



دانشگاه شیراز
پدیس شهید باهنر شیراز

دوفصلنامه پویش

در آموزش علوم تربیتی و مشاوره

۱۲

▪ سال ششم

▪ بهار و تابستان ۱۳۹۹

▪ ۱۹۰ صفحه



دانشگاه فردوسی مشهد
پژوهش‌های آموزشی و تربیتی

دوفصلنامه پیش

در علوم تربیتی

۱۲

و مشاوره

سال ششم

بهار و تابستان ۱۳۹۹

۱۹۰ صفحه

صاحب امتیاز: دانشگاه فرهنگیان

مدیرمسئول: دکتر مهناز بزمی

سردبیر: دکتر صدیقه کاظمی

مدیر داخلی: دکتر مهری اعزازی

عضای هیئت تحریریه

دکتر بهروز مهران

دکتر صدیقه کاظمی

دکتر انسی کرامتی

دکتر مرضیه دهقانی

دکتر شراره سادات سرسرای

دکتر حسین کارشکی

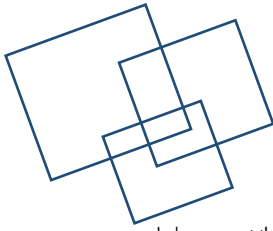
دکتر محمد نوریان

ویراستار: دکتر مریم معین درباری

صفحه آرا: الهه حسین پور یزدانی

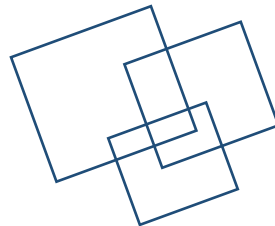
مجوز اولیه نشریه علمی_ تخصصی «پویش در آموزش علوم تربیتی و مشاوره» با شماره ۵۱۱۰۲/۵۱۹/۳۰۰/د مورخ ۱۳۹۴/۰۵/۰۴ در کمیسیون تخصصی نشر علمی معاونت پژوهش و فناوری به تصویب رسیده است. اولین شماره این نشریه در زمستان ۱۳۹۴ منتشر شده است. پردیس شهید هاشمی نژاد مشهد، در گامی دیگر و بهتر برای فراهم آوردن زمینه مناسب برای توسعه پژوهش و تولید علم با توجه به رسالت تربیتی و تخصصی دانشجو معلمان و با حمایت معاونت پژوهش و فناوری دانشگاه فرهنگیان اقدام به انتشار فصلنامه الکترونیکی پویش در علوم تربیتی و مشاوره، نموده است. سامانه این فصلنامه به آدرس:

educationscience.cfu.ac.ir



آنچه در این شماره خواهید دید:

- ۲ بررسی عوامل مؤثر بر کیفیت آموزش و تدریس در دانشگاه فرهنگیان از دیدگاه دانشجوی - معلمان (مطالعه موردی: پردیس‌های استان خوزستان)..... محمد مکوندی.
- ۲۲ سنجش و مقایسه سطح خوانایی کتاب فارسی خوانداری پایه سوم ابتدایی براساس تکنیک‌های خوانایی..... فائزه کندری.
- ۴۲ بررسی نظام تربیت معلم در فنلاند با تاکید بر دانشگاه تربیت معلم حرفه ای جمک..... شراره سادات سرسرابی.
- ۶۲ بررسی نقش مؤلفه های کیفیت زندگی کاری، جو آموزش، تعهد و فرهنگ سازمانی بر ابعاد توانمندسازی روان شناختی (مورد مطالعه: دانشگاه فرهنگیان بوشهر)..... ماشاءاله خورشیدی، محسن محمدی.
- ۹۶ تحلیل محتوای کتاب ریاضی سوم ابتدایی بر اساس برنامه‌ریزی حل مساله به کمک آنتروپی شانون..... غلامحسین عسکری رباطی، زری خلیلی کلاکی.
- ۱۱۵ بررسی رابطه استرس شغلی با عملکرد شغلی معلمان دوره ابتدایی..... محمد جلال زاده، زکیه نصیریان.
- ۱۳۳ نیم‌رخ "گروه‌بندی" در آیین مدیریت کلاس درس..... زهره مشکلی باف مقدم، مهدیه رحیمی.
- ۱۵۴ بررسی ویژگی های روانسنجی فرم کوتاه مقیاس خرد در دانشجوی معلمان..... فروغ پورطاهری، زهرا آزاددیسفانی.



اطلاعات مربوط به

فصلنامه پویا در آموزش علوم تربیتی و مشاوره (هدف، موضوعات و شرایط پذیرش مقاله)

هدف نشریه:

مجلات پویا در راستای نیازهای تربیتی و علمی - تخصصی دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان منتشر می‌شود، بنابراین همه افرادی که دارای دستاوردهای علمی - تخصصی و تجربیات مفید برای دانشجو معلمان هستند (استادان، معلمان، دانشجو معلمان و سایر علاقه‌مندان) می‌توانند مطالب خود را در این فصلنامه‌ها منتشر نمایند.

موضوع مقاله‌ها:

۱. روایت‌ها و تجربه‌های تربیتی، آموزشی معلمان از کلاس درس و حضور در مدرسه
 ۲. نوشته‌های حاصل از دستاوردهای علمی پژوهشی مرتبط با رشته‌های تخصصی دانشجو معلمان (مباحث و موضوعات مرتبط - با رشته‌های تخصصی دانشجویمان)
 ۳. کندوکاو و تحلیل در مورد نحوه کاربست دیدگاه‌های مقام معظم رهبری درباره معلم، تربیت معلم و دانشگاه فرهنگیان
 ۴. نوشته‌های معلمان و استادان پیشکسوت درباره رسالت حرفه‌ای معلمان و چگونگی نیل به آن
 ۵. گزارش‌های مرتبط با نشست‌های علمی تربیت معلم
 ۶. نقد برنامه‌های درسی دانشگاه و مدارس
 ۷. دستاوردهای حاصل از فعالیت‌های کارورزی، درس پژوهی و پروژه‌های پایانی
 ۸. تازه‌ها و گزارش‌های روزآمد از تجربیات بومی و جهانی در عرصه آموزش و پرورش به‌ویژه تربیت معلم در ایران و جهان
 ۹. معرفی کتاب‌های علمی آموزشی مرتبط با موضوع تخصصی مجله، نوآوری‌های علمی پژوهشی و آموزشی در رشته‌های تخصصی
 ۱۰. کندوکاو و تحلیل در مورد نحوه کاربست مضامین اسناد بالادستی درباره معلم، تربیت معلم و دانشگاه فرهنگیان
 ۱۱. کندوکاو و تحلیل در مورد شایستگی‌های مورد نیاز معلمان
 ۱۲. تجربه زیسته زندگی دانشجویی در دانشگاه
 ۱۳. گفتگو با استادان و معلمان پیش‌کسوت
- معلمان نیز قابل بررسی و در صورت تصویب چاپ می‌شوند.
- تبصره:
مقالات خارج از این چارچوب به شرط نوآوری و بیان نکات ویژه برای دانشجو معلمان نیز قابل بررسی و در صورت تصویب چاپ می‌شوند.

شرایط پذیرش مقاله:

۱. مقاله‌های ارسالی باید مرتبط با زمینه‌ی تخصصی نشریه و دارای جنبه آموزشی یا پژوهشی و حاصل کار پژوهشی و یا مطالعات نویسنده یا نویسندگان باشد.
۲. مقاله نباید قبلاً در مجله دیگری به چاپ رسیده و یا اینکه برای درج در مجله دیگر ارسال شده باشد.
۳. مقاله‌های ترجمه‌شده از زبان‌های دیگر به شرط ارتباط و داشتن نوآوری پذیرش می‌شوند.
۴. مقاله باید در ارجاع به منابع و فهرست‌نویسی منابع از الگوی (APA) American Psychological Association استفاده نمایند.
۵. مقاله باید با رعایت اصول و معیارهای اخلاق علمی و پژوهشی تدوین شده باشد.
۶. مسئولیت صحت و سقم مطالب مقاله به لحاظ علمی و حقوقی و مسئولیت آراء و نظرات ارائه‌شده به عهده نویسنده‌ی مسئول مکاتبات است و چاپ مقاله به معنی تأیید تمام مطالب آن نیست.
۷. کلیه صفحات مقاله از جمله صفحاتی که دارای شکل /جدول /تصویر می‌باشند، دارای قطع یکسان و شماره صفحه باشد و حداکثر حجم مقاله‌ها همراه با جدول‌ها و نمودارها نباید از ۸ صفحه A4 (۲۵۰۰ کلمه) بیشتر باشد.
۸. مقاله‌ها منحصراً از طریق پایگاه نشریه دریافت می‌شود و به مقاله‌های ارسال‌شده از طریق نامه یا پست الکترونیک نشریه ترتیب اثر داده نخواهد شد.
۹. مقاله‌های ارسالی باید دارای بخش‌های زیر باشد:
شناسه مقاله: نام و نام خانوادگی نویسنده /نویسندگان به ترتیب میزان سهم و مرتبه علمی و محل اشتغال یا تحصیل نویسنده / نویسندگان
نشانی کامل نویسنده مسئول مکاتبات به فارسی و انگلیسی (ش امل نشانی پستی شماره تلفن ثابت، همراه، دورنگار و - نشانی الکترونیکی)
صفحه اول : عنوان مقاله که در وسط صفحه اول نوشته می‌شود باید خلاصه و گویا بوده و بیانگر موضوع تحقیق باشد و از ۲۱ کلمه تجاوز نکند.
چکیده فارسی :شامل شرح مختصر و جامعی از محتوای مقاله با تأکید بر طرح مسئله ،هدف‌ها، روش‌ها و نتیجه‌گیری است.
چکیده در یک پاراگراف و حداکثر در ۲۱۱ کلمه تنظیم شود. این بخش از مقاله در عین اختصار باید گویای کار و برجسته‌ترین نکات مقاله باشد.)
کلید واژگان فارسی: ۳ تا ۷ واژه، واژه‌های کلیدی به نحوی تعیین گردند که بتوان از آن‌ها جهت تهیه فهرست موضوعی استفاده نمود.
مقدمه : دربرگیرنده مطالبی اساسی در خصوص بنیادهای نظر (و عملی) موضوع مقاله، ضرورت و اهمیت آن برای معلمان ، تربیت‌معلم و دانشجو معلمان و چگونگی سازمان‌دهی آن در کل مقاله است.
بحث ، دربرگیرنده نکات و مباحث اصلی مقاله است.
جمع‌بندی و نتیجه‌گیری : شامل طرح نکات مهم تجارب ، دیدگاه‌ها و دستاوردها ، مقایسه احتمالی آن با یافته‌های دیگر پژوهش‌گران و سرانجام ارائه پیشنهادها برای بهره‌گیری از نتایج مطرح‌شده است.
تصوره : ارائه تصویر ، جدول ، اشکال و نمودارها در متن مقالات بلامانع است.

بررسی عوامل مؤثر بر کیفیت آموزش و تدریس در دانشگاه فرهنگیان از دیدگاه دانشجو - معلمان (مطالعه موردی: پردیس‌های استان خوزستان)^۱

محمد مکوندی^۲

چکیده

کیفیت به عنوان تطابق وضعیت آموزش عالی با رسالت، هدف و انتظارات افراد ذیربط، ذینفع و ذی‌علاقه در امور دانشگاهی می‌باشد. کیفیت در آموزش عالی یک نقطه ثابت و ایستا نیست بلکه یک حرکت و یک هدف استراتژیک است. هدف از این پژوهش شناسایی عوامل مؤثر بر کیفیت آموزش و تدریس در دانشگاه فرهنگیان از دیدگاه دانشجو - معلمان می‌باشد. جامعه آماری این پژوهش کلیه دانشجو - معلمان مشغول به تحصیل در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ در پردیس‌های استان خوزستان که ۲۲۰۰ نفر می‌باشند. از بین آنها ۳۰ نفر با روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند گردآوری داده‌ها تا اشباع نظری ادامه پیدا کرد. ابزار گردآوری داده‌ها، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته است. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از تحلیل محتوی استفاده شده است و مصاحبه‌ها مورد تفسیر قرار گرفت. یافته‌ها نشان دادند که از دیدگاه دانشجو - معلمان، هفت عامل بالاترین نقش را در کیفیت آموزش و تدریس داشته‌اند که شامل: ویژگی‌های فردی و حرفه‌ای اساتید، مدیریت کلاس درس، برنامه‌ریزی درسی، فضای فیزیکی، ارزشیابی آموزشی توسط اساتید، نقش آموزش و پرورش، نقش دانشگاه فرهنگیان، می‌باشند.

واژگان کلیدی: کیفیت آموزش، کیفیت تدریس، دانشجو-معلمان، آموزش و پرورش، دانشگاه فرهنگیان.

^۱ تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۹/۶/۲۰ - تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۹/۸/۲۳

^۲ دکتری مدیریت آموزشی، مدرس گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان واحد اروند آبادان، آبادان، ایران.
mohammadmakvandi@yahoo.com

مقدمه

دستیابی به کیفیت، هدف اصلی هر سازمانی است و دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی نیز از این قاعده مستثنی نمی‌باشند (سلیمی و حسینی، ۱۳۹۶). کیفیت، مفهومی است پیچیده، پویا و چندبعدی که اغلب تعریف آن، تابع مجموعه‌ای از عوامل و شرایط اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و سیاسی است. از جمله تعریف‌هایی که از کیفیت در آموزش عالی شده است، تعریف شبکه بین‌المللی نهادی‌های تضمین کیفیت در آموزش عالی است. این شبکه در کنفرانس سال ۱۹۹۳ دو تعریف از کیفیت آموزش عالی ارائه داده است:

کیفیت به عنوان تطابق وضعیت آموزش عالی با استانداردهای از قبل تعیین شده. کیفیت به عنوان تطابق وضعیت آموزش عالی با رسالت، هدف و انتظارات یاران آموزشی (منظور افراد ذیربط، ذی‌نفع و ذی‌علاقه در امور دانشگاهی است از جمله هیأت علمی، مسئولان دانشگاهی، دانشجویان، قانونگذاری و امثال آنان) (یمنی‌دوزی‌سرخابی، ۱۳۸۷). دانشگاه‌ها از جمله سازمان‌های مهم محسوب می‌شوند که نقشی استراتژیک در پیشبرد اهداف کشور دارند و باید گفت که اعضای هیئت علمی و کیفیت تدریس و آموزش آنها بیشترین تاثیر را بر دانشجویان داشته است (فراهانی و فراهانی، ۲۰۱۴). با وجود این، در سال‌های اخیر مسئله مدیریت کیفیت از مباحث مهم در نظام‌های آموزشی دیده شده است (سیفرد و آنسمن، ۲۰۱۸). با اینکه نظام آموزش عالی کشور در دو دهه گذشته شاهد رشد کمی دانشجو و کاهش رشد کیفی دانشگاه‌ها و بهبود ارتقای آن بوده، اما بهبود و ارتقای کیفیت آموزش و تدریس در دانشگاه‌ها نیازمند سازوکارهای مناسبی است که باید بدان توجه شود و اطمینان از کیفیت آموزش دانشگاه، فعالیتی است که نیازمند تعامل و تعهد از طرف همه ذی‌نفعان است (الیزا، ۲۰۱۸). این اطمینان در کشور ما نیز حاصل نخواهد شد، مگر اینکه از دید مسئله مداری بدان توجه شود.

فرهنگ کیفیت اساساً با هدف دستیابی به اهداف کیفیت آموزشی مطرح شده است و بیانگر آن است که فرهنگ یک سازمان آموزشی و کیفیت آموزش نباید به عنوان هویت‌های مستقل در نظر گرفته شوند بلکه کیفیت از یک چشم‌انداز فرهنگی گسترده‌تر نشأت می‌گیرد (علی و موسی، ۲۰۱۲). در یک دانشگاه، هر دانشجو طیف گسترده‌ای از خدمات را از دانشگاه دریافت می‌کند. بنابراین رضایت دانشجو، امری حیاتی است و بررسی عوامل مؤثر بر بهبود کیفیت خدمات محیط‌های آموزشی، مسأله‌ای حیاتی و مهم است. ضمن این که عوامل

¹- Farahani & Farahani

دیگری نیز در بهبود کیفیت خدمات ارایه شده به وسیله محیط‌های آموزشی نقش دارند مانند این که هر چه کیفیت خدمات ارایه شده به وسیله این سازمان‌ها بهبود یابد، کیفیت خروجی‌های آنها که معمولاً فارغ‌التحصیلان هستند، افزایش می‌یابد که اثرات این بهبود کیفیت به سراسر جامعه تسری می‌یابد و در نتیجه آن، بهبود کیفیت در تمامی بخش‌های جامعه، نهادینه می‌شود (بریمانی و همکاران، ۱۳۹۰). در دانشگاه‌های سراسر کشور، استادان عوامل اصلی آموزش و پژوهش به حساب می‌آیند چرا که آنان می‌توانند با ترکیب مناسب و بدیع عناصر موجود در نظام آموزشی، دانشجویان را به سوی هدف‌های متعالی سوق دهند (زارع بیدکی و همکاران، ۱۳۹۳). اثربخشی تدریس اساتید می‌تواند تاثیر عمیقی بر کیفیت یادگیری دانشجویان داشته باشد و کیفیت این مؤلفه نیز به کیفیت یاددهی و کیفیت عملکرد یادگیری بستگی دارد (آتش روز و همکاران، ۱۳۹۷). اگر کیفیت تدریس اساتید دانشگاه‌ها مطلوب نباشد، آینده علمی و پژوهشی کشور اطمینان بخش نخواهد بود؛ زیرا کیفیت پایین آموزش باعث تربیت نیروی انسانی نامطلوب می‌شود. در نتیجه هدف‌های برنامه‌های رشد سیاسی، اقتصادی، فرهنگی و اجتماعی کشور که به نیروی انسانی ماهر وابسته است، تحقق پیدا نمی‌کند و این عامل اعتبار مراکز آموزش عالی را زیر سوال خواهد برد (لیم، ۲۰۱۵). اما باید گفت خدمات آموزشی، به ویژه خدماتی که از طریق دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی ارائه می‌شوند، نقش مهمی در بهبود توسعه جوامع دارند. بنابراین توجه به ارتقای کیفیت خدمات آموزشی و پژوهشی به طور مستمر، مسئله‌ای ضروری به نظر می‌رسد (نورالنساء و همکاران، ۱۳۸۷).

پژوهش‌های متعددی به یکی از مشکلات اصلی دانشگاه‌ها که بی‌توجهی به کیفیت تدریس می‌باشد اشاره کردند (دوریسوا و همکاران، ۲۰۱۵؛ اوسمی و رادید، ۲۰۱۵؛ قنچی و همکاران، ۲۰۱۶؛ بریمانی و همکاران، ۱۳۹۰ و خدیوی و همکاران، ۱۳۹۷).

عوامل موثر بر کیفیت آموزش و تدریس براساس نتایج تحقیقات متعدد شامل: چگونگی روش تدریس، سازماندهی محتوای آموزشی، سازماندهی فضای آموزشی و ارزشیابی کلاسی (یمنی‌دوزی سرخابی و همکاران، ۱۳۸۷)؛ کارآمدی در آموزش، کارآمدی در ارائه محتوا، تعامل حرفه‌ای، توجه به رشد همه جانبه دانشجویان، احترام به همکاران، فضای بحثی مناسب در کلاس، احترام به کلاس و در نهایت ارزشیابی مناسب (مطلبی‌فرد و همکاران، ۱۳۹۰)؛ تسلط استاد در درس مورد تدریس، صداقت در رفتار و گفتار، ارائه جذاب مطالب درسی و داشتن برنامه‌ریزی منظم برای ارائه درس (گشمرد و همکاران، ۱۳۹۰)؛ سن، مرتبه علمی، سابقه تدریس (غنچی و همکاران، ۱۳۹۱)؛ تناسب مطالب درسی با سطح فراگیران و تسلط استادان بر مطالب درسی و میزان تناسب امتحان و مطالب گفته شده (امیدی و همکاران، ۱۳۹۲)؛ کیفیت

دانشگاه از جمله مکان فیزیکی و برنامه درسی (اناری نژاد و همکاران، ۱۳۹۴)؛ تعیین و بیان اهداف توسط اساتید، سازماندهی کلاس، طراحی تدریس و نوع ارزشیابی (حسن نتاج و همکاران، ۱۳۹۴)؛ طرح درس مطلوب، روابط انسانی، توجه به محیط یادگیری، انجام دقیق روش تدریس مناسب و ویژگی‌های شخصیتی مدرس (سلیمی و رضانی، ۱۳۹۳)؛ مهارت‌های حرفه‌ای تدریس، قدرت ارتباط با دانشجو، تسلط بر مواد و محتوای درسی، ارزشیابی (محمدی خانقاه و حسین‌زاده، ۱۳۹۴)؛ دانش پژوهی، ویژگی‌های شخصیتی و ویژگی‌های ارتباطی مدرسان (هداوند و حیدری‌وند، ۱۳۹۵)؛ ویژگی‌های شخصیتی و سبک رهبری کلاس درس استادان (یارمحمدزاده و همکاران، ۱۳۹۶)؛ اهداف و رسالت‌های دانشکده، کیفیت برنامه درسی، فضا و امکانات آموزشی، فرایند تدریس و یادگیری، انجام ارزشیابی، مهارت‌های رفتاری استادان، مهارت‌های حرفه‌ای استادان، دانشجویان، کاربرد استانداردهای آموزشی (رشادت‌جو و همکاران، ۱۳۹۷)؛ بکارگیری روش‌های مختلف تدریس، فنون مرور و تمرین، مهارت‌های پرسشگری، بیان راهبردهای حل مسئله در کلاس، اداره کلاسی و ایجاد جو صمیمی مدرسان (یوهیوآن، ۲۰۱۴)؛ استفاده از فناوری اطلاعات (حمیتی^۱ و همکاران، ۲۰۱۵)؛ تخصص معلمان، مهارت‌های تدریس معلمان، محتوای برنامه درسی و تعداد دانشجویان بر کیفیت تدریس استادان تأثیرگذار است (هباکوا^۲، ۲۰۱۵)؛ وجود رابطه بین ارزیابی تدریس در آموزش عالی و کیفیت آموزش (دوریسوا^۳ و همکاران، ۲۰۱۵)؛ جو مناسب یادگیری، حمایت اجتماعی از طرف سرپرستان و همکاران نزدیک و ارزش یادگیری (ایورز^۴ و همکاران، ۲۰۱۶)؛ تضمین کیفیت آموزش و یادگیری به عنوان یک تخصص نوظهور در آموزش عالی (استنهارت^۵ و همکاران، ۲۰۱۷)؛ کیفیت تدریس و مدیریت آن را بخش جدایی‌ناپذیر اصلاحات آموزشی (سیفرد و آنسمن^۶، ۲۰۱۸) می‌باشند.

از جمله دانشگاه‌هایی که امروز نیاز به تغییر و تحول اساسی در زمینه کیفیت دارد، دانشگاه فرهنگیان می‌باشد. این دانشگاه در سال‌های اخیر با مسائل و چالش‌هایی روبرو بوده که نیاز به تغییر و بهبود کیفیت آن بخصوص در زمینه آموزش و تدریس احساس می‌شود. در حالی که در سایر مؤسسات آموزش عالی نیز دانشجویان همواره از کیفیت پایین فرایندهای

¹ -Yohui, An

² -Hamiti

³ -Hubackova

⁴ -Durišová

⁵ -Evers

⁶ -Steinhardt

⁷ -Seyfried, M. & Ansmann

تدریس، ناتوانایی آموزش در جهت یادگیری مستقل و مشارکت نداشتن در فرایند یادگیری ناراضی بوده‌اند؛ در صورتی که یک نظام آموزش عالی زمانی با کیفیت شناخته می‌شود که بدون هرگونه کاستی باشد؛ زیرا این کاستی‌ها نوعی نقش به حساب می‌آید و نتیجه مطلوبی از آن نظام حاصل نخواهد شد. در نتیجه در مقاله حاضر محقق بر آن شد تا مسئله عوامل موثر بر کیفیت آموزش و تدریس در دانشگاه فرهنگیان را در پردیس‌های استان خوزستان بررسی کند.

روش شناسی

روش پژوهش حاضر، کیفی بوده و از لحاظ هدف می‌توان آن را از نوع کاربردی قلمداد کرد. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانشجو - معلمان پسر و دختر مشغول به تحصیل در پردیس‌های استان خوزستان در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ می‌باشند که ۲۲۰۰ نفر بودند. از بین آن‌ها ۳۰ نفر با روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. قبل از مصاحبه نسبت به محرمانه بودن اطلاعات اطمینان داده شد. در طی چند مصاحبه پایانی، محقق به این نتیجه رسید که مضامین در حال تکرار شدن هست بنابراین حجم نمونه با رسیدن به داده‌های تکراری یعنی اشباع داده‌ها متوقف شد. ابزار گردآوری داده‌ها، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته است که با بهره‌گیری از آن به شناسایی مشکلات و جمع‌آوری داده‌ها پرداخته شد. مصاحبه ابزاری است که امکان بررسی موضوع‌های پیچیده، پیگیری پاسخ‌ها با پیدا کردن علل آن و اطمینان یافتن از درک سؤال از سوی منابع اطلاعاتی را فراهم می‌سازد. ابزار مصاحبه به چند نفر از متخصصان و اساتید علوم تربیتی داده شده تا نظرات و اصلاحات خود را اعلام کنند. برای اعتباربخشی به مصاحبه از ۱۰ نفر از دانشجو - معلمان استفاده شد. سپس مشکلات موجود در سؤالات مصاحبه شناسایی و برطرف شد. از گروه‌های کانونی به منظور تعیین راهکارهای حل مشکلات استفاده شده است. گروه‌های کانونی شیوه‌ای برای جمع‌آوری داده‌های کیفی است که افراد را در یک بحث گروهی غیررسمی (یا چندین بحث) پیرامون موضوعی خاص یا مجموعه‌ای از موضوعات وارد می‌کند (ویل کینسون، ۲۰۰۴). افراد گروه کانونی دانشجو - معلمانی بودند که دانشجوی سال آخر بودند. محقق به عنوان رهبر گروه سؤال‌ها را در گروه مطرح و سعی کرده است در راستای اهداف تحقیق، بحث را هدایت کند و افراد پاسخ‌های خود را ارائه کردند. این جلسات بین ۶۰ تا ۹۰ دقیقه طول کشید. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از تحلیل محتوی استفاده شده است و مصاحبه‌ها مورد تفسیر قرار گرفت. تحلیل محتوی الگویی

است تا به کمک آن بتوان بر اساس آن ویژگی‌های زبانی یک متن گفته یا نوشته شده را به‌طور واقع‌بینانه یا عینی و به‌طور نظام‌مند شناخت و از آنها نیز استنتاج‌هایی درباره مسائل غیرزبانی یعنی درباره ویژگی‌های فردی و اجتماعی گوینده یا نویسنده و نظرات و گرایش‌های وی نمود. تحلیل محتوا از جمله الگوهای مهمی است که پژوهشگران به‌ویژه در مباحث مدیریت اطلاعات و ارتباطات بر اساس این روش، به واریسی داده‌های خود می‌پردازند (رضوانی، ۱۳۸۹). پس از مصاحبه‌های انجام شده، پیاده شدند. سپس عوامل مؤثر بر کیفیت آموزش و تدریس در دانشگاه فرهنگیان، شناسایی شدند.

یافته‌های پژوهش

سوال: چه عواملی در کیفیت آموزش و تدریس مطلوب در دانشگاه فرهنگیان نقش دارند؟

بعد از انجام مصاحبه و تحلیل آنها، چند مضمون اصلی به عنوان عوامل تاثیرگذار بر کیفیت آموزش و تدریس در دانشگاه فرهنگیان شناسایی شدند که در ادامه به بیان آنها می‌پردازیم.

۱- ویژگی‌های فردی و حرفه‌ای اساتید:

اعضای هیأت علمی در دانشگاه‌ها بزرگترین نقش را در بهبود کیفیت آموزش، پژوهش و خدمات اجتماعی دانشگاه‌ها ایفا می‌کنند و بدیهی است که دانش تخصصی استادان هنگامی می‌تواند کارایی خوبی داشته باشد که با سبک‌های مناسب مدیریت کلاس، روش‌های تدریس و ... مورد بهره‌برداری مخاطبان قرار گیرد (حقانی و همکاران، ۱۳۸۹). میزان استفاده مدرسان از فناوری‌های اطلاعات موجب بهبود و ارتقای اثربخشی و کیفیت آموزش و تدریس خواهد شد (یونس و همکاران، ۲۰۱۰). آگاهی و تسلط استادان در مورد روش‌های تدریس و نحوه و شرایط استفاده از آن، تاثیر زیادی در موفقیت حرفه‌ای آنان دارد (گرین و آزدود، ۲۰۰۷). اگر روش تدریس انتخاب شده با اهداف توانایی فراگیران و محتوای دروس منطبق نباشد یا استاد مهارت‌های لازم برای استفاده از آن روش‌ها را به‌دست نیاورده باشد، یا زمینه اجرای آن روش‌ها در کلاس فراهم نباشد، در این موارد استاد با شکست مواجه می‌شود و کیفیت تدریس او مناسب نخواهد بود. وظیفه استاد این است که با شناخت دانشجویان و آگاهی از چگونگی کاربرد شیوه‌های مختلف تدریس مدل مناسبی برای تدریس انتخاب کند (نصرافهانی، ۱۳۸۱). دانش محتوای یک مولفه ضروری از دانش برای مدرسان است که نه حوزه جدیدی

¹ -Green & Azevedo

است و نه چنان ادعاهای بحث‌انگیزی پیرامون آن وجود دارد. فراهم نمودن شرایط مناسب برای دانشجویان برای یادگیری دانش موضوعی، کاری بیشتر از انتقال حقایق و اطلاعات است (امینی‌تهرانی و مختاری‌ستایی، ۱۳۹۲).

مولفه‌های تاثیرگذار از دیدگاه دانشجو - معلمان به این شرح می‌باشند: داشتن تجربه تدریس در مدارس و دانشگاه، آشنایی با فناوری‌های آموزشی و به روز بودن، احساس تعهد نسبت به بهبود کیفیت تدریس، داشتن نظم و انضباط، برخورداری از دانش لازم، رعایت شأن کلاس، برخورداری از انگیزه لازم برای تدریس، استفاده از بهترین روش‌های تدریس، برخورداری از تعهد حرفه‌ای، و تفاوت قائل نشدن بین دانشجویان. همه ۳۰ نفر دانشجو - معلمانی که مورد مصاحبه قرار گرفته‌اند با این مولفه‌ها موافق بودند.

۲- مدیریت کلاس درس:

مدیریت کلاس درس یکی از مهم‌ترین مسایل در موقعیت‌های یاددهی - یادگیری است. مدرسان و مربیان تا زمانی که نتوانند کلاس درس خود را به درستی سازماندهی و مدیریت نمایند، قادر نیستند توجه و تمرکز خود را به فرایند یاددهی - یادگیری معطوف نموده و یک محیط و جو مساعد برای یادگیری به وجود آورند. مدیریت کلاس درس را می‌توان در اصطلاح چتر گسترده‌ای بکار برد که تلاش‌های مدرس را برای کنترل فعالیت‌های کلاس درس به مانند یادگیری، تعامل اجتماعی و رفتار فراگیر توصیف می‌نماید (جعفری و همکاران، ۱۳۹۶). یکی از مهمترین عوامل موثر بر مدیریت کلاس درس و ایجاد جو یادگیری اثربخش، باورهای مدرسان در اداره کلاس درس می‌باشد. زاگرمین بیان می‌کند که فعالیت‌های کلاس درس مدرسان مبتنی بر باورها و قابلیت‌هایشان است (زاگرمین، ۲۰۱۰).

مولفه‌های تاثیرگذار از دیدگاه دانشجو - معلمان به این شرح می‌باشند: تناسب تعداد دانشجو - معلمان با کلاس درس، ایجاد نشاط و شادابی در کلاس، توانایی دادن آزادی بیان به دانشجویان، ایجاد شرایط آموزشی و یادگیری فعال در کلاس درس و متناسب با دانشجویان، و حضور و غیاب درست. ۲۶ نفر از دانشجو - معلمانی که مورد مصاحبه قرار گرفته‌اند با این مولفه‌ها موافق بودند و ۴ نفر مخالف بودند.

۳- برنامه‌ریزی درسی:

برنامه درسی بیانگر نحوه‌ی سلوک و رفتار مدرسان در ارتباط با عناصر دخیل در فرایند تولید، اجرا، و ارزشیابی از برنامه‌های درسی است. نقش مدرسان و دانشجویان در

طراحی، تکمیل، تعدیل، اجرا و تغییر برنامه درسی، از موضوعات مهمی است که باید مورد توجه قرار گیرد (ارنستاین، ۱۹۸۷). تدریس، فعالیت متقابل بین یاددهنده و یادگیرنده است که براساس طرحی منظم و هدفدار و به قصد ایجاد یادگیری در یادگیرندگان انجام می‌شود. در برخی از موقعیت‌های آموزشی کنترل این فرآیند در اختیار یاددهنده و در برخی دیگر در اختیار یادگیرنده قرار می‌گیرد. هدف تدریس، کمک به وقوع یادگیری در یادگیرندگان است (چای و لیم، ۲۰۱۰). هدف اصلی تدریس، مساعدت به دانشجویان برای پرورش منابع عقلانی به منظور سهیم شدن در حوزه اصلی تفکر و تحقیق بشری آنها است، نه صرفاً دانستن در مورد آنها (بنسون و همکاران، ۲۰۰۷).

مولفه‌های تاثیرگذار از دیدگاه دانشجو - معلمان به این شرح می‌باشند: توانایی اجرای برنامه درسی دانشجو محور، داشتن برنامه زمانی مناسب برای دروس، محول کردن بخشی از برنامه درسی به دانشجویان، شفاف سازی انتظارات اساتید از دانشجویان براساس سرفصل دروس. ۲۲ نفر از دانشجو - معلمانی که مورد مصاحبه قرار گرفته‌اند با این مولفه‌ها موافق بودند، ۴ نفر از آنها مخالف و ۴ نفر ممتنع بودند.

۴- فضای فیزیکی:

پیشرفت سریع فناوری اطلاعات و کاربرد وسیع آن در تمامی ابعاد زندگی، جامعه امروز را با تغییراتی بی‌سابقه مواجه کرده است. دانشگاه‌ها نیز از این تغییرات و دگرگونی‌ها، به دور نبوده‌اند. قسمت‌های مختلف یک دانشگاه از جمله، سایت‌های کامپیوتری، کتابخانه‌ها، سالن‌های ورزشی و...

نیز در معرض این تغییرات قرار گرفته‌اند. به عنوان مثال، مهمترین کتابخانه‌هایی که باید خود را به فناوری روز مجهز کنند؛ کتابخانه‌های دانشگاهی هستند، زیرا که دانشگاه‌ها سرچشمه‌ای برای نوآوری مدام هستند و برای تحقق این معنا، نیاز به کتابخانه‌هایی مجهز، کارا، مفید و روزآمد دارند (لاریجانی و سالارپور، ۱۳۸۹). دستیابی به قله‌های دانش و فرهنگ و درخشش هر چه بیشتر کشور در زمینه‌های علمی ریشه در آموزش و پرورش دارد و تأمین فضاهای آموزشی مناسب و کارا و هماهنگ با نظام آموزشی کشور از مهمترین لوازم دستیابی به این امر مهم است (محمدی قاضی محله، ۱۳۸۶). کیفیت ساختمان دانشگاه در پیشرفت تحصیلی دانشجویان مؤثر است (ایونز و همکاران، ۲۰۱۰).

¹ -Ornstein

² -Chai & Lim

³ -Benson

⁴ -Evans

مولفه‌های تاثیرگذار از دیدگاه دانشجو - معلمان به این شرح می‌باشند: برخورداری از کلاس‌های استاندارد و داشتن صندلی‌های مناسب، داشتن کتابخانه مجهز و کتاب‌های به روز در کتابخانه و سیستم رایانه‌ای، برخورداری از آزمایشگاه و کارگاه مجهز و دارای امکانات و تجهیزات کافی، برخورداری از سالن ورزشی سرپوشیده، برخورداری از محیط سرسبز و پوشیده از درخت و شاداب دانشگاهی، برخورداری از خوابگاه‌های مجهز، مجزا بودن سرای خوابگاهی با محیط آموزشی، و داشتن سالن آمفی تاتر. همه ۳۰ دانشجو - معلمانی که مورد مصاحبه قرار گرفته‌اند با این مولفه‌ها موافق بودند.

۵- ارزشیابی آموزشی توسط اساتید:

ارزشیابی یکی از جنبه‌های مهم در فرایند فعالیت‌های آموزشی است و این امکان را فراهم می‌سازد تا بر اساس نتایج آن، نقاط قوت و ضعف را مشخص نموده با تقویت جنبه‌های مثبت و رفع نارسایی‌ها، در ایجاد تحول و اصلاح نظام آموزشی گام‌های مناسبی برداشته شود. ارزشیابی دانشجو نیز به عنوان یکی از مهم‌ترین ارکان تدریس و آموزش دانشگاهی قلمداد می‌گردد. ارزشیابی مؤثر نه تنها در غربالگری دانشجویان نقش بسزایی دارد، بلکه باعث افزایش انگیزه در دانشجویان شده و نیز مدرس را در ارزیابی فعالیت‌های خود کمک می‌کند. اکثریت اساتید دانشگاه ارزشیابی خود را به صورت مرحله‌ای انجام می‌دهند که نسبت به ارزشیابی تراکمی برتری دارد ولی با این وجود مهمترین ملاک ارزشیابی خود را بر پایه آزمون پایان ترم استوار می‌کنند (کمیلی و رضایی، ۱۳۸۱).

مولفه‌های تاثیرگذار از دیدگاه دانشجو - معلمان به این شرح می‌باشند: رعایت سرفصل دروس، رعایت اصول آزمون، استفاده از ارزشیابی شفاف و یکسان، توافق بر سر چگونگی ارزشیابی، دادن بازخورد به موقع و مناسب به دانشجویان، رعایت اصول آزمون، سخت‌گیری علمی و انضباطی در کلاس‌های درس و رعایت تفاوت‌های فردی. ۲۰ نفر از دانشجو - معلمانی که مورد مصاحبه قرار گرفته‌اند با این مولفه‌ها موافق بودند، ۷ نفر از آنها مخالف و ۳ نفر ممتنع بودند.

۶- نقش آموزش و پرورش:

دستگاه آموزش و پرورش؛ شاخص‌ترین و بارزترین جلوه‌های فرهنگ هر جامعه، به شمار می‌آید، یعنی همان علمی است که توسط نسل‌های پیشین بر آنان که هنوز آماده زندگی اجتماعی نیستند اعمال می‌شود و هدف آن پیدا کردن و پروراندن آن دسته از حالات

جسمانی، اخلاقی و فرهنگی در یک فرد است که جامعه به طور کل با محیط خاص که وی در آن زندگی می‌کند، از او توقع دارد (منافی شرف‌آبادی و زمانی، ۱۳۹۱).

مولفه‌های تاثیرگذار از دیدگاه دانشجو - معلمان به این شرح می‌باشند: انتخاب مدارس با کیفیت برای کارورزی، استفاده از معلمان با تجربه برای تدریس بعضی از دروس، برطرف کردن مشکلات شغلی معلمان، حفظ شأن و جایگاه معلمان، اجرای مسابقات علمی، و پذیرش دانشجو - معلمان با توجه به علاقه و انگیزه درونی آنان. ۲۴ نفر از دانشجو - معلمانی که مورد مصاحبه قرار گرفته‌اند با این مولفه‌ها موافق بودند، ۴ نفر مخالف و ۲ نفر ممتنع بودند.

۷- نقش دانشگاه فرهنگیان:

دانشگاه فرهنگیان، بالقوه یکی از بهترین دانشگاه‌ها در زمینه تربیت معلم و تربیت منابع انسانی برای آموزش و پرورش است و نقش آن در جامعه این است که معلمانی شایسته جمهوری اسلامی ایران را تربیت کند تا در رشته‌ها و دروس مختلف به کار گرفته شوند. دانشگاه فرهنگیان باید معلمان را برای اینکه شهروندان بهتری در یک جامعه و اقتصاد اطلاعات جهانی باشند آماده سازد (تورانی، ۱۳۹۷). باید در دانشگاه‌ها به مؤلفه‌های شخصی دانشجویان توجه شود تا دانشجویان در محیط سالم و بدون دغدغه فکری و استرس و فشار روحی به یادگیری و علم‌آموزی مشغول باشند. تا به اعتماد به نفس ایشان لطمه و صدمه‌ای وارد نشود. شایسته است که دانشجویان در محیط‌های امن، بدون خشونت، مفید و سالم و بهداشتی به یادگیری بپردازند (بلود^۱، ۲۰۱۶).

مولفه‌های تاثیرگذار از دیدگاه دانشجو - معلمان به این شرح می‌باشند: توجه به انگیزاننده‌های علمی، پژوهشی، فرهنگی و اجتماعی، باور و اعتقاد ریاست دانشگاه به کیفیت و حفظ آراستگی ظاهری، ایجاد شرایط مطلوب و جو مناسب در دانشگاه، توجه به امنیت روانی دانشجویان و اساتید، تاکید بیشتر بر نقش با ارزش معلمی، همکاری با دانشجویان در صورت گرفتاری و کمک به رفع آن، و ایجاد رقابت سالم در بین دانشجویان و ایجاد انگیزه در آنان. ۲۸ نفر از دانشجو - معلمانی که مورد مصاحبه قرار گرفته‌اند با این مولفه‌ها موافق بودند و ۲ نفر مخالف بودند.

¹ -Blood

بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به اینکه، هدف از این پژوهش تعیین عوامل اثرگذار بر کیفیت آموزش و تدریس در دانشگاه فرهنگیان بوده است. شناسایی این عوامل بر اساس مصاحبه‌ها انجام گرفت که نشان از حائز اهمیت بودن عامل‌های شناسایی شده برای کیفیت آموزش و تدریس از نظر دانشجو - معلمان بود. نتایج و یافته‌های حاصل از ادبیات پژوهش و یافته‌های حاصل از پژوهش نشان دادند، که عوامل ویژگی‌های فردی و حرفه‌ای اساتید، مدیریت کلاس درس، برنامه‌ریزی درسی، فضای فیزیکی، ارزشیابی آموزشی توسط اساتید، نقش آموزش و پرورش و نقش دانشگاه فرهنگیان می‌توانند بالاترین نقش را در کیفیت آموزش و تدریس در دانشگاه فرهنگیان داشته باشند. این نتیجه با نتایج برخی از پژوهش‌ها مانند؛ شفیعی رودپشتی و میرغفوری (۱۳۸۷)؛ سلیمی و رضانی (۱۳۹۳)؛ مطلبی فرد و همکاران (۱۳۹۰)؛ غنچی و همکاران (۱۳۹۱)؛ هداوند و حیدری‌وند (۱۳۹۵)؛ مصلح و خسروی (۱۳۹۴)؛ راج و استاینر (۲۰۱۳)؛ آتش روز و همکاران (۱۳۹۷)؛ اناری‌نژاد و همکاران (۱۳۹۴)؛ بریمانی و همکاران (۱۳۹۰) و خدیوی و همکاران (۱۳۹۷)؛ همسو می‌باشد. در تبیین نتایج فوق می‌توان گفت که سند چشم‌انداز ۱۴۰۴، جایگاه ایران را از اقتصادی، علمی و فناوری در سطح منطقه آسیای جنوب غربی، اول تصور کرده است. مطالعه فرآیند توسعه در جهان، نشان می‌دهد که نظام‌های آموزش عالی، همواره عامل بنیادی توسعه جوامع بودند. بنابراین، کشورهایی که بدنال توسعه همه‌جانبه هستند، لازم است نظام آموزش عالی خود را توسعه دهند. شرط لازم برای این نوع توسعه نیز بررسی و شناخت دقیق وضعیت گذشته و موجود و عوامل و نیروهای درونی و بیرونی تأثیرگذار در فرآیند توسعه دانشگاه است.

از جمله عوامل شناسایی شده که از نظر دانشجو - معلمان تأثیر زیادی بر کیفیت آموزش و تدریس دارد عامل ویژگی‌های فردی و حرفه‌ای اساتید می‌باشد. نتیجه این تحقیق با تحقیق‌های مطلبی فرد و همکاران (۱۳۹۰)؛ غنچی و همکاران (۱۳۹۱)؛ حمیتی^۱ و همکاران (۲۰۱۵)؛ هباکووا^۲ (۲۰۱۵) و ترک زاده و همکاران (۱۳۹۳)؛ همسو است. در تبیین این نتیجه نیز باید گفت که مولفه‌های داشتن تجربه تدریس در مدارس و دانشگاه، آشنایی با فناوری‌های آموزشی و به روز بودن، احساس تعهد نسبت به بهبود کیفیت تدریس، داشتن نظم و انضباط، برخورداری از دانش لازم، رعایت شأن کلاس درس، برخورداری از انگیزه لازم برای

¹ -Rauch & Steiner

² -Hamiti

³ -Hubackova

تدریس، استفاده از بهترین روش‌های تدریس، برخورداری از تعهد حرفه‌ای، و تفاوت قائل نشدن بین دانشجویان، بالاترین نقش را در کیفیت آموزش و تدریس اساتید دانشگاه فرهنگیان می‌تواند داشته باشد.

هم‌چنین از میان عوامل شناسایی شده، عامل دیگر مربوط به فضای فیزیکی می‌باشد که از نظر دانشجو - معلمان تأثیر زیادی بر کیفیت آموزش و تدریس اساتید داشته است. نتیجه این پژوهش با نتایج پژوهش‌های ایونز و همکاران (۲۰۱۰)؛ مطلبی فرد و همکاران (۱۳۹۰)؛ اناری نژاد و همکاران (۱۳۹۴)؛ حسن‌نتاج و همکاران (۱۳۹۴) و رشادت جو و همکاران (۱۳۹۷)، همسو است. در تبیین این نتیجه نیز باید گفت که مولفه‌های برخورداری از کلاس‌های استاندارد و داشتن صندلی‌های مناسب، داشتن کتابخانه مجهز و کتاب‌های به روز در کتابخانه و سیستم رایانه‌ای، برخورداری از آزمایشگاه و کارگاه مجهز و دارای امکانات و تجهیزات کافی، برخورداری از سالن ورزشی سرپوشیده، برخورداری از محیط سرسبز و پوشیده از درخت و شاداب دانشگاهی، برخورداری از خوابگاه‌های مجهز، مجزا بودن سرای خوابگاهی با محیط آموزشی، و داشتن سالن آمفی تاتر، بالاترین نقش را در کیفیت آموزش و تدریس اساتید دانشگاه فرهنگیان می‌تواند داشته باشد.

از دیگر عوامل شناسایی شده، عامل مربوط به برنامه‌ریزی درسی می‌باشد که از نظر دانشجو - معلمان تأثیر کمتری نسبت به سایر عوامل بر کیفیت آموزش و تدریس اساتید داشته است. نتیجه این پژوهش با نتایج پژوهش‌های مطلبی فرد و همکاران (۱۳۹۰)؛ حمیتی و همکاران (۲۰۱۴)؛ غنچی و همکاران (۱۳۹۱)؛ هباکوا (۲۰۱۵) و گشمرد و همکاران (۱۳۹۰)، همسو است. در تبیین این نتیجه نیز باید گفت که مولفه‌های توانایی اجرای برنامه درسی دانشجو محور، داشتن برنامه زمانی مناسب برای دروس، محول کردن بخشی از برنامه درسی به دانشجویان، شفاف‌سازی انتظارات اساتید از دانشجویان براساس سرفصل دروس، در کیفیت تدریس اساتید دانشگاه فرهنگیان می‌تواند تأثیر داشته باشد.

یکی دیگر از عوامل شناسایی شده، عامل مدیریت کلاس درس می‌باشد که به عنوان عامل اثرگذار در کیفیت آموزش و تدریس نقش عمده‌ای داشته است. این نتیجه با نتایج پژوهش‌های گشمرد و همکاران (۱۳۹۰)؛ حسن‌نتاج و همکاران (۱۳۹۴)؛ شریف‌زاده و تقی‌زاده (۱۳۹۴)؛ محمدی‌خانقاه و حسین‌زاده (۱۳۹۴)؛ یارمحمدزاده و همکاران (۱۳۹۶) و سیفرد و آنسمن (۲۰۱۸)، همسو می‌باشد. در تبیین این نتیجه می‌توان گفت که مولفه‌های تناسب تعداد دانشجو - معلمان با کلاس درس، ایجاد نشاط و شادابی در کلاس، توانایی دادن

آزادی بیان به دانشجویان، ایجاد شرایط آموزشی و یادگیری فعال در کلاس درس و متناسب با دانشجویان، و حضور و غیاب درست، می‌تواند کیفیت آموزش و تدریس اساتید را بالا ببرد. علاوه بر عوامل شناسایی شده مذکور، عامل دیگر ارزشیابی آموزشی توسط اساتید است که دانشجو - معلمان مولفه‌های رعایت سرفصل دروس، رعایت اصول آزمون، استفاده از ارزشیابی شفاف و یکسان، توافق بر سر چگونگی ارزشیابی، دادن بازخود به موقع و مناسب به دانشجویان، رعایت اصول آزمون، سخت‌گیری علمی و انضباطی در کلاس‌های درس و رعایت تفاوت‌های فردی، را بر کیفیت آموزش و تدریس اساتید تاثیرگذار می‌دانند که با نتایج پژوهش‌های یمینی‌دوزی سرخابی و همکاران (۱۳۸۷)؛ حسینی‌آهنگری و همکاران (۱۳۹۳)؛ مطلبی‌فرد و همکاران (۱۳۹۰)، امیدی و همکاران (۱۳۹۲) و حسن‌نتاج و همکاران (۱۳۹۴)، همسو می‌باشد.

عامل دیگر نقش آموزش و پرورش می‌باشد که مولفه‌های تاثیرگذار از دیدگاه دانشجو - معلمان، انتخاب مدارس با کیفیت برای کارورزی، استفاده از معلمان با تجربه برای تدریس بعضی از دروس، برطرف کردن مشکلات شغلی معلمان، حفظ شأن و جایگاه معلمان، اجرای مسابقات علمی، و پذیرش دانشجو - معلمان با توجه به علاقه و انگیزه درونی آنان می‌باشند که می‌تواند بر کیفیت آموزش و تدریس اساتید تاثیر داشته باشد.

آخرین عامل تاثیر گذار نقش دانشگاه فرهنگیان است که از نظر دانشجو - معلمان مولفه‌های توجه به انگیزاننده‌های علمی، پژوهشی، فرهنگی و اجتماعی، باور و اعتقاد ریاست دانشگاه به کیفیت و حفظ آراستگی ظاهری، ایجاد شرایط مطلوب و جو مناسب در دانشگاه، توجه به امنیت روانی دانشجویان و اساتید، تاکید بیشتر بر نقش با ارزش معلمی، همکاری با دانشجویان در صورت گرفتاری و کمک به رفع آن، و ایجاد رقابت سالم در بین دانشجویان و ایجاد انگیزه در آنان هستند که از نقطه نظرات دانشجو - معلمان بیشترین تاثیر را بر کیفیت آموزش و تدریس داشته است. این نتیجه با نتایج پژوهش‌های نورالنساء و همکاران (۱۳۸۷)؛ لیم (۲۰۱۵)؛ قنجی و همکاران (۲۰۱۶)؛ بریمانی و همکاران (۱۳۹۰)؛ دوریسوا و همکاران (۲۰۱۵) و خدیوی و همکاران (۱۳۹۷)، همسو می‌باشد.

با توجه نتایج بدست آمده لازم است مسئولان دانشگاه فرهنگیان به فکر جبران ضعفها و کمبودها در این حوزه‌ها باشند، تا این نهاد آموزشی و تربیتی متولی نسل معلم بتواند در راه اعتلای نظام آموزش و پرورش کشور و در جهت اجرایی نمودن سیاست‌های علمی و آموزشی بهتر و کارآمدتر عمل نماید. بنابراین دانشگاه فرهنگیان نیازمند بازنگری در اهداف برنامه درسی، ساختار و کارکردهاست و به بازبینی لازم در راه اصلاح کمبودها کوشید و

به استفاده مناسب از ظرفیت‌ها و نیروی انسانی در اعتلای هر چه بیشتر این نهاد آموزشی و تربیتی کوشید. اجرای سیاست‌ها و برنامه‌های مصوب نیازمند عزم جدی دست‌اندرکاران و برنامه‌ریزان است تا با برنامه راهبردی و بررسی وضعیت موجود، به رفع ضعف‌ها پرداخته، و از ظرفیت‌ها و منابع و فرصت‌ها پیش رو در جهت اعتلای و رشد هرچه بیشتر این نهاد دست‌بکار شوند.

در نهایت پیشنهادهای مطرح می‌شود:

- ۱- پیشنهاد می‌شود فرایند جذب هیات علمی در دانشگاه تسهیل شود، و از استادانی که در زمینه آموزش و پرورش به اندازه کافی تجارب ارزشمندی دارند استقبال شود، همچنین پس از جذب، در نگهداری استادان به لحاظ بالندگی و فرصت‌های مطالعاتی و... اهتمام جدی بعمل آورده شود.
- ۲- پیشنهاد می‌شود به منظور افزایش کیفیت تدریس اساتید، کارگاه‌های آموزشی و تخصصی در زمینه نحوه درست طراحی و تحلیل آموزشی برگزار شود.
- ۳- پیشنهاد می‌شود که پذیرش دانشجو برای دانشگاه فرهنگیان به شاخص‌هایی مانند میزان علاقمندی فرد به رشته تحصیلی موردنظر و دبیری، مناسب بودن استعداد با رشته تحصیلی و شغل معلمی و آگاه بودن دانشجو از اهمیت رشته تحصیلی خویش همراه با توانمندی فرد در درک و فهم مطالب درسی مورد توجه قرار گیرد.
- ۴- پیشنهاد می‌شود امکانات فیزیکی مطلوب برای کلاس‌های درسی و ایجاد فضای آموزشی مناسب جهت فعالیت‌های تحقیقاتی و مطالعاتی اساتید و دانشجویان همراه با دسترسی آسان و راحت به منابع کتابخانه‌ای و تجهیزات رایانه‌ای در محیط‌های آموزشی فراهم گردد.

منابع و ماخذ

- آتش‌روز، محمد؛ پورمقدسیان، عبدالمحمد و مرعشی، سید منصور (۱۳۹۷). بررسی کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی از دیدگاه دانشجویان (مورد مطالعه: دانشگاه‌های فرهنگیان شمال خوزستان). فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، ۸(۲۳)، ۷۹-۴۹.
- امیدی، رقیه؛ قبادی، کامل؛ قهرمانی، فریبا؛ حسینی، فاطمه؛ قلندری، مریم؛ قارلی‌پور، ذبیح‌الله؛ توسلی، اله و چهره، هاشمیه (۱۳۹۲). بررسی مقایسه‌ای اجرای طرح درس توسط اساتید در دانشگاه‌های شیراز و علوم پزشکی شیراز. مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی اسلام، ۲۱(۴)، ۱۰۷-۱۱۳.
- امینی‌تهرانی، الهام؛ مختاری‌ستایی، فاطمه (۱۳۹۲). ضرورت توجه به دانش‌پداگوژیکی شیمی در برنامه درسی دانشجو- معلمان شیمی، هشتمین سمینار آموزش شیمی ایران، دانشکده شیمی، دانشگاه سمنان.
- اناری‌نژاد، عباس؛ صادق‌نژاد، علی و مسلمی، زهرا (۱۳۹۴). بررسی رابطه کیفیت محیط دانشگاه و عملکرد تحصیلی دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان فارس، اولین همایش علمی پژوهشی روانشناسی، علوم تربیتی و آسیب‌شناسی جامعه.
- بریمانی، ابوالقاسم؛ صالحی، محمد و صادقی محمدرضا (۱۳۹۰). بررسی عوامل مؤثر بر بهبود کیفیت آموزش عالی در دوره تحصیلات تکمیلی از دیدگاه دانشجویان این مقطع. پژوهشنامه تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد بجنورد، ۶(۲۶)، ۲۴-۱.
- ترک‌زاده، جعفر؛ مرزوقی، رحمت‌الله؛ محمدی، مهدی و محترم، معصومه (۱۳۹۳). عوامل مؤثر بر ارزشیابی از اساتید از دیدگاه دانشجویان، مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی، ۴(۷)، ۱۳۹-۱۶۴.
- تورانی، حیدر (۱۳۹۷). دانشگاه فرهنگیان به مثابه سازمانی یادگیرنده (ابعاد، مؤلفه‌ها و راهکارها)، دوفصلنامه پژوهش در تربیت معلم، ۱(۳)، ۱۹۵-۱۶۵.
- جعفری، اسماعیل؛ خراسانی، اباصلت و عبدی، حمید (۱۳۹۶). الگوی ساختاری رابطه شایستگی و خودکارآمدی مدیریتی کلاس درس و نگرش مدیریت کلاس درس در اعضای هیأت علمی، مجله توسعه آموزش در علوم پزشکی، ۱۰(۲۶)، ۲۳-۱۰.
- حسن‌نتاج، فهیمه؛ تقی‌پورجوان، عباسعلی و سیدعلی‌پور، سیدعباس (۱۳۹۴). بررسی عوامل مؤثر بر افزایش کیفیت فعالیت‌های تدریس اساتید دانشگاه فرهنگیان استان مازندران، اولین کنفرانس بین‌المللی مدیریت، اقتصاد، حسابداری و علوم تربیتی.
- حسینی، سیدمحمدحسین (۱۳۹۷). اعتبارسنجی "منشور حقوق و تکالیف" دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان، دوفصلنامه پژوهش در تربیت معلم، ۲(۴)، ۱۸۶-۱۶۰.

- حسینی آهنگری، سیدعابدین؛ پروین، سمیه؛ جمشیدی، فاطمه و فتحی خانقاه، رویا (۱۳۹۳). ارزیابی کیفیت طرح درس اساتید دانشگاه علوم پزشکی جندی شاپور، فصلنامه مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی، ۵(۴)، ۳۰۷-۳۱۳.
- حقانی، فریبا؛ چاوشی، الهام؛ والیانی، علی؛ یارمحمدیان، محمدحسین (۱۳۸۹). سبک‌های تدریس اساتید مقطع علوم پایه دانشکده پزشکی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان، مجله ایرانی آموزش، در علوم پزشکی (ویژه‌نامه توسعه آموزش)، ۱۰(۵)، ۹۴۹-۹۴۳.
- خدیوی، اسدالله؛ سیدکلان، سیدمحمد؛ حسن‌پور، توفیق، احمدی، حسن و تره‌باری، حافظ (۱۳۹۷). بررسی عوامل مؤثر بر کیفیت آموزش و تدریس در دانشگاه فرهنگیان (مطالعه موردی: پردیس‌های استان اردبیل)، نشریه علمی - پژوهشی آموزش و ارزشیابی، ۱۱(۴۲)، ۱۶۱-۱۸۵.
- رضوانی، روح‌الله (۱۳۸۹). تحلیل محتوا. فصلنامه پژوهش، ۱(۹)، ۶۹۲-۶۵۱.
- رشادتجو، حمیده؛ عظیمی‌فر، معصومه؛ جمالی، اختر و نیک‌فر، شکوفه (۱۳۹۷). ارائه مدلی برای ارتقای کیفیت آموزش در رشته داروسازی مورد: دانشکده داروسازی دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی تهران، دومه‌نامه علمی-پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۱۱(۲)، ۶۶-۷۲.
- زارع‌بیدکی، مجید؛ رجب‌پورصنعتی، علی؛ هاشمیان، سیدسپهر، رجایی‌قناد، فاطمه و نجفی‌سمنانی، محمد (۱۳۹۳). بررسی نظرات دانشجویان در مورد ویژگی‌های آموزشی اساتید دانشگاه علوم پزشکی بیرجند، مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد، ۹(۲)، ۱۹.
- سلیمی، جمال و رضانی، قباد (۱۳۹۳). شناسایی مولفه‌های تدریس اثربخش و ارزیابی وضعیت تدریس (مطالعه موردی دانشگاه علمی کاربردی استان کردستان)، مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، ۴(۸)، ۶۱-۳۳.
- سلیمی، قاسم و حسینی، نیره (۱۳۹۶). مفهوم پردازی فرهنگ کیفیت: ضرورت فراموش شده نهادینه‌سازی گفتمان تضمین کیفیت در آموزش عالی ایران. یازدهمین همایش ملی ارزیابی کیفیت نظام‌های دانشگاهی، دانشگاه تبریز.
- شریف‌زاده، محمد و تقی‌زاده، رضا (۱۳۹۴). تدریس اثربخش در دانشگاه و میزان تحقق آن در دانشگاه اهواز، دانشکده علوم انسانی.

- شفیع‌رودپشتی، میثم و میرغفور، سید حبیب‌الله (۱۳۸۷). شناسایی و رتبه‌بندی عوامل مؤثر بر بهبود کیفیت خدمات آموزشی بخش آموزش عالی دانشکده مدیریت دانشگاه یزد. *فصلنامه علمی پژوهشی انجمن آموزش عالی ایران*، ۱(۲)، ۶۷.
- غنچی، مستانه؛ حسینی، سیدمحمود و حجازی، یوسف (۱۳۹۱). شناسایی و رتبه‌بندی مؤلفه‌های تبیین‌کننده کیفیت تدریس از دیدگاه استادان پردیس‌های کشاورزی دانشگاه تهران، *مجله پژوهش‌های ترویج و آموزش کشاورزی*، ۵(۳)، ۳۱-۴۰.
- کمیلی، غلامرضا و رضایی، قربانعلی (۱۳۸۱). نحوه ارزشیابی دانشجویان توسط اعضای هیأت علمی علوم پایه دانشگاه علوم پزشکی زاهدان، *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۳، ۳-۵۳-۴۹.
- گشمرد، رقیه؛ معتمد، نیلوفر و واحدپرست، حکیمه (۱۳۹۰). دیدگاه‌های اساتید و دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی بوشهر در مورد ویژگی‌های یک استاد خوب، *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۱(۱)، ۵۷-۴۸.
- لاریجانی، حجت‌الله؛ سالارپور، هدی (۱۳۸۹). بررسی میزان استفاده از فناوری اطلاعات در کتابخانه‌های دانشگاهی شهر زنجان، *دانش‌شناسی (علوم کتابداری و اطلاع‌رسانی و فناوری اطلاعات)*، ۳(۱۰)، ۶۹-۵۹.
- محمدی‌خانقاه، محمد و حسین‌زاده، امیدعلی (۱۳۹۴). تدوین و اعتباریابی مدل تدریس اثربخش برای استادان دانشگاه تبریز، *نشریه علمی پژوهشی آموزش و ارزشیابی (فصلنامه)*، ۸(۳۱)، ۷۷-۹۱.
- محمدقاضی‌محله، مجید (۱۳۸۶). استانداردهای فضاها و سطوح موردنیاز آموزش متوسطه (جزوه). دفتر تحقیقات و پژوهش سازمان نوسازی، توسعه و تجهیز مدارس کشور. تهران: انتشارات مولف.
- مصلح‌هادی و خسروی، مهوش (۱۳۹۴). بررسی روش‌های ارزیابی کیفیت تدریس اساتید دانشگاهی از طریق دانشجویان. مجموعه مقالات دومین کنفرانس ملی و نهمین همایش ارزشیابی کیفیت در نظام‌های دانشگاهی، تهران: دانشگاه فرهنگیان.
- مطلبی‌فرد، علیرضا؛ نوه‌ابراهیم، عبدالرحیم و محسن‌زاده، فرشاد (۱۳۹۰). بررسی و شناسایی نشانگرهای حرفه‌ای و اخلاقی در آموزش و تدریس از نقطه نظر دانشجویان کارشناسی ارشد، *فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری*، ۶(۴)، ۱-۸.
- منافی‌شرف‌آبادی، کاظم و زمانی، الهام (۱۳۹۱). نقش نظام آموزش و پرورش در توسعه فرهنگی جامعه، *مجله مهندسی فرهنگی*، ۷(۷۳)، ۱۵۱-۱۳۵.

- نورالنساء، رسول؛ سقایی، عباس؛ شادالویی، فائزه و صمیمی، یاسر (۱۳۸۷). اندازه‌گیری رضایت مشتری برای شناسایی فرصت‌های بهبود در خدمات پژوهشی آموزش عالی، *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۱۴(۳)، ۹۸-۴۹.
- نرصاصفہانی، احمدرضا (۱۳۸۱). برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور: مبانی، چالش‌ها و چشم‌اندازها، *مجله پژوهشی دانشگاه اصفهان (علوم انسانی)*، ۱۴(۲)، ۲۲۶-۲۰۷.
- هداوند، سعید و حیدری‌فر، مهدی (۱۳۹۵). شناخت و تحلیل عوامل اثرگذار در ارتقای کیفیت تدریس مدرسان، *فصلنامه مطالعات مدیریت بر آموزش انتظامی*، ۹(۳)، پیاپی ۳۵، ۶۰-۴۱.
- یارمحمدزاده، پیمان؛ فیضی، ایوب؛ محمدیان، کویستان و آق‌آتابای، آمنه (۱۳۹۶). رابطه ویژگی‌های شخصیت و سبک رهبری کلاس درس با کیفیت تدریس استادان دانشگاه به روش خودارزیابی: ارائه یک مدل ساختاری، *نشریه علمی پژوهشی آموزش و ارزشیابی (فصلنامه)*، ۱۰(۳۹)، ۵۱-۲۹.
- یمنی‌دوزی‌سرخابی، محمد و بهادری‌حضاری، مریم (۱۳۸۷). مقایسه برخی عوامل مؤثر بر کیفیت آموزش دوره‌های کارشناسی ارشد در دانشگاه‌های شهید بهشتی و صنعتی شریف.. *فصلنامه علمی پژوهشی انجمن آموزش عالی ایران*، ۱، ۵.
- Ali, H. M. & Musah, M. B. (2012). Investigation of Malaysian higher education quality culture and workforce performance. *Quality Assurance in Education*, 20 (3), 289-309.
- Benson, S. & Portnoy, N. & Cuoco, A. & Graham, K. (2007). Infusing connections into core courses for future secondary teacher.
- Blood, G. W. (2016). What Educators Need to Know about Bullying in Students: Especially Students with Special Needs? *World Congress on Education (WCE- 2015)*. October 10-13.
- Chai. C.S & Lim.C.P. (2010). The Internet and teacher education: Traversing between the digitized world and schools. *Internet and Higher Education*, 24: 35-46.
- Durišová, M.; Kucharčíková, A. & Tokarčíková, E. (2015). Assessment of Higher Education Teaching Outcomes (Quality of Higher Education). *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 2497-2502
- Ellis, R. (2018). Quality assurance for university teaching: Issues and approaches. *In Handbook of Quality Assurance for University Teaching* (pp. 21-36). Routledge.
- Evans, w, junyoo, M, sipple John (2010). School bulding quality effects are exacerbated by high levels of student mobility. *Journal of frviron mental psychology*, 239 –244.

- Evers, A. T.; Van der Heijden, B. I. & Kreijns, K. (2016). Organisational and task factors influencing teachers' professional development at work. *European Journal of Training and Development*, 40(1), 36-55.
- Farahani, M. F., & Farahani, F. F. (2014). The Study on Professional Ethics Components among Faculty Members in the Engineering. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 2085-2089.
- Ghonji, M.; Khoshnodifar, Z.; Hosseini, S. M. & Mazlounzadeh, S. M. (2016). Analysis of the some effective teaching quality factors within faculty members of agricultural and natural resources colleges in Tehran University. *Journal of the Saudi Society of Agricultural Sciences*.
- Green JA, Azevedo R. (2007). A theoretical review of wine and had wins model of self-regulated learning: New perspectives and directions. *J Rev Educ Res*. 77(3): 334-72.
- Hamiti, M.; Reka, B. & Imeri, F. (2015). The Impact of Computer Components in Enhancing the Quality of Teaching and Learning Process in Universities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 2422-2426.
- Hubackova, S. (2015). Factors Influencing the Quality of Teaching and the Foreign Language Knowledge. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 1952-1956.
- Lim D. (2015). *Quality assurance in higher education: A study of developing countries*. England: Ashgate.
- Osma, I. & Radid, M. (2015). Analysis of the Students' Judgments on the Quality of Teaching Received: Case of Chemistry Students at the Faculty of Sciences Ben M'sik. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 2223-2228.
- Rauch, F. & Steiner, R (2013). Competences for Education for Sustainable Development in Teacher Education. c e p s.
- Steinhardt, I.; Schneijderberg, C.; Götze, N.; Baumann, J. & Krücken, G. (2017). Mapping the quality assurance of teaching and learning in higher education: the emergence of a specialty?. *Higher Education*, 74(2), 221-237.
- Seyfried, M. & Ansmann, M. (2018). Unfreezing higher education institutions? Understanding the introduction of quality management in teaching and learning in Germany. *Higher Education*, 75(6), 1061-1076.
- Seyfried, M. & Ansmann, M. (2018). Unfreezing higher education institutions? Understanding the introduction of quality management in teaching and learning in Germany. *Higher Education*, 75(6), 1061-1076.
- Yohui, An (2014). Assessment of teaching quality from the perspective of students. *Journal of Teacher Education*, 61 (12).

- Wilkinson, s.(2004). Focus group research. In D. Silverman (ed.), *Qualitative research: Theory, method, and practice* (pp. 177-199). Thousand oaks, CA: Sage.
- 22-Yunnus, M.M., Hashim, H., Embi, M.A., & Lubis, M.A. (2010). The ICT utilization of ICT in the teaching and learning of English: Tell me more. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 685-691.
- 23-Zacherman JT.(2010). Student science teacher account of a well-remembered event about classroom management. *Journal of Science Teacher Education*.11(3), 243-250.

سنجش و مقایسه سطح خوانایی کتاب فارسی خوانداری پایه سوم ابتدایی براساس تکنیک‌های خوانایی^۱

فائزه کندری^۲

چکیده

پژوهش حاضر هدف خود را بر سنجش و مقایسه سطح خوانایی کتاب فارسی پایه سوم ابتدایی سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ براساس چهار تکنیک سنجش سطح خوانایی فلش، گانینگ فوک، فرای و لافلین، از لحاظ میزان تناسب متون با سطح سنی و میزان درک دانش‌آموزان و نیز دسترسی به میزان پایبندی مطالب آن به رعایت اصول برنامه‌ریزی از جمله اصل توالی ساده به دشواری در تنظیم ساختار متمرکز کرده‌است. روش پژوهش از نوع تحلیل محتوای کمی و روش آماری توصیفی است. براساس حساسیت کتب فارسی دوره اول ابتدایی به دلیل نقش زیرسازی سوادآموزی رسمی کشور و اهمیت پایه‌ی سوم به جهت آموزش سطح پیشرفته‌ی چهار مهارت اصلی زبان، که منجر به تعمیق درک و تفکر و خلاقیت در سایر دروس می‌گردد، جامعه آماری پژوهش، کتاب فارسی خوانداری جدیدالتالیف پایه سوم ابتدایی در نظر گرفته شد. برای هر چهار تکنیک، سه نمونه از ابتدا و وسط و انتهای کتاب به صورت تصادفی برگزیده و براساس فرمول‌ها، نمودارها و جداول مختص به هر چهار تکنیک، ابتدا تجزیه و تحلیل و سپس نتایج آن‌ها با یکدیگر مقایسه گردید. نتایج حاکی از آن است که اولاً اصل توالی ساده به دشواری در مطالب کتاب رعایت نشده‌است، دوماً سطح خوانایی کتاب، بسیار دشوار و بالاتر از سطح درک و توانایی دانش‌آموزان پایه سوم ابتدایی است.

واژگان کلیدی: تحلیل محتوا، سطح خوانایی، تکنیک‌های فرای و گانینگ فوک و فلش و لافلین، کتاب فارسی سوم خوانداری.

^۱ تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۹/۶/۲۱ - تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۹/۸/۲۳

^۲ دانشجوی کارشناسی، رشته علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان شهید هاشمی نژاد مشهد، نویسنده

مقدمه

کتاب درسی یکی از مهمترین درونداهای آموزشی و پرورشی است (پینگل^۱، ۲۰۱۰) که با وجود تنوع و گوناگونی‌های علم و فناوری و منابع آموزشی، از عناصر مهم فرایند یاددهی-یادگیری است (ککلیک^۲، ۲۰۱۱) به گونه‌ای که برخی از نویسندگان معتقدند که تنها دلیل فوق العاده برای توضیح و تشریح یک علم در یک زمان معین، مقدمه‌ای از کتابی است، که در هر رشته عرضه شده است و این موضوع بیانگر اهمیت محتوا و متون کتاب درسی رسمی-عمومی است و مسئله مهم‌تر اینکه شرایط و ویژگی‌های عصر کنونی ایجاب می‌کند تا برنامه‌ها و محتوای آموزشی به گونه‌ای تنظیم و سازماندهی شود تا با بهره‌گیری مفید از آن‌ها، علاوه بر رشد توانایی‌های شناختی و شخصیتی دانش‌آموزان، توانایی‌های لازم برای رویارویی با تحولات و رخدادهای جدید و گوناگون را کسب کنند و نیز عملکرد و فعالیت‌های دانش‌آموزان را متناسب با اهداف درسی در مسیر صحیح پیش ببرند (عبداللهی مقدم و میرزاوند و عالیخانی، ۱۳۹۶). اما متأسفانه کتاب درسی به اندازه کافی و قابل قبول، در فرآیند یاددهی-یادگیری مورد دقت و توجه قرار نگرفته‌اند و این غفلت، نقش کتاب درسی را روز به روز کم‌رنگ‌تر خواهد کرد، به طوری که پدیده‌ای به نام جزوه‌نویسی، در کلاس درس رایج و پرطرفدار می‌گردد و حتی گاهی بر محتوای کتاب درسی ترجیح داده می‌شود. لذا گوداز^۳ عدم توجه جدی معلمان به سنجش و تجزیه و تحلیل کتاب درسی انتقاد کرده است و می‌گوید: «به نظر می‌رسد معلمان بیشترین وقت کلاس خود را به کار با کتاب درسی اختصاص می‌دهند، اما به‌ندرت اقدام به تجزیه و تحلیل کتاب درسی می‌نمایند، درحالی‌که این کار ضروری است» (دریکوند، ۱۳۹۶).

سنجش و ارزیابی محتوای کتاب‌های درسی، علاوه بر کمک به افزایش کارایی و اثر بخشی آن‌ها، می‌تواند تحقق مطلوب اهداف آموزشی را به دنبال داشته باشد؛ زیرا با کشف نقاط ضعف و قوت مطالب و محتوای کتاب‌ها در سیستم متمرکز آموزشی کشور ما، براساس شاخص‌ها و تکنیک‌های علمی و تجربی تاییدشده، ومبادرت به اصلاح، تعدیل، تکمیل، تجدید نظر و طراحی مجدد ساختار آن‌ها، نقشی اساسی در فرآیند یاددهی-یادگیری و تسهیل، تعمیق و تسریع آن، برای دانش‌آموزان و معلمان خواهد داشت. از طرف دیگر توجه به کارایی شاخص‌ها،

¹ Pingel

² Keklik

³ Good

ارزیابی ضمنی اثربخشی و دادن اعتبار و درجه قابل قبول به آن‌ها و استانداردسازی برای تعمیم و نهادینه کردن معیارها برای قضاوت در مورد محتواهای کتاب‌های درسی یک ضرورت اجتناب ناپذیر است (فضل‌اللهی و ملکی توانا، ۱۳۹۰). در نتیجه نیاز به تحلیل محتوای کتب درسی رسمی - عمومی، بسیار ضروری است و بیش از پیش احساس می‌شود.

«کتاب درسی یکی از مهمترین مراجع و منابع یادگیری دانش‌آموزان در نظام کنونی آموزشی محسوب می‌شود و در ایران یکی از مهمترین نقش‌ها را ایفا می‌کند. به عبارت دیگر در کشور ما بیشتر فعالیت‌های آموزشی در چهارچوب کتاب درسی صورت می‌گیرد. از جمله موارد زیر را می‌توان بیان نمود:

۱- تحقق هدف‌های کلی و جزئی آموزش و پرورش از طریق محتوای کتاب امکان‌پذیر است.
 ۲- در تمام کشورها برای هر ماده درسی در هر پایه تحصیلی یک کتاب درسی تالیف و توزیع می‌گردد.

۳- وجود نظام آموزشی متمرکز که برای تمام کشور یک برنامه و یک کتاب درسی و یک نظام ارزشیابی در نظر گرفته می‌شود موجب افزایش نقش کتاب درسی در ایران گردیده است. نامناسب بودن شرایط آموزشی مانند پر جمعیت بودن کلاس‌ها، کمبود وسایل کارگاهی و آزمایشگاهی استفاده بیشتر از کتاب را تشدید می‌کند» (میرزاوندی، عبداله‌ای مقدم و عالیخانی، ۱۳۹۶: ۳).

امروزه به دلیل افزایش روز افزون متقاضیان آموزش‌های دوره ابتدایی، ضرورت‌های آموزشی، فرهنگی، اجتماعی، علمی، اعتقادی و...، بیش از گذشته اهمیت آموزش و پرورش دوره ابتدایی مورد توجه قرار گرفته است. البته هدف اساسی از این دوره تنها نگهداری و مراقبت از دانش‌آموزان و برنامه‌های درسی نیست بلکه آماده نمودن کودک برای رشد جسمی، ذهنی، عاطفی، اجتماعی و پرورشی دانش‌آموزان از طریق اجرای فعالیت‌ها و برنامه‌های درسی مفید و سازنده بر اساس اهداف آموزش و پرورش ابتدایی است و نقش حساس و تعیین‌کننده‌ای در آینده‌ی دانش‌آموزان خواهد داشت (جعفریان، ۱۳۸۹). باتوجه به این‌که فراهم نمودن مقدمات شناخت محیط (طبیعی و اجتماعی)، آموزش مفاهیم اساسی، پرورش تفکر دانش‌آموزان، آشنایی با مقدمات زبان و ادبیات فارسی، ایجاد علاقه به یادگیری در دانش‌آموزان، از اصول آموزش و پرورش در دوره‌ی اول ابتدایی است. نقش این دوره دوچندان می‌گردد، براین اساس باید در انتخاب متون کتاب دقت شود تا آن‌ها برای دانش‌آموزان قابل فهم و جذاب باشد و حس اشتیاق به مطالعه‌ی کتاب را در آن‌ها ایجاد نماید. (سمیعی درونه، ۱۳۹۴)

زبان فارسی یکی از ابزارهای کلیدی فهم متون گوناگون ایرانی و برقراری ارتباط با دیگر ایرانیان است و یکی از عوامل مهم حفظ هویت ملی است و نظام آموزشی کشور برای تحقق این هدف، مسئولیت سنگینی عهده‌دار است (شیخ زاده، ۱۳۸۷). همچنین آموزش خواندن و نوشتن به عنوان کلید ورود به نظام آموزش رسمی کشور، اهمیت کتاب‌های درسی فارسی را دوچندان می‌کند (نوریان، ۱۳۸۶). همچنین مهارت‌های خوانداری به قلمرو دریافتی و ادراکی زبان مربوط می‌شود و زبان آموز پس از درک و دریافت صحیح متن کتاب، باید به تفکر در لایه‌های زیرین محتوا درس و نقد و تحلیل آن واداشته‌شود (دانشمند، محمدی سخی، عاشوری و فنودی، ۱۳۹۲). بنابراین به طور حتم اگر دانش‌آموزان کتاب‌های متناسب با سطح خوانایی و درک و دانش خود را مطالعه کنند؛ لذت بیشتری خواهند برد و زمان کمتری برای یادگیری آن‌ها صرف می‌شود به علاوه فرآیند یادگیری عمیق‌تر و کاراتر رخ خواهد داد (عبدالملکی، ۱۳۹۴). براین اساس، اگر سطح خوانایی متن کتاب فارسی، متناسب با سطح کلاس و سطح سنی و میزان معلومات آن‌ها باشد، میزان به‌رمندی با اشتیاق آن‌ها بسیار بیشتر خواهد بود در نتیجه فرآیند یاددهی-یادگیری در دانش‌آموزان به طور موثرتری رخ خواهد داد، در این صورت تجزیه و تحلیل و سنجش سطح خوانایی کتاب‌های فارسی که از جمله کتاب‌های درسی مهم دوره ابتدایی محسوب می‌شود، با استفاده از تکنیک‌های مختلف، بسیار ضرورت دارد.

اهداف برنامه‌ی درسی فارسی پایه‌ی سوم ابتدایی بر بنیاد عناصر پنج‌گانه‌ی برنامه‌ی درسی ملی به شرح زیر است: (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۹۶)

۱- تفکر و تعقل: تشخیص تضادها و شباهت‌ها و تفاوت‌های واژه‌ها، استدلال منطقی از طریق درک انسجام پیام شنیداری و خوانداری و سخن گفتن و نوشتن، توانایی تحلیل نوشته‌ها و گفته‌ها، توانایی تمییز پدیده‌های دیداری و شنیداری و غیره

۲- ایمان، باور و علائق: علاقه به مطالعه‌ی نوشته‌ها و قصه‌های ساده و مناسب، علاقه به جنبه‌های زیبایی سخن در گفتار و نوشتار، بیان موثر احساسات، عواطف و افکار خود و غیره

۳- علم: آشنایی با ساختار نظم و نثر و نمونه‌های آن، تعمیق آشنایی با ساختار زبان فارسی معیار، شناخت نشانه‌ها و معانی مناسب، آشنایی با انواع مهارت‌های خوانداری و نگارشی، آشنایی با شیوه‌های خواندن و نوشتن، آشنایی با اهمیت مطالعه و کتاب‌خوانی، شناخت علائم صوری انسجام گزاره‌های متن و غیره

۴- اخلاق: پایبندی به آموزه‌های دینی و ارزشی در مهارت‌های زبانی و رفتارهای فردی و اجتماعی، رعایت الگوهای اخلاقی بزرگان دین معرفی شده در کتاب و غیره

۵- عمل

مشاهده: تشخیص و بازشناسی نمادهای خطی و دیداری زبان، درک پیام دیداری، تمرکز و افزایش دقت و استنتاج بصری و غیره

گوش کردن: درک صحیح بافت هجایی واژگان زبان فارسی، تسلط در خوب شنیدن و به یاد سپردن رئوس مطالب، افزایش تمرکز شنیداری، تمرکز بر قصه‌ها و بازگویی آن‌ها، درک پیام اصلی و فرعی متن شنیداری و غیره

سخن گفتن: توجه به مهارت‌های آوایی زبان فارسی، انسجام در رساندن پیام، تمرکز بر نکات اصلی در انتقال پیام، رعایت زبان فارسی معیار

خواندن: توانایی خواندن متناسب با محتوای آن، خواندن نثر و شعر با لحن مناسب، تشخیص ساخت واژه‌های زبان فارسی، درک اطلاعات صریح متن، تلفیق و تفسیر اطلاعات متن، تمرکز در حین خواندن و غیره

نوشتن: توانایی منسجم نوشتن، به کارگیری نشانه‌های نگارشی، توسعه‌ی توانایی تبدیل نشانه‌های آوایی و نوشتاری، آشنایی با جلات موضوع و تقویت کننده و غیره

جهت تحقق اهداف مذکور، کتاب فارسی پایه‌ی سوم ابتدایی باید در وهله‌ی اول قابل فهم و درک برای مخاطبان آن و متناسب با توان آن‌ها باشد و اصول برنامه‌ریزی از جمله اصل توالی ساده به دشواری در تنظیم ساختار آن رعایت شده باشد. (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۹۶)

تحلیل محتوا از تکنیک‌های مربوط به روش اسنادی در پژوهش علوم اجتماعی می‌باشد. روش اسنادی به کلیه متدهایی گفته می‌شود که در آن‌ها هدف پژوهش با مطالعه، تحلیل و بررسی اسناد و متون برآورده می‌شود. همان‌طور که از نام تحلیل محتوا پیداست، این تکنیک به تحلیل و بررسی و آنالیز محتوا می‌پردازد و می‌کوشد یافته‌هایی را در مورد متن استخراج و به تحلیل آن‌ها بپردازد (فلاحی و بازگیرپور و محمدی پور، ۱۳۹۶). بارکوس معتقد است که تحلیل محتوا به معنای تحلیل و بررسی علمی پیام‌های ارتباطی محتوا است که این روش کاملاً علمی است و با وجود داشتن جامعیت، از نظر ماهیت به تحلیلی دقیق و منظم وابسته است (فلاحی و بازگیرپور و محمدی پور، ۱۳۹۶). بنابراین یک روش پژوهش منظم برای توصیف عینی و کمی محتوای کتاب‌ها و متون برنامه‌دستی و یا مقایسه پیام‌ها و مفاهیم و یا ساختار محتوا با اهداف برنامه‌دستی رسمی است (محمدی اترگلی و محمدی اترگله، ۱۳۹۴).

¹ Barcus

تکنیک‌ها و روش‌های متداول در تحلیل محتوای کتاب‌های درسی شامل فرمول‌های خوانایی^۱ و ابزارهای فهرستی یا چک لیست‌ها هستند که فرمول‌های خوانایی شامل گانینگ فوک^۲، فرای^۳، لافلین^۴، فلیش^۵ و غیره است که از طریق تجزیه و تحلیل هجاها، کلمات، عبارات، جملات، بندها و غیره و نیز شمارش آن‌ها و استفاده از روابط و فرمول‌های خاص خود، سطح خوانایی و درجه دشواری زبانی متن کتاب و به طور کلی میزان تناسب متن کتاب با سطح کلاسی و یا سطح سنی دانش‌آموزان را تعیین می‌نماید (عبدالملکی، ۱۳۹۴).

پژوهش‌هایی که در سال‌های پیشین، بر سطح خوانایی کتاب فارسی خوانداری سوم ابتدایی متمرکز بوده‌اند، از جمله پژوهش فرجی بر اساس تکنیک گانینگ، محمدی بر اساس تکنیک فرای، نظری گزنفق براساس تکنیک لافلین و کلوز، حاکی از آن است که سطح خوانایی کتاب مذکور، دشوار و فراتر از سطح توانایی دانش‌آموزان است. (فرجی، ۱۳۹۶؛ محمدی، ۱۳۹۶؛ نظری گزنفق، ۱۳۹۶) همچنین نتایج پژوهش‌هایی که در سال‌های اخیر، سطح خوانایی کتب فارسی خوانداری سایر پایه‌های ابتدایی بررسی نموده‌اند، حاکی از این است که سطح خوانایی کتب فارسی خوانداری، متناسب با سطح توان و فهم دانش‌آموزان پایه‌ی خود نیست (دریکوند، ۱۳۹۶؛ عبدالملکی، ۱۳۹۴؛ شیخ زاده، ۱۳۸۷).

نتایج پژوهش‌های پیشین که سطح خوانایی سایر دروس را بررسی نموده‌اند، نیز حاکی از آن است که سطح خوانایی کتب علوم تجربی و مطالعات اجتماعی و هدیه‌های آسمانی، فراتر از درک و فهم دانش‌آموزان است (عطایی، عطایی، عطایی و امرایی، ۱۳۹۶؛ صمدی فر، یآوری و میدانی، ۱۳۹۴؛ شکاری و نجاریان، ۱۳۹۱؛ فضل‌اللهی و ملکی توانا، ۱۳۹۰).

همان‌طور که ذکر شد، پژوهش‌هایی در زمینه‌ی سنجش سطح خوانایی کتب فارسی خوانداری صورت گرفته است که فراتر بودن سطح خوانایی کتاب نسبت به توانایی دانش‌آموزان را در کتب پیشین را اثبات نموده‌اند، اما نتیجه را براساس چند تکنیک خوانایی مقایسه نموده‌اند و تنها نتیجه را براساس یک یا دو تکنیک خوانایی بیان نموده‌اند، همچنین همه‌ی

¹ Readabilit formulas

² Checklist instruments

³ Gunning Fog

⁴ Fry

⁵ Laughlin

⁶ Flesh

آن‌ها مربوط به سال‌های پیشین است و با توجه به اهمیت موضوع، خصوصاً در کتاب‌های فارسی دوره‌ی اول که زیرساز سوادآموزی رسمی کشور و کسب مهارت‌های چهارگانه‌ی زبان یعنی گوش کردن، سخن گفتن، خواندن، نوشتن است (امیر حسینی، ۱۳۸۳)، بررسی سطح خوانایی در کتب جدیدالتالیف ضروری است.

بر این اساس، پژوهش حاضر هدف خود را سنجش سطح خوانایی کتاب فارسی خوانداری جدیدالتالیف پایه‌ی سوم ابتدایی در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ که از اهمیت ویژه‌ای به جهت آموزش سطح پیشرفته‌ی چهار مهارت اصلی زبان فارسی در این پایه برخوردار است (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۹۶) متمرکز است، تا اولاً تعیین گردد که آیا همچنان سطح خوانایی فراتر از سطح توانایی و فهم دانش‌آموزان است یا این ایراد قابل توجه، در کتاب فارسی خوانداری جدیدالتالیف پایه‌ی سوم ابتدایی اصلاح شده است؟ دوماً نمونه‌های منتخب، براساس فرمول‌ها و نمودارهای و جداول مختص به هر چهار تکنیک خوانایی، تجزیه و تحلیل و سپس نتایج آن‌ها با یکدیگر مقایسه گردد و در نهایت آشکار گردد که دقیقاً سطح کتاب بر اساس هر کدام از تکنیک‌ها متناسب با کدام پایه و مقطع تحصیلی است؟ سوماً میزان پایبندی مطالب آن به رعایت اصل توالی ساده به دشوار، بر اساس هر کدام از چهار تکنیک، سنجیده و نتایج آن‌ها مقایسه گردد.

روش پژوهش

در پژوهش حاضر از روش تحلیل محتوا کمی و روش آماری توصیفی به منظور سنجش و مقایسه سطح خوانایی کتاب فارسی خوانداری پایه سوم ابتدایی براساس چهار تکنیک فرای، گانینک، فلش و مک لافلین استفاده گردید. جامعه آماری کتاب مذکور است. نمونه آماری شامل ۱۲ متن یک‌صدجمله‌ای و ۳ متن ده جمله‌ای از بخش‌های ابتدا و وسط و انتهای کتاب است که به صورت تصادفی ساده و طبقه‌ای انتخاب گردید. نمونه آماری براساس فرمول‌ها، نمودارها و جداول مختص به هر چهار تکنیک، تجزیه و تحلیل و نتایج آن‌ها با یکدیگر مقایسه گردید.

۱) تکنیک سطح خوانایی فلش:

فرآیند و مراحل سنجش سطح خوانایی فلش به شرح زیر می‌باشد: (دشتی، زنگی و سروش، ۱۳۹۴)

۱- انتخاب سه نمونه‌ی یک صد کلمه‌ای از بخش‌های ابتدا، وسط و انتهای کتاب درسی به صورت تصادفی.

- ۲- تعیین طول کلمات از طریق شمارش تعداد هجاهای موجود در صد کلمه.
 - ۳- شمارش تعداد جملات موجود در متون یک صد کلمه‌ای اول، دوم و سوم. بر اساس سه شاخص نقطه(.)، علامت سؤال(?) و علامت تعجب(!). اگر یک صدمین کلمه در انتهای جمله قرار نگیرد، جمله آخر به صورت نسبی تعیین می‌شود برای این کار ضرب تعداد کلمات انتخاب شده در داخل نمونه صد کلمه‌ای به کل کلمات موجود در جمله آخر تقسیم و نتیجه در ۱۰۰ ضرب می‌شود.
 - ۴- تعیین طول متوسط جملات از طریق تقسیم تعداد کلمات به تعداد جملات کامل (تعداد کلمه موجود در جملات) هر متن یک صد کلمه‌ای.
 - ۵- محاسبه میانگین طول کلمات و میانگین طول متوسط جملات سه متن یک صد کلمه‌ای.
 - ۶- ضرب میانگین طول کلمات (تعداد هجاها) در عدد ثابت ۰/۸۴۶
 - ۷- کسر کردن حاصل ضرب بند ۶ از عدد ثابت ۲۰۶/۸۳۵
 - ۸- ضرب کردن متوسط طول جملات در عدد ۱/۰۱۵
 - ۹- کسر کردن حاصل بند ۸ از حاصل بند ۷
 - ۱۰- عدد بدست آمده در جدول شماره ۱ قرار داده و درجه سادگی یا دشواری خوانایی کتاب تعیین می‌شود.
- برای بومی سازی این روش، در مرحله هفتم عدد ثابت ۲۰۶/۸۳۵ در نظر گرفته شد. براساس جدول زیر می‌توان تحلیل‌های مختلفی به صورت جداگانه برای هر متن از کتاب انجام داد (دستی، زنگی و سروش، ۱۳۹۴).

جدول شماره ۱: دشواری/سادگی نوشته‌های فلش اقتباس از (دستی و زنگی و سروش، ۱۳۹۴)

توصیف سبک	تعداد کلمات در هر جمله	معدل تمام هجاها در یک صد کلمه	درجه سادگی نوشته	تخمین خوانایی برحسب درجات آموزش رسمی
بسیار ساده	کمتر از ۹	کمتر از ۱۲۴	۱۰۰-۹۰	پنجم
ساده	۱۱	۱۳۱	۹۰-۸۰	ششم
قدری ساده	۱۴	۱۳۹	۸۰-۷۰	هفتم
معمولی	۱۷	۱۴۷	۷۰-۶۰	هشتم تا نهم
قدری دشوار	۲۱	۱۵۵	۶۰-۵۰	دهم تا یازدهم
دشوار	۲۵	۱۶۷	۵۰-۳۰	اوایل دانشگاه

بسیار دشوار	۲۹ و بیشتر	۱۹۲ یا بیشتر	۳۰-۰	اواخر دانشگاه
-------------	------------	--------------	------	---------------

۲) تکنیک سطح خوانایی گانینگ فوگ

هدف اصلی این تکنیک ارزشیابی و تعیین سطح خوانداری محتوای کتاب‌های درسی است. و به این سؤال جواب می‌دهد که محتوای آموزشی، مناسب کدام یک از پایه‌های تحصیلی آموزش و پرورش است؟

فرآیند و مراحل سنجش سطح خوانایی گانینگ فوگ به شرح زیر می‌باشد: (دستی و زنگی و سروش، ۱۳۹۴)

مراحل ۱-۳ این تکنیک نیز همانند تکنیک قبلی است. مراحل بعدی از این قرار است:
۴- شمارش تعداد کلمات سه هجایی و بیشتر از سه هجایی (کلمات دشوار) موجود در هر کدام از متون یک صد کلمه‌ای.

۵- جمع کردن تعداد کلمات دشوار با تعداد متوسط کلمات در جملات.

۶- ضرب کردن بند ۵ با عدد ثابت ۰/۴

۷- انجام محاسبات بندهای ۴ و ۵ و ۶ برای دو نمونه صد کلمه‌ای دیگر

۸- محاسبه میانگین نتایج هر سه نمونه از طریق جمع کردن و تقسیم به تعداد

۹- عدد حاصل از عملیات فوق در بند ۸، بیانگر این است که محتوای کتاب یا نوشته از نظر سطح خوانایی مناسب کدام یک از پایه‌های آموزش رسمی است؟ درجات شاخص گانینگ معادل کلاس‌های رسمی است، بنابراین اعداد ۱، ۲، ۳، ... معادل پایه‌های اول و دوم و سوم و... است.

۳) تکنیک سطح خوانایی فرای:

فرآیند و مراحل سنجش سطح خوانایی فرای به شرح زیر می‌باشد: (دستی، زنگی و سروش، ۱۳۹۴)

مراحل ۱-۳ این تکنیک نیز همانند تکنیک قبلی است. مراحل بعدی از این قرار است:

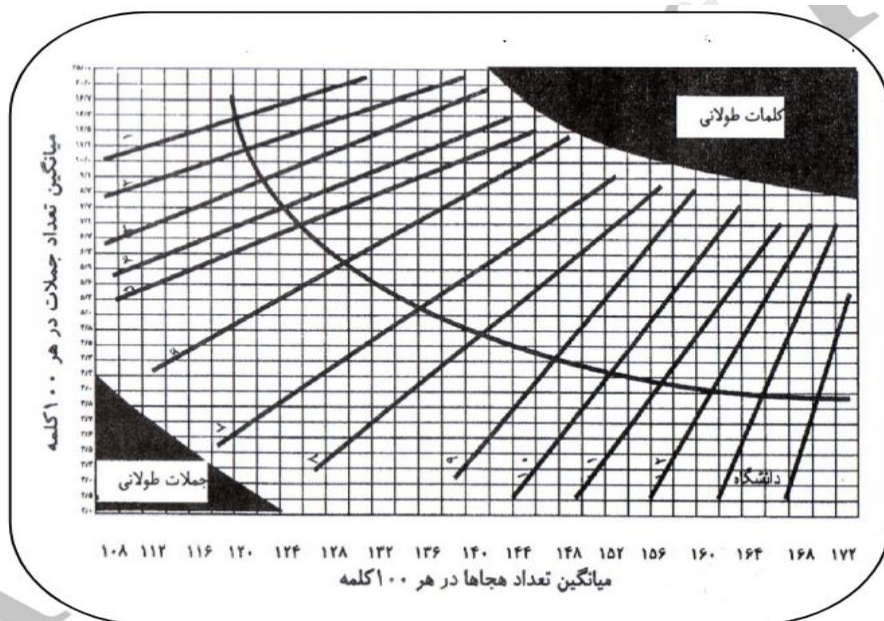
۴- محاسبه میانگین تعداد هجاهای موجود در سه متن یک صد کلمه‌ای

۵- محاسبه میانگین تعداد جملات در سه متن انتخاب شده

۶- تعیین سطح خوانایی: برای تعیین سطح خوانایی متن مورد ارزیابی، باید میانگین تعداد جملات را روی محور افقی و میانگین هجاهای را روی محور عمودی جدول فرای مشخص نمود و محل تلاقی خطوطی که از این نقاط به موازات محور کشیده می‌شود را بدست آورد. نقطه تلاقی بیانگر سطح خوانایی متن و پایه مناسب آن است که با اعداد ۱ تا ۱۲ و مطابق با پایه‌های تحصیلی رسمی شماره‌گذاری شده است.

۷- تعیین ساختار تنظیم مطالب (رعایت اصل ساده به دشوار) : اگر تعداد جملات موجود در متن یک صدکلمه‌ای اول بیشتر از متن دوم و متن دوم بیشتر از متن سوم باشد، بیانگر تنظیم مطالب از ساده به دشوار خواهد بود امری که مطلوب کتاب‌های درسی است زیرا هرچه تعداد جملات بیشتر باشد طول جمله کمتر و تعداد کلمات موجود در آن کمتر خواهد بود بنابراین یادگیری و یادآوری آن آسان‌تر است. در مورد هجاها و طول جملات نیز این موضوع صادق است اما با رابطه‌ای معکوس رابطه فوق یعنی اگر تعداد هجاها در متن صدکلمه‌ای اول کمتر از دوم و دوم بیشتر از سوم باشد، مطالب از ساده به دشوار تنظیم شده‌اند.

جدول شماره ۲: نمودار بومی‌سازی فرای (اقتباس از معروفی و یوسف زاده، ۱۳۸۸: ۱۴۱)



۴) تکنیک سطح خوانایی مک لافلین:

این روش در سال ۱۹۶۸ توسط اچ مک لافلین با هدف تعیین سطح کلاسی و سطح سنی مطالب کتاب‌های درسی طراحی و معرفی گردید. این تکنیک درصدی است که تعیین‌کننده مطالب تنظیم شده در قالب کتاب درسی برای چه سنی و کلاسی مناسب است؟ (فضل‌اللهی و ملکی توانا، ۱۳۹۰)

- فرآیند و مراحل سنجش سطح خوانایی مک لافلین به شرح زیر می‌باشد: (فضل اللهی و ملکی توانا، ۱۳۹۰)
- ۱- انتخاب ده جمله متوالی از ابتدا، وسط، انتهای کتاب به صورت تصادفی براساس سه شاخص نقطه (.)، علامت سؤال (?) و علامت تعجب (!).
 - ۲- شمارش تعداد کلمات دشوار (۳هجایی یا بیشتر) متون ۱۰ جمله‌ای.
 - ۳- جمع کردن تعداد کلمات دشوار متون ۱۰ جمله‌ای.
 - ۴- محاسبه جذر مجموع کلمات دشوار (اگر این عدد جذر کاملی ندهد، نزدیک‌ترین عددی به آن که جذر کامل دارد، انتخاب شود).
 - ۵- اضافه کردن عدد ثابت ۳ به جذر به دست آمده برای تعیین سطح کلاسی مطالب.
 - ۶- اضافه کردن عدد ثابت ۹ به جذر به دست آمده برای تعیین سطح سنی مطالب.

یافته‌ها

۱) سنجش خوانایی کتاب فارسی خوانداری پایه سوم ابتدایی بر اساس فرمول فلش:

تمام محاسبات به شرح جدول زیر به دست آمد:

جدول شماره ۳: داده‌های مستخرج از تجزیه و تحلیل کتاب فارسی خوانداری پایه سوم ابتدایی مطابق

فرمول فلش

نمونه انتخاب شده	شماره صفحه	تعداد هجاها	ضرب در عدد	کسر شود از	تعداد جملات	متوسط طول جملات	ضرب در عدد	کسر شود از
نمونه اول	۴۲	۱۸۶	۱۵۷/۳۵۶	۴۹/۴۷۹	۱۷	۵/۸۸	۵/۹۶	۴۳/۵۱۹
نمونه وسط	۶۰	۱۶۳	۱۳۷/۸۹۸	۶۸/۹۳۷	۱۷	۵/۸۸	۵/۹۶	۶۲/۹۷۷
نمونه آخر	۱۰۵	۱۹۸	۱۶۷/۵۰۸	۳۹/۳۲۷	۱۵	۶/۶۶	۶/۷۵	۳۲/۵۷۷
جمع	-	۵۴۷	۴۶۲/۷۶۲	۱۵۷/۷۴۳	۵۰	۱۸/۴۲	۱۸/۶۷	۱۳۹/۰۷۳
میانگین	-	۱۸۲/۳	۱۵۴/۲۵۴	۵۲/۵۸۱	۱۶/۶	۶/۱۴	۶/۲۲	۴۶/۳۵۷

تجزیه و تحلیل اطلاعات جدول شماره ۳ براساس فرمول فلش گویای موارد زیر است:
الف) از لحاظ تعداد هجاها: مجموع هجاها در نمونه اول، وسط و آخر کتاب به ترتیب ۱۸۶، ۱۶۳، ۱۹۸ است، بنابراین متون بررسی شده، براساس اصل توالی ساده به دشوار تنظیم نشده است و ترتیب به صورت دشوار، ساده، دشوار است.

ب) از لحاظ تعداد جمله‌ها: مجموع جملات در نمونه اول، وسط و آخر کتاب به ترتیب ۱۷، ۱۷، ۱۵ است، بنابراین در بخش پایانی کتاب، جملات طولانی تر از دو بخش دیگرند، پس سطح دشواری بخش ابتدایی و وسط کتاب تقریباً یکسان و بخش پایانی از دو بخش دیگر کتاب، دشوارتر است، پس اصل توالی ساده به دشوار در بخش ابتدایی و وسط کتاب رعایت نشده است.

ج) از لحاظ متوسط طول جملات: طول جملات در نمونه اول، وسط و آخر کتاب به ترتیب ۵/۸۸، ۵/۸۸ و ۶/۶۶ است، بنابراین طول جملات در بخش ابتدایی و وسط کتاب برابر و هر دو کمتر از بخش پایانی است، براین اساس سطح دشواری بخش ابتدایی و وسط کتاب برابر و بخش پایانی از دو بخش دیگر کتاب دشوارتر است.

د) از مقایسه نتایج جدول ۲ با جدول دشواری/ سادگی نوشته‌های فلش (جدول ۱) می‌توان نتیجه گرفت:

د-۱) از لحاظ توصیف سبک: میانگین طول جملات متون بررسی شده (۶/۱۴) کمتر از ۹ است، بنابراین سطح متون بررسی شده، بسیار ساده است.

د-۲) از لحاظ هجاها: میانگین تعداد هجاها موجود در متون بررسی شده (۱۸۲/۳) در ردیف بین ۱۶۷ و ۱۹۲ قرار می‌گیرد، بنابراین طول کلمات خیلی زیاد و متناسب با سطح خوانایی اوایل دانشگاه است و بسیار فراتر از سطح خوانایی پایه سوم ابتدایی است.

د-۳) از لحاظ درجه سادگی: درجه سادگی در متون بررسی شده (۴۶/۳۵۷) در ردیف ۳۰-۵۰ جدول فلش قرار می‌گیرد، بنابراین خوانایی برحسب درجات آموزش رسمی معادل اوایل دانشگاه است که بسیار فراتر از پایه سوم ابتدایی است.

۲) سنجش خوانایی کتاب فارسی خوانداری پایه سوم ابتدایی بر اساس فرمول فرای

تمام محاسبات به شرح جدول زیر به دست آمد:

جدول شماره ۴: توزیع فراوانی اطلاعات استخراج شده با فرمول فرای

نمونه‌های انتخاب شده	شماره صفحه	تعداد کلمات	تعداد هجاها	تعداد جملات
نمونه اول کتاب	۲۵	۱۰۰	۱۲۰	۱۳
نمونه وسط کتاب	۵۷	۱۰۰	۲۰۰	۱۹/۵
نمونه آخر کتاب	۱۱۴	۱۰۰	۱۸۹	۱۶
جمع	-	۳۰۰	۵۰۹	۴۸/۵
میانگین	-	۱۰۰	۱۶۹/۶	۱۶/۱

تجزیه و تحلیل اطلاعات جدول شماره ۴ براساس فرمول فرای گویای موارد زیر است:

الف) از لحاظ تعداد هجاها: مجموع هجاها در نمونه اول کمتر از نمونه وسط و نمونه وسط بیشتر از نمونه آخر کتاب است، بنابراین سطح دشواری متون بررسی شده، براساس اصل توالی از ساده به دشوار تنظیم نشده است.

ب) از لحاظ تعداد جملات: تعداد جملات نمونه اول کتاب از نمونه وسط کمتر و نیز نمونه وسط از نمونه آخر کتاب بیشتر است، بنابراین جملات بخش ابتدایی کتاب طولانی تر و دشوارتر از دونمونه دیگر و نیز جملات بخش وسط کتاب کوتاه تر و ساده تر از بخش انتهایی کتاب است. بدین ترتیب اصل توالی ساده به دشوار در متون بررسی شده رعایت نشده است.

ج) براساس میانگین هجاها (۱۸۵/۶) و میانگین جملات (۱۶/۱) در متون بررسی شده و مقایسه آن‌ها با نمودار بومی سازی شده فرای (جدول ۲)، بیشتر کلمات متون کتاب در دامنه کلمات طولانی واقع شده است و متناسب با سطح خوانایی دانشگاه است که بسیار فراتر از پایه سوم ابتدایی است.

۳) سنجش خوانایی کتاب فارسی خوانداری پایه سوم ابتدایی بر اساس فرمول گانینگ فوک

تمام محاسبات به شرح جدول زیر به دست آمد:

جدول شماره ۵ : توزیع فراوانی اطلاعات استخراج شده براساس فرمول گانینگ فوک

ضرب در ۰/۴	مجموع طول متوسط جملات و کلمات دشوار	تعداد کلمات دشوار	متوسط طول جملات	تعداد جملات	شماره صفحه	نمونه های انتخاب شده
۱۲/۴	۳۱	۲۶	۵	۲۰	۲۸	نمونه اول کتاب
۹	۲۲/۵	۱۸	۴/۵	۲۲	۷۶	نمونه وسط کتاب
۲۰	۵۰	۴۵	۵	۲۰	۱۲۱	نمونه آخر کتاب
۴۱/۴	۱۰۳/۵	۸۹	۱۴/۵	۶۲	-	جمع
۱۳/۸	۳۴/۵	۲۹/۶	۴/۸	۲۰/۶	-	میانگین

تجزیه و تحلیل اطلاعات جدول شماره ۵ براساس فرمول گانینگ فوک گویای موارد زیر است:
الف) از لحاظ تعداد جملات: تعداد جملات نمونه اول و آخر کتاب باهم برابر و از تعداد جملات نمونه وسط کتاب کمترند، بنابراین بخش وسط کتاب نسبت به دو بخش دیگر، جملات بیش تر و کوتاه تر و آسان تری دارد، پس اصل توالی ساده به دشوار در متون بررسی شده، رعایت نشده است.

ب) از لحاظ متوسط طول جملات: متوسط طول جملات نمونه اول و آخر کتاب باهم برابر و بیش تر از نمونه وسط کتاب اند، بنابراین اصل توالی ساده به دشوار در متون بررسی شده، رعایت نشده است.

ج) از لحاظ تعداد کلمات دشوار: تعداد کلمات دشوار نمونه اول بیشتر از نمونه وسط کتاب و نیز نمونه آخر بیشتر از نمونه اول کتاب است، بنابراین بخش انتهایی کتاب دشوارتر از بخش ابتدایی و آن هم دشوارتر از بخش وسط کتاب است، پس اصل توالی ساده به دشوار در متون بررسی شده، رعایت نشده است.

د) نتیجه نهایی حاصل از انجام عملیات فرمول گانینگ گویای این است که قدرت خوانایی متون بررسی شده در نمونه ها، متناسب با سطح خوانایی دانشگاه است که بسیار فراتر از سطح خوانایی پایه سوم ابتدایی است.

۴) سنجش خوانایی کتاب فارسی خوانداری پایه سوم ابتدایی بر اساس فرمول لافلین
تمام محاسبات به شرح جدول زیر به دست آمد:

جدول شماره ۶: تجزیه و تحلیل اطلاعات استخراج شده براساس فرمول مک لافلین

نمونه انتخاب شده	شماره صفحه	کلمات دشوار
نمونه اول کتاب	۱۳	۱۶
نمونه وسط کتاب	۵۱	۲۰
نمونه آخر کتاب	۱۱۰-۱۱۱	۱۴
جمع	-	۵۰

$$\begin{aligned}
 &= \sqrt{\text{سطح کلاسی } 3 + \text{مجموع کلمات دشوار}} \\
 &= \sqrt{50} + 3 \approx 7 + 3 = 10 \text{ سطح کلاسی } 10 \\
 &= \sqrt{\text{سطح سنی } 9 + \text{مجموع کلمات دشوار}} \\
 &= \sqrt{50} + 9 \approx 7 + 9 = 16 \text{ سطح سنی } 16
 \end{aligned}$$

الف) از لحاظ تعداد کلمات دشوار: تعداد کلمات دشوار در نمونه اول کم تر از نمونه وسط و آن هم بیش تر از نمونه آخر است، بنابراین ده جمله وسط از بقیه دشوارتر و ده جمله آخر از بقیه ساده تر است، پس در متون بررسی شده، اصل توالی ساده به دشوار رعایت نشده است.
ب) نتیجه نهایی حاصل از انجام عملیات فرمول مک لافلین گویای این است که متون بررسی شده متناسب با کلاس دهم و سن ۱۶ سالگی است که فراتر از کلاس سوم ابتدایی و سن ۹ سالگی است.

بحث و نتیجه گیری

تجزیه و تحلیل اطلاعات استخراج شده از سنجش متون کتاب فارسی خوانداری پایه سوم ابتدایی بر اساس چهار تکنیک سنجش سطح خوانایی نشان می دهد که:
۱) سنجش و مقایسه رعایت اصل توالی ساده به دشوار بر اساس چهار تکنیک فلش، فرای، گانینگ فوک و مک لافلین در متون کتاب فارسی خوانداری پایه سوم ابتدایی:

الف) فرآیند تنظیم مطالب از لحاظ تعداد هجاها: نمونه‌ها در بخش‌های ابتدایی، وسط و انتهایی گویای این است که براساس تکنیک‌های فلش و فرای اصل توالی ساده به دشواری در متون تحلیل و بررسی شده، رعایت نشده‌است.

ب) فرآیند تنظیم مطالب از لحاظ تعداد جملات: نمونه‌ها در بخش‌های ابتدایی، وسط و انتهایی گویای این است که براساس تکنیک‌های فلش، فرای و گانینگ فوک، اصل توالی ساده به دشواری در متون تحلیل و بررسی شده، رعایت نشده‌است.

ج) فرآیند تنظیم مطالب از لحاظ متوسط طول جملات: نمونه‌ها در بخش‌های ابتدایی، وسط و انتهایی گویای این است که براساس تکنیک‌های فلش و گانینگ فوک، اصل توالی ساده به دشواری در متون تحلیل و بررسی شده، رعایت نشده‌است.

د) فرآیند تنظیم مطالب از لحاظ تعداد کلمات دشوار: نمونه‌ها در بخش‌های ابتدایی، وسط و انتهایی گویای این است که براساس تکنیک‌های گانینگ فوک و مک لافلین، اصل توالی ساده به دشواری در متون تحلیل و بررسی شده، رعایت نشده‌است.

موارد فوق حاکی از آن است که براساس هر چهار تکنیک فلش، فرای، گانینگ فوک و مک لافلین، اصل توالی ساده به دشواری در متون کتاب فارسی خوانداری پایه سوم ابتدایی، رعایت نشده‌است.

۲) سنجش و مقایسه سطح خوانایی کتاب فارسی خوانداری پایه سوم ابتدایی:

الف) نتیجه تکنیک فلش: سطح خوانایی متون بررسی شده از لحاظ توصیف سبک، در ردیف بسیار ساده، از لحاظ میانگین تعداد هجاها متناسب با اوایل دانشگاه (طول بسیار زیاد کلمات)، از لحاظ درجه سادگی معادل درجه آموزشی رسمی اوایل دانشگاه است.

ب) نتیجه تکنیک فرای: براساس مقایسه میانگین هجاها و میانگین جملات با نمودار بومی سازی شده فرای (جدول ۲)، بیشتر کلمات در دامنه کلمات طولانی واقع شده‌اند و سطح خوانایی متون بررسی شده متناسب با سطح خوانایی دانشگاه است.

ج) نتیجه تکنیک گانینگ فوک: عملیات فرمول گانینگ فوک حاکی از آن است که سطح خوانایی متون بررسی شده در نمونه‌ها، متناسب با سطح خوانایی دانشگاه است.

د) نتیجه تکنیک مک لافلین: عملیات و محاسبات فرمول مک لافلین حاکی از آن است که متون بررسی شده متناسب با کلاس دهم و سن ۱۶ سالگی است.

موارد فوق حاکی از آن است که بر اساس هر چهار تکنیک فلش، فرای، گانینگ فوک و مک لافلین، سطح خوانایی متون کتاب فارسی خوانداری پایه سوم ابتدایی، نه تنها متناسب با پایه

سوم ابتدایی نیست، بلکه بسیار فراتر از سطح توانایی و درک و فهم دانش‌آموزان پایه سوم ابتدایی بوده است و متناسب با دوره تحصیلی دانشگاه است؛ که این مسئله موجب عدم درک و فهم دانش‌آموزان از متن کتاب مذکور می‌گردد، در نتیجه فرآیند یاددهی- یادگیری به‌طور مطلوب رخ نخواهد داد.

جدول شماره ۷: نتیجه‌گیری

نتیجه‌گیری	فلش	لافلین	گانینگ	فرای	تکنیک موضوع تحلیل
بسیار فراتر از سطح توان و فهم دانش‌آموزان پایه‌ی سوم ابتدایی	متناسب با سطح اوایل دانشگاه	متناسب با سطح کلاس دهم	متناسب با سطح دانشگاه	متناسب با سطح دانشگاه	سطح خوانایی متن کتاب
عدم رعایت اصل توالی ساده به دشوار	عدم رعایت	عدم رعایت	عدم رعایت	عدم رعایت	اصل توالی ساده به دشوار

پیشنهادهات

بر اساس تجزیه و تحلیل یافته‌ها به نظر می‌رسد در تدوین و تنظیم متون کتاب فارسی خوانداری پایه سوم ابتدایی، اصول تنظیم محتوا از جمله اصل ساده به دشواری مورد توجه نبوده است و مطالب از لحاظ سطح دشواری، با توالی ساده به دشواری تناسبی ندارند. همچنین در تدوین و تنظیم متون کتاب مذکور به سطح سنی و فهم و درک و میزان معلومات و توانایی دانش‌آموزان از جمله سطح خوانایی آنان توجه نشده است. با توجه این‌که فرآیند یادگیری- یاددهی غالباً به وسیله ارتباط با فراگیران صورت می‌گیرد و این ارتباط از طریق تجهیزات و خط‌مشی‌های همراه با آن، که به صورت عمومی رسانه نامیده می‌شود، شکل می‌گیرد و کتب درسی مهم‌ترین و پرکاربردترین رسانه آموزشی در کشورهای دارای سیستم متمرکز می‌باشد (عبدالملکی، ۱۳۹۴) و نیز علاوه بر آن، کتب درسی مهم‌ترین مرجع و منبع آموزشی است که با وجود وسعت کشور، تنوع و تعدد اقوام و گونه‌های جمعیتی و مشکلات ناشی از آن (مانند دوزبانه بودن فراگیران)، بیشتر فعالیت‌ها و تجربه‌های یادگیری فراگیران حول محور آن سازمان‌دهی می‌شود (مهدی زاده و حامدی نسب، ۱۳۹۲). حال بر اساس اهمیت بسیار فراوان کتب درسی، تطابق سطح خوانایی و درک آن با سطح توانایی و فهم فراگیران بسیار حائز اهمیت است تا هیچ دانش‌آموزی از عدم فهم متون کتاب فارسی رنج نبرده و آن را دشوار احساس نکند، در نتیجه لذا پیشنهاد می‌شود در وهله اول نسبت به تطبیق دادن متون کتاب

مذکور با سطح خوانایی دانش‌آموزان و استفاده از کلمات و عباراتی که درخور فهم و درک دانش‌آموزان باشد و در وهله بعد، به تنظیم آن مطابق با اصول تنظیم محتوا و برنامه‌ریزی درسی از جمله اصل توالی ساده به دشواری متون کتاب اقدام شود و تدوین کتب درسی به‌گونه‌ای صورت گیرد که حجم مطالب از نظر کمیت و پیوستگی با توان دانش‌آموزان متناسب باشد و آن بخش اعظم از فرآیند یادگیری- یاددهی که به کتاب اختصاص دارد، به نحو احسن صورت خواهد گرفت.

منابع و ماخذ

- امیرحسینی، صفیه. (۱۳۸۳). نگاهی به حضور جنس مذکر و مونث در کتاب فارسی سوم دبستان. *ادبیات کودک و نوجوان*. (۳۷). صص ۲۸-۴۷
- جعفریان، حمید. (۱۳۸۹). هیچ فکری مهم‌تر از تفکر نیست. <http://jafarianhamid.blogfa.com>
- دانشمند، غلام حسین؛ محمدی سخی، محمد؛ عاشوری، راضیه؛ فنودی، زری. (۱۳۹۲). تحلیل محتوای کتاب فارسی بخوانیم پایه پنجم و ششم ابتدایی سال ۹۲-۹۳ طبق روش فرای و هرتلی. دوازدهمین همایش ملی تغییر در برنامه درسی دوره های آموزش و پرورش. انجمن مطالعات برنامه درسی ایران.
- دریکوند، سامان. (۱۳۹۶). تحلیل محتوای کتاب فارسی خوانداری پایه دوم ابتدایی براساس تکنیک ویلیام رومی، سطح خوانایی گانینگ و مفهوم بهداشت. سومین همایش ملی پژوهش‌های نوین در علوم انسانی و مطالعات اجتماعی ایران.
- دشتی، رحیمه؛ زنگی، الهام؛ سروش، فیروزه. (۱۳۹۴). ارزیابی و سنجش خوانایی کتاب هدیه‌های آسمانی پایه ششم ابتدایی براساس سه فرمول فلش، فرای، گانینگ. سومین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روانشناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی.
- سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش. (۱۳۹۶). راهنمای معلم فارسی سوم دبستان. اداره‌ی کل نظارت بر نشر و توزیع مواد آموزشی. تهران: شرکت افست «سهامی عام»
- سمیعی درونه، رضا. (۱۳۹۴). اصول و اهداف آموزش و پرورش ابتدایی. دومین کنفرانس روانشناسی و علوم تربیتی

- شکاری، عباس؛ نجاریان، زکیه. (۱۳۹۱). تعیین شاخص‌های سطح خوانایی گانینگ در محتوای کتاب هدیه‌های آسمانی چهارم و پنجم ابتدایی ایران. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی. ۹(۶). صص ۷۱-۷۹.
- شیخ زاده؛ مصطفی. (۱۳۸۷). تحلیل محتوای سطح خوانایی کتاب‌های بخوانیم چهارم و پنجم ابتدایی بر اساس شاخص سطح خوانایی گانینگ، فصلنامه مطالعات برنامه درسی. ۳(۹)، صص ۸۴-۱۰۸.
- صمدی فر، زهرا؛ یآوری، مریم؛ میدانی، محمود. (۱۳۹۴). تعیین شاخص‌های سطح خوانایی گانینگ در محتوای کتاب هدیه‌های آسمانی سوم و چهارم ابتدایی. اولین کنفرانس بین‌المللی علوم انسانی با رویکرد بومی - اسلامی و تاکید بر پژوهش‌های نوین.
- عبدالملکی، صابر. (۱۳۹۴). تحلیل محتوای سطح خوانایی کتاب فارسی بخوانیم ششم ابتدایی بر اساس شاخص خوانایی گانینگ فوک. همایش ملی آموزش ابتدایی. سازمان و مراکز دولتی و عمومی.
- عبدالهی مقدم، محمد؛ میرزاوندی، رئوف؛ عالیخانی، سجاد. (۱۳۹۶). تحلیل محتوای کتاب فارسی پنجم ابتدایی بر اساس مبانی فرهنگ و تمدن: ویلیام رومی و گانینگ. سومین کنفرانس دانش و فناوری علوم تربیتی، مطالعات اجتماعی و روانشناسی ایران.
- عطایی، محمدامین؛ عطایی، احمد؛ عطایی، محمدتقی؛ امرایی، فرج‌الله. (۱۳۹۶). تحلیل محتوای کتاب مطالعات سوم ابتدایی بر اساس مفهوم رشد، سطح خوانایی گانینگ و ضریب درگیری ویلیام رومی. پنجمین همایش بین‌المللی یافته‌های نوین علوم مدیریت، کارآفرینی و آموزش ایران.
- فرجی، نسترن. (۱۳۹۶). تحلیل محتوای کتاب فارسی خوانداری پایه سوم ابتدایی طبق تکنیک ویلیام رومی و سطح خوانایی گانینگ و میزان اشاره به مفهوم هویت ملی. سومین کنفرانس سراسری دانش و فناوری علوم تربیتی مطالعات اجتماعی و روانشناسی ایران.
- فضل‌اللهی، سیف‌الله؛ ملکی توانا، منصوره. (۱۳۹۰). ارزیابی و سنجش خوانایی کتاب علوم پایه سوم ابتدایی بر اساس پنج فرمول فرای، گانینگ، فلش، لافلین و کلوز. فصلنامه مطالعات برنامه درسی/ایران. ۶(۲۲). صص ۱۴۱-۱۶۲.
- فلاحی، امیر؛ بازگیرپور، یاسین؛ محمدی پور، زهرا. (۱۳۹۶). تحلیل محتوای مطالعات اجتماعی پایه چهارم از نظر میزان توجه به میراث فرهنگی: گانینگ و ویلیام رومی. سومین همایش ملی مطالعات و تحقیقات نوین در حوزه علوم تربیتی و روانشناسی ایران.

- محمدی اترگلی، مصطفی؛ عارف، محمدی اترگله.(۱۳۹۴). تحلیل محتوا سطح خوانایی کتاب فارسی ششم ابتدایی بر اساس شاخص سطح خوانایی مک لافلین. کنفرانس سراسری دانش و فناوری علوم تربیتی مطالعات اجتماعی و روانشناسی ایران. موسسه برگزار کننده همایش‌های توسعه محور دانش و فناوری سام ایران.
- محمدیان، زهرا. (۱۳۹۶). تحلیل محتوای کتاب‌های فارسی خوانداری دوم، سوم، چهارم، پنجم و ششم دبستان براساس شاخص تعیین سطح خوانایی فرای. سومین همایش ملی پژوهش‌های نوین در حوزه علوم انسانی و مطالعات اجتماعی ایران.
- معروفی، یحیی؛ یوسف زاده، محمدرضا. (۱۳۸۸). *تحلیل محتوا در علوم انسانی (راهنمای عملی تحلیل کتاب‌های درسی)*. همدان: سپهر دانش.
- مهدی زاده، ایرج؛ حامدی نسب، حامد. (۱۳۹۲). تحلیل محتوای کتاب‌های مطالعات اجتماعی سوم دبستان چاپ جدید و قدیم بر مبنای مصادیق ارزش‌های سند ملی برنامه درسی. همایش ملی تغییر در برنامه درسی دوره‌های آموزش و پرورش.
- میرزاوندی؛ رئوف، عبداللهی مقدم؛ محمد، عالیخانی؛ سجاد. (۱۳۹۶). تحلیل مفهومی محتوای کتاب درسی مطالعات اجتماعی پایه پنجم ابتدایی؛ مولفه‌های رشد اجتماعی از منظر اسلام، تکنیک ویلیام رومی، گانینگ. سومین کنفرانس دانش و فناوری علوم تربیتی، مطالعات اجتماعی و روانشناسی ایران.
- نظری گزنق، فائزه. (۱۳۹۶). تحلیل محتوای کتاب بخوانیم پایه سوم ابتدایی با روش‌های خوانایی فرای، مک لافلین، هارتلی و کلوز. پنجمین همایش علوم تربیتی و روانشناسی، آسیب‌های اجتماعی و فرهنگی ایران.
- نوریان، محمد. (۱۳۸۶). تحلیل محتوای کتاب‌های فارسی سال اول دبستان در ایران. *فصلنامه روانشناسان ایرانی*. ۳(۱۲). صص ۳۵۷-۳۶۶.
- Keklik, I.(2011). A content analysis of developmental psychology sections of educational psychology textbooks used for teachers education in Turkey . *procedia social and Behavioral sciences*. 12, 393-398. Doi: 10. 1016 /j.sbspro.2011.02048
- Pingel, F. (2010). *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook and revised and updated edition* . Paris : UNESCO

بررسی نظام تربیت معلم در فنلاند با تاکید بر دانشگاه تربیت معلم^۱ حرفه ای جمک^۲

شراره سادات سرسرابی^۳

چکیده

تجارب بین المللی تربیت معلم کشورهای پیشرو و روند کسب و توسعه مهارت‌های حرفه ای می تواند کمک شایانی به ارتقا و بهبود برنامه ها و روش های آموزش و اجرای دوره ها در کشور نماید. به منظور دستیابی به این هدف، شیوه برنامه ریزی و اجرای واحدهای برنامه درسی دانشجو معلمان در کشور فنلاند مورد بررسی قرار گرفته است. این پژوهش با رویکرد کیفی و با استفاده از روش تحلیلی توصیفی انجام شد. اطلاعات مورد نیاز از طریق مشاهده مستقیم در محیط آموزشی و دانشگاهی تربیت معلم حرفه ای جمک کشور فنلاند و مطالعه اسناد و مدارک کتابخانه ای و نیز ترجمه مقالات و گزارش های پژوهشی در پایگاه های داده، جمع آوری گردیده و در بررسی منابع منتخب فن تحلیل محتوا نیز به کار گرفته شده است. نتایج بررسی نشان داد که کشور فنلاند برنامه های جامع توسعه حرفه ای دارد و همچنین دارای مدارس تجربی مرتبط با دانشگاه ها برای افزایش کیفیت کار می باشد. آموزش دانشگاهی، معلمان را برای محقق بودن و شاغل شدن آماده می کند و شامل سهم عمده ای در فعالیت بالینی در یک مدرسه مدل است که در آنجا دانشجویان می آموزند که چگونه آموزش پژوهش-محور را ارائه دهند و مبتدی ها را نظارت نمایند. در پایان پیشنهادهای به دست اندرکاران حوزه تربیت معلم مانند استاندارد سازی فضاهای آموزشی در تربیت معلم و اجرای بهینه ی دوره های آموزشی ارائه شد.

واژگان کلیدی: نظام تربیت معلم، برنامه درسی، دانشگاه تربیت معلم حرفه ای جمک فنلاند

^۱ تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۹/۷/۱۱ - تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۹/۹/۲۲

^۲ Jamk university of applied sciences(school of professional teacher training)

^۳ هیات علمی دانشگاه فرهنگیان، گروه علوم تربیتی، پردیس هاشمی نژاد، دانشگاه فرهنگیان، مشهد، ایران.

dr.sarsarabi@yahoo.com

مقدمه

اگر آموزش و پرورش به عنوان نهادی اجتماعی بخواهد حیات خود را حفظ کرده و به صورت فعال و پویا پاسخگوی نیازهای در حال افزایش باشد، ضروری است که به برنامه آموزشی تربیت معلم توجه خاصی داشته باشد. زیرا با وجود پیشرفتهای زیاد در فن آوری و وسایل کمک آموزشی در آموزش و پرورش، معلم، همچنان رکن اساسی در امر آموزش و پیشرفت جامعه به شمار می رود و توسعه ی حرفه ای معلم در گرو افزایش کیفیت محتوی ارائه شده در برنامه های درسی می باشد.

یکی از عناصر کلیدی نظام آموزش عالی، برنامه های درسی است که به عنوان آیین تمام نمای میزان موفقیت و شکست نظام آموزش عالی و قلب تپنده آموزش عالی محسوب می شوند. ولی علی رغم اهمیت و حساسیت برنامه های درسی کمتر مورد توجه قرار گرفته اند. در سال های اخیر، تحولات مهمی در سطح جهانی موجب شده برنامه های درسی در آموزش عالی بیشتر مورد توجه سیاستمداران، محققان و برنامه ریزان قرار بگیرد (مهر محمدی، ۱۳۹۲). از طرفی برنامه درسی تربیت معلم را می توان از جمله حساسترین و مهمترین مؤلفه های نظامهای تعلیم و تربیت دانست، چرا که موفقیت و عدم موفقیت در ایجاد تحول در نظامهای آموزشی، منوط به توانمندیها و قابلیت‌های حرفه ای معلمان است که مجریان اصلی برنامه های آموزشی در محیط واقعی هستند. بنابراین آنچه مسلم است اهمیت الگو برداری در زمینه انتخاب روش های بهینه برنامه درسی تربیت معلم است که با توجه به تجربیاتی که کشورهای توسعه یافته در این زمینه داشته اند خوب است تا ما نیز در کشور خودبه بررسی این تجارب پرداخته تا ضمن الگوگیری از این روشها با تلفیق صحیح و متناسب شرایط اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی کشور اقدام به طراحی نظامی کارآمد وبومی در حوزه برنامه درسی تربیت معلم نماییم. لذا اهمیت بررسی تربیت معلم در کشورهایی که موفق عمل کردند ضرورتی اجتناب ناپذیر است. مقاله حاضر باهدف بررسی تربیت معلم فنلاند و بویژه دانشگاه تربیت معلم حرفه ای جمک به منظور اصلاح و به روزرسانی هرچه بهتر برنامه های نظام تربیت معلم کشور نگاشته شده است. در جهان امروز، معلمی می تواند در عرصه ی عمل به خوبی ایفای نقش کند که بدانند به چه کسی می آموزد، چه می آموزد و چگونه باید بیاموزد. اوست که باید با تلاش خود، راه و رسم چگونه آموختن، چگونه اندیشیدن و در نتیجه تغییر کردن و متحول شدن را به یاد گیرندگان آموزش دهد. این چنین آموزگاری باید به حرفه ی معلمی علاقه داشته باشد، خوب انتخاب و تربیت گردد و برای ایفای نقشهای وی شرایط لازم فراهم شود. به همین منظور، بهره گیری از تجارب جهانی (تاریخی و تطبیقی) ضرورت دارد (صافی، ۱۳۸۷).

نگاهی به پژوهش‌های انجام شده در زمینه بررسی تربیت معلم کشورهای مختلف نشان می‌دهد که توجه به برنامه‌های تربیت معلم همگام با تحولات جهانی در عصری که عصر دانایی و فناوری اطلاعات نامیده شده، از مهمترین بحث‌هایی است که توجه صاحب نظران را به خود جلب کرده است. واضح است که ورود به این عرصه نیازمند بررسی پیشینه تحقیقات انجام شده در این زمینه می‌باشد. در همین راستا در پژوهشی در خصوص بررسی نظام تربیت معلم کشور فنلاند صورت گرفته است. در این پژوهش به بررسی شرایط و شیوه‌های گوناگون جذب معلم در کشور فنلاند، اهداف و برنامه درستی نظام آموزش معلمان و شیوه‌ی تربیت معلمان برای هر یک از مقاطع تحصیلی از پیش دبستانی تا تحصیلات متوسطه در کشور فنلاند پرداخته شده است و نتایج نشان داد کشور فنلاند به عنوان دارنده‌ی یکی از برترین نظام‌های آموزشی در دهه‌ی اخیر توجه بسیار زیادی به پرورش معلمان خود به عنوان یکی از ارکان اصلی آموزش و پرورش داشته است (فلاح زاده، کیانی، ۱۳۹۹). محقق در پایان نامه‌ی ارشد به مقایسه تربیت معلم در کشورهای فنلاند، مالزی، کانادا و ایران پرداخته است و بیان داشته وجه تمایز میان کشورها در اهداف دوره‌ها نیز این است که در تربیت معلم فنلاند به تربیت معلم از دوره پیش دبستانی تا دوره متوسطه تاکید می‌شود در ایران و مالزی بر خلاف دو کشور فنلاند و کانادا صرفاً دولت و مجلس به عنوان مراجع تصمیمگیری اهداف در نظر گرفته می‌شوند (ابراهیمیان، نگار، ۱۳۹۷). در مقاله‌ی مطالعه تطبیقی برنامه درسی تربیت معلم دوره ابتدایی در ایران و فنلاند، برنامه درسی تربیت معلم در دو کشور ایران و فنلاند مورد بررسی قرار می‌گیرد و پژوهشگر نیز در اجرای این تحقیق سعی کرده که پس از توصیف و بررسی وضعیت کنونی برنامه درسی تربیت معلم این کشور برای ارتقای کیفیت برنامه درسی تربیت معلم کشورمان راه حل‌های مناسبی را ارائه دهد (خمیس آبادی، ۱۳۹۴).

در تمامی پژوهش‌های انجام شده در خصوص نظام آموزشی و برنامه‌ی درسی و هم‌چنین برنامه‌ی درسی تربیت معلم در فنلاند و کشورها‌ی سرآمد آموزشی و بعضاً تطبیق آن با برنامه‌ی آموزشی در ایران انجام شده ولی آنچه این بررسی و مطالعه را متمایز ساخته است بررسی تربیت معلم فنلاند و بویژه دانشگاه تربیت معلم حرفه‌ای جمک از طریق مشاهده‌ی حضوری می‌باشد.

اهداف و سوال‌های پژوهش

هدف اصلی این مقاله بررسی تربیت معلم در یک کشور پیشرو در زمینه‌ی توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان می‌باشد. با بررسی نظام آموزشی و برنامه درسی تربیت معلم در فنلاند و بویژه

دانشگاه تربیت معلم حرفه ای جمک به تفصیل تلاش می گردد تا ضمن پاسخ به سوالهای زیر پیشنهادهایی جهت اجرای بهینه ی برنامه ی درسی در ایران برای رسیدن به اهداف ذکر شده نیز ارائه داد.

۱- نظام آموزشی و برنامه ی درسی تربیت معلم فنلاند چگونه است؟

۲- شیوه جذب دانشجو در تربیت معلم چگونه است؟

۳- محتوای درسی رشته های مختلف و تعداد واحدهای درسی هر رشته در تربیت معلم فنلاند چیست؟

روش پژوهش

رویکرد مورد استفاده در این پژوهش کیفی است و روش مورد استفاده تحلیلی توصیفی است. گردآوری اطلاعات از طریق مشاهده مستقیم دانشگاه و جمع آوری اطلاعات کتابخانه ای و اسناد و مدارک مرتبط و نیز مروری بر پژوهش ها و مقالات انجام شده است. اطلاعات به روش تحلیلی مورد بررسی قرار گرفتند.

یافته ها

در پاسخ به سوالهای مطرح شده در این قسمت نخست به ارائه سیستم آموزشی فنلاند با تکیه بر تربیت معلم و شیوه ی جذب دانشجو و سپس بحث و بررسی در خصوص محتوای برنامه ی درسی و رشته های مختلف و تعداد واحدهای درسی هر رشته در تربیت معلم می پردازیم.

نظام آموزشی و برنامه ی درسی تربیت معلم

با توجه به اینکه نظام آموزشی فنلاند غیر متمرکز می باشد، وزارت آموزش و پرورش نقشی در استخدام و به کارگیری معلمان ندارد، بلکه متقاضیان درخواست همکاری خود را به شهرداریها تحویل میدهند. گاهی نیز مدارس و مناطق مختلف با درج آگهی در روزنامه یا مجلات تخصصی و وب سایتهای مربوط به تعلیم و تربیت برای استخدام معلم جدید اعلام نیاز می کنند و مدیرو شورای مدرسه و مدیریت آموزش و پرورش شهرداری معمولاً در مورد استخدام معلمان تصمیم گیری می کنند(سهالبرگ، ۲۰۱۱).

¹ Sahlberg

مسئولیت برگزاری دوره های آموزش معلمان مقاطع آموزشی راهنمایی و ابتدایی کشور فنلاند از کانون آموزش معلمان در سال ۱۹۷۱ به دانشگاه های کشور واگذار گردید. در اواخر دهه ۷۰ مطابق قوانین آموزشی کلیه مقاطع معلمان ابتدایی و متوسطه ملزم به اخذ مدرک علمی ارشد گردیدند. (آندرسن، ۲۰۱۱)

دوره آموزش معلمان ۳ سال به طول می انجامد و زمان لازم جهت احراز معلمی ۵ سال است و معلمان فقط ۴ ساعت در روز را در کلاس های درس می گذرانند و دو ساعت در هفته را به عنوان "پیشرفت حرفه ای صرف می کنند. معلمان مدارس ابتدایی بایستی دارای مدرک اصلی در رشته آموزش و مدرک فرعی در یک موضوع دیگری در طول تحصیل خود باشند. ولی معلمان دبیرستان باید دارای مدرک اصلی در موضوعی که قرار است تدریس کنند و مدرک فرعی در موضوع دیگری باشند (سهالبرگ، ۲۰۱۳). برای اینکه معلمان به خوبی آماده شده اند، آن ها از اختیار بیشتری برخوردار بوده و از تدریس لذت بیشتر می برند در روشی که احساس می کنند دانش آموزان بیشتری بهره را از آن می برند. این آزادی حرفه معلمی را در فنلاند لذت بخش کرده است، بنابراین، آن را به یکی از رضایت بخش ترین مشاغل در کشور تبدیل کرده است. علاوه بر این، حرفه تدریس بسیار محترم است، به میزانی که دانشجویان جوان امیدوارند که به این حوزه وارد شوند و اغلب آن را مهم تر از پزشکی و حقوق می پندارند (سهالبرگ، ۲۰۱۱)

آموزش معلمان پایه

تربیت معلمان مقاطع آموزش پایه در دانشکده های آموزشی یا دیگر مراکز مشابه موسوم به مراکز تربیت معلم صورت می گیرد. از سال ۱۹۹۸ آموزش آموزگاران پیش دبستانی نیز به تمامی در دانشکده های آموزشی سازمان دهی می گردد. هر مرکز تربیت معلم، از مدارس تربیت معلمی جهت تدریس آزمایشی، انجام آزمایشات، تحقیقات و آموزش مداوم برخوردار می باشد. دانشجویان مراکز تربیت معلم پیش دبستانی، درجه دانشگاهی مقدماتی را می گذرانند. اغلب معلمان پیش دبستانی فارغ التحصیل به عنوان معلمان و مربیان کودکان خردسال در مهدکودکها مشغول به کار می شوند و همچنین می توانند در کلاس های پیش دبستانی مدارس جامع نیز به آموزش دروس پیش دبستانی بپردازند. معلمان کلاسهای اول تا ششم مدارس جامع نیز ملزم به اخذ درجه دانشگاهی عالی در رشته اصلی تدریس خود می باشند.

¹ Anderson

آموزش معلمان مقطع متوسطه

درجه دبیری مدارس متوسطه، درجه دانشگاهی عالی است که برخوردارانی از آن به گذراندن حداقل ۱۶۰ واحد درسی نیازمند است. موضوع اصلی دروس آموزشی دانشجویان داوطلب رشته دبیری، رشته ای که دانشجویان قصد تدریس آن را دارند. دانشجویان در دانشکده معلمان به تحصیل رشته اصلی خود در چارچوب کلی تربیت دبیر می پردازند دوره های آموزشی چنان سازمان دهی می گردند که گروه های آموزشی دانشکده ها خود مسئول سازماندهی آموزش رشته تحصیلی مربوطه بوده و مرکز تربیت معلم تنها مسئول امور تربیتی باشد. هر دو آموزش به طور همزمان و در تعامل با یکدیگر دنبال می شود. تربیت دبیر ۳۵ واحد تربیتی را شامل می شود. دارندگان مدارج عالی تر دانشگاهی می توانند به تحصیلات تربیتی ویژه دبیران در مراکز تربیت معلم متشکل از ۳۵ واحد درسی مبادرت نمایند تربیت دبیران فنی و حرفه ای نیز، ارتقاء صلاحیت های متعدد تدریس فنی و حرفه ای و گسترش هر چه بیشتر موسسات آزاد آموزش بزرگسالان را به دنبال خواهد داشت.

آموزش معلمان رشته های تخصصی

معلمان رشته های تخصصی ملزم به برخوردارانی از مدرک تکمیلی دانشگاهی و گذراندن ۱۶۰ تا ۱۸۰ واحد آموزشی در مدت زمان ۵ تا ۶ سال می باشند. داوطلبین این رشته های تحصیلی قصد تدریس در بخشهای تخصصی را دارند. از جمله مهمترین دروس آموزشی دوره های آموزش معلمان تخصصی میتوان به آموزش زبان مادری، زبانهای خارجی، تاریخ، علوم اجتماعی و روانشناسی، فلسفه، اخلاق، زیست شناسی، جغرافیا، ریاضیات، فیزیک، علوم کامپیوتر، شیمی، اقتصاد نساجی، کار عملی و فنی، تربیت بدنی، موسیقی و هنر اشاره نمود. فارغ التحصیلان دانشگاهی دوره های آموزش معلمان تخصصی، علاوه بر احراز مدرک استادی در رشته تخصصی مربوطه از مجوز حضور در دوره های آموزش مشاوره دانش آموزی با گذراندن ۳۵ واحد آموزشی جداگانه که به برخوردارانی آنان از مجوز صلاحیت لازم جهت فعالیت به عنوان مشاور آموزشی منتهی می گردد، برخوردار می گردند.

معلمان دارای آموزش ویژه

فارغ التحصیلان این دوره مدرک کارشناسی ارشد در علوم آموزشی دریافت می کنند که با این مدرک می توانند به عنوان یک معلم آموزش عالی در مدارس جامع و به عنوان یک معلم کلاس درس خدمت کنند.

معلمان مدارس حرفه ای

فارغ التحصیلان این دوره مدرک تحصیلی در یک دانشگاه یا یک موسسه حرفه ای تحصیلات عالی دریافت می کنند و سپس برای چند سال کار می کنند و پس از آن مطالعات آموزشی را در یک موسسه حرفه ای تحصیلات عالی انجام می دهند تا واجد شرایط برای خدمت به عنوان معلم باشند .

جدول شماره ۱: سیستم مدرسه فنلاندی

سن	مدرسه	معلم
۶-۰	مهد کودک	معلمان مهد کودک / پیش دبستانی
۶	پیش دبستانی اختیاری	معلمان پیش دبستانی یا معلمان کلاس درس
۷-۱۵	مدرسه جامع، ۹ سال	معلمان کلاس درس و معلمان موضوعی
۱۶	دبیرستان، ۳ سال	معلمان موضوعی
۱۶	مدارس حرفه ای	معلمان حرفه ای مدرسه
۱۹	آموزش عالی	معلمان با مدرک تحصیلی عالی

شیوه جذب دانشجو در تربیت معلم

یکی از دلایلی که دانش آموزان در فنلاند به خوبی در آزمون های بین المللی (هنگامی که) با شاگردان سایر کشورها مقایسه می شوند بایستی روش در انتخاب معلمان باشد ؛ فنلاند فقط بهترین ها را انتخاب می کند، اگرچه از هزاران نفری که امید دارند در برنامه دانشگاهی آزمون معلمان در مقطع ابتدایی پذیرفته شوند تعداد محدودی پذیرفته می شوند (سهالبرگ، ۲۰۱۳). دانشجویان با توجه به یک فرآیند دومارحله ای انتخاب می شوند که نیازمند یک نمره بالا در آزمون ورودی کالج، میانگین بالا در طول تدریس و داشتن سطح بالا در فعالیت های فوق برنامه است. در فنلاند با استعدادترین و تواناترین افراد وارد حرفه معلمی می شوند و همکاری نزدیکی بین دانشکده های موضوعی و مدارس آموزش و پرورش وجود دارد. همچنین تربیت معلم در فنلاند پژوهش محور است و نکته مهمی را که در جذب نیرو در تربیت معلم آنان باید در نظر

گرفت این است که کار معلم باید یک حرفه مستقل و قابل احترام به جای تمرکز بر اجرای فنی استانداردهای خارجی آزمونهای بی پایان و مسئولیت های اداری باشد (سهالبرگ، ۱۳۹۴). دانشجویان در برنامه آموزش معلمان ۱۰ درصد از فارغ التحصیلان دوره متوسطه فنلاند را تشکیل می دهند و بایستی یک دوره ۵ ساله فوق لیسانس را برای اتمام این دوره بگذرانند. آموزش دانشگاه آنها را برای یک محقق بودن و شاغل شدن آماده می کند و شامل سهم عمده ای در فعالیت بالینی در یک مدرسه مدل است جایی که دانشجویان می آموزند که چگونه آموزش پژوهش-محور را ارائه دهند و مبتدی ها را نظارت کنند.

محتوای درسی و تعداد واحدهای درسی هر رشته در تربیت معلم

ساختار واحدها و برنامه های درسی درجه کارشناسی ارشد معلمان کلاسی یک دوره ۳ ساله و یک دوره ۲ ساله می باشد که دانشجویان در سطح کارشناسی باید ۱۸۰ اعتبار و در سطح ارشد ۱۲۰ اعتبار را مطابق نمودار شماره ۱ کسب نمایند. در این جدول ستون: ۱- موضوع های اصلی آموزشی ۲- مطالعات بین رشته ای ۳- موضوعهای فرعی ۴- مطالعات زبانی و ارتباطی را نمایش می دهد.

مطالعات آموزش و پرورش معلم حرفه ای بین المللی شامل گذراندن دوره های زیر با میزان اعتبار^۱ تعیین شده می باشد: مبانی علوم تربیتی ۱۶ اعتبار، درک یادگیری بزرگسالان ۸ اعتبار، آموزش و پرورش و جامعه ۸ اعتبار، محیط کار معلم ۸ اعتبار، یادگیری تسهیل کننده ۱۴ اعتبار، توسعه شخصی به عنوان یک تسهیل کننده حرفه ای یادگیری ۷ اعتبار، توسعه مهارت های آموزشی و صلاحیت ۱۵ اعتبار که شامل ارزیابی ازفرآیند یادگیری و صلاحیت، محیط یادگیری، کیفیت کار و باز خورد دانشجویی، مجوز رسمی، برنامه ریزی مطالعات می باشد و پس از اتمام این دوره، درک جامعی در مورد حرفه ی معلمی بدست می آید.

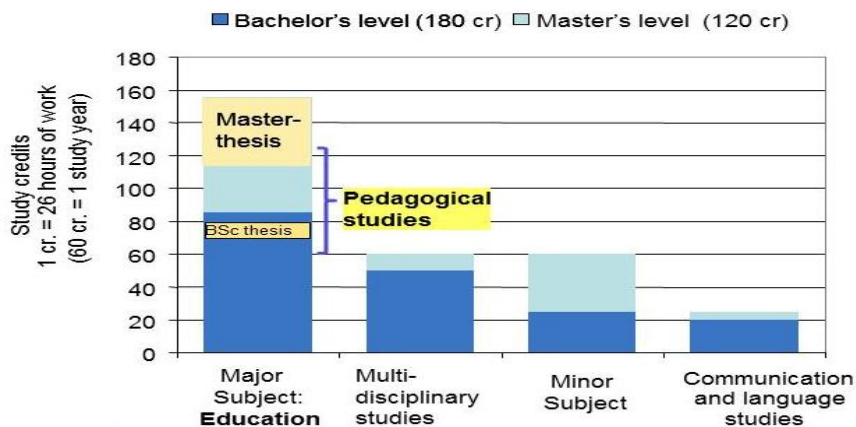
¹ Major subject education

² Multidisciplinary studies

³ Minor subject

⁴ credit

Structure of the Master Degree of a Classroom Teacher: 3 + 2 years



نمودار شماره ۱: ساختار واحدها و برنامه های درسی درجه کارشناسی ارشد معلمان کلاسی ۲+۳ ساله (سطح کارشناسی ۱۸۰ اعتبار / سطح ارشد ۱۲۰ اعتبار)

رشته آموزش ابتدایی

برای فارغ التحصیلی در رشته آموزش ابتدایی، هر دانشجو باید حدود ۳۰۰ واحد درسی رایگذراند که معمولاً ۵ سال طول می کشد. از این تعداد، ۱۴۰ واحد درس مربوط به رشته تخصصی آن ها یعنی علوم تربیتی می باشد و این دروس شامل ۶۰ واحد درس مرتبط با آموزش ابتدایی و ۸۰ واحد دروس دیگر علوم تربیتی مانند روش تحقیق و رساله می باشد (اکینچی^۱، ۲۰۱۰).

در بین واحدهای درسی مربوط به علوم تربیتی (دروس مربوط به تخصص آموزش ابتدایی)، دانشجویان حدود ۲۰ واحد کارورزی را در دو دوره کارورزی مقدماتی و یک دوره کارورزی پیشرفته پاس می کنند. در دوره های کارورزی مقدماتی بر مشاهده تدریس، تدریس و بازخورد معلم کلاس تاکید می شود. منطق تقسیم این کارورزیها بیشتر به دلیل موضوعات درسی مختلف است. برای مثال در کارورزی اول، موضوع آموزش دروس زبان و ادبیات و در کارورزی دوم، دروس دیگر مانند ریاضی در نظر گرفته می شود. در کارورزی پیشرفته، دانشجویان به سطح

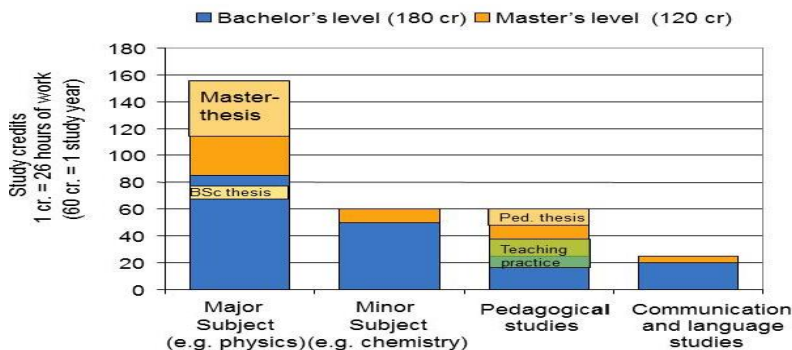
¹ Ekinci

علمی و عملی بالاتری در تدریس دست یافتند و در این دوره، بیشتر بر تدریس با همنا، تدریس مستقل و شکل گیری بحث با معلم راهنما و استاد راهنما تاکید می شود (عظیمی، ۱۳۹۷).

رشته آموزش موضوعی

معلمان این رشته، در حقیقت معلمان موضوع های تخصصی در دوره های متوسطه اول و دوم خواهند شد. برای فارغ التحصیلی در این رشته هم، هر دانشجو باید حدود ۳۰۰ واحد درسی را پاس کند که معمولاً ۵ سال طول می کشد. از این تعداد واحد حدود ۱۲۰ تا ۱۵۰ واحد درسی این دانشجویان مربوط به موضوع تخصصی آن همامند ریاضی و شیمی می باشد که در دانشکده های تخصصی دانشگاه هلسینکی تدریس می شود. ساختار واحدها و برنامه های درسی درجه کارشناسی ارشد معلمان موضوعی یک دوره ۳ ساله و یک دوره ۲ ساله می باشد که دانشجویان در سطح کارشناسی باید ۱۸۰ اعتبار و در سطح ارشد ۱۲۰ اعتبار را مطابق نمودار شماره ۲ کسب نمایند. در این نمودار ستون: ۱- موضوع اصلی (فیزیک...)، ۲- موضوع فرعی (شیمی...)، ۳- مطالعات پداگوژی ۴- مطالعات زبانی و ارتباطات را نمایش می دهد.

Structure of the Master's Degree of a Subject Teacher: 3 + 2 years, 300 cr



نمودار شماره ۲: ساختار واحدها و برنامه های درسی درجه کارشناسی ارشد معلمان موضوعی

دانشگاه تربیت معلم حرفه ای جمک

آموزش حرفه ای معلمان در دانشگاه علوم کاربردی جمک برای تدریس موضوعی خاص در تربیت معلم ایجاد شده است. آموزش یا به جای آن، تسهیل یادگیری، یک انتخاب حرفه ای و

جذاب برای حرفه ای ها از زمینه های مختلف تخصص است. موضوعهای درسی در دانشکده آموزش و پرورش معلمان حرفه ای جمک طوری طراحی شده اند که نیازهای دانش آموزان بزرگسال را برآورده می کنند: شیوه مطالعه انعطاف پذیر است، از محیط یادگیری دیجیتال استفاده می شود هر دانشجویی تواند مطالعات خود را به صورت جداگانه تطبیق دهد. تکمیل این برنامه انعطاف پذیر پس از دوره معمولا ۱-۲ سال طول می کشد. این برنامه در درجه اول برای کسانی که زبان مادری آنها فنلاندی نیست توصیه می شود اما برای هر کسی که می خواهد مهارت های بین المللی خود را افزایش دهد، باز است.

این دانشگاه از سال ۱۹۹۴ تجربه طولانی ای در ارائه مطالعات آموزش معلمان در زبان انگلیسی دارد. علاوه بر مطالعات میانجیگری زبان انگلیسی، همچنین تجربیات در مطالعه در محیط های یادگیری ترکیبی (جلسات همزمان و آنلاین) ارائه می دهد. برنامه آموزش حرفه ای معلم شامل ۶۰ اعتبار (مربوط به یک سال تحصیلی تمام وقت) و شامل:

- مطالعات اساسی در علوم تربیتی
 - مطالعات آموزش حرفه ای
 - تمرین تدریس
 - مطالعات دیگر.
- برنامه درسی براساس مسائل مربوط به شایستگی متقابل، تسهیل یادگیری، ایجاد آینده و توسعه هویت معلم می باشد که این مطالعات نیاز به سطح خوب انگلیسی، هر دو هم صحبت کردن و هم نوشتن دارد.
- طول دوره تحصیلی از ۱ تا ۲ سال تحصیلی بسته به زمینه پیشنهادی دانشجویان و برنامه توسعه مهارتهای شخصی خود می باشد.
 - مطالعات شامل کار در حلقه های یادگیری (۴-۶ دانشجویی یک گروه)
 - جلسات یادگیری ترکیبی، فعالیت های یادگیری الکترونیکی، کار مستقل و تمرین تدریس می باشد.

این گروه در ابتدا جلسه پیشرو را برای جلسه ی یک یا دو روزه در جیواسکالا^۱ جمع آوری خواهد کرد. جلسات بعدی جلسات آموزشی هایبرید(ترکیبی)^۱ یک روزه در دانشگاه جیواسکالا و آنلاین، تقریبا ۸تا ۶ بار در هر ترم خواهد بود.

¹ Jivaskala

مطابق با قانون، دانشجویان حق تحصیل به مدت سه سال دارند. این زمانهای استاندارد به طور معمول در صورت وقوع هرگونه وقفه ناخواسته در مطالعات کافی خواهد بود.

تربیت معلم بین المللی حرفه ای

مطالعات شامل مبانی علوم آموزشی، مطالعات حرفه ای در آموزش و پرورش، تدریس دروس و سایر مطالعات، اعتباربخشی، کار کیفیت و بازخورد دانشجویی، پشتیبانی از خدمات برای دانشجویان، خدمات دانشجویی، مشاوره دانشجویی، بین المللی شدن در مطالعات، خدمات کتابداری و اطلاع رسانی، خدمات فناوری اطلاعات، انجمن دانشجویان دانشکده آموزش و پرورش معلمان جمک برنامه های آموزش معلمان، دوره های آموزشی و خدمات آموزشی و همچنین فعالیت های پژوهشی، توسعه و نوآوری را فراهم می کند.

به عنوان یک دانشجوی بین المللی در فنلاند، مجاز و تشویق به انجام کارآموزی در طول تحصیلات خود می باشید. این امر می تواند از طریق سازمان های مختلف و یا به طور مستقل انجام شود. هر دو اراسموس^۲ (برای برنامه های اتحادیه اروپا) و سازمان های دانشجویی کمک به دانشجویان در پیدا کردن کارآموزی می نمایند. در فنلاند با ویزای دانشجویی می توانید تعداد نامحدودی از کارآموزی انجام دهید، تا زمانی که آنها بخشی از برنامه مطالعه درسی باشد. کارآموزی می تواند با مزد و یا بدون مزد پرداخت شود. اگر در حال برنامه ریزی برای انجام کارآموزی به عنوان بخشی از برنامه مطالعه درسی خود باشید، می توانید از طریق آگهی های شغلی آژانس های استخدام و در کانال های خود در دانشگاه میزبان شروع نمایید. برای مطالعه بیشتر در مورد کار در فنلاند، به عنوان اطلاعات مشابه برای پیدا کردن شغل و همچنین کارآموزی همچنین می توانید در فنلاند کارآموزی تحصیلی انجام دهید حتی اگر در دانشگاه فنلاندی نیستید. اگر در یک کشور دیگر دانشجو هستید، اما علاقه مند به تجربه شیوه زندگی منحصر به فرد فنلاندی هستید، می توانید کارآموزی در یک شرکت فنلاندی انجام دهید. کارآموزی معمولاً برای آخرین بار ۳-۶ ماه است، اما می توانید اجازه اقامت مبنی بر کارآموزی برای تا به ۱۸ ماه دریافت کنید. کارآموزی نیز یک دروازه بزرگ به بازار کار فنلاند است و بسیاری از دانشجویان در فنلاند اولین کار مناسب خود را از طریق کارآموزی دریافت می کنند.

¹ hybrid

² Erasmus

توسعه حرفه ای در قالب کارورزی تحقیقاتی

این برنامه با هدف معلمان، مدیران و مدیران از TVET و موسسات آموزش عالی است. تمرکز اصلی توسعه مهارت های آموزشی و رهبری آموزشی معلمان و مدیران موسسات آموزشی است. (TVET & HE) برنامه ۶ ماهه شامل سمینارها، کارگاه ها، تحقیقات مستقل، مشاهدات، و همچنین بازدید از سایر موسسات آموزشی است. شرکت کنندگان همچنین دارای کارگاه های مشترک با دانش آموزان از دانشکده آموزش و پرورش معلم حرفه ای جمع می باشند. این برنامه شامل جلسات بین معلمان فنلاندی و شرکت کنندگان در برنامه برای به اشتراک گذاشتن تجربیات است. در طول برنامه، شرکت کنندگان یک پروژه توسعه شخصی را از دیدگاه مربوط به کار خود انجام می دهند. روش های آموزش و یادگیری مورد استفاده در برنامه، طیف گسترده ای از مهارت ها و روش های اعمال شده در سیستم آموزش و پرورش فنلاندی را مدل (دنبال) می کند. محیط های یادگیری مدرن و فن آوری یادگیری دیجیتال در طول مطالعات مورد استفاده خواهد بود. زبان آموزش انگلیسی است. در طول برنامه شرکت کنندگان به مهارت های زیر دست می یابند:

- مهارت های به روز شده در یادگیری و آموزش و مهارت ها برای انتخاب و اعمال روش های متنوع آموزشی کاربردی و ارزیابی،
- ظرفیت توسعه فعالیت های تحقیقاتی و توسعه مبتنی بر مدرسه و عمل در چارچوب مدرسه کالج (TVET) و یا دانشگاه،
- مهارت رهبری آموزشی در مدارس و شبکه های آموزشی کشور اعمال شده و به روز شده،
- افزایش ظرفیت به همکاری با کارفرمایان و دیگر ذینفعان
- افزایش کارآفرینی و نوآوری

بحث و نتیجه گیری

با خلاصه ای از آموزش و پرورش در فنلاند آغاز نمودیم و دریافتیم برنامه آموزشی در فنلاند مبتنی بر شایستگی از جمله سه حوزه صلاحیت کلیدی است: تسهیل یادگیری، ایجاد آینده و

¹ (Technical and Vocational Education and Training)

² Higher education

³ moodle

توسعه هویت معلم. هر کدام از آنها به مهارت ها و صلاحیت های خاص بیشتر تقسیم می شوند. هم چنین دریافتیم مسؤلیت برگزاری دوره های آموزش معلمان مقاطع آموزشی راهنمایی و ابتدایی کشور فنلاند از کانون آموزش معلمان در سال ۱۹۷۱ به دانشگاه های کشور واگذار گردید و در اواخر دهه ۷۰ مطابق قوانین آموزشی کلیه مقاطع معلمان ابتدایی و متوسطه ملزم به اخذ مدرک علمی ارشد گردیدند که دوره آموزش معلمان ۳ سال به طول می انجامد و زمان لازم جهت احراز معلمی ۵ سال است و معلمان فقط ۴ ساعت در روز را در کلاس های درس می گذرانند و دو ساعت در هفته را به عنوان "پیشرفت حرفه ای" صرف می کنند. نکات بارز و خاص برنامه درسی دانشگاه های تربیت معلم فنلاند به شرح زیر است:

۱- تاکید بر تامل و بحث های تاملی:

آن چه که از همان ابتدا چه در دوره های دیگر و چه در دروس با دانشجومعلمان کار می شود ارتقای تامل آن ها و به خصوص بحث های تاملی بین آن هاست. استادان و برنامه ریزان دوره های تربیت معلم اعتقاد داشتند تدریس کاری نیست که با آموزش چند روش و اصل انتظار داشت دانشجومعلم برای کلاس درس آماده شود. بلکه تدریس یک موقعیت ناشناخته و پیچیده است که معلم برای عمل موفق در آن، باید برای تامل بر اعمال خود آماده باشد.

۲- تاکید بر هم تدریسی (درس پژوهی):

یکی از ویژگی های مهم و مورد تاکید تدریس با هم تایان بود. منطق این روش، یادگیری از هم تایان و تسهیل ورود دانشجومعلم به شغل معلمی است. تاثیر یادگیری مشارکتی تدریس و هم تاسنجی و هم تاباز خورددهی بر کسی پوشیده نیست. باید دقت کرد که کارمشارکتی در این دوره ها به معنای تقسیم کار نیست، بلکه کاراشتراکی در همه وظایف است.

۳- پیوستگی:

دوره های عملی در دانشگاه هلسینکی به صورت پیوسته اجرا می شود. به این صورت که یک دانشجومعلم در ترمی که دروس عملی دارد، تمام روزهای هفته را در مدرسه حضور پیدا می کند و در طول این ترم هیچ واحد درسی دیگری را بر نمی دارد. ترم های دانشگاهی در دانشگاه هلسینکی دوماهه هستند. بنابراین یک دانشجومعلم ۸ هفته پشت سرهم در مدرسه حضور پیدا می کند. این ویژگی منجر به آشنایی بیشتر دانشجومعلم با کل دانش آموزان و رویدادهای مدرسه شده که در نتیجه تامل و یادگیری دانشجومعلم ارتقا می یابد.

۴- استفاده از مدارس وابسته به دانشگاه:

دانشگاه هلسینکی دو مدرسه وابسته دارد که دانشجومعلم را برای کارورزی به این مدارس می فرستاد. البته دانشجومعلم می توانند در کارورزی پیشرفته، مدارس عادی یا ترکیبی از

آن ها را هم انتخاب کنند. هر چند نقدهایی برای استفاده از مدارس وابسته به دلیل امکان تفاوت آن ها با بافت های واقعی وارد می شود، اما قرار دادن دانشجومعلمان در چنین مدرسی، به خصوص در ابتدای کار بسیار منطقی و مفید است. تحقیقات نشان داده اند که یادگیری تدریس یک امر اجتماعی است و همه ما همان طور تدریس می کنیم که تدریس شده ایم یا تدریس دیده ایم! بنابراین این موضوع مهم است که یادگیری تدریس تحت معلمان ماهر و در مدارس با کیفیت اتفاق بیفتد (عظیمی ۱۳۹۶). در پاسخ به اولین سوال در خصوص نظام آموزشی و برنامه ی درسی تربیت معلم فنلاند و دانشگاه تربیت معلم حرفه ای جمک با توجه به یافته ها و بحث های مطرح شده می توان نکات بارز آن را در جدول ۲ ذکر نمود.

جدول شماره ۲: شاخصه های نظام آموزشی و برنامه ی درسی تربیت معلم

کشور	نظام آموزشی و محتوای برنامه درسی
فنلاند	<p>نظام آموزشی غیر متمرکز</p> <p>الزام معلمان به اخذ مدرک علمی ارشد</p> <p>مدرک اصلی در موضوع تدریس</p> <p>مدرک فرعی در موضوع دیگر</p> <p>یکی از رضایت بخش ترین مشاغل</p> <p>تسهیل یادگیری، ایجاد آینده و توسعه هویت معلم</p> <p>کسب صلاحیت آموزشی برای آموزش موضوع خاص خود</p> <p>توسعه حرفه ای در قالب کارورزی تحقیقاتی</p> <p>موسسه آموزشی به عنوان یک جامعه کار</p> <p>پاسخگویی به نیازهای دانش آموزان</p> <p>شیوه مطالعه انعطاف پذیر</p> <p>محیط یادگیری دیجیتال</p> <p>برنامه آموزش حرفه ای معلم شامل ۶۰ اعتبار (مربوط به یک سال تحصیلی تمام وقت) و شامل:</p> <ul style="list-style-type: none"> • مطالعات اساسی در علوم تربیتی • مطالعات آموزش حرفه ای • تمرین تدریس • مطالعات دیگر <p>برنامه درسی براساس مسائل مربوط به شایستگی متقابل است: تسهیل یادگیری، ایجاد آینده و توسعه هویت معلم.</p>

در پاسخ به دومین سوال در خصوص شیوه های جذب دانشجو در تربیت معلم فنلاند و دانشگاه تربیت معلم حرفه ای جمک با توجه به یافته ها و بحث های مطرح شده می توان نکات بارز آن را به شرح زیر ذکر نمود:

- فقط انتخاب بهترین ها
- فرآیند دومرحله ای : نیازمند یک نمره بالا در آزمون ورودی کالج، میانگین بالا در طول تدریس و داشتن سطح بالا در فعالیت های فوق برنامه است
- متقاضیان معلمی درخواست همکاری خود را به شهرداریها تحویل میدهند و وزارت آموزش و پرورش نقشی در استخدام و به کارگیری معلمان ندارد.
- مدارس و مناطق مختلف با درج آگهی در روزنامه یا مجلات تخصصی و وب سایتهای مربوط به تعلیم و تربیت برای استخدام معلم جدید اعلام نیاز می کنند .
- مدیرو شورای مدرسه و مدیریت آموزش و پرورش شهرداری معمولا در مورد استخدام معلمان تصمیم گیری می کنند
- با استعدادترین و تواناترین افراد وارد حرفه معلمی می شوند
- همکاری نزدیکی بین دانشکده های موضوعی و مدارس آموزش و پرورش وجود دارد .
- تربیت معلم در فنلاند پژوهش محور است .
- کار معلم باید یک حرفه مستقل و قابل احترام به جای تمرکز بر اجرای فنی استانداردهای خارجی آزمونهای بی پایان و مسئولیت های اداری باشد.
- انجام کارآموزی در طول تحصیلات از طریق سازمان های مختلف و یا به طور مستقل

در پاسخ به سومین سوال در خصوص رشته های مختلف و تعداد واحدهای درسی هر رشته در تربیت معلم فنلاند و دانشگاه تربیت معلم حرفه ای جمک با توجه به یافته ها و بحث های مطرح شده می توان نکات بارز آن را در جدول ۳ ذکر نمود.

جدول شماره ۳: رشته های مختلف و تعداد واحدهای درسی تربیت معلم

کشور	رشته های مختلف و تعداد واحدهای درسی تربیت معلم
فنلاند	<p>رشته آموزش ابتدایی:</p> <p>برای فارغ التحصیلی در رشته آموزش ابتدایی، هر دانشجو باید حدود ۳۰۰ واحد درسی را پاس کند که معمولاً ۵ سال طول می کشد. از این تعداد، ۱۴۰ واحد درس مربوط به رشته تخصصی آن ها یعنی علوم تربیتی می شود. این دروس شامل ۶۰ واحد دروس مرتبط با آموزش ابتدایی و ۸۰ واحد دروس دیگر علوم تربیتی مانند روش تحقیق و رساله می شود.</p> <p>رشته آموزش موضوعی:</p> <p>برای فارغ التحصیلی در این رشته که در حقیقت معلمان موضوع های تخصصی دوردوره های متوسطه اول و دوم خواهند شد، هر دانشجو باید حدود ۳۰۰ واحد درسی را پاس کند که معمولاً ۵ سال طول می کشد. از این تعداد واحد، حدود ۱۲۰ تا ۱۵۰ واحد درسی دانشجویان مربوط به موضوع تخصصی آن همامند ریاضی و شیمی می باشد ساختار واحدها و برنامه های درسی درجه کارشناسی ارشد معلمان کلاسی یک دوره ۳ ساله و یک دوره ۲ ساله می باشد که دانشجویان در سطح کارشناسی باید ۱۸۰ اعتبار و در سطح ارشد ۱۲۰ اعتبار را کسب نمایند.</p> <p>برنامه آموزش حرفه ای معلم:</p> <p>شامل ۶۰ اعتبار (مربوط به یک سال تحصیلی تمام وقت) و شامل واحدهای زیر می باشد.</p> <ul style="list-style-type: none"> • مطالعات اساسی در علوم تربیتی • مطالعات آموزش حرفه ای • تمرین تدریس • مطالعات دیگر <p>تربیت معلم بین المللی حرفه ای:</p> <p>مطالعات شامل مبانی علوم آموزشی، مطالعات حرفه ای در آموزش و پرورش، تدریس دروس و سایر مطالعات، اعتباربخشی، کار کیفیت و بازخورد دانشجویی، پشتیبانی از خدمات برای دانشجویان، خدمات دانشجویی، مشاوره دانشجویی، بین المللی شدن در مطالعات، خدمات کتابداری و اطلاع رسانی، خدمات فناوری اطلاعات، انجمن دانشجویان.</p>

پیشنهادات

از آنجایی که اندیشمندان حوزه ی تعلیم و تربیت و برنامه ریزان داخلی بطور مستمر در صدد بهینه سازی این امر می باشند و با توجه به بررسی و مقایسه نظامهای آموزشی مختلف در زمینه اجرای برنامه درسی و موفقیت های کسب شده در سایر کشورها از جمله کشور فنلاند، پیشنهادات های زیر جهت حسن اجرای برنامه درسی به مسئولان و دست اندرکاران این امر خطیر ارائه می گردد.

- ۱- بستر سازی برای کسب شایستگی پژوهشی: در قالب دوره های اقدام پژوهی
- ۲- فراتر رفتن از قالب های قبلی: عبور از قالب دانشی (دانستن درباره یک روش پژوهش در خدمت توسعه حرفه ای و تکنیک های آن) و نزدیک شدن به قالب "عملکردی" و " هویتی" و برقراری توازن میان آموزش های نظری و عملی
- ۳- کیفیت بخشی به برنامه ها: در قالب اختصاص بودجه بیشتر و جذب سایر منابع مالی (طرح های پژوهشی و کمک های سایر سازمانها و نهادهای داخلی و بین المللی) و نیروی انسانی کارآمد شامل استاد و معلم راهنما
- ۴- تأسیس مؤسسات استانداردسازی: موسسات و نهادهایی که با مراکز اداره کننده تربیت معلم در کشور ارتباط مستقیم داشته باشند و برنامه های راهبردی ارائه نمایند.

منابع و ماخذ

- الهامیان، نگار (۱۳۹۷) مقایسه نظامهای تربیت معلم در کشورهای فنلاند، مالزی، کانادا و ایران، دو فصلنامه ی راهبردهای نوین تربیت معلمان، دوره ی ۴، شماره ۶.
- امرالله، امید و حکیم زاده، رضوان (۱۳۹۳). بررسی تطبیقی نظام ارزیابی کیفیت برنامه درسی تربیت معلم در کشورهای کره جنوبی، انگلستان و ایران. دو فصلنامه مطالعات برنامه درسی، ۵، (۹)، ۲۵-۷.
- بازرگان، زهرا (۱۳۷۶) آموزش "مدرسه محور" روشی موثر برای آماده سازی معلمان، مجله تعلیم و تربیت.
- تلخایی، محمود و فقیری، محمد (۱۳۹۳)، تحلیل گفتمان کارورزی، مجله آموزش نامه، دو ماهنامه کارورزی.
- خمیس آبادی، فاطمه (۱۳۹۴) مطالعه تطبیقی برنامه درسی تربیت معلم دوره ابتدایی در ایران و فنلاند، پایان نامه کارشناسی ارشد، تهران، دانشگاه تربیت معلم.
- روؤف، علی (۱۳۸۹) فلسفه ی حرفه آموزی تربیت معلمان، مجله ی مدارس کارآمد، چاپ نهم، ۴۴-۵۰.
- روؤف، علی (۱۳۹۳) فلسفه ی حرفه آموزی تربیت معلمان، مجله رشد معلم، شماره ۴.
- سمیعی زفرقندی، مرتضی (۱۳۹۴) تربیت معلم در ایران و جهان. رشد معلم. شماره ۲۵۶، ۲۳-۱۸
- سند تحول بنیادین در آموزش و پرورش (۱۳۹۳)، کارگروه تدوین برنامه.

- سهالبرگ، پاسی (۱۳۹۴). درسهای فنلاندی، ترجمه علیرضا مقدم و طیبه سهرابی. تهران: مرآت.
- شعبانی، زهرا (۱۳۸۳). بررسی تطبیقی تربیت معلم ایران و چند کشور جهان، فصلنامه تعلیم و تربیت
- صافی، احمد (۱۳۹۶). سازمان و قوانین آموزش و پرورش در ایران، انتشارات سمت، چاپ ۲۶
- صافی، احمد (۱۳۸۴). تمرین معلمی کارورزی، جذب و مشاوره در مراکز و سازمانها، تهران، انتشارات رشد.
- صافی، احمد (۱۳۹۱). تربیت معلم در ایران، ژاپن، مالزی، انگلستان، آلمان، هند و پاکستان، نشر ویرایش.
- عظیمی، اسماعیل (۱۳۹۷). نامه بالندگی، نشریه داخلی دانشگاه فرهنگیان، شماره هفتم.
- فلاح زاده، زهرا و کیانی، رومینا، ۱۳۹۹، بررسی نظام تربیت معلم کشور فنلاند، پنجمین همایش بین المللی افق های نوین در علوم تربیتی، روانشناسی و آسیب های اجتماعی، تهران،
- کریمی، نازیلا (۱۳۹۷). نامه بالندگی، نشریه داخلی دانشگاه فرهنگیان، شماره هفتم.
- مشفق آرانی، بهمن (۱۳۹۳). راهنمای تمرین معلمی. تهران: انتشارات مدرسه.
- مهرمحمدی، محمود و محمودی، فیروز (۱۳۹۲). وارونگی: رویکردی نوین به طراحی برنامه های درسی معطوف به تربیت حرفه ای (با تاکید بر علوم تربیتی). دو فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی. شماره ۷.
- مهرمحمدی، محمود و امام جمعه، محمدرضا (۱۳۸۵). نقد و بررسی رویکردهای تدریس فکورانه به منظور ارائه برنامه درسی تربیت فکور، فصلنامه مطالعات برنامه درسی سال اول، شماره ۳
- Anderson, J. (2011, December 12). From Finland, an intriguing school-reform model. The New York Times. Retrieved from <http://www.nytimes.com/2011/12/13/education/from-finland-an-intriguing-school-reform-model.html>
- Bukaliya, R. (2012). Assessing the effectiveness of student representative councils in open and distance learning: a case for Zimbabwe in Open University. International journal on new trends in education and their implications, 3 (1), 80-90
- Collins, A. B. (2002). Gateway to the real world, industrial training: dilemmas and problems. Tourism Management.
- Ekinci, Ö. and Öter, Ö. (2010). Education and Teacher Training System in Finland, Study Visit Report.
- Heikkinen, H. L., Tynjälä, P., & Kiviniemi, U. (2011). Integrative pedagogy in practicum. In M. Mattyson, T. V Ejjerisen and D. Rorrison (eds.), A practicum turn in teacher education (pp. 91-112). Sense Publishers

- Hancock, L. (2011, September). Why are Finland's schools successful?
- Merrit, R. (2008). Student internship. EBSCO Research Starters. EBSCO publishing Inc, 1-8
- Sahlberg, P., (2010). The Secret to Finland Success: Educating Teachers. Stanford Centre for Opportunity in Education
- Sahlberg, P. (2007, March). Education policies for raising students learning: the Finnish approach. Journal of Education Policy 22(2), 147-171
- Sahlberg, P. (2010, April). Key drivers of educational performance in Finland. International Perspectives on U.S. Education Policy and Practice: What Can We Learn from High Performing Nations, Retrieved from <http://www.slideshare.net/internationaled/pasi-sahlberg-finland>
- Sahlberg, P. (2011). Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland? New York: Teachers College Press
- Salerni, A. (2014). Narrative writing and university internship program. Procedia social and behavioral .sciences 140, 133-137.

Sites:

- <https://fa.wikipedia.org>
- <http://research.ui.ac.ir>
- <https://www.mehrnews.com/news>
- <https://fa.wikipedia.org>
- <http://www.medu.ir/fa>
- <http://www.slideshare.net/internationaled/pasi-sahlberg-finland>
- www.theeducationist.info/teacher-education-in-finland/
- <https://www.edunation.co/studyinfinland/studying-in-finland/internships-in-finland/>
- <https://www.jyu.fi/.../masters-programmes/masters-degree-programmes/educational.../s...>
- <https://www.jyu.fi/en/apply/masters-programmes/masters-degree-programmes/educational-sciences/study-guide/internship>
- <https://www.jamk.fi/en/Education/global-education-services/pedagogical-thinking/internship2019/>
- <https://www.jamk.fi/en/Services/Workforce-potential-of-JAMK-students/>

بررسی نقش مؤلفه های کیفیت زندگی کاری، جو آموزش، تعهد و فرهنگ سازمانی بر ابعاد توانمندسازی روان شناختی (مورد مطالعه: دانشگاه فرهنگیان بوشهر)^۱

ماشاءاله خورشیدی^۲، محسن محمدی^۳

چکیده

امروزه یکی از دغدغه های اصلی نظام آموزش عالی کشور، توانمندسازی سرمایه های انسانی خود و بکارگیری بهینه آنان جهت مزیت رقابتی، توسعه پایدار، ارتقای کمی و کیفی نظام یاددهی-یادگیری در دانشگاهها است. هدف از اجرای این پژوهش مطالعه بررسی نقش مؤلفه های کیفیت زندگی کاری، جو آموزش، تعهد و فرهنگ سازمانی بر ابعاد توانمندسازی روان شناختی از دیدگاه اساتید دانشگاه فرهنگیان بوشهر بود. روش پژوهش، توصیفی-همبستگی از نوع مدل یابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه اساتید دانشگاه فرهنگیان بوشهر به تعداد (۶۳۸ نفر) بوده و حجم نمونه بر اساس فرمول کوکران به تعداد ۲۵۰ آزمودنی تعیین گردید برای گردآوری داده ها از پنج پرسش نامه کیفیت زندگی کاری والتون (۱۹۷۳)، جو آموزش سازمانی تریسی و توس (۲۰۰۵)، تعهد سازمانی میسر-وآلن (۱۹۸۴)، فرهنگ سازمانی دنیسون (۲۰۰۰) و توانمندسازی روان شناختی اسپریتزر-میشرا (۱۹۹۶) استفاده شد. برای تعیین روایی پرسش نامه ها از تحلیل عاملی تأییدی و جهت سنجش میزان پایایی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۷۹، ۰/۸۳ و ۰/۸۳ درصد برآورد گردید. داده ها پس از جمع آوری با استفاده از نرم افزارهای آماری SPSS و LISREL تحلیل شدند. نتایج حاکی از آن است که قدرت رابطه میان مؤلفه های کیفیت زندگی کاری با ضریب (۸۲) درصد، جو آموزشی (۵۰) درصد، تعهد سازمانی (۹۹) درصد و فرهنگ سازمانی (۱۰۰) درصد با متغیر توانمندسازی روان شناختی اساتید دانشگاه فرهنگیان بوشهر مورد قبول است. طبق شاخص های برازش مدل آزمون شده، مدل نهایی از برازش نسبتاً مطلوبی برخوردار است.

واژگان کلیدی: کیفیت زندگی کاری، جو آموزش، تعهد و فرهنگ سازمانی، توانمندسازی.

^۱ تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۹/۷/۱۵ - تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۹/۸/۲۳

^۲ دکترای تخصصی مدیریت آموزشی، مدرس گروه علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان، پردیس علامه طباطبایی، بوشهر، ایران. E:mashallahkhorshidi@gmail.com

^۳ دکترای تخصصی مدیریت آموزشی، مدرس گروه علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان، پردیس علامه طباطبایی، بوشهر، ایران

مقدمه

دنیای امروز، دنیایی سازمانی است و تغییر، بالندگی و بهبود در آن یکی از بزرگترین خصوصیات سازمان ها در حوزه رقابتی امروز است. متولیان این سازمان ها انسان ها هستند که بزرگترین دارایی برای هر سازمانی محسوب می شوند (چوبقلو، غلام زاده و اسدزاده، ۱۳۹۹: ۲). در این راستا سازمان ها به خوبی می دانند که برای تحقق توسعه اهداف اقتصادی، اجتماعی - و فرهنگی جامعه، تداوم حیات و پاسخ گویی به تغییرات محیطی و دگرگونی های سریع و پرشتاب تکنولوژی نیازمند نیروی انسانی متخصص، خلاق، توانمند و بانگیزه بالا می باشند. بنابراین توانمندسازی کارکنان، تکنیکی مؤثر جهت دستیابی به این اهداف از طریق بهره گیری از توان کارکنان می باشد که تحت تأثیر عوامل مختلفی نظیر کیفیت زندگی کاری، جو، تعهد و فرهنگ سازمانی قرار دارد. از طرفی در میان سازمان ها، نظام های آموزش عالی هرکشور نیز یکی از عوامل اثرگذار در تحقق توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی آن به شمار می رود دارای سیستمی شامل استادان، دانشجویان، و نیز دارای فرایندهای مختلف و پیچیده و وابستگی های متقابل با محیطش است؛ با ذی نفعانی با نیازهای مختلف ارتباط دارد و برای رفع نیازها و - تقاضاهای آنان نیازمند داشتن استادان توانمند و فرایندهای باکیفیت است. (میرجلیلی، ۱۳۹۷: ۱). چرا که به منظور غلبه بر شرایط نامطمئن، پیچیده و پویا، تنها راهی که پیش روی مدیران قرار دارد توانمند سازی سازمان و کارکنان است (ضیاء کاشانی، ۱۳۸۸). کیفیت و توانمندی نیروی انسانی، مهمترین عامل بقاء و حیات سازمان است. نیروی انسانی توانمند، سازمان توانمند را به وجود می آورد (عبداللهی و نونه ابراهیم، ۱۳۸۷). از آنجا که کیفیت و بهره وری نظام های آموزشی به کیفیت معلمان آن بستگی دارد. ارتقای کمی و کیفی دانش ها، نگرش ها و مهارت ها و تقویت یادگیری معلمان در این زمینه نقش بسیار حیاتی دارد (حق پرست لاتی، ۱۳۹۲). معلم توانمند باید درک عمیقی از دانش محتوایی، سبک های یادگیری، راهبردهای تدریس و مجموعه ای جدید از ارزش ها همراه با احترام به تفاوت های فردی، تعهد شغلی و سازمانی بالا و گرفتن بازخورد مداوم از تدریس و قابلیت هدایت و تغییر و ارتباط موثر داشته باشد (فرهادی راد، شاهی و خلیلی، ۱۳۹۸). به طور کلی توانمندسازی منابع انسانی موضوع مهمی است که همه سازمانها به انجام آن علاقمند هستند. نادری بنی، رحمتی و عابدی (۱۳۹۹: ۹۱) توانمندسازی را فرایند واگذار کردن مسئولیتهای جدید به مدیران می دانند تا بتوانند استعداد و توانایی خود و کارکنان

را توسعه دهند و عملکرد مناسب مدیران عاملی برای ارتقا توانمندی کارکنان محسوب می شود. واژه توانمندسازی در رشته های گوناگونی نظیر روان شناسی، جامعه شناسی و دین شناسی ریشه هایی دارد که به دهه های گذشته و حتی قرون گذشته برمی گردد و در سال ۱۹۸۰، به سرعت به عنوان موضوع روز مطرح گردید و توسط نظریه پردازانی نظیر: (کانگرو کاننگو^۱، ۱۹۹۸؛ اسپریتزر^۲، ۱۹۹۵؛ توماس و ولتهوس^۳، ۱۹۹۰؛ بلانچارد^۴، پیکارلوسوراندلف^۵، ۱۹۶۱؛ باون ولاولر^۶، ۱۹۹۲ گسترش یافت (شیرین، فروزنده، دانایی فردوخائف الهی، ۱۳۹۶: ۵). نظریه پردازان معاصر (آرجاپکونن^۷، سینی الرنتا^۸، مینا استولت^۹، پتری وایرولنت^{۱۰}، هلنا لینوکیلی پی^{۱۱}، ۲۰۲۱ بنیاد بیل و ملیندا گیتس^{۱۲}، ۲۰۱۷؛ دونا لدو همکاران^{۱۳}، ۲۰۱۷؛ ادمادز و همکاران^{۱۴}، ۲۰۱۸؛ اورلینگ و همکاران^{۱۵}، ۲۰۱۷؛ لالاتندو کیزر جنی^{۱۶}، پراتیشتا بشتچریب و لاساجت پرادهانس^{۱۷}، ۲۰۱۴). در تحقیقات خود به طور جداگانه اشاره کرده اند که توانمند سازی در پیشرفت های نظری مؤثر بوده است و مفهومی گسترده تر و چند بعدی نسبت به مفاهیم مرتبط با آن داشته است. آنان معتقدند توانمندسازی هم یک فرآیند برای دستیابی به نتایج خاص توسعه و هم یک هدف در خود است و شامل ویژگیهای فردی نمایندگی یا توانایی فرد در تعیین اهداف و اقدام به آنهاست که منابع خارجی و ساختارهای فرصت، از جمله دسترسی به آموزش، اشتغال و منابع مالی، تعهد سازمانی، رضایت شغلی نقش اساسی در اهداف پیگیری شخصی دارند. از سویی اندیشمندان مدیریت تا دهه ۱۹۹۰

1-Conger & Kanungo

2-Spreitzer

3-Thomas & Velthous

4-Blanchard & Pearlos

5-Bowen & Lawler

6-Arja. Pekonen

7,Sini.,Elrnta

8 Minna.,Stolet

9 Petri Virolainen &

10 Elena Leino Kilpi

11 Bill & Melinda Gates Foundation

12 Donald, A. Koolwal, G., Annan, J., Falb, K., Goldstein, M

13 Adam, J. M.; Salles, L. M

14 O'Reilly C. A. J. Chatman, D., & Caldwell F

15- Lalatendu Kesari Jenaa

16- Pratishtha Bhattacharyab

17-- Sajeet Pradhanc

، توانمندسازی نیروی انسانی را به معنی اقدامات و راهبردهای مدیریتی مانند تفویض اختیار، قدرت تصمیم گیری به رده های

پایین تر سازمان ، سهمیم کردن کارکنان دراطلاعات و دسترسی آنان به منابع سازمانی می- دانستند (بلانچارد وهمکاران، ۱۹۹۶ ؛ فوی^۱، ۱۹۹۳، اسپچولا و همکاران، ۱۹۹۵، باون و لاولر، ۱۹۹۲). این نوع نگاه به توانمند سازی را رویکرد مکانیکی نامیده اند. اما از دهه ۱۹۹۰ به بعد، نظریه پردازان روانشناسی سازمانی، توانمندسازی را مفهومی پیچیده و چند بعدی می دانند و بین ویژگی های موقعیتی و ادراک کارکنان نسبت به این ویژگی ها تفاوت قائل شده اند و اخیراً پژوهشگران ازمنظر باورها واحساسات کارکنان به آن توجه دارند(کوبین واسپریتزر، ۱۹۹۷؛ وتن و کامرون، ۹۹۸؛ توماس و ولتهوس، ۱۹۹۰؛ فورو و فوتلر، ۱۹۹۵). به طور کلی با بررسی ادبیات مدیریت و سازمان ، تعاریف توانمند سازی را می توان به ۲ دیدگاه کلان طبقه بندی کرد:

۱- رویکرد ساختاری-اجتماعی : این رویکرد ارزش ها و ایده های دموکراسی ریشه می گیرد وتوانمندسازی با باورحکومت دموکراتیک مرتبط می شود، به گونه ای که قدرت درافراد همه سطوح یک نظام باقی می ماند (پرسید، ۲۰۰۱^۲) ازاین منظر توانمندسازی کارکنان عبارت از کارکرد فعالیت های سازمانی که قدرت ، اطلاعات ، دانش و پاداش را درستاسر سازمان توزیع کرده است و باید این چهار عنصر همبستگی درونی مثبت داشته باشند تا توانمند سازی حاصل گردد. این رویکرد را باون و لاولر (۱۹۹۵) ارائه کرده بودند .

۲- رویکرد روانشناختی: این رویکرد توانمندسازی را ریشه در عوامل روانی و تمایلات انگیزشی افراد می داند و به یک مجموعه از شرایط روانشناسی مورد نیاز افراد برای احساس کنترل سرنوشت خودشان اشاره دارد و نخستین بار توسط توماس وولتهوس (۱۹۹۰) ارائه شدو توانمندسازی را به عنوان انگیزش درونی شغل بر ۴ بعد(معناداری، شایستگی، خودتعیین کنندگی و اثرگذاری) ساختند این ابعاد با همدیگر، جهت گیری فعال فرد برای ایفای نقش کاری اش را منعکس می کنند. اسپریتزر- میشر (۱۹۹۶) ابعاد توانمندسازی روان شناسی-

1-Foy

2-Schoeil et al

3-Prasad

کارکنان را ۵ بعد ذیل می دانند: (۱) احساس معناداری : پیوند میان نیازهای نقش کاری فرد و باورها، ارزشها و رفتارهای او را دربردارد (هکمن و اولدهم، ۱۹۸۰). افراد توانمند احساس معنی داری می کنند و برای مقاصد اهداف یا فعالیتی که به آن اشتغال دارند ارزش قائلند. (۲) احساس شایستگی: به خودکارآمدی یا خوداثربخشی اشاره دارد که ویژه کار فرد است؛ باور به اینکه شخص، قابلیت های لازم را برای انجام ماهرانه فعالیت های کاری اش دارد (گیست، ۱۹۸۷؛ باندورا، ۱۹۸۹). (۳) خودتعیین کنندگی: یک حس انتخاب در ابتکار عمل و تنظیم کنش های شخصی است. (۴) اثرگذاری: درجه ای است که فرد می تواند بر خروجی های راهبردی، یا اجرایی در کار تأثیرگذار (آشورس، ۱۹۸۹). (۵) اعتماد: علاقمندی، گشودگی و اطمینان به دیگران مربوط می شود. توانمندی اساساً یک ارتباط میان فردی مداوم است که از اعتماد متقابل بین کارمند و کارفرما ایجاد می شود. این وابستگی متقابل اجازه می دهد که افراد در جهت بهبود مداوم کیفیت، تولید، ارائه خدمات متمایز با حداقل هزینه و ریسک تلاش نمایند (ستی دیک، ۲۰۰۶).

قلعه ای، مهاجران، درویشی و سلیم کندی (۱۳۹۷) در تحقیقات خود به این نتیجه رسیدند که برنامه کیفیت زندگی کاری کارکنان در افزایش توانمند سازی روان شناختی کارکنان، کارایی و اثربخشی سازمانها مؤثر بوده است. کیفیت زندگی کاری رهیافتی است که با توجه به بهبود شرایط کلی محیط کار، اتخاذ سیاست ها و رویه هایی را توجیه می کند (یزدانی، ۱۳۹۳). برنامه کیفیت زندگی کاری شامل هرگونه بهبود در فرهنگ سازمانی است که باعث رشد و تعالی کارکنان در سازمان می شود (فیلیپو، ۱۹۹۷). یا یک برنامه جامع و وسیعی است که به منظور جلب رضایت توجه کارکنان به آنان جهت مدیریت تغییرات و حفظ کارکنان در سازمان طراحی می شود (مهددوگلپروار، ۲۰۱۱). این واژه نخستین بار در سال ۱۹۷۲ در طی یک اجلاس ارتباطات کاری بین المللی در اردن معرفی شد. این مفهوم توجه بیشتری را بعد از شرکت جنرال موتورگه افراش شروع به یک برنامه کیفیت زندگی کاری نمودند به خود

-
- 4 -Hackman & oldham
 1- Gist & Bandura
 2- Ashforth
 3- Satiadek
 4- Quality of working life (QWL)
 5- Filippo
 6- Mahdad & Golparvar
 7 - General Motors

اختصاص داد(اوریلی ، چتمن وکالدول،۱۹۹۱:۵۱۶). این مفهوم دراصل دربردارنده تئوری ها واندیشه های نهضت روابط انسانی دهه های ۱۹۴۰و ۱۹۵۰ میلادی و تلاش های غنی سازی شغل می باشد

که دردهه های ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰میلادی صورت گرفت (جوکینن و هیک کانن،۲۰۱۳). والتون^۳ مؤلفه های برنامه کیفیت زندگی کاری را هشت شاخص (پرداخت منصفانه ، محیط کاری ایمن و بهداشتی، تأمین فرصت رشد و امنیت مداوم، قانون‌گرایی در سازمان ، وابستگی اجتماعی زندگی کاری ، فضای کلی زندگی، یکپارچگی و انسجام در سازمان و توسعه قابلیت‌های انسانی) معرفی کرده است (قلعه ای و همکاران، ۱۳۹۷).

درکنار کیفیت زندگی کاری، جو آموزش سازمانی^۴ عامل مهمی است که برافزایش سلامت سازمانی و توانمندسازی روان شناختی کارکنان تأثیر می‌گذارد و طبق نظر هیل^۵(۲۰۰۵)، وضعیتی است که در آن عملکرد فردی و سازمانی در عملکردی بالاتر از حد انتظار و استاندارد قرار دارد ، می تواند زمینه را برای بروز رفتارهای فراتر از حد انتظار (صفرزاده و همکاران ، ۱۳۹۳) . اصطلاح «جو» را محققان رشته های مختلف از جمله روانشناسی صنعتی و سازمانی به‌کاربردند(ویلسون،۲۰۰۸). مک گریگور(۱۹۶۰) اولین مفهوم سازی های جو را ارائه داد و آن را به عنوان رفتار روزانه افراد اصلی سازمان تعریف کرد.تریستی و توس^۷(۲۰۰۵) دردهه های ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ این بحث را مطرح کردند که تمرکز روی سطوح تجزیه و تحلیل انفرادی، برای ساختارهایی با سطوح سازمانی نادرست است (گیون ، ۱۹۷۳). برای مشخص کردن این واژه هلریگل و اسلوکام (۱۹۷۴) پیشنهاد کردند هنگامی که جو در سطح انفرادی تحلیل می شود به عنوان جو روانشناختی^۸ هنگامی که در سطح گروهی یا سازمانی در نظر گرفته شود به عنوان

8- Oreilly ,chatman &caldwell

1- jokinen &Hiccannon

2- Walton

3- Atmosphere

4-- Hill

5- Wilson

6 - Tracey JB, Tews

7- psychological climat

جو سازمانی قابل بررسی خواهد بود (نوروزی وهمکاران، ۱۳۹۴). جو آموزش ادراک اعضاء از- حوزه آموزشی را نشان می دهد که متأثر از سازمان های رسمی و غیررسمی، شخصیت افراد و - رهبری سازمان است. جو آموزشی عاملی تأثیرگذار بر عملکرد فردی و واحدکاری است (تریسی وتوس، ۲۰۰۵). بنابراین نقش اساسی در اثربخشی و عملکرد سازمانی دارد (بارزده، آتش پور و گلپروار، ۱۳۹۱). ادراک افراد از حمایتی که از سوی مدیر، شغل و سازمان، برای آموزش رسمی و غیررسمی به عمل می آید نشان دهنده جو آموزشی است (گلدبلت، ۲۰۰۴). از طرفی محیط یادگیری دارای ابعاد متعددی از جمله چگونگی اجرای برنامه های درسی، نگرش اساتید نسبت به یادگیری، فرهنگ رفتاری و سازمانی موسسه آموزشی، دیدگاه دانشجو نسبت به استاد می باشد (فگانی جویباری و سانگوو، ۲۰۱۰) به نقل از رفیعی، برقی و شیخ علی زاده، ۱۳۹۸) مجموعه عوامل یاد شده کیفیت و حالتی را به وجود می آورند که از آن با عنوان جو- آموزشی یاد می شود. هوی و میسکل^۵ (۲۰۱۰) جو آموزشی را کیفیتی نسبتاً پایداری دانند که مبتنی بر درک جمعی اعضا از سازمان بوده و موجب تمایز یک سازمان از سازمان های دیگر است. فرنچ و بل^۶ (۱۳۸۵) جو سازمانی را نوعی ارزیابی دسته جمعی از یک سازمان تعریف می کند. از آنجاکه جو سازمانی مجموعه ارزیابی ها و استنباط های فردی را شامل می شود، این استنباط ها آموزش را در بر می گیرد (قربان نیتی، شاهی و برقی، ۱۳۹۹). تریسی وتوس (۲۰۰۵) ابعاد جو آموزش سازمانی را شامل سه دسته ادراک افراد از حمایت مدیریت، شغلی و سازمانی می دانند. محققانی نظیر اسپریتزر (۱۹۶۸)، تیلور^۷ (۲۰۱۳)، فرنالد و مولدگاز^۸ (۲۰۱۲)، فیلیپ والرند^۹ (۲۰۰۸) در تحقیقات خود نشان دادند که بین جو سازمانی، تعهد سازمانی، تمایل به کار و توانمند سازی روانشناختی همبستگی مثبت و معنی داری وجود دارد. از سوی دیگر یکی از مؤلفه های حیاتی در مدیریت رفتار سازمانی فرهنگ سازمانی است که تحقیقات وسیعی به ویژه نقش این عامل در ارتقای بهره وری و نیل به اهداف سازمانی و توانمند سازی روانشناختی

8- organizational climate

1 -Goldblatt

2- Faghani M, Jouybari L

3-., Sanagoo A

4-Hoy & Miskele

5 - French & Bell

6-Taylor

7- Fernald & Muldgaz

8-Philippe & Valleand

9 - Organizational Culture

کارکنان شده است. از نظر عملی فرهنگ سازمانی به محیطی که افراد در آن کار می کنند و - نفوذ آنها بر این است که چگونه آنها فکرمی کنند، عمل کنند و کارشان را تجربه می کنند توصیف و بیان می گردد (وریک، مالمن و فرگوسن، ۲۰۱۶).

تحقیقات نشان می دهد که فرهنگ می تواند تاثیر معنی دار و قابل توجهی بر (عملکرد سازمانی، رضایت شغلی، مشارکت و وفاداری کارکنان، نگرش کارکنان، گردش و تعهد سازمانی و کوشش برای جذب و حفظ کارکنان با استعداد و توانمند بگذارد) (دنیسون و - فیشر، ۲۰۰۰، مارکولیدو و هیک، ۱۹۹۳، رولینز و روبرت، ۱۹۹۸). فرهنگ سازمانی در واقع ارزشها، عقاید و اصول اساسی است که بعنوان پایه و اساس برای یک سیستم مدیریت سازمان و همچنین شیوه ها و رفتارهای مدیریتی که این اصول پایه راتقویت و بوسیله ائتلاف مسلط ایجاد می شود و توسط سیستم های عملکردی سازمانها تأیید می گردد (سونیا پدروسباستین، ۵ گاوا و ناز ولاتو و آلیس تریندیت، ۲۰۱۷). در این پژوهش از مدل فرهنگی دنیسون (۲۰۰۰) استفاده شده است. دانیل دنیسون در مدل خود به چهار مؤلفه فرهنگی: درگیر شدن در کار، سازگاری، انطباق پذیری و رسالت اشاره می کند. بسیاری از محققان نظیر براون (۲۰۱۶)، - ساندر (۲۰۱۶)، مامفورد و همکاران (۲۰۱۷)، مینیونگ و همکاران (۲۰۱۸)، سایگلر پیرسون، ۱۰ یمبل و همکاران (۲۰۱۴)، ایگان و یانگ (۲۰۱۴)، یانگ (۲۰۱۱)، جاین و همکاران (۲۰۱۸) ۳ در پژوهش های خویش رابطه مثبت و معناداری میان مؤلفه های فرهنگ سازمانی با توانمند

10- Warrick, Milliman, & Ferguson

2-., Denison,; Fisher

3- Marcoulides & Heck

4- Rollins & Roberts

5- Sónia Pedro Sebastião , Giovana Zulato & Alice; Donat Trindade

6-Brown

7-Sandor

8-Mumford et al

9-Minyoung et al

10 -Sigler & Pierson

11-Bambell

12-Egan & Yang, Chiang, Jain et al

13-Jain et al

سازی روان شناختی کارکنان یافتند. با توجه به اهمیت فرهنگ سازمانی و توانمندسازی روان شناختی کارکنان برای سازمان و به تبع آن نظام آموزش عالی بعنوان یک سیستم باز در تعامل با محیط پیرامون خود نیازمند پاسخ گویی به تغییرات محیط هستند. بنابراین مدیران باید همواره به دنبال شناسایی، تغییر و توسعه فرهنگ سازمانی باشند تا از این طریق هم بر رفتار فردی و سازمانی تأثیر مثبت گذاشته و هم دستیابی به اهداف سازمان را برای خود و دیگران تسهیل کنند (ایگان، ۲۰۱۸). یکی دیگر از عواملی که بر اساس نتایج پژوهش های فراوان محققان بر توانمند سازی روان شناختی کارکنان تأثیر می گذارد، تعهد سازمانی^۱ است. تعهد سازمانی عاملی مهم در پاسخ مثبت مؤثر کارکنان به تمام جنبه ها و ابعاد سازمان به حساب می آید (اردهیم، وانگ و زابکر، ۲۰۰۶). تعهد سازمانی می تواند عملکرد سازمانی را تحت تأثیر قرار دهد، زیرا عامل مهمی برای درک و فهم رفتار سازمانی و تمایل به ماندگاری در سازمان است - (توماس، ۲۰۰۵). یکی از راهکارها و عوامل مقدماتی برای ایجاد تعهد و وفاداری به سازمانها، توانمندسازی روان شناختی کارکنان است (همائی، عسگری، حیدری و نادری، ۱۳۹۴).

نینینگروه مکاران^۴ (۲۰۱۱) بر این عقیده اند که حفظ کارکنان واجد شرایط در سازمان، اولویت و چالش مدیریت معاصر است که تعهد سازمانی می تواند راهکار مناسبی در این زمینه باشد (کلوند و سلطان زاده، ۲۰۱۹) علاوه بر موارد فوق میر و آلن^۵ (۱۹۹۱)، دانهام و همکاران^۶ (۱۹۹۴) معتقدند که تعهد حالتی روانی است، که نوعی تمایل، نیاز و الزام جهت اشتغال در سازمان را فراهم می آورد و قابل تفکیک به سه بعد عاطفی، مستمر و هنجاری است. که هر کدام از آن ها مشخصه تعهد کارکنان به سازمان می باشد. تعهد عاطفی: به معنای وابستگی احساسی و عاطفی اعضاء به تعیین هویت با سازمان است (میر و آلن و اسمیت، ۱۹۹۳، اریلی و چاتمن، ۱۹۸۶). تعهد مستمر: به رضایت افراد از ماندن در سازمان به دلیل هزینه های ناشی ترک خدمت می باشد به همین دلیل سرمایه گذاری های غیر قابل انتقال از قبیل چیزهایی که

1- commitment organization

2- Erdheim, J. Wang, M. & Zickar

3- psychological empowerment

4- Neininger.; Lehmann-Willenbrock.; Kauffeld, , & Henschel,

5- Ghalavandi & Soltanzadeh

6- Meyer & Allen

7- Dunham, Grube & Castaneda

8- Smith

9- O'Reilly & Chatman

ویژه سازمان است تمایل به ماندن در آن افزایش می یابد (بایسیو، هاکت و آلن، ۱۹۹۵؛ ریچرز، ۱۹۸۵). تعهد هنجاری: احساس افراد مبنی بر ضرورت ماندن در سازمان است (بالن، ۱۹۹۷). محققان در پژوهش های خود به رابطه میان تعهد سازمانی با جو آموزشی،

اعتماد به مدیران، حمایت سازمانی، عدالت توزیعی و فرآیندی اشاره کرده اند (چوغانی و ضفر، ۲۰۰۶. به نقل از طالقانی، علوی و بانگی، ۱۳۹۷). همچنین محققانی نظیر دی، هنکین و دومر (۲۰۰۳)، بوگلا و سومز (۲۰۰۴)، وو و شورت (۱۹۹۶)، توماس و ولتهاووس (۱۹۹۰) در پژوهش های خود به ارتباط مثبت و معنادار بین تعهد سازمانی و توانمندسازی روان شناختی اشاره کرده اند. با این وجود هنوز یکی از مهمترین چالشهای مدیران عصر حاضر در سازمانها عدم استفاده کافی از منابع فکری، توان ذهنی و ظرفیت های بالقوه منابع انسانی است و آن طور که باید از توانایی های کارکنان استفاده بهینه نمی کنند و قادر نیستند ظرفیتهای بالقوه آنان را بکار گرفته و سازمان دهند (پاریزی، ۱۳۸۸). هرچند بحث توانمند سازی کارکنان و مقوله های مرتبط به آن سابقه پژوهشی دارد ولی تا به حال هیچ پژوهش بطور منسجم رابطه و تاثیر این همه مؤلفه ها بر ابعاد توانمندسازی روان شناختی را مورد مطالعه یکجا قرار نداده است و از سویی متأسفانه در حوزه های علمی و سیاست گذاری خرد و کلان چندان به اهمیت و ضرورت جایگاه این بخش بطور جدی پرداخته نشده است از این رو پرداختن به موضوع بهبود کیفیت، بهسازی، توانمندسازی و ارتقای اعضای هیئت علمی دانشگاهها از اهمیت ویژه ای برخوردار است و شکی نیست که این مسائل روشهای سنتی جوامع دانشگاهی را به چالش کشانده است و خروج از وضعیت فعلی و حرکت به سمت کسب مزیت های رقابتی بیشتر، مستلزم تغییر نگرش از روش های سنتی و کلاسیک به روش های نوین متکی بر نگرش مبتنی بر تغییر مدیران و توجه به ساختار فرهنگی حاکم می باشد. بنابراین استفاده از راههای خلاقانه و ایده های جدید می تواند به عملکرد موفق دانشگاه ها در این رابطه کمک نماید. بنابراین در این تحقیق، محقق به دنبال بررسی میزان تأثیر گذاری مؤلفه های کیفیت زندگی کاری، جو سازمانی، تعهد و فرهنگ

10- Bycio, Hackett & Allen

11- Reichars

12- Bolon

1-Dee, Henkin & Duemer

2- Boglera & Somech

3- Wu, V & Short

سازمانی برابعدتوانمندسازی روانشناختی اساتید دانشگاه فرهنگیان استان بوشهر می باشد و چون از نظریه های کیفیت زندگی کاری (والتون، ۱۹۷۳)، جوآموزشی دانشگاه از تریسی و توس (۲۰۰۵)، تعهد سازمانی از میر و آلن (۱۹۸۴)، فرهنگ سازمانی از دنیسون (۲۰۰۰)، توانمندسازی از اسپریتزر -میشرا (۱۹۹۶) و دانشگاه به مثابه سیستم باز از نظریه سیستم های باز و تئوری کتروکان به عنوان چارچوب نظری خود استفاده می نماید لذا با توجه به زمان و مکان و نظریه های مورد استفاده می توان گفت پژوهش حاضر جدید است. پس سؤال اصلی تحقیق این است: آیا مؤلفه های کیفیت زندگی کاری، جو سازمانی، تعهد و فرهنگ سازمانی برابعد توانمندسازی روانشناختی اساتید دانشگاه فرهنگیان استان بوشهر تأثیرگذار هست؟

پیشینه پژوهشی

کاپلیتی، توندو، پترافوسا، تنزتی، پاناسی و جنتایل (۲۰۲۰) تحقیقی با عنوان «بهبود کیفیت زندگی و توانمند سازی» انجام داده و به این نتیجه دست یافتند که بین بهبود کیفیت زندگی و توانمند سازی نیروی انسانی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد و هرچه به شاخص های کیفیت زندگی افراد توجه شود باعث توانمند شدن افراد و در نتیجه از شاخص بالای سلامت و -توسعه روانی برخوردار خواهند شد. آرجاپوکنن^۱، سینی الرانت، مینا استولت، پتری وایرولینت و هلنا کیلیپی (۲۰۲۰) باسک، کاندسن و لیند^۲ (۲۰۱۹)، کاپل و براون^۳ (۲۰۱۲)؛ کریستین دیرلندو والین جاکوپز^۴ (۲۰۱۹) در پژوهش های جداگانه خود با عنوان «شیوه های توانمندسازی کارکنان» به این نتیجه رسیدند که فنون توانمند سازی کارکنان به سمت آینده نگری متمرکز است و سبب ارتقا و بهبود بهره وری در سازمانها می شود. محققانی نظیر مونیکا صوفیا، جومز سالسدو، لویز آرماند و گالویس آپونت و ویسنترویال^۵ (۲۰۱۷) در پژوهش خود مشخص کردند که ابعاد مختلف عینی و ذهنی کیفیت زندگی کاری که شامل درآمد کار، رضایت شغلی و امنیت اجتماعی می باشد با ابعاد توانمند شناختی رابطه مثبت دارند.

¹- Cappelletti, Tondo, Pietrafusa. Renzetti. Pannacci, Gentile

²- Arja Pekonen, Sini Eloranta, Minna Stolt, Petri Virolainen, Helena Leino-Kilpi

³- Busck, Knudsen & Lind

⁴- Coupland, C., & Brown

⁵- Christian Dyrland Wählin-Jacobse,

⁶- Mónica Sofia Gómez-Salcedo, Luis Armando Galvis-Aponte-Vicente Royuela

اسپریتزر و همکاران (۱۹۶۶) طی پژوهشی نشان دادند که توانمندسازی روان شناختی با غنی سازی شغلی، فرهنگ، جو و تعهد سازمانی و کیفیت زندگی کاری کارکنان ارتباط معناداری دارد و سبب ارتقای توانمندسازی کارکنان می شود. لالاتندوکیزی جنی، پراتیشتا بئچریب وساجت پرادهانس (۲۰۱۹) طی تحقیقی به نقش کار معنی دار در شکل دادن به توانمندسازی روان شناختی کارکنان بررسی کرده اند. تحقیق آنان در نمونه ای از ۲۸۸ مدیر از یک واحد تولیدی در شرق هند گرفته شد و مشخص شد کار معنا دار سبب توانمند شدن کارکنان در محیط کاری می شود. چن و همکاران (۲۰۱۴) طی تحقیقی اثرات بالابردن مشارکت در قدرت را بر توانمندسازی روان شناختی کارکنان مورد بررسی قرار دادند. نتایج نشان داد که مشارکت در قدرت، بخشی از عملکرد شغلی را از طریق توانمندسازی روان شناختی، بهبود می بخشد. مهرابی زاده، هنرمند، عسگری وحیدری (۱۳۹۴) در تحقیقی با عنوان «بررسی نقش ابعاد توانمند سازی روان شناختی و تعهد سازمانی در دبیران» به این نتیجه رسیدند که بین توانمندسازی روان شناختی و تعهد سازمانی رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد. حسینی نسب، میکائیلی و اقبالی قاضی جهانی (۱۳۸۹) در تحقیقی با عنوان «بررسی رابطه توانمندسازی روان شناختی دبیران با تعهد سازمانی در آنها در مدارس متوسطه شهر ارومیه» به این نتیجه دست یافتند که بین توانمند سازی روان شناختی دبیران با تعهدسازمانی رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد. عطا، احمد، مانگلا و فارل (۲۰۱۲) در پژوهشی بر روی ۳۵۷ کارمند پاکستانی به این نتیجه رسیدند که در صورتی که سیاست های سازمان سبب ایجاد درک توانمندی در کارشان شود، سبب ایجاد رابطه ای قوی میان توانمندی روانشناختی و تعهد سازمانی می گردد. چادهری وسانگون (۲۰۱۲) در تحقیق خود، با بررسی ۸۴ نفر کارمند یک سازمان به این نتیجه رسیدند که میان توانمندی و تعهد سازمانی رابطه معنی دار وجود دارد. کوکنبرگر، میتو، رادی (۲۰۱۲) در پژوهشی آزمایشی بر روی ۵۷۵ نفر از تیم های ملی ورزشی به این نتیجه رسیدند که سطح تعهد افراد تحت تأثیر متغیر توانمندسازی قرار می گیرد و دستکاری توانمند سازی در تیم ها، سبب تفاوت در عملکرد آنها خواهد شد. آریی، والوم بوا، سیدو واتایه (۲۰۱۳) با بررسی ۲۰۰ نفر آزمودنی یک شرکت خدماتی، نشان دادند که سطح

1-Atta, Ahmad, Mangla, & Farrell

2- Chaudhary & Sangwan

3- Kukenberger, Mathieu, & Ruddy

4-Aryee, Walumlawa, Seidu, & Otaye

توانمندی افراد با سطح تعهد و خدماتی که آرایه می دهند، هماهنگ است. آقاوپردی، مقدسی و شریف زاده (۱۳۹۵) در پژوهشی با عنوان «عوامل مؤثر بر توانمندسازی نیروی انسانی به تعالی سازمانی» به این نتیجه رسیدند که مجموعه عوامل مؤثر فردی، گروهی و سازمانی (مانند: نگرش، تعهدسازمانی، کار تیمی، ارتباطها، ساختار و فرهنگ سازمانی، سبک رهبری، آموزش کارکنان، غنی سازی شغلی در توانمند سازی اثر دارند و می تواند مبنائی برای تدوین راهبردهای مناسب منابع انسانی در دستیابی به تعالی سازمانی باشد. میرجلیلی (۱۳۹۷) در پژوهشی با عنوان «بررسی نقش توسعه حرفه‌ای و توانمند سازی مدرسان دانشگاه فرهنگیان بر ادراک دانشجویان از کیفیت تدریس» به این نتیجه دست یافتند که توسعه حرفه ای تأثیر مثبت و معناداری بر توانمندسازی و ادراک از کیفیت تدریس دارد. بهشتی فر، ملیکه واحدوشهبازیان (۱۳۹۸) در پژوهشی با عنوان «ارائه الگوی اثربخش توانمندسازی روان شناختی کارکنان در دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز به این نتیجه رسیدند که فرهنگ سازمانی، ساختار سازمانی، نظام پایش سازمانی و پاداش سازمانی تأثیر مثبت بر توانمندسازی روان شناختی دارد. جلالی، الوانی و حسن پور (۱۳۹۶) در پژوهشی با عنوان «شناسایی و مدل سازی عوامل مؤثر بر توانمند سازی مدیران دریایی نشان دادند اثربخشی مدیریت، دانش و مهارت، پذیرش ریسک و فرهنگ سازمانی بر توانمندسازی روان شناختی نقش دارند. فراهانی و همکاران (۱۳۹۳) نشان دادند ساختار سازمانی ارگانیک و فرهنگ سازمانی با توانمندسازی روان شناختی در وزارت ورزش و جوانان کمتر از حد متوسط است و رابطه مستقیمی بین عوامل درون سازمانی با توانمندسازی روان شناختی کارکنان در این وزارتخانه وجود دارد. حسینی روش و نخعی مقدم (۱۳۹۸) طی پژوهشی با عنوان «نقش میانجی توانمند سازی روان شناختی کارکنان در رابطه فرهنگ سازمانی با انگیزش شغلی در وزارتخانه ورزش و جوانان» به این نتیجه دست یافتند که فرهنگ سازمانی با توانمندسازی روان شناختی رابطه مثبت و معنی داری دارد. مورگسون (۲۰۱۸) نشان داد بین مؤلفه های ساختار سازمانی، فرایندها و راهبردها، عدالت و فرهنگ سازمانی با کارآفرینی سازمانی رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد و این عوامل پیش بینی کننده خوبی برای توانمندسازی روان شناختی کارکنان در سازمان های خدماتی می باشد. مینیونگ و همکاران (۲۰۱۸) نشان داد اگر فرایند توانمندسازی روان شناختی به صورت اثربخش انجام شود تبعات مثبت خود را به صورت مثبت در ابعاد مختلف سازمان (فرهنگ سازمانی، تعهد سازمانی و ..) نشان خواهد داد. حسینی پور،

سیدجوادین، و نظریان(۱۳۹۷) طی پژوهشی با عنوان «تبیین رابطه بین توانمند سازی روانشناختی کارکنان و جو سازمانی نوآورانه در سازمانهای دولتی شهرستان های رودسر و املش به این نتیجه دست یافتند که بین جو سازمانی نوآورانه و حمایتی با توانمند سازی روان شناختی همبستگی مثبت و معنی داری وجود دارد. صفرزاده ، نادری ، عسگری و حیدری (۱۳۹۳) طی تحقیقی با عنوان « رابطه عدالت سازمانی ، سلامت سازمانی ، اشتیاق شغلی و جو سازمانی با توانمند سازی روان شناختی و رفتار مدنی سازمانی به این نتیجه دست یافتند که مؤلفه جو سازمانی به میزان ۵۱ درصد بر توانمندسازی روان شناختی کارکنان شرکت صنعتی اهواز تأثیر دارد. در همین راستا ادواردز(۲۰۱۰) بر اساس تحقیقی نشان داد در زمانی که جو سازمان ، پذیرنده و تسهیل کننده تغییر باشد ورهبری خلاق ، نوآور و حامی سازمان را اداره کند، کارکنان سازمان به میزان بیشتری پذیرای نوآوری در سازمان هستند و خود نیز علاقمند به تغییر و خلاقیت داوطلبانه ، که همان احساس توانمندی روانی و در پی آن افزایش رفتار های فرانش است ، روی می آورند. ایساکسن و ایساکسن (۲۰۱۱) و ایساکسن و آکرمنز(۲۰۰۷) نیز در تحقیقی به رابطه معنادار بین جو سازمانی و توانمندسازی روانشناختی دست یافتند. زانگ و بارتل (۲۰۱۰) و گوموزلو و ایلزو (۲۰۰۹) ، فیلیپ و والرنند (۲۰۰۸) و سیلا (۲۰۱۱) نیز در پژوهش های جداگانه نشان دادند افرادی که در سازمان از لحاظ روان شناختی توانمند شده اند به احتمال بیشتر رفتار خلاقانه نشان می دهند و تعهد بیشتری به شغل خود در سازمان دارند. با توجه به تحقیقات گسترده به طور کلی باید گفت، با توانمندسازی اساتید در رسیدن به اهداف فردی در جایگاه مدرس، محقق و رهبران آموزشی ، طیف وسیعی از اهداف و ماموریت های هر مؤسسه آموزشی برآورده خواهد شد.

مدل مفهومی پژوهش

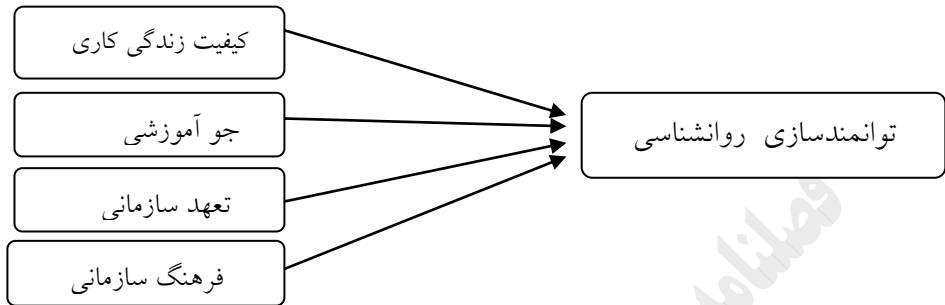
با توجه به ادبیات نظری و پژوهشی مدل مفهومی تحقیق در شکل ۱ ترسیم شده است . همانطور که در شکل ۱ ملاحظه می شود مدل کیفیت زندگی کاری ، جو آموزشی، تعهد و

1- Edwards

2- Isaksen & Isaksen, Isaksen & Akkermans

3- Zhang & Bartol, Gumusluoglu & Ilsev

فرهنگ سازمانی، متغیرهای مستقل، توانمندسازی روانشناختی اساتید متغیر وابسته در نظر گرفته شده است.



شکل شماره ۱: مدل مفهومی پژوهش

بنابراین فرضیه های پژوهش حاضر به صورت زیر است:

فرضیه اول: مؤلفه های کیفیت زندگی کاری بر توانمندسازی روانشناختی اساتید دانشگاه فرهنگیان تأثیر دارد.

فرضیه دوم: مؤلفه های جو آموزشی دانشگاه بر توانمندسازی روانشناختی اساتید دانشگاه فرهنگیان تأثیر دارد.

فرضیه سوم: مؤلفه های تعهد سازمانی بر توانمندسازی روانشناختی اساتید دانشگاه فرهنگیان تأثیر دارد.

فرضیه چهارم: مؤلفه های فرهنگ سازمانی بر توانمندسازی روانشناختی اساتید دانشگاه فرهنگیان تأثیر دارد.

روش تحقیق

تحقیق حاضر از نظر هدف کاربردی و به لحاظ روش پژوهش توصیفی همبستگی از نوع پیمایشی محسوب می گردد. زیرا برای اثبات فرضیه های تحقیق از نظرسنجی با افراد درگیر مسأله استفاده شده است. برای تحلیل داده های کمی و برازش مدل های اندازه گیری هر کدام از متغیرهای مکنون از طریق تحلیل عاملی تأییدی و برای اجرای مدل یابی مدل سازی معادلات ساختاری از نرم افزار Lisrel8 استفاده شد. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه اساتید دانشگاه فرهنگیان بوشهر به تعداد ۶۳۸ نفر (۳۶۵ مرد و ۲۷۳ زن) در سال ۱۳۹۸-

است که حجم نمونه با استفاده از فرمول کوکران ۲۵۰ نفر تعیین شده و با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی ساده پرسشنامه بین اساتید توزیع شده است.

ابزارهای پژوهش: برای جمع آوری داده ها در این تحقیق از پنج پرسشنامه استاندارد متناسب با ابعاد کیفیت زندگی کاری، جو آموزشی، تعهد و فرهنگ سازمانی و توانمندسازی روانشناختی تدوین شد که به شرح زیر می باشد:

- پرسشنامه کیفیت زندگی کاری: این پرسشنامه شامل ۳۲ گویه بسته -پاسخ براساس مقیاس پنج درجه ای لیکرت بر پایه مدل والتون (۱۹۷۳) می باشد. که از مؤلفه های هشت گانه (پرداخت منصفانه، محیط کاری امن و بهداشتی، تأمین فرصت رشد و امنیت مداوم، فضای کلی زندگی، قانون گرایی، وابستگی اجتماعی، یکپارچگی وانسجام در سازمان و توسعه قابلیت های انسانی

تشکیل شده است. معیار امتیاز بندی سؤالات پرسشنامه بطورکل مقیاس طیف لیکرت پنج گزینه ای (خیلی کم، کم، تاحدودی، زیاد و خیلی زیاد) بود. نمره گذاری آن به صورت ۲، ۳، ۴، ۵، ۱۰ می باشد. قلعه ای و همکاران (۱۳۹۷) روایی پرسشنامه بر اساس نظراساتید و متخصصان و پایایی این پرسشنامه را بر اساس ضریب آلفای کرونباخ ۹۲ درصد گزارش کرده اند. در پژوهش حاضر ضریب پایایی این پرسشنامه از طریق آزمون آلفای کرونباخ ۷۸ درصد می باشد که این ضریب در سطح قابل قبولی قرار دارد. روایی پژوهش حاضر از طریق تحلیل عاملی تأییدی با شاخص های برازش نظیر کای دو غیر معنادار و شاخص نیکویی برازش (۹۳) درصد می باشد که بیانگر روایی مطلوب این پرسشنامه می باشد.

- پرسشنامه جو آموزشی سازمانی : این پرسشنامه شامل ۱۵ گویه بسته -پاسخ براساس مقیاس پنج درجه ای لیکرت بر پایه مدل تریسی و توس (۲۰۰۵) می باشد که از مؤلفه های حمایت مدیریتی (۵ سؤال)، حمایت شغلی (۵ سؤال) و حمایت سازمانی (۵ سؤال) تشکیل شده است. معیار امتیاز بندی سؤالات پرسشنامه بطورکل مقیاس طیف لیکرت پنج گزینه ای (خیلی کم، کم، تاحدودی، زیاد و خیلی زیاد) بود. نمره گذاری آن به صورت ۱، ۲، ۳، ۴، ۵ می باشد. تریسی و توس مقدار روایی این پرسشنامه را از طریق تحلیل عاملی تأییدی به صورت سه عاملی بر حسب شاخص های برازش نظیر کای دو غیر معنادار و شاخص نیکویی برازش (۹۵) درصد در حد مطلوبی گزارش کرده اند. روایی و پایایی این پرسشنامه در داخل توسط برازنده، آتش پور و گل پرور مورد تأیید قرار گرفته است به طوری که ضریب پایایی این پرسشنامه)

۸۶) درصد گزارش داده اند. در پژوهش حاضر ضریب پایایی این پرسشنامه از طریق آزمون آلفای کرونباخ ۷۹ درصد می باشد که این ضریب در سطح قابل قبولی قرار دارد. روایی پژوهش حاضر از طریق تحلیل عاملی تأییدی با شاخص های برازش نظیر کای دو غیرمعنادار و شاخص نیکویی برازش (۹۷) درصد می باشد که بیانگر روایی مطلوب این پرسشنامه می باشد. پرسشنامه تعهد سازمانی: این پرسشنامه شامل ۵ گویه بسته - پاسخ براساس مقیاس پنج درجه ای لیکرت برپایه مدل میر و آلن (۱۹۸۴) می باشد که از سه مؤلفه تعهد عاطفی (۲) (سؤال) تعهد

مستمر (۲سؤال) و تعهد هنجاری (۱سؤال) تشکیل شده است. معیار امتیازبندی سؤالات پرسشنامه بطور کل مقیاس طیف لیکرت پنج گزینه ای (خیلی کم، کم، تاحدودی، زیاد و خیلی زیاد) بود. نمره گذاری آن به صورت ۵، ۴، ۳، ۲، ۱ می باشد. هنرمند و همکاران (۱۳۹۴) روایی این پرسشنامه را از طریق همبسته کردن با مقیاس های دیگر تعهد سازمانی ۷۰ درصد و پایایی آن را با آزمون آلفای کرونباخ ۸۱ درصد گزارش کرده اند. پژوهش حاضر ضریب پایایی پرسشنامه از طریق آلفای کرونباخ ۸۳ درصد می باشد که این ضریب در سطح قابل قبولی قرار دارد. روایی پژوهش حاضر از طریق تحلیل عاملی تأییدی با شاخص های برازش نظیر کای دو غیر معنادار و شاخص نیکویی برازش (۹۶) درصد می باشد که بیانگر روایی مطلوب این پرسشنامه می باشد. پرسشنامه فرهنگ سازمانی دنیسون (۲۰۰۰): این پرسشنامه شامل ۳۶ گویه بسته - پاسخ براساس مقیاس پنج درجه ای لیکرت برپایه مدل دنیسون (۲۰۰۰) می باشد که از مؤلفه های درگیر شدن

در کار (۹ سؤال)، سازگاری (۹ سؤال)، انطباق پذیری (۹ سؤال) و رسالت (۹ سؤال) تشکیل شده است. معیار امتیازبندی سؤالات پرسشنامه بطور کل مقیاس طیف لیکرت پنج گز-ینه ای (خیلی کم، کم، تاحدودی، زیاد و خیلی زیاد) بود. نمره گذاری آن به صورت ۵، ۴، ۳، ۲، ۱ می باشد. حسینی روش و نخعی مقدم (۱۳۹۸) اعتبار این پرسشنامه را به دو روش آلفای کرونباخ و دو نیمه کردن، در دامنه ۷۳ تا ۹۷ درصد گزارش کرده اند و برای تعیین روایی، تحلیل عاملی تأییدی با شاخص های برازش نظیر کای دو غیر معنادار و شاخص نیکویی برازش (۹۰) درصد در حد مطلوبی گزارش کرده اند. در پژوهش حاضر ضریب پایایی این پرسشنامه از طریق آزمون آلفای کرونباخ ۷۸ درصد می باشد که این ضریب در سطح قابل قبولی قرار دارد. روایی پژوهش حاضر از طریق تحلیل عاملی تأییدی با شاخص های برازش

نظیرکای دو غیر معنا دار و شاخص نیکویی برازش (۹۱) درصد می باشد که بیانگر روایی مطلوب این پرسشنامه می باشد .

- پرسشنامه توانمندسازی روان شناختی اسپریتزر-میشرا (۱۹۹۶): این پرسشنامه شامل ۱۵ گویه بسته -پاسخ براساس مقیاس پنج درجه ای لیکرت برپایه مدل اسپریتزر-میشرا (۱۹۹۶): می باشد که از الگوی توماس و ولتهوس اقتباس شده است و از مؤلفه های معناداری (۳ گویه) ، شایستگی (۳ گویه)، خودمختاری (۳ گویه) ، اثرگذاری (۳ گویه) و اعتماد (۳ گویه) تشکیل شده است. معیار امتیازبندی سؤالات پرسشنامه بطورکل مقیاس طیف لیکرت پنج گزینه ای (خیلی کم ، کم ، تاحدودی، زیاد و خیلی زیاد) بود. نمره گذاری آن به صورت ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، می باشد. حسینی روش و نخعی مقدم (۱۳۹۸) اعتبار این پرسشنامه را به دو روش آلفای کرونباخ و دو نیمه کردن، در دامنه ۶۶ تا ۹۹ درصد گزارش کرده اند و برای تعیین روایی، تحلیل عاملی تأییدی با شاخص های برازش نظیر کای دو غیر معنادار و شاخص نیکویی برازش (۹۸) درصد در حد مطلوبی گزارش کرده اند. در پژوهش حاضر ضریب پایایی این پرسشنامه از طریق آلفای کرونباخ (۸۳) درصد می باشد که این ضریب در سطح قابل قبولی قرار دارد. روایی پژوهش

حاضر از طریق تحلیل عاملی تأییدی با شاخص های برازش نظیرکای دو غیرمعنا دار و شاخص نیکویی برازش (۹۷) درصد می باشد که بیانگر روایی مطلوب این پرسشنامه می باشد.

روش تجزیه و تحلیل داده ها: قبل از تجزیه و تحلیل داده ها، نرمال بودن یا نبودن جامعه آماری جهت آزمونهای (پارامتریک و ناپارامتریک) با آزمون کولموگروف اسمیرنوف مورد بررسی قرار گرفت که نتایج آن در جدول (۱) ارائه شده است .

جدول شماره ۱: آزمون کولموگروف - اسمیرنوف

متغیر	مقدار آماره کولموگروف-اسمیرنوف	مقدار معناداری آزمون	نتیجه
کیفیت زندگی کاری	۱/۵۷۹	۰/۵۷	نرمال است
جو آموزشی دانشگاه	۱/۴۶۸	۰/۰۶۳	نرمال است
تعهد سازمانی	۱/۳۵۹	۰/۰۵۳	نرمال است
فرهنگ سازمانی	۱/۲۴۶	۰/۰۹۰	نرمال است
توانمندسازی روانشناختی	۱/۸۸۷	۰/۰۶۷	نرمال است

جدول شماره ۱ معناداری آزمون کولموگروف - اسمیرنوف آورده شده است، ملاحظه می شود

که تمامی متغیرهای پژوهش دارای سطح معنی داری بالاتر از پنج درصد می باشند. بنابراین می توان گفت متغیرهای پژوهش نرمال بوده و لذا برای بررسی فرضیات می توانیم از آزمونهای پارامتریک مانند ضریب همبستگی پیرسون نیز استفاده نماییم. در این پژوهش پس از محاسبه شاخص های توصیفی متغیرهای پژوهش به منظور بررسی روابط علی بین متغیرها از روش معادلات ساختاری استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل داده ها و آزمون فرضیه های پژوهش از نرم افزارهای SPSS و LISREL استفاده شد.

شاخص های برازش مدل مفهومی

قبل از آزمون مدل پژوهش، برازش مدل مورد بررسی قرار گرفت که نتایج شاخص های برازش آن در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول شماره ۲: نتایج شاخص های برازش مدل

NFI	CFI	AGFI	GFI	RMSEA	Df/x2
۰/۸۹	۰/۹۲۷	۰/۹۴۳	۰/۹۵۶	۰/۰۸۳	۲/۶۸

بر اساس یافته های جدول ۲ شاخص های به دست آمده نشان از برازش مناسب مدل تحقیق داشت به طوری که نسبت خی دو به درجه آزادی ($df/x^2=2/68$) شاخص نکویی برازش ($GFI=0/956$)، شاخص تعدیل نکویی برازش ($AGFI=0/943$) و ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب خطای برآورد ($RMSEA=0/05$) در سطح مناسبی قرار دارند. بنابراین برازش الگوی پژوهش در سطح مناسبی است.

یافته ها

با توجه به اینکه مبنای تجزیه و تحلیل الگوهای علی، ماتریس همبستگی است. ماتریس همبستگی، میانگین و انحراف معیار متغیرهای بررسی شده در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول شماره ۳: میانگین، انحراف معیار و ماتریس همبستگی میان متغیرهای پژوهش

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	کیفیت زندگی	جو آموزشی	تعهد سازمانی	فرهنگ سازمانی	توانمند سازی
کیفیت زندگی کار	۱۲۷/۶۸	۷/۹۴	۱	۰/۷۸	۰/۶۸	۰/۳۸	۰/۴۷
جو آموزشی	۶۰/۶۸	۴/۸۴	۰/۷۸	۱	۰/۶۷	۰/۴۷	۰/۲۸
تعهد سازمانی	۲۰/۴۴	۱/۶۶	۰/۶۸	۰/۶۷	۱	۰/۴۱	۰/۸۴
فرهنگ سازمانی	۱۴۵/۹۳	۹/۰۶	۰/۳۸	۰/۴۷	۰/۴۱	۱	۰/۳۸
توانمند سازی	۶۰/۹۲	۴/۸۹	۰/۴۷	۰/۲۸	۰/۸۴	۰/۳۸	۱

همانطور که در جدول ۳ مشاهده می شود، ضریب همبستگی کیفیت زندگی کاری با توانمندسازی روانشناسی ($r=0/47$)، جو آموزشی با توانمند سازی ($r=0/28$)، تعهد سازمانی با توانمندسازی ($r=0/84$) و فرهنگ سازمانی با توانمندسازی ($r=0/38$) در سطح ($p<0/95$) مثبت و معنا دار است. برای آزمون فرضیه ها از روش معادلات ساختاری استفاده شد.

آزمون های فرضیه های پژوهش

فرضیه اول: مؤلفه های ابعاد کیفیت زندگی کاری بر توانمندسازی روانشناختی اساتید دانشگاه فرهنگیان تاثیر دارد.

جدول شماره ۴: رابطه کیفیت زندگی کاری بر توانمند سازی روانشناختی منابع انسانی

متغیر مستقل	متغیر وابسته	ضریب مسیر	اعداد معناداری	تأیید/رد فرضیه
کیفیت زندگی کاری	توانمند سازی	۰/۸۲	۲۲/۸۰	تأیید

بر اساس یافته های جدول شماره ۴، اثر مستقیم مؤلفه های متغیر کیفیت زندگی کاری بر توانمند سازی روان شناختی با ضریب محاسبه شده ۸۲ درصد است. که در سطح ۹۵ درصد مثبت و معنا

دار می باشد. بدین معنا که با افزایش کیفیت زندگی کاری اساتید به اندازه یک واحد، ۸۲ درصد واحد افزایش در توانمندسازی روانشناختی اساتید دانشگاه فرهنگیان واحد بوشهر روی می دهد. ضریب معنی داری این رابطه یا آماره t آزمون نیز ۲۲/۸۰ به دست آمده است که بزرگتر از مقدار بحرانی t در سطح خطای ۵ درصد یعنی ۱/۹۶ بوده و نشان می دهد همبستگی مشاهده شده معنادار است. بنابراین فرضیه اول تحقیق به شکل معناداری تأیید می گردد.

فرضیه دوم: مؤلفه های ابعاد جو آموزشی دانشگاه بر توانمندسازی روانشناختی اساتید دانشگاه فرهنگیان تاثیر دارد. نتایج در جدول شماره ۵ ارائه شده است.

جدول شماره ۵: رابطه جو آموزشی دانشگاه بر توانمند سازی روانشناختی منابع انسانی

متغیر مستقل	متغیر وابسته	ضریب مسیر	اعداد معناداری	تأیید/رد فرضیه
جو آموزشی	توانمند سازی	۰/۵۰	۹/۰۳	تأیید

بر اساس یافته های جدول شماره ۵، اثر مستقیم مؤلفه های متغیر ابعاد جو آموزشی بر توانمند سازی روان شناختی با ضریب محاسبه شده ۵۰ درصد است که در سطح ۹۵ درصد مثبت

ومعنادار می باشد. بدین معنا که با افزایش جو آموزشی به اندازه یک واحد، ۵۰ درصد واحد افزایش در توانمندسازی کارکنان دانشگاه فرهنگیان واحد بوشهر روی می دهد. ضریب معنی داری این رابطه یا آماره t آزمون نیز $۹/۰۳$ دست آمده است که بزرگتر از مقدار بحرانی t در سطح خطای ۵ درصد یعنی $۱/۹۶$ بوده و نشان می دهد همبستگی مشاهده شده معنادار است. بنابراین فرضیه دوم تحقیق به شکل معناداری تأیید می گردد.

فرضیه سوم: مؤلفه های ابعاد تعهد سازمانی دانشگاه بر توانمندسازی روانشناختی اساتید دانشگاه فرهنگیان تأثیر دارد. نتایج در جدول شماره ۶ ارائه شده است.

جدول شماره ۶: رابطه تعهد سازمانی دانشگاه بر توانمندسازی روانشناختی منابع انسانی

متغیر مستقل	متغیر وابسته	ضریب مسیر	اعداد معناداری	تأیید/رد فرضیه
تعهد سازمانی	توانمندسازی	۰/۹۹	۲۱/۷۵	تأیید

بر اساس یافته های جدول شماره ۶، اثر مستقیم مؤلفه های ابعاد تعهد سازمانی بر توانمندسازی روان شناختی با ضریب محاسبه شده ۹۹ درصد است که در سطح ۹۵ درصد مثبت و معنادار می باشد. بدین معنا که با افزایش تعهد سازمانی به اندازه یک واحد، ۹۹ درصد واحد افزایش در توانمندسازی روان شناختی منابع انسانی دانشگاه فرهنگیان واحد بوشهر روی می دهد. ضریب معنی داری این رابطه یا آماره t آزمون نیز $۲۱/۷۵$ دست آمده است که بزرگتر از مقدار بحرانی t در سطح خطای ۵٪ یعنی $۱/۹۶$ بوده و نشان می دهد همبستگی مشاهده شده معنادار است. بنابراین فرضیه سوم تحقیق نیز تأیید می گردد.

فرضیه چهارم: مؤلفه های ابعاد فرهنگ سازمانی دانشگاه بر توانمندسازی روانشناختی اساتید دانشگاه فرهنگیان تأثیر دارد. نتایج در جدول شماره ۷ ارائه شده است.

جدول شماره ۷: رابطه فرهنگ سازمانی دانشگاه بر توانمندسازی روانشناختی منابع انسانی

متغیر مستقل	متغیر وابسته	ضریب مسیر	اعداد معناداری	تأیید/رد فرضیه
فرهنگ سازمانی	توانمندسازی	۱/۰۰	۹۵/۶۰	تأیید

بر اساس یافته های جدول شماره ۷، اثر مستقیم مؤلفه های ابعاد فرهنگ سازمانی بر توانمندسازی روانشناختی ۱/۰۰ درصد است که در سطح ۹۵ درصد مثبت و معنادار می

باشد. بدین معنا که با افزایش فرهنگ سازمانی به اندازه یک واحد، ۱/۰۰ درصد واحد افزایش در توانمند سازی روان شناختی اساتید دانشگاه فرهنگیان واحد بوشهر روی می دهد. ضریب معنی داری این رابطه یا آماره t آزمون نیز ۹۵/۶۰ دست آمده است که بزرگتر از مقدار بحرانی t در سطح خطای ۵٪ یعنی ۱/۹۶ بوده و نشان می دهد همبستگی مشاهده شده معنادار است. بنابراین فرضیه چهارم نیز تحقیق تایید می گردد.

بحث و نتیجه گیری

هدف از این پژوهش بررسی تاثیر کیفیت زندگی کاری، جو آموزشی دانشگاه، تعهد سازمانی و فرهنگ سازمانی بر توانمندسازی روان شناختی اساتید دانشگاه فرهنگیان بوشهر بود. تمامی روابط یاد شده از طریق همبستگی پیرسون و الگوی معادلات ساختاری آزمون شد. نتایج معادلات-ت ساختاری نشان می دهد که مدل پیشنهادی از برازش نسبتاً مطلوبی برخوردار است. نتایج بررسی فرضیه اول تحقیق نشان داد که اثر مستقیم ابعاد کیفیت زندگی کاری اساتید دانشگاه در هشت شاخص آن بر توانمندسازی اساتید مثبت و معنادار است. و شرایط زندگی کاری آنان در سطح نسبتاً مطلوبی قرار دارد. از این رو فرضیه اول تحقیق تأیید گردید. بنابراین بهتری می توانند قابلیت ها و توانمندی های خود را رشد دهند و احساس و دیدگاهی که به خود و سازمان شان دارند بهبود بخشند و احساس مسئولیت و تعهد بیشتری نسبت به شغل خود داشته باشند، که خود باعث ارتقای عملکرد فردی و سازمانی آنان شده و بهروری هم به دنبال آن در آنان بالاتر می رود. این نتیجه با یافته های قلعه ای و همکاران (۱۳۹۷)؛ یزدانی (۱۳۹۳)؛ آقا وردی و همکاران (۱۳۹۵)؛ میر جلیلی (۱۳۹۷)؛ مونیکا صوفیا، جومز سالسدو، لویز آرماند و گالویس آپونت و ویسنتریو، ال (۲۰۱۷)، اسپریتزر و همکاران (۱۹۶۶)، سلیمی و سادین (۲۰۱۴)، گنگ ولی (۲۰۱۱)؛ کاپلیتی، توندو پترا فوسا، تنزتی، پاناسی و جنتایل (۲۰۲۰) همسویی و مطابقت دارد. در تبیین این یافته باید بیان کرد زمانی که رهبران سازمان ها به دنبال کیفیت زندگی کاری کارکنان به خصوص در هشت مؤلفه (پرداخت منصفانه و مساوی برای انجام کار، شرایط کاری ایمن و بهداشتی، فرصت رشد و امنیت مداوم، قانون گرایی، مسئولیت پذیری اجتماعی، تعادل بین زندگی کاری و دیگر بخش های زندگی، یکپارچگی و انسجام و توسعه قابلیت های انسانی) باشند و بتوانند در جهت رسیدن به این مؤلفه ها برنامه ریزی داشته باشند بهتر می توانند زمینه افزایش توانمندسازی روان شناختی کارکنان فراهم کنند و زمانی که کارکنان دانشگاه

توانمند می‌شوند، قادر خواهند بود تا اهداف مشخص و روشنی را برای خود ایجاد کنند و آن‌ها را با مأموریت‌ها و اهداف کلان سازمان مرتبط نمایند در نتیجه از احساس تأثیر گذاری، معناداری و خودکارآمدی بیشتری در کارشان برخوردار می‌شوند و احساس می‌کنند از قابلیت‌ها و توانمندی‌های لازم برای انجام موفقیت آمیز یک شغل بهره‌مندند، افراد توانمند نه تنها احساس شایستگی بلکه اطمینان دارند و قادرند که کارها را با کفایت انجام دهند و معتقدند می‌توانند راهی برای رویارویی با چالش‌ها و موانع جدید بیابند و رشد کنند (خانعلی زاده، ۱۳۸۷). در نتیجه احساس خودتعیینی و شایستگی می‌کنند و کیفیت کار آنان بهبود می‌یابد و دانشگاه نیز به توسعه کارکنان توانمند خود بعنوان یکی از سرمایه‌های اجتماعی، فکری، مزیت رقابتی برتر و موفقیت در راستای چشم انداز سند چشم انداز ۱۴۰۴ نائل می‌شود. از سویی توجه مسئولان به امر توانمندسازی روان‌شناختی کارکنان در دانشگاه با پنج مؤلفه آن باعث پیامدهایی چون- افزایش مهارت‌ها، توانمند یهای شغلی، بهره‌وری سازمانی، شایسته‌سالاری، تخصص‌گرایی، جذب نیروی خبره و خلاق در دانشگاه، نوآوری سازمانی، پاسخگویی شفاف، آشنایی به قوانین و اسناد بالادستی نظام نیز می‌شود (دمیرچی و همکاران، ۱۳۹۸).

یافته‌های بررسی فرضیه دوم پژوهش آشکار نمود که مؤلفه‌های جو آموزشی بر توانمندسازی روان‌شناختی تأثیر مستقیم، مثبت و معناداری دارد. از این رو فرضیه دوم تحقیق نیز تأیید گردید. این نتیجه با یافته‌های حسینی پور و همکاران (۱۳۹۷)، صفرزاده و نادری (۱۳۹۳)، آسماندره و همکاران (۱۳۹۸)، نادری و همکاران (۱۳۹۲)، برازنده، آتش پور و گل‌پرو (۱۳۹۱)، حاجلو (۱۳۹۱)، قربان‌نیتی و همکاران (۱۳۹۹)، ثناگو و همکاران (۱۳۹۱)، براتی، حمدآبادی و همکاران (۱۳۸۹)، عزیزپور (۱۳۹۱)، سیدعامری و همکاران (۱۳۸۹)، تیلور (۲۰۱۳)، فرنالد و مولدگاز (۲۰۱۲)، فیلیپ والرند (۲۰۰۸)، سیلا (۲۰۱۱)، بل، منگوک، ویدنگ (۲۰۱۲)، آدام و همکاران (۲۰۱۳)، هوی و میسکل (۲۰۰۳)، تریسی و توس (۲۰۰۵)، موک و ایو-یونگ (۲۰۰۲) همسویی و مطابقت دارد. همچنین اسپریتزر (۱۹۶۸) دریافت که کارکنان در واحدهای با جو سازمانی مشارکت بیش‌تر در کار، قلمرو کنترل گسترده‌تر و پرداخت بر مبنای عملکرد سطوح بالاتری از توانمندسازی روان‌شناختی را گزارش می‌کنند. به منظور تبیین این یافته از پژوهش به نظر می‌رسد قرار دادن زمینه‌های خلاقانه در سازمان، ارج نهادن به نظرات نوآورانه و مبتکرانه و ایجاد جو حمایتی با سه مؤلفه (سازمانی، مدیریتی و شغلی) احساس کار-

آمدی، معنی داری، شایستگی و تأثیرگذاری را در کارکنان افزایش می دهد و رفتارهای فراتر از مسئولیت کارکنان در محیط کاری افزایش می یابد و محیطی سالم برای ارائه توانایی ها، قابلیت ها و استعدادهای کارکنان مهیا می نماید و نیز باید گفت از جمله عوامل تأثیرگذار در توانمندسازی- کارکنان، جو و محیط کاری سازمانی است که جو آموزش سازمانی سازنده و تعاملی می تواند در ایجاد انگیزش برای کارکنان و به بهبود روحیه آنان، مشارکت هرچه بیشتر در تصمیم گیریها و سیاستگذاری آموزشی، ازدیاد خلاقیت و نوآوری مؤثر باشد و به عنوان یک منبع مهم در تأمین سلامت روانی کارکنان و به دنبال آن بهسازی و توانمندسازی کارکنان به شمار آید. بالعکس نارضایتی از جو آموزشی سازمانی در دانشگاه سبب ناخشنودی شغلی، مشارکت پایین در تصمیم گیری ها و یادگیری آموزشی، استرس و فرسودگی شغلی و ترک شغلی می انجامد که خود باعث از بین رفتن سرمایه انسانی و اجتماعی و ناکارآمدی نیروی انسانی در دانشگاهها می شود. بنابراین نتیجه این فرضیه پژوهش را می توان متوجه مدیران سازمان ها دانست که با فراهم ساختن جو آموزشی ارتباطی، مشارکتی، حمایتی متعادل و مناسب زمینه لازم جهت ارائه نظرها، پیشنهادها، انتقادهای آزادانه را برای کارکنان دانشگاه میسر سازند و از تجارب حرفه ای و ایده های جدید آنان به صورت خلاقانه جهت حل مشکلات آموزشی بهره مند گردند تا خود کارآمدی اساتید و زمینه توانمندسازی آنان صورت گیرد. از دیگر نتایج تحقیق آن است که اثر مستقیم مؤلفه های تعهد سازمانی (تعهد مستمر، عاطفی و هنجاری) بر توانمندسازی روانشناختی مثبت و معنادار است. از این رو فرضیه سوم تحقیق نیز تأیید گردید. این نتیجه با یافته های حسنی (۱۳۸۶)، جدی (۱۳۸۶)، همائی و همکاران (۱۳۹۴)، حسینی نسب و همکاران (۱۳۹۴)، زاهدی و همکاران (۱۳۸۹)، آتایه و همکاران (۲۰۱۲) دی، هنکین و دومر (۲۰۰۳)، بوگلرو سومر (۲۰۰۴)، وو و شورت (۱۹۹۶)، توماس و ولتهاووس (۱۹۹۰) همخوانی دارد. در تبیین این یافته باید بیان کرد که توانمندسازی روان شناختی فرصتی است برای انتخاب، استقلال، مسئولیت پذیری و مشارکت در تصمیم گیریها به افراد داده می شود تا اساتید توانمند، متعهد آزادانه و بدون ترس و با احساس تعهد بیشتری نسبت به انجام وظایف خود بپردازند و موجب افزایش کارایی و اثربخشی نظام آموزش عالی کشور گردند. بنابراین با افزایش تعهد سازمانی در دانشگاه، افزایش توانمندی اساتید در ۵ بعد (معنا داری، شایستگی، خودمختاری، مؤثر بودن و خود باوری) به دنبال دارد.

نتایج ارزیابی فرضیه چهارم حاکی از آن بود که مؤلفه های فرهنگ سازمانی بر توانمندسازی روانشناختی اساتید تاثیر مستقیم، مثبت و معناداری دارد، که این مؤلفه قوی ترین تأثیر را بر توانمندسازی روان شناختی دارد. از این رو فرضیه چهارم تحقیق نیز تأیید گردید. این نتیجه با یافته های جلالی وهمکاران (۱۳۹۶)، بهشتی فر وشهبازیان (۱۳۹۸)، فراهانی و همکاران (۱۳۹۳)، حسینی روش ونخعی مقدم (۱۳۹۸)، حریری زاده وهمکاران (۱۳۹۶)، حسین پور و همکاران (۱۳۹۴)، سهرابی و محمدی (۱۳۹۶)، براون (۲۰۱۶)، ساندر (۲۰۱۶)، مامفورد وهمکاران (۲۰۱۷)، مینیونگ و همکاران (۲۰۱۸)، سایگلروپیرسون (۲۰۱۴)، بمبل و همکاران (۲۰۱۴)، ایگان ویانگ (۲۰۱۴)، چیانگ (۲۰۱۱)، جاین وهمکاران (۲۰۱۸) همخوانی دارد. در تبیین این یافته باید گفت با افزایش ابعاد فرهنگ سازمانی توانمندسازی اساتید دانشگاه فرهنگیان افزایش می یابد که خود سبب توسعه وبالندگی دانشگاه، همسوسدن ارزش ها، هنجارها واهداف فردی وسازمانی آن وبه دنبال آن ارتقای کیفیت آموزش وشکوفایی یادگیری دانشجو-معلمان می شود. به طور کلی اگر فرهنگ یک سازمان، احساس معناداری، شایستگی، خودمختاری، اثرگذاری و اعتماد را در کارکنانش به وجود آورد، آن گاه توانمندی روانشناختی در کارکنان ایجاد می شود واز طرفی هر چه کارکنان از توانمندی بیشتری برخوردار شوند، سازمان از فرهنگ سازمانی مطلوب تری برخوردار خواهد شد. بنابراین مدیران باید سعی کنند تا محیطی به وجود آورند که زمینه توانمندسازی کارکنان را فراهم سازد. از این رو باید در توانمندسازی کارکنان به مؤلفه فرهنگ سازمانی نیز توجه ویژه داشت (کاظمیان، ۱۳۹۳). در یک برداشت کلی می توان نتیجه گرفت که با پرداختن مبحث نوین توانمندسازی کارکنان در دانشگاهها امید می رود ما را به دانشگاه نسل سوم به عنوان یک سازمان کارآفرین سوق دهد که در آینده تعاملات بین دانشگاه ومحیط بیرون بر مبنای نگرش کارآفرینانه است (سروان ۲۰۱۸) و به مباحثی چون توسعه مهارت های شغلی، حرفه ای، فرهنگ سازمانی، کیفیت زندگی کاری، تعهد سازمانی، تجاری سازی دانش، بین المللی سازی وتوانمندسازی دانشجویان، استادان با فرایند توسعه ملی وحل مسائل جامعه به روش علمی می پردازد. که با پژوهش مختاری وبهروزی (۱۳۹۹)، نیز همسومی باشد. از لحاظ امتیاز بندی مؤلفه های فرهنگ سازمانی، تعهد سازمانی و کیفیت زندگی کاری به ترتیب اولویت بیشترین تأثیر وهمبستگی با توانمندسازی وجو آموزشی کمترین تأثیر ورواقت رتبه چهارمین امتیاز قرار داشتند براین اساس پیشنهاد می گردد:

- تدوین و تنظیم استراتژی سرمایه انسانی در دانشگاه فرهنگیان با رویکرد توانمندسازی روان شناختی به منظور تعالی و بالندگی آن صورت گیرد.

بستری مناسب و مساعد به منظور ارتقای فرهنگ سازمانی مشارکتی، تعهدسازمانی، کیفیت زندگی کاری در دانشگاه فرهنگیان جهت ارتقای هرچه بیشتر توانمندسازی کارکنان دانشگاه صورت پذیرد که نتایج برآمده از تحقیق نشان دهنده بیشترین عوامل تاثیر در توانمندسازی مدرسان دانشگاه فرهنگیان متغیرهای ذکر شده داشتند.

- فراهم نمودن زمینه لازم برای جوآموزشی سالم، رقابتی، تعاملی، و حمایتی در سه ابعاد آن در دانشگاه (سازمانی، مدیریتی و شغلی) که به نوبه خود تاثیرشگرفی بر توانمندسازی اساتید دارد.

منابع و ماخذ

- آقاویردی، بابک، مقدسی، علیرضا، شریف زاده، فتاح (۱۳۹۵). عوامل مؤثر بر توانمندسازی نیروی انسانی به منظور تعالی سازمانی مورد مطالعه: گمرک جمهوری اسلامی ایران. *فصلنامه مطالعات منابع انسانی*. (۲۱) ۵، صص ۴۶-۶۹.
- آسماندره، عبدالحمید، قاسم زاده، ابوالفضل، مهدیون، روح الله (۱۳۹۸). بررسی نقش جو آموزشی سازمانی و فرهنگ سازمانی بر یادگیری غیررسمی معلمان جاسک. دو *فصلنامه مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*. (۲۰) ۸، صص ۲۸۴-۲۶۴.
- برازنده، امین، آتش پور، سیدحمید، گل پرور، محسن و دیباجی، سید میثم (۱۳۹۰). بررسی نقش جوآموزشی در بسترسازی تفکر سیستمی در سازمان. *اولین کنفرانس ملی رویکرد سیستمی در ایران*. مرکز استراتژی و توسعه علوم شیراز.
- بهشتی فر، ملیکه واحد، شهبازیان (۱۳۹۸). ارائه الگوی اثربخش توانمندسازی روان شناختی کارکنان دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز. *مجله توانمندسازی سرمایه انسانی*. (۳) ۲، صص ۲۱۱-۲۳۳.
- ترک زاده، جعفر، محترم، معصومه. (۱۳۹۰). پیش بینی تعهدسازمانی دانشجویان براساس ادراک آنها از جوآموزشی دانشگاه. *مورد مطالعه: دانشگاه شیراز. فصلنامه انجمن آموزش عالی*. (۲) ۴، صص ۱۲۴-۱۳۰.

- ثناگو، اکرم؛ لیلا جویباری و فاطمه مهرآور (۱۳۹۱). بررسی دیدگاه گروهی از دانشجویان علوم پزشکی در خصوص جو سازمانی و محیط دانشگاهی. *فصلنامه جنتاشاپیر*. ۳(۲)، صص ۳۴-۵۲.
- جدی، ابراهیم (۱۳۸۸). *بررسی رابطه توانمندسازی دبیران با تعهد سازمانی، تعهد حرفه‌ای و رفتار تابعیت سازمانی دبیران در مدارس ناحیه یک شهر تبریز*. پایان نامه کارشناسی ارشد در دانشگاه ارومیه.
- حسینی روش، محمدحسین ونحی مقدم، مهسا (۱۳۹۸). نقش میانجی توانمند سازی روان شناختی کارکنان در رابطه فرهنگ سازمانی با انگیزش شغلی. *مجله توانمند سازی سرمایه انسانی*. ۲(۱)، ۱-۱۰.
- حسینی نسب، داوود، میکائیلی، فرزانه و اقبالی قاضی، نسرین (۱۳۸۹). بررسی رابطه توانمندسازی روان شناختی دبیران با تعهد سازمانی در آنها در مدارس متوسطه شهر ارومیه. *مجله علوم تربیتی*. ۳(۹)، ۲۷-۴۹.
- حریری زاده، معصومه، سیداحمدی زاویه، سعید و گودرزی، رضا (۱۳۹۶). تأثیر فرهنگ سازمانی بر توانمندسازی کارکنان، نمونه پژوهی: سازمان اسناد و کتابخانه ملی ایران. *فصلنامه مطالعات ملی کتابداری و سازماندهی اطلاعات*. ۱(۱)، ۲۸، صص ۸۸-۱۰۰.
- حسینی پور، سیدوحید، سیدجوادین، سیدرضا و نظریان، بلال (۱۳۹۷). تبیین رابطه بین توانمندسازی روان شناختی کارکنان و جو سازمانی نوآورانه در سازمانهای دولتی شهرستان های رودسر و املش. *مجله توانمند سازی سرمایه انسانی*. ۱(۲)، صص ۸۵-۹۵.
- حق پرست لاتی، طیبه (۱۳۹۲). تأثیر دوره آموزش و پژوهش در عمل در بهبود فرایند یاددهی - یادگیری معلمان دوره ابتدایی شهر تهران. *فصلنامه رهیافتی نودر مدیریت آموزشی*. ۵(۱)، صص ۲۱-۲.
- حاجلو، نادر (۱۳۹۱). رابطه استرس شغلی، فرسودگی شغلی و کیفیت زندگی کارکنان با رضایت از جو سازمانی دانشگاه محقق اردبیلی. *فصلنامه رهیافتی نودر مدیریت آموزشی*. ۳(۳)، صص ۱۷۰-۱۸۴.
- حسین پور، داود، اصغری اقدم، بهرام و محبوب، علی (۱۳۹۴). تأثیر فرهنگ سازمانی بر یادگیری سازمانی و خالقیت دبیران. *فصلنامه رسالت مدیریت آموزشی*. ۴(۱۱)، صص ۲۶۴-۲۸۰.

- دمیرچی، مرضیه، حسینی، رسول، اولادیان، معصومه (۱۳۹۸). طراحی الگوی توانمندسازی کارکنان بانک سپه براساس یادگیری سازمانی. *فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی*. (۲۰)، ۱، صص ۳-۲۵.
- زاهدی، شمس السادات، پولادی، حسن، ستاری نسب، رضا و کوشکی جهرمی، علیرضا (۱۳۸۹). تحلیل رابطه توانمندی روان شناختی و تعهد سازمانی. *مجله رشد فناوری*. (۲۴)، ۶، صص ۵۹-۶۴.
- سهرابی، طهمورث و محمدی، مرتضی (۱۳۹۶). بررسی نقش فرهنگ یادگیری سازمانی در توانمندسازی کارکنان با مطالعه نقش میانجی انتقال دانش. *چشم انداز مدیریت دولتی*. (۳۲)، ۳، صص ۱۷۴-۱۵۵.
- سیدعامری، میر حسن و اسمعیلی، محمدرضا (۱۳۸۹). رابطه بین توانمندسازی، تعهد سازمانی و تعهد شغلی کارکنان اداره کل تربیت بدنی استان تهران. *مجله مدیریت ورزشی*. (۴)، ۷، صص ۱۲۵-۱۴۴.
- شیرین، علی، فروزنده، لطف اله، دانایی فرد، حسن و خائف الهی، احمد علی (۱۳۹۶). مدل ساختاری فرایند توانمندسازی منابع انسانی دانش بنیان. *فصلنامه فرایند مدیریت توسعه* (۳۰)، ۱، صص ۳-۳۰.
- طالقانی، محمد، علوی، سید بابک و بانکی، سارا (۱۳۹۷). بررسی رابطه ادراک کارکنان از رفتارهای سیاسی مدیران و تعهد سازمانی کارکنان: مطالعه نقش میانجی بدگمانی شناختی. *فصلنامه علوم مدیریت ایران*. (۵۰)، ۱۳، صص ۳۳-۵۲.
- عبدالهی، بیژن و عبدالرحیم نوه ابراهیم (۱۳۸۷). *توانمندسازی کارکنان کلید طلایی مدیریت منابع انسانی*، چاپ دوم، تهران: موسسه نشر و ویرایش.
- فرهادی راد، حمید، شاهی سکینه و خلیلی امین الله (۱۳۹۸). شناسایی مؤلفه های دانش دبیران در آموزش و پرورش شهر اهواز. *مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز*. (۲۶)، ۶، صص ۷۶-۵۵.
- قربان نیتی، مالک، علیشاهی، ابوالفضل قاسم زاده و برقی عیسی (۱۳۹۹). نقش ابعاد جو آموزش سازمانی و جهت گیری یادگیری شخصی بر یادگیری حرفه ای کارکنان دانشگاه علوم پزشکی تبریز. *تصویر سلامت*. (۱۱)، ۱، صص ۷۴-۸۶.
- مختاری، سهراب و بهروزی محمد (۱۳۹۹). بررسی تجربه کارآفرینی در دانشگاههای ایران و تأثیر آن بر بازار اشتغال به منظور ارائه مدل مناسب. *فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*. (۲)، ۱۱، ۲۴۹-۲۷۲.

- مجلل چوبقلو، محمد، غلام زاده، روح الله واسدزاده، سینا (۱۳۹۹). ارزیابی تمایل به پذیرش سیستمهای اطلاعاتی و تاثیر آن بر تحول پذیری سازمانی. *فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*. (۲) ۱۱، ۱۶۶-۱۳۵.
- میر جلیلی، سید محمد علی. (۱۳۹۷). بررسی نقش توسعه حرفه ای و توانمندسازی مدرسان دانشگاه فرهنگیان بر ادراک دانشجویان از کیفیت تدریس: مطالعه موردی دانشگاههای فرهنگیان یزد. *فصلنامه مطالعات آموزشی و آموزشگاهی* (۱۹) ۷، صص ۳۳-۱۰.
- محسنی، معصومه (۱۳۸۶). *رابطه توانمند سازی و تعهد سازمانی دبیران ناحیه ۱ شهر تهران*. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی رودهن.
- نادری، فرح و صفرزاده، سحر (۱۳۹۳). *رابطه عدالت سازمانی، سلامت سازمانی، اشتیاق شغلی و جو سازمانی نوآورانه با توانمندسازی روانشناختی و رفتارمدنی سازمانی*. *دانش و پژوهش در روانشناختی کاربردی*. (۳) ۱۱، صص ۶۸-۵۶.
- نادری بنی، ناهید، خنیفر، حسین، رحمتی، محمد و عابدی تراب، رضا (۱۳۹۹). *شناسایی مؤلفه های توسعه حرفه ای مدیران مدارس ابتدایی استان قم*. *فصلنامه مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*. (۲۲) ۷۹، ۹-۹۹.
- نوروزی، رضا علی، نصرتی هشی، کمال، حاتمی، مصطفی و متقی، زهره (۱۳۹۴). بررسی رابطه بین جو دانشگاه با انگیزش تحصیلی دانشجویان. *مورد مطالعه: دانشجویان دانشگاه اصفهان*. *فرهنگ در دانشگاه اسلامی* (۱) ۱۴، صص ۷۸-۱۰۰.
- همائی، رضوان، مهرابی زاده هنرمند، مهناز، عسگری، پرویز، حیدری، علیرضا و نادری فرح (۱۳۹۴). *بررسی نقش ابعاد توانمندسازی روان شناختی و تعهد سازمانی با کنترل سن، سابقه خدمت و سطح تحصیلات در دبیران*. *جامعه شناسی کاربردی*. (۱) ۲۶، صص ۲۰۴-۱۸۵.
- Atta, N. Ahmad, M. Mangla, I. & Farrell, D. (2012) "Organizational Politics, Psychological Empowerment and Organizational Commitment: Empirical Evidence from Pakistan". *International Journal of Management & Information Systems*, vol. 1.
- Aryee, S. Walumbwa, F. O. Seidu, E. Y. M. & Otaye, L. E. (2013). Impact of High-Performance Work Systems on Individual and Branch Level Performance: Test of a Multilevel Model of Intermediate Linkages." *Journal of Applied Psychology*, vol. 97, N.3, P. 667.
- Arja. P. Sini., E. Minna., S. Petri Virolainen & Helena L. Kilpi (2020)-
Exploring the link between structural empowerment and job satisfaction

through the mediating effect of role stress: Across-sectional questionnaire study *International Journal of Nursing Studies*. Vol. 109,

- Adam, J.M; Salles, L.M. (2013). School Organizational Climate and Violence in the School: Case Study of Two Brazilian Schools. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. Vol .106. P: 2323-2332.

- Bill & Melinda Gates Foundation. (2017). A Conceptual Model of Women and Girls' Empowerment. Seattle, Washington. <https://doi.org/10.1126/science.1258882.2>. Borstein, M, Gipson, J.D., Failing,

- Bampbell S L, Fowles E R, Weber B J. (2014). Organizational structure and job satisfaction in public health nursing. *Public Health Nursing*. 21(6), 564-571.

- Boglera, R. and Somech, A. (2004) Influence of Teacher Empowerment on Teachers Organizational Commitment. Professional Commitment and Organizational Citizenship Behavior in Schools". *Teaching and Teacher Education*, N. 20, P. 277-289.

- Bayarystanova, E. Arenova, A., & Nurmuhametova, R. (2013). Education system management and professional competence of managers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 140, 427-431.

- Brown, M. E. (2016). Identifying and Evaluating Factors Affecting Employees' Psychological Empowerment and Its Relationship with Organizational Citizenship Behavior, *Academy of Management Executive*. Vol 18. p: 69-81

- Bowen, D.E. & Lawler, E.E. (1992). The Empowerment of Service Workers. What, Why, When, Sloan Management Review.

- Bose, B., Heymann, J., (2019). Effects of tuition-free primary education on women's access to family planning and on health decision-making: a cross-national study. *Soc. Sci. Med.* 238, 112478. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed>.

- Beteman, T. & Strasser, S. (1984), "A longitudinal Analysis of the Antecedents of Organizational Commitment", *Academy of Management Journal*, Vol. 21, pp: 95-112.

- Chan, C.C.A. Scott-Ladd, B. (2004). Organisational learning: Some considerations for human resource practitioners. *Asia Pacific Journal of Human Resources*. 42(3), pp: 36-347.

- Conger, J.A., & Kanungo, R.N. (1988). The Empowerment Process: Integrating Theory and Practice. *Academy of Management Review*, 13(3), pp: 471-482 .

- Cappelletti I.T.; N. Pietrafusa T. Renzetti I. Pannacc. S. Gentile M. Perrucci C. alabres P. Cornaglia

Ferraris N, pecchio F & Vigevano (2020). Improvement of quality of life in adolescents with epilepsy after an empowerment and sailing experience. *Epilepsy & Behavior*, Vol 106, 106957.

- Chiang, F., Au K. Y., Huid, M. K. (2011). The moderating effect of collectivistic orientation in psychological empowerment and job satisfaction relationship. *International Journal of Hospitality Management*, 30(2), 319-328.

- Celia. K. Shannon. N. Wood. Hadiza. G. Simon. Peter. Sebina. Kibira. Fredric. k. Makumbi. E. Omoluabi. Solomon. S. A. ssefa. Seme. A. & Tsui. Caroline. M. (2020). I am the masterkey that opens and locks': empowerment in reproductive health. *Social Science & Medicine* Vol: 258,

- Cho, T. & Faerman, S. R. (2010). An integrative approach to empowerment: construct definition, measurement, and validation. *Public Management Review* 12 (1), 33-51.

- Chughtai, A. A., & Zafar, S. (2006). Antecedents and consequences of organizational commitment among Pakistani university teachers.

- Chaudhary, J. & Sangwan, S. (2012) Analysis of the relationship between psychological empowerment and organizational commitment: An empirical study of BPO employees in Gurgaon (India). *National Conference on Emerging Challenges for Sustainable Business*.

- Denison, D. R., (2000), *corporate culture and organizational effectiveness*, New York.

- Donald, A. Koolwal, G., Annan, J. Falb, K., Goldstein, M., (2017). Measuring Women's Agency, Policy Research Working Papers. *The World Bank*. - <https://doi.org/10.1016/S2214-109X>.

- Dee, J. R. Henkin, A. B. and Singleton, C. A. (2006) "Organizational Commitment of Teacher in Urban Schools Examining the Effects of Team Structures" *Urban Education*, vol. 41, N. 6, P. 603-627.

- Edmeades, J., Hinson, L. Sebany, M., Murithi, L. (2018). A Conceptual Framework for Reproductive Empowerment: Empowering Individuals and Couples to Improve Their Health. [https://doi.org/10.1016/S2214-109X\(17\)30292-9](https://doi.org/10.1016/S2214-109X(17)30292-9).

- Egan, T. B., Yang, B., Bartlett, K. R. (2014). The effects of organizational learning culture and job satisfaction on motivation to transfer learning and turnover intention. *Human Resource Development Quarterly*, 15 (3), 279-301.

- Ewerling, F. Lynch, J. Victora, C. G., van Eerdewijk, A. Tyszler, M., Barros, A. J. D. (2017). The

- swper index for women's empowerment in Africa: development and validation of an index based on survey data. *Lancet Glob. Health* 5, e916–e923.
- Erdheim, J. Wang, M. & Zickar, J. (2006) "Linking the Big Five Personality Constructs to Organizational Commitment" *Personality and Individual Differences*, N.41(5), P.23125.
- Filippo, E. B. (1997). *Personal management*, McGrawHill Publishing.
- Faghani M., Jouybari L., Sanagoo A., Mansouriyan A.R. (2010). The Perspectives of Students about Educational Climate of Golestan University of Medical Sciences. *Development of education in medical sciences*.
- French, V. and S. Bell (2006). *Changing Management in Organization*. Translated by Mahdi Alvani and Hassan Danaee Fard, Tehran: Safar Publication, 21 Edition.
- Jokinen, E., & Heiskanen, T. (2013). Is the measured good quality of working life equivalent to strategically strong HRM system? *Procediasocial and behavioral sciences*, 81, 131.
- Hui Wayne, K., Myski, J. (2003). *Theory, research and practice in educational management*. Translation: Mir Mohammad Seyyed Abbas Zadeh. Jahade Daneshgahi Publications of Sfehan University.
- Henry, P. C. (2005). Social class, market situation, and consumers' metaphors of (dis)empowerment. *Journal of Consumer Research* 31 (4), 766–778.
- Genn, J. M. (2001). *Amee Medical education Guide No.23* (part 1): Curriculum, environment, Climate, Quality and change in Medical education- a unifying Perspective. *Medical teacher*, 23 (4):337-344.
- G., Banda, V., Norris, A., (2020). Individual and community-level impact of infertility-related stigma in Malawi. *Soc.Sci.Med.* 251, 112910. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed>.
- Kukenberger, M. R., Mathieu, J. E., & Ruddy, T. (2012). "A Cross-Level Test of Empowerment and Process Influences on Members' Informal Learning and Team Commitment". *Journal of Management*, vol. 5, N. 11, P. 221-229.
- Lalatendu Kesari, J., & Pratishtha Bhattacharyab, & Sajeet P. (2019). Am I empowered through meaningful work? The moderating role of perceived flexibility in connecting meaningful work and psychological empowerment. *journal homepage: w.elsevier.com/locate/ii*.

- Lather, A.S. & H. Sharma (2009) "Role and Importance of Training Climate for Effective Training Programs". *Enterprise Risk Management*. 1(1): 72-82.
- Mónica Sofía, G., Salcedo, & Luis Armando G. Aponte & Vicente R. (2017). Quality of Work Life in Colombia: A Multidimensional Fuzzy Indicator. *Social Indicators Research* vol 130, pp: 911-936. <https://doi.org/10.1007/s11205-015-1226-9>.
- Mahdad, A., Mahdavi Rad, N., & Golparvar, M. (2011). Relationship between Quality of Work Life and Organizational Commitment and its Components. *Social Psychology (New Findings in Psychology)*, 6 (20), 41-53. [Persian]
- Minyoung, Ch. Francis, J. Shelley, D. Dionne., Seth, M. Spain. & Chou-Yu, T. (2018). A review of the effectiveness of empowering leadership. *The Leadership Quarterly* Available online 8 September, In Press.
- Mumford, M.D. Zaccaro, S.J. Johnson, J.F. Diana, M. Gilbert, J.A., & Threlfall, K.V. (2017). Empowering frontline staff and perceived customer satisfaction in Portugal. *Leadership Quarterly* Vol 11 (1). p: 115-33.
- Muhammad, H., Ferry, E., & Angeline, B. (2018). Development of an empowerment model for burnout syndrome and quality of nursing work life in Indonesia. *International Journal of Nursing Sciences*, Available online 26 May, In Press.
- Mok, E. and Au-Yeung, B. (2002). Relationship Between Organizational Climate and Empowerment of Nurses in Hong Kong. *Journal of Nursing Management*, 10: 129-137
- Mowday R.R., Steets, R.M., & Porter, L.W. (1979). The management of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14, 224, 247.
- Morgeson, F.P. (2018), Designing a Model of Employee Psychological Empowerment Based on Organizational Entrepreneurship in Service Organizations in Toronto. *European Management Journal*, Vol 25. p: 171-184.
- O'Reilly, C.A., J. Chatman, D. & Caldwell F. (1991). People and Organizational Culture: A Profile Comparison Approach to Assessing Person-Organization Fit. *Management Review Journal*. 34 (3), 516.
- Pires, G.D., Stanton, J. & Rita, P. (2006). The internet, consumer empowerment and marketing strategies. *European Journal of Marketing* 40 (9/10), 936-949.
- Redmond, V., Mamford, D. & Riche, V. (2016). The Demographical Study on Job Satisfaction and Emotional Intelligence of White-Collar

Employee at Puduchery, *Indian Streams Research Journal*, Vol. 5, Issue 7. pp. 1-7.

- Schein, E.H. (2004). *Organizational culture and leadership* (3rd ed. Vol. 1). San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc Pub.
- Sigler, T. & Pierson, C. (2013). How internal marketing can cultivate psychological empowerment and enhance employee performance. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 41(4), 529-537.
- Spreitzer, G.M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement, and validation. *Academy of Management Journal*, 38(5), 1442-1465.
- Schwarz, N. (2004). Meta-cognitive experiences in consumer judgment and decision making. *Journal of Consumer Psychology* 14 (4), 332-348.
- Thomas, H.W., & Velthouse, B.A. (1990). Cognitive elements of empowerment: an "interpretive" model of intrinsic task motivation. *Academy of Management Review*, 15, 666-681.
- Tracey, J.B., & Tews, M.J. (2005). Construct Validity of a General Training Climate Scale. *Organizational Research Methods*, 8(4):353-74. doi:10.1177/1094428105280055
- Warrick, D.D., Milliman, J.F., & Ferguson, J.M. (2016). Building high performance cultures. *Organizational Dynamics*, 45(1), pp: 64-70.
- Walton, Richard E. (1973). "Quality of Work Life, What Is It?", *Sloan Management Review Journal*, Fall, 11-21.
- Wu, V. & Short, P.M. (1996). The relationship of empowerment to teacher job commitment and job satisfaction. *Journal of Instructional Psychology*, 25, 85-89
- Zangaro, G.A. (2001). Organizational commitment: A concept analysis. *Nursing Forum*, Vol. 2, pp: 14-23.
- Yazdani, S. (2013). The Study of the Relationship between Organizational Justice and the Quality of Work Life of Primary School Teachers in East Azarbaijan Province, *Journal of Sociological Studies*, 6 (21), 4158. [Persian].

تحلیل محتوای کتاب ریاضی سوم ابتدایی بر اساس برنامه‌ریزی حل مساله به کمک آنروپی شانون^۱

غلامحسین عسکری رباطی^۲، زری خلیلی کلای^۳

چکیده

حل مسئله هسته اصلی برنامه درسی ریاضی محسوب می‌شود. هدف پژوهش حاضر، ارزیابی محتوای کتاب ریاضی پایه سوم ابتدایی براساس برنامه‌ریزی حل مسئله می‌باشد. پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر نوع، توصیفی است که به شیوه تحلیل کمی محتوا صورت گرفته و واحد تحلیل پرسش، تمرین و مسائل می‌باشد، در تحلیل داده‌های حاصل از این پژوهش از فراوانی و همچنین از آنروپی شانون استفاده شد. جامعه آماری این پژوهش کل کتاب ریاضی پایه سوم ابتدایی در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۳۹۸ بوده است. برای تحلیل محتوای کتاب از سیاهه انواع مختلف مسئله ریس و همکاران استفاده شد که شامل هشت نوع مختلف مسئله می‌باشد که مناسب است در برنامه‌ریزی حل مسئله مورد توجه قرار گیرد. نتایج این تحلیل نشان داد که در بخش‌های مختلف محتوای کتاب، توزیع مناسب و یکنواختی از انواع مختلف مسئله استفاده نشده است.

واژگان کلیدی: کتاب ریاضی پایه سوم ابتدایی، تحلیل محتوا، برنامه‌ریزی حل مسئله، آنروپی شانون.

^۱ تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۹/۷/۱۶ - تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۹/۹/۴

^۲ دکتری ریاضی کاربردی، دبیر دبیرستان های آموزش و پرورش شهرستانهای استان تهران، ایران
askary2010@gmail.com

^۳ کارشناسی روانشناسی، آموزگار ابتدایی آموزش و پرورش شهرستانهای استان تهران، ایران
Zari.khalili1369@gmail.com

مقدمه

رشد روز افزون اطلاعات و تغییرات غیرقابل پیش بینی شرایط سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و... انسان قرن ۲۱ را با چالش‌های انکارناپذیری روبه‌رو کرده است. مواجهه مناسب با این چالش‌ها نیازمند تغییر نگرش جامعه به‌ویژه نسل جوان بر مهارت‌های تفکر است، از این رو آن نوع از رویکردهای آموزشی که عمیق‌تر به مهارت تفکر می‌پردازند، به‌ویژه رویکرد حل مسئله مورد توجه بسیار قرار گرفته است (فروزبخش، ۱۳۸۵). لازم است که نظام آموزش و پرورش هر جامعه‌ای مهارت‌های لازم برای روبه‌رو شدن و حل مسائل آتی را در دانش‌آموزان پرورش دهد (شهرآرای، ۱۳۸۱).

در آغاز قرن بیست و یکم هدف اصلی آموزش ریاضی، ایجاد توانایی استدلال، حل مسئله، ارتباطات و همچنین تلفیق مقوله‌های مختلف ریاضی و ارتباط آنها با سایر مقولات است. شورای ملی معلمان ریاضی آمریکا و کانادا دیدگاه‌های جدید آموزش ریاضی را این طور مطرح نموده است (شورای ملی معلمان، ۲۰۰۰):

«تمام دانش‌آموزان یاد بگیرند تا برای ریاضی ارزش قائل شوند، یعنی به کارایی و اهمیت ریاضی در جریان زندگی و در پرورش ذهن و اندیشه واقف گردند. تمام دانش‌آموزان بتوانند ارتباطات ریاضی‌وار برقرار کرده و ریاضی‌وار استدلال کنند و نسبت به ریاضی قدردانی داشته باشند تا دانش‌آموزانی بشوند که به قابلیت‌ها و توانایی‌های خود در انجام ریاضی اعتماد پیدا کرده و در نهایت، توانایی حل مسئله‌های ریاضی را پیدا کنند.»

به عقیده جوناسن^۱ یکی از اهداف اساسی و اصلی ریاضیات، آموزش چگونگی حل مسئله به کودکان است. او در تعریف مسئله به دو جنبه توجه دارد؛ اول این که هر مسئله، ماهیتی ناشناخته در بعضی زمینه‌ها است. دوم، حل آن به منزله یافتن ناشناخته‌هایی است که باید ارزش اجتماعی، فرهنگی یا ذهنی و روانی داشته باشند. به گفته وی، اگر فردی موقعیت‌های مسئله‌ای ناشناخته را درک و مشاهده نکند، مسئله‌ای برایش وجود ندارد (جوناسن، ۲۰۰۳).

حل مسئله باید به برنامه تحصیلات ریاضی نفوذ کند. ما باید از موقعیت‌های مسئله‌ای به عنوان زنجیره‌ای پیوسته در آموزش و برای معرفی مباحث جدید استفاده کنیم و همچنین از این موقعیت‌ها، به عنوان نقاط اوج آموزش، برای تعیین اینکه آیا کودکان می‌توانند آنچه را که یاد گرفته‌اند در حل مسائل به کار برند یا خیر، سود ببریم. برای برنامه‌ریزی موثر حل مسئله باید به روش‌های طبیعی و غیرطبیعی متوسل شد.

¹ Jonassen

بسیاری از موقعیت‌های مناسب حل مسئله، در زندگی روزمره ظاهر می‌شود. همچنین باید زمان کافی برای پرداختن به مسئله، برنامه‌های کمکی، منابع مورد نیاز، نقش تکنولوژی و چگونگی اداره کلاس را در نظر بگیریم (ریس و همکاران، ترجمه نوروزیان، ۱۳۹۰، ص ۴۴). ماتوس بیان می‌کند که «توانایی استفاده از تفکر ریاضی برای حل انواع مسئله یکی از اهداف اساسی تدریس ریاضی بوده است» (رفیع پور گتایی، ۱۳۹۰). درس ریاضی به عنوان یک درس پایه و مینا در زندگی در تمام مقاطع تحصیلی مورد توجه قرار دارد و حل مسئله در شمار وظایف اصلی دانش‌آموزان در زندگی و تحصیل می‌باشد و به اعتقاد پژوهشگران مایر^۱ و همکاران، حل مسئله هسته اصلی برنامه درسی ریاضی محسوب می‌شود (مایر، ترجمه فراهانی، ۱۳۷۶).

جورج پولیا^۲ به‌عنوان پدر حل مسئله ریاضی شناخته شده است. پولیا فرض را بر این گذاشته که حل مسئله یک مهارت ذاتی نیست و می‌تواند در افراد رشد یابد. او توضیح می‌دهد که حل مسئله یک مهارت کاربردی و عمقی می‌باشد که اجازه می‌دهد تا مسائل را حل کنیم. حل کردن مسائل یک مهارت تمرینی و عملی است، هر مهارت عملی نیز از راه تمرین و تقلید به دست می‌آید. برای آموختن حل مسئله باید به ملاحظه و مشاهده آنچه دیگران برای حل مسئله می‌کنند، بپردازند و... معلمی که می‌خواهد قابلیت شاگردان خود را در حل مسئله رشد دهد، باید علاقه به مسئله و حل آن را در ذهن ایشان زیاد کند. فرصت کامل تقلید و تمرین را برای آنان فراهم آورد (پولیا، ۱۹۹۷، ترجمه آرام، ۱۳۷۶).

از آنجایی که آموزش سال‌های ابتدایی یعنی سال‌هایی که کودکان برای اولین بار با فعالیت‌های ریاضی آشنا می‌شوند، در زندگی آینده و طرز فکر آنها نسبت به یادگیری ریاضی، اهمیت و اثر قابل ملاحظه‌ای دارد، بنابراین توجه به ویژگی‌های فراگیران، محتوای مناسب و روش‌های تدریس صحیح می‌تواند به فراگیری کامل و عمیق مفاهیم ریاضی منجر گردد و توانایی استفاده از این آموخته‌ها را در زندگی فعلی و آینده کودک، ایجاد و تقویت نماید (عسگری، ۱۳۷۵).

کتاب ریاضی پایه سوم ابتدایی در راستای برنامه درسی ملی و در ادامه تغییر کتاب درسی پایه اول و دوم تألیف شده است. در این کتاب تلاش شده است دانش‌آموزان با روش‌های نوین آموزشی، به فکر کردن ترغیب شوند و در یادگیری نقشی فعال ایفا کنند، در عین حال

¹ Matos

² Mayer

³ George Pólya

مهارت‌هایی را بیاموزند که توانایی آن‌ها را در حل مسئله تقویت کند (حاجیان و همکاران، ۱۳۹۲).

معلم‌ان نقش مهمی در رشد وضعیت حل مسئله دانش‌آموزان بازی می‌کنند، آنها باید مسائلی که دانش‌آموزان را درگیر می‌کند انتخاب کنند. معلم‌ان باید محیطی را خلق کنند که در آن دانش‌آموزان برای کشف کردن، خطر کردن و سهیم شدن شکست‌ها و موفقیت‌هایشان، تشویق شوند. دانش‌آموزان به اطمینانی برای کشف مسائل نیاز دارند و باید قادر باشند راهبردهای متفاوتی را تنظیم نمایند (بنیاد ملی دبیران ریاضی، ۲۰۰۰).

در آموزش معلم‌ان نیز، توجه به ویژگی‌ها و مقوله‌های حل مسئله، به ویژه باورهای آنان، امری ضروری است تا بتوانند دانش‌آموزانی خلاق، متفکر، تحلیل‌گر، نقاد و توانا پرورش دهند. در این صورت جامعه حتماً قادر خواهد بود که در فاصله‌ای کوتاه، انواع عقب ماندگی‌ها در زمینه‌های مختلف را رفع نماید؛ زیرا تنها جامعه‌هایی می‌توانند پیشرفت کنند و به توسعه پایدار برسند که انسان‌هایی توسعه یافته و پیشرفته تربیت کرده باشند (خدایاری، ۱۳۹۲، ص ۶).

در آموزش ریاضیات حل مسئله روش متداولی است و تاکید معلم هم روی روش‌هایی است که در نهایت به حل مسئله منجر می‌شود. برای این که آموخته‌های شاگرد در خصوص ریاضیات عملی و قابل انتقال به موقعیت‌های واقعی زندگی باشند؛ بهتر است در انتخاب و سازماندهی نوع مسئله دقت زیادی شود. به علاوه در روش حل مسئله روی استعداد و توانایی شاگرد تاکید زیادی می‌شود و قابلیت تعمیم و انتقال یک مسئله آموخته شده به مسئله دیگر مورد توجه قرار می‌گیرد (برومز، ترجمه کرامتی، ۱۳۹۰، ص ۱۰۹).

یکی از پرکاربردترین و مهم‌ترین ابزارهای آموزشی در نظام‌های آموزشی کشورهای مختلف جهان کتاب درسی است (نوریان، ۱۳۸۹). کتاب درسی در نظام آموزشی متمرکز ایران، اهمیت ویژه‌ای دارد، به طوری که اغلب فعالیت‌های آموزشی و پرورشی در چارچوب کتاب درسی و محتوای آن انجام می‌شود (یارمحمدیان، ۱۳۹۰). با توجه به نقش و اهمیت کتاب‌های درسی، وظیفه انتخاب، تنظیم، تدوین و سازماندهی محتوای کتاب‌های درسی مربوط به برنامه‌ریزان درسی است (تقی پور ظهیر، ۱۳۸۳).

از آنجا که هدف تحلیل محتوا شناسایی نقاط قوت و ضعف محتوای کتب درسی به‌منظور ترمیم و اصلاح و تغییر می‌باشد، لذا از ضرورت برخوردار است. تحلیل محتوا یک شیوه پژوهشی جهت مطالعه و بررسی دقیق ارتباطات انسانی است که همواره در جریان زندگی روزمره وجود دارد. این روش تحقیق با استفاده از داده‌های موجود، به تحلیل اطلاعات و

پیام‌های از قبل آماده شده می‌پردازد تا عناصر اصلی یک پیام را به صورت کمی و مقداری بیان کند و میزان یک ویژگی و صفت مشخص و تعریف شده را در پیام خاصی نشان دهد (حسن مرادی، ۱۳۸۸، ص ۲۱).

با توجه به مطالب فوق و تأکیدی که نظام‌های آموزشی کشورهای مختلف بر آموزش و تقویت مهارت حل مسئله دارند و از آنجایی که کتاب جدید ریاضی پایه سوم ابتدایی نیز بر حل مسئله تأکید دارد این پژوهش بر آن است که میزان توجه به برنامه‌ریزی حل مسئله در فعالیت‌های آموزشی کتاب جدید ریاضی پایه سوم ابتدایی را بر اساس سیاهه انواع مختلف مسئله ریس^۱ و همکاران بررسی و تعیین نماید. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش آنتروپی شانون استفاده شده است که شاخصی است برای اندازه‌گیری عدم اطمینان که با یک توزیع احتمال بیان می‌شود. نتایج این بررسی می‌تواند در غنی‌تر کردن کتاب‌های درسی از نظر پرداختن به انواع مختلف مسئله به برنامه‌ریزان و مؤلفان کتاب‌های درسی یاری رساند.

پیشینه تحقیق

ماسا (۲۰۰۸) در پژوهشی در بوستون به بررسی یادگیری مسأله محور و یادگیری خود راهبر پرداخت. وی دریافت که یادگیری خود راهبر مستلزم برقراری اهداف به شکل خاص، شناسایی منابع ضروری از جمله منابع انسانی برای حل مسأله همچنین نظارت بر درک دانش ضروری و مهارت‌های لازم و ارزیابی گسترده برای دانش جدید مورد نیاز و مهارت‌های کاربردی در حل مسأله می‌باشد (غرضی، ۱۳۸۸).

فریدی (۱۳۸۶) پژوهشی با عنوان «اثر بخشی راهبردهای حل مسئله بر خلاقیت و تصمیم‌گیری دانش‌آموزان مقطع چهارم ابتدایی منطقه ۲ تهران» انجام داد. جامعه آماری این پژوهش شامل دانش‌آموزان پسر مقطع چهارم ابتدایی منطقه ۲ تهران در سال ۸۵-۸۶ بود و نمونه از بین مدارس دولتی ابتدایی به صورت تصادفی انتخاب شد. نتایج حاصل از تحقیق نشان داد که نمرات خلاقیت، سیالی، انعطاف‌پذیری، همچنین بسط در افرادی که آموزش‌ها را دریافت کرده‌اند، بیشتر از افرادی است که آموزش ندیده‌اند، اما در نمرات تصمیم‌گیری در دو گروه آزمایش و کنترل تفاوت معناداری مشاهده نشد.

سعادتمند و همکاران (۱۳۹۰) پژوهشی تحت عنوان «تأثیر آموزش درس ریاضی به روش حل مسأله بر پیشرفت تحصیلی درس ریاضی دانش‌آموزان کلاس چهارم ابتدایی شهر بروجن»

¹ Reys

انجام دادند. نمونه‌ای شامل ۴۸ دانش‌آموز دختر و ۵۲ دانش‌آموز پسر از میان دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی انتخاب کردند. ابزار مورد استفاده پیش‌آزمون و پس‌آزمون بودند. گروه آزمایش حدود ۵ هفته درس ریاضی را به روش حل مسأله آموزش دیدند ولی گروه کنترل به روش سنتی تحت آموزش قرار گرفتند. نتایج به دست آمده نشان داد که بین میزان پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی دانش‌آموزانی که به روش حل مسأله آموزش دیدند با دانش‌آموزانی که به روش سنتی این درس را گذراندند تفاوت معنادار وجود دارد.

عبدالله‌پور (۱۳۹۳) پژوهشی تحت عنوان «تحلیل محتوای کتاب جدید ریاضی پایه سوم ابتدایی براساس فعالیت‌های آموزشی و برنامه‌ریزی حل مسأله» انجام داد. برای تحلیل محتوای کتاب از انواع مختلف مسئله ریس و همکاران استفاده کرد که شامل هشت نوع مختلف مسئله می‌باشد. نتایج این تحقیق نشان داد که در محتوای کتاب ریاضی سوم ابتدایی بیشترین نوع مسئله مربوط به مسائل حاوی منطق، استدلال، آزمون فرض‌ها و اطلاعات معقول باشند و کمترین نوع مسئله به کار رفته مسائلی که ضریب دقت یک موضوع را تعیین می‌کنند، می‌باشد که اصلاً در کتاب استفاده نشده است.

سیدبطحائی (۱۳۹۴) پژوهشی تحت عنوان «تحلیل محتوای کتاب جدیدالتالیف ریاضی پایه سوم ابتدایی براساس ساختار نوع مسائل دیوید جوناسن و طبقه‌بندی بلوم» انجام داد. نتایج یافته‌های آنان حاکی از آن است که در بخش تحلیل، بر اساس حیطه شناختی بلوم، مشخص شد بیشترین تمرین‌ها و فعالیت‌ها و مسائل کتاب با ۴۰ درصد در سطح کاربرد و کمترین تمرین‌ها و فعالیت‌ها و مسائل کتاب با ۰/۵۸ درصد در سطح ارزشیابی قرار دارد. این تحلیل نشان داد که در کتاب، تعداد تمرین‌ها، فعالیت‌ها و مسائل در سطح بالای حیطه شناختی بسیار اندک است. در بخش تحلیل، مسائل کتاب با توجه به طبقه‌بندی انواع مسائل جوناسن، ساختار مسائل کتاب از نوع خوش ساختار می‌باشند و بیشترین مسائل کتاب با ۶۶/۳۷ درصد از نوع مسائل داستانی هستند.

عموزادهمدیجی (۱۳۹۴) پژوهشی با عنوان «تحلیل محتوای علوم تجربی پایه سوم ابتدایی از نظر حل مسأله» انجام دادند. آنها در این تحقیق به بررسی تأثیر کتاب و مدرسه بر پرورش شخصیت افراد پرداختند و علوم تجربی سوم ابتدایی را از نظر توجه به تفکر و تعقل و استفاده از دانش‌های قبلی و کاربرد در زندگی روزمره از نظر حل مسئله مورد بررسی قرار دادند. نتایج پژوهش آنها نشان داد که محتوای کتاب علوم پایه سوم به پرورش مهارت حل مسئله به خوبی پرداخته است.

صداقت و همکاران (۱۳۹۶) پژوهشی تحت عنوان «تحلیل محتوای کتاب ریاضی پایه ی ششم ابتدایی با تاکید بر روش حل مساله» انجام دادند. مولفه های رویکرد حل مساله، طرح مساله، گردآوری اطلاعات، فرضیه سازی، آزمون فرضیه ها و استنتاج بوده است. نتایج حاصل از تحلیل محتوای به عمل آمده نشان داد که محتوای کتاب ریاضی، توزیع مناسبی از حیث مولفه های حل مسئله نداشته است، همچنین در بین مولفه های حل مسئله، گردآوری اطلاعات با ۱۰۴ فراوانی و ۲۸٪، از نظم محتوایی مناسب تری نسبت به سایر شاخص های حل مسئله برخوردار بوده است.

منصوری و همکاران (۱۳۹۶) پژوهشی با عنوان «بررسی میزان اثربخشی آموزش با رویکرد حل مسأله بر عملکرد تحصیلی دانشجویان: یک مطالعه نیمه تجربی» انجام دادند. نتایج نشان داد که آموزش با رویکرد حل مسئله بر عملکرد تحصیلی دانشجویان به صورت معنی داری موثر است. با وجودی که میانگین نمرات دو گروه در پیش آزمون تفاوت چشمگیری با هم نداشتند با این حال میانگین گروه آزمایش در پایان دوره (پس آزمون) ۱۶/۳۳ و میانگین گروه گواه که ۱۳/۹۴ بوده که نشان از اثربخشی معنی دار رویکرد آموزش به شیوه حل مساله بر عملکرد تحصیلی دانشجویان داشت.

در این پژوهش قصد داریم کتاب ریاضی پایه سوم ابتدایی را بر اساس برنامه ریزی حل مساله به کمک آنتروپی شانون تحلیل محتوا کنیم. وجه تمایز این تحقیق با تحقیقات مشابه، در بخش تحلیل محتوا می باشد. بطوری که به جای استفاده از درصد فراوانی مقوله ها از روش آنتروپی شانون استفاده شده است. این روش، توزیع یکنواخت مقوله را در کل کتاب (در همه فصل ها) ارزیابی می کند و ضریب اهمیت آن را محاسبه می کند. هر چه ضریب اهمیت مقوله بیشتر باشد، آن مقوله بخش های مختلف بیشتری از کتاب را پوشش می دهد و دارای توزیع مناسبی در بخش های مختلف است.

اهداف پژوهش

از آنجایی که یکی از راه های پرورش کودکان خلاق، به کار بردن محتوای درسی مناسب و روش های گوناگون آموزش، جستجوی مسائل، حل مسائل، خلاقیت و تفکر است، برنامه درسی کتاب ریاضی نیز از مهمترین برنامه های درسی است که می تواند در ایجاد مهارت های خلاق در دانش آموزان نقش مهمی داشته باشد و با تدوین محتوای مناسب برای این کتاب ها جهت پرورش کودکانی خلاق و متفکر بپردازد. بنابراین هدف پژوهش حاضر ارزیابی محتوای کتاب

ریاضی پایه سوم ابتدایی براساس برنامه‌ریزی حل مسئله می‌باشد. با توجه رسیدن به این هدف سؤالات پژوهشی ذیل مطرح شده است:

۱. در کتاب ریاضی سوم ابتدایی از کدام نوع مسئله با فراوانی بیشتر استفاده شده است؟
۲. در کتاب ریاضی سوم ابتدایی از کدام نوع مسئله با فراوانی کمتر استفاده شده است؟
۳. جایگاه انواع مختلف مسئله در کتاب ریاضی پایه سوم ابتدایی به چه میزان بوده است؟

روش پژوهش

این پژوهش به روش تحلیل محتوا انجام شده است و از نوع توصیفی تحلیلی می‌باشد. سه مرحله اصلی تحلیل محتوا شامل آماده‌سازی و سازماندهی، بررسی مواد و پردازش نتایج می‌باشد. کانون توجه مرحله سوم یعنی پردازش داده‌های پیام است. در این پژوهش، جهت بررسی محتوای کتاب (در ابعاد متن و فعالیتها و تصاویر و تمرینات) از روش تحلیل محتوای محقق ساخته بر مبنای مؤلفه‌های سیاهه انواع مختلف مسئله استفاده می‌شود.

ابزار گردآوری اطلاعات در این پژوهش سیاهه انواع مختلف مسئله، برگرفته از کتاب «کمک به کودکان در یادگیری ریاضیات» اثر ریس و همکاران می باشد که شامل هشت نوع مختلف مسئله است که در برنامه‌ریزی مسئله مناسب است مورد توجه قرار گیرد (ریس و همکاران، ترجمه نوروزیان، ۱۳۹۰، ص ۴۶).

این سیاهه مسائل شامل ملاک‌هایی به شرح زیر است:

۱. حاوی زواید یا اطلاعات ناقص باشند.
۲. حاوی مسائل مربوط به تخمین زدن باشند یا پاسخ‌های جمع و جوری نداشته باشند.
۳. مسائلی که ضریب دقت یک موضوع را تعیین می‌کنند.
۴. حاوی کاربردهای عملی ریاضیات در مسائل مربوط به خرید و فروش و موقعیت‌های تجاری باشند.
۵. مسائل شخصی یا مورد علاقه کودک باشند.
۶. مسئله حاوی منطق، استدلال، آزمون فرض‌ها و اطلاعات معقول باشند.
۷. مسائل چند مرحله‌ای باشند یا اینکه برای رسیدن به پاسخ درست به استفاده از چند نوع راهبرد نیاز باشند.

۸. مسائلی که نتیجه‌گیری در آنها به تصمیم‌گیری نیاز داشته باشند (ممکن است بیش از یک جواب وجود داشته باشد یا اصلاً جوابی نداشته باشد).

امروزه روش‌های بسیاری برای تحلیل محتوا ارائه شده است که اساس آنها بر درصدگیری از فراوانی مقوله‌ها می‌باشد. این روشها مشکلات ریاضیاتی خاص خود دارند که از اعتبار نتایج آنها می‌کاهد. در این تحقیق تلاش شده تا نتایج با روش جدیدی که برگرفته از نظریه سیستم‌ها می‌باشد، پردازش شوند. این روش «آنتروپی شانون» نام دارد که در بحث تحلیل محتوا نگاه جدیدی به پردازش داده‌ها دارد. براساس این روش، تحلیل داده‌ها بسیار قوی‌تر و معتبرتر انجام خواهند شد.

در این پژوهش، روش کار به این صورت است که محتوای کتاب ریاضی پایه سوم در هشت مؤلفه مورد نظر (مؤلفه‌های سیاهه انواع مختلف مسئله) طبقه‌بندی، و هر پیام در طبقه مناسب کد گذاری شده است. پس از عمل کدگذاری، فراوانی هر نوع از مسئله در جدول انواع مسئله وارد شد. در پایان، فراوانی بدست آمده هر کدام از انواع مسئله را با روش آنتروپی شانون به هنجار کرده و در ادامه مقدار بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت مربوط به هر مقوله از هر یک از فراوانی‌ها تعیین می‌شود.

جامعه آماری این پژوهش شامل یک جلد کتاب ریاضی پایه سوم ابتدایی شامل ۱۵۰ صفحه در ۸ فصل تحت عنوان‌های (الگوها، عددهای چهار رقمی، عددهای کسری، ضرب و تقسیم، مساحت و محیط، جمع و تفریق، آمار و احتمال و ضرب عددها) در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۹۸ است. همچنین در این پژوهش تمام محتوای کتاب ریاضی پایه سوم ابتدایی کدگذاری شده و مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته است. در واقع، در این پژوهش نمونه آماری برابر با جامعه آماری می‌باشد.

روش تحلیل داده‌ها

ابتدا فرم تحلیل محتوای محقق ساخته طراحی شد و به‌منظور تعیین روایی ابزار پژوهش، محققان از دیدگاه صاحب نظران (۲ نفر از اساتید روانشناسی یک نفر از اساتید آموزش ریاضی) و معلمان مربوطه (۴ نفر از آموزگاران پایه سوم ابتدایی با سابقه بالای ۲۰ سال و مدرک تحصیلی کارشناسی ارشد) استفاده نموده‌اند و در مرحله عملیاتی اول محققان مرحله عملیاتی را توضیح داده و صاحب‌نظران به یکپارچه شدن در تحقیق مفاهیم و تعاریف رسیدند. در مرحله دوم ۲۰ درصد از واحدهای کتاب ریاضی پایه سوم ابتدایی انتخاب گردید و از

صاحب‌نظران درخواست شد که این واحدها را با استفاده از نظرات خود بر اساس مؤلفه‌های سیاهه انواع مختلف مسئله مورد تحلیل قرار دهند و نتایج را در اختیار محققان قرار دهند. در مرحله آخر محققان با استفاده از داده‌های بدست آمده بر اساس فرم تحلیل محتوای محقق ساخته، نتایج را بررسی کرده و مواردی که تفاهم نداشتند، ابهامات آن موارد برطرف شد و روایی محتوای ابزار مورد نظر را بدست آورده‌اند.

به منظور تعیین پایایی پژوهش، کل کتاب ریاضی پایه سوم ابتدایی انتخاب شده و در مرحله بعد سیاهه انواع مختلف مسئله به همراه تعاریف عملیاتی برای دو نفر کدگذار توضیح داده شد، بعد از آموزش کدگذاران، کل کتاب ریاضی پایه سوم انتخاب شد و جهت کدگذاری و تحلیل در اختیار کدگذاران قرار داده شد تا برابر دستورالعمل مربوط کدگذاری شود. درصد توافق بین کدگذاران محاسبه شده و در نتیجه از طریق روش همبستگی پیرسون با استفاده از نرم افزار SPSS ضریب توافق ۰/۸۷ بین کدگذاران به دست آمد که نشان دهنده پایایی مناسب ابزار اندازه‌گیری اطلاعات در این پژوهش است (محمدبیگی، محمدصالحی و گل، ۱۳۹۳).

روش‌های پردازش داده‌ها در تحلیل محتوا عمدتاً به صورت غیرجبرانی و بر اساس فراوانی هر مقوله بنا شده است. این روش‌ها دارای معضلات ریاضی و تئوریک هستند که کاربرد آنها را محدود می‌سازد و عمدتاً نوع اطلاعات حاصل از آنها از اعتبار لازم برخوردار نیست. در حالی که می‌توان برای رفع این نقیصه از مدل‌های جبرانی استفاده کرد، که کمتر در حوزه تحلیل داده‌ها در تحلیل محتوا مورد توجه قرار گرفته‌اند (آذر، ۱۳۸۰). بدین منظور، در این پژوهش از آنتروپی شانون برای تحلیل محتوا استفاده شده است. در نظریه اطلاعات، «آنتروپی» شاخصی است برای اندازه‌گیری عدم اطمینان که با یک توزیع احتمال بیان می‌شود. ذکر این نکته حائز اهمیت است که آنتروپی شانون برخلاف روشهای محاسبه فراوانی که صرفاً فراوانی مقوله موردنظر در کل کتاب را ارائه می‌دهد، آنتروپی شانون علاوه بر آن میزان توزیع‌پذیری مقوله موردنظر در فصول مختلف کتاب را نیز سنجش می‌کند. یعنی هر چه پراکندگی مقوله موردنظر در فصول مختلف کتاب یکنواخت‌تر باشد و همه فصل‌های کتاب را پوشش دهد، از نظر آنتروپی شانون اهمیت بیشتری دارد. بنابراین می‌توان گفت که شاخص مناسب‌تری برای تحلیل محتوا می‌باشد. آنتروپی شانون شامل دو مرحله است.

مرحله اول: جدول داده‌های به‌هنگار شده و برای این منظور از رابطه زیر استفاده می‌شود:

$$P_j = \frac{F_{ij}}{\sum_{i=1}^m F_{ij}} \quad ; \quad (i = 1, 2, \dots, m, j = 1, 2, \dots, n)$$

که در آن P ماتریس فراوانی هنجار شده، F فراوانی مقوله، i شماره پاسخگو، j شماره مقوله، m تعداد پاسخگو و n تعداد مقوله است.

مرحله دوم: بار اطلاعاتی هر مقوله را محاسبه کرده و در ستون‌های مربوط قرار می‌دهیم و برای این منظور از رابطه زیر استفاده می‌شود:

$$K = \frac{1}{\ln(m)} \quad ; \quad E_j = -K \sum_{i=1}^m |P_{ij} \ln(P_{ij})| \quad ; \quad (j = 1, 2, \dots, m)$$

که در آن E_j بار اطلاعاتی مربوط به مقوله j است.

مرحله سوم: با استفاده از بار مقوله‌ها ($j=1, 2, \dots, n$) ضریب اهمیت هر یک از مقوله‌ها محاسبه شده و هر مقوله‌ای که دارای بار اطلاعاتی بیشتری باشد از درجه اهمیت (W_j) بیشتر نیز برخوردار می‌باشد. برای محاسبه ضریب اهمیت از رابطه زیر استفاده می‌شود:

$$W_j = \frac{E_j}{\sum_{j=1}^n E_j}$$

W_j شاخصی است که ضریب اهمیت هر مقوله را در یک پیام، با توجه شکل پاسخگوها، مشخص می‌کند. لازم به ذکر است که در محاسبه مقادیر E_j که P_j برابر صفر می‌باشد به دلیل بروز خطا و جواب بی‌نهایت در محاسبات ریاضی با عدد بسیار کوچک 0.00001 جایگزین شده است (عادل آذر، ۱۳۸۰).

تجزیه و تحلیل داده‌ها به صورت توصیفی و تحلیلی انجام گرفت، ابتدا محتوای کتاب جدید ریاضی سوم ابتدا براساس سیاهه انواع مختلف مسئله ریس و همکاران صفحه به صفحه مورد بررسی قرار گرفته و کلیه موارد و مفاهیم کتاب در یک طبقه از انواع مختلف مسئله کدگذاری و آنگاه فراوانی هر طبقه، در کل کتاب و در هر فصل به تفکیک تعیین شده است سپس بر اساس روش تحلیل محتوای آنتروپی شانون ابتدا هریک از فراوانی‌های به دست آمده به هنجار شده و در ادامه مقدار بار اطلاعاتی (E_j) و ضریب اهمیت (W_j) مربوط به هر مقوله از هر یک از فراوانی‌ها تعیین شد.

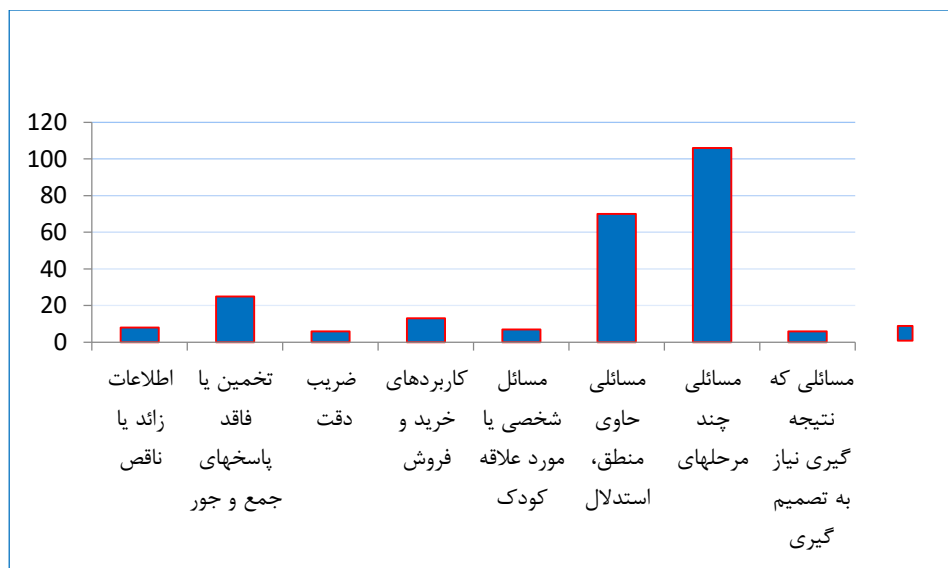
یافته‌های پژوهش

جدول ۱ میزان توجه به انواع مختلف مسئله در کتاب ریاضی پایه سوم را نشان می‌دهد که از مجموع ۲۴۱ مسئله ثبت شده، ۸ مسئله مربوط مسائلی حاوی اطلاعات زائد یا ناقص، ۲۵

مسئله مربوط به مسائلی مربوط به تخمین یا فاقد پاسخ‌های جمع و جور، ۶ مسئله مربوط به مسائلی که ضریب دقت یک موضوع را تعیین می‌کنند، ۱۳ مسئله مربوط به مسائلی حاوی کاربردهای عملی ریاضیات در مسائل مربوط به خرید و فروش و موقعیت‌های تجاری، ۷ مسئله مربوط به مسائل شخصی یا مورد علاقه کودک، ۷۰ مسئله مربوط به مسائلی حاوی منطق، استدلال، آزمون فرض‌ها و اطلاعات معقول، ۱۰۶ مسئله مربوط به مسائلی چند مرحله‌ای یا نیازمند استفاده از چند نوع راهبرد و ۶ مسئله مربوط به مسائلی که نتیجه‌گیری در آنها به تصمیم‌گیری نیاز داشته باشند، است.

جدول ۱- توزیع فراوانی انواع مختلف مسائل مطرح شده در کتاب ریاضی سوم

مجموع	مسائلی که نتیجه‌گیری در آنها به تصمیم‌گیری نیاز داشته باشند	مسائلی چند مرحله‌ای یا نیازمند استفاده از چند نوع راهبرد	مسائلی حاوی منطق، استدلال، آزمون فرض‌ها و اطلاعات معقول	مسائل شخصی یا مورد علاقه کودک	مسائلی حاوی کاربردهای عملی ریاضیات در مسائل مربوط به خرید و فروش و موقعیت‌های تجاری	مسائلی که ضریب دقت یک موضوع را تعیین می‌کنند	مسائلی مربوط به تخمین یا فاقد پاسخ‌های جمع و جور	مسائلی حاوی اطلاعات زائد یا ناقص	مؤلفه فصل
۲۸	۰	۱۴	۸	۱	۱	۱	۴	۰	اول
۴۱	۴	۱۵	۱۳	۱	۲	۲	۲	۲	دوم
۳۲	۱	۱۱	۱۱	۰	۱	۱	۲	۵	سوم
۲۶	۰	۱۹	۵	۱	۱	۰	۰	۰	چهارم
۲۴	۱	۶	۱۱	۱	۰	۱	۴	۰	پنجم
۳۳	۰	۱۸	۴	۱	۸	۱	۱	۰	ششم
۲۳	۰	۳	۸	۲	۰	۰	۹	۱	هفتم
۳۴	۰	۲۰	۱۰	۰	۰	۰	۴	۰	هشتم
۲۴۱	۶	۱۰۶	۷۰	۷	۱۳	۶	۲۵	۸	کل کتاب



نمودار ۱: توزیع فراوانی انواع مختلف مسائل مطرح شده در کتاب ریاضی سوم

سؤال اول پژوهش: در کتاب ریاضی سوم ابتدایی از کدام نوع مسئله با فراوانی بیشتر استفاده شده است؟

جدول ۱ و نمودار ۱ نشان می‌دهند که بیشترین نوع مسئله به کار رفته در کتاب ریاضی سوم ابتدایی مربوط به «مسائل چند مرحله‌ای یا نیازمند استفاده از چند نوع راهبرد» می‌باشد. از تعداد ۲۴۱ مورد (تمرینها، پرسشها و مسائل) مطرح شده در کتاب، ۱۰۶ مورد یعنی ۴۳/۹۸ درصد به این مؤلفه اختصاص یافته است. بعد از آن مؤلفه «مسائل حاوی منطق، استدلال، آزمون فرضها و اطلاعات معقول» با فراوانی ۷۰ و درصد فراوانی ۲۹/۰۴ بیشترین حجم مطالب را شامل می‌شود.

سؤال دوم پژوهش: در کتاب ریاضی سوم ابتدایی از کدام نوع مسئله با فراوانی کمتر استفاده شده است؟

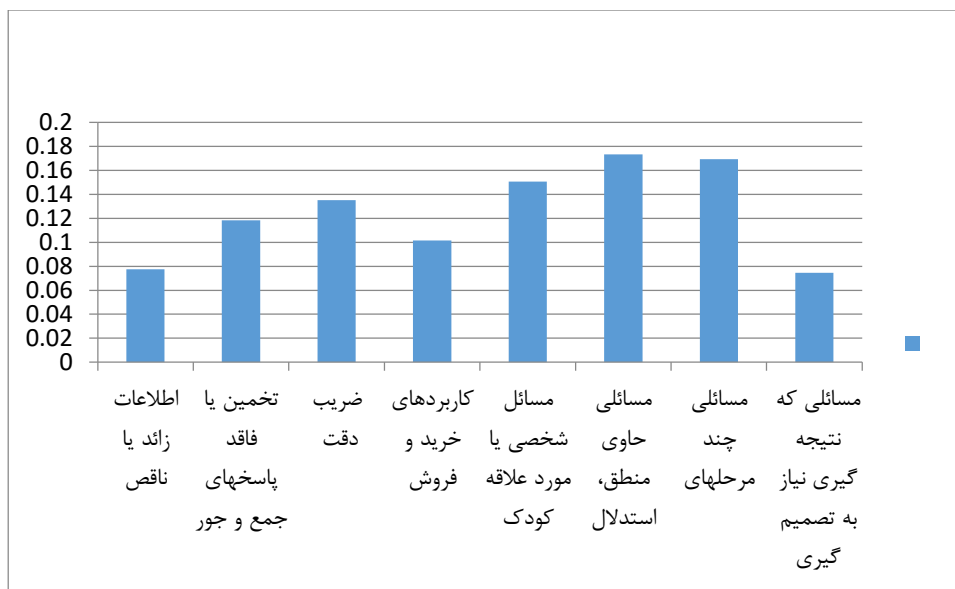
جدول ۱ و نمودار ۱ نشان می‌دهند که کمترین نوع مسئله به کار رفته در کتاب ریاضی سوم ابتدایی مربوط به مؤلفه‌های «مسائل که ضریب دقت یک موضوع را تعیین می‌کنند» و «مسائل که نتیجه‌گیری در آنها به تصمیم‌گیری نیاز داشته باشند» با فراوانی ۶ و درصد فراوانی ۲/۴۹ کمترین حجم مطالب را شامل می‌شود. بعد از آن مؤلفه «مسائل شخصی یا

مورد علاقه کودک» با فراوانی ۷ و درصد فراوانی ۲/۹۱ دارای کمترین حجم مطالب را شامل می‌شود.

داده‌های به دست آمده از جدول ۱ را به منظور تعیین مقدار بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت آنها با استفاده از روش تحلیل محتوای آنتروپی شانون به داده‌های به‌هنگار شده تبدیل می‌کنیم. سپس مقدار بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت آنها براساس روش تجزیه و تحلیل آنتروپی شانون تعیین می‌کنیم که نتایج آن در جدول ۲ آمده است.

جدول ۲- داده‌های به‌هنگار شده و بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت انواع مختلف مسائل مطرح شده در کتاب ریاضی سوم

مسلکی که نتیجه‌گیری در آنها به تصمیم‌گیری نیاز داشته باشند	مسائلی چند مرحله‌ای یا نیازمند استفاده از چند نوع راهبرد	مسائلی حاوی منطق، استدلال، آزمون فرض‌ها و اطلاعات معقول	مسائل شخصی یا مورد علاقه کودک	مسائلی حاوی کاربردهای عملی ریاضیات در مسائل مربوط به خرید و فروش و موقعیت‌های تجاری	مسائلی که ضریب دقت یک موضوع را تعیین می‌کنند	مسائلی مربوط به تخمین یا فاقد پاسخ‌های جمع و جور	مسائلی حاوی اطلاعات زائد یا ناقص	مؤلفه / فصل
۰	۰/۱۳۲	۰/۱۱۴	۰/۱۴۳	۰/۰۷۷	۰/۱۷	۰/۱۲	۰	اول
۰/۱۶۶۷	۰/۱۴۱	۰/۱۸۶	۰/۱۴۳	۰/۱۵۴	۰/۳۳	۰/۰۸	۰/۲۵	دوم
۰/۱۶۶	۰/۱۰۴	۰/۱۵۶	۰	۰/۰۷۷	۰/۱۷	۰/۰۸	۰/۶۲۵	سوم
۰	۰/۱۷۹	۰/۰۷	۰/۱۴۳	۰/۰۷۷	۰	۰	۰	چهارم
۰/۱۶۶	۰/۰۵۶	۰/۱۵۶	۰/۱۴۳	۰	۰/۱۷	۰/۱۶	۰	پنجم
۰	۰/۱۷۰	۰/۰۵۶	۰/۱۴۳	۰/۶۱۵	۰/۱۷	۰/۰۴	۰	ششم
۰	۰/۰۲۸	۰/۱۱۴	۰/۲۸۵	۰	۰	۰/۳۶	۰/۱۲۵	هفتم
۰	۰/۱۸۹	۰/۱۴۳	۰	۰	۰	۰/۱۶	۰	هشتم
۰/۴۱۵۸	۰/۹۴۲۹	۰/۹۶۶۳	۰/۸۳۹۲	۰/۵۶۶۱	۰/۷۵۳۲	۰/۶۵۸۹	۰/۴۳۲۱	بار اطلاعاتی
۰/۰۷۴۶	۰/۱۶۹۱	۰/۱۷۳۳	۰/۱۵۰۵	۰/۱۰۱۵	۰/۱۳۵۱	۰/۱۱۸۲	۰/۰۷۷۵	ضریب اهمیت



نمودار ۲: ضریب اهمیت انواع مختلف مسائل مطرح شده در کتاب ریاضی سوم

سؤال سوم پژوهش: جایگاه انواع مختلف مسئله در کتاب ریاضی پایه سوم ابتدایی به چه میزان بوده است؟

جدول ۲ و همچنین نمودار ۲ نشان می‌دهند که در میان هشت مؤلفه مورد نظر (مؤلفه‌های سیاهه انواع مختلف مسئله) در کل کتاب ریاضی پایه سوم ابتدایی بیشترین مقدار ضریب اهمیت بترتیب مربوط به «مسئله‌های حاوی منطق، استدلال، آزمون فرض‌ها و اطلاعات معقول»، «مسئله‌های چند مرحله‌ای یا نیازمند استفاده از چند نوع راهبرد»، «مسائل شخصی یا مورد علاقه کودک»، «مسئله‌های که ضریب دقت یک موضوع را تعیین می‌کنند»، «مسئله‌های مربوط به تخمین یا فاقد پاسخهای جمع و جور»، «مسئله‌های حاوی کاربردهای عملی ریاضیات در مسائل مربوط به خرید و فروش و موقعیت‌های تجاری»، «مسئله‌های حاوی اطلاعات زائد یا ناقص» و «مسئله‌های که نتیجه‌گیری در آنها به تصمیم‌گیری نیاز داشته باشند» می‌باشد.

نتیجه‌گیری

توجه به ویژگی‌های فراگیران، محتوای مناسب و روش‌های تدریس صحیح می‌تواند به فراگیری کامل و عمیق مفاهیم ریاضی منجر گردد و توانایی استفاده از این آموخته‌ها را در زندگی فعلی و آینده دانش‌آموزان، ایجاد و تقویت نماید.

ویژگی مثبت کتاب ریاضی پایه سوم ابتدایی تاکید بر حل مسئله و تقویت این مهارت است؛ که با توجه به عملکرد ضعیف دانش‌آموزان ایرانی در حل مسئله در آزمون‌های بین‌المللی، لزوم توجه به این امر بسیار حائز اهمیت می‌باشد، اما این در حالی است که تحلیل داده‌های پژوهش حاضر دلالت بر عدم توزیع مناسب انواع مختلف مسئله در تألیف کتاب ریاضی پایه سوم ابتدایی دارد چرا که فرصت پرداختن و درگیر شدن با مسائل مختلف برای دانش‌آموزان فراهم نشده است؛ به طوری که با توجه به جدول از ۲۴۱ مورد از مسائل، ۱۷۶ مورد از آن یعنی $73/03$ درصد تنها به دو نوع مختلف مسئله پرداخته و از شش نوع دیگر مسئله در کل کتاب تنها ۶۵ مورد؛ یعنی $26/97$ درصد آورده شده است. که بیانگر توزیع نامناسب انواع مختلف مسئله در کل کتاب می‌باشد.

نتیجه به دست آمده از تحقیق حاضر در مقایسه با نتایج تحقیقات عبدالله پور در سال ۱۳۹۳ که در زمینه تحلیل محتوای کتاب جدید ریاضی پایه سوم ابتدایی براساس فعالیت‌های آموزشی و برنامه‌ریزی حل مسئله انجام گرفته همسو می‌باشد. بطوری که نتایج هر دو تحقیق نشان داد که بیشترین نوع مسئله مربوط به مسائل حاوی منطق، استدلال، آزمون فرض ها و اطلاعات معقول باشند. همچنین یافته‌های تحقیق حاضر در مقایسه با تحقیقات سیدبطحائی در سال ۱۳۹۴ که در زمینه تحلیل محتوای کتاب جدیدالتالیف ریاضی پایه سوم ابتدایی براساس ساختار نوع مسائل دیوید جوناسن و طبقه بندی بلوم انجام گرفته و هم خوانی دارد. استفاده از مسائل حاوی کاربردهای عملی ریاضی، مسائل شخصی، تصمیم‌گیری، تخمین زدن و... در کتاب درسی می‌تواند در تحقق این امر مفید و مؤثر باشد. مسائل و تمرین‌های کتب درسی ریاضی متناسب و مرتبط با زندگی واقعی دانش‌آموزان ارائه شود، تا این مفاهیم بهتر بتواند در ساخت شناختی آن‌ها قرار بگیرد و باعث انگیزه بیشتر آنان شود. همچنین با آموزش‌های مناسب مانند حل مسئله می‌توان به ارتقای پیشرفت تحصیلی و به تبع آن موفقیت در تمام زمینه‌های زندگی پرداخت و دانش‌آموزان را از سمت روش‌های آموزش سنتی به سمت آموزش ریاضی مبتنی بر حل مسئله هدایت کرد.

منابع و مآخذ

- آذر، عادل (۱۳۸۰). بسط و توسعه روش آنتروپی شانون برای پردازش داده ها در تحلیل محتوی. مجله علوم انسانی دانشگاه الزهرا. بهار و تابستان، شماره ۳۷ و ۳۸، صص ۱۸-۱.
- ابطحی، زهرا (۱۳۸۷). مقایسه آموزش ریاضی براساس الگوی حل مسئله جورج پولیا با روش های زبانی و تاثیر هریک بر توانایی حل مسئله دانش آموزان پسر سال پنجم ابتدایی. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبایی تهران.
- برومز، دزموند؛ کامبریاچ، گلنروی؛ جیمز، آگاتا؛ پتی، آزموند. آموزش ریاضی به کودکان دبستانی (ترجمه محمدرضا کرامتی، ۱۳۹۰) تهران: رشد.
- پولیا، جورج (۱۹۹۷). چگونه مسئله را حل کنیم (ترجمه احمد آرام، ۱۳۷۶) تهران: انتشارات کیهان.
- تقی پور ظهیر، علی (۱۳۸۳). مقدمه ای بر برنامه ریزی آموزشی و درسی. تهران: آگاه.
- حاجیان، فردوس؛ داودی، خسرو؛ رستگار، آرش و عالمیان، وحید (۱۳۹۲). ریاضی سوم دبستان. تهران: دفتر تألیف کتاب های درسی ابتدایی و متوسطه نظری.
- حسن مرادی، نرگس (۱۳۸۸). تحلیل محتوای کتاب درسی. تهران: آبیژ.
- خدایاری، مهسا (۱۳۹۲). مقوله های حل مسئله ریاضی چیست؟. مجله رشد آموزش ریاضی، دوره ۳۰، شماره ۴.
- رفیع پور گتایی، ابوالفضل (۱۳۹۰). سی و پنجمین کنفرانس روانشناسی آموزش ریاضی. مجله رشد آموزش. ریاضی. دوره ۲۹، شماره ۲.
- ریس، ای. رابرت؛ سایدام، ن. مرلین؛ و لیندکوئیست، مونتگومری. مری. کمک به کودکان در یادگیری ریاضیات (ترجمه مسعود نوروزیان، ۱۳۹۰) تهران: مدرسه.
- سعادت مند، زهره؛ نادى، محمدعلی؛ طاهرزاده بروجنی، نسترن (۱۳۹۰). تأثیر آموزش درس ریاضی به روش حل مسأله بر پیشرفت تحصیلی درس ریاضی دانش آموزان کلاس چهارم ابتدایی شهر بروجن. فصلنامه علمی پژوهشنامه تربیتی، ۶(۲۸)، صص ۱۲۱-۱۴۴.
- سیدبطحائی، عزیزه، ۱۳۹۴، تحلیل محتوای کتاب جدیدالتالیف ریاضی پایه سوم ابتدایی براساس ساختار نوع مسائل دیوید جوناسن و طبقه بندی بلوم، دومین کنفرانس بین المللی روانشناسی، علوم تربیتی و سبک زندگی، مشهد.
- شهرآرای، مهرناز (۱۳۸۱). آموختن یادگیری: آموزش و پرورش مطلوب در آستانه سده بیست و یکم. تهران: اعتماد.

- صداقت، پروانه و تقی پور، حسینعلی، ۱۳۹۶، تحلیل محتوای کتاب ریاضی پایه ی ششم ابتدایی با تاکید بر روش حل مساله، پنجمین همایش علمی پژوهشی علوم تربیتی و روانشناسی، آسیب های اجتماعی و فرهنگی ایران، تهران.
- عبدالله پور، محمد. (۱۳۹۳). تحلیل محتوای کتاب جدید ریاضی پایه سوم ابتدایی براساس فعالیت‌های آموزشی و برنامه‌ریزی حل مسئله. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.
- عسگری، یدالله (۱۳۷۵). بررسی و تحلیل محتوای کتاب ریاضی اول ابتدایی با توجه به تحول عملیات منطقی-عینی در نظام شناختی پیاژه. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبایی تهران.
- عموزادمه‌دیرجی، مهدی و قاسم نیا، مهدی و کیانی، میلاد و قاسمی فرد، احمد، ۱۳۹۴، تحلیل محتوای علوم تجربی پایه‌ی سوم ابتدایی از نظر حل مسئله، کنفرانس ملی پژوهش‌های کاربردی در علوم تربیتی و روانشناسی و آسیب های اجتماعی ایران، تهران.
- غرضی ف، (۱۳۸۸). تأثیر آموزش گروهی مهارت‌های حل مسأله بر خودکارآمدی و خودکارآمدی تصویری دانش‌آموزان دختر ۱۴- ۱۱ ساله شهر اصفهان در سال تحصیلی ۸۷، پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده علوم تربیتی. دانشگاه آزاد خوراسگان.
- فروزبخش، فیروزه (۱۳۸۵). حل مسئله و جایگاه آن در آموزش ریاضی. رشد آموزش ابتدایی. شماره ۷۶.
- فریدی، فرناز (۱۳۸۶). مطالعه اثربخشی آموزش راهبردهای حل مسئله بر خلاقیت و تصمیم‌گیری دانش‌آموزان مقطع چهارم ابتدایی منطقه ۲ تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبایی.
- گویا، زهرا (۱۳۷۵). دیدگاه‌های جدید آموزش ریاضی. مجله رشد آموزش ریاضی. دوره ۱۲، شماره ۶.
- مایر، ای. ریچارد. روانشناسی تربیتی براساس رویکرد شناختی (ترجمه محمدنقی فراهانی، ۱۳۷۶) تهران: جهاد دانشگاهی تربیت معلم.
- محمدبیگی، ابوالفضل؛ محمدصالحی، نرگس و گل، محمدعلی (۱۳۹۳). روایی و پایایی ابزارها و روش‌های مختلف اندازه‌گیری آنها در پژوهش‌های کاربردی در سلامت. مجله دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان. دوره ۱۳ صص ۱۱۵۳-۱۱۷۰.

- منصورى، سيروس؛ عابدینی بلترک، میمنت؛ لشکری، حسین؛ باقری، ستار (۱۳۹۶). بررسی میزان اثربخشی آموزش با رویکرد حل مسأله بر عملکرد تحصیلی دانشجویان: یک مطالعه نیمه تجربی؛ پژوهش در آموزش علوم پزشکی. دوره ۹ شماره ۱.
- نوریان، محمد (۱۳۸۹). تحلیل برنامه درسی دوره ابتدایی ایران. تهران: انتشارات گویش نو.
- یارمحمدیان، محمدحسین (۱۳۹۰). اصول برنامه ریزی درسی. تهران: انتشارات یادواره کتاب.
- Jonassen, C. (2003). What is problem solving Available. from:[http://www.Media.com/Produc_dada/excerpt/79/07879643/0787964379.pdf /index.Html](http://www.Media.com/Produc_dada/excerpt/79/07879643/0787964379.pdf/index.Html). [Accessed 29 Oct 2003]
- National Council of Teachers of Mathematic. (2000). Principle and Standards for school Mathematics. Reston.VA: author

بررسی رابطه استرس شغلی با عملکرد شغلی معلمان دوره ابتدایی^۱

محمد جلال زاده^۲، زکيه نصيريان^۳

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه استرس شغلی با عملکرد شغلی معلمان دوره ابتدایی شهرستان طبس انجام شد. تحقیق حاضر به لحاظ هدف کاربردی و از نظر روش، توصیفی-همبستگی و از نوع مقطعی است. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه معلمان دوره ابتدایی شهرستان طبس در سال تحصیلی ۹۸-۹۹ به تعداد ۳۲۰ نفر می‌باشد که ۱۷۵ نفر با استفاده از جدول کرجسی و مورگان به عنوان حجم نمونه به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شده است. برای تحلیل یافته‌ها از آزمون رگرسیون خطی ساده استفاده شد. نتایج نشان داد که اثر متغیر استرس شغلی با ضریب $-۰/۴۵۴$ بر عملکرد شغلی معنادار می‌باشد. همچنین، نتایج آزمون فرضیه‌های فرعی نشان داد که، اثرابعاد استرس شغلی به غیر از بعد کنترل بر عملکرد شغلی معلمان دوره ابتدایی شهرستان طبس معنادار می‌باشد. بنابراین با عنایت به اهمیت عملکرد شغلی معلمان، لزوم توجه به کاهش استرس شغلی به منظور افزایش عملکرد شغلی معلمان ضرورت می‌یابد. بر این اساس، برای کاهش استرس معلمان به سازمان آموزش و پرورش پیشنهاد می‌شود با فراهم کردن فضای لذت‌بخش و انرژی‌زا و برطرف کردن عوامل ناخوشایند و استرس‌زا در محیط‌های تحصیلی و آموزشی، از طریق نصب تابلوها و تصاویر تجسمی و بصری روحیه‌بخش، فرح‌بخش و شاد اقدام نماید.

واژگان کلیدی: استرس شغلی، عملکرد شغلی، معلمان دوره ابتدایی، شهرستان طبس.

^۱ تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۹/۷/۲۴ - تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۹/۸/۲۸

^۲ کارشناس ارشد مدیریت منابع انسانی

^۳ معلم ابتدایی، کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی

مقدمه و بیان مسأله

حیاتی‌ترین مسئله در هر سازمانی عملکرد شغلی نیروی انسانی است و اهمیت آن، محققان را به پژوهش هر چه بیشتر درباره آن واداشته است. عملکرد شغلی یکی از متغیرهایی است که در بسیاری از کشورهای توسعه یافته مورد توجه زیادی قرار گرفته است. روانشناسان عملکرد شغلی را محصول رفتارهای انسانی می‌دانند و معتقدند انگیزه‌ها و نیازها، در عملکرد افراد و در نهایت رشد و توسعه اقتصادی تاثیر دارند (فرس و فای،^۲ ۲۰۰۱؛ به نقل از ابوالقاسمی و همکاران، ۱۳۹۰) همچنین باور بر اینست که عملکرد شغلی یک سازه ترکیبی است که بر پایه آن کارکنان موفق از کارکنان ناموفق از طریق مجموعه ای از ملاک‌های به لحاظ نظری مشخص، قابل شناسایی هستند (ابوالقاسمی و همکاران، ۱۳۹۳). عملکرد شغلی تحت تاثیر استعدادها، نیاز به پیشرفت، ادراک از خود، منبع کنترل، ویژگیهای عاطفی و تعامل بین این سازه‌ها و مفاهیم قرار دارد. به نظر وایت از ویژگی‌های شخصیتی می‌توان برای پیش‌بینی رفتارها و عملکرد شغلی افراد استفاده کرد (وایت،^۳ ۲۰۰۲).

در دهه اخیر موضوع دیگری که آثار آن در سازمان‌ها بسیار مورد توجه واقع گردیده است؛ استرس^۴ است، استرس یا فشار عصبی از مسایل بسیار حاد در سازمان‌های امروزی است که سلامت جسمی و روانی نیروی کار را به خطر انداخته و هزینه سنگینی را به سازمان‌ها وارد ساخته است (خنیفر، ۱۳۸۷). به طور مسلم، در زندگی همه افرادی که دارای شغلی هستند، استرس وجود دارد و به گونه‌های مختلف بر آنها فشار روانی وارد می‌کند. در نتیجه، چنانچه استرس کاری زیادی بر فرد تحمیل شود، به طور حتم، سلامت جسمی و روحی وی را تحت تاثیر قرار می‌دهد که این خود، هم بر عملکرد فرد در سازمان و هم بر کیفیت زندگی خانوادگی وی تأثیر مخربی می‌گذارد (عموزاده و همکاران، ۱۳۹۲). استرس شغلی کنش متقابل بین شرایط و ویژگی‌های فردی است، به گونه‌ای که خواسته‌های محیط کار بیش از توان تحمل فرد است (راس و آلتمایر،^۵ ۲۰۰۶).

یکی از پیامدهای استرس شغلی اثر بر عملکرد شغلی می‌باشد. استرس شغلی در حدی که از توانایی‌ها و ظرفیتهای فرد تجاوز نکند می‌تواند با افزایش انگیزه سبب بهبود عملکرد شود ولی در صورتیکه از ظرفیت مقابله‌ای افراد تجاوز کند می‌تواند اثر تضعیف کننده بر عملکرد فردی و

1- Job Performance

2- furs and fay

3- Witt

4- Stress

5- Ras & Altaymer

سازمانی داشته باشد و این در حالی است که اگر استرس شغلی کارکنان کلیدی و یا شمار زیادی از نیروی کاری سازمان را تحت تأثیر قرار دهد می‌تواند سلامت و عملکرد سازمان را به چالش کشیده و در این حالت سازمان نه تنها بهترین‌ها را از کارکنانش دریافت نمی‌کند بلکه ممکن است که عملکرد آن در بازار رقابتی بطور فزاینده‌ای تحت تأثیر قرار گیرد (قاوکادهی^۱ و همکاران، ۲۰۱۲). از آنجایی که عملکرد معلمان در دنیای رو به پیشرفت کنونی بسیار با اهمیت است یافتن عواملی که در عملکرد و استرس شغلی معلمان نقش دارد نیز مهم به شمار خواهد آمد. بنابراین هدف اصلی پژوهش حاضر بررسی رابطه استرس شغلی و ابعاد آن با عملکرد شغلی معلمان دوره ابتدایی در شهرستان طبس می‌باشد.

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

مبانی نظری

استرس شغلی

استرس شغلی یکی از شایع‌ترین مشکلات شغلی و تهدیدی جدی برای سلامت نیروی کار در جهان به شمار می‌آید. استرس شغلی را می‌توان روی هم جمع شدن عامل‌های استرس‌زا و وضعیت‌های مرتبط با شغلی دانست که اکثر افراد نسبت به استرس‌زا بودن آن اتفاق نظر دارند. استرس شغلی می‌تواند به عنوان پاسخ‌های فیزیکی و احساسی مضر تعریف شود و زمانی رخ می‌دهد که الزامات شغلی با توانایی‌ها، منابع یا نیازهای کارمندان مطابقت نداشته باشد. استرس شغلی می‌تواند به ضعف سلامت و حتی آسیب دیدن افراد منجر شود. همچنین استرس شغلی به عنوان کنش متقابل بین شرایط کار و ویژگی‌های فردی شاغل، میزان بیش از حد خواست‌های محیط کار و در نتیجه فشارهای مرتبط با آن است که فرد بتواند از عهده آن برآید. در بعضی موارد به کارگیری فرد در کاری که با توانایی‌ها و اطلاعات او همخوانی ندارد و یا تغییر در فعالیت کاری او، می‌تواند باعث ایجاد استرس در فرد شود (راس و آلتمایر^۲، ۲۰۰۶).

امروزه به طور کلی پذیرفته شده است که استرس نتیجه تعامل بین فرد و موقعیتی است که فرد، توانایی خود را به منظور پاسخگویی به مطالبات و فشار ناکافی می‌داند به طوریکه موسسه ملی ایمنی و سلامت شغلی استرس شغلی را به صورت پاسخ‌های فیزیکی و عاطفی زیان‌آور

^۱- Ghavkadehi

^۲- Ras and Altaymer

یک شخص در زمانی که شرایط شغلی با توانایی‌ها، امکانات در دسترس و یا نیازهای نیروی کار مطابقت نداشته باشد تعریف می‌کند. با این حال برخی از مشاغل (از جمله کارکنان آمبولانس، معلمان، خدمات اجتماعی، خدمات مشتری، ادارات زندان و پلیس) به دلیل ماهیت کار در زمره مشاغل پر استرس جای می‌گیرند (بنیاد ملی امنیت و سلامت شغلی، ۱۹۹۹). استرس شغلی کنش متقابل بین شرایط و ویژگی‌های فردی است، به گونه‌ای که خواسته‌های محیط کار بیش از توان تحمل فرد است (راس و آلتمایر، ۲۰۰۶). با این حال میزان و پیامدهای استرس شغلی با توجه به نوع و ماهیت استرس و ویژگی‌های شخصی افراد، در مشاغل گوناگون متفاوت است و افزون بر این، تحولات شغلی نظیر تغییرات سازمانی، ترفیع، میزان درآمد و تغییر حقوق، موقعیت اجتماعی مربوط به شغل، روابط درون سازمانی، توقعات سازمان از کارمندان، پیشرفت و تغییرات مربوط به کار و لزوم به‌روزرسانی اطلاعات از جمله مسایلی هستند که به نحوی بر فرد تاثیر گذاشته و او را دچار استرس می‌کنند (مهرابی‌زاده هنرمند و دیگران، ۲۰۱۳).

استرس شغلی را می‌توان روی هم جمع شدن عامل‌های استرس‌زا و وضعیت‌های مرتبط با شغلی دانست که اکثر افراد نسبت به استرس‌زا بودن آن اتفاق نظر دارند. همچنین استرس شغلی را می‌توان کنش متقابل بین شرایط کار و ویژگی‌های فردی شاغل به گونه‌ای که خواسته‌های محیط کار بیش از آن است که فرد بتواند از عهده آن‌ها برآید تعریف کرد. در بعضی موارد به کارگیری فرد در کاری که با توانایی‌ها و اطلاعات او همخوانی ندارد و یا تغییر در فعالیت کاری او می‌تواند باعث ایجاد استرس در فرد شود. عوامل استرس‌زا عبارتند از: بیولوژیکی، شناختی، شخصیتی، محیطی (شغلی) و اجتماعی - فرهنگی (بهنودی، ۱۳۸۴).

عملکرد شغلی

عملکرد را ارزش‌های کلی مورد انتظار سازمان از تکه‌های مجزای رفتاری تعریف می‌کنند (ماتاویدلو، ۲۰۰۳). عملکرد شغلی به عنوان مفهومی عمومی ولی به درستی تعریف نشده (تا کنون) در روانشناسی سازمانی و صنعتی، شاخه‌ای از روانشناسی می‌باشد که مربوط به مسائل محیط کاری و مدیریت منابع انسانی است. عملکرد شغلی به حالتی اطلاق می‌شود که آیا افراد شغل خود را به خوبی انجام می‌دهند. نظریه کمپل و همکاران در میان نظریه‌های مختلف

عملکرد شغلی به عنوان نظریه شاخص محسوب می‌شوند (مادوکوما^۱ و همکاران، ۲۰۱۴). کمپل عملکرد شغلی را به عنوان سطح متغیر عملکرد فردی توصیف می‌کند کمپل ابعاد عملکرد شغلی را به ترتیب زیر بر می‌شمرد: عملکرد در مقابل خروجی، مرتبط بودن با اهداف سازمانی و چندبعدی بودن. عملکرد شغلی حوزه‌ای از رفتار سازمانی را در بر می‌گیرد که مرتبط با شغل افراد است و در راستای محقق شدن اهداف سازمان است. تعاریف عملکرد شغلی عمدتاً بر رفتار در مقایسه با نتایج تاکید می‌نماید. در یک تعریف جامع، عملکرد شغلی رفتار و نتایج را در بر می‌گیرد. این تعریف عملکرد سازمانی به این موضوع اشاره می‌کند که در عملکرد شغلی باید هم ورودی‌ها (رفتار) و هم خروجی‌ها (نتایج) مد نظر قرار گیرند (یاو و فان، ۲۰۱۵).

آرمسترانگ^۲ عملکرد را دستیابی به اهدافی که کمیت و کیفیت آنها تعیین شده، تعریف کرده است. هر کاری که کارکنان در هر سطحی انجام می‌دهند، در تحقق اهداف کلی سازمان مؤثرند. بنابراین مدیریت عملکرد به آنچه که کارکنان انجام می‌دهند (کار آنان)، نحوه انجام آن کار (رفتار آنان) و آنچه که به دست می‌آورند (نتایج آنان) مربوط می‌شود (آرمسترانگ، ۲۰۰۶).

پیشینه پژوهش

تحقیقات داخلی

باقری مالک‌آبادی و دفتری اکباتان (۱۳۹۶) در مقاله‌ای با عنوان «بررسی رابطه استرس شغلی با عملکرد شغلی معلمان مقطع متوسطه شهرستان اندیکا در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵» با روش توصیفی-همبستگی به این نتیجه رسیدند که بین استرس شغلی و عملکرد شغلی معلمان رابطه منفی و معناداری وجود داشت. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت با بالا رفتن استرس شغلی میزان عملکرد شغلی افراد کاهش می‌یابد. بنابراین با توجه به اهمیت عملکرد شغلی معلمان، لزوم توجه به کاهش استرس شغلی به منظور افزایش عملکرد شغلی معلمان ضرورت می‌یابد.

ملکپورلپری و عزیز (۱۳۹۵) در مقاله‌ای با عنوان «رابطه بین استرس شغلی با عملکرد شغلی از دیدگاه کارکنان نظام دانشگاهی» با روش توصیفی-همبستگی به این نتیجه رسیدند که بین

1- Madukoma

2- Yao & Fan

3- Armstrong

استرس شغلی و عملکرد شغلی رابطه معنادار وجود دارد. یعنی اینکه استرس در سطح پایین می‌تواند عملکرد شغلی کارکنان نظام دانشگاهی را تقویت کند. بنابراین برای کاهش استرس به کارکنان پیشنهاد می‌شود به تقسیم وظایف در محل کار، انجام کار بصورت گروهی، برنامه‌ریزی و مدیریت زمان توجه شود.

وثوقی نیری، روح‌الهی و محمدحسین (۱۳۹۵) در مقاله‌ای با عنوان «بررسی تأثیر استرس شغلی بر سلامت عمومی و عملکرد شغلی کارکنان مراقبت پرواز» با روش مقطعی و از نوع توصیفی-همبستگی به این نتایج رسیدند که بین استرس ناشی از محیط کار با عملکرد شغلی رابطه منفی و معنی داری وجود دارد. بدین معنی که با افزایش استرس شغلی عملکرد شغلی کاهش می‌یابد. همچنین سلامت عمومی نقش واسطه‌ای در رابطه با استرس ناشی از محیط کار و عملکرد شغلی دارد. بر اساس نتایج تحقیق که مؤید تأثیر منفی استرس بر عملکرد شغلی و همچنین نقش واسطه‌ای سلامت عمومی در رابطه بین استرس و عملکرد شغلی در کارکنان مراقبت پرواز است اجرای برنامه‌ای جامع در خصوص مدیریت استرس کارکنان، ارتقاء سلامت عمومی به همراه رسیدگی به وضعیت ارتقا و امنیت شغلی و فراهم کردن امکانات مشارکت آن‌ها در تصمیم‌گیری‌ها، با هدف بهبود عملکرد کارکنان ضروری بوده و بایستی در اولویت قرار گیرد.

ممبئی و ولی‌پور سلمانوند (۱۳۹۴) در مقاله‌ای با عنوان « بررسی رابطه انگیزش شغلی و استرس شغلی با عملکرد شغلی معلمان مقطع ابتدایی شهر باغملک» با روش همبستگی به این نتیجه رسیدند که بین انگیزش شغلی و عملکرد شغلی رابطه مثبت معنی دار و بین استرس شغلی و عملکرد شغلی رابطه منفی معنی دار وجود دارد. نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که انگیزش شغلی بالا و عدم استرس شغلی در بین معلمان پیش بینی کننده ی عملکرد شغلی بالای آن هاست. با توجه به ارتباط انگیزش شغلی و استرس شغلی با عملکرد شغلی در معلمان، تنظیم و تدوین برنامه های آموزشی مناسب جهت ارتقای عملکرد شغلی در مدارس بسیار مؤثر است.

اصفهانی اصل و وفائی (۱۳۹۴) در مقاله‌ای با عنوان «رابطه استرس شغلی با عملکرد شغلی در کارکنان بیمارستان گلستان اهواز» با روش توصیفی-همبستگی به این نتیجه رسیدند که بین استرس شغلی با عملکرد شغلی در کارکنان بیمارستان گلستان اهواز رابطه معنی داری وجود دارد. در نتیجه با اطمینان ۹۵٪ هرچه استرس شغلی در کارکنان بیمارستان گلستان اهواز بالاتر باشد، افزایش عملکرد شغلی آنان را به همراه خواهد داشت.

تحقیقات خارجی

الهیاری، خانه‌شناس و خلخالی (۲۰۱۷) در مقاله‌ای تحت عنوان « عوامل استرس‌زای روانشناختی و عملکرد شغلی در بین کارمندان بانک: یک مدل یکپارچه» با روش مطالعه مقطعی به این نتیجه رسیدند که شیوع استرس در بین کارمندان بانک در سطح متوسط (۴۶/۶ درصد) است. بین استرس در سطح "وظیفه"، "اجتماعی و سازمانی" و عملکرد شغلی رابطه منفی و معناداری وجود داشت. از بین مقیاس‌های سطح اجتماعی و سازمانی، دو مقیاس فرهنگ سازمانی و رهبری ارتباط منفی و معناداری با عملکرد شغلی نشان دادند. یک حوزه سازماندهی اجتماعی می‌تواند به عنوان اصلی‌ترین عامل از دست دادن بهره‌وری در نظر گرفته شود. از این رو، اقداماتی جهت تلاش بیشتر برای کنترل عوامل روانی - اجتماعی در محل کار و جلوگیری از وخامت عملکرد، به ویژه در فرهنگ سازمانی و رهبری پیشنهاد شد.

آزمی، شهید و الوی^۱ (۲۰۱۶) در مقاله‌ای با عنوان «بررسی رابطه بین استرس شغلی و عملکرد شغلی در میان افراد خط مقدم در یک مرکز خدمات مشترک مالزی» که چارچوب مفهومی مطالعه بر اساس مدل استرس شغلی (ابهام نقش، تضاد نقش، منابع ناکافی و حجم کار) و مفهوم عملکرد شغلی انجام شد به این نتیجه رسیدند که استرس شغلی به طور معنی داری با عملکرد شغلی ارتباط دارد.

کوماری، باجوا و پریا^۲ (۲۰۱۶) در مقاله‌ای با عنوان «ارتباط بین استرس و عملکرد شغلی: مطالعه بخش بانکی» با روش توصیفی - همبستگی به این نتیجه رسیدند که که افسران بانک - های خصوصی در مقایسه با افسران بانک های عمومی استرس زیادی دارند. همبستگی بین میانگین نمره استرس و میانگین نمره عملکرد مثبت و بسیار معنادار بود. این مقاله نشان می‌دهد که رابطه‌ای بین استرس و عملکرد شغلی در بین افسران بانک‌های منطقه اوتاراخند وجود دارد.

کیانگ، جیوو و یانگ^۳ (۲۰۱۵) در مقاله‌ای با عنوان «تأثیر روابط بین فردی و استرس شغلی بر عملکرد پرستاری در پرستاران مرد» با روش توصیفی - مقطعی بود به این نتایج رسیدند که عملکرد پرستاری در پرستاران مرد متاهل، بهداشت خوب، مدیر و حقوق بالا نیز وجود دارد، همچنین عملکرد پرستاری همبستگی مثبت و معناداری با رابطه بین فردی و همبستگی منفی معنادار با استرس شغلی دارد.

1- Azmi, Shahid & Alwi

2- Kumari, Bajwa & Priya

3- Kyoung, Gyu & Jung

سواندی، اسماعیل و عثمان^۱ (۲۰۱۴) در مقاله‌ای با عنوان «رابطه بین جو سازمانی و استرس شغلی با عملکرد شغلی در وزارت آموزش دولتی» با روش توصیفی و از نوع همبستگی به این نتیجه رسیدند که رابطه متوسطی وجود دارد که به موجب آن رابطه بین جو سازمانی و عملکرد شغلی مثبت است در حالی که رابطه بین استرس شغلی و عملکرد شغلی منفی است. این نشان می‌دهد که افزایش جو سازمانی باعث بهبود عملکرد شغلی و افزایش استرس شغلی باعث کاهش عملکرد شغلی می‌شود.

روش تحقیق

تحقیق حاضر به لحاظ هدف کاربردی و از نظر روش، توصیفی-همبستگی است.

ابزار گردآوری اطلاعات

پرسشنامه استرس شغلی

برای اندازه‌گیری متغیر استرس شغلی از پرسشنامه استرس شغلی (سازمان اجرایی سلامت و ایمنی شغلی) استفاده شد. پرسشنامه استرس شغلی، ابزاری است که از مؤسسه سلامت و ایمنی انگلستان برای اندازه‌گیری شاخص‌های استرس شغلی در دهه نود میلادی تولید و تا به امروز بارها مورد بررسی و بهینه‌سازی قرار گرفته است. این پرسشنامه به دفعات در ایران مورد استفاده و بررسی قرار گرفته است و اعتبار و روایی آن مطلوب ارزیابی گردیده است. این پرسشنامه ۳۵ سؤال و هفت خرده مقیاس دارد که عبارتند از: تقاضا: شامل موضوعاتی مانند بارکاری، خصوصیات و محیط کار؛ کنترل: این مساله که فرد در مسیر انجام کار خود دارای انتخاب و اختیار است؛ حمایت مدیریت؛ حمایت همکار؛ ارتباطات: وجود ارتباطات جمعی مثبت و مفید؛ نقش: درک درست نقش‌های شغلی توسط کارکنان؛ تغییر: نحوه سازماندهی و اجرای تغییرات سازمانی. مرزآبادی و غلامی فشارکی (۱۳۸۹) در پژوهشی بر روی ۷۴۹ نفر از کارکنان نظامی و با هدف بررسی اعتبار و روایی پرسشنامه استرس شغلی به این نتیجه رسیدند که ضریب همبستگی پرسشنامه HSE و GHQ برابر $r = -0.48$ بود. نتایج همچنین نشان‌دهنده همبستگی قوی بین عامل‌های استخراج‌شده از تحلیل عاملی و گویه‌های پرسشنامه HSE (۰/۹۲، ۰/۷۳، ۰/۷۵، ۰/۶۳، ۰/۸۷، ۰/۸۵ و ۰/۲۲) به ترتیب برای حیطه‌های نقش، ارتباط، حمایت مسئولین، حمایت همکاران، کنترل، تقاضا، تغییرات بود.

¹- Suandi, Ismail & Othman

پایایی پرسشنامه نیز توسط روش آلفای کرونباخ و روش دو نیمه کردن به ترتیب ۰/۷۸ و ۰/۶۵ بود.

پرسشنامه عملکرد شغلی پاترسون

برای اندازه‌گیری متغیر عملکرد شغلی از پرسشنامه عملکرد شغلی پاترسون استفاده می‌شود. پرسشنامه ۱۵ سؤال عملکرد شغلی، توسط پاترسون در ۱۹۲۲ تهیه و تدوین گردیده این مقیاس توسط پژوهشگران به یک آزمون خودسنجی عملکرد شغلی تبدیل گردید و توسط شکرکن و ارشدی در ایران ترجمه شده است. این پرسش نامه دارای ده ماده می‌باشد بر اساس مقیاس ۵ درجه لیکرت (از هرگز=۱ تا همیشه=۵) پاسخ داده شد (به نقل از مقیمی، ۱۳۹۰). سیاحی و شکر کن در ۱۳۷۵ ضرایب پایایی این مقیاس را از روش آلفای کرونباخ و تنصیف ۰/۸۵ و ۰/۸۵ گزارش نموده اند و همسانی درونی آن برای کل مقیاس ۰/۸۸ به دست آمده است. در مطالعه ارشدی (۱۳۸۶) ضریب پایایی این مقیاس با استفاده از روش تنصیف ۰/۷۴ به دست آمده و جهت تعیین اعتبار درجه بندی نموداری از یک نسخه تک ماده‌ای استفاده شد و ضریب اعتبار آن ۰/۶۴ ذکر شده است (ساعت‌چی، ۱۳۸۹).

جامعه آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه معلمان دوره ابتدایی شهر طیس در سال تحصیلی ۹۸-۹۹ به تعداد ۳۲۰ نفر می‌باشد. حجم جامعه برابر با ۳۲۰ نفر است و حجم نمونه با استفاده از جدول کرجسی و مورگان (۱۹۷۰) برابر ۱۷۵ نفر است. به منظور گردآوری داده‌های مورد نیاز درباره افراد جامعه پژوهش، از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده استفاده شده است.

روش‌های تجزیه و تحلیل اطلاعات

جهت تجزیه و تحلیل پرسشنامه، با در نظر گرفتن سطح سنجش متغیرها در فرضیات و با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS، از آزمون رگرسیون خطی ساده استفاده شده است.

یافته‌های تحقیق

در جدول ۱، فراوانی و درصد متغیرهای جنس، سن، تحصیلات و سابقه خدمت بیان شده است.

¹- Krejcie & Morgan

حدود ۶۰ درصد پاسخگویان زن و ۴۰ درصد پاسخگویان مرد هستند. بازه سنی در پژوهش حاضر ۲۵ تا ۴۸ سال است. بیشترین تعداد پاسخگویان با ۶۰ درصد در رده سنی ۴۰ سال و بالاتر و کمترین تعداد پاسخگویان با ۲۰ درصد در رده سنی کمتر از ۳۰ سال و ۳۰ تا ۳۹ سال قرار دارند. بیشترین تعداد پاسخگویان با حدود ۸۰ درصد دارای تحصیلات لیسانس و کمترین تعداد پاسخگویان با ۵ درصد دارای میزان تحصیلات فوق لیسانس می‌باشند. بازه سابقه خدمت در پژوهش حاضر ۵ تا ۳۰ سال است. بیشترین تعداد پاسخگویان با حدود ۳۴ درصد دارای ۲۱ تا ۲۵ سال سابقه خدمت و کمترین تعداد پاسخگویان با ۵ درصد دارای ۱۶ تا ۲۰ سال سابقه خدمت هستند.

جدول شماره ۱: توزیع فراوانی و درصدی متغیرهای دموگرافیک پاسخگویان

متغیر	مقوله‌ها	فراوانی	درصد
جنس	زن	۱۰۴	۵۹/۴
	مرد	۷۱	۴۰/۶
	جمع	۱۷۵	۱۰۰
سن	کمتر از ۳۰	۳۵	۲۰
	۳۰ - ۳۹	۳۵	۲۰
	۴۰ و بالاتر	۱۰۵	۶۰
	جمع	۱۷۵	۱۰۰
تحصیلات	دیپلم	۲۷	۱۵/۴
	لیسانس	۱۳۹	۷۹/۴
	فوق لیسانس	۹	۵/۱
	جمع	۱۷۵	۱۰۰
سابقه خدمت	۵ - ۱۰	۳۵	۲۰
	۱۱ - ۱۵	۲۷	۱۵/۴
	۱۶ - ۲۰	۹	۵/۱
	۲۱ - ۲۵	۵۹	۳۳/۷
	۲۶ - ۳۰	۴۵	۲۵/۷
	جمع	۱۷۵	۱۰۰

آزمون فرضیه‌ها

فرضیه اصلی: بین استرس شغلی و عملکرد شغلی معلمان دوره ابتدایی رابطه معنی داری وجود دارد.

جهت سنجش رابطه‌ی بین استرس شغلی با عملکرد شغلی و با توجه به سطح سنجش فاصله-ای متغیرها از آزمون رگرسیون خطی ساده استفاده می‌شود. پیش از آزمون فرضیه، پیش-فرض‌های آزمون رگرسیون خطی شامل نرمال بودن باقیمانده‌ها، استقلال باقیمانده‌ها و عدم هم‌خطی متغیرهای مستقل مورد بررسی و تأیید قرار گرفت. استقلال باقیمانده‌ها و عدم هم‌خطی متغیرهای مستقل جهت بررسی پیش فرض استقلال باقیمانده‌ها از آزمون دوربین-واتسون و عدم هم‌خطی متغیرهای مستقل از دو شاخص تولرانس و VIF استفاده می‌شود.

جدول شماره ۲: نتایج آزمون دوربین-واتسون و شاخص‌های تولرانس و VIF

VIF	تولرانس	دوربین-واتسون
۱	۱	۱/۵

با توجه به جدول بالا، مقدار آماره دوربین-واتسون (۱/۵) در فاصله ۱/۵ تا ۲/۵ قرار دارد، لذا فرض استقلال باقیمانده‌ها تأیید می‌شود. همچنین، مقدار تولرانس برای متغیر مستقل استرس شغلی بالاتر از ۰/۴ و مقدار عامل تورم واریانس (VIF) کمتر از ۲/۵ می‌باشد، بنابراین عدم هم‌خطی متغیر مستقل نتیجه می‌شود.

نیکویی برازش مدل

نتایج برازش مدل و آزمون رگرسیون خطی ساده در جداول ۳ تا ۵ ارائه شده است.

جدول شماره ۳: خلاصه وضعیت مدل رگرسیونی

خطای استاندارد برآورد	ضریب تعیین تعدیل شده	ضریب تعیین	ضریب همبستگی
۰/۵۸۳۰	۰/۲۰۲	۰/۲۰۶	۰/۴۵۴

با توجه به جدول بالا، مقدار ضریب تعیین (۰/۲۰۶) نشان می‌دهد که ۲۰/۶ درصد از تغییرپذیری مشاهده شده متغیر عملکرد شغلی، توسط متغیر مستقل استرس شغلی تبیین و توجیه می‌شود.

جدول شماره ۴: تحلیل واریانس

معناداری	مقدار F	میانگین مجذور	درجه آزادی	مجموع مجذورات	
۰/۰۰۰	۴۴/۹۱۹	۱۵/۲۶۹	۱	۱۵/۲۶۹	رگرسیون
		۰/۳۴۰	۱۷۳	۵۸/۸۰۸	باقیمانده
			۱۷۴	۷۴/۰۷۷	کل

با توجه به جدول بالا که برآزش مدل را از منظر آماری بررسی می‌کند، معناداری آزمون تحلیل واریانس کمتر از ۵ درصد (۰/۰۰۰) می‌باشد. بنابراین مقدار واریانس تبیین شده توسط معادله رگرسیون به لحاظ آماری معنی‌دار است.

جدول شماره ۵: ضرایب رگرسیون

معناداری	مقدار t	ضرایب استاندارد	ضرایب غیر استاندارد		متغیر وابسته عملکرد شغلی
		بتا	خطای استاندارد	مقدار B	
۰/۰۰۰	۲۱/۶۸۵		۰/۲۷۷	۶/۰۰۰	مقدار ثابت
۰/۰۰۰	-۶/۷۰۲	-۰/۴۵۴	۰/۱۰۵	-۰/۷۰۲	استرس شغلی

فرضیه اصلی: با توجه به خروجی بالا، سطح معناداری، برای متغیر مستقل استرس شغلی کوچک‌تر از ۰/۰۵ است، بنابراین نتیجه می‌گیریم که متغیر استرس شغلی بر عملکرد شغلی معلمان دوره ابتدایی تأثیرگذار است. همچنین، با توجه به ضریب رگرسیون، رابطه -۰/۴۵۴- میان متغیر استرس شغلی و عملکرد شغلی معلمان دوره ابتدایی وجود دارد. این رابطه معنی‌دار و منفی نشان می‌دهد که با بالا رفتن استرس شغلی در میان معلمان دوره ابتدایی، عملکرد شغلی آن‌ها کاهش می‌یابد.

فرضیه‌های فرعی: بین ابعاد استرس شغلی (نقش، ارتباط، حمایت مسئولین، حمایت همکاران، کنترل، تقاضا و تغییرات) با عملکرد شغلی معلمان دوره ابتدایی رابطه معناداری وجود دارد.

جهت سنجش رابطه‌ی بین ابعاد هفت‌گانه استرس شغلی با عملکرد شغلی و با توجه به سطح سنجش فاصله‌ای متغیرها از آزمون رگرسیون خطی ساده استفاده می‌شود. پیش از آزمون فرضیه، پیش‌فرض‌های آزمون رگرسیون خطی شامل نرمال بودن باقیمانده‌ها، استقلال باقیمانده‌ها و عدم هم‌خطی متغیرهای مستقل مورد بررسی و تأیید قرار گرفت.

نيکویی برازش مدل

نتایج برازش مدل و آزمون رگرسیون خطی ساده در جداول ۶ و ۷ ارائه شده است.

جدول شماره ۶: خلاصه وضعیت مدل رگرسیونی

متغیر (ابعاد استرس شغلی)	خطای استاندارد برآورد	ضریب تعیین تعدیل شده	ضریب تعیین	ضریب همبستگی چندگانه
نقش	۰/۶۴۱۵	۰/۰۳۳	۰/۰۳۹	۰/۱۹۷
ارتباط	۰/۵۵۰۰	۰/۲۹۰	۰/۲۹۴	۰/۵۴۲
حمایت مسئولین	۰/۶۴۰۹	۰/۰۳۵	۰/۰۴۱	۰/۲۰۲
حمایت همکاران	۰/۵۶۰۵	۰/۲۶۲	۰/۲۶۶	۰/۵۱۶
کنترل	۰/۶۴۸۳	۰/۰۱۳	۰/۰۱۸	۰/۱۳۶
تقاضا	۰/۵۵۳۵	۰/۲۸۰	۰/۲۸۴	۰/۵۳۳
تغییرات	۰/۶۳۸۷	۰/۰۴۲	۰/۰۴۷	۰/۲۱۷

با توجه به جدول بالا، مقدار ضریب تعیین نشان می‌دهد که به ترتیب $۳/۹$ ، $۲۹/۴$ ، $۴/۱$ ، $۲۶/۶$ ، $۱/۸$ ، $۲۸/۴$ و $۴/۷$ درصد از تغییرپذیری مشاهده شده متغیر عملکرد شغلی، توسط ابعاد استرس شغلی (نقش، ارتباط، حمایت مسئولین، حمایت همکاران، کنترل، تقاضا و تغییرات) تبیین و توجیه می‌شود.

جدول شماره ۷: ضرایب رگرسیون

معناداری	مقدار t	ضرایب استاندارد	ضرایب غیر استاندارد		متغیر وابسته عملکرد شغلی
		بتا	خطای استاندارد	مقدار B	
۰/۰۰۰	۴۸/۲۱۳		۰/۰۹۱	۴/۳۷۲	مقدار ثابت
۰/۰۰۹	-۲/۶۴۸	-۰/۱۹۷	۰/۰۳۴	-۰/۰۹۱	نقش
۰/۰۰۰	۳۰/۲۴۱		۰/۱۹۰	۵/۷۴۰	مقدار ثابت
۰/۰۰۰	-۸/۴۷۹	-۰/۵۴۲	۰/۰۶۹	-۰/۵۸۳	ارتباط
۰/۰۰۰	۱۸/۷۹۷		۰/۲۵۸	۴/۸۵۹	مقدار ثابت
۰/۰۰۷	-۲/۷۱۴	-۰/۲۰۲	۰/۰۹۳	-۰/۲۵۱	حمایت مسئولین
۰/۰۰۰	۳۲/۳۲۶		۰/۱۶۹	۵/۴۶۷	مقدار ثابت
۰/۰۰۰	-۷/۹۲۴	-۰/۵۱۶	۰/۰۶۹	-۰/۵۴۴	حمایت همکاران
۰/۰۰۰	۱۳/۶۵۵		۰/۳۵۱	۴/۷۹۶	مقدار ثابت
۰/۰۷۳	-۱/۸۰۱	-۰/۱۳۶	۰/۱۲۴	-۰/۲۲۳	کنترل
۰/۰۰۰	۲۱/۴۰۵		۰/۳۱۶	۶/۷۶۸	مقدار ثابت
۰/۰۰۰	-۸/۲۹۲	-۰/۵۳۳	۰/۱۱۷	-۰/۹۷۰	تقاضا
۰/۰۰۰	۱۹/۳۸۶		۰/۲۵۳	۴/۸۹۵	مقدار ثابت
۰/۰۰۴	-۲/۹۲۹	-۰/۲۱۷	۰/۰۹۶	-۰/۲۷۹	تغییرات

با توجه به خروجی بالا، سطح معناداری، برای متغیر مستقل استرس شغلی کوچکتر از ۰/۰۵ است، بنابراین نتیجه می‌گیریم که تمام متغیرهای موجود در معادله رگرسیون تأثیر معنی‌داری بر عملکرد شغلی معلمان دوره ابتدایی دارد. همچنین، با توجه به ضرایب رگرسیون، بیشترین رابطه ۰/۵۴۲- میان بعد ارتباط استرس شغلی و عملکرد شغلی معلمان دوره ابتدایی وجود دارد. این رابطه نسبتاً بالا و منفی نشان می‌دهد که با بالا رفتن بعد ارتباط استرس شغلی در میان معلمان دوره ابتدایی، عملکرد شغلی آن‌ها کاهش می‌یابد.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج آزمون فرضیه اصلی پژوهش نشان می‌دهد که رابطه و اثرگذاری متغیر استرس شغلی با ضریب $0/454$ - بر عملکرد شغلی معنادار می‌باشد. همچنین، با توجه به نتایج آزمون فرضیه-های فرعی پژوهش مشخص شد که که، رابطه و اثرگذاری ابعاد استرس شغلی به غیر از بعد کنترل بر عملکرد شغلی معلمان دوره ابتدایی شهرستان طبس معنادار می‌باشد.

نتایج تحقیق هم‌راستای با پژوهش باقری مالک‌آبادی و دفتری اکباتان (۱۳۹۶)، ممبئی و ولی‌پور سلمانوند (۱۳۹۴) و سواندی، اسماعیل و عثمان (۲۰۱۴) می‌باشد که به این نتیجه رسیدند که رابطه معنادار منفی بین استرس شغلی و عملکرد شغلی وجود دارد.

در تبیین این نتایج می‌توان گفت، چنانچه استرس کاری زیادی بر فرد تحمیل شود، به طور حتم، سلامت جسمی و روحی وی را تحت تاثیر قرار می‌دهد که این خود، هم بر عملکرد فرد در سازمان و هم بر کیفیت زندگی خانوادگی وی تأثیر مخربی می‌گذارد؛ بنابراین با عنایت به اهمیت عملکرد شغلی معلمان، لزوم توجه به کاهش استرس شغلی به منظور افزایش عملکرد شغلی معلمان ضرورت می‌یابد. بر این اساس، برای کاهش استرس معلمان به سازمان آموزش و پرورش پیشنهاد زیر ارائه می‌گردد:

۱. ایجاد دوره‌های آموزشی برای معلمان به منظور آموزش چگونگی مقابله با استرس شغلی و نیز بهبود کیفیت زندگی

۲. در نظر گرفتن اوقاتی از هفته به منظور انجام فعالیت‌های مفرح، تفریحات سالم، و فعالیت‌های ورزشی توسط خود شخص

۳. استفاده از مشاوران و روان‌شناسان با تخصص‌های مرتبط در سازمان جهت رفع مشکلات احتمالی معلمان

۴. توجه به محیط فیزیکی معلمان و در نظر گرفتن اقدامات لازم به منظور با نشاط ساختن محیط کار در حد توان و امکانات سازمان

۵. در نظر گرفتن نیازهای مادی معلمان نظیر حقوق دریافتی ماهیانه، امکانات و تسهیلات رفاهی در نظر گرفتن نیازهای غیر مادی معلمان نظیر: مورد تشویق قرار دادن کارکنان به هنگام موفقیت

۶. به کارگیری تمامی استعدادها (تجارب و تخصص) معلمان در کار و ارزش قائل شدن سازمان برای آن

۷. رعایت عدالت سازمانی و ارتقای رتبه معلمان تنها بر اساس فاکتورهای آموزشی و تحصیلی و عدم تاثیر موارد غیر آموزشی و بدون ارتباط مستقیم با شغل در ارتقای رتبه

۸. کم کردن وظایف اضافی و کارهای گروهی که دیگران هم می توانند آن را انجام دهند، و استفاده بیشتر و کمک گرفتن از سایر کارکنان مدرسه
۹. بالا بردن جایگاه اجتماعی و شان و منزلت معلم
۱۰. استفاده از تکنولوژی و امکان استفاده از شبکه های کامپیوتری و اینترنت در مدارس یکی از اقدامات موثر در بالا بردن کیفیت تدریس و کاهش فشار کار معلم هاست

منابع و ماخذ

- ابوالقاسمی، ع.، مرادی، س.، و محمد زاهد، ع. (۱۳۹۰). بررسی رابطه ابتکار شخصی، جهتگیری مذهبی و سرمایه اجتماعی سازمانی با عملکرد شغلی کارکنان مراکز تولیدی. دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی، ۸۶-۹۴.
- اصفهانی اصل، م.، و وفائی، آ. (۱۳۹۴). رابطه استرس شغلی با عملکرد شغلی در کارکنان بیمارستان گلستان اهواز. اولین همایش ملی راهکارهای توسعه و ترویج علوم تربیتی، روانشناسی، مشاوره و آموزش در ایران، تهران، انجمن توسعه و ترویج علوم و فنون بنیادین.
- آزاد مرزآبادی، ا.، غلامی فشارکی، م. (۱۳۸۹). بررسی اعتبار و روایی پرسشنامه استرس شغلی HSE. فصلنامه علوم رفتاری، ۴ (۴)، ۲۹۱-۲۹۷.
- باقری مالک آبادی، ل.، و دفتری اکباتان، م. (۱۳۹۶). بررسی رابطه استرس شغلی با عملکرد شغلی معلمان مقطع متوسطه شهرستان اندیکا در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵. دومین همایش بین المللی انسجام مدیریت و اقتصاد در توسعه، دانشگاه تهران.
- بهنودی، ز. (۱۳۸۴). بهداشت و استرس شغلی. تهران: نشر بشری - تحفه.
- خنیفر، ح. (۱۳۸۷). استرس شغلی و محیطهای حرفه‌ای؛ عوامل، نظریه‌ها، اثرات. فصلنامه تخصصی راهبرد، ۱ (۲).
- ساعتچی، م.، کامکاری، ک.، و عسکریان، م. (۱۳۸۹). آزمون‌های روان شناختی. نشر ویرایش.
- عموزاده، م.، غلامی، ب.، شمس، س.، خدا مرادی، م.، و هاشمیان، ا. (۱۳۹۲). بررسی روابط بین رضایت شغلی و استرس کارکنان آموزش و پرورش: شهرستان دره شهر. کنفرانس مدیریت، چالش‌ها و راهکارها، شیراز.
- ملکپور لپری، ک.، و عزیزی، م. (۱۳۹۵). رابطه بین استرس شغلی با عملکرد شغلی از دیدگاه کارکنان نظام دانشگاهی. دومین کنگره بین‌المللی توانمندسازی جامعه در حوزه علوم تربیتی و

مطالعات اجتماعی و فرهنگی. تهران، مرکز توانمندسازی مهارت‌های فرهنگی و اجتماعی جامعه.

- ممبئی، م.، و ولی‌پور سلمانوند، ع. (۱۳۹۴). بررسی رابطه انگیزش شغلی و استرس شغلی با عملکرد شغلی معلمان مقطع ابتدایی شهر باغملک. اولین کنگره علمی پژوهشی سراسری توسعه و ترویج علوم تربیتی و روانشناسی، جامعه شناسی و علوم فرهنگی اجتماعی ایران.
- وثوقی نیری، ع.، روح‌الهی، ا.ع.، و محمدحسین، ح. (۱۳۹۵). بررسی تأثیر استرس شغلی بر سلامت عمومی و عملکرد شغلی کارکنان مراقبت پرواز. سلامت کار/ایران، ۱۳ (۱)، ۴۷-۵۷.
- Allahyari, T., Khaneshenas, F. & Khalkhali, H.R. (2017). Psychosocial Stressors and Job Performance among Bank Employees: An Integrated Model. *International Journal of Occupational Hygiene*, 9 (1): 46-51.
- Armstrong, M. (2006). *Performance Management, Key Strategies and Practical Guidelines*. Great Britain: Kogan Page Limited.
- Azmi, F., S., Shahid, S., A., & Alwi, A. (2016). The Relationship between Job Stress and Front-liners' Job Performance in a Shared Service Center in Malaysia. *International Journal of Social Science and Humanity*, 6(7), 510-513.
- Ghavkadehi FH, Chegini MG, Dizgah MR, AA K. (2012). The relationship between job stress and employee performance of emergency medicine centers (115) in Guilan province. *Trend in Social Science*. 43-50.
- Kumari, P., Bajwa, A. & Priya, B. (2016). Relationship Between Stress and Job Performance: A Study of Banking Sector. *International journal of business Quantitative Economics and Applied Management Research*, 2 (12): 91- 106.
- Kyoung, C., M., Gyu, K., C., & Jung, M., H. (2015). influence of Interpersonal relation and Job Stress on Nursing Performance of Male Nurses. *Journal of Muscle and Joint Health*, 22(3), 195-204.
- Madukoma, E, Ozioma Akpa, V, Okafor, U. N. (2014). Effect of Training and Motivation on Job Performance of Library Personnel of University of Lagos, Lagos State, Nigeria. *Open Access Library Journal*, 1 (6).
- Mehrabzadeh Honarmand M, Atashafrouz A, shehni yiylagh M, and Rezaie SH. (2013). Comparison of General Health, Job Stress, and Burnout among Ordinary and Mental-retarded-student Schools' Teachers. 20(9): 53-64.
- Motowidlo, J. S. (2003). Job Performance. *Handbook of Psychology. Industrial and Organizational Psychology*, 12: 39-55.
- National Institute for Occupational Safety and Health. Stress...at Work. Centers for Disease Control and Prevention, U S Department of Health and Human Services. 1999: Publication no. 99-101, 26.

- Ras R and Altaymer A. (2006). *Job Stres. Gholamreza Khajeh Puri translation*. Tehran: Baztab.
- Suandi, T., Ismail, A., I., & Othman, Z. (2014). Relationship between Organizational Climate, Job Stress and Job Performance Officer at State Education Department. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 2(1), 17-28.
- Witt. L. A. (2002). The interactive effects of extraversion and Conscientiousness on Performance. *journal of Management*, 23, 364-372.
- Yao, J & Fan, L. (2015) The Performance of Knowledge Workers Based on Behavioral Perspective. *Journal of Human Resource and Sustainability Studies*, 3 (1).

نیم‌رخ "گروه‌بندی" در آیین مدیریت کلاس درس^۱

زهره مشکی باف مقدم، مهدیه رحیمی^۳

چکیده

آموزش مشارکت اجتماعی و پژوهش درباره نقش گروه در تقویت تعاملات انسانی و فرایندهای یاددهی-یادگیری در مدیریت کلاس از اهمیت زیادی برخوردار است. هدف از این مطالعه، بررسی و بهبود وضع موجود از طریق مطالعه عملکرد معلمان در نحوه تشکیل گروه در مدیریت کلاس است. این مطالعه «گذشته نگر» مبتنی بر حقایق طبیعی زندگی زیسته معلمان و شاگردانشان در داخل کلاس، طی سال‌های ۱۳۹۳ تا ۱۳۹۸ در نواحی هفت‌گانه شهر مشهد انجام شد. رویکرد پژوهش «کیفی»، به روش «اسنادی - تحلیلی» و در آن از تکنیک «تحلیل مضمون» استفاده شد. نتایج بخشی از مبانی نظری این مطالعه، موبد اثبات مزایای استفاده از گروه، تعاون و همکاری در تقویت روحیه مشارکتی و افزایش فرایندهای یادگیری است، اما شواهد میدانی در فضای داخل کلاس‌های شهر مشهد همسو با نتایج بخش دیگری از مطالعات نظری نشان می‌دهد که به جز موارد کمیاب، معلم و شاگردان در تعداد زیادی از کلاس‌ها از مزایای گروه‌بندی، بهره زیادی نمی‌برند. در همین راستا، انواع شکل‌های گروه‌بندی شناسایی و در نهایت توصیه‌هایی برای مسئولین، معلمان و پژوهشگران آتی ارائه شد. نوآوری این پژوهش در شیوه استفاده از داده‌های آن است که هیچ تحقیق مشابه در این وسعت داده اطلاعاتی، از کلاس‌های حقیقی درباره این موضوع، انجام نشده است.

واژگان کلیدی: گروه‌بندی، مدیریت کلاس، مشاهدات کارورزی.

^۱ تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۹/۸/۱۵ - تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۹/۹/۲

^۲ گروه علوم تربیتی، پردیس هاشمی نژاد، دانشگاه فرهنگیان، مشهد، ایران z.mmoghadam@gmail.com

^۳ علوم تربیتی، پردیس هاشمی نژاد، دانشگاه فرهنگیان، مشهد، ایران

مقدمه

انسان به طور طبیعی و فطری موجودی اجتماعی و جمع‌گراست که تلاش می‌کند با عضویت در گروه‌ها، نیازهای اجتماعی، روانی و فیزیولوژیکی خود را برطرف سازد (گلشن فومنی، ۱۳۹۸). نظام رسمی تعلیم و تربیت برای رفع این نیازها، به دنبال فراهم آوردن بستر و زمینه‌ای در آموزش و فرایندهای یاددهی-یادگیری است.

ژان پیاژه به عنوان سردمدار رویکرد شناختی، معتقد است یادگیری، فرآیندی اجتماعی است و بیشتر فعالیت‌های یادگیری به منظور رسیدن به مرحله‌ی تولید اندیشه و در گروه آموخته‌هایی است که حاصل تعامل با دیگران است (آکرمن، ۲۰۰۱). پیروان نظریه سازنده‌گرایی نیز بر این باورند که فرآیندهای عالی ذهنی در انسان از طریق تعاملات اجتماعی شکل می‌گیرد (آریاپوران، عزیزی و دیناروند، ۱۳۹۲) و مشارکت اجتماعی را یکی از شرایط مهم یادگیری می‌دانند (لوانو، جورجیو، لوانو و جانسن، ۲۰۱۹). یکی از مهمترین راه‌های آموزش مشارکت اجتماعی، تشکیل گروه، در مدیریت کلاس‌های درس است. کلاین (۱۹۸۰) گروه‌بندی را یکی از مهمترین عناصر برنامه درسی معرفی می‌کند که با توجه به میزان اهمیت و مزیت رابطه بین‌الذهانی و بین‌الاشخاصی که با تشکیل گروه در کلاس درس به وجود می‌آید، روابط اجتماعی تقویت می‌شود و با تسهیل فرایندها، کمک می‌کند یادگیری شاگردان با هم تسهیم گردد. در گروه‌بندی‌ها بایستی معلم تمهیداتی را پیش‌بینی کند؛ از آن جمله می‌توان به؛ تناسب راهبردهای آموزشی با محتوای درسی، تناسب توان شاگردان با شیوه گروه‌بندی، آرایش و چیدمان کلاس متناسب با روش گروه‌بندی، دریافت بازخورد از شاگردان و ارائه بازخورد به شاگردان در راستای پیشرفت تحصیلی (شعبانی، ۱۳۹۶) اشاره نمود.

کونین (۱۹۷۰) در پژوهشی تحت عنوان "نظم و مدیریت گروه در کلاس" که با تاریخچه تحقیقات مدیریت کلاس درس گره می‌خورد، از نیم‌قرن پیش به اهمیت این موضوع اشاره دارد. در توصیف نظری این پدیده، صاحب‌نظران به تعاملات دو نفر یا بیشتر که روابط ثابت و اهداف مشترکی دارند (شیرازی، ۱۳۹۲) و از سازماندهی ویژه‌ای برخوردار هستند (بارتال، ۲۰۱۲)

¹ Piaget^۲ Ackermann^۳ Loannou, Georgiou, Loannou, & Johnson^۴ Klein⁵ Kounin^۶ Bartal

گروه می‌گویند. نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد، مجموعه صحیح دانش، مهارت و نگرش معلم در کارایی گروه و در جهت توسعه و رهبری در کلاس درس مؤثر است (کریچتون، ۲۰۱۷) و وظایف سازماندهی، نظارت و پیگیری در جهت تقسیم‌بندی و تشکیل گروه‌های درسی در کلاس، به عهده معلم است تا با انجام این مهم، شبکه‌ای از روابط گروهی با هدف حل مسائل، مشکلات و یا فراگیری مهارت‌ها تشکیل شود.

شیرازی (۱۳۹۲) به نقل از کارترایت و لیبیت (۱۹۶۲) دلیل تشکیل گروه را عدم توانایی افراد، در انجام کارآمد کارها به صورت فردی می‌داند اما فیشر و شاپار (۲۰۰۴) وجود همکاری، تعاون در بین اعضای گروه و ایجاد انگیزه در کار گروهی را دلیل اصلی تشکیل گروه بیان می‌کنند و معتقدند رقابت‌های گروهی باعث افزایش اثربخشی شده و تحمل ناراحتی‌های ناشی از شکست گروه، به جای تحمیل به یک فرد، بین اعضای گروه تقسیم می‌شود.

ولفگانگ و گلیکمن (۱۹۸۰)؛ جونز (۱۹۸۹)، بارتال (۲۰۱۲)، عالی و امین یزدی (۱۳۸۷) و رجائی‌پور، کاظمی و آقاحسینی (۱۳۹۴) نشان دادند، تشکیل گروه و تعریف هدف‌های مشخص با توجه به توانایی‌ها و استعداد‌های دانش‌آموزان، اصلی‌ترین پذیر در مدیریت کلاس است، زیرا بخش اصلی مدیریت موفق کلاس، کلیه تلاش‌های معلم برای سرپرستی همه فعالیت‌ها؛ شامل تعاملات اجتماعی دانش‌آموزان، برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی و روش‌های «مدیریت گروه» در کلاس برای هر چه بیشتر درگیر نمودن دانش‌آموزان در فرایند یاددهی-یادگیری است.

تشکیل انواع گروه‌بندی و نام‌گذاری گروه‌ها، برای اداره ایمن کلاس درس و اثر آن بر یادگیری مشارکتی مورد توجه بسیاری از صاحب‌نظران تعلیم و تربیت قرار گرفته است (کرامتی، ۱۳۸۴). یکی از مباحث مهم در باره تشکیل گروه‌ها سایز و اندازه گروه، نوع تعاملات و وظایف یادگیری در گروه‌ها از نظر استراتژی‌های برنامه‌ریزی شده و تجربه‌های یادگیری مؤثر است (بلاچفورد، کوتنیک، باینس و گالتون، ۲۰۰۳). تشکیل گروه‌های کوچک باعث پایش

^۱Crichton

^۲ Carterit & Lippitt

^۳Fischer & Shachar

^۴ Wolfgang , C., & Glickman

^۵ Jones

^۶Blatchford, Kutnick, Baines, & Galton

یادگیری دانش‌آموزان می‌شود و در نتیجه استقلال در یادگیری را به همراه می‌آورد (جاکوزا، ۲۰۰۳).

فقیه‌آرام و فتحی (۱۳۹۷) و لوآنو، جورجیو، لوآنو و جانسن (۲۰۱۹) ثابت می‌کنند، در تدریس مشارکتی که دانش‌آموزان به گروه‌های کوچک تقسیم و در درون هر گروه، مطلبی مورد بحث و تبادل نظر قرار می‌گیرد، سپس گروه‌ها جمع‌بندی خود را از مباحث تبادل نظر شده به کلاس ارائه می‌دهند، باعث یادگیری عمیق‌تر می‌شود و معلم می‌تواند با طرح سوالات و ترغیب دانش‌آموزان، آنان را وادار به تفکر سازد. نتایج پژوهش آنان تاکید دارد، یادگیری چیزی است که شاگردان انجام می‌دهند نه چیزی که برای شاگردان انجام می‌شود؛ بنابراین افزایش مهارت‌های اجتماعی، مشارکت فعال و درگیری مستقیم دانش‌آموزان در قالب «گروه‌ها» ضرورت یادگیری مشارکتی است. با تشکیل گروه‌های کوچک، هر فردی از گروه در برابر یادگیری سایر اعضا احساس مسئولیت می‌کند و می‌کوشد آموخته‌هایش را انتقال دهد (لوآنو، جورجیا، لوآنو و جانسن، ۲۰۱۹). این نوعی احترام متقابل، همکاری و رفاقت را در میان شاگردان به وجود می‌آورد. گروه‌های رسمی با یکدیگر کار می‌کنند تا تکالیف تعیین شده از سوی معلم را، با موفقیت انجام دهند.

گاهی گروه‌ها به شکل موقتی تشکیل می‌شوند و در حین سخنرانی، نمایش علمی و غیره، مستقیماً به تدریس موضوعات درسی می‌پردازند. در این شرایط؛ شاگردان قبل، ضمن و یا بعد از فعالیت معلم، به صورت سازمان‌یافته با یکدیگر تعامل پیدا می‌کنند. گاهی گروه‌های مشارکتی پایه که روابط درازمدت دارند و همکاری و تعامل آنها با هم ریشه در گذشته دارد، تشکیل می‌شود. این گروه‌ها بادوام‌ترین گروه‌های مشارکتی هستند و قصدشان حمایت، کمک و رفع مشکل یکدیگر است (کرامتی، ۱۳۸۴).

واینشتاین و اورستون (۲۰۱۳) ایجاد انگیزه و مسئولیت‌پذیری در فراگیران، ایجاد هم‌افزایی و افزایش بهره‌وری، کشف دوستی، وابستگی و ارزش حضور در گروه‌های هم‌تایان را از مزایای تشکیل گروه‌ها در کلاس بیان می‌کنند. اگر باری، تعاون و کمک کردن به همدیگر، از پایه‌های پایین‌تر آغاز و رواج یابد، شاگردان درک می‌کنند که این امر وظیفه آنان است (مینکینگ و هال، ۲۰۲۰). دانش‌آموزانی که از طریق همکاری و کار در گروه‌ها به یادگیری می‌پردازند، نه تنها بهتر فرامی‌گیرند و به پیشرفت تحصیلی می‌رسند، بلکه از یادگیری لذت

¹Jaques

² Weinstein, & Evertson

Meinking & Hall

بیشتری نیز می‌برند زیرا به جای شنونده و منفعل بودن، فعالانه در جریان یادگیری مشارکت می‌کنند (یزدیان‌پور، یوسفی و حقانی، ۱۳۸۸). اجرای روش یادگیری مشارکتی از طریق ایجاد گروه‌های کوچک در کلاس، منجر به ارتقای عزت‌نفس (لازارویز^۱؛ ۱۹۹۴)، افزایش عملکرد و پیشرفت تحصیلی، افزایش روحیه همکاری (هویدا، مقدم و نیک‌بخت، ۱۳۸۸ و دینک^۲؛ ۲۰۰۹)، نگرش مثبت به کارگروهی و گروه‌گرایی (فیشر و شاچار، ۲۰۰۴) می‌شود. بنابراین «گروه‌بندی» به عنوان تعامل اجتماعی و هنر به‌کارگیری ظرفیت‌ها و توانمندی‌های دانش‌آموزان برای تسهیل فرایند یاددهی و یادگیری، در مدیریت کلاس امری ضروری محسوب می‌شود (پورتر^۳؛ ۲۰۲۰).

با این حال، نتایج تحقیقات نظری نشان می‌دهد که روابط بین عناصر تشکیل دهنده گروه‌بندی موفق در عمل، خیلی برنامه‌ریزی شده نیست (بلاچفورد، کوتنیک، باینس و گالتون، ۲۰۰۳). رفتارهای خوب، نظیر همکاری، مسئولیت‌پذیری، انجام کارهای گروهی و ده‌ها مورد دیگر که به اهداف یادگیری کمک می‌کنند و در مقالات و نوشتارها توصیه می‌شوند؛ در عمل، در آموزش‌های رسمی و کلاس‌های درس، مشاهده نمی‌شوند (موس و تیلی^۴؛ ۲۰۰۱) و بیشتر اوقات معلمین به پیشرفت تحصیلی فردی شاگردان، بیشتر از رویکردهای اجتماعی شدن و حضور موفق فرد در اجتماع و گروه توجه دارند (باینس، بلاچفورد و کوتنیک، ۲۰۰۸) و از کارگروهی به عنوان یک رویکرد آموزشی، که می‌تواند باعث افزایش یادگیری و تعامل فعال بین شاگردان شود، بهره نمی‌برند (باینس، بلاچفورد و کوتنیک، ۲۰۰۳).

در این مطالعه تلاش شد با بررسی عملکرد معلمان در نحوه مدیریت کلاس، به وضعیت تشکیل گروه‌ها در کلاس‌های مقطع ابتدایی مدارس مشهد پرداخته شود. هرچند در متون تخصصی واژه تیم و گروه، با معانی متفاوتی به کار می‌روند و در منطق شکل‌گیری، ابعاد و اندازه، میزان مشارکت و هم‌افزایی، میزان تسریع و تسهیل امور، آزادی، تعهد، مسئولیت‌پذیری و انسجام‌پذیری (شیرازی، ۱۳۹۲) با هم متفاوت هستند؛ اما در این مطالعه، هر دو واژه به یک معنا (تشکیل گروه‌های ۲ تا ۵ نفره) در کلاس‌ها مورد شناسایی قرار گرفت.

پس از مطالعه نظری، با توصیف وقایع داخل کلاس و شناسایی مسائل حقیقی، وضعیت تشکیل گروه از نزدیک و در حوزه عمل، رصد شد و نیم‌رخ واقعی گروه‌بندی در کلاس به نمایش

^۱ Lazarowitz

^۲ Dinc

^۳ Porter

^۴ Moss & Tilly

گذاشته شد. میزان اثرگذاری گروه بر فراهم کردن شرایط بهتر فرایندهای یادگیری و تقویت مهارت‌های اجتماعی شدن شاگردان را مشاهده، توصیف، نقد و بررسی نمود و برای بهبود وضع موجود به دنبال روش‌های ترمیمی بود.

با توجه به پیشینه پژوهش‌ها و مزایایی که برای استفاده از گروه‌بندی در مبانی نظری یافت شد، مساله پژوهشی که در توصیف نیم‌رخ گروه‌بندی در کلاس‌ها مطرح می‌شود، آنست که؛ آیا معلمین مدارس ابتدایی شهر مشهد، به اندازه کافی از ظرفیت نهفته در گروه‌بندی در مدیریت کلاس خود استفاده می‌کنند؟ آیا در کلاس‌هایی که از گروه‌بندی استفاده می‌شود، تشکیل گروه‌ها به اهداف یاددهی - یادگیری کمک می‌کنند؟ چه نکاتی می‌تواند به بهبود شیوه‌های استفاده از گروه در کلاس برای افزایش یاددهی - یادگیری کمک کند؟ این مطالعه برای پاسخ به این سوال‌ها شکل گرفت.

روش

این یک پژوهش با «رویکرد کیفی» مبتنی بر حقایق طبیعی زندگی زیسته معلمین و شاگردانشان در داخل کلاس است که به روش «اسنادی - تحلیلی» و با تکنیک «تحلیل مضمون» انجام شد. با توجه به کیفی بودن شیوه پژوهش، تلاش گردید برای افزایش دقت و اعتبار داده‌ها از چهار معیار گوبا و لینکولن^۱ (۱۹۹۴) شامل اعتبار^۲، انتقال‌پذیری^۳، اطمینان‌پذیری^۴ و تاییدپذیری^۵ استفاده گردد. اعتبار‌پذیری داده‌ها، بر متن، ادراک متن، توصیف مفاهیم مستخرج از متن، تحلیل و تفسیرهای به توافق رسیده با سازه‌های نظری و درگیری طولانی مدت و مشاهده مداوم^۶ یا غوطه‌وری طی ۶ سال، استوار است. در این پژوهش، پس از مطالعه مبانی نظری، ۵۳۰ گزارش از مشاهدات دانشجویان کارورز^۷ رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان، پردیس شهید هاشمی‌نژاد مشهد که طی سال‌های ۱۳۹۳ تا ۱۳۹۸ تهیه شده بود، به عنوان سند اصلی اطلاعات اولیه، بازخوانی و بررسی شد. این گزارش‌ها حاوی روایت‌های کلاس از ۳۱ دفتر کارورزی «یک»، تحت عنوان «روایت پژوهی»^۸ و ۲۲ دفتر

¹ Guba & Lincoln

² Credibility

³ Transferability

⁴ Consistency or Dependability

⁵ Confirm ability

⁶ Prolonged engagement and persistent Observation

⁷ Intern

⁸ Narrative Research

کارورزی «دو»، تحت عنوان «اقدام‌پژوهی»^۱ از وقایع و رخ داده‌های مدیریت کلاس‌های اول تا سوم ابتدایی توسط معلمین، در سطح نواحی هفت‌گانه آموزش و پرورش مشهد بود. گزارش مشاهدات، به عنوان اسناد اصلی این پژوهش، دارای شخصیت، حالت و لحن بوده، از ظرفیت بالایی برای استفاده در تحقیق و پژوهش برخوردار هستند و فرصت مغتنمی برای استفاده از داده‌های بی‌غرض را فراهم می‌کنند تا پژوهشگران با فراغ‌بال به مطالعه حقایق داخل کلاس بپردازند و نمای حقیقی از نیم‌رخ طبیعی کلاس را به سمع و نظر خواننده برسانند. مشاهده‌گر در رخ داده‌های مورد مشاهده، اثرگذار نیست و بدون سوگیری، به توصیف و کشف مسائل می‌پردازد، زیرا کارورزان که هر هفته در کلاس حاضر می‌شوند به مرور، جزئی از عناصر داخلی کلاس محسوب شده و از طرف معلم و شاگرد پذیرفته شده و عامل خارجی یا برهم‌زننده شرایط طبیعی فضای کلاس نیستند، این گزارش‌ها قابل اعتنا و اعتماد هستند زیرا دانشجویان کارورز، برای تهیه و نگارش گزارش مشاهدات خود، در چهار درس متفاوت دوره و آموزش حرفه‌ای می‌بینند و قادرند اطلاعات جامع و وسیعی از واقعیت را در بستر و بافت کلاس، در حین وقوع به‌عنوان یک شخص بی‌طرف، به دور از تعصب و بدون قضاوت، توصیف، ثبت و تحت هدایت استاد راهنما، در درس کارورزی گزارش کنند.

با توجه به حجم بالای اسناد مکتوب، برای کدیابی از نرم‌افزار «اتلس تی‌آی»^۲ استفاده شد. متن همه گزارش‌های نگارش شده در محیط «ورد»^۳ بود که تبدیل به متن با پسوند Itf شد، سپس به واحدهای هرمنوتیک^۴ تقسیم‌بندی و کدهای معنایی بر اساس کلیدواژه‌های؛ گروه^۵، گروه‌بندی^۶، تیم^۷ و کارگروهی^۸ شناسایی و کدگذاری به صورت محوری انجام شد، در ادامه دسته‌بندی کدها و تلخیص داده‌ها به صورت دستی انجام و در قالب جدول استنباطی (۲) ارائه شد. همچنین برای تاکید بر اعتبار بیشتر، از روش مثلث سازی منابع داده^۹ شامل مشاهده کلاس طی ۶ سال و مصاحبه کوتاه ساختارمند با ۲۰ معلم که به صورت هدفمند انتخاب شدند و نتایج آن به عنوان داده‌های تکمیلی، به این پژوهش افزوده شد، استفاده گردید. برای

¹ Action Research

² Atlas/ti

³ Word

⁴ Hermeneutic Unit

⁵ Geoup

⁶ Grouping

⁷ Team

⁸ Team Work

⁹ Data Source Triangulation

انتقال‌پذیری، تلاش گردید تا حد امکان به جزییات پرداخته شود و در دسته بندی‌ها همه اشکال مشاهده شده به رویت خواننده برسد. ثبت گزارش‌های کارورزی دانشجویان در زمان خود و نظارت بر صحت داده‌ها توسط استاد راهنما، حاکی از اطمینان‌پذیری مفهومی داده‌ها و در نهایت برای تاییدپذیری، گزارش‌ها برای حسابرسی موجود است. جدول (۱) نشان‌دهنده شاخص‌های نمونه مصاحبه‌شونده‌ها هستند:

جدول شماره ۱: مشخصات افراد مصاحبه‌شده

تعداد	جنسیت	نوع استخدام	سابقه خدمت	دلایل انتخاب
۲۰	زن	رسمی قطعی	بالای ۱۰ سال	۱. معلمین پایه‌های اول تا سوم ابتدایی که ؛ در دسترس بودند. ۲. امکان مشاهده کلاس آنان توسط کارورز، مهیا بود. ۳. داوطلب پاسخگویی به این مصاحبه بودند.

نتایج

بررسی و تحلیل مضمون گزارش کارورزان از جلسات تشکیل شده در کلاس‌های مدارس ابتدایی نواحی هفت‌گانه شهر مشهد، نشان می‌دهد که از مجموع ۵۳ فایل گزارش کلاس، شامل؛ ۵۳۰ روز، (۲۱۲۰ ساعت) از ابتدای مهر ۱۳۹۳ تا نیمه بهمن ۱۳۹۸، ۷۸۰ ساعت، معادل یک سوم زمان کل تشکیل کلاس‌ها، معلمین از «گروه‌بندی» استفاده کردند. نتایج این مطالعه حاکی از آنست که تشکیل گروه، برای دستیابی به مدیریت بهینه، ارتقا تعاملات اجتماعی و اهداف یاددهی - یادگیری تا حدودی مورد توجه هست اما بیش از دو سوم معلمین رغبتی به استفاده از آن را نشان ندادند که رقم قابل تاملی است.

نحوه گروه‌بندی به فرهنگ حاکم بر کلاس و توان معلم در اجرای صحیح و به موقع گروه‌بندی بستگی زیادی دارد، مشاهدات میدانی این پژوهش که در جدول (۲) خلاصه و جمع‌بندی شده‌است، نشان می‌دهد، از کل کلاس‌های مشاهده شده ۳۶/۷ درصد از ساعت‌های اداره کلاس به‌صورت گروه‌بندی تشکیل که تعداد گروه‌های هدفمند، بسیار نادر بود و بیشتر جنبه صوری داشت. به عبارتی، تشکیل گروه در کلاس‌های ابتدایی مدارس مورد مشاهده، هم از نظر کمی و هم کیفی قابل نقد و تحلیل است.

یکی از روش‌های گروه‌بندی که معلمین در این کلاس‌ها استفاده کردند، روش «داوطلبانه» بود، مطابق جدول (۲)، ۱۰/۷ درصد گروه‌ها به شیوه داوطلبانه برای انجام بعضی پروژه‌ها همچون تهیه روزنامه‌دیواری، ساخت وسایل، همبازی شدن در ساعت ورزش و یا امور داوطلبانه در داخل کلاس تشکیل شد، به گزارش دانشجویان، در این گروه‌ها تعامل، هیجان، همکاری و احساس رضایت در رفتار شاگردان تا حدودی مشهود بود.

روش دیگر، گروه‌بندی به شیوه «تصادفی» بود که به دو شکل در کلاس‌ها استفاده شد و در مجموع ۴/۰۹ درصد را تشکیل داد. معلم بر اساس شماره دفتر، رنگ البسه و نحوه چیدمان و نشستن شاگردان آنان را به گروه‌های ۳ تا ۵ نفره تقسیم و به اشکال مختلف و در دروس مختلف از گروه استفاده کرد. در این راستا، یک معلم با ذکاوت، به کارورز ادعا کرده‌بود؛ «در لوای چیدمان گروه‌بندی به ظاهر تصادفی، هدف آموزشی خاصی را پی‌گیری می‌کنم»، او به شاگردان وانمود کرد، گروه‌بندی تصادفیست تا حساسیت شاگردان نسبت به هم تحریک نشود، اما برای تقسیم شاگردان در گروه‌ها، مبنای آموزشی دیگری داشت.

گاهی به طرز شعف‌برانگیزی معلمین از مزایای روش‌های گروه‌بندی در مدیریت کلاس خود بهره می‌بردند، ۹ بار، هدف از تشکیل گروه، بابت رفع اختلال برخی دانش‌آموزان و در ۴ مورد، تقویت مهارت‌های اجتماعی، ایجاد فرصت سوال، همفکری و تقویت روحیه پرسشگری تشخیص داده شد.

یکی از روش‌های موفق با ۱/۵۳ درصد از موارد گروه‌بندی در کلاس‌ها، وضعیتی بود که امکان تعامل، تشریک مساعی و همکاری بین دانش‌آموزان، با تشکیل گروه «متجانس» برای همفکری فراهم شد. تشکیل گروه، بدون سرگروه و به شکل متغیر در کل سال و در کل دروس، منجر به فضای تعاملی، تشریک مساعی و همکاری بین دانش‌آموزان شد. جای تاسف است که این شیوه مطلوب، فراوانی و درصد بسیار کمی در کلاس‌ها را به خود اختصاص داد.

اما در بیشتر اوقات، شیوه استفاده معلمین از گروه‌بندی موفقیت‌آمیز نبود، گاهی این گروه‌بندی‌ها «صوری» بودند. ۱۰/۲۵ درصد موارد گزارش شده، حاکی از آن است که معلمین گروه را تشکیل دادند، آن‌ها را نامگذاری کردند اما به ندرت سوالی یا مطلبی به این گروه‌ها ارائه و یا پاسخی دریافت شد، نتایج کارگروهی را پی‌گیری نگردید و در مجموع می‌توان ادعا کرد، فعالیت داده شده ناتمام ماند، نتیجه آن که معلم فقط مقداری از وقت کلاس را برای تشکیل گروه‌ها به هدر داد. در بیشتر موارد، سازماندهی و چیدمان صندلی‌ها، به شکل گروه، تا پایان ساعت باقی ماند، شاگردان روبروی هم نشسته و تعدادی از دانش‌آموزان از کمر چرخیده و نیم‌رخشان به سمت تخته و صورتشان به سمت جایگاه معلم بود، ولی هیچ مشورتی با هم در

داخل گروه مشاهده نشد، نتیجه مشترکی از گروه خارج نشد و معلم در تمام طول ساعت به شیوه انتقالی تدریس نمود، گاهی بعضی از شاگردان ادعا کردند کمرشان یا گردنشان درد گرفته است و گاهی با حرکات شبیه به کشش این خستگی را نمایش دادند.

۷/۱۷ درصد از موارد، موقعیتی بود که گروه برای انجام «پروژه‌های» دانش‌آموزی، برای تکلیفی خارج از ساعت درسی، مثل زنگ تفریح و یا منزل، تشکیل شد، مسلم است که معلم و مشاهده‌گر، نظارتی بر اجرای نحوه تشکیل گروه، تعاملات و فرایند یاددهی - یادگیری و یا نقش دانش‌آموز در انجام تکلیف نداشتند. اما واضح است که کارگروهی در ساعت تفریح مطلوب شاگردان نیست و در منزل، برای شاگردانی که با هم زندگی نمی‌کنند، میسر نیست؛ آنان کم اهمیت بودن کارگروهی و موضوع معرفی شده را احساس و تجربه می‌کنند و یا حتی ممکن است انجام آن تکلیف، دانش‌آموزان را وادار به انجام امور غیر اخلاقی مثل دروغ‌گویی و یا تظاهر به انجام درست کار کند، به عنوان نمونه، تکلیفی که اولیا یک دانش‌آموز انجام داده بودند و به عنوان کار گروه در کلاس معرفی و حتی مورد تشویق قرار گرفت و شرایط سرخوردگی و ناراحتی سایر گروه‌ها را فراهم نمود. این احساسات از حالات گزارش شده و بازخوردهای شاگردان کاملاً محسوس بود.

گزارش‌ها حاکیست، گاهی بین شاگردان، در درک پیش‌نیازها و یادگیری محتوا، اختلاف سطح یادگیری وجود داشت؛ در ۵/۶۳ درصد موارد، معلمین، ستون‌های دانش‌آموزی را داخل کلاس، به سه گروه قوی، متوسط و ضعیف تقسیم می‌کردند و ادعا داشتند که از گروه‌های «متجانس» که به دوشیوه در جدول (۲) آمده است، استفاده کرده‌اند. این معلمین فارغ از توجه به مبانی نظری، ظرافت‌ها و نقاط کلیدی بسیار مهم در این روش، برای همه دانش‌آموزان، تدریس یکسان انجام می‌دادند و با ارایه تکالیف یکسان برای گروه‌هایی که «در درون متجانس و بین گروه‌ها نامتجانس» بودند، نه تنها هیچ تأثیر مثبتی در یادگیری شاگردان نداشت، بلکه مدیریت کلاس را با مشکل جدیدی مواجه می‌کرد، در این شرایط گاهی شاگردان قوی، قلدر و یا حتی خود معلم با برچسب زدن به عنوان؛ شاگردان «زنگ و تنبل» رقابت‌های ناصواب را در سطح کلاس افزایش داده، اعتماد به نفس بعضی شاگردان را کاهش و یا خصومت گروهی علیه دیگران را تحریک می‌کردند و اوضاع بدتر می‌شد. مطابق گزارش‌های کارورزی، کلماتی که در این شرایط بین گروه‌ها رد و بدل می‌شد، شاهی بر این مدعاست.

یکی دیگر از مدل‌های گروه‌بندی با ۲۱/۵ درصد که بیشترین سهم را به خود اختصاص داد، استفاده از گروه‌های «در درون نامتجانس» بود. معلم در دوس مختلف افراد توانمند در موضوعات مختلف را مورد توجه قرار داده و با واگذاری مسوولیت به عنوان «سرگروه» از او

می‌خواست که نقش «معلم جایگزین» و یا «معلمک» (صالحی و عبدالله‌پور، ۱۳۹۷) را ایفا کند. از بین موارد یاد شده، در ۹/۲۳ درصد موارد، به اقتضا محتوای درس، اعضای گروه تغییر می‌کردند و در ۶/۱۵ درصد، این اعضا در همه دروس مشترک و سرگروه نیز ثابت بود. بر اساس مبانی نظری، در بعضی شرایط، نامتجانس بودن اعضا منافع زیادی دارد که مهمترین آن تثبیت یادگیری برای دانش‌آموزان زرنگ و ادراک بهتر برای شاگردان ضعیف‌تر هست. اما در عمل، گاهی معایب بیشماری به آن وارد می‌شود، منجمله؛ قدرت‌نمایی سرگروه، سرخوردگی بعضی اعضای گروه، ارزشیابی‌های ناعادلانه معلم و تعمیم نمره یک فرد به همه اعضا گروه را می‌توان نام برد که گفتمان اعضای گروه‌ها حاکی از دلسردی و نفرت نسبت به هم، به سایر گروه‌ها و گاهی معلم بود. گاهی سرگروه یا فرد قوی ناامید شده و ادعا می‌کرد که وقت آزاد برای خودش ندارد و همیشه باید مراقب سایر اعضای گروه باشد، به‌خصوص زمانی که سایر افراد گروه، علاقه‌ای به موضوع یا سرگروه نداشتند، اوضاع بدتر نیز می‌شد.

انواع دیگری از گروه‌بندی در کلاس‌ها مشاهده شد که برای پیشگیری از اطاله کلام در جدول در تقسیم‌بندی مستتر است. نتایج کدگذاری، طبقه بندی و تلخیص داده‌های مستخرج از مشاهدات دانشجویان کارورز در استفاده معلمین از گروه، در جدول (۲) آمده‌است.

جدول شماره ۲: خلاصه تحلیل مضمون مشاهدات کارورزان، از پدیده گروه‌بندی، در کلاس‌های اول تا سوم ابتدایی شهر مشهد.

موقعیت	تفسیر	درصد	فراوانی	تلخیص جملاتی که دانش‌معلمین در گزارش‌های کارورزی از مشاهده گروه‌بندی، ثبت کرده‌اند.
استفاده از فعالیت‌های گروهی برای مشارکت بیشتر دانش‌آموزان در امر تدریس	با نظارت معلم و همراهی دانش‌آموزان	۱۴/۸	۲۹	تشکیل گروه برای تدریس دروس مختلف
انجام کار خارج از کلاس و یا منزل، با تقسیم کار بین دانش‌آموزان	بدون نظارت معلم	۷/۱۷	۱۴	تشکیل گروه برای انجام پروژه
با تکلیف ثابت برای همه گروه‌ها، سرگروه به جای معلم تکرار و تدریس و نظارت می‌کند	برچسب گروه‌های ضعیف و قوی به شاگردان می‌خورد	۴/۱۰	۸	تشکیل گروه متجانس به منظور تکرار و تمرین با داشتن سرگروه به شکل ثابت در کل سال و در کل دروس
برای تکرار و تمرین و با تکلیف ثابت برای همه گروه‌ها، سرگروه به جای معلم تکرار و تدریس و نظارت می‌کند	انجام وظایف معلم توسط جایگزین	۲۱/۵	۴۲	تشکیل گروه نامتجانس به منظور تکرار و تمرین با داشتن سرگروه ثابت در کل سال و در کل دروس

تشکیل گروه‌های نامتجانس با داشتن سرگروه متغیر و با اعضای متغیر در درس	۱۸	۹/۲۳	انجام وظایف معلم توسط جایگزین	برای تکرار و تمرین و با تکلیف ثابت برای همه گروه‌ها، سرگروه به جای معلم تکرار و تدریس و نظارت می‌کند
تشکیل گروه نامتجانس با داشتن سرگروه و اعضای ثابت در کل سال و در کل درس	۱۲	۶/۱۵	انجام وظایف معلم توسط سرگروه و با نظارت معلم	برای تکرار و تمرین و تکلیف ثابت برای همه گروه‌ها، سرگروه به جای معلم تکرار و تدریس و معلم نظارت می‌کند
تشکیل گروه متجانس برای همفکری و بدون سرگروه به شکل متغیر در کل سال و در کل درس	۳	۱/۵۳	امکان تعامل و تشریح مساعی همکاری بین دانش‌آموزان	تکالیف متفاوت متناسب با توان برای همه گروه‌ها، تعامل داخل گروهی و رقابت بین گروهی، تکرار، تدریس و معلم نظارت می‌کند
تشکیل گروه‌های تصادفی بدون سرگروه همراه با تکلیف مشخص	۶	۳/۰۷	تعامل، همکاری و همراهی دانش‌آموزان	در روش‌های یاران در یادگیری، طرح کارایی تیم و طرح تدریس اعضای تیم بدون جمع بندی و ارایه نظرات به کل کلاس
تشکیل گروه‌های تصادفی بدون سرگروه همراه با تکلیف مشخص با جمع بندی	۲	۱/۰۲	تعامل، همکاری و همراهی دانش‌آموزان	در روش‌های یاران در یادگیری، طرح کارایی تیم و طرح تدریس اعضای تیم با جمع‌بندی و به اشتراک‌گذاری نظرات به کل کلاس
تشکیل گروه‌های داوطلبانه	۲۱	۱۰/۷	برای انجام بعضی پروژه‌ها	در تشکیل تیم‌های ورزشی، درست کردن کار دستی و ...
تشکیل گروه به منظور رفع اختلال برخی دانش‌آموزان	۹	۴/۶۱	رفع اختلال	دانش آموز بیش‌فعال را کنار دست شاگرد ساکت و آرام قرار دادند
تشکیل گروه‌های صوری	۲۰	۱۰/۲۵	بی‌هدف	در ابتدا یا ضمن تدریس تشکیل شد اما استفاده نشد
گروه‌بندی به منظور تقویت مهارت‌های اجتماعی	۴	۲/۰۵	تعامل، همکاری و همراهی دانش‌آموزان	پرسش گروهی برای تقویت نقش افراد در بازی‌های ساعت ورزش
گروه‌بندی به منظور ایجاد هیجان و علاقه در دانش‌آموزان	۷	۳/۵۸	تعامل، همکاری و همراهی دانش‌آموزان	استفاده از بازی‌های گروهی در ساعات ورزش و یا مانند استفاده از پازل‌ها، جورچین‌ها و ... از طریق تشکیل گروه‌های کوچک

بر اساس ۲۰ مصاحبه‌ی ساختاریافته کوتاه در همین زمینه که با معلمان صورت گرفت، نتایج به شرح زیر خلاصه شد:

در پاسخ به سوال کارورزان که «آیا به استفاده از کارگروهی در مدیریت کلاس خود اعتقاد دارید؟ آیا از روش‌های گروهی استفاده می‌کنید؟ چرا؟» معلمین در یک دوآلیسم «موافقم و مخالفم» و «انجام می‌دهم و انجام نمی‌دهم» پاسخ دادند.

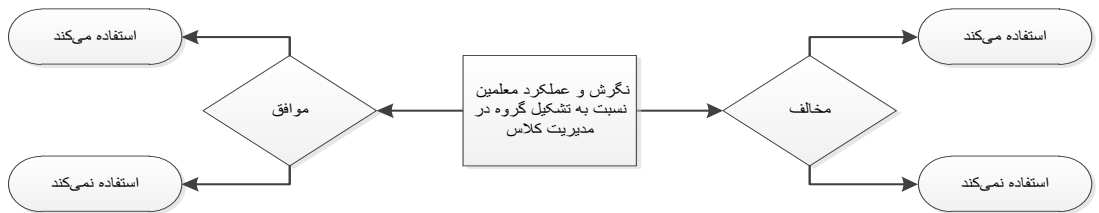
معلم با کد B و T، معتقد به استفاده از کارگروهی بودند و ادعا کردند؛ موافق هستند و در مدیریت کلاس خود از گروه‌بندی استفاده می‌کنند، زیرا؛ «کارگروهی در شاگردان شور و شوق ایجاد می‌کند»، معلم با کد C، مدعی بود؛ «شاگردان با کارگروهی، همکاری با هم را یاد می‌گیرند»، معلم با کد G، بیان کرد؛ «گاهی شاگردان از هم بهتر یاد می‌گیرند» و «زمانی که شاگردان مشغول کارگروهی هستند، من وقت دارم تکالیف‌شان را تصحیح کنم».

عده‌ای از معلمین موافق استفاده از کارگروهی هستند و فواید استفاده از آن را می‌دانند، اما انجام نمی‌دهند، بعضی از آنان در حال گذراندن سال‌های آخر خدمت خود هستند و انرژی زیادی برای انجام این امور ندارند معلم با کد A که سال آخر خدمتش است، معتقد بود؛ «بچه‌ها کلاس را به آشوب می‌کشاند» اما معلم با کد L بیان می‌کند که «در کارگروهی بچه‌ها با هم دعوا می‌کنند و صدای آنها از کلاس خارج می‌شود، آنگاه مدیر و ناظم فکر می‌کنند من قادر به اداره کلاس نیستیم و تذکر می‌دهند».

تعدادی از معلمین از کارگروهی استفاده نمی‌کنند؛ معلم با کد D، ادعا کرد؛ «تجربه من نشان می‌دهد، استفاده از کارگروهی نسبت به نتایجی که از تشکیل گروه به دست می‌آورم، کم‌ارزش است» و «وقت زیادی را تلف می‌کند»، معلم با کد K مدعی شد، «من وقت و حوصله ندارم»، «درس من خیلی مهم است و اینگونه کارها، شبیه بازی و شوخی است»، «تشکیل گروه و تکلیف گروهی باعث هدر دادن وقت و انرژی می‌شود» و سایرین، مواردی از این دست را دلایل موجهی برای استفاده نکردن از کارگروهی بیان کردند.

گروه آخر مخالف استفاده از گروه‌بندی در کلاس خود هستند و معتقدند این امور به فرایندهای آموزش، تربیت و اخلاق شاگردان هیچ کمکی نمی‌کند اما آن را انجام می‌هند و بیان داشتند؛ معلم با کد F بیان کرد؛ «من برخلاف میلم گروه تشکیل می‌دهم زیرا مدیر از ما خواسته در کلاس‌هایمان گروه تشکیل دهیم و گاهی در این زمینه، بازدیدی هم انجام می‌دهد، شاگردان را گروهی می‌نشانم تا اگر مدیر، یا ناظری از اداره، بازدید کرد باور کند کارگروهی می‌کنم»، معلم با کد L عنوان کرد؛ «خانواده‌ها متقاضی کارگروهی هستند» و «بچه‌ها اصرار به تشکیل گروه دارند».

شکل (۱) نتایج موافقت یا مخالفت با تشکیل گروه که ضامن موفقیت یا شکست این روش در مدیریت کلاس است را نمایش می‌دهد.



شکل شماره ۱: نمودار پاسخ نگرش و عملکرد معلمین نسبت به تشکیل گروه‌بندی در مدیریت کلاس

بحث و پیشنهادات

روایت زندگی معلمین و شاگردان زمینه ادراک و معنابخشیدن به اوضاع کلاس درس را فراهم می‌کند (کانلی و کلاندینین، ۲۰۰۶). در این مطالعه، با مراجعه به گزارش‌های کارورزان دانشگاه فرهنگیان که با مکتوب کردن روایت‌های زندگی زیسته معلمین و شاگردانشان، نیم‌رخ کلاس‌های ابتدایی مدارس شهر مشهد را به نمایش گذاشته‌اند، ردپای گروه‌بندی در مدیریت کلاس، برای ارتقا فرایندهای یاددهی - یادگیری، همکاری اجتماعی و تعاملات انسانی، پی‌گیری شد.

مبانی نظری این مطالعه حاکی از مزایای استفاده از گروه، تعاون و همکاری است، پژوهشگران این مطالعه هم‌سو با نتایج بعضی از پژوهش‌ها (نیسواندت، مک اننی و افولتر، ۲۰۲۰) معتقدند؛ مهم‌ترین هدف از تشکیل گروه‌ها، اجتماع‌پذیر کردن افراد، کار در کنار هم، تسهیل و تقویت فرایند یاددهی - یادگیری است.

در پاسخ به سوال اول پژوهش که؛ آیا معلمین مدارس ابتدایی شهر مشهد، به اندازه کافی از ظرفیت نهفته در گروه‌بندی در مدیریت کلاس خود استفاده می‌کنند؟

مشاهدات نشان داد؛ استفاده از گروه‌های «داوطلبانه» و «تصادفی» نسبت به سایر روش‌ها در کلاس‌های مورد مشاهده از مقبولیت بالاتری برخوردار بودند. این گونه گروه‌بندی کمک شایانی به معلم برای اداره بهتر کلاس و فراهم کردن فرصت‌های دل‌انگیز برای شاگردان بود که با نتایج پژوهش آدودو و آگبایوا (۲۰۰۱) همسو بود.

تشکیل گروه‌هایی که «در درون متجانس هستند» و تقسیم‌بندی شاگردان هم‌سطح در گروه‌های مشابه، به مثابه برخورد معلم در کلاس‌های چندپایه، برای رفع کاستی‌های آموزشی

¹ Connelly & Clandinin

² Nieswandt, Mcneaney & Affolter

مشروط به دقت کافی معلم برای پیشگیری از معایب روش، قابل قبول است اما در کلاس‌های بررسی شده، اجرای این گونه گروه‌بندی که نیازمند ظرافت اجرایی بالاست، کمتر مشاهده شد و همان تعداد کم مشاهده شده نیز، موفق عمل نکردند. مشاهدات این پژوهش با انتظار و اینشتاین، تامیلسون و کوران (۲۰۰۴)، از تشکیل گروه در کلاس که از کنار هم نشان دادن افراد و تشکیل گروه‌های کوچک، تعاملات بین فردی را در کلاس تقویت کنند و تنوع را به کلاس بیاورند، ناهمسو بود و مدیریت اکثر کلاس‌های مورد مشاهده، قادر نبودند این قابلیت‌ها را به کلاس خود بیاورند.

در پاسخ به سوال، آیا در کلاس‌هایی که از گروه‌بندی استفاده می‌شود، تشکیل گروه‌ها به اهداف یاددهی - یادگیری کمک می‌کنند؟ اینگونه تبیین شد که، در کلاس‌هایی که تعداد شاگردان و ناهمگونی در بین اعضای کلاس زیاد است و معلم قادر به شناسایی تفاوت‌های فردی نیست، برای پرهیز از «ضرورت همسان‌سازی»، می‌توان شاگردان را در گروه‌های «در درون متجانس و در بین گروهی نامتجانس» سازمان‌دهی نمود و استفاده از آن به‌عنوان یک روش یکپارچه و برای فراهم کردن شرایط مطلوب‌تر و نزدیک کردن انتظارات و عملکرد، برای افراد مشابه در درون گروه و استفاده از تکالیف متفاوت در حد توان در بین گروه‌ها، روش مناسبی است. این مدل گروه‌بندی همانطور که به عنوان رویکردهای «کاهش گرایانه» از آن یاد می‌شود (مهرمحمدی و همکاران، ۱۳۹۳)، در کنار انعطاف در اتخاذ روش‌های متنوع، کمک خوبی به بهبود فرایندهای یاددهی یادگیری محسوب می‌شود، مشروط بر آنکه منجر به حذف توجه به تفاوت‌های فردی و یا به منزله ارزیابی منفی تلقی نگردد. برای این مهم معلم بایستی در سطوح متفاوت، بر اساس توان قبلی شاگردان تدریس کند، تکلیف و تمرین متفاوت برای هر گروه بر اساس سطح یادگیری و انتظار عملکرد طراحی کند. نگارندگان همسو با نتایج پژوهش و اینشتاین و همکاران (۲۰۰۴) معتقدند؛ باید مراقب بود بچه‌ها به هم برسند، معلم با بچه‌ها و شاگردان با هم به مهربانی رفتار کنند، لبخند بزنند، گرم و با تن صدای تنظیم‌شده رفتار کنند تا از نتایج مطلوب گروه‌بندی بهره‌مند گردند.

گروه‌بندی به شیوه «در درون نامتجانس و بین گروهی متجانس»، که در کلاس‌های مشاهده شده در این پژوهش از فراوانی بالایی برخوردار بود، مزایای زیادی دارد. همانطور که بعضی معلمین معتقدند شاگردان از هم بهتر یاد می‌گیرند، این روش برای تکرار و تمرین پس از تدریس معلم و یا برای موقعیت‌های اکتشافی (نیسواندت، مک اننی و افولتر، ۲۰۲۰) در بعضی

¹ Nieswandt, Mcneaney & Affolter

دروس متناسب است اما اجرای آن، ظرافت‌های خاص خود را می‌طلبد و اگر در انجام آن دقت نشود، اثرات منفی زیادی دارد. درنقد تشکیل گروه‌های «نامتجانس در درون و بین گروهی متجانس» که با نظارت معلم و واگذاری مسوولیت‌ها به شاگردان تشکیل می‌شود، موافقین و مخالفین حضور دارند، موافقین آن را روش «خلیفه‌گری» می‌دانند و معتقدند با واگذاری مسوولیت به یکی از دانش‌آموزان او متعهد می‌شود و توان بالقوه او بالفعل می‌شود (شعبانی، ۱۳۹۶)، از طرفی کودکان همکلاسی، زبان هم را بهتر متوجه می‌شوند و در یادگیری به هم کمک خوبی می‌کنند (براون، ۱۳۸۷)، اما نتایج این مطالعه، همسو با بعضی از صاحب‌نظران در مخالفت با اجرای غلط این نوع گروه‌بندی، سرگروه را «معلمک» می‌خوانند و معتقدند با مترسک درست کردن از یک شخصیتی مثل سرگروه، معلم قصد دارد وظایف روزانه خود را به او واگذار کند و این به مسوولیت‌گریزی معلم و تبانی شاگردان دامن می‌زند (صالحی و عبدالله‌پور، ۱۳۹۷).

دانش مؤثر معلم در همه زمینه‌های معلمی، رابطه مستقیمی با نوع روابط معلم و شاگرد دارد. روابط و تعاملات انسانی، پایه و اساس سایر جنبه‌های مدیریت کلاس درس است (مشکی‌باف‌مقدم، چرابین، اکبری و داوودی، ۱۳۹۸)، بنابراین سطح مناسبی از همکاری و تعاون بین معلمان و دانش‌آموزان به‌عنوان یک تیم، نمایش علاقه همراه با عدالت به رفتارهای همدلانه شاگردان، استفاده از رفتارهای صحیح و مثبت، رفت‌وآمد در داخل گروه، کلاس و بین شاگردان، درگیر کردن همه شاگردان، ارائه بازخورد مناسب، تسلط در کارگروهی، چیدمان گروه، ارائه اهداف انعطاف‌پذیر متناسب با واحدهای آموزشی در گروه (مارزانو و مارزانو، ۲۰۰۳) کمک زیادی به افزایش بهره‌وری از توان کارگروهی محسوب می‌شود که آمارهای این پژوهش نشان داد، از این مزایا کمتر استفاده شده است. واکر (۲۰۰۹)، شکل‌گیری گروه‌ها را در شروع و تکمیل درس، جو کلاس، انگیزه دانش‌آموز، ویژگی‌های معلمان، ارتباط آن‌ها با دانش‌آموزان، حفظ نظم و انضباط، ارزیابی از پیشرفت دانش‌آموزان و ارزیابی از کار معلم با مدیریت کلاس و ایجاد شرایط اساسی برای تکمیل موفقیت‌آمیز تدریس مرتبط می‌داند، اما مشاهدات این مطالعه در نتایجی ناهمسو نشان داد که اکثر معلمان در این زمینه باور، نگرش و اجرای صحیحی از این مدل گروه‌بندی در کلاس درس ندارند.

آماري بالاتر از ۶۳ درصد از معلمين كه از گروه‌بندي استفاده نمي‌كنند نشانه خوبي نيست، بعضي مدعي هستند كه نحوه صحيح و استفاده متناسب از گروه‌ها را آموزش ندیده‌اند و يا به اين پديده مهم باور ندارند و اقليتي حدود ۳۷ درصد هم كه از گروه‌بندي استفاده مي‌كنند، بيشتر اوقات آن را به‌خوبي مديريت نمي‌كنند. گروهی از معلمين باور به گروه‌بندي دارند اما به غلط از آن استفاده مي‌كنند. در نهايت گروه اندكي به درستي از مزايای آن بهره‌مند مي‌شوند و شاگردانشان را نيز بهره‌مند مي‌سازند.

در پاسخ به سوال؛ چه نکاتی می‌تواند به بهبود شیوه‌های استفاده از گروه در کلاس برای افزایش یاددهی-یادگیری کمک کند؟ مشاهدات نشان داد كه استفاده غلط از تشكيل گروه، باعث اتلاف وقت، دزدگي، خستگي، آسیب‌های اسكلتي به شاگردان بابت نشستن غلط به مدت طولاني و كلافگي معلم كه مانع تقويت فرايندهای یاددهی-یادگیری مي‌شود و گاهي به جای تقويت مهارت‌های اجتماعي و همكاري، منجر به انزوا، ستيزه‌جويي و نفرت شاگردان از هم‌گروهی‌ها، اعضای ساير گروه‌ها و گاهي حتي خود معلم نيز مي‌شود كه در اين شرايط اگر معلم از اين شيوه گروه‌بندي استفاده نكند، چه بسا شرايط و نتايج مطلوب‌تری حاصل گردد.

معلمين، مسئولين و دست‌اندرکاران علاوه بر تغيير دانش در باره مزايای گروه‌بندي، بايستي به تغيير نگرش معلمين نيز توجه نمايند، زيرا در اينجا به جز عده‌ای كه دانش مساله را نداشته‌اند، دسته‌ای هم بودند كه دانش داشتند اما نگرش، باور و يا همت نداشته‌اند. برای تغيير دانش، نگرش و باور معلمين، نکات بسيار عمده و ظرافت‌هایی وجود دارد كه آموزش دادنی است و بايستي مورد توجه قرار گيرد. کمک کردن به همديگر، ياری و تعاون بايد از پایه‌های پايين‌تر آغاز شود و در بين معلمين و شاگردان رواج يابد و آنان بياموزند كه کمک کردن به ديگران وظيفه آنان است (مينكينگ و هال، ۲۰۲۰). شواهد اين مطالعه حاکی از آنست، در چند مورد استثنا كه معلمين از گروه‌بندي به شيوه مطلوبی بهره بردند، دانش، باور و اعتماد آنان به فرايندهای کارگروهی، منجر به موفقيت و رضايتمندی شاگردان نيز شد.

لذا؛ برای رسيدن به اين مهم، به مسئولين و دست‌اندرکاران، توصيه مي‌شود برای تاکيد بر اهميت و استفاده از مزایا و ظرفيت عظيم «تشكيل گروه» در کلاس‌های درس و به منظور پيشگيري از معايب استفاده غلط و يا عدم استفاده از گروه‌بندي، دوره‌های کارگاه‌های آموزشی و بازآموزی متناسب با موقعيت، موضوع و رده سنی شاگردان در پایه‌های مختلف تحصيلی با تاکيد بر اهميت جزييات برای ايجاد تغيير در دانش و نگرش معلمين و دانشجويان معلمی برگزار نمايند.

به استادان تربیت معلم در دروس اصول و روش‌های تدریس، مدیریت آموزشی، راهبردهای یادگیری و استادان دوره‌های ضمن خدمت تاکید می‌گردد، به اهمیت و شیوه‌های گروه‌بندی و جزییات آن در اداره کلاس در نظر و عمل با جدیت بپردازند.

هیوتاگوژی^۱ بحث جدیدی نیست، در این راستا به معلمین ابتدایی، موکدا توصیه می‌شود به توانمندسازی، تقویت توان و عملکرد خود، به یادگیری شیوه‌های صحیح، متناسب با موقعیت و موضوع درس در کلاس خود اهمیت داده و به «خود یادگیرندگی» در استفاده از روش‌های متنوع مدیریت کلاس به طور عام و گروه‌بندی به طور خاص بپردازند. لذا معلمین بایستی به خود کمک کنند و باور داشته باشند که تشکیل گروه به فرایند یاددهی و تدریس آنها کمک می‌کند و بر فرایند یادگیری دانش‌آموز تاثیر زیادی دارد، لذا بایستی تلاش کنند، تشکیل گروه در داخل کلاس را از شکل فانتزی و صوری خارج نموده و به یک وظیفه برای خود تبدیل نمایند و بارها سازماندهی کلاس را برهم بزنند و گروه‌های جدیدی تشکیل دهند و از مزایای آن بهره ببرند. معلمین می‌توانند با توجه به ظرافت‌ها و جزییات مهم در انواع شیوه‌های گروه‌بندی، فرصت رضایت‌مندی شاگردان در اجتماع‌پذیری و ارتقا موقعیت‌های یاددهی - یادگیری را فراهم نمایند. آنان بایستی فعالیت‌های داده شده به گروه‌های کوچک را پی‌گیری کنند و حتما در سطح کلاس در داخل گروه‌ها بازخورد دهند و نتایج یادگیری آنان را در بین شاگردان کل کلاس به اشتراک بگذارند تا همه افراد کلاس در جریان نتایج سایرگروه‌ها قرار گیرند. در این صورت فرایند یاددهی - یادگیری ادامه می‌یابد و تعاملات اجتماعی مثمر ثمر خواهد بود. افراد هر گروه باید بدانند که در گروه چه نقشی دارند، نتایج عملکرد آنها مهم است، فعالیت‌هایی که انجام می‌دهند مورد نقد و بررسی قرار می‌گیرد و از کار انجام شده خود بایستی دفاع کنند و از نتایج آن در هر مرحله بازخورد بگیرند.

به پژوهشگران آتی توصیه می‌شود؛ نتایج این پژوهش را که کیفی است، با روش‌های کمی پیوند زده، همبستگی، تاثیر استفاده از گروه و نتایج یادگیری عمیق شاگردان کلاس‌هایی که با گروه‌بندی و بدون گروه‌بندی اداره می‌شوند را مقایسه تطبیقی نمایند.

نوآوری این مقاله در نگاه به بانک اطلاعاتی گزارش‌های کارورزان سراسر کشور در دانشگاه فرهنگیان، به عنوان یک گنجینه بزرگ است که اطلاعات آن در کنار هم، فرصت یک پیمایش حقیقی به دور از مشکلات مادی و اجرایی را به شکل جزئی و کلی فراهم می‌کند، به سیاست‌گذاران نظام تعلیم و تربیت و پژوهشگران آتی در تربیت معلم توصیه می‌شود، به این

¹ Heutagogy

گنجینه پر بها توجه نموده و از آن بهره کافی را ببرید و مسائل مختلف نظام آموزشی در سطح خرد و کلاس را مشاهده، پیدا و حل نمایید. مطالعه نظری و پژوهش‌های کمی، در باره رخ داده‌ها و وقایع برای مدیریت کلاس در ذات خود با ارزش محسوب می‌شود اما اتفاقات و فعالیت زندگی زیسته شاگرد و معلم که سالها پشت در بسته مسکوت باقی مانده بود، به کمک داده‌های گزارش‌های کارورزان، به دانش بومی تبدیل می‌شود و واقعیت کلاس‌های درس را به دانش رسمی تبدیل می‌کند. مطالعه و بررسی داده‌های گزارش‌های کارورزی، یک فرصت طلایی است تا محدودیت‌های مادی اجرای پیمایش‌های ملی را خنثی و اثر آزمایشگاهی مشاهده‌گر، بر نتایج مطالعه کلاس را کم‌رنگ کند و با نگاهی در آیین مدیریت کلاس، معلم را برای اداره بهینه و انتخاب اصلح فعالیت‌ها منجمله «گروه‌بندی»، در سایر شهرهای ایران آماده سازد.

منابع و ماخذ

- آریاپوران، سعید، عزیزی، فرامرز و دیناروند، حسن (۱۳۹۲). رابطه سبک مدیریت کلاس معلمان با انگیزش و پیشرفت ریاضی دانش آموزان پنجم ابتدائی، *روانشناسی مدرسه*.
- براون، جورج (۱۳۸۷). *تدریس خرد؛ تمرین مهارت‌های تدریس در مقیاس کوچک*. ترجمه علی رووف. تهران: نشر سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی.
- رجائی‌پور، سعید، کاظمی، ایرج و آقاحسینی، تقی (۱۳۹۴). بررسی رابطه بین مولفه‌های مدیریت کلاس درس و جو یادگیری در مدارس راهنمایی شهر اصفهان، *رویکردهای نوین آموزشی*.
- شعبانی، حسن (۱۳۹۶). *مهارت‌های آموزشی و پرورشی (روش‌ها و فنون تدریس)*. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).
- شیرازی، علی (۱۳۹۲). *مدیریت آموزشی، تئوری، تحقیق و کاربرد*. تهران: موسسه کتاب مهربان نشر.
- صالحی، منصور و عبدالله‌پور، کاظم (۱۳۹۷). بررسی یادگیری مشارکتی به شیوه اداره کشور (در کلاس درس) با طرح همیار معلم در دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم، *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*.
- عالی، آمنه و امین یزدی، امیر (۱۳۸۷). تاثیر ویژگی‌های معلم بر سبک مدیریت کلاس، *فصلنامه تعلیم و تربیت*.

- فقیه‌آرام، بتول و فتحی، رضا (۱۳۹۷). بررسی رابطه یادگیری مشارکتی و انفرادی با میزان مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان رشته علوم انسانی، تدریس پژوهی.
- کرامتی، محمدرضا (۱۳۸۴). یادگیری مشارکتی، یادگیری از طریق همیاری. تهران: فرانگیزش.
- گلشن فومنی، محمدرسول (۱۳۹۸). روانشناسی پویایی گروه. تهران: دانشگاه پیام‌نور.
- مشکئی باف‌مقدم، زهره، چرابین، مسلم، اکبری، احمد و داوودی، علیرضا (۱۳۹۸). تحلیل نشانه شناختی "سکوت" در مدیریت کلاس درس، پژوهشنامه مبانی تعلیم و تربیت (۸-۲)، ۸۴-۶۷.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۳). برنامه درسی؛ نظرها، رویکردها و چشم‌اندازها. تهران: سمت.
- هویدا، رضا، مقدم، اعظم و نیک‌بخت، اکرم (۱۳۸۸). بررسی رابطه بین رهبری مشترک و کارگروهی از دیدگاه اعضای هیئت علمی دانشگاه اصفهان، مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز.
- یزدیان‌پور، ندا، یوسفی، علیرضا و حقانی، فریبا (۱۳۸۸). تاثیر آموزش به روش پروژه‌ای و مشارکتی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر سوم تجربی فولادشهر در درس آمار و مدل‌سازی، دانش و پژوهش در علوم تربیتی.
- Ackermann, E. (2001). Piagets Construtvivism. *Futre of Learning Group Publication*, 5(3), 438.
- Adodo, s., & Agbayewa, J. (2011). Effect of homogeneous and heterogeneous ability grouping class teaching on students interested science. *International journal of psychology and counselling*.
- Baines, E., Blatchford, P., & Kutnick, P. (2003). Ghanges in Grouping Practices Over Primary and Scendary School. *International Journal of Educational Research*, 39(1-2), 9-34.
- Baines, E., Blatchford, P., & Kutnick, P. (2008). The Teachers Role in Implementing Coopertive Learning in The Classroom. *Springer.com*, 56-72.
- Bartal, D. (2012). Group beliefs: A conception for analyzing group structure, processes, and behavior. *journal of springer science & Business media*.
- Blatchford, P., Kutnick, P., Baines, E., & Galton, M. (2003). Toward a social pedagogy of classroom group work. *International Journal of Educational Research*, 39(1-2), 153-172.
- Connelly, F., & Clandinin, D. (2006). Narrative Inquiry. In J. Green, G. Camilli, & P. Elmore, *In Handbook of Complementary Methods in Education Research* (Vol. 3, pp. 477-478).
- Crichton, M. (2017). From Cockpit to Operating Theater to Drilling Rig Floor. *Cogn Teck Work*, 19, 73-84.

- Dinc, A. (2009). Experimental evaluation of the effects of cooperative learning on kindergarten childrens mathematics ability. *educational research*.
- Fischer, S., & Shachar, H. (2004). Coopertive learning and achievment of motivation and perception of student in 11th grad chemistry classes. *Learning and Instruction*.
- Grube, D., Ryan, S., Lowei, S., & Stringer, A. (2018). Effective Classroom Management in Physical Education: Strategies for Beginning Teachers. *Jurnal Of Physical Education, Recreation&Dance*, 89(8), 46-52.
- Guba, E.G., Lincoln, Y.S., (1994). *Competing Paradigms in Qualitative Research, Handbook of Qualitative Research*, London Ca: SAGE
- Jaques, D. (2003). ABC of learning and teaching in medicine: Teaching small groups. *BMJ*.
- Jones, V. (1989). Classroom Management: Clarifying Theory and Improving Practice. *Education*, 109(2), 330-339.
- Klein, M. (1980). Curriculum Design. *International Encyclopedia of Education*, 2.
- Kounin, J. (1970). Disipline and Group Management in Classroom.
- Lazarowiz, R. (1994). Setting academic achievment and affective outcomes. *resaerch in science teaching*.
- Loannou, M., Georgiou, Y., Loannou, A., & Johnson, M. (2019). On the understanding of students' learning and perceptions of technology integration in low-and high-embodied group learning. *International Society of the Learning Sciences*.
- Marzano, R., & Marzano, J. (2003). Environmental Personalitization And Elementry School Childrens Self Esteem. *Jurnal Of Environmental Psychology*, 28(3), 143-153.
- Meinking, K., & Hall, E. (2020). Co-creation in the classroom, challenge, community and collaboration. *journal college teaching*.
- Moss, P., & Tilly, C. (2001). Stories Employers Tell: Race, Skill, and Hiring in America. *Russell Sage Foundation*.
- Nieswandt, M., Mceneaney, E., & Affolter, R. (2020). A framework for exploring small group learning in highschool science classroom: the trip problem solving space. *science training*.
- Porter, L. (2020). A comprehensive guide to classroom management: facilitating engagement and learning in schools. *Routledge*.
- Walker, J. (2009). This issue: A person-centered approach to classroom management. *Theory into Practice*, 48(2), 95-98.
- Weinstein, C. S., & Evertson, C. M. (2013). Classroom management as a field of inquiry. *Routledge*.

- Weinstein, C. S., Tomlinson-clarke, S., & Curran, M. (2004). Toward a Conception of Culturally Responsive Classroom Management. *Journal of Teacher Education*, 55(1), 25-38.
- Wolfgang, C H., & Glikman C D. (1980). *Solving Discipline Problem: Strategies for Classroom Teacher*. Boston: Longwood Division Colege and Professional Publication.

فصلنامه پویش در آموزش علوم تربیتی و مشاوره

بررسی ویژگی های روانسنجی فرم کوتاه مقیاس خرد در دانشجو معلمان^۱

فروغ پورطاهری^۲، زهرا آزاددیسفانی^۳

چکیده

پژوهش حاضر با هدف اعتباریابی فرم کوتاه مقیاس خرد آردلت (3D-WS-12) انجام شد. جامعه آماری شامل تمامی دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان-پردیس دخترانه شهید هاشمی نژاد مشهد بودند. مطابق با جدول انتخاب حجم نمونه کرجسی و مورگان، ۳۱۱ دانشجو معلم به روش نمونه گیری طبقه‌بندی انتخاب شدند و به دو فرم کوتاه و بلند مقیاس خرد آردلت پاسخ دادند. به منظور تعیین روایی از تحلیل عاملی تأییدی با استفاده از نرم افزار لیزرل و به منظور بررسی پایایی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که ساختار عاملی مقیاس، برای اندازه گیری سه عامل شناختی، عاطفی و تأملی مناسب و برازنده داده هاست. همبستگی این مقیاس با فرم بلند مقیاس خرد نشان داد که هر سه عامل فرم کوتاه با عوامل فرم بلند، همبستگی مثبت و معناداری داشته و هر دو مقیاس سازه های یکسانی را اندازه می گیرند. ضریب پایایی آزمون ۰/۷۲ به دست آمد. بر این اساس، فرم کوتاه مقیاس خرد از ویژگی های روانسنجی مناسبی برخوردار بوده و می تواند برای سنجش سازه خرد در دانشجو معلمان و نیز به عنوان یک ابزار پژوهشی مورد استفاده قرار گیرد.

واژگان کلیدی: مقیاس خرد، تحلیل عاملی تأییدی، همسانی درونی.

^۱ تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۹/۸/۲۵ - تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۹/۹/۱۱

^۲ دانشجوی دکتری، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، ایران

^۳ مربی گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، پردیس شهید هاشمی نژاد مشهد، ایران، (نویسنده مسئول)

zahra.azad47@yahoo.com

مقدمه

اگرچه بحث درباره ماهیت خرد^۱ دارای سابقه گسترده در حوزه های فلسفه و ادبیات است، اما ورود آن به دنیای روانشناسی به دهه های اخیر بر می گردد. در سه دهه اخیر توجه به موضوع خردمندی به ویژه از سوی روانشناسان پیری شناسی^۲ و روانشناسان گستره عمر که به سازگاری بزرگسالان در سال های پایانی زندگی علاقمندند بیشتر شده است. در نوشته های اولیه روان شناختی، خردمندی به عنوان نقطه پایانی آرمانی تحول توصیف شده است (اسعدی، امیری و مولوی، ۱۳۹۴). گفته می شود که خرد با کیفیت بهتر زندگی در میان بزرگسالان مرتبط بوده و دارای تلویحات مهمی برای افراد، سیستم بهداشت و درمان و جامعه می باشد (آردلت، ۲۰۰۳). در نخستین نوشته های مرتبط با خرد، غالباً تمرکز روی درس های زندگی، رموز اخلاقی، حکایات و مثل ها و در بنیادی ترین سطح آن انتقال نسل به نسل دانش به دیگران بوده است. در واقع، تاریخ از این ایده حمایت می کند که فرد خردمند کسی است که دارای دانش و اندرز برای ارائه به دیگران، به ویژه در ارتباط با زندگی روزمره و نیز مسائل پیچیده و دارای ابهام می باشد. البته از این منظر، در دنیای امروز ویژگی های یک نمونه واقعی از فرد خردمند وضوح کمتری دارد. چراکه با وجود منابع اطلاعاتی و نیز یک سیستم آموزشی اجباری که غالباً به سهولت در دسترس است، نیاز اجتماعی به فرد خردمند (طبق تعریف فوق) احتمالاً کاهش یافته است (میشل، نایت و پاچانا، ۲۰۱۷).

پژوهش های روان شناختی در خصوص خرد، تا امروز بر سه حوزه اصلی متمرکز بوده اند: تعریف خرد، اندازه گیری خرد و تحول (رشد و آموزش) خرد (میشل، ۲۰۱۶). درباره تعریف خرد توافق کلی وجود ندارد (آردلت و او، ۲۰۱۶). زیرا اولاً مفهوم خرد با ارزش ها و اهداف هر جامعه گره خورده است؛ در واقع تجلی عینی خرد وابسته به زمینه های خاص بوده و بستگی به سطح و سبک درک و فهم افراد دخیل در آن دارد. این تناقض می تواند چرایی تجلی

¹ Wisdom

² Gerontology

³. Ardelt

⁴ Mitchell, Knight & Pachana,

⁵ Oh

متفاوت خرد در بین فرهنگ ها را تبیین کند (تاکاهاشی، ۲۰۱۲). اما این اتفاق نظر وجود دارد که خرد مفهومی چند بعدی و چند وجهی است و ابعاد و وجوه چندگانه یکدیگر را تقویت می کنند (بالتز و استودینگر، ۲۰۰۰). ماهیت چندوجهی خرد به فراخوانی دلالت های ضمنی وابسته به جهت گیری های نظری و فلسفی پژوهشگران گرایش دارد. به عنوان مثال، در طیف وسیعی از تعاریف جدید، از خردمندی به عنوان «هنر پرسشگری» (آرلین، ۱۹۹۰^۳)، «تخصص در فعالیت های اساسی زندگی» (بالتزو استودینگر، ۲۰۰۰)، «کاربرد دانش ضمنی میانجی شده توسط ارزش ها در جهت دستیابی به خیر مشترک از طریق برقراری تعادل بین علایق چندگانه درون فردی، بین فردی و برون فردی به منظور کسب تعادل بین انطباق با محیط موجود، شکل دهی محیط های موجود و انتخاب محیط جدید» (استرنبرگ، ۲۰۰۴)، و «شایستگی، اراده لازم و کاربرد تجارب مهم زندگی در تسهیل رشد بهینه خود و دیگران» (وبستر، ۲۰۰۷^۵)، یاد شده است.

اگر چه خرد یک ویژگی مهم چند بعدی است که از چندین مؤلفه خاص تشکیل شده است، با این حال، کل آن بزرگتر از مجموع اجزاء آن است و نهایتاً در رفتار افراد بروز می کند (جست و لی، ۲۰۱۹). یک مؤلفه مهم خرد به ارزش ها و رفتارهای عرفی مربوط میشود که نشان می دهد خرد نه تنها یک ساختار مفید برای فرد، بلکه یک خیر مشترک است (بالتز و استودینگر، ۲۰۰۰). خرد صرفاً ترکیبی از ویژگی های شخصیتی نیست؛ بلکه یک هدف تلقی شده و در رفتارها و تعاملات اجتماعی بروز می کند. از آنجا که خرد شامل مؤلفه های در جهت ارتقاء رفاه دیگران است و نیز شواهد تجربی نشان می دهد که با کیفیت بهتر زندگی و روابط مرتبط است، خرد برای افراد، دیگران و جامعه به طور کلی سودمند تلقی می شود (آردلت، ۲۰۰۰، عطاردی، حریری و باب الحوائجی، ۲۰۱۷).

¹ Takahashi

² Baltes & Staudinger

³ Arlin

⁴ Sternberg

⁵ Webster

⁶ . Jeste&Lee

اغلب تعاریف خرد شامل عناصر تأملی و شناختی هستند، لکن بعد عاطفی خرد غالباً نادیده گرفته شده است. آردلت (۲۰۰۳) خرد را به عنوان یکپارچگی ابعاد شناختی، تأملی و عاطفی تعریف می‌کند. به نظر می‌رسد این تعریف بنیادی از خرد با تعاریف دیرین و نیز مدرن‌تر خرد سازگار بوده و تعریفی نسبتاً صرفه‌جویانه می‌باشد.

مؤلفه شناختی خرد به توانایی فرد برای درک زندگی اشاره دارد، که عبارت است از ادراک معنی و مفهوم عمیق‌تر پدیده‌ها و وقایع به ویژه در ارتباط با موضوعات درون‌فردی و بین‌فردی (آردلت، ۲۰۰۰). این مؤلفه به دانش فرد درباره وجوه مثبت و منفی ماهیت بشر، محدودیت‌های ذاتی دانش و عدم قطعیت و غیرقابل پیش‌بینی بودن زندگی اشاره دارد. گویه‌های مؤلفه شناختی باید توانایی و تمایل افراد برای درک یک موقعیت یا پدیده به طور کامل و نیز دانش آنها درباره ابهامات طبیعت بشر و به طور کلی زندگی را ارزیابی کنند

مؤلفه تأملی پیش‌نیازی برای رشد مؤلفه شناختی محسوب می‌شود. درک عمیق‌تر زندگی تنها وقتی میسر است که فرد بتواند واقعیت را آنگونه که هست بدون هیچگونه تحریف اساسی درک کند. بدین منظور فرد باید با نگرستن به پدیده‌ها و وقایع از دیدگاه‌های متفاوت، خودآگاهی و بینش خود را رشد داده و از این طریق در تفکر تأملی درگیر شود. این تمرین به تدریج خودمحوری، غرض‌ورزی و فرافکنی‌های فرد را کاهش داده و بینش او نسبت به طبیعت واقعی پدیده‌ها از جمله انگیزه‌ها و رفتارهای خود و دیگران را افزایش می‌دهد. کاهش خودمحوری و درک بهتر رفتارهای دیگران، به نوبه خود، به احتمال زیاد هیجانات و سلوک عاطفی فرد نسبت به دیگران را بهبود بخشیده و به افزایش همدلی و عشق دلسوزانه منجر می‌شود (آردلت، ۲۰۰۳). مؤلفه عاطفی خرد نیز به عنوان «عشق همدلانه و دلسوزانه برای دیگران» تعریف شده است که با هیجانات مثبت و رفتارهای همدلانه و مهربان و درک دیگران همراه است (اسعدی و همکاران، ۱۳۹۴).

ابعاد سه‌گانه خرد مستقل از یکدیگر نیستند و به لحاظ مفهومی نیز یکسان نمی‌باشند. به عنوان مثال، درک عمیق واقعیت (بعد شناختی) کاملاً متفاوت از احساس همدردی و

1. Cognitive

2. Reflective

3. Affective (compassionate)

محبت به دیگران (بعد عاطفی) است. با این حال، برای اینکه فردی «خردمند» تلقی شود هر سه بعد باید به طور همزمان وجود داشته باشند. در واقع، خرد ماهیتاً یکپارچه و کل گرا است؛ بدین معنی که مؤلفه های فردی خرد به صورت جداگانه نمی توانند چنین مفهوم پیچیده ای را عرضه کنند. در عوض، هر عنصر یک جنبه ضروری اما نه کافی از کل را شکل می دهد (وبستر، ۲۰۰۷). مثلاً بدون وجود عنصر عاطفی ممکن است مقیاس فقط عملکرد شناختی پیشرفته یا هوش و نه ضرورتاً خرد را ارزیابی کند. به طور مشابه، بدون مؤلفه شناختی ممکن است فرد هنگام تعامل با دیگران خوب باشد ولی لزوماً مؤثر و موفق نیست (وبستر، ۲۰۰۳). در نهایت، فقدان بعد تأملی، تصویری از یک مشاور دلسوز بازنمایی میکند که قادر به کمک کردن به خودش نیست. بعد تأملی یک عنصر حیاتی برای خرد است، چراکه موجب توسعه و رشد دو بعد دیگر (شناختی و عاطفی) می شود (آردلت، ۲۰۰۰).

طی دهه های گذشته پژوهش های تجربی در مورد خرد به طور پیوسته افزایش یافته اند. این پژوهش ها شامل تلاش برای عملیاتی ساختن مفهوم، از قبیل تعیین هدف، تأثیرات و نتایج بالقوه خرد، فواید بالقوه ای که برای فرد دارد و اینکه چطور می توان آن را در افراد توسعه داد، می باشند. یکی از عناصر مهم و ضروری برای طرح ریزی پژوهش به جهت برقرار ساختن اهداف، نتایج، فواید و فرایند تحول خرد، توانایی اندازه گیری آن است (میشل، ۲۰۱۶). منظمی تبار، کردنوقایی، رشید و یعقوبی (۱۳۹۸) به منظور سنجش سازه خرد، ساخت و اعتباریابی مقیاس خرد بر اساس مؤلفه های ایرانی را انجام دادند. در این مقیاس، خرد دارای ۴ مؤلفه شناختی، عاطفی، از خود فراروی^۱ و هدفمندی و جستجوی معنا، انعطاف پذیری و گشودگی به تجربه است. اشمیت، مالدون و پاندرز^۲ (۲۰۱۲) نیز با هدف سنجش میزان خردمندی افراد، مقیاس خردمندی را معرفی کردند که شش بعد تأملی، گشودگی^۳، تعاملی^۴، عملی^۵، تناقضی^۶

¹Self-transcendence

² Schmit, Muldoon & Ponders

³ Openness

⁴ Interactional

⁵ Practical

⁶ Paradoxical

و تجربه^۱ را می‌سنجد. اکبری، هاشمی و خبازی کناری (۱۳۹۵) طی پژوهشی به بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی این ابزار پرداختند. یافته‌های این پژوهش نشان داد این ابزار در جمعیت ایرانی از روایی و پایایی مطلوبی برخوردار است.

در نوعی از طبقه‌بندی، مقیاس‌های خرد به دو نوع عملکرد-محور^۲ و خود گزارش‌دهی^۳ تقسیم می‌شوند. نخستین بار بالتز و همکارانش به شیوه علمی در مؤسسه ماکس پلانک برلین^۴ به مطالعه خردمندی پرداختند (بالتز، استادینگر، مرکز و اسمیت؛ ۱۹۹۵). آنها با توجه به مدل دوگانه هوش بیشترین تأکید را بر عنصر شناختی داشتند. در این پارادایم خرد با پنج مؤلفه توصیف می‌شود و از طریق ارائه داستان‌های فرضی به آزمون شوندگان و درخواست از آنها برای حل مسئله با صدای بلند سنجیده می‌شود. پارادایم خرد برمن (میکلر^۵ و استادینگر، ۲۰۰۸) نیز در زمره رویکرد سنجش عملکرد محور قرار می‌گیرد. برخی پژوهشگران مانند آردلت (۲۰۰۳)، گرین و براون^۶ (۲۰۰۹) و وبستر (۲۰۰۳) بر سنجش مبتنی بر روش خودگزارشی متمرکز بوده‌اند. مقیاس خودسنجی خرد^۸ مبتنی بر مدل وبستر (۲۰۰۳) ساختار خرد را با ۳۰ سؤال در پنج مؤلفه توضیح می‌دهد. ویژگی‌های روان‌سنجی این ابزار در ایران توسط چراغی (۱۳۹۴) بررسی شده و از طریق تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی الگوی پنج عاملی آن تأیید شده است. مقیاس خرد سه بعدی ۳۹ گویه ای (آردلت، ۲۰۰۳)، مشروط به توسعه دقیق و موشکافانه و ویژگی‌های روان‌سنجی مطلوب آن، یک ابزار سنجش مفید است. از نظر آردلت (۲۰۰۳) خردمندی کیفیتی از شخصیت است که در افراد خردمند وجود دارد و در واقع روی یک نوع آرمانی از شخص خردمند تأکید دارد. او بر این باور است که می‌توان خرد را به طور غیرمستقیم از طریق شاخص‌های شناختی، تأملی و عاطفی به عنوان عناصر ضروری متغیر نهفته خردمندی بررسی کرد. این مقیاس نیز در ایران با سنجش ویژگی‌های

¹ Experience

² Performance-based

³ Self-report

⁴. Max Planck Institute of Berlin

⁵. Maercker & Smith

⁶. Mickler

⁷. Greene & Brown

⁸. Self-Assessed Wisdom Scale

روانسنجی، مورد استفاده قرار گرفته است (چراغی، کدیور، آردلت، عسگری و فرزاد، ۱۳۹۴؛ اسعدی و همکاران، ۱۳۹۴؛ کرد نوقابی، جهان، رشید و رضایی: ۱۳۹۴). با این وجود، مقیاس های فوق محدودیت هایی دارند.

نخست آنکه، برخی از سازندگان مقیاس خرد از آخرین ابزار اعتبار سنجی برای ارزیابی ابعاد و ساختار عاملی مقیاس ها استفاده نکرده اند و مقیاس ها تنها با اتکاء به نتایج تحلیل عاملی اکتشافی (EFA)^۱ برای شناسایی ساختار عاملی، بدون تأیید از طریق تحلیل عاملی تأییدی (CFA)^۲ ساخته شده اند (وبستر، ۲۰۰۳). دوم آنکه، در حالی که برخی از مطالعات سعی در تأیید مقیاس های خرد با CFA داشتند، معیارهای برش اتخاذ شده بسیار پایین تر از استانداردهای کنونی بوده و همچنین مقیاس ها، مشکلاتی مانند عدم پایایی (همسانی درونی) دارند (وبستر، ۲۰۰۳؛ آردلت، ۲۰۰۳؛ گرین و براون، ۲۰۰۹). همچنین، طولانی بودن مقیاس ها می تواند مانع استفاده گسترده از آنها شود. برای حل مشکلات فوق، بسیاری از مقیاس های خرد برای سهولت استفاده مورد تجدید نظر و اعتبارسنجی قرار گرفته و با زبان های مختلف سازگار شده و یا در قالب نسخه های کوتاه تر توسعه یافته اند (آردلت، ۲۰۱۱؛ توماس، بانجن^۴؛ آردلت و جست، ۲۰۱۵؛ وبستر، تیلور و باتس^۵؛ فانگ، چاو و چئونگ^۶؛ ۲۰۲۰).

بر همین اساس نسخه ۱۲ گویه ای خلاصه شده از 3D-WS توسط توماس و همکاران (۲۰۱۵) ساخته و اعتباریابی شد. این نسخه کوتاه با هدف تسریع در ارزیابی همزمان چندین سازه در موقعیت های نظر سنجی همه گیر شناسی^۷ و یا در موقعیت های بالینی که محدودیت زمانی دارد، قابل استفاده است. همچنین فشار ناشی از اجرای آزمون در ارزیابی افرادی که در تمرکز مشکل داشته با زود خسته می شوند را کاهش می دهد. علاوه بر این به جای تمرکز بر

¹ Exploratory factor analysis

² Confirmative factor analysis

³ adopted cut-off criteria

⁴ Thomas, Bangen

⁵ Taylor M, Bates

⁶ Fung, Chow & Cheung,

⁷ Epidemiologic

حوزه های خاص، بر ساختار سطح بالاتری از خرد متمرکز است. تفاوت های بین فرهنگی در حوزه خرد، در مطالعاتی که برای تکرار ساختار عاملی و انطباق مقیاس ها با بافت های دیگر انجام شده اند، موجب اختلافاتی بوده اند. همچنین گفته می شود که استدلال خردمندانه به طور چشمگیری در فرهنگ ها، مناطق، اقشار اقتصادی و موقعیت های مختلف، متفاوت است (گراسمن، دورفمن و آکس؛^۱ ۲۰۲۰). از این رو، پژوهش حاضر با هدف بررسی روایی و پایایی مقیاس خرد (3D-WS-12) در فرهنگ ایرانی و همچنین در بین گروه دانشجویان به جای سالمندان طرحریزی و اجرا شد تا کفایت برازش آن تأیید شود. محتمل است که این مقیاس کوتاه در صورت برخورداری از دقت و قابلیت اعتماد، شرایط استفاده وسیع پژوهشگران را فراهم آورد.

روش پژوهش

با توجه به هدف اصلی پژوهش یعنی؛ ارزیابی و شناسایی ساختار عاملی و میزان اعتبار فرم کوتاه مقیاس خرد، از روش تحقیق توصیفی از نوع همبستگی استفاده شد. جامعه آماری کلیه دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان - پردیس دخترانه شهید هاشمی نژاد مشهد (به تعداد ۱۲۰۰ نفر) در رشته های علوم تربیتی (گرایش آموزش ابتدایی)، راهنمایی و مشاوره، آموزش ادبیات فارسی، آموزش ادبیات عرب، آموزش علوم اجتماعی، آموزش زیست شناسی، آموزش ریاضی، آموزش فیزیک، آموزش الهیات، آموزش تربیت بدنی، و آموزش زبان انگلیسی و در بازه سنی ۱۹ تا ۲۳ سال در سال تحصیلی ۹۷-۹۸ بود. با توجه به تفاوت تعداد دانشجومعلمان در رشته های مختلف تحصیلی از روش نمونه گیری تصادفی طبقه ای نسبتی استفاده شد و مطابق با جدول انتخاب حجم نمونه کرجسی و مورگان^۲ (سعدی پور، ۱۳۹۳)، تعداد ۳۲۰ تن از دانشجویان (با احتساب افت احتمالی آزمودنی ها) به عنوان نمونه انتخاب شدند و از آنها تقاضا شد تا به گویه های فرم های کوتاه و بلند مقیاس خرد آردلت پاسخ دهند. کلیه شرکت کنندگان پس از معرفی و ارائه توضیحات لازم از سوی پژوهشگر (در رابطه با اینکه اطلاعات آنها محرمانه بوده و از روش کدگذاری به جای اسم افراد جهت ورود داده ها استفاده می شود) و پس از جلب رضایت آنها جهت شرکت در پژوهش، پرسشنامه ها را تکمیل نمودند. پس از

¹ Grossmann, Dorfman, & Oakes

² Krejcie & Morgan

بررسی پرسشنامه های تکمیل شده، تعداد ۹ پرسشنامه به دلیل ناقص بودن اطلاعات از گروه خارج شد و در مجموع ۳۱۱ پرسشنامه برای فرایند تحلیل و نمره گذاری مورد بررسی قرار گرفت.

مقیاس خرد سه بعدی ۳۹ گویه ای توسط آردلت (۲۰۰۳)، به منظور سنجش خرد در سه بعد «شناختی»، «تأملی» و «عاطفی» ساخته شد. بعد شناختی این مقیاس ۱۴ ماده دارد که فقدان ویژگی های شناختی را ارزیابی می کند. بعد تأملی شامل ۱۲ ماده پیرامون توانایی و تمایل نگرستن به پدیده ها و رویدادها از دیدگاه های مختلف، و عدم وجود ذهنیت و فرافکنی ها است. ۱۳ ماده بعد عاطفی نیز به وجود رفتار و هیجانات مثبت و همدلانه و عدم وجود هیجانات و رفتارهای منفی یا بی تفاوتی نسبت به دیگران می پردازد. ۲۴ گویه با مقیاس لیکرت ۵ نمره ای از "قطعاً در مورد من درست است" تا "برای من درست نیست" و ۱۵ گویه دیگر با مقیاس لیکرت ۵ نمره ای از "کاملاً موافقم" تا "کاملاً مخالفم" نمره گذاری می شوند (آردلت، ۲۰۰۳) و میانگین سه بعد خردمندی نشان دهنده نمره کلی خرد فرد است.

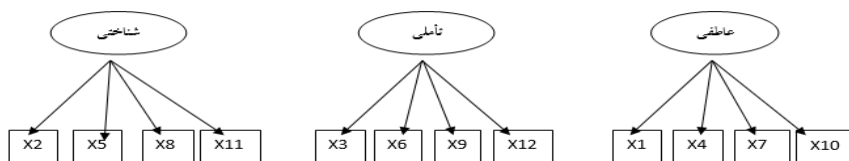
زیر مقیاس های نهایی از پایایی و روایی کافی برخوردار بوده و روایی سازه، پیش بین و افتراقی و پایایی همسانی درونی و بازآزمایی مقیاس در سطح بالا ارزیابی شده اند. آردلت (۲۰۰۳) آلفای کرونباخ را بین ۰/۷۱ تا ۰/۸۵ برای هر سه بعد خرد و ضریب بازآزمایی پس از گذشت ۱۰ ماه را ۰/۸۵ گزارش نموده است. در نمونه ایرانی، میزان آلفای کرونباخ برای پرسشنامه سه بعدی خرد آردلت ۰/۸۳۹، برای بعد شناختی ۰/۷۳۸، برای بعد تأملی ۰/۵۶۵ و برای بعد عاطفی ۰/۵۸۹ گزارش شده است (کرد نوقابی، جهان، رشید و رضایی، ۱۳۹۴). در پژوهش حاضر مقیاس ۳۹ گویه ای خرد به منظور تعیین روایی همگرا به کار گرفته شد.

فرم کوتاه مقیاس خرد: این مقیاس به منظور تشویق کاربرد مقیاس خرد فرم بلند و استفاده سریع در تحقیقات همه گیرشناسی و حوزه های بالینی ساخته شد. همچنین این مقیاس، فشار و سنگینی اجرا در مورد افرادی که مشکل توجه داشته یا زود خسته می شوند را به حداقل می رساند (توماس، بانجن، آردلت و جست، ۲۰۱۵). برای ساخت مقیاس، نمونه ای از بزرگسالان به تعداد ۱۵۴۶ نفر (۲۱ تا ۶۰ سال) انتخاب شدند. ملاحظات مربوط به تعادل برای دقت سنجش، ساختار درونی و اعتبار محتوا، روش های تحلیل عاملی و قضاوت کارشناسان برای مشخص کردن یک زیرمجموعه ۱۲ گویه ای به کار رفت (شکل ۱). نتایج حاکی از آن بود

که 3D-WS-12 می تواند ارزیابی های کافی و معتبر از خرد در متن تحقیقات همه گیرشناسی فراهم آورد. به منظور نمره گذاری فرم کوتاه، پس از جمع آوری داده ها، گویه های معکوس را محاسبه کرده و سپس با محاسبه میانگین ۱۲ گویه، نمره کل خرد به دست می آید. میانگین نمره ۴ یا بالاتر در هریک از ابعاد سه گانه خرد و یا نمره ۴ یا بالاتر در میانگین سه بعد، نشان دهنده نمره خرد نسبتاً بالا است. همچنین میانگین نمرات کمتر از ۳ در هریک از ابعاد خرد یا نمره کمتر از ۳ در میانگین ابعاد سه گانه، به نمره خرد نسبتاً پایین اشاره دارد.

ضرایب پایایی نسخه اصلی، در مقایسه با فرم بلند، هم برای کل نمونه و هم به تفکیک در شرکت کنندگان جوان تر (سن کمتر از ۶۵ سال) و در کسانی که بیش از ۶۵ سال داشتند محاسبه شده است. همچنین ضرایب پایایی به دو حالت یعنی زمانی که گویه ها به عنوان شاخص بکار رفته اند و زمانی که مؤلفه ها به عنوان شاخص بکار رفته اند، بررسی شده است. در حالت نخست، پایایی برای فرم بلند ۰/۸۶ و برای فرم کوتاه در محدوده ۰/۷۳ تا ۰/۷۴ به دست آمد. در حالت دوم، این میزان برای فرم بلند در محدوده ۰/۶۹ تا ۰/۷۰ و برای فرم کوتاه در محدوده ۰/۶۲ تا ۰/۶۴ محاسبه شد. نمرات فرم کوتاه نسبت به نمرات فرم بلند از پایایی کمتری برخوردار بودند. این شرایط با توجه به وجود ماده های کمتر در مقیاس کوتاه، غیرقابل اجتناب به نظر می رسد. بدین معنی که استفاده از گویه های کمتر برای محاسبه نمرات خرده مقیاس کوتاه منجر به افزایش واریانس خطا، کاهش همبستگی بین خرده مقیاس ها و کاهش قابلیت اطمینان در برآورد مفهوم خرد مرتبه بالاتر می شود. با این حال، با توجه به این که طول مقیاس حدود دو سوم کاهش یافته، کاهش پایایی در تغییر از فرم بلند به فرم کوتاه نسبتاً کم است. همچنین در خصوص تفاوت معنادار پایایی نمرات فرم بلند و فرم کوتاه بین جمعیت بزرگسالان جوان تر و سالمندان، شواهد اندکی وجود دارد.

دو فرم بلند و کوتاه پرسشنامه خرد نمایانگر محتوای مشابهی هستند، تأیید گویه های شناختی (به عنوان مثال، فقدان خرد) به تفکر سخت (انعطاف ناپذیر) و محدود اشاره دارد. تأیید گویه های تأملی نشان دهنده عدم وجود چشم انداز گسترده و حضور ذهنیت و فراقکنی است. گویه های عاطفی، افکار و رفتارهای غیردلسوزانه و غیرنوع دوستانه نسبت به دیگران را نشان می دهد. علاوه بر حمایت از اعتبار فرم کوتاه، دو فرم در سطح بالایی همبسته هستند و ارتباط مشابه و مورد انتظار با اندازه های سلامت روان و بهزیستی را نشان می دهند.



شکل ۱: مدل اندازه گیری فرم کوتاه مقیاس خرد

به منظور آماده سازی نسخه فارسی فرم کوتاه مقیاس خرد و اطمینان از همگرایی مفهومی کلمات، عبارات و جملات، از روش ترجمه مجدد استفاده شد. ابتدا نسخه اصلی به زبان فارسی ترجمه شد. سپس نسخه فارسی توسط دو متخصص زبان انگلیسی بدون اشاره به نسخه اصلی (انگلیسی) مجدداً به زبان اصلی برگردانده شد. پس از برگردان مجدد به زبان اصلی، ترجمه‌ها به منظور بررسی هم‌ارزی مفهومی برای طراحان اصلی پرسشنامه ارسال و بر اساس بازخوردهای ارائه شده، اصلاح گردید و پس از اطمینان از صحت درک مفهومی، نسخه فارسی مقیاس به منظور جمع‌آوری اطلاعات مورد استفاده قرار گرفت. جدول ۱ هر یک از عوامل و مؤلفه های آن را نشان می دهد.

جدول ۱: عوامل و مؤلفه های 3D-WS-12

عامل	گویه ها
شناختی	<p>۲. تلاش می‌کنم تا موقعیت هایی را که احتمالاً مرا مجبور می‌کنند درباره چیزها عمیقاً فکر کنم، پیش بینی و از آنها دوری کنم.</p> <p>۵. مسائلی که فکر می‌کنم برای آنها راه حلی وجود ندارد، برایم جذابیت کمی دارند.</p> <p>۸. به جای تلاش در فهمیدن علت رخدادهای، ترجیح می‌دهم که آنها اتفاق بیفتند.</p> <p>۱۱. بعد از فکر کردن درباره تصمیمات مهمی که گرفته ام دچار تردید می‌شوم.</p>
عاطفی	<p>۱. می‌توانم با هر نوع آدمی راحت باشم.</p> <p>۴. گاهی با همه افراد، همدردی واقعی دارم.</p> <p>۷. دوست ندارم مجبور باشم به مشکلات دیگران گوش کنم.</p> <p>۱۰. افرادی که با من بحث و جدل می‌کنند به راحتی کلافه‌ام می‌کنند.</p>
تأملی	<p>۳. وقتی به عقب بر می‌گردم و به آنچه برایم اتفاق افتاده، فکر می‌کنم، نمی‌توانم جلوی عصبانیت خودم را بگیرم.</p> <p>۶. اگر کارها نادرست پیش رود خیلی عصبانی یا افسرده می‌شوم.</p> <p>۹. وقتی مشکلی مرا به هم می‌ریزد یکی از اولین کارهایی که انجام می‌دهم حفظ آن وضعیت و در نظر گرفتن همه جزئیات اطلاعات مربوط به آن است.</p> <p>۱۲. گاهی چنان عاطفی می‌شوم که نمی‌توانم به راه های موجود برای برخورد با مشکلاتم فکر کنم.</p>

¹ Back translation

یافته ها

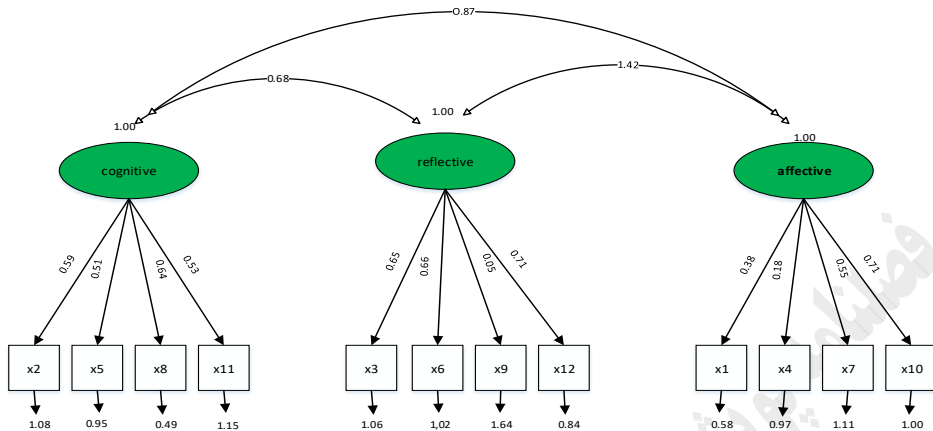
در ابتدا شاخص های آمار توصیفی یعنی میانگین و انحراف استاندارد ابعاد سه گانه مقیاس خرد، استخراج گردید که در جدول ۲ معرفی شده است.

جدول ۲: میانگین و انحراف استاندارد ابعاد سه گانه فرم کوتاه مقیاس خرد (3D-WS-12)

انحراف استاندارد	میانگین	ابعاد
۲/۹۵	۱۰/۸۹	شناختی
۲/۹۱	۱۲/۳۵	تأملی
۲/۶۰	۱۲/۱۵	عاطفی

بر اساس اطلاعات جدول ۲، بیشترین میانگین در میان ابعاد سه گانه خرد به بعد تأملی اختصاص دارد و کمترین میانگین مربوط به بعد شناختی است. به منظور تأیید ساختار عوامل سه گانه مقیاس خرد و محاسبه شاخص های برازش مدل، داده ها با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی و بهره گیری از نرم افزار لیزرل^۱ مورد تحلیل قرار گرفت. در تحلیل عاملی تأییدی، پژوهشگر با هدف بررسی ساختار عاملی، درباره تعداد عامل ها به طور آشکار فرضیه ای بیان می کند و برازش ساختار عاملی مورد نظر در فرضیه با ساختار کوواریانس متغیرهای اندازه گیری اندازه گیری شده مورد آزمون قرار می گیرد. بدین منظور، از روش حداکثر احتمال برای برآورد الگو و از شاخص مجذور خی (χ^2)، شاخص ریشه خطای میانگین مجذورات تقریبی (RSMEA)، شاخص نیکویی برازش (GFI)، شاخص نیکویی برازش تعدیل شده (AGFI)، شاخص برازش هنجار شده (NFI) و شاخص برازش هنجار نشده (NNFI) به عنوان ملاک های انطباق الگو با داده های مشاهده شده، استفاده شد. نتایج اجرای تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که مدل پیشنهادی ساختار سه عاملی خرد از برازش مناسبی برخوردار است. اطلاعات حاصله در شکل ۲ ارائه شده است.

¹ Lizrel



شکل ۲: ضرایب استاندارد حاصل از تحلیل عاملی تأییدی برای فرم کوتاه مقیاس خرد در تحلیل عاملی تأییدی با استفاده از شاخص های فوق، برازش و روایی ابزار، مورد آزمون و بررسی قرار گرفت. ساده ترین و مختصرترین روش برای برازش مناسب مدل آن است که شاخص های AGFI، GFI به یک نزدیک تر و (بین ۰/۹۰ تا ۱/۰۰) و ریشه خطای میانگین مجذورات تقریبی (RMSEA) نیز کمتر از ۰/۱۰ باشد (کارشکی، ۱۳۹۸). با انجام تحلیل عاملی تأییدی، شاخص های برازش مدل محاسبه گردید. اطلاعات مورد نظر در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳: خلاصه شاخص های نیکویی برازش الگوی کلی فرم کوتاه مقیاس خرد

NNFI	NFI	AGFI	GFI	RSMEA	Df	χ^2
۰/۸۰	۰/۸۱	۰/۸۳	۰/۸۹	۰/۰۹۸	۵۱	۲۲۹/۶۱

با توجه به شاخص های مندرج در جدول ۳، مقدار شاخص RMSEA کمتر از ۰/۱۰ است که نشان می دهد مدل از برازش نسبتاً خوبی برخوردار است. دو شاخص AGFI و GFI هرچند به ۰/۹۰ نزدیک است، اما شاخص های مناسبی برای برازش مدل محسوب نمی شوند، چرا که این شاخص ها تحت تأثیر حجم نمونه هستند و برای حجم نمونه بالا مناسب نیستند.

به منظور تعیین شاخص نسبت روایی محتوایی، از ۱۰ نفر از متخصصان خواسته شد در مورد اهمیت و ضرورت گویه های مقیاس اظهار نظر نمایند و بر این اساس، شاخص CVR برای تک تک گویه ها محاسبه گردید. حداقل میزان شاخص قابل قبول بر اساس جدول لاشه^۱ و با توجه به تعداد متخصصین (۱۰ نفر)، ۰/۶۲ است (لاشه، ۱۹۷۵). تمامی شاخصهای محاسبه شده بالاتر از این میزان قرار داشتند، لذا مقیاس از روایی محتوایی خوبی برخوردار بود.

به منظور بررسی روایی همگرا، از اجرای فرم بلند مقیاس خرد آردلت استفاده شد. لذا شرکت کنندگان در پژوهش، علاوه بر پاسخ دهی به مقیاس کوتاه خرد، به سؤالات مقیاس بلند نیز پاسخ دادند. جدول ۴ همبستگی بین نمرات کل و نمرات سه عامل مقیاس های بلند و کوتاه خرد را گزارش می دهد .

جدول ۴ : ضرایب همبستگی بین ابعاد سه گانه فرم های بلند و کوتاه مقیاس خرد

مقیاس		فرم کوتاه				فرم بلند		
		کل	شناختی	تاملی	عاطفی	کل	شناختی	تاملی
فرم کوتاه	کل	۱						
	شناختی	۰/۸۵	۱					
	تاملی	۰/۸۳	۰/۵۷	۱				
	عاطفی	۰/۷۸	۰/۵۰	۰/۴۶	۱			
فرم بلند	کل	۰/۵۷	۰/۵۰	۰/۴۷	۰/۴۴	۱		
	شناختی	۰/۵۲	۰/۵۰	۰/۴۱	۰/۳۵	۰/۸۷	۱	
	تاملی	۰/۴۷	۰/۴۱	۰/۳۹	۰/۳۷	۰/۸۵	۰/۶۴	۱
	عاطفی	۰/۴۴	۰/۳۳	۰/۴۳	۰/۳۴	۰/۷۹	۰/۵۰	۰/۵۰
								۰/۰۰۰P=

¹ Lawshe

براساس اطلاعات جدول ۴، نمرات سه عامل فرم کوتاه مقیاس خرد با نمرات کل آزمون از همبستگی بالایی برخوردار است ($0/85$ ، $0/83$ ، $0/78$). همچنین بین نمرات ابعاد سه گانه دو فرم بلند و کوتاه مقیاس خرد همبستگی مثبت و معناداری وجود دارد. بنابراین فرم کوتاه مقیاس خرد از روایی همگرایی کافی برخوردار است.

برای تعیین پایایی فرم کوتاه مقیاس خرد از روش همسانی درونی استفاده شد. ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس $0/72$ محاسبه گردید. همچنین ضرایب آلفای کرونباخ برای مؤلفه های شناختی، تأملی و عاطفی به ترتیب $0/68$ ، $0/71$ و $0/69$ به دست آمد. این ضرایب نشان می دهد که مقیاس خرد فرم کوتاه از پایایی قابل قبول و کافی برای دانشجو معلمان برخوردار است.

بحث و نتیجه گیری

رشد ابعاد مختلف خرد از جمله مباحث حوزه روانشناسی تربیتی است. خرد یک ویژگی مثبت قابل درک است، بنابراین دانش روانشناسی و روان پزشکی، تأثیر مطلوب خرد بر سلامت روان را مطالعه کرده اند. در سطح کلی تر، خرد بینشی استثنایی به موقعیت های افراد و معنایی از زندگی شان است. یکی از زمینه هایی که به رشد خرد کمک می کند دریافت آموزش مناسب است. به دانشگاه ها و مراکز آموزش عالی به عنوان بستر مناسبی برای آموزش خرد توجه بسیاری شده است. باتوجه به اهمیت مقوله خرد و آموزش آن به افراد، توسعه و اعتباریابی ابزاری برای اندازه گیری خرد ضروری است. هدف پژوهش حاضر، بررسی شاخص های روان سنجی مقیاس خرد (3D-WS-12) در دانشجو معلمان بود. نتایج این مطالعه با تأیید ساختار عاملی، به طور تجربی از الگوی اندازه گیری فرم کوتاه مقیاس خرد حمایت کرد. به بیان دیگر، از نظر اندازه گیری، یافته های مطالعه حاضر، از ویژگی های فنی، روایی و پایایی فرم کوتاه مقیاس خرد حمایت کرد. این یافته ها با نتایج پژوهش های توماس و همکاران (۲۰۱۵)، کرد نوقایی و همکاران (۱۳۹۴) همخوان است. بر این اساس، بعد شناختی دانش در باره جنبه های مثبت و منفی طبیعت بشر، محدودیت ذاتی این دانش و غیرقابل پیش بینی بودن و عدم قطعیت زندگی است. بعد عاطفی نیز شامل وجود هیجانات مثبت نسبت به دیگران و رفتارهای دلسوزانه و همدلانه با آنها و همچنین عدم وجود بی تفاوتی و هیجانات و رفتارهای منفی

نسبت به دیگران است. در این راستا بعد تأملی، به ضرورت شناخت خود، نقاط ضعف و محدودیت های خود اشاره دارد و بیان می کند که فرد در برخورد با پدیده های مختلف درک کند که ممکن است دیدگاه وی تنها دیدگاه نباشد و دیگران نظرمتفاوتی داشته باشند. با توجه به این یافته ها می توان نتیجه گرفت که همسو با نتایج پژوهش های توماس و همکاران (۲۰۱۵) و آردلت (۲۰۰۳) سؤالات مناسبی انتخاب شده است و مقیاس بدون تغییر و یا حذف احتمالی برخی سؤالات ساختار خود را حفظ می کند. بنابراین تفاوت های فرهنگی و نژادی و تجارب مختلفی که دانشجویان ایرانی تجربه می کنند، سبب نشده است که میزان خرد در مقایسه با دانشجویان انگلیسی زبان، متفاوت ارزیابی شود.

یافته های پژوهش با یافته های منظمی تبار و همکاران (۱۳۹۸) در دو بعد شناختی و عاطفی همخوان است. یافته های این پژوهشگران علاوه بر این دو، ابعاد دیگر شامل «از خود فراروی/ هدفمندی و جستجوی معنا»، «انعطاف پذیری/ گشودگی به تجربه» را برای سازه خرد مطرح می کند. از نظر آنها بعد از خود فراروی/ هدفمندی و جستجوی معنا به توانایی دیدن مسائل از بالا، بینش کلی و عمیق نسبت به مسائل، اهمیت به خوشبختی خود و افراد جامعه، فرارفتن از حوزه جزئیات و ظواهر، جامع نگری، داشتن فراشناخت یک جور، عاشق بودن، خرد آمیخته با ایمان، عدم ظاهربینی، اهداف صرفاً مادی نداشتن، داشتن اهداف صحیح انسانی، استفاده حداکثری از امکانات برای رسیدن به هدف اشاره دارد. بعد انعطاف پذیری و گشودگی به تجربه نیز به انعطاف پذیر بودن، استفاده مناسب از همه تجربه ها برای حل مسئله، خشک مغز نبودن، تلاش در دیدن موقعیت یا مسئله از زوایای گوناگون، تک بعدی نبودن، خود را در بند یک نظریه قرار ندادن، گوش کردن به همه نظرات و شنیدن نظرات مخالف به هنگام بحث و در برخورد با مشکل اشاره دارد.

یافته های پژوهش حاضر با پژوهش اکبری و همکاران (۱۳۹۵) و اشمیت و همکاران (۲۰۱۲) در بعد تأملی هم راستا است. از نظر اشمیت، بعد تأملی بیانگر توانایی فرد در تفکر به گذشته و زندگی کنونی به شکلی خوشایند است. آنها همانند آردلت (۲۰۰۳) معتقدند که بعد تأملی سبب می شود افراد یاد بگیرند به جای واکنش به شرایط ناخوشایند، واقعیت شرایط جاری را بپذیرند.

درمجموع ضرایب پایایی و روایی مناسب این مقیاس، کوتاه بودن و سهولت اجرا، شرایط استفاده وسیع پژوهشگران را از این ابزار فراهم می آورد. بنابراین مقیاس حاضر که میزان خرد

دانشجویان را به خوبی مورد سنجش قرار می دهد، در جامعه ایرانی از دقت بالا و قابلیت اعتماد خوبی برخوردار بوده و می تواند در موقعیت های تربیتی و پژوهشی مورد استفاده قرار گیرد و زمینه پژوهش های متعدد در قلمرو روانشناسی تربیتی را فراهم آورد. با این وجود، کفایت روانسنجی این مقیاس تنها در دانشجویان دختر دانشگاه فرهنگیان بررسی شده است که از محدودیت های این پژوهش محسوب می شود. همچنین محدودیت سنی دانشجویان شرکت کننده در پژوهش و معطوف بودن یافته ها به طیف سنی خاص، از دیگر محدودیت های پژوهش به شمار می رود. بنابراین پیشنهاد می شود که در پژوهش های بعدی، روایی و پایایی این ابزار در سایر جمعیت ها از جمله در سایر دانشگاه ها و رشته های تحصیلی مورد بررسی قرار گیرد تا بتوان با اطمینان بیشتری از این ابزار استفاده نمود. همچنین با توجه به معطوف شدن پژوهش بر جنسیت و طیف سنی خاص، پیشنهاد می شود در مطالعات بعدی، نقش سایر متغیرهای جمعیت شناختی مانند سن و جنسیت در میزان خردمندی افراد مورد بررسی قرار گیرد. یافته های این پژوهش مبنایی برای انجام پژوهش های بعدی در دانشگاه فرهنگیان به عنوان دانشگاهی مأموریت گرا در تربیت معلمان خردمند و فکور، از اهمیت بالایی برخوردار است.

منابع و ماخذ

- اسعدی، سمانه؛ امیری، شعله و مولوی، حسین. (۱۳۹۴). تحول خردمندی از دوره نوجوانی تا سالمندی. *مجله روانشناسی*، ۱، ۷۳، ۳۷-۵۲.
- چراغی، فرشته. (۱۳۹۴). مفهوم سازی خرد بر پایه مطالعه ساختار عاملی: مقایسه کیفی و کمی نظریه های (ضمنی و رسمی) خرد. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت معلم، تهران.
- چراغی، فرشته؛ کدیور، پروین؛ عسگری، علی؛ فرزاد، ولی اله. (۱۳۹۴). مفهوم خرد بر پایه دو رویکرد نظری متفاوت: یک همبستگی بنیادی. *تازه های علوم شناختی*، ۱۷، ۳، ۴۷-۵۴.
- سعدی پور، اسماعیل. (۱۳۹۳). روش های تحقیق در روان شناسی و علوم تربیتی. تهران: نشر دوران.
- کرد نوقابی، رسول؛ جهان، فائزه، رشید، خسرو و رضایی، اکبر. (۱۳۹۴). سنجش خرد در ایران. *فصلنامه اندازہ گیری تربیتی*، ۶، ۲۲، ۱۸۷-۲۱۲.

- ملک محمدی، حسین، رحمانی شمس، حسن، حشمت، قاسم، فرامرزی راد، بهروز (۱۳۹۶). بررسی مفهوم خرد در بزرگسالان با استفاده از صفات شخصیتی. *مجله اصول بهداشت روانی*، ۱۹، ۳، (ویژه‌نامه سومین کنفرانس بین‌المللی نوآوری‌های اخیر در روان‌شناسی، مشاوره و علوم رفتاری)، ۲۱-۲۸.
- Ardel, M. (2000a). Antecedents and effects of wisdom in old age: A longitudinal perspective on aging well. *Research on Aging*, 22, 360-394.
 - Ardel, M. (2000b). Intellectual Versus Wisdom-Related Knowledge: The Case for a Different Kind of Learning in the Later Years of Life. *Educational Gerontology: An International Journal of Research and Practice* 26:771-789.
 - Ardel, M. (2003). Empirical assessment of a Three - Dimensional Wisdom Scale. *Research on Aging*, 25 (3), 275-324.
 - Ardel, M. (2010). Are older adults wiser than college students? A comparison of two age cohorts. *Journal of Adult Development*, 17, 193-207.
 - Ardel, M. (2011). The measurement of wisdom: a commentary on Taylor, Bates, and Webster's comparison of the SAWS and 3D-WS. *Exp. Aging Res.* 37, 241-255.
 - Arlin, Patricia Kennedy. (1990). *Wisdom: The Art of Problem Finding*. Pp. 230-43 in *Wisdom: Its' Nature, Origins, and Development*, edited by R. J. Sternberg. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
 - Atarodi Beimorghi, A., Hariri, N., & Babalhavaeji, F. (2017). Effect of wisdom and intellectuality on social health. *Journal of Research & Health*, 7, 1, 624-636.
 - Bergsma, A., & Ardel, M. (2012). Self-reported wisdom and happiness: An empirical investigation. *Journal of Happiness Studies*, 13, 481-499.
 - Baltes, P. B., Staudinger, U. M., Maercker, A., & Smith, J. (1995). People nominated as wise: A comparative study of wisdom-related knowledge. *Psychology and Aging*, 10, 2, 155-166.
 - Cheraghi, F. (2014). Wisdom conceptualization based on the study of factor structure: a qualitative and quantitative comparison of their theory (implicit and formal) of wisdom. Master Thesis. Teacher Training University, Tehran.
 - Cheraghi, F., Kadivar, P., Ardel, M., Asgari, A., & Farzad, V. (2015). Gender as a Moderator of the Relation Between Age Cohort and Three-Dimensional Wisdom in Iranian Culture. *The International Journal of Aging and Human Development*, 0, 0, 1-24.

- Fung, S., Chow, E.O. & Cheung, C. (2020). Development and validation of a brief self-assessed wisdom scale. *BMC Geriatr* 20, 54.
- Greene, J. A., & Brown, S. C. (2009). The wisdom development scale: Further validity investigations. *International Journal on Aging and Human Development*, 68, 289-320.
- Jeste, Dilip V. & Lee, Ellen E. (2019). The Emerging Empirical Science of Wisdom: Definition, Measurement, Neurobiology, Longevity, and Interventions. *Harvard Review of Psychiatry*, 27, 3, 127-140.
- Mitchell, L. K. (2016). *An Exploration of Wisdom in Mid- to Older-Aged Adults: An Australian Context*. A thesis submitted for the degree of Doctor of Philosophy, The University of Queensland: School of Psychology.
- Mitchell, L. K., Knight, B. G., & Pachana, N. A. (2017). Wisdom across the ages and its modern day relevance. *International Psychogeriatrics*, 29, 8, 1231–1234.
- Sternberg, R. J. (1998). A Balance Theory of Wisdom.” *Review of General Psychology*, 2, 347–365.
- Sternberg, R. J. (2004). What is wisdom and how can we develop it? *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 164–174.
- Thomas, L., Bangen. K., Ardelt, M., Jeste, D. (2015). Development of a 12-Item Abbreviated Three-Dimensional Wisdom Scale (3D-WS-12): Item Selection and Psychometric Properties. *Assessment*, 1-12.
- Webster, J.D. (2003). An Exploratory Analysis of a Self-Assessed Wisdom Scale. *Journal of Adult Development* ,10 ,13 –22.
- Webster JD, Taylor M, Bates G. (2011). Conceptualizing and measuring wisdom: A reply to Ardelt reply. *Exp Aging Res* 2011, 37(2):256-259.

Investigating the Factors Affecting the Quality of Education and Teaching in Farhangian University from the Student-Teacher Perspective (Case Study: Campuses in Khuzestan Province)

Mohammad Makvandi¹

Quality is the adaptation of the status of higher education to the mission, goal and expectations of relevant and interested people in academic affairs. Quality in higher education is not a fixed point but a movement and a strategic goal. The purpose of this study is to identify the factors affecting the quality of education and teaching at Farhangian University from the perspective of students-teachers. The statistical population of this study is all students-teachers to study in the academic year of 1398-99 in the campuses of Khuzestan province, which are 2200 people. Among them, 30 people were selected by purposive sampling method. Data collection continued until theoretical saturation. The data collection tool is a semi-structured interview. For analysis the data were used for content analysis and the interviews were interpreted. The results showed that from the student-teacher perspective, seven factors had the highest role in the quality of teaching and learning, including: personal characteristics and professions of teachers, classroom management, lesson planning, Physical space, educational evaluation by professors, the role of education, the role of Farhangian University.

Keywords: quality of education; Teaching quality, student-teachers; Education, Farhangian University.

¹ Lecturer of Department of Educational Sciences, Abadan Arvand Branch Farhangian university , Abadan, Iran. mohammadmakvandi@yahoo.com

Assessing and comparing the readability level of Farsi reading books in the third grade of elementary school based on reading techniques

Faezeh Kondori¹

The aim of this study was to measure and compare the level of readability of Farsi books in the third grade of elementary in the academic year 1399-1400 based on four techniques of Flash, Gunning Fock, Fry and Laflin to measure the level of readability in terms of proportion between texts with age and understanding of students as well as access to the degree of adherence to the principles of planning such as simple sequence principle , it has focused on the difficulty of structuring. The research method is quantitative content analysis and descriptive statistical method. Based on the sensitivity of Farsi books in the first elementary school due to the role of the country's formal literacy infrastructure and the importance of the third grade for teaching advanced levels of the four main language skills, which leads to deepening comprehension and thinking and creativity in other subjects. The statistical population of the study was considered to be the newly reading Farsi textbook of the third grade of elementary school. For all four techniques, three samples from the beginning, middle and end of the book were randomly selected and based on formulas, diagrams and tables specific to all four techniques, first analyzed and then compared with each other. The results indicate that, firstly, the principle of simple sequence is not observed in the contents of the book, secondly, the level of readability of the book is very difficult and higher than the level of comprehension and ability of third grade elementary students.

Keywords: Content Analysis, Readability Level, Fry ,Veganing , Fock, Flash and Laughlin Techniques, Third Farsi Book of Reading.

¹ Undergraduate student, Science Education, Farhangian University of Shahid Hashemi nejad, Mashhad, Iran. daryakondori@gmail.com

The study of the teacher training in Finland (Jamk Professional Teacher Training University)

Sharareh Sadat Sarsarabi¹

International experiences of teacher training in developed countries and the process of acquiring and developing professional skills can help to improve the programs and methods of education and implementation of courses in our country. In order to achieve this goal, the methods of planning and implementation of student-teacher curricula in Finland are studied. This research was conducted with a qualitative approach and using a descriptive analytical method. The required information collected through direct observation of professional teacher training university in Finland and the study of library documents as well as the translation of research articles. The results showed that Finland has comprehensive professional development programs and experimental schools related to universities to increase the quality of work. University education prepares teachers for research and employment and includes a major contribution to clinical practice in a model school where students learn how to deliver research-oriented education and supervise beginners. In the end, suggestions made to those involved in teacher training to get the optimal implementation of training courses.

Keywords: Teacher Training Curriculum, Jamk Professional Teacher Training, Finland.

¹ Assistant Professor, Farhangiyān University, dr.sarsarabi@cfu.ac.ir

Investigating the role of components of quality of work life, training atmosphere, commitment and organizational culture on the dimensions of psychological empowerment (Case study: Bushehr Farhangian University)

Mashallah Khorshidi¹, Mohsen Mohamdi²

Today, one of the main concerns of the country's higher education system is the empowerment of its human resources and their optimal use for competitive advantage, sustainable development, and the quantitative and qualitative improvement of the teaching-learning system in universities. The purpose of this study was to investigate the role of components of quality of work life, educational conditions, commitment and organizational culture on the dimensions of psychological empowerment of professors from the perspective of professors of Farhangian University of Bushehr. The research method was descriptive-correlation modeling of structural equations. The statistical population of the study includes all professors of Farhangian University of Bushehr (720 people). The sample size was determined using Cochran's formula 250 and the questionnaire was distributed among them using simple random sampling method. Data collection tools: five questionnaires: Walton (1973) Quality of Work Life Quality, Tracey & Tews Organizational Training climate (2005), Mir Allen Organizational Commitment (1984), Denison (2000) Organizational Culture, and Spritzer-Mishra (1996) were collected. Data analysis was performed using SPSS and LISREL software. The results showed that the components of quality of work life, training, commitment and organizational culture have a positive and significant effect on the organizational psychological empowerment of professors at Farhangian University of Bushehr. In order of priority, the components of organizational culture, organizational commitment and quality of work life had the most, and the components of conditions and organizational training space had the least effect on the psychological empowerment of employees. According to the fit indices of the tested model, the final model has a relatively good fit.

Keywords: quality of work life, training condition, commitment and organizational culture, empowerment.

¹ Organization. mashallahkhorshidi@gmail.com

² management

Content analysis of the third elementary math book based on problem solving planning With the help of Shannon entropy

Gholam Hosein Askarirobati¹, Zari Khalili Kelaki²

Problem solving is the core of the math curriculum. The purpose of this study is to evaluate the content of the third-grade elementary math textbook based on problem solving planning. The present study is applied in terms of purpose and descriptive in terms of type, which is done by quantitative content analysis and is a unit of analysis of questions, exercises and problems. In analyzing the data obtained from this study, frequency and Shannon entropy were used. The statistical population of this research was the whole third grade elementary mathematics textbook in the academic year 1398-1399. To analyze the content of the book, a list of different types of problems was used by Reese et al., Which includes eight different types of problems that should be considered in problem solving planning. The results of this analysis showed that in different parts of the content of the book, proper distribution and uniformity of different types of problems have not been used.

Keywords: third grade elementary math textbook, content analysis, problem solving planning, Shannon entropy.

¹ Secretary of Mathematics, Education of Tehran Province, Tehran, Iran.
askary2010@gmail.com

² Elementary Teacher, Education of Tehran Province, Tehran, Iran.

Investigating the relationship between job stress and job performance of primary school teachers

Mohamad Jalalzadeh,¹ Zakiyeh Nasirian²

The aim of this study was to investigate the relationship between job stress and job performance of primary school teachers in Tabas. the purpose of this study is practical and in terms of method is descriptive - correlation and cross – sectional. The statistical population of the study includes all primary school teachers in Tabas city in the academic year of 1998-99, numbering 320. 175 people were selected using Krejcie and Morgan table as a sample size by simple random sampling. Simple linear regression test was used to analyze the results. The results showed that the effect of job stress variable with a coefficient of -0.454 on job performance is significant. Also, the results of the sub-hypothesis test showed that the effect of job stress dimensions, except for the control dimension, on the job performance of primary school teachers in Tabas city is significant. Therefore, considering the importance of teachers' job performance, it is necessary to pay attention to reducing job stress in order to increase teachers' job performance. it is suggested to the educational organization to provide pleasurable and energetic spaces and eliminate unpleasant and stressful factors in instructional environments through the installation of joyful visual boards and bracing images.

Keywords: Job stress, Job performance, Elementary school teachers, Tabas city.

¹ Education tabas. mjalalzade1361@yahoo.com

² teacher / education tabas

The profile of "grouping" in the mirror of the classroom management

Zohreh Meshkibaf Moghaddam,¹ Mahdie Rahimi²

It is important to teach social participation and research about the role of the group in strengthening human interactions and the processes of teaching-learning and in classroom management. The purpose of this study is to review and improve the current situation by studying the performance of teachers in how to form a group in classroom management. This "retrospective" study based on the natural facts of the lives of teachers and their students in the classroom, was conducted during the years 1393 to 1398 in all seven areas of Mashhad. The "qualitative" research approach was "documentary-analytical" and the "content analysis" technique was used. The results of some of the theoretical foundations of this study confirm the benefits of group use, cooperation and collaboration in strengthening the sense of participation and enhancing learning processes, but field evidence in the classroom is not adapted with the results of another part of the theoretical studies that show except rare cases of teachers and students do not enjoy the benefits of grouping much in many classrooms. In this regard, various forms of grouping were identified and finally recommendations were made for future officials, teachers and researchers. The innovation of this research is in the way of using its data that no similar research has been done in this range of information data from real classes on this subject.

Keywords: grouping, classroom management, internship observations.

¹ Department of Educational Sciences, Hasheminejad Campus, Farhangian University, Mashhad, Iran. z.mmoghadam@gmail.com

² Educational Sciences, Hasheminejad Campus, Farhangian University, Mashhad, Iran.

Investigation of psychometric properties the short form of wisdom scale in student-teachers

Foroogh Poortaheri,¹ Zahra Azad Disfani²

Abstract

This study aimed to validate the Ardel's short form of wisdom scale (3D-WS-12). The statistical population included all student-teachers of Farhangian University-Shahid Hasheminejad Girls' Campus in Mashhad. According to Krejcie and Morgan's sample size selection table, 311 teacher students were selected by the stratified proportional sampling method and responded to both short and long forms of Ardel's wisdom scale. Confirmatory factor analysis was used to determine the validity using LISREL software and Cronbach's alpha coefficient was used to evaluate the reliability. Confirmatory factor analysis showed that the factor structure of the scale is appropriate for measuring the three cognitive, affective and, reflective factors of the data. The correlation of this scale with the long form of wisdom scale showed that all three factors of short - form with high form factors have a high and significant correlation and both scales measure the same structures. The reliability coefficient of the test was 0.72. Accordingly, the short form of wisdom scale has appropriate psychometric properties and can be used to measure the wisdom structure in student-teachers and also as a research tool.

Keywords: Wisdom scale, Confirmatory factor analysis, Internal consistency

¹Faculty of Educational Sciences and Psychology, Ferdowsi University of Mashhad, Iran.

² Instructor, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Shahid Hasheminejad Campus, Mashhad, Iran. Zahra.azad47@yahoo.com

In This Issue:

Investigating the Factors Affecting the Quality of Education and Teaching in Farhangian University from the Student-Teacher Perspective (Case Study: Campuses in Khuzestan Province)
Mohammad Makvandi

Assessing and comparing the readability level of Farsi reading books in the third grade of elementary school based on reading techniques
Faezeh Kondori

The study of the teacher training in Finland (Jamk Professional Teacher Training University)
Sharareh Sadat Sarsarabi

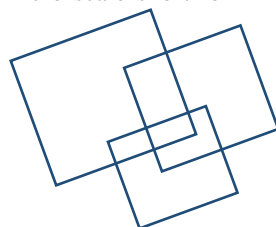
Investigating the role of components of quality of work life, training atmosphere, commitment and organizational culture on the dimensions of psychological empowerment (Case study: Bushehr Farhangian University)
Mashallah Khorshidi , Mohsen Mohamdi

Content analysis of the third elementary math book based on problem solving planning
With the help of Shannon entropy
Gholam Hosein Askarirobati , Zari Khalili Kelaki

Investigating the relationship between job stress and job performance of primary school teachers
Mohamad Jalalzadeh , Zakiyeh Nasirian

The profile of "grouping" in the mirror of the classroom management
Zohreh Meshkibaf Moghaddam , Mahdie Rahimi

Evaluation of factor structure, validity and reliability of micro-scale short form in student-teachers
Foroogh Poortaheri , Zahra Azad Disfani



Pouyesh Journal

**In Teaching Educational Studies
and Counseling**

12

▪ Vol . 6

▪ spring&summer, 2020

▪ Pages, 190
