

بِسْمِ اللّٰهِ الرَّحْمٰنِ الرَّحِیْمِ



دو فصلنامه علمی - ترویجی راهبردهای نوین تربیت معلمان

سال پنجم- شماره هشتم

پاییز و زمستان ۱۳۹۸



دو فصلنامه علمی - ترویجی
راهبرهای نوین تربیت معلمان

سال پنجم - شماره هشتم، پاییز و زمستان 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
صفحه‌آرا: حسن موسوی
شمارگان: ۳۰۰
قیمت: ۲۰۰۰۰۰ 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 تلخایی - (استادیار دانشگاه فرهنگیان/ پردیس شهید چمران تهران)

دکتر نعمت الله موسوی 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 عبدالمهی - (دانشیار دانشگاه خوارزمی)

شمسی نامی - (استادیار پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش)

داوران دوفصلنامه علمی - ترویجی

راهبردهای نوین تربیت معلمان سال پنجم، شماره ۸

رضا ساکی

شجاع عربان

آمنه احمدی

آیت الله کریمی باغملک

فاطمه دریکوند

رضوان صفیان

اسد حجازی

نجمه سلطان نژاد

محمد نیکخواه

علیرضا بادله

سهیلا فرتاش

حمید رضا مشهدی

تقی آقا حسینی

حسن گرمابی

سید صادق نبوی

سبک نگارش مقاله

اصول کلی

- نگارش مقالات باید با زبان و بیانی ساده، پیراسته و بر اساس شیوه‌نامه 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 حاشیه‌بندی، 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 عنوان‌بندی عددی مشخص می‌شود:
- ۱. / ۲/۱. / ۲. / ۱/۲. / ۱/۱.
- 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 ۱۴ B Nazanin 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 ۱۳ B Nazanin 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 پی‌نوشت صفحه اول (با اعداد مربوط به پی‌نوشت) منتقل می‌شود.
- در پی‌نوشت 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 می‌شود؛ با قلم و فونت ۱۰ B Nazanin در پی‌نوشت، در مقابل مشخصات نویسنده اول، داخل پرانتز، عبارت نویسنده مسئول و بعد از آن ایمیل نویسنده اول نوشته می‌شود.
- 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 ۱۳ BNazanin و به فاصله دو اینتر از نام آخرین نویسنده نوشته می‌شود.
- چکیده باید حاوی حداقل ۱۵۰ و حداکثر ۲۵۰ کلمه بوده، شامل هدف مقاله، چارچوب نظری، روش کار، و مهم‌ترین یافته‌های مقاله باشد.
- در چکیده هیچ‌گونه تورفتگی سطر اول (مربوط به بند) و پاراگراف‌بندی اعمال نمی‌شود و در آن هیچ‌گونه ارجاعی نوشته نمی‌شود.
- متن چکیده با قلم فونت ۱۳ Nazanin نگاشته می‌شود.
- به فاصله یک اینتر از جمله پایانی چکیده، کلید واژگان قرار می‌گیرد. کلید واژگان باید حداقل شامل ۴ و حداکثر ۶ واژه باشد.

مقدمه

- عنوان مقدمه در ابتدای سمت راست صفحه (قلم و فونت ۱۳ BNazanin) بولد شده و به فاصله دو اینتر از کلید واژگان چکیده نوشته می‌شود.
- 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 درباره‌ی موضوع مقاله نشان می‌دهد.
- عنوان بحث، بولد شده به فاصله یک اینتر از آخرین جمله مقدمه، در ابتدای سمت راست قرار می‌گیرد و دومین عنوان اصلی (بعد از عنوان مقدمه) است.
- ۲/۵/۳. در متن مقاله هیچ‌گونه پی‌نوشت یا زیرنویس (به جز مشخصات نویسندگان در صفحه نخست) قرار نمی‌گیرد و تمام زیرنویس‌ها و توضیحات لازم در بخش پی‌نوشت (که بعد از نتیجه قرار می‌گیرد) نوشته می‌شود.

نتیجه

- عنوان نتیجه به فاصله یک اینتر از عبارت پایانی بحث، بولد شده و در ابتدای سمت راست صفحه قرار می‌گیرد. در بخش نتیجه هیچ‌گونه ارجاعی داده نمی‌شود.

پی‌نوشت

- عنوان پی‌نوشت به فاصله دو اینتر از آخرین سطر نتیجه، بولد شده و در ابتدای سمت راست صفحه، قرار می‌گیرد. تمام پی‌نوشت‌ها (به جز مشخصات نویسندگان) توضیحات ضروری و معادل انگلیسی اصطلاحات علمی-تخصصی و نام‌های انگلیسی افراد در این بخش قرار می‌گیرد. شماره پی‌نوشت‌های فارسی با اعداد فارسی و شماره پی‌نوشت‌های انگلیسی با اعداد انگلیسی و در سمت چپ عنوان پی‌نوشت نگاشته می‌شود.

شیوه ارجاع

درون متنی

- تمام ارجاعات داخل مقاله باید درون‌متنی 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 درون‌متنی 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؛ (Guerin et.al.2008:223) در صورتی که دو نفر باشند بدین گونه ارجاع داده می‌شود (Abrams 1999:25:and Kaden)

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؛ زرینکوب، 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 به‌روزرسانی 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

- | | | |
|-----|---|--|
| ۱۱ | رضا صابری، مژگان شریف‌زاده | ارزیابی برنامه درسی اجرا شده در آموزش‌های مجازی دانشگاه فرهنگیان: جایگاه نیازها، محتوی و روش در آموزش‌های مجازی |
| ۲۹ | مریم شاکرمی، امیرحسین سلطانی
فلاح، زهرا قاسم‌آبادی کرمی رنجبر،
مهدی یوسف‌وند، زلیخا زراعی | تأثیر بازخوردهای اصلاحی معلمان زن در ارزشیابی‌های تکوینی بر میزان تاب‌آوری آموزشی و تعلق‌پذیری تحصیل‌آموزان دختر ۲۹ |
| ۴۷ | فاطمه جعفری کمانگر، عبدالحکیم
فروغی | مقایسه اثربخشی روش تدریس بدیعه‌پردازی با سنتی بر درس انشای دوره ابتدایی |
| ۷۵ | دکترافسانه کلباسی، دکتر شهلا
ذهبیون، پروین روشن قیاس | بررسی دیدگاه اساتید و دانشجویان دانشگاه فرهنگیان درباره تأثیر استفاده از روش ارزیابی هم‌تایان در برنامه درسی کارورزی |
| ۹۳ | حسین افلاکی | نقش واسطه‌ای جهت‌گیری هدف در رابطه بین هوش عاطفی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه اول کامفیروز |
| ۱۱۱ | هادی مصدق، اکرم خوش قامت | بررسی رابطه معنویت در کار و مسئولیت‌پذیری با عملکرد آموزشی معلمان دوره ابتدایی شهر قم |
| ۱۲۷ | سیدصادق نبوی | واکاوی و تحلیل فرایند پذیرش دانشجو در دانشگاه فرهنگیان به منظور آرایه الگو |
| ۱۵۳ | طیبه تجری، فاطمه حیدری | طراحی مدل تربیت‌معلم آینده در نظام آموزشی ایران: براساس نظریه داده‌بنیاد |

دانشگاه فرهنگیان
دوفصلنامه علمی- ترویجی
راهبردهای نوین تربیت معلمان
سال پنجم، شماره هشتم، پاییز و زمستان ۱۳۹۸

ارزیابی برنامه درسی اجرا شده در آموزش‌های مجازی دانشگاه فرهنگیان:
جایگاه نیازها، محتوی و روش در آموزش‌های مجازی

رضا صابری^۱

مژگان شریف‌زاده^۲

چکیده

هدف از پژوهش حاضر ارزیابی برنامه درسی اجرا شده در آموزش‌های مجازی دانشگاه فرهنگیان از حیث جایگاه نیازها، محتوا و روش در آموزش‌های مجازی است. جامعه آماری در این تحقیق ۱۵۰ دانشجوی دوره مجازی دانشگاه فرهنگیان کرمان بودند. تعداد نمونه‌ها با استفاده از جدول مورگان، ۱۰۶ نفر انتخاب شد. روش نمونه‌گیری به صورت هدفمند یعنی کسانی که در دوره‌های آموزش مجازی شرکت کرده‌اند استفاده شد. ابزار گردآوری داده‌ها یک پرسشنامه محقق ساخته می‌باشد. جهت سنجش روایی پرسشنامه، روایی محتوایی و صوری آن توسط اساتید و خبرگان بررسی شد و پایایی آن با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ، برای دانشجویان ۰/۸۲۹ برآورد گردید. تجزیه و تحلیل داده‌ها در دو سطح آمار توصیفی و آمار استنباطی (آزمون‌های t تک نمونه‌ای) صورت گرفت. نتایج پژوهش نشان داد که از نظر دانشجویان دانشگاه فرهنگیان، عوامل محتوای ارائه شده در دوره‌های آموزش مجازی مطلوب است و عوامل توجه به نیازهای دانشجویان و روش‌های تدریس اساتید در دوره مجازی نامطلوب است. به طور کلی یافته‌های تحقیق نشان داد به طور میانگین از نظر دانشجویان دوره‌های آموزش مجازی دانشگاه فرهنگیان نامطلوب است.

کلیدواژه: آموزش مجازی، دانشگاه فرهنگیان، آموزش عالی، ارزیابی برنامه درسی

۱. استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان (نویسنده مسؤل) r.saberir@gmail.com
۲. دانشجوی دکترای مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد کرمان، کرمان، ایران. (sharifzadeh134@yahoo.com)

مقدمه

امروزه با توسعه‌ی روزافزون در حوزه‌های مرتبط با فناوری اطلاعات و ارتباطات ابزارهایی ایجاد شده‌اند که می‌تواند نقش مؤثری در انتقال دانش بشری داشته باشند، یکی از این ابزارها، آموزش مجازی است. امکانات محیط الکترونیکی وب هم اکنون رویکرد نوینی را در زمینه‌ی آموزش مطرح کرده است که می‌تواند موجب تحولات شگرف در حوزه‌ی روش‌ها و سبک‌های آموزشی شود (رفیعی و همکاران، ۱۳۹۶). در حال حاضر، استفاده از یادگیری الکترونیکی یا همان آموزش مجازی به دلیل مزایای صرفه جویی در هزینه، قابلیت استفاده مجدد و انعطاف پذیری برای یادگیرنده، به ابزاری در حال رشد برای ارتقاء آموزش و پرورش در آمده است (صناعی و سلیمیان، ۱۳۹۲). آموزش مجازی یا الکترونیکی به یادگیری آنلاین اطلاق می‌شود، که بستگی به شهریه و آموزش تخصصی مبتنی بر آن دارد. این نوع یادگیری یک محیط مجازی را در اختیار دانشجویان قرار می‌دهد که در آن دانش آموزان می‌توانند در دوره‌های مختلف شرکت کنند. این دوره‌ها شامل فعالیت‌های تحقیق و تعامل شنوایی و تصویری با موضوعات مختلف است. علاوه بر این، آموزش مجازی فرصتی برای تعامل با یکدیگر به دانش آموزان و معلمان می‌دهد (آمادو سالواتیرا و همکاران، ۲۰۱۶). آموزش الکترونیکی استفاده از فن آوری‌های چندرسانه‌ای جدید و اینترنت برای ارتقاء کیفیت یادگیری از طریق تسهیل دسترسی به منابع و خدمات و همچنین تبادل و همکاری از راه دور است (آل رحمی و همکاران، ۲۰۱۵). سیستم یادگیری الکترونیکی نیز به ابزاری اطلاق می‌شود که دانش آموزان از طریق آن می‌توانند به محتوا دسترسی پیدا کنند که عمدتاً به صورت تکالیفی برای دانشجویان است. تعامل در سیستم آموزش الکترونیکی، وظیفه‌ای که افراد در آن دخیل هستند، بر اساس محتویات یادگیری الکترونیکی است. نکته بسیار مهم این است که دانش آموزان به جای نوع روش آموزش سنتی یا مجازی، روی محتوا باید تمرکز کنند (آل رحمی و همکاران، ۲۰۱۵؛ آل رحمی و همکاران، ۲۰۱۸). در سیستم آموزش مجازی هم اساتید و هم دانشجویان ذینفع هستند و موفقیت و اثربخشی این سیستم به استفاده موثر توسط اساتید و دانشجویان بستگی دارد با این حال بیشتر با محوریت دانشجویان است. از طرفی سیستم آموزش الکترونیکی باعث انعطاف‌پذیری اساتید از نظر مکان، زمان و سرعت آموزش شده است (ایسلام و آزاد، ۲۰۱۵). علاوه بر مفید بودن آموزش مجازی، هم محتوای آموزش مجازی و هم نحوه ارائه آن از اهمیت یکسانی برخوردار

1. Amado-Salvatierra et al

2. Al-Rahmi et al

3. Islam and Azad

هستند. توجه به چگونگی ارائه و بیان این مطالب به دانشجویان ضروری تلقی می شود. علاوه بر این، محتوا برای استفاده دانشجویان باید به روز باشد (مایسلا^۱، ۲۰۱۳). آموزش مجازی دانشجویان را در آموزش عالی برای اجرای وظایف و تحقیقات مختلف یاری می کند. همچنین یک ابزار مفید برای ارزیابی پیشرفت تحصیلی دانشجویان می تواند محسوب می شود (سانچز گوردن و لوجان مرا^۲، ۲۰۱۶).

ارائه دوره های مجازی نمایانگر سریعترین بخش در حال رشد در آموزش عالی است (مینز و همکاران^۳، ۲۰۱۰؛ هاینیه^۴، ۲۰۱۵؛ بالدوین و همکاران^۵، ۲۰۱۸). به منظور شناسایی تغییرات مهم در شیوه های آموزش مجازی، مؤسسات آموزش و پرورش و آموزش عالی باید دسترسی به این دوره های مجازی را برای یادگیری الکترونیکی تسهیل کنند (آمادو سالواتیرا و همکاران، ۲۰۱۶). اما با وجود رشد مدام در آموزش های مجازی، تردید های بسیاری در مورد کیفیت آموزش مجازی در سراسر دنیا وجود دارد (آلن و سیمن^۶، ۲۰۱۶؛ بالدوین و همکاران، ۲۰۱۸). ال رحمی و همکاران (۲۰۱۸) نشان دادند که محتوا موجود، شیوه ارائه و توجه به نیاز های دانشجویان با رضایت دانشجویان از آموزش مجازی در دانشگاه رابطه مستقیم دارد. کیدرال و همکاران^۷ (۲۰۱۸) در پژوهش خود اظهار کردند که رضایت کاربران به عبارتی دانشجویان با کیفیت محتوا و اطلاعات دوره هماهنگ است. نکای کی^۸ (۲۰۱۱) نشان داد که، عواملی از قبیل: نگرش نسبت به آموزش الکترونیکی، تمایل با یادگیری از طریق آموزش مجازی، دسترسی با امکانات این شیوه آموزشی، اجبار و الزام به کاربرد شیوه آموزش مجازی، سودمندی روش آموزش مجازی که به صورت بالقوه بر استفاده کنندگان از این دوره ها تأثیر دارند. لیاو و هوآنگ^۹ (۲۰۱۳) مدل اثربخشی آموزش الکترونیکی را از طریق بررسی ویژگی های مدرس؛ ویژگی های دانشجو؛ عوامل مرتبط با دانشگاه؛ عوامل آموزشی؛ عوامل محیطی ارائه نمودند. ناگونوا و لوگا^{۱۰} (۲۰۱۳) ویژگی های فردی، آموزشی و سازمانی را متغیرهای مؤثر بر پیامدهای آموزش الکترونیکی

1. Mayisela
2. Sanchez-Gordon & Luján-Mora
3. Means et al
4. Haynie
5. Baldwin et al
6. Allen & Seaman
7. Cidral et al
8. Nneka Eke
9. Liaw & Huang
10. Nagunwa & Lwoga

می‌دانند. ساگانت^۱ (۲۰۱۴) اظهار می‌کند که در ارزیابی نظام یادگیری الکترونیکی، باید بر ابعاد اصلی کیفیت اطلاعات (محتوا، قابلیت نوابری) و کیفیت سیستم (بخش فنی و پاسخگویی) تاکید کرد. آزکان و کاسلر^۲ (۲۰۰۹) در پژوهشی با عنوان «ارزشیابی چندبعدي دانشجویان از نظام های یادگیری الکترونیکی دریافت آموزش عالی: یک بررسی تجربی»، مدلی مفهومی را برای سنجش اثربخشی نظام های یادگیری الکترونیکی از دید کاربران ارائه می‌کنند. آنها مدل خود را مدل سنجش یادگیری شش ضلعی، نام گذاری کردند و در این مدل رویکرد چندبعدي را برای ارزشیابی نظام های یادگیری الکترونیکی یا (LMS) مطرح و شش بعد کیفیت سیستم، کیفیت خدمات، کیفیت محتوا، چشم انداز یادگیرنده، نگرش آموزش دهنده و موضوع موضوع پشتیبانی را برای ارزشیابی از این طریق معرفی می‌کنند. همچنين اليوز^۳ (۲۰۰۱) بر اساس نتایج مطالعه خود معتقد است از جمله عوامل موثر در موفقیت یادگیری الکترونیکی؛ تخصص مربیان در تدریس برخط و استفاده از فناوری در تدریس و آموزش دانشجویان است. لوی^۴ (۲۰۰۶) معتقد است که رضایت کاربران به تنهایی نمی‌تواند، نشانگر میزان اثربخشی یک نظام آموزش مجازی باشد. او به مقوله ارزشمند بودن خصوصیات یک نظام آموزش مجازی در نظر کاربران آن توجه ویژه‌ای دارد و معتقد است یک نظام یادگیری الکترونیکی هنگامی اثربخش می‌تواند قلمداد شود که یادگیرندگان خصوصیات آن نظام را به نحو معناداری ارزشمند، مهم و از سویی در همان خصوصیات نیز به نحو معناداری رضایتمندی خود را بالا درجه بندی کرده باشند.

از طرفی در آموزش مجازی، ایران نیز از سایر کشورها مستثنا نبوده و در پاسخ به نیازهای آموزش عالی خود به ایجاد و گسترش آموزش های الکترونیکی پرداخته است. سایت رسمی دانشگاه تهران، از سال ۱۳۸۰ به عنوان سال ورود آموزش های مجازی در حوزه آموزش عالی ایران یاد می‌کند. یادگیری های قابل انعطاف و یادگیری انفرادی با مصادیقی هم چون امکان انتخاب زمان، مدت، مکان و سرعت یادگیری، امکان دسترسی به محتوای آموزشی در هر زمان و هر مکان، هم چنین، توجه به سبک های مختلف یادگیری فراگیران، صرفه جویی در هزینه های آموزشی از جمله هزینه رفت و آمد به خصوص، رفت و آمدهای بین شهری برای رسیدن به دانشگاه های سایر شهرها و در نهایت ارائه شدن این دوره ها توسط دانشگاه های مطرح کشور با امکان اخذ مدرک از همان دانشگاه منجر به محبوبیت روزافزون آموزش های

1. Sugant

2. Ozkan, S., & Koseler

3. Oliver

4. Levy

الکترونیکی در آموزش عالی گشت (کاکایی و حکیم زاده، ۱۳۹۵). در میان ذینفعان آموزش مجازی، جایگاه یادگیرندگان به عنوان مصرف کنندگان و مشتریان آموزش مجازی، از اهمیت قابل ملاحظه‌ای برخوردار است. چراکه به موازات رشد سریع آموزش های مجازی تغییراتی در نقش ها، ویژگی ها، تعاملات و سبک های یادگیری یادگیرندگان به وجود می آید که رویارویی با آنها نیازمند برخورداری یادگیرندگان از دانش ها و مهارت های خاصی است (ال ادوان و سمدلی^۱، ۲۰۱۲). اما نکته ضروری و بسیار مهم این است که علی رغم هیجان، امکانات و جذابیتی که دوره آموزش مجازی به همراه دارد، به کارگیری آن بدون تجزیه و تحلیل اینکه آیا دوره آموزشی برگزار شده اثر بخش بوده است یا خیر؟ ممکن است باعث شکست در تحقق اهداف دوره گردد (دلانی و همکاران^۲، ۲۰۱۰). در پژوهش های صورت گرفته در زمینه ی سیستم های آموزش مجازی در ایران، عمدتاً با تمرکز بر آموزش مجازی در دانشگاه ها یا حیطه ی مسائل و موضوعات قبل از پیاده سازی این نوع آموزش صورت گرفته است (موضوعاتی نظیر: اماکن سنجی، بررسی موانع و مشکلات یا اولویت بندی راهبرد های ایجاد آموزش مجازی) (حسین زاده شهری و زنگنه نژاد، ۱۳۹۲). مطالعات در خصوص چالش های تهدیدکننده آموزش مجازی در داخل کشور نیز نشان می دهد که تفکر سنتی به تدریس و آموزش در میان اساتید دانشگاه رواج دارد، پژوهش از جایگاه ضعیفی برخوردار است و دسترسی دانشجویان به اینترنت با کیفیت نامناسب است و این امر باعث شده است که تکنولوژی مجازی جایگاه ضعیفی در تدریس و یادگیری داشته باشند و اساتید انتظار خاصی از این تکنولوژی ها، به جز دریافت مطالب از منابع معتبر ندارند (غلامی و زارعی^۳، ۲۰۱۱). در پژوهش های بسیار دیگری به اثر بخشی و عوامل آن در آموزش مجازی در سطح آموزش عالی پرداخته شده است. برای مثال خراسانی و دوستی (۱۳۹۰) تنها چهار عامل را بر اثر بخشی دوره های الکترونیکی مؤثرند می دانند که شامل: فناوری، محتوا، مدرس و شیوه های یادگیری میباشند. همچنین، به اعتقاد خیراندیش (۱۳۹۰) الگوی مؤثر بر آموزش الکترونیکی شامل مؤلفه های فنی- تکنولوژیکی، فرهنگی- اجتماعی، آموزشی، حقوقی- اداری و اقتصادی است. از دیدگاه هداوند و کاشانچی (۱۳۹۲) در تحقیق خود مهمترین عوامل تأثیرگذار بر آموزش های الکترونیکی را حمایت مدیریت از آموزش های الکترونیکی و کاربری آسان دوره ها بیان نموده اند. خدابخشی و همکاران (۱۳۹۳) مؤلفه های کیفیت آموزش های الکترونیکی در آموزش عالی کشاورزی را در پنج عامل مجزای طراحی- اجرا، آموزشگر، زیرساختی- پشتیبانی، مالی- سیاستگذاری و مدیریتی- ارزشیابی بررسی نمودند.

1. Al-Adwan & Smedley

2. Delaney et al

3. Gholami & Zarei

باقری مجد و همکاران (۱۳۹۲) چهار عامل مدیریتی، فناوری، سازمانی و فردی را به عنوان موانع توسعه آموزش الکترونیکی در نظام آموزشی دانشگاه شهید چمران اهواز مورد بررسی قرار دادند و معتقدند که این عوامل در آموزش عالی مجازی به صورت ترکیبی مهم و مؤثر می باشند. پژوهش های دیگری نیز به ارزیابی اثربخشی آموزش های مجازی در آموزش عالی کشور پرداختند، برای مثال فتحی و اجارگاه و همکاران (۱۳۹۰) در پژوهشی به ارزشیابی اثربخشی دوره آموزش مجازی دانشگاه فردوسی مشهد پرداختند که در این تحقیق، ۱۱ استاد و ۲۲۶ دانشجوی دوره مجازی این دانشگاه در آن شرکت کردند می باشد. نتایج پژوهش نشان داد که از نظر استادان اثربخشی دوره آموزش مجازی مطلوب بوده و دانشجویان اثربخشی این دوره را در حد متوسط برآورد نموده اند. همچنین مقایسه بین نظرات استادان و دانشجویان نشان داد که استادان در مورد اثربخشی دوره آموزش مجازی، نظرات مثبت تری نسبت به دانشجویان دارند. قادری و همکاران (۲۰۱۷) نیز دریافتند که در فرآیند یادگیری و آموزش الکترونیکی، طراحی آموزشی و توجه به نیاز های دانشجویان، از نظر دانشجویان دانشگاه در پایین سطح رضایت قرار دارد. این عامل به عنوان یکی از مهم ترین موانع آموزش مجازی نام برده است. نتایج تحقیقات اسماعیلی و همکاران (۱۳۹۵) نیز نشان داد که از نظر دانشجویان شرکت کننده در دوره ای مجازی در دانشگاه، محتوای آموزشی مطلوب و مناسب دوره نیست. سعد محمدی و همکاران (۱۳۹۴) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند بدین معنی که استفاده از تجهیزات آموزشی جدید مانند کتب درسی خودخوان و مناسب، وسایل سمعی و بصری و پایبندی اساتید برای حضور در کلاس مجازی بر اساس برنامه تنظیمی، انجام اصلاحات لازم در روش تدریس در مناسب ترین فرصت، حضور به موقع در کلاس و تدریس محتوای آموزشی در زمان معین، رعایت سرفصل آموزشی و انجام ارزشیابی علمی و منطقی، ارائه بازخورد در کوتاهترین زمان از طرف اساتید، برنامه ریزی اساتید برای بهره برداری بهتر دانشجویان از کلاسهای درس و تدریس آنان و تداوم ارائه خدمات از جانب اساتید برای دانشجویان در نظام آموزش مجازی ایران ضعیف است.

از طرفی دانشجویان، عنصر اصلی در سیستم های آموزش مجازی محسوب می شوند که مسئولیت بیشتری نسبت به آموزش چهره به چهره سنتی دارند (اوم و همکاران^۱، ۲۰۰۶). از آنان انتظار می رود که مشارکت فعال در کسب دانش داشته باشند (یودو و همکاران^۲، ۲۰۱۱). رضایت، در تحقیقات مختلف به عنوان یکی از مهمترین عوامل تعیین کننده پذیرش آموزش

1. Quadri et al

2. Eom et al

3. Udo et al

مجازی توسط دانشجویان و همچنین اثربخشی و موفقیت این روش معرفی شده است (الوی و همکاران^۱، ۱۹۹۵؛ لیا، ۲۰۰۸؛ روکا و همکاران^۲، ۲۰۰۶، وو و همکاران^۳، ۲۰۱۰؛ یودو و همکاران، ۲۰۱۱). رضایت مجازی میزان برآورد توقعات و نیاز های درک شده دانشجویان پس از شرکت در این نوع کلاس ها تعریف می شود (اوتارخانی و لآوری، ۱۳۹۱). بنابراین با بررسی میزان رضایت دانشجویان از دوره های آموزش مجازی می توان میزان اثربخشی دوره های مجازی را تعیین کرد. همچنین مدیران آموزش عالی به دنبال افزایش تعداد دوره ها و رشته ها هستند، در حالی که بودجه دانشگاه ها پیوسته کاهش می یابد، لذا دوره های آموزش مجازی را افزایش می دهند تا پاسخگوی نیاز روزافزون یادگیرندگان در دوران رکود اقتصادی باشند. با توجه به اینکه دانشگاه فرهنگیان، بزرگترین سازمانی است که مسئولیت تربیت معلم را بر عهده دارد، از این امر مستثنا نیست. با افزایش دسترسی به رایانه در آموزش عالی و مواجه شدن دانشگاه ها با چالش هایی نظیر تقاضا برای آموزش، نیاز به فعالیت های اقتصادی به منظور تهیه منابع جدید و کاربرد فناوری اطلاعات برای ارائه خدمات آموزش در بازار جهانی، سبب شده است که دانشگاه ها در مورد نقش های سنتی خود تجدیدنظر و ساختارهای جدیدی را ایجاد کنند (محمدخانی و همکاران، ۱۳۹۳). تعداد فزاینده ای از دانشگاه ها در ایران، دوره های آموزش مجازی را آغاز کرده اند. علیرغم اینکه دانشگاه فرهنگیان بسترسازی مناسبی جهت این آموزشها فراهم نموده، ولی تا به حال نتوانسته آموزش صحیح و باکیفیت جامع را نهادینه کند (اسمعیل نیا و همکاران، ۱۳۹۶). از سال تحصیلی ۹۸-۹۹ دانشگاه فرهنگیان نیز ارائه حداقل یک درس رابرای پردیس های دانشگاهی به صورت مجازی برای دانشجویان الزام کرده است. اما با بررسی نتایج مطالعات پیشین می توان گفت تا زمانی که اثربخشی دوره های آموزش مجازی در دانشگاه ها از جمله دانشگاه فرهنگیان بررسی نشود نمی توان میزان کارایی و عملکرد آن را بررسی کرد و عوامل موثر بر اثر بخشی و بهبود عملکرد آموزش مجازی را در دانشگاه، شناسایی کرد. بی شک عنصر مهم و مرتبط در این فرآیند دانشجویان قرار دارند. بنابراین با بررسی دیدگاه دانشجویان نسبت به اثر بخشی آموزش مجازی دانشگاه می توان به نتایج مهم و کاربردی رسید. بخصوص که پژوهشی های چندانی در زمینه اثربخشی آموزش های مجازی دانشگاه فرهنگیان صورت نگرفته است. هدف ما در این پژوهش ارزیابی برنامه درسی اجرا شده در آموزش های مجازی دانشگاه فرهنگیان و بررسی جایگاه نیازها، محتوا و روش در آموزش

-
1. Alavi et al
 2. Rocaa et al
 3. Wu et al

های مجازی است. همچنین بررسی زیرساخت های لازم و فراهم شده برای انجام این کار و بررسی رضایتمندی دانشجویان با این حداقل امکانات از روند اجرای این آموزش است. در جهت تحقق این هدف سوالات زیر مورد توجه قرار گرفت:

۱. ارائه آموزش های مجازی تا چه اندازه نیازهای مرتبط با یادگیری را در دانشجویان تامین کرده است؟
۲. آیا محتوای ارائه شده (بسته های آموزشی) آموزش مجازی دانشگاه فرهنگیان برای دانشجویان مطلوب بوده است؟
۳. آیا روش های آموزش مجازی توسط اساتید در دانشگاه فرهنگیان مطلوب بوده است؟

روش تحقیق

از نظر هدف، این تحقیق از نوع کاربردی و از نظر نحوه گردآوری داده های مورد نیاز، از نوع تحقیقات توصیفی پیمایشی می باشد. جامعه آماری این تحقیق شامل دانشجویان دوره مجازی دانشگاه فرهنگیان کرمان در سال تحصیلی ۹۸-۹۹ بود. جامعه آماری پژوهش ۱۵۰ دانشجو دانشگاه فرهنگیان در رشته های آموزش ابتدایی، دبیری ریاضی و دبیری فیزیک بودند که در آموزش های مجازی در درس آموزش و پرورش تطبیقی این دانشگاه در نیمسال اول سال تحصیلی ۹۹-۹۸ شرکت کردند. با استفاده از جدول مورگان تعداد نمونه ها ۱۰۶ نفر (۶۶ مرد و ۴۰ زن) انتخاب شد. روش نمونه گیری هدفمند (یعنی با توجه به کسانی که در دوره آموزش مجازی دانشگاه شرکت کردند) به منظور اجرای تحقیق، انتخاب شد. ابزار اندازه گیری داده ها، پرسشنامه محقق ساخته با سه متغیر (توجه به نیاز های دانشجویان، محتوای ارائه شده، روش های تدریس اساتید) بود که سوالات با بررسی چند پرسشنامه معتبر در زمینه ارزیابی اثربخشی و کیفیت آموزش مجازی از جمله لوی (۲۰۰۶) و اوزکان و کاسلر (۲۰۰۹) طراحی شد. برای بررسی هر ۳ متغیر ۵۱ گویه استفاده و پرسشنامه بر اساس مقیاس لیکرت نمره گذاری شده است. به این ترتیب که برای پاسخ های سوالات در ۵ طیف گزینه ای از کاملاً مخالف تا کاملاً موافق از ۱ تا ۵ نمره در نظر گرفته شده است. پایایی پرسشنامه نیز با استفاده از روش ضریب آلفای کرونباخ مورد آزمون قرار گرفت و عدد ۰/۸۲۹ به دست آمد و حاکی از این می باشد که آزمون از پایایی قابل قبولی برخوردار است. روایی صوری و محتوایی سوالات از نظر کیفیت و کمیت پرسشنامه از نظر متخصصان مربوطه مورد بررسی و مورد تأیید قرار گرفت. به منظور تجزیه و تحلیل داده ها از شاخصهای آمار توصیفی میانگین و انحراف معیار و نیز جهت مقایسه میانگین نمونه آماری با میانگین جامعه از آزمون t مستقل تک نمونه ای، استفاده شده است.

یافته‌ها

در این قسمت، در دو بخش جداگانه به دسته بندی اطلاعات جمع آوری شده و تجزیه و تحلیل آن پرداخته شده است. ابتدا تجزیه و تحلیل توصیفی یافته ها در جدول شماره ۱ شامل ترکیب جنسیتی دانشجویان آموزش مجازی دانشگاه فرهنگیان کرمان است. نرمالیتی داده ها با استفاده از آزمون کلموگروف - اسنیروف بررسی شد که نتیجه آن در جدول شماره ۲ قابل مشاهده است. سپس تجزیه و تحلیل استنباطی یافته ها که به صورت آزمون سؤالات پژوهش است و در جدول ۳ ارائه شده است. تمام دانشجویان بورسیه بودند و هیچ کدام شاغل نبودند و همگی در مقطع لیسانس تحصیل می کردند.

جدول شماره ۱. آمار توصیفی پژوهش

متغیر	گزینه	تعداد فراوانی	درصد فراوانی
جنسیت	زن	۴۰	۳۷/۷۳
	مرد	۶۶	۶۲/۲۷
کل		۱۰۶	۱۰۰

جدول شماره ۲. آزمون بررسی نرمالیتی داده‌ها

تعداد	میانگین	انحراف معیار	آماره آزمون	معنی دار	
۱۰۶	۲/۰۰۸	۱/۴۶۳	۰/۰۶۹	۰/۰۰۰	توجه به نیازهای دانشجویان
۱۰۶	۳/۴۹۵	۱/۵۰۹	۰/۰۴۷	۰/۰۰۰	محتوای ارائه شده
۱۰۶	۱/۵۹۸	۱/۲۳۶	۰/۰۵۹	۰/۰۰۰	روش تدریس اساتید

جدول شماره ۳. نتایج آزمون t تک نمونه‌ای متغیرها در مورد ارزیابی دوره آموزش مجازی از نظر دانشجویان

شاخص متغیر	فراوانی	میانگین	انحراف معیار	سطح معناداری	درجه آزادی	مقدار آماره t
توجه به نیازهای دانشجویان	۱۰۶	۲/۰۰۸	۱/۴۶۳	۰/۰۰۰	۱۰۵	-۱۳/۸۲۱
محتوای ارائه شده	۱۰۶	۳/۴۹۵	۱/۵۰۹	۰/۰۰۰	۱۰۵	۴۱/۵۰۲
روش های تدریس اساتید	۱۰۶	۱/۵۹۸	۱/۲۳۶	۰/۰۰۳	۱۰۵	-۱۴/۴۲۳
کل	۱۰۶	۱۶۹/۳۴۶	۲۰/۵۵۲	۰/۰۰۰	۱۰۵	-۸/۸۸۹

با توجه به نتایج بدست آمده از آزمون تک نمونه ای متغیرها در مورد ارزیابی دوره آموزش

مجازی از نظر دانشجویان نتایج بدست آمده در پاسخگویی به سوالات پژوهش به این شرح است:

- ارائه آموزش های مجازی تا چه اندازه نیازهای مرتبط با یادگیری را در دانشجویان تامین کرده است؟

در پاسخ به این سوال می توان اظهار کرد که در متغیر توجه به نیازهای دانشجویان ($t = 13/821$) مقدار t بدست آمده در سطح $\alpha = 0/05$ معنار دار می باشد و از آنجا که مقدار مناسب t برای فاصله اطمینان $0/95$ ($\alpha = 0/05$) با درجه آزادی 105 در آزمون دوسویه بدون جهت $1/96$ می باشد. در نتیجه می توان استنباط کرد که از نظر دانشجویان دانشگاه فرهنگیان کرمان عامل توجه به نیاز های دانشجویان توسط برگزارکنندگان دوره، سازماندهی محتوا ارائه شده، از نظر دانشجویان این دانشگاه در سطح مطلوبی نبوده است.

- آیا محتوای ارائه شده (بسته های آموزشی) آموزش مجازی دانشگاه فرهنگیان برای دانشجویان مطلوب بوده است؟

با توجه به داده های بدست آمده در جدول، در متغیر های محتوای ارائه شده ($t = 41/502$) و مقدار t بدست آمده در سطح $\alpha = 0/05$ معنار دار می باشد و از آنجا که مقدار مناسب t برای فاصله اطمینان $0/95$ ($\alpha = 0/05$) با درجه آزادی 105 در آزمون دوسویه بدون جهت $1/96$ می باشد. در نتیجه برای پاسخ به سوال ۲ تحقیق می توان استنباط کرد که از نظر دانشجویان دانشگاه فرهنگیان کرمان محتوای ارائه شده در دوره های آموزش مجازی این دانشگاه مطلوب بوده است

- آیا روش های آموزش مجازی توسط اساتید در دانشگاه فرهنگیان مطلوب بوده است؟

در پاسخ این سوال تحقیق می توان اظهار کرد که در متغیر روش های تدریس اساتید ($t = 14/423$) مقدار t بدست آمده در سطح $\alpha = 0/05$ معنار دار می باشد و از آنجا که مقدار مناسب t برای فاصله اطمینان $0/95$ ($\alpha = 0/05$) با درجه آزادی 105 در آزمون دوسویه بدون جهت $1/96$ می باشد. در نتیجه می توان استنباط کرد که از نظر دانشجویان دانشگاه فرهنگیان کرمان عامل روش های تدریس اساتید در دوره های مجازی، از نظر دانشجویان این دانشگاه در سطح مطلوبی نبوده است.

در پاسخ به سوال اصلی پژوهش یعنی ارزیابی برنامه درسی اجرا شده در آموزش های مجازی دانشگاه فرهنگیان می توان گفت به طور کل با بررسی داده های جدول و مقدار t بدست آمده

برای کل دانشجویان ($t = -۸/۸۸۹$) که در سطح $\alpha = ۰/۰۵$ معنار دار می باشد و از آنجا که مقدار مناسب t برای فاصله اطمینان $۰/۹۵$ ($\alpha = ۰/۰۵$) با درجه آزادی ۱۰۵ می باشد می توان استنباط کرد که از نظر دانشجویان دانشگاه فرهنگیان کرمان، دوره های آموزش مجازی این دانشگاه در سطح مطلوبی نبوده است و دانشجویان آن را رضایت بخش نمی بینند.

نتیجه گیری

این پژوهش با هدف ارزیابی برنامه درسی اجرا شده در آموزش های مجازی دانشگاه فرهنگیان و بررسی جایگاه نیازها، محتوی و روش در آموزش های مجازی صورت گرفت. یافته های این پژوهش نشان داد که از نظر دانشجویان دانشگاه فرهنگیان، محتوای ارائه شده در دوره های آموزش مجازی مطلوب است. این نتایج با تحقیق الرحمی و همکاران (۲۰۱۸)، کیدرال و همکاران (۲۰۱۸)، اوزکان و کاسلر (۲۰۰۹)، فتحی و اجارگه و همکاران (۱۳۹۰) و رحیمی و همکاران (۱۳۹۳) همخوانی دارد. از نظر آنها مهم ترین عوامل اثربخش در دوره آموزش مجازی محتوای دوره است و دانشجویان از این امر رضایت دارند. همچنین با نتیجه تحقیق سعد محمدی و همکاران (۱۳۹۴) نیز هم خوانی دارد. یافته ها آنها نشان داد در خصوص وضعیت کیفی آموزش علی مجازی از لحاظ محتواهای تولید شده برای دروس از نظر پاسخگویان وضعیت کیفی آموزش عالی مجازی از لحاظ محتوای تولید شده مطلوب است. این یافته تحقیق با نتایج تحقیقاتی چون اکبری بورنگ و همکاران (۱۳۹۱) و خیراندیش (۱۳۹۰) و کاردان و فهیمی فر (۱۳۸۱) که وضعیت محتوای دروس را مطلوب ارزیابی کرده اند و آنرا عامل مهمی در ارتقا کیفیت خدمات آموزشی می دانند یکسان است. اما با نتایج تحقیق اسماعیلی و همکاران (۱۳۹۵) و رستگارپور و گرجی (۱۳۹۱) همسو نیست. اساس یک سیستم آموزشی را محتوای واحدهای آن (سرفصل های درس، اهداف درسی، تکالیف درس، برنامه های آموزشی، نحوه سازماندهی درس، حجم مطالب و به روز بودن) تشکیل می دهد (خراسانی و دوستی، ۱۳۹۰؛ جعفری فر و همکاران، ۱۳۹۵). کیفیت محتوا در آموزش مجازی بسیار مهم و مورد توجه است (اوتارخانی و دلاوری، ۱۳۹۱). محتوای مناسب میتواند فرایند یادگیری را تسهیل کند و باعث ارتقا و غنای آموزش گردد (چیلدس و همکاران، ۲۰۰۵).

اما یافته های دیگر این پژوهش نشان داد که از نظر دانشجویان دانشگاه فرهنگیان عامل توجه به نیاز های دانشجویان در دوره مجازی نامطلوب است و آنها از این عامل رضایت ندارند. نتایج این قسمت تحقیق با قادری و همکاران (۲۰۱۷) و کیدرال و همکاران (۲۰۱۸) هم خوانایی

دارد. اما با تحقیق فتحی واجارگاه و همکاران (۱۳۹۰) و رحیمی و همکاران (۱۳۹۲) و حسین زاده شهری و زنگنه‌نژاد (۱۳۹۲) همخوانی ندارد. در بسیاری از پژوهش‌ها توجه به نیازهای در دانشجویان در زمره کیفیت محتوا، طراحی محتوای آموزشی، سازماندهی مواد آموزشی و حجم دوره در نظر گرفته می‌شود. فتحی واجارگاه و همکاران (۱۳۹۰) در یافتند که از نظر دانشجویان اثربخشی دوره‌ی آموزش مجازی در عناصر سازمان دهی مواد آموزشی و انعطاف پذیری در حد متوسط و قابل پذیرش است. کیفیت محتوا، تناسب آن با نیازهای یادگیرندگان و تعامل و ویژگی‌های یادگیرندگان (مانند نحوه یادگیری محتوا، مدیریت زمان، سبکهای یادگیری، انگیزه و...) از مهمترین عوامل کیفیت یادگیری الکترونیکی هستند (ددیک و همکاران، ۲۰۱۱).

اما یکی از مهمترین یافته‌های تحقیق ما این است که از نظر دانشجویان دانشگاه فرهنگیان وضعیت کیفی آموزش عالی مجازی از لحاظ خدمات آموزشی اساتید نامطلوب است. نتایج این قسمت با یافته‌های سعد محمد و همکاران (۱۳۹۴) و الیور (۲۰۰۱) همسو است. تسلط استادان به روش‌های آموزش و بکارگیری فناوری اطلاعات و ارتباطات، رعایت استانداردهای جهانی آموزش مجازی، حمایت مؤسسات از داوطلبان تحصیلات تکمیلی به روش مجازی، به میزان بسیار زیاد در توسعه آموزش مجازی مؤثر است (نعمتی آهنگر، ۱۳۸۹) مسؤولان دانشگاه، بالاخص مسؤولان بخش آموزش مجازی دانشگاه، هر چه بیشتر با بهره‌گیری از انواع روشهای ممکن، از قبیل: برگزاری انواع دوره‌ها و کارگاه‌های آموزشی پیش و حین خدمت و همچنین تهیه و توزیع بولتون آموزشی مرتبط با فعالیتهای یاددهی - یادگیری برای بهبود توانایی‌های استادان در این زمینه تلاش کنند (فتحی واجارگاه و همکاران، ۱۳۹۰).

به طور کلی یافته‌های تحقیق نشان داد به طور میانگین از نظر دانشجویان دوره‌های آموزش مجازی دانشگاه فرهنگیان نامطلوب است. نتایج نهایی پژوهش با تحقیق جهانیان و اعتبار (۱۳۹۱) همخوانی دارد. یافته‌های این پژوهش نشان داد که، دانشجویان شرکت کننده در دوره‌های آموزشی مجازی، از روش آموزش الکترونیکی در دانشگاه رضایت ندارند و نگرش مثبتی به دوره‌های آموزشی مجازی علیرغم شرکت در این دوره‌ها ندارند و طبق نظرات سنجیده شده، هنوز هم شیوه آموزشی استاد محور (آموزش رودرو و در کلاس) به منظور تدریس دروس دانشگاهی و در سطح آموزش عالی ترجیح داده می‌شود. همچنین نتایج کلی این تحقیق با پژوهش‌های قادری و همکاران (۲۰۱۷)، سعد محمدی و همکاران (۱۳۹۴) و ذوالفقاری و

همکاران (۱۳۸۹) همخوانی دارد. البته گرچه استفاده از رویکرد آموزش الکترونیکی در دنیا روند رو به رشدی داشته است اما مطالعات اخیر نشان داده اند که اکثر پروژه های معروف در این زمینه با شکست مواجه شده اند. (ذوالفقاری و همکاران، ۱۳۸۹). رضایتمندی به عنوان یک نشانه کلیدی برای تداوم در یادگیری الکترونیکی در نظر گرفته شده است. وقتی یادگیرندگان از فرآیند یادگیری و حمایت محیط راضی باشند، تمایل بیشتری برای ادامه ی مشارکت در این محیط ها دارند. استفاده از شیوه های تدریس و ارزشیابی مناسب می تواند عملکرد فراگیران را بهبود بخشد (زارع و همکاران، ۱۳۹۳). بنابراین باید به عواملی که باعث اثربخشی بیشتر سیستم و دوره های آموزش مجازی می شود، توجه خاص تری نشان داد.

پیشنهادات

با توجه به نتایج این پژوهش در دانشگاه فرهنگیان، پیشنهادات زیر برای اثربخشی بهتر آموزش مجازی برای دانشجویان ارائه می شود:

- توجه بیشتر به ارائه محتوای به روز و کاربردی از طریق ارائه آموزش های الکترونیکی
- طراحی محیط کاربردی وب به شکلی انعطاف پذیر و مناسب برای دانشجو معلمان
- در نظر گرفتن نیازهای دانشجویان دانشگاه فرهنگیان در زمینه محتوا، روش ارائه و ارزشیابی از برنامه درسی به صورت مجازی
- توانمند سازی اساتید در برگزاری کلاس های آنلاین و آزمون سازی آنلاین در چارچوب دوره های بالندگی حرفه ای
- برگزاری کلاس های آنلاین به صورت مستمر و گرفتن باخورد از این کلاس ها به منظور اصلاح آموزش شهای مجازی

منابع

اسماعیلی، هادی؛ رحمانی، شاهپور؛ کاظمی، احمد؛ علی احمدی، مصطفی. (۱۳۹۵). ارزیابی وضعیت یادگیری الکترونیکی واحد آموزش مجازی دانشگاه سیستان و بلوچستان. پژوهش های مدیریت عمومی، ۹(۳۴)، ۲۲۱-۲۴۱.

اسمعیل نیا، مرگان؛ کوهستانی، حسینعلی؛ معقول، علی؛ نودهی، حسن. (۱۳۹۶). ارائه مدل تعالی آموزش های مجازی در دانشگاه فرهنگیان در راستای توسعه منابع انسانی (مطالعه کیفی)،

فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی سال چهارم، شماره ۱۵، ۸۳-۱۰۸.

اکبری بورنگ، محمد؛ جعفریثانی، حسین؛ آهنچیان، محمدرضا؛ کارشکی، حسین. (۱۳۹۱). ارزیابی کیفیت یادگیری الکترونیکی در دانشگاه های ایران بر اساس جهت گیری های برنامه درسی و تجربه مدرسان، فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، شماره ۶۶، ۷۵-۹۷.

اوتارخانی، علی؛ دلاوری، وحید. (۱۳۹۱). سنجش رضایت دانشجویان از سیستم های آموزش الکترونیکی، چشم انداز مدیریت بازرگانی، شماره ۱۰، ۵۳-۷۸.

باقری مجد، روح الله؛ شاهی، سکینه؛ مهر علیزاده، یدالله. (۱۳۹۲). چالش های توسعه ی آموزش الکترونیکی در نظام آموزش عالی (مطالعه موردی دانشگاه شهید چمران اهواز)، توسعه ی آموزش در علوم پزشکی، دوره ۶، شماره ۱۲، ۱-۱۳.

جهانپان، رمضان؛ اعتبار، شکوفه. (۱۳۹۱). ارزیابی وضعیت آموزش مجازی در مراکز آموزش الکترونیکی دانشگاه های تهران از دیدگاه دانشجویان، فصلنامه فن آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی، دوره ۲، شماره ۴ (پیاپی ۸)؛ از صفحه ۵۳ تا صفحه ۶۵.

جعفری فر، زهره؛ خراسانی، اباصلت؛ رضایی زاده، مرتضی. (۱۳۹۵). شناسایی و رتبه بندی چالش های یادگیرندگان در آموزش و بهسازی مجازی منابع انسانی (مطالعه موردی: دانشگاه شهید بهشتی)، فصلنامه فناوری آموزش ۱۱ (۲)، ۸۵-۱۰۴.

حسین زاده شهری، معصومه، زنگنه نژاد، نرجس. (۱۳۹۲). بررسی میزان اثربخشی سیستم های آموزش الکترونیک، پژوهش های مدیریت منابع انسانی دانشگاه امام حسین، شماره ۵ (۱)، ۱۷۷-۱۹۶.

خدابخشی، آزاده؛ موحدی محمدی، حمید؛ شعبانعلی فمی، حسین. (۱۳۹۲). تحلیل مؤلفه های کیفیت آموزشهای الکترونیکی در آموزش عالی کشاورزی ایران، تحقیقات اقتصاد و توسعه ی کشاورزی ایران، دوره ۴۴، شماره ۴، ۷۳۷-۶۵۹.

خراسانی، اباصلت؛ دوستی، هومن. (۱۳۹۰). ارزیابی میزان رضایت و اهمیت عوامل مؤثر بر اثربخشی آموزشهای الکترونیکی از دیدگاه کارکنان (مطالعه ی موردی: بانک سامان)، فناوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی، سال ۱، شماره ۵، ۳۸-۵۸.

خیراندیش، مهدی. (۱۳۹۰). الگوی امکانسنجی اجرای آموزشهای مجازی، راهبردهای آموزش، دوره ۴، شماره ۳، ۱۳۷-۱۴۲.

ذوالفقاری، میترا؛ نگارنده، رضا؛ احمدی، فضل اله. (۱۳۸۹). اثربخشی سیستم آموزش الکترونیکی ترکیبی در آموزش دانشجویان پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی تهران. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۰ (۴): ۳۹۸-۴۰۹.

- رحیمی، حمید؛ شاهین، آرش؛ آقابابایی، راضیه. (۱۳۹۳). تحلیل کیفیت آموزش مجازی و حضوری؛ دانشگاه امیرکبیر. دوماهنامه علمی- پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی؛ ۷(۲): ۷۵-۸۱.
- رفیعی، مجتبی؛ غفاری، هادی؛ خرمی، میثم. (۱۳۹۶). ارزیابی کارآمدی روش یادگیری الکترونیکی در آموزش منابع انسانی: مطالعه موردی دانشگاه پیام نور استان مرکزی. فصلنامه علمی- پژوهشی، پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، شماره ۱۶، ۷۱-۸۴.
- سعد محمدی، معصومه؛ سرمدی، محمدرضا؛ فرج الهی، مهران؛ قربان نیا دلآور، آرش. (۱۳۹۴). «مطالعه وضعیت آموزش عالی مجازی از لحاظ خدمات آموزش ارائه شده در ایران». نشریه پژوهش در نظام های آموزشی. ۹(۲۹)، ۳۲-۵۴.
- صناعی، علی؛ حمیده، سلیمان. (۱۳۹۲). تحلیل عوامل مؤثر بر پذیرش آموزش مجازی با تأکید بر عوامل درونی، فصلنامه فناوری آموزش، شماره ۴، ۲۷۰-۲۶۱.
- فتحی واجارگاه، کوروش؛ پرداخت چپی، محمدحسن؛ ربیعی، مهدی. (۱۳۹۰). ارزشیابی اثربخشی دوره های آموزش مجازی در نظام آموزش عالی ایران (مطالعه موردی: دانشگاه فردوسی مشهد)، فن آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی، دوره ۱، شماره ۴؛ از صفحه ۵ تا صفحه ۲۱.
- کاردان، احمد؛ فهیمی فر، احمد. (۱۳۸۱). توسعه آموزش عالی با رویکرد به آموزشهای مجازی: پاسخ به نیازها، افزایش دسترسی و چالشهای پیش رو، همایش توسعه مبتنی بر دانایی.
- کاکایی، فهیمه؛ حکیم زاده، رضوان. (۱۳۹۵). ارزیابی کیفیت برنامه آموزش الکترونیکی دوره کارشناسی ارشد مهندسی فن آوری اطلاعات دانشگاه شیراز، فصلنامه فناوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی سال ششم، شماره سوم، صفحات ۸۵-۱۰۹.
- محمدخانی، کامران؛ داودی، محمد؛ جولی، امیرحسین. (۱۳۹۳). عاطفه ارزیابی عوامل مؤثر بر موفقیت آموزش مجازی در پژوهشگاه صنعت نفت. فصلنامه فناوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی، سال ۵، شماره ۱، ۱۴۳-۱۶۲.
- نعمتی آهنگر، ذبیحالله. (۱۳۸۹). بررسی «راههای توسعه آموزش مجازی در نظام آموزش عالی ایران از دیدگاه استادان دانشگاه های مجری». پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد ساری، رشته تکنولوژی آموزشی.
- هداوند، سعید؛ کاشانچی، علیرضا. (۱۳۹۲)، عوامل مؤثر بر یادگیری الکترونیکی، راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، دوره ۶، شماره ۲، ۹۳-۹۰.

System: Factors affecting impact. *International Journal of Education and Development using ICT*, 8(1).

- Al-rahmi, W. M., Othman, M. S., & Yusuf, L. M. (2015). The effectiveness of using in Malaysian higher education: A case study Universiti Teknologi Malaysia. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(5), 625-625.
- Al-Rahmi, W. M., Alias, N., Othman, M. S., Alzahrani, A. I., Alfarraj, O., Saged, A. A., & Rahman, N. S. A. (2018). Use of by University students in Malaysian higher educational institutions: A case in Universiti Teknologi Malaysia. *IEEE Access*, 6, 14268-14276.
- Alavi, M., Wheeler, B. C., & Valacich, J. S. (1995). Using IT to Re-engineer Business Education: an Exploratory Investigation of Collaborative e-Learning. *MIS Quarterly*, 19, 293-312.
- Allen, I. E., & Seaman, J. (2016). Online report card: Tracking online education in the United States. Wellesley: Babson Research Group.
- Amado-Salvatierra, H. R., Hilera, J. R., Tortosa, S. O., Rizzardini, R. H., & Piedra, N. (2016). Towards a Semantic Definition of a Framework to Implement Accessible Projects. *J. UCS*, 22(7), 921-942.
- Baldwin, S., Ching, Y. H., & Hsu, Y. C. (2018). Online course design in higher education: A review of national and statewide evaluation instruments. *TechTrends*, 62(1), 46-57.
- Childs, S., Blenkinsopp, E., Hall, A., & Walton, G. (2005). Effective e-learning for health professionals and students—barriers and their solutions. A systematic review of the literature—findings from the HeXL project. *Health Information & Libraries Journal*, 22, 20-32.
- Cidral, W. A., Oliveira, T., Di Felice, M., & Aparicio, M. (2018). success determinants: Brazilian empirical study. *Computers & Education*, 122, 273-290.
- Dedic, V, Kuleto, V. Markovic, C. (2011), Analysis of factors influencing perceived Quality of The second International Conference on (E-learning-2011).29-30 September 2011, Belgrad, Serbia.PP.12-17.
- Delaney, J., Johnson, A. N., Johnson, T. D., & Treslan, D. L. (2010). Students' perceptions of effective teaching in higher education. Memorial University of Newfoundland, Distance Education and Learning Technologies.
- Gholami, & Zarei, A. (2011) Virtual education in Iran's higher education: Faculty's reflection on the application of Web 2.0 tools in University of Kurdistan. Full paper presented and published in the proceedings of ED Media, Lisbon, Portugal (June 27 July 1).
- Haynie, D. (2015). Study shows sluggish online learning growth for second year. U.S.

News and World Report. Retrieved from <http://www.usnews.com/education/online-education/articles/2015/02/05/study-shows-sluggish-online-learning-growth-for-second-year>.

- Eom, S. B., Wen, H. J., & Ashill, N. (2006). The Determinants of Students' Perceived Learning Outcomes and Satisfaction in University Online Education: An Empirical Investigation. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 4(2), 215-235.
- Islam, N., Beer, M., & Slack, F. (2015). Challenges faced by academics in higher education: A literature review. *Educaion and Training Studies*, 3(5), 102-112 .
- Islam, A. N., & Azad, N. (2015). Satisfaction and continuance with a learning management system. *The International Journal of Information and Learning Technology*.
- Levy, Y. (2006). *Assessing the value of systems*. Information Science Pub.
- Liaw, S. S. & Huang, H. M. (2013). Perceived satisfaction, perceived usefulness and interactive learning environments as predictors to self-regulation in environments, *Journal of Computers & Education*, 60(1), 14-24.
- Mayisela, T. (2013). The potential use of mobile technology: enhancing accessibility and communication in a blended learning course. *South African Journal of Education*, 33(1).
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M., & Jones, K. (2010). Evaluation of evidence-based practices in online learning: A metaanalysis and review of online learning studies. U.S. Dept. of Education, Office of Planning, Evaluation and Policy Development, Policy and Program Studies Service website. Retrieved from gov/rschstat/eval/tech/evidence-based-practices/finalreport.Pd
- Nagunwa, T. & Lwoga, E. (2013). Developing an eLearning strategy to implement medical competency based curricula: experiences from Muhimbili University of Health and Allied Sciences. *International Journal of Education and Development using ICT*, 8(3): 7-21.
- Nneka Eke, H. (2011). *Modeling LIS student's intention to adopt e-learning: A case from University of Nigeria Nsukka*. Nigeria: Library Philosophy and Practice.
- Oliver. R (2001). Assuring the quality of online learning Astrulian higherb education.
- Ozkan, S., & Koseler, R. (2009). Multi-dimensional students' evaluation of systems in the higher education context: An empirical investigation. *Computers & Education* 53, 1285-1296
- Quadri, N. N., Muhammed, A., Sanober, S., Qureshi, M. R. N., & Shah, A. (2017). Barriers effecting successful implementation of in Saudi Arabian universities. In-

- ternational Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET), 12(06), 94-107.
- Rocaa, J. C., Chiu, C. M., & Martineza, F. J. (2006). Understanding Continuance Intention: An Extension of the Technology Acceptance Model. *Int. J. Human-Computer Studies*, 64, 683-696.
- Sanchez-Gordon, S., & Luján-Mora, S. (2016). How could MOOCs become accessible? The case of edX and the future of inclusive online learning.
- Sugant, R. (2014). A Framework for Measuring Service Quality of Services, Proceedings of the Third International Conference on Global Business, Economics, Finance and Social Sciences ,(GB14Mumbai Conference) Mumbai, India. 19-21 December 2014.
- Udo, G. J., Bagchi, K. K., & Kirs, P. J. (2011). Using SERVQUAL to Assess the Quality of Experience. *Computers in Human Behavior*, 27, 1272-1283.
- Wu, J. H., Tennyson, D. R., & Hsia, T. H. (2010). A Study of Student Satisfaction in a Blended System Environment. *Computers & Education*, 55, 155-164

دانشگاه فرهنگیان
دوفصلنامه علمی- ترویجی
راهبردهای نوین تربیت معلمان
سال پنجم، شماره هشتم، پاییز و زمستان ۱۳۹۸

تأثیر بازخوردهای اصلاحی معلمان زن در ارزشیابی‌های تکوینی بر میزان تاب‌آوری
آموزشی و تعلق‌پذیری تحصیل‌دانش‌آموزان دختر

مریم شاکرمی^۱، امیرحسین سلطانی فلاح^۲،
زهره قاسم‌آبادی کرمی رنجبر^۳، مهدی یوسف‌وند^۴ زلیخا زراعی^۵

چکیده

هدف اصلی این پژوهش تأثیر بازخوردهای اصلاحی معلمان زن در ارزشیابی‌های تکوینی بر میزان تاب‌آوری آموزشی و تعلق‌پذیری تحصیل‌دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم شهر خرم‌آباد بود. پژوهش به صورت نیمه‌تجربی بود که در آن از طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل استفاده شد. نمونه پژوهش ۴۰ آزمودنی بود که از میان دانش‌آموزان دختر دبیرستانی شهر خرم‌آباد به روش تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب و به صورت تصادفی در گروه‌های آزمایش و گواه گمارده شدند. در مرحله مداخله گروه آزمایش به مدت ۱۰ هفته بعد از ارزشیابی‌های تکوینی به عمل آمده بازخورد دریافت کردند. در طی این مدت گروه کنترل هیچ نوع مداخله‌ای دریافت نکرد. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسش‌نامه تعلق‌پذیری تحصیل و مقیاس تاب‌آوری آموزشیدر مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون برای دو گروه آزمایش و گواه استفاده شد. داده‌های پژوهش با روش تحلیل کواریانس چند متغیری تجزیه و تحلیل شدند. نتایج تحلیل کواریانس تفاوت معنی‌داری بین دو گروه نشان داد. یافته‌ها حاکی از آن بود که سطح تاب‌آوری آموزشی و تعلق‌پذیری تحصیل‌گروه آزمایش به طور معنی‌داری نسبت به گروه

-
۱. کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران
 ۲. دانشجوی کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه آموزش، دانشگاه شاهد، تهران، ایران
 ۳. دانشجوی دکترای فلسفه در آموزش، دانشگاه شاهد، تهران، ایران
 ۴. کتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران (نویسنده مسئول)
 ۵. کارشناس روانشناسی عمومی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

کنترل افزایش یافته بود. بنابراین در صورتی که معلمان بعد از ارزشیابی‌های تکوینی از این مدل برای ارائه بازخورد استفاده کنند، می‌توانند سطح تاب‌آوری آموزشی و تعلق‌پذیری تحصیل دانش‌آموزان را به طرز معنی‌داری افزایش دهند.

واژگان کلیدی: بازخوردهای اصلاحی، ارزشیابی تکوینی، تاب‌آوری آموزشی، تعلق‌پذیری تحصیل

مقدمه

جوامع گوناگون بر اساس نیازهایشان از زوایای گوناگون به مطالعه زبان دوم^۱ پرداخته‌اند (کورشی، ۲۰۱۶). در عصر کنونی زندگی گسترده‌تر شده و انسان ناگزیر است جهت دستیابی و برقراری ارتباط با جوامع مختلف به یادگیری زبان مربوط به آن جوامع روی بی‌آورد (باربیو و همکاران^۲، ۲۰۱۶). برخی از این زبان‌ها از جمله زبان انگلیسی^۳، هندی^۴، بنگالی^۵، روسی^۶ و عربی^۷ زبان‌های زنده دنیا هستند که تعداد بسیار زیادی از افراد در جامعه جهانی با این زبان‌ها زبان تکلم می‌کنند (لئو و نوئل^۸، ۲۰۱۶) و لذا یادگیری این دسته از زبان‌ها ضروری‌تر و کاربردی‌تر می‌باشد. بنابراین در مطالعه حاضر بر زبان عربی به عنوان یک زبان زنده، آموزش آن و افزایش تعلق‌پذیری تحصیل^۹ و تاب‌آوری آموزشی^{۱۰} در یادگیری این زبان تاکید شده است. بعضی از مطالعات نشان داد است که بسیاری از دانش‌آموزان در یادگیری زبان عربی ضعیف عمل می‌کنند، شکست می‌خورند، فشار روانی تحمل می‌کنند، به موفقیت‌های آینده امیدوار نیستند، دچار ناکامی^{۱۱} می‌شوند که همین ضعف عملکرد، شکست و ناکامی در یادگیری، به تدریج باعث ایجاد احساس ناتوانی و عدم مقابله با مشکلات آموزشی برای یادگیری بهتر زبان عربی در آینده می‌شو (میلن، کرییدی و وست^{۱۲}، ۲۰۱۶).

-
1. second language
 2. Barbeau etal
 3. English
 4. Hindi
 5. Bengali
 6. Russian
 7. Arabic
 8. Lou & Noels
 9. Meaning Of Education
 10. academic resiliency
 11. Frustration
 12. Milne, Creedy & West,

ناکامی، ناامیدی، دلزدگی و ضعف در عملکرد بهینه دانش‌آموزان پیرامون یادگیری زبان عربی، به صورت کلی باعث کاهش میزان دو سازه روان‌شناختی تاب‌آوری آموزشی (لیدا^۱، ۲۰۱۶) و تعلق‌پذیری تحصیل (ما^۲ و همکاران، ۲۰۱۷) می‌شود، و همین تاب‌آوری آموزشی و تعلق‌پذیری تحصیل کاهش یافته دانش‌آموزان در یادگیری زبان عربی عاملی است برای این‌که دانش‌آموزان سراغ یادگیری زبان عربی نروند و یا از تلاش مجدد برای ارتقای عملکرد خود در یادگیری این زبان دست بکشند (لی^۳، ۲۰۱۶). تاب‌آوری آموزشی به صورت خودارزشیابی مثبت از موقعیت آکادمیکی، احساس کنترل بر عملکرد آموزشی و اعتماد به مهارت‌ها و توانایی‌های شناختی تعریف شده است (گاتمن و شین^۴، ۲۰۱۳). ریچاردسون^۵ (۱۹۹۰) تاب‌آوری آموزشی را به صورت فرآیند مقابله با استرس و چالش‌های پیش‌رو در مدرسه و بهره‌گیری از مهارت‌هایی که به دانش‌آموز برای غلبه بر این شرایط کمک می‌کنند، تعریف کرده است. تاب‌آوری آموزشی در درس زبان عربی می‌تواند به صورت یک توانایی سیستمی پویا شود که بواسطه آن یادگیرنده می‌تواند به خوبی از عهده انجام تکالیف یادگیری زبان انگلیس برآید و توانایی آموزشی خود را بالا ببرد (مستن^۶، ۲۰۱۳). تاب‌آوری را در محیط آموزشی به عنوان احتمال موفقیت بسیار بالا در مدرسه و سایر موقعیت‌های زندگی به رغم مصائب و دشواری‌های محیطی می‌دانند (گاتمن و شین^۷، ۲۰۱۳). در محیط آموزشی دانش‌آموزان دارای تاب‌آوری بالاتر، به رغم موانع و مشکلات اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی در سطح بالاتری از موفقیت آموزشی در زمینه‌های مختلف از جمله یادگیری زبان عربی، می‌شوند (استبان و مارتین^۸، ۲۰۱۴). مبنای نظری سازه تاب‌آوری آموزشی مربوط به بنارد^۹ (۱۹۹۸) می‌باشد. مطالعات بنارد (۱۹۹۸) تلاش برای کسب موفقیت‌های بیشتر، استفاده از شیوه‌های مفید غلبه بر مشکلات و ارتباط مثبت با دیگران برای غلبه بر موانع موفقیت را به عنوان سه فاکتور مهم تشکیل‌دهنده تاب‌آوری آموزشی معرفی کرد. یکی دیگر از سازه‌هایی که در یادگیری زبان انگلیسی باید به آن توجه زیادی شود تعلق

-
1. Lida
 2. Ma
 3. Li
 4. Gutmann & Shean
 5. Richardson
 6. Mastun
 7. Gutman & Shean
 8. Esteban & Martin
 9. Benard

پذیری تحصیل است. دانش‌آموزان با شکست‌هایی که در یادگیری زبان انگلیسی متحمل می‌شوند کم‌کم انگیزه و امید خود را در یادگیری از دست می‌دهند و موفقیت در یادگیری آن به صورت یک موضوع دست‌نیافتنی و بی‌معنا تبدیل می‌شود (ما^۱ و همکاران، ۲۰۱۷). مطالعات نشان داده‌اند که تعداد زیادی از دانش‌آموزان هنگام ورود به کلاس درس زبان عربی به نحوی احساسات و نگرش‌های خاصی نسبت به تحصیل درس مربوطه و محیط آموزشی دارند، به طوری که رفتار آموزشی و جهت‌مندی‌های انگیزشی بعدی آنان را تحت تأثیر قرار می‌دهد و بر موفقیت یا عدم موفقیت آموزشی آن‌ها نیز اثرگذار است (جئونگ و همکاران^۲، ۲۰۱۶). این احساسات و نگرش‌های خاص نسبت به درس زبان عربی را تعلق‌پذیری تحصیل پیرامون زبان انگلیسی می‌نامند (همان). تعلق‌پذیری تحصیل، به آن نوع دلالت درونی که تحصیل و ادامه تحصیل برای دانش‌آموزان دارد، اشاره می‌کند (گایمیره^۳، ۲۰۱۳). هندرسون - کینگ و اسمیت^۴ (۲۰۰۶) در طی بررسی پیمایشی که از طریق مصاحبه با دانش‌آموزان و دانش‌جویان انجام دادند ده مؤلفه حرفه، استقلال، آینده، یادگیری، خود، گام بعدی، اجتماعی، دنیا، فشارروانی و رهایی را بع عنوان عوامل تشکیل‌دهنده تعلق‌پذیری تحصیل در مدرسه و دانشگاه مشخص کردند.

در خصوص شکل‌گیری تعلق‌پذیری تحصیل در مدرسه، محققین بر این باورند که اولین برداشت از مدرسه قوی‌ترین اثر را در همه ابعاد ذهنی دانش‌آموز دارد به طوری که با یک برداشت و معنی مثبت اولیه در حالت برانگیختگی بهتری قرار می‌گیرد (تروتر و رابرتس^۵، ۲۰۰۶). بدیهی است که آموزش مناسب و پیشرفت در یادگیری زبان انگلیسی و افزایش تاب‌آوری آموزشی و تعلق‌پذیری تحصیل مرتبط با آن، مستلزم شناسایی مشکلاتی است که بر سر راه یادگیری دانش‌آموزان در این درس وجود دارد. مشکلات مربوط به یادگیری زبان عربی یا ریشه درون‌شخصی و یا ریشه برون‌شخصی دارند. مشکلات درون‌شخصی از ویژگی‌های دانش‌آموزان در پردازش ذهنی، تاب‌آوری و روش یادگیری آن‌ها نشأت می‌گیرد، در مقابل مشکلات برون‌شخصی از عوامل فرهنگی، اجتماعی، آموزشی، روش تدریس و برخورد و بازخورد معلمان نشأت می‌گیرد (محسن‌پور، حجازی و کیامنش، ۲۰۰۶). یکی از مهمترین مشکلات برون‌شخصی، روش ارائه

1. Ma

2. Jeong et al

3. Ghimire

4. Henderson-King & Smith

5. Trotter & Roberts

بازخوردهای معلمان هنگام ارزشیابی‌های تکوینی به عنوان جزئی جدایی ناپذیر از روند آموزش و تدریس آن‌ها می‌باشد.

مطالعات نشان داده‌اند که یکی از فاکتورهایی که همواره با کیفیت تدریس معلم در ارتباط است فرآیند ارزشیابی است (سادلر^۱، ۲۰۱۰). باید به این نکته توجه داشت که نظام تعلیم و تربیت نیز همانند سایر نظام‌ها دارای اصول و ویژگی‌های خاص خود است. یکی از ویژگی‌های اساسی و لاینفک آن ارزشیابی است که به واسطه آن می‌توان به بررسی نیازها، تعیین اهداف و راهبردها، سنجش عملکرد پرداخت (سادلر، ۱۹۹۸). والتردیک (۱۹۷۷) به نقل از جانسن و هکاران^۲، (۲۰۱۷) اعتقاد دارد ارزشیابی تکوینی، عبارتست از فرایند نظام‌دار اجرا و به کارگیری مواد آموزشی برای یادگیرندگان به قصد گردآوری آن‌گونه اطلاعات و داده‌هایی که بتواند برای تجدید نظر در مواد آموزشی به کار گرفته شوند. رویکردی که نشان داده است می‌تواند به خوبی برآورد کند، آیا دانش‌آموزان به اهداف و استانداردهای مشخص شده رسیده‌اند یا نه، رویکرد انجام ارزشیابی‌های تکوینی همراه با ارائه بازخوردهای مناسب است (یوشیدا و کوریتا^۳، ۲۰۱۶). پژوهش در زمینه بازخورد در ابتدا به نظریه‌های رفتارگرایی از قبیل ثرندایک^۴ (۱۹۳۲) و اسکینه^۵ مربوط می‌شود (یوسف‌وند و همکاران، ۲۰۱۶). گانیه و دریسکول^۶ (۱۹۸۸) از بازخورد آگاهانه به عنوان یک تقویت نام برده‌اند (به نقل از هایر و اکرت^۷، ۲۰۱۶). در دهه‌ی ۱۹۷۰ تئوری پردازش اطلاعات^۸ در مفهوم بازخورد تحولی بنیادین ایجاد کرد. بر طبق این تئوری خطاها^۹ یک منبع مهم اطلاعاتی درباره‌ی پردازش شناختی دانش‌آموزان به حساب می‌آیند که می‌توانند معلمان را در فرایند یاددهی-یادگیری یاری کنند (برونینگ^{۱۰} و همکاران، ۱۹۹۹). بازخورد معلم می‌تواند به صورت نحوه پاسخ‌دهی معلم به عملکرد، نگرش و رفتار دانش‌آموزان در راستای هدف‌های آموزشی مشخص شده، تعریف شود (اسکات^{۱۱}، ۲۰۰۵). بازخورد می‌تواند

1. Sadler
2. Janssen etal
3. Yoshida & Kurita
4. Thorndike
5. Skinner
6. Gange & Driscool
7. Hier & Eckert
8. Information processing
9. Errors
10. Brunning
11. Scott

به شکل‌های گوناگونی نظیر بازخورد اصلاحی، نوشتاری، کلامی، حالات و اشارات بدنی، تأیید گفته‌های دانش‌آموز، تشویق و انتقاد اعمال شود (دینهام^۱، ۲۰۰۵) که در این پژوهش بر بازخوردهای اصلاحی (نوشتاری و شفاهی) معلم بر اساس مدل بازخورد اصلاحی باتلر و وین^۲ (۱۹۹۵) تأکید شده است. چالمرز و گاردینر^۳ (۲۰۱۵) معتقدند که بازخورد در فرایند ارزشیابی تکوینی از بیشترین اهمیت برخوردار است. امتحانات و ارزشیابی‌های تکوینی بسیار سودمند و مؤثر هستند زیرا به خوبی آشکار می‌کنند که دانش‌آموزان چه خطاهایی دارند و برای رسیدن به عملکرد مطلوب چه نیازهایی دارند (ویلسون و زیکا^۴، ۲۰۱۶). سادلر (۲۰۱۰) معتقد است که اگر بازخورد اثر تکوینی روی یادگیری نداشته باشد نمی‌توان آن را بازخورد مناسبی به حساب آورد. یکی از هدف‌های مهم ارزشیابی معلم این است که دانش‌آموزان به نقاط ضعف و قوت خود آگاهی یابند و برای غلبه بر آن‌ها تلاش کنند به جای این که با ناامیدی از رسیدن به موفقیت دست بکشند (ریچاردسون^۵ و همکاران، ۲۰۱۷). فراوانی و مناسب بودن محتوای بازخورد معلم از جمله عواملی است که عمده‌ترین نقش را در فرآیند تاب‌آوری و افزایش توان و انگیزه دانش‌آموز در غلبه بر موانع و شکست‌های آموزشی دانش‌آموز ایفا می‌کند (آلونسو و پانادرو^۶، ۲۰۱۰، دیگناس و باتنر^۷، ۲۰۰۸، و زیمرمن و شانکا^۸، ۲۰۱۱). بازخورد در ارزشیابی‌های تکوینی یکی از ویژگی‌های اساسی و تأثیرگذار است که باعث بهبود فرایند تدریس و یادگیری می‌شود و علاوه بر این می‌تواند یکی از روش‌های مفید برای بالا بردن سطح تعلق‌پذیری تحصیل و کاهش فشار روانی دانش‌آموزان باشد (کلیمووا^۹، ۲۰۱۵). این خواسته‌ها ممکن نمی‌گردد جز این که یادگیرنده در فرایند آموزش به صورت پیوسته و هدفمند بازخوردهای دقیق، متناسب و کاملی را دریافت کند تا بر اساس آن به خوبی از روند تلاش، پیشرفت و موفقیت‌های خود آگاه گردیده و در مهندسی جریان یادگیری، جایگاه خود را به خوبی درک کرده و فعالیت‌های خود را بر اساس نقش موثری که در سرنوشت خود ایفا می‌کند، در راستای رسیدن هر چه بیشتر به تاب‌آوری و تعلق‌پذیری آموزشی مدیریت کند (لی و برنارد^{۱۰}،

1. Dinham
2. Butler & Winne
3. Chalmers & Gardiner
4. Wilson & Czik
5. Richardson
6. Alonso & Panadero
7. Dignath & Buttner
8. Zimmerman & Schunk
9. Klimova
10. Li & Barnard

۲۰۱۱). پژوهش‌ها درباره اثربخشی بازخوردهای اصلاحی معلم به صورت کتبی و کلامی به نتایج مثبت و گاهی متناقضی رسیده‌اند (یوسف‌وند و همکاران، ۲۰۱۵؛ ژائوا و همکاران، ۲۰۱۷؛ هان و هایلند، ۲۰۱۵؛ کریپل و هندرسون - کینگ^۲، ۲۰۱۰؛ روجاس^۴، ۲۰۱۵؛ لویال^۵، ۲۰۱۰؛ موسک و گیلوا^۶، ۲۰۱۶ و تاویژن و بورگلین^۷، ۲۰۱۴).

موسک و گیلوا (۲۰۱۶) در مطالعه خود نشان دادند، چنانچه معلم در اداره کلاس خود از بازخوردهای کتبی و کلامی به شکل اصلاحی و دقیق استفاده کند می‌تواند به افزایش پشتکار و تاب‌آوری دانش‌آموزان کمک کند. استدلال پژوهشگران برای رسیدن به نتایج مذکور این است که معلمان از بازخوردهای اصلاحی استفاده می‌کنند و بر این اساس دانش‌آموزان از نقاط ضعف و قوت خود به خوبی آگاه می‌شوند و همین آگاهی عاملی می‌شود برای این که دانش‌آموزان واقع‌بینانه نسبت به شکست‌ها و موفقیت‌های آموزشی خود برخورد کنند. بنابراین زمانی که شکست می‌خورند با توجه به اطلاعاتی که معلم در قالب بازخوردهای اصلاحی به آن‌ها داده است بر رفع نقاط ضعف خود تمرکز می‌کنند و با رفع این نقاط ضعف در آینده به موفقیت‌های آموزشی بیشتری دست پیدا می‌کنند و لذا کم‌کم بر میزان تاب‌آوری آموزشیشان افزوده می‌شود. لویال (۲۰۱۰) نیز در مطالعه خود با عنوان بررسی عوامل مؤثر بر میزان تاب‌آوری آموزشی دانش‌آموزان به این نتیجه رسید که انگیزش آموزشی متغیری اساسی و میانجی‌گر در رابطه بین بازخوردهای کتبی و کلامی معلم با تاب‌آوری آموزشی می‌باشد. در این مطالعه نشان داده شد که چنانچه دانش‌آموزان از طرف معلمان خود بازخوردهای اصلاحی و مثبت به شکل کتبی و کلامی دریافت کنند به لحاظ انگیزشی برای ادامه تحصیل ارتقا می‌یابند و لذا همین افزایش انگیزش برای آن‌ها عاملی می‌شود تا به موفقیت‌های بیشتری دست یابند. از طرفی زمانی که دانش‌آموزان انگیزش آموزشی بالایی داشته باشند هنگام شکست آموزشی، امید و انگیزه خود را از دست نمی‌دهند و همین عامل باعث می‌شود که سطح تلاش برای غلبه بر مشکلات و متعاقب آن میزان تاب‌آوری تحصیلی در آن‌ها ارتقا یابد. روجاس (۲۰۱۵) در مطالعه خود با عنوان عوامل مؤثر بر تاب‌آوری آموزشی دانش‌آموزان مقطع متوسطه به این نتیجه دست یافت

-
1. Zhao
 2. Han & Hyland
 3. Krypel & Henderson-King
 4. Rojas
 5. Loyola
 6. Mosek & Gilboa
 7. Tuvesson & Borglin

که متغیرهای خوش بینی آموزشی، حمایت والدین، بازخوردهای اصلاحی و سازنده معلم، اعتماد به نفس، مثبت اندیشی و انگیزش بالا از جمله مهمترین پیش بینی کننده های تاب آوری آموزشی هستند. بنابراین با توجه به نقش و اهمیت ارائه بازخورد معلم به دانش آموزان، هدف این پژوهش بررسی تأثیر بازخوردهای اصلاحی (کتبی و کلامی) معلمان در ارزشیابی های تکوینی بر میزان تاب آوری آموزشی و تعلق پذیری تحصیل دانش آموزان دختر متوسطه دوم در درس زبان عربی است. بنابراین فرضیه های پژوهش عبارتند از: ارائه بازخوردهای کتبی و کلامی معلم بعد از ارزشیابی های تکوینی و مبتنی بر مدل باتلر و وین باعث افزایش میزان تاب آوری آموزشی دانش آموزان دختر در درس زبان عربی می شود؛ ارائه بازخوردهای کتبی و کلامی معلم بعد از ارزشیابی های تکوینی و مبتنی بر مدل باتلر و وین باعث افزایش میزان تعلق پذیری تحصیل دانش آموزان دختر در درس زبان عربی می شود.

روش

جامعه آماری، نمونه و روش نمونه گیری: جامعه آماری این پژوهش، همه دانش آموزان دختر مقطع متوسطه دوم شهر خرم آباد در سال آموزشی ۹۵-۱۳۹۴ تشکیل می دهند که برای انتخاب اعضای نمونه از این جامعه از روش نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای استفاده شد. در روش خوشه ای چند مرحله ای روش کار به این صورت بود که ابتدا از بین دو ناحیه آموزش شهر خرم آباد (ناحیه ۱ و ۲) یک ناحیه رو به صورت تصادفی انتخاب کردیم (ناحیه ۲ انتخاب شد)، در مرحله دوم از میان دبیرستان های دخترانه ناحیه مربوطه ۲ مدرسه به صورت تصادفی ساده انتخاب و سپس از هر مدرسه یک کلاس (هر کلاس ۲۰ دانش آموز) به صورت تصادفی ساده انتخاب شدند. نهایتاً این دو کلاس که جمعاً شامل ۴۰ دانش آموز (هر گروه ۲۰ نفر) می شدند، به طور تصادفی به گروه های آزمایش و کنترل گمارده شدند.

ابزار: الف) پرسش نامه تاب آوری آموزشی^۱ (ARQ): پرسش نامه تاب آوری آموزشی توسط ساموئلز^۲ در سال ۲۰۰۴ ساخته شد و در دو مطالعه مناسب بودن آن تأیید شد. سپس با گسترش مطالب، در سال ۲۰۰۹ به چاپ رسید. نسخه نهایی این پرسش نامه شامل ۴۱ سؤال است که از شرکت کنندگان خواسته می شود تا میزان تاب آوری آموزشی خود را بر روی یک مقیاس ۵ درجه ای لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) درجه بندی کنند. سؤالات ستاره دار در

1. Academic Resilience Questionnaire

2. Samoelz

پرسش‌نامه معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. این مقیاس دارای سه مؤلفه می‌باشد. این مؤلفه‌ها عبارتند از مهارت‌های ارتباطی، جهت‌گیری آینده و مسئله‌محور و مثبت‌نگر. روایی بیرونی و روایی سازه این مقیاس را مارتین^۱ (۲۰۰۳) تأیید کرده است. همچنین ضرایب پایایی آلفای کرونباخ اختصاصاً در هر بار حذف آیت‌ها از ۰/۸۵ تا ۰/۸۸ گزارش شده است. پایایی و روایی این مقیاس را هاشمی (۱۳۹۰) تأیید کرده است.

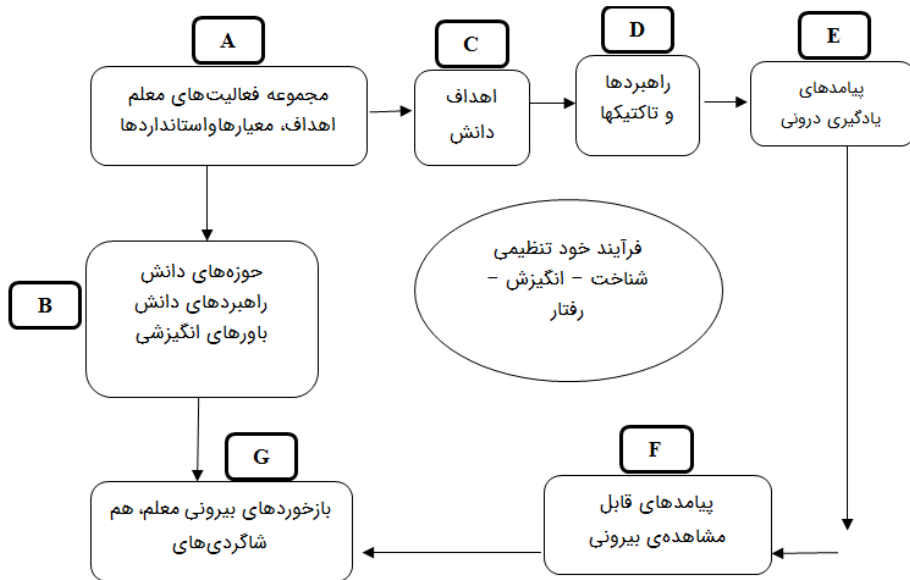
ب) پرسش‌نامه تعلق‌پذیری تحصیل^۲ (MOE): این پرسش‌نامه یک ابزار خودگزارش‌دهی است و برای اندازه‌گیری تعلق‌پذیری تحصیل که توسط هندرسون، کینگ و اسمیت (۲۰۰۶) طراحی شده است به کار می‌رود و شامل ۸۶ گویه و متشکل از ۱۰ مؤلفه است. هر مؤلفه معنی تحصیل خاصی را نشان می‌دهد و کسب بیشترین نمره در هر کدام از این مؤلفه‌ها نشان‌دهنده اولویت آن معنی توسط فرد است. مؤلفه‌های این پرسش‌نامه عبارت‌اند از: حرفه (۱۱ گویه دارد)؛ استقلال (۵ گویه دارد)؛ آینده (۳ گویه دارد)؛ یادگیری (۱۰ گویه دارد)؛ خود (۱۱ گویه دارد)؛ گام بعدی (۳ گویه دارد)؛ اجتماعی (۱۲ گویه دارد)؛ دنیای پیرامون (۸ گویه دارد)؛ فشار روانی (۱۲ گویه دارد) و رهایی (۱۱ گویه دارد). پاسخ به گویه‌ها در یک مقیاس لیکرتی شامل خیلی کم، کم، متوسط، زیاد، خیلی زیاد صورت می‌گیرد که به ترتیب نمره‌های ۱، ۲، ۳، ۴ و ۵ به هر گزینه اختصاص می‌یابند. اعتبار این پرسش‌نامه از ۰/۷۷ تا ۰/۹۱ گزارش شده است و از نظر روایی نیز این مقیاس مورد تأیید است، به طوری که روایی سازه آن با استفاده از تحلیل عاملی محاسبه شده و قابل قبول بودن آن به تأیید رسیده است (هندرسون - کینگ و اسمیت، ۲۰۰۶). عیسی زادگان، حسنی و احدیان (۱۳۸۸) پایایی این پرسش‌نامه را با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۷۹ برآورد کرده‌اند. در پژوهش حاضر نیز اعتبار درونی آن با استفاده از آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۵ به دست آمده است.

در این مطالعه محقق به معلم گروه آزمایش بر اساس مدل ارائه بازخوردی باتلر و وین (که چگونگی مراحل آن در زیر بیان شده است) به مدت ۴۵ دقیقه در یک اتاق (اتاق استراحت معلمان) چگونگی ارائه بازخورد به دانش‌آموزان را توضیح داد و همچنین پس از آموزش به معلم گروه آزمایش و خارج شدن از اتاق به معلم گروه کنترل که در اتاق ریاست مدرسه حضور داشت گفته شد که همانند روال قبلی به ارائه بازخورد سنتی به دانش‌آموزان گروه کنترل بپردازد.

1. Martin

2. Meaning of Education (MOE)

(ج) مدل بازخوردی اصلاحی باتلر و وین (۱۹۹۵) (اقتباس از یوسف‌وند و همکاران، ۱۳۹۳)



- مرحله A: معلم در ابتدای کلاس یک سری اهداف و معیارهایی که دانش آموزان در پایان هر مبحث یا فصل درسی باید به آن رسیده باشند بر اساس ضوابط خاص مشخص می‌کند.
- مرحله B: حوزه‌هایی که هدف‌ها باید بر اساس آنها طراحی شوند و همچنین راهبردهای رسیدن به این اهداف مشخص می‌شوند.
- مرحله C: فرمول بندی و قالب‌هایی را که دانش آموزان برای خود دارند تا به اهداف برسند مشخص می‌شوند.
- مرحله D: راهبردهایی که دانش آموزان برای رسیدن به اهداف به کار می‌گیرند مشخص می‌شوند.
- مرحله E: پیامدهای یادگیری درونی مشخص می‌شوند (دانش آموزان از یادگیری لذت می‌برند).
- مرحله F: پیامدهای قابل مشاهده بیرونی (یعنی آن جنبه‌هایی از یادگیری که به صورت رفتاری یا عملکردی ظاهر می‌شوند).
- مرحله G: نهایتاً بازخوردهایی که دانش آموز از طرف معلم (یا هم شاگردی‌هایش دریافت می‌کند درباره نحوه عملکرد و یادگیری علاوه بر این که جنبه اطلاعاتی دارد باعث تجدید نظر دانش آموزان در زمینه نحوه استفاده از راهبردهای یادگیری خود تنظیم می‌شود.

روش سنتی: در روش سنتی یا روش مرسوم معلم مطالب درسی را با روش رایج که سخنرانی به همراه پرسش و پاسخ است، تدریس می‌کرد و به شکل سنتی هم بازخورد ارائه می‌کرد. طرح پژوهش: این پژوهش به صورت شبه‌تجربی بود که در آن از طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه استفاده شد. در این پژوهش ارائه بازخوردهای کتبی و کلامی معلم مبتنی بر مدل باتلر و وین (۱۹۹۵) به عنوان متغیر مستقل محسوب می‌شود. متغیرهای تاب‌آوری آموزشی و تعلق‌پذیری تحصیل به عنوان متغیرهای وابسته در نظر گرفته شده‌اند. روش تجزیه و تحلیل: داده‌ها پس از جمع‌آوری در دو سطح توصیفی و استنباطی تحلیل شدند. در سطح توصیفی از شاخصهای گرایش مرکزی و در سطح استنباطی برای آزمون فرض‌های آماری از روش تحلیل کوواریانس استفاده شد. همچنین برای تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار SPSS ۲۱ استفاده شد.

یافته‌ها

جدول ۱. میانگین و انحراف استاندارد گروه‌های آزمایش و گواه در متغیرهای مورد مطالعه به تفکیک پیش‌آزمون و پس‌آزمون

موقعیت	گواه		آزمایش	
	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیش‌آزمون	پس‌آزمون
متغیرها	انحراف میانگین استاندارد	انحراف میانگین استاندارد	انحراف میانگین استاندارد	انحراف میانگین استاندارد
تاب‌آوری آموزشی	۱۱۵/۲۰	۶/۲۵	۱۱۸/۴۵	۵/۱۵
حرفه	۲۳/۳۲	۵/۵۲	۲۴/۶۹	۴/۶۳
استقلال	۱۴/۲۵	۴/۵۴	۱۴/۰۶	۳/۶۵
آینده	۹/۱۱	۲/۳۰	۱۰/۳۵	۳/۶۵
یادگیری	۲۱/۱۳	۳/۵۴	۲۰/۹۱	۴/۶۵
خود	۲۰/۴۶	۶/۵۲	۱۹/۳۱	۵/۴۳
گام بعدی	۹/۴۷	۳/۶۵	۱۰/۴۲	۳/۲۱
اجتماعی	۴۳/۳۲	۵/۲۱	۴۱/۵۸	۵/۵۶
دنیای پیرامون	۱۷/۳۴	۴/۲۵	۱۶/۲۱	۴/۱۵
فشار روانی	۴۴/۷۴	۵/۴۲	۴۲/۹۶	۵/۶۹
رهایی	۳۲/۶۵	۴/۵۲	۳۳/۲۹	۴/۳۱

تجزیه و تحلیل آماری

بر اساس یافته‌های جدول شماره ۱ بیشترین میانگین در پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه گواه برای متغیر تاب‌آوری تحصیل (۱۱۵/۲۰ و ۱۱۸/۴۵) و کمترین میانگین برای متغیر آینده (۹/۱۱)

و ۱۰/۳۵) می‌باشد؛ کمترین میانگین در پیش‌آزمون گروه آزمایش برای متغیر گام بعدی (۹/۶۴) و بیشترین میانگین برای متغیر تاب‌آوری آموزشی (۱۱۷/۹۶) می‌باشد. کمترین میانگین در پس‌آزمون گروه آزمایش برای متغیر استقلال (۱۴/۱۹) و بیشترین میانگین برای متغیر تاب‌آوری آموزشی (۱۳۹/۷۴) می‌باشد. از جمله پیش‌فرض‌هایی که در تحلیل کوواریانس چند متغیره (MANCOVA) منظور می‌گردد، فرض نرمال بودن توزیع با استفاده از آزمون (کولموگروف - اسمیرنوف) یا (K-S) است. این بررسی روی متغیرهای پژوهش انجام شد.

یافته‌های آماری نشان داد که سطح معنی‌داری به دست آمده در آزمون K-S، در اکثر متغیرهای پژوهش به تفکیک گروه، بیش از مقدار ملاک ۰/۰۵ می‌باشد، در نتیجه می‌توان گفت که توزیع متغیرهای مورد بررسی در نمونه آماری دارای توزیع نرمال می‌باشد و می‌توانیم فرضیه‌های پژوهش را از طریق آزمون‌های پارامتریک مورد آزمون قرار دهیم. جهت جزیه و تحلیل داده‌های مربوط به تفاوت بین دو گروه کنترل و آزمایش از لحاظ مولفه‌های تاب‌آوری آموزشی و تعلق پذیری تحصیل از روش تحلیل کوواریانس چند متغیره (مانکوا) بهره گرفته شد. نتایج آماری نشان داد که واریانس‌های مولفه‌های تاب‌آوری آموزشی، حرفه، استقلال، آینده، یادگیری، خود، گام بعدی، اجتماعی، دنیای پیرامون، فشار روانی و رهایی در دو گروه با هم برابر بوده و با یکدیگر تفاوت معنی‌داری ندارند، که این یافته، پایایی نتایج بعدی را نشان می‌دهد. نتیجه آزمون کرویت بارتلت از لحاظ آماری معنادار می‌باشد به این معنا که فرض صفر مبنی بر ناهبسته بودن داده‌ها رد و فرض خلاف مبتنی بر همبسته بودن داده‌ها تأیید می‌شود. یعنی این آزمون نشان داد که ماتریس همبستگی مشاهده شده متعلق به جامعه‌ای با متغیرهای همبسته است. و لذا می‌توان تحلیل واریانس و کوواریانس را انجام داد.

جدول ۲. تحلیل کوواریانس چند متغیره اثرات آموزش به روش ارائه الگوی پیش سازمان‌دهنده بر نیازهای خودتعیین‌گری و تعلق‌پذیری تحصیل

منبع تغییر	متغیر وابسته	SS	df	MS	F	سطح معنی‌داری	ضریب اتا
گروه	تاب‌آوری آموزشی	۵۵۰/۶۰	۲	۲۲۵/۳۰	۹/۰۲	۰/۰۱	۰/۱۹
خطا	تاب‌آوری آموزشی	۱۹۸۷/۲۴	۵۷	۳۴/۸۶			
گروه	تعلق‌پذیری تحصیل	۵۱۴/۵۶	۲	۲۵۷/۲۸	۶/۱۲	۰/۰۱	۰/۱۶
خطا	تعلق‌پذیری تحصیل	۱۷۶۸/۶۵	۵۷	۳۱/۰۲			

مندرجات جدول ۲ نشان می‌دهد که اثر گروه (سطح متغیر مستقل) بر تاب‌آوری آموزشی

و تعلق پذیری تحصیل دانش‌آموزان دختر از نظر آماری معنی‌دار است ($P=0/05$).

جدول ۳. مقایسه‌های زوجی میانگین گروه‌ها در متغیرهای وابسته

گروه	گروه	متغیر	تفاوت میانگین‌ها	خطای برآورد	سطح معنی‌داری
بازخوردهای کتبی و کلامی مبتنی بر مدل باتلر و وین	کنترل	تاب‌آوری آموزشی	۲۱/۳۲	۰/۸۷	۰/۰۱
بازخوردهای کتبی و کلامی مبتنی بر مدل باتلر و وین	کنترل	تعلق‌پذیری تحصیل	۱۴/۰۶	۰/۳۸	۰/۰۱

مندرجات جدول ۳ نشان می‌دهد که بازخوردهای کتبی و کلامی مبتنی بر مدل باتلر و وین در مقایسه با گروه کنترل بر سطح تاب‌آوری آموزشی و تعلق‌پذیری تحصیل دانش‌آموزان دختر تأثیر مثبت و معنی‌داری داشته است.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف تأثیر بازخوردهای (کتبی و کلامی) معلمان در ارزشیابی‌های تکوینی بر میزان تاب‌آوری آموزشی و تعلق‌پذیری تحصیل دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم در درس زبان عربی شهر خرم‌آباد انجام شد. یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که میزان تاب‌آوری آموزشی و تعلق‌پذیری تحصیل در دانش‌آموزانی که معلمان آن‌ها به روش مبتنی بر مدل باتلر و وین بازخورد داده بودند در مقایسه با دانش‌آموزانی که با روش سنتی بازخورد دریافت می‌کردند افزایش معنی‌داری داشته است. این یافته‌ها با نتایج مطالعات ژائو و همکاران (۲۰۱۷)، هان و هایلند (۲۰۱۵)، کریپل و هندرسون-کینگ (۲۰۱۰)، روجاس (۲۰۱۵)، لویال (۲۰۱۰) و موسک و گیلوا (۲۰۱۶) همسو و با نتیجه مطالعه تاویژن و بورگلین (۲۰۱۴) ناهمسو است. از جمله دلایلی که در تبیین این یافته‌ها وجود دارد این است، کارکرد بازخورد اصلاحی مناسب این است که بر بهبود عملکرد دانش‌آموزان تأکید دارد و باعث افزایش اعتماد به نفس دانش‌آموزان در رسیدن به اهداف و بهبود عملکرد با بهره‌گیری از یک خودکارا و توانمند می‌شود که همین افزایش کارایی، تلاش و اعتماد به نفس زمینه را برای ارتقای تاب‌آوری آموزشی فراهم می‌آورد. از جمله دلایل دیگری که برای تبیین این یافته‌ها وجود دارد این است که ارائه بازخورد نوشتاری مؤثر به دانش‌آموزان، صرف نظر از این که

دانش‌آموزان را به نقاط ضعف و قوت خود و کاستن از ضعف‌های خود آگاه می‌کند، به لحاظ شخصیتی و انگیزشی نیز در یادگیرندگان مؤثر واقع می‌شود به گونه‌ای که در فرایند دریافت این گونه اطلاعات این باور در یادگیرندگان ایجاد می‌شود که به آن‌ها توجه می‌شود که همین عقیده برای آن‌ها ایجاد تعلق پذیری برای ادامه تحصیل می‌کند. از طرفی هم این نوع بازخوردها باعث می‌شود که دانش‌آموزان به این درک برسند که از توانمندی‌های خاصی برخوردار هستند و به برطرف کردن نقاط ضعف و تقویت نقاط قوت خود قادر هستند. بنابراین، به خاطر توان انگیزشی بازخوردهای نوشتاری در کلاس درس نسبت به عملکرد یادگیرندگان، معلمان در چارچوب کلاس درس با اتخاذ رویه‌های صحیح آموزشی به ایجاد انگیزه و معنا در دانش‌آموزان نسبت به خود، موضوع، مدرسه، تحصیل آن‌ها در فرایند یادگیری اقدام کنند.

تبیین دیگر برای یافته‌های مطالعه حاضر این است که، معلم زمانی که روی برگه‌های امتحانی به طور کلی و مبتنی بر اصول بازخوردی توضیح داده شده به دانش‌آموز بازخورد می‌دهد باعث افزایش درک دانش‌آموز از نقاط ضعف و آگاهی خود می‌شود که همین آگاهی باعث می‌شود که دانش‌آموز نسبت به توانایی‌های خود واقع‌بین‌تر و منطقی‌تر باشد. زمانی که دانش‌آموز با واقع‌بینی کامل رسید هنگامی هم که به شکست در تحصیل دچار شود امید و انگیزه خود را از دست نمی‌دهد و با آگاهی که از توانایی‌های خود دارد می‌داند که در آینده‌ای زود مجدداً به موفقیت خواهد رسید. تمامی این موارد زمینه برای این که دانش‌آموز در زمینه تحصیل دارای تاب‌آوری باشد را فراهم می‌کند.

تبیین دیگر این است که بازخوردهای اصلاحی معلم در صورتی که به شکل نوشتاری و با تاکید بر اشتباهات عملکردی باشد باعث ایجاد آگاهی در دانش‌آموزان نسبت به فرایندهای انگیزشی و رفتاری، فرایندهای خودانگیزشی، استقلال، آینده‌نگری، تعلق‌پذیری‌ای آموزشی می‌شود. معلم ضمن ارائه بازخورد به شکل نوشتاری دقیقاً به دانش‌آموز می‌گوید که کجای عملکردش اشتباه است و راهبردهایی را که دانش‌آموز از آن‌ها استفاده نکرده یا بد استفاده کرده است برای او توضیح می‌دهد و چگونگی بهره‌گیری صحیح و کامل را از این راهبردها برای او بیان می‌کند. در تکالیف بعدی معلم می‌تواند با مراجعه به توضیحات قبلی خود در راستای عملکرد دانش‌آموز و مقایسه با عملکرد فعلی ضمن بیان نقاط ضعف و قوتش توضیحات کامل‌تری را نیز برای او در دفتر تکلیف یا برگه‌ی امتحان یادداشت کند. بنابراین توضیحات کتبی معلم باعث می‌شود که دانش‌آموز از خود سوالاتی بی‌رسد و نقاط ضعف و قوت خود را مشخص کند که این به نوبه‌ی خود باعث کاهش فشار روانی برای موفقیت‌های بیشتر و

بیشتر و توأم با استرس که از خرده مولفه‌های تعلق‌پذیری تحصیل است، می‌شود. یکی دیگر از دلایل تبیین برای یافته‌های حاضر همسو با مطالعه موسک و گیلیوا (۲۰۱۶) می‌باشد که در مطالعه خود نشان دادند که چنانچه معلم در اداره کلاس خود از بازخوردهای کتبی و کلامی به شکل اصلاحی و دقیق استفاده کند می‌تواند به افزایش پشتکار و تاب‌آوری دانش‌آموزان کمک کند. استدلال این پژوهشگران برای رسیدن به نتایج مذکور این است که زمانی که معلمان از بازخوردهای اصلاحی استفاده می‌کنند دانش‌آموزان از نقاط ضعف و قوت خود به خوبی آگاه می‌شوند و همین آگاهی عاملی می‌شود برای این که دانش‌آموزان واقع‌بینانه نسبت به شکست‌ها و موفقیت‌های آموزشی خود مقابله کنند. بنابراین زمانی که شکست می‌خورند با توجه به اطلاعاتی که معلم در قالب بازخوردهای اصلاحی به آن‌ها داده است بر رفع نقاط ضعف خود تمرکز می‌کنند و با رفع این نقاط ضعف در آینده به موفقیت‌های آموزشی بیشتری دست پیدا می‌کنند و لذا کم‌کم بر میزان تاب‌آوری آموزشیشان افزوده می‌شود.

منابع

- Alonso, T., & Panadero, E. (2010). Effect of self-assessment scripts on self-regulation and learning. *In* *fancia y Aprendizaje*. 33 (3), 385-397
- Barbeau, E. B., Chai, X. J., Chen, J. K., Soles, J., Berken, J., Baum, S., Watkins, K. E., & Klein, D. (2016). The role of the left inferior parietal lobule in second language learning: An intensive language training fMRI study. *Neuropsychologia*, In Press, Corrected Proof, Available online 7 October 2016.
- Benard, B. (1998). Fostering resiliency in kids: Protective factors in the family, school and community. National Resilience Resource Center. Retrived from internet: www.cce.umn.edu/nrrc.
- Bruning, R., Schraw, G., & Ronning, R. (1999). *Cognitive psychology and instruction*. Columbus, OH: Merrill Prentice Hall
- Butler, D.L. & Winne, P.H. (1995). Feedback and self-regulated learning: a theoretical synthesis, *Review of Educational Research*. 65(3), 245-281.
- Chalmers, D., & Gardiner, D. (2015). An evaluation framework for identifying the effectiveness and impact of academic teacher development programmes. *Studies in Educational Evaluation*, Volume 46, September 2015, Pages 81-91
- Dignath, C. & Buttner, G. (2008).. Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Meta cognition and Learning*. 3, 231-264.

- Dinham, S. (2005). How schools get moving and keep improving: Leadership for teacher learning, student success and school renewal. *Australian Journal of Education*. 51(3), 263-275
- Esteban, M. S., & Martin, A. S. (2014). Beyond Compulsory Schooling: Resilience and Academic Success of Immigrant Youth and Learning a second language *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Volume 132, 15 May 2014, Pages 19-24.
- Ghimire, J. (2013). Meaning of Education in the Bhagavad Gita. *Journal of Education and Research*. March 2013, Vol. 3, No. 1, pp. 65-74
- Gutman, T. M. Shean, F.T (2012). Increasing Resilience in Adolescent Nursing Students. Unpublished Doctoral dissertation. The University of Tennessee, Knoxville
- Han, Y., & Hyland, F. (2015). Exploring learner engagement with written and verbal corrective feedback in a Chinese tertiary EFL classroom. *Journal of Second Language Writing*, Volume 30, December 2015, Pages 31-44
- Henderson-King, D. & N. M. Smith. (2006,). Meanings of Education for University Students: Academic Motivation and Personal Values as Predictors. *Social Psychology of Education*. Volume 9. 195- 221.
- Henderson-King, D. & N. M. Smith. (2006,). Meanings of Education for University Students: Academic Motivation and Personal Values as Predictors. *Social Psychology of Education*. 9. 195- 221.
- Hier, B. O., & Eckert, T. L. (2016). Programming generality into a performance feedback writing intervention: A randomized controlled trial. *Journal of School Psychology*, Volume 56, June 2016, Pages 111-131
- Iida, A. (2016). Exploring earthquake experiences: A study of second language learners' ability to express and communicate deeply traumatic events in poetic form. *System*, Volume 57, April 2016, Pages 120-133
- Issazadegan, A., Hasani, M., & Ahmadian, L. (1388). Students rahbrd meaning of education and culture, 2 (7), 165-147. (prsian)
- Janssen, E. M., Ven, S. H.G., Hoogmoed, A. H., & Leseman, P. P.M. (2017). The effect of anticipated achievement feedback on students' semantic processing as indicated by the N400 cloze effect. *Learning and Instruction*, Volume 47, February 2017, Pages 80-90
- Jeong, H., Sugiura, M., Suzuki, W., Sassa, Y., Hashizume, H., & Kawashima, R. (2016). Neural correlates of second-language communication and the effect of language anxiety. *Neuropsychologia*, Volume 84, April 2016, Pages e2-e12
- Klimova, B. (2015). Diary Writing as a Tool for Students' Self-reflection and Teacher's Feedback in the Course of Academic Writing. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Volume 197, 25 July 2015, Pages 549-553

- Krypel, M. N., & Henderson-King, D. (2010). Stress, coping styles, Feedback, and optimism: are they related to meaning of education in students' lives? *Social Psychology of Education*. September 2010, Volume 13, Issue 3, pp 409–424.
- Li, J., & Barnard, R. (2011). Academic tutors' beliefs about and practices of giving feedback on students' written assignments: A New Zealand case study. *Assessing Writing*, Volume 16, Issue 2, April 2011, Pages 137-148
- Li, L. (2016). Integrating thinking skills in foreign language learning: What can we increase level academic resilience from teachers' perspectives? *Thinking Skills and Creativity*, In Press, Corrected Proof, Available online 28 September 2016.
- Lou, N. M., & Noels, K. A. (2016). Changing language mindsets: Implications for goal orientations and responses to failure in and outside the second language classroom. *Contemporary Educational Psychology*, Volume 46, July 2016, Pages 22-33.
- Loyola, M. F. (2010) School Factors That Promote Academic Resilience in Urban Latino High School Students Christine. Loyola University Chicago Loyola eCommons. University Chicago.
- Ma, F., Chen, P., Guo, T., & Kroll, J. F. (2017). When late second language learners access the meaning of L2 words: Using ERPs to investigate the role of the L1 translation equivalent. *Journal of Neurolinguistics*, Volume 41, February 2017, Pages 50-69
- Mastun, Y. (2013). Developing resilience: Stories from novice nurse academics. *Nurse Education Today*, Volume 38, March 2016, Pages 29-35.
- Milne, T., Creedy, D. K., & West, R. (2016). Integrated systematic review on educational strategies, Learning a second language that promote academic success and resilience in undergraduate indigenous students. *Nurse Education Today*, Volume 36, January 2016, Pages 387-394.
- Mohsenpour, M., Hejazi, E., & Kiamanesh, AR. (2006). The role of self-efficacy, achievement goals, learning strategies and sustainability in academic achievement in third grade students in mathematics (math) in Tehran, *Journal of Educational Innovations*, (5) 16, 9-34. (persian)
- Mosek, A. A., & R. Gilboa, B. D. (2016). Integrating art in psychodynamic-narrative group work teacher feedback to promote the resilience of caring professionals. *The Arts in Psychotherapy*, Volume 51, November 2016, Pages 1-9
- Qureshi, M. A. (2016). A meta-analysis: Age and second language grammar acquisition. *System*, Volume 60, August 2016, Pages 147-160.
- Richardson, J. T., Shah, E. M., & Nair, C. S. (2017). Student Feedback: Shifting Focus From Evaluations to Staff Performance Reviews. *Measuring and Enhancing the Student Experience*, 2017, Pages 21-36

- Richardson, S. T. (1990). Adolescents Resilience, family adversity and wellbeing among Hawaiian and non Hawaiian adolescents. *International Journal of Social Psychiatry*, 52, (291).
- Rojas, L. F. (2015). Factors Affecting Academic Resilience in Middle School Students: A Case Study. *Gist Education and Learning Research Journal*. issn 1692-5777. no. 11, (July - december) 2015. pp. 63-78.
- Sadler, D.R. (1989) Formative assessment and the design of instructional systems, *Instructional Science*, 18, 119-144.
- Sadler, D.R. (2010). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*.35, (5),535-570
- Scott, C. (2005) Parenting, teaching and self-esteem. *Australian Educational Leader*. 27(1),28-30.
- Trotter, E. & C. A. Roberts. (2006). Enhancing the Early Student Experience. *Higher Education Research and Development*. 25(4). 371- 386.
- Tuvsesson, H., & Borglin, G(2014). The challenge of giving written thesis feedback to nursing students. *Nurse Education Today*, Volume 34, Issue 11, November 2014, Pages 1343-1345
- Wilson, J., & Czik, A. (2016). Automated essay evaluation software in English Language Arts classrooms: Effects on teacher feedback, student motivation, and writing quality. *Computers & Education*, Volume 100, September 2016, Pages 94-109
- Yoshida, L., & Kurita, K. (2016). Evaluation of Structured Academic Portfolio Chart and Workshop for Reflection on Academic Work. *Procedia Computer Science*, Volume 96, 2016, Pages 1454-1462
- Yousefvand, M., Sarami, Gh., Kadivar, P., & Eshrati, A. (2015). The impact of teacher feedback (written and verbal) in the genetic evaluation on self-efficacy and self-regulated learning strategies school students, Faculty of Psychology and Educational Sciences University, *Journal of New Thoughts on Education*, Volume 10, Issue 1, Pages 60 to 75. [persian]
- Yousefvand, M., Ghazanfari, F., Hasanvand, B., & Shmsifar, M. (2016). Feedback and learning variables: from science to practice. Tabriz: Akhtar publications. Book. [persian]
- Zhao, X., Heuvel-Panhuizen, M. V. D., Veldhuis, M. (2017). Classroom assessment in the eyes of Chinese primary mathematics meaning of education: A review of teacher-written papers. *Studies in Educational Evaluation*, In Press, Corrected Proof, Available online 13 January 2017.
- Zimmerman, B., & Schunk, D. (2011). *Handbook of self- regulation of learning and performance*. New York: Routledge.

دانشگاه فرهنگیان
دوفصلنامه علمی- ترویجی
راهبردهای نوین تربیت معلمان
سال پنجم، شماره هشتم، پاییز و زمستان ۱۳۹۸

مقایسه اثربخشی روش تدریس بدیعه‌پردازی با سنتی بر درس انشای دوره ابتدایی

فاطمه جعفری کمانگر^۱

عبدالحکیم فروغی^۲

چکیده

به کارگیری قوه تفکر و خلاقیت انسان‌ها یکی از مهم‌ترین عوامل پیشرفت یک کشور است؛ درس انشا از جمله دروسی است که خلاقیت در آن نقش مهمی ایفا می‌کند؛ اما جوّ حاکم بر آموزش کشور و استفاده از روش‌های سنتی و غیر خلاق، سال‌هاست که این درس را از رسالت اصلی خود دور نگه داشته است. پژوهش حاضر به دنبال یافتن راه حلی برای این مسئله است؛ به همین منظور به مقایسه اثربخشی روش تدریس بدیعه‌پردازی با سنتی بر درس انشای دانش آموزان دوره ابتدایی پرداخته است. روش تحقیق در این مطالعه کاربردی و از نوع نیمه تجربی است که از پیش‌آزمون و پس‌آزمون در آن استفاده شده است. جامعه آماری، ۱۵۰ دانش‌آموز دبستان سینکی شهرستان کلاله است که در سال تحصیلی ۹۷-۹۶ مشغول به تحصیل بودند و نمونه آماری شامل ۲۰ دانش‌آموز پایه ششم ابتدایی (مختلط دختر و پسر) هستند که به صورت هدفمند انتخاب شدند. مجموع دانش‌آموزان تنها به صورت یک گروه قرار داده شدند. در نیمی از سال کلاس انشا به همان روش سنتی اداره شد و پس از گرفتن آزمون، در نیمه دوم سال در همان کلاس، درس انشا با روش بدیعه‌پردازی آموزش داده شد. ابزار پژوهش حاضر عبارت بود از شش موضوع انشا با هدف توصیف شی، توصیف شخص و انشای تخیلی که ۳ موضوع بعد

۱. فاطمه جعفری کمانگر، استادیار گروه زبان و ادبیات فارسی دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران، نویسنده ی

مسئول، ایمیل: f.jafari@cfu.ac.ir

۲. عبدالحکیم فروغی، کارشناس ارشد آموزش زبان و ادبیات فارسی، آموزگار آموزش و پرورش استان گلستان، شهرستان کلاله.

از ارائه روش سنتی و سه موضوع با همان اهداف فوق و بعد از تدریس به روش بدیعه‌پردازی توسط دانش آموزان نگاه‌شسته شد و با ملاک ارزشیابی از پیش تهیه‌شده‌ای که روایی آن مورد تأیید استادان صاحب‌نظر قرار گرفته بود نمره‌گذاری شد. سپس با نرم‌افزار SPSS و آزمون t مورد بررسی و تحلیل قرار گرفت. نتایج نشان داد: آموزش به روش بدیعه‌پردازی در مقایسه با روش تدریس سنتی تأثیر بیشتری بر ارتقای توان انشاءنویسی دانش آموزان دوره ابتدایی داشته است. این افزایش در تمام ملاک‌های تصحیح انشا به جز ملاک ساختار و نتیجه‌گیری معنا دار نیز بوده است؛ بنابراین، نتایج این پژوهش مبین کارآمد بودن روش بدیعه‌پردازی در مقایسه با سنتی در درس انشای دوره ابتدایی است.

واژه‌های کلیدی: روش تدریس سنتی، روش تدریس بدیعه‌پردازی، انشانویسی، آموزش ابتدایی

مقدمه

رشد جوامع کنونی و پیشرفت سریع دانش و فناوری یکی از مهم‌ترین عواملی است که تغییر در نحوه آموزش و پرورش در مدارس را موجب شده است. آماده شدن دانش آموزان برای دنیای متحول امروز یکی از دغدغه‌های نظام آموزش و پرورش جهان است. طبیعی است روش‌های سنتی آموزش قادر به سوق دادن فراگیران به سمت تحول پیشرفته و افزایش قدرت تفکر، خلاقیت و مواجهه با موقعیت‌های جدید نیستند؛ بنابراین به کارگیری روش‌ها و الگوهایی که به رشد شخصیت دانش آموزان منجر شود و مهارت‌های تفکر انتقادی و خلاق را به آن‌ها بیاموزد بیش از هر زمان دیگری احساس می‌شود.

روش تدریس یکی از مهم‌ترین عناصری است که در تحقق هدف‌های آموزشی نقش مؤثری دارد. بسیاری از صاحب‌نظران حوزه تربیتی مانند گودلد سراتنیک معتقدند: «فقر تفکر دانش‌آموزان نتیجه حاکمیت روش‌های سنتی در مدارس است» (شعبانی، ۱۳۹۴). در آموزش سنتی، به یادگیری عمیق و معناداری که بتواند منجر به رشد شخصیت دانش‌آموز شود و او را در حل مشکلات یاری دهد کمتر توجه می‌شود و با آموزش سطحی، هدف اصلی آموزش و پرورش که همان یادگیری اثربخش است، تحقق نمی‌یابد. در روش‌های نوین تدریس، یادگیری رویدادی اکتشافی تلقی می‌شود که از طریق مشارکت فعالانه معلم و دانش‌آموزان صورت می‌گیرد (فضلی‌خانی، ۱۳۸۵) و آنگونه که تاریخ تعلیم و تربیت نشان می‌دهد روش‌های تدریس گوناگون به مثابه ابزار و وسیله‌ای به منظور دست‌یابی به هدف‌های مورد نظر نظام در خدمت مریبان قرار

می‌گیرند (وکیلان، ۱۳۹۰).

به نظر می‌رسد برای حرکت به سوی تغییری مثبت در روند آموزش آنچه اهمیت دارد این است که فراگیر روش فکر کردن و روش استفاده از متون و تجزیه و تحلیل آموخته‌ها را فرا گرفته باشد؛ بنابراین مهم‌تر از انتقال مواد خام، انتقال روش است و این که شخص خلاق باشد، چون مهم‌ترین عامل پیشرفت یک کشور در نهایت به نوع انسان‌هایش بستگی دارد (خدیوی و ملک محمدی، ۱۳۸۶)؛ بنابراین نظام آموزشی موفق، باید مبتنی بر افزایش تفکر و خلاقیت باشد و بتواند دانش آموزان را به مهارت‌ها و توانایی‌هایی مجهز کند که قادر باشند نیازهای اطلاعاتی خود را بر طرف کنند و بدون اتکا بر کسی قادر باشند بیاموزند. برای دستیابی به چنین هدفی پژوهش‌های متعددی صورت گرفته است و اهداف یادگیری رفتارگرایانه جای خود را به یادگیری سازنده گرایانه داده‌اند که بر نقش فعال یادگیرنده در درک و فهم و ساختن دانش تأکید می‌کند. از نظر ساخت گرایان، یادگیری در واقع انطباق الگوهای ذهنی با تجارب نوین است. آنان این نظر رفتارگرایان را که ذهن یک لوح سفید است، رد می‌کنند. ساختن گرایان، یادگیری را به عنوان فرایند فعال مورد توجه قرار می‌دهد. از نظر ساختن گرایان، فراگیران باید مفاهیم، ایده‌ها و دانش جدید را بر اساس دانش موجود و گذشته بسازند و درونی کنند (کوهن^۱ و دیگران، ۲۰۱۰). ساختن‌گرایی شامل طیف وسیعی از نظریه‌ها می‌شود؛ اما نقطه اشتراک همه آن‌ها این است که بر نقش فعال یادگیرنده در درک و فهم و ساخت دانش تأکید دارند و تقریباً همگی متفقند که برای رشد تفکر خلاق در دانش آموزان باید رویکردهای سازنده گرایانه و دانش آموز محور جایگزین رویکردهای رفتارگرایانه و معلم محور شود.

درس انشا و نگارش که مبتنی بر عمل خلق است یکی از دروسی است که در آموزش و پرورش ما با آسیب‌های بسیاری دست و پنجه نرم می‌کند. این درس یکی از دروس آموزش رسمی است که نمود بارز آن در پایه پنجم ابتدایی و پس از آن است. اگرچه سال‌هاست این درس در مدارس ما تدریس می‌شود، اما دارای ضعف‌های عدیده‌ای است که از آن جمله می‌توان به عدم رغبت معلمان و دانش آموزان، ترس دانش آموزان از نوشتن، سهل انگاری معلمان و جبران ضعف‌های درس‌های دیگر در ساعت انشا و ... اشاره کرد (بدرکوهی، ۱۳۹۶).

مسئله بسیار مهم در ارتباط با این درس این است که برای اداره درسی مانند انشا که زیربنای آن بر خلاقیت و تفکر خلاق بنا شده است، چگونه می‌توان، روش‌های سنتی و غیرفعال را که خود

تا حدودی از بین برنده خلاقیت و ابتکار است در نظر گرفت. اصولاً روش سنتی اداره کلاس انشا، جوابگوی غریزه خلاقیت دانش‌آموزان نبوده است و ساعات انشا به دلیل حاکم بودن روش سنتی در مدارس، به درسی کسل‌کننده و زجرآور تبدیل شده است؛ بنابراین با توجه به اهمیت درس انشا در دوره‌های مختلف تحصیلی، مخصوصاً دوره ابتدایی، یافتن روشی مناسب که خلاقیت دانش‌آموزان را شکوفا سازد، امری مهم و ضروری به نظر می‌رسد؛ بنابراین توصیه و پیشنهاد روشی که طی آن هم بتوان به فرایندهای پرورش خلاقیت دانش‌آموزان پرداخت و هم مهارت‌های نوشتاری دانش‌آموزان را بهبود بخشید ضروری می‌نماید. در پژوهش حاضر محقق بر آن است که از روش‌های تدریس موجود، روش بدیعه‌پردازی را جهت برآورده کردن نیاز خلاقیت، ابتکار، نوآوری و رفع خلأهای موجود در درس انشاء انتخاب کند و مورد پژوهش قرار دهد. اگرچه نمی‌توان به یقین اظهار نظر کرد که این روش جابگوی معمای ماست یا خیر، اما از آنجاکه این روش بر خلاقیت استوار است و درس انشا نیز وابستگی زیادی به خلاقیت دارد، به نظر می‌رسد با به‌کارگیری این روش، وضعیت درس انشا بهبود یابد. بنابراین پژوهش حاضر بر آن است تاثیر آموزش به روش بدیعه‌پردازی را در مقایسه با روش سنتی بر ارتقای توان انشا نویسی دانش‌آموزان دوره ابتدایی بسنجد و مشخص سازد که کدام یک از ملاک‌های بدیعه‌پردازی تاثیر معناداری در افزایش سطح مهارت انشانویسی دانش‌آموزان ایجاد می‌کند. بر این اساس این مقاله به سوالات زیر پاسخ خواهد داد:

- آیا آموزش به روش تدریس بدیعه‌پردازی در مقایسه با روش تدریس سنتی تأثیر بیشتری بر ارتقای توان انشانویسی دانش‌آموزان دوره ابتدایی دارد؟

- کدام یک از ملاک‌های بدیعه‌پردازی تأثیر معناداری در افزایش سطح مهارت انشانویسی دانش‌آموزان دارد؟

ادبیات و پیشینه تحقیق

تعدد نظریه‌ها و الگوها، باعث به وجود آمدن تعاریف متعدد یادگیری شده است؛ اما جامع‌ترین تعریفی که برای یادگیری بیان شده است نظر هیلگارد و مارکوتز است که عبارت است از: «فرایند تغییرات نسبتاً پایدار در رفتار بالقوه فرد بر اثر تجربه». علاوه بر دو شخصیت فوق «کیمبل» یادگیری را «تغییرات نسبتاً پایدار در توان رفتاری (رفتار بالقوه) که در نتیجه تمرین تقویت شده رخ می‌دهد»، بیان می‌کند که بعضی از روانشناسان آن را قبول ندارند و تعریف کیمبل را این‌گونه

تغییر داده و اظهار می‌دارند: «یادگیری ایجاد تغییر نسبتاً پایدار در رفتار یا توان رفتاری است که از تجربه ناشی می‌شود و نمی‌توان آن را به حالت‌های موقتی بدن مانند آنچه بر اثر بیماری، خستگی، یا داروها ایجاد می‌شود نسبت داد» (متیو. اچ. السون، بی. آر. هرگنهان، ۱۳۹۱).

یادگیری دانش‌آموزان در دوره ابتدایی مستلزم توجه، مشاهده، یادسپاری، فهمیدن، مسئولیت‌پذیری برای یادگیری و داشتن هدف برای یادگرفتن است (آقازاده، ۱۳۸۴). هدف از تدریس نیز افزایش توانایی یادگیری است و تدریس خوب نتیجه‌اش خوب یادگرفتن است. فراگیری خوب یاد می‌گیرند که راهبردهای خوب یادگرفتن را در خود توسعه دهند. آرنلدز (۲۰۰۹) هدف نهایی تدریس را یاری کردن دانش‌آموزان می‌داند تا یادگیرندگان مستقل و خودگردان شوند (محمدی باغملایی، ۱۳۹۵). تدریس، شامل فعالیت‌هایی است که معلمان در کلاس‌ها بر اساس فلسفه خاص انجام می‌دهند. تدریس تحریک انگیزه برای یادگیری است. تدریس بر اساس اهدافی است که آن هدف‌ها از طریق برنامه‌ریزی و سازمان‌دهی صاحب فعالیت‌ها کسب می‌شوند (دیناروند، ۱۳۹۴).

روش‌های آموزشی متداول، مورد انتقاد متفکران، طراحان و مسئولان برنامه‌های آموزش و پرورش است و از نوآوری و نوگرایی در این زمینه، استقبال می‌کنند؛ زیرا روش‌های رایج آموزشی، موجب تقویت ارزش‌ها و گرایش‌های سنتی و مانع تغییرات می‌شوند. از سوی دیگر این روش‌ها و کتاب‌ها و منابع آموزشی، تأثیرات دانش‌آموزان را به حداقل می‌رسانند و آن‌ها را منفعل می‌کنند و انتظاری جز حفظ کردن مطالب کلیشه‌ای ندارند؛ در صورتی که روش تدریس باید خود دانش‌آموزان را به فعالیت برانگیزد و ضمن دادن فرصت تفکر و عمل، آن‌ها را افرادی «فکور» تربیت کند (فضلی خانی، ۱۳۸۵)؛ بنابراین معلمان می‌توانند با تغییر در شیوه‌ها و الگوهای تدریس فرایند یادگیری را بهبود ببخشند و در ایجاد رغبت برای یادگیری نقش مهمی ایفا کنند. آن‌ها می‌توانند با کمترین امکانات در دسترس می‌توانند فضا را برای یادگیری خلاقانه فراهم کنند. زیرا وجود محیط‌های یادگیری خلاقانه در زمینه آموزش می‌تواند منجر به پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان شود. (Davies et al., ۲۰۱۳) و میان استفاده از روش‌های خلاق آموزشی و اثربخشی آن بر روی مهارت یادگیری فراگیران در مدارس، ارتباط قوی‌ای وجود دارد (Batastini, ۲۰۱۲).

در سال ۱۹۷۲ میلادی برای اولین بار طبقه‌بندی سودمندی از الگوهای تدریس توسط بروس جویس، مارشاول و امیلی کالهن انجام شد که عبارتند از: ۱- خانواده اجتماعی ۲- اطلاعات پردازی ۳- انفرادی ۴- رفتاری. (حاجی اسحاق، ۱۳۸۹) زیرشاخه‌های خانواده اطلاعات پردازی عبارتند از: ۱- تفکر استقرایی ۲- دریافت مفهوم ۳- بدیعه‌پردازی ۴- پیش سازمان

دهنده ۵- یادسپاری ۶- کاوشگری علمی ۷- عقل رشد یابنده. (همان: ۸۵)

در این بین الگوی بدیعه‌پردازی از روش‌هایی است که در پرورش خلاقیت نقش به‌سزایی دارد. این روش متکی بر افزایش تفکر خلاق و مشکل‌گشایی در مواقع خاص، برهم زدن سنت‌های متداول و گسترش افق‌های فردی و اجتماعی در دانش‌آموزان است (رسولی، عیسی مراد، ۱۳۹۵). هدف اصلی بدیعه‌پردازی شکستن سد قواعد مرسوم و زمینه‌های قبلی و یافتن راه‌های جدید برای حل مسائل و اندیشیدن به طرز جدید است. (شعبانی، ۱۳۹۳)

واژه بدیعه‌پردازی، متشکل از دو کلمه یونانی *syn* (باهم آوردن) و *ektos* یا *ectics* (عناصر متفاوت) به معنی اتصال و پیوند اجزای متفاوت و در ظاهر بی‌ربط است (ویورا و پرینس، ۱۹۹۰؛ نولان^۲، ۲۰۰۳؛ سلیگمن، ۲۰۰۷، به نقل از حسینی، ۱۳۸۷).

روش "بدیعه‌پردازی" از روش‌های پرورش خلاقیت محسوب می‌شود که به‌وسیله ویلیام جی، جی گوردن و همکارانش (۱۹۶۱)، ابداع شد. الگوی یادگیری به روش بدیعه‌پردازی به نحوی تدوین شده است که یادگیرنده را اندکی به دنیای غیرمنطقی که کم‌تر در آن قیدوبند و منطق‌رها را سد می‌کند رهنمون می‌سازد؛ در آنجا، فرصتی ایجاد می‌شود تا یادگیرنده راه‌های نوین درک و فهم اشیا، مسائل، مفاهیم، رخ دادها و... را دریابد. (آقازاده، ۱۳۸۴).

مهم‌ترین اصل در روش بدیعه‌پردازی کمک کردن به افراد است تا راه‌های جدید تفکر درباره مسائل را کشف کنند و توسعه بخشند، خود را از محدودیت‌ها برهانند و راه‌حل‌های جدیدی را به وجود آورند (اوجی نژاد، ۱۳۸۹). یکی از مشکلات و موانع در امر نوشتن، ترس از کاغذ و قلم است، ترس از قرار گرفتن درمخاطره اشتباه، الگوی بدیعه‌پردازی این ترس را برطرف می‌سازد؛ ذهن را آماده می‌کند و به سمت تفکر خلاق سوق می‌دهد. در الگوی بدیعه‌پردازی دانش‌آموزان از جواب‌های کلیشه‌ای و پیش‌پافتاده دوری می‌کنند. در اجرای این الگو نقش معلم ترغیب دانش‌آموزان به توصیف شرایط موجود و هدایت دانش‌آموزان برای انجام دادن قیاس‌های مستقیم و شخصی برای رسیدن به مفهوم است و در بهبود کیفیت تدریس، بالا بردن قدرت تفکر و خلاقیت و افزایش روحیه پژوهشگری دانش‌آموزان نقش بسزایی دارد.

ویلیام گوردون، پایه‌گذار این الگو، بدیعه‌پردازی را بر چهار اصل که نظریات عادی درباره خلاقیت را به‌نقد می‌کشد استوار می‌کند: ۱- خلاقیت در کارهای روزمره اهمیت دارد ۲-

1. Weaver

2. Nolan

جریان خلاقیت به‌هیچ‌وجه اسرارآمیز نیست. ۳- مراحل خلق چیزی جدید در همه رشته‌ها (هنر، علوم، مهندسی...) مشابه‌اند ۴- ابداع فردی و گروهی، شباهت بسیار به یکدیگر دارند... عنصر عمده در بدیعه‌پردازی یا تفکر استعاری، استفاده از قیاس‌هاست... این قیاس‌ها از مبانی عمل آموزش است؛ قیاس‌های موردنظر عبارتند از: قیاس شخصی، قیاس مستقیم و تعارض فشرده یا اضداد. ۱- قیاس مستقیم (زمانی که از شاگردان می‌خواهیم تصورات و احساسات خود را نسبت به موضوع بیان کنند). ۲- قیاس شخصی (وقتی دانش‌آموزان خود را به‌جای مفهومی مشخص قرار داده و احساس به وجود آمده را توصیف کنند) ۳- تعارض فشرده: زمانی که از میان کلمات خود و همکلاسی‌هایشان قیاس‌هایی را با یکدیگر در تضاد هستند پیدا نمایند (حاجی اسحاق، ۱۳۸۹) و (تجری، ۱۳۹۲). اما مراحل کامل روش تدریس بدیعه‌پردازی ۶ مرحله است: مرحله اول؛ توصیف شرایط موجود، مرحله دوم؛ قیاس مستقیم، مرحله سوم؛ قیاس شخصی، مرحله چهارم؛ تعارض فشرده، مرحله پنجم؛ قیاس مستقیم (قیاس مجدد)، مرحله ششم؛ بررسی مجدد وظیفه اولیه (نگارش مستقیم) (آقازاده، ۱۳۸۴).

در اینجا ذکر این نکته ضروری است که دو راهبرد یا دو الگوی تدریس مبتنی بر روش‌های بدیعه‌پردازی وجود دارد: ۱- خلق چیزی جدید که برای آن تدوین شده است تا آشنا را غریب کند و به شاگردان کمک کند تا مسائل، نظریات یا فرآورده‌های قدیمی را در پرتو خلاقیتی بیشتر و تازه ببینند. ۲- غریب را آشنا ساختن که برای آن تدوین شده است تا عقاید جدید و ناآشنا را معنی‌دارتر نماید (سیف، ۱۳۷۹). از آنجا که درس موردنظر در این پژوهش انشاء است از شیوه اول بدیعه‌پردازی که به‌طور مستقیم در نوشتن خلاق به کار می‌رود استفاده می‌شود.

انشاء، مصدر باب «افعال» در لغت به معنی آغاز سخن کردن و آفریدن است و در اصطلاح ادبی به معنی به وجود آوردن اثری است (نوری، ۱۳۷۳). انشاء در لغت به معنی آفریدن و ایجاد کردن و در اصطلاح به معنی سخن‌پردازی و سخن‌آفرینی است. در لغت‌نامه دهخدا آمده است: انشاء عملی است که بدان ترکیب عبارات نثر دانسته شود. دانشی است که از سخن‌منثور، جهت رسایی و شیوایی بحث می‌کند و مشتمل است بر آداب معتبر در نزد بلغا، ادبا و... (دهخدا، ذیل انشاء) از نظر آقازاده انشاء یعنی جریان فکر، انشاء یعنی فکر کردن (آقازاده، ۱۳۸۴). بوفان طبیعی‌دان و دانشمند معروف فرانسوی انشاء را این‌گونه تعریف کرده است: «انشاء عبارت است از حرکت و انتظامی که به افکار داده می‌شود» (انوری، ۱۳۷۱).

جایگاه درس انشاء در بین سایر دروس مانند جایگاه هنر در بین سایر درس‌هاست. همه هنرها

در هنر نمایش نمود می یابد. هنر نمایش بازآفرینی زندگی است. انشا هم بازآفرینی خود ما و ادراک ما از آفرینش است. بر این اساس انشا را می توان یادآور سیر حکمت اندوزی و پرورش دکارتی دانست (اکبری شلدره، ۱۳۹۴) همان طور که از تعاریف ارائه شده برمی آید، انشا نوشته ای است که در آن نوعی خلاقیت و آفرینندگی وجود داشته باشد. منظور از خلاقیت و آفرینندگی در انشا آن است که نویسنده آنچه را خود می اندیشد و می بیند در قالب کلمات و جملات به خواننده ارائه دهد. ولو اینکه دیگران در اندیشیدن و دیدن، تجربه های مشترکی با او داشته باشند (محقق نیشابوری، ۱۳۸۹). از نظر صاحب نظران حوزه تعلیم و تربیت، نوشتن می تواند بهترین محمل برای ایجاد تفکر خلاق و افزایش خرد هنرمندانه است و توجه به آن می تواند علاوه بر پیشرفت تحصیلی بر توانمند سازی اندیشه های حال و آینده دانش آموزان موثر و مفید باشد (قاسم پور مقدم، ۱۳۹۵). در واقع، امر نوشتن یک آفرینش و خلاقیت تام است که در یک طرف آن خلق افکار و اندیشه ها و در طرف دیگر خلق و نظم بخشی این اندیشه ها در قالب های زبانی مورد نظر قرار دارد. نگارش خلاق؛ نگارشی است که در قالب آن زبان خلق می شود؛ یعنی زبان در قالب های شناخته شده متعارفش مورد استفاده قرار نمی گیرد. مصداق بارز نگارش خلاق، رمان نویسی و شعر است (مهرمحمدی، ۱۳۸۹). اگر انتظار داریم دانش آموزان از دوره ابتدایی قادر به نوشتن انشا باشد، لازم است چگونگی تفکر به ویژه تفکر خلاق را در آنان آموزش و پرورش دهیم. (قاسم پور مقدم، ۱۳۸۹) چون فکر کردن و نوشتن چنان در هم تنیده اند که می توان گفت نوشتن با تفکر پیش می رود و نوشتن نوعی فکر کردن است و تقدم و تاخیری بین نوشتن و تفکر وجود ندارد (باقری، ۱۳۹۲) پس برای افزایش مهارت نوشتن باید مهارت فکر کردن را نیز به دانش آموزان آموزش داد.

برخی از ملزومات تسلط بر نوشتن فعال در دوره ابتدایی عبارتند از: ۱- توانایی به کارگیری اطلاعات، دانش ها و تجربیات ۲- توانایی سازمان دهی و نظم بخشی به افکار، مقاصد و نگرش های خود ۳- توانایی بهره گیری صحیح از عناصر زبانی به منظور بیان نوشتاری افکار، مقاصد و احساسات خود ۴- توانایی استفاده از علائم نشانه گذاری. این ملزومات پایه های درست نویسی را بنا می نهند اما موضوعاتی که انتظار می رود یک دانش آموخته دوره دبستان بر نگارش آن ها مسلط باشد عبارتند از: ۱- خلاصه نویسی متون داده شده ۲- تشریح وضعیت یک مکان مشخص یا یک موقعیت ویژه یا یک شیء ۳- توصیف یک رویداد یا واقعه (واقعه نگاری) ۴- یادآوری توصیف یک ماجرای شخصی (خاطره نویسی) ۵- ارتباط نوشتاری با افراد دیگر به وسیله نامه (نامه نگاری شخصی). (زند، ۱۳۹۴)

پژوهش‌های زیادی در زمینه وضعیت انشا در مدارس و راه‌های بهبود آن نگاشته شده است؛ تاثیر روش بدیعه‌پردازی نیز در مقالات زیادی مورد پژوهش قرار گرفته است که یا این تاثیر بر دروسی غیر از انشا مورد سنجش قرار گرفته یا مولفه‌های مورد سنجش مولفه‌های مربوط به خلاقیت بوده است. در اینجا به تعدادی از این مقالات که بیشترین ارتباط را با پژوهش حاضر دارند اشاره خواهد شد:

– مؤمنی مهموئی و اوجی نژاد (۱۳۸۹) در پژوهشی اثرات الگوی تدریس بدیعه‌پردازی بر پرورش خلاقیت دانش‌آموزان پایه دوم راهنمایی در درس انشا را مورد بررسی قرار دادند. نتایج این پژوهش نشان داده است که به کارگیری این شیوه موجب گسترش خلاقیت و باعث رشد قابلیت سیالی، انعطاف‌پذیری، اصالت و بسط تفکر در دانش‌آموزان شده است.

کدخدایی و سلیمانی (۱۳۹۴) نیز پژوهشی با عنوان «مقایسه آموزش به روش بدیعه‌پردازی و روش سخنرانی برافزایش خلاقیت دانش‌آموزان دختر و پسر پایه سوم ابتدایی زرین‌شهر» انجام دادند. نتایج به دست آمده از تحلیل کوواریانس نشان داده است که بین میانگین نمرات آزمون خلاقیت در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون در گروه‌های کنترل و آزمایش تفاوت معناداری وجود دارد. همچنین بین افزایش نمره خلاقیت دانش‌آموزان پسر و دختر در مؤلفه‌های سیالی، انعطاف، اصالت، تفاوت معناداری مشاهده می‌شود.

معروفی و مولودی (۱۳۹۴) در پژوهشی تاثیر روش تدریس بدیعه‌پردازی را بر خلاقیت دانش‌آموزان پایه پنجم روستاهای اورامان کردستان انجام دادند. جامعه آماری شامل دو گروه ۱۵ و ۱۸ نفره آزمایش و کنترل و ابزار اندازه‌گیری آزمون استاندارد خلاقیت تورنس (تصویری) بود. نتایج تحقیق نشان داد روش تدریس بدیعه‌پردازی موجب افزایش خلاقیت دانش‌آموزان گروه آزمایش شده است. این افزایش در ملاک‌های ابتکار و بسط معنا دار و در ملاک‌های سیالیت و انعطاف‌پذیری فاقد معناداری گزارش شده است.

لجم اورک (۱۳۹۴) در مقاله‌ای تاثیر به کارگیری الگوی تدریس بدیعه‌پردازی بر پرورش خلاقیت دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی در درس انشا در عشایر ایذه را مورد پژوهش قرار داده است. جامعه آماری تمام دانش‌آموزان عشایری پایه چهارم این شهرستان و نمونه آماری شامل دو گروه ۳۰ نفره آزمایش و کنترل بود که به روش تصادفی انتخاب شدند نتایج پژوهش نشان داد به کارگیری روش تدریس بدیعه‌پردازی موجب رشد و گسترش خلاقیت دانش‌آموزان می‌شود.

قوشلی (۱۳۸۵) پایان‌نامه کارشناسی ارشد با عنوان «مقایسه تأثیر روش‌های تدریس بدیعه‌پردازی (سینکتیکز) با روش تدریس سنتی بر خلاقیت عمومی و خلاقیت نوشتاری دانش

آموزان پسر کلاس پنجم ابتدایی شهرستان گرگان» ارائه کرده است که هدف آن مقایسه تأثیر روش تدریس بدیعه‌پردازی (سینکتیکز) با روش‌های سنتی تدریس انشا بر خلاقیت نوشتاری و عمومی دانش آموزان است. روش تحقیق از نوع نیمه تجربی دوگروهی با پیش‌آزمون و پس‌آزمون و جامعه آماری ۶۰۶۸ نفر دانش‌آموز که ۸۰ نفر آن‌ها با روش تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای در قالب چهار کلاس ۲۰ نفری از چهار مدرسه مختلف انتخاب شدند. ابزار پژوهش شامل آزمون انشا و آزمون خلاقیت تورنس است نتیجه پژوهش نشان داد که گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل رشد بیشتری در خلاقیت نوشتاری و خلاقیت عمومی داشتند و بیانگر تأثیر بالای روش تدریس بدیعه‌پردازی بر رشد خلاقیت نوشتاری و خلاقیت عمومی دانش‌آموزان بوده است.

روش تحقیق

از آنجاکه در این مطالعه، محقق به دنبال بررسی و مقایسه دو نوع روش تدریس سنتی و بدیعه‌پردازی است؛ بنابراین پژوهش، مستلزم اجرای طرح آزمایشی است. اما از آنجا که در تحقیقات انسانی، امکان کنترل تمامی متغیرها امکان‌پذیر نیست، نمی‌توانیم عنوان تجربی (آزمایشی) را برای آن انتخاب کنیم و به آن نیمه‌آزمایشی می‌گوییم.

جامعه آماری این پژوهش دانش‌آموزان پایه ششم شهر کلاله بودند. نمونه آماری از طریق نمونه‌گیری هدفمند در دسترس دانش‌آموزان پایه ششم دبستان سینکی شهرستان کلاله انتخاب شدند که شامل ۵ دختر و ۱۵ پسر و در مجموع ۲۰ نفر بودند. دانش‌آموزان هم‌زمان و قبل از دخالت متغیر مستقل پس از تدریس به روش سنتی (آن‌چنان‌که مدارس متداول است) در سه موضوع انشا ارزشیابی شدند. سپس بعد از ۱۲ جلسه آموزش (به روش بدیعه‌پردازی) سه موضوع متفاوت دیگر با همان اهداف قبلی در فواصل زمانی مشخص در اختیارشان قرار داده شد و مورد ارزشیابی قرار گرفتند.

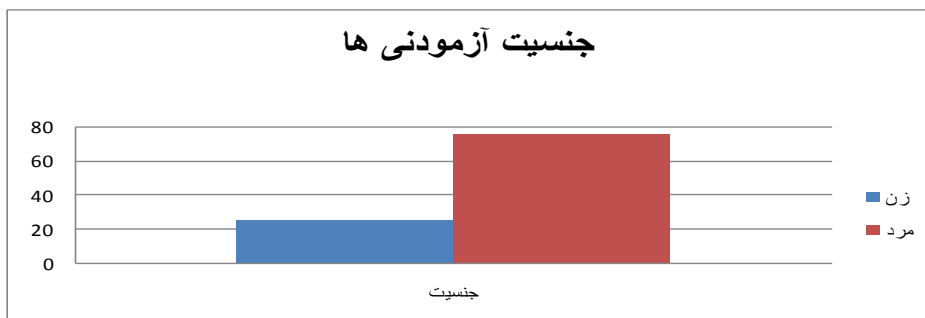
ابزار پژوهش در تحقیق حاضر عبارت است از ۶ موضوع انشا که ۳ موضوع پس از تدریس سنتی و ۳ موضوع دیگر پس از تدریس به روش بدیعه‌پردازی از دانش‌آموزان اخذ شد و به وسیله ملاک‌های ارزشیابی از پیش تهیه‌شده‌ای که مورد تأیید استادان صاحب‌نظر قرار گرفته بود؛ تصحیح و نمره‌گذاری شد. سپس نتایج با نرم‌افزار SPSS و آزمون t، مورد مقایسه، بررسی و تحلیل قرار گرفت. برای دستیابی به روایی محتوایی مناسب، اقداماتی در چند مرحله صورت گرفت؛ بدین صورت که با نظرسنجی و مشورت چند تن از اساتید دانشگاه، اصلاحاتی در

موضوعات اعمال و نهایتاً پس از تأیید آن‌ها ۶ موضوع، تنظیم شد. که سه موضوع بعد از تدریس به روش سنتی در سه زمان متفاوت در اختیار دانش آموزان قرار داده شد که عبارتند از: «توصیف واقعی: توصیف گلدان، توصیف احساسی: پدر خود را توصیف کنید و توصیف تخیلی (خیالی): گفتگوی ابر و خورشید (خودتان را به جای ابر قرار داده و با خورشید صحبت کنید)» و سه موضوع دیگر با همان اهداف قبلی بعد از تدریس به روش بدیعه‌پردازی در سه زمان متفاوت در اختیار دانش آموزان قرار داده شد که عبارتند از: «توصیف واقعی: توصیف عروسک - توصیف احساسی: توصیف مادر - توصیف خیالی: گفتگوی زمین و انسان»؛ برای داشتن یک ملاک ثابت ارزشیابی که از روایی لازم نیز برخوردار باشد ملاک‌های ارزشیابی بر اساس شیوه بدیعه‌پردازی توسط پژوهشگر و با همکاری استادان ادبیات تنظیم شد و سپس توسط ۳ نفر از استادان مشاور علوم تربیتی بازبینی شد و مورد تأیید قرار گرفت و در نهایت توسط دو مصحح تصحیح و نمره‌گذاری شد. میانگین نمره‌های هر ۲ مصحح برای هر انشا محاسبه شد و با تحلیل آماری از نوع آزمون t بر روی آن‌ها نتایج به دست آمد.

یافته‌های پژوهش:

حال به ذکر داده‌های حاصل از تدریس سنتی و بدیعه‌پردازی و مولفه‌های آن در قالب جدول و نمودار پرداخته خواهد شد.

چنان‌که پیش از این ذکر شد این پژوهش بر روی کلاس مختلط پایه ششم صورت گرفت. تعداد و نسبت جنسیت آزمودنی‌ها به یکدیگر در نمودار زیر نشان داده شده است:



نمودار شماره ۱. جنسیت آزمودنی‌ها

نمودار بالا نشان می‌دهد که ۲۵٪ آزمودنی‌ها زن و ۷۵٪ درصد آزمودنی‌ها مرد هستند.

در جدول ۱ شاخص‌هایی که برای تصحیح نوشته‌ها استفاده شده است به تفکیک موضوع، همراه با میانگین حاصل شده در هر یک از شاخص‌ها به نمایش گذاشته خواهد شد:

جدول شماره ۱. شاخص توصیفی

انحراف معیار	میانگین	بیشترین	کمترین	تعداد	
.۳۷۴۱۲۲	۱/۶۶۲	۲	.۶۲۵	۲۰	تمیزی
.۲۷۹۵۰۸	۰/۶۸۷	۱	.۲۵۰	۲۰	ساختار
.۳۱۲۸۲۹	۰/۶۸۷	۱	.۲۵۰	۲۰	نتیجه‌گیری
.۱۶۸۵۶۱	۰/۵۸۱	۰/۸۷۵	.۳۷۵	۲۰	نگارش درست
.۴۳۱۳۰۰	۱/۰۳۷	۱/۶۲۵	.۳۷۵	۲۰	کاربرد درست دستور
.۴۰۷۳۷۴	۱/۰۱۲۵	۱/۶۲۵	.۵۰۰	۲۰	توصیف شرایط موجود
.۴۱۱۷۹۲	.۹۱۲۵۰	۱/۷۵	.۳۷۵	۲۰	قیاس مستقیم
.۳۵۴۶۵۷	۱/۳۸۱۲۵	۲	.۸۲۵	۲۰	قیاس شخصی
.۱۳۷۴۸۲	.۴۹۳۸۵	.۸۷۵	.۳۷۵	۲۰	تعارض فشرده
.۴۱۷۹۵۸	۱/۱۴۱۲۵	۱/۷۵	.۵۰۰	۲۰	قیاس مجلد
.۳۷۰۳۹۱	.۸۹۱۲۵	۲	.۳۷۵	۲۰	نگارش مستقیم
.۲۵۱۳۲۸	.۹۵۹۷۶	۱/۳۰۷	.۵۵۸	۲۰	گفتگوی خیالی ابر و خورشید به روش سنتی
.۲۳۵۰۸۱	۱/۵۲۵	۲	۱/۱۲۵	۲۰	تمیزی
.۲۰۳۹۹۰	.۷۶۲۵۰	۱	.۳۷۵	۲۰	ساختار
.۲۲۱۴۶۰	.۶۸۸۷۵	۱	.۳۷۵	۲۰	نتیجه‌گیری
.۳۱۰۸۲۲	۱/۳۸۸۷۵	۲	.۸۲۵	۲۰	نگارش درست
.۴۳۵۴۲۷	۱/۳۵۶۲۵	۲	.۵۰۰	۲۰	کاربرد درست دستور
.۴۰۰۵۹۸	۱/۴۴۶۲۵	۲	.۶۲۵	۲۰	توصیف شرایط موجود
.۳۹۱۸۰۸	۱/۶۱	۲	.۶۲۵	۲۰	قیاس مستقیم

.۳۴۸۵۷۶	۱/۵۳۱۲۵	۲	.۶۲۵	۲۰	قیاس شخصی
.۴۰۳۵۴۳	۱/۴۵۳۷۵	۲	.۵۰۰	۲۰	تعارض فشرده
.۲۸۷۵۵۷	۱/۳۵۶۲۵	۱/۷۵	.۷۵۰	۲۰	قیاس مجدد
.۳۵۸۷۸۱	۱/۱۷	۱/۸۲۵	.۶۲۵	۲۰	نگارش مستقیم
.۲۵۶۰۱۰	۱/۲۹۸۹۸	۱/۶۳۹	.۷۵۲	۲۰	گفتگوی زمین و انسان‌ها به روش بدیعه‌پردازی
.۲۸۲۴۳۵	۱/۸۱۲۵	۲	۱/۲۵	۲۰	تمیزی
.۲۵۹۸۶۸	.۷۶۱۲۵	۱	.۲۵۰	۲۰	ساختار
.۲۷۲۳۵۶	.۵۸۷۵۰	۱	.۲۵۰	۲۰	نتیجه‌گیری
.۳۲۹۴۷۳	.۸۷۵۰۰	۱/۵	.۵۰۰	۲۰	نگارش درست
.۳۷۵۸۷۶	۱/۱۱۲۵	۱/۷۵	.۵۰۰	۲۰	کاربرد درست دستور
.۴۲۰۶۸۲	۱/۲۲۵	۲	.۵۰۰	۲۰	توصیف شرایط موجود
.۱۸۳۱۷۴	.۵۷۵۰۰	۱	.۵۰۰	۲۰	قیاس مستقیم
.۳۴۶۷۴۲	.۸۳۷۵۰	۱/۵	.۵۰۰	۲۰	قیاس شخصی
.۲۳۰۸۴۵	.۵۷۵۰۰	۱	.۲۵۰	۲۰	تعارض فشرده
.۴۸۳۱۰۳	۱/۲۳۷۵	۲	.۵۰۰	۲۰	قیاس مجدد
.۲۶۲۵۱۶	۱/۰۱۲۵	۱/۵	.۵۰۰	۲۰	نگارش مستقیم
.۲۲۳۷۸۴	.۹۶۴۶۶	۱/۳۸۶	.۶۴۳	۲۰	توصیف پدر به روش سنتی
.۴۰۷۷۷۸	۱/۷۳۷۵	۲	۱	۲۰	تمیزی
.۲۸۶۴۸۳	.۹۲۵۰۰	۲	.۵۰۰	۲۰	ساختار
.۳۱۵۱۸۶	.۷۳۷۵۰	۲	.۲۵۰	۲۰	نتیجه‌گیری
.۲۳۶۱۲۸	۱/۴۵	۱	۱	۲۰	نگارش درست
.۳۷۵۲۱۹	۱/۴	۲	۱	۲۰	کاربرد درست دستور
.۴۰۷۷۷۸	۱/۲۸۷۵	۲	.۷۵۰	۲۰	توصیف شرایط موجود

.۲۸۷۹۱۴	۱/۸	۲	۱	۲۰	قیاس مستقیم
.۳۹۶۵۳۱	۱/۵۲۵	۲	.۵۰۰	۲۰	قیاس شخصی
.۴۰۷۷۷۸	۱/۴۱۲۵	۲	.۷۵۰	۲۰	تعارض فشرده
.۴۳۶۷۹۵	۱/۵	۲	.۵۰۰	۲۰	قیاس مجدد
.۳۸۲۸۱۳	۱/۳۳۷۵	۲	.۷۵۰	۲۰	نگارش مستقیم
.۲۳۳۳۴۹	۱/۳۷۳۸	۱/۷۲۷	۱/۰۲۳	۲۰	توصیف مادر به روش بدیعه‌پردازی
.۳۳۰۴۷۰	۱/۸	۲	.۷۵۰	۲۰	تمیزی
.۳۹۶۵۳۱	.۹۷۵۰۰	۲	.۵۰	۲۰	ساختار
.۳۷۵۲۱۹	.۶۵۰۰۰	۲	.۲۵	۲۰	نتیجه‌گیری
.۲۸۴۱۷۷	.۹۶۲۵۰	۱/۵	.۵۰	۲۰	نگارش درست
.۳۷۵۸۷۶	۱/۱۳۷۵	۲	.۵۰	۲۰	کاربرد درست دستور
.۳۳۸۳۴۰	۱/۶	۲	۱	۲۰	توصیف شرایط موجود
.۲۹۷۷۴۴	۱/۰۱۲۵	۱/۵	.۵۰۰	۲۰	قیاس مستقیم
.۳۶۳۶۴۴	.۹۲۵۰۰	۱/۵	.۲۵۰	۲۰	قیاس شخصی
.۲۱۸۷۷۳	.۶۶۲۵۰	۱	.۵۰۰	۲۰	تعارض فشرده
.۳۳۸۳۴۰	۱/۱	۱/۷۵	.۵۰۰	۲۰	قیاس مجدد
.۲۳۶۱۲۸	.۸۶۲۵۰	۱/۵	.۵۰۰	۲۰	نگارش مستقیم
.۱۸۵۲۰۷	۱/۰۶۲	۱/۵	.۷۵۰	۲۰	گلدان روبرو را به روش سنتی توصیف کنید
.۴۲۸۴۳۰	۱/۴۷۵	۲	۰/۷۵	۲۰	تمیزی
.۳۳۰۴۷۰	.۷۰۰۰۰	۱/۷۵	۰/۲۵	۲۰	نتیجه‌گیری
.۴۳۸۸۶۱	۱/۵۳۷۵	۲	۰/۵	۲۰	نگارش درست
.۲۸۴۱۷۷	۱/۴۱۲۵	۱/۷۵	۰/۷۵	۲۰	کاربرد درست دستور
.۴۲۶۱۲۱	۱/۷	۲	.۵۰۰	۲۰	توصیف شرایط موجود

۲۳۵۰۸۱	۱/۸۵	۲	۱/۵	۲۰	قیاس مستقیم
۳۴۵۰۷۸	۱/۶۷۵	۲	۱	۲۰	قیاس شخصی
۳۸۴۷۴۲	۱/۳۷۵	۲	۰.۵۰۰	۲۰	تعارض فشرده
۴۱۵۷۶۷	۱/۴۱۲۵	۲	۰.۷۵۰	۲۰	قیاس مجدد
۴۱۲۵۹۰	۱/۳۱۲۵	۲	۰.۷۵۰	۲۰	نگارش مستقیم
۲۵۷۹۳۲	۱/۳۹۰۹۱	۱/۷۵	۰.۸۸۶	۲۰	عروسک روی‌ورا به روش بدیعه‌پردازی توصیف‌کنند

اطلاعات حاصل از جدول ۱ نشان‌دهنده میانگین و انحراف معیار برای هر یک از متغیرها است. یعنی میانگین تک تک یازده مولفه برای هر ۲۰ نفر در ۶ موضوع جداگانه محاسبه شده است.

جدول شماره ۲. خلاصه آزمون کلموگروف اسمیرنوف

توصیف عروسک به روش بدیعه‌پردازی	توصیف گلپان به روش سنتی	توصیف مادر به روش بدیعه‌پردازی	توصیف پدر به روش سنتی	گفتگوی زمین و انسان به روش بدیعه‌پردازی	گفتگوی خیالی ابرو خورشید به روش سنتی	تعداد	
۲۰	۲۰	۲۰	۲۰	۲۰	۲۰		
۱/۳۹	۱/۰۶	۱/۳۷	۰/۹۶	۱/۲۹	۰/۹۵		میانگین
۰/۲۵	۰/۱۸	۰/۲۳	۰/۲۲	۰/۲۵	۰/۲۵		انحراف معیار
۰/۱۵۴	۰/۱۵۱	۰/۱۷۱	۰/۱۲۴	۰/۱۳۱	۰/۱۷۵		مطلق
۰/۰۸۲	۰/۱۵۱	۰/۱۷۱	۰/۱۲۴	۰/۱۲۷	۰/۱۵۱		مثبت
-۰/۱۵۴	-۰/۱۱۳	-۰/۰۹۸	-۰/۱۱۴	-۰/۱۳۱	-۰/۱۷۵		منفی
۰/۶۸۹	۰/۶۷۵	۰/۷۶۶	۰/۵۵۵	۰/۵۸۷	۰/۷۸۵		آماره کلموگروف- اسمیرنوف
۰/۷۳	۰/۷۵۲	۰/۶	۰/۹۱۷	۰/۸۸۱	۰/۵۶۹		سطح معناداری

انحراف معیار	میانگین	بیشترین	کمترین	تعداد	
.۳۷۴۱۲۲	۱/۶۶۲	۲	.۶۲۵	۲۰	تمیزی
.۲۷۹۵۰۸	۰/۶۸۷	۱	.۲۵۰	۲۰	ساختار
.۳۱۲۸۲۹	۰/۶۸۷	۱	.۲۵۰	۲۰	نتیجه‌گیری
.۱۶۸۵۶۱	۰/۵۸۱	۰/۸۷۵	.۳۷۵	۲۰	نگارش درست
.۴۳۱۳۰۰	۱/۰۳۷	۱/۶۲۵	.۳۷۵	۲۰	کاربرد درست دستور
.۴۰۷۳۷۴	۱/۰۱۲۵	۱/۶۲۵	.۵۰۰	۲۰	توصیف شرایط موجود
.۴۱۱۷۹۲	.۹۱۲۵۰	۱/۷۵	.۳۷۵	۲۰	قیاس مستقیم
.۳۵۴۶۵۷	۱/۳۸۱۲۵	۲	.۸۲۵	۲۰	قیاس شخصی
.۱۳۷۴۸۲	.۴۹۳۸۵	.۸۷۵	.۳۷۵	۲۰	تعارض فشرده
.۴۱۷۹۵۸	۱/۱۴۱۲۵	۱/۷۵	.۵۰۰	۲۰	قیاس مجدد
.۳۷۰۳۹۱	.۸۹۱۲۵	۲	.۳۷۵	۲۰	نگارش مستقیم
.۲۵۱۳۲۸	.۹۵۹۷۶	۱/۳۰۷	.۵۵۸	۲۰	گفتگوی خیالی ابر و خورشید به روش سنتی
.۲۳۵۰۸۱	۱/۵۲۵	۲	۱/۱۲۵	۲۰	تمیزی
.۲۰۳۹۹۰	.۷۶۲۵۰	۱	.۳۷۵	۲۰	ساختار
.۲۲۱۴۶۰	.۶۸۱۷۵	۱	.۳۷۵	۲۰	نتیجه‌گیری
.۳۱۰۸۲۲	۱/۳۸۱۷۵	۲	.۸۲۵	۲۰	نگارش درست
.۴۳۵۴۲۷	۱/۳۵۶۲۵	۲	.۵۰۰	۲۰	کاربرد درست دستور
.۴۰۰۵۹۸	۱/۴۴۶۲۵	۲	.۶۲۵	۲۰	توصیف شرایط موجود
.۳۹۱۸۰۸	۱/۶۱	۲	.۶۲۵	۲۰	قیاس مستقیم
.۳۴۸۵۷۶	۱/۵۳۱۲۵	۲	.۶۲۵	۲۰	قیاس شخصی
.۴۰۳۵۴۳	۱/۴۵۳۷۵	۲	.۵۰۰	۲۰	تعارض فشرده
.۲۸۷۵۵۷	۱/۳۵۶۲۵	۱/۷۵	.۷۵۰	۲۰	قیاس مجدد
.۳۵۸۷۸۱	۱/۱۷	۱/۸۲۵	.۶۲۵	۲۰	نگارش مستقیم
.۲۵۶۰۱۰	۱/۲۹۸۹۸	۱/۶۳۹	.۷۵۲	۲۰	گفتگوی زمین و انسان‌ها به روش بدیعه‌پردازی
.۲۸۲۴۳۵	۱/۸۱۲۵	۲	۱/۲۵	۲۰	تمیزی
.۲۵۹۸۶۸	.۷۶۱۲۵	۱	.۲۵۰	۲۰	ساختار
.۲۷۲۳۵۶	.۵۸۷۵۰	۱	.۲۵۰	۲۰	نتیجه‌گیری
.۳۲۹۴۷۳	.۸۷۵۰۰	۱/۵	.۵۰۰	۲۰	نگارش درست

۳۷۵۸۷۶	۱/۱۱۲۵	۱/۷۵	۰.۵۰۰	۲۰	کاربرد درست دستور
۴۲۰۶۸۲	۱/۲۲۵	۲	۰.۵۰۰	۲۰	توصیف شرایط موجود
۱۸۳۱۷۴	۰.۵۷۵۰۰	۱	۰.۵۰۰	۲۰	قیاس مستقیم
۳۴۶۷۴۲	۰.۸۳۷۵۰	۱/۵	۰.۵۰۰	۲۰	قیاس شخصی
۲۳۰۸۴۵	۰.۵۷۵۰۰	۱	۰.۲۵۰	۲۰	تعارض فشرده
۴۸۳۱۰۳	۱/۲۳۷۵	۲	۰.۵۰۰	۲۰	قیاس مجدد
۲۶۲۵۱۶	۱/۰۱۲۵	۱/۵	۰.۵۰۰	۲۰	نگارش مستقیم
۲۲۳۷۸۴	۰.۹۶۴۶۶	۱/۳۸۶	۰.۶۴۳	۲۰	توصیف پدر به روش سنتی
۴۰۷۷۷۸	۱/۷۳۷۵	۲	۱	۲۰	تمیزی
۲۸۶۴۸۳	۰.۹۲۵۰۰	۲	۰.۵۰۰	۲۰	ساختار
۳۱۵۱۸۶	۰.۷۳۷۵۰	۲	۰.۲۵۰	۲۰	نتیجه‌گیری
۲۳۶۱۲۸	۱/۴۵	۱	۱	۲۰	نگارش درست
۳۷۵۲۱۹	۱/۴	۲	۱	۲۰	کاربرد درست دستور
۴۰۷۷۷۸	۱/۲۱۷۵	۲	۰.۷۵۰	۲۰	توصیف شرایط موجود
۲۸۷۹۱۴	۱/۸	۲	۱	۲۰	قیاس مستقیم
۳۹۶۵۳۱	۱/۵۲۵	۲	۰.۵۰۰	۲۰	قیاس شخصی
۴۰۷۷۷۸	۱/۴۱۲۵	۲	۰.۷۵۰	۲۰	تعارض فشرده
۴۳۶۷۹۵	۱/۵	۲	۰.۵۰۰	۲۰	قیاس مجدد
۳۸۲۸۱۳	۱/۳۳۷۵	۲	۰.۷۵۰	۲۰	نگارش مستقیم
۲۳۳۳۴۹	۱/۳۷۲۸	۱/۷۲۷	۱/۰۲۳	۲۰	توصیف مادر به روش بدیعه‌پردازی
۳۳۰۴۷۰	۱/۸	۲	۰.۷۵۰	۲۰	تمیزی
۳۹۶۵۳۱	۰.۹۷۵۰۰	۲	۰.۵۰	۲۰	ساختار
۳۷۵۲۱۹	۰.۶۵۰۰۰	۲	۰.۲۵	۲۰	نتیجه‌گیری
۲۸۴۱۷۷	۰.۹۶۲۵۰	۱/۵	۰.۵۰	۲۰	نگارش درست
۳۷۵۸۷۶	۱/۱۳۷۵	۲	۰.۵۰	۲۰	کاربرد درست دستور
۳۳۸۳۴۰	۱/۶	۲	۱	۲۰	توصیف شرایط موجود
۲۹۷۷۴۴	۱/۰۱۲۵	۱/۵	۰.۵۰۰	۲۰	قیاس مستقیم
۳۶۳۶۴۴	۰.۹۲۵۰۰	۱/۵	۰.۲۵۰	۲۰	قیاس شخصی
۲۱۸۷۷۳	۰.۶۶۲۵۰	۱	۰.۵۰۰	۲۰	تعارض فشرده
۳۳۸۳۴۰	۱/۱	۱/۷۵	۰.۵۰۰	۲۰	قیاس مجدد
۲۳۶۱۲۸	۰.۸۶۲۵۰	۱/۵	۰.۵۰۰	۲۰	نگارش مستقیم

۱۸۵۲۰۷	۱/۰۶۲	۱/۵	۰/۷۵۰	۲۰	گلدان روبرو را به روش سنتی توصیف کنید
۴۲۸۴۳۰	۱/۴۷۵	۲	۰/۷۵	۲۰	تمیزی
۳۳۰۴۷۰	۰/۷۰۰۰	۱/۷۵	۰/۲۵	۲۰	نتیجه‌گیری
۴۳۸۸۶۱	۱/۵۳۷۵	۲	۰/۵	۲۰	نگارش درست
۲۸۴۱۷۷	۱/۴۱۲۵	۱/۷۵	۰/۷۵	۲۰	کاربرد درست دستور
۴۲۶۱۲۱	۱/۷	۲	۰/۵۰۰	۲۰	توصیف شرایط موجود
۲۳۵۰۸۱	۱/۸۵	۲	۱/۵	۲۰	قیاس مستقیم
۳۴۵۰۷۸	۱/۶۷۵	۲	۱	۲۰	قیاس شخصی
۳۸۴۷۴۲	۱/۳۷۵	۲	۰/۵۰۰	۲۰	تعارض فشرده
۴۱۵۷۶۷	۱/۴۱۲۵	۲	۰/۷۵۰	۲۰	قیاس مجدد
۴۱۲۵۹۰	۱/۳۱۲۵	۲	۰/۷۵۰	۲۰	نگارش مستقیم
۲۵۷۹۳۲	۱/۳۹۰۹۱	۱/۷۵	۰/۸۸۶	۲۰	عروسک روبرو را به روش بدیعه‌پردازی توصیف کنید

اطلاعات حاصل از جدول ۱ نشان‌دهنده میانگین و انحراف معیار برای هر یک از متغیرها است. یعنی میانگین تک تک یازده مولفه برای هر ۲۰ نفر در ۶ موضوع جداگانه محاسبه شده است.

جدول شماره ۲. خلاصه آزمون کلموگروف اسمیرنوف

توصیف عروسک به روش بدیعه‌پردازی	توصیف گلدان به روش سنتی	توصیف مادر به روش بدیعه‌پردازی	توصیف پدر به روش سنتی	گفتگوی زمزم و انسان به روش بدیعه‌پردازی	گفتگوی خیالی ابر و خورشید به روش سنتی	تعداد
۲۰	۲۰	۲۰	۲۰	۲۰	۲۰	میانگین
۱/۳۹	۱/۰۶	۱/۳۷	۰/۹۶	۱/۲۹	۰/۹۵	پارامترهای طبیعی
۰/۲۵	۰/۱۸	۰/۲۳	۰/۲۲	۰/۲۵	۰/۲۵	انحراف معیار
۰/۱۵۴	۰/۱۵۱	۰/۱۷۱	۰/۱۲۴	۰/۱۳۱	۰/۱۷۵	مطلق
۰/۰۸۲	۰/۱۵۱	۰/۱۷۱	۰/۱۲۴	۰/۱۲۷	۰/۱۵۱	مثبت
-۰/۱۵۴	-۰/۱۱۳	-۰/۰۹۸	-۰/۱۱۴	-۰/۱۳۱	-۰/۱۷۵	منفی
۰/۶۸۹	۰/۶۷۵	۰/۷۶۶	۰/۵۵۵	۰/۵۸۷	۰/۷۸۵	آماره کلموگروف- اسمیرنوف
۰/۷۳	۰/۷۵۲	۰/۶	۰/۹۱۷	۰/۸۸۱	۰/۵۶۹	سطح معناداری

جدول شماره ۳. تحلیل زوجی نمونه‌ها

		میانگین	تعداد	انحراف معیار	خطای میانگین
۱ Pair	تمیزی به روش سنتی	۱/۶۶۲۵	۲۰	۰.۳۷۴۱۲۲	۰.۸۳۶۵۶
	تمیزی به روش بدیعه‌پردازی	۱/۵۲۵	۲۰	۰.۲۳۵۰۸۱	۰.۵۲۵۶۶
۲ Pair	ساختار به روش سنتی	۰.۶۸۷۵۰	۲۰	۰.۲۷۹۵۰۸	۰.۶۲۵۰۰
	ساختار روش بدیعه‌پردازی	۰.۷۶۲۵۰	۲۰	۰.۲۰۳۹۹۰	۰.۴۵۶۱۴
۳ Pair	نتیجه‌گیری به روش سنتی	۰.۶۸۷۵۰	۲۰	۰.۳۱۲۸۲۹	۰.۶۹۹۵۱
	نتیجه‌گیری روش بدیعه‌پردازی	۰.۶۸۸۷۵	۲۰	۰.۲۲۱۴۶۰	۰.۴۹۵۲۰
۴ Pair	نگارش درست به روش سنتی	۰.۵۸۱۲۵	۲۰	۰.۱۶۸۵۶۱	۰.۳۷۶۹۱
	نگارش درست روش بدیعه‌پردازی	۱/۳۸۸۷۵	۲۰	۰.۳۱۰۸۲۲	۰.۶۹۵۰۲
۵ Pair	کاربرد درست دستور به روش سنتی	۱/۰۳۷۵	۲۰	۰.۴۳۱۳۰۰	۰.۹۶۴۴۲
	کاربرد درست دستور روش بدیعه‌پردازی	۱/۳۵۶۲۵	۲۰	۰.۴۳۵۴۲۷	۰.۹۷۳۶۵
۶ Pair	توصیف شرایط موجود به روش سنتی	۱/۰۱۲۵	۲۰	۰.۴۰۷۳۷۴	۰.۹۱۰۹۲
	توصیف شرایط موجود به روش بدیعه‌پردازی	۱/۴۴۶۲۵	۲۰	۰.۴۰۰۵۹۸	۰.۸۹۵۷۶
۷ Pair	قیاس مستقیم به روش سنتی	۰.۹۱۲۵۰	۲۰	۰.۴۱۱۷۹۲	۰.۹۲۰۷۹
	قیاس مستقیم به روش بدیعه‌پردازی	۱/۶۱	۲۰	۰.۳۹۱۸۰۸	۰.۸۷۶۱۱
۸ Pair	قیاس شخصی به روش سنتی	۱/۳۸۱۲۵	۲۰	۰.۳۵۶۶۵۷	۰.۷۹۳۰۴
	قیاس شخصی به روش بدیعه‌پردازی	۱/۵۳۱۲۵	۲۰	۰.۳۴۸۵۷۶	۰.۷۷۹۴۴
۹ Pair	تعارض به روش سنتی	۰.۴۹۳۸۵	۲۰	۰.۱۳۷۴۸۲	۰.۳۰۷۴۲
	تعارض به روش بدیعه‌پردازی	۱/۴۵۳۷۵	۲۰	۰.۴۰۳۵۴۳	۰.۹۰۲۳۵
۱۰ Pair	قیاس مجدد به روش سنتی	۱/۱۴۱۲۵	۲۰	۰.۴۱۷۹۵۸	۰.۹۳۴۵۸
	قیاس مجدد به روش بدیعه‌پردازی	۱/۳۵۶۲۵	۲۰	۰.۲۸۷۵۵۷	۰.۶۴۳۰۰
۱۱ Pair	نگارش مستقیم به روش سنتی	۰.۸۹۱۲۵	۲۰	۰.۳۷۰۳۹۱	۰.۸۲۸۲۲
	نگارش مستقیم به روش بدیعه‌پردازی	۱/۱۷	۲۰	۰.۳۵۸۷۸۱	۰.۸۰۲۲۶
Pair ۱۲	گفتگوی خیالی ابر و خورشید به روش سنتی	۰.۹۵۹۷۶	۲۰	۰.۲۵۱۳۲۸	۰.۵۶۱۹۹
	گفتگو زمین و انسان‌ها به روش بدیعه‌پردازی	۱/۲۹۸۹۸	۲۰	۰.۲۵۶۰۱۰	۰.۵۷۲۴۶
۱۳ Pair	تمیزی به روش سنتی	۱/۸۱۲۵	۲۰	۰.۲۸۲۴۳۵	۰.۶۳۱۵۴
	تمیزی به روش بدیعه‌پردازی	۱/۷۳۷۵	۲۰	۰.۲۸۶۴۸۳	۰.۶۴۰۵۹
Pair ۱۴	ساختار به روش سنتی	۰.۷۶۱۲۵	۲۰	۰.۲۵۹۸۶۸	۰.۵۸۱۰۸
	ساختار روش بدیعه‌پردازی	۰.۹۲۵۰۰	۲۰	۰.۳۱۵۱۸۶	۰.۷۰۴۷۸

Pair ۱۵	نتیجه‌گیری به روش سنتی	.۵۸۷۵۰	۲۰	.۲۷۲۳۵۶	.۶۰۹۰۱
	نتیجه‌گیری روش بدیعه‌پردازی	.۷۳۷۵۰	۲۰	.۲۳۶۱۲۸	.۵۲۸۰۰
Pair ۱۶	نگارش درست به روش سنتی	.۸۷۵۰۰	۲۰	.۳۲۹۴۷۳	.۷۳۶۷۲.
	نگارش درست روش بدیعه‌پردازی	۱/۴۵	۲۰	.۳۴۰۲۷۹	.۷۶۰۸۹.
Pair ۱۷	کاربرد درست دستور به روش سنتی	۱/۱۱۲۵	۲۰	.۳۷۵۸۷۶	.۸۴۰۴۸
	کاربرد درست دستور روش بدیعه‌پردازی	۱/۴	۲۰	.۳۷۵۲۱۹	.۸۳۹۰۲
۱۸ Pair	توصیف شرایط موجود به روش سنتی	۱/۲۲۵	۲۰	.۴۲۰۶۸۲	.۹۴۰۶۷
	توصیف شرایط موجود به روش بدیعه‌پردازی	۱/۲۸۷۵	۲۰	.۴۰۷۷۷۸	.۹۱۱۸۲
۱۹ Pair	قیاس مستقیم به روش سنتی	.۵۷۵۰۰	۲۰	.۱۸۳۱۷۴	.۴۰۹۵۹
	قیاس مستقیم به روش بدیعه‌پردازی	۱/۸	۲۰	.۲۸۷۹۱۴	.۶۴۳۸۰
۲۰ Pair	قیاس شخصی به روش سنتی	.۸۳۷۵۰	۲۰	.۳۴۶۷۴۲	.۷۷۵۳۴
	قیاس شخصی به روش بدیعه‌پردازی	۱/۵۲۵	۲۰	.۳۹۶۵۳۱	.۸۸۶۶۷
۲۱ Pair	تعارض به روش سنتی	.۵۷۵۰۰	۲۰	.۲۳۰۸۴۵	.۵۱۶۱۹
	تعارض به روش بدیعه‌پردازی	۱/۴۱۲۵	۲۰	.۴۰۷۷۷۸	.۹۱۱۸۲
۲۲ Pair	قیاس مجدد به روش سنتی	۱/۲۳۷۵	۲۰	.۴۸۳۱۰۳	.۱۰۸۰۲۵
	قیاس مجدد به روش بدیعه‌پردازی	۱/۵	۲۰	.۴۳۶۷۹۵	.۹۷۶۷۰
۲۳ Pair	نگارش مستقیم به روش سنتی	۱/۰۱۲۵	۲۰	.۲۶۲۵۱۶	.۵۸۷۰۰
	نگارش مستقیم به روش بدیعه‌پردازی	۱/۳۳۷۵	۲۰	.۳۸۲۸۱۳	.۸۵۶۰۰
Pair ۲۴	توصیف پدر به روش سنتی	.۹۶۴۶۶	۲۰	.۲۲۳۷۸۴	.۵۰۰۴۰
	توصیف مادر به روش بدیعه‌پردازی	۱/۳۷۳۸۶	۲۰	.۲۳۳۳۴۹	.۵۲۱۷۸
۲۵ Pair	تمیزی به روش سنتی	۱/۸	۲۰	.۳۳۰۴۷۰	.۷۳۸۹۵
	تمیزی به روش بدیعه‌پردازی	۱/۴۷۵	۲۰	.۴۲۸۴۳۰	.۹۵۸۰۰
۲۶ Pair	ساختار به روش سنتی	.۹۷۵۰۰	۲۰	.۳۹۶۵۳۱	.۸۸۶۶۷
	ساختار روش بدیعه‌پردازی	.۸۵۰۰۰	۲۰	.۲۳۵۰۸۱	.۵۲۵۶۶
۲۷ Pair	نتیجه‌گیری به روش سنتی	.۶۵۰۰۰	۲۰	.۳۷۵۲۱۹	.۸۳۹۰۲
	نتیجه‌گیری روش بدیعه‌پردازی	.۷۰۰۰۰	۲۰	.۳۳۰۴۷۰	.۷۳۸۹۵
۲۸ Pair	نگارش درست به روش سنتی	.۹۶۲۵۰	۲۰	.۲۸۴۱۷۷	.۶۳۵۴۴
	نگارش درست روش بدیعه‌پردازی	۱/۵۳۷۵	۲۰	.۴۳۸۸۶۱	.۹۸۱۳۲
۲۹ Pair	کاربرد درست دستور به روش سنتی	۱/۱۳۷۵	۲۰	.۳۷۵۸۷۶	.۸۴۰۴۸
	کاربرد درست دستور روش بدیعه‌پردازی	۱/۴۱۲۵	۲۰	.۲۸۴۱۷۷	.۶۳۵۴۴

۳۰ Pair	توصیف شرایط موجود به روش سنتی	۱/۶	۲۰	.۳۳۸۳۴۰	.۷۵۶۵۵
	توصیف شرایط موجود به روش بدیعه‌پردازی	۱/۷	۲۰	.۴۲۶۱۲۱	.۹۵۲۸۴
۳۱ Pair	قیاس مستقیم به روش سنتی	۱/۰۱۲۵	۲۰	.۲۹۷۷۴۴	.۶۶۵۷۸
	قیاس مستقیم به روش بدیعه‌پردازی	۱/۸۵	۲۰	.۲۳۵۰۸۱	.۵۲۵۶۶
۳۲ Pair	قیاس شخصی به روش سنتی	.۹۲۵۰۰	۲۰	.۳۶۳۶۴۴	.۸۱۳۱۳
	قیاس شخصی به روش بدیعه‌پردازی	۱/۶۷۵	۲۰	.۳۴۵۰۷۸	.۷۷۱۶۲
۳۳ Pair	تعارض به روش سنتی	.۶۶۲۵۰	۲۰	.۲۱۸۷۷۳	.۴۸۹۱۹
	تعارض به روش بدیعه‌پردازی	۱/۳۷۵	۲۰	.۳۸۴۷۴۲	.۸۶۰۳۱
۳۴ Pair	قیاس مجدد به روش سنتی	۱/۱	۲۰	.۳۳۸۳۴۰	.۷۵۶۵۵
	قیاس مجدد به روش بدیعه‌پردازی	۱/۴۱۲۵	۲۰	.۴۱۵۷۶۷	.۹۲۹۶۸
۳۵ Pair	نگارش مستقیم به روش سنتی	.۸۶۲۵۰	۲۰	.۲۳۶۱۲۸	.۵۲۸۰۰
	نگارش مستقیم به روش بدیعه‌پردازی	۱/۳۱۲۵	۲۰	.۴۱۲۵۹۰	.۹۲۲۵۸
۳۶ Pair	گلدان روی‌رو را به روش سنتی توصیف کنید	۱/۰۶۲۵	۲۰	.۱۸۵۲۰۷	.۴۱۴۱۴
	عروسک روی‌رو را به روش بدیعه‌پردازی توصیف کنید	۱/۳۹۰۹۱	۲۰	۲۵۷۹۳۲	.۵۷۶۷۵

نتایج جدول ۳ نشان‌دهنده مقایسه زوجی متغیرها با یکدیگر است. در این جدول شاخصه‌های مربوط به هر موضوع به صورت جفت (بدیعه‌پردازی در مقابل سنتی) در نظر گرفته شد و هر یک از ۱۱ مولفه نیز برای هر موضوع به صورت زوجی مقایسه شد.

جدول شماره ۴. تحلیل زوجی نمونه‌ها به صورت کلی

		میانگین	تعداد	انحراف معیار	خطای میانگین
۱ Pair	تمیزی به روش سنتی	۱/۷۵۸۳	۲۰	.۲۶۷۵۲	.۵۹۸۲
	تمیزی به روش بدیعه‌پردازی	۱/۵۷۹۲	۲۰	.۲۰۹۳۸	.۴۶۸۲
۲ Pair	ساختار به روش سنتی	.۸۰۷۹	۲۰	.۲۲۳۶۱	.۵۰۰۰
	ساختار روش بدیعه‌پردازی	.۸۴۵۸	۲۰	.۱۷۷۷۶	.۳۹۷۵
۳ Pair	نتیجه‌گیری به روش سنتی	.۶۴۱۷	۲۰	.۲۵۶۶۴	.۵۷۳۹
	نتیجه‌گیری روش بدیعه‌پردازی	.۷۰۸۸	۲۰	.۱۹۶۱۰	.۴۳۸۵
۴ Pair	کاربرد درست به روش سنتی	.۸۰۶۳	۲۰	.۲۰۵۵۸	.۴۵۹۷
	کاربرد درست روش بدیعه‌پردازی	۱/۴۵۸۸	۲۰	.۳۰۶۹۸	.۶۸۶۴
۵ Pair	کاربرد دستور به روش سنتی	۱/۰۹۵۸	۲۰	.۳۲۳۶۳	.۷۲۳۶
	کاربرد دستور روش بدیعه‌پردازی	۱/۳۸۹۶	۲۰	.۳۰۸۳۵	.۶۸۹۵

۶ Pair	توصیف شرایط موجود به روش سنتی	۱/۲۷۹۱۷	۲۰	۰.۳۰۲۹۱۶	۰.۶۷۷۳۴
	توصیف شرایط موجود به روش بدیعه‌پردازی	۱/۴۷۷۹۲	۲۰	۰.۳۰۹۷۵۰	۰.۶۹۲۶۲
۷ Pair	قیاس مستقیم به روش سنتی	۰.۸۳۳۳۳	۲۰	۰.۲۲۶۲۰۷	۰.۵۰۵۸۱
	قیاس مستقیم به روش بدیعه‌پردازی	۱/۷۵۳۳۳	۲۰	۰.۲۲۰۴۰۳	۰.۴۹۲۸۴
۸ Pair	قیاس شخصی به روش سنتی	۱/۰۴۷۹۲	۲۰	۰.۲۵۸۵۷۹	۰.۵۷۸۲۰
	قیاس شخصی به روش بدیعه‌پردازی	۱/۵۷۷۰۸	۲۰	۰.۲۷۹۷۶۲	۰.۶۲۵۵۷
۹ Pair	تعارض به روش سنتی	۰.۵۷۷۱۲	۲۰	۰.۱۳۰۵۵۰	۰.۲۹۱۹۲
	تعارض به روش بدیعه‌پردازی	۱/۴۱۳۷۵	۲۰	۰.۲۸۳۸۰۱	۰.۶۳۴۶۰
۱۰ Pair	قیاس مجدد به روش سنتی	۱/۱۵۹۵۸	۲۰	۰.۲۸۲۴۹۷	۰.۶۳۱۶۸
	قیاس مجدد به روش بدیعه‌پردازی	۱/۴۲۲۹۲	۲۰	۰.۲۵۸۳۶۷	۰.۵۷۷۷۳
۱۱ Pair	نگارش مستقیم به روش سنتی	۰.۹۲۲۰۸	۲۰	۰.۱۷۹۵۵۲	۰.۴۰۱۴۹
	نگارش مستقیم به روش بدیعه‌پردازی	۱/۲۷۳۳۳	۲۰	۰.۳۱۷۲۷۳	۰.۷۰۹۴۴
۱۲ Pair	نمره انشاء دانش‌آموزان به روش سنتی	۰.۹۹۵۶۴	۲۰	۰.۱۹۶۷۶۶	۰.۴۳۹۹۸
	نمره انشاء دانش‌آموزان به روش بدیعه‌پردازی	۱/۳۵۴۵۸	۲۰	۰.۲۱۶۳۴۷	۰.۴۸۳۷۷

در جدول ۴ میانگین نمرات هر سه فعالیت دانش‌آموزان به صورت کلی آمده است که به عنوان مثال در زوج شماره ۱۲ مشاهده می‌شود که میانگین کل نمره انشاء دانش‌آموزان به روش سنتی برابر ۰/۹۹۵۶۴ و میانگین کل نمره انشاء دانش‌آموزان به روش بدیعه‌پردازی برابر با ۱/۳۵۴۵۸ است.

جدول شماره ۵. خلاصه آزمون نمونه‌های زوجی به صورت کلی

میانگین	تفاوت‌های زوج			T	Sig	
	انحراف معیار	خطای میانگین				
۱ Pair	تمیزی به روش سنتی و بدیعه‌پردازی	۰.۱۷۹۱۷	۰.۲۱۰۷۸	۰.۴۷۱۳	۳/۸۰۱	۰/۰۰۱
Pair ۲	ساختار سنتی و بدیعه‌پردازی	۰.۳۷۹۲	۰.۱۹۸۱۷	۰.۴۴۳۱	۰.۸۵۶	۰/۰۴۰۳
۳ Pair	نتیجه‌گیری به روش سنتی و بدیعه‌پردازی	۰.۶۷۰۸	۰.۱۹۴۴۵	۰.۴۳۴۸	۰.۱۵۴۳	۰/۰۱۳۹

۴ Pair	نگارش درست به روش سنتی و بدیعه‌پردازی	-.۶۵۲۵۰	.۲۳۲۰۳	.۵۱۸۸	-۱۲/۵۷۶	.۰۰۰
۵ Pair	کاربرد درست دستور به روش سنتی و بدیعه‌پردازی	-.۲۹۳۷۵	.۲۱۴۸۰	.۴۸۰۳	-۶/۱۱۶	.۰۰۰
۶ Pair	توصیف شرایط موجود به روش سنتی و بدیعه‌پردازی	-.۱۹۸۷۵۰	.۲۶۴۵۲۴	.۵۹۱۴۹	-۳/۳۶	.۰۰۳
۷ Pair	قیاس مستقیم به روش سنتی و بدیعه‌پردازی	-.۹۲۰۰۰۰	.۲۱۲۸۱۰	.۴۷۵۸۶	-۱۹/۳۳۴	.۰۰۰
۸ Pair	قیاس شخصی به روش سنتی و بدیعه‌پردازی	-.۵۲۹۱۶۷	.۲۷۳۵۶۱	.۶۱۱۷۰	-۸/۶۵۱	.۰۰۰
۹ Pair	تعارض فشرده به روش سنتی و بدیعه‌پردازی	-.۸۳۶۶۳۳	.۲۴۷۱۸۳	.۵۵۲۷۲	-۱۵/۱۳۷	.۰۰۰
۱۰ Pair	قیاس مجدد به روش سنتی و بدیعه‌پردازی	-.۲۶۳۳۳۳	.۲۲۷۵۹۹	.۵۰۸۹۳	-۵/۱۷۴	.۰۰۰
۱۱ Pair	نگارش مستقیم به روش سنتی و بدیعه‌پردازی	-.۳۵۱۲۵۰	.۲۳۷۹۷۵	.۵۳۲۱۳	-۶/۶۰۱	.۰۰۰
۱۲ Pair	نمره کل انشاء دانش آموزان در روش سنتی و بدیعه‌پردازی	-.۳۵۸۹۴۴	.۱۱۹۰۹۹	.۲۶۶۳۱	-۱۳/۴۷۸	.۰۰۰

جدول شماره ۵ نشان دهنده سطح معنی داری جدول شماره ۴ است. در این جدول سطح معناداری تفاوت میانگین‌ها در روش سنتی و بدیعه‌پردازی به همراه مولفه‌های آن به صورت کلی و مجموع هر سه فعالیت دانش‌آموزان مشخص شده است. سطح معناداری به‌جز زوج‌های ۲ و ۳، برای بقیه مؤلفه‌ها کمتر از ۰/۰۵ است؛ با توجه به میانگین نمرات دانش‌آموزان در دو روش سنتی و بدیعه‌پردازی در جدول شماره ۴ و معناداری تفاوت میانگین‌ها در جدول شماره ۵، مشخص می‌شود که به‌جز زوج ۲ و ۳ آموزش به روش بدیعه‌پردازی در مقایسه با روش تدریس سنتی تأثیر بیشتری بر ارتقای توان انشاءنویسی دانش‌آموزان دوره ابتدایی داشته است.

بحث و نتیجه‌گیری

از آنجا که درس انشا و نگارش، پیوند مستقیمی با خلاقیت دارد، به کارگیری روش‌های خلاق تدریس در افزایش مهارت انشانویسی تأثیر چشمگیری دارد. امروزه روش‌های نوین بی‌شماری که مبتنی بر خلاقیت هستند توسط پژوهشگران حوزه تعلیم و تربیت پیشنهاد شده است. با وجود تنوع روش‌ها نمی‌توان به یقین ثابت کرد که کدام روش برای کدام درس و در کدام جامعه

آماري تأثير صد در صد خواهد گذاشت. پژوهشگران در اين تحقيق با مطالعه روش های نوين آموزشي روش بديعه‌پردازي را بر افزايش خلاقيت نگارشي دانش آموزان موثر دانسته‌اند و به آزمودن اين فرض پرداخته‌اند که روش تدريس بديعه پردازي نسبت به روش سنتي بر افزايش مهارت نگارش دانش آموزان تأثير بيشتري خواهد داشت. بر اين اساس پژوهش حاضر به مقايسه اثربخشي روش تدريس بديعه‌پردازي با سنتي بر افزايش سطح انشاي دانش آموزان دوره ابتدائي در پايه ششم شهرستان کلاله دست زده است. از آنجا که اين دانش آموزان تاکنون به روش سنتي با درس نگارش و انشا مواجه شده بودند، پژوهشگران پيش از ارائه متغير مستقل (روش بديعه‌پردازي) نوشته‌هايي با موضوعات مختلف از دانش آموزان دريافت کردند و با تحليل محتوای آن نمراتي را برای هر دانش آموز ثبت کردند. سپس متغير مستقل يا همان روش تدريس بديعه‌پردازي ارائه شد و تحليل محتوای نوشته‌هاي دانش آموزان بعد از دريافت متغير مستقل انجام شد. چک لیستی که شامل مولفه های یک انشای قابل قبول در نظر گرفته شد شامل ۱۱ مولفه بوده است که علاوه بر ۶ مولفه مرتبط به بديعه پردازي ۵ مولفه ديگر را نيز شامل می‌شده است. که از ویژگی‌های عمومي یک نگارش خوب به حساب می‌آمدند. نتايج نشان داد نمره کل دانش آموزان که توسط دو مصحح نيز تصحيح آن انجام شده بود به صورت معنا داری افزايش داشته است. يعنی دانش آموزان بعد از دريافت متغير مستقل و آموزش دیدن به روش بديعه پردازي به نمرات بهتري دست يافتند و به سطح انشا نويسی قابل قبول تری رسيدند. اين نتیجه، فرض اول پژوهش را مورد تأييد قرار می‌دهد و با نتیجه پژوهش‌های مؤمنی مهموئی و اوجی نژاد (۱۳۸۹)، کدخدایی و سلیمانی (۱۳۹۴) معروفی و مولودی (۱۳۹۴) لجم اورک (۱۳۹۴) و قوشلی (۱۳۸۵) همسو است.

اما از آنجا که محققان در اين پژوهش با توجه به ملاک‌های بديعه‌پردازي مولفه‌هايي را برای یک انشای خلاقانه در نظر گرفتند، بر آن شدند تا تأثير روش بديعه‌پردازي را بر هر یک از اين مولفه‌ها نيز مورد بررسی قرار دهند. نتیجه اين بررسی نشان داد بديعه‌پردازي بر مولفه‌های تميزی، نگارش درست، کاربرد درست دستور، توصيف شرايط موجود، قياس مستقيم، قياس شخصی، تعارض فشرده، قياس مجدد و نگارش مستقيم تأثير معنا دار داشته است و تأثيرش بر دو مولفه ساختار و نتیجه‌گیری هر چند مثبت بوده اما معنادار نبوده است؛ بنابراین می‌توان به اين نتیجه دست يافت که هر شش مولفه بديعه پردازي بهبود معناداری داشته‌اند و اين روش بر برخی ديگر از مولفه‌ها مانند تميزی، نگارش درست و کاربرد درست دستور نيز تأثير معنادار داشته‌است. همچنين نتايج حاصل از اين پژوهش نشان می‌دهد: مؤثرترین ملاک

در حالت مقایسه شش مؤلفه خاص بدیعه‌پردازی (توصیف شرایط موجود، قیاس مستقیم، قیاس شخصی، تعارض فشرده، قیاس مجدد و نگارش مستقیم) قیاس مستقیم است که در مقایسه با سایر مؤلفه‌های بدیعه‌پردازی، بیشترین میانگین و در نتیجه بیشترین تأثیر در افزایش سطح توانایی انشانویسی دانش‌آموزان دوره ابتدایی داشته است و نگارش مستقیم در مقایسه با سایر مؤلفه‌های بدیعه‌پردازی کمترین میانگین و کمترین تأثیر را داشته است. از آنجا که چنین ملاک‌هایی در پژوهش‌های پیشین مد نظر نبوده و تنها نمره کلی انشای دانش‌آموزان مورد بررسی قرار گرفته است؛ بنابراین نتایج حاصل شده قابل مقایسه با پژوهش‌های پیشین نیست. با توجه به آنچه که ذکر شد پرداختن به روش تدریس بدیعه‌پردازی به دلیل استفاده از قیاس و استعاره می‌تواند ذهن دانش‌آموزان را به سمت تصویرسازی و استفاده بیشتر از قوه تخیل هدایت کند و با توجه به رابطه تنگاتنگی که انشا با تخیل افراد دارد می‌تواند به گونه‌ای در ساخت فضایی تخیلی و پرورش ذهن خلاق و خلق تصاویر ذهنی مؤثر باشد. آشنایی‌زدایی نهادینه‌شده در بدیعه‌پردازی که "گوردون" به آن اشاره داشت، به دانش‌آموز کمک می‌کند که از فضای واقعی پیرامون خویش بیرون رود و ساخت جدیدی را در واژگان تصویری و خارج از کلیشه تجربه کند.

با تکیه بر نتایج به‌دست‌آمده، این روش در آموزش درس انشا روش مناسبی بوده و موجبات افزایش خلاقیت و افزایش سطح نمرات دانش‌آموزان در این درس را فراهم کرده است. بنا به دلایل ذکر شده به معلمان توصیه می‌شود در کلاس درس خود از این شیوه بهره ببرند و با سوق دادن دانش‌آموزان به سمت خلق تصاویر غیر کلیشه‌ای و آشنایی‌زدایی در تولید تصاویر و مضامین بدیع، خلاقیت نگارشی را در آن‌ها افزایش دهند. اما به کارگیری شیوه‌های نوین در هر شرایطی امکان‌پذیر نیست. وجود امکانات لازم، فضای آموزشی مناسب، تعداد مناسب دانش‌آموزان در هر کلاس و مهارت معلم در به کارگیری الگو نیز نقش مهمی را بر عهده دارد از آنجا که این الگو از جمله الگوهای پیچیده‌ی تدریس است و به کارگیری آن خود نیازمند تسلط بر فنون خاصی است، پیشنهاد می‌شود آموزش و پرورش شرایطی را مهیا کند تا روش به کارگیری این الگو توسط افراد مسلط بر آن به سایر معلمان آموزش داده شود. زیرا این الگو نه تنها برای درس انشا بلکه برای سایر دروس نیز می‌تواند به کارگرفته شود و علاوه بر یادگیری عمیق‌تر مطالب هر درس، سایر مهارت‌ها را نیز تقویت کند. با توجه به نتایج پژوهش حاضر، می‌توان گفت روش تدریس بدیعه‌پردازی علاوه بر ارتقای سطح انشانویسی دانش‌آموزان سبب شد تا نتایج مثبت آموزشی و پرورشی دیگری نیز به دست آید؛ دانش‌آموزان در کلاس با شور

و نشاط بیشتر از قبل حضور داشتند، افزایش قوه تفکر، اعتماد به نفس و پرورش حس کنجکاوی دانش‌آموزان نیز از آثار مثبت شیوه بدیعه‌پردازی است که محققین در طول دوره آموزش، شاهد آن بوده‌اند؛ به طوری که دانش‌آموزان با علاقه بیشتری به نوشتن انشا می‌پرداختند و اهمیت بیشتری برای این درس قائل بودند و با اعتماد به نفس بیشتری نوشته‌های خود را در کلاس ارائه می‌دادند. که تاثیر علمی تک تک این موارد می‌تواند در پژوهش‌های گوناگون مورد بررسی قرار گیرد.

همچنین از آنجا که شیوه‌های خلاقانه تدریس در موقعیت‌های گوناگون و با دروس مختلف، نتایج متفاوتی به همراه دارد، به معلمان و پژوهشگران حوزه انشا و نگارش پیشنهاد می‌شود روش‌های مختلف خلاقانه را در آموزش این درس که بیشتر مبتنی بر ارائه و خلق است تا یادگیری صرف و با سطوح بالای حیطه‌های شناختی سروکار دارد به کارگیرند و نتایج حاصل از آن را در اختیار علاقمندان قرار دهند؛ بلکه سایه سنگین تدریس سنتی و کم توجهی به این درس پس از سالیان برداشته شود و به نقش واقعی آن در افزایش خلاقیت دانش‌آموزان بیش از پیش اهمیت داده شود.

منابع

۱. آقازاده، محرم (۱۳۸۴) راهنمای روش‌های نوین تدریس، تهران: آبیژ.
۲. انوری، حسن (۱۳۷۱)، «آیین نگارش»، تهران: پیام نور
۳. اوجی نژاد، احمدرضا (۱۳۸۹)، «تأثیر به کارگیری الگوی تدریس بدیعه‌پردازی بر پرورش خلاقیت دانش‌آموزان در درس انشاء»، فصلنامه روانشناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن، ۱ (۲)، ۲۸-۳۱.
۴. اکبری شلدره، فریدون (۱۳۹۴) صداهایی برای نوشتن، آوایی برای نوشتن، نشر روزگار، تهران.
۵. باقری، خسرو (۱۳۹۲) «نوشتن و آفرینش»، ماهنامه انشا و نویسندگی، ۵ (۴۰-۴۱): ۴-۲۱.
۶. بدرکوهی، یدالله (۱۳۹۶) «تأثیر روش فرایند محور بر نوشتن فعال دانش‌آموزان پایه ی پنجم ابتدایی منطقه یک آموزش و پرورش شهر رشت»، مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی، ۲ (۱۷)، ۱۱۹-۱۳۱.
۷. تجری، طیبه (۱۳۹۲)، «تأثیر روش تدریس بدیعه‌پردازی بر پرورش خلاقیت و پیشرفت تحصیلی»، گرگان: نوروزی.
۸. حاجی اسحاق، سهیلا (۱۳۸۹)، آموزش راه‌های یادگیری، تهران: کوروش

۹. حسینی، اکرم السادات، معماریان، ربابه (۱۳۸۷)، «تأثیر بکارگیری الگوی بدیعه‌پردازی در آموزش مفهوم مراقبت تسکینی در کودکان بر خلاقیت نوشتاری و عملکرد تحصیلی دانشجویان پرستاری»، آموزش در علوم پزشکی، ۳ (۹)، ۲۳۹-۲۴۸.
۱۰. حسینی نژاد، سید حسین (۱۳۸۹)، کتاب نگارش، تهران: لوح زرین.
۱۱. خدیوی، اسداله؛ ملک محمدی، فریبا (۱۳۸۷) «مقایسه روش تدریس فعال و سنتی در پیشرفت درس علوم و میزان خلاقیت دانش‌آموزان سوم راهنمایی شهرستان کرج در سال تحصیلی ۸۷-۱۳۸۶» علوم تربیتی، ۱ (۲)، ۹۵-۱۲۰.
۱۲. دیناروند، حسن (۱۳۹۴)، اصول و روش‌های نوین تدریس در دوره ابتدایی راهبردهای دانش‌آموز-محور، تهران: دانش‌پرور.
۱۳. رسولی، یوسف؛ عیسی مراد، ابوالقاسم پژوهشی (۱۳۹۵) «اثربخشی روش تدریس بدیعه‌پردازی بر خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان» فصلنامه علوم تربیتی، ۶ (۱)، ۱۵۷-۱۷۴.
۱۴. زندی، بهمن (۱۳۹۴)، روش تدریس زبان فارسی (در دوره دبستان)، تهران: سمت.
۱۵. ساکی، رضا (۱۳۸۹)، «مهارت نوشتن»، کتاب نگارش، حسینی نژاد، تهران: لوح زرین ۲۱۷-۲۳۰.
۱۶. سیف، علی‌اکبر (۱۳۷۹)، «روانشناسی تربیتی»، تهران: انتشارات آگاه.
۱۷. شعبانی، حسن (۱۳۹۴)، روش تدریس پیشرفته (آموزش مهارت‌ها و راهبردهای تفکر)، تهران: سمت.
۱۸. شعبانی، حسن (۱۳۹۳) مهارت‌های آموزشی و پرورشی، تهران: سمت
۱۹. فضل‌علی خانی، منوچهر (۱۳۸۵) راهنمای عملی روش‌های فعال و اکتشافی در آموزش و پرورش، تهران: آزمون نوین.
۲۰. قاسم پور مقدم، حسین (۱۳۸۹) «تفکر خلاق و شیوه‌های پرورش آن» کتاب نگارش: حسینی نژاد، تهران، لوح زرین، ۹۹۲-۱۰۰۷.
۲۱. قاسم پور مقدم، حسین (۱۳۹۵) «بررسی تطبیقی برنامه درسی انشا در دوره متوسطه ایران و آلمان» مطالعات برنامه درسی ایران، ۱۱ (۴۱)، ۹۹-۱۲۸.
۲۲. قوشلی، عبدالحمید (۱۳۸۵) «مقایسه تأثیر روش‌های تدریس بدیعه‌پردازی (سینکتیکز) با روش تدریس سنتی بر خلاقیت عمومی و خلاقیت نوشتاری دانش‌آموزان پسر کلاس پنجم ابتدایی شهرستان گرگان» پایان‌نامه کارشناسی ارشد، علوم تربیتی و روان‌شناسی، رشته برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه تبریز.

۲۳. کدخدایی، مریم؛ سلیمانی، آمنه (۱۳۹۴)، «مقایسه آموزش به روش بدیده پردازی و روش سخنرانی برافزایش خلاقیت دانش آموزان دختر و پسر پایه سوم ابتدایی زرین شهر»، پژوهش در برنامه ریزی درسی، سال دوازدهم، دوره دوم، شماره ۱۸ (۴۵): ۱۳۰-۱۱۹.

۲۴. لجم اورک، علی عسگر (۱۳۹۴) «تاثیر به کارگیری الگوی تدریس بدیعه پردازی بر پرورش خلاقیت دانش آموزان پایه چهارم ابتدایی در درس انشا در عشایر ایذه» کنفرانس ملی روانشناسی، علوم تربیتی و اجتماعی.

۲۵. متیو. اچ. السون، بی. آر. هرگنهان، (۱۳۹۱) مقدمه ای بر نظریه های یادگیری، ترجمه علی اکبر سیف، تهران: دوران

۲۶. محقق نیشابوری، جواد (۱۳۸۹)، «کتاب نگارش ۹ راهنمای آموزش املا و انشا» کتاب نگارش جلد دوم، حسینی نژاد، تهران، لوح زرین: ۱۳۱۱-۱۳۱۷.

۲۷. محمدی، باغملائی (۱۳۹۵) طراحی تدریس برای یادگیری، تهران: رشد.

۲۸. معروفی، یحیی، مولودی، مظفر (۱۳۹۴) «تاثیر روش تدریس بدیعه پردازی بر پرورش خلاقیت دانش آموزان پایه پنجم ابتدایی» پژوهش های آموزش و یادگیری، سال ۲۲، شماره ۶، ۳۱-۴۴.

۲۹. مؤمنی مهموئی، حسین؛ اوجی نژاد، احمدرضا (۱۳۸۹)، «تاثیر به کارگیری الگوی تدریس بدیعه پردازی بر پرورش خلاقیت دانش آموزان در درس انشا»، مجله تازه های پژوهش در برنامه درسی، ۱ (۳): ۸۱-۹۲.

۳۰. مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۹) «نگارش خلاق، حوزه مغفول برنامه درسی» کتاب نگارش ۳، حسینی نژاد، تهران: لوح زرین: ۳۶۰-۳۹۳.

۳۱. نوری، نظام الدین (۱۳۷۳) «شیوا سخن، شیوه تعلیم انشا، نویسندگی و نامه نگاری»، بابل سر: زهره.

۳۲. وکیلان، منوچهر (۱۳۹۰) روش ها و فنون تدریس، تهران، انتشارات پیام نور

1. Batastini, S. D. (2012) "the relationship Among Student's Emotional Entlligence, Creativity and leathership", Humanities and social science, 62.
2. Cohen, Louis, Manion, Lawrence, Morrison, Keith and Wyse, Dominic. (2010). A guide to teaching practice, 5 the edi, New York: published by Reutledge
3. Davies, D., Jindal-Snap, D., Colier, C., Digby, R., Hay, P., Howa, A. (2013) Creative learning environment in education- A systematic literature review. Thinking Skills and Creativity, 8, 80-91.

دانشگاه فرهنگیان
دوفصلنامه علمی- ترویجی
راهبردهای نوین تربیت معلمان
سال پنجم، شماره هشتم، پاییز و زمستان ۱۳۹۸

بررسی دیدگاه اساتید و دانشجویان دانشگاه فرهنگیان درباره تاثیر استفاده از
روش ارزیابی همتایان در برنامه درسی کارورزی

دکترافسانه کلباسی^۱

دکتر شهلا ذهبیون^۲

پروین روشن قیاس^۳

چکیده

هدف از پژوهش حاضر، بررسی دیدگاه اساتید و دانشجویان درباره تاثیر استفاده از روش ارزیابی همتا بر سطح دانش، مهارت و نگرش دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان در برنامه درسی کارورزی بوده است. جامعه آماری پژوهش متشکل از کلیه اساتید کارورزی رشته آموزش ابتدایی به تعداد ۲۷ نفر و همچنین کلیه دانشجو معلمان رشته آموزش ابتدایی به تعداد ۶۰ نفر در دانشگاه فرهنگیان اصفهان، در سال تحصیلی ۹۸-۹۷ بود. حجم نمونه استادان با استفاده از روش سرشماری کامل، به تعداد ۲۷ نفر و حجم نمونه دانشجویان به شیوه نمونه گیری ساده و با استفاده از جدول کرجسی و مورگان ۵۰ نفر تعیین شد. ابزار پژوهش، پرسشنامه محقق ساخته شامل ۳۲ گویه بود و پایایی آن با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ در دو بخش اساتید و دانشجویان به ترتیب به میزان ۰/۸۷ و ۰/۸۱ برآورد شد. تحلیل داده ها با استفاده از آزمون های آماری t تک نمونه ای و مستقل در محیط نرم افزار spss انجام شد. نتایج پژوهش نشان داد که هر دو گروه اساتید و دانشجویان بر تاثیر مثبت این شیوه ارزیابی بر ارتقاء سطح دانش، نگرش و مهارت های دانشجویان تاکید دارند. همچنین تفاوت معناداری بین نظرات آنها وجود نداشت.

کلید واژه ها: ارزیابی معتبر، ارزیابی همتایان، کارورزی، دانشگاه فرهنگیان

۱. استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان اصفهان. ایران (نویسنده مسئول) kalbasiafsaneh@gmail.com

۲. مدرس دانشگاه فرهنگیان اصفهان. ایران

۳. مدرس دانشگاه فرهنگیان. اصفهان. ایران

مقدمه

یکی از اهداف برنامه های درسی کارورزی در تمام رشته های دانشگاه فرهنگیان، تربیت دانشجو معلمانی است که در مورد نقش و عمل حرفه ای خود نقادانه یا تاملی^۱ داشته باشند. از این رو کیفیت ارزشیابی از درس کارورزی، نقش بسزایی در توانمند سازی آنان داشته و موجب تامل در تجربیات و رشد حرفه ای آنها خواهد شد. به طور کلی ارزشیابی به عنوان یکی از اجزای مهم فرآیند یاددهی - یادگیری، کاربردها و اهداف مختلفی دارد، از جمله این امکان را فراهم می آورد تا بر اساس نتایج آن، بتوان از میزان دستیابی به اهداف آموزشی مطلع شد؛ نقاط قوت و ضعف فراگیر را در جنبه های مختلف شناسایی کرد و در جهت تقویت یا رفع آنها گام برداشت. بر همین اساس است که ارزیابی دانشجو به عنوان یکی از زیر مجموعه های مقوله ارزشیابی در فعالیت های آموزشی، از مهمترین ارکان آموزش دانشگاهی قلمداد می گردد. بدیهی است شیوه متداول ارزشیابی از عملکرد فراگیران در فرآیند یاد دهی - یادگیری در بسیاری از نظام های آموزشی، همچنان به شیوه سنتی و توسط معلمان و اساتید انجام می گیرد. بنا به گفته ویکرمن^۲ (۲۰۰۹)، اگر چه در سال های اخیر به ارزیابی همتایان به عنوان یک روش ارزیابی پیشرفت تحصیلی توجه ویژه ای شده و بتدریج در دانشگاه ها به مرحله اجرا در آمده و به طور فزاینده ای به عنوان یک روش ارزیابی جایگزین مورد استفاده قرار گرفته است، اما هنوز در بسیاری از دانشگاه ها از روش های سنتی ارزیابی استفاده می شود. ارزیابی همتایان عبارت است از ارزشیابی فراگیر از عملکرد و فعالیت های یادگیری همتایان خود و هدف اساسی آن ایجاد احساس مسؤولیت بیشتر نسبت به یادگیری خود و همتایان است (شاموی و هاردن^۳، ۲۰۰۳).

این در حالی است که در پژوهش های مختلفی که در زمینه آموزش معلمان صورت گرفته، بر نقش ارزیابی های اصیل و معتبر^۴، و تأثیر آن در یادگیری دانشجویان تأکید شده است. این نوع ارزیابی، نه تنها موجب ارتقاء استانداردهای عملکردی و وظایف می گردد، بلکه تأثیر مثبت بر استقلال، انگیزه، خود تنظیمی و فراشناخت دانشجویان دارد. به همین دلیل بازنگری در شیوه های ارزشیابی به سمت شیوه های غیر سنتی از جمله ارزیابی توسط همتایان سوق یافته است (ویلاوئل و همکاران^۵، ۲۰۱۷).

-
1. critical reflection
 2. Vickerman
 3. Shumway and Harden
 4. authentic assessments
 5. virralloel

قنواتی نسب (۲۰۱۵)، اظهار می دارد؛ اصلاحات در شیوه های ارزیابی توجه خود را از استفاده صرف از شیوه های سنتی به روش های معتبرتر که با حضور فعال خود فراگیر انجام می گیرد، معطوف ساخته است. همچنین پژوهش های دارلینگ-هاموند و سیندر^۱ (۲۰۰۰) در راستای بررسی تغییر از آزمون های دانش محور و غیر موقعیتی یا ارزیابی های فارغ از زمینه^۲ به ارزیابی های معتبر انجام گرفته است. تأکید گرز^۳ و همکاران (۲۰۱۰) نیز بر تغییر شیوه ارزشیابی در این راستا انجام می گیرد تا دانشجویان از طریق ارزیابی عملکرد همتایان و همچنین بازخورد گرفتن از آنان، یادگیری خود را افزایش دهند.

ارزیابی از همتایان در تربیت معلم به چند دلیل دارای اهمیت است: الف) دانشجو معلمان باید از یکدیگر یاد بگیرند و عضوی از یک سازمان یادگیری شوند. ب) به عنوان افرادی که در آینده مسئولیت ارزیابی دانش آموزان را بر عهده دارند بتوانند عملکرد همتایان خود را ارزیابی نمایند و ج) بعد از فارغ التحصیل شدن قادر به ارزیابی اثربخشی تدریس همکاران خود و ارائه بازخورد سازنده^۴ به آنها باشند (ورلوپ و وابلز^۵، ۲۰۰۰).

نتایج مطالعات در مورد روش ارزیابی همتایان نشان داده که این روش در درگیر نمودن شناختی، عاطفی و رفتاری دانشجویان نقش بسزایی داشته است. ارزیابی توسط همتایان دارای مزایای مختلفی چون افزایش درک فراگیر از سبک یادگیری خود، تشویق فراگیران به مسئولیت پذیری در یادگیری خود و درگیر شدن در فرآیند آموزش با شرکت در بحثها (الیوت و هگینز^۶، ۲۰۰۵)، کسب و بهبود مهارتهای ارزیابی نقادانه از طریق پیشنهاداتی که برای کار سایر فراگیران می دهد، دادن و گرفتن بازخورد فوری و مرتبط از یک یا چند نفر و فهم فراگیران از ضعف و قوت یادگیری خودشان می باشد (اسپیلر^۷، ۲۰۱۲). همچنین ارزیابی همتایان باعث افزایش آگاهی از حساسیتهای فردی در زمان دریافت بازخورد، باز شدن ذهن فراگیران از طریق انتقادات و پیشنهادات، توانایی قضاوت در یک موقعیت و کمک به یادگیری مادام العمر در فراگیران و همچنین دریافت بازخوردهای بیشتر و سریع تر از طرف همتایان در مقایسه با دیگر ارزیابی ها

-
1. Darling-Hammond & Snyder
 2. de-contextualised tests
 3. Grez
 4. constructive feedback
 5. Verloop & Wubbels
 6. Elliott & Higgins
 7. . Spiller

می شود (ارسموند^۱، ۲۰۰۴؛ کالاهان^۲، ۲۰۰۷؛ هاگ^۳، ۲۰۱۸؛ یوان و کیم^۴، ۲۰۱۸).

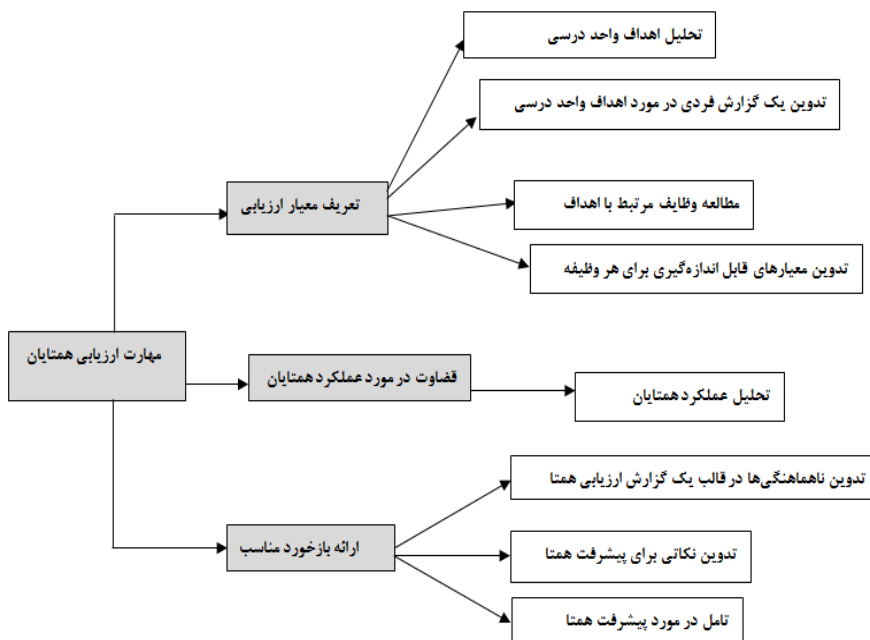
توماس و همکاران^۵ (۲۰۱۱) نیز معتقدند مزایای خود ارزیابی و ارزیابی از همتایان در این است که اینگونه ارزیابی ها باعث ایجاد فرصت هایی برای بحث و گفتگو و تفکر سطح بالا در دانشجویان درباره یادگیری و ارزیابی می شود. دانشجویان می توانند به یکدیگر کمک کنند تا از نقایص در یادگیری و فهم خود آگاهی یابند و درک دقیق تری از روند یادگیری بدست آورند (اسپیلر، ۲۰۱۲). یافته های حاصل از پژوهش ایگان و کاستلو^۶ (۲۰۱۶) که به شیوه کیفی انجام گرفت، نشان داد باور دانشجویان بر این بوده که فرصت هایی که انجام ارزیابی همتایان در اختیار آنان قرار داده، موجب افزایش طیفی از ویژگی ها و مهارت های تفکر انتقادی در آنها شده است. این مهارتها شامل مهارت ارزیابی، مهارت برقراری ارتباط و مهارت خود- تأملی می باشد. این دو معتقدند کاربرد ارزیابی همتا را باید از دو جنبه برای دانشجو معلمان در نظر گرفت. از یک سو برای دانشجو معلمان به عنوان یادگیرنده و از سوی دیگر برای دانشجو معلمان به عنوان مربیانی حرفه ای. همچنین اظهار می دارند دانشجو معلمان به عنوان یک معلم و همچنین به عنوان یک فراگیر خواهان توسعه مهارت های خود در محیطی امن، قابل اعتماد و حمایت کننده می باشند. با این وجود در پژوهش کمالی و همکاران (۱۳۹۰) در محدودیت های روش ارزیابی همتایان به ارتباط خصوصیات اخلاقی فراگیر و نتایج ارزیابی و عدم پایایی کافی این روش، تمایل فراگیران به دادن نمرات مشابه به همه همتایان، عدم تمایل فراگیران به قضاوت درباره همتایان خود و تبانی کردن تعدادی از فراگیران در مقابل یک همتا اشاره نموده است. با توجه به این که شیوه های جدید ارزیابی برخاسته از موقعیت هستند، نمی توانند استاندارد مشخصی داشته باشند. بنابراین پایایی آنها وابسته به موقعیت های مکانی، ارزیابی کننده ها و سایر زمینه ها می باشد.

چنانچه ارزیابی همتا به شیوه درستی انجام شود، می تواند یک شیوه ارزیابی معتبر و پایا باشد و دارای منافع زیادی برای دانشجویان و مربیان است، اگر چه اجرای صحیح آن به ویژه در دفعات اول می تواند یک تلاش وقت گیر هم برای دانشجویان و هم برای مربیان باشد (سند ارزیابی

-
1. Orsmond
 2. Callahan
 3. Hogg
 4. Yuan and Kim
 5. Thomas et all
 6. Egan and Costello

همتایان^۱ دانشگاه مک گیل^۲، ۲۰۱۸). بنابراین آموزش چگونگی اجرای ارزیابی همتایان به فراگیران می تواند باعث بهبود انجام ارزیابی در جهت بهبود نگرش، سبک تفکر و پیشرفت تحصیلی آنها شود (ون زوندرت^۳ و همکاران، ۲۰۱۰). همچنین اگر این روش با هدف تحریک توسعه حرفه ای و بازخورد سازنده به منظور پیشرفت بیشتر انجام می شود، پس باید یکی از مهارت هایی باشد که دانشجویان آن را کسب می نمایند (اسلویزمنز^۴ و همکاران، ۲۰۰۲؛ اسلیومنز و پرینز^۵، ۲۰۰۶)

گولیکرز و همکاران^۶ (۲۰۰۹) مهارت ارزیابی همتایان را به چند مهارت اصلی تقسیم نموده که عبارتند از: تعریف معیار ارزیابی، قضاوت در مورد همتایان و ارائه بازخورد. لذا به اعتقاد آنها یک برنامه درسی مناسب کارورزی باید شامل تقویت این سه نوع مهارت در دانشجویان باشد که الگوی اجرایی آن در شکل شماره یک به تصویر کشیده شده است.



شکل شماره ۱ - الگوی اجرایی مهارت های ارزیابی از همتایان (گولیکرز و همکاران، ۲۰۰۹)

1. Peer Assessment Resource Document
2. McGill University
3. Van Zundert
4. Sluijsmans
5. Prins
6. Gulikers et al

مطالعه سرفصل های واحدهای درسی چهارگانه کارورزی برنامه های درسی بازنگری شده دانشگاه فرهنگیان و همچنین راهنماهای ارزیابی از این دروس نشان می دهد که تامل حرفه ای یکی از ملاک های کلیدی در نیل به شایستگی های مورد انتظار بوده است. همچنین در راهبردهای ارزشیابی از یادگیری کارورزی های چهارگانه در قالب ارزشیابی فرآیند، بر بازخوردهای ارائه شده در نشست های گروهی در سطح مدرسه و واحد آموزشی با مشارکت معلمان/ همقطاران تاکید شده است. از یک سو در شیوه نامه های ارزیابی های کارورزی دانشگاه فرهنگیان به این نوع ارزیابی به عنوان یکی از راهکارهای افزایش مشارکت دانشجو معلمان و ایجاد حس مسئولیت بیشتر نسبت به یادگیری خود توجه نشده است. از سوی دیگر تاکنون پژوهشی در زمینه استفاده از روش ارزیابی همتایان در برنامه درسی کارورزی انجام نشده است. با توجه به این که هدف برنامه درسی کارورزی، تغییر در دانش، نگرش و مهارت دانشجو معلمان و در نهایت رسیدن به شایستگی های موردانتظار است، بر اساس جستجوهای انجام شده، پژوهشگران به تحقیقی در داخل یا خارج که تأثیر استفاده از ارزیابی همتا را در سه حیطه دانش، نگرش و مهارت به طور مجزا مورد بررسی قرار داده باشند، دست نیافتند، بر این اساس، هدف کلی پژوهش حاضر، بررسی دیدگاه اساتید و دانشجویان دانشگاه فرهنگیان اصفهان در مورد تاثیر روش استفاده از روش ارزیابی همتایان در برنامه درسی کارورزی می باشد.

سوالات پژوهش

سؤال کلی پژوهش: دیدگاه اساتید و دانشجویان دانشگاه فرهنگیان اصفهان در مورد تأثیر استفاده از روش ارزیابی همتایان در برنامه درسی کارورزی چگونه است؟

۱ - دیدگاه دانشجویان در مورد تاثیر روش ارزیابی همتایان بر سطح دانش، مهارت و نگرش آنها چگونه است؟

۲ - دیدگاه اساتید کارورزی در مورد تاثیر روش ارزیابی همتایان بر سطح دانش، مهارت و نگرش دانشجویان چگونه است؟

۳ - آیا بین دیدگاه اساتید کارورزی و دانشجویان در مورد تاثیر روش ارزیابی همتایان بر سطح دانش، مهارت و نگرش دانشجویان تفاوت معنادار وجود دارد؟

روش پژوهش

در پژوهش حاضر به منظور بررسی نظرات استادان کارورزی و دانشجو معلمان نسبت به تاثیر ارزیابی همتایان بر دانش، نگرش و مهارت دانشجویان در برنامه درسی کارورزی از روش توصیفی-پیمایشی استفاده شده است. جامعه آماری این پژوهش، شامل کلیه استادان واحد درسی کارورزی در رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان استان اصفهان پردیس فاطمه زهرا (س) به تعداد ۲۷ نفر و همچنین دانشجو معلمان که در نیمسال دوم سال تحصیلی ۹۸-۹۷ درس کارورزی را اخذ نموده بودند به تعداد ۶۰ نفر بود. جهت انتخاب نمونه در بخش اساتید از روش سرشماری کامل استفاده شد. برای تعیین حجم نمونه دانشجویان از جدول کرجسی و مورگان استفاده شد که تعداد ۵۰ دانشجو معلم به دست آمد؛ و با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده ها در این پژوهش، پرسشنامه محقق ساخته در دو بخش دانشجویان و اساتید بود که از نتایج مطالعه تحلیلی اسناد و مدارک، کتب و مجلات الکترونیکی و همچنین پایگاه های اطلاعاتی معتبر، در حوزه ارزیابی و کارورزی مراکز تربیت معلم مشخصه های ارزیابی همتایان استخراج گردید و در مجموع در قالب یک پرسشنامه با ۳۲ گویه تدوین شد. گویه ها در سه بعد دانش، نگرش و مهارت و بر اساس طیف ۵ درجه ای لیکرت سازماندهی شدند. روایی صوری و محتوایی پرسشنامه ها توسط ۵ نفر از اساتید علوم تربیتی مورد تأیید قرار گرفت. همچنین، با توجه به این که نتایج حاصل از استخراج گویه های اولیه برای اعتباربخشی نیاز به مطالعه اولیه داشت در بین ۵ نفر از استادان و ۲۰ نفر از دانشجو معلمان توزیع شد و برای تحلیل پرسشنامه ها از آزمون آلفای کرونباخ جهت تعیین پایایی استفاده گردید. پایایی پرسشنامه در بخش اساتید ۰/۸۷ و در بخش دانشجویان ۰/۸۱ به دست آمد. در تحلیل داده ها از آزمون های آماری t تک نمونه ای و t مستقل استفاده شد.

یافته‌ها

سوال ۱: دیدگاه دانشجویان در مورد تاثیر روش ارزیابی همتایان بر سطح دانش، مهارت و نگرش آنان چگونه است؟

به منظور تعیین دیدگاه دانشجویان درباره تاثیر ارزیابی همتایان بر دانش، نگرش و مهارت های آنان از آزمون تی تک نمونه ای استفاده شد. آماره های توصیفی و نتایج آزمون تی تک نمونه ای در ابعاد دانش، نگرش و مهارت به تفکیک در جدول شماره یک ارائه می گردد.

جدول شماره ۱: نتایج حاصل از آزمون تی تک نمونه ای دیدگاه دانشجویان در ابعاد دانش، نگرش و مهارت

ردیف	گویه ها	میانگین	انحراف معیار	ت.ف.د	انحراف معیار	آماره t	سطح معناداری
۱	۱. یادگیری من بیشتر شود	۴/۱۶	۰/۸۴۱	۰/۷۲۳	۱۱/۱۳۶	۰/۰۰۰	
	۲. دانش حرفه ایم بیشتر شود	۴/۰۲	۰/۸۹۱				
	۳. بازخورد بیشتری از کارم دریافت کنم	۴/۲۴	۰/۸۷۰				
	۴. آگاهی بیشتری از نقاط ضعف و قوتم پیداکنم.	۴/۲۴	۰/۸۹۳				
	۵. ملاک‌های ارزیابی برایم عینیت یافته و آنها را در ارزیابی از فراگیرانم به کار گیرم.	۴/۰۴	۰/۹۰۲				
	۶. سرعت دریافت بازخوردها افزایش یابد.	۴/۰۸	۰/۷۷۸				
	۷. یادگیری از حوزه فردی به حوزه جمعی گسترش یابد.	۴/۲۶	۰/۷۵۰				
	۸. یادگیری مشارکتی تشویق و ترویج شود.	۴/۰۸	۰/۸۵۳				
۲	۹. اختلاف قدرت میان اساتاد و دانشجو کاهش یابد.	۳/۸۶	۰/۸۸۰	۰/۳۹۹	۱۱/۷۲۶	۰/۰۰۰	
	۱۰. ضرورت حضور فراگیران در فرآیند یادگیری افزایش یابد.	۳/۸۸	۰/۹۱۷				
	۱۱. تصور دریافت قضاوت منصفانه تری داشته باشم.	۳/۶۴	۱/۲۴۴				
	۱۲. در صورت عدم راهنمایی درست، امکان ارائه بازخورد معنادار را نداشته باشم.	۴/۰۸	۰/۷۷۸				
	۱۳. نسبت به ارزیابی صحیح و عاری از خطای همتایانم در مورد کارم اعتماد نداشته باشم.	۳/۳۴	۱/۰۲۲				
	۱۴. وقت زیادی تلف شود.	۳/۴۶	۱/۱۶۴				
	۱۵. به دلیل وجود روابط دوستانه بین دانشجویان قضاوت صحیح انجام نشود.	۳/۴۶	۱/۳۱۲				
	۱۶. وجود انگیزه های شخصی موجب عدم تمایل به قضاوت عادلانه گردد.	۳/۵۴	۱/۱۲۸				
	۱۷. کنترل و خودگردانی در فرایند یادگیری ایجاد شود.	۳/۹۴	۰/۹۳۴				
	۱۸. ارزیابی از دقت و اعتبار کافی برخوردار نباشد.	۲/۷۰	۱/۰۳۵				
	۱۹. احساس ناامنی در دانشجویان ایجاد گردد.	۲/۷۰	۱/۰۵۴				
۲۳. صلاحیت من در قضاوت و انتخاب گزینه های هوشمندانه افزایش یابد.	۳/۸۶	۰/۹۰۳					

۰/۰۰۰	۱۱/۷۲۶	۰/۳۹۹	۳/۶۶۲	۰/۷۴۶	۴/۱۲	۲۴. ایده های من شفاف شده ، بازنگری و اصلاح گردد.	۳
				۰/۸۵۳	۳/۹۲	۲۵. احسلس استقلال یا خودگردانی در من رشد یابد.	
				۰/۹۳۴	۳/۹۴	۲۷. دیدگاه من در آینده نسبت به ارزیابی از فراگیرانم وسعت یابد.	
				۰/۷۶۵	۴/۱۶	۳۰. تفکر سطح بالا بین من و همتایانم درباره یادگیری و ارزیابی شکل بگیرد.	
۰/۰۰۰	۱۲/۵۹۴	۰/۵۸۹	۴/۰۵۰	۰/۷۶۵	۳/۸۴	۲۰. به نوعی خودتنظیمی در یادگیری برسم.	۴
				۰/۷۵۴	۳/۹۶	۲۱. مهارت خودارزیابی در من تقویت شود.	
				۰/۸۲۹	۳/۹۲	۲۲. ملاک های ارزیابی و انطباق عملکرد خود با آنها را به خوبی تشخیص دهم.	
				۰/۸۷۳	۴/۱۸	۲۶. نسبت به نقش و عمل حرفه ای در من خود- انتقادی ایجاد شود.	
				۰/۷۳۵	۴/۱۰	۲۸. مسؤلیت پذیری من در قبال یادگیری افزایش یابد.	
				۰/۶۹۰	۴/۱۸	۲۹. بعنوان فردی سهیم در امر آموزش، در فرایند ارزشیابی وارد شوم.	
				۰/۸۷۶	۳/۹۲	۳۱. مهارت یادگیری مادام العمر در من ایجاد شود.	
				۰/۶۷۷	۴/۳۰	۳۲. مهارت تفکر انتقادی در من افزایش یابد.	
۰/۰۰۰	۱۳/۵۰۷	۰/۴۶۰	۳/۸۷۸	مجموع			

بر اساس نتایج به دست آمده از آزمون t تک نمونه ای مقدار این آزمون با ۹۵ درصد اطمینان در سه بعد دانش، نگرش و مهارت معنادار است که بیانگر اختلاف معنادار میانگین در هر یک از سه بعد مطرح شده با مقدار مفروض ۳ می باشد. با توجه به جدول شماره یک، از دیدگاه دانشجویان کمترین میانگین در بعد دانش به گویه ۲ با مقدار ۴/۰۲ (۲. موجب رشد دانش حرفه ای می شود) و بیشترین میانگین به گویه ۷ با مقدار ۴/۲۶ (۷. یادگیری از حوزه فردی به حوزه جمعی گسترش می یابد) اختصاص یافته است.

در بعد نگرش کمترین میانگین به گویه های ۱۸ و ۱۹ (ارزیابی همتا از دقت و اعتبار کافی برخوردار نیست. و ارزیابی همتا موجب احساس ناامنی در دانشجویان می گردد) معادل، ۲/۷۰ و بیشترین میانگین به گویه ۳۰ (ارزیابی همتا موجب شکل گیری تفکر سطح بالا بین همتایان درباره یادگیری و ارزیابی می شود.) معادل ۴/۶۱ تعلق گرفته است. در بعد مهارت، کمترین

میانگین به گویه ۲۰ (۲۰). ارزیابی همتا موجب دستیابی به نوعی خود تنظیمی در یادگیری می شود. معادل ۳/۸۴ و بیشترین میانگین به گویه ۳۲ (ارزیابی همتا موجب رشد مهارت تفکر انتقادی می گردد). معادل ۴/۳۲ مربوط است.

مقایسه ی بین میانگین سه بعد دانش، نگرش و مهارت نیز نشان می دهد که روش ارزیابی همتایان، بر دانش بیشترین تاثیر و بر نگرش دانشجویان کمترین تاثیر را دارد.

سوال ۲: دیدگاه اساتید کارورزی در مورد تاثیر روش ارزیابی همتایان بر سطح دانش، مهارت و نگرش دانشجویان چگونه است؟

جدول شماره ۲: نتایج حاصل از آزمون تی تک نمونه‌ای دیدگاه اساتید در ابعاد دانش، نگرش و مهارت

سطح معناداری	آماره t	انحراف معیار بعد	میانگین بعد	انحراف معیار	میانگین استاد	گویه ها ارزیابی همتایان از عملکرد یکدیگر موجب می شود تا.....	بعد
۰/۰۰۰	۱۸/۰۷۱	۰/۴۲۴	۴/۴۷۶	۰/۵۷۹	۴/۵۱	۱ - یادگیری دانشجویان بیشتر شود.	تذکره
				۰/۷۰۰	۴/۵۱	۲ - توانمندی دانشجویان در کار حرفه ای افزایش یابد.	
				۰/۶۹۳	۴/۴۰	۳ - از افراد بیشتری در مورد کار خود بازخورد بگیرند.	
				۰/۴۹۲	۴/۶۲	۴ - نسبت به نقاط ضعف و قوتشان آگاهی بیشتری پیدا کنند.	
				۰/۶۷۹	۴/۳۳	۵ - ملاک ها و استانداردهای ارزیابی برای آنها عینیت پیدا می کند به طوری که بعداً میتوانند در ارزیابی عملکرد خودشان نیز از آنها استفاده کنند.	
				۰/۵۰۹	۴/۴۸	۶ - بازخوردهای بیشتر و سریع تری از یکدیگر دریافت کنند.	
				۰/۶۴۰	۴/۴۴	۷ - یادگیری از حیطه خصوصی و فردی فراتر رفته و جنبه عمومی تری پیدا کند.	
				۰/۵۰۹	۴/۴۸	۸ - یادگیری مشارکتی تشویق و تعمیم یابد.	
				۰/۸۹۳	۳/۵۱	۹ - اختلاف قدرت میان استاد و دانشجو کاهش یابد.	تذکره
				۰/۹۰۷	۴/۱۴	۱۰ - حضور فراگیران را در فرآیند یادگیری افزایش ده..	

۰/۹۱۶	۴/۰۷	۱۱ - دانشجو معلمان احساس کنند به طور منصفانه تری مورد قضاوت قرار می گیرند.
۰/۷۳۳	۴/۳۲	۱۲ - چنانچه دانشجو معلمان در مورد ارزیابی عملکرد همتایان خود درست راهنمایی نشوند، قادر به ارائه بازخورد معنادار نباشند
۰/۹۵۷	۳/۹۲	۱۳ - دانشجو معلمان به ارزیابی عملکرد شان توسط همتایان اعتماد نکنند و تصور کنند که آنها قادر به ارزیابی درست نیستند.
۱/۱۷۷	۳/۱۸	۱۴ - برای دانشجو معلمان و هم اساتید بسیار وقت گیر باشد.
۱/۱۴۳	۳/۳۳	۱۵ - وجود روابط دوستانه بین دانشجو معلمان مانع از قضاوت صحیح و در نتیجه موجب عدم ارزشیابی صحیح از عملکرد یکدیگر گردد.
۱/۱۸۵	۳/۴۰	۱۶ - وجود انگیزه های شخصی موجب عدم تمایل به قضاوت و ارزشیابی صحیح و عادلانه از عملکرد همتایان گردد.
۰/۶۶۸	۴/۲۹	۱۷ - افزایش انگیزه، کمک به توسعه درک بهتر، تشویق در جهت آموزش عمیق، کنترل و خودگردانی در فرایند یادگیری، گردد.
۰/۹۷۴	۳/۱۱	۱۸ - از دقت و اعتبار کافی برخوردار نباشد.
۱/۱۳۳	۲/۸۵	۱۹ - م احساس ناامنی در دانشجو معلمان ایجاد شود.
۰/۶۶۸	۴/۲۹	۲۳ - صلاحیت آنها در قضاوت کردن و انتخاب گزینه های هوشمندانه افزایش یابد.
۰/۸۴۷	۴/۱۱	۲۴ - ایده های آنها شفاف شده، بازنگری و اصلاح گردد.
۰/۶۹۷	۴/۲۲	۲۵ - استقلال یا خودگردانی را رشد داده و موجب می شود تا ارزیابی کنندگان و همچنین ارزیابی شوندگان تبدیل به یادگیرنده ای اثر بخش شوند.

				۰/۶۰۸	۴/۲۹	۲۷ - مهارت دانشجو معلمان در ارزیابی از دانش آموزانشان در آینده افزایش یابد.	مهارت
				۰/۵۵۴	۴/۳۳	۳۰ - فرصت های بحث و گفتگو و تفکر سطح بالا بین آنها درباره یادگیری و ارزیابی افزایش یابد.	
				۰/۴۷۴	۴/۰۷	۲۰ - دانشجویان به نوعی خود تنظیمی در یادگیری برسند.	مهارت
				۰/۵۲۵	۴/۲۵	۲۱ - مهارت خودارزیابی در دانشجویان ایجاد شود.	
				۰/۴۴۶	۴/۲۵	۲۲ - دانشجویان نه تنها در تشخیص و بکار بستن معیار های ارزیابی بلکه در قضاوت نسبت به میزان انطباق عملکردشان با این معیارها ، نیز درگیر شوند.	
				۰/۶۰۸	۴/۲۹	۲۶ - دانشجویان نقش و عمل حرفه ای خود را به طور نقادانه مورد تأمل قرار دهند.	
۰/۰۰۰	۱۴/۷۷۳	۰/۴۲۸	۴/۲۱۷	۰/۷۱۲	۴/۲۵	۲۸ - مشارکت دانشجویان در فرایند ارزشیابی و در نتیجه رشد مسئولیت پذیری در قبال یادگیری افزایش یابد.	
				۰/۶۲۰	۴/۳۳	۲۹ - دانشجویان به عنوان فردی سهم در امر آموزش، در فرایند ارزشیابی نیز وارد شوند.	
				۰/۸۹۱	۳/۸۸	۳۱ - مهارتهایی برای رشد و توسعه حرفه ای و یادگیری مادام العمر در دانشجویان ایجاد می شود.	
				۰/۷۹۱	۴/۳۷	۳۲ - مهارت تفکر انتقادی در دانشجویان افزایش یابد.	
۰/۰۰۰	۱۵/۱۵۱	۰/۳۷۵	۴/۰۹۳				مهارت

براساس نتایج به دست آمده از آزمون t تک نمونه ای، این آزمون در هر سه بعد دانش، نگرش و مهارت در سطح $sig < 0.05$ معنادار می باشد. بنابراین بین میانگین در این سه بعد و مقدار پیش فرض ۳، اختلاف معناداری وجود دارد و میانگین ها در سطح مطلوب قرار گرفته است که نشاندهنده ی موافقت اساتید با تاثیر ارزیابی همتا بر سطح دانش، نگرش و مهارت دانشجویان می باشد.

بنابر یافته های توصیفی گزارش شده در جدول شماره ۲، بر اساس دیدگاه اساتید بیشترین میانگین در بعد دانش مربوط به گویه ۴ (موجب آگاهی بیشتر از نقاط ضعف و قوت دانشجویان می شود) با میانگینی معادل ۴/۶۲ و کمترین میانگین که نشانگر کمترین تاثیر می باشد به گویه ۵ (ملاک های ارزیابی برای دانشجویان عینیت یافته و آنها را در ارزیابی از فراگیرانشان به کار می گیرند) با میانگینی معادل ۴/۳۳ اختصاص یافته است. در بعد نگرش، کمترین میانگین به گویه ۱۹ (ارزیابی همتا موجب احساس ناامنی در دانشجویان می گردد) با میانگین، ۲/۸۵ و بیشترین میانگین به گویه ۳۰ (ارزیابی همتا موجب شکل گیری تفکر سطح بالا بین همتایان درباره یادگیری و ارزیابی می شود.) با میانگینی معادل ۴/۳۳ تعلق یافته است.

در بعد مهارت، بیشترین تاثیر مربوط به گویه ۳۲ (ارزیابی همتا موجب رشد مهارت تفکر انتقادی می گردد.) با میانگینی معادل ۴/۳۷ و کمترین تاثیر مربوط به گویه ۳۱ (مهارت هایی را برای یادگیری مادام العمر ایجاد می کند.) با میانگین ۳/۸۸ اختصاص یافته است.

همچنین براساس میانگین های به دست آمده برای بعد دانش، نگرش و مهارت، از دیدگاه اساتید، ارزیابی همتایان بر بعد دانش بیشترین تاثیر و بر بعد نگرش دانشجویان کمترین تاثیر را دارد.

سوال ۳: آیا بین دیدگاه اساتید کارورزی و دانشجویان در مورد تاثیر روش ارزیابی همتایان بر سطح دانش، مهارت و نگرش دانشجویان تفاوت معنادار وجود دارد؟

برای بررسی تفاوت دیدگاه اساتید و دانشجویان، از آزمون t مستقل استفاده شد. ابتدا مفروضات این آزمون یعنی مستقل بودن آزمودنی ها، تصادفی بودن و نرمال بودن توزیع نمرات بررسی گردید. برای یکسانی واریانس های دو گروه اساتید و دانشجویان در ابعاد سه گانه از آزمون لوین استفاده شد که نتایج آن در جدول شماره ۳ ارائه شده است. همچنین نتایج حاصل از آزمون t مستقل در جدول شماره ۴ ارائه شده است.

جدول شماره ۳: آزمون لوین برابری واریانس های اساتید و دانشجویان در ابعاد سه گانه

سطح معناداری	df۲	df۱	آماره لوین	بعد
۰/۱۱۷	۷۵	۱	۲/۵۲۱	دانش
۰/۸۰۸	۷۵	۱	۰/۰۶۰	نگرش
۰/۱۱۷	۷۵	۱	۲/۵۱۲	مهارت

جدول ۳ نشان دهنده آزمون لوین برای یکسانی واریانس های دو گروه اساتید و دانشجویان در

ابعاد سه گانه می باشد. با توجه به این که آماره لوین برای هر سه بعد دانش، نگرش و مهارت در سطح ۰/۰۵ معنادار نمی باشد، فرض برابری واریانس ها تایید می شود؛ بنابراین، برای بررسی مقایسه میانگین ها از فرض همگنی واریانس ها استفاده شد. در ادامه آزمون t مستقل جهت مقایسه میانگین ها ارائه شده است.

جدول شماره ۴: نتایج آزمون t مستقل مربوط به تفاوت دیدگاه اساتید و دانشجویان در ابعاد دانش، نگرش و مهارت

معنی داری	T	درجه آزادی	انحراف معیار	میانگین	تعداد	نمونه	بعد
۰/۰۳	-۲/۲۱۷	۷۵	۰/۴۲۴	۴/۴۷۶	۲۷	اساتید	دانش
			۰/۷۲۳	۴/۱۴۰	۵۰	دانشجویان	
۰/۴۶۱	۰/۷۴۰	۷۵	۰/۴۴۶	۳/۸۴۰	۲۷	اساتید	نگرش
			۰/۳۹۹	۳/۶۶۲	۵۰	دانشجویان	
۰/۱۹۷	-۱/۳۰۲	۷۵	۰/۴۲۸	۴/۲۱۷	۲۷	اساتید	مهارت
			۰/۵۸۹	۴/۰۵۰	۵۰	دانشجویان	

جدول ۴ نشان دهنده آزمون t مستقل جهت مقایسه دیدگاه اساتید و دانشجویان نسبت به تاثیر استفاده از روش ارزیابی همتایان بر دانش، نگرش و مهارت دانشجویان می باشد. نتایج حاکی از آن است که بین دیدگاه اساتید و دانشجویان نسبت به تاثیر روش ارزیابی همتایان در بعد دانش تفاوت معناداری وجود دارد ($t = -2.217$; $P < 0.05$)؛ بر اساس میانگین نمره اساتید (۴/۴۷۶) و دانشجویان (۴/۱۴۰) می توان گفت دیدگاه اساتید نسبت به دانشجویان درباره تاثیر روش ارزیابی همتایان بر بعد دانش بهتر است. همچنین نتایج حاکی از آن است که بین نگرش اساتید و دانشجویان نسبت به تاثیر روش ارزیابی همتایان بر بعد نگرش تفاوت معناداری وجود ندارد ($t = -0.740$; $P > 0.05$)؛ بر اساس میانگین نمره اساتید (۳/۸۴۰) و دانشجویان (۳/۷۵۳) می توان گفت اساتید نگرش بهتری به بعد نگرش نسبت به دانشجویان دارند. همچنین نتایج حاکی از آن است که بین نگرش اساتید و دانشجویان نسبت به تاثیر روش ارزیابی همتایان بر بعد مهارت تفاوت معناداری وجود ندارد ($t = -1.302$; $P > 0.05$)؛ بر اساس میانگین نمره اساتید (۴/۲۱۷) و دانشجویان (۴/۰۵۰) می توان گفت اساتید نسبت به دانشجویان نگرش بهتری به تاثیر روش ارزیابی همتایان بر افزایش بعد مهارتی دانشجویان دارند.

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی تاثیر ارزیابی همتایان بر دانش، نگرش و مهارت های دانشجویان در برنامه درسی کارورزی از دیدگاه اساتید و دانشجویان دانشگاه فرهنگیان انجام شده است. براساس یافته های به دست آمده، استفاده از ارزیابی همتایان در درس کارورزی تاثیر مثبتی بر بعد دانش، نگرش و مهارت های دانشجویان دارد. در حقیقت، ارزیابی همتا به عنوان یکی از راه های مؤثر دریافت بازخورد یاد گیرندگان از یکدیگر می تواند بازتاب مفیدی از میزان موفقیت برنامه درسی کارورزی در ایجاد توانمندی های لازم در عملکرد دانشجویان را نشان داده و یادگیری را از حوزه فردی به حوزه جمعی گسترش دهد. از این رو می بایست به عنوان ابزاری قوی برای افزایش پویایی فردی و گروهی مورد توجه بیشتری قرار گیرد. این یافته با نتایج پژوهش های ویلاروئل و همکاران (۲۰۱۷)؛ اسپیلر (۲۰۱۲)؛ ایگان و کاستلو (۲۰۱۶) و توماس و همکاران (۲۰۱۱) هم راستا است. در حقیقت هدف اساسی این روش ایجاد احساس مسؤلیت بیشتر نسبت به یادگیری خود و همتایان می باشد و به همین علت با توجه دادن افراد به آگاهی بیشتر از نقاط ضعف و قوت دیگران، آن ها را از کیفیت یادگیری خود مطلع می کند. این یافته در پژوهش های گرز و همکاران (۲۰۱۰)؛ شاموی و هاردن (۲۰۰۳)، الیوت و هگینز، (۲۰۰۵)؛ اسپیلر، (۲۰۱۲) نیز تایید شده است. از ارزیابی همتایان می توان در ارزیابی مهارت های ارتباطی، تعهد حرفه ای و موارد مرتبط با حیطة عاطفی نیز استفاده کرد. با این وجود در به کارگیری ارزیابی همتایان باید به نکاتی توجه کرد: تعیین معیارهای ارزیابی، انجام بحث بین فراگیران، بعد از ارزیابی همتایان، اطمینان از وجود زمان کافی برای انجام این نوع ارزیابی و آموزش چگونگی اجرای آن به فراگیران. همچنین باید به بعضی محدودیت های آن مثل ارتباط خصوصیات اخلاقی فراگیر و نتایج ارزیابی و پایایی پایین آن توجه داشت.

پیشنهادات کاربری:

با توجه به نتایج پژوهش پیشنهادات کاربردی زیر ارائه می گردد:

۱- با توجه به این که صلاحیت های دانشجو معلمان شامل مجموعه ای از دانش، مهارت و نگرش می باشد یک ابزار صرف نمی تواند تمام جنبه های آن را پوشش دهد به همین دلیل مجموعه ای از روش های ارزیابی باید در ارزیابی شایستگی های مورد انتظار به کار گرفته شوند. بنابراین در ارزشیابی فرآیندی و فرم های مختلف ارزیابی گزارش های پایانی، ارزیابی همتایان به

عنوان یکی از عوامل تاثیرگذار مورد توجه قرار گیرد و بخشی از نمره به این امر اختصاص یابد.

۲- از ارزیابی همتایان به عنوان یک ابزار ارزیابی در واحدهای درسی عملی دیگر مانند راهبردهای تدریس، پژوهش و توسعه حرفه‌ای ۱، ۲ و ۳ که شامل روایت پژوهی، اقدام پژوهی و درس پژوهی می شوند استفاده شود.

۳- قبل از کاربرد ارزیابی همتایان، آموزش چگونگی اجرای مراحل آن شامل تعیین معیارهای ارزیابی، نظارت بر انجام بحث بین فراگیران در قضاوت عملکرد همتایان و شیوه‌های ارائه بازخورد و همچنین اطمینان از وجود زمان کافی برای انجام این نوع ارزیابی دارای اهمیت است. بنابراین آموزش چگونگی اجرای ارزیابی همتایان باید به عنوان بخشی از آموزش‌های بالندگی حرفه‌ای مدرسان و اعضای هیات علمی مورد توجه قرار گیرد.

منابع

برنامه درسی بازنگری شده دوره کارشناسی پیوسته رشته علوم تربیتی گرایش آموزش ابتدایی مصوب وزارت علوم، تحقیقات و فناوری (۱۳۹۵).

کمالی، فرحناز؛ شکور، مهسا؛ یوسفی، علیرضا (۱۳۹۰). روش «ارزیابی همتایان» در ارزشیابی دانشجویان علوم پزشکی. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی؛ ۱۱ (۹): ۱۴۴۳-۱۴۵۲

Callahan, E. (2007). Effects of peer assessment on attitude toward science in high school students: ProQuest.

Darling-Hammond, L., & Snyder, J. (2000). Authentic assessment in teaching in context. *Teaching and Teacher Education*, 16, 523-545.

Egan, A. & Costello, L. (2016). Peer Assessment of, for and as Learning: A Core Component of an Accredited Professional Development Course for Higher Education Teachers. *National College of Ireland, AISHE-J Volume 8, Number 3*.

Elliott N, Higgins A. (2005). Self and peer assessment: does it make a difference to student group work? *Nurse Education in Practice*. 5(1):40-8.

Ghanavati Nasab, F. (2015). Alternative versus Traditional Assessment. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*. Volume 2, Issue 6, pp. 165-178.

Greze, D, Valcke, Berings. (2010). Peer assessment of oral presentation skills. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2(2):1776-80.

Gulikers, J., Sluijsmans, D., Baartman, L and Bartolo, P. (2009). The Power of Assessment in Teacher Education. In Swennen, A. & van der Klink, M (Eds.). *Becoming a Teach-*

- er Educator. Theory and Practice for Teacher Educators. Springer. 173- 179.
- Hogg, L. M. (2018). Empowering Students through Peer Assessment: Interrogating Complexities and Challenges. *Reflective Practice* 19 (3): 308–321.
- Orsmond, P. (2004). Self and peer- assessment Guidance on Practice in the Biosciences. Teaching in Biosciences. Enhancing Learning Series. The Higher Education Academy, Center for Biosciences. Available from: https://www.ucl.ac.uk/teaching-learning/sites/teaching-learning/files/self_and_peer_assessment.pdf
- Peer Assessment Resource Document (2018). Teaching and Learning Services. McGill University. Available from: <https://www.mcgill.ca/tls/files/tls/pa-resource-doc-final.pdf>
- Shumway, J.M & Harden R.M. (2003). The assessment of learning outcomes for the competent and reflective physician.
- Sluijsmans, D., Brand-Gruwel, S., & Van Merriënboer, J. J. G. (2002). Peer assessment training in teacher education: Effects on performance and perceptions. *Assessment and Education in Higher Education*, 27(5), 443-54.
- Sluijsmans, D. M. A., Brand-Gruwel, S., Merriënboer, J., van, & Martens, R. (2004). Training teachers in peer assessment skills: Effects on performance and perceptions. *Innovations in Education and Teaching International*, 41, 59–78.
- Sluijsmans, D. & Prins. F. (2006). A conceptual framework for integrating peer assessment in teacher education. *Studies in Educational Evaluation*.32:6-22.
- Spiller, D. (2012). Assessment Matters: Self-Assessment and Peer Assessment. Teaching Development | Wāhanga Whakapakari Ako. Available from: http://cei.ust.hk/files/public/assessment_matters_self-assessment_peer_assessment.pdf
- Thomas, G, Martin, D & Pleasants, K. (2011). Using self- and peer-assessment to enhance students’ future-learning in higher education. *Journal of University Teaching and Learning Practice*. 8(1):1-17.
- Van Zundert, M, Sluijsmans, D & Van Merriënboer, J. (2010). Effective peer assessment processes: Research findings and future directions. *Learning and Instruction*. 20(4):270-279.
- Verloop, N., & Wubbels, Th. (2000). Some major developments in teacher education in the Netherlands and their relationship with international trends. In G. M. Willems, J. H. J. Stakenborg, & W. Veugelers (Eds.), *Trends in teacher education* (pp. 19–32).
- Vickerman, P. (2009). Student Perspectives on Formative Peer-assessment: An Attempt to Deepen Learning? *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 34 (2): 221–230.
- Villarroel, V., Bloxham, S, Bruna, D., Bruna, C., & Herrera-Seda, C. (2018). Authentic assessment: creating a blueprint for course design. *Assessment & Evaluation in*

Higher Education. 43(5). 840-854

The Effects of Autonomy Support on Student Engagement in. (۲۰۱۸) .Yuan, J., and C. Kim
.۵۲-۲۵ : (۱) ۶۶ .Peer Assessment. Educational Technology Research and Development

نقش واسطه‌ای جهت‌گیری هدف در رابطه بین هوش عاطفی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه اول کامفیروز

حسین افلاکی^۱

چکیده

هدف از پژوهش حاضر نقش واسطه‌ای جهت‌گیری هدف در رابطه بین هوش عاطفی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان بود. روش پژوهش از نظر هدف، کاربردی بوده که برای انجام آن روش توصیفی- همبستگی استفاده شد. جامعه آماری شامل همه دانش‌آموزان دوره متوسطه اول کامفیروز نفر بودند. برای تعیین حجم نمونه با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای تعداد ۱۵۰ دانش‌آموز انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها شامل ۳ پرسشنامه عملکرد تحصیلی فام و تیلور، جهت‌گیری هدف بوفارد و همکاران، هوش عاطفی بارآن بود که روایی و پایایی ابزار مورد تایید قرار گرفت. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از شاخص‌های آمار توصیفی میانگین و انحراف معیار و از روش‌های آمار استنباطی، ضریب همبستگی پیرسون و آزمون مدل میانجی‌گری چندگانه با استفاده از برنامه آماری پریچر و هیز استفاده گردید. نتایج نشان دهنده آن است بین هوش عاطفی با عملکرد تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد. بین جهت‌گیری هدف با عملکرد تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد. هوش عاطفی با جهت‌گیری هدف رابطه معنادار دارد. جهت‌گیری معطوف به عملکرد پرهیزی در رابطه بین هوش عاطفی و عملکرد تحصیلی نقش واسطه‌ای ایفا می‌کند.

واژه‌های کلیدی: جهت‌گیری هدف، هوش عاطفی، عملکرد تحصیلی، دانش‌آموزان.

مقدمه

نظام‌های تعلیم و تربیت همیشه اهداف خاصی را برای افراد در نظر گرفته‌اند و مدل‌های آموزشی ویژه‌ای را الگوی عمل خود در موقعیت‌های آموزشگاهی قرار داده‌اند. مطابق با عام‌ترین مدل‌های یادگیری آموزشی مهم‌ترین اهداف نظام‌های تعلیم و تربیت بر سه حوزه شناختی، عاطفی و روانی - حرکتی متمرکز بوده است که در این بین، یادگیری آموزشگاهی در ماهیت خصلت شناختی به خود گرفته است، به واسطه روش‌های آموزشی مستقیم مورد آماج قرار گرفته و به واسطه ارزیابی مولفه‌های شناختی، بهره‌وری این نظام‌ها در قالب عملکرد تحصیلی فراگیران سنجیده می‌شود (کاپور^۲، ۲۰۱۸).

عملکرد تحصیلی به مقدار یادگیری فرد به صورتی که توسط آزمون‌های مختلف درسی مانند ریاضی، آمار، علوم و ... سنجیده می‌شود، اشاره دارد (درتاج، زارعی زوارکی، علی آبادی، فرج الهی و دلاور، ۱۳۹۵). عملکرد تحصیلی، توانایی آموخته شده یا اکتسابی فرد در موضوعات آموزشگاهی اطلاق می‌شود که به وسیله آزمون‌های فراگیری استاندارد شده یا آزمون‌های معلم ساخته اندازه‌گیری می‌شود. عملکرد تحصیلی ضعیف از این جهت مسئله‌ساز می‌شود که فرد با عملکرد تحصیلی نامناسب و ضعیف به توانایی و کفایت خود شک و احساس بی‌کفایتی، بی‌لیاقتی و حقارت می‌کند و از ادامه تحصیل و یادگیری باز می‌ماند (فان و نگو^۳، ۲۰۱۴؛ به نقل از فولاد، کجباف و قمرانی، ۱۳۹۵). هریک از دانش‌آموزان باید در طول مدت تحصیل، فرصت‌ها و مشکلات را در نظر داشته باشند. برای آن ایده‌هایی را مطرح کنند و برای اجرای ایده‌های خود، آموزش‌های لازم را علاوه بر آموزش‌های موظف رشته مربوط به خود، طی کنند.

یکی از عواملی که نقش چشم‌گیری هم بر موفقیت و عدم موفقیت افراد ایفا می‌کند، هوش عاطفی است. فرهنگ ما ارزش والایی برای هوش عمومی قائل شده است، اما این هوش عمومی در واقع از هوش اجتماعی نشأت گرفته است. امروزه ثابت شده است که وجود عاطفه برای عاقلانه فکر کردن اهمیت دارد و باور قدیمی که عاطفه و منطق را رو در روی هم قرار می‌داد، کاملاً بی‌اثر شده است. بنابراین، قیاس هوش عقلی و هوش عاطفی هم به صورت تعاملی برای رشد و پیشرفت آدمی در تمامی امور مربوط به زندگی به کار می‌روند (الوانی، دده بیگی، ۱۳۸۷).

هوش عاطفی شامل توانایی ما برای حل مشکلات هیجانی انعطاف‌پذیری و قبول واقعیت می‌

1. academic Performance

2. Kapur

3. Phan & Ngu

شود. بر اساس مطالعات گل‌من در بهترین شرایط همبستگی اندکی بین هوش عمومی و برخی از ابعاد هوش هیجانی وجود دارد، به طوری که می‌توان ادعا کرد و آنها عمدتاً ماهیت مستقل دارند. وقتی افراد دارای هوش عمومی بالا در زندگی تقلا می‌کنند و افراد دارای هوش متوسط به طور شگفت‌انگیزی پیشرفت می‌کنند، شاید بتوان آن را هوش عاطفی بالایی آنان دانست (گل‌من^۱، ۱۹۹۸؛ به نقل از یوسفوند و یاراحمدی، ۱۳۹۸).

بار-ان^۲ (۲۰۰۰) مدلی چندعاملی برای هوش هیجانی تدوین کرد و هوش هیجانی را نظامی از مهارت‌ها کارایی‌های مشخص دانست که بر توانایی‌های او برای موفقیت با بحران و رویارویی‌های محیطی تأثیر می‌گذارد. او با معرفی ۱۵ بعد هوش هیجانی (عاطفی) مدعی شد که هوش هیجانی مهارت‌های هیجانی و اجتماعی در طی زمان رشد می‌کنند و می‌توان از طریق آموزش و برنامه‌های اصلاحی و درمانی آنها را افزایش داد.

هوش هیجانی می‌تواند رشد یابد و افرادی که دارای هوش هیجانی بالا هستند در برخورد با فشارهای محیطی عملکرد موفقیت‌آمیزتری دارند (بار-ان، ۲۰۰۶). در تایید این مطلب می‌توان به پژوهش آدایر و همکاران^۳ (۲۰۲۰) اشاره کرد که نشان دادند که هوش عاطفی بویژه توانایی درک احساسات به طور مستقیم قابلیت پیش‌بینی عملکرد تحصیلی را دارد. پژوهش توماس و همکاران^۴ (۲۰۱۷) هم نشان داد که هوش هیجانی به طور چشمگیری در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان موثر است. همچنین نتایج پژوهش سادات بیننده و همکاران (۱۳۹۸)، نجفی (۱۳۹۸)، شویچی، (۱۳۹۸) و کریمی و همکاران (۱۳۹۷) نشان دهنده تأثیر مثبت و مستقیم هوش عاطفی با عملکرد تحصیلی می‌باشد.

یکی دیگر از موضوعات مهم در حوزه انگیزشی، جهت‌گیری هدف یا اهداف پیشرفت است که معمولاً رابطه مستقیمی با یادگیری و عملکرد افراد دارد. جهت‌گیری هدف، شیوه ناخودآگاه برخورد فرد با یک تکلیف یادگیری، شناخته شده است (جانسون، پاتر، ریچارد، هافمیستر، کیگوالارو، گیونز و روسگرنس^۵، ۲۰۱۸).

جهت‌گیری هدف نیز به عنوان فرآیندی پویا در هر لحظه، شناخت، احساس و فرآیندهای انگیزشی را در فرآیندهای یادگیری ترکیب می‌نماید و سبب می‌شود تا فرد به شیوه‌های مختلف

1. Goleman
2. Bar-On
3. Udayar & al
4. Thomas & et al
5. Johnson, Putter, Reichard, Hoffmeister, Cigularov, Gibbons & Rosecrance,

گرایش پیدا کند، در آن زمینه به فعالیت پردازد و نهایتاً پاسخی را ارائه بدهد؛ در موقعیت‌های تحصیلی، مبین انگیزه فرد از تحصیل است و تمایلات، کنش‌ها و پاسخ‌های او را در موقعیت‌های یادگیری تحت تأثیر قرار می‌دهد (یوسفی، زهرا زین الدینی میمند، ویدا رضوی نعمت الهی، امان‌الله سلطانی، ۱۳۹۸).

چندین نوع گرایش برای جهت‌گیری هدف مشخص شده است، دو نوع متداول آن عبارت است از گرایش به هدف تبهر و گرایش به هدف عملکردی است. در گرایش به هدف تسلط و تبهر، فرد به دنبال تسلط بر تکلیف، رشد مهارت‌های جدید، دستیابی به درک و بینش و تکوین شایستگی خود است در گرایش به هدف عملکردی، فرد بر جلوه‌های بیرونی شایستگی یا توانایی تمرکز دارد و هدف اصلی او ابراز توانایی‌هایش در مقابل دیگران، بهترین بودن در جمع و اجتناب از قضاوت نامطلوب دیگران می‌باشد (براتن و استرامستو^۱، ۲۰۰۴؛ دوپیرات و مرین^۲، ۲۰۰۵؛ به نقل از صفرزاده و جایروند، ۱۳۹۸).

الیوت و مک‌گریگور^۳ (۲۰۰۲) چهار نوع هدف‌گرایی را مطرح کردند که عبارت‌اند از: جهت‌گیری هدف تسلط - گرایشی، جهت‌گیری هدف تسلط - اجتنابی، جهت‌گیری هدف عملکرد - گرایشی و جهت‌گیری هدف عملکرد - اجتنابی. در هدف تسلط - گرایشی افراد بر شایستگی خود از طریق تسلط بر تکالیف و به دست آوردن مهارت‌های جدید تمرکز داشته و یادگیری را برای خود یادگیری دوست دارند. در جهت‌گیری هدف تسلط - اجتنابی شایستگی به صورت دستیابی کامل به تکلیف تعریف می‌شود و این افراد برای اجتناب از شکست و خطا تلاش می‌کنند. افراد با جهت‌گیری هدف عملکرد - گرایشی، به واسطه نشان دادن شایستگی برتر نسبت به دیگران و به دست آوردن قضاوت‌های مطلوب نسبت به پیشرفت‌هایشان برانگیخته می‌شوند و در هدف عملکرد - اجتنابی افراد به واسطه اجتناب از نشان دادن شایستگی پایینتر نسبت به دیگران و قضاوت‌های منفی درباره پیشرفت‌هایشان برانگیخته می‌شوند (الیوت و مک‌گریگور، ۲۰۰۲؛ به نقل از حسین چاری، قزل بیگلو و جوکار، ۱۳۹۸).

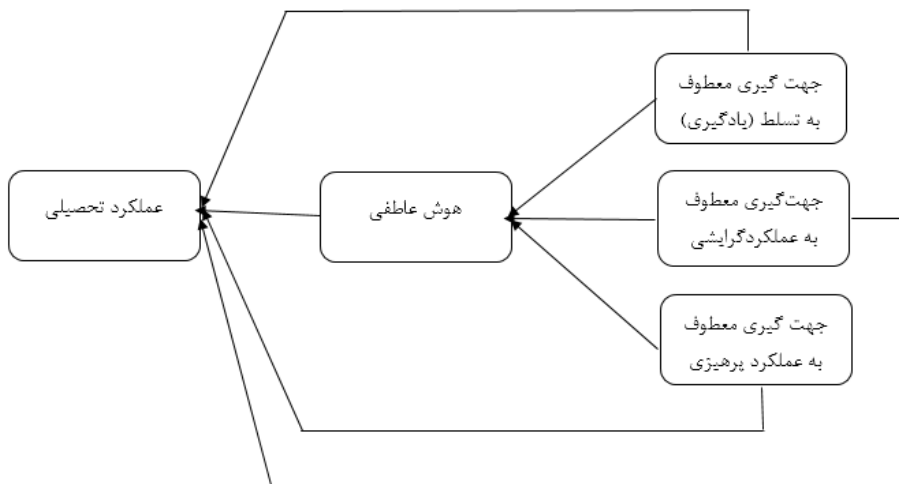
الساندری و همکاران^۴ (۲۰۲۰) نشان داد که اهداف پیشرفت در دانش‌آموزان با عملکرد بالاتر در آنها همراه است. هاچلی، بروگر و ماسنر^۵ (۲۰۱۸) استدلال می‌کند که جهت‌گیری هدف نقش مهمی

1. Braten & Stromso
2. Dupeyrat & Marine
3. Elliot & McGregor
4. Alessandri & et al
5. Höchli & et al

در ایجاد انگیزه در رفتارها دارند، که در نتیجه باعث بهبود عملکرد تحصیلی می‌شود. موریسانو و لاکا^۱ (۲۰۱۵) نشان دادند که جهت‌گیری هدف در عملکرد دانش‌آموزان تاثیر گذار می‌باشد.

بابا زاده و همکاران (۱۳۹۸) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که مولفه‌های جهت‌گیری هدف (تسلط‌گرایی، تسلط اجتناب، عملکرد‌گرایی) اثر مستقیم و مثبت و عملکرد اجتناب، اثر مستقیم و منفی بر پیشرفت تحصیلی دارند. نتایج پژوهش سرایی و همکاران (۱۳۹۷) نشان داد جهت‌گیری هدف پیش‌بینی‌کننده عملکرد تحصیلی است.

با وجود این که تحقیقاتی پراکنده در ارتباط با عملکرد تحصیلی و عوامل مرتبط با آن انجام شده اما نتیجه‌گیری در این زمینه نیازمند تحقیقات گسترده است. مطالعه پیشینه پژوهشی نشان می‌دهد علیرغم وجود مبانی نظری قوی برای تاثیرپذیری عملکرد تحصیلی از هوش عاطفی و جهت‌گیری هدف، اندک پژوهش‌مدونی به بررسی متغیرهای این پژوهش مبادرت داشته است. پژوهش‌های صورت گرفته بصورت جداگانه و پراکنده این متغیرها را مورد سنجش قرار داده‌اند. بر این اساس و با توجه به وجود خلا پژوهشی موجود در این زمینه، پژوهش حاضر سعی دارد بررسی‌های انجام شده در این حیطه را توسعه داده و به تبیین نقش واسطه‌ای جهت‌گیری هدف در رابطه بین هوش عاطفی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه اول کامفیروز بپردازد. شکل ۱ مدل مفهومی پژوهش حاضر را نشان می‌دهد.



شکل شماره ۱. مدل فرضی ارتباط متغیرهای پژوهش

بر اساس مطالب بیان شده، تحقیق حاضر در پی پاسخگویی به سؤال زیر است:

آیا جهت گیری هدف در رابطه بین هوش عاطفی و عملکرد تحصیلی نقش میانجی گری ایفا می کند؟

روش شناسی پژوهش

تحقیق حاضر از نظر ماهیت و روش در دسته تحقیقات توصیفی - همبستگی قرار می گیرد. از سوی دیگر پژوهش ها را با توجه به اینکه در یک مقطع زمانی یا در چند مقطع صورت می گیرند، می توان به دو نوع طولی و مقطعی تقسیم کرد. پژوهش حاضر به دلیل این که در فاصله زمانی معین انجام شده است، از نظر افق زمانی مقطعی می باشد جامعه آماری شامل همه دانش آموزان دوره اول متوسطه شهر کامفیروز بوده است. به منظور انتخاب گروه نمونه، با استفاده از روش نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای از میان مدارس منطقه کامفیروز تعداد ۲ مدرسه به صورت تصادفی انتخاب و از هر مدرسه ۳ کلاس انتخاب شد که جمعا ۱۵۰ نفر دانش آموز به حجم نمونه را تشکیل دادند.

مهم ترین روش های گردآوری اطلاعات در این پژوهش مطالعات کتابخانه ای و مطالعه میدانی است. در قسمت مطالعات کتابخانه ای به منظور گردآوری اطلاعات در زمینه مبانی نظری و ادبیات پژوهش، از منابع کتابخانه ای، مقالات، کتاب های مورد نیاز و از شبکه و سایت های معتبر علمی نیز استفاده شد. در قسمت مطالعه میدانی پرسشنامه ها بین دانش آموزان دوره اول متوسطه شهر کامفیروز توزیع و اطلاعات مورد نظر جمع آوری شد.

الف) پرسشنامه عملکرد تحصیلی

ابزار سنجش عملکرد تحصیلی دانش آموزان در این پژوهش، پرسشنامه ۴۸ سوالی EPT^۱ است. این پرسش نامه اقتباسی از پژوهش های فام و تیلور^۲ (۱۹۹۹) در حوزه عملکرد تحصیلی است که برای جامعه ایران ساخته شده است. (فام و تیلور، ۱۹۹۹، به نقل از درتاج، ۱۳۸۳). نور محمدیان (۱۳۸۵) میزان روایی هریک از عامل های پرسش نامه را به شرح زیر به دست آورده است: عامل اول: ۰/۹۱، عامل دوم: ۰/۹۲، عامل سوم: ۰/۷۳، عامل چهارم: ۰/۶۳، عامل پنجم: ۰/۷۲.

نور محمدیان (۱۳۸۵) میزان پایایی این آزمون را ۰/۷۴۱۳ برآورد نموده است. در این تحقیق برای آگاهی از پایایی پرسش نامه از روش بازآزمایی استفاده شد. برای اندازه گیری پایانی از

1. Educational performance test

2. Fam and Taylor

روش باز آزمایی (روش آزمون-آزمون مجدد) استفاده شده است. پس از اجرای آزمون بر روی گروه نمونه مجدداً پس از دو هفته آزمون، به چهل نفر از آزمودنی‌هایی که در مرحله ی اول شرکت داشتند داده شد. ضریب همبستگی بین نمره های آزمودنی‌ها در دو نوبت (آزمون و آزمون مجدد) ۰/۸۹ بدست آمد که ضریب پایانی قابل قبول می باشد. جهت اطمینان نیز در این پژوهش میزان پایایی از طریق شیوه آلفای کرونباخ محاسبه و میزان آن ۰/۹۱ بدست آمد.

ب) پرسشنامه هوش هیجانی بار-ان

پرسشنامه بار-ان به دلیل جامعیت، سادگی و تنوع سوالات انتخاب شده است. این پرسشنامه توسط بار-ان (۱۹۹۷) ساخته شد. یک پرسشنامه ۹۰ سوالی است که با لیکرت ۵ درجه ای (کاملاً موافقم تا کاملاً موافقم) ۱۵ خرده مقیاس را می‌سنجد (بار-ان ۱۹۹۹؛ آبراهام، ۱۹۹۹ نقل از بار-اون، ۲۰۰۰). کسب نمره بالاتر در این مقیاس‌ها نشانه موفقیت بیشتر فرد در مقیاس مورد نظر است و بالعکس. پایایی این آزمون به روش آلفای کرونباخ ۰/۹۳ و به روش تصنیف ۰/۷۸ محاسبه گردیده است (ساسانی مقدم و بحر العلوم، ۱۳۸۸).

در پژوهشی که بوسیله دهشیری بر روی دانشجویان دانشگاه تهران انجام شد، از روش باز آزمایی و روش آلفای کرونباخ برای محاسبه پایایی محاسبه شد. در روش باز آزمایی ضریب همبستگی نمرات نوبت اول و نوبت دوم که با فاصله زمانی یک ماه انجام شد، برای ۳۵۰ نفر از آزمودنی‌ها محاسبه شد میانگین ضرایب پایایی برای ۱۵ خرده مقیاس هوش هیجانی بعد از یک ماه معادل ۰/۷۳ بود. در ضریب پایایی به روش آلفای کرونباخ میانگین ضرایب آنها برابر با ۰/۷۳ بود. جهت اطمینان نیز در این پژوهش میزان پایایی از طریق شیوه آلفای کرونباخ محاسبه و میزان آن ۰/۸۹ بدست آمد.

ج) پرسشنامه جهت‌گیری هدف

مقیاسی که در این پژوهش استفاده شد عبارت است از: مقیاس جهت‌گیری هدف (AGOQ). این مقیاس توسط بوفارد و همکاران (۱۹۸۸) مورد تجدیدنظر قرار گرفته است. هدف این مقیاس ارزیابی نوع هدفی است که فرد در موقعیت‌های تحصیلی برای خود بر می‌گزیند. این جهت‌گیری در سه مقوله تقسیم بندی شده است، که عبارتند از: جهت‌گیری معطوف به تسلط (یادگیری)، جهت‌گیری معطوف به عملکرد گرایشی و جهت‌گیری معطوف به عملکرد پرهیزی. این مقیاس شامل ۲۱ سؤال است که ۷ سؤال مربوط به عامل تسلط (یادگیری)، ۷ سؤال مربوط به عامل عملکرد گرایشی و ۷ سؤال مربوط به عامل عملکرد پرهیزی می‌باشد.

این مقیاس دارای پنج گزینه (کاملاً موافقم، موافقم، تا حدودی موافقم، مخالفم و کاملاً مخالفم) می‌باشد که دانش‌آموزان بایستی یکی از این گزینه‌ها را انتخاب می‌نمودند. شیوه نمره‌گذاری در مقیاس جهت‌گیری هدف برای به این صورت می‌باشد که برای گزینه کاملاً موافقم (نمره ۴)، موافقم (نمره ۳)، تا حدودی موافقم (نمره ۲)، مخالفم (نمره ۱)، و کاملاً مخالفم (نمره ۰). ضرایب پایایی گزارش شده توسط بوفارد و همکارانش (۱۹۹۸)، به روش آلفای کرونباخ به ترتیب برای ابعاد تسلط و عملکرد گرایشی و عملکرد پرهیزی برابر ۰/۸۸، ۰/۷۵، ۰/۷۵ و به روش بازآزمایی به ترتیب برابر با ۰/۸۱/۰، ۰/۸۱/۰، ۰/۸۱/۰ بود. در پژوهش نوشادی (۱۳۸۰) نیز ضرایب آلفای کرونباخ بدست آمده برای عامل تسلط ۰/۸۳، برای عامل عملکرد گرایشی ۰/۷۲ و برای عامل عملکرد پرهیزی برابر با ۰/۸۵ بود.

جهت اطمینان نیز در این پژوهش میزان پایایی از طریق شیوه آلفای کرونباخ محاسبه و میزان آن برای جهت‌گیری معطوف به تسلط (یادگیری)، جهت‌گیری معطوف به عملکرد گرایشی و جهت‌گیری معطوف به عملکرد پرهیزی به ترتیب ۰/۹۰، ۰/۸۹، ۰/۹۲ بدست آمد.

اطلاعات جمع‌آوری شده در دو سطح توصیفی و استنباطی مورد ارزیابی قرار گرفت. در سطح توصیفی شاخص‌های آماری میانگین، انحراف معیار متغیرهای پژوهش و در سطح استنباطی به آزمون مدل میانجی‌گری چندگانه با استفاده از برنامه آماری پریچر و هیز (۲۰۰۸) پرداخته شده است.

یافته‌ها

فرضیه یک - هوش عاطفی با عملکرد تحصیلی رابطه معنا دار دارد.

برای آزمون این فرضیه از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد و نتایج در جدول ۱ قابل مشاهده است.

جدول شماره ۱. ماتریس همبستگی هوش عاطفی، عملکرد تحصیلی

عملکرد تحصیلی	
**0/306	هوش عاطفی
*: معنی‌داری در سطح ۰/۰۵ **: معنی‌داری در سطح ۰/۰۱	

از خروجی جدول ۱ می‌توان نتیجه گرفت که هوش عاطفی با عملکرد تحصیلی ($r=0/306$) رابطه مستقیم معنا دار دارد. با افزایش هوش عاطفی دانش آموزان، عملکرد تحصیلی آنها نیز افزایش می‌یابد.

فرضیه دو - جهت‌گیری هدف با عملکرد تحصیلی رابطه معنا دار دارد.

برای آزمون این فرضیه از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد و نتایج در جدول ۲ قابل مشاهده است.

جدول شماره ۲. ماتریس همبستگی جهت‌گیری هدف، عملکرد تحصیلی

عملکرد تحصیلی	
-0/065	جهت‌گیری معطوف به یادگیری
	-0/078 جهت‌گیری معطوف به عملکرد گرایشی
** -0/251	جهت‌گیری معطوف به عملکرد پرهیزی
*: معنی‌داری در سطح ۰/۰۵ ** : معنی‌داری در سطح ۰/۰۱	

از خروجی جدول ۲ می‌توان نتیجه گرفت که از بین ابعاد جهت‌گیری هدف فقط جهت‌گیری معطوف به عملکرد پرهیزی با عملکرد تحصیلی رابطه معکوس معنا دار دارد. هر چه دانش آموزان ارزش‌گذاری منفی تری نسبت به اهداف داشته باشد عملکرد تحصیلی آنها کمتر خواهد بود. سایر ابعاد جهت‌گیری هدف با عملکرد تحصیلی رابطه معنا دار ندارند.

فرضیه سه - هوش عاطفی با جهت‌گیری هدف رابطه معنا دار دارد.

برای آزمون این فرضیه از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد و نتایج در جدول ۳ قابل مشاهده است.

جدول شماره ۳. ماتریس همبستگی هوش عاطفی با جهت‌گیری هدف

جهت‌گیری معطوف به یادگیری	جهت‌گیری معطوف به عملکرد گرایشی	جهت‌گیری معطوف به عملکرد پرهیزی	
-0/079	-0/073	** -0/236	هوش عاطفی
*: معنی‌داری در سطح ۰/۰۵ ** : معنی‌داری در سطح ۰/۰۱			

از خروجی جدول ۳ می‌توان نتیجه گرفت که هوش عاطفی فقط با جهت‌گیری معطوف به عملکرد پرهیزی رابطه معکوس معنا دار دارد. هر چه هوش عاطفی دانش‌آموزان کمتر باشد، ارزش‌گذاری منفی‌تری نسبت به اهداف خواهند داشت. هوش عاطفی با سایر ابعاد جهت‌گیری هدف رابطه معنا دار ندارد.

فرضیه اصلی یک- هوش عاطفی دانش‌آموزان از طریق متغیرهای میانجی گر (ابعاد جهت‌گیری هدف) بر عملکرد تحصیلی آنها اثر می‌گذارد.

به منظور آزمون نقش واسطه‌گری ابعاد جهت‌گیری هدف در رابطه بین هوش عاطفی و عملکرد تحصیلی از برنامه آماری پریچر و هیز (۲۰۰۸) برای آزمون مدل میانجی‌گری چندگانه تک مرحله‌ای (متغیرهای میانجی در عرض یکدیگر قرار دارند) استفاده شد.

جدول شماره ۴. میزان تاثیر هوش عاطفی بر ابعاد جهت‌گیری هدف

p	t	خطای معیار	اثر استاندارد	
0/3393	-0/9586	0/0828	-0/0794	جهت‌گیری معطوف به یادگیری
		0/3770 -0/8862 0/0828 -0/0734		جهت‌گیری معطوف به عملکردگرایی
0/0041	-2/9201	0/0807	-0/2357	جهت‌گیری معطوف به عملکرد پرهیزی

جدول ۴ رگرسیون جداگانه‌ی هوش عاطفی بر ابعاد جهت‌گیری هدف می‌باشد. نتایج حاکی از آن است که هوش عاطفی فقط بر جهت‌گیری معطوف به عملکرد پرهیزی $\beta = -0.2357$ ، $p > 0.01$) تاثیر منفی معنی دارد.

جدول شماره ۵. میزان تاثیر مستقیم ابعاد جهت‌گیری هدف بر عملکرد تحصیلی

p	t	خطای معیار	اثر استاندارد	
0/1054	1/6296	0/1268	0/2067	جهت‌گیری معطوف به یادگیری
0/3956	0/8521	0/1185	0/1009	جهت‌گیری معطوف به عملکردگرایی
0/0019	-3/1582	0/1351	-0/4266	جهت‌گیری معطوف به عملکرد پرهیزی

ضرایب اثر استاندارد در جدول ۵ تحت شرایط محاسبه می‌شود که در آن تمام متغیرهای

میانجی‌گر (ابعاد جهت‌گیری هدف) و مستقل (هوش عاطفی) همزمان در یک معادله رگرسیونی جهت پیش‌بینی متغیر وابسته (عملکرد تحصیلی) مشارکت دارند. لازم به ذکر است از بین ابعاد جهت‌گیری هدف، تنها اثر معکوس جهت‌گیری معطوف به عملکرد پرهیزی بر عملکرد تحصیلی ($\beta = -0/4266, p < 0/01$) معنی‌دار می‌باشد.

جدول شماره ۶. میزان تاثیر کل هوش عاطفی بر عملکرد تحصیلی

اثر استاندارد	خطای معیار	t	p
0/3057	0/0791	3/8666	0/0002

همانطور که در جدول ۶ مشاهده می‌شود میزان تاثیر (مثبت) کل هوش عاطفی بر عملکرد تحصیلی برابر با $0/3057$ با نسبت t برابر $3/8666$ و از لحاظ آماری معنی‌دار ($p < 0/01$) است.

جدول شماره ۷. میزان تاثیر مستقیم هوش عاطفی بر عملکرد تحصیلی

اثر استاندارد	خطای معیار	t	p
0/2290	0/0807	2/8374	0/0052

همانطور که در جدول ۷ مشاهده می‌شود میزان تاثیر (مثبت) مستقیم هوش عاطفی بر عملکرد تحصیلی برابر با $0/2290$ است که همان تاثیر هوش عاطفی بر عملکرد تحصیلی پس از کنترل تمام متغیرهای میانجی‌گر (ابعاد جهت‌گیری هدف) می‌باشد.

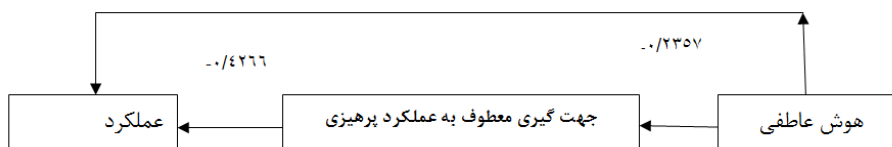
جدول شماره ۸. همبستگی چندگانه میان هوش عاطفی و ابعاد جهت‌گیری هدف بر عملکرد تحصیلی

R ²	F	df1	df2	p
0/15	6/55	۴	142	0/0001

همانطور که در جدول ۸ مشاهده می‌شود میزان واریانس تبیین شده عملکرد تحصیلی بر حسب تمام متغیرهای داخلی مدل (هوش عاطفی و ابعاد جهت‌گیری هدف) برابر با ۱۵ درصد است که با مقدار $F = 6/55$ معنی‌دار ($p < 0/01$) است.

نتایج جداول ما را به مدلی زیر می‌رساند که نشان‌دهنده آن است که جهت‌گیری معطوف به عملکرد پرهیزی در رابطه بین هوش عاطفی و عملکرد تحصیلی نقش میانجی را ایفا می‌کنند.

۰/۲۲۹۰



شکل شماره ۲. مدل مفروض نقش واسطه ای ابعاد جهت گیری هدف در رابطه بین هوش عاطفی و عملکرد تحصیلی

بحث و نتیجه گیری

هدف از پژوهش حاضر نقش واسطه ای جهت گیری هدف در رابطه بین هوش عاطفی با عملکرد تحصیلی دانش آموزان متوسطه اول کامفیروز است. یافته ها نشان داد که هوش عاطفی با عملکرد تحصیلی رابطه مستقیم معنا دار دارد. با افزایش هوش عاطفی دانش آموزان، عملکرد تحصیلی آنها نیز افزایش می یابد.

این بخش از یافته ها با نتایج پژوهش آدایر و همکاران (۲۰۲۰)، توماس و همکاران (۲۰۱۷)، سادات بیننده و همکاران (۱۳۹۸)، نجفی (۱۳۹۸)، شویچی، (۱۳۹۸)، کریمی و همکاران (۱۳۹۷) همخوانی دارد.

در تبیین این یافته ها می توان اذعان نمود که دانش آموزانی که هوش هیجانی بالاتری دارند، مهارت های اجتماعی بهتر و روابط پایدارتری برقرار کرده و در برخورد با مشکلات بهتر عمل می کنند. افرادی که از بهره ی هوش هیجانی بالایی برخوردارند در تحصیلات از موفقیت بیشتری برخوردار هستند. در همین زمینه می توان گفت که هوش هیجانی از طریق خود انگیزه در دانش آموزان باعث می شود که عملکرد آنان به بالاترین سطح ممکن برسد. بدین معنی که سخت تر تلاش کنند، بطور منظم در محیط مدرسه حاضر شوند و برای عملی شدن هدفها و تصمیم های خود کوشش کنند.

یافته ها نشان داد که از بین ابعاد جهت گیری هدف فقط جهت گیری معطوف به عملکرد پرهیزی با عملکرد تحصیلی رابطه معکوس معنا دار دارد. هر چه دانش آموزان ارزش گذاری منفی تری نسبت به اهداف داشته باشد عملکرد تحصیلی آنها کمتر خواهد بود. این بخش از یافته ها با نتایج پژوهش موريسانو و لاک (۲۰۱۵)، بابا زاده و همکاران (۱۳۹۸) و سرایی و همکاران (۱۳۹۷) همخوانی دارد.

در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که یک نظام آموزشی را زمانی می‌توان موفق و کارآمد دانست که موفقیت تحصیلی فراگیران آن به بیشترین و بالاترین رقم برسد. پرورش فراگیرانی با انگیزه، هدفمند، پیشرفت‌گرا و کارآمد از الزامات کسب موفقیت تحصیلی است. جهت‌گیری هدف از مؤثرترین رویکردها در یادگیری است و تلویحات انگیزشی مهمی در یادگیری و عملکرد تحصیلی دارد. جهت‌گیری هدف، شیوه ناخودآگاه برخورد فرد با یک تکلیف یادگیری شناخته شده است الگویی یکپارچه از باورها، اسناد و عواطف فرد که سبب می‌شود او به شیوه‌های مختلف به موقعیت‌ها گرایش پیدا کند، در آن زمینه به فعالیت بپردازد و نهایتاً پاسخی را ارائه دهد. جهت‌گیری هدف در موقعیت تحصیلی مبین انگیزه فرد از تحصیل است و پاسخ‌های او را در موقعیت‌های یادگیری تحت تأثیر قرار می‌دهد. در واقع جهت‌گیری هدف عملکرد تحصیلی را جهت می‌دهد یکی از ابعاد جهت‌گیری هدف جهت‌گیری معطوف به عملکرد پرهیزی است. می‌توان گفت جهت‌گیری هدف عملکرد پرهیز دانش‌آموز صرفاً برای پرهیز از شکست تلاش می‌کند (تأکید بر مقایسه با دیگران و پرهیز از ظهور بی‌کفایتی و ناتوانی) و ارزش‌گذاری منفی نسبت به اهداف دارند. این افراد خود را فاقد توانایی می‌بینند و بنابراین، سعی می‌کنند از نمایش توانایی‌ها و پیشرفت خود به دیگران بپرهیزند چون باعث تثبیت عدم تواناییشان می‌شود که باعث کاهش عملکرد تحصیلی می‌شود.

دیگر یافته‌ها نشان دهنده آن است که جهت‌گیری معطوف به عملکرد پرهیزی در رابطه بین هوش عاطفی و عملکرد تحصیلی نقش میانجی را ایفا می‌کنند. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که هیجانات و احساسات خوب به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا بهترین توان را ارائه دهند. مطمئناً دانش‌آموزانی که بی‌انگیزه هستند و تفکرات منفی دارند، مشکلات بیشتری در رسیدن به اهداف خود نسبت به سایرین دارند. هوش شناختی صرفاً یکی از عوامل مهم در تعیین موفقیت تحصیلی است. هوش هیجانی نیز نقش و اهمیت ویژه در جهت‌گیری هدف دانش‌آموزان دارد طیف گسترده‌ای از هوش وجود دارد که سبب موفقیت فرد در حیطه‌های مختلف می‌شود و موفقیت در زندگی را تضمین می‌کند. مطالعات انجام شده بیانگر نقش و اهمیت هوش هیجانی در ابعاد مختلف زندگی اعم از تحصیل، اجتماعی و هدف‌گذاری است. در این تحقیق از بین ابعاد جهت‌گیری هدف، بعد جهت‌گیری معطوف به عملکرد پرهیزی رابطه معکوس معنا دار دارد. در این راستا نتایج پژوهش اشرفی و همکاران (۱۳۹۸) نشان داد که هوش عاطفی می‌تواند هدف عملکرد-اجتنابی را پیش‌بینی کند که در نتیجه هوش هیجانی می‌توانند پیش‌بینی‌کننده خوبی برای جهت‌گیری معطوف به عملکرد پرهیزی باشند می‌توان

گفت جهت گیری هدف عملکرد پرهیز دانش آموز صرفاً برای پرهیز از شکست تلاش می کند (تأکید بر مقایسه با دیگران و پرهیز از ظهور بی کفایتی و ناتوانی) و ارزش گذاری منفی نسبت به اهداف دارند این افراد خود را فاقد توانایی می بینند و بنابراین، سعی می کنند از نمایش توانایی ها و پیشرفت خود به دیگران بپرهیزند چون باعث تثبیت عدم تواناییشان می شود. دانش آموزان با هدف عملکرد - اجتناب سعی می کنند از شکست خوردن، کودن یا احمق به نظر رسیدن اجتناب کنند. جهت گیری معطوف به عملکرد پرهیزی تأکید بر پرهیز از اشتها به بی کفایتی در نزد دیگران دارد. بنابراین از وظایف چالشی پرهیز می کنند و در برخورد با وظایف دشوار، پشتکار کمتری از خودشان نشان می دهند. از اهداف دیگر این دانش آموزان، پشت سر گذاشتن دیگران و کسب موفقیت با کوشش کم است. برای آنها شکست تهدیدآمیز است، زیرا شکست، شواهدی از بی کفایتی فرد تلقی می شود. بر این اساس افزایش جهت گیری معطوف به عملکرد پرهیزی عملکرد تحصیلی را در دانش آموزان کاهش می دهد. اهداف عملکرد گریزی به عنوان تمرکز بر اجتناب از احساس بی کفایتی نسبت به هم‌تایان تعریف شده است. تصور می شود اهداف عملکرد گریزی از انگیزه ترس از شکست نشأت گرفته باشد، این انگیزه افراد را به سمت تمرکز بر احتمال شکست سوق می دهد. بنابراین، آنها اهداف عملکرد گریزی را در پیش می گیرند تا از وقوع شکست ممانعت کنند که این امر منجر به کاهش عملکرد تحصیلی می شود. از سویی دیگر که برخورداری از هوش هیجانی بالا پیامدهای تحصیلی را در دانش آموزان افزایش می دهد، بنابراین به کارگیری صحیح نتایج پژوهش هایی از این قبیل در برنامه های پیشگیری مبتنی بر یادگیری هیجانی می تواند منجر به تغییرات ارزشمند و مثبت در سطح آموزشی مدرسه گردد. از مهمترین محدودیت های تحقیق می توان به استفاده از پرسشنامه خودگزارشی به عنوان تنها ابزار جمع آوری داده ها و عدم کنترل برخی متغیرهای ناخواسته تحقیق اشاره کرد که در این راستا، نتایج پژوهش حاضر قابل تعمیم به دانش آموزان مدارس متوسطه بوده و در صورت نیاز به تعمیم نتایج آن به سایر مقاطع تحصیلی و آموزش عالی با احتیاط و دانش کافی صورت بگیرد. با توجه به یافته های بدست آمده پیشنهاد می شود که با برگزاری کارگاه های آموزشی و نشست های علمی به تقویت مهارت های هوش عاطفی از طریق (افزایش خودآگاهی، آگاهی اجتماعی و خود مدیریتی) زمینه افزایش عملکرد تحصیلی را فراهم آورد بدین صورت که مقدمات شرکت همه دانش آموزان در مسابقات ورزشی و فرهنگی فراهم شود تا علاوه بر تقویت اعتماد به نفس به پرورش هوش هیجانی و معنوی آنها کمک می شود و زمینه پیشرفت تحصیلی آنها فراهم گردد. پیشنهاد دیگر مبتنی بر یافته ها این است که

به منظور عملکرد تحصیلی مطلوب و دستیابی به موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان باید از اهمیت و پیامدهای هدف‌های پیشرفت آگاه شوند و به آن‌ها آموزش داده شود که چگونه ساختارهای هدفی خاصی را ایجاد کنند که آن‌ها را به هدف مورد نظرشان برساند.

منابع و مأخذ

اشرفی، کوثر؛ کاوسیان، جواد؛ کدیور، پروین؛ کریمی، کامبیز (۱۳۹۸). نقش هوش هیجانی و ابعاد شخصیت در پیش‌بینی مؤلفه‌های اهداف پیشرفت. **دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی**، ۲۰(۴)، ۱۰۱-۱۱۲.

بابازاده، حسین؛ حسینی نسب، داود؛ لیورجانی، شعله (۱۳۹۸). مدل علی پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس جهت‌گیری هدف، ادراک از کلاس: نقش واسطه‌ای هیجان تحصیلی، **فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی**، ۹(۲۵)، ۵۹-۸۹.

بیننده، الهام سادات؛ حسین پور، سارا؛ جباری فر، سید ابراهیم (۱۳۹۸). بررسی رابطه‌ی هوش هیجانی و عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشکده‌ی دندان پزشکی اصفهان، **مجله دانشکده دندان پزشکی اصفهان**، ۱۵(۱)، ۷۵-۸۲.

حسین چاری، مسعود؛ قزل بیگلو، فتانه؛ جوکار، بهرام (۱۳۹۸). تعامل معلم- دانش‌آموز و خودکارآمدی با سرزندگی تحصیلی: نقش واسطه‌گری جهت‌گیری هدف، **فصلنامه روانشناسی تربیتی**، ۱۵(۵۲)، ۴۵-۸۵.

درتاج، فریبا؛ زارعی زوارکی، اسماعیل؛ علی‌آبادی، خدیجه؛ فرج‌الهی، مهران و دلاور، علی (۱۳۹۵). تأثیر آموزش از راه دور مبتنی بر موبایل بر عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه پیام‌نور، **پژوهش در نظام‌های آموزشی**، ۴(۲۵)، ۲۰-۱.

درتاج، فریبرز (۱۳۸۳). **بررسی تأثیر شبیه‌سازی ذهنی فرایندی و برابندی در بهبود عملکرد تحصیلی دانشجویان ساخت و هنجاریابی آزمون عملکرد تحصیلی**، پایان‌نامه دکتري، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران

ساسانی مقدم، شیوا؛ بحر العلوم، حسن (۱۳۸۸). مقایسه هوش هیجانی دانشجویان دختر ورزشکار و غیر ورزشکار دانشگاه صنعتی شاهرود، **پژوهش در علوم ورزشی**، ۱۱(۲۳)، ۴۷-۵۹

سرای، علی اصغر؛ محمدی پور، محمد؛ جاجرمی، محمود (۱۳۹۷). نقش باورهای انگیزشی بر عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری انواع جهت‌گیری هدف در دانشجویان دانشگاه فرهنگیان، **نشریه جامعه‌شناسی آموزش و پرورش**، ۱۰، ۱۳۴-۱۴۶.

شوچی، جعفر (۱۳۹۸). تأثیر آموزش هوش هیجانی بر عملکرد تحصیلی و هوش هیجانی دانش‌آموزان پسر کم

توان ذهنی پایه پنجم ابتدایی شادگان، **مجله دانشکده پزشکی دانشگاه علوم پزشکی مشهد**، ۱۶۱۵-۱۶۰۵، (۴)، ۶۲

صفرزاده، سحر؛ جایروند، حمدالله. (۱۳۹۸). پیش بینی خودکارآمدی تحصیلی بر اساس سبک های یادگیری خودتنظیمی، راهبردهای فراشناخت و جهت گیری هدف-پیشرفت در دانشجویان، **نشریه رویش روان شناسی**، ۱۱(۸)، ۶۷-۷۶.

فتحی، فتنه؛ حاجی یخچالی، علیرضا؛ مروتی، ذکراه (۱۳۹۳). بررسی رابطه‌ی علی و ویژگی‌های شخصیت و باورهای هوشی با خودکارآمدی تحصیلی و عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری هدف‌های پیشرفت در دانش‌آموزان دختر دبیرستانی خرم‌آباد، **دستاورد های روانشناختی**، ۲۱(۱)، ۷۸-۵۵.

فولادی، اسما؛ کجباف، محمد باقر؛ قمرانی، امیر. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش سرزندگی تحصیلی بر معنای تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه سوم دوره اول متوسطه شهر مشهد. **فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی**، ۴(۳)، ۹۳-۱۰۳

قدم پور، عزت اله؛ ویسکرمی، حسن علی؛ علانی خرائم، رقیه (۱۳۹۴). رابطه باورهای انگیزشی (خودکارآمدی، انگیزش تحصیلی، اضطراب آزمون) با عملکرد تحصیلی، **مجله مطالعات روانشناسی تربیتی**، ۱۲(۲۱)، ۱۰۵-۱۲۶.

کریمی، حمید؛ زارعی، رها؛ ولی زاده، ناصر (۱۳۹۷). اثر هوش هیجانی، هوش معنوی و سلامت روان بر کاهش فرسودگی تحصیلی و افزایش عملکرد تحصیلی دانشجویان کشاورزی، **فصلنامه پژوهش مدیریت آموزش کشاورزی**، ۱۰(۴۷)، ۱۳۹-۱۵۵.

نجفی، حسین (۱۳۹۸). ارائه مدل علی مولفه های تشکیل دهنده یادگیری ترکیبی و هوش هیجانی و تاثیر آن بر عملکرد تحصیلی، **مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی**، ۱۹(۱)، ۲۷۱-۲۸۱

نورمحمدیان، مژده. (۱۳۸۵). **رابطه عملکرد تحصیلی با بهداشت روانی دانش‌آموزان متوسطه شهر کرمان**، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید باهنر کرمان.

الوانی، سید مهدی؛ دده بیگی، مینا (۱۳۸۷). تاثیر آموزش هوش عاطفی بر کیفیت خدمات شعب بانک ملت، **فصلنامه علوم مدیریت ایران**، ۲(۷)، ۱-۲۹.

یوسفوند، امین؛ یاراحمدی، مهدی. (۱۳۹۸). بررسی رابطه خلاقیت با هوش هیجانی دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان لرستان، **نشریه پیشرفت های نوین در روانشناسی، علوم تربیتی و آموزش و پرورش**، ۹(۱)، ۱۵-۱.

یوسفی، فرزانه؛ زین الدینی میمند، زهرا؛ رضوی نعمت الهی؛ ویداسادات، سلطانی، امان اله. (۱۳۹۸).

نقش واسطه‌ای ذهن آگاهی در رابطه بین یادگیری خودتنظیمی و جهت‌گیری هدف با هویت تحصیلی، فصلنامه سلامت روان کودک، ۶(۳)، ۲۲۸-۲۴۱

- Alessandri, G., Borgogni, L., Latham, G. P., Cepale, G., Theodorou, A., & De Longis, E. (2020). Self-set goals improve academic performance through nonlinear effects on daily study performance. *Learning and Individual Differences, 77*, 101784.
- Bar-On, Reuven, Parker, D.A., James (2000). *The handbook of emotional intelligence* santorancosco sossy – Bass book. First Edition PP3 – 490.
- Bar-On, R (2000) Emotional and social intelligence: insights from the Emotional Quotient Inventory. In: Bar-On & J.K.A.Parker (Eds). *The handbook of emotional intelligence* (PP.363 – 388). San francisco: Jossey – Bass.
- Baron R M (2006) The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema. 18* (1),13-25.
- Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C., & Larouche, C. (1998). The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. *British journal of educational psychology, 65*(3), 317-329.
- Braten, I., & Stromso, H. I. (2004). Epistemological beliefs and implicit theories of intelligence as predictors of achievement goals. *Contemporary Educational Psychology, 29*(4), 371-388.
- Elliot, A., & McGregor, H. (2008). A 2×2 achievement goal framework, *Journal of Personality and Social Psychology, 30*, pp 951 – 971.
- Ghadampour, E., Viskarami, H., Allaee Kharaem, R. (2015). The Relationship between Motivational Beliefs (Self-efficacy, Academic Motivation, Test Anxiety) with Academic Performance. *Journal of Educational Psychology Studies, 12*(21), 105-126. doi: 10.22111/jeps.2015.2213
- Goleman, D. (2005). *Emotional Intelligence What It Can Matter /More Than/IQ*. New Yourk : Bantam Book.
- Höchli, B., Brügger, A., & Messner, C. (2018). How focusing on superordinate goals motivates broad, long-term goal pursuit: a theoretical perspective. *Frontiers in psychology, 9*, 1879.
- Johnson, S. K., Putter, S., Reichard, R. J., Hoffmeister, K., Cigularov, K. P., Gibbons, A. M., ... & Rosecrance, J. C. (2018). Mastery goal orientation and performance affect the development of leader efficacy during leader development. *Journal of Leadership & Organizational Studies, 25*(1), 30-46.

- Morisano, D., & Locke, E. A. (2015). Self-reflection, growth goals, and academic outcomes: A qualitative study. *British Journal of Educational Psychology*, 85(2), 224-241.
- Pintrich, P.R., & Schunk, D.H. (2002). *Motivation in education: theory, research, and applications* (2 ed.), upper saddle river, NJ: Merrill.
- Schunk, D. H. Pintrich, P. R. . (2008). Social cognitive theory and self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 203-221.
- Thomas, C. L., Cassady, J. C., & Heller, M. L. (2017). The influence of emotional intelligence, cognitive test anxiety, and coping strategies on undergraduate academic performance. *Learning and Individual Differences*, 55, 40-48.
- Udayar, S., Fiori, M., & Bausseron, E. (2020). Emotional intelligence and performance in a stressful task: The mediating role of self-efficacy. *Personality and Individual Differences*, 156, 109790.

دانشگاه فرهنگیان
دوفصلنامه علمی- ترویجی
راهبردهای نوین تربیت معلمان
سال پنجم، شماره هشتم، پاییز و زمستان ۱۳۹۸

بررسی رابطه معنویت در کار و مسئولیت‌پذیری با عملکرد آموزشی معلمان دوره
ابتدایی شهر قم

هادی مصدق^۱

اکرم خوش‌قامت^۲

چکیده

هدف این پژوهش بررسی رابطه «معنویت در کار» و «مسئولیت‌پذیری» با «عملکرد آموزشی» معلمان دوره ابتدایی شهر قم بود. پژوهش حاضر از نظر رویکرد: کمی، از نظر هدف: کاربردی، از نظر شیوه گردآوری اطلاعات؛ پیمایشی و از نظر روش تحلیل؛ توصیفی و همبستگی بود. جامعه آماری این تحقیق مدیران شاغل ابتدایی آموزش و پرورش شهر قم (تعداد: ۵۴۴ نفر)، در سال تحصیلی ۹۷-۹۶ بودند، که تعداد نمونه با کمک جدول مورگان ۲۲۴ نفر انتخاب و با روش نمونه‌گیری طبقه‌ای- تصادفی ساده، با کمک ابزار پرسشنامه، داده‌های موردنظر دریافت شد، تمامی پرسش‌نامه‌ها از روایی (صوری و محتوایی) و پایایی لازم (با روش آلفای کرونباخ) برخوردار بودند (پرسش‌نامه معنویت در محیط کار با آلفای ۰/۸۲، پرسش‌نامه مسئولیت‌پذیری با آلفای ۰/۸۹، پرسش‌نامه عملکرد آموزشی با آلفای ۰/۹۲). یافته‌ها نشان داد که بین مولفه‌های سه‌گانه رابطه معنادار ۳۲۸/. با ضریب تعیین ۰/۱۰۸ وجود دارد. همچنین بررسی رابطه‌های دو طرفه بین مولفه‌ها نشان داد که بین مؤلفه‌های «معنویت در کار» و «مسئولیت‌پذیری» ضریب همبستگی معنی دار ۲۸۴/. و ضریب تعیین ۰/۰۸ وجود دارد، مولفه‌های «معنویت در کار» و «عملکرد آموزشی» معلمان با ضریب همبستگی معنی دار ۲۹۷/. و ضریب تعیین ۰/۰۸۸

۱. hadimosadegh@gmail.com استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه قم، قم، ایران، (نویسنده مسئول)

۲. دانش‌آموخته کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد قم.

رابطه مثبتی داشتند و مولفه های «مسئولیت پذیری» و «عملکرد آموزشی» معلمان با ضریب همبستگی معنی دار ۰/۲۱۸. و ضریب تعیین ۰/۰۷۸. رابطه مثبتی داشتند. که میزان این رابطه در مردان بیشتر از زنان است (به غیر از رابطه «معنویت در کار» و «عملکرد آموزشی» معلمان که یکسان است). در هر سه مولفه نیز، نمره زنان از مردان بیشتر بود که این تفاوت در مولفه های «معنویت در کار» و «عملکرد آموزشی» معنادار و در مولفه «مسئولیت پذیری» غیر معنادار به دست آمد. مبتنی بر یافته‌ها، نتیجه گیری می شود که تقویت دو عامل «معنویت در کار» و «مسئولیت پذیری»، اثربخشی «عملکرد آموزشی» معلمان ابتدایی را افزایش خواهد داد. همچنین پیشنهاد می شود که مؤلفه های «معنویت در کار» و «مسئولیت پذیری» در ملاک های رتبه بندی و ارتقای معلمان نیز مورد استفاده قرار گیرد.

کلیدواژه‌ها: دوره ابتدایی، عملکرد آموزشی معلم، معنویت در کار، مسئولیت پذیری.

مقدمه

یکی از مهم ترین دغدغه های سیاست گذاران و مسئولین و مدیران نظام آموزش و پرورش کشورمان، ارتقاء و افزایش عملکرد کارکنان آموزشی و پرورشی بوده است. بهره‌وری و افزایش عملکرد آموزشی^۱ معلمان و در واقع بهبود مستمر عملکرد نظام آموزشی، یک عمل هوشمندانه و قابل برنامه ریزی است که لازم است عوامل موثر بر آن را تشخیص و تغییر داد. شواهد تجربی نشان داده است که معنویت در کار^۲ و مسئولیت پذیری^۳ از جمله عواملی هستند که می توانند در یافتن هدف و معنای زندگی کاری تأثیرگذار باشند و بسیار مشاهده شده است که معنویت باعث تقویت عشق به نوع دوستی و ایمان به کار و تلاش و افزایش امید و شوق بیشتر، به کار و زندگی شده است. مسئولیت پذیری نیز باعث تقویت عضویت سازمانی و تعهد در سازمان می گردد. در برخی از تحقیقات، ارتباط بین معنویت در محیط کار و تعهد سازمانی و مسئولیت پذیری بررسی شده است (آذری و همکاران، ۱۳۹۳). از سوی دیگر به نظر می رسد که معنویت در کار تأثیر زیادی بر عملکرد همه حرفه ها به خصوص معلمان دارد. بنابراین ضروری است که میزان اثر آن در مقایسه با سایر مسائل مرتبط مورد توجه قرار گیرد، زیرا همیشه مسائل هزینه و فایده در اقدامات مدیران و نتایج کارها مورد نظر است. هر سازمان باید بتواند با اتکا به اعتماد

-
1. Educational performance
 2. Spirituality in work
 3. Responsibility

در جذب منابع مالی و اعتباری، انگیزش درونی و پایداری را در کارکنان و مدیران ایجاد نماید (قرا ملکی، ۱۳۸۷، ۱۰۴).

پدید (۱۳۹۶) در مقاله‌ی خود به ارزیابی عملکرد معلمان از نظریه تا عمل پرداخته است، شاهسواری و بهرامی (۱۳۹۵) در پژوهشی رابطه مثبت معنویت با تعهد و مسئولیت‌پذیری در دانش‌آموزان سال سوم شهرستان رباط کریم را نشان داده اند، میرزائی توکلی و شریعتمداری (۱۳۹۴) تأثیر معنویت در محیط کار و تعهد سازمانی بر رضایت شغلی پرسنل ستادی نهاد نمایندگی مقام معظم رهبری در دانشگاه‌ها را نشان داده اند، سمیعی نژاد و همکاران (۱۳۹۴) مقاله‌ای با عنوان تاملی بر ارزشیابی عملکرد معلمان ابتدایی، مطالعه‌ای پدیدارنگارانه به نگارش درآورده‌اند؛ عرفانی‌فر (۱۳۹۴) ارتباط مسئولیت‌پذیری کارکنان در موفقیت سازمان به دنبال ارتقای سلامت نظام اداره در آموزش و پرورش شهر تبریز را نشان داده اند، افشاری و هویدا (۱۳۹۲) تأثیر رهبری معنوی مدیران مدارس بر عملکرد آموزش معلمان را نشان داده اند، احدی شعار، ایرانی، گل وردی و جعفری (۱۳۹۲) رابطه مثبت معنویت در محیط کار بر عملکرد آموزشی را از دیدگاه معلمین نشان داده اند، شجاعی و خزایی (۱۳۹۱) رابطه مثبت رهبری معنوی با کیفیت زندگی کاری کارکنان را نشان داده اند، حسنی و همکاران (۱۳۹۱) اثر مثبت اخلاق اسلامی کار بر تعهد سازمانی را نشان داده اند، یوشا دوی^۱ (۲۰۱۵) رابطه مثبت رهبری معنوی با دو متغیر کیفیت زندگی کاری و عملکرد سازمانی را نشان داده اند.

بررسی تحقیقات انجام شده، نشان داد که متغیرهای تحقیق از اهمیت بالایی برخوردار می‌باشند و در تحقیقات زیادی به بررسی اثرات آن‌ها پرداخته شده است، لکن بررسی‌ها نشان داد که هیچ تحقیقی که به صورت هم‌زمان به بررسی اثرات دو متغیر معنویت در کار و مسئولیت‌پذیری بر عملکرد آموزشی معلمین باشد، انجام نشده است، بنابراین مسئله تحقیق آن است که آیا این دو متغیر به صورت هم‌زمان بر عملکرد معلمان اثرگذار می‌باشند یا خیر و چنانچه اثرگذارند میزان اثر و ضرایب همبستگی چگونه است و کدام تأثیر بیشتری دارند؟

بنابراین این پژوهش به دنبال بررسی رابطه هم‌زمان بین «معنویت در کار» و «مسئولیت‌پذیری» با «عملکرد آموزشی» معلمین ابتدایی شهر قم بوده است.

مبانی نظری تحقیق

معنویت در کار

توجه به معنویت، از مواردی است که بیش از گذشته مورد توجه مدیران و رهبران قرار گرفته است و شواهد نیز نشان داده است که در نگاه به کار و زندگی در افراد تأثیرگذار است. تحقیقات و یافته‌ها نشان داده‌اند که توجه به معنویت در کار از اواخر قرن گذشته و به‌ویژه در دهه آخر قرن بیستم افزایش یافته است (اوسمان^۱، ۲۰۱۰). توجه به یکپارچگی و وابستگی محیط کسب و کار با زندگی از ویژگی‌های زندگی سازمانی است. ورود مفاهیمی همچون اخلاق، حقیقت، باور به خدا یا نیرویی برتر، درستکاری، وجدان، رادمردی و گذشت، اعتماد، بخشش، مهربانی، احساسات، ملاحظه، معنا جویی در کار، همبستگی با همکاران، تشویق همکاران، احساس صلح و هماهنگی، نوع دوستی و عوامل معنوی در پژوهش‌ها و اقدامات مدیریتی و کسب و کار، نشان دهنده ظهور پارادایم جدیدی در حوزه مدیریت است. به عقیده بسیاری از پژوهشگران، این پارادایم جدید در محیط کار، پارادایم معنویت است (کروسمان^۲، ۲۰۱۰، ص ۵۰۶).

مایرز^۳ بیان می‌کند معنویت در کار، نیرویی الهام‌بخش و برانگیزاننده برای جستجوی مداوم برای یافتن هدف و معنا در زندگی کاری، درک عمیق و ژرف از ارزش کار، زندگی، پهناوری عالم هستی، موجودات محیط طبیعی و نظام باور شخصی است؛ (شیخی‌نژاد و احمدی، ۱۳۸۷، ص ۵۰).

مسئولیت و مسئولیت‌پذیری

مسئولیت به معنای ضمانت و تعهد است (دهخدا، ۱۳۷۳). آلن^۴ و می‌یر^۵ (۱۹۹۰)، تعهد سازمانی و مسئولیت‌پذیری را حالتی روان‌شناختی تعریف می‌کنند که رابطه فرد را با سازمان مشخص می‌کند و کاربردهای ضمنی برای تصمیم به تداوم یا عدم تداوم عضویت در سازمان دارد. مسئولیت‌پذیری به‌عنوان یک فرایند مهم اجتماعی شدن در هر جامعه‌ای سهم بسزایی در توسعه جامعه دارد. جامعه‌پذیری فرایند متقابل یک شخص و محیط اجتماعی است که در نتیجه آن، پذیرش مدل‌های رفتار اجتماعی از جمله مسئولیت‌پذیری جامعه به وجود خواهد آورد

-
1. Usman
 2. Crossman
 3. Myers
 4. Allen
 5. Meyer

(شربتیان و میامی، ۱۳۹۱ ص ۵۶). گاف^۱ (۱۹۶۸) معتقد است که مسئولیت‌پذیری به معنای در نظر داشتن پیامد رفتار خود و قابل‌اعتماد و اطمینان بودن در رفتار، و احساس تعهد به ساختار اجتماعی بزرگ‌تر می‌باشد. (گاف، ۱۹۶۸، به نقل از مارنات، ۱۳۷۴، ص ۳۶۰). بر اساس نظریه وی مولفه‌های هفت‌گانه «وظیفه‌شناسی»، «مسئولیت‌پذیری»، «احساس تعهد»، «سخت‌کوشی»، «جدیت»، «قابلیت اعتماد» و «رفتار مبتنی بر نظم و مقررات» نمایانگر مسئولیت‌پذیری افراد است. گاف معتقد است که گرچه مسئولیت تا اندازه‌ای با مردم آمیزی و خویشتن‌داری همبسته است اما باید بر ارزش‌ها و کنترل‌ها که عوامل مشخص و مهمی در زندگی افراد است تأکید نمود. فردی که دارای احساس مسئولیت بالایی است نیازهای خود را در راه نیازهای جمع فدا می‌کند. این قبیل افراد پیامدهای رفتارهای خود را می‌پذیرند و قابل اعتماد و اطمینان هستند. نسبت به ساختار اجتماعی بزرگ‌تر احساس تعهد کرده و اگرچه لزوماً رهبر نیستند اما درستکار بوده و به عهد خود وفا می‌کنند (گاف، ۱۹۶۸، به نقل از مارنات، ۱۳۷۴، به نقل از طباطبایی، کاکایی و محمدی آریا).

ارزیابی عملکرد^۲

تمام سازمان‌ها، چه خصوصی و چه دولتی برای رشد و پایداری در عرصه رقابت به نوعی سیستم ارزیابی عملکرد اثربخش نیاز دارند (الوانی، ۱۳۸۵). عملکرد به معنای تلاش کارکنان برای به انجام رساندن کارشان یا دستیابی به اهداف تعیین شده است. هر شغلی مسئولیت‌هایی را به همراه دارد که باید طبق استانداردهای تعریف شده انجام شوند. تعیین، سنجش و نمره دهی استانداردهای عملکرد را ارزیابی عملکرد می‌نامند. این کار کمک می‌کند تا صلاحیت، خصوصیات، کیفیت، مهارت، ظرفیت و پتانسیل بالقوه کارکنان برای آینده مشخص شود. بر اساس ارزیابی عملکرد، بهترین کارکنان پاداش می‌گیرند تا این انگیزه پیشرفت در سایرین نیز تقویت شود (پدید، ۱۳۹۶). بنابراین ارزیابی عملکرد یک مسئولیت مدیریتی است که استانداردهای شغلی را مشخص و تعیین می‌کند که عملکرد کارکنان در حدود استانداردهای تعیین شده هست یا خیر. به وسیله ارزیابی عملکرد تنبیه یا تشویق کارکنان را می‌توان مدیریت کرد. ارزیابی عملکرد کمک می‌کند تا ویژگی‌های کارکنان را بسنجیم و حدود توانایی آن‌ها را تخمین بزنیم. با ارزیابی عملکرد می‌توان در خصوص ارتقای شغلی کارکنان، نیاز به آموزش و

1. Gough

2. Performance measurement.

بهبود توانایی‌شان تصمیم‌گیری کرد (کیمورییا، ۲۰۱۶).

سوالات پژوهش

سوال اصلی:

آیا بین «معنویت در کار» و «مسئولیت‌پذیری» با «عملکرد آموزشی» معلمان ابتدایی شهر قم رابطه وجود دارد؟

سوالات فرعی:

سوال فرعی ۱: آیا بین «معنویت در کار» و «مسئولیت‌پذیری» معلمان ابتدایی شهر قم رابطه وجود دارد؟

سوال فرعی ۲: آیا بین «معنویت در کار» و «عملکرد آموزشی» معلمان ابتدایی شهر قم رابطه وجود دارد؟

سوال فرعی ۳: آیا بین «مسئولیت‌پذیری» و «عملکرد آموزشی» معلمان ابتدایی شهر قم رابطه وجود دارد؟

سوال فرعی ۴: آیا رابطه بین «معنویت در کار» و «مسئولیت‌پذیری» معلمان ابتدایی مرد و زن شهر قم متفاوت است؟

سوال فرعی ۵: آیا رابطه بین «معنویت در کار» و «عملکرد آموزشی» معلمان ابتدایی مرد و زن شهر قم متفاوت است؟

سوال فرعی ۶: آیا رابطه بین «مسئولیت‌پذیری» و «عملکرد آموزشی» معلمان ابتدایی مرد و زن شهر قم متفاوت است؟

روش تحقیق

تحقیق حاضر از نظر از نظر رویکرد؛ کمی، از نظر هدف؛ کاربردی، از نظر شیوه گردآوری اطلاعات؛ پیمایشی و از نظر روش تحلیل؛ توصیفی- همبستگی می‌باشد.

جامعه آماری

با توجه به سوالات حساسیت‌برانگیز هر یک از سه پرسشنامه «مسئولیت‌پذیری»، «معنویت در کار» و «عملکرد آموزشی» معلمان، چنانچه خود معلمان به‌عنوان جامعه موردنظر، مورد سؤال قرار می‌گرفتند، با توجه به نوع سوالات که در بسیاری موارد جنبه خود ارزیابی داشت، و با توجه به فضای کوچک هر مدرسه و شناخت بالای معلمان از یکدیگر و همچنین جو محافظه کارانه فضای اداری، احتمال رخداد سوگیری در تکمیل پرسشنامه‌ها توسط معلمان بسیار زیاد بود، ازاین‌رو جامعه این تحقیق، مدیران انتخاب شدند و مقرر شد که نظر خود را در

خصوص چند تن از معلمینی که شناخت نسبتاً کاملی از آن‌ها دارند، در پرسشنامه‌ها اعمال نمایند. بنابراین جامعه آماری این تحقیق کلیه مدیران مدارس ابتدایی آموزش و پرورش شهر قم بودند که در سال تحصیلی ۹۷-۹۶ در این پست فعالیت داشته‌اند و طبق اعلام از سازمان آموزش و پرورش شهر قم تعداد آن‌ها ۵۴۴ نفر می‌باشد.

حجم و روش نمونه‌گیری

جهت برآورد حجم نمونه از روی جامعه آماری ۵۴۴ نفره مدیران از جدول مورگان و کرجسی استفاده شده است. بر این اساس نمونه تعداد ۲۲۴ نفر به دست آمد. که به روش نمونه‌گیری طبقه‌ای- تصادفی ساده انجام شد. طبق طبقه‌بندی نواحی چهارگانه آموزش و پرورش شهر قم، تعداد نمونه مربوط به هر ناحیه بر اساس تعداد جامعه مشخص گردید (ناحیه ۱؛ جامعه: ۱۵۲ نمونه: ۶۳؛ ناحیه ۲؛ جامعه: ۱۰۷ نمونه: ۴۵؛ ناحیه ۳؛ جامعه: ۱۳۰، نمونه: ۵۳؛ ناحیه ۴؛ جامعه: ۱۵۵ نمونه: ۶۳) سپس پرسشنامه‌ها به صورت تصادفی ساده بین مدیران مدارس هر ناحیه توزیع شد.

شیوه‌ها و ابزار گردآوری داده‌ها

در این تحقیق جهت پاسخ‌گویی به سوال‌های تحقیق از سه پرسش‌نامه استاندارد استفاده شده است که عبارت‌اند از:

پرسش‌نامه معنویت در محیط کار

برای سنجش متغیر «معنویت در محیط کار» از پرسش‌نامه استاندارد شده معنویت در کار بدیع و همکاران (۱۳۸۹) با ۴۰ سؤال (طیف ۵ درجه‌ای لیکرت) استفاده شده است. برای اطمینان از روایی صوری و محتوایی، نکته نظرات اصلاحی استاد راهنما و دو تن از اساتید دیگر لحاظ گردیده است. و پایایی پرسش‌نامه با روش آلفای کرونباخ محاسبه گردید که ۰/۸۲ به دست آمده است.

پرسش‌نامه مسئولیت‌پذیری

مسئولیت‌پذیری بر اساس «پرسش‌نامه روان‌شناختی کالیفرنیا» توسط گاف (۱۹۸۴) حاوی تعداد ۴۲ سؤال بسته پاسخ (در طیف ۵ درجه‌ای لیکرت)، سنجش شده است که پایایی پرسش‌نامه با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۹ بدست آمده است. این پرسش‌نامه دارای مؤلفه‌های «وظیفه‌شناسی»،

"مسئولیت پذیری"، «احساس تعهد»، «سخت کوشی»، «جدیت»، «قابلیت اعتماد» و «رفتار مبتنی بر نظم و مقررات» می باشد.

پرسش نامه عملکرد آموزشی

برای سنجش عملکرد آموزشی معلمان، از پرسش نامه استاندارد شده ۲۸ سوالی، دارنده (۱۳۸۹) (طیف ۵ تایی لیکرت) استفاده شده است. پایایی این پرسش نامه با آلفای کرونباخ ۰/۹۲ به دست آمد. روایی و پایایی این پرسش نامه استاندارد از قبل نیز توسط دارنده (۱۳۸۹) تأیید شده است. همچنین برای اطمینان از روایی صوری و محتوایی، نکته نظرات اصلاحی استاد راهنما و دو تن از اساتید دیگر نیز لحاظ گردید.

یافته های تحقیق

مقایسه توصیفی میانگین متغیر "معنویت در کار" در معلمان مرد و زن

جدول ۱. آمار توصیفی متغیر «معنویت در کار» در معلمان مرد و زن

متغیر	جنسیت	فراوانی	میانگین	انحراف معیار
معنویت در کار	معلمان مرد	۹۹	۲/۹۱	۲۷۳/
	معلمان زن	۱۲۵	۳/۴	۳۸۶/
	جمع	۲۲۴	۳/۱۸	۴۱۷/

بر اساس نتایج به دست آمده، میانگین متغیر «معنویت در کار» در معلمان مرد (۲/۹۱)؛ و در معلمان زن (۳/۴)؛ به دست آمده است. قابل ذکر است که در کل مقاله، با توجه به طیف لیکرت ۵ تایی پرسشنامه ها، میانگین نمرات به دست آمده، می توانست بین حداقل نمره ۱ و حداکثر نمره ۵ قرار گیرد.

همچنین برای بررسی اختلاف نمره مردان و زنان، و با توجه به نرمال بودن جوامع از آزمون تی

مستقل استفاده شد. نتایج نشان داد که میانگین نمره متغیر "معنویت در کار" در معلمان زن (۳/۴) بیشتر از میانگین نمره در معلمان مرد (۲/۹۱) می‌باشد. و این اختلاف با اطمینان ۹۵ درصد معنادار می‌باشد ($sig = 000/0 < 05/0$).

مقایسه توصیفی میانگین متغیر «مسئولیت‌پذیری» در معلمان مرد و زن

جدول ۲. آمار توصیفی متغیر «مسئولیت‌پذیری» در معلمان مرد و زن

متغیر	جنسیت	فراوانی	میانگین	انحراف معیار
«مسئولیت‌پذیری»	معلمان مرد	۹۹	۲/۷۱	۰/۲۷۱
	معلمان زن	۱۲۵	۲/۷۶	۰/۴۵۹
	جمع	۲۲۴	۲/۷۴	۰/۳۸۸

میانگین متغیر «مسئولیت‌پذیری» در معلمان مرد (۲/۷۱)؛ و در معلمان زن (۲/۷۶)؛ به‌دست‌آمده است. همچنین با توجه به نتایج آزمون تی مستقل، می‌توان بیان کرد که میانگین نمره متغیر "مسئولیت‌پذیری" در معلمان مرد (۲/۷۱) تفاوت چندانی از میانگین نمره در معلمان زن (۲/۷۶) ندارد و این اختلاف با اطمینان ۹۵ درصد معنادار نمی‌باشد ($sig = 0/26 > 0/05$).

مقایسه توصیفی میانگین متغیر «عملکرد آموزشی» در معلمان مرد و زن

جدول ۳. متغیر «عملکرد آموزشی» در معلمان مرد و زن

متغیر	جنسیت	فراوانی	میانگین	انحراف معیار
«عملکرد آموزشی»	معلمان مرد	۹۹	۴/۰۶	۰/۷۸۱
	معلمان زن	۱۲۵	۴/۳۴	۰/۵۰۱
	جمع	۲۲۴	۴/۲۱	۰/۶۵۳

میانگین متغیر «عملکرد آموزشی» در معلمان مرد (۴/۰۶)؛ و در معلمان زن (۴/۳۴)؛ به‌دست‌آمده

است. همچنین با توجه به نتایج آزمون تی مستقل میانگین نمره متغیر «عملکرد آموزشی» در معلمان زن (۴/۳۴) بیشتر از میانگین نمره در معلمان مرد (۴/۰۶) می باشد. و این اختلاف با اطمینان ۹۵ درصد معنادار می باشد ($\text{sig} = ۰/۰۲۸ < ۰/۰۵$).

بررسی وضعیت توزیع نرمال بودن متغیرها

برای انتخاب آزمون‌های مناسب، جهت بررسی روابط بین مولفه‌ها، به بررسی بحث نرمال بودن داده‌ها پرداخته شده است.

جدول ۴. نرمال بودن توزیع متغیرها در فاصله اطمینان ۹۵٪

متغیرها	تعداد	حد معناداری	Sig به دست آمده
معنویت در کار	۲۲۴	۰/۰۵	۰/۸۱
مسئولیت‌پذیری	۲۲۴	۰/۰۵	۰/۲۴
عملکرد آموزشی	۲۲۴	۰/۰۵	۰/۳۹

با توجه به مقدار حد معناداری به دست آمده برای گروه‌های مختلف و بزرگ‌تر بودن این مقدار از ۰/۰۵ می‌توان بیان کرد که فرض صفر مبنی بر نرمال بودن داده‌ها تأیید شده و لذا توزیع ما از منحنی نرمال پیروی می‌کند. بنابراین می‌توان برای ادامه تحلیل‌ها از آزمون‌های پارامتریک استفاده کرد.

تحلیل سوال‌های اصلی تحقیق

آیا بین «معنویت در کار» و «مسئولیت‌پذیری» با «عملکرد آموزشی معلمان» ابتدایی شهر قم رابطه معناداری وجود دارد؟

جدول ۵. نتایج همبستگی خطی بین «معنویت در کار» و «مسئولیت‌پذیری» با «عملکرد آموزشی»

متغیر (اول)	متغیر (دوم)	میزان همبستگی	ضریب تعیین	سطح اطمینان	تعداد آزمودنی	نتیجه آزمون
معنویت در کار	مسئولیت‌پذیری	۰/۲۸۴	۰/۰۸	/۰۰۰	۲۲۴	معنادار
معنویت در کار	عملکرد آموزشی	۰/۲۹۷	۰/۰۸۸	/۰۰۰	۲۲۴	معنادار
مسئولیت‌پذیری	عملکرد آموزشی	۰/۲۱۸	۰/۰۷۸	/۰۱	۲۲۴	معنادار

یافته‌ها حاکی از آن است که؛ بین مولفه های سه گانه رابطه مستقیم و معناداری وجود دارد. برای تحلیل دقیقتر به بررسی همبستگی چندگانه آنها پرداخته شده است. که نتایج در جدول ۶. بیان شده است.

جدول ۶. نتایج همبستگی چندگانه بین «معنویت در کار» و «مسئولیت‌پذیری» با «عملکرد آموزشی»

متغیرهای موردبررسی	همبستگی چندگانه	ضریب تعیین چندگانه	تغییرات F مربوط به همبستگی	سطح معناداری	نتیجه آزمون همبستگی چندگانه
معنویت در کار	۰/۳۲۸	۰/۱۰۸	۱۳/۳۴۵	۰/۰۰۰	معنادار
مسئولیت‌پذیری					
عملکرد آموزشی					

بر اساس نتایج به دست آمده؛ با اطمینان ۹۵ درصد؛ بین متغیرهای «معنویت در کار» و «مسئولیت‌پذیری» با «عملکرد آموزشی» معلمان، ۰/۳۲۸ همبستگی (چندگانه) وجود دارد.

تحلیل سوال فرعی اول:

آیا بین «معنویت در کار» و «مسئولیت‌پذیری معلمان» ابتدایی شهر قم رابطه معناداری وجود دارد؟

جدول ۷. نتایج همبستگی خطی بین «معنویت در کار» و «مسئولیت‌پذیری» معلمان

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	تعداد	سطح اطمینان	همبستگی	ضریب تعیین	نتیجه آزمون
معنویت در کار	۳/۱۸	۴۱۷/.	۲۲۴	۰۰۰.	۰/۲۸۴	۰/۰۸	معنادار
مسئولیت‌پذیری	۲/۷۴	۳۸۸/.					

یافته‌ها حاکی از آن است که؛ بین «معنویت در کار» و «مسئولیت‌پذیری»، با اطمینان ۹۵ درصد؛ به میزان ۰/۴۵۹ رابطه مستقیم و معناداری وجود دارد.

تحلیل سوال فرعی دوم:

آیا بین «معنویت در کار» و «عملکرد آموزشی» معلمان ابتدایی شهر قم رابطه معناداری وجود دارد؟

جدول ۸. نتایج همبستگی خطی بین «معنویت در کار» و «عملکرد آموزشی» معلمان

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	تعداد	سطح اطمینان	همبستگی	ضریب تعیین	نتیجه آزمون
معنویت در کار	۳/۱۸	./۴۱۷	۲۲۴	.۰۰۰	./۲۹۷	۰/۰۸۸	معنادار
عملکرد آموزشی	۴/۲۱	./۶۵۳					

یافته‌ها حاکی از آن است که بین «معنویت در کار» و «عملکرد آموزشی»، با اطمینان ۹۵ درصد؛ به میزان ۰/۲۹۷ رابطه مستقیم و معناداری وجود دارد.

تحلیل سوال فرعی سوم:

بین «مسئولیت پذیری» و «عملکرد آموزشی» معلمان ابتدایی شهر قم رابطه معناداری وجود دارد.

جدول ۹. نتایج همبستگی خطی بین «مسئولیت پذیری» و «عملکرد آموزشی» معلمان

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	تعداد	سطح اطمینان	همبستگی	ضریب تعیین	نتیجه آزمون
عملکرد آموزشی	۴/۲۱	./۶۵۳	۲۲۴	.۰۰۰	/۲۱۸	۰/۰۸	معنادار
مسئولیت پذیری	۲/۷۴	./۳۸۸					

یافته‌ها حاکی از آن است که بین «مسئولیت پذیری» و «عملکرد آموزشی»، با اطمینان ۹۵ درصد؛ به میزان ۰/۲۱۸ رابطه مستقیم و معناداری وجود دارد.

تحلیل سوال فرعی چهارم:

رابطه بین «معنویت در کار» و «مسئولیت پذیری» معلمان ابتدایی مرد و زن شهر قم، متفاوت است.

جدول ۱۰. نتایج همبستگی خطی بین «معنویت در کار» و «مسئولیت پذیری» معلمان ابتدایی مرد و زن

جنسیت	تعداد	متغیر اول	میانگین	متغیر دوم	میانگین	میزان همبستگی پیرسون	ضریب تعیین	سطح اطمینان	مقدار آماره Z	سطح اطمینان
معلمان مرد	۹۹	معنویت در کار	۲/۹۱	مسئولیت پذیری	۲/۷۱	./۴۸۲	۰/۲۳	۰/۰۰۰	۱/۹۹	/۰۲۳
معلمان زن	۱۲۵	معنویت در کار	۳/۴	مسئولیت پذیری	۲/۷۶	./۲۴۸	۰/۰۶	./۰۳		

رابطه بین «معنویت در کار» با «مسئولیت‌پذیری»، با اطمینان ۹۵ درصد؛ در هر دو گروه مرد و زن برقرار است. و با توجه به عدد Z فیشر و سطح اطمینان به دست آمده مشخص است که این مقدار همبستگی متفاوت و در گروه مردان بیشتر است.

تحلیل سوال فرعی پنجم:

رابطه بین «معنویت در کار» و «عملکرد آموزشی» معلمان ابتدایی مرد و زن شهر قم، متفاوت است.

جدول ۱۱. نتایج همبستگی خطی بین «معنویت در کار» و «عملکرد آموزشی» معلمان ابتدایی مرد و زن

جنسیت	تعداد	متغیر اول	r_{12}	متغیر دوم	r_{13}	میزان همبستگی پیرسون	ضرب تعیین	سطح اطمینان	مقدار آماره Z	سطح اطمینان
معلمان مرد	۹۹	معنویت در کار	۲/۹۱	عملکرد آموزشی	۴/۰۶	۱/۱۳	۰/۰۱۳	۰/۲۷۰	۱/۲۶	۰/۱۰۳
معلمان زن	۱۲۵	معنویت در کار	۳/۴	عملکرد آموزشی	۴/۳۴	۲/۸۲	۰/۰۸	۰/۰۰۲		

رابطه بین «معنویت در کار» با «عملکرد آموزشی»، با اطمینان ۹۵ درصد؛ در گروه زنان معنادار و در گروه مردان غیر معنادار است. و با توجه به عدد Z فیشر و سطح اطمینان به دست آمده مشخص است که این مقدار همبستگی متفاوت است و در گروه زنان بیشتر است.

تحلیل سوال فرعی ششم:

رابطه بین «مسئولیت‌پذیری» و «عملکرد آموزشی» معلمان ابتدایی مرد و زن شهر قم، متفاوت است.

جدول ۱۲. نتایج همبستگی خطی بین «عملکرد آموزشی» و «مسئولیت‌پذیری» معلمان ابتدایی مرد و زن

جنسیت	r_{12}	متغیر اول	r_{13}	متغیر دوم	r_{23}	میزان همبستگی پیرسون	ضرب تعیین	سطح اطمینان	مقدار آماره Z	سطح اطمینان
معلمان مرد	۹۹	عملکرد آموزشی	۴/۰۶	مسئولیت‌پذیری	۲/۷۱	۰/۲۷۸	۰/۰۷۷	۰/۰۰۶	۱/۹	۰/۰۲۸
معلمان زن	۱۲۵	عملکرد آموزشی	۴/۳۴	مسئولیت‌پذیری	۲/۷۶	۰/۰۲	۰/۰۰۰۴	۰/۱۲۸		

رابطه بین «عملکرد آموزشی» با «مسئولیت‌پذیری»، با اطمینان ۹۵ درصد؛ در گروه مردان معنادار و در گروه زنان غیر معنادار است. و با توجه به عدد Z فیشر و سطح اطمینان به دست

آمده مشخص است که این مقدار همبستگی متفاوت و در گروه مردان بیشتر است.

بحث و نتیجه گیری

یافته های تحقیق نشان داد که «معنویت در کار» و «مسئولیت پذیری» بر یکدیگر تأثیر مثبت و مستقیم داشته و این هر دو بر «عملکرد آموزشی» معلمان دوره ابتدایی مؤثر و مثبت است. این یافته با یافته های تحقیق شاهسواری و بهرامی (۱۳۹۵) در برقراری رابطه مثبت و معنی دار بین «معنویت در کار» و «مسئولیت پذیری» همخوان است. همچنین یافته های این پژوهش با یافته های تحقیق احدی شعار و همکاران (۱۳۹۲) در خصوص رابطه مثبت و معنادار بین «معنویت در کار» و «مسئولیت پذیری» نیز همخوانی دارد.

با توجه به اینکه بین «معنویت در کار» و «مسئولیت پذیری» با «عملکرد آموزشی» معلمان ابتدایی شهر قم رابطه معناداری و مثبت به دست آمد یافته های حاصله، ما را به این نتیجه می رساند که تقویت دو عامل «معنویت در کار» و «مسئولیت پذیری» اثربخشی «عملکرد آموزشی» معلمان ابتدایی را افزایش خواهد داد. همچنین با توجه به نقش مثبت مؤلفه های «معنویت در کار» و «مسئولیت پذیری» پیشنهاد می شود این دو مولفه در ملاک های رتبه بندی و ارتقای معلمان نیز مورد استفاده قرار گیرد. چرا که می تواند منجر به جهت گیری معلمان و مدیران به سمت تقویت آن گردد که در نهایت منجر به تقویت «عملکرد آموزشی» می شود.

سرلک، ویسه، پوراشرف و مهدیزاده (۱۳۹۱) جهت تقویت مولفه «معنویت در کار»، توجه به عوامل ۱۳ گانه زیر را سفارش کرده اند، چرا که تقویت و اصلاح این مولفه می تواند منجر به بهبود وضعیت معنویت در کار یا سازمان گردد. توجه به اصلاحات سازمانی (ساختاری، محتوایی، فرهنگ سازمانی، رهبری، مدل ارتباطات سازمان)، اصلاحات فردی (تقویت فضائل افراد، انگیزش فردی، ایمان فردی و تقویت خلاقیت) و توجه به مولفه عوامل محیطی مؤثر بر معنویت در سازمان (عوامل اقتصادی، عوامل اجتماعی، عوامل فرهنگی و عوامل سیاسی). بنابراین تقویت و اصلاح این عوامل، که منجر به بهبود وضعیت «معنویت در کار» می شود، با توجه به یافته های تحقیق و رابطه مثبت با «عملکرد آموزشی»، در نهایت می تواند منجر به بهبود مولفه «عملکرد آموزشی» شود. همچنین جهانیان و حدادی (۱۳۹۶) جهت تقویت مولفه «مسئولیت پذیری» به عوامل فردی (جنسیت، سابقه کار، سن، طبقه اجتماعی، تحصیلات و نوع شخصیت)، عوامل تربیتی (آموزش مسئولیت پذیری در خانواده، سبک تربیتی خانواده، آموزش مهارت های مدیریتی و مهارت های ذاتی

فرد)، عوامل فرهنگی (آشنایی با آداب فرهنگی، توانایی رشد فضیلت‌های اخلاقی، اعتقاد به معاد و توانایی تقویت مبانی معنوی)، عوامل اجتماعی (پایگاه اجتماعی مدیر، داشتن روحیه جمعی، مشارکت در عرصه اجتماع، آشنایی با آداب اجتماعی، توانایی تنظیم روابط اجتماعی و توانایی درک مشکلات اجتماعی) اشاره کرده‌اند. با توجه به یافته‌های تحقیق و وجود رابطه مثبت و معنادار بین مولفه «مسئولیت‌پذیری» و «عملکرد آموزشی»، می‌توان با تقویت عوامل موثر بر «مسئولیت‌پذیری»، زمینه بهبود این مولفه را ایجاد کرد که در نهایت منجر به بهبود وضعیت «عملکرد آموزشی» معلمان خواهد شد.

فراهم آوردن زمینه‌های مناسب جهت تقویت عوامل مثبت و انجام این کار با توجه به شرایط و امکانات، در درجه اول بر عهده مسئولان نظام آموزشی کشور و در درجه دوم بر عهده مدیران رده میانی و صافی و ستادی است.

میانگین «معنویت در کار» معلمان زن (۳/۴) از میانگین نمره معلمان مرد (۲/۹) بیشتر و معنادار می‌باشد. در حوزه «مسئولیت‌پذیری» این مقدار برای مردان (۲/۷۱) و برای زنان (۲/۷۶) به دست آمد. که اختلاف بین نمرات معنادار نمی‌باشد. و در حوزه «عملکرد آموزشی» این مقدار برای معلمان زن (۴/۳۴) که بیشتر از میانگین نمره در معلمان مرد (۴/۰۶) می‌باشد. و این اختلاف نیز معنادار می‌باشد. رابطه «معنویت در کار» و «مسئولیت‌پذیری» معلمان ابتدایی مرد و زن شهر قم با یکدیگر متفاوت بود؛ که میزان همبستگی در زنان از مردان بیشتر نیست. رابطه «معنویت در کار» و «عملکرد آموزشی» معلمان ابتدایی مرد و زن شهر قم با یکدیگر متفاوت نمی‌باشد. و در نهایت رابطه «مسئولیت‌پذیری» و «عملکرد آموزشی» معلمان ابتدایی مرد و زن شهر قم با یکدیگر متفاوت است؛ که میزان همبستگی در مردان از زنان بیشتر می‌باشد.

فهرست منابع

- آذری، همایون، لسانی، مهدی، علاج، سحر. (۱۳۹۳). بررسی رابطه بین معنویت در محیط کار و تعهد سازمانی کارکنان دانشگاه سیستان و بلوچستان در سال تحصیلی ۹۳-۹۲. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، کرمان: دانشکده ادبیات دانشگاه شهید باهنر.
- افشاری، ب. هویدا، ر. (۱۳۹۲). بررسی تأثیر رهبری معنوی مدیران مدارس بر عملکرد آموزشی معلمان. همایش بین‌المللی مدیریت. اصفهان.
- احدی شعمار، سید مجید، ایرانی، حمیدرضا، گل وردی، مهدی، جعفری، محمدباقر. (۱۳۹۱). بررسی رابطه معنویت در محیط کار از دیدگاه میلمن و درگیریشان در کار. (مورد مطالعه: سازمان جهاد

- کشاورزی شهر قم). مدیریت فرهنگ‌سازمانی، دوره ۱۲، ش ۱، ص ۴۱-۶۱.
- الوانی، سید مهدی. (۱۳۸۵). رفتار سازمانی. نشر مروارید.
- بدیع، علی؛ سواری، الهام؛ باقری دشت بزرگ، نجمه و لطیفی، وحیده. (۱۳۸۹). ساخت و اعتبار یابی پرسش‌نامه هوش معنوی. اولین همایش ملی روانشناسی دانشگاه پیام نور تبریز.
- پدید، مجید. (۱۳۹۶). ارزیابی عملکرد معلمان از نظریه تا عمل. کنگره بین‌المللی بهبود مدیریت و نظام آموزشی ایران، تهران، مرکز همایش‌های توسعه داتیس.
- جهانپان، رمضان و حدادی، ظاهره. (۱۳۹۶). بررسی عوامل موثر بر مسئولیت‌پذیری مدیران (مورد مطالعه: بنیاد مستضعفان انقلاب اسلامی). مطالعات مدیریت و کارآفرینی، دوره ۳، شماره ۲، تابستان ۱۳۹۶. صفحات ۱۳۱-۱۱۸.
- حسنی، محمد. حیدری‌زاده، زهرا. قاسم‌زاده، علی، شاهی، ابوالفضل. (۱۳۹۱). بررسی نقش و تأثیر اخلاق اسلامی کار و فرهنگ‌سازمانی بر رضایت شغلی و تعهد سازمانی کارکنان دانشگاه شهید چمران اهواز. فصلنامه مدیریت اسلامی، ش ۴ (پاییز و زمستان): ۳۲-۹.
- دارنده، اشرف. (۱۳۸۹). بررسی رابطه بین هوش عاطفی اجرایی مدیران با عملکرد معلمان در مدارس دامغان سال ۸۸-۸۹، پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی.
- دهخدا، ع. (۱۳۷۳). لغت‌نامه دهخدا، چاپ اول، جلد ۱۲، تهران، دانشگاه تهران.
- سرلک، محمد علی؛ ویسه، سید مهدی؛ پوراشرف، یاسان الله و مهدیزاده، حسین. (۱۳۹۱). طراحی مدل سازمان معنویت‌گرا در آموزش عالی ایران. پژوهش‌های مدیریت عمومی، سال پنجم، شماره هجدهم، زمستان. صفحه ۵-۲۴.
- سمیعی نژاد، بیژن، علی عسگری، مجید، موسی پور، نعمت اله، حاجی حسینی نژاد، غلامرضا. (۱۳۹۴). تأملی بر ارزشیابی عملکرد معلمان ابتدایی، مطالعه‌ای پدیدارنگارانه، همایش ملی آموزش ابتدایی. بیرجند: دانشگاه بیرجند.
- شاهسواری، زهرا، بهرامی فاطمه. (۱۳۹۵). بررسی رابطه معنویت با تعهد و مسئولیت‌پذیری در دانش‌آموزان. اولین کنفرانس بین‌المللی پژوهش‌های نوین در حوزه علوم تربیتی و روانشناسی و مطالعات اجتماعی ایران، قم.
- شجاعی، پریرسا، خزائی، فرهاد. (۱۳۹۱). رابطه رهبری معنوی با کیفیت زندگی کاری کارکنان دانشکده‌های دانشگاه علوم پزشکی قزوین. مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی قزوین، شماره ۴ (پاییز ۶۵).
- شربتیان، محمدحسن، میامی، حسن. (۱۳۹۱). تأملی بر فرایند جامعه‌پذیری مسئولیت اجتماعی جوانان. نشریه مهندسی فرهنگی، سال ۷، ش ۷۳، ص ۵۴-۷۱.
- شیخی نژاد، ف؛ و احمدی، گ. (۱۳۸۷). مدیریت در پرتو معنویت. مجله تدبیر، ش ۲۰۲، ص ۵۳-۴۹.
- طباطبای، نفیسه؛ طباطبایی، سید شهاب‌الدین؛ کاکایی، یزدان؛ و محمدی آریا، علی رضا. (۱۳۹۱). رفاه اجتماعی. سال دوازدهم. شماره ۴۴.

دانشگاه فرهنگیان
دوفصلنامه علمی- ترویجی
راهبردهای نوین تربیت معلمان
سال پنجم، شماره هشتم، پاییز و زمستان ۱۳۹۸

واکاوی و تحلیل فرایند پذیرش دانشجو در دانشگاه فرهنگیان به منظور ارایه الگوی

سیدصادق نبوی^۲

چکیده

پژوهش حاضر با هدف واکاوی و تحلیل فرایند پذیرش دانشجو در دانشگاه فرهنگیان به منظور ارایه الگوی جذب دانشجو انجام شد. روش پژوهش مورد استفاده کیفی با رویکرد نظریه داده‌بنیاد است. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه اعضای هیات علمی و مدرسان مدعو دانشگاه فرهنگیان در سراسر کشور بودند که از بین آنها، تعداد ۳۸ نفر (۱۸ نفر عضو هیات علمی و ۲۰ نفر مدرس مدعو) به عنوان نمونه آماری از دو استان تهران و مرکزی با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند از نوع داوطلبانه انتخاب گردیدند. از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته برای جمع‌آوری داده‌های مورد نیاز استفاده شد. برای تحلیل داده‌ها از روش تحلیل مضمون استفاده گردید. نتایج پژوهش نشان داد که از دیدگاه صاحب‌نظران، پذیرش دانشجو در دوره کارشناسی پیوسته دانشگاه فرهنگیان به خصوص برای دوره ابتدایی، جذب نخبگان فارغ‌التحصیل دوره کارشناسی سایر دانشگاه‌ها برای تحصیل در دوره دو ساله کارشناسی ارشد در آموزش رشته‌های تخصصی به خصوص رشته‌های فنی و حرفه‌ای و علوم پایه برای معلمی دوره متوسطه دوم مناسب است. همچنین الگویی برای جذب دانشجو ارایه شد که شامل سه مؤلفه، پذیرش دانشجوی کارشناسی پیوسته دانشگاه فرهنگیان، پذیرش دانشجوی کارشناسی پیوسته با مشارکت سایر دانشگاهها (۲+۲)، و پذیرش دانشجوی کارشناسی ارشد آموزش است. با توجه به نتایج پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که با لحاظ نمودن مؤلفه‌های الگوی ارایه شده برای جذب دانشجو در دانشگاه فرهنگیان می‌توان نسبت به پذیرش داوطلبانی مستعد، توانمند، با انگیزه و

۱. این مقاله برگرفته از طرح پژوهشی مصوب دانشگاه فرهنگیان است.

۲. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. Nabavi@mail.cfu.ac.ir

علاقه‌مند و برخوردار از سلامت جسمانی و روانی، برای تحصیل در دانشگاه فرهنگیان و ورود به حرفه معلمی مبادرت نمود.

کلید واژگان: الگوی پذیرش دانشجو، تربیت معلم، واکاوی

مقدمه

بهبود تعلیم و تربیت در هرکشوری مبتنی بر بهبود کیفیت تربیت معلم آن کشور است. لذا ایجاد تحول در نظام‌های تربیت معلم را باید پیش نیاز تحقق هر نوع تحول در نظام‌های آموزشی دانست. تربیت معلم را می‌توان از جمله حساس‌ترین و مهم‌ترین مؤلفه‌های نظام تعلیم و تربیت دانست چراکه موفقیت و یا عدم موفقیت در ایجاد تحول در نظام‌های آموزشی، منوط به توانمندی‌ها و قابلیت‌های حرفه‌ای معلمان است که مجریان اصلی برنامه‌ها در محیط واقعی هستند.

سازمان یونسکو (۲۰۱۴؛ به نقل از سنگری و آخش، ۱۳۹۶) در خصوص اهمیت نظام تربیت معلم اذعان می‌دارد که معلم، محور آموزش و کلید فرایند یادگیری است و یکی از حقوق کودکان را حق آموزش و پرورش مطلوب ذکر می‌کند و آن را مشروط به وجود معلمان مجرب با قابلیت‌های ممتاز و معلم به تعداد کافی می‌داند. این مهم را نیز در گرو وجود مراکز و مؤسسات تربیت معلم با کیفیت در کنار آموزش مستمر همراه با امکانات برای یادگیری مادام‌العمر برای همه معلمان به شمار می‌آورد. بدین ترتیب یونسکو تأکید دارد که تربیت معلم و توسعه حرفه‌ای معلم باید در اولویت سیاست‌گذاری‌های نظام آموزشی کشورها باشد.

دست‌اندرکاران نظام آموزش و پرورش توانایی کلامی، دانش کافی، راهبردهای تدریس، گواهی‌نامه معلمی، مهارت‌های مدیریت کلاس و آزمون شایستگی را به عنوان مهم‌ترین مؤلفه‌هایی تلقی می‌کنند که باید در فرایند جذب و انتخاب معلمان مورد توجه قرار داد (استرانگا، ۲۰۰۲: ۵۸).

بولاندر و اسنل^۲ (۲۰۰۴) اعتقاد دارند که حساس‌ترین گام در فرایند انتخاب معلم، تصمیم‌گیری در مورد جذب داوطلبان است. با این وجود انتخاب نهایی باید بر اساس نتایج آزمون‌ها، مصاحبه‌ها و ویژگی‌های مشخص شده در فرایند انتخاب و گزینش داوطلبان انجام گیرد.

آفازاده (۱۳۸۳) اظهار می‌دارد که در انتخاب معلم باید روشی را بکار برد که مبتنی بر معیارها

1. Stronge, J

2. Bohlander, G & Snell, S

و ملاک‌های علمی معتبر باشد تا از آن طریق بتوان همه ابعاد وجود داوطلب را متناسب با همه ضرورت‌های اشتغال در این حرفه ارزشیابی کرد و سرانجام از تلفیق ویژگی‌های فردی داوطلبان، شاخص‌های معتبری معین کرد تا بر مبنای آن بتوان بهترین و شایسته‌ترین داوطلبان را به مراکز تربیت معلم معرفی کرد.

در کشورهای مختلف شیوه‌ها و ملاک‌های متفاوتی برای انتخاب معلم وجود دارد. در کشور ژاپن نخستین شرط گزینش معلم، دارا بودن "گواهینامه صلاحیت" و داشتن مدرک تحصیلی لیسانس است. هرگاه متقاضیان اخذ گواهینامه معلمی در یکی از دانشگاهها و مدارس عالی مجاز و معتبر تحصیل نکرده باشند وزارت آموزش و پرورش اعطای گواهینامه را به آنان بر اساس "آزمون تعیین صلاحیت معلمان" می‌پذیرد. در بیشتر موارد افراد واجد شرایط بعد از امتحان تعیین صلاحیت انتخاب می‌شوند (تسوکادا^۱، ۲۰۰۸: ۲۸۷). در انگلستان از سال ۱۹۶۲ شورای ملی در زمینه انتخاب معلمان ابتدایی اعلام کرد که معلمان باید از بین فارغ التحصیلان دانشگاه‌ها که دوره خاص تربیت معلم را گذرانده‌اند انتخاب شوند (حبیبی، ۱۳۸۶: ۱۰۶). در فرانسه از سال ۱۹۹۰ تا سال ۲۰۱۳ مؤسسات دانشگاهی تربیت معلم تأسیس شدند که به امر تربیت معلم می‌پردازند. دارندگان مدرک کارشناسی می‌توانند برای تحصیل در این مراکز اقدام کنند و گزینش آنها بر اساس بررسی پرونده دانشگاهی، مصاحبه و در پاره‌ای از موارد امتحانات تخصصی صورت می‌گیرد (مهرابی و رضوان‌طلب، ۱۳۹۸: ۱۷۰).

در کشور ایالات متحده آمریکا در دانشگاه‌های تربیت معلم، استانداردهای تعیین سطح عمومی تدریس حرفه‌ای معلمان مشخص شده است. این استانداردها سطح ورودی داوطلبان حرفه معلمی و همچنین سطوح بالاتر قابلیت‌های معلم را مشخص خواهد کرد. برخی از ایالت‌ها ملاک انتخاب معلمان را بر اساس کار پایان ترم و فعالیت مستمر داوطلبان و در بعضی موارد بر اساس آزمون‌های موضوعی یا ارزیابی عملکرد داوطلبان قرار داده‌اند (هاموند^۲، ۲۰۰۶: ۱۸۵). در کشور چین انتخاب برای ورود به تربیت معلم بر عهده هر دانشگاه و در چهارچوب ضوابط تعیین شده وزارت آموزش و پرورش است. بسیاری از دانشگاه‌ها انتخاب خود را بر اساس نمرات دانشگاهی و برخی دیگر نیز توان دانشجویان در موفقیت در آزمون‌های مرتبط با تدریس، مانند زبان، دانش آموزش عمومی، نگرش‌ها و رگه‌های شخصیتی را مبنای پذیرش قرار داده‌اند. برخی از دانشگاه‌ها مواردی مانند شخصیت، رفتار اخلاقی و فعالیت‌های فوق برنامه را در نظر

1. Tsukada, M
2. Hammond, D

می‌گیرند(هسیه و همکاران^۱، ۲۰۱۳؛ به نقل از نامداری پژمان، ۱۳۹۷: ۷۴).

در کشور ترکیه انتخاب دانشجویان برای ورود به دانشکده‌های تربیت معلم، به طور متمرکز و توسط مرکز سنجش و گزینش داوطلبان استخدامی انجام می‌شود و دانشجومعلم با توجه به مجموع امتیازات آزمون ورودی دانشگاه و نمرات کسب شده در دبیرستان پذیرفته می‌شوند(خدیوی و رحمانی، ۱۳۹۸: ۹۹).

یافته پژوهش لاورنس^۲ (۲۰۱۳) در مورد دانشجومعلمان برونی نشان می‌دهد که برخورداری از سلامت روانی مناسب، شاخصی از بهزیستی روان‌شناختی مطلوب برای همه افراد، از جمله معلمان است. برای پیشگیری و محافظت کودکان از مواجهه شدن با معلمانی با سلامت روانی پایین، دانشجومعلمان باید از نظر بهزیستی روان‌شناختی غربال‌گری شوند.

کلاسن^۳ (۲۰۰۶) در پژوهشی با عنوان "بررسی نظرات مدیران مدارس ابتدایی در مورد انتخاب معلم" به این نتیجه رسید که معلمان باید از صلاحیت و شایستگی لازم، تعهد، شخصیت جاذب، تحصیلات عالی و دستاوردهای علمی برخوردار باشند.

بولز و همکاران^۴ (۲۰۱۴) در پژوهشی به دنبال ارزیابی الگویی برای انتخاب دانشجومعلمان بوده و به این موضوع می‌پردازند که تاکنون اکثر شیوه‌های انتخاب دانشجومعلمان به صورت سنتی و بر مبنای آزمون‌ها و مصاحبه‌های علمی صورت گرفته و کارآمد نبوده‌اند، لذا آنها مدلی که در آن طیف گسترده‌ای از ارزیابی‌ها در زمینه توانایی تفکر، تعامل اجتماعی، علایق درونی، توانایی استدلال و تصمیم‌گیری باشد را ارائه دادند.

علاوه بر پژوهش‌های خارجی، در داخل کشور نیز پژوهش‌هایی در زمینه جذب و گزینش معلمان انجام شده است که می‌توان به پژوهش‌های زیر اشاره کرد: معین پور (۱۳۷۵) در پژوهشی تحت عنوان "بررسی مسایل و مشکلات گزینش، تربیت و استخدام دبیران دوره متوسطه" به این نتیجه رسید که در گزینش، باید شایستگی‌های علمی داوطلب به طرق مختلف مورد ارزیابی قرار گیرد. فراهانی، نصرافهانی و شریف (۱۳۹۱) در پژوهشی با عنوان "ارزیابی شیوه‌های انتخاب معلمان ابتدایی در نظام آموزش و پرورش کشور ایران" نشان دادند که فرایند جذب و انتخاب معلمان باید به علاقه و انگیزه داوطلبان، توانایی‌ها و ویژگیهای جسمی، روانی و علمی داوطلبان، اصلاح و بهبود فرایند جذب، انتخاب و استفاده از نیروهای بومی توجه شود. از نظر فلسفی (۲۰۰۹)، به

1. Hsieh et al

2. Lawrence, M

3. Claussen, W

4. Bowles, T; Hattie, J; Dinham, S; Scull, J; & Clinton, J

نقل از گراوند و عباسپور، ۱۳۹۱: ۶۰) تفاوت معناداری بین تجربه معلمان جذب شده از طریق مراکز تربیت معلم و معلمان حق التدریس وجود دارد. نتایج پژوهش باقری (۱۳۸۵) نشان داد که معلمان فارغ التحصیل از مراکز تربیت معلم با دانش‌آموزان و همکاران ارتباط دوستانه‌ای دارند و در مهارت‌های ارتباطی بالاتر از معلمان حق التدریس بوده‌اند.

یکی از اهداف مهم تأسیس دانشگاه فرهنگیان، تأمین و تربیت معلمان، مدیران و مربیان مؤمن، متعهد، و کارآمد و توانمند در طراز جمهوری اسلامی ایران بوده است (اساسنامه دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۱). همچنین هدف عملیاتی ۷-۲ برنامه راهبردی دانشگاه فرهنگیان بر استقرار نظام پذیرش دانشجو و سنجش صلاحیت‌های داوطلبان براساس نظام معیار اسلامی تأکید دارد. در این برنامه چهار شیوه پذیرش دانشجو آمده است که عبارتند از: ۱- از دیپلم و تحصیل در دوره کارشناسی پیوسته در دانشگاه فرهنگیان، ۲- از دیپلم و تحصیل در دوره کارشناسی پیوسته با مشارکت سایر دانشگاهها (۲+۲)، ۳- پذیرش دانشجو از دانش‌آموختگان دوره کارشناسی سایر دانشگاهها و طی دوره یکساله مهارت‌آموزی (طبق ماده ۲۸ اساسنامه دانشگاه)، ۴- از دانش‌آموختگان کارشناسی سایر دانشگاهها و طی دوره دو ساله کارشناسی ارشد آموزش در دانشگاه فرهنگیان با مشارکت سایر دانشگاهها (برنامه راهبردی دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۵). با توجه به هدف مذکور و شیوه‌های پذیرش دانشجو برای ورود به حرفه معلمی، طی چند سال گذشته همواره بین صاحب‌نظران و مسئولین دانشگاه در زمینه شیوه‌های پذیرش دانشجو اختلاف نظر وجود داشته و مبنای پژوهشی برای انتخاب مناسب‌ترین شیوه جذب معلم نبوده است. به خاطر خلا پژوهشی، این موضوع به عنوان اولویت پژوهشی در دانشگاه فرهنگیان در فراخوان اعلام شد تا نتایج آن بتواند به مسئولین دانشگاه در انتخاب مناسب‌ترین شیوه جذب دانشجو کمک نماید. طی سالهای گذشته پذیرش دانشجو در تربیت معلم از طریق دو شیوه کارشناسی پیوسته دانشگاه فرهنگیان و دانش‌آموختگان دوره کارشناسی سایر دانشگاهها (مهارت‌آموزان ماده ۲۸ اساسنامه دانشگاه) بوده است که هرکدام مزایا و معایبی داشته است، ولی شیوه‌های پذیرش دانشجوی کارشناسی پیوسته با مشارکت سایر دانشگاهها (۲+۲)، و پذیرش دانشجو از دانش‌آموختگان کارشناسی سایر دانشگاهها و طی دوره دو ساله کارشناسی ارشد آموزش در دانشگاه فرهنگیان با مشارکت سایر دانشگاهها، هنوز با توجه به نبود ساز و کار قانونی به مرحله اجرایی نرسیده است. به نظر می‌رسد که اعضای هیات علمی و مدرسان دانشگاه فرهنگیان به عنوان صاحب‌نظر با توجه به برخورداری از تجربه چندین ساله در فرایند مصاحبه ورودی به تربیت معلم و آموزش دانشجویان و مهارت‌آموزان، شناخت نسبتاً کاملی از کارآمدی دو شیوه مذکور داشته باشند و نظرات آنها مبنی بر تجربه

زیسته باشد که می‌تواند به اصلاح شیوه‌های جذب دانشجو در دانشگاه فرهنگیان کمک نماید. با عنایت به مطالب مذکور و تجربه پژوهشگر در طول سالیان متمادی به عنوان مدرس و عضو هیات علمی در دانشگاه فرهنگیان، به نظر می‌رسد یکی از مشکلات اساسی در پذیرش دانشجوی تربیت معلم، انتخاب برخی از داوطلبان برای ورود به حرفه معلمی است که از قابلیت‌های حرفه‌ای لازم و ویژگیهای جسمانی و شخصیتی مناسب برای احراز شغل معلمی برخوردار نیستند، که این مسئله به شیوه‌های جذب دانشجو در تربیت معلم بر می‌گردد و آن می‌تواند علاوه بر وارد نمودن آسیب‌های روانی به خود داوطلبان، خسارت‌های جبران ناپذیری بر نظام آموزش و پرورش کشور وارد نماید. لذا هدف اصلی این پژوهش واکاوی و تحلیل فرایند پذیرش دانشجو در دانشگاه فرهنگیان به منظور ارزیابی الگوی مناسب جذب دانشجو است.

با توجه به موارد مذکور، در این پژوهش مسأله اصلی این است که کدام شیوه پذیرش دانشجو در دانشگاه فرهنگیان برای تامین و تربیت معلم در ایران مناسب است؟ و همچنین الگوی مناسب جذب دانشجو برای دانشگاه فرهنگیان کدام است؟.

روش‌شناسی پژوهش

با توجه به ماهیت موضوع و اهداف پژوهش، روش پژوهش کیفی از نوع نظریه داده بنیاد بوده که از رویکرد نظام‌مند^۲ استفاده شده است. به این دلیل از آن روش استفاده گردید که لازم بود مفاهیم و مقوله‌ها به طور مستقیم از درون داده‌هایی که در جریان پژوهش به صورت منظم گردآوری و تحلیل شده، استخراج و پدیدار شوند (استراوس و کربین، ۱۹۹۰؛ ترجمه ابراهیم افشار، ۱۳۹۶: ۳۴). در این رویکرد پژوهشگر پس از جمع‌آوری داده‌ها به صورت نظام‌مند نسبت به انجام سه مرحله کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری گزینشی جهت رسیدن به نظریه اقدام می‌نماید. همچنین در این رویکرد داده‌ها حاوی معنی می‌باشند و پژوهشگر با کدگذاری و اجرای طرح منظم، داده‌ها را معنا دار می‌کند (خنیفر، ۱۳۹۶: ۲۰۵).

جامعه آماری پژوهش شامل کلیه اعضای هیات علمی و مدرسان مدعو دانشگاه فرهنگیان در سراسر کشور بودند که از بین آنها، تعداد ۳۸ نفر (۱۸ نفر عضو هیات علمی و ۲۰ نفر مدرس مدعو) به عنوان نمونه آماری از دو استان تهران و مرکزی به خاطر دسترسی آسان پژوهشگر،

1. Grounded theory
2. Systematic approach

با استفاده از روش نمونه گیری هدفمند از نوع داوطلبانه انتخاب گردیدند. لازم به ذکر است که بر اساس گزارش آماری دفتر طرح و برنامه دانشگاه فرهنگیان در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶، تعداد کل اعضای هیات علمی رسمی و پیمانی دانشگاه ۷۸۴ نفر و مدرسان مدعو حدود ۳۰۰۰ نفر بودند. برای انتخاب نمونه از اعضای هیات علمی و مدرسان مدعو دانشگاه، به دلیل اینکه افراد بایستی مطلع و خبره بوده و حداقل تجربه چهار سال همکاری در فرایند مصاحبه و گزینش داوطلبان ورود به تربیت معلم و همچنین تجربه زیسته تدریس در دانشگاه فرهنگیان را دارا باشند از روش نمونه گیری هدفمند از نوع داوطلبانه استفاده به عمل آمد. پس به این ترتیب نمونه گیری بر اساس هدف پژوهش انجام گرفت. نمونه گیری هدفمند نوعی نمونه گیری غیر تصادفی می باشد که در آن پژوهشگر افراد واجد ویژگی های خاص را برای شرکت در پژوهش دعوت می کند (جانسون و کریستنسن^۱، ۲۰۱۴؛ ترجمه علیرضا کیامنش و همکاران، ۱۳۹۵: ۳۸۴).

اطلاعات جمعیت شناختی مربوط به نمونه در جدول شماره ۱ و ۲ آورده شده است.

جدول شماره ۱. توزیع فراوانی اعضای هیات علمی شرکت کننده در مصاحبه بر حسب ویژگی های جمعیت شناختی

کد	مدرک تحصیلی	رشته تحصیلی	مرتبۀ علمی	پردیس محل خدمت	استان	مدت مصاحبه
ع-۱	دکتری	علوم تربیتی	استادیار	شهیدمفتح	تهران	۴۰ دقیقه
ع-۲	دانشجوی دکتری	علوم اجتماعی	مربی	شهیدمفتح	تهران	۴۵ دقیقه
ع-۳	دانشجوی دکتری	مشاوره	مربی	شهیدمفتح	تهران	۴۵ دقیقه
ع-۴	دکتری	روان شناسی	استادیار	شهیدمفتح	تهران	۴۵ دقیقه
ع-۵	دکتری	علوم تربیتی	استادیار	شهیدمفتح	تهران	۴۵ دقیقه
ع-۶	دانشجوی دکتری	الهیات و معارف اسلامی	مربی	شهیدمفتح	تهران	۴۵ دقیقه
ع-۷	دکتری	ریاضی	استادیار	شهیدمفتح	تهران	۴۵ دقیقه
ع-۸	دکتری	مشاوره	استادیار	شهیدباهر	مرکزی	۴۵ دقیقه
ع-۹	دکتری	علوم تربیتی	استادیار	شهیدچمران	تهران	۴۵ دقیقه
ع-۱۰	دکتری	علوم تربیتی	استادیار	شهیدچمران	تهران	۴۵ دقیقه
ع-۱۱	دکتری	علوم تربیتی	استادیار	شهیدچمران	تهران	۴۵ دقیقه
ع-۱۲	دانشجوی دکتری	روان شناسی	مربی	شهیدچمران	تهران	۴۵ دقیقه
ع-۱۳	دکتری	علوم تربیتی	استادیار	شهیدچمران	تهران	۴۵ دقیقه
ع-۱۴	دکتری	تربیت بدنی	استادیار	شهیدچمران	تهران	۴۵ دقیقه
ع-۱۵	دانشجوی دکتری	علوم تربیتی	مربی	شهیدچمران	تهران	۴۵ دقیقه
ع-۱۶	دکتری	روان شناسی	استادیار	شهیدمفتح	تهران	۴۵ دقیقه

ع-۱۷	دکتری	مشاوره	استادیار	شهیدمفتح	تهران	۴۵ دقیقه
ع-۱۸	دکتری	تربیت بدنی	استادیار	شهیدچمران	تهران	۴۵ دقیقه

جدول شماره ۲. توزیع فراوانی مدرسان مدعو شرکت کننده در مصاحبه بر حسب ویژگی های جمعیت شناختی

کد	مدرک تحصیلی	رشته تحصیلی	پرديس محل خدمت	استان	مدت مصاحبه
م-۱	دکتری	علوم تربیتی	شهیدباهر	مرکزی	۴۵ دقیقه
م-۲	دکتری	علوم تربیتی	شهیدمفتح	تهران	۴۰ دقیقه
م-۳	دکتری	روان شناسی	شهیدباهر	مرکزی	۵۰ دقیقه
م-۴	دکتری	روان شناسی	شهیدباهر	مرکزی	۴۰ دقیقه
م-۵	دانشجوی دکتری	ادبیات فارسی	شهیدباهر	مرکزی	۴۵ دقیقه
م-۶	دکتری	علوم تربیتی	شهیدباهر	مرکزی	۴۰ دقیقه
م-۷	دانشجوی دکتری	روان شناسی	شهیدباهر	مرکزی	۴۵ دقیقه
م-۸	دکتری	علوم اجتماعی	شهیدباهر	مرکزی	۴۰ دقیقه
م-۹	دکتری	علوم تربیتی	شهیدباهر	مرکزی	۵۰ دقیقه
م-۱۰	دکتری	علوم تربیتی	شهیدباهر	مرکزی	۴۰ دقیقه
م-۱۱	دکتری	علوم تربیتی	شهیدباهر	مرکزی	۴۰ دقیقه
م-۱۲	فوق لیسانس	روان شناسی	شهیدباهر	مرکزی	۴۵ دقیقه
م-۱۳	دکتری	علوم تربیتی	شهیدچمران	تهران	۴۵ دقیقه
م-۱۴	دکتری	روان شناسی	شهیدچمران	تهران	۴۰ دقیقه
م-۱۵	دانشجوی دکتری	علوم تربیتی	شهیدچمران	تهران	۴۵ دقیقه
م-۱۶	دکتری	روان شناسی	شهیدچمران	تهران	۴۰ دقیقه
م-۱۷	دانشجوی دکتری	علوم تربیتی	شهیدچمران	تهران	۴۵ دقیقه
م-۱۸	دکتری	مشاوره	شهیدمفتح	تهران	۴۵ دقیقه
م-۱۹	دانشجوی دکتری	علوم تربیتی	شهیدمفتح	تهران	۴۵ دقیقه
م-۲۰	دانشجوی دکتری	علوم تربیتی	شهیدمفتح	تهران	۴۵ دقیقه

با توجه به ماهیت پژوهش کیفی و سؤال های پژوهش، از مصاحبه نیمه ساختاریافته برای جمع آوری داده های مورد نیاز استفاده شد. به این دلیل از مصاحبه نیمه ساختاریافته استفاده شد که بر اساس ادبیات و پیشینه پژوهش اطلاعاتی از موضوع پژوهش در دست بود ولی آن کامل نبود. بنابراین احتمال داشت که مواردی وجود داشته باشد که مصاحبه شونده از آنها آگاه باشد. فرم مصاحبه توسط پژوهشگر بر اساس مبانی نظری و پیشینه پژوهش تهیه و تدوین

شده بود. لازم به ذکر است که ابتدا براساس مطالعه ادبیات و پیشینه پژوهش، چارچوب مصاحبه (نیمه ساختاریافته) تدوین و سپس سؤالات مصاحبه با توجه به سؤالات پژوهش تهیه و تدوین شد. طبق بررسی‌های انجام شده توسط پژوهشگر و همکاران وی تعدادی از اعضای هیات علمی و مدرسان مدعو دانشگاه (به عنوان صاحب‌نظر) که حداقل چهار سال با دانشگاه فرهنگیان همکاری داشتند شناسایی شدند. سپس طی تماس تلفنی و با اطلاع قبلی ضمن جلب موافقت ضمنی و توجیه ایشان نسبت به اهداف پژوهش با آنها قرار مصاحبه در پردیس‌های استان‌های تهران و مرکزی گذاشته شد. به منظور کسب آمادگی و آشنایی مصاحبه‌شوندگان با نوع سؤالات، قبل از جلسه مصاحبه از طریق پست الکترونیکی به آنها ارسال می‌شد. معمولاً مکان مصاحبه مرکز مشاوره پردیس یا دفتر گروه آموزشی تعیین می‌شد. هر مصاحبه حدود ۴۵ دقیقه طول می‌کشید. همچنین مصاحبه به صورت انفرادی با مدرسان و اعضای هیات علمی انجام گرفت. اطلاعات حاصله از مصاحبه با مصاحبه‌شوندگان با کسب مجوز از ایشان ضبط و یادداشت برداری می‌شد و در برخی موارد که مصاحبه‌شونده راضی نبود یادداشت برداری صورت می‌گرفت. بدین ترتیب مصاحبه با صاحب‌نظران انجام شد. با اجرای مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته فرایند نمونه‌گیری پیش رفت و ابعاد مسئله پژوهش مورد بررسی قرار گرفت. انجام مصاحبه با افراد نمونه ادامه یافت تا اینکه پس از مصاحبه با ۱۸ نفر از اعضای هیات علمی و ۲۰ نفر مدرس مدعو دانشگاه به عنوان صاحب‌نظر به حد اشباع نظری رسید. به این معنی که با مصاحبه شونده‌گانی که در مراحل پایانی مصاحبه انجام گرفت اطلاعات جدیدی از آنها بدست نیامد. بر اساس فرایندی که شرح داده شد مصاحبه‌های ضبط شده، پس از پیاده‌سازی و تبدیل به متن نوشتاری، ویرایش و در قالب متن ورد تایپ شد. پس از تبدیل مصاحبه‌ها به متن نوشتاری بر روی داده‌های حاصله، کدگذاری باز و محوری صورت گرفت. سپس مضامین مشخص شد و بعد به تفسیر آن‌ها پرداخته شد. پس از تدوین فهرست مزایا و معایب شیوه‌های پذیرش دانشجو از نظر صاحب‌نظران، گروه کانونی با چند نفر از متخصصان این حوزه برای اعتباربخشی تشکیل شد و این فهرست در اختیار آنها قرار گرفت که پس از اعلام نظر و اعتبار بخشیدن به آن، مورد بازبینی قرار گرفته و بعد از انجام اصلاحات لازم، فهرست نهایی مزایا و معایب شیوه‌های پذیرش دانشجو در دانشگاه فرهنگیان تهیه و تدوین شد. همچنین پایایی از طریق بازکدگذاری توسط کدگذار دیگر انجام شد. در این پژوهش متن پیاده شده ۴ مصاحبه به صورت تصادفی در اختیار یک نفر از اعضای هیات علمی متبحر و باتجربه قرار گرفت و از ایشان خواسته شد که آنها را کدگذاری نماید. مقدار پایایی بین کدگذاران در این بخش (۸۹/۲۵)

درصد) بدست آمد، که این مقدار پایایی از مجموع کدگذاری چهارمصاحبه بدست آمده و نشان می‌دهد که میزان پایایی مطلوب است. لازم به ذکر است که تحلیل مصاحبه‌ها با استفاده از نرم افزار مکس کیودا نسخه دهم انجام شد.

برای تحلیل داده‌های مصاحبه‌ها از روش تحلیل مضمون استفاده شد که آن یکی از شیوه‌های متداول تحلیل محتوا و روشی برای تحلیل داده‌های کیفی حاصل از مصاحبه‌ها است. آن روشی برای شناخت، تحلیل و الگوهای موجود در داده‌های کیفی است و همچنین ابزار پژوهشی منعطف و مفیدی برای تحلیل حجم زیادی از داده‌های پیچیده است (خنیفر، ۱۳۹۶: ۵۳).

در این پژوهش از روایی محتوا ۱۱ برای تعیین میزان روایی سؤالات مصاحبه استفاده به عمل آمد. بر این اساس، ابتدا چندین سؤال بر مبنای اهداف و سؤالات اصلی پژوهش طراحی شد و سعی شد تمامی سؤالات اصلی پژوهش از طریق سؤالات مصاحبه تحت پوشش قرار گیرد. سپس با استفاده از نظرات دو نفر از متخصصان سؤالات مصاحبه مورد بازبینی قرار گرفت. در نهایت سؤالات مصاحبه تهیه و تدوین شد. همچنین برای تعیین پایایی سؤالات مصاحبه از روش بازکدگذاری پژوهشگر و بازکدگذاری توسط کدگذار دیگر استفاده گردید. در پژوهش حاضر متن مصاحبه‌ها و نتایج تحلیل‌ها و کدبندی‌های حاصل از مصاحبه‌ها در اختیار چند تن از مصاحبه‌شوندگان قرار گرفت و از ایشان خواسته شد تا اصلاحات موردنظر را اعمال نمایند. در این مرحله برخی از مصاحبه‌شوندگان از کدگذاری‌ها و مضامین برداشت شده اظهار رضایت داشتند. بعضی دیگر از مصاحبه‌شوندگان نیز کدگذاری‌ها و مضامین را مترادف با آن چه انجام شده بود توصیه کردند که توصیه‌های ایشان در کدگذاری و تعیین مضامین لحاظ شد.

یافته‌های پژوهش

هدف اصلی این پژوهش واکاوی و تحلیل فرایند پذیرش دانشجو در دانشگاه فرهنگیان به منظور ارایه الگوی مناسب جذب دانشجو است. به همین منظور در مرحله اول مزایا و معایب شیوه‌های پذیرش دانشجو در دانشگاه فرهنگیان از دیدگاه صاحب‌نظران (اعضای هیات علمی و مدرسان دانشگاه) از طریق مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با آنها شناسایی شد. در تحلیل مصاحبه‌ها مضامینی پدیدار شدند که پیرامون تجربیات مصاحبه‌شوندگان و نظرات ایشان در مورد مزایا و معایب شیوه‌های پذیرش دانشجو بود. بعد از انجام هر مصاحبه، عبارات مهم و معنی‌دار در مصاحبه‌ها

مشخص و کدها استخراج شدند. فرایند کدگذاری هر مصاحبه به صورت مجزا انجام گرفت و سپس کدها بازنگری شد که در این مرحله کدهای تکراری حذف و کدهای دارای همپوشانی ادغام شد. در مرحله بعد برخی از طبقات به زیر طبقه تقسیم شده و برخی دیگر با هم ادغام شدند. همچنین در این مرحله کدهای به دست آمده از تحلیل داده‌ها در مقوله‌های مربوط قرار داده شدند. در مرحله سوم، به منظور طبقه‌بندی مناسب و تفسیر، داده‌ها در جدول‌هایی بازآرایی شدند. به این ترتیب که نظرات صاحب‌نظران در جداول به صورت مقوله‌ای طبقه‌بندی شدند. با توجه به سؤالات پژوهش تحلیل کیفی داده‌ها در جداول ارائه می‌شود.

سؤال ۱ - از دیدگاه صاحب‌نظران کدام شیوه پذیرش دانشجو در دانشگاه فرهنگیان برای تامین و تربیت معلم در ایران مناسب است؟

در پاسخ به سؤال مذکور، با اعضای هیات علمی و مدرسان مدعو دانشگاه فرهنگیان مصاحبه به عمل آمد که داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها مورد استخراج قرار گرفت. سپس کدگذاری محوری برای هر کدام از مصاحبه‌شوندگان جداگانه انجام شد و در نهایت به صورت تجمیعی کدگذاری انجام گرفت. با استفاده از روش تحلیل مضمون مبتنی بر دو نوع کدگذاری باز و کدگذاری محوری، یافته‌های پژوهش تحلیل شد. پس از کدگذاری محوری داده‌ها، یک تم کلی استخراج شد که در بردارنده ۴ مضمون (مقوله) اصلی و ۲۵ مقوله فرعی بود. آن چه در جدول شماره ۳ آمده، گزارشی از نمونه کدهای استخراج شده، مقوله‌های فرعی، مضامین (مقوله‌ها) اصلی و تم اصلی پژوهش است.

جدول شماره ۳. مضامین و مقوله‌های شناسایی شده از مصاحبه با صاحب‌نظران در سؤال اول پژوهش

تم اصلی	مضامین (مقوله‌ها) اصلی	کدهای محوری مقوله‌های فرعی	نمونه کدهای استخراج شده
شیوه پذیرش دانشجو در دانشگاه فرهنگیان	کارشناسی پیوسته دانشگاه فرهنگیان	شکل‌گیری شخصیت معلمی هویت حرفه‌ای کسب مهارت‌های حرفه‌ای کسب صلاحیت حرفه‌ای	شکل‌گیری شخصیت معلمی در داوطلبان طی چهارسال تحصیل در تربیت معلم (۵-م: ۱-ع)، داشتن رگه‌های شخصیتی بهتری نسبت به تغییر (۴-ع)، ساخته شدن شخصیت معلمی (۶-ع)، شکل‌گیری شخصیت حرفه‌ای دانشجو (۱۱-ع)، خشت خالی بودن دانشجو و شکل دهی به شخصیت (۱۴-ع)، لزوم تربیت تدریجی دانشجویان در دوره چهارساله به لحاظ شکل‌گیری شخصیت معلمی (۷-م)، کسب هویت حرفه‌ای و صلاحیت‌های لازم (۱۱-ع)، علاقه‌مندی به شغل معلمی از ابتدای تحصیل (۵-م)، آشنایی با روحیات و منش معلمی برای ورود به مدارس (۱۷-ع)،

<p>شیوه پذیرش دانشجو در دانشگاه فرهنگیان</p>	<p>کارشناسی پیوسته دانشگاه فرهنگیان</p>	<p>سن مناسب دانشجوی انتقال تجربه زیسته توسط استادان فضای تربیتی و فرهنگی مناسب علاقه مندی به شغل معلمی دانشجوی تمام وقت در دانشگاه فرهنگیان کارورزی در موقعیت واقعی مدرسه عدم ارزیابی دقیق ویژگیهای شخصیتی و روان شناختی داوطلبان عدم تشخیص استعدادها، توانمندیها و قابلیت های حرفه ای داوطلبان عدم استفاده از نتایج آمو ن های غربال گری برای تعیین سلامت روانی داوطلبان</p>	<p>کسب مهارتهای حرفه ای و تربیتی (۱-ع)، مهارت آموزشی شغل معلمی علاوه بر آموزش (۱۲-ع)، آموختن مهارتهای حرفه ای به دانشجو در طی چهارسال تحصیل (۱۵-ع-۱۶-ع)، یادگیری مهارت های حرفه ای در دوره چهارساله (۷-م؛ ۱۷-م)، کسب مهارت های حرفه ای (۲۰-م)، پذیرش دانشجو معلم از دیپلم و تحصیل در دوره کارشناسی پیوسته دانشگاه فرهنگیان بهتر است (۱-ع: ۲-ع، ۳-ع: ۴-ع؛ ۵-ع: ۶-ع: ۷-ع: ۸-ع: ۱۰-ع: ۱۱-ع: ۱۲-ع: ۱۶-ع- ۱۷-ع: ۱۸-ع: ۱-م: ۲-م: ۵-م: ۶-م: ۷-م: ۸-م؛ ۱۳-م: ۱۵-م: ۱۷-م: ۲۰-م)، تربیت دانشجو از سنین پایین با گرایش معلمی برای ایجاد انگیزه در او (۸-م)، سن مناسب دانشجویان در کارشناسی پیوسته (۴-ع)، داوطلبان چون سنین ۱۴ یا ۱۸ سالگی (۱۶-ع)، قرار گرفتن دانشجو معلم در یک فضای تربیتی و آموزشی مناسب جهت ورود به آموزش و پرورش (۱۵-م)، انتقال تجربه زیسته توسط استادان به دانشجویان (۹-ع: ۴-م)، شناخت واقعی بیشتر اعضای هیات علمی و مدرسان دانشگاه فرهنگیان از مدرسه (۹-ع)، مهارت آموزشی شغل معلمی علاوه بر آموزش (۱۲-ع) فارغ التحصیلی دانشجو معلمان تا ۲۲ سالگی (۱۴-ع)، فضای فرهنگی وابسته به آموزش و پرورش (۱۷-ع)، علاقه مندی به شغل معلمی از ابتدای تحصیل (۵-م)، عدم انتخاب شغل معلمی از روی اجبار (۵-م)، معلمی توانمند از نظر علمی و عملی (۲-ع)، رسیدن دانشجو به توانمندی های علمی لازم (۵-ع)، در اختیار داشتن دانشجو به شکل تمام وقت در دانشگاه فرهنگیان (۴-ع)، مناسب بودن فرایند یادگیری و یاددهی در طول زمان چهار ساله (۹-ع)، بهتر محقق شدن اهداف سند تحول بنیادین آموزش و پرورش با تحصیل تمام وقت (۶-ع)، آموزش در طول ۴ سال (۴-ع)، آموزش مهارت های عملی تدریس به دانشجویان در دانشگاه فرهنگیان (۱۰-ع)، گذراندن چهار ترم کارورزی با راهنمایی مدرسان با سابقه طولانی تدریس در مدارس (۱۰-ع)، گذراندن واحدهای عملی و کارورزی در موقعیت واقعی مدرسه (۱۷-م)، گذراندن دروس موضوعی- تربیتی و کارورزی در دانشگاه فرهنگیان (۱۴-ع)، آشنایی دانشجو معلمان با جو کلاس مدرسه و کلاس داری (۸-ع)، آشنایی استادان تربیت معلم با کلاس و معلمی (۷-ع)، پالایش دانشجویان گریخته از فیلتر ورودی در فیلتر خروجی (۱۳-م)، مشکل بودن تشخیص درست استعدادها، توانمندی ها و قابلیت های حرفه ای داوطلبان در وقت کم مصاحبه (۹-م)، عدم ارزیابی دقیق ویژگیهای شخصیتی و روان شناختی داوطلبان (۱۵-ع)، عدم استفاده از نتایج آمو ن های غربال گری برای تعیین سلامت روانی داوطلبان به عنوان مکمل فرایند مصاحبه (۱-م).</p>
--	---	--	---

شمیوه پذیرش دانشجو در دانشگاه فرهنگیان	کارشناسی پیوسته با مشارکت سایر دانشگاه‌ها	<p>پذیرش دانشجو با مشارکت سایر دانشگاه‌ها (۲+۲) برای دوره متوسطه دوم</p> <p>تنوع رشته‌های مورد نیاز در آموزش و پرورش</p> <p>محتوای علمی غنی‌تر در سایر دانشگاه‌ها</p> <p>نداشتن قابلیت اجرایی</p>	<p>پذیرش دانشجو از دیپلم و تحصیل در دوره کارشناسی پیوسته با مشارکت سایر دانشگاه‌ها و حوزه‌های علمیه (۲+۲) برای دوره متوسطه دوم بهتر است (۹-ع؛ ۱۳-ع؛ ۱۴-ع؛ ۳-م؛ ۴-م؛ ۱۴-م) موثر بودن ترکیبی از تحصیل در دانشگاه‌های معتبر و دانشگاه فرهنگیان (۴-م)، گذراندن دروس تخصصی در دانشگاه‌های دولتی بزرگ مطابق با سرفصل‌های دانشگاه فرهنگیان در دو سال اول دانشجویی (۱۴-ع)، نداشتن قابلیت اجرایی پذیرش دانشجو معلم از دیپلم و تحصیل در دوره کارشناسی پیوسته با مشارکت سایر دانشگاه‌ها و حوزه های علمیه (۳-ع، ۱-ع)، ضرورت تأمین معلم تخصصی و تنوع رشته های مورد نیاز در آموزش و پرورش (۱۳-ع)، ارائه محتوای علمی غنی تر در سایر دانشگاه ها (۹-م)،</p>
شمیوه پذیرش دانشجو در دانشگاه فرهنگیان	پذیرش دانشجو از دانش‌آموختگان سایر دانشگاه‌ها	<p>جذب دانش‌آموختگان سایر دانشگاه‌ها از طریق آزمون استخدامی</p> <p>انگیزه پایین برای خدمت در حرفه معلمی</p> <p>عدم برخورداری مهارت آموزان از ویژگی‌های شخصیتی حرفه معلمی</p> <p>عدم تأثیرگذاری بر شخصیت داوطلبان</p>	<p>جذب علاقه مندان فارغ التحصیل سایر دانشگاه‌ها در رشته های مختلف برای معلمی دوره متوسطه (۱۹-م)، صرفه جویی در وقت و هزینه (۹-م)، اتفاق نیافتادن علم‌آموزی و تربیت شخصیت برای داوطلبان ماده ۲۸ (۳-ع)، انگیزه کم مهارت‌آموزان ماده ۲۸ برای خدمت در حرفه معلمی (۴-ع)، عدم برخورداری مهارت آموزان ماده ۲۸ از ویژگی‌های شخصیتی حرفه معلمی (۴-ع)، انتخاب افراد با سواد علمی بالا (۱۱-م)، عدم امکان تأثیر گذاشتن بر شخصیت داوطلبان ماده ۲۸ در دانشگاه فرهنگیان (۲-م)،</p>
کارشناسی ارشد آموزش		<p>جذب نخبگان سایر دانشگاه‌ها</p> <p>جذب دانش‌آموخته علاقه‌مند و متخصص</p> <p>صرفه‌جویی در هزینه های آموزش</p> <p>نداشتن قابلیت اجرایی</p>	<p>پذیرش دانشجوی کارشناسی ارشد پیوسته برای تربیت معلم (۲-ع)، جذب علاقه مندان فارغ التحصیل سایر دانشگاه‌ها در رشته های فنی و علوم پایه برای معلمی دوره متوسطه (۱۹-م)، جذب افراد متخصص و آگاه‌تر (۱۸-م)، جذب افراد نخبه (۱۶-م)، صرفه‌جویی در هزینه های آموزش (۱۰-م)، جذب نخبگان دوره کارشناسی سایر دانشگاه‌ها از طریق دوره دو ساله کارشناسی ارشد در آموزش رشته‌های تخصصی (۱۱-ع)، قابلیت اجرایی نداشتن این شیوه در دانشگاه فرهنگیان با توجه به قوانین و مقررات وزارت علوم (۳-ع؛ ۱-ع)</p>

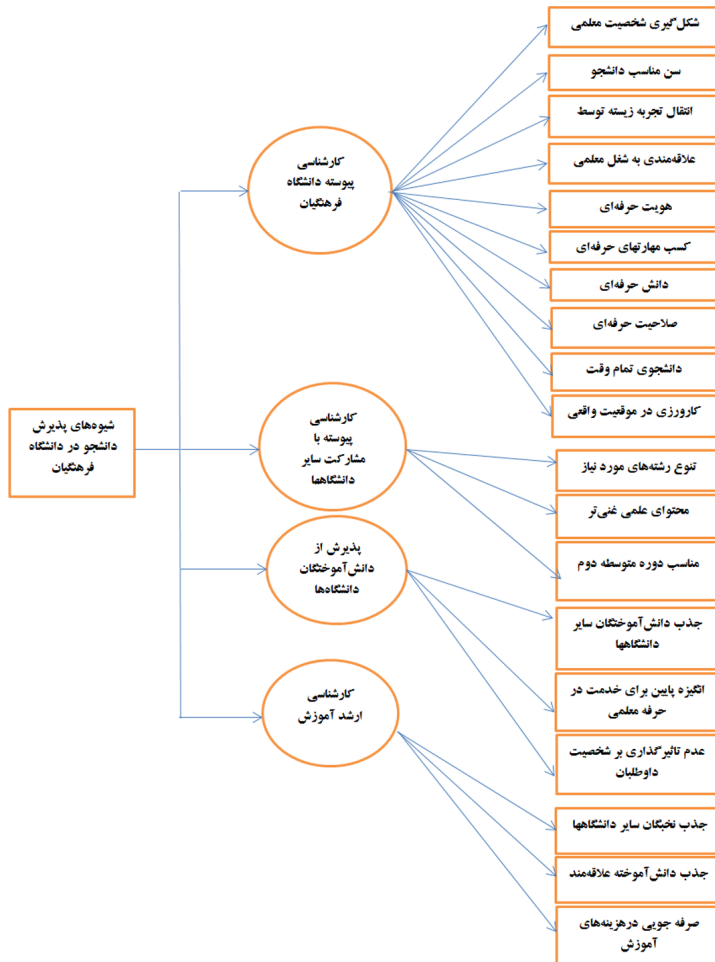
بر اساس نتایج حاصل از تحلیل کیفی داده‌ها (جدول ۳)، می‌توان اظهار داشت که پیرامون شیوه‌های پذیرش دانشجو در دانشگاه فرهنگیان، چهار مقوله اصلی تحت عناوین "کارشناسی پیوسته دانشگاه فرهنگیان، کارشناسی پیوسته با مشارکت سایر دانشگاهها، پذیرش دانشجو از دانش‌آموختگان سایر دانشگاهها، کارشناسی ارشد آموزش"، شناسایی شدند. در مقوله کارشناسی پیوسته دانشگاه فرهنگیان، اکثر صاحب‌نظران معتقد بودند که شخصیت حرفه‌ای و هویت حرفه‌ای داوطلبان طی چهارسال تحصیل در تربیت معلم شکل می‌گیرد، همچنین کسب مهارت‌های حرفه‌ای، و صلاحیت حرفه‌ای داوطلبان نیز در طول تحصیل در دانشگاه فرهنگیان به صورت مستمر و تدریجی انجام می‌گیرد. علاوه بر این، دانشجویان کارشناسی پیوسته با علاقه شغل معلمی را انتخاب نموده و از لحاظ شکل‌گیری شخصیت معلمی در سن مناسبی قرار دارند. دانشجوی تمام وقت در دانشگاه فرهنگیان بوده و واحدهای عملی و دروس موضوعی- تربیتی را در دانشگاه در طی چهارسال می‌گذرانند و واحدهای کارورزی را در طی دو سال تمام در موقعیت واقعی مدرسه زیر نظر استادان راهنما و معلمان راهنما می‌گذرانند. دانشجو معلم در یک فضای تربیتی و آموزشی مناسب جهت ورود به آموزش و پرورش قرار می‌گیرد و انتقال تجربه زیسته توسط استادان به دانشجویان در طی چهار سال انجام می‌گیرد. ولی عدم ارزیابی دقیق ویژگیهای شخصیتی و روان‌شناختی داوطلبان، عدم تشخیص درست استعدادها، توانمندی‌ها و قابلیت‌های حرفه‌ای داوطلبان در فرایند مصاحبه با توجه وقت کم، عدم استفاده از نتایج آزمون‌های غربال‌گری برای تعیین سلامت روانی داوطلبان توسط مشاوران و روان‌شناسان ماهر از مشکلات فرایند پذیرش دانشجو در دانشگاه فرهنگیان است. برخی از صاحب‌نظران در مقوله پذیرش دانشجو کارشناسی پیوسته با مشارکت سایر دانشگاهها اعتقاد داشتند که پذیرش دانشجو از دیپلم و تحصیل در دوره کارشناسی پیوسته با مشارکت سایر دانشگاهها و حوزه‌های علمیه (۲+۲) به دلیل ضرورت تأمین معلم تخصصی و تنوع رشته‌های مورد نیاز در آموزش و پرورش و همچنین ارائه محتوای علمی غنی‌تر در سایر دانشگاهها برای دوره متوسطه دوم بهتر است ولی این شیوه پذیرش دانشجو به دلیل نبود آیین‌نامه‌ها و ساز و کارهای اجرایی لازم در حال حاضر قابلیت اجرایی در دانشگاه فرهنگیان ندارد. در مقوله پذیرش دانشجو از دانش‌آموختگان سایر دانشگاهها (طبق ماده ۲۸ اساسنامه دانشگاه فرهنگیان) اکثر صاحب‌نظران معتقد بودند که

طبق مشاهدات دو سال اخیر، مهارت‌آموزان ماده ۲۸ برای خدمت در حرفه معلمی انگیزه خیلی کمی دارند و اکثر آنها از روی ناچاری به منظور داشتن شغل دولتی به حرفه معلمی روی می‌آورند. همچنین از ویژگی‌های شخصیتی حرفه معلمی برخوردار نیستند و امکان تأثیرگذاری استادان بر شخصیت ایشان با توجه به سن بالای اکثر آنها در دانشگاه فرهنگیان بسیار کم است. برخی از صاحب‌نظران در مقوله پذیرش دانشجوی کارشناسی ارشد آموزش برای تربیت معلم اعتقاد داشتند که جذب نخبگان فارغ‌التحصیل دوره کارشناسی سایر دانشگاهها برای تحصیل در دوره دو ساله کارشناسی ارشد در آموزش رشته‌های تخصصی به خصوص در رشته‌های فنی و حرفه‌ای و علوم پایه برای معلمی دوره متوسطه مناسب است و به نوعی صرفه‌جویی در هزینه‌های آموزشی محسوب می‌شود، ولی با توجه به قوانین و ضوابط جاری وزارت علوم در حال حاضر امکان ایجاد و تأسیس این دوره‌ها وجود ندارد، اما بهتر است دانشگاه در این خصوص تلاش نماید تا برای سالهای آتی زمینه ایجاد و گسترش این دوره‌ها را فراهم نماید.

سؤال ۲- الگوی مناسب جذب دانشجو برای دانشگاه فرهنگیان کدام است؟

پس از شناسایی عناصر و مؤلفه‌های شیوه‌های پذیرش دانشجو در دانشگاه فرهنگیان، اقدامات متناسب با هر مؤلفه تعیین و استخراج شدند. در گام بعدی، کدگذاری انتخابی انجام گرفت. عناصر و مؤلفه‌های استخراج شده بر اساس فعالیت‌های زیر بازسازماندهی و کدهای انتخابی استخراج شدند: ۱- روند مصاحبه‌های صورت گرفته با هرکدام از مصاحبه شونده‌گان بازبینی شد. فرایند پذیرش داوطلبان ورود به تربیت معلم، به صورت آشکار و نهفته در گفتمان‌های مصاحبه‌ها مورد توجه قرار گرفت و از آنها یادداشت برداری صورت گرفت، ۲- فرایندهای پذیرش دانشجوی تربیت معلم در کشورهای مختلف که در فصل دوم ارائه شده بود در تدوین الگو مورد توجه قرار گرفت، ۳- در این بخش، از تجربیات زیسته پژوهشگر طی دو دهه فعالیت در تربیت معلم و نیز نظرات مصاحبه‌شونده‌گان نیز استفاده به عمل آمد.

بر اساس فعالیت‌های مذکور، الگوی اولیه جذب دانشجو، طراحی و تدوین شد و مؤلفه‌های بدست آمده در این بخش سازماندهی شدند (شکل ۱).



شکل شماره ۱. الگوی اولیه جذب دانشجوی در دانشگاه فرهنگیان

به منظور اعتباریابی الگوی اولیه، جلسه گروه کانونی برگزار گردید. گروه کانونی از متخصصان (اعضای هیات علمی و مدرسان دانشگاه فرهنگیان مشتمل بر ۶ نفر) تشکیل گردید. اعضای گروه کانونی طبق هماهنگی و دعوت قبلی در یک جلسه دو ساعته در مرکز مشاوره پردیس شهید مفتاح حضور یافته و به ارایه نظرات خویش پیرامون آیتم‌های الگوی اولیه فرایند جذب دانشجوی در دانشگاه فرهنگیان پرداختند. این جلسه در پاسخ به چهار سؤال اصلی تشکیل شد که عبارت بودند از: سؤال اول- در مورد کلیت الگو و اجزای آن نظر شما چیست؟ پیشنهادهای اصلاحی را بفرمایید. سؤال دوم- آیا اجزای هر مؤلفه الگو به طور مناسبی دسته‌بندی شده است؟ نظرات اصلاحی را بفرمایید. سؤال سوم- آیا نام‌گذاری مؤلفه‌ها و اجزای الگو مناسب است؟ پیشنهادهای اصلاحی

شما چیست؟. سؤال چهارم- به منظور طراحی الگوی مناسب جذب دانشجو در دانشگاه فرهنگیان، علاوه بر مؤلفه‌ها و اجزای ارایه شده در الگو، چه مؤلفه‌های دیگری را شما پیشنهاد می‌کنید؟ در ابتدای جلسه گزارشی از چگونگی اجرای مصاحبه‌ها، نحوه کدگذاری‌ها، کدهای باز و کدهای محوری و دلایل ارایه الگو به شکل کنونی ارایه شد. سپس الگوی اولیه در معرض مشاهده شرکت کنندگان قرار گرفت و به طور مفصل مؤلفه‌ها و اجزای آن توضیح داده شد. پس از ارایه توضیحات، متخصصان نظرات اصلاحی و پیشنهادهای خود را پیرامون کلیت و اجزای الگوی پیشنهادی بیان نمودند. مهم‌ترین نظرات مطرح شده در گروه کانونی در جدول شماره ۴ به طور خلاصه آورده شده است.

جدول شماره ۴. خلاصه نظرات ارایه شده در گروه کانونی

کد	نکات کلیدی
۱-گ	۱- قابلیت اجرایی نداشتن پذیرش دانشجوی کارشناسی ارشد آموزش؛ ۲- عدم تدارک سازوکارهای اجرایی لازم برای مشارکت سایر دانشگاهها با دانشگاه فرهنگیان در شیوه کارشناسی پیوسته با مشارکت سایر دانشگاهها (۲+۲)؛ ۳- کار کردن بیشتر روی شیوه پذیرش دانشجو از طریق کارشناسی پیوسته دانشگاه فرهنگیان به دلیل سن مناسب ایشان و شکل‌گیری شخصیت معلمی و کسب مهارت‌های حرفه‌ای در آنها؛ ۴- مناسب نبودن شیوه پذیرش از دانش‌آموختگان سایر دانشگاهها موسوم به ماده ۲۸ اساسنامه دانشگاه فرهنگیان با توجه به تجربیات دانشگاه در طی سالهای گذشته
۲-گ	۱- مناسب بودن اجزای الگو؛ ۲- کاهش یافتن اجزای برخی از مؤلفه‌ها
۳-گ	۱- قابلیت اجرایی نداشتن پذیرش دانشجوی کارشناسی ارشد آموزش در دانشگاه با توجه به قوانین و مقررات وزارت علوم؛ ۳- عدم وجود سازوکارهای اجرایی لازم برای مشارکت سایر دانشگاهها با دانشگاه فرهنگیان در شیوه کارشناسی پیوسته با مشارکت سایر دانشگاهها (۲+۲)؛ ۴- مناسب نبودن شیوه پذیرش از دانش‌آموختگان سایر دانشگاهها (ماده ۲۸ اساسنامه دانشگاه فرهنگیان) با توجه به عدم علاقه ایشان به حرفه معلمی و انتخاب از روی اجبار و عدم امکان امکان تاثیرگذاری در آنها به لحاظ شخصیت معلمی؛
۴-گ	۱- کار کردن بیشتر روی شیوه پذیرش دانشجو از طریق کارشناسی پیوسته دانشگاه فرهنگیان به دلیل سن مناسب ایشان و شکل‌گیری شخصیت معلمی و کسب مهارت‌های حرفه‌ای در آنها؛ ۲- مناسب نبودن شیوه پذیرش از دانش‌آموختگان سایر دانشگاهها موسوم به ماده ۲۸ اساسنامه دانشگاه فرهنگیان با توجه به تجربیات دانشگاه در طی سالهای گذشته
۵-گ	۱- قابلیت اجرایی نداشتن پذیرش دانشجوی کارشناسی ارشد آموزش؛ ۲- عدم تدارک سازوکارهای اجرایی لازم برای مشارکت سایر دانشگاهها با دانشگاه فرهنگیان در شیوه کارشناسی پیوسته با مشارکت سایر دانشگاهها (۲+۲)؛ ۳- کار کردن بیشتر روی شیوه پذیرش دانشجو از طریق کارشناسی پیوسته دانشگاه فرهنگیان به دلیل سن مناسب ایشان و شکل‌گیری شخصیت معلمی و کسب مهارت‌های حرفه‌ای در آنها؛
۶-گ	۱- مناسب نبودن شیوه پذیرش از دانش‌آموختگان سایر دانشگاهها (ماده ۲۸ اساسنامه دانشگاه فرهنگیان) با توجه به عدم علاقه ایشان به حرفه معلمی و انتخاب از روی اجبار و عدم امکان امکان تاثیرگذاری در آنها به لحاظ شخصیت معلمی؛ ۲- عدم تدارک سازوکارهای اجرایی لازم برای مشارکت سایر دانشگاهها با دانشگاه فرهنگیان در شیوه کارشناسی پیوسته با مشارکت سایر دانشگاهها (۲+۲)؛

بر اساس نظرات ارائه شده توسط متخصصان (جدول ۴) الگوی پیشنهادی اولیه مورد بازبینی قرار گرفت. برخی زیرمؤلفه‌ها و اقدامات نیز اضافه شد، بعضی از عناوین در الگوی بازبینی شده بر اساس نظر اعضای گروه کانونی تغییر پیدا کرد. برخی از مؤلفه‌ها با نظر اکثریت اعضای گروه کانونی حذف شد، و در برخی از مؤلفه‌ها تعدیل‌هایی صورت گرفت. پس از انجام اصلاحات لازم در الگوی اولیه بر اساس نظرات اعضای گروه کانونی، الگوی نهایی تدوین شد که در شکل شماره ۲ آمده است.

شیوه‌های پذیرش دانشجو در دانشگاه فرهنگیان

کارشناسی پیوسته دانشگاه فرهنگیان
 شکل‌گیری شخصیت معلمی
 هویت حرفه‌ای
 کسب صلاحیت حرفه‌ای
 انتقال تجربه زیسته توسط استادان
 کسب مهارت‌های حرفه‌ای
 علاقه‌مندی به شغل معلمی
 گذراندن واحدهای عملی و کارورزی در موقعیت واقعی مدرسه
 سن مناسب دانشجویان

کارشناسی پیوسته با مشارکت سایر دانشگاه‌ها (۲+۲)

تنوع رشته‌های مورد نیاز در آموزش و پرورش
 محتوای علمی غنی‌تر
 عدم وجود ساز و کارهای اجرایی لازم برای مشارکت سایر دانشگاه‌ها و لزوم تلاش برای رفع این مشکل

پذیرش دانشجوی کارشناسی ارشد آموزش

جذب نخبگان سایر دانشگاه‌ها
 جذب دانش‌آموخته علاقه‌مند
 صرفه‌جویی در هزینه‌های آموزش
 قابلیت اجرایی نداشتن این شیوه در دانشگاه فرهنگیان با توجه به قوانین و مقررات وزارت علوم و لزوم اتخاذ تدابیر لازم برای اجرایی نمودن آن

بحث و نتیجه گیری

شناسایی داوطلبان با انگیزه، مستعد، توانمند و برخوردار از سلامت جسمانی و روانی مناسب از جمله مسایل مهم در کیفیت ورودی‌های دوره تربیت معلم است. همانطور که بولاندر و اسنل^۱ (۲۰۰۴) بیان می‌کنند حساس‌ترین گام در فرایند انتخاب معلم، تصمیم‌گیری در مورد جذب داوطلبان مستعد و با علاقه به حرفه معلمی است. در کشور ما به لحاظ انتظارات اسناد بالادستی از نهاد آموزش و پرورش، این امر اهمیت دوچندان پیدا می‌کند. لذا به نظر می‌رسد که در انتخاب و پذیرش دانشجوی تربیت معلم بایستی به استعدادها، مهارت‌های حرفه‌ای، عملکرد تحصیلی دوره‌های متوسطه و ابتدایی، انگیزه، علایق و ویژگی‌های شخصیتی؛ و سلامت جسمانی و روانی آنها توجه ویژه‌ای معطوف گردد تا ورودی‌هایی با کیفیت بالا وارد دانشگاه فرهنگیان شوند. این پژوهش با هدف واکاوی و تحلیل فرایند پذیرش دانشجو در دانشگاه فرهنگیان به منظور ارایه الگوی مناسب جذب دانشجو انجام شد. در این بخش ابتدا به بیان یافته‌های حاصله، میزان همخوانی نتایج با یافته‌های سایر پژوهشگران و همچنین تبیین یافته‌ها و در نهایت به ارایه پیشنهادهای کاربردی مبتنی بر نتایج پژوهش پرداخته می‌شود.

تحلیل کیفی داده‌های حاصل از پاسخ به سؤال اول پژوهش نشان می‌دهد که در زمینه شیوه‌های پذیرش دانشجو در دانشگاه فرهنگیان چهار مقوله اصلی تحت عناوین "کارشناسی پیوسته دانشگاه فرهنگیان، کارشناسی پیوسته با مشارکت سایر دانشگاهها (۲+۲)، پذیرش دانشجو از دانش‌آموختگان سایر دانشگاهها (طبق ماده ۲۸ اساسنامه دانشگاه) و طی دوره یکساله مهارت‌آموزی، و پذیرش دانشجوی کارشناسی ارشد آموزش"، شناسایی شدند. در مقوله پذیرش دانشجوی کارشناسی پیوسته دانشگاه فرهنگیان، اکثر صاحب‌نظران اعتقاد داشتند که پذیرش دانشجو از دیپلم و تحصیل در دوره کارشناسی پیوسته دانشگاه فرهنگیان به دلایل زیادی از جمله علاقه‌مندی داوطلب به شغل معلمی از ابتدای تحصیل و شکل‌گیری شخصیت معلمی به صورت تدریجی در داوطلبان طی چهارسال تحصیل در تربیت معلم، داشتن رگه‌های شخصیتی بهتری نسبت به تغییر با توجه به سن مناسب آنها، تمام وقت بودن دانشجو و گذراندن واحدهای عملی و دروس موضوعی-تربیتی و واحدهای کارورزی در طی دو سال تمام در موقعیت واقعی مدرسه زیر نظر استادان راهنما و معلمان راهنما، فضای تربیتی و آموزشی مناسب دانشگاه فرهنگیان جهت ورود به آموزش و پرورش، انتقال تجربه زیسته توسط استادان به دانشجویان،

و همچنین کسب دانش تخصصی و مهارتهای حرفه‌ای داوطلبان در طول چهارسال تحصیل، مناسب‌تر از شیوه‌های دیگر است، ولی عدم ارزیابی دقیق ویژگیهای شخصیتی و روان‌شناختی داوطلبان، عدم تشخیص درست استعدادها، توانمندی‌ها و قابلیت‌های حرفه‌ای داوطلبان در فرایند مصاحبه با توجه وقت کم، و عدم استفاده از نتایج آزمون‌های غربال‌گری برای تعیین سلامت روانی داوطلبان توسط مشاوران و روان‌شناسان ماهر از مشکلات فرایند پذیرش دانشجو در دانشگاه فرهنگیان است.

در مقوله پذیرش دانشجوی کارشناسی پیوسته با مشارکت سایر دانشگاهها (۲+۲) برخی از صاحب‌نظران اعتقاد داشتند که پذیرش دانشجو از دیپلم و تحصیل در دوره کارشناسی پیوسته با مشارکت سایر دانشگاهها به دلیل ضرورت تأمین معلم تخصصی و تنوع رشته‌های مورد نیاز در آموزش و پرورش و همچنین ارائه محتوای علمی- تخصصی غنی‌تر در سایر دانشگاهها به شرط گذراندن دروس تخصصی در دانشگاههای دولتی بزرگ مطابق با سرفصلهای دانشگاه فرهنگیان در دو سال اول دانشجویی و با گذراندن دروس عملی، موضوعی- تربیتی و کارورزی در دانشگاه فرهنگیان در دو سال دوم، برای تأمین و تربیت معلم دوره متوسطه دوم مناسب است، ولی این شیوه پذیرش دانشجو به دلیل نبود قوانین و مقررات و سازوکارهای اجرایی لازم در حال حاضر قابلیت اجرایی در دانشگاه فرهنگیان ندارد. در مقوله پذیرش دانشجو از دانش‌آموختگان سایر دانشگاهها (طبق ماده ۲۸ اساسنامه دانشگاه فرهنگیان) اکثر صاحب‌نظران معتقد بودند که طبق مشاهدات سال‌های اخیر مهارت‌آموزان ماده ۲۸ برای خدمت در حرفه معلمی انگیزه پایینی دارند و اکثر آنها از روی ناچاری به منظور داشتن شغل دولتی به حرفه معلمی روی می‌آورند. همچنین از ویژگی‌های شخصیتی حرفه معلمی برخوردار نبوده و امکان تأثیرگذاری استادان بر شخصیت ایشان با توجه به سن بالای اکثر آنها در دانشگاه فرهنگیان بسیار کم است، اگر چه فارغ‌التحصیلان سایر دانشگاهها در رشته‌های مختلف به خصوص رشته‌های فنی و حرفه‌ای برای معلمی در دوره متوسطه از این طریق جذب می‌شوند. در مقوله پذیرش دانشجوی کارشناسی ارشد آموزش برای تربیت معلم برخی از صاحب‌نظران اعتقاد داشتند که جذب نخبگان فارغ‌التحصیل دوره کارشناسی سایر دانشگاهها برای تحصیل در دوره دو ساله کارشناسی ارشد در آموزش رشته‌های تخصصی به خصوص در رشته‌های فنی و حرفه‌ای و علوم پایه برای معلمی دوره متوسطه دوم مناسب است و به نوعی صرفه‌جویی در هزینه‌های آموزشی کشور محسوب می‌شود ولی با توجه به قوانین و ضوابط موجود وزارت علوم، در حال حاضر امکان ایجاد و تأسیس این دوره‌ها وجود ندارد، اما بهتر است دانشگاه در این خصوص تلاش

نماید تا برای سالهای آتی زمینه ایجاد و گسترش این دوره‌ها را فراهم نماید.

یافته حاضر با نتایج پژوهش لیاکاپولو (۲۰۱۱) در مورد ملاک‌های ارزیابی صلاحیت دانشجومعلمان برای ورود به حرفه معلمی که نشان داد برای انتخاب شغل معلمی علاوه بر آزمون‌های سنجش دانش محتوایی، بایستی به ارزیابی نگرش‌ها، باورها و علاقه به حرفه معلمی نیز پرداخت به طور غیرمستقیم و تلویحی همخوانی دارد. با نتایج پژوهش ساتل، بولز، هتی و آریفن (۲۰۱۵) که نشان دادند شش سازه روان‌شناختی برون‌گرایی، گشودگی به تجربه، وجدان‌کاری، تاب‌آوری، خودتنظیمی و توانایی شناختی به طور مثبتی با گزینش داوطلبان برای حرفه معلمی رابطه مثبتی داشته و توانایی شناختی دارای بالاترین ارزش بود به طور غیرمستقیم و تلویحی همسویی دارد. همچنین با نتایج پژوهش فراهانی، نصراصفهانی و شریف (۱۳۹۱) که نشان دادند که در فرایند جذب و انتخاب معلمان باید به علاقه و انگیزه داوطلبان، توانایی‌ها و ویژگیهای جسمی، روانی و علمی داوطلبان، توجه شود به طور غیرمستقیم همسو است. همانطور به طور غیرمستقیم و تلویحی با یافته پژوهش معین‌پور (۱۳۷۵) که نشان داد در گزینش داوطلبان ورود به حرفه معلمی، باید شایستگی‌های علمی داوطلبان به طرق مختلف مورد ارزیابی قرار گیرد همخوانی دارد. در تبیین این یافته می‌توان عنوان کرد که از آنجایی که اعضای هیات علمی و مدرسان مدعو دانشگاه فرهنگیان تجربه طولانی مدت اشتغال در مراکز تربیت معلم و دانشگاه فرهنگیان داشته و بیشترین ارتباط را با دانشجومعلمان و مهارت‌آموزان ماده ۲۸ در پردیس‌های دانشگاه دارند شناخت ایشان از علایق، انتظارات، توانمندی‌ها، مهارت‌های حرفه‌ای و سایر ویژگیهای شخصیتی و روان‌شناختی این دو گروه همراه با واقع بینی بوده و همچنین با مبانی نظری پژوهش و نتایج برخی از پژوهش‌های صورت گرفته (لاورنس، ۲۰۱۳؛ لیاکاپولو، ۲۰۱۱؛ فراهانی، نصراصفهانی و شریف، ۱۳۹۱) همخوان بوده، و با تجربیات کشورهای پیشرو در امر تربیت معلم که دانشجومعلمان زمان زیادی را در فرایند تربیت معلم صرف کسب مهارت‌های حرفه‌ای می‌نمایند نیز همخوانی دارد. لذا به نظر می‌رسد پذیرش دانشجو در دوره کارشناسی پیوسته دانشگاه فرهنگیان به خصوص برای دوره ابتدایی، همچنین جذب نخبگان فارغ‌التحصیل دوره کارشناسی سایر دانشگاهها برای تحصیل در دوره دو ساله کارشناسی ارشد در آموزش رشته‌های تخصصی به خصوص رشته‌های فنی و حرفه‌ای و علوم پایه برای معلمی دوره متوسطه دوم مناسب است و بهتر می‌تواند به تحقق اهداف نظام آموزش و پرورش (مندرج در

سند تحول بنیادین آموزش و پرورش) در ایران کمک نماید.

تحلیل کیفی داده‌های مرتبط با سؤال دوم پژوهش منجر به ارایه الگویی برای جذب دانشجو در دانشگاه فرهنگیان شد که در آن بر اساس نظرات ارایه شده توسط اعضای گروه کانونی الگوی پیشنهادی اولیه مورد بازبینی قرار گرفت و تغییراتی در آن انجام و برخی زیرمؤلفه‌ها و اقدامات به آن اضافه شد. پس از انجام اصلاحات لازم در الگوی اولیه بر اساس نظرات اعضای گروه کانونی، الگوی نهایی تدوین شد. الگوی نهایی شامل سه مؤلفه، پذیرش دانشجوی کارشناسی پیوسته دانشگاه فرهنگیان، پذیرش دانشجوی کارشناسی پیوسته با مشارکت سایر دانشگاهها (۲+۲)، و پذیرش دانشجوی کارشناسی ارشد آموزش است. همچنین هر کدام از مؤلفه‌های فوق نیز در برگزیده زیرمؤلفه‌ها و اقدامات مرتبط بوده که در الگوی نهایی (شکل ۲) آمده است.

مؤلفه پذیرش دانشجوی کارشناسی پیوسته دانشگاه فرهنگیان شامل زیرمؤلفه‌های شکل‌گیری شخصیت معلمی، هویت حرفه‌ای، علاقه‌مندی به شغل معلمی، انتقال تجربه زیسته توسط استادان، گذراندن واحدهای عملی و کارورزی در موقعیت واقعی مدرسه، سن مناسب دانشجویان، کسب مهارت‌های حرفه‌ای، و کسب صلاحیت حرفه‌ای است. مؤلفه پذیرش دانشجوی کارشناسی پیوسته با مشارکت سایر دانشگاهها (۲+۲) شامل زیرمؤلفه تنوع رشته‌های مورد نیاز در آموزش و پرورش، محتوای علمی غنی‌تر، و اقدام عدم وجود ساز و کارهای اجرایی لازم برای مشارکت سایر دانشگاهها با دانشگاه فرهنگیان در این شیوه و لزوم تلاش برای رفع این مشکل است. همچنین مؤلفه پذیرش دانشجوی کارشناسی ارشد آموزش در رشته‌های تخصصی در برگزیده زیرمؤلفه جذب نخبگان سایر دانشگاهها، جذب دانش‌آموخته علاقه‌مند، صرفه‌جویی در هزینه‌های آموزش و اقدام قابلیت اجرایی نداشتن این شیوه در دانشگاه فرهنگیان با توجه به قوانین و مقررات وزارت علوم و لزوم اتخاذ تدابیر لازم برای اجرایی نمودن آن است.

یافته پژوهش حاضر با نتایج پژوهش بولز، هتی، دینهام، اسکال و کلینتون^۱ (۲۰۱۴) در زمینه ارایه الگو برای انتخاب دانشجومعلمان، که طیف گسترده‌ای از ارزیابی‌ها در زمینه توانایی تفکر، تعامل اجتماعی، علایق درونی، توانایی استدلال و تصمیم‌گیری را در بردارد به طور غیرمستقیم همخوانی دارد. با نتایج پژوهش کیم، دارینمرد و مک‌کان^۲ (۲۰۱۸) که نشان دادند شخصیت معلم، اندازه‌های ذهنی از اثربخشی معلم را پیش‌بینی می‌کند و مؤلفه شخصیت به عنوان بخشی از فرایند گزینش دانشجو معلم دوره ابتدایی باید مدنظر قرار بگیرد به طور غیرمستقیم

1. . Bowles, T., Hattie, J., Dinham, S., Scull, J., & Clinton, J

2. . Kim, L. E., Dar-Nimrod, I., & MacCann, C

و تلویحی همسو است. همچنین با نتایج پژوهش سمیعی نژاد، علی عسگری، موسی پور و حاجی حسین نژاد (۱۳۹۵) که نشان می‌دهد سیاست جذب دانشجو در نظام تربیت معلم باید بر اساس شیوه‌های موفق و تجربه شده در دیگر کشورها، همچون جذب اولیه (شناسایی از دوران دبیرستان) و بومی‌سازی اجرا شود و انتخاب افراد با توانمندی‌های مورد نظر از طریق ارزیابی‌های عملی و به صورت مطالعه موردی انجام پذیرد. همچنین دانش‌آموزان مستعد و علاقه‌مند از دوران دبیرستان شناسایی و به سوی معلم شدن هدایت شوند همخوانی دارد. در تبیین این یافته می‌توان عنوان کرد از آنجایی که الگوی نهایی بدست آمده در این پژوهش، با مبانی نظری پژوهش و نتایج برخی از پژوهش‌های صورت گرفته (بولز، هتی، دینهام، اسکال و کلینتون، ۲۰۱۴؛ دارینمرد و مک کان، ۲۰۱۸؛ فراهانی، نصراصفحانی و شریف، ۱۳۹۱) نیز همخوانی دارد، می‌تواند مورد استناد و ملاک عمل برای فرایند پذیرش دانشجو برای دوره تربیت معلم قرار گیرد. بنابراین با جذب دانشجو برای دانشگاه فرهنگیان مطابق این الگو می‌توان نسبت به پذیرش داوطلبانی برخوردار از صلاحیت‌های حرفه‌ای، با انگیزه و علاقه‌مند به حرفه معلمی، و دارای سلامت جسمانی و روانی مناسب، برای احراز شغل معلمی امیدوار بود.

با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان نتیجه گرفت که پذیرش دانشجو در دوره کارشناسی پیوسته دانشگاه فرهنگیان به خصوص برای دوره ابتدایی، همچنین جذب نخبگان فارغ‌التحصیل دوره کارشناسی سایر دانشگاهها برای تحصیل در دوره دو ساله کارشناسی ارشد در آموزش رشته‌های تخصصی به خصوص رشته‌های فنی و حرفه‌ای و علوم پایه برای معلمی دوره متوسطه دوم مناسب است و بهتر می‌تواند به تحقق اهداف نظام آموزش و پرورش در ایران کمک نماید. لذا با لحاظ نمودن مؤلفه‌های الگوی ارائه شده برای جذب دانشجو در دانشگاه فرهنگیان می‌توان نسبت به پذیرش داوطلبانی مستعد، توانمند، با انگیزه و علاقه‌مند به حرفه معلمی، و برخوردار از سلامت جسمانی و روانی، برای تحصیل در دانشگاه فرهنگیان و ورود به حرفه معلمی مبادرت نمود.

از محدودیت‌های پژوهش حاضر استفاده از اعضای هیات علمی و مدرسان مدعو دانشگاه فرهنگیان با روش داوطلبانه به عنوان نمونه آماری است که این موضوع می‌تواند از قابلیت تعمیم یافته‌ها بکاهد. از آنجایی که تحلیل داده‌های کیفی مبتنی بر تعبیر و تفسیرهای پژوهشگران است لذا در این پژوهش نیز ممکن است ذهنیت پژوهشگر در نحوه استخراج مقوله‌های فرعی و اصلی تاثیرگذار بوده باشد که از محدودیت‌های پژوهش می‌تواند باشد. عدم انجام پژوهشی مشابه در داخل کشور یکی دیگر از محدودیت‌های پژوهش بود.

بر اساس یافته‌های پژوهش پیشنهاد می‌شود که پذیرش دانشجو از دیپلم و تحصیل در دوره کارشناسی پیوسته دانشگاه فرهنگیان به دلایل زیادی از جمله علاقه‌مندی داوطلبان به شغل معلمی، شکل‌گیری شخصیت معلمی به صورت تدریجی در آنها طی چهارسال تحصیل در تربیت معلم و سن مناسب داوطلبان، از جانب مسئولین آموزش و پرورش و دانشگاه فرهنگیان در اولویت قرار گیرد. به منظور اطمینان از سلامت روان داوطلبان، هم‌زمان با مصاحبه تخصصی از نتایج آزمون‌های غربالگری (که توسط مشاوران و روان‌شناسان مورد تایید سازمان نظام روان‌شناسی و مشاوره جمهوری اسلامی ایران اجرا می‌شود) استفاده گردد و نتایج آن همانند سلامت جسمانی به فرایند گزینش داوطلبان اضافه گردد. به منظور ارزیابی دقیق ویژگیهای شخصیتی داوطلبان، از نتایج آزمونهای شخصیتی در فرایند مصاحبه ورودی استفاده شود. به منظور تشخیص دقیق استعدادها، توانمندی‌ها و قابلیت‌های حرفه‌ای داوطلبان توسط مصاحبه‌گران، مدت زمان مصاحبه از هر داوطلب، به حداقل ۴۵ دقیقه افزایش یابد. پیشنهاد می‌شود شیوه پذیرش دانشجو از دانشجو آموختگان سایر دانشگاهها (طبق ماده ۲۸ اساسنامه دانشگاه فرهنگیان) بنا به دلایل زیادی از جمله انگیزه پایین بسیاری از آنها برای خدمت در شغل معلمی و عدم برخورداری از ویژگیهای شخصیتی لازم برای حرفه معلمی، و عدم امکان تأثیرگذاری استادان بر شخصیت ایشان با توجه به سن بالای اکثر آنها در دانشگاه فرهنگیان به تدریج متوقف شود. با توجه به تنوع نیازهای وزارت آموزش و پرورش به نیروی انسانی در دوره متوسطه دوم، پذیرش دانشجو از دیپلم و تحصیل در دوره کارشناسی پیوسته با مشارکت سایر دانشگاهها (۲+۲)، با گذراندن دروس تخصصی در دانشگاههای مادر استانها مطابق با سرفصلهای دانشگاه فرهنگیان در دو سال اول و گذراندن دروس عملی، موضوعی - تربیتی و کارورزی در دانشگاه فرهنگیان در دو سال دوم) صورت گیرد و نسبت به تدوین شیوه‌نامه‌های مربوطه و تعیین ساز و کارهای اجرایی، اقدامات لازم توسط مسئولین دانشگاه فرهنگیان با همکاری وزارت علوم، تحقیقات و فناوری انجام گیرد. همچنین پیشنهاد می‌شود به منظور جذب فارغ التحصیلان علاقه‌مند سایر دانشگاهها به حرفه معلمی، پذیرش دانشجوی کارشناسی ارشد آموزش در رشته‌های تخصصی با مشارکت دانشگاه‌های مادر در استانها، به خصوص برای معلمی مدارس دوره متوسطه دوم انجام گیرد و مسئولین دانشگاه فرهنگیان با همکاری وزارت علوم، تحقیقات و فناوری زمینه ایجاد و گسترش این دوره‌ها را برای سالهای آتی فراهم نمایند.

منابع

- استراوس، انسلم و کربین، جولیت. (۱۹۹۰). مبانی پژوهش کیفی. ترجمه ابراهیم افشار (۱۳۹۶)، تهران: نشر نی.
- آقازاده، احمد. (۱۳۸۳). آموزش و پرورش تطبیقی. تهران: انتشارات سمت.
- باقری، سیفعلی. (۱۳۸۵). بررسی و مقایسه اثربخشی معلمان جذب شده از نهضت سوادآموزی و از مراکز تربیت معلم و آموزش عالی در دوره ابتدایی شهرستان مراغه. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه علامه طباطبایی.
- جانسون، آریوک؛ و کریستنسن، لری. (۲۰۱۴). پژوهش آموزشی (رویکردهای کمی، کیفی و ترکیبی). ترجمه علیرضا کیامنش و همکاران (۱۳۹۵)، تهران: نشر علم.
- حیبی، شهناز. (۱۳۸۶). آموزش و پرورش تطبیقی. تهران: انتشارات آوای نور.
- خدیوی، اسدالله؛ و رحمانی، هما. (۱۳۹۸). تربیت معلم در فرانسه. مجموعه مقالات تربیت معلم (مطالعه موردی در چهارده کشور)، تهران: انتشارات دانشگاه فرهنگیان، ص ۹۱-۱۱۲.
- خنیفر، حسین؛ مسلمی، ناهید. (۱۳۹۶). اصول و مبانی روش‌های پژوهش کیفی. تهران: انتشارات نگاه دانش.
- دانشگاه فرهنگیان. (۱۳۹۱). اساسنامه دانشگاه فرهنگیان. تهران: انتشارات دانشگاه فرهنگیان.
- دانشگاه فرهنگیان. (۱۳۹۵). برنامه راهبردی دانشگاه فرهنگیان در افق چشم انداز ۱۴۰۴. تهران: انتشارات دانشگاه فرهنگیان.
- سمیعی‌نژاد، بیژن؛ علی‌عسگری، مجید؛ موسی‌پور، نعمت‌الله؛ و حاجی‌حسین‌نژاد، غلامرضا. (۱۳۹۵). فرایند تربیت معلم ابتدایی در تراز جمهوری اسلامی ایران؛ فرصت‌ها و تهدیدها. فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۱۲۷: ۳۲-۹.
- سنگری، محمود؛ و آخش، سلمان. (۱۳۹۶). بررسی تطبیقی نحوه جذب و آماده‌سازی دانشجو در مراکز تربیت معلم کشورهای ژاپن، استرالیا و ایران. نامه آموزش عالی. ۱۰ (۳۷): ۷-۳۲.
- فراهانی، علیرضا؛ نصرافهانی، احمدرضا؛ و شریف، سیدمصطفی. (۱۳۹۱). ارزیابی شیوه‌های انتخاب معلمان ابتدایی در نظام آموزش و پرورش کشور. نشریه علمی- پژوهشی فناوری آموزش، سال هفتم، (۱): ۱۲-۲.
- گراوند، منیژه؛ و عباسپور، عباس. (۱۳۹۱). مقایسه اثربخشی معلمان جذب شده از مراکز تربیت معلم و حق‌التدریس از دیدگاه مدیران مدارس راهنمایی شهر تهران. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۲۴ (۸): ۴۵-۲۰.

معین‌پور، حسین. (۱۳۷۵). بررسی مسایل و مشکلات گزینش، تربیت و استخدام دبیران دوره متوسطه. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته برنامه ریزی آموزشی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی.

مهرابی، مرضیه؛ و رضوان طلب، زینب. (۱۳۹۸). تربیت معلم در فرانسه. مجموعه مقالات تربیت معلم (مطالعه موردی در چهارده کشور)، تهران: انتشارات دانشگاه فرهنگیان، ص ۱۹۰-۱۶۵.

نامداری پژمان، مهدی. (۱۳۹۷). طراحی الگوی تضمین کیفیت فرایند آموزش و آماده‌سازی دانشجومعلمان در دانشگاه فرهنگیان. رساله دکتری رشته مدیریت آموزشی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.

Bohlander, G & Snell, S. (2004). *Managing human resources* (13 ed). South Western, Thomson, Corporation.

Bowles, Terry; Hattie, John; Dinham, Stephen; Scull, Janet; Clinton, Janet. (2014). Proposing a comprehensive Model for Identify teaching candidates. *Australian educational researcher*, 41(4), 365-380.

Clussen, W. (2006). Public school elementary principals' perceptions regarding the selection of teacher. *Educational leadership*, 60(8) 48-52.

Hammond, D. (2006). *Teachers and teaching: signs of a changing profession*, handbook of reseach on teacher education. Newyork: macmillan.

Kim, L. E., Dar-Nimrod, I., & MacCann, C. (2018). Teacher personality and teacher effectiveness in secondary school: Personality predicts teacher support and student self-efficacy but not academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 110(3), 309.

Lawrence, Mundia. (2013). Relationship between mental health and teaching: evidence from Brunei Trainee teachers, *International Journal of mental health*, 42(2-3), 73-98.

Liakopoulou, M. (2011). The Professional Competence of Teachers: Which qualities, attitudes, skills and knowledge contribute to a teacher's effectiveness. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(21), 66-78.

Sautelle, E., Bowles, T., Hattie, J., & Arifin, D. N. (2015). Personality, resilience, self-regulation and cognitive ability relevant to teacher selection. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(4), 4.

Stronge, J. (2002). *Qualities of effective teacher*. Association for supervision and curriculum development, Alexandria, N.A.

Tsukada, M. (2008). Institutionanlized supplementary education in Japan: the Yobiko and ronin student adaptations, *comparative education*, Vol.24, No.3, 285-303.

دانشگاه فرهنگیان
دوفصلنامه علمی- ترویجی
راهبردهای نوین تربیت معلمان
سال پنجم، شماره هشتم، پاییز و زمستان ۱۳۹۸

طراحی مدل تربیت معلم آینده در نظام آموزشی ایران: براساس نظریه داده بنیاد

طیبه تجری^۱

فاطمه حیدری^۲

چکیده

مقدمه: هماهنگی با تحولات آینده و ایجاد تغییرات مثبت همگام با آن از اهداف مهم نظام‌های آموزشی از جمله مراکز تربیت معلم می‌باشد. هدف اصلی این پژوهش، طراحی مدل پارادایمی و مدل مفهومی تربیت معلم آینده در نظام آموزشی ایران بود. روش: این پژوهش از نوع پژوهش‌های کیفی و مبتنی بر نظریه داده بنیاد انجام شد. جامعه آماری شامل اعضا هیات علمی، معلمان و کارشناسان در زمینه تربیت معلم می‌باشد که شیوه انتخاب آنها هدفمند، از نوع گلوله برفی بوده است. در مجموع با ۳۱ نفر مصاحبه شد، که شامل ۱۰ نفر معلم، ۱۲ عضو هیات علمی و ۹ کارشناس بودند.

یافته‌ها: داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختارمند در طی سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی تحلیل شد، که در قالب مدل پارادایمی و مدل مفهومی بدین صورت شکل گرفت. شرایط علی (انتظارات آشکار و پنهان)، مقوله کانونی (منابع انسانی، تعاملات در فراگیری اثر بخش، برنامه درسی مبتنی بر آینده پژوهی)، راهبرد (فردی، مشارکتی، آموزشی)، عوامل زمینه‌ای (زمان مطلوب، محتوای تاملی و نظام ارزیابی توسعه یافته)، شرایط مداخله‌گر (ابعاد سازمانی و روانشناختی) و پیامدها (شایستگی آموزشی، سازمانی و ارزیابی).

نتیجه‌گیری: مدل به دست آمده، فرایند نوآوری و اعمال تغییرات سودمند در تربیت معلم فعلی

۱. استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران، نویسنده مسئول، ایمیل: ati.tajari@yahoo.com

۲. کارشناسی علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

و ترسیم تربیت معلم مطلوب در آینده را منعکس می‌نماید. برای به دست آوردن اعتبار و روایی داده‌ها از دو روش بازبینی مشارکت‌کنندگان و مرور خبرگان غیرشرکت‌کننده در پژوهش استفاده شد. در پایان بر مبنای یافته‌ها و نتایج به دست آمده، رهنمودهایی برای عملی شدن مدل و تعالی مراکز تربیت معلم آینده ارائه شده است.

واژه‌های کلیدی: "تربیت معلم"، «آینده»، «نظریه داده بنیاد»، «نظام آموزشی ایران».

مقدمه

آینده امری غیر قابل پیش‌بینی است، شاید دلخواه آدمی باشد، شاید طبق انتظارات و امیال او رقم نخورد، برای انطباق با این مفهوم، باید خود را برای آن آماده کرد و شرایطی فراهم آورد، که رویدادها مطابق میل آدمی پیش رود (واعظی و همکاران، ۱۳۹۶). آثار و اطلاعاتی که نشأت گرفته از گذشته هستند می‌توانند ردپایی برای رسیدن ما به آینده باشند، آینده خود را با آرمان‌ها، اهداف، مقاصد و امیدها برای ما به تصویر می‌کشند (بوش و گروت جوهان، ۲۰۲۰). آیندمنگری، یک نیاز اساسی و مهم است، در این رابطه یکی از ارگان‌هایی که باید خود را با تحولات عصری و آینده هماهنگ کند مراکز تربیت معلم می‌باشد (مهرمحمدی، ۱۳۹۲). معلم آینده باید دارای توانایی آگاهی، رفتار و سازگاری با تغییرات و تحولاتی که به وقوع می‌پیوندد باشد، با توجه به رسالت خطیری که معلم در پرورش و آماده کردن دانش‌آموزان دارد، می‌بایست از روش‌ها، فناوری‌های نوین برای خلاقانه ساختن تدریس خود بهره جوید، که این شیوه‌های نوین بر عملکرد دانش‌آموز تاثیر مستقیم دارند و معلم پاسخگوی نیازهای جامعه و آنچه که در آینده اتفاق خواهد افتاد، است (لطفی و همکاران، ۱۳۹۰). دگرگونی در نظام‌های آموزشی به ویژه تربیت معلم در بسیاری از کشورها آغاز شده و در کشور ما نیز اراده نظام بر تغییر بنیادین آموزش و پرورش قرار گرفته و اسناد تحولی تدوین و تصویب شده است. از نخستین گام‌های تحول بنیادین را می‌توان ارتقای مراکز تربیت معلم با تأسیس دانشگاه فرهنگیان عنوان کرد که مبتنی بر اسناد تحولی ایجاد شد (سمیعی نژاد و همکاران، ۱۳۹۵). دانشگاه فرهنگیان، دانشگاهی برای تامین، تربیت و توانمندی منابع انسانی وزارت آموزش و پرورش پیشرو با شایستگی حرفه‌ای و تخصصی است (اساسنامه دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۱: ۶). در این رابطه مهرمحمدی (۱۳۹۲)، تاکید می‌کند، تربیت معلم به نوعی مرکز آموزش عالی گفته می‌شود که هدف آن تربیت و پرورش دانشجو معلمان

در رشته‌ها و مقطع‌هایی از دوره دبستان تا دبیرستان است. هم چنین سیف (۱۳۹۳) نیز بیان می‌کند: معلم با نوآوری دارای ارتباط تنگاتنگ و پیچیده‌ای است که باید با آن مانوس و همگرا شود. محصول، اندیشه نو و ناب خواهد بود، حرکت در مسیر تغییرات در تربیت معلم باید باور خود او باشد نه باور دیگران. سنگری و آخش (۱۳۹۶) نیز باور دارند نقطه آغاز هر تحول آموزشی و پرورشی، معلمان هستند و اعتبار و ارزش و سرمایه‌گذاری برای آنان بهترین نوع سرمایه‌گذاری است. بارداچ و کلاسن^۱ (۲۰۲۰) و شعبانی (۱۳۸۸)، هم اظهار می‌دارند که با توجه به ظهور عصر اطلاعات نظام‌های آموزشی دچار آشفتگی شده‌اند پس تحولات در عرصه علوم و فناوری به ویژه در تربیت معلم ضرورت است. در این راستا، مراکز تربیت معلم دارای حالت ویژه‌ای از کیفیت خواهند شد که باید، قیاس وضع موجود با شرایط گذشته، قیاس وضع فعلی با رسالت و شایستگی دانشگاه فرهنگیان در آینده، از اهداف باشد. در این رابطه بوش و گروت جوهان، (۲۰۲۰)، اشاره می‌کنند که کیفیت مراکز تربیت معلم آینده با فعالیت‌های برنامه‌ریزی شده و هدفمند مسئولان، اساتید و دانشجو معلمان ارتباط تنگاتنگی دارد. اینگوارسون^۲ و همکاران، (۲۰۱۳) هم تاکید می‌کنند، سنجش عملکرد معلمان از طریق ارتقای دانش آنان نشان دهنده تاثیر مهم صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان بر بهبود سطح یادگیری و پیشرفت دانش‌آموزان است که به ارزیابی کیفیت و کارایی تربیت معلم مرتبط است. هم چنین، از آنجا که وظیفه تربیت معلم آماده کردن دانشجویان و پرورش قابلیت‌ها، مهارت‌ها و توانایی‌های آنان است می‌بایست به نوسازی برنامه‌های درسی خود و هماهنگ ساختن محتوا با آینده پردازد (محمودی، ۱۳۹۱). با توجه به اینکه، برنامه‌ریزی برای آموزش و تربیت معلمان از مهم‌ترین مسائل در نظام آموزشی پویا به شمار می‌رود (ملکی، ۱۳۹۱)، نکته مهم آن است که، دانش پژوهی تدریس، حقیقت گم‌شده اصلی نظام آموزش تربیت معلم کنونی است و تنها الزامات تدریس مشارکتی میان اساتید و دانشجویان، در رابطه با موضوعاتی همانند تعیین سرفصل، منابع و تکالیف دانشجویان است و از تدریس خلاق و خارج از روال ساختارمند که انگیزه دانشجو معلمان را در برداشته باشد، خالی است (تویوانن^۳ و همکاران، ۲۰۱۱). در این راستا فیلدرو برنت^۴، (۲۰۱۲) بیان می‌کنند: با توجه به اینکه تربیت معلم شایسته، از موثرترین مراکز آموزشی است، باید دارای مدرس شایسته نیز باشد و مدیریت تضمین کیفیت تربیت معلم، تاکید می‌کند اساتید فقط

-
1. Bardach & Klassen
 2. Ingvarson and partners
 3. Toivanen
 4. Felder and bren.

مسئول عرضه‌ی محتوا به دانشجو معلمان نباید باشند. مهر محمدی (۱۳۹۲)، از منظری دیگر اصرار می‌ورزد، شیوه جذب و گزینش دانشجو معلمان، یکی از مسائل مهم در تربیت معلم است و باید در نحوه انتخاب و گزینش افراد دارای صلاحیت تمام همت خود را به کار گرفت و این امر مهم مورد توجه در تربیت معلم آینده است. به باور شارع پور (۱۳۸۸)، در تربیت معلم باید به جایگاه و اصالت حرفه‌ای معلمی توجه شود و امر ارزش‌گذاری جایگاه والا و متعالی معلم به عنوان شغل انبیا باید در تربیت معلم آینده به فعلیت درآید. در این راستا نرمنند واسمیت^۱ (۲۰۱۳) و گوجکوو^۲، (۲۰۱۳) در پژوهش خود تاکید می‌کنند که مراکز تربیت معلم با واردات پدیده‌های تازه علمی و نوآوری‌ها در حوزه تعلیم و تربیت و همراهی با آینده، منجر به بهبود شرایط کیفی آموزش و رسیدن به کمالات انسانی در دانشجو معلمان می‌شوند. به زعم اسپینوزا و همکاران^۳ (۲۰۲۰) این موضوع خود را با آگاهی از ساختار رشته تخصصی و خلق فرصت‌های یادگیری متناسب با دانش نوین، و هم چنین ساختن شخصیت حرفه‌ای و انسانی معلمان در تربیت معلم نشان می‌دهد. مایکل و همکاران^۴ (۲۰۱۷) نیز باور دارند ارزیابی حرفه‌ای و توانایی دانشجو معلمان در بهره‌گیری از روش تدریس‌های کارآمد و ارائه بازخورد مناسب، از موضوعات کلیدی در تربیت معلم آینده است که می‌بایست به آن توجه وافر نمود. دنلیسون و همکاران^۵ (۲۰۱۱)، تاکید می‌کنند پس باید در مراکز تربیت معلم، به طور مستمر اقدام خودارزیابی و بازخورد ناظر بر بهبود مداوم فرایندهای یادگیری، از اصول آموزش باشد. یاداو^۶ (۲۰۱۱) هم در این باره اذعان می‌دارد خود ارزیابی یک ابزار مهم، در پرورش خودآگاهی دانشجو معلمان است. هم‌چنین، به باور مایر^۷ (۲۰۱۳) صلاحیت و شایستگی اساتید تربیت معلم در ارتقای مهارت‌ها و ارائه مفاهیم به دانشجویان به صورت موثر و کاربردی یکی از نکات حائز اهمیت است که آن را با هیچ منبع علمی دیگر نمی‌توان جایگزین کرد و سیریمکین و سیریمکین^۸ (۲۰۱۵) هم می‌گویند روش‌های تدریسی که توسط مدرسان آموزش داده می‌شوند، باید بررسی مجدد شوند تا به افزایش ارزش‌های فردی معلمان آینده بپردازند. هم اکنون روشی که اجرا می‌شود سنتی است و باید ارزشیابی جامع و مداوم صورت گیرد. پس برنامه‌های تربیت معلم برای آینده باید به گونه‌ای باشد تا دانشجو معلمان بتوانند از

-
1. Norman and schmidt
 2. Gogkov
 3. Espinoza
 4. Michael and partners
 5. Danielson and partners
 6. Yadav
 7. Mayer
 8. Syryamki and syryamkina

لحاظ دانش، نگرش و رفتار با تغییر و تحولات مقابل خود انطباق پیدا کنند (جهانیان، ۱۳۸۹). متاسفانه در دوره کارشناسی، مراکز تربیت معلم بیشتر به دروس نظری و ارائه محتوا به صورت سخنرانی پرداخته‌اند و می‌بایست دروس عملی بیشتری به دانشجویان ارائه شود (مولایی نژاد و ذکاوتی، ۱۳۸۷) و به محتوای مناسب و کارآمد و به کارگیری مدرسان باتجربه توجه ویژه شود (نامداری پژمان و همکاران، ۱۳۹۸). هم‌چنین، یکی از معایب رشته‌های تخصصی در تربیت معلم این است که، کارورزی به عنوان تخصص تفکیک‌ناپذیر در نظر گرفته نمی‌شود و موجب بی‌علاقگی و بی‌انگیزگی دانشجویان می‌گردد (تن و همکاران^۱، ۲۰۱۳). نتایج پژوهش تویت^۲ (۲۰۱۵) و شایمنسکی و همکاران^۳ (۲۰۱۳)، نشان داد که یک معلم در کلاس خود به منظور فهم آسان‌تر محتوای آموزشی از بردهای هوشمند و نرم‌افزارهای الکترونیکی و محتوایی استفاده می‌کند، پس آموزش فناوری اطلاعات و ارتباطات باید ضرورتی اجباری برای تربیت معلم آینده قرارگیرد. در سند تحول بنیادین (۱۳۹۰، ص ۴۰۶) نیز اشاره شده است دانشجویان معلم برای استفاده از تجهیزات و فناوری‌ها جهت دستیابی به جایگاه برتر علمی و فناوری در سطح منطقه و جهان باید آموزش دیده باشند. از منظری دیگر کرامارسکی و میچالسکی^۴ (۲۰۱۳)، نیز در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که آنچه برای اهداف تربیت معلم چالش ایجاد می‌کند، خودتنظیمی دانشجویان معلم برای آینده‌کاری خود است. بنابراین از طریق فعالیت‌های فراشناختی در فرایند یادگیری می‌توان یادگیری خود تنظیمی را در کلاس درس تربیت معلم آینده بهبود بخشید و به زعم کوزولین^۵ (۲۰۱۵) هم آموزش‌های فراشناختی برای معلمان ناقص است و دارای درک ناکافی از این گونه مهارت‌ها هستند که باید برای دستیابی به اینگونه مهارت‌ها و درک درست از آن‌ها در برنامه تربیت معلم آینده به طور جدی به آن‌ها پرداخت. هم‌چنین نتایج پژوهش سیریمکین (۲۰۱۵) و نورمند (۲۰۱۳)، نیز حاکی از آن است که فراشناخت در تربیت معلم برای بهبود شرایط کیفی آموزشی، بازسازی مجدد روش‌های تدریس و ارتقای سطح آگاهی دانشجویان معلمان مهارتی بسیار ضروری است. مایر (۲۰۱۳)، تن^۶ و همکاران (۲۰۱۳)، داچی^۷ و همکاران (۲۰۱۳)، در پژوهش‌های خود درباره مولفه‌های تربیت معلم آینده، ضرورت و کیفی سازی برنامه در آموزش دانشجویان را مطرح

-
1. Tan and partners
 2. Toit
 3. Shymanasky and partners
 4. Karamarski and Michalsky
 5. Kozulin
 6. Tan
 7. Dochy

می‌کنند و این عقیده را دارند که برنامه‌های درسی باید مهارت و توانایی را درهویت و علاقه دانشجویان ایجاد کنند و این عامل به تخصص اساتید وابسته است. در این رابطه، نتایج پژوهش فلاحی (۱۳۸۸)، داودی (۱۳۸۹)، بحری زاده (۱۳۹۲)، و اعزازی و همکاران (۱۳۹۸)، نشان داد معلم موفق در آینده فردی است: ۱. اطلاعات عمومی بالایی داشته باشد ۲. اسوه و نمونه‌ی دانش آموز باشد ۳. مقبولیت و محبوبیت از نظر علمی و شخصیتی را دارا باشد. ازسوی دیگر در مطالعه تطبیقی که مولایی نژاد و ذکاوتی (۱۳۸۷)، پیرامون نظام برنامه‌درسی تربیت معلم در کشورهای انگلستان، ژاپن، فرانسه مالزی و ایران انجام دادند نتیجه گرفتند که برای کیفیت بخشیدن به نظام تربیت معلم و یادگیری مادام‌العمر، راهبردهایی همانند: تدوین استانداردهای تربیت معلم، توازن میان تئوری و عمل در برنامه درسی، برقراری ارتباط میان نظام تربیت معلم پیش از خدمت با دانشگاه‌ها و مدارس در نظر گرفته شده است. هم‌چنین، در پژوهشی که مهدوی هزاوه و همکاران (۱۳۹۵)، در آن به بررسی تطبیقی برنامه‌های ارتقای شایستگی حرفه‌ای معلمان و دانشجو معلمان در نظام تربیت معلم ایران، مالزی و هندوستان پرداختند، نتیجه گرفتند که در هر سه کشور، گزینش معلمان دارای شرایط ویژه است و بهبود بخشیدن به کیفیت تربیت معلم در سطح ملی هدف کلی تربیت معلم است، با این تفاوت که در هندوستان ملاک‌های شایستگی معلمان با توجه به فرهنگ و فلسفه ملی تدوین شده بود. و اسپینوزا و همکاران (۲۰۲۰) و مهدی‌زاده تهرانی و همکاران (۱۳۹۸)، علی محمدی (۱۳۹۸) هم در پژوهش خود بیان می‌کنند که آموزش‌های تربیت معلم باید فرایندی و مداوم باشد و معلمان آینده به دروسی نیاز دارند که چشم اندازی صحیح از زندگی، میراث فرهنگی همانند فرهنگ شهروندی و تمدن، ارتباط نزدیک با برنامه درسی و مسئولیت پذیری معلمان را در دانشجو معلمان فراهم نماید.

با عنایت به کلیه مباحث مطرح شده، از اهداف اصلی تربیت معلم می‌توان به تحقیق، نوآوری، ایجاد شایستگی‌های لازم در ابعاد زمینه‌ای، مفهومی، محتوایی، رفتار متقابل فعالیت‌های آموزشی، طراحی مواد یادگیری، ارزشیابی و مدیریت اشاره کرد که می‌بایست تغییراتی در آن‌ها منطبق با آینده انجام گیرد (راو، ۲۰۰۷). پس یکی از بهترین سرمایه‌گذاری‌ها در آموزش و پرورش سرمایه‌گذاری بر تربیت معلم است (کاشانی و رستم پور، ۱۳۹۲). بنابراین ما باید به این امر مهم که از طریق آن می‌توان برای پرورش دانش‌آموزان جهت پذیرش درست نقش‌های اجتماعی سریع‌تر در مسیر توسعه گام برداشت، توجه خاصی داشته باشیم. در این ارتباط، بر اساس نتایج پیشینه موجود در داخل کشور که بر ضعف برنامه تربیت معلم کنونی و هم‌چنین نتایج پیشینه

موجود در خارج از کشور که بر اهمیت و توسعه مولفه‌های تربیت معلم متعالی در آینده تاکید دارند و نیز با توجه به اینکه تاکنون مدل تربیت معلم آینده در نظام آموزشی ایران طراحی نشده است، پژوهش حاضر می‌تواند در تعالی تربیت معلم ایران نقش مهمی داشته باشد. بنابراین هدف کلی این پژوهش مطالعه اکتشافی به منظور کاوش و کشف عناصر اصلی مدل تربیت معلم آینده است که در راستای این هدف، اهداف جزئی شامل طراحی مدل پارادایمی و طراحی مدل مفهومی تربیت معلم آینده مدنظر است. نهایتاً بر اساس اهداف مذکور سوال‌های زیر مطرح شدند: مدل پارادایمی تربیت معلم آینده بر اساس طرح نظام مند داده بنیاد کدام است؟ و مدل مفهومی تربیت معلم آینده دارای چه مولفه‌هایی است؟

روش‌شناسی

پژوهش حاضر براساس نظریه‌ی داده بنیاد، به عنوان یکی از روش‌های مطرح در پژوهش‌های کیفی که برنوعی استقرای استوار است و به وسیله‌ی داده‌های منتج از پژوهش نظریه تولید می‌کند، انجام شد. در این روش جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها و نظریه‌ی احتمالی نهایی، با یکدیگر ارتباط نزدیکی دارند و محقق به جای پیش فرض گرفتن یک نظریه با ورود به حوزه‌ی مورد مطالعه به داده‌ها اجازه داد تا نظریه را پدید آورند. پژوهشگر مواردی را انتخاب نمود که به او در ساخت نظریه کمک کرد. ملاک انتخاب مشارکت‌کنندگان در این روش، متأثر از طرح و هدف پژوهش بود. از آنجایی که هدف پژوهش کاوش و کشف عناصر اصلی مدل تربیت معلم آینده بود، هدف پژوهشگر هم انتخاب افرادی شد که با توجه به هدف پژوهش سرشار از داده بودند. از این نظر شیوه‌ی انتخاب آن‌ها هدفمند از نوع گلوله برفی بود تا بتوان از طریق افراد انتخاب شده درک عمیقی از موضوع مورد مطالعه برای ساخت نظریه به دست آورد و این کار تا جایی ادامه یافت که طبقه‌بندی مربوط به داده‌های اشباع و نظریه مورد نظر با تمام جزئیات و با دقت تشریح شد. براین اساس مشارکت‌کنندگان در مصاحبه به ۳ گروه تقسیم شدند: معلمان، اعضا هیات علمی و کارشناسان متخصص در زمینه تربیت معلم. جهت گردآوری داده‌ها از مصاحبه نیمه ساختارمند استفاده شد. مصاحبه فردی تا زمان اشباع داده‌ها که مصاحبه با ۳۱ نفر (۱۲ عضو هیات علمی، ۱۰ نفر معلم و ۹ کارشناس) از استان‌های گلستان، مازندران، اصفهان و تهران بود، ادامه یافت. زمان هر مصاحبه بین ۵۰ تا ۸۰ دقیقه به طول انجامید. فرایند تحلیل داده‌های

حاصل از متن مصاحبه‌ها، هم زمان با جمع‌آوری داده‌ها طی سه مرحله‌ی کدگذاری باز^۱، محوری^۲ و انتخابی^۳ انجام شد. درکدگذاری باز، مصاحبه‌های ضبط شده پس از پیاده‌سازی، با استفاده از روش تحلیل محتوا به صورت سطر به سطر بررسی، مفهوم پردازی و سپس براساس ارتباط مفهومی، مفاهیم و مقولات مشخص شدند. درکدگذاری محوری، رابطه‌ی موجود میان طبقه‌ها، مقوله‌ی تعیین محتوا بر اساس ویژگی‌های مرتبط با سایر مقولات، محوربودن در پژوهش، تکرار در داده‌ها و انتزاعی بودن به عنوان مقوله‌ی محوری پژوهش حاضر، انتخاب و مطالعه شد و سایر مفاهیم نیز در قالب شرایط علی، مقوله‌ی محوری، راهبردها، زمینه، شرایط مداخله‌گر و پیامدها، طبقه‌بندی و به صورت نظری در قالب مدل پارادایمی به هم مرتبط شدند. درکدگذاری انتخابی (مرحله نظریه‌پردازی)، با توجه به مفهومی‌ها و کدهای شناسایی شده، گزینش نهایی انجام شد و پژوهشگر در پی خالص کردن تحلیل‌های خود به منظور پدیداری مقوله‌ی اصلی برآمد. جهت بررسی روایی و پایایی داده‌ها از دو روش بازبینی به وسیله مشارکت کنندگان و مرور به وسیله خبرگان غیر شرکت کننده در پژوهش استفاده و پس از دریافت نظرات اصلاحی ویرایش لازم انجام و مدل نهایی ارائه شد.

یافته‌ها

در پاسخ به سوال‌های پژوهش، داده‌های کیفی گردآوری شده از فرایند اجرای مصاحبه‌های نیمه ساختارمند با افراد نمونه پژوهش به صورت کدگذاری باز، تجزیه و تحلیل شد. اجرای فرایند کدگذاری باز روی داده‌های کیفی گردآوری شده، ابتدا به استخراج تعداد زیادی ویژگی و مفهوم منجر شد که با بررسی‌های مجدد و بازنگری‌های انجام شده و بر اساس مشابته‌ها و اشتراکات مفهومی، این مفاهیم و ویژگی‌ها تقلیل یافته و دسته‌بندی شدند. در ادامه، این ویژگی‌ها و مفاهیم استخراج شده به ۳۸ مقوله فرعی تبدیل و نهایتاً از این مقوله‌های فرعی ۱۶ مقوله اصلی ایجاد شد. یافته‌های به دست آمده از فرایند اجرای کدگذاری در جدول (۱) آمده است. بعد از فرایند کدگذاری باز، یافته‌های پژوهش در قالب ابعاد الگوی کدگذاری محوری طراحی شد. (شکل ۱) شامل شرایط علی: به عنوان عامل اصلی به وجود آورنده پدید مطالعه

-
1. Open Coding
 2. Axial Coding
 3. Selective Coding

شده؛ مقوله محوری: به عنوان اتفاق اصلی که یک سلسله کنش‌های متقابل برای اداره کردن آن وجود دارد و به آن مربوط می‌شود؛ راهبردها: به عنوان کنش‌های خاصی که از پدیده محوری منتج می‌شوند و روش‌هایی برای مواجهه با پدیده مورد مطالعه ارائه می‌کند؛ زمینه: به عنوان یک سری خصوصیات ویژه که در آن کنش متقابل برای کنترل و پاسخ به پدیده انجام می‌شود؛ شرایط مداخله‌گر: به عنوان شرایط زمینه‌ای عمومی که بر راهبردها تاثیر می‌گذارد؛ و پیامدها: به عنوان خروجی حاصل از به کارگیری راهبردها. با توجه به مقوله‌های اصلی و فرعی مربوط به هر قسمت، چگونگی مدل تربیت معلم آینده منعکس می‌شود؛ که این فرایند نیز همراه با جدول (۱) با عنوان کدگذاری محوری ارائه شده است.

جدول ۱. یافته‌ای مستخرج از فرایند کدگذاری باز و مقوله‌های کدگذاری محوری

کدگذاری باز		کدگذاری محوری
مقوله‌های اصلی	مقوله‌های فرعی	
<p>۱. انتظارات پنهان ۲. انتظارات آشکار</p>	<p>۱/۱. شخصی: قوی شدن علاقه به تحصیل و تاکید بر میل پیشرفت فردی ۲/۱۰. ضرورت بازسازی هویت حرفه‌ای معلمان در تربیت معلم آینده ۳/۱. ضرورت تغییر در دانش و باور معلمان در تربیت معلم آینده ۴/۱. بررسی نیازها: نیازهای عاطفی، ۵/۱. نیازهای روان شناختی، نیازهای پرورشی و توجه به وجهه مثبت دانشجو، احترام به هویت اجتماعی دانشجو، افزایش میزان امید به زندگی. ۶/۱. تکریم کرامت دانشجویان.</p> <p>۲. ضرورت‌های تربیتی: ۱/۲. آموزش شیوه‌های نوین: ۲/۲ آموزش چند سواد. ۳/۲. چند فرهنگی، ۴/۲. چند رسانه ای بودن. ۵/۲. آموزش و تربیت انتقادی دانشجو معلمان. ۶/۲. کلاس‌های خلاق و تلفیقی. ۲/۷. عملی و مشارکتی، هدایت غیر مستقیم مدرس. ۸/۲. آموزش و پرورش تسهیل گرانه.</p>	<p>شرایط علی</p>
<p>۳. نیروی انسانی ۴. تعاملات در فراگیری اثربخش ۵. برنامه درسی مبتنی بر آینده پژوهی (محتوا، روش‌های تدریس، کارورزی)</p>	<p>۱/۳. اعضا هیات علمی ۲/۳. مدیران. ۳/۳. معلمان راهنمای کارورزی ۳/۴. دانشجو معلم آینده.</p> <p>۱/۴. کنش‌های متقابل در فراگیری: مشارکت دانشجو در حوزه‌های فردی و اجتماعی، مطالبه‌گری از اساتید، مشارکت در سمینارها و تدریس‌های تیمی. درگیر کردن در طراحی برنامه‌های آموزشی و ساخت محتوا. ۱/۵. زدودن فاصله بین نظر و عمل در تربیت معلم آینده با انجام کارورزی صحیح. ۲/۵. یادگیری نو آورانه، محتوی همراه با روش‌های تدریس مبتنی بر آینده با رویکرد تفکر انتقادی، حل مساله و ارتباطات و همکاری، سواد دیجیتال، مهارت‌های زندگی حرفه‌ای، مولفه‌های انعطاف پذیری و سازگاری و تعامل فرهنگی و اجتماعی.</p>	<p>مقوله محوری</p>

<p>۷. سنجش و گزینش ورودی، آینده پژوهشی و فراکنش گری. ۱/۸. برگشت معلمان به تربیت معلم بعد از یک سال، برنامه درسی برگشت پذیر. ۲/۸. تکمیل دوره های آموزش نظری و تفسیر تجارب کسب شده.</p>	<p>۶. راهبردهای فردی ۷. راهبردهای مشارکتی ۸. راهبردهای آموزشی</p>	<p>راهبردها</p>
<p>۱/۹. زمان مدنظر دوره تربیت معلم: ۲ ساله بودن مدت زمان تحصیل در تربیت معلم، شبانه روزی بودن. ۲/۹. زمان مدنظر برای تعلیم: تغییر ساختاری کلاس ها در صبح، نامناسب بودن اجرای کلاس در بعد ظهر. ۱/۱۰. انطباق محتوا با عصر حاضر: بازنگری در محتوا و سرفصل، همراهی مهارت های آموزشی و رفتاری، تاکید بردروس اصلی، اجرای تغییرات در کتب درسی، ارائه محتوا به گونه کارپژوهشی، تبدیل سطح تئوری محتوا به سطح مهارتی. ۲/۱۰: نحوه ارائه محتوا: بهره گیری از تجارب معلمان، ساخت تجارب مشترک، بهره گیری از اساتید دارای تجربه در مدارس. ۳/۱۰. ایجاد دروس میان رشته ای. ۱/۱۱. ارزشیابی عملی دانشجو: ارزشیابی فرایند مدار، خود ارزیابی، ارزشیابی مشارکتی و اخلاق محور.</p>	<p>۹. زمان مطلوب ۱۰. محتوی تاملی ۱۱. نظام اریایی توسعه یافته</p>	<p>عوامل زمینه ای</p>
<p>۱/۱۲: وضعیت امکانات: کمبود امکانات مورد نیاز برای اساتید. کمبود بودجه و استفاده از منابع در دسترس. ۲/۱۲. اصلاح سیاست تشویق و تنبیه. ۳/۱۲. سیاست استخدام و جذب اصلاح شده در تربیت معلم آینده. ۳. ۱۲: صلاحیت تحصیلی و حرفه ای: شایستگی تحصیلی کادر اداری، پرسنل، اساتید، شایستگی حرفه ای نیروهای جذب شده ، جذب اساتید تخصصی هر رشته. ۱/۱۳. ابعاد روانشناسی: خودباوری و خودکارآمدی، افزایش انگیزه و مشارکت کافی .</p>	<p>۱۲. ابعاد سازمانی ۱۳. ابعاد روانشناسی</p>	<p>شرایط مداخله گر</p>
<p>۱/۱۴: مفهومی، زمینه ای، تبادل، تامین و توسعه مواد یاددهی یادگیری، استفاده از به روز ترین فناوری اطلاعات و ارتباطات در فرایند یاددهی یادگیری. ۱۵. تامین منابع، مدیریت، تطابق و سازگاری، فعالیت های سازماندهی و برنامه درسی مشارکتی، تعامل و کار با والدین، تعامل و کار با جامعه، روحیه مشارکت و تشریک مساعی. ۱۶. خود ارزیابی، تفسیر نتایج و کسب رویدادهای جدید ارزیابی.</p>	<p>۱۴. شایستگی آموزشی ۱۵. شایستگی سازمانی ۱۶. شایستگی ارزیابی</p>	<p>پیامدها</p>

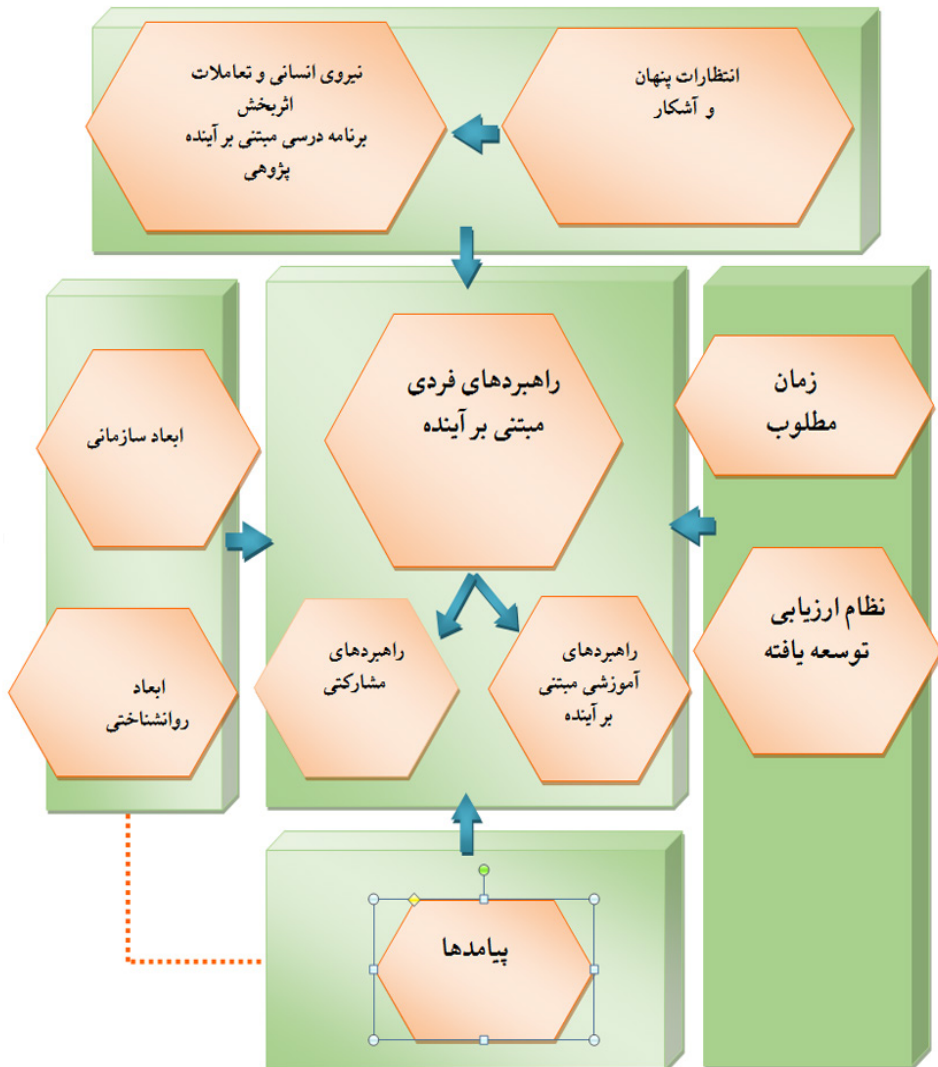
پس از مصاحبه با معلمان و اعضا هیات علمی و کارشناسان متخصص در زمینه تربیت معلم و انجام کدگذاری های باز، در مرحله کدگذاری محوری همان طور که در شکل (۱) مشاهده می کنید، مدل پارادایمی تربیت معلم آینده ترسیم شد که در آن روابط بین شرایط علی، پدیده محوری، شرایط زمینه ای، راهبردها و پیامدها مشهود است.



شکل ۱. مدل پارادایمی تربیت معلم آینده

در ادامه، با استفاده از فرایند کدگذاری انتخابی، الگوی مفهومی نهایی تربیت معلم آینده در نظام آموزشی ایران طراحی شد. در این مرحله، نظریه پرداز داده بنیاد بر حسب فهم خود از متن پدیده مطالعه شده، در قالب پالایش مدل پارادایمی مرحله کدگذاری محوری و ارائه روابط مستتر در بین مقوله‌های موجود در مدل، نظریه خود را پیرامون پدیده محوری در قالب مجموعه‌ای از گزاره‌ها یا زیر گزاره‌ها ارائه داد. در این راستا پژوهشگر بر اساس تجارب و فهم خود از پدیده محوری مدل

پارادایمی کدگذاری محوری یعنی، الهام از ادبیات نظری موجود و مصاحبه های مجدد با آزمودنی های پژوهش و دریافت نظرهای اصلاحی متخصصان امر، الگوی مفهومی نهایی را ترسیم کرد. پس از تهیه الگوی نهایی و در راستای اعتبارسنجی آن، هم‌چنان که اشاره شد از نظرات ۱۲ تن از خبرگان استفاده گردید، که الگوی مذکور مورد تایید این افراد نیز قرار گرفت. شکل (۲) مدل مفهومی نهایی تربیت معلم آینده بر اساس کدگذاری انتخابی را نشان می دهد.



شکل ۲. مدل مفهومی تربیت معلم آینده

بحث و نتیجه گیری

در این پژوهش سعی شده است تا مدل تربیت معلم آینده در نظام آموزشی ایران با استفاده از نظریه داده بنیاد مورد الگوسازی مفهومی قرار گیرد. در این راستا تحلیل یافته‌ها، بیان‌کننده آن است که مدل تربیت معلم آینده بر مبنای انتظارات (پنهان و آشکار)، نیروی انسانی (عضو هیات علمی، مدیران، معلمان راهنمای کارورزی و دانشجو معلمان)، برنامه درسی مبتنی بر آینده پژوهی، تعاملات اثربخش، راهبردهای مبتنی بر آینده (فردی، آموزشی و مشارکتی)، زمان مطلوب، محتوی تاملی (ایجاد دروس میان رشته‌ای)، نظام ارزیابی توسعه یافته (ارزشیابی فرایند مدار، خود ارزیابی، ارزشیابی مشارکتی و اخلاق محور)، ابعاد سازمانی و روان‌شناختی (سیاست اصلاح شده تشویق و تنبیه، سیاست اصلاح شده استخدام و جذب در تربیت معلم آینده)، نتایج و پیامدها (شایستگی آموزشی، شایستگی سازمانی و شایستگی ارزیابی) شکل گرفت. در این ارتباط و بر مبنای مدل مفهومی ارائه شده در بخش یافته‌های پژوهش، انتظارات شامل (انتظارات پنهان: ضرورت بازسازی هویت حرفه‌ای معلمان، ضرورت تغییر در دانش و باور معلمان در تربیت معلم آینده و انتظارات آشکار: شامل آموزش چندسواد، چند فرهنگی، چند رسانه‌ای بودن، آموزش و تربیت انتقادی دانشجو معلمان، کلاس‌های خلاق و تلفیقی، عملی و مشارکتی، هدایت غیر مستقیم مدرس، آموزش و پرورش تسهیل‌گرانه) بر نیروی انسانی، تعاملات اثربخش آنان در تربیت معلم آینده و برنامه درسی مبتنی بر آینده پژوهی تاثیرگذار بوده است. هم چنین انتظارات مبتنی بر اهداف نیز خود بر راهبردهای فردی، مشارکتی و آموزشی ذیل عنوان راهبردها تاثیرگذار است. هم چنین این راهبردها تحت تاثیر عوامل زمینه‌ای شامل: زمان مطلوب، محتوی تاملی و نظام ارزیابی توسعه یافته و عوامل مداخله‌گر شامل: ابعاد سازمانی و روان‌شناختی هستند. در این میان راهبرد فردی بر راهبردهای مشارکتی و آموزشی بسیار تاثیرگذار بوده است. در نهایت راهبردهای مذکور نتایجی نظیر شایستگی آموزشی، شایستگی سازمانی و شایستگی ارزیابی را در تربیت معلم آینده به همراه دارند.

نتایج تحقیق در مقوله شرایط علی مدل، ضرورت بازسازی هویت حرفه‌ای معلمان در تربیت معلم آینده و ضرورت تغییر در دانش و باور معلمان همگام با آموزش چندسواد، چند فرهنگی، چند رسانه‌ای بودن، آموزش و تربیت انتقادی دانشجو معلمان، کلاس‌های خلاق و تلفیقی، عملی و مشارکتی، هدایت غیرمستقیم مدرس، آموزش و پرورش تسهیل‌گرانه بوده است که با نتایج اسپینوزا و همکاران (۲۰۲۰)، برادچ و کلاس (۲۰۲۰) و بخشی از نتایج سمیعی نژاد و همکاران

(۱۳۹۵) هم خوانی دارد. نتایج تحقیق در مقوله راهبردهای تاثیرگذار در مدل تربیت معلم آینده، راهبردهای فردی، آموزشی و مشارکتی بود که دارای برخی زیر مقوله‌ها اعم از سنجش و گزینش ورودی، آینده پژوهشی و فراکنش‌گری، برگشت معلمان به تربیت معلم بعد از یک سال و تاکید بیشتر بر برنامه‌درسی برگشت‌پذیر که تکمیل دوره‌های آموزش نظری و تفسیر تجارب کسب شده را به همراه دارد، می باشد. نتایج این قسمت از پژوهش با نتایج بوش و گروت جوهان، (۲۰۲۰)، مهر محمدی (۱۳۹۲)، میر کمالی و همکاران (۱۳۹۶)، علی محمدی و همکاران (۱۳۹۸) و استاباک (۲۰۱۶) که تاکید می‌کنند، روش‌های تعالی جوانه در تربیت معلم آینده مستلزم داشتن برنامه درسی شایسته است، هم خوانی دارد. ابعاد سازمانی و روان‌شناختی از شرایط مداخله‌گر مهم در تربیت معلم آینده شناسایی شد که با بخشی از نتایج پژوهش سیف (۱۳۹۳) که بیان می‌کند حرکت در مسیر تغییرات در تربیت معلم باید باور خود معلم باشد نه باور دیگران، هم‌سویی دارد. هم‌چنین نتایج تحقیق در مقوله محوری مدل تربیت معلم آینده که بر نیروی انسانی (اعضا هیات علمی مدیران، معلمان راهنمای کارورزی، دانشجو معلم آینده) و تعاملات در فراگیری اثربخش و برنامه درسی مبتنی بر آینده پژوهی تاکید دارد و یادگیری نوآورانه، محتوی همراه با روش‌های تدریس مبتنی بر آینده با رویکرد تفکر انتقادی، حل مساله و ارتباطات و همکاری، سواد دیجیتالی، مهارت‌های زندگی حرفه‌ای، مولفه‌های انعطاف‌پذیری و سازگاری و تعامل فرهنگی و اجتماعی را به همراه می‌آورد با نتایج میرکمالی و همکاران (۱۳۹۶)، بوش و گروت جوهان (۲۰۲۰)، فیلدر و برنت (۲۰۱۲)، نرمند واسمیت (۲۰۱۳) و گوجکو (۲۰۱۳) هم‌سو می‌باشد. بسیاری از متخصصان هم‌چون مهرمحمدی (۱۳۹۲)، مایکل و همکاران (۲۰۱۷) و یاداو (۲۰۱۱)، هم‌سو با عوامل زمینه‌ای معتقد بودند، که محتوی تاملی (کارورزی)، نظام ارزیابی هم‌چون ارزشیابی عملی فرایندمدار، مشارکتی و اخلاق محور همراه با خودارزیابی، از شاخص‌های مهم تربیت معلم آینده می‌باشند. و نیز پیامدهای مدل تربیت معلم آینده تقریباً با نتایج پژوهش کولشارستا و پندی (۲۰۱۳) که نشان دادند کیفیت در تربیت معلم و اطمینان از حصول آن با شایستگی‌های حرفه‌ای پیوند زده شده است و استدلال می‌کند برای تضمین کیفیت باید شایستگی‌های حرفه‌ای را ارزیابی و پالایش کرد، هم‌سو می‌باشد.

در پایان با توجه به یافته‌های پژوهش، برای عمل به مولفه‌های مدل تربیت معلم آینده رهنمودهایی ارائه شده است. نخست اینکه کدهای استخراج شده در این مطالعه می‌تواند

راهنمای خوبی برای مطالعات عمیق‌تر و تخصصی‌تر راجع به ابعاد جزئی این مدل به شمار آید. دوم؛ نتایج این مطالعه شامل دو مدل است: مدل پارادایمی و مدل مفهومی، که از آنها می‌توان به عنوان چارچوبی برای تربیت معلم آینده استفاده کرد. در این ارتباط مدل مفهومی که بر اساس تجربه اکثریت شرکت‌کنندگان در پژوهش و به عنوان مدل نهایی پژوهش طراحی شده است، می‌تواند معیار مناسبی برای شناخت عمیق‌تر مولفه‌های تربیت معلم آینده، در راستای بهبود، توسعه و امکان به کارگیری این مدل باشد. سوم اینکه؛ گستره وسیعی از عوامل زمینه‌ای مدل در یک چارچوب وسیع اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی در نظر گرفته شده است. که باید به آنها توجه خاص داشت. در این ارتباط مهم‌ترین شرط در استقرار مدل تربیت معلم آینده در نظام آموزشی، تبیین اهداف این مدل برای سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان در جهت اصلاح و تغییر نگرش آن‌ها در خصوص مولفه‌های تربیت معلم مبتنی بر آینده است.

پیشنهاد می‌شود مراکز تربیت معلم و دانشگاه فرهنگیان به عنوان یکی از زیر نظام‌های آموزش عالی کشور، برای بهبود مستمر فرایندها به ویژه آموزش و آماده‌سازی دانشجو معلمان: فعالیت‌ها و برنامه‌ریزی‌های هوشمندانه و خلاقانه‌ای جهت بازسازی هویت حرفه‌ای و تغییر دانش و باور دانشجو معلمان در حین تحصیل در دانشگاه فرهنگیان طرحی نماید. هم‌چنین در راستای تحقق انتظارات آشکار: آموزش چندسواد، چندفرهنگی، چندرسانه‌ای بودن، تربیت انتقادی دانشجو معلمان، کلاس‌های خلاق و تلفیقی، عملی و مشارکتی، هدایت غیرمستقیم و تسهیل‌گرانه، در دستور کار و برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان قرارگیرد. فرصت‌های کسب دانش و مهارت لازم برای مدرسین و اعضا هیات علمی در این زمینه فراهم گردد. محتوی تاملی با کارورزی که محملی برای ظهور شایستگی‌های دانشجو معلمان است، همگام گردد. انطباق محتوی با عصر حاضر، ایجاد دروس میان رشته‌ای در دانشگاه فرهنگیان مورد توجه قرارگیرد. هم‌چنین ارزشیابی عملی فرایند مدار، مشارکتی و اخلاق محور و در نهایت خودارزیابی دانشجو معلمان، جایگزین نظام ارزیابی فعلی دانشگاه فرهنگیان گردد.

منابع

۱. اعزازی، مهری؛ نوریان، محمد؛ خسرو بابادی، علی‌اکبر؛ نوروزی، داریوش، (۱۳۹۸)، *طراحی الگویی برای تطبیق نظام‌های تربیت معلم*، مجله علمی پژوهشی پژوهش‌های برنامه‌درسی، انجمن مطالعات برنامه‌درسی ایران، ۱(۱۷)، ۲۲۴-۲۵۹.
۲. اساسنامه دانشگاه فرهنگیان، (۱۳۹۱)، معاونت آموزشی و پژوهشی دانشگاه فرهنگیان، تهران.

۳. بحری زاده، اسماعیل (۱۳۹۲)، « سرمش تربیت »، تهران . منادی تربیت .
۴. جهانیان، رمضان، (۱۳۸۹)، نظریه جهانی شدن و نقش آن در تعلیم و تربیت . فصلنامه تخصصی علوم سیاسی، شماره ۱۳، زمستان .
۵. داودی، محمد؛ جواهری، محمد حسن (۱۳۸۹)، «نقش معلم در تربیت دینی»، قم. پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
۶. سمیعی نژاد، مجید؛ علی عسگری، مجید؛ موسی پور، نعمت الله؛ حاجی حسین نژاد، غلامرضا، (۱۳۹۵)، *فرآیند تربیت معلم ابتدایی در تراز جمهوری اسلامی ایران: فرصت ها و تهدیدها*، فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۱۲۷، ۹-۳۲.
۷. سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰)، *دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی*، ص ۲۶.
۸. سیف، علی اکبر (۱۳۹۳)، *روان شناسی پرورشی*، تهران. دانشگاه علامه طباطبایی.
۹. سنگری، محمود؛ آخش، سلمان، (۱۳۹۶)، *بررسی تطبیقی نحوه جذب و آماده سازی دانشجو در مراکز تربیت معلم کشورهای ژاپن، استرالیا، چین، سنگاپور، هند، مالزی و هندوستان*. دانشگاه فرهنگیان، پژوهش در تربیت معلم، سال اول، شماره ۱.
۱۰. شعبانی، حسن (۱۳۸۸)، «*تحلیل انتقادی منابع دروس آموزش عالی*»، تهران. انتشارات سخن سمت.
۱۱. شارع پور، محمود (۱۳۸۸)، *جامعه شناسی آموزش و پرورش*، تهران. انتشارات سمت .
۱۲. فلاحی، کیومرث (۱۳۸۸)، *بررسی جایگاه انتخاب و تربیت معلم در ساختار تشکیلاتی وزارت آموزش و پرورش*، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، پژوهشگاه توسعه تعلیم و تربیت، گروه مدیریت و نیروی انسانی.
۱۳. کاشانی، مجید؛ رستم پور، منیژه، (۱۳۹۲)، *آموزش و پرورش، حیاتی ترین ابزار در مسیر توسعه ای پایدار*. نشریه علوم اجتماعی، شماره ۶۷.
۱۴. لطفی، علی؛ حسن زاده، رمضان (۱۳۹۰)، *چشم انداز مدارس ایران در سال ۱۴۰۴*، تهران . پژوهشگاه سیاست گذاری علم، فناوری و صنعت .
۱۵. مهدوی هزاوه، منصوره، ملکی، حسن؛ مهرمحمدی، محمود؛ عباس پور، عباس، (۱۳۹۵)، *بررسی تطبیقی نظام برنامه درسی مبتنی بر شایستگی ها در برنامه تربیت معلم دوره ابتدایی کشورهای مالزی، هندوستان و ایران*، مطالعات برنامه درسی، دوره ۱۱، شماره ۴۱. از صفحه ۲۳ تا صفحه ۶۴.

۱۶. مهر محمدی، محمود، (۱۳۹۲)، برنامه درسی تربیت معلم و الگوی اجرائی مشارکتی آن؛ راهبرد تحولی برای تربیت معلم در ایران. دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی، شماره ۱.

۱۷. مهدیزاده تهرانی، آیدین؛ عصاره، علیرضا؛ مهرمحمدی، محمود؛ امام جمعه، محمد رضا، (۱۳۹۸)، تبیین دیدگاه صاحب نظران درباره عناصر برنامه درسی آموزش هنر برای ارائه الگوی برنامه درسی تربیت معلم هنر. (آموزش عالی). دو فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، ۱۰(۱۹)، ۸۹-۱۲۱.

۱۸. محمودی، فیروز، (۱۳۹۱)، طراحی الگوی برنامه درسی مبتنی بر مساله در دوره کارشناسی ارشد رشته مدیریت آموزشی و امکانسنجی آن در آموزش عالی ایران، رساله دکتری، دانشگاه تربیت مدرس.

۱۹. ملکی، حسن (۱۳۹۱)، صلاحیت‌های حرفه معلمی، تهران، انتشارات مدرسه.

۲۰. مولایی نژاد، اعظم؛ ذکاوتی، علی، (۱۳۸۷)، بررسی تطبیقی نظام برنامه درسی تربیت معلم در کشورهای انگلستان، ژاپن، فرانسه، مالزی و ایران، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، شماره ۲۶، سال هفتم، ۳۵-۶۲.

۲۱. میرکمالی، سید محمد؛ پور کریمی، جواد؛ فراستخواه، مقصود؛ نامداری پژمان، مهدی، (۱۳۹۶)، طراحی الگوی تضمین کیفیت برنامه ریزی آموزشی دانشجو معلمان در دانشگاه فرهنگیان، دو فصلنامه مطالعات برنامه ریزی آموزشی، ۶(۱۲)، ۵۵-۸۷.

۲۲. نامداری پژمان، مهدی؛ میرکمالی، سید محمد؛ پور کریمی، جواد؛ فراستخواه، مقصود، (۱۳۹۸)، شناسایی مؤلفه‌های اثرگذار در تضمین کیفیت آماده‌سازی دانشجو معلمان در دانشگاه فرهنگیان: رویکرد کیفی، فصلنامه علمی پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، سال دهم شماره ۲، پیاپی ۳۸، ۱-۳۴.

۲۳. علی محمدی، غلامعلی؛ جباری، نگین؛ نیازآذری، کیومرث، (۱۳۹۸)، توانمندسازی حرفه ای معلمان در چشم انداز آینده و ارائه مدل، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۱۸(۶۹)، ۷-۳۲.

۲۴. واعظی، سید کمال؛ قمیان، محمد مهدی، وقفی، سید حسام، (۱۳۹۶)، آینده پژوهی در علوم انسانی با رویکرد مدیریت دانش، ملاحظات، دستاوردها و اثرات. فصلنامه علمی پژوهشی مدیریت سازمان دولتی، دوره ۵، ص ۳۱-۴۶.

Teacher Education Volume ,88 February.102968 ,2020

2. Bardach ,Lisa ,Klassen, Robert M .(2020) .Smart teachers ,successful students ?A systematic review of the literature on teachers ‘cognitive abilities and teacher effectiveness .*Educational Research Review*. Volume 30.30(22) 578-584.
3. Dochy, F & .Segers ,M & .Van den bossche ,p& .Gijbels ,D .(2013) .Effects of problem-based Learning: A meta-Analysis ,*learning and Instruction*,Vol.13, pp.533-568.
4. Danielson, C. & McGreal. (2011). ***Enhancing professional practice: A framework for teaching***. Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
5. Felder, R. M. & Brent, R. S. (2012). A dynamic test to assess learning capacity in people with severe impairments. *American Journal on mental Retardation*.
6. Gojkov G. (2013). ***Fragmenti visokosklske didaktike. Vrsac***:Visoka skola strukovnih studija za vaspitace.
7. Ingvarson ,L ,.Schwille ,J ,.Tatto ,M .T ,.Rowley ,G ,.Peck ,R & ,.Senk ,S.L.(2013) . An analysis of teacher education context ,structure ,and quality-assurance arrangements in mathematics) TEDS-M .(Amsterdam :International Association for the evaluation of Education Achievement) IEA.(
8. Kramarski ,B & ,.Michalsky ,T .(2013) .Preparing Pre-Service Teachers for Professional Education Within a Metacognitive Computer-Based Learning Environment. *Bar-Ilan University Ramat – Gan*, 93-100.
9. Kozulin, A. (2015). The Impact of Cognitive Education Training on Teachers Cognitive Performance. *Journal of cognitive Education and Psychology*, 252-262.
10. Kulshrestha ,A .K & ,.Pandey ,K .(2013) .***Teachers training and professional competencies***. Voice of Research, Vol. 1, No. 4, pp. 29-33.
11. Mayer, R.(2013). Invited Reaction : Cultivating Promoting-Solving Skills through problem-Based Approaches to professional Development, *Human Resources Development Quarterly*, Vol,13(3). 2013,P.263.
12. Michael, J., Cliff, W., McFarland, J., Modell, H., & Wright, A. (2017). ***The core concepts of physiology: A new paradigm for teaching physiology***. New York: Springer.
13. Norman. G. R. & Schmidt, H. G. (2013). The psychological Basis of problem-Based Learning: A Review of the Evidence. *Academic Medicine*, Vol. 67,No. 7, 2013.p.345.
14. Rao,D.B .(2007) .***Encyclopaedia of Teacher Education In India***, 1-4 Discovery Publishing House New Delhi 110002.

15. Syryamkin, V & Syryamkina, E. (2015). Technology Management as a tool of innovative strategy of education and cognitive management. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 166, 468-471.
16. Espinoza, oscar, González, Luis Eduardo, McGinn, Noel, Sandoval Luis, Castillo, Dante. (2020). Should universities train teachers for employability or for effectiveness? *Teaching and Teacher Education*. Volume 88, 56(13).p45-78.
17. Shymansky, J. & Hedges, L. & Wood worth, G. (2013) (A Reassessment of the Effects of Inquiry -Based Science Curricula of the 60 s on Student Performance. *research in science Teaching*, Vol. 27, No.2, 2012, pp.127-144.
18. Stabback, P. (2016). *What Makes a Quality Curriculum?* In-Progress Reflection No.2 on Current and Critical Issues in Curriculum and Learning. UNESCO.
19. Tan, O. S. & Parsons, R. D. & Hinson, S. L. & Sardou- Brown, D. (2013). *Educational Psychology :A Fractioned -Researcher Approach* (An Asian Edition), Singapore: Thomson, 2013.
- Tretter, T. & Jones, M. (2013) (Relationships Between Inquiry-Based Teaching and Physical Science Standardized Test Scores. *School Science Math*, Vol 103, No.7. P.345.
20. Toit, Jaco DU. (2015). *Teacher training & usage of Ict in education*. Published by: Unesco Institute for statistics.
21. Toivanen, Tapio: Komulainen, Kauko & Ruismki, HEIKI. (2011). Van Driel, J. H. & Berry, A. K. (2012). Teacher Professional development focusing on pedagogical content Knowledge. *Educational Researcher*, Vol 41(1), 26-28.
22. Yadav, S. K. (2011). A comparative study of pre-service teacher education of programme at secondary stage in Bangladesh, India, Pakistan and Sri Lanka. *Indian Educational Review*, Vol. 48 (1), 96-110.

The Study of the Relationship Between Spirituality in Work and Responsibility with Educational Performance of Teachers of Elementary School in Qom City

Hadi Mosadegh¹

Akram Khoshghamat²

Abstract

Goals: The purpose of this study was to investigate the relationship between "spirituality in work" and "responsibility" with "educational performance" of elementary school teachers in Qom city.

Methods: The present study was in terms of approach; quantitative, from the point of view of purpose; applied, in terms of information gathering method, survey and in terms of analytical method, descriptive and correlational. The statistical population of this study was primary school administrators working in Qom city (544 people) in the academic year of 97-96. The sample size was 224 with the help of Morgan table. The stratified random sampling method was used to collect the data. All of the questionnaires were provided with face and content validity and reliability (using Cronbach's alpha).

Findings: Findings showed that all three components of "spirituality in work", "responsibility" and "teacher performance" of teachers are positively related. The proportion of this relationship in men is higher than of women (apart from the ratio of "spirituality in work" and "teachers' educational performance" that is the same). In all three components, the female score was higher than that of men, meaning that this difference was significant in the components of "spirituality in work" and "educational performance" and was not meaningful in the "accountability" component.

Conclusion: Based on findings, it is concluded that strengthening the two factors of "spirituality in work" and "responsibility" will increase the effectiveness of the "educational performance" of elementary teachers. It is also suggested that components of "spirituality in work" and "responsibility" be used in teacher rating and promotion.

Keywords: Primary School, Spirituality at work, Responsibility, Educational Performance of Teachers.

1. Assistant Professor, Department of Education, Qom University, Qom, Iran) responsible author); Email: hadimosadegh@gmail.com

2. Master of Educational Management, Qom Azad University

Investigating the views of faculty members and students of Farhangian University on the impact of using peer assessment methods in the internship program

kalbasi, afsaneh¹
zahabioun, shahla²
roshanghias, parvin³

Abstract

The aim of this study is to investigate the views of faculty members and students on the effect of using peer assessment methods on the level of knowledge, skills and attitudes of university student teachers in Farhangian internship curriculum. The statistical population of the research including all faculty members of the internship course unit in the field of primary education at Farhangian University of Isfahan province, was 27 people, and all students of primary school teachers of Fatemeh Zahra Campus of Isfahan Farhangian University in the 98-97 academic year and included 60 people. A complete census method was used to determine the sample size of the faculty members. The sample size of the students was determined by simple sampling method and using the table of Kerejcie- Morgan 50 people. The research instrument was a researcher-made questionnaire consisting of 32 items and its reliability was estimated using Cronbach's alpha coefficient in the two sections of faculty members and students at 0.87 and 0.81, respectively. Data analysis was performed using t-sample statistical test in SPSS software environment. The results of the research showed that both groups of faculty members and students emphasize the positive effect of this assessment method on improving the level of knowledge, attitude and skills of students. There was also no significant difference between their views.

Key Word: authentic assessments, peer peer assessment, internship, Farhangian University

1. Assistant professor. Department of educational sciences, farhangian university.Isfahan. iran

2. farhangian university of isfahan. Iran

3. farhangian university of isfahan. Iran

Evaluation of the curriculum implemented in E-Learning of Farhangian University: the position of needs, content and method in E-Learning

Reza Saberi

Mozhgan Sharifzadeh

Abstract

The aim of this study is to evaluate the curriculum implemented in E-learning of Farhangian University in terms of the position of needs, content and method in E-learning. The statistical population in this study was 150 virtual course students of Farhangian University of Kerman. Using Morgan's table, 106 people were selected. The sampling method was used purposefully, i.e. those who have participated in virtual training courses. The data collection tool is a researcher-made questionnaire. In order to measure the validity of the questionnaire, its content and formal validity were evaluated by professors and experts and its reliability was estimated using Cronbach's alpha coefficient for 0.869 students. Data analysis was performed at two levels of descriptive and inferential statistics (single-sample t-tests). The results showed that for the students of Farhangian University, the content factors presented in the E-learning courses are desirable and the factors of attention to the needs of the students and the teaching methods of the professors in the virtual course are undesirable. In general, the research findings showed that, on average, it is undesirable for Farhangian University's E-learning courses for students.

Keywords: E-learning, Farhangian University, Higher Education, Curriculum Evaluation

The mediating role of goal orientation in the relationship between emotional intelligence and academic performance of high school students in Kamfirooz area

Hosein Aflakifard

Abstract

The purpose of this study was to mediate the role of goal orientation in the relationship between emotional intelligence and students' academic performance. The research method was applied in terms of purpose, for which a descriptive-correlation method was used. The statistical population included all Camphiroz junior high school students. 150 students were selected to determine the sample size using multi-stage cluster sampling method. Data collection tools included 3 questionnaires of Pham and Taylor academic performance, goal orientation of Bofard et al., Emotional intelligence was that the validity and reliability of the tool was confirmed. In order to analyze the data, descriptive statistics of mean and standard deviation were used and inferential statistical methods, Pearson correlation coefficient and multiple mediation model test were used using Preacher and Hayes statistical program. The results show that there is a significant relationship between emotional intelligence and academic performance. There is a significant relationship between goal orientation and academic performance. Emotional intelligence has a significant relationship with goal orientation. Performance-oriented avoidance plays a mediating role in the relationship between emotional intelligence and academic performance.

KeyWords: goal orientation, emotional intelligence, academic performance, students.

Comparison of the Effectiveness of Traditional and Synectics Teaching Methods on Composition Writing of Elementary Students.

Abstract

The most important factor of the progress of one country depends on the rate of using power of thought and creativity of its people; the lesson of composition causes blooming of students' creativity. But the atmosphere dominated the education of country and using conventional and uncreative methods made this lesson away from its purpose and prophecy for many years. This research attempts to specifically proceed to the available solutions. For this purpose, in order to compare; this research has proceeded to the effectiveness of synectics teaching method and conventional teaching method on the elementary Students' lesson of composition. The research method in this study is of semi-empirical one group method with pretest-posttest. The sum of students are put only into one group that have been studied both as the control group (proof group) and test group. Pretest is used in order to similarity and standardization of the group. That is; one content taught to one group of students in two methods (conventional and synectics). Statistical population is the students of "Seenky elementary school" of "kalaleh county" who are studying in academy year of 1396-1397. The statistical sample is composed of 20 of sixth level of elementary students (girls and boys in mixed). Research instrument in the present study consist of 6 subject matter of composition that of them, 3 subjects have been taught in conventional way and the other three subjects taught in synectics method. Every subject matter have been taught in 8 sessions and have been corrected and scored in separate intervals via pre-prepared evaluation criterion that is approved by clear-sighted and master technique professors. Then have been analysed by spss software and t-test.

The results showed that: In comparison with conventional method; Teaching through synectics method had more impact on the improvement of elementary students' power of writing composition. And the positive effect of synectics teaching method is completely proved in Comparison with conventional method. The results obtained from side hypothesis study show that the component of synectics, compared with conventional, had improved in all criteria of synectics. But it had a significant increase in induction component. SO its positive effect is completely proved compared with conventional method and its significant improvement is appreciable in slightly component. Thus, compared with conventional method; the results of this research shows the efficiency of synectics method in the composition lesson of elementary school period.

Key words: conventional method of teaching, synectics teaching method, composition writing, elementary education

The Effect of Female Teachers' Corrective Feedbacks on Developmental Evaluations on Educational Resilience and Education Attendance of Female Students

Maryam shakarami¹ . Amir Hussein soltan falah² . Zahra ghasem abadi karami ranjbar³ .
Jeiran nadali nezhad⁴ . Mehdi yousofvand⁵ . Saeed sheikhi⁶

Abstract

The aim of this study was to investigate the effect of feedback corrective teachers in a formative evaluation of the Resiliency Education and Meaning of education Khorramabad city was the first high school male students. This quasi-experimental study in which the pretest - posttest control group was used. The sample consisted of 40 subjects that among male high school students of Khorramabad selected by multistage cluster sampling method and were randomly assigned to experimental groups (written and verbal feedback Butler and Wine-based model) and control group were assigned. The intervention groups for 10 weeks after genetic evaluation model based on feedback received. During this period, the control group received no intervention. The data were collected from questionnaires meaning of education and resilience scale study in the pre-test and post-test for both test and control groups were used. Data were analyzed using multivariate analysis of covariance. Covariance analysis showed significant differences between the two groups. They come to significantly increase. Results showed that the level of academic resilience and Meaning of education experimental group was significantly increased compared to control group. They come to significantly increase. Thus If the teachers after the model of formative assessment Butler and Wine to provide feedback to students, they can study the level of resiliency and Meaning of education to significantly increase.

Keywords: feedback, formative evaluation, Academic resilience, Meaning of education

1. M.A of Educational Psychology, lorestan University. Khoram abad iran

2. M.S of History and philosophy of education, shahed University, Tehran. iran

3. PhD student in philosophy, shahed University, Tehran. iran

4. M.A of Education Management, PNU University, Tehran. iran

5. PhD Educational Psychology, lorestan University. Khoram abad iran(Author)

6. M.A. of, Curriculum Development, Khaarzmi University, Tehran. iran

Designing a Future Teacher Training Model in the Iranian educational system: based on the grounded theory

Tayyebeh Tagari¹

Fatemeh Heydari²

Abstract

Introduction: Keeping up with future developments and making positive changes in keeping with it is one of the major goals of educational systems including teacher training centers. The main purpose of this study was to design a paradigmatic and conceptual models for future teacher training in the Iranian educational system.

Method: This research is a qualitative research based on the grounded theory. The statistical population includes faculty members, teachers and experts in the field of teacher training whose method of selection was purposeful and snowball type. In total, 31 individuals were interviewed, including 10 teachers, 12 faculty members and 9 experts.

Findings: Data were analyzed through semi-structured interviews during three stages of open, axial and selective coding which was done in the form of a paradigmatic model and a conceptual model. Causal conditions (explicit and implicit expectations), focal category (human resources, interactions in effective learning, Future-based curriculum), strategy (individual, participatory, educational), contextual factors (optimal timing and Thoughtful content, Extended evaluation system), confounding conditions (organizational and psychological dimensions) outcomes (Educational, organizational and evaluation competence).

Conclusion: The model obtained, the process of innovation, and useful changes in current teacher training and future teacher training reflection. To obtain validity of data, two methods of participant review and review of non-participating experts were used. At the end, based on the findings and results, guidelines for model implementation and excellence of future teacher training centers are presented.

Keywords: Teacher Training”; “Future”; “Grounded Theory”;” Iranian educational system.

1. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran, Email: Ati.tajari@yahoo.com

2. Undergraduate Student of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran.

Title: analysis of the student admission process in Farhangian University in order to provide a model

Seyed sadegh nabavi

Abstract

The aim of this study was to analyze the student admission process in Farhangian University in order to provide a model for student admission. The research method used is qualitative with a Grounded theory approach. The statistical population of the study included all faculty members and visiting lecturers of Farhangian University throughout the country, of which 38 people (18 faculty members and 20 lecturers) as a statistical sample from Tehran and Markazi provinces using the method Purposive sampling was selected voluntarily. Semi-structured interviews were used to collect the required data. Thematic analysis method was used to analyze the data. The results of the study showed that from the perspective of experts, the admission of students in the undergraduate course of Farhangian University, especially for the elementary course, attracting graduates of the undergraduate course of other universities to study in the two-year master's degree program in specialized fields, especially suitable for technical and professional fields and basic sciences for a secondary school teacher. Also, a model for student admission was presented which includes three components: admission of undergraduate students of Farhangian University, admission of undergraduate students with the participation of other universities (2 + 2), and admission of students with Master of Education. According to the results of the research, it can be concluded that by considering the components of the model presented to student admission in Farhangian University, it is possible to accept talented, capable, motivated and interested candidates with physical and mental health, To study at Farhangian University and enter the teaching profession.

Keywords: model of student admission, teacher education, analysis

Contents

The Study of the Relationship Between Spirituality in Work and Responsibility with Educational Performance of Teachers of Elementary School in Qom City

Hadi Mosadegh, Akram Khoshghamat ————— ۱۷۳

Investigating the views of faculty members and students of Farhangian University on the impact of using peer assessment methods in the internship program

kalbasi, afsaneh-zahabioun, shahla- roshanghias, parvin 174 ————— ۱۷۴

Evaluation of the curriculum implemented in E-Learning of Farhangian University: the position of needs, content and method in E-Learning

Reza Saberi, Mozghan Sharifzadeh ————— ۱۷۵

The mediating role of goal orientation in the relationship between emotional intelligence and academic performance of high school students in Kamfirouz area

Hosein Aflakifard ————— ۱۷۶

Comparison of the Effectiveness of Traditional and Synectics Teaching Methods on Composition Writing of Elementary Students.

————— ۱۷۷

The Effect of Female Teachers' Corrective Feedbacks on Developmental Evaluations on Educational Resilience and Education Attendance of Female Students

Maryam shakarami . Amir Hussein soltan falah . Zahra ghasem abadi karami ranjbar . Jeiran nadali nezhad . Mehdi yousofvand . Saeed sheikhi ————— ۱۷۸

Designing a Future Teacher Training Model in the Iranian educational system: based on the grounded theory

Tayyebeh Tagari, Fatemeh Heydari ————— ۱۷۹

Title: analysis of the student admission process in Farhangian University in order to provide a model

Seyed sadeqh nabavi ————— ۱۸۰



Farhangian University

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

Vol. 5, No:8, Autumn and Winter 2019

Excecutive Chair & Editor-in-Chief:

Reza Saki (ph.D.)

Internal Excecutive:

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 Emanjom e (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