



دانشگاه فردوسی
پرویس شهید مفتحی نژاد

دوفصلنامه پویش

در آموزش علوم تربیتی و مشاوره

۱۳

▪ سال ششم

▪ پاییز و زمستان ۱۳۹۹

▪ ۲۰۰ صفحه



دانشگاه فردوسی
پردیس شهید هاشمی نژاد

دفتر فصلنامه پیش

در علوم تربیتی

۱۳

و مشاوره

سال ششم

پاییز و زمستان ۱۳۹۹

۲۰۰ صفحه

صاحب امتیاز: دانشگاه فرهنگیان

مدیرمسئول: دکتر مهناز بزمی

سردبیر: دکتر صدیقه کاظمی

مدیر داخلی: دکتر مهری اعزازی

عضای هیئت تحریریه

دکتر بهروز مهرام

دکتر صدیقه کاظمی

دکتر انسی کرامتی

دکتر مرضیه دهقانی

دکتر شراره سادات سرسرای

دکتر حسین کارشکی

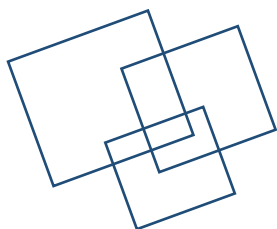
دکتر محمد نوریان

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..... ارزیابی مدیریت کلاس های درس چندپایه مدارس ابتدایی از دیدگاه راهبران آموزشی سید محمد سیدکلان، عبدالحسین حیدری.

۱۹..... رابطه ابعاد کیفیت زندگی کاری و جو سازمانی با رفتار شهروندی سازمانی در بین معلمان مسعود اسدی، زینب شکوری.

۳۷..... نقش مؤلفه های کارکرد خانوادگی در پیش بینی تفکرات خودکشی گرایانه دانش آموزان حسین عابدی پریجا.

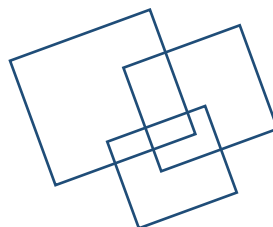
۵۴..... تأملی در نقش عوامل سه گانه تقویت بر ابعاد تربیتی با الهام گرفتن از نظریه یادگیری اجتماعی و آموزه های دینی... علی سعیدی، ابوبکر ثالث

سامانه یادگیری الکترونیکی (LMS) دانشگاه فرهنگیان: بررسی مزایا و معایب بر اساس تجربیات استادکاربر (۱۳۹۹-۱۳۹۴) روشنک آذری.

۶۸..... طراحی و تدوین الگوی برنامه درسی با رویکرد آموزش ترکیبی در مقطع متوسطه سکینه شرفی، طلعت صباغ حسن زاده، وجیهه ظهور پرونده.

۹۱..... بررسی تاثیر ابعاد مدیریت ارزش بر عملکرد سازمانی مبتنی بر استاندارد آموزشی ایزو ۱۰۰۱۵ (مورد مطالعه: دانشگاه فرهنگیان بوشهر) ماشاءاله خورشیدی.

۱۱۹..... طراحی، اجرا و ارزشیابی بازی آموزشی برای مبحث جدول تناوبی در درس شیمی پایه ی دهم بهرام صالح صدق پور ، علیرضا کرمی گزافی ، شیما ذبیحی فر.



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 به‌شرط 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.
تصره : ارائه تصویر ، جدول ، اشکال و نمودارها در متن مقالات بلامانع است.

ارزیابی مدیریت کلاس های درس چندپایه مدارس ابتدایی از دیدگاه راهبران آموزشی^۱

سید محمد سیدکلان^۲ و عبدالحسین حیدری^۳

چکیده

هدف از این پژوهش، بررسی نحوه مدیریت کلاس چندپایه مقطع ابتدایی از دیدگاه راهبران آموزشی در شهرهای نیر و سرعین در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ می باشد. این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر روش توصیفی از نوع پیمایش است. جامعه آماری متشکل از کلیه راهبران آموزشی (۹۱ نفر راهبر آموزشی) است که حجم نمونه آماری با استفاده از جدول مورگان ۷۴ نفر انتخاب و با روش تصادفی ساده آزمون شدند. برای جمع آوری اطلاعات از پرسشنامه محقق ساخته که روایی و پایایی آن ها محاسبه شده بود استفاده گردید. جهت تجزیه و تحلیل داده ها از آزمون T تک نمونه ای و آزمون رتبه بندی فریدمن استفاده شده است که بر اساس نرم افزار آماری SPSS 22 انجام گردید. نتایج تحلیل مربوط به نحوه مدیریت کلاس های چندپایه مقطع ابتدایی نشان داد که مسائل و مشکلات آموزگاران در اداره کلاس های چندپایه از متوسط به بالا است. عوامل موفقیت آمیز در بهبود مدیریت کلاس درس چندپایه توسط آموزگاران، راهنمایی های روشن و صریح آموزگاران در کلاس بیشترین میانگین آماری و زیر نظر گرفتن همه دانش آموزان کلاس های درس چندپایه کمترین اولویت را دارا می باشند. در نتیجه، توصیه می گردد حتی المقدور از رشد کلاس های چندپایه در مدارس روستایی کاسته شود و از مدارس تجمیعی یا شبانه روزی برای حل مشکلات این مدارس استفاده گردد.

واژگان کلیدی: مدیریت کلاس، کلاس درس چندپایه، مدارس ابتدایی، راهبران آموزشی و تربیتی.

^۱ تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۹/۸/۲۹ - تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۹/۹/۱۹

^۲ دکتری مدیریت آموزشی، گروه آموزش ابتدایی، دانشگاه فرهنگیان، اردبیل، ایران.

M.siedkalan@gmail.com

^۳ استادیار گروه زبان و ادبیات، دانشگاه فرهنگیان اردبیل

مقدمه

امروزه برای رسیدن به اهداف هر برنامه‌ای ارزیابی آن جزو شاه‌کلیدهای هر سازمانی محسوب می‌گردد. با توجه به بند ۳۱ و راهکار ۴؛ بازطراحی و کارآمد سازی نظام نظارت و راهنمایی تعلیماتی سند تحول بنیادین در آموزش و پرورش، تبیین مفهوم ارزیابی و جایگاه آن در مقطع ابتدایی نظارت و راهبری آموزشی در مناطق روستایی بوده است. این در حالی است که راهبری آموزشی و تربیتی مختص کشور ما نبوده است بلکه خیلی از کشورهای دیگر نیز از راهبر آموزشی بیشترین سودمندی‌ها را برده‌اند. برای مثال: کشورهای ژاپن، انگلستان، کانادا که مناطق صعب‌العبور دارند از این نظارت بهره برده‌اند (بن و نیست و مک ایوان^۱، ۲۰۰۰). وزارت آموزش و پرورش ایران نیز از سال ۱۳۹۵ طرح راهبر آموزشی را در کشور به اجرا درآورده است که بر اساس این طرح، راهبر آموزشی ضمن برخورداری از شایستگی‌ها و صلاحیت‌های دانشی و مهارتی روزآمد؛ هدایت، راهبری و نظارت بر فرآیندهای آموزشی و پرورشی از طریق بهره‌گیری از شیوه‌ها و روش‌های مناسب با تمرکز بر فعالیت مدارس در جهت دستیابی به تعالی مدیریت مدرسه و رشد و بالندگی حرفه‌ای کارکنان در راستای تسهیل تحقق اهداف آموزشی و پرورشی را بر عهده دارد (صادق پور، ۱۳۹۵). هدف از حضور راهبران آموزشی ارائه خدمات راهنمایی و مشاوره‌ای آموزشی و تربیتی به معلمان و کارکنان مدارس تحت پوشش است و ایجاد محیطی صمیمی برای هدایت آنان در برنامه‌های اقدام پژوهی و درس پژوهی در مدارس تحت پوشش و با نگاه تحولی در امر نظارت و راهبری است. اگرچه، این طرح با پیشینه‌ی راهنمای تعلیماتی در کشور یادآور خیلی از مسائل همچون بازرسی و ... است، اما رویکرد جدید این طرح با طرح راهنمای تعلیماتی متفاوت بوده است؛ چراکه این طرح به‌عنوان یک هدف تسهیل‌کننده و یاری‌دهنده آموزگاران در کلاس‌های چندپایه بوده است که با اجرای آن موانع و مشکلات کلاس درس با مشارکت آموزگاران شناسایی و رفع می‌گردد. بنابراین، محققان با طرح این مسئله با هدف ارزیابی کمی و کیفی مدیریت کلاس‌های چندپایه از دیدگاه راهبران آموزشی و تربیتی در مناطق روستایی در راستای بهبود مدیریت کلاس‌های چندپایه به پژوهش میدانی پرداختند.

ابتدا برای حصول اطمینان از روشن نمودن مسئله مورد پژوهش به سخنان مدیرکل آموزش ابتدایی وزارت آموزش و پرورش در این ارتباط اشاره می‌کنیم:

^۱. Benveniste & McEwan

«نظارت و راهبری آموزشی یکی از اصلی‌ترین وظایف مدیران مدارس است. در برخی مدارس روستایی و مناطق محروم به‌ویژه کلاس‌های چندپایه که اساساً توسط یک یا چند معلم محدود اداره می‌شوند و مدیر به معنای واقعی وجود ندارد، ضروری است افرادی توانا به‌عنوان «راهبر آموزشی» جایگزین مدیر و معاون مجتمع شوند و فرآیند آموزش و یادگیری در مدارس را هدایت، نظارت و راهبری کنند.»

باید گفت که تدریس در کلاس‌های چندپایه، پدیده تازه‌ای نیست. در برخی از کشورها، به‌ویژه در کشورهای اسلامی، چندین قرن از این روش آموزشی در مدرسه‌های مذهبی استفاده شده است. در کشورهایی مثل چین و نپال، پیش از اجباری شدن آموزش ابتدایی و نیز در کشورهایی که تحت سلطه استعمار قرار داشتند، تدریس در کلاس‌های چندپایه از قدمت یک‌صد ساله برخوردار است (آقازاده و فاضلی، ۱۳۸۹). در ایران نیز با توجه به عواملی نظیر؛ جمعیت شناختی، جغرافیایی، اقتصادی و ... همچنین به‌منظور برقراری عدالت آموزشی، دادن حق طبیعی آموزش به‌تمامی کودکان واجب‌التعلیم، تشکیل کلاس‌های چندپایه اثر چشمگیری داشته است. در تعریف و ترسیم مفهوم کلاس‌های چندپایه باید گفت؛ این کلاس‌ها به دلیل تحت پوشش قرار دادن دانش‌آموزان دو یا بیش از دوپایه‌ی تحصیلی در یک کلاس درس شرایط و مقتضیات منحصربه‌فردی دارند و تدریس در این کلاس‌ها از پیچیدگی خاصی برخوردار بوده و الگوی ویژه خود را دارد. لذا فرایند یاددهی و یادگیری در این کلاس‌ها از اهمیت خاصی برخوردار است (فیروزی و همکاران، ۱۳۸۷: ۹). بنابر کارکرد راهبران آموزشی و تربیتی در تسهیل نمودن مسائل و مشکلات فرایند یاددهی- یادگیری در کلاس‌های چندپایه این پژوهش به دنبال ارزیابی مدیریت کلاس‌های چندپایه در مناطق روستایی است. در تعریف مدیریت کلاس درس چندپایه باید گفت که مدیریت کلاس با پیش‌بینی‌ها و روندهای ضروری برای ایجاد و حفظ محیطی که در آن یاددهی و یادگیری اتفاق می‌افتد، تعریف شده است (دوک، ۱۹۷۹؛ به نقل از آقازاده و فاضلی، ۱۳۸۹). هدف اولیه مدیریت کلاسی اثربخشی، ایجاد یک محیط یادگیری و افزایش رفتار مطلوب است (مک لود^۱، ۲۰۰۵)؛ بنابراین می‌توان گفت تدریس در کلاس‌های چندپایه و مدیریت آن به‌طور اثربخش یکی از ضروری‌ترین مسائل در آموزش ابتدایی کشور محسوب می‌گردد و این تحقق نخواهد پذیرفت مگر اینکه آموزگاران سرآمد در کلاس‌های چندپایه به کار گرفته شود. برای کاستن از مشکلات این کلاس‌ها یکی از

^۱. Mcleod

راهکارهای سند تحول بنیادین (راهکار ۴ بند ۳۱؛ بازطراحی و کارآمد سازی نظام نظارت و راهنمایی تعلیماتی) در کشور ما استفاده از معلم معلمان یا همان راهبر آموزشی و تربیتی جهت تسهیل امر یادگیری و جلوگیری از افت تحصیلی دانش آموزان در این مدارس است. بر اساس پژوهش بشیری حدادان، محمودی، رضاپور و ادیب (۱۳۹۴)، مسائل و مشکلات کلاس های چندپایه از نظر کارشناسان و معلمان ابتدایی چندپایه؛ کمبود وقت معلمان، نامناسب بودن فضای آموزشی، کمبود وسایل و تجهیزات کمک آموزشی، عدم نظارت کارشناسان آموزشی، تعدد پایه ها، ارزشیابی پیچیده، روش های کنترل نظم، ارتباط با والدین گزارش شده است.

بررسی های انجام شده در این مقوله مهم آموزشی و پرورشی (استفاده از راهبران آموزشی در راهبردی کلاس های چندپایه)، در اغلب کشورهای دنیا اجمالی و پراکنده اند (مک ایوان، ۱۹۹۸؛ هامرسلی-فلاتچر و برندرت^۱، ۲۰۰۵؛ راویندران^۲، ۲۰۱۸ و جونز^۳، ۲۰۱۷)، که در این زمینه اقدامات زیادی در کشور ما صورت پذیرفته است؛ اما با توجه به نقش و اهمیت این مسئله یعنی ارزیابی مدیریت کلاس های چندپایه، پرداختن به مشکلات این طرح در سال های نخست اجرا نیازمند چاره اندیشی جدی است.

این دغدغه در حالی شکل می گیرد که یکی از مسائل و مشکلات موجود در دوره ابتدایی به اعتقاد متخصصان نظام های آموزشی، وجود مشکلات آموزشی و تربیتی در کلاس های چندپایه است (هرمنز^۴، ۲۰۰۸؛ روسل، راو و هیل^۵، ۱۹۹۸). از آنجاکه نظریات متعددی از همان آغاز تعلیم و تربیت به ویژه در دهه های پایانی، در مورد تحولات مدیریت کلاس چندپایه، کیفیت آموزشی (شیوه ها، روش ها، تجهیزات) و تربیت نیروی انسانی کارآمد برای این کلاس ها به وجود آمده است؛ پس بهبود کیفیت در این کلاس ها یک ضرورت محسوب می شود (کوپر و التون-چالکرافت^۶، ۲۰۱۸). در این برهه از زمان در اکثر کشورهای دنیا، برای جلوگیری از بی سوادی در روستاهای دورافتاده و کم جمعیت، دولت ها خواهان مدارس دارای کلاس های چندپایه و حاکمیتی کردن آن بوده اند (کاراربا، کلارک و ادانوقو^۷، ۲۰۱۸). فارغ از قضاوت پیرامون این دیدگاه ها، کلاس داری در این کلاس ها، همواره فراز و نشیب هایی به همراه داشته

¹ Hammersley-Fletcher & Brundrett

² Ravindran

³ Jones

⁴ Hermans

⁵ Russell, Rowe & Hill

⁶ Cooper & Elton-Chalcraft

⁷ Karareba, Clarke & O'Donoghue

که بررسی آن چراغ راه تصمیمات آینده برای بهبود مدیریت کلاس‌های چندپایه توسط راهبران آموزشی است (ترامپ^۱، ۲۰۱۷؛ دریسکول^۲، ۲۰۱۷؛ چیونگ و یون^۳، ۲۰۱۷؛ مولریان-کین^۴، ۲۰۰۷).

در بررسی نظام‌های آموزش و پرورش کشورها باید اذعان نمود که سیستم بومی و مدیریت کلاس‌های چندپایه در کشورهای مختلف یکسان نیستند. این در حالی است که در اکثر کشورها در کنار مدارس تک‌پایه اجازه تأسیس مدارس چندپایه به افراد و گروه‌های اجتماعی داده می‌شود (کوپر و التون-چالکرافت، ۲۰۱۸). مشارکت مردم و همکاری بین مدیران مدارس و خانواده‌ها و دیگر نهادهای اجتماعی امری لازم برای پیشرفت آموزش و پرورش محسوب می‌شود (لایت وود و همکاران^۵، ۲۰۱۰). در ایران هم شیوه‌ی اداره کلاس‌های چندپایه دارای تنوع گسترده‌ای بوده است هرچند هنوز مدارس تک‌پایه بیشتر هستند و سهم مدارس تک‌پایه با دیگر مدارس قابل‌مقایسه نیست، اما مدارس چندپایه هم در حال اجرا است و دانش‌آموزان برحسب شرایط و امکانات خود در مدارس تک‌پایه یا چندپایه تحصیل می‌کنند.

با توجه به تحقیقات آقازاده و فاضلی (۱۳۸۹) در دهه‌های اخیر، ایجاد و گسترش کلاس چندپایه در کنار مدارس تک‌پایه، کیفیت آموزش و پرورش را تحت تأثیر قرار داده است. از آنجایی که مردم با وجود چنین مدرسی می‌توانند از بقیه افراد از نظر آموزش و یادگیری عقب نمانند از آن تا حدودی استقبال می‌کنند. معلمان و مسئولان نیز چون منابع مالی خود را به‌طور مستقیم از دولت دریافت می‌کنند؛ بنابراین، نسبت به جلب رضایت دولت و آموزش و پرورش بیشتر احساس مسئولیت می‌کنند. مدارس چندپایه در کل، موجب تأمین هرچه بیشتر انتظارات دولت و آموزش و پرورش و در نهایت ارتقای سطح کیفی آموزش و پرورش در مناطق دورافتاده می‌شود. بدین لحاظ، علی‌رغم کم‌وکاست‌های ویژه در این گونه از مدارس، باید گفت در برخی از کشورها از این گونه مدارس به لحاظ توانمندسازی دانش‌آموزان حمایت می‌شود (لیوود^۶، ۱۹۹۹ و لیتل^۷، ۱۹۹۵، ۲۰۰۱ و ۲۰۰۶). آقازاده و فاضلی (۱۳۸۹) به این نتیجه رسیده‌اند که چون دانش‌آموزان این نوع کلاس‌ها ساعاتی از روز را به‌صورت مستقل و اصطلاحاً خود آموخت با حداقل نظارت معلم سپری می‌کنند چنانچه معلم با آگاهی و مهارت

1. Thrupp

2. Driscoll

3. Cheung & Yuen

4. Mulryan-Kyne

5. Leithwood & et al.

6. Lloyd

7. Little

لازم روند فعالیت‌های کلاسی را هدایت کند به تدریج باید بر خود رهبری و خودارزیابی دانش آموزان این کلاس‌ها افزوده شود؛ اما در کشور ما پژوهش‌هایی که در خصوص اهمیت کلاس‌های چندپایه چاپ شده است از جمله؛ رئوف ضیائی (۱۳۷۲)؛ نعمت‌اله (۱۳۸۷)؛ کیانی (۱۳۸۲)؛ خاکباز (۱۳۷۶)؛ سلطانی (۱۳۷۶)؛ اسدکی (۱۳۸۱) و فضل‌ی (۱۳۸۲) که هر کدام از آن‌ها به نحوی در این حوزه به نتایجی رسیده‌اند. علی‌رغم تحقیقات پیشین، محققان نیز با توجه مسئله حاضر به ارزیابی مدیریت کلاس‌های چندپایه از دیدگاه راهبران آموزشی و تربیتی در مناطق روستایی شهرهای نیر و سرعین پرداخته‌اند تا برآیند حاصل از آن در جهت بهبود مدیریت کلاس‌های درس چندپایه برای متولیان آموزش و پرورش به کار آید.

پیشینه عملی

جنابی نمین، خدائی و حسینی (۱۳۹۸) در پژوهشی تحت عنوان مدیریت کلاس‌های چند پایه مدارس ابتدایی شهرستان گرمی؛ آسیب‌ها و راهکارها به ده آسیب و ده راهکار اشاره کرده‌اند که نشان می‌دهد آسیب‌های مدیریت کلاس عبارتند از: عدم مدیریت زمان متناسب با محتوای کتب درسی، تجارب و مهارت‌های کم آموزگاران در کاربست شیوه‌های نوین مدیریتی، مختلط بودن و عدم سنخیت فرم‌های سنی دانش آموزان، ادغام پایه‌های مختلف در یک پایه، فرایند ناخواسته‌ای بودن کلاس‌های چندپایه و نگرش تک پایه‌ای وزارت آموزش و پرورش، فقدان امکانات آموزشی نوین، عدم ثبات نیروی انسانی و جابجایی مداوم، وجود عوامل مخل انضباطی در کلاس درس، کاهش انگیزه بین معلمان چندپایه، عدم همخوانی انتظارات اولیاء با انتظارات مدرسه.

بشیری حدادان و همکاران (۱۳۹۴) در پژوهشی به توصیف تجارب و ادراک معلمان و کارشناسان از آموزش در کلاس‌های چندپایه دوره ابتدایی مناطق روستایی کلیبر پرداخته‌اند. روش پژوهش آن‌ها کیفی و از نوع پدیدارشناسی بوده است. جامعه پژوهش شامل کلیه کارشناسان و معلمان چندپایه دوره ابتدایی مناطق روستایی کلیبر بوده که از بین آن‌ها، نمونه آماری شامل؛ چهار نفر کارشناس آموزشی و بیست نفر از معلمان چندپایه ابتدایی با روش نمونه‌گیری هدفمند، انتخاب شده‌اند. اطلاعات با استفاده از مصاحبه‌ی کیفی نیمه سازمان‌یافته، گردآوری شده و با به‌کارگیری روش پیشنهادی اسمیت، مورد تحلیل قرار گرفته است. یافته‌ها نشان داد؛ در ده مضمون اصلی؛ علت تشکیل کلاس‌های چندپایه، مشکلات کلاس‌های چندپایه، عوامل مؤثر در افزایش بازدهی کلاس‌های چندپایه، روش‌های کنترل نظم در کلاس‌های چندپایه، مشکلات مربوط به دانش آموزان چندپایه، مشکلات

مربوط به معلمان چندپایه، مشکلات مربوط به خانواده، مشکلات مربوط به عدم مطابقت چندپایگی با ساختار نظام آموزش فعلی، محاسن کلاس‌های چندپایه، پیشنهادهایی برای کاهش مشکلات کلاس‌های چندپایه، می‌توان ارائه نمود.

جونز (۲۰۱۷) در رساله دکتری خویش تحت عنوان ادراکات متداول آموزش معلمان در کلاس‌های چندپایه و دیدگاه‌های آن‌ها در توسعه اجتماعی دانش آموزان بدین نتایج دست‌یافته‌اند: معلمان و مربیانی که سن آن‌ها بالاتر بود کلاس‌های چندپایه را برای دانش‌آموزانشان مفید می‌دانستند به طوری که آن‌ها اذعان داشته‌اند این کلاس‌ها در توسعه مهارت‌های اجتماع‌پذیری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان اثربخش بوده است. مربیانی که دانش و مهارت‌های رهبری دانش‌آموزان را به‌عنوان دارایی در کلاس‌های چندپایه داشتند با آن‌هایی که چنین مهارتی را نداشتند موفق‌تر بودند. در آخر توصیه‌شده است تغییر در برنامه‌های اعتبار سنجی شامل آموزش و تدریس در کلاس‌های چندگانه و ارائه خدمات اضافی در کلاس‌هایی با بیش از دو سطح کلاس انجام گیرد.

ترامپ^۱ (۲۰۱۷) در مقاله خویش با عنوان کمک به معلمان و رهبران مدرسه جهت تبدیل‌شدن به فرا-انتقادی^۲ از اصلاحات آموزشی در سطح جهانی اذعان کرده است که امروزه آموزش معلم برای مدارس ابتدایی با مشکل بزرگی مواجه شده است یا به‌جای آن مجموعه‌ای از ارتباطات متقابل لازم است. اگر معلمان بخواهند از نسل‌های فعلی و آینده برخوردار باشند، باید جهان نئولیبرال و جهانی‌شدن و موقعیت معلمان درون آن را درک کنیم برای همین معلم در کلاس درس تنها کافی نیست بلکه باید به معلمان کمک ویژه‌ای برای رهبری کلاس خود شود.

رامراتان و نوبان^۳ (۲۰۱۳) در مقاله ای به بررسی چگونگی تجربه معلمان در کلاس‌های چند پایه پرداخته است و تدریس خود را برای پاسخگویی به چالش‌های دستورالعمل‌های درسی در این نوع کلاس‌ها تطبیق می‌دهد. یافته‌ها نشان می‌دهد که معلمان با چالش‌هایی روبرو شده‌اند که شامل عدم آموزش مناسب، حمایت ناکافی از طرف ذینفعان، و عدم کارگاه‌های آموزشی برای معلمان چند پایه و کمبود منابع در مدرسه است و این چالش‌ها آموزش و یادگیری را در این کلاس‌ها دشوار می‌کند.

¹ . Thrupp

² . Extra-Critical

³ . Ramrathan & Ngubane

مولریان - کین (۲۰۰۷) در مقاله‌ای به بررسی چگونگی آماده‌سازی معلمان کلاس‌های چندپایه پرداخته است و در این مقاله ادعان نموده است که بخش بزرگی از معلمان در سراسر جهان در کلاس‌های چندپایه یا کلاس‌هایی با بیش از یک سطح آموزش خواهند دید و این امر یک الزام است. قابل‌اطمینان است که تعداد کلاس‌های چندپایه در آینده افزایش می‌یابد. با این حال، بسیاری از این مهارت‌ها باید با توجه به آمادگی معلمان برای تدریس چندپایه، یک تأکید خاص چندجانبه داده شود. این امر برنامه‌های آموزش معلمان جداگانه برای معلمان کلاس‌های چندپایه را ضروری نمی‌کند. این مقاله مقایسه‌ای بین تدریس کلاس‌های چندپایه و تک‌پایه را از لحاظ نتایج و شیوه‌های تدریس مقایسه می‌کند و اهمیت برنامه‌های آموزش معلمان مؤثر را که نیازهای معلمان را به شیوه‌ای وسیع و نه محدود می‌کند، برجسته می‌کند. محتوا برنامه‌هایی که باهدف آماده‌سازی معلمان کلاس‌های چندپایه موردبررسی قرار می‌گیرند موردبررسی قرار می‌دهد و طبقه‌بندی خاصی از محتوا که نیاز به تأکید ویژه در زمینه آموزش معلمان برای کلاس‌های چندپایه ارائه شده است، داده است.

باتوجه به مطالعات و پیشینه نظری و عملی بالا، باید گفت که پژوهشی که عیناً در خصوص این موضوع یافت شود، با توجه به گستره جستجو اینترنتی و ... پیدا نشد؛ اما آنچه در داخل و خارج از کشور در خصوص کلاس‌های چندپایه، تدریس در آن‌ها و اثربخشی این کلاس‌ها و کم‌وکاست‌های آن‌ها را بیشتر نمایان می‌کرد چندین پژوهش بوده است. از جمله پژوهش‌ها، بشیری حدادان و همکاران (۱۳۹۴) و از طرف دیگر جونز (۲۰۱۷)، ترامپ (۲۰۱۷) و مولریان - کین (۲۰۰۷) بودند که کلاس‌های چندپایه و تدریس در آن‌ها را ضروری دانسته‌اند و نیازمند آموزش‌های ویژه؛ برای همین درصد بودند که این کلاس‌ها به معلمانی دارای مهارت‌های خاص نیاز دارد که آموزش لازم را باید ببینند. حال این تصور یا سؤال پیش می‌آید که آموزش چنین معلمانی در دانشگاه اتفاق بیافتد یا اینکه این معلمان نیاز به راهبرانی دارند که آن‌ها را هدایت و رهبری کند. بر همین مبنای، این پژوهش به لحاظ نوآوری که طرح راهبران آموزشی و تربیتی در مدارس روستایی که چند سالی از اجرای آن نمی‌گذرد و ارزیابی کمی و کیفی فعالیت‌های کلاس‌های چندپایه توسط راهبر آموزشی درخور توجه نموده است.

بنا بر ملاحظات نظری و عملی (دلیل بر اینکه تاریخچه شکل‌گیری راهبران آموزشی به بیان تفاوت موجود بین معلم راهنما، راهنمای تعلیماتی و راهبر آموزشی) این پژوهش باید گفت که این طرح در آموزش و پرورش ایران باهدف کیفیت‌بخشی به مدیریت

کلاس‌های چندپایه در سال ۱۳۹۶ تصویب و اجرایی شده است و راهبران آموزشی آن دسته از معلمانی هستند که با داشتن مدرک کارشناسی یا کارشناسی ارشد آموزش ابتدایی، سابقه تدریس در کلاس‌های چندپایه، مدیریت و حضور در جشنواره‌ها، پس از پایان یک دوره ۴۰ ساعته توانسته‌اند برای ارتقای سطح کیفی کلاس‌های چندپایه، از مدارس بازدید کنند (صنعتگران، ۱۳۹۶: ۲۶). این افراد با شرح وظایف بازدید ماهانه، بررسی طرح درس و ارائه راهنمایی‌های لازم، نیازسنجی و تعیین اولویت‌های آموزشی، حضور در شورای آموزگاران، هدایت و نظارت بر عملکرد آموزشی و تربیتی مدارس و ارائه پیشنهاد‌های مناسب و خدمات راهنمایی و مشاوره‌ای به معلمان و کارکنان مدارس در طول سال تحصیلی با ارزشیابی از تمامی فعالیت‌های مدارس فعالیت می‌کنند (دستورالعمل راهنمای فعالیت‌های راهبران آموزشی، وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۶). با وجود این، جهت کیفیت‌بخشی به اهداف این طرح، محققان نیز به لحاظ اینکه یکی از وظایف راهبران آموزشی در بازدید از کلاس‌های درس چندپایه مسائل و مشکلات مدیریت کلاس‌های چندپایه است؛ ضرورت ارزیابی مدیریت کلاس‌های درس چندپایه از دیدگاه راهبران آموزشی مهم تلقی می‌گردد.

سوالات پژوهش

- ۱) مسائل و مشکلات آموزگاران در اداره کلاس‌های چند پایه شامل چه مواردی می‌شوند؟
- ۲) چه عواملی می‌توانند بر بهبود کلاس داری آموزگاران کلاس‌های چندپایه تأثیرگذار باشند؟
- ۳) عوامل موفقیت‌آمیز در بهبود مدیریت کلاس‌های درس چندپایه کدامند؟

روش پژوهش

این پژوهش بر اساس نوع هدف، کاربردی و توسعه‌ای و از نظر روش توصیفی از نوع پیمایشی است. چراکه باهدف ارزیابی مدیریت کلاس‌های درس چندپایه مدارس ابتدایی مناطق روستایی شهرهای نیر و سرعین از دیدگاه راهبران آموزشی اما در کشور ما پژوهش‌هایی که در خصوص اهمیت کلاس‌های چندپایه چاپ شده است بیشتر سطحی بوده و به شیوه توصیفی انجام پذیرفته است. جامعه آماری تحقیق متشکل از کلیه آموزگاران کلاس‌های چندپایه به تعداد ۹۱ نفر و ۹ راهبر آموزشی (۵ راهبر آموزشی در نیر و ۴ راهبر آموزشی در سرعین) که حجم نمونه آماری با استفاده از جدول مورگان ۹ راهبران آموزشی و ۷۴ نفر

معلم کلاس های چندپایه با روش تصادفی ساده انتخاب شدند. در جمع آوری اطلاعات محققان با دو گام اساسی رویرو بوده اند: ۱. در گام اول، با مطالعه اسناد جمع آوری شده از کلاس های چندپایه روستایی به جهت فعالیت ها و عملکرد راهبران آموزشی و تربیتی به شناسایی گویه های مسائل و مشکلات مدیریتی کلاس های چندپایه برای ارزیابی کمی پژوهش در قالب یک پرسشنامه محقق ساخته ۳۰ سوالی با ۳ مولفه اصلی که هر کدام ۱۰ گویه را شامل می شدند بسنده کردیم، مقیاس پاسخگویی با استفاده از طیف لیکرت از خیلی کم (۱) تا خیلی زیاد (۵) ترسیم شده است. ۲. در گام دوم، براساس گویه ها و نشانگر پرسشنامه محقق ساخته که روایی آن توسط کارشناسان آموزش ابتدایی در ادارات بررسی گردید، با اعمال تغییرات و اصلاحات لازم بر اساس نظر متخصصان حوزه علوم تربیتی تأیید و نهایی شد. برای سنجش پایایی پرسشنامه نیز از روش آلفای کرونباخ استفاده شد ضریب آلفا ۰/۹۲ به دست آمد. سپس پرسشنامه در نمونه های آماری مورد نظر توزیع و گردآوری شد. جهت تجزیه و تحلیل داده ها علاوه بر آمار توصیفی؛ شاخص های مرکزی و پراکندگی (میانگین، انحراف استاندارد، کمینه و بیشینه و ...)، آمار استنباطی (آزمون T تک نمونه ای، آزمون رتبه بندی فریدمن و ...) استفاده شده است که بر اساس نرم افزار آماری Spss 22 انجام گردید.

یافته ها

در بررسی یافته های جمعیت شناختی از جمله؛ جنسیت، میزان تحصیلات، رشته تحصیلی، سابقه خدمت مطابق جدول ۱ باید گفت که از ۹ راهبر آموزشی به لحاظ جنسیتی ۶ نفر مرد و ۳ نفر زن بودند. میزان تحصیلات ۵ نفر آن ها فوق لیسانس و ۴ نفر لیسانس بودند که در رشته تحصیلی علوم تربیتی تحصیل کرده بودند که به جهت سابقه تحصیلی نیز راهبران آموزشی ۳ نفر کمتر از ۱۰ سال، ۲ نفر بین ۱۰ تا ۱۵ سال و ۴ نفر دیگر بیش از ۲۰ سال سابقه داشتند. در توصیف اطلاعات جمعیت شناختی آموزگاران چندپایه نیز، از ۷۴ نفر آموزگار ۶۵ نفر مرد (۸۸ درصد) و ۹ نفر زن (۱۲ درصد) بودند. در بررسی میزان تحصیلات، از ۷۴ نفر آموزگار ۵۲ نفر (۷۰ درصد) در مقطع لیسانس، ۱۹ نفر (۲۶ درصد) فوق لیسانس و ۳ نفر (۴ درصد) دانشجوی دکتری تحصیل داشتند که بیشترشان قریب به ۶۵ درصد آن ها در رشته آموزش ابتدایی، بقیه در رشته های علوم تربیتی و ادبیات فارسی و تربیت بدنی تحصیل کرده بودند. به جهت سابقه خدمت نیز اکثر آموزگاران قریب به ۵۲ نفر (۷۰ درصد) سابقه بیش از ۲۰ سال داشتند، ۱۳ نفر (۱۸ درصد) آن ها بین ۱۰ تا ۲۰ سال و ۹ نفر (۱۲ درصد) نیز کمتر از ۱۰ سال سابقه خدمت داشتند.

جدول شماره ۱: توصیف اطلاعات جمعیت شناختی آموزگاران

میزان تحصیلات						جنسیت					
درصد	دانشجوی دکتری	درصد	فوق لیسانس	درصد	لیسانس	درصد	زن	درصد	مرد		
٪۴	۳	٪۲۶	۱۹	٪۷۰	۵۲	٪۱۲	۹	٪۸۸	۶۵		
رشته تحصیلی						سابقه خدمت					
درصد	فارسی و ... سایر ادبیات	درصد	علوم تربیتی	درصد	آموزش ابتدایی	درصد	۲۰ سال بالا	درصد	تقریباً ۲۰ سال	درصد	کمتر از ۱۰ سال
٪۱۲	۹	٪۲۳	۱۷	٪۶۵	۴۸	٪۶۵	۵۲	٪۱۸	۱۳	٪۱۲	۹

- (۱) مسائل و مشکلات آموزگاران در اداره کلاس های چند پایه شامل چه مواردی می شوند؟
- در بررسی مسائل و مشکلات آموزگاران در اداره کلاس های چند پایه با استفاده از آزمون تی تک نمونه‌ای، با توجه به میانگین و انحراف معیار (مطابق با جدول ۲) بالاترین میانگین را گویه بی‌علاقه بودن به کلاس و بی‌توجهی به آن و کمترین میانگین مربوط به بددهنی و سوءاستفاده کلامی دانش‌آموزان در این کلاس ها بوده است.
- (۲) چه عواملی می‌توانند بر بهبود کلاس داری آموزگاران کلاس‌های چندپایه تأثیرگذار باشند؟
- همچنین در بررسی عوامل اثرگذار بر بهبود کلاس داری آموزگاران در کلاس‌های چندپایه از نظر راهبران آموزشی بالاترین میانگین را راهنمایی‌های روشن و صریح در کلاس و کمترین میانگین مربوط به بیان روشن انتظارات از دانش‌آموز در کلاس از طرف آموزگاران بوده است (مطابق با جدول ۲).

جدول شماره ۲: توصیف مشکلات و روش‌های بهبود کلاس داری آموزگاران در کلاس‌های چندپایه

انحراف استاندارد	میانگین	عوامل مؤثر بر بهبود کلاس داری	انحراف استاندارد	میانگین	مسائل و مشکلات اداره کلاس‌های چندپایه
۰/۹۷۰	۴/۱۶	نظارت و کنترل بر حرکات دانش آموز	۱/۲۸۹	۳/۵۶	وقت‌نشناسی (دیر آمدن زود رفتن دانش آموز)
۰/۸۶۴	۴/۱۷	کنترل نزدیک و مستقیم بر رفتار دانش آموز	۱/۲۹۰	۳/۲۸	سوءاستفاده‌های غیرکلامی و بدنی (ادا درآوردن و...)
۱/۱۷۹	۴/۰۱	زیر نظر گرفتن همه دانش آموزان کلاس	۱/۰۹۶	۳/۳۷	عدم رعایت نوبت و شرکت بدون نوبت در فعالیت‌ها
۰/۹۶۲	۴/۲۰	واگذاری مسئولیت به دانش آموزان	۱/۱۸۲	۳/۳۴	دادن جواب سؤال دیگران قبل از فرد موردنظر
۰/۹۸۹	۳/۹۹	وضع مقررات درون کلاسی	۱/۳۹۴	۲/۹۷	بددهنی و سوءاستفاده کلامی دانش آموزان
۱/۲۰۱	۳/۹۲	بی‌ریا و خودمانی بودن در رابطه بادانش آموز	۱/۲۴۶	۳/۴۴	جلوگیری از شرکت سایر بچه‌ها و یا ایجاد تأخیر در شرکت آن‌ها
۱/۰۲۸	۳/۹۰	بیان روشن انتظارات از دانش آموز در کلاس	۱/۲۱۱	۳/۱۷	قرار گرفته در خارج از جای تعیین شده برای فعالیت در کلاس درس
۰/۸۸۵	۴/۳۲	راهنمایی‌های روشن و صریح در کلاس	۱/۱۷۳	۳/۵۳	تنبلی و کم‌حرکی عده‌ای از دانش آموزان
۰/۸۲۸	۴/۲۱	بهره‌گیری از استدلال و صحبت منطقی بادانش آموزان	۱/۳۰۷	۳/۵۸	بی‌علاقه بودن به کلاس و بی‌توجهی به آن
۰/۹۹۵	۴/۲۳	داشتن ارتباط مؤثر کلامی بادانش آموز	۱/۲۰۹	۳/۴۳	کسانی که به علل کمرویی و خجالتی در فعالیت‌ها شرکت نمی‌کنند.
۰/۶۵۷	۴/۱۱	میانگین کل	۰/۸۰۹	۳/۳۷	میانگین کل
$P=0.05$	$Df=73$	مقدار تی تک نمونه‌ای $t = 16.050$	$P=0.05$	$Df=73$	مقدار تی تک نمونه‌ای $t = 4.327$

۳) عوامل موفقیت‌آمیز در بهبود مدیریت کلاس‌های درس چندپایه کدامند؟

در نهایت در بررسی عوامل موفقیت‌آمیز در بهبود مدیریت کلاس‌های درس چندپایه نتایج (مطابق با جدول ۳) با استفاده از آزمون تی تک نمونه‌ای نشان داد که ایجاد جو صمیمی و توأم با دوستی در دانش‌آموزان بالاترین تاثیر (رتبه اول)، تجارب معلمی آموزگاران از تدریس در کلاس‌های چندپایه (رتبه دوم) و آموزش‌های ضمن خدمت در خصوص کلاس‌های چندپایه (رتبه سوم) را بر بهبود مدیریت کلاس‌های چندپایه داشته است و کمترین میانگین مربوط به بخشنامه‌ها و آیین‌نامه‌های قانونی بوده است.

جدول شماره ۳: توصیف عوامل موفقیت‌آمیز بر بهبود مدیریت کلاس‌های چندپایه

رتبه‌بندی بر اساس آزمون فریدمن	رتبه میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	عوامل موفقیت‌آمیز در بهبود مدیریت کلاس درس چندپایه
۵	۵/۶۹	۰/۵۸	۴/۴۲	عقاید و ارزش‌های شخصی آموزگاران در رابطه با کلاس درس
۲	۵/۸۸	۰/۷۵۱	۴/۴۴	تجارب معلمی آموزگاران از تدریس در کلاس‌های چندپایه
۴	۵/۷۳	۰/۸۳۹	۴/۳۶	تجارب تدریس و کلاس داری در بدو استخدام
۳	۵/۸۰	۰/۸۵۴	۴/۳۷	آموزش‌های ضمن خدمت در خصوص کلاس‌های چندپایه
۶	۵/۵۷	۰/۸۶۱	۴/۳۳	تحقیقات و مطالعات شخصی
۹	۴/۹۷	۰/۸۸۹	۴/۲۰	نگرش و رفتار سایر همکاران و معلمان در مدرسه
۸	۵/۰۹	۰/۸۵۲	۴/۲۴	مسئولیت‌پذیری و رفتار دانش‌آموزان پایه‌های بالاتر
۱	۶/۵۱	۰/۶۳۲	۴/۶۰	ایجاد جو صمیمی و توأم با دوستی در دانش‌آموزان
۱۰	۴/۴۳	۰/۹۴۸	۴/۰۲	بخشنامه‌ها و آیین‌نامه‌های قانونی
۷	۵/۳۳	۱/۰۸۳	۴/۱۳	وسایل و امکانات رفاهی مدرسه
کای اسکور = ۴/۰۷۷		۰/۴۹۴	۴/۳۱	میانگین کل
$P=0.05$ $Df=9$		$P=0.05$	$Df=73$	مقدار تی تک نمونه‌ای $t=25.202$

بحث و نتیجه گیری

بحث و بررسی درباره روش ها و الگوهای تدریس و مدیریت کلاس درس دوره ابتدایی به ویژه کلاس های چندپایه، یکی از مباحث اساسی و کلیدی است که از نظر متخصصان برنامه ریزی درسی و روانشناسان تربیتی اهمیت ویژه ای یافته است. برخی، این مدل کلاس ها را جزو معضلات نظام آموزشی می دانند و بعضی دیگر وجود این کلاس ها را به مثابه یک فرصت آموزشی و پرورشی بهینه به شمار می آورند.

سؤال اول: نتایج تحلیل سؤال اول پژوهش نشان داد مسائل و مشکلات آموزگاران در اداره کلاس های چندپایه کدام ها هستند؟ باید گفت با توجه به میانگین متوسط به بالا، بالاترین مشکل آموزگاران در این کلاس ها، بی علاقه بودن دانش آموزان به کلاس و بی توجهی به آن ذکر شده است و کمترین مشکل، بددهنی و سوءاستفاده کلامی دانش آموزان است. این مشکلات قبلاً نیز با تحقیقات محققانی چون سلطانی تهرانی (۱۳۷۶) و اسدکی (۱۳۸۱) که این مشکلات را به دلیل کمبود وقت کافی، نقصان تجربه و کمبود اطلاعات آموزگاران در امر کلاس داری ذکر کرده اند.

سؤال دوم: نتایج تحلیل سؤال دوم پژوهش که چه عواملی می توانند بر بهبود کلاس داری آموزگاران کلاس های چندپایه تأثیرگذار باشند؟ نشان داد از بین عوامل شناسایی شده، راهنمایی های روشن و صریح آموزگاران در کلاس های چندپایه می تواند بیشترین تأثیر را داشته باشد که بایستی در این زمینه آموزگاران از لحاظ تعهد حرفه ای مشکلی نداشته باشند. این نتیجه نیز با نتایج تحقیق اسدکی (۱۳۸۱) همسو است.

سؤال سوم: نتایج تحلیل سؤال سوم پژوهش که عوامل موفقیت آمیز در بهبود مدیریت کلاس های درس چندپایه کدام ها هستند؟ نشان داد صمیمیت و دوستی بادانش آموزان در کلاس های چندپایه بالاترین تأثیر را بهبود مدیریت کلاس درس چندپایه دارا است و کمترین تأثیر نیز بخشنامه ها و آیین نامه های قانونی برای موفقیت این کلاس ها آمده است که به نظر می رسد چنانچه آموزگاران کلاس های چندپایه جوی توأم با صمیمیت و دوستی را در کلاس در پیش بگیرند موفقیت مدیریت کلاسی آن ها چند برابر خواهد شد.

به‌هرحال باید پذیرفت که این کلاس‌ها چه به‌عنوان معضل و چه به‌عنوان فرصت وجود دارند و باید در حل و بهبود مشکلات این نوع کلاس‌ها چاره‌ای اندیشید تا از افت تحصیلی زمینه‌ای دانش‌آموزان در مقاطع بالاتر تحصیلی تاندازه‌ای کاست. بنابراین، در این ارتباط با توجه به نتایج این پژوهش، استفاده از راهبران آموزشی و تربیتی جهت کمک به آموزگاران در این مدارس پیشنهاد می‌گردد؛ چراکه، نقش راهبران آموزشی و تربیتی به جهت شناسایی مشکلات مدیریت کلاس‌های چندپایه و حل مسائل آموزگاران از جمله نحوه برنامه ریزی درسی، شناخت دانش‌آموزان دارای مشکل و از همه مهم‌تر بهبود کلاس‌داری معلمان با لحاظ بُعد نظارت حمایتی است.

منابع و ماخذ

- آقازاده، محرم و فاضلی، رخساره (۱۳۸۹). *راهنمای آموزش در کلاس‌های چند پایه*. چاپ هشتم، انتشارات آبیژ.
- اسدکی، پری (۱۳۸۱). *بررسی مشکلات روشهای موجود تدریس در کلاسهای چند پایه و ارائه روش‌های مناسب‌تر تدریس در این کلاسها در شهرستان گلپایگان*، طرح پژوهشی.
- بشیری حدادان، گلشوم؛ محمودی، فیروز؛ رضاپور، یوسف و ادیب، یوسف (۱۳۹۴). *توصیف تجارب و ادراک معلمان و کارشناسان از آموزش در کلاس‌های چندپایه دوره ابتدایی مناطق روستایی کلبر*. *پژوهش‌های آموزش و یادگیری*، ۱۲ (۲)، ۱۰۷-۱۲۰.
- جنایی نمین، علی؛ خدائی، علی و حسینی، مهدی (۱۳۹۸). *مدیریت کلاس‌های چند پایه مدارس ابتدایی شهرستان گرمی؛ آسیب‌ها و راهکارها*. *فصلنامه علمی - پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۱۰ (۳۹)، ۴۹-۶۴.
- خاکباز، غلام (۱۳۷۶). *روشهای تدریس مؤثر در کلاسهای چند پایه*، *مجله رشد معلم*، آبان ماه، شماره ۲.
- رئوف ضیایی، رضا (۱۳۸۶). *برنامه ریزی، تدریس و اداره کلاسهای چند پایه*. تهران: شرکت چاپ و نشر ایران.
- سلطانی تهرانی، محمد. (۱۳۷۶). *مشکلات کلاسهای چند پایه و راه حلها*، *مجله رشد آموزش ابتدایی*، دی ماه، شماره ۴.

- صادق پور، صادق (۱۳۹۵). آیین نامه های جدید برای کیفیت بخشی به آموزش دانش آموزان. ایرنا (خبرگزاری جمهوری اسلامی ایران)، <https://www.isna.ir/news/96070503421>
- صنعتگران، زهرا (۱۳۹۶). هزار راه نرفته با راهبران آموزشی. *مجله رشد مدرسه فردا*، ۱۰۵.
- فیروزی، ژیلا؛ احمدی حصار، طوس؛ و داد هیر، زهتاب؛ علیزاده، یوسف؛ نوراللهی، بهمن و نوروزی، شکور (۱۳۸۷). *رنگین کمان: کلاسی به وسعت یک مدرسه*. اردبیل، انتشارات باغ رضوان.
- Benveniste, L. A. & McEwan, P. J. (2000). Constraints to implementing educational innovations: The case of multigrade schools. *International review of education*, 46(1), 31-48.
 - Cooper, H. & Elton-Chalcraft, S. (Eds). (2018). *Professional studies in primary education*. Sage.
 - Cheung, A. C. & Yuen, T. W. (2017). Examining the perceptions of curriculum leaders on primary school reform: A case study of Hong Kong. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(6), 1020-1039.
 - Driscoll, K. (2017). Primary School Mathematics Leaders' Views of their Mathematics Leadership Role. *40 years on: We are still learning!* 213.
 - Hermans, R. Tondeur, J. van Braak, J. & Valcke, M. (2008). The impact of primary school teachers' educational beliefs on the classroom use of computers. *Computers & Education*, 51(4), 1499-1509.
 - Hammersley-Fletcher, L. & Brundrett, M. (2005). Leaders on leadership: the impressions of primary school head teachers and subject leaders. *School leadership & management*, 25(1), 59-75.
 - Jones, G. (2017). *Alternative Educators' Perceptions of Teaching Multigrade Classes and Their Views on Students Social Development* (Doctoral dissertation, California State University, Fullerton.)
 - Karareba, G. Clarke, S. & O'Donoghue, T. (2018). Developments in Relation to Primary School Leadership in Rwanda Since the Genocide of 1994. In *Primary School Leadership in Post-Conflict Rwanda* (pp. 123-145). Palgrave Macmillan, Cham.
 - Little, A. W. (Ed). (2006). *Education for all and multigrade teaching: Challenges and opportunities*. Springer Science & Business Media.
 - Little, A. W. (2001). Multigrade teaching: towards an international research and policy agenda. *International Journal of Educational Development*, 21(6), 481-497.

- Little, A. (1995). *Multi-Grade Teaching: A Review of Research and Practice. Education Research Paper*. Department for International Development, Education Department, 94 Victoria St. London, SW1E 5JL, UK.
- Lloyd, L. (1999). Multi-age classes and high ability students. *Review of Educational Research*, 69(2), 187-212.
- Leithwood, K. Anderson, S. E. Mascall, B. & Strauss, T. (2010). School leaders' influences on student learning: The four paths. *The principles of educational leadership and management*, 2, 13-30.
- Mcleod, J.(2005). Key Element of classroom management. Landon ,Mc Grow Hill.
- McEwan, P. J. (1998). The effectiveness of multigrade schools in Colombia. *International Journal of Educational Development*, 18(6), 435-452.
- Mulryan-Kyne, C. (2007). The preparation of teachers for multigrade teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 501-514.
- Ramrathan, L., & Ngubane, T. I. (2013). Instructional leadership in multi-grade classrooms: What can mono-grade teachers learn from their resilience?. *Education as Change*, 17(sup1), S93-S105.
- Ravindran, L. (2018). *The Effects of School Culture Impacting on the Process of Change*. In Redesigning Learning for Greater Social Impact (pp. 141-147). Springer, Singapore.
- Russell, V. J. Rowe, K. J. & Hill, P. W. (1998). Effects of Multigrade Classes on Student Progress in Literacy and Numeracy: Quantitative Evidence and Perceptions of Teachers and School Leaders.
- Thrupp, M. (2017). Helping Teachers and School Leaders to Become Extra-Critical of Global Education Reform. In A Companion to Research in Teacher Education (pp. 401-411). Springer Singapore.

رابطه ابعاد کیفیت زندگی کاری و جو سازمانی با رفتار شهروندی سازمانی در بین معلمان^۱

مسعود اسدی^۲، زینب شکوری^۳

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه ابعاد کیفیت زندگی کاری و جو سازمانی با رفتار شهروندی سازمانی در بین معلمان زن و مرد انجام گرفت. روش پژوهش از نوع همبستگی و جامعه آماری شامل کلیه معلمان شهرستان البرز بود. نمونه مورد بررسی ۲۴۰ معلم (۱۶۰ زن و ۸۰ مرد) بودند که با روش نمونه گیری در دسترس انتخاب شدند. ابزار پژوهش «پرسشنامه جو سازمانی»، «پرسشنامه کیفیت زندگی کاری» و «پرسشنامه رفتار شهروندی سازمانی پادساکوف وهمکاران» بود. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از آزمون t گروه‌های مستقل، ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون گام به گام انجام شد. از بین مؤلفه‌های کیفیت زندگی کاری، متغیر محیط امن کار توانست ۳/۵ درصد از واریانس مربوط به نوع دوستی را تبیین کند. متغیرهای محیط امن کار و پرداخت منصفانه توانستند در دو گام ۵/۴ درصد از واریانس مربوط به وظیفه شناسی را پیش بینی کنند. قانون‌گرایی در سازمان و پرداخت منصفانه توانستند در دو گام ۴/۵ درصد از واریانس مربوط به بردباری را تبیین نمایند. یکپارچگی و انسجام اجتماعی در سازمان توانستند ۸/۶ درصد از واریانس مربوط به متغیر آداب اجتماعی را پیش بینی کنند. همچنین نتایج ضریب رگرسیون نشان داد از بین مؤلفه‌های جو سازمان رفتار بیگانه معلمان توانست ۱۹ درصد از واریانس مربوط به نوع دوستی را تبیین کند. متغیرهای رفتار بیگانه معلمان، رفتار حرفه‌ای معلمان و رفتار بیگانه معلمان توانستند در سه گام ۴۶ درصد از واریانس وظیفه شناسی را پیش بینی کنند. رفتار حرفه‌ای معلمان، رفتار صمیمی معلمان و رفتار بیگانه معلمان توانستند در سه گام ۲۲ درصد از واریانس بردباری را پیش بینی کنند. رفتار صمیمی معلمان و ممانعت مدیر توانستند در دو گام ۵/۳ درصد از واریانس متغیر احترام را پیش بینی کنند. رفتار حمایتی مدیر نیز توانست ۲/۱ درصد از واریانس متغیر آداب اجتماعی را تبیین نماید. نتایج آزمون t گروه‌های مستقل نشان داد که بین زنان و مردان در هیچ یک از مؤلفه‌های رفتار شهروندی سازمانی تفاوت معنادار وجود ندارد.

واژگان کلیدی: کیفیت زندگی کاری، جو سازمانی، رفتار شهروندی سازمانی، معلمان.

^۱ تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۹/۹/۱۲ - تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۰/۱/۲۳

^۲ دکتری مشاوره، استادیار گروه علوم تربیتی و روانشناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه اراک، اراک، ایران - m-asadi@araku.ac.ir

^۳ مشاور در آموزش و پرورش

مقدمه

با پیچیده شدن روز افزون جوامع امروزی، رسالت سازمان‌ها برای برآوردن انتظارات جوامع، حساس و مهم‌تر می‌شود، به طوری که می‌توان اذعان کرد دنیای امروز، دنیای سازمان‌هاست (محمدی، ۱۳۸۵). امروزه آموزش و پرورش به عنوان یکی از سازنده‌ترین سازمان‌ها و از ارکان اساسی برای توسعه آموزشی، فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی جامعه مطرح است (نوربخش و علیزاده، ۱۳۸۳). این سازمان، از عناصر مختلفی تشکیل شده است که هر کدام از این عناصر در پیشبرد اهداف آن نقش بسزایی ایفا می‌کند. معلم، به عنوان یکی از عناصر، اهمیت خاصی دارد و رضایت او می‌تواند در تحقق اهداف نظام آموزش و پرورش تأثیر بسزایی داشته باشد (هاکانن، باکر و اسشافل^۱، ۲۰۰۷؛ گرایسون و آلوازر^۲، ۲۰۰۸). عوامل متعددی در ایفای بهتر وظایف آموزشی معلمان نقش دارند که یکی از آنها، رفتار شهروندی سازمانی^۳ است (داسولت^۴، ۲۰۰۶).

مبانی نظری

رفتار شهروندی سازمانی یک رفتار فردی آگاهانه و با بصیرت است که اگر چه مستقیماً و به صراحت با سیستم پاداش رسمی سازمان بازشناخته نمی‌شود، اما در حالت کلی کارکردهای سازمان را ارتقاء می‌دهد (پاداسکوف و همکاران^۵، ۲۰۰۰) و می‌تواند بر عملکرد سازمان، به خصوص در شرایط بحرانی، تأثیرگذار باشد. در تعریفی دیگر، رفتار شهروندی سازمانی به آن دسته از رفتارهای اختیاری کارکنان اطلاق می‌شود که در شرح وظایف و نقش‌های رسمی سازمان بیان نشده و معمولاً در سیستم پاداش رسمی سازمان در نظر گرفته نمی‌شوند (مور من و بلکلی^۶، ۲۰۰۵). به عبارت دیگر، شرح وظایف رسمی در مدرسه کافی نیست؛ شرح وظایف رسمی معلمان، نمی‌تواند تمام رفتارهای مورد نیاز برای اثر بخشی و تحقق اهداف مدارس را پیش بینی کند (دیپائولا و شانن موران^۷، ۲۰۰۱؛ باگلر و سامچ^۸، ۲۰۰۵). مواجهه

^۱ - Hakanen J., Bakker B., Schaufeli, B.

^۲ - Grayson, L., Alvarez, K

^۳ - Organizational Citizenship Behavior

^۴ - Dussault, M

^۵ - Podsakoff, P.M & et al

^۶ - Moorman, R. H., & Blakely, G. L

^۷ - Dipaola, M. F., & Hoy, W. K

^۸ - Bogler, R., & Somech, A

مؤثر با شرایط و مقتضیات حاکم بر مدارس، به رفتارها و تلاش‌هایی، فراتر از آنچه در قرارداد شغلی ذکر شده است (رفتار شهروندی سازمانی)، نیاز دارد.

رفتار شهروندی کارکنان اقدامات مثبت کارکنان، برای بهبود بهره‌وری و همبستگی و انسجام در محیط کاری است (دیگیوس و همکاران^۱، ۲۰۲۰؛ ریکتا^۲، ۲۰۰۴). اورگان و همکاران^۳ (۲۰۱۸؛ ۲۰۰۶) معتقدند که رفتار شهروندی سازمانی، رفتاری فردی و داوطلبانه است که مستقیماً به وسیله‌ی سیستم‌های رسمی پاداش در سازمان طراحی نشده است، اما با این وجود باعث ارتقای اثر بخشی و کارایی عملکرد سازمان می‌شود. این تعریف بر سه ویژگی اصلی رفتار شهروندی تأکید دارد؛ اول این که این رفتار باید داوطلبانه باشد؛ یعنی نه یک وظیفه‌ی از پیش تعیین شده و نه به عنوان بخشی از وظایف رسمی. دوم این که مزایای این رفتار، جنبه‌ی سازمانی دارد و ویژگی سوم این است که رفتار شهروندی سازمانی ماهیتی چند وجهی دارد (رفتار شهروندی سازمانی به عنوان یک مفهوم چند بعدی، تمام رفتارهای نسبتاً مثبت افراد در داخل سازمان شامل: ۱- نوع دوستی (کمک به دیگر اعضای سازمان در رابطه با مشکلات و وظایف مرتبط)، ۲- با وجدان بودن (رفتارهای اختیاری که از حداقل الزامات نقش فراتر می‌رود مثل فردی که بیشتر از زمان معمول در محل کار می‌ماند و یا کارمندی که وقت زیادی را برای استراحت صرف نمی‌کند)، ۳- جوانمردی (تمایل به تحمل شرایط سخت بدون ابزار شکایت و ناراحتی)، ۴- گذشت (نشان دادن تحمل و گذشت در شرایط غیر ایده آل سازمان بدون ابراز شکایت، و ۵- رفتار مدنی (تمایل به مشارکت و مسئولیت‌پذیری در زندگی سازمانی و نیز ارائه تصویری مناسب از سازمان) را در برمی‌گیرد (کرکماز و آرکاسی^۴، ۲۰۰۹؛ یلماز و تاسدن^۵، ۲۰۰۹). با توجه به اهمیت رفتارهای شهروندی سازمانی در بهبود عملکرد سازمان، پرداختن به عوامل مؤثر بر آن حائز اهمیت است. این عوامل را می‌توان در دو دسته عوامل درون‌روانی و عوامل بیرونی و سازمانی مانند کیفیت زندگی کاری^۶ و جو سازمانی^۷ و قرار داد.

¹ - de Geus, C. J & et al

² - Riketta, M

³ - Organ, D. W

⁴ - Korkmaz, T. & Arpaci, E

⁵ - Yilmaz, K. & Tasdan, M

⁶ - Quality of Work Life

⁷ -organization climate

کیفیت زندگی کاری به مفهوم داشتن نظارتی صحیح، شرایط کاری خوب، پرداخت و مزایای مطلوب و مهم تر از همه ایجاد فضای کار چالش گرانه، مشارکتی، و اقناع کننده است. زندگی کاری با کیفیت عالی از طریق توجه به فلسفه روابط کارکنان به دست می آید و عبارت است از به کار گیری کوشش‌هایی در استفاده از زندگی کاری با کیفیت، که خود کوشش‌های منظم از سوی سازمانی است که به کارکنان فرصت‌های بزرگ‌تری برای اثرگذاری بر کارشان و تشریح مساعی در اثربخشی کلی سازمان می‌دهد (آلام و شایک^۱، ۲۰۲۰؛ تکیور و شارما^۲، ۲۰۱۹؛ جزئی، ۱۳۸۱). کیفیت زندگی کاری بر پیامدهای شخصی و چگونگی بهبود کار فردی منطبق است (حمیدی، جفری و کاترا^۳، ۲۰۱۹) و منجر به پیامدهایی مطلوبی در عملکرد، کسب اهداف، و سودآوری سازمان، و نیز ادراک برابری و اخلاقیات در کارکنان می‌شود، از این رو می‌تواند در رفتار شهروندی سازمانی کارکنان مؤثر باشد.

جو سازمانی عبارت است از مجموعه‌ای از حالات و خصوصیات یا ویژگی‌های حاکم بر یک سازمان که آن را قابل اعتماد، غیر قابل اعتماد، ترس آور و یا اطمینان بخش، تسهیل کننده، یا بازدارنده می‌سازد و از عواملی مانند رضایت شغلی، شخصیت، رفتار، سوابق، نوع مدیریت، فرهنگ سازمانی، روحیه یا انگیزش، ساختار، تکنولوژی بوجود می‌آید و سبب تمایز سازمان مشابه از هم می‌شود (امین پور، ۱۳۸۱). جو سازمانی خصوصیات داخلی یک سازمان است که دربروز رفتار سازمانی نیروی انسانی، به خصوص درخود باوری جهت اظهار نظر، مشارکت و انگیزش تأثیر می‌گذارد (پراستاویان و همکاران^۴، ۲۰۲۰؛ عسگریان، ۱۳۷۸). از آنجایی که پژوهش حاضر در سازمان آموزش و پرورش انجام شده است، جو مدرسه مورد توجه قرار گرفته است. جو مدرسه عبارت است از کیفیت نسبتاً پایدار محیط مدرسه که به وسیله معلمان تجزیه می‌شود، رفتار آنها را تحت تأثیر قرار می‌دهد و مبتنی بر ادراکات جمعی آنان است. به عبارت دیگر جو سازمانی مدرسه، حاصل روابط و کنش‌های متقابل میان گروه‌های درون مدرسه، یعنی مدیران، معلمان، کارکنان و دانش آموزان است (علاقه بند، ۱۳۷۴).

¹ - Allam, Z., & Shaik, A

² - Thakur, R., & Sharma, D

³ - Karta, W

⁴ - Prastiawan, A & et al

پیشینه پژوهش

رابطه معنادار بین کیفیت زندگی کاری و رفتار شهروندی سازمانی در مطالعات محبی فر، صفری، جعفری، احدی نژاد و ترکا (۱۳۹۱)، حسینی، کشاورزی، زارع و عربی (۱۳۹۲)، حق شناس کاشانی (۲۰۱۲) مورد تأیید قرار گرفته است. از دیگر عوامل مؤثر بر رفتار شهروندی سازمانی معلمان، می‌توان به جو سازمانی اشاره کرد. رابطه معنادار بین جو سازمانی و رفتار شهروندی سازمانی در مطالعات رضاتاید^۱ (۲۰۱۰)؛ ثمودی، فرنیاء، وحید فر و زمستانی (۲۰۱۲) و جمالی، پور ظهیر و صالحی (۱۳۸۸) مورد تأیید قرار گرفته است.

علی‌رغم اهمیت و نقش حساس رفتار شهروندی سازمانی در تمام سازمان‌ها، آن‌طور که شواهد موجود نشان می‌دهد، در مدارس، کمتر به آن توجه شده است. دلایل این امر از دو جهت قابل بررسی است؛ اول آنکه نقش مهم این متغیر، هنوز به طور کامل و گسترده درک نشده، و دیگر اینکه ممکن است بدیع بودن و بومی نشدن آن در مدارس، انگیزه‌های پژوهشی زیادی را ایجاد نکرده باشد. همچنین علی‌رغم درک اهمیت و روند رو به رشد پژوهش‌ها و نیاز آشکار مدارس به معلمان با رفتار شهروندی سازمانی بالا، هنوز به این متغیر در ایران و در سطح مدارس، توجه نمی‌شود. از آنجا که این مسئله از ضعف دانش و غفلت پژوهشگران نیز ناشی می‌شود، ضروری است این متغیر، مورد بررسی قرار بگیرد. علاوه بر آن پژوهش در مورد رفتار شهروندی سازمانی معلمان، ظرافت مهمی از نقش و شیوه تأثیر آن بر اثر بخشی مدارس را مشخص می‌کند و درک بهتر آن، به ایجاد شرایط حمایت کننده از رفتار شهروندی سازمانی معلمان و متعاقب آن اثر بخشی مدارس، کمک خواهد کرد (دیپئولا و هوی، ۲۰۰۵). با توجه به تمهیدات یاد شده، پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه‌ی کیفیت زندگی کاری و سازمانی با رفتار شهروندی سازمانی در بین دبیران انجام شده است. بر این اساس، پرسش‌های پژوهش حاضر عبارتند از:

۱- رابطه مؤلفه‌های کیفیت زندگی کاری (پرداخت منصفانه، محیط کار ایمن، تأمین فرصت رشد و امنیت مداوم، قانون‌گرایی در سازمان، وابستگی اجتماعی زندگی کاری، فضای کلی زندگی، یکپارچگی و انسجام اجتماعی در سازمان و توسعه‌ی قابلیت‌های انسانی) با رفتار شهروندی سازمانی و مؤلفه‌های آن (نوع دوستی، وظیفه‌شناسی، بردباری، احترام، آداب اجتماعی) چگونه است؟

^۱ - RazaTayed,A

۲- رابطه مؤلفه‌های جو سازمانی (رفتار هدایتی مدیر، رفتار ممانعتی مدیر، رفتار حمایتی مدیر، رفتار حرفه‌ای معلمان، رفتار صمیمی معلمان، رفتار بیگانه معلمان) با رفتار شهروندی سازمانی و مؤلفه‌های آن چگونه است؟

۳- هر یک از مؤلفه‌های کیفیت زندگی کاری به چه میزان واریانس رفتار شهروندی سازمانی را تبیین می‌کنند؟

۴- هر یک از مؤلفه‌های جو سازمانی به چه میزان واریانس رفتار شهروندی سازمانی را تبیین می‌کنند؟

۵- آیا بین مؤلفه‌های رفتار شهروندی سازمانی در بین مردان و زنان تفاوت معنی داری وجود دارد؟.

روش

جامعه، نمونه و روش نمونه گیری

پژوهش حاضر در چارچوب یک طرح غیرآزمایشی از نوع همبستگی انجام شده است. جامعه آماری این پژوهش کلیه معلمان شاغل در مقطع متوسطه شهرستان البرز استان قزوین (بالغ بر ۶۵۰ نفر) بودند. نمونه مورد نظر شامل ۲۴۰ معلم (۱۶۰ زن و ۸۰ مرد) بود که به شیوه نمونه‌گیری در دسترس، انتخاب شد. بدین صورت که ابتدا چند مدرسه به طور تصادفی انتخاب شدند و سپس از هر مدرسه تعدادی از معلمین زن و مرد را که در مدرسه حضور داشته و حاضر به همکاری بودند، مورد آزمون قرار گرفتند. میانگین سن معلمان زن ۳۶ سال و میانگین سن معلمان مرد ۳۵ سال بود. میانگین سابقه کار معلمان زن و مرد ۱۳ سال بود. ۱۰/۴ درصد از آزمودنی‌ها مجرد و ۸۹/۶ درصد از آزمودنی‌ها متأهل بودند. ۴/۶ درصد از آزمودنی‌ها دارای مدرک فوق دیپلم، ۷۹/۲ درصد لیسانس و ۱۶/۳ درصد فوق لیسانس بودند. ۹۲/۱ درصد از آزمودنی‌ها از نظر وضعیت استخدامی، رسمی و ۷/۹ درصد پیمانی بودند. لازم به ذکر است که پیش از تکمیل پرسشنامه‌های مورد نظر توسط آزمودنی‌ها، توضیحاتی در زمینه هدف پژوهش و شیوه تکمیل مقیاس‌های استفاده شده توسط پژوهشگران، برای آزمودنی‌ها ارائه گردید. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از ضریب همبستگی پیرسون^۱، رگرسیون گام به گام^۲ و آزمون t گروه‌های مستقل استفاده شد.

^۱ - Pearson correlation

^۲ - stepwise regression

ابزار پژوهش

۱. پرسشنامه رفتار شهروندی سازمانی پادساکوف وهمکاران (۱۹۹۰): این پرسشنامه که توسط پادساکوف وهمکاران (۱۹۹۰) بر اساس ابعاد پنج‌گانه او/رگان (۱۹۸۸) ساخته شده دارای ۲۴ گویه است. پرسشنامه پنج مولفه نوع‌دوستی، وظیفه‌شناسی، بردباری، احترام و آداب اجتماعی را در مقیاس طیف لیکرت هفت‌گزینه‌ای از نمره یک (خیلی کم) تا نمره هفت (خیلی زیاد) می‌سنجد. پایایی آن در تحقیقات گوناگون از جمله در پژوهش‌های شکرکن و همکاران (۱۳۸۵)، شکرکن و نعمی (۱۳۸۰)، هویدا و نادری (۱۳۸۸) برای کل پرسشنامه به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۸۸، ۰/۹۲ و ۰/۸۹ گزارش شده است. همچنین پایایی آزمون با ضریب آلفا کرونباخ برای نوع دوستی ۰/۸۵، وظیفه‌شناسی ۰/۸۲، بردباری ۰/۸۵، احترام ۰/۸۵ و آداب اجتماعی ۰/۷۰ گزارش شده است. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ ۰/۵۶ به دست آمد.

۲. پرسشنامه کیفیت زندگی کاری: این پرسشنامه توسط قلاوندی، رجایی پور، مولوی و شریف (۱۳۸۹) بر اساس مدل ریچارد والتون (۱۹۷۳) ساخته شد و شامل ۶۰ سوال در مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای از «خیلی کم» تا «خیلی زیاد» است. این پرسشنامه دارای ۸ مؤلفه است که عبارتند از: پرداخت منصفانه، محیط کار ایمن، تأمین فرصت رشد و امنیت مداوم، قانون‌گرایی در سازمان، وابستگی اجتماعی زندگی کاری، فضای کلی زندگی، یکپارچگی و انسجام اجتماعی در سازمان و توسعه‌ی قابلیت‌های انسانی. نتایج تحلیل عاملی مؤلفه‌های این پرسشنامه را مورد تأیید قرار داد. روایی آن نیز توسط متخصصان و اساتید حوزه علوم تربیتی و مدیریت تأیید و پایایی آن به روش کرونباخ ۰/۹۳ مشخص گردید. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ ۰/۸۹ به دست آمد.

۳. پرسشنامه جو سازمانی: در پژوهش حاضر برای اندازه‌گیری جو سازمانی از نسخه مقطع متوسطه پرسشنامه هالپین و دان کرافت (۱۹۶۳) استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۲۷ گویه در مقیاس طیف لیکرت ۴‌گزینه‌ای از «همیشه» تا «بندرت» است. پرسشنامه شش بُعد رفتار مدیر مدرسه و معلمان را مورد سنجش قرار می‌دهد. این ابعاد عبارتند از: رفتار هدایتی مدیر، رفتار ممانعتی مدیر، رفتار حمایتی مدیر، رفتار حرفه‌ای معلمان، رفتار صمیمی معلمان، رفتار بیگانه معلمان. روایی و پایایی آن توسط احقر (۱۳۸۶) مورد تأیید قرار گرفت. بدین شکل که روایی محتوایی پرسشنامه از طریق بررسی پرسش‌ها توسط ۶ نفر از اساتید رشته مدیریت، روان‌شناسی و مشاوره که در زمینه پژوهش از تجارب کافی برخوردار بودند، مطالعه شد و بر اساس

نظر آنها اصلاحات لازم انجام و مورد تأیید قرار گرفت. ضریب پایای پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ و روش باز آزمایی به ترتیب ۰/۸۹ و ۰/۸۷ مشخص گردید. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ ۰/۸۰ به دست آمد.

یافته ها

سؤال اول پژوهش: «رابطه مؤلفه‌های کیفیت زندگی کاری با مؤلفه‌های رفتار شهروندی سازمانی چگونه است؟»

جدول شماره ۱: ضرایب همبستگی بین نمرات مؤلفه‌های کیفیت زندگی کاری و رفتار شهروندی

سازمانی

مؤلفه‌های رفتار شهروندی سازمانی					متغیر
آداب اجتماعی	احترام	بردباری	وظیفه شناسی	نوع دوستی	
۰/۰۷۰	۰/۰۰۳	-۰/۰۶۹	-۰/۱۰۸	۰/۰۱۲	پرداخت منصفانه
۰/۰۵۴	۰/۰۰۷	۰/۱۲۳	۰/۱۶۱*	۰/۱۸۸**	محیط کار ایمن
۰/۱۵۰*	۰/۰۴۰	۰/۱۲۳	۰/۱۰۲	۰/۱۷۰**	تأمین فرصت رشد و امنیت مداوم
۰/۲۲۰**	۰/۰۷۱	۰/۱۵۷**	۰/۱۰۰	۰/۱۱۸	قانون‌گرایی در سازمان
*۰/۱۴۹	-۰/۰۱۵	۰/۰۳۸	-۰/۰۳۸	۰/۰۵۲	وابستگی اجتماعی زندگی کاری
۰/۲۳۶**	-۰/۰۴۴	۰/۱۱۴	۰/۰۴۹	۰/۰۸۵	فضای کلی زندگی
۰/۲۳۹**	-۰/۰۱۰	۰/۰۶۳	۰/۰۵۳	۰/۰۸۰	یکپارچگی و انسجام اجتماعی در سازمان
۰/۲۱۷**	-۰/۰۲۲	۰/۰۴۷	-۰/۰۱۴	۰/۲۹	توسعه‌ی قابلیت‌های انسانی
۰/۲۳۸**	۰/۰۰۹	۰/۱۱۳	۰/۰۷۶	۰/۱۴۲*	نمره‌ی کلی کیفیت زندگی کاری

N=۲۴۰ . *P<۰/۰۵ . **P<۰/۰۱

نتایج آزمون همبستگی در جدول ۱ نتایج نشان می‌دهد که محیط امن کار با نوع دوستی، و وظیفه شناسی همبستگی مثبت معنادار دارد. تأمین فرصت رشد و امنیت مداوم بانوع دوستی و آداب اجتماعی همبستگی مثبت معنادار دارد. قانون‌گرایی در سازمان با بردباری و آداب اجتماعی همبستگی مثبت معنادار دارد. وابستگی اجتماعی زندگی کاری، فضای کلی زندگی، یکپارچگی و انسجام اجتماعی در سازمان توسعه‌ی قابلیت‌های انسانی با آداب اجتماعی همبستگی مثبت معنادار دارند.

سؤال دوم پژوهش: رابطه مؤلفه‌های جو سازمانی با رفتار شهروندی سازمانی و مؤلفه‌های آن چگونه است؟

جدول شماره ۲: ضرایب همبستگی بین نمرات جو سازمانی مدرسه و رفتار شهروندی سازمانی

مؤلفه‌های رفتار شهروندی سازمانی					متغیر	میانگین و انحراف معیار
آداب اجتماعی	احترام	بردباری	وظیفه شناسی	نوع دوستی		
-۰/۰۶۹	۰/۱۰۰	۰/۲۱۰**	۰/۲۷۹**	۰/۲۳۱**	رفتار هدایتی مدیر	۳۰/۱۱۸ ۳/۱۱۸
-۰/۱۱۸	-۰/۰۶۳	۰/۰۳۹	۰/۰۵۴	۰/۰۴۴	رفتار ممانعتی مدیر	
-۰/۱۴۶*	۰/۱۰۵	۰/۱۴۷*	۰/۱۸۳**	۰/۱۳۴*	رفتار حمایتی مدیر	
-۰/۱۱۷	۰/۱۴۱*	۰/۳۹۹**	۰/۴۱۴**	۰/۳۳۳**	رفتار حرفه‌ای معلمان	
-۰/۱۲۳	۰/۱۶۳*	۰/۱۰۵	۰/۱۴۹*	۰/۱۹۷**	رفتار صمیمی معلمان	
-۰/۰۷۳	-۰/۰۶۸	-۰/۲۵۲**	-۰/۲۳۴**	-۰/۳۳۴**	رفتار بیگانه معلمان	

$N=240$. * $P<0.05$. ** $P<0.01$

نتایج آزمون همبستگی در جدول ۲ نتایج نشان می‌دهد که رفتار هدایتی مدیر با نوع دوستی، وظیفه شناسی و بردباری همبستگی مثبت معنادار دارد. رفتار حمایتی مدیر بانوع دوستی و وظیفه شناسی همبستگی مثبت معنادار و با آداب اجتماعی همبستگی منفی معنادار دارد. رفتار حرفه‌ای معلمان با نوع دوستی، وظیفه شناسی، بردباری و احترام همبستگی مثبت معنادار دارد. رفتار صمیمی معلمان با نوع دوستی، وظیفه شناسی و احترام همبستگی مثبت

معنادار دارد و رفتار بیگانه معلمان با نوع دوستی، وظیفه شناسی و بردباری همبستگی منفی معنادار دارد.

سؤال سوم پژوهش: «هر یک از مؤلفه‌های کیفیت زندگی کاری به چه میزان واریانس رفتار شهروندی سازمانی را تبیین می‌کنند؟».

جدول شماره ۳: خلاصه مدل رگرسیون گام به گام کیفیت زندگی کاری بر رفتار شهروندی سازمانی

متغیر ملاک	متغیر پیش بین	F	R	R ²	B	SE	β	T	P
نوع دوستی	محیط امن کار	۸/۷۱	۰/۱۸۸	۰/۰۳۵	۰/۰۷۳	۰/۰۲۵	۰/۱۸۸	۲/۹۵	۰/۰۰۳
وظیفه شناسی	محیط امن کار+پرداخت منصفانه	۶/۸۰	۰/۲۳۳	۰/۰۵۴	-۰/۱۵۲	۰/۰۵۷	-۰/۱۷۷	-۲/۶۶	۰/۰۰۸
بردباری	قانونگرایی در سازمان+پرداخت منصفانه	۵/۵۷	۰/۲۱۲	۰/۰۴۵	-۰/۱۷۳	۰/۰۷۷	-۰/۱۵۴	-۲/۲۳	۰/۰۲۶
آداب اجتماعی	یکپارچگی و انسجام اجتماعی در سازمان	۲۲/۲۹	۰/۲۹۳	۰/۰۸۶	۰/۰۷۶	۰/۰۱۶	۰/۲۹۳	۴/۷۲	۰/۰۰۰

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که متغیر محیط امن کار توانست نوع دوستی را بیش بینی کند و ۳/۵ درصد واریانس مربوط به نوع دوستی به وسیله متغیر محیط امن کار تبیین می‌شود. متغیرهای محیط امن کار و پرداخت منصفانه توانستند وظیفه شناسی را بیش بینی کنند و ۵/۴ درصد واریانس مربوط به وظیفه شناسی به وسیله این دو متغیر تبیین می‌شود. قانون-گرایی در سازمان و پرداخت منصفانه توانستند بردباری را بیش بینی کنند و ۴/۵ درصد واریانس مربوط به بردباری به وسیله این دو متغیر تبیین می‌شود. همچنین نتایج ضریب رگرسیون نشان داد که یکپارچگی و انسجام اجتماعی در سازمان توانست متغیر آداب اجتماعی را بیش بینی کنند و ۸/۶ درصد واریانس مربوط به متغیر آداب اجتماعی به وسیله یکپارچگی و انسجام اجتماعی در سازمان تبیین می‌شود. متغیر احترام به وسیله‌ی هیچ یک از متغیرهای پیش بین (پرداخت منصفانه، محیط کار ایمن، تأمین فرصت رشد و امنیت مداوم، قانون گرایی در سازمان، وابستگی اجتماعی زندگی کاری، فضای کلی زندگی، یکپارچگی و انسجام اجتماعی در سازمان و توسعه‌ی قابلیت‌های انسانی)، تبیین نگردید.

سؤال چهارم پژوهش: «هر یک از مؤلفه‌های جو سازمانی به چه میزان واریانس رفتار شهروندی سازمانی را تبیین می‌کنند؟».

جدول شماره ۴: خلاصه مدل رگرسیون گام به گام جو سازمانی بر رفتار شهروندی سازمانی

متغیر ملاک	متغیر	F	R	R ²	B	SE	β	T	P
نوع دوستی	رفتار بیگانه معلمان+ رفتار حرفه ای معلمان	۲۹/۲۸	۰/۴۴۵	۰/۱۹۸	۰/۱۵۶	۰/۰۳۱	۰/۲۹۷	۵/۰۶	۰/۰۰۰
وظیفه شناسی	رفتار حرفه ای معلمان+ رفتار بیگانه معلمان+ رفتار صمیمی معلمان	۲۲/۲۴	۰/۴۶۹	۰/۲۲۰	-۰/۱۸۲	۰/۰۸۷	-۰/۱۶۷	-۲/۰۹	۰/۰۳۷
بردباری	رفتار حرفه ای معلمان+ رفتار صمیمی معلمان+ رفتار بیگانه معلمان	۲۳/۲۲	۰/۴۷۷	۰/۲۲۸	-۰/۳۹۷	۰/۱۴۶	-۰/۱۶۲	-۲/۸۳	۰/۰۰۰
احترام	رفتار صمیمی معلمان+ رفتار ممانعت مدیر	۶/۶۱	۰/۲۳۰	۰/۰۵۳	-۰/۲۳۷	۰/۰۹۲	-۰/۱۸۵	-۲/۵۶	۰/۰۱۱
آداب اجتماعی	رفتار حمایتی مدیر	۵/۱۶	۰/۱۴۶	۰/۰۲۱	-۰/۰۸۹	۰/۰۳۹	-۰/۱۴۶	-۳/۲۷	۰/۰۲۴

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد که رفتار بیگانه معلمان توانست نوع دوستی را پیش بینی کنند و ۱۹ درصد از واریانس مربوط به نوع دوستی به وسیله رفتار بیگانه معلمان تبیین می‌شود. متغیرهای رفتار بیگانه معلمان، رفتار حرفه‌ای معلمان و رفتار بیگانه معلمان توانستند وظیفه شناسی را پیش بینی کنند و ۲۲ درصد از واریانس مربوط به وظیفه شناسی به وسیله این سه متغیر تبیین می‌شود. رفتار حرفه‌ای معلمان، رفتار صمیمی معلمان و رفتار بیگانه معلمان توانستند بردباری را پیش بینی کنند و ۲۳ درصد از واریانس مربوط به بردباری به وسیله این دو متغیر تبیین می‌شود. همچنین نتایج ضریب رگرسیون نشان داد که رفتار صمیمی معلمان و ممانعت مدیر توانست متغیر احترام را پیش بینی کنند و ۵/۳ درصد از واریانس مربوط به متغیر احترام به وسیله این دو متغیر تبیین می‌شود. متغیر آداب اجتماعی نیز توسط رفتار حمایتی مدیر تبیین گردید و میزان تبیین ۲/۱ درصد بود.

سؤال پنجم پژوهش: «آیا بین مؤلفه‌های رفتار شهروندی سازمانی (نوع دوستی، وظیفه شناسی، بردباری، احترام و آداب اجتماعی) در بین مردان و زنان تفاوت معنی داری وجود دارد؟».

جدول شماره ۵: نتایج آزمون t گروه های مستقل برای مقایسه میانگین نمرات مردان و زنان از نظر مؤلفه‌های رفتار شهرونی سازمانی

p	t	df	زنان	مردان	متغیرها
			میانگین (انحراف معیار)	میانگین (انحراف معیار)	
۰/۲۱۶	-۱/۲۴	۲۳۸	(۲/۲۷)۱۰/۸۱	(۲/۱۸)۱۰/۴۳	نوع دوستی
۰/۰۶۵	-۱/۸۵	۲۳۸	(۲/۵۷)۱۰/۹۵	(۲/۲۲)۱۰/۳۲	وظیفه شناسی
۰/۳۷۴	-۰/۸۹۰	۲۳۸	(۳/۱۷)۱۸/۴۴	(۳/۳۴)۱۸/۰۵	بردباری
۰/۵۶۵	۰/۵۵۷	۲۳۸	(۲/۶۰)۱۰/۰۱	(۱/۸۱)۱۰/۲۰	احترام
۰/۱۲۱	-۱/۵۵	۲۳۸	(۱/۳۲)۱۵/۲۹	(۱/۴۹)۱۵	آداب اجتماعی

نتایج آزمون t گروه‌های مستقل در جدول ۵ نشان می‌دهد که بین زنان و مردان در هیچ یک از مؤلفه‌های رفتار شهروندی سازمانی تفاوت معنادار وجود ندارد ($P > 0/05$).

بحث و نتیجه گیری

رفتار شهروندی سازمانی شامل رفتارهای آگاهانه و داوطلبان ای از جانب کارمندان است که به طور مستقیم سطح اثربخشی سازمانی را صرف نظر از چگونگی بهره وری کارمندان، افزایش خواهد داد. کار تیمی را تشویق می‌کند؛ نسبت اشتباهات را کاهش می‌دهد و مشارکت و درگیر شدن کارکنان را در مسائل سازمان، افزایش می‌دهد و به طور کلی جو سازمانی مناسبی را فراهم می‌آورد. رفتار شهروندی سازمانی از طریق اثر گذاری بر عوامل درون سازمانی از قبیل جو سازمانی، بهبود روحیه، افزایش تعهد سازمانی، رضایت شغلی، کاهش غیبت و رفتارهای مخرب شغلی و نیز با تاثیر گذاری بر بهبود عوامل برون سازمانی هم چون رضایت شغلی، کیفیت خدمات و کیفیت عملکرد کارکنان می‌شود با توجه به اهمیت این سازه پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه ابعاد کیفیت زندگی کاری و جو سازمانی با رفتار شهروندی سازمانی در بین معلمان انجام گرفت. نتایج آزمون ضریب همبستگی نشان داد که از بین مؤلفه‌های کیفیت زندگی کاری بین محیط امن کار با نوع دوستی، و وظیفه شناسی همبستگی مثبت معنادار وجود دارد. بدین معنی که هر مقدار که معلمان در محیط کار خود

امنیت بالاتری را تجربه کنند، صمیمیت، همدلی و مسئولیت پذیری بیشتری را نشان خواهند داد. تأمین فرصت رشد و امنیت مداوم بانوع دوستی و آداب اجتماعی همبستگی مثبت معنادار دارد. بدین معنی که هر قدر که معلمان فرصتهای رشد شغلی بیشتری داشته باشند و امنیت شغلی را به طور مستمر تجربه نمایند، همدلتر خواهند بود و در زندگی اجتماعی سازمانی بیشتر مشارکت خواهند کرد. قانون‌گرایی در سازمان با بردباری و آداب اجتماعی همبستگی مثبت معنادار دارد. بدین معنی که هر میزان که عملکرد سازمان مبتنی بر قوانین مورد توافق کارکنان باشد، معلمان در زمینه انتقاد شکیباتر و مشارکت بیشتری در امور سازمانی خواهند داشت. بین وابستگی اجتماعی زندگی کاری، فضای کلی زندگی، یکپارچگی و بین انسجام اجتماعی در سازمان، توسعه‌ی قابلیت‌های انسانی و آداب اجتماعی همبستگی مثبت معنادار وجود دارد. بدین معنی که هر قدر کارکنان بتوانند قابلیت‌های فردی را بیشتر توسعه دهند، انسجام بیشتری را در سازمان مشاهده نمایند و فضای کلی سازمان را رضایت بخش ببینند، مشارکت بیشتری را در امور مرتبط با سازمان نشان خواهند داد.

در زمینه میزان پیش بینی پذیری رفتار شهروندی سازمانی از طریق ابعاد کیفیت زندگی، آزمون آماری رگرسیون گام به گام نشان داد که $7/3$ درصد از واریانس مربوط به نوع دوستی به وسیله متغیر محیط امن کار تبیین می‌شود. متغیرهای محیط امن کار و پرداخت منصفانه توانستند $5/4$ درصد از واریانس وظیفه شناسی را پیش بینی کنند. قانون‌گرایی در سازمان و پرداخت منصفانه توانستند $4/5$ درصد از واریانس بردباری را پیش بینی کنند

نتایج ضریب رگرسیون نشان داد که یکپارچگی و انسجام اجتماعی در سازمان توانست $8/6$ درصد از واریانس متغیر آداب اجتماعی به وسیله متغیر یکپارچگی و انسجام اجتماعی در سازمان تبیین می‌شود. متغیر احترام به وسیله‌ی هیچ یک از متغیرهای پیش بین پرداخت منصفانه، محیط کار ایمن، تأمین فرصت رشد و امنیت مداوم، قانون‌گرایی در سازمان، وابستگی اجتماعی زندگی کاری، فضای کلی زندگی، یکپارچگی و انسجام اجتماعی در سازمان و توسعه‌ی قابلیت‌های انسانی، تبیین نگردید. این یافته‌ها به نوعی با نتایج مطالعات حق شناس (۲۰۱۲)، محبی فر، صفری، جعفری، احدی نژاد و ترکا (۱۳۹۱) حسینی، کشاورزی، زارع و عربی (۱۳۹۲) همسو است. در تبیین احتمالی این یافته‌ها می‌توان گفت کیفیت زندگی کاری یعنی نوع نگرش افراد نسبت به شغل خود. یعنی این که تا چه میزان اعتماد متقابل، توجه، قدرشناسی، کار جالب و فرصت‌های مناسب برای سرمایه‌گذاری (مادی و معنوی) در محیط کار، برای کارکنان فراهم می‌شود. بنابر این افزایش فرصت‌هایی که در آن کارکنان بتوانند

قابلیت‌های کاری خود را ارتقا دهند و امنیت شغلی بیشتری را تجربه کنند و عملکرد سازمان را در محور قانون ببینند، رفتار شهروندی سازمانی بهتری را خواهند داشت، بدین معنی که همدلتر، صمیمی‌تر خواهند بود و مشارکت بیشتری در امور سازمانی را خواهند داشت، بنابر این این یافته‌ها دور از انتظار نیستند.

همچنین نتایج ضریب همبستگی پیرسون نشان داد که از بین مؤلفه‌های جو سازمانی، رفتار هدایتی مدیر با نوع دوستی، وظیفه شناسی و بردباری همبستگی مثبت معنادار دارد. رفتار حمایتی مدیر بانوع دوستی و وظیفه شناسی همبستگی مثبت معنادار و با آداب اجتماعی همبستگی منفی معنادار دارد. بدین معنی که هر قدر رفتار و عملکرد مدیر در قبال معلمان هدایتگرانه باشد به همان میزان معلمان از نظر نوع دوستی صمیمی و همدل تر می شوند، از نظر وظیفه شناسی، مسئولیت پذیر تر و از نظر بردباری به شکیبایی برای تحمل‌پذیری انتقاد و عدم عیب جویی از سازمانو ترجیح افراد شایسته به خود راغبتر خواهند بود. رفتار حرفه‌ای معلمان با نوع دوستی، وظیفه شناسی، بردباری و احترام همبستگی مثبت معنادار دارد. رفتار صمیمی معلمان با نوع دوستی، وظیفه شناسی و احترام همبستگی مثبت معنادار دارد و رفتار بیگانه معلمان با نوع دوستی، وظیفه شناسی و بردباری همبستگی منفی معنادار دارد. بدین معنی که اگر معلمان در رابطه با همکاران خود در محیط مدرسه رفتار صمیمانه و حرفه ای تری داشته باشند، همدلی، صمیمت، مسئولیت پذیری واحترام به همکاران بیشتر خواهد بود و در سوی دیگر هر قدر که معلمان در قبال همکاران خود رفتار حاکی از بیگانه بودن داشته باشند، صمیمت، همدلی، مسئولیت پذیری و شکیبایی برای تحمل انتقاد نیز کاهش می‌یابد.

در زمینه میزان پیش بینی پذیری رفتار شهروندی سازمانی از طریق ابعاد جوسازمانی، آزمون آماری رگرسیون گام به گام نشان داد که رفتار بیگانه معلمان توانست نوع دوستی را پیش بینی کنند و ۱۹ درصد واریانس مربوط به نوع دوستی به وسیله رفتار بیگانه معلمان تبیین می‌شود. متغیرهای رفتار بیگانه معلمان، رفتار حرفه‌ای معلمان و رفتار بیگانه معلمان توانستند در سه گام وظیفه شناسی را پیش بینی کند و ۰/۴۶ واریانس مربوط به وظیفه شناسی به وسیله این سه متغیر تبیین می‌شود. حرفه‌ای معلمان، رفتار صمیمی معلمان و رفتار بیگانه معلمان توانستند بردباری را پیش بینی کنند و ۲۲ درصد از واریانس مربوط به بردباری به وسیله این دو متغیر تبیین می‌شود. همچنین نتایج ضریب رگرسیون نشان داد که رفتار صمیمی معلمان و ممانعت مدیر توانست متغیر ۵/۳ درصد از واریانس مربوط به متغیر احترام را پیش بینی کنند. متغیر آداب اجتماعی نیز توسط رفتار حمایتی مدیر تبیین گردید و میزان

تبیین ۱/۲ درصد بود. این یافته‌ها به نوعی با نتایج مطالعات رضاتاید (۲۰۱۰) ثمودی، فرنیاء، وحید فر و

زمستانی (۲۰۱۲) و جمالی، پور ظهیر و صالحی (۱۳۸۸) همسو است. در تبیین احتمالی این یافته‌ها می‌توان گفت جو سازمانی به ادراک معلمان از محیط عمومی کار در مدرسه اطلاق شده و متأثر از سازمان رسمی و غیر رسمی به شخصیت افراد و رهبری سازمان است (عباس زاده (۱۳۷۱) و می‌تواند فضای گرم، قابل اعتماد، عشق به کار و علاقه مندی به یکدیگر به وجود آورد و یا بالعکس محیطی سرد، غیر قابل اعتماد، گریزان از محل کار را دشته باشد. هرچه جو سازمانی گرمتر و صمیمی تر باشد برقراری ارتباط انسانی آسانتر و عشق به محیط کار بیشتر و سازندگی و پویایی از سرعت بیشتری برخوردار خواهد بود. جو سرد موجب جدایی، نفرت افراد از یکدیگر و کاهش بازده کاری و بی رغبتی از کار به دنبال خواهد داشت. از طرف دیگر، اعتقاد، پشتیبانی و حمایت، صبر و تحمل مدیران و رهبران، مهمترین مشخصه موفقیت الگوها و رویکرد های نوین سازمانی است (۱۳۸۸)، لذا همان‌طور که نتایج مشخص می‌کند رفتارهای حاکی از هدایت، حمایت، صمیمیت از طرف مدیر و معلمان، نتایجی شامل همدلی، مسئولیت پذیری، شکیبایی برای تحمل پذیری انتقاد را به دنبال خواهد داشت و بیگانه بودن با معلمان نیز با کاهش همدلی و صمیمیت و مسئولیت پذیری همراه خواهد بود. بنابراین این نتایج دور از انتظار نیست.

نتایج آزمون t گروه‌های مستقل نشان داد که بین زنان و مردان در رفتار شهروندی سازمانی تفاوت نتایج معنادار وجود ندارد. بر اساس یافته‌های بدست آمده می‌توان با برگزاری کارگاه های آموزشی برای معلمان زن و مرد و همچنین مدیران، ضمن روشن ساختن رابطه ابعاد کیفیت زندگی کاری و جو سازمانی با رفتار شهروندی سازمانی، جهت افزایش کارایی کارکنان اقدام کرد. بدین شکل که به مدیران مهارت‌های لازم رفتاری را جهت، ارائه رفتار حمایتی و هدایتی آموزش داده شود و به معلمان نیز مهارت‌های لازم در خصوص ارائه رفتار صمیمانه و حرفه‌های و همچنین امتناع از رفتار بیگانه به منظور ایجاد و بهبود جو سازمانی مناسب که منجر به ارتقاء رفتار شهروندی سازمانی گردد، آموزش داده شود. با توجه به نتایج تحقیق و تأیید نقش موثر ابعاد کیفیت زندگی کاری در رفتار شهروندی سازمانی معلمان، پیشنهاد می‌شود در جهت تقویت بنیادهای کیفیت زندگی کاری در مدارس، مدنظر قرار دادن الویت بندی ارائه شده از تأثیر مولفه های کیفیت زندگی کاری بر رفتار شهروندی سازمانی مورد توجه مدیران و برنامه ریزان شرکت قرار گیرد.

منابع و مآخذ

- جزنی، نسرين. (۱۳۸۱). *مدیریت منابع انسانی*، چاپ دوم، انتشارات نی، تهران
- جمالی، پور ظهیر و صالحی (۱۳۸۸). رابطه بین عوامل شغلی و سازمانی با رفتار شهروند سازمانی اعضای هیات علمی واحد های منطقه یک دانشگاه آزاد اسلامی به منظور ارائه مدل مناسب. *فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار*، ۳(۲)، ۸۷-۱۰۶.
- حسینی، سید احمد؛ کشاورزی، علی حسین؛ زارع فرجام و عربی، امین. (۱۳۹۲). بررسی رابطه بین کیفیت زندگی کاری و رفتار شهروندی سازمانی در شرکت گاز استان فارس. *مجله راهبردهای بازرگانی*، ۱(۵۰)، ۳۴۵-۳۵۸.
- شکر کن، حسین و نعمی، عبدازهرآ. (۱۳۸۵). بررسی رابطه ساده و چند گانه‌ی عدالت سازمانی با رفتار شهروندی سازمانی در کارکنان یک سازمان صنعتی در شهر اهواز. *مجله علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه اهواز*، ۳(۱۳)، ۷۹-۹۲.
- علاقه بند، علی. (۱۳۸۴). *مدیریت عمومی*. تهران: نشر روان.
- قدسی، احقر. (۱۳۸۶). بررسی نقش جو سازمانی مدرسه در استرس شغلی مشاوران دوره متوسطه شهر تهران. *مجله پژوهش های مشاوره*، ۶(۲۳): ۲۵-۴۰.
- کلدی، علی و عسگری، گیتا. (۱۳۸۲). بررسی رضایت شغلی کارکنان آموزش و پرورش ابتدایی آموزش و پرورش شهر تهران. *مجله روان شناسی و علوم تربیتی*، ۳۱(۱)، ۱۰۳-۱۲۰.
- محمدی، شهناز. (۱۳۸۵). فرسودگی شغلی و سلامت روان شناختی در دبیران. *فصلنامه روان شناسان ایرانی*، ۳(۹)، ۱۵-۲۳.
- نادری، ناهید و هویدا، رضا. (۱۳۸۸). بررسی سطح رفتار شهروندی سازمانی کارکنان دانشگاه اصفهان. *پژوهشنامه‌ی مدیریت اجرایی*، ۹(۱)، ۱۱۸-۱۰۳.
- نوربخش، مهوش و علیزاده، محمود. (۱۳۸۳). بررسی رضایت شغلی دبیران تربیت بدنی شهرستان اهواز. *فصلنامه حرکت*، ۲۲. ۱۷۱-۱۸۹.
- Allam, Z., & Shaik, A. (2020). A study on quality of work life amongst employees working in the Kingdom of Saudi Arabia. *Management Science Letters*, 10(6), 1287-1294.
- Bogler, R., & Somech, A. (2005). Organizational citizenship behavior in school: How does it relate to participation in decision making? *Journal of Educational Administration*, 43(5), PP. 420-438.

- de Geus, C. J., Ingrams, A., Tummers, L., & Pandey, S. K. (2020). Organizational Citizenship Behavior in the Public Sector: A Systematic Literature Review and Future Research Agenda. *Public Administration Review*, 80(2), 259-270.
- Dipaola, M. F., & Hoy, W. K. (2005b). Organizational citizenship of faculty and achievement of high school students. *The High School Journal*, 88, PP. 35- 44.
- Dussault, M. (2006). Teachers' self-efficacy and organizational citizenship behaviors. *Psychological reports*, 98(2): PP. 427-432.
- Grayson, L., Alvarez, K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Journal of Teaching and Teacher Education*. 24, 1349-1363.
- Haghshenas, F. (2012). A Review on Relationship between Quality of Work Life and Organizational Citizenship Behavior. *Journal of Basic and Applied Scientific Research*. 2(9)9523-9531
- Hakanen J., Bakker B., Schaufeli, B. (2007). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School psychology*. 43, 495-513.
- Hamidi, H., Jufri, A. W., & Karta, W. (2019). The effect of quality of work life on teacher job satisfaction. *Erudio Journal of Educational Innovation*, 6(1), 19-29.
- Korkmaz, T. & Arpaci, E. (2009) Relationship of Organizational Citizenship Behavior with Emotional Intelligence, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, Vol. 1, pp. 2432–2435.
- Moorman, R. H., & Blakely, G. L. (2005). Individualism-Collectivism as an individual difference predictor of organizational citizenship behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 16:127–142.
- Organ, D. W. (2018). Organizational citizenship behavior: Recent trends and developments. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 80, 295-306.
- Organ, W. P., Podsakoff, M. P.; and Mackenzie, B. S. (2006). *Organizational Citizenship Behavior, is Nature, Antecedents, and Consequences*. India: A Sage Publication Series. India. (Series in Applied Paperback: 360 pages).
- Podsakoff, P.M., MacKenzie, S.B., Paine, J.B. and Bachrach, D.G. (2000). "Organizational citizenship behaviors: a critical review of the theoretical and empirical literature and suggestions for future research", *Journal of Management*, 26, 513-63.
- Prastiawan, A., Gunawan, I., Putra, A. P., Dewantoro, D. A., Cholifah, P. S., Nuraini, N. L. S., ... & Surahman, E. (2020, December). Organizational

Climate in School Organizations: A Literature Review. In *1st International Conference on Information Technology and Education (ICITE 2020)* (pp. 725-728). Atlantis Press.

- RazaTayed,A. (2010). Relationship between Organizational Climate and Performance of the maquiladora, international journal of quality & reliability management, (25)8, 793- 808.
- Riketia, M. (2005). Organizational Identification: A Meta Analysis, *Journal of Vocational Behavior*, 66, 358-384.
- Ryu, K. (2020). The Impact of Organizational Ethical Climate on Organizational Commitment and Job Performance. *Springer Books*.
- Samudi. M., Farnia.M.A., Vahidifar.A.,& Zemestani.G. (2012). Investigation of the Organizational Citizenship Behavior Based ontheOrganizational Climate in Schools. *Journal of Basic and Applied Research*, 2(6)5765-5772.
- Thakur, R., & Sharma, D. (2019). Quality of Work Life and its Relationship with Work Performance-A Study of Employees of Himachal Pradesh Power Corporation Limited. *Journal of Strategic Human Resource Management*, 8(3), 45.

نقش مؤلفه های کارکرد خانوادگی در پیش بینی تفکرات خودکشی گرایانه دانش آموزان^۱

حسین عابدی پریجا^۲

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش مؤلفه‌های کارکرد خانوادگی در پیش بینی تفکرات خودکشی گرایانه در دانش آموزان انجام شد. روش: پژوهش حاضر توصیفی و از نوع همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل تمام دانش آموزان دختر و پسر مشغول به تحصیل در مقطع متوسطه دوره دوم شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۱۳۹۸ بودند و از بین آنها تعداد ۳۰۰ نفر به روش نمونه گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. آزمودنی‌ها با ابزارهای پژوهش شامل مقیاس افکار خودکشی بک (BSSI)، پرسشنامه سنجش کارکرد خانواده (FAD) مورد آزمون قرار گرفتند. برای تحلیل داده از ضرایب همبستگی پیرسون به منظور بررسی رابطه متغیرها و از تحلیل رگرسیون گام به گام برای پیش بینی متغیرها استفاده شد. یافته‌ها: یافته های پژوهش نشان داد که بین نمره کارکرد کلی ناسالم خانواده با تفکر خودکشی گرایانه در دانش آموزان ارتباط مثبت معنادار وجود دارد ($p < 0/05$)، یعنی با افزایش کارکردهای ناسالم خانواده که شامل، حل مسأله، ارتباط، نقش‌ها و مسئولیت‌ها، آمیختگی عاطفی، کنترل رفتار و پاسخگویی عاطفی می‌باشد، تفکر خودکشی گرایانه در دانش آموزان افزایش می‌یابد. نتیجه گیری: نوع کارکرد خانواده می‌تواند در تفکر خودکشی گرایانه دانش آموزان تاثیرگذار باشد و این مهم بیانگر اهمیت درمانهای سیستمی و ارایه خانواده درمانی در طرح های درمانی نوجوانان اقدام کننده به خودکشی می‌باشد.

واژگان کلیدی: تفکر خودکشی گرایانه، کارکرد خانواده، دانش آموزان.

^۱ تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۹/۸/۲۶ - تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۹/۱۰/۳

^۲ کارشناس ارشد مشاوره، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران. Abedi005@gmail.com

مقدمه

نوجوانی یکی از بحرانی ترین دوره‌های رشدی است (احدی و جمهری، ۱۳۹۴) و برخی از محققان پیشنهاد کرده‌اند که سبب شناسی خودکشی در نوجوانان به دلیل اینکه این مرحله از زندگی با تغییرات سریع، نظیر تغییر در ساخت خانوادگی، ترک خانواده، افزایش دسترسی به مواد مخدر و الکل، مشکلات مالی، اجتماعی و تحصیلی همراه است، از سایر سنین بیشتر است (ما، باترهام، کالیر و هان^۱، ۲۰۱۶). آمار رفتارهای مرتبط با خودکشی در ایران از ۶/۶ نفر در سال ۲۰۰۰ به ۹/۹ نفر در سال ۲۰۱۷ افزایش یافته و به ازای هر خودکشی موفق، ۲۰ تا ۲۵ نفر اقدام به خودکشی نیز صورت می‌گردد و بر آوردهای محافظه کارانه نیز نشان می‌دهد که در سال ۲۰۱۶، ۱۹۸۰۰۰ نفر در ایران مرتکب خودکشی شده‌اند (حسنیان مقدم و زمانی، ۲۰۱۷؛ به نقل از کیانی، رشید و رضانی، ۱۳۹۸). همچنین نتایج یک مطالعه مروری منظم در کشور ایران نشان داده است که اقدام به خودکشی در نوجوانان ایرانی از ۱/۸ تا ۳/۵ درصد متغیر بوده است (باختر و رضاییان، ۱۳۹۵). پدیده خودکشی به عنوان تهدیدی جدی برای سلامت عمومی در جهان مطرح است و بیشترین میزان رفتارهای منجر به خودکشی، به کشورهای با سطح درآمد کم و متوسط اختصاص دارد (سازمان بهداشت جهانی^۲، ۲۰۱۴) و به عنوان یکی از علل اصلی مرگ و میر در جهان و اولویت مهم بهداشت عمومی و مشکل بزرگی بر سر راه سلامت روان اعضای جامعه تبدیل شده است (آپتر^۳، ۲۰۱۲؛ دانکر، باترهام، وان اوردن، کریستینسن^۴، ۲۰۱۴). بر اساس گزارش رسمی سازمان بهداشت جهانی (۲۰۱۱) در طی سال‌های اخیر، مرگ ناشی از خودکشی روندی صعودی داشته است و پیش بینی می‌شود که در سال ۲۰۲۰ میلادی تقریباً یک میلیون و پانصد و سی هزار نفر، اقدام به خودکشی خواهند کرد و بر آورده شده که میزان اقدام به رفتار خودکشی واقعی ۱۰ تا ۲۰ برابر این رقم می‌باشد که از این بین افراد بین ۱۵ تا ۲۹ سالگی بیشترین آسیب پذیری را دارند. افکار خودکشی‌گرایانه بر وقوع هر گونه اندیشه خودتخریبی دلالت دارد. و این افکار، طیفی از اندیشه‌های مهم در مورد امکان خاتمه زندگی تا خودکشی کامل را در بر می‌گیرد و تصمیم به خودکشی‌گرایانه می‌تواند به علت احساس عدم قدرت مقابله با مشکلات خود و عدم پاسخ دیگران نسبت به احتیاجات او باشد (برنز و براون^۵، ۲۰۱۱). افکار خودکشی‌گرایانه مقدمه اقدام

¹ - Ma, Batterham, Calear & Han

² - World Health Organization

³ - Apter

⁴ - Donker, Batterham, Van Orden & Christensen

⁵ - Burns & Brown

به خودکشی است و معمولاً با احساساتی نظیر ناامیدی و بیچارگی همراه است (برنهام^۱، ۲۰۱۱) و افکار خودکشی گرایانه پیش بینی کننده مؤثری برای اقدام به خودکشی حتی بعد از کنترل عوامل روانشناختی مانند افسردگی است، بنابراین برای پیشگیری اولیه از خودکشی ضروری است که مطالعات عمیق تری روی همبسته های افکار خودکشی گرایانه انجام شود (تسیپ، اونز، هاجکک و گیپ^۲، ۲۰۱۷). خودکشی یک رفتار چند بعدی است که در نتیجه عوامل مختلف از جمله پیشینه خانوادگی، درگیری های خانوادگی، عوامل عصبی و زیستی و سو مصرف مواد بروز پیدا می کند (کلونسکی، کوتوف، باکست، رابینوویتز، برومت^۳، ۲۰۱۲). بسیاری از پژوهشگران خودکشی را به شکل طیفی در نظر می گیرند که با نبود افکار خودکشی گرایانه شروع می شود و به افکار خودکشی، اقدام به خودکشی و خودکشی کامل می رسد (سافر و کلونوسکی^۴، ۲۰۱۸).

همواره باید به این موضوع توجه داشت که بروز مشکلات در دوره نوجوانی با نوع رفتار والدین، تربیت آنها، نوع مراقبت، ایجاد امنیت و غیره نیز در ارتباط است و خانواده اولین سازمانی است که بستر ساز رشد و رفاه جسمی، روانی و اجتماعی کودک و عامل رسیدن وی به تعادل (فیزیکی، روانی و اجتماعی) است. اجتماعی شدن و آشنایی با قوانین، نقش ها و ارزش های فرهنگی به طور طبیعی در خانواده صورت می پذیرد. این سیستم اجتماعی کامل با ایجاد پیوندهای عاطفی و مراقبتی قوی، اعضا را کنار یکدیگر نگه می دارد. در بخشی از این تعامل، هر خانواده دارای یک ساختار است که می تواند کارآمد یا ناکارآمد، بی نظم و آشفته یا خشک و انعطاف ناپذیر باشد. کارکرد خانواده نیز یکی از شاخص های مهم تضمین کننده سلامت جسم و روان خانواده و اعضای آن است (وان هرینگن^۵، ۲۰۱۱) و به عنوان آن چیزی تلقی می شود که خانواده به عنوان یک واحد اجتماعی انجام داده و شامل مواردی همچون ارتباط برقرار کردن و دستکاری محیط برای حل مشکلات را در بر می گیرد که مهمترین آنها کارکرد عاطفی، اجتماعی، زاد و ولد، اقتصادی و تأمین سلامتی، همبستگی، ابراز وجود خود در نظام خانواده، تعارض، گرایشهای فرهنگی و تفریحی، انضباط خانوادگی و جامعه پذیری خانواده است (بتانکورت و همکاران، ۲۰۱۷). تعارض با والدین به طور مستقیمی با خودکشی گرای نوجوان رابطه داشته و تعارض و مشکلات حل نشده خانوادگی از معمول ترین اتفاقات

¹ - Burnham

² - Tsypes, Owens, Hajcak & Gibb

³ - Klonsky, Kotov, Bakst, Rabinowitz & Bromet

⁴ - Saffer & Klonsky

⁵ - Van Heeringen

پراسترس گزارش شده ای است که قبل از اقدام به خودکشی و خودکشی های موفق در نوجوانان وجود داشته اند (ولز و هیلبرن، ۲۰۱۲). سطح پایین کارکرد خانواده نیز به عنوان منبع استرس مرتبط با افکار خودکشی گرایانه شناخته شده است، به طوری که می توان با استفاده از زیرمقیاس های پرسشنامه سنجش کارکرد خانواده، جوانانی را که اقدام به خودکشی کرده اند از گروه افسرده و گروه طبیعی متمایز کرد (فرانکلین^۱ و همکاران، ۲۰۱۷). نتایج مطالعات آینده نگر حاکی از آن است که برخی از ویژگی های سیستم خانواده از جمله حمایت خانوادگی، انسجام، سازگاری پذیری و شاخص های کلی بدکارکردی خانواده می توانند افکار خودکشی گرایانه را پیش بینی کنند. به عنوان مثال، یافته های به دست آمده از یک پژوهش طولی نشان داده است که تحلیل نمره های کارکرد خانواده با مدل لجستیک، افکار خودکشی گرایانه را تا ۸۳/۰ درصد طی دو سال آینده پیش بینی می کند (ارلانگسن، لیند و استوارت^۲، ۲۰۱۵). یافته های پژوهشی نشان می دهند که در خانواده هایی که والدین سبک طرد کننده دارند و روابط ضعیف و ناکارآمد بین والدین و فرزندان باعث می شود که فرزندان از استرس بیشتری رنج ببرند و احساس کنند که از نظر اجتماعی مورد حمایت نیستند و در موقعیت های مشکل زا نیز احساس تنهایی کنند (ماتیجویک، جووانویک، لازارویک^۳، ۲۰۱۴؛ کیم، لی^۴، ۲۰۱۳). روابط همخوان بین والدین و فرزندان باعث اعتماد به نفس آنها در مواجهه با چالش های زندگی می شود و باعث بالا رفتن خودکارآمدی می شود (گیورتز، سرگین^۵، ۲۰۱۴) و کیفیت این نوع از روابط و کارکرد مناسب خانواده در ساختار کلی، با پیامدهای مثبت و منفی در دوره جوانی همراه است که شامل شایستگی اجتماعی، ارزش های مثبت، افسردگی و پرخاشگری می گردد (مک کینی، رنک^۶، ۲۰۱۱). کوترا و همکاران (۲۰۱۶) نشان دادند که اختلال در انسجام و ابعاد و مولفه های کارکردی خانوادگی باعث بیماری روانی می شود و می تواند فرد را به سمت اقدامات خود تخریب گرایانه سوق دهد. به همین جهت، در صورت روبرویی با مشکلات؛ بکارگیری مهارت های حل مساله، ایجاد ارتباط درست و پاسخدهی عاطفی نقش مهمی در بافت خانواده دارد و به طوری که باعث تسهیل شایستگی فرزندان می

¹ - Franklin

² - Erlangsen, Lind & Stuart

³ - Matejevic, Jovanovic, Lazarevic

⁴ - Kim & Lee

⁵ - Givertz & Segrin

⁶ - McKinney & Renk

شود و به صورت یک بافت اولیه عمل می کند که در آن سایر رفتارهای اجتماعی شدن رخ می دهد و آسیب ها را کاهش می دهد (آر، شافر^۱، ۲۰۱۶).

بر اساس ادبیات پژوهش، آمارها نشان دهنده افزایش میزان اقدام به خودکشی و پیچیده و چندبعدی بودن علت وقوع آن در جامعه فعلی می باشد، که از این بین نقش عوامل و مولفه های کارکرد خانوادگی به دلیل پیچیده بودن تعریف، جایگاه، نقش و ساختار و رو به تغییر بودن مفهوم خانواده در زندگی افراد امروزی می تواند از عواملی باشد که در این مقوله باید بدان توجه خاصی شود. از آنجایی که الگوها، کارکردها و روابط در خانواده یکی از مهم ترین عوامل اثرگذار در خودکشی است و توجه چندانی به الگوها و مولفه های کارکردی خانوادگی اثرگذار در خودکشی نشده است (گران، بالارد، اولسون-مادن^۲، ۲۰۱۵) و همچنین با توجه به اهمیت موضوع خودکشی و افزایش آن در سال های آتی، مطالعه حاضر بر آن است تا به پیش بینی تفکرات خودکشی گرایانه بر اساس مولفه های کارکرد خانوادگی در دانش آموزان را مورد پژوهش قرار دهد.

روش شناسی

پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی بوده و جامعه آماری آن شامل تمامی دانش آموزان مقطع متوسطه دوره دوم مدارس دولتی شهر تهران در سال ۱۳۹۷-۹۸ تحصیلی است، که از جامعه آماری فوق مجموع ۳۰۰ نفر از دانش آموزان (دختر و پسر) با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. حجم نمونه از طریق فرمول کوکران ۳۵۰ نفر محاسبه شد، اما در نهایت به دلیل محدودش بودن برخی از پرسشنامه ها حجم نمونه ۳۰۰ نفر در نظر گرفته شد. پژوهشگر پس از هماهنگی های لازم، پرسشنامه ها را به دانش آموزان دبیرستانی تحویل داد و به آنها توضیح داد که این پرسشنامه ها برای انجام طرح پژوهشی گردآوری شده است. دانش آموزان مجبور به شرکت در طرح نیستند و در صورت شرکت در طرح، اطلاعات شخصی آنها محرمانه باقی خواهد ماند. تکمیل پرسشنامه ها حدودا ۲۰ تا ۳۰ دقیقه زمان برد و بعد از تکمیل شدن در همان جلسه از آنها دریافت شد و در نهایت برای تحلیل داده های پژوهش از محاسبه ضریب همبستگی پیرسون، به منظور بررسی رابطه متغیرها و از مدل تحلیل رگرسیون گام به گام برای پیش بینی متغیرها از طریق نرم افزار SPSS استفاده شد. ملاحظات اخلاقی

¹ - Are & Shaffer

² - Grant, Ballard & Olson-Madden

که در این پژوهش رعایت شد، شامل آگاه نمودن مشارکت کنندگان در خصوص اهداف مطالعه، حق انصراف از شرکت در مطالعه در هر زمان از تحقیق، محرمانه نگه داشتن کلیه اطلاعات مربوط به آنان، اخذ رضایت نامه و حق آگاهی از نتایج مطالعه بود.

ابزار پژوهش

مقیاس افکار خودکشی بک^۱

این مقیاس توسط بک (۱۹۷۹) برای سنجش میزان مستعد بودن فرد به خودکشی ساخته شد. اجرای آن از طریق مصاحبه نیمه ساختار یافته بوده و برآوردی عددی از شدت افکار و امیال خودکشی گرایانه گرایانه فراهم می کند. این مقیاس مشتمل بر ۱۹ ماده است که توسط بالینگر بر روی یک مقیاس سه نقطه ای از صفر (کمترین شدت) تا ۲ (بیشترین شدت) درجه بندی می شود. پنج ماده ی اول میل آزمودنی به زنده بودن یا مردن را غربالگری میکند و از این طریق مدت زمان اجرا در افراد فاقد میل خودکشی کاهش میدهد. تنها افرادی که آرزوی انجام اقدام فعالانه یا منفعلانه خودکشی را گزارش کنند در مواد ۶ تا ۱۹ درجه بندی می شوند. این مواد به طول مدت و فراوانی افکار خودکشی گرایانه، طرح و برنامه خودکشی، میزان آرزوی مردن، احساس کنترل بر آرزوهای خودکشی گرایانه، وسیله و فرصت روش خودکشی، نیرومندی آرزوی زنده بودن و آرزوی مردن، بازدارنده های درونی و بیرونی و سابقه اقدامات قبلی خودکشی مربوط می شود. اعتبار و پایایی مقیاس اندیشه پردازی خودکشی بک در پژوهش های گوناگون تایید شده است. آلفای کرونباخ (همسانی درونی) و پایایی هم زمان این مقیاس به ترتیب بین ۰/۸۹، ۰/۹۶ و ۰/۸۳ بوده است (بک و استیر^۲، ۱۹۹۱). این مقیاس در ایران توسط انیسی، فتحی آشتیانی، سلطانی نژاد و امیری (۱۳۸۴) اعتباریابی شده است. پایایی آن از طریق آلفای کرونباخ ۰/۹۵ و روایی هم زمان آن با مقیاس افسردگی پرسشنامه سلامت عمومی ۰/۷۶ گزارش شده است.

^۱- Beck suicide ideation scale: BSSI

^۲- Beck, Steer

پرسشنامه سنجش عملکرد خانواده^۱

این آزمون دارای ۶۰ سؤال است که برای سنجش کارکرد خانواده طبق الگوی مک مستر^۲ تدوین شده است. این ابزار توسط اپشتاین^۳، بالدوین^۴ و بیشاب^۵ (۱۹۸۳) طراحی شده است و توانایی خانواده را در سازش با حوزه وظایف خانوادگی با یک مقیاس خود گزارش دهی، مورد سنجش و ارزیابی قرار میدهد. این الگو ویژگی‌های ساختاری، شغلی و تعاملی خانواده را معین می‌سازد و دارای شش بعد است که عبارت است از: حل مساله، ارتباط، نقشها، پاسخدهی عاطفی، مشارکت عاطفی و کنترل رفتار. لذا این ابزار متناسب با این شش بعد، از شش خرده مقیاس برای سنجش آنها به علاوه‌ی خرده مقیاس هفتم که مربوط به عملکرد کلی است تشکیل شده است. نمره گذاری این پرسشنامه براساس مقیاس لیکرت از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم است. تمام پاسخ‌ها از ۱ تا ۴ نمره گذاری شده است، نمره بالاتر نشانه کارکرد ناسالم تر است. به سؤال هایی که توصیف عملکرد ناسالم است، یعنی مجموعاً به (۳۳ سؤال) نمره معکوس داده می‌شود. در این آزمون نمرات کمتر بیانگر عملکرد سالم تر بود. این مقیاس پس از تهیه توسط مولفان در سال ۱۹۸۳ بر روی یک نمونه ۵۰۳ نفری اجرا گردید. دامنه ضریب آلفای خرده مقیاس های آن بین ۰/۷۲ تا ۰/۹۲ به دست آمد که همسانی درونی خوبی را نشان می‌دهد. ابزار سنجش خانواده با ضریب آلفای خرده مقیاس های خود از ۰/۷۲ تا ۰/۹۲ از همسانی درونی برخوردار بوده است (لافور^۶، ۲۰۱۷). پایایی این پرسشنامه در ایران توسط سنایی (۲۰۰۸) برای هریک از مقیاس‌ها به ترتیب (حل مشکل ۰/۶۱، ارتباط ۰/۳۸، نقش‌ها ۰/۷۲، پاسخدهی عاطفی ۰/۶۴، مشارکت عاطفی ۰/۶۵، کنترل رفتار ۰/۶۱ و کل مقیاس ۰/۹۲) بدست آمده و مورد بررسی و تایید قرار گرفته است.

یافته‌ها

داده های به دست آمده با استفاده از روش های مناسب آمار توصیفی نظیر میانگین و انحراف معیار توصیف شده اند و جهت تحلیل از روش هبستگی اسپیرمن و پیرسون و آزمون رگرسیون با استفاده از نرم افزار SPSS استفاده شد.

¹ - Family Assessment Device: FAD

² - Mac Master

³ -Epishtayn

⁴ - Baldovin

⁵ -Bishop

⁶ - Lafavor

بررسی ویژگی‌های جمعیت شناختی آزمودنی‌ها نشان می‌دهد که ۵۰/۳ درصد پاسخگویان دختر و ۴۹/۷ درصد پسر هستند و میانگین سنی آزمودنی‌ها در گروه مورد مطالعه نیز ۱۶/۱۱ سال بوده است و میانگین سنی پدران آنها ۴۸/۱۱ و میانگین سنی مادران آنها ۴۵/۰۳ سال بود و ۱۵/۷ درصد پدران آزمودنی‌ها دارای تحصیلات ابتدایی و کمتر، ۶۷/۲ درصد آنها راهنمایی تا دیپلم و ۱۷/۵ درصد هم فوق دیپلم و بالاتر بودند. علاوه بر این ۲۲/۶ درصد مادران آزمودنی‌ها دارای تحصیلات ابتدایی یا کمتر، ۶۷/۵ درصد راهنمایی تا دیپلم و ۹/۵ درصد هم فوق دیپلم یا بالاتر بودند. ۲۳/۶ درصد آزمودنی‌ها بدون برادر، ۴۳/۵ درصد دارای یک برادر، ۴/۲۰ درصد دو برادر، ۶/۲ درصد سه برادر و ۵/۵ درصد دارای چهار برادر یا بیشتر بودند. ضمن اینکه ۲۷/۸ درصد آزمودنی‌ها بدون خواهر، ۳۵ درصد دارای یک خواهر، ۱۹/۹ درصد دو خواهر و ۱۷/۴ درصد دارای سه خواهر یا بیشتر بودند.

جدول شماره ۱: شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

تعداد	بیشینه	کمینه	انحراف معیار	میانگین	
۳۰۰	۲۰۴	۱۴۷	۱۶,۸۹۲	۱۷۲,۸۴	کارکرد کلی خانواده
۳۰۰	۲۲	۷	۳,۷۶۴	۱۴,۲۸	حل مسأله
۳۰۰	۳۰	۱۸	۳,۳۳۹	۲۴,۰۸	ارتباط
۳۰۰	۴۳	۲۴	۵,۰۵۲	۳۲,۲۰	نقش‌ها و مسئولیت‌ها
۳۰۰	۳۰	۱۳	۴,۴۱۲	۲۱,۰۴	آمیختگی عاطفی
۳۰۰	۳۶	۲۰	۳,۸۹۶	۲۸,۵۲	کنترل رفتار
۳۰۰	۲۴	۱۳	۲,۴۵۹	۱۸,۱۲	پاسخگویی عاطفی
۳۰۰	۱۹	۰	۴,۹۶۹	۱,۹۶	تفکرات خودکشی گرایانه

با توجه به جدول فوق ملاحظه می‌شود، میانگین کلی کارکرد خانواده 172.84، نقش‌ها و مسئولیت‌ها 32.20، کنترل رفتار 28.52، ارتباط 24.08، آمیختگی عاطفی 21.04، پاسخگویی عاطفی 18.12، حل مسأله 14.28 و تفکر خودکشی‌گرایانه هم 1.96 است.

جدول شماره ۲: ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیرها	تفکرات خودکشی گرایانه	ارتباطات	نقش ها و مسئولیت ها	کنترل رفتار	آمیختگی عاطفی	پاسخگویی عاطفی	حل مسأله	کارکرد کلی
تفکرات خودکشی گرایانه	۱	۰.۲۲۹	۰.۲۲۹	۰.۲۲۸	۰.۱۶۹	۰.۱۱۹*	۰.۲۷۸	۰.۱۲۲
ارتباطات	۰.۲۲۹	۱	۰.۳۳۹**	۰.۴۲۰**	۰.۴۰۶**	۰.۱۴۴*	۰.۲۸۹**	۰.۳۱۲**
نقش ها و مسئولیت ها	۰.۲۲۸	۰.۳۳۹**	۱	۰.۲۶۰**	-۰.۳۸۹**	۰.۳۳۹**	-۰.۲۵۱**	-۰.۲۰۳**
کنترل رفتار	۰.۱۶۹	۰.۴۲۰**	۰.۲۶۰**	۱	۰.۳۶۱**	۰.۲۴۰**	۰.۴۳۸**	۰.۴۰۰**
آمیختگی عاطفی	۰.۱۱۹*	۰.۴۰۶**	-۰.۳۸۹**	۰.۳۶۱**	۱	۰.۶۵۹**	۰.۶۳۵**	۰.۴۱۵**
پاسخگویی عاطفی	۰.۲۷۸	۰.۱۴۴*	-۰.۳۳۹**	۰.۲۴۰**	۰.۶۵۹**	۱	۰.۵۸۳**	۰.۵۵۸**
حل مسأله	۰.۱۲۲	۰.۲۸۹**	-۰.۲۵۱**	۰.۴۳۸**	۰.۶۳۵**	۰.۵۸۳**	۱	۰.۳۷۹**
کارکرد کلی	۰.۱۲۸	۰.۶۹۰**	۰.۰۷۰	۰.۶۹۵**	۰.۷۶۸**	۰.۶۸۳**	۰.۷۳۴**	۱

** (p<۰/۱)، (p<۰/۵) *

نتایج جدول فوق نشان داد که بین کارکرد خانوادگی و ابعاد آن (حل مشکل، ارتباط، ایفای نقش، پاسخدهی عاطفی، آمیزش عاطفی، کنترل رفتار) با تفکرات خودکشی گرایانه دردانش آموزان رابطه مثبت و معنادار وجود دارد و به عبارت دیگر فرض صفر H_0 رد و فرض خلاف H_1 تایید می شود ($p<۰/۵$).

جدول شماره ۳: تأثیر شاخص های کارکرد خانوادگی بر تفکرات خودکشی گرایانه

مدل	ضرایب غیراستاندارد		ضرایب استاندارد	t	سطح معناداری	R ²
	B	خطای استاندارد				
مقدار ثابت	-4.049	3.258	-	0.018	.215	0.029
حل مسأله	.171	.116	.131	1.466	.144	
ارتباط	-0.067	.117	-0.046	-0.575	.566	
نقش ها و مسئولیت ها	.372	.103	.359	4.958	.041	
آمیختگی عاطفی	-0.132	.103	-0.119	-1.281	.201	
کنترل رفتار	.111	.104	.088	1.066	.287	
پاسخگویی عاطفی	.246	.159	.215	3.925	.045	

با توجه به مندرجات جدول ۳. ملاحظه می شود، ضریب تعیین مدل بسیار کم و $0/029$ است یعنی $0/029$ تغییرات مدل توسط متغیرهای مستقل شاخص های کارکرد خانوادگی تبیین می شود. در بین متغیرهای مستقل سطح معناداری کارکرد ناسالم، نقش ها و مسئولیت های ناسالم و پاسخگویی عاطفی ناسالم کمتر از $0/05$ است در نتیجه فرض صفر در سطح $0/05$ رد می شود. به این ترتیب کارکرد ناسالم، نقش ها و مسئولیت های ناسالم و پاسخگویی عاطفی ناسالم در خانواده با تفکر خودکشی گرایانه در دانش آموزان ارتباط معنادار دارد. یعنی با $0/30$ واحد کاهش کارکرد ناسالم تفکر خودکشی گرایانه در دانش آموزان به میزان یک واحد افزایش پیدا می کند. با $0/35$ واحد افزایش نقش ها و مسئولیت های ناسالم تفکر خودکشی - گرایانه در دانش آموزان به میزان یک واحد افزایش پیدا می کند. با $0/21$ واحد افزایش پاسخگویی عاطفی ناسالم تفکر خودکشی گرایانه در دانش آموزان به میزان یک واحد افزایش پیدا می کند. روابط بین سایر متغیرها معنادار نیستند.

بحث و نتیجه گیری

مطالعه حاضر با هدف بررسی نقش مؤلفه های کارکرد خانوادگی در پیش بینی تفکرات خودکشی گرایانه در دانش آموزان مقطع متوسطه دوره دوم شهر تهران انجام شد. براساس نتایج، ارتباط معنی دار آماری بین کارکرد خانواده و پیش بینی تفکرات خودکشی گرایانه در دانش آموزان وجود داشت، در واقع، نتایج نشان داد که کارکرد خانوادگی، می تواند پیش بینی کننده رفتار خودکشی گرایانه در دانش آموزان باشد، یعنی با افزایش کارکرد کلی ناسالم خانواده تفکر خودکشی گرایانه در دانش آموزان افزایش داشته است که این یافته ها با نتایج تحقیقات (ولز و هیلبورن، ۲۰۱۲؛ لای کوک و شک، ۲۰۱۰؛ بتانکورت و همکاران، ۲۰۱۷؛ ارلانگسن، لیند و استوارت، ۲۰۱۵؛ کوترا و همکاران، ۲۰۱۶) هم خوانی دارد. افکار خودکشی گرایانه، به افکار فرد درباره نبود کردن خود یا و تصور عمل خودکشی در ذهن گفته می شود. کارکرد خانواده ها در ایجاد این افکار نقش مهمی دارد. خانواده ها زمانی که از انسجام برخوردارند به گونه ای اثربخش عمل می کنند؛ بنابراین قادرند تعادلی را بین جدایی با و هم بودن برقرار سازند و در عین حال می باید انعطاف پذیری خود را برای برون سازی با تغییر حفظ کنند؛ بنابراین به اعضای خود در انطباق با تغییر کمک می کنند. خانواده صورت های پیچیده ای از پیام رسانی های آشکار و پنهان را به وجود می آورد و روش های مذاکره و مسئله گشایی مفصلی در اختیار اعضای خود قرار می دهد تا آن ها تکالیف مختلفی را با موفقیت به انجام رسانند و افرادی در که خانواده ای با کارکردهای

ضعیف زندگی می کنند در مواجهه با مشکلات توانایی را لازم برای تغییر یا انطباق ندارند و بیشتر به پایان دادن زندگی خود فکر می کنند (پارک، یانگ کو و شپ، ۲۰۰۵). نتایج پژوهش لی^۱ و همکاران (۲۰۰۷) نشان داد که با افزایش کارکرد کلی ناسالم در خانواده خانواده و ابعاد آن (کارکرد ناسالم در خانواده، حل مسأله ناسالم در خانواده، ارتباطات ناسالم در خانواده، آمیختگی عاطفی ناسالم در خانواده، کنترل رفتار ناسالم در خانواده، پاسخگویی عاطفی ناسالم در خانواده) تفکر خودکشی گرایانه در دانش آموزان افزایش داشته است.

افراد اقدام کننده به خودکشی در مقایسه با افراد غیر اقدام کننده به خودکشی، مؤلفه های خانوادگی (ارتباط، حل مسأله، نقش ها و مسئولیت، پاسخگویی عاطفی، کنترل رفتار و آمیختگی عاطفی) و کارکرد کلی خانواده، کارکرد ضعیف تری داشتند، این اقدام کننده به خودکشی از سبک حل مسأله هیجان مدار استفاده کرده و پیش از اقدام به خودکشی با رویدادهای استرس زای بیشتری در زندگی روبرو بوده اند، که یافته های پژوهش حاضر، با یافته های سایر پژوهش هایی که به ارزیابی و مقایسه متغیرهای روانشناختی و خانوادگی در افراد اقدام کننده به خودکشی با غیر اقدام کننده پرداخته اند (کلونسکی، کوتوف، باکست، رابینوییتز، برومت، ۲۰۱۲)، همخوانی دارد.

نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که کارکردهای خانوادگی بالا به عنوان یک عامل محافظتی برای شرکت کنندگان عمل می کند، به عبارت دیگر داشتن کارکرد خانوادگی بالا، افکار خودکشی گرا را کاهش میدهد که این یافته با ها نتایج تحقیقات قبلی همخوانی دارد؛ همچنین نتایج نشان داد که از بین ویژگی های خانوادگی، حل مسأله و کارکرد کلی خانواده و از بین سبک های حل مسأله، سبک مدار به طور منفی و رویدادهای استرس زای زندگی به طور مثبتی اقدام به خودکشی را در نمونه مورد بررسی پیش بینی می کند. خانواده همواره یک تکیه گاه برای اعضای خود محسوب میشود و نخستین مدرسه سلامت روان است. در تبیین این یافته ها می توان گفت که خانواده های دارای کارکرد بالا نسبت به اعضای خود حمایت گر بوده و برای اعضای خود احساس امنیت فراهم می کنند و به دلیل ایفای نقش درست و یاد دادن روش های حل مسئله به فرزندان خود، اعضای این خانواده ها در مواجهه با مشکلات کم تر دچار فشار روانی زیاد شده و در صورت وجود مشکلات زیاد هم به خاطر اعتماد به پشتیبانی و همکاری خانواده

^۱ - Lee

کم تر به افکار خودکشی گرا روی می آورند. از این رو شناخت به موقع و آگاهی از مشکلات عاطفی و روانی خانواده برای برنامه های مداخله ای و پیشگیری از خودکشی گرایانه امری ضروری است. مطالعات زیادی ارتباط بین ویژگی های خانوادگی و رفتار خودکشی را مورد بررسی قرار داده اند که مؤید نتایج این پژوهش می باشند (کیدز^۱، ۲۰۰۷؛ آر، شافر، ۲۰۱۶).

همچنین نتایج پژوهش ها بیانگر این است که قربانیان دارای رفتارهای مرتبط با خودکشی، فشارهای خانوادگی بیشتری را نسبت به گروه کنترل تجربه می کنند. به هر حال کسانی که در خانواده دارای مشکل می باشند ممکن است دامنه باریکی از احساس ها را در جهت سازگاری با منابع فشار نشان دهند. هماهنگ با یافته های این تحقیق، ادبیات گسترده های از این یافته حمایت می کند که رویدادهای ناخوشایند زندگی افراد را نسبت به رفتار خودکشی آسیب پذیر می کند. برای مثال، رویدادهایی مانند والدین طلاق گرفته، والدین ناسازگار، خانواده پرمشاجره، تاریخچه سوءاستفاده جسمی و جنسی در دوره کودکی، سبک فرزندپروری معیوب و غفلت کننده که در آن والدین عامل استرس به شمار می رود، با رفتارهای خودکشی گرایانه رابطه دارد (پامپیلی و همکاران، ۲۰۱۱). مطابق با مطالعات صورت گرفته، الگوهای ارتباطی موجود در خانواده، بر الگوهای ارتباطی که فرزندان بعدها در خانواده خود به کار خواهند برد، مؤثر است. ارتباط محدود به کلمات نمی شود بلکه گوش دادن، سکوت، برخورد نگاه ها، حالت چهره، ژست ها، لمس کردن، حالت بدن و تمام نمادهای غیر کلامی دیگر و رمزهایی که برای ارسال و دریافت معنا به کار می روند را نیز شامل می شود (ویتنبرگ، بورنمان، کوزیواس، دل فرارو، فرل^۲، ۲۰۱۷). نتایج پژوهش چن و چانگ^۳ (۲۰۱۰) نیز در هنگ کنگ نیز نشان داد حمایت خانواده می تواند منجر به کاهش گرایش به خودکشی در افراد گردد و حمایت بهتر در خانواده با کارکرد بهتر خانواده و آمیختگی عاطفی و پاسخگویی عاطفی در خانواده همراه است، از این رو این یافته نیز با نتایج پژوهش حاضر همخوانی دارد.

در تبیین این یافته ها می توان گفت کارکرد خانواده در سال های نخستین زندگی نقش زیادی در شکل گیری احساس فرد نسبت به آینده دارد. خانواده هایی که هرج و مرج و درگیری وجود دارد و والدین از فرزندان خود حمایت نمی کنند، کودک نمی تواند به آن ها متکی باشد و

^۱ - Kids

^۲ - Wittenberg, Borneman, Koczywas, Del Ferraro & Ferrell

^۳ - Chen & Chung

خواه ناخواه و کم بیش احساس ناامیدی می کند؛ بنابراین در آینده هم نمی توانند شیوه مستقلی برای مقابله با مشکلات داشته باشند و این به نوبه ی خود به ناامیدی بیشتر منجر می شود و در نهایت این افکار ممکن است که آنها را به سمت ایده پردازی هایی در زمینه خودکشی سوق دهد. همچنین میتوان گفت که عوامل خانوادگی ذکر شده مانند دل بستگی سالم، رابطه سالم والدین، سبک فرزندپروری، وجود همبستگی در خانواده و رابطه سالم بین والدین و فرزندان و سلامت روان والدین باعث می شود که افراد در بستری از روابط سالم و ایمن و با شیوه های درست ابراز هیجانات رشد یابند و الگویی از فرایندهای حل مسأله را در خود ایجاد کنند که کمتر به راه حل های هیجان مدار و ناکارآمدی مانند خودکشی در برخورد با تعارضات و مشکلات گریزناپذیر زندگی خانوادگی استفاده کنند. روابط سالم بین والدین با همدیگر و با فرزندان و سلامت روان والدین چنانکه در پژوهش های بالا نیز مشخص شد، میتواند با ایجاد دل بستگی ایمن و شکل دهی هیجانات مثبت، افراد خانواده را از پیشروی در چرخه معیوب تعاملات آسیب زای درون خانوادگی میرا دارد. در این خانواده ها تعاملات باز و شفاف و گشوده است، هیجانات سرکوب نمی شود و به درستی ابراز می شود، افراد از نیازها و مشکلات هم دیگر آگاهی دارند و به همین دلیل افراد درون چنین خانواده هایی از مکانیزم های مؤثرتری برای روبرو شدن با مشکلات استفاده می کنند.

به طور کلی یافته های این پژوهش بیانگر این امر بوده که مشخص شدن ویژگی های ناسالم کارکردی در خانواده در افرادی که اقدام به خودکشی می کنند، می تواند پیش بینی کننده گرایش فرد به خودکشی باشد و توجه به الگوهای ارتباطی موجود در خانواده برای پیشگیری از خودکشی ضروری است. با توجه به اهمیت کارکرد خانواده در بروز آسیب های روانی همچون اقدام به خودکشی در نوجوانان، پیشنهاد می شود که در سطح کشور مشاوره های قبل از ازدواج و فرهنگ سازی توسط متخصصان مربوط اجرا گردد. با شروع زندگی و به ویژه سال های اولیه زندگی مشترک، جهت آموزش ارتباط و کمک به تقویت اتحاد والدین و افزایش کارایی همسران میتوان برنامه های آموزشی مناسبی را تدوین نمود. از نتایج حاصل از پژوهش میتوان در جلسه های مشاوره خانواده و آموزش مهارت های زندگی اجتماعی برای والدین سود جست و نهادها و سازمان های متولی تربیتی میتوانند از یافته های این پژوهش در جهت کاهش احساسات و رفتارهای نامطلوب و نادرست در فرزندان و ایجاد شرایط مطلوب در خانواده، به ارتقا سلامت جامعه کمک کنند. درخصوص مراحل چرخه زندگی، در سطح عمومی میتوان از طریقه رسانه های جمعی، به افزایی سطح آگاهی و دانش خانواده ها اقدام کرد و در سطح اختصاصی با ایجاد کارگاه های آموزشی برای خانواده ها، آموزش ارتباط، حل تعارض،

شیوه های فرزندپروری و غیره را اجرا نمود. بدیهی است که با بالا بردن سطح کارایی خانواده ها، احتمال بروز مسایل روانی - رفتاری در فرزندان کاهش می یابد و بدین وسیله از صرف هزینه های بیشتر ناشی از بروز اختلالات و پیامدهای سنگین آن جلوگیری می شود.

این پژوهش چون صرفا در مورد دانش آموزان دختر و پسر متوسطه شهر تهران انجام شده است، در تعمیم نتایج آن به دانش آموزان دختر و پسر سایر شهرها و سایر مقاطع تحصیلی باید جانب احتیاط را در نظر گرفت. از جمله محدودیت های دیگر این پژوهش عدم بررسی متغیرهای تعدیل گری است که می توانند بین افکار خودکشی گرایانه و کارکرد خانوادگی نقش تعدیل گر داشته باشند، از جمله این متغیرها می توان به وضعیت اقتصادی، فرهنگی، هوش و غیره اشاره کرد. براین اساس پیشنهاد می گردد در پژوهش های آتی نقش تعدیل گر متغیرهای نامبرده مورد سنجش قرار گیرد. همچنین باید در مطالعات بعدی، اولاً به بررسی علل موثر به خودکشی دانش آموزان پرداخت و علاوه بر آن نیز مطالعات مشخصی هم بر دانش آموزان اقدام کننده به خودکشی انجام گیر تا مشخص شود در این افراد چقدر از عوامل مورد اشاره در این پژوهش و حتی سایر عوامل فردی و تحصیلی دخیل هستند. همانطور که می دانیم در تبیین رفتارهای پرخطر از جمله خودکشی تنها یک یا چند عامل معدود دخیل نیستند، بلکه این پدیده حاصل تعامل عوامل متعددی چون عوامل محیطی، اجتماعی، خانوادگی و فردی می باشد، لذا بهتر است به منظور افزایش دقت و کارآمدی برنامه های پیشگیری در پژوهشهای آتی سایر متغیرها نیز شناسایی و بررسی شده و روابط ساختاری آن ها با یکدیگر در پیشینی اقدام به خودکشی مورد مطالعه قرار گیرد و همچنین عوامل و مولفه های کارکرد خانوادگی شناسایی شده دخیل در گرایش به تفکرات خودکشی گرایانه در پژوهش حاضر میتواند از لحاظ سبب شناسی، آموزش و پیشگیری، مؤثر و جنبه کاربردی داشته باشد.

یافته های این پژوهش میتواند منبع اطلاعاتی خوبی برای ارائه دهندگان مراقبت های بهداشتی - درمانی و آموزش های پیشگیرانه باشد. علاوه بر این، میتواند به توسعه علم و اهمیت آن در ارتباط با افرادی آسیب پذیر، افرادی که اقدام به خودکشی نموده اند کمک نماید. یافته های حاصله در آموزش نوع رفتار و روابط در خانواده می توان عامل کمک کننده ای باشد. توصیه می شود کلاس هایی در مراکز بهداشتی و درمانی با روش های نوین تدریس به خصوص در زمینه چگونگی مقابله با مشکلات و شیوه های حل مشکل برگزار و به پرسنل و مددکاران در این مراکز، آموزش کافی داده شود که مراحل بهبود شرایط این افراد از جنبه های مختلف پیگیری گردد.

منابع و ماخذ

- احدی، حسن؛ جمهری، فرهاد. (۱۳۹۴). روانشناسی رشد: نوجوانی، بزرگسالی (جوانی، میانسالی و پیری). تهران: آینده درخشان.
- انیسی، جعفر؛ فتحی آشتیانی، علی؛ سلطانی نژاد، عبدا...؛ امیری، ماندانا. (۱۳۸۵). بررسی شیوع افکار خودکشی و عوامل مرتبط با آن در میان سربازان. *مجله طب نظامی*، ۸ (۲)، ۱۱۳-۱۱۸.
- باختر، مرضیه؛ رضائیان، محسن. (۱۳۹۵). شیوع افکار و اقدام به خودکشی و عوامل خطر مرتبط با آن در دانشجویان ایرانی: یک مطالعه مروری منظم. *مجله دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان*، ۱۵ (۱۱)، ۱۰۷۶-۱۰۶۱.
- ثنایی، باقر. (۱۳۸۸). *مقیاس های سنجش خانواده و ازدواج*. تهران: بعثت.
- کیانی چلمردی، احمدرضا؛ رشید، سجاده؛ رضانی، شکوفه. (۱۳۹۸). اعتباریابی مدل یکپارچه انگیزشی ارادی خودکشی در بین دانشجویان: مدل ساختاری. *مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران*، ۲۵ (۲)، ۱۹۴-۲۰۹.
- Apter, A. (2012). Suicide and suicidal behavior. *Public health rev*, 34(2), 1
- Are, F., Shaffer, A. (2016). Family emotion expressiveness mediates the relations between maternal emotion regulation and child emotion regulation. *Child Psychiatry & Human Development*, 47(5), 708-15.
- Beck, A.T., Steer, R.A. (1991). *Manual for the Beck Scale for Suicide Ideation*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.
- Becker-Weidman, E.G., Jacobs, R.H., Reinecke, M.A., Silva, S.G., March, J.S. (2010). Social problem- solving among adolescents treated for depression. *Behavior Research and Therapy*, 48(1), 11-8.
- Betancourt, T.S., N.g, L.C., Kirk, C.M., Brennan, R.T., Beardslee, W.R., Stulac, S., et al. (2017). Family-based promotion of mental health in children affected by HIV: a pilot randomized controlled trial. *J Child Psychology Psychiatry*, 58(8), 922-30.
- Burnham, G. (2015). Suicide Attacks-the Rationale and Consequences. *The Lancet*, 378: 855-857
- Burns, J., Brown, L. (2011). The Effect of Meditation on Self-Reported Measures of Stress, Anxiety, Depression, and Perfectionism in a College Population. *Journal of College Student Psychotherapy*, 25 (2), 132-144.
- Chen, K., Chung, J. (2010). Motivation in online learning: Testing a model of self-determination theory. *Computers in Human Behavior*, 26, 741-752
- Donker, T., Batterham, P.J., Van Orden, K.A., Christensen, H. (2014). Gender-differences in risk factors for suicidal behavior identified by

- perceived burdensomeness, thwarted belongingness and acquired capability: cross-sectional analysis from a longitudinal cohort study. *BMC psychology*, 2(1), 20
- Erlangsen, A., Lind, B.D., Stuart, E.A. (2015). Short-term and long-term effects of psychosocial therapy for people after deliberate self-harm: a register-based, nationwide multicentre study using propensity score matching. *Lancet Psychiatry*, 2, 49–58.
 - Franklin, J., Ribeiro, J. D., Fox, K. Bentley, K. H., Kleiman, E. M., Huang, X., Nock, M. K. (2017). Risk factors for suicidal thoughts and behaviors: A meta-analysis of 50 years of research. *Psychological Bulletin*, 143(2), 187–232.
 - Givertz, M., Segrin, C. (2014). The association between overinvolved parenting and young adults' self-efficacy, psychological entitlement, and family communication. *Communication Research*, 41(8), 1111-36. 14.
 - Grant, C., Ballard, E.D., Olson-Madden, J.H. (2015). An empowerment approach to family caregiver involvement in suicide prevention: Implications for practice. *The Family Journal*, 23(3), 295-304.
 - Kid, S A., Carroll, MR. (2007). Coping and suicidality among homeless youth. *The Family Journal*, 30 (2), 283-96.
 - Kim, E., Lee, M. (2013). The reciprocal longitudinal relationship between the parent-adolescent relationship and academic stress in Korea. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 41(9), 1519-31.
 - Klonsky, E., Kotov, R., Bakst, S., Rabinowitz, J., Bromet, E.J. (2012). Hopelessness as a predictor of attempted suicide among first admission patients with psychosis: a 10-year cohort study. *Suicide Life-Threat Behavior*, 42(1), 1-10
 - Koutra, K., Simos, P., Triliva, S., Lionis, C., Vgontzas, A.N. (2016). Linking family cohesion and flexibility with expressed emotion, family burden and psychological distress in caregivers of patients with psychosis: A path analytic model. *Psychiatry research*, 240, 66-75.
 - Lafavor, T. (2017). Predictors of Academic Success in 9-to 11-Year-Old Homeless Children: The Role of Executive Function, Social Competence, and Emotional Control. *The Journal of Early Adolescence*, 12(2), 50-7.
 - Lai Kwok, S. Y. C., Shek, D. T. L. (2010). Personal and Family Correlates of Suicidal Ideation Among Chinese Adolescents in Hong Kong. Department of Applied Social Studies, City University of Hong Kong, Hong Kong, China. *Social Indicators Research*, (95), 407–419.
 - Lee, S., Tsang, A., Li, X. Y., Phillips, M. R., & Kleinman, A. (2007). Attitudes toward suicide among Chinese people in Hong Kong. *Suicide Life Threat Behave*, 37(5), 565-575.

- Ma, J., Batterham, P.J., Calear, A.L., Han, J. (2016). A systematic review of the predictions of the Interpersonal- Psychological Theory of Suicidal Behavior. *Clinical Psychology Review*, 46, 34-45.
- Matejevic, M., Jovanovic, D., Lazarevic, V. (2014). Functionality of family relationships and parenting style in families of adolescents with substance abuse problems. *Procedia Social and Behavioral Science*, 128, 281-87.
- McKinney, C., Renk, K. (2011). A multivariate model of parent-adolescent relationship variables in early adolescence. *Child Psychiatry Hum Dev*, 42(4), 42-62.
- Park, H. S., Young Koo, H., Schepp, K. G. (2005). Predictors of Suicidal Ideation for Adolescents by Gender. *Journal of Korean Academy of Nursing*, 35, (8), 1433-1442.
- Pompili, M., Innamorati, M., Szanto, K., Vittorio, C.D., Conwell, Y., Lester, D., Tatarelli, R., Girardi, P., Amore, M. (2011). Life events as precipitants of suicide attempts among first-time suicide attempters, repeaters, and non-attempters. *Psychiatry Research*, 186(2-3), 300-323.
- Saffer, B. Y., & Klonsky, E. D. (2018). Do neurocognitive abilities distinguish suicide ttempters from suicide ideators? A systematic review of an emerging research area. *Clinical Psychology: Science and Practice*. Advance online publication.
- Tsypes, A., Owens, M., Hajcak, G., Gibb, B. E. (2017). Neural responses to gains and losses in children of suicide attempters. *Journal of Abnormal Psychology*, 126(2), 237-243.
- Van Heeringen, K. (2011). Sex differences in moral development. In W.M. Kurtines & J.Gewirtz (Eds.), *Moral behavior and development (vol.2)*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Wells, K. C. & Heilbron, N. (2012). Family-based cognitive-behavioral treatments for suicidal adolescents and their integration with individual treatment. *Cognitive and Behavioral Practice*, 19, 301-314.
- Wittenberg, E., Borneman, T., Koczywas, M., Del Ferraro, C., Ferrell, B. (2017). Cancer Communication and Family Caregiver Quality of Life. *Behavior Science, (Basel)*, 7(1), 12.
- World Health Organization. (2011). *Preventing Suicide: a Resource Series*. http://www.who.int/mental_health/resources/preventingsuicide. (Last Accessed 5 March 2015).
- World Health Organization. (2014). *Preventing suicide: a global imperative*. Geneva: World Health Organization.

تأملی در نقش عوامل سه‌گانه تقویت بر ابعاد تربیتی با الهام گرفتن از نظریه یادگیری اجتماعی و آموزه‌های دینی^۱

علی سعیدی^۲، ابوبکر ثالث^۳

چکیده

ابعاد تربیتی مجموعه‌ای از اهداف هستند که فرایند تربیت آنها را دنبال می‌کند. این ابعاد شامل بعد شناختی، بعد رفتاری و اخلاقی و بعد اجتماعی می‌باشند. هرکدام از این ابعاد نقش اصلی در تشکیل شخصیت انسان بازی کرده و شاخص مهمی در تربیت انسان به شمار می‌روند. نظریه‌های زیادی وجود دارند که به فرایند تربیتی کمک کرده‌اند اما نظریه شناختی اجتماعی با ترکیب دو عامل شناختی و رفتاری، زمینه‌ای برای استفاده حداکثری از روش‌های شناختی و محیطی فراهم کرده است. بر اساس این نظریه می‌توان از طریق ارائه الگو اطلاعات لازم را در طرح‌واره ذهنی متربی ایجاد کرد و به تبع آن رفتارهای ظاهری موردنظر نیز ایجاد یا حذف شوند. سؤالی که این مقاله به دنبال پاسخ‌دادن به آن است، این است که نقش عوامل سه‌گانه یادگیری اجتماعی در تربیت چیست و چه رابطه‌ای میان آنها وجود دارد؟ یافته‌های این پژوهش که به روش کتابخانه‌ای گردآوری و سپس مورد تحلیل قرار گرفتند نشان می‌دهد که روش‌های تربیتی نشئت گرفته از این نظریه نه تنها برای تقویت یا اصلاح رفتارهای موجود مورد استفاده قرار می‌گیرند بلکه می‌توانند برای پیشگیری از وقوع رفتارهای نامطلوب نیز مورد استفاده قرار گیرند. پس بر اساس این نظریه، تربیت علاوه بر اینکه فرایندی اصلاحی است فرایندی پیشگیرانه نیز می‌باشد.

واژگان کلیدی: یادگیری اجتماعی، ابعاد تربیتی، الگودهی، تعیین‌گری متقابل، آموزه‌های دینی.

^۱ تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۹/۸/۳۰ - تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۹/۱۲/۲۲

^۲ استادیار گروه روان‌شناسی و مشاوره دانشگاه فرهنگیان خراسان رضوی

^۳ کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، جامعه المصطفی مشهد

مقدمه

هر مکتبی بر اساس برداشت و نگاهی که نسبت به انسان دارد، نظریه‌ها و راهبردهای خود را ایجاد می‌کند. روان‌شناسان پیرو رویکرد رفتاری، روش‌های تربیتی خود را از نظریاتی استخراج کرده‌اند که آن‌ها را نظریه‌های رفتاری یا نظریه‌های یادگیری رفتاری می‌نامند. بر اساس این نظریه‌ها، رفتارهای انسان تابع محرک‌های محیطی است و بر اساس محرک‌های محیطی می‌توان رفتارهای مطلوب را تقویت نمود و رفتارهای نامطلوب را کاهش داد و زدود. این فرایند، فرایندی کاملاً یادگیرانه است؛ یعنی اینکه هر رفتاری که انسان ابراز می‌کند، بر اساس یادگیری‌های آگاهانه یا غیر آگاهانه اتفاق می‌افتد. البته گروه دیگری از روان‌شناسان، روش‌شناختی را تأیید کرده و معتقدند که تغییر رفتار همیشه از راه پاداش‌دهی و دست‌کاری محیط نیست، بلکه روش‌های تقویتی غیر از روش‌های مذکور نیز می‌توانند اثرگذار باشند (والکر^۱، ۱۹۸۴، ص ۲۲). یکی از روان‌شناسانی که نقش محیط و فرایندهای شناختی را باهم ترکیب کرده است، آلبرت بندورا پایه‌گذار نظریه یادگیری اجتماعی است. این نظریه بر اساس نتایج تحقیقات آلبرت بندورا بنا شده است و علت نام‌گذاری این نظریه به نظریه شناختی اجتماعی یا نظریه یادگیری اجتماعی این است که در آن بر عوامل اجتماعی مؤثر بر رفتار تأکید شده است (سیف، ۱۳۹۴).

بندورا بر یادگیری از طریق الگوبرداری تأکید دارد و معتقد است که مقدار زیادی از یادگیری‌های ما از راه مشاهده رفتار دیگران آموخته می‌شود. در این نظریه فرایند واسطه‌ای و تأثیرپذیری شدید انسان از محیط اجتماعی مورد تأکید قرار گرفته است و این‌طور فرض می‌شود که این فرایند نقشی عمده در ایجاد شناخت و تنظیم رفتار بازی می‌کند (آذربایجانی، ۱۳۸۸، ص ۳۰۶).

بندورا نظریه‌های یادگیری (یادگیری از راه آزمایش و خطا) را ناقص می‌داند و اظهار می‌دارد که روش‌های زنجیره‌سازی رفتاری و روش‌های کوشش و خطا برای برنامه‌های تربیتی آموزشی پیچیده قابل استفاده نمی‌باشند (کلب^۲، ۲۰۵۵، ص ۸۶). به‌عنوان مثال با شرطی‌سازی کلاسیک یا فعال نمی‌توان به یک نوجوان رانندگی آموخت، چون رانندگی رفتاری پیچیده است که شرطی‌سازی کلاسیک آن دشوار و خطرناک است. در مورد شرطی‌سازی فعال نیز قضیه به همین شکل است. یکی دیگر از اظهارات بندورا این است که بسیاری از رفتارهای پیچیده

^۱ Walker

^۲ Kolb

ارگانسیم‌ها حاصل مشاهده الگوهای قبلی‌اند. بر اساس این دیدگاه، ارگانسیم‌ها به‌ویژه انسان‌ها با مشاهده دیگران دانش‌ها و مهارت‌ها، قوانین، راهبردها و عقاید و نگرش‌ها را فرامی‌گیرند (آقا یوسفی و دیگران، ۱۳۸۶، ص ۲۴۰).

بندورا تقویت مستقیم را به‌عنوان روشی برای تأثیر گذاشتن بر رفتار مهم می‌داند، ولی او این عقیده را که رفتار فقط می‌تواند از طریق تقویت مستقیم آموخته شود یا تغییر یابد، رد می‌کند (مخرجی^۱، ۲۰۰۲، ص ۹۳). او معتقد است که انسان موجودی است با توانایی شناختی برای بررسی و تحلیل پدیده‌های محیطی و تعیین هدف و انگیزه برای خود و از طریق تجربه غیرمستقیم نیز می‌تواند خود را در جهت مطلوب قرار دهد (پیرس و چنی^۲، ۲۰۱۳). بندورا به‌رغم پذیرفتن نقش شرطی شدن و تقویت در تبیین رفتار آدمی، با نقش سنتی محرک - پاسخ، به‌عنوان تنها شیوه مطالعه رفتار، مخالفت می‌کند. از نظر بندورا، بخش وسیعی از یادگیری‌های انسان با مشاهده و تقلید صورت می‌گیرد. در اولین تحقیق بندورا و والترز (۱۹۵۲) در زمینه علل خانوادگی پرخاشگری، بر اهمیت یادگیری از طریق مشاهده رفتار دیگران تأکید شده است. از آن به بعد، بندورا یادگیری مشاهده‌ای را مهم‌ترین عامل رشد افراد و یادگیری آنها به‌حساب آورد. (کدیور، ۱۳۸۵، ص ۱۲۹).

نظریه یادگیری اجتماعی بندورا با دستورالعمل‌های تربیتی که در آموزه‌های دینی وجود دارند شباهت بیشتری نسبت به سایر نظریه‌های یادگیری دارد. دیدگاه اسلام در مورد رفتار انسان مبتنی بر مبانی اکتسابی (محیط) و غیراکتسابی است. خداوند سبحان اساس و منشأ رفتار انسان را بر پایه شاکله می‌داند. شاکله مجموع نیات، خلق‌وخوی، طریق و هیأت روانی انسان یا همان شخصیت است. محیط فرد، چه محیط درونی و چه محیط بیرونی یعنی آنچه که به طرز تلقی فرد از پیرامون خود مربوط می‌گردد و چه آنچه فرد را احاطه کرده، بر روی نیت و تصمیم آگاهانه فرد و راه و روش و مذهب فرد و خلق‌وخو و ساختار روحی و روانی او مؤثر است. فطرت نیز که به مثابه خلقت اولیه هر موجود و طبیعت سالم و نیالوده وجود انسان، بر قصد و عزم او تأثیر می‌گذارد. البته از دیدگاه اسلام تنها فطرت و محیط عامل تعیین کننده رفتار انسان نیست بلکه انسان در ارتباط با پیرامون خود و اعمال و رفتار خود دارای اختیار است (جاسبی و محمدنوربخش لنگرودی، ۱۳۷۶).

^۱ . Mukherjee

^۲ . Pierce & Cheney

از دیگر شباهت‌ها بین نظریه یادگیری اجتماعی و آموزه‌های دینی، تأکید بر یادگیری از طریق سرمشق و الگوست. در منابع اسلامی، بر بهره‌گیری از الگو و پیروی از اسوه‌های حسنه تأکید شده است. آیه ۲۱ سوره احزاب به همین نقش الگویی پیامبر(ص)، اشاره دارد: «لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُو اللَّهَ وَالْيَوْمَ الْآخِرَ وَذَكَرَ اللَّهَ كَثِيرًا»؛ مسلماً برای شما در زندگی رسول خدا سرمشق نیکویی بود، برای آنها که امید به رحمت خدا و روز رستاخیز دارند و خدا را بسیار یاد می‌کنند. امیرالمؤمنین علیه السلام مؤمنان را به همین گونه پیروی از اهل بیت پیامبر صلی الله علیه و آله سفارش می‌نماید: «أَنْظُرُوا أَهْلَ بَيْتِ نَبِيِّكُمْ فَالْزَمُوا سَمْتَهُمْ، وَاتَّبِعُوا أَثَرَهُمْ، فَلَنْ يُخْرِجَكُمْ مِنْ هُدًى وَلَنْ يُعِيدُكُمْ فِي رَدًى فَإِنْ لَبَدُوا، فَالْبَدُوا، وَإِنْ نَهَضُوا، فَانْهَضُوا وَلا تَسْبِقُوهُمْ فَتَضِلُّوا، وَلا تَأْخِرُوا عَنْهُمْ فَتَهْلِكُوا»؛ به خاندان پیامبرتان بنگرید و بدان سو که می‌روند بروید و پی آنان را بگیرید که هرگز شما را از راه رستگاری بیرون نخواهند کرد و به هلاکتتان باز نخواهند آورد. اگر ایستادند بایستید و اگر برخاستند، برخیزید. بر آنها پیشی مگیرید که گمراه می‌شوید و از آنان پس نمانید که تباه می‌گردید.

حال طبق این نظریه و آنچه از آموزه‌های دینی درباره تربیت و رفتار و عوامل مؤثر بر تربیت به ما رسیده است، این سؤال پیش می‌آید که آیا الگودهی و الگوپذیری یا یادگیری مشاهده‌ای که در این نظریه بیان می‌شود ویژه یادگیری رفتارهایی خاص است یا تمامی ابعاد تربیتی را دربرمی‌گیرد؟ برای پاسخ‌دهی به این سؤال ابتدا به برخی مفاهیم نظری در این رابطه پرداخته و سپس ارتباط آن‌ها با ابعاد تربیتی مورد بررسی قرار می‌گیرد.

مفهوم‌شناسی

۱. تربیت

تربیت از مشتقات ماده «ربو» یا «ربب» و به معنای زیاد کردن است (ابن منظور، ج ۵ ص ۱۲۸). از نظر اصطلاحی، تربیت به معنای رسیدگی به موجود زنده برای دستیابی او به رشد و نمو ظاهری و باطنی (مصباح یزدی، ۱۳۹۱، ص ۲۶) یا فرایندی منظم و مستمری که هدف آن رشد همه‌جانبه شخصیت پرورش‌یابنده در جهت کسب و درک معارف بشری، هنجارهای مورد پذیرش جامعه و شکوفا شدن استعدادهای آنان است (سیف، ۱۳۸۰). واژه تربیت گاهی در مورد پرورش گیاه و حیوان نیز به کار می‌رود، اما در واقع نمی‌توان کار یک صنعتگر در شکل نو بخشیدن به یک ماده بی‌جان را تربیت نامید چون تربیت و پرورش مستلزم فعلیت بخشیدن به استعدادهای نهفته و شکوفاسازی آن‌ها است (مطهری، ۱۳۷۵). تعبیر (رشد همه‌جانبه) به اهمیت توجه به تمامی ابعاد تربیتی اشاره دارد. مهم‌ترین ابعادی که در فرایند تربیتی به آن‌ها

توجه می‌شود عبارت‌اند از بعد شناختی، بعد اخلاقی و رفتاری و بعد اجتماعی که در این مقاله مورد بررسی قرار می‌گیرند.

۲. یادگیری اجتماعی

به مقتضای اجتماعی بودن انسان، او همیشه از محیط اجتماعی تأثیر می‌پذیرد و متقابلاً بر محیط نیز تأثیر می‌گذارد. بخش مهم نظریه بندورا به همین مقوله مرتبط است (سیف، ۱۳۹۴، ص ۱۹۴). یادگیری اجتماعی بر این امر تأکید دارد که انسان در ضمن تأثیرگذاری بر محیط اجتماعی، از اتفاقاتی که در محیط اجتماعی می‌افتند، می‌تواند شناخت، انگیزه، طرح‌واره رفتاری، بینش‌ها و انگیزه‌ها را کسب کند (هال، ۱۹۷۶، ص ۱۱۸). پس باتوجه‌به اینکه این موارد سائق اصلی در فرایند تربیت و بروز رفتارهای آدمی می‌باشند از این لحاظ است که می‌توان گفت که یادگیری اجتماعی با ابعاد تربیتی ربط دارد. یادگیری مشاهده‌ای در بعد شناختی، عاطفی، حرکتی جسمانی، اجتماعی، اخلاقی و هنری و ابعاد دیگر تعلیم و تربیت تأثیر دارد (مخرجی ۲۰۰۲ م، ص ۴۵). بر اساس نظریه شناختی اجتماعی همان‌طور که انسان با مشاهده دیگران می‌تواند رفتارهای حرکتی - جسمانی را یاد بگیرد، می‌تواند در بقیه ابعاد تربیتی نیز تأثیر بپذیرد. برای اینکه یادگیری اجتماعی صورت بگیرد، بندورا به چهار مرحله؛ مرحله توجه، مرحله یاد داری، مرحله بازآفرینی حرکتی و مرحله انگیزشی اشاره کرده است که به ترتیب به ابعاد حسی، ذهنی، جسمی حرکتی و گرایشی انسان مربوط می‌باشند. طبق این نظریه، اگر یادگیری اجتماعی موفقیت‌آمیز نبوده شاید به این علت است که مرتبی به الگوهای تربیتی تعریف‌شده توجه نکرده است یا آن‌ها را به طرح‌واره ذهنی خود نسپرده است، یا از لحاظ جسمی نتوانسته آن‌ها را بازتولید کند، یا مشوق‌های لازم برای انجام آن‌ها به دست نیاورده است. (سیف ۱۳۹۶، ص ۴۰۷). پس برای اینکه روش‌های اجتماعی تربیت موفقیت‌آمیز باشند، باید به این مراحل توجه شود.

۳. تعیین‌گری متقابل

همان‌طور که علم روان‌شناسی بر رفتار و فرایند ذهنی تأکید دارد، فرایند تربیتی نیز رفتار انسان را موضوع اصلی می‌داند. بنیادی‌ترین سؤالی که در این دو علم مورد بررسی قرار می‌گیرد این است که «علت رفتار آدمیان چیست؟» بنا به جوابی که فرد به این سؤال می‌دهد، می‌توان او را یک محیط‌گرا (تجربه‌گرا)، فطرت‌گرا، هستی‌گرا، یا چیزی دیگر نامید. محیط‌گرایان (مثل پاولوف) چنین جواب می‌دهند که رفتار تابعی از وابستگی‌های تقویتی محیط است، لذا اگر

وابستگی‌های محیط تغییر یابند، رفتار تغییر خواهد کرد. فطرت‌گرایان بر سرشت‌ها یا از پیش آمادگی‌ها، صفات و اندیشه‌های فرد تأکید می‌کنند (سیف، پیشین ص ۴۰۸). هستی‌گرایان بر انتخاب آزاد افراد اصرار می‌ورزند و معتقدند که انسان اسیر هیچ وابستگی نیست بلکه محور، انتخاب خود انسان است (سیف، ۱۳۹۶، ص ۴۰۸). پاسخ بندورا این است که شخص، محیط و رفتار فرد باهم به طور تعاملی عمل می‌کنند تا رفتار بعدی شخص را تعیین نمایند و هیچ‌یک از این سه جزء را نمی‌توان جدا از اجزای دیگر به‌عنوان تعیین‌کننده رفتار انسان به حساب آورد (هال، ۱۹۷۶، ص ۱۹۵).

در تعالیم دینی به سه مورد توجه شده و هرکدام به‌عنوان عامل مهم در تربیت شناسایی شده است. در منابع دینی هم، به این حقیقت عنایت شده است و در بعضی از موارد، بر محیط خیلی تأکید شده است؛ مثلاً در روایتی از امیرالمؤمنین (ع) این‌طور آمده که: «ان لم تکن حلیماً فتحلم فانه قل من تشبه بقوم الا اوشک ان یکون منهم» (نهج البلاغه، حکمت ۱۹۷) علی - علیه‌السلام - فرمود: اگر بردبار نیستی، خود را بردبار بنمای؛ زیرا کم می‌شود کسی خود را شبیه قومی سازد و اندک‌اندک از آن‌ها نشود. این روایت به این مطلب اشاره دارد که اتفاقات بیرونی می‌توانند در اتفاقات درونی انسان نفوذ کنند و تأثیر داشته باشند همان‌طور که حلم ورزی ظاهری و نمادی تبدیل به حلم ورزی حقیقی و باطنی می‌شود. از تعبیری همانند «قل» و «اوشک» فهمیده می‌شود که روایت، ارشاد به این واقعیت است که در اموری چون بردباری چنانچه کسی بردبار نباشد؛ لیکن خود را همانند بردباران سازد، اندک‌اندک ظاهر او در باطن سرایت کرده و از آن‌ها خواهد شد از اطلاقی که در این روایت مشاهده می‌شود، چون حلم یک حالت نفسانی است که شامل بعد رفتاری و بعد عاطفی می‌شود، پس حلم ورزیدن می‌تواند در همه ابعاد ذکرشده مؤثر باشد. همچنین عوامل شخصی نیز می‌تواند بر رفتار انسان اثرگذار باشند. آیه زیر این مطلب را بیان می‌کند: «فلولا اذ جائهم بأسنا تضرعو و لکن قست قلوبهم» (انعام ۴۳) ... پس چرا وقتی بلای ما به آن‌ها رسید، توبه و تضرع نکردند، در صورتی که دل‌هایشان را قساوت فراگرفته بود. قساوت قلب که یکی از عوامل شخصی است، باعث تغییر در رفتار ظاهری شده که در جایی که باید رفتار آن‌ها به شکل خاصی باشد اما برخلاف آن رفتار کردند.

علاوه بر موارد ذکرشده، در منابع دینی ضمن تأکید بر اینکه انسان از موجودات دیگر تأثیرپذیر است و خود نیز بر هم‌نوعان خود تأثیر می‌گذرد، این رابطه دوسویه، میان انسان و موجودات عالم طبیعت نیز به چشم می‌خورد. برای مثال، تخریب جنگل‌ها که توسط انسان اتفاق می‌افتد، باعث پیامدهای زیان‌باری برای زندگی شخصی انسان از قبیل زلزله و گرمایش زمین و آلودگی

هوا می‌شود. از دسته‌ای از آیات قرآن کریم به دست می‌آید که دست‌کم برخی از بلائی طبیعی ریشه در اعمال انسان دارند. به‌عنوان مثال، در آیه‌ای این‌طور آمده: «ظهر الفساد فی البر والبحر بما کسبت ایدی الناس»؛ تباهی در خشکی و دریا به سبب کرده‌های مردمان پدیدار شد. (روم، ۴۱) همین‌طور ایمان و عمل صالح نیز می‌توانند باب رحمت و برکت را بر روی زندگی اجتماعی اهل زمین بگشایند. «ولوان اهل القری امنو واتقو لفتحنا علیهم برکات من السماء و الارض»؛ و اگر مردم آبادی‌ها ایمان آورده و پرهیزکاری کرده بودند، هر آینه برکت‌ها از آسمان و زمین بر آن‌ها می‌گشادیم (اعراف، ۹۶). از این آیات به این نتیجه می‌رسیم که انسان نه فقط می‌تواند بر دیگران اثر بگذارد بلکه بر محیط نیز اثر می‌گذارد لذا اگر رفتار انسان به شکلی مطلوب درآمده، بر سلامت محیط اجتماعی او اثرگذار خواهد شد و محیط اجتماعی سالم خواهد شد و اگر محیط اجتماعی سالم شد، محیط فردی نیز سالم خواهد شد.

نقش یادگیری اجتماعی در فرایند تربیتی

اساس نظریه یادگیری اجتماعی مشاهده و الگوپذیری است و از طریق مشاهده علاوه بر اینکه رفتارها یاد گرفته می‌شوند، واکنش‌های هیجانی مانند ترس و شادی را نیز می‌توان بر مبنای روش جانشینی یاد گرفت و شرطی کرد. ترس و شادی از دو عامل مهم در فرایند تربیتی هستند که در تعالیم و منابع اسلامی از آنها برای هدایت تربیتی استفاده شده است. در قرآن و احادیث مواردی از این قبیل وجود دارند که از طریق برحذر کردن و ترساندن به تقویت رفتاری می‌پردازد، مثل آیات و روایاتی که به توصیف جهنم می‌پردازد و حالات جهنمیان را به تصویر می‌کشد. طبق نظریه شناختی اجتماعی نیز این امر مورد تأیید است که ایجاد واکنش‌های شدید هیجانی در انسان نسبت به مکان، افراد و اشیاء و بدون هرگونه تماس شخصی با آن‌ها، طبق این نظریه امر عادی است و به رفتارهای بالقوه اثرگذار هست. (سیف، ۱۳۹۴، ص ۱۱۸).

آلبرت بندورا فرایند یادگیری واکنش‌های هیجانی، از طریق مشاهده دیگران را شرطی شدن جانشینی^۱ نامیده است و این شرطی شدن به تقلید یا الگوپذیری منجر می‌شود (آقا یوسفی و دیگران، پیشین، ص ۲۴۲). طبق این نظریه تقلید و یادگیری مشاهده‌ای^۲ با یکدیگر متفاوت‌اند. چرا که ممکن است یادگیری مشاهده‌ای متضمن تقلید باشد یا نباشد؛ زیرا از طریق سرمشق‌گیری^۳ با مشاهده کردن رفتار الگو و تکرار کردن آن رفتار، این امکان وجود دارد که پاسخ‌هایی

^۱ . Vicarious Conditioning

^۲ . Observational Learning

^۳ . Modeling

را اکتساب کنیم که قبلاً هرگز انجام نداده‌ایم و پاسخ‌های موجود را نیرومند یا ضعیف کنیم (شولتز، ۱۳۸۹، ص ۴۵۳)؛ بنابراین در فرایند تربیتی نیز ممکن است متربی یک پدیده را مشاهده کند ولی در مقام رفتاری از آن در موارد مختلفی استفاده کند و اجرا کند. به عبارت دیگر باتوجه به این مطلب تفاوت بین عبرت‌آموزی و الگوپذیری آشکار می‌شود زیرا، الگوپذیری تکرار خود رفتار مشاهده شده است اما عبرت‌آموزی دریافت پیام و ابراز رفتار متناسب با آن در موقعیت‌های مختلف است.

دلیل بندورا بر مسئله تأثیر مشاهده در ابداع رفتار جدید، آزمایش او درباره عروسک باد شده‌ای به نام "ببو" است که به طول ۹۰ تا ۱۲۰ سانتی‌متر است. آزمودنی‌ها در تحقیقات اولیه، کودکان پیش‌دبستانی بودند که بزرگ‌سالی را مشاهده کردند که به ببو لگد و آن را کتک می‌زد. این بزرگ‌سال الگو درحالی‌که به عروسک حمله می‌کرد، فریاد می‌کشید «بزن تو دماغش!» و «پرتش کن تو هوا!». وقتی که این کودکان با عروسک تنها گذاشته شدند، از الگویی که به‌تازگی مشاهده کرده بودند تقلید کردند بلکه رفتارهای بدیع و تازه‌ای از خشونت از خود ابتکار نمودند. رفتار این‌ها با رفتار کودکان گروه گواه که حمله الگو به عروسک را ندیده بودند مقایسه شد. معلوم شد که افراد گروه آزمایشی دوبرابر افراد گروه گواه، پرخاشگری نشان می‌دهند (ارنسون، ۱۳۸۹، ص ۳۰۰). پس یادگیری اجتماعی تنها مربوط به یادگیری رفتار خاصی نمی‌شود، بلکه ممکن است باعث یادگیری رشته‌ای از رفتارهای زیادی باشد که با رفتار مشاهده شده نزدیک هستند.

کمک اصلی نظریه یادگیری اجتماعی به فرایند تربیتی در مواردی می‌باشد که مربوط به الگودهی و سرمشق‌گیری و ایجاد گرایش‌ها و هیجانات می‌باشد. اسوه‌سازی، عبرت‌آموزی و محیط‌سازی از روش‌های برگرفته از متون دینی هستند که با نظریه یادگیری اجتماعی ارتباط دارند (ثالث، ۱۳۹۸، ص ۱۱۸).

نقش تقویتی مفهوم تعیین‌گری متقابل بر سه بعد تربیتی

بر اساس نظریه‌های شرطی‌سازی، تقویت به یادگیری می‌انجامد. اما طبق نظریه شناختی اجتماعی علاوه بر تأثیر تقویت بر شناخت انسان، بر انگیزه نیز اثر می‌گذارد. بر اساس این نظریه بین یادگیری و عملکرد تفاوت وجود دارد. یادگیری به معنای کسب توان رفتاری است و عملکرد به معنای عملی کردن یادگیری‌های کسب‌شده است و برای تبدیل یادگیری به عملکرد به تقویت‌کننده و انگیزاننده نیاز هست. بندورا عوامل سه‌گانه (شناخت‌ها، رفتارها و عوامل محیطی) را فقط به‌عنوان عوامل یادگیری نمی‌داند بلکه آن‌ها را به‌عنوان عوامل انگیزشی نیز

می‌داند (سیف، ۱۳۹۴، ص ۱۷۹). در صورت استفاده مناسب از این عوامل، می‌توان به نتیجه خوبی در تربیت انسان از لحاظ سه بعد مهم تربیتی (بعد شناختی، بعد رفتاری و اخلاقی و بعد اجتماعی) رسید. کارکرد و تأثیر عوامل سه‌گانه بر ابعاد سه‌گانه تربیتی به شرح ذیل است:

الف) بعد شناختی

طبق نظریه شناختی اجتماعی، تجربه یکی از منابع مهم شناخت می‌باشد. انسان از طریق اتفاقات و رویدادهای محیطی تجربه کسب می‌کند؛ لذا با استفاده به‌جا از رویدادهای محیطی، می‌توان انسان را از تجارب مهم و ارزشمند بهره‌مند کرد و در نهایت نگرش‌ها، عقیده‌ها، دانش‌ها و راهبردهای او را به مسیر مناسب هدایت کرد. از نظر دینی این مطلب مورد تأیید است و تجربه به‌عنوان منبع مهم دانش و پرورش‌دهنده شناخت معرفی می‌شود. امام علی (علیه‌السلام) در این باره می‌فرماید: «و فی التجارب علم مستألف»؛ از تجربه دانش تازه به دست می‌آید (مجلسی، ج ۷۷، ص ۲۸۵).

بندورا ضمن تأکید بر عاملیت انسان و پذیرش اینکه انسان نظم‌دهنده طرح‌واره‌های شناختی خود است، این مطلب را نیز قبول دارد که عوامل بیرونی در هدایت شناخت‌ها به انسان کمک می‌کند. به‌خاطر همین است که تعیین هدف، نظارت و تقویت را برای آموزش خود نظم‌دهی پیشنهاد کرد (سیف، ۱۳۹۴، ص ۱۸۱).

در تعالیم اسلامی، عبرت‌آموزی و اعطای بینش به‌عنوان تقویت‌کننده بعد شناختی انسان پیشنهاد شده است. امام علی می‌فرماید: «دوام الاعتبار یؤدی الی الاستبصار»؛ استمرار در عبرت گرفتن، آدمی را به‌سوی بصیرت سوق می‌دهد. (محمدی‌ری‌شهری، ۱۳۷۹، ص ۹۴). از ویژگی‌های ذهنی و روانی انسان که در واقع امتیاز او نسبت به حیوانات است همین عبرت‌آموزی ناشی از تعقل است که اگر در حیوانات باشد اولاً محدود و ثانیاً نشأت گرفته از غریزه دفاع است.

انسان در برابر حوادث و جریانات، قادر به تجزیه و تحلیل، تهیه صغری و کبری و نتیجه، فهم و درک و تشکیل مفاهیم است. او با استفاده از درک تشابهات، قیاس‌ها و تعمیم‌ها قادر به تهیه ذخایری عظیم از علم و فکر و تجربه است و اصولاً شأن انسانی او چنین جریانی ایجاد می‌کند لذا او همیشه به روش‌های مستقیم نیاز ندارد بلکه گاهی وقت‌ها به طور غیرمستقیم می‌تواند پیام‌های اصلاحی را دریافت کند. انسان از طریق عبرت‌آموزی می‌تواند خود را جای دیگران قرار بدهد و چیزی که آنان تجربه کرده‌اند را به طور غیرمستقیم تجربه

کند و بر او اثر بگذارد. این اثرگذاری باعث می‌شود که عبرت‌آموزی به‌عنوان ابزار مهم تربیتی شناخته شود (قائمی امیری، ۱۳۷۴).

روش دیگری که برای استفاده از تجارب دیگران پیشنهاد شده، مشورت با خردمندان است. خداوند متعال به تداوم در مشورت گرفتن توصیه می‌کند: «و شاورهم فی الامر»؛ در کارها با آن‌ها مشورت کن (آل عمران، ۱۵۹)؛ لذا از طریق انتقال افکار و تجارب سازنده می‌توان به تقویت متربی از لحاظ بعد شناختی پرداخت، همچنین از طریق عبرت‌آموزی و الگودهی نیز امکان پرداختن به این مهم وجود دارد.

ب) بعد رفتاری و اخلاقی

برای تقویت بعد رفتاری، علاوه بر موارد ذکرشده می‌توان به الگودهی و انواع تشویق و تنبیه به‌عنوان ابزار تربیت بعد اخلاقی و رفتاری اشاره کرد. الگودهی برای یادگیری اجتماعی بسیار مهم بوده چون که بر اساس این نظریه، اکثر رفتارها از راه مشاهده دیگران یاد گرفته می‌شوند و بعد از یادگیری، پاداش و تنبیه به میان می‌آیند و نقش تقویتی و انگیزشی خود را ایفا می‌کنند. طبق این نظریه، الگودهی نصف کار است و به متمم نیاز دارد. تقویت و تنبیه جانشین عواملی هستند که یاد گرفته شده‌ها را به عملکرد تبدیل می‌کنند؛ لذا برای تثبیت رفتاری در متربی، الگودهی مهم است و اگر متربی از الگو تقلید کرده، باید به او بازخورد داده شود تا رفتار موردنظر تقویت شود. (سیف، ۱۳۹۴، ص ۱۷۹). در کنار الگودهی، می‌توان از روش‌های دیگر استفاده کرد و بر اساس مفهوم تعیین‌گری متقابل، الگودهی، نقش بقیه روش‌ها را کم‌رنگ نمی‌کند.

در منابع اسلامی، روش‌های تربیتی مربوط به بعد رفتاری و اخلاقی از قبیل روش مواجه کردن با نتایج اعمال به کلامی یا غیرکلامی، امر به معروف و نهی از منکر و استفاده از آراستگی‌های گفتاری پیشنهاد شده‌اند (باقری، ۱۳۸۸، ص ۹۲). نقطه قابل توجه این است که در منابع اسلامی باینکه به عوامل دیگر تقویت و اصلاح رفتاری توجه شده ولی بیشترین تأکید روی خود رفتار است و در جاهای مختلف خود رفتار به‌عنوان پاداش و مجازات معرفی شده است. به‌عبارت‌دیگر، برای هر رفتار خوب یا بد پاداش یا مجازاتی خارج از خود لزوماً نیازی نیست بلکه خود رفتار به صورت اشکال مختلف تبدیل به پاداش یا مجازات می‌شود. در این مورد خداوند متعال می‌فرماید: «انّ اللذین یأکلون اموال الیتامی ظلماً اَتما یاَکلون فی بطونهم ناراً»؛ آنان که اموال یتیمان را به ستمگری می‌خورند در حقیقت آن‌ها در شکم خود آتش جهنم فرو می‌برند (نساء، آیه ۱۰).

بر اساس این آیه، نار جهنم مجازاتی جدا از مصرف ناحق مال یتیمان نیست بلکه خود این رفتار است که به صورت آتش جهنم درآمد. علامه طباطبائی این آیه را به عنوان دلیل تجسم اعمال به عنوان پاداش یا مجازات می‌داند (طباطبائی، ۱۴۱۷ هجری، ج ۳ ص ۲۰۳). در روایتی دیگر از امام علی (ع) اعمال انسان‌ها به کشته‌هایی تشبیه شدند که در آینده نزدیک یا دور تبدیل به حاصل و عاقبت می‌شوند. در این باره حضرت می‌فرماید:

«کما تزرع تحصد و ما قدمت الیوم تقدم علیه غداً، فامهد لقدمک و اقدم لیومک»؛ (نهج البلاغه، خطبه ۱۵۳) آن گونه که کاشتی درو می‌کنید، آنچه امروز پیش می‌فرستید، فردا بر آن وارد می‌شوید، پس برای خود در آخرت جایی آماده کن. پس طبق این مطالب، علاوه بر اینکه دو عامل دیگر (محیط و عوامل شخصی) بر رفتار اثر می‌گذارند، خود رفتار نیز می‌تواند مؤثر و عامل باشد. البته رسیدن به این عاملیت به توجیه شناختی و روش‌های مواجهه با نتیجه اعمال نیاز دارد و مربی باید رابطه میان رفتار و مجازات یا پاداش آن را به طور آشکار برای مربی بیان کند.

ج) بعد اجتماعی

اجتماعی بودن انسان یکی از مبانی تربیتی و انسان‌شناختی است که در متون علوم تربیتی روی آن تأکید زیادی شده است. (مصباح یزدی، ۱۳۹۱، ص ۱۸۳) به مقتضای این مبنا، انسان از محیط اجتماعی تأثیر می‌پذیرد و به طور متقابل بر محیط اثر می‌گذارد. نظریه شناختی اجتماعی پذیرای این مبنا است و کنش متقابلی که بین افراد جامعه صورت می‌گیرد به عنوان رویداد محیطی می‌شناسد که قابل یادگیری و تقلید است (اسلاوین^۱، ۲۰۱۹)؛ بنابراین مقوله می‌توان از طریق تنظیم محیط اجتماعی به تقویت بعد اجتماعی تربیت پرداخت چرا که انسان زائیده رویدادهای محیطی است و بر اساس تعالیم اسلامی غالباً محیط‌های پاک، آدم‌های پاک را پرورش داده و محیط‌های آلوده، آدم‌های آلوده را پرورش می‌دهد (امیری، ۱۳۹۲، ش ۲۶، ص ۱۳۹). در مورد تأثیر محیط خانواده بر انسان از پیامبر اسلام روایتی نقل شده که فرموده‌اند: «کل مولود یولد علی الفطره، فأبواه یهودانه و ینصرانه و یمجسانه»؛ «هر نوزادی بر فطرت الهی به دنیا می‌آید، پس پدر و مادر او را به دین یهود و نصرانی و زرتشتی گرایش می‌دهند» (مجلسی، ج ۳، ص ۲۸۱).

^۱ . Slavin

در قرآن کریم نیز شاهد دیگری وجود دارد که بر تأثیر محیط بر رفتار انسان خصوصاً رفتار اجتماعی تأکید شده است: «ان الذین توفاهم الملائکة ظالمی انفسهم قالو فیهم کنتم قالو کنا مستضعفین فی الأرض قالو الم تکن ارض الله واسعه فتهاجرو فیها...» کسانی هستند که وقتی فرشتگان جانشان را می‌ستانند درحالی‌که بر خویشتن ستم کرده بودند. از آن‌ها می‌پرسند: در چه کاری بودید؟ گویند: ما در روی زمین مردمی بودیم زبون گشته. فرشتگان گویند: آیا زمین خدا پهناور نبود که در آن مهاجرت کنید؟ (سوره نساء، آیه ۹۷).

این آیه بر این امر اشاره دارد که اگر در سرزمین خاصی مردمی مستضعف بودند و قصد اصلاح خود داشتند، چرا محیط خود را عوض نکردند و به سرزمین دیگری مهاجرت نکردند که در آن بتوانند خود را بسازند. استفاده از روش سؤالی دلیل بر وضوح و اثرگذاری این راه‌حل است. تعیین‌گری متقابل اقتضا می‌کند که تمام روش‌های ذکرشده در ابعاد قبلی در این بعد نیز مؤثر باشند. علاوه بر آن می‌توان به پیشنهادهایی اشاره کرد که در تربیت اجتماعی کارساز باشند. الگودهی، اسوسه‌سازی و تأکید بر فعالیت‌های جمعی از روش‌هایی است که در بعد اجتماعی تربیت تأثیر قابل‌توجهی دارد.

جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

رابطه یادگیری اجتماعی با ابعاد تربیتی در این است که یادگیری اجتماعی فرایندی است که ابعاد تربیتی را آبیاری می‌کند و بر اثر آن می‌توان سه بعد مهم تربیتی را مدیریت کرد. فرایند تربیتی دینی سه بعد مهم را هدف قرار می‌دهد و این ابعاد عبارت‌اند از بعد شناختی، بعد رفتاری و اخلاقی و بعد اجتماعی. برای پرورش و تربیت انسان و انتقال ارزش‌های تربیتی به او و رساندن او به اهداف تربیتی، باید این ابعاد مورد توجه قرار بگیرند. روش شناختی اجتماعی که بر اهمیت فرایندهای محیطی و تأثیر آن‌ها بر رفتار انسان تأکید دارد، می‌تواند طوری برنامه‌ریزی شود که این سه بعد مهم را هم‌زمان مدیریت کند. تعبیر امام صادق (ع) که فرمودند «کُونُوا دُعَاةَ النَّاسِ بِغَيْرِ اَلْسِنَتِكُمْ» به این نکات اشاره دارد که اولاً، از طریق رفتار و اخلاق نیک که یکی از رویدادهای محیطی است می‌توان تغییر اساسی در افراد دیگر ایجاد کرد. دوم اینکه دعوت به اهل‌بیت به معنای گرایش دادن به ولایت آن‌ها است که ولایت خود ناظر به پذیرش سفارش‌های تربیتی آن‌ها، تاسی و الگوگیری از آن‌ها و توجه عاطفی و ولایی به آن‌ها می‌باشد.

بررسی ابعاد سه‌گانه تربیت، این مهم را آشکار می‌سازد که از طریق انتقال افکار و تجارب سازنده می‌توان به تقویت متربی از لحاظ بعد شناختی پرداخت؛ از طریق عبرت‌آموزی و

الگودهی نیز امکان پرداختن به بعد رفتاری و اخلاقی وجود دارد و الگودهی، اسوه‌سازی و تأکید بر فعالیت‌های جمعی از روش‌هایی است که در بعد اجتماعی تربیت تأثیر قابل توجهی دارد. پس مهم‌ترین نقطه قابل استفاده از این مطلب این است با مدیریت رخدادهای محیطی (که رفتار یکی از آن‌ها است) می‌توان به مهم‌ترین اهداف تربیتی دسترسی پیدا کرد. با توجه به بحث انجام شده توصیه می‌شود که معلمان و مربیان و برنامه‌ریزان تربیتی با تأمل در ابعاد سه‌گانه شناختی، رفتاری و اخلاقی و اجتماعی نظریه‌های یادگیری نوین از جمله نظریه یادگیری اجتماعی بندورا، که نزدیکی بیشتری با آموزه‌های دینی دارند، راهبردهای تربیتی خود را غنا بخشیده و زمینه کشف راهکارها و نکات تربیتی بیشتر را فراهم سازند.

منابع و ماخذ

- قرآن کریم
- نهج البلاغه. (۱۳۷۸). (ترجمه سید جعفر شهیدی) تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
- ابن منظور. (۱۴۱۴ ه.ق). لسان العرب. الناشر: دار صادر - بیروت.
- آذربایجانی، مسعود. (۱۳۸۸). روان‌شناسی اجتماعی با نگرش به منابع اسلامی. تهران: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- ارنسون، الیوت. (۱۳۸۹). روان‌شناسی اجتماعی. (ترجمه حسین شکرکن). تهران: رشد.
- آقاییوسفی، علیرضا و دیگران. (۱۳۸۶). روان‌شناسی عمومی. تهران: انتشارات دانشگاه پیام‌نور.
- امیری، دادمحمد. (۱۳۹۲). نقش محیط در تربیت از منظر قرآن. جامعه المصطفی، فصلنامه تخصصی علوم اسلامی، شماره ۲۷، مشهد.
- باقری، خسرو. (۱۳۸۸). نگاهی دوباره به تربیت اسلامی. تهران: سازمان پژوهشی و برنامه ریزی.
- ثالث، ابوبکر. (۱۳۹۸). کاربرد تقویت و تنبیه در تغییر و اصلاح رفتار اجتماعی طبق آموزه های دینی، پایان نامه کارشناسی ارشد رشته روانشناسی تربیتی. جامعه المصطفی العالمیه مشهد.
- جاسبی، عبدالله و محمد نوربخش لنگرودی، محسن. (۱۳۷۶). مبانی رفتار انسان از دیدگاه اسلام. آینده پژوهی مدیریت) 9، شماره ۳ (پیاپی ۳۴)، ۵-۲۰.
- سیف، علی‌اکبر. (۱۳۹۴). تغییر رفتار و رفتاردرمانی: نظریه‌ها و روش‌ها. تهران: نشر دوران.
- سیف، علی‌اکبر. (۱۳۹۴). روانشناسی پرورشی نوین: روانشناسی آموزش و یادگیری. تهران: دوران.
- شولتز، دوان بی. (۱۳۸۹). نظریه‌های شخصیت. (ترجمه یحیی سید محمدی). تهران: ویرایش.

- طباطبائی، محمدحسین. (۱۴۷۲ ق). المیزان فی تفسیر القرآن، چاپ ۵، دفتر انتشارات اسلامی.
- قائمی، علی. (۱۳۷۴). روش عبرت آموزی در اندیشه و آثار تربیتی امام خمینی. مجموعه مقالات کنگره بررسی اندیشه و آثار تربیتی حضرت امام خمینی(س)، ص ۴۶۵.
- کدیور، پروین. (۱۳۸۵). روان‌شناسی تربیتی. تهران: سمت.
- محمدی ری‌شهری. (۱۳۷۹). منتخب میزان‌الحکمه. قم: دار الحدیث.
- مجلسی، محمدباقر، بحارالانوار لدرر اخبار الائمه الاطهار، ط ۴، بیروت، مؤسسه الوفاع
- مصباح یزدی، محمدتقی. (۱۳۹۱). فلسفهٔ تعلیم و تربیت اسلامی. قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- مطهری، مرتضی. (۱۳۷۵). تعلیم و تربیت در اسلام. قم: صدرا.

- Walker, Stephen. (1984). learning and behavior modification. Methium & Co Ltd. New Fetter Lane, London.
- Kolb, Bryan, Ian Q Whishdraw. (2005). An introduction to Brain and Behavior. Worth publishers.
- Pierce, W. D., & Cheney, C. D. (2013). Behavior analysis and learning. Psychology Press.
- Hall, Stanley. (1903). Habit and Behaviour. The American journal of psychology.
- Mukherjee A, (2002): Educational Psychology for Teachers' Students and parents. S. Asekome and Co. Publishers, Samaru, Zaria, Nigeria.
- Slavin, R. E. (2019). Educational psychology: Theory and practice. Allyn & Bacon.

سامانه یادگیری الکترونیکی (LMS) دانشگاه فرهنگیان: بررسی

مزایا و معایب بر اساس تجربیات استادکاربر (۱۳۹۹-۱۳۹۴)^۱

روشنک آذری^۲

چکیده

نظام آموزشی که با آغاز استفاده از اینترنت بوجود آمده، پیوسته رو به گسترش است و همراه با تکامل فناوری‌های اینترنتی، پیشرفته‌تر می‌شود. در دهه اخیر، آموزش مجازی، برنامه‌های نرم‌افزاری بسیاری را متاثر گردانده است. هدف از نگارش این مقاله، بررسی کاربرد آموزشی و بیان مزایا و مشکلات کار با سامانه آموزش مجازی دانشگاه فرهنگیان، بر اساس تجربیات استاد کاربر از سال ۱۳۹۴ تا ۱۳۹۹ بود که به روش توصیف کیفی و بیان تجربیات خودزیسته انجام شد. پس از بررسی پیشینه ورود آموزش مجازی به خاورمیانه، ایران و به طور خاص، دانشگاه فرهنگیان، موانع اجازه دسترسی به اینترنت و پذیرش آموزش مجازی در کشورهای خاورمیانه بر اساس پژوهش‌های دهه اخیر بیان گردید. بررسی پیشینه راه‌اندازی سامانه یادگیری الکترونیکی LMS دانشگاه فرهنگیان، برای دانشجو-معلم، مشخص کرد که این دانشگاه در معرفی و کاربرد آموزش مجازی، در برگزاری انواع واحدهای درسی رسمی و غیررسمی از سال ۱۳۹۴ تاکنون فعال بوده است. در تقسیم‌بندی مزایا و معایب کار با سامانه LMS، به روش SWOT، مشخص گردید که نیمی از مشکلات کار با سامانه، متاثر از مولفه‌های بیرونی است؛ اگرچه با افزایش تعداد کاربران و تقاضای خدمات گسترده‌تر با بروز پاندمی Covid-19، در اسفند ماه ۱۳۹۸، این سامانه با مشکلاتی کاربردی روبرو شد که ضرورت بازنگری و تقویت زیرساخت‌های سیستم آموزش مجازی دانشگاه فرهنگیان را نشان می‌دهد.

واژگان کلیدی: آموزش مجازی، دانشگاه فرهنگیان، سامانه یادگیری الکترونیکی LMS، مزایا و معایب.

^۱ تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۹/۹/۹ - تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۹/۱۰/۲۶

^۲ استادیار، دکترای فرهنگ و زبان‌های باستان ایران، دانشگاه فرهنگیان، هیئت علمی گروه زبان و ادبیات فارسی، پردیس شهید هاشمی نژاد، مشهد. azariroshanak@gmail.com

مقدمه

پیشرفت در فناوری اطلاعات و ارتباطات، از جمله گسترش روزافزون رسانه‌های چند منظوره بی‌سیم، اینترنت پرسرعت و محیط‌های تحت شبکه، تغییر بنیادین در امر آموزش را ممکن کرده است (داتون^۱؛ لودر^۲، ۱۳۸۸: ۳۰). بسیاری از طرفداران مجازی‌سازی بر این باورند که فناوری‌های اطلاعات و ارتباطات (ICT)^۳ و چندرسانگی، دارای پتانسیل لازم برای تغییر فرایند یادگیری و فضای نهادی که یادگیری در آن رخ می‌دهد، هستند. این نوع استفاده از فناوری دیجیتال در آموزش، مشابه تغییر در مدیریت و سامان‌دهی ارائه خدمات است که در سایر محیط‌های دولتی نیز روی داده است (داتون؛ لودر، ۱۳۸۸: ۳۷۸). طی دهه پایانی قرن بیستم و دهه نخست قرن بیست و یکم، دانشگاه‌ها در حال مذاکره مجدد بر سر هویت و ساختارهای درونی خود، جایگاهشان در نظام اقتصاد جهانی اطلاعات و روابط خود با سایر نهادها، از ناشرین گرفته تا ملت-دولت هستند و این دقیقاً همان اتفاقی است که همیشه در سایر دوران‌های تغییر ساختار اجتماعی و اقتصادی رخ داده است (داتون؛ لودر، ۱۳۸۸: ۴۸۸).

آموزش مجازی ابزاری سودمند برای بهبود کیفیت یاددهی و یادگیری است. این نوع آموزش، رویکردی خلاقانه برای انتقال آموزش با شیوه‌های الکترونیکی اطلاع‌رسانی است که دانش، مهارت‌ها و دیگر توانایی‌های اجرایی یادگیرنده را بهبود می‌بخشد (سیریتانگ‌تاورن^۴ و همکاران، ۲۰۰۶: ۱۳۹). نظام‌های آموزشی برخط، برای استفاده کنندگان، منافی را در سرتاسر دنیا فراهم کرده است. این مزایا عبارتند از افزایش امکان دستیابی به اطلاعات، انتقال بهتر محتوا، دستورکارهای فردی شده، محتوای استاندارد شده، مسئولیت‌پذیری، امکان دستیابی در زمان نیاز، قابلیت تنظیم با سرعت یادگیری هر فرد، تعامل‌پذیری، اعتماد به نفس و رضایت‌مندی (بهوسیری^۵، ۲۰۱۱: ۸۴۳).

از نظر افرادی که نیاز به استفاده از یک سیستم نرم‌افزاری تعاملی دارند، قابلیت کاربرد، مهم‌ترین جنبه سیستم محسوب می‌گردد. بر اساس تعریف استاندارد ISO 9241، قابلیت کاربرد عبارت است از «میزان لازم برای یک محصول تا بتواند برای کاربرانی مشخص استفاده شود و آن کاربران، موفق به دستیابی به اهدافی مشخص گردند که سودمند، با کیفیت و مورد رضایت در حیطه مقرر گردیده برای استفاده محصول باشد». قابلیت کاربرد، نقشی اساسی در

¹ William H. Dautton

² Brian D. Loader

³ Information and Communication Technology

⁴ Siritongthaworn

⁵ Bhuasiri

کسب موفقیت یک نرم‌افزار آموزش مجازی دارد. اگر یک سیستم آموزش مجازی، به اندازه کافی کاربردی نباشد، سدی در راه آموزش دانشجو می‌شود؛ زیرا معمولاً یک دانشجو، بیشتر از زمانی که برای آموختن محتوا می‌گذارد، نباید صرف آموختن شیوه کار با نرم‌افزار کند. اگر درگیری برای نحوه کاربرد نرم‌افزار، بیش از حد متعارف، دشوار و کند و ناخوشایند باشد، آموزنده خسته می‌شود و کار را رها و از نرم‌افزار صرف نظر می‌کند (آردیتو^۱ و همکاران، ۲۰۰۵: ۲۷۱).

هدف از نگارش این مقاله، بررسی پیشینه آموزش مجازی در دانشگاه فرهنگیان و بیان مزایا و معایب کار با سامانه‌های یادگیری الکترونیکی فرهنگپادا و LMS^۲ این دانشگاه است. ابتدا پیشینه آموزش مجازی در کشورهای پیشگام و سپس خاورمیانه و ایران، به همراه نمونه‌هایی از تحقیقات و نتایج آماری بدست آمده در مورد آموزش مجازی در این منطقه جغرافیایی می‌آید. روش پژوهش در بخش نخست مقاله کتابخانه‌ای بود. بخش اصلی مقاله، به توصیف کاربرد سامانه فرهنگپادا و سامانه یادگیری الکترونیک LMS بر اساس تجربیات نگارنده به عنوان استاد کاربر از سال ۱۳۹۴ تا ۱۳۹۹ می‌پردازد. در پایان، مزایا و معایب کاربردی سامانه LMS به تفکیک مولفه‌های بیرونی و درونی موثر بر عملکرد این سامانه در جدول نشان داده می‌شود.

پیشینه آموزش مجازی در کشورهای پیشگام

اولین دانشگاه مجازی به نام «آپن»^۳ (دولتی، اختصاصی، راهبردی) در سال ۱۹۶۱ در بریتانیا راه‌اندازی شده‌است و اولین گروه دانشجویان در سال ۱۹۷۱ در این دانشگاه ثبت نام کرده‌اند. تا دهه ۱۹۸۰، این دانشگاه به دلیل غلبه آموزش عالی سنتی در بازار، نتوانست با نوع سنتی آموزش رقابت کند. در آغاز کار، بسیاری از دانشجویان این دانشگاه معلمانی بودند که درصدد رساندن و تبدیل گواهی‌های خود به سطح مدرک دانشگاهی کارشناسی بودند. افزایش دانشجویان به حدود دویست هزار نفر در سال ۲۰۰۱ و بیش از دو میلیون فارغ‌التحصیل از زمان افتتاح دانشگاه آپن، نشان‌دهنده موفقیت‌های بعدی آن است. دانیل^۴ (۱۹۹۸) این دانشگاه را که اندازه آن، معیارهای اقتصادی چشمگیری در تسهیل دسترسی به آموزش عالی با کیفیت و با شهریه‌های نسبتاً اندک دانشجویی به همراه داشته، «برد/نشگاه» نامیده‌است. این دانشگاه

^۱ Ardito

^۲ Learning Management Systems

^۳ Open

^۴ Daniel

تا سال ۲۰۰۲ در سطح بین‌الملل برای خدمت به دانشجویان بیش از چهل کشور فعالیت داشت. از دانشگاه‌های پیشگام مجازی دیگر می‌توان به لیستر^۱ در بریتانیا و پلی‌تکنیک دولتی کالیفرنیا، فونیکس^۲ و جونز^۳ در امریکا اشاره کرد (داتون، لودر، ۱۳۸۸: ۳۳۰-۳۳۳). بر اساس نظر آلن دومورت^۴ پیش‌بینی می‌شده‌است که در دهه نخست قرن بیست و یکم، بیش از پنج میلیون دانشجوی جدید در اروپا و امریکا به بخش آموزش عالی بپیوندند. با پیش‌بینی این شرایط، توسعه محتوای جدید برای دروس آنلاین و تعاملی آموزشی، تدریجاً به عنوان روشی شناخته می‌شود که می‌تواند به حفظ و بهبود کیفیت آموزش منجر گردد و در عین حال کنترل هزینه و افزایش بازدهی بخشی را که سابقاً طالب نیروی کار بود، در دست بگیرد (داتون، لودر، ۱۳۸۸: ۴۹۶).

بنابر تحقیق رادوویچ مارکوویچ (۲۰۱۰)، دانشکده‌های امریکا با سابقه بیش از یک دهه آموزش مجازی، بیش‌ترین پیشرفت را در شیوه آموزش مجازی داشته‌اند. وی یکی از دلایل اصلی این امر را سرمایه‌گذاری دولتی برای مطالعات پژوهشی در زمینه آموزش مجازی و تشویق آموزش تخصصی برای فعالیت در آن بستر می‌داند. بدین ترتیب، تخصیص ۱۳ بلیون دلار از بودجه دولت برای این هدف، نتایج تحقیقاتی برجسته برای تعیین سیاست‌ها و گسترش آموزش مجازی را به دنبال داشته‌است. این تحقیقات که نمونه‌گیری آن در ۹۹۰ موسسه آموزشی انجام گرفت، نشان می‌دهد تنها ۱۸٫۷ درصد از موسسات آموزشی در این کشور هستند که در سال ۲۰۱۰، تمام یا حداقل بخشی از برنامه درسی خود را با آموزش مجازی ارائه نمی‌دهند. حدود ۲٫۴ درصد از موسسات آموزشی باقی مانده‌اند که هنوز به طور کامل از روش سنتی استفاده می‌کنند. دانشجویان، در بیش از ۹۰ درصد دانشکده‌های مجازی از این شیوه آموزش و یادگیری، راضی هستند. همه دانشکده‌هایی که برای استادان خود دوره‌های دانش‌افزایی مناسب برای کار با سامانه‌های مجازی را فراهم کرده‌اند، در زمان نسبتاً کوتاهی توانسته‌اند خود را با روش‌های جدید منطبق کنند و به نتایج مطلوب دست یابند. موسسات آموزشی در حیطه نیروی انسانی و دیگر منابع مصرفی، در حد قابل ملاحظه‌ای موفق به صرفه‌جویی شده‌اند و سودشان افزایش یافته‌است. از مزایای دیگر که در این تحقیق بدست آمد می‌توان به این نکات اشاره کرد: افزایش تعداد دانشجویان همراه با کیفیت آموزشی

¹ Leicester University

² Phoenix University

³ Jones International University

⁴ Alain Dumort

مناسب‌تر، افزایش میزان تعامل بین استاد و دانشجو، ارائه آسان‌تر منابع درسی در مقاطع کاردانی و کارشناسی، انطباق پذیری و انعطاف بالای دانشجو با شیوه آموزش مجازی (۲۹۰-۲۹۲).

اینترنت و آموزش مجازی در خاور میانه

در اکثر کشورهای خاورمیانه، تردید برای دسترسی نامحدود به اینترنت وجود داشته‌است. در اواخر قرن بیستم، دولت‌ها به خاطر تأثیرات نامطلوب سیاسی که موجب اغتشاش اذهان عمومی می‌گردید و همچنین محتویات غیراخلاقی که برای جوانان و ارزش‌های اخلاقی ملت‌ها زبان‌بار بود، نگران بودند. امارات متحده عربی جزو اولین کشورهایی بود که امکان دسترسی به اینترنت را در سال ۱۹۹۵ به شهروندان خود داد. سوریه و عربستان سعودی جزو آخرین کشورهای بودند که امکانات ارتباطی را در اواخر دهه نود برقرار کردند. از زمانی که دستیابی به اینترنت میسر گشت، خاورمیانه شاهد رشد عظیمی از کاربران اینترنتی شده‌است. بر اساس مقایسه آمار قدیم (۲۰۰۰) و جدید (۲۰۰۹)، ایران بیش‌ترین جهش را در نفوذ اینترنت و استفاده کاربران داشته‌است. پس از ایران، سوریه و عربستان که جزو آخرین کشورها برای اجازه دسترسی به اینترنت بودند، به ترتیب در رتبه دوم و سوم جهش کاربران قرار گرفتند. البته ایران از نظر درصد کاربران اینترنتی به نسبت جمعیت، با امتیاز ۴۸٫۵ درصد، بعد از امارات (۶۱ درصد)، بحرین (۵۵ درصد) و قطر (۵۲ درصد) قرار می‌گیرد. پس از ایران، به ترتیب، کویت (۳۷ درصد) و عربستان سعودی (۲۷ درصد) هستند. نفوذ اینترنت به نسبت جمعیت در لبنان و اردن کمتر از ۲۴ درصد است. پایین‌ترین رتبه در این آمار مربوط به عراق است که تنها ۱ درصد مردم آن به اینترنت دسترسی دارند (میرزا، عبدالکریم، ۲۰۱۱: ۸۴).

به طور کلی، خاورمیانه یکی از آخرین مناطقی در جهان بود که توانست خود را با آموزش مجازی وفق دهد. در نتیجه، تحقیقات اندکی در مورد مزایا، محدودیت‌ها، موانع و پذیرش این نوع آموزش انجام شده‌است. یکی از اولین تحقیقاتی که در مورد آموزش مجازی در امارات متحده عربی انجام شد، در سال ۲۰۰۸ و مربوط به دانشگاه دخترانه شیخ زاید^۱ بود. این تحقیق نشان داد که با توجه به ارزش‌های اجتماعی منطقه و تفاوت انتظارات خانواده و جامعه نسبت به دختران، در مقایسه با پسران و عدم امکان ماندن دختران در محیط دانشگاه پس از اتمام کلاس‌ها، استفاده از سیستم‌های مدیریت یاددهی و یادگیری (LMS)، امکان تعامل بیشتری

^۱ Zayed

برای دانشجویان دختر فراهم می‌کند. نتایج این تحقیق نشان داد که ۷۴٫۲ درصد دانشجویان در بیان نظراتشان و شرکت در مباحثات، نسبت به کلاس فیزیکی راحت‌تر هستند. در کل، ۸۵٫۶ درصد دانشجویان، از محیط کلاس مجازی خوشنود بودند (میرزا، عبدالکریم، ۲۰۱۱: ۸۶). همچنین، به مزایای مشترک آموزش مجازی برای زنان در کل جهان می‌توان اشاره کرد که دربردارنده این فواید است: انعطاف‌پذیری در روند یادگیری (ساعت‌های مطالعه را خودشان انتخاب می‌کنند)؛ امکان ایجاد تعادل بهتر بین محیط‌های زندگی شخصی و دیگر گروه‌ها (زنان زمان بیشتری را در خانه و با خانواده صرف می‌کنند)؛ صرفه‌جویی (مادی و زمانی) در هزینه‌ها؛ بوجود آمدن احساس رضایت‌مندی عمیق‌تر از خویشتن در زنان (به خاطر بدست آوردن دانش مفید و لازم و دستیابی به اهداف حرفه‌ای) (رادوویچ مارکوویچ، ۲۰۱۰: ۲۹۴).

در تحلیل موانع پیشرفت آموزش مجازی در خاورمیانه، میرزا و عبدالکریم (۲۰۱۱)، بیان می‌کنند که در یک آمارگیری ملی در عربستان سعودی به سال ۲۰۰۷ مشخص شد که تنها ۴۹ درصد مردم در مورد آموزش مجازی شنیده‌اند و از بین آن‌ها نیز فقط ۵ درصد دانش استفاده از آموزش مجازی را دارند. از دلایل این شرایط، بازخورد منفعلانه دولت‌ها نسبت به آموزش مجازی و روند بسیار کند اجازه دسترسی مردم به اینترنت بیان شده است. دلایل مکمل نیز قیمت بالای هزینه‌های اولیه راه‌اندازی اینترنت، سرعت و کیفیت پایین اینترنت و ملاحظات اخلاقی در خانواده‌ها برشمرده شد. یکی دیگر از دلایل تردید بسیاری از دانشگاه‌ها نسبت به آموزش مجازی، تصور سطح پایین بودن آموزش مجازی و مدارک آن، در انتظار عمومی بود. از نظر خلیفه و همکاران (۲۰۰۸)، از دیگر دلایل عدم شتاب خاورمیانه به سوی آموزش مجازی، فقدان منابع نرم‌افزاری لازم برای تهیه محتوای آموزشی به خط و زبان عربی بود. به همین خاطر برگزاری کارگاه‌های آموزشی برای افراد هیئت علمی و آموزش آنان برای تهیه محتوای آموزشی و پر کردن این خلاء مهارتی در فناوری نیز لازم بود (میرزا، عبدالکریم، ۲۰۱۱: ۸۷-۸۸).

رایانه و اینترنت در ایران

امروزه مردم جامعه ما رایانه را به عنوان عضوی از خانواده، محیط کار، مدرسه و به طور کلی سرزمین خود پذیرفته‌اند و بخشی از درآمدها و سرمایه خود را صرف تهیه، نگهداری و استفاده از آن می‌کنند. در دهه نود شمسی، شاهد این هستیم که رایانه مرحله فرایند تثبیت و نهادینه شدن در جامعه ایران را پشت سرمی‌گذارد (فاضلی، ۱۳۹۶: ۵۱۶). فاضلی (۱۳۹۶) رایانه را در ایران به مثابه یکی از معدود نشانه‌های مشترک خانه و مدرسه می‌داند و خاطر نشان می‌سازد که توسعه رایانه و شبکه، علی‌رغم وجوه سازنده‌اش، مثل هر پدیده صنعتی دیگر با مجموعه‌ای

از چالش‌های نسلی، تاریخی، محیطی، کارکردی و اجتماعی و تهدیدها همراه است (۵۲۵-۵۴۹).

آموزش مجازی در ایران

وزارت علوم و تحقیقات ایران، در سال ۱۳۶۷ دانشگاه پیام نور را با هدف آموزش از راه دور و ارائه برنامه‌هایی برای اخذ مدرک به صورت دانشجوی نیمه‌وقت، تاسیس کرد. این اقدام راه را برای برنامه‌های آموزشی مشابه در موسسات آموزش عالی ایران هموار ساخت. در واقع تاریخ آموزش مجازی در ایران، تا سال ۲۰۱۴ بیشتر از ۱۰ سال نیست و با نگاهی واقع‌بینانه‌تر شاید بتوان گفت که آموزش بر پایه یادگیری الکترونیکی در ایران، تجربه‌ای ۸ ساله (تا سال ۲۰۱۴) و یا حتی کمتر دارد (محمودی‌شهرباکی، یعقوبی نوتاش، ۲۰۱۴: ۷۹۰). با احتساب گذشت ۶ سال از تاریخ مقاله محمودی و یعقوبی (۲۰۱۴)، می‌توان گفت یادگیری الکترونیکی در ایران حداکثر ۱۵ سال سابقه دارد و آموزش مجازی برخط محض یا تلفیقی کمتر از یک دهه است که در ایران شناخته شده و کاربردی است. این فناوری، در ایران، با کمک بخش‌های دولتی و همچنین سازمان‌های خصوصی گسترش یافته است. دانشگاه‌های مجازی یا مراکز آموزشی نظیر دانشگاه فنی امیرکبیر، دانشگاه علوم و فناوری ایران، دانشگاه مجازی شیراز و تعدادی دانشکده مجازی نظیر مراکز مجازی اسلامی و دانشکده علوم حدیث، راه‌اندازی شده‌اند (یعقوبی و همکاران، ۲۰۰۸: ۹۰). یعقوبی و همکاران (۲۰۰۸) روند تغییر آموزش سنتی به مدرن را در جامعه ایران با بسیاری از مشکلات جدی مواجه می‌دانند و آن‌ها را این‌گونه برمی‌شمرند:

- فقدان درک واقع‌گرایانه در مورد روند یادگیری
- درک مبهم از نیازهای آموزشی دانشجویان، در سطوح مختلف
- بکارگیری نادرست و ناکامل نرم‌افزار و سخت‌افزار کامپیوتر
- ضعف در آموزش IT^۱ (فناوری اطلاعات)
- زیرساخت‌های ضعیف IT
- نداشتن دیدگاه واقع‌گرایانه یا برنامه استراتژیکی برای آموزش عالی
- کمبود بودجه و امکانات
- تاثیر جو شرایط سیاسی، اجتماعی و اقتصادی
- فقدان ادبیات (دانش) اطلاعات (۹۰)

¹ Information Technology

یافته‌های پژوهشی که بر اساس تحقیقی با جامعه آماری ۴۰۰ نفر در مراکز آموزش‌های الکترونیکی دانشگاه‌های سراسری شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۸۹-۱۳۹۰ صورت گرفته است، نشان می‌دهد که دانشجویان شرکت‌کننده در دوره‌های مجازی، نگرش مثبتی به دوره‌های مجازی، علی‌رغم شرکت در این دوره‌ها ندارند و طبق نظرسنجی، شیوه آموزشی استادمحور را برای تدریس دروس دانشگاهی و در سطح آموزش عالی ترجیح می‌دهند. اگرچه همین تحقیق نشان داد که بیش از ۹۰ درصد دانشجویان، از یادگیری به طریق آموزش مجازی (به علت الزام به گذراندن دوره و مشکلات و محدودیت‌های شرکت حضوری) و از دسترسی به منابع و امکانات مراکز آموزش مجازی راضی هستند (جهانیان، اعتبار، ۱۳۹۱: ۶۳).

تحقیق دیگری که در دانشکده پزشکی دانشگاه تهران، سال تحصیلی ۱۳۹۵-۱۳۹۶، با جامعه آماری ۳۰۰ دانشجو با موضوع چالش کار با سیستم‌های آموزش مجازی انجام گرفت، نشان داد که تنها ۲۶،۴ درصد از شرکت‌کنندگان در دوره، آمادگی خوبی برای استفاده از سیستم آموزش مجازی؛ ۳۹،۷ درصد آمادگی متوسط و ۳۳،۹ درصد آمادگی کمی داشته‌اند. در این تحقیق اگرچه تفاوت محسوسی بین چالش استفاده از سیستم‌های آموزش مجازی در دانشگاه‌های مختلف مشاهده نگردید، اما ارتباطی بارز بین چالش‌های مهارتی و فرهنگی شرکت‌کنندگان گزارش می‌شود (شاهمرادی و همکاران، ۲۰۱۸: ۱۱۶). ادبیات آموزش مجازی خاطر نشان می‌سازد که عوامل خارجی (اجتماعی و محیطی) و عوامل داخلی (ویژگی‌های فردی)، هر دو برای پیاده‌سازی و اجرای آموزش مجازی، ضروری هستند (بهوسیری و همکاران، ۲۰۱۱: ۸۴۴). بنابر نظر مکرانه، در روزنامه ایندپندت^۱ (۱۴ اکتبر ۱۹۹۹)، تاکید بر آموزش مجازی، تنها برای کارآمدتر کردن ما یا قادر ساختن ما برای کسب سهمی بزرگ‌تر از تجارت الکترونیک جهانی نیست؛ بلکه تاکیدی برای کاهش دودستگی در جامعه ما است. اینترنت ذاتا یک فناوری برقرار کننده دموکراسی است زیرا دسترسی اکثریت را به آنچه که سابقا در دسترس عده‌ای خاص بود، ممکن می‌سازد (داتون، لودر، ۱۳۸۸: ۴۳۵).

تعریف E-Learning^۲

بر اساس نظر مالتز^۳ و همکاران (۲۰۰۵)، واژه "E-Learning" از چشم‌اندازهای متفاوتی می‌تواند تعریف و کاربرد داشته باشد: آموزشی که توزیع و منتشر شده^۴؛ آموزش برخط از راه

^۱ Independent

^۲ Electronic Learning

^۳ Maltz

^۴ Distributed learning

دور^۱ یا آموزش دوگانه^۲. بر اساس تعریف OECD (۲۰۰۵)، آموزش مجازی عبارتست از «استفاده از فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطاتی به شیوه‌های مختلف آموزشی، به منظور حمایت و بهتر کردن آموزش در موسسات آموزش عالی». این استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات به عنوان مکملی برای کلاس‌های درس سنتی و یا آموزش برخط و یا تلفیقی از هر دو نوع آموزش است (آرکوفول، آبایدو، ۲۰۱۵: ۳۰).

به طور کلی، مجموعه‌ای از ابزارهای یاددهی و یادگیری، با هدف افزایش تجربه یادگیری دانشجو، با استفاده از کامپیوتر و اینترنت در روند آموزش، VLE^۳ (محیط آموزشی مجازی) نامیده می‌شود. محتویات اصلی یک محیط آموزشی مجازی، شامل طراحی سرفصل (تقسیم سرفصل به بخش‌هایی که قابل ارائه و سنجش در یک جلسه باشند)، ارزیابی روند فعالیت دانشجو، پشتیبانی برخط استاد و دانشجو، ارتباط الکترونیکی (ایمیل، پرسش و پاسخ در تالارها، گفتگوی متنی، انتشار مطالب آموزشی در تارنما) و پیوندهای اینترنتی به منابع خارج از سرفصل است. از نرم‌افزارهای VLE پرکاربرد، می‌توان به «تخته سیاه»، «مودل^۴» و «WebCT^۵» اشاره کرد. با یک جستجوی ساده اینترنتی مشاهده می‌شود که این نرم‌افزارهای تجاری و تخصصی آموزشی، برای دستیابی کاربران به صورت نرم‌افزارهای e-learning و همچنین برای موبایل به صورت m-learning ارائه شده‌اند. mobile-learning یک فاز تکامل یافته در آموزش مجازی است که بجای آنکه مانند e-learning، آموزش وابسته به صفحه کامپیوتر باشد، وابسته به موبایل است (ماریناکو^۶؛ گیوم پاسوگلو^۷، ۲۰۱۵: ۱۷۷-۱۷۸). شکل شماره ۱ امکانات m-learning را نشان می‌دهد.

¹ Online-distance learning

² Hybrid learning

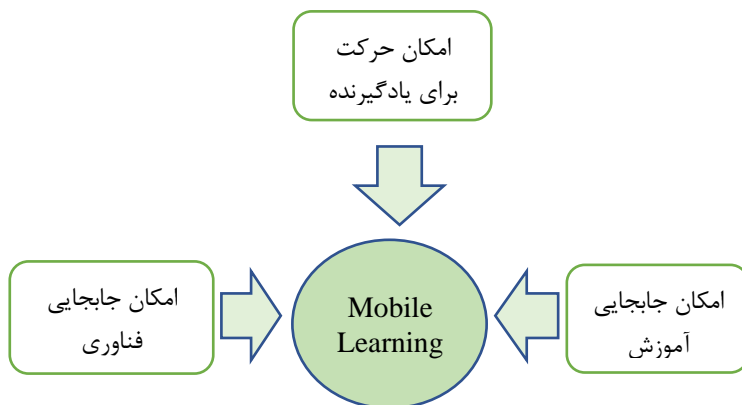
³ Virtual Learning Environment

⁴ Moodle

⁵ Web Communication Technology

⁶ Marinakou

⁷ Giousmpasoglou



شکل شماره ۱: به نقل از الحسین^۱ و کرونجی^۲ (۲۰۱۰: ۱۲)

لیاو^۳ و همکاران (۲۰۱۰)، در تحقیق خود بر اساس رویکرد تئوری فعالیت^۴ نشان داده‌اند که آموزش مجازی با موبایل، به عنوان وسیله‌ای برای بهبود مدیریت دانش فردی، مورد پذیرش قرار گرفته‌است. آن‌ها استدلال کردند که مولفه‌هایی چون افزایش رضایت‌مندی یادگیرنده، ترغیب به استقلال یادگیرنده، قوی‌سازی عملکرد سیستمی و غنی‌سازی فعالیت‌های تعاملی و ارتباطی، تاثیر مثبت زیادی بر پذیرش نظام‌های آموزش مجازی با موبایل دارند (ماریناکو، گیوم پاسوگلو، ۲۰۱۵: ۱۸۱). این روش‌های نوین با هدف آسان‌سازی فرایند آموزش، برای تمام افراد جامعه و یکنواخت‌سازی محیط‌های آموزشی در طی دوره تحصیلی هستند و روندی رو به پیشرفت دارند (میرزایی، شعبانی‌نیا، ۱۳۹۲: ۶۳).

آموزش مجازی در دانشگاه فرهنگیان

آنچه بنیاد لازم برای تاسیس دانشگاه فرهنگیان را فراهم آورده، هدف عملیاتی ۱۱ سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰: ۳۸) است؛ با این عبارت: «بازمهندسی سیاست‌ها و بازتنظیم اصول حاکم بر برنامه درسی تربیت معلم، با تاکید بر کارورزی و انطباق سطح شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان در سطح ملی و جهانی با مقتضیات الگوی برنامه درسی در نظام تعلیم و تربیت و طراحی سیاست‌های مناسب برای ارتقای شیوه‌های جذب، تربیت و نگهداشت معلمان در آموزش و پرورش» (موسی‌پور، احمدی، ۱۳۹۴: ۵).

¹ El-Hussain

² Cronje

³ Liaw

⁴ Activity theory approach

شایستگی معلمی کردن (معلم حرفه‌ای) به عنوان یک پدیده واحد و شایستگی محوری^۱، متشکل از شایستگی‌های کلیدی^۲ و شایستگی‌های اساسی^۳ است (موسی‌پور، احمدی، ۱۳۹۴: ۸-۹). مسلماً یکی از شایستگی‌های معلم حرفه‌ای، توانایی بهره‌گیری از فناوری‌های نوین و سیستم‌های هوشمند است که در برنامه راهبردی دانشگاه فرهنگیان، در افق چشم‌انداز ۱۴۰۴، نیز در زیرمجموعه اهداف کلان (شماره ۳) ذکر شده است (۱۳۹۵: ۲۸). راه‌اندازی سامانه مدیریت یادگیری الکترونیکی فرهنگپادا، در حوزه هوشمندسازی دانشگاه فرهنگیان، به منظور دستیابی به این هدف دانشگاه فرهنگیان بوده است (اداره کل حوزه ریاست دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۴: ۷۷). به گزارش خبرگزاری پانا، به تاریخ نهم بهمن ۱۳۹۳، رییس مرکز هوشمندسازی دانشگاه فرهنگیان، در نشست تخصصی نوآوری در آموزش با فناوری جدید گفت:

«برگزاری کلاس‌های مجازی زنده و امکان گفتگوی آنلاین از قابلیت‌های سامانه فرهنگپادا» به شمار می‌رود. وی اهمیت فعالیت‌های گروهی، اهمیت پیدا کردن یادگیری دانش‌محور، شخصی‌سازی، یادگیری تطبیقی و ایجاد تعامل را از نوآوری‌های یادگیری الکترونیکی عنوان کرد. وی با اشاره به اینکه سامانه فرهنگپادا وظیفه مدیریت یادگیری الکترونیکی را انجام می‌دهد، اعلام کرد تا پایان سال سعی آن‌ها بر این است که فاز اول سامانه فرهنگپادا را راه‌اندازی کنند. رییس مرکز هوشمندسازی دانشگاه فرهنگیان قابلیت‌های سامانه فرهنگپادا را برشمرد و بیان کرد: در این سامانه می‌توان فایل‌ها را به اشتراک گذاشت. همچنین طراحی و راه‌اندازی دوره‌های تلفیقی، امکان گفت‌وگوی آنلاین، اطلاع‌رسانی سریع اخبار، برگزاری کلاس مجازی زنده، ضبط و تدوین کلاس‌های درس به صورت مالتی‌مدیا، از دیگر قابلیت‌های این سامانه است.» (به نقل از پانا، تاریخ دسترسی ۹۹/۵/۲۵)

در سومین نشست سراسری کارشناسان هوشمندسازی دانشگاه فرهنگیان که در خرداد ماه ۱۳۹۴ برگزار شد، قطعنامه‌ای از سوی کارشناسان هوشمندسازی دانشگاه فرهنگیان شامل جمع‌بندی اهداف و برخی پیشنهادات تهیه شد. در این گردهمایی، تصویب شد در راستای توسعه یادگیری الکترونیکی از طریق سامانه فرهنگپادا، پشتیبانی لازم از استادان برای راه

¹ Core Competency

² Key Competency

³ Basic Competency

اندازی دوره‌های الکترونیکی تلفیقی (مکمل دوره‌های رسمی)، دوره‌های الکترونیکی آزاد، دوره‌های غیررسمی و دوره‌های غیرمتشکل در مهر ماه ۹۴ انجام گردید (به نقل از عیار آنلاین، تاریخ دسترسی ۹۹/۵/۲۵). نام این سامانه پس از گذشت حدود دو سال، با ایجاد تغییراتی در جهت تقویت ساختارهای نرم‌افزاری، به «سامانه یادگیری دانشگاه فرهنگیان، LMS» تغییر کرد و تا امروز به کار خود ادامه داده‌است. در حال حاضر تعدادی دروس رسمی از واحدهای GK^۱ (عمومی) و PK^۲ (تربیتی) دانشگاه فرهنگیان در این سامانه، به عنوان درس مجازی (محض) تعریف و اجرا می‌شوند. البته امکان ایجاد کلاس برای بسیاری از دروس CK^۳ (موضوعی) و PCK^۴ (تربیتی-موضوعی) نیز با رویکرد تلفیقی^۵، برای استادانی که مایل به استفاده از امکانات این سامانه برای تدریس، اشتراک محتوا، دریافت تکالیف و ارزیابی هستند، وجود دارد. از دیگر قابلیت‌های سیستم آموزش مجازی دانشگاه فرهنگیان، می‌توان به سامانه شمیم^۶ اشاره کرد که در سال ۱۳۹۶، با همت مرکز هوشمند سازی دانشگاه فرهنگیان، به عنوان شبکه اجتماعی، با امکان تشکیل گروه‌های درسی خاص دانشجویان و تبادل اطلاعات دانشجویان و استادان، راه اندازی و امکان بهره‌گیری از منابع آموزشی آن فراهم گردید.

تجربه تدریس در سامانه فرهنگ‌یادا و LMS

انطباق‌پذیری با آموزش مجازی بستگی به تصمیم یادگیرنده برای استفاده از فناوری دارد و در حوزه‌ای به نام «قصد رفتاری»^۷ بررسی می‌شود. ادبیات پذیرش فناوری و استفاده از آن را محققان در قالب مدل‌هایی ارائه کرده‌اند^۸. این مدل‌ها برای ارزیابی میزان پذیرش آموزش مجازی در بین دانشجویان و مدرسان، در مقطع آموزش عالی مورد استفاده قرار می‌گیرند (مهتا و همکاران، ۲۰۱۹: ۲-۳). اجرای ارزیابی با TAM فرصت دیگری می‌طلبد. علاوه بر این، بررسی آموزش مجازی از زوایای گوناگون فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی، شناختی، میان‌رشته‌ای، تخصصی و غیره، تحقیقات گوناگونی را میسر می‌سازد. در اینجا تنها به توصیف

¹ General Knowledge

² Pedagogical Knowledge

³ Content Knowledge

⁴ Pedagogical content Knowledge

⁵ Blended/Hybrid Learning

⁶ shamim.cfu.ac.ir

⁷ Behavioral intention

⁸ Technology Acceptance Model (TAM)

تجربیات و مزایا و معایب کار با سامانه فرهنگیدا و LMS، از مهر سال ۱۳۹۴ تا کنون، از دید نگارنده مقاله، به عنوان استاد کاربر پرداخته می‌شود.

دروسی که برای تدریس آنها از سامانه LMS کمک گرفته شد:

طیف وسیعی از واحدهای درسی تعریف شده در سرفصل رشته‌های آموزش ابتدایی و دبیری ادبیات فارسی در هر نیمسال، در سامانه فرهنگیدا و LMS قابلیت اجرا دارند. طی سال‌های ۹۴ و ۹۵، ایجاد کلاس‌ها در سامانه یادگیری الکترونیکی، زمینه‌ساز آشنایی با محیط کلاس‌های آموزش مجازی و این روش روزآمد تدریس برای استاد و دانشجویان بود. در نیمسال‌های بعدی آزمون‌های میان ترم و در چند مورد، بخشی از ارزیابی‌های پایان ترم نیز در این سامانه انجام شد.

روند کار بدین ترتیب بود که در ابتدا استاد متقاضی ایجاد کلاس مجازی، درخواست را برای بخش هوشمندسازی سازمان مرکزی ارسال می‌نمود و پس از تایید کارشناس، فضای کلاس برای طراحی جلسات آموزشی و وارد کردن محتوای آموزشی، در اختیار استاد قرار می‌گرفت. در سال‌های ۹۶ و ۹۷ و ۹۸ دروسی نظیر ادبیات کودک و نوجوان، کاربرد زبان در تربیت، نگارش خلاق، زبان عمومی و تخصصی دانشجویان ادبیات فارسی، تاریخ ادبیات و دستور تاریخی در سامانه‌های مذکور ایجاد گردید. در نیمسال نخست ۱۴۰۰-۱۳۹۹، با ادامه پاندمی covid-19 و التزام برگزاری کلیه واحدهای نیمسال به صورت مجازی، دروس بر اساس برنامه استاد، به طور خودکار در سامانه LMS ایجاد شد و نیازی به تقاضای ثبت کلاس نبود.

کاربردهای سامانه

در حال حاضر، در سامانه LMS دانشگاه فرهنگیان، برگزاری وبینار، پژآننگ، کرسی علمی-ترویجی و آزمون‌های دوره‌های بالندگی نیز صورت می‌گیرد. همچنین، علاوه بر پشتیبانی کارشناسان استانی و سازمان مرکزی، برای رفع مشکلات احتمالی استادان و دانشجویان، راهنمای راهبردی دوره الکترونیک در سامانه موجود است و دوره‌های آموزش نرم‌افزارهای آموزش الکترونیکی آنلاین و آفلاین نیز به همراه آزمون‌های مستمر و پایانی، برای استادان علاقه‌مند به کار با سامانه، از سال ۹۵ به بعد، با ارائه گواهی، اجرا می‌گردد. همسو با نظر بالاساب رامانیام (۱۳۸۹) که یادگیری فزاینده و مستمر استادان عهده‌دار پرورش آکادمیک دانشجویان را اصل لازم ارتقای مدرسان در حیطه آموزش مجازی و توسعه فرایند آموزشی می‌داند (۱۶۷)، در زمستان ۹۶، مرکز هوشمندسازی به منظور تثبیت جایگاه سامانه آموزش

مجازی و عملکرد آن، جشنواره نوین الگوهای تدریس را برگزار و از استادان برتر دانشگاه فرهنگیان، در زمینه آموزش مجازی تقدیر کرد.

مزایای کار با سامانه LMS در دانشگاه فرهنگیان

مواردی که جزو مزایای کار با سامانه به شمار می‌آید و بر شیوه تدریس و سنجش دانشجویان موثر است، به شرح زیر می‌آید:

- نظم در لزوم پیگیری مطالب در سامانه و آگاهی دانشجویان از برنامه هفتگی در جریان و هفته‌های آینده؛ بدین ترتیب دانشجو چشم‌انداز بهتری به برنامه درسی در طول نیمسال خواهدداشت.
- امکان دستیابی به منابع درسی و سرفصل‌ها و فعالیت‌های هفتگی برای دانشجو، با مراجعه به درس مورد نظر در سامانه؛ بدین ترتیب دانشجویان حتی در صورت عدم حضور در کلاس از روند مطالب درسی و تکالیف آگاهند.
- از آنجا که برای ارائه هر تکلیف، مشخص کردن آخرین مهلت بارگذاری تکلیف میسر است، دانشجویان به مرور در انجام کارهای محوله، خود را مکلف به رعایت نظم و انجام کارها می‌بینند.
- استاد در بررسی کارهای دانشجویان و ارزیابی مستمر آنان، دارای نظم بیشتری خواهد شد و این کار به کیفیت تدریس در طول ترم می‌افزاید؛ زیرا دانشجویان به طور مستمر از نقدهای استاد در مورد هر فعالیت و نمره مربوط به آن کار مطلع می‌گردند.^۱
- نمره هر فعالیت در پوشه کار دانشجو ثبت می‌گردد و به طور خودکار میانگین نمرات و درصد پیشرفت وی برای استاد و دانشجو، در جدول، در دسترس است.
- پس از طراحی هر تکلیف، آزمون یا هر فعالیتی در سامانه، ایمیل اطلاع‌رسانی برای دانشجویان ارسال می‌گردد. بدین ترتیب دانشجو پیوسته در جریان برنامه کلاسی قرار می‌گیرد. متقابلاً، برای استاد نیز ایمیل‌های اطلاع‌رسانی برای فعالیت‌های در جریان کلاس و تحویل داده‌شده دانشجویان فرستاده می‌شود.

^۱ در دهه اخیر، بودن در دانشگاه معنای جدیدی برای اغلب دانشجویان پیدا کرده‌است؛ معنایی که متضمن نظارت دائمی و نمایش مستمر مشارکت است. بدین ترتیب، نظارت بر مدرسان و دانشجویان حالت متقابل دارد (Ewans, ۱۳۹۵: ۶۳).

- در ابتدای ثبت نام دانشجویان در سامانه، همگی ملزم به ایجاد ایمیل شخصی هستند. شاید داشتن ایمیل شخصی امری بدوی به نظر آید اما در خلال کار با دانشجویان در سامانه مجازی آموزش، مشخص شد که بسیاری از آنان با گسترش شبکه‌های مجازی، دیگر ضرورتی برای ایجاد پست الکترونیک شخصی نمی‌بینند و یا با این مقوله کاملاً ناآشنا هستند. حتی در مواردی رویت شد که دانشجویان دختر برای ایجاد ایمیل شخصی از طرف خانواده محدودیت و فقط اجازه ثبت ایمیل پدر، برادر یا همسر خود را دارند.
- تالارهای گفتگوی عمومی و پرسش و پاسخ، موجب می‌گردد دانشجویان با یکدیگر و استاد، پیوسته در ارتباط و تبادل نظر باشند.
- پوشه کار هر دانشجو، به همراه مستندات، همیشه در سامانه یادگیری الکترونیکی در دسترس است. بدین ترتیب، ارزیابی پایانی با دقت بیشتری صورت خواهد گرفت و نارضایتی غیرمنطقی نسبت به ارزیابی استاد نیز کم‌تر خواهد بود.
- طراحی آزمون به صورت تستی، کوتاه پاسخ و تشریحی میسر است. در مورد آزمون‌های تستی و کوتاه پاسخ، تصحیح و نمره‌دهی به صورت خودکار انجام می‌گردد و پس از آزمون (بر اساس شیوه آگاه کردن دانشجو از نتیجه به انتخاب استاد) نمره به اطلاع دانشجو می‌رسد. بدین ترتیب دشواری تصحیح برگه‌ها و زمانبری آن و انتظار و اضطراب دانشجو به حداقل می‌رسد.
- آشنایی با e-learning و کار با سامانه‌های آموزش مجازی که یکی از شایستگی‌های کلیدی برای دانشجو-معلمان است، محقق می‌گردد.
- بالا رفتن انعطاف‌پذیری و سطح پذیرش دانشجویان برای شیوه‌های جدید تدریس؛ البته در تجربه‌های تدریس، مشخص گشت که دانشجویان سال‌های نخست تحصیلی، برای فعالیت در زمینه آموزش مجازی، به نسبت دانشجویان سال‌های آخر، پذیرا تر و علاقه‌مندتر هستند.
- اگرچه آشنا کردن دانشجویان با سامانه LMS و ملزم گرداندن آن‌ها به کار با آن و بارگذاری تکالیف در آغاز نیمسال زمانبر است، اما بالا رفتن میزان نظم و رضایت‌مندی دانشجو از فعالیت‌هایش در سامانه و آگاهی از این رویکرد و مهارت آموزشی، تا پایان نیمسال مشهود است.
- گزینه استفاده از کلاس‌های آموزشی زنده آنلاین با نرم‌افزار "بیگ بلو باتن"^۱، در سامانه گذاشته شده است. این کلاس‌ها بعداً در LMS به صورت کاربردی درآمد^۱ و در نیمسال

^۱ Big Blue Button

نخست تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ کلاس‌های مجازی با نرم‌افزار Adobe Connect اساس برگزاری کلیه کلاس‌ها گردید.

هنگام استفاده از امکانات سامانه فرهنگیدا، راهنمایی لازم برای معرفی و کارکرد گزینه‌ها، با زدن دکمه اطلاعات کنار آن به زبان فارسی و گاهی انگلیسی می‌آید. البته؛ از آنجا که اصطلاحات تخصصی زیاد است، کار با این اطلاعات برای افرادی که آشنایی کافی به زبان انگلیسی ندارند، گاهی دشوار می‌گردد. این موضوع در سامانه LMS تا حد زیادی رفع شده است. علاوه بر ترجمه بسیاری از اطلاعات لازم برای کار با امکانات، گزینه‌های بیشتری نیز در سامانه LMS به نسبت فرهنگیدا، فعال و کاربردی شده‌اند.

مشکلات کار با سامانه LMS دانشگاه فرهنگیان

یکی از اهداف اصلی هر نظام آموزشی جلوگیری از هر گونه تداخل است تا کل محتوای آموزشی را در ذهن آموزنده فعال و تازه نگهدارد و بتواند آموختن مفاهیم جدید و ناآشنا را آسان کند. در مورد آموزش مجازی به طور خاص، چالش بر سر ایجاد محیطی تعاملی است که آموزنده را گیج نکند. اغلب مشاهده می‌شود که یک نرم‌افزار آموزشی تنها یک ابزار الکترونیکی است با همان مواد آموزشی سنتی که با الگوهای تعاملی دشوار و تداخل‌های نامعقول همراه گشته است. زمانی که دانشجو در مورد آموزش مجازی شکایت می‌کند و یا کلاس فیزیکی را ترجیح می‌دهد، اغلب مشکل بر سر مجازی بودن آموزش نیست، بلکه بیشتر مسئله بر سر منوهای گیج کننده و دکمه‌های نامشخص و یا پیوندهای غیرمربوطی است که دانشجو را گریزان می‌کند. نتایج تجربیات شخص نگارنده، همسو با آردیتو همکاران (۲۰۰۶) نشان می‌دهد که فناوری نباید تبدیل به مانعی بر سر راه آموزش گردد. کاربران با تجهیزات سخت‌افزاری و نرم‌افزاری گوناگون باید قادر باشند با کمک ساختارهای آموزش مجازی، به روندهای دستیابی مناسب و آسان - کاربردی شده، برای آن نرم‌افزار دست یابند (۲۷۱). علاوه بر مطالبی که در مورد قابلیت استفاده از یک سامانه آموزش مجازی در بالا آمد، مشکل تناوب سرعت اینترنت و گاهی عدم امکان دسترسی به اینترنت در ایران نیز به آن افزوده می‌شود. نکاتی که در زیر می‌آید حاصل تجربه شخصی نگارنده در مورد مشکلات استفاده از سامانه LMS دانشگاه فرهنگیان است:

^۱ این نرم افزار در استان خراسان رضوی برای دوران پاندمی Covid-19 خریداری و راه اندازی شد و تا اول مهر ۱۳۹۹ فعال بود. طی نیمسال نخست ۱۳۹۹-۱۴۰۰ نیز برای برگزاری بعضی جلسات از آن استفاده می‌شود.

- هر دانشجو برای ورود به سامانه یادگیری مجازی باید نام کاربری و رمز ورود داشته باشد. در سامانه فرهنگپادا: نام کاربری بر اساس شماره دانشجویی بود. معمولاً دانشجویان سال اول، در نیمسال نخست تحصیلی، در سامانه تعریف نشده بودند و دسترسی آنان به سامانه ممکن نبود. در سامانه LMS، رمز ورود و کاربری بر اساس کد ملی تغییر کرد. به هر حال، در تمام کلاس‌هایی که از سال ۹۴ تا ۹۸ در سامانه تعریف شد، همواره در هر کلاس، چند دانشجو(چه دانشجویان مهمان و چه دانشجویان بومی) بودند که مشکل ثبت نام در سامانه را داشتند. در این موارد از کارشناس فناوری دانشکده برای تماس با بخش هوشمندسازی تهران و رفع مشکل کمک گرفته می‌شد که در اغلب موارد مشکل حل می‌شد؛ اما گاهی دانشجویی بر خلاف جریان کلاس، مجبور می‌شد تا پایان نیمسال، تمام تکالیف را با همان روش سنتی ارائه دهد و اغلب از فعالیت‌های در جریان کلاس دیر مطلع می‌شد یا نمی‌توانست در آزمون‌ها شرکت کند. در نیمسال نخست ۱۴۰۰-۱۳۹۹، بنابر ضرورت شرایط، عضویت همه دانشجویان دانشگاه فرهنگیان به طور خودکار در سامانه ثبت شد.
- تا زمانی که دانشجویان در محیط دانشگاه و خوابگاه بودند، مشکلی جدی برای دسترسی به اینترنت برای کار با سامانه از طرف دانشجویان گزارش نشده بود؛ اما پس از بروز پاندمی Covid-19 و تعطیلی کلاس‌های آموزشی و خوابگاهی دانشگاه فرهنگیان در چهارمین هفته آموزشی نیمسال دوم ۹۸-۹۹، بسیاری از دانشجویان که در روستاها ساکن بودند، دچار مشکل دسترسی به اینترنت شدند و با توجه به نیاز به اینترنت پرسرعت و بازنشدن صفحات، کار با سامانه برای آنان غیرممکن شد. این مشکل اگرچه به طور مستقیم به سامانه مربوط نمی‌گردد اما در هر صورت استفاده از آن را مختل می‌نماید.
- در ادامه مطلب پیشین، موضوع افزایش تعداد کاربران سامانه LMS نیز امریست که تا زمان تعطیلی دانشگاه و لزوم برگزاری همه کلاس‌ها به صورت مجازی، عملاً تجربه نشده بود. در سال‌های نخست راه‌اندازی سامانه فرهنگپادا، با احتساب دوره‌های رسمی و غیررسمی، حداکثر ۵۰ الی ۷۰ درس در سامانه تعریف می‌شد که با در نظر گرفتن تعداد کل استادان موظف و غیرموظف دانشگاه فرهنگیان، در حدود ۱۰۰ پردیس در استان‌های کشور، می‌توان به میزان کاربرد این سامانه آموزش مجازی برای تدریس پی برد. البته؛ تعدادی دروس رسمی از واحدهای عمومی و تربیتی در سال‌های اخیر در LMS برای دانشجویان تعریف و به صورت مجازی محض برگزار می‌شود که با محتوای مشترک و مدیریت یکپارچه است. پس از تعطیلی دانشگاه‌ها در اسفند ۱۳۹۸ و لزوم برگزاری همه درس‌ها به صورت مجازی، جدا از مشکلات ناشی از آشنایی محدود استادان و دانشجویان با سامانه، مرکز هوشمندسازی نیازمند تعریف

دوباره نام کاربری و رمز برای کل دانشجویان و استادان و تایید ایجاد دروس، در حجم بالا شد. نتیجه امر این بود که بدون اطلاع رسانی در سامانه، تمام رمزها تغییر کرد و دسترسی به سامانه برای نگارنده مقاله در دو هفته آخر اسفند ۹۸ ممکن نشد و ارتباط با دانشجویان از طریق سامانه قطع و برگزاری کلاسها به شبکه‌های مجازی محدود گشت.

- در سامانه فرهنگيادا، همیشه ایمیل‌های اطلاع رسانی برای دانشجو و استاد، در سامانه پست الکترونیک دانشگاهی یا غیر آن، ارسال می‌شد. در سامانه LMS اگرچه بخش ثبت ایمیل وجود دارد و پس از تعریف هر تکلیف، از استاد این سوال پرسیده می‌شود «آیا مایلید از طریق ایمیل به دانشجویان اطلاع رسانی شود؟»؛ اما برای دانشجو ایمیلی فرستاده نمی‌شود و متقابلاً بارگذاری فعالیت‌های دانشجویان نیز به اطلاع استاد نمی‌رسد. همین وضعیت در مورد صفحه اصلی درس نیز رخ داده است، یعنی جز اینکه رخدادهای نزدیک به طور کلی اعلام می‌شوند، دیگر در مورد تحویل تکلیف هر یک از دانشجویان، پیام روی صفحه درس نمی‌آید و باید برای رسیدگی فعالیت‌ها، به پوشه دانشجو رجوع کرد. این امر موجب کندی ارتباط استاد با سامانه و دانشجو می‌گردد. در نیمسال نخست ۱۳۹۹-۱۴۰۰ تا حد قابل توجهی این مشکل برطرف گردیده است.

- زمانی که در اسفند ۹۸، از کلاس مجازی آنلاین "بیگ بلو باتن" برای تدریس درسی با ۴۶ دانشجو استفاده شد، حداکثر ۲۰ دانشجو توانستند به کلاس ملحق شوند، به طوری که با ورود هر یک از دانشجویان، ارتباط دیگری قطع می‌شد. برگزاری کلاس در سامانه، محدود به ارتباط صوتی نیز ناموفق بود. در اواخر اسفند ۹۸، بسیاری از دانشجویان نتوانستند به سامانه وارد شوند. نتیجه آن بود که پس از نوزده روز، ۹۹ دانشجو به دلایل مختلف ناشی از مشکلات نرم‌افزاری و سخت‌افزاری شخصی و یا سامانه‌ای، از کلاس‌های مجازی که در سامانه برگزار می‌شد استقبال نکردند. بدین ترتیب زمانی که لزوم کاربرد سامانه یادگیری مجازی، بیش از هر زمانی مشهود بود، کار با آن میسر نگشت. در اواخر نیمسال دوم سال تحصیلی ۹۸-۹۹، کاربرد سامانه به برگزاری کلاس زنده و طرح آزمون به صورت تستی محدود و تعریف کلاس نیز به صورت هفتگی و با برنامه‌ریزی کارشناسان هوشمندسازی استان میسر گشت. بر اساس تجربه شخصی، در کلاس‌های نیمسال تابستانی ۹۸-۹۹، برای دروس تحت نظر دانشجویان ورودی ۹۵، با تعداد یک یا دو دانشجو، امکان بارگذاری پاورپوینت و تدریس صوتی و تصویری در سامانه LMS، به آسانی وجود داشت اما هنگام طراحی سوالات آزمون، امکانات تایپ فارسی و انگلیسی در نرم‌افزار محدود بود. در جدول شماره دو، مزایا و معایب کاربردی سامانه LMS دانشگاه فرهنگیان، بر اساس مطالب ذکر شده در این مقاله، فهرست شده‌اند.

جدول شماره ۲: مزایا و معایب کار با سامانه LMS دانشگاه فرهنگیان

مولفه		سامانه یادگیری مجازی LMS	دانشگاه فرهنگیان
بیرونی	درونی		
		<ul style="list-style-type: none"> _ برگزاری کلاس‌های صوتی و تصویری _ بارگذاری منابع درسی و امکان دسترسی به آن در طول نیمسال _ برگزاری نظرسنجی‌های مختلف و بازخوردهای عمومی _ تالار اعلانات و گفتگو به منظور ارتباط و تبادل نظر بین دانشجویان و استاد _ پیگیری هفتگی صفحه درس و وارد کردن تکالیف و اخبار آن در هفته مربوط به آن _ مشخص کردن مهلت بارگذاری تکالیف و عدم پذیرش تکلیف از تاریخ معین _ ایجاد نظم ذهنی و اجرایی برای دانشجویان در پیگیری فعالیت‌ها و بارگذاری تکالیف _ در دسترس بودن پوشه کار دانشجویان و مستندات در طول نیمسال _ ثبت نمرات و میانگین‌گیری خودکار آنها _ آگاهی پیوسته دانشجو از پیشرفت تحصیلی خود _ اطلاع‌رسانی موعدها از طریق ایمیل به استاد و دانشجو _ لزوم ایجاد ایمیل شخصی برای مطلع شدن از موعدها تکالیف و دیگر رخدادهای - امکان طراحی انواع آزمون‌های تستی و تشریحی - دستیابی دانشجو-معلمان به یکی از شایستگی‌های کلیدی حرفه معلمی و دانش فناوری اطلاعات - بالا رفتن سطح پذیرش دانشجویان در شیوه‌های نوین تدریس - برگزاری وبینار، پزاهنگ، کرسی‌های علمی، آزمون‌های بالندگی - برگزاری دوره‌های آموزشی برای آشنایی و کار با امکانات سامانه برای استادان و بالا بردن مهارت‌های آموزشی آنان 	<p>مزایا</p> <p>مزایای کاربرد سامانه LMS دانشگاه فرهنگیان</p>

+		- مشکل دسترسی سریع و آسان به اینترنت برای استاد و دانشجو - بروز مشکلات نرم‌افزاری و سخت‌افزاری و قطع و وصل گاه بگاه کلاس‌ها - مشکل در ورود و شرکت تعداد زیاد دانشجویان در کلاس‌های عمومی یا اختصاصی - عدم آشنایی لازم استاد و دانشجو برای کار با سامانه و استفاده از امکانات آن	معایب
---	--	--	-------

نتیجه گیری

- دانشگاه فرهنگیان، از آغاز تاسیس، از دانشگاه‌های پیشرو در راه‌اندازی سامانه یادگیری الکترونیکی است و برای بالا بردن سطح شناخت و کاربرد این شیوه آموزشی از سال ۹۴ کوشا بوده‌است.
- سامانه یادگیری الکترونیکی دانشگاه فرهنگیان، امکانات مناسبی برای برگزاری جلسات آنلاین صوتی و تصویری و طراحی انواع تکالیف، نظرسنجی‌ها، آزمون‌ها، تالارهای گفتگو و گروه‌بندی کلاسی ایجاد کرده‌است. تجربیات نگارنده مقاله از تدریس دروس مجازی در سامانه فرهنگیادا و LMS دانشگاه فرهنگیان، طی ۵ سال گذشته، نشان می‌دهد که بهره‌مندی از امکانات سامانه آموزشی مجازی این دانشگاه، برای اجرای یک کلاس درسی تلفیقی در طی یک نیمسال، تا پیش از اسفند ۹۸، به آسانی ممکن بوده‌است. پس از افزایش حجم تقاضای استادان و دانشجویان برای ایجاد کلاس و جلسات هفتگی، در جریان پاندمی کووید ۱۹، ورود به کلاس درس مجازی و پیشبرد برنامه کلاسی در سامانه، برای نگارنده مقاله مقدور نگشت. برای دانشجویان نیز، علاوه بر دشواری دستیابی به اینترنت پرسرعت، مشکل دسترسی به سامانه پیش آمد. بدین ترتیب در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ تقویت زیرساخت‌ها و پیش‌بینی ظرفیت کاربران سامانه، لازم به نظر می‌رسد.
- پیشنهاد می‌گردد دوره‌های آشنایی با انواع آموزش مجازی و کار با سامانه‌های یادگیری مجازی، به عنوان یک واحد درسی انتخابی برای دانشجو-معلمان تعریف گردد. این آموزش برای آموزگاران و دبیران آینده، با توجه به گسترش روزافزون انواع آموزش‌های مجازی و همچنین لزوم آمادگی برای شرایطی که جایگزینی کلاس فیزیکی با کلاس مجازی محتمل می‌شود، ضروری است.

منابع و ماخذ

- اداره کل حوزه ریاست و روابط عمومی دانشگاه فرهنگیان. (۱۳۹۴). کارنامه دانشگاه فرهنگیان در دولت تدبیر و امید. تهران: انتشارات مشق شب.
- اوانز، م. (۱۳۹۵). دانشگاه و رکود اندیشه. ترجمه ایزدی، پیروز. چاپ دوم. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- بالاساب رامانایم، چ. م. (۱۳۸۹). یادگیری و تدریس میان‌رشته‌ای در آموزش عالی؛ نظریه و عمل. مجموعه مقالات؛ ترجمه محمدرضا دهشیری. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- جهانیان، رمضان، اعتبار، شکوفه. (۱۳۹۱). «ارزیابی وضعیت آموزش مجازی در مراکز آموزش الکترونیکی دانشگاه‌های تهران از دیدگاه دانشجویان». فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی. ۲(۴). ۵۳-۶۵.
- داتون، اچ. وی. لودر، بی. دی. (۱۳۸۸). دانشگاه مجازی؛ رسانه‌های جدید و نهادهای یادگیری و آموزش عالی. مجموعه مقالات؛ ترجمه علیرضا باروتی اردستانی و همکاران. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- دانشگاه فرهنگیان (۱۳۹۵). برنامه راهبردی دانشگاه فرهنگیان در افق چشم‌انداز ۱۴۰۴. تهران: دانشگاه فرهنگیان.
- فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۹۶). تجربه تجدید: رویکردی شناختی به امروزی شدن فرهنگ ایران. چاپ دوم. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- موسی‌پور، نعمت‌الله، احمدی، آمنه (۱۳۹۴). طراحی کلان (معماری) برنامه درسی تربیت معلم. تهران: دانشگاه فرهنگیان.
- میرزایی، علیرضا، شعبانی‌نیا، فریدون (۱۳۹۲). «مروری بر سیستم‌های نوین آموزش الکترونیکی». مجله بین‌رشته‌ای آموزش مجازی در علوم پزشکی. ۴(۲). ۶۲-۷۴.
- Ardito, C., Costabile, M. F., De Marsico, M., Lanzilotti, R., Levialdi, S., Roselli, T., & Rossano, V. (2006). "An approach to usability evaluation of e-learning applications". *Universal access in the information society*. 4(3). 270-283.
- Arkorful, V., Abaidoo, N. (2015). "The role of e-learning, advantages and disadvantages of its adoption in higher education". *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*. 12(1). 29-43.

- Bhuasiri, W., Xaymoungkhoun, O., Zo, H., Rho, J. J., & Ciganek, A. P. (2012). "Critical success factors for e-learning in developing countries: A comparative analysis between ICT experts and faculty". *Computers & Education*. 58(2). 843-855. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.10.010>.
- El-Hussein, M. O. O., Cronje, J. C. (2010). "Defining Mobile Learning in the Higher Education Landscape". *Journal of Educational Technology & Society*. 13(3). 12–21.
- International Organization for Standardization. (1998). ISO 4241: Software Ergonomics Requirements for office work with visual display terminal (VDT), Geneva, Switzerland.
- Mahmoodi-Shahreabaki, M. Yaghoubi-Notash M. (2014). "E-learning in Iran as a developing Country: Challenges Ahead and Possible Solutions". *International Journal of Research in Education Methodology*. 6(2). 788-795.
- Marinakou, E., Giousmpasoglou, C. (2015). "M-learning in the Middle East: The case of Bahrain." In *Assessing the role of mobile technologies and distance learning in higher education*. 176-199. IGI Global.
- Mehta A., Morris N. P. Swinnerton B. Homer M. (2019). "The Influence of Values on E-learning Adoption". *Computers & Education*. 141. 16 pages. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103617> Accessed on 15 August 2020.
- Mirza, A. A., Al-Abdulkareem, M. (2011). "Models of e-learning adopted in the Middle East". *Applied Computing and Information*. 9. 93-93.
- OECD (2005). E-learning in tertiary education [Online]. Available at <http://www.cumex.org>. Accessed on 27 July 2020.
- Radović-Marković, M. (2010). "Advantages and disadvantages of e-learning in comparison to traditional forms of learning". *Annals of the University of Petroșani, Economics*, 10(2), 289-298.
- Shahmoradi, L., Changizi, V., Mehraeen, E., Bashiri, A., Jannat, B., & Hosseini, M. (2018). "The challenges of E-learning system: Higher educational institutions perspective". *Journal of education and health promotion*. 7.116. https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_39_18. Accessed on 5 August 2020.
- Siritongthaworn, S., Krairit, D., Dimmitt, N. J., & Paul, H. (2006). "The study of e-learning technology implementation: a preliminary investigation of universities in Thailand". *Education and Information Technologies*. 11(2).137–160.

- Yaghoubi, J. Malek Mohammadi, I. Iravani, H. Attaran M. Gheidi, A. (2008). "Virtual students' perception of e-learning in Iran". *The Turkish Journal of Educational Technology*. 7(3). 89-95.
- <http://ayaronline.ir/1394/03/126883.html>. Accessed on 10/09/2020.
- <http://www.pana.ir/news/309623/>. Accessed on 10/09/2020.

طراحی و تدوین الگوی برنامه درسی با رویکرد آموزش ترکیبی در مقطع متوسطه^۱

سکینه شرفی^۲، طلعت صباغ حسن زاده^۳، وجیهه ظهور پرونده^۴

چکیده

هدف اصلی پژوهش حاضر، طراحی و تدوین الگوی برنامه درسی با رویکرد آموزش ترکیبی در دوره متوسطه بوده است. برای طراحی این الگو از روش تحقیق آمیخته استفاده شده است. روش تحقیق آمیخته ترکیبی از روش‌های کمی و کیفی است. این روش نوعاً با هدف تایید کردن، بسط و توسعه و یا نوآوری به کار می‌رود. در واقع هدف از استفاده از روش‌های تحقیق آمیخته، به کار بردن یکی به جای دیگری نیست. بلکه تقویت نقاط قوت و کاهش دادن یا به حداقل رساندن ضعف‌های هر دو روش در یک مطالعه است. برای انجام این پژوهش عناصر کلیدی برنامه درسی آموزش ترکیبی با استفاده از مبانی نظری تحقیق و تئوری‌های یادگیری و ویژگی‌های عناصر اصلی برنامه درسی (هدف، محتوا، روش‌های تدریس و ارزشیابی) مشخص گردیده است. در ادامه پرسشنامه‌ای محقق ساخته در مقیاس لیکرت^۵ با ۵ گویه و ۴۰ سوال بسته پاسخ و بازپاسخ، جهت اعتباریابی الگوی طراحی شده پیشنهادی به روش دلفی^۶، در اختیار ۳۰ نفر از اساتید و متخصصان برنامه درسی و آموزش ترکیبی دانشگاه پیام نور و دانشگاه فردوسی مشهد قرار گرفت. پایایی این پرسشنامه از طریق سنجش ضریب آلفای کرونباخ^۷ ارزیابی و مقدار کل آن ۰,۹۱۲، محاسبه گردید. در نهایت بر اساس نتایج بدست آمده و در نظر گرفتن موارد اصلاحی و پیشنهادی اساتید، الگوی نهایی برنامه درسی آموزش ترکیبی در مقطع متوسطه طراحی و مورد تایید قرار گرفت.

واژگان کلیدی: آموزش ترکیبی، آموزش مجازی، آموزش سنتی، طراحی الگوی برنامه درسی.

^۱ تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۹/۹/۱۴ - تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۹/۱۰/۲۶

^۲ دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی دانشگاه آزاد-واحد تربت حیدریه.

Sakinehsharafi48@gmail.com

^۳ استادیار دانشگاه پیام نور خراسان رضوی

^۴ استادیار دانشگاه پیام نور خراسان رضوی

^۵ Likert

^۶ Delphi

^۷ Cronbach's alpha

مقدمه

آغاز هزاره سوم را به عنوان عصر دانایی و عصر انفجار اطلاعات نامیده‌اند. آموزش و پرورش که در دوره‌های طولانی گذشته عمده فعالیت خود را به انتقال اطلاعات و افزایش محفوظات فراگیران اختصاص داده بود، در این دوران رسالت عظیم‌تری را احساس می‌کند و آن پاسخ به این پرسش اساسی است که آیا شیوه‌های رایج و متداول آموزشی پاسخگوی نیازهای فراگیران در آغاز قرن جدید هست؟ و اگر نه چه تحولاتی مورد نیاز است تا بتوان نظام آموزش و پرورش را یک نظام کارآمد تلقی نمود (بابایی فرش باف، ۱۳۹۳). طی دهه‌های گذشته، روش‌ها و الگوهای جدید برای آموزش و پرورش پدید آمده است که کارایی و بازده بسیار زیادی نسبت به روش‌های سنتی آموزش دارند و در پرورش تفکر و روحیه یادگیرنده، تاثیرات بسیار خوبی بر جای می‌گذارند (طاهری و دیگران، ۱۳۹۲). اکنون در قرن ۲۱ به‌کارگیری تکنولوژی آموزش در سطح مدارس باعث شده تا علاقه و انگیزه دانش‌آموزان به یادگیری بیشتر شده و در یادگیری شرکت فعال داشته باشند (ریچی^۱، ۲۰۰۸). با فن‌آوری‌های یادگیری الکترونیکی دانش‌آموزان می‌توانند هر کاری را در هر زمان و مکان که مناسب باشد انجام دهند، فن‌آوری این امکان را به‌وجود می‌آورد که بتوان آموزش را در مکان‌های مختلف برای افراد فراهم کرد و از دسترسی پیدا کردن همه آنان به مطالب آموزشی اطمینان حاصل نمود. (دیروین^۲، فریتزچه^۳ و سالاس^۴، ۲۰۰۵؛ ناجی، ۲۰۰۵). باتوجه به مشکلات، محدودیت‌ها و نقاط ضعف برنامه‌های درسی سنتی و یادگیری بر خط در اکثر مراکز آموزشی، گرایش به برنامه درسی مبتنی بر آموزش ترکیبی ایجاد شده است. برخی از مهمترین مزایای یادگیری الکترونیکی فراهم سازی فرایند یادگیری خودجوش، انعطاف‌پذیر و در دسترس، صرفه‌جویی در هزینه، زمان و سایر منابع، استفاده از محتوای یادگیری چندرسانه‌ای قوی و تعاملی، تمرکز فراگیر بر یادگیری همراه با مشارکت فعال تر وی در فرایند یادگیری، مدیریت آسانتر محتوا، مدیریت ساده تر داده‌ها و سهولت به روز کردن اطلاعات، قابلیت پیوند و تلفیق محتوا با سایر منابع یادگیری، امکان استفاده از روشهای اندازه‌گیری متنوع تر برای سنجش میزان پیشرفت و موفقیت فراگیر در یادگیری می باشد (ناجی، ۲۰۰۵). با وجود اینکه مزایای یادگیری الکترونیکی بیشتر از معایب آن است، اما باز هم این‌گونه آموزش‌ها نمی‌توانند بطور صرف جایگزین آموزش‌های سنتی شوند. چرا که

¹ Ricci

² Dirwin

³ Fritzche

⁴ Salas

آموزش‌های سنتی نیز دارای مزایای خاصی از قبیل مربی برای فراگیری محتوا و تشویق یادگیری، برقراری ارتباط بین تجارب گذشته و حال فراگیران و دریافت بازخورد از طریق دیگران می‌باشد (زنگر^۱، اوهلین^۲، ۲۰۰۱). به هر حال از آن جایی که هر دو گونه آموزش مزایا و معایب خاص خود را دارند، بسیاری از متخصصان آموزش سعی می‌کنند تا روش‌های مختلف را با هم ترکیب کنند، چراکه آنها معتقدند یادگیری ترکیبی یک رویکرد امیدبخش برای حل این مشکلات است (سوانگ^۳، ون ولیم^۴، ۲۰۰۷). پیشرفت سریع فن‌آوری آموزشی و به تبع آن شیوه‌های آموزشی، ابزار خاصی را می‌طلبد که هم حمایت فن‌آوری الکترونیک و هم قابلیت پردازش اطلاعات و توانایی پاسخ به نیاز یادگیرندگان و یاددهندگان را دارا باشد (محمدخانی، ۲۰۰۶). در تحقیقاتی که در زمینه آموزش ترکیبی و ابعاد گوناگون آن انجام شده، محققان به نتایج قابل توجهی دست یافته‌اند. عجم، جعفری ثانی، اکبری پورنگ، (۱۳۹۶)، در پژوهش خود با عنوان «طراحی الگوی برنامه درسی آموزش ترکیبی برای نظام آموزش عالی بر اساس الگوی اکر» هدف خود را بررسی چگونگی استفاده از رویکرد آموزش ترکیبی در طراحی برنامه درسی آموزش عالی ایران بیان کردند. در پژوهشی که با هدف بررسی تاثیر آموزش ترکیبی بر موفقیت و رضایت فراگیران نظام آموزش فنی و حرفه‌ای توسط (محمدی، مرزوقی، سلیمی و همکاران، ۱۳۹۶) انجام گردید، نتایج پژوهش نشان داد که میزان یادگیری محتوا در دوره آموزشی که با رویکرد یادگیری ترکیبی اجرا شده بود بصورت معناداری از یادگیری در گروه سنتی (رودررو) بیشتر بود. محمودی، رویانی (۱۳۹۶) هم در پژوهشی به بررسی نقش یادگیری ترکیبی در توسعه آموزش و فرآیند یاددهی-یادگیری با ارائه ضرورت‌ها چالش‌ها و راهکارهای آن پرداختند و بیان کردند یادگیری ترکیبی با به کارگیری ابزارهای متنوع و فن‌آوری‌های پیشرفته، سعی در بهبود کیفیت و توسعه کمی فعالیت‌های آموزشی در دو بعد عمودی و افقی دارد. در بعد افقی سعی بر گسترش دامنه و ابعاد وسایل کمک آموزشی در فرآیند آموزش دارد. در بعد عمودی به عمق مسئله یادگیری و چگونگی درک بهتر مواد آموزشی می‌پردازد و اینکه چه تکنیک‌هایی و در چه زمان‌هایی به درک بهتر مطالب و یادگیری بهینه منجر می‌شود.

در پژوهشی تحت عنوان «مقایسه تاثیر روش‌های آموزش سنتی، ترکیبی و الکترونیکی در انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان»، که توسط حیدری، رسته خاک، کریمی و همکاران

¹ Zenger

² Ohlin

³ Swang

⁴ Van Velim

(۱۳۹۵) انجام شد، پژوهشگران نتیجه گرفتند که تاثیر روش تدریس ترکیبی بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان بیشتر از سایر روش‌ها می‌باشد. در پژوهش «الزامات به کارگیری نظام آموزش ترکیبی از دیدگاه اعضای هیئت علمی مورد مطالعه دانشگاه پیام نور» محمودی، مقدسی، رضازاده، (۱۳۹۵) عنوان کردند: نظام آموزش ترکیبی به عنوان یک روش نوین، فرصتی برای بهبود فرآیند یادگیری و تدریس در راستای اصلاح نقطه ضعف‌های آموزش الکترونیکی و چهره به چهره است.

در پژوهشی پالمر^۱، لومر^۲ و باشلیسکا^۳ (۲۰۱۷) با عنوان «غلبه بر موانع پذیرش یادگیری ترکیبی موثر توسط دانش‌آموزان» بیان کردند: بازخورد دانش‌آموزان نشان می‌دهد که با ارزش-ترین فعالیت‌ها، آنهایی هستند که دارای آموزش شفاف بوده، به روشنی، پویا و فعال کننده ارائه می‌شوند و به دانش‌آموزان فرصت انجام کارها و تجربیات را می‌دهند. مدل جدید آموزشی دانشگاه نورت هامپتون^۴ بر روی چنین روشی (یادگیری ترکیبی فعال) تاکید دارد. ادل-مالیزیا^۵، جکسون^۶ و دیک^۷ (۲۰۱۷) (در یک مطالعه موردی) از «آموزش سنتی تا تجربیات یادگیری فعال»، پیشرفت حرفه‌ای استادان هیئت علمی را برای ایجاد دوره‌های یادگیری ترکیبی شرح می‌دهند. یادگیری ترکیبی به سرعت در حال تبدیل به روش مطلوب برای انتقال دوره‌های جاری از آموزش سنتی به تجربیات یادگیری است. «یادگیری ترکیبی: تجسم یک ایده و معنی آن برای اساتید و موسسات آموزشی» هم عنوان پژوهشی است که توسط (راسل^۸، وون^۹ و هاتزیپانagos^{۱۰}) انجام شد و در نتایج حاصل از آن بیان گردید. یادگیری ترکیبی، محیط آموزشی چهره به چهره را با محیط‌های یادگیری آنلاین ترکیب می‌کند بصورتی که یادگیری ممکن است در هر مکان و هر زمان رخ داده و از مرزهای آموزش سنتی چهره به چهره فراتر برود. در تحقیقی با عنوان «ارزیابی تجربی عوامل موثر بر رضایت یادگیرندگان در

¹ Palmer

² Lumer

³ Bashliska

⁴ Northampton

⁵ Edel-Malizia

⁶ Jackson

⁷ Dick

⁸ Russel

⁹ Woon

¹⁰ Hatzipanagos

یادگیری ترکیبی»، وون سون^۱ و یوآتات^۲ (۲۰۱۶) بیان کردند: یادگیری ترکیبی یک همگرایی رویکرد آموزش مجازی و یادگیری چهره‌به‌چهره، بعنوان یک پارادایم جدید در آموزش مدرن مورد توجه قرار گرفته است. اسپانجرز^۳، کانینگز^۴، لپینک^۵ و همکاران (۲۰۱۵) نیز در پژوهش «سرزمین موعود یادگیری ترکیبی: آزمونهای تعدیل کننده»، بیان نمودند از یادگیری ترکیبی انتظار می‌رود تا رهبری ارتقای آموزش را بعهده گیرد. علاوه بر آن، دلایل عملی چون افزایش دسترسی به آموزش و مدیریت منابع، بعنوان دلایل پیاده‌سازی این رویکرد معرفی شده‌اند.

امروزه روش‌های سنتی آموزش علی‌رغم اینکه طیف قابل توجهی از یادگیرندگان را تحت آموزش قرار می‌دهند، قابلیت همپایی با جامعه کنونی که در هر لحظه می‌توان شاهد پیشرفت‌های عمده در فن‌آوری‌ها بود را، ندارد. روش‌های آموزشی موجود، اطلاعات مورد نیاز دانش‌آموزان را به سرعت در اختیار آنها نمی‌گذارد و برای شرایط گوناگون دانش‌آموزان انعطاف‌پذیر نیستند و نمی‌توانند به اندازه کافی ایجاد انگیزه نمایند. دانش‌آموزان احتیاج به تکنیک‌هایی دارند که در فهم بهتر دروس به آنها کمک کند و راهنمایی‌های لازم را فراهم آورده و همچنین به آنها جهت دهد. با توجه به سیستم آموزشی موجود، فعل و انفعالات آموزشی در یک سطح باقی مانده و تقویت می‌شوند. هیچ تلفیقی بین آموخته‌های کلاس و محیط بیرونی افراد صورت نمی‌گیرد و موقعیت‌های یادگیری دانش‌آموزان فقط معطوف به کلاس درس است (غفاری، فردانش، ۱۳۹۵). نظام آموزشی دوره متوسطه ما از امکانات آماده-سازی تمام دانش‌آموزان برای چالش‌های قرن ۲۱ برخوردار نیست و چنانچه بخواهیم کودکان به سواد علمی مناسب این قرن دست یابند، باید نظام آموزشی را بطور مناسب تغییر دهیم (احمدی، ۱۳۸۵). بسیاری از متخصصان آموزش سعی می‌کنند تا روش‌های مختلف را با هم ترکیب کنند، چراکه آنها معتقدند یادگیری ترکیبی یک رویکرد امیدبخش برای حل این مشکلات است (سوانگ^۶، ون ولیم^۷، ۲۰۰۷). بدیهی است که با رویکرد یادگیری ترکیبی می-

¹ Won Sun

² Tat Yao

³ Spanjers

⁴ Konings

⁵ Leppink

⁶ Swang

⁷ Van Velim

توان از مزیت‌های هر دو نوع آموزش الکترونیکی و آموزش سنتی بهره برد. بنابراین با توجه به تغییرات گسترده در فن آوری آموزشی و نیازهای جدید، فراگیری آموزش به شیوه‌های نوین آموزشی ضروری است (عمرانی ساروی، همتی، ۱۳۸۹).

یادگیری ترکیبی بعنوان یک سازوکار جدید بر اساس تنوع روش‌های یادگیری تاکید می‌نماید که با به کارگیری ابزارهای متنوع و فن آوری پیشرفته سعی در بهبود کیفیت توسعه کمی فعالیت‌های آموزشی و پرکردن خلا موجود دارد (غفاری، فردانش، ۱۳۹۵). یادگیری ترکیبی با به کارگیری ابزارهای متنوع و فن آوری‌های پیشرفته، سعی در بهبود کیفیت و توسعه کمی فعالیت‌های آموزشی در دو بعد عمودی و افقی دارد. در بعد افقی سعی در گسترش دامنه و ابعاد وسایل کمک آموزشی در فرایند آموزش دارد، بگونه‌ای که با ترکیب بهینه این وسایل، بالاترین کیفیت حاصل شود. در بعد عمودی به عمق مسئله یادگیری و چگونگی درک بهتر مواد آموزشی می‌پردازد و اینکه چه تکنیک‌هایی و در چه زمان‌هایی به درک بهتر مطالب و یادگیری بهینه منجر می‌شود (محمودی، رویانی، ۱۳۹۶). بنابراین آموزش ترکیبی با داشتن مزیت‌های هر دو رویکرد آموزش سنتی و الکترونیکی، یک رویکرد موثر برای افزایش اثربخشی یادگیری، سهولت دسترسی به مواد آموزشی و افزایش اثربخشی هزینه‌ها است. همچنین به دلیل ارائه فرصت‌های مختلف به منظور یادگیری، موجب آن می‌شود که در کنار افزایش جذابیت آموزش، به تفاوت‌های فردی فراگیران نیز به طور مناسبی توجه شود. زیرا همه افراد به یک شیوه یاد نمی‌گیرند و به همین دلیل استفاده از روش‌های مختلف برای آموزش ضروری بنظر می‌رسد (صالحی عمران، سالاری، ۲۰۱۲).

این امر از راه بکارگیری شیوه آموزش ترکیبی در برنامه درسی مقطع متوسطه امکان‌پذیر می‌گردد. الزام در به‌روز رسانی دانش و اطلاعات، طراحی یک الگوی برنامه درسی آموزش ترکیبی در محیط‌های یادگیری مقطع متوسطه را ایجاب نمود تا با توجه به ویژگی‌های فردی فراگیران این مقطع سبب ارتقای سطح آموزش و کیفیت یادگیری دانش آموزان گردد. انجام این پژوهش در راستای جامعه عمل پوشاندن به این هدف صورت گرفت. لذا در این پژوهش ما در صدد هستیم به سوالات زیر پاسخ گوئیم:

عناصر برنامه درسی (هدف، محتوای تدریس، روش‌های تدریس و روش‌های ارزشیابی) در یک الگوی برنامه درسی با رویکرد آموزش ترکیبی در دوره متوسطه چه ویژگی‌هایی دارند؟

- آیا الگوی طراحی شده برنامه درسی با رویکرد آموزش ترکیبی در دوره متوسطه از نظر متخصصان برنامه ریزی درسی و آموزش ترکیبی از اعتبار کافی برخوردار است یا خیر؟

روش پژوهش

در پژوهش حاضر بر اساس هدف، از روش تحقیق آمیخته استفاده شده است. روش تحقیق آمیخته یک رویه برای جمع‌آوری و تحلیل داده‌های کمی و کیفی در یک مطالعه یا مجموعه‌ای از مطالعات است که مبتنی بر تقدم و توالی اطلاعات است (کرسول^۱، ۲۰۰۳، کرسول، پالانو^۲، گتمن^۳، هالسون^۴، ۲۰۰۳، تشکری و تدی^۵، ۱۹۹۸). روش تحقیق آمیخته نوعاً با هدف تایید کردن، بسط و توسعه و یا نوآوری به کار می‌رود. در واقع هدف از استفاده از روش‌های تحقیق آمیخته، به کار بردن یکی به جای دیگری نیست. بلکه تقویت نقاط قوت و کاهش دادن یا به حداقل رساندن ضعف‌های هر دو روش در یک مطالعه است (کرسول، ۲۰۰۳). در این پژوهش چون هدف، طراحی و تدوین یک برنامه درسی با رویکرد آموزش ترکیبی در مقطع متوسطه است، پژوهشگر در این پژوهش با مطالعه و بررسی متون، اسناد و منابع کتبی موجود و با استفاده از ادبیات و پیشینه تحقیق، این الگو را طراحی کرده و سپس الگوی طراحی شده را با روش دلفی اعتبارسنجی نمود. در انجام این پژوهش از روش تحقیق توصیفی نیز استفاده شد. جامعه مورد نیاز برای طراحی الگو مجموعه کتاب‌ها، مقالات فارسی و لاتین و منابع در دسترس می‌باشد. جامعه مورد نیاز برای اعتبارسنجی الگوی طراحی شده، مجموعه متخصصان برنامه ریزی درسی و اساتید آموزش ترکیبی می‌باشند. ویژگی‌های منابع مورد بررسی در جدول شماره ۱ آمده است.

¹ Creswell

² Pallano

³ Gatman

⁴ Halson

⁵ Teddi

جدول شماره ۱: ویژگی‌های منابع مورد بررسی

ردیف	عنوان منبع	نویسندگان	سال انتشار
۱	«ارائه الگوی طراحی برنامه درسی بر اساس یادگیری ترکیبی در دانشگاه پیام نور	جعفری ثانی، حسین، عجم، علی اکبر	۱۳۹۶
۲	آموزش ترکیبی: رهیافتی نوین جهت کاربست در آموزش الکترونیکی	سعیدپور، مرضیه، طیبی، سیده زکیه	۱۳۸۹
۳	تاثیر آموزش ترکیبی بر موفقیت و رضایت فراگیران نظام آموزش فنی و حرفه ای	سلیمی، قاسم، مرزوقی، رحمت الله، محمدی، مهدی، منصوری، سیروس	۱۳۹۶
۴	الگوی آموزش ترکیبی برای رفع چالش بکارگیری فن آوری	شاه ولی کوه شوری، کامران، فلاحی، پرستو	۱۳۹۲
۵	مقایسه تاثیر روش های آموزش سنتی، ترکیبی و الکترونیکی در انگیزش تحصیلی دانش آموزان	صدری، زینب، رسته خاک، معصومه، کریمی، زهره، یاری، تهمنه	۱۳۹۵
۶	یادگیری الکترونیکی و آموزش و پرورش	عبادی، رحیم	۱۳۸۳
۷	طراحی الگوی برنامه درسی آموزش ترکیبی برای نظام آموزش عالی بر اساس الگوی اکر	عجم، جعفری ثانی، اکبری پورنگ	۱۳۹۶
۸	آموزش از راه دور در عصر دیجیتال (با محوریت ارتباط گرایی)	علی آبادی، خدیجه، خزائی، آذر	۱۳۹۵
۹	یادگیری ترکیبی	عمرانی ساروی، بهاره، همتی، ناصر	۱۳۸۹
۱۰	یادگیری ترکیبی و آموزش از طریق موبایل	غفاری، مهتاب؛ فردانش، هاشم	۱۳۹۵
۱۱	طراحی محیط یادگیری الکترونیکی مبتنی بر سه نظریه یادگیری؛ رفتارگرایی، شناخت گرایی و ساختن گرایی	فروغی ابری، یارمحمدیان، اصلانی	۱۳۹۳
۱۲	تأثیر محیط یادگیری ترکیبی بر رضایت و یادگیری کارشناسان بخش صنعت	کریمی، مرتضی، سالاری، ضیاءالدین	۱۳۹۲
۱۳	یادگیری ترکیبی	محمدخانی	۱۳۸۵
۱۴	نقش یادگیری ترکیبی در توسعه آموزش و فرایند یاددهی-یادگیری با ترکیبی با ارائه ضرورت ها، چالش ها و راهکارهای آن	محمودی، رویانی،	۱۳۹۶

۱۳۸۹	مصلى نژاد، زندى، شبيرى	طراحی یک برنامه یادگیری ترکیبی مبتنی بر تفکر انتقادی و مقایسه تاثیرات روانشناختی آن با آموزش سنتی	۱۵
2006	Elsenheimer	The Blended Learning Analysis and Design Expediter	۱۶
۲۰۱۲	Graham, Woodfield, Buckley	A Framework for Institutional Adoption and Implementation of Blended Learning in Higher Education	۱۷
2014	Foon Hew, Cheung	Future Research Directions for Blended Learning Research: A Programmatic Construct	۱۸
2017	Lim, Wang	A Framework and Self-Assessment Tool for Building the Capacity of Higher Education Institutions for Blended Learning	19
2017	Palmer, Bashliyska	Overcoming barriers to student engagement with Active Blended Learning/Citation formats	20
2017	Russel, Woon, Hatzipanagos	Blended Learning: Bringing the Idea to Life and What Does It Mean for Faculty and Administrators?	21
2017	Singh, Kaurt	Blended Learning- Policies in places at Universiti Sains Malaysia	22
2015	Spanjers, Konings, Leppink, Verstegen, Czabanovski	The Promised Land of Blended Learning: Quizzes as a Moderator	23
2006	Trapp	Blended learning Concepts: A Short Review	24

حجم نمونه

۱- به دلیل محدودیت منابع، کلیه مقالات فارسی و لاتین و کتب در دسترس مورد بررسی قرار گرفته و بعنوان نمونه مدنظر پژوهشگر قرار گرفته است.

۲- تعداد ۳۰ نفر از متخصصان برنامه‌ریزی درسی و اساتید آموزش ترکیبی دانشگاه پیام نور و دانشگاه فردوسی مشهد به عنوان نمونه می‌باشند که تمامی اعضا بعنوان نمونه در دسترس و بر اساس شیوه ملاک‌محور که از شیوه‌های نمونه‌گیری هدفمند در پژوهش‌های کیفی است، انتخاب شده‌اند.

جدول شماره ۲: مشخصات جمعیت‌شناسی اعضای نمونه در پژوهش بر اساس سابقه آموزشی

و مدرک تحصیلی

مدرک تحصیلی		سابقه آموزشی			صاحب‌نظران
		سال ۲۱-۳۰	سال ۱۱-۲۰	سال ۱-۱۰	
کارشناسی ارشد	دکتری				
۰	۳۰	۶	۲۰	۴	اساتید برنامه‌ریزی درسی و متخصصان آموزش ترکیبی

روش جمع‌آوری داده‌ها و ابزار: برای طراحی الگوی برنامه آموزش ترکیبی ابتدا داده‌های مورد نیاز به روش مطالعه کتابخانه‌ای و بررسی منابع چاپی و الکترونیکی فارسی و مقالات لاتین بر اساس فیش‌برداری در خصوص طراحی برنامه درسی با رویکرد آموزش ترکیبی گردآوری شد و پس از مشخص نمودن مولفه‌های اساسی برنامه درسی آموزش ترکیبی، به بیان ویژگی‌های هر یک از عناصر این برنامه پرداخته شد و الگوی مورد نظر طراحی گردید.

ابزار: به منظور بررسی ویژگی‌های مولفه‌های الگو، پرسشنامه‌ای محقق ساخته با ۴۰ سوال بسته پاسخ و ۵ سوال باز پاسخ بر اساس مقیاس لیکرت با پنج گویه بر اساس مطالعات انجام شده و پیشینه پژوهش تهیه گردید و در اختیار گروه متخصصین برنامه‌ریزی درسی و اساتید آموزش ترکیبی دانشگاه فردوسی مشهد و دانشگاه پیام نور جهت بررسی و تأمین اعتبار به روش دلفی قرار گرفت و در نهایت برای سنجش پایایی ضریب آلفای کرونباخ آن در پنج مولفه‌ی منطقی، هدف، محتوی، روش و ارزشیابی در برنامه درسی آموزش ترکیبی مورد محاسبه قرار گرفت.

روش مورد استفاده برای تجزیه و تحلیل اطلاعات جامعه از نوع توصیفی و تحلیلی بوده و روش تجزیه و تحلیل اطلاعات جامعه دوم، برای اعتباریابی الگوی طراحی شده از روش دلفی و جهت سنجش پایایی پرسشنامه از روش آماری آلفای کرونباخ استفاده شده است.

یافته‌های پژوهش

تدوین الگوی برنامه درسی آموزش ترکیبی

طی این پژوهش، برخی الگوهای موجود در حوزه یادگیری و آموزش ترکیبی از جمله مدل آموزشی بدرال خان^۱، مدل آموزش ترکیبی IBM، مدل آموزش ترکیبی گریسون^۲، اندرسون^۳ و آرکر (COD)^۴، مدل آموزش ترکیبی بیلوااسکی^۵ و متسلف^۶ (۲۰۰۳)، مدل آموزش ترکیبی فرانک جی تروها^۷ و مدل آموزش ترکیبی سالمون^۸ (۲۰۱۳) مورد مطالعه و بررسی موشکافانه قرار گرفت. با مرور این الگوها مشخص گردید که هر الگو در برخی از ویژگی‌ها قوت و انسجام بیشتری دارد. لذا تصمیم گرفته شد که با تجمیع این مدل‌ها و هم‌افزایی نقاط قوت آنها، مدلی که همه عناصر یک برنامه درسی آموزش ترکیبی را تحت پوشش خود قرار دهد، طراحی و ارائه گردد. در این پژوهش از نظریات تئوری‌های یادگیری سازنده‌گرایی، شناخت‌گرایی و ارتباط‌گرایی بطور توأمان استفاده شده است. ساختن‌گرایان یادگیری را با خلق معنی از تجربه معادل می‌دانند. منظر ساختن‌گرایی، یادگیری در خلال حضور در گروه و از طریق فعالیت‌های جمعی حاصل می‌شود، از این رو آموزش مجازی با فراهم کردن امکان حضور در شبکه‌های اجتماعی، محیطی مناسب به منظور پیاده‌سازی این نظریه است (هوباکووا^۹، ۲۰۱۴). شناخت‌گرایان به عواملی مانند حافظه، انگیزش، پردازش اطلاعات و فراشناخت در یادگیری توجه دارند.

اصولا طراحی‌های آموزش مبتنی بر رویکرد ارتباط‌گرایی بیشتر بر موارد زیر تاکید دارند: شبکه‌ای کردن، اجتماعی‌سازی، سهیم کردن فراگیران در اهداف آموزشی، تبادل اطلاعات توسعه اجتماعی، آفرینش مشارکتی (رضایی، نیلی، شاه علیزاده ۱۳۹۴). موفقیت یک برنامه

¹ Badrul Khan

² Garisson

³ Anderson

⁴ Archer

⁵ Bielawski

⁶ Metcalf

⁷ Frank J. Troha

⁸ Salmon

⁹ Hubackova

آموزش ترکیبی به معنای انتخاب موثر ترکیب صحیحی از عناصر یادگیری به منظور تقویت تجربیات یادگیری می‌باشد. یک سیستم یادگیری ترکیبی شخصی سازی شده برای یادگیرنده محیطی سازنده را تامین کرده و به او کمک می‌کند تا دانش را از موثرترین شیوه ممکن به دست آورد (سینگ^۱، کائورت^۲، ۲۰۱۶).

با توجه به عناصر کلیدی رویکرد آموزش ترکیبی و نظریات تئوری‌های یادگیری، منطق طراحی برنامه درسی (شکل ۱) مشخص و ارائه گردیده است. لازم به ذکر است که در این طراحی روش عجم، جعفری ثانی، اکبری بورنگ، (۱۳۹۶) مورد استفاده قرار گرفته است.

جدول شماره ۳: عناصر کلیدی آموزش ترکیبی (عمرانی ساروی، همتی، ۱۳۸۹)

عناصر کلیدی آموزش ترکیبی				
رویدادهای زنده	یادگیری با سرعت شخصی	مشارکت	سنجش	پشتیبانی از عملکرد

بررسی ویژگی های اهداف یک برنامه درسی آموزش ترکیبی در مقطع متوسطه

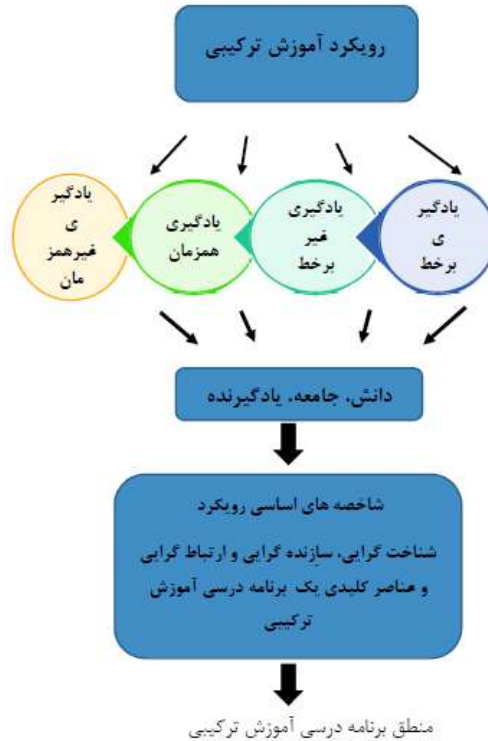
برخی از اهداف عملیاتی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، در مقطع متوسطه عبارتند از: برخورداری از فرصت‌های تعلیم و تربیت با کیفیت مناسب، با توجه به تفاوت‌های و ویژگی‌های فردی دانش‌آموزان، تنوع بخشی به محیط‌های یادگیری در فرآیند تعلیم جلب مشارکت دانش‌آموزان در فرآیند تعلیم و تربیت، متناسب سازی و تربیت محیط‌های یادگیری با ویژگی‌ها و نیازهای دانش‌آموزان، تنوع بخشی در ارائه خدمات آموزشی و فرصت‌های تربیتی متناسب با مصالح جامعه، نیازها و علائق دانش‌آموزان در راستای شکوفایی استعداد‌های آنان، ارتقای کیفیت فرآیند تعلیم و تربیت با تکیه بر استفاده هوشمندانه از فن‌آوری‌های نوین، نوآوری در فرآیند آموزش بصورت پویا و بالنده، افزایش روحیه همکاری و همدلی. اندرسون و همکاران نیز (۲۰۰۱) معتقدند که دانش‌آموزان براساس الگوی طبقه‌بندی شده بلوم^۳ باید از مهارت‌های درکی سطح پایین نظیر یادگیری و درک و فهمیدن به سمت

¹ Singh

² Kaurt

³ Bloom

مهارت‌های سطح بالای کاربردی نظیر تجزیه و تحلیل، کاربرد، ارزشیابی و در نهایت خلاقیت حرکت نمایند.



شکل شماره ۱: منطق برنامه درسی آموزش ترکیبی برای دوره متوسطه

بررسی ویژگی‌های محتوای یک برنامه درسی آموزش ترکیبی در مقطع متوسطه
هماهنگی میان محتوای برنامه درسی آموزش ترکیبی با نیازها، علایق و سطح شناختی دانش‌آموزان از نکات کلیدی در طراحی یک برنامه درسی آموزش ترکیبی است. محتوای این برنامه، باید حداکثر بهره‌وری از تعامل فعال دانش‌آموزان با معلم را در پی داشته باشد. با تشکیل گروه‌های دانش‌آموزی در شبکه‌های اجتماعی اینترنتی، میزان تعامل افراد با یکدیگر، معلمان و محتوا افزایش می‌یابد.

سطح بالای مشارکت در شبکه‌های اجتماعی به ویژه در رابطه با یادگیرندگان جوان‌تر، راه‌های جدیدی را برای تفکر درباره نقش تعلیم و تربیت پیشرو قرار داده است (روزت^۱، فرازی^۲، ۲۰۰۶). در تهیه و سازماندهی محتوای برنامه درسی آموزش ترکیبی، رعایت اصل انعطاف‌پذیری لحاظ گردد و محتوای برنامه با ارائه منابعی نظیر تحقیقات موردی، مثال‌های موردی و شبیه‌سازی‌ها تعامل دانش‌آموزان را برانگیزاند. محتوای درسی باید جدید، به روز و مرتبط بوده، از همبستگی لازم برخوردار باشد، مفهوم‌سازی شده و به آسانی قابل هدایت و مدیریت باشد (لیم^۳، پینگ^۴، وانگ^۵ و همکاران، ۲۰۱۶).

بررسی ویژگی‌های روش‌های تدریس در یک برنامه درسی آموزش ترکیبی در مقطع متوسطه:

همان گونه که در شکل ۲ نشان داده شده است عناصر رویکردهای رودرو و آنلاین ممکن است به میزان کم یا زیاد، بسته به محدوده عوامل سنتی و تصمیمات آموزشی، با یکدیگر ترکیب شوند.



شکل شماره ۲: آموزش ترکیبی (گراهام^۶، وودفیلد^۷، هریسون^۸، ۲۰۱۲)

¹ Rossette

² Fratzi

³ Lim

⁴ Ping

⁵ Wang

⁶ Graham

⁷ Woodfield

⁸ Harrison

برای ساختن یک برنامه درسی قدرتمند ترکیبی می‌توان از انواع روش‌های مختلف آموزشی و رسانه‌ای استفاده کرد: آموزش کلاسی، کنفرانس شبکه ای (کلاس مجازی)، آموزش از طریق CD، کتاب‌های کار خودمحور، ویدئو، اسلاید، پوستر، مطالب خواندنی، مطالعه موردی، اینترنت (السنهایمر^۱، ۲۰۰۶). در یک برنامه آموزش ترکیبی ممکن است از یک یا چند روش یا ابزار متنوع جهت آموزش استفاده شود. معلم بسته به محتوای آموزشی برنامه درسی، مکان و موقعیت و نیازهای فراگیران می‌تواند از روش‌های چرخشی، انعطاف پذیر، انتخابی و مجازی غنی شده استفاده نماید.

بررسی ویژگی‌های ارزشیابی یک برنامه درسی آموزش ترکیبی در مقطع متوسطه

متخصصان بر این باورند که در یادگیری مسئله محور تنها سنجش بازده یادگیری مدنظر نیست، بلکه فرایند یادگیری نیز از اهمیت بالایی برخوردار است (آقازاده، ۱۳۷۸). از نظر باچر^۲ و دیگران (۲۰۱۰) در برنامه درسی آموزش ترکیبی، ارزشیابی باید بطور مداوم انجام گیرد. بر اساس ویژگی‌ها و قابلیت‌هایی که برنامه درسی آموزش ترکیبی دارا است، برنامه ارزیابی از دوره های ترکیبی در مقایسه با دوره‌های سنتی باید بازطراحی شود (عجم، جعفری ثانی، اکبری پورنگ، ۱۳۹۶).

در ادامه بر مبنای پیشینه تحقیق، مرور پژوهش‌های انجام شده و مطالعه مدل‌های آموزش ترکیبی، الگوی یک برنامه درسی با رویکرد آموزش ترکیبی طراحی و ارائه می‌گردد. با تاکید بر این نکته که از تئوری‌های یادگیری در طراحی برنامه آموزش ترکیبی استفاده شده است.



شکل شماره ۳: الگوی پیشنهادی برنامه درسی آموزش ترکیبی برای مقطع متوسطه

¹ Elsenheimer

² Butcher

تعیین استراتژی و طراحی

در این مرحله موارد زیر مدنظر مجری برنامه درسی آموزش ترکیبی قرار می‌گیرد: تعیین نیازهای دانش‌آموزان، منطق و اهداف برنامه درسی، تعیین چشم‌انداز برنامه درسی، بررسی محیط یادگیری و امکانات داخل و خارج از محیط، شناسایی چالش‌های پیش رو، تعیین محتوای درسی، تعیین روش اجرایی، تعیین منابع، تعیین مراحل اجرایی، تعیین روش ارزشیابی، ارزشیابی عملکرد، ایجاد فعالیت‌هایی که اهداف را تامین می‌کند، تعیین ویژگی‌های تکلیف، ایجاد برنامه درسی، روش‌ها و فرآیندها، خلق تجربیات دانش‌آموزان (گراهام، وودفیلد، هریسون، ۲۰۱۲).

پیاده سازی

تعیین دستورالعمل‌هایی که سهم و عملکرد دوره‌های آموزش ترکیبی را بر مبنای عواملی نظیر ویژگی‌های دوره تحصیلی، ویژگی‌های فردی یادگیرندگان، دسترسی به امکانات و ... مشخص می‌نماید.



شکل شماره ۴: مراحل پیاده سازی (تراپ^۱، ۲۰۰۶)

نظارت بر یادگیری و حمایت از آن

نظارت بر مباحثات فردی / گروهی، فعالیت‌های آزمایشگاهی در روش آموزش سنتی و آموزش مجازی، نظارت بر عملکرد سیستم دیجیتال و ارتباطات دانش‌آموزان در محیط‌های یادگیری، حمایت از یادگیری و هدایت آموزشی دانش‌آموزان برای استفاده راهبردی از ابزار تکنولوژی جهت یادگیری، حمایت فنی و خدماتی و حمایت انفرادی در آموزش

¹ Trapp

ارزشیابی

ارزشیابی از برنامه، ارزشیابی از روش، ارزشیابی از فرایند کسب دانش و مهارت های شناختی،

خود ارزشیابی

ارائه بازخورد

ایجاد فرصت برای انعکاس خودارزیاب، بازخورد نتایج به دانش آموزان در گروه های دانش آموزی مجازی و کلاس های درس، بازخورد مباحثه یا تعامل در کلاس، بازخورد به صورت صوتی و تصویری از طریق معلم و کادر آموزشی، اجرای کوئیزهای قبل از آزمون با بازخورد خودکار، ارائه بازخورد سریع، به موقع و سازنده

انجام اصلاحات

تغییر و اجرای اصلاحات در برنامه بر مبنای نتایج ارزشیابی جهت ارتقای نتایج یادگیری و کیفیت برنامه آموزش

اعتباریابی نتایج

پرسشنامه ای محقق ساخته با ۴۰ سوال بسته پاسخ و ۵ سوال باز پاسخ برای سنجش اعتبار الگوی طراحی شده در اختیار ۳۰ نفر از اساتید برنامه ریزی درسی و متخصصین آموزش ترکیبی قرار گرفت و از پیشنهادات ایشان در اصلاح برنامه استفاده گردید. شاخص های آمار توصیفی متخصصان برنامه ریزی درسی و اساتید آموزش ترکیبی در جدول شماره ۴ به تفکیک سابقه آموزشی و مدرک تحصیلی نشان داده شده است.

جدول شماره ۴: شاخص های آمار توصیفی متخصصان برنامه ریزی درسی و اساتید آموزش ترکیبی

مدرک تحصیلی				سابقه آموزشی						صاحب نظران
کارشناسی ارشد		دکتری		۲۱-۳۰ سال		۱۱-۲۰ سال		۱-۱۰ سال		
درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	
۰	۰	۱۰۰	۳۰	۲۰	۶	۶۷	۲۰	۱۳	۴	اساتید برنامه ریزی درسی و متخصصان آموزش ترکیبی

در بررسی ویژگی‌های مربوط به منطق برنامه درسی که در جدول ۵ آمده است، مشخص شد که بیشتر از نیمی از اساتید برنامه‌ریزی درسی و متخصصین آموزش ترکیبی، معتقد به استفاده از تئوری‌های نظریه سازنده‌گرایی و شناخت‌گرایی در طراحی برنامه درسی آموزش ترکیبی بودند. در این قسمت پیشنهاد گردید از تئوری‌های نظریه ارتباط‌گرا نیز در طراحی برنامه درسی آموزش ترکیبی استفاده شود. بیشتر از ۶۰ درصد از اساتید برنامه‌ریزی درسی با طراحی یک برنامه آموزش ترکیبی که منجر به بهره‌وری از هر دو نوع آموزش حضوری و مجازی می‌شود موافق بودند. ضریب آلفای کرونباخ برای سنجش پایایی مولفه منطق برنامه، به میزان ۰/۷۱۶ برآورد شده است.

جدول شماره ۵: توزیع پاسخ اساتید برنامه ریزی درسی و متخصصین آموزش ترکیبی به ویژگی

های مربوط به مولفه منطق برنامه

ویژگی گویه		شاخص	کاملاً مخالفم	مخالفم	نظری ندارم	موافقم	کاملاً موافقم
۱- استفاده از تئوری نظریه سازنده‌گرا	فراوانی	۰	۲	۳	۱۶	۹	
	درصد	۰	۶,۷	۱۰	۵۳,۳	۳۰	
۲- استفاده از تئوری نظریه شناخت‌گرا	فراوانی	۱	۱	۷	۱۶	۵	
	درصد	۳,۳	۳,۳	۲۳,۳	۵۳,۳	۱۶,۸	
۳- بهره‌وری از هر دو نوع آموزش سنتی و مجازی	فراوانی	۰	۰	۴	۱۹	۷	
	درصد	۰	۰	۱۳,۳	۶۳,۳	۲۳,۳	
۴- ترکیب و هماهنگ‌سازی روش‌های سنتی و مجازی در محیط یادگیری	فراوانی	۰	۱	۸	۱۳	۸	
	درصد	۰	۳,۳	۲۶,۷	۴۳,۳	۲۶,۷	

مطابق یافته‌های پژوهش که در جدول ۶ آمده است، ۶۰ درصد از اساتید و متخصصین برنامه‌ریزی درسی و آموزش ترکیبی با هدف برنامه آموزش ترکیبی مبنی بر ارتقای سطح آموزش و یادگیری موافق بوده‌اند. ۴۰ درصد موافق توجه به جنبه‌های مهارتی یادگیرندگان در برنامه آموزشی و ۴۳ درصد موافق توجه برنامه آموزش ترکیبی به جنبه‌های نگرشی فراگیران بوده‌اند. تعداد نظرات موافق با پرورش تفکر خلاق و تفکر انتقادی در برنامه آموزش ترکیبی بیشتر از نظرات کاملاً موافق است. بیشتر از ۵۰ درصد اعضای نمونه با مبتنی بودن اهداف بر نیازها و علایق موافق بوده و نیمی از افراد معتقد بوده‌اند که اهداف برنامه آموزش ترکیبی

باید از قابلیت انعطاف‌پذیری برخوردار باشد. بیشتر اساتید با هدف برنامه آموزش ترکیبی جهت حرکت از سطوح پایین شناختی به سمت مهارت‌های سطح بالا و کاربردی موافق بوده‌اند. ضریب آلفای کرونباخ پایایی مولفه اهداف به میزان $0/716$ حساب شده است. جدول شماره ۶: توزیع پاسخ اساتید برنامه‌ریزی درسی و متخصصین آموزش ترکیبی به

ویژگی‌های مربوط به مولفه اهداف برنامه

کاملاً موافقم	موافقم	نظری ندارم	مخالقم	کاملاً مخالفم	شاخص	ویژگی / گویه
۱۱	۱۸	۱	۰	۰	فراوانی	۵- ارتقای سطح آموزش و یادگیری
۳۶,۷	۶۰	۳,۳	۰	۰	درصد	
۵	۱۴	۹	۲	۰	فراوانی	۶- توجه به جنبه های شناختی
۱۶,۶	۴۶,۷	۳۰	۶,۷	۰	درصد	
۱۱	۱۲	۶	۱	۰	فراوانی	۷- توجه به جنبه های مهارتی
۳۶,۷	۴۰	۲۰	۳,۳	۰	درصد	
۷	۱۳	۱۰	۰	۰	فراوانی	۸- توجه به جنبه های نگرشی
۲۳,۴	۴۳,۳	۲۶,۷	۰	۰	درصد	
۱۰	۱۳	۶	۱	۰	فراوانی	۹- پرورش تفکر خلاق و تفکر انتقادی
۳۳,۳	۴۳,۴	۲۰	۳,۳	۰	درصد	
۱۷	۱۳	۰	۰	۰	فراوانی	۱۰- مبتنی بر نیازها و علایق
۵۶,۶	۴۳,۴	۰	۰	۰	درصد	
۱۲	۱۵	۲	۱	۰	فراوانی	۱۱- قابلیت انعطاف پذیری
۴۰	۵۰	۶,۷	۳,۳	۰	درصد	
۱۱	۱۷	۲	۰	۰	فراوانی	۱۲- حرکت از سطوح پایین الگوی یادگیری به سمت مهارت های سطح بالا و کاربردی
۳۶,۷	۵۶,۶	۶,۷	۰	۰	درصد	

مطابق یافته‌های پژوهش که در جدول ۷ آمده است بیشتر از ۵۰ درصد از اساتید با تناسب محتوای برنامه‌درسی با نیازها و علایق یادگیرندگان موافق بوده‌اند. نیمی از اساتید معتقد به فراهم کردن فرصت تعامل یادگیرندگان با منابع و تجربیات مختلف یادگیری و مرتبط بودن محتوا با تجربیات قبلی یادگیرندگان بوده‌اند. تعداد زیادی از اساتید برنامه‌ریزی درسی موافق حذف تکالیف درسی اضافی بوده و استفاده از ویدئوهای آموزشی را جهت درک آسان‌تر مطالب مناسب دانسته‌اند. بیشتر از نیمی از آنها با ارائه جزوه‌های آموزشی به فراگیران موافق

بوده‌اند. تنها ۳۳ درصد از اعضای نمونه با دسترسی فراگیران به پاورپوینت سخنرانی معلم قبل از تدریس موافق کرده‌اند و نزدیک به نیمی از آنها موافق افزایش انگیزش یادگیری دانش‌آموزان از طریق تعاملات بوده‌اند. ضریب آلفای کرونباخ پایایی مربوط به ویژگی‌های مربوط به مولفه محتوا، به میزان $0/723$ بدست آمده است.

جدول شماره ۷: توزیع پاسخ اساتید برنامه‌ریزی درسی و متخصصین آموزش ترکیبی به

ویژگی‌های مربوط به مولفه محتوای برنامه

ویژگی گویه	شاخص	کاملاً مخالفم	مخالفم	نظری ندارم	موافقم	کاملاً موافقم
۱۳- متناسب با نیازها و علایق یادگیرندگان	فراوانی	۰	۰	۰	۱۴	۱۶
	درصد	۰	۰	۰	۴۶,۷	۵۳,۳
۱۴- فراهم کردن فرصت تعامل با منابع و تجربیات مختلف یادگیری	فراوانی	۰	۱	۱	۱۳	۱۵
	درصد	۰	۳,۳	۳,۳	۴۳,۴	۵۰
۱۵- انعطاف پذیری محتوا	فراوانی	۰	۰	۱	۱۷	۱۲
	درصد	۰	۰	۳,۳	۵۶,۶	۴۰
۱۶- حذف تکالیف درسی اضافی	فراوانی	۰	۰	۰	۹	۲۰
	درصد	۰	۰	۰	۳۰	۶۶,۶
۱۷- مرتبط با تجربیات پیشین یادگیرندگان	فراوانی	۰	۱	۵	۱۵	۹
	درصد	۰	۳,۳	۱۶,۷	۵۰	۳۰
۱۸- استفاده از ویدئوهای آموزشی برای درک آسانتر مطالب	فراوانی	۰	۰	۹	۱۲	۹
	درصد	۰	۰	۳۰	۴۰	۳۰
۱۹- استفاده از جزوه‌های مباحث آموزشی برای درک ساده تر اطلاعات	فراوانی	۰	۳	۳	۱۷	۷
	درصد	۰	۱۰	۱۰	۵۶,۶	۲۳,۳
۲۰- دسترسی به پاورپوینت سخنرانی معلم	فراوانی	۰	۰	۵	۱۰	۱۵
	درصد	۰	۰	۱۶,۷	۳۳,۳	۵۰
۲۱- دادن فرصت برای ارائه درس به دانش‌آموزان	فراوانی	۰	۱	۳	۲۲	۴
	درصد	۰	۳,۳	۱۰	۷۳,۳	۱۳,۴
۲۲- افزایش انگیزش یادگیری از طریق تعاملات	فراوانی	۰	۰	۳	۱۴	۱۳
	درصد	۰	۰	۱۰	۴۶,۶	۴۳,۴

مطابق با یافته‌های پژوهش در جدول شماره ۸، تقریباً بیشتر اعضای نمونه با تشویق این برنامه به یادگیری گروهی و مشارکتی فراگیران و استفاده از روش‌های متفاوت و متنوع موافق بوده‌اند. تقریباً نیمی از آنها به تناسب بین روش‌ها و سبک‌های یادگیری فراگیران اذعان داشته‌اند. نیمی از اساتید موافق بوده‌اند که آموزش ترکیبی منجر به برقراری فرصت تعامل گردیده و اکثراً استفاده از این روش را منجر به ارتقای محیط یادگیری دانسته‌اند. اکثر اساتید موافق فراهم‌سازی زمینه برای یادگیری فعال در این برنامه بوده و استفاده از انجمن‌های گروهی مباحثه را مفید دانسته‌اند. بیشتر از نیمی از اساتید موافق استفاده از ابزار فن‌آوری در جهت افزایش کیفیت یادگیری یادگیرندگان و به اشتراک گذاشتن نظریات در گروه‌های مجازی هدفمند بوده‌اند و ارائه پاورپوینت در کلاس درس را مفید دانسته‌اند. ضریب آلفای کرونباخ برای سنجش پایایی ویژگی‌های مربوط به مولفه محتوا، به میزان $0/831$ محاسبه گردید.

جدول شماره ۸: توزیع پاسخ اساتید برنامه‌ریزی درسی و متخصصین آموزش ترکیبی به

ویژگی‌های مربوط به مولفه روش‌های برنامه

گویه	ویژگی	شاخص	کاملاً مخالفم	مخالقم	نظری ندارم	موافقم	کاملاً موافقم
۲۳- تشویق به یادگیری گروهی و مشارکتی	فراوانی	۰	۱	۳	۲۲	۴	
	درصد	۰	۳,۳	۱۰	۷۳,۳	۱۳,۳	
۲۴- تناسب روش‌ها با سبک‌های یادگیری یادگیرندگان	فراوانی	۰	۰	۳	۱۴	۱۳	
	درصد	۰	۰	۱۰	۴۶,۶	۴۳,۴	
۲۵- استفاده از روش‌های متفاوت و متنوع	فراوانی	۰	۰	۰	۱۳	۱۷	
	درصد	۰	۰	۰	۴۳,۳	۵۶,۶	
۲۶- برقراری فرصت تعامل	فراوانی	۰	۰	۴	۱۵	۱۱	
	درصد	۰	۰	۱۳,۳	۵۰	۳۶,۶	
۲۷- ارتقای محیط‌های یادگیری	فراوانی	۰	۰	۴	۱۸	۸	
	درصد	۰	۰	۱۳,۳	۶۰	۲۶,۷	

۷	۲۱	۲	۰	۰	فراوانی	۲۸- فراهم سازی زمینه برای یادگیری فعال
۲۳,۳	۷۰	۶,۷	۰	۰	درصد	
۱۰	۱۶	۴	۰	۰	فراوانی	۲۹- استفاده از ابزار فن آوری برای افزایش کیفیت یادگیری
۳۳,۳	۵۳,۳	۱۳,۳	۰	۰	درصد	
۹	۱۹	۲	۰	۰	فراوانی	۳۰- استفاده از انجمن های گروهی مباحثه
۳۰	۶۳,۳	۶,۷	۰	۰	درصد	
۱۱	۱۷	۲	۰	۰	فراوانی	۳۱- به اشتراک گذاشتن نظریات در گروه های مجازی هدفمند
۳۶,۶	۵۶,۶	۶,۷	۰	۰	درصد	
۱۰	۱۸	۲	۰	۰	فراوانی	۳۲- ارائه پاورپوینت در کلاس
۳۳,۳	۶۰	۶,۷	۰	۰	درصد	

مطابق یافته‌های پژوهش در جدول شماره ۹ آمده است، بیشتر اساتید و متخصصین ارزشیابی آموزش ترکیبی موافق رعایت تناسب میان اهداف برنامه و تکالیف ارزشیابی و ارائه فرصت‌هایی به دانش‌آموزان جهت خودارزیابی و مشارکت در ارزشیابی بوده‌اند. نیمی از اساتید با استفاده از روش‌های متنوع و متفاوت در ارزشیابی کاملاً موافق بوده و بیشتر از نیمی از آنها موافق استفاده از نتایج ارزشیابی جهت دادن بازخورد و بهبود در یادگیری و آموزش و ایجاد انگیزش و یادگیری در فراگیران بوده‌اند. نیمی از اساتید با ارزشیابی از تمام مراحل و سطوح آموزشی و نظارت بر کیفیت روش‌های ارزشیابی موافق بوده‌اند. ضریب آلفای کرونباخ پایایی مربوط به ویژگی‌های مولفه ارزشیابی برنامه درسی آموزش ترکیبی به میزان ۰/۸۲۲ محاسبه گردید.

جدول شماره ۹: توزیع پاسخ اساتید برنامه‌ریزی درسی و متخصصین آموزش ترکیبی به

ویژگی‌های مربوط به مولفه ارزشیابی برنامه

گویه	ویژگی	شاخص	کاملاً مخالفم	مخالفم	نظری ندارم	موافقم	کاملاً موافقم
۳۳- رعایت تناسب بین اهداف برنامه و تکالیف ارزشیابی	فراوانی	۰	۰	۲	۱۷	۱۱	
	درصد	۰	۰	۶٫۷	۵۶٫۶	۳۶٫۶	
۳۴- استفاده از روش های متنوع و متفاوت ارزشیابی	فراوانی	۰	۰	۱	۱۴	۱۵	
	درصد	۰	۰	۳٫۳	۴۶٫۶	۵۰	
۳۵- اجرای ارزشیابی جهت ارائه بازخورد و بهبود در یادگیری و آموزش	فراوانی	۰	۰	۰	۹	۲۱	
	درصد	۰	۰	۰	۳۰	۷۰	
۳۶- ارائه بازخورد سریع	فراوانی	۰	۰	۴	۱۵	۱۱	
	درصد	۰	۰	۱۳٫۳	۵۰	۳۶٫۶	
۳۷- ارائه فرصت برای خودارزیابی و مشارکت در ارزشیابی	فراوانی	۰	۰	۵	۱۶	۹	
	درصد	۰	۰	۱۶٫۷	۵۳٫۳	۳۰	
۳۸- انگیزش یادگیری و پذیرش	فراوانی	۰	۰	۴	۱۸	۸	
	درصد	۰	۰	۱۳٫۳	۶۰	۲۶٫۶	
۳۹- ارزشیابی از تمام مراحل و سطوح آموزشی	فراوانی	۰	۰	۱	۱۴	۱۵	
	درصد	۰	۰	۳٫۳	۴۶٫۶	۵۰	
۴۰- نظارت بر کیفیت روش های ارزشیابی	فراوانی	۰	۰	۲	۱۵	۱۳	
	درصد	۰	۰	۶٫۷	۵۰	۴۳٫۳	

بحث و نتیجه‌گیری

همانطور که یون^۱ (۲۰۱۳)، عقیده دارد پذیرش آموزش ترکیبی دارای این پتانسیل است که موسسات آموزشی را قادر سازد تا انعطاف‌پذیرتر و چابک‌تر بوده و قابلیت پاسخگویی سریع‌تر به تغییرات با روش‌های به‌صرفه‌تر را داشته باشند نتایج این پژوهش با نظر لیم، وانگ، (۲۰۱۶) همراستا است. طبق نظر وی آموزش ترکیبی می‌تواند دسترسی و انعطاف‌پذیری را برای یادگیرندگان افزایش داده، سطح یادگیری فعال را ارتقا بخشیده و برونداد و تجربیات بهتر دانش‌آموز را فراهم نماید در الگوی طراحی شده، اهداف برنامه درسی آموزش ترکیبی، باید

¹ Yoon

قابلیت انعطاف‌پذیری داشته و بر مبنای تفاوت‌های فردی، نیازها و علایق یادگیرندگان تعیین گردند. همچنین تلاش می‌شود در این برنامه در جهت پرورش تفکر خلاق و انتقادی دانش‌آموزان گام‌های موثری برداشته شود. در اجرای یک برنامه درسی آموزش ترکیبی، توجه به ارتقای مهارت‌های یادگیری دانش‌آموزان اهمیت دارد. در این زمینه اندرسون^۱ و همکاران (۲۰۰۱) هم‌عقیده بوده و بیان می‌دارند: بر اساس الگوی طبقه‌بندی بلوم در حوزه آموزش، دانش‌آموزان باید از مهارت‌های درکی سطح پایین نظیر یادگیری و درک و فهمیدن به سمت مهارت‌های سطح بالاتر کاربردی نظیر تجزیه و تحلیل، کاربرد، ارزشیابی و در نهایت خلاقیت حرکت نمایند.

با بحث و تبادل نظر دانش‌آموز با دوستان هم‌کلاسی و معلم پیرامون موضوعات درسی، جنبه‌های مختلف موضوع مورد بررسی قرار می‌گیرد و بنظر می‌رسد نگرش جدیدی نسبت به موضوع مورد بحث در دانش‌آموزان ایجاد می‌شود. علاوه بر این یادگیرندگان با به اشتراک گذاشتن نظرات و عقاید خود نشان می‌دهند که هر یک از آنها از زاویه دید خود به موضوع مورد بحث می‌نگرند. احتمال دارد این امر بتواند در ایجاد درک عمیق و وسیع نسبت به موضوع درسی موثر بوده و مهارت پذیرش نظر دیگران، نقد و بررسی نظرات مختلف را در آنها ایجاد و توسعه دهد. ایجاد کردن گروه‌هایی در شبکه‌های اجتماعی و امکان اشتراک مطالب و گفتگو با دوستان هم‌کلاسی و معلم، راه‌های جدید استفاده از ابزار تکنولوژی در راه کسب علم در دنیای پیشرفته امروزی است و علاوه بر آن به نظر می‌رسد می‌تواند از طریق تعاملات یادگیری بر افزایش انگیزش دانش‌آموزان جهت یادگیری بیشتر تاثیر داشته باشد. محتوای یک برنامه درسی آموزش ترکیبی، قابلیت انعطاف‌پذیری داشته و در کنار استفاده از جلسات سخنرانی و توضیحات شفاهی پیرامون موضوعات درسی توسط معلم از طریق پخش ویدئوهای آموزشی به دانش‌آموزان در درک آسان‌تر مطالب کمک می‌نماید. در دسترس قرار دادن جزوه‌های مباحث آموزشی، کسب اطلاعات را برای یادگیرندگان ساده‌تر کرده و همچنین با دادن فرصت‌هایی به دانش‌آموزان جهت ارائه درس، زمینه برای کسب اطلاعات بیشتر در مورد موضوع مورد بحث فراهم می‌شود. به نظر می‌رسد تعیین تکلیف اضافی به جای اینکه از یادگیری سطحی جلوگیری کرده و به آن عمق ببخشد باعث پیچیدگی موضوع و کاهش انگیزه می‌گردد و لذا از آن پرهیز می‌شود. سواری، فلاحتی (۱۳۹۶) در این زمینه توافق دارند که سیستم آموزش ترکیبی به لحاظ اعمال انعطاف‌پذیری در فرایند یادگیری و قابلیت به رهگیری

¹ Anderson

از مزایای هر دو روش حضوری و الکترونیکی توانسته رضایت مدرسین و فراگیران را نسبت به خود جلب کند. نتایج این پژوهش موافق نظر لوریلارد^۱ (۲۰۱۴) است. او وجود منابعی مثل مطالب درسی، نکات ارائه‌ها، ویدئوها، تصاویر، را دارایی‌های با ارزشی می‌داند که مزیت قابل بازیافت شدن یا قابلیت ارتقا را دارند. ریچی (۲۰۰۸) نیز معتقد است که اکنون در قرن بیست و یک به کارگیری ابزار تکنولوژی آموزشی در سطح مدارس باعث شده تا علاقه و انگیزه دانش‌آموزان به یادگیری بیشتر شده و در یادگیری شرکت فعال داشته باشند. مصلی نژاد (۱۳۸۹) هم معتقد است که یادگیری ترکیبی، به کارگیری ترکیبی از شیوه‌ها و راهبردهای یادگیری است که با هدف یادگیری فراگیران مورد استفاده قرار می‌گیرد. در این زمینه یورک^۲ (۲۰۰۳) نیز بیان می‌کند ارزشیابی یادگیری از طریق ارزشیابی تکوینی به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا بر بسیاری از بازدارنده‌ها و موانع غلبه کنند، مانند اصلاح تصورات غلط با بازخوردهای سازنده و فرصت‌هایی که بر اساس این بازخوردها ایجاد می‌شود. نتایج این پژوهش با نظر پراکتر^۳ (۲۰۰۳)، استرانگ^۴ (۲۰۰۶) که اعتقاد دارند آموزش ترکیبی از ترکیب موثر روش‌های ارائه آموزشی گوناگون، الگوهای تدریس و سبک‌های یادگیری تشکیل شده است و بهترین ملاک اثربخشی معلمین هدایت یادگیری دانش‌آموزان است، هم‌راستا می‌باشد. در واقع معلمان از راه آموزش، در تجارب یادگیری دانش‌آموزان دخل و تصرف می‌کنند تا بر یادگیری آنان تاثیر بگذارند. زیرا آموزش، ایجاد محیط یادگیری است تا یادگیرندگان برای ساختن دانش و کسب توانایی تفکر تلاش کنند. از سوی بنا به نظر سیدل^۵، شویلسون^۶ (۲۰۰۷)، دانش‌آموزان هم دارای رویکردهای گوناگون هستند و ویژگی‌های متنوعی در میزان و سرعت یادگیری دارند. نتایج حاصل از این پژوهش موافق با نظر پالمر، لومر، باشلیسکا (۲۰۱۶) نیز می‌باشد. ایشان براین باورند که فعالیت دانش‌آموزان در فضای مجازی برنامه آموزش ترکیبی موثر، به طراحی خوب فعالیت‌های مجازی و یک ترکیب مناسب که اولویت را به آموزش رو در رو می‌دهد بستگی دارد. همچنین فعال بودن دانش‌آموزان به عوامل مرتبط با رفتار یادگیری آنها و ایمان و باورشان در مورد آموزش و یادگیری نیز مربوط می‌شود. دانش‌آموزان در یک محیط آموزش ترکیبی، فرصت‌هایی را برای برقراری تعامل، ارتباط، همکاری و مشارکت در

¹ Lorillard

² York

³ Procter

⁴ Strong

⁵ Cidel

⁶ Shivolson

زمینه یادگیری به دست می‌آورند. بنظر می‌رسد از طریق ارائه کنفرانس‌های دانش‌آموزی و مرور تکالیف هم‌کلاسی‌ها که بخشی از فرایند یادگیری محسوب می‌شود، فرصت‌هایی برای بروز خلاقیت در اختیار دانش‌آموز قرار می‌گیرد که می‌توانند به مرور به عمق یادگیری او بیافزایند. زیرا در آموزش ترکیبی به دانش‌آموزان به عنوان یک عنصر فعال و یکی از منابع بالقوه تولید علم نگریسته می‌شود.

بنظر می‌رسد اگر معلمان رویکرد آموزش ترکیبی را برای تدریس پذیرفته و با اعتقاد و ایمان قلبی به نتایج حاصل از اجرا، آن را پیاده‌سازی نمایند، آموزش رسمی موثرتری خواهیم داشت که به عنوان یک عامل پیش‌برنده برای کمک به دانش‌آموزان جهت مشارکت بهتر و ارضای نیازهای‌شان در دنیای پیشرفته دانش و اطلاعات عمل خواهد کرد.

منابع و ماخذ

- احمدی، پروین، (۱۳۸۵)، نوآوری در سازمان دهی محتوای برنامه درسی دوره ابتدایی، همایش نوآوری در برنامه‌های درسی دوره ابتدایی، شیراز.
- جعفری ثانی، حسین، عجم، علی اکبر، (۱۳۹۶)، ارائه الگوی طراحی برنامه درسی بر اساس یادگیری ترکیبی در دانشگاه پیام نور، نشریه پژوهش در برنامه ریزی درسی (دانش و پژوهش در علوم تربیتی-برنامه ریزی درسی)، دوره ۱۴، شماره ۲۶، تابستان ۱۳۹۶.
- سرمد، زهره؛ بازرگان، عباس؛ حجازی، الهه، (۱۳۷۷)، روش‌های تحقیق در علوم رفتاری، انتشارات آگاه، تهران.
- سعیدپور، مرضیه، طبسی، سیده زکیه، (۱۳۸۹)، آموزش ترکیبی: رهیافتی نوین جهت کاربست در آموزش الکترونیکی، نشریه افق توسعه آموزش پزشکی، تابستان و پائیز ۱۳۸۹، شماره ۱.
- سلیمی، قاسم، مرزوقی، رحمت‌الله، محمدی، مهدی، منصور، سیروس، (۱۳۹۶)، تاثیر آموزش ترکیبی بر موفقیت و رضایت فراگیران نظام آموزش فنی و حرفه‌ای، نشریه مطالعات آموزش و یادگیری دانشگاه شیراز، دوره ۹، شماره ۱، شماره پیاپی ۷۷، بهار و تابستان ۱۳۹۶.
- شاه ولی کوه شوری، کامران، فلاحی، پرستو، (۱۳۹۲)، الگوی آموزش ترکیبی برای رفع چالش بکارگیری فن‌آوری، فصل‌نامه رشد آموزش فنی و حرفه‌ای، شماره ۳۵، تابستان ۱۳۹۲.
- صدری، زینب، رسته خاک، معصومه، کریمی، زهره، یاری، تهمینه، (۱۳۹۵)، مقایسه تاثیر روش‌های آموزش سنتی، ترکیبی و الکترونیکی در انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان، اولین کنگره ملی توانمندسازی جامعه در حوزه جامعه‌شناسی، علوم تربیتی و مطالعات اجتماعی و فرهنگی، تهران.

- عبادی، رحیم، (۱۳۸۳)، یادگیری الکترونیکی و آموزش و پرورش، انتشارات آفتاب مهر، تهران.
- عجم، جعفری ثانی، اکبری پورنگ، (۱۳۹۶)، طراحی الگوی برنامه درسی آموزش ترکیبی برای نظام آموزش عالی بر اساس الگوی اکر، فصلنامه علمی پژوهشی پژوهش در برنامه ریزی درسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان، سال نهم، دوره ۲، پیاپی ۵۳، تابستان ۱۳۹۶، ص ۱۶-۱.
- علی آبادی، خدیجه، خزائی، آذر، (۱۳۹۵)، آموزش از راه دور در عصر دیجیتال (با محوریت ارتباط گرای)، مجله مطالعات آموزشی نما، دانشکده علوم پزشکی ارتش، جلد ۸، سال چهارم.
- عمرانی ساروی، بهاره، همتی، ناصر، (۱۳۸۹)، یادگیری ترکیبی، نشر بشری، تهران.
- غفاری، مهتاب؛ فردانش، هاشم؛ (۱۳۹۵)، یادگیری ترکیبی و آموزش از طریق موبایل، نشر مهاتما گاندی، کرج.
- فروغی ابری، احمدعلی، یارمحمدیان، محمدحسین، اصلانی، غلامرضا، (۱۳۹۳)، طراحی محیط یادگیری الکترونیکی مبتنی بر سه نظریه یادگیری؛ رفتارگرایی، شناخت‌گرایی و ساختن‌گرایی، نشریه علمی-پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، دوره هفتم، شماره ۶، بهمن-اسفند ۱۳۹۳.
- کرمی، مرتضی، سالاری، ضیاءالدین، (۱۳۹۲)، تأثیر محیط یادگیری ترکیبی بر رضایت و یادگیری کارشناسان بخش صنعت، مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز، دوره ۲۰، شماره ۲، پائیز و زمستان ۱۳۹۲، ص ۸۰-۶۳.
- محمدخانی، مسعود، (۱۳۸۵)، یادگیری ترکیبی، ماهنامه تدبیر، سال هفدهم، شماره ۱۷۲.
- محمودی، مهدی، رویانی، صفورا، (۱۳۹۶)، نقش یادگیری ترکیبی در توسعه آموزش و فرایند یاددهی-یادگیری با ترکیبی با ارائه ضرورت ها، چالش ها و راهکارهای آن، دومین کنگره سراسری تحول و نوآوری در علوم انسانی، شیراز.
- مصلی نژاد، لیلا، زندی، بهمن، شبیری، سید محمد، (۱۳۸۹)، طراحی یک برنامه یادگیری ترکیبی مبتنی بر تفکر انتقادی و مقایسه تاثیرات روانشناختی آن با آموزش سنتی، دانشگاه پیام نور مرکز تهران.
- Elsenheimer, Jim, (2006), The Blended Learning Analysis and Design Expediter, Journal of Performance Improvement, Vol. 48, Issue 8, September 2006, Pages 26-30
- Graham, Charles R, Woodfield, Wendy, Harrison, Buckley, (2012), A Framework for Institutional Adoption and Implementation of Blended Learning in Higher Education, The Internet and Higher Education, Volume 18, July 2013, Pages 4-14.

- Khe Foon Hew, Wing Sum Cheung, (2014), Future Research Directions for Blended Learning Research: A Programmatic Construct, in Using Blended Learning, Khe Foon Hew, Wing Sum Cheung, Springer, 109-115.
- Lim, C. P., Wang, T., (2016), A framework and self-assessment tool for building the capacity of higher education institutions for blended learning. In C. P. Lim, & L. Wang (Eds.), Blended learning for quality higher education: Selected case studies on implementation from Asia-Pacific, Bangkok: UNESCO Bangkok Office, 1-38.
- Palmer, E., Lomer, S., & Bashliyska, I. (2017). Overcoming barriers to student engagement with Active Blended Learning: Interim report. University of Northampton.
- Russel, Woon, Hatzipanagos, (2017), Blended Learning: Bringing the Idea to Life and What Does It Mean for Faculty and Administrators? In Handbook of Research on Technology-Centric Strategies for Higher Education Administration.
- Singh, Ranjit, Kaur, Termit, (2017), Blended Learning- Policies in places at Universiti Sains Malaysia, UNESCO Bangkok Asia and Pacific Regional Bureau for Education.
- Spanjers, Ingrid, Konings, Karen, Leppink, Jimmie, Verstegen, Danielle M.L, Konings, Karen D., Czabanovski, Katarzyna, (2015), The Promised Land of Blended Learning: Quizzes as a Moderator, Educational Research Review, Volume 15, June.
- Trapp, Sonja, (2006), Blended learning Concepts: A Short Review, 1st European Conference on Technology Enhanced Learning Crete, Greece, 1 October 2006.

بررسی تاثیر ابعاد مدیریت ارزش بر عملکرد سازمانی مبتنی بر استاندارد آموزشی ایزو ۱۰۰۱۵ (مورد مطالعه: دانشگاه فرهنگیان بوشهر)^۱

ماشاءاله خورشیدی^۲

چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی تأثیر ابعاد مدیریت ارزش بر عملکرد سازمانی مبتنی بر استاندارد آموزشی ایزو ۱۰۰۱۵ در دانشگاه فرهنگیان واحد بوشهر بود. این پژوهش براساس هدف کاربردی که با استفاده از طرح آمیخته اکتشافی انجام شد. در بخش کیفی از روش گلوله برفی و فن دلفی برای اشباع و اجماع تئوری و در بخش کمی از روش توصیفی - همبستگی با تأکید بر معادلات ساختاری انجام شد. در بخش کیفی از روش نمونه گیری هدفمند با در نظر گرفتن قانون اشباع، تعداد ۲۳ نفر اساتید و در بخش کمی با استفاده از روش نمونه گیری خوشه ایی ساده و براساس فرمول کوکران تعداد ۱۲۱ نفر از اساتید و ۲۷۵ نفر از دانشجوی معلمان به عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده های پژوهش در بخش کیفی تحلیل محتوای اسناد و مصاحبه و در بخش کمی دو پرسشنامه محقق ساخته مدیریت ارزش ها و بررسی عملکرد سیستم ۱۰۰۱۵ آموزش بودند. روایی و پایایی ابزار در بخش کیفی با معیارهای مقبولیت و قابلیت تأیید و در بخش کمی روایی ابزار با نظر متخصصان و تأیید عاملی تأییدی و پایایی آنها با روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۹۶ و ۰/۸۸ / به دست آمد. داده های حاصل با استفاده از روش های آماری تی استیودنت، تحلیل عاملی تأییدی، تحلیل مسیر با استفاده از نرم افزارهای آماری SPSS و LISREL تحلیل شدند. یافته های کلی نشان داد: ابعاد مدیریت ارزش بر بهبود عملکرد دانشگاه فرهنگیان واحد بوشهر تاثیر مثبت و معنی داری دارد.

واژگان کلیدی: مدیریت ارزش، عملکرد سازمانی، دانشجو - معلمان، دانشگاه فرهنگیان.

^۱ تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۹/۱۱/۱۱ - تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۰/۱/۳۰

^۲ دکتری تخصصی مدیریت آموزشی، مدرس گروه علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان، پردیس علامه طباطبایی،

بوشهر، ایران. mashallahkhorshidi@gmail.com

مقدمه

هدف از تشکیل موسسات و نهادها پیگیری تحقق اهداف مشخصی است که در فلسفه وجودی تاسیس و آغاز به کار آنها مورد اشاره قرار گرفته است از جمله این اهداف، ارائه خدمات و خلق ارزش برای مشتریان و ذینفعان سازمان است (حیاتی وهمکاران، ۱۳۹۷). امروزه بیش از هر زمان دیگری ضرورت دارد تا سازمان های آموزشی نظیر دانشگاه ها از طریق مدیریت ارزش ها بتوانند خود را متمایز کنند. مدیران هر ساله ممکن است به منظور حفظ مزیت رقابتی پایدار هفته و ماه ها زمان خود را صرف تدوین سیاست ها و استراتژی های سازمانی نمایند تا بدانند که چه فعالیت ها و اقداماتی باید انجام دهند که سازمان شان حرفه ای و سرآمد باشد. چطور می توانند اقدامات و عملکرد سازمان شان را بهبود و تسری بخشند که به بهسازی، توانمند سازی ظرفیت ها و قابلیت های سطوح بلوغ و توسعه یافتگی فرآیندی حوزه مدیریتی عملکردشان نایل آیند. از مقوله های مهم در عصر ارتباطات و اطلاعات، اقتصاد دانایی محور مقوله ارزش ها، توسعه آنان و بطورکل مدیریت ارزش می باشد. این ارزش ها به استقرار و حفظ استانداردهایی کمک می کنند که می تواند بر هدایت افراد به سوی اقداماتی که برای سازمان مطلوب است تاثیر بگذارد و زمانی که استانداردها یا ارزش های سازمانی بطور گسترده میان اعضاء رایج شود کارائی، بهره وری و موفقیت سازمانی افزایش می یابد (خدایاری زرنق و همکاران، ۱۳۹۲). در عصر حاضر مدیریت ارزش ها به نوعی بعنوان دهه سوم مدیریت دانایی بمنزله پل حد واسطی جهت پیوند مبانی دانایی های جدید با فرهنگ ارزشی، عامل جهت-دهی، حرکت و تحکیم تکامل، تعالی دانشگران، کشورها و نهادها به شمار می آید که در قالب و ساختار مدل های دو وجهی، مبانی روابط خطی با غیرخطی، سرمایه های ملموس را ناملموس، انسان مجازی با انسان معنوی و رهبری با مدیریت را تلفیق می نماید (کارایانیس^۱، ۲۰۱۲: ۱۴۶). بر این اساس تصمیم و اقدامات سرمایه گذاری مدیران شرکت ها با توجه به سبک مدیریت ارزش بهبود خواهد یافت (بلانچارد^۲، ۲۰۰۶: ۶). مدیریت ارزش با سه گام موثر آن باید به الزامات مدیریت توانمند نیز دسترسی داشته باشد (بیک و بریتزلمایر، ۲۰۰۱؛ هوپنر^۳، ۲۰۰۳). سازمان های موفق دنیا از سال ۲۰۰۱ به بعد به دنبال درک مفهوم «مدیریت

1- Carayannis

2-- Balachandran

3-- Beck & Britzelmaier; Höpner

ارزش» و تسلط بر ادبیات آن بوده و پس از آن از طریق نظامهایی چون مدیریت تغییر، مدیریت دانایی، مدیریت سرمایه های انسانی، مدیریت توسعه و مدیریت فناوریهای اطلاعاتی سازگار در مورد عملیاتی و نهادینه کردن مدیریت ارزش اقدام نموده اند. به رغم ۷۰ سال قدمت در اجرای مدیریت ارزش، در ایران در برنامه سوم توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی مدیریت ارزش را مطرح کرده است. با نگاهی اجمالی به برخی عوامل تاثیرگذار برای اجرای سبک مدیریت ارزش نظیر رسالت و استراتژی هدفمند و جامع سازمانی امکان توسعه نظام سازمانی مورد نیاز(منوربان، ۱۳۸۱)، تلفیق مناسبی از رهبری، ایجاد انگیزش، ارتقای مهارتهای مدیریتی و فرهنگ مشارکت و یادگیری(تور، ۱۹۹۱)، مهندسی مجدد و یادگیری سازمانی، ارزش آفرینی، ارتقای بهره وری، افزایش سرعت، ارتقای کیفیت، بهبود خدمات و کاهش هزینه ها (پورکریمی و دیگران، ۱۳۹۷)، مسئولیت پذیری حرفه ای، کیفیت و مشتری مداری (فراهانی، ۱۳۸۵)، ریسک پذیری، انگیزش، کارگروهی و تیمی و کنترل (رجایی پور و لافتی، ۱۳۸۹) نقش مدیریت ارزش را در بهبود و بهسازی عملکرد سازمانی بیش از پیش پررنگ تر می کند.

در اوایل دهه ۱۹۹۰ میلادی بلانچارد و مایکل اوکانر دو نفر از اندیشمندان جدید علم مدیریت برای اولین بار تصمیم گرفتند ۵۰۰ شرکت برتر دنیا را براساس انتخاب مجله معتبر (فورچون)^۱ طبق معیارهای جدیدی چون کیفیت خدمات برای مشتریان و کیفیت زندگی برای کارکنان یعنی رفتار سازمان ارزش مدار، بعنوان ضرورتی برای بقا بجای معیارهایی چون اندازه، درآمد و غیره شناسایی و طبقه بندی کنند. اولین گام برای تحقق این مساله ارائه تصویر روشنی از رسالت و ارزش های سازمانی و طراحی سیستمی برای حل و فصل ناسازگاری بین ارزش های فردی، گروهی و سازمانی بود. سال ۱۹۹۲ بنیاد شرکت های برتر (FCF) جهت ارائه خدمات مشاوره ای به شرکت های علاقمند به رویکرد مدیریت بوسیله ارزش ها، تاسیس شد و به شرکتهای بسیاری کمک نمود که نظام مدیریت تغییر و تحول آنان براساس (MBV) یا مدیریت ارزش ها شکل گرفته و سازمان را از نو بیافرینند.

^۱ Fortune



شکل شماره ۱: گام های مدیریت ارزش (به نقل از بلانچارد و اوکانر، ۱۳۸۴)

مدیریت مبتنی بر ارزش یک چارچوب عمومی و کلی را فراهم می کند که از طریق آن مدیران می توانند استراتژی ارزش گذاری را در داخل سازمان ها تعریف، پیاده سازی و اعمال کنند و با فراهم کردن صاحبان اطلاعاتی با ابزارهایی برای نظارت و هماهنگ کردن اقدامات مدیریتی عمل کنند و باید بیان کرد که ویژگی کلیدی مدیریت ارزش، شاخص های مبتنی بر ارزش است (کاپلند^۱، ۲۰۰۲). اندیشمندان مدیریت چنین مطرح می نمایند که سیر تکاملی مدیریت ارزش از سال ۱۹۶۸ تاکنون حاصل بوجود آمدن چهار روند سازمانی در دهه های اخیر بوده است، که این روندها سازمان ها را ملزم کرده اند تا به منظور حفظ و نگهداشت قابلیت های رقابتی در بسترهای محیطی اجتماعی و غیرقابل پیش بینی امروزی خود را با شرایط جدید سازگار نمایند که این روندها عبارتند از: ضرورت بهبود کیفیت و مشتری مداری، ضرورت - تخصص گرایی، استقلال عمل و پاسخگویی در میان کارکنان، ضرورت تبدیل «رئیسان» به - رهبران و تسهیل کنندگان، ضرورت ایجاد ساختار های سازمانی تخت تر و چالاک تر (قدمی، ۱۳۹۳). خصوصیات برجسته مدیریت بر مبنای ارزش عبارتند از اینکه: این رویکرد مدیریتی فقط برنامه نبوده، بلکه دیدگاهی متفاوت در خصوص روش و شیوه زیستن در سازمان ها به شمار می آید، به دنبال مسأله یابی می آید و نه حل مسأله، این رویکرد مدیریتی در طی -

²⁻ Copeland

شفاف سازی و مشخص کردن اولویت های حاکم در سازمان ها اقدام می نماید و به کار بستن مداوم بیانیه ارزش ها حتی در اقدامات و فعالیت های روزانه سازمانی را نصب العین خود قرار می دهد و دارای سه گام مشخص، که این گام ها عبارتند از: شفاف سازی رسالت، اهداف و ارزش های سازمانی، همگانی کردن رسالت و ارزش های سازمانی، همسوسازی رفتار سازمانی با رسالت و ارزش های سازمانی و اصول و مبانی اخلاقی می باشد (فراهانی، ۱۳۷۹). امروزه ارزش ها در رویکردهای مدیریتی از نقش بی بدیل برخوردار هستند. اثر عملکرد مدیریت ارزش در عمل و آکادمی مورد بحث قرار گرفته شده است (سباستین فیرک^۱، سباستین اسپرچاب و مایکل، ۲۰۱۶). مدیریت ارزش یک رویکرد جامع مدیریت است که با هدف ایجاد فعالیت ارزشمند مشارکتی در خلق و ایجاد ارزش در ارتباط است از این رویکی از روش های مناسب جهت بهبود عملکرد بحث مفهومی روی ارزش است (اینتر، لیکر^۲ و رونالد، ۲۰۰۳؛ مالمی و ایکامو ۲۰۰۳). همچنین یافته های تحقیقات متعدد نظیر (بیکر و همکاران^۳، ۲۰۱۲؛ شيفر، ۲۰۱۰) نشان می دهد که جهت گیری های رویکرد مدیریت ارزش و ارتباط آن با عملکرد شرکت ها و ادارات به طور مثبتی با هم در ارتباط هستند و باعث افزایش عملکرد سیستم های مورد تحقیق بوده اند. دیگر اینکه در مدیریت ارزش باید راهبردها، فرایندها و سیستم های شرکت، تصمیم گیری، اندازه گیری عملکرد و ذهنیت را در ایجاد ارزش هماهنگ ساخت. تا بتوان این نوع سبک مدیریتی را اجرا و پیاده سازی نمود بنابراین ضرورت ارزش ها از این جهت اهمیت دارد که بر پایه ارزش ها همه منابع انسانی دارای جایگاه مطلوب در پیشبرد اهداف سازمان محسوب می شوند، مدیریت ارزش ها اساس ارزشی دارد. مدیریت و رهبری حقیقی در ژرف ترین معنا، گفتمان پیرامون ارزش هاست. آینده هر سازمانی بر پایه تبیین ارزش ها، استعاره ها، نمادها و مفاهیمی که عملکرد روزانه ارزش ها را شکل می بخشد و همچنین توسط منابع انسانی در همه سطوح و بخش های عملیاتی سازمان ها شکل و توسعه می یابد. موسسه ارزش مدیریت انگلستان^۴ (۲۰۰۸) مدیریت ارزش را به عنوان یک شیوه مدیریت خاص به منظور ایجاد انگیزه، مهارت و ارتقاء هم افزایی و نوآوری، با هدف به

¹⁻ Sebastian Firk, Sebastian Schrapf & Michael Wolff

²⁻ itner & Larcker & Randall, ; Malmi & Ikaheimo

³⁻ Baker et al, ueg, R., Schäffer,

⁴⁻ American Institute of Certified Publ

حداکثر رساندن عملکرد کلی سازمان تعریف می کند. توماس اسپیچی^۱ و ولینسکی (۲۰۱۹) در تحقیقات خود مدیریت ارزش را هسته اصلی فرصت توسعه و پایداری جامعه بشری کنونی می داند. بنابراین به طور کل باید بیان کرد که مدیریت ارزش دارای سه گام اساسی به استناد محققان مدیریت بلانچارد و اوکانر (۱۹۹۲) و دارای شش ابعاد کلی ارزش مد نظر آلپورت و همکارانش در سال (۱۹۶۰) می باشد که آنان نیز شش نوع ارزش که مبتنی بر سنخ بندی آدمیان بنا به نظر ادوارد اشپرانگر فیلسوف آلمانی بوده است را تالیف نمودند که آن شش بعد کلی عبارت بودند: از ارزش های اخلاقی، اجتماعی، اقتصادی، سیاسی، مذهبی و زیبایی (براهنی، ۸۶). ارائه تعریف جامع برای ارزش نه تنها دشوار بلکه به راحتی مقدور نیست، زیرا بیشتر فلاسفه از دوران تمدن یونان باستان به آن توجه داشته اند. در تعریفی جامع بر اساس یافته های محققان ارزش ها، مجموعه ای از باورها، اعتقادات و اصول کلی یکپارچه، منسجم، هدف دار و ثابت است که در ابعاد ساختاری، رفتاری، معنایی، محیطی و فرهنگی می کوشد تا به تقویت سرمایه اجتماعی، آحاد مردم و در نهایت جامعه را به تعالی سوق دهد (دهکردی و ربانی، ۹۱). در اینجا به نقل از (براهنی، ۱۳۸۶). خلاصه هر یک از شش عوامل ارزشی تعریف می گردد:

تعریف مفهومی ارزش اخلاقی: گرایش اصلی این سنخ از جنس حقیقت جویی است. چنین فردی یک نگرش و دیدگاه شناختی دارد و در جستجوی همانندی ها و تفاوت هاست و به جای آنکه به زیبایی یا فایده عملی اشیاء توجه کند، فقط به مشاهده و استدلال عنایت دارد. علائق این افراد جنبه تجربی، انتقادی و فردگرایی دارند و ناچار فردی است اهل اندیشه و چه بسا که یک فیلسوف است. دانش و معرفت و سازمان دادن به آنها تنها هدف این سنخ است. ارزش های اخلاقی بعنوان ارزش های پایه زیر بنای مدیریت ارزش هستند ولی باید به صورت متعارف در کنار سایر ارزش های کسب و کار به کار گرفته شوند. تعریف عملیاتی ارزش اخلاقی از ابعاد کلی مدیریت ارزش شامل شاخص ها یا مولفه های فرعی آن می باشد که مولفه های عامل ارزش اخلاقی اثرگذار مدیریت ارزش دانشگاه فرهنگیان با توجه به (روش کیفی پژوهش) بدست آمده اند.

⁵- TomaszS,Peggy Z.wolinskia

تعریف مفهومی ارزش اجتماعی: گرایش اصلی این سنخ از جنس عشق به آدمها بالاترین ارزش برای این سنخ است. ارزش اجتماعی برای آدم ها به خاطر این که انسانند ارزش قائل است و به همین دلیل نیز فردی است مهربان، اهل گذشت و صمیمی. چنین فردی ممکن است ارزش های نظری، اقتصادی و زیبایی گرایی را چیزی بی روح و غیر انسانی بداند. تعریف عملیاتی ارزش اجتماعی از ابعاد کلی مدیریت ارزش شامل شاخص ها یا مولفه های فرعی آن می باشد که مولفه های عامل ارزش اجتماعی اثرگذار مدیریت ارزش دانشگاه فرهنگیان با توجه به (به روش کیفی تحقیق) بدست آمده اند.

تعریف مفهومی ارزش اقتصادی: گرایش اصلی این سنخ از جنس منافع مادی است و به طور عمده به سودمندی اشیاء توجه دارد. چنین علاقه ای که در اصل از نیازمندی های بدنی (صیانت ذات) سرچشمه می گیرد. تعریف عملیاتی ارزش اقتصادی از ابعاد کلی مدیریت ارزش شامل شاخص ها یا مولفه های فرعی آن می باشد که مولفه های عامل ارزش اقتصادی اثرگذار مدیریت ارزش دانشگاه فرهنگیان با توجه به (به روش کیفی تحقیق) بدست آمده اند.

تعریف مفهومی ارزش سیاسی: گرایش اصلی این سنخ از جنس قدرت است. فعالیت های چنین فردی محدود به حوزه سیاست به معنای اخص این کلمه نیست، بلکه در هر شغل و حرفه ایی باشد به دنبال قدرت و سلطه است. تعریف عملیاتی ارزش سیاسی از ابعاد کلی مدیریت ارزش شامل شاخص ها یا مولفه های فرعی آن می باشد که مولفه های عامل ارزش سیاسی اثرگذار مدیریت ارزش دانشگاه فرهنگیان با توجه به (به روش کیفی تحقیق) بدست آمده اند.

تعریف مفهومی ارزش مذهبی: گرایش اصلی این سنخ از جنس وحدت جویی است. این سنخ گرایش عرفانی دارد و می کوشد هستی را در کل آن ادراک کند و خود را به کلیت فراگیر آن ارتباط دهد. تعریف عملیاتی ارزش مذهبی از ابعاد کلی مدیریت ارزش شامل شاخص ها یا مولفه های فرعی آن می باشد که مولفه های عامل ارزش مذهبی اثرگذار مدیریت ارزش دانشگاه فرهنگیان با توجه به (روش کیفی تحقیق) بدست آمده اند.

تعریف مفهومی ارزش زیبایی : گرایش اصلی این سنخ از جنس توازن و تعادل بین صورت و هماهنگی است که بالاترین ارزش برای این سنخ به شمار می آید. تعریف عملیاتی ارزش زیبایی از ابعاد کلی مدیریت ارزش شامل شاخص ها یا مولفه های فرعی آن می باشد که مولفه های عامل ارزش زیبایی اثرگذار مدیریت ارزش دانشگاه فرهنگیان با توجه به (به روش کیفی تحقیق) بدست آمده اند.

از طرفی عملکرد سازمانی به عنوان متغیر مهم اندازه گیری بهره وری و اثربخشی یک سازمان شناخته می شود (گادوت،^۱ ۲۰۰۶ : ۶۶۱). روندهای رو به رشد رقابت در سازمان ها به ویژه در سازمان های آموزشی سبب شده تا دستیابی به مزیت رقابتی پیچیده تر گشته و ارتقای عملکرد سازمانی به عنوان یکی از دغدغه های اصلی مدیران عالی سازمان های آموزشی مطرح شود. عملکرد سازمانی، مهمترین مساله برای سازمان های انتفاعی و غیر انتفاعی است و اطلاع از عوامل تاثیرگذار بر عملکرد سازمانی برای مدیران بسیاری است (پورکریمی و دیگران، ۱۳۹۷). بیشتر تحقیقات گذشته در زمینه عملکرد سازمانی بر مبنای عملکرد مالی بوده اند، ولی امروزه تنها شاخص های مالی نمی توانند در شرایط حاد رقابتی مزیت برای سازمان ها ایجاد کنند تا اینکه در سال ۱۹۹۴ مؤسسه معتبر چاپ آمریکا (ای . آی . سی . پی . ای^۲) پیشنهاد کرد که شاخص های عملکردی، باید شامل اطلاعات غیرمالی نیز منعکس کننده سرمایه فکری و پاسخگویی اجتماعی باشد (لیتز^۳ و همکاران ، ۲۰۱۱). جهت شناخت و آگاهی کامل جنبه های گوناگون اندازه گیری عملکرد سازمانی، محققانی چون (هارپر، کاپلان^۴ و نورتون، ۱۹۹۷؛ ویراکن، ۱۹۹۶؛ ویوکل، ۲۰۰۸) به تحلیل شیوه های مختلف عملکرد پرداختند (عزیزی نژاد، ۱۳۹۷).

در تحقیق حاضر مدل استاندارد ایزو ۱۰۰۱۵ آموزش به منظور ارزیابی عملکرد دانشگاه فرهنگیان واحد بوشهر مورد استفاده قرار گرفته است. با این الگوی استاندارد، عملکرد دانشگاه فرهنگیان بوشهر مورد بررسی موشکافانه و دقیق از منظر اساتید از یک طرف و دانشجو معلمان از طرف دیگر قرار می گیرد و این شاخص های عملکردی (نیازسنجی، طراحی

¹⁻ Gadot

²⁻ American Institute of Certified Publ

³⁻ Leiter et al

⁴⁻ Harper ,Kaplan; Norton & Yuki

آموزشی، اجرای آموزشی و ارزشیابی آموزشی) را در بر می گیرد. این استاندارد بر نقش کمک رسانی آموزش در بهبود مداوم تاکید دارد و هدف آن این است که به سازمان ها یاری رساند تا آموزش در آن سرمایه گذاری، اثر بخش تر و کارآمدتر باشد. الگوی ایزو ۱۰۰۱۵ برخلاف سایر نظام های مدیریت کیفیت باعث می شود، تا آموزش را به اهداف عملکرد مرتبط سازد و ارزیابی را نیز به این اهداف ربط دهد. این الگوی آموزش، در زمینه سرمایه گذاری، برصلاحت و شایستگی های نیروی انسانی، به طور دائم به مدیران بازخورد می دهد. لازم است که برای تعیین نتیجه اجرای یک فرایند آموزشی هر یک از بخش های فرایند آموزش چهار مرحله فوق ارزیابی شود تا خطاهای احتمالی انحراف از برنامه کشف و تصحیح گردد. در این زمینه بازخورد می تواند کمک موثری در این راستا فراهم سازد (صبغیان و اکبری، ۱۳۹۴). با توجه به اینکه مدیریت ارزش ها تأثیری مستقیم بر همه زیرساخت های مدیریتی مانند فرهنگ سازمانی، سبک های مدیریتی و رهبری، تحول و تغییر در سازمان و یا ارتباطات - دارد. در این تحقیق محقق سعی می نماید که با تاثیر مولفه های مدل مدیریتی ارزش بر عملکرد سازمانی مبتنی بر استاندارد ایزو ۱۰۰۱۵ مفاهیم مدیریت را از رویکردی ارزشی بررسی نماید، که بتواند به وضعیت های آشفته محیطی پاسخی مطلوب ارائه نماید در حال حاضر سوالی که ذهن محقق تحقیق را به خود مشغول کرده است به شرح زیر می باشد:

۱- مؤلفه های تاثیرگذار مدیریت ارزش بر شاخص عملکرد ایزو ۱۰۰۱۵ آموزش پردیس های استان بوشهر (دانشگاه فرهنگیان) کدامند؟

۲- شناسایی و اولویت بندی آن عوامل جهت تسهیل در پیاده سازی و اجرای برتر الگوی ۱۰۰۱۵ آموزش در دانشگاه فرهنگیان به چه صورت است؟

طبق اسناد و مدارک موجود در دانشگاه فرهنگیان واحد بوشهر و سازمان های آموزشی- فرهنگی کشور تاکنون تحقیقی با چنین محوریتی انجام نشده است و محقق ادعا می نماید که این تحقیق برای اولین بار با چنین موضوعی به صورت گسترده در دانشگاه فرهنگیان پرداخته شده است. محققان با شناسایی عوامل موثر مدیریت ارزش بردانشگاه فرهنگیان به دنبال اثرگذاری برتر بر ایزو ۱۰۰۱۵ آموزش جهت ارزیابی مستمر عملکرد سیستم های آموزشی می باشند از دلایل انتخاب این موضوع، شواهد موجود دال بر دغدغه و علاقه مدیران دانشگاه

فرهنگیان بوشهر در ارتباط با پیاده سازی شاخص های عملکردی ۱۰۰۱۵ آموزش در دانشگاه می باشد که این تحقیق گسترده با بررسی، شناسایی، اولویت گذاری و تاثیرگذاری ارزش های شش گانه اثرگذار در الگوی ۱۰۰۱۵ آموزش نتایج علمی ارائه دهد که مدیران ارشد دانشگاه بتوانند با سهولت شاخص های عملکردی ۱۰۰۱۵ آموزش را جهت ارزیابی و بهبود عملکرد دانشگاه اجرا و پیاده سازی نمایند. با بررسی پیشینه نظری و مطالعات گسترده از سال ۱۹۶۰ میلادی تا ۲۰۲۰ میلادی مرتبط با مفهوم مدیریت ارزش در ادبیات سازمان نشان می دهد که نوعی آشفتگی و عدم تناسب نیز در میان مطالعات نیز تا حدی وجود دارد و همین امر سبب شده محققان مدیریت، در صدد ارائه انواع گونه شناسی ها و راهکارهای جدید برای طبقه بندی مولفه های اثرگذار مدیریت ارزش در نهادها و سازمان های اجرا کننده این سبک مدیریت وجود داشته باشد. چنانچه هر اندیشمندی سعی کرده به بخشی از گام های سه گانه مدیریت ارزش اشاره نماید و نتوانسته مدلی واحد و منسجم ارائه کند. از این رو یکی از مهمترین مباحث مطرح شده در دهه های اخیر در مدیریت دولتی در سازمان ها، استقرار مدیریت ارزش با گام ها و شاخص های اثرگذار آن است. از سوی دیگر درسالهای اخیر تحقیقات متعدد بسیاری با موضوع مدیریت ارزش و یا ارزیابی عملکرد سازمان های آموزشی - بر اساس ایزو ۱۰۰۱۵ آموزش انجام داده اند ولی عمده آنها به طور جداگانه به بررسی متغیرهای - آن پرداخته اند و تاکنون به شناسایی، اولویت گذاری، تاثیرگذاری ارزش ها و تاثیر آن با این - چهار شاخص عملکردی ایزو ۱۰۰۱۵ آموزش در دستگاه های آموزشی فرهنگی جامعه ایرانی - اسلامی ارائه نداده اند و در واقع می توان نوعی شکاف تئوریک و کاربردی در ارتباط با این موضوع تحقیق مشاهده کرد و نیاز به پژوهشی جامع، ساختارگرایانه و عملکردگرایانه در خصوص تاثیر ابعاد مدیریت ارزش و ارتباط معنادار با اولویت ابعاد ارزشی در شاخص های ۱۰۰۱۵ آموزش وجود دارد و این رابطه به درستی فهم و تبیین نشده و از نوع جعبه سیاه است. با این تحقیق این روابط نیز شفاف می گردد. نظیر تحقیق پژوهشگران ذیل که تنها به شناسایی مولفه های ارزشی پرداخته اند. نظیر: صداقت، محرمانه بودن، مشارکت و کارگروهي، بهبودی مستمر و باز بودن تغییر (دیزایراچ.ون^۱، جیف هیكس، کلستی و ویلدرن، ۲۰۱۷)؛ اعتبار، شهرت و کیفیت ارتباطات شرکت ها، وفاداری و مشتری مداری (

¹ Desiree H.van Dun, Jeff .N. Hicks, Celeste P.M. Wilderom

ماجا آرسلانگیک^۱، کالاجزیک و وسنا زابکر (۲۰۱۷)؛ قدرت، خودگردانی، تحقق پذیری، تحریک، جهانی سازی، خیرخواهی، انطباق پذیری، سنت و امنیت (شوارتز^۲، ۲۰۰۹)؛ بهبود مستمر فرایندها و عملکردهای شرکت های فناوری (روبین رسجک و سگنیکا سن^۳، ۲۰۱۳)؛ عملکرد نوآوری، حمایت برای تغییر، انعطاف پذیری، مزیت رقابتی (فخارشهزاد^۴، گیوزاکیو و محمد شهباز، ۲۰۱۷)؛ کاهش هزینه های جراحی ستون فقرات و اختلالات نخاعی و در نتیجه با ارزش گذاری مراقبت های بهداشتی در سطح بالا و ارتقاء سطح کیفیت زندگی (آلیسون تلیس^۵، اورلاندوریجسو، مارجا کارولین، جیلوو، زوهره گاوالا، آسدروبال فالاوینگنا، ۲۰۱۵)؛ داده های روشن و شفاف برای خلق ارزش، جهت مزیت رقابتی شرکتها (ریچاردوینگن^۶، صحراو، دیوید وگرن، ۲۰۱۷)؛ ارزش بهبودی مستمر جریان کار، ارزش های کار تیمی و توانمندسازی کارکنان، مشارکت کردن در کار، مشتری گرایی، تعاملات و احترام متقابل، اشتراک اطلاعات، تعهد مدیریت، خلاقیت (چن دالگارد^۷، پارک جانگ و دالگارد لاکشمن، ۲۰۰۶، لیکر و دوئن ۱۹۹۴، ایمیلیانی و ایمیلیانی ۲۰۱۳، هیلستن و کونویس ۲۰۱۲، سوسیک و دوننی ۱۹۹۷ والدمن ۱۹۹۹ بییر ۲۰۰۳، هیلستن ۱۹۹۴ بوئن و دینن ۱۹۹۷)؛ محیط طبیعی، منظره ها، سبک زندگی، چشم انداز، معیارها و شاخص های ارزش ها در ساحل کینگستون استرالیا، انطباق پذیری، سازگاری، برنامه ریزی در مورد تاثیرات فیزیکی، شیوه های زندگی و سلامتی (ثیموثی دیوید رامنا^۸، سونیا گراهام، کریستوفر جان وایت، ۲۰۱۸)؛ اولویت بندی ارزش ها برای قدردانی از چندگانگی واقعیت های اجتماعی، جهانی سازی، مصرف چندگانگی (یوری سی^۹، هونگژی، ۲۰۱۵)؛ عملکردگرایی، آینده نگری، قاطعیت، فاصله قدرت، نوع دوستی، جمع گرایی درون گروهی، جمع گرایی بین گروهی، اجتناب

2- Maja Arslanagic, Kalajdzic, Vesna Zabkar

3- Schwartz

4- Robyn L. Raschke, Sagnika Sen

5- Fakhar Shahzad, Guo Yi Xiu, Muhammad Shahbaz

6- Alisson R. Teles, Orlando Righesso, Maria Carolina R. Gullo, Zoher hogawala, Asdrubal Falavigna

7- Richard Vidgen, Sarah Shaw, David B. Grant

8- Chen, Dahlgaard-Park, Jang, and Dahlgaard, L akshman, Liker and Bowen, Emiliani & Emiliani, Hellsten & Convis, Sosik & Dionne, Waldman et al.; Emiliani Deanand

9- Timothy David Ramm Sonia Graham, Christopher John White

10- Yuri Seo, Hongzhi Gao

از عدم اطمینان و برابری جنسیتی (هاووس^۱، ۲۰۰۳)؛ مشارکت، کار تیمی، نوآوری و خلاقیت، خلاقیت، پاسخگویی، شفاف و روشن بودن نقش ها، اهداف، چشم انداز، ماموریت ها و استراتژی ها، تمایل به تغییر، یادگیری در موفقیت ها و شکست ها، مدیریت ریسک، تعهد به عالی بودن (وریک^۲، مالمی و فرگوسن، ۲۰۱۶)؛ مهارتهای فن آوری اطلاعات (گی و گرتسل^۳، گرتسل^۳، ۲۰۱۸)، اهمیت ارتباطات (فردی، اجتماعی و به اشکال متفاوت) بعنوان عنصری زمینه ایی برای شکل گیری هم آفرینی ارزش های سازمانی مدیریت ارزش (مرز و دیگران^۴، ۲۰۱۸، میلسپا و کنت، ۲۰۱۸، اهلن و دیگران، ۲۰۱۷، پین و دیگران، ۲۰۰۸، اسکارزاسکایت، ۲۰۱۳، آریکا استنروس و جاوکولا، ۲۰۱۲؛ مطالعات راماسوامی و چوپرا، ۲۰۱۸، و ویلیامز، ۲۰۱۳؛ پین، استورباکا و فرو، ۲۰۰۸) و توماس استیک و پیگی زولینسکی، ۲۰۱۸، برند سازی و مشتری مداری و رضایت ذینفعان (بحرینی زاده و توسلی، ۱۳۹۲، به نقل از آهنگری حسین زاده، ۱۳۹۷). برکرت مایکل و راینرلگ^۵ (۲۰۱۳) در تحقیقی با عنوان " تفاوت ها در پیچیدگی مدیریت ارزش و نقش مدیران ارشد" با استفاده از مصاحبه های نیمه ساختار یافته و پرسشنامه و روش های آماری رگرسیون به این نتیجه رسیدند که یک سبک شناختی کسب و کار محور و دوره های کوتاه مدت از مدیران ارشد مالی به طور مثبت با پیچیدگی مدیریت مبتنی بر ارزش ارتباط دارد. مدیریت ارزش ممکن است با یک عملکرد نوآوری همراه باشد. نتایج آنان همچنین نشان داد که پیچیدگی مدیریت ارزش با افزایش عدم اطمینان محیطی کاهش می یابد. بهرام پور (۱۳۸۶) در تحقیقی با عنوان "رابطه بین ارزش های پرسنلی و فرهنگ سازمانی" با استفاده از ابزار پرسشنامه و تحلیل آماری به این نتیجه دست یافت که بین ارزش های پرسنلی (دستیابی به اهداف، توجه به سایرین، درستکاری) و فرهنگ (انطباق پذیری، رسالتی، مشارکتی، سازگاری) سازمانی رابطه معنی داری وجود دارد. در پژوهش دیگر داریاپور (۱۳۸۳) با عنوان بررسی ساختار ارزشی و اولویت ارزشی شهروندان تهرانی که روی زنان و مردان ۱۸ سال به بالا بر پایه ساختار ارزشی شوارتز با استفاده از ابزار پرسشنامه و به روش میدانی انجام داده بودند، مشاهده کردند که ارزش های محیط زیست،

11- House

12- Warrick, Milliman, & Ferguson

13- Ge and Gretzel

1- Merz, Zarantonell and Grappi; Millsbaugh And Kent.; Ehlen, Klink, Stoffers And Boshuizen.; Payne, Storbacka And Frow. , Skaržauskaitė.; Aarikka-Stenroos And Jaakkola

2- Michael Burkert, Rainer Lueg

امنیت برای خانواده، احترام به والدین و بزرگترها، استقلال و آرامش درونی پنج ارزشی بودند که از نظر پاسخگویان اولویت بالایی داشتند. نوربالا و همکاران (۱۳۸۶) تحقیقی انجام دادند که در آن سلسله مراتب ارزش های دانشجویان ورود در سال های ۱۳۷۷ تا ۱۳۸۰ دانشگاه شاهد بررسی و سلسله مراتب ارزش های دانشجویان برآورد شد. نتایج نشان داد که ارزش های دینی و اجتماعی در تمام مراحل تحقیق اولویت های اول و دوم به شمار می روند و ارزش هنری آخرین سنخ ارزشی دانشجویان است. خراسانی و همکاران (۱۳۹۵) در تحقیقی با عنوان «اعتبار یابی مدل تعالی آموزش و توسعه منابع انسانی ایران» به این نتیجه دست یافتند که به منظور ارزیابی عملکرد با ایزو ۱۰۰۱۵ آموزش بین متغیرهای طراحی و برنامه ریزی آموزش با مدیریت اجرای آموزش، ارزشیابی فرایند آموزش و نیازسنجی آموزش و توسعه ارتباط معنادار وجود دارد. از دیدگاه گروسگر و همکاران (۲۰۰۵) تعیین ارزش ها، موجب می شوند که هویت سازمان شناخته شده و به عنوان راهنمای عمل برای یک آینده موفق به کار روند هدف بسیاری از سازمان ها، حفظ و به کارگیری ارزش ها در عمل و آشکار شدن آنها در درون و بیرون سازمان است. محققانی نظیر: (آلیجر تنبام^۱، ۱۹۹۷، بننتی تراور و شوآتلند، ۱۹۹۷، کولونیت و همکاران، ۲۰۰۰، سیتزمن و الی، ۲۰۱۱) در خصوص نقد و ارزیابی بهبود کیفیت شاخص ها و مولفه های برگزاری دوره های آموزشی، از دونالد کریک پاتریک^۲ بیان می کنند که سخنرانی خود را به انجمن توسعه و آموزش آمریکا در سال ۱۹۵۹ ارائه کرد که او چهار سطوح از رویکرد ارزیابی آموزش از جمله (سطح واکنشی، یادگیری، تغییر رفتار و ارزشیابی نتایج آموزش) را برشمرد. کرایجر و فورد و بتی^۳ (۲۰۰۴) سطوح ارزیابی ارائه شده را بعنوان راه حل عملی در مورد چگونگی ارزیابی اثربخش آموزش و ارائه سهم ارزشمند ارزیابی متمرکز برای اندازه گیری نتایج متعدد و اطمینان از اینکه می تواند به کسب و کار کمی بنماید در نظر می گیرند.

محقق پژوهش انتظار دارد با انجام این تحقیق به لحاظ نظری بتواند گامی ارزشمند در جهت گسترش ادبیات موجود (گسترش مرزهای دانش) پیرامون شناسایی ابعاد و مؤلفه های پدیده مورد مطالعه (مدیریت ارزش) و چگونگی ارتقاء و بهبود شاخص های عملکردی ۱۰۰۱۵ آموزش

³⁻ Alliger, Tannenbaum, Bennett & Traver & Shot land; Colquitt et al, Sitzmann & Ely.

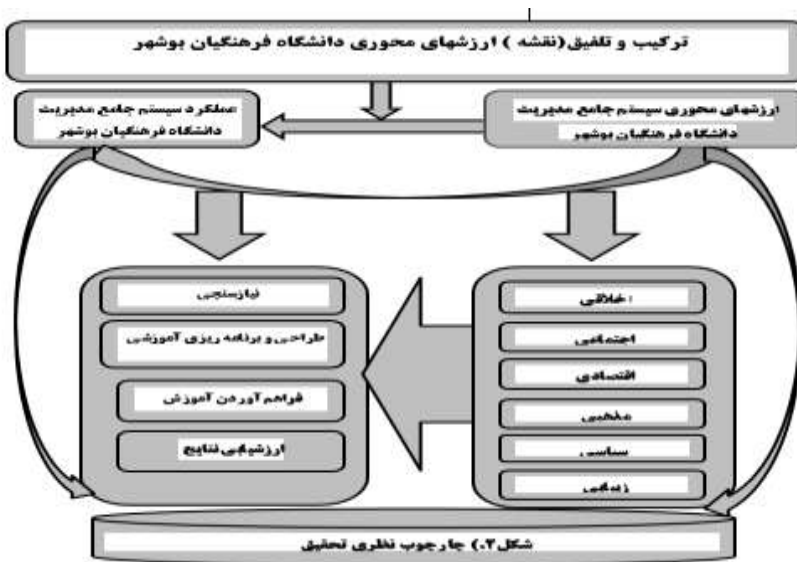
⁴⁻ Donald Kirkpatrick

³⁻ Kraiger, Ford & Bates

در دانشگاه فرهنگیان و به لحاظ عملی موجبات بهبود سیاست ها، استراتژی های آموزشی بر مبنای (درک نیازها و انتظارات همسو با ذینفعان داخلی و خارجی آموزش، محیط بیرونی و مبتنی بر درک قابلیت ها و عملکردهای بیرونی، تصمیمات راهبردی و کلان مدیران پیرامون فعالیت های ارزیابی آموزشی با شاخص های فوق، ارتقاء تحول نظام اداری و تسریع بهنگام در بهبود ارزیابی شاخص های عملکرد ایزو ۱۰۰۱۵ آموزش در دانشگاه فرهنگیان باشند. و می تواند دانشگاه را به سمت اهداف و چشم انداز کلان توسعه در سال ۱۴۰۴، نقشه جامع علمی کشور و سند تحول بنیادین آموزش و پرورش که همان سازمان یادگیرنده با مولفه هایی نظیر (آموزش مداوم، یادگیری سازمانی، رضایت ذینفعان، مشتری مداری) است رهنمون کند. از این رو تحقیق حاضر با هدف کلی بررسی تاثیر ابعاد و مؤلفه های مدیریت ارزش بر شاخص های عملکردی استاندارد ایزو ۱۰۰۱۵ در دانشگاه فرهنگیان انجام شده و مدل مفهومی متغیرهای تحقیق در زیر قابل ارائه است :

مدل مفهومی پژوهش

با توجه به ادبیات نظری و پژوهشی مدل مفهومی تحقیق در شکل ۲ ترسیم شده است. همانطور که در شکل ۲ ملاحظه می شود عوامل اخلاقی، اجتماعی، سیاسی، اقتصادی، مذهبی و زیبایی متغیرهای مستقل، عملکرد سازمانی با الگوی ایزو ۱۰۰۱۵ آموزش متغیر وابسته در نظر گرفته شده است .



شکل شماره ۲: مدل مفهومی پژوهش

بنابراین سؤالات پژوهش حاضر به صورت زیر است :

- ۱- تأثیر ارزش های اخلاقی (ابعاد مدیریت ارزش) بر شاخص های عملکرد ۱۰۰۱۵ آموزش دانشگاه فرهنگیان بوشهر تا چه میزان است ؟
- ۲- تأثیر ارزش های اجتماعی (ابعاد مدیریت ارزش) بر شاخص های عملکرد ۱۰۰۱۵ آموزش دانشگاه فرهنگیان بوشهر تا چه میزان است ؟
- ۳- تأثیر ارزش های سیاسی (ابعاد مدیریت ارزش) بر شاخص های عملکرد ۱۰۰۱۵ آموزش دانشگاه فرهنگیان بوشهر تا چه میزان است ؟
- ۴- تأثیر ارزش های اقتصادی (ابعاد مدیریت ارزش) بر شاخص های عملکرد ۱۰۰۱۵ آموزش دانشگاه فرهنگیان بوشهر تا چه میزان است ؟
- ۵- تأثیر ارزش های مذهبی (ابعاد مدیریت ارزش) بر شاخص های عملکرد ۱۰۰۱۵ آموزش دانشگاه فرهنگیان بوشهر تا چه میزان است ؟
- ۶- تأثیر ارزش های زیبایی (ابعاد مدیریت ارزش) بر شاخص های عملکرد ۱۰۰۱۵ آموزش دانشگاه فرهنگیان بوشهر تا چه میزان است ؟

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش از لحاظ هدف، یک تحقیق کاربردی و از لحاظ روش گردآوری داده‌ها، توصیفی-همبستگی است. که در قسمت تجزیه و تحلیل داده‌ها به طور جامع از چهارنرم افزار نظیر اسپاس، لیزر، اسمارت پی ال اس و لینگو برای بررسی همه جانبه گویه های پرسشنامه تحقیق، بهره گرفته شده است. از نظر شیوه اجرا آمیخته (کیفی و کمی) از نوع اکتشافی بوده، به طوری که در روش کیفی (مصاحبه، تحلیل محتوای اسناد) و در رویکرد کمی از روش توصیفی از نوع همبستگی استفاده شد. در رویکرد کیفی مبانی نظری و پژوهشی مرتبط با تحقیق بررسی، تحلیل و با رویکرد سیستمی تنظیم و تدوین شدند. همچنین در این تحقیق از تکنیک دلفی برای مشخص کردن ۱۶ ارزش محوری از زیر مجموعه ۶ دسته ارزش کلی مؤلفه های مدیریت ارزش استفاده شده است. و چون اساس و پایه تکنیک دلفی بر این است که نظر متخصصان هر حوزه علمی صائب ترین نظر است، بنابراین بر خلاف روشهای تحقیق پیمایشی اعتبار روش دلفی نه به تعداد شرکت کنندگان در تحقیق که به اعتبار علمی متخصصان شرکت کننده در تحقیق بستگی دارد و شرکت کنندگان در تکنیک دلفی ۲۳ نفر از اساتید و خبرگان دانشگاهی بودند که در سه دور در حد اشباع نظری ۱۶ دسته ارزش محوری زیر مجموعه را برای ۶ دسته ارزش کلی مدیریت ارزش با فنون متعدد آماری تثبیت نمودند که بر اساس آنان در بخش کمی برای مدیریت ارزش ها پرسشنامه طراحی و تنظیم شد. روش نمونه گیری در بخش کیفی تحقیق به صورت هدفمند و از نوع گلوله برفی بوده است. در این تحقیق نیز در بخش کیفی با انجام ۲۳ مصاحبه با ۲۳ نفر از اساتید و خبرگان دانشگاهی انجام شد. ابزار گردآوری داده ها، یادداشت برداری توسط پژوهشگر و استفاده از امکان دستگاه صوتی سخنرانی مشارکت کنندگان بود تا امکان بررسی دقیق توسط محقق و انجام تحلیل محتوا توسط او فراهم شود. جامعه آماری پژوهش در بخش کمی از دو گروه تشکیل شده است طیفی شامل ۱۲۱ نفر از اساتید و طیف دیگر شامل دانشجو- معلمان دانشگاه که در سال تحصیلی ۹۹-۹۸ مشغول به تحصیل بودند را تشکیل می دهند که آمار آنان نیز به روش نمونه گیری تصادفی ساده بر اساس فرمول نمونه گیری کوکران با سطح ۰/۵ برابر با ۲۷۵ نفر دانشجو بعنوان نمونه انتخاب و پرسشنامه ویژه اساتید شماره یک و پرسشنامه مخصوص فراگیران شماره ۲ بین آنان توزیع و جمع آوری گردیدند و در بخش کیفی برای جمع

آوری اطلاعات از روش کتابخانه‌ای، تحلیل محتوای اسناد، مصاحبه‌ها، تکنیک دلفی با خبرگان آموزش و دانشگاهی استفاده شد و در بخش کمی از دو پرسشنامه محقق ساخته مدیریت ارزش و کیفیت عملکرد آموزش با الگوی ایزو ۱۰۰۱۵ استفاده شد.

ابزار جمع‌آوری اطلاعات

پرسشنامه محقق ساخته مدیریت ارزش: این پرسشنامه مدیریت ارزشها با شش عامل ارزشهای اخلاقی، اجتماعی، اقتصادی، سیاسی، مذهبی و زیبایی که مبتنی بر سنخ بندی آدمیان بنا به نظر ادوارد اشپرانگر فیلسوف آلمانی است که، آلپورت و همکارانش در سال (۱۹۶۰) آزمون بررسی ارزشها تالیف و آن را استاندارد کرده بودند در این پرسشنامه استفاده گردید، که دارای ۶۹ گویه و ۶ بعد، ارزش اخلاقی (۱۲) گویه، ارزش اجتماعی (۱۲) گویه، ارزش اقتصادی (۱۲) گویه ارزش سیاسی (۸)، مذهبی (۸) گویه و زیبایی (۱۲) گویه و ۵ گویه اول جمعیت شناسی را در بر می گرفت، که با استفاده از روش لیکرت که یک مقیاس پنج گزینه ای به صورت خیلی زیاد (۵)، زیاد (۴)، متوسط (۳)، کم (۲) و خیلی کم (۱) تنظیم شده است. نمره ابزار و ابعاد با میانگین نمره گویه های پرسشنامه یا ابعاد محاسبه و نمره بالاتر به معنای طراحی مدیریت ارزش می باشند. روایی صوری و محتوایی پرسشنامه توسط خبرگان دانشگاهی و روایی - همگرای آنها تأیید شد. همچنین، جهت بررسی روایی سازه و میزان انسجام درونی پرسشنامه مدیریت ارزش با خرده مقیاس آنها، ضرائب همبستگی بین خرده مقیاس ها و نمره کلی نشان دهنده این بود که تمامی خرده مقیاس ها با نمره کلی مدیریت ارزش رابطه معناداری دارند به منظور بررسی روایی عاملی تأییدی، نتایج تحلیل عاملی تأییدی، شاخص نیکویی برازش، شاخص نیکویی برازش تعدیل شده بین ۰/۸۵ تا ۰/۹۰ نشان داد که بیانگر برازش مدل است و از سویی در روایی همگرا معیار میانگین واریانس استخراج شده بود که حداقل مقدار ملاک برای سطح قبوای میانگین آن ۰/۵ می باشد که مقدار این در تحقیق برای هر دو بالای ۰/۵ بود، لذا روایی همگرا نیز تأیید شد و همچنین بارهای عاملی مورد تأیید گویه ها ۰/۴ می باشد که بار عاملی درهمه گویه ها بالای ۰/۴ بود و لذا موثر بودن همه گویه ها تأیید شد. همچنین پایایی پرسشنامه محقق ساخته ابعاد مدیریت ارزش با روش آلفای کرونباخ ۰/۷۳، ۰/۸۳، ۰/۸۲، ۰/۶۸،

۰/۷۶، ۰/۷۵ محاسبه شد. داده های تکمیل شده با روش تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی و تحلیل مسیر در اولین پرسشنامه مدیریت ارزش وارد نرم افزار (Smart PLS-2) تحلیل شدند.

پرسشنامه محقق ساخته کیفیت عملکرد دانشگاه فرهنگیان بالگوی ایزو ۱۰۰۱۵: این- پرسشنامه دارای ۵۷ گویه است و ۴ بعد نیازسنجی آموزشی (۱۲) گویه، طراحی و برنامه ریزی آموزشی (۱۷) گویه، فراهم آوردن آموزش (۱۱) گویه و ارزشیابی آموزش (۱۲) گویه و ۵ گویه اول جمعیت شناسی را دربرمی گرفت، که با استفاده از مقیاس پنج درجه ای لیکرت از یک تا پنج (۱=خیلی کم تا ۵=خیلی زیاد) نمره گذاری می شود.

روایی صوری و محتوایی پرسشنامه توسط خبرگان دانشگاهی و روایی همگرای آنها تأیید شد. بدین طریق که در روایی محتوایی این مقیاس، توسط پنج نفر از اساتید و متخصصین گروه علوم تربیتی مورد تأیید قرار گرفت و همچنین، جهت بررسی روایی سازه و میزان انسجام درونی پرسشنامه عملکرد سازمانی ۱۰۰۱۵ آموزش، ضرائب همبستگی بین خرده مقیاس ها و نمره کلی نشان دهنده این بود که تمامی خرده مقیاس ها با نمره کلی آن رابطه معناداری دارند به منظور بررسی روایی عاملی تأییدی، نتایج تحلیل عاملی تأییدی، شاخص نیکویی برازش شاخص نیکویی برازش تعدیل شده بین ۰/۸۵ تا ۰/۹۰ نشان داد که بیانگر برازش مدل است و از سویی در روایی همگرا معیار میانگین واریانس استخراج شده بود که حداقل مقدار ملاک برای سطح قبوای میانگین آن ۰/۵ می باشد که مقدار این در تحقیق برای هر دو بالای ۰/۵ بود، لذا روایی همگرا نیز تأیید شد و همچنین بارهای عاملی مورد تأیید گویه ها ۰/۴ می باشد که - بار عاملی در همه گویه ها بالای ۰/۴ بود و لذا موثر بودن همه گویه ها تأیید شد. همچنین پایایی پرسشنامه محقق ساخته کیفیت عملکرد آموزش الگوی ۱۰۰۱۵ در دانشگاه فرهنگیان یعنی نیازسنجی، طراحی و برنامه ریزی، اجرای آموزش و ارزیابی آموزش به ترتیب با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۴، ۰/۸۱، ۰/۷۶، ۰/۸۳ محاسبه شد. داده های تکمیل شده با روش تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی و تحلیل مسیر در نرم افزار لیزرل بررسی شد.

روش تجزیه و تحلیل داده ها

قبل از تجزیه و تحلیل داده ها، نرمال بودن باآزمون کولموگروف اسمیرنوف مورد بررسی قرار گرفت که نتایج آن در جدول (۱) ارائه شده است .

جدول شماره ۱: آزمون کولموگروف - اسمیرنوف

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف معیار	کولموگروف اسمیرنوف	سطح معنی داری	نرمال یا غیر نرمال
ارزشهای اخلاقی	۱۲۱	۳/۸۹۶۰	۰/۳۴۱	۰/۹۹۹	۰/۲۷۱	نرمال
ارزشهای اجتماعی	۱۲۱	۴/۰۳۱	۰/۳۸۳	۱/۵۰۵	۰/۲۲۱	نرمال
ارزشهای اقتصادی	۱۲۱	۴/۰۲۶	۰/۳۶۱	۱/۱۶۲	۰/۱۳۴	نرمال
ارزشهای مذهبی	۱۲۱	۴/۰۱۷	۰/۳۴۲	۱/۴۵۷	۰/۱۱۹	نرمال
ارزشهای سیاسی	۱۲۱	۳/۹۳۷	۰/۳۵۸	۱/۰۶۳	۰/۲۰۹	نرمال
ارزشهای زیبایی	۱۲۱	۴/۰۰۹	۰/۳۲۴	۰/۹۳۹	۰/۳۴۱	نرمال
نیازسنجی	۲۷۵	۳/۹۹	۰/۴۰۳	۱/۶۳۲	۰/۱۱۰	نرمال
طراحی و برنامه ریزی	۲۷۵	۴/۰۵۵	۰/۳۲۶	۱/۱۴۱	۰/۱۰۵	نرمال
اجرای آموزش	۲۷۵	۴/۰۹۹	۰/۳۲۷	۱/۹۶۷	۰/۱۲۱	نرمال
ارزشیابی	۲۷۵	۴/۰۲۶	۰/۳۶۴	۱/۰۳۹	۰/۱۴۶	نرمال

جدول شماره ۱ معناداری آزمون کولموگروف - اسمیرنوف آورده شده است، ملاحظه می شود که تمامی متغیرهای پژوهش دارای سطح معنی داری بالاتر از $0/05$ می باشند. بنابراین می توان گفت متغیرهای پژوهش نرمال بوده اند.

یافته ها

داده‌های کمی حاصل از انجام این تحقیق، با استفاده از آماره‌های توصیفی مثل فراوانی، میانگین و انحراف استاندارد توصیف و در سطح استنباطی نیز از آزمون t دو نمونه مستقل واز تحلیل عاملی تائیدی از فن مدل سازی معادلات ساختاری و تحلیل مسیر با رویکرد روش حداقل مربعات جزئی و با استفاده از نرم افزار smart-PLS2، لیزرل برای بررسی همه جانبه و کامل مدل مفهومی پژوهش بهره وافر گرفته شده است.

جدول شماره ۲: اطلاعات توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش

متغیر	تعداد سوالات	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار
ارزش اخلاقی	۱۲ سوال	۲/۹۲	۴/۵۰	۳/۸۹	۰/۳۴
ارزش اجتماعی	۱۲ سوال	۳/۰۰	۴/۹۲	۴/۰۳	۰/۳۸
ارزش اقتصادی	۱۲ سوال	۳/۰۰	۴/۷۵	۴/۰۲	۰/۳۶
ارزش سیاسی	۸ سوال	۳/۰۰	۴/۶۳	۳/۹۳	۰/۳۵
ارزش مذهبی	۸ سوال	۳/۱۳	۴/۶۳	۴/۰۱	۰/۳۴
ارزش زیبایی	۱۲ سوال	۳/۲۵	۵/۰۰	۴/۰۰	۰/۳۲
نیازسنجی	۱۲ سوال	۲/۷۵	۴/۷۵	۳/۹۹	۰/۴۰
طراحی و برنامه ریزی	۱۷ سوال	۳/۰۰	۴/۷۱	۴/۰۵	۰/۳۲
فراهم آوردن آموزش	۱۱ سوال	۳/۰۹	۴/۹۱	۴/۰۹	۰/۳۲
ارزشیابی نتایج	۱۲ سوال	۳/۱۷	۴/۸۳	۴/۰۲	۰/۳۶

بررسی سوالات تحقیق

برای بررسی سوالات تحقیق ابتدا ضرایب مسیر و معناداری آنان با نرم افزار لیزرل محاسبه گردیده است که شرح آنان در ذیل ارائه می گردد:

۱- تأثیر ارزش های اخلاقی (ابعاد مدیریت ارزش) بر شاخص های عملکرد ۱۰۰۱۵ آموزش (نیازسنجی آموزش، طراحی و برنامه ریزی آموزشی، اجرای آموزش و ارزشیابی نتایج آموزش) دانشگاه فرهنگیان به چه میزان است؟

جدول شماره ۳: تاثیر ارزش های اخلاقی بر شاخص های ایزو ۱۰۰۱۵ آموزش در دانشگاه فرهنگیان

متغیر مستقل	متغیر وابسته	ضریب مسیر	t-value	نتیجه سوال
ارزش اخلاقی	نیازسنجی	۰/۹۳	۹/۲۴	تاثیر مثبت دارد
ارزش اخلاقی	طراحی و برنامه ریزی	۰/۴۸	۲/۵۲	تاثیر مثبت دارد
ارزش اخلاقی	اجرای آموزش	۰/۳۲	۲/۰۷	تاثیر مثبت دارد
ارزش اخلاقی	ارزشیابی آموزش	۰/۵۲	۳/۵۹	تاثیر مثبت دارد

بر اساس یافته های جدول شماره ۳، اثر مستقیم مؤلفه های متغیر ارزش اخلاقی بر نیازسنجی با ضریب محاسبه شده ۰/۹۳، بر طراحی و برنامه ریزی آموزشی در دانشگاه فرهنگیان ۰/۴۸، بر اجرای آموزش در دانشگاه ۰/۳۲ و بر ارزشیابی نتایج عملکرد در دانشگاه ۰/۵۲ است. که مثبت

و در سطح ۰/۰۵ معنی دار است. بدین معنا که با افزایش ارزش اخلاقی از ابعاد مدیریت ارزش به اندازه یک واحد ۰/۹۳، واحد افزایش در نیازسنجی، ۰/۴۸ واحد در طراحی ۰/۳۲، واحد در اجرای آموزشی و ۰/۵۲ واحد در ارزشیابی نتایج عملکرد دانشگاه فرهنگیان واحد بوشهر روی می دهد. ضریب معنی داری این رابطه یا آماره t آزمون در نیازسنجی ۹/۲۴، در طراحی ۲/۵۲ در اجرای آموزش ۲/۰۷ و در ارزشیابی ۳/۵۹ به دست آمده است که همگی آنان بزرگتر از مقدار بحرانی t در سطح خطای ۰/۰۵ یعنی ۱/۹۶ بوده و نشان می دهد همبستگی مشاهده شده معنادار است. بنابراین بر اساس یافته های این پژوهش در ارتباط با سؤال اول تحقیق، می توان گفت: متغیر اخلاقی از ابعاد مدیریت ارزش بر عملکرد آموزشی دانشگاه فرهنگیان واحد بوشهر تأثیر مثبت و معناداری دارد.

۲- تأثیر ارزش های اجتماعی (ابعاد مدیریت ارزش) بر شاخص های عملکرد ۱۰۰۱۵ آموزش (نیازسنجی آموزش، طراحی و برنامه ریزی آموزشی، فراهم آوردن آموزش و ارزشیابی نتایج آموزش) دانشگاه فرهنگیان تا چه میزان است؟

جدول شماره ۴: تاثیر ارزش های اجتماعی بر شاخص های ایزو ۱۰۰۱۵ آموزش در دانشگاه فرهنگیان

متغیر مستقل	متغیر وابسته	ضریب مسیر	t-value	نتیجه سوال
ارزش اجتماعی	نیازسنجی	۰/۷۰	۴/۲۸	تاثیر مثبت دارد
ارزش اجتماعی	طراحی و برنامه ریزی	۰/۹۹	۴/۸۳	تاثیر مثبت دارد
ارزش اجتماعی	اجرای آموزش	۰/۵۹	۳/۵۵	تاثیر مثبت دارد
ارزش اجتماعی	ارزشیابی آموزش	۰/۳۶	۲/۸۶	تاثیر مثبت دارد

بر اساس یافته های جدول شماره ۴، اثر مستقیم مؤلفه های متغیر ارزش اجتماعی بر نیازسنجی با ضریب محاسبه شده ۰/۷۰، بر طراحی و برنامه ریزی آموزشی در دانشگاه فرهنگیان ۰/۹۹، بر اجرای آموزش در دانشگاه ۰/۵۹ و بر ارزشیابی نتایج عملکرد در دانشگاه ۰/۳۶ است. که مثبت و در سطح ۰/۰۵ معنی دار است. بدین معنا که با افزایش ارزش اجتماعی از ابعاد مدیریت ارزش به اندازه یک واحد، ۰/۷۰ واحد افزایش در نیازسنجی، ۰/۹۹ واحد در طراحی، ۰/۵۹ واحد در اجرای آموزشی و ۰/۳۶ واحد در ارزشیابی نتایج عملکرد دانشگاه فرهنگیان واحد بوشهر روی می دهد. ضریب معنی داری این رابطه یا آماره t آزمون در نیازسنجی ۴/۲۸، در طراحی ۴/۸۳، در اجرای آموزش ۳/۵۵ و در ارزشیابی ۲/۸۶ به دست

آمده است که همگی آنان بزرگتر از مقدار بحرانی t در سطح خطای ۵/۰ یعنی ۱/۹۶ بوده و نشان می‌دهد همبستگی مشاهده شده معنادار است. بنابراین براساس یافته‌های این پژوهش درارتباط با سؤال دوم تحقیق، می‌توان گفت: متغیر اجتماعی از ابعاد مدیریت ارزش بر عملکرد آموزشی دانشگاه فرهنگیان واحد بوشهر تأثیر مثبت و معناداری دارد.

۳- تأثیر ارزش های اقتصادی (ابعاد مدیریت ارزش) بر شاخص های عملکرد ۱۰۰۱۵ آموزش (نیازسنجی آموزش، طراحی و برنامه ریزی، فراهم آوردن آموزش و ارزشیابی نتایج آموزش) دانشگاه فرهنگیان تا چه میزان است؟

جدول شماره ۵: تاثیر ارزش های اقتصادی بر شاخص های ایزو ۱۰۰۱۵ آموزش در دانشگاه فرهنگیان

متغیر مستقل	متغیر وابسته	ضریب مسیر	t-value	نتیجه سوال
ارزش اقتصادی	نیازسنجی	۰/۳۲	۲/۶۹	تأثیر مثبت دارد
ارزش اقتصادی	طراحی و برنامه ریزی	۰/۹۳	۴/۰۳	تأثیر مثبت دارد
ارزش اقتصادی	اجرای آموزش	۰/۶۳	۳/۹۶	تأثیر مثبت دارد
ارزش اقتصادی	ارزشیابی آموزش	۰/۳۸	۲/۵۹	تأثیر مثبت دارد

براساس یافته های جدول شماره ۵، اثر مستقیم مؤلفه های متغیر ارزش اقتصادی بر نیازسنجی با ضریب محاسبه شده ۰/۳۲، بر طراحی و برنامه ریزی آموزشی در دانشگاه فرهنگیان ۰/۹۳، بر اجرای آموزش در دانشگاه ۰/۶۳ و بر ارزشیابی نتایج عملکرد در دانشگاه ۰/۳۸ است. که مثبت و در سطح ۰/۰۵ معنی دار است. بدین معنا که با افزایش ارزش اقتصادی از ابعاد مدیریت ارزش به اندازه یک واحد ۰/۳۲ واحد افزایش در نیازسنجی، ۰/۹۳ واحد در طراحی، ۰/۶۳ واحد در اجرای آموزشی و ۰/۳۸ واحد در ارزشیابی نتایج عملکرد دانشگاه فرهنگیان واحد بوشهر روی می‌دهد. ضریب معنی داری این رابطه یا آماره t آزمون در نیازسنجی ۲/۶۹، در طراحی ۴/۰۳، در اجرای آموزش ۳/۹۶ و در ارزشیابی ۲/۵۹ به دست آمده است که همگی آنان بزرگتر از مقدار بحرانی t در سطح خطای ۵/۰ یعنی ۱/۹۶ بوده و نشان می‌دهد همبستگی مشاهده شده معنادار است. بنابراین براساس یافته‌های این پژوهش درارتباط با سؤال سوم تحقیق، می‌توان گفت: متغیر اقتصادی از ابعاد مدیریت ارزش بر عملکرد آموزشی دانشگاه فرهنگیان واحد بوشهر تأثیر مثبت و معناداری دارد.

۴- تأثیر ارزش های سیاسی (ابعاد مدیریت ارزش) بر شاخصهای عملکرد ۱۰۰۱۵ آموزش (نیازسنجی آموزش، طراحی و برنامه ریزی آموزشی، فراهم آوردن آموزش و ارزشیابی نتایج آموزش) دانشگاه فرهنگیان تا چه میزان است؟

جدول شماره ۶: تاثیر ارزش های سیاسی بر شاخص های ایزو ۱۰۰۱۵ آموزش در دانشگاه فرهنگیان

متغیر مستقل	متغیر وابسته	ضریب مسیر	t-value	نتیجه سوال
ارزش سیاسی	نیازسنجی	۰/۳۵	۲/۵۱	تاثیر مثبت دارد
ارزش سیاسی	طراحی و برنامه ریزی	۰/۹۸	۳/۳۲	تاثیر مثبت دارد
ارزش سیاسی	اجرای آموزش	۰/۸۰	۲/۶۹	تاثیر مثبت دارد
ارزش سیاسی	ارزشیابی آموزش	۰/۴۵	۲/۷۱	تاثیر مثبت دارد

براساس یافته های جدول شماره ۶، اثر مستقیم مؤلفه های متغیر ارزش سیاسی بر نیازسنجی با ضریب محاسبه شده ۰/۳۵، بر طراحی و برنامه ریزی آموزشی در دانشگاه فرهنگیان ۰/۹۸، بر اجرای آموزش در دانشگاه ۰/۸۰ و بر ارزشیابی نتایج عملکرد در دانشگاه ۰/۴۵ است. که مثبت و در سطح ۰/۰۵ معنی دار است. بدین معنا که با افزایش ارزش سیاسی از ابعاد مدیریت ارزش به اندازه یک واحد، ۰/۳۵ واحد افزایش در نیازسنجی، ۰/۹۸ واحد در طراحی، ۰/۸۰ واحد در اجرای آموزشی و ۰/۴۵ واحد در ارزشیابی نتایج عملکرد دانشگاه فرهنگیان واحد بوشهر روی می دهد. ضریب معنی داری این رابطه یا آماره t آزمون در نیازسنجی ۲/۵۱، در طراحی ۳/۳۲، در اجرای آموزش ۲/۶۹ و در ارزشیابی ۲/۷۱ به دست آمده است که همگی آنان بزرگتر از مقدار بحرانی t در سطح خطای ۰/۰۵ یعنی ۱/۹۶ بوده و نشان می دهد همبستگی مشاهده شده معنادار است. بنابراین براساس یافته های این پژوهش در ارتباط با سؤال چهارم تحقیق، می توان گفت: متغیر سیاسی از ابعاد مدیریت ارزش بر عملکرد آموزشی دانشگاه فرهنگیان واحد بوشهر تأثیر مثبت و معناداری دارد.

۵- تأثیر ارزش های مذهبی از ابعاد مدیریت ارزش بر شاخص های عملکرد ۱۰۰۱۵ آموزش (نیازسنجی آموزش، طراحی و برنامه ریزی آموزشی، فراهم آوردن آموزش و ارزشیابی نتایج آموزش) دانشگاه فرهنگیان تا چه میزان است؟

جدول شماره ۷: تاثیر ارزشهای مذهبی بر شاخص های ایزو ۱۰۰۱۵ آموزش در دانشگاه فرهنگیان

متغیر مستقل	متغیر وابسته	ضریب مسیر	t-value	نتیجه سوال
ارزش مذهبی	نیازسنجی	۰/۴۹	۲/۶۱	تاثیر مثبت دارد
ارزش مذهبی	طراحی و برنامه ریزی	۰/۹۶	۳/۶۵	تاثیر مثبت دارد
ارزش مذهبی	اجرای آموزش	۰/۶۲	۲/۷۴	تاثیر مثبت دارد
ارزش مذهبی	ارزیابی آموزش	۰/۴۸	۳/۱۷	تاثیر مثبت دارد

بر اساس یافته های جدول شماره ۷، اثر مستقیم مؤلفه های متغیر ارزش مذهبی بر نیازسنجی با ضریب محاسبه شده ۰/۴۹، بر طراحی و برنامه ریزی آموزشی در دانشگاه فرهنگیان ۰/۹۶، بر اجرای آموزش در دانشگاه ۰/۶۲ و بر ارزشیابی نتایج عملکرد در دانشگاه ۰/۴۸ است. که مثبت و در سطح ۰/۰۵ معنی دار است. بدین معنا که با افزایش ارزش مذهبی از ابعاد مدیریت ارزش به اندازه یک واحد ۰/۴۹ واحد افزایش در نیازسنجی، ۰/۹۶ واحد در طراحی، ۰/۶۲ واحد در اجرای آموزشی و ۰/۴۸ واحد در ارزشیابی نتایج عملکرد دانشگاه فرهنگیان واحد بوشهر روی می دهد. ضریب معنی داری این رابطه یا آماره t آزمون در نیازسنجی ۲/۶۱، در طراحی ۳/۶۵، در اجرای آموزش ۲/۷۴ و در ارزشیابی ۳/۱۷ به دست آمده است که همگی آنان بزرگتر از مقدار بحرانی t در سطح خطای ۰/۰۵ یعنی ۱/۹۶ بوده و نشان می دهد همبستگی مشاهده شده معنادار است. بنابراین بر اساس یافته های این پژوهش در ارتباط با سؤال پنجم تحقیق، می توان گفت: متغیر مذهبی از ابعاد مدیریت ارزش بر عملکرد آموزشی دانشگاه فرهنگیان واحد بوشهر تأثیر مثبت و معناداری دارد.

۶- تأثیر ارزش های زیبایی (ابعاد مدیریت ارزش) بر شاخص های عملکرد ۱۰۰۱۵ آموزش (نیازسنجی آموزش، طراحی و برنامه ریزی، فراهم آوردن آموزش و ارزشیابی نتایج آموزش) دانشگاه فرهنگیان تا چه میزان است؟

جدول شماره ۸: تاثیر ارزش های زیبایی بر شاخص های ایزو ۱۰۰۱۵ آموزش در دانشگاه فرهنگیان

متغیر مستقل	متغیر وابسته	ضریب مسیر	t-value	نتیجه سوال
ارزش زیبایی	نیازسنجی	۰/۳۱	۳/۱۱	تاثیر مثبت دارد
ارزش زیبایی	طراحی و برنامه ریزی	۰/۴۶	۳/۱۱	تاثیر مثبت دارد
ارزش زیبایی	اجرای آموزش	۰/۶۰	۴/۳۱	تاثیر مثبت دارد
ارزش زیبایی	ارزیابی آموزش	۰/۵۳	۳/۴۸	تاثیر مثبت دارد

بر اساس یافته های جدول شماره ۸، اثر مستقیم مؤلفه های متغیر ارزش زیبایی بر نیازسنجی با ضریب محاسبه شده ۰/۳۱، بر طراحی و برنامه ریزی آموزشی در دانشگاه فرهنگیان ۰/۴۶، بر اجرای آموزش در دانشگاه ۰/۶۰ و بر ارزشیابی نتایج عملکرد در دانشگاه ۰/۵۳ است. که مثبت و در سطح ۰/۰۵ معنی دار است. بدین معنا که با افزایش ارزش زیبایی از ابعاد مدیریت ارزش به اندازه یک واحد، ۰/۳۱ واحد افزایش در نیازسنجی، ۰/۴۶ واحد در طراحی، ۰/۶۰ واحد در اجرای آموزش و ۰/۵۳ واحد در ارزشیابی نتایج عملکرد دانشگاه فرهنگیان واحد بوشهر روی می دهد. ضریب معنی داری این رابطه یا آماره t آزمون در نیازسنجی ۳/۱۱، در طراحی ۳/۱۱، در اجرای آموزش ۴/۳۱ و در ارزشیابی ۳/۴۸ به دست آمده است که همگی آنان بزرگتر از مقدار بحرانی t در سطح خطای ۰/۰۵ یعنی ۱/۹۶ بوده و نشان می دهد همبستگی مشاهده شده معنادار است. بنابراین بر اساس یافته های این پژوهش در ارتباط با سؤال ششم تحقیق، می توان گفت: متغیر زیبایی از ابعاد مدیریت ارزش بر عملکرد آموزشی دانشگاه فرهنگیان واحد بوشهر تأثیر مثبت و معناداری دارد.

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی تاثیر ابعاد و مولفه های مدیریت ارزش بر عملکرد سازمانی مبتنی بر استاندارد ایزو ۱۰۰۱۵ انجام شد. نظریه مدیریت ارزش، رابطه مثبت و معنی داری را با عملکرد سازمانی مبتنی بر استاندارد ایزو ۱۰۰۱۵ نشان می دهد.

نتایج حاصل از اولین سوال تحقیق حاضر نشان می دهد که ارزش های اخلاقی بر شاخص های ایزو ۱۰۰۱۵ آموزش در دانشگاه فرهنگیان تاثیر مثبت و معنادار دارد با توجه به نتایج تحقیق، متغیر ارزشهای اخلاقی از ۳ مولفه اساسی با عناوین ۱-حاکمیت شایسته‌گزینی و شایسته‌سالاری در دانشگاه ۲- بازمهندسی و بهبود مستمر فرایندهای کسب و کار ۳- مراعات منشور اخلاقی دانشگاه استفاده شده است. شاخص ارزش اخلاقی "حاکمیت شایسته‌سالاری و شایسته‌گزینی در سازمان و آموزش و توانمندسازی کارکنان" با میانگین ۴/۹۰ و انحراف معیار ۰/۶۷ از اهمیت بیشتری نسبت به سایر زیر شاخص های ارزش های اخلاقی برخوردار می باشد. به طور کلی از نظر (خبرگان) طبق نتایج بدست آمده ارزش اخلاقی در نیازسنجی با ضریب تاثیر ۰/۹۳ در رتبه اول و در اجرای آموزش با ضریب تاثیر ۰/۳۲ رتبه آخر قرار دارد. نتیجه این سوال از تحقیق نشان می دهد: ۱- وقتی سازمانی ارزش های اخلاقی نظیر حاکمیت شایسته‌سالاری و شایسته‌گزینی در سازمان و امر آموزش کارکنان جهت توانمندسازی و بهسازی آنان را وجهه همت خود قرار دهد و تصویری واضح از رسالت و ارزش هایش داشته باشد، دارای اساس محکمی برای تعالی بخشیدن به مدیریت خود و قرین ساختن آن با رسالت و ارزش های واقعی است (بلانچارد و اوکانر، ۸۲). ۲- نتایج حاضر چنین استنباط می گردد که ارزش های اخلاقی با سه زیرشاخص فرعی آن می‌تواند منجر به بهبود عملکرد ایزو ۱۰۰۱۵ آموزش در دانشگاه فرهنگیان شود. ۳) چنانچه هر سازمانی بخواهد شاخص های ۱۰۰۱۵ آموزش را در سازمان و یا اداره تحت سرپرستی خود اجرا و پیاده سازی نماید به ارزش های اخلاقی و شاخص های زیر مجموعه آن توجه و بصورت دوره‌ایی نسبت به پالایش، بازآفرینی، روزآمدی و کارآیی آن ارزشها متناسب با فلسفه و ماهیت وجودی آن سازمان اقدام نماید و با تمرکز بر آن ارزش ها آن چهار شاخص را برای نتایج مطلوب اجرا و پیاده سازی نماید. ۴- بنابراین ارزش های اخلاقی بعنوان ارزش های پایه زیر بنای مدیریت مبتنی بر ارزش هستند ولی باید به صورت متعارف در کنار سایر ارزش های کسب و کار به کار گرفته شوند. ۵- اینکه ارزش های اخلاقی مسیر دستیابی به اهداف را ترسیم می کنند، بنابراین هم در زمینه اتخاذ تصمیمات وهم دگرگونی و نیل به اهداف بویژه اهداف استراتژیک نقش بنیادی دارند. همچنین نتایج این سوال از تحقیق با این عنوان که ارزش اخلاقی بالاترین رتبه در نیازسنجی به دست آمده باشد یافت نشد. ولی با تحقیق مشابهی که توسط شریفیان و مصلی نژاد (۱۳۹۴) با عنوان ارزیابی سلسله مراتب ارزش ها و منابع تاثیر گذار بر باورهای داوطلبان

ورود به رشته تربیت بدنی انجام داده بودند همسو می باشد که به این نتیجه دست یافتند از بین شش ارزش مورد بررسی در این تحقیق، ارزش اخلاقی دارای بالاترین رتبه و ارزش سیاسی دارای پایین ترین رتبه بود و ارزش های اجتماعی، معنوی، اقتصادی و هنری به ترتیب در رتبه های دوم تا پنجم قرار گرفتند. نتایج این تحقیق با نتایج تحقیق روبین-ال-رسچک و سیگنیکا سین، دالگارد-پارک، چن، جانگ و دالگارد (۲۰۱۳)، دین و بوئن (۱۹۹۴) ایملیانی (۲۰۰۳) ایملیانی و ایملیانی (۲۰۱۳)، هلستن کلیفس (۲۰۰۰); لاکشم (۲۰۰۶)، لیکروکنویس (۲۰۱۲)، ساسیکودییونی (۱۹۹۷) والدمن و همکاران (۱۹۹۸)، دیزایراچ. وندان و همکاران (۲۰۱۷) نیز به طریقی مشابه و همسو است.

نتایج حاصل از دومین سوال تحقیق حاضر نشان می دهد که ارزش های اجتماعی بر شاخص های ایزو ۱۰۰۱۵ آموزش در دانشگاه فرهنگیان تاثیر مثبت و معنادار دارد با توجه به نتایج تحقیق برای متغیر ارزش های اجتماعی از ۳ مولفه فرعی) ۱- جدیت در انجام وظایف با تاکید بر جذابیت شغلی، تیم سازی و توجه مهارت های فردی، گروهی و سازمانی ۲- مدیریت اثر بخش تغییر (سازگاری و انطباق پذیری) ۳- برقراری روابط و مناسبات انسانی توأم با احترام متقابل و برخوردار از حمایت اجتماعی استفاده شده است. از نظر (خبرگان) در مولفه ارزش های اجتماعی با سه زیر شاخص عنوان شده، شاخص ارزش اجتماعی " برقراری روابط و مناسبات انسانی توأم با احترام متقابل و برخوردار از حمایت اجتماعی" با میانگین ۴/۱۹ و انحراف معیار ۰/۶۶ از اهمیت بیشتری نسبت به سایر زیر شاخص های ارزش های اجتماعی - برخوردار می باشد. به طور کلی از نظر خبرگان) در مولفه ارزش های اجتماعی طبق نتایج بدست آمده از شاخص طراحی و برنامه ریزی آموزش با ضریب تاثیر ۰/۹۹ بالاترین رتبه و در شاخص ارزشیابی آموزش با ضریب تاثیر ۰/۳۶ پائین ترین رتبه یا آخرین رتبه قرار دارد. از نتایج تحقیق - چنین استنباط می گردد: چنانچه دانشگاه بخواهد در طراحی و برنامه ریزی دوره های آموزشی که یکی از شاخص های ۱۰۰۱۵ آموزش می باشد گام بردارد باید اول در بهره گیری از شیوه های نوین و مؤثر آموزشی از قبیل آموزش های کارگاهی، آموزش های تعاملی و گروهی و همچنین استفاده از نرم افزارهای چند رسانه ای برای تسهیل در انتقال مطالب به فراگیران و اضافه بر آن در برنامه ریزی، سیاستگذاری خرد و کلان آموزشی و... تلاش کند. ۲- برای رفع نقاط ضعف نظام آموزش دانشجویان و اساتید در دانشگاه و تدوین برنامه آموزشی جامع برای ارائه انواع

آموزش‌های دانشی، بینشی و مهارتی ویژه مدیران و کارکنان برای پست‌های مختلف به ارزش‌های اجتماعی به خصوص شاخص‌های فرعی تأیید شده از زیرمجموعه آن برقراری روابط مفید و سازنده توأم با احترام متقابل و برخوردار از حمایت اجتماعی توجه ویژه نماید. بنابراین در شروع هزاره سوم، مهمترین ساز و کارهای دستیابی به ارزش‌های جدید، در تعاملات و مراودات محیطی و در نقاط مرزی سازمان هاست (یعنی ارزش‌های اجتماعی). سازمان‌هایی که به عنوان یک جامعه یا خانواده وابسته به یکدیگر عمل می‌نمایند (کردی، قدمی و آفتاب‌آذری، ۹۲). نتایج این سوال از تحقیق با تحقیقات داریاپور (۱۳۸۳) که بر ارزش‌های محیط زیست، امنیت برای خانواده، احترام به والدین و بزرگترها، استقلال و آرامش درونی پنج ارزش اجتماعی بودند که از نظر پاسخگویان اولویت بالایی داشتند. اولویت ارزشی جامعه مورد بررسی: سنت، امنیت، خیرخواهی، جهان‌گرایی، همنوایی، استقلال، موفقیت، قدرت، انگیزش و لذت نیز که بر ارزش‌های اجتماعی مدیریت ارزش می‌باشد مطابقت دارد. با تحقیقات دیزایراچ، وندان و همکاران (۲۰۱۷) نیز که نشان دادند رفتارهای رابطه‌گرای مثبت، احترام متقابل از ارزش‌های اجتماعی در کار برای رهبران ضعیف موثر اساسی و ضروری است همخوانی دارد که به شناسایی مؤلفه‌های ارزش‌های اجتماعی تأکید کرده بودند مطابقت و همسو می‌باشد.

نتایج حاصل از سومین سوال تحقیق حاضر نشان می‌دهد: ارزش‌های اقتصادی بر شاخص‌های ایزو ۱۰۰۱۵ آموزش در دانشگاه فرهنگیان تأثیر مثبت و معنادار دارد. با توجه به نتایج تحقیق برای متغیر ارزش‌های اقتصادی از ۳ متغیر آشکار (مؤلفه فرعی) با عبارات ۱- توسعه مزیت‌های رقابتی (سودآوری، کارآفرینی) ۲- تأکید بر تحقیق، پژوهش و تولید علم ۳- دسترسی فراگیر اطلاعاتی به دانش جدید و شبکه‌ای اقتصادی نوآوری استفاده شده است. از نظر (خبرگان) در مؤلفه ارزش‌های اقتصادی با سه زیر شاخص عنوان شده شاخص ارزش اقتصادی "تأکید بر تحقیق، پژوهش و تولید علم (دانایی محوری، اقتصاد مبتنی بر دانش)" با میانگین ۴/۳۳ و انحراف معیار ۰/۶۳ از اهمیت بیشتری نسبت به سایر زیر شاخص‌های ارزش‌های اقتصادی برخوردار می‌باشد. طبق نتایج بدست آمده به طور کلی ارزش اقتصادی - در شاخص طراحی و برنامه‌ریزی آموزشی با ضریب تأثیر ۰/۹۳ بالاترین رتبه و در شاخص - نیازسنجی با ضریب تأثیر ۰/۳۲ پایین‌ترین و یا آخرین رتبه قرار دارد. نتیجه این تحقیق نشان

می‌دهد: چنانچه دانشگاه بخواهد در طراحی و برنامه‌ریزی دوره های آموزشی که یکی از شاخص های ۱۰۰۱۵ آموزش می‌باشد گام بردارد. (۱)- باید در برنامه‌ریزی جامع به ملاحظات مالی؛ به منظور افزایش سرانه آموزشی اساتید، دانشجویان و مدیران متناسب با سرانه آموزشی سازمان های موفق داخلی و خارجی، در راستای شاخص های فرعی تأیید شده ارزش های اقتصادی (تحقیق و پژوهش، اقتصاد دانایی محور برای اجرای برتر طراحی و برنامه ریزی و سایر شاخص های ۱۰۰۱۵ آموزش در دانشگاه فرهنگیان توجه وافر نماید. نتایج حاصل از این سوال از تحقیق با تحقیقات برزوفرهی بوزنجانی، محمد ابراهیم سنجقی، محمد بازرگانی و محمد رضا سلطانی (۱۳۹۲) مطابقت دارد، که معتقدند هرسازمان در بعد فرهنگ تحول گرا بردانایی محوری تاکید دارند. همچنین نتایج حاصل از این سوال از تحقیق با تحقیق مایکل پورتر (۱۹۹۸) نیز که بر دسترسی فراگیر اطلاعاتی به دانش جدید از زیر مجموعه ارزش های اقتصادی است، همسو می باشد.

نتایج حاصل از چهارمین سوال تحقیق حاضر نشان می دهد: ارزش های سیاسی بر شاخص های ایزو ۱۰۰۱۵ آموزش در دانشگاه فرهنگیان تاثیر مثبت و معنادار دارد. با توجه به نتایج تحقیق برای متغیر ارزش های سیاسی از ۲ مؤلفه فرعی با عبارات ۱- توسعه مسیر پیشرفت و امنیت شغلی ۲- دارا بودن نفوذ، قدرت و شهرت در شغل استفاده شده است. به طور کلی از نظر (خبرگان) در مؤلفه ارزش های سیاسی با دو زیر شاخص عنوان شده، شاخص - ارزش سیاسی "دارا بودن نفوذ، قدرت و کسب شهرت در شغل"، با میانگین ۴/۱۸ و انحراف معیار ۰/۶۱ و واریانس ۰/۳۸ از اهمیت بیشتری نسبت به سایر زیرشاخص های ارزش های - سیاسی برخوردار می‌باشد. در تبیین نتایج این سؤال از تحقیق باید گفت دانشگاه فرهنگیان جهت مزیت رقابتی برتر با سایر دانشگاه های کشور باید به مؤلفه های ارزش سیاسی در امر طراحی و برنامه ریزی آموزشی نیز توجه داشته باشد و با نفوذ و قدرت برتر در ارائه خدمات فرهنگی با کیفیت درامیادگیری، تدریس و پژوهش گام بردارد و از مشارکت آحاد اندیشمندان استفاده نماید طبق نتایج بدست آمده بطور کلی ارزش سیاسی در شاخص طراحی و برنامه‌ریزی آموزشی با ضریب تاثیر ۰/۹۸ بالاترین رتبه و در شاخص نیازسنجی با ضریب تاثیر ۰/۳۵ پائین ترین یا آخرین رتبه قرار دارد. نتایج حاصل از این نوع سوال از تحقیق با تحقیقات ماجآرس لانجیک، کالادزیکووسنا زابکر (۲۰۱۷) که بر ارزش های ادراک شده از جمله اعتبار، شهرت و کیفیت ارتباطات شرکت ها و نتایج آن بر رضایتمندی و وفاداری مشتریان از ارزش

های سیاسی می باشد مطابقت دارد. نتایج این تحقیق با تحقیقات شواتز (۲۰۰۹) که بر قدرت، خود گردانی، تحقق پذیری، تحریک، جهانی سازی، خیرخواهی، انطباق پذیری، سنت و امنیت و غیره از ارزش های سیاسی تاکید دارد مطابقت می نماید. نتایج این تحقیق با تحقیقات هاوس و همکاران (۲۰۰۳) که بر ارزش هایی سیاسی عملکردگرایی، آینده نگری، قاطعیت، فاصله قدرت، توجه به انسان (نوع دوستی)، جمع گرایی درون گروهی، جمع گرایی بین گروهی، اجتناب از عدم اطمینان و برابری جنسیتی می باشد مطابقت دارد.

نتایج حاصل از پنجمین سوال تحقیق حاضر نشان می دهد: ارزش های مذهبی بر شاخص های ایزو ۱۰۰۱۵ آموزش در دانشگاه فرهنگیان تاثیر مثبت و معنادار دارد. با توجه به نتایج تحقیق برای متغیر ارزش های مذهبی از ۲ متغیر آشکار (گویه) ۱- نیل به اهداف و کمال گرایی ۲- امید آفرینی و نشاط انگیز بودن امور سازمانی استفاده شده است. به طور کلی از نظر (خبرگان) در مولفه ارزش های مذهبی با دو زیرشاخص عنوان شده، شاخص ارزش- مذهبی "امید آفرینی و نشاط برانگیز بودن امور سازمانی"، بامیانگین ۴/۱۲۰ و انحراف معیار ۰/۶۲ از اهمیت بیشتری نسبت به سایر زیر شاخص های ارزش های مذهبی برخوردار می باشد. - بطور کلی ارزش مذهبی در شاخص طراحی و برنامه ریزی آموزشی با ضریب تاثیر ۰/۹۶ بالاترین رتبه و در شاخص نیازسنجی ۰/۴۸ پایین ترین یا آخرین ترین رتبه قرار دارد. نتیجه این سوال از تحقیق نشان می دهد چنانچه سازمانی بخواهد در طراحی و برنامه ریزی دوره های آموزشی که یکی از شاخص های ۱۰۰۱۵ آموزش می باشد گام بردارد باید در محدودیت ها و الزامات ها (قوانین، خط مشی ها، زمان بندی برنامه، قابلیت دسترسی، انگیزش توانایی افراد به آموزش، پیمانکاران معتبر آموزش، روش های آموزش بالقوه جهت تأمین نیازهای آموزشی، دوره ها و کارگاه ها در داخل و بیرون دانشگاه؛ کارآموزی ها؛ تربیت و مشاوره در حین کار؛ خودآموزی) به ارزش های مذهبی و شاخص های زیر مجموعه آن (امید آفرینی و نشاط برانگیز بودن امور سازمانی توجه وافر نشان دهد و سیاست گذاری و برنامه ریزی با توجه به ارزش های مذهبی و مکتبی بودن را سرلوحه کار خود قرار دهد. نتایج این سؤال از تحقیق با تحقیق مدل فرهنگی ساشکین (۱۹۹۳) نیز که بر تعالی گرایی و امید آفرینی تاکید دارند، مطابقت دارد. تحقیق نوربالا و همکاران (۱۳۸۶) تحقیقی انجام دادند نیز مطابقت دارد که نتایج نشان داد ارزش های دینی و اجتماعی در تمام مراحل تحقیق اولویت های اول و دوم به شمار می روند و ارزش هنری یا زیبایی آخرین سنخ ارزشی دانشجویان است. مقایسه ارزش های دانشجویان نشان داد که با

وجود کاهش ارزش های مذهبی، نظری و اغلب ارزش سیاسی در سال دوم مطالعات، همواره ارزش مذهبی بعنوان ارزش برتر دانشجویان است.

نتایج حاصل از ششمین سؤال تحقیق حاضر نشان می دهد: ارزش های زیبایی بر شاخص های ایزو ۱۰۰۱۵ آموزش در دانشگاه فرهنگیان تاثیر مثبت و معنادار دارد. با توجه به نتایج تحقیق برای متغیر ارزش های زیبایی از ۳ متغیر آشکار (مؤلفه) با عبارات ۱- روابط منطقی و هدفمند بین مشاغل، (استانداردهای رسمی) ۲- توانمندی فرهنگی در هماهنگی ارزش ها و باورها ۳- برخورداری از شبکه اطلاعاتی هوشمند و دقیق در کنترل و نظارت در انجام کار استفاده شده است. به طور کلی از نظر (خبرگان) در مؤلفه ارزش های زیبایی با سه زیر شاخص عنوان شده، شاخص ارزش زیبایی " برخورداری از شبکه اطلاعاتی هوشمند و دقیق در کنترل و نظارت در انجام کار"، با میانگین ۴/۳۹۰ و انحراف معیار ۰/۶۳۸ از اهمیت بیشتری نسبت به سایر زیر شاخص های ارزش های زیبایی برخوردار می باشد. طبق نتایج بدست آمده بطور کلی ارزش زیبایی در شاخص فراهم آوردن آموزش یا اجرای آموزش با ضریب تاثیر ۰/۶۰ بالاترین رتبه و در شاخص نیازسنجی با ضریب تاثیر ۰/۳۱ پایین ترین یا آخرین تاثیر رتبه قرار دارد. نتیجه این سوال از تحقیق نشان می دهد چنانچه دانشگاه بخواهد در شاخص فراهم آوردن آموزش و مؤلفه های زیر مجموعه آن که یکی از شاخص های ۱۰۰۱۵ آموزش می باشد، گام بردارد باید در اطلاع رسانی و ارایه تبلیغات برای ایجاد نگرش های مثبت، تغییر در عملکرد حرفه ای اساتید، دانشجویان و کارکنان از طریق برگزاری دوره ها به طور مؤثر، تغییر در بازده و محصول براساس نتایج دوره ها و به طور کلی به پشتیبانی قبل از آموزش (توجیه پیمانکار آموزشی از طریق ارایه اطلاعات مناسب؛ توجیه یادگیرنده در مورد ماهیت آموزش و مواردی از فاصله ها که هدف در جهت رفع آنهاست و ایجاد ارتباط بین مدرس و یادگیرنده اقدام مؤثر نماید.

از نگاهی دیگر: ابعاد ارزشی اثرگذار بر مؤلفه نیازسنجی: اول ارزش اخلاقی، دوم ارزش اجتماعی، سوم ارزش مذهبی، چهارم ارزش سیاسی، پنجم ارزش اقتصادی و ششم ارزش زیبایی قرار دارند. در ابعاد ارزشی اثرگذار بر مؤلفه طراحی و برنامه ریزی آموزشی: اولویت ابعاد ارزشی: اول ارزش اجتماعی، دوم ارزش سیاسی، سوم ارزش مذهبی، چهارم ارزش اقتصادی، پنجم ارزش اخلاقی و ششم ارزش زیبایی قرار دارند. در ابعاد ارزشی اثرگذار بر مؤلفه اجرای آموزشی: اولویت ابعاد ارزشی: اول ارزش سیاسی، دوم ارزش اقتصادی، سوم

ارزش مذهبی، چهارم ارزش زیبایی، پنجم ارزش اجتماعی و ششم ارزش اخلاقی قرار دارند. در ابعاد ارزشی اثرگذار بر مؤلفه ارزیابی آموزشی: اولویت ابعاد ارزشی: اول ارزش زیبایی، دوم ارزش اخلاقی، سوم ارزش مذهبی، چهارم ارزش سیاسی، پنجم ارزش اقتصادی و ششم ارزش اجتماعی قرار دارند. بنابراین در مؤلفه نیازسنجی شاخص ارزش اخلاقی، در مؤلفه طراحی و برنامه ریزی آموزشی، شاخص ارزش اجتماعی، در مؤلفه فراهم آوردن آموزش شاخص ارزش سیاسی، در مؤلفه ارزشیابی نتایج آموزش شاخص ارزش زیبایی به ترتیب چهار شاخص ارزشی برتر در مدل طراحی شده قرار گرفتند. در پایان انتظار می رود با تحقیق آمیخته - اکتشافی طراحی الگوی مدیریت بر پایه ارزش‌ها که یک روش ترکیبی با رویکرد زمینه‌ای به ویژه مناسب برای تئوری سازی می باشد. تدریجاً این الگوبه شکل چارچوبی کلان برای بازآفرینی دوباره و مستمر فرهنگ سازمانی در دانشگاه فرهنگیان درآید و به وسیله این فرهنگ نو، تعهد جمعی برای نوآوری علمی و کاربردی را برای همه سازمان های آموزشی کشور به وجود آورد. لذا شناسایی ابعاد و مولفه های ارزشی مدیریت ارزش و تاثیر آن بر شاخص های استاندارد ۱۰۱۵ و اجرای آن در گام های دوم و سوم پس از انجام این پژوهش گسترده با کاربردهای فراوان مدیریتی در دانشگاه فرهنگیان بسیار حیاتی و مهم است.

پیشنهادات تحقیق

۱- در تدوین و تالیف شاخص های ارزش ها به عنوان یک نمونه دیگر در سازمان های آموزشی فرهنگی اقدام و استفاده شود. ۲- پیشنهاد می شود برای طراحی و پیاده سازی ارزش های محوری دانشگاه ها در فعالیت ها و برنامه های دوره ای سالانه میزان دقت و توجه دانشگاه، کارکنان و مدیران در تنظیم اهداف، برنامه ها و تحقق بیانیه های ارزش های دانشگاه فرهنگیان مورد بررسی قرار گیرد. ۳- جهت آشنایی کامل کارکنان دانشگاه با روش شناسی صحیح مدیریت ارزش به ویژه افرادی که بناست در فرایند مدیریت ارزش نقش ایفاء نمایند پیشنهاد می گردد که با دعوت از اساتید خبره و کارآموده در این حوزه و برگزاری کلاس ها و کارگاه های- آموزشی، بستر آشنایی حرفه ایی با مقوله مدیریت ارزش را فراهم نمایند.

منابع و ماخذ

- استیسی، رالف دی (۱۳۸۲). مدیریت برناشناخته ها، ترجمه محسن قدمی و مسعود نیازمند، تهران: انتشارات موسسه آموزش عالی پژوهش و برنامه ریزی.
- استراوس، انسلم و کوربین جولیت (۱۳۹۰). اصول روش تحقیق کیفی. ترجمه بیوک محمدی، تهران پژوهشگاه علوم انسانی مطالعات فرهنگی
- الوانی، سید مهدی و حسن دانایی فرد (۱۳۹۱). گفتارهایی در فلسفه تئوری های سازمان دولتی، تهران، اشراقی صفار.
- بلانچارد، کن و اوکانر، مایکل (۱۳۸۱). مدیریت / ز راه ارزش ها، ترجمه حمیدرضا فرتوک زاده، تهران: انتشارات فرا
- پورکریمی، جواد، هماینی دمیرچی، امین، قارلقی، سجاد، کرمی، محمد رضا (۱۳۹۷). اثر میانجی یادگیری سازمانی بر رابطه بین مهندسی مجدد و عملکرد سازمانی (مورد: کارکنان دانشگاه تهران). فصلنامه علمی-پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، سال نهم، شماره ۴، زمستان ۹۷، پیاپی ۳۶، صفحه ۲۶۳-۲۸۵
- حیدری، مریم و سیدحامد فیض جوادیان (۱۳۹۵). نقش مدیریت ارزش در سازمانهای آموزشی، کنفرانس جامع علوم مدیریت و حسابداری، تهران، دبیرخانه کنفرانس جامع علوم مدیریت و حسابداری،
- حاجی پور، بهمن، خصاف مفرد، حسین، حسینی کشکوئیه، سید محمود و خورشیدی، غلامحسین (۱۳۹۸). چارچوبی برای راهبرد نظامند نو آوری: مطالعه موردی: گیاهان دارویی و معطر در ایران. فصلنامه علوم مدیریت ایران، سال سیزدهم، شماره ۵۱، پائیز ۹۷، صفحه ۱-۳۰
- حسین زاده، وحید صداقت آهنگری، حسینی سید حمید خداداد، اسدالله، کرد نائیج، لولا آور منصوره (۱۳۹۷). طراحی و تبیین مدل وفاداری مشتریان در محیط چند فرهنگی. فصلنامه علوم مدیریت ایران، سال سیزدهم، شماره ۵۱، پائیز ۹۷، صفحه ۵۰-۳۱
- حیاتی، منوچهر، اصغر مشبکی، عباس خورشیدی و مهدی مرتضوی (۱۳۹۷). تعامل با ذینفعان راهبردی از طریق مدل تعاملی. مجله مدیریت توسعه و تحول ۳۳
- حق شناس گرگابی، محمد، حیدری، علی حسینی، محمد علی شاه (۱۳۹۶). شناسایی ابعاد مدل های ذهنی تصمیم گیران استراتژیک در نهادهای حاکمیتی، مورد مطالعه نمایندگان شورای اسلامی، فصلنامه علوم مدیریت ایران، سال دوازدهم، شماره ۴۸، زمستان ۹۶، صفحه ۱۱۳-۱۴۱

- خدایاری زرنق، رحیم؛ عباسی، محمود؛ عربلو، جلال؛ نبصری، خورشید؛ تورانی، سوگند و اسماعیلی انور (۱۳۹۲). بررسی وضعیت ارزش‌های اخلاقی در بیمارستان: یک مطالعه پیمایشی در بیمارستان‌های آموزشی - درمانی شهر تهران. فصلنامه اخلاق زیستی، سال سوم، شماره دهم، زمستان ۹۲. صص ۸۷-۱۰۷
- دانایی فرد، حسن و عزیززاده ثانی، محسن (۱۳۸۹). مدیریت دولتی نوین (پژوهش انتقادی). تهران: موسسه کتاب مهربان
- دهکردی، علی مبینی و آرزو ربانی (۱۳۹۱). مدیریت راهبردی مبتنی بر ارزش در سطح سازمان. فصلنامه مجلس و راهبرد، سال نوزدهم، شماره هفتاد، تابستان ۱۳۹۱/ص ۴-۶.
- داریاپور (۱۳۸۲). بررسی ساختار ارزشی و اولویت ارزشی شهروندان. پایان نامه کارشناسی ارشد، تهران: دانشگاه تهران.
- شاه طهماسبی، اسماعیل، حاجی زاده، سپیده (۱۳۹۶). تاثیر ویژگی‌های شخصیتی و سرمایه‌های اجتماعی مدیران عامل کارگزاری‌های بورس، بر عملکرد بنگاهها. فصلنامه علوم مدیریت ایران، سال دوازدهم، شماره ۴۶، تابستان ۱۳۹۶، صفحه ۱۵۳-۱۳۷
- شریفیان، اسماعیل مصلی نژاد محمد علی (۱۳۹۴). ارزیابی سلسله مراتب ارزشها و منابع تاثیر گذار بر باورهای داوطلبان ورود به رشته تربیت بدنی. مدیریت ورزشی دوره هفتم، شماره ۵ صص: ۶۵۵-۶۳۷.
- صباغیان، زهرا و سهیلا اکبری (۱۳۹۴). آموزش جامع سازمانی، سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاهها (سمت)، مرکز تحقیق و توسعه علوم انسانی، تهران.
- عزیزی نژاد، بهاره (۱۳۹۷). بررسی تاثیر رهبری همنوا بر عملکرد سازمانی از طریق نقش توانمند سازی تیمی در بین مدیران و کارکنان دانشگاه پیام نور، فصلنامه علمی - پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، سال نهم، شماره ۴، زمستان ۹۷، پیاپی ۳۶، صفحه ۴۶-۲۷
- فرهی بوزنجانی، برزو، سنجدی، محمد ابراهیم، بازرگانی، محمد، سلطانی محمد رضا. طراحی و تبیین مدل شناخت، سنجش و مدیریت فرهنگ سازمانی مورد مطالعه: (۱۳۹۲) یکی از نهادهای انقلاب اسلامی. فصلنامه راهبرد فرهنگ، بهار ۹۲، دوره ۶، شماره ۲۱، صفحه ۱۳۸-۱۱۳
- قدمی، محسن، حسین مظفر و عیسی کشاورز (۱۳۹۱). طراحی الگوی مدیریت پوشش از نظر مدیریت ارزش. مجله مدیریت فرهنگی، سال ششم، شماره هجدهم، زمستان ۱۳۹۱، صفحه ۲۰-۱
- کارئیابیس، الیاس. جی، مانلیو دلگی و دایس و ماریاپروتا (۲۰۱۲). مدیریت دانایی میان -

فرهنگی، مترجم محسن قدمی و مسعود نیازمند، انتشارات موسسه آموزش-
عالی پژوهش و برنامه ریزی. تهران .

منوریان، عباس (۱۳۸۳) مدیریت ارزش دولتی . سایت جهاد دانشگاهی

- Allport, G. W., Vernon, P. E. and Lindzey, G. (1970). *Study of Value*. Boston; Houghton Mifflin. [p:202-206].
- Blanchard, Ken and Michael O'Connor (2003). *Managing Values, translated by Hamid Reza Faratokzadeh*, Tehran, Faraz Publishing.
- Baker, I., Peterson, A., Brown, G., McAlpine, C., (2012). *Local government response to the impacts of climate change: an evaluation of local climate adaptation plans*. *Landsc. Urban Plan.* 107, 127-136.
- Chen, K.C.W., Chen, Z., Wei, K.C.J., (2011). *Agency costs of free cash flow and the effect of shareholder rights on the implied cost of equity capital*. *J. Financial Quant Anal.* 46, 171-207
- Desiree H., van Dun, Jeff N. Hicks & Celeste P.M. Wilderom (2017). *Values and behaviors of effective lean managers: Mixed-method exploratory research*. *European Management Journal* 35, 174-186. journal homepage: www.elsevier.com/locate/emj
- Dahlgaard-Park, S.M., Chen, C., Jang, J., & Dahlgaard, J.J. (2013). *Diagnosing and prognosticating the quality movement: a review of the 25 years quality literature (1987-2011)*. *Total Quality Management & Business Excellence*, 24, 1e18
- Dean, J.W.J., & Bowen, D.E. (1994). *Management theory and total quality: improving research and practice through theory development*. *Academy of Management Review*, 19, 392-418.
- Dariyapur (2003). *Investigating the Value Structure and Priority of Value of Citizens*. *Master's Degree, Tehran: Tehran University*,
- Dehkordi, Ali Mobini, and Arzou Rabbani (2012). *Strategic management based on value at the organization level*. *Majles and Strategic Plan, Nineteenth, Seventy, Summer 2012 / p. 4-6*
- Denison, D. R. (1995). *Corporate Culture and Organizational Effectiveness*, John Wiley, N.Y. USA.
- Emiliani, M.L. (2003). *Linking leaders' beliefs to their behaviors and competencies*. *Management Decision*, 41, 893-910
- Ehlen, C., Klink, M., Stoffers, J., Boshuizen, H. (2017), "The Co-Creation Wheel: A four-dimensional model of collaborative, inter-organizational innovation", *European Journal of Training and Development*, Vol. 41, Issue 7, 628-646.

- Emiliani, M.L., & Emiliani, M. (2013). *Music as a framework to better understand leadership*. Leadership & Organization Development Journal, 34, 407e426.
- Farahani, M. (2006). *Value-based Management. Tadbir's Tangible Schedule*, 175. -aamarzadeh Gholamreza and Majid Jahangir Fard (2009) Designing a Value Management Model in Government Organizations. Indexed on the website of Jihad University.
- FakharShahzad, Guo Yi Xiu & Muhammad Shahbaz, (2017). Organizational culture and innovation performance in Pakistan's software industry. Technology in Society 51 (2017) 66e73, journal homepage: www.elsevier.com/locate/techsoc.
- Ferguson, R., Rentzler, J., Yu, S., (2005), Does economic value added (EVA) improve stock performance or profitability? J. Appl. Finance 15, 101–113.
- Hellsten, U., & Klefsjö, B. (2000). *TQM as a management system consisting of values, techniques and tools*. The TQM Magazine, 12, 238e244.
- Hicks, J.N., Nair, P. & Wilderom, C. P. M. (2009). *What if we shifted the basis of consulting from knowledge to knowing?* Management Learning, 40, 289e310.
- Hogan, C.E., Lewis, C.M., (2005). *Long-run investment decisions, operating performance and shareholder value creation of firms adopting compensation plans based on economic profits*. J. Financial Quant. Anal. 4, 721–745
- Ittner, C.D., Larcker, D.F., Randall, T. (2003) *Performance implications of strategic performance measurement in financial services firms*. Account. Organ. Soc. 28, 715–741.
- Gadot, Eran Vigoda (2006). Leadership style, organizational politics, and employees' performance: An empirical examination of two competing models, Personnel Review Vol. 36 No. 5, 2007 pp. 661-683 www.emeraldinsight.com/0048-3486.htm.
- Ghademi, M., Hossein, M. and Issa K, (2012) Designing Islamic-Iranian Islamic Pattern Management from Value Management Perspective. Journal of Cultural Management. Sixth, No. 18, Winter 2012 / p. 4
- Karlsson, M., van Oort, B., Romstad, B., (2015). *What we have lost and cannot become: societal outcomes of coastal erosion in southern Belize*. Ecol. Soc. 20, 4. <http://dx.doi.org/10.5751/ES-07050-200104>.
- Kaplan, R. S., & Norton, D. (1997). *Translating strategy into action: The balanced scorecard*. Boston, MA: HBS Press
- Lakshman, C. (2006). *A theory of leadership for quality: lessons from TQM for leadership theory*. Total Quality Management & Business Excellence, 17, 41e60.

- Liker, J.K., & Convis, G.L. (2012). *The Toyota way to lean leadership: Achieving and sustaining excellence through leadership development*. New York, NY: McGraw-Hill
- Lueg, R., Schäffer, U. (2010). *Assessing empirical research on value-based management: guide lines for improved hypothesis testing*. J. Betriebswirtschaft 60, 1–47.
- Leiter, M.P., Laschinger, H.K.S., Day, A., & Gilin Oore, D. (2011). *The impact of civility interventions on employee social behavior, distress, and attitudes*. Journal of Applied Psychology, Vol 96, No, 6, pp 1258-1274
- Larsson, J., & Vinberg, S. (2010). *Leadership behaviour in successful organisations: universal or situation-dependent?*. Total Quality Management & Business Excellence, 21, 317e334
- Malmi, T., Ikaheimo, S., (2003). *Value Based Management practices – some evidence from the field*. Management Accounting Research 14, 235–254.
- Malmi, T., Granlund, M., (2009). *In search of management accounting theory*. Eur. Account. Rev. 18, 597–620 .
- Millsbaugh, J., Kent, A. (2016), "Co-creation and the development of SME designer fashion enterprises", Journal of Fashion Marketing and Management, Vol.20, Issue3, 322-338.
- Merz, M.A., Zarantonell, L., Grappi, S. (2018), "How valuable are your customers in the brand value co-creation process? The development of a Customer Co-Creation Value (CCCV) scale", Journal of Business Research, No. 82, 79–89 135–153.
- Maja Arslanagic., Kalajdzica & Vesna Zabkar (2017). *Is perceived value more than value for oney in professional business services?* Journal homepage: Industrial Marketing Management 65, 47–58., www.elsevier.com/locate/indmarman.
- Memarzadeh Gholamreza and Majid Jahangir Fard (2009) *Design of Value Management Model in Government Organizations*. Indexed on the website of Jihad
- Michael Burkerta & Rainer Luegb (2013). *Differences in the sophistication of Value-based Management – The role of top executives*. Management Accounting Research 24 (2013) 3– 22, journal homepage : www.elsevier.com/locate/mar.
- Rapp, M.S., Schellong, D., Schmidt, M., Wolff, M., (2011). *Considering the shareholder perspective : value-based management systems and stock market performance*. Rev. Manage. Sci. 5, 171–194.
- Robyn L. Raschke & Sagnika Sen (2013). *A value-based approach to the ex-ante evaluation of IT enabled business process improvement projects*. Information &

- Management* 50(2013)446–456, journal homepage: www.elsevier.com/locate/im
- Richard Vidgen, Sarah Shaw & David B. Grant(2017). *Management challenges in creating value from business analytics.*, *European Journal of Operational Research* 261 (2017) 626–639, journal homepage: www.elsevier.com/locate/ejor
 - Rajai Pour, S. Wesmire L. (2010) *Investigating the Relationship between Organizational Culture and Management Components Based on Organizational Value. Scientific-Research Approach New Approach in Educational Management*. First Year, No. 4, Winter 2010 / p. 125-148
 - Sebastian Firk, Sebastian Schrapp & Michael Wolff ,(2016). *Drivers of value creation. The role of value-based management and underlying institution.* *Management Accounting Research* 33 (2016) 42–60, *Management Accounting Research* journal homepage: www.elsevier.com/locate/mar
 - Sónia Pedro Sebastião, Giovana Zulato & Alice Donat Trindade(2017), *Internal communication and organisational culture: The management interplay in the view of the Portuguese communication consultant*, *Public Relations Review*(2017)863–871 ,journal homepage: www.elsevier.com/locate/pubrev
 - Teles, Alisson R, Orlando Righesso, Maria Carolina R. Gullo, Zohar Ghogawala & Asdrubal Falavigna(2017). *Perspective of Value-Based Management of Spinal Disorders in Brazil*. *Journal homepage: www.Worldneurosurger.org*
 - Tatiana Potkanova & Maria Durisova(2017) *Specificities identification of value management of companies providing transport service*, *TRANSCOM 2017: International scientific conference on sustainable, modern and safe transport*, *Procedia Engineering* 192 (2017) 725 – 730.
 - Tomasz S, Peggy Z. wolinska(2018). *Using Values Management for Shifting Companies to Circular Economy; 25th CIRP Life Cycle Engineering (LCE) Conference*, 30 April – 2 May 2018, Copenhagen, Denmark
 - Van Dun, D.H., & Wilderom, C.P.M.(2015). *Governing highly performing lean team behaviors: a mixed-methods longitudinal study*. In J. Humphreys (Ed.), *Proceedings of the seventy-fifth annual meeting of the academy of management*. Vancouver, Canada
 - Vidgen, R.,(2014). *Creating business value from big data and business analytics: Organizational, managerial and human resource implications*. Project Report for, nmode (New Economic Models in the Digital Economy). http://www.nemode.ac.uk/?page_id=1062

- Wolf, J., Alice, I., Bell, T., (2013). *Values, climate change, and implications for adaptation: evidence from two communities in Labrador, Canada*. Global Environ. Change 23, 548–562.
- <http://dx.doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2012.11.007>.
- Warrick, D.D., Milliman, J.F., & Ferguson, J.M. (2016). *Building high performance cultures*. Organizational Dynamics, 45(1), 64—70.
- Yuri Seo & Hongzhi Gao (2015), *Towards a value-based perspective of consumer multicultural orientation*. *European Management Journal* 33 (2015) 30–36, journal homepage: www.elsevier.com/locate/emj
- Yukl, G. (2008). *How leaders influence organizational effectiveness*. The Leadership Quarterly, Vol 19, pp 708–722.

طراحی، اجرا و ارزشیابی بازی آموزشی برای مبحث جدول تناوبی در

درس شیمی پایه ی دهم^۱

بهرام صالح صدق پور^۲، علیرضا کرمی گزافی^۳، شیما ذبیحی فر^۴

چکیده

هدف از این پژوهش ساخت بازی آموزشی موبایلی براساس نظریه های یادگیری، برای مبحث جدول تناوبی و میزان تأثیری گذاری این روش بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در درس شیمی پایه ی دهم دبیرستان بود. جامعه آماری این پژوهش شامل، کلیه دانش آموزان دختر محصل در رشته های ریاضی و تجربی پایه ی دهم دبیرستان شهرستان ری در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۹، بود. برای انتخاب نمونه از روش نمونه گیری خوشه ای چندمرحله ای استفاده شد دو گروه ریاضی و تجربی در هرکدام از این مدارس بودند، بصورت تصادفی یک مدرسه بعنوان گروه کنترل و مدرسه ی دیگر به عنوان گروه آزمایش در نظر گرفته شد. دو گروه ۲۰ نفره تشکیل شد، در یک گروه بازی آموزشی طراحی شده (سکه ۷۹)، به آن ها ارائه شد و برای گروه دیگر جلسات پرسش و پاسخ بصورت آنلاین انجام گرفت و در نهایت به علت ریزش آزمودنی ۳۹ نفر در ده جلسه مورد آزمایش قرارگرفتند. در این پژوهش جهت بررسی داده های آماری از آزمون تی همبسته و برای تحلیل کنترل اثر پیش آزمون بر پس آزمون سکه ۷۹ از آزمون ANOVA یک متغیره استفاده شده است، و از نرم افزار SPSS جهت تجزیه و تحلیل داده های آماری بکارگرفته شد. نتایج اثربخشی بازی (سکه ۷۹) را بیشتر از گروه کنترل نشان داد و اثربخشی این بازی را تایید می کند.

واژگان کلیدی: شیمی، بازی آموزشی، پیشرفت تحصیلی، جدول تناوبی.

^۱ تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۹/۱۲/۲۳ - تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۰/۱/۲۵

^۲ عضو هیئت علمی و دانشیار دانشگاه تربیت دبیر شهیدرجایی، تهران، ایران. Bahram.saleh@gmail.com

^۳ عضو هیئت علمی و دانشیار دانشگاه تربیت دبیر شهیدرجایی، تهران، ایران

^۴ کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی

۱- مقدمه

مطالعه جدول تناوبی عناصر و شناخت عناصر و خواص آن ها و یادگیری روابط نظام مند موجود در جدول تناوبی از اهداف برنامه درسی شیمی دوره متوسطه می باشد ، توجه به محتوای آموزشی ، نحوه ی یادگیری و آموزش این مبحث ، جهت تحقق این اهداف امری ضروری است. (ناطق و یارمحمدیان، ۱۳۸۷) از طرفی ، عوامل موثر بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان همیشه در نظر محققین و دست اندر کاران تعلیم و تربیت بسیار مهم بوده و پیشرفت تحصیلی حکایت از یادگیری مستمر و رو به رشد دانش آموزان در سال های تحصیلی دارد. بدیهی است نهاد آموزش و پرورش بدون رشد آموزشی دچار رکود و عقب ماندگی خواهد شد و رشد و ترقی سایر دستگاههای دولتی و غیر دولتی را کند خواهد کرد(هاشمی، ۱۳۸۶). برای ملموس بودن تدریس که در زندگی کاربرد داشته باشد ، آموزش فناوری اطلاعات و ارتباطات نیز پیشنهاد شده است . تلفیق آموزش و فناوری اطلاعات و ارتباطات می تواند توجه مخاطب را جلب کند و در آن ها ایجاد انگیز کند همچنین آن هارا برای رشد و تقویت راهبردهای حل مسئله تشویق کند و با ایجاد مدل ها و تصویرهای ذهنی به مفهوم سازی آن ها کمک کند .همچنین شیوه ی بهتری برای ثبت پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در اختیار می گذارد.زحمت و بار کارهای اجرایی معلمان را کاهش می دهد ، ابزار و بستری برای برقراری با معلمان دیگر و بررسی مشکلات و مسائل مشترک است .(الدنو و تیلور، ۱۳۸۹)

یادگیری مبتنی بر بازی از جمله روش هایی است که می تواند به تسهیل و بهبود اجرای فرآیند های مدیریت دانش کمک نماید.یک بازی می تواند واسطه ای موثر در انتقال و به اشتراک گذاری دانش باشد (ولایتی، ۱۳۸۹) . بازی ها می توانند مسائل سخت و پیچیده را در محیطی ساده به افراد یاد دهند. در یادگیری مبتنی بر بازی لازم نیست یادگیرنده تشخیص دهد چیزی آموخته است ، زمانی که شرایط مشابه در دنیای واقعی برای وی رخ می دهد ، مهارت های مکنون وی به کمک می آیند و همچنین فرایند انتقال یادگیری با استفاده از این شیوه آموزشی ، می تواند تسهیل گردد (ولایتی، ۱۳۸۹) باتوجه به موارد فوق درمورد بازی و فناوری اطلاعات ، استفاده از بازی های رایانه ای در آموزش ، گرایشی است که رشد روزافزونی را از خود نشان می دهد ویژگی های انگیزشی و درگیر سازی بازی های رایانه ای آموزشی به طور گسترده در ادبیات بازی های آموزشی مورد توجه قرار گرفته است (ولایتی، ۱۳۸۹). بنابراین این طراحی بازی درخور دانش آموزان بطور خاص در درس شیمی انجام شد .

روانشناسان بر اهمیت بازی تاکید دارند. این جمله نشان دهنده ی این نکته است که می توان توسط برنامه ریزی های علمی و تخصصی با استفاده از عامل بازی های آموزشی تاثیرات

شگرف در فرایند یادگیری خصوصاً در دوره ی ابتدایی ایجاد کرد. اما از طرفی نوع بازی ارائه شده و میزان چگونگی تاثیر آن که در دوره ی دبستان بر روی توانایی ذهنی، ادراکی و روانه تجربه پذیری کودکان نقش اساسی بازی می کند و دارای اهمیت خاصی است. معطوف نمودن توجه برنامه ریزان آموزشی و مدیران به کمیت و کیفیت بازی از طریق استفاده از روش های پویا و خلاق در جهت پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، استفاده ی بهینه از آنها جهت انتخاب بازی، سوق دادن بازی ها به سوی اهداف آموزشی و به طور کلی ایجاد یک تفکر صحیح در اهمیت دادن به بازی به عنوان یک نیاز در دوران کودکی و عاملی که به رفتار شدت و جهت می بخشد و در حفظ تداوم آن به یادگیرنده کمک می کند و بازی را وسیله ای برای سازندگی کودک می دانند. او از طریق بازی یاد می گیرد، ابداع می کند، تجربه می کند. کودک از راه بازی می تواند به استعدادها، توانایی ها، خواست هاء ضعف ها و نکات مثبت و منفی خود پی ببرد و لذا با شناخت ویژگی های خود ساخت شخصیتی خود را تحکیم بخشد. (مهجور، ۱۳۸۳). ویژگی های خاص بازی و فواید گوناگون آن در رشد همه جانبه توانایی ذهنی، جسمانی، شخصیتی و اجتماعی کودک باعث شد تا توجه بسیاری از دست اندرکاران تعلیم و تربیت به چگونگی نقش بازی در امر آموزش معطوف شود. برخی از مریبان استفاده از وسایل بازی را به عنوان عمده ترین وسیله ی آموزش کودک برای یادگیری مورد تاکید قرار داده اند (عسگری و انگجی، ۱۳۸۵). بازی آموزشی یک فعالیت برنامه ریزی شده، رقابتی و دارای اهداف مشخص است. بازی آموزشی مجموعه ای از نقش ها و طرح ها است که در شرایط ویژه ای انجام می شود، مطالب درسی که ممکن است در بعضی شرایط خسته کننده و کسالت بار شوند. همچنین تمارینی برای کودکانی که با کندی یاد می گیرند با کسانی که دچار فقر انگیزه هستند، بسیار حیاتی است. لولان (۲۰۰۵) استفاده ی جدیدی از بازی ها را به دلیل تغییر سبک های یادگیری دانش آموزان ارائه و اظهار می کند که بازی یک وسیله ی مفید و قدرتمند برای یادگیری است و اگر آموزش چرخشی باشد، هرگاه بازی، به عنوان وسیله ای، جهت کسب لذت و انجام فعالیت از طرف کودک و به قصد فراهم آوردن امکاناتی، در جهت تعامل با محیط انجام گیرد به آن بازی آموزشی میگوییم بازی های آموزشی به قصد آموزش های خاص، باید از پیش طرحریزی شود (جنتری و همکاران، ۱۹۱۳، ترجمه ی انگجی، ۱۳۸۵).

سایر پژوهش ها نیز به بررسی عوامل مؤثر بر انگیزش و پیشرفت تحصیلی و تاثیر بازی بر آموزش پرداخته اند. نتایج تحقیقی توسط کلین و فرینج (۱۳۹۱) نشان داد بازی های آموزشی به طور معنی داری بر چهار مؤلفه ی انگیزشی (توجه، ارتباط، اعتماد و رضایت) تأثیر

داشت. بازی های آموزشی می توانند یادگیری دانش آموزان را تسهیل کنند و موجب مشارکت فعال دانش آموزان در کلاس درس شوند فرانکلین، پیت و لوئیس بازی ها شیوه ای جذاب برای یادگیری هستند، فضایی امن و بی خطر فراهم می کنند تا یادگیرندگان بدون ترس از شکست در دنیایی شبیه دنیای واقعی خطا کنند و تصمیم بگیرند. از سوی دیگر بازی ها می تواند بازی کننده را با چالش های متنوع روبرو کرده و مسیر پیشرفت یادگیرنده را برای وی قابل لمس نمایند. آنچه بازی ها را به چنین ابزار قدرتمندی برای آموزش تبدیل کرده این است که بازی ها با جدیدترین اصول اثبات شده در حوزه ی اثربخشی یادگیری تطابق دارند (ولایتی، ۱۳۹۱). در حال حاضر دانش آموزان با مشکلات یادگیری و فقدان انگیزش تحصیلی مواجه هستند و به کارگیری بازی های آموزشی می تواند فقدان انگیزه و اشتیاق کودکان را حذف یا مسیر پیشرفت یادگیرنده را برای وی قابل لمس نمایند. آنچه بازی ها را به چنین ابزار قدرتمندی برای آموزش تبدیل کرده این است که بازی ها با جدیدترین اصول اثبات شده در حوزه ی اثربخشی یادگیری تطابق دارند (ولایتی، ۱۳۹۱). در حال حاضر دانش آموزان با مشکلات یادگیری و فقدان انگیزش تحصیلی مواجه هستند و به کارگیری بازی های آموزشی می تواند فقدان انگیزه و اشتیاق کودکان را حذف یا کم رنگ کند. در ایجاد انگیزش بازی ها، مریبان زیادی اظهار داشته اند که بازی ها برای افزایش عملکرد دانش آموزان مؤثرند، زیرا که دانش آموزان را در فرایند یادگیری بیشتر فعال می کنند (کلین، ۲۰۰۵، به نقل از خزانی و جمیلیان، ۱۳۹۲). در بررسی توسط دباغ زاده (۱۳۸۹) نشان داده شده است که روش تدریس مبتنی بر بازی بر پیشرفت تحصیلی و انگیزه ی پیشرفت تحصیلی و نگرش به ریاضی مؤثر است در مطالعات صالح صدق پور و غلامرضایی (۱۳۹۲) مشخص شد که با اهمیت دادن به پیش دانسته های زبان و ریاضی و همچنین استفاده از بازی های رایانه ای آموزشی ریاضی می توان موجب افزایش پیشرفت تحصیلی و انگیزه پیشرفت ریاضی دانش آموزان گردید.

پژوهش جامه بزرگ و علیزاده (۱۳۹۸) به طراحی و تولید بازی رایانه ای آموزشی مبتنی بر جورچین و تأثیر آن سطوح یادگیری و مهارت تفکر انتقادی پرداختند. حجم نمونه مورد مطالعه ۳۰ دانش آموز پسر پایه ی چهارم ابتدایی شهرستان شهریار بود. نتایج نشان داده که بازی آموزشی رایانه ای مبتنی بر جورچین مؤثر بوده و موجب افزایش مهارت تفکر انتقادی دانش آموزان شده است.

-کارشکی و میرزائی (۱۳۹۶) به طراحی و ارزیابی اثربخشی بازی های رایانه ای و غیر رایانه ای آموزش ریاضی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پایه دوم پرداختند. نمونه ی پژوهش شامل سه گروه ۱۵ نفره از دانش آموزان بود در مجموع ۴۵ نفر و نتایج پژوهش نشان داده است که

استفاده از بازی های آموزشی رایانه ای و غیررایانه ای در مقایسه با گروه کنترل در پیشرفت کلی ریاضی دانش آموزان موثر تر می باشد. اما تفاوت معنا داری بین بازی های آموزشی رایانه ای و بازی های آموزشی غیررایانه ای مشاهده نشد.

توزان و همکاران (۱۳۹۶) در پژوهشی با هدف بررسی تاثیر بازی های رایانه ای بر پیشرفت تحصیلی و انگیزش تحصیلی در یادگیری جغرافیا در مقطع ابتدایی به این نتیجه رسیدند که یادگیری دانش آموزان با بازی موثرتر است و آن ها انگیزش درونی بیشتری برای یادگیری دارند.

شاه آبادی و دیگران (۱۳۹۳) در پژوهشی با عنوان بررسی تاثیر عوامل انگیزشی موجود در بازی های رایانه ای بر گرایش به این بازی ها پرداختند. نتایج حاکی از این بود که رابطه ی معنی دار متغیر های آموزشی بودن، تکنیک ها و افکت های بازی های انگیزه با پیشرفت و انگیزه ی عزت نفس با گرایش به بازی های رایانه ای است؛ البته متغیر های سه وضعیت اشتغال و وضعیت تاهل پاسخگویان هیچ گونه رابطه ی معنی داری با متغیر وابسته نداشتند. به عنوان نتیجه می توان بیان کرد که انگیزش و شرعی موجود و به عبارتی ارضای بهیته ی نیاز های مخاطبان در این گونه بازی ها، نقشی مهم در جلب و کفش مخاطبان به این بازی ها دارند.

عظیمی و دیگران (۱۳۹۳) در پژوهشی با عنوان اثربخشی بازی های آموزشی رایانه ای بر پیشرفت تحصیلی و نگرش به یادگیری درس علوم در پایه چهارم ابتدایی شهر اراک را بررسی کردند جهت تحلیل داده ها تحلیل کوواریانس مورد استفاده قرار گرفت. نتایج نشان داد که دانش آموزانی که بازی های آموزشی رایانه ای را انجام دادند، به صورت معناداری پیشرفت تحصیلی و نگرش به یادگیری بالاتری نسبت به دانش آموزانی که به روش سنتی آموزش دیدند، داشتند. بنابراین استفاده از بازی های آموزشی رایانه ای در آموزش علوم توصیه می شود.

خزایی و جلیلیان (۱۳۹۳) در مقاله ای با عنوان تاثیر بازی های آموزشی رایانه ای بر پیشرفت تحصیلی و خلاقیت دانش آموزان مقطع ابتدایی پرداختند. پژوهش کاربردی و از نظر روش، شبه تجربی بود. جامعه آماری آن را ۲۸۰ نفر از دانش آموزان دختر پایه اول ابتدای ی مدرسه شاهد، در سال تحصیلی ۱۳۹۱ - ۹۲ تشکیل می دهند. از میان آنها با روش نمونه گیری تصادفی ساده، ۵۰ نفر به عنوان نمونه انتخاب شد. گروه تجربی به مدت سه ماه در معرض بازی های آموزشی رایانه ای میشا و کوشا قرار داده شد و در مورد گروه کنترل روش تدریس معمولی به اجرا درآمد. آزمون خلاقیت تصویری تورنس و آزمون پیشرفت تحصیلی

ریاضی دانش آموزان، ابزار اندازه گیری را تشکیل داده است. از آزمون تحلیل کوواریانس جهت تجزیه و تحلیل داده ها استفاده شد. نتایج نشان داد که گروه تجربی از گروه کنترل به طور معنی داری از نمرات پیشرفت علم و خلاقیت بالاتری برخوردار است. از میان مولفه های خلاقیت) انعطاف پذیری، ابتکار، بسط و سیالی، تنها در مورد مولفه های انعطاف پذیری و سیالی گروه آزمایش از گروه کنترل به طور معنی داری از نمرات بالاتری برخوردار بود.

- بیجاری (۱۳۹۲) با بررسی تاثیر بازی های رایانه ای آموزش درس ریاضی بزرگسالان و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پایه پنجم شهر بیرجند، به این نتیجه دست یافتند، که بازی های رایانه ای آموزش درس ریاضی بر خودراهبری و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان تاثیر مثبت دارد.

با توجه به مطالعات صورت گرفته میتوان گفت برخلاف تفکر قالب بر جامعه که علم را فقط در کلاس درس می بیند و بازی کردن را صرفاً جنبه ی سرگرم شدن می پندارد، بازی آموزشی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، نگرش به تحصیل، افزایش مهارت های حل مسئله و تفکر انتقادی میتواند موثر واقع شود. از این رو، پژوهشی با موضوع، طراحی و اجرا و ارزشیابی بازی سکه ۷۹ برای درس شیمی دانش آموزان دهم دبیرستان، انجام شد. که در این مقاله مسئله ی طراحی بازی و فرآیند آن بیشتر مورد بررسی قرار گرفته است.

۲- روش پژوهش

پژوهش حاضر بر اساس هدف، از نوع کاربردی است. در این پژوهش، به منظور بررسی اثربخشی بازی آموزشی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دهم دبیرستان از طرح تحقیق تجربی (آزمایشی) با گروه کنترل همراه با پیش آزمون و پس آزمون استفاده شده است. جامعه آماری این پژوهش عبارت است از کلیه دانش آموزان دختر رشته ی ریاضی و تجربی پایه ی دهم دبیرستان که در شهر ری تحصیل می کنند. برای انتخاب نمونه از روش نمونه گیری خوشه ای دومرحله به طریق تصادفی استفاده شد بدین صورت که از میان مدارس شهر ری دو مدرسه انتخاب و از میان این دو مدرسه دو کلاس به طور تصادفی انتخاب شد، آزمودنی ها به صورت تصادفی به دو گروه ۲۰ نفره تقسیم شدند. به ۲۰ دانش آموز بازی آموزشی ارائه شد و برای گروه دیگر پرسش و پاسخ بصورت آنلاین انجام گرفت. در این پژوهش گروه کنترل به ۱۹ نفر ریزش داشت. بنابراین تعداد آزمودنی ها در دو گروه کنترل و آزمایش ۳۹ دانش آموز بود.

۱-۲ ابزارهای گردآوری اطلاعات

کتاب درسی شیمی سال دهم دبیرستان از ۳ فصل تشکیل شده است، از آنجایی که پژوهش حاضر درباره ی خواص جدول تناوبی می باشد و این محتوا مربوط به فصل یک است، ابتدا با همکاری دبیران مربوطه، جدول مشخصات این درس را تهیه و تنظیم شد و سپس به اندازه گیری و سنجش پیشرفت تحصیلی (حیطه شناختی) پرداخته شد. براساس حجم اهداف و محتوای فصل یک و میزان اهمیت مباحث این فصل، با کمک دبیران برای هر هدف چند سوال در حیطه ی شناختی مطرح شد و در کل ۵۰ سوال مطرح شد و از این ۵۰ سوال ۳۰ سوال را که اهداف آموزشی مد نظر را داشت، انتخاب شد و با توجه به هدف ها و نوع سوال به دو نوع آزمون ۱۵ سوالی تبدیل شد و این دو آزمون به عنوان پیش آزمون و پس آزمون در نظر گرفته شد.

۲-۲ روایی: سیف (۱۳۸۲) گفته است که برای ساختن آزمون های پیشرفت تحصیلی روا، باید بکوشیم تا سوال های آزمون نمونه ی کاملی از اهداف و محتوای درس باشند. جدول مشخصات بهترین راه برای انجام دادن چنین کاری است، از آن جایی که برای تهیه آزمون پیشرفت تحصیلی شیمی از جدول مشخصات مربوط به این مبحث استفاده شده است پس می توانیم بگوییم که آزمون های ما از روایی محتوایی لازم برخوردار است (جدول هدف محتوا).

۲-۳ پایایی: پایایی یک آزمون به دقت نتایج آن اشاره می کند. در این پژوهش برای تعیین ضریب پایایی از آزمون آلفای کرونباخ استفاده شده است. در این پژوهش ضریب پایایی برای سوال های آزمون پیشرفت تحصیلی ۰,۸۶ بدست آمده است و حکایت از آن دارد که سوالات مربوطه از پایایی مناسبی برخوردارند.

۲-۴ تجزیه و تحلیل آماری: در این پژوهش جهت بررسی داده های آماری از آزمون تی همبسته و برای تحلیل کنترل اثر پیش آزمون بر پس آزمون سکه ۷۹ از آزمون ANOVA یک متغیره استفاده شده است، و از نرم افزار SPSS جهت تجزیه و تحلیل داده های آماری بکار گرفته شد.

۲-۵ گام تهیه نرم افزار آموزشی

در ابتدا محتوای مورد آموزش با استفاده از دیدگاه متخصصان، در جدول ۱ تهیه شد. در ادامه اهداف آموزشی آن تولید شد، سپس جدول هدف-محتوا ۲ به عنوان مبنای تدارک نرم افزار

آماده سازی شد . براساس جدول هدف-محتوا به تدارک محتوای مورد نیاز پرداخته شد و در آخر سناریوی بازی آموزشی تهیه شد .

۶-۲ اجرای پژوهش

- پس از اجرای مراحل نمونه گیری و گمارش تصادفی آزمودنی ها به گروه های آزمایش و کنترل، مراحل انجام پژوهش و جمع آوری اطلاعات به ترتیب ذیل انجام شد :
- ۱) تهیه فهرستی از دبیران شیمی شهر ری با همکاری استاد علیرضا کرمی و سرگروه آموزش شیمی دبیرستان در شهر ری
 - ۲) انتخاب دو مدرسه بطور تصادفی
 - ۳) انتخاب مجموعاً ۴ کلاس پایه ی دهم دبیرستان (کلاس هایی انتخاب شد که در فضای مجازی با دبیر شیمی خود در ارتباط بوده و گروه آموزشی آن ها پابرجا مانده بود)
 - ۴) برگزاری جلسه با معلمان شیمی هر مدرسه در جهت تبیین اهداف پژوهش و شیوه ی اجرا و متقاعد کردن دانش آموزان برای همکاری
 - ۵) تشکیل دو گروه در فضای مجازی به نام گروه بازی (سکه ۷۹) تحت عنوان گروه آزمایش و گروه پرسش و پاسخ به عنوان گروه کنترل
 - ۶) اجرای پیش آزمون شیمی برای سنجش دانسته های هر دو گروه
 - ۷) اجرای ده جلسه بازی آموزشی در دو هفته پنج جلسه ای
 - ۸) اجرای ده جلسه ی پرسش و پاسخ آنلاین در دو هفته پنج جلسه ای.
 - ۹) اجرای پس آزمون شیمی
 - ۱۰) تحلیل نتایج

۷-۲ روند اجرایی در جلسات بازی 79Coin:

جلسه اول) معارفه ، بیان قواعد و قوانین جلسات بازی و توضیحات جامع درباره ی بخش های بازی و همچنین اهدافی که دانش آموزان باید به آن برسند. انجام تست پیش آزمون جلسه ی دوم) بازی دانش آموزان در طول روز و ارائه گزارشی از نحوه ی بازی کردن خود مقایسه ی امتیازات با یکدیگر

جلسه سوم) بازی دانش آموزان در طول روز و ارائه گزارشی از نحوه ی بازی کردن خود مقایسه ی امتیازات با یکدیگر، همچنین بعضی دانش آموزان در نصب برنامه مشکلاتی داشتند که بررسی و رفع شد .

جلسه چهارم) اضافه شدن دانش آموزان جدید به گروه برای انجام دادن بازی و همچنین بازی دانش آموزان در طول روز و ارائه گزارشی از نحوه ی بازی کردن خود و مقایسه ی امتیازات با یکدیگر

جلسه پنجم) بازی دانش آموزان در طول روز و ارائه گزارشی از نحوه ی بازی کردن خود و مقایسه ی امتیازات با یکدیگر

جلسه ششم) بازی دانش آموزان در طول روز و ارائه گزارشی از نحوه ی بازی کردن خود و مقایسه ی امتیازات با یکدیگر

جلسه هفتم) بازی دانش آموزان در طول روز و ارائه گزارشی از نحوه ی بازی کردن خود و مقایسه ی امتیازات با یکدیگر

جلسه هشتم) بازی دانش آموزان در طول روز و ارائه گزارشی از نحوه ی بازی کردن خود ، مقایسه ی امتیازات با یکدیگر و دعوت به مشارکت بیشتر دانش آموزان با نزدیک شدن به روزهای پایانی آزمون

جلسه نهم) بازی دانش آموزان در طول روز و جمع بندی مطالب و مطرح کردن تجربیات دانش آموزان و انتقادها و پیشنهادها

جلسه دهم) به اشتراک گذاشتن نتایج هر دانش آموز و تشویق دانش آموز برتر، از نظر تعداد سکه های جمع شده، اجرای پس آزمون این گروه با ۳۵ دانش آموز در رشته ی ریاضی و تجربی شروع به فعالیت کرد و در طول آزمایش به تعداد آن ها اضافه شد و به ۴۳ عضو رسید اما در نهایت ۲۰ نفر از دانش آموزانی که تمام همکاری های لازم را داشتند ، انتخاب شدند .

۸-۲ پروتکل اجرایی در جلسات پرسش و پاسخ

جلسه اول (معارفه ، بیان اهداف و قوانین گروه از جمله این مسئله که از دانش آموزان خواسته شد به این کلاس ها پایبند بوده و همکاری لازم را داشته باشند این کلاس ها به مدت دوهفته و از روز شنبه تا چهارشنبه صورت می گرفت.

اجرای پیش آزمون

جلسه دوم) معرفی گروه ها و دوره های جدول تناوبی و پرسش از دانش آموزان

جلسه سوم) معرفی فلز و نافلز و ویژگی های آن و مرور مطالب جلسه گذشته و پرسش از آن ها

جلسه چهارم) نحوه ی محاسبه ی عدد اتمی باتوجه به هم گروه بودن آن اتم و مرور مطالب جلسه گذشته و پرسش از آن ها

جلسه پنجم) تغییر شعاع اتمی در هر دوره و گروه جدول تناوبی و مرور مطالب جلسه گذشته و پرسش از آن ها
جلسه ششم) مرور مطالب جلسه گذشته و پرسش از آن ها
جلسه هفتم) پرسش از مطالب گذشته و مرور فصل
جلسه هشتم) پرسش دانش آموزان از یکدیگر
جلسه نهم) استفاده از پرسش های دانش آموزان و مرور مطالب مربوط به جدول تناوبی و تاکید به حضور دانش آموزان در جلسه ی آخر
جلسه ی دهم) از دانش آموزان خواسته شد همه ی آنچه را که در این دو هفته یاد گرفتند ، بازگو کنند . اجرای آزمون پس آزمون
از ۳۱ نفر دانش آموزی که ابتدا در گروه عضو شدند ، فقط ۱۹ نفر تا پایان جلسات وفادار به آزمون ماندند و پس آزمون را پاسخ دادند .

۹-۲ تشریح بازی طراحی شده

-اسم بازی(سکه ۷۹) می باشد این نام از این جهت انتخاب شد که محوریت و هدف کلی بازی جمع آوری سکه های طلا می باشد و عدد اتمی طلا عدد ۷۹ می باشد پس می توان گفت این نام گذاری از سویی به هدف آموزشی بازی و از طرفی به هدف سرگرمی آن نزدیک است.
-در اولین صفحه شخصیت بازی، این گفتگو را نوشته است: " سلام، من برای تجهیزات آزمایشگاهم نیاز به کمک شما دارم. اگر آماده ای دکمه ی شروع را بزن "



-کاراکتر بازی با دیالوگ هایی تمام فضای بازی را برای بازیکن تشریح می کند.

-آزمایشگاهی در قسمت پایین سمت راست صفحه وجود دارد که باز هر مرحله ی بازی یک قسمت از آن آزمایشگاه تکمیل می شود .

-دانش آموزان ۷۹ سکه ی اولیه دارند و هدف بازی ، این است که دانش آموزان پس از اتمام تمام مراحل بازی سکه های زیادتری کسب کرده باشند .

-در قسمت پایین سمت چپ،جعبه ی شانسی وجود دارد که در جوایز مختلفی از قبیل سکه، فیلم آموزشی و در پایان فیلم آموزشی سکه های قابل توجهی به دانش آموز داده میشود .یکی از ویژگی های جعبه ی شانسی این است که هر ۵ساعت یک بار به دانش آموز امکان استفاده را می دهد و این گونه ، حس وفاداری بازیکن را به بازی بیشتر می کند .

-مرحله بازی وجود دارد که هرمرحله به یک گروه اختصاص داده شده البته در مراحل آخر و عناصر واسطه،چندگروه با یکدیگر اقدام شده است.

-در ابتدای هر مرحله اطلاعات هر عنصر نمایش داده میشود و دانش آموزان می توانند پیش از شروع مراحل ، پیش نیازی داشته باشند و این آیتم به سان یک آزمون ورودی عمل می کند.

- هرمرحله که پیش می رویم سکه هایی که به دانش آموزان داده میشود از مراحل قبل بیشتر می شود و برای هر محله باید مقداری سکه پرداخت کرد تا مرحله ی جدید نمایش داده شود.

بدین ترتیب از مرحله ی چهارم به بعد دانش آموز با کمبود سکه مواجه خواهد شد و ناگزیر باید از مراحل سکه های اضافه استفاده کند .

-در هر مرحله هر دانش آموز مجاز به سه خطا می باشد و در صورتیکه شکست بخورد باید مطالب پیش از مرحله ی مورد نظر را دوباره مرور کند.

-مراحل سکه های اضافه از سه سطح تشکیل شده است که جعبه ی اول سطح سوالات ساده است و سکه ی کمتری دریافت می کنید. جعبه ی دوم سوالات بیشتر و سطح سوالات دشوارتری را شامل میشود و سکه ی بیشتری دریافت می کنید. در جعبه ی سوم سرعت عمل خیلی مهم است و فقط به تعداد پاسخ های درستی که به سوالات داده اید، سکه دریافت می کنید.

-پس دانش آموزان ناچارند برای کسب سکه ی بیشتر و ادامه دادن بازی تا مراحل آخر از جعبه های کمکی و شانس استفاده کند همچنین به خاطر این که جعبه های شانس هر ۵ ساعت شارژ می شود، دانش آموزان را وفادار به بازی نگه می دارد. و باعث می شود که دانش آموزان سریع، پرونده ی بازی را نبسته و باز را به مدت های طولانی انجام دهند.

۳- یافته های پژوهش

جدول شماره ۱: تحلیل پیش آزمون و پس آزمون با گروه کنترل

گروه	میانگین		انحراف استاندارد		میزان معناداری
	پیش آزمون	پس آزمون	پیش آزمون	پس آزمون	
کنترل	۱۱,۰۰۰	۱۰,۰۰۰	۳,۰۰۰	۳,۰۵۶	-
آزمایش	۱۰,۰۰۰	۱۳,۰۰۰	۳,۰۰۰	۲,۰۰۰	

همانگونه که در جدول (۳-۴) آمده است ، میانگین و انحراف استاندارد و نمرات در پیش آزمون گروه آزمایش شده برابر با ۳,۰۰۰ و ۱۰,۰۰۰ و در گروه کنترل برابر ۱۱,۰۰۰ و ۳,۰۰۰ هستند و این مقادیر در پس آزمون گروه آزمایش به ۱۳,۰۰۰ و ۲,۰۰۰ و در گروه کنترل به ۱۰,۰۰۰ و ۳,۰۵۶ تغییر می یابد. در این عامل با افزایش میانگین نمرات در گروه آزمایش روبرو هستیم .

در جدول ۲ به منظور پاسخ به کنترل اثر پیش آزمون بازی سکه ۷۹ مدل تحلیل کوواریانس یک متغیری (ANCOVA) استفاده شد، چرا که در پژوهش حاضر یک متغیر وابسته مورد بررسی است (۲) درصد کنترل اثر پیش آزمون بر نمره های پس آزمون هستیم . به این منظور نمره ی دانش آموزان در پیش آزمون به عنوان متغیر کمکی (همپراش) در نظر گرفته

شد. با توجه به این که فرض صفر همگنی شیب رگرسیون ($F=7$ و $P<0.01$) رد می شود. بنابراین از تحلیل کوواریانس نمی توان استفاده کرد.

جدول شماره ۲: تحلیل کوواریانس مربوط به متغیر وابسته و مستقل

منبع	مجموع مجذور ها	درجه آزادی	میانگین مجذور ها	F	سطح معناداری
متغیر همپراش	۲۳۹,۰۰	۱	۲۳۹,۰۰	۳۸,۰۰	۰,۰۸
گروه	۹۳,۰۴۸	۲	۴۶,۰۰	۷,۰۰	
خطا	۲۲۲,۰۰	۳۸	۶,۰۰		
کل اصلاح شده	۳۱۵,۰۰	۴۰			

۴- بحث و نتیجه گیری

در این پژوهش به منظور یادگیری اثربخش پژوهش اقدام به طراحی و اجرا و ارزشیابی بازی (سکه ۷۹) پرداخته شد. بعد توضیحات درمورد طراحی این نرم افزار به بررسی اثر این بازی در گروه شبه آزمایشی انجام شد. اثر بازی بر دانش آموزان در درس شیمی تایید شد و عملکرد دانش آموزان که از برنامه طراحی شده استفاده میکردند در آزمون درس شیمی در مورد جدول تناوبی اثربخشی واضحی نشان داد. دانش آموزانی که بازی های آموزشی کامپیوتری را انجام دادند، به صورت معناداری مایل به کسب توانایی بالتری نسبت به دانش آموزانی که به روش سنتی آموزش دیدند، داشتند. با توجه به قابلیت های بازی های آموزشی رایانه ای مبنی بر امکان پذیر بودن گنجاندن چالش طلبی، های کودکانه در سطوح و مراحل ساده تا پیچیده می توان از آنها به عنوان فرصت های تازه استفاده نمود. تفکر قابل انعطاف الگوهای جدیدی برای اندیشیدن را طراحی می کند، ساختار بازی های آموزشی رایانه ای از انعطاف پذیری بالایی برخوردارند و به خاطر سازمان دهی غیرخطی شان کاربران را در موقعیت های مختلف قرار می دهند. پیداست این گونه طراحی های آموزشی بر مؤلفه انعطاف پذیری تأثیر مثبت به جای می گذارد. و با استفاده از این موضوع کودکان را به عواملی همچون تالش در اموری همچون درس در غالب بازی و چالش و رقابت بیشتر تشویق می کند این پژوهش با تحقیقات بیجاری (۱۳۹۲)، خزایی و علمیان (۱۳۹۳)، عظیمی و

دیگران (۱۳۹۳)، شاه ابادی و دیگران (۱۳۹۲)، توزان و همکاران (۱۳۹۱)، کارشکی و میرزایی (۱۳۹۱) و جامه بزرگ و علیزاده (۱۳۹۸) همسو و نتایج پژوهش حاضر را تایید میکند.

۴-۱ محدودیت های تحقیق

محدودیت های پژوهش حاضر عبارتند از :

- ۱) روش نمونه گیری بکار رفته در پژوهش حاضر از روش خوشه ای تصادفی بوده است این روش برای تحقیقات آزمایشی حاوی خطای نمونه گیری بالایی است که ممکن است نتایج پژوهش را مشتبه سازد.
- ۲) روش سنتی و پرسش و پاسخ معمولی که روی گروه کنترل انجام شد، بصورت مجازی صورت گرفت که می تواند روی نتیجه ای که از گروه کنترل گرفته ایم تاثیرگذار باشد.
- ۳) آنلاین نبودن بازی و وابسته بودن معلم به گزارش های دانش آموزان برای زمان بازی.

۴-۲ پیشنهادات پژوهشی

پیشنهادات زیر برای مطالعات آینده ارائه می گردد :

- ۱) با توجه به اقبال گسترده جهانی نسبت به استفاده از بازی های رایانه ای ، اجرای پژوهش های مشابه در دروس و پایه های دیگر تحصیلی
- ۲) محتوا و زمان اجرای این پژوهش ، به یک مبحث از کتاب شیمی سال دهم دبیرستان و در مدت ده روز محدود بود ، پیشنهاد می شود که محتوا و زمان اجرای تحقیقات آتی در این زمینه ، دربرگیرنده ی کل کتاب درسی و در طول یک سال تحصیلی باشد.

منابع و ماخذ

- احمدی یگانه، طیبیه و مهدی نیا .(۱۳۹۰). لقمان نقشه مفهومی به عنوان یکی از رویکرد های نوین یاددهی یادگیری در زبان فارسی . مقاله ارائه شده در سومین همایش ملی آموزش، تهران دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی.
- اصغری نکاح، کارشکی، میرزائی، ۱۳۹۶. طراحی بازی های رایانه ای و غیر رایانه ای آموزش ریاضی و ارزیابی اثربخشی آن بر پیشرفت ریاضی دانش آموزان پایه دوم ابتدایی. پاپنا نامه جهت اخذ مدرک کارشناسی ارشد. دانشگاه فردوسی مشهد

- الدنو و تیلور، آموزش ریاضیات به کمک ICT، ترجمه شهرناز بخشعلی زاده، انتشارات مدرسه، ۱۳۸۹
- بیجاری، ملیحه، (۱۳۹۲). تاثیر بازیهای رایانه ای درس ریاضی بر خود-راهبری و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پایه پنجم شهر بیرجند. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه بیرجند.
- توازن، محمد، قصاب پور، بیتا (۱۳۹۶) جهانی شدن، فناوری اطلاعات و تعلیم و تربیت. تهران: آفتاب مهر
- خزایی، ناصر، رضایی، امیر. (۱۳۹۳). سازمان های استراتژی محور ". ترجمه محمود بختیاری، انتشارات سازمان مدیریت صنعتی، چاپ نهم
- سیف، علی اکبر، (۱۳۸۲). روانشناسی پرورشی، روانشناسی یادگیری و آموزش. چاپ هشتم تهران: مؤسسه ی انتشارات آگاه.
- شاه آبادی، علی، گیدان، یوسف؛ (۱۳۹۳) روانشناسی شخصیت (نظریه ها و مفاهیم)، تهران، دانشگاه
- پیام نور، ، ص ۷.
- شریعتمداری، علی؛ احقر، قدسی؛ سیف نراقی، مریم (۱۳۹۰). بررسی بازی های آموزشی بر یادگیری مفاهیم آموزش و مقایسه اعداد ریاضی دانش آموزان دختر پایه اول ابتدایی شهرری. فصلنامه ی علوم تربیتی ۳(۹): ۱۰۰-۸۵.
- عظیمی، اسماعیل، جعفری هرندی، رضا. ۱۳۹۱. اثربخشی بازی های آموزشی رایانه ای بر پیشرفت تحصیلی و نگرش به یادگیری درس علوم
- غلامرضایی، فاطمه (۱۳۹۰). اثربخشی بازی آموزشی دایمنشن بر پیشرفت تحصیلی و انگیزه ی پیشرفت تحصیلی با توجه به پیشدانسته های زبان و ریاضی دانش آموزان. پایان نامه ی کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت دبیر رجائی.
- مهجور، سیامک رضا (۱۳۸۳). روانشناسی بازی. چاپ سوم. انتشارات راهگشا.
- مهرابی فرد ، پرویز ، سلیمی، زهرا، مومنی، رحیمه(۱۳۹۱) « تأثیر شیوه های تربیتی در کنترل خشم » دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی تهران، شماره ۴۰
- ناطقی، یارمحمدیان ۱۳۸۷. فائزه، علیرضا یوسفی و محمدحسین طراحی الگوی ارزشیابی برنامه درسی شیمی دوره ایران متوسطه . نشریه دانش و پژوهش در علوم تربیتی برنامه درسی ولایتی، الهه، موسی رضانی، سونیا(۱۳۸۹). بازی برای یادگیری و یادگیری از طریق بازی ، دومین همایش ملی روش های نوین آموزشی، دانشگاه شهید رجایی تهران، ۳۱ اردیبهشت ماه (۱۳۸۹)

- Kebritchi, Mansure (2008) Effects of Game on Mathematics Achievement and Class Motivation , University of Central Florida, Orlando, Florida
- Liu, T. (2014). Using educational games and simulation software in a computer science course: learning achievements and student flow experiences. Interactive Learning Environments
- Sedighian, K (1998).Interface style , flow and reflective cognition:issues in designing interactive multimedia mathematicslearning
- Sung, H., Hwang, G., Lin, C., & Hong, T. (2017). Experiencing the Analects of Confucius: An experiential game-based learning approach to promoting students' motivation and conception of learning. Computers & Education, Elsevier.

Evaluating the management of multi-grade elementary school classrooms from the perspective of educational leaders

Seyed Mohammad Seyed Kalan, Abdolhosien Hidari¹

The purpose of this study is to investigate the management of multi-grade of elementary school from the perspective of educational leaders in the cities of Nayar and Sarein in the 2017-18 academic year. This research is applied in terms of purpose and descriptive based on survey method. The statistical population consists of 9 educational leaders and teachers of multi-grade classes of 91 people. The statistical sample size of 74 people was selected using Morgan table and tested by simple random method. A researcher-made questionnaire was used to collect information, the validity and reliability of which were calculated. To analyze the data, one-sample t-test and Friedman ranking test was used, which was performed based on SPSS 22 statistical software. The results of the analysis of how to manage multigrade classrooms in elementary school showed that the problems of teachers in managing multigrade classrooms are from medium to high. Successful factors in improving the management of multi-grade classrooms by teachers, clear and explicit instructions from teachers in the classroom have the highest statistical average, and monitoring of all students in multi-grade classrooms has the lowest priority. As a result, it is suggested that educational leaders in multi-grade classrooms of rural schools provide guidance on the effectiveness of these classes in order to solve the problems of teachers in the management of multi-grade classrooms.

Keywords: Classroom Management, Multiple Classroom, Primary Schools, Educational Leaders.

¹ Department of Persian Language and Literature - Faculty member of Ardabil Farhangian University. a_heidari53@yahoo.com

The relationship between dimensions of Quality of Work Life and Organizational Climate with Organizational Citizenship Behavior in teachers

Masoud Asadi¹, zynab shakory²

The aim of this study was to investigate the relationship between the dimensions of quality of work life and organizational climate with organizational citizenship behavior among teachers. The research method was correlational and the statistical population included all teachers in Alborz. The sample consisted of 240 teachers (160 females and 80 males) who were selected by convenience sampling method. The research instruments were "Organizational Climate Questionnaire", "Work Life Quality Questionnaire" and Organizational Citizenship Behavior Questionnaire of Padsakov et al ". Among the components of quality of work life, the variable of safe work environment was able to explain 0.073% of the variance related to altruism. The variables of safe working environment and fair payment were able to predict 0.054% of the variance related to conscientiousness in two steps. Legalism in the organization and fair payment were able to explain 0.045% of the variance related to tolerance. Social integration and cohesion in the organization were able to predict 0.086% of the variance related to the social etiquette variable. Also, the results of regression coefficient showed that among the components of the atmosphere, the organization of alien behavior of teachers was able to explain 19% of the variance related to altruism. The variables of teachers' alien behavior, teachers' professional behavior and teachers' alien behavior were able to predict 0.46% of the conscientious variance in three steps. Teachers' professional behavior, teachers' intimate behavior, and teachers' alien behavior were able to predict 22% of the variance of tolerance in three steps.

Keywords: quality of work life, organizational climate, teachers' organizational citizenship behavior.

¹ Assistant Professor, Department of Psychology and Educational Sciences, faculty of Humanities, Arak University, Arak, Iran. m-asadi@araku.ac.ir

² education

The Role of Family Functioning Components in Predicting Suicidal Thoughts of Students

Hossein Abedi Parija¹

Objective: The aim of this study was to investigate the role of family functioning components in predicting suicidal ideation in students. **Method:** The present study was descriptive and correlational. The statistical population of the present study included all male and female students studying in the second year of high school in Tehran in the academic year 1397-1397 and 300 of them were selected by simple random sampling. Subjects were tested with research tools including Beck Suicide Thought Scale (BSSI), Family Function Assessment Questionnaire (FAD). Pearson correlation coefficients were used to analyze the data to investigate the relationship between variables and stepwise regression analysis was used to predict the variables. **Results:** The findings showed that there is a significant positive relationship between the overall unhealthy family functioning score and suicidal ideation in students ($p < 0.05$), ie with an increase in unhealthy family functions that include, problem solving, communication, role Responsibilities include emotional integration, behavior control, and emotional responsiveness. Suicidal ideation increases in students. **Conclusion:** The type of family functioning can be effective in students' suicidal thinking and this shows the importance of systemic therapies and family therapy in the treatment plans of adolescents attempting suicide.

Keywords: Suicidal Thoughts, family function, students.

¹ Ma in Counseling, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran. abedi005@gmail.com

The role of the three factors of reinforcement on the educational dimension inspired by the theory of social learning and religious teachings

Ali Saeedi¹, Abubakar Salisu²

The educational dimension is a set of goals that the educational process pursues. These dimensions include the cognitive dimension, the behavioral and moral dimension, and the social dimension. Each of these dimensions plays a major role in the formation of human personality and is an important indicator in human education. Many theories have contributed to the educational process, but social cognitive theory, by combining both cognitive and behavioral factors, has provided the basis for the maximum use of cognitive and environmental methods. According to this theory, by providing a model, the necessary information can be created in the mental schema of the educator, and consequently, the desired apparent behaviors can be created or eliminated. The question that this article seeks to answer is what is the role of the three factors of social learning in education and what is the relationship between them? The findings of this study show that the educational methods derived from this theory are not only used to reinforce or correct existing behaviors but can also be used to prevent the occurrence of undesirable behaviors. According to this theory, education is not only a corrective process but also a preventive process.

Keywords: social learning, educational dimensions, modeling, Reciprocal determination.

¹ Assistant Professor of Department of Psychology in Farhangian University, Mashhad Iran.
ali.saeidi@cfu.ac.ir

² M. A. of Educational Psychology Al-Mustafa International University

Farhangian University E-learning System (LMS): examining pros and cons

Based on Professor-user personal experiences, 2015-2020

Roshanak Azari¹

The educational system that was created with the beginning of the use of the Internet is constantly expanding and becoming more advanced with the evolution of Internet technologies. In the last decade, e-learning has affected many software programs. The purpose of writing this article was to investigate the educational application and express the advantages and problems of working with Farhangian University's virtual education system, based on the experiences of the user- professor from 2015-2020 which was done by qualitative description and expression of spontaneous experiences. After examining the background of the arrival of virtual education in the Middle East, Iran and in particular, Farhangian University, the barriers to Internet access and acceptance of virtual education in Middle Eastern countries were expressed based on the research of the last decade. A review of the history of launching the LMS e-learning system of Farhangian University for students-teachers, revealed that this university has been active in introducing and applying virtual education, in holding various formal and informal courses since 2015. In dividing the advantages and disadvantages of working with the LMS system by SWOT method, it was found that half of the problems of working with the system are affected by external components; However, with the increase in the number of users and the demand for wider services with the outbreak of the Covid-19 pandemic, in March 2017, this system encountered practical problems that indicate the need to review and strengthen the infrastructure of Farhangian University's virtual education system.

Keywords: E-learning education, Farhangian university, LMS, pros and cons.

¹ Professor assistant. azariroshanak@gmail.com

Design and Development of a curriculum with Blended Learning Approach for High School

Sakineh Sharafi¹, Talaat Sabagh Hasanzadeh², Vajiheh Zohoor Parvande³

The main purpose of this study was to design and develop a curriculum model with a combined education approach in high school. The mixed research method was used to design this model. The mixed research method is a combination of quantitative and qualitative methods. This method is typically used to validate, expand, or innovate. In fact, the purpose of using mixed research methods is not to use one instead of the other. Rather, it is about strengthening the strengths and reducing or minimizing the weaknesses of both methods in one study. To conduct this research, the key elements of the combined education curriculum have been identified using the theoretical foundations of research and learning theories and the characteristics of the main elements of the curriculum (purpose, content, teaching methods and evaluation). In the following, a researcher-made questionnaire on Likert scale with 5 items and 40 closed-ended questions and answers will be provided to 30 professors and specialists of curriculum and combined education of Payame Noor University and Ferdowsi University of Mashhad in order to validate the proposed model by Delphi method. Took. The reliability of this questionnaire was evaluated by measuring Cronbach's alpha coefficient and its total value was calculated to be 0.912. Finally, based on the obtained results and taking into account the corrections and suggestions of the professors, the final model of the combined education curriculum in high school was designed and approved.

Keywords: Combined education, Virtual education, Traditional education, Curriculum model design.

¹ PhD Student of Curriculum Planning, Azad University, Torbat Heydarieh.
Sakinehsharafi48@gmail.com

² Assistant Professor, Payam-E-Noor University, Khorasan Razavi

³ Assistant Professor, Payam-E-Noor University, Khorasan Razavi

Investigating the Impact of Value Management Dimensions on Organizational Performance Based on ISO 10015 Educational Standard (Case Study: Bushehr Farhangian University)

Mashallah khorshidi¹

The purpose of this study was to investigate the effect of value management dimensions on organizational performance based on ISO 10015 educational standard in Farhangian University, Bushehr Branch. This research is based on an applied goal, which was conducted using a mixed exploratory design. In the qualitative part of the snowball method and Delphi fan for saturation and consensus theory was done and in the quantitative part of the descriptive-correlation method with emphasis on structural equations. In the qualitative part of the purposeful sampling method, taking into account the saturation law, 23 professors and in the quantitative part, using the simple cluster sampling method, based on the Cochran's formula, 121 professors and 275 students, teachers as a statistical sample were chosen. The data collection tools in the qualitative part were the content analysis of documents and interviews and in the quantitative part were two researcher-made questionnaires of value management and performance evaluation of the 10015-training system. Validity and reliability of the instrument in the qualitative part with the criteria of acceptability and verifiability and in the quantitative part of the instrument with the opinion of experts and confirmatory factor confirmation and their reliability by Cronbach's alpha method were 0.96 and 0.88, respectively. Data were analyzed using Student's statistical methods, confirmatory factor analysis, path analysis using SPSS and LISREL statistical software. General findings showed: the dimensions of value management have a positive and significant effect on improving the performance of Farhangian University, Bushehr Branch.

Keywords: Value Management, Organizational Performance, Student-Teacher, Farhangian University.

¹ PhD in Educational Management, Department of Educational Sciences, Lecturer at Allameh Tabatabai Campus, Farhangian University, Bushehr, Iran, Corresponding Author: mashallahkhorshidi@gmail.com

Design, implementation and evaluation of educational game for the topic of the periodic table in the tenth grade chemistry lesson

Bahram Saleh Sedghpoor¹, Alireza Karami Gazafi², Shima Zabihifar³

The purpose of this study was to build a mobile educational game based on learning theories for the topic of the periodic table and the effect of this method on students' academic achievement in the tenth grade of high school chemistry. The statistical population of this study included all female students in the tenth grade of mathematics and experimental high school in Rey city in the academic year 1398-1399. Multi-stage cluster sampling method was used to select the sample. There were two groups of mathematics and experiment in each of these schools, one school was randomly considered as the control group and the other school as the experimental group. Two groups of 20 people were formed, in one group, a designed educational game (coin 79) was presented to them, and for the other group, question and answer sessions were conducted online, and finally, due to the dropout of 39 subjects in ten sessions, were located. In this study, univariate t-test was used to analyze statistical data and univariate ANOVA test was used to analyze the effect of pre-test on coin 79 post-test, and SPSS software was used to analyze statistical data. The results showed the effectiveness of the game (coin 79) more than the control group and confirms the effectiveness of this game.

Keywords: Chemistry, Educational game, Academic achievement, Periodic table.

¹ Faculty of Educational Sciences, Faculty of Humanities, Tarbiat Dabir Rajaei University, Tehran. bahramsaleh@gmail.com

² Faculty of Chemistry, Faculty of Basic Sciences, Tarbiat Dabir Rajaei University, Tehran

³ Master of Educational Psychology, Tarbiat Dabir Shahid Rajaei University, Tehran

In This Issue:

Evaluating the management of multi-grade elementary school classrooms from the perspective of educational leaders

Seyed Mohammad Seyed Kalan, Abdolhosien Hidari

The relationship between dimensions of Quality of Work Life and Organizational Climate with Organizational Citizenship Behavior in teachers

Masoud Asadi, zynab shakory

The Role of Family Functioning Components in Predicting Suicidal Thoughts of Students

Hossein Abedi Parija

The role of the three factors of reinforcement on the educational dimension inspired by the theory of social learning and religious teachings

Ali Saeedi, Abubakar Salisu

Farhangian University E-learning System (LMS): examining pros and cons

Based on Professor-user personal experiences, 2015-2020

Roshanak Azari

Design and Development of a curriculum with Blended Learning Approach for High School

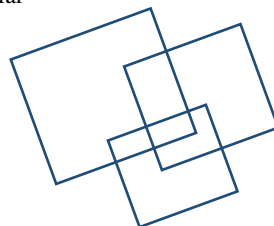
Sakineh Sharafi, Talaat Sabagh Hasanzadeh, Vajiheh Zohoor Parvande

Investigating the Impact of Value Management Dimensions on Organizational Performance Based on ISO 10015 Educational Standard (Case Study: Bushehr Farhangian University)

Mashallah khorshidi

Design, implementation and evaluation of educational game for the topic of the periodic table in the tenth grade chemistry lesson

Bahram Saleh Sedghpoor, Alireza Karami Gazafi, Shima Zabihifar





Farhangian University
Shahid Hasheminejad Campus

Pouyesh Journal

In Teaching Educational Studies and Counseling

13

-
- Vol . 6
-
- Fall & Winter, 2020
-
- Pages, 200
-