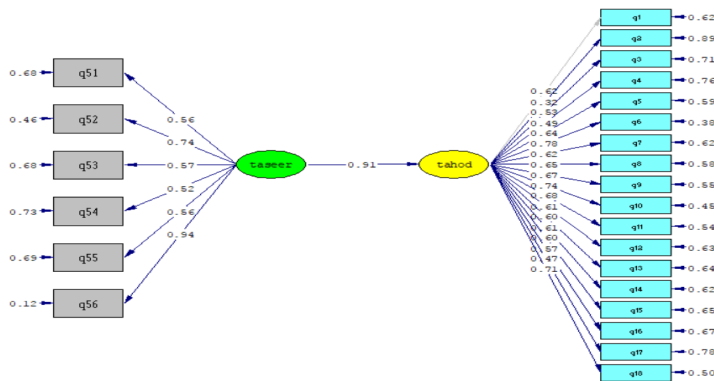
P-Value	ضریب مسیر	آماره
۸/۵۱	۰/۹۹	احساس ارزشمندی ----- تعهد به تغییر سازمانی

در پاسخ به فرضیه پنجم پژوهش نیز نتایج حاصل از اجرای الگوی معادلات ساختاری در شکل شماره (۹) نشان می‌دهد که احساس ارزشمندی معلمان از ابعاد سازه توانمندسازی با تعهد آن‌ها به تغییرات سازمانی، مبتنی بر اطلاعات حاصل، مقدار ضریب مسیر معادل (۰/۹۹) و معناداری معادل (۸/۵۱) ارتباط معناداری دارد. همچنین براساس الگوی حاصل، گویه ۴۵ (از حضور در محیط مدرسه و ارائه خدمت احساس خرسندی و ارزش دارم)، با بار عاملی (۰/۸۶) از قدرت تبیین‌کنندگی مطلوب‌تری نسبت به سایر گویه‌ها در ارتباط با مؤلفه احساس ارزشمندی برخوردارند. ارزیابی شاخص‌های برازش الگو نیز (جدول شماره ۱۰) نشان از برازش مطلوب الگوی مدنظر دارد.

جدول ۱۰. شاخص‌های برازندگی الگوی نهایی رابطه احساس ارزشمندی با تعهد به تغییر سازمانی معلمان

AGFI	GFI	IFI	CFI	NFI	RMSEA	X ² /df	شاخص برازش
>۰/۸۰	>۰/۸۰	>۰/۹۰	>۰/۹۰	>۰/۹۰	<۰/۰۷	<۳/۰۲	مقدار مطلوب
۰/۸۴	۰/۸۷	۰/۹۱	۰/۹۱	۰/۹۷	۰/۰۶۵۸	۲/۵۹	نتیجه

فرضیه ششم: توان تأثیرگذاری رابطه‌ای معنادار با تعهد به تغییر سازمانی در معلمان دارد.



شکل (۷). الگوی نهایی رابطه تأثیرگذاری با تعهد به تغییر سازمانی در حالت تخمین استاندارد

جدول ۱۱. نتایج تحلیل و ارزیابی الگو در بررسی فرضیه ششم

آماره	ضریب مسیر	P-Value
تأثیرگذاری ----- تعهد به تغییر سازمانی	۰/۹۱	۸/۵۸

در نهایت نتایج حاصل از اجرای الگوی معادلات ساختاری در شکل شماره (۷) در پاسخ به فرضیه ششم پژوهش نشان می‌دهد که تأثیرگذار بودن از ابعاد سازط توانمندسازی با تعهد آن‌ها به تغییرات سازمانی، براساس یافته‌های حاصل، مقدار ضریب مسیر معادل (۰/۹۱) و معناداری معادل (۸/۵۸) ارتباط معناداری دارد. همچنین براساس الگوی حاصل، گویه ۵۶ یعنی «مدیریت و همکاران عمدتاً اذعان می‌دارند حضور من در محیط آموزشی کمک بزرگی به ایشان است»، با بار عاملی (۰/۹۴) از قدرت تبیین‌کنندگی قوی‌تری نسبت به سایر گویه‌ها در ارتباط با مؤلفه تأثیرگذاری برخوردار است. ارزیابی شاخص‌های برازش الگو نیز (جدول شماره ۱۲) نشان از برازش مطلوب الگوی حاضر دارد.

جدول ۱۲. شاخص‌های برازندگی الگوی نهایی رابطه تأثیرگذاری با تعهد به تغییر سازمانی معلمان

شاخص برازش	X ² /df	RMSEA	NFI	CFI	IFI	GFI	AGFI
مقدار مطلوب	<۳/۰۲	<۰/۰۷	>۰/۹۰	>۰/۹۰	>۰/۹۰	>۰/۸۰	>۰/۸۰
نتیجه	۲/۳۳	۰/۰۴۲	۰/۹۴	۰/۹۶	۰/۹۶	۰/۸۴	۰/۸۰

با هدف تحلیل ارتباط بین دو متغیر توانمندسازی معلمان و تعهد به تغییر سازمانی در معلمان نمونه مطالعه‌شده، با استفاده از دستاورد اجرای روش الگوی مشخص شد با توجه به مقدار t () حاصل‌شده؛ توانمندسازی معلمان اثر ساختاری معناداری () بر تعهد به تغییر سازمانی دارد و توانمندسازی معلمان () از واریانس تعهد به تغییر را تبیین می‌کند. همچنین بررسی شاخص‌های برازش الگو حاکی از آن است که الگوی نهایی، برازش نسبتاً مناسبی با داده‌های حاصل داشته است (جدول شماره ۱۳)

جدول ۱۳. شاخص‌های برازندگی مدل نهایی اصلاحی

شاخص	دامنه پذیرش	مقدار	نتیجه
X ²	>۰/P	۵۸۹/۸۱	تأیید
DF	-	۲۲۹	
X ² / DF	۵-۳	۲/۹۱	تأیید
RMSEA	<۰/۸/RMSEA	۰۹/۰	رد
GFI	>۰/GFI	۹۰/۰	تأیید
AGFI	>۰/AGFI	۸۹/۰	رد
NFI	>۰/NFI	۹۰/۰	تأیید
CFI	>۰/CFI	۹۰/۰	تأیید
IFI	>۰/IFI	۹۰/۰	تأیید

بحث و نتیجه‌گیری

هر سازمانی باید بتواند با کمک و به‌واسطه افراد به اهداف خود برسد. موفقیت و دستیابی به اهداف سازمانی رابطه مستقیمی با توانایی مدیران در برانگیختن افراد و توانمندسازی آنان دارد. از سویی مدیریت سازمان‌ها در دنیای پیچیده کنونی برای پویایی و ادامه حیات خود الزاماً نیازمند استفاده از توانایی بالقوه کارکنان خود هستند. همان‌طور که سازمان‌ها به مقابله با چالش‌های کاری می‌روند و بهینه‌سازی مستمر را در اولویت امور خود قرار می‌دهند، به حمایت، تعهد و مشارکت همگانی نیروهای انسانی نیز نیازمند هستند. در واقع سازمان‌ها نیازمند سرمایه‌های انسانی پرانرژی، خلاق، توانمند و البته متعهد برای دستیابی به توسعه و تعالی هستند. در همین راستا آموزش و پرورش که سازمان گسترده دولتی و محیطی فرهنگی و اجتماعی است یکی از عوامل حیاتی توسعه و پیشرفت جوامع محسوب می‌شود. بنابراین ضروری است نهادهای آموزش و پرورش (مدارس) به نیروهای انسانی متعهد و توانمند مجهز باشند؛ نیروهایی که در دنیای پرتلاطم و تحول‌یابنده سازمان‌های آموزشی از انعطاف‌پذیری لازم برای سازگاری و انطباق آگاهانه با هر موقعیت علمی جدید برخوردار باشند و در نتیجه بهره‌وری و اثربخشی مدارس به عنوان سازمان‌های آموزشی را ارتقا و توسعه دهند.

پژوهش حاضر رابطه توانمندسازی با تعهد به تغییر سازمانی را در معلمان مدارس پایه ششم ابتدایی و دوره اول متوسطه نظری شهر سمنان را - که در سال‌های اخیر با تحولات متنوع و گسترده‌ای در عرصه آموزش و تربیت مواجه بوده‌اند - بررسی کرده است. دستاورد تجربی مطالعه حاضر در گام اول حاکی از آن است که معلمان نمونه مطالعه شده وضعیت توانمندسازی و تعهد به تغییر سازمانی را مطلوب ارزیابی کرده‌اند. در این میان وضعیت تعهد هنجاری، بیان‌کننده این واقعیت است که معلمان بیش از هر چیز خود را مسئول و مدیون وظیفه و مسئولیت خطیر آموزگاری می‌دانند و انجام کارآمد و اثربخش عملکردهای آموزشی و تربیتی خود را در درجه اول نه بر انگیزه‌های عاطفی و احساسی و نه بر پیامدهای مبادله‌ای و هزینه‌ای، بلکه بر احساس مسئولیت و حساسیت رسالت و مأموریت خطیر خود در نظام آموزش و پرورش استوار و متکی ساخته‌اند.

درواقع معلمان برخوردار از تعهد هنجاری، سطح بالایی از کنترل درونی و قابلیت درونی‌سازی و همانندسازی دارند؛ بنابراین مدیران مدارس می‌توانند با این استدلال که حمایت معلمان از تغییر، راهکار ارزنده‌ای برای عملکرد ارزشی مدارس است، میزان تعهد آن‌ها به شرایط تحولی را افزایش دهند (مایر و آلن، ۱۹۹۷). از سویی مدارس باید این معلمان را در جریان تغییر زیر چتر حمایت خود قرار دهند؛ زیرا افرادی که دارای کانون کنترل درونی هستند، به

حمایت‌های ارائه‌شده از سازمان حساسیت و دقت بیشتری دارند و هنگامی که می‌بینند سازمان برای بهبود زندگی حرفه‌ای آن‌ها تلاش می‌کند، تلاش بیشتری برای قدردانی از سازمان خواهند کرد (چیو و همکاران، ۲۰۰۵). از سوی دیگر، دستاورد حاصل گویای مثبت‌اندیشی و نگاه رو به جلو و امیدوارانهٔ معلمان نمونهٔ مورد مطالعه به زندگی حرفه‌ای آنهاست؛ اصل اساسی و مهمی که پیش‌فرض اساسی بسیار از تلاش‌ها، برنامه‌ها و راهبردهای تعالی‌بخش نظام‌های آموزش و پرورش است.

بنابراین بر سیاست‌گذاران و متولیان و مدیران نظام‌های آموزشی است که در مسیر تقویت پیش‌ازپیش این اندیشه و نگاه ارزنده، از تمامی امکانات مادی و معنوی در دسترس به‌گونه‌ای کارآمد و اثربخش بهره‌گیرند. همچنین ارزیابی معلمان نمونه از وضعیت توانمندیشان در زمینهٔ مؤلفه‌های مشارکت و خوداثربخشی، خود گویای آن است که خوشبختانه نظام آموزش و پرورش، متولیان و مدیران مدارس اثربخش‌ترین مؤلفه‌های رویکرد مدرسه‌محوری و ساختار انگیزه‌محور را اساس تأکید و اولویت قرار داده‌اند؛ رویدادی که زمینهٔ مشارکت، همراهی و همدلی معلمان با رویکردهای نوین آموزشی را به عنوان یک ضرورت انکارناپذیر به همراه خواهد داشت. همچنین شواهد تجربی گویای آن است که بین مؤلفه‌های توانمندسازی و تعهد به تغییر سازمانی در معلمان نمونهٔ مطالعه‌شده، همبستگی درونی مثبت و معناداری برقرار است. دستاوردی که گویای روایی و اشتراک نظر معلمان نمونه در خصوص وضعیت تعاملی رویکرد توانمندسازی و تعهد به تغییر سازمانی است. دستاورد حاصل را یافته‌های مطالعات نصیری و دیگران (۱۳۹۴) و جعفری و طالع‌پسند (۱۳۹۴) نیز تأیید کرده است.

دستاورد حاصل از بررسی و ارزیابی فرضیات اصلی پژوهش نیز نشانگر قابلیت پیش‌بینی‌کنندگی معنادار مؤلفه‌های توانمندسازی معلمان و تعهد به تغییر سازمانی در معلمان مطالعه‌شده است. شواهد تجربی حاصل از اجرای الگوی معادلات ساختاری در خصوص مؤلفهٔ مشارکت در تصمیمات سازمانی، با ضریب مسیر (۰/۷۶) گویای آن است که توانمندسازی به پذیرش مسئولیت‌های بیشتری از طرف معلمان منجر می‌شود و در نتیجه تمایل آن‌ها به پذیرش و تعهد نسبت به اهداف، ارزش‌ها، رسالت و مأموریت‌های مدرسه نیز افزایش می‌یابد. دیگر دستاورد تجربی مطالعهٔ حاضر، گویای قدرت پیش‌بینی‌کنندگی مطلوب مؤلفه‌های رشد حرفه‌ای و اثربخش بودن با ضریب مسیر معادل (۰/۸۸ و ۱/۰۶) دو مؤلفهٔ مکمل بر عملکرد کارآمد و اثربخش در میان معلمان نمونه بوده است.

در فرایند توانمندسازی معلمان، یک اصل اساسی، تفویض اختیار و قدرت انجام امور است که سبب اعطای آزادی عمل و احساس اقتدار در میان معلمان می‌شود. پرواضح است اعطای

آزادی عمل و اختیار معقول به نیروهای انسانی، به بهبود نگرش آن‌ها به سازمان و وظایف و مسئولیت‌هایشان منجر می‌شود؛ به گونه‌ای که آن‌ها سازمان و امورات آن را جزئی از خود قلمداد می‌کنند و تعهدشان نسبت به موقعیت‌های گوناگون افزایش می‌یابد، پدیده‌ای که پیامد آن را به وضوح می‌توان در رفتار و عملکرد شغلی آن‌ها مشاهده کرد.

دستاورد تجربی حاصل از اجرای الگوی معادلات ساختاری، همچنین گویای قدرت تبیین-کنندگی مؤلفه‌های ارزشمندی و تأثیرگذاری بر تعهد به تغییرات سازمانی معلمان مطالعه‌شده با ضرایب مسیر معادل (۰/۹۹ و ۰/۹۱) است. احساس ارزشمندی در معلمان گویای درک آن‌ها از حمایت سازمانی و احترام و پذیرش از سوی همکاران است. در واقع هنگامی که ارزش‌های شخصی کارکنان با اهداف، مقاصد و استانداردهای مربوط به کار، به یکدیگر نزدیک باشند، اهمیت کار برای فرد افزایش می‌یابد (بولات، ۲۰۰۳).

به عبارتی احساس ارزشمندی و خودکارآمدی با تأکید بر اطمینان معلمان از صلاحیت خود برای ارتقای یادگیری دانش‌آموزان، توانایی ساخت و تداوم برنامه‌های آموزشی کارآمد و معنادار ضمن بهبود فرایند یادگیری دانش‌آموزان، تعهد آن‌ها به رویکردهای آموزشی و تربیتی را افزایش می‌دهد (شورت، ۱۹۹۴) و موفقیت آن‌ها را در تعیین اهداف عالی و پیشرفت مستمر فعالیت‌های آموزشی خودشان را نیز تضمین می‌کند (شوارزر و هالوم، ۲۰۰۸). همچنین قابلیت معلمان در تأثیرگذاری آن‌ها بر یادگیری دانش‌آموزان از طریق رویکردهای خلاقیت، ارتباطات و ارتقای کیفیت مطلوب آموزش این اعتماد را در آن‌ها ایجاد می‌کند که از ظرفیت و توانمندی لازم برای نفوذ در پیامدهای راهبردی و عملیاتی آموزشی و تربیتی مدارس برخوردارند (کاسیا، ۲۰۰۸). دستاوردهای حاصل از نتایج مطالعات (میرکمالی و همکاران، ۱۳۸۸؛ تورمن و همکاران، ۲۰۱۱ و مانگانجایا، ۲۰۱۴) تأیید کرده‌اند. پژوهش حاضر نیز همچون اکثر تحقیقات پیمایشی با محدودیت‌هایی مواجه بوده است؛

اولین محدودیت مربوط به طرح پژوهش است که در آن رابطه ساختاری بین توانمندسازی معلمان با تعهد سازمانی آنان، نوعاً روابط علی نیست، بلکه نوعی رابطه همزمانی محسوب می‌شود.

محدودیت دوم مربوط به قابلیت تعمیم‌پذیری یافته پژوهش ناشی از نمونه پژوهش است. دستاورد حاصل از این پژوهش حاضر، به جامعه معلمان شهر سمنان محدود و به این جامعه قابل تعمیم است.

درنهایت در مطالعه حاضر، ابزار گردآوری داده‌های پژوهش ابزار پرسشنامه، یک ابزار خودسنجی است.

در ادامه براساس دستاوردهای پژوهش، پیشنهاد می‌شود؛

از برنامه‌های توانمندسازی انگیزه‌محور در قالب نظام پرداخت و دستمزد و ارتقا و پاداش برای آشناسازی معلمان با رویکردهای نوین تدریس و یادگیری با عنایت به تغییرات ساختاری و محتوایی دوره‌های بررسی استفاده شود.

همچنین پیشنهاد می‌شود سیاست‌گذاران، تصمیم‌گیرندگان و مدیران نظام آموزش و پرورش از طریق برقراری ارتباط و همکاری با مراکز و نهادهای علمی- تحقیقاتی و ایجاد شبکه‌های و انجمن‌های علمی معتبر و شبکه‌های اطلاعات و ارتباطات برخط، فرصت دانش‌افزایی خودراهر را برای معلمان فراهم کنند و از طریق ایجاد عزت نفس، انگیزه تلاشگری و تعهد را در آنان ارتقا دهند.

پیشنهاد می‌شود در چارچوب نظام جذب و استخدام معلمان پیش از انتصاب آنان به حرفه معلمی، شرح وظایف و مسئولیت‌ها در چارچوب ساختار سازمانی نظام آموزش عالی، مدارس و کلاس درس شفاف‌سازی شده و دقت بیشتری برای گزینش افراد مستعد و علاقه‌مند به حرفه معلمی مبذول شود.

منابع

- براتی، هاجر و عربی، حمیدرضا (۱۳۹۱). پیش‌بینی تعهد به تغییر هویت، ادغام، مبادله و مرکز کنترل هنجاری، مجله بهبود مدیریت.
- رفیعی، صالح؛ علم، زهرا و علم، شهرام (۱۳۹۶). ارتباط عدالت سازمانی و توانمندسازی با رفتار شهروندی اعضای هیئت علمی تربیت بدنی دانشگاه آزاد اسلامی. پژوهش در ورزش دانشگاهی. ۹:۱۵-۳۰.
- جعفری، سکینه؛ طالع پسند، سیاوش (۱۳۹۴). تعیین رابطه توانمندسازی معلمان با کیفیت عملکرد. مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی. ۱۰(۲): ۱۰۷-۱۲۲.
- نصیری، فخرالسادات؛ قلتاش، عباس و سرچهانی، زهرا (۱۳۹۴) رابطه توانمندسازی کارکنان با عملکرد شغلی و بهره‌وری نیروی انسانی سازمان آموزش و پرورش استان فارس. مدیریت بر آموزش سازمان‌ها. ۴(۲): ۶۳-۹۰.
- میرکمالی، سیدمحمد؛ حیات، علی‌اصغر و نوروزی، علی (۱۳۸۸). بررسی رابطه توانمندسازی روان‌شناختی با رضایت شغلی و تعهد سازمانی در میان کارکنان دانشگاه تهران. دوماهنامه دانشگاه شاهد. ۱۵(۳۹): ۱۶-۳۰.

Anderson, D. & Anderson, Ackerman, L. (2010). Beyond Change Management: How to Achieve Breakthrough Results through Conscious Leadership. Pfeiffer; an Imperint of Wily, San Francisco, CA.

- Burnes, B. (2004). Kurt Lewin the planned approach to change: A re appraisal. *Journal of Management Studies*, 41. PP. 977- 1002.
- Chan, W. Y.; Lau, S. & Lim, S. Hogan (2008). Organizational and personal predictors of teacher commitment: The mediating role of teacher efficacy and identification with school. *American Educational Research Journal*, 45(3), 597-630.
- Chang, L. C. et al (2009). The mediating role of psychological empowerment on job Satisfaction and organizational commitment for school health nurses :A cross- sectional questionnaire survey. *Int. J. Nurs. Stud.* (2009), doi:10. 1016/j.ijnurstu.2009.09.007.
- Chen H. & Chen Y. C. (2008). The impact of work redesign and psychological empowerment on organizational commitment in a changing environment: An example from Taiwan's state-owned enterprises. *Public Personnel Management*. 37 (3): 279-302.
- Clarke, S. (2000). Getting it right-distance marking as accessible and effective feedback in the primary classroom in s. askew (ed.), *feedback for learning*, London: *Rutledge flamer*, 32-45.
- Curly, M. (2001). *The life coaching handbook: everything you need to be an effective life coach*, (crown house publishing limited 2001, reprinted in various years up to 2007) sib 978 1899836710. Paperback, 204 + vii.
- Danielson, C. (1997). *Enhancing professional practice: a framework for teaching*. Alexandria, Virginia: *association for supervision and curriculum development*.
- Diller, J. V. & Moule, J. (2005). *Cultural competence: a primer foreducators*. Belmont, can: *Thomas was worth*.
- Kiral, Erkan & KACAR, Omer (2016). The Relationship between Teachers' School Commitment and School Culture. *International Education Studies*, 9(12):90-108.
- Fernandez, S. & Moldogaziev, T. (2013). Employee empowerment, employee attitudes, and performance: testing a causal model. *Public Administration Review*, 73(3), 490-506.
- Firestone, W. A. & Pennell, J. R. (1993). Teacher commitment, working conditions and differential incentive policies. *Review of Educational Research*, 63: 489-525.
- Herscovitch, L. and Meyer, J.P. (2002). Commitment to organizational change:

- Extension of a three-component model. *Journal of Applied Psychology*, 87: 474-487
- Hismanoglu, M. & Hismanoglu, S. (2010). English language teachers' perceptions of educational supervision in relation to their professional development: a case study of northern Cyprus. *No vitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*. 4(1), 16-34.
- Hoy, W. K. & Miskle, C. G. (2008). Educational administration. *New York Graw Hill Companies. Seventh Edition*.
- Johnson, P. E. & Short, P. M. (1998). Principal's leader power, teacher empowerment, teacher compliance and conflict. *Educational Management and Administration*, 26 (2): 147-159.
- Kanter, R. M. (1993). Men and Women of the Corporation New York. *Harvard Business Review*, 574. PP. 65-75.
- Kostiwa, I.; M. & Meeks, S. (2009). The relation between psychological empowerment, service quality, and job satisfaction among certified nursing assistants. *Clinical Gerontologist*, 3: 276- 292.
- Kramer, M. L.; Seibert, S. E. & Liden, R. C. (1999). Psychological empowerment as a multidimensional construct: A test of construct validity. *Educational and Psychological Measurement*, 59 (1): 127-142.
- Mangundjaya, Wustari L. (2014). Psychological empowerment and organizational task environment in commitment to change International. *Journal of Business and Management*, 2. 2014.
- Meyer, J. & Allen N. (1997). Commitment in the Workplace: Theory, Research and Application. London: Sage.
- Meyer, J. P. & Herscovitch, L. (2002). Commitment in the workplace: Toward a general model. *Human Resource Management Review*, 11: 299-326.
- Senge, P. M. (2014). The dance of change: The challenges to sustaining momentum in a learning organization: *Crown Business*.
- Shelton, Samuel Terrance (2002) Employee ,Supervisors and Empowerment in the Public Sector: The Role of Employee Trust. *Thesis of The Degree of doctor*.
- Short, P. M. (1994). Exploring the Links among Teacher Empowerment, Leader Power, and Conflict. *Education*, 114(4): 581-584
- Short, P. M. & Greer, J. T. & Melvin ,W. M. (1994).” Creating Empowered Schools: lesson in Change”. *Journal of Administration*, 32(4): 38-52.

- Siti Fairuz, Hamida; Norshidah, Nordina; Afni, Anida Adnanb & Norsiah, Sirunc (2013). A Study on Primary School Teachers' Organizational Commitment and Psychological Empowerment in the District of Klang. *Social and Behavioral Sciences*, 90: 782 – 787.
- Somech, Anit (2005). Teachers' Personal and Team Empowerment and Their Relations to Organizational Outcomes. Contradictory or Compatible Constructs? *Educational Administration Quarterly*. 14:237-266.
- Tadesse, Endale Fantahun (2019). Commitment at Secondary School in Addis Ababa, Ethiopia. *International Journal of Education and Research*. 7(4): 53-78.
- Teferi G.; Bekalu F. & Abebe H. (2016). Teacher's Job Satisfaction and Its Relationship with Organizational Commitment in Ethiopian Primary Schools: Focus on Primary Schools of Bonga Town. *European Scientific Journal edition* .12(13): 1857 – 7881
- Toprak, M. & Summak, M. (2014). Involvement in Change and Commitment to Change: A Study at Public Schools. *International J. Soc. Sci. & Education*, 4 (4). 953-954.
- Toremeh Fatih, Karakus Mehmet, Savas Ahmet Cezmi. (2011). The effect of empowerment on teachers' organizational commitment. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies*, 3 (4): 545-554.
- Travers, J. F.; Elliott, S. N. & Kratochwill, T. R. (1993). *Educational psychology: Effective teaching, effective learning*. USA: Wm. C. Brown Communications
- Tsui, K.; Leung, T.; Cheung, Y.; Mok, H. & Ho, W. (1994): The organizational health and personal characteristics in primary schools. *CUHK Journal of Primary Education*, 4 (2): 27-41
- Wiles, J. & Bondi, J. (2000). *Supervision: a guide to practice*, (5th Ed.). Uppersaddle river, N.J.: Merrill.
- Wu, V. & Short, P. M. (1996). The relationship of empowerment to teacher job commitment and job satisfaction. *Journal of Instructional Psychology*, 25: 85-89.

دانشگاه فرهنگیان
دوفصلنامه علمی- ترویجی
راهبردهای نوین تربیت معلمان
سال پنجم، شماره هفتم، بهار و تابستان ۱۳۹۸

رابطه زیست‌آهنگ احساسی، جسمی و فکری با کیفیت تدریس معلمان دوره ابتدایی شهرستان زنجان

مریم نادری^۱
اکرم صفری^۲
سهیلا حسینی^۳

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۷/۳۰
تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۱۱/۰۳

چکیده

این پژوهش با هدف بررسی رابطه زیست‌آهنگ احساسی، فکری و جسمی با کیفیت تدریس معلمان دوره ابتدایی شهرستان زنجان انجام شده است. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی معلمان دوره ابتدایی شهرستان زنجان بوده که حجم این جامعه به تعداد ۱۶۵۵ نفر و شامل دو گروه معلمان مدارس دولتی و غیردولتی است. نمونه آماری با استفاده از جدول کرجسی - مورگان تعداد ۳۱۳ نفر با روش نمونه‌گیری طبقه‌ای تعیین شد. ابزار اندازه‌گیری شامل پرسشنامه استاندارد ۲۰ سؤالی کیفیت تدریس سراج و نرم‌افزار راز محاسبه زیست‌آهنگ بود. روایی ابزار پژوهش با روایی صوری و روایی سازه و پایایی آن با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ به دست آمد. به‌منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون‌های پیرسون و رگرسیون استفاده شد. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد بین زیست‌آهنگ فکری و جسمی با کیفیت تدریس رابطه وجود دارد و به‌ترتیب چرخه فکری قدرت تبیین بالا، چرخه جسمی قدرت تبیین متوسط و چرخه احساسی، قدرت تبیین ضعیفی داشت. همچنین از دانش زیست‌آهنگ برای افزایش بهره‌وری نیروهای انسانی در سازمان‌ها به‌خصوص در آموزش و پرورش می‌توان استفاده کرد.

واژگان کلیدی: بیوریتیم، چرخه احساسی، چرخه جسمی، چرخه فکری، کیفیت تدریس

مقدمه

با اندکی تأمل در محیط اطراف و جهان پررمز و راز هستی، به این نکته پی برده می‌شود که جهان در حال تغییر است. انسان‌ها نیز از این قاعده مستثنی نیستند و به‌صورت ادواری دستخوش تغییرات درونی می‌شوند (پاک‌نژاد، ۱۳۹۶). در این زمینه، دانشمندان چرخه‌ای به نام زیست‌آهنگ^۱ را در بدن کشف کردند؛ بدین‌صورت که هر انسان دارای سه سیکل، دوره^۲ ۲۳ روزه فعالیت‌های جسمی^۲، دوره^۳ ۲۸ روزه احساسی^۳ و دوره^۴ سی و سه روزه فکری^۴ است که به نظر می‌رسد نصف دوره زمانی هر یک از سیکل‌ها مثبت و نیم دیگر آن منفی باشد. این چرخه‌ها از لحظه تولد انسان تا مرگ به‌صورت سینوسی^۵ تداوم می‌یابند (ذاکریان و همکاران، ۱۳۹۰). در هنگام تغییر جهت هر چرخه از فاز مثبت به منفی و برعکس، فرد یک روز بحرانی^۶ و ناپایدار را تجربه می‌کند که این ناپایداری انسان را مستعد خطا و حادثه می‌کند (ساکت و همکاران^۷، ۲۰۱۱). ناحیه^۸ مثبت ناحیه^۸ فعال، ناحیه^۸ منفی غیرفعال و صفر نیز نقطه^۸ بحرانی است. نقاط بحرانی و صفر لزوماً بد نیستند، بلکه دوره^۸ زمانی هستند که قوا و انرژی در سطح پایین قرار دارند (صباغی ندوشن، ۱۳۹۲). زمانی که سیکل در منطقه^۸ مثبت حرکت می‌کند، فرد در حداکثر انرژی هست و هرچه جلوتر می‌رود، انرژی خود را از دست می‌دهد. زمانی که سیکل مورد نظر وارد منطقه^۸ منفی شد، انرژی از دست رفته جبران می‌شود (جین^۸، ۲۰۰۱). تاکنون سیکل‌های جسمی و ذهنی موضوع در پژوهش‌های بسیاری بررسی شده است. بررسی‌ها نشان داده است بیشتر سوانح کارخانه‌ها، تصادفات رانندگی، ناکامی‌های روزمره، مربوط به روزهای بحرانی سیکل جسمی بوده است (لانگ^۹، ۲۰۰۱).

یافته‌های مطالعات نشان می‌دهد از دانش زیست‌آهنگ برای افزایش بهره‌وری نیروهای انسانی در زمینه‌های مختلف استفاده می‌شود (مؤمنی‌پیری، ۱۳۹۱). در نظام آموزش و پرورش نیز مسئله کیفیت یکی از ارکان مهم و حیاتی محسوب می‌شود و به‌صورت مستقیم بر سرنوشت کشور تأثیر بسزایی دارد (شهرکی‌پور و رستگاری‌پور، ۱۳۹۰). اگر معلمان از روزهای بحرانی سیکل‌های خود مطلع شوند، در نحوه^۸ تدریس، تعامل و برخورد با دانش‌آموزان و همکاران نسبت به کنترل رفتار خود توجه می‌کنند (طلائی‌زواره، ۱۳۸۹) و با دانستن زمان‌های دقیق اوج انرژی

1. Biorhythm

2. Physical

3. Emotional

4. Intellectual

5. Sinusoid

6. Critical

7. Saket

8. Jain

9. Long

ذهنی خود، می‌توانند در این زمان به فعالیت‌های مهم سازمانی بپردازند تا ضمن کاهش جرم و تخلف با حداقل تلاش، به بالاترین کارایی و اثربخشی دست یابند (کیانی، ۱۳۹۳). رهبران سازمان‌ها می‌توانند براساس تجارب و دیدی روان‌شناختی از نیروی انسانی خود، موقعیت و وضعیت فرد را از لحاظ سیکل‌های فیزیکی، احساسی و ذهنی تشخیص دهند و متناسب با آن حالات، وظایف را به افراد در سطوح مختلف سازمانی محول کنند و در همان حد نیز انتظار داشته باشند. در صورت اجرای چنین رویکردی می‌توان به اعمال رهبری اثربخش در سازمان و بهره‌مندی از مزایای آن از جمله دستیابی به بهره‌وری و رشد سازمانی نزدیک‌تر شد (اسکندری و سعادت، ۱۳۹۴).

باتوجه به مطالب پیش‌گفته، این پژوهش با هدف بررسی رابطه زیست‌آهنگ احساسی، جسمی و فکری با کیفیت تدریس معلمان دوره ابتدایی شهرستان زنجان انجام شده است.

بیان مسئله

آموزش و پرورش مسئولیت‌های بزرگی برای تحقق اهداف فردی و اجتماعی به عهده گرفته است و به عنوان بهترین فرصت برای شکوفاسازی استعدادهای انسانی مطرح شده و مورد نظر متخصصان و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت بوده است (شاهدوستی، ۱۳۹۰). حضور فیزیکی کارکنان در محیط کار به عنوان یکی از شاخص‌های مهم در سنجش بهره‌وری مورد توجه انواع سازمان‌هاست؛ اما آنچه گاهی مورد غفلت مدیران قرار می‌گیرد، جنبه‌های روحی و ذهنی کارکنان است که اساس موضوع زیست‌آهنگ را تشکیل می‌دهد (اسکندری و سعادت، ۱۳۹۴). در نظر گرفتن ابعاد مختلف کارکنان، مهیأ نمودن فضایی مناسب برای انجام امور محوله، واگذاری کارهایی متناسب با توانایی‌های فکری، روحی و فیزیکی افراد رابطه مستقیمی با کیفیت زندگی دارد (شمس، ۱۳۹۴). تحقیقات نشان داده است هرچه فرد اطلاعات بیشتری از عملکرد بدن خود داشته باشد، عملکردش را بهتر کنترل خواهد کرد. کارایی افراد در شغل، موفقیت آن‌ها در تحصیل، اثربخشی روش‌های درمانی و به‌طور کلی سازگاری انسان در تمامی موقعیت‌های زندگی با خصایص شخصی او رابطه دارد (نکویی مقدم و پیرمادی‌بزنجان، ۱۳۸۹).

یکی از دغدغه‌های نظام آموزشی معاصر پرداختن به مقوله کیفیت است تا افرادی توانمند برای تحقق جوامع یادگیرنده و دانش بنیان تربیت کند. بی‌توجهی به زیست‌آهنگ افراد، به‌خصوص بعد حسی، از مهم‌ترین عوامل کاهش‌دهنده راندمان یا کیفیت کاری کارکنان به‌خصوص در مشاغل اداری است (ویلی^۱، ۲۰۰۳). معلمان نقطه آغاز هرگونه تغییر آموزشی و پرورشی‌اند و با قدرت تأثیرگذاری فوق‌العاده‌ای که دارند می‌توانند تحولات مثبت را به دانش‌آموزان و در نتیجه

کل جامعه تسری دهند. عامل بسیار مهم در کیفیت آموزش، کیفیت فردی معلم در کلاس درس است (عبداللهی، ۱۳۹۴). فردی که از لحاظ روحی، روانی و جسمی در شرایط خوبی نیست، این شرایط بر روی تمرکز، رضایت از کار، بهره‌وری و شادابی وی در محیط کار اثر می‌گذارد (شمس، ۱۳۹۴)؛ درحالی‌که شناخت فرد از زیست‌آهنگ خود موجب صرفه‌جویی در زمان باتوجه‌به حجم کتاب‌های درسی، رضایت شغلی معلم و بهره‌وری آموزشی خواهد شد.

به عقیده مک دانلد^۱ به نقل از (آتش‌پور و جوهر، ۱۳۸۶) معلمان خوب قادرند یادگیری دانش‌آموزان را افزایش دهند و از طریق پاداش دادن به دانش‌آموزان و دادن امکانات بیشتر برای آموختن، سطح انگیزه آن‌ها را افزایش دهند. به عقیده برونینگ و گلاور^۲ در کنار نقش‌های مدنظر، معلمان خوب که از آن‌ها به نام معلمان کارآمد نام برده می‌شود، قادرند قدرت تفکر دانش‌آموزان را پرورش دهند، رشد او را تسهیل سازند و به‌خوبی از عهده اداره کلاس برآیند (آتش‌پور و جوهر، ۱۳۸۶). زیست‌آهنگ احساسی، جسمی و فکری بر این موارد بیان‌شده تأثیرگذار است. غفلت از زیست‌آهنگ معلمان عواقب جبران‌ناپذیری مانند اتلاف زمان آموزشی، کاهش سطح کیفی آموزش، نارضایتی شغلی، تنبیه بدنی و پیامدهای ناشی از آن را در پی خواهد داشت.

باتوجه‌به آنچه گفته شد، پژوهش حاضر به دنبال پاسخ به این سؤال است که رابطه بین زیست‌آهنگ احساسی، جسمی و فکری معلمان با کیفیت تدریس معلمان دوره ابتدایی شهرستان زنجان چگونه است؟

مبانی نظری

از نظر لغوی، بیوریتم مرکب از دو قسمت است: بیو به معنی حیات، زیست و ریتم به معنی سیکل و آهنگ و اصطلاحاً سیکل‌های منظمی که در زندگی انسان بروز می‌کند (پاک‌نژاد، ۱۳۹۶). بیوریتم و سیکل‌های آن شامل احساسی، جسمی و فکری است.

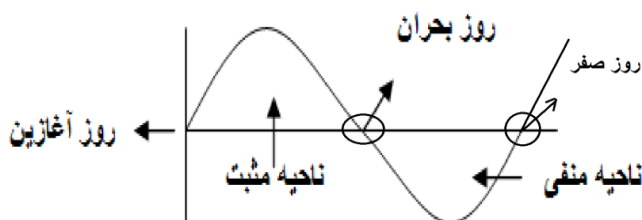
بیوریتم یا زیست‌آهنگ نظریه‌ای است که مطرح می‌کند، روزهای زندگی همه انسان‌ها از زمان تولد تا مرگ، با روندی منظم سپری می‌شود. براساس این تئوری رفتار انسان تحت تأثیر سه چرخه زیستی است که هر یک از این سیکل‌ها دارای مرحله مثبت، منفی و بحرانی‌اند و بر عملکرد و رفتارهای فرد در جنبه‌های مختلف تأثیرگذار است. «سیکل احساسی» بر سیستم عصبی^۳ افراد تسلط دارد و بیشتر به خصلت زنانگی یک فرد مربوط می‌شود و احساسات فرد را تحت تأثیر قرار می‌دهد. «سیکل جسمی» بر نیروی جسمی، قدرت و بنیه و تکاپوی انسان تأثیرگذار است

1.Mcdonalds

2.Bringing&Glaur

3.Nervous system

و مواردی نظیر قوت، تکاپویی، بنیه، توان، تحمل، مقاومت، نوآوری و ابتکار را تحت کنترل خود دارد. «سیکل فکری» که بر قدرت ذهن و کارکرد مغز و میزان یادگیری و حافظه تأثیرگذار است (جباری، ۱۳۹۰).



شکل (۱) مراحل مختلف چرخه زیست‌آهنگ

پژوهشگران نشان دادند زیست‌آهنگ بر تفکر علمی و عملکرد تحصیلی و خودکارآمدی افراد تأثیر دارد (ساکن‌آذری و همکاران، ۱۳۹۳). تأثیر زیست‌آهنگ معلمان روی کیفیت تدریس موضوع مهمی است که آموزش‌وپرورش را درگیر کرده است. کیفیت درحوزه تدریس، به درجه انطباق و سازگاری هریک از شاخص‌ها و ویژگی‌های اصلی تدریس با استانداردها و خصوصیات مطلوب و متعالی تعریف شده است. منظور از تدریس اثربخش مجموعه‌ای از عملکردها و ویژگی‌های معلم است که باعث دستیابی به اهداف آموزشی و یادگیری دانش‌آموزان می‌شود. البته یادگیری به عوامل متعدد دیگری از جمله رفتارهای دانش‌آموز، انگیزه یادگیری، محتوای برنامه درسی، محیط و منابع فیزیکی نیز بستگی دارد (افروغ، ۱۳۹۳). عامل کیفیت تدریس نیز دارای سه زیر مؤلفه طرح درس، اجرای تدریس و ارزشیابی از تدریس است (زارع و همکاران، ۱۳۹۴) که در هر کدام از مؤلفه‌های یادشده شناخت معلم از زیست‌آهنگ خود و دانش‌آموزان تأثیر بسزایی خواهد داشت.

پیشینه پژوهش

در بررسی‌های انجام‌شده از سایت‌های معتبر علمی و مراجعه حضوری به مراکز اطلاع‌رسانی و کتابخانه‌های تخصصی مشخص شد پژوهش علمی، جامع و نظام‌مند مشاهده نشد که عنوان، متغیرها، اهداف و فرضیه‌های آن دقیقاً با این پژوهش منطبق باشد؛ اما پژوهش‌هایی هست که عناوین و موضوعات آن‌ها تا حدودی شبیه به این پژوهش بوده و یا یکی از متغیرهای آن را پوشش می‌دهند. بنابر این به‌منظور استفاده از مطالب مفید این پژوهش‌ها و نتایج آن‌ها و افزودن بر غنای علمی این پژوهش و نیز به جهت مقایسه یافته‌های پژوهش حاضر با نتایج تحقیق‌های پیشین در زیر، تعدادی از ساختارمندترین آن‌ها برای پیشینه پژوهش آورده می‌شود:

اسکندری و سعادت (۱۳۹۴) در پژوهشی با عنوان «بیوریتم، دروازه ورود به رهبری اثربخش در سازمان» به این نتایج دست یافتند که که زیست‌آهنگ بر انتخاب شیوه صحیح رهبری در سازمان و اثربخشی آن تأثیر دارد؛ زیرا چرخه‌های سه‌گانه، منشأ رفتارهای متفاوت در افراد است. بدیهی است رفتار متفاوت، رهبری متفاوت را در پی خواهد داشت. به‌منظور دستیابی به رهبری اثربخش در سازمان لازم است رهبر، زمینه لازم برای بروز توانمندی کارکنان را فراهم آورد. پس زیست‌آهنگ مهم‌ترین ابزار مدیریت در این سطح به شمار می‌رود که کاربرد صحیح آن به کسب حداکثری بهره‌وری از منابع انسانی می‌انجامد. طبق این پژوهش زیست‌آهنگ به بهترین شکل ممکن، مدیران را در مسیری هدایت می‌کند که بتوانند به‌درستی تصمیم بگیرند چه فردی، در چه زمانی، چه کاری را انجام دهد.

رهاوی عزآبادی، عباسی‌بافقی و بیاره (۱۳۹۵) در پژوهشی با عنوان «تأثیر آموزش بازخورد زیست‌آهنگ شناختی بر عملکرد حرکتی دانشجویان» به این نتایج رسیدند دانشجویانی که در اوج چرخه شناختی خود قرار داشتند (ناحیه مثبت) و بازخورد زیست‌آهنگ خود را از طریق نمودارها دریافت کرده بودند، عملکرد حرکتی بهتری نشان می‌دهند و استفاده از آموزش بازخورد و آگاهی افراد از چرخه زیست‌آهنگ در بهبود عملکرد حرکتی مؤثر است.

در پژوهش داراب‌پور (۱۳۹۴) با عنوان «مدیریت بیوریتم و تصمیم‌گیری» مشخص شد افزایش کیفیت و کمیت محصولات، کاهش ضایعات و حوادث ناشی از کار، بهبود روابط سازمانی، تصمیمات معقول‌تر و منطقی‌تر به‌دنبال مدیریت زیست‌آهنگ در تصمیم‌گیری‌های سازمانی به دست خواهد آمد.

صباغی‌ندوشن (۱۳۹۲) نیز در پژوهشی با عنوان «بررسی تأثیر چرخه‌های تئوری بیوریتم بر عملکرد کارکنان» به این نتایج رسید که هریک از چرخه‌های احساسی، فکری و جسمی نواحی مثبت، منفی و روز بحرانی کارکنان بر عملکرد آنان تأثیرگذار است. زمانی که افراد در ناحیه مثبت چرخه‌ها قرار می‌گیرند، عملکرد خوبی دارند؛ اما هنگامی که در ناحیه منفی و بحرانی قرار می‌گیرند، عملکردشان مطلوب نیست.

باتوجه به آنچه گفته شد، با نگرش به اینکه در خصوص رابطه زیست‌آهنگ احساسی، جسمی و فکری با کیفیت تدریس معلمان دوره ابتدایی شهرستان زنجان اطلاعاتی در دست نیست، پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه بین زیست‌آهنگ و کیفیت تدریس معلمان ابتدایی شهرستان زنجان، در پی بررسی فرضیه اصلی زیر است:

فرضیه اصلی: بین زیست‌آهنگ احساسی، جسمی و فکری معلمان با کیفیت تدریس آنان رابطه وجود دارد.

فرضیه‌های جزئی

- بین چرخه زیست‌آهنگ احساسی و کیفیت تدریس معلمان رابطه وجود دارد.
- بین چرخه جسمی و کیفیت تدریس معلمان رابطه وجود دارد.
- بین چرخه فکری و کیفیت تدریس معلمان رابطه وجود دارد.

روش‌شناسی

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی است. از نظر نحوه گردآوری داده‌ها توصیفی (غیرآزمایشی) و از نظر نوع پژوهش همبستگی است. جامعه آماری شامل معلمان دوره ابتدایی شهرستان زنجان به تعداد ۱۶۵۵ نفر است و حجم نمونه آماری با استفاده از جدول کرجسی و مورگان، تعداد ۳۱۳ نفر به روش نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبی تعیین شدند. زیست‌آهنگ، در نقش متغیر مستقل و کیفیت تدریس، متغیر وابسته در نظر گرفته شده است. برای اندازه‌گیری متغیر کیفیت تدریس از پرسشنامه ۲۰ سؤالی سراج و برای اندازه‌گیری متغیر زیست‌آهنگ از نرم‌افزار رازا محاسبه زیست‌آهنگ استفاده شد. روایی^۲ ابزارها به وسیله روایی صوری به تأیید خبرگان رسید و پایایی^۳ نیز با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ تأیید شد. آلفای هر یک از ابعاد پرسشنامه کیفیت تدریس در (جدول ۱) مشخص شده است. همچنین اعتبار سازه‌ها با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی بررسی و نتایج تحلیل عاملی تأییدی در جداول (۲) و (۳) آورده شده است. تجزیه و تحلیل داده‌های آماری با استفاده از نرم‌افزار spss انجام شد و از شاخص‌های آمار توصیفی و آمار استنباطی (آزمون کولموگوروف-اسمیرنوف^۴ به منظور بررسی نرمال بودن داده‌ها و انتخاب آزمون آماری مناسب، آزمون پیرسون به منظور بررسی میزان ارتباط خطی متغیرها) و رگرسیون^۵ برای تخمین روابط بین متغیرها) استفاده شده است.

جدول (۱) نمونه آماری به تفکیک جنسیت و نوع مدرسه

جمع	مدارس غیردولتی	مدارس دولتی	
۲۴۰	۳۶	۲۰۴	تعداد معلمان زن
۷۳	۹	۶۴	تعداد معلمان مرد
۳۱۳	۴۵	۲۶۸	جمع

۱ - این نرم‌افزار را مهدی دهقانی تفتی طراحی کرده است. با دریافت تاریخ دقیق تولد افراد به تاریخ شمسی، زیست‌آهنگ آنان را به صورت روزانه محاسبه کرده و در قالب نمودار سینوسی و درصدی از سطح انرژی نشان می‌دهد. نرم‌افزار (رمزیابی رفتار) وضعیت اشخاصی را که قبلاً تعیین شده‌اند، به صورت روزانه اعلام می‌کند. همچنین امکاناتی مانند محاسبه سازگاری یعنی مقایسه با شخصی دیگر در هر سه چرخه احساسی، جسمی و فکری فراهم می‌کند. از دیگر قابلیت‌های این نرم‌افزار پیش‌بینی زیست‌آهنگ افراد در روزهای آینده نیز هست.

2. Narrative

3. Reliability

4. One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

5. Linear regression

جدول (۲) میزان پایایی به روش همسازی درونی (آلفای کرونباخ)

میزان ضریب پایایی	گویه‌ها	ابعاد کیفیت تدریس
۰/۹۵	۵، ۴، ۳	طرح درس
۰/۹۸	۸، ۷، ۲، ۱	اجرای تدریس
۰/۹۵	۱۹، ۱۸، ۱۵، ۱۴، ۱۱	ارزشیابی تدریس
۰/۹۸	۲۰، ۱۷، ۱۶، ۱۳، ۱۲، ۱۰، ۹، ۶	روابط بین فردی
۰/۹۹	۲۰ تا ۱	کل متغیر

همان‌طور که داده‌های جدول بالا نشان می‌دهد، تعداد ۴ مؤلفه در این پرسشنامه قرار دارد که مقدار پایایی کل برابر ۰/۹۹، مؤلفه طرح درس برابر با ۰/۹۵ و مؤلفه اجرای تدریس برابر با ۰/۹۸، مؤلفه ارزشیابی تدریس برابر با ۰/۹۵ و مؤلفه روابط بین فردی برابر با ۰/۹۸ به دست آمده است و چون پایایی همه مؤلفه‌ها بیشتر از ۰/۷ است، مقدار قابل قبول و مناسبی است و نشان از تأیید پایایی آن‌ها دارد.

جدول (۳) بارهای عاملی و میزان واریانس تبیینی عامل‌های دسته‌بندی شده در پرسشنامه کیفیت تدریس

عوامل				شماره گویه‌ها	عامل‌ها
عامل اول	عامل دوم	عامل سوم	عامل چهارم		
۰.۶۵۵	۰.۴۰۷	۰.۴۱۰	۰.۴۵۲	۶	مهارت در ارائه محتوای درس
۰.۶۲۲	۰.۵۰۸	۰.۳۵۰	۰.۴۲۷	۱۲	آگاهی از روش‌های ارزشیابی و اندازه‌گیری
۰.۵۹۹	۰.۵۲۹	۰.۴۴۹	۰.۳۳۶	۱۰	مهارت در جمع‌بندی و سازمان‌دهی مطالب ارائه شده
۰.۵۸۵	۰.۴۶۸	۰.۴۱۷	۰.۴۵۶	۱۳	مهارت در طراحی سؤالات مناسب
۰.۵۶۶	۰.۳۸۵	۰.۵۳۵	۰.۴۵۵	۱۶	مهارت در هدایت و راهنمایی فراگیران برای درک اهمیت ماده درسی
۰.۵۶۴	۰.۵۴۱	۰.۴۴۰	۰.۳۷۹	۱۷	هدایت و راهنمایی فراگیران برای انجام دادن فعالیت‌های درسی
۰.۵۵۳	۰.۵۳۲	۰.۴۲۳	۰.۴۱۴	۲۰	مهارت در توجه و گوش دادن به سؤالات و جواب‌های فراگیران
۰.۵۳۵	۰.۳۸۳	۰.۵۳۳	۰.۴۷۹	۹	قابلیت استفاده از روش‌های تدریس برای پرورش تفکر انتقادی و خلاق
۰.۵۳۵	۰.۶۸۲	۰.۴۵۰	۰.۴۷۴	۳	مشخص کردن محتوای درس قبل از ارائه آن
۰.۴۲۴	۰.۶۶۴	۰.۳۷۷	۰.۴۳۲	۵	سازمان‌دهی منظم و منطقی محتوای درس
۰.۴۶۱	۰.۶۰۴	۰.۳۷۰	۰.۴۲۲	۴	مشخص کردن هدف‌های تدریس
۰.۳۷۸	۰.۶۰۱	۰.۶۰۲	۰.۴۳۶	۷	مهارت در استفاده از امکانات کمک آموزشی نظیر اورهد، ویدئو و پروژکتور و ...
۰.۴۴۵	۰.۴۶۱	۰.۵۵۱	۰.۴۲۹	۲	مشخص کردن روش‌ها و فنون مناسب در فرایند یاددهی - یادگیری

۱	۰.۴۶۶	۰.۴۶۶	۰.۵۵۱	۰.۴۶۵	مشخص کردن و ارائه طرحی برای استفاده از تکنولوژی اطلاعات و ارتباطات و رسانه‌های دیگر در فرایند یاددهی - یادگیری
۸	۰.۴۹۲	۰.۵۳۹	۰.۵۳۶	۰.۳۴۲	مهارت استفاده از روش‌ها و فنون مختلف در فرایند یاددهی - یادگیری
۱۴	۰.۴۵۲	۰.۵۰۶	۰.۵۳۶	۰.۶۱۰	مهارت در افزایش قابلیت‌های ارزیابی از خود در فراگیران
۱۱	۰.۴۵۰	۰.۴۹۸	۰.۳۶۴	۰.۵۹۳	مهارت در تدوین آزمون تشخیصی (برای تشخیص توانایی‌های اولیه فراگیران)
۱۵	۰.۴۳۲	۰.۴۵۶	۰.۴۵۱	۰.۵۹۵	آگاهی از ملاحظات اخلاقی در برگزاری امتحانات
۱۸	۰.۴۵۲	۰.۴۷۵	۰.۴۳۲	۰.۵۱۵	هدایت فراگیران به سمت تقویت صلاحیت‌های حرفه‌ای
۱۹	۰.۴۷۷	۰.۵۰۲	۰.۴۳۹	۰.۵۴۲	حساسیت نسبت به محیط (به‌ویژه محیط آموزشی)

همان‌طور که داده‌های جدول بالا نشان می‌دهد، تعداد ۲۰ گویه در این پرسشنامه قرار دارند که به ترتیب گویه‌ها بارهای عاملی هرکدام گزارش شده است. با توجه به مقدار بارهای عاملی به دست آمده برای تمامی سؤالات متغیر کیفیت تدریس که بیشتر از ۰/۳۰ است، می‌توان گفت اعتبار سازه متغیر کیفیت تدریس و تمامی سؤالات آن تأیید می‌شود.

یافته‌ها

فرضیه اول: بین چرخه زیست‌آهنگ احساسی و کیفیت تدریس معلمان رابطه وجود دارد.

جدول ۴. ماتریس همبستگی بین زیست‌آهنگ احساسی و مؤلفه‌های کیفیت تدریس

متغیرها	طرح درس	اجرای تدریس	ارزشیابی	روابط بین فردی
زیست‌آهنگ احساسی	ضرب پیرسون	-۰.۰۱۴	-۰.۰۱۲	-۰.۰۱۴
	سطح معنی داری	۰.۷۹۹	۰.۹۶۹	۰.۸۰۲
	تعداد	۳۱۳	۳۱۳	۳۱۳

توجه: * $P < 0/05$ و ** $P < 0/01$

جدول ۵. نتایج آزمون روابط متغیر زیست‌آهنگ احساسی و کیفیت تدریس، بررسی ضرایب استاندارد شده، مقدار t و سطح معنی داری

سطح معنی داری	مقدار t	ضریب استاندارد	ضریب غیراستاندارد		متغیرها و مقدار ثابت
		بتا	خطای معیار	مقدار B	
۰.۶۹۸	۰.۳۸۸	۰.۰۰۸	۰.۰۰۸	۰.۰۰۳	زیست‌آهنگ احساسی

نتایج جدول فوق نشان می‌دهد بین زیست‌آهنگ احساسی و مؤلفه‌های کیفیت تدریس رابطه معنی‌دار وجود ندارد.

فرضیه دوم: بین چرخه جسمی و کیفیت تدریس معلمان رابطه وجود دارد.

جدول (۶) ماتریس همبستگی بین زیست‌آهنگ جسمی و مؤلفه‌های کیفیت تدریس

متغیرها	طرح درس	اجرای تدریس	ارزشیابی	روابط بین فردی
زیست-آهنگ جسمی	ضریب پیرسون	.۱۴۸**	.۱۳۴*	.۱۳۷*
	سطح معنی داری	.۰۰۹	.۰۱۷	.۰۱۵
	تعداد	۳۱۳	۳۱۳	۳۱۳

توجه: * $P < ۰/۰۵$ و ** $P < ۰/۰۱$

جدول ۷. نتایج آزمون روابط متغیر زیست‌آهنگ جسمی و کیفیت تدریس، بررسی ضرایب استاندارد شده، مقدار t و سطح معنی‌داری

سطح معنی داری	مقدار t	ضریب استاندارد	ضریب غیراستاندارد		متغیرها و مقدار ثابت
		بتا	خطای معیار	مقدار B	
.۰۰۰	۳/۹۸۹	.۰۷۹	.۰۰۸	.۰۳۱	زیست‌آهنگ جسمی

نتایج جدول فوق نشان می‌دهد بین زیست‌آهنگ جسمی و مؤلفه‌های کیفیت تدریس با ۹۹ درصد اطمینان رابطه معنی‌دار وجود دارد و از جنبه آماری این رابطه تأیید می‌شود.

فرضیه سوم: بین چرخه فکری و کیفیت تدریس معلمان رابطه وجود دارد.

جدول ۸. ماتریس همبستگی بین زیست‌آهنگ فکری و مؤلفه‌های کیفیت تدریس

متغیرها	طرح درس	اجرای تدریس	ارزشیابی	روابط بین فردی
زیست‌آهنگ فکری	ضریب پیرسون	.۹۲۹**	.۹۲۸**	.۹۳۲**
	سطح معنی داری	.۰۰۰	.۰۰۰	.۰۰۰
	تعداد	۳۱۳	۳۱۳	۳۱۳

توجه: * $P < ۰/۰۵$ و ** $P < ۰/۰۱$

جدول ۹. نتایج آزمون روابط متغیر زیست‌آهنگ فکری و کیفیت تدریس، بررسی ضرایب استاندارد شده، مقدار t و سطح معنی‌داری

سطح معنی‌داری	مقدار t	ضریب استاندارد	ضریب غیراستاندارد		متغیرها و مقدار ثابت
		بتا	خطای معیار	مقدار B	
.۰۰۰	۴۶/۸۸۹	.۹۲۹	.۰۰۸	.۳۶۷	زیست‌آهنگ فکری

نتایج جدول فوق نشان می‌دهد بین زیست‌آهنگ فکری و مؤلفه‌های کیفیت تدریس به صورت مستقیم و افزایشنده و با ۹۹ درصد اطمینان رابطه معنی‌دار است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از انجام این پژوهش بررسی رابطه بین زیست‌آهنگ احساسی، جسمی و فکری با کیفیت تدریس معلمان ابتدایی شهرستان زنجان است. نتایج نشان داد بین بیوریتیم (زیست‌آهنگ) جسمی و فکری با ابعاد کیفیت تدریس معلمان رابطه وجود دارد؛ اما بین زیست‌آهنگ احساسی با ابعاد کیفیت تدریس معلمان رابطه‌ای وجود ندارد. باتوجه به نتایج به دست آمده فرضیه اول پژوهش رد شد.

هم‌راستا با نتایج به دست آمده برای فرضیه اول پژوهش حاضر، پژوهش کیانی (۱۳۹۳) هم نشان داد سیکل احساسی هیچ‌گونه تأثیری را بر بروز تخلفات اداری کارکنان آشکار نمی‌کند. نتایج پژوهش ذاکریان و همکاران (۱۳۹۰) نیز نشان داد فراوانی حوادث محل کار در روزهای بحرانی و ناحیه منفی چرخه حسی کمتر از حد انتظار بوده است. نتایج پژوهش مؤمنی‌پیری (۱۳۹۱) نیز نشان داد بین چرخه حسی و برد و باخت ورزشکاران در رشته‌های انفرادی رابطه‌ای وجود ندارد. احمدزاده (۱۳۸۹) نیز در پژوهش خود نشان داد بین چرخه احساسی و نتایج حاصل از امتحان پایان‌ترم دوره‌های آموزشی رابطه‌ای وجود ندارد.

یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد بین چرخه جسمی و کیفیت تدریس معلمان رابطه وجود دارد. هم‌راستا با نتایج به دست آمده، پژوهش شیرازیان (۱۳۹۴) هم نشان داد بین چرخه جسمی و خطای تصمیم‌گیری مالی رابطه وجود دارد. زمانی که چرخه جسمی سهام‌داران در ناحیه مثبت قرار دارد، تصمیم‌گیری درست‌تری دارند؛ اما زمانی که چرخه جسمی در ناحیه منفی یا بحرانی قرار گرفته، خطای تصمیم‌گیری مالی بسیار بالاست. نتایج پژوهش کیانی (۱۳۹۳) نیز نشان داد چرخه جسمی تأثیر بینابینی بر بروز تخلفات اداری دارد. مؤمنی‌پیری (۱۳۹۱) نیز نشان داد بین عملکرد ورزشکاران و چرخه جسمی رابطه معنی‌داری وجود دارد و زمانی که ورزشکاران در ناحیه مثبت سیکل جسمی قرار دارند، احتمال بردشان زیاد است. نتایج

پژوهش ذاکریان و همکاران (۱۳۹۰) نیز نشان داد فراوانی وقوع خطاهای انسانی و حوادث خودروسازی در روزهای بحرانی و منفی چرخه جسمی بیشتر از حد انتظار بوده است.

همچنین یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد بین چرخه فکری و کیفیت تدریس معلمان رابطه وجود دارد. هم‌راستا با یافته‌های به‌دست‌آمده، پژوهش رهاوی عزآبادی و همکاران (۱۳۹۵) نیز نشان داد دانشجویان (ورزشکار و غیرورزشکار) که در اوج زیست‌آهنگ شناختی خود قرار داشتند، عملکرد حرکتی بهتری از خود نشان دادند. همچنین بازخورد زیست‌آهنگ شناختی بر چابکی ورزشکاران و غیرورزشکاران نیز تأثیر داشت. نتایج پژوهش کیانی (۱۳۹۳) نشان داد صرفاً چرخه ذهنی بر بروز تخلفات اداری به‌طور قطعی تأثیرگذار است. ساکن‌آذری و همکاران (۱۳۹۳) در پژوهش دیگری نشان دادند آموزش تحت شرایط زیست‌آهنگ فکری بالا، باعث افزایش تفکر خلاق، انتقادی، تفکر علمی و خودکارآمدی دانشجویان می‌شود. مؤمنی‌پیری (۱۳۹۱) نیز نشان داد هرچه ورزشکاران در ناحیه مثبت چرخه فکری باشند، احتمال بردشان بیشتر است. نتایج پژوهش احمدزاده (۱۳۸۹) نیز نشان داد بین چرخه‌های سه‌گانه، تنها زیست‌آهنگ فکری بر نتایج حاصل از امتحان پایان‌ترم دوره‌های آموزشی برگزارشده مؤثر است. حسینی و مهدی‌زاده‌اشرفی (۱۳۸۸) نیز در پژوهش خود نشان دادند بالاترین سطح نمرات دانشجویان مربوط به زمانی است که چرخه فکری دانشجویان به‌تنهایی یا به همراه دو چرخه دیگر در ناحیه مثبت قرار داشته است.

یافته دیگر پژوهش حاضر این است که در صورتی روابط سه چرخه با کیفیت تدریس با اولویت بیان شود، به‌ترتیب چرخه فکری با قدرت تبیین بالا، چرخه جسمی با قدرت تبیین متوسط و چرخه احساسی با قدرت تبیین بسیار ضعیف با کیفیت تدریس معلمان رابطه دارد.

پیشنهادها

باتوجه به نتایج پژوهش حاضر که نشان داد بین زیست‌آهنگ جسمی و فکری با کیفیت تدریس معلمان ابتدایی رابطه وجود دارد، موارد زیر پیشنهاد می‌شود:

- مسابقات ورزشی مربوط به معلمان و دانش‌آموزان و کلیه فعالیت‌هایی که نیازمند قوای جسمی و توان بدنی زیاد است، مانند طرح المپیااد ورزشی درون‌مدرسه‌ای منطبق با زیست‌آهنگ جسمی افراد برنامه‌ریزی شود.
- درس تربیت‌بدنی و اجرای طرح‌های آموزشی و برنامه‌های پرورشی که نیازمند توان جسمی بالای معلمان و دانش‌آموزان است، به روزهای فعال موکول گردد.
- به مدیران توصیه می‌شود با آگاهی از روزهای بحرانی چرخه جسمی معلمان و دانش‌آموزان

از بروز حوادث جلوگیری کنند.

- به معلمان پیشنهاد می‌شود در برنامه‌ریزی برای روش تدریس ایفای نقش، بازی‌های بدنی و انجام آزمایش‌های درس علوم، به وضعیت چرخه جسمی خود و دانش‌آموزان توجه داشته باشند.
- به والدین دانش‌آموزان در زمینه زیست‌آهنگ آموزش‌های لازم داده شود. آگاهی اولیه از وضعیت ریتم‌های فرزندشان موجب می‌شود انتظارات واقعی‌تری از آن‌ها داشته باشند. متقابلاً آگاهی دانش‌آموزان از زیست‌آهنگ خود استرس را کمتر و اعتماد به نفس را در وجودشان دوجندان می‌کند.
- همچنین باتوجه به این یافته پژوهش، بین چرخه فکری و کیفیت تدریس همبستگی فراوانی وجود دارد. بر این اساس به سازمان آموزش و پرورش توصیه می‌شود برای ارتقای کیفیت تدریس معلمان به اهمیت چرخه فکری نیز توجه بیشتری داشته باشند. برای این منظور راهکارهای زیر پیشنهاد می‌شود:
- با نظر به اینکه زیست‌آهنگ فکری بر کیفیت تدریس معلمان مؤثر است، برنامه کلاسی به‌ویژه دروسی مانند که فعالیت‌های ذهنی بیشتری را می‌طلبد، منطبق با زیست‌آهنگ معلمان با رعایت دستورالعمل‌های مربوطه تدوین شود.
- امکان استفاده از نرم‌افزار محاسبه زیست‌آهنگ در مدارس برای مدیران و معلمان و حتی دانش‌آموزان فراهم شود. این نرم‌افزار با هزینه‌ای اندک، قابل نصب روی گوشی تلفن همراه است و کار با آن بسیار آسان است.
- در اختیار داشتن اطلاعات زیست‌آهنگی معلمان در ادارات آموزش و پرورش زمینه را برای برنامه‌ریزی بهتر در جهت آموزش‌های ضمن خدمت برای یادگیری عمیق‌تر که نیازمند قرارگیری معلمان در فاز مثبت چرخه فکری است، فراهم می‌آورد. بنابراین مسئولان امر از این ابزار برای افزایش کارایی افراد در محیط کار نیز می‌توانند بهره ببرند.
- برنامه بازدید از مدارس و ارزیابی عملکرد معلمان در روزهایی به‌غیر از روزهای بحرانی باشد و در تقویم اجرایی برنامه‌ها به نکات ذکر شده توجه شود.
- مدیران با در اختیار داشتن اطلاعات زیست‌آهنگی کارمندان خود قادر خواهند بود از قوای حداکثری افراد در انجام کارهای مختلف استفاده کنند؛ برای مثال امتحانات به روزهایی موکول شود که چرخه فکری دانش‌آموزان در وضعیت مطلوب‌تری قرار دارد. از آنجاکه مبنای محاسبه زیست‌آهنگ تاریخ تولد افراد است و دانش‌آموزان یک کلاس

- قربات سنی با یکدیگر دارند، انجام چنین طرحی آسان و عملی است.
- می‌توان آموزش‌هایی را که در جلسات شورای معلمان در قالب کارگاه‌ها برگزار می‌شود، در زمان‌های بهینه گنجانند.
- جلسات دیدار با اولیا نیز می‌تواند در روزهای طلایی، زمانی که چرخه زیست‌آهنگ معلمان در اوج قرار دارد برگزار شود.

منابع

- آتش‌پور، حمید و جوهر، شیوا (۱۳۸۶). کدام معلم کارآمد است؟ پژوهشی، آموزشی. اطلاع‌رسانی مدارس، (۲): ۷۷-۷۶.
- اسکندری، زهرا و سعادت، وجیهه (۱۳۹۴) دروازه ورود به رهبری اثربخش در سازمان، کنفرانس بین‌المللی پژوهش‌های نوین در مدیریت، اقتصاد و حسابداری.
- افروغ، الهه (۱۳۹۳). بررسی مقایسه‌ای معیارهای تدریس اثربخش از دیدگاه معلمان دوره ابتدایی، متوسطه اول و متوسطه دوم شهر بافق و ارائه چارچوب پیشنهادی در سال تحصیلی ۹۱-۹۲. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه یزد.
- پاک‌نژاد، نورالله (۱۳۹۶). بررسی سوانح ریلی با استفاده از نظریه زیست‌آهنگ (مطالعه موردی راه‌آهن ناحیه زاگرس). مرکز آموزش و تحقیقات راه آهن، (۲۹۲): ۴-۱.
- جباری، راحله (۱۳۹۰). رابطه بین ریتم‌های زیستی انسانی با عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی. فصلنامه پژوهش‌های مدیریت، (۹۲): ۵۱-۳۷.
- داراب‌پور، احمد (۱۳۹۴) مدیریت زیست‌آهنگ و تصمیم‌گیری، کنفرانس بین‌المللی جهت‌گیری‌های نوین در مدیریت، اقتصاد و حسابداری.
- ذاکریان، سید ابوالفضل؛ فرورش، احسان؛ محمدی، حیدر؛ نوران، اصغر و حبیبی محرز، مجید (۱۳۹۰). مطالعه ارگونومیکی تأثیر دوره‌های زیستی بر وقوع خطاهای انسانی و حوادث خودروسازی. فصلنامه بهداشت و ایمنی کار، (۲): ۴۴-۳۹.
- رهاوی عزآبادی، رزا؛ عباسی بافقی، حمید و بیاره، فریده (۱۳۹۶). تأثیر آموزش بازخورد زیست‌آهنگ شناختی بر عملکرد حرکتی دانشجویان ورزشکار و غیرورزشکار، مجله رشد و یادگیری حرکتی - ورزشی، (۳): ۴۹۲-۴۷۷.
- زارع، حسین؛ علی‌اوسطی، سعید و فرج‌اللهی، مهران. (۱۳۹۴). بررسی تأثیر فرایند تدریس-یادگیری، پژوهش و کیفیت تدریس بر کارایی آموزش از راه دور. فصلنامه فناوری آموزش و یادگیری، (۲).

ساکن‌آذری، رعنا؛ هاشمیان، کیانوش و پاشاشریفی، حسن (۱۳۹۳). اثر آموزش مهارت حل مسئله ابداعی بر تفکر خلاق، تفکر انتقادی، تفکر علمی و خودکارآمدی دانشجویان علوم انسانی دانشگاه آزاد اسلامی تبریز تحت شرایط زیست‌آهنگ فکری متفاوت. نشریه علمی- پژوهشی آموزش و ارزشیابی، (۲): ۲۲-۷.

شاهدوستی، لیلا (۱۳۹۳). نقش متغیرهای محیط‌های محیط‌خانه، پیشینه دانش‌آموز، جو مدرسه و فرایند تدریس در پیشرفت ریاضی دانش‌آموزان پایه سوم راهنمایی براساس مطالعات تیمز (۲۰۰). پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید مدنی تبریز.

شمس، یوسف (۱۳۹۴). رابطه بین دوره‌های متناوب تئوری بیوریتیم و کیفیت زندگی کاری کارکنان شرکت برق منطقه‌ای تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، آموزش و بهسازی منابع انسانی، دانشگاه شهید بهشتی.

شهرکی‌پور، حسن و رستگاری‌پور، مریم (۱۳۹۱). بررسی رابطه بین کیفیت تدریس معلمان دینی و رفتارهای مذهبی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه از دیدگاه معلمان منطقه یک شهر تهران. مجله اندیشه‌های نوین تربیتی، (۴): ۱۶۲-۱۴۱.

صباغی‌ندوشن، محمدابراهیم (۱۳۹۲). بررسی تأثیر چرخه‌های تئوری بیوریتیم بر عملکرد کارکنان (مطالعه موردی) کارکنان بانک ملت شعب منطقه شش شهر تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته مدیریت، دانشگاه آزاد اسلامی تهران واحد مرکزی.

طلائی‌زواره، سیدحسین (۱۳۸۹). مدیر و آهنگ حیات در مدرسه. مجله مقاله‌های کاربردی، (۵): ۱۱-۸.

عبداللهی، حسین (۱۳۹۴). بررسی و نقد کتاب نگرشی کاربردی بر روش‌های تدریس و هنر معلمی. پژوهشنامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، (۴): ۱۲۹-۱۰۹.

کیانی، مینا (۱۳۹۳). بررسی اثر بیوریتیم بر بروز تخلفات اداری کارکنان وزارت جهاد کشاورزی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، مدیریت منابع انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی تهران واحد مرکزی.

مومنی‌پیری، سجاد (۱۳۹۱). رابطه بین بیوریتیم با عملکرد ورزشی ورزشکاران رشته‌های انفرادی استان همدان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تربیت بدنی و علوم ورزشی، دانشگاه بوعلی سینا.

نکویی‌مقدم، محمود و پیرمرادی بزنجان، نرگس (۱۳۸۹). نقش تفاوت‌های فردی و ویژگی‌های شخصیتی کارکنان در رفتار سازمانی آنان. مجله عصر مدیریت، (۱۴): ۱۳۱-۱۲۶.

Saket, R.; Kaushik, W. & Singh, C. (2011). *Biorhythmic Analysis to Prevent Aviation Accidents*.

Wiley, P. & Farnkoni, A. (2003). Scientific tests of biorhythmology do not

support its claims. I nk.frazier (ED.), science confronts the paranormal.
Buffalo, NY: Prometheus. 219-221.

Jain, L. C. (2011). *Innovations in Defence Support Systems*. SL: Springer.

Long, H. C. (2001). *Biorhythms, state anxiety and mood states as predictors*.
SL: The University of Hong Kong.

The Relationship between Emotional, Physical, and Intellectual Biorhythm with Quality of Teaching of Elementary school teachers in Zanjan

Maryam Naderi¹

Akram Safari²

Soheila Hasani³

Abstract

The purpose of this study was to investigate the relationship between emotional, intellectual and physical biorhythms with the quality of primary school teachers in Zanjan. The statistical population of this study consisted of all elementary school teachers in Zanjan with a population of 1655 of two groups of state and non-state school teachers. The sample was 313 people using a stratified sampling method. Measurement tools included a standard 20-question Seraj teaching quality questionnaire and the secret of biorhythm account software. The validity of the research instrument was obtained by face validity and construct validity and its reliability was estimated using Cronbach's alpha coefficient. Pearson and regression tests were used to analyze the data. The results of this study showed that there is a relationship between intellectual and physical biorhythm with the quality of teaching; the intellectual cycle had a high explanatory power, physical cycle had a moderate explanatory power, and the emotional cycle had a poor explanatory power, respectively. Biorhythm knowledge can also be used to increase the productivity of human resources in organizations, especially in education and training.

Keywords: Biorhythm, Emotional cycle, Physical cycle, Intellectual cycle, Quality of Teaching.

1. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran. (Corresponding Author) Email: safari138@yahoo.com .

2. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran.

3. Master of Education, University of??

The Structural Relationship between teacher empowerment and their commitment to organizational change

Asad Hejazi ¹

Shahrbanoo Khoshkab ²

Hamze Farajollahi ³

Abstract

The purpose of this study was to investigate the structural relationship between teacher empowerment and their commitment to organizational change. The descriptive survey method was used for data collection and the structural equation analysis method was used for data analysis. The statistical population of the study consisted of all male and female teachers of sixth elementary and first high schools in Semnan province (۳۰۹). Of these, ۱۸۵ were selected for the research sample using the relative stratified random sampling method and completed the "Commitment to Change Questionnaire" by Herzkotich and Meyer (۲۰۰۲) and the Reinart & Schort (۱۹۹۴) Empowerment Questionnaire. The reliability of the questionnaires was estimated by Cronbach's alpha coefficient (۰/۸۹) and its validity was assessed by content validity. Analysis of the data obtained by applying the LISREL Factor Analysis showed that: ۱) the empowerment of teachers and their commitment to organizational change in different dimensions and components has a high level of internal consistency; Teachers' empowerment has high explanatory power for the commitment to organizational change of the teachers studied. Empowering teachers in a variety of dimensions and through planned and measured actions and strategies will bring responsibility, accountability and internal motivation for effective and effective performance to teachers.

Keywords: Teacher Empowerment, Commitment to Organizational Change

1- Assistant Professor, Department of Educational Management, Farhangian University, Tehran, Iran. Email: azer1383@yahoo.com

2- Ph.D. Student in Economics and Financial Management of Higher Education, University of Tehran, Faculty of Psychology and Educational Sciences & Lecturer of University of Farhangian Khoshkab.sh@ut.ac.ir

3- Ph.D. Student in Human Resource Management, Kharazmi University, Tehran, Iran

Investigating the degree of resilience in teacher-students at Farhangian University of Isfahan and offering a resilience education in curriculum

Afsane kalbasi¹

Shahla Zahabiyoon²

Abstract

The present study aimed at investigating the degree of teacher-students' resilience at Farhangian University in the city of Isfahan and offering resilience education in teacher-students curriculum. The research method was descriptive-survey in the first stage. The statistical population included all 390 male and female teacher-students studying in BA level at elementary education field at Farhangian University of Isfahan from whom 104 male students and 167 female students were selected through stratified sampling appropriate for the sample size. The data collection instrument was Conner-Davidson resilience questionnaire with reliability of coefficient of 0.84 and the data analysis was conducted via independent sample t-test. The research method in the second stage was conducted through review method and the analysis of the findings was done via descriptive-analytical method. The findings showed that the degree of resilience among female and male teacher-students was above medium level. Moreover, the results implied that there is a significant difference among male and female teacher-students; that is the degree of resilience in female teacher-students is more than in males. Also by presenting several resilience training models around the world, the intervention strategies in the student curriculum at Farhangian University has been discussed.

Keywords: Resilience, teacher-students, curriculum, Farhangian University.

1. Department of Educational Sciences, Farhangian University, Isfahan, Iran (Corresponding Author) a.kalbasi@cfu.ac.ir.

2. Lecturer at Farhangian University, Isfahan, Iran.

Investigating the Role of enabling school structure and Psychological Climate at Work in the Job Optimism of Teachers

Abolfazl Qasemzade¹

Peyman Gerayi Geravand²

Roohollah Mahdiyoon³

Abstract

The purpose of this research was to investigate the role of Powerful structure of schools and psychological climate at work on the Job optimism of teachers. The method of this research was descriptive and correlational. The research population consists of all teachers of Koohdasht city (345 person) who were teaching in the academic year 2016–2017. The sample consisted of 185 teachers (99 male teachers and 86 female teachers) using the Cochran formula. They were selected by stratified random sampling method. The questionnaires that were used for the present research included, Job Optimism questionnaire by Rottinghus et al (2005), The Hwi and Swatland (2000) Powerful structure of schools' questionnaire, and Quiz and Decotez (1991) Psychological climate at work questionnaire. Reliability was assessed through Cronbach's alpha. The reliability of the questionnaire for job optimism and empowered school structure was 0.86 and 0.89, respectively. Validity was also confirmed by the form of content validity through expert opinions. For data analysis, Pearson correlation coefficient and multiple regression step by step method in using SPSS 23 software were used. The results of the research showed that there is a positive and significant relationship between the Structure empowering schools and the psychological climate of the work environment with the teachers' job optimism ($p < 0.01$). Also, the results of stepwise regression showed that the Structure enabling schools and the psychological climate of the work had a significant effect on teachers' job optimism and their standard effect coefficients were equal to ($\beta = 0.71$) and ($\beta = 0.12$) And significant at $P < 0.05$ level. Therefore, to enhance teachers' optimism about their jobs, teachers' empowerment strategies as well as providing a relaxing work environment are on the agenda of their respective managers.

Keywords: Powerful structure of schools, Psychological climate at work, Job optimism school teachers.

1 .Associate Professor, Department of Educational Sciences, Shahid Madani University of Azerbaijan, Tabriz, Iran. (Corresponding Author) Email: ghasemzadee@yahoo.com .

2 .M.S. in Educational Sciences, University ???

3 .Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Shahid Madani University of Azerbaijan, Tabriz, Iran.

Evaluation of Integrated School Management Systems with Emphasis on Educational Dimension from the Viewpoint of PhD Students in Educational Technology

Alireza Badele¹

Maryam Nazer Shandi²

Navid Sanayi³

Absrract

This study aims to examine the status of integrated school management systems with an emphasis on the educational dimension from the educational technology professional's viewpoint. The method of this research is descriptive survey type. The society consisted of all Ph.D. students of Educational Technology in Allameh Tabatabai University of Tehran which were 60 students. 52 PhD candidates were selected by random sampling as sample of this study. A 25 items questionnaire which was made by researcher was used. It had 5 subscales including lesson module curriculum, student's educational and occupational guidance, teachers' communication with students and parents, intelligent classroom portfolio and intelligent billboard. In order to determine the validity of the questionnaire, the views of professors and experts in curriculum design and educational technology in the field of integrated electronic school management systems were used. The reliability was using Cronbach Alpha which was accord 0.72, 0.76, 0.81, 0.79, 0.84 and 0.88. Descriptive statistics (frequency and frequency percentage) and inferential statistics (t-test) were used to analyze the data. The results showed that the status of integrated electronic management systems of schools in terms of the module curriculum, student's educational and occupational guidance, teachers' communication with students and their parents, intelligent classroom portfolio, and smart boards were in a good level.

Keywords: Evaluation, Electronic systems, Schools, Educational technology

1. Assistant Professor of Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran. (Responsible Author). alireza.badeleh@gmail.com

2. M.S. of Educational Technology, Azad University, Central Tehran Branch, Tehran, Iran

3. Assistant Professor of Farhangian University???????????????

A Reflection on Teacher Experiences in Experiential Science: A Phenomenological Approach¹

Mehdi Ghanbari²

Bahare Nikbakht³

Mohammad Nikkhah⁴

Abstract

The purpose of this study was to survey the experiences of practitioner teachers in science lessons. The present study is a qualitative and phenomenological study. Selection of informants among first-grade teachers in Chaharmahal and Bakhtiari province who in recent years have been conducting a lesson study based on empirical science research. Two targeted and bulletproof techniques of the Purposeful and the Snowball considering the theoretical saturation principle were used for the case-selection and therefore ۲۴ people were selected. Data collection was done through interviews with GCM. The research was validated using peer debriefing, Member checking, external auditor, and triangulation of data. The data were analyzed by thematic analysis method. The findings showed that the lesson-study teachers' experiences of in the empirical science lesson can be categorized into three main themes: opportunities, disadvantages, and musts of lesson study. Lesson study opportunities include teacher-related opportunities for other stakeholders; disadvantages include issues before and during the accomplishment of the lesson study. The musts also are categorized into three areas: policymaking, culturizing, and supporting.

Key word: Research, Empirical Sciences, Phenomenology.

1.The primitive and underdeveloped form of this research is presented as a lecture at the National Conference on the Role of the Empirical Science Curriculum in Promoting Thinking and Research Skills.

2.M.S. Student in Programming Studies, Young Researchers and Elite Club, Islamic Azad University, Shahrekord, Iran (Corresponding Author). ghanbary73@gmail.com

3.Master of Science in Educational Psychology, Farhangian University, Tehran, Iran

4.Assistant Professor of Educational Sciences, Farhangian University, Shahrekord, Iran

Explaining the Models of the Development of Expertise in Teacher Education: the journey from acclimation to proficiency

Amene Aali¹

Abstract

Professionalism is a valuable goal in the training process. Extensive research on the nature and growth of specialization in the last few decades has led to emerge various perceptions, theories and models about this concept that can pave the way for educators to develop the professional expertise of learners. Therefore, the purpose of this paper is to provide an analytical-comparative overview of those theories and models in order to provide a precise definition of their profession and how it is developed and to derive implications for teacher training. According to the findings of articles and books related to this area, Some of the most famous and reputable ones are the five-step version of the Dreyfus Skill Acquisition Model (1869) to the Professional Development according to which individuals They go through five steps: beginner, advanced, expert, profession, and special; Erikson's (1991) "two-stage allocation" model means reaching from the misunderstanding stage to the understanding and understanding stage through conscious practice; The Experimental Learning Model by David Kolb (1984) or reflection-in-action (1987) by Schon both point to the central role of reflection and metacognitive activities in learning; Brown et al.'s (1989) model with emphasis on genuine situational activity and apprenticeships; the theory of Leinhardt et al. (1995) that consider the theorizing in practice and explaining the theory as keys to the development of dedicated knowledge; Bereiter and Scardamalia (1993) theory that considers problem-solving as a means of integrating specific knowledge, ie the conversion of theoretical knowledge into personal knowledge and skill and finally MDL model that knows quantitative and qualitative changes in the three components of knowledge, strategic processing, and motivation necessary for acquisition in going through three stages of skilfulness, capability, and professionalism. Each of these theories and models is based on different and sometimes conflicting assumptions about professionalism. Based on the common features of models and with an emphasis on the domain-based learning model (MDL), as a distinct and comprehensive approach to professionalism, educational suggestions are offered in three areas: development of specialized knowledge, improvement of professional skills and increasing personal motivation in the context of teacher training.

Keywords: The Development of Expertise, Teacher Education, the Model of Domain Learning (MDL)

1. Assistant Professor, Department of Education, Faculty of Psychology, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.
Email: amene.aali@gmail.com

English Abstracts

contents

Explaining the Models of the Development of Expertise in Teacher Education: the journey from acclimation to proficiency

Amene Aali _____

A Reflection on Teacher Experiences in Experiential Science: A Phenomenological Approach

Mehdi Ghanbari, Bahare Nikbakht, Mohammad Nikkhah _____

Evaluation of Integrated School Management Systems with Emphasis on Educational Dimension from the Viewpoint of PhD Students in Educational Technology

Alireza Badele, Maryam Nazer Shandi, Navid Sanayi _____

Investigating the Role of enabling school structure and Psychological Climate at Work in the Job Optimism of Teachers

Abolfazl Qasemzade, Peyman Gerayi Geravand, Roohollah Mahdiyoon _____

Investigating the degree of resilience in teacher-students at Farhangian University of Isfahan and offering a resilience education in curriculum

Afsane kalbasi, Shahla Zahabiyoon _____

The Structural Relationship between teacher empowerment and their commitment to organizational change

Asad Hejazi, Shahrbanoo Khoshkab, Hamze Farajollahi _____

The Relationship between Emotional, Physical, and Intellectual Biorhythm with Quality of Teaching of Elementary school teachers in Zanjan

Maryam Naderi, Akram Safari, Soheila Hasani _____



Farhangian University

A bi-Quarterly journal of
New Strategies For Teacher Education
(JNSFTE)

Vol. 5, No:7, Spring and Summer 2019

Executive Chair & Editor-in-Chief:

Reza Saki (ph.D.)

Internal Executive:

Asad Hejazi

Persian Proof Reader:

Ali Mohammad Mahmoodi (ph.D.)

English proof Reader:

Seyede Ziba Behrouz (ph.D.)

Designer:

Mohammad Asadi

Editorial board:

Reza Saki (Ph.D.)

Ne matollah Mosapour (Ph.D.)

Monire Rezae (Ph.D.)

Gholamali Ahmadi (Ph.D.)

Mohammad Reza Emamjomeh (Ph.D.)

Shamsi Nami (Ph.D.)

Mahmoud Talkhabi (Ph.D.)

Taghi Aghahosseini (Ph.D.)

Shoja Arban (Ph.D.)

Tell: 021-87751280

Web: itt.cfu.ac.ir

Email: cfu.itt@gmail.com