



لیست مقالات در کتابچه ۵

(حداقل اسم یکی از نویسندگان ترجیحا نویسنده مسئول قید شده است تا مقاله خود را از بین کتابچه ها راحت تر پیدا کنید و مقالات به ترتیب ذیل آورده شده است)

الهه خاطری - جعفر بهادری خسروشاهی - حسن غلام زاده - زهره هاشمی - سعید طالبی - سمیه هدایتی - شیده زندی - علی منصورزاده (۲ مقاله) - فاطمه قنادی - مریم عبدوس - معصومه منصوری کیا - ملیحه مزینانی - منیره جعفرزاد - میترا رهبری - میرحسن قاسمی فرد - نادر سلیمانی - نسرین پیرحسینی - نسیم علیپور - هما عظیمی.



بررسی جایگاه فناوری یادگیری الکترونیکی برای آموزش یادگیرندگان با نیازهای ویژه

الهه خاطری^۱، اسکندر علیجانی علیجانوند^۲

۱- الهه خاطری، کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی

۲- اسکندر علیجانی علیجانوند، کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی

چکیده

تکنولوژی نقشی مکمل در فعالیت و تجربیات بشری دارد، تا جایی که فناوری و رسانه های نوین را تداوم چندگانه حواس بشری می دانند و یکی از زمینه هایی که نیاز مبرم به این فناوری ها دارد، زمینه آموزش و یادگیری خصوصا برای یادگیرندگان با نیازهای ویژه است. در پژوهش حاضر، به بررسی جایگاه و نقش محیط های یادگیری الکترونیکی و آموزش مبتنی بر وب در زمینه آموزش یادگیرندگان با نیازهای ویژه می پردازیم. برای این منظور به معرفی فضای فناورانه یادگیری الکترونیکی و محیط های مبتنی بر وب و کاربرد های آموزشی آنها، ویژگی های کلی یادگیرندگان با نیازهای ویژه و نهایتا برخی از فرصت ها و چالش های موجود در این زمینه پرداخته می شود. روش پژوهش از نوع کتابخانه ای و اسنادی است و اطلاعات جمع آوری شده از طریق مطالعه و بررسی کتاب ها، مقالات، مجلات و سایر منابع خارجی و داخلی به دست آمد. این پژوهش می تواند زمینه ای برای شناخت بهتر این فضای نوین و قابلیت ها و محدودیت های آن در زمینه مقاصد آموزشی و تربیتی یادگیرندگان با نیازهای ویژه در حد امکان فراهم نماید.

واژگان کلیدی: یادگیری الکترونیکی، یادگیری، آموزش، یادگیرندگان با نیازهای ویژه.



Evaluate the position of e-learning technology to teach learners with special needs

Abstract

Technology has a complementary role in human activities and experiences. As long as modern technology and media are the continuation of multiple human senses, one of the most urgent areas for these technologies is the field of education and learning, especially for learners with special needs. In the present study, we examine the role and role of e-learning environments and Web-based learning in the field of teaching learners with special needs. To this end, the introduction of the e-learning environment and Web-based environments and their educational applications, the general characteristics of learners with special needs and, finally, some of the opportunities and challenges in this area are addressed. The research method is library and documentary and the information collected through the study of books, articles, journals and other external and internal sources. This research can provide the basis for a better understanding of this new space and its capabilities and limitations in the educational and training needs of learners with special needs as far as possible.

Key words: e-learning, learning, teaching, learners with special needs



مقدمه

ما در حال گذر از جامعه صنعت محور به جامعه اطلاعات -محور، یا به عبارت دیگر گذر از دنیای فیزیکی به دنیای مجازی هستیم. ورود به عصر اطلاعات و زندگی اثربخش در جامعه اطلاعات محور، مستلزم شناخت ویژگیهای آن است. یکی از نهادهای اجتماعی که در این عصر دستخوش تغییرات وسیع خواهد شد، نهاد آموزش و یادگیری در سطوح عمومی و عالی است. به بیان دیگر پیشرفت روزافزون فناوریهای اطلاعاتی و ارتباطی، رشد آگاهیهای عمومی در جامعه و همچنین گسترش فرایندها و روشهای جدید کسب و کار در سازمان ها و لزوم پاسخگویی سریع به این تغییرات، توسعه و بهسازی فرایند آموزش در سازمانها را اجتناب ناپذیر کرده است (ربیعی و فریادی، ۱۳۹۵). یکی از راه هایی که به این تغییر و تحول در جامعه کمک کرد، استفاده از فناوری های نوین در آموزش است. آموزش سرمایه و تربیت نیروی انسانی، به عنوان سرمایه انسانی مطرح است. از طریق آموزش های فناورانه، مجازی و الکترونیکی می توان این سرمایه گذاری ارزشمند را برای همه منابع انسانی جامعه از جمله افراد ناتوان و بازمانده از تحصیل فراهم آورد. آموزش و یادگیری الکترونیکی برای افراد با نیاز های ویژه امکانات، جذابیت، تعامل و فعالیت بیشتر را به همراه دارد.

آموزش الکترونیکی یکی از پدیده های دنیای مدرن است که در عصر اطلاعات و در جامعه مبتنی بر دانش متولد شده است و از نقطه نظر فلسفی مبتنی بر دیدگاه سازنده گرایی است. در واژه نامه آکسفورد آمده است که سازنده گرایی «اندیشه ای است که طبق آن ادراکات، یادها و ساخت های ذهنی پیچیده به طور فعال توسط فرد و در ذهن او ساخته می شوند، نه اینکه از بیرون به درون ذهن می آیند» (قرباغی و همکاران، ۱۳۹۰). هورتون و هورتون (۲۰۰۳) معتقدند که یادگیری الکترونیکی یا آموزش الکترونیکی در یک تعریف وسیع شامل هر گونه استفاده از فناوری های وب و اینترنت به منظور خلق تجربیات یادگیری است. در واقع، یادگیری الکترونیکی زاییده چرخه تحولات سریع و رو به گسترش فن آوری های نوین به مفهوم واقعی آن است (زارعی زوارکی، ۱۳۸۴). یادگیری الکترونیکی عبارتست از بکارگیری مولفه های مختلف فناوری اطلاعات و ارتباطات (بویژه اینترنت) به منظور سازماندهی و مدیریت فرایندهای یاددهی - یادگیری و نیز انتقال آموزش (ابراهیم زاده و همکاران، ۱۳۸۹). یکی از



گروه هایی که می توانند مخاطب آموزش الکترونیکی واقع شوند، کودکان و به طور کلی افراد با ناتوانی های جسمی، ذهنی، شناختی، حرکتی و... هستند این گروه با عنوان کلی یادگیرندگان با نیاز های ویژه شناخته می شوند.

در طول قرون گذشته، اصطلاح کودکان استثنایی، برای کودکانی که در فرایند رشد در مقایسه با همسالان خود حداقل در یکی از ابعاد رشد (جسمانی، شناختی، عاطفی، اجتماعی، حرکتی و کلامی)، تفاوت های قابل ملاحظه دارند، به کار رفته است. به طور تقریبی، از سال ۱۹۷۰، به منظور تعدیل بار نگرشی این اصطلاح، اصطلاح کودکان یا نیازهای ویژه به کار می رود و این اصطلاح یک اصطلاح تخصصی و فنی است که در محافل علمی بین المللی پذیرفته شده است (به پژوه و عاشوری، ۱۳۹۳). همانطور که از این تعریف برداشت می شود این گروه از افراد دارای تفاوت های قابل توجهی با متوسط عموم مردم دارند و همین عامل باعث مشکلاتی در زمینه های مختلف از جمله آموزش و یادگیری آنها شده است. قابلیت های فناوری های نوین آموزشی تاحدودی این مشکلات را کاهش داده است.

در قرن بیست و یکم که عصر انفجار اطلاعات محسوب می شود و توانایی استفاده و تولید اطلاعات خصوصا از طریق فناوری های نوین یکی از جنبه های مهم تربیتی تحت عنوان سواد اطلاعاتی و فناوری است و اینکه این فناوری ها با توجه به مزایایی که در آموزش به ویژه برای یادگیرندگان با نیاز های خاص دارند، ضرورت دارد که از این قابلیت ها برای این قشر از جامعه اطلاعاتی استفاده شود، تا آموزشی موثر و عادلانه در دسترس آنها باشد.

هدف پژوهش حاضر، بررسی جایگاه و نقش محیط های یادگیری الکترونیکی و آموزش مبتنی بر وب در زمینه آموزش یادگیرندگان با نیازهای ویژه می باشد.

روش شناسی تحقیق

روش این پژوهش مطالعه مروری است که با استفاده از منابع مختلف در زمینه ی آموزش یادگیرندگان با نیازهای ویژه و یادگیری الکترونیکی و آموزش مبتنی بر وب با جستجوی کتابخانه ای و اینترنتی و با استفاده از



کلمات کلیدی E-Learning و Individual with special education needs در سایت ها و ژورنال های مختلف با جستجوی مقالات صورت گرفت.

پیشینه

عیسی آبادی و همکارانش (۱۳۹۵) در مقاله ای تحت عنوان «بهبود فرایند آموزش و یادگیری با بهره گیری از رویکرد یادگیری الکترونیکی» به بررسی آموزش الکترونیک و چالش های موجود در زمینه ی فرآیند یادگیری و آموزش آن پرداختند. یافته های این پژوهش نشان داد که آموزش های الکترونیکی از روش های آموزشی نوینی است که در حال حاضر مورد توجه بسیاری از موسسات علمی و سازمان ها قرار گرفته است. این نوع آموزشها در حقیقت کمبودها و کاستی های روش سنتی را به نوعی برطرف کرده است و مزایا و فواید زیادی را برای موسسات علمی و سازمان ها به ارمغان آورده است. در این پژوهش پیشنهادهایی برای توسعه محتوای الکترونیکی و یادگیری الکترونیکی ارائه شده است.

زارعی زوارکی و جعفرخانی (۱۳۹۱) پژوهشی تحت عنوان «کاربردهای فناوری اطلاعات و ارتباطات در جهت حمایت از دانش آموزان با نیازهای ویژه» انجام دادند. این مقاله در راستای کاربرد فن آوری اطلاعات و ارتباطات در کلاس درس به مباحثی چون تدریس انفرادی، یادگیری اکتشافی، ابزار تعامل، مدیریت و ارزشیابی پرداخته است. یافته های حاصل از این پژوهش نشان می دهد طرق مختلفی از سازمان دهی با توجه به گستردگی مباحث و تنوع فن آوری اطلاعات و ارتباطات وجود داد. دسترسی مدارس به فن آوری به معنای این اطمینان نیست که هر شاگردی می تواند از آن استفاده کند. لازمی دسترسی، تطبیق فناوری اطلاعات ارتباطات با ویژگی های یادگیرندگان است. افزون بر این فناوری فرصت ها و چالش های خاصی را در ارتباط با نیازهای آموزشی ویژه و معلولین در اختیار قرار می دهد.

جعفرخانی (۱۳۹۱) تحقیقی با عنوان «کاربرد محیط های مجازی برای دانش آموزان با مشکلات یادگیری» انجام داد، نتایج حاصل از پژوهش نشان داد که محیط های مجازی می توانند با استفاده از عناصری چون روایت، تصویر، کلمات و پویانمایی در ترکیب با یکدیگر با روش های تعاملی ساختار مفهومی مناسبی با سطح



درک یادگیرنده و علایق او فراهم سازند. در واقع یادگیرندگان با سرعت مناسب خود می آموزند و می توانند بارها خطا کنند بدون اینکه رایانه از ارائه مجدد تمرین خسته و یا به دلیل کندی عمل یا درشت نویسی بی صبر شود. در چنین محیط های امن یادگیری ثابت شده است که مهارت ها قابل انتقال به محیط واقعی است و در مواردی سرعت اجرا نیز بالاتر بوده است. همچنین این تحقیق موانع ابزاری در استفاده از محیط های مجازی را به چهار گروه، استفاده نا به جا از ابزار، پشتیبانی در مواقع لازم، مشکلات حرکتی و عکس العمل کاربر تقسیم می کند و نیز به نقش معلمان در کاربرد این محیط ها و ارائه مفاهیم راهبردهای یادگیری به تولیدکنندگان این محیط ها و همچنین ارائه تمرین های خوب تاکید می کند.

زارعی زوارکی و جعفرخانی (۱۳۸۸) پژوهشی با عنوان «چندرسانه ای و نقش آن در آموزش ویژه» انجام دادند، بر اساس یافته های حاصل از این پژوهش با بهره گیری از امکانات شبکه ای و چندرسانه ای ها نه تنها دانش آموزان استثنایی، بلکه والدین و مربیان آنها نیز می توانند از آخرین اطلاعات درباره نحوه آموزش فرزندان خود باخبر شوند. بر اساس این پژوهش فناوری کمکی تمام ابزارهای توان بخشی، سازگاران و کمکی برای افراد دارای کم توانی های خاص را دربر می گیرد و شامل تمام مراحل انتخاب، تشخیص و استفاده ی مناسب از این ابزارهاست. کاربرد رایانه و برنامه های چندرسانه ای و هم چنین حمایت از تسهیلات دسترسی به آن باعث ارتقای کیفیت تدریس و مهارت آموزگاران در رسیدن به اهداف درست برنامه های درسی می شود.

مبانی نظری

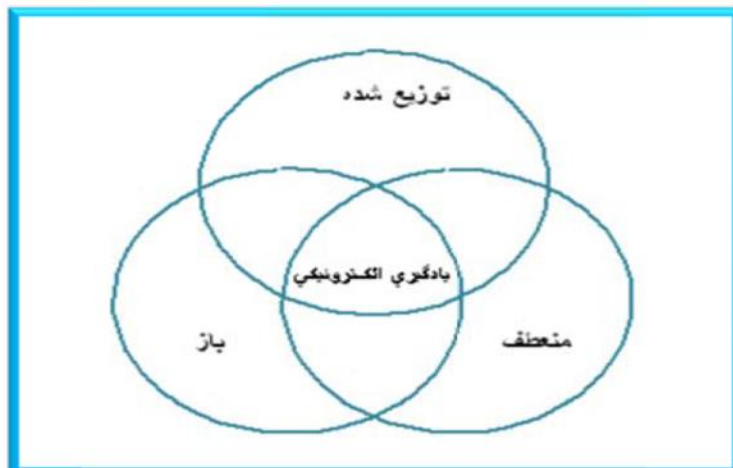
در رابطه با یادگیری تعاریف مختلفی ارائه شده است که در ادامه به تعریفی از آن که بیشتر از همه مورد قبول است اشاره می کنیم. یادگیری ایجاد تغییر نسبتا پایدار در رفتار یا توان رفتاری فرد است که در اثر تجربه به وجود می آید و نمی توان آن را به حالت های موقتی بدن مانند آنچه بر اثر بیماری، خستگی، یا داروها پدید می آید نسبت داد (سیف، ۱۳۹۶). لازمه ی ایجاد یادگیری در یادگیرندگان آموزش است. از میان تعاریف مختلف آموزش می توان به تعریف گانیه اشاره کرد، گانیه آموزش را مجموعه ای از رویدادهای "به عمد



ترتیب داده شده" می داند که برای حمایت از فرایندهای درونی یادگیری، طراحی شده است. همچنین دکتر سیف در کتاب روانشناسی پرورشی نوین آموزش را اینگونه تعریف کرده است: «آموزش، به هر گونه فعالیت یا تدبیر از پیش طراحی شده ای گفته می شود که هدف آن ایجاد یادگیری در یادگیرندگان است» که می توان گفت تعریفی جامع از یادگیری است.

یکی از این فناوری های اطلاعاتی و ارتباطی در آموزش مبتنی بر وب یادگیری الکترونیکی است که می توان از آن برای یادگیرندگان با نیازهای ویژه بهره گرفت. یادگیری الکترونیکی شکلی از آموزش از راه دور محسوب می شود و همانطور که در بالا نیز آمد برای آن تعاریف مختلفی ارائه شده است که علاوه بر آنها برای روشن شدن بیشتر مفهوم یادگیری الکترونیکی به ذکر تعاریف دیگری نیز می پردازیم. یادگیری الکترونیکی به مجموعه فعالیتهای آموزشی اطلاق میگردد که با استفاده از ابزارهای الکترونیکی اعم از صوتی، تصویری، رایانه های شبکه ای و مجازی صورت میگیرد. به عبارتی کلیه برنامه هایی را که از طریق شبکه های رایانه به ویژه اینترنت، منجر به یادگیری برای هر فرد در هر زمینه، در هر زمان و مکان به صورت مادامالعمر فراهم میشود یادگیری الکترونیکی مینامند (فرهادی، ۱۳۸۴). مایر نیز به تعریف مفهومی از آموزشهای مجازی و الکترونیکی پرداخته است و آن را یادگیری فعال و هوشمندی میداند که ضمن تحول در فرایند یادگیری در گسترش و تعمیق و پایدار ساختن فرهنگی فناوری اطلاعات و ارتباطات نقش اساسی و محوری خواهد داشت (عیسی آبادی و همکاران، ۱۳۹۵).

خان سه ویژگی عمده برای یادگیری الکترونیکی در نظر می گیرد؛ او معتقد است نظام یادگیری الکترونیکی باید انعطاف پذیر، توزیع شده و باز باشد. هر کدام از این خصوصیات از نظر وی دارای تعریف خاصی هستند. انعطاف پذیری یعنی اینکه یادگیرنده در این نظام امکان کنترل بر شیوه و نحوه یادگیری خودش داشته باشد. توزیع شده یعنی درنوردیدن مرزهای جغرافیایی و زمانی برای دسترسی به محتوای نظام یادگیری الکترونیکی؛ و نهایتاً باز بودن یعنی از بین بردن موانع یادگیری برای یادگیرندگان با شرایط و امکانات متفاوت. به عقیده خان باز بودن و انعطاف پذیر بودن دو مطلب مجزا می باشند؛ در حالیکه باز بودن موضوعی تکنیکی است، انعطاف پذیری موضوعی است مربوط به طراحی (ابراهیم زاده و همکاران، ۱۳۸۹).



یافته‌ها

یکی از مهمترین مسایل در زمینه آموزش کودکان با نیازهای ویژه، طرح ریزی برای ایجاد فرصت برابر در برخورداری این کودکان از امکانات آموزشی است؛ رویکردی که طرح ریزی جامع نامیده می شود (متقی نیا و ویسکرمی، ۱۳۹۳).

یادگیری الکترونیکی شکلی از آموزش از راه دور محسوب می شود و با توصیفاتی که از تعاریف و ویژگی های یادگیری الکترونیکی به عمل آمد می توان گفت یادگیری الکترونیکی امکان یادگیری را در هر مکان و زمانی و برای همه یادگیرندگان فراهم می کند یک دسته از یادگیرندگان افراد با نیازهای ویژه هستند که به دلیل شرایط ویژه ای که دارند نمی توانند به راحتی از آموزش عادی بهره مند شوند بنابراین با پتانسیلی که در یادگیری الکترونیکی برای یادگیری وجود دارد می توان از آن برای یادگیرندگان با نیازهای ویژه بهره گرفت.

در ضمن بهره گیری از یادگیری الکترونیکی برای آموزش افراد با نیازهای ویژه می توان یک سری مزایا و یک سری محدودیتها را شناسایی کرد که در ادامه به آن می پردازیم.

مزایای کاربرد یادگیری الکترونیکی برای یادگیرندگان با نیازهای ویژه

- یادگیری الکترونیکی و خلق موقعیت نوین یادگیری: یادگیری الکترونیکی موقعیت آموزشی جدیدی را فراهم آورده است و راه های یادگیری یادگیرندگان را پیکربندی مجدد کرده است. یادگیری الکترونیکی



یک مخزن گسترده از اطلاعات را ایجاد می کند که و آموزش به عنوان یک فرایند اکتشاف را تحقق بخشیده است.

- یادگیری و تدریس انفرادی: یادگیرنده می تواند از طریق پست الکترونیک به عنوان یک ابزار کاربردی با معلم خود ارتباط برقرار کند که خود یک مهارت ارتباطی برای یادگیرنده با نیازهای ویژه محسوب می شود.
 - یادگیری و تدریس گروهی: محیط یادگیری الکترونیکی می تواند از طریق مواردی مانند تابلو اعلانات الکترونیکی فضایی را فراهم کند که در آن اطلاعات آموزشی توزیع شود و بدین طریق گروهی از یادگیرندگان منبع اطلاعات گروهی دیگر از یادگیرندگان شوند.
 - امکان یادگیری در هر مکان: عده ای از یادگیرندگان با نیازهای ویژه ممکن است به علت شرایطی که دارند نتوانند در مدرسه حاضر شوند و با دانش آموزان عادی در یک مکان آموزش ببینند بنابراین یادگیری الکترونیکی فرصت خوبی را برای یادگیرندگان با نیازهای ویژه فراهم می کند تا از تحصیل باز نمانند و بتوانند همگام با همسالانشان پیش بروند.
 - افزایش تعامل بین یادگیرندگان: تعداد زیادی از دانش آموزان با نیازهای ویژه در برقراری ارتباط و تعامل با همسالانشان دچار مشکل هستند و رغبتی به فعالیت های مشارکتی و گروهی از خود نشان نمی دهند. یادگیری الکترونیکی با استفاده از ابزارهای ارتباطی مبتنی بر وب، می تواند با مجازی کردن کار گروهی، عملاً تعامل بین یادگیرندگان را افزایش دهد.
 - انعطاف پذیری زمان: یادگیرندگان با نیازهای ویژه می توانند بدون هیچ محدودیتی در هر زمانی از شبانه روز که آمادگی یادگیری دارند برای یادگیری اقدام کنند.
 - نامحدود بودن ابعاد یادگیری: وب جهانی منبع باارزشی برای یادگیرندگان دارد که به دلایل متعددی از منابعی که آموزگاران در اختیار دارند، بیشتر است. یادگیرندگان از فواید راهنمایی های مربیان آموزشی برای کسب آنچه که برایشان باارزش است و تکمیل دوره هره می برند (بابایی، ۱۳۸۹).
- این ویژگی از یادگیری الکترونیکی به همان اندازه یا حتی بیشتر از یادگیرندگان عادی برای یادگیرندگان با نیازهای ویژه دارای اهمیت دارد و باارزش است.



- دسترسی پذیری و قابل استفاده بودن: مطالب موجود در محیط یادگیری الکترونیکی برای یادگیرندگان در هر زمان و هر جایی در دسترس و قابل استفاده است.
 - روزآمد بودن محتوا: محتوا به روز است و می توان آن را به راحتی به روز نگه داشت تا مورد استفاده ی یادگیرندگان با نیازهای آموزشی ویژه قرار بگیرد.
 - مقیاس پذیری: مطالب یادگیری در عین حال که می تواند از نظر محتوا و ارائه برای همه یکسان باشد. هم چنین این امکان وجود دارد که مطالب را با توجه به شیوه ی یادگیری، سطح انگیزش و ویژگی های افراد سازگار کرد (همان).
- بنابراین یادگیرنده با نیاز ویژه می تواند بر اساس شیوه ی خود و میزان علاقه ای که به یک مبحث دارد از یادگیری الکترونیکی بهره ببرد.
- چندرسانه ای بودن: یادگیری الکترونیکی محیطی چند رسانه ای را فراهم می کند که می توان در آن فایل های صوتی، فیلم های آموزشی، تصویر، نوشته و... قرار داد پس با این وجود یادگیری از طریق حس های مختلف صورت می گیرد و همانطور که در تحقیقات مختلف ثابت شده است وقتی در جریان یادگیری از حس های چندگانه استفاده می شود یادگیری عمیق تر است و فراموشی دیرتر اتفاق می افتد. علاوه بر این یادگیرندگان با نیازهای ویژه ممکن است در یکی از حس های پنجگانه خود دچار مشکل باشند و برای یادگیری مجبور به استفاده از حس های دیگرشان باشند که این نیز با شرایطی که یادگیری الکترونیکی فراهم می کند تا حد زیادی قابل جبران است.
- علیرغم ضرورت و اهمیت آموزش الکترونیکی و مزایا و فواید بی شماری که در استفاده از آن برای افراد با نیازهای آموزشی ویژه وجود دارد، محدودیت ها و چالش های زیادی نیز در بکارگیری آن برای یادگیرندگان با نیازهای ویژه می توان برشمرد که وجود چالش در حوزه ی یادگیری الکترونیکی، همانند سایر امور، موضوعی روشن است. «اما» و «اگر»ها جزء داتی بسیاری از سیستمهاست. طرح چالش های یادگیری الکترونیکی، برای هشدار به منظور ایجاد تمرکز بیشتر، انجام پیش بینی لازم تدارک و سرمایه گذاری مناسب، تهیه ی برنامه ی استراتژیک در سیستم یادگیری، اقدامی لازم و برای موفقیت آن ضروری است (بابایی، ۱۳۸۹). در ادامه به طرح موردی این محدودیت ها می پردازیم:



- در رابطه با فعالیت های آزمایشگاهی و کارهای عملی، یادگیری الکترونیکی نمی تواند جایگزین آموزش حضوری شود.
- برای استفاده از یادگیری الکترونیکی باید پهنای باند مناسب وجود داشته باشد.
- انطباق فناوری با نیازهای واقعی و تهیه منابع انسانی، علمی و ابزار و سایر امکانات مورد نیاز برای پشتیبانی از یادگیری الکترونیکی، نیازمند فعالیت و برنامه ی مدون است (همان).
- استفاده از فناوری یادگیری الکترونیکی باید در میان موسسات آموزشی، معلمان و نیز یادگیرندگان مورد پذیرش قرارگیرد به همین دلیل باید در این زمینه آموزش های لازم فراهم آید.
- یادگیرندگان با نیازهای ویژه ممکن است در جریان یادگیری پایداری و ثبات نداشته باشند و به همین دلیل دوره را نیمه تمام بگذارند و از جریان یادگیری دور شوند.
- طراحی دوره های یادگیری الکترونیکی برای یادگیرندگان با نیازهای ویژه زمانبر و نیازمند تلاش است که معلمان ممکن است به دلیل حجم کاری بالای آن این مسئولیت را قبول نکنند.
- بهره گیری از محیط های یادگیری الکترونیکی نیازمند یک سری مهارتها است که آموزش این مهارتها به یادگیرندگان دارای نیازهای ویژه مشکل است و نیازمند صرف زمان است.
- هزینه برگزاری دوره ها بالا است و یادگیرندگان با نیازهای ویژه برای استفاده از این دوره ها نیاز به حمایت دارند.
- در طراحی محتوای دوره یادگیری الکترونیکی ممکن است به نیازهای یادگیرندگان با نیازهای آموزش ویژه توجه نشود از قبیل فراهم کردن محتوای صوتی از تصاویر برای افراد نابینا.

بحث و نتیجه گیری

همه کودکان بدون تبعیض در رنگ، نژاد، زبان، تبار اقتصادی، طبقه اجتماعی، علی رغم آنکه از هوش سرشاری برخوردار باشند و یا عادی، عقب مانده ذهنی، نابینا، ناشنوا یا دارای هر گونه نقص و یا ضعف جسمی و اجتماعی باشند، حق دارند به طور یکسان از امکانات یادگیری، آموزشی، پرورشی با حداکثر توانایی و استعدادهای خود بهره مند شوند. ایجاد زمینه و فراهم آوردن امکانات و تسهیلات در جهت آموزش، رفاه و



توانبخشی آنان نه به عنوان ترحم و دلسوزی بلکه به عنوان یک وظیفه برای دولت های عضو از حقوق مسلم اینگونه کودکان تلقی می شود. (منشور جهانی حقوق کودک)

فراهم کردن آموزش و پرورش ویژه نه تنها در جهت حل مشکلات و کاهش مسایل خانواده هایی که دارای کودکان با نیازهای ویژه می باشند، بلکه به عنوان یک حق انسانی برای همه آنهاست که دارای نیازهای آموزشی ویژه می باشند، از اهمیت بالایی برخوردار است. به همین دلیل امروزه آموزش به کودکان دارای نیازهای ویژه همانند دیگر همسالان خود جایگاه ویژه ای پیدا کرده است.

آموزش الکترونیکی به عنوان پارادایمی جدید، حوزه آموزش را متحول ساخته است. با توجه به قابلیت های بسیار بالای این سیستم آموزشی و حجم عظیم تقاضا برای آموزش و ناتوانی نظام آموزشی کنونی در پاسخگویی به آن، در باب ضرورت به کارگیری و اهمیت آموزش الکترونیکی تردیدی وجود ندارد. آموزش های الکترونیکی از روش های آموزشی نوینی است که در حال حاضر مورد توجه بسیاری از مؤسسات علمی و سازمانها قرار گرفته است. این نوع آموزشها در حقیقت کمبودها و کاستیهای روش های آموزش سنتی را به نوعی برطرف کرده است و مزایا و فواید زیادی را برای مؤسسات علمی و سازمانها به ارمغان آورده است (عیسی آبادی و همکاران، ۱۳۹۵). که این مهم در امر آموزش ویژه نیز به نوبه ی خود تاثیرگذار است. بدین معنی که با در نظر گرفتن محدودیت های نظام آموزش الکترونیکی می توان به طور مناسب از آن در آموزش ویژه برای دانش آموزان دارای مشکلات آموزشی ویژه بهره گرفت.

منابع

- بابایی، محمود. (۱۳۸۹). مقدمه ای بر یادگیری الکترونیکی. تهران: پژوهشگاه علوم و فناوری اطلاعات: چاپار.
- به پژوه، احمد. عاشوری، محمد. (۱۳۹۳). دانش آموزان با نیازهای ویژه و آموزش فراگیر و نقش اولیا و معلمان. ماهنامه پیوند، ۳۳، ۷-۱۴.
- جعفرخانی، فاطمه. (۱۳۹۱). کاربرد محیط های مجازی برای دانش آموزان با مشکلات یادگیری، تعلیم و تربیت استثنایی، شماره ۱۱۳.



ربیعی، فرح. فریادی، محسن. (۱۳۹۵). آموزش الکترونیکی؛ ضرورتی اجتناب ناپذیر برای ارتقا و بهبود فرایند آموزش و یادگیری. دومین کنفرانس بین المللی یافته های نوین علوم و تکنولوژی. مرکز مطالعات و تحقیقات اسلامی سروس حکمت مرتضوی، قم، مرکز مطالعات و تحقیقات اسلامی سروس حکمت مرتضوی.

زارعی زوارکی، اسماعیل؛ جعفرخانی، فاطمه (۱۳۹۱)، کاربردهای فناوری اطلاعات و ارتباطات در جهت حمایت از دانش آموزان بانیازهای ویژه، تعلیم و تربیت استثنایی، شماره ۱۱۰.

زارعی زوارکی، اسماعیل. جعفرخانی، فاطمه (۱۳۸۸)، چندرسانه ای آموزشی و نقش آن در آموزش ویژه، تعلیم و تربیت استثنایی، ۹۸ و ۹۹.

زارعی زوارکی، اسماعیل. علیزاده، حمید. و جعفرخانی، فاطمه. (۱۳۹۱). تاثیر آموزش چندرسانه ای بر یادگیری درس زبان انگلیسی دانش آموزان کم بینا. فصلنامه ایرانی کودکان استثنایی، ۱۲ (۱)، ۲۰-۱۳.

سیف، علی اکبر. (۱۳۹۶). روانشناسی پرورشی نوین: روانشناسی یادگیری و آموزش (ویرایش هفتم). تهران: دوران.

قرباغی، حسن. مقامی، حمیدرضا. و فرجی، شیرین. (۱۳۸۹). آموزش الکترونیکی از تئوری تا عمل. فصلنامه مدیریت بر آموزش انتظامی، ۳ (۴)، ۳۶-۱۷.

گانبیه، رابرت میلز. (۱۳۹۳) شرایط یادگیری و نظریه آموزشی. (ترجمه جعفر نجفی زند و علی اکبر سیف). تهران: رشد.

گریسون، دی آر. و اندرسون، تری. (۱۳۸۴) یادگیری الکترونیکی در قرن ۲۱ (مبانی نظری و عملی). (ترجمه اسماعیل زارعی زوارکی و سعید صفایی موحد). تهران انتشارات علوم و فنون.

عیسی آبادی، محمد. محمودی، مهدی. و توسلی نیا، سعید. (۱۳۹۵) بهبود فرایند آموزش و یادگیری با بهره گیری از رویکرد یادگیری الکترونیکی. کنگره بین المللی علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

Fagella-Luby, M. N., & Deshler, D. D. (2008). Reading comprehension in adolescents with LD: What we know; what we need to learn. *Learning Disabilities Research & Practice*, 23, 70-78.

Hartwig, R., & Sitlington, P. L. (2008). Employer perspectives on high school diploma options for adolescents with disabilities. *Journal of Disability Policy Studies*, 19(1), 5-14

Zaraii Zavaraki, E. (2002). Network Communication Technology and Disabled Persons. Proceedings of the *National Seminar Challenges in Vocational & Technical Educational Persons with Disabilities*, Punjab: Sant Longowal Institute of Engineering.

Cromby, J, Standen, P.J and Brown. D.J (1996) The potentials of virtual environments in the education and training of people with learning disabilities. *Journal Of Intellectual Disability research*, 40: 489-501.



Catalano. A. (2014). Improving Distance Education for Students with Special Needs: A Qualitative Study of Students' Experiences with an Online Library Research Course. *Journal of Library & Information Services In Distance Learning*, 8(1), 17-31.



بررسی نوآوری آموزشی در مدارس دولتی و غیردولتی آموزش و پرورش

جعفر بهادری خسروشاهی

۱- دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی نوآوری آموزشی در مدارس دولتی و غیردولتی آموزش و پرورش شهر ایلخچی بود. روش پژوهش توصیفی از نوع پیمایشی است. جامعه آماری کلیه معلمان مدارس دولتی و غیردولتی آموزش و پرورش شهر ایلخچی بودند. از این جامعه تعداد ۱۰۰ نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی در دسترس و با توجه به نوع مدارس (۵۰ نفر از مدارس دولتی و ۵۰ نفر از مدارس غیردولتی) انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه نوآوری‌های آموزشی استفاده شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها با روش آماری t تک نمونه‌ای و t دو گروه مستقل انجام گرفت. نتایج پژوهش نشان داد که میانگین تولید، پذیرش و اجرای نوآوری آموزشی از میانگین فرضی به طور معناداری بیشتر است. لذا در شیوه‌های تولید، پذیرش و اجرای نوآوری در مدارس دولتی و غیردولتی تفاوت معناداری وجود دارد. بنابراین توجه به نقش نوآوری‌های آموزشی می‌تواند نقش مهمی در مدارس داشته باشد.

واژگان کلیدی: نوآوری آموزشی، مدارس دولتی، مدارس غیردولتی.



Study of educational innovation in public and non-governmental schools of education

Jafar Bahadorikhosroshahi

1- Ph.D student in Educational Psychology, Assistant Professor, Department of Education, Faculty of Education & Psychology, Azarbaijan Shahid Madani University, Tabriz, Iran

Abstract

The purpose of this study was to investigate educational innovation in state and non-state schools of education in Ilkhechi. The research method is descriptive survey type. The statistical population of all teachers of public and non-governmental schools was education in Tabriz. From this community, 100 people were selected by random sampling method and selected according to the type of schools (50 public schools and 50 non-governmental schools). Educational Inventory was used to collect data. Data were analyzed by one-sample t-test and t independent groups. The results of the research showed that the average of production, acceptance and implementation of educational innovation was significantly higher than the hypothesized mean. Therefore, there are significant differences in the methods of production, acceptance and implementation of innovation in public and non-governmental schools. Therefore, attention to the role of educational innovations can play an important role in schools.

Key words: Educational innovation, governmental schools, non-governmental schools.



مقدمه

کودکان و نوجوانان هر جامعه، ذخایر انسانی آن جامعه به شمار می‌روند؛ بنابراین یکی از وظایف اولیه مسئولان نظام، توجه شکوفاسازی این استعدادهاست. با شکوفاسازی این استعدادها بالقوه، افراد شایستگی‌های فردی و اجتماعی لازم را کسب می‌کنند و بدین ترتیب جامعه‌ای ایده‌آل ایجاد خواهد شد. از این رو از آموزش و پرورش انتظار می‌رود که در قبال این سرمایه‌های عظیم انسانی با احساس مسئولیت بیشتر، ظرافت و دقت کافی برخورد کند و با تدارک دیدن محتوا و فضای آموزشی لازم، از این فرصت استثنایی بهره‌مند شود (منطقی، ۱۳۸۴).

نوآوری، به عنوان تجسم و پیش‌بینی و ایجاد اندیشه‌های نو، ویژگی ممتاز انسان از حیوان و ماشین‌های رایانه‌ای تلقی می‌شود و نقش بنیادی آن در پویایی جامعه و رشد اقتصادی و تکامل فرهنگ محسوس است. بنابراین لازم است در پی دانش‌آموزانی باشیم که تعلیم و تربیت را تلاش در جستجوی معنا تلقی کنند، نه جمع‌آوری نمره‌های قبولی؛ تحقیق را دوست داشته باشند، به کشف رشته‌های جدید فکری دست زنند؛ بدانند چطور وقت خود را تنظیم کنند، خوب بخوانند، از منابع دانش به طور مؤثر استفاده کنند و در انجام دادن تعهداتی که از عضویت آن‌ها در مدرسه ناشی می‌شود کوشا باشند (اسنومن، مک‌کون و بیلر، ۲۰۰۹).

متأسفانه در مدارس کنونی، معلمان می‌کوشند تا اطلاعات وسیع و پراکنده را از دل فرهنگ‌ها و دایره‌المعارف‌ها بیرون بکشند و به ذهن کودکان منتقل نمایند. آن‌ها دانش را با اطلاعات آشفته اشتباه گرفته‌اند؛ چون دانش باید تدبیری باشد که فرد را هنگام برخورد با مسائل زندگی هدایت کند، نه این که او را وادار به حفظ کردن تدبیرهای پیشینیان نماید. در جهانی که با تغییرات سریع و پرشتاب همراه است، پیش‌بینی اینکه در آینده چه دانش‌هایی برای برخورد با محیط لازم است، کاری بس مشکل و در عین حال ضروری می‌باشد (جعفری، ۱۳۸۳). دانش نظری، پلی است که ذهن کودک را از شک و تردید به کشف و یقین می‌رساند. این پل نمی‌تواند شخص را به حرکت وادارد، ولی عبور او را تسهیل می‌کند. کودک را واجد دانش نمی‌کند، بلکه او را در راه کسب دانش تحریک می‌کند. مجموعه اطلاعاتی که در کتاب‌های درسی می‌آید برای کودک عصر ما دانش نیست، بلکه محرکی است به سوی دانش و محرک به خودی خود ارزشی ندارد، بلکه ارزش آن در پاسخی است که در شخص پدید می‌آورد (عباسی، ۱۳۹۲). بنابراین بهتر است به جای آنکه به فکر افزایش اطلاعات و یادگیری‌های دانش‌آموزان باشیم، به اصلاح و تغییر نظام آموزشی پرداخته شود تا روش‌های آموزشی و تربیتی بهبودی یابند و مسیر آموزش به سمت پرورش افراد خلاق و مولد اطلاعات تغییر یابد تا با امکانات موجود دستاوردهای بزرگی در جامعه بدست آید (جعفری، ۱۳۸۳).



از سویی بررسی‌ها و مطالعات نشان می‌دهند که در آموزش عمومی ایران، اغلب تلاش‌ها، طرح‌ها و برنامه‌های نوآورانه یا به نتیجه‌ی دلخواه نرسیده یا ابتر و ناقص اجرا شده و یا با شکست مواجه شده است. کمتر طرح یا برنامه‌ی نوآورانه‌ای را می‌توان پیدا کرد که اکثریت کارشناسان آن را موفقیت‌آمیز بدانند. به عنوان نمونه می‌توان به قانون مدارس غیردولتی، قانون شوراهای آموزش و پرورش، اساسنامه‌ی مدارس نمونه مردمی، مجتمع‌های آموزشی، مدارس مشارکتی و آیین‌نامه اجرایی مدارس، طرح کاد و... اشاره کرد (تورانی، آقایی و منطقی، ۱۳۹۱).

نوآوری‌ها، افکار و طرح‌های جدیدی همواره خلق و تولید می‌شوند، اما به جهت عدم اشاعه و اجرای درست به عرصه عمل نرسیده رنگ می‌بازند، یا این که در برخی مواقع با کارایی و اثربخشی بسیار پایینی در حوزه اجرا ظاهر می‌شوند. به عنوان مثال نوآوری یا طرح و اندیشه جدیدی در حوزه‌های ستادی یا حوزه‌های علمی و پژوهشی تولید می‌شود، اما یا به سطح مدارس نمی‌رسد و یا اگر رسید نمی‌تواند درست پیاده شود. این امر می‌تواند علت‌های مختلف و متفاوتی داشته باشد. برخی از علت‌ها می‌تواند به میزان کارایی طرح‌ها و نوآوری‌ها مربوط شود، برخی به میزان اثربخشی آن‌ها و برخی به شیوه‌های تولید و پذیرش، یعنی یک نوآوری یا یک طرح به درستی از بین سایر نوآوری‌ها و طرح‌ها انتخاب نمی‌شود. برخی ممکن است به شیوه‌های پذیرش نوآوری‌ها مرتبط باشند و برخی به شیوه‌ی اجرای آن‌ها در مدارس. اشاعه و گسترش نوآوری‌های آموزشی نیازمند سرمایه‌گذاری جدی از لحاظ نرم‌افزاری و فرهنگ‌سازی است و تنها با تخصیص بودجه ره به جایی نخواهد برد (تورانی و همکاران، ۱۳۹۱). به طوری که در تحقیقی تحت عنوان چالش‌های فراروی نوآوری‌های آموزشی و نیز بررسی وضعیت نوآوری‌های آموزشی در مدارس کشور نشان داده شد که وجود بسترهای فرهنگی لازم در جامعه، ترویج فرهنگ نوآوری و نهادهای نوآور در امر گسترش نوآوری‌های پیشنهادی معلمان و... در جهت گسترش و تعمیق نوآوری‌های آموزشی مؤثر است، ولی اکنون به هیچ‌کدام از این مؤلفه‌ها توجه جدی نمی‌شود (منطقی، ۱۳۸۵). به طوری که شکست در تولید، پذیرش و اجرای نوآوری به معنی تکرار برنامه‌های آموزشی گذشته و اتخاذ سیاست‌هایی برای آینده است، که تنها اعتبار آموزش و پرورش را به عنوان یاری‌گر تلاش‌های توسعه به خطر می‌اندازد. نوآوری‌های آموزشی الزامی بدون تردید مؤثراند، مشروط بر آن که پژوهش‌مدار باشند (وایلز، ۲۰۰۹).

داشتن روش‌ها و شیوه‌های مناسب در تولید، پذیرش و اجرای نوآوری‌های آموزشی در مدارس کمک می‌کند تا در فرایند تحقق، نوآوری‌ها موفق و مؤثر بوده و نیز در قضاوت و داوری از عملکرد و تلاش‌های فکری و اندیشه افراد و سازمان‌ها، رفتاری منصفانه و ارزیابی عادلانه داشته باشیم. به عبارت دیگر بدون داشتن برهان، روش و شیوه‌ای درست و روشن نمی‌توان در فرایند تحقق نوآوری‌ها موفق بوده و نیز در امور کمی و کیفی برنامه‌ها و



فعالیت‌های افراد و سازمان‌ها عادلانه قضاوت کرد. بسیاری از نارضایتی‌های افراد و سازمان‌ها نیز، ناشی از فرایند نامشخص انجام و تحقق نوآوری‌ها و نیز عدم ارزشیابی درست و قضاوت شفاف و قانع‌کننده از کارها و فعالیت‌های نوآوران است (تورانی و همکاران، ۱۳۹۱).

بنابراین توجه به نوآوری‌های آموزشی مدارس می‌تواند نظام‌های آموزشی را از وضعیت سنتی و ناکارآمد خود به نظام خلاق و پویا تبدیل کند و از آنجا که یکی از مهمترین مکان‌هایی که می‌توان در آن افراد خلاق و نوآور بار آورد، محیط‌های آموزشی و به ویژه مدارس هستند و معلمان از جمله افرادی هستند که می‌توانند با تفکر خلاق و نوآوری سبب بروز خلاقیت دانش‌آموزان گردند و بالعکس می‌توانند با اعمال شیوه‌های نامناسب سبب عقیم ماندن خلاقیت و نوآوری آنان شوند؛ لذا سؤال اساسی پژوهش حاضر بررسی نوآوری آموزشی در مدارس دولتی و غیر دولتی آموزش و پرورش شهر ایلخچی می‌باشد؟

روش‌شناسی تحقیق

روش پژوهش توصیفی از نوع پیمایشی (زمینه‌یابی) است. همچنین پژوهش حاضر از نظر هدف، جز پژوهش‌های کاربردی است. جامعه آماری کلیه معلمان مدارس دولتی و غیر دولتی آموزش و پرورش شهر ایلخچی بودند. از این جامعه تعداد ۱۰۰ نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی در دسترس و با توجه به نوع مدارس (۵۰ نفر از مدارس دولتی و ۵۰ نفر از مدارس غیر دولتی) انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شد:

در این پژوهش از پرسشنامه محقق ساخته که شامل ۴۰ سؤال برای هر خرده‌مقیاس ۵ سؤال که به صورت ۵ درجه‌ای لیکرت از خیلی کم تا خیلی زیاد نمره‌گذاری می‌شود، استفاده شد. در این پرسشنامه برای هر یک از شاخص‌های تولید، پذیرش و اجرای نوآوری آموزشی، عوامل فردی، محیطی، سازمانی و انگیزشی و نوآوری فرهنگی سؤالات مشخص شد. همچنین برای تعیین روایی از نظر متخصصان (حداقل ۳ متخصص علوم تربیتی) و نظرات استاد راهنما استفاده شد و با اعمال نظرات آنان و انجام اصلاحات به این ترتیب روایی پرسشنامه تعیین گردید که در حد مطلوب بود. همچنین برای تعیین پایایی پرسشنامه از آلفای کرونباخ استفاده شد که در سطح ۰/۷۹ به دست آمد.

تجزیه و تحلیل داده‌ها با روش آماری t تک نمونه‌ای و t دو گروه مستقل انجام گرفت.



یافته‌ها

در جدول ۱، میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش نشان داده شده است.

جدول ۱: آماره های توصیفی متغیرهای پژوهش

معلمان مدارس غیردولتی		معلمان مدارس دولتی		گروه
انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	متغیرها
۱/۶۱	۲۰/۱۸	۱/۳۶	۲۰/۶۸	تولید نوآوری‌های آموزشی
۱/۹۷	۱۹/۰۱	۱/۹۱	۱۹/۴۶	پذیرش نوآوری‌های آموزشی
۱/۵۳	۱۹/۰۴	۱/۵۸	۲۰/۵۲	اجرای نوآوری‌های آموزشی

مندرجات جدول ۱ نشان می‌دهد که در متغیرهای تولید، پذیرش و اجرای نوآوری‌های آموزشی معلمان مدارس دولتی از میانگین بالاتری برخوردارند. در متغیر عوامل نوآوری انگیزشی نیز معلمان مدارس دولتی از میانگین بالاتری برخوردار بودند.

جدول ۲: شیوه‌های تولید نوآوری‌های آموزشی در مدارس دولتی

گویه‌ها	میانگین فرضی	میانگین	انحراف معیار	t تک نمونه‌ای	درجه آزادی	سطح معناداری
تولید نوآوری	۱۵	۲۰/۶۸	۱/۳۶	۲۹/۴۹	۴۹	۰/۰۰۱

همانطور که در جدول ۲ آزمون t تک نمونه‌ای مشاهده می‌شود با توجه به اینکه t محاسبه شده در سطح خطاپذیری ۵ درصد از مقدار بحرانی جدول (۱/۹۶) بزرگتر است (P۰/۰۰۱). پس فرض صفر رد می‌شود. همچنین مقایسه میانگین هر مؤلفه با میانگین فرضی ۱۵ نشان می‌دهد که میانگین تولید نوآوری آموزشی از میانگین فرضی به طور معناداری بیشتر است. لذا در شیوه‌های تولید نوآوری در مدارس دولتی تفاوت معناداری وجود دارد.



جدول ۳: شیوه‌های تولید نوآوری‌های آموزشی در مدارس غیردولتی

گویه‌ها	میانگن فرضی	میانگین	انحراف معیار	t تک نمونه‌ای	درجه آزادی	سطح معناداری
تولید نوآوری	۱۵	۲۰/۱۸	۱/۶۱	۲۲/۷۱	۴۹	۰/۰۰۱

همانطور که در جدول ۳ آزمون t تک نمونه‌ای مشاهده می‌شود با توجه به اینکه t محاسبه شده در سطح خطاپذیری ۵ درصد از مقدار بحرانی جدول (۱/۹۶) بزرگتر است (P۰/۰۰۱). پس فرض صفر رد می‌شود. همچنین مقایسه میانگین هر مؤلفه با میانگین فرضی ۱۵ نشان می‌دهد که میانگین تولید نوآوری آموزشی از میانگین فرضی به طور معناداری بیشتر است. لذا در شیوه‌های تولید نوآوری در مدارس غیردولتی نیز تفاوت معناداری وجود دارد.

جدول ۴: شیوه‌های پذیرش نوآوری‌های آموزشی در مدارس دولتی

گویه‌ها	میانگن فرضی	میانگین	انحراف معیار	t تک نمونه‌ای	درجه آزادی	سطح معناداری
پذیرش نوآوری	۱۵	۱۹/۴۶	۱/۹۱	۱۶/۴۳	۴۹	۰/۰۰۱

همانطور که در جدول ۴ آزمون t تک نمونه‌ای مشاهده می‌شود با توجه به اینکه t محاسبه شده در سطح خطاپذیری ۵ درصد از مقدار بحرانی جدول (۱/۹۶) بزرگتر است (P۰/۰۰۱). پس فرض صفر رد می‌شود. همچنین مقایسه میانگین هر مؤلفه با میانگین فرضی ۱۵ نشان می‌دهد که میانگین پذیرش نوآوری آموزشی از میانگین فرضی به طور معناداری بیشتر است. لذا در شیوه‌های پذیرش نوآوری در مدارس دولتی تفاوت معناداری وجود دارد.

جدول ۵: شیوه‌های پذیرش نوآوری‌های آموزشی در مدارس غیردولتی

گویه‌ها	میانگن فرضی	میانگین	انحراف معیار	t تک نمونه‌ای	درجه آزادی	سطح معناداری
پذیرش نوآوری	۱۵	۱۹/۰۱	۱/۹۷	۱۴/۲۸	۴۹	۰/۰۰۱

همانطور که در جدول ۵ آزمون t تک نمونه‌ای مشاهده می‌شود با توجه به اینکه t محاسبه شده در سطح خطاپذیری ۵ درصد از مقدار بحرانی جدول (۱/۹۶) بزرگتر است (P۰/۰۰۱). پس فرض صفر رد می‌شود. همچنین



مقایسه میانگین هر مؤلفه با میانگین فرضی ۱۵ نشان می‌دهد که میانگین پذیرش نوآوری آموزشی از میانگین فرضی به طور معناداری بیشتر است. لذا در شیوه‌های تولید نوآوری در مدارس غیردولتی نیز تفاوت معناداری وجود دارد.

جدول ۶: شیوه‌های اجرای نوآوری‌های آموزشی در مدارس دولتی

گویه‌ها	میانگن فرضی	میانگین	انحراف معیار	t تک نمونه‌ای	درجه آزادی	سطح معناداری
اجرای نوآوری	۱۵	۲۰/۵۲	۱/۵۸	۲۴/۶۸	۴۹	۰/۰۰۱

همانطور که در جدول ۶ آزمون t تک نمونه‌ای مشاهده می‌شود با توجه به اینکه t محاسبه شده در سطح خطاپذیری ۵ درصد از مقدار بحرانی جدول (۱/۹۶) بزرگتر است (P۰/۰۰۱). پس فرض صفر رد می‌شود. همچنین مقایسه میانگین هر مؤلفه با میانگین فرضی ۱۵ نشان می‌دهد که میانگین شیوه‌های اجرای نوآوری آموزشی از میانگین فرضی به طور معناداری بیشتر است. لذا در شیوه‌های اجرای نوآوری در مدارس دولتی تفاوت معناداری وجود دارد.

جدول ۷: شیوه‌های اجرای نوآوری‌های آموزشی در مدارس غیردولتی

گویه‌ها	میانگن فرضی	میانگین	انحراف معیار	t تک نمونه‌ای	درجه آزادی	سطح معناداری
اجرای نوآوری	۱۵	۱۹/۰۴	۱/۵۳	۱۸/۵۷	۴۹	۰/۰۰۱

همانطور که در جدول ۷ آزمون t تک نمونه‌ای مشاهده می‌شود با توجه به اینکه t محاسبه شده در سطح خطاپذیری ۵ درصد از مقدار بحرانی جدول (۱/۹۶) بزرگتر است (P۰/۰۰۱). پس فرض صفر رد می‌شود. همچنین مقایسه میانگین هر مؤلفه با میانگین فرضی ۱۵ نشان می‌دهد که میانگین شیوه‌های اجرای نوآوری آموزشی از میانگین فرضی به طور معناداری بیشتر است. لذا در شیوه‌های اجرای نوآوری در مدارس غیردولتی نیز تفاوت معناداری وجود دارد.



جدول ۸: نتایج آزمون t دو گروه مستقل برای مقایسه مدارس دولتی و غیردولتی در شیوه‌های تولید نوآوری‌های آموزشی

متغیر	درجه آزادی	نسبت t	تفاوت میانگین‌ها	خطای استاندارد میانگین	سطح معناداری
شیوه‌های تولید نوآوری آموزشی	۴۲	-۲/۶۵	-۱/۰۱	۰/۳۸	۰/۰۱

نتایج آزمون t در جدول ۸ نشان می‌دهد که در متغیر شیوه‌های تولید نوآوری‌های آموزشی تفاوت میانگین‌های دو گروه (۱/۰۱-) در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار است؛ بنابراین در متغیر شیوه‌های تولید نوآوری‌های آموزشی بین مدارس دولتی و غیردولتی تفاوت معناداری وجود دارد. در واقع با توجه به بالا بودن میانگین شیوه‌های تولید نوآوری‌های آموزشی در مدارس غیردولتی نسبت به مدارس دولتی، مدارس غیردولتی از شیوه‌های تولید نوآوری بالاتری نسبت به شیوه‌های تولید نوآوری در مدارس دولتی برخوردارند.

جدول ۹: نتایج آزمون t دو گروه مستقل برای مقایسه مدارس دولتی و غیردولتی در شیوه‌های پذیرش نوآوری‌های آموزشی

متغیر	درجه آزادی	نسبت t	تفاوت میانگین‌ها	خطای استاندارد میانگین	سطح معناداری
شیوه‌های پذیرش نوآوری آموزشی	۴۲	-۳/۴۱	-۱/۷۵	۰/۵۱	۰/۰۰۱

نتایج آزمون t در جدول ۹ نشان می‌دهد که در متغیر شیوه‌های پذیرش نوآوری‌های آموزشی تفاوت میانگین‌های دو گروه (۱/۷۵-) در سطح ۰/۰۰۱ معنی‌دار است؛ بنابراین در متغیر شیوه‌های پذیرش نوآوری‌های آموزشی بین مدارس دولتی و غیردولتی تفاوت معناداری وجود دارد. در واقع با توجه به بالا بودن میانگین شیوه‌های پذیرش نوآوری‌های آموزشی در مدارس غیردولتی نسبت به مدارس دولتی، مدارس غیردولتی از شیوه‌های پذیرش نوآوری بالاتری نسبت به شیوه‌های پذیرش نوآوری در مدارس دولتی برخوردارند.

جدول ۱۰: نتایج آزمون t دو گروه مستقل برای مقایسه مدارس دولتی و غیردولتی در شیوه‌های اجرای نوآوری‌های آموزشی

متغیر	درجه آزادی	نسبت t	تفاوت میانگین‌ها	خطای استاندارد میانگین	سطح معناداری
شیوه‌های اجرای نوآوری آموزشی	۴۲	-۲/۶۵	-۱/۱۱	۰/۴۱	۰/۰۱



نتایج آزمون t در جدول ۱۰ نشان می‌دهد که در متغیر شیوه‌های اجرای نوآوری‌های آموزشی تفاوت میانگین‌های دو گروه (۱/۱۱-) در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار است؛ بنابراین در متغیر شیوه‌های اجرای نوآوری‌های آموزشی بین مدارس دولتی و غیردولتی تفاوت معناداری وجود دارد. در واقع با توجه به بالا بودن میانگین شیوه‌های اجرای نوآوری‌های آموزشی در مدارس غیردولتی نسبت به مدارس دولتی، مدارس غیردولتی از شیوه‌های اجرای نوآوری بالاتری نسبت به شیوه‌های اجرای نوآوری در مدارس دولتی برخوردارند.

بحث و نتیجه گیری

یافته پژوهش نشان داد که نتایج پژوهش نشان داد که میانگین تولید، پذیرش و اجرای نوآوری آموزشی از میانگین فرضی به طور معناداری بیشتر است. لذا در شیوه‌های تولید، پذیرش و اجرای نوآوری در مدارس دولتی و غیردولتی تفاوت معناداری وجود دارد.

در تبیین این یافته می‌توان گفت که داشتن روش‌ها و شیوه‌های مناسب در تولید، نوآوری‌های آموزشی کمک می‌کند تا در فرایند تحقق نوآوری‌ها موفق و مؤثر بوده و نیز در قضاوت و داوری از عملکرد و تلاش‌های فکری و اندیشه افراد و سازمان‌ها، رفتاری منصفانه و ارزیابی‌ای عادلانه داشته باشیم. به عبارت دیگر بدون داشتن برهان، روش‌ها و شیوه‌های درست و روشن نمی‌توان در فرایند تحقق نوآوری‌ها موفق بوده و نیز در امور کمی و کیفی برنامه‌ها و فعالیت‌های افراد و سازمان‌ها عادلانه قضاوت کرد. بسیاری از نارضایتی‌های افراد و سازمان‌ها، ناشی از فرایند نامشخص انجام و تحقق نوآوری‌ها و نیز عدم ارزشیابی درست و قضاوت شفاف و قانع کننده از کارها و فعالیت‌های نوآوران است که این ویژگی‌ها در مدارس غیردولتی بیشتر از دولتی است و لذا در مدارس دولتی به استفاده از روش‌ها و فرایندهای درست در تولید نوآوری‌ها، از میانگین بالاتری برخوردارند. (تورانی و همکاران، ۱۳۹۱).

بی‌تردید مدتی طول خواهد کشید تا مدرسه به عنوان نظام اجتماعی خود را برای پذیرش نوآوری آماده کند. تجربه موفق در یک مدرسه، می‌تواند زمینه پذیرش را در مدارس دیگر فراهم آورد. با توجه به اینکه در مدارس دولتی این پذیرش نوآوری به صورت کامل وجود ندارد؛ لذا در مدارس غیردولتی نیز به همین منوال است. به هر حال پذیرش یک نوآوری نمی‌تواند صرفاً مبتنی بر تصمیم فردی مدیر مدرسه باشد. تجربه نشان داده است که تصمیم‌گیری در مورد نوآوری در معلمان مقاومت‌هایی منفی و پنهان ایجاد می‌کند. لذا تصمیم‌گیری برای بهره گرفتن از یک نوآوری مفید، به صورت مشارکتی انجام می‌پذیرد. یعنی ارکان اصلی مدرسه در آن مشارکت دارند.



این مشارکت عاملی بسیار مؤثر و مثبت در استقرار نوآوری در مدرسه است. بنابراین با توجه به اینکه این مشارکت در زمینه پذیرش نوآوری در مدارس دولتی وجود ندارد؛ لذا مدارس دولتی نیز در زمینه پذیرش نوآوری با محدودیت مواجه هستند (حسینی، ۱۳۸۵).

در شرایط محیطی نامطمئن، پویا و رقابتی امروزی سازمان‌ها برای بقا و کسب موفقیت‌های بزرگ باید طالب اندیشه‌های نو باشد و در این راستا به افرادی که رهیافت‌های بدیع و خلاق برای مسائل ارائه می‌دهند، توجه خاصی مبذول دارند. سازمان‌های نوآور فعالانه آموزش و پرورش و توسعه دانش اعضای خود را آن طور که روزآمد باشد، تشویق می‌کنند. امنیت شغلی در سطح عالی برای معلمان خود فراهم می‌آورند تا ترس از اخراج به خاطر اشتباه را کاهش دهند و به افراد جرات می‌بخشند که تغییرپذیر باشند. زمانی که اندیشه‌ای جدید تکامل می‌یابد، پیشتانزان تغییر فعالانه و با شور و شوق اندیشه را تعالی می‌بخشند و آن را حمایت می‌کنند بر مشکلات چیره نمی‌شوند و اطمینان می‌دهند که نوآوری به مرحله اجرا در خواهد آمد. در واقع ابتکار و خلاقیت در کار زمانی ظاهر می‌گردد که احساس کنند، اجازه دارند در زمینه امور مدرسه تصمیمات مهمی را اتخاذ کنند و دیگران برای طرحی که تنظیم کرده‌اند، ارزش قائل می‌شوند و هیأت اداری مدرسه در اجرای تصمیمات و تدابیر آماده یاری و همکاری با آنان هستند (رسولزاده، ۱۳۸۴) که این ویژگی‌ها در مدارس دولتی به دلیل ساختار و تشکیلات منسجم نوآوری فردی بالاتر است و مدارس می‌توانند نوآوری بیشتری داشته باشند. در حالی که در مدارس غیردولتی به دلیل اینکه اکثر تصمیمات توسط مدیر گرفته می‌شود؛ لذا این عامل باعث کاهش عوامل فردی نوآوری در مدارس غیردولتی می‌شود.

از آنجایی که یافته‌های پژوهش بر اساس مقیاس نگرش‌سنجی بود و ممکن است به دلیلی ناخودآگاه شرکت-کنندگان در پژوهش از پاسخ دادن طفره روند و این ممکن است نتایج پژوهش را به مخاطره بیندازد. همچنین این پژوهش در شهر ایلخچی صورت گرفته است که در تعمیم نتایج به سایر شهرها محدودیت دارد. بنابراین تحقق یافتن نوآوری‌های آموزشی در سطح آموزش و پرورش نه تنها بستگی به تغییر برخی از خط‌مشی‌های موجود در نظام آموزشی و تخصیص سرمایه‌گذاری‌های آموزشی لازم دارد، بلکه ایجاد زمینه فرهنگی لازم برای پذیرش نوآوری‌ها باید در مدارس ایجاد شود.

منابع

تورانی، حیدر؛ آقایی، امیر؛ منطقی، مرتضی (۱۳۹۱). تجارب جهانی در زمینه نوآوری‌های آموزشی از منظر شیوه‌های تولید، پذیرش و اجرای نوآوری در آموزش عمومی ایران. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۴۳(۱۱): ۷-۴۱.



جعفری، نرگس (۱۳۸۳). بررسی عوامل بازدارنده خلاقیت در مدارس ابتدایی استان. شورای تحقیقات آموزشی سازمان آموزش و پرورش استان سیستان و بلوچستان.

حسینی، محمد (۱۳۸۵). الگویی برای اشاعه نوآوری در نظام آموزش و پرورش ایران. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۵(۱۵): ۱۵۱-۱۷۶.

رسولزاده، میکائیل (۱۳۸۴). بررسی میزان استقبال معلمان از نوآوری‌های آموزشی و عوامل مؤثر بر آن. شورای تحقیقات کمیته پژوهشی منطقه میانه.

عباسی، طیبه (۱۳۹۲). هنر و رشد خلاقیت در کودکان. پایان نامه کارشناسی ارشد تصویرسازی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی.

منطقی، مرتضی (۱۳۸۵). بررسی چالش‌های فراوری نوآوری‌های آموزشی. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۵(۱۵): ۱۱-۴۶.

منطقی، مرتضی (۱۳۸۴). بررسی نوآوری‌های آموزشی در مدارس ایران. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۴(۱۲): ۳۵-۵۷.

Snowman, J., McCown, R. R., & Biehler, R. F. (2009). *Psychology applied to teaching*. Boston: Houghton Mifflin Co.

Wiles, K. (2009). *Educational leadership and management*. New York: Macmillan Publishing Company.



رابطه عملکرد خانواده بر اساس الگوی مک مستر با اختلال شخصیت نیاز به نمایشگری

حسن غلامزاده^۱، سعید خاکدال قوجه بگلو^۲

چکیده

هدف: یکی از الگوهای مهم در زمینه بررسی کارکرد خانواده، الگو کارکرد خانواده مک مستر است، پژوهش حاضر با هدف تعیین رابطه عملکرد خانواده براساس این الگو با اختلال شخصیت نیاز به نمایشگری در یکی از اعضای خانواده انجام گرفت. روش: پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی بود. در این پژوهش ۳۰۰ نفر از دانشجویان دانشگاه محقق اردبیلی به شیوه نمونه گیری در دسترس انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه نیاز به نمایشگری و پرسشنامه عملکرد خانواده استفاده شد. به منظور آزمون فرضیه‌های پژوهش از تحلیل رگرسیون خطی چندگانه، همبستگی پیرسون استفاده گردید. یافته‌ها: نتایج پژوهش نشان داد که بین همه خرده مقیاس‌های عملکرد خانواده (ارتباط، ایفای نقش، آمیزش هیجانی، حل مشکل، همراهی هیجانی، کنترل رفتار و عملکرد کلی) با اختلال شخصیت نیاز به نمایشگری رابطه منفی و معناداری وجود دارد. نتیجه‌گیری: با توجه به نتایج می‌توان گفت که روان درمانگران و مشاورانی که از خانواده درمانی برای درمان اختلال شخصیت نیاز به نمایشگری بهره می‌گیرند بر اصلاح کارکردهای خانواده تاکید داشته باشند.

کلید واژه‌ها: عملکرد خانواده، الگوی مک مستر، اختلال شخصیت نیاز به نمایشگری

۱- حسن غلامزاده، دانشجوی کارشناسی ارشد مشاوره خانواده از دانشگاه کردستان

۲- سعید خاکدال قوجه بگلو، کارشناس ارشد مشاوره خانواده از دانشگاه محقق اردبیلی



مقدمه

شخصیت جنبه‌ای از حیات انسان است که امکان پیش بینی این که آدمی در اوضاع و احوال معین چه رفتاری از خود نشان خواهد داد فراهم می‌سازد (بهری و یوسفی، ۱۳۹۲). صاحب نظران تعریف گوناگونی از شخصیت ارائه داده‌اند اما تنها تعریفی که در مورد آن اتفاق نظر وجود دارد این است که شخصیت را الگوهای معینی از رفتار و شیوه‌های تفکر می‌داند که تعیین کننده نحوه سازگاری شخص با محیط است (اتکینسون، اتکینسون، اسمیت، بم، نولن، هوکسما^۱، ۲۰۰۲). در تعریف دیگر، شخصیت به عنوان تنوع بی‌همتای فردی براساس مراحل تکاملی طراحی شده برای ماهیت انسان تعریف شده است (مک آدامز و پالز^۲، ۲۰۰۶؛ به نقل از دیانگ^۳، ۲۰۱۰) که نشان می‌دهد برای فهم شخصیت باید (۱) نظام‌های تکامل یافته مرتبط را که در مغز هر انسان سالم عمل می‌کند (۲) و شاخص‌های آن دسته از نظام‌هایی که از فردی به فرد دیگر تفاوت دارد تا تفاوت‌های فردی را ایجاد کند توضیح دهیم. شخصیت می‌تواند سازگار یا ناسازگارانه باشد. ناسازگاری زمانی رخ می‌دهد که افراد قادر نباشند تفکر و رفتار خود را با محیط و تغییرات آن تطبیق دهند. همچنین شخصیت ناسازگار را می‌توان به عنوان صفات انعطاف ناپذیر مرتبط با پریشانی روانی توصیف کرد (مک موران^۴، ۲۰۰۳). یکی از این صفات ناسازگارانه، نیاز به نمایشگری است. افرادی که مستعد این ناهنجاری شخصیتی هستند، غالباً زندگی‌های پر هرج و مرجی داشته و همچنین موقعیت‌های بحرانی را با اعضای خانواده و همکاران تجربه می‌کنند. ما در زندگی شخصی خود ممکن است با این افراد دراماتیک رو به رو شویم که غالباً در روابط خود شکست خورده و یا با خانواده و دوستان ناسازگار هستند. آن‌ها تجربیات دراماتیک خود را در شبکه‌های اجتماعی به اشتراک می‌گذارند (فوکس، واربر و ماکستالر^۵، ۲۰۱۳؛ مارشال، لفرینگوسن و فرنزی^۶، ۲۰۱۵). در محل کار نیز این افراد تمایل دارند که خود را درگیر شایعات کنند تا از این طریق دیگران را تحت تاثیر قرار دهند، همچنین باعث بوجود آمدن ناسازگاری‌هایی در میان همکاران و مدیران می‌شوند و در آخر احساس می‌

1- Atkinson, Atkinson, Smith, Bem, Nolen & Hoksema

2- Mc Adams & puals

3- Deyoung

4-McMurrans

1-Fox, Warber & Makstaller

2-Marshall, Lefringhausen & Ferenczi



کنند که قربانی ناسازگاری‌ها و شایعه پراکنی‌های دیگران شده‌اند (الوارت، لابیانکا و ویتک^۱، ۲۰۱۲؛ کورلاند و پلد^۲، ۲۰۰۰) در نهایت بهره‌وری و انسجام در محل کار را با این رفتارهای دراماتیک مختل می‌کنند (هاگ و دوفرادوتیر^۳، ۲۰۰۱؛ تاکاکی و همکاران^۴، ۲۰۱۰). نیاز به نمایشگری را می‌توان به عنوان یک اختلال شخصیتی چندگانه تعریف نمود که طبق این تعریف افراد مبتلا همیشه خود را قربانی یک موقعیت می‌دانند (وانز، دیلچرت، ویسوسوران و جاج^۵، ۲۰۰۷)

فرانکوسکی و همکاران (۲۰۱۶) سه معیار برای نیاز به نمایشگری مطرح کرده‌اند: ادراک مداوم قربانی بودن که به تمایل به این احساس که آنها همیشه قربانی بی‌ملاحظه‌گی اطرافیان هستند اشاره دارد. رک گویی تکانشی نوعی رفتار است که در نتیجه‌ی گفتن مستقیم ایده‌ها و نظرات بدون توجه به پیامدهای اجتماعی بروز می‌کند (فرانکوسکی و همکاران، ۲۰۱۶). سوء استفاده بین فردی به معنی تمایل شخص برای نفوذ در افراد به منظور واداشتن آنها به خدمت‌رسانی کردن به فرد در جهت رسیدن به اهداف او می‌باشد (به نقل از بشرپور، زردی، خاکدال و اسماعیلی، ۱۳۹۵).

تحقیقات مختلف رابطه‌ی اختلال در عملکرد خانواده و مشکلات متعدد اعضای آن را نشان داده‌اند (از جمله ترکوم^۶ و همکاران، ۲۰۰۵؛ میلر و همکاران، ۲۰۰۲؛ فرانکر، کمبل و شیدز^۷، ۲۰۰۲؛ کای-کن^۸ و همکاران، ۲۰۰۶؛ همکاران، ۲۰۰۶؛ هر، هامن و بنان^۹، ۲۰۰۸؛ یوسف نژاد، ۱۳۸۶؛ صیادی، ۱۳۸۱؛ عباسی و هماران، ۱۳۸۸، به نقل از قمری و خوشنام، ۱۳۹۰). پژوهش‌ها نشان دادند در خانواده‌هایی که ارتباط میان اعضا و تعاملات داخل خانواده براساس نزدیکی و صمیمیت و تفاهم بین افراد استوار است همه‌ی اعضا نسبتاً علیه فشارهای زندگی مقاوم و مصون هستند (فتاح‌زاده، ۱۳۸۸). عملکرد خانواده با سلامت روانی اعضا ارتباط دارد. آسیب روانی اصولاً یک

3-Ellwardt, Labianca & Wittek.

4-Kurland, & Pelled

5-Hogh, & Dofradottir

6-Takaki, Taniguchi, Fukuoka, Fujii, Tsutsumi, Nakajima & Hirokawa

7-Ones, Dilchert, Viswesvaran, & Judge

8.Turkum

1.Franks,Campbell &shields

2.Kai-Kuen

3.Herr, Hamman& Brennan



مشکل درون فردی در یک عضو خانواده نیست، بلکه یک فرایند تعاملی بین اعضای خانواده است. پژوهش‌ها نشان می‌دهد بین عملکرد ضعیف خانواده و ابتلای فرزندان به علایم جسمی، اضطراب، اختلال خواب، افسردگی و اختلال در کارکرد اجتماعی رابطه معناداری وجود دارد (زرگر، عاشوری، اصغری پور و عاقبتی، ۱۳۸۶؛ به نقل از مومنی و علیخانی، ۱۳۹۱).

عملکرد خانواده در اصل اشاره به ویژگی‌های سیستمی خانواده دارد. به بیان دیگر عملکرد خانواده یعنی، توانایی خانواده در هماهنگی یا انطباق با تغییرات ایجاد شده در طول حیات، حل کردن تعارض‌ها، همبستگی میان اعضا و موفقیت در الگوهای انضباطی، رعایت حد و مرز میان افراد و اجرای مقرات و اصول حاکم بر این نهاد با هدف حفاظت از کل نظام خانواده است (پورتس و هامل، ۱۹۹۲؛ به نقل از مجرد کاهانی و قنبری هاشم آبادی، ۱۳۹۰).

یکی از الگوهای مهم در زمینه بررسی عملکرد خانواده، الگوی عملکرد خانواده مک مستر است. مدل مک مستر به ارزشیابی ازدواج‌ها و خانواده‌ها می‌پردازد. این مدل که مبتنی بر رویکرد سیستمی می‌باشد ساختار، سازمان و الگوی تبدلی واحد زناشویی را توصیف می‌کند و اجازه می‌دهد که روابط خانوادگی یا زناشویی در یک طیف سطحی، از وضعیت سلامت تا اختلال شدید روانی مورد آزمایش قرار گیرد (کارلسون، ۲۰۰۵).

اگر چه الگوی مک مستر تمام جنبه‌های کارکرد خانواده را پوشش نمی‌دهد اما ابعاد مهمی که اغلب نمود بالینی پیدا می‌کنند را مد نظر قرار می‌دهد. برای فهم ساختار و سازمان و الگوی تعاملی مرتبط با خانواده، این الگو شش بعد از زندگی خانوادگی را مورد ارزیابی و سنجش قرار می‌دهد ۱- حل مساله: به طور خلاصه حل مساله نشان دهنده توانایی حل مشکلات در سطحی که کارکرد کارآمد خانواده را حفظ کند، می‌باشد ۲- ارتباط: به چگونگی تبادل اطلاعات در بین اعضای خانواده اطلاق می‌شود. ۳- نقش‌ها: نقش‌ها کارایی شیوه خانواده در توزیع و انجام وظایف را نشان می‌دهد. ۴- پاسخگویی عاطفی: به توانایی اعضای خانواده برای پاسخگویی متناسب هیجانی به محرکهای مختلف اشاره می‌کند. ۵- همراهی عاطفی: به میزان علاقه، توجه و سرمایه‌گذاری اعضای خانواده در برابر یکدیگر اشاره دارد. ۶- کنترل رفتار: استانداردها و آزادی‌های رفتاری را



توصیف می‌کند (میلر^۱ و همکاران، ۲۰۰۰). عملکرد خانواده جنبه مهم محیط خانوادگی است که در سلامت جسمانی، اجتماعی و هیجانی کودکان را تحت تاثیر قرار می‌دهد. در واقع آنچه در درون خانواده اتفاق می‌افتد و چگونگی عملکرد آن می‌تواند عامل کلیدی در ایجاد انعطاف پذیری و کاهش خطرات فعلی و آینده مرتبط با رویدادهای ناگوار و شرایط نامناسب باشد. محیط برانگیزنده و پرورش دهنده کودکان را قادر می‌سازد تا یاد بگیرند و پیشرفت کنند. برعکس، محیط‌های خانوادگی ناکارساز می‌تواند برای بسیاری از جنبه‌های رشد کودکان و انتقال مثبت آنان به بزرگسالی بسیار مضر باشد (سیلیسورن و همکاران، ۲۰۰۶). با توجه به اینکه تاکنون در مورد رابطه عملکرد خانواده و اختلال شخصیت نیاز به نمایشگری پژوهشی انجام نگرفته است و همچنین اهمیت الگوی مک مستر پژوهش حاضر با هدف، تعیین رابطه عملکرد خانواده براساس الگوی مک مستر با اختلال شخصیت نیاز به نمایشگری در یکی از اعضای خانواده انجام گرفت.

روش‌شناسی تحقیق

پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی است. برای پیش بینی نیاز به نمایشگری در نمونه مورد بررسی از خرده مقیاس‌های عملکرد خانواده الگوی مک مستر استفاده شد. خرده مقیاس‌های عملکرد خانواده در معادله رگرسیونی برای پیش‌بینی متغیر ملاک (شخصیت نیاز به نمایشگر) استفاده شد. در این پژوهش ۱۲۰ نفر از دانشجویان دانشگاه محقق اردبیلی به شیوه نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. شرکت کنندگان پس از اعلام رضایت و کسب اطمینان از اینکه نتایج محرمانه خواهد بود به پرسشنامه‌های پژوهش پاسخ دادند.

ابزارها

۱- نیاز به نمایشگری: این مقیاس فرانکوسکی، لوپو، اسمیت، کورین روموز، موررا (۲۰۱۶) تدوین، طراحی و اعتباریابی شده است. این مقیاس دارای ۱۲ سوال و ۳ خرده مقیاس ادراک مداوم قربانی بودن، سوء استفاده فردی و رک گویی تکانشی است. شیوه نمره گذاری این مقیاس به صورت طیف لیکرت ۷ درجه‌ای است (

^۱.Miller



۱ = کاملاً مخالفم ۷ = کاملاً موافقم). فقط سوال ۵ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود. در پژوهش فرانکوسکی و همکاران (۲۰۱۶) ضریب آلفای کرونباخ برای عامل ادراک مداوم قربانی بودن ۰/۷۹، سوء استفاده بین فردی ۰/۸۲ و رک گویی تکانشی ۰/۷۳ و کل مقیاس ۰/۸۱ به دست آمد. همچنین نتیجه تحلیل عاملی تاییدی نشان داد که این مقیاس از برازش مناسبی برخوردار است ($CFI=0/96$ ، $RMSEA=0/050$ ، $SRMR=0/045$) (بشرپور، زردی، خاکدال و اسماعیلی، ۱۳۹۵).

۲- این پرسشنامه دارای ۵۳ گویه است و برای سنجیدن عملکرد خانواده براساس نظریه الوی مک مستر، تدوین شده است. این ابزار در سال ۱۹۸۳ توسط اپشتاین، بالدوین و بیشاب ۱ تهیه شده است. و هدف آن سنجیدن عملکرد خانواده براساس الگوی مک مستر می‌باشد. این الگو خصوصیات ساختاری، شغلی و تعاملی خانواده را معین می‌سازد و شش بعد از عملکرد خانواده را مشخص می‌کند. این ابعاد از این قرارند: حل مشکل، نقش‌ها، همراهی عاطفی، ارتباط، آمیزش عاطفی، کنترل رفتار و عملکرد کلی خانواده لذا تست سنجش خانواده متناسب با این شش بعد، از شش خرده مقیاس برای سنجیدن آنها، به علاوه یک مقیاس دیگر مربوط به عملکرد کلی خانواده تشکیل شده است (به نقل از اصلانی، خالدی و امان الهی، ۱۳۹۱). اعتبار و روایی ابزار سنجش عملکرد خانواده پس از تهیه توسط اپشتاین و همکارانش، در سال ۱۹۸۳ بر روی یک نمونه ۵۰۳ اجرا شد. دامنه ضرایب آلفای مجموعه ها بین ۰/۷۲ تا ۰/۹۲ نشان دهنده همسانی درونی بالای آن است. در ایران نیز پژوهش‌ها توسط نوروزی (۱۳۷۷)، ملا تقی (۱۳۷۷)، بهاری (۱۳۷۹)، امینی (۱۳۷۹) حاکی از اعتبار و پایایی بالای این پرسشنامه است.

برای تحلیل داده‌های پژوهش از تحلیل رگرسیون خطی چندگانه، همبستگی پیرسون استفاده گردید.



یافته‌ها

جدول شامل حداقل، حداکثر، میانگین و انحراف معیار اختلال شخصیت نیاز به نمایشگری در کل نمونه است.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهشی

متغیرها	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار
ادراک مداوم قربانی بودن	۴	۲۷	۱۷/۳	۵/۳۳
سوءاستفاده فردی	۳	۱۹	۱۴/۱۴	۳/۴۲
رک گویی تکانشی	۵	۳۱	۱۹/۴۵	۶/۴۴
نیاز به نمایشگری	۱۲	۷۲	۵۴/۶	۱۵/۷۱

برای بررسی وجود رابطه بین خرده مقیاس‌های عملکرد خانواده و اختلال شخصیت نیاز به نمایشگری از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. نتایج نشان داد که بین همه خرده مقیاس‌های عملکرد خانواده با شخصیت نیاز به نمایشگری رابطه‌ی منفی و معناداری وجود دارد.

جدول ۲. ضرایب همبستگی بین خرده مقیاس‌های عملکرد خانواده با شخصیت نیاز به نمایشگری

متغیرها	ادراک مداوم قربانی بودن	سوءاستفاده فردی	رک گویی تکانشی	نیاز به نمایشگری
ارتباط	-۰/۲۸**	-۰/۱۷**	-۰/۱۸	-۰/۲۶**
ایفای نقش	-۰/۱۷**	-۰/۲۳**	-۰/۱۹*	-۰/۳۶**
آمیزش هیجانی	-۰/۴۲**	-۰/۱۹*	-۰/۲۶**	-۰/۲۹*
حل مشکل	-۰/۲۱**	-۰/۳۴**	-۰/۱۶**	-۰/۲۳**
همراهی هیجانی	۰/۱۴	-۰/۳۸**	-۰/۳۶**	-۰/۱۸**
کنترل رفتار	-۰/۱۶**	-۰/۲۲*	-۰/۲۷**	-۰/۴۱**
عملکرد کلی	-۰/۱۵**	-۰/۲۱**	-۰/۲۵**	-۰/۳۷**



همان طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، بین عملکرد خانواده با ادراک مداوم قربانی بودن (۰/۱۵-) بین عملکرد خانواده با سوء استفاده فردی (۰/۲۱-) بین عملکرد خانواده با رک گویی تکانشی (۰/۲۵-) و بین عملکرد خانواده با نیاز به نمایشگری (۰/۳۷-) در سطح ۰/۹۹ رابطه‌ی منفی معناداری وجود دارد.

برای پیش‌بینی نیاز به نمایشگری از طریق عملکرد خانواده از رگرسیون به روش همزمان استفاده شد که نتایج آن در جدول ۳ نشان داده شده است.

جدول ۳: نتایج رگرسیون جهت پیش‌بینی نیاز به نمایشگری براساس عملکرد خانواده

مدل	R	R ²	تعدیل شده R	F	Sig
۱	۰/۶۸۱	۰/۳۸۲	۰/۳۶۶	۳۶/۰۳	۰/۰۰۱

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود. تقریباً ۳۷ درصد از واریانس نیاز به نمایشگری براساس متغیر عملکرد خانواده قابل پیش‌بینی است. نسبت F نیز بیانگر این است که رگرسیون متغیر نیاز به نمایشگری براساس متغیر عملکرد خانواده معنادار می‌باشد.

بحث و نتیجه گیری

یکی از الگوهای مهم در زمنه بررسی کارکرد خانواده، الگوی کارکرد خانواده مک مستر است، پژوهش حاضر با هدف تعیین رابطه عملکرد خانواده براساس این الگو با شخصیت نیاز به نمایشگر در یکی از اعضای خانواده انجام گرفت. نتایج پژوهش نشان داد که بین همه خرده مقیاس‌های عملکرد خانواده با شخصیت نیاز به نمایشگر رابطه منفی و معناداری وجود دارد. یعنی هر قدر عملکرد خانواده در شاخص‌های الگوی مک مستر (ارتباط، ایفای نقش، آمیزش هیجانی، حل مشکل، همراهی هیجانی، کنترل رفتار و عملکرد کلی) بیشتر باشد فردی که در آن خانواده زندگی می‌کند از شخصیت نیاز به نمایشگری کمتر رنج می‌برد. در حالت کلی می‌توان گفت هر چه نمره افراد در بعد عملکرد کلی بیشتر باشد نمره آنها در شخصیت نیاز به نمایشگری پایین‌تر خواهد بود.



خانواده یکی از مهمترین نهادهای اجتماعی، اساس تشکیل جامعه و حفظ عواطف انسانی است و هر گونه نارسایی در عملکرد خانواده تاثیر نامطلوبی در بهنجار نمودن فرزندان ایجاد می کند (ساقی و رجایی، ۱۳۸۷). بنابراین هر میزان یک خانواده توان حل کردن تعارضات به وجود آمده را به خوبی داشته باشد، میان اعضای آن هماهنگی و تقسیم مسئولیت وجود داشته باشد، مدل های انضباطی موفق داشته باشد، و حد و مرز بین افراد رعایت شود فردی که در این خانواده رشد کند از سلامت رفتار بیشتری برخوردار خواهد بود.

عملکرد خانواده جنبه مهم محیط خانواده است که سلامت جسمانی، اجتماعی و هیجانی کودکان را تحت تاثیر قرار می دهد. در واقع آنچه درون خانواده اتفاق می افتد و چگونگی عملکرد آن می تواند یک عامل کلیدی در ایجاد انعطاف پذیری و کاهش خطرات فعلی و آینده مرتبط با رویدادهای ناگوار و شرایط نامناسب باشد. در واقع عملکرد خانواده با سلامت روانی اعضا ارتباط دارد. آسیب روانی اصولاً یک مشکل درون فردی در یک عضو خانواده نیست، بلکه یک فرایند تعاملی بین اعضای خانواده است. پژوهش ها نشان می دهد بین عملکرد ضعیف خانواده و ابتلای فرزندان به علایم جسمی، اضطراب، اختلال خواب، افسردگی و اختلال در کارکرد اجتماعی رابطه معناداری وجود دارد (زرگر، ۱۳۸۶). بنابراین در این جهت نتایج پژوهش حاضر با پژوهش های پیشین همخوان است.

تحقیقات مختلف رابطه اختلال در عملکرد خانواده و مشکلات متعدد اعضای آن را نشان داده اند (از جمله ترکوم و همکاران، ۲۰۰۵؛ میلر و همکاران، ۲۰۰۲؛ فرانکر، کمبل و شیدز، ۲۰۰۲؛ کای-کن و همکاران، ۲۰۰۶؛ هر، هامنونبان، ۲۰۰۸؛ یوسف نژاد، ۱۳۸۶؛ صیادی، ۱۳۸۱؛ عباسی و همکاران، ۱۳۸۸) را می توان نام برد.

براساس پژوهش ها می توان گفت که خانواده های که از عملکرد ضعیف برخوردارند باعث گسستگی و جدایی عاطفی اعضای خانواده و فقدان صمیمیت، عدم انطباق پذیری اعضای خانواده و سطح پایین رضایت و خشنودی خانوادگی می شود در نتیجه باعث ناسازگاری و مشکلات روانی در افراد می شود. در واقع اگر در یک خانواده مشکلات بدرستی حل شوند، اعضا ارتباط خوبی با یکدیگر داشته باشند و هنگامی که فرد با مشکلی مواجه می شود، بتوانند با وی به خوبی همدردی کنند و واکنش هیجانی مناسبی که خوشایند فرد باشد



نشان دهنده، به گونه‌ای که وی احساس کند که تکیه گاه امنی دارند، اختلالهای شخصیتی و روانی در افراد این خانواده به وجود نمی‌آید. با توجه به نتایج پژوهش می‌توان گفت که عملکرد خانواده در شخصیت نیاز به نمایشگری نقش دارند. بنابراین پیشنهاد می‌شود که در این باره به خانواده‌ها شیوه‌های بهتر عملکرد آموزش داده شود و درمانگران نیز بر اصلاح عملکرد خانواده جهت درمان شخصیت نیاز به نمایشگری تاکید داشته باشند.

منابع

بشرپور، سجاد، زردی، بهمن، خاکدال، سعید و اسماعیلی، فریبا (۱۳۹۵). بررسی خصوصیات روانسنجی مقیاس نیاز به نمایشگری.

فصلنامه شخصیت و تفاوت های فردی، ۱۳(۵) ۶۴-۵۱.

زرگر، فاطمه، عاشوری، احمد. اصغری پور، نگار. عاقبتی، اسماء (۱۳۸۶). مقایسه عملکرد خانواده بیماران مبتلا به اختلال

افسردگی عمده با بیماران بدون اختلالات روانپزشکی در شهر اصفهان. مجله تحقیقات علوم رفتاری. ۵(۲)، ۱۰۶-۹۹.

ساقی، حسین، رجایی، علیرضا. (۱۳۸۷). بررسی رابطه ادراک نوجوانان از عملکرد خانواده با سازگاری آنها. مجله اندیشه و

رفتار، ۲(۱۰)، ۷۷-۷۱.

فتاح زاده، الهام (۱۳۸۸). مقایسه کیفیت زندگی و عملکرد خانواده در کارکنان خشنود و ناخشنود پالایشگاه شازند اراک. پایان

نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی اراک.

قمی، محمد. خوشنام، امیر حسین (۱۳۹۰). بررسی رابطه عملکرد خانواده اصلی و کیفیت زندگی در بین دانشجویان. فصلنامه

خانواده پژوهی، ۷(۲۷)، ۳۶۲-۳۴۶.

مجرد کاهانی، امیرحسین و قنبری هاشم آبادی، بهرامعلی (۱۳۹۰). ارزیابی اثربخشی مداخلات آموزشی روانی گروهی بر عملکرد

خانواده بیماران مبتلا به اختلالات خلقی. فصلنامه مشاوره و روان درمانی خانواده، ۲، ۴۱۲-۳۹۹.



- Atkinson R, Atkinson R, Smith E, Bem D, Nolen-Hoksema S .Hilgard's introduction to Psychology. Tehran: Roshd Publication; 2002.
- Bahri L, Yousefi F. The role of personality traits in predicting students' social skills, peer relationships, and behavioral-emotional engagement. *J Behav Sci.* 2013;7(3):279-88.
- Carlson,J.,Sperry, L.,Lewis,J.A.(2005). Family therapy techniques. New York: Routledge.
- Deyoung, C.D. (2010). Mapping Personality Traits onto Brain Systems: BIS, BAS, FFFS and Beyond. *European Journal of Personality, 24:* 404–422.
- Fox, J., Warber, K. M., & Makstaller, D. C. (2013). The role of Facebook in romantic relationship development: An exploration of Knapp's relational stage model. *Journal of Social and Personal Relationships, 30(6),* 771–794
- Frankowski, S., Amberm K.L.,Brandt, A.S., Mosi D., Corin, R., Morera, O. (2016). Developing and Testing a Scale to Measure Need for Drama. *Personality and Individual Differences, 89 ;*192–201
- Hogh, A., & Dofradottir, A. (2001). Coping with bullying in the workplace. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 10(4),* 485–495.
- Kurland, N. B., & Pelled, L. H. (2000). Passing the word: Toward a model of gossip and power in the workplace. *Academy of Management Review, 25(2),* 428–438.
- Marshall, T. C., Lefringhausen, K., & Ferenczi, N. (2015). The Big Five, self-esteem, and narcissism as predictors of the topics people write about in Facebook status updates. *Personality and Individual Differences, 85,* 35–40.
- McMurran, M. (2003). Expert paper on personality disorders. NHS National Programme on Forensic Mental Health Research and Development, Liverpool, UK.
- Miller IW, Ryan CE, KE, Kietner GI, Bishop DS, Epstein NB. (2000). The McMaster approach to Families: theory, assessment, treatment and research. *Journal of family therapy,22:*168-89.
- Ones, D. S., Dilchert, S., Viswesvaran, C., & Judge, T. A. (2007). In support of personality assessment in organizational settings. *Personnel Psychology, 60(4),* 995–1027.



Takaki, J., Taniguchi, T., Fukuoka, E., Fujii, Y., Tsutsumi, A., Nakajima, K., & Hirokawa, K.(2010). Workplace bullying could play important roles in the relationships between job strain and symptoms of depression and sleep disturbance. *Journal of Occupational Health*, 52(6), 367–374.



بررسی جو روانی - اجتماعی کلاس و هوش هیجانی معلم با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان

زهره هاشمی ۱ ، علی افشاری ۲

۱- زهره هاشمی، دکتری و دانشگاه مراغه

۲- علی افشاری، دکتری و دانشگاه مراغه

چکیده

هدف کلی تحقیق حاضر تعیین ارتباط جو روانی - اجتماعی کلاس و هوش هیجانی معلم با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دوره ابتدایی مدارس غیر دولتی تبریز می باشد. روش تحقیق از نوع توصیفی پیمایشی میباشد. جامعه آماری تحقیق حاضر کلیه معلمان دوره ابتدایی تبریز میباشد. از روش نمونه گیری تصادفی طبقه ای تعداد ۱۹۲ نفر در نظر گرفته شد. بر اساس یافته های پژوهش بین اصطکاک دانش آموزان با پیشرفت تحصیلی آنان رابطه معکوس دارد- بین وابستگی، تکلیف مداری، رقابت، هوش درون فردی معلمان، هوش بین فردی معلمان، قابلیت انطباق معلمان، خلق عمومی معلمان با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان رابطه وجود دارد- بین کنترل استرس معلمان با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان رابطه وجود ندارد. میتوان نتیجه گیری کرد بین جو روانی - اجتماعی کلاس و هوش هیجانی معلم با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان ارتباط معناداری وجود دارد.

واژه های کلیدی: جو روانی - اجتماعی، هوش هیجانی، پیشرفت تحصیلی

۱- زهره هاشمی، استادیار دانشگاه مراغه

۲- علی افشاری، استادیار دانشگاه مراغه



Studying psycho-social atmosphere of the class and Emotional Intelligence Teacher with Students Academic Achievement

Abstract

The aim of present study is to investigate the relationship among psycho-social atmosphere of the class, teachers' emotional intelligence and nongovernmental elementary schools students' academic achievement in Tabriz city. Research methodology of the current study is descriptive-survey. Statistical population of the study involved all teachers of nongovernmental elementary schools of Tabriz city. Whit statically sample size of the study was considered as 192 teachers. Findings of the study revealed an inverse relationship between the students' friction and their academic achievement. A significant relationship was also observed among attachment, task-orientation, competition, teachers' interpersonal intelligence, teachers intrapersonal intelligence, teachers compatibility, teachers public creativity and the students' academic achievement. There is no relationship between the teachers stress control and the students' academic achievement. We can conclude between psycho-social atmosphere of the class and Emotional Intelligence Teacher with Students Academic Achievement there is a meaningful relationship.

Key word: psycho-social atmosphere, emotional intelligence, academic achievement



مقدمه

آموزش و پرورش هر جامعه ای اهداف متعددی دارد که خبرگان آن جامعه جهت دسترسی به آن اهداف برنامه ریزی مینمایند لیکن یکی از اهداف مهم آموزش و پرورش هر جامعه ای پیشرفت و موفقیت علمی دانش آموزان آن جامعه است که میتواند در درس و حوزه خاص یا تخصص در بخشی از دانش اتفاق بیفتد. پیشرفت تحصیلی یک متغیر پیچیده است چرا که یک مفهوم چند بعدی است. به مرور زمان مشخص شد که هرچند توانایی ذهنی و شناختی تا اندازه ای با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان رابطه دارد تا حدودی آن را پیش بینی میکنند اما تنها کلید پیشرفت تحصیلی نیستند (دهشیری، ۱۳۹۲). در نظام آموزشی و پرورش منظور از مفهوم پیشرفت تحصیلی دستیابی به هدف های آموزشی مورد نظر دوره آموزشی است که با اندازه گیری پیشرفت تحصیلی که تعیین میزان کمی دستیابی به پیشرفت تحصیلی می باشد میتوان حدود دستیابی به اهداف آموزشی را مشخص نمود و در مجموع میزان پیشرفت تحصیلی و نقطه مقابل آن افت تحصیلی یکی از ملاک های کارایی نظام آموزشی است که بر اساس نمرات کسب شده در پایان هر سال تحصیلی قابل ارزشیابی است (دینی ۱۴۸۴). لیکن برای بررسی عواملی که پیشرفت تحصیلی را باعث میشود بایستی مجموعه ای از متغیرها را مورد مطالعه قرار داد و مساله را همه جانبه بررسی نمود (دینی ۱۳۸۴). از طرف دیگر یکی از مواردی که در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان تاثیر گذار است ویژگی های فردی معلمان است که باعث شکل گیری شخصیت رفتاری آنان میشود. چرا که افرادی که قدرت کنترل هیجانات خود را داشته و به بیان شیواتر قادر به مدیریت هیجانات خود هستند در زمینه شغلی خود بیشتر موفق هستند چرا که آنها از ابتدا در محیط خانواده اجازه ابراز احساسات و هیجانات را داشته و نحوه مدیریت و کنترل آنها را یاد گرفته اند به عبارت بهتر دارای هوش هیجانی بوده و به تبع آن در زندگی شغلی موفق تر از کسانی بودند که نحوه مدیریت هیجانات خود را نداشته و دارای اختلالات خلقی مثل اضطراب، افسردگی و ... میباشد و از طرف دیگر عواملی که میتواند در انگیزه یادگیری دانش آموزان تاثیر گذار باشد جوروانی- اجتماعی کلاس است که میتواند در شادابی دانش آموزان از فراگیری مطالب جدید موثر واقع شود.



روش:

جامعه آماری تحقیق حاضر عبارت است از کلیه معلمان دوره ابتدایی مدارس غیر دولتی تبریز که بر اساس اطلاعات اخذ شده از واحدهای مربوطه تعداد آنها ۳۸۴ نفر بودند. بر اساس فرمول تعیین حجم نمونه کوکران و جدول مورگان حجم نمونه آماری این پژوهش به تعداد ۱۹۲ نفر در نظر گرفته شد.

ابزار گردآوری اطلاعات در این تحقیق در چهارچوب روش میدانی دو پرسشنامه به شرح زیر میباشد: الف- پرسشنامه جو روانی-اجتماعی کلاس: پرسشنامه جو روانی-اجتماعی کلاس دارای بیست گویه میباشد و بر اساس مدل فریز و همکاران (۱۹۹۵) تنظیم شده است. بر اساس مدل یاد شده جو روانی-اجتماعی کلاس دارای چهار بعد یا مقیاس فرعی شامل اصطکاک، وابستگی (انسجام)، تکلیف مداری (انضباط) و رقابت می باشد. ب- هوش هیجانی: پرسشنامه هوش هیجانی معلمان از بیست گویه تشکیل شده و بر اساس مدل بار-آن (۲۰۰۰) تنظیم شده است. بر اساس مدل یاد شده هوش هیجانی معلمان دارای پنج بعد شامل هوش درون فردی، هوش بین فردی، قابلیت انطباق و کنترل استرس و خلق عمومی میباشد. در ابتدا بر اساس آمارهای توصیفی در رابطه با نظرات آزمودنی ها در زمینه هر کدام از سوالات مطرح شده در پرسشنامه بحث شد. در بخش استنباطی با استفاده از آمارهای توصیفی در رابطه با نظرات آزمون های آماری همبستگی پیرسون و رگرسیون به آزمون فرضیه ها پرداخته شد.

یافته ها:

بر اساس یافته های پژوهش بین اصطکاک دانش آموزان با پیشرفت تحصیلی رابطه معکوس وجود دارد، بین وابستگی و پیشرفت تحصیلی رابطه وجود دارد. همچنین بین تکلیف مداری، هوش درون فردی، هوش بین فردی، انطباق، کنترل استرس، خلق عمومی نیز رابطه وجود دارد. مولفه هوش درون فردی قویترین سهم را در تبیین متغیر وابسته و مولفه هوش بین فردی کمترین تاثیر معنی دار را در پیش بینی متغیر وابسته دارند.



جدول ۱: اطلاعات توصیفی آزمون همبستگی پیرسون مربوط به رابطه بین جو روانی اجتماعی دانش آموزان با پیشرفت تحصیلی آنان

شرح متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	ضریب همبستگی	سطح اعتبار
پیشرفت تحصیلی	۹/۴	۱/۲	-۰/۳۹۲	۰۰/۱/۰
اصطکاک	۱/۱۵	۳/۱		
پیشرفت تحصیلی	۱/۱۵	۳/۱	۲۸۶/۰	۰۰/۱/۰
هوش درون فردی	۶/۱۹	۱/۲		
پیشرفت تحصیلی	۱/۱۵	۳/۱	۱۷۸/۰	۰۱۳/۰
وابستگی	۷/۷	۹/۰		
پیشرفت تحصیلی	۱/۱۵	۳/۱	۲۸۴/۰	۰۰/۱/۰
تکلیف مداری	۹/۶	۶/۱		
پیشرفت تحصیلی	۱/۱۵	۳/۱	۲۷۹/۰	۰۰/۱/۰
رقابت	۰/۶	۱/۲		
پیشرفت تحصیلی	۱/۱۵	۳/۱	۳۷۸/۰	۰۰/۱/۰
هوش بین فردی	۲/۲۰	۵/۱		
پیشرفت تحصیلی	۱/۱۵	۳/۱	۳۱۶/۰	۰۰/۱/۰
قابلیت انطباق	۰/۲۰	۲/۲		
پیشرفت تحصیلی	۱/۱۵	۳/۱	۰۳۲/۰	۶۶۴/۰
کنترل استرس	۲/۱۹	۶/۲		
پیشرفت تحصیلی	۱/۱۵	۳/۱	۱۹۰/۰	۰۰۸/۰
خلق عمومی معلمان	۹/۱۹	۶/۱		

به طوریکه داده های مندرج در جدول یاد شده نشان می دهد میزان ضریب همبستگی بین دو متغیر انسجام و پیشرفت تحصیلی رقمی معادل با ۰/۱۷۸ است و سطح اعتبار حاصله برابر با ۰/۰۱۳ می باشد. لذا با توجه به اینکه مقدار سطح اعتبار به دست آمده از حداکثر مقدار قابل قبول برای تایید فرضیه کوچک تر می باشد. پس میتوان نتیجه گرفت بین وابستگی دانش آموزان با پیشرفت تحصیلی آنان رابطه وجود دارد. همچنین همبستگی دو متغیر اصطکاک و پیشرفت تحصیلی معادل ۰/۳۹۲ و سطح اعتبار حاصله برابر با ۰/۰۰۱ می باشد. میتوان نتیجه گرفت



بیم اصطکاک و پیشرفت تحصیلی رابطه معکوس وجود دارد. با توجه به ضریب همبستگی $0/284$ بین تکلیف مداری با پیشرفت تحصیلی رابطه وجود دارد. بین رقابت و پیشرفت تحصیلی رابطه وجود دارد. بین هوش درون فردی، هوش بین فردی، انطباق، کنترل استرس و خلق عمومی نیز همانطور که در جدول دیده میشود رابطه مستقیم وجود دارد.

نتیجه گیری:

همسو با نتایج تحقیقات صورت گرفته از جمله خانی و همکاران (۱۳۹۲) و لاوارنز (۲۰۰۳)، بین اصطکاک دانش آموزان با پیشرفت تحصیلی آنان رابطه ی معکوس وجود دارد، همچنین بین وابستگی دانش آموزان با پیشرفت تحصیلی آنان رابطه وجود دارد که با نتایج پژوهش های یآوری همکاران (۱۳۹۴) و بیرن و همکاران (۲۰۰۶) میباشد. همچنین همسو با نتایج پژوهش عطوفی و همکاران (۱۳۸۷) دیده شد ادراک و انتظار معلمان از جو روانی- اجتماعی کلاس با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان رابطه معناداری وجود دارد. همسو با نتایج تحقیق ذبیحی و همکاران (۱۳۹۱) و لاوارنز (۲۰۰۳) بین رقابت دانش آموزان با پیشرفت تحصیلی آنان رابطه وجود دارد. و بین هوش درون فردی معلمان با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان رابطه معنی دار وجود دارد که همسو با نتایج قنبرلو و همکاران (۱۳۹۴) است. همچنین بین قابلیت انطباق معلمان، کنترل استرس و خلق عمومی معلمان با پیشرفت تحصیلی رابطه معنادار وجود دارد.

منابع:

دهشیری غلامرضا (۱۳۸۵) بررسی رابطه هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دوره متوسطه شهر تهران، فصلنامه تحقیقات مدیریت آموزشی، دوره ۲، شماره ۱

دینی (۱۳۸۴) بررسی عوامل موثر در تحصیل دانش آموزان، انتشارات رضوان

قنبرلوسلمان، غلامعلی لواسانی مسعود، اژه ای جواد (۱۳۹۴) رابطه خوشبینی تحصیلی و هوش هیجانی معلمان با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، مجله روانشناسی، دوره ۱۹، شماره ۳



ذبیحی رزیتا، نیوشا بهشته، منصوره محبوبه (۱۳۹۱). رابطه تاب آوری و جو روانی - اجتماعی کلاس با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مقطع راهنمایی شهر تهران، نشریه نوآوری های مدیریت آموزشی (اندیشه های تازه علوم تربیتی، دوره ۷، شماره ۳.

عطوفی سلمانی محمدرضا، بهاری سیف اله، گودرزی ملایری بهزاد (۱۳۸۷) بررسی تاثیر جو روانی - اجتماعی کلاس بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پایه پنجم ابتدایی کاشان. نشریه نوآوری های مدیریت آموزشی (اندیشه های تازه علوم تربیتی)، دوره ۴. شماره ۱.

یاوری مریم، گروسی بهشید، صافی زاده حسین، عباس زاده عباسی (۱۳۹۴). بررسی ارتباط جو روانی اجتماعی کلاس با پیشرفت تحصیلی از دیدگاه دانشجویان و استادان. نشریه گام های توسعه در آموزش پزشکی، دوره ۱۲، شماره ۳.

ارزیابی جو روانی اجتماعی کلاس درس در شناسایی خانی حامد، فاضلی حسن، کریمی یوسف، بندک موسی، پرگاری نسیم (۱۳۹۲) ساختار درونی مدرسه و ارتباط آن با خلاقیت دانش آموزان. نشریه ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، دوره ۳، شماره ۲

Lavarnez, F. (2003). Gender effects for student perception of the classroom Psycholocial envirimt: Abstract 1988: Vol. 75. P: 3362.

Byrne, D. B: Hattie, J. A., & Fraser, B, J, (2006). Abstract: Vol. 75. Page 823.

Bar- on, R., & parker., J. D. A. (2000). The hand book of emotional intelligence: theory, development, assessment, and application at home, school and in the work place. SanFrancisco: Jossy-bass.



اعتبارسنجی پرسشنامه آسیب شناسی انتقال یادگیری در برنامه درسی ضمن خدمت معلمان

نویسنده اول: سعید طالبی، دکترا، دانشگاه پیام نور شیراز

نویسنده دوم: نیلوفر خرم نسب، کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور شیراز

چکیده

هدف پژوهش، اعتبارسنجی پرسشنامه آسیب شناسی انتقال یادگیری در برنامه درسی ضمن خدمت معلمان بود. نمونه پژوهش حاضر، متخصصین محتوا، شرکت کنندگان در مطالعه و متدولوژیست ها بودند ابزار مورد استفاده پرسشنامه محقق ساخته ای بود که این پرسشنامه با بررسی پژوهش های قبلی تدوین شد نتایج اعتبارسنجی پرسشنامه آسیب شناسی انتقال یادگیری در برنامه درسی ضمن خدمت معلمان نشان داد که پرسشنامه از بعد کیفی (روایی محتوایی و صوری) و بعد کمی (پایایی به روش تنصیف متداول اسپیرمن- براون)، از اعتبار مناسبی برخوردار است و می توان آن را در تحقیقات آتی مرتبط با آسیب شناسی دوره های آموزشی مورد استفاده قرار داد.

واژگان کلیدی: اعتبارسنجی، آسیب شناسی، انتقال یادگیری، برنامه درسی ضمن خدمت



مقدمه

آسیب شناسی معادل کلمه پاتولوژی است و به معنی شناسایی علل و ریشه عواملی است که در بروز بحران در پدیده های مختلف نقش دارند و این عوامل می تواند روند بالندگی و کارآمدی پدیده ها را مختل سازند به عبارت دیگر هدف از آسیب شناسی یافتن علل بحران در روند طبیعی پدیده ها و فعالیتهاست به عبارت دیگر آسیب شناسی فرایندی نظامند که از جمع آوری داده ها به منظور تعامل اثربخش و سودمند در راستای حل مشکلات، چالش ها، فشارها و محدودیت های محیطی در سازمان را در بر می گیرد (مانزینی، ۱۳۸۵) در سالهای اخیر، آسیب های انتقال یادگیری به محیط کار به عنوان موضوعی مهم در موفقیت دوره های آموزشی مطرح شده است منظور از انتقال یادگیری، سطحی است که دانش، مهارت ها و توانایی های کسب شده در دوره آموزشی منجر به تغییر پایدار در نحوه انجام وظایف شغلی می شوند در تعریفی دیگر، انتقال یادگیری به عنوان کاربرد مستمر و اثربخش دانش و مهارت های به دست آمده در آموزش به محیط شغلی از سوی کارآموز تعریف شده است. این تعریف به طور آشکار یا ضمنی بر سه مفهوم قابلیت کاربرد، نگهداری و قابلیت تعمیم اطلاعات کسب شده از سوی کارآموز در برنامه آموزشی تأکید می کند به هر حال اگرچه هدف اصلی آموزش های سازمانی، انتقال یادگیری به محیط کار است، اما پژوهشگران بسیاری تأکید کرده اند که در عمل، انتقال یادگیری چندانی صورت نگرفته است و سازمان ها نتوانسته اند چندان به نتایج مورد انتظار خود دست یابند در واقع برآوردها نشان می دهد تنها ۱۰ تا ۱۵ درصد از آن چه که آموخته می شود، واقعاً به محیط شغلی انتقال داده می شود (قنبری و همکاران، ۱۳۹۶). بنابراین در سالهای اخیر تحقیقات متعددی درباره آسیب های انتقال یادگیری در دوره های ضمن خمت انجام شده است از جمله قنبری و همکاران (۱۳۹۶) در مقاله ای تحت عنوان آسیب شناسی انتقال یادگیری به محیط کار در سازمان های دولتی استان کردستان نشان دادند که، مهمترین علل بی تفاوتی نسبت به انتقال یادگیری، وجود موانع انگیزشی، موانع مربوط به خصوصیات فردی، زمان بندی نامناسب، موانع مربوط به تدریس، محتوا و ارزشیابی، موانع اداری، موانع حمایتی و موانع معطوف به شغل بودند. توجه به محتوا و سازماندهی آن به عنوان یک عنصر مهم بحث آسیب شناسی انتقال یادگیری آنگونه که کاظمی و همراهی (۱۳۸۸)، در مرحله طراحی برنامه درسی، همیشه مورد توجه صاحب نظران حوزه برنامه درسی بوده است. انتخاب محتوا، به چستی برنامه درسی و آن چه باید آموخته



شود، مربوط می شود. ملکی (۱۳۸۲: ۴۹-۴۸) در تعریفی دیگر، محتوا را به سه بخش دانش، مهارت و ارزش تقسیم می کند

- دانش (مانند حقایق، تبیین ها، اصول و تعاریف)؛

- مهارت ها و فرایندها (مانند خواندن، نوشتن تفکر و ارتباط)؛

- ارزش ها (مانند اعتقاد به خوبی و بدی زشتی و زیبایی)؛

برای سازمان دهی محتوای برنامه درسی معمولاً باید به ملاکهای توالی^۱، مداومت^۲ توجه داشت توالی، یعنی برقرار کردن نظم؛ و زمانی اتفاق می افتد که در آن تنظیم محتوا، مواد درسی و یا تجارب یادگیری از نظر ترتیب پیاپی ارایه شوند (ملکی، ۱۳۸۲: ۲۸۳). مداومت یا استمرار به پیش بینی فرصت های پی در پی و مداوم برای تعمق و گسترش معلومات و مهارت ها به طور پیشرونده اشاره می کند. به عبارت دیگر مداومت، شامل پیش بینی محتوا و فعالیت های یادگیری، به منظور، ایجاد حرکت از یک سطح به سطح بالاتر، از افکار ساده به افکار پیچیده و یا از مفاهیم ساده به مفاهیم پیچیده است. بنابراین در مداومت رعایت سلسله مراتب یادگیری ضروری است. ویژگی مداومت محتوا، باعث سازماندهی آن به شیوه عمودی یا طولی می گردد. در واقع چنین استنباط می شود که مداومت یکی از عوامل اساسی و موثر سازماندهی از لحاظ عمودی است (ابراهیمی، ۱۳۷۷).

صاحب نظران برنامه درسی از جمله نیکلس (۱۳۷۴) و کلاین (۱۹۹۱) به نقل از کرمی و همکاران، (۱۳۹۱) معتقدند که محتوا و سازماندهی آن پس از نیازسنجی و گزینش اهداف قرار می گیرد بر همین اساس برخی از پژوهش ها (قنبری و همکاران، ۱۳۹۲؛ سجادی و همکاران، ۱۳۹۳؛ ذبیحی و همکاران، ۱۳۸۹)، محتوای بی هدف و عدم تناسب با نیازهای شغلی کارکنان و پژوهش های قنبری و همکاران (۱۳۹۲)، سجادی و همکاران (۱۳۹۳) عدم توجه به نیازسنجی در تعیین محتوا را از عوامل آسیب زای دوره های ضمن خدمت می دانند. همچنین برنامه ریزان درسی، باید تجربیات یادگیری و کاربردی بودن رادر محتوای برنامه درسی تدوین و سازماندهی کنند، تا فراگیران به صورت پیوسته، فرصت تمرین و ممارست داشته باشند (آقازاده و احدیان، ۱۳۷۷). ضرورت توجه به کاربردی بودن و توجه به تجربیات شرکت کنندگان در دوره ضمن خدمت تا حدی است که ذبیحی و همکاران (۱۳۸۹)، از

¹ Sequence

² Cumulative



کاربردی نبودن محتوای دوره های آموزشی به عنوان یکی از آسیب های دوره ضمن خدمت در بین کارکنان سازمانهای دولتی نام می برند.

روش های تدریس به عنوان فرایند و یکی از عناصر طراحی برنامه درسی، وسیله ای برای رساندن فراگیران به هدف های آموزشی است (فرج اللهی و طالبی، ۱۳۹۴) بر همین اساس در برخی از پژوهش ها از جمله ذبیحی و همکاران (۱۳۸۹)، قنبری و همکاران (۱۳۹۲) عدم همخوانی محتوا با عنوان دوره و اهداف تعیین شده را جز آسیب های آموزش ضمن خدمت می دانند علاوه بر هدف، ماهیت محتوا نیز از جمله عواملی است که در انتخاب روش تدریس نقش موثری دارد. صاحب نظران روش های تدریس متعددی را معرفی کرده اند. مثلا باتلر ایده آلیست های معروف امریکا و مولف کتاب "چهار مکتب فلسفی و کاربرد آن در تعلیم و تربیت و دین"، سه روش تدریس را توصیه می کند:

- روش دیالکتیک ؛ معلم، باید با طرح سوال ها یا ارایه افکار و عقاید مختلف دانش آموزان را به قضاوت وا دارد. این روش در موضوعاتی که فکر در آن ها دخالت دارد توصیه می شود.
- روش سخنرانی ؛ در زمینه ارائه حقایق، معلم می تواند از این روش استفاده کند. اما این روش نباید صرفاً به صورت ذکر عقاید و افکار درآید.
- روش پروژه ؛ در این روش، دانش آموز به صورت انفرادی یا با کمک دانش آموزان دیگر فعالیت می کند. در این روش دانش آموز ضمن برخورد با مساله می تواند از روی طرح و نقشه به آزمایش و مطالعه بپردازند (شریعتمداری، ۱۳۷۵).

علیرغم روش های تدریس متعدد، باید یادآور شد که روش تدریس باید با تسلط معلم، تنوع علایق فراگیران، متناسب باشد، در غیر اینصورت تدریس باعث خستگی و مانع تحقق هدف های مورد انتظار می گردد. قنبری و همکاران (۱۳۹۲)، کاظمی و همکاران (۱۳۸۸)، تأکید بیش از حد برخی از مدرسان بر مطالب نظری خسته کننده را از آسیب های دوره های آموزش ضمن خدمت می دانند بنابراین اگر روش تدریس امکان مشارکت، استدلال و مباحثه برای فراگیران فراهم نکند، روش تدریس انتخاب شده توسط معلم موثر نخواهد بود (ملکی، ۱۳۸۰). چنانکه سجادی و همکاران (۱۳۹۳) ضعف آموزش دهنده مثلا روش های تدریس کلیشه ای و غیر فعال را از عوامل آسیب



زای دوره های آموزش ضمن خدمت می داند سجادی و همکاران (۱۳۹۳)، پژوهشی با عنوان آسیب شناسی پدیده انتقال در آموزش های ضمن خدمت سازمان آموزش و پرورش استان خراسان جنوبی انجام دادند. بر اساس نتایج به دست آمده، شش عامل ضعف یادگیرنده، ضعف آموزش دهنده، ضعف محتوا، ضعف امکانات و تجهیزات آموزشی، ضعف مکان و زمان، و ضعف ارزشیابی و بازخورد، عوامل مؤثر بر تحقق یادگیری بودند و تحقق یادگیری نیز به نوبه خود مانع انتقال آموزش بود. بنابراین مدرسان تازه کار باید روش های مختلف تدریس را آزمایش کنند و به شیوه های جدید تسلط یابند و متوجه باشند که اجرای تدریس اثر بخش نیاز به تعهد و تخصص همه جانبه دارد بنابراین مدرک و تخصص پایین مدرسان و عدم توانایی در انتقال محتوای دوره های آموزشی از جمله آسیب های آموزش ضمن خدمت است (قنبری و همکاران، ۱۳۹۲؛ سجادی و همکاران، ۱۳۹۳؛ کاظمی و همکاران، ۱۳۸۸)

تدریس منظم و مؤثر، متکی بر رسانه ها و وسایل کمک آموزشی^۱ نیز از عوامل مؤثر در کاهش آسیب های انتقال یادگیری در بعد فرایند است (کاظمی و همراهی، ۱۳۸۸) لذا باید به وسایل کمک آموزشی تنها از منظر وسیله ای که تدریس و یادگیری را تسهیل می کند و سبب یادگیری می شوند، نگاه کرد. پس هر نوع وسیله ای که حواس فراگیران را در یادگیری به کار گیرد و آنان را در فعالیت های آموزشی سهیم گرداند، نمونه ای از وسایل کمک آموزشی محسوب می شود (نیکزاد، شهرام و شیرازی، ۱۳۷۹: ۵۳). با چنین رویکردی باید گفت که حتی کتاب درسی و محیط مدرسه و سایر امکانات نیز جزو وسایل کمک آموزشی محسوب می شوند. تهیه و انتخاب وسایل کمک آموزشی خواه به وسیله مدرس صورت گیرد یا فراگیر، نیاز به دقت نظر دارد، وسایل کمک آموزشی خوب نه تنها سبب رساندن پیام به بهترین وجه می شود؛ بلکه علاقه، توجه و انگیزه فراگیران را نیز کاملاً تقویت می کند. بر همین اساس، مدرسان باید بدانند که هیچکدام از وسایل کمک آموزشی را نمی توان، به عنوان بهترین وسیله برای دستیابی به تمام اهداف آموزشی به کار گرفت (فرج اللهی و طالبی، ۱۳۹۴). اهمیت توجه به وسایل کمک آموزشی در تدریس تا جایی است که در برخی از پژوهش ها (قنبری و همکاران، ۱۳۹۲؛ سجادی و همکاران، ۱۳۹۳؛ کاظمی و همکاران، ۱۳۸۸) عدم استفاده مدرسان از تجهیزات آموزشی کلاس را به عنوان یکی از

¹ Instructional Materials



عوامل آسیب زای دوره آموزش ضمن خدمت معرفی کرده اند. سنجش و ارزشیابی خرد بعد از پایان تدریس انجام می گیرد (شعبانی، ۱۳۹۱: ۲۴۵). در بسیاری از روش های ارزشیابی سنتی بر میزان محفوظات و معلومات فراگیران و توانایی پاسخگویی آنان به پرسش های کلیشه ای که پاسخ آن ها در کتاب ها و محتوای آموزشی عرضه شده است، تاکید می شود در حالی که اگر به جای محفوظات، مهارت های تفکر و یادگیری، در آن صورت آموزش به مقصد نهایی خود دست می یابد (ولف، ۱۳۸۳). نتایج تحقیق کاظمی و همراهی (۱۳۸۸) نشان داد که عدم استفاده مدرسان از روشهای مختلف ارزشیابی یکی از آسیب های مهمی است که بعد فرآیند دوره های آموزش ضمن خدمت را تهدید می کند این در حالی است که مدرس می تواند با انجام ارزشیابی از نقاط قوت و ضعف خود و فراگیران، آگاهی بیشتری به دست می آورد و بهتر می تواند فرایند یادگیری را مدیریت کند به عبارت دیگر از طریق ارزشیابی مدیریت یادگیری تسهیل می شود. قنبری و همکاران (۱۳۹۲) تشریفات بودن ارزشیابی یادگیری و اطمینان کارآموز از کسب گواهی پایان دوره، سجادی و همکاران (۱۳۹۳) نبود بازخورد و عدم آگاهی یادگیرندگان از نقاط ضعف و قوت خود را از آسیب های دوره های آموزش ضمن خدمت می دانند. در نهایت شمس مورکانی و همکاران (۱۳۹۴)، پژوهشی با عنوان آسیب شناسی فعالیت های آموزش و بهسازی منابع انسانی بر اساس مدل سه شاخه گی در صنایع الکترونیکی فجر انجام دادند به طور کلی بر مبنای نتایج این پژوهش، موانعی همچون فقدان الگو و مدل خاص مدون نیازسنجی آموزشی، عدم توجه به معیارهای علمی، ویژگی های شغلی، تجارب قبلی و رفتارهای ورودی فراگیران در انتخاب محتوا، نادیده گرفتن و عدم به کارگیری نتایج اثربخشی دوره ها و ارزیابی های حین دوره در فرایند نیازسنجی، طراحی و برنامه ریزی، و اجرای آموزش، عدم ارتباط دوره های گذرانده شده با مسیر ارتقاء شغلی از جمله مهم ترین موانع فعالیت های آموزش آموزش و بهسازی منابع انسانی بودند. با توجه به آنچه ذکر شد هدف این پژوهش، اعتباریابی پرسشنامه آسیب شناسی انتقال یادگیری در برنامه درسی ضمن خدمت معلمان می باشد.

روش پژوهش

برای اعتبارسنجی پرسشنامه آسیب شناسی انتقال یادگیری در برنامه درسی ضمن خدمت معلمان، ابتدا با بررسی پژوهش های انجام شده در زمینه آسیب شناسی انتقال (جدول ۱)، پرسشنامه ای ساخته شد.



جدول ۱: گویه های مربوط به آسیب شناسی انتقال یادگیری مطرح شده در پژوهش های مختلف

پژوهشگران	گویه
کاظمی و همکاران (۱۳۸۸)، قنبری و همکاران (۱۳۹۲)	اطمینان نسبی فراگیران از کسب مدرک پس از طی آموزش های ضمن خدمت
سجادی و همکاران (۱۳۹۳)	توجیه نشدن یادگیرندگان برای یادگیری محتوا
کاظمی و همکاران (۱۳۸۸)	عدم توجه کافی فراگیران به دانشی که می توانند از این دوره ها حاصل شود
قنبری و همکاران (۱۳۹۲)، کاظمی و همکاران (۱۳۸۸)	مدرک گرایی و انگیزه صرف پر کردن ساعات آموزشی مورد نیاز برای ارتقا
قنبری و همکاران (۱۳۹۲)	نگرش منفی نسبت به آموزش های ضمن خدمت
قنبری و همکاران (۱۳۹۲)، سجادی و همکاران (۱۳۹۳)، شمس مورکانی و همکاران (۱۳۹۴)	عدم توجه به نیازسنجی در تعیین محتوا
ذبیحی و همکاران (۱۳۸۹)	کاربردی نبودن محتوای دوره های آموزشی
قنبری و همکاران (۱۳۹۲)	ساده بودن محتوای برخی دوره های آموزشی
سجادی و همکاران (۱۳۹۳)	مشخص نبودن منابع و محتوای دوره های آموزشی
ذبیحی و همکاران (۱۳۸۹)، قنبری و همکاران (۱۳۹۲)	عدم همخوانی محتوا با عنوان دوره و اهداف تعیین شده
قنبری و همکاران (۱۳۹۲)، سجادی و همکاران (۱۳۹۳)، کاظمی و همکاران (۱۳۸۸)	ناهمخوانی مدرک و تخصص پایین مدرسان با محتوای دوره
قنبری و همکاران (۱۳۹۲)، سجادی و همکاران (۱۳۹۳)، کاظمی و همکاران (۱۳۸۸)	عدم توانایی مدرس در انتقال محتوای دوره های آموزشی
قنبری و همکاران (۱۳۹۲)	عدم توجه به حضور مستمر مدرس یا کارآموزان در برخی دوره های آموزشی
قنبری و همکاران (۱۳۹۲)، ذبیحی و همکاران (۱۳۸۹)	عدم توانایی برخی از مدرسان در مدیریت مناسب کلاس درس
قنبری و همکاران (۱۳۹۲)، سجادی و همکاران (۱۳۹۳)، ذبیحی و همکاران (۱۳۸۹)، کاظمی و همکاران (۱۳۸۸)	عدم استفاده مدرسان از تجهیزات آموزشی کلاس
قنبری و همکاران (۱۳۹۲)، کاظمی و همکاران (۱۳۸۸)، شمس	عدم توجه مدرس به تجارب قبلی فراگیران و تأکید



مورکانی و همکاران (۱۳۹۴)	بیش از حد بر مطالب خسته کننده
سجادی و همکاران (۱۳۹۳)	روش های تدریس کلیشه ای و غیر فعال
قنبری و همکاران (۱۳۹۲)	زمان بندی نامناسب و فشردگی زیاد برخی از دوره های آموزش ضمن خدمت
قنبری و همکاران (۱۳۹۲)؛ کاظمی و همکاران (۱۳۸۸)	کاربرد نبودن برخی از دوره های آموزش ضمن خدمت
قنبری و همکاران (۱۳۹۲)، سجادی و همکاران (۱۳۹۳)، ذبیحی و همکاران (۱۳۸۹)، کاظمی و همکاران (۱۳۸۸)، شمس مورکانی و همکاران (۱۳۹۴)	عدم تناسب با نیازهای شغلی کارکنان
کاظمی و همکاران (۱۳۸۸)	عدم توانایی برخی دوره های ضمن خدمت در تغییر نگرش کارکنان

در پرسشنامه های محقق ساخته، پس از تدوین سؤالات پرسشنامه باید به تعیین روایی آن از جمله روایی صوری و محتوایی پرداخته شود (محمد بیگی و همکاران، ۱۳۹۳) از آنجا که روایی صوری نوعی از روایی محتواست، لذا همان روشی که برای تعیین روایی محتوایی (کمی و کیفی) به کار می رود در این روایی نیز کاربرد دارد (وکیلی و همکاران، ۱۳۹۱) بنابراین در این پژوهش با استفاده از روش کیفی (روایی صوری و محتوایی) و کمی (روش تنصیف متداول اسپیرمن - براون) به اعتبارسنجی پرسشنامه آسیب شناسی انتقال یادگیری در برنامه درسی ضمن خدمت معلمان پرداخته شد. عبدالله پور و همکاران (۱۳۸۹) بیان می کنند که در روایی صوری و محتوایی به روش کیفی، حضور سه دسته از افراد نظیر متخصصین محتوا^۱، شرکت کنندگان در مطالعه^۲، متدولوژیست ها ضروریست:

- متخصصین محتوا: افرادی که محتوای مورد نظر را به لحاظ نظری می شناسند یا در مورد موضوعات مرتبط با محتوای مورد نظر پژوهش انجام داده اند و یا مقالات مرتبط دارند. برای تعیین نمونه متخصصین محتوا با استفاده از روش نمونه گیری در دسترس، تعداد ۷ نفر از فارغ التحصیلان مقاطع دکتری و کارشناسی ارشد رشته های برنامه درسی و آموزش بزرگسالان، انتخاب شدند.

¹ Content expert

² Lay expert

³ Content expert



- شرکت کنندگان در مطالعه^۱: نمونه ای از افراد هدف که پرسشنامه مورد نظر برای آنها طراحی می شود. برای تعیین نمونه شرکت کنندگان در مطالعه با استفاده از فرمول تعیین حجم نمونه و روش نمونه گیری تصادفی ساده، تعداد ۱۵۲ نفر از معلمان که دوره ضمن خدمت را گذرانده اند، انتخاب شدند.
- متدولوژیست ها: افرادی هستند که در زمینه طراحی و اعتبارسنجی پرسشنامه کار کرده یا مقالات مرتبط دارند و مباحث نظری و علمی هنجاریابی و طراحی پرسشنامه را می دانند. برای تعیین نمونه متدولوژیست ها، با استفاده از روش نمونه گیری در دسترس، تعداد ۵ نفر از فارغ التحصیلان مقاطع دکتری و کارشناسی ارشد رشته های تحقیقات آموزشی و سنجش اندازه گیری، انتخاب شدند.

یافته ها

در بعد کیفی پژوهش، برای تعیین روایی صوری و محتوایی از نظرات افرادی نظیر متخصصین محتوا، شرکت کنندگان در مطالعه، متدولوژیست ها در رشته های مرتبط با زمینه تحقیقاتی، استفاده شد. نتایج بررسی نظرات آنان در روایی صوری نشان داد که ظاهر پرسشنامه برای دستیابی به هدف مورد نظر به صورت مناسب، طراحی شده است و در روایی محتوایی نتایج نشان داد که متخصصین محتوا، شرکت کنندگان در مطالعه، متدولوژیست ها معتقد بودند که روایی محتوا که سؤالات پرسشنامه معرف محتوا و هدف مورد نظر می باشد. در بعد کمی پژوهش، جهت بررسی پایایی به روش تصنیف متداول (اسپیرمن - براون)، پرسشنامه به دو نیمه زوج (سؤالات زوج پرسشنامه) و فرد (سؤالات فرد پرسشنامه) تقسیم شد. در ابتدا با استفاده از فرمول همبستگی پیرسون، ضریب پایایی هر یک از دو نیمه های پرسشنامه محاسبه شد.

$$r_{xy} = \frac{n \sum XY - (\sum X)(\sum Y)}{\sqrt{[n \sum X^2 - (\sum X)^2][n \sum Y^2 - (\sum Y)^2]}}$$

$$r_{xy} = \frac{152 \times 392 - (222)(243)}{\sqrt{[152 \times 403 - (222)^2][152 \times 421 - (243)^2]}} = 0/732$$

¹ Lay expert



پس از محاسبه ضریب همبستگی پیرسون، پایایی کل پرسشنامه آسیب شناسی انتقال یادگیری در برنامه درسی ضمن خدمت معلمان، از فرمول پیشنهادی اسپیرمن-براون^۱ استفاده شد

$$r_{tt} = \frac{2 \times r_{xy}}{1 + r_{xy}} \quad r_{tt} = \frac{2 \times 0/732}{1 + 0/732} = 0/845$$

بر اساس فرمول اسپیرمن-براون قابلیت اعتماد کل پرسشنامه برابر ۰/۸۴۵ به دست آمد. در خصوص مقدار پایایی باید به این نکته اشاره کرد که مقدار صفر، نشان دهنده عدم قابلیت اعتماد و ۱+ نشان دهنده قابلیت اعتماد کامل است. با توجه به اینکه پایایی پرسشنامه آسیب شناسی انتقال یادگیری در برنامه درسی ضمن خدمت معلمان بیشتر از ۰/۷۰ است بنابراین بر اساس نظر نانالی و برنشتاین^۲ (۱۹۹۴، نقل از طالبی و زارع، ۱۳۹۴) پایایی پرسشنامه قابل قبول است.

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر به اعتبارسنجی پرسشنامه آسیب شناسی انتقال یادگیری در برنامه درسی ضمن خدمت معلمان پرداخت در این پژوهش با استفاده از پیشینه های تجربی قبلی، پرسشنامه ای تدوین شد و اعتبارسنجی پرسشنامه در دو بعد کیفی (روایی صوری و محتوایی) و کمی (روش تصنیف متداول اسپیرمن-براون) مورد بررسی قرار گرفت نتایج بعد کیفی نشان داد که گویه های پرسشنامه، متناسب با اهداف آسیب شناسی برنامه درسی دوره ضمن خدمت معلمان می باشد این نتیجه همسو با پژوهش هایی که پرسشنامه بر اساس آنان ساخته شد نظیر قنبری و همکاران (۱۳۹۲)، سجادی و همکاران (۱۳۹۳)، ذبیحی و همکاران (۱۳۸۹)، کاظمی و همکاران (۱۳۸۸)، شمس مورکانی و همکاران (۱۳۹۴) می باشد و در بعد کمی با توجه به اینکه مقدار پایایی محاسبه شده بالاتر از ۷۰ صدم است لذا با توجه به نظر نانالی و برنشتاین (۱۹۹۴) این مقدار قابل پذیرش است و پرسشنامه از پایایی لازم برخوردار می باشد. چنانکه پیشتر ذکر شد این پژوهش به اعتبارسنجی پرسشنامه آسیب شناسی انتقال یادگیری در برنامه درسی ضمن خدمت معلمان پرداخت بنابراین به مجریان دوره های ضمن خدمت پیشنهاد می شود که در برگزاری دوره های ضمن خدمت متوجه آسیب های انتقال یادگیری باشند و همواره در دوره های ضمن خدمت از

¹ Spearman-brown

² Nunnally & Bernstein



محتوای مناسب و مدرسین توانمند استفاده کنند با توجه به اینکه این پرسشنامه برای دوره های ضمن خدمت معلمان ساخته و اعتبارسنجی شده است به سایر پژوهشگران نیز پیشنهاد می شود که به اعتباریابی پرسشنامه آسیب های انتقال یادگیری برنامه درسی ضمن خدمت در سازمانهای دیگر بپردازند.

منابع و ماخذ

- ابراهیمی، علی، ۱۳۷۷. برنامه ریزی درسی (راهبردهای نوین). تهران: انتشارات فکر نو.
- آقازاده، محرم و احدیان، محمد. ۱۳۷۷. راهنمای عملی برنامه ریزی درسی. تهران: انتشارات نوپردازان.
- ذبیحی، محمد رضا؛ عرفانیان خانزاده، حمید. (۱۳۸۹). آسیب شناسی آموزش ضمن خدمت کارکنان دولت در ایران. اولین کنفرانس ملی مدیران آموزش و پرورش.
- سجادی، محمد تقی؛ کیان، مرجان و صفایی موحد، سعید. (۱۳۹۳). آسیب شناسی پدیده انتقال آموزش در آموزش های ضمن خدمت سازمان آموزش و پرورش. فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی، ۱(۳): ۲۴-۱.
- شریعتمداری، علی، ۱۳۷۵. جامعه و تعلیم و تربیت. تهران: انتشارات امیرکبیر.
- شعبانی، حسن، ۱۳۹۱. مهارت های آموزش و پرورش (روش ها و فنون تدریس). تهران: انتشارات سمت.
- شمس مورکانی، غلامرضا؛ صفایی موحد، سعید و فاطمی صفت، علی. (۱۳۹۴). آسیب شناسی فعالیت های آموزش و بهسازی منابع انسانی بر اساس مدل سه شاخگی. فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی، ۲(۷): ۷۱-۱۰۰.
- طالبی، سعید، زارع، حسین. بررسی نسبت روایی محتوایی و سازه ای پرسشنامه انتظارات آموزشی در زمینه محتوای درسی الکترونیکی. فصلنامه شناخت اجتماعی. ۱۳۹۴؛ ۴ (۴): ۷۵-۶۲.
- عبدالله پور، ابراهیم؛ نجات، سحرناز؛ نوروزیان، مریم. اجرای فرایند روایی محتوا در طراحی پرسشنامه ها. مجله تخصصی اپیدمیولوژی ایران. ۱۳۸۹؛ ۶ (۴): ۷۴-۶۶.
- فرج الهی، مهران، طالبی، سعید، ۱۳۹۴. برنامه درسی آموزش متوسطه. تهران: انتشارات دانشگاه پیام نور.
- قنبری، سیروس؛ شمس مورکانی، غلامرضا؛ عارفی، محبوبه و زندی، خلیل. (۱۳۹۶). آسیب شناسی انتقال یادگیری به محیط کار در سازمان های دولتی استان کردستان. فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی، ۴(۱۲): ۲۷-۱.
- کاظمی، مهدی؛ همراهی، مهرداد. (۱۳۸۸). آسیب شناسی دوره های آموزش ضمن خدمت بر اساس مدل سیپ. پژوهش های مدیریت، ۲(۴): ۱۳۰-۱۱۳.



- کرمی، مرتضی، بهمن آبادی، سمیه و آرزو اسماعیلی، ۱۳۹۱. ساختار تصمیم گیری مطلوب در طراحی برنامه درسی آموزش عالی: دیدگاه اعضای هیأت علمی و متخصصان برنامه درسی. فصلنامه پژوهش در برنامه ریزی درسی، سال ۹، دوره ۲، شماره ۷.
- مانزینی، آندرو (۱۳۸۵) ترجمه، عطا فر، علی، قبادی پور، مرضیه، آنالویی، سعید، آسیب شناسی سازمانی با رویکردی کاربردی به حل مشکل و بالندگی در سازمان، موسسه علمی دانش پژوهان برین.
- ملکی، حسن، ۱۳۸۲. برنامه ریزی درسی راهنمای عمل. مشهد: نشر پیام اندیشه.
- ملکی، حسن، ۱۳۸۰. مبانی برنامه ریزی درسی آموزش متوسطه. تهران: انتشارات سمت.
- نیکزاد، محمود، شهرام، سید تقی و قاسم شیرازی، ۱۳۷۹. اصول نظریه های تربیتی. تهران: انتشارات ققنوس.
- نیکلس، ادری و هاوارد، ۱۳۷۴. راهنمای عملی برنامه ریزی درسی. ترجمه داریوش دهقان. تهران: انتشارات قدیانی.
- وکیلی، محمد مسعود؛ حیدر نیا، علیرضا؛ نیکنامی، شمس الدین. طراحی و روان سنجی ابزار سنجش مهارت های ارتباطی میان فردی در جمعیت رابطان سلامت شهر زنجان. مجله دانشکده پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی تهران. ۱۳۹۱؛ ۱۸ (۱) ۵-۱۹.
- ولف، ریچارد، ۱۳۹۵. ارزشیابی آموزشی: مبانی سنجش توانایی و بررسی برنامه، ترجمه علیرضا کیامنش. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.



بررسی رابطه شادمانی با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر دوره اول متوسطه (مطالعه موردی)

سمیه هدایتی^۱، نعمت الله صالحی^۲، فرزانه شجاعی^۳، ارسلان بیگ زاده^۴

۱- کارشناسی ارشد روانشناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران (نویسنده مسول)*

۲- استادیار دانشگاه پیام نور، گروه علوم تربیتی، تهران، ایران

۳- کارشناسی ارشد روانشناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

۴- کارشناسی روانشناسی، آموزش و پرورش مشکین شهر، اردبیل، ایران

چکیده

این پژوهش با هدف بررسی روابط شادمانی و پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان دختر دوره اول متوسطه در منطقه باغبهادران انجام پذیرفته است. این پژوهش از نوع همبستگی است. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش آموزان دختر اول متوسطه منطقه باغبهادران به تعداد ۱۲۰ نفر در سال تحصیلی ۹۵-۹۴ بوده است که با استفاده از جدول مورگان تعداد ۹۱ نفر به روش نمونه گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. در این پژوهش از پرسشنامه شادمانی آکسفورد (۱۹۹۸) برای جمع آوری داده ها استفاده شد، همچنین از معدل سال گذشته، ترم جاری و سابقه تجدیدی برای سنجیدن پیشرفت تحصیلی در نظر گرفته شده است. به منظور تجزیه و تحلیل داده ها از روش های آمار توصیفی و استنباطی استفاده شد، که در سطح توصیفی از مشخصه های آماری نظیر فراوانی، درصد، میانگین و انحراف معیار و در سطح استنباطی با سطح سنجش داده ها و مفروضات آزمون های آماری از روش ضریب همبستگی پیرسون با استفاده از نرم افزار spss استفاده شده است. نتایج پژوهش نشان داد که ضریب همبستگی پیرسون بین شادمانی و پیشرفت تحصیلی ۰/۶۱۹ می باشد که با احتمال خطای ۰/۰۰۱ این ضریب معنا دار می باشد. به این معنا که بین شادمانی و پیشرفت تحصیلی رابطه معنادار وجود دارد. یعنی هرچه نمره شادمانی بالاتر باشد، پیشرفت تحصیلی بیشتر است.

واژگان کلیدی: شادمانی، پیشرفت تحصیلی، دانش آموز.



Study of the relationship between happiness and academic achievement of high school female students (case study)

Somayeh hedayati chermahini¹

Nematolah salehi²

Farzaneh shojaei³

Arsalan beygzade⁴

master of science in psychology, payam noor university, tehran ,iran(Author). hedayatisomayeh2015@gmail.com

professor of payam noor university, tehran, iran. n_ salehi@pnu.ac.ir

master of science in psychology, payam noor university, tehran ,iran

Bachelor of psychology, Meshgin shahr Education,Ardebil, iran

Abstract

.This research aims to investigate the relationship between happiness and academic achievement in high school girl students in Baghbahaduran area, it is accepted. This research is correlational. Research community included All female high school students Baghbahaduran Garden Area The number of 120 students in the academic year 95-94 has been Using Morgan's Table 91 people were selected by simple random sampling method. In this peer questionnaire Oxford Happiness(1998) Data was used to collect data, Also from Last year's average, Current semester And renewal history To measure academic achievement. In order to analyze the data Descriptive and inferential statistics were used, Which is descriptive level From the statistical characteristics Like Abundance, Percent, Average, and standard deviation and At the inferential level With data acquisition level And assumptions of statistical tests Using Pearson Correlation Coefficient Using spss software Used. The results of the study showed that Pearson correlation coefficient Between happiness and academic achievement is 0.619 Which with an error probability of 0/001 This coefficient is meaningful. In the sense that Between Shamani and academic achievement There is a meaningful relationship. that's mean That is, the higher the happiness score , Academic achievement is higher.

Keyword: Happiness, Achieve ment, student.



مقدمه

شادی احساس بهزیستی درونی است که افراد را برای سود بردن از تفکرات، هوش، خود آگاهی، حس مشترک و ارزش های معنوی توانا می سازد. شادی عبارت است از: هیجان مثبتی که از دو بعد رفتارهای اجتماعی و رضایت درونی تشکیل شده و می تواند احساس نشاط فرد را نشان دهد، شادمانی بدین معنی است که شما خودتان نشان دهید می توانید کارهایی را انجام دهید که فکرش را نمی کردید و به شما انرژی تزریق می کند که قدرت این را داشته باشید تا بر هر موقعیتی مسلط شوید و به منظور دستیابی به هر چیزی که می خواهید می توانید صبور باشید، بدین خاطر که به زودی به آن خواهید رسید. شادمانی به منزله یک هیجان مثبت و خوشایند، همچنین به دلیل قابلیت بستر ساز گسترده ای که در فرایند رشد فرد و توسعه جامعه فراهم می آورد، بسیاری از جوامع را به ایجاد شناخت و ایجاد شرایط مناسب زمینه ساز خود ترغیب می کند، زیرا شادمانی به منزله نتیجه شرایط مطلوب اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و فرهنگی، فعالیت های مفید انسانی را بر می انگیزد، خلاقیت را تقویت می کند، روابط اجتماعی را تسهیل می کند و موجبات حفظ سلامتی عاطفی، روانی، جسمی و امیدواری را فراهم می آورد و احساس امنیت، رضایت، آرامش و قدرت تصمیم گیری را در افراد تقویت می کند (اعظم ازاده و تافته، ۱۳۹۴).

یکی از چالش های فرا روی انسان ها در دنیای امروز احساس بهزیستی و شادمانی است. زیرا علیرغم پیشرفت های چشمگیر در فناوری و تامین اسایش شادمانی وی افزایش نیافته است (پناهی، ۱۳۹۱). در تعریف شادمانی رویکرد های گوناگونی وجود دارد؛ برخی به احساسات و عواطف توجه خاصی نشان می دهند و شادی را احساسات و هیجانات مثبت قلمداد می کنند، مانند برادبورن که شادمانی را چنین تعریف می کند: میزان احساسات مثبت، خوشی و لذت، منهای احساسات منفی، ترس، استرس و دلهره). بعضی نیز تعاریف شناختی را از شادمانی ارائه می دهند. در این دسته از تعاریف، ارزیابی مثبت و رضایت از کل زندگی مطرح است. اجزای مربوط به خوشی و لذت به افزایش احساسات مثبت و کاهش احساسات منفی اشاره دارد (گروبر، ۲۰۱۱).

یکی از متغیرهای مهم که با شادمانی رابطه دارد پیشرفت تحصیلی است. در متون مختلف در باب پیشرفت تحصیلی چنین آمده است که آن را به معنی درک فرد از دانش و کسب مهارت در رشته ای خاص می دانند؛ یعنی به مجموعه فعالیت های فرایند های ذهنی فراگیر، فرایندهای شناختی می گویند که مشتمل بر همه عملکردهای



جذاب ذهن نظیر بازشناسی، یادآوری، خود آگاهی، فکر کردن، خواندن، نوشتن، حل مسئله و خلاقیت است. در واقع بسیاری از متخصصان تعلیم و تربیت معتقدند که وظیفه اساسی یاد دهنده پرورش فرایندهای شناختی فراگیر است. همه فرایندهای شناختی غیر قابل مشاهده هستند و برای ارزیابی آن ها باید از روش های غیر مستقیم استفاده کرد (بکمن و همکاران، ۲۰۰۷).

پیشرفت تحصیلی یعنی افزایش میزان یادگیری افزایش نمرات و قبولی دانش آموزان در دروس و پایه تحصیلی. عوامل موثر در پیشرفت تحصیلی را می توان در سه سطح خانوادگی، فردی و آموزشی در نظر گرفت. ارتباط با مدرسه به این دلیل نیز که موجب می گردد که والدین از وضعیت تحصیلی، برنامه ریزی آموزشی و نیاز های فرزندان بهتر و بیشتر آشنا شوند و اطلاعاتی را به دست آورند که برای ارایه نقش های تربیتی بهتر خانواده لازم و ضروری است. برخی والدین به دلیل عدم آشنایی کافی با نیازهای واقعی ویژگی های سنی فرزندان در سنین مختلف و عدم اطلاع از وضعیت تحصیلی آنان نمی توانند نقش های نظارتی و حمایتی خود را به طرز صحیحی اجرا نمایند و نه تنها باعث افت تحصیلی در فرزندان خود می شوند بلکه روز به روز از فرزندان خود نیز به دلیل عدم شناخت کافی از آنان فاصله می گیرند. ارتباط مستمر با مدرسه و شرکت منظم در جلسات انجمن اولیا و مربیان و شرکت در کلاس های آموزشی مناسب برای آشنایی با ویژگی ها نیازهای فرزندان در دوره های سنی مختلف و آشنایی با برنامه ریزی آموزشی این گروه سنی راهکار مناسبی است برای تقویت بعد نظارتی و حمایتی خانواده که امید است مورد توجه خانواده ها قرار گیرد (نیاز اذری، ۱۳۹۴).

در این راستا نتایج مطالعه بررسی رابطه ی نگرش نسبت به زمان، شادکامی و انگیزه پیشرفت با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان سال اول متوسطه ارومیه نشان داد بین ابعاد نگرش نسبت به زمان، شادکامی و انگیزه پیشرفت (انگیزه پیشرفت درونی) با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان رابطه ی مثبت و معنی داری وجود دارد و نتیجه نهایی تحلیل رگرسیون گام به گام در سطح $p < 0/05$ نشان داد که از بین متغیرهای نگرش نسبت به زمان، شادکامی و انگیزه پیشرفت، متغیر شادکامی در مقایسه با سایر متغیرها از قدرت مناسبی برای پیش بینی و تبیین پیشرفت تحصیلی دانش آموزان برخوردار است (خانی و همکاران، ۱۳۹۱).



نتایج مطالعه بررسی شادابی و نشاط در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان متوسطه شهرستان ساری، نشان داد که شادابی، نشاط و وضعیت اقتصادی در برنامه ریزی آموزشی خصوصاً در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دوره متوسطه موثر واقع شده است (نیاز آذری، ۱۳۹۴). همچنین در راستای پژوهش های خارجی نیز نتیجه مطالعه ولک (۲۰۰۸) با عنوان شادمانی در مدارس به این نتایج دست یافت که اصولی از قبیل جلوه نمایی کارهای دانش آموزان، جذاب کردن فضای مدرسه، وجود کتاب های خوب برای خواندن، ایجاد کلاس های ورزشی و هنری شادی و پیشرفت بیشتری را برای دانش آموزان فراهم می کند.

نتایج حاصل از پژوهش حاضر با نتایج پژوهش ملکی (۱۳۹۴) با عنوان بررسی تأثیر شادابی و نشاط در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مدارس شهری شهرستان میاندوآب همخوان می باشد که نتایج پژوهش نشان داد که شادابی، نشاط، جنسیت و وضعیت اقتصادی خانواده در برنامه ریزی آموزشی خصوصاً پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دوره دبستان مؤثر واقع شده است. در راستای همخوانی نتایج مطالعه حاضر با پژوهش های خارجی می توان به نتایج مطالعه ی کولیت کلی (۲۰۰۹)، ماهون و همکاران (۲۰۱۰) اشاره کرد که نشان از تایید این فرضیه دارد.

در واقع شادی همانند ثروتی است که می توان آن را از دست داد یا اینکه بر آن افزود. با استفاده از روش های شادی بخش در جریان آموزش و برنامه آموزش فراگیران، می توان علاوه بر ایجاد محیطی رضایت بخش و پیشرفت تحصیلی برای دانش آموز با بسیاری از مشکلات از جمله میزان غیبت، دیر آمدگی، بی حوصلگی و کسالت در کلاس درس، امراض روحی و جسمی و در نهایت افت تحصیلی مقابله شود و محیطی فراهم شود که امکانات فراگیری موثر دانش آموز در نظر گرفته شود. لذا توجه به تاثیر روش های شادی بخش در برنامه ریزی آموزش دوره های مختلف تحصیلی به نظر می رسد (نیاز آذری، ۱۳۹۲).

به نظر می رسد دانش آموزانی که رضامندی بالایی از زندگی دارند و شاد هستند بیشتر با تکالیف درگیر می شوند و بهتر تکالیف درسی خود را انجام می دهند. این دانش آموزان در ارتباط و همکاری و برقراری روابط اجتماعی با دیگر افراد، معلمین و همسالان خود توانمندند. آنان توسط معلمین خود خوب ارزیابی می شوند و راه حل های بهتری برای حل مسائل خلق می کنند. دانش آموزانی که شادکامی بالایی دارند به راحتی می توانند از معلمین خود درخواست کنند و در برخورد مشکلات با دروس از آنان کمک بخواهند. بنابراین با توجه به مطالب ارایه شده



هدف اصلی پژوهش، بررسی رابطه شادمانی با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر دوره اول دبیرستان شهر باغبهادران می باشد و با توجه به این مطالب سوال پژوهش مبنی بر این است که آیا پیشرفت تحصیلی با شادمانی ارتباط دارد یا خیر؟

روش شناسی تحقیق

از آنجایی که هدف اصلی در پژوهش حاضر تعیین بررسی رابطه شادمانی با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر اول متوسطه منطقه باغبهادران می باشد، روش پژوهش توصیفی همبستگی برای دستیابی به این هدف مناسب تشخیص داده شد. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانش آموزان دختر مقطع اول متوسطه منطقه باغ بهادران به تعداد ۱۲۰ نفر در سال تحصیلی ۹۵-۹۴ بوده است که تعداد ۹۱ نفر با استفاده از جدول مورگان به روش نمونه گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. در این پژوهش جهت جمع آوری اطلاعات از ابزارهای زیر استفاده شد می توانیم بگوئیم این یک نوع تحقیق زمینه یابی می باشد.

پرسشنامه شادمانی آکسفورد: این پرسشنامه در سال ۱۹۹۸ توسط آرچیل و همکاران ساخته شد که دارای ۲۹ گویه است که هر گویه شامل ۴ عبارت است که عبارت اول نمره صفر، عبارت دوم نمره ۱، عبارت سوم نمره ۲ و عبارت چهارم نمره ۳ می گیرد. در نهایت فرد نمره ای بین ۰ تا ۸۷ به دست می آورد که نمره بالاتر نشانه شادکامی است. به منظور بررسی اعتبار و روایی این پرسشنامه آراگیل و همکاران پایایی این پرسشنامه را به کمک ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۰ و پایایی بازآمایی آن را طی هفت هفته ۰/۷۸ گزارش کرده اند. روایی همزمان این پرسشنامه با استفاده از ارزیابی دوستان افراد درباره آنها ۰/۴۳ محاسبه شد. همچنین در پژوهشی که علی پور و نور بالا (۱۳۸۶) به منظور بررسی اعتبار و پایایی فهرست شادکامی انجام شد آلفای کرونباخ برای کل فهرست برابر با ۰/۹۱ بود. علاوه بر پرسشنامه تعدادی سوال در ابتدای پاسخنامه آورده شده از جمله معدل سال گذشته، ترم جاری و سابقه تجدیدی که با توجه به این گزینه ها می توان میزان **پیشرفت تحصیلی** را سنجید. به منظور تجزیه و تحلیل داده ها از روش های آمار توصیفی و استنباطی استفاده شد، که در سطح توصیفی از مشخصه های آماری نظیر فراوانی، درصد، میانگین و انحراف معیار و در سطح استنباطی با سطح سنجش داده ۱ و مفروضات آزمون های آماری از روش ضریب همبستگی پیرسون با استفاده از نرم افزار SPSS استفاده شده است.



نتایج و یافته ها

آماره های توصیفی متغیر معدل و شادکامی و رابطه بین شادکامی و معدل

		معدل	شادکامی
پیشرفت تحصیلی	فراوانی	۹۱	۹۱
	دامنه	۶/۶۰	۷۱/۰۰
	حداقل	۱۳/۴۰	۱۲/۰۰
	حداکثر	۲۰/۰۰	۸۳/۰۰
	میانگین	۱۸/۳۰۷۵	۵۴/۰۵۴۹
	انحراف استاندارد	۱/۵۵۰۰۸	۱۳/۶۰۲۵۸
	واریانس	۲/۴۰۳	۱۸۵/۰۳۰
	شادکامی	ضریب همبستگی پیرسون	۰/۶۱۹
سطح معناداری		۰/۰۰۱	
تعداد		۹۱	

آماره‌های توصیفی در جدول فوق در مورد متغیر معدل و شادمانی به صورت جداگانه شامل فراوانی، دامنه، حداقل و حداکثر، میانگین، انحراف استاندارد، و واریانس ذکر شده است و ضریب همبستگی پیرسون بین نمرات شادکامی و معدل ۰/۶۱۹ می باشد که با احتمال خطای ۰/۰۰۱ این ضریب معناداری باشد، به این معنا که بین شادکامی و معدل رابطه معناداری وجود دارد. به عبارت دیگر با افزایش معدل بر نمرات شادکامی افزوده می گردد و یا بالعکس با افزایش نمرات شادکامی، معدل نیز افزایش نشان می دهد.



بحث و نتیجه گیری

این پژوهش به بررسی رابطه شادمانی با پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان دختر دوره راهنمایی منطقه باغبهادران پرداخته است. نمونه منتخب که ۹۱ نفر بودند به پرسشنامه شادکامی آکسفورد پاسخ دادند یافته های پژوهش در حوزه های شادکامی و پیشرفت تحصیلی به شرح ذیل مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

بدین منظور از نرم افزار SPSS بهره برده شد و از آمار توصیفی و ضریب همبستگی پیرسون برای تحلیل نتایج استفاده شده است. آمارهای توصیفی، در مورد دو متغیر شادکامی و پیشرفت تحصیلی شامل فراوانی، دامنه، حداقل و حداکثر، میانگین، انحراف استاندارد و واریانس ذکر شده است نتایج این تجزیه و تحلیل ها تشخیص رابطه بین دو متغیر شادمانی و پیشرفت تحصیلی و پیرامون این سوال که آیا بین شادمانی و پیشرفت تحصیلی رابطه ای وجود دارد یا خیر؟ همان طور که در جدول شماره ۳ مشاهده می گردد ضریب همبستگی پیرسون بین نمرات شادکامی و پیشرفت تحصیلی ۰/۶۱۹ می باشد که با احتمال خطای ۰/۰۰۱ این ضریب معنادار می باشد به این معنا که بین شادکامی و پیشرفت تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد، به عبارت دیگر با افزایش معدل بر نمرات شادکامی دانش آموزان افزوده می شود.

نتایج حاصل از پژوهش حاضر با نتایج پژوهش ملکی (۱۳۹۴) با عنوان بررسی تأثیر شادابی و نشاط در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مدارس شهری شهرستان میاندواب همخوان می باشد که نتایج پژوهش نشان داد که شادابی، نشاط، جنسیت و وضعیت اقتصادی خانواده در برنامه ریزی آموزشی خصوصاً پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دوره دبستان مؤثر واقع شده است. در راستای همخوانی نتایج مطالعه حاضر با پژوهش های خارجی می توان به نتایج مطالعه ی کولیت کلی (۲۰۰۹)، ماهون و همکاران (۲۰۱۰) اشاره کرد که نشان از تایید این فرضیه دارد. در مطالعه ای که توسط چن و لو در سال (۲۰۰۹) بر روی دانش آموزان سال اخر دبیرستان در کشور تایوان صورت گرفت، نشان داده شده که معدل تحصیلی بالا یکی از عوامل پیش بینی کننده شادکامی در بین این دانش آموزان محسوب می گردد. بنابراین رابطه بین معدل تحصیلی و شادکامی در مطالعه حاضر نیز می تواند مبین یک رابطه مثبت و واقع گرایانه بین این دو مقوله باشد که تحت تاثیر قرار رفتن هر یک به هر نحو، دارای تاثیر مستقیم بر دیگری خواهد بود.



در تبیین نتیجه مذکور باید اشاره نمود که هر فردی ۱۲ سال از عمر خود را در محیط مدرسه و در ارتباط با همسالان می گذراند، در این سال های مهم رشد جسمی، روانی و اجتماعی، رفتارها و نگرشهای معلمان و دانش آموزان و روابط حاکم بر مدرسه و حتی امکانات و فضای فیزیکی مدرسه تاثیر پذیری انکار ناپذیری بر هویت یابی، شکوفایی استعدادها، سلامت جسمی، روانی، شادمانی و پیشرفت تحصیلی افراد دارد و پیشرفت تحصیلی در گرو عوامل بیشماری از جمله عوامل فردی (شخصی) و محیطی می باشد. عوامل فردی شامل هوش، سبک های شناختی، عوامل شخصیتی، نگرش ها و از جمله شادمانی و انگیزه پیشرفت می باشد. یادگیری انسان و ساماندهی رفتار در گروه نشاط و شادابی و هیجانات مثبت اوست و اخلاقیت، شکوفایی استعدادها در گرو نشاط و انبساط روحی انجام می شود.

شکی نیست که یکی از وظایف مهم تربیتی مدیریت و برنامه ریزی آموزشی مدارس، تشویق کودکان به مشارکت و تعاون در همه امور است و آنان می توانند با تدوین برنامه ریزی آموزشی مناسب به جلب مشارکت دانش آموزان در امور مختلف مدرسه اقدام کنند و این موضوع می تواند به احساس مفید بودن و دور شدن از انزوا و کسالت و پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان کمک کند و خود یکی از موارد شاد و با نشاط زیستن است. شادابی و پیشرفت در مدارس بصورت تک علتی نیست بلکه مجموعه ای از عوامل آموزشی، کالبدی، اجتماعی و فرهنگی و سازمانی در آن تاثیر دارند.

پیشرفت تحصیلی بنا به گفته نریمانی و همکاران (۱۳۷۱) به عنوان یک متغیر تابع عواملی است که بر آن اثر می گذارند و با تغییر آن ها خودش هم دستخوش تغییر می شود. در پیشرفت تحصیلی عواملی از قبیل هوش، استعداد، وضع اقتصادی خانواده، سواد والدین و تلاش و کوشش خود فرد موثر است. بنابراین چنان چه دانش آموزانی در یادگیری و تولید علم سخت کار کنند می توانند در تحصیلات خود پیشرفت داشته باشند. این کار توسط عوامل دیگر از جمله شادمانی هم تحت تاثیر قرار می گیرد. بنابراین در محیط مدرسه باید راه های ایجاد شادمانی در دانش آموزان را فراهم نمود.

فعالتهای آموزشی مدرسه باید در فضایی مناسب، شاد، با روش و امکانات مطلوب و بر اساس نیازها و علائق دانش آموزان در زمینه های مختلف تهیه و انجام شود تا معلم در تدریس، و شاگرد در یادگیری احساس رغبت و



انگیزه کنند و از فعالیت خود احساس لذت و رضایت نمایند و فضای فیزیکی کلاس و روحیه شاد بر پیشرفت دانش آموزان تأثیر داشته باشد و همچنین حفظ سلامتی، بهداشت و امنیت روانی آنان مورد توجه قرار گیرد. مطلوب بودن این فضا وقتی حاصل می شود که پاسخگوی نیازهای عمده دانش آموزان باشد. در واقع باید گفت موضوع شادکامی به عنوان یک موضوع اساسی در بین کشورها مطرح است. این موضوع یکی از موضوعات اساسی است که سازمان های آموزش و پرورشی و سازمانهایی که با نیروی انسانی سر و کار دارند باید به آن توجه داشته باشند چرا که روان هر کسی تمام زندگی او را تحت تأثیر قرار می دهد و به طور کلی شادکامی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان تأثیر مستقیم دارد. نتایج این پژوهش نشان داد که ضریب همبستگی پیرسون بین شادمانی و پیشرفت تحصیلی ۰/۶۱۹ می باشد که با احتمال خطای ۰/۰۰۱ این ضریب معنا دار می باشد. به این معنا که بین شادمانی و پیشرفت تحصیلی رابطه معنادار وجود دارد. یعنی هرچه نمره شادمانی بالاتر باشد، پیشرفت تحصیلی بیشتر است.

بطور اجتناب ناپذیری هر پژوهشی با محدودیت هایی روبروست که تغییر یافته ها را با توجه به آن محدودیت ها متذکر می شوند. مهمترین محدودیت های پژوهش حاضر عبارت بودند از نوع آزمودنی که همه آزمودنی های این پژوهش دانش آموزان دختر مقطع راهنمایی منطقه باغبادرن می باشد لذا از تعمیم نتایج پژوهش به دیگر دانش آموزان دختر مقاطع تحصیلی دیگر، همچنین شهرهای دیگر و پسران باید احتیاط کرد. همچنین یکسان نبودن وضعیت اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی شاگردان و سن از دیگر محدودیت های پژوهش حاضر می باشد. با توجه به تأثیر شادی در پیشرفت تحصیلی پیشنهاد می گردد تحقیقات بعدی به صورت اثر بخشی و برنامه های آموزشی در طولانی مدت اجرا شود تا اثرات آن به صورت بارزتر مشخص گردد و آموزش و پرورش می تواند با ایجاد کارگاه های آموزش مهارت های شاد زیستن را به کارکنان مدارس، والدین و دانش آموزان آموزش دهند. همچنین با گرد آوری کتابچه های آموزش مهارت های شاد زیستن، دسترسی به آموزش را برای دیگر افراد آسان سازد و از این طریق بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان بیفزاید.



منابع و ماخذ

- اعظم زاده، م.، تافته، م. (۱۳۹۴). روایت زنان سرپرست خانوار از موانع شادمانی (مطالعه موردی زنان سرپرست خانوار تهران)، مطالعات زن و خانواده، دوره ۳، شماره ۲، پاییز و زمستان.
- پناهی، م.، دهقانی، ح.، (۱۳۹۱). بررسی عوامل موثر بر شادی دانشجویان با تاکید بر مشارکت اجتماعی، جامعه شناسی کاربردی، سال بیست و سوم، شماره (پیاپی) ۴۷، شماره سوم، پاییز.
- خانی، م.، میکاییلی، ف.، عیسی زادگان، ع. (۱۳۹۰). بررسی رابطه نگرش نسبت به زمان، شادکامی انگیزه پیشرفت با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان سال اول مدرسه دولتی شهر ملایر در سال تحصیلی ۹۱-۹۰، پایان نامه کارشناسی ارشد وزارت علوم تحقیقات و فناوری، دانشگاه ارومیه.
- علی پور، ا.، نور بالا، ا. ع. (۱۳۸۶). بررسی مقدماتی پایایی و روایی پرسشنامه شادکامی آکسفورد در دانشجویان دانشگاههای تهران، مجله اندیشه و رفتار، سال پنجم، شماره ۱ و ۲، تابستان و پاییز.
- ملکی، ن. (۱۳۹۴). بررسی تاثیر شادابی و نشاط در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مدارس شهری شهرستان میاندوآب در سال تحصیلی ۹۴-۹۳. دومین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روانشناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی.
- نریمانی، م.، نور بالا، ا. (۱۳۷۱). بررسی استرس های دوران اسارت و شیوه های مقابله با آن در گروهی از آزادگان ایرانی. دومین سمپوزیوم سراسری استرس، تهران.
- نیاز آذری، ک.، (۱۳۹۲). تاثیر شادی و نشاط در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان متوسطه شهرستان ساری، دو فصلنامه مطالعات برنامه ریزی آموزشی، سال دوم، شماره سوم، بهار و تابستان.

Argyle, M. & Lu, L. (1998). "Happiness and social skills". *Personality and Individual Differences*. Volume 11, Issue 12, Pages 1255-1261.

Beckmann, B.; Holling, H.; Kuhn, J. T. (2007); Reliability of verbal numerical working memory task. *Personality and Individual Differences*. 21.

Chen, SY. Lu, L. (2009). Academic Correlates of Taiwanese senior High School Students Happiness. *Adolescence*. 44(176):979-992.

Gruber, Mauss, Tamir (2011), A Dark Side of Happiness? How, When, and Why Happiness is Not Always Good, *Perspectives on Psychological Science*, May, Vol.6, 3: 22-233.



Kelly, C. Molcho, M & Saoirse. Gabhainn, Saoirse N. (2009). Health behavior in school-aged children (HBSC). Health Promotion Research Center, School of health Sciences, National University of Ireland Galway.

Mahon, N. E. Yarcheski, A. and Yarcheski, T. J. (2010). Happiness as Related To Gender and Health in Early Adolescents. By Sage publications. Vol. 14 No. 2 175-190.

Wolk, S. (2008). Joy in School. The Positive Class room. A. S. C.D. Vo. 66, N. 1, pp. 8-15.



بررسی مدل مسئولیت پذیری اجتماعی معلمان و ارتقاء کمی- کیفی در معلمان آموزش و پرورش

شیده زندی^۱، رقیه رئیسی^۲

۱- شیده زندی، کاردانی آموزش ابتدایی، آموزگار پایه دوم، آموزش و پرورش عباس آباد.

۲- رقیه رئیسی، کاردانی آموزش ابتدایی، آموزگار پایه دوم، آموزش و پرورش عباس آباد.

چکیده

هدف و مأموریت نظام آموزشی تربیت انسانهای اجتماعی و بااخلاق و مسئولیت پذیر برای فردای جامعه است. به طور مشخص افزایش مسئولیت اجتماعی معلمان به سمتی است که فواید اجتماع در امتداد آن است؛ لذا این پژوهش با هدف ارائه مدلی برای ارتقاء مسئولیت پذیری معلمان صورت گرفت. اطلاعات جمعیت شناختی مربوط به معلمان استان مازندران ابتدا مورد بررسی قرار گرفت و مدل بر اساس چهار متغیر پیشبین فردی، سازمانی، اجتماعی و فرهنگی و در قالب یک مدل تحلیل عاملی مرتبه دوم ارائه گردیده است. تجزیه و تحلیل داده های به دست آمده با استفاده از نرم افزار آماری SPSS و LISREL صورت گرفته است. نتایج نشان داد که عوامل فردی، سازمانی، اجتماعی و فرهنگی بر ارتقاء مسئولیت پذیری معلمان اثرگذار است. متغیر سازمانی بیشترین تأثیر را بر متغیر ملاک مسئولیت پذیری اجتماعی داراست. بنابراین می توان نتیجه گرفت بالاتر رفتن شاخص های آن سبب ارتقاء مسئولیت پذیری اجتماعی معلمان خواهد شد.

واژگان کلیدی: مسئولیت پذیری، مسئولیت پذیری اجتماعی، نظم اجتماعی، اجتماعی شدن.



مقدمه:

هدف و مأموریت نظام آموزشی تربیت انسانهای اجتماعی و بااخلاق و مسئولیت پذیر برای فردای جامعه است. یکی از ویژگی‌های مهم انسان فرهیخته و از مهم‌ترین اهداف تربیتی در نظام‌های آموزشی مختلف پرورش حس مسئولیت است. شکوفایی احساس مسئولیت علاوه بر تاثیراتی که در زندگی فردی دارد، ابعاد اجتماعی فراوانی را نیز به همراه دارد (حسین پور، ۱۳۹۱). نظام‌های آموزشی در سطوح و مقاطع تحصیلی مختلف اهداف و کارکردهای متفاوتی را مورد توجه و تأکید قرار می‌دهند. یکی از این کارکردهایی که نظام‌های آموزشی در سطوح و مقاطع مختلف تحصیلی مورد توجه قرار می‌دهند و بیانگر تلاش و برنامه‌ریزی نهادهای آموزشی برای تربیت اجتماعی و شهروندی است؛ اقدام در مسیر آموزش و رشد مهارت‌های مسئولیت‌پذیری هم برای یادگیرندگان و هم نیروهای صنفی و ستادی خود؛ اعم از مدیران و معلمان است (ستوده، ۱۳۸۶). چراکه رشد و پیشرفت هر جامعه‌ای در گرو انسان‌های مسئولیت‌پذیر است. اشخاص مسئولیت‌پذیر پاسخ‌گو هستند و به علت پاسخ‌گو بودن قابل اعتمادترند. افراد اگر نسبت به جامعه خود احساس وظیفه کنند عاملی مهم در پیشرفت اجتماع خواهند بود و می‌توانند به تقویت سطح روابط، برطرف کردن مشکلات، برآورده کردن حوائج و نیازمندی‌ها و... اقدام کنند. همچنین مسئولیت‌پذیری باعث آرامش روانی و امنیتی جامعه گردیده و مانع از هم‌گسیختگی، تفرقه و اختلاف در اجتماع خواهد گردید (رحمان سرشت، ۱۳۷۷). البته انسان از منظرهای مختلف دارای ارتباط با غیر خود می‌باشد این ارتباط شامل خداوند، خانواده، افراد اجتماع و محیط زیست می‌باشد که نسبت به هر یک دارای مسئولیت بوده و وظیفه‌ای بر عهده دارد. رشد و کمال انسان چه از لحاظ روحی و فردی و چه از لحاظ اجتماعی به مسئولیت‌پذیری او ارتباط دارد؛ زیرا اهتمام افراد نسبت به اداره و مدیریت امور و واکنش مسئولانه نسبت به پدیده‌های پیرامون خویش، رشد اخلاقی و انسانی را در بر خواهد داشت و همچنین به لحاظ افزایش رفاه اجتماعی و تسکین روانی افراد جامعه فوق‌العاده تأثیرگذار خواهد بود (ایزدی، ۱۳۸۸). سرتو (۱۹۸۹) مسئولیت‌پذیری را یک الزام و تعهد درونی از سوی فرد برای انجام مطلوب همه فعالیت‌هایی که بر عهده او گذاشته شده است، تعریف می‌کند و معتقد است که مسئولیت‌پذیری از درون فرد سرچشمه می‌گیرد. فردی که مسئولیت‌کاری را بر عهده می‌



گیرد، توافق می نماید که یک سری فعالیت ها و کارها را انجام دهد و یا بر انجام این کارها توسط دیگران نظارت داشته باشد (رحیمی، ۱۳۹۴). اصطلاح مسئولیت پذیری در فرهنگ معین از نظر لغوی به معنای موظف بودن به انجام دادن امری است و جدید است (معین، ۱۳۴۵). در معنای عام حقوقی نیز مسئولیت به مفهوم متعهد و موظف بودن شخص به انجام یا ترک عملی است (شهیدی، ۱۳۸۶). به زعم مارکمن و تتلوک (۲۰۰۰) مسئولیت پذیری یکی از پیامدهای رفتاری است که افراد با توجه به آن احساس می کنند در قبال تصمیمات خود مسئولیت دارند و بنابراین یکی از متغیرهای مهمی است که بر تصمیم گیری اثرگذار است (غفوری، کمالی و نوری، ۱۳۷۸). به زعم فرمهبینی (۱۳۷۸) مسئولیت پذیری به معنای بر عهده گرفتن امر یا کاری و پاسخگو بودن در برابر کار یا وظیفه برعهده گرفته شده است و به زعم طالب زاده (۱۳۸۷) این مهارت شامل مواردی چون: مراقبت از خود و محیط، پذیرش نتیجه عمل، رعایت مقررات، انجام دادن تکالیف و وظایف محوله (انجام سر وقت تکالیف و کار و تمرکز و اتمام آن) است (رحیمی، ۱۳۹۴). مسئولیت پذیری در یک تقسیم بندی کلی به دو بخش مسئولیت پذیری فردی و مسئولیت پذیری اجتماعی تقسیم می شود. مسئولیت پذیری فردی به این معناست که فرد خود را نسبت به خود و موقعیتی که در آن قرار گرفته و همچنین نیازها و بهروزی دیگران مسئول بدانند (مرگلر و همکاران، ۲۰۰۷). بطور کلی، مسئولیت پذیری در بعد فردی زمینه ساز مسئولیت پذیری اجتماعی است و مسئولیت پذیری اجتماعی، پیامدهای اجتماعی و فرهنگی زیادی دارد که یکی از مهمترین آنها دیگرخواهی در روابط اجتماعی است. مسئولیت پذیری اجتماعی، توانایی های اجتماعی، انگیزه یادگیری، توجه به مباحث اخلاقی و اجتماعی، انضباط شخصی، احساس وظیفه نسبت به دیگران، احترام به دیگران، تعهد به اجتماع و ... را افزایش می دهد (طالبی و خوشبین، ۱۳۹۱). مسئولیت پذیری اجتماعی؛ توانایی بروز خود به عنوان یک عضو دارای حس همکاری، موثر و سازنده در گروه است. مسئولیت پذیری اجتماعی که ما را قادر می سازد مراقب تلاش های کاری خود باشیم و در راه علائق دیگران و گروه هایی خدمت کنیم که خارج از حیطه نیازهای فردی، اهداف، و نگرانی های ما قرار دارند (طالقانی، نرگسیان و گودرزی، ۱۳۹۰). مسئولیت پذیری اجتماعی از منظر جامعه شناختی، در سطح خرد، میانی و کلان قابل مطالعه است. در سطح خرد مسئولیت پذیری اجتماعی به عنوان احساس تعهد و کنشی که تک تک افراد در قالب نقش های خود نسبت به یکدیگر دارند، قابل بررسی است. در سطح میانی مسئولیت



پذیری اجتماعی در ارتباط با گروه، سازمان و مانند آن مطرح می‌گردد. در سطح کلان مسؤولیت پذیری اجتماعی دولت ملت ها در نظام جهانی مطرح می‌گردد (اسکلایر و مایلر^۱، ۲۰۱۰). به نظر "پارسونز" تعهد و مسؤولیت پذیری اجتماعی از ویژگی های شخصیتی افراد است که تحت تاثیر عوامل فرهنگی و اجتماعی قرار دارد (ورسلی، ۱۳۸۸). هولینگ شید^۲ سه اصل اولیه را در اجتماعی شدن هر فرد به شرح زیر اعلام کرده است:

۱. فرد، رفتار اجتماعی را در ایجاد رابطه و تاثیرپذیری از دیگران در اجتماع یاد می‌گیرد.

۲. فرهنگی که فرد در آن به دنیا آمده و بزرگ می‌شود، مشخص می‌کند که او چه کاری باید فراگیرد و چه عملی از خود نشان دهد.

۳. تکامل فراگیری و آموزش پذیری فرد در جامعه زمانی محقق می‌شود که وی بتواند به طور مؤثر در اجتماعی شدن و نقش پذیرفتن در گروه ایفای نقش کند (یاووزار، ۱۳۸۲).

در این تحقیق، مؤلفه های مسؤولیت پذیری در قالب چهار مؤلفه اصلی به شرح ذیل است: عوامل فردی، سازمانی، اجتماعی و فرهنگی. عوامل اجتماعی به پایگاه اجتماعی افراد و مجموعه ای از روابط و پیوندهای میان افراد که روزانه با توجه به نقش های خود با دیگران در کنش متقابل هستند، مربوط است و مبتنی بر رعایت حقوق دیگران، نوع دوستی و مشارکت اجتماعی است (طالبی و خوشبین، ۱۳۹۱). مورفی (۱۹۹۱)، عوامل فردی را شامل مجموعه ای از ویژگی ها و صفات فرد می‌داند که الگوهای نسبتاً پایدار پاسخ وی به موقعیت ها را تعیین می‌کند. عوامل سازمانی جزء اساسی ترین متغیرهای مؤثر بر توسعه مشارکت پذیری است که شامل ساختار؛ رهبری؛ یادگیری؛ اهداف؛ سیستم پاداش می باشد (صادقی، صادقی، نیکوکار و خورشیدی، ۱۳۹۰). عوامل فرهنگی مجموعه ای از آگاهی های اندوخته شده به وسیله فرد دانست که انواع ارزش های او را برای استمرار زندگی به وجود می آورد؛ نمادهای ارزشی که در عرصه رفتار و عمل به آن پایبند می باشند (طالبی و همکار، ۱۳۹۱). البته تحقیقات اخیر با توجه به ابعاد مختلف موجود در مبانی نظری

¹ Sklair, and Miller

2. Holling Shead



صورت گرفته اند. شربتیان (۱۳۹۱) به بررسی مسئولیت پذیری اجتماعی جوانان پرداخت. تاکید بر احترام و تایید، پیروی هنجارها و رفتارهای اجتماعی و اخلاقی مشترک، اجرای الگوهای عملی، رفتاری و اخلاقی، برانگیختن مسئولیت پذیری مدنی، مشارکت فعال در تمام عرصه‌ها، رشد مهارت‌های زندگی و... می‌تواند از مهمترین راهکارها و استراتژیهای بلندمدت و کوتاه مدت سازمانها و نهادهای دولتی و غیردولتی جامعه باشد که جامعه پذیری مسئولیتهای اجتماعی جوانان را دائماً استمرار بخشد. یزدان پناه و حکمت (۱۳۹۳) بررسی مسئولیت پذیری اجتماعی پرداختند. جهت سنجش عوامل موثر بر آن از نظریه‌های مختلف مثل نظریه‌های نوع دوستی متقابل، اعتماد و مشارکت، یادگیری اجتماعی باندورا و نظریه نقش اجتماعی استفاده شده است. نتایج تحقیق نشان می‌دهد که احساس عزت نفس، شیوه فرزندپروری منسجم، صمیمی و پاسخگو، مشارکت اجتماعی رسمی و غیررسمی، اعتماد اجتماعی بین شخصی، اعتماد تعمیم یافته و نهادی و جنسیت و پایگاه اقتصادی اجتماعی متغیرهای تاثیرگذار بر مسئولیت پذیری اجتماعی هستند. نیکخواه و جهانشاهی (۱۳۹۳) به بررسی مسوولیت -پذیری اجتماعی جوانان و عوامل فرهنگی و اجتماعی موثر بر آن پرداختند. یافته‌های تحقیق نشان می‌دهد که مسوولیت -پذیری اجتماعی بالاترین و بعد سیاسی پایین ترین ابعاد مسوولیت پذیری بودند. از میان مولفه‌های متغیر پایگاه اقتصادی و اجتماعی، درآمد تأثیری روی مسوولیت پذیری اجتماعی نداشت، اما نوع شغل و تحصیلات با مسوولیت پذیری اجتماعی ارتباط داشتند. در این بین، متغیر اعتماد اجتماعی، بیشترین قدرت تبیین و اثرگذاری را بر مسوولیت -پذیری اجتماعی داشته است. سلطان زاده و همکاران (۱۳۹۴) در تحقیق با عنوان روابط بین جامعه پذیری سازمانی و مسوولیت پذیری اجتماعی نشان داد که بین جامعه پذیری سازمانی با مسوولیت پذیری اجتماعی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد؛ بین مولفه‌های جامعه پذیری می‌تواند ابعاد مسوولیت اقتصادی، قانونی، اخلاقی و اجتماعی مسوولیت پذیری را پیش بینی کنند. بابائیان و علیزاده (۱۳۹۴) به شناسایی و رتبه بندی ابعاد مسوولیت پذیری اجتماعی ناجا در تامین امنیت پرداختند. چهار عامل مسوولیت پذیری اجتماعی شامل اجتماعی - دینی، فرهنگی، سیاسی و شغلی - سازمانی بر موضوع امنیت تاثیر داشتند. تاثیر ابعاد مسوولیت پذیری بر امنیت را از بیشترین بر کمترین به این صورت بیان کرد: اجتماعی - دینی، شغلی - سازمانی، فرهنگی و سیاسی بود. ماتوز و ریلی (۱۹۹۵) در تحقیقی نتیجه گرفتند که افزایش دانش، به تغییر در نگرش و تغییر در رفتار منجر می‌شود و در نهایت، افزایش دانش با



مسئولیت پذیری اجتماعی بیشتری همراه است (رحیمی، ۱۳۹۴). رودریگو و تارازونا^۱ (۲۰۱۵) به ارائه مدلی برای ارزیابی مسئولیت پذیری دانش آموزان در کلاس درس پرداختند. نتایج آنها نشان داد که احساسات و ویژگی های فردی دانش آموزان بر روی تصمیم گیری های آنها و میزان مسئولیت شان اثرگذار است.

بر اساس آنچه بیان شد، هرچه حس مسئولیت پذیری در معلمان و مدیران بالاتر باشد احساس امنیت در مدرسه افزایش پیدا کرده و امکان شکل گیری هم افزایی بیشتر می شود (لاوسن، آلن، ۱۳۸۱). مطابق برنامه ریزی سیستم های آموزشی برای ارتقاء مسئولیت پذیری؛ درون مدرسه؛ کلاس درس و در واقع از طریق معلم و سایر عوامل مدرسه، یعنی جایی که اولیای مدرسه بویژه معلمان پاسخگوی اعمال و رفتار خویش می باشند، میسرتر به نظر می رسد. لذا در این پژوهش در صدد پاسخگویی به این سوال بود که مدل مناسب برای توسعه مسئولیت پذیری معلمان کدام است؟

روش‌شناسی تحقیق:

تحقیق حاضر یک تحقیق توصیفی-پیمایشی است. جامعه آماری شامل معلمان متوسطه مازندران به تعداد ۵۰۰ نفر می باشد. جهت نمونه گیری از روش تصادفی و برای تعیین حجم نمونه از فرمول کوکران استفاده گردید. با در نظر گرفتن حداکثر اشتباه مجاز (d) معادل ۰/۰۵، ضریب اطمینان ۰/۹۵، $t=1/96$ و مقادیر p و q نیز هرکدام معادل ۰/۵ و حجم جامعه؛ حجم نمونه ۲۱۷ نفر برآورد گردید. برای جمع آوری داده ها از روش کتابخانه ای و میدانی استفاده گردید. ابزار گردآوری داده ها، پرسشنامه محقق ساخته مسئولیت پذیری اجتماعی بود. ابعاد اصلی مطالعه شناسایی شده است. برای سنجش هر یک از این ابعاد تعدادی گویه (سنجه) توسعه داده شد. این ابعاد و گویه‌های سنجش آنها در جدول (۱) نشان داده شده است.

¹ . Rodrigo, Tarazona



جدول شماره ۱. پرسشنامه مورد استفاده در تحقیق

منبع	شماره پرسش ها	(عامل)
شربت اوغلی (۱۳۸۹)، امیدوار (۲۰۰۸)	۱ و ۵ و ۹ و ۱۳ و ۱۷ و ۲۱ و ۲۵ و ۲۹	فردی
بارون (۲۰۰۷)، مفاتالانه (۲۰۰۷)	۲ و ۶ و ۱۰ و ۱۴ و ۱۸ و ۲۲ و ۲۶ و ۳۰	سازمانی
شربت اوغلی (۱۳۸۹)، لئونیداس و همکاران (۲۰۱۲)، شافعی (۱۳۸۹)	۳ و ۷ و ۱۱ و ۱۵ و ۱۹ و ۲۳ و ۲۷ و ۳۱	اجتماعی
کاوسی و چاوش باشی (۱۳۸۹)، چندلر (۲۰۰۶)	۴ و ۸ و ۱۲ و ۱۶ و ۲۰ و ۲۴ و ۲۸ و ۳۲	فرهنگی

در این تحقیق برای بررسی روایی صوری و محتوایی پرسشنامه از طریق صاحب نظرن و اساتید محترم مدیریت آموزشی تایید گردید. جهت محاسبه پایایی از آلفای کرونباخ استفاده شد. ضریب آلفای کرونباخ به میزان ۰/۹۱۵ به دست آمد. برای تجزیه و تحلیل داده ها از روش های آماری استنباطی و توصیفی استفاده شد. برای بررسی و توصیف ویژگی های عمومی پاسخ دهندگان از روش های آمار توصیفی مانند جداول توزیع فراوانی و میانگین استفاده شده است. در بخش استنباطی نیز از آزمون نرمال بودن داده ها، آزمون t تک نمونه ای و تحلیل عامل تاییدی به کمک نرم افزار SPSS و لیزرل استفاده گردید.

یافته ها

یافته های توصیفی: ویژگی های جمعیت شناختی نمونه آماری، و شاخص های توصیفی متغیرها در جدول شماره ارائه شده اند:



جدول (۲). ویژگی های جمعیت شناختی نمونه آماری

متغیر	گویه ها	فراوانی	درصد فراوانی
جنسیت	مرد	۹۱	٪۴۲
	زن	۱۲۶	٪۵۸
مدرک تحصیلی	کاردانی	۸۹	٪۴۱
	کارشناسی	۹۹	٪۴۵
	کارشناسی ارشد و بالاتر	۲۹	٪۱۴
سابقه کاری	زیر ۵ سال	۳۵	٪۱۶
	۵ تا ۱۰ سال	۶۲	٪۲۸
	۱۰ تا ۱۵ سال	۷۸	٪۳۶
	بیشتر از ۱۵ سال	۴۲	٪۲۰

متغیرهای تحقیق براساس مهمترین شاخص های مرکزی (میانگین)، شاخص های پراکندگی (واریانس و انحراف معیار) ارائه شده اند.

جدول شماره ۳. آمار توصیفی سوالات تحقیق

متغیر	جداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار	واریانس	چولگی	کشیدگی
فردی	۱.۵	۴.۸۷۵	۳.۶۵۴	۰.۵۵۵	۰.۳۰۸	-۰.۳۵۸	۰.۲۸۲
سازمانی	۲	۵	۳.۵۱۸	۰.۵۸۱	۰.۳۳۸	۰.۰۶۸	-۰.۲۶۴
اجتماعی	۰	۴.۸۷۵	۳.۵۶۰	۰.۶۴۲	۰.۴۱۲	-۰.۱۱۶	-۰.۱۹۷
فرهنگی	۲.۳۷	۵	۳.۹۳۱	۰.۵۲۴	۰.۲۷۵	-۰.۲۷۶	-۰.۰۱۵



جدول شماره ۳؛ نشان می دهد میانگین تمامی داده ها بالاتر از عدد ۳ می باشد و از آنجاییکه در طیف ۵ گزینه ای که انتخاب شده میانگین بالاتر از ۳ نشان دهنده موافق بودن وضعیت آن داده در جامعه آماری فوق می باشد از این رو این عامل نشان دهنده موافق بودن پاسخ دهندگان با این داده می باشد.

یافته های استنباطی

آزمون نرمال بودن داد ها: چون تحقیقات مبتنی بر مدل ساختاری مبتنی بر فرض نرمال بودن داده ها هستند بنابراین نخست آزمون نرمال بودن صورت گرفت. همانطور که در جدول شماره ۴ نمایش داده شده است در تمامی موارد مقدار معناداری بزرگتر از ۰.۰۵ بدست آمده است. بنابراین دلیلی برای رد فرض صفر مبتنی بر نرمال بودن ابعاد تحقیق وجود ندارد. به عبارت دیگر توزیع داده های تحقیق نرمال بوده و میتوان آزمون های پارامتریک را اجرا کرد.

جدول شماره ۴. آزمون نرمال بودن متغیرها

کولموگروف-اسمیرنوف		آزمون
درجه آزادی	معناداری	
۲۱۷	۰.۰۹۸	فردی
۲۱۷	۰.۰۸۱	سازمانی
۲۱۷	۰.۰۵۷	اجتماعی
۲۱۷	۰.۰۸۰	فرهنگی

آزمون t تک نمونه ای برای ابعاد مسئولیت پذیری اجتماعی:

فرضیه اول: عوامل فردی بر مسئولیت پذیری اجتماعی معلمان اثرگذار است.



جدول شماره ۵. نتایج آزمون t تک نمونه بعد اول تحقیق

فاصله اطمینان ۹۵٪		مقدار معناداری	میانگین	مقدار t	فرضیه‌های تحقیق
حد بالا	حد پایین				
۰.۷۲۸	۰.۵۷۹	۰.۰۰۰	۳.۶۵۳	۱۷.۳۴۴	عوامل فردی

مقدار معناداری ۰.۰۰۰ بدست آمده است که کوچک تر از سطح خطا (۰/۰۵) محاسبه شده است. با عنایت به اینکه مقدار میانگین عددی بزرگ تر ۳ بدست آمده است ادعای تحقیق تائید می شود. بنابراین با اطمینان ۹۵٪ می توان گفت عوامل فردی بر مسئولیت پذیری اجتماعی معلمان اثرگذار است.

فرضیه دوم: عوامل سازمانی بر مسئولیت پذیری اجتماعی معلمان اثرگذار است.

جدول شماره ۶. نتایج آزمون t تک نمونه بعد دوم تحقیق

فاصله اطمینان ۹۵٪		مقدار معناداری	میانگین	مقدار t	فرضیه‌های تحقیق
حد بالا	حد پایین				
۰.۵۹۶	۰.۴۴۱	۰.۰۰۰	۳.۵۱۸	۱۳.۱۴۱	عوامل سازمانی

مقدار معناداری ۰.۰۰۰ بدست آمده است که کوچک تر از سطح خطا (۰/۰۵) محاسبه شده است. با عنایت به اینکه مقدار میانگین عددی بزرگ تر ۳ بدست آمده است ادعای تحقیق تائید می شود. بنابراین با اطمینان ۹۵٪ می توان گفت عوامل سازمانی بر مسئولیت پذیری اجتماعی معلمان اثرگذار است.

فرضیه سوم: عوامل اجتماعی بر مسئولیت پذیری اجتماعی معلمان اثرگذار است.



جدول شماره ۷. نتایج آزمون t تک نمونه بعد سوم تحقیق

فاصله اطمینان ۹۵٪		مقدار معناداری	میانگین	مقدار t	فرضیه‌های تحقیق
حد بالا	حد پایین				
۰.۶۴۶	۰.۴۷۴	۰.۰۰۰	۳.۵۶۰	۱۲.۸۵۶	عوامل اجتماعی

مقدار معناداری ۰.۰۰۰ بدست آمده است که کوچک تر از سطح خطا (۰/۰۵) محاسبه شده است. با عنایت به اینکه مقدار میانگین عددی بزرگ تر ۳ بدست آمده است ادعای تحقیق تأیید می شود. بنابراین با اطمینان ۹۵٪ می توان گفت عوامل اجتماعی بر مسئولیت پذیری اجتماعی معلمان اثرگذار است.

فرضیه چهارم: عوامل فرهنگی بر مسئولیت پذیری اجتماعی معلمان اثرگذار است.

جدول شماره ۸. نتایج آزمون t تک نمونه بعد چهارم تحقیق

فاصله اطمینان ۹۵٪		مقدار معناداری	میانگین	مقدار t	فرضیه‌های تحقیق
حد بالا	حد پایین				
۰.۹۱۰	۰.۸۶۱	۰.۰۰۰	۳.۹۳۱	۲۶.۱۵۶	عوامل فرهنگی

مقدار معناداری ۰.۰۰۰ بدست آمده است که کوچک تر از سطح خطا (۰/۰۵) محاسبه شده است. با عنایت به اینکه مقدار میانگین عددی بزرگ تر ۳ بدست آمده است ادعای تحقیق تأیید می شود. بنابراین با اطمینان ۹۵٪ می توان گفت عوامل فرهنگی بر مسئولیت پذیری اجتماعی معلمان اثرگذار است.

بحث و نتیجه گیری:

منظور از مسئولیت اجتماعی این است که افراد تأثیر عمده ای بر سیستم اجتماعی بگذارند و لذا چگونگی فعالیت های آنها باید به گونه ای باشد که در اثر آن زیانی به جامعه نرسد، و در صورت رسیدن زیان، افراد



مربوط ملزم به جبران آن باشند. به عبارت دیگر، افراد نباید خود را مستقل از محیط بیرونی خود و به اصطلاح "نافته جدا بافته" بدانند، بلکه باید خود را جزئی از یک کل یعنی محیط بیرونی و اجتماع بدانند و باید اهداف و فعالیت های آن ها در راستای آرمان های سازمان و اجتماع و رفاه و آسایش آن ها باشد. امروزه همه مدیران باید به کارهایی دست بزنند که مسئولیت پذیری اجتماعی را مطابق با ارزش های مورد قبول جامعه سازمان را افزایش دهند (مشبکی و وهاب، ۱۳۸۹). از آنجاییکه اهمیت سیستم های آموزشی بر کسی پوشیده نیست، و افزایش مسئولیت اجتماعی معلمان به سمتی است که فواید اجتماع در امتداد آن است؛ لذا این پژوهش ارائه مدلی برای ارتقاء مسئولیت پذیری معلمان صورت گرفت. نتایج تحقیق نشان داد که عوامل فردی، اجتماعی، سازمانی و فرهنگی بر مسئولیت پذیری اجتماعی معلمان اثرگذار است. نتایج پژوهش حاضر با پژوهش شربتیان (۱۳۹۱) همسو می باشد. عوامل فرهنگی و توجه به ارزش ها مانند تاکید بر احترام و پیروی از هنجارها؛ و عوامل اجتماعی مانند مشارکت فعال در تمام عرصه ها موجب استمرار مسئولیت پذیری اجتماعی می گردد. نتایج یزدان پناه و حکمت (۱۳۹۳) نیز با نتایج پژوهش حاضر همسو می باشد. زیرا در این پژوهش هم عوامل اجتماعی مانند مشارکت اجتماعی رسمی و غیر رسمی، پاسخگو بودن، پایگاه اقتصادی اجتماعی و همچنین عوامل فردی مانند احساس عزت نفس، صمیمی بودن بر مسئولیت اجتماعی اثرگذار هستند. نتایج پژوهش نیکخواه و جهانشاهی (۱۳۹۳) نیز با نتایج پژوهش حاضر همسو می باشد. زیرا پژوهش آنان نیز نشان داد که عوامل فرهنگی و اجتماعی بر مسئولیت پذیری اثرگذارند. نتایج پژوهش سلطان زاده (۱۳۹۴) نیز با پژوهش حاضر همخوانی دارد. زیرا پژوهش او نیز نشان داد که بین عوامل اجتماعی و سازمانی و مسئولیت پذیری اجتماعی رابطه معناداری وجود دارد. پژوهش بابائیان و علیزاده (۱۳۹۴) نیز همسو با پژوهش حاضر می باشد. زیرا عوامل اجتماعی، فرهنگی و سازمانی از عوامل اثرگذار بر مسئولیت پذیری اجتماعی بررسی شده اند. نتایج پژوهش ماتوز و ریلی (۱۹۹۵) نیز با نتایج پژوهش حاضر همسو می باشد. زیرا افزایش دانش فردی و اجتماعی، به عنوان یک عامل افزایش مسئولیت پذیری اجتماعی در نظر گرفته شده است. نتایج پژوهش رودریگو و تارازونا (۲۰۱۵) نیز با پژوهش حاضر همسو است. زیرا عوامل فردی مثل احساسات بر مسئولیت پذیری اجتماعی اثرگذار است. بر این اساس پیشنهاد می گردد که آموزش و پرورش باید معیاری برای ارزیابی میزان انجام دستورات سازمانی، اهتمام به انجام وظایف سازمانی و شغلی، ارائه سریع و به موقع خدمات به



دانش آموزان و خانواده آن‌ها داشته باشد و این معیار در ارزیابی معلمان دخیل باشد. آموزش و پرورش باید تدوین منشور اخلاقیات در مدارس را الزامی نماید. آموزش و پرورش باید با پوشش هر چه بیشتر نیازهای درمانی ایمنی و سلامت معلمان را ارتقا دهد. آموزش و پرورش باید با تعیین مدیران اصلح فضا و جو فرهنگی خوبی در مدارس برقرار نمایند. آموزش و پرورش باید با برگزاری همایش‌ها، آموزش‌ها و فرهنگ‌سازی هر چه بیشتر به ترویج نمادهای فرهنگی مرسوم اهتمام ورزد.

منابع

- ایزدی، صمد و عزیزی شممامی، مصطفی (۱۳۸۸). ضرورت برخورداری دانشجویان از دانش شهروندی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی در فرایند جهانی شدن، فصلنامه مطالعات برنامه درسی، ۴(۱۵)، ۶۰-۸۲.
- بابائیان، علی و علیزاده، حسین و زارع، امین (۱۳۹۴). شناسایی و رتبه‌بندی ابعاد مسئولیت‌پذیری اجتماعی ناجا در تامین امنیت (مورد مطالعه: استان قزوین). پژوهشنامه نظم و امنیت انتظامی، ۸(۲)، ۱۴۹-۱۷۰.
- حسین پور، داود (۱۳۹۱). پرورش انسان مسئول: بررسی عوامل شکل‌گیری حس مسئولیت‌پذیری در کودکان و نوجوانان و تاثیرات آن بر زندگی فردی و اجتماعی. کنفرانس ویژگی‌های ملی ۵ گانه تحول در شخصیت ایرانیان و پیشرفت ایران، ارس، پردیس بین‌المللی ارس دانشگاه تهران.
- رحمان سرشت، حسین، (۱۳۷۷): تئوری‌های سازمان و مدیریت، جلد اول، تهران، مؤسسه انتشارات فرهنگی فن و هنر.
- رحیمی، حمید (۱۳۹۴). تحلیل رابطه بین مهارت زندگی و مسئولیت‌پذیری دانشجویان دانشگاه کاشان. فصلنامه فرهنگ در دانشگاه اسلامی، ۵(۱۶)، ۳۰۷-۳۲۶.
- ستوده، هدایت‌الله (۱۳۸۶)؛ آسیب شناسی اجتماعی، تهران، آوای نور.
- سلطان زاده، وحید و قلاوندی، حسن و عباس زاده، میرمحمد (۱۳۹۴). روابط ساده و ترکیبی بین جامعه‌پذیری سازمانی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی، فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۶(۱۹)، ۱۶۷-۱۹۰.
- شربتیان، محمدحسن (۱۳۹۱). تاملی بر فرایند جامعه‌پذیری مسئولیت اجتماعی جوانان. فصلنامه مهندسی فرهنگی، ۷(۷۳)، ۵۴-۷۱.



- شهیدی، مهدی (۱۳۸۶). آثار تعهدات و قراردادهای مجمع علمی و فرهنگی مجد.
- صادقی، منصور و صادقی، علیرضا و نیکوکار، غلامحسین و نادری خورشیدی، علیرضا (۱۳۹۰). تحلیل مدل عوامل سازمانی، فردی و گروهی مؤثر بر توسعه نوآوری در سازمان های تحقیقاتی و فن آور. فصلنامه توسعه پژوهش و فناوری، ۳(۵)، ۳۶-۶۶.
- طالبی، ابوتراب و خوشبین، یوسف (۱۳۹۱). مسئولیت پذیری اجتماعی جوانان، فصلنامه علوم اجتماعی، شماره ۵۹، ۲۰۷-۲۴۰.
- طالقانی، غلامرضا و نرگسیان، عباس و گودرزی، مصطفی (۱۳۹۰). بررسی تأثیر سرمایه اجتماعی بر مسئولیت اجتماعی سازمان ها (مطالعه موردی: اداره کل مالیات غرب استان تهران). دوفصلنامه راهبردهای بازرگانی، ۱(۴۷)، ۳۷-۵۶.
- غفوری، محدرضا و کمالی، مهدی و نوری، ابوالقاسم (۱۳۸۷). رابطه انگیزه پیشرفت و سرسختی روان شناختی با هیجان خواهی و مسوولیت پذیر. دانش و پژوهش در روان شناسی کاربردی، دوره ۱۰، شماره ۳۶-۳۵، ۱۶۵-۱۸۸.
- لاوسن، آلن، (۱۳۸۱): مدیریت اخلاقی در خدمات دولتی، ترجمه: محمدرضا ربیعی مندجین و حسن کیوریان، تهران، نشر یکان.
- معین، محمد (۱۳۴۵). فرهنگ معین. تهران: امیرکبیر.
- مشکبی، اصغر و خلیلی شجاعی، وهاب (۱۳۸۹). بررسی رابطه فرهنگ سازمانی و مسئولیت اجتماعی سازمان ها (CSR). فصلنامه جامعه شناسی کاربردی، ۲۱(۴)، ۳۷-۵۶.
- نیکخواه، هدایت و جهانشاهی فرد، پریسا (۱۳۹۳). بررسی میزان مسوولیت پذیری اجتماعی شهروندان بندرعباس و عوامل فرهنگی و اجتماعی مؤثر بر آن. فصلنامه مطالعات جامعه شناختی شهری، ۴(۱۳)، ۱۰۹-۱۳۴.
- ورسلی، پیتر (۱۳۸۸). نظریه های جامعه شناسی نظم، ترجمه سعید معیدفر، تهران: جامعه شناسان.
- یاووزار، هالوک (۱۳۸۲). ناسازگاری و بزهکاری در کودکان: چگونه با مشکل فرار از خانه و اعمال خلاف کودک مبارزه کنیم؟، ترجمه قدیر گلکاریان، تهران: انتشارات طلایه.



یزدان پناه، لیلا و حکمت، فاطمه (۱۳۹۳). بررسی عوامل موثر بر مسئولیت پذیری اجتماعی جوانان (مطالعه دانشجویان دانشگاه شهیدباهنر کرمان). مجله مطالعات اجتماعی ایران، ۸(۲)، ۳-۲۰.

- Rodrigo-González, A., & Caballer-Tarazona, M. (2015). A model to assess students' social responsibility behavior within a classroom experiment. *International Review of Economics Education*, 18, 62-82.
- Sklair, L., & Miller, D. (2010). Capitalist globalization, corporate social responsibility and social policy. *Critical Social Policy*, 30(4), 472-495 .



تأثیر کلاس های جبرانی تابستانی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پسر

علی منصورزاده^۱، محمد نیکخواه^۲، منوچهر فضلی خانی^۳

- ۱- نویسنده مسئول، دانشجوی کارشناسی ارشد برنامه ریزی آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد الکترونیک تهران
- ۲- استادیار و عضو هیئت علمی گروه علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی، واحد الکترونیک تهران
- ۳- استادیار و عضو هیئت علمی گروه علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی، واحد الکترونیک تهران

Gmail: Alimansoorzadeh@gmail.com

چکیده

این مطالعه به منظور بررسی تأثیر کلاس های جبرانی تابستانی بر ارتقاء تحصیلی دانش آموزان پسر در سال ۱۳۹۵-۱۳۹۶ انجام شد. جامعه آماری شامل دانش آموزان پسر متوسطه اول شهر ایلام به تعداد ۴۰۴۶ نفر بوده که نمونه آماری این تحقیق با استفاده از فرمول کوکران ۳۵۰ که این نمونه آماری شامل ۱۷۵ نفر شرکت کننده در کلاس های جبرانی و ۱۷۵ نفر در این کلاس ها شرکت نکرده بودند.

تأثیر کلاس های جبرانی تابستانی بر گروه های شاهد و آزمایش (درس زبان) معنی دار شده است. میانگین نمره مقیاس های پیشرفت تحصیلی گروه آزمایش در مقایسه با میانگین نمره مقیاس های پیشرفت تحصیلی گروه کنترل افزایش بیشتری داشته است. به عبارت دیگر در گروه آزمایش اثربخشی کلاس های جبرانی کاملاً مشخص است. تأثیر کلاس های جبرانی تابستانی بر گروه های شاهد و آزمایش (درس ریاضی) معنی داری شده است. میانگین نمره مقیاس های پیشرفت تحصیلی گروه آزمایش در مقایسه با میانگین نمره مقیاس های پیشرفت تحصیلی درس ریاضی گروه کنترل افزایش بیشتری داشته است. به عبارت دیگر در گروه آزمایش اثربخشی کلاس های جبرانی کاملاً مشخص است.

کلمات کلیدی: کلاس های جبرانی تابستانه، پیشرفت تحصیلی، درس ریاضی و زبان.



مقدمه

از آنجا که آموزش و پرورش زیربنای توسعه اجتماعی، سیاسی و فرهنگی است، بررسی عوامل مؤثر بر پیشرفت و ترقی جوامع پیشرفته نشان می‌دهد که همه این کشورها از آموزش و پرورش توانمند و کارآمد برخوردار بوده‌اند. بنابراین توجه بیشتر به تعلیم و تربیت مهمترین عامل پیشرفت فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی جامعه است که تأثیر آن متوجه جامعه و خانواده است. از مهمترین عواملی که عدم توجه جدی و کارشناسانه به آن همه ساله به میزان زیادی امکانات، منابع و استعدادهای بالقوه انسانی و اقتصادی را تلف می‌کند و تأثیرات غیرقابل جبرانی در ابعاد فردی و اجتماعی به جای می‌گذارد دو مسأله افت و کاهش پیشرفت تحصیلی است. در هر دوره از زندگی فرد در اجتماع زندگی می‌کند. زندگی جمعی نیز به نحوی در افکار و اعمال افراد تأثیر دارد. کلاس، مدرسه، خانواده و جامعه‌ای که مدرسه در آن واقع است هر یک به عنوان یک مؤسسه اجتماعی شرایط و اوضاع و احوال معینی را به وجود می‌آورند. رفتار بچه‌ها در هر یک از این سازمان‌ها به طرز خاصی تحت تأثیر عوامل اجتماعی قرار دارد. دانش‌آموزان از دوران ابتدایی تا دبیرستان در سطح یکسانی از پیشرفت تحصیلی قرار ندارند و در برهه‌ای از زمان دچار تغییر می‌شوند که یکی از این تغییرات، دوران حساس دبیرستان می‌باشد (آندور، ۲۰۱۲).

در آموزش و پرورش، دوره متوسطه از اهمیت شایانی برخوردار است. از یک سو دانش‌آموزان در حال طی کردن دوران بلوغ هستند که به نوبه خود دغدغه استرس‌های ناشی از آن را محتمل می‌شوند و از سوی دیگر تغییر دوره تحصیلی دانش‌آموزان، متفاوت بودن شیوه‌های آموزش و مهم‌تر از آنها مسأله انتخاب رشته، ادامه تحصیل و اشتغال و تشکیل زندگی در آینده، همگی استرس‌هایی را به همراه دارد که در پیشرفت یا افت تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر هستند. هم چنین یکی از مسایل مهم در آموزش و پرورش، مساله پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌باشد. پیشرفت تحصیلی در نظام آموزشی از اهمیت والایی برخوردار است. پژوهشگران تلاش کرده‌اند تا عواملی که عملکرد یادگیرندگان را بهبود و ارتقا می‌دهند، شناسایی نمایند. در مناطق کم جمعیت مانند استان ایلام، خانواده‌ها از لحاظ اقتصادی در شرایط مناسبی قرار ندارند و بالطبع دانش‌آموزان این مناطق به دلیل فشار زندگی و کمبود امکانات آموزشی و عدم شرکت در کلاس‌های خصوصی و تقویتی، دچار افت و کاهش ارتقای تحصیلی می‌شوند و باید مسئولین با تدابیر مناسب، دانش‌آموزان را به ادامه تحصیل و پیشرفت تحصیلی تشویق و ترغیب کنند.



بنابراین موفقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بیانگر نظام آموزشی کارآمد و موفقی است که توسعه پایدار از نتایج حتمی چنین نظامی خواهد بود. زیرا آموزش و پرورش از ارکان اساسی رشد و توسعه اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی هر کشور به شمار می‌رود و امروزه نقش آن در بهبود شرایط زندگی افراد و جامعه بر همگان آشکار است (بری، ۲۰۰۶).

رفیعی و کلاهدوزی (۱۳۷۱) در بررسی خود با عنوان بررسی تاثیر کلاس‌های جبرانی بر ارتقاء تحصیلی و آموزشی دانش‌آموزان پسر مدارس شهر اصفهان بیان کردند که برگزاری کلاسهای جبرانی ریاضی در افزایش میانگین نمره جبرانی و نمره ثلث سوم دانش‌آموزان موثر نمی‌باشد بعلاوه درصد قبولی به جهت برگزاری کلاس‌های جبرانی در خرداد ماه افزایش نیافته است. کلاس‌های جبرانی علوم تجربی نیز موجب ارتقاء تحصیلی نمی‌گردد و شرکت کنندگان در کلاس‌های جبرانی از افزایش نمره در آزمون جبرانی و ثلث سوم برخوردار نگردیده‌اند. البته حضور در کلاس جبرانی علوم تجربی موجب افزایش درصد قبولی در خرداد ماه شده است لذا از این جهت موجب کاهش افت و زیان‌های ناشی از آن گردیده است. آخرین یافته نیز نشان‌دهنده این است که کلاس‌های جبرانی در سطح استان اصفهان طی سه سال گذشته ۱۳۶۷-۱۳۷۰ نسبت به قبل از اجرای کلاس‌های جبرانی سال (۱۳۶۳-۶۶) موجب کاهش افت تحصیلی شده است و بطور متوسط افت را ۳ درصد کاهش داده است. البته این میزان کاهش در پایه دوم فقط ۵۱ درصد یعنی عددی حدود نیم درصد می‌باشد.

خانی (۱۳۷۶) در پژوهشی با عنوان بررسی کمیت و کیفیت تمرینات خارج از کلاس و تکالیف شب و تأثیر آن در یادگیری دانش‌آموزان دختر و پسر دوره راهنمایی سال تحصیلی ۷۳-۷۴ استان سیستان و بلوچستان به این نتیجه رسید که: تمرینات خارج از کلاس و تکالیف شب با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ارتباط دارد.

ابراهیم آبادی (۱۳۸۷) در پژوهشی تحت عنوان مقایسه تاثیر روش آموزش مبتنی بر وب و آموزش مبتنی بر روش سنتی در یادگیری و انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رشته ریاضی فیزیک مقطع متوسطه شهر تهران پرداخت. هدف این پژوهش مقایسه تاثیر دو روش آموزش: یکی از طریق وب و دیگری روش سنتی بر یادگیری و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان سال دوم دبیرستان مفید شهر تهران بود. نتایج نشان دهنده این است که بین میانگین نمرات گروه آزمایش و گروه کنترل در متغیر انگیزش پیشرفت تحصیلی تفاوت معنی داری وجود دارد و آموزش از طریق وب به طور قابل ملاحظه‌ای بر انگیزش اثر بخش بوده است.



فتری و اجارگاه و همکاران (۱۳۸۸) معتقد است مطالعه در خانه و شرکت در کلاس‌های جبرانی و خصوصی رویکردهایی که یادگیری فعال دانش‌آموزان را تسهیل می‌کند و نقش کلیدی فرایند یادگیری را به دانش‌آموزان واگذار می‌نماید) از اولویت بالاتری برخوردارند. محتوای آموزشی باید بر انواع فعالیت‌های یادگیری اعم از فعالیت‌های کلاس درس یا خارج از آن تأکید داشته باشد.

شیربگی (۱۳۹۳) در تحقیق خود که تأثیر ارائه دو متغیر مستقل تدریس خصوص تکمیلی و مشاوره تحصیلی را بر رفتار کلاسی، عزت نفس و پیشرفت تحصیلی گروهی از دانش‌آموزان دبیرستانی پسر در قالب طرحی آزمایشی با چهار گروه آزمون کرد این نتایج را بیان کرد که جلسات مشاوره، باعث افزایش اعتمادبه نفس و رفع مشکلات رفتاری و انضباطی دانش‌آموزانی شده بودند که در این برنامه شرکت داشتند. دانش‌آموزان که از تدریس خصوصی تکمیلی درس ریاضی نیز بهره‌مند شده بودند، نمراتی بهتر نسبت به افرادی که از این برنامه حمایتی، بهره‌مند نبودند، دریافت کردند. همچنین دانش‌آموزانی که از لحاظ اقتصادی در وضعیت مناسبی قرار داشتند نسبت به سایرین نمرات بهتری کسب کرده بودند.

ونگ (۲۰۰۴) در پژوهشی نشان داد که استفاده از تکالیف نوشتاری پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد. بررسی ابعاد مشخصی از تکلیف مدرسه و توجه به متغیرهای گوناگون و تأثیرگذار بر رابطه بین فعالیت‌های بعد از مدرسه و پیشرفت تحصیلی در سطوح مختلف تحصیلی تا رسیدن به خط مشی و اتفاق نظر واحدی در این زمینه تحقیقات گسترده‌تری را طلب می‌کند.

استرایهوم (۲۰۰۵) نشان دادند، دانش‌آموزانی که در خواندن، ضعیف بودن دو تحت تدریس خصوصی تکمیلی قرار گرفته بودند، نسبت به پیش از حضور در کلاس، نمراتی بالاتر کسب کردند.

گروز و همکاران (۲۰۰۵) در بررسی تدریس جبرانی در برنامه درس یادگیری مسئله مدار اثر پیشینی مدرس و سبک تدریس خصوصی را مورد توجه قرار دادند به بیان این مطلب پرداختند که مدرسان خصوصی در مقایسه با مدرسان صرفاً رسمی به طور قابل ملاحظه‌ای از دانش‌چندوجهی و گسترده تری استفاده می‌کنند. آنها نشان دادند افرادی که تدریس خصوصی دارند مهارت بالاتری در اجرا و حفظ و همکاهنگی محیط در فضای تدریس ایجاد می‌کنند.



بویان و پارک (۲۰۱۴) در گزارش تحقیق طولی خود، تأثیر تدریس خصوصی تکمیلی را بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان آمریکایی با نژاد آسیای شرقی، مورد تأکید قرار دادند.

گارگ (۲۰۱۵) بیان کرده که رضایت بخشی یک برنامه تدریس خصوصی تکمیلی بر بهبود یادگیری دانش‌آموزان در موضوع‌های درسی مدرسه و روابط خانوادگی از طریق مصاحبه، مورد مطالعه پژوهشگران قرار گرفت. نتایج بیانگر آن بودند که والدین بیان کرده‌اند، به برنامه‌ها، کامل، اطمینان دارند و فرزندانشان را دوباره در آن دوره-ها ثبت نام خواهند کرد.

بنابراین مسئله اصلی در این تحقیق این است که آیا کلاس‌های جبرانی بر موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه اول شهر ایلام تأثیر دارد؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر، از لحاظ ماهیت کمی و از لحاظ هدف کاربردی است. روش مورد استفاده در این تحقیق نیز پیمایشی-توصیفی، علی قیاسی و از نوع علی-ارتباطی است. همچنین پژوهش حاضر از لحاظ نحوه گردآوری داده‌ها توصیفی (غیر تجربی) می‌باشد. جامعه آماری کلیه دانش‌آموزان پسر مدارس متوسطه اول شهر ایلام به تعداد ۴۰۴۶ نفر می‌باشد. جامعه آماری در این بخش به دو قسمت تقسیم شده: الف) دانش‌آموزان پسری که در کلاس-های جبرانی شرکت کرده‌اند. ب) دانش‌آموزان پسری که در کلاس‌های جبرانی شرکت نکرده‌اند. برای محاسبه نمونه آماری چون در اینجا دو گروه داریم برای دستیابی به نتایج درست و واقعی، جامعه آماری را به دو گروه مساوی تقسیم کرده و سپس نمونه آماری را از کل جامعه محاسبه کرده و سپس نمونه آماری را به دو قسمت مساوی تقسیم کرده و مورد تجزیه و تحلیل قرار داده ایم. روش نمونه‌گیری بر اساس روش خوشه‌ای چند مرحله‌ای بود که ابتدا از بین مدارس ۴ مدرسه انتخاب شد و سپس بر اساس جمعیت دانش‌آموزان هر مدرسه به تناسب تعداد کل ۳۵۰ نفر به عنوان نمونه آماری انتخاب شدند که از این بین ۱۷۵ نفر در کلاس‌های جبرانی طی سال شرکت داده شدند و ۱۷۵ نفر نیز گروه شاهد بودند که در کلاس‌های جبرانی شرکت نکردند. پس از پایان کلاس



های جبرانی از هر دو گروه ریاضی و زبان آزمون به عمل آمد و نتایج دو گروه شاهد و آزمایش قبل و بعد از برگزاری کلاس‌های جبرانی به عنوان پیش آزمون و پس آزمون با هم مقایسه شد.

با توجه به موضوع، ماهیت و هدف‌های پژوهش، برای گردآوری اطلاعات مورد نیاز پاسخ‌گویی به سؤال‌های مختلف پژوهش، از چک لیست استفاده شده است. بعد از تدوین سیاهه لیست برداری، برای برآورد روایی^۱ آن، سیاهه در اختیار استادان محترم راهنما و مشاور و چند تن از متخصصان امر از جمله ۵ نفر از استادان گروه مدیریت دانشگاه قرار گرفت و بعد از اخذ دیدگاه‌های آنان و اعمال اصلاحات مورد نظر آنان، سیاهه نهایی پژوهش تدوین گردیده است. روایی و پایایی این فرم‌ها به دلیل توصیفی بودن مورد تأیید است.

بعد از گردآوری داده‌های حاصل از چک لیست و اختصاص نمره به مقیاس‌ها، جهت کمی نمودن داده‌ها تمامی اطلاعات مندرج در چک لیست، به تفکیک متغیرهای مختلف پژوهش وارد نرم افزار آماری SPSS، گردیده است. سپس از روش‌های آمار توصیفی برای توصیف، طبقه‌بندی، تعیین فراوانی‌ها و درصدها، محاسبه میانگین، انحراف معیار و میانه و ترسیم جدول‌ها و نمودارها استفاده شده است.

نتایج و بحث

فرضیه ۱: کلاس‌های جبرانی تابستانی دانش‌آموزان مقطع متوسطه بر پیشرفت تحصیلی درس زبان گروه پس آزمون تأثیر معنی‌داری داشته است.

¹ Validity



جدول ۱- کلاس‌های جبرانی تابستانی دانش آموزان مقطع متوسطه بر پیشرفت تحصیلی درس زبان در گروه پس آزمون

پس آزمون		پیش آزمون		آزمون‌ها	
انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	گروه	شاهد
۰/۴۱	۱/۵۴	۰/۵۱	۱/۱۹	پیشرفت تحصیلی	شاهد
۰/۳۳	۱/۶۵	۰/۵۴	۱/۳۴		آزمایش

در جدول میزان تاثیر کلاس‌های جبرانی تابستانی بر گروه‌های شاهد و آزمایش (درس زبان) و سطح معناداری نشان داده شده است. همانطور که در جدول (۱) مشاهده می‌گردد میانگین نمره مقیاس‌های پیشرفت تحصیلی گروه آزمایش در مقایسه با میانگین نمره مقیاس‌های پیشرفت تحصیلی گروه کنترل افزایش بیشتری داشته است. به عبارت دیگر در گروه آزمایش اثربخشی کلاس‌های جبرانی کاملاً مشخص است.

جدول ۲- آزمون لوین به منظور بررسی همسانی واریانس‌های پیش آزمون دو گروه آزمایش و کنترل درس زبان

مرحله	f	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معنی داری
پیش آزمون	۰/۸۶	۱	۳۴۸	۰/۱۴

جدول ۳- خلاصه تحلیل کوواریانس برای تعیین اثر بخشی کلاس‌های جبرانی تابستانی بر پیشرفت تحصیلی درس زبان

منابع تغییرات	SS	df	MS	F	P	D2	لامبدا	اندازه اثر	بزرگترین ریشه روی
مدل تصحیح شده	۴۵/۵۴	۲	۲۳/۲۷	۱۱/۳۲	۰/۱۰	۰/۲۳	۰/۳۵۸	۰/۶۴۲	۱/۶۵
مقدار ثابت	۴۳/۲۳	۱	۴۳/۲۳	۸/۵۴	۰/۰۰۱	۰/۱۶	۰/۳۹۰	۰/۶۱۰	۱/۷۷
نمره‌های پیش آزمون	۲۷/۳۴	۱	۲۷/۳۴	۹/۴۳	۰/۰۰۱	۰/۱۹	۰/۴۱۰	۰/۵۹۰	۱/۸۵
اثر اصلی (آموزش)	۱۸/۴۵	۱	۱۸/۴۵	۱۳/۵۴	۰/۰۱۳	۰/۱۱	۰/۴۴۵	۰/۵۵۵	۱/۷۴
خطای باقی مانده	۱۲۵/۶۵	۷۷	۱/۶۳						
کل	۱۷۸/۶	۸۰							

نتایج تحلیل کوواریانس نشان می‌دهد که با حذف اثر نمره‌های کلاس‌های جبرانی تابستانی مقیاس درجه بندی کلاس‌های جبرانی پیش آزمون به عنوان متغیر همپراش اثر اصلی متغیر آموزش بر نمره‌های پیشرفت تحصیلی



درس زبان پس آزمون مقیاس درجه بندی پیشرفت تحصیلی معنی دار است. به عبارت دیگر جدول نشان می دهد که تفاوت مشاهده شده بین میانگین های نمرات پیشرفت تحصیلی شرکت کنندگان گروه آزمایش - کنترل بر حسب عضویت گروهی در مرحله پس آزمون با ۹۵ درصد اطمینان معنی دار می باشد ($P < 0/05$). فرضیه ۴: کلاس های جبرانی تابستانی دانش آموزان مقطع متوسطه بر پیشرفت تحصیلی درس ریاضی گروه پس آزمون تاثیر معنی داری داشته است.

جدول ۴- کلاس های جبرانی تابستانی دانش آموزان مقطع متوسطه بر پیشرفت تحصیلی درس ریاضی در گروه پس آزمون

پس آزمون		پیش آزمون		آزمونها	
انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	شاهد	گروه
۰/۴۱	۱/۶۳	۰/۵۶	۱/۲۳		پیشرفت
۰/۳۲	۱/۷۷	۰/۶۰	۱/۴۵		تحصیلی

در جدول میزان تاثیر کلاس های جبرانی تابستانی بر گروه های شاهد و آزمایش (درس زبان) و سطح معناداری نشان داده شده است. همانطور که در جدول (۴) مشاهده می گردد میانگین نمره مقیاس های پیشرفت تحصیلی گروه آزمایش در مقایسه با میانگین نمره مقیاس های پیشرفت تحصیلی درس ریاضی گروه کنترل افزایش بیشتری داشته است. به عبارت دیگر در گروه آزمایش اثربخشی کلاس های جبرانی کاملا مشخص است.

جدول ۵- آزمون لوین به منظور بررسی همسانی واریانس های پیش آزمون دو گروه آزمایش و کنترل درس ریاضی

مرحله	F	درجه آزادی	درجه آزادی	سطح معنی داری
پیش آزمون	۰/۸۶	۱	۲	۰/۱۴



جدول ۶- خلاصه تحلیل کوواریانس برای تعیین اثر بخشی کلاس‌های جبرانی تابستانی بر پیشرفت تحصیلی درس ریاضی

منابع تغییرات	SS	df	MS	F	P	D2	لامبدا	اندازه اثر	بزرگترین ریشه روی
مدل تصحیح شده	۴۴/۴۳	۲	۱۹/۴	۸/۴	۰/۱۲	۰/۲۱	۰/۳۴۵	۰/۵۴۶	۱/۷۶
مقدار ثابت	۴۲/۲۱	۱	۳۸/۵۴	۸/۶	۰/۰۰۱	۰/۱۷	۰/۴۲۱	۰/۵۶۷	۱/۵۶
نمره های پیش آزمون	۲۷/۵	۱	۲۷/۳۴	۹/۴۳	۰/۰۰۱	۰/۱۹	۰/۴۱۰	۰/۵۹۰	۱/۸۵
اثر اصلی (آموزش)	۱۵/۴۳	۱	۱۷/۴۵	۱۳/۴	۰/۰۰۳	۰/۰۹	۰/۴۶۵	۰/۵۶۴	۱/۶۵
خطای باقی مانده	۱۲۵/۳	۶۸	۱/۵۶						
کل	۱۶۵/۶	۸۰							

نتایج تحلیل کوواریانس نشان می‌دهد که با حذف اثر نمره‌های کلاس‌های جبرانی مقیاس درجه بندی کلاس‌های جبرانی تابستانی پیش آزمون به عنوان متغیر همپراش اثر اصلی متغیر آموزش بر نمره های پیشرفت تحصیلی درس ریاضی پس آزمون مقیاس درجه بندی پیشرفت تحصیلی معنی دار است. به عبارت دیگر جدول نشان می‌دهد که تفاوت مشاهده شده بین میانگین‌های نمرات پیشرفت تحصیلی شرکت کنندگان گروه آزمایش- کنترل برحسب عضویت گروهی در مرحله پس آزمون با ۹۵ درصد اطمینان معنی دار می‌باشد ($P < 0/05$).

در جدول میزان تاثیر کلاس‌های جبرانی تابستانی بر گروه های شاهد و آزمایش (درس زبان) و سطح معناداری نشان داده شده است. نمره مقیاس‌های پیشرفت تحصیلی گروه آزمایش در مقایسه با میانگین نمره مقیاس‌های پیشرفت تحصیلی گروه کنترل افزایش بیشتری داشته است. به عبارت دیگر در گروه آزمایش اثربخشی کلاس‌های جبرانی کاملاً مشخص است. نتایج تحلیل کوواریانس نشان می‌دهد که با حذف اثر نمره های کلاس‌های جبرانی تابستانی مقیاس درجه بندی کلاس‌های جبرانی پیش آزمون به عنوان متغیر همپراش اثر اصلی متغیر آموزش بر نمره های پیشرفت تحصیلی درس زبان پس آزمون مقیاس درجه بندی پیشرفت تحصیلی معنی دار است. به عبارت دیگر جدول نشان می‌دهد که تفاوت مشاهده شده بین میانگین‌های نمرات پیشرفت تحصیلی شرکت کنندگان گروه آزمایش- کنترل برحسب عضویت گروهی در مرحله پس آزمون با ۹۵ درصد اطمینان معنی دار می‌باشد ($P < 0/05$). نتایج این فرضیه با نتایج رفیعی و کلاهدوز (۱۳۷۱) در تطابق است. حضور در کلاس جبرانی ریاضی موجب افزایش درصد قبولی در خرداد ماه شده است لذا از این جهت موجب کاهش افت و زیان‌های ناشی از آن گردیده است. تانگفات (۲۰۱۲) در پژوهشی در تایلند نشان داد، دانش‌آموزانی که از تدریس خصوصی تکمیلی در دروس ریاضی و زبان، بهره مند شده بودند، نمراتی بهتر از سایر دانش‌آموزانی که از آن استفاده نکرده بودند، اخذ کرده اند.



در جدول میزان تاثیر کلاس‌های جبرانی تابستانی بر گروه‌های شاهد و آزمایش (درس زبان) و سطح معناداری نشان داده شده است. میانگین نمره مقیاس‌های پیشرفت تحصیلی گروه آزمایش در مقایسه با میانگین نمره مقیاس‌های پیشرفت تحصیلی درس ریاضی گروه کنترل افزایش بیشتری داشته است. به عبارت دیگر در گروه آزمایش اثربخشی کلاس‌های جبرانی کاملاً مشخص است. نتایج تحلیل کوواریانس نشان می‌دهد که با حذف اثر نمره‌های کلاس‌های جبرانی مقیاس درجه بندی کلاس‌های جبرانی تابستانی پیش‌آزمون به عنوان متغیر همپراش اثر اصلی متغیر آموزش بر نمره‌های پیشرفت تحصیلی درس ریاضی پس‌آزمون مقیاس درجه بندی پیشرفت تحصیلی معنی‌دار است. به عبارت دیگر جدول نشان می‌دهد که تفاوت مشاهده شده بین میانگین‌های نمرات پیشرفت تحصیلی شرکت‌کنندگان گروه آزمایش - کنترل برحسب عضویت گروهی در مرحله پس‌آزمون با ۹۵ درصد اطمینان معنی‌دار می‌باشد ($P < 0/05$). نتایج این فرضیه با نتایج رفیعی و کلاهدوز (۱۳۷۱) در تطابق است. که حضور در کلاس جبرانی زبان موجب افزایش درصد قبولی در خرداد ماه شده است لذا از این جهت موجب کاهش افت و زیانهای ناشی از آن گردیده است. آخرین یافته نیز نشان‌دهنده این است که کلاسهای جبرانی در سطح استان موجب کاهش افت تحصیلی شده است و بطور متوسط افت را ۳ درصد کاهش داده است. البته این میزان کاهش در پایه دوم فقط ۵۱ درصد یعنی عددی حدود نیم درصد می‌باشد.

دیندیال و یسوندیال (۲۰۰۷) در بررسی نقش تدریس خصوصی و جبرانی در درس ریاضی سیستم آموزشی کشور موریتانی اظهار می‌دارند که تدریس جبرانی در تمام سطوح آموزشی این کشور به خصوص در سطوح بالای ریاضی یک فعالیت کاملاً عادی محسوب می‌شود. تحلیل داده‌ها نشان داد که تدریس جبرانی و خصوصی در درس ریاضی نه تنها مورد قبول دانش‌آموزان ضعیف است بلکه برای کلیه دانش‌آموزان کاربردی است.

پیشنهادات

- ۱- استفاده از مطالب و منابع تازه و جدید برای تدریس در کلاس‌های جبرانی تابستان برای تشویق و ترغیب دانش‌آموزان به شرکت در این کلاس‌ها چراکه اثر بخشی کمتری از کلاس‌های طی فصل تحصیلی داشتند.
- ۲- تاکید بیشتر بر برگزاری کلاس‌های جبرانی طی سال تحصیلی چراکه اثر بخشی بیشتری از کلاس‌های جبرانی تابستان داشتند.



۳- کلاس‌هایی برای دانش‌آموزان در خصوص افزایش عزت نفس برگزار گردد تا شغل والدین تأثیری بر تحصیل آنها نداشته باشد.

۴- کلاس‌هایی برای دانش‌آموزان برگزار گردد تا درآمد خانوار تأثیری بر تحصیل آنها نداشته باشد.

۵- کلاس‌هایی برای دانش‌آموزان برگزار گردد تا سطح تحصیلات والدین تأثیری بر تحصیل آنها نداشته باشد.

منابع

۱. ابراهیم آبادی، حسین (۱۳۸۷). مقایسه تأثیر روش آموزش مبتنی بر وب و آموزش مبتنی بر روش سنتی در یادگیری و انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رشته ریاضی فیزیک مقطع متوسطه شهر تهران. مجموعه مقالات منتخب پنجمین کنفرانس بین‌المللی ریاضیات برای همه، انتشارات دانشگاه کردستان. چاپ اول.
۲. امین زاده، انوشه (۱۳۸۲). رابطه پیشرفت تحصیلی با فعالیت‌های بعد از مدرسه. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.
۳. خانی، علیرضا (۱۳۷۶). بررسی کمیت و کیفیت تمرینات خارج از کلاس و تکالیف شب و تأثیر آن در یادگیری دانش‌آموزان دختر و پسر دوره راهنمایی استان سیستان و بلوچستان. چکیده تحقیقات آموزش و پرورش. شماره ۳۶.
۴. رفیع، حسین، کلاهدوزی، احمد. (۱۳۷۱). بررسی تأثیر کلاس‌های جبرانی بر ارتقاء تحصیلی و آموزشی دانش‌آموزان پسر مدارس شهر اصفهان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشکده اصفهان.
۵. فتحی واجارگاه، کورش، عارفی، محبوبه، اسفندیاری، توران (۱۳۸۸). شناسایی و اولویت‌یابی مهارت‌های زندگی مورد نیاز بزرگسالان برای لحاظ کردن در برنامه‌های درسی مدارس، فصلنامه تعلیم و تربیت (آموزش و پرورش) ۱۳۸۷ شماره ۶۹، ۹۳-۱۰۱.
۶. کلاهدوزی، احمد. (۱۳۸۸). بررسی تأثیر کلاس‌های جبرانی بر ارتقاء تحصیلی و آموزشی دانش‌آموزان پسر مدارس شهر اصفهان. پایگاه اطلاع‌رسانی حوزه.
7. Berry, C (2006). Multigrade Teaching: A Discussion Document. Paper Presented at Commonwealth Secretariat Multigrade Workshop, Gaborone: 19-21 July.
8. Bray, M. (2006). Private Supplementary Tutoring: Comparative Perspectives On Patterns And Implications. UNICCO International Institute For Educational Planning, Paris, France. Vol. 36, No. 4, December 2006, Pp. 515-530.
9. Gearge, K. (2015). Perceptions of one after-school tutorial program. Journal of Research and Development in Education, 30, 167-182.
10. Groves, Michele ; Rego, Patricia ; O'Rourke, Peter. (2005). Tutoring In Problem-Based Learning Medical Curricula: The Influence of Tutor A Cross-National Perspective. Paper presented at the annual meeting of the American Sociological Association, TBA, and New York.
11. Strayhorn, J. (2005). Pilot study of telephone tutoring in reading skills, Perceptual and Motor Skills (101), 505-509.
12. Thangphat, N. (2012). A Survey of Thai Student Performance in Mathematics and English: Evaluating the Effect of Supplementary Tutoring, Procedia Economics and Finance, 2, 353-362.
13. White, S. (2014). A tutorial and counseling program: Helping students at risk of dropping out of school. Professional School Counseling, 1, 43-47.
14. Wong, A. T. Y. (2004). Writers mental representations of The intended audience for writing and The strategies That They employed when They composed system, 33, 29-47.



Abstract

This study was conducted to investigate the effect of compensatory classes on the educational upgrading of male high school students in Ilam city in 2016-2-017 .The statistical population included 4046 male high school students in Ilam city, a sample of this study using the Cochran 350 formula, which included 175 participants in compensatory classes and 175 did not participate in these classes. The effect of summer compensatory classes on the control and experimental groups (language course) has been meaningful. The average score of the academic achievement scales of the experimental group was increased in comparison with the mean scores of the academic achievement scales of the control group. In other words, in the experimental group, the effectiveness of compensatory classes is quite clear. The effect of summer compensatory classes on the control and experimental groups (mathematical lessons) has been significant. The average score of the academic achievement scales of the experimental group was increased more than the mean score of the academic achievement scales of the control group. In other words, in the experimental group, the effectiveness of compensatory classes is quite clear.

Keywords: Summer Compensatory Classes, Academic Achievement, Math and Language Lessons.



بررسی تأثیر کلاس های جبرانی بر ارتقاء تحصیلی دانش آموزان پسر مدارس متوسطه اول شهر ایلام

محمد نیکخواه^۱، علی منصورزاده^۲، منوچهر فضلی خانی^۳

۱- استادیار و عضو هیئت علمی گروه علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی، واحد الکترونیک تهران
۲- نویسنده مسئول، دانشجوی کارشناسی ارشد برنامه ریزی آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد الکترونیک
تهران

۳- استادیار و عضو هیئت علمی گروه علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی، واحد الکترونیک تهران

Gmail: Alimansoorzadeh@gmail.com

چکیده

این مطالعه به منظور بررسی تأثیر کلاس های جبرانی بر ارتقاء تحصیلی دانش آموزان پسر مدارس متوسطه اول شهر ایلام در سال ۱۳۹۵-۱۳۹۶ انجام شد. تحقیق از نوع کاربردی و جامعه آماری شامل دانش آموزان پسر متوسطه اول شهر ایلام به تعداد ۴۰۴۶ نفر بوده که نمونه آماری این تحقیق با استفاده از فرمول کوکران ۳۵۰ که این نمونه آماری شامل ۱۷۵ نفر شرکت کننده در کلاس های جبرانی و ۱۷۵ نفر در این کلاس ها شرکت نکرده بودند. ابزار گردآوری اطلاعات چک لیست و همچنین نمرات حاصل از آزمون بود. نتایج نشان داد که ارتباط آماری معنی داری بین مقطع تحصیلی شغل پدر، میزان تحصیلات پدر، درآمدهای خانواده با نمره ی کل نبوده است. میانگین نمره مقیاس های پیشرفت تحصیلی گروه آزمایش در مقایسه با میانگین نمره مقیاس های پیشرفت تحصیلی گروه کنترل افزایش بیشتری داشته است. به عبارت دیگر در گروه آزمایش اثربخشی کلاس های جبرانی کاملاً مشخص است. نتایج تحلیل کوواریانس نشان می دهد که با حذف اثر نمره های کلاس های جبرانی مقیاس درجه بندی کلاس های جبرانی پیش آزمون به عنوان متغیر همپراش اثر اصلی متغیر آموزش بر نمره های پیشرفت تحصیلی پس آزمون مقیاس درجه بندی پیشرفت تحصیلی معنی دار است. به عبارت دیگر جدول نشان می دهد که تفاوت مشاهده شده بین میانگین های نمرات پیشرفت تحصیلی شرکت کنندگان گروه آزمایش-کنترل در مرحله پس آزمون با ۹۵ درصد اطمینان معنی دار می باشد.

کلمات کلیدی: کلاس های جبرانی، ریاضی، زبان، پیشرفت تحصیلی.



مقدمه

در دنیای امروز آموزش افراد یکی از مهم‌ترین ضروریات زندگی به شمار می‌رود به طوری که بدون آموزش ادامه زندگی افراد در معرض خطر قرار می‌گیرد، از آنجائیکه آموزش افراد نیازمند هزینه و بودجه زیادی است لذا هدف از آموزش تحصیلی دانش‌آموزان پیشرفت تحصیلی^۱ آنان است. دولت‌ها مبالغ هنگفتی از درآمد ملی را به آموزش و پرورش اختصاص می‌دهند و علاوه بر آن، خانواده‌ها برای اشتغال به تحصیل فرزندان خود هزینه‌های زیادی متحمل می‌شوند. با وجود سرمایه‌گذاری‌های مادی و معنوی فراوان گاهی کارایی دستگاه آموزش و پرورش در حد مطلوب نیست. بدین معنی که تعداد قابل توجهی از دانش‌آموزان در یادگیری آموزشی شکست می‌خورند. موفقیت در تحصیل به عوامل متعددی بستگی دارد که هنوز در مورد تعداد، تنوع و اهمیت آنها شناخت کامل حاصل نشده است. با این حال، با گذشت زمان بر دانش بشر در مورد عوامل مؤثر در موفقیت تحصیلی افزوده شده است (نویدی، ۱۳۸۲).

در میان فعالیت‌های بعد از مدرسه محققان به تکلیفی مانند کلاس جبرانی و تقویتی توجه بیشتری کرده‌اند، چرا که این فعالیت درصد زیادی از فعالیت‌های علمی دانش‌آموزان در جهت پیشرفت تحصیلی و یادآوری مطالب و نهایتاً یادگیری را تشکیل می‌دهد (کوپر و همکاران، ۱۹۹۹). در خصوص میزان ساعات مطالعه کتاب درسی و کمک درسی مطالعات نشان می‌دهد که هر چه تعداد بیشتری کتاب از کتابخانه مدارس توسط دانش‌آموزان به امانت گرفته شود میزان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بیشتر است. مدت زمانی که به آموزش اختصاص داده می‌شود در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نقش زیادی دارد. بطور کلی هر چه دانش‌آموزان زمان بیشتری صرف مطالعه نمایند با ثابت نگه داشتن بقیه عوامل مطالب بیشتری فرا خواهند گرفت. محققان معتقدند که تکلیف مدرسه فرصتی در اختیار دانش‌آموزان می‌گذارد تا تمرین بیشتری روی مفاهیم ارائه شده در کلاس داشته باشند. همچنین معلمان با ارائه تکلیف مدرسه از اوقات دانش‌آموزان بعد از تعطیلی مدرسه به منظور یادگیری بهتر استفاده می‌کنند و والدین نیز از روند آموزشی فرزندانشان آگاه می‌شوند (ایرل، ۱۹۹۲).



موضوع به‌روز شدن نظام آموزش و پرورش و تطبیق آن با نیازهای امروزی، از اهمیت خاصی برخوردار است اما وقتی که دانش‌آموز از نظام آموزشی حاکم بر مدارس، نیازهای خود را تأمین نکند، باید به نحوی عقب‌ماندگی (کاهش پیشرفت تحصیلی و تکرار پایه) ناشی از کمبودهای آموزش و پرورش را جبران نماید و تنها راه حلی که در جامعه ما به این دانش‌آموزان ارائه می‌شود، رفتن به کلاس‌های جبرانی و تقویتی و همچنین کلاس‌های خصوصی و نیمه خصوصی است، زیرا زمانی که یک دانش‌آموز قادر به دنبال کردن برنامه‌های جاری کلاس درس نیست و نمی‌تواند همگام با بقیه دانش‌آموزان حرکت کند، باید به طریقی به کمک او همت گمارد. یکی از این شیوه‌ها این است که کلاس‌های جبرانی داده تشکیل شود، به نحوی که دانش‌آموز را با آنچه از او توقع می‌رود هماهنگ کند. اینجاست که مدارس نسبت به تشکیل و برگزاری این کلاس‌ها برنامه‌ریزی کند.

با توجه به این مطالب ایران از جمله کشورهای است که از لحاظ کیفیت تحصیلی در سطح پائینی قرار دارد و این موضوع امری نیست که بتوان به سادگی از کنار آن گذشت. از جمله اقداماتی که در جهت رفع کمبودهای درسی و آموزشی و پرورشی انجام گردیده، طرح آموزش تقویتی و جبرانی است که با نرخی نازل زیر نظر آموزش و پرورش انجام می‌گیرد و همچنین اجرای امتحانات مجدد از ویژگی‌های دیگر در رفع این معضل است. همچنین بیش از هر چیز کمک و یاری رساندن به دانش‌آموزان ضعیف و استفاده مطلوب از امکانات مد نظر است. دانش‌آموزانی که ممکن است از استعداد سرشار برخوردار باشند اما والدین آنها به علت بی‌سوادی یا فقر نمی‌توانند به آنها کمک نمایند، یا نمی‌توانند در کلاس‌های تقویتی و جبرانی ثبت نام کنند. لذا کلاس‌های جبرانی موفقیت بسیار مناسبی جهت مرور و تکرار مطالب یاد گرفته شده قبلی می‌باشد و میزان اثر یادگیری در این کلاس‌ها بیشتر است چرا که یادگیری چیزی جز تمرین و تکرار و کاربرد مطالب آموخته شده نمی‌باشد (آندرو، ۲۰۱۲).

شعبانی، (۱۳۸۶) در تحقیق خود بان کرد که یکی از مزایای برنامه‌های تقویتی یا کلاس‌های خصوصی در ساعات بعد از مدرسه این است که باعث کاهش اضطراب ریاضی دانش‌آموزان می‌شود، چون دانش‌آموز به درس مورد نظر تسلط یافته و با انجام تکالیف مدرسه از اضطراب ناشی از امتحان و بازبینی تکالیف توسط معلم کاسته می‌شود.

منصوری (۱۳۸۷) در تحقیقی به مقایسه تاثیر مدارس هوشمند و عادی بر مهارت‌های تفکر انتقادی و انگیزش-پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه تهران پرداخته است. پژوهش فوق به صورت علی مقایسه انجام



گرفته و جامعه آماری تحقیق دانش‌آموزان سال سوم مقطع متوسطه و پیش‌دانشگاهی رشته ریاضی دبیرستانهای شهر تهران در سال تحصیلی ۸۸-۸۷ می‌باشند. نتایج تحقیق نشان دهنده این است که ۱- میانگین مهارت‌های تفکر انتقادی دانش‌آموزان مدارس هوشمند بالاتر از دانش‌آموزان مدارس عادی است ۲- در مورد انگیزه پیشرفت تحصیلی تفاوت معنی‌داری در میان دانش‌آموزان مدرسه هوشمند و عادی دیده نشد.

پاک نژاد (۱۳۹۳) در بررسی خود با عنوان مقایسه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان شرکت‌کننده و غیرشرکت‌کننده در کلاس‌های جبرانی تابستانی دوره ابتدایی در پایه بعدی بیان کردند که تایج تحلیلی واریانس اندازه‌گیری مکرر فرضیه فوق دارد را رد کرد و نشان داد که دانش‌آموزان تجدید شرکت‌کننده در کلاس‌های جبرانی و غیرشرکت‌کننده با هم تفاوتی معنی‌دار از لحاظ آماری در آزمون‌های شهریور ماه و نیز آذر ماه پایه بعد ندارند. بنابراین آموزش جبرانی در کلاس‌های تابستانی تأثیری در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان شرکت‌کننده در آنها نداشته است.

اسمعیلی (۱۳۹۳) در بررسی خود با عنوان بررسی تطبیقی اثر بخشی کلاس جبرانی تابستانی و کلاس جبرانی طول سال تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی بیان کردند که به منظور بررسی تأثیر کلاسی‌های جبرانی بر روند پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس ریاضی پایه ششم ابتدایی مدرسه شاهد ۱۵ شیهریور و دبستان بنت الهدی شهرستان سلماس، ۹۸ نفر از بین دانش‌آموزان ششم ابتدایی این دو مدرسه که تعدادی از دانش‌آموزان در کلاس‌های جبرانی تابستانی شرکت نموده‌اند گروه اول و تعدادی در کلاس‌های جبرانی طول سال تحصیلی گروه دوم شرکت می‌نمایند، انتخاب شد پس از همسان‌سازی آزمودنی‌ها، این دو گروه مورد بررسی قرار گرفت حجم نمونه بعد از همسان‌سازی دانش‌آموزان به ۳۰ نفر در هر گروه رسید و رویکرد تأثیر کلاس‌های جبرانی بر روند پیشرفت تحصیلی به مدت یک ماه در این دو گروه اجرا شد نتایج پس از آزمون‌ها نشان داد که روند پیشرفت تحصیلی در گروه دوم در مقایسه با گروه اول رو به افزایش بوده است.

ابوناصر (۲۰۰۹) در پژوهش تجربی خود گزارش کرده است، گروهی که تدریس خصوصی دریافت کرده‌اند نسبت به دانش‌آموزانی که تنها در روش سنتی مشارکت داشته‌اند.



وایت (۲۰۱۴) در تحقیق خود که تأثیرهای دو برنامه جداگانه تعلیم جبرانی و تکمیلی با مشاوره بر پیشرفت تحصیلی بررسی کرد به این نتایج رسید که مشارکت کنندگانی که برنامه تدریس خصوصی تکمیلی یا مشاوره را هم زمان دریافت کرده بودند، بهبودی چشمگیر در پیشرفت تحصیلی یافته بودند.

کوبایاشی (۲۰۱۴) در تحقیق خود با عنوان « تجزیه و تحلیل اثر کلاس های تکمیلی بر آموزش و پیشرفت ریاضی » نشان دادند، دانش آموزانی که در کلاس های خصوصی تکمیلی شرکت کرده اند، نمراتی بالاتر در حل مسائل مربوط به حساب و جبر دریافت کرده اند.

اکبایا (۲۰۱۵) در تحقیق خود با عنوان «آموزش سایه های سراسر جهان: یادگیری در خارج از مدرسه، کیفیت نهادی از آموزش و پرورش و دستاوردهای ریاضی در سطح ملی» به این نتایج رسید که تدریس جبرانی و تکمیلی، تأثیرهایی مثبت بر پیشرفت تحصیلی داشته اند. همچنین دانش آموزانی که در این کلاس ها شرکت کرده اند سطح نمرات بالاتری نسبت به سایرین داشتند.

بنابراین با توجه موارد گفته شده می توان گفت با توجه در زمینه پیشرفت تحصیلی پژوهش های متعددی صورت گرفته است، اما از آنجا که امروزه نظام آموزشی دچار تغییرات و تحولات زیادی در زمینه هدف ها و محتوایی و روشی شده است بنابراین امروزه مفهوم پیشرفت تحصیلی با مفاهیم قبلی آن متفاوت بوده و مولفه ها و شاخص های متفاوتی برای پیشرفت تحصیلی مدنظر است که لازم است به آنها پرداخته شود. از طرف دیگر امروزه با توجه به عوامل متعدد مانند تغییر در نگرش خانواده ها و دانش آموزان، عدم برخورداری کتاب ها از کفایت لازم، تغییر در روش های تدریس، عدم فرضت کافی در کلاس های درس و عوامل دیگر خواسته یا ناخواسته بسیاری از دانش آموزان را به کلاس های جبرانی سوق می دهد. بنابراین لازم است طی یک کار پژوهشی به بررسی میزان تاثیر این کلاس ها بر پیشرفت تحصیلی پرداخته شود. با توجه به اینکه محقق (پژوهشگر) به مدت ۲۸ سال است که در بدنه آموزش و پرورش استان ایلام فعالیت داشته، شاهد ضعف دانش آموزان دختر و پسر در برخی دروس مانند ریاضی و زبان بوده که در سال های اخیر این ضعف شدت یافته است. همچنین این نکته لازم به ذکر است که استان ایلام جزء استان های محروم کشور بوده که با توجه به افزایش جمعیت و افزایش فقر و بیکاری خانواده ها نمی توانند به راحتی دانش آموزان خود را اندک قشرهای پردآمد جامعه به کلاس های خصوصی آموزش زبان و ریاضی بفرستند و این عامل باعث می شود که دو قشر در جامعه با دو نگاه و شخصیت ایجاد شود و مسئله ای که



در این زمینه وجود دارد این است که دانش‌آموزان پسر مدارس متوسطه ایلام در سال‌های اخیر در رابطه با قبولی در دروس ریاضی و زبان دچار شکست تحصیلی و تکرار پایه شده‌اند و این مسئله باعث شده است که دنبال راهکاری برای حل این مشکل باشیم لذا کلاس‌های جبرانی که رایگان باشند به عنوان یکی از عوامل مؤثر بر ارتقای تحصیلی می‌باشد که فعالیتی بعد از کلاس اصلی درس می‌باشد و امید است که این فعالیت‌ها در افزایش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان اثرگذار باشد. بنابراین مسئله اصلی در این تحقیق این است که آیا کلاس‌های جبرانی بر موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه اول شهر ایلام تاثیر دارد؟

روش‌شناسی تحقیق

پژوهش حاضر، از لحاظ ماهیت کمی و از لحاظ هدف کاربردی است. روش مورد استفاده در این تحقیق نیز پیمایشی-توصیفی، علی‌قیاسی و از نوع علی-ارتباطی است. همچنین پژوهش حاضر از لحاظ نحوه گردآوری داده‌ها توصیفی (غیر تجربی) می‌باشد. جامعه آماری کلیه دانش‌آموزان پسر مدارس متوسطه اول شهر ایلام به تعداد ۴۰۴۶ نفر می‌باشد. جامعه آماری در این بخش به دو قسمت تقسیم شده: الف) دانش‌آموزان پسری که در کلاس-های جبرانی شرکت کرده‌اند. ب) دانش‌آموزان پسری که در کلاس‌های جبرانی شرکت نکرده‌اند. برای محاسبه نمونه آماری چون در اینجا دو گروه داریم برای دستیابی به نتایج درست و واقعی، جامعه آماری را به دو گروه مساوی تقسیم کرده و سپس نمونه آماری را از کل جامعه محاسبه کرده و سپس نمونه آماری را به دو قسمت مساوی تقسیم کرده و مورد تجزیه و تحلیل قرار داده ایم. روش نمونه‌گیری بر اساس روش خوشه‌ای چند مرحله‌ای بود که ابتدا از بین مدارس ۴ مدرسه انتخاب شد و سپس بر اساس جمعیت دانش‌آموزان هر مدرسه به تناسب تعداد کل ۳۵۰ نفر به عنوان نمونه آماری انتخاب شدند که از این بین ۱۷۵ نفر در کلاس‌های جبرانی طی سال شرکت داده شدند و ۱۷۵ نفر نیز گروه شاهد بودند که در کلاس‌های جبرانی شرکت نکردند. پس از پایان کلاس‌های جبرانی از هر دو گروه ریاضی و زبان آزمون به عمل آمد و نتایج دو گروه شاهد و آزمایش قبل و بعد از برگزاری کلاس‌های جبرانی به عنوان پیش‌آزمون و پس‌آزمون با هم مقایسه شد.

با توجه به موضوع، ماهیت و هدف‌های پژوهش، برای گردآوری اطلاعات مورد نیاز پاسخ‌گویی به سؤال‌های مختلف پژوهش، از چک لیست استفاده شده است. بعد از تدوین سیاهه لیست برداری، برای برآورد روایی آن، سیاهه در اختیار استادان محترم راهنما و مشاور و چند تن از متخصصان امر از جمله ۵ نفر از استادان گروه



مدیریت دانشگاه قرار گرفت و بعد از اخذ دیدگاه‌های آنان و اعمال اصلاحات مورد نظر آنان، سیاهه نهایی پژوهش تدوین گردیده است. روایی و پایایی این فرم‌ها به دلیل توصیفی بودن مورد تأیید است. بعد از گردآوری داده‌های حاصل از چک لیست و اختصاص نمره به مقیاس‌ها، جهت کمی نمودن داده‌ها تمامی اطلاعات مندرج در چک لیست، به تفکیک متغیرهای مختلف پژوهش وارد نرم افزار آماری SPSS، گردیده است. سپس از روش‌های آمار توصیفی برای توصیف، طبقه‌بندی، تعیین فراوانی‌ها و درصدها، محاسبه میانگین، انحراف معیار و میانه و ترسیم جدول‌ها و نمودارها استفاده شده است.

نتایج و بحث

در این فصل محقق برای پاسخگویی به مسئله مطرح شده تصمیم‌گیری در مورد تأیید یا رد فرضیه از روش آماری مناسب استفاده کرده است. این روش‌ها برای توصیف و تحلیل استنباطی اطلاعات بدست آمده نیز به کارگرفته اند. این فصل در دو بخش ارایه می‌شود، بخش اول شامل آمار توصیفی و شاخص‌های توصیفی مربوط به گروه نمونه پژوهشی است و بخش دوم شامل پاسخ بر فرضیات پژوهش است.

جدول ۱- شاخص‌های پراکندگی افراد مورد مطالعه

	مقطع تحصیلی	شغل پدر	میزان تحصیلات پدر	درآمد خانواده	کل
تعداد نمونه	۳۵۰	۳۵۰	۳۵۰	۳۵۰	۳۵۰
میانگین	۲/۱۵۲	۳/۱۵	۳/۴۵	۲/۵	۲۱/۵
میانه	۲	۳	۳/۵	۱	۲۱/۵
مد	۳	۲	۴	۴	۲۴
انحراف معیار	۰/۸۰	۱/۲۲	۱/۲۸	۱/۳۱	۴/۸۷

طبق جدول فوق، تعداد نمونه‌های پژوهش ۳۵۰ نفر بوده است و میانگین و مد و میانه بر حسب متغیرهای دموگرافیکی آمده‌اند.

طبق جدول زیر بیشتر نمونه‌های پژوهش سال سوم متوسطه اول بوده اند.



جدول ۲- مقطع تحصیلی افراد مورد مطالعه

	فراوانی	درصد	فراوانی تجمعی
سال اول	۹۱	۲۵/۶	۲۵/۶
سال دوم	۱۱۸	۳۳/۵	۵۹/۱
سال سوم	۱۴۱	۴۰/۹	۱۰۰
کل	۳۵۰	۱۰۰	

جدول ۳- شغل پدر افراد مورد مطالعه

	فراوانی	درصد	فراوانی تجمعی
کارمند	۱۵۰	۵۶/۱	۵۶/۱
آزاد	۶۰	۱۷/۷	۶۲/۸
معلم	۵۸	۱۴	۷۶/۸
سایر	۸۰	۲۳/۲	۱۰۰
کل	۳۵۰	۱۰۰	

طبق جدول فوق بیشتر نمونه‌های پژوهش شغل پدرشان کارمندی بوده است.

جدول تحصیلات پدر افراد مورد مطالعه

	فراوانی	درصد	فراوانی تجمعی
سیکل	۲۱	۵/۵	۵/۵
دیپلم	۱۲۵	۲۱/۳	۲۶/۸
فوق دیپلم	۷۹	۲۳/۲	۵۰
لیسانس	۹۲	۲۶/۸	۷۶/۸
فوق لیسانس	۷۳	۱۸/۹	۹۵/۷
سایر	۲۹	۴/۳	۱۰۰
کل	۳۵۰	۱۰۰	



طبق جدول فوق بیشتر نمونه های پژوهش تحصیلات پدرشان دیپلم بوده است.

فرضیه های تحقیق

فرضیه ۱: بین شغل پدر، میزان تحصیلات پدر و درآمد های خانواده و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مقطع متوسطه در درس ریاضی رابطه وجود دارد.

جدول ۵- رابطه کلاس های جبرانی و موفقیت تحصیلی دانش آموزان مقطع متوسطه اول در درس ریاضی

	درجه آزادی	مجذور میانگین	F	سطح معناداری
شغل پدر	۱	۱/۹۸۵	۱/۴۰۹	۰/۱۰۴
	۱۷۴	۱/۴۰۹		
	۳۴۹			
میزان تحصیلات پدر	۱	۱/۶۸۸	۱/۰۳۰	۰/۴۳۵
	۱۷۴	۱/۶۴۰		
	۳۴۹			
درآمد های خانواده	۱	۱/۹۹۸	۱/۱۸۷	۰/۲۵۸
	۱۷۴	۱/۶۸۴		
	۳۴۹			

نتایج نشان داد که بین شغل پدر، میزان تحصیلات پدر و درآمدهای خانواده و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان

مقطع متوسطه در درس ریاضی رابطه معنی داری وجود ندارد.

فرضیه ۲: بین شغل پدر، میزان تحصیلات پدر و درآمدهای خانواده و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مقطع

متوسطه در درس زبان رابطه وجود دارد.



جدول ۶- رابطه کلاس‌های جبرانی و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول در درس زبان

	سطح معناداری	F	مجذور میانگین	درجه آزادی
شغل پدر	۰/۰۴	۰/۰۳۱	۰/۰۴۷	۱
			۱/۵۱۳	۱۷۴
			۳۴۹	
میزان تحصیلات پدر	۰/۰۰۳	۰/۳۳۳	۰/۵۵۱	۱
			۱/۶۵۵	۱۷۴
			۳۴۹	
درآمد های خانواده	۰/۰۴	۰/۰۵۸	۰/۱۰۰	۱
			۱/۷۴۶	۱۷۴
			۳۴۹	

نتایج نشان داد که بین شغل پدر، میزان تحصیلات پدر و درآمدهای خانواده و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه در درس زبان رابطه معنی‌داری وجود دارد.

فرضیه ۳: کلاس‌های جبرانی تابستانی دانش‌آموزان مقطع متوسطه بر پیشرفت تحصیلی درس زبان گروه پس‌آزمون تاثیر معنی‌داری داشته است.

جدول ۷- کلاس‌های جبرانی تابستانی دانش‌آموزان مقطع متوسطه بر پیشرفت تحصیلی درس زبان در گروه پس‌آزمون

پس‌آزمون		پیش‌آزمون		گروه	آزمون‌ها
انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین		
۰/۴۱	۱/۵۴	۰/۵۱	۱/۱۹	شاهد	پیشرفت تحصیلی
۰/۳۳	۱/۶۵	۰/۵۴	۱/۳۴	آزمایش	



در جدول میزان تاثیر کلاس‌های جبرانی تابستانی بر گروه‌های شاهد و آزمایش (درس زبان) و سطح معناداری نشان داده شده است. همانطور که در جدول (۷) مشاهده می‌گردد میانگین نمره مقیاس‌های پیشرفت تحصیلی گروه آزمایش در مقایسه با میانگین نمره مقیاس‌های پیشرفت تحصیلی گروه کنترل افزایش بیشتری داشته است. به عبارت دیگر در گروه آزمایش اثربخشی کلاس‌های جبرانی کاملاً مشخص است.

جدول ۸- آزمون لوین به منظور بررسی همسانی واریانس‌های پیش آزمون دو گروه آزمایش و کنترل درس زبان

مرحله	f	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معنی داری
پیش آزمون	۰/۸۶	۱	۳۴۸	۰/۱۴

جدول ۹- خلاصه تحلیل کوواریانس برای تعیین اثر بخشی کلاس‌های جبرانی تابستانی بر پیشرفت تحصیلی درس زبان

منابع تغییرات	SS	df	MS	F	P	η^2	لامبدا	اندازه اثر	بزرگترین ریشه روی
مدل تصحیح شده	۴۵/۵۴	۲	۲۳/۲۷	۱۱/۳۲	۰/۱۰	۰/۲۳	۰/۳۵۸	۰/۶۴۲	۱/۶۵
مقدار ثابت	۴۳/۲۳	۱	۴۳/۲۳	۸/۵۴	۰/۰۰۱	۰/۱۶	۰/۳۹۰	۰/۶۱۰	۱/۷۷
نمره های پیش آزمون	۲۷/۳۴	۱	۲۷/۳۴	۹/۴۳	۰/۰۰۱	۰/۱۹	۰/۴۱۰	۰/۵۹۰	۱/۸۵
اثر اصلی (آموزش)	۱۸/۴۵	۱	۱۸/۴۵	۱۳/۵۴	۰/۰۱۳	۰/۱۱	۰/۴۴۵	۰/۵۵۵	۱/۷۴
خطای باقی مانده	۱۲۵/۶۵	۷۷	۱/۶۳						
کل	۱۷۸/۶	۸۰							

نتایج تحلیل کوواریانس نشان می‌دهد که با حذف اثر نمره‌های کلاس‌های جبرانی تابستانی مقیاس درجه بندی کلاس‌های جبرانی پیش آزمون به عنوان متغیر همپراش اثر اصلی متغیر آموزش بر نمره های پیشرفت تحصیلی درس زبان پس آزمون مقیاس درجه بندی پیشرفت تحصیلی معنی دار است. به عبارت دیگر جدول نشان می‌دهد که تفاوت مشاهده شده بین میانگین‌های نمرات پیشرفت تحصیلی شرکت کنندگان گروه آزمایش - کنترل برحسب عضویت گروهی در مرحله پس آزمون با ۹۵ درصد اطمینان معنی دار می‌باشد ($P < ۰/۰۵$).

فرضیه ۴: کلاس‌های جبرانی طول سال تحصیلی دانش آموزان مقطع متوسطه بر پیشرفت تحصیلی درس زبان گروه پس آزمون تاثیر معنی داری داشته است.



جدول ۱۰- کلاس‌های جبرانی طول سال تحصیلی دانش آموزان مقطع متوسطه بر پیشرفت تحصیلی درس زبان در گروه پس آزمون

پس آزمون		پیش آزمون		آزمون‌ها	
انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	گروه	
۰/۳۵	۱/۶۰	۰/۲۱	۱/۲۲	شاهد	پیشرفت
۰/۳۲	۱/۶۵	۰/۲۳	۱/۲۸	آزمایش	تحصیلی

در جدول میزان تاثیر کلاس‌های جبرانی طول سال تحصیلی بر گروه‌های شاهد و آزمایش (درس زبان) و سطح معنی‌داری نشان داده شده است. همان‌طور که در جدول (۱۰) مشاهده می‌گردد میانگین نمره مقیاس‌های پیشرفت تحصیلی گروه آزمایش در مقایسه با میانگین نمره مقیاس‌های پیشرفت تحصیلی گروه کنترل افزایش بیشتری داشته است. به عبارت دیگر در گروه آزمایش اثربخشی کلاس‌های جبرانی کاملاً مشخص است.

جدول ۱۱- آزمون لوین به منظور بررسی همسانی واریانس‌های پیش آزمون دو گروه آزمایش و کنترل درس زبان

مرحله	F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معنی‌داری
پیش آزمون	۰/۸۷	۱	۳۴۸	۰/۱۲

جدول ۱۲- خلاصه تحلیل کوواریانس برای تعیین اثر بخشی کلاس‌های جبرانی طول سال تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی درس زبان

منابع تغییرات	SS	df	MS	F	P	D2	لامبدا	اندازه اثر	بزرگترین ریشه روی
مدل تصحیح شده	۴۵/۴۳	۲	۲۲/۳	۸/۳	۰/۰۸	۰/۲۲	۰/۳۴۵	۰/۶۲۱	۱/۵۸
مقدار ثابت	۳۹/۵۴	۱	۳۷/۳	۸/۵۴	۰/۰۰۳	۰/۱۴	۰/۳۷۸	۰/۶۱۰	۱/۶۷
نمره‌های پیش آزمون	۳۳/۴	۱	۲۶/۴	۸/۴۳	۰/۰۰۱	۰/۱۹	۰/۴۱۲	۰/۶۴۳	۱/۸۵
اثر اصلی (آموزش)	۱۵/۳	۱	۱۸/۴۵	۱۳/۵	۰/۰۱۴	۰/۱۱	۰/۴۴۵	۰/۵۶۴	۱/۷۷
خطای باقی مانده	۱۳۴/۲	۶۷	۱/۶۳						
کل	۱۳۴/۴	۳۴۹							



نتایج تحلیل کوواریانس نشان می‌دهد که با حذف اثر نمره‌های کلاس‌های جبرانی طول سال تحصیلی مقیاس درجه بندی کلاس‌های جبرانی پیش آزمون به عنوان متغیر همپراش اثر اصلی متغیر آموزش بر نمره‌های پیشرفت تحصیلی درس زبان پس آزمون مقیاس درجه بندی پیشرفت تحصیلی معنی‌دار است. به عبارت دیگر جدول نشان می‌دهد که تفاوت مشاهده شده بین میانگین‌های نمرات پیشرفت تحصیلی شرکت کنندگان گروه آزمایش - کنترل برحسب عضویت گروهی در مرحله پس آزمون با ۹۵ درصد اطمینان معنی‌دار می‌باشد.

فرضیه ۵: کلاس‌های جبرانی طول سال تحصیلی دانش آموزان مقطع متوسطه بر پیشرفت تحصیلی درس ریاضی گروه پس آزمون تاثیر معنی‌داری داشته است.

جدول ۱۳- کلاس‌های جبرانی طول سال تحصیلی دانش آموزان مقطع متوسطه بر پیشرفت تحصیلی درس ریاضی در گروه پس آزمون

پس آزمون		پیش آزمون		آزمونها	
انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	گروه	
۰/۲۳	۱/۷۶	۰/۴۳	۱/۵۶	شاهد	پیشرفت
۰/۱۹	۲/۰۹	۰/۴۲	۱/۹۹	آزمایش	تحصیلی

در جدول میزان تاثیر کلاس‌های جبرانی طول سال تحصیلی بر گروه‌های شاهد و آزمایش (درس ریاضی) و سطح معنی‌داری نشان داده شده است. همانطور که در جدول (۱۳) مشاهده می‌گردد میانگین نمره مقیاس‌های پیشرفت تحصیلی گروه آزمایش در مقایسه با میانگین نمره مقیاس‌های پیشرفت تحصیلی درس ریاضی گروه کنترل افزایش بیشتری داشته است. به عبارت دیگر در گروه آزمایش اثربخشی کلاس‌های جبرانی کاملاً مشخص است.

جدول ۱۴- آزمون لوین به منظور بررسی همسانی واریانس‌های پیش آزمون دو گروه آزمایش و کنترل درس ریاضی

مرحله	F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معنی‌داری
پیش آزمون	۰/۸۶	۱	۳۴۸	۰/۱۴



جدول ۱۵- خلاصه تحلیل کوواریانس برای تعیین اثر بخشی کلاس‌های جبرانی طول سال تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی درس

ریاضی

منابع تغییرات	SS	df	MS	F	P	D2	لامبدا	اندازه اثر	بزرگترین ریشه روی
مدل تصحیح شده	۳۴/۳	۲	۱۷/۵	۸/۵	۰/۱۲	۰/۲۴	۰/۳۲۱	۰/۳۲۴	۱/۴۵
مقدار ثابت	۴۳/۳	۱	۳۴/۵	۹/۶	۰/۰۰۱	۰/۱۹	۰/۴۱۲	۰/۵۶۴	۱/۸۷
نمره های پیش آزمون	۳۰/۵	۱	۲۵/۶	۱۱/۳	۰/۰۰۲	۰/۱۷	۰/۴۱۰	۰/۶۲۱	۱/۸۵
اثر اصلی (آموزش)	۱۴/۳	۱	۱۷/۴۵	۱۲/۴	۰/۰۰۰۴	۰/۰۹	۰/۴۵۶	۰/۶۵۴	۱/۶۷
خطای باقی مانده	۱۱۸/۴	۶۵	۱/۴۴						
کل	۱۲۱/۱	۳۴۹							

نتایج تحلیل کوواریانس نشان می‌دهد که با حذف اثر نمره‌های کلاس‌های جبرانی مقیاس درجه بندی کلاس‌های جبرانی طول سال تحصیلی پیش آزمون به عنوان متغیر همپراش اثر اصلی متغیر آموزش بر نمره های پیشرفت تحصیلی درس ریاضی پس آزمون مقیاس درجه بندی پیشرفت تحصیلی معنی دار است. به عبارت دیگر جدول نشان می‌دهد که تفاوت مشاهده شده بین میانگین‌های نمرات پیشرفت تحصیلی شرکت کنندگان گروه آزمایش-کنترل برحسب عضویت گروهی در مرحله پس آزمون با ۹۵ درصد اطمینان معنی دار می باشد ($P < 0/05$).

بحث و نتیجه گیری

نتایج نشان داد که بین شغل پدر، میزان تحصیلات پدر و درآمد های خانواده و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه در درس ریاضی رابطه معنی داری وجود ندارد. نتایج این فرضیه با نتایج رفیعی و کلاهدوز (۱۳۷۱) در تطابق است. شیربگی (۱۳۹۳) در تحقیق خود که تأثیر ارائه دو متغیر مستقل تدریس خصوص تکمیلی و مشاوره تحصیلی را بر رفتار کلاسی، عزت نفس و پیشرفت تحصیلی گروهی از دانش‌آموزان دبیرستانی پسر در قالب طرحی آزمایشی با چهار گروه آزمون کرد این نتایج را بیان کرد که جلسات مشاوره، باعث افزایش اعتمادبه نفس و رفع مشکلات رفتاری و انضباطی دانش‌آموزانی شده بودند که در این برنامه شرکت داشتند. دانش‌آموزان که از تدریس خصوصی تکمیلی درس ریاضی نیز بهره‌مند شده بودند، نمراتی بهتر نسبت به افرادی که از این برنامه حمایتی، بهره مند نبودند، دریافت کردند. همچنین دانش‌آموزانی که از لحاظ اقتصادی در وضعیت مناسبی قرار داشتند نسبت به سایرین نمرات بهتری کسب کرده بودند.

نتایج نشان داد که بین شغل پدر، میزان تحصیلات پدر و درآمد های خانواده و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه در درس زبان رابطه معنی داری وجود دارد. نتایج این فرضیه با نتایج قاجاریه (۱۳۷۳) در تطابق است. در



پژوهش آنها مشخص شد کمک‌های درسی والدین و میزان سواد آنها نیز در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تاثیر مثبت دارد.

در جدول میزان تاثیر کلاس‌های جبرانی تابستانی بر گروه‌های شاهد و آزمایش (درس زبان) و سطح معناداری نشان داده شده است. نمره مقیاس‌های پیشرفت تحصیلی گروه آزمایش در مقایسه با میانگین نمره مقیاس‌های پیشرفت تحصیلی گروه کنترل افزایش بیشتری داشته است. به عبارت دیگر در گروه آزمایش اثربخشی کلاس‌های جبرانی کاملاً مشخص است. نتایج تحلیل کوواریانس نشان می‌دهد که با حذف اثر نمره‌های کلاس‌های جبرانی تابستانی مقیاس درجه بندی کلاس‌های جبرانی پیش‌آزمون به عنوان متغیر همپراش اثر اصلی متغیر آموزش بر نمره‌های پیشرفت تحصیلی درس زبان پس‌آزمون مقیاس درجه بندی پیشرفت تحصیلی معنی دار است. به عبارت دیگر جدول نشان می‌دهد که تفاوت مشاهده شده بین میانگین‌های نمرات پیشرفت تحصیلی شرکت‌کنندگان گروه آزمایش - کنترل برحسب عضویت گروهی در مرحله پس‌آزمون با ۹۵ درصد اطمینان معنی دار می‌باشد ($P < 0/05$). نتایج این فرضیه با نتایج رفیعی و کلاهدوز (۱۳۷۱) در تطابق است. حضور در کلاس جبرانی ریاضی موجب افزایش درصد قبولی در خرداد ماه شده است لذا از این جهت موجب کاهش افت و زیان‌های ناشی از آن گردیده است. تانگفات (۲۰۱۲) در پژوهشی در تایلد نشان داد، دانش‌آموزانی که از تدریس خصوصی تکمیلی در دروس ریاضی و زبان، بهره‌مند شده بودند، نمراتی بهتر از سایر دانش‌آموزانی که از آن استفاده نکرده بودند، اخذ کرده‌اند.

در جدول میزان تاثیر کلاس‌های جبرانی طول سال تحصیلی بر گروه‌های شاهد و آزمایش (درس زبان) و سطح معنی‌داری نشان داده شده است. میانگین نمره مقیاس‌های پیشرفت تحصیلی گروه آزمایش در مقایسه با میانگین نمره مقیاس‌های پیشرفت تحصیلی گروه کنترل افزایش بیشتری داشته است. به عبارت دیگر در گروه آزمایش اثربخشی کلاس‌های جبرانی کاملاً مشخص است. نتایج تحلیل کوواریانس نشان می‌دهد که با حذف اثر نمره‌های کلاس‌های جبرانی طول سال تحصیلی مقیاس درجه بندی کلاس‌های جبرانی پیش‌آزمون به عنوان متغیر همپراش اثر اصلی متغیر آموزش بر نمره‌های پیشرفت تحصیلی درس زبان پس‌آزمون مقیاس درجه بندی پیشرفت تحصیلی معنی دار است. به عبارت دیگر جدول نشان می‌دهد که تفاوت مشاهده شده بین میانگین‌های نمرات پیشرفت تحصیلی شرکت‌کنندگان گروه آزمایش - کنترل برحسب عضویت گروهی در مرحله پس‌آزمون با ۹۵ درصد اطمینان معنی دار می‌باشد. نتایج این فرضیه با نتایج رفیعی و کلاهدوز (۱۳۷۱) و قاجاریه (۱۳۷۳) در تطابق است.

خانی (۱۳۷۶) در پژوهشی با عنوان بررسی کمیت و کیفیت تمرینات خارج از کلاس و تکالیف شب و تاثیر آن در یادگیری دانش‌آموزان دختر و پسر دوره راهنمایی سال تحصیلی ۷۳-۷۴ استان سیستان و بلوچستان به این نتیجه رسید که: تمرینات خارج از کلاس با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ارتباط دارد.



در جدول میزان تاثیر کلاس‌های جبرانی طول سال تحصیلی بر گروه‌های شاهد و آزمایش (درس زبان) و سطح معناداری نشان داده شده است. همانطور که در جدول (۱۳) مشاهده می‌گردد میانگین نمره مقیاس‌های پیشرفت تحصیلی گروه آزمایش در مقایسه با میانگین نمره مقیاس‌های پیشرفت تحصیلی درس ریاضی گروه کنترل افزایش بیشتری داشته است. به عبارت دیگر در گروه آزمایش اثربخشی کلاس‌های جبرانی کاملاً مشخص است. نتایج تحلیل کوواریانس نشان می‌دهد که با حذف اثر نمره‌های کلاس‌های جبرانی مقیاس درجه بندی کلاس‌های جبرانی طول سال تحصیلی پیش از آزمون به عنوان متغیر همپراش اثر اصلی متغیر آموزش بر نمره‌های پیشرفت تحصیلی درس ریاضی پس از آزمون مقیاس درجه بندی پیشرفت تحصیلی معنی دار است. به عبارت دیگر جدول نشان می‌دهد که تفاوت مشاهده شده بین میانگین‌های نمرات پیشرفت تحصیلی شرکت‌کنندگان گروه آزمایش - کنترل برحسب عضویت گروهی در مرحله پس از آزمون با ۹۵ درصد اطمینان معنی دار می‌باشد ($P < 0/05$). نتایج این فرضیه با نتایج رفیعی و کلاهدوز (۱۳۷۱) و قاجاریه (۱۳۷۳) در تطابق است. آنال و اوزکال (۲۰۱۰) در پژوهشی روی دانش‌آموزان ۱۵ ساله طبقات مختلف اجتماعی ترکیه نشان داد که ارائه هریک ساعت تدریس خصوصی تکمیلی در درس ریاضیات، باعث افزایش ۱۲ تا ۱۵ نمره شده است.

پیشنهادات آتی

- ۱- استفاده از پرسش‌نامه‌های محقق ساخته به منظور بررسی ارتباط بین کلاس‌های جبرانی و عقاید دانش‌آموزان.
- ۲- انجام این بررسی در سایر شهرستان‌ها و سایر مقاطع تحصیلی.
- ۳- انجام این بررسی در بین دختران و مقایسه نتایج دختران و پسران به هم.

منابع

۱. اسمعیلی عیان، معصومه و لطیفی، زهره (۱۳۹۳). بررسی تطبیقی اثر بخشی کلاس جبرانی تابستانی و کلاس جبرانی طول سال تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی، اولین کنفرانس ملی روانشناسی و علوم تربیتی، شادگان، دانشگاه آزاد اسلامی واحد شادگان.
۲. پاک نژاد، محسن. (۱۳۹۳). مقایسه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان شرکت‌کننده و غیرشرکت‌کننده در کلاس‌های جبرانی تابستانی دوره ابتدایی در پایه بعدی. طرح پژوهشی جهاد دانشگاهی تهران.
۳. خانی، علیرضا (۱۳۷۶). بررسی کمیت و کیفیت تمرینات خارج از کلاس و تکالیف شب و تأثیر آن در یادگیری دانش‌آموزان دختر و پسر دوره راهنمایی استان سیستان و بلوچستان. چکیده تحقیقات آموزش و پرورش. شماره ۳۶.
۴. رفیع، حسین، کلاهدوزی، احمد. (۱۳۷۱). بررسی تاثیر کلاس‌های جبرانی بر ارتقاء تحصیلی و آموزشی دانش‌آموزان پسر مدارس شهر اصفهان. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه اصفهان.



۵. شعبانی، حسن (۱۳۹۰). مهارت‌های آموزشی و پرورشی (روشها و فنون تدریس)، تهران: انتشارات سمت.
۶. قاجاریه، م (۱۳۷۳). بررسی تاثیر کمک‌های درسی خارج از مدرسه بر پیشرفت تحصیلی. پایان نامه کارشناسی ارشد. رشته روان شناسی. دانشگاه علامه طباطبایی.
۷. منصوری، صابر (۱۳۸۷). مقایسه تاثیر مدارس هوشمند و عادی بر مهارت‌های تفکر انتقادی و انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان مقطع سوم دبیرستان، پایان نامه کارشناسی ارشد تکنولوژی دانشگاه علامه طباطبایی.
۸. نویدی، احد (۱۳۸۲). بررسی سهم مشترک و اختصاصی متغیرهای عملکرد تحصیلی، قبلی، خود پنداره تحصیلی و هوش عمومی در پیش بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. فصلنامه تعلیم و تربیت، سال نوزدهم، شماره ۴.
9. Abu Naser, Samy. (2009). Evaluating the Effectiveness of the Cpp-Tutor, an Intelligent Tutoring System for Students Learning To Program In C++. Faculty of Engineering & Information Technology, Al-Azhar University Gaza, Palestine. Journal of Applied Sciences Research, 5(1): 109-114.
10. Akiba, M. (2015). Worldwide shadow education: Outside-school learning, institutional quality of schooling, and across-national mathematics achievement. Educational Evaluation and Policy Analysis 23(1), 1-17.
11. Andrew, J., Elliot, A., Holly, A., & McGregor, M. C. (2001). A 2x2 achievement goal framework. Journal of personality and social psychology, 3, 501- 519.
12. Earle, R. S. (1992). Homework as an instructional event. educational technology, April. 36-47
13. Kobayashi, S. (2014). An analysis of the effect of arithmetic and mathematics education at Juku. Tokyo. National Institute for Educational Research.
14. Thangphat, N. (2012). A Survey of Thai Student Performance in Mathematics and English: Evaluating the Effect of Supplementary Tutoring, Procedia Economics and Finance, 2, 353-362.
15. White, S. (2014). A tutorial and counseling program: Helping students at risk of dropping out of school. Professional School Counseling, 1, 43-47.



Abstract

This study was conducted to investigate the effect of compensatory classes on the educational upgrading of male high school students in Ilam city in 2016-2-017. The research is an applied study in order to investigate the effect of compensatory classes on the promotion of primary school students in Ilam city. The statistical population included 4046 male high school students in Ilam city, a sample of this study using the Cochran 350 formula, which included 175 participants in compensatory classes and 175 did not participate in these classes. The data collection tool was a checklist as well as test scores. The results showed that the relationship between the educational level of the father's occupation, the level of father's education, family income with the total score was not statistically significant. The average score of the academic achievement scales of the experimental group was increased more than the average score of the academic achievement scales of the control group. In other words, in the experimental group, the effectiveness of compensatory classes is quite clear. The results of covariance analysis show that by eliminating the effect of compensatory classes grades of scale of compensatory classes of pre-test as a variable of the integral effect of the main variable of education on the postgraduate academic achievement scores, the degree of academic achievement scale Meaningful. In other words, the table shows that the observed difference between mean scores of academic achievement of participants in the experimental-control group in the post-test stage with a 95% confidence level is significant.

Keywords: Compensatory classes, Mathematics, Language, Academic achievement.



تأثیر مشاوره مبتنی بر مراجع محوری در خودپنداره نوجوانان بزهکار

مسیب یار محمدی واصل^۱، فاطمه قنادی^۲، لیلا محمدی^۳، علی گروسی^۴

۱- دانشیار گروه روانشناسی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان

۲- کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، سازمان بهزیستی استان همدان، کلینیک مددکاری اندیشه نیک

۳- کارشناسی ارشد روانشناسی بالینی

۴- کارشناسی ارشد روانشناسی، اداره کل آموزش و پرورش استان همدان

چکیده

دیدگاه مراجع محوری بر این است که خودپنداره فرد بر ادراکش از جهان و رفتارش تأثیر می‌گذارد، در دوران نوجوانی خودپنداره تحت تأثیر ارزیابی‌های گروه همسالان تغییر می‌کند. بنابراین اگر شرایط خاصی در جلسه درمان گروهی برقرار باشد آن‌گاه نتایج و تغییرات مطلوب در رفتار مراجعین ظاهر خواهد شد، از آنجائیکه پژوهش‌ها حاکی از آن است که نوجوانان بزهکار به دلیل شرایط سخت خانوادگی و اجتماعی دارای خودپنداره منفی هستند، هدف این پژوهش بررسی اثربخشی مشاوره گروهی مراجع محوری در تغییر خودپنداره نوجوانان بزهکار بود. روش این مطالعه از نوع نیمه آزمایشی است. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه نوجوانان بزهکار ۱۴ تا ۱۸ سال کانون اصلاح و تربیت شهر همدان است که از بین آنها با استفاده از نمونه‌گیری در دسترس نمونه‌ای به تعداد ۲۰ نفر بطور تصادفی انتخاب و به طور تصادفی در دو گروه آزمایشی و کنترل قرار گرفت که هر گروه شامل ۱۰ نفر بود. سپس از هر دو گروه آزمایش و کنترل پیش‌آزمون بعمل آمد. بعد مداخله مشاوره گروهی مراجع محور بر روی گروه آزمایش انجام گرفت، سپس هر دو گروه آزمایش و کنترل با پس‌آزمون مورد ارزیابی قرار گرفتند. داده‌های پژوهش بوسیله پرسشنامه خودپنداره راجرز (۱۹۶۱) بدست آمد. همچنین داده‌ها بوسیله آزمون t مستقل تجزیه و تحلیل شد. تحلیل داده‌ها نشان داد مشاوره گروهی مراجع محوری باعث افزایش خودپنداره مثبت نوجوانان بزهکار در گروه آزمایش شد ($p < 0/01$). همچنین باعث بهبود خودپنداره خودآرمانی و خود واقعی نوجوانان بزهکار شد ($p < 0/01$). بنابراین نتایج پژوهش حاکی است می‌توان برای تغییر خودپنداره نوجوانان بزهکار از مشاوره گروهی مراجع محوری استفاده کرد.

واژه‌های کلیدی: مشاوره گروهی، مراجع محوری، بزهکاری، نوجوان، خودپنداره



The Effect of Counseling Based on Client Center in the Self-Concept of delinquent adolescents

Abstract:

The main approach of client-centered counseling is that the person's self-concept affects his perception of the world and his behavior, In adolescence, self-concept is influenced by peer-group evaluations. So if certain conditions in Group therapy sessions is established, then will appear the appropriate results and changes in client behavior. As research suggests that delinquent adolescents have negative self-concept due to their family and social conditions, the aim of this study was considering the efficiency of client center group counseling to change the self concept in delinquent adolescents. The method was semi-experimental design. Statistical universe consists of 14-18 year-old adolescents who were in center for Correction and Rehabilitation of hamedan city. The sample was 20 adolescents that has selected through available sampling and randomly was divided in two groups including control group and experimental group that each group consists 10 adolescents. Then administrated the pretest for both of the groups. Then the experimental variable has done just for experimental group and at the last administrated the post test for both of them (experimental and control group). The data was collected by applying the Rogers Self Concept Inventory (1961) and was analysed by undepended t-test. The results indicated that the client center group counseling was caused improvement of self concept of delinquent adolescents. Indeed ideal self and actual self have improved ($p < 0/01$). Thus the results indicate with client-centered group counseling, we can improve the self concept in delinquent adolescents.

Keywords: Group Counseling, Client Center, Delinquency, Adolescent, self concept.



مقدمه

دوره نوجوانی به خاطر تحولات بلوغ و ارزشها و بحران خودپنداره مرحله‌ای است که در آن بزه بیشتر اتفاق می‌افتد. بزهکاری^۱ نوجوانان از این جهت مهم است که آنها نیروی فوق العاده‌ای دارند و می‌توانند آن را بر اساس خودپنداره شان در هر جهت که می‌خواهند هدایت کنند. آشکارا پیداست که این نیروها در صورت منفی بودن می‌توانند خطر جدی برای ما و جامعه به وجود آورند (احمدی، ۱۳۸۲).

کوهن^۲ (۱۹۵۵) معتقد است بزهکاری در نوجوانان نوعی تلاش فرد برای پذیرفته شدن در خرده فرهنگ بزهکاری است. چون نوجوانان قادر نیستند طبق معیارهایی که جامعه، معلم، مدرسه و والدین برای آنها تعیین کرده اند به صورت ارزشمندی عمل کنند، بنابراین با پیوستن به این خرده فرهنگ ها خود پنداره خود را شکل می دهند. رکلس^۳ (۱۹۶۱) علت بزهکاری را دو عامل جامعه شناختی و روانشناختی می داند او بیان می کند که رشد خود کنترلی در کنار خود پنداره مثبت، آستانه تحمل بالا بعد از ناکامی ها به فرد کمک می کند تا در مقابل تمایل به رفتارهای بزهکارانه مقاومت کند.

بعلاوه نظریه بر چسب زنی^۴ چگونگی ایجاد برچسب جرم و بزهکاری را در نوجوانان متخلف مطرح می کند (آدامز، رابرتسون و گری- ری، ۲۰۰۳). طبق این نظریه کج رفتاری اولیه ناشی از عوامل مختلف اجتماعی، فرهنگی، روانشناختی و دیگر عوامل است که از نظر نوجوان به عنوان رفتار انحرافی درک نمی شود بلکه او این رفتارها را ماجراجویی، شیطنت و یا سرگرمی می داند و این طرز تلقی به نوجوان اجازه نمی دهد که خود را مجرم یا بزهکار بداند (بورک^۶، ۲۰۰۱). زمانی که اجتماع شروع می کند به زدن برچسب های منفی مانند جرم، بزه و ... برای رفتارهای این نوجوان، یک ناهماهنگی بین طرز تلقی اجتماع و خودپنداره نوجوان آغاز می شود (باریگا، لاندا، استینسون، لیا، گیس^۷، ۲۰۰۰). برای حل این تضاد و ناهماهنگی، برخی از جوانان و نوجوانان برچسب بزهکاری و مجرم بودن را می پذیرند و بالطبع در جهت تأثیر برچسب خودشان رفتارها و اعمال جرم آمیز بیشتری

1. delinquency

2. Cohen

3. Reckless

4. labling

5. Adams, Robertson & Grray- Ray

6 . Burk

7. Barriga, Landa, Stinson, Liau & Gibbs



را انجام می دهند که این مرحله از انحراف رفتاری نوجوان را انحراف رفتاری ثانویه^۱ می نامند زیرا علت رفتار آنها دیگر عوامل اولیه اجتماعی، خانوادگی و روانی - شناختی نیست بلکه به علت برچسبی است که بر روی آنها خورده است (بورک^۲، ۲۰۰۱). در نظریه کنترل اجتماعی فرد منفعلانه از طریق اجتماع که شامل والدین، همسالان و معلمان است به نوعی از خودپنداره می رسد که وی را به سوی بزهکاری سوق می دهد (گوردانو، گرنکوویچ و رادولف^۳، ۲۰۰۲).

بنابراین در تبیین علل بزهکاری هویت انحرافی (خودپنداره منفی) مطرح است که یک فرایند تعاملی است که شامل چرخه ای از رفتار انحرافی و تنبیه است که نمی تواند فرد را در آینده از رفتاری انحرافی بازدارد ولی نقش و رفتار انحرافی را در فرد تثبیت می کند. در واقع رفتار انحرافی اولیه می تواند منجر به رفتارهای انحرافی بعدی شود (رابینتون و وینبرگ^۴، ۲۰۰۲). مطالعات نشان می دهد که در بین افراد بزهکار که برچسب بزه را بر روی خودشان پذیرفته اند، بزهکاری، رفتارهای جرم آمیز و خلاف بیش از افرادی است که خودشان را بزهکار نمی دانند (کنی و سچاویزوت^۵، ۲۰۰۷). مطالعات انجام شده در این باره نشان می دهد کودکان و نوجوانان با خودپنداره ضعیف سلامت روانی و فیزیکی پایینی دارند، حمایت های مالی اندکی دریافت می کنند، اما کودکان و نوجوانانی که خودپنداره بالایی دارند به میزان کمتری احتمال دارد در دوران بزرگسالی دچار جرم و گناه شوند. در مورد نوجوانان یافته ها نشان دادند خودپنداره ضعیف در طول نوجوانی پیش بینی کننده پیامدهای منفی به معنای واقعی آن در دوران بزرگسالی است (ترزسنیوسکی، دونلان، موفیت، رابینز و کاسپی^۶، ۲۰۰۶).

همچنین کارل راجرز نیاز به توجه و احترام را از نیازهای اساسی آدمی می داند و فقدان آن را ناگوار می پندارد. (موون^۷، ۲۰۰۲ به نقل از کریمی، ۱۳۸۵). بر اساس دیدگاه او عواطف ضداجتماعی نظیر حسادت، خصومت و غیره عکس العملهایی در قبال ناکام ماندن کششهای اساسی تری نظیر عشق و محبت، احساس تعلق، احساس امنیت و غیره هستند، لذا انسان اصولاً همکاری کننده، سازنده و قابل اعتماد است، و چنانچه در او مقاومتی

8. secondary delinquency

9. Burk

3. Giardano, Gernkovich & Rudolph

4. Rubington & Weinberg

5. Kenny & Cechviciute

6. Trzesnieewski, Donnelan, Moffit T Robins & Caspi

7. Mooven



موجود نباشد عکس العمل های وی مثبت ، پیشرونده ، سازنده خواهد بود. فرد تمایل به رشد و نیازی به تحقق بخشی دارد. ارگانیزم نه تنها سعی می کند که خود را حفظ کند بلکه می کوشد خویش را در جهت تمامیت، وحدت، کمال و خود مختاری سوق دهد. اعتقاد بر آن است که مراجع ظرفیت، استعداد و انگیزش لازم برای حل مشکلاتش را دارد. همچنین درباره طبیعت انسان اعتقاد بر آن است که واقعیت برای هر فرد همان چیزی است که درک می کند (شفیع آبادی، ۱۳۸۰). بر همین اساس یکی از دیدگاه های درمانی که بر نقش خود پنداره تاکید دارد رویکرد مشاوره مراجع محوری^۱ است که معطوف به استقلال بیشتر و یکپارچگی شخصیت افراد است در این شیوه ها به جای تمرکز روی مشکل، روی خود فرد تمرکز می شود. راجرز^۲ (۱۹۶۱) معتقد است افرادی که به روان درمانی و استفاده از خدمات مشاوره ای به مشاوران مراجعه کنند اغلب می خواهند به این سؤال پاسخ دهند که من چگونه می توانم خود واقعی ام را بهبود بخشم. من چگونه می توانم از خود واقعی ام آن طور که هست حمایت کنم (کوری^۳، ۲۰۰۱).

در این رویکرد یکی از وظایف مشاوره این است که جوی سازنده فراهم کند تا در این فضا به نوجوانان بزهکار کمک شود تا افرادی مثبت و سازنده شوند (مولادودیس^۴، ۲۰۰۰). بنا به گفته راجرز مراجعان از قبل برای کار کردن کردن با مشکلاتشان توانایی دارند. به شرط اینکه آنها از نقابهایی که به خودشان زده اند آگاه شوند و در جهت اجتماعی شدن رشد کنند. در این شیوه مراجعان می فهمند که نباید به وسیله ظواهر و تصورات با خودشان ارتباط برقرار نمایند. آنها در یک جو دوستانه و محبت آمیز در جلسه مشاوره در می یابند که برایشان فرصتهایی در جهت رفع مشکلات و ناراحتی های روانی اش وجود دارد (کیت وود^۵، ۱۹۸۶، به نقل از کریمی، ۱۳۸۵). راجرز در جریان جریان درمان، همواره از تحمیل هدفها بر مراجع پرهیز می کند. زیرا معتقد است که قضاوت اشخاص بالغ و سازگار بر پایه آن چیزی است که ذاتا برای وی ارضا کننده و شکوفاساز است. به نظر او، مراجع است که ابتکار عمل را به دست می گیرد و روند گفت و گو و جلسه درمان را هدایت می کند. وظیفه درمان گر، ایجاد شرایطی است که در آن مراجع بتواند دوباره به ماهیت اساسی خویش باز گردد و درباره این که کدام یک از راه های زندگی بیشتر

1. Client-centered therapy
2. Rogers
3. Korry
4. Muladodis
5. Kithwood



ارضا کننده است تصمیم بگیرد. از آن جا که همه انسان ها در نظر راجرز افرادی مثبت و نیکسیرت هستند، بنابراین تصمیم های آنان نه تنها موجب خشنودی از خویشان خواهد شد بلکه از آنان افرادی سالم و خودشکوفای خواهد ساخت.

همچنین در مطالعه ای اثرات شرکت در جلسات مشاوره گروهی بر روی رفتارهای فرد در مدرسه و خود پنداره برخی کودکانی که دچار مشکلات تکانشگری و نقص توجه بودند بررسی شد، نتایج نشان داد دانش آموزانی که در گروه درمانی شرکت کردند رفتارهایشان در کلاس بهبود یافت و خود ارزیابی مثبت (خود اجتماعی) آنها افزایش یافت. به علاوه از میزان رفتارهای پرخاشگرانه، تکانشی آنها که بخشی از خود پنداره منفی آنها بود کاسته شد، یعنی در گروه با تغییر خود پنداره آنها رفتارهای تکانشی کاسته شد (اومیزو و اومیزو^۱، ۱۹۸۷). بورسات^۲ (۲۰۰۰) نیز در تحقیقی با عنوان «بررسی قابلیت های بالقوه نوجوانان و ارتباط آن با خودپنداره نوجوانان بزهکار» فرضیه خود را مبنی بر اینکه نوجوانانی که خودپنداره بالایی دارند قابلیت درونی و بالقوه ای جهت رفع مشکلات دارند تأیید کرد. هوگ و بیرلنگام^۳ در طی ۲۳ سال تحقیق و مطالعه (۱۹۷۴ تا ۱۹۹۷) حدود ۲۵ تحقیق در مورد بزهکاری نوجوانان و اثربخشی مشاوره در بهبود و اصلاح آنان انجام داده اند. دیورلاک و یلز^۴ به مدت ۱۲ سال از (۱۹۸۰ تا ۱۹۹۲) روی گروه های بازدارنده کار کرده اند. آنها روی گروه های پیشگیری در مدرسه نیز کار کرده اند. در همین راستا حدود ۲۵ مطالعه توسط آنها گزارش شده است (شچتین^۵، ۱۹۹۹، کیولک^۶، ۲۰۰۰، شچتین، ۲۰۰۲ به نقل از ساعتچی، ۱۳۸۲).

با استناد به یافته های پژوهشی در زمینه برخورد و درمان نوجوانان بزهکار یکی از راه حل ها و درمان ها زندان و دربند کردن انسان گناهکار است اما این شیوهی زندانی نمودن افراد، شیوهی قدیمی و مربوط به سالیان گذشته است. امروزه زندان نوعی دانشگاه است که باید در آن افراد علاوه بر روشن شدن (تنبیه) تربیت و تزکیه نیز گردند. و اگر برنامه وجود نداشته باشد، دانشگاهی خواهد بود برای جرمزایی و استادی بیشتر در امور خلاف قانون، بنابراین باید تدبیری برای روشنی و به راه صحیح کشاندن آنان ارائه گردد. به همین منظور باید در زندان ها همواره

1. Omizo & Omizo
2. Boursat
3. Hoage & Birlongom
4. Wills
5. Schechetine
6. Kiolk



راهکارها و تدابیر ویژه‌ای به کار برده شود. یکی از تدابیر ویژه، استفاده از فنون روان‌شناسی برای تربیت و اصلاح افراد مجرم است، بنابراین هدف این مطالعه بررسی اثربخشی مشاوره گروهی مراجع محوری در تغییر خودپنداره نوجوانان بزهکار است. بر این اساس فرضیه‌های پژوهش به این شرح بررسی می‌شوند: (۱) مشاوره گروهی مراجع محوری موجب کاهش خود پنداره نوجوانان بزهکار می‌شود. (۲) مشاوره گروهی مراجع محوری موجب افزایش خود واقعی نوجوانان بزهکار می‌شود. (۳) مشاوره گروهی مراجع محوری موجب افزایش خود آرمانی نوجوانان بزهکار می‌شود.

روش‌شناسی تحقیق

در این پژوهش با توجه به موضوع از روش نیمه آزمایشی به صورت طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل برای جمع‌آوری اطلاعات استفاده شد. جامعه آماری شامل کلیه نوجوانان بزهکار پسر (۲۵۰ نفر) ۱۴ تا ۱۸ سال کانون اصلاح و تربیت شهر همدان است که پس از مراجعه به مرکز مشاوره کانون و انجام آزمون خودپنداره راجرز در این تحقیق شرکت کردند. نمونه پژوهش شامل ۲۰ نفر از نوجوانان بزهکار کانون اصلاح و تربیت بود. برای انتخاب نمونه از روش در دسترس استفاده شد به این شکل که ابتدا از نوجوانان بزهکار کانون پیش‌آزمون بعمل آمد و در صورتی که نمره خودپنداره (تفاوت بین نمره خود آرمانی و خود واقعی) بیش از ۸ نمره بود انتخاب شده و پس از هم‌تاسازی بر اساس سن و تحصیلات در هر دو گروه آزمایش (۱۰ نفر) و گروه کنترل (۱۰ نفر) قرار گرفتند. سپس مداخله مشاوره گروهی مراجع محور بر روی گروه آزمایش انجام گرفت، بدین صورت که افراد گروه آزمایش ۱۰ جلسه، هر جلسه به مدت ۹۰ دقیقه مشاوره گروهی به شیوه مراجع محوری دریافت نمودند و بعد از اتمام جلسات مشاوره گروهی مجدداً پس‌آزمون برای هر دو گروه آزمایش و کنترل اجرا شد تا اثربخشی مشاوره گروهی مراجع محوری بر روی خودپنداره نوجوانان مشخص گردد.

جلسات درمان:

در این مدل درمانی که طی ۱۰ جلسه برگزار شد، درمانگر می‌کوشد ارتباطی را با مراجعان بیافریند که آنها در آن احساس ایمنی و رهایی کنند و مشاور بتواند شیوه احساس فرد از جهان درونش را درک کند. او را همان‌گونه



که هست بپذیرد و به آفرینش فضای آزادی مبادرت ورزد که او بتواند در تفکر، در احساس و در بودنش به هر سویی که دلخواه او است حرکت کند. او از آزادی این بهره را می‌برد که هرچه بیشتر به خویشتن خود نزدیک‌تر شود و او شروع می‌کند به فرو ریختن نقاب‌های دروغین یا نماهای ساختگی با نقش‌هایی که او توسط آنها با زندگی روبه رو شده است و مهم‌ترین امید و انتخاب بشر مایل بودن او به خود بودن است یعنی خود واقعی. مشاور در این مشاوره به صورت فعال به حرفها مراجعان گوش می‌دهد. در این مرحله پذیرش و انعکاس احساسات مراجع در خودشناسی و قبول مسئولیت یاری بیشتری می‌دهد و مراجع با صداقت فراوانی درباره احساسات و رفتار خود با درمانگر صحبت می‌کند و مسئولیت اعمال و رفتار را به عهده خود می‌داند. از آنجا که مشاور باید در جریان مشاوره خلوص داشته باشد یعنی نقش شخص دیگری را بازی نکند در اعتمادسازی مراجعین بسیار کارآمد خواهد بود. پذیرش - همدلی - انعکاس احساس و خلوص از مبانی اساسی در این نوع مشاوره‌ها می‌باشد.

ابزار سنجش:

پرسشنامه خودپنداره: پرسشنامه خودپنداره راجرز شامل ۲۵ زوج صفت شخصیتی است که در طرف هریک از صفات، صفات متضاد شخصیتی مذکور عنوان شده است. بعنوان مثال در مقابل کلمه «ضعیف» کلمه «قوی» نوشته شده است. در فاصله بین این دو صفات متضاد، یک مقیاس ۷ درجه‌ای قرار دارد. آزمودنی با توجه به نگرشی که درباره هر یک از صفات مطرح شده دارد، با گذاشتن علامت در یکی از نمره‌های مقیاس، ویژگی‌های شخصیتی خود را بر حسب دستورالعمل فرم «الف» و «ب» ارزیابی می‌کند. بنابراین نمره ۱ بالاترین درجه صفت شخصیتی و گاهی هم نمره ۷ بالاترین درجه می‌باشد. در نمره‌گذاری این آزمون، اگر نمره بدست آمده بین ۰ تا ۷ باشد فرد از خود پنداره مثبت برخوردار است و چنانچه نمره آزمودنی بین ۷ تا ۱۰ باشد، نشانه خودپنداره ضعیف و منفی است (دیباچ نیا، ۱۳۸۴). این مقیاس بر اساس «نظریه انسان‌گرایی راجرز» ساخته شده است و دو مفهوم «خویشتن واقعی»^۱ و «خویشتن آرمانی»^۲ را اندازه‌گیری می‌کند. بنابراین هدف از بکارگیری آن، این است که فاصله بین خود واقعی و خود آرمانی، که مجموعه خودپنداره را می‌سازد، بدست آید. هرچه عدد خودپنداره که حاصل تفاضل

1. actual Self
2. ideal Self



خود واقعی از خود آرمانی است کمتر باشد فرد از سلامت بیشتری برخوردار است مقیاس خودپنداره راجرز شامل دو فرم "الف" و "ب" می‌باشد، که فرم "الف" نگرش فرد را نسبت به «خود واقعی» و فرم "ب" نگرش فرد نسبت به «خود آرمانی» اندازه‌گیری می‌کند. این مقیاس شامل ۲۵ زوج صفت شخصیتی است که در طرف هریک از صفات، صفات متضاد شخصیتی مذکور عنوان شده است. روایی آزمون توسط راجرز مناسب و مورد قبول گزارش شده است. نوربخش و حسن پور (۱۳۸۳) پایایی پرسشنامه خودپنداره راجرز (۱۹۶۱) را با روش آزمون-آزمون مجدد برابر با ۰/۸۳ و با روش همسانی درونی ۰/۷۴ گزارش کرده است. در پژوهشهای مختلف ضریب اعتبار این پرسشنامه بین ۰/۸۲ تا ۰/۸۹ بوده است (کاظمی و همکاران، ۱۳۸۲). اعتبار پرسشنامه در پژوهش حاضر ۰/۸۳ گزارش شد. از آنجایی که آزمودنی‌ها بر اساس متغیرهای تعدیل‌کننده مثل تحصیلات و سن هم‌تاسازی شدند و نه بر اساس متغیر وابسته در پیش آزمون (نمره خود پنداره)، بنابراین داده‌های آماری پژوهش بوسیله نرم افزار آماری SPSS19 با استفاده از آزمون t گروه‌های مستقل مورد تجزیه تحلیل قرار گرفت.

یافته‌ها

یافته‌ها نشان داد که میانگین نمره گروه کنترل در پیش آزمون از ۱۶/۳۷ به ۱۶/۸ در پس آزمون افزایش یافته در حالیکه در گروه آزمایش پیش آزمون از ۱۸/۱۶ به ۱۲۰/۲۷ در پس آزمون افزایش پیدا کرده است. بنابراین پس از مداخله گروهی مراجع محوری خودپنداره گروه آزمایش افزایش یافته است.

جدول ۱. نتایج آزمون T مشاوره گروهی مراجع محوری بر خودپنداره، خودپنداره واقعی و خودپنداره آرمانی در پیش و پس آزمون گروه کنترل و آزمایش

متغیرهای	گروه‌ها	میانگین	انحراف معیار	درجه آزادی	مقدار t	سطح معناداری
خودپنداره	کنترل	۱۶/۹۷	۴/۱۸	۲۰	۴/۷۲۹	۰/۰۱
	آزمایش	۱۲۰/۲۷	۱۰/۴			
خودپنداره واقعی	کنترل	۱۶/۳۶	۴/۵	۲۰	۵/۷۵۳	۰/۰۱
	آزمایش	۱۲۰/۳	۱۰/۴۱			
خودپنداره آرمانی	کنترل	۱۷/۵۸	۳/۸	۲۰	۴/۲۱۲	۰/۰۱
	آزمایش	۱۱۹/۲۷	۸/۸۸			



نتایج آزمون t مستقل نشان داد که مقدار t به دست آمده (۴/۷۲۹) می‌باشد و نشانگر وجود تفاوت معنی‌دار میزان خودپنداره افراد دو گروه کنترل و آزمایش در پس‌آزمون بوده است که این تفاوت در سطح ۰/۹۹ اطمینان با سطح معناداری ($p < ۰/۰۱$) معنادار است، این امر نشان‌دهنده آن است مشاوره گروهی مراجع محوری موجب بهبود خودپنداره نوجوانان بزهکار شده است، نیز آزمون t نشان داد که مقدار t به دست آمده (۵/۷۵۳) می‌باشد و نشانگر وجود تفاوت معنی‌دار میان نمرات خود واقعی افراد دو گروه کنترل و آزمایش در پس‌آزمون بوده است که این تفاوت در سطح ۰/۹۹ اطمینان با سطح معناداری ($p < ۰/۰۱$) معنادار است. بنابراین مشاوره گروهی به شیوه مراجع محوری در تغییر خود واقعی نوجوانان بزهکار مؤثر است. همچنین نتایج آزمون t نشان داد که مقدار t به دست آمده (۴/۲۱۲) می‌باشد و نشانگر وجود تفاوت معنی‌دار میزان خودپنداره آرمانی افراد دو گروه کنترل و آزمایش در پس‌آزمون بوده است که این تفاوت در سطح ۰/۹۹ اطمینان با سطح معناداری ($p < ۰/۰۱$) معنادار است. بنابراین مشاوره گروهی به شیوه مراجع محوری در تغییر خود آرمانی نوجوانان بزهکار مؤثر است.

بحث و نتیجه گیری

نتایج نشان داد مشاوره گروهی مراجع محوری بر خودپنداره نوجوانان بزهکار در گروه در مقایسه با گروه کنترل مؤثر بوده است. همچنین مشاوره گروهی مراجع محوری خودپنداره واقعی و خودپنداره آرمانی نوجوانان بزهکار را بطور معنی‌داری افزایش داده است.

این یافته در تائید مطالعات (هادوک، اسپوراکوسکی^۱، ۱۹۸۳)، است که نشان می‌دهد افراد بزهکار خود پنداره بسیار ضعیفی دارند و برای درمان این افراد باید بر تغییر خود پنداره متمرکز شد. همچنین همسو با مطالعات هوگ و بیرلانگام^۲ است که در طی ۲۳ سال تحقیق (۱۹۷۴ تا ۱۹۹۷) حدود ۲۵ تحقیق در مورد بزهکاری نوجوانان و اثربخشی مشاوره در بهبود و اصلاح آنان انجام داده‌اند.

در واقع در تبیین این مسئله مطالعات این فرضیه را که نوجوانانی که خودپنداره بالایی دارند قابلیت درونی و بالقوه‌ای جهت رفع مشکلات دارند تأیید می‌کنند. عامل خودپنداره به واسطه حضور و پذیرش همسالان در گروه های درمانی می‌تواند از عوامل تاثیر گذار بر بهبود خود پنداره نوجوانان باشد. موضوع مهم در اینجا اهمیت فرایند رشد هویت اجتماعی در طول رشد می‌باشد. در یک مطالعه هویت نوجوانان پژوهش وابسته به ارزیابی های

1. Haddock & Sporakowski
2. Hoage & Birlongom



همسالان بود و ارتباط مشخصی بین هویت اجتماعی، خود پنداره و اعتماد به نفس آنها مشاهده شد. به طور خلاصه نقش همانند سازی یا گروه های دوستانه در خود پنداره و رشد اجتماعی مهم می باشد و گروه های اجتماعی دوستانه برای نوجوانان در مورد ارزش گذاری بر روی خود و دیگران بسیار با اهمیت است (تارانت، کنزی و هویت^۱، ۲۰۰۶).

نتایج این پژوهش نشان دهنده آن است که خودپنداره انسان‌ها چیزی است که قابلیت تغییر، بهبود و یا ترمیم را دارد و می‌توان با برنامه‌ریزی علمی آن را بهبود بخشید، بنابراین لازم است از روان‌شناسان در برنامه‌ریزی‌های خرد و کلان بهداشت روانی جامعه استفاده گردد تا بدین طریق هم سلامت روان افراد جامعه را تضمین نمود و هم در راه بهبود و درمان افراد دارای مشکل از آنان استفاده نمود. بنابراین از طریق ایجاد کارگروه‌های مشاوره در زندان‌ها می‌توان نتایج مثبتی را در زمینه بهبود خودپنداره افراد و در نتیجه سلامت روانی و سلامت اخلاقی و رفتاری در سطح زندان را به دنبال داشت. محدودیت پژوهش حاضر، بررسی تنها گروه سنی ۱۴ تا ۱۸ سال در جنس مذکر، عدم دسترسی به والدین جهت تعمیم اثرات درمانی در محیط خارج از کانون اصلاح و تربیت و اتلاف وقت به علت سواد کم افراد نمونه بود.

آموزش مشاوره گروهی مراجع محوری به روانشناسان و مشاورانی که ارتباط مستقیم با نوجوانان در مراکز اصلاح و تربیت دارند می‌تواند گام مؤثری در جهت تقویت خودپنداره نوجوانان در این مراکز باشد و در نتیجه به ارتقاء سلامت روانی آنان کمک نماید.

منابع

- احمدی، سید احمد (۱۳۸۲). روان‌شناسی نوجوانان و جوانان، تهران: مشعل، چاپ دهم.
- دیباچ نیا، پروین (۱۳۸۴). بررسی مقایسه‌ای خودپنداره دانشجویان سال اول و چهارم دانشکده توانبخشی دانشگاه شهیدبهبشتی. مجله پژوهشی دانشکده پزشکی (پژوهش در پزشکی). دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی شهید بهشتی. دوره ۲۹، شماره ۳، پاییز ۸۴، صفحات ۲۳۱ تا ۲۳۴.
- ساعتچی، محمود (۱۳۸۲). مشاوره روان درمانی. تهران: نشر ویرایش.
- شفیع‌آبادی، عبدالله و ناصری، غلامرضا (۱۳۸۰). نظریه مشاوره و روان‌درمانی، تهران: نشر دانشگاهی، چاپ هشتم، ص ۱۶۰.



کاظمی، احسان. نوری، ابوالقاسم و قلی زاده، آذر (۱۳۸۲). بررسی رابطه بین خودپنداره و سازگاری اجتماعی کارکنان اداره کل فرهنگ و ارشاد اسلامی. دانش و پژوهش در روانشناسی، اصفهان، شماره ۱۷، پاییز، ص: ۱۱۸-۱۰۱
کریمی، یوسف (۱۳۸۵). روانشناسی اجتماعی. تهران: نشر ویرایش.

References

- Adams, M. S., Robertson, C. T., Gray-Ray, P., & Ray, M. C. (2003). Labling and Delinquency in Adolescence, 38: 171-186.
- Barriga, A. Q., Landau, J. R., Stinson, B. L., Liau, A. K., & Gibbs, J. C. (2000). Cognitive Distortion and Problem Behaviors in Adolescents. *Criminal Justice and Behavior*, 27, p: 36-56.
- Brownfield, D. Thompson, K. (2005). Self Concept and Delinquency: The Effects of Reflected Appraisals by Parent and Peers. *Western Criminology Review*, 6(1), p: 22-29
- Burk, R. H. (2001). *An Introduction to Criminological Theory*. Devon, UK: William Publishing.
- Cohen, A. (1955). *Delinquent Boys: The Culture of the gang*. Glencoe, IL: The Free Press.
- Corey, G. (2001). *Student Manual for Corey's Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy*. Edition by American Psychological Association.
- Giardano, P., Gernkovich, S., & Rudolph, J. (2002). Gender, Crime, and Desistance: Toward a Theory of Cognitive Transformation. *American Journal of Sociology*, 107, p: 990-1064.
- Haddock, B. L. & Sporkowski, M. J. (1983). Self Concept and family Communication. *American Journal of Offender Counseling Services Rehabilitation*, & 7(2), p: 61-74.
- Kenneth, St. C., & levy,. (1997). The Contribution of Self Concept in The Etiology of Adolescent Delinquent Adolescence. *Findarticle.com*. 2010, <http://FindArticles.com/p/articles/mi-m2248/is-n127-u32/ai-20413259>.
- Kenny, T. D., Cechaviciute, I. (2007). The Relationship Between Nutralizations and Perceived Delinquent Labeling on criminal history in Young Offenders Serving Community Orders. *Australian Journal of Neutralizations, Delinquent Label and Criminal History of Young Offenders*. Po Box 170.
- Omizo, M. M., Omizo, S. A. (1987). The Effects of Group Counseling on classroom Behavior and Self- Concept Among Elementary School Learning Disabled Children. *International Journal of Disabling, Development and Education*, 34(1) p:57-64.
- Reckless, W.C. (1961). A New Theory of Delinquency and Crime. *Federal Probation*, 25, p: 42-46.
- Rogers, C. R. (1961). A theory of therapy, personality and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework. In S. Koch (ed.). *Psychology: A study of science*. (pp. 184-256). N.Y: McGraw Hill.
- Rubington, E. Weinberg, M. (2002). *Deviance: The Interactionist Perspective*. Boston: Allyn and Bacon.
- Tarrant, M., Kenzie, L. M., & Hewitt, L. A. (2006). Freindship Group Identification, Multidimensional Self Concept, and Experience of Development Tasks in Adolescence. *British Journal of Adolescence*, 29(4), p: 627-640.
- Trzesnieewski, K. H., Donnelan, M. B., Moffit, T. E., Robins, R. W., & Caspi, A. (2006). Low self- esteem during adolescence predicts poor health, criminal behavior, and limited economic prospects during adulthood. *England Journal of Dev psycho*, 42(2), P: 381-390.



مدیریت دانش، ویژگی‌ها، اصول، موانع

مریم عبدوس^۱*

۱- مریم عبدوس، دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد واحد گرمسار

چکیده

دانش بزرگترین مزیت رقابتی کشورها در عرصه اقتصاد جهانی به شمار می‌رود. رقابت جهانی جوامع در حال توسعه را وا می‌دارد تا در پی کسب و حفظ مزیت‌های پایدار باشند و در پی راه‌حلی بنیادی‌تر، تجربه‌پذیر و حیاتی در خصوص ارتقا عملکرد خود گام بردارند. امروزه بسیاری از جوامع برای درک بهتری از آنچه می‌دانند، آنچه باید بدانند و اینکه در این باره چه باید بکنند، در تکاپو هستند. در دنیایی که شاهد تغییرات سریع و روزافزون هستیم، بحران‌های جهانی تاثیر قابل توجهی بر بازارهای مالی جهانی و در نتیجه سازمان‌های تولیدی و خدماتی می‌گذارد، صنعت بیمه به عنوان یکی از مهم‌ترین بخش‌های سیستم‌های اقتصادی جهت ادامه فعالیت، باید قوانین و استراتژی‌های خود را بازبینی کرده و بر اساس استراتژی‌های روز تنظیم کند. درک اهمیت دانش به عنوان یک سرمایه سازمانی که قادر به ایجاد و حفظ مزیت رقابتی به صورت مستمر است، بسیاری از شرکت‌ها را بر آن داشته است تا سیستم‌های مدیریت دانش ویژه‌ای را برای کمک به تسهیم و یکپارچگی دانش طراحی کنند. قالب‌های فکری سازمان‌های امروز، آکنده از عمق بخشیدن به اطلاعات و توجه به مشارکت نیروی انسانی خلاق و دانشگر به جای نیروی انسانی عملکردی است.

واژه‌های کلیدی: مدیریت دانش، ویژگی‌ها، اصول، موانع.



Abstract

Knowledge is the greatest competitive advantage of countries in the global economy. Global competition requires developing societies to be sustainable in the pursuit of the benefits and benefits, And step up and seek a more sophisticated, experiential and vital way of improving their performance. Today, many societies are struggling to better understand what they know, what they need to know and what they should do about it. In a world of rapid and growing change, global crises have a significant impact on global financial markets and, consequently, on manufacturing and service organizations. Understanding the importance of knowledge as an enterprise capital that is capable of sustaining and maintaining competitive advantage, Many companies have been designing special knowledge management systems to help share and integrate knowledge. The intellectual forms of today s organizations are full of deepening of information and attention to the creative, knowledge-based, human resource participation of the functional force.

Keywords : knowledge management , characteristics , principles , barriers



۱- مقدمه

در عصر حاضر که عصر تغییر و تحول سریع دانش است، دانش به عنوان یک منبع ارزشمند استراتژیک و دارایی مطرح می شود که نیازمند مدیریت است. هر پنج سال و نیم حجم دانش دو برابر می شود، در حالی که عمر متوسط آن کمتر از چهار سال است. اگر به شرایط فوق، رقابت شدید موجود در بازار را نیز اضافه نماییم، مدیریت کردن دانش موجود در سازمانها در اقتصاد دانش محور کنونی بیش از پیش مورد توجه قرار می گیرد (جلالی و همکاران، ۱۳۸۶).

در اقتصاد مبتنی بر دانش، مزیت رقابتی، به طور فزاینده ای در تسهیل روندهای اطلاعاتی انجام کار یافت می شود تا در دسترسی به منابع و بازارهای خاص، لذا دانش و سرمایه فکری به عنوان مبنای اولیه دستیابی به شایستگی های اصلی و راهبردی برای عملکرد برتر مطرح می شوند. در راستای رسیدن به مزیت رقابتی پایدار، توجه به دانش موجود، چگونگی استفاده موثر از آن و ایجاد ساختاری برای استفاده از اطلاعات و دانش جدید از جمله اموری تلقی می شوند که سازمان ها باید به آن توجه ویژه ای داشته باشند (گیبرت^۱ و همکاران، ۲۰۰۲).

دانش در عصر فناوری اطلاعات، یکی از منابع اصلی دستیابی به مزیت رقابتی در محیط پویا و رقابتی محسوب می شود (برنت و ویتال^۲، ۲۰۰۷). در راستای کسب مزیت رقابتی، سازمانها باید به جستجوی نیروهای خیره و باتجربه بپردازند یا مهارت مورد نیاز را به آنها آموزش دهند، اما این اقدامات به تنهایی کافی نیست و باید اهمیت انتقال تجربه و دانش از متخصصان به تازه کاران و افراد نیازمند آن در نظر گرفته شود (هیند، پترسون و پفر^۳، ۲۰۰۸). براین اساس، مطلوب است که سازمانها توجه و تأکید بر منابع دانش محور موجود کنند (یانگ و لیان^۴، ۲۰۰۹). تسهیم یا به اشتراک گذاری دانش، ابزاری بنیادین در راستای به کارگیری دانش، ایجاد نوآوری و کاربرد آن در سازمان و در نهایت دستیابی به مزیت رقابتی است (جکسون و همکاران^۵، ۲۰۰۶).

مدیریت دانش راهی است که سازمانها دانش را ایجاد، کسب، طبقه بندی، اصلاح، تسهیم و منتشر می کنند (ابطحی ۱۳۸۶). بسیاری از محققان معتقدند، مدیریت دانش عبارت است از تغییر داده به اطلاعات و سپس اطلاعات به دانش (گاتچالک^۶، ۲۰۰۷). "گلو" و "ترزوسکی" مدیریت دانش را این گونه تعریف می کنند: رسمیت دسترسی به تجربه، دانش و تخصص که قابلیت ها و توانایی های جدیدی را ایجاد می کند، نوآوری را

¹ Gibbert et al.

² Berent and Vital

³ Hind, Peterson and Peffer

⁴ Yang and Lian

⁵ Jacson et al

⁶ Gottschalk



تشویق کرده و ارزش مشتری را افزایش می دهد (گلویت و تریزوسکی^۱، ۲۰۰۴). تعریف به عمل آمده از سوی "سوان" و همکارانش (۱۹۹۹)، در خصوص مدیریت دانش یکی از بهترین تعاریف در این باره محسوب می شود زیرا به شرح مقاصد مدیریت دانش پرداخته و آن را در جایگاه سازمانی مناسب قرار می دهد: "مدیریت دانش هر گونه فرآیند یا عمل تولید، کسب، ذخیره سازی، اشتراک و کاربرد دانش در کل سازمان به منظور ارتقای یادگیری و عملکرد در سازمان می باشد، عبارت "در کل سازمان" اشاره به لحاظ کردن دانش ضمنی دارد. دانشی که در اذهان وجود دارد بر خلاف دانشی که کد گذاری و مستند سازی می شود است (به نقل از واعظی و متولی حبیبی ۱۳۸۵). مدیریت دانش بر تسهیل جریان دانش در سازمان کمک نموده و می تواند منجر به یکپارچه سازی سریعتر و مؤثرتر دانش مرتبط با مشتری شود (رتنا و تینگ^۲، ۲۰۱۱).

مدیریت دانش همچنین به تفاوت در فرآیند یکپارچه سازی دانش سایر گروه ها نظیر کارکنان نیز کمک می کند (چانگ و همکاران^۳، ۲۰۱۰). "هی بارد" مدیریت دانش را به عنوان فرآیند گرفتن تخصص جمعی شرکت هر و توزیع آن به هر جا که می تواند به تولید بزرگترین بازده کمک کند تعریف می کند (مایکل^۴، ۲۰۰۴).

امروزه دانش یک سرمایه تلقی می شود. در گزارش توسعه جهانی که در سال ۱۹۹۸ توسط بانک جهانی منتشر شد، آمده است: "در کشورهای پیشرو اقتصاد جهانی، اهمیت دانش (به عنوان یک منبع) در مقایسه با سایر منابع چنان افزایش یافته است که به عنوان مهم ترین عامل تعیین کننده استاندارد زندگی درآمده است" (بانک جهانی، ۱۹۹۸). بانک جهانی در سال ۲۰۰۲ بار دیگر بر اهمیت دارایی های دانشی ملت ها تاکید کرد و دارایی دانشی را به عنوان راهی برای مشارکت کشورهای در حال توسعه در انقلاب دانشی به شمار آورد که در کاهش فاصله بین کشورهای در حال توسعه و توسعه یافته نقش تعیین کننده ای می تواند ایفا کند. دولت جمهوری اسلامی ایران نیز توسعه مبتنی بر دانایی (دانش - محور) را یکی از محورهای اساسی برنامه چهارم توسعه کشور قرار داده است. بخش اول قانون برنامه چهارم توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی نیز به "رشد اقتصاد ملی دانایی محور" و بخش چهارم به "توسعه مبتنی بر دانایی" اختصاص یافته است. در همه موارد فوق "دانش" عنصر اساسی است که در هزاره سوم به عنوان ابزاری برای حذف یا حداقل کاهش فاصله بین کشورهای پیشرفته و در حال توسعه مورد توجه سازمانهای بین المللی و دولت های ملی قرار گرفته است (حسن زاده، ۱۳۸۷).

در سالهای اخیر، سازمانها و شرکتهای مختلف، پیوستن به روند دانش را آغاز کرده اند و مفاهیم جدیدی چون کار دانشی، دانشکار، مدیریت دانش و سازمانهای دانشی، خبر از شدت یافتن این روند دارد. پیتراکرا، با به

¹ Gloet and Terziovski

² Retna and Teeng

³ Chang et al

⁴ Michall



کارگیری این واژگان خبر از ایجاد نوع جدیدی از سازمانها می دهد که در آنها به جای قدرت بازو، قدرت ذهن حاکمیت دارد. بر اساس این نظریه در آینده جوامعی می توانند انتظار توسعه و پیشرفت داشته باشند که از دانش بیشتری برخوردار باشند. به این ترتیب برخورداری از منابع طبیعی نمی تواند به اندازه دانش مهم باشد. سازمان دانشی به توانمندی هایی دست می یابد که قادر است از نیروی اندک قدرتی عظیم بسازد (مشبکی و زارعی، ۱۳۸). برای دستیابی به توسعه مبتنی بر دانایی، مدیریت دانش یک رکن اساسی است. چنانچه دانش به صورت اصولی مدیریت نشود و دانش فردی به دانش جمعی تبدیل نگردد، نمی توان آنرا به عنوان رکن توسعه قلمداد کرد. به همین دلیل است که مدیریت دانش برای دولتمردان و دست اندرکاران مدیریت و برنامه ریزی توسعه در سطح ملی و بین المللی ضروری تلقی می شود (حسن زاده، ۱۳۸۷). امروزه شرایط و فضای رقابتی سازمانها بیش از پیش پیچیده و متغیر شده است. این فضا به سرعت در حال تغییر است، بگونه ای که برای بیشتر سازمانها این سرعت به مراتب بیش از سرعت پاسخگویی و توان تطبیق آنهاست. تغییرات مستمر دانش نیز وضعیت عدم تعادل جدیدی برای سازمانها به وجود آورده است. جریان بی پایان دانش، بازارها را در حالت تغییر مداوم قرار داده که این امر سازمانها را ملزم به تغییرات مستمر می کند (مشبکی و زارعی، ۱۳۸). مهم ترین نقشی که می توان به مدیریت دانش نسبت داد این است که آن را به عنوان یک متدولوژی تغییر در نظر بگیرند. مدیریت دانش از یک طرف با جذب دانش های جدید به درون سیستم و از طرفی دیگر با اداره موثر آن دانش ها می تواند مهم ترین عامل تغییر یک سازمان باشد (هالس، ۲۰۰۱). مهم ترین رکن مدیریت دانش، پیاده سازی و اثربخشی آن است. چرا که دیگر مطالب مرتبط با آن همگی به عنوان مقدمه ای جهت بسترسازی و استفاده از آنها برای تحقق عملی مدیریت دانش به شمار می روند (افزاره، ۱۳۸۴).

بسیاری از سازمانها پروژه ها و برنامه های وسیعی را برای مدیریت دانش اجرا کرده اند. در آغاز اکثر تلاشها بر استفاده از فناوری های اطلاعات برای حمایت از کسب، ذخیره سازی، بازیابی و تسهیم دانش مستند شده و آشکار سازمان به صورت دیجیتالی متمرکز بوده است. حال آنکه، تعداد بسیار کمی از سازمانها باور دارند که ارزشمندترین دانش، دانش پنهان موجود در اذهان کارکنان است که از طریق تعامل بین فردی و روابط اجتماعی بحث و تسهیم می شود. سیستم های مدیریت دانش راهبردها و فرآیندهایی هستند که قادر به تولید و جریان دانش به منظور برآورده ساختن انتظارات سازمان، مشتریان و کاربران در کل سازمان هستند. مدیریت دانش فرآیند گسترده ای است که امر شناسایی، سازمان دهی، انتقال و استفاده صحیح از اطلاعات و تجربیات داخلی سازمان را مورد توجه قرار می دهد. امروزه دانش مهمترین دارایی سازمانها محسوب می شود، لذا مدیریت دانش به منزله چالشی است برای کشف دانایی های فردی و تبدیل آن به یک موضوع اطلاعاتی، به نحوی که بتوان آن را در



پایگاه‌های اطلاعاتی ذخیره کرد، با دیگران مبادله نمود و در فرآیند کارهای روزمره به کار گرفت (ابطحی و صلواتی، ۱۳۸۵). در این پژوهش سعی بر آن شده است که نگاهی بر مفاهیم، اصول، ویژگی‌ها و موانع مرتبط با مدیریت دانش پرداخته شود.

۱-۱. مفهوم دانش

با گذر از انقلاب صنعتی و ورود به هزاره جدید، دیگر موتور محرک رشد سازمان‌ها، به سرمایه و نیروی انسانی محدود نمی‌شود. مهمترین متغیر رشد همه جانبه سازمان‌ها و بنگاه‌های اقتصادی در عصر حاضر، دانش است. جهانی شدن روزافزون کسب و کارها، مهندسی مجدد، کوچک سازی سازمانها، برون سپاری فعالیت‌ها و خدمات و توسعه عظیم فناوری همگی نشان از این دارد که به کارگیری اثربخش تر و کارآتر دارایی‌های دانش، به عنوان منبعی ارزشمند و راهبردی، اهمیتی بیش از هر زمان دیگر یافته است. با ظهور اقتصاد دانش محور، اقتصاد جهانی یکپارچه شده و توسط فناوری اطلاعات، مبدل به یک اقتصاد جهانی واحد می‌شود و نتیجه، یک انقلاب اقتصادی عظیم خواهد بود. در این شرایط جدید، شرکت‌ها باید مستمراً در فرآیند تغییر و سازگاری با واقعیت‌های اقتصادی جدید باشند. بدیهی است که کلید موفقیت در این اقتصاد جدید، «دانش» است. بطوری که در این اقتصاد، دانش به عنوان مهمترین عامل تولید محسوب می‌شود و از آن به عنوان مهمترین مزیت رقابتی و راهبردی سازمان‌ها نام برده می‌شود (سیترومن و همکاران، ۲۰۰۲). قبل از پرداختن به موضوع مدیریت دانش لازم است مفهوم دانش و تفاوت آن با داده و اطلاعات مشخص شود. فرانسویس بیکن، فیلسوف انگلیسی در چهار قرن پیش گفت: "دانش قدرت است." شرکت‌ها نیز کم‌کم به ارزش دانایی پی برده‌اند. سالها است که در شرکتهای تجاری دانش از مهم‌ترین دارایی‌ها به حساب می‌آید (حسن زاده، ۱۳۸۷). پروساک و داوونپورت (۱۹۹۸) معتقدند که دانش ترکیب سیالی است از تجارب، ارزشها، اطلاعات زمینه‌ای و تفکر حرفه‌ای که چارچوبی را برای ارزیابی و ارائه تجربیات و اطلاعات جدید فراهم می‌کند. دانش بزرگترین مزیت رقابتی کشورها در عرصه اقتصاد جهانی به شمار می‌رود. رقابت جهانی جوامع در حال توسعه را و میدارد تا در پی کسب و حفظ مزیت‌های پایدار باشند و در پی راه حلی بنیادی تر، تجربه پذیر تر و حیاتی در خصوص ارتقا عملکرد خود گام بردارند. امروزه بسیاری از جوامع برای رسیدن به درک بهتری از آنچه می‌دانند، آنچه باید بدانند و این که در این باره چه باید بکنند در تکاپو هستند (استیسی، ۱۹۹۹). فرهنگ چمبرز دانش را چنین تعریف می‌کند: "عقیده تثبیت شده، آن چیزی است که شناخته شده است، اطلاعات آموخته شده، علم، مهارت عملی، آگاهی، شناخت و غیره." در تلاش برای پاسخ به این سوال



که دانش چیست؟ مارتین (۲۰۰۰) این نکته را مطرح می کند که گرچه فلاسفه صدها سال است که در رابطه با این موضوع بحث می کنند ولی تلاش برای یافتن یک تعریف رسمی همچنان ادامه دارد (خیراندیش، ۱۳۸۸). برخی محققان دانش را از چشم اندازهای مختلف تعریف کرده اند. جدول (۱) تعریف دانش را از چشم اندازهای مختلف نشان می دهد.

جدول ۱. تعریف دانش از چشم اندازهای مختلف، علوی و لیدنر (۲۰۰۱).

چشم انداز	تعریف دانش
حالت ذهنی	دانش حالتی از دانستن و فهمیدن است.
شیء	دانش یک شیء است که ذخیره و دستکاری میشود.
فرآیند	دانش فرآیند پیاده سازی و به کارگیری تخصصی است.
دسترسی اطلاعات	دانش شرایط دستیابی به اطلاعات است.
قابلیت	دانش توان نفوذ در عمل است.

جدول ۲. تعاریف مختلف مدیریت دانش

محققین	سال	تعریف مدیریت دانش (گردآوری توسط محقق)
Sabherwal	۲۰۰۵	مجموعه اقدامات مورد نیاز برای دستیابی به منابع دانش مورد نیاز می باشد.
Sousa & Hendriks	۲۰۰۶	مدیریت دانش سیاست ها، استراتژی ها و تکنیک ها را به منظور اثبات کارایی سازمان با بهینه سازی شرایط مورد نیاز برای بهبود کارایی، ابداع و مشارکت بین کارمندان بررسی می کند.
Jolly & Therih	۲۰۰۷	مدیریت دانش بدین تفکر وابسته است که کارکنان، دانشی را پردازش کنند که بتواند منجر به عملکرد عالی سازمان گردد.
Fernandez	۲۰۰۸	مدیریت دانش به شناسایی و بکارگیری دانش جمعی در یک سازمان اشاره می کند تا به رقابت در سازمان کمک کند.
King	۲۰۰۹	مدیریت دانش شامل برنامه ریزی، سازماندهی، انگیزش و کنترل افراد، فرآیندها و سیستم ها در سازمان است در جهت اطمینان از اینکه دارایی های دانشی افزایش یابند و به طور مؤثر به کار گرفته شوند.
Liao & Wu	۲۰۱۰	دانش به عنوان یک منبع اصلی مزیت رقابتی در شرکت ها به کار گرفته می شود.



بنابراین، توانایی مدیریت دانش به فرآیندهای مدیریت دانش در یک سازمانی که دانش را در شرکت توسعه می دهد و استفاده می کند اشاره دارد.		
فرآیند خلق، جمع آوری، سازماندهی، اشاعه و کاربرد دانش در سازمان یا هنر خلق ارزش از دارایی های نامشهود سازمان.	۲۰۱۱	Carlos et al
فرآیندی که اطلاعات و دارایی های ذهنی را به ارزش های ماندگار تبدیل می کند.	۲۰۱۳	Keran

۳-۱. مقایسه مفهوم داده، اطلاعات و دانش

اغلب صاحب نظران مدیریت دانش، تفاوتی بین داده، اطلاعات و دانش قائل شده اند که در ادامه به آن خواهیم پرداخت.

الف) داده: داده ها اولین سطح مدیریت دانش را تشکیل می دهند و عبارتند از ارقام، اعداد، نمودارها و نظایر اینها که به خودی خود تولید معنی نمی کنند (بارنی، ۱۹۹۱). داده ها، الفاظ و اعداد بدون معنی هستند و شامل مقیاسهای مستقل، مشخصه ها و علائم اند (دالکر، ۲۰۰۵). در اغلب گزارش ها و یادداشت های سازمان، داده ها به چشم می خورند. داده ها از منابع خارجی و داخلی اخذ می شوند. داده های گرفته شده از خارج به آسانی قابل استفاده اند، اما برای جمع آوری داده ها از منابع داخلی، نیاز به اندازه گیری مناسب فعالیت هایی است که در داخل جریان دارد و برای ثبت آنها سیستم هایی وجود دارد (ثاقب تهرانی، ۱۳۸۰).

ب) اطلاعات: محتوایی است که داده های تجزیه و تحلیل و طبقه بندی شده را نشان می دهد. اطلاعات شامل داده های معنی داری است که می تواند به طور صحیح درک شود. افراد داده ها را از طریق سازماندهی آنها به شکل واحد تحلیل، برای مثال بر حسب دلار، تاریخ و یا مشتری به اطلاعات تبدیل می کنند (دالکر، ۲۰۰۵). "اطلاعات" زمانی حاصل می شود که بین داده ها در بعد زمانی و مکانی ارتباط ایجاد شود. این ارتباط می تواند بین داده ها یا داده ها و اطلاعات برقرار شود. بنابراین اطلاعات تا حدودی دارای زمینه است و اشخاص می توانند براساس تطابق داشته های قبلی خود آن را درک و تعبیر کنند. برای شکل دهی اطلاعات داده ها باید پردازش شوند. اما باید توجه کرد که اقدام صرف پردازش داده ها به تنهایی باعث تولید اطلاعات نمی شود. معنای اطلاعات در هر سازمان بسیار فراتر از چیزی است که تصور آن می رود. اطلاعات عبارت است از داده پردازش شده ای که گیرنده پیام آن را تفسیر و درک کند. باید توجه داشت که شخصی که اطلاعات را می فرستد، آن را تغییر شکل می دهد و از آنجا که فرآیند تفکر و فهم متفاوت است، پیام می تواند معنای مختلفی داشته باشد. برای تبدیل داده ها به اطلاعات، باید داده ها تحلیل، خلاصه و یا پردازش شوند (ثاقب تهرانی، ۱۳۸۰).



ج) دانش: دانش اطلاعات ترکیب شده با تجربه، تفسیر و تفکر است. دانش، منبع قابل تجدیدی است که همواره می تواند مورد استفاده قرار گیرد و از طریق استفاده و ترکیب با تجربه کارکنان اندوخته شود. انسانها دارای دانش اند و دانش نمی تواند بیرون از اذهان افراد یک سازمان به وجود آید. اطلاعات وقتی وارد ذهن انسان می شود تبدیل به دانش می شود (دالکر، ۲۰۰۵).

طبق نظر فاهی و پروساک (۱۹۹۸) دانش عبارتست از آنچه دانشگر می داند؛ هیچ دانشی بدون کسی که آن را می داند وجود ندارد: بنابراین، دانش باید به عنوان چیزی که «بین دو گوش» افراد در حال خلق شدن است، در نظر گرفته شود. در حقیقت، نیاز یک دانشگر به دانش سوالات بنیادی را درباره اینکه آیا و چگونه دانش می تواند خارج از ذهن افراد به وجود آید، مطرح می کند. دانش می تواند در فرایندها، رویه ها و شبکه های اجتماعی و گاهی اوقات در بایگانی های اسناد و مدارک نشان داده شود و یا اینکه موجود باشد، با وجود این نمی تواند خارج از اذهان افراد خلق شود (فاهی و پروساک، ۱۹۹۸).

تراگل (۲۰۰۲) دانش را اینگونه تعریف نموده است:

Knowledge=Information in text + Understanding

داونپورت (۱۹۹۷) در مقاله ای با عنوان "اصول مدیریت دانش" دانش را اینگونه تعریف کرده اند: "ترکیبی منعطف و قابل تبدیل از تجارب، ارزشها، اطلاعات معنی دار و بینش های متخصصان که چارچوبی را برای ارزیابی و انسجام اطلاعات و تجارب جدید ارائه می دهد."

بلاکلی (۱۹۹۵) در تعریف دانش می گوید: "دانش یعنی موضوعی چند لایه، پیچیده، پویا و انتزاعی که در ذهن انسان نهفته است."

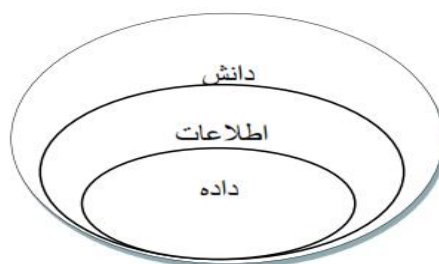
هوبر (۱۹۹۱) و نوناکا (۱۹۹۴) معتقدند که دانش عبارتند از "اعتقاد و باوری که منجر به افزایش توان بالقوه پدیده ها برای اقدامات و تصمیمات اثربخش می شود." در این تعریف چند نکته اساسی نهفته است: اول اینکه دانش الزاما موجب اثربخش شدن اقدامات و تصمیمات نمی شود و این اثربخشی تابع عوامل مختلفی است. دوم اینکه، در این تعریف، پدیده ممکن است فرد، گروه، سازمان و حتی جامعه باشد. سوم اینکه، دانش در درون افراد نهفته است و لذا از اطلاعات و داده متمایز است (ابطحی و صلواتی، ۱۳۸۵).

۱-۴. روابط داده، اطلاعات و دانش

روابط میان داده، اطلاعات و دانش، سلسله مراتبی و مطلق نیست. افراد و موقعیتهای تعیین کننده داده، اطلاعات و دانش بودن این عوامل هستند. صاحب نظرانی مثل داونپورت، پروساک، نوناکا، توایاما، استیوهالس و کارلویگ متفق القول هستند که سطح تکامل دانش از اطلاعات و داده ها بیشتر بوده و دربرگیرنده هر دو آنهاست و



همچنین سطح تکامل اطلاعات از داده بیشتر بوده و دربرگیرنده آن نیز می باشد. وجود داده برای شکل گیری اطلاعات و وجود اطلاعات برای ایجاد دانش ضروری است (ابطحی و صلواتی، ۱۳۸۵). در این زمینه باجاریا معتقد است که افرادی که در زمینه ای خاص، اطلاعاتی عمیق در اختیار دارند از سطح دانش بیشتری نسبت به کسانی که در آن زمینه اطلاعات چندانی ندارند، برخوردارند (باجاریا، ۲۰۰۰). شکل (۱) روابط داده، اطلاعات و دانش را از نظر باجاریا (۲۰۰۰) نشان می دهد.



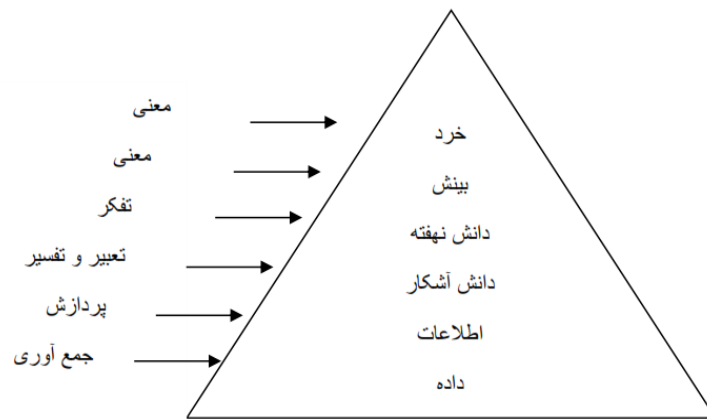
شکل ۱. روابط داده، اطلاعات و دانش (باجاریا، ۲۰۰۰).

سازمانها هم به داده، هم به اطلاعات و هم به دانش نیازمندند. سوکنانان معتقد است که با وجود نیاز سازمان به داده، اطلاعات و دانش، دانش از جایگاه والاتر برخوردار است؛ زیرا نزدیکترین لایه به تصمیم گیری است. (شکل ۲).



شکل ۲. تعامل اطلاعات، دانش و تصمیم (سوکنانان، ۲۰۰۱).

کلارک و رُلُو، به گونه ای تفصیلی تر روابط اطلاعات، دانش (آشکار و نهان)، بینش و خرد را به نمایش گذاشته اند (شکل ۳). این شکل نشان می دهد که پردازش داده ها باعث شکل گیری اطلاعات، تعبیر و تفسیر اطلاعات موجب شکل گیری دانش آشکار و تفکر بر روی دانش آشکار موجب شکل گیری دانش نهفته می شود (کلارک و رُلُو، ۲۰۰۱).



شکل ۳. روابط داده، اطلاعات و خرد (کلارک و زلو، ۲۰۰۱).

باید توجه داشت که روابط بین داده، اطلاعات و دانش مطلق نبوده و سلسله مراتبی نیست. به عنوان مثال، نت های موسیقی برای کسی که به موسیقی آشنایی ندارد صرفاً مجموعه ای از داده ها است که هیچ معنی و مفهومی نداشته اما برای کسانی که به موسیقی آشنایی دارند بیانگر معانی خاصی می باشد؛ لذا تبدیل به اطلاعات می شود و نهایتاً اینکه این اطلاعات برای کسی که آنها را تدوین نموده است، بیانگر دانش خواهد بود، زیرا تجربه و مهارت او را می رساند (علوی، ۲۰۰۰).

۱-۵. انواع دانش

بحث بر روی طبقه بندی انواع دانش بسیار حائز اهمیت است زیرا انواع مختلف دانش دارای کاربردهای گوناگونی در مدیریت دانش می باشند.

یکی از معروفترین طبقه بندی ها از دانش توسط نوناکا انجام گرفته است. نوناکا در این طبقه بندی دو نوع دانش را معرفی می کند که عبارتند از :

دانش آشکار: دانشی است که عینی بوده و می تواند به صورت رسمی و زبان سیستماتیک بیان شود. نوناکا معتقد است که این دانش مستقل از کارکنان بوده و در سیستم های اطلاعات کامپیوتری، کتابها، مستندات سازمانی و نظایر اینها وجود دارد. این نوع دانش صریح، دارای قابلیت کدگذاری و بیان از طریق گویش است. علوم دانشگاهی مثال بارز این نوع دانش است.

دانش نهان (نهفته): دانشی است که انتزاعی بوده و دستیابی به آن آسان نیست. لی و چوی (۲۰۰۲) دانش نهفته را به این صورت تعریف می کنند: "دانشی که منابع و محتوای آن در ذهن نهفته است و به آسانی قابل دستیابی نبوده و غیرساختارمند است"



این دانش از طریق تجربه و یادگیری عملی کسب می گردد و کد گذاری شده نیست. این دانش، دانش نانوشته سازمان است که بیانگر میزان تجربه و مهارت کارکنان است. پولانی درخصوص این نوع دانش می گوید: " ما بیشتر از آنچه می گوئیم، میدانیم " (مشبکی و زارعی، ۱۳۸۲).

رنه جورنا در مقاله ای با عنوان " انواع دانش و اشکال مختلف سازمانی " سه نوع دانش را نام می برد: دانش نهان: که قابل مشاهده نبوده و در تجارب، فرهنگ و ارزشهای یک فرد یا سازمان نهفته است. دانش صریح: آشکار و کدگذاری شده است.

دانش نظری یا تئوریک: دانشی است که از تخصص های عمیق افراد سرچشمه می گیرد. ویژگی های این نوع دانش بیشتر شبیه دانش نهفته است.

ماشلوپ (۱۹۹۹) انواع دانش را این چنین بیان می نماید.

دانش عملی: که در کارها، اقدامات و تصمیم گیریهای انسان مورد استفاده قرار می گیرد. دانش سیاسی، حرفه ای و دانش مربوط به کار از این نوع هستند.

دانش عقلانی: که ارضا کننده کنجکاوی های عقلانی و منطقی انسان است.

دانش تفریحی: که در مقابل دانش عقلانی مطرح می شود و ارضا کننده کنجکاوی های عقلانی انسان نیست بلکه به خاطر جنبه تفریحی یا احساسی بودن مطلوب میشود و شامل اخبار حوادث و اتفاقات، داستان ها، بازی ها و نظایر اینها می شود.

دانش روحانی: که در ارتباط با دانش مذهبی انسان است.

دانش ناخواسته: دانشی است که خارج از علایق انسان است و بی هدف نگهداری می شود.

انواع دانش از نظر لیدنر و علوی:

دانش نهفته: که زمینه در اقدامات و تجارب افراد دارد و تشکیل دهنده مدل های ذهنی افراد است.

دانش آشکار: در مقایسه با دانش نهفته عمومیت بیشتری داشته و به راحتی قابل انتقال است.

دانش فردی: این دانش در وجود افراد نهفته است و ریشه در اقدامات فردی دارد.

دانش گروهی: دانشی است که در سیستم های اجتماعی و فرهنگی یک سازمان نهفته است.

بررسی طبقه بندی های ارائه شده در مورد انواع دانش گویای آن است که اکثر صاحب نظران دانش را به

دانش نهفته، آشکار، فردی و گروهی تقسیم بندی کرده اند (ابطحی و صلواتی، ۱۳۸۵).

۱-۶. ویژگی های دانش



مک درموت (۲۰۰۱) معتقد است که کسب اطلاعات در خصوص ویژگی های دانش به اداره موثر آن کمک می کند. وی معتقد است همانگونه که مدیران درصورت اشراف به ویژگی های کارکنان تحت سرپرستی خود، احتمال بیشتری برای موفقیت در اداره آنان دارند، اشراف به ویژگی های دانش نیز چنین خصلتی خواهد داشت. در واقع سازمان ها برای مدیریت دانش باید بدانند چه چیزی را دارند اداره می کنند.

آلی (۱۹۹۷) ویژگی های زیر را برای دانش برشمرده است :

دانش نامرتب و به هم ریخته است. این ویژگی از خصلت انتزاعی بودن دانش نشات گرفته است. با وجود به هم ریختگی دانش آن در جستجوی نوعی وحدت و انسجام است. دانش خود سامانده است. دانش بر خلاف داده ها و اطلاعات، قدرت سازندگی خود را نیز دارد. دانش شبیه سیستم زنده ای است که در تعامل با محیط رشد می کند.

مهم ترین عامل انتقال دانش زبان است. برخلاف اطلاعات و داده ها که از طریق سیستم های کامپیوتری و اسناد و مدارک و کتابها قابل انتقال هستند. زبان، مهمترین عامل انتقال دانش است. این ویژگی اهمیت تعاملهای رو در رو، تیم ها و گروه های کاری را در سازمان آشکار می سازد.

دانش مثل ماهی لغزنده است. ضرب المثل معروفی می گوید که نگه داشتن ماهی آسان تر از گرفتن آن است. سازو کارهای لازم برای حفظ و نگه داشت دانش باید در سازمان تعبیه شود.

دانش، چند بعدی است. چند بعدی بودن دانش باعث پیچیدگی این مفهوم شده است. برای درک دانش باید ابعاد مختلف آن از جمله فردی، گروهی، سازمانی، فنی، تکنولوژیکی نهفته و عینی را مدنظر قرار داد.

دانش یک پدیده اجتماعی است. دانش قبل از آنکه یک پدیده فنی و تکنولوژیکی باشد یک پدیده اجتماعی است. یعنی انسانها مهم ترین عامل شکل گیری و انتقال آن هستند.

رشد دانش خود به خود اتفاق نمی افتد. رشد دانش در افراد، گروه ها و همچنین سازمان ها مستلزم وجود بسترهای مناسب است.

و نهایتا اینکه احتمال از دست دادن دانش زیاد است. سازمانها باید به این نکته مهم توجه کنند که اگر نتوانند دانش های نهفته افراد را مورد شناسایی قرار داده و به دانش آشکار تبدیل کنند، در اثر فراموشی این دانش ها را از دست خواهند داد.

استیو هالس معتقد است که مهم ترین ویژگی دانش این است که به عنوان متدولوژی تغییر عمل می کند. کسب دانش یعنی ایجاد نگرش های جدید و از این رو باید منتظر تغییر در رفتارها بود. این ویژگی دانش گویای این



واقعیت است که باید با اداره مناسب این تغییرات و مقاومت های احتمالی زمینه های کاربرد موثرتر دانش را فراهم آورد (ابطحی و صلواتی، ۱۳۸۵).

۷-۱. مفهوم مدیریت دانش

مدیریت دانش، مفهومی پیچیده و گسترده است و به همین دلیل صاحب نظران مختلف از زوایای گوناگون به آن نگرسته اند.

مالهوترا (۱۹۹۷) مدیریت دانش را اینگونه تعریف می کند: "مدیریت دانش، فرآیندی است که به واسطه آن سازمان ها در زمینه یادگیری (درونی کردن دانش) کدگذاری دانش (بیرونی کردن دانش) و توزیع و انتقال دانش، مهارتهایی را کسب می کنند."

استیو هالس (۲۰۰۱) مفهوم مدیریت دانش را در ارتباط با مفاهیم داده، اطلاعات و دانش مطرح می سازد. وی معتقد است که مشکل اصلی در زمینه مدیریت دانش این است که سازمانها نمی دانند که چگونه داده ها را به اطلاعات و اطلاعات را به دانش تبدیل کنند، لذا بسیاری از سازمانها در حد مدیریت داده و مدیریت اطلاعات باقی مانده اند. هالس، مدیریت دانش را فرآیندی می داند که سازمان ها به واسطه آن توانایی تبدیل داده به اطلاعات و اطلاعات به دانش را پیدا کرده و همچنین قادر خواهند بود دانش کسب شده را به گونه ای موثر در تصمیم های خود به کار گیرند.

هاینس (۲۰۰۱) مدیریت دانش را فرآیندی می داند که مبتنی بر چهار رکن است.

محتوا: که به نوع دانش (آشکار یا نهفته بودن) مربوط می شود.

مهارت: دستیابی به مهارتهایی جهت استخراج دانش.

فرهنگ: فرهنگ سازمانها باید مشوق توزیع دانش اطلاعات باشد.

سازماندهی: سازماندهی دانش های موجود.

کارل ویگ (۲۰۰۲) معتقد است که مدیریت دانش یعنی ایجاد فرآیندهای لازم برای شناسایی و جذب داده، اطلاعات و دانش های مورد نیاز سازمان از محیط درونی و بیرونی و انتقال آنها به تصمیم ها و اقدامات سازمان ها و افراد.

لذا می توان گفت موضوع مدیریت دانش، پدیده های اجتماعی هستند. رایانه، فناوری اطلاعات و نظایر آنها تضمین کننده موفقیت مدیریت دانش نیستند، مدیریت دانش پایان ناپذیر است، زیرا حرکت از داده به اطلاعات و



اطلاعات به دانش هیچگاه پایان نمی پذیرد. کارکنان و مدیران سازمانی (محیط درونی) ارباب رجوع و سایر ذینفعان (محیط بیرونی) در قلمرو مدیریت دانش قرار دارند (ابطحی و صلواتی، ۱۳۸۵).

۱-۲. اصول مدیریت دانش

داونپورت ده اصل را به عنوان اصول مدیریت دانش ارائه داده است: مدیریت دانش مستلزم سرمایه گذاری است. دانش یک دارایی است اما اثربخشی آن مستلزم سرمایه گذاری در دارایی های دیگری نیز هست. همچنین بخش زیادی از فعالیت های مدیریت دانش نیازمند سرمایه گذاری هستند، به عنوان مثال: آموزش کارکنان فعالیتی است که به سرمایه گذاری نیازمند است. مدیریت اثربخش دانش، نیازمند پیوند انسان و تکنولوژی است. انسان و رایانه هر کدام توانایی خاص خود را دارند. به عنوان مثال، رایانه ها می توانند اطلاعات را سریع پردازش کنند اما قدرت آنها محدود به داده ها و اطلاعات است ولی دانش در ذهن انسان است و فقط در آنجا پردازش می شود. از آنجا که دانش مبتنی بر داده و اطلاعات است این دو در ارتباط با هم می توانند موثر باشند. لذا سازمانها برای مدیریت اثربخش دانش نیازمند راه حل هایی هستند که انسان و دانش را با هم پیوند بزنند. مدیریت دانش، سیاسی است. بر کسی پوشیده نیست که دانش قدرت است و لذا نباید جای تعجب باشد که هر کس که دانش را مدیریت کرده یک کار سیاسی انجام داده است.

مدیریت دانش به مدیران دانش نیازمند است. مقصود داونپورت از مدیران دانش مدیرانی هستند که می توانند دانش های نهفته را دریافته و برای آن ارزش و اعتبار قائل شوند. مدیران دانش باید اداره کنندگان خوبی برای دانش باشند. مزایای مدیریت دانش سرچشمه گرفته از ترسیم دانش است. ترسیم دانش به ترسیم نقشه های ذهنی افراد منجر می شود. نقشه ها و مدل های ذهنی افراد در واقع به منزله فیلترهای مفهومی هستند که می گویند چه اطلاعاتی را باید ببینیم.

تسهیم و به کارگیری دانش ذاتی نیست. اگر دانش منبعی با ارزش است و قدرت را به همراه خود دارد چرا باید آن را تسهیم نمود؟ مدیران دانشی که فرض می کنند انسانها به طور طبیعی به این گرایش دارند که دانش خود را اندوخته و ذخیره کنند موفق تر از آنهایی هستند که چنین تصویری را ندارند. مدیریت دانش به معنی بهبود فرآیند های کار دانش است. بهبود کار دانشی مستلزم آن است که دخالت های از بالا به پایین کمتر شود. کارکنان باید آزادی عمل و استقلال لازم را در کار خود داشته باشند، تا بتوانند دانش های خود را در راستای حل مسائل و تصمیم گیری ها به کار گیرند. دستیابی به دانش، تنها شروع کار است. دستیابی به دانش مهم است اما موفقیت



مدیریت دانش با آن تضمین نمی شود. دانش را باید به کار گرفت و در فرآیندهای سازمانی وارد کرد بگونه ای که منجر به بهبود عملکرد سازمانی شود. برای موفقیت این امر نیز باید انگیزه های لازم را در افراد ایجاد کرد. مدیریت دانش هیچگاه به پایان نمی رسد. ممکن است مدیران دانش تصور کنند که اگر آنها توانسته اند دانش سازمانی را تحت کنترل خود بگیرند کار به پایان رسیده است. هیچ وقت نمی توان تعیین کرد که چه زمانی برای پایان دادن به مدیریت دانش کافی است. مدیریت دانش، نیازمند یک قرارداد دانشی است. اگر دانش منبع مهمی است می طلبد که توجه خاص به آن شود. آیا تمام دانشی که در ذهن کارکنان نهفته است متعلق به آنها است، آیا آنها مالک تمام دانش خود هستند، در قراردادهای دانش باید این موارد روشن شود. اصول مدیریت دانش حاکی از آن است که مدیریت دانش خود به خود در سازمانها پا نمی گیرد و زمینه و مهارت های خاصی را می طلبد. بعضی از سازمانها ممکن است وظیفه اجرایی مدیریت دانش را به بخشی از مدیران و یا کارکنان خود تفویض کنند. تجارب نشان داده است که تنها سازمانهایی موفق بوده اند که سطوح مختلف سازمانی خود را در این امر درگیر کرده اند (ابطحی و صلواتی، ۱۳۸۵).

۳-۱. موانع مدیریت دانش

موفقیت مدیریت دانش نیازمند عزم جدی سازمانها برای بر طرف کردن موانع موجود بر سر راه مدیریت دانش است. بسیاری از سازمان ها دانش را مهم می دانند و در ظاهر برای آن ارزش و اعتبار زیادی قائلند، اما عملاً برای بر طرف کردن موانع موجود بر سر راه مدیریت دانش اقدامی نمی کنند. باید مدیریت دانش در سازمان باور شود و کارکنان و مدیران به اثر بخشی آن اعتقاد پیداکنند و تنها در این صورت است که برای رفع موانع اقدام خواهند کرد. موانع عمده بر سر راه مدیریت دانش را می توان به پنج دسته اصلی تحت عنوان عوامل انسانی، عوامل سازمانی، عوامل فرهنگی، عوامل سیاسی و عوامل فنی و تکنولوژیکی تقسیم نمود.

عوامل انسانی

یکی از موانع عمده مدیریت دانش این است که انسانها به هر دلیلی نخواهند دانش خود را تسهیم کنند و از آن منحصرأ برای پیشرفت شخصی خود استفاده کنند. شاید بتوان گفت که موانع انسانی مدیریت دانش بیش از سایر موانع حائز اهمیت است. زیرا دانش، ماهیتی انسانی و اجتماعی دارد فقط و فقط در گرو تعامل و ارتباطات است که می تواند رشد کند.



عوامل سازمانی

عوامل سازمانی نیز از جمله موانع مهم بر سر راه مدیریت دانش در سازمان می باشند. عمده این عوامل عبارتند از:

عوامل ساختاری: مدیریت دانش، خواسته های جدیدی بر بخش های مختلف از جمله ساختار سازمان تحمیل می کند. ساختارهای غیر منعطف نمی تواند محمل خوبی برای مدیریت دانش باشد. ساختار سازمانی باید از انعطاف و پویایی لازم برخوردار باشد.

عوامل مدیریتی: عدم اعتقاد و حمایت مدیریت عالی از فعالیت ها و برنامه های مدیریت دانش، نگرش های کوتاه مدت و جزئی نگری و سبک های نامناسب رهبری نیز مانع اجرای موفقیت آمیز برنامه های مدیریت دانش می شوند.

عوامل شغلی: شرح شغل های نامناسب، مشاغل تکراری و روتین، ابهام و تعارض در نقش نیز برای مدیریت دانش، نامطلوب خواهند بود.

سیستم های حقوق و دستمزد و جبران خدمت: این سیستم ها نقش بسیار مهمی را در پشتیبانی برنامه های مدیریت دانش ایفا می کنند. افراد، زمانی اقدام به توزیع دانش می کنند که انگیزه لازم را برای این کار داشته باشند. سیستم های آموزشی: در تبدیل سیستم های سنتی به یک سازمان یاد گیرنده، برنامه های آموزشی یک سازمان، نقشی حساسی ایفا می کنند، برنامه های آموزشی نامناسب می توانند موانع عمده ای برای مدیریت دانش ایجاد کنند.

عوامل فرهنگی

تاثیر عوامل فرهنگی بر اثربخشی برنامه های مدیریت دانش انکار ناپذیر است. اگر در فرهنگی، کسب و توزیع دانش به عنوان یک ارزش تلقی می شود و مردم به اثربخشی دانش در کنار تجربه باور داشته باشند، برای کسب دانش تلاش خواهند نمود.

عوامل سیاسی

موانع سیاسی در سازمانهای دولتی چشم گیر تر هستند. ثبات یا عدم ثبات فضای سیاسی کشور نیز به دلیل اثر گذاری بر فرایند خط مش گذاری و ثبات مدیریت در سازمانهای دولتی، مدیریت دانش را تحت تاثیر قرار خواهد داد.



عوامل فنی و تکنولوژیکی

دانش سازمانی حاصل تعامل دو نوع دانش است (نهان و آشکار) و این تعامل مستمر و مداوم است و زمان پایانی برای آن در نظر گرفته نشده است. دانش ایجاد شده بایستی به طریقی مناسب، حفظ و نگهداری شود و این درحالی است که بسیاری از سازمان ها فاقد مراکز و ماخذ مناسب برای نگهداری دانش هستند (ابطحی و صلواتی، ۱۳۸۵).

۲- نتیجه گیری

هدف از انجام این پژوهش، بررسی مفاهیم، اصول، ویژگی ها و موانع مرتبط با مدیریت دانش در سازمان ها بوده است. عامل موفقیت سازمان ها در عصر اطلاعات و همچنین در صحنه های رقابتی پیش روی آن ها، حرکت به سوی دانش محوری و به تبع بکارگیری سیستم مدیریت دانش در سازمان می باشد. البته با توجه به اینکه دانش و اطلاعات در سراسر سازمان پراکنده شده و برای همه قابل تشخیص نمی باشد و با توجه به نیاز مبرم کارکنان به این دانش و اطلاعات و بکارگیری آن ها برای پیشرفت و رقابت و همچنین از آنجایی که مدیریت کردن دانش در سازمان از خود دانش مهم تر و حیاتی تر می باشد، طراحی و اجرای سیستم مدیریت دانش که هدف آن تولید، تسهیم و گسترش دانش در سازمان و حفظ مزیت رقابتی سازمان می باشد، ضروری به نظر می رسد. مدیریت دانش به خودی خود در سازمان پا نمی گیرد. اجرای برنامه های مدیریت دانش نیازمند رهبری و اداره مؤثر دانش در کلیه سطوح سازمانی است.

منابع

- ابطحی، سید حسن. ۱۳۸۶. نگرش آسیب شناسانه بر پروژه های مدیریت دانش در سازمان. اولین کنفرانس ملی مدیریت دانش. ابطحی، سید حسین و صلواتی، عادل. (۱۳۸۷). مدیریت دانش. تهران: انتشارات پیوند نو. چاپ اول.
- افزاره، عباس. (۱۳۸۴). مدیریت دانش (مفاهیم، مدل ها، اندازه گیری و پیاده سازی). انتشارات دانشگاه صنعتی کبیر.
- حر علی، منصوره. ۱۳۸۶. نقش مدیریت دانش ضمنی در خلاقیت و نوآوری. مؤسسه مطالعات بهره وری و منابع انسانی: ۱۹۹-۲۰۱.
- حسن زاده، محمد. (۱۳۸۷). مدیریت دانش در سازمان، انتشارات چاپار.
- داونپورت، توماس و پروساک، لارنس. (۱۹۹۸). مدیریت دانش. (ترجمه حسین رحمان سرشت، ۱۳۷۹). تهران: نشر ساپکو. چاپ اول.
- رادینگ، آلن. (۲۰۰۲). مدیریت دانش. (ترجمه محمد حسین لطیفی، ۱۳۸۶). تهران: انتشارات سمت. چاپ دوم.
- سیف الهی، ناصر و داوری، محمدرضا. (۱۳۸۸). مدیریت دانش در سازمان ها. جلد اول. تهران: انتشارات آراد کتاب. چاپ اول.



طالقانی، غلام رضا، انواری، علی و افتخاری، لیلیا (۱۳۹۱)، رابطه بین مدیریت دانش و نوآوری سازمانی در یک شرکت بیمه، پژوهشنامه بیمه (صنعت بیمه سابق)، سال ۲۷، شماره ۱

عالم تبریز، اکبر و محمد رحیمی، علیرضا. (۱۳۸۷). مدیریت دانش و برنامه ریزی منابع سازمان. تهران: انتشارات صفار. چاپ اول.

علامه، محسن و زارع، محسن (۱۳۸۷)، بررسی رابطه بین مدیریت دانش، نوآوری و عملکرد سازمانی، مجموعه مقالات اولین کنفرانس ملی خلاقیت شناسی.

قلیچ لی، بهروز. (۱۳۸۸). مدیریت دانش، فرآیند خلق، تسهیم و کاربرد سرمایه فکری در کسب و کارها. تهران: انتشارات سمت. چاپ اول.

مشبکی، اصغر و زارعی، عظیم. (۱۳۸۲). مدیریت دانش با محوریت نوآوری. فصلنامه مدیریت و توسعه. شماره ۱۶.

واعظی، رضا، و مسلم متولی حبیبی. ۱۳۸۵. نگاهی دانش مدار به مدیریت دانش. ماهنامه مدیریت ۱۱۳: ۱۱-۱۶.

- Antony, J. Leung, K., Knowles, G. and Gosh, S. (2002). Critical success factors of TQM implementation. Vol.19. No.5, pp 551-66.
- Bajaria, H. J. (2000). Knowledge creation and management: inseparable twins, total quality management, 11(4): 502-573.
- Beckman, T.J. (1999). The current state of knowledge management. In The Knowledge Management Handbook, Liebowitz, CRC Press.
- Blackler, F. (1995). The knowledge, The knowledge work and organization: an overview and interpretation. Organizational studies, 16(6): 1021-1046.
- Brent M.H., and S.A vital. 2007. Knowledge sharing in large IT organization: A case study. The journal of information and knowledge management systems (37)4: 421-439.
- Carlos, J., Rivera, A. (2011). Las Comunidades De Practica Y La Gestion Del Conocimiento. Un Studio Descriptivo. Revista internacional Administration & Finanzas, Volumen 4, Numero 1.
- Casey, A. F. (1997). Thinking carefully about The knowledge management. Available at: www.forbs.com.
- Clark, J & Rollo, C. (2001). The knowledge management & transformational leadership, available at: www.aces.uiuc.edu.
- Davenport, T. (1997). 10 principles of knowledge management. The knowledge and process management, 4(3): 149-158.
- Fernandez, I., and Leidner, D. (2008). Knowledge management. Armonk, NY: ME. Sharp.
- Gloet M., and M. Terziowski. 2004. Exploring the Relationship Between Knowledge Management Practices and Innovation Performance. Journal of Manufacturing Technology Management 15(5): 402-9.
- Gottschalk P. 2007. Sharing knowledge in low Firms. Journal of Innovation and learning 4(3): 255-73.
- Haines, Troy. (2001). The problem of knowledge management, available at: www.information/ir/hartly.html.
- Hales, Steve. (2001). Dimensions of knowledge and its management, available at www.insighting.co.uk.
- Hinds, P.J., M. Paterson, and J. Pfeffer. 2008. Bothered by abstraction: The effect of expertise on knowledge transfer and subsequent novice performance. Journal of applied psychology (84)4: 1232-1243.
- Jacson, S.E., C-H. Chuang, E.F. Harden, Y. Jiang., and J.M. Joseph. 2006. Toward developing human resource management system for knowledge intensive teamwork. Research in personal and human Resources Management (25): 27-70.
- Jolly, D., and Therih, F. (2007). New venture technology sourcing Exploring the Effect of absorptive capacity, learning attitude and past performance. Innovation management, Policy and practice, 9, 235-248.



King, W.R. (2009). Knowledge management and organizational learning. New York: Springer Science, Business Media, LLC.

Kiran, R., Agarwal, P.D., and Verma, A.K. (2013). Knowledge management: Role of Thought leaders and Junior Academia in Enhancing Research and Curriculum in

Liao, S.H., and Wu, C.C. (2010). System perspective of knowledge management, organizational learning, and organizational innovation. Expert Systems with Applications, 1096-1103.

McDermott, R. and O'dell, C. (2001). Overcoming cultural barrier to sharing knowledge. Journal of knowledge management, 6(1): 45-53.

Michael S.A. 2004. Criteria for measuring knowledge Management Effort in Organization. The George Washington University.

Nonaka, I. (1994). A dynamic theory of organizational knowledge creation. Organization Science, 5(1): 14-37.

Renta Skala, and NGpak Tee. 2011. Communities of practice: dynamics and success factor. Leadership and Organization Development Journal 32(1):41-59.

Sahertian, P., and Soetjipto, B.E. (2011). Improving employee's organizational Commitment, self-efficiency and organizational Citizenship behavior Through The implementation of Task-oriented and Relationship-oriented Leadership Behavior. The Business Review Cambridge, 17(2), 48-60.

Shaw, B., and Sheehan, T. (2002). Management The Knowledge Life Cycle. Sloan Management Review, 44(1), 75-83.

Sooknanan, J. (2001). Knowledge management in public sector, available at: www.distination.com.

Sousa, C.A., and Hendriks, P. (2006). The need for grounded Theory in Developing a knowledge based view of organizations. Organizational Research Methods, 9(3), 315-339.

Wiig, C.K. (2002). Knowledge management in public Administration. Journal of knowledge management, 6(3), 224-239.



نقش مدیریت سیستمها و فناوری اطلاعات در سازمانهای آموزشی

۱- حمید شفیعی زاده- هیأت علمی، دانشگاه آزاد گرمسار

۲- سلیمان سلیمانی تبار- دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد گرمسار

۳- معصومه منصوری کیا- کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد گرمسار (نویسنده مسئول)

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی مدیریت سیستمها و فناوری اطلاعات در سازمانهای آموزشی با روش اسنادی (کتابخانه ای) و میدانی و از نوع مطالعات تحلیلی انجام شد. جامعه آماری پژوهش حاضر را از یک سو کلیه کتابها، مقاله ها، مجلات، مطالعات بین المللی و مطالعات داخلی در این حوزه مطالعاتی، و از سوی دیگر از سوی دیگر کلیه اعضای هیأت علمی دانشگاههای تهران در حوزه مطالعاتی مذکور که از بین آنها به روش نمونه گیری تصادفی ساده تعداد ۲۰ نفر جهت اجرای پرسشنامه، انتخاب گردید، تشکیل می دهد و جهت گردآوری اطلاعات و داده ها جهت پاسخگویی به سؤالات پژوهشی دوم و سوم از فرم های مخصوص محقق ساخته استفاده شد و در ابزار گردآوری در خصوص پاسخگویی به سؤال اول پژوهش، پرسشنامه محقق ساخته بود که روایی آن به تایید اساتید این حوزه رسید و پایایی آن هم با آلفای کرونباخ (۰/۹۲) به دست آمد. نتایج پژوهش حاکی از آن است که ضمن اینکه میزان استفاده از فناوری اطلاعات در سازمانهای آموزشی پایین تر از حد متوسط است ($\text{sig} = 0/001$)، مدیریت سیستمها و فناوری اطلاعات دارای مزایایی همچون کمک به سازماندهی محتوای و مواد آموزشی؛ درک بهتر پدیده مورد آموزش؛ کمک به تحقیق و پژوهش عملکردی و کاربردی؛ فراهم آمدن چالش ذهنی برای درگیری با مسائل و ارتقای کیفیت آموزش و امثال اینها، نیاز به بسترسازی و زمینه سازی جهت استقرار این نوع مدیریت سیستمها و استفاده از فناوری های روز هزار سوم و الزاماتی همچون وجود زیرساخت کامل فن آوری اطلاعات، حمایت های داخلی برای تسهیم دانش، قابلیت فن آوری اطلاعات، دسترسی اعضای هیات علمی و مدیران و معلمان به پایگاههای داده ای، سازوکارهای بحث گروهی مجازی و از راه دور، تناسب سیستم اطلاعاتی با تسهیم دانش و امثال این الزامات دارد.

واژگان کلیدی: مدیریت سیستمها، فناوری اطلاعات، سازمانهای آموزشی



مقدمه

امروزه اطلاعات به عنوان سرمایه سازمان تلقی می شود و سازمان ها دریافته اند که بیش از هر زمان دیگری می بایست از سرمایه های فکری خود مراقبت نمایند. سرمایه های فکری به دلیل ایفای نقش کلیدی در کسب مزیت رقابتی به منابع استراتژیک سازمان ها تبدیل شده اند (Seifert, 2014). اطلاعات، عبارت از داده هایی است که در بافتی معنادار و مفید جای میگیرد و در اختیار دریافت کننده قرار داده میشود تا از آنها برای تصمیم گیری استفاده کند. اطلاعات، متضمن انتقال و دریافت آگاهی و دانش است اطلاعات، آگاهی و هوشیاری میدهد، شگفتی میافریند، انگیزه ایجاد میکند و از عدم اطمینان می کاهد (Business Dictionary, 2010). مدیریت اطلاعات در دوره کنونی در خیلی از سازمان ها، به عنوان یکی از نوید بخش ترین راه های دستیابی به موفقیت و افزایش توان رقابتی تجربه شده است. (سیستم مدیریت اطلاعات (MIS)، ۲۰۱۲)

زندگی بشر از عصر تولید انبوه به عصر ارتباطات نامحدود و مدیریت اطلاعات و دانش ارتقاء یافته و کلیه فرآیندها و فعالیتهای اقتصادی، فرهنگی، صنعتی، سیاسی و روابط اجتماعی جوامع را تحت تاثیر تغییراتی اساسی و پایه ای قرار داده است. چارچوب ساختاری تشکیل دهنده این عصر را تولید، پردازش، انتقال و مدیریت اطلاعات و ارتباطات به منظور ایجاد پایگاههای دانش و معرفت فردی، گروهی، سازمانی و کشوری جهت ارائه خدمات الکترونیکی تشکیل می دهد و لذا فناوری اطلاعات را که شامل فناوری های بکارگرفته شده در فرآیند مذکور می باشد برای سازمانها و جوامع بشری، بعنوان عامل حیاتی و تعیین کننده مطرح ساخته است. در دنیای امروز اطلاعات نه تنها بعنوان یکی از منابع و دارایی های اصلی سازمانها شناخته می شود، بلکه در حکم وسیله و ابزاری برای مدیریت موثر سایر منابع و دارایی های سازمان (منابع مالی، نیروی انسانی و غیره) نیز محسوب شده و لذا از اهمیت و ارزش ویژه ای در سازمانها برخوردار گشته است. اما این ارزش تنها در صورتی محقق و دست یافتنی خواهد شد که اطلاعات بتواند در زمان مناسب، در اختیار افراد مناسب قرار گیرد و ارتباطات بصورت مطلوب و بهینه در سازمان برقرار گردد. و از این رو است که، فناوری اطلاعات که زمینه سازی برای انتقال، جابجایی، بکارگیری و مدیریت موثر اطلاعات در سازمان می باشد از اهمیتی حیاتی برخوردار گشته است.

(Seifert, 2014)

سیستمهای اطلاعات، خواسته همیشه بزرگترین سازمانهای در حال رشد و پویا می باشد. نیاز برای بدست آوردن دسترسی مناسب، سریع، اقتصادی (مقرون به صرفه) تدبیر روشهایی جهت ایجاد مدیریت و بکارگیری پایگاههای اطلاعاتی در سازمانها را ضروری می سازد اطلاعات مدیریت و سیستمای اطلاعات، بخصوص آنهایی که مربوط به فرایندهای تصمیم گیری مؤثر در سازمان می باشد یعنی بعنوان منابع سازمانی با ارزش در نظر گرفته می شود. به زبان



ساده بیان کنیم، یک سیستم اطلاعات سیستمی است برای پذیرش داده اطلاعات به عنوان یک ماده خام و از طریق یک یا بیشتر فرایند تبدیل، تولید اطلاعات به عنوان یک محصول می‌باشد. و شامل عناصر عملکردی متعاقبی می‌باشد که مربوط به سازمان و محیط‌های آن است: دریافت (درک): ورود اولیه اطلاعات، خواه بدست آمده یا تولید شده در یک سازمان. ثبت: کسب فیزیکی اطلاعات بررسی (جریان): انتقال با توجه به نیازهای خاص سازمان. انتقال: جریانی که در یک سیستم اطلاعات اتفاق می‌افتد. ذخیره: پیش بینی برخی استفاده مورد نظر در آینده. بازیابی: جستجوی اطلاعات ثبت شده. ارائه: گزارش، ارتباط و ... - به طور خلاصه، مدیریت اطلاعات مستلزم سازماندهی، بازیابی، کسب، تأمین امنیت و حفظ اطلاعات است. مدیریت اطلاعات اشتراک و ارتباط نزدیکی با مدیریت داده‌ها دارد. (محمودی، ۱۳۸۱). با پیشرفت سریع فناوری اطلاعات و ارتباطات، سازمانهای آموزشی نیز به طور فزاینده ای تحت تاثیر این فناوری ها و کاربردهای آن قرار گرفته اند و با بهره گیری از آن به دنبال فرصت هایی برای ارائه خدمات با کیفیت بالاتر می باشند (Menon, 2014)

گواسومی (۱۹۹۸) در رساله دکترای خود به بررسی نقش سیستم های اطلاعاتی ؛ فناوری اطلاعات و مدیریت در دسترسی و دستیابی به اطلاعات می پردازد. محقق بر اهمیت سیستم های اطلاعات مدیریت در شرکت های تجاری و فرصت هایی که از طریق بسط توسعه در زمینه فن آوری اطلاعات ایجاد می گردد، تأکید می ورزد. در پایان محقق فهرستی از عوامل کلیدی موفقیت برای یک سیستم اطلاعاتی مدیریت موفق را ارائه نموده است. پولو و یلسون (۱۹۹۳) مشکلات توسعه سیستم های اطلاعات مدیریت در دانشگاهها را با توجه خاص به نیازهای اطلاعاتی رؤسای بخش ها بررسی کرده اند. این پژوهش به کشف ماهیت کار دانشگاهی و نیازهایی که با استفاده از روش "عوامل کلیدی موفقیت" مشخص شدند، می پردازد. مزایای این روش چنین است که تمامی اطلاعات را در نظر گرفته - خواه گردآوری آن ساده باشد، خواه ساده نباشد - و در پایان به این نتیجه رسیده اند که عوامل کلیدی موفقیت به ارجحیت های توسعه ای اشاره می کنند. حیدری (۱۳۷۸) در پژوهشی با عنوان طرح بهینه سازی جریان اطلاعات مدیریتی در مراکز اطلاع رسانی (مرکز اطلاع رسانی و خدمات علمی جهاد سازندگی، مرکز اطلاعات و مدارک علمی ایران و سازمان اسناد ملی ایران) به ارائه طرح سیستم مدیریت اطلاعات و فناوری برای بهینه سازی جریان اطلاعات مدیریتی در این سه مرکز پرداخته است. نتایج حاصل از تحقیق، نشان میدهد طراحی نظام اطلاعاتی مدیریتی در مراکز اطلاع رسانی مورد پژوهش امکان پذیر بوده، قابلیت طراحی تفصیلی، اجرا و بهره برداری را دارد. قاضی زاده (۱۳۷۵) در پژوهش خود با عنوان طراحی و تبیین الگوی بررسی و تحلیل موانع انسانی در استقرار و به کارگیری سیستم های مدیریت اطلاعات برای نخستین بار به بررسی شناسایی و تحلیل موانع انسانی موجود بر سر راه استقرار سام در سازما نها پرداخته و سپس الگویی در این زمینه ارائه کرده است. نتایج



محقق حاکی از آن است که بیشترین تعداد موانع انسانی که بر سر راه فرایند طراحی، استقرار، و ایجاد سام در سازمانهای دولتی بروز میکند، مرتبط به رهبران این نظام و ویژگیهای سازمانی و فردی آنهاست. پس از آن نیز عوامل مرتبط با ویژگیهای فردی (شخصی) مدیران بیشترین موانع انسانی را در این سازمانها ایجاد می نماید. حکاک (۱۳۷۵) در پژوهش خود به طراحی مفهومی نظام اطلاعاتی مدیریت در معاونت آموزش و تحقیقات وزارت جهاد سازندگی پرداخته است. یافته های تحقیق نشان می دهد طراحی نظام امکان پذیر بوده و قابلیت اجرا دارد و می توان براساس آن طراحی تفصیلی نظام را نیز انجام داد. دیوانداری (۱۳۷۳) در پژوهش خود دو گونه هدف را در نظر داشته است: هدف اول نشان دادن اهمیت استفاده و به کارگیری سیستم مدیریت اطلاعات و فناوری در جهاد دانشگاهی تهران و هدف دوم مرتبط با تأثیر احتمالی شناخت پیش نیازها و پایانه های اطلاعاتی در نظام اطلاعاتی در نظام تصمیم گیری بوده است. نتایج تحقیق نشان می دهد یکی از نقاط ضعف اساسی که قبل از طراحی وجود دارد، ضعف مهارت های تصمیم گیری است و استفاده از سیستم های اطلاعاتی با توجه به در نظر گرفتن پیش نیازها و پایانه های آن به نفع جهاد دانش گاهی بوده، زمینه افزایش کارایی فراهم میگردد. با اذعان به مطالب فوق، پژوهش حاضر در نظر دارد به بررسی مدیریت سیستمها و فناوری اطلاعات در سازمانهای آموزشی بپردازد.

روش تحقیق

روش پژوهش حاضر کتابخانه ای و میدانی و از نوع مطالعات تحلیلی است. جامعه آماری پژوهش حاضر از یک سو کلیه کتابها، مقاله ها، مجلات، مطالعات بین المللی و مطالعات داخلی در این حوزه مطالعاتی و از سوی دیگر کلیه اعضای هیأت علمی دانشگاههای تهران در حوزه مطالعاتی مذکور که از بین آنها به روش نمونه گیری تصادفی ساده تعداد ۲۰ نفر جهت اجرای پرسشنامه، انتخاب گردید. ابزار گردآوری داده ها پرسشنامه محقق ساخته بود که روایی با استفاده از اساتید صاحب نظر در این حوزه تایید گردید و پایایی آن هم با اجرای مقدماتی روی از ۳۰ نفر از نمونه آماری در دسترس به دست آمد (لازم به ذکر آلفای کرونباخ ۰/۹۲ به دست آمد) و تجزیه و تحلیل داده ها با استفاده از آزمون t تک نمونه ای انجام شد.



یافته ها

۱- تا چه حد در سازمانهای آموزشی ما از ابزارهای فناوری اطلاعات استفاده می شود؟ (توصیف وضع موجود).

جهت پاسخگویی به این پرسش پژوهشی، ابتدا پرسشنامه محقق ساخته در اختیار نمونه آماری قرار داده شد و پس از گردآوری داده ها، با استفاده از آزمون پارامتریک t یک گروهی تجزیه و تحلیل شد که نتیجه به قرار زیر است :

جدول- ۱- نتایج بدست آمده حاصل از اجرای آزمون t تک نمونه ای

شاخص	تعداد	میانگین	انحراف معیار	مقدار t	Df	sig	سطح معناداری
استفاده از فناوری اطلاعات	۲۰	۲.۶۲	۰/۶۷	۱.۶۵	۱۹	۰/۰۰۱	۰/۰۵

مطابق ارقام بدست آمده در جدول (۱) در سطح آلفا ۰/۰۵ میانگین استفاده از مدیریت سیستم ها و فناوری اطلاعات پایین تر از حد متوسط می باشد در نتیجه می توان نتیجه گرفت که با احتمال ۹۵ درصد اطمینان، می توان گفت که در حال حاضر، از فناوری اطلاعات در سازمانهای آموزشی ما استفاده لازم و کافی نمی شود و لازم است به این مقوله مهم و حیاتی هم درجهت بهبود کیفیت مدیریت و هم در جهت تبدیل نمودن تهدیدهای پیش روی به فرصتها، توجه شود

۲- مزایای استفاده از مدیریت سیستمها در آموزش چیست؟

مزایای استفاده از مدیریت سیستمها می تواند به قرار زیر باشد:

- ۱- کمک به سازماندهی محتوای و مواد آموزشی؛
- ۲- درک بهتر پدیده مورد آموزش؛
- ۳- کمک به تحقیق و پژوهش عملکردی و کاربردی؛
- ۴- فراهم آمدن چالش ذهنی برای درگیری با مسائل و ارتقای کیفیت آموزش؛



۵- چارچوب قابل پیش بینی را برای برنامه ریزی های آموزشی به منظور موفقیت بیشتر آن برنامه ریزی ها فراهم می کنند؛

۶- روشی برای تشریح و توجیه کارهای آموزشی برای همکاران؛

۷- امکان تکرار مجدد مداخلات آموزشی موفق را فراهم می کنند؛

۸- یک فرآیند منظم برای تجزیه و تحلیل موفقیت ها یا شکست ها می باشند؛ (Keller, 2010)

با این توصیف مدل سیستماتیک، یک نقشه راه جامع و مانع برای رسیدن به اهداف هر سازمانی را فراهم می کند و تهدیدها را به فرصت تبدیل می نماید.

۳- الزامات راه اندازی سیستم های مدیریت اطلاعات و فناوری در سازمانهای آموزشی چه مواردی می تواند باشد؟

جهت پاسخگویی به این پرسش پژوهشی با استفاده از مطالعات کتابخانه ای می توان موارد زیر را به عنوان الزامات راه اندازی سیستم های مدیریت سیستمها و فناوری اطلاعات در سازمانهای آموزشی مطرح نمود :

- ✓ وجود زیرساخت کامل فن آوری اطلاعات
- ✓ حمایت های داخلی برای تسهیم دانش
- ✓ قابلیت فن آوری اطلاعات
- ✓ دسترسی اعضای هیات علمی و مدیران و معلمان به پایگاههای داده ای
- ✓ سازوکارهای بحث گروهی مجازی و از راه دور
- ✓ تناسب سیستم اطلاعاتی با تسهیم دانش
- ✓ وجود سیستم های الکترونیکی کاربرپسند
- ✓ استفاده از سیستمهای خبره و تصمیم یار
- ✓ همکاری میان واحدها در قالب پروژه های پژوهشی (رهنمود و محمدی، ۱۳۸۸).

بحث و نتیجه گیری

با ورود به هزاره سوم شاهد تغییرات سریع در فن آوریها و شدت پیچیدگی محیط هستیم . در چنین شرایطی ، ایجاد مزیت رقابتی استراتژیک نیازمند نوع جدیدی از سازمان هاست که قابلیت ایجاد دانش کیفی را داشته

باشند . به همین دلیل از مدیران انتظار می رود که درک عمیقی از تحولات سازمانی داشته باشند و عملکرد سازمان



ها را از طریق سرمایه گذاری در پروژه های مبتنی بر دانش ارتقاء دهند. مهمترین گام در این خصوص بررسی عوامل موثر در پیاده سازی مدیریت سیستمهای اطلاعاتی و فناوری اطلاعات و کاربرد آن در سازمانهای آموزشی است که بتوانند ضمن ادامه دادن به حیات سازمانی خود، به شیوه ای کاملاً پویا و کارآ به مدیریت حجم عظیم اطلاعاتی بپردازند و پیشرفت و ارتقای روز افزون پیدا کنند.

با اذعان به مطالب فوق، پژوهش حاضر با هدف بررسی مدیریت سیستمها و فناوری اطلاعات با جهت گیری توصیفی وضع موجود در قالب سؤال اول پژوهشی و بر شمردن مزایای این نوع مدیریت سیستمها و فناوری اطلاعات در سازمانهای آموزشی در قالب سؤال دوم پژوهشی و همچنین با جهت گیری امکان سنجی اجرای چنین طرحی با زمینه سازی و الزامات بدیهی در این خصوص در قالب سؤال سوم پژوهش پرداختیم و به این نتیجه رسیدیم که با توجه به ویژگیهای که هزاره سوم دارد و با اذعان به نقش حساس آموزش و پرورش و به تبع آن نظام آموزش عالی در تربیت کودکان، نوجوانان و جوانان و براساس حجمه عظیمی اطلاعاتی و نقش معجزه آسای فناوری های روز در رسیدن به اهداف عالی تربیتی، لازمه برقراری مدیریت سیستمی و مدیریت اطلاعاتی توسط فناوری های روز دنیا، تعهد و پایبندی به یک سری زیرساخت ها از جمله حمایت های داخلی برای تسهیم دانش، وجود سیستمهای کاربر پسند، استفاده از سیستمهای خبره و تصمیم یار، بررسی امکان سنجی و قابلیت اجرای فناوری اطلاعات در سازمانهای مذکور و همکاری های بین بخشی برای انجام پروژه های تحقیقاتی می باشد.

منابع

- حکاک، محمد. (۱۳۷۵). طراحی مفهومی سیستم اطلاعات مدیریت (معاونت آموزش و تحقیقات وزرات جهاد سازندگی)، دانشگاه تربیت مدرس، تهران.
- حیدری، مجید. (۱۳۷۸). طرح بهینه سازی جریان اطلاعات مدیریتی در مراکز اطلاع رسانی (مرکز اطلاع رسانی و خدمات علمی جهاد دانشگاهی، مرکز اطلاعات و مدارک علمی ایران و سازمان اسناد ملی ایران)، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت مدرس، تهران.
- دیواندری، علی (۱۳۷۳). نقش سیستم های اطلاعاتی طرح های پژوهش در تصمیم گیری مدیران جهاد دانشگاهی تهران، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تربیت مدرس تهران.
- رهنمود، فرج اله، محمدی، اصغر (۱۳۸۸). شناسایی عوامل کلیدی موفقیت سیستم مدیریت اطلاعات در دانشکده ها و مراکز آموزش عالی تهران، نشریه مدیریت فن آوری اطلاعات، دوره ۱، شماره ۳
- قاضی زاده فرد، سید ضیاء الدین. (۱۳۷۵). طراحی و تبیین الگوی بررسی و تحلیل موانع انسانی در استقرار و به کارگیری سیستم های اطلاعاتی مدیریت، رساله دکتری، دانشگاه تهران.



محمودی، سید محمد (۱۳۸۱). تحلیلی بر سیر تحولات سیستم های مدیریت اطلاعات و رویکردهای جدید آن، مجتمع آموزشی قم.

Business Dictionary.. Management Information System (MIS). Date access: 29 Jan. 2010,
Goswami, Ch. (1998). Information availability and access ability : The role of MIS. New Delhi : FID
model Keller, J. M. (2010). Motivational design for learning and Performance: the ARCS approach. USA: Springer.



بررسی رابطه سرمایه اجتماعی و تعهد سازمانی در توانمندی مدیران آموزشی

دکتر حمید شفیق زاده

دانشیار و عضو هیات علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار

ملیحه مزینانی

دانشجوی دکتری رشته مدیریت آموزشی - دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار

m.mazinani1356@gmail.com

چکیده

این پژوهش با هدف بررسی رابطه‌ی اجتماعی و تعهد سازمانی در توانمندی مدیران آموزشی با استفاده از روش مروری توصیفی صورت گرفت. فرضیه اصلی این تحقیق عبارت است از: «بین سرمایه اجتماعی و تعهد سازمانی با توانمندی مدیران آموزشی رابطه وجود دارد.» برای جمع آوری اطلاعات مورد نیاز از کتابخانه‌ها و مقالات انجام شده و مرتبط با موضوع استفاده گردید. پس از جمع آوری اطلاعات و بررسی منابع و مقالات موجود نتایج زیر به دست آمد. نتایج حاصل نشان می‌دهد که هرچه میزان سرمایه اجتماعی و تعهد سازمانی در مدیران بیشتر باشد توانمندی آنان در ارتقاء بخشی به آموزش و فعالیت‌های آموزشی بیشتر است و هر کدام از مؤلفه‌های سرمایه اجتماعی و تعهد سازمانی می‌توانند به تنهایی عملکرد مدیران را در افزایش بهره‌وری افزایش دهند. همچنین نتایج بررسی‌ها نشان داد که بین تعهد سازمانی و سرمایه اجتماعی در بین مدیران همبستگی مستقیم و معنی‌دار وجود دارد.

کلید واژه‌ها: سرمایه اجتماعی، تعهد سازمانی، توانمندی مدیران، مدیریت آموزشی.



۱- مقدمه:

سرمایه اجتماعی از مفاهیم نوینی است که امروزه در جامعه شناسی و اقتصاد و به تازگی در مدیریت و سازمان به صورت گسترده مورد استفاده قرار گرفته است و در همین راستا وولکاک معتقد است که سرمایه اجتماعی به عنوان یک زبان تئوریک مشترک می توان به عالمان سیاسی، جامعه شناسان، انسان شناسان و اقتصاددانان امکان کاربایکدیگر را در وضعی مفید اعطا کند (وولکاک^۱، ۱۹۹۸ به نقل از پرنودی، ۱۳۸۸).

در رابطه با مفهوم سرمایه اجتماعی تعاریف بسیاری وجود دارد و همین کثرت تعاریف سبب نوعی آشفتگی و عدم انسجام در مفهوم سرمایه اجتماعی شده است ولی به طور خلاصه می توان گفت که سرمایه اجتماعی به معنای هنجارها و شبکه های ارتباطی است که امکان مشارکت مردم در اقدامات جمعی به منظور کسب سود متقابل را فراهم می کند لذا سرمایه اجتماعی مفهومی ترکیبی است که میزان هنجارها و شبکه ها را در یک مقطع زمانی خاص تشریح می کند (تاج بخش و همکاران، ۱۳۸۳: ۱۵۶).

سرمایه اجتماعی هر جامعه ناشی از وضعیت فرهنگی و اجتماعی آن جامعه است و یکی از شاخص های مهم وضعیت فرهنگی و اجتماعی می باشد. از سوی دیگر در وضعیت سرمایه اجتماعی هر جامعه ای عواملی از قبیل نهاد آموزش و پرورش تاثیر گذار می باشد. نهاد آموزش و پرورش نقش مهمی را در افزایش و انتقال سرمایه اجتماعی در جامعه ایفا می نماید زیرا فرایند جامعه پذیری هر فردی در سطوح متفاوت از نهاد آموزش و پرورش می گذرد و این امر در وضعیت سرمایه اجتماعی جامعه بسیار تاثیر گذار است (تاج بخش، ۱۹۹۴: ۱۳۸۳). توانمندسازی کارکنان یکی از ابزارهای مؤثر برای افزایش بهره وری کارکنان و استفاده بهینه از ظرفیت ها و توانایی های فردی و گروهی آنها در راستای اهداف سازمانی است. مدیریت برای اینکه بتواند سازمان متبوع خود را بهبود بخشد بایستی با دید کیفی به سازمان بنگرد و تلاش کند تا آنجا که ممکن است با ارائه راهبردهای اجرائی، کیفیت عملکرد کاری سازمان خود را در سطح مطلوب حفظ کند. این به این معنی است که اصولاً هر برنامه مبتنی بر توانمندسازی می تواند به بهره وری منجر شود. توانمندسازی ضمن تغییر در نحوه نگرش افراد و قضاوت آنها در رابطه با مسائل مختلف فردی و سازمانی باعث بوجود آمدن این باور در آنها می شود که آزادی و اختیار مانع مطمئنی برای توانا شدن است از این



رو وقتی گروهی از افراد در سازمانها توانمند می شوند روابط آنها با صاحبان قدرت تغییر می کند و در اهداف مشترکشان سهیم خواهند شد. افراد توانمند شده در ارتباطات خود با دیگر همکاران و صاحبان، مدیریت و فرایندکاری تغییر ایجاد خواهند کرد. در حال حاضر سازمانها وارد عصر جدیدی شده اند. کارکنان، شرکای سازمانها بخشی از گروه شده اند بنابراین نه تنها ضروری است که مدیران دارای خصوصیات رهبردی شوند بلکه تمام کارمندان هم باید روشهایی که بکار می گیرند خود را هبر باشند. از طرفی اخلاق کاری نیز دارای وجوه و جلوه های متعددی است که یکی از ابعاد عملی آن تعهد نام دارد (خاکی، ۱۳۷۶). نگرش های مثبت و منفی افراد نسبت و منفی افراد نسبت به کل سازمان و نه شغل که در آن مشغول کارند، تعهد سازمانی نامیده میشود (اسماعیلی، ۱۳۸۸) و تا نیازهای روحی و روانی کارکنان برآورده نشود هرگز به طور کامل نسبت به سازمان احساس تعهد نخواهد کرد. در تحقیقات بسیاری نشان داده اند که نگرش کلی تعهد سازمانی، عامل مهمی برای درک و فهم رفتار سازمانی و پیش بینی کننده خوبی برای تمایل به باقی ماندن در شغل است. مسلماً سازمانی موفق تر است که نیروی انسانی متعهد داشته باشد. چراکه افزایش بهره وری از طریق افزایش تعهد امکان پذیر خواهد بود. بیشتر در تصمیم گیری مشارکت نمایند، به همان اندازه متعهد به انجام آن می شوند (مرتضوی، ۱۳۸۷). استیروزپورتر^۱ (۱۹۹۲) معتقدند که دلایل زیادی وجود دارد برای اینکه یک سازمان بایستی سطح تعهد سازمانی اعضایش را افزایش دهد؛ اولاً تعهد سازمانی یک مفهوم جدید بوده و به طور کلی با وابستگی و رضایت شغلی تفاوت دارد (گرینبرگوبارون^۲، ۲۰۰۰). ثانیاً پژوهش ها نشان داده است که تعهد سازمانی با پیامدهایی از قبیل رضایت شغلی، حضور (ماتیووزا جیک، ۱۹۹۰)، رفتار سازمانی فرا اجتماعی و عملکرد شغلی (می، ایر، آلن و اسمیت^۳، ۱۹۹۳) رابطه مثبت و با تمایل بهتر شغل رابطه منفی دارد (شی یون، یووریلی، ۲۰۰۳؛ حسینی سرخوش، ۱۳۸۹).

باتوجه به اهمیت آموزش و پرورش و نقش مدارس و مدیران در پرورش استعداد های دانش آموزان و همچنین چالشهای موجود در سرمایه اجتماعی و سرمایه فکری آنان سؤال اصلی پژوهش می تواند این گونه مطرح گردد: **سرمایه اجتماعی و تعهد سازمانی چه تاثیری بر توانمندی مدیران آموزشی دارد؟** با توجه بدین مساله پژوهش حاضر به بررسی شاخص های سرمایه اجتماعی و تاثیر آن بر توانمندسازی و تعهد سازمانی مدیران آموزشی می پردازد. نظر به مذکور و با عنایت به اینکه مهم ترین چالش مدیریت سرمایه اجتماعی و واداشتن افراد جهت به



اشتراک گذاشتن آنچه که می دانند می باشد و این موضوع هم بیشتر دارای صبغه ای اجتماعی است، در این پژوهش محقق به دنبال پاسخگویی به این سؤال است که سرمایه اجتماعی چه تاثیری بر توانمندسازی و تعهد سازمانی مدیران آموزشی دارد؟ البته قدر مسلم قضاوت در مورد نقشی که سرمایه اجتماعی می تواند در ایجاد توانمندسازی سازمان آموزش و پرورش داشته باشد نیازمند مطالعه نظری و تجربی بسیاری است که در این راستا هنوز مطالعات بسیار اندک می باشد لذا در این رابطه تلاش شده است که تاثیر هر یک از مؤلفه های سرمایه اجتماعی بر توانمندسازی و تعهد سازمانی را مورد بررسی قرار دهیم و در خاتمه کوشش می شود تا راهکارهایی جهت توسعه سرمایه اجتماعی در توانمندسازی و تعهد سازمانی مدیران آموزشی ارائه گردد.

۲- مدیریت آموزشی:

مدیریت آموزشی، به عنوان یک رشته علمی، قشر وسیعی از دانشجویان، اساتید و مدیران آموزش و پرورش را در سطوح مختلف آموزشی در بر می گیرد (میرکمالی، ۱۳۸۵).

علاقه بند (۱۳۷۷) مدیریت آموزشی را آن فعالیت های آموزشی که مستقیماً با آموزش و پرورش و یادگیری مرتبط است، از جمله فعالیت های مربوط به برنامه آموزشی به مواد و محتوی دروس، روش ها و وسایل آموزشی مشاوره و راهنمایی تحصیلی، اقدامات آموزشی و پرورشی مکمل برنامه، امور معلمان و دانش آموزان می داند.

بنابراین مدیریت آموزشی عبارت است از: کلیه نظریه هایی که برای اداره مراکز آموزشی به ویژه مدرسه مطرح شده و مدیریت آموزشی کاربست این نظریه ها در عمل است. (خورشیدی، ۱۳۸۲)

مدیریت آموزشی به معنی عام، برنامه ریزی، سازمان دهی، هدایت، هماهنگی و نظارت و ارزشیابی فرایند آموزش تعریف شده است. اما مدیریت به معنی خاص، به صورت های زیر تعریف می شود:

مدیریت آموزشی، راهنمایی، مددکاری و ایجاد محیط مناسب برای فعالیت آموزشی است.

مدیریت آموزشی، فراگردی اجتماعی است که مستلزم ایجاد، نگهداشتن، برانگیختن، کنترل کردن و وحدت بخشیدن نیروهای انسانی و مادی می باشد که به طور رسمی و غیر رسمی در درون یک نظام واحد شکل و سازمان



می یابند، تا هدف ها و مقاصد آموزشی را تحقق بخشند.

مدیریت آموزشی، فرایند هماهنگ کردن استعداد های آدمی و بهره گیری از شرایط محیطی برای اهداف آموزشی است. (علاقه بند، ۱۳۷۴، صص ۷۰-۶۹)

باتوجه به آنچه گفته شد، مدیریت آموزشی غالباً به معنی خاص، مورد نظر است. یعنی مدیریت آن بخشی از فعالیت های سازمان های آموزشی است که مستقیماً با امرآموزش و پرورش و یادگیری مرتبط است. از جمله، فعالیت های مربوط به برنامه های آموزشی، مواد و محتوای دروس، روش ها و وسایل آموزشی، مشاوره و راهنمایی تحصیلی، اقدامات آموزشی مکمل، امور معلمان و دانش آموزان (همان، ص ۱۳۶)

۳- ضرورت مدیریت آموزشی

امروزه، عصر مدیریت و رهبری است و موفقیت نهادها و سازمان ها تا حد زیادی به کارآیی و اثربخشی مدیریت بستگی دارد. (میرکمالی، ۱۳۷۸، ص ۱۵). ساخت نظام آموزشی هر کشوری در برگیرنده ی مجموعه ای از نیازهای سازمان های رسمی آن کشور بوده و عملکرد نظام آموزش و پرورش که مدیران آموزشی اداره آن را بر عهده دارند، نه تنها از نظر پیشرفت اقتصادی و اجتماعی مهم است، بلکه از نظر تأثیری که بر تحرک شغلی و انتظارات دارد، از اهمیت تعیین کننده ای برخوردار است. همچنین آموزش و پرورش، بهترین وسیله، برای ایجاد تغییر ارزش ها و رفتارها به شمار رفته و باعث می شود که افراد، به تناسب استعداد و رغبتی که دارند برای انجام خدمت های اجتماعی و اقتصادی و کسب مشاغل و در نتیجه آسایش فردی مهیا شوند. از این رو، از آغاز قرن اخیر، هیچ کشوری بدون توسعه در مؤسسات آموزشی و مدیران آموزشی تحصیل کرده و مجرب، مراحل توسعه و پیشرفت را طی نکرده است (قرایی مقدم، ۱۳۷۵، ص ۱۳)

بنابراین، با افزایش تعداد دانش آموزان در سطوح مختلف آموزشی، تأسیس مدارس و مراکز آموزشی جدید، استخدام معلمان بیشتر و سرمایه گذاری بیشتر، ضرورت یافته است. از سوی دیگر، ضرورت در تصمیم گیری و سیاست گذاری، بهبود کیفی و ایجاد فرصت های برابر آموزشی برای همگان، نقش خطیر مدیریت نظام آموزشی را بارزتر ساخته است (جهانیان، ۱۳۸۷، ص ۲۷)



۴- اهداف مدیریت آموزشی

هدف مدیریت آموزش و پرورش درهرجامعه ای این است که فردرابطق الگوی ارزش های فرهنگی، سیاسی،دینی واجتماعی خودتربیت کرده وانسانی متناسب تحول جامعه دهد.اهداف آموزش وپرورش سه نقش مهم درمدیریت آموزشی ایفامی کنند: اولاً به فراگرد آموزش و پرورش جهت می دهند، ثانیاً انگیزه ی حرکت و فعالیت را به وجود می آورند و ثالثاً ملاک های کنترل و ارزشیابی فعالیت های آموزشی را ایجادمی نماید (علاقه بند،۱۳۷۵،ص ۱۴۰)

مدیریت آموزشی، باید قبل از هر چیز اهداف آموزش و پرورش را به خوبی شناخته و آنها را مورد بررسی قراردهد و به کار بندد که برخی از آنها عبارتند از:

- کمک به افراد سازمان آموزشی برای رسیدن به اهداف آموزش و پرورش
- راهنمایی اعضای سازمان برای تشخیص و درک بهتر هدف ها
- راهنمایی، همکاری، کمک، تقویت و حمایت از اعضاء سازمان آموزشی
- مشارکت افراد در تصمیم گیری و تبادل نظر آنها و ایجاد مسئولیت های مشترک در سازمان آموزشی
- ایجادروابط انسانی مطلوب و احترام متقابل بین مدیر و اعضاء سازمان آموزشی
- شناخت نیازها و حل مشکلات دانش آموزان به منظور دستیابی به اهداف آموزشی
- توجه به تفاوت های فردی و کمک به کشف و بروز استعدادهای دانش آموزان
- کمک و یاری به بهبود و اصلاح فرایند آموزش و پرورش
- فراهم نمودن امکانات و زمینه مساعد برای بروز خلاقیت و ابتکار، به منظور رشد و بلوغ فکری اعضاء سازمان
- ایجاد هماهنگی بین منابع و فعالیت های سازمان آموزشی (قرایی مقدم،۱۳۷۵،صص ۴۸-۴۲).



۵- کارکردهای مدیریت آموزشی

فراگرد مدیریت را غالباً به کارکردها یا وظایف مدیریت تفکیک و تجزیه می کنند. منظور از کارکرد، فعالیت مهم و اساسی است که در نیل به هدف، ضرورت دارد (علاقه بند، ۱۳۷۵، ص ۱۸) هنری فایول، اولین کسی که وظایف مدیریت را تقسیم کرده، معتقد است وظایف اساسی مدیریت عبارتند از:

- برنامه ریزی^۱: یعنی تعیین هدف، یافتن و ساختن راه ها و ساختن راه ها و وسایلی که رسیدن به هدف را امکان پذیر می سازد و همچنین پیش بینی کارهایی که باید در آینده گیرد.
- سازمان دهی^۲: یعنی ترکیب و تخصیص افراد، منابع و امکانات میان افراد و واحدهای مختلف سازمان و همچنین هماهنگی بین آنها به منظور رسیدن به اهداف سازمان.
- فرماندهی^۳: یعنی هدایت و جهت دهی افراد در انجام دادن کارها. (علاقه بند، ۱۳۷۵، ص ۱۸)
- هماهنگی^۴: یعنی به هم پیوستن و وحدت بخشیدن همه امکانات و منابع مادی و انسانی و همچنین فعالیت ها که برای رسیدن به هدف سازمان ضرورت دارد.
- کنترل کردن^۵: یعنی رسیدگی به اینکه آیا کلیه برنامه ها و عملیات انجام شده طبق مقررات و دستورات صورت می گیرند یا خیر. (قرایی مقدم، ۱۳۷۸، ص ۵۰)

۶- ویژگی های مدیر آموزشی

مدیر خوب، کسی است که با استفاده صحیح، منطقی و عقلایی از منابع مادی و انسانی، سازمان را برای رسیدن به هدف خود که برآورنده یکی از نیازهای جامعه است، رهبری و هدایت کند. پس مدیران آموزش و پرورش علاوه بر آگاهی کامل از علم مدیریت، اصول و تئوری های آن باید شرایط و ویژگی هایی را دارا باشند که برخی از مهمترین آنها عبارتند از:

- در زمینه مدیریت، دارای مهارت های فنی، انسانی و ادراکی باشد
- به کار خود به عنوان مدیر آموزشی، نگرشی آگاهانه و علمی داشته باشد
- کلیات روش ها و فنون تدریس را به خوبی بداند



- از سلامت جسمانی، روانی و شخصیتی کامل برخوردار باشد [۳۰]
- نظام آموزشی کشور خود را به خوبی بشناسد و از سوابق و تحولات تاریخی آن آگاه باشد
- از فلسفه، ارزش ها، هدف ها و مقاصد کلی آموزشی مطلع باشد.
- با اندیشه ها و نظریه های مدیریت و رهبری آشنا باشد و به اقتضای محیط کار خود، آنها را به کاربندد.
- بر مسئولیت ها و وظایف چند بعدی آموزشی، ارشادی، فرهنگی و اجتماعی خود واقف باشد.
- سابقه آموزشی و معلمی حداقل پنج سال داشته باشد.
- در زمینه ی علوم تربیتی و روانشناسی دانش کافی داشته و بتواند معلمان را راهنمایی نماید
- روابط و مناسبات متقابل میان مدرسه، خانواده و جامعه را درک کرده و در انجام وظایف محوله آنها را نادیده نگیرد (علاقه بند، ۱۳۷۵، ص ۱۴۴-۱۴۳)

۷- چارچوب نظری

۷-۱- تعهد سازمانی

مورو در سال ۱۹۸۳، باجمع آوری نتایج تحقیقات دیگران چندین تعریف و روش برای مطالعه تعهد سازمان ذکر کرد، ماودی، استزوپورتاین روش ها را در دو بخش به نام های تعهد رفتاری و تعهد اعتقادی طبقه بندی کردند:

تعهد رفتاری: سالانسیک، شول و دیگران تعهد را بر حسب یک حلقه رفتاری تعریف کرده اند. آن ها معتقد بودند: تعهد یک حالت درونی است که فرد به وسیله اعمالش مقید می شود و از طریق این اعمال معتقد می شود که به فعالیت هایش و وابستگی خود در سازمان ادامه دهد.

از دید رفتاری، تعهد رفتاری اعمالی را به دنبال خود می آورد که از سایر رفتارها به واسطه سطح شگفت آورشان، مشخص است. از این رو دیدگاه رفتاری روی ابزار عمومی تعهد تمرکز می کند. سابقه کار شگفت آور و عملکرد بسیار خوب افراد مثال هایی از تعهد رفتاری در سطح می باشند.



تعهد اعتقادی: از دیدگاه اعتقادی وجه مشخص تعهد درونی کردن اهداف و ارزش های سازمان توسط فرد است. ام
امادوی، استرزوبولیان یادآوری کرده اند که تمایل در به کار بردن کوشش قابل توجه برای سازمان ایده بیشتر افراد
به حساب می آید، که این امر تا حدی مشابه نظریه وابستگی شغلی بوکانان است، این تعریف اشاره به نیرویی
برای فعالیت دارد، از این رو به مفهوم انگیزش بسیار شبیه است.

تجزیه و تحلیل این دو روش بیانگر آن است که تشابهات این دو دیدگاه بیشتر از اختلافات آن است. برای مثال
هر دو دیدگاه به چهار مشخصه عمومی برای تعهد سازمانی افراد اشاره دارند که عبارتند از:

۱. درونی کردن اهداف و ارزش های سازمان.
۲. وابستگی به شغل سازمانی در زمینه این اهداف و ارزش ها.
۳. تمایل به ماندن در سازمان برای یک دوره زمانی طولانی به منظور خدمت به اهداف و ارزشهای آن.
۴. رضایت از به کار بردن کوشش برای اهداف و ارزش های مورد علاقه سازمان، جدا از سودمندی این کوشش
برای حصول اهداف فردی (کریم زاده، ۱۳۷۸: ۱۲).

پنلی و گلدیک چارچوب چند بعدی را ارائه کردند. آنها بین سه شکل از تعهد با عناوین اخلاقی، حسابگرانه و
بیگانگی تمایز قائل شدند:

۱. تعهد اخلاقی: تعریف تعهد اخلاقی به طور نزدیکی با تعریف تعهد عاطفی می یروآلن و تعهد ارزشی آنجل
و پری و مایر و شورمن یکسان است.
۲. تعهد حسابگرانه: استفاده از واژه تعهد حسابگرانه منطبق با متابعت مطرح شده در مدل اریلی و چتمن است
و ممکن است به عنوان یک شکل از انگیزش به جای تعهد در نظر گرفته شود.
۳. تعهد بیگانگی: منظور آن ها از تعهد بیگانگی تاحدی با تعهد مستمر می یروآلن یکسان است (فرهنگی و
دیگری، ۱۳۸۴: ۱۶).



۷-۲- سرمایه اجتماعی

اصطلاح سرمایه اجتماعی نخستین بار در اثر کلاسیک جین جاکوب، به نام مرگ و زندگی در شهرهای بزرگ آمریکایی (۱۹۶۱) به کاررفته است. این اصطلاح در دهه ۱۹۸۰ توسط، جیمز کلمن جامعه شناس آمریکایی در معنای وسیع تری مورد استفاده قرار گرفته و رابرت پاتنام دانشمند علوم سیاسی فردومی بود که بحثی قوی و پرشور را در مورد سرمایه اجتماعی و جامعه مدنی در ایتالیا و ایالات متحده برانگیخت (فوکویاما، ۱۰: ۱۳۷۹).

فوکویاما از متفکرین هم عصر ما بوجود هنجارها و ارزش های غیررسمی در یک گروه تأکید دارد. او سرمایه اجتماعی را شکل و نمونه ملموسی از یک هنجار غیررسمی که باعث ترویج همکاری بین دو یا چند نفر می شود، می داند. هنجارهای تشکیل دهنده سرمایه اجتماعی می توانند از هنجار روابط متقابل دو دوست گرفته تا آموزه های پیچیده ای را در برگیرند. هنجار و روابط متقابل به طور بالقوه در روابطی که با همه مردم داریم، وجود دارد ولی فقط در رابطه با دوستان مان است که از قوه به فعل درمی آید. اعتماد، شبکه ها، جامعه مدنی و امثالهم که با سرمایه اجتماعی مربوط اند تماماً محصول جانبی این پدیده اند که در نتیجه سرمایه اجتماعی به وجود می آیند ولی خود به خود سرمایه اجتماعی را تشکیل نمی دهند. چنین نیست که هر مجموعه ای از هنجارهایی با مصداق عینی به تشکیل سرمایه اجتماعی بیانجامد، این هنجارها باید به ایجاد و افزایش همکاری در گروه بیانجامد و لذا با فضایل سستی چون درستکاری، وفای به عهد، قابل اعتماد بودن در انجام وظیفه، روابط متقابل و نظایر اینها مرتبط اند. از آن جا که همه افراد به همکاری نیاز دارند تا اهداف شخصی خود را عملاً محقق سازند، عقل حکم می کند که سرمایه اجتماعی را هم چون کالای خصوصی تولید کنند (تاجبخش، ۱۷۰: ۱۳۸۵-۱۶۹).

فوکویاما معتقد است سرمایه اجتماعی متعلق به گروه هاست نه افراد و هنجارهایی که شالوده سرمایه اجتماعی را تشکیل می دهند در صورتی معنی دارد که بیش از یک نفر در آن سهیم باشد. گروهی که حاوی سرمایه اجتماعی اند ممکن است به کوچکی دو دوست باشند که با یکدیگر تبادل اطلاعات می کنند یا در پروژه ای مشترکاً همکاری می کنند یا ممکن است در مقیاس بزرگ تری تمامی یک ملت باشد. فوکویاما برخی از کشورها را که از نظر فرهنگی یکسان هستند بر اساس سرمایه اجتماعی مقایسه می کند و هدف او این است که به این سؤال پاسخ دهد: چرا برخی کشورها موفقیت اقتصادی بیشتری نسبت به سایر کشورها دارند. او ادعای کند در این کشورها



سطوح بالای قابلیت اجتماعی (سرمایه اجتماعی) صداقت و اعتماد افراد را به انجام کارهای مشارکتی و تعارفی مشتاق می سازد و زمینه را برای رشد و ترقی فراهم می کند. مثلاً در جامعه ژاپن سطوح بالای اجتماعی سبب گسترش و توسعه این کشور شده است در حالی که جامعه چین پیوندهای موجود مانع شکل گیری سرمایه اجتماعی شده و فرصت های نوآوری را محدود ساخته است. فوکویاما معتقد است جوامع مدرن به جای این که در صدد باشند که اخلاق اعضای شان را بهبود بخشند در جست و جوی تأسیس نهادهایی چون حکومت متکی بر قانون اساسی و مبادله مبتنی بر بازار آزاد هستند تا رفتارهای اعضای خود را نظام مند کنند (فوکویاما، ۱۳: ۱۳۷۹).

کلمن سرمایه اجتماعی را برحسب کارکردی که دارد تعریف می کند. به عقیده او مفهوم نه یک موجود منفرد، بلکه در برگیرنده موجودیت های مختلف است که تمامی آن ها در دو عنصر مشترک هستند یعنی همه آن ها جنبه ایی از ساخت اجتماعی را در خود دارند و واکنش عینی از کنشگران را درون این ساختار تسهیل می کنند. سرمایه اجتماعی همانند دیگر اشکال سرمایه مواد است و رسیدن به اهدافی را امکان پذیر می سازد که در نبود آن، دسترسی به آن اهداف ناممکن خواهد بود. سرمایه اجتماعی همانند سرمایه مادی و سرمایه انسانی، کاملاً قابل مبادله نیست، امامی تواند مختص به فعالیت های مشخصی باشد. شکل مشخصی از سرمایه اجتماعی که در تسهیل بعضی از کنش ها ارزش منداست، می تواند برای کنش های دیگر بی فایده و یا حتی مضر باشد. سرمایه اجتماعی بر خلاف اشکال دیگر سرمایه در ذات ساختار روابط میان کنشگران وجود دارد. کلمن پس از این تعریف از سرمایه اجتماعی، مجموعه های مختلفی از کنش ها، پیامدها و روابط را سرمایه اجتماعی می نامند. از نظر او سرمایه اجتماعی ذاتاً قادر به کار است و سرمایه اجتماعی هرآن چیزی است که به مردم و نهادها امکان عمل می دهد. بنابراین، سرمایه اجتماعی یک مکانیزم، یک شی و یا یک پیامد نیست، بلکه همزمان هر یک یا تمامی آن ها است. سرانجام این که سرمایه اجتماعی از نظر کلمن به لحاظ هنجاری و اخلاقی خنثی است یعنی نه مطلوب است و نه نامطلوب. و صرفاً با فراهم کردن منابع لازم، وقوع کنش ها را امکان پذیر می سازد (کلمن، ۶۲: ۱۳۷۷).

سرمایه اجتماعی از نظر او یک شی واحد نیست انواع چیزهای گوناگون است که دو ویژگی مشترک دارند:

۱. جنبه ای از یک ساخت اجتماعی هستند.



۲. تسهیلگر کنش های افراد درون ساخت ها هستند.

به نظر کلمن روابط اجتماعی هنگامی به وجود می آید که افراد کوشش می کنند از منابع فردی خود بهترین استفاده را به عمل آورند. وجود عنصر ساختاری در تعریف کلمن اهمیت زیادی دارد (همان: ۴۶۲). کلمن اشکال عمده سرمایه اجتماعی را تعهدات و انتظارات، ظرفیت بالقوه اطلاعات هنجارها و ضمانت های اجرای مؤثر روابط اقتدار، اعتماد، سازمان اجتماعی انطباق پذیر، سازمان تعهدی و پیوندهای داند (همان: ۴۶۶). سرمایه اجتماعی به نوبه خود، هنگامی به وجود می آید که روابط میان افراد به شیوه ای دگرگون می شود که کنش را تسهیل می کند.

کلمن نتیجه گیری می کند که حتی در میان گروه های خاص دینی و یا قومی که افراد درون گروه به هم همبسته بودند، عواملی چون فقر خانواده که غالباً در دستاورد تحصیلی دانش آموزان تأثیر نامطلوب می گذارد، چندان مؤثر نبودند چرا که سرمایه اجتماعی گروه و هنجارهای موجود در گروه، این عوامل منفی را خنثی می کردند و این جمع بندی را ارائه می کند که سرمایه اجتماعی به عنوان منبع مفیدی است که برای هر کسی از طریق روابط اجتماعی او قابل دست یابی خواهد بود. بالاخره کلمن سرمایه اجتماعی را چنین تعریف می کند که «یکسری منابع که در روابط خانوادگی و در سازمان اجتماعی گروه که برای رشد شناخت و توسعه اجتماعی کودکان و یا افراد جوان لازم است را سرمایه اجتماعی گویند. این منابع برای اشخاص مختلف، متفاوت است و به کودکان و بزرگ ترها در توسعه سرمایه انسانی خود کمک می کند».

از دیدگاه چلبی، اعتماد ریشه وابستگی عاطفی دارد. به اعتقاد او هرگاه عواطف مثبت، امکان رشد داشته باشند و بتوانند بین افراد جریان پیدا کنند، اعتماد ایجاد و تقویت می شود. از این منظر روابط بیانی بینش از روابط ابزاری توانایی ایجاد و برقراری تداوم متقابل را دارند. روابط بیانی مبتنی بر عاطفه دوستی و صمیمیت است در حالی که روابط ابزاری مبتنی بر روابط رسمی و سازمانی می باشد. و عواطف و صمیمیت کم تری در آن جا می یابد. بنابراین، روابط بیانی می تواند بستر مناسب تری برای شکل گیری اعتماد باشد بر این اساس گروه نخستین، بهترین فرصت را برای پیدایش اعتماد پدید می آورند، زیرا مملو از روابط بیانی هستند از دیدگاه چلبی در جامعه جدید، امکانات بالقوه ای وجود دارد که می تواند روابط بیانی و ابزاری را با یکدیگر ترکیب کند. این ترکیب در مفهوم



((اجتماع جامعی)) تجلی می یابد. در چنین شرایطی امکان برقراری اعتماد متقابل در سطوحی فراتر از گروه نخستین (خانواده، دوستان، هم محله ای و...) فراهم می شود (گروسی و دیگران، ۱۳۸۶:۳۲).

بررسی تأثیر تعهد سازمانی بر تمایل به ترک خدمت مدیران و کارشناسان شرکت راه آهن توسط سارقی به راهنمایی سعادت در قالب پایان نامه کارشناسی ارشد در دانشگاه تهران در سال ۱۳۷۵ انجام شده است. نتایج حاصله نشان می دهد: ارتباط معناداری بین تعهد عاطفی و تمایل به ترک خدمت مدیران و کارشناسان حوزه واحدهای مرکزی شرکت راه آهن وجود دارد.

ارتباط معناداری بین تعهد مستمر و تمایل به ترک خدمت مدیران و کارشناسان حوزه واحدهای مرکزی شرکت راه آهن وجود دارد.

ارتباط معناداری بین تعهد تکمیلی و تمایل به ترک خدمت مدیران و کارشناسان حوزه واحدهای مرکزی شرکت راه آهن وجود دارد.

بررسی عوامل موثر بر تعهد سازمانی و تعهد شغلی کارکنان بانک کشاورزی ادارات مرکزی تهران براساس مدل پنبلی و گولد توسط شکری از دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران در قالب پایان نامه کارشناسی ارشد در سال ۱۳۸۶ انجام شده است. نتایج بیانگر آن است که مشاغل غنی شده موجب افزایش تعهد شغلی کارکنان بانک کشاورزی می شود. هم چنین سابقه شغلی مدیران موجب افزایش تعهد شغلی در آنها می گردد در حالی که عامل مذکور در مورد کارشناسان تأیید نشده است. عامل سن در مدیران موجب افزایش تعهد سازمانی آن ها می شود و این عامل نیز در کارشناسان تأیید نشده است. سایر عوامل شامل، میزان تحصیلات کارکنان در کار خود و ماندگاری کارکنان موجب افزایش تعهد سازمانی آن ها می شود (شکری، ۱۳۸۶).

فینگان^۱ (۲۰۰۰) ضمن تحقیقات خود به بررسی رابطه ی بین ارزش های شخصی و ارزش های سازمانی کارکنان پرداخته است نتایج تحقیقات وی بیانگر این مطلب است که تعهد سازمانی را می توان به وسیله ادراک و تصور



کارکنان در خصوص ارزش های سازمان پیش بینی نمود علاوه بر این هر یک از انواع تعهد عاطفی، هنجاری و مستمر به وسیله گروه و دسته ای از ارزشها پیش بینی می شوند و تحت تاثیر آنها قرار می گیرند.

راندل و کوت ادعا کرده اند که دلبستگی شغلی پیش درآمد یا پیش نیاز تعهد سازمانی و تعهد شغلی است. آن ها در مدل خود، دلبستگی شغلی را به عنوان یک متغیر تعدیل کننده ی روابط میان نگرش های مختلف از جمله اخلاق کاری، تعهد حرفه ای و تعهد سازمانی تعریف کردند، به ویژه این که دلبستگی شغلی روی تعهد سازمانی و تعهد حرفه ای اثر مستقیم می گذارد. از دیدگاه این دو پژوهشگر رابطه بین دلبستگی شغلی و تعهد سازمانی مبتنی بر تئوری مبادله اجتماعی است، زیرا افراد تمایل دارند با کسانی رابطه دوجانبه برقرار کنند که از آن ها متنفع شوند. تجارت کاری مثبت کارکنان نیز در گرو تلاش های سازمان است زیرا کارمندانی که دلبستگی شغلی بالایی داشته باشند هویت سازمانی آن ها افزایش می یابد و در نتیجه تعهدشان به سازمان بیشتر می شود (راندل و کوت، ۱۳۸۵).

۸- مروری بر تحقیقات پیشین

فیضی (۱۳۸۵) پژوهشی در طراحی و تبیین مدل سرمایه اجتماعی دانشگاه پیام نور انجام داده است. این پژوهش به آزمون مدل سرمایه اجتماعی (ناهاگوشال) پرداخته است. نتایج پژوهش نشان داد که ارتباطات و اعتماد متقابل رابطه مستقیم با سرمایه اجتماعی دانشگاه دارند. متغیرهای بیرونی و عناصر رابطه ای (هنجارهای سازمانی و احساس تکلیف) و متمرکز شبکه (عناصر ساختاری) از طریق عوامل قانونی بر سرمایه اجتماعی تاثیر می گذارند. از هفت متغیر تشکیل دهنده عوامل رابطه ای، تاثیر چهار متغیر ارتباطات و اعتماد متقابل (به طور مستقیم) و هنجارهای سازمانی و احساس تکلیف (به طور غیر مستقیم) بر سرمایه اجتماعی دانشگاه به اثبات رسید. عوامل فناوری اطلاعاتی و ارتباطی نیز از طریق متغیر اعتماد متقابل بر سرمایه اجتماعی تاثیرگذار است.

تسلیمی، منوریان و آشنا (۱۳۸۵) در پژوهشی تحت عنوان ((بررسی رابطه کارآفرینی درون سازمانی و سرمایه اجتماعی در یک شرکت صنعتی)) به این نتایج دست یافتند که بین سرمایه اجتماعی و ابعاد آن (شناختی و ساختاری) با کارآفرینی درون سازمانی رابطه مثبتی وجود دارد، به عبارتی روشن تر، با افزایش سرمایه اجتماعی کارآفرینی



درون سازمانی می یابد.

ماهرورزن هلتر^۱ (۱۹۸۹) تحقیقی تحت عنوان «رابطه توانمندی با انگیزش شغلی و تعهد سازمانی مدیران» انجام دادند که این مطالعه به بررسی رابطه بین ادراک توانمندی، انگیزش شغلی و تعهد شغلی ۶۱۲ معلم در ایالت شمال غربی می باشد. ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چند متغیری نشان داد که ادراک مدیران از سطح توانمندی شان به طور معنی داری در ارتباط با ادراکشان از انگیزش شغلی و تعهد سازمانی می باشد (واوشارت^۲، ۱۹۹۶).

در ایران چند سال گذشته تحقیقات متعددی درباره سرمایه اجتماعی و یا برخی از عناصر آن در شکل پژوهش های مستقل و پایان نامه ها و مقالات می توان ملاحظه نمود. از آن جمله سنجش سرمایه اجتماعی در استان مازندران توسط شارع پور، سنجش سرمایه اجتماعی در شهر تهران و عوامل مؤثر بر آن توسط ناطق پورو فیروزآبادی، بررسی اعتماد اجتماعی و عوامل مؤثر بر آن در بین ساکنان شهر زنجان توسط اوجاقلو وزاهدی انجام گرفته است. افزون بر این سرمایه اجتماعی توسط کسان دیگری هم در مناطق مختلف ایران مورد بررسی قرار گرفته است (فیروزآبادی و ایمانی جاجرمی ۱۳۸۵، قاسمی و همکاران، ۱۳۸۵، صفری شالی، ۱۳۸۴ و...). پژوهش اسدی و همکاران با عنوان (گرایش های فرهنگی و نگرش های اجتماعی در ایران) که در سال ۱۳۵۳ در میان ۴۴۲۰ خانوار شهری و روستایی در ۲۴ شهرستان انجام شده است. همچنین پژوهشکده علوم ارتباطی و توسعه در ایران در سال ۱۳۵۸ در سطح شهر تهران و در میان ۷۰۰ خانوار، پژوهشی با عنوان (گرایش های فرهنگی و نگرش های اجتماعی در ایران) به اجرا در آورد.

رایزوکلر (۱۹۸۶) جهت گیری ارزش سازمانی و تأثیر آن بر تعهد سازمانی و رضایت شغلی مدیران را مورد بررسی قرار داده اند که یافته ها نشان می دهد جهت گیری ارزشی، هنجاری بارضایت شغلی ارتباط دارد. معادله رگرسیون بیان می دارد که تجربه و سابقه کار در سازمان برای هر دو گروه (هنجاری و مادی) پیش بینی کننده هایی برای رضایت شغلی هستند و جنس و تجربه ممکن است عوامل مؤثری بر تعهد سازمانی باشند (حافظی، ۱۳۷۶).

کروز و همکارانش^۳ (۲۰۰۶) در بررسی تعیین مولفه های سرمایه اجتماعی اثرگذار بر عملکرد شرکتهای آمریکایی،



سرمایه شناختی (آگاهی اجتماعی)، مشارکت اجتماعی، انسجام اجتماعی و افزایش تعاملات اجتماعی را بر بهبود عملکرد (بهبود درآمد، کیفیت و ارائه محصول و پیچیدگی کار) شرکتها اثربخش معرفی کرده است. علاوه بر این، پژوهشگران پیشنهاد کردند که روابط و تعاملات اجتماعی اثرگذار بایستی متناسب با عملکرد مورد انتظار شرکتها تنظیم شوند.

گلیزر^۱ (۲۰۰۱) در مطالعه خود جهت تعیین مدلی از مولفه های سرمایه اجتماعی، تحقیقی کاربردی انجام داد. مطابق نتایج این تحقیق آگاهی اجتماعی یک عنصر کلیدی در سرمایه اجتماعی محسوب می شود و دیگر عوامل نیز جهت تعیین میزان سرمایه اجتماعی تایید می شود ویژگی های فردی اثرگذار در راستای سرمایه اجتماعی و همچنین عملکرد افراد نیز شامل سن، جنس، درآمد، تاثیرات گروههای همسالان و مالکیت فردی و اجتماعی در افراد است.

نتایج پژوهش ژانگ^۲ (۲۰۰۷) در بررسی نقش سرمایه اجتماعی بر عملکرد شرکت های خصوصی در چین نشان داد که رابطه معنی داری بین تنوع عضویت افراد در سازمان های مختلف و عملکرد شرکت های خصوصی آن ها وجود ندارد. همچنین سرمایه گذاری کوتاه مدت بر روی تقویت سرمایه اجتماعی اعضای شرکت های خصوصی بر عملکرد این شرکت ها بسیار اثرگذار خواهد بود. مولفه های اجتماعی مورد نظر در این تحقیق شامل مشارکت اجتماعی، اعتماد، انسجام و آگاهی اجتماعی بوده است.

۹- نتیجه گیری:

از آنجا که امروزه کارآیی و توسعه هر سازمان تا حد زیادی به کاربرد صحیح نیروی انسانی بستگی دارد. هر قدر که سازمان ها، بزرگتر می شوند بالطبع به مشکلات این نیروی عظیم نیز اضافه می شود. مدیران در ارتباط با مسائل گوناگون سعی در کنترل مداوم کارکنان خود دارند. تصور مدیران این است که وقتی شخصی در یک محل استخدام می شود باید تمام شرایط آن سازمان را بپذیرد. بعضی از مدیران بر روی این مسئله که رضایت کارکنان را می توان از طریق پاداش و ترغیب به انجام کار افزایش داد، پافشاری می کنند. شاید تصور مدیران این است که کارکنان، زیردستان آن ها هستند و باید فرامین آن ها را بپذیرند. اگر امروزه به دلیل این که کارکنان در زیر فشار



مالی زیادی به سرمایه برند بیشتر توجه و تمایل آن ها به مسائل اقتصادی کار است. ولی به تدریج کارکنان علاقه مند به انجام کارهای با مفهوم و خواهان استقلال شغلی بیشتری در کار خود هستند، تا بدین طریق احساس ارزش مندی به آن ها دست دهد. در زبان فارسی به معنای ((گردن گرفتن شرط و پیمان و خود را ملزم به انجام عملی دانستن)) تعریف شده است. اندیشه تعهد به عنوان موضوعی اساسی در نوشته های مدیریت وجود دارد. این اندیشه یکی از ارزش های اساسی است - که سازمان می تواند بر آن متکی باشد و کارکنان را بر اساس ملاک تعهد ارزشیابی کند. در سال های گذشته تعهد در تئوری ها و تحقیقات به شیوه های متفاوتی تعریف شده است و در نتیجه، ترکیب نتایج تحقیقات انجام شده مشکل بوده است (گمینان، ۱۳۸۶). تعهد به عنوان یکی از عوامل پنهان، ولی تأثیر گذار در رفتار شغلی کارکنان است که در دهه های اخیر از جایگاه ویژه ای در مطالعات علوم رفتاری و مدیریت منابع انسانی برخوردار بوده است. چراکه تعهد سازمانی نوعی وابستگی عاطفی است - که بر اساس آن، خود شاغل، هویت خود را از سازمان می گیرد، به آن احساس تعلق و وابستگی می کند، از ادامه عضویت در آن لذت می برد و شناخت وضعیت تعهد سازمانی کارکنان می تواند مدیران را در پیشرفت و بهبود کارکنان یاری رساند و همچنین تعهد سازمانی می تواند بر متغیرهای مهم در حوزه مدیریت از جمله رضایت شغلی، ترک شغل، غیبت، استرس شغلی و عملکرد تأثیرگذار باشد. بنابراین تعهد سازمانی یکی از ارزش های اساسی است که سازمان می تواند بر آن متکی باشد.

نیروی انسانی متعهد خود را متعلق به سازمان می بیند، برای اهداف سازمان که اهداف خود اوست، از خویش مایه می گذارد، نسبت به سازمان وابسته شده و خود را با آن هویت می بخشد. لذا وجه یا معیار عمده تمایز برتری سازمان نسبت به یکدیگر نیروی انسانی متعهد است. این شاخص، اثربخشی، کارایی سازمانی را افزایش می دهد. بنابراین آن چه که موجب تحقق مزیت رقابتی سازمان ها و جلب رضایت مندی مشتریان را تضمین می کند، منابع انسانی متعهد است. از این رو شناخت عوامل مرتبط با تعهد سازمانی کارکنان می تواند سازمان ها را در بهبود و اثربخشی و کارایی کمک نموده و موجب افزایش عملکرد و اجتماعی و اقتصادی سازمان ها گردد.

از طرفی در غیاب سرمایه اجتماعی، سایر سرمایه ها اثربخشی خود را از دست می دهند، بدون سرمایه اجتماعی، پیمودن راه های سرمایه توسعه و تکامل فرهنگی و اقتصادی، ناهموار و دشوار می شود. سرمایه اجتماعی با خلق



هنجارها و اعتماد متقابل موجب تحقق اهداف اعضا شده و بستر مناسبی برای بهره‌وری سرمایه انسانی، مالی و اقتصادی و راهی برای میل به موفقیت قلمداد می‌شود. مدیران و کسانی که بتوانند در سازمان، اجتماعی ایجاد کنند، راه کامیابی شغلی و سازمانی خود را هموار می‌سازند. با توجه به این مفهوم، سرمایه اجتماعی در برگیرنده مفاهیمی چون اتحاد، همکاری و همیاری میان اعضای یک گروه یا یک جامعه است که نظام هدف مندی را شکل می‌دهد و آن‌ها را به سوی دستیابی به هدف ارزشمند هدایت می‌نماید.

بر این اساس در تحقیق حاضر فرضیه آزمون که ((سرمایه اجتماعی و تعهد سازمانی بر توانمندی مدیران آموزشی تأثیرمی‌گذارد)) تأیید می‌شود و معنی‌داری این متغیرها اثبات شده و کیفیت آموزشی را برای نظام تعلیم و تربیت به دنبال دارد.

منابع و مأخذ

۱. ابطحی، ح؛ و همکاران (۱۳۸۵). رابطه میان تعهد حرفه‌ای و سازمانی. ماهنامه تدبیر، سال هفدهم، شماره ۱۷۷، صص: ۶۱-۵۶.
۲. احمدپور، و. (۱۳۷۹). رابطه تعهد و وجدان کاری با تعهد سازمانی. توسعه مدیریت، شماره ۱۱ و ۱۲، صص: ۲۸-۲۵.
۳. آری، دانالد، چر جیکونز، لوسی و رضویه، اصغر (۱۳۸۰). روش تحقیق در تعلیم و تربیت. ترجمه، مینونیکوو ایمان سعیدیان. مطالعات و سنجش صدا و سیما جمهوری اسلامی ایران.
۴. استرون، حسن (۱۳۷۷). فصلنامه مدیریت در آموزش و پرورش، شماره ۱.
۵. اسکات، سینیتا و ژافه دنیس (۱۹۹۱). تواناسازی کارکنان. ترجمه دکتر مهدی ایران نژاد پاریزی (۱۳۷۵). تهران: موسسه تحقیقات و آموزش مدیریت
۶. اسماعیلی، ک. (۱۳۸۸). تعهد سازمانی ماهنامه تدبیر، ۴: ۳۵-۲۳.
۷. اشرفی، بزرگ. (۱۳۷۴). تبیین عوامل مؤثر بر تعهد سازمانی مدیران و کارمندان شرکت زغال سنگ البرز شرقی. پایان نامه کارشناسی ارشد، تهران: دانشگاه تربیت مدرس، دانشکده ادبیات و علوم انسانی.
۸. آشنامصطفی، منوریان عباس، تسلیمی محمد سعید (۱۳۸۵). بررسی بین سرمایه اجتماعی و کارآفرینی سازمانی، فرهنگی مدیریت، شماره چهاردهم، صص: ۲۷-۵۶



۹. افشاری، علی. (۱۳۷۸). رابطه تخصصی مدیران و تعهدسازمانی دبیران مدارس راهنمایی و متوسطه کازرون. پایان نامه کارشناسی ارشد.
۱۰. آقا نصیری، مریم. (۱۳۹۰). "نقش سرمایه اجتماعی در ارتقای بهره وری نیروی کار". مجلس و پژوهش، سال ۱۷، شماره ۶۳، ۱۱۱-۱۳۸.
۱۱. امیرخانی طیبه، پورعزت علی اصغر (۱۳۸۷)، تاملی بر امکان توسعه سرمایه اجتماعی در پرتو عدالت سازمانی در سازمانهای دولتی، نشریه مدیریت دولتی شماره یک، ص ۳-۱۹
۱۲. اندیشمند، ویدا (۱۳۸۸)، شناسایی مولفه های سرمایه اجتماعی در دانشگاه هابه منظور ارائه مدلی جهت ارتقای آن، فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی، سال سوم، شماره ۲، ص ۳۴-۹.
۱۳. باقری، م؛ تولایی، ر. ۱۳۸۹. بررسی تاثیر تعهدسازمانی بر عملکرد سازمان ها، دوماهنامه توسعه انسانی پلیس، سال هفتم، ۹۶: ۳۰-۷۳.
۱۴. بلانچاردکن و آلن (۱۹۹۶) مدیریت تواناسازی کارکنان ترجمه مهدی ایران نژاد (۱۳۸۷). تهران: نشر مدیران
۱۵. بیرو، آ. (۱۳۷۰). فرهنگ علوم اجتماعی. ترجمه: باقر ساروخانی. تهران: انتشارات کیهان. نشر ویرایش، ۱۵۷.
۱۶. تاجبخش، ک. (۱۳۸۵). سرمایه اجتماعی اعتماد، دموکراسی و توسعه. ترجمه: خاکباز و دیگری. تهران: نشر شیراز
۱۷. تراب پردیس، حیدری علیقلی، قلی نیا جواد (۱۳۸۹)، بررسی میزان تاثیر مولفه های سرمایه اجتماعی در عملکرد شرکتهای تعاونی، مجله تعاون، سال بیست و یکم، دوره جدید، شماره ۲.
۱۸. جهانگیری جهانگیر، شکری زاده طاهره (۱۳۸۹)، بررسی تاثیر سرمایه اجتماعی بر عملکرد سازمان های غیردولتی زنان از دید اعضا در شهر شیراز، فصلنامه زن و جامعه، سال اول، شماره سوم.
۱۹. جهانیان، رمضان (۱۳۸۷) مدیریت آموزشی و آموزشی و آموزشگاهی، کرج، سرفراز، چاپ اول.
۲۰. حسن زاده ثمرین تورج، مقیمی سید محمد (۱۳۸۹)، اثر سرمایه اجتماعی بر تعالی سازمانی، مطالعات مدیریت راهبردی، شماره سه، ص ۱۳۳-۱۲۳.
۲۱. حسن زاده، محمد صادق (۱۳۸۳)، بررسی تاثیر فرهنگ سازمانی بر توانمندسازی کارکنان در یکی از شرکتهای فعال در زمینه خودرو، پایان نامه، تهران، دانشگاه تربیت مدرس.
۲۲. حسینی (۱۳۸۴)، سرمایه اجتماعی: بررسی رابطه اجتماعی و سهم استان در تولید ناخالص داخلی برای سال ۷۹، پایان نامه کارشناسی ارشد علوم اقتصادی، دانشگاه مازندران.
۲۳. دانشمندی، ع. (۱۳۷۷). نقش نهادهای مدنی در توسعه اجتماعی. مجموعه مقالات اولین همایش تدوین برنامه سوم (جلد سوم)، تهران: انتشارات سازمان برنامه و بودجه.
۲۴. دنیس، کنیلا، (۱۳۸۳)، توانمندسازی منابع انسانی، ترجمه مهدی ایران نژاد پاریزی، معصوم علی سلیمیان، تهران: نشر ایران.
۲۵. ریاحی، بهروز؛ (۱۳۸۳) توانمندسازی نیروی انسانی یک وظیفه یا یک ضرورت، مجله توسعه و صنعت، شماره ۲۷.



۲۶. ریتزر، ج. (۱۳۸۷). نظریه جامعه - شناسی در دوران معاصر. ترجمه: محسن ثلاثی. نشر علمی.
۲۷. شیرازی، علی (۱۳۷۳). مدیریت آموزشی، مشهد، جهاد دانشگاهی، چاپ اول.
۲۸. صافی، احمد (۱۳۷۳). مدیریت و برنامه ریزی در آموزش و پرورش، تهران، اداره کل آموزش های ضمن خدمت، چاپ سوم.
۲۹. علاقه بند، علی (۱۳۷۴). مقدمات مدیریت آموزشی، تهران، بعثت، چاپ هشتم.
۳۰. فوکویاما، ف. (۱۳۷۹). پایان نظم. ترجمه: غلامعباس توسلی. تهران: انتشارات جامعه ایرانیان.
۳۱. قدیمی، م. (۱۳۸۶). بررسی میزان اعتماد اجتماعی و عوامل مؤثر بر آن در بین دانشجویان دانشگاه های زنجان. پژوهشنامه علوم انسانی، شماره ۵۳، صص ۳۲۵-۳۵۶.
۳۲. قرائی مقدم، امان الله (۱۳۷۵). مدیریت آموزشی، تهران، ابجد، چاپ اول.
۳۳. قلی پور، آ. (۱۳۸۸). جامعه - شناسی سازمان ها. تهران: انتشارات سمت. چاپ نهم.
۳۴. کریم زاده، م. (۱۳۷۸). تعهد سازمانی. مجله مدیریت، شماره ۳۹، آبان. آذر، صص ۲۰-۱۱.
۳۵. کلمن، ج. (۱۳۷۷). بنیادهای نظریه اجتماعی. ترجمه: منوچهر صبوری. تهران: نشرنی. چاپ اول.
۳۶. گروسسی، س؛ و دیگران. (۱۳۸۶). بررسی رابطه اعتماد اجتماعی و احساس امنیت (مطالعه موردی دانشجویان دختر دانشگاه آزاد جیرفت). فصلنامه دانش انتظامی. سال نهم، شماره دوم، صص ۲۵-۳۹.
۳۷. گمینیان، و. (۱۳۸۶). رابطه بین تعهد شغلی و مفاهیم مشابه با آن. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه اصفهان.
۳۸. گیدنز، آ. (۱۳۸۰). جامعه شناسی. ترجمه: منوچهر صبوری. تهران: نشرنی.
۳۹. میرکمالی، سید محمد (۱۳۷۸). رهبری و مدیریت آموزشی، تهران، یسطرون، چاپ ششم.

1. to organiazational commitment in in indian managers. Human resource development international Vol8 No4 PP419-433
2. Chang.ST (2007) "valuing intellectual capital and firms performance: modifying value added intellectual coefficient (VAIC) in Taiwan IT industry " unpublished doctoral dissertation gate university August 2007.
3. Conger JA Kanungo R. The empowerment process: integrating theory and practice. Academy of Management Review 1998:13(3): 471-82.
4. Giddens Anthony (2001) "Sociology Introductory Readings" Polity Press
5. Fussell H Harrison-Rexrode J Kennan WR. Hazleton V.2006. The relationship between Social capital transaction costs and organizational outcomes: A case study. Corporate Communications: An international Journal 2:148-161.
6. Adler .Paul.S(2002) social capital prospect for a new concept academy of management review vol:12.no: 1.p:17-18.
7. Anderson S. Bet. Al. (1964). Encyclopedia of educational evaluation. Gossey- Bass Inc publishers.
8. Baker WE.(1990) "Market networks and corporate behavior" Am. J. Social No:96 PP:589-625



9. Berman S.(1997).”Civil Society and the Collapse of the Weimar Republic.”*World Politics* 49(3).
10. Bourdieu p.(1992) *forms of capital handbook of theory and research the sociology of education*. New York.greenwood press p:32for-33.
- 11.Bourdieu P. 1986 *The forms of capital in:J.G. Richardson (ed.):Handbook for Theory and Research for the Sociology of Education* pp.241-258.



رابطه‌ی استفاده از شبکه‌های اجتماعی با خود کنترلی و انگیزش تحصیلی دانشجویان

منیره جعفرزاد^۱، علی خالق خواه^۲

۱- دانشجوی کارشناسی ارشد، دانشگاه محقق اردبیلی

۲- دکتری، دانشگاه محقق اردبیلی

چکیده

یکی از چالش برانگیزترین نمودهای تکنولوژی امروزی شبکه‌های اجتماعی است که با تمام جذابیت و قابلیت‌های زیاد تاثیرات مخربی بر زندگی اجتماعی افراد از جمله اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی بر جای گذاشته است. مطالعه حاضر با هدف بررسی رابطه‌ی استفاده از شبکه‌های اجتماعی با خود کنترلی و انگیزش تحصیلی دانشجویان انجام گرفته است. روش مطالعه، توصیفی و از نوع همبستگی است. کلیه دانشجویان دانشگاه محقق اردبیلی در سال تحصیلی ۹۶-۹۷ جامعه آماری این پژوهش را تشکیل داده‌اند. تعداد ۷۰ نفر از این افراد به شیوه‌ی نمونه گیری در دسترس انتخاب شده و به پرسشنامه‌های اطلاعات جمعیت شناختی، اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی، خود کنترلی و انگیزش تحصیلی پاسخ داده‌اند. داده‌های به دست آمده با استفاده از آزمون ضریب همبستگی پیرسون و با استفاده از نرم افزار SPSS19 تحلیل شده‌اند. نتایج آزمون همبستگی پیرسون نشان داد که بین شبکه‌های اجتماعی با خود کنترلی ($P < 0/05$ ؛ $r = -0/25$) و انگیزش تحصیلی ($P < 0/05$ ؛ $r = -0/26$) ارتباط منفی وجود دارد. در کل نتایج این مطالعه نشان داد که بین استفاده از شبکه‌های اجتماعی با خود کنترلی و انگیزش تحصیلی دانشجویان ارتباط وجود دارد.

واژگان کلیدی: شبکه‌های اجتماعی، خود کنترلی، انگیزش تحصیلی



Abstract

Social networks are one of the most challenging manifestations of modern technology that despite having attractions and many capabilities, have some devastating impacts on people's social life the present study aimed to investigate the relationship between the use of social networks with self-control and academic motivation of students has been done. The method of this study was descriptive- correlational. The whole students of Mohaqeq Ardabili University The academic year 96-97 comprised statistical population of this study. 70 of students were selected via available sampling method and they were asked to respond to questionnaires of demographic information, Addiction to social networks Overall, the results of this study showed that there is a relationship, Self-control and educational motivation. Collected data were analyzed by SPSS19 with tests of Pearson correlation. . Pearson correlation test showed that between social networks with self-control($r=-0/25$; $P<0/05$) and educational motivation ($r=-0/26$; $P<0/05$) There is a negative relationship. Overall, the results of this study showed that there is a relationship between the Use social networks with self-control and academic motivation of students.

Keywords: social networks, self-control, Academic Motivation.



مقدمه

شبکه‌های اجتماعی نسل جدیدی از وب سایت‌های اینترنتی هستند که کاربران در آن حول یک موضوع مشترک دور هم به صورت مجازی جمع شده و عقاید خود را به اشتراک می‌گذارند (دستجردی و صیادی، ۱۳۹۱). از زمان ایجاد اولین شبکه اجتماعی مجازی تاکنون هزاران نوع از این دست وب سایت‌ها در سطح جهان ایجاد شده‌اند (بوید و الیسون^۱، ۲۰۰۷). در حال حاضر شبکه‌های اجتماعی مجازی به یکی از مهم‌ترین ابزارهای ارتباطی در سطح جامعه و جهان تبدیل شده و از شهرت فراوانی برخوردار هستند (پمپک و یرملایوا^۲، ۲۰۰۹). با پیدایش شبکه‌های اجتماعی، استفاده از این شبکه‌ها جزء جدایی‌ناپذیری از زندگی بسیاری از دانشجویان شده است که بر روی کلیه جوانب زندگی دانشجویی، از جمله میزان مطالعه و عملکرد تحصیلی آن‌ها، تأثیر مستقیم داشته است (تامپسون^۳ و همکاران، ۲۰۰۸).

امروزه صاحب نظران بر این باورند که یکی از دلایل مهم توسعه کشورهای پیشرفته توجه و اهتمام آن کشورها به تربیت نیروهای خلاق و مؤثر است. دانشجویان نیروی انسانی برگزیده و سازندگان فردای کشور هستند و موفقیت تحصیلی آن‌ها از جمله اهداف اساسی برنامه‌های آموزشی است (ضیغمی و پوربهاءالدینی زرنندی، ۱۳۸۹). شبکه‌های اجتماعی مجازی، مکان‌هایی هستند که در آن‌ها افراد فرصت پیدا می‌کنند تا خود را معرفی نموده، ویژگی‌های شخصی خود را بروز داده و با سایرین ارتباط برقرار کنند و این ارتباطات را حفظ نمایند. هرچند که فعالیت در این گونه شبکه‌ها سبب تسهیل ارتباط با دوستان می‌شود ولی به همان میزان با کاهش زمان مطالعه دانشجویان، سبب اختلال در روند تحصیل آن‌ها می‌گردد (کریچنر و کارپنسکی^۴، ۲۰۱۰). از جمله تأثیرات مهم منفی این گونه شبکه‌ها به ویژه در بین دانشجویان می‌توان به افزایش اضطراب و استرس اشاره نمود (فراهانی^۵ و همکاران، ۲۰۱۱). خودکنترلی، مهارت کنترل فعالیت‌ها و احساسات فردی پیش از مشغول شدن به فعالیت‌های خاص است (سعیدی^۶ و همکاران، ۲۰۰۹). بر اساس تئوری شناختی-اجتماعی، خودکنترلی وابسته به موقعیت است. بنابراین، خصوصیتی عمومی یا بسته به سطح رشد نمی‌باشد، بلکه نسبتاً وابسته به زمینه است (نوکلائین^۷ و

¹ Boyd & Ellison

² Pempek & Yermolayeva

³ Thompson

⁴ Kirschner & Karpinski

⁵ Farahani

⁶ Saidy

⁷ Nokelainen



همکاران، ۲۰۰۷). پژوهش‌ها نشان داده‌اند خودکنترلی به منزله‌ی یکی از انواع مهارت‌های اجتماعی می‌تواند میزان موفقیت را در زندگی تعیین کند. خودکنترلی با سلامت روانی، روابط بین فردی، پیشرفت در تکالیف و عملکرد تحصیلی رابطه‌ی مثبت معناداری دارد. موسوی مقدم و همکاران، ۱۳۹۶ در پژوهشی با عنوان "رابطه اعتیاد به اینترنت و خودکنترلی با سلامت روان در دانشجویان دانشگاه علمی-کاربردی شهرستان ایلام" به این نتیجه رسیده‌اند که هر چه میزان استفاده از اینترنت بیشتر باشد، سلامت روان کاهش می‌یابد و هر چه میزان خودکنترلی بیشتر باشد، سلامت روان نیز بیشتر می‌شود. دانشجویان با خودکنترلی بالا، سازگاری روانشناختی بهتر، روابط بین فردی و عملکرد بهتری در امور مرتبط با تحصیل و پیشرفت دارند (تانگنی^۱ و همکاران، ۲۰۰۴). یکی از مهمترین مسایل تاثیرگذار بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان، انگیزه می‌باشد (برد و والیز^۲، ۲۰۰۶). صاحب نظران انگیزه را به ۲ گروه اصلی یعنی انگیزه درونی و بیرونی تقسیم می‌کنند. انگیزه درونی جذابیت لازم را برای انجام یک فعالیت ایجاد کرده، در حالی که فرد تحت تاثیر انگیزه بیرونی با هدف مستقلی به فعالیت خاصی دست می‌زند (لطیف آبادی^۳، ۲۰۰۷). هرچه انگیزه فرد برای آموختن و تحصیل بیشتر باشد، فعالیت و رنج و زحمت بیشتری را برای رسیدن به هدف نهایی متحمل خواهد شد (راش^۴، ۱۹۹۴). انگیزش تحصیلی باورهای آموخته شده فرد درباره‌ی ارزشمندی فردی، توانایی‌ها و قابلیت‌های خود، اهداف و انتظارات فرد برای کسب موفقیت یا شکست و احساسات مثبت و منفی ناشی از فرایند خود ارزیابی تحصیلی است (مصطفوی، ۱۳۸۷). بنابراین انگیزش تحصیلی را می‌توان نوع خاصی از انگیزش دانست که به یادگیرندگان کمک می‌کند تا با فعالیت‌هایی درگیر شوند که موجب یادگیری آن‌ها می‌شود از جمله اینکه موجب می‌شود یادگیرنده توجه بیشتری به فعالیت‌ها و تکالیف یادگیری خود داشته باشد، زمان بیشتری را صرف یادگیری کند، از راهبردهای مطالعه و یادگیری اثربخش استفاده کند و هنگام نیاز از کمک دیگران استفاده کند و در نتیجه دست یابی به اهداف تحصیلی خود را تسهیل نماید (جانز^۵، ۲۰۰۹). نتایج پژوهش عجم (۱۳۹۵) تحت عنوان "نقش سلامت اجتماعی در انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی" نشان داد که بین مؤلفه‌های سلامت اجتماعی با انگیزش تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. با توجه به اینکه دستاوردهای بشر از صنعت

¹ Tangney

² Bird & Wallis

³ Latifabadi

⁴ Rush

⁵ Jones



و فناوری‌های نوین، علاوه بر منافع و رفاهی که برای بشر به ارمغان آورده، همواره آسیب‌هایی نیز به همراه داشته و اینکه بسیاری از ابداعات و نوآوری‌ها با انگیزه‌ی تأمین رفاه و آسایش و تحکیم ارزش‌های انسانی و در جهت نیل به کمال شکل گرفته است؛ اما در عین حال به دلیل برخی کج فکری‌ها و استفاده‌های نادرست از ابزارهای جدید مانند شبکه‌های اجتماعی در قشر دانشجویان که به دلیل وقت‌گذرانی‌های بیش از اندازه و سرگرم شدن به آن منجر به کاهش زمان مطالعه ناشی از استفاده از این شبکه‌ها، عدم کنترل برنامه‌های درسی و کاهش انگیزه و افت تحصیلی می‌گردد؛ همچنین با توجه به بررسی متون صورت گرفته در پایگاه‌های اطلاعاتی ملی و بین‌المللی، تاکنون در کشور پژوهشی در زمینه‌ی استفاده از شبکه‌های اجتماعی و تاثیرات احتمالی آن بر خود کنترلی و انگیزش تحصیلی صورت نگرفته است، پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه‌ی استفاده از شبکه‌های اجتماعی با خود کنترلی و انگیزش تحصیلی دانشجویان انجام گرفته است.

روش

روش این مطالعه، توصیفی و از نوع همبستگی است. کلیه دانشجویان دانشگاه محقق اردبیلی جامعه آماری این پژوهش را تشکیل داده‌اند. تعداد ۷۰ نفر از این افراد به شیوه نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شده و در پژوهش شرکت نموده‌اند. به منظور گردآوری داده‌ها، از پرسشنامه‌های زیر استفاده شده است:

(۱) پرسشنامه اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی: این پرسشنامه توسط خواجه احمدی، پولادی و بحرینی (۱۳۹۵) در ۲۳ عبارت طراحی و روان‌سنجی شده و شامل ۴ ابعاد با عناوین عملکرد فردی، مدیریت زمان، خودکنترلی و روابط اجتماعی می‌باشد. این پرسشنامه در مقیاس لیکرت ۵ نقطه‌ای از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) نمره گذاری و حداقل امتیاز کل پرسشنامه ۲۳ و حداکثر امتیاز کل پرسشنامه ۱۱۵ خواهد بود. روایی و پایایی پرسشنامه به ترتیب ۹۵٪ و ۸۶٪ و پایایی درونی ضریب الفای کرونباخ ۹۲٪ گزارش شده است.

(۲) پرسشنامه خود کنترلی تانگنی (فرم ۱۳ ماده‌ای): این پرسشنامه توسط تانگنی و همکاران (۲۰۰۴) طراحی شده و هدف آن سنجش میزان کنترل افراد بر خودشان است. فرم اصلی آزمون دارای ۳۵ عبارت است، پس از آن تانجی و همکاران فرم کوتاه خود کنترلی را نیز ارائه کردند. این فرم کوتاه دارای ۱۳ عبارت است و یک نمره کلی بدست می‌دهد. این پرسشنامه در مقیاس لیکرت از ۱ (هرگز) تا ۵ (بسیار زیاد) در



سوالات (۱، ۶، ۸، ۱۱) می باشد. اما در سوالات (۲، ۳، ۴، ۵، ۷، ۹، ۱۰، ۱۲، ۱۳) به صورت معکوس می باشد. حداکثر امتیاز پرسشنامه ۶۵ و حداقل ۱۳ است. همچنین پایایی آن بر روی دو نمونه آماری با استفاده از آزمون آلفای کرونباخ ۰/۸۳ و ۰/۸۵ بدست آمده است. روایی و پایایی این پرسشنامه در پژوهش موسوی مقدم و همکاران (۱۳۹۴) محاسبه و مورد تایید قرار گرفته است.

۳) پرسشنامه‌ی انگیزش تحصیلی: این پرسشنامه توسط فام و تیلور در ۱۳ گویه طراحی شده است. پرسشنامه در مقیاس لیکرت از ۱ (هیچ) تا ۵ (خیلی زیاد) نمره گذاری شده است. پایایی پرسشنامه توسط روش آلفای کرونباخ مورد ارزیابی و ۷۳٪ گزارش شده است. در پژوهش در تاج (۱۳۸۳) روایی محتوای این پرسشنامه توسط نظر اساتید مورد تایید قرار گرفته است.

به منظور اجرای این پژوهش، از میان دانشجویان دانشگاه محقق اردبیلی، تعداد ۷۰ نفر به شیوه نمونه گیری در دسترس انتخاب شده و پرسشنامه‌های اطلاعات جمعیت شناختی، اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی، خود کنترلی و انگیزش تحصیلی توسط آن‌ها تکمیل شده است. به منظور رعایت ملاحظات اخلاقی، تمامی شرکت کنندگان برای شرکت در پژوهش از اختیار کامل برخوردار بودند. پیش از تکمیل پرسشنامه، اهداف پژوهش به آن‌ها توضیح و نیز اطمینان داده شد که اطلاعات جمع آوری شده به صورت گروهی تحلیل خواهد شد. داده‌های به دست آمده نیز با استفاده از آزمون ضریب همبستگی پیرسون و نرم افزار SPSS19 تحلیل شده است.

نتایج

در این پژوهش داده‌های ۷۰ نفر از دانشجویان دانشگاه محقق اردبیلی با میانگین سنی ۲۴/۳۱ و انحراف معیار ۲/۶۵ در تحلیل نهایی شرکت داده شده است. از این تعداد ۳۵ نفر دختر و ۳۵ نفر پسر؛ ۳۷/۱ درصد از دانشجویان در مقطع کارشناسی و ۵۷/۱ درصد در مقطع کارشناسی ارشد و ۵/۷ درصد در مقطع دکترا در حال تحصیل بوده‌اند. میانگین معدل آن‌ها ۱۷/۱۵ و انحراف معیار آن ۱/۳۳ بود.

جدول میانگین، انحراف معیار و ضرایب همبستگی شبکه‌های اجتماعی با خود کنترلی و انگیزش تحصیلی

متغیرها	M	SD	۲	۳
۱. شبکه‌های اجتماعی	۵۸/۹۶	۱۹/۲۳	-۰/۲۵*	-۰/۲۶*
۲. خود کنترلی	۴۶/۱۱	۷/۶۷		-۰/۰۵
۳. انگیزش تحصیلی	۴۲/۲۹	۶/۶۷		



نتایج جدول نشان داده است که بین شبکه‌های اجتماعی با خود کنترلی ($r = -0.25$; $P < 0.05$) و انگیزش تحصیلی ($r = -0.26$; $P < 0.05$) ارتباط منفی وجود دارد.

بحث و نتیجه گیری

با توجه به گسترش روزافزون شبکه‌های اجتماعی مجازی و تأثیر آن بر جنبه‌های مختلف زندگی استفاده کنندگان شبکه‌ها، پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه‌ی استفاده از شبکه‌های اجتماعی با خود کنترلی و انگیزش تحصیلی دانشجویان انجام گرفت. نتایج همبستگی پیرسون نشان داد که بین شبکه‌های اجتماعی با خود کنترلی و انگیزش تحصیلی ارتباط منفی وجود دارد. که با نتایج تحقیق ابراهیم آبادی (۱۳۸۸) که در آن پیشرفت تحصیلی کاربران اینترنت پایین‌تر از غیر کاربران نشان داده شده است، همخوان می‌باشد. اساساً استفاده‌ی افراطی از شبکه‌های اجتماعی با خود کنترلی و انگیزه‌ی پیشرفت تحصیلی رابطه‌ی معکوس دارد. به نظر می‌رسد به واسطه استفاده‌ی افراطی از شبکه‌های اجتماعی امکان مطالعه و فرصت‌های آموزشی که دانشجویان بایستی به تکالیف اختصاص دهند کاهش می‌یابد. بنابراین آشکار است که هر چه فرد زمان بیشتری را در شبکه‌های اجتماعی سپری کند لزوماً زمان کمتری را جهت پرداختن به امور تحصیلی خواهد داشت. افرادی که در شبکه‌های اجتماعی حضور دارند، متن‌ها، تصاویر و ویدئوهای جالب، اخبار مختلف، درخواست دوستی و عواملی از این دست را مرتباً دریافت می‌کنند که به نوبه‌ی خود برای فرد جذابیت و خاصیت تقویت‌کنندگی دارد و به فرد برای حضور بیشتر در این فضا، انگیزه می‌دهد. نتایج نشان داد که دانشجویان با معدل و عملکرد تحصیلی پایین‌تر نسبت به دانشجویان با عملکرد و معدل بالاتر، بیشتر از شبکه‌های اجتماعی استفاده می‌کنند. از این رو اطلاع‌رسانی در خصوص استفاده از شبکه‌های اجتماعی مجازی و آثار مختلف آن در ابتدای ورود دانشجویان به دانشگاه پیشنهاد می‌شود.

منابع

- ابراهیم‌آبادی، حسین. (۱۳۸۸). الگوی استفاده از اینترنت: محیط یادگیری و بافت فرهنگی و اجتماعی. فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران، ۲(۳)، ۹۷-۱۱۸.
- برات دستجردی، ن.، و صیادی، س. (۱۳۹۱). بررسی رابطه بین استفاده از شبکه‌های اجتماعی بر اعتیاد به اینترنت و افسردگی در دانشجویان دانشگاه‌های پیام نور شهر اصفهان. مجله علوم تحقیقات علوم رفتاری، ۱۰(۵)، ۳۴۱-۳۳۲.
- ضیغمی، مریم؛ پوربهاءالدینی زرنندی، نرجس (۱۳۸۹). بررسی رابطه پیشرفت تحصیلی با سلامت عمومی و سبک‌های مقابله‌ای در دانشجویان پرستاری، مامایی و بهداشت دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرمان. گام‌های توسعه در آموزش پزشکی مجله مرکز مطالعات و



توسعه آموزش پزشکی دوره هشتم، شماره اول، ص ۴۸-۴۱. ۱۳۹۰.

عجم، علی اکبر(۱۳۹۵). نقش سلامت اجتماعی در انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی / ۱۳۹۵؛ ۱۶، ۴۱.

مصطفوی، محمد، (۱۳۸۷). روش های ایجاد انگیزه ی تحصیلی: مجموعه مهارت های تحصیلی. تهران: انتشارات ورا ی دانش.

موسوی مقدم، سید رحمت الله؛ خدادادی، طاهره؛ احمدی، اسد؛ قیاسی، غلامرضا(۱۳۹۶). رابطه اعتیاد به اینترنت و خودکنترلی با سلامت روان در دانشجویان دانشگاه علمی-کاربردی شهرستان ایلام. مجله دانشکده بهداشت و انستیتو تحقیقات بهداشتی - بهار ۱۳۹۶، دوره ۱۵، شماره اول، صفحه ۸-۱.

Bird M. Wallis M. Motivation in nurse education practice .Br J Nurs .2006 , 15(20):9-22

Boyd DM, Ellison NB. Social network sites: Definition, history, and scholarship. Journal of Computer Mediated Communication. 2007; 13(1): 210-30.

Farahani HA, Kazemi Z, Aghamohamadi S, Bakhtiarvand F & Ansari M. Examining mental health indices in students using Facebook in Iran. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2011. 28: p. 811-814.

Jones BD. Motivating Students to Engage in Learning: The MUSIC Model of Academic Motivation. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education 2009; 21 (2): 272-285.

Kirschner PA, Karpinski AC. Facebook and academic performance. Computers in Human Behavior. 2010; 26(6):1237-45.

Latifabadi H. Educational Psychology. Tehran: Neil; 2007. [In Persian]

Mayer, J.D. and Salvey, P., 2003. Measuring emotional with the MSCEIT V.2.0. Emotion, 3, pp. 97-105.

Pempek TA, Yermolayeva YA, Calvert SL. College students' social networking experiences on Facebook. Journal of Applied Developmental Psychology. 2009; 30(3): 227-38.

Rush Sh, Analysis for Determining Factors That Place Elementary Students at Risk, The Journal of Educational Research 1994; 87: 325-333.

Saidy, E. P, & et al, 2009, "Influence of Emotional and Spiritual Intelligence from the National Education Philosophy Towards Language Skills Among Secondary School Students" *European Journal of Social Sciences*, v. 9 (1), p. 61-71.

Tangney, J. P, & et al, 2004, "High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success", *J Pers*, v. 72 (2), p. 271-324.

Thompson LA, Dawson K, Ferdig R, Black EW, Boyer J, Coutts J, et al. The Intersection of Online Social Networking with Medical Professionalism. *J Gen Intern Med*.2008; 23(7): 954-7.



بررسی رابطه نظریه ذهن با کفایت اجتماعی دانش‌آموزان پنجم ابتدایی شهر سراب

میترا رهبری^۱، رعنا ساکن آذری^۲

۱. گروه روانشناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد سراب، ایران

۲. دکترای روانشناسی تربیتی، استادیار دانشگاه آزاد واحد سراب

چکیده

هدف مطالعه حاضر تعیین رابطه نظریه ذهن با کفایت اجتماعی دانش‌آموزان پنجم ابتدایی شهرستان سراب در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ بود. طرح پژوهش حاضر از نوع همبستگی بود، جامعه آماری پژوهش را کلیه دانش‌آموزان پنجم ابتدایی شهر سراب تشکیل می‌داد که تعداد آن‌ها ۸۵۰ نفر بودند که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای و براساس جدول مورگان تعداد ۲۶۵ نفر از دانش‌آموزان از بین انواع مدارس دخترانه و پسرانه‌ی مقطع ابتدایی تعداد ۲ مدرسه (۲ مدرسه پسرانه و ۲ مدرسه دخترانه) جمعاً تعداد ۴ مدرسه به طور تصادفی انتخاب و مورد بررسی قرار گرفت جهت گردآوری اطلاعات از پرسشنامه آزمون نظریه ذهن (استیرمن) و پرسشنامه کفایت اجتماعی (پرندین و کرمی) استفاده شد. فرضیه‌ها از روشهای آماری ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چند متغیره مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. نتایج نشان دادند بین نظریه ذهن با کفایت اجتماعی و زیر مقیاس‌های آن رابطه معنادار وجود دارد. همچنین نظریه ذهن ۶ درصد واریانس کفایت اجتماعی را پیش‌بینی می‌کند. همچنین نتایج پژوهش نشان داد دانش‌آموزان دختر و پسر از نظر کفایت اجتماعی تفاوت معنادار دارند و این تفاوت به نفع گروه دختران می‌باشد یعنی دختران در هر دو متغیر بیشتر از پسران هستند.

واژه‌های کلیدی: نظریه ذهن، کفایت اجتماعی، دانش‌آموزان



Determination of relations between the theory of mind with social adequacy of elementary school students in 5th grade in 2016- 2017 educational years.

Mitra Rahbari¹, Rana Sakenazary²

Abstract

The purpose of this study was to determine the relationship between the theory of mind and social adequacy of fifth graders of Sarab city in the academic year of 2011-2012. The design of this study was correlation. The statistical population of the study consisted of all fifth graders of the city of Sarab Which numbered 850 people In a cluster sampling method, based on the Morgan table, 265 students from all types of girls and boys in the elementary school had 2 schools (2 male and 2 girls' schools). A total of 4 schools were randomly selected and examined. For data collection, the Stanhmanman's theory of mental theory test and social suitability questionnaire (Prandin and Karami) were used. The hypotheses were analyzed using Pearson correlation coefficient and multivariate regression analysis. The results showed that there is a significant relationship between the theory of mind with social adequacy and its sub-scales. Also, the theory of mind predicts 6% of the variance of social adequacy. The results also showed that male and female students are significantly different in terms of social adequacy And this difference is in the interest of the girls' group, which means that girls in both variables are more than boys.

Key words: The theory of mind, social cofecture



مقدمه

زندگی انسان از روز اول در میان فرد آغاز می‌شود و از همان ابتدای حیات با آن‌ها رابطه برقرار می‌کند و همین ارتباط تغییراتی در رفتار او به وجود می‌آورد. بدین ترتیب یادگیری اجتماعی آغاز می‌شود و رفتار کودک رنگ اجتماعی پیدا می‌کند و تقریباً تمام رفتارهای او تحت تأثیر اطرافیان قرار می‌گیرد. انسان موجودی است اجتماعی و ادامه زندگی به صورت انفرادی برای او تقریباً غیر ممکن است به محض تولد و با دریافت نخستین احساس انسان در ارتباط متقابل با دیگران قرار می‌گیرد ابتدا این گروه کوچک خانواده است و بعداً با گروه‌های بزرگتر همچون هم‌کلاسان، مدرسه و همشهریان روبه‌رو می‌شود. این تقابل با دنیا و آدم‌ها نیاز به نوعی سازگاری دارد (آتش پور، امیری و دایی جعفری، ۱۳۹۵). یکی از مفاهیمی که می‌تواند برای درک کنش اجتماعی آسیب دیده مورد استفاده قرار بگیرد مفهوم نظریه ذهن می‌باشد که اولین بار در سال ۱۹۷۸ به وسیله پریماک و وودروف در مطالعه رفتار شمپانزه‌ها مطرح شده است (کال و تومازلو^۱، ۲۰۰۸). نظریه‌ی ذهن پیش‌نیاز برای درک محیط اجتماعی و لازمه درگیری در رفتارهای اجتماعی رقابت‌آمیز می‌باشد. افزون بر این در پژوهش‌های مختلف تأثیر نظریه ذهن بر کفایت اجتماعی و مهارت‌های بین‌فردی (هالروید و کوهن^۲، ۱۹۹۳؛ به نقل از مختاری، ۱۳۸۹) مشخص شده است. این پژوهش‌ها نشان می‌دهند که کودکانی که در گروه آموزشی نظریه ذهن قرار گرفته‌اند به طور معناداری در پس‌آزمون و آزمون پیگیری نظریه ذهن نسبت به گروه کنترل عملکرد بهتری داشته‌اند (مختاری، ۱۳۸۹). بر طبق نظریه سرا آسیب نظریه ذهن ممکن است توانایی درک کودکان را از شوخ‌طبعی و طنز و همچنین شرح‌علائق و آگاهی در گفتگو با همسالانشان محدود کند. همچنین فقدان نظریه ذهن با مشکلاتی در زمینه اجتماعی همراه است. به این دلیل که نظریه ذهن برای عملکرد اجتماعی کودک حیاتی فرض شده است. نظریه ذهن توانایی شناختی ویژه برای درک حالت‌های ذهنی دیگران می‌باشد (ناتاهلی و

¹ - Call & Tomaselo

² - Halroid & cohen



مارینی، ۲۰۱۳)^۱ و به عنوان یکی از توانایی های اصلی است که انسان ها را از سایر گونه ها متمایز می کند (داهرتی، ۲۰۰۹). نخستین بار پریماک و وودروف (۱۹۷۸)^۲ از اصطلاح نظریه ذهن برای بررسی شناخت نخستین ها استفاده کردند و آن را مانند یک سیستم استنباطی برای پیش بینی رفتار آن هم به وسیله اسناد و حالت های ذهنی به افراد تعریف کردند (داهرتی، ۲۰۰۹)^۳. پریماک و وودروف با این سوال که آیا شامپانزه ها نظریه ذهن دارند (استینگتون و بیرد، ۲۰۰۵)^۴ از اصطلاح نظریه ذهن برای اشاره به توانش فرد در اسناد دادن حالت های ذهنی خود و دیگران و نیز پیش بینی رفتارها بر اساس حالت های ذهنی استفاده کردند. نظریه ی ذهن با توانایی ها انسان برای تغییر قواعد اجتماعی، ارتباطی و آگاهی هیجانی از دیگران مرتبط است. شخصی که نظریه ذهن در او رشد نکرده باشد توانایی پی بردن به رفتار یا افکار دیگران را ندارد در نتیجه این عامل منجر به عدم سازگاری اجتماعی او می گردد. درک کودکان از باورهای خود به فهم آنان از پیوند باور و رفتار وابسته است و این شناخت بر کفایت اجتماعی کودکان تأثیر می گذارد (میکائیلی، ۱۳۹۰) کفایت اجتماعی در بر گیرنده عواملی چون خودآگاهی، آگاهی اجتماعی، مدیریت خود، مهارت های ارتباطی و مسئولیت تصمیم گیری است. هسته مرکزی کفایت اجتماعی مهارت های ارتباطی است زیرا از طریق مهارت های ارتباطی مولفه های دیگر کسب می شود (بنی اسد و باقری، ۲۰۱۶). کفایت اجتماعی در دوران کودکی و نوجوانی یکی از موضوعات بحث انگیزی است که متخصصان علم روانشناسی و علوم اجتماعی اخیراً به آن پرداخته اند. پژوهشگران کفایت اجتماعی را به عنوان بخش مهمی از سازگاری روانشناختی و حتی در برخی موارد مترادف با سازگاری روان شناختی در نظر می گیرند (لیانوس، ۲۰۱۵)^۵. کفایت اجتماعی پایه ای برای رشد مجموعه ای پیامدهای مطلوب از قبیل اعتماد به نفس، رفاه اجتماعی، کیفیت دوستی، مسئولیت پذیری جنسی و پذیرش توسط همسالان است (چنگ و لی،

¹ - Nathalic & Marine

² - Premack & woodruff

³ - Doherti

⁴ - Astington & Baird

⁵ - Lianos



۲۰۱۰).^۱ همچنین موجب تقویت و پذیرش اجتماعی و اجتناب از موقعیت های اجتماعی آزاد دهنده می شود (زاهدی کیا، باقری، درتاج و ایرانمنش، ۱۳۹۲) رشد مهارت های مربوط به کفایت اجتماعی یکی از پیش بینی کننده های اصلی موفقیت تحصیلی و اجتماعی نوجوانان و رفتار موثر اجتماعی در زمان حال و آینده در نظر گرفته می شود (رانتانن، اریکسون و نیمنن^۲، ۲۰۱۲). با توجه به موارد ذکر شده می توان گفت کفایت اجتماعی نقش مهمی در رشد شخصیت اجتماعی کودک دارد و پیش بینی کننده سازگاری بعدی در دوره نوجوانی است عوامل مهمی در بروز کفایت اجتماعی و در نتیجه سازگاری اجتماعی نقش دارند. یکی از این عوامل نظریه ذهن می باشد. کفایت اجتماعی به کمک نظریه ذهن دانش آموزان در انتخاب رفتارهای مناسب در زمینه های مختلف، در تفسیر موثر نشانه های اجتماعی در موقعیت های مختلف و پیش بینی پیامد رفتارهای خود و دیگران یاری می رساند و همچنین اساس با ارزش بودن و فرصت شرکت در اجتماع را به فرد می دهد (وستلینگ، اندرو و پترسون^۳، ۲۰۱۲). همچنین کفایت اجتماعی پایه و اساس برای گسترش طیفی از پیامدهای مطلوب از قبیل اعتماد به نفس، رفاه اجتماعی، کیفیت دوستی، مسئولیت پذیری جنسی، پذیرش توسط همسالان و شایستگی های کاری است (چنگ و لی^۴، ۲۰۱۰). کفایت اجتماعی شامل سه جنبه مهم توانایی ایجاد روابط بین فردی سالم و مثبت و حل تعارضات، توسعه واضح هویت خود در جمع و یک گروه یا هویت جمعی (شامل هویت ملی) و گرایش به سوی شهروندان مسئول و دلسوز می باشد (ما، ۲۰۱۲). همچنین کفایت اجتماعی پایه و اساس برای گسترش پیامدهای مطلوب اجتماعی است و نقص در کفایت اجتماعی نقش عمده ای در سبب شناسی مسائل نوجوانان داشته و سبب می شود تا حد زیادی نسبت به فشارهای بیرونی و درونی آسیب پذیر شوند و مشکلات روانی، اجتماعی و رفتاری برای آن ها پدید آید (بوتوین و گریفین^۵، ۲۰۱۱). از سوی

² - Cheng & lee

² - Rantanen, Eriksson & Niemenen

³ - Westling & et. al

⁴ - Cheung & Lee

⁵ - Botvin & et. al



دیگر کمبود کفایت اجتماعی به صورت مشکلات رفتاری در نوجوانان بروز می‌کند (کیم، او، کوه و کین^۱، ۲۰۱۰). با توجه به مطالب ذکر شده هدف پژوهش حاضر تعیین رابطه‌ی نظریه ذهن با کفایت اجتماعی دانش آموزان پنجم ابتدایی می‌باشد.

روش شناسی پژوهش

روش پژوهش، جامعه و نمونه آماری: روش پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی می‌باشد. جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه دانش آموزان پنجم ابتدایی شهر سراب (گروه سنی ۱۱ تا ۱۲ سال) در سال تحصیلی ۹۶-۹۵ (تعداد آن‌ها ۸۵۰ نفر) بود تعداد نمونه مورد نظر براساس جدول مورگان برابر ۲۶۵ نفر شامل ۱۲۷ دختر و ۱۳۸ پسر بود روش نمونه‌گیری به صورت خوشه‌ای انجام گرفت. به این صورت که از بین انواع مدارس دخترانه و پسرانه‌ی مقطع ابتدایی شهر سراب تعداد ۲ مدرسه پسرانه و ۲ مدرسه دخترانه جمعاً ۴ مدرسه به طور تصادفی انتخاب و سپس از هر مدرسه تعداد ۲ کلاس از پایه پنجم انتخاب و مورد بررسی قرار گرفت. در پژوهش حاضر نظریه ذهن متغیر (متغیر پیش بین) کفایت اجتماعی (متغیر ملاک) و جنسیت (متغیر تعدیل کننده) می‌باشد.

ابزار گردآوری اطلاعات

در این پژوهش جهت گردآوری اطلاعات از پرسشنامه استفاده شده است
آزمون نظریه ذهن: این آزمون ۳۸ سوالی توسط استیرنمن (۱۹۹۱) ساخته شده است. فرم اصلی این آزمون به منظور سنجش نظریه ذهن در کودکان عادی و مبتلا به اختلال فراگیر رشد و اطلاعاتی راجع به گستره درک اجتماعی (۱۵ سوال اول آزمون حاوی سوالات مثال ۱ و ۲ و ۳ آزمون)، حساسیت و بینش کودک، (۹ سوال بعدی حاوی سوالات مثالهای ۴ و ۵ و ۶ آزمون) همچنین میزان و درجه‌ای که قادر است احساسات و افکار دیگران را بپذیرد (۱۴ سوال آخر آزمون حاوی مثالهای ۷ و ۸ و ۹ آزمون) فراهم می‌آورد زمان مورد نیاز برای اجرای کل آزمون

¹ - Kim & et. al



۱۵ تا ۲۰ دقیقه است. نحوه نمره‌گذاری به این صورت است که به پاسخ صحیح آزمودنی نمره ۱ و به پاسخ غلط وی نمره صفر داده می‌شود. پایین‌ترین نمره صفر و بالاترین نمره ۳۸ می‌باشد. روایی همزمان از طریق همبستگی آزمون با تکلیف خانه عروسک‌ها ۸۹٪ برآورده شد که در سطح ۱٪ معنادار بود ضرایب همبستگی خرده آزمون‌ها با نمره کل آزمون نیز در تمام موارد معنادار و بین ۸۲٪ تا ۹۶٪ متغیر بوده است. پایایی آزمون با سه روش باز آزمایی، آلفای کرونباخ و ضرایب اعتبار نمره‌گذاران بررسی شد. پایایی باز آزمایی بین ۷۰٪ تا ۹۴٪ متغیر بوده و کل ضرایب در سطح ۰/۱ معنادار بوده است. ثبات درونی آزمون با استفاده از آلفای کرونباخ برای کل آزمون و هر یک از خرده آزمون‌ها به ترتیب ۸۶٪، ۷۲٪، ۸۰٪ و ۸۱٪ محاسبه شده است.

پرسشنامه کفایت اجتماعی: پرسشنامه کفایت اجتماعی دارای ۴۷ پرسش است که پرندین و کرمی بر پایه الگوی چهار بعدی کیفیت اجتماعی فلنر ساخته‌اند. پرسش‌های آزمون مهارت‌ها و توانمندی‌های نوجوانان را در چهار بعد شناختی، رفتاری، هیجانی، انگیزشی (۳۴ سوال آن مهارت رفتاری، ۱-۳۴، ۷ سوال آمایه‌های انگیزشی و انتظارات، ۳۵-۴۱، ۳ سوال مهارت‌های شناختی، ۴۴-۴۲ و ۳ سوال نیز کفایت هیجانی، ۴۷-۴۵) و بر اساس مقیاس هفت درجه‌ای لیکرت از نمره یک (کاملاً مخالف) تا هفت (کاملاً موافق) می‌سنجد. تأیید روایی محتوایی آزمون توسط متخصصان روانشناسی و روانسنجی صورت گرفت همسانی درونی پرسش‌های آزمون بر حسب ضریب آلفای کرونباخ ۸۸٪ گزارش شده است و ضریب اعتبار بازآزمایی پرسشنامه با نمونه ۳۰ نفری از دانش‌آموزان به فاصله زمانی چهار هفته ۸۹٪ برآورد شده است. روش نمره‌گذاری به شیوه لیکرتی می‌باشد و از سیستم ۱ تا ۷ پیروی می‌کند؛ به این ترتیب که اگر آزمودنی گزینه کاملاً مخالف را انتخاب کند نمره ۱، مخالف نمره ۲، تا حدی مخالف ۳، نظری ندارم ۴، تا حدی موافقم ۵، موافقم ۶ و کاملاً موافقم نمره ۷ می‌گیرد. همچنین سوالات شماره ۳، ۶، ۸، ۹، ۱۱، ۱۲، ۱۵، ۱۶، ۲۱، ۲۵، ۲۶، ۲۸، ۳۲، ۳۶، ۳۷، ۳۸، ۴۳، ۴۴ و ۴۵ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود، به این صورت که به کاملاً



موافقم نمره ۱ و به کاملاً مخالفم نمره ۷ تعلق می گیرد.

روش تجزیه و تحلیل اطلاعات

به منظور تجزیه و تحلیل داده های به دست آمده در سطح توصیفی از میانگین و انحراف معیار و در سطح استنباطی برای آزمون فرضیه ها، از رگرسیون و ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل واریانس چند متغییری استفاده شده است.

یافته ها

در این پژوهش از بین ۲۶۵ دانش آموز مورد بررسی ۱۲۷ نفر (۴۷.۹ درصد) دختر و ۱۳۸ نفر (۵۲.۱ درصد) پسر می باشند.

جدول شماره (۱) توصیف وضعیت کفایت اجتماعی در آزمودنیها

ردیف	مولفه های کفایت اجتماعی	میانگین	انحراف استاندارد
۱	شناختی	۲.۸	۰.۹۶۳
۲	رفتاری	۲.۷۶	۰.۹۷۳
۳	هیجانی	۳.۱	۱.۰۳۲
۴	انگیزشی	۲.۹۳	۰.۹۶۴
	شاخص اصلی کفایت اجتماعی	۲.۸۷	۰.۹۸۱

همانگونه که در جدول (۱) مشاهده می شود بیشترین میانگین رتبه مربوط به کفایت اجتماعی در بعد هیجانی (3.1 ± 1.032) و کمترین مربوط به کفایت اجتماعی در بعد رفتاری (2.76 ± 0.973) می باشد. همچنین میانگین کلی کفایت اجتماعی دانش آموزان (2.87 ± 0.981) می باشد.



جدول شماره (۲). آزمون معناداری کلموگروف-اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن توزیع نمرات متغیرها

نام متغیر	تعداد	Z	Sig
نظریه ذهن	۲۶۵	۰.۸۲۷	۰.۵۰۱
کفایت اجتماعی	۲۶۵	۰.۸۹۴	۰.۴

برای بررسی نرمال بودن از آزمون کلموگروف اسمیرنوف استفاده شده است با توجه به جدول شماره (۲) وبا توجه به اینکه Sig هر دو مورد بزرگتر از صفر است لذا نرمال میباشند.

جدول شماره (۳) خلاصه یافته های حاصل از تحلیل رگرسیون و تحلیل واریانس

متغیر وابسته	متغیر مستقل	R	R ²	R ² تعدیل شده	خطای معیار برآورد	F	sig
نظریه ذهن	کفایت اجتماعی	۰.۲۵۶	۰.۰۶۶	۰.۰۶۱	۰.۳۴	۱۳.۶۴	۰.۰۰۰

با توجه به جدول (۳) بر اساس نتایج رگرسیون، ضریب همبستگی چندگانه برای نظریه ذهن $R=0/256$ می باشد، به این معنا که متغیر فوق به میزان $0/256$ با نظریه ذهن همبستگی دارد. ضریب تعیین (واریانس تبیین شده) نیز $R^2=0/066$ و ضریب تعدیل شده آن برابر با $R^2_{Adj}=0/061$ می باشد به این ترتیب متغیرهای فوق ۶۱ درصد کل واریانس متغیر وابسته را تبیین می کنند. با توجه به مقدار F و سطح معنی داری می توان گفت معادله رگرسیونی از نظر آماری مورد تایید قرار می گیرد به این معنی که قدرت تبیین کنندگی متغیر مستقل از نظر آماری معنی دار است.



جدول شماره (۴) ضریب رگرسیونی

مدل	ضرایب استاندارد نشده		ضرایب استاندارد شده	t	sig
	B	Std.error	Beta		
باقیمانده	۲.۸۱	۰.۱۵		۱۸.۷	۰.۰۰۰
کفایت اجتماعی	۰.۱۴۴	۰.۰۳۹	۰.۲۵۶	۳.۶	۰.۰۰۰

با توجه به جدول شماره (۴) و با توجه به مقدار آزمون t (۳.۶) و سطح معناداری ۰/۰۰۰ می توان گفت متغیر پیش بین با ضریب بتای ۰/۲۵۶ میتواند تغییرات کفایت اجتماعی را تبیین کند .

جدول (۵). ضریب همبستگی پیرسن بین نظریه ذهن و کفایت اجتماعی در بعد شناختی

متغیر	نظریه ذهن	سطح معنی داری
کفایت اجتماعی شناختی	۰/۴۶۲	۰/۰۰۰
کفایت اجتماعی رفتاری	۰/۳۵۹	۰/۰۰۰
کفایت اجتماعی هیجانی	۰/۳۹۲	۰/۰۰۰
کفایت اجتماعی انگیزشی	۰/۴۹۲	۰/۰۰۰

همانگونه که در جدول (۵) ملاحظه می شود بین نظریه ذهن و کفایت اجتماعی در بعد رفتاری، هیجانی و انگیزشی رابطه معنادار وجود دارد. مقدار این رابطه ۰/۳۵۹ می باشد که در سطح آلفای ۰/۰۰۰ معنادار است.

بحث و نتیجه گیری

بین نظریه ذهن با کفایت اجتماعی دانش آموزان ابتدایی رابطه معنادار وجود دارد نتایج پژوهش حاضر نشان داد که بین نظریه ذهن با کفایت اجتماعی دانش آموزان ابتدایی رابطه معنادار وجود دارد به این ترتیب که نظریه ذهن ۶/۱ درصد کل واریانس کفایت اجتماعی را تبیین می کنند همچنین با توجه به مقدار آزمون t (۳.۶) و سطح معناداری ۰/۰۰۰ می توان گفت نظریه ذهن با ضریب بتای ۰/۲۵۶ میتواند تغییرات کفایت اجتماعی را پیش بینی کند. در راستای



نتیجه این فرضیه بر اساس مطالعات، نسائیان، بهرامی، میرزمانی و صالحی (۱۳۸۹) تئوری ذهن پیش‌نیازی برای درک محیط اجتماعی و لازمه‌درگیری در رفتارهای اجتماعی رقابت‌آمیز است. علاوه بر این تئوری ذهن بر خودتنظیمی و مهارت‌های حل مسئله، فرایندهای مهار اجرایی، خودپنداشت، تشخیص‌بازنمودن از واقعیت، کفایت اجتماعی و مهارت‌های بین‌فردی، درک هیجانات، تفسیر و درک تصاویر مبهم، و رفتارهای جامعه‌پسند، همدلی و همدردی مؤثر است. در پژوهش دیگر فلنر، لیز و فیلیپس (۱۹۹۰) در ارائه مدلی برای کفایت اجتماعی، مفهوم نظام‌مندی از کفایت اجتماعی را فراهم کرده است. در این مدل، شناخت اجتماعی و تئوری ذهن به عنوان جزئی از مهارت‌ها و توانایی‌های شناختی، به عنوان نخستین حوزه محوری مدل چهاربعدی، توجه نسبتاً وسیعی را در ادبیات مربوط به کفایت اجتماعی دریافت کرده است. از عناصر اساسی در این حوزه، اکتساب دانش فرهنگی و اجتماعی است که کودکان باید برای عملکرد مؤثر در جامعه در جریان رشد و نیز به هنگام بزرگسالی، در اختیار داشته باشند. باوران، لورنز، اورارو و اببولز (۲۰۱۱) در پژوهش خود نشان دادند نظریه ذهن با مهارت‌های تعامل اجتماعی ارتباط دارد و افراد از لحاظ توانایی نظریه ذهن به درجات مختلف روی یک پیوستار قرار دارند. در یک سرپیستار نظریه ذهن پیشرفته و در سر دیگر آن با نقص در نظریه ذهن مواجه‌اند. انصاری نژاد، موللی و ادیب سرشکی، ۱۳۹۰، ادیب سرشکی، عبدالله زاده رافی و پورمحمدرضا تجربی، ۱۳۸۹ در پژوهش خود نشان دادند که آموزش نظریه ذهن اثر معناداری بر ارتقا سطوح نظریه ذهن دارد. در پژوهش دیگری که توسط کاکاجویباری و شقاقی (۱۳۹۱) به عمل آمد نتایج مبتنی بر یافته‌های پژوهش نشان داد که کودکان با افزایش سن در سیر تحولی خود به سطوح متمایزی از نظریه ذهن دست می‌یابند همچنین ادیب سرشکی، سنائیان، اسدی گندمانی و کربملو، ۱۳۹۲ تاثیر آموزش نظریه ذهن بر ارتقای همکاری، خویش‌داری و قاطعیت کودکان را تایید کرده‌اند. رسچیز و پریرپری یرا، ۲۰۰۷ در پژوهشی ارتباط توانایی‌های ارتباطی و نظریه ذهن کودکان پیش‌دبستانی عادی را مورد بررسی قرار دادند و دریافتند که تفاوت معناداری در توانایی‌های ارتباطی بین آزمودنی‌هایی که به نظریه ذهن دست یافته و آنهایی که دست نیافته‌اند



وجود دارد. نتایج پژوهش ادیب سرشکی، نسائیان و اسدی گندمانی (۱۳۸۹، ۱۳۹۲) و عبدالله زاده رافی و پورمحمدرضا تجربی، ۱۳۸۹ که اثربخشی آموزش نظریه ذهن بر ارتقا سطوح نظریه ذهن را نشان می دهد هم راستا با نتایج پژوهش های فینگ، یولو و تسای، (۲۰۰۸)، راین و شیم، (۲۰۱۳) است. همچنین براساس پژوهش های زینس، الیاس، کرین برگ و ویسبرگ (۲۰۰۰)، کفایت اجتماعی شامل رفتارها و مهارت های اجتماعی، عاطفی و شناختی می باشد که بچه ها برای سازگاری موفق نیاز دارند. در پژوهش دیگری (مترز، ۱۹۹۵) تاثیر کفایت اجتماعی در چگونگی گذر سالم فردا از کودکی به بزرگسالی را اساسی می داند. یعنی بدون مهارت های اجتماعی لازم، فرد در عرصه هایی از کار، مهارت های زندگی روزانه، زندگی مستقل و مشارکت در جامعه به دردمر می افتد. این یافته تا حدودی مغایر با پژوهش بوساکی و استینگتون (۱۹۹۹) است. آنان در پژوهشی به بررسی رابطه شناخت اجتماعی (تئوری ذهن) و کفایت شایستگی اجتماعی در نوجوانان پرداختند و نتایج نشان داد که رابطه مثبتی بین تئوری ذهن و کفایت شایستگی اجتماعی وجود ندارد. بدون تردید هر پژوهش دارای محدودیت هایی است. محدودیت های پژوهش حاضر را می توان بدین شرح بیان کرد: گروه نمونه پژوهش حاضر را دانش آموزان پنجم ابتدائی تشکیل می دهند همین امر امکان تعمیم نتایج به دانش آموزان سایر مقاطع را با مشکل مواجه می کند. با توجه به اینکه در این پژوهش از ابزارهای خود گزارش دهی استفاده شد، ممکن است دانش آموزان در پاسخ به پرسشنامه ها صداقت کامل را به خرج نداده باشند و با توجه به تاثیر عوامل انسانی در نتایج پژوهش محدودیت هایی در این خصوص به وجود آمده باشد. با توجه به محدودیت های ذکر شده پیشنهاد می شود که پژوهش حاضر روی دانش آموزان مقاطع دیگر و دیگر استانهای کشور نیز صورت پذیرد تا قابلیت تعمیم پذیری نتایج نیز افزایش یابد. پیشنهاد می شود روشهای جمع آوری اطلاعات مانند مصاحبه ی سازمان یافته و مطالعه ی موردی استفاده گردد. از آنجا که پژوهش حاضر برای دانش آموزان دوره پنجم ابتدایی اجرا شده است، پیشنهاد می شود پژوهشگران دیگر به مطالعه دوره های تحصیلی دیگر و مقایسه بین آنها نیز پردازند. پیشنهاد می شود در پژوهش های آتی رابطه تئوری ذهن با دیگر متغیرها از



جمله حافظه فعال، خلاقیت، پیشرفت تحصیلی و دیگر متغیرهای حیطه آموزشی مطالعه شود. پیشنهاد می‌شود در پژوهشهای آتی از دیگر آزمون‌های تئوری ذهن از جمله آزمون نظریه ذهن خانه عروسک‌ها، آزمون جعبه اسمارتیز و مانند آنها استفاده شود و نتایج آن با نتایج این پژوهش مورد مقایسه قرار گیرد.

منابع

- ادیب سرشکی، ن؛ پورمحمد رضا تجریشی، م؛ عبدالله زاده رافی، م (۱۳۸۹). تأثیر آموزش نظریه ذهن بر بهبود رفتار انطباقی دانش آموزان کم توان ذهنی. طرح پژوهشی دانشگاه علوم بهزیستی و توان بخشی.
- ادیب سرشکی، ن؛ نسائیان، ع؛ اسدی، گ. (۱۳۹۲). تأثیر آموزش نظریه ذهن بر ارتقاء همکاری، خویشنداری و قاطعیت کودکان پسر اوتیستیک ۷-۱۲ سال از دیدگاه مادران. فصلنامه افراد استثنایی، ۳(۱۱): ۳۲-۱۹.
- انصاری نژاد، س؛ موللی، گ؛ ادیب سرشکی، ن (۱۳۹۰). اثربخشی آموزش نظریه ذهن بر ارتقاء سطوح نظریه ذهن دانش آموزان کم توان ذهنی آموزش‌پذیر. پژوهش‌های روانشناسی بالینی و مشاوره، ۱(۲): ۱۲۰-۱۰۵.
- آتش پور، ح؛ امیری، ر؛ دایی جعفری، م (۱۳۹۵). نقش پیش‌بینی‌کنندگی هوش فرهنگی بر سازگاری اجتماعی نوجوانان دختر، سومین کنگره ملی روان‌شناسی اجتماعی ایران، تهران: ۲۷ و ۲۸ اردیبهشت ۱۳۹۵.
- زاهدی کیا، ح؛ باقری، م؛ درتاج، ف؛ ایرانمنش، ر. (۱۳۹۲). تأثیر آموزش غیر کلامی بر شایستگی اجتماعی دانش‌آموزان دبستانی. پژوهش‌های روان‌شناسی اجتماعی، ۳(۱۱): ۴۵-۳۳.
- غفاری، ع؛ بنی‌جمالی، ش؛ احقر، ق (۱۳۸۹). بررسی تحول تئوری ذهن در دانش‌آموزان عادی و پرخاشگر دوره راهنمایی. فصلنامه تحقیقات روان‌شناختی، ۷(۲): ۱۸-۷.
- کاکاجویباری، ع؛ شقاقی، ف؛ برادران، م (۱۳۹۱). تحول شناخت اجتماعی بر اساس نظریه دو فصلنامه علمی پژوهشی. ذهن در کودکان شناخت اجتماعی، ۱(۲): ۳۳-۲۲.
- مختاری ی (۱۳۸۹). بررسی اثربخشی نظریه ذهن و مهارت‌های اجتماعی کودکان با اختلال آسپرگ، پایان‌نامه کارشناسی ارشد و روانشناسی کودکان استثنایی، دانشگاه علامه طباطبائی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.
- نسائیان، ع؛ بهرامی، ه؛ میرزمانی، م؛ صالحی، م (۱۳۸۹). تأثیر آموزش باور کاذب بر اکتساب نظریه ذهن دانش‌آموزان پسر کم توان ذهنی. پژوهش در حیطه کودکان استثنایی، ۱۰(۱): ۲۰-۱۱.
- Astington. J. W; Baird. J. A (2005). Why language matters for theory of min Oxford university press. Inc.
- Baniassad, H; Bagheri, M (2011). knowledge of no verbal communication and social competence. Thought & Behavior in clinical psychology 2011; 5(50): . 50 43.



- Botvin, GI; Griffin, KW (2011). Life skills training as a primary prevention approach for adolescent drug abuse and other problem behaviors. *International Journal of emergency mental health* 2011; 4(1): 48-41.
- Bosacki, S, Wilde Astington, J (1999). Theory of mind in preadolescence: Relations
- Call, J; Tomasello, M (2008). Does the chimpanzee have a theory of mind? 30 years later. *Trends in Cognitive Sciences*, 12, 187-192.
- Cheung, C. K; Lee, T (2010). Improving social competence through character education. *Evaluation and program planning*, 33 (3), 255-263.
- Doherty, M (2009). Theory of mind: How children understand others' thoughts and feelings. Psychology press: New York, MN: American Guidance Services.
- Felner, R. D; Lease, A. M; Philips, R. C (1990). Social Competence and the Language of
- Feng, H; Yulo, Y; Tsai, S.H; Cartledge, G (2008). "The effects of theory of mind and social skill training on the social competence of sixth grade students"
- Kim, E; Eyo, Y; Koh, C; Cain, K. Korean immigrant discipline and children's social competence and behavior problems. *Journal of pediatric nursing* 2010; 25 (6): 499-500.
- Lianos, P. G. (2015) parenting and social competence in school: The role of preadolescents' personality traits. *Journal of adolescence*, 41, 109-120.
- Merz, M.A (1995). Social skills training with learning disabled children. Dissertation
- Nathali, N; Marine, H (2013). Compare theory of mind (ToM) emotion and belief abilities in 43 children with externalized behavior (EB) disorders presenting low intelligence research in developmental disabilities, 34, 2642-2660.
- Rantanen, K; Eriksson, K; Nieminen, P (2012). Social competence in children with epilepsy: a review. *Epilepsy & Behavior*, 24 (3), 295-303.
- Ryan, A; Shim, S. S (2006). Social achievement goals: The nature and Schludermann. *Journal of Beliefs and Values*, 22 (2), 209-222.
- Westling, E; Anderews, J.A; Peterson, M. Gender differences in pubertal timing, social competence, and cigarette use: a test of the early maturation hypothesis. *The Journal of adolescent health: official publication of the society for adolescent medicine* 2012; 5 (2): 150-155
- Zeans, T; E (2000). *The TOM test: A new instrument for assessing.*



تعلیم و تربیت

میرحسین قاسمی فرد

کارشناسی ارشد علوم قرآن و حدیث

پست الکترونیکی: mh.ghasemi23@gmail.com

چکیده

«تعلیم» و «تربیت» دو مفهوم اصلی در زندگی معنوی و علمی بشر است، که همیشه در کنار هم به کار رفته، به مقتضای زمانی به انسان لحاظ می شود. تعلیم و تربیت را از دیدگاه آیات و روایات جستجو می کنیم، در روایات اهل بیت (ع) هم موارد زیادی از همراهی این دو واژه سخن به میان آمده، برای درک به معنی واقعی تعلیم و تربیت و تبیین واژگان تربیتی و تعلیمی در قرآن کریم و دیدگاه‌های کلی درباره مفهوم این دو، در میان مفسران بحث‌هایی شده است، از منظر آیات، روایات و دانشمندان، پیگیری می شود. مرتبط و جدا بودن تعلیم از منظر مفهوم، راه و روش‌ها، از نظر جسمی و هم از نظر روحی و عقلی در پرتو علم، ایمان، تقوی و عمل صالح می تواند بسوی خداوند بلند مرتبه عروج و زندگی جاودانی پیدا کند. اسباب و فرآیند‌های این دو از محورهای اصلی و کلیدی این مقاله می باشد و سرانجام بعضی‌ها این دو مفهوم را جدای از هم دانسته‌اند و پاره‌ای از موارد با هم مرتبط و همنشینی دارند معرفی می کند.

واژگان کلیدی: تعلیم و تربیت، تزکیه، اخسرالناس، تقوی، قلب سلیم، کمال مطلق.



Abstract

" Education" and "education" are two main concepts in the spiritual and scientific life of mankind, which are always used together, are considered to be human's time requirements. We seek and educate from the perspective of verses and narrations, in the traditions of Ahlulbit (AS), there are many cases of the accompaniment of these two words, to understand the true meaning of teaching and the vocabulary of education and teaching in the Holy Quran, and a general discussion of the concept of the two among the commentators has been discussed from the perspective of verses and verses Scientists are tracked. The relevance of teaching from the perspective of the concept, the way and the way, physically and intellectually, in the light of science, faith, piety and righteous action can lead to the Almighty rising. The tools and processes of these two are the main pillars of this article. Some people have identified this two-dimensional concept as separate from each other , and some of the cases are related to each other.

Key wordseducation, cultivation, Akersar al-Nas, Taqavi, heart of Selim, Kamal Absolat.



مقدمه

در فهم نگاه و نظریه قرآن در این باره که از میان عناصر و مؤلفه‌های سه‌گانه معلم، متعلم و شیوه‌تعلیم و نیز مربی، متربی و شیوه‌تربیت، کدامیک نقش محوری و بنیادین دارد، می‌باید بین نظام تربیتی و تعلیمی قرآن تفاوت قائل شد. بدین معنا که در فهم و دریافت نظام تربیتی اسلام، نوعی وفاق و هم‌آوایی در میان متفکران مسلمان و اندیشمندان علوم اخلاقی و تربیتی وجود دارد مبنی بر اینکه نظام تربیتی قرآن، نظام متربی محور است.

دلیل این وفاق و هم‌اندیشی، آیات شفاف و روشن قرآن است که به هنگام سخن گفتن از تربیت و تزکیه، نقش بنیادین و اصلی را به اراده، عمل و رفتار متربیان و خواسته و تلاش آنها داده است؛ چه در قرآن کریم، هرگاه پای تربیت و تزکیه به میان آمده است، روی سخن با متربی و کسی است که در پی پیراستن و تزکیه خویشتن خویش است؛ مانند: (قَدْ أَفْلَحَ مَن تَزَكَّى) (اعلیٰ/ ۱۴) (قَدْ أَفْلَحَ مَن زَكَّاهَا) (شمس/ ۹) (الَّذِي يُؤْتِي مَالَهُ يَتَزَكَّى) (لیل/ ۱۸) و قَدْ خَلَقَكُمْ أطوارا نوح (۱۴) چنانکه پیداست، در این شمار از آیات تربیتی قرآن، محوری‌ترین نقش به متربی نسبت داده شده است. ۱- (قرآن کریم)

دو واژه «تعلیم» و «تربیت» در طول زندگی انسان نیازمند هم بوده، که مورد نظر آیات و پیامبران و اهل بیت (ع) و بزرگان و مصلحان اجتماعی قرار گرفته است. سوره بقره، (آیه ۲۱) «يا ايها الناس اعبدا ربكم الذی خلقکم والذین من قبلکم لعلکم تتقون». ای مردم! پروردگار خود را پرستش کنید؛ آن کس که شما و کسانی را که پیش از شما بودند آفرید؛ تا پرهیزگار شوید. عبودیت شایسته کسی است که خالق باشد؛ بتواند بیافریند؛ هستی بخش باشد. دانستیم که هدف خلقت عبادت و ثمره آن عبادت خالصانه تقوی است. اینکه انسان از زمان خلقت، مخلوق مسافر است، ره توشه این راه دراز، قلب سلیم، قلبی مملو از تقوی می‌باشد. قرآن کریم کتابی برای همه؛ خطاب «یا ایها الناس» که در قرآن بیست بار تکرار شده، خطابی جامع و عمومی است، نشان می‌دهد که قرآن، مخصوص نژاد، طایفه و قشر خاصی نیست بلکه همگان را در دعوت عام خود شرکت داده و همه را به پرستش خدای یگانه و مبارزه با هرگونه شرک و انحراف از خط توحید دعوت کرده است.



در اینجا سه نتیجه کلی می‌گیریم: ۱- انسان، مسافر است. ۲- انسان مسافر، توشه می‌خواهد ۳- توشه را تا مقصد می‌خواهد. در آیه دیگری اشاره می‌فرماید کسی که حسنه را بیاورد، سوره نمل، (آیه ۸۹) (من جاء بالحسنة...، در ادبیات عرب اضافه شدن «ب» به مفعول آن را متعدی می‌کند و معنای فعل را تغییر می‌دهد. اگر فرموده بود من جاء الحسنة، یعنی کسی که حسنه را آورد. ولی با اضافه شدن «ب» معنا می‌دهد کسی که حسنه را بیاورد - کار نیک را کرد حسنه را بیاورد تحویل دهد، گاهی حسنه را انجام می‌دهیم برای منافع شخصی و خوش آمد دیگران، گاهی حسنه را انجام می‌دهیم برای رضای خداوند! مقصد «الی ربک» است. البته در همین مسیر گاهی افراد هدف نهائی را گم می‌کنند و عده‌ای برای فرار از جهنم و برخی برای ورود در بهشت حسنه را انجام می‌دهند که باید دانست کوتاه و کم بودن ممکن است انسان را از رسیدن به قله باز دارد. هدف باید متعالی باشد «عند ملک مقتدر» رسیدن به رضوان الهی در نزد خود پروردگار باید آخرین مقصد رسیدن حسنه باشد. حال دانستیم توشه راه تقوی است و ظرف این توشه قلب است.

هدف پژوهش

اهمیت و آگاهی بین نظام تربیتی و تعلیمی با توجه به نگاه‌های مفسران و نویسندگان پاره‌ای از کاستی‌ها و اشتباهات از ضرورت‌های پژوهشی است که می‌توان امتیازات آن را از جنبه‌های قرآن کریم و روایات اهل بیت (ع) و دانشمندان نگاه و بررسی کرد.

فرضیه پژوهش

فرضیه اصلی این پژوهش آن است در فهم نگاه به قرآن کریم، تعلیم و تربیت (تزکیه) در کنار هم آمده است، هر چند گاهی تعلیم بر تزکیه مقدم می‌شود و گاهی تزکیه بر تعلیم. نظریات و روایات و اندیشمندان اسلامی نقد و بررسی شود.



سرفصلهای متن اصلی

- ❖ قلب سلیم
- ❖ دوگانگی مفاهیم تربیتی و تعلیمی در قرآن
- ❖ روابط افراد جامعه اسلامی با یکدیگر مهمترین موضوع اخلاقی در تعلیم و تربیت
- ❖ ادراک باطنی انسان یکی از اسباب تعلیم و تربیت
- ❖ انواع کار کرد تعلیم و تربیت از نظر آیات قرآن
- ❖ ضرورت فراگیری معارف دینی
- ❖ تهذیب نفس و وظیفه بزرگ الهی
- ❖ تلاش پر رنج بسوی کمال مطلق تکامل و تربیت انسان
- ❖ عوامل و اسباب تعلیم و تربیت
- ❖ فرق بین تربیت و تعلیم
- ❖ اعتدال در عمل و سخن در تربیت و تعلیم
- ❖ مظهر تغییر تعلیم و تربیت
- ❖ روند مشترک تعلیم و تربیت
- ❖ چه زمانی مواهب الهی نعمت است
- ❖ واقع نگری و ایمان (اخسرالناس)
- ❖ ویژگیهای معلم و متعلم
- ❖ قبض و بسط تعلیم و تربیت



متن اصلی مقاله

❖ قلب سلیم

تعلیم و تربیت صرف معلم و متربی نیست؛ بلکه عوامل تأثیرگذار نیز در تربیت انسان نقش دارد. مثل: قلب، قوای عقلانی، ایمان، عمل صالح، قلب سلیم، (الامن آتی الله بقلب سلیم)، شعرا، (۸۹) یعنی قلبی که از هرگونه بیماری و انحراف اخلاقی دور باشد. درباره قلب سلیم سخنان فراوانی به میان آمده است. برای شناخت قلب سلیم باید به چند نکته توجه داشت: ۱- در حدیثی از امام صادق (ع) در ذیل این آیه می‌خوانیم «هر قلبی که در آن شرک و شکی است، سقوط می‌کند (و بی ارزش است)». ۲- از سوی دیگر می‌دانیم که علائق شدید مادی و دنیا پرستی، انسان را به هر انحراف و گناهی می‌کشاند؛ چرا که «دوستی دنیا، سرچشمه همه گناهان است». شاید در این دنیا جاهایی پشت سر یکدیگر پنهان شدیم، حق‌هایی را نا حق نمودیم، پشتیبانی‌های نادرستی را انجام دادیم، اما در سرای قیامت این چنین نیست دیگر خبری از روابط نیست و هر کس مسئول اعمال خویش است. در این دنیا حب مال، بنون و همسر باعث می‌شود در برخی موارد راست‌نگوییم و حق را زیر پا بگذاریم، اما در قیامت جایی که این طرفداری‌های نا بجا، نه تنها دستگیر ما نخواهد شد بلکه وبال گردنمان می‌شود و گرفتاری ما را بیشتر می‌کند. آنچه باعث شد زلیخا به رستگاری برسد و قابلیت هدایت پیدا کند، همین بود که بالاخره حق را آشکار کرد. «الان حصحص الحق ان راودته عن نفسه و انه لمن الصادقین». یوسف، (آیه ۵۱). قلب سلیم که باید تا رسیدن به مقصد از آن مدد بجوییم، قلبی مملو از تقوی است. قلب معنوی، نه جسمانی. قلبی که پر از محبت خداوند است. این قلب ما را به مقصد می‌رساند. از این مطالب به این حقیقت تاریخی می‌رسیم که چرا در همه زمان، صاحبان قدرت و پادشاهان، مردم را از معاشرت با انبیاء و ائمه و اهل علم و معرفت باز می‌داشتند و گاهی حتی آن‌ها را حصر می‌نمودند تا کسی با ایشان رابطه نداشته باشد. زیرا اگر مرجعیت علمی و عملی این بزرگواران آشکار می‌شد و می‌دانستند که مصداق واقعی تقوی علمی و عملی هستند، سراغ ایشان می‌رفتند و به سبب این معاشرت تمام گره‌ها و گرفتاریهای آنها مرتفع می‌شد و حق ولایت و خلافت پیدا می‌کردند. در نتیجه دیگر جای جلوس صاحبان قدرت باقی نمی‌ماند؛ بنابراین تمام



تلاش خود را می کردند که مردم را از آنها و شناخت ایشان محروم کنند . پس قلب سلیم ، قلبی است که از حب دنیا خالی باشد. امام صادق (ع) در حدیثی دیگر ذیل همین آیه فرموده است : « این قلبی است که از دوستی دنیا در امان مانده باشد » ۳- « قلب سلیم ، قلبی است که خدا را ملاقات کند در حالی که غیر از او در آن نباشد » .

ناگفته پیدا است که منظور از قلب در اینگونه موارد ، روح و جان آدمی است و در روایات اسلامی ، درباره قلب و سلامت آن و آفاتی که بر آن وارد می شود و راه مبارزه با آن آفات ، مطالب بسیاری به چشم می خورد که از مجموع آنها چنین بر می آید که اسلام پیش از هر چیز ، به زیر بنای فکری ، عقیدتی و اخلاقی اهمیت می دهد ؛ چرا که تمامی برنامه های عملی انسان ، بازتابی از آن است . همان گونه که سلامت قلب ظاهری ، عامل سلامت جسم و بیماری آن سبب بیماری همه اعضا است . چرا که تغذیه تمام سلولهای بدن با خوبی انجام می گیرد که به کمک قلب به تمام نقاط کشور تن فرستاده می شود-همین گونه سلامت و فساد برنامه های زندگی انسان ، جلوه و بازتابی از سلامت و فساد عقیده و اخلاق است . « یاایهاالذین امنوا اتقواالله و لتنظر نفس ما قدمت لغد واتقوا الله ان الله خبیر بما تعملون » . ۲- (نمونه ، ج ۱۵ ، ص ۲۷۳) . « والذین صبروا ابتغاء وجه ربهم و اقاموا الصلوه و انفقوا مमारزقنهم سرا و علانیه و یدروُن بالحسنه السیئهِ اولئک لهم عقبی الدار » . رعد (۲۲) ، منظور از این جمله این است که خردمندان هنگامی که به کار بد و گناهی بر می خورند ، آن را با کار خوبی از بین می برند ؛ چه این بدی از خود آنها سر زده باشد و چه از دیگران . اگر از خودشان سر زده باشد ، توبه و استغفار می کنند و کار خوبی انجام می دهند تا جای آن را بگیرد ، و اگر دیگران در حق آنان بدی یا ظلمی کنند، با عفو و گذشت تلافی می کنند یا با بزرگواری نهی از منکر می کنند . ۳- (المیزان، ج ۱۱، ص ۳۴۷) . در روایتی از پیامبر (ص) می خوانیم : « هنگامی که کار بدی کردی، به دنبال آن کار خوبی انجام ده که آن را محو کند » ۴-

نمونه، ج ۱۰، ص ۱۹۱) ، « یاایهاالذین امنوا اتقواالله و لتنظر نفس ما قدمت لغد و اتقوا الله ان الله خبیر بما تعملون » .

سوره حشر (۱۸) ای کسانی که ایمان آورده اید ! از (مخالفت) خدا بپرهیزید و هرکس باید بنگرد تا برای فردایش چه چیز از پیش فرستاده ؛ و از خدا بپرهیزید که خداوند از آنچه که انجام می دهید آگاه است. نکته این که در این آیه دوبار به تقوی الهی دستور داده شده است. برخی از مفسران درباره علت این تکرار گفته اند : تقوای اول ، اشاره به « پرهیز از گناهان و انجام واجبات » است و تقوی دوم ، « اخلاص در عمل و پرهیز از ریا » است . بنابراین ، آیه بیان کرده که انسان باید از گناهان بپرهیزد و خوب توجه کند که برای آخرتش چه می فرستد ؛ اما باید به این



نکته نیز دقت کند که آنچه می فرستد ، فقط برای خدا و از پلیدی و ریا خالص باشد . ۵- (المیزان، ج ۱۹، ص ۲۶)

❖ دوگانگی مفاهیم تربیتی و تعلیمی در قرآن

واژه ترکیبی « تربیتی » و « تعلیمی » عمدتاً دو کاربرد دارد ، توحید ؛ آئین فطرت : یکی از معانی مهم کلمه فطرت آفرینش و خلقت است . سوره روم ، (آیه ۳۰) فاقم وجهک للدين حنیفاً فطرت الله التي فطر الناس علیها لا تبدیل لخلق الله ذلک الدین الّقیم ولكن اکثر الناس لا یعلمون» (پس روی خود را متوجه آیین خالص پروردگار کن. این فطرتی است که خداوند ، انسانها را بر آن آفریده ؛ دگرگونی در آفرینش الهی نیست ؛ این است آیین استوار ؛ ولی اکثر مردم نمی دانند) . این آیه با صراحت دین را یک موضوع فطری می شمرد و آن را همراه همیشگی آفرینش انسان می داند. از تعبیرات دانشمندان در بحث فطری بودن خدا شناسی به دست می آید که آنها دو راه متفاوت را پیموده اند : بعضی فطرت را در اینجا به معنای استدلال روشن عقلی گرفته اند که هر انسانی بعد از رسیدن به کمال عقل، با مشاهده نظام هستی و گواهی اسرار آفرینش فوراً به این حقیقت منتقل می شود که محال است این نظام بدیع و اسرار شگرف آن ، زائیده مبدئی بدون عقل و شعور باشد. اما فطرت مفهوم دیگری دارد که در این مباحث صحیح تر به نظرمی رسد ، اینکه انسان حقایق را بدون هیچگونه نیاز به استدلال (نه استدلال پیچیده و نه استدلال روشن) در می یابد و به وضوح به آن می رسد و آن را

پذیرا می شود . برای مثال ، هنگامی که یک شاخه گل قشنگ و خوشبو را می بیند به زیبایی آن اعتراف می کند و در این ادراک هیچ نیازی به استدلال نمی بیند. می گوید : پیداست که زیباست و نیازی به دلیل ندارد . معارج (۱۹) ، خداوند نیروها و غرایز و صفاتی در انسان آفریده است که بالقوه وسیله تکامل و ترقی و سعادت او محسوب می شوند و به خودی خود بد نیستند ؛ اما همین صفات اگر در مسیر انحرافی قرار گیرند و از آنها سوء استفاده شود ، مایه نکبت و بدبختی و شر و فساد خواهد بود. برای مثال، حرص نیرویی است که به انسان اجازه نمی دهد که زود از تلاش و کوشش باز ایستد و با رسیدن به نعمتی سیر شود . این عطشی سوزان است که بر وجود انسان مسلط است. اگر این صفت در مسیر تحصیل علم و دانش و کمالهای روحی و معنوی به کار افتد ، بی شک موجب پیشرفت او می شود ؛ اما اگر در مسیر ثروت ، شهوت ، شهرت و نظایر آنها به کار افتد ، مایه شر و بدبختی اش می گردد . ۶- (المیزان ، ج ۲۰ ، ص ۱۴)



❖ روابط افراد جامعه اسلامی با یکدیگر، مهمترین موضوعات اخلاقی در تعلیم و تربیت

آداب حضور نزد پیامبر (ص): سوره حجرات ، (آیه ۳) پیامبر (ص) روحی لطیف داشت و فردی آزاده بود ، در میان گروهی گرفتار شده بود که از بسیاری از مزایای اخلاقی دور بودند و با شخصیتی یگانه چون او طوری سخن می گفتند که گویا با یک فرد عادی سخن می گویند و در سال نهم هجرت که آن را «عام الوفود» می نامند ، هیئت ها و دسته های گوناگونی از قبایل اطراف برای تشریف به اسلام به مدینه می آمدند. افراد تازه وارد ، وقت بی وقت ، پشت در اطاق پیامبر می ایستادند ، فریاد می کشیدند که « ای محمد، بیرون بیا.» این کار، علاوه براینکه استراحت رسول خدا(ص) به هم می زد ، نوعی بی احترامی به شخصیتی مانند پیامبر خدا بود از این رو قرآن در آیه چهارم این سوره ، اینگونه افراد را کم فهم و بی خرد شمرده و عمل صحیح در این موارد را در آیه پنجم بیان کرده است . آن حضرت نه تنها در این قسمت از آداب معاشرت ، از بیگانگان و عرب های بیابانی ناراحتی داشت برخی از یاران و اصحاب نزدیک آن حضرت هم ادب سخن گفتن را در محضر وی مراعات نمی کردند . نقل شده است : هیئتی به نمایندگی از قبیله « بنی تمیم » وارد مدینه شد. هرکدام از ابوبکر و عمر ، شخصی را برای ملاقات با آنها معین کردند. اختلاف آن در تعیین آن فرد ، منجر به مشاجره و فریاد آنان در محضر پیامبر(ص) شد و باعث رنجش خاطر او گردید. برای جلوگیری از تکرار این حرکات ناشایست در محضر آن پیشوای بزرگ ، آیات دوّم و سوّم نازل گردید که نتیجه این عمل زشت را « حبط » و نابودی ارزش اعمال خیر معرفی کرد . سزاست که بدانیم چرا این نوع بی احترامی در محضر پیامبر(ص) سبب نابودی پاداش اعمال می گردد. علت آن است که احترام در ظاهر، حاکی از احترام باطنی نسبت به پیامبر(ص) است و ناگفته پیدا است که حرکات و اعمال ما ، زائیده عقیده و مراتب ایمان ماست و ارتکاب چنین حرکات ناشایست و بی اعتنایی به چنین شخصیتی، از بی اعتنایی قلبی به شخص پیامبر (ص) و مقدسات مذهبی حکایت می کند. باید توجه داشته باشیم که این قبیل احترام ها، به پیامبر عظیم الشان اختصاص ندارد ؛ بلکه همه پیشوایان اسلامی ، علما ، اساتید ، پدران ، مادران و عموم بزرگان ، شایسته این گونه احترامها هستند . ۷- (منشور جاوید ، ج ۷، ص ۳۹۷- ۳۹۹)

❖ ادراک باطنی انسان ، یکی از اسباب تعلیم و تربیت

سوره حج (آیه ۶۶) آیا آنان در زمین سیر نکردند ، تا دلهایی داشته باشند که حقیقت را با آن درک کنند ؛ یا



گوشه‌های شنوائی که با آن (ندای حق را) بشنوند؟! چرا که چشمهای ظاهر نابینا نمی شود ، بلکه دلهایی که در سینه هاست کور می شود . در این آیه مجموع ادراکات انسان به « قلب » (عقل) و « اذان»(گوش ها) نسبت داده شده و اشاره به این است که برای درک حقایق دو راه بیشتر وجود ندارد : یا انسان باید از درون جانش جوششی داشته باشد و مسایل را خود تحلیل کند یا گوش به سخن ناصحان مشفق و راهنمایان راه و پیامبران خدا و مردان حق بدهد ، یا از هر دو راه به حقایق برسد . ۸ (المیزان ، ج ۱۳ ، ص ۳۹۰) نکته دیگر اینکه قرآن می فرماید : « چه بسیارند کسانی که چشم بینا و گوش شنوا دارند ؛ اما در واقع کوران و کرانند . درحقیقت آنها که چشم ظاهری خویش را از دست می دهند ، نابینا نیستند و گاه روشن دلانی هستند از همه آگاه تر. نابینایان واقعی کسانی هستند که چشم قلبشان کور شده و حقیقت را درک نمی کنند. در روایتی از پیامبر اسلام (ص) می خوانیم : « بدترین نابینائی، نابینایی قلب است .» در روایت دیگری از همان حضرت نقل شده است : « هنگامی که خدا بخواهد در حق بنده ای نیکی کند ، چشمان قلب او را می گشاید تا چیزهایی را که از او پنهان بوده ، مشاهده کند» . ۹- (نمونه، ج ۱۴، ص ۱۳۰). در سوره نجم ، (آیه ۳۲) همانها که از گناهان بزرگ و اعمال زشت دوری می کنند ، جز گناهان صغیره (که گاه آلوده آن می شوند) ؛ آمرزش پروردگار تو گسترده است ؛ او نسبت به شما از همه آگاه تر است از آن هنگام که شما را از زمین آفرید و در آن موقع که به صورت جنین هایی در شکم مادرانتان بودید ؛ پس خودستایی نکنید ، او پرهیز گاران را بهتر می شناسد . در این آیه لمم به معنای نزدیک شدن به گناه و از گناهان صغیره نیز تعبیر شده است . قراین موجود در آیه گواهی میدهد که لمم به معنای گناهانی است که گاهی از انسان سر می زند ، سپس متوجه می شود و آن را ترک می گوید. در حدیثی از امام صادق(ع) در تفسیر این آیه می خوانیم : « منظور گناهی است که انسان به سراغ آن می رود ، سپس مدتی خود داری کرده ، بار دیگر به آن آلوده می شود (و هرگز کار همیشگی او نیست) .» « در حدیث دیگر از امام ششم می خوانیم : لمم آن است که انسان به سراغ گناهی رود ، سپس از آن استغفار کند . آری ممکن است نیکو کاران لغزشی داشته باشند ؛ ولی گناه بر خلاف طبع آنها است . روح و قلب آن همواره پاک است و آلودگی ها جنبه عرضی دارد. پس به محض ارتکاب گناه پشیمان می شوند و از خدا تقاضای بخشش می کنند. ۱۰- (نمونه ، ج ۲۲، ص ۵۳۷). سرچشمه این عمل ناپسند ، نشناختن خویشتن است ؛ چرا که اگر انسان خود را به خوبی بشناسد کوچکی خود در برابر عظمت پروردگار و ناچیز بودن اعمالش در برابر مسئولیتهای سنگین که بر عهده دارد و نعمت های بیشماری که خدا به او بخشیده ،



بداند هرگز در جاده خودستایی گام بر نمی دارد. در حدیثی از امام باقر (ع) می خوانیم: هیچ کس از شما نباید به فزونی نماز، روزه، زکات و مناسک حج عمره اش افتخار کند، زیرا خداوند پرهیز گاران را بهتر می شناسد».

۱۱- (نمونه ج ۲۲، ص ۵۴۲). «علی (ع) در باره ویژگی های ممتاز پرهیز گاران می فرماید: «از اعمال اندک خویش ناخشنودند و طاعت بسیار در نظرشان اندک نماید. اینان پیوسته خود را متهم می داند و از اعمال خود بیمناکند. چون یکیشان را به پاکی بستایید، از آن تمجید، بیمناک می شود و گوید: من خود به خویشتن آگاهترم و پروردگارم از من به من داناتر است. پروردگارا، مرا به آنچه در باره ام می گویند مواخذه مکن؛ مرا بهتر از آنچه می پندارند؛ بگردان و گناهان مرا که از آن بی خبرند، بیامرز». ۱۲- (نهج البلاغه، خطبه، ۱۸۴). در سوره حشر (آیه ۲۱) «لو انزلنا هذا القرآن علی جبلٍ لرایتَهُ خاشعاً متصدعاً من خشیتِهِ الله...» اگر این قرآن را بر کوه نازل می کردیم، می دیدی که در برابر آن خاشع می شود و از خوف خدا می شکافد؛ اینها مثالهایی است که برای مردم می زنیم، شاید در آن بیاندیشند. بسیاری از مفسران، این آیه را بصورت تشبیه تفسیر کرده و گفته اند که هدف بیان این نکته است که این کوه ها با همه صلابت و استحکامی که دارند اگر عقل و احساس داشتند و این آیات بجای قلب انسان ها بر آنها نازل می شد، چنان به لرزه در می آمدند که از هم می شکافتند، اما گروهی از انسانها چنان قساوتمند و سنگدل هستند که کمترین تغییری در آنها رخ نمی دهد. بعضی دیگر، آن را به ظاهرش حمل کرده و گفته اند: تمام موجودات این جهان از جمله کوه ها برای خود نوعی درک و شعور دارند و اگر این آیات بر آنها نازل می شد، برآستی از هم متلاشی می شدند. در آیه ۷۴ سوره بقره، «ثم قست قلوبکم من بعد ذلک فهی کالحجاره او اشد قسوه و ان من الحجارة لما یتفجر منه الانهار و ان منها لما یشقق فیخرج منه الماء و ان منها لما یمیط من خشیه اللّٰه و ما الله بغافل عما تعملون». آمده سپس دلهای شما بعد از این واقعه سخت شد؛ همچون سنگ، یا سخت تر! چرا که پاره ای از سنگها می شکافد و از آن نهرها جاری می شود؛ و پاره ای از آنها شکاف بر می دارد و آب از آن تراوش می کند؛ و پاره ای از خوف خدا (از فراز کوه) به زیر می افتد؛ (اما دلهای شما، نه از خوف خدا می تپد و نه سرچشمه علم و دانش و عواطف انسانی است. خداوند از اعمال شما غافل نیست. ممکن است این قسمت از آیه که می فرماید «و پاره ای (از سنگها) از ترس خدا (از فراز کوه) به زیر می افتد» این اشکال را در ذهن به وجود آورد که افتادن سنگها در کوه ها، علل طبیعی مانند زلزله یا انبساط و انقباض در تابستان و زمستان دارد؛ ولی قرآن، افتادن آنها را از ترس خداوند بر شمرده است. در جواب باید



گفت که تمام اسباب و علل در آخر به خدا می رسد و تأثیر پذیری سنگ از علل طبیعی در همگامی که از کوه می افتد، در واقع تأثیر پذیری از قوانینی است که خداوند در جهان هستی قرار داده است. هنگامی که سنگ از کوه می افتد، در حقیقت قانون و فرمان الهی جاری شده و گویی سنگ برای اطاعت از فرمان خداوند و ترس از نافرمانی او به پایین افتاده است؛ چنانکه در آیه ۱۱۶ همین سوره آمده است: «آنچه در آسمان و زمین است از آن خداست و همه مطیع و فرمانبردار او هستند». ۱۳- (اقتباس از المیزان، ج ۱، ص ۲۰۲) شاید مراد خداوند از این سخن این باشد که تمام موجودات حتی سنگها از خداوند فرمانبری می کنند؛ اما دل انسان چنان سخت است که هیچ توجهی به دستور های الهی نمی کند.

❖ انواع کارکرد تعلیم و تربیت از نظر آیات قرآن

(۱) تعلیم آگاهی دادن و تعلم آگاه شدن نفس به یک موضوع

بقره، آیه (۳۱) «و علم ادم الاسماء کلها ثم عرضهم علی الملائکه فقال انبئونی باسماء هؤء لاء ان کنتم صادقین» علم اسماء بزرگترین مو هبت الهی به آدم و منشأ فضیلت و افتخار و شایستگی او برای خلیفه اللهی است. در میان مفسران سخن بسیار است. برخی گفته اند که منظور، علم لغات است؛ در حالی که دانستن مشتی لغت هرگز سر چشمه چنین فضیلتی نمی تواند باشد و البته با تعبیری که در این آیات وارد شده سازگار نیست؛ زیرا تعبیر «غیب السماوات والارض» نشان می دهد که این علم مربوط به اسرار پنهانی آسمان و زمین بوده که از دید ملائکه مکتوم بوده است. بعضی گفته اند که منظور، اسامی حجت های الهی به ویژه ائمه معصومین (ع) است که ارواحشان که از قبل آفریده شده بوده و در بعضی از روایات چنین تفسیر وارد شده است. مسلم است که اینگونه روایات، اشاره به بعضی از مصداق های مهم این عنوان کلی است؛ همان گونه که روش روایات تفسیری چنین است؛ نه اینکه علم اسماء به آن محدود باشد. بسیاری از مفسران گفته اند که منظور از اسم در اینجا مسمی است؛ یعنی خداوند تمام علوم مربوط به زمین و آسمان و انواع ساختنی ها و استخراج معادن و کاشتن درختان و خواص و منابع آنها را به آدم تعلیم داد؛ یا در طبیعت و استعداد او بطور فشرده قرار داد. به این ترتیب، آدم با تمام اسرار جهان آشنا شد و شایستگی و استعداد درک در همه این اسرار را برای فرزندان خود گذارد، و چه فضیلتی از این برتر و والاتر که او دارای چنین علمی شود و استعداد دستیابی بدان را برای فرزندان خود نیز به به یادگار بگذارد



! در حدیثی از امام صادق (ع) در تفسیر این آیه می خوانیم که : « منظور تمام زمین ها ، کوه ها ، دره ها و بستر رود خانه ها است. سپس به فرشی زیر پایش گسترده بود، نظر افکند و فرمود که این فرش هم از اموری بوده که خدا به آدم تعلیم داد ». این تعبیر نشان می دهد که آدم تمام این علوم را دارا بود . علامه طباطبایی در المیزان پس از بررسی و بحث در این باره چنین نتیجه گرفته که « اسمائی که خداوند به آدم (ع) تعلیم کرد ، موجودات عالیه ای بودند محجوب به حجاب غیب که هر اسمی در این جهان به خیر و برکت آنها نازل شده و از نورانیت آنها بهره می گیرد ». به هر حال، علم اسماء، علم بسیار گسترده ای بوده که حقایق مهم این جهان را در بر می گرفته است . ۱۴- (پیام قرآن، ج ۷، ص ۲۰۲) الرحمن آیه ۲ ، علق آیه های ۵ و ۵ (الذی علم بالقلم * علم الانسان ما لم یعلم * ما انسان را در بهترین صورت و نظام آفریدیم ، سپس او را به پایین ترین مرحله باز گردانیدیم ، خداوند انسان را از هر نظر موزون و شایسته آفرید ؛ هم از نظر جسمی و هم از نظر روحی و عقلی ؛ چرا که هر گونه استعدادی را در وجود او قرار داده و وی را برای پیمودن قوس صعودی بسیار عظیمی آماده ساخته است . ۱۵- (نمونه ، ج ۲۷ ، ص ۱۴۴) از آیات قرآن به خوبی استفاده می شود که انسان به گونه ای آفریده شده که در پرتو علم ، ایمان ، تقوی و عمل صالح می تواند به سوی خداوند بلند مرتبه عروج کند و در جوار رحمت او به زندگی جاودانی دست پیدا کند که سراسر سعادت و خوشبختی است . در آیات ۷۵ و ۷۶ سوره طه می خوانیم : « و هر کس با ایمان نزد او آید و اعمال صالح انجام داده باشد ، چنین کسانی درجات عالی دارند... باغهای جاویدان بهشت که نهرها از زیر درختان جاری است، در حالی که همیشه در آن خواهند ماند . این است پاداش کسی که خود را پاک کند ». ۱۶- (المیزان ، ج ۲۰ ، ص ۳۶۵) اما اگر انسان با تمام این امتیازات از مسیر حق منحرف گردد ، چنان سقوط می کند که به اسفل سافلین کشیده می شود . در برابر آن قوس صعودی تکامل انسان ، قوس نزولی وحشتناکی دیده می شود . چرا که انسان موجودی مملو از استعداد های سرشار است که اگر در طریق صلاح از آنها استفاده کند بر بالاترین قله افتخار قرار می گیرد و اگر این همه هوش و استعداد را در طریق فساد به کار اندازد ، بزرگترین مفسده را می آفریند و طبیعی است که کارش به اسفل سافلین کشیده شود . ۱۷- (نمونه ، ج ۲۷ ، ص ۱۴۴)

۲- تعلیم و تربیت خانواده



تحریم، آیه ۶ یا ایها الذین امنوا قوا انفسکم والیکم نارا و قودها الناس و الحجارة علیها ملائکة غلاظاً شداداً لا یعصون الله ما امرهم ویفعلون ما یومرون * ای کسانی که ایمان آورده اید! خود و خانواده خویش را از آتشی که هیزم آن انسانها و سنگها است نگه دارید؛ آتشی که فرشتگانی بر آن گماشته شده که خشن و سخت گیرند و هرگز فرمان خدا را مخالفت نمی کنند و آنچه را فرمان داده شده اند (بطور کامل) اجرا می نمایند. از این آیه به خوبی استفاده می شود که انسان در قبال همسر و فرزندان خویش مسئولیت سنگینی دارد و موظف است تا آنجا که می تواند، در تعلیم و تربیت آنها بکوشد، آنها را از گناه باز دارد و به نیکی دعوت کند؛ نه اینکه تنها به تغذیه جسم آنها قناعت کند. به ویژه در عصر ما که امواج کوبنده فساد در بیرون خانواده ها بسیار قوی و خطرناک است، برای خشتی کردن آنها از طریق تعلیم و تربیت خانوادگی باید برنامه ریزی اساسی و دقیق تری انجام شود. در حدیثی می خوانیم: هنگامی که این آیه نازل شد، یکی از یاران پیامبر (ص) سؤال کرد: چگونه خانواده خود را از آتش دوزخ حفظ کنیم؟ حضرت فرمود: « آنها را بدانچه خدا دستور داده، فرمان دهی و از آنچه که خدا آنها را نهی کرده، نهی کنی. اگر از تو اطاعت کردند، آنها را نگه داشته ای و اگر نافرمانی کردند، آنچه وظیفه ات بوده، انجام داده ای. » در روایت دیگری از « امیرمؤمنان علی (ع) در تفسیر این آیه می خوانیم: به خود و خانواده خویش نیکی بیاموزید و آنها را ادب کنید. » ۱۸- (برای اطلاع بیشتر ر.ک: المیزان، ج ۱۹، ص ۲۹۳)

۳- تعلیم و تربیت جامعه

آل عمران، (آیه ۱۰۴) (ولتکن منکم امة یدعون الی الخیر و یأمرون بالمعروف و ینهون عن المنکر و اولئک هم المفلحون) باید از میان شما، جمعی دعوت به نیکی، و امر به معروف و نهی از منکر کنند و آنها همان رستگارانند و در متون روایی نیز از رابطه علم و عمل مکرر سخن گفته شده و نقش عمل در شکوفایی و افزایش علم مورد تأکید قرار گرفته است. پیامبر اکرم (ص) می فرماید: « من عمل بما علم ورثه الله علم ما لم یعلم ». ۱۹- (محمدی ری شهری، ۵۳۳/۶)؛ « هرکس به آنچه که می داند عمل کند، خداوند آنچه را که نمی داند، به او خواهد داد ». اما پیداست که این دانش جدید مرتبه والاتر و غیر از آن دانشی است که پیش نیاز نخستین مراحل تربیت آدمی به شمار می رود. همین مرتبه دانش و آگاهی است که از آن با عنوان و نام نور الهی یاد شده است.



امام صادق (ع) می‌فرماید: « علم به فراگیری بسیار نیست ، بلکه نوری است که خداوند در قلب هر کس که بخواهد او را هدایت کند ، تجلی می‌دهد. پس هرگاه خواهان چنین علمی بودی ، نخست حقیقت بندگی را در قلب خویش تحقق بخش و از خداوند بخواه تا تو را فهم و دانایی بخشد . » ۲۰- (ری شهری، ۲۱۰۲/۳) امام خمینی ؛ به لحاظ همین نکته و با استفاده از آیه کریمه « و یزکیهم و یعلمهم الكتاب والحکمه » می‌گوید: « تا تزکیه نباشد ، تعلیم کتاب و حکمت میسر نیست. باید تزکیه بشود نفوس از همه آلودگی‌ها که بزرگ‌ترین آلودگی‌ها عبارت است از آلودگی نفس انسان و هواهای نفسانیه . تا انسان از حجاب بسیار ظلمانی خود خارج نشود... لیاقت پیدا نمی‌کند که این نور الهی در قلب او منعکس بشود . » ۲۱- (امام خمینی ، ۳۸۸/۱۴)

آنچه آمد ، درحالی است که در واقعیت ملموس زندگی می‌بینیم بسیاری از انسان‌های نساخته و تربیت نیافته ، ازدانش و آگاهی بهره‌ورند. راه حل این معما هماناست که گفته شد ، بدین معنا که دانش را مراتبی است که برخی از آن پیشتر از تربیت میسر می‌گردد و پیش‌آهنگ و زیرشاخه تربیت محسوب می‌شود و مرتبه دیگر آن ، برآیند تربیت است. اما در این سلسله ، آغازین مرحله را باید به آگاهی و آموزش داد.

❖ ضرورت فراگیری معارف دینی

توبه (آیه ۱۲۲) « و ما کان المومنون لینفروا کافه فلو لانفر من کل فرقه منهم طائفة لیتفقوها فی الدین و لیندروا قومهم إذا رجعوا الیهم لعلهم یحذرون » ، شایسته نیست مومنان همگی (بسوی میدان جهاد) کوچ کنند ؛ چرا از هر گروهی از آنان ، طایفه‌ای کوچ نمی‌کند (و طایفه‌ای در مدینه بماند) ، تا در دین (و معارف و احکام اسلام) آگاهی یابند و به هنگام بازگشت به سوی قوم خود ، آنها را بیم دهند؟! شاید (از مخالفت فرمان پروردگار) بترسند و خودداری کنند! این آیه که با آیات گذشته در زمینه جهاد پیوند دارد ، به واقعیتی اشاره می‌کند که برای مسلمانان جنبه حیاتی دارد و آن اینکه گرچه جهاد بسیار پراهمیت و تخلف از آن ننگ و گناه است ، در مواردی که ضرورت ایجاب نمی‌کند که هم آن مومنان در میدان جهاد شرکت کنند ، مخصوصاً در مواقعی که پیامبر(ص) خود در مدینه باقیمانده است ، نباید همه مومنان سایر شهرها به جهاد بروند ؛ بلکه باید عده‌ای از آنان به مدینه الرسول بیایند تا در آنجا احکام دین را فرا بگیرند و در مراجعت ، هموطنان خود را با معارف دین آشنا کنند و به تقوی و پرهیزگاری دعوت نمایند. دراین آیه ، مسلمانان به دو گروه « معلمان و متعلمان » تقسیم شده‌اند و در واقع



هر مسلمانی باید جزء یکی از این دو گروه باشد؛ یا آموزش دهد یا فرا گیرد؛ یا معلم باشد یا شاگرد. بسیاری از دانشمندان در طول تاریخ به این آیه شریف استناد کرده اند تا لزوم فراگیری علوم اسلامی برای ابلاغ به دیگران را به مثابه واجب کفائی، مورد تأکید قرار دهند. در دنیای امروز، در بسیاری از کشورها، کسب دانش بر همه الزامی است و به حکم قانون، هر کودکی باید درس بخواند و اگر نخواند، ولی او مورد بازخواست قرار می گیرد؛ ولی در هیچ جا تعلیم دادن الزام قانونی ندارد؛ بلکه هر کس می تواند در مقام تعلیم برآید یا نیاید. در اسلام اما همانگونه که تحصیل علم واجب است، تعلیم دادن به دیگران نیز جنبه وجوب و الزام دارد و یکی از دلایل آن همین آیه است. ۲۲ - (پیام قرآن، ج ۱۰، ص ۲۸۲)

❖ تهذیب نفس، وظیفه بزرگ الهی

تهذیب نفس؛ وظیفه بزرگ الهی: شمس (آیه ۹) (قد افلح من زکّھا) که هر کس نفس خود را پاک و تزکیه کرده، (رستگار شده) هر قدر سوگندهای قرآن در یک زمینه بیشتر و محکمتر باشد، موضوع اهمیت افزونتری دارد. طولانی ترین و موکدترین سوگندهای قرآن در این سوره است؛ به خصوص اینکه سه بار سوگند به ذات پاک خداوند در آن تکرار شده و سرانجام بر این نکته تکیه شده که رستگاری تنها در تزکیه است و محرومیت و شکست و بدبختی، در ترک آن. در واقع مهمترین موضوع زندگی انسان نیز همین است که رستگاری انسان، نه در گرو پندارها و خیالها است، نه در سایه مال، ثروت و مقام، نه وابسته به اعمال اشخاص دیگر-آنگونه که مسیحیان تصور می کنند که رستگاری هر انسانی در گرو فداکاری مسیح (ع) است- و نه مانند اینها؛ بلکه در گرو پاکسازی و تعالی روح و جان در پرتو ایمان و عمل صالح است. بدبختی و شکست انسان نیز نه در قضا و قدر اجباری است، نه در سرنوشتهای الزامی و نه معلول فعالیتهای این و آن؛ بلکه تنها و تنها به خاطر آلودگی به گناه و انحراف از مسیر تقوی است. در تاریخ آمده است همسر عزیز مصر (زلیخا) هنگامی که یوسف (ع) مالک خزائن سرزمین مصر شد و بر آن حاکم گشت، او را ملاقات کرد و گفت: «حرص و شهوت، پادشاهان را برده کرد و صبر و تقوی، بندگان را پادشاه» یوسف سخن او را تصدیق کرد و این کلام الهی را بر او خواند: «هر کس که تقوی و شکیبایی پیشه کند خداوند اجر نیکوکاران را ضایع نمی کند». ۲۳- (نمونه، ج ۲۷، ص ۶۲)

❖ تلاش پر رنج بسوی کمال مطلق تکامل و تربیت انسان



یا ایها الانسان انک کادح الی ربک کدحا فملاقیه ، (انشقاق ، آیه ۶) این آیه به یک اصل اساسی در حیات همه انسان ها اشاره دارد و آن اصل ، این است که زندگی همواره با زحمت و رنج و تعب آمیخته است ؛ حتی اگر هدف ، رسیدن به متاع دنیا باشد ؛ تا چه رسد به این که هدف ، آخرت و سعادت جاودان و قرب پروردگار باشد . این طبیعت زندگی دنیا است . حتی افرادی که در نهایت رفاه زندگی می کنند نیز از رنج و زحمت و درد بر کنار نیستند . تعبیر ملاقات پروردگار در اینجا ، خواه اشاره به ملاقات صحنه قیامت باشد که صحنه حاکمیت مطلقه اوست یا ملاقات جز او پاداش و کیفر او یا ملاقات خود او از طریق مشاهده باطنی، نشان می دهد که این رنج و تعب تا آن روز ادامه خواهد یافت وزمانی به پایان می رسد که پرونده این دنیا بسته شود و انسان با عملی پاک خدای خویش را ملاقات کند . آری راحتی بی رنج و تعب تنها در آنجا است. در حدیث بسیار پر معنایی از امام سجاد (ع) می خوانیم : « راحت و آسایش در دنیا و برای اهل دنیا وجود ندارد . راحت و آسایش تنها برای بهشت و اهل آن آفریده شده است. رنج و تعب در دنیا آفریده شده و برای اهل دنیا و (به همین دلیل) هیچ کس پیمانۀ ای از آن بدست نمی آورد مگر اینکه دو برابر آن حرص نصیص می گردد و کسانی که از دنیا بیشتر دارند ، فقیرترند ؛ زیرا در حفظ اموال خویش محتاج دیگران و (برای حفظ آن) به تمام اسباب دنیوی نیازمندند. بنابراین در ثروت دنیا نیز راحتی وجود ندارد . « سپس امام علی(ع) در ذیل حدیث فرموده اند : « هرگز دوستان خدا در دنیا به خاطر دنیا رنج و تعب نمی کشند ؛ بلکه رنج و تعب آنها در دنیا برای آخرت است . » ۲۴- (نمونه ، ج ۲۶ ، ص ۳۰۰)

تربیت به مقتضای زمانی به انسان لحاظ می شود به پیروی از روشهای مختلف وجودی و نیروها و استعداد های گوناگون انسان ، به گونه هایی همچون تربیت عقلانی ، اخلاقی ، دینی ، عاطفی ؛ روانی ؛ اجتماعی ، جسمانی و بدنی تقسیم می شود و تربیت علنی (عقلایی و ذهنی) تنها یکی از زیرشاخه های تربیت است. از همین رو است که میتوان وبایدگفت هرتعلیم و آموزش نوعی تربیت است ، لیکن هرتربیتی آموزش و تعلیم نیست . قرآن کریم در واقع دو واژه به نام آموزش و تربیت برگزیده و به کار بسته زیرا از دانش طلبی و دانش آموزی همواره با واژه تعلیم و تعلم و مشتقات آن و از تربیت کردن گاه با واژه « ربّ » . گاه با واژه « تزکیه » و سایر مشتقات آن یاد کرده بدین منظور هر جا مقصود تربیت باشد تمامی ابعاد و نیروهای انسانی در ابعاد مادی و معنوی ، جسمی و روحی ،



بوده است ، قرآن کریم واژه « ربّ » را بکار بسته است ؛ مانند آن موارد که سخن از تربیت الهی ، تربیت پدر و مادر و یا تربیت فرمانروایان امور و یا مالک و صاحب و چیزی در میان است ، اما در موارد مراد و مقصود تربیت و شکوفا ساختن نیروهای معنوی نیروهای انسان هاست ، از واژه « تزکیه » سود جسته است ؛ مانند تربیت پیامبران الهی و کارکرد تربیتی معارف قرآن و کتابهای آسمانی و یا موارد خود تربیتی انسان ، به معنای تصمیم و اراده وی بر پاکسازی جان از رذایل و ناپاکی تأمل در واژه های تربیتی و آیاتی که سیمای انسان رشد و تکامل یافته از لحاظ استعداد و نیروی معنوی را ترسیم می کند تزکیه است و سایر واژه ها که در ادبیات قرآن حامل بار تربیتی هستند ، چهره متربی در حال شدن و روندگی در مسیر کمال یابی و تربیت پذیری را تصویر می کنند حال آنکه دست یافتن ؛ مقام تزکیه ، ترسیم کننده سیمای انسان به قله کمال و ستیغ تربیت یافتگی است.

❖ عوامل و اسباب تعلیم و تربیت

فاطر (آیه ۱۸) ولاتذروا وازره و زر آخری و ان تدعُ مُثْقَلَةً اِلَى حِمْلِهَا لَا يَحْمِلُ مِنْهُ شَيْءٌ و لو كانَ ذَا قُرْبَى اَنْما تُنذِرُ الَّذِيْنَ يَخْشَوْنَ رَبَّهُمْ بِالْغَيْبِ و اقاموا الصلاه و من تزكى فَاِنما يُزكى لِنَفْسِهِ و الى الله المصير* هیچ گنهکاری بار گنهکار دیگری را بر دوش نمی کشد ؛ و اگر شخصِ سنگین باری دیگری را برای حمل گناه خود بخواند ، چیزی از آن را بر دوش نخواهد گرفت ، هر چند از نزدیکان او باشد . تو فقط کسانی را بیم می دهی که از پروردگار خود در پنهانی می ترسند و نماز را برپا می دارند و هر کس پاکی (و تقوی) پیشه کند نتیجه آن به خودش باز می گردد ؛ و بازگشت همگان بسوی خدا است . توبه (آیه ۱۰۳) خذ من اموالهم صدقه تُطَهِّرُهُمْ و تُزَكِّيهِمْ بِهَا و صل عليهم ان صلاتك سکن لهم والله سمیعٌ علیم ، از اموال آنها صدقه ای (بعنوان زکات بگیر ، تا بوسیله آن ، آنها را پاکسازی و پرورش دهی ؛ (و به هنگام گرفتن زکات) به آنها دعا کن ؛ که دعای تو مایه آرامش آنها است و خداوند شنوا و دانا است . این آیه حکم زکات را بیان کرده است زکات از ارکان و پایه های دین اسلام است . این موضوع از ظاهر آیه دانسته می شود و نیز روایات بسیاری که در تفسیر آن از اهل بیت (ع) رسیده است . خداوند زکات را موجب پاکسازی و پرورش انسان بر شمرده است . بعضی از مفسران ، این واجب الهی را به قطع شاخ و برگ های اضافی گیاه تشبیه کرده اند که موجب رشد و نمو آن می شود . در سنت پیامبر (ص) نقل شده که هرگاه برای ایشان زکات می آوردند ، برای زکات دهنده و خانواده او دعا می فرمود . ۲۵- (المیزان ، ج ۹ ،



ص ۳۹۰)

❖ فرق بین تربیت و تعلیم

در مورد تربیت در آیه ۶ سوره تحریم در بالا کاملاً توضیح داده شد، اما در مورد تعلیم، سوره لقمان (آیه ۱۲-۱۹) و لقد آتینا لقمان الحکمه ان اشکر لله ومن یشکر فائماً یشکر لنفسه و من کفر فان الله غنی حمید. در حدیثی از پیامبر(ص) نیز می خوانیم: « به حق می گویم که لقمان پیامبر نبود؛ ولی بنده ای بود که بسیار فکر می کرد و یقینش عالی بود. خدا را دوست می داشت و خدا نیز او را دوست داشت و نعمت حکمت را به او ارزانی کرده بود...» در بعضی از تواریخ آمده که لقمان، غلام سیاهی از مردم سودان مصر بود و به رغم چهره نازیبا، دلی روشن و روحی مصفا داشت. در روایتی آمده که شخصی به لقمان گفت: مگر تو با ما شبانی نمی کردی؟! در پاسخ گفت: آری این چنین است. سؤال کننده پرسید: پس از کجا این همه علم و حکمت نصیب تو شد؟ در پاسخ گفت: این به خواست خدا بود و به خاطر ادای امانت و راستگویی و سکوت در مورد آنچه بمن مربوط نبود. از پیامبر(ص) نقل شده است: «روزی لقمان در وسط روز برای استراحت خوابیده بود. ناگهان ندایی شنید که ای لقمان، آیا می خواهی خداوند تورا خلیفه اش در زمین قرار دهد که در میان مردم به حق قضاوت کنی؟ لقمان در پاسخ آن ندا گفت: اگر پروردگارم مخیر کند، راه عافیت را می پذیرم و تن به این آزمون بزرگ نمی دهم؛ ولی اگر فرمان دهد، فرمانش را به جان پذیرا می شوم؛ زیرا می دانم اگر چنین مسئولیتی بر دوش من بگذارد، حتماً مرا کمک می کند و از لغزشها نگه می دارد. فرشتگان گفتند: ای لقمان برای چه؟ گفت: برای اینکه داوری در میان مردم، سختترین منزلگاهها و مهمترین مراحل است و امواج ظلم و ستم از هرسو متوجه آن است. اگر خدا انسان را حفظ کند، شایسته نجات است و اگر راه خطا برود، از راه بهشت منحرف شده است. کسی که در دنیا سر بزیر و در آخرت سر بلند باشد، بهتر از کسی که در دنیا سر بلند و در آخرت سر بزیر باشد، و کسی که دنیا را بر آخرت بر گزیند، یه دنیا نخواهد رسید و آخرت را نیز از دست خواهد داد. فرشتگان از منطق نیکوی لقمان در شگفتی فرو رفتند. لقمان این سخن را گفت و به خواب فرو رفت. خداوند، نور حکمت را در دل او افکند. هنگامی که بیدار شد، زبان به حکمت گشود.» ۲۶- (نمونه، ج ۱۷، ص ۴۴)

❖ اعتدال در عمل و سخن در تربیت و تعلیم



سوره لقمان ، (آیه ۱۸-۱۹) « وَلَا تُصَعِّرْ خَدَّكَ لِلنَّاسِ وَلَا تَمْشِ فِي الْأَرْضِ مَرَحًا إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ كُلَّ مُخْتَالٍ فَخُورٍ »
 «واقصد فی مشیک و اغضض من صوتک ان انکر الاصوات لصوت الحمیر» پسر! با بی اعتنایی از مردم روی
 مگردان و مغرورانه بر زمین راه مرو که خداوند هیچ متکبر مغروری را دوست ندارد . پسر! در راه رفتن، اعتدال
 را رعایت کن؛ از صدای خود بکاه (وهرگز فریاد مزین) که زشت ترین صداها صدای خران است. در این دو آیه از
 دو صفت نهی و به دو صفت امر شده است: نهی از خود برتر بینی و خود پسندی که یکی سبب می شود انسان بر
 بندگان خدا تکبر کند و دیگری سبب می شود که انسان خود را در حد کمال پندارد و در نتیجه در های تکامل را
 بر روی خود ببندد و هرچند گاه یک بار خود را با دیگری مقایسه نکند؛ در مقابل این دو صفت مذموم ، به رعایت
 اعتدال در عمل و سخن امر شده است. به راستی کسی که این صفات چهارگانه را دارد در میان مردم خوشبخت و
 پیروز است و در پیشگاه خدا عزیز و محبوب . جالب توجه اینکه در آیه ، فریاد های مغروران و ابلهان به صدای
 الاغ تشبیه شده است ؛ چرا که به گفته مفسران ، صدای حیوانات دیگر غالباً به واسطه نیاز است ، اما این حیوان
 گاهی بی جهت و بدون هیچگونه نیاز و بی هیچ مقدمه فریاد را وقت و بی وقت سر می دهد و زشت بودن صدای
 او در میان صداها نیاز به بحث و گفتگو ندارد . در روایتی از امام صادق (ع) این آیه به عطسه ای که با صدای بلند
 ادا می شود و یا داد و فریاد به هنگام سخن گفتن تفسیر گردیده که در حقیقت بیان مصداق روشنی از آن است. در
 روایت اسلامی آنقدر به موضوع تواضع و حسن خلق و ملاطفت در برخوردها و ترک خشونت در معاشرت
 اهمیت داده شده که به کمتر چیزی اهمیت داده شده است. شخصی نزد پیامبر(ص) رفت و عرض کرد : ای پیامبر
 خدا ، مرا به چیزی سفارش کن . در میان توصیه هایی که پیامبر(ص) به او فرمود ؛ این توصیه وجود داشت « برادر
 مسلمانان را با روی گشاده ملاقات کن » در حدیث دیگر از پیامبر(ص) می خوانیم : « در روز قیامت چیزی برتر از
 اخلاق نیکو در ترازوی عمل کسی نهاده نمی شود . ۲۷ (نمونه ، ج ۱۷ ، ص ۵۵)

❖ مظهر تغییر تعلیم و تربیت

سوره بقره (آیه ۱۵۱) « كما أرسلنا فيكم رسولاً منكم يتلو عليهم آياتنا ويزكيكم ويعلمكم الكتاب والحكمة و يعلمكم ما لم تكونوا تعلمون » . همانگونه که (با تغییر قبله ، نعمت خود را بر شما کامل کردیم) رسولی از خودتان در میان
 شما فرستادیم ؛ تا آیات ما را بر شما بخواند و شما را پاک کند و به شما ، کتاب و حکمت بیاموزد و آنچه را نمی



دانستید ، به شما یاد دهد . آل عمران ، (آیه ۱۶۴) لقد من الله على المؤمنين إذ بعثناهم رسولا من أنفسهم يتلوا عليهم آياته ويزكيهم ويعلمهم الكتاب والحكمة وإن كانوا من قبل لفى ضلال مبين . خداوند بر مومنان منت نهاد { نعمت بزرگی بخشید } هنگامی که در میان آنها ، پیامبری از خودشان برانگیخت ؛ که آیات او را بر آنها بخواند و آنها را پاک کند و کتاب و حکمت بیاموزد و البته پیش از آن ، در گمراهی آشکاری بودند .

❖ روند مشترک تعلیم و تربیت

الف- سر مشق نیکوی مسلمانان : سوره احزاب (آیه ۲۱) « لقد كان لكم في رسول الله أسوة حسنة لمن كان يرجو الله واليوم الآخر و ذكر الله كثيراً » . مسلما برای شما در زندگی رسول خدا سر مشق نیکویی بود ، برای آنها که امید رحمت خدا و روز رستاخیز دارند و خدا را بسیار یاد می کنند . انتخاب فرستادگان خدا از میان انسانها به این خاطر است که آنان سر مشق عملی برای امت ها باشند ؛ چرا که مهمترین و موثرترین بخش تبلیغ و دعوت انبیاء ؛ دعوت های عملی آنها است . به همین دلیل دانشمندان مسلمان ، معصوم بودن را شرط قطعی مقام نبوت دانسته اند و یکی از دلایل آن همین است که آنها باید سر مشق مردم باشند . به راستی اگر پیامبر در زندگی ما اسوه باشد ، در ایمان و توکل ، در اخلاص و شجاعت ، در نظم و نظافت و در زهد و تقوی برنامه های زندگی ، به کلی دگرگون خواهد شد و نور و روشنایی سراسر زندگی ما را فرا خواهد گرفت . قرآن این اسوه حسنه را کسی می داند که دارای سه ویژگی ، امید به خدا ، امید به رستاخیز و یاد فراوان خداوند باشد . درحقیقت ایمان به مبدء و معاد ، انگیزه این حرکت است و یاد خدا تداوم بخش آن ؛ زیرا بدون شک کسی که قلبش از چنین ایمانی سرشار نباشد ، قادر به قدم گذاشتن در جای قدمهای پیامبر نیست و در ادامه این راه نیز اگر پیوسته به یاد خدا نباشد و شیطان را از خود نراند ، قادر به ادامه الگو برداری از پیامبر (ص) نخواهد بود . ۲۸- (نمونه ، ج ۱۷ ، ص ۲۴۳-۲۶۴) . سوره یوسف (آیه ۷۶) «فَبَدَأَ بِأَوْعِيَّتِهِمْ قَبْلَ وِعَاءِ آخِيهِ ثُمَّ اسْتَخْرَجَهَا مِنْ وِعَاءِ آخِيهِ كَذَلِكَ كِدْنَا لِيُوسُفَ مَا كَانَ لِأَيِّ خُذِ أَخَاهُ فِي دِينِ الْمَلِكِ إِلَّا أَنْ يَشَاءَ اللَّهُ نَرْفَعُ دَرَجَاتٍ مَنْ نَشَاءُ وَفَوْقَ كُلِّ ذِي عِلْمٍ عَلِيمٌ» در این هنگام ، (یوسف) قبل از بار بردارش ، به کاوش بار های آنها پرداخت ؛ سپس آن را از بار بردارش بیرون آورد ؛ این گونه راه چاره را به یوسف یاد دادیم . او هرگز نمی توانست بردارش را مطابق آیین پادشاه (مصر) بگیرد ، مگر آنکه خدا بخواهد . درجات هرکس را بخواهیم بالا می بریم ؛ و برتر از هر صاحب علمی ، عالمی است . اگر یوسف می خواست طبق قوانین



مصر با برادر بنیامین رفتار کند، می بایست او را مضروب کند و به زندان بیفکند و علاوه بر این که سبب آزار برادر می شد، به هدفش که نگهداشتن برادر نزد خود بود، نمی رسید. از این رو پیشتر از برادران اعتراف گرفت که اگر شما دست به سرقت زده باشید، کیفرش نزد شما چیست. آنها هم طبق سنتی که داشتند، پاسخ دادند که در محیط ما سنت این است که شخص سارق را در ازای سرقتی که کرده، بر میدارند و از او کار می کشند. یوسف نیز طبق همین حکم با آنها رفتار کرد؛ چرا که یکی از راه های کیفر مجرم این است که او را طبق قانون و سنت جامعه خودش کیفر دهند. ۲۹- (نمونه، ج ۱۰، ص ۳۷)

ب- هدف خلقت انسان از دید گاه قرآن: سوره ذاریات (آیه ۵۶) وما خلقت الجن والانس الا ليعبدون» از مهمترین سئوالاتی که هر کس از خود میپرسد، این است که ما برای چه آفریده شده ایم. آیا خدا کمبودی داشت که آفرینش انسان بر طرف می شد؛ در حالی که میدانیم وجود او از هر جهت کامل و بی نهایت است؛ در آیات قرآن، هدف آفرینش انسان، با تعبیر گوناگون آمده است. در آیه ۲ سوره ملک، امتحان انسان از نظر حسن عمل، یک هدف معرفی شده است. مرگ و حیات؛ وسیله آزمایش: مرگ اگر به معنای فساد و نیستی باشد، مخلوق نیست؛ چرا که خلقت به امور وجودی تعلق می گیرد؛ اما می دانیم که حقیقت مرگ، انتقال از جهانی به جهان دیگر است و این بی شک یک امر وجودی است که می تواند مخلوق باشد و اگر مرگ در اینجا قبل از حیات ذکر شده، بخاطر تأثیر عمیقی است که توجه به مرگ در حسن عمل انسانها دارد. منظور از آزمایش خداوند نیز نوعی پرورش است؛ بدین معنا که انسانها را به میدان عمل می کشد، ورزیده و پاکیزه و لایق قرب خدا گردند. شایان توجه این است که هدف آزمایش را نیکوی عمل معرفی کرده اند نه زیادی عمل. این دلیل بر این است که اسلام به کیفیت اهمیت می دهد نه به کمیت و مهم این است که عمل، خالصانه و برای خدا باشد؛ هر چند از کمیت کم باشد. در روایتی از پیامبر (ص) نقل شده است: «منظور این است که کدامیک از شما عقل کاملتری دارد و از خدا بیشتر می ترسد و آگاهی بیشتری از فرامین و نواهی خداوند دارد، اگر چه اعمال مستحب را کمتر انجام دهد.» بدیهی است که عقل کامل، عمل را پاک و نیت را خالصتر و پاداش را بیشتر می کند. ۳۰- (نمونه، ج ۲۴، ص ۳۱۶). در آیه ۱۲ سوره طلاق آگاهی از قدرت و علم خداوند، هدفی برای آفرینش آسمانها و زمین ذکر شده و آیات ۱۱۸ و ۱۱۹ سوره هود بیان می کند که هدف خلقت انسان ها این است که مشمول رحمت خدا شوند. این آیه اما نه تنها بر موضوع عبادت و بندگی تکیه



می کند و با صراحت آن را هدف آفرینش جن وانس معرفی می کند. علامه طباطبایی می فرماید که منظور از این رحمت ویژه که هدف خلقت انسان است، «هدایت» است. آری، تنها گروهی که با تبعیت از عقل و فرمان پیامبران مشمول هدایت الهی شده، از اختلاف در دین در امان است و این هدایت، آنها را به سعادت ابدی خواهد رساند و کسانی که بخاطر هوا پرستی و ظلم و ستم مشمول این هدایت نشوند، عاقبتی جز آتش ندارند و جهنم از ایشان پر خواهد شد. در روایتی از امام باقر (ع) می خوانیم: «کسانی که مشمول رحمت و هدایت الهی قرار گرفته اند، آل محمد (ص) و پیروان آن هستند.» ۳۱- (المیزان، ج ۱۱، ص ۶۲) اندکی تأمل در مفهوم این آیات نشان می دهد که هیچ اختلافی در میان آنها نیست؛ بلکه بعضی از اهداف مقدماتی، برخی هدف متوسطه، بعضی هدف نهایی و بعضی نتیجه آن هستند. هدف اصلی همان عبودیت است که در آیات مورد بحث بدان اشاره شده؛ علم و دانش و امتحان و آزمایش، اهدافی هستند که در مسیر عبودیت قرار دارند و رحمت خداوند، نتیجه این عبودیت است. البته باید توجه داشت که عبادت، تنها اعمال ظاهری مانند نماز و روزه نیست؛ گرچه آنها در جای خود بسیار مهم است؛ بلکه عبودیت، نهایت تسلیم در برابر ذات پاک اوست. عبودیت، اطاعت بی قید شرط و فرمان برداری در تمام زمینه ها است. عبودیت کامل این است که انسان جز به معبود واقعی یعنی کمال مطلق نیندیشد، جز در راه او گام بر ندارد و غیر او حتی خویشتن را فراموش کند این است هدف نهایی آفرینش بشر که خدا برای وصول به آن، میدان آزمایش فراهم ساخته و آگاهی به انسان داده و نتیجه نهایی اش غرق شدن در اقیانوس رحمت اوست. ۳۲- (نمونه، ج ۲۲، ص ۳۸۴)

ج- توصیه نیکی و احسان به پدر و مادر: احقاف، (آیه ۱۵) «ما به انسان توصیه کردیم که به پدر و مادرش نیکی کند، مادرش او را با ناراحتی بر زمین می گذارد؛ و دوران حمل و از شیر باز گرفتنش سی ماه است؛ تا زمانی که به کمال قدرت و رشد برسد و به چهل سالگی بالغ گردد می گوید: «پرور دگارا! مرا توفیق ده تا شکر نعمتی را که به من و پدر و مادرم دادی به جا آورم و کار شایسته ای انجام دهم که از آن خشنود باشی، و فرزندان مرا صالح گردان؛ من به سوی تو باز می گردم و توبه می کنم، و من از مسلمانانم.» این آیه همه انسانها را به نیکی به پدر و مادر فرا خوانده و برای تشویق این مطلب، به سختی های مادر در دوران بار داری و وضع حمل و شیر دهی متحمل می شود، اشاره می کند. باید توجه داشت که این آیه به حد اقل دوران بار داری یعنی شش ماه به علاوه حد اکثر



دوران شیر دهی یعنی دوسال که جمعا سی ماه می شود، اشاره دارد. تاریخ، موارد زیادی را ذکر کرده که زنانی پس از ششماه دوران بار داری، وضع حمل کرده اند و فرزند آنها نیز سالم مانده است. ۳۳ (المیزان، ج ۱۸، ص ۲۰۵)

د-افزایش علم از طرف پروردگار: طه، (آیه ۱۱۴) «فتعلی الله الملك الحق ولا تعجل بالقرآن من قبل ان یقضی الیک وحیه وقل رب زدنی علماً». پس بلند مرتبه است خداوندی که سلطان حق است! پس نسبت به (تلاوت) قرآن عجله مکن، پیش از آنکه وحی آن بر تو تمام شود؛ و بگو: «پروردگارا! علم مرا افزون کن.» از این آیه استفاده می شود که پیامبر (ص) از آنچه قرار بوده بر آن حضرت وحی شود، آگاهی داشته و چون وحی بر او نازل می شده، پیش از اینکه تمام شود، شروع به خواندن قرآن می کرده است. این آیه شریفه، از جمله مدارکی است که موضوع نزول دفعی قرآن را که در روایات به آن اشاره شده، تأیید می کند. طبق روایات، قرآن دوبار بر پیامبر اکرم نازل شده؛ یک بار به صورت دفعی که در شب قدر بر پیامبر نازل شد و دیگر بصورت تدریجی و در طول بیست و سه سال رسالت آن حضرت و بر اساس مصالح. اگر پیامبر اکرم (ص) از محتوای وحی آگاهی نداشت، دیگر معنی نداشت که خدا به او بفرماید: پیش از تمام شدن وحی در خواندن آن عجله نکن. به هر حال، خداوند به وسیله این آیه، پیامبر را از این کارنهی فرمود. ۳۴- (همان، ج ۱۴، ص ۲۱۴)، باید توجه داشت که عجله پیامبر «معا ذلله» از روی کم حوصلگی یا اظهار وجود نبوده؛ بلکه از روی عشق و علاقه زیاد به دریافت وحی و حفظ و ابلاغ آن به مردم بوده است. البته چون آن حضرت می بایست در همه چیز سر مشق مردم باشد، از همین مقدار شتابزدگی هم نهی شد تا مردم متوجه شوند که حتی برای دریافت وحی نیز نباید شتابزدگی به خرج داد. ۳۵- (نمونه، ج ۱۳، ص ۳۱۳) در سوره اعراف (آیه ۱۵۷) «قل یا ایها الناس انی رسول الله الیکم جمیعاً الذی له ملک سماوات والارض لا اله الا هو یحیی و یمیت فامنو بالله ورسوله النبی الامی ...» بگو: «ای مردم! من فرستاده خدا بسوی همه شما هستم؛ همان خدایی که حکومت آسمانها و زمین، از آن اوست؛ معبودی جز او نیست؛ زنده میکند و می میراند؛ پس ایمان بیاورید به خدا و فرستاده اش، آن پیامبر درس نخوانده ای ...» واژه «أُمّی» در قرآن به معنای انسانی است که (گویا) از مادر متولد شده و وضع او از جهت خواندن و نوشتن تغییر نکرده و همان طور که در روزهای نخستین تولد قادر به خواندن و نوشتن نبوده، به همان حالت باقی مانده است، این واژه در زبان فارسی نیز به معنای درس نخوانده است. ۳۶- (منشور جاوید، ج ۷، ص ۲۴۸). در این که پیامبر اسلام (ص) به مکتب نرفته و چیزی ننوشته، در میان مورخان بحثی



نیست و قرآن نیز به صراحت در آیه ۴۸ سوره عنکبوت در باره وضع پیامبر (ص) قبل از بعثت می فرماید: «تو هرگز پیش از این کتابی نمی خواندی، و با دست خود چیزی نمی نوشتی. مبدا کسانی که در صدد (تکذیب و) ابطال سخنان تو هستند، شک و تردید کنند.» اگر آن حضرت درس خوانده بود، او را متهم می کردند که قرآن را از خود یافته است و وجود این صفت (امی بودن) در پیامبر (ص)، تأکیدی بر نبوت او بود تا هرگونه احتمالی جز ارتباط او با خداوند و جهان ما وراء طبیعت در زمینه دعوت او منفی گردد. البته درس نخواندن با بی سوادی تفاوت دارد. هیچ مانعی ندارد که پیامبر (ص) به تعلیم الهی، خواندن و نوشتن را بداند؛ بی آنکه نزد انسانی فرا گرفته باشد؛ زیرا چنین اطلاعی بدون تردید از کمالات انسانی و مکمل مقام نبوت است. شاهد این سخن آن است که در روایاتی نقل شده که «پیامبر (ص)، هم توانایی خواندن داشت و هم توانایی نوشتن؛ اما برای اینکه جایی برای کوچکترین تردیدی برای دعوت او نماند، از این توانایی استفاده نمی کرد.» ۳۷- (المیزان، ج ۸، ص ۲۹۰). سوره قصص، (آیه ۱۴) «و هنگامی که (موسی) نیرومند و کامل شد، حکمت و دانش به او دادیم؛ و این گونه نیکو کاران را جزا می دهیم. ساختن انسان، جامعه و تمدن کمال گرا و همواره پویا، از اهداف تربیت و تعلیم اسلامی است. کمال مطلوب انسانی در بارور شدن نیروی عقلانی (علم آموزی) و رشد گرایش های معنوی او (تربیت) میسر است. از این رو در قرآن کریم، تعلیم و تربیت (تزکیه) در کنار هم آمده است، هر چند گاهی تعلیم بر تزکیه مقدم می شود و گاهی تزکیه بر تعلیم. در جایی می فرماید: (رَبَّنَا وَابْعَثْ فِيهِمْ رَسُولًا مِنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِكَ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَيُزَكِّيهِمْ) (بقره/۱۲۹) و در جای دیگر می گوید: (هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الْأُمِّيِّينَ رَسُولًا مِنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ) (جمعه/۲).

علامه طباطبایی در توضیح این تقدیم و تأخیر مکانی می گوید: «در سوره جمعه تزکیه بر تعلیم مقدم آمده است؛ زیرا آن آیه بیانگر تربیت پیامبر اکرم (ص) نسبت به مؤمنان امت است و از این نظر، تزکیه در عمل، یعنی مراحل انسان سازی، مقدم بر تعلیم علوم حقه و معارف الهیه است. و اما در آیه دیگر، دعای ابراهیم (ع) درباره ذریه خود است و در آنجا تعلیم کتاب و حکمت و معارف الهیه که هدف نهایی است، به لحاظ رتبه و اهمیت، مقدم بر تزکیه آمده است. به عبارت دیگر آیه سوره جمعه ترتیب عملی تربیت اسلامی را بیان می کند که از تزکیه به حکمت راه می یابد و آیه سوره بقره تقدم رتبی حکمت را.» (طباطبایی، ۲۶۵/۱۹)



دانش پیامبران، سوره یوسف (آیه ۶) «و کذالک یجتییک ربُّکَ و یعلِّمُکَ من تأویل الاحادیث و یتِّمُّ نعمتهُ علیک و علی آل یعقوب کما اتمَّها علی ابویک من قبلُ ابراهیم و اسحاق ان ربک علیمٌ حکیم.» و این گونه پروردگارت تورا برمی‌گزیند؛ و از تعبیر خوابها به تو می‌آموزد؛ و نعمتش را بر تو و بر خاندان یعقوب تمام و کامل می‌کند، همان گونه که پیش از این، بر پدران ابراهیم و اسحاق تمام کرد؛ بی‌یقین، پرور دگار تودانا و حکیم است.» از نظر قرآن، مواهب مادی مانند ثروت، همسر و فرزند، هنگامی نعمت هستند که در مسیر بندگی خدا و رسیدن به سعادت ابدی قرار گیرند و اگر همین امکانات در راه شیطان و معصیت خداوند استفاده شود، به صورت نعمت در می‌آید. منظور از «تمام کردن نعمت» در آیه این است که اولاً تمام مواهب مادی و معنوی، در مسیر اطاعت و بندگی او قرار گیرد و ثانیاً این نعمات برای رسیدن به سعادت، کامل باشد و کم و کاستی نداشته باشد. البته منظور، فراوانی نعمتهای دنیوی نیست؛ بلکه منظور این است که خداوند نعمات خود را اعم از مادی و معنوی به گونه‌ای به انسان عنایت کند که انسان بتواند به سعادت واقعی خود برسد. ۳۸- (المیزان، ج ۱۱، ص ۸۴) ولایت تکوینی حقیقتی در متن قرآن، مائده (آیه ۱۱۰) در این آیه چهار بار کلمه «یاذنی» (به فرمان من) تکرار شده تا جایی برای غلو و ادعای الوهیت در مورد حضرت مسیح (ع) باقی نماند؛ یعنی آنچه او انجام می‌داد، گرچه بسیار عجیب و شگفت‌انگیز بود ولی به کارهای خدائی شباهت داشت، هیچ یک از ناحیه خود او نبود؛ بلکه همه از ناحیه خدا انجام می‌گرفت. او بنده‌ای سر بفرمان بود و هرچه داشت، از طریق استمداد از نیروی بی‌پایان الهی داشت. همچنین این آیه و مانند آن، از دلایل روشن ولایت تکوینی اولیای خدا است؛ زیرا زنده کردن مردگان، شفای کور مادر زاد و بیمار علاج‌ناپذیر و تبدیل مجسمه گلی پرنده‌ای به پرنده به شخص مسیح (ع) نسبت داده شده است. ۳۹- (نمونه، ج ۵، ص ۱۲۴) این همان حقیقتی است که ما درباره پیامبر (ص) و امامان معصوم (ع) و حتی برخی از مردان الهی معتقد هستیم که آنها به اذن خداوند، کارهای خارق‌العاده انجام می‌دهند.

دلیل دیگری بر عصمت پیامبر (ص) سوره نساء، (آیه ۱۱۳) در آیه ۱۰۵ همین سوره اشاره شده که گروهی خیانت پیشه می‌خواستند پیامبر (ص) را با ترفندهایی در داوری به اشتباه افکنند؛ ولی خداوند به وسیله وحی، پیامبرش را یاری رساند و او را از حقیقت امر آگاه کرد. این آیه در ادامه آن موضوع است و از آن می‌توان مصونیت پیامبر الهی از اشتباه و سهو را استفاده کرد. در این آیه سه جمله باید مورد توجه قرار گیرد: ۱- «وَأَنْزَلَ اللَّهُ عَلَيْكَ الْكِتَابَ



والحکمه» (خداوند کتاب و حکمت را بر تو نازل کرد): این جمله ناظر به مبانی داوری پیامبر یعنی کتاب و سنت (حکمت) است. آگاهی از این دو منبع وسیع و شریع، مایه مصونیت در احکام الهی است و در نتیجه پیامبر در تبیین احکام خدا هرگز دچار اشتباه و لغزش نمی گردد؛ زیرا آنچه بشر تا روز رستاخیز به آن نیاز دارد، در این دو منبع وارد شده است. البته روشن است که به قوانین کلی، مایه مصونیت از اشتباه در موضوعات و جزئیات و در تطبیق آن کلیات بر موارد خود نمی گردد؛ بلکه برای مصونیت از اشتباه، به چیز دیگری نیاز است که در جمله دوم وارد شده است. ۲- « وَعَلَّمَكَ مَا لَمْ تَكُن تَعْلَمُ » (آنچه را نمی دانستی به تو آموخت). این کدام علم است که پیامبر نمی دانست و خدا به او آموخت؟ آیا علم به احکام کلی الهی است که در کتاب و سنت آمده یا علم به واقعیات و خصوصیات وقایع و جریانها؟ شکی نیست که احتمال نخست کاملاً بی اساس است؛ زیرا علم به کلیات احکام الهی، در جمله پیشین به روشنی بیان گردید و دیگر نیازی به تکرار و تأکید نیست و هیچ کس احتمال نمی دهد که پیامبر الهی، از احکام شریعت خود بی اطلاع باشد تا زمینه تأکید فراهم گردد. مقصود از این جمله، همان احتمال دوم است؛ یعنی پرده از چهره واقعیات برداشت و او را در جریان توطئه برای لغزاندن پیامبر (ص) و وارد آوردن تهمت بر یک بی گناه قرار داد. ۳- « وَكَانَ فَضْلُ اللَّهِ عَلَيْكَ عَظِيمًا » (و فضل خدا بر تو (همواره) بزرگ بوده است). برای اینکه تصور میشود که این نوع مصونیت، مخصوص به یک مورد یا در خصوص داوری است و باب اشتباه بر روی پیامبر (ص) در موارد دیگر باز است، خداوند در این آیه، این جمله را می آورد. جایی که خداوند چیزی را بزرگ بشمارد، باید حساب آن را از چیزی که ما بزرگ میدانیم، جدا کرد. فضل بزرگ نشانه آن است که پیامبر گرامی (ص) در مسیر زندگی، در قضاوت ها و داوری ها، در معاشرت ها و بر خورد ها، از خطا و لغزش مصون است. نا گفته پیداست که بخاطر مصلحت نهفته در امر رسالت و به دلیل اینکه پیامبر اسوه و سر مشق امت است، باید در مسیر زندگی به گونه ای باشد که امت در باره او احتمال اشتباه و خطا ندهد و در اطاعت از رفتار و گفتار او دچار سرگردانی و دو دلی نشود. ۴۰- (منشور جاوید، ج ۷، ص ۲۵۷)

❖ واقع نگری و ایمان (اخسرالناس)

سوره نمل، (آیه ۴-۵) «ان الذین لا یؤمنون با لآخره زینتا لَهُمْ اَعْمَالُهُمْ فَهُمْ یَعْمَهُون» « اولئك الذین لهم سوء العذاب وهم فی الاخره همُ الاخسرون » « کسانی که به آخرت ایمان ندارند، اعمال بد شان را برای آنان زینت می



دهیم به طوری که سرگردان می شوند. آنان کسانی هستند که عذاب بد(ودردناک) برای آن ها است؛ و آنها در آخرت، زیانکار ترین مردمند.» موضوع مهم در زندگی انسان این است که واقعیت را چنان که هست درک کند و در برابر آن موضع گیری صریح داشته باشد و پندار ها، پیش داوریها، تما یلات انحرافی و حبّ و بغض هایش، مانع از درک و دید واقعیات نگردد. به همین دلیل، یکی از مهمترین تقاضا هایی که معصومین(ع) از خدا داشتند، این بود که «خدایا واقعیتها و موجودات را آن گونه که هست، به من نشان ده». این حالت بدون ایمان میسر نیست؛ چرا که هوی و هوس های سرکش و تمایلات نفسانی، بزرگترین حجاب و سد این راه است، و رفع این حجاب، جز در پرتو تقوی و مهار هوای نفس، امکان پذیر نیست. نمونه آشکار و عینی این معنی را در زندگی گروهی از دنیا پرستان زمان خود به روشنی می بینیم. آنها به چیز هایی افتخار می کنند و جزء تمدن می شمارند که جز ننگ و آلودگی و رسوایی نیست؛ چیز هایی چون بی بند وباری، برهنگی، تجمل گرایی و نظایر آنها. آری، اعمال بد و ننگینشان چنان در نظرشان زینت داده شده که نه تنها از آن احساس شرم نمی کنند، به آن افتخار و مباهات نیز می کنند. ۴۱- (نمونه، ج ۱۵، ص ۴۰۰) سوره بقره، (آیه ۱۳) «وإذا قیل لهم آمنوا كما آمن الناس قالوا أنؤمن كما آمن السفهاء» و هنگامی که به آنها گفته شود: «همانند (سایر) مردم ایمان بیاورید.» می گویند: «ایا همچون ابلهان ایمان بیاوریم؟!» بدانید اینها همان ابلهانند ولی نمی دانند. در این آیه خداوند فرموده است ایمان بیاورید همانطور که مردم(ناس) ایمان می آورند و فرموده، مثل متقین، صابرین، مخلصین، سابقین، مردم نماز می خوانند، روزه می گیرند و در خط یقین شده ی خود از سوی حق زندگی می کنند. سئوالی که مطرح می شود این است موجودات زنده عالم به چند دسته تقسیم می شوند؟ جن و انس و حیوانات به دو گروه ناس، متقین، ؟ ایا این تقسیم بندی درست است؟ میدانیم که قرآن هدایت است برای تمام بشریت، آیا بهره ی ناس و متقین از قرآن برابر است؟ آیا ناس و متقین غیر از هم هستند؟ مقصود از انسان بودن در این آیه سیرت او است و نه صورت او، اینکه ما، همه به ظاهر مشخصات یک انسان را داشته باشیم کفایت نمی کند و چیزی که در قیامت ملاک است سیرت انسانی می باشد. پس بطور کلی باید گفت نفس انسان سیرت اوست و نه صورت او، انسان نفس خودش می باشد نه صورت و ظاهر خود، مستندات این گفتار، آیه ی فوق که می فرماید: می پنداری که اینها انسان هستند ولی اینها ناس نیستند یعنی متقی، محسن، صابر نیستند باید سعی شود که ناس محشور شد. پس آیه می فرماید ایمان آورید همچون انسانهای واقعی، انسان واقعی مومن است و مومن یک انسان واقعی است. پس به جا است که بفرماید: ایمان آورید کما ایمان «ناس»



نه متقی و نه هیچ صفت دیگر نمی تواند به گستر دگی این کلمه (ناس) باشد. خداوند انسان آفرید و می خواهد که انسان به سوی او باز گردیم بنا براین موجودات به دودسته تقسیم می شوند «ناس» و «انعام» اگر در مقام انسانیت نباشیم ناچار باید در گروه انعام قرار بگیریم. اگر خداوند می فرماید: من جاء بالحسنة، برخی تصور میکنند که یعنی کار خیر انجام بدهیم البته انجام کار خیر نیکو است ولی آنچه از عمق این آیه استفاده می شود یعنی انسانیت خود را به خدا برسانید.

❖ ویژگی های معلم و متعلم

سوره کهف، (آیه ۶۵) «فَوَجَدَ عَبْدًا مِنْ عِبَادِنَا آتَيْنَهُ رَحْمَةً مِنْ عِنْدِنَا وَعَلِمْنَاهُ مِنْ لَدُنَّا عِلْمًا» قال له موسى هل أتبعك علي أن تُلِّمَنَ مما عَلَّمْتَ رُشْدًا» موسی به او گفت: «آیا از تو پیروی کنم تا از آنچه به تو تعلیم داده شده و مایه رشد و صلاح است، به من بیا موزی؟» (در آنجا) بنده ای از بندگان ما را یافتند که رحمت (و موهبت عظیمی) از سوی خود به او داده، و علم فراوانی از خود به او آموخته بودیم. نام عالمی که موسی (ع) با او دیدار کرد و در این آیه به زیبایی از او یاد شده است، در قرآن کریم نیامده است؛ اما در روایات آمده که او «خضر» (ع) و از پیامبران معاصر حضرت موسی بوده است. در برخی از روایات وارد شده که خداوند عمر زیادی به او بخشید و او زنده است و از دنیا نرفته است. ۴۲- (المیزان، ج ۱۳، ص ۳۳۴) خضر (ع)؛ پذیرای علم الهی: در این که منظور از «رحمه من عندنا» در این آیه چیست، مفسران تفسیر های گوناگونی بیان کرده اند: بعضی، آن را به مقام نبوت و برخی به عمر طولانی تفسیر کرده اند؛ ولی این احتمال نیز وجود دارد که منظور، استعداد شایان و روح وسیع و شرح صدری باشد که خدا به آن مرد بزرگ داده بود تا پذیرای علم الهی گردد. تعبیر به «من لدنا» نیز نشان می دهد که علم حضرت خضر (ع) یک علم عادی نبوده؛ بلکه آگاهی از قسمتی از اسرار جهان و رموز حوادثی که تنها خدا می داند، بوده است. تعبیر به «علماً»، که نکره است و در ایگونه موارد معمولاً برای تعظیم می آید، نشان می دهد که خضر، بهره بسیاری از این علم الهی داشته است. ۴۳ (نمونه، ج ۱۲، ص ۴۸۶). سوره انعام آیه ۹۰، «أنها کسانی هستند که خداوند هدایتشان کرده؛ پس به هدایت آنها اقتدا کن؛ (و) بگو: «در برابر این (رسالت و تبلیغ)، پاداشی از شما نمی طلبم؛ این (رسالت)، چیزی جز یک یاد آوری برای جهانیان نیست. این وظیفه من است.»

❖ قبض و بسط تعلیم و تربیت



قبض برای عارف چون خوف است برای مستأمن. تفاوت میان قبض و بسط و خوف و رجاء آنست که خوف و رجاء مربوط است به امری خوش یا ناخوش در آینده و قبض و بسط مربوط است بخوشی یا ناخوشی در حال حاضر که بر دل عارف از وارد غیبی غلبه یابد. ۴۴- (فرهنگ معین، ج ۲)، سوره اسراء، (آیه ۸۵)، «ویسئلونک عن الروح قل الروح من امر ربی وما اوتیتم من العلم الاقلیلاً» و از تو در باره «روح» سؤال می کنند، بگو: «روح از فرمان پروردگار من است؛ و جزاندکی از دانش، به شما داده نشده است.» موارد کلمه «روح» در قرآن زیاد است: گاهی به معنای روح مقدسی است که پیامبران را در انجام رسالتشان تقویت می کرده مانند (آیه ۲۵۳) سوره بقره، در فضیلت بعضی از پیامبران بر بعضی دیگر صحبت شده: روشن است که همه پیامبران از آن جهت که از طرف خداوند فرستاده شده اند و حامل پیام الهی هستند، و ایمان به آنها لازم و ضروری است؛ چنانکه خداوند در آیه ۲۸۵) سوره بقره از زبان مومنان می فرماید: ما در میان هیچ یک از پیامبران خدا فرق نمی گذاریم. اما از جهاتی، بعضی از پیامبران بر بعضی دیگر فضیلت دارند. این تفاوت دو نوع است: ۱- از جهت بعضی از خصوصیات که ویژه بعضی از پیامبران بوده است؛ مانند این که خدا با حضرت موسی (ع) به طور مخصوصی سخن گفت یا به حضرت سلیمان (ع) پادشاهی داد... که در مورد دیگر پیامبران چنین نبوده است ۲- از جهات درجات معنوی و نزدیکی به خدا. بی شک در این مورد، پیامبر اسلام (ص)، برترین پیامبران خدا است؛ اگر چه ایشان از نظر برتری نوع یکم نیز از جهاتی بر پیامبران دیگر برتری دارند؛ مانند کتاب ایشان (قرآن) که کامل ترین کتاب فرستاده شده از طرف خداست و به هیچ پیامبری چنین کتابی داده نشده یا جانشینان ایشان (دوازده امام) که هیچ پیامبری چنین جانشینانی نداشته است. ۴۵- (اطیب البیان، ج ۳، ص ۳) گاه به نیروی معنوی الهی که مومنان را تقویت می کند، اطلاق شده (مجادله، ۲۲)، زمانی به معنای «فرشته مخصوص وحی» آمده و با عنوان امین توصیف شده (شعرا، ۱۹۳) در روایتی از امام باقر (ع) در تفسیر این آیه می خوانیم: «روح از مخلوقات خداوند است که بینایی و نیرو دارد و پشتیبانی می کند. خدا آن را در دل‌های پیامبران و مومنان قرار می دهد.» ۴۶- (نمونه ج ۱۲، ص ۲۵۰) برخی از مفسران بر اساس آیات قرآن و شأن نزول‌هایی که در باره یهودیان وارد شده است، بر آن اند که جامعه یهود، یا دست کم یهود معاصر با پیامبر، جبرئیل را دشمن می داشتند و او را فرشته عذاب می نامیدند. تا آن جا که درباره او می گفتند: خداوند به او دستور داده بود که نبوت را در سلسله فرزندان اسرائیل قرار دهد؛ ولی او آن را به فرزندان اسماعیل داد. با توجه به این مطلب، به ویژه این که طراحان سؤال، گروه یهود بودند و در باره جبرئیل عقیده ویژه ای داشتند و او را به



علت اینکه مأمور عذاب بود و از زوال فرمانروایی بنب اسرائیل بوسیله بخت النصر گزارش داده بود و در نبوت خیانت ورزیده بود، می توان گفت مقصود آنان از روح همان «روح الامین» است و آنان می خواستند از این طریق نظر پیامبر را در باره او به دست آورند اگر با نظر آنان موافقت داشت بهره بگیرند در غیر اینصورت با او مخالفت ورزند از این جهت به قریش تعلیم دادند که از او در باره روح سؤال کنند بنابر این روشن شد که مقصود از روح جبرئیل است که مورد خشم گروه یهود بود .

بحث و نتیجه گیری

تربیت به مقتضای زمانی به انسان لحاظ می شود به پیروی از روشهای مختلف وجودی و نیروها و استعداد های گوناگون انسان ، به گونه هایی همچون تربیت عقلانی ، اخلاقی ، دینی ، عاطفی ؛ روانی ؛ اجتماعی ، جسمانی و بدنی تقسیم می شود و تربیت علنی (عقلایی و ذهنی) تنها یکی از زیر شاخه های تربیت است. از همین رو است که می توان و باید گفت هر تعلیم و آموزش نوعی تربیت است، لیکن هر تربیتی آموزش و تعلیم نیست. قرآن کریم در واقع دو واژه به نام آموزش و تربیت برگزیده و به کار بسته زیرا از دانش طلبی و دانش آموزی همواره با واژه تعلیم و تعلم و مشتقات آن و از تربیت کردن گاه با واژه «رب» ، گاه با واژه « تزکیه » و سایر مشتقات آن یاد کرده بدین منظور هر جا مقصود تربیت باشد ، تمامی ابعاد و نیروهای انسانی در ابعاد مادی و معنوی ، جسمی و روحی ، بوده است. قرآن کریم واژه «رب» را بکار بسته است ؛ مانند آن موارد که سخن از تربیت الهی ، تربیت پدر و مادر و یا تربیت فرمانروایان امور و یا مالک و صاحب و چیزی در میان است. اما در مواردی مراد و مقصود تربیت و شکوفا ساختن نیروهای معنوی ، نیروهای انسانی است ، از واژه « تزکیه » سود جسته است؛ مانند تربیت پامبران الهی و کارکرد تربیتی معارف قرآن و کتابهای آسمانی و یا موارد خود تربیتی انسان ، به معنای تصمیم و اراده وی بر پاکسازی جان از رذایل و ناپاکی تأمل در واژه های تربیتی و آیاتی که سیمای انسان رشد و تکامل یافته از لحاظ استعداد و نیروی معنوی را ترسیم می کند ، تزکیه است و سایر واژه ها که در ادبیات قرآن حامل بار تربیتی هستند ، چهره متربی در حال شدن و روندگی در مسیر کمال یابی و تربیت پذیری را تصویر می کنند ، حال آنکه دست یافتن ؛ مقام تزکیه ، ترسیم کننده سیمای انسان به قله کمال وستیغ تربیت یافتگی است.



منابع

- ۱- قرآن کریم، ۲- (نمونه، ج ۱۵)، ۳- (المیزان، ج ۱۱)، ۴- (نمونه، ج ۱۰)، ۵- (المیزان، ج ۱۹)، ۶- (همان، ج ۲۰)، ۷- (منشور جاوید، ج ۷)، ۸- (المیزان، ج ۱۳)، ۹- (نمونه، ج ۱۴)، ۱۰- (همان، ج ۲۲)، ۱۱- (همان، ج ۲۲)، ۱۲- (نهج البلاغه، خطبه ۱۳، ۱۸۴- اقتباس از المیزان، ج ۱)، ۱۴- (پیام قرآن، ج ۷)، ۱۵- (نمونه، ج ۲۷)، ۱۶- (المیزان، ج ۲۰)، ۱۷- (نمونه، ج ۲۷)، ۱۸- برای اطلاع بیشتر، ر.ک: (المیزان، ج ۱۹)، ۱۹- (محمّدی ری شهری، ۵۳۳/۶)، ۲۰- (همان، ۲۱۰۲/۳)، ۲۱- (امام خمینی، ۳۸۸/۱۴)، ۲۲- (پیام قرآن، ج ۱۰)، ۲۳- (نمونه، ج ۲۷)، ۲۴- (همان، ج ۲۶)، ۲۵- (المیزان، ج ۹)، ۲۶- (نمونه، ج ۱۷)، ۲۷- (همان، ج ۱۷)، ۲۸- (همان، ج ۱۷)، ۲۹- (همان، ج ۱۰)، ۳۰- (همان، ج ۲۴)، ۳۱- (المیزان، ج ۱۱)، ۳۲- (نمونه، ج ۲۲)، ۳۳- (المیزان، ج ۱۸)، ۳۴- (همان، ج ۱۴)، ۳۵- (نمونه، ج ۱۳)، ۳۶- (منشور جاوید، ج ۷)، ۳۷- (المیزان، ج ۸)، ۳۸- (همان، ج ۱۱)، ۳۹- (نمونه، ج ۵)، ۴۰- (منشور جاوید، ج ۷)، ۴۱- (نمونه، ج ۱۵)، ۴۲- (المیزان، ج ۱۳)، ۴۳- (نمونه، ج ۱۲)، ۴۴- (فرهنگ معین، ج ۲)، ۴۵- (اطیب البیان، ج ۳)، ۴۶- (نمونه، ج ۱۲)



نقد و گونه شناسی نظریه چارلز هندی در فرهنگ سازمانی

دکتر نادر سلیمانی^۱، ماریا دلگرم^۲

۱- نادر سلیمانی، عضو هیات علمی دانشگاه آزاد گرمسار

۲- ماریا دلگرم، دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد گرمسار

چکیده

نویسنده ی کتاب خدایان مدیریت چارلز هندی که تحصیلات خود را در دانشگاه آکسفورد انگلستان و سپس دانشگاه ماساچوست آمریکا (ام.آی.تی) به پایان رسانده است از سال ۱۹۷۲ استاد تمام وقت "روان شناسی مدیریت" در اولین دانشکده ی "ام.بی.ای" بریتانیا بوده است. کتاب های دیگر چارلز هندی عبارتند از: "عصر سنت گریزی"، "عصر تضاد و تعارض" و "شناخت سازمان ها". کتاب "خدایان مدیریت" را چارلز هندی در سال ۱۹۹۷ نوشته است و در سال ۱۳۸۰ ترجمه فارسی آن در ایران منتشر شده است. این کتاب با رویکرد متفاوت به فرهنگ سازمانی میپردازد. علت انتخاب این موضوع توسط اینجانب کارکرد مشترک فرهنگ سازمانی با نظریه های کارل یوستاویونگ بنیانگذار روانشناسی تحلیلی و نوعی سنخ شناسی به این طبقه بندی فرهنگ سازمانی است. در این تحقیق سعی شده مطالعات نقد و تحلیل بر نظریه چارلز هندی مورد بررسی قرار گیرد. رویکرد چارلز هندی به سازمانها به ویژه با شرایط کشور ما میتواند فواید مفیدی داشته باشد که در این مقاله به بررسی پرداخته خواهد شد.

کلمات کلیدی: چارلز هندی، خدایان مدیریت، فرهنگ سازمانی



چکیده انگلیسی

Abstract:

Organizational culture is recognized as a set of values, beliefs, beliefs, assumptions, and common norms governing the organization. In fact, organizational culture is what is taught to new members as a true phenomenon, which represents the unwritten and tangible part of the organization. In this research, Robbin's organizational culture standard questionnaire has been used to answer 56 questions. These questions relate to the assessment of creativity and innovation, risk taking, attention, organizational attention, results of decisions on employees, attention to the team, ambition and ambition, Sustainability is based on the Robins Design Model. Based on the results, the highest average was related to the results of the decisions on the staff and the lowest mean related to creativity and innovation in the rescue and rescue organization.

Keywords: organizational culture, creativity and innovation, relife and rescue organization



مقدمه:

چارلز هندی می‌گوید "اگر در بین تمام کتاب‌های متعدد هر نویسنده، یک کتاب محور اصلی نوشته‌های او را تشکیل دهد، در مورد من این کتاب «خدایان مدیریت» می‌باشد." هندی در این کتاب با استفاده از اساطیر یونان به تشریح خلاقانه چهار سبک مدیریت و فرهنگ موجود سازمانی و چگونگی تغییر آنها پرداخته است. - این کتاب محور تمام نوشته‌های من است. هنوز بیش از همه بقیه کتاب‌هایم برایم غرور آفرین است. گفته‌اند هر مولف در عمرش فقط یک کتاب می‌نویسد و مضمون کتاب‌های بعدی او تنها اشکال تغییر یافته همان موضوع اول است. وی می‌گوید: - من خدایان چهارگانه را به عنوان نهادهای سبک‌های مختلف مدیریت قابل تشخیص در سازمانها یا به عبارت دیگر فرهنگ‌های مختلفی که در سازمانها وجود دارند به کار برده‌ام:

متن اصلی

ژئوس مظهر فرهنگ باشگاهی، آپولو مظهر فرهنگ نقشه‌ها، آتنا مظهر فرهنگ کار و وظیفه‌گرایی و دیونیسوس مظهر فرهنگ اصالت وجود.

نوع فرهنگ	نماد	خدای اساطیری
۱- باشگاهی ^۲		ژئوس (خدای خدایان)
۲- ایفای نقش ^۳ (بوروکراتیک)		آپولو (خدای نظم و ترتیب و قانون)
۳- وظیفه‌گرایی ^۴ (کارمداری)		آتنا (زن جوان، الهه جنگ)
۴- اصالت وجود ^۵		دیونیسوس (خدای شراب و آواز)

انواع سازمان‌ها از دیدگاه چارلز هندی

چارلز هندی مفهومی را در این کتاب مطرح می‌کند با عنوان "فرهنگ سازمان". از نظر وی اگر سازمانی به فرهنگ خود آگاه



نباشد، دچار "اسکیزوفرنیای فرهنگی" است. به این معنا که عملکردی از هم گسیخته و غیرمنسجم دارد. اما برای موفقیت یک سازمان (سیستم)، تنها خودآگاهی آن سازمان به فرهنگ خود کافی نیست، سازمانی موفق است که فرهنگی متناسب با زمان، مکان، و وظایف خود داشته باشد. این گونه است که چارلز هندی در این کتاب "فرهنگ کار" سازمان‌ها را بر مبنای ربّ النوع های یونان باستان به چهار فرهنگ زئوسی، آپولونی، آتناپی، و دیونیزوسی تقسیم بندی می کند و نقاط ضعف و قوت هر سازمان را بیان می کند. نشانه زئوس تار عنکبوت است و فرهنگ موجود در بین پیروان این خدا فرهنگ باشگاهی می باشد و هر یک از پیروان همزمان با انجام وظایف خود با عنکبوت که در مرکز است در ارتباط دارند. سازمان‌های دارای فرهنگ باشگاهی از روش تقسیم کار و طبقه بندی مبتنی بر وظایف یا محصول استفاده می کنند. زئوس مظهر سنت پدرسالاری با قدرتی غیر منطقی اما خیرخواهانه و رفتاری ناشی از محرک‌های آنی و جاذبه رهبری بود. فرهنگ باشگاهی مناسب سازمان‌های کوچک کار آفرین است که سرعت در تصمیم گیری برای آنها نقش حیاتی دارد و این سرعت را از طریق تفاهم و همدلی بدست می آورد. ارتباطات به جای اینکه نوشتاری باشد رودررو است و کنترل در فرهنگ باشگاهی هزینه‌ای ندارد زیرا اعتماد و همدلی جایگزین کنترل مستقیم می شود. این فرهنگ دارای مقررات سخت و خشکی است که کارکنان سازمان باید از آن پیروی کنند. به طور خلاصه سازمان‌های زئوسی، سازمان‌هایی هستند که بر اساس "رهبری کاریزماتیک" فردی که حکم "پدر خوانده" ی کارکنان را دارد اداره می شود. پدرخوانده نسبت به بقیه در این حرفه پیش کسوت است. معمولاً بنیانگذار سازمان یا یکی از مؤسسان آن است و فردی قدرتمند و باهوش و درعین حال سلطه جو، تمامیت خواه و انحصار طلب است. ارادت و اطاعت کارکنان نسبت به پدرخوانده، شالوده‌ی اساسی این سیستم هاست و چارت سازمانی و تخصّص افراد آن قدر در جایگاه سازمانی شان دخالت ندارد که "صلاح‌دید پدرخوانده". این نوع مدیریت برای کسب و کارهای سنتی و خانوادگی مدیریت مناسبی است. - سازمانی که این فرهنگ را به کار می برد از روش تقسیم کار مبتنی بر وظایف یا محصول استفاده می کند. خدای حامی این فرهنگ زئوس است. فرهنگ مزبور محافظی متشکل از افراد هم فکر است، افرادی که به جای ارتباطات رسمی از راه تماس‌های شخصی و همدلی کار می کنند. این باشگاهها مقرراتی خشک و خشن دارند. فرهنگ باشگاهی را می توان در سازمانهای کوچک کار آفرین مشاهده کرد. - فرهنگ باشگاهی برای ایجاد سرعت در تصمیم گیری بسیار عالی است. بدیهی است سرعت لزوماً تضمین کننده کیفیت نیست. این فرهنگ سرعت را با استفاده از شیوه های نامتعارف در ارتباطات یعنی تفاهم و همدلی به دست می آورد و به شبکه‌هایی از مراودات دوستانه، یاران و همپالکیهای قدیمی وابسته است.

فرهنگ اصالت فرد (دیونیسوس)

نماد این فرهنگ خوشه‌ای متشکل از ستاره‌های انفرادی است. در فرهنگ اصالت فرد، علت وجودی سازمان کمک به فرد برای



رسیدن به هدف‌های او شمرده می‌شود.

هنگامی که توانایی و مهارت، سرمایه اصلی و مهم سازمان به شمار می‌رود فرهنگ اصالت فرد بسیار کارآمد است. در این فرهنگ هیچ رئیسی را به رسمیت نمی‌شناسد و در سازمان مدیریت کاری پیش پا افتاده و معمولی است کاری که باید مانند خانه داری انجام شود، متخصصان از امنیت شغلی برخوردارند و مدیر نمی‌تواند آنها را اخراج کند.

سازمان‌های دیونیزوسی، سازمان‌هایی هستند که در آن‌ها هرکس بر مبنای ذائقه و سلیقه‌ی خود بخش مربوط به خود را اداره می‌کند و واحدهای سازمانی همچون "واحدهایی مستقل در کنار هم" فعالیت می‌کنند. مثلاً در یک بازارچه، غرفه‌های مختلف براساس ذائقه و خلاقیت گرداننده‌شان، دکوراسیون، ساعت کار، و بازدهی مختلفی دارند و این تنوع و تکثر برای آن بازارچه یک مزیت به حساب می‌آید.

برخلاف فرهنگ کارزنوسی و دیونیزوسی که "فرد محور" هستند، فرهنگ کارآپولو و آتناپی فرهنگ‌های "تیمی" هستند که مبنای آن‌ها اقتدار شخصی (کاریزما) یا خلاقیت فردی نیست، بلکه شالوده‌ی آن‌ها بر دانش و مهارت استوار است.

فرهنگ آپولوئی

نشانه آپولو معبد یونانی است، آپولو خدای نظم و قانون به شمار می‌رود براساس مفروضات این فرهنگ انسان موجودی منطقی است و همه چیز می‌تواند و باید به شیوه منطقی مورد تجزیه و تحلیل قرار گیرد. شیوه برخورد در این فرهنگ بر مبنای تعریف نقش یا کاری است که باید ایفا شود نه بر اساس شخصیت‌ها. در این فرهنگ ثبات و پیش‌بینی پذیری مد نظر است و وقتی که زندگی قابل پیش‌بینی باشد از کارایی برخوردارند آنها از روی دیگر سگه یعنی تغییربیزارند. در این فرهنگ افراد به عنوان منابع انسانی تلقی می‌شوند یعنی منابعی که می‌توان آنها را مانند سایر سرمایه‌های فیزیکی برنامه‌ریزی و زمان‌بندی کرد و به خدمت گرفت (انسان قطعه ماشینی قابل تعویض). در سازمان‌های آپولوئی فرد بیشتر یک نقش به شمار می‌رود تا یک شخص. ابتکار عمل ناشی از تصمیم مقامات مافوق است نه بدنه سازمان و خلاقیت، در اغلب مواقع به عنوان عامل اختلال در کار محسوب می‌شود. خدای نگهبان این فرهنگ آپولو است. زیرا آپولو خدای نظم و ترتیب و قانون به شمار می‌رفت. در این فرهنگ افراد به عنوان قطعات ماشین یا تکه‌های انسانی قابل جایگزین به شمار می‌روند. نقش، یعنی مجموعه‌ای از وظایف معین دارای ثبات است. در فرهنگ نقشها فرد صرفاً وظایف شغلی خود را نه کمتر و نه بیشتر انجام می‌دهد. موسسات انحصاری مثل صنایع دولتی نمونه تمام عیاری از این فرهنگ به شمار می‌روند زیرا منطقی می‌توانند از قدرت پیش‌بینی برخوردار باشند و در حیطه فعالیت خود با هیچ نوع رقابتی روبرو نیستند. فرهنگ کارهای سازمان می‌تواند به اجزاء کوچکتر تقسیم شود تا جایی که



نموداری از مراحل کار سازمانی یا سیستمی از نقشهای مقرر در قالب شرح مشاغل پدید آید. سبک آپولو با فرض اینکه فردا نیز مانند دیروز خواهد بود سبکی بسیار عالی است.

فرهنگ وظیفه‌گرا (آتنا)

شبکه است که قدرت در آن پراکنده می‌باشد. ساختار سازمان‌هایی که از این فرهنگ استفاده می‌کنند ماتریسی است به این صورت که گروه‌های پروژه دائماً برای حل مشکل ایجاد و سپس منحل می‌شوند، حل مشکل محصول کار سازمان است. فرهنگ وظیفه‌گرا هزینه زیادی را در دارد زیرا نیروی کار آنها مرکب از متخصصان حرفه‌ای است که در ازای خدمات خود حق الزحمه‌ای دریافت می‌کنند. فرهنگ وظیفه‌گرا یا فرهنگ گروه کار دارای عمر محدوداند و برای کارهای یکنواخت و بدون تغییر ساخته نشده‌اند و در این فرهنگ تنها تخصص، مبنای قدرت و نفوذ است. - این فرهنگ عمده‌ترین دل‌مشغولی مدیریت را کوشش مستمر برای حل موفقیت‌آمیز مشکلات می‌پندارد. خدای این فرهنگ آتنا الهه جنگ و حامی اودیسه بزرگترین حلال مشکلات صنعتگران و دریانوردان پیشاهنگ است. این فرهنگ تخصص را به عنوان یگانه مبنای قدرت و نفوذ به رسمیت می‌شناسد. در این فرهنگ تیم و کار تیمی مورد تاکید است و حل مشکل محصول کار سازمان محسوب می‌شود. تنوع و نه قابلیت پیش‌بینی، خمیرمایه این نوع مدیریت به شمار می‌رود. بنابراین، برای کارهای یکنواخت و بدون تغییر ساخته نشده‌اند. فرهنگ آتنا مناسب کارهای دارای ماهیت توسعه و تحول است.

تفاوت سازمان‌های آپولونی و آتنایی در ایستایی و پویایی است. برای سازمان‌هایی که اساس آن‌ها بر ثبات و پیش‌بینی پذیری است، فرهنگ کار آپولونی مناسب است و برای سازمان‌هایی که اساس آن‌ها بر انعطاف و تغییرپذیری است، فرهنگ کار آتنایی مناسب است. سازمان بانک‌ها نمونه‌ای از یک سازمان آپولونی است. همه‌ی شعبات یک بانک در سرتاسر کشور استاندارد واحدی دارند که آن‌ها را برای مشتری و سازمان‌های همکار قابل پیش‌بینی می‌کند. از آن طرف وقتی یک تیم جراحی در اتاق عمل هر ساعت یک بیمار متفاوت با بیمار قبلی را روی تخت عمل می‌خواهند و لازم است به سرعت برای یک بیمار جدید هماهنگ و آماده شوند، شما نمونه‌ای از یک سازمان آتنایی را مشاهده می‌کنید.

کدام فرهنگ کار؟

کارهایی که دارای وضعیت ثبات هستند..... قابلیت پیش‌بینی و برنامه‌ریزی دارند..... آپولو (فرهنگ ایفای نقش) خدای آن است. کارهایی که دارای ماهیت توسعه و تحول دارند..... به موقعیت‌ها و مشکلات جدید می‌پردازند..... آتنا (فرهنگ وظیفه‌گرا) خدای آن



است.

کارهایی که دارای ماهیت ستاره‌ای هستند... موقعیت‌های اضطراری‌اند که غریزه و سرعت از تجزیه و تحلیل منطقی موثرتر است..... در این حالت زئوس و دیونیسوس در افتخارات با هم سهیم‌اند.

نظریه تناسب فرهنگی: نظریه تناسب فرهنگی یعنی در نظر گرفتن و برگزیدن فرهنگی متناسب در موقعیتی متناسب برای هدفی متناسب. فرهنگ باید متناسب با تغییرات سازمان و تغییر کارها، تغییر کند. چارلز هندی بر این عقیده است که سازمان‌های کوچک ابتدا با فرهنگ باشگاهی شروع به کار می‌کنند، سپس برای افزایش کارایی به سازمان آپولویی (نقشها) تبدیل می‌شوند و آنگاه که به توسعه نیاز دارند از فرهنگ آتنا و دیونیسوس نیز مدد می‌جویند. به زعم او سازمان‌ها باید بر حسب اقتضا از همه فرهنگ‌ها استفاده کنند که او آن را تناسب فرهنگی می‌نامد (همان‌طور که هر مسابقه‌ای اسبی خاص نیاز دارد و هر اسبی مناسب مسابقه‌ای خاص است). نگاهی به این چهار فرهنگ کار برای ما روشن می‌سازد که فرهنگ زئوسی و دیونیزوسی برای سازمان‌های کوچک و جوامع سنتی مناسب هستند در حالی که برای سازمان‌های بزرگ و جوامع مدرن، فرهنگ‌های آپولونی و آتنایی مناسب‌تر دارند. صندوق قرض الحسنه ی یک مسجد را می‌توان با الگوی زئوسی اداره کرد اما یک بانک را نمی‌توان با الگوی زئوسی پیش برد، یک زورخانه را می‌توان بر مبنای کاریزمای پهلوان و مرشد زورخانه اداره کرد اما فدراسیون فوتبال را نمی‌توان با این ساز و کار پیش برد! بزرگ شدن و مدرن شدن جوامع، مهاجرت از فرهنگ‌های زئوسی و دیونیزوسی به فرهنگ‌های آتنایی و آپولونی را اقتضا می‌کند. اگر جامعه یا سازمانی نتواند این مهاجرت را بپذیرد محکوم به عقب ماندن و پرداخت هزینه‌های هنگفت است. مقایسه‌ی کشورهای توسعه یافته با کشورهایی که در مسیر توسعه درجا می‌زنند و پیش نمی‌روند به وضوح این تفاوت فرهنگ مدیریت را نشان می‌دهد.

زئوس بحران آفرین و تنش‌زا برگرفته از سلسله مقالات دکتر محمدرضا سرگلزایی روانپزشک اجتماعی

زئوس‌ها به شدت میل به دیده شدن دارند بنابراین در شرایطی که کارها طبق روال مشخصی پیش می‌رود و نیازی به مداخله و راهنمایی آن‌ها نیست به جای این که خوشحال باشند بدحال می‌شوند! آن‌ها دوست دارند مورد نیاز باشند و همیشه "فرزندان" برای گرفتن راهنمایی از آن‌ها صف کشیده باشند. نتیجه این که یک مدیر زئوسی به بحران و تنش نیاز دارد و اگر بحران و تنش در سیستم وجود نداشته باشد او خود بحران و تنش ایجاد می‌کند تا نقش منحصر به فرد او در حل مسائل و عبور از بحران‌ها دیده شود و مورد ستایش قرار گیرد. یک مدیر زئوسی در عرصه‌ی صنعتی و اقتصادی مسئولیت‌ها را واگذار نمی‌کند و همیشه برای خود "حق و تو" قائل می‌شود، نتیجه این که همیشه گروهی از "معاونان" و مشاوران و مهندسان منتظر گرفتن "تأیید



نهایی" یا اصلاحات جناب مدیر هستند و سازمان هزینه های زیادی را بابت این اتلاف وقت و انرژی یا "تو" های غیرضروری مدیر پرداخت می کند. در حوزه ی سیاسی نیز با دانشی که چارلز هندی به ما می دهد درمی یابیم که چرا رهبرانی چون صدام عراق و خاندان کیم کره شمالی بدون در نظر داشتن منافع ملی و حتی منافع شخصی نمی توانند بدون جنگ، تنش و بحران آفرینی روزگار بگذرانند!

نتیجه گیری کلی:

گونه شناسی فرهنگ سازمانی هندی از جهت معیار "سادگی و قابل فهم بودن" امتیاز بالایی دارد. زیرا گونه شناسی مزبور با بهره گیری از استعاره های چهارگانه خدایان مدیریت از اساطیر یونان باستان به تشریح خلاقانه ای از فرهنگ سازمانی پرداخته است. چهار نماد تارنکبوت، معبد یونان باستان، شبکه و دایره منعطف و انتساب هر یکاز آنها به یک فرهنگسازمانی بر سادگی و قابل فهم بودن موضوع افزوده است. اما از جهت محتوا گرچه به برخی از نکات برجسته از جمله شیوه تفکر و یادگیری، شیوه های نفوذ و تغییر و شیوه های ایجاد انگیزش و جبران خدمات تأکید ورزیده است و مفروضات هر نوع فرهنگ را برحسب این متغیرها تعریف نموده است، ولی فاقد جامعی تکامل از جهت پوشش کامل سطوح و لایه های فرهنگ براساس دیدگاه شاین میباشد. بر این اساس در یک ارزیابی کلی میتوان گونه شناسی هندی را بر اساس مقیاس سادگی و قابل فهم بودن از نظر شکلی عالی و از نظر محتوایی در حد متوسط ارزیابی نمود. به لحاظ معیار "قابلیت به کارگیری روشهای مختلف تحقیق"، گونه شناسی هندی مدعی است که شناخت فرهنگ سازمانی بر اساس پرسشنامه های که از کار اصلی راجر هریسون گرفته شده و بومی شده است، صورت میگیرد..

پرسشنامه مزبور روشی برای تجزیه و تحلیل و طبقه بندی 1 ترجیحات فرهنگی فرد پاسخگو و سازمان مورد بررسی است. از پاسخگویان خواسته میشود تا به 9 سؤال اصلی پرسشنامه که هر یک چهار وضعیت فرهنگی را میسنجد پاسخ دهند. این محورها دیدگاه پاسخگو را در خصوص یک رئیس خوب، یک زیردست خوب، اولویت یک عضو خوب سازمان، ویژگیهای افرادی که در سازمان به خوبی کار میکنند، رفتار سازمان با افراد، نحوه کنترل افراد در سازمان، کنترل فعالیتهای دیگران، مبنای واگذاری تکالیف شغلی به کارکنان و علت رقابت در دو وضعیت سازمان و فرد ارزیابی میکند.

هندی مدعی است که براساسا بزارتحلیلی که خود ارائه کرده است به راحتی میتوان نوع ترجیحات فرهنگی فرد، گروه سازمان و حتی جامعه را مورد شناسایی قرار داد. و مصادیقی که به عنوان شاهد مثال برای هر نوع فرهنگی ارائه میکند، نمونه هایی از رفتارهای معمولی در سطوح مختلف جامعه است که خود بابت بهره گیری از قدرت شهود، تجربه و تجزیه و تحلیل فرهنگی



مورد بحث و بررسی قرار می‌دهد.

به اعتقاد ما گرچه هندی پرسشنامه ای درباره فرهنگهای سازمانی 1 معرفی میکند، ولی تجربه و تحلیل فرهنگی او بیشتر مبتنی بر تجربیات شخصی و دیدگاه بالینی او بوده است. بر این اساس میتوان گفت گونه شناسی فرهنگی هندی قابلیت به کارگیری در روشهای مختلف تحقیق اعم از تحقیقات کمی و کیفی را دارد. لذا این طبقه بندی از لحاظ به کارگیری روشهای مختلف تحقیق نمره نسبتاً بالایی دریافت میکند.

به لحاظ معیار " توانایی درک تغییرات فرهنگی"، با توجه به مفروضات چهار نوع فرهنگ مورد بحث میتوان چنین استدلال کرد که فرهنگ باشگاهی تأکید بر تغییرات رفتاری از طریق جابجایی افراد دارد، زیرا کنترل منابع و جاذبه شخصی رهبری اهمیت دارد و انجام تغییرات بنا به اراده رهبران از طریق تغییر و جایگزینی یا تعویض افراد صورت عملی به خود میگیرد. فرهنگ ایفای نقش بیشتر تأکید بر تغییرات ساختاری دارد، در واقع در فرهنگ آپولویی باید مجموعه نقشها و مسئولیتها، ساختار و شبکه مقررات و رویه ها را تغییر داد. در فرهنگ وظیفه گرایی، انجام موفقیت آمیز هر نوع تغییر و تحولی منوط به جلب نظر افراد و ترغیب آنها به پذیرش دستور است، چرا که آنتاینها در مقابل عقل و تخصص سر فرود می‌آورند. در این فرهنگ گفتگو و مذاکره رایج است. بدین ترتیب فرهنگ آنتایی تمایل دارد که با تعیین حدود مشکل و قرار دادن آن در درون یک چارچوب سازمانی با تغییرات روبرو شود. در فرهنگ اصالت وجود فرایند تغییر و نفوذ متضمن نوعی مبادله و بده و بستان است. هر کوششی برای نفوذ یا تغییر یک پیرو دیونیسوسی کاری سخت و دشوار است، لذا سازمانهای دیونیسوسی به شیوه مذاکره فرد با فرد اداره میشود و رهبر به صورت انفرادی با هر یک از افراد مراوده و بده و بستان دارد و جلسات صرفاً برای توزیع اطلاعات و نظرخواهی از افراد درباره موفقیتهایی است که منافع مشترک را تضمین میکنند. بنابراین الگوی هندی برای شناخت و توصیف تغییرات فرهنگی در حد متوسط ارزیابی میشود.

از جهت معیار " برخورداری از چارچوب مفهومی"، هندی برای هر یک از فرهنگهای چهارگانه خود به فراخور به مبانی نظری مختلف اشاره کرده است، مثلاً فرهنگ باشگاهی را به نظریه نقشهای مدیریتی (مینتز برگ، و نظریه رهبری کاریزماتیک مستند میسازد. پشتوانه نظری فرهنگ ایفای نقش را از نظریه ارتباط بین تواناییهای انسان و رشد بیشتر یکی از نیمکره‌های مغز انسان مینتز برگ، بهره گرفته است. نظریه کار گروهی را پشتیبان فرهنگ وظیفه گرایی و نظریات ادهو کراسی و فرد گرایی را پشتیبان نظریه فرهنگ اصالت وجود میداند. البته وی در کل، چهار نوع فرهنگ سازمانی را ذیل نظریه تناسب فرهنگی به عنوان یکی از نظریات مطرح فرهنگی، مطرح ساخته است. بنابراین میتوان چنین گفت که گونه شناسی هندی از نظر برخورداری از چارچوب مفهومی در حد متوسط ارزیابی میشود.

از جهت معیار " قابلیت کاربرد در سازمانهای مختلف" باید گفت سازمانها آمیزه ای مرکب از چهار فعالیت (ثابت یا تکراری، متغیر، ستاره دار و مدیریت است که هر کدام خدا یا خدایان فرهنگی ویژه خود را دارند. نسبت هر فعالیت در این آمیزه تحت تأثیر نیروهای چهارگانه (اندازه، چرخه عمر زندگی، الگوهای کار و افراد قرار دارد. بنابراین یک سازمان بزرگ با چرخه



حیات بلندمدت، که دارای الگوی ساده و تکراری و کارگرانی با حداقل تحصیلات ممکن و ساکن مناطق محروم و کم درآمد است به احتمال قوی موارد متعددی از فعالیتهای یکنواخت به وجود آورده و تحت تسلط فرهنگ آپولویی قرار میگیرد. بر این اساس به ادعای هندی همه سازمانها اعم از اقتصادی، اجتماعی، سیاسی و فرهنگی در هر زمان از چرخه عمر و با هر اندازه و هر الگوی کار، فرهنگهای چهارگانه هندی را با خود تجربه میکنند. بنابراین از جهت این معیار گونشناسی هندی، امتیاز بالایی کسب میکنند.

از جهت معیار "شناسایی ویژگیهای ممتاز" و زمینه های برجسته هر یک از فرهنگهای مورد بحث مفروضات اساسی سه جنبه ممتاز و برجسته چگونگی فکر کردن و یادگیری، طریقه نفوذ و تغییر و شیوه ایجاد انگیزه و پاداش را که منجر به ایجاد نظریه و شیوه توسعه فردی، فلسفه های تغییر، سیستمهای کنترل و مکانیزمهای پاداشدهی و جبران خدمات میشود، مطرح ساخته است. علاوه بر این زمینه های جانبی هر نوع فرهنگ را اینگونه بیان کرده است:

- فرهنگ باشگاهی شیوه تفکر شهودی و کلنگر دارد و بر یادگیری تقلیدی تأکید میورزد.
- فرهنگ ایفای نقش شیوه تفکر عقلایی داشته و یادگیری را از طریق فرایند انتقال مورد توجه قرار میدهد.
- در فرهنگ آتنایی یادگیری یعنی کسب توانایی حل مشکلات و یادگیری اساسی از طریق اکتشاف یا کنکاش یا تکرار در حل مشکلات به شیوه فرضیه، آزمون و تنظیم مجدد فرضیه، تحقق مییابد.
- در فرهنگ اصالت وجود اعتقاد بر این است که فرد نیاز چندانی به آموختن از دیگران ندارد بلکه از سبک زندگی آموختن صورت میگیرد.

فهرست منابع اصلی

ارزیابی و تحلیل روش های شناخت و سنجش فرهنگ سازمانی. فرهی بوزنجانی، برزو؛ سنجقی، محمدابراهیم؛ مجله: راهبرد فرهنگ، بهار ۱۳۸۸ - شماره ۵.

محمد رضا سرگلزایی. خدایان مدیریت و زئوس های بحران آفرین. سایت شخصی. ۱۳۹۶.

هندی، چارلز. (1380). خدایان مدیریت. کهزاد آذرهوش. نشر فرا.

Practices in Project Management According to Charles Handy's Organizational Culture Typologies. Procedia Computer Science, Volume 55, 2015, Pages 678-687



اثر بخشی درمان شناختی- رفتاری بر انعطاف پذیری معلولین جسمی- حرکتی

نسرین پیر حسینی^۱، پروفیسور محمد نریمانی*^۲

۱. گروه روانشناسی عمومی، واحد اردبیل، دانشگاه آزاد اسلامی، اردبیل، ایران

۲. دکتری روانشناسی عمومی، استاد و هیات علمی محقق و دانشگاه آزاد اسلامی (نویسنده مسئول)

چکیده

هدف پژوهش حاضر تعیین اثر بخشی درمان شناختی- رفتاری بر انعطاف پذیری معلولین جسمی- حرکتی می باشد. روش این پژوهش از نوع آزمایشی است که با طرح (پیش آزمون- پس آزمون) اجرا شد. جامعه آماری پژوهش را معلولین جسمی- حرکتی شهر اردبیل در سال ۱۳۹۶ تشکیل می دهند. ۳۰ نفر به روش نمونه گیری در دسترس و بر اساس ملاک های شمول از جامعه آماری انتخاب و در دو گروه آزمایش و کنترل به صورت تصادفی گمارده شدند. و پرسشنامه انعطاف پذیری شناختی دنیس و وندروال اجرا گردید. به عنوان پیش آزمون و پس آزمون بر روی هر دو گروه کنترل و آزمایش اجرا شد. گروه آزمایش در معرض ۸ جلسه مداخله ۶۰ دقیقه ای گروه درمانی شناختی- رفتاری قرار گرفت. گروه کنترل مداخله ای دریافت نکرد. نتایج تجزیه و تحلیل کواریانس مانکوا نشان داد که درمان شناختی- رفتاری بر بهبود انعطاف پذیری معلولین جسمی- حرکتی تاثیر داشته است. با توجه به میزان موفقیت مطالعه حاضر، می توان از روشهای روان درمانی به ویژه درمان شناختی- رفتاری در کنار سایر خدمات ارائه شده برای معلولین استفاده کرد.

واژه های کلیدی: درمان شناختی- رفتاری، انعطاف پذیری، معلولین جسمی- حرکتی



The Effectiveness of Cognitive-Behavioral Therapy on the Flexibility of Physical-Mental Disabilities

Nasrin Pir Hosseini¹, Professor Mohammad Narimani²

Abstract

The purpose of this study was to determine the effectiveness of cognitive-behavioral therapy on the physical-motor disability. The method of this research is a type of test that was carried out with the design (pre-test-post-test). The statistical population of the study is Physical-Mental Disability of Ardabil in 1396. 30 subjects were selected by available sampling method and based on the criteria of inclusion, they were randomly assigned into experimental and control groups. And Denis & Vendorol Cognitive Flexibility Questionnaire. Both pretest and posttest were performed on both control and experimental groups. The experimental group was exposed to 8 sessions of 60-minute intervention in cognitive-behavioral group therapy. The control group did not receive intervention. The results of Mancavar's analysis of covariance showed that cognitive-behavioral therapy had an impact on the improvement of physical-motor disability. Given the success rate of the present study, psychotherapy, in particular cognitive-behavioral therapy, can be used along with other services provided to the disabled.

Keywords: Cognitive Behavioral Therapy, Flexibility, Physical-Mental Disabilities



مقدمه

همه ما در معرض ناتوانی های جسمی و حرکتی^۱ قرار داریم و این نکته ای است که هرگز نباید آن را از خاطر ببریم. از دیدگاه سازمان بهداشت جهانی، معلولیت^۲ مجموعه ای از اختلالات جسمانی یا ذهنی است که فرد را از ادامه زندگی مستقل فردی و اجتماعی باز می دارد. بنابراین اولاً: فرد معلول با فرد عادی تفاوت هایی دارد و برای رفع نیازهای روزمره زندگی اش نیازمند کمک های ویژه می باشد و چنانچه کمک رسانی به موقع انجام نگیرد با مشکلات متعددی مواجه خواهد شد، ثانیاً: معلولیت به صورت ناتوانی موقت یا دائم، کلی یا جزئی، ثابت یا متغیر در هر جامعه و با هر وضع فرهنگی - اجتماعی کم و بیش وجود دارد و زندگی اطرافیان را نیز متاثر می سازد، ثالثاً: معلولیت ممکن است حادث از عوامل ارثی، سوانح و بیماری هایی باشد که فرد را با مجموعه ای از اختلالات جسمانی - روانی و اجتماعی مواجه می سازد که مانع ادامه زندگی مستقل می گردد و مشارکت او را در یک یا چند فعالیت زندگی محدود می سازد (سازمان بهداشت جهانی^۳، ۲۰۱۰). لذا درمان مشکلات روانشناختی معلولین از اهمیت بالایی برخوردار می باشد. در طی سالهای گذشته برنامه های درمانی مختلفی برای حل این مشکلات معرفی شده اند اما همچنان شاهد عدم موفقیت برخی معلولین در این برنامه های درمانی هستیم. تکنیکهای شناختی، شناسایی و چالش با تفکرات منفی، جستجوی کمک برای یافتن روشهای جایگزین تفکر است که با این روش با ایجاد تغییر و دگرگونی در نظام شناختی فرد منجر به تغییر واکنشهای او به وسیله ی کیفیات شناختی شده و فرد می تواند به طور صحیح واقعیتها را درک و تفسیر کند. فرض بنیادی درمانهای شناختی - رفتاری سنتی آن است که اختلال یا سوگیری در تفکر موجب اختلالات روان شناختی می شود و بر نقش محوری باورهای ناکارآمد تاکید می کند (کهریزی، آقاییوسفی و میرهاشمی، ۱۳۹۳). در درمان شناختی - رفتاری فرد تشویق می شود اطلاعات گسترده و تجارب جدیدی از وقایع گذشته و حال در اختیار فرد قرار می دهد، بنابراین فرد گزینه های بیشتری برای انعطاف و تغییر خلق دارد. بر همین اساس، مداخلات

1 . Physical and motor disabilities
2 . Disability
3 . World Health Organization: WHO



درمانی CBT، مهارت‌های ارزیابی و طیفی از مهارت‌های مقابله‌ای رفتاری- شناختی استاندارد را آموزش می‌دهد که راهنمایی برای انعطاف‌پذیری نسبت به انتخاب راهبردهای مناسب با موقعیت است (گان، ژانگ، وانگ و شن^۱، ۲۰۱۴). به طور کلی، توانایی تغییر آمیبه‌های شناختی به منظور سازگاری با محرک‌های در حال تغییر محیطی، عنصر اصلی در تعاریف عملیاتی انعطاف‌پذیری شناختی است (دنیس و واندر^۲، ۲۰۱۰). در مورد مفهوم انعطاف‌پذیری شناختی نیز پژوهش‌های زیادی صورت گرفته است. اما در حال حاضر اتفاق نظری در مورد مفهوم انعطاف‌پذیری شناختی نیز پژوهش‌های زیادی صورت گرفته است. اما در حال حاضر اتفاق نظری در مورد مفهوم انعطاف‌پذیری شناختی نیز پژوهش‌های زیادی صورت گرفته است (دنیس و واندر، ۲۰۱۰). بعضی پژوهشگران انعطاف‌پذیری شناختی را میزان ارزیابی فرد در مورد قابل کنترل بودن شرایط تعریف کرده‌اند که این ارزیابی در موقعیت‌های مختلف تغییر می‌کند (جان، لیو و زانگ^۳، ۲۰۰۴). انعطاف‌پذیری روانشناختی، به میزان تجربه‌پذیری فرد در مقابل تجارب درونی و بیرونی گفته می‌شود. این ویژگی شخصیتی، در افراد مختلف به درجات مختلف مشاهده می‌گردد و نوع واکنش افراد را در مقابل تجارب جدید معین می‌کند (کشدان و روتن برگ^۴، ۲۰۱۰). برخی پژوهشگران نیز انعطاف‌پذیری شناختی را میزان ارزیابی فرد در مورد قابل کنترل بودن شرایط تعریف کرده‌اند که این ارزیابی در موقعیت‌های مختلف تغییر می‌کند (زونگ، کاوو، کاوو و همکاران^۵، ۲۰۱۰). افرادی که توانایی تفکر انعطاف‌پذیر دارند، از توجهات توجیحات جایگزین استفاده می‌کنند، به صورت مثبت چارچوب فکری خود را بازسازی می‌کنند و موقعیت‌های چالش‌انگیز یا رویدادهای استرس‌زا مثل بیماری و معلولیت را می‌پذیرند و نسبت به افرادی که انعطاف‌پذیر نیستند از نظر روانشناختی تاب‌آوری بیشتری دارند (فیلیپس^۶، ۲۰۱۵). شماره، روئین فرد و حقی (۱۳۹۲) اثر بخشی گروهی درمانگری شناختی- رفتاری هیمبرگ-بکر بر بهبود

1. Gan, Zhang, , Wang & Shen
2. Deyso & Ander
3. John, Liu and Zanagh
4. Kashdan & Roitenberg
5. Zong, Cao, Cao & at all
6. Phillips



انعطاف پذیری شناختی دختران نوجوان پرداختند، نتایج نشان داد که گروه درمانگری شناختی- رفتاری در مقایسه با گروه کنترل باعث بهبود بیشتر انعطاف پذیری شناختی می شود. بررسی نوسک (۲۰۱۳) نشان داد که زنان معلول نسبت به زنان غیر معلول به طور معناداری انعطاف پذیری پایین تری دارند. ایزدی (۱۳۹۲) طی پژوهشی به بررسی و مقایسه اثربخشی درمان شناختی- رفتاری بر انعطاف پذیری روانشناختی پرداخت، نتایج نشان داد با کنترل اثر پیش آزمون، تفاوت میانگین-های تعدیل شده سه گروه در متغیرهای شدت وسواس، انعطاف پذیری روان شناختی و اضطراب هم در مرحله پس آزمون و هم در مرحله پیگیری از لحاظ آماری معنادار بود. با توجه به مطالب ذکر شده، هدف پژوهش حاضر تعیین اثر بخشی درمان شناختی- رفتاری بر انعطاف پذیری معلولین جسمی- حرکتی می باشد.

روش شناسی

روش این پژوهش بصورت آزمایشی است که با طرح پیش آزمون و پس آزمون با گروه کنترل اجرا شد. جامعه آماری این پژوهش را کلیه معلولین جسمی- حرکتی شهرستان اردبیل در سال ۱۳۹۵ تشکیل می دهد، که به بهزیستی برای درمان یا دریافت خدمات مراجعه نمایند. با توجه به اینکه در پژوهش های آزمایش و نیمه آزمایشی هر گروه حداقل باید ۱۵ نفر باشد (دلاور، ۱۳۹۲)، از بین جامعه آماری ۳۰ نفر به روش نمونه گیری در دسترس و بر اساس ملاک های شمول انتخاب شد و به طور تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل گمارده شد. ملاک ورود در پژوهش سن ۱۵ تا ۳۰ سال، عدم مصرف داروی خاص، نداشتن اعتیاد، عدم وجود اختلال روانی، تکمیل فرم شرکت در جلسات و رضایت از درمان، عدم غیبت بیش از سه جلسه در جلسات آموزش بود. متغیرهای مورد بررسی در پژوهش حاضر اثر بخشی درمان شناختی- رفتاری (متغیر مستقل)، روی متغیرهای انعطاف پذیری (وابسته) بود.



ابزارهای پژوهش

در راستای اندازه گیری متغیرهای مورد مطالعه از ابزار زیر استفاده شد:

پرسشنامه انعطاف پذیری شناختی: پرسشنامه انعطاف پذیری شناختی توسط دنیس و وندروال^۱ (۲۰۱۰) ساخته شده است، یک ابزار خود گزارشی کوتاه ۲۹ سوالی است و برای سنجش نوعی از انعطاف پذیری شناختی که در موفقیت فرد برای چالش و جایگزینی افکار ناکارآمد با افکار کارآمدتر لازم است، به کار می رود. شیوه نمره گذاری آن بر اساس یک مقیاس ۷ درجه ای لیکرتی می باشد. شماره و همکاران پایایی به روش آلفای کرونباخ را برای کل مقیاس، ادراک کنترل پذیری و ادراک گزینه های مختلف به ترتیب ۰/۹۱، ۰/۹۱ و ۰/۸۴ و با روش باز آزمایی به ترتیب ۰/۸۱، ۰/۷۵ و ۰/۷۷ به دست آوردند. در ایران، شماره و همکاران (۱۳۹۲) ضریب اعتبار باز آزمایی کل مقیاس را ۰/۷۱ و خرده مقیاسهای ادراک کنترل پذیری، ادراک گزینه های مختلف و ادراک توجیه رفتار را به ترتیب ۰/۵۵، ۰/۷۲، ۰/۵۷ گزارش کرده اند، شماره و همکاران ضرایب آلفای کرونباخ کل مقیاس را ۰/۹۰ و برای خرده مقیاسها به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۸۹، ۰/۵۵ گزارش نموده اند. همچنین CFI از روایی عاملی، همگرا و همزمان مطلوبی در ایران برخوردار است. در ایران، بر خلاف مقیاس اصلی که تنها دو عامل به دست آمد، پرسشنامه انعطاف پذیری شناختی دارای سه عامل ادراک کنترل پذیری، ادراک گزینه های مختلف و ادراک توجیه رفتار می باشد. روایی همگرای آن با پرسشنامه تاب آوری برابر با ۰/۶۷ و روایی همزمان آن با پرسشنامه BDI-II برابر با ۰/۵۰- بود (سلطانی و همکاران، ۱۳۹۳).

جدول (۱): خلاصه ای از محتوای جلسات درمان شناختی- رفتاری

جلسات	محورهای جلسات
اول	آشنایی اعضا با یکدیگر و با اصول و قواعد کار گروهی- آشنایی مقدماتی با مفاهیم از دیدگاه روانشناختی - توضیحات مقدماتی راجع به ارتباط فکر، احساس و رفتار- ارائه ی تکلیف



دوم	مرور تکالیف جلسات قبل - آموزش جامع و دقیق ارتباط فکر، احساس و رفتار - آموزش مفاهیم احساس بهتر و بهتر بودن از دیدگاه شناختی رفتاری - آموزش جایگاه و چگونگی تمرین در جهت استقرار نظام شناختی و هیجانی مطلوب - ارائه ی تکلیف
سوم	مرور تکالیف جلسات قبل - آموزش مفهوم انعطاف پذیری فکری، صمیمیت و خودکار آمدی با استفاده از مبانی رویکرد شناختی - رفتاری - ارائه ی تکلیف
چهارم	مرور تکالیف جلسات قبل - آموزش تکنیک های شناختی «زیر سوال بردن» و «نجوهای مقابله ای منطقی» - ارائه ی تکلیف
پنجم	مرور تکالیف جلسهی قبل - آموزش خودپذیری نامشروط از دیدگاه شناختی - رفتاری با تأکید بر افکار مرتبط با اضافه وزن - آموزش تکنیک های هیجانی «زیرسؤال بردن قاطعانه و نجوهای مقابله ای قاطعانه» - آموزش و اجرای تکنیک تصویرسازی عقلانی - هیجانی - ارائه ی تکلیف
ششم	مرور تکالیف جلسه ی قبل - آموزش واکنش مناسب در مقابل ارزیابی های منفی دیگران، با توجه به مبانی شناختی - رفتاری - ارائه ی تکلیف
هفتم	مرور تکالیف جلسه ی قبل - آموزش مفاهیم و بینش ها و باورهای مخرب و کمک کننده انعطاف پذیری فکری، صمیمیت و خودکار آمدی - تمرین با استفاده از تکنیک - ایفای نقش - ارائه ی تکلیف
هشتم	مرور مباحث ارائه شده در جلسات قبل در خلال بررسی تکالیف انجام شده توسط اعضا - تبیین مفهوم بازگشت نظام فکری ناکارآمد و نحوه ی مقابله ی با آن

یافته ها

برای تجزیه و تحلیل اطلاعات گردآوری شده از میانگین، انحراف معیار و تحلیل کواریانس چند متغیره (MANOCVA) استفاده شد.

جدول (۲) میانگین و انحراف استاندارد زیر مولفه های انعطاف پذیری

کنترل		آزمایش		پیش آزمون	مولفه ها
انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین		
۱۱/۱۵	۶۴/۳۳	۱۱/۱۵	۶۴/۵۳	پیش آزمون	ادراک گزینه های



۴۳/۵۶	۶۴/۵۳	۴۱/۲۳	۶۸/۳۳	پس آزمون	مختلف
۱/۵۱	۲۶/۴۶	۱/۵۱	۲۶/۶۶	پیش آزمون	ادراک کنترل
۵/۲۶	۳۱/۲۰	۵/۹۷	۲۶/۶۶	پس آزمون	پذیری
۰/۵۷	۶/۹۳	۰/۵۷	۶/۶۶	پیش آزمون	ادراک توجیه رفتار
۲/۴۹	۶/۶۶	۱/۹۲	۷/۵۳	پس آزمون	
۹/۹۵	۹۷/۷۳	۹/۹۵	۹۷/۸۶	پیش آزمون	انعطاف پذیری
۹۷/۸۶	۳۸/۶۰	۳۷/۱۸	۱۰۷/۰۶	پس آزمون	

همانطور که در جدول (۲) مشاهده می شود در پیش آزمون گروه آزمایش میانگین و (انحراف معیار) ادراک گزینه های مختلف ۶۴/۵۳ (۱۱/۱۵)، ادراک کنترل پذیری ۲۶/۶۶ (۱/۵۱)، ادراک توجیه رفتار ۶/۶۶ (۰/۵۷) انعطاف پذیری ۸۳/۵۳ (۱۶/۰۷) می باشد. در پیش آزمون گروه کنترل میانگین و (انحراف معیار) ادراک گزینه های مختلف ۶۴/۳۳ (۱۱/۱۵)، ادراک کنترل پذیری ۲۶/۴۶ (۱/۵۱)، ادراک توجیه رفتار ۶/۹۳ (۰/۵۷) انعطاف پذیری ۹۷/۷۳ (۹/۹۵) می باشد. و در پس آزمون گروه آزمایش میانگین و (انحراف معیار) ادراک گزینه های مختلف ۶۸/۳۳ (۴۱/۲۳)، ادراک کنترل پذیری ۲۶/۶۶ (۵/۹۷)، ادراک توجیه رفتار ۷/۵۳ (۱/۹۲) انعطاف پذیری ۱۰۷/۰۶ (۳۷/۱۸) می باشد. در پس آزمون گروه کنترل میانگین و (انحراف معیار) ادراک گزینه های مختلف ۶۴/۵۳ (۴۳/۵۶)، ادراک کنترل پذیری ۳۱/۲۰ (۵/۲۶)، ادراک توجیه رفتار ۶/۶۶ (۲/۴۹) انعطاف پذیری ۳۸/۶۰ (۹۷/۸۶) می باشد.

جدول (۳) نتایج آزمون لوین جهت برابری واریانس های خطا

Sig	df2	df1	F	متغیرهای وابسته
۰/۰۶۷	۲۸	۱	۳/۶۲۸	ادراک گزینه های مختلف
۰/۰۵۷	۲۸	۱	۱۶/۷۰۰	ادراک کنترل پذیری
۰/۳۰۴	۲۸	۱	۱/۰۹۸	ادراک توجیه رفتار
۰/۸۹۹	۲۸	۱	۰/۰۱۶	انعطاف پذیری

جدول (۳) نتایج آزمون لوین جهت سنجش برابری واریانس های خطای پس آزمون های



متغیرهای ادراک گزینه های مختلف، ادراک کنترل پذیری و ادراک توجیه رفتار را در بین دو گروه آزمایشی و کنترل نشان می دهد. در این جدول، از آنجا که سطح معناداری آماره F برای پس آزمون متغیرها بزرگتر از $0/05$ است، می توان گفت که واریانس خطای دو گروه با همدیگر برابر بوده و تفاوتی بین آنها مشاهده نشده است. بنابراین داده ها مفروضه تساوی خطای واریانس ها را در خصوص این متغیر زیر سوال نبرده اند. این مسئله حاکی از آن است که شرط یکسانی واریانس ها در گروه ها برای این متغیر وجود دارد.

جدول (۴) نتایج آزمون معناداری تحلیل کواریانس چند راهه (Mancova) بر روی متغیرهای پژوهش

مجذور اتا	sig	خطا df	فرضیه df	F	مقدار	نام آزمون	
0/499	0/001	23	4	7/635	0/499	اثر پیلابی	گروه
0/499	0/001	23	4	7/635	0/501	لامبدا ویلکز	
0/499	0/001	23	4	7/635	0/996	اثر هتلینگ	
0/499	0/001	23	4	7/635	0/996	بزرگترین ریشه	

براساس اطلاعات مندرج در جدول (۴) مشاهده می شود که نسبت F بدست آمده در خصوص اثربخشی گروه درمانی شناختی- رفتاری بر متغیرهای ادراک گزینه های مختلف، ادراک کنترل پذیری و ادراک توجیه رفتار معلولان جسمی- حرکتی مواد معنادار بدست آمده است ($\text{Partial } \eta^2 = 0/501$)؛ $(F=7/635; P < 0/000)$. این مساله مبین آن است گروه درمانی شناختی- رفتاری حداقل بر یکی از متغیرهای ادراک گزینه های مختلف، ادراک کنترل پذیری و ادراک توجیه رفتار تاثیر گذاشته است. مضافاً اندازه اثر بدست آمده در این مطالعه برابر با $0/499$ بود که حاکی از آن است تفاوت در نمره های پس آزمون متغیرهای ادراک گزینه های مختلف، ادراک کنترل پذیری و ادراک توجیه رفتار معلولان به اثربخشی گروه درمانی شناختی- رفتاری مربوط است.



جدول (۵) نتایج آزمون معناداری تحلیل کواریانس چندراهه بر روی متغیرهای پژوهش

متغیر وابسته	SS	DF	MS	F	P	مجذوراتا
گروه	ادراک گزینه های مختلف	۱	۸۷/۲۱۷	۴/۱۱۱	۰/۰۵۰	۰/۱۴۱
	ادراک کنترل پذیری	۱	۱۳۷/۵۵۵	۱۲/۲۲۰	۰/۰۰۲	۰/۳۲۸
	ادراک توجیه رفتار	۱	۶/۹۸۰	۵/۵۱۵	۰/۰۲۷	۰/۱۸۱
نظ	انعطاف پذیری	۱	۱۷۸/۴۴۶	۹/۵۱۷	۰/۰۰۵	۰/۲۷۶
	ادراک گزینه های مختلف	۲۵	۵۳۰/۳۶۵	۲۱/۲۱۵		
	ادراک کنترل پذیری	۲۵	۲۸۱/۴۱۹	۱۱/۲۵۷		
	ادراک توجیه رفتار	۲۵	۳۱/۶۴۴	۱/۲۶۶		
انعطاف پذیری	۲۵	۴۶۸/۷۴۳	۱۸/۷۵۰			

بر مبنای یافته‌های برگرفته از جدول (۵)، به دلیل آنکه سطح معناداری محاسبه شده از آلفای ۰/۰۵ کوچکتر است، بنابراین مقدار F برای ادراک گزینه های مختلف ($\text{Partial } \eta^2 = ۸۷/۲۱۷$)؛ $P < ۰/۰۰۰$ ؛ $F = ۴/۱۱۱$ ، و برای پس آزمون ادراک کنترل پذیری ($\text{Partial } \eta^2 = ۱۳۷/۵۵۵$)؛ $P < ۰/۰۰۰$ ؛ $F = ۱۲/۲۲۰$ ، و ادراک توجیه رفتار ($\text{Partial } \eta^2 = ۶/۹۸۰$)؛ $P < ۰/۰۰۵$ ؛ $F = ۵/۵۱۵$ ، و برای پس آزمون انعطاف پذیری ($\text{Partial } \eta^2 = ۰/۲۷۶$)؛ $P < ۰/۰۰۵$ ؛ $F = ۹/۵۱۷$ ، و معنادار می باشد؛ از این رو می توان اظهار داشت که گروه درمانی شناختی- رفتاری بر متغیرهای ادراک گزینه های مختلف، ادراک کنترل پذیری و ادراک توجیه رفتار موثر بوده است. بنابراین فرضیه های پژوهش مورد تایید قرار می گیرد.

بحث و نتیجه گیری

"درمان شناختی- رفتاری بر انعطاف پذیری معلولین جسمی حرکتی تاثیر دارد."

فرضیه پژوهش بررسی تاثیر گروه درمانی شناختی- رفتاری بر انعطاف پذیری معلولین شهر اردبیل بود. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که درمان شناختی- رفتاری باعث بالا رفتن میزان انعطاف پذیری در معلولین گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل شده است. این یافته با نتایج پژوهش های مختلف از جمله مطالعه ی شاره و همکاران (۱۳۹۲)، فاضلی و همکاران (۱۳۹۳)، سلطانی و



همکاران (۱۳۹۳)، فنایی و همکاران (۱۳۹۴)، بررسی نوسک (۲۰۱۳)، دیکستین و همکاران (۲۰۱۶)، پورآقا رودبرده و همکاران (۱۳۹۱) به مقایسه درجاماندگی عملکردی و انعطاف پذیری ذهنی در کودکان مبتلا به اختلال طیف اوتیسم پرداختند، نتایج این پژوهش نشان داد که هر دو گروه کودکان مبتلا به اختلال طیف اوتیسم و کم توان ذهنی در کنشهای اجرایی مشکلات بیشتری نسبت به گروه عادی دارند، و با وجود همبودیهایی که بین کودکان مبتلا به اختلال طیف اوتیسم و کم توان ذهنی وجود دارد، کودکان کم توان ذهنی آسیبهای کلی تری در این کارکردها نشان می دهند. شاره و همکاران (۱۳۹۲) اثر بخشی گروهی درمانگری شناختی- رفتاری بر بهبود انعطاف پذیری شناختی پرداختند، نتایج نشان داد که گروه درمانگری شناختی- رفتاری در مقایسه با گروه کنترل باعث بهبود بیشتر انعطاف پذیری شناختی می شود. فاضلی و همکاران (۱۳۹۳) اثر بخشی درمان شناختی- رفتاری بر انعطاف پذیری شناختی پرداختند، نتایج نشان داد درمان شناختی- رفتاری بر افزایش انعطاف پذیری شناختی- رفتاری و تمرین های آن می توان انعطاف پذیری را افزایش داده و در نهایت خلق را بهبود بخشید. نجاتی (۱۳۸۷) نشان داد که کارایی افراد معلول جانباز در عملکرد های شناختی کمتر از همتایان سالم است. فنایی و همکاران (۱۳۹۴) طی پژوهشی به بررسی اثر بخشی درمان شناختی- رفتاری به شیوه ی گروهی بر انعطاف پذیری روانشناختی پرداختند، نتایج، نشان داد که درمان شناختی- رفتاری، در مرحله ی پس آزمون، منجر به افزایش معنادار انعطاف پذیری روانشناختی شد. بررسی نوسک (۲۰۱۳) نشان داد که زنان معلول نسبت به زنان غیر معلول به طور معناداری انعطاف پذیری پایین تری دارند. افراد مبتلا به ناتوانی و معلولیت جسمانی چنین حالتی را دو یا حتی سه برابر بیشتر گزارش می دهند. دیکستین و همکاران (۲۰۱۶) رابطه ی انعطاف پذیری شناختی را مورد بررسی قرار دادند و دریافتند که بین شدت افسردگی و انعطاف پذیری شناختی، نقایص شناختی در توجه، سرعت پردازش و حافظه ی کلامی طولانی مدت دارند، رابطه وجود دارد. سلطانی و همکاران (۱۳۹۳) دریافتند که درمان شناختی- رفتاری با افزایش انعطاف پذیری شناختی می تواند موجب کاهش خلق منفی بیماران شود. سامانه ی دانشی که شناخت درمانی بر آن مبتنی است یک سامانه ی باز است؛ بدین معنی که در هر لحظه از زمان این امکان وجود دارد که حقایق



تازه، تجربه های تازه، حتی نیازها و ترجیح های تازه ای، متناسب با نیاز فرد برانگیخته شود. تکنیکهای شناختی، شناسایی و چالش با تفکرات منفی، جستجوی کمک برای یافتن روشهای جایگزین تفکر است که با این روش با ایجاد تغییر و دگرگونی در نظام شناختی فرد منجر به تغییر واکنشهای او به وسیله ی کیفیات شناختی شده و فرد می تواند به طور صحیح واقعیتها را درک و تفسیر کند(کهریزی، آقاییوسفی، میرهاشمی، ۲۰۱۱). پژوهش حاضر بر اساس یافته ها و دانش علمی موجود و با تاکید بر کارکردهای شناختی و به کارگیری تکنیک های شناختی، توانست افراد شرکت کننده را از اتخاذ یک روش و سبک فکری ناکارآمد رها کرده و مهارت انتخاب سبکهای مختلف فکری را به فرد ارائه دهد. همچنین توانست به افراد کمک کند تا با استفاده از تکنیک های مربوط، در خود چرخش ذهنی ایجاد کرده و خود را از فشاری که بر آنها تحمیل شده است، رها کند. با توجه به پژوهش حاضر، شرکت کنندگان توانستند از چارچوب رفتارها و افکار فعلی خارج شده و با استفاده از تکنیک سود و زیان، بازداری قشری اختیاری و استفاده از باورهای مخالف شرایط جدید، گزینه های بیشتری را تجربه کنند، این روند همچنین توانسته است تجربه های جدیدی را در اختیار آنها قرار داده و دور باطل همیشگی که از نتایج رفتارها و فکرهای خود می گرفتند را بشکند تا به احتمال های دیگر غیر از پی شداوری های منفی نیز بیاندیشند و تعمیم ناکامی ها به کل موقعیتها را کاهش دهند. شرکت کنندگان با استفاده از تکنیک تنبیه و پاداش حتی بعد اتمام گروه، موفق شدند که دستاوردهای خود در گروه را حفظ کنند؛ علاوه بر این مهارتها، خودآگاهی آنها در مورد انگیزه های رفتاری و عدم دستیابی به نتیجه ی دلخواه علیرغم تلاش مداوم به خصوص در روابط بین فردی نیز به آنها در تغییر شرایط موجود و بهره وری از انعطاف پذیری شناختی خود کمک کرد. به طور کلی تامین شرایط مطلوب برای اجرای یک پژوهش به دشواری میسر است. در این پژوهش نیز محقق با محدودیت هایی روبه رو بوده که به ذکر چند مورد آن اکتفا می شود. وجود اثر هاله ای در پژوهش حاضر، به علت اینکه محقق و درمانگر یکی است. نمونه گیری در دسترس یکی دیگر از محدودیت های پژوهش حاضر بود. در راستای محدودیت های ذکر شده پیشنهاد می شود برای افزایش اعتبار این روش های درمانی و قابلیت تعمیم پذیری آنها شیوه های مداخله توسط متخصصین متفاوتی اعمال



گردد. از نمونه‌هایی با تعداد افراد بیشتری استفاده شود و تحقیقات در سطح وسیع‌تری انجام پذیرد تا روایی بیرونی پژوهش بیشتر گردد.

منابع

- ایزدی، راضیه. (۱۳۹۲). بررسی و مقایسه اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد (ACT) و درمان شناختی-رفتاری (CBT) بر علائم و باورهای وسواسی، کیفیت زندگی، انعطاف پذیری روانشناختی، افسردگی و اضطراب بیماران مبتلا به وسواس فکری و عملی مقاوم به درمان. پایان نامه دکترا دانشگاه اصفهان، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.
- پورآقا رودبرده، فاطمه؛ کافی، موسی؛ کریمی علی آباد، تمجید و دل آذر، ربابه. (۱۳۹۱). مقایسه درج‌ماندگی عملکردی و انعطاف پذیری ذهنی در کودکان مبتلا به اختلال طیف اوتیسم، کم توان ذهنی و عادی. مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی کردستان، ۱۷: ۳۴-۲۶.
- دلاور، علی. (۱۳۹۲). احتمالات و آمار کاربردی در روان‌شناسی و علوم تربیتی. تهران: انتشارات رشد.
- سلطانی، اسماعیل؛ شاره، حسین؛ بحرینیان، عبدالمجید و فرمانی، اعظم. (۱۳۹۳). نقش واسطه‌ای انعطاف پذیری شناختی در ارتباط بین سبکهای مقابله‌ای و تاب آوری با افسردگی. مجله پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی (پژوهنده)، ۱۸(۲): ۹۶-۸۸.
- شاره، حسین؛ روئین فرد، مهدی و حقی، الهام (۱۳۹۲). اثر بخشی گروهی درمانگری شناختی-رفتاری همبرگ-بکر بر بهبود اضطراب اجتماعی و انعطاف پذیری شناختی دختران نوجوان. مجله دانشگاه علوم پزشکی سبزوار، ۲۱(۲): ۲۲۶-۲۴۰.
- فاضلی، مژگان؛ احتشام زاده، سید اسماعیل، هاشمی، شیخ شبنامی (۱۳۹۳). طی اثر بخشی درمان شناختی-رفتاری بر انعطاف پذیری شناختی افراد افسرده، اندیشه و رفتار، ۳۴(۹): ۲۷-۳۶.
- فنایی، سعیده؛ حبیب الهی، اعظم و غضنفری، احمد. (۱۳۹۴). اثر بخشی درمان شناختی-رفتاری به شیوه‌ی گروهی بر سلامت روان و انعطاف پذیری روانشناختی افراد دارای اضافه وزن. مجله روانشناسی و روان پزشکی شناخت، ۲(۲): ۳۸-۲۸.
- کهریزی، احسان. آقا یوسفی، علیرضا و میرهاشمی، مالک (۱۳۹۰). تاثیر شناخت درمانی به شیوه مایکل فری در کاهش افسردگی زندانیان. اندیشه و رفتار، ۲۲(۶): ۳۰-۲۱.
- نجاتی، وحید (۱۳۸۷). بررسی مقایسه‌ای وضعیت شناختی جانبازان نابینا با هم‌تایان بینا، فصلنامه طب نظامی،



۷(۳۵): ۲۱.

- Dennis JP, Vander Wal JS. (2010). *The cognitive flexibility inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity*. Cogn Ther Res;34(3):241-53.
- Dickstein, D. P., Nelson, E., McClure, E. B., Grimley, M. E., Knopf, L., Brotman, M. A., Rich, B. A., Pine, D.S., & Leibenluft, E.(2007). *Cognitive flexibility in phenotypes of pediatric bipolar disorder*. Child adolesc, 46(3), 341-355
- Gan, Y., Zhang, Y., Xilin, W., Wang, S., & Shen, X. (2014). *The coping flexibility of neurasthenia and depressive patients*. 40m 859-871.
- Kashdan, J., Roitenberg, J. (2010). "Psychological flexibility as a fundamental aspect of health". Clinical Psychology Review. 30 (7). 865-878.
- Nosek, M. A. (2013). Life satisfaction of people with physical disabilities ; Relationship to personal to personal factors; journal of rehabilitation psychology, 40, 3, 191-202.
- Phillips EL.(2015). *Resilience, mental flexibility and cortisol response to the Montreal Imaging Stress Task in unemployed men*. Michigan: The University of Michigan.
- Zong, JG., Cao, XY., Cao, Y., Shi, YF., Wang, YN., & Yan, C.(2010). *Coping flexibility in college stuents With depressive symptoms*. Journal of Health Qual Life Outcomes:8:66.



ضرورت رویکرد فکورانه در ابعاد یاددهی - یادگیری در تربیت معلم

نسیم علیپور^۱؛ محبوبه سلیمان پورعمران^{۲*}

۱. کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، واحد بجنورد، دانشگاه آزاد اسلامی، بجنورد، ایران

۲. استادیار، گروه علوم تربیتی، واحد بجنورد، دانشگاه آزاد اسلامی، بجنورد، ایران

*نویسنده مسئول

چکیده

معلم دارای نقش محوری و کارگزار اصلی تعلیم و تربیت به شمار می رود و تدریس جنبه مهمی از فرایند برنامه‌ریزی درسی است بخشی عمده از ترکیب حرفه معلمی را تعامل های علمی- پژوهشی و فکورانه معلم تشکیل می دهد. تغییر نقش معلمان از ارائه‌دهنده صرف دانش و اطلاعات، به هدایت‌کننده و تسهیل گر فرایند یاددهی-یادگیری، تربیت کارگزار فکور و تأمل در تربیت معلم را ضروری ساخته است. مهم ترین ویژگی معلمان این سده، تفکر خلاق، هدایت فراگیرندگان به تولید دانش و راهنمایی آنان در زمینه فرایند یاددهی- یادگیری در نظر گرفته شد. به سخن دیگر، معلم فکور جزء ویژگی های مهم معلم در قرن ۲۱ می باشد، این در حالی است که نظام قدیمی و صرفاً نظری تربیت معلم که سبب ایجاد نارضایتی شده است، تربیت کارگزار فکور و تأمل در تربیت معلم به ویژه برای معلمان قبل از استخدام تأکید زیادی شده است. پژوهش حاضر به شیوه توصیفی تحلیلی و به صورت مرور منابع کتابخانه ای انجام شده است. یافته ها نشان داد که تربیت معلم باید جهت گیری عملی و تجربی به خود بگیرد. معلم فکور می تواند رویدادها را دوباره بازنگری نماید و در مورد آنها به قضاوت بپردازد و تدریس خود را با کمک مهارت، پژوهش و دانش اخلاقی خود تعدیل نماید و فراگیران را به سمت اندیشه ورزی در رفتار و باورها هدایت نماید. در این زمینه دو بعد تأمل یعنی دو بعد تأمل در حین عمل و تأمل پس از عمل می تواند در ایجاد معلمان فکور در تربیت معلم موثر واقع شود

کلیدواژه: تربیت معلم، تأمل در تدریس، تربیت معلم فکور، یاددهی - یادگیری.



مقدمه

مدیران، معلمان و مشاوران اعضای تیم هایی هستند که با یکدیگر همکاری می کنند تا توسعه عاطفی، اجتماعی، شناختی، جسمی و ... دانش آموزان را حمایت کنند. این مربیان باید با یکدیگر همکاری کنند تا به وضوح اهداف یادگیری تعریف شوند و سپس این اهداف را به دانش آموزانی که به آنها خدمت می کنند، ارتباط دهند. تعلیم دهندگان باید سطح بالایی از انتظارات را برای همه دانش آموزان تعیین کنند و از داده ها برای پیگیری پیشرفت دانش آموزان استفاده کنند. معلمان باید جهت اتخاذ تصمیمات آموزشی مبتنی بر یک پیوستگی در رویکرد سازنده گرا و آموزنده به آموزش دادن و یادگیری با هم کار کنند. دانش آموزان باید فرصت شرکت فعال در جهت انتخاب های خود، حل مشکلات خود و ایجاد دانش خود داشته باشند. در این موارد مربیان به عنوان مشاوران و حامیان نوآورانه الهام بخش حرکت دانش آموزان به سطوح بالاتر اعتماد و شایستگی عمل می کنند (گردنر، ۲۰۱۱؛ گلاسر، ۱۹۹۰؛ جانسون و جانسون، ۱۹۸۷؛ شماک و شماک، ۱۹۹۲؛ زلمن، دنیلز، و هاید، ۲۰۰۵). معلم باید دانش آموزان را تعلیم دهند، استراتژی ها را مدل سازی کنند و تمریناتی که الهام بخش دانش آموزان برای تفکر کردن است را فراهم کنند در حالیکه یادگیری جدید را تعلیم می بینند. مدیران، معلمان و مشاوران باید انگیزه دهنده دانش آموزان، از طریق تجربه یادگیری پویا که توسط دو عامل مهم هدایت می شوند، باشند: اول مربوط به و بر اساس دانش قبلی دانشجویان، و دوم احترام به شأن هر دانش آموز.

تدریس جنبه مهمی از فرایند برنامه ریزی درسی است که از طریق ارزش های تعلیم و تربیتی، نیازهای شخصی و نیز تنوعی از عقاید یا تعمیم هایی که معلم آن ها را صحیح می پندارد؛ هدایت می شود. گیچ (۱۳۹۴) تدریس را فعالیتی می داند که از جانب یک فرد به منظور تسهیل یادگیری فرد دیگری انجام می پذیرد اگرچه این فعالیت معمولاً با زبان سروکار دارد ولی این کار الزامی نیست. حتی تدریس نیازی به تکیه انحصاری بر فرایندهای عقلی و منطقی ندارد. ما می توانیم از طریق فراهم کردن نمایش های صامت و یا الگوهایی که یادگیرندگان بتوانند از آن ها تقلید کنند تدریس کنیم. همچنین می توانیم با ترغیب نگرش ها و ارزش ها که مؤلفه های منطقی آن ها تحت الشعاع عواطف و احساسات است به آموزش بپردازیم. وی در تعریف تدریس بر رابطه تعاملی بین یاد دهنده و یادگیرنده تأکید کرده و بر این باور است که این رابطه تعاملی وقتی که در موقعیت های سازمان یافته و بین معلم و دانش آموزان برقرار می شود تدریس نام می گیرد و عبارت است از مجموعه فعالیت هایی که توسط معلم به منظور تسهیل یا



هدایت یادگیری در یادگیرندگان به انجام می‌رسد. به عبارت دیگر، تدریس قراردادی بین یک دانش‌آموز و یک معلم است. این قرارداد حکایت از آن دارد که معلمان و دانش‌آموزان توافق‌ها و نیز الزام‌هایی نسبت به یکدیگر دارند (جنکینز،^۱ ۱۹۹۹). فنستر ماخر^۲ (۱۹۸۶) به منظور ارائه یک مفهوم کلی از تدریس، ویژگی‌های فعالیت تدریس را به شرح زیر بیان می‌دارد:

فردی وجود دارد که دارنده و مالک چیزی است، محتوا و کسی که، قصد دارد محتوا را منتقل کند یا تأثیر بگذارد بر روی، فرد گیرنده یا کسی که اساساً فاقد محتوا است و به این ترتیب، اولی و دومی در رابطه‌ای درگیر می‌شوند تا دومی یا گیرنده، محتوا را کسب کند. بنابراین همان‌طور که ملاحظه می‌شود در یک‌سوی جریان تدریس معلم قرار دارد که از طریق فعالیت‌ها و اقداماتی که انجام می‌دهد تحقق یادگیری در یادگیرنده را که در طرف دیگر این جریان قرار دارد؛ تسهیل و هدایت می‌کند. این فعالیت‌ها در قالب محتوا و در تدریس و یادگیری جریان روابطی که باهدف تحقق یادگیری بین آن‌ها شکل می‌گیرد؛ انجام می‌شود. در واقع، می‌توان گفت که فعالیت‌های وابسته به هم هستند به شکلی که پرسش از این‌که یادگیری چیست ممکن است منجر به داشتن نگاهی نزدیک‌تر به آنچه، که مؤلفه‌های تدریس را تشکیل می‌دهند و اصول زیربنایی آن‌ها که می‌توانند موجب یادگیری مؤثر گردند؛ بشود (دسوس^۳ و همکاران ۲۰۱۱: ۲۳).

در یک نگاه دقیق، آموزش و پرورش در کانون رشد فردی و اجتماعی قرار می‌گیرد. با این ویژگی محوری، هیچ نهاد دیگری به اندازه آموزش و پرورش با چالش اساسی و بنیادی رو به رو نبوده و نیست. معلمان به عنوان کارگزاران اصلی نظام آموزشی، با پژوهش، ارتباطی نزدیک دارند. در اصل بخشی عمده از ترکیب حرفه معلمی را تعامل‌های علمی-پژوهشی و فکورانه معلم تشکیل می‌دهد. تعلیم و تربیت امری وقت‌گیر پرثمر و درعین‌حال دشوار است که در آن معلمان نقطه آغاز هر تحول آموزشی و پرورشی هستند، به طوری که ایجاد تحول در جامعه، در عصر مواجهه با چالش‌های جهانی، جز از طریق معلمانی خلاق و فکور ممکن نخواهد بود. نیاز به معلمان صالح، عالم و توانمند در هر عصر و به‌ویژه در عصر حاضر که عصر تحقیقات، تکنولوژی، انفورماتیک و عصر انفجار دانش و اطلاعات است، بیش از این احساس می‌شود. معلم از آن جهت مورد تأکید و دارای نقش محوری

¹ Jenkins

² Fenstermacher

³ Dessus



است که کارگزار اصل تعلیم و تربیت به شمار می‌رود و اهداف و منویات فعال نظام‌های تعلیم و تربیت در ابعاد مختلف، در نهایت به واسطه او باید محقق شود (مهرمحمدی، ۱۳۹۴: ۵).

با توجه به اینکه هر تغییر اساسی، منوط به تغییر در آموزش و پرورش است و تجارب جهانی نشان می‌دهد که مهم‌ترین عامل تحولات اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی به‌ویژه در دهه‌های اخیر، توجه و سرمایه آن گذاری وسیع آن‌ها در آموزش و پرورش بوده است. تعلیم و تربیت کیفی است که می‌توان از این طریق اندیشه‌های آنان را غنی ساخته، قدرت تفکر، خلاقیت و ابداع روش‌های نو را در آنان پرورش داد. در پژوهش حاضر به این مهم پرداخته خواهد شد

روش‌شناسی پژوهش

روش این تحقیق از نوع مروری و از گونه‌ی توصیفی - تحلیلی می‌باشد و با ابزار فیش برداری ابتدا داده‌های لازم گردآوری می‌شود و سپس به تفسیر داده‌ها پرداخته می‌شود. در مرحله‌ی بعد، داده‌های گردآوری شده طبقه‌بندی و خلاصه می‌شوند، آنگاه تشابهات و تفاوت‌ها مورد بررسی قرار گرفته و به پرسش‌های پژوهش پاسخ داده می‌شود. بر این اساس کلیه‌ی کتاب‌ها، مدارک، اسناد، پایگاه‌ها، مقاله‌ها و پژوهش‌های موجود، مورد مطالعه قرار گرفته و از آنها فیش برداری شده است.

نقش معلم در رویکردهای یاددهی - یادگیری

الف- رویکرد رفتارگرایی

نقش معلم در رویکرد رفتارگرایی، نقش کلیدی و تعیین‌کننده است. او موضوع آموزش را مشخص و اطلاعات را به دانش‌آموزان منتقل کرده، میزان یادگیری دانش‌آموزان را در مراحل مختلف کنترل و بالاخره فعالیت‌های مطالب آن‌ها را تقویت می‌کند.

ب- رویکرد شناخت گرایی

نقش معلم در رویکرد شناختی پیازه، این است که فضایی تسهیل‌کننده برای فعالیت آزادانه دانش‌آموزان را فراهم کند. معلم در این رویکرد، به‌عنوان راهنمای هوشمندی در هر مرحله، دانش‌آموزان را برای تعادل جویی مستمر تحریک می‌کند.

ج- رویکرد یاددهی - یادگیری مکتب انسان‌گرایی



معلم در رویکرد رفتارگرایی، نقش تعیین‌کننده‌ای دارد. ارائه محتوا، کنترل یادگیری و ارزشیابی در این رویکرد به عهده معلم است. درحالی‌که در رویکرد شناخت گرایی و انسان‌گرایی نقش معلم صرفاً خلق محیط‌های تسهیل‌کننده‌ای است که دانش آموزان بتوانند در آن‌ها به کاوشگری بپردازند. نظر به این‌که رویکرد یاددهی-یادگیری به‌منزله منظومه‌ای از اجزای به‌هم‌پیوسته است؛ پیشنهاد می‌شود آموزش این رویکردها به معلمان در مراکز تربیت‌معلم، با توجه به الگوی نظری آن صورت پذیرد (مهر محمدی، ۱۳۸۶: ۳۴) مهارت‌های حرفه‌ای مدرسان، مسئولیت‌های پیش روی آنان را اجرائی تر، سهل‌تر و مؤثرتر می‌نماید. مهارت‌ها و قابلیت‌هایی که از دانش آنان نسبت به رویکردهای مختلف یاددهی-یادگیری آغاز تر می‌شود و تا به اجرا درآمدن این رویکردها در موقعیت‌های خاص کلاس درس ادامه می‌یابد. مهارت‌هایی که آنان را در مقابل پاسخ‌گویی به چالش‌ها و مسائل یاری نموده و با اقدامات پژوهشی لازم، به رفع مشکلات آموزشی خواهند پرداخت. مهارت‌هایی که به آنان امکان طراحی محیط‌های یادگیری متفاوت را داده تا بتوانند بستر رشد دانشجو-معلم را در ارائه روش‌های آموزشی مؤثر و به‌کارگیری آن در موقعیت خاص کلاس درس فراهم نماید. مهارت‌هایی که به همراه تغییرات فن‌آوری، تکامل‌یافته و امکان بهره‌گیری از پتانسیل‌های فن‌آوری نوین را در به اجرا درآمدن مؤثر روش‌های آموزشی فراهم نموده و قابلیت‌ها و مهارت‌هایی که امکان ارزشیابی و سنجش اصولی سطوح مختلف یادگیری را با روش‌های متنوع و متناسب با شرایط و مقتضیات کلاسی فراهم می‌نماید.

تربیت معلم

در اواسط دهه هفتاد جهانیان دریافتند که آموزش و پرورش نمی‌تواند و نباید این عنصر اصلی را نادیده انگارد و لذا نظام آموزشی تازه‌ای را پی‌ریزی کردند که معلم در پایه و شالوده آن قرار دارد. دهه هشتاد را می‌توان دهه هشدار متفکران و اندیشمندان و پژوهشگران به‌ضرورت تغییر در بهبود کیفیت تربیت معلم نام نهاد. در این دهه نو اندیشان صاحب‌نام در خلال هر کتابی که در زمینه دگرگونی‌ها و تغییرات اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی و حتی سیاسی زمان عرضه کردند، به موضوع معلم و تغییر در شیوه‌های اصول یاددهی-یادگیری اشاره‌ای جدی و اجتناب‌ناپذیر داشتند. اشاره‌های آن‌ها به‌گونه‌ای مطرح شده که گویی هر تغییر اساسی، منوط به تغییر در آموزش و پرورش است و در هیچ نظام آموزشی تغییر به وجود نمی‌آید مگر آن‌که در شیوه‌های تعلیم و تربیت تغییرات لازم صورت گیرد (رئوف، ۱۳۹۲: ۳۲).



بلکه و پینه^۱ (۲۰۱۱)، نگاهی به تجارب کشورهای مختلف نشان می‌دهد که مهم‌ترین عامل تحولات اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی به‌ویژه در دهه‌های اخیر، توجه و سرمایه‌ان گذاری وسیع آن‌ها در آموزش و پرورش بوده است. آن‌ها بر این باورند که بهترین سرمایه‌ای که می‌توان نسل آینده هدیه کرد، آموزش و پرورش کیفی است که می‌توان از این طریق اندیشه‌های آنان را غنی ساخته، قدرت تفکر، خلاقیت و ابداع روش‌های نو را در آنان پرورش داد. برای نیل به این هدف، بررسی ساختار و محتوای آموزشی معلمان واجد اهمیت است (یونیسف،^۲ ۲۰۱۱). پنج عنصر کلیدی که بر کیفیت تعلیم و تربیت مؤثرند، چنین عنوان می‌نماید:

— محیط

— نقش دانشجو

— محتوای یادگیری

— فرایند آموزشی

— اهداف و نتایج

معلمان می‌توانند با کسب مهارت حرفه‌ای در زمینه طراحی محیط‌های یادگیری، طراحی فعالیت‌ها و واحدهای یادگیری، سازمان‌دهی محتوای یادگیری و به‌کارگیری روش‌های مؤثر یاددهی و یادگیری، استفاده از رسانه‌های نوین آموزش و به‌کارگیری روش‌های مؤثر و یاددهی و یادگیری، استفاده از رسانه‌های نوین آموزش و به‌کارگیری روش‌های نوین ارزشیابی در ارتقای کیفی تعلیم و تربیت نقش اساسی ایفا نمایند. دستاوردها و توصیه‌هایی که همایش بین‌المللی مشارکت در رشد معلم برای آسیا نوین (۶ تا ۸ سپتامبر ۱۹۹۵) در بانکوک به دست آمده را می‌توان به شرح زیر خلاصه نمود: معلمی که فقط محتوای درسی را ارائه می‌کند دیگر به‌عنوان یک معلم حرفه‌ای و شایسته شناخته نمی‌شود از معلمان انتظار بیشتری می‌رود و این انتظارات باید در برنامه‌های آموزشی پیش از خدمت و در حین خدمت از طریق تربیت‌کنندگان معلم برآورده شود. معلم فکور معلمی اثرگذار است از این روی، برنامه‌های آموزشی تربیت‌معلم باید طوری طراحی شوند که توانایی علم‌کرده‌ای فکورانه را تشویق کنند، حرفه‌های معلمان را بالا ببرند، نظریه و عمل را توأم سازند، زمان قابل‌توجهی را به کارورزی اختصاص دهند و به مدرسان

^۱ Belke and pine

^۲ UNICEF



مراکز تربیت معلم اجازه دهند عملکردهای فکورانه را نمونه‌سازی کنند، مشارکت بین دانشگاه‌ها، مدارس و معلمان را آسان و ممکن سازند. برنامه‌های تربیت معلم باید به گونه‌ای ارائه شود که معلمان بتوانند یادگیری در طول عمر را رشد دهند، برنامه‌های تربیت معلم باید دانش پایه مورد نیاز معلمان را شناسایی و ارائه کند، برنامه‌های تربیت معلم باید با استفاده از راه برنامه کارهای عملی نیازهای جامعه خود را برآورند، برنامه‌های تربیت معلم باید بر تقویت و رشد مهارت‌ها باشد و بر حل مسئله تمرکز داشته باشد. معلم امروز با نیازی خواستگاه، شرایط و وضعیتی نوین به نسبت فرآیندهای یاددهی - یادگیری روبرو است. که می‌بایست با نقشی متفاوت با کلاس سنتی عمل نموده و خود را به دانش‌ها و مهارت‌های نوین مجهز ساخته تا بتواند پاسخ گوی نیازها و چالش‌های آموزشی امروز گردد. بروس جویس^۱ (۲۰۰۴) شاگردان با افزایش حجم راهبردهای پایدار یادگیری تغییر می‌یابند و می‌توانند انواع یادگیری مؤثر را به انجام برسانند. بررسی درباره انواع الگوهای تدریس و معلمان همواره موفق، منجر به کشف دو سؤال عمده شده است: چگونه می‌توان به سرعت به شاگردان موفق‌تر یادگرفتن را آموخت؟

تا چه حد می‌توان به همه شاگردان یادگیری قوی‌تر را آموزش داد؟ دیوئی^۲ (۱۹۱۶) الگوهای تدریس محیط یادگیری را توصیف می‌کند و رفتار معلم، زمان استفاده از الگو را تعیین می‌کند.

معلم فکور

در اواخر دهه ۹۰، ویژگی اساسی آموزش و پرورش در قرن ۲۱ مدنظر قرار گرفت و تغییر نقش معلمان از ارائه‌دهنده صرف دانش و اطلاعات، به هدایت‌کننده و تسهیل گر فرایند یاددهی-یادگیری بود. مهم‌ترین ویژگی معلمان این سده، تفکر خلاق، هدایت فراگیرندگان به تولید دانش و راهنمایی آنان در زمینه فرایند یاددهی-یادگیری در نظر گرفته شد. به سخن دیگر، معلم فکور جزء ویژگی‌های مهم معلم در قرن ۲۱ مدنظر قرار گرفت. برخی از ویژگی‌های معلم فکور را انعطاف‌پذیری، تشریک‌مساعی با دیگران، نوآور بودن، پرسشگر بودن، خلاق بودن نام‌برده شده است (مجد فر، ۱۳۹۰).

با توجه به این تغییر نگرش و تأکید به معلم فکور در قرن ۲۱ و با توجه به تقاضاهای تربیتی و آموزشی، لزوم بازنگری در برنامه‌های تربیت معلم و همچنین در دوره‌های بازآموزی ویژه را می‌طلبید، به طوری که جنبه‌های

¹ Bruce Joyce

² Dewey



تحقیقی و نظری محقق باید کنار گذاشته شود. چنانچه گیمنز^۱ (۱۹۹۹ به نقل از مهر محمدی، ۱۳۹۴)، دهه ۹۰ را دهه ی تأمل در تربیت معلم نامیده است. وی می گوید هرچند مفهوم تأمل دقیقاً واضح و مشخص نیست، ولی این روزها هرکسی که در مورد تربیت معلم بحث می کند، نمی تواند این مفهوم را نادیده بگیرد.

شون و دیوئی^۲ (۱۹۸۷) این رویکرد اثبات گرایانه را که عقلانیت منطقی می نامند، موردانتقاد قرار داده اند، زیرا این رویکرد سنتی، معلمان را تشویق به تسلط بر مهارت های تکنیکی می کرد به طوری که آن ها موظف بودند بدون در نظر گرفتن اصول یا فلسفه عملشان، این مهارت ها را بکار گیرند. در این رویکرد معلمان به مثابه تکنسین هایی ماهر تربیت می شدند که به جای تفکر دقیق بر اعمالشان، آن ها را از روی عادت انجام می دادند (والی،^۳ ۲۰۱۲: ۸۸).

معلمان سعی می کردند آنچه را در دانشگاه آموخته اند در عمل در مدارس پیاده کنند، اما؛ در این هنگام بود که به شکاف بین نظریه و عمل پی می بردند و در نهایت، در محیط مدرسه دچار یاس و ناامیدی می شدند (کورتاگن،^۴ ۲۰۱۴: ۳۱۷). جهت رفع این کاستی ها، پیشنهاد شون برای حل مسائل تربیت معلم جایگاه ویژه ای یافت، زیرا این شغل را دارای خصایصی می دانست که آن را از دیگر مشاغل متمایز می ساخت. این خصوصیات شامل جنبه هنری تدریس جنبه اخلاقی تدریس، جنبه خلاقانه تدریس و سایر پیچیدگی های تربیت معلم بود که الگوی رایج در تربیت معلم نمی توانست پاسخگوی نیاز معلمان برای مواجهه با این پیچیدگی باشد (ایزسر،^۵ ۲۰۱۴)؛ بنابراین از دهه های گذشته واژه هایی مانند تأمل، معلم فکور، کارگزار فکور، تأمل پس از عمل و تأمل در حین عمل که توسط پژوهشگرانی مانند شون و دیوئی وارد عرصه تربیت معلم شده است، تحولی عمیق در این حوزه ایجاد کرد، به طوری که می توانند الگوی خوبی برای تربیت معلم فعلی ما باشد.

ابعاد تأمل در تربیت معلم

ساده ترین شکل تأمل که عموماً در تربیت معلم استفاده می شود تأمل در حین و پس از عمل است. قبل از تدریس دانشجویان و معلمان تشویق می شوند تا در مورد نحوه تدریس، چگونگی تدریس و پیش بینی مشکلاتی که ممکن است پیش بیاید تفکر نمایند... بعد از تدریس نیز به کارآموزان کمک می شود تا چگونگی تدریس خود را ارزیابی

¹ Gimenez

² Sean and Davy

³ Valli

⁴ Korthagen

⁵ Eisner



نمایند و در مورد این که دانش آموزان چه چیز آموخته‌اند و چگونه می‌توانستند تدریس خود را بهتر انجام دهند، تأمل نمایند و به آن‌ها کمک می‌شود که جهت بهتر شدن تدریس از تجارب خود بهتر استفاده نمایند. برخی از پژوهشگران بر این باورند که برای معلمان بدو استخدام به دلیل نداشتن تجربه کافی یا نداشتن جهت‌دهی یادگیری، تأمل کردن مشکل است (مثلاً برلینر،^۱ ۲۰۱۳؛ مک ایتتر،^۲ ۱۹۹۱، به نقل از گریفیس، ۲۰۱۴). هرچند ممکن است این فرآیند مشکل باشد اما معلمان بدو استخدام می‌توانند به‌طور مؤثر در فرایند تأمل درگیر شوند. کو^۳ (۲۰۱۳) با بررسی دانشجو معلمان در هنگ‌کنگ با به چالش کشیدن فهم و تصورات دانشجویان از طریق تأمل به این نتیجه رسید که دانشجو معلمان باتجربه‌تر بیشتر بر پداگوژی و یادگیری در حین و پس از تدریس متمرکز می‌شوند. پژوهشگران به این نتیجه رسیدند که این تغییر جهت در دانشجویان تربیت‌معلم، قسمتی از فرآیند رشدی است که برخی از پژوهشگران مانند (نیوتن،^۴ ۱۹۹۵؛ گریفیس و دیگران، ۲۰۱۲) به شناسایی این مراحل رشد پرداخته‌اند.

فولر^۵ (۱۹۷۰ به نقل از گریفیس، ۲۰۱۴) در یک مطالعه طولی بر روی معلمان بدو استخدام در دانشگاه تگزاس شش مرحله رشدی را برای دانشجو معلمان شناسایی کرد. این مراحل از خود (مراحل ۰ و ۱) تا نگرانی در مورد نحوه‌ی کنترل کلاس و روابط بین دانش آموزان (مراحل ۲ و ۳) رشد پیدا می‌کنند. این مراحل تا مدتی غالب است، اما پس از آنکه دانشجو معلمان، اعتماد به نفس و صلاحیت کافی پیدا کردند، نگرانی آن‌ها به سمت یادگیری و پیشرفت دانش آموزان تحول پیدا می‌کند. فرلینگ و مای نارد^۶ (۱۹۹۵، به نقل از گریفیس ۲۰۱۴) نیز به این نتیجه رسیدند که در مراحل اولیه معلمان کارآموز اغلب نگرشی ایدئال در مورد تدریس و نقششان به‌عنوان معلم دارند. آن‌ها در ابتدا می‌خواهند که شاگردان، آن‌ها را دوست بدارند و خوشحال باشند. نگرش آن‌ها نگرانی‌هایی برای بقا دارند که کنترل کلاس از جمله آن است. در مرحله سوم، معلمان کارآموز با شروع تدریس و گسترش راهبردهای تدریس، با این مشکلات روبه‌رو می‌شوند. در مرحله‌ی چهارم، دانشجو معلمان بر این مشکلات چیره می‌شوند و تمایلی به شرایط پایایی دارند. اگرچه نگرانی‌های مربوط به کنترل اکنون جایگزین نگرانی در مورد یادگیری در

¹ Berliner

² Mac Inter

³ Kwo

⁴ Newton

⁵ Fuller

⁶ Frlyng and Mai nard



دانش آموزان می‌شود. در مرحله پنجم و ششم، دانشجو معلمان به سمت فهم عمیق‌تری از تدریس و یادگیری حرکت می‌کنند. در هر مرحله آن‌ها از تأمل سود می‌جویند تا به سمت مرحله بعد حرکت کنند اما ماهیت و محتوای تأمل بر اساس تجاربشان در هر مرحله متفاوت می‌باشد.

بنابراین دو بعد تأمل یعنی دو بعد تأمل در حین عمل و تأمل پس از عمل می‌تواند در ایجاد معلمان فکور در تربیت معلم بسیار مؤثر باشد و سبب رشد معلمان می‌شود به طوری که نگرانی و تمرکز آن‌ها هر چه بیشتر به سمت یادگیری و فهم دانش آموزان پیش رود (فرلینگ و مای نارد ۱۹۹۵، به نقل از گریفیس ۲۰۱۴)

اهمیت کارگزار فکور و تأمل در تربیت معلم

کارگزار فکور شخصی فعال و مصمم است و در مورد اصول و فرضیه‌های احتمالی به پرسشگری می‌پردازد. نگرش یک کارگزار فکور بدون تعصب، مطمئن و پاسخگو است (دیوئی،^۱ ۱۹۳۳). بر اساس نظر دیوئی، والی (۲۰۱۲) معلم فکور را کسی توصیف می‌کند که می‌تواند رویدادها را دوباره بازنگری نماید و در مورد آن‌ها به قضاوت بپردازد و تدریس خود را با کمک مهارت، پژوهش و دانش اخلاقی خود تعدیل نماید.

تربیت کارگزار فکور و تأمل در تربیت معلم به‌ویژه برای معلمان قبل از استخدام تأکید زیادی شده است. به‌ویژه اهمیتی که آن در یادگیری و پیامدهای رفتاری دانش آموزان دارد (وارد و مک کاتر،^۲ ۲۰۰۴ به نقل از اتشت و دیگران، ۲۰۱۲)؛ و به‌عنوان شق دیگری در تربیت معلم به آن نگاه می‌شود به‌خصوص در دو دهه گذشته برنامه‌های تربیت معلم به این سمت بوده است که این مفهوم را در برنامه درسی خود بگنجانند و به نیازهای جامعه پاسخ دهد. در حال حاضر، با رشد قابل‌توجه در فناوری اطلاعات از روش‌های مختلفی مانند ویدئو، وبسایت‌ها و تکنولوژی‌های پیشرفته استفاده شده است تا عمل فکورانه را در کارگزاران از جمله معلمان ارتقا دهند (ابرامز و میدلتون،^۳ ۲۰۰۴ در ارجینل،^۴ ۲۰۰۶).

کورتاگن^۵ (۲۰۱۴) مطرح می‌کند که نگرانی‌های گروه زیادی از متصدیان تعلیم و تربیت به برنامه‌های تربیت معلم باعث شده است که نسبت به این دوره‌ها نارضایتی زیادی به وجود آید. این نارضایتی‌ها باعث شد که در دوره‌هایی

¹ Dewey

² Vared and Mac Cutter

³ Abrams and Middleton

⁴ Arjynl

⁵ Kvrtnagn



که تربیت معلم رویکرد بسیار نظری دارد جهت گیری عملی و تجربی به خود بگیرد. اگرچه این برنامه جهت جبران برنامه‌های نظری در تربیت معلم بود اما این موقعیت خود باعث ایجاد عدم تعادل در دوره‌های تربیت معلم شد. این نارضایتی‌ها باعث شد که موج جدیدی را از معلم بطلبد که بتواند نیازهای دانش آموزان را که مشارکت‌کنندگان کنجکاو و فکوری هستند را درک کنند (بید^۱ و دیگران، ۲۰۱۵، در ارجینل، ۲۰۰۶). به این ترتیب معلمانی را می‌طلبید که به سمت اندیشه ورزی در رفتار و باورها هدایت شوند؛ بنابراین تربیت معلم باید معلمان را به صورت کارگزاران فکور تربیت کند؛ زیرا معلمان نقش مهمی در پاسخ به نیازهای جوامع فردا دارند.

کورتاگن و ووبلز (۱۹۹۵) به بررسی ویژگی‌های معلمان فکور پرداخت. به نظر وی، دانشجو معلمان فکور: قادرند که موقعیت‌ها و مسائل را سازمان‌دهی کنند.

هنگام ارزیابی تجاربشان از رویکرد پژوهشگران استفاده می‌کنند (مثلاً چرا این رویداد اتفاق افتاد).

- دقیقاً می‌دانند چه چیزی را باید بیاموزند (زیرا آن‌ها یادگیرندگان مستقل هستند).

- تجارب و تعاملات را به خوبی می‌توانند توصیف و تحلیل نمایند.

- احساس اطمینان و خودکارآمدی بالایی دارند.

به دنبال این پژوهش، کورتاگن^۲ (۱۹۹۳) دو امتیاز عمده برای معلمانی که از تأمل در کارشان استفاده می‌کنند مطرح کرد. اول اینکه روابط میان فردی بهتری با شاگردان و همکاران خود نسبت به سایر معلمان دارند، دوم اینکه دارند و دوم اینکه رضایت شغلی بیشتری دارند. نتایج این پژوهش بیشتر منافع شخصی را برای معلمان در پی داشت تا منافع شغلی. یکی از دلایل احتمالی این نتیجه نبودن شواهد روشن بین تأمل و عمل است و دیگر آن است که به لحاظ روش‌شناختی سنجش تأمل در عمل مشکل است و خود تأمل فرایندی پیچیده است. اروث^۳ (۱۹۹۹)، در گریفیس، (۲۰۱۴) تأمل را در قیاس با علم پزشکی قرار می‌دهد و مطرح می‌کند همان‌طور که تشخیص بیماری به‌طور خودکار منجر به درمان نمی‌شود. تأمل نیز ضرورتاً به‌طور مستقیم منجر به تغییر در عمل نمی‌شود. شون (۲۰۱۰) در گریفیس، (۲۰۱۴) نیز بیان می‌کند که اگرچه تأثیرات فوری تأمل ممکن است کم باشد اما فرآیند پس از عمل در ذهن می‌ماند و به گنجینه دانش معلمان اضافه می‌شود تا بعداً مورد استفاده قرار گیرد؛ بنابراین می‌توان گفت که تأمل

¹ Bid

² Korthagen

³ Arvt



می‌تواند هم به قابلیت حرفه‌ای و هم به قابلیت فردی معلمان کمک کند. همچنین ون مانن^۱ (۱۹۷۷) در گریفس (۲۰۱۴) دو سطح عمده از تأمل که توسط معلمان به کار گرفته می‌شد را شناسایی کرد که شامل سطح انتقادی و سطح دموکراتیک بود. در اولین سطح معلمان در مورد جنبه‌های آموزشی تدریس خود به پرسشگری می‌پردازند و در دومین سطح جهت بالا بردن جنبه‌های اخلاقی کار خور به تأمل و پرسشگری می‌پردازند؛ بنابراین می‌توان گفت که تأمل هم دارای جنبه آموزشی و هم دارای جنبه دموکراتیک و اخلاقی می‌باشد به طوری که می‌تواند در ارتقای هر دو جنبه تدریس مؤثر باشد.

سطح دوم: تأمل عملی: این سطح همان‌گونه که وسیله‌ها را مورد تأمل قرار می‌دهد، اهداف را نیز مورد تأمل و بررسی قرار می‌دهد. علاوه بر اهداف، این سطح فرضیه‌هایی که یک عمل خاص کلاسی بر مبنای آن‌ها شکل می‌گیرد، هم‌چنین پیامدهای آن را نیز بر روی یادگیری مورد تأمل قرار می‌دهد. این سطح در تقابل با سطح فنی این مسئله را به رسمیت می‌شناسد که معانی در مورد اهداف و پیامدها مطلق نیستند و می‌توانند مورد بحث و بررسی قرار گیرند (پدرو،^۲ ۲۰۱۴).

سطح سوم: تأمل انتقادی: این سطح، دو سطح اول و دوم را مورد تأکید قرار می‌دهد ولی معیارهای اخلاقی را نیز مدنظر دارد (گورو زایخنر،^۳ ۱۹۹۱ به نقل از پدرو^۴ ۲۰۱۴). هم‌چنین قضاوت‌هایی به عمل می‌آورد مبنی بر این که فعالیت حرفه‌ای آیا عادلانه و منصفانه و انسانی است یا خیر. در این سطح، تأثیر همکاران، جامعه‌ی گسترده‌تر و زمینه‌ی سیاسی، تاریخی و اقتصادی بر کارورز مورد تأمل قرار می‌گیرد (هاتون و اسمیت،^۵ ۱۹۹۵: ۳۴۲).

بحث و نتیجه گیری

عصر حاضر با چالش‌های پیچیده و بسیار در جامعه، نحوه انجام کار، برقراری ارتباط با دیگران و نحوه یادگیری ما را تحت تأثیر قرار داده است عامل اصلی و تازه در این تغییرات افزایش نقش بنیادی اطلاعات و دانش است جامعه اطلاعاتی، جامعه دانش و جامعه یادگیری اصطلاحاتی برای معرفی این دوره هستند. در پیوند بین جامعه و دانش، یادگیری عامل اصلی است. با وجود اهمیت تولید و توزیع دانش، دانش در جریان انتقال،

¹ Van Mannen

² Pedro

³ Guru Zaykhnr

⁴ Pedro

⁵ Hatton, Neville & David Smith



انقضایی دارد که بر توسعه حرفه ای و تمرین معلمی تأثیرگذار است. تغییرات اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جامعه نه تنها بر دنیای اطراف معلم تأثیر می گذارد، بلکه باعث تغییر دانش آموزان، معلم و ابزارها و وسایل مورد استفاده برای تدریس می شود. در زمان حاضر معلمان باید دانش خود را در مورد تغییرات مداوم در فرایند یاددهی یادگیری دوباره خلق کنند (وایلان، ۲۰۰۷). تغییرات عمیق در ساختار، برنامه درسی و جمعیت دانش آموزی، هویت حرفه ای معلمان را دچار بحران نموده است. فقدان صلاحیت های مرتبط برای برخورد با این موقعیت جدید باعث شده که بسیاری از معلمان هویت حرفه ای خود را در تنگنا ببینند. علاوه بر این، فشارهای داخلی برای پذیرفتن مسئولیت های جدید توسط معلمان، بین معلومات و دانش قبلی آن ها فاصله انداخته و بحران هویت را عمیق تر و بیشتر نموده است. بنابراین هویت حرفه ای معلمان نیاز مبرم به بازسازی مجدد دارد (مورنو،^۱ ۲۰۰۷: ۵۴). معلمان در گسترش آموزش و پرورش نقش کلیدی دارند. مهمترین عامل کیفیت کنش و واکنش هایی است که میان معلمان و دانش آموزان اتفاق می افتد. عناصر این تعامل، دانش، مهارت و حساسیت معلم از یک سو، انتظارات یادگیری، وضعیت اقتصادی و اجتماعی و ویژگی فرهنگی یادگیرندگان از سوی دیگر هستند که موفقیت یا شکست آموزش و پرورش را تعیین می کنند. بنابراین به کار گماردن تواناترین و شایسته ترین افراد برای حرفه معلمی حیاتی ترین مسأله است و حیاتی تر از آن برنامه های تربیت معلم و آموزش های ضمن خدمت است که با کیفیت برتر و بالاتر فراهم آیند و برای معلمان این فرصت پیش آید تا دانش و مهارت خویش را در طول دوران خدمت افزایش دهند. کیفیت هر نظام آموزشی در نهایت به کیفیت معلمان آن جامعه وابسته است (رووف، ۱۳۷۹: ۴۳۷).

حرفه ای شدن معلمان بر جنبه های تکنیکی و حرفه ای تدریس و ارتقاء موقعیت اجتماعی حرفه معلمی متمرکز است. حرفه ای شدن فرآیندی است که به وسیله آن انجام یک حرفه یا شغل مستلزم داشتن مهارت های ویژه ای می شود. معلم حرفه ای باید درک عمیق تری از دانش محتوایی، رشد کودک، سبک های یادگیری، راهبرهای تدریس و مجموعه ای جدید از ارزش ها همراه با احترام به تفاوت های فردی، همکاری با همکاران و گرفتن بازخورد مداوم از تدریس و قابلیت هدایت و تغییر و ارتباط مؤثر داشته باشد. رویکرد های جدید در تربیت و آموزش مداوم معلمان، براساس توسعه مفهوم رویکرد سیستمی به آموزش، در نظر گرفتن تدریس به عنوان فعالیت حرفه ای و

¹ Moreno



سیاست های حمایت کننده توسعه حرفه ای به وجود آمده و آموزش نیاز مداوم زندگی حرفه ای معلمان شده است (وایلانگ، ۲۰۰۷). آسیب ها و موانع بازدارنده در ارتباط با انتخاب و جذب معلم، منزلت، جایگاه و مسؤلیت های معلم، حفظ و نگهداری، ارتقا و رفاه معلم، سطح تخصصی و حرفه ای معلم و تربیت ضمن خدمت از عبارتند از:

نداشتن سیاست های اصولی برای حفظ، نگهداری و ارتقای کیفی و شغلی نیروی انسانی از جمله معلمان در آموزش و پرورش

- گزینش و جذب نیروهای با بنیه علمی و تخصصی ضعیف، بی علاقه و حتی در موارد نامناسب از طرف سرباز معلم، حق التدریس و...

- ضعف معلمان در مهارت های حرفه ای و روش های نوین تدریس

- پایین بودن سطح علمی و حرفه ای در مدیریت و رهبری کلاس درس

- عدم برخورداری از آموزش مداوم و نبود زمینه مناسب برای یادگیری مداوم و تبادل اطلاعات و تجربیات با همکاران

مقاومت در مقابل روش های نوین آموزشی ناشی از برخوردار نبودن از آموزش های لازم (صافی، ۱۳۸۵):
(۷۸).



منابع

- رئوف، علی (۱۳۹۲). تربیت معلم و کارورزی چاپ دوم، تهران: انتشارات فاطمی.
- صافی، احمد. ۱۳۸۵. مسائل آموزش و پرورش ایران و راه های کاهش آن. تهران: نشر ویرایش.
- گیج، ان. ال (۲۰۱۵). مبانی علمی هنر تدریس، ترجمه محمود مهرمحمدی، انتشارات مدرسه
- مجدفرد، مترضی (۱۳۹۰). تعلیم و تربیت: معلمان فکور (نگاهی به دیدگاه های جدید در زمینه نقش معلمان). رشد معلم، شماره ۱۶۷.
- مهر محمدی محمود (۱۳۹۴). بازانديشی فرایند یاددهی- یادگیری و تربیت معلم، چاپ اول، تهران: انتشارات مدرسه.
- Blomeke, salgrid, paine, lynne (2011) getting he fishout the water: considering benfits and probems of doing reaserch on teacher education of an international level teaching and teacher education vol: 24 P 2027-2037
- Dessus, Philippe. Mandin, Sonia, Zampa, Virginie (2011) what is teaching? Cognitive – based tutoring principles for the design of a learning environment, In S.Tazi & K. Zreik(Eds.)Common innovation in e – learning, machine learning and humanoid(ICHSL.6), pp. 49 – 55
- Dewey (1916) democracy and education N.Y: macnikn pushing company
- Farrell, T. (2011). Reflective practice in the professional development of teachers of adult English language learners. Retrieved January 8, 2009, fromhttp://www.cal.org/caelanetwork/pd_resources/reflectivepractice.html
- Fenstermacher, Grayed (1986) Philosophy of Research on Teaching: Three Aspects, in Handbook of research on Teaching, Edited by Merlin C. wittrock, 3ed.
- Gardner, H. (2011). The unschooled mind: How children think and how schools should teach. New York: Basic Books.
- Glasser, W. (1990). The quality school: Managing students without coercion. New York: Harper & Row.
- Hatton, Neville & David Smith, (1995). Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation, School of Teaching and Curriculum Studies, the University of Sydney Australia
- Jenkins, Janet (1999) Teaching for tomorrow the changing role of teachers in



the connected classroom, Open Classroom Conference.

- Johnson, D. & Johnson, R. (1987). Learning together and learning alone: Cooperation, competition and individualization. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Korthagen, F. A. J. (1993). Two modes of reflection. Teaching and Teacher Education, 9 (3), 317–3
- Mitchell, L.S. (1931). Cooperative schools for student teachers, Progressive education, 8, PP. 5-251.
- Moreno, Juan Manuel, (2007). Do the initial and the continuous teachers' professional development sufficiently prepare teachers to understand and cope with the complexities of today and tomorrow's education? Journal of Educational Change Vol.8, No.2 June, Springer Netherlands
- Pedro, Joan V. (2014). Reflection in teacher education: exploring pre-service teacher's meanings of reflective practice, Dissertation, Virginia Polytechnic Institute.
- Schon, D.A. (1983). The reflective practitioner: How professionals think in action. New York: Basic Books, Inc.
- Valli, L. (1990). Moral approaches to reflective practice. in R. Clift, W. R.Houston and M.Pugach (eds) Encouraging Reflective practice in education, New York: Teachers College press, PP.39-56



ررسی اثربخشی مشاوره تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی

و نگرش به یادگیری دانش آموزان دختر

هما عظیمی ، پریچهره سادات هاشمی پور ، فریبا صابری

۱- هما عظیمی ، دانشجوی کارشناسی ارشد مشاوره و راهنمایی ، دانشگاه آزاد واحد اراک

۲- پریچهره سادات هاشمی پور ، دانشجوی کارشناسی ارشد مشاوره و راهنمایی ، دانشگاه آزاد واحد اراک

۳- فریبا صابری ، دانشجوی کارشناسی ارشد مشاوره و راهنمایی ، دانشگاه آزاد واحد اراک

چکیده

پژوهش حاضر با هدف اثربخشی مشاوره تحصیلی بر میزان پیشرفت تحصیلی و نگرش به یادگیری دختران مقطع متوسطه بوده است. روش تحقیق توصیفی از نوع علی مقایسه ای بوده است. جامعه پژوهش حاضر عبارتست از همه دانش آموزان مقطع متوسطه که در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۵ مشغول به تحصیل می باشند. از بین همه دانش آموزان شهرستان اراک ، تعداد ۶۰ نفر (در دو گروه ۳۰ نفره تحت نظر مشاور و ۳۰ نفره بدون هدایت مشاور) به روش نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای برای اجرای پژوهش حاضر انتخاب شدند. ابزار اندازه گیری این پژوهش پرسشنامه مهارت تحصیلی کانگاس و پرسشنامه نگرش به یادگیری و چک لیست پیشرفت تحصیلی بوده است . جهت تجزیه و تحلیل اطلاعات بدست آمده در پژوهش حاضر از شاخص های آمار توصیفی شامل میان، میانگین، واریانس و انحراف معیار و نیز آمار توصیفی شامل آزمون تی مستقل و همچنین آزمون تحلیل واریانس استفاده شد. نتایج بررسی ها نشان داد میان میزان پیشرفت تحصیلی دانش آموزانی که تحت نظر مشاوره تحصیلی بوده اند و دانش آموزانی که تحت نظر مشاوره تحصیلی بوده اند تفاوت معناداری وجود دارد و این تفاوت به نفع دانش آموزانی بود که تحت نظر مشاوره تحصیلی بوده اند ($p < 0/05$ و $df=58$). هم چنین نتایج این پژوهش نشان داد میان میزان نگرش به یادگیری دانش آموزانی که تحت نظر مشاوره تحصیلی بوده اند و دانش آموزانی که تحت نظر مشاوره تحصیلی نبوده اند تفاوت معناداری وجود ندارد ($p=0/359$ و $df=58$).

واژگان کلیدی : مشاوره تحصیلی ، پیشرفت تحصیلی ، نگرش به یادگیری ، دانش آموزان



چکیده انگلیسی

The purpose of this study was to investigate the effect of educational counseling on academic achievement and attitudes toward the learning of high school students. A descriptive study was conducted to compare the causal type. The population of the present study is all high school students studying in the academic year 1396-1395. From all of the students in Arak, 60 people (in 30 groups under the supervision of a counselor and 30 without counseling guidance) were selected by multistage cluster sampling method. The measurement tool of this research Kangas School Skills Questionnaire and Attitude to Learning Questionnaire and Academic Achievement Checklist. In order to analyze the data obtained in this study, descriptive statistics including mean, mean, variance and standard deviation, as well as descriptive statistics including independent t-test and ANOVA were used. The results showed that there was a significant difference between the rate of progress Students with academic counseling and students who did not attend educational counseling had a significant difference, and this difference was in favor of students who were under the educational counseling ($df = 58$ and $05 / 0 p <$). Also, the results of this study showed that there is a significant difference between the attitude toward the learning of students who are supervised There was no significant difference between students who did not participate in educational counseling ($df = 58$ and $p = 0/359$).

Key words: Educational counseling, Academic achievement, Attitude towards learning, Students



مقدمه

امروزه پیشرفت تحصیلی را می توان یک از شاخص های مهم در آموزش و پرورش دانست . با وجود دنیای پیشرفته و به روز که در آن هستیم بی شک پیشرفت تحصیلی یکی از نشانه های موفقیت فرد است که بدون آن توسعه و ترقی هیچ کشوری امکانپذیر نخواهد بود . نگرش به یادگیری نیز یکی دیگر از موارد مهم در جذب دانش آموزان به فرآیند یادگیری و شرکت در مباحث درسی و به دنبال آن موفقیت در تحصیل می باشد . منابع موجود نشان می دهد که آموزش به طور کلی تحت تأثیر پنج عامل فراگیر آموزشگر، برنامه، تجهیزات و محیط آموزشی است که هر یک از عوامل مذکور دارای ویژگیهایی است که میتوانند در پیشرفت تحصیلی و یادگیری تأثیرات متفاوتی داشته باشند (سیف، ۱۳۹۲) . برای نمونه، پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان یکی از مهمترین ملاکهای ارزیابی عملکرد معلمان محسوب میشود . برای دانش آموزان نیز معدل تحصیلی معرف توانایی های علمی آنها برای ورود به دنیای کار و اشتغال و مقاطع تحصیلی بالاتر است . شاید به علت همین اهمیت باشد که نظریه پردازان تربیتی بسیاری از پژوهشهای خود را بر شناخت عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی متمرکز کرده اند . عواملی که بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان تأثیر دارند را میتوان به سه دسته تقسیم کرد : الف . عوامل فیزیولوژیکی، ب . عوامل روانشناختی و ج . عوامل محیطی (راجرز، ۱۹۸۹ ، به نقل از صاحب ، ۱۳۸۹) از جمله عوامل محیطی تأثیرگذار بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان کسب مهارتهای تحصیلی از شیوههای مختلف از جمله مشاوره های تحصیلی گروهی است (شریفی ، ۱۳۸۹) . کاربرد فنون و مهارتهای مطالعه و یادگیری باعث میشود مطالعه آسانتر، سریعتر و لذتبخشتر پیگیری شود (شفیع آبادی ، ۱۳۹۰) . در مشاوره تحصیلی به دانش آموز کمک میشود تا بتواند دروس و رشته تحصیلی مناسبی را انتخاب کند، از قوانین مدرسه و مقررات آموزشی و امتحانی آگاه گردد و مشکلات درسی خود را مرتفع سازد . هدف نهایی مشاوره تحصیلی، کسب موفقیت تحصیلی است . آموزش شیوه صحیح مطالعه و تمرین دروس، نحوه استفاده از منابع و یادگیری، یادداشتبرداری و خلاصه کردن کتاب از شیوه های اجرایی راهنمایی و مشاوره تحصیلی محسوب میشوند . مسلماً هدایت دانش آموز به رشته های مناسب تحصیلی، عامل مهمی در پیشرفت تحصیلی و موفقیت تحصیلی است . دانش آموزان لازم است از ارتباط بین رشته های تحصیلی و مشاغل آگاه



شوند. زیرا مشاوره تحصیلی مقدمه‌ی مشاوره شغلی است (شفیع آبادی، ۱۳۹۰).

شناخت عوامل اصلی افت تحصیلی و اتخاذ راهکارهای پیشگیرانه و مداخله‌های می‌تواند کمک مؤثری در کاهش افت تحصیلی و در نتیجه بهبود وضعیت جسمی، روانی و آموزشی دانش‌آموزان باشد. گرچه نگاه‌های مبتنی بر مطلق‌نگری و پیش‌داوری شاید حکم کند که کار مداخله و مشاوره برای فراگیرانی که افت مستمر دارند و احتمالاً از انگیزه و رغبت و اراده خوبی برخوردار نیستند، چندان مؤثر نباشد ولی کنکاش در وضعیت تحصیلی این افراد نشان می‌دهد که در میان آنان دانشجویانی هستند که سوابق تحصیلی خوب و قابل قبولی دارند و به دلایلی که قابل پیشگیری و یا رفع است، به این مشکل گرفتار شده‌اند.

مشاوره تحصیلی

مشاوره تحصیلی به دانش‌آموزان کمک می‌کند ویژگیها و استعدادهای خود را بهتر بشناسند و به شرایط و خصوصیات که یا توجهی به آنها نداشته‌اند و یا میزان توجه به آنها کمتر بوده است با دقت بیشتری نگاه کنند. علاوه بر این اطلاعات آنها را در زمینه‌های مختلف تحصیلی بالاتر بوده و در صورت وجود نواقصی در عملکردشان آنها را شناسایی کرده و راه‌حلهایی برای رفع نواقص ارائه می‌کند. به این ترتیب دانش‌آموزان می‌توانند عملکرد بهتری نسبت به قبل در زمینه درسی داشته باشند انتخابهای مفیدی انجام دهند و اشکالات احتمالی را رفع نمایند. وجود نظام آموزشی ۳-۳-۶ عنوان یک سیستم آموزشی جدید در مدارس به نوعی خود یک مسئله اساسی است که ضرورت مشاوره تحصیلی را بیش از پیش می‌طلبد. از طرفی یکی از دغدغه‌های مهم آموزش و پرورش کشور مشکل پیشرفت تحصیلی در دوره متوسطه می‌باشد. تحقیقاتی که در مورد علل عدم پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان انجام گرفته است، یکی از مهمترین علت‌ها را نداشتن مهارت‌های تحصیلی و کمبود خدمات مشاوره تحصیلی در مدارس کشور ذکر کرده‌اند (رجایی، ۱۳۹۱).

سال‌های متمادی است که محققان و پژوهشگران تعلیم و تربیت و روانشناسان اجتماعی، مطالعات فراوانی در مورد عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان انجام داده‌اند. پیشرفت موضوعی است که به خصوص در حال حاضر نیز مورد توجه تمامی کشورهای جهان بوده است، و هر ساله مقدار زیادی از بودجه جوامع



صرف تحصیل کودکان و نوجوانان میشود و پژوهش های زیادی به بررسی عوامل مختلفی که میتوانند بر پیشرفت تحصیلی تأثیر داشته باشند، عواملی مانند خانواده، محیط زندگی، مدرسه و مهارتهای آموزشی اختصاص یافته است (مجیدیان، ۱۳۹۴).

تاریخچه مشاوره تحصیلی در ایران

مشاوره تحصیلی قبل از پیروزی انقلاب

در ایران مساله راهنمایی و مشاوره و تهیه مقدمات آن بین سالهای ۱۳۳۷ تا ۱۳۵۰ شروع شد و جریان پیدا کرد. از سالهای ۱۳۳۷ با برگزاری سمینارهای متعددی طرح مشاوره و راهنمایی در آموزش و پرورش مطرح شد و نیز تربیت نیروی مشاوره در دانشگاهها و تهیه ابزار کار مشاوران، دورههای کارآموزی ضمن خدمت، تهیه وظایف و طرح و جانداختن آن از جمله اقدامات بعدی در این دوره بوده است. برای پیشرفت و گسترش این طرح اقدامات متعددی انجام شد. دورههایی ترتیب داده شد تا دست اندرکاران تعلیم و تربیت با برنامه راهنمایی آشنا شوند. اعزام مشاوران به مدارس، تهیه مقالات و بروشورهای مختلف، تهیه پروندههای تحصیلی و تربیتی، تهیه پرسشنامههای مختلف و ایجاد مراکز مشاوره و راهنمایی در برخی از مراکز استانها از جمله اقداماتی است که در این دوره به عمل آمد.

در سالهای ۱۳۳۷ و ۱۳۳۸ کنفرانسهایی که در مشهد و آبادان تشکیل یافتند لزوم راهنمایی در مدارس را تأکید کردند. تا اینکه در سالهای ۱۳۴۴ و ۱۳۴۵ در دانشسرای عالی تهران درس مشاوره و راهنمایی جزء دروس رسمی قرار گرفت. از مهر ماه ۱۳۵۰ که اولین کلاس دوره راهنمایی تحصیلی تشکیل شد تا ۲۲ بهمن ۱۳۵۷ که انقلاب اسلامی به پیروزی رسید در زمینه اجرای برنامه راهنمایی، فعالیتهای زیادی صورت گرفت که آشنا ساختن والدین و مربیان و دانش آموزان با برنامههای مشاوره و راهنمایی به اعزام مشاورین به مدارس، تهیه پرونده تحصیلی، تست و اجرای آنها از آن جمله می باشد.

مشاوره تحصیلی بعد از پیروزی انقلاب



پس از پیروزی انقلاب اسلامی برنامه راهنمایی با توجه به اهداف جدید مورد بررسی و ارزیابی قرار گرفت و نتیجه آن سیستم معلم - مشاور بود که هم به تدریس و هم به مشاوره می‌پرداختند. پس مدتی برای تهیه هدفهای هماهنگ با اهداف انقلاب برنامه راهنمایی و مراکز مشاوره حذف و تحلیل گردید. و به جای آن طرح مربیان پرورشی با عنوان متولیان انقلاب در مدارس طرح ریزی و اجرا شد. این طرح به تدریج مسئولان را متوجه نیاز به مشاوره و راهنمایی در مدارس نمود. تا اینکه در سال ۱۳۶۴ هسته‌های مشاوره و راهنمایی مجدداً در مناطق آموزش و پرورش تاسیس گردید. در حال حاضر برنامه‌های مشاوره‌ای مدارس به سمت تخصصی شدن و خدمات مشاوره‌ای سوق داده شده است و طرحهایی چون " طرح احیا نقش مشاوره‌ای معلمان " در حال اجرا است .

مشاوره تحصیلی در زمینه انتخاب رشته و راهنمایی شغلی

در این زمینه مشاور به دانش آموز کمک می‌کند با اطلاع از ویژگیها و شرایط خود ، رشته‌ها و شرایط جامعه تصمیم مناسبی در مورد انتخاب رشته تحصیلی اش اتخاذ کند. چنین فرایندی چه در سال اول دبیرستان و برای انتخاب رشته تحصیلی دوره متوسط صورت بگیرد و چه برای انتخاب رشته دانشگاهی تفاوت چندانی نمی‌کند. آشنایی مشاور با ویژگیها و مقررات موجود مربوط به هر دوره (متوسط یا دانشگاهی) بسیار حائز اهمیت است. مشاور تلاش می‌کند علاوه بر اینکه مراجع را از جنبه‌های مختلف هوشی ، استعداد و علایق شناسایی کند بلکه این شناخت را با شناختهای خود دانش آموز درهم می‌آمیزد و با در نظر گرفتن مقررات بیرونی و شرایط ویژه جامعه اقدام به تصمیم گیری کند .

ویژگیهای خود دانش آموز که باید شناسایی شوند عبارتند از :میزان بهره هوشی ، نمرات تحصیلی او ، تعیین نقاط قوت و ضعف او در دروس مختلف ، بررسی علایق و استعدادهای او در زمینه رشته‌ها و مشاغل. برای



اینکار گاهی مشاور از آزمونهای چون تست هوش ، آزمون رغبت سنج و آزمونهای سنجش استعداد کمک می‌گیرد. از سوی دیگر باید دانش آموز شناخت کاملی نیز از خود رشته تحصیلی بدست آورد. اینکه چه دروسی در آن مطالعه می‌شوند، آینده شغلی آن چیست؟ و . . .

مشاوره تحصیلی در زمینه بررسی افت تحصیلی

برخی از دانش آموزان ممکن است دچار افت تحصیلی شوند. برخی از این دانش آموزان خود به مشاوره تحصیلی مراجع می‌کنند و برخی توسط مسئولین مدرسه به مشاور مدرسه معرفی می‌شوند. در هر حال مشاور تحصیلی به بررسی عمل مختلف افت تحصیلی می‌پردازد. برای بررسی احتمال وجود عمل خانوادگی از خود دانش آموز و خانواده او کمک می‌گیرد. عوامل مدرسه را نیز مورد بررسی قرار می‌دهد و همچنین به بررسی سلامت جسمی و روانی دانش آموز می‌پردازد .

شناخت و پیدا کردن علت افت تحصیلی در گام اول قرار دارد. بعد از پیدا کردن علت ، مشاور به کمک دانش آموز و در صورت لزوم خانواده او و مسئولین مدرسه به رفع آن علت اقدام می‌کنند. یا اینکه راهنمایی به دانش آموزان برای رفع علت ارائه می‌شود و پیشرفت او مورد پیگیری قرار می‌گیرد. از جمله این راهنمایی شامل شیوه افزایش انگیزش دانش آموز ، آموزش شیوه‌های صحیح مطالعه ، آموزش شیوه‌های مواجهه با تغییرات اساسی و غیره خواهد بود .

مشاوره تحصیلی در زمینه آموزش شیوه‌های صحیح مطالعه و روشهای به سازی حافظه

برخی از دانش آموزان با وجود اینکه افت تحصیلی نشان نمی‌دهند، اما ممکن است نیاز به آموزش شیوه‌های صحیح مطالعه و روشهای بهسازی حافظه داشته باشند. آموزش چنین روشهایی می‌تواند به جلوگیری از اتلاف وقت دانش آموز و بالا بردن بهره وری او کمک کند. برنامه ریزی برای مطالعه ، رعایت اصول یادگیری در برنامه ریزی برای مطالعه ، رعایت ویژگیهای حافظه‌های مختلف می‌تواند به دانش آموز کمک کند تا روش مطالعه صحیحی داشته باشد و نتیجه بهتری کسب نماید .



مشاوره تحصیلی در زمینه کاهش اضطراب امتحان

اغلب افراد در جلسه امتحان و یا قبل از آن درجاتی از اضطراب را دارا هستند. داشتن مقداری اضطراب در شرایط امتحانی کاملاً طبیعی و گاهی حتی ضروریست. چون موجب بالا نگه داشته شدن سطح انگیزتگی فرد شده و عملکرد او را بهبود می‌بخشد. اما در صورتیکه میزان این اضطراب از حد طبیعی بالا برود باعث مختل شدن عملکرد فرد خواهد شد. بنابراین مشاور تحصیلی تلاش می‌کند با آموزش شیوه صحیح مطالعه، بالا بردن کارایی حافظه و استفاده بهینه از زمان، دانش آموز اطمینان و یقین نسبت به خود پیدا کند. به عبارتی تلاش می‌کند اعتماد به نفس او را بالا ببرد تا از پیدا شدن افکاری که باعث اضطراب در او می‌شوند جلوگیری کند. چنین دانش آموزانی افکاری از این قبیل دارند. نمره کمی خواهم گرفت، خوب نخوانده‌ام، همیشه شکست می‌خورم و ... مشاوره تحصیلی کمک می‌کند تا دانش آموز با تسلط بیشتری به مطالب مورد نظر سر جلسه امتحان حاضر شود و علاوه بر این به خود اعتماد به نفس داشته باشد. همچنین ممکن است روشهای اختصاصی مثل آموزش روشهای آرامش ورزی مورد استفاده قرار بگیرد. در صورت حاد بودن میزان اضطراب دانش آموز به مراکز اختصاصی تر ارجاع داده می‌شود.

شرایط انجام مشاوره تحصیلی

شرایط لازم برای انجام مشاوره تحصیلی همانند سایر مشاوره هاست. معمولاً در مدارس اتاقی با عنوان اتاق مشاوره وجود دارد. دانش آموزان می‌توانند به صورت مستقیم یا از طریق صندوق مشاوره با مشاور ارتباط برقرار کنند. پاسخهای خود را نیز می‌توانند بطور مستقیم از مشاور دریافت کنند یا به صورت ناشناس در تابلو مشاوره مطالعه کنند.

پیشرفت تحصیلی

پیشرفت تحصیلی یکی از متغیرهای اصلی آموزش و پرورش است و میتوان از آن به عنوان شاخص عمده سنجش کیفیت آموزش و پرورش یاد کرد. پیشرفت تحصیلی بیانگر میزان دستیابی به استانداردها و اهداف



آموزشی است (عرفانی، ۱۳۸۹). متأسفانه در حال حاضر با توجه به استعداد های خوبی که در دانش آموزان وجود دارد، این هدف در آموزش و پرورش تحقق نیافته است (مجیدیان، ۱۳۹۴). بررسی ها نشان می دهد، آموزش و پرورش هر کشور تلاش میکند تا با توجه به توانایی ها و استعدادهای دانش آموزان آنان را در زمینه تحصیلی به طور اخص و در زمینه های مختلف زندگی به طور اعم رشد دهد. بدیهی است که در جهت نیل به این زمینه ها دانش آموزان با مشکلاتی برخورد می نمایند. صاحب نظران راهنمایی و مشاوره بر این باورند که مشاوران با توجه به خدماتی که دانش آموزان در زمینه های تحصیلی ارائه می دهند، آنان را برای رسیدن به هدف های آموزش و پرورش تسهیل می کنند (شفیع آبادی، ۱۳۸۹). مشاوره تحصیلی موجب بازدهی و کارآمدی بیشتر نظام آموزشی، افزایش پیشرفت تحصیلی و کاهش افت تحصیلی و تقلیل مشکلات رفتاری دانش آموزان میشود. از این رو، میتوان ادعا کرد که خدمات و فعالیت های مشاوره تحصیلی وسیله های تسهیل کننده برای رسیدن به هدف های آموزش و پرورش قلمداد می شود (شریفی، ۱۳۹۳).

برای پیشرفت تحصیلی تعاریف زیادی ارائه شده است. پیشرفت تحصیلی، انجام دادن کاری است برای به دست آوردن نتیجه مطلوب و برتری و تفوق در یک مهارت یا گروهی از (شعاری نژاد، ۱۳۶۴) پیشرفت تحصیلی، معلومات یا مهارت های اکتسابی عمومی یا خصوصی در موضوعات درسی است که معمولاً به وسیله آزمایش ها و نشانه ها یا هر دو که معلم برای دانش آموزان وضع می کند اندازه گیری می شود (شعاری نژاد، ۱۳۶۴). سال های متمادی است که محققان و پژوهشگران تعلیم و تربیت و روانشناسان اجتماعی، مطالعات فراوانی در مورد عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان انجام داده اند. پیشرفت موضوعی است که به خصوص در حال حاضر نیز مورد توجه تمامی کشورهای جهان بوده است، و هر ساله مقدار زیادی از بودجه جوامع صرف تحصیل کودکان و نوجوانان میشود و پژوهش های زیادی به بررسی عوامل مختلفی که میتوانند بر پیشرفت تحصیلی تأثیر داشته باشند، عواملی مانند خانواده، محیط زندگی، مدرسه و مهارت های آموزشی اختصاص یافته است (مجیدیان، ۱۳۹۴).

با توجه به عوامل متعددی که در پیشرفت تحصیلی و موانعی که در طول رشد بسیاری دانش آموزان به وجود می آید، این پژوهش با هدف تأثیر مشاوره تحصیلی بر افزایش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر مقطع



متوسطه انجام شده است. با توجه به رسیدن به بحران هویت و در پیش رو داشتن آینده تحصیلی و شغلی، توجه به دختران دانش آموز متوسطه ضرورت دارد. پیشینه تحقیقات مختلف حاکی از آن است که مشاوره تحصیلی بر افزایش مهارت‌های تحصیلی و در نتیجه پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مؤثر بوده است. چنانچه به افزایش مهارت‌های تحصیلی و پیشرفت درسی دانش آموزان از طریق مشاوره گروهی توجه نگردد باید شاهد افت تحصیلی، ترک تحصیل در دختران، پایین آمدن اعتماد به نفس در بین آنان و احتمال ازدواج دختران در سن پایین (کمتر از ۱۸ سالگی) بود (باغبان و فاتحیزاده، ۱۳۹۴).

نگرش به یادگیری

نگرش یا طرز تلقی عبارت از آمادگی برای واکنش ویژه نسبت به یک فرد، شیء، فکر یا وضعیت است (رضاییان، ۱۳۷۹: ۲۰۲). نگرش مجموعه‌ای از اعتقادات، عواطف و نیت رفتاری نسبت به یک شیء، شخص یا واقعه است. به عبارتی تمایل نسبتاً پایدار به شخصی، چیزی یا رویدادی است که در احساس و رفتار نمایان می‌شود (قلی پور، ۱۳۸۶: ۱۰۸). نگرش ارزیابی یا برآوردی است که به صورت مطلوب یا نامطلوب درباره شیء یا فرد یا رویدادی صورت می‌گیرد. نگرش بازتابی از شیوه احساس فرد نسبت به یک چیز یا یک فرد است. مثلاً هنگامی که می‌گوییم «کارم را دوست دارم» نگرش خود را درباره کار ابراز می‌نماییم (رابینز، ۱۳۷۶: ۴۰).

به حالتی ذهنی یا عصبی حاکی از تمایل، که از طریق تجربه سازمان یافته و بر پاسخ‌های فرد به تمامی موضوعات و موقعیت‌هایی که با آن در ارتباط است، تأثیری جهت‌دار یا پویا دارد، نگرش گفته می‌شود (اتوکلاين، ۱۳۶۸: ۵۳۸).

نگرش نشان‌دهنده‌ی اثر شناختی و عاطفی به جای تجربه‌ی شخصی از شیء یا موضوع اجتماعی مورد نگرش و یک تمایل به پاسخ در برابر آن شیء است. نگرش در این معنی یک «مکانیسم پنهانی» است که رفتار را هدایت می‌کند (کریمی، ۱۳۷۷: ۱۶۲). نگرش نظری است که درباره افراد، چیزها یا رویدادها ابراز می‌گردد. و



منعکس کننده نوع احساس فرد درباره آن است (رایینز، ۱۳۷۶: ۲۸۰). نگرش‌ها، با توجه به تعاریف مزبور، در زمینه سازی و شکل دهی به رفتارها، ایجاد انگیزش‌ها، ارضای نیازها و جهت‌دهی به گرایش‌ها تأثیری جدی دارند. به همین دلیل، مطالعه آن‌ها بخش عمده‌ای از روان‌شناسی اجتماعی را به خود اختصاص داده است (آذربایجانی، ۱۳۸۲: ۱۳۷).

نخستین تأکید و توجه مشاور، رفتاری است که در جنبه‌های فردی و اجتماعی شخصیت وجود دارد. تغییر در نگرش‌ها، احساسات، ادراک، ارزشها یا هدفهای فرد از دیگر هدفهای مشاوره است و از آنجا که یادگیری در معنای گسترده آن یعنی تغییر در رفتار، مشاوره نیز که گونه‌ای یادگیری است به خوبی میتواند بر تغییر رفتار از جمله پیشرفت و بهبود رفتارهای تحصیلی مؤثر باشد.

برخی از دانش‌آموزان به خاطر شرایط ویژه‌ای که دارند بیشتر در معرض افت تحصیلی هستند و برخی از آنها افتان و خیزان تجربه‌هایی از افت تحصیلی داشته‌اند. برخی از علل افت تحصیلی این دانش‌آموزان به عوامل بیرونی مثل خانواده، مدرسه و ... مربوط می‌شود. و برخی از علل، علل فردی هستند مثل انگیزه خود دانش‌آموز، روشهای مطالعه و برنامه‌ریزی، علایق و استعدادها و غیره. مشاوره تحصیلی برای این دسته از دانش‌آموزان اهمیت بسزایی دارد.

در جریان مشاوره تحصیلی به این دانش‌آموزان کمک می‌شود علت افت‌ها و شکستهای خود را بشناسند و با راهکارهایی آشنا شوند که به آنها در رفع آن علتها و یا کاهش تاثیر آنها در مسائل تحصیلیشان کمک می‌کنند. انجام چنین مشاوره‌هایی می‌تواند با احیای نیروهای بالقوه فرد او را در تمام مسیر تحصیلی‌اش همراهی کند. برخی دانش‌آموزان و خانواده‌های آنها مایلند عملکرد بهینه خود را در زمینه تحصیل بهبود بخشند. این دانش‌آموزان ممکن است دانش‌آموزانی متوسط و یا بالا باشند. به هر حال تمایل دارند روشهایی را بیاموزند و اطلاعاتی مناسب، مفید و عملی کسب کنند که کارآیی آنها را در زمینه تحصیل بالا ببرد. مشاوره تحصیلی چنین راهکارهایی را برای افراد فراهم می‌سازد. و بر احتمال موفقیت آنها در سطح پیشرفته‌تر می‌افزاید.

با توجه به مطالب بیان شده حال این سوال مطرح است که آیا مشاوره تحصیلی باعث پیشرفت تحصیلی و



نگرش مثبت به یادگیری در دانش آموزان دختر متوسطه میشود؟

در پژوهش حاضر به دنبال بررسی دو فرضیه زیر می باشیم :

۱. بین میزان پیشرفت تحصیلی دانش آموزان با مشاوره تحصیلی و بدون مشاوره تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد.

۲. بین میزان نگرش به یادگیری دانش آموزان با مشاوره تحصیلی و بدون مشاوره تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد.

شناسایی تحقیق

جامعه پژوهش

جامعه پژوهش حاضر عبارتست از همه دانش آموزان شهرستان اراک که در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ این شهرستان مشغول به تحصیل می باشند.

نمونه و روش نمونه گیری

از بین همه دانش آموزان مشغول به تحصیل در شهرستان اراک ، تعداد ۶۰ نفر (در دو گروه ۳۰ نفره با مشاوره تحصیلی و ۳۰ نفره بدون مشاوره تحصیلی) به روش نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای برای اجرای پژوهش حاضر انتخاب شدند.

ابزار پژوهش

در پژوهش حاضر برای جمع آوری اطلاعات لازم از دو پرسشنامه پیشرفت تحصیلی کانگاس و نگرش دانش



آموزان به یادگیری (تدینی، ۱۳۸۵) و چک لیست نمرات پیشرفت تحصیلی استفاده شده است.

روش تجزیه و تحلیل اطلاعات

برای تجزیه و تحلیل اطلاعات بدست آمده در پژوهش حاضر از شاخص های آمار توصیفی شامل میانه، میانگین، واریانس و انحراف معیار و نیز آمار توصیفی شامل آزمون تی مستقل استفاده شد.

یافته ها

یافته های این پژوهش در دو بخش یافته های توصیفی و یافته های مربوط به فرضیه های پژوهش ارائه می شوند.

یافته های توصیفی شامل تعداد، میانگین، انحراف معیار و خطای استاندارد در جداول ۱ و ۲ ارائه شده اند.

جدول ۱. شاخص های توصیفی پیشرفت تحصیلی با مشاوره تحصیلی و بدون مشاوره تحصیلی

خطای استاندارد میانگین	انحراف معیار	میانگین	تعداد	گروه	متغیر
۳.۲۶۹۹۸	۱۷.۹۱۰۴۱	۱۱۴.۱۰۰۰	۳۰	با مشاوره تحصیلی	پیشرفت تحصیلی
۴.۲۸۲۵۳	۲۳.۴۵۶۳۹	۷۹.۷۳۳۳	۳۰	بدون مشاوره تحصیلی	

همانطور که در جدول ۱ مشخص می شود میانگین پیشرفت تحصیلی دانش آموزان با مشاوره تحصیلی (۱۱۴.۱) و بدون مشاوره تحصیلی (۷۹.۵) می باشد. برای اینکه ببینیم این تفاوت از نظر آماری معنادار است یا نه در ادامه از آزمون تی مستقل استفاده خواهیم کرد.



جدول ۲. شاخص های توصیفی نگرش دانش آموزان به یادگیری با مشاوره تحصیلی و بدون مشاوره تحصیلی

متغیر	گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	خطای استاندارد میانگین
نگرش دانش آموزان به یادگیری	با مشاوره تحصیلی	۳۰	۶۷.۸۳۳۳	۷.۹۷۴۴۶	۱.۴۵۵۹۳
	بدون مشاوره تحصیلی	۳۰	۶۵.۷۰۰۰	۹.۸۰۲۰۱	۱.۷۸۹۵۹

همانطور که در جدول ۲ مشخص می شود میانگین نگرش دانش آموزان به یادگیری با مشاوره تحصیلی (۶۷.۸) و بدون مشاوره تحصیلی (۶۵.۷) می باشد. برای اینکه ببینیم این تفاوت از نظر آماری معنادار است یا نه در ادامه از آزمون تی مستقل استفاده خواهیم کرد.

یافته های مربوط به فرضیه های پژوهش

قبل از تحلیل فرضیه های پژوهش باید گفت که در تحقیقات مربوط به مقایسه میانگین های حاصل از دو نمونه مستقل از آزمون آماری تی مستقل استفاده می شود (دلاور، ۱۳۸۲). بنابراین در تحلیل فرضیه های این پژوهش از آزمون t گروه های مستقل (جداول ۳ و ۴) استفاده خواهد شد.



فرضیه اول: بین پیشرفت تحصیلی دانش آموزان با مشاوره تحصیلی و بدون مشاوره تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد.

جدول ۳. نتایج آزمون لوین و آزمون t برای پیشرفت تحصیلی دانش آموزان با مشاوره تحصیلی و بدون مشاوره تحصیلی

آمون تی برای بررسی برابری (یا نابرابری) میانگینها						آزمون لوین برای برابری واریانسها		پیشرفت تحصیلی	
فاصله اطمینان ۹۵ درصد تفاوت		خطای استاندارد تفاوت	تفاوت میانگین	معناداری	درج آزادی	T	معناداری	F: نسبت	
حد بالا	حد پایین								
۴۵.۱۵۲	۲۳.۵۸۰	۵.۳۸۸	۳۴.۳۶۶	۰.۰۰	۵۸	۶.۳	۰.۰۵	۳۸۱	درشرا
۳۵	۹۹	۲۱	۶۷	۰		۷۸	۶	۰	یط رعایت پیش فرض برابری واریاندها
۴۵.۱۶۸	۲۳.۵۶۵	۵.۳۸۸	۳۴.۳۶۶	۰.۰۰	۵۴.۲	۶.۳	-	-	درشرا
۳۰	۰۳	۲۱	۶۷	۰	۳۷	۷۸			یط عدم رعایت



								ت
								پیش
								فرض
								برابری
								واریانز
								سها

یکی از شروط اجرای آزمون تی مستقل یکسانی واریانس هاست. برای پی بردن به این امر از مقدار معناداری آزمون لوین استفاده می کنیم. اگر مقدار معناداری این آزمون بزرگتر از ۰/۰۵ باشد واریانس ها برابرند پس این شرط اجرای آزمون تی مستقل برآورده شده است. چون در اینجا این مقدار ۰.۰۵۶ بدست آمده است. لازم به ذکر است که **SPSS** بصورت پیش فرض هم محاسبات برابری واریانس ها را بدست می دهد و هم محاسبات نابرابری واریانس ها را نشان می دهد. برای تعیین معنادار بودن تفاوت بین دو گروه از دو ستون آخر جدول استفاده می کنیم. اگر بین دو دامنه بدست آمده عدد صفر قرار بگیرد یعنی تفاوت بین دو گروه معنادار نیست و اگر دامنه تفاوت طوری باشد که صفر در آن قرار نگیرد یعنی تفاوت معنادار است. در اینجا دامنه اعداد بالا و پایین بین ۲۳.۵۸۰۹۹ و ۴۵.۱۵۲۳۵ است که چون شامل صفر نمی شود بنابراین تفاوت بین دو گروه از نظر پیشرفت تحصیلی معنادار است. بین پیشرفت تحصیلی دانش آموزان با مشاوره تحصیلی و بدون مشاوره تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد.. بنابراین فرضیه اول تایید می شود.



فرضیه دوم: بین نگرش به یادگیری دانش آموزان با مشاوره تحصیلی و بدون مشاوره تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد.

آزمون تی برای بررسی برابری (یا نابرابری) میانگینها						آزمون لوین برای برابری واریانسها		نگرش به یادگیری	
فاصله اطمینان ۹۵ درصد تفاوت		خطای استاندارد تفاوت	تفاوت میانگین	معناداری	درجه آزادی	T	معناداری	Fنسبت	
حد پایین	حد بالایی								
۶.۷۵۱	۲.۴۸۴۶	۲.۳۰۷	۲.۱۳۳	۰.۳۵۹	۵۸	۰.۹	۰.۰۳۷	۵.۵۵	درشرا
۳۵	-۸	۰.۳	۳۳			۲۵		۶	یط رعایت پیش فرض برابری واریاز سها



۶.۷۵۵	۲.۴۸۸۷	۲.۳۰۷	۲.۱۳۳	۰.۳۵۹	۵۵.۶	۰.۹	-	-	درشرا
۴۲	-۶	۰.۳	۳۳		۹۴	۲۵			یط
									عدم
									رعای
									ت
									پیش
									فرض
									برابری
									واریاذ
									سها

جدول ۴. نتایج آزمون لوین و آزمون t برای نگرش دانش آموزان به یادگیری با مشاوره تحصیلی و بدون مشاوره تحصیلی

یکی از شروط اجرای آزمون تی مستقل یکسانی واریانس هاست. برای پی بردن به این امر از مقدار معناداری آزمون لوین استفاده می کنیم. اگر مقدار معناداری این آزمون بزرگتر از ۰.۰۵ باشد واریانس ها برابرند پس این شرط اجرای آزمون تی مستقل برآورده شده است. چون در اینجا این مقدار ۰.۰۳۷ بدست آمده است. لازم به ذکر است که SPSS بصورت پیش فرض هم محاسبات برابری واریانس ها را بدست می دهد و هم محاسبات نابرابری واریانس ها را نشان می دهد. برای تعیین معنادار بودن تفاوت بین دو گروه از دو ستون آخر جدول استفاده می کنیم. اگر بین دو دامنه بدست آمده عدد صفر قرار بگیرد یعنی تفاوت بین دو گروه معنادار نیست و اگر دامنه تفاوت طوری باشد که صفر در آن قرار نگیرد یعنی تفاوت معنادار است. در اینجا دامنه اعداد بالا و پایین بین ۲.۴۸۸۷۶- و ۶.۷۵۵۴۲ است که چون شامل صفر می شود بنابراین تفاوت بین دو گروه از نظر نگرش به یادگیری معنادار نیست. یعنی بین نگرش به یادگیری دانش آموزان با مشاوره تحصیلی و بدون مشاوره تحصیلی تفاوت معناداری وجود ندارد. بنابراین فرضیه دوم رد می شود.



بحث و نتیجه گیری

هدف از این تحقیق ، بررسی تاثیر مشاوره تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی و نگرش دانش آموزان به یادگیری بوده است . میانگین پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان با مشاوره تحصیلی (۱۱۴.۱) و در دانش آموزان بدون مشاوره تحصیلی (۷۹.۵) به دست آمد که با بررسی و تحلیل های آماری مشخص گردید بین میزان پیشرفت تحصیلی دانش آموزان با مشاوره تحصیلی و بدون مشاوره تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد و بیانگر تاثیر مستقیم مشاوره تحصیلی بر افزایش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان می باشد. میانگین نمره به دست آمده در دانش آموزان با مشاوره تحصیلی حاکی از تاثیر قوی این متغیر در بین دانش آموزان می باشد . هم چنین میانگین نگرش دانش آموزان به یادگیری با مشاوره تحصیلی (۶۷.۸) و در دانش آموزان بدون مشاوره تحصیلی (۶۵.۷) می باشد که با بررسی ها و تحلیل های آماری مشخص گردید بین میزان نگرش دانش آموزان به یادگیری با مشاوره تحصیلی و بدون مشاوره تحصیلی تفاوت معنی داری وجود ندارد و نمره به دست آمده برای هر دو گروه یعنی هم گروه دانش آموزان با مشاوره تحصیلی و هم گروه دانش آموزان بدون مشاوره تحصیلی حاکی از علاقه و نگرش مثبت دانش آموزان نسبت به یادگیری می باشد.



منابع

۱. اتو کلاین، برگ؛ روان شناسی اجتماعی، ترجمه علی محمد کاردان، تهران، نشر اندیشه، ۱۳۶۸، چاپ هشتم، ج ۲.
۲. باغبیان، حمید و وفاتی زاده، مسعود (۱۳۹۴). تأثیر مشاوره گروهی به شیوه شناختی بر نگرش به تحصیل و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سال اول دبیرستان. دانشگاه شیراز، پایان نامه کارشناسی ارشد.
۳. رجایی، منوچهر (۱۳۸۹). بررسی تأثیرات مشاوره گروهی بر کاهش بحران هویت نوجوانان دختر. دانشگاه تربیت معلم، پایان نامه کارشناسی ارشد.
۴. رجایی، منوچهر (۱۳۹۱). رابطه تعطل ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت. مجله اندیشه های نوین - تربیتی دانشگاه الزهرا.
۵. رضاییان، علی. (۱۳۷۹) مدیریت رفتار سازمانی، تهران، انتشارات سمت.
۶. رابینز، استیفن؛ مبانی رفتار سازمانی، ترجمه علی پارسائیان و محمد اعرابی، تهران، دفتر پژوهشهای فرهنگی، ۱۳۷۶.
۷. سیف، علی اکبر (۱۳۹۲). روانشناسی پرورشی. ویرایش ششم، تهران: نشر دوران.
۸. شریفی، سیف الله (۱۳۹۳). اثربخشی مشاوره گروهی بر مبنای نظریه انتخاب گلاسر بر میزان سازگاری دانشجویان دانشگاه علامه طباطبایی تهران. پایاننامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.
۹. شفیق آبادی، عبدالله (۱۳۹۰). فنون و روشهای مشاوره کودک. تهران: انتشارات ترمه.
۱۰. شعاری نژاد، علی اکبر (۱۳۶۴). فرهنگ علوم رفتاری تهران: انتشارات امیرکبیر، ص ۸. ص ۱۹۸.
۱۱. عرفانی، نصراله (۱۳۸۹). تدوین مدلی به منظور تبیین و تدوین پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پایه سوم متوسطه شهر همدان. دانشگاه علامه طباطبایی، پایان نامه کارشناسی ارشد.
۱۲. قلی پور، آراین؛ مدیریت رفتار سازمانی، تهران، انتشارات سمت، ۱۳۸۶.
۱۳. مجیدیان، الهیار. (1394) بررسی شیوع تعطل و تأثیر درمان شناختی رفتاری و مدیریت رفتار بر کاهش آن در دانش آموزان دبیرستانی شهرستان اهواز. مجله علوم تربیتی و روانشناسی

15. Stoebe, J., Rambow. A. (2007). Perfectionism in adolescent school students: Relations with motivation, achievement, and well-being. *Personality and Individual Differences*, 42(7), 1379

16. Weiston, E. S., & Onwuegbuzie, A. J. (2008). Academic procrastination and the role of hope as a coping strategy, *Personality and Individual Differences*, 42(7), 1301-1310.

