



دانشگاه فرهنگیان

فصلنامه مطالعات آموزشی و آموزشگاهی
سال اول، شماره اول

تابستان ۱۳۹۱

این فصلنامه دارای درجه علمی - پژوهشی مصوب به شماره نامه ۳/۱۸/۱۴۲۸۷ مورخ ۹۲/۲/۹ از وزارت علوم، تحقیقات و فناوری است.

فصلنامه مطالعات آموزشی و آموزشگاهی

سال اول، شماره اول، تابستان ۱۳۹۱

صاحب امتیاز:
دانشگاه فرهنگیان

سر دبیر:
دکتر سید محمد میرکمالی

دستیار سردبیر:
عباس علیپور

مدیر مسئول:
دکتر جهانبخش محبی نیا

مدیر داخلی:
سارا تورعی

ویراستار علمی:
دکتر یوسف نجفی

مدیر اجرایی:
حمیده درب اصفهانی

ویراستار ادبی:
دکتر پارسا فیروزکوهی

ویراستاران انگلیسی:
نعیمه بکشیری / رضا قربانی
حروف نگار و صفحه آرا:
حمید سرشت پناه

نشانی دفتر فصلنامه:

تهران، بلوار فرحزادی، کوچه تربیت معلم، سازمان مرکزی دانشگاه فرهنگیان

تلفن: ۸۷۷۵۲۰۴ دورنگار: ۸۷۷۵۲۰۰

www.cfu.ac.ir fjournal@cfu.ac.ir

شمارگان: ۱۰۰۰ نسخه

قیمت: ۱۵۰۰۰ ریال

هیئت تحریره (به ترتیب حروف الفبا):

ردیف	نام و نام خانوادگی	مرتبۀ علمی	رشته تحصیلی	محل خدمت
۱	فروزان ادیب‌فر	استادیار	تاریخ ایران و اسلام	دانشگاه فرهنگیان
۲	قدسی احقر	دانشیار	علوم تربیتی	پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش دانشگاه فرهنگیان
۳	محمود اکرامی	دانشیار	مدیریت آموزشی	دانشگاه پیام نور
۴	محمدرضا سرمدی	استاد	روان‌شناسی بالینی	دانشگاه پیام نور
۵	عباس خورشیدی	استاد	مدیریت آموزشی	دانشگاه امام علی (ع)
۶	فاطمه کاتب	دانشیار	پژوهش هنر	دانشگاه الزهرا (س)
۷	برائعی منفردی راز	استادیار	فلسفه تعلیم و تربیت	دانشگاه فرهنگیان
۸	سید محمود میرزمانی بافقی	استاد	روان‌شناسی بالینی	دانشگاه فرهنگیان
۹	سید محمد میرکمالی	استاد	مدیریت آموزشی	دانشگاه تهران

داوران علمی این شماره

ردیف	نام و نام خانوادگی	مرتبۀ علمی	رشته تحصیلی	محل خدمت
۱	علی دلاور	استاد	روش تحقیق	دانشگاه علامه طباطبائی
۲	احمد اعتمادی	دانشیار	مشاوره	دانشگاه علامه طباطبائی
۳	علی فتحی آشتیانی	استاد	روان‌شناسی	دانشگاه بقیه الله
۴	نعمت الله موسی پور	دانشیار	برنامه درسی	دانشگاه باهنر کرمان
۵	بهرام قنبری هاشم آبادی	دانشیار	مشاوره	دانشگاه فردوسی مشهد

راهنمای تنظیم مقالات

فصلنامه علمی - پژوهشی مطالعات آموزشی و آموزشگاهی به منظور ارائه تازه‌ترین نظریه‌ها و یافته‌های علمی در حوزه‌های علوم انسانی، آموزشی، تربیتی، پرورشی، راهبردی، مدیریتی و همچنین به جهت تبادل و نشر افکار و اندیشه‌های بدیع، از اندیشمندان، صاحب‌نظران، دانش‌پژوهان، کارشناسان، معلمان، استادان و دانشجویان دعوت می‌نماید تا با مدنظر قرار دادن نکات زیر، دانسته‌ها و یافته‌های خود را در قالب مقاله‌های علمی - پژوهشی برای چاپ و انتشار در فصلنامه دانشگاه به نشانی اعلام شده ارسال نمایند؛ از این رو اهداف این نشریه به شرح زیر اعلام می‌شود:

اهداف نشریه

- ۱- تولید و گسترش دانش علمی، تربیتی، آموزشی، پرورشی، پژوهشی در سطح مدارس و پردیس‌های وزارت آموزش و پرورش
- ۲- نشر نظریه‌ها، یافته‌ها، الگوها، پژوهش‌ها و دستاوردهای علمی، تربیتی، آموزشی، پرورشی، پژوهشی در حوزه‌های مدیریت، رهبری، برنامه‌ریزی، علوم و فناوری آموزشی، طرح‌ریزی و نیازهای آینده وزارت آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران.
- ۳- ارائه اطلاعات، معرفی کتاب‌ها و نشریه‌ها و منابع علمی، تربیتی، آموزشی، پرورشی، پژوهشی در سطح مدارس و پردیس‌های وزارت آموزش و پرورش.
- ۴- فراهم آوردن زمینه تبادل نظر میان صاحب‌نظران در داخل و خارج از کشور

راهنمای نگارش مقاله

الف) محتوا

- مقاله باید شامل عنوان، چکیده به زبان فارسی و انگلیسی، واژگان کلیدی، مقدمه، پیشینه، روش، نتیجه‌گیری و فهرست کامل منابع باشد.

ب) شکل ظاهر

- مطالب مقاله بر یک طرف کاغذ به صورت ماشینی (در محیط word و با قلم (Blutos 13) تحریر شود.
- مقاله از ۲۰ صفحه تایپ شده بیشتر نباشد.
- کلمات کلیدی بین ۴-۶ کلمه و به صورت فارسی و انگلیسی نوشته شود.
- معادل‌های خارجی اصطلاحات و مفاهیم علمی و غیر رایج پانوشت شود.
- چکیده فارسی و انگلیسی مقاله در حدود ۱۰۰ کلمه پیوسته باشد.
- ارجاع به منابع به شیوه درون متنی یا APA است؛ به طور مثال، در متن مقاله پس از نقل مطالب در داخل پراوتر، نام خانوادگی نویسنده، سال انتشار و صفحه مورد نظر ذکر شود؛ مانند (حسینی، ۱۳۵۱: ۹۱).
- شیوه نوشتن منابع به صورت زیر باشد:
نام خانوادگی نویسنده، نام نویسنده (سال انتشار). **عنوان کتاب**. مصحح یا مترجم، محل نشر: نام ناشر. مهربانی، داود (۱۳۸۱). ارزشیابی آموزشی. تهران: انتشارات سمت.
نام خانوادگی، نام (سال انتشار). عنوان مقاله. عنوان مجله، دوره، شماره.
نسیمی، حسین (۱۳۷۲). معرفی شاخص‌های آموزش عالی. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، دوره چهارم، شماره ۲.
- اطلاعات مربوط به درجه علمی، محل کار نویسنده (مشمول بر نشانی دقیق پستی و شماره تلفن و آدرس پست الکترونیک) و زمینه‌های تحقیق او همراه با مقاله ارائه شود.

ج) سایر نکات

- نویسنده (نویسندگان) در نامه‌ای که مقاله پیوست آن خواهد بود، اعلام کند که مقاله برای چاپ به نشریه دیگری ارسال نشده است؛
- چهار نسخه از مقاله همراه با لوح فشرده به دفتر مجله ارسال شود؛
- ترتیب مقالات به ارزش علمی و یا شخصیت نویسندگان ارتباطی ندارد؛
- مسئولیت محتوای مقالات به عهده نویسندگان است؛
- نشریه در ویراستاری، تلخیص و تنظیم مطالب آزاد است؛
- مقاله‌ای که برای چاپ مناسب تشخیص داده نشود، پس فرستاده نمی‌شود.

فهرست مطالب

- ۱..... بررسی نظام ارزشی دانش‌آموزان مدارس نمونه
رحمت‌اله مرزوقی، نصراله نوروزی، داوود بحرینی، مهدی عربزاده
- ۲۱ عوامل مؤثر در بهبود کیفیت آموزش‌های ضمن خدمت کوتاه مدت معلمان ابتدایی
تهمینه بازگیر، سیدمحمد میرکمالی
- مقایسه اثربخشی دو روش آموزش شاگرد محور و روش آموزش معلم محور بر پیشرفت
تحصیلی مولفه های درک مطلب و دستور زبان درس زبان انگلیسی پایه سوم راهنمایی ۵۹
شهرام علی‌آبادی، صغری ابراهیمی قوام، فرحناز محمدی
- تحلیل رگرسیونی ارتباط ابعاد سلامت با التزام به باورهای دینی در دانشجویان دانشگاه
فرهنگیان ۷۱
اکبر رنجبرزاده، فاطمه بیدی
- ۸۷ الگوی استقرار نظام جانشین‌پروری در مدیریت دانشگاه
سعید غیائی ندوشن، محمد حسن پرداختچی، بهروز دری، مقصود فراستخواه
- ۱۳۳ رابطه سبک‌های تربیتی معلمان با پرورش خلاقیت دانش‌آموزان دختر
عباس خورشیدی، فرحناز کارگر
- بررسی عوامل مرتبط با رضایت شغلی مربیان و معاونان پرورش مقطع متوسطه شهر تهران
۱۴۹
اصغر زمانی، هایده ترابی‌کیا
- ۱۷۵ عوامل مؤثر بر میزان مطالعه دوره ابتدایی آموزش و پرورش شهر تهران
فریبا تاجیک، عباس خورشیدی، علی اکبر خسروی بابادی

بررسی نظام ارزشی دانش‌آموزان مدارس نمونه

رحمت‌اله مرزوقی^۱

نصراله نوروزی^۲

داوود بحرینی^۳

مهدی عزیزاده^۴

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی نظام ارزشی دانش‌آموزان دبیرستان‌های نمونه بود. بدین منظور از میان دبیرستان‌های نمونه شهرستان دشتستان در سال تحصیلی ۹۰ - ۱۳۸۹، نمونه‌ای به تعداد ۳۳۵ دانش‌آموز با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب گردید. برای جمع‌آوری اطلاعات، پرسشنامه ارزش‌های توصیفی شوارتز و همکاران (۲۰۰۱) مورد استفاده قرار گرفت. نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده نشان داد نظام ارزشی دانش‌آموزان مدارس نمونه شهرستان دشتستان به ترتیب شامل گونه‌های ارزشی خوداتکایی، امنیت، جهان‌گرایی، همنوایی، موفقیت، برانگیختگی، خیرخواهی، سنت‌گرایی، لذت‌طلبی و قدرت می‌باشد. به علاوه، در نظام ارزشی دانش‌آموزان مدارس نمونه، تمایل به بعد ارزش‌های فردی نسبت به بعد ارزش‌های اجتماعی؛ تمایل به بعد محافظه‌کاری نسبت به بعد علاقمندی و آمادگی برای تغییر و تمایل به بعد توجه به ماوراء خود نسبت به بعد توجه به تعالی خود به صورتی معنی‌دار بیشتر است. یافته‌ها همچنین نشان داد که در نظام ارزشی دانش‌آموزان پسر و دختر مدارس نمونه، بین گونه‌های ارزشی خوداتکایی، موفقیت، برانگیختگی و لذت‌طلبی، و در نظام ارزشی دانش‌آموزان شهری و روستایی بین گونه‌های ارزشی امنیت، خوداتکایی، قدرت، موفقیت و لذت‌طلبی تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

واژگان کلیدی: ارزش، نظام ارزشی، دانش‌آموزان دبیرستان‌های نمونه.

۱. دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شیراز

۲. دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه شیراز (نویسنده مسئول)

۳. دانشجوی کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی دانشگاه شهید چمران اهواز

۴. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی دانشگاه تربیت معلم تهران

تاریخ دریافت: ۹۱/۳/۱۲ تاریخ پذیرش: ۹۱/۴/۶

مقدمه

یکی از مسائل مهم و اساسی در سلسله مباحث فلسفی و در حوزه‌ی آموزش و پرورش مقوله‌ی ارزش‌ها^۱ است. زیرا یکی از کارکردهای مهم آموزش و پرورش انتقال ارزش‌های نظام جامعه است (حسنی، ۱۳۸۳). بنا به گفته‌ی باتلر^۲ (۱۹۶۸)، تربیت بیش از هر نهادی با ارزش‌ها سروکار دارد و هیچ نهاد دیگری به اندازه‌ی این نهاد به دنبال تحقق ارزش‌ها نیست. در همین راستا نلر^۳ (۱۳۷۷)، معتقد است که "در آموزش و پرورش، همه جا سخن از ارزش‌هاست"

ارزش‌ها یکی از ابعاد مهم و اساسی شخصیت و زندگی اجتماعی به شمار می‌آیند (شچمن^۴، ۲۰۰۲). در واقع ارزش‌ها چارچوب‌های ویژه‌ای برای افراد جامعه تعیین می‌کنند تا بدانند در هر موقعیتی چه رفتار و پاسخی مناسب است. آن‌ها جهت‌دهنده و تعیین کننده‌ی رفتار (آلپورت و دیگران^۵، ۱۹۶۰ - روکیچ^۶، ۱۹۷۳) و عامل مؤثر بر رفتار در محیط کار می‌باشند (شوارتز^۷، ۱۹۹۹). علاوه بر این، ارزش‌ها از لحاظ تجربی به ابعاد مهم رفتار سازمانی (مگ‌لینو و دیگران^۸، ۱۹۸۹)، عملکرد آموزشی (کوین^۹، ۱۹۸۸) و تصمیم‌گیری شغلی (راولین^{۱۰} و مگ‌لینو، ۱۹۸۷) پیوند می‌خورند. مضافاً، آن‌ها نمایانگر عقاید اصولی هستند که از نظر فردی یا اجتماعی نوعی رفتار برتر شمرده می‌شوند (روکیچ، ۱۹۷۳) و یکی از ابعاد فردی رفتار سازمانی و پایه و اساس نگرش‌ها و انگیزش افراد بوده و بر ادراک آن‌ها اثر می‌گذارند (رابینز^{۱۱}، ۱۳۷۸). همانند سایر اصطلاحات و مفاهیم حوزه علوم انسانی و تعلیم و تربیت، مفهوم ارزش نیز به تعداد

-
1. Values
 2. Buttler
 3. Neller
 4. Shechtman
 5. Allport et al
 6. Rokeach
 7. Schwartz
 8. Meglino et al
 9. Coyne
 10. Ravlin
 11. Robbinse

صاحب نظران این حوزه، دارای تعاریف گوناگونی می‌باشد (نوروزی، ۱۳۸۹). هافستید^۱ (۱۹۸۴) ارزش را یک گرایش گسترده به ترجیح وضعیت‌های معینی از امور بر امور دیگر تعریف می‌کند. از نظر روکیچ (۱۹۷۳)، ارزش به عنوان عقیده‌ای پایدار درباره شیوه‌ی خاصی از رفتار یا هدف غایی که از نظر فردی یا اجتماعی در برابر شیوه‌ی رفتار یا هدفی دیگر مرجح است، تعریف می‌گردد. شوارتز (۱۹۹۲) ارزش‌ها را به عنوان اهداف فراموقعی مطلوب و متفاوت از نظر اهمیت که به عنوان اصول راهنما در زندگی فرد به کار گرفته می‌شوند، تعریف می‌نماید.

ارزش‌ها در هر جامعه و در بین افراد به صورت یک نظام سازماندهی می‌شوند که در این نظام، براساس میزان اهمیت ارزش‌های مختلف، نوعی حالت سلسله مراتبی میان آن‌ها ایجاد می‌گردد که تحت عنوان نظام ارزشی^۲ فرد، گروه یا جامعه بیان می‌گردد (نوروزی، ۱۳۸۹). بنابراین، هنگامی که ارزش‌های یک فرد بر حسب میزان شدت آن‌ها ارائه گردد، نظام ارزشی وی به دست می‌آید (رابینز، ۱۳۷۸). پس به شکلی خلاصه، نظام ارزشی منظومه‌ای از ارزش‌هاست که براساس اهمیت نسبی‌شان برای فرد، تنظیم شده‌اند (نوروزی، ۱۳۸۹).

آپورت و همکاران در دهه‌ی ۱۹۳۰، ارزش‌ها را به شش طبقه‌ی ارزش‌های نظری؛ اقتصادی، زیبایی‌شناسی، اجتماعی، سیاسی و مذهبی تقسیم کرده‌اند. روکیچ (۱۹۷۳) نیز ارزش‌ها را به دو دسته‌ی ارزش‌های نهایی^۳ و ارزش‌های ابزاری^۴ تقسیم می‌کند. مگ‌لینو و همکاران (۱۹۸۵) ارزش‌ها را به چهار نوع دستیابی به اهداف، کمک و توجه به سایرین، درستکاری و انصاف تفکیک می‌نمایند (قاسمی، ۱۳۸۲). شوارتز (۱۹۹۲) پس از اعمال تغییراتی در مفهوم‌پردازی ارزش‌ها از دیدگاه روکیچ (۱۹۷۳) و ابداع روش‌شناسی خویش، نظریه‌ی ارزش‌های انسانی بنیادین^۵ را تدوین نمود. تحلیل‌هایی که در بیش از دویست نمونه متعلق به بیش از شصت کشور در سراسر جهان به انجام

-
1. Hofstede
 2. Value System
 3. Terminal Values
 4. Instrumental Values
 5. Basic Human Values

رسیده است، جهان شمول بودن تقریبی گونه‌های ارزشی - انگیزشی و ساختار مدور^۱ روابط بین آن‌ها را در نظریه ارزش شوارتز تأیید کرده‌اند (شوارتز، ۱۹۹۲ و الف ۱۹۹۴؛ شوارتز و ساگیو^۲، ۱۹۹۵ و شوارتز و باردی^۳، ۲۰۰۱). شوارتز ده گونه یا نوع ارزشی شامل خیرخواهی^۴، سنت^۵، هم‌نوایی^۶، امنیت^۷، قدرت^۸، موفقیت^۹، برانگیختگی^{۱۰}، لذت‌طلبی^{۱۱} خوداتکایی^{۱۲} و جهان‌گرایی^{۱۳} را مشخص نموده است (شوارتز، الف ۱۹۹۴).

از دیگر موارد مهم در نظریه‌ی ارزش شوارتز (۱۹۹۲)، مشخص کردن روابط پویایی بین گونه‌هاست. در شکل (۱)، روابط پویایی تعارضی و توافقی بین گونه‌های ارزشی به شکل مدور که فرض می‌شود نظام‌های ارزشی را تشکیل می‌دهند، ارائه شده است. فرض منطقی این است که گونه‌های ارزشی با هدف‌های انگیزشی موافق، بیشترین همبستگی مثبت را با هم دارند. این گونه‌ها دارای استلزامات رفتاری مشابهی هستند و متقابلاً از یکدیگر حمایت می‌کنند و در ساختار مدور به صورت گونه‌های هم‌جوار ظاهر می‌شوند. گونه‌هایی که دارای هدف‌های انگیزشی متعارض هستند، دارای کمترین همبستگی مثبت و حتی همبستگی منفی هستند. این گونه‌ها واجد استلزامات رفتاری متعارض هستند و در ساختار مدور در جهت مخالف هم قرار دارند. تضادهای بین گونه‌های ارزشی رقیب، در عین حال ساختار دو بعدی عمود بر هم را به وجود می‌آورند که مرکب از گونه‌های ارزشی مرتبه‌ی بالاتر بوده و گونه‌های معیار را ترکیب

-
1. Circular Structure
 2. Sagiv
 3. Bardi
 4. Benevolence
 5. Tradition
 6. Conformity
 7. Security
 8. Power
 9. Achievement
 10. Stimulation
 11. Hedonism
 12. Self- direction
 13. Universalism

می‌کنند. نخستین بعد، آمادگی برای تغییر در برابر محافظه‌کاری^۱، ارزش‌هایی را که بر فکر و عمل مستقل خویش و طرفداری از تغییر تأکید می‌کنند (گونه‌های خوداتکایی و برانگیختگی) را در تضاد با ارزش‌هایی قرار می‌دهد که بر خود محدودکنندگی تبعیت جویانه، حراست از رسوم سنتی و حفظ ثبات، تأکید می‌کنند (امنیت، همنوایی و سنت). بعد دوم یعنی توجه به تعالی خود در برابر توجه به ماوراء خود^۲، ارزش‌هایی را که بر پذیرش دیگران به منزله‌ی افراد برابر با خود و علاقه‌مندی به رفاه آن‌ها تأکید دارند (جهان‌گرایی و خیرخواهی) در تضاد با ارزش‌هایی قرار می‌دهد که بر پی‌گیری موفقیت شخصی خویش و سلطه بر دیگران تأکید می‌ورزند (قدرت و موفقیت). گونه‌ی ارزشی لذت‌جویی نیز شامل عناصری از آمادگی برای تغییر و توجه به ماورای خود است (شوارتز، الف ۱۹۹۴؛ شوارتز و ساگیو، ۱۹۹۵). علاوه بر این، پیگیری ارزش‌هایی که منافع فردی^۳ را تأمین می‌کنند (خوداتکایی، برانگیختگی، لذت‌طلبی، قدرت و موفقیت) در تقابل با ارزش‌هایی است که منافع جمعی^۴ را تأمین می‌نمایند (خیرخواهی، هم‌نوایی و سنت). جهان‌گرایی و امنیت نیز در بردارنده‌ی منافع فردی و جمعی هر دو می‌باشند.

در حوزه‌ی ارزش و نظام ارزشی پژوهش‌های زیادی صورت گرفته است. نتایج پژوهش لیتز^۵ و ماتیوس (۲۰۱۰) نشان داد که ارزش‌های فردی دانش‌جویان از قبیل امنیت، موفقیت و لذت‌طلبی، تا زمانی که تأثیرات ارزش‌های فردی سنت، همنوایی، جهان‌گرایی، خوداتکایی و برانگیختگی ظاهر نشده‌اند، رویکرد کسب موفقیت را تحت تأثیر قرار می‌دهند. آلتینتاس^۶ (۲۰۰۸) در پژوهشی با استفاده از مقیاس زمینه‌یابی ارزش‌های شوارتز^۷ نشان داد که تفاوت معنی‌داری بین ارزش‌های مدیران آمریکایی و ترک بر اساس هر یک از ارزش‌ها وجود دارد. فیدر^۸ (۲۰۰۴) در مطالعه‌ی ارزش‌ها را

-
1. Openness to Change versus Conservation
 2. Self –Transcendence versus Self - Enhancement
 3. Individual
 4. Collective
 5. Lietz
 6. Altintas
 7. Schwartz Value Survey (SVS)
 8. Feather

با میزان سن افراد مرتبط دانست. نتایج پژوهش والنسیا^۱ (۲۰۰۰)، نشان از وجود تفاوت معنی دار در نظام ارزشی مردان و زنان دارد، در حالی که پژوهش‌های امام اوغلو و آیگن^۲ (۱۹۹۹) و جانستن^۳ (۱۹۹۵)، خلاف این ادعا را نشان می‌دهند.

خلیفه^۴ (۱۳۷۸) بیان می‌دارد که بین نظام ارزش‌ها و رشته تحصیلی رابطه محکمی وجود دارد. عبدالفتاح^۵ (۱۹۹۲) تأکید می‌کند که عوامل اجتماعی و فردی از طریق فرایند جامعه‌پذیری بر شکل‌گیری ارزش‌ها، تأثیر می‌گذارند. فیدر (۱۹۸۴) در مطالعه‌ای دیگر، رابطه‌ی ارزش‌ها را با متغیرهای سن و جنس و حتی رابطه‌ی بین سیستم‌های آموزشی و نوع ارزش‌ها را هم سو اعلام می‌کند.

نتایج پژوهش مرزوقی و همکاران (۱۳۸۹) نشان داد که در نظام ارزشی معلمان مدارس استثنایی، تمایل به بعد ارزش‌های فردی نسبت به بعد ارزش‌های اجتماعی؛ تمایل به بعد محافظه‌کاری نسبت به بعد علاقمندی و آمادگی برای تغییر و تمایل به بعد توجه به ماوراء خود نسبت به بعد توجه به تعالی خود به صورتی معنی‌دار بیشتر است. همچنین بین ابعاد نظام ارزشی معلمان مرد و زن تفاوت معنی‌داری مشاهده نگردید. نوروزی (۱۳۸۹) در پژوهشی با هدف بررسی و مقایسه نظام ارزشی مدیران و معلمان شهرستان دشتستان، نشان داد که نظام ارزشی هر دو گروه، مشابه یکدیگر و به ترتیب شامل ابعاد ارزشی خیرخواهی، جهان‌گرایی، امنیت، خودتکایی، سنت، قدرت، همنوایی، موفقیت، برانگیختگی و لذت‌طلبی می‌باشد. به علاوه، بین ابعاد نظام ارزشی مدیران و معلمان، بر اساس تعامل متغیرهای جنسیت، دوره‌ی تحصیلی، سابقه‌ی خدمت و مدرک تحصیلی، تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. یافته پژوهش دلخموش (۱۳۸۵) نشان می‌دهد که ترتیب سلسله مراتبی ارزش‌های دانشجویان، با سلسله مراتب ارزشی در همه فرهنگ‌ها، مطابقت دارد. به علاوه، در بین زنان و مردان در خصوص سلسله مراتب ارزش‌ها وفاق قابل توجهی دیده شد و دانشجویان با گرایش‌های تحصیلی متفاوت، در خصوص ترتیب سلسله مراتبی ارزش‌ها، شباهت زیادی

-
1. Valencia
 2. Imamoglu & Ayguen
 3. Johnston
 4. Khalife
 5. Abdel - Fattah

داشتند. همچنین در پژوهش دلخمش و احمدی (۱۳۸۴) دختران و پسران گونه‌های ارزشی را به گونه‌ای همسان رتبه‌بندی نمودند و تنها در گونه ارزشی خوداتکایی تفاوت معنی‌داری بین دو جنس وجود داشت.

یافته‌های پژوهش سمیعی و همکاران (۱۳۸۴) در رابطه با ارزش‌ها نشان داد که ارتباط متغیر جنسیت با ارزش‌ها و نمره‌ی خلاقیت، معنی‌دار نمی‌باشد. در پژوهش دیگری کرمی (۱۳۸۱) در بررسی نظام ارزشی دانشجویان کارشناسی دانشگاه شیراز دریافت که نظام ارزشی دانشجویان دختر و پسر، دانشجویان متأهل و مجرد، دانشکده‌های مختلف دانشگاه شیراز و دانشجویان سال هشتاد و یک با دانشجویان سال پنجاه و چهار متفاوت است. در پژوهش محمدی (۱۳۸۱) زنان و مردان در ارزش نظری تفاوت معنی‌داری دارند، نتایج حاصله از پژوهش شیخی (۱۳۸۰) نشان داد که بین نظام ارزش‌های معلّم و دانش‌آموز رابطه‌ی معنی‌دار وجود دارد، لیکن تفاوت میان رشته‌های مختلف تحصیلی، جنسیت، میزان تحصیلات والدین و گروه‌های سنی معلّم، در رابطه‌ی بین نظام ارزش‌های معلّم و دانش‌آموز معنی‌دار نیست. نتایج پژوهش شمسیان (۱۳۷۳) نشان داد که بین سلسله مراتب ارزش‌های نوجوانان دختر و پسر تهرانی تفاوت معنی‌دار وجود دارد و آنان به طور کلی ارزش دینی را به عنوان اولین ارزش انتخاب کرده بودند.

با بررسی پژوهش‌های صورت گرفته مشخص می‌گردد که بیشتر پژوهش‌های انجام شده درباره‌ی ارزش و نظام ارزشی، بر روی قشر نوجوان و جوان دانش‌آموز و دانشجو صورت گرفته است (نوروزی، ۱۳۸۹). با این حال، در زمینه نظام ارزشی دانش‌آموزان مدارس خاص همچون مدارس نمونه که پذیرای دانش‌آموزانی هستند که اغلب دارای بهره هوشی و توانمندی‌های بیشتری نسبت به سایر دانش‌آموزان هستند و همچنین بررسی ساختار نظام ارزشی دانش‌آموزان، تاکنون پژوهشی صورت نگرفته است. لذا، با توجه به اهمیت ارزش در تعلیم و تربیت و تأثیر نظام ارزشی دانش‌آموزان بر سایر جوانب زندگی شخصی و تحصیلی آنان و نیز آینده نظام جمهوری اسلامی ایران، جا دارد که بررسی‌های بیشتر و دقیق‌تری پیرامون نظام ارزشی دانش‌آموزان صورت گیرد. بنابراین پژوهش حاضر با توجه به خلأ پژوهشی مذکور در این حوزه،

به بررسی ساختار ارزش‌ها در نظام ارزشی دانش‌آموزان دبیرستان‌های نمونه شهرستان دشتستان در استان بوشهر، بر اساس نظریه‌ی ساختار ارزش‌های مدور شوارتز (۱۹۹۲) اهتمام ورزیده، ضمن مشخص کردن نظام ارزشی این گروه از دانش‌آموزان، به بررسی تأثیر متغیرهای جنسیت و محل سکونت دانش‌آموزان بر ایجاد تفاوت در اولویت‌بندی آن‌ها از ارزش‌ها پرداخته است. همچنین پژوهش ساختار نظام ارزشی دانش‌آموزان دبیرستان‌های نمونه را با توجه به ابعاد ارزشی فردی در برابر جمعی، محافظه‌کاری در برابر آمادگی برای تغییر و توجه به تعالی خود در برابر توجه به ماوراء خود مشخص نموده است.

روش پژوهش

جامعه‌ی آماری پژوهش حاضر شامل کلیه‌ی دانش‌آموزان دبیرستان‌های نمونه شهرستان دشتستان، در سال تحصیلی ۹۰-۱۳۸۹ بود که با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای یک مرحله‌ای، به طور تصادفی یک دبیرستان نمونه پسرانه و یک دبیرستان نمونه دخترانه انتخاب و تعداد ۳۳۵ دانش‌آموز این دو مدرسه (۱۳۴ پسر و ۲۰۱ دختر) به پرسشنامه پاسخ دادند. جدول (۱) چگونگی توزیع نمونه‌های پژوهش را در متغیرهای مربوطه نشان می‌دهد. از آنجا که بررسی نظام ارزشی دانش‌آموزان دبیرستان‌های نمونه، هدف اصلی این پژوهش است، لذا، پژوهش حاضر از لحاظ هدف، کاربردی و از جهت روش در زمره پژوهش‌های توصیفی و از نوع پیمایشی می‌باشد. بنابراین، جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش‌های آماری تحلیل واریانس طرح‌های تکراری، آزمون میانگین‌های نمونه‌های جفت و آزمونی مستقل استفاده گردید.

جدول (۱) توزیع نمونه‌ها در متغیرهای پژوهش

جنسیت		محل سکونت	
پسر	دختر	شهر	روستا
۱۳۴	۲۰۱	۲۱۹	۱۱۵

ابزار مورد استفاده در این پژوهش، پرسشنامه ارزش‌های توصیفی شوارتز و

همکاران^۱ (۲۰۰۱) بود که از جمله ابزارهای معروف در زمینه بررسی ارزش‌ها می‌باشد. این پرسشنامه دارای چهل گویه بوده که هر گویه توصیفی خلاصه از یک فرد است و از پاسخ‌گویان خواسته می‌شود که میزان شباهت یا عدم شباهت خود به فرد مورد توصیف را در یک طیف لیکرتی شش درجه‌ای علامت بزنند. این گویه‌ها، روی هم رفته، تعداد ده گونه یا نوع ارزشی را مشخص می‌نمایند که ترتیب این گونه‌های ارزشی بیانگر نظام ارزشی فرد است. پرسشنامه مذکور توسط پژوهش‌گران ترجمه و به منظور تطبیق ترجمه صورت گرفته با فرهنگ اسلامی و ایرانی و متناسب با دانش‌آموزان، از فرایند تطبیق و ویرایش برخوردار و در یگ گروه تصادفی سی نفره از دانش‌آموزان دبیرستان‌های نمونه، به شکل آزمایشی اجرا گردید. نتایج نشان دهنده‌ی روایی و پایایی این ابزار جهت بررسی نظام ارزشی دانش‌آموزان مدارس نمونه بود، به نحوی که ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۸۳ و برای خرده مقیاس‌ها بین ۰/۷۵ تا ۰/۹۱ و همچنین روایی خرده مقیاس‌ها بین ۰/۸۰ - ۰/۲۷ در نوسان بود. روایی کل پرسشنامه نیز بین ۰/۷۷ - ۰/۳۰ مثبت و معنی‌دار به دست آمد.

یافته‌ها

۱. ترتیب ارزش‌ها در نظام ارزشی دانش‌آموزان مدارس نمونه دوره متوسطه چگونه است؟

بر اساس مندرجات جدول (۲)، بیشترین میانگین مربوط به گونه ارزشی خوداتکایی و کمترین میانگین مربوط به گونه ارزشی قدرت می‌باشد که با توجه به مقدار F بدست آمده با درجه‌ی آزادی ۹، تفاوت معنی‌داری بین گونه‌های ارزشی تشکیل دهنده‌ی نظام ارزشی دانش‌آموزان مدارس نمونه شهرستان دشتستان، در سطح ۰/۰۰۰۱ وجود دارد. لذا، بر اساس جدول (۲)، نظام ارزشی دانش‌آموزان مدارس نمونه شهرستان دشتستان به ترتیب شامل ارزش‌های خوداتکایی، امنیت، جهان‌گرایی، همنوایی، موفقیت، برانگیختگی، خیرخواهی، سنت، لذت‌طلبی و قدرت می‌باشد.

جدول (۲) ترتیب ارزش‌ها در نظام ارزشی دانش‌آموزان دبیرستان‌های نمونه

گونه ارزشی	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	درجه آزادی	F	سطح معناداری
خوداتکایی		۵/۱۰	۰/۷۱			
امنیت		۵/۰۹۶	۰/۸۳			
جهان‌گرایی		۵/۰۹۰	۰/۷۱			
هم‌نوایی		۵/۰۴	۰/۸۳			
موفقیت	۳۳۵	۴/۹۰	۰/۸۶	۹	۹۰/۳۲	۰/۰۰۰۱
برانگیختگی		۴/۸۱	۱/۰۱			
خیرخواهی		۴/۶۷	۰/۸۵			
سنت‌گرایی		۴/۴۵	۰/۸۴			
لذت‌طلبی		۴/۴۱	۱/۰۱			
قدرت		۳/۸۹	۱/۱۵			

نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی جهت مقایسه زوجی گونه‌های ارزشی نشان داد که بین گونه‌های ارزشی امنیت و هم‌نوایی با جهان‌گرایی، امنیت با خوداتکایی و همچنین لذت‌طلبی با سنت تفاوت معناداری وجود ندارد. در غیر از این موارد، بین سایر گونه‌های ارزشی تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

۲. ساختار نظام ارزشی دانش‌آموزان مدارس نمونه دوره متوسطه با توجه به ابعاد فردی در برابر جمعی چگونه است؟

محتویات جدول (۳) نشان از بالاتر بودن میانگین ارزش‌های فردی در برابر ارزش‌های جمعی داشته و با توجه به مقدار t دست آمده با درجه آزادی ۳۳۴، تفاوت معنی‌داری بین ارزش‌های فردی و جمعی دانش‌آموزان مدارس نمونه در سطح ۰/۰۰۰۱ وجود دارد.

جدول (۳) مقایسه نظام ارزشی دانش‌آموزان نمونه دوره متوسطه با توجه به ابعاد ارزشی فردی و جمعی

بعد ارزشی	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	t	درجه آزادی	سطح معنی‌داری
فردی	۳۳۵	۳۳/۳۲	۴/۰۴			
جمعی	۳۳۵	۲۴/۳۷	۳/۱۷	۴۷/۱۱	۳۳۴	۰/۰۰۰۱

۳. ساختار نظام ارزشی دانش‌آموزان مدارس نمونه دوره متوسطه در ارتباط با ابعاد توجه به ماوراء خود در برابر توجه به تعالی خود چگونه است؟
 بر اساس آنچه که در جدول (۴) مشاهده می‌گردد، بعد توجه به ماوراء خود نسبت به بعد توجه به تعالی خود، دارای میانگین بیشتری است که با توجه به مقدار t دست آمده با درجه آزادی ۳۳۴، این تفاوت در میانگین دو بعد در سطح $0/0001$ معنی‌دار می‌باشد.

جدول (۴) مقایسه نظام ارزشی دانش‌آموزان دبیرستان‌های نمونه در رابطه با ابعاد توجه به ماوراء خود در برابر توجه به تعالی خود

بعد ارزشی	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	t	درجه آزادی	سطح معنی‌داری
توجه به تعالی خود	۳۳۵	۱۳/۲۲	۲/۴۰			
توجه به ماوراء خود	۳۳۵	۱۴/۱۸	۱/۷۷	۹/۱۱	۳۳۴	۰/۰۰۰۱

۴. ساختار نظام ارزشی دانش‌آموزان مدارس نمونه دوره متوسطه با توجه به ابعاد محافظه‌کاری در برابر آمادگی برای تغییر چگونه است؟
 مندرجات جدول (۵) حکایت از بالاتر بودن میانگین بعد محافظه‌کاری نسبت به بعد آمادگی برای تغییر دارد که با توجه به مقدار t دست آمده با درجه آزادی ۳۳۴، تفاوت معنی‌داری بین بعد آمادگی برای تغییر و محافظه‌کاری در نظام ارزشی دانش‌آموزان دبیرستان‌های نمونه در سطح $0/0001$ وجود دارد.

جدول (۵) مقایسه نظام ارزشی دانش‌آموزان دبیرستان‌های نمونه در رابطه با ابعاد توجه به ماوراء خود در برابر توجه به تعالی خود

بعد ارزشی	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	t	درجه آزادی	سطح معنی‌داری
محافظه‌کاری	۳۳۵	۱۴/۶۰	۲/۰۴			
آمادگی برای تغییر	۳۳۵	۹/۹۲	۱/۵۲	۴۰/۵۶	۳۳۴	۰/۰۰۰۱

۵. آیا بین گونه‌های ارزشی تشکیل دهنده نظام ارزشی دانش‌آموزان دختر و پسر مدارس نمونه دوره متوسطه تفاوت معناداری وجود دارد؟

اطلاعات موجود در جدول (۶) نشان می‌دهد که بین گونه‌های ارزشی خوداتکایی، موفقیت، برانگیختگی و لذت‌طلبی در نظام ارزشی دانش‌آموزان پسر و دختر تفاوت معناداری وجود دارد.

جدول شماره (۶) مقایسه نظام ارزشی دانش‌آموزان دختر و پسر

گونه ارزشی	گروه	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	t	درجه آزادی	سطح معناداری																																																																																																								
خیرخواهی	پسر	۱۳۴	۴/۶۴	۰/۹۴	۰/۵۸	۳۳۳	۰/۵۵																																																																																																								
	دختر	۲۰۱	۴/۷۰	۰/۷۹				جهان‌گرایی	پسر	۱۳۴	۵/۰۵	۰/۷۹	۰/۷۹	۳۳۳	۰/۴۲	دختر	۲۰۱	۵/۱۱	۰/۶۶	امنیت	پسر	۱۳۴	۵/۰۵	۰/۹۰	۰/۷۰	۳۳۳	۰/۴۸	دختر	۲۰۱	۵/۱۲	۰/۷۸	خوداتکایی	پسر	۱۳۴	۴/۹۴	۰/۸۱	۳/۲۶	۳۳۳	۰/۰۰۱	دختر	۲۰۱	۵/۲۱	۰/۶۲	سنت‌گرایی	پسر	۱۳۴	۴/۴۸	۰/۸۳	۰/۴۱	۳۳۳	۰/۶۷	دختر	۲۰۱	۴/۴۴	۰/۸۵	قدرت	پسر	۱۳۴	۳/۸۸	۱/۱۶	۰/۱۶	۳۳۳	۰/۸۷	دختر	۲۰۱	۳/۹۰	۱/۱۴	هم‌نوایی	پسر	۱۳۴	۵/۰۱	۰/۹۱	۰/۶۱	۳۳۳	۰/۵۳	دختر	۲۰۱	۵/۰۶	۰/۷۷	موفقیت	پسر	۱۳۴	۴/۷۷	۰/۹۸	۲/۲۳	۳۳۳	۰/۰۲	دختر	۲۰۱	۴/۹۹	۰/۷۶	برانگیختگی	پسر	۱۳۴	۴/۵۷	۱/۱۶	۳/۶۹	۳۳۳	۰/۰۰۰۱	دختر	۲۰۱	۴/۹۸	۰/۸۶	لذت‌طلبی	پسر	۱۳۴	۴/۱۵	۱/۰۴	۳/۹۵	۳۳۳	۰/۰۰۰۱
جهان‌گرایی	پسر	۱۳۴	۵/۰۵	۰/۷۹	۰/۷۹	۳۳۳	۰/۴۲																																																																																																								
	دختر	۲۰۱	۵/۱۱	۰/۶۶				امنیت	پسر	۱۳۴	۵/۰۵	۰/۹۰	۰/۷۰	۳۳۳	۰/۴۸	دختر	۲۰۱	۵/۱۲	۰/۷۸	خوداتکایی	پسر	۱۳۴	۴/۹۴	۰/۸۱	۳/۲۶	۳۳۳	۰/۰۰۱	دختر	۲۰۱	۵/۲۱	۰/۶۲	سنت‌گرایی	پسر	۱۳۴	۴/۴۸	۰/۸۳	۰/۴۱	۳۳۳	۰/۶۷	دختر	۲۰۱	۴/۴۴	۰/۸۵	قدرت	پسر	۱۳۴	۳/۸۸	۱/۱۶	۰/۱۶	۳۳۳	۰/۸۷	دختر	۲۰۱	۳/۹۰	۱/۱۴	هم‌نوایی	پسر	۱۳۴	۵/۰۱	۰/۹۱	۰/۶۱	۳۳۳	۰/۵۳	دختر	۲۰۱	۵/۰۶	۰/۷۷	موفقیت	پسر	۱۳۴	۴/۷۷	۰/۹۸	۲/۲۳	۳۳۳	۰/۰۲	دختر	۲۰۱	۴/۹۹	۰/۷۶	برانگیختگی	پسر	۱۳۴	۴/۵۷	۱/۱۶	۳/۶۹	۳۳۳	۰/۰۰۰۱	دختر	۲۰۱	۴/۹۸	۰/۸۶	لذت‌طلبی	پسر	۱۳۴	۴/۱۵	۱/۰۴	۳/۹۵	۳۳۳	۰/۰۰۰۱	دختر	۲۰۱	۴/۵۹	۰/۹۵								
امنیت	پسر	۱۳۴	۵/۰۵	۰/۹۰	۰/۷۰	۳۳۳	۰/۴۸																																																																																																								
	دختر	۲۰۱	۵/۱۲	۰/۷۸				خوداتکایی	پسر	۱۳۴	۴/۹۴	۰/۸۱	۳/۲۶	۳۳۳	۰/۰۰۱	دختر	۲۰۱	۵/۲۱	۰/۶۲	سنت‌گرایی	پسر	۱۳۴	۴/۴۸	۰/۸۳	۰/۴۱	۳۳۳	۰/۶۷	دختر	۲۰۱	۴/۴۴	۰/۸۵	قدرت	پسر	۱۳۴	۳/۸۸	۱/۱۶	۰/۱۶	۳۳۳	۰/۸۷	دختر	۲۰۱	۳/۹۰	۱/۱۴	هم‌نوایی	پسر	۱۳۴	۵/۰۱	۰/۹۱	۰/۶۱	۳۳۳	۰/۵۳	دختر	۲۰۱	۵/۰۶	۰/۷۷	موفقیت	پسر	۱۳۴	۴/۷۷	۰/۹۸	۲/۲۳	۳۳۳	۰/۰۲	دختر	۲۰۱	۴/۹۹	۰/۷۶	برانگیختگی	پسر	۱۳۴	۴/۵۷	۱/۱۶	۳/۶۹	۳۳۳	۰/۰۰۰۱	دختر	۲۰۱	۴/۹۸	۰/۸۶	لذت‌طلبی	پسر	۱۳۴	۴/۱۵	۱/۰۴	۳/۹۵	۳۳۳	۰/۰۰۰۱	دختر	۲۰۱	۴/۵۹	۰/۹۵																				
خوداتکایی	پسر	۱۳۴	۴/۹۴	۰/۸۱	۳/۲۶	۳۳۳	۰/۰۰۱																																																																																																								
	دختر	۲۰۱	۵/۲۱	۰/۶۲				سنت‌گرایی	پسر	۱۳۴	۴/۴۸	۰/۸۳	۰/۴۱	۳۳۳	۰/۶۷	دختر	۲۰۱	۴/۴۴	۰/۸۵	قدرت	پسر	۱۳۴	۳/۸۸	۱/۱۶	۰/۱۶	۳۳۳	۰/۸۷	دختر	۲۰۱	۳/۹۰	۱/۱۴	هم‌نوایی	پسر	۱۳۴	۵/۰۱	۰/۹۱	۰/۶۱	۳۳۳	۰/۵۳	دختر	۲۰۱	۵/۰۶	۰/۷۷	موفقیت	پسر	۱۳۴	۴/۷۷	۰/۹۸	۲/۲۳	۳۳۳	۰/۰۲	دختر	۲۰۱	۴/۹۹	۰/۷۶	برانگیختگی	پسر	۱۳۴	۴/۵۷	۱/۱۶	۳/۶۹	۳۳۳	۰/۰۰۰۱	دختر	۲۰۱	۴/۹۸	۰/۸۶	لذت‌طلبی	پسر	۱۳۴	۴/۱۵	۱/۰۴	۳/۹۵	۳۳۳	۰/۰۰۰۱	دختر	۲۰۱	۴/۵۹	۰/۹۵																																
سنت‌گرایی	پسر	۱۳۴	۴/۴۸	۰/۸۳	۰/۴۱	۳۳۳	۰/۶۷																																																																																																								
	دختر	۲۰۱	۴/۴۴	۰/۸۵				قدرت	پسر	۱۳۴	۳/۸۸	۱/۱۶	۰/۱۶	۳۳۳	۰/۸۷	دختر	۲۰۱	۳/۹۰	۱/۱۴	هم‌نوایی	پسر	۱۳۴	۵/۰۱	۰/۹۱	۰/۶۱	۳۳۳	۰/۵۳	دختر	۲۰۱	۵/۰۶	۰/۷۷	موفقیت	پسر	۱۳۴	۴/۷۷	۰/۹۸	۲/۲۳	۳۳۳	۰/۰۲	دختر	۲۰۱	۴/۹۹	۰/۷۶	برانگیختگی	پسر	۱۳۴	۴/۵۷	۱/۱۶	۳/۶۹	۳۳۳	۰/۰۰۰۱	دختر	۲۰۱	۴/۹۸	۰/۸۶	لذت‌طلبی	پسر	۱۳۴	۴/۱۵	۱/۰۴	۳/۹۵	۳۳۳	۰/۰۰۰۱	دختر	۲۰۱	۴/۵۹	۰/۹۵																																												
قدرت	پسر	۱۳۴	۳/۸۸	۱/۱۶	۰/۱۶	۳۳۳	۰/۸۷																																																																																																								
	دختر	۲۰۱	۳/۹۰	۱/۱۴				هم‌نوایی	پسر	۱۳۴	۵/۰۱	۰/۹۱	۰/۶۱	۳۳۳	۰/۵۳	دختر	۲۰۱	۵/۰۶	۰/۷۷	موفقیت	پسر	۱۳۴	۴/۷۷	۰/۹۸	۲/۲۳	۳۳۳	۰/۰۲	دختر	۲۰۱	۴/۹۹	۰/۷۶	برانگیختگی	پسر	۱۳۴	۴/۵۷	۱/۱۶	۳/۶۹	۳۳۳	۰/۰۰۰۱	دختر	۲۰۱	۴/۹۸	۰/۸۶	لذت‌طلبی	پسر	۱۳۴	۴/۱۵	۱/۰۴	۳/۹۵	۳۳۳	۰/۰۰۰۱	دختر	۲۰۱	۴/۵۹	۰/۹۵																																																								
هم‌نوایی	پسر	۱۳۴	۵/۰۱	۰/۹۱	۰/۶۱	۳۳۳	۰/۵۳																																																																																																								
	دختر	۲۰۱	۵/۰۶	۰/۷۷				موفقیت	پسر	۱۳۴	۴/۷۷	۰/۹۸	۲/۲۳	۳۳۳	۰/۰۲	دختر	۲۰۱	۴/۹۹	۰/۷۶	برانگیختگی	پسر	۱۳۴	۴/۵۷	۱/۱۶	۳/۶۹	۳۳۳	۰/۰۰۰۱	دختر	۲۰۱	۴/۹۸	۰/۸۶	لذت‌طلبی	پسر	۱۳۴	۴/۱۵	۱/۰۴	۳/۹۵	۳۳۳	۰/۰۰۰۱	دختر	۲۰۱	۴/۵۹	۰/۹۵																																																																				
موفقیت	پسر	۱۳۴	۴/۷۷	۰/۹۸	۲/۲۳	۳۳۳	۰/۰۲																																																																																																								
	دختر	۲۰۱	۴/۹۹	۰/۷۶				برانگیختگی	پسر	۱۳۴	۴/۵۷	۱/۱۶	۳/۶۹	۳۳۳	۰/۰۰۰۱	دختر	۲۰۱	۴/۹۸	۰/۸۶	لذت‌طلبی	پسر	۱۳۴	۴/۱۵	۱/۰۴	۳/۹۵	۳۳۳	۰/۰۰۰۱	دختر	۲۰۱	۴/۵۹	۰/۹۵																																																																																
برانگیختگی	پسر	۱۳۴	۴/۵۷	۱/۱۶	۳/۶۹	۳۳۳	۰/۰۰۰۱																																																																																																								
	دختر	۲۰۱	۴/۹۸	۰/۸۶				لذت‌طلبی	پسر	۱۳۴	۴/۱۵	۱/۰۴	۳/۹۵	۳۳۳	۰/۰۰۰۱	دختر	۲۰۱	۴/۵۹	۰/۹۵																																																																																												
لذت‌طلبی	پسر	۱۳۴	۴/۱۵	۱/۰۴	۳/۹۵	۳۳۳	۰/۰۰۰۱																																																																																																								
	دختر	۲۰۱	۴/۵۹	۰/۹۵																																																																																																											

۶. آیا بین گونه‌های ارزشی تشکیل دهنده‌ی نظام ارزشی دانش‌آموزان شهری و روستایی مدارس نمونه دوره متوسطه تفاوت معناداری وجود دارد؟

جدول (۷) به مقایسه بین گونه‌های ارزشی تشکیل دهنده‌ی نظام ارزشی دانش‌آموزان شهری و روستایی مدارس نمونه می‌پردازد. با توجه به مندرجات جدول مشاهده می‌گردد که بین گونه‌های ارزشی امنیت، خواتکایی، قدرت، موفقیت و لذت‌طلبی در بین دانش‌آموزان شهری و روستایی تفاوت معناداری وجود دارد.

جدول (۷) مقایسه نظام ارزشی دانش‌آموزان شهری و روستایی

گونه ارزشی	گروه	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	t	درجه آزادی	سطح معناداری																																																																																																								
خیرخواهی	شهری	۲۱۹	۴/۷۳	۰/۸۱	۱/۸۰	۳۳۲	۰/۰۷																																																																																																								
	روستایی	۱۱۵	۴/۵۶	۰/۹۳				جهان‌گرایی	شهری	۲۱۹	۵/۱۲	۰/۶۴	۱/۱۵	۳۳۲	۰/۲۴	روستایی	۱۱۵	۵/۰۲	۰/۸۴	امنیت	شهری	۲۱۹	۵/۲۰	۰/۷۳	۳/۲۵	۳۳۲	۰/۰۰۰۱	روستایی	۱۱۵	۴/۸۹	۰/۹۸	خوداتکایی	شهری	۲۱۹	۵/۱۸	۰/۶۲	۳/۰۳	۳۳۲	۰/۰۰۳	روستایی	۱۱۵	۴/۹۴	۰/۸۴	سنت‌گرایی	شهری	۲۱۹	۴/۴۶	۰/۸۵	۰/۱۱	۳۳۲	۰/۹۰	روستایی	۱۱۵	۴/۴۵	۰/۸۳	قدرت	شهری	۲۱۹	۴/۰۲	۱/۱۰	۰/۴۴	۳۳۲	۰/۰۰۴	روستایی	۱۱۵	۳/۶۴	۱/۱۸	هم‌نوایی	شهری	۲۱۹	۵/۱۰	۰/۷۶	۱/۶۵	۳۳۲	۰/۰۹	روستایی	۱۱۵	۴/۹۴	۰/۹۴	موفقیت	شهری	۲۱۹	۵/۰۴	۰/۷۴	۴/۱۹	۳۳۲	۰/۰۰۰۱	روستایی	۱۱۵	۴/۶۳	۱/۰۰۳	برانگیختگی	شهری	۲۱۹	۴/۸۷	۰/۸۸	۱/۴۹	۳۳۲	۰/۱۳	روستایی	۱۱۵	۴/۷۰	۱/۲۱	لذت‌طلبی	شهری	۲۱۹	۴/۵۸	۰/۹۴	۴/۳۶	۳۳۲	۰/۰۰۰۱
جهان‌گرایی	شهری	۲۱۹	۵/۱۲	۰/۶۴	۱/۱۵	۳۳۲	۰/۲۴																																																																																																								
	روستایی	۱۱۵	۵/۰۲	۰/۸۴				امنیت	شهری	۲۱۹	۵/۲۰	۰/۷۳	۳/۲۵	۳۳۲	۰/۰۰۰۱	روستایی	۱۱۵	۴/۸۹	۰/۹۸	خوداتکایی	شهری	۲۱۹	۵/۱۸	۰/۶۲	۳/۰۳	۳۳۲	۰/۰۰۳	روستایی	۱۱۵	۴/۹۴	۰/۸۴	سنت‌گرایی	شهری	۲۱۹	۴/۴۶	۰/۸۵	۰/۱۱	۳۳۲	۰/۹۰	روستایی	۱۱۵	۴/۴۵	۰/۸۳	قدرت	شهری	۲۱۹	۴/۰۲	۱/۱۰	۰/۴۴	۳۳۲	۰/۰۰۴	روستایی	۱۱۵	۳/۶۴	۱/۱۸	هم‌نوایی	شهری	۲۱۹	۵/۱۰	۰/۷۶	۱/۶۵	۳۳۲	۰/۰۹	روستایی	۱۱۵	۴/۹۴	۰/۹۴	موفقیت	شهری	۲۱۹	۵/۰۴	۰/۷۴	۴/۱۹	۳۳۲	۰/۰۰۰۱	روستایی	۱۱۵	۴/۶۳	۱/۰۰۳	برانگیختگی	شهری	۲۱۹	۴/۸۷	۰/۸۸	۱/۴۹	۳۳۲	۰/۱۳	روستایی	۱۱۵	۴/۷۰	۱/۲۱	لذت‌طلبی	شهری	۲۱۹	۴/۵۸	۰/۹۴	۴/۳۶	۳۳۲	۰/۰۰۰۱	روستایی	۱۱۵	۴/۰۹	۱/۰۶								
امنیت	شهری	۲۱۹	۵/۲۰	۰/۷۳	۳/۲۵	۳۳۲	۰/۰۰۰۱																																																																																																								
	روستایی	۱۱۵	۴/۸۹	۰/۹۸				خوداتکایی	شهری	۲۱۹	۵/۱۸	۰/۶۲	۳/۰۳	۳۳۲	۰/۰۰۳	روستایی	۱۱۵	۴/۹۴	۰/۸۴	سنت‌گرایی	شهری	۲۱۹	۴/۴۶	۰/۸۵	۰/۱۱	۳۳۲	۰/۹۰	روستایی	۱۱۵	۴/۴۵	۰/۸۳	قدرت	شهری	۲۱۹	۴/۰۲	۱/۱۰	۰/۴۴	۳۳۲	۰/۰۰۴	روستایی	۱۱۵	۳/۶۴	۱/۱۸	هم‌نوایی	شهری	۲۱۹	۵/۱۰	۰/۷۶	۱/۶۵	۳۳۲	۰/۰۹	روستایی	۱۱۵	۴/۹۴	۰/۹۴	موفقیت	شهری	۲۱۹	۵/۰۴	۰/۷۴	۴/۱۹	۳۳۲	۰/۰۰۰۱	روستایی	۱۱۵	۴/۶۳	۱/۰۰۳	برانگیختگی	شهری	۲۱۹	۴/۸۷	۰/۸۸	۱/۴۹	۳۳۲	۰/۱۳	روستایی	۱۱۵	۴/۷۰	۱/۲۱	لذت‌طلبی	شهری	۲۱۹	۴/۵۸	۰/۹۴	۴/۳۶	۳۳۲	۰/۰۰۰۱	روستایی	۱۱۵	۴/۰۹	۱/۰۶																				
خوداتکایی	شهری	۲۱۹	۵/۱۸	۰/۶۲	۳/۰۳	۳۳۲	۰/۰۰۳																																																																																																								
	روستایی	۱۱۵	۴/۹۴	۰/۸۴				سنت‌گرایی	شهری	۲۱۹	۴/۴۶	۰/۸۵	۰/۱۱	۳۳۲	۰/۹۰	روستایی	۱۱۵	۴/۴۵	۰/۸۳	قدرت	شهری	۲۱۹	۴/۰۲	۱/۱۰	۰/۴۴	۳۳۲	۰/۰۰۴	روستایی	۱۱۵	۳/۶۴	۱/۱۸	هم‌نوایی	شهری	۲۱۹	۵/۱۰	۰/۷۶	۱/۶۵	۳۳۲	۰/۰۹	روستایی	۱۱۵	۴/۹۴	۰/۹۴	موفقیت	شهری	۲۱۹	۵/۰۴	۰/۷۴	۴/۱۹	۳۳۲	۰/۰۰۰۱	روستایی	۱۱۵	۴/۶۳	۱/۰۰۳	برانگیختگی	شهری	۲۱۹	۴/۸۷	۰/۸۸	۱/۴۹	۳۳۲	۰/۱۳	روستایی	۱۱۵	۴/۷۰	۱/۲۱	لذت‌طلبی	شهری	۲۱۹	۴/۵۸	۰/۹۴	۴/۳۶	۳۳۲	۰/۰۰۰۱	روستایی	۱۱۵	۴/۰۹	۱/۰۶																																
سنت‌گرایی	شهری	۲۱۹	۴/۴۶	۰/۸۵	۰/۱۱	۳۳۲	۰/۹۰																																																																																																								
	روستایی	۱۱۵	۴/۴۵	۰/۸۳				قدرت	شهری	۲۱۹	۴/۰۲	۱/۱۰	۰/۴۴	۳۳۲	۰/۰۰۴	روستایی	۱۱۵	۳/۶۴	۱/۱۸	هم‌نوایی	شهری	۲۱۹	۵/۱۰	۰/۷۶	۱/۶۵	۳۳۲	۰/۰۹	روستایی	۱۱۵	۴/۹۴	۰/۹۴	موفقیت	شهری	۲۱۹	۵/۰۴	۰/۷۴	۴/۱۹	۳۳۲	۰/۰۰۰۱	روستایی	۱۱۵	۴/۶۳	۱/۰۰۳	برانگیختگی	شهری	۲۱۹	۴/۸۷	۰/۸۸	۱/۴۹	۳۳۲	۰/۱۳	روستایی	۱۱۵	۴/۷۰	۱/۲۱	لذت‌طلبی	شهری	۲۱۹	۴/۵۸	۰/۹۴	۴/۳۶	۳۳۲	۰/۰۰۰۱	روستایی	۱۱۵	۴/۰۹	۱/۰۶																																												
قدرت	شهری	۲۱۹	۴/۰۲	۱/۱۰	۰/۴۴	۳۳۲	۰/۰۰۴																																																																																																								
	روستایی	۱۱۵	۳/۶۴	۱/۱۸				هم‌نوایی	شهری	۲۱۹	۵/۱۰	۰/۷۶	۱/۶۵	۳۳۲	۰/۰۹	روستایی	۱۱۵	۴/۹۴	۰/۹۴	موفقیت	شهری	۲۱۹	۵/۰۴	۰/۷۴	۴/۱۹	۳۳۲	۰/۰۰۰۱	روستایی	۱۱۵	۴/۶۳	۱/۰۰۳	برانگیختگی	شهری	۲۱۹	۴/۸۷	۰/۸۸	۱/۴۹	۳۳۲	۰/۱۳	روستایی	۱۱۵	۴/۷۰	۱/۲۱	لذت‌طلبی	شهری	۲۱۹	۴/۵۸	۰/۹۴	۴/۳۶	۳۳۲	۰/۰۰۰۱	روستایی	۱۱۵	۴/۰۹	۱/۰۶																																																								
هم‌نوایی	شهری	۲۱۹	۵/۱۰	۰/۷۶	۱/۶۵	۳۳۲	۰/۰۹																																																																																																								
	روستایی	۱۱۵	۴/۹۴	۰/۹۴				موفقیت	شهری	۲۱۹	۵/۰۴	۰/۷۴	۴/۱۹	۳۳۲	۰/۰۰۰۱	روستایی	۱۱۵	۴/۶۳	۱/۰۰۳	برانگیختگی	شهری	۲۱۹	۴/۸۷	۰/۸۸	۱/۴۹	۳۳۲	۰/۱۳	روستایی	۱۱۵	۴/۷۰	۱/۲۱	لذت‌طلبی	شهری	۲۱۹	۴/۵۸	۰/۹۴	۴/۳۶	۳۳۲	۰/۰۰۰۱	روستایی	۱۱۵	۴/۰۹	۱/۰۶																																																																				
موفقیت	شهری	۲۱۹	۵/۰۴	۰/۷۴	۴/۱۹	۳۳۲	۰/۰۰۰۱																																																																																																								
	روستایی	۱۱۵	۴/۶۳	۱/۰۰۳				برانگیختگی	شهری	۲۱۹	۴/۸۷	۰/۸۸	۱/۴۹	۳۳۲	۰/۱۳	روستایی	۱۱۵	۴/۷۰	۱/۲۱	لذت‌طلبی	شهری	۲۱۹	۴/۵۸	۰/۹۴	۴/۳۶	۳۳۲	۰/۰۰۰۱	روستایی	۱۱۵	۴/۰۹	۱/۰۶																																																																																
برانگیختگی	شهری	۲۱۹	۴/۸۷	۰/۸۸	۱/۴۹	۳۳۲	۰/۱۳																																																																																																								
	روستایی	۱۱۵	۴/۷۰	۱/۲۱				لذت‌طلبی	شهری	۲۱۹	۴/۵۸	۰/۹۴	۴/۳۶	۳۳۲	۰/۰۰۰۱	روستایی	۱۱۵	۴/۰۹	۱/۰۶																																																																																												
لذت‌طلبی	شهری	۲۱۹	۴/۵۸	۰/۹۴	۴/۳۶	۳۳۲	۰/۰۰۰۱																																																																																																								
	روستایی	۱۱۵	۴/۰۹	۱/۰۶																																																																																																											

بحث و نتیجه‌گیری

همان‌طور که ملاحظه گردید سلسله مراتب ارزش‌ها در نظام ارزشی دانش‌آموزان مدارس نمونه دوره متوسطه شهرستان دشتستان به ترتیب عبارت از خوداتکایی، امنیت، جهان‌گرایی، هم‌نوایی، موفقیت، برانگیختگی، خیرخواهی، سنت‌گرایی، لذت‌طلبی و قدرت است. این رتبه‌بندی تا حدود زیادی با آنچه که شوارتز و باردی (۲۰۰۱) پیرامون رتبه‌بندی ارزش‌ها در بین جوامع و فرهنگ‌های مختلف بیان نموده‌اند، مطابقت دارد.

آنان بیان داشته‌اند که معمولاً ارزش‌های خیرخواهی، خوداتکایی و جهان‌گرایی از لحاظ بین‌المللی در بین همه‌ی جوامع مهم‌ترین ارزش‌ها می‌باشند؛ درحالی که ارزش‌های برانگیختگی، موفقیت، سنت و قدرت کمترین اهمیت را دارند. این شکل رتبه‌بندی مشخص می‌دارد که دانش‌آموزان برای ارزش‌هایی از قبیل خوداتکایی، امنیت، جهان‌گرایی، همنوایی، موفقیت نسبت به ارزش‌هایی از قبیل سنت‌گرایی، لذت‌طلبی و قدرت اهمیت بیشتری قائل بوده، لذا، آن‌ها را در مراتب بالاتر نظام ارزشی خود جای داده‌اند.

یافته‌ها نشان داد در نظام ارزشی دانش‌آموزان دبیرستان‌های نمونه، توجه و تمایل به ارزش‌های فردی مقدم بر ارزش‌های جمعی است. این یافته بدان معناست که آنان در مجموع، ارزش‌های فردی از قبیل خوداتکایی، برانگیختگی و موفقیت را نسبت به ارزش‌های جمعی از قبیل خیرخواهی، سنت‌گرایی و هم‌نوایی مهم‌تر می‌دانند. در این زمینه، جا دارد که با تقویت مبانی کار گروهی و نیز ارزش‌های جمعی در بین دانش‌آموزان، توجه آنان به سوی ارزش‌های جمعی نیز جلب گردد؛ چرا که توجه به ارزش‌های جمعی، خودبخود نوعی احساس هویت جمعی در فرد ایجاد می‌نماید. این یافته با یافته پژوهش مرزوقی و همکاران (۱۳۸۹) همسو می‌باشد. همچنین، نظام ارزشی این گروه از دانش‌آموزان متمایل به ارزش‌هایی است که توجه فرد را به سوی ماوراء او هدایت می‌کند. با استناد به ساختار مدور ارزش‌های شوارتز (۱۹۹۲)، بعد توجه به تعالی خود شامل گونه‌های ارزشی قدرت، موفقیت و لذت‌طلبی است، در حالی که بعد توجه به ماوراء خود شامل گونه‌های ارزشی جهان‌گرایی و خیرخواهی است. از این رو می‌توان چنین نتیجه‌گیری نمود که بالاتر بودن معنی‌دار میانگین بعد توجه به ماورای خود نسبت به بعد توجه به تعالی خود، مبین این نکته است که دانش‌آموزان بیشتر از اینکه به فکر خود و تعالی خود باشند، به ماورای خود و سایر افراد توجه دارند، که این موضوع بسیار با ارزش و قابل تحسین می‌باشد. در این راستا، مرزوقی و همکاران (۱۳۸۹) نیز نظام ارزشی معلمان مدارس استثنایی استان بوشهر را متمایل به ارزش‌های متوجه ماورای فرد، گزارش نموده‌اند. یافته‌ها همچنین نشان داد که در نظام ارزشی دانش‌آموزان مدارس نمونه، توجه به بعد محافظه‌کاری به شکل

معنی‌داری بیشتر از بعد آمادگی و علاقمندی به تغییر است. این یافته بدین معناست که توجه دانش‌آموزان بیشتر به ارزش‌های محافظه‌گرایانه، از قبیل امنیت، سنت و همنوایی؛ نسبت به ارزش‌هایی که نشان‌دهنده آمادگی و علاقه فرد جهت تغییر می‌باشند، از قبیل خوداتکایی، برانگیختگی و لذت‌طلبی است و در مجموع نشان‌دهنده‌ی این مطلب که آنان بیش از آنکه علاقمند به تغییر بوده و برای آن آماده باشند، به فکر حفظ وضع موجود بوده و به اصطلاح بیشتر محافظه‌کارند. شاید یکی از دلایل این موضوع، ترجیح ارزش‌های محافظه‌کارانه از سوی معلمان (مرزوقی و همکاران، ۱۳۸۹) باشد که بر روی نظام ارزشی دانش‌آموزان نیز تأثیر گذاشته است.

وجود تفاوت معنی‌دار در گونه‌های ارزشی خوداتکایی، موفقیت، برانگیختگی و لذت‌طلبی دانش‌آموزان پسر و دختر مدارس نمونه شهرستان دشتستان، از دیگر یافته‌های این پژوهش بود که بیانگر این موضوع است که جنسیت منجر به ایجاد تفاوت معنی‌دار در توجه دانش‌آموزان به این گونه‌های ارزشی می‌گردد. با توجه به این یافته می‌توان گفت که اولویت‌دهی بیشتر دختران نسبت به پسران به این ارزش‌ها نشانگر این نکته است که آنان نسبت به پسران به ارزش‌های فردی و توجه به تعالی خود اهمیت بیشتری داده و نسبت به آنان آمادگی بیشتری برای تغییر دارند. به نظر می‌رسد ترجیح ارزش‌های فردگرایانه و متوجه تعالی خود در دختران با انتظار از آنان به عنوان مدیران، زنان و همسران آینده، مشکلات و تعارضاتی را به همراه داشته باشد، چرا که جامعه ایرانی هنوز تا حدودی مردسالار بوده و از زنان انتظار ملامت، انعطاف، مردم‌داری و ...، بیشتری نسبت به مردان می‌رود. این یافته با ادعای روکیچ (۱۹۷۳) که خاطر نشان نموده که انتظار یافتن تفاوت در اولویت‌های ارزشی زنان و مردان، انتظاری منطقی است؛ چرا که جامعه زنان و مردان را برای ایفای نقش‌های متفاوت جامعه‌پذیر می‌نماید و نیز یافته‌ی شوارتز و رابل^۱ (۲۰۰۵)، والنسیا (۲۰۰۰) و نتایج مطالعات (روکیچ، ۱۹۷۳؛ عبدالفتاح، ۱۹۹۲؛ کهل^۲، ۱۹۹۶؛ پاهجنهیمو^۱، ۱۹۹۷؛

1. Rubel

2. Kahle

رایکمن و هیوستون، ۲۰۰۳) مبنی بر اینکه مردان و زنان در اولویتهای ارزشی تفاوت دارند، و نیز بخشی از یافته‌های کرمی (۱۳۸۱)، شمسیان (۱۳۷۳) و محمدی (۱۳۸۱) همسو می‌باشد. به علاوه، یافته با یافته‌های مرزوقی و همکاران (۱۳۸۹)، نوروزی (۱۳۸۹)، دلخמוש (۱۳۸۵)، دلخמוש و احمدی (۱۳۸۴)، جانستن (۱۹۹۵)، امام اوغلو و آیگن (۱۹۹۹) و سمیعی و همکاران (۱۳۸۴) ناهمسوست، چرا که آنان عدم تفاوت در ارزش‌های مردان و زنان را گزارش نموده‌اند. دلایل این ناهمسویی را شاید بتوان در متفاوت بودن جامعه آماری؛ تفاوت‌های فرهنگی؛ تفاوت در خصوصیات از قبیل سن، میزان بلوغ، تجربه، آموزش و ویژگی‌های شخصیتی و نیز در بعضی موارد، متفاوت بودن ابزار اندازه‌گیری جستجو نمود.

در ادامه، یافته‌ها نشان از وجود تفاوت معنی‌دار در گونه‌های ارزشی امنیت، خوداتکایی، قدرت، موفقیت و لذت‌طلبی دانش‌آموزان ساکن در شهر و روستا داشت. لازم به ذکر است که در تمامی این ارزش‌ها، دانش‌آموزان شهری نسبت به دانش‌آموزان روستایی میانگین بالاتری داشتند. شوارتز (الف ۱۹۹۴) بیان داشته که ارزش‌ها اموری فراموقعیتی مطلوب هستند، پس به موقعیت خاصی بستگی ندارند؛ در حالیکه این یافته، تأثیر موقعیت و محل زندگی را بر ارزش‌ها معنادار و میزان توجه و اهمیت دانش‌آموزان شهری و روستایی را نسبت به ارزش‌های مذکور متفاوت اعلام نموده است. همچنین یافته مؤید این امر است که توجه و اولویت‌دهی بیشتر دانش‌آموزان شهری به گونه‌های ارزشی اشاره شده، بدین معناست که آنان نسبت به دانش‌آموزان روستایی، تمایل بیشتری به ارزش‌های فردی در برابر جمعی و توجه به تعالی خود در برابر توجه به ماورای خود دارند.

1. Pohjanheimo

2. Ryckman & Houston

منابع

- حسنی، محمد (۱۳۸۳). "بررسی دیدگاه ارزش‌شناسی علامه طباطبایی و دلالت‌های آن در تربیت اخلاقی"، مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی، سال سی و چهارم، شماره ۲، صص ۲۲۴-۱۹۹.
- خلیفه، عبداللطیف محمد (۱۳۷۸). *بررسی روان‌شناختی تحولی ارزش‌ها*. ترجمه‌ی سیدی، سیدحسین. مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.
- دلخמוש، محمد تقی (۱۳۸۵). "سلسله مراتب ارزشی دانشجویان ایرانی"، فصلنامه روانشناسان ایرانی، سال دوم، شماره ۱۸، صص ۳۱۸-۲۹۹.
- دلخמוש، محمد تقی؛ احمدی، مهرناز (۱۳۸۴). شناسایی محتوا و ساختار ارزش‌های انسانی در جمعیت نوجوانان ایرانی، وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی، دبیرخانه شورای فرهنگ عمومی.
- رابینز، استیفن. پی (۱۳۷۸). *رفتار‌سازمانی، مفاهیم، نظریه‌ها و کاربردها*. جلد دوم. ترجمه‌ی پارسایان، علی؛ اعرابی، سیدمحمد. چاپ سیزدهم. تهران: انتشارات دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
- رفیع‌پور، فرامرز (الف) (۱۳۷۸). *آناتومی جامعه*. چاپ اول. تهران: شرکت سهامی انتشار.
- سمیعی، فاطمه؛ نائلی، حسین؛ نشاط‌دوست، حمیدطاهر (۱۳۸۴). "بررسی رابطه‌ی بین نظام ارزشی و خلاقیت در دانشجویان سال اول دانشگاه اصفهان"، مجله‌ی علمی و پژوهشی دانشگاه اصفهان، جلد نوزدهم، شماره ۲، صص ۹۸-۸۳.
- شمسیان، داوود (۱۳۷۳). "سلسله مراتب ارزش‌های نوجوانان دختر و پسر شهر تهران"، مجموعه مقالات سومین سمپوزیوم جایگاه تربیت نوجوان و جوان در آموزش و پرورش. چاپ اول. تهران: دبیرخانه سمپوزیوم جایگاه تربیت.
- شیخی، شهرزاد (۱۳۸۰). "بررسی رابطه‌ی بین نظام ارزش‌های معلم و نظام ارزش‌های دانش‌آموز در دوره‌ی متوسطه و پیش‌دانشگاهی شهر شیراز"، پایان‌نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه شیراز، دانشکده علوم تربیتی.
- قاسمی، بهروز (۱۳۸۲). *تئوری‌های رفتار سازمانی*. چاپ اول. تهران: انتشارات هیأت کرمی، منصور (۱۳۸۱). "بررسی نظام ارزشی دانشجویان کارشناسی دانشگاه شیراز"، پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه‌ی تعلیم و تربیت، دانشگاه شیراز، دانشکده‌ی علوم تربیتی و روان‌شناسی.

محمدی، رویا (۱۳۸۱). "بررسی میزان انطباق ارزشهای مدیران و دبیران آموزش و پرورش شهرستان شیراز"، پایان نامه‌ی کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد شیراز.

مرزوقی، رحمت اله؛ نوروزی، نصراله؛ نیکخو، محمد اسماعیل (۱۳۸۹). بررسی مقایسه‌ای نظام ارزشی معلمان ابتدایی، راهنمایی و متوسطه استثنایی استان بوشهر، گزارش پژوهشی منتشر نشده.

نلر، جی. اف (۱۳۷۷). *آشنایی با فلسفه‌ی آموزش و پرورش*. ترجمه‌ی بازرگان، فریدون. تهران: انتشارات سمت.

نوروزی، نصراله (۱۳۸۹). "بررسی مقایسه‌ای نظام ارزشی مدیران و معلمان شهرستان دشتستان"، پایان نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه شیراز، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.

Abdel-Fattah, Y. (1992). "Child perception and parental care: social adjustment and values". *The Social Sciences Journal of*, Vol. 20, No. 3 - 4: 105 - 124.

Allport, G. W. , Wernon, Ph. E. & Lindse, G. (1960). *Study of Values*. Boston: Houghton Mifflin.

Altintas, F. C. (2008). "A comparative analysis of turkish and german managers' personal values". *Ankara Universitesi SBF Dergisi*, Vol. 63, No. 4: 65- 8.

Coyne, B. J. (1988). "The predictive validity of the rokeach values survey for college academic achievement". *Educational and Psychological Measurement*, 48: 165-173.

Feather, N. T. (1984). "Masculinity, femininity, psychological androgyny, and the structure of value". *Journal of Personality and Social Psychology*, 47: 604-620.

Feather, N. T. (2004). "Value correlates of ambivalent attitudes toward gender relations". *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30: 3-12.

Hofstede. G. (1984). "The cultural relativity of the quality of life concept". *Academy of Management Review*, 9: 389-398.

Imamoglu, E. O., & Ayguen, Z. (1999). "Value performance from 1970s to 1990s". *Turk Psikoloji Dergisi*, 14 - 122. Abstract- *PsycINFO*.

Johnston, C. S. (1995). "The Rokeach Value Survey: Undrelying structure and multidimensional scaling". *Journal of Psychology*, 129: 583-598.

Lietz, P. & Matthews, B. (2010). "The effects of college students' personal values on changes in learning approaches". *Res High Educ*, 51: 65-87.

Matthews, B., Lietz, P. & Darmawan, I. G. N. (2007). "Values and learning approaches of students at an international university". *Social Psychology of Education*, 10: 247-275.

- Meglino, B. M., Ravlin, E. C. & Adkins, C. L. (1989). "A work values approach to corporate culture: a field test of the value congruence process and its relationship to individual outcomes". *Journal of Applied Psychology*, 74: 424 – 432.
- Pohjanheimo, E. (1997). "Arvojen muutos, työ ja sosiaalinen tausta. Tutkimus työikäisistä pyhtäläisistä 1982-1993". (Research reports No1). *Study of University of Helsinki, Department of Social Psychology*. Abstract available at: <http://proquest.umi.com>. [22 August 2010].
- Ravlin, E. C. & Meglino, B. M. (1987). "Effect of values on perception and decision-making: A study of alternative work values measures". *Journal of Applied Psychology*, 72: 666 - 673.
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Value*. New York: Free Press.
- Ryckman, R. M. & Houston, D. M. (2003). "Value priorities in american and british female and male university students". *The Journal of Social Psychology*, 143: 127-138.
- Sagiv, L. & Schwartz, S. H. (2000). "Value priorities and subjective well-being: Direct relations and congruity effects". *European Journal of Social Psychology*, 30: 177- 198.
- Schwartz, S. H. (1994a). "Are there universal aspects in the structure and contents of human values?". *Journal of Social Issues*, 50: 19-45.
- Schwartz, S. H. (1999). "A theory of cultural values and some implications for work". *Applied psychology: An International Review*. 48 (1): 23-47.
- Schwartz, S. H. (1992). "Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries". *Advances in experimental social psychology*, Vol. 24: 1- 65.
- Schwartz, S. H. & Bardi, A. (2001). "Value hierarchies across cultures: Taking a similarities perspective". *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32: 268-290.
- Schwartz, S. H., Melech, G., Burgess, S., Harris, M. & Owens, V. (2001). "Extending the cross-cultural validity of the theory of basic human values with a different method of measurement". *Journal of Crosscultural Psychology*, Vol. 32, No. 5: 519-542.
- Schwartz, S. H. & Sagiv, L. (1995). "Identifying culture-specifics in the content and structure of values". *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 26: 92-116.
- Schwartz, S. H. & Rubel, T. (2005). "Sex differences in value priorities: Cross-cultural and multimethod studies". *Journal of Personality and Social Psychology*, 89: 1010-1028.
- Shechtman, Z. (2002). "Validation of the democratic teacher belief scale [DTBS]". *Assessment in Education*, 9: 363-377.
- Valencia, E. Y. (2000). "Values orientations in colombia. variations in age, gender and socioeconomic status : An empirical study". *Doctrol dissertation*. The Chicago School of Professional Psychology.

عوامل مؤثر در بهبود کیفیت آموزش‌های ضمن خدمت کوتاه مدت معلمان ابتدایی

تهمینه بازگیر^۱

سیدمحمد میرکمالی^۲

چکیده

هدف پژوهش بررسی عوامل مؤثر در بهبود کیفیت آموزش‌های ضمن خدمت کوتاه مدت معلمان ابتدایی است. جامعه آماری این پژوهش شامل معلمان و مدیران دوره ابتدایی با مدرک کارشناسی و بالاتر، مدرسان دوره‌های آموزش ضمن خدمت کوتاه مدت با مدرک کارشناسی ارشد علوم تربیتی، برنامه ریزان، متخصصان وزارت آموزش و پرورش و مجریان دوره‌های آموزش ضمن خدمت کوتاه مدت شهر و شهرستان‌های تهران، می‌باشد. از این جامعه تعداد ۷۰۰ نفر به عنوان نمونه با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب گردید. ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه محقق ساخته مرکب از ۸۲ گویه مبتنی بر پژوهش‌های انجام شده در ایران و جهان بود. ضریب پایایی پرسشنامه از طریق آلفای کرونباخ ۰/۹۸۸، محاسبه شد. روایی آن از طرف اساتید راهنما، مشاورین و صاحب‌نظران مورد تایید قرار گرفته است. برای تجزیه و تحلیل از آمار توصیفی و روش تحلیل عاملی استفاده گردید. یافته‌های پژوهش نشان داد که عوامل مؤثر در بهبود کیفیت آموزش‌های ضمن خدمت کوتاه مدت معلمان ابتدایی به ترتیب اولویت برنامه درسی و آموزش، بودجه و مدیریت، تسلط توانمندی‌های مدرس، محیط آموزشی، تلاش فراگیر و زمان دوره می‌باشد.

واژگان کلیدی: ضمن خدمت کوتاه مدت، برنامه درسی و آموزش، مدیریت، بودجه، توانمندی‌های مدرس، محیط آموزشی، فراگیر، زمان، معلمان ابتدایی.

۱. دانشجوی دکتری رشته علوم تربیتی دانشگاه آموزگاری و مدرس مرکز تربیت معلم شهدای مکه

۲. استاد دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران

تاریخ دریافت: ۹۰/۱۱/۵ تاریخ پذیرش: ۹۱/۴/۱۲

مقدمه

اندیشمندان عصر حاضر، انفجار اطلاعات را نامی در خور و شایسته شرایط و مقتضیات امروز می‌دانند. (صدری و پاکدل، ۱۳۷۹، ص ۴). علوم و دانش با سرعت سرسام آوری افزایش می‌یابند و کسانی می‌توانند خود را با این شرایط سازگار کنند که بتوانند از این حجم وسیع اطلاعات استفاده نمایند. سرعت سریع تولید دانش و اطلاعات موجب شده که آموزش در مراکز تربیت معلم، دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی، هر اندازه هم که جامع و کامل باشد، نتواند جوابگوی نیازهای جدید آموزشی معلمان و دبیران باشد. برنامه‌های آموزش ضمن خدمت (برنامه ریزی، اجرا و ارزشیابی) و دوره‌های آموزشی کوتاه مدت کارکنان و معلمان در آموزش و پرورش به دنبال تحقق آرمان‌ها و اهداف خاص خود می‌باشند. این نوع آموزش‌ها عمدتاً در سه محور اساسی توسعه دانش، بهبود مهارت‌ها و ایجاد یا تغییر نگرش‌ها ارائه می‌شود (فورد^۱، ۱۹۹۹، ص ۱۱) تا معلمان را در جهت انجام هرچه بهتر وظایف و فعالیت‌هایشان تهیج و تجهیز نمایند.

در تایید پیامدهای حاصل از آموزش‌های حین خدمت می‌توان به بررسی‌های انجام شده در ارتباط با دوره‌های آموزش ضمن خدمت معلمان اشاره نمود که در آن نشان داده شده است که این نوع آموزش‌ها موجب پایداری بیشتر به قوانین سازمانی، افزایش همکاری در مدرسه، افزایش توانایی تدوین در معلمان و بهبود عملکرد تحصیلی شاگردان می‌شود (چاپمن و ویلسون^۲، ۱۹۹۹). برخی دیگر از پژوهش‌ها دلایل عمده‌ی معلمان را در دوره‌های آموزش ضمن خدمت را رضایت روحی پس از تدریس موفق، آموختن روش‌های پژوهش در آموزش به ویژه تاکید بر فناوری اطلاعات و ارتباطات و افزایش رشد حرفه‌ای آن‌ها بیان کرده‌اند (میرزا محمدی و قاضی زاده^۳، ۲۰۰۸).

البته نتایج معکوسی نیز از تأثیر آموزش‌های ضمن خدمت گزارش شده است. به عنوان مثال پژوهش‌های پریس و وایت^۴ (۱۹۸۶) به عدم اثر بخشی آموزش‌های ضمن

1. Ford

2 Chapman & Wilson

3 Mirzamohammadi & Ghazizadeh

4 Paris, & White

خدمت اشاره دارد. نتایج پژوهش این پژوهشگران نشان می‌دهد که آموزش‌های ضمن خدمت به دلیل هزینه‌های بالا و اتلاف وقت و ناکارآمدی روش آموزش، اثربخش نیستند. ممکن است این نوع نتیجه‌گیری را بتوان در مواردی مانند آژانس‌های هواپیمایی آمریکا مشاهده نمود. بر اساس این پژوهش، اگر دوره‌های آموزش ضمن خدمت متناسب با زمینه‌ی کاری کارکنان هواپیمایی نباشد، باعث مواردی از قبیل افزایش خطاهای کاری، کاهش بهره‌وری و کاهش اثر بخشی شود (والتر^۱، ۲۰۰۰). اگرچه مول هالند^۲ (۲۰۰۱) نشان داد که ۹۰ درصد آموزش‌های ضمن خدمت در آمریکا اثر بخش بودند، ولی از آنجا که به صورت مناسبی به کارکنان انتقال داده نشدند، موجب گردیدند تا ۹۰ میلیون دلار در سال در آمریکا به هدر رود. مهم‌ترین دلایل ذکر شده برای عدم اثر بخشی این آموزش‌ها عبارت بودند از: عدم تناسب محتوای دوره‌های آموزش‌های ضمن خدمت با زمینه‌های کاری کارکنان و در نتیجه عدم انتقال به کارکنان و ایجاد اضطراب و فشار بر کارکنان شرکت به دلیل تسریع در انتقال کوتاه مدت مهارت‌ها به کارکنان. بنابراین این دوره‌ها می‌توانند با تمرکز بر نیازهای اساسی معلمان و مهارت‌های مورد نیاز آنان، به ارائه آموزش‌هایی بپردازند که هم موجب ارتقای علمی و افزایش کارایی معلمان و هم تغییر و تحول در زمینه روش‌ها و برنامه‌ریزی‌های درسی را فراهم کنند؛ و در نهایت نظام آموزشی را به رشد کافی رسانده تا بتواند در جهان پرسرعت امروز از کاروان علم و تمدن عقب نماند.

بیان مسأله

در دنیای معاصر، بیش از هر زمان دیگر، بقا و دوام سازمان‌ها در گرو تعادل بین روش‌های انجام کار در سازمان یا تغییر و تحولات نوآوری‌های فراسازمانی است. لذا صاحب‌نظران مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی عقیده دارند که کلید اصلی در تعادل در استفاده از مکانیزم مؤثر آموزشی ضمن خدمت کارکنان نهفته است و اهمیت و ضرورت این تعادل، همسویی و نیز درک ضرورت آموزشی کارکنان و نقش آن در بهبود عملکرد

1 Walter

2 Mulholland

و دستیابی به اهداف، منجر به آن شده است که امروزه اکثر سازمان‌ها یا نهادی را می‌توان یافت که دارای بخش ویژه‌ای تحت عنوان "آموزش ضمن خدمت کارکنان" نباشند و در آن برنامه‌ریزی آموزش کارکنان به یکی از دل‌مشغولی‌های مهم مدیریت تبدیل نشده باشد (فتحی و اجارگاہ، ۱۳۸۷، ص ۲).

این چگونگی در سازمان‌هایی که از فن‌آوری در سطوح بالایی بهره می‌برند و پیروزی یا موفقیت آنان بسته به کاربست روش‌ها و فنون پیشرفته انجام امور است، از اهمیت و حساسیت ویژه‌ای برخوردار می‌گردد. برای مثال در نظام آموزش و پرورش با توجه به گستردگی فعالیت و نیز تخصصی بودن امور محوله، آموزش پرسنل از امور مهم و ضروری می‌باشد (فتحی، ۱۳۸۷، ص ۳).

توجه به این امر در همه سطوح نظام آموزش و پرورش حیاتی است، اما با توجه به نقش و جایگاه معلمان که مستقیماً با امر آموزش سرو کار دارند و شایستگی و آگاهی، توانایی و خلاقیت آنان نقش اساسی در تحقق اهداف نظام آموزشی دارد، ضروری‌تر و حیاتی‌تر می‌باشد. این حساسیت به خصوص در دوره ابتدایی بسیار چشمگیرتر است.

امروزه پیشرفت سریع علوم و فناوری در زمینه‌های گوناگون، بازنگری شیوه‌های تدریس را ضروری ساخته و توجه به مراحل رشد و تقاطع برنامه‌های تحصیلی و درسی ایجاب می‌کند که معلمان با دوراندیشی و بطور مرتب مهارت‌های و دانش خود را در خصوص مطالب درسی و ... گسترش و تازگی بخشند تا بتوانند به نحو شایسته‌تر و مفیدتر به تعلیم و تربیت دانش‌آموزان پردازند (ابطحی، ۱۳۶۸، ص ۱۰۵). از طرف دیگر با توجه به مفاد آیین نامه‌ی اجرایی ماده ۱۵۰ قانون برنامه‌ی سوم توسعه‌ی اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جمهوری اسلامی ایران، دستگاه‌های دولتی برای اجرای دوره‌های آموزش ضمن خدمت کارکنان، باید تخصیص یک درصد از اعتبارات جاری و عمرانی خود را به آموزش‌های ضمن خدمت اختصاص دهند و بنا بر این برنامه‌ریزی و اجرای این دوره‌ها هر ساله هزینه سنگینی برگردن سازمان‌ها و از جمله آموزش و پرورش قرار می‌دهد. اما آموزش ضمن خدمت با توجه به پژوهش‌های انجام شده تاکنون در افزایش سطح علمی کمتر مؤثر بوده است و هم‌چنین این دوره‌ها نقشی در افزایش سطح درآمد نداشته و حتی در بهبود موقعیت معلمان در محیط کار نیز مؤثر

نبوده است کلاس‌های ضمن خدمت معلمان در افزایش درصد قبولی دانش‌آموزان نیز به آن صورت که باید، تأثیر ندارد. به نظر می‌آید که باید در انتخاب اساتید و مطالب و نحوه ارائه آن و چگونگی ارزیابی معلمان دقت بیشتری به عمل آید (احمد علی حالتی املشی، ۱۳۸۵).

با عنایت به موارد فوق و نقش خطیر آموزش‌های ضمن خدمت در صرفه‌جویی منابع مادی و انسانی کشور محقق بر آن است که پژوهش موردنظر را با هدف بررسی عوامل مؤثر بر بهبود کیفیت آموزش‌های ضمن خدمت کوتاه مدت معلمان دوره ابتدایی، و پاسخ‌گویی به سوال‌های زیر انجام دهد:

۱- عوامل مؤثر در بهبود کیفیت آموزش‌های ضمن خدمت کوتاه مدت معلمان ابتدایی کدامند؟

۲- هر یک از این عوامل مرکب از چه شاخص‌هایی هستند؟

آموزش ضمن خدمت فرایند اکتساب نظام‌دار مهارت‌ها، قوانین، مفاهیم یا نگرش‌هایی است که منجر به بهبود عملکرد افراد در محیط کار می‌شود (گولدستین، ۱۹۹۳، ص ۸). این آموزش‌ها در وزارت آموزش و پرورش از سال ۱۳۱۰ با تشکیل کلاس‌های ضمن خدمت معلمان در دارالفنون آغاز شد. تا چند دهه آموزش از حالت سازمان یافته برخوردار نبود، ولی بعداً با توجه به ماده ۴۴ و ۴۵ قانون استخدام کشوری مصوب سال ۱۳۴۵ و آموزش کشوری مصوب همان سال، آموزش کارکنان تا حدودی منسجم گردید و به همین منظور در سال ۱۳۴۷ واحد آموزش کارکنان وزارت آموزش و پرورش تحت عنوان «اداره آموزش کارکنان» زیر نظر دفتر تشکیلات و روش‌ها آغاز به فعالیت نمود. در سال ۱۳۴۸ مسئولیت آموزش کادر اداری به «انستیتو مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی» واگذار شد و از سال ۱۳۵۲ شمسی دفتری تحت عنوان «دفتر آموزش ضمن خدمت» در تشکیلات وزارت آموزش و پرورش ایجاد شد و مسئولیت برنامه‌ریزی و اجرای آموزش‌های ضمن خدمت کارکنان را به عهده گرفت. در سال ۱۳۶۶، دفتر آموزش ضمن خدمت به «اداره کل آموزش‌های ضمن

خدمت» تبدیل گردید. در آبان ماه سال ۱۳۸۰ به «دفتر ارتقاء علمی منابع انسانی» و در آبان ماه سال ۱۳۸۳ با توجه به تغییر ساختار حوزه ستادی وزارت آموزش و پرورش به «دفتر آموزش و ارتقاء مهارت‌های حرفه‌ای و تربیت معلم» تغییر نام یافت و با توجه به تصویب تشکیلات جدید وزارت آموزش و پرورش در اردیبهشت سال ۱۳۸۷ مسئولیت آموزش‌های ضمن خدمت کارکنان به عهده «دفتر ارتقاء حرفه‌ای فرهنگیان» گذاشته شد و وظایف تربیت معلم از آن منفک گردید.

برنامه‌ریزی و اجرای دوره‌های کوتاه مدت ضمن خدمت همواره از وظایف اصلی این دفتر بوده و در حال حاضر در راستای نظام آموزش کارکنان دولت کلیه دوره‌های شغلی - اختصاصی رشته‌های شغلی بر اساس تجزیه و تحلیل وظایف سازمانی طراحی، تدوین و در سیستم آموزش‌های ضمن خدمت تعریف شده است و ادارات آموزش و پرورش کشور با انجام مراحل نیاز سنجی فردی دوره‌های مورد نیاز خود را انتخاب و در چارچوب اصول، سیاست‌ها و ملاحظات اجرایی آموزش‌های ضمن خدمت نسبت به اجرای آن اقدام می‌نمایند (کلیات آموزش کارکنان، ۱۳۸۸، ص ۱۲).

برای آموزش‌های ضمن خدمت الگوهای گوناگونی ارائه شده است. الگوهای آموزش ضمن خدمت تبلور بحث نظری کیفیت آموزش هستند این الگوها می‌توانند توصیفی یا تجویزی باشند. الگوهای توصیفی به دنبال وصف وضعیت موجود و مفهوم‌پردازی آن هستند، در حالی که الگوهای تجویزی درصدد معرفی نظر یا دیدگاه معینی که مسبوق به سابقه نبوده یا نوآورانه باشد، هستند. الگوهای آموزش ضمن خدمت به دلیل نقش‌های که در فرایند برنامه‌ریزی آموزش نیروی انسانی ایفا می‌نمایند، از اهمیت خاصی برخوردارند. برای مثال، الگوهای آموزش ضمن خدمت می‌توانند در زمینه‌های زیر موثر باشند (گاگنون^۱، ۱۹۹۹، ص ۱۸):

- شناسایی و معرفی کلیه مفاهیم و عناصری که برای درک آموزش ضمن خدمت ضروری‌اند؛
- اجتناب از غفلت ورزیدن یا حذف برخی از مؤلفه‌ها و ابعاد مختلف در برنامه‌ریزی

آموزش ضمن خدمت؛

- ایجاد زبان فنی مشترک در خصوص عناصر و مفاهیم آموزش ضمن خدمت؛
 - روشن سازی ارتباط بین مفاهیم و اجزاء مختلف آموزش‌های سازمانی.
- بدیهی است که هر الگو ممکن است یک یا چند نقش را ایفا نماید و انتظار تحقق تمام موارد فوق از یک الگو تا حد زیادی غیرمنطقی است. به همین دلیل نقد و بررسی الگوهای ارائه شده برای آموزش ضمن خدمت ضروری می‌نماید (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۷، ص ۴۶-۴۷).

الگوی نظام‌دار یکی از مهم‌ترین و شایع‌ترین الگوهای آموزش ضمن خدمت در بسیاری از سازمان‌ها است. این الگو که به طور مشخص از دهه‌ی ۱۹۶۰ شکل گرفته است، توجه و تاکید زیادی بر نظم و تربیت در آموزش ضمن خدمت و برنامه‌ریزی آن دارد. مهم‌ترین مؤلفه‌های این الگو عبارتند از: تدوین سیاست‌های آموزشی، شناسایی نیازهای آموزش ضمن خدمت، تدوین اهداف و برنامه‌های آموزشی، اجرای برنامه آموزشی، اعتبار بخشی، ارزشیابی و بازبینی ضمن خدمت.

از مهم‌ترین انتقاداتی که به الگوی نظام‌دار وارد شده است، فقدان نگرش و بیش از راهبردی و بلندمدت در این الگوست. هری تیلور^۱ بر این باور است که آموزش ضمن خدمت بدان سان که در الگوی نظام‌دار یا سنتی دنبال می‌شود، نمی‌تواند نوعی سرمایه‌گذاری تلقی شود؛ زیرا فاقد بینش و جامعیت سرمایه‌گذاری بوده و به صورت پراکنده و غیر منسجم ارائه می‌شود (تیلور، ۱۹۹۱، ص ۲۶). تیلور برای حصول به بیش و تفکر راهبردی و مبدل ساختن آموزش ضمن خدمت به یک سرمایه‌گذاری منطقی در سازمان، الگوی ویژه‌ای را تحت عنوان الگوی انتقالی^۲ مطرح می‌سازد. در این الگو تیلور ضمن حفظ مشخصه‌ها و عناصر الگوی آموزش ضمن خدمت نظام‌دار، مؤلفه‌های جدیدی را برای برطرف کردن مسائل و مشکلات این الگو افزوده است (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۷، ص ۵۱). این مؤلفه‌ها به شرح زیر است:

بینش : به معنای سناریوی مطلوب در خصوص جایگاه و وضعیت سازمان.
 مأموریت : به معنای بیانیه‌ای در خصوص فلسفه و علت شکل‌گیری سازمان.
 ارزش‌ها : به معنای ترجمه و تبدیل بینش و مأموریت سازمانی در قالب نظریات و عقاید قابل انتقال به دیگران.

آزمایش : به معنای اجرای مأموریت‌ها و رسالت‌ها برای تحقق توسعه‌ی راهبردی .
 درک و تجسم : به معنای دستیابی به نظریات و دیدگاه‌های جدید و اصلاحی و انعکاس آن‌ها در قالب بینش‌ها و مأموریت‌های سازمانی (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۷).

از دیگر الگوهای مطرح در بحث بررسی پیشینه آموزش‌های ضمن خدمت الگوی آموزش ضمن خدمت مت ملی^۱ است که برای اولین بار در ۱۹۸۷ در کشور انگلستان معرفی شد. ایده اصلی این الگو آن است که آموزش ضمن خدمت می‌تواند بر بهبود عملکرد سازمان‌ها تأثیر قابل توجهی داشته باشد (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۷).

از مهم‌ترین مزیت الگو، ضمن خدمت ملی، تاکید آن بر ضرورت ارتباط بین هدف‌های آموزشی و نیازهای سازمانی است .

در الگوی ضمن خدمت انفرادی ؛ فرد یاد گیرنده محور قرار می‌گیرد و نیازها و مسایل وی، چهار چوب اصلی برنامه‌های آموزشی را تشکیل می‌دهد.

در الگوی انفرادی شده به سبک جدید؛ تفاوت‌های فردی افراد و نیازها و مسایل ویژه و منحصر به فرد هر یک از کارکنان سبب می‌شود تا نظام آموزش ضمن خدمت متمرکز بر فرد کارکنان باشد و به طور مجزا سازمان یابد. در سایه چنین برداشتی، تصور می‌رود که از طریق بهسازی فردی اثربخشی سازمانی نیز تحقق یابد.

الگوی آموزش ضمن خدمت انفرادی دارای این مزیت است که به نیازها و مسائل ویژه کارکنان توجه می‌کند و از این طریق، ضمن احترام به تفاوت‌های فردی برنامه و مسیر آموزشی خاصی را برای هر یک از آنان تجویز می‌نماید (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۷).

از الگوهایی که در چند دهه‌ی اخیر از حامیان زیادی برخوردار شده است، الگوی

آموزش ضمن خدمت به عنوان مشاوره^۱ است. مهم‌ترین حامیان این الگو «ساندرز^۲ و «مولدوی^۳ هستند. از دیدگاه آن‌ها، مشاوره در حقیقت تلاشی است برای کنترل بیشتر فعالیت‌های سازمانی، نحوه اجرای این فعالیت‌ها و زمان و مکان دقیق اجرای آن‌ها (مولدوی، ۱۹۹۹). ایده اصلی این الگو عبارت است از این که مشاوران در سازمان می‌توانند به بهبود عملکرد کارکنان و پاسخگویی بیشتر سازمان کمک کنند و علاوه بر ایجاد انعطاف پذیری بیشتر در نحوه اجرای فعالیت‌ها، رضایت شغلی و رشد حرفه‌ای کارکنان را افزایش دهند (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۷، ص ۵۶).

الگوی انعطاف پذیر^۴ که بورک^۵ در زمینه‌ی آموزش ضمن خدمت آن را به کار گرفته برای افزایش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در مدرسه طراحی شده است. این الگو را می‌توان انشعابی از الگوی آموزش ضمن خدمت انفرادی تلقی نمود. در این الگو آموزش فردی، محور اصلی می‌باشد. مؤلفه‌های اصلی الگوی انعطاف پذیر به قرار زیر است (جباری، ۱۳۷۹، ص ۴۳):

- آموزش فردی که مستلزم ارائه آموزش به طور خصوصی و از طریق تعامل مربی و یادگیرنده است.

- شیوه‌های تدریس که ضرورتاً باید انعطاف پذیر و یادگیرنده - محور فعال باشد.

- ثبت پیشرفت‌ها که به معنای ثبت و ضبط روند یادگیری فرد برای ارائه‌ی یادگیری فرد برای ارائه‌ی بازخورد می‌باشد.

- محیط یادگیری که به معنای غنی سازی محیط آموزشی و تجهیز آن برای یادگیری فعال است.

- منابع یادگیری که شامل فراهم سازی منابع ضروری برای تسهیل یادگیری است.

- روابط بیرونی که بیانگر ضرورت حمایت و پشتیبانی مدیر و سایر همکاران از فرد

1. in - service education as consultancy

2. sunders

3. H. idaway

4: flexible model

5: J. Burke

یادگیرنده است (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۷، ص ۶۲-۶۰).

دسلر^۱ فرایند آموزش را ۵ مرحله شامل تجزیه و تحلیل نیاز؛ طرح آموزش، معتبر بودن مطالب آموزشی، اجرا و ارزیابی نتیجه‌ها و پیگیری برنامه می‌داند^۲ (ترجمه پارسائیان و اعرابی ۱۳۷۸، ص ۱۵۵). دعائی (۱۳۷۴) اظهار می‌دارد که «هر برنامه جامع آموزش به طور کلی چهار مرحله تشخیص، تعیین اهداف آموزشی، آموزش یا اجرای برنامه، و ارزیابی دارد». و اجارگاه (۱۳۸۳، ص ۱۱۷) این فرایند را به صورت «چهار مرحله نیازسنجی، تهیه و تدوین برنامه عمل، اهداف، اجرا و ارزشیابی دسته‌بندی کرده است»:

الف) نیازسنجی یا برآورد احتیاجات اساسی در سازمان

در آموزش، نخستین گام این است که مشخص شود چه چیزهایی را باید آموزش داد (دسلر، ۱۳۷۸، ص ۱۵۶).

کافمن و هرمن^۲ «نیاز را فاصله و شکاف بین نتایج جاری و نتایج مطلوب تعریف کرده است» (ترجمه مشایخ و بازرگان، ۱۳۸۷، ص ۱۴۶). برتن و مریل^۳ (۱۹۷۷) بر این باورند که نیازسنجی به طور کلی عبارت است از فرایندی نظام‌دار در خصوص تعیین اهداف، شناسایی فاصله بین وضع موجود و هدف‌ها و سرانجام تعیین اولویت‌ها برای عمل (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۳، ص ۲۶).

ب) فرایند برنامه‌ریزی آموزش ضمن خدمت کارکنان (تهیه و تدوین برنامه عمل) پس از بررسی نیازهای آموزشی و استخراج اهداف بر اساس اطلاعات بدست آمده از نیازها، مرحله بعدی تهیه و تنظیم برنامه عمل^۴ می‌باشد. منظور از برنامه عمل عبارت است از «پیش‌بینی مجموعه‌ای از قوانین، فعالیت‌ها و امکاناتی که حدود و ثغور اجرای آموزش ضمن خدمت در یک دوره معین را مشخص می‌سازد» (و اجارگاه، ۱۳۸۳، ص ۱۱۸). «بدیهی است که هر یک از برنامه‌ها، هدف مربوط به خود را خواهند داشت» (دعائی، ۱۳۷۴، ص ۱۷۴).

1 -Desler

2 -Kaufman & Harman

3 -Burtrton & Merrill

4 -Action plan

ج) اجرای برنامه آموزش ضمن خدمت

نحوه اجرای یک برنامه آموزشی از چگونگی تهیه آن پراهمیت‌تر است. از جمله دلایلی که مشاوران یونسکو نحوه اجرای دوره آموزشی را مهم‌تر از تهیه آن می‌دانند اینست که اولاً، تا وقتی یک برنامه به اجراء درنیامده است مانند این است که وجود ندارد. ثانیاً، بهترین برنامه آموزشی تهیه شده به علت اجرای ناقص می‌تواند نتایج دلسردکننده‌ای به دست دهد (گروه مشاوران یونسکو، ترجمه مشایخ، ۱۳۷۰، ص ۱۴۰).

د) ارزشیابی^۱ از برنامه‌های آموزش ضمن خدمت

یکی از مؤلفه‌های مهم فرایند برنامه‌ریزی آموزش ضمن خدمت کارکنان، ارزشیابی است. سیف (۱۳۸۵) آن را «سنجش عملکرد یادگیرندگان مقایسه نتایج حاصل با هدف‌های آموزشی از پیش تعیین شده، به منظور تصمیم‌گیری در باره اینکه آیا فعالیت‌های آموزشی به بازده مطلوب مورد نظر انجامیده است» تعریف می‌کند (ص ۶۰۶).

ارزشیابی از برنامه آموزش ضمن خدمت باید در چهار مرحله زیر صورت پذیرد: ارزشیابی در مرحله سنجش نیازها؛ ارزشیابی در مرحله تدوین و اجرای برنامه (ارزشیابی تکوینی)؛ ارزشیابی در پایان دوره (ارزشیابی پایانی)؛ ارزشیابی پی‌گیری مدتی پس از اتمام دوره (فتمی و اجارگاه ۱۳۸۷، ص ۱۸۳). علاوه بر مباحث نظری، تحقیقات گوناگونی نیز در زمینه ضمن خدمت و اثرات آن بر عملکرد معلمان در ایران و خارج از ایران انجام شده که در اینجا به بعضی از آنها اشاره می‌شود:

محمد آبادی (۱۳۸۴) به بررسی "تأثیر دوره‌های آموزش ضمن خدمت کوتاه مدت بر میزان کار آیی معلمان استثنایی استان گلستان" پرداخته است. نتایج پژوهش او نشان داد که این دوره‌ها در افزایش کار آیی معلمان مدارس استثنایی مؤثر است و میزان این افزایش در زنان بیش از مردان بوده است.

غفوری (۱۳۸۵) تحقیقی با عنوان "بررسی تأثیر دوره‌های آموزش ضمن خدمت بر

کار آیی دبیران مقطع متوسطه شهر تهران " انجام داد. نتایج نشان داد که میزان قبولی شاگردان از طریق شرکت دبیران آنان در دوره‌های آموزش ضمن خدمت افزایش یافته است و در زمینه توانایی دبیران و استفاده از شیوه تدریس مناسب نیز دارای کار آیی بوده و توانایی دبیران را در کنترل و اداره کلاس افزایش داده است. همچنین دوره‌های آموزش ضمن خدمت باعث افزایش دقت دبیران در کارها و افزایش دانش تخصصی آنان، بهبود عملکرد دبیران در استفاده از شیوه‌های مناسب ارزشیابی تحصیلی گردیده است و نهایتاً این که دوره‌های آموزش ضمن خدمت در زمینه همکاری دبیران با والدین، دانش آموزان و اولیاء مدرسه و همکاران نیز دارای کار آیی بوده است.

گرایلی (۱۳۸۸) پژوهشی با هدف بررسی عوامل موثر در بهبود کیفیت آموزش‌های ضمن خدمت معلمان شهر تهران انجام داد. نتیجه کلی نشان داد که ارتباط معنی داری بین عوامل موثر در بهبود کیفیت آموزش‌های ضمن خدمت معلمان شهر تهران وجود دارد و عوامل موثر در بهبود کیفیت آموزش‌های ضمن خدمت معلمان شهر تهران به ترتیب عبارتند از:

فرآیند ارزشیابی، آموزش دهنده (مدرس)، زمان، محتوی استانداردهای آموزش، فضای آموزش، فراگیر، هماهنگی و همکاری مدرس با معلمان.

اورنگی و همکاران (۱۳۹۰) در پژوهشی با عنوان بررسی تأثیر آموزش‌های ضمن خدمت بر عملکرد حرفه‌ای معلمان شهر شیراز به بررسی چهار زمینه روش‌ها و فنون تدریس، مدیریت کلاس و سنجش و اندازه‌گیری بر عملکرد معلمان چهار ناحیه آموزش و پرورش شهر شیراز پرداختند. یافته‌های حاصل از این مطالعه نشان داد دوره‌های آموزش ضمن خدمت روش‌ها و فنون تدریس، مدیریت کلاس و سنجش و اندازه‌گیری، تأثیری بر عملکرد حرفه‌ای معلمان در تدریس کلاسی، کلاس داری، ارزشیابی کلاسی و وضعیت تحصیلی دانش آموزان ندارد.

ماما^۱ (۱۹۸۰) به بررسی پژوهشی در مورد "اثرات آموزش ضمن خدمت معلمان در ایالت ماهاشیمیا هند" پرداخت. جامعه آماری این مطالعه شامل پنجاه و یک نفر از

معلمان کالج‌های آموزشی ایالت، از بیست و شش مرکز غیر ثابت می‌باشد. یافته‌های اصلی نشان داد کلاس‌های ضمن خدمت که معمولاً در آخر هفته تشکیل می‌شد؛ بین معلمان ارتباط بسیار پسندیده‌ای ایجاد می‌کرد. معلمان داوطلبانه در کلاس‌ها شرکت می‌کردند و این کلاس‌ها در روشن کردن محتوای مبهم کتاب‌ها بسیار به معلمان کمک می‌نمود. معلمان به شرکت در برنامه‌های ضمن خدمت شرکت علاقه‌مند بودند زیرا جز شرکت در این دوره‌ها هیچ گونه دسترسی به منابع آموزشی، کتاب و کتابخانه نداشتند.

جانجیرا و آهوچا^۱ (۱۹۹۰) مطالعاتی در مورد "اثر بخشی کلاس‌های ضمن خدمت برای معلمان" انجام داده‌اند. آن‌ها به این نتیجه رسیده‌اند که کلاس‌های ضمن خدمت در تغییر نگرش دانش آموزان نسبت به معلمان و روش‌های آموزش آن‌ها که به پیشرفت در کار معلمان منتج می‌شود، دارایت اثر قطعی هستند.

کیم و همکاران^۲ (۲۰۰۸) تحقیقی با عنوان ادراک معلمان ابتدایی از نیازهای آموزش ضمن خدمت برای آموزش دانش آموزان با هوش^۳ انجام دادند.

هدف از این مطالعه بررسی آگاهی معلمان دوره ابتدایی کشور کره در خصوص دانش آن‌ها، علاقه‌مندی آن‌ها به بروز استعداد در پرورش دانش آموزان، نیازهای ضمن خدمت معلمان و چگونگی درک آن‌ها از گسترش پرورش استعدادهای دانش آموزان بوده است. دستیابی به عوامل پیشرفت آموزش ضمن خدمت معلمان در برنامه‌های آموزشی نیز مد نظر بوده است. نتیجه این مطالعات نشان می‌دهد که آموزش معلمان یکی از عوامل اساسی برای بهبود دانش و علاقه معلمان به آموزش است. همچنین یافته‌های این مطالعات به ارائه رهنمودهایی برای آموزش ضمن خدمت از جمله بکارگیری کارشناسان مجرب در زمینه آموزش و پرورش با استعداد، پیدا کردن بهترین زمان برای آموزش، ارائه مطالب مرتبط در طول دوره آموزش و آماده سازی محتوای مربوط به دوره‌ها در خلال دوره آموزشی، می‌پردازد.

1 Jangira and Ahuja

2 Heegune, Kim; Marcia, Gentry

3 GIFTED ADUYCATION

اندری تاسکانو، هیتر جونز، آ. چورنیز^۱ (۲۰۰۸) پژوهشی با عنوان "اثر بخشی دوره‌های آموزش ضمن خدمت کوتاه مدت بر اختلال بیش‌فعالی دانش‌آموزان" انجام دادند. نتایج بدست آمده نشان داد که معلمانی که تحت آموزش قرار گرفته بودند اطلاعاتشان نسبت به سایر معلمان افزایش یافته بود و بیشتر از سایر معلمان از تکنیک‌های اصلاح رفتار در کلاس استفاده می‌کردند.

آتیلای کیمیر^۲ (۲۰۱۰) تحقیقی با عنوان "نظرات معلمان در مورد اثربخشی دوره‌های ضمن خدمت برنامه‌های درسی جدید ترکیه" انجام داده‌اند. هدف از این مطالعه ارزیابی اثربخشی دوره‌های آموزش ضمن خدمت انجام شده توسط وزارت آموزش و پرورش ملی به منظور اطلاع‌رسانی به معلمان در مورد تغییرات جدید معرفی شده توسط برنامه درسی ابتدایی و متوسطه می‌باشد. یافته‌ها نشان داد که این دوره‌ها به خصوص از نظر شرایط کیفی معلمان این دوره، شیوه‌های تدریس به کار گرفته شده توسط مدرسین دوره، طول مدت دوره، و پشتیبانی و حمایت بعد از آموزش دوره تأثیر گذار نبوده است و در پایان پیشنهاداتی برای بهبود دوره‌ها ارائه گردیده است.

پیلاتی و همکاران^۳ (۲۰۰۸) تحقیقی با عنوان "پیش‌بینی کننده‌ای موثر اثربخشی آموزش ضمن خدمت تعدیل شده به وسیله پیچیدگی شناختی ظرفیت‌های مورد انتظار" انجام دادند. و به این نتایج دست یافتند که انگیزه کارآموزان و رضایت از آموزش، کارایی آموزش در کار را پیش‌بینی می‌کند و این که نوع آموزش نیز این رابطه پیش‌گویانه را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

روش پژوهش

روش تحقیق پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی، از نظر داده توصیفی پیمایشی و از نظر روش و ماهیت کمی است.

جامعه آماری مورد پژوهش حاضر را معلمان و مدیران دوره ابتدایی شهر شهرستان‌های تهران (طبق جدول شماره ۱)، مدرسان مراکز آموزش‌های ضمن خدمت

3Andrea, Tuscano;Heather.Gones A;/Chronis

2 Atila, Cimer

3Pilati and Others

کوتاه مدت شهر و شهرستان‌های تهران با تحصیلات کارشناسی ارشد به بالا در رشته‌های علوم تربیتی، عناصر ستادی و مدیریتی وزارت آموزش و پرورش حوزه آموزش ابتدایی و دوره‌های کوتاه تشکیل می‌دهد برای انتخاب گروه نمونه و همچنین افزایش دقت اندازه‌گیری از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای استفاده گردید و بر اساس فرمول تعیین حجم نمونه^۱، تعداد ۷۰۰ نفر (۴۰۰ نفر معلم، ۱۰۰ نفر مدیر، ۱۰۰ نفر مدرس، ۱۰۰ نفر برنامه‌ریز، متخصص و مجری دوره‌های کوتاه مدت) انتخاب شدند.

جدول (۱) طرح نمونه برداری گروه ۱ به تفکیک مدارس و مناطق آموزشی

مناطق شهرستان‌های تهران								مناطق آموزشی تهران										نمونه
بوستان و گلستان	اسلام شهر	ورامین	پیشوا	ناحیه ۲ شهریار	ناحیه ۱ شهریار	ناحیه ۲ شهر ری	ناحیه ۱ شهر ری	۱۹	۱۶	۵	۲	۱۱	۶	۳	۱۵	۴	۱	
۱۳	۱۰	۱۰	۱۰	۱۰	۱۰	۱۰	۱۰	۱۴	۱۴	۱۶	۱۴	۱۴	۱۰	۱۰	۱۴	۱۶	۱۴	معلم زن
۹	۷	۷	۷	۷	۷	۷	۷	۱۱	۱۱	۱۴	۱۱	۱۱	۱۰	۱۰	۱۱	۱۴	۱۱	معلم مرد
۵	۴	۳	۳	۳	۳	۳	۳	۳	۳	۵	۳	۳	۳	۳	۳	۵	۳	مدیر زن
۳	۲	۲	۲	۲	۲	۲	۲	۲	۲	۳	۲	۲	۲	۲	۲	۳	۲	مدیر مرد

۱. بر اساس کتاب تحلیل داده‌های چندمتغیری در پژوهش رفتاری دکتر هومن صفحه ۳۸۰ ایشان و بسیاری از مولفان (مانند کرلینگر و پدهاروز) بر این اعتقادند که حجم نمونه در همه تحلیلهای چند متغیری نباید کمتر از ۵۰۰ و بیشتر از ۷۰۰ باشد.

ابزار سنجش در این پژوهش، پرسشنامه ۸۲ سوالی محقق ساخته می‌باشد. در مرحله اول با بررسی دقیق مطالعات انجام شده در ایران و جهان مؤلفه‌های پرسشنامه مورد نظر تدوین گردید. در مرحله بعد پرسشنامه برای اظهار نظر و تعیین روایی از نظر اساتید متخصص دانشگاهی گذرانده شد. سپس چند پرسشنامه در اختیار اساتید تربیت معلم که در دوره‌های ضمن خدمت تدریس می‌کردند، قرار گرفت و نظرات آن‌ها در اصلاح پرسشنامه لحاظ گردید در مرحله آخر این پرسشنامه‌ها به ۴۰ نفر از دانشجوی معلمان مراکز تربیت معلم داده شد و از دیدگاه‌های آن‌ها در اصلاح پرسشنامه استفاده گردید. ضریب پایایی پرسشنامه با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۹۸۸ محاسبه گردید که ضریب بالایی است و بنابراین سوال‌های مربوط از دقت و همسانی درونی بالایی برخوردار است. ضریب پایایی عوامل به دست آمده از تحقیق به ترتیب عامل یکم برنامه درسی و آموزش ۰/۹۷۵، عامل دوم بودجه و مدیریت ۰/۹۶۶، عامل سوم توانمندی‌های مدرس ۰/۹۶۲، عامل چهارم محیط آموزشی ۰/۹۵۵، عامل پنجم تلاش فراگیر ۰/۹۱۸، عامل ششم زمان دوره ۰/۹۱۷ می‌باشد. با توجه به تحلیل عاملی ابزار و تأیید همه مؤلفه‌ها و سوال‌ها پرسشنامه غیر از سوال ۶۹ ابزار از روایی بالایی برخوردار است. برای تجزیه و تحلیل سوال‌های تحقیق هم از آمار توصیفی و هم تحلیل عاملی استفاده گردید.

یافته‌ها

تجزیه و تحلیل داده‌ها در دو بخش توصیف داده‌ها: که بر اساس شاخص‌های توصیفی است و در جدول ۲ آورده شده است و تحلیل داده‌ها که از آزمون تحلیل عاملی استفاده شده است که نتایج این آزمون در جدول‌های ۳، ۴ آورده شده است. توصیف مقدماتی داده‌های پژوهش که در این بخش ارائه می‌شود با استفاده از روش‌های آمار توصیفی صورت می‌گیرد.

جدول (۲) مشخصه‌های آماری عوامل مؤثر در بهبود دوره‌های آموزش ضمن خدمت کوتاه مدت معلمان ابتدایی (تعداد ۶۳۸)

کشیدگی	چولگی	واریانس	انحراف استاندارد	میانگین	دامنه	مشخصات عامل‌ها
۰/۰۲	۰/-۹۱	۱/۵۱	۱/۲۳	۵/۳۶	۵/۷۸	برنامه درسی و آموزش
۰/-۴۲	۰/-۶۹	۱/۹۱	۱/۳۸	۵/۹۶	۵/۸۴	مدیریت و بودجه
۰/۱۱	۰/-۹۸	۱/۴۸	۱/۳۸	۵/۵۱	۵/۳۸	توانمندی‌های مدرس
۰/۰۸	۰/-۸۹	۱/۸۰	۱/۳۴	۵/۱۶	۵/۹۱	محیط آموزشی
۰/۲۵	۰/-۸۸	۱/۷۰	۱/۳۰	۵/۳۵	۵/۸۰	تلاش فراگیر
۰/۲۱	-۱/۰۳	۲/۶۷	۱/۶۴	۵/۲۹	۶	زمان دوره

جدول بالا بیانگر مطالب زیر است:

- ۱ - حداقل نمره هر مؤلفه ۱ و حداکثر ۱ الی ۷ است. بنابر این بیشترین دامنه مربوط به عامل ششم زمان دوره به مقدار ۶ و کمترین دامنه مربوط به عامل سوم توانمندی‌های مدرس به مقدار ۵/۳۸ می باشد.
 - ۲ - بیشترین میانگین مربوط به عامل دوم مدیریت و بودجه به مقدار ۵/۹۶ و کمترین میانگین مربوط به عامل چهارم محیط آموزشی به مقدار ۵/۱۶ می باشد.
 - ۳ - بیشترین انحراف استاندارد مربوط به عامل ششم زمان دوره به مقدار ۱/۶۴ و کمترین انحراف استاندارد مربوط به عامل پنجم تلاش فراگیر به مقدار ۱/۳۰ می باشد.
 - ۴ - بیشترین واریانس مربوط به ششم زمان دوره به مقدار ۲/۶۷ و کمترین واریانس مربوط به عامل اول برنامه درسی و آموزش به مقدار ۱/۵۱ می باشد.
 - ۵ - چولگی مثبت بیانگر به راست بودن توزیع نسبت به توزیع نرمال است.
 - ۶ - کشیدگی مثبت بیانگر بلندتر بودن توزیع نسبت به توزیع نرمال است.
- سوال اول:** عوامل مؤثر در بهبود کیفیت آموزش‌های ضمن خدمت کوتاه مدت معلمان ابتدایی کدامند؟

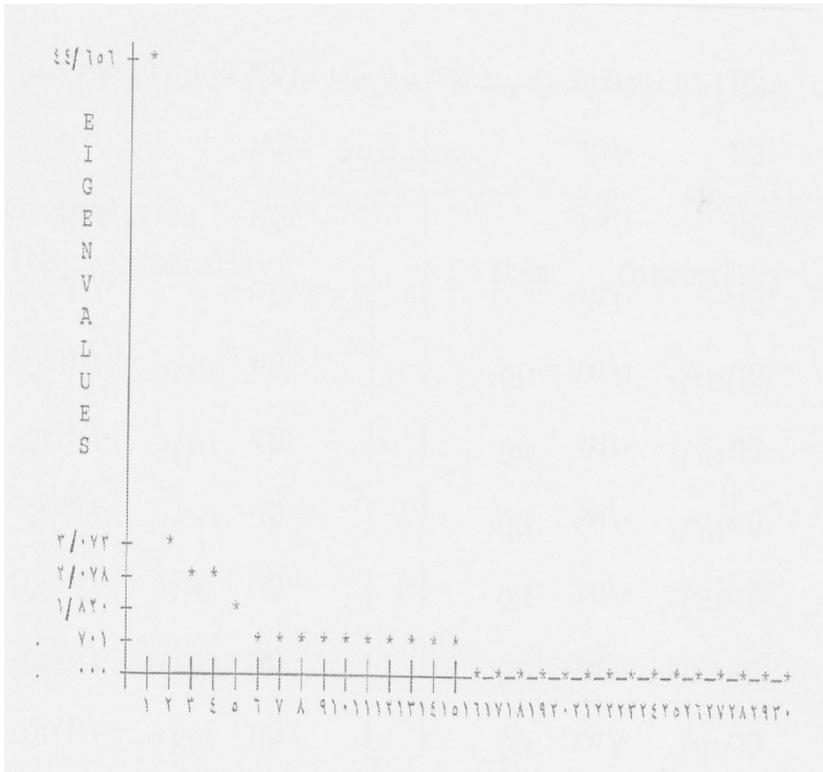
برای شناخت عوامل مؤثر بر کیفیت دوره‌های ضمن خدمت کوتاه مدت از تحلیل عاملی استفاده و دیدگاه چهار گروه شرکت کننده در تحقیق را در این خصوص تحلیل

و در نهایت در قالب عوامل جدید طبقه بندی شده است. به منظور حصول اطمینان نسبت به کفایت نمونه برداری، صفر نبودن ماتریس همبستگی داده‌ها در جامعه نتایج KMO و آزمون بارتلت محاسبه شد. بر اساس نتایج اولیه تحقیق، مقدار KMO و آماره بارتلت به ترتیب ۰/۹۷۷ و ۵۳۲۳۵/۲۰۹ به دست آمد که در سطح ۱ درصد معنادار بود و نشان می‌داد داده‌ها برای تحلیل عاملی مناسب هستند که در جدول ۲ تعداد عامل‌ها و مشخصات آن‌ها نشان داده شده است. برای تعیین این مطلب که پرسشنامه مورد اجرا از چند عامل معنادار اشباع شده سه شاخص مهم مورد توجه قرار گرفته است: (۱) ارزش ویژه^۱ (۲) نسبت واریانس تبیین شده توسط هر عامل و (۳) نمودار چرخش یافته ارزش‌های ویژه که اسکری نامیده می‌شود. (این نمودار طرحی از واریانس کل را که به وسیله هر متغیر تبیین شده در ارتباط با هم نشان می‌دهد).

جدول (۳) ارزش ویژه، درصد تبیین واریانس، درصد تراکمی ۶ عاملی

عامل	ارزش ویژه	واریانس	درصد تراکمی
۱	۴۴/۶۵۶	۵۵/۱	۵۵/۱
۲	۳/۰۷۳	۳/۸	۵۸/۹
۳	۲/۶۰۶	۳/۲	۶۲/۱
۴	۲/۰۷۸	۲/۶	۶۴/۷
۵	۱/۸۲۰	۲/۲	۶۷/۰
۶	۱/۳۳۱	۱/۶	۶۸/۶

بر پایه نتایج تحلیل مواد پرسشنامه که با روش تحلیل مؤلفه‌های اصلی (PC) به دست آمده، ۶ عامل استخراج شد که فرآیند عامل یابی را توجیه می‌کند. کم‌ترین مقدار ارزش ویژه برابر با ۱/۳۳۱ مربوط به عامل ششم و بیشترین مقدار ۴۴/۶۵۶ مربوط به عامل یکم است. عامل یکم به تنهایی ۵۵/۱ درصد از واریانس و ۶ عامل بر روی هم ۶۸/۶ درصد از کل واریانس متغیرها را تبیین می‌کند.



شکل (۱) نمودار اسکری^۱- پرسشنامه ۸۲ ماده‌ای در گروه نمونه

همان‌طور که نمودار اسکری نشان می‌دهد شیب نمودار از عامل ششم به بعد صاف می‌شود.

سوال دوم: هر یک از این عوامل مرکب از چه شاخص‌هایی هستند؟

برای اینکه به ساختاری ساده و بامعنا در مورد، داده‌های مورد تحلیل دست پیدا کنیم، لازم است تا عامل‌های استخراج شده با استفاده از چرخش واریماکس به محورهای جدید انتقال داده شود نتایج چرخش واریماکس در جداول زیر نمایش داده شده که مقادیر چرخش یافته بر اثر ۴۹ تکرار^۲ حاصل شده و سپس در چرخش

1 -scree

2Iteration

واریماکس همگرایی حاصل شده است .

جدول (۴) ماتریس عامل های چرخش یافته به شیوه واریماکس

سوال	عامل اول	عامل دوم	عامل سوم	عامل چهارم	عامل پنجم	عامل ششم
۴۸	۰/۷۰۴	۰/۳۲۳				
۳۳	۰/۶۵۸		۰/۳۵۰			
۳۵	۰/۶۵۰			۰/۳۵۳		
۴۶	۰/۶۴۰	۰/۳۷۰				
۵۰	۰/۶۳۶				۰/۳۵۴	
۴۹	۰/۶۳۱				۰/۳۶۹	
۳۴	۰/۶۳۰	۰/۳۲۱				
۴۷	۰/۶۳۰	۰/۳۵۶				
۳۰	۰/۶۱۸			۰/۳۴۱		
۵۲	۰/۶۱۲		۰/۳۱۴		۰/۳۳۴	
۳۲	۰/۶۱۲		۰/۳۶۴			
۳۸	۰/۵۹۹			۰/۳۸۰		
۴۵	۰/۵۹۱					
۳۱	۰/۵۸۵			۰/۳۹۹		
۵۱	۰/۵۸۰				۰/۳۵۰	
۴۳	۰/۵۷۹	۰/۳۳۱				
۴۴	۰/۵۷۴	۰/۳۱۱	۰/۳۱۲			
۴۲	۰/۵۵۳	۰/۳۹۰	۰/۳۹۶			
۴۱	۰/۵۴۷	۰/۴۶۸	۰/۳۰۹			
۵۵	۰/۵۴۴	۰/۳۲۷	۰/۳۱۸		۰/۴۶۴	
۴۰	۰/۵۴۴			۰/۳۱۷		
۳۹	۰/۵۲۸			۰/۳۶۰	۰/۳۲۶	
۵۳	۰/۴۹۴	۰/۳۲۵	۰/۳۵۱		۰/۴۶۱	
۳۶	۰/۴۹۳			۰/۴۸۶		
۲۸	۰/۴۶۰	۰/۳۷۲		۰/۴۱۱		
۲۹	۰/۴۵۲			۰/۳۸۴		

سوال	عامل اول	عامل دوم	عامل سوم	عامل چهارم	عامل پنجم	عامل ششم
۶۰	۰/۳۹۸	۰/۳۷۱	۰/۳۴۴		۰/۳۱۸	
۶۶		۰/۷۴۹				
۶۸		۰/۷۴۳				
۶۷		۰/۷۰۴				
۶۵		۰/۶۸۳				
۶۴	۰/۳۱۶	۰/۶۶۲		۰/۳۱۴		
۶۲		۰/۶۵۲	۰/۳۱۷			
۶۳	۰/۳۶۵	۰/۶۴۸	۰/۳۵۳			
۷۷	۰/۳۰۷	۰/۶۳۹				
۷۰		۰/۶۲۳				
۷۵	۰/۳۰۰	۰/۶۲۲				
۷۲		۰/۶۰۷				
۷۶	۰/۳۲۶	۰/۶۰۳				
۷۹	۰/۳۳۵	۰/۵۷۶				
۷۸	۰/۳۳۲	۰/۵۶۲				
۷۴		۰/۵۵۲			۰/۴۲۶	
۷۳		۰/۵۴۷			۰/۴۸۸	
۷۱		۰/۵۰۸				
۲۷	۰/۳۴۹	۰/۴۴۱		۰/۳۴۳		
۶۱	۰/۴۱۸	۰/۴۳۹				
۴	۰/۴۰۷		۰/۷۰۵			
۸	۰/۳۵۶		۰/۶۹۹			
۱	۰/۳۴۰		۰/۶۹۳			
۷			۰/۶۸۶			
۵	۰/۳۰۷		۰/۶۷۹			
۹			۰/۶۷۰	۰/۳۳۴		
۶	۰/۳۲۱	۰/۳۳۶	۰/۶۴۲			
۳			۰/۶۱۷			

سوال	عامل اول	عامل دوم	عامل سوم	عامل چهارم	عامل پنجم	عامل ششم
۲			۰/۶۰۲		۰/۳۴۹	
۱۵	۰/۳۷۲	۰/۳۰۱	۰/۵۹۸			
۱۴			۰/۵۹۶	۰/۳۱۱		
۱۲			۰/۵۹۵	۰/۳۶۰		
۱۳			۰/۵۷۴	۰/۳۶۸		
۱۶	۰/۳۴۳	۰/۴۳۰	۰/۵۵۴	۰/۳۷۷		
۱۰			۰/۵۴۱	۰/۴۳۴		
۱۱			۰/۵۳۹	۰/۴۷۵		
۲۳				۰/۶۸۸		
۲۴	۰/۳۰۲		۰/۳۰۲	۰/۶۲۶		
۲۱		۰/۳۵۴	۰/۳۶۲	۰/۶۱۱		
۱۷		۰/۴۱۳	۰/۴۴۹	۰/۵۷۷		
۲۰	۰/۳۳۵	۰/۴۱۴	۰/۴۲۵	۰/۵۶۸		
۱۹	۰/۳۴۶		۰/۴۲۷	۰/۵۵۷		
۱۸		۰/۳۱۲	۰/۴۳۷	۰/۵۵۷		
۳۷	۰/۴۴۶			۰/۵۲۷		
۲۶	۰/۳۴۰	۰/۳۹۰		۰/۵۱۶		
۲۲	۰/۳۱۶	۰/۳۸۱	۰/۴۴۶	۰/۵۰۰		
۲۵	۰/۳۷۵	۰/۴۰۱	۰/۳۴۷	۰/۴۹۶		
۵۷	۰/۳۳۶				۰/۶۹۴	
۵۶	۰/۳۸۸				۰/۶۸۷	
۵۸	۰/۳۵۳				۰/۶۴۵	
۵۴	۰/۴۶۴				۰/۵۴۳	
۵۹	۰/۳۲۱	۰/۳۸۱			۰/۵۰۲	
۸۰						۰/۶۱۳
۸۱						۰/۵۷۵
۸۲						۰/۵۲۸

از ماتریس ۴ نتایج زیر استنباط می‌شود :

۵۹ سوال از ۸۲ سوال پرسشنامه دارای یک بار عاملی می‌باشند و فقط یک مورد را می‌سنجند و در واقع ناب هستند. ۱۶ سوال از سوالات پرسشنامه بیش از یک عامل را می‌سنجند. سوال‌های ۲۹، ۵۳، ۵۵، ۴۱، ۳۶، ۲۸، ۱۰، ۷۴، ۲۲، ۳۷، ۱۱، ۷۳، ۵۴، یعنی ۱۳ سوال دوبار عاملی را می‌سنجند و گرایش به دو قطبی بودن وجود دارد. سوال ۲۷ سه بار عاملی و سوالات ۶۰ و ۶۱، ۴ بار عاملی را می‌سنجد.

در واقع می‌توان این گونه نتیجه گرفت که تقریباً ۰/۷۲ سوالات پرسشنامه ناب و بدون هر گونه پیچیدگی هستند؛ ۰/۱۵ دارای پیچیدگی کمی هستند و ۰/۱۳ در باقی مانده (که شامل سه سوال پرسشنامه می‌شوند) و سه یا چهار بار عاملی را سنجیده بودند دارای پیچیدگی هستند.

حداکثر ضریب در ماتریس (همبستگی هر سوال با عامل) ۰/۷۴۹ مربوط به سوال ۶۶ و عامل دوم است و کم‌ترین ضریب برابر با ۰/۳۹۸ مربوط به سوال ۶۰ مربوط به عامل یکم است. چنان که نتایج استخراج شده با روش PC و استفاده از چرخش واریماکس در ماتریس ساختار عامل‌ها در جدول ۳ نشان می‌دهد، مجموعه پرسش‌هایی که مشترک با یک عامل همبسته بوده در یک بسته عاملی قرار گرفته است و پرسش شماره ۶۹ از مجموعه سوال‌ها حذف شده است.

عامل یکم: برنامه درسی و آموزش با ۲۷ سوال همبستگی قوی دارد که عبارتند از

۴۸ - ۳۳ - ۳۵ - ۴۶ - ۵۰ - ۴۹ - ۳۴ - ۴۷ - ۳۰ - ۵۲ - ۳۲ - ۳۸ - ۴۵ - ۳۱ -

۵۱ - ۴۳ - ۴۴ - ۴۲ - ۴۱ - ۵۵ - ۴۰ - ۳۹ - ۵۳ - ۳۶ - ۲۸ - ۲۹ - ۶۰ -

عامل	گویه	بار عاملی
برنامه درسی و آموزشی	تلاش فراگیر برای کسب یادگیری اصیل و معنادار	۰/۷۰۴
	یادگیری اصیل و معنادار به فراگیران	۰/۶۵۸
	تناسب محتوا با رشد عاطفی فراگیران	۰/۶۵۰
	وجود تجانس و ارتباط منطقی بین دروس مختلف دوره‌ها	۰/۶۴۰
	تلاش برای تقویت اعتماد به نفس	۰/۶۳۶
	تلاش برای تقویت عزت نفس	۰/۶۳۱
	آموزش غنی سازی محتوا به فراگیران	۰/۶۳۰
	برگزاری دوره‌ها به شیوه کارگاه آموزشی به منظور بحث و تبادل نظر بین استادان و فراگیران	۰/۶۳۰
	وجود رابطه مستقیم بین اهداف برنامه و محتوا	۰/۶۱۸
	اعتقاد فراگیران به تأثیر دوره‌های آموزشی در افزایش کارایی آن‌ها	۰/۶۱۲
	یادگیری چگونه دانستن به فراگیران	۰/۶۱۲
	توجه به پویایی و سازندگی در آموزش	۰/۵۹۹
	سنجش و ارزش و اعتبار دوره‌ها از نظر سطح علمی	۰/۵۹۱
	وجود رابطه بین محتوا و راهبردهای آموزشی	۰/۵۸۵
	آگاهی فراگیران از کمبودهای دانش شغلی خود	۰/۵۸
	ایجاد تغییرات مطلوب در رفتار معلمان	۰/۵۷۹
	رعایت پیوستگی و توالی محتوای آموزشی	۰/۵۷۴
	هم‌خوانی محتوای دروس با اطلاعات، مطالب علمی و فن آوری روز	۰/۵۵۳
	امکان استفاده از تجهیزات و وسایل آموزشی تناسب با سرفصل درس‌ها	۰/۵۴۷
	به کارگیری مطالب یادگرفته شده در موقعیت واقعی شغلی	۰/۵۴۴
میزان مطابقت محتوای دوره‌ها با دانش آموخته‌های قبلی فراگیران	۰/۵۴۴	
تأثیر محتوای آموزشی در تقویت صبر و بردباری فراگیران	۰/۵۲۸	
تلاش برای پیوند دادن آموخته‌های قبلی و جدید	۰/۴۹۴	
وجود جو آزاد و غیر مستبدانه در آموزش	۰/۴۹۳	
توجه به اجرای دوره‌های مجازی توسط آموزش عالی برای آموزش و پرورش	۰/۴۶۰	
اجرای دوره‌ها با تأیید آموزش عالی	۰/۴۵۲	
همسطح بودن فراگیران شرکت کننده در دوره با توجه به رشته شغلی و سابقه کاری	۰/۳۹۸	

عامل دوم: مدیریت و بودجه با ۱۹ سوال همبستگی قوی دارد که عبارتند از: ۶۶ -

۶۸ - ۶۷ - ۶۵ - ۶۴ - ۶۲ - ۶۳ - ۷۷ - ۷۰ - ۷۵ - ۷۲ - ۷۶ - ۷۹ - ۷۸ - ۷۴ -

۷۳ - ۷۱ - ۲۷ - ۶۱ -

عامل	گویه	بار عاملی
مدیریت و بودجه	نسبت اعتبارات ریالی به فراگیران	۰/۷۴۹
	بودجه در نظر گرفته شده برای تشویق فراگیران جهت شرکت در دوره	۰/۷۴۳
	بودجه بهداشتی	۰/۷۰۴
	تناسب بودجه سالانه مرکز با هزینه‌های آن	۰/۶۸۳
	سرانه فضای آموزشی	۰/۶۶۲
	میزان دسترسی فراگیران به خدمات پارانه‌ای	۰/۶۵۲
	نسبت فراگیران به امکانات موجود (تجهیزات آزمایشگاهی و ...)	۰/۶۴۸
	بهره گیری از انواع مختلف تشویق فراگیران توسط مدیر مرکز ضمن خدمت کوتاه مدت	۰/۶۳۹
	میزان مشاوره به فراگیران	۰/۶۲۳
	میزان استفاده مدیر از نظر فراگیران در برنامه‌های مرکز	۰/۶۲۲
	میزان رعایت استانداردهای ملی و منطقه‌ای در اجرای دوره‌ها	۰/۶۰۷
	میزان نظارت مدیر بر نحوه‌ی تدریس مدرسان	۰/۶۰۳
	تعیین زمان دوره‌های، با توجه به تعادل و همفکری عوامل اجرایی، مدیریتی و فراگیران با یکدیگر	۰/۵۷۶
	ایجاد تغییرات در نگرش فراگیران با توجه به زمان برگزاری دوره‌ها	۰/۵۶۲
	سابقه مدیریت در امور ضمن خدمت	۰/۵۵۲
	مدرك تحصیلی مدیر مرکز ضمن خدمت	۰/۵۴۷
	میزان کتب راهنمای تدریس برای مدرسان	۰/۵۰۸
	میزان مشارکت فراگیر در تعیین مکان آموزشی	۰/۴۴۱
	همسطح بودن فراگیران شرکت کننده در دوره با توجه به میزان دانش نظری و میزان توانایی یادگیری	۰/۴۳۹

عامل سوم: توانمندی‌های مدرس با ۱۶ سوال همبستگی قوی دارد که عبارتند از:

۴-۸-۱-۷-۵-۹-۶-۳-۲-۱۵-۱۴-۱۲-۱۳-۱۶-۱۰-۱۱

عامل	گویه	بار عاملی
توانمندی‌های مدرس	تنوع در روش‌های ارائه درس	۰/۷۰۵
	علاقه مندی مدرس به رشد سطوح عملکردی بالا (تجزیه و تحلیل، قضاوت و ارزشیابی)	۰/۶۹۹
	تسلط علمی مدرس در ارائه مطالب درسی	۰/۶۹۳
	میزان انگیزه حرفه‌ای مدرس در امر تدریس	۰/۶۸۲
	توانایی مدرس در استفاده از فناوری‌های نوین آموزشی	۰/۶۷۹
	فن بیان مدرس در ارائه درس	۰/۶۷۰
	میزان استفاده مدرس از انواع سنجش در میزان یادگیری	۰/۶۴۲
	تعامل مدرس با فراگیران در کلاس درس	۰/۶۱۷
	توانایی مدرس در قانون‌مند کردن کلاس درس	۰/۶۰۲
	تلاش برای خلاق نمودن فراگیران	۰/۵۹۸
	علاقه‌مندی مدرس به رشد حرفه‌ای خود	۰/۵۹۶
	کیفیت میزان آمادگی مدرس در پاسخگویی به سوالات فراگیران	۰/۵۹۵
	توانایی استفاده موثر از وقت اختصاص داده شده به دوره‌ها	۰/۵۷۴
	وجود امکانات گوناگون آموزشی و تکنولوژی در محیط آموزش	۰/۵۵۴
	درجه رضایت فراگیران از مدرس	۰/۵۴۱
درجه انعطاف مدرس در کلاس درس	۰/۵۳۹	

عوامل مؤثر در بهبود کیفیت آموزش‌های ضمن خدمت ... ۴۷

عامل چهارم: محیط آموزشی با ۱۱ سوال همبستگی قوی دارد که عبارتند از: ۲۳

۲۴ - ۲۱ - ۱۷ - ۲۰ - ۱۹ - ۱۸ - ۳۷ - ۲۶ - ۲۲ - ۲۵

عامل	گویه	بار عاملی
محیط آموزشی	وضعیت اجتماعی حاکم بر محیط آموزشی	.۶۸۸
	توجه به هوش اجتماعی در محیط آموزشی	.۶۲۶
	موقعیت فیزیکی محیط آموزشی (از نظر نور، صدا، تهویه و ظرفیت و...)	.۶۱۱
	مناسب بودن امکانات رفاهی دوره‌های	.۵۷۷
	جذاب و جالب بودن محیط آموزشی	.۵۶۸
	مثبت بودن محیط آموزشی	.۵۵۷
	رفتار و نگرش حاکم بر محیط آموزشی	.۵۵۷
	تناسب محتوا با رشد عقلانی فراگیران	.۵۲۷
	انتخاب مکان مناسب و در نظر گرفتن موضوع بومی‌نشینی فراگیر	.۵۱۶
	وضعیت اجتماعی حاکم بر محیط آموزشی	.۵۰۰

عامل پنجم: تلاش فراگیر با ۵ سوال همبستگی قوی دارد که عبارتند از: ۵۶ - ۵۷

۵۸ - ۵۴ - ۵۹

عامل	گویه	بار عاملی
تلاش فراگیر	تلاش برای تقویت و اصلاح امور فرهنگی	.۶۹۳
	تلاش برای تقویت و اصلاح امور اجتماعی	.۶۸۷
	تلاش برای داشتن نقش الگویی در تأثیرگذاری و تأثیرپذیری از کلاس	.۶۴۵
	تلاش برای مناسب بودن محتوا با فهم خود	.۵۴۳
	تلاش برای درک مسائل و مشکلات آموزشی معلمان	.۵۰۲

عامل ششم: زمان دوره با ۳ سوال همبستگی قوی دارد که عبارتند از: ۸۰ - ۸۱ - ۸۲

عامل	گویه	بار عاملی
نتیجه	مشکل مواجه شدن زمان برگزاری دوره‌ها با وظایف شغلی فراگیر	۰/۶۱۳
	زمان برگزاری دوره‌ها متناسب با اجرای عملیات آموزشی	۰/۵۷۵
	میزان ساعات در نظر گرفته شده جهت کسب شناخت و مهارت‌های لازم به منظور رفع نیازها و مشکلات شغلی فراگیر	۰/۵۲۸

بحث و نتیجه‌گیری

داده‌های این پژوهش چنانچه قبلاً اشاره شد به وسیله یک پرسشنامه ۸۲ سوال محقق ساخته به دست آمده است. اعتبار پرسشنامه و اعتبار تک سوالات به وسیله آلفای کرونباخ محاسبه شد و ضریب ۰/۹۸۸ به دست آمد که نشان‌دهنده همبستگی بالای پرسشنامه است. از مجموعه سوالات پرسشنامه فقط شاخص ۶۹ حذف گردید که با وجود حذف آن آلفای کرونباخ تغییری نمود. سپس داده‌های آن به صورت دستی شمارش و از طریق بسته نرم افزاری CSS و آزمون‌های آماری تحلیل عاملی از نوع تجزیه به عامل‌های اصلی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت که نتایج این آزمون به شرح زیر است:

نخستین یافته پژوهش حاضر بیانگر آن است که عوامل موثر در بهبود آموزش های ضمن خدمت کوتاه مدت معلمان ابتدایی در شش مؤلفه برنامه درسی و آموزش، مدیریت و بودجه، توانمندی‌های مدرس، محیط آموزشی، تلاش فراگیر، زمان دوره و ۸۱ شاخص شاخص نهایی شده است. این مؤلفه‌ها در مجموع ۰/۶۸ عوامل مؤثر در بهبود آموزش های ضمن خدمت کوتاه مدت معلمان ابتدایی را تبیین می‌کند.

در الگوهای ضمن خدمت از جمله الگوی اثربخشی افزوده و نظام دار نیز بر این عوامل تاکید گشته و این عوامل به عنوان عناصر مهم در آموزش های ضمن خدمت مطرح شده است. همچنین تحقیقات گرایلی (۱۳۸۸) و نفر (۱۳۸۳) تا حدود زیادی یافته‌های تحقیق را مورد تایید قرار دادند.

دومین یافته‌های پژوهش حاضر بیانگر این مطلب است که عوامل مؤثر بر بهبود دوره‌های ضمن خدمت کوتاه مدت مراکز به ترتیب اولویت عبارتند از: عامل اول برنامه درسی و آموزش (۵۵/۱)، عامل دوم بودجه و مدیریت (۳/۸)، عامل سوم تسلط توانمندی‌های مدرس (۳/۲)، عامل چهارم محیط آموزشی (۲/۶)، عامل پنجم تلاش فراگیر (۲/۲) و عامل ششم زمان دوره (۱/۶)

یافته‌های بالا مؤلفه‌های مؤثر در ضمن خدمت را به صورت یک فرایند شش مرحله‌ای نشان می‌دهد که این فرایند با عامل برنامه درسی و آموزش شروع و به عامل زمان دوره ختم می‌شود. ترتیبی که برای عوامل به دست آمده، راهنمای عملی در برنامه ریزی، طراحی و اجرای دوره‌های ضمن خدمت بدست می‌دهد و بیانگر اولویت‌ها و اهمیت هر یک از این عوامل می‌باشد.

در این زمینه تحقیقات مرتبطی جز یافته‌های تحقیق آقای گرایلی (۱۳۸۸) یافت نشد. عوامل بررسی شده توسط ایشان شامل عوامل هفت‌گانه فرآیند ارزشیابی، آموزش دهنده (مدرس)، زمان آموزش، محتوی استانداردهای آموزش، فضای آموزش، فراگیر، هماهنگی و همکاری مدرس با معلمان می‌باشد.

سومین یافته پژوهش حاضر بیانگر این مطلب است که هر یک از مؤلفه‌های مذکور شامل چه شاخص‌هایی می‌باشند.

عامل یکم برنامه درسی و آموزش شامل شاخص‌های زیر است:

این عامل شامل مؤلفه‌های تلاش فراگیر برای کسب یادگیری اصیل و معنادار، یادگیری اصیل و معنادار به فراگیران، تناسب محتوا با رشد عاطفی فراگیران، وجود تجانس و ارتباط منطقی بین دروس مختلف دوره‌ها، تلاش برای تقویت اعتماد به نفس، تلاش برای تقویت عزت نفس، آموزش غنی سازی محتوا به فراگیران، برگزاری دوره‌ها به شیوه کارگاه آموزشی به منظور بحث و تبادل نظر بین استادان و فراگیران، وجود رابطه مستقیم بین اهداف برنامه و محتوا، اعتقاد فراگیران به تأثیر دوره‌های آموزشی در افزایش کارایی آنها، یادگیری چگونه دانستن به فراگیران، توجه به پویایی و سازندگی در آموزش، سنجش و ارزش و اعتبار دوره‌ها از نظر سطح علمی، وجود رابطه بین محتوا و راهبردهای آموزشی، آگاهی فراگیران از کمبودهای دانش شغلی

خود، ایجاد تغییرات مطلوب در رفتار معلمان، رعایت پیوستگی و توالی محتوای آموزشی، همخوانی محتوای دروس با اطلاعات، مطالب علمی و فن‌آوری روز، امکان استفاده از تجهیزات و وسایل آموزشی تناسب با سرفصل درس‌ها، به کارگیری مطالب یادگرفته شده در موقعیت واقعی شغلی، میزان مطابقت محتوای دوره‌ها با دانش آموخته‌های قبلی فراگیران، تأثیر محتوای آموزشی در تقویت صبر و بردباری فراگیران، تلاش برای پیوند دادن آموخته‌های قبلی و جدید، وجود جو آزاد و غیر مستبدانه در آموزش، توجه به اجرای دوره‌های مجازی توسط آموزش عالی برای آموزش و پرورش، اجرای دوره‌ها با تأیید آموزش عالی، همسطح بودن فراگیران شرکت کننده در دوره با توجه به رشته شغلی و سابقه کاری، می باشد.

مؤلفه های بدست آمده در این عامل به جز پنج مورد توسط پژوهش های پیرس (۱۹۶۳)، محمدی (۲۰۰۰)، پیلاتی (۲۰۰۸)، شیبانی (۱۳۷۴)، طاهری (۱۳۷۷)، پیری الله لو (۱۳۷۸)، صفرزاده (۱۳۸۳)، گرایلی (۱۳۸۸)، کیم (۲۰۰۸)، نوربخش و همکاران (۱۳۶۹)، ایساکو (۲۰۰۸)، خلجی (۱۳۸۶)، حسن پور (۱۳۸۷)، جانجیرا (۱۹۹۰)، پل کرون (۲۰۰۸)، فلاحی (۱۳۸۴)، نادری نبی‌لو (۱۳۸۶)، خامه‌چیان (۱۳۸۴)، محمدآبادی (۱۳۸۴)، چیلنا (۱۹۷۱)، هارکنیز (۱۹۹۱)، تیغ‌زاده (۱۳۷۱)، جابری (۱۳۸۱)، ظریف سکر (۲۰۱۰)، ماما (۱۹۸۰)، اندری (۲۰۰۸) تأیید شده اند.

وجود تجانس و ارتباط منطقی بین دروس مختلف دوره‌ها، توجه به پویایی و سازندگی در آموزش، امکان استفاده از تجهیزات و وسایل آموزشی تناسب با سرفصل درس‌ها، وجود جو آزاد و غیر مستبدانه در آموزش، اجرای دوره‌ها با تأیید آموزش عالی، توجه به اجرای دوره‌های مجازی توسط آموزش عالی برای آموزش و پرورش، نیز جز مؤلفه‌های جدید بودند.

یافته های عامل اول هماهنگ با مبانی نظری الگوهای مطرح شده در بخش مرور پیشینه بیانگر این مطلب می باشد که همانند آموزش های رسمی، برای این آموزش ها باید ابتدا نیازسنجی مناسب انجام داد و بر اساس آن عناوین آموزش های ضمن خدمت را مشخص و سرفصل های مورد نیاز آنها با توجه به دو عامل کاربردی بودن و داشتن ارتباط لازم میان این سرفصل ها با آموخته های قبلی معلمان را، تعیین نمود.

عامل دوم بودجه و مدیریت شامل این شاخص‌ها است: نسبت اعتبارات ریالی به فراگیران، بودجه در نظر گرفته شده برای تشویق فراگیران جهت شرکت در دوره‌ها، بودجه بهداشتی، تناسب بودجه سالانه مرکز با هزینه‌های آن، سرانه فضای آموزشی، میزان دسترسی فراگیران به خدمات یارانه‌ای، نسبت فراگیران به امکانات موجود (تجهیزات آزمایشگاهی و ...)، بهره‌گیری از انواع مختلف تشویق فراگیران توسط مدیر مرکز ضمن خدمت کوتاه مدت، میزان مشاوره به فراگیران، میزان استفاده مدیر از نظر فراگیران در برنامه‌های مرکز، میزان رعایت استانداردهای ملی و منطقه‌ای در اجرای دوره‌ها، میزان نظارت مدیر بر نحوه‌ی تدریس مدرسان، تعیین زمان دوره‌ها، با توجه به تعادل و همفکری عوامل اجرایی، مدیریتی و فراگیران با یکدیگر، ایجاد تغییرات در نگرش فراگیران با توجه به زمان برگزاری دوره‌ها، سابقه مدیریت در امور ضمن خدمت، مدرک تحصیلی مدیر مرکز ضمن خدمت، میزان کتب راهنمای تدریس برای مدرسان، میزان مشارکت فراگیر در تعیین مکان آموزشی، همسطح بودن فراگیران شرکت‌کننده در دوره با توجه به میزان دانش نظری و میزان توانایی یادگیری، می باشد.

مؤلفه‌های بدست آمده در این عامل به جز ده مورد ذیل توسط پژوهش‌های ابراهیم‌آبادی (۱۳۸۸)، کیم (۲۰۰۸)، جانجیرا (۱۹۹۰)، ماما (۱۹۸۰)، حسن‌پور (۱۳۸۷)، کیمر (۲۰۱۰)، پل‌کرون (۲۰۰۸)، شیبانی (۱۳۷۴)، املشی (۱۳۸۵) و گرایلی (۱۳۸۸) تایید گردیدند.

ده مؤلفه جدید، نسبت اعتبارات ریالی به فراگیران، بودجه بهداشتی، تناسب بودجه سالانه مرکز با هزینه‌های آن، سرانه فضای آموزشی، نسبت فراگیران به امکانات موجود (تجهیزات آزمایشگاهی و ...)، میزان دسترسی فراگیران به خدمات یارانه‌ای، میزان کتب راهنمای تدریس برای مدرسان، میزان مشارکت فراگیر در تعیین مکان آموزشی، همسطح بودن فراگیران شرکت‌کننده در دوره با توجه به میزان دانش نظری و میزان توانایی یادگیری، میزان مشاوره به فراگیران، می باشد.

عامل سوم توانمندی‌های مدرس شامل این مؤلفه‌ها می باشد: تنوع در روش‌های ارائه درس، علاقه مندی مدرس به رشد سطوح عملکردی بالا (تجزیه و تحلیل، قضاوت و ارزشیابی)، تسلط علمی مدرس در ارائه مطالب درسی، میزان انگیزه حرفه‌ای مدرس

در امر تدریس، توانایی مدرس در استفاده از فناوری‌های نوین آموزشی، فن بیان مدرس در ارائه درس، میزان استفاده مدرس از انواع سنجش در میزان یادگیری، تعامل مدرس با فراگیران در کلاس درس، توانایی مدرس در قانون‌مند کردن کلاس درس، تلاش برای خلاق نمودن فراگیران، علاقه‌مندی مدرس به رشد حرفه‌ای خود، کیفیت میزان آمادگی مدرس در پاسخگویی به سوالات فراگیران، توانایی استفاده موثر از وقت اختصاص داده شده به دوره‌ها، وجود امکانات گوناگون آموزشی و تکنولوژی در محیط آموزش، درجه رضایت فراگیران از مدرس، درجه انعطاف مدرس در کلاس درس، مورد تایید قرار گرفتند.

به جز شش مؤلفه بقیه مؤلفه‌های این عامل توسط پژوهش‌های گرایلی (۱۳۸۸)، کیمر (۲۰۱۰)، کیم (۲۰۰۸)، جانجیرا (۱۹۹۰) و فلاحی (۱۳۸۴) تایید گردیده است. شش مؤلفه علاقه‌مندی مدرس به رشد سطوح عملکردی بالا (تجزیه و تحلیل، قضاوت و ارزشیابی)، میزان انگیزه حرفه‌ای مدرس در امر تدریس، میزان استفاده مدرس از انواع سنجش در میزان یادگیری، تعامل مدرس با فراگیران در کلاس درس، درجه رضایت فراگیران از مدرس، درجه انعطاف مدرس در کلاس درس نیز از جمله مؤلفه‌های جدید این پژوهش بودند.

مدرس یکی از عوامل تاثیر گذار در آموزش رسمی می باشد توانایی علمی مدرس، استفاده مدرس از انواع شیوه‌های تدریس و ارزشیابی درست و به موقع از فرایند یادگیری و یاددهی، نحوه ایجاد انگیزه در فراگیران و ویژگی‌های شخصیتی او و ... در هر مقطع از آموزش مؤثر می باشد.

عامل چهارم محیط آموزشی شامل این مؤلفه‌ها می باشد: وضعیت اجتماعی حاکم بر محیط آموزشی، توجه به هوش اجتماعی در محیط آموزشی، موقعیت فیزیکی محیط آموزشی (از نظر نور، صدا، تهویه و ظرفیت و...)، مناسب بودن امکانات رفاهی دوره‌ها، جذاب و جالب بودن محیط آموزشی، مثبت بودن محیط آموزشی، رفتار و نگرش حاکم بر محیط آموزشی، تناسب محتوا با رشد عقلانی فراگیران، انتخاب مکان مناسب و در نظر گرفتن موضوع بومی‌نشینی فراگیر، وضعیت اجتماعی حاکم بر محیط آموزشی، چگونگی طراحی مکان آموزشی برای ایجاد فرصت‌های تعامل و رایزنی و گفتگوهای

جمعی، مورد تایید قرار گرفتند.

به جز دو مؤلفه، بقیه مؤلفه‌ها توسط گرایلی (۱۳۸۸)، کیم (۲۰۰۸) و کیم (۲۰۱۰) تایید گردیدند.

دو مؤلفه وضعیت اجتماعی حاکم بر محیط آموزشی، توجه به هوش اجتماعی در محیط آموزشی، نیز جز یافته‌های جدید بودند.

عامل پنجم تلاش فراگیر می باشد. این عامل شامل مؤلفه‌های تلاش برای تقویت و اصلاح امور فرهنگی، تلاش برای تقویت و اصلاح امور اجتماعی، تلاش برای داشتن نقش الگویی در تأثیرگذاری و تأثیرپذیری از کلاس، تلاش برای مناسب بودن محتوا با فهم خود، تلاش برای درک مسائل و مشکلات آموزشی معلمان می باشد.

همه مؤلفه‌های این عامل جز یک مورد توسط پژوهش‌های پیرس (۱۹۶۳)، میرزامحمدی و قاضی‌زاده (۱۳۸۷)، پیری‌الله‌لو (۱۳۷۸)، گرایلی (۱۳۸۸)، جانچیرا (۱۹۹۰)، تیغ‌زاده (۱۳۷۱)، نادری‌نبی (۱۳۸۶)، کرون (۲۰۰۸)، فلاحی (۱۳۸۴)، طاهری (۱۳۷۷)، املشی (۱۳۸۵)، جابری (۱۳۸۱)، صفرزاده (۱۳۸۳)، ظریف‌سکر (۲۰۱۰)، شیبانی (۱۳۷۴) و ابراهیم‌آبادی (۱۳۸۸) تایید گردیده است.

مؤلفه تلاش برای مناسب بودن محتوا با فهم خود نیز جز یافته‌های جدید بود. آموزش ضمن خدمت زیر مجموعه‌ای از نظام آموزش کلان کشور است که در آن ما با بزرگسالانی سرو کار داریم که از لحاظ جسمی، روحی، تجربی و علمی با دانش آموزان نظام آموزش رسمی تفاوت دارند و باید در برنامه ریزی برای این گروه نیازها و ویژگی‌های آنان مد نظر قرار گیرد. بررسی یافته‌های بدست آمده از این عامل ما را در این مهم کمک خواهد نمود.

عامل ششم زمان دوره شامل این مؤلفه‌ها می باشد: مشکل مواجه شدن زمان برگزاری دوره‌ها با وظایف شغلی فراگیر، زمان برگزاری دوره‌ها متناسب با اجرای عملیات آموزشی، میزان ساعات در نظر گرفته شده جهت کسب شناخت و مهارت‌های لازم به منظور رفع نیازها و مشکلات شغلی فراگیر، می باشد.

همه مؤلفه‌های این عامل توسط کیم (۲۰۰۸)، حسن‌پور (۱۳۸۷)، گرایلی (۱۳۸۸)، کیم (۲۰۱۰) و محمدی (۲۰۰۰) تایید گردیده اند.

در مجموع تعداد ۵۷ مؤلفه از مؤلفه‌های عوامل شش‌گانه این تحقیق توسط سایر پژوهش‌ها مورد تایید قرار گرفتند و تعداد ۲۴ مؤلفه از مؤلفه‌ها تحقیق نو و بکر بودند که از نتایج این پژوهش استخراج شدند.

این شاخص‌های و مؤلفه‌ها به عنوان قطب‌نما می‌توانند سمت و سوی حرکت علمی مراکز ضمن خدمت ایران را مشخص و این مهم را از برنامه روزی به برنامه‌ریزی مبدل سازد.

• با توجه با این که پژوهش حاضر توانسته است ۶۸٪ از تمام عوامل موثر بر دوره‌های آموزش ضمن خدمت کوتاه مدت را پوشش دهد؛ محقق توصیه می‌نماید که تحقیقات دیگری به بررسی سایر عوامل مؤثر بر این دوره‌ها، پردازد.

• انجام تحقیقاتی در مقیاس وسیع‌تر و با حجم نمونه بیشتر، و مقایسه نتایج آن‌ها با یافته‌های این پژوهش.

• انجام تحقیقاتی در خصوص عوامل مرتبط با ارزشیابی از دوره‌های آموزش ضمن خدمت کوتاه مدت با استفاده از روش تحلیل عاملی.

• انجام تحقیقاتی در خصوص عوامل مرتبط با نیازسنجی دوره‌های ضمن خدمت کوتاه با استفاده از روش تحلیل عاملی.

• انجام تحقیقاتی در خصوص بررسی تأثیر دوره‌های آموزش ضمن خدمت کوتاه مدت بر عملکرد معلمان بعد از اتمام دوره‌ها و اندازه‌گیری تأثیر واقعی آن بر آموزش.

منابع

اورنگی، عبدالمجید و همکاران (۱۳۹۰) بررسی تأثیر آموزش‌های ضمن خدمت بر عملکرد حرفه‌ای معلمان شهر شیراز. گزارش پژوهش مصوب اداره کل آموزش و پرورش استان فارس.

بازرگان، عباس (۱۳۸۰) ارزشیابی آموزشی، مفاهیم، الگوها و فرایندهای عملیاتی، تهران: سمت. جباری، لطف علی (۱۳۷۹) بررسی اثربخشی برنامه‌های آموزش ضمن خدمت و رابطه آن با بهبود عملکرد کارکنان وزارت کشاورزی، پایان نامه کارشناسی ارشد، چاپ نشده. دانشگاه شهید بهشتی.

دسلر، گری (۱۳۷۸). مبانی مدیریت منابع انسانی، ترجمه علی پارسائیان و دکتر سید محمد اعرابی. تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی.

دعائی، حبیب الله (۱۳۷۴). مدیریت منابع انسانی، (نگرش کاربردی). موسسه انتشارات دانشگاه مشهد.

سیف، علی اکبر (۱۳۸۵) روانشناسی پرورشی (روانشناسی یادگیری و آموزش)، ویرایش پنجم. تهران: آگاه.

صدری، سید صدرالدین و پاکدل، رحمت اله (۱۳۷۹) آموزش پودمانی، تهران: معاونت امور مدیریت و منابع انسانی سازمان مدیریت و برنامه ریزی کشور.

غفوری، معصومه (۱۳۸۵) بررسی تأثیر دوره‌های آموزش ضمن خدمت بر کارایی دبیران مقطع متوسطه شهر تهران، پایان نامه فوق لیسانس، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه الزهراء(س)، چاپ نشده.

فتحی واجارگاه، کورش (۱۳۸۳) برنامه‌ریزی آموزش ضمن خدمت کارکنان، تهران: سمت. فتحی واجارگاه، کوروش (۱۳۸۷) برنامه‌ریزی آموزش ضمن خدمت کارکنان، تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی (سمت).

کافمن، راجر و هرمن، جری (۱۳۸۷) برنامه‌ریزی استراتژیک در نظام آموزشی (بازاندیشی، بازسازی ساختارها، بازآفرینی)، ترجمه فریده مشایخ و عباس بازرگان. تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.

گروه مشاوران یونسکو (۱۳۷۰) فرایند برنامه‌ریزی آموزشی، ترجمه فریده مشایخ. تهران:

انتشارات مدرسه.

گرایلی، اکبر (۱۳۸۸) بررسی عوامل مؤثر در بهبود کیفیت آموزش‌های ضمن خدمت معلمان شهر تهران، (پایان نامه کارشناسی ارشد) چاپ نشده، واحد تهران مرکز، دانشکده روانشناسی و علوم اجتماعی، گروه علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی.

محمد آبادی، صدیقه (۱۳۸۴) بررسی میزان تأثیر دوره‌های آموزش کوتاه مدت ضمن خدمت بر میزان کار آیی معلمان مدارس استثنایی استان گلستان، سازمان مدیریت و برنامه ریزی استان گلستان.

Cimer, Sabiha Odabasi; Cakir, Ilknur; Cimer, Atilla (Feb 2010) , *Teachers' Views on the Effectiveness of In-Service Courses on the New Curriculum in Turkey* EJ877212 , Journal Articles; Reports – Evaluative , European Journal of Teacher Education, v33 n1

Chapman. R & Wilson .p,(1999), *Total Quality Training and Human Resource Development*, Dogan page. Paris, M, white, H.S.(1986).The education of special librarian. Special librarian vol.77, no.4, pp.202-212.

Ford, D. (1999) *Bottom-Line Training*. Texas: Gulf Publishing Company.

Ganon, F (1999) *Conceptial Framework for an Analysis*, Canada:University of Montreal.

Gentry , C.(1994) *Intruccion Development* , Wadsworth Publishing Company.

Jones, Heather A.; Chronis – Tuscano , Andrea (Dec 2008) , *Efficacy of Teacher In-Service Training for Attention-Deficit Hyperactivity Disorder* EJ818239. Journal Articles; Reports – Evaluative , Psychology in the Schools, v45 n10 .

Jangira & Anupam . (1990)Ahuja *The Effectiveness of Coperative Learning Based Training)CLBT (in an In-service Training Programme for Teachers* . NCTE Bulletin . Vol . II . NO . 1 .

Kim, HeeJung; Gentry, Marcia, Kim, HeeJung; Gentry, Marcia, (2008)*Gifted and Talented* , International, v23 n1 p61-79 Aug.

MAMA. K.(1980) . *A Study of the Impact of In-service Education on Teachers in the State of aharashtra* .ph.D . Edu . Bom . U.

Mirzamohammadi, M. & Ghazizadeh, M. (2008). *Attitude of teachers on the factors affecting their attitudes to education in-service training courses*. Modern Educational Thought, Volume 4.

Mulholland, (2001). *A methodological approacl to supporting organizational learning*.Human – Computer studies. Vol.55, PP. 337-367.

- Pilati Ronaldo , Eduardo Jairo Andrade Borges. *Affective predictors of the effectiveness of training moderated by the cognitive complexity of expected competencies.*
- Roullier, J. Z and I. Goldstein. (1993) *The Relationship Between Organizational Transfer Climate and Positive Transfer of Training .* Human Resources Development Quarterly; 4.
- Secer, Zarife (2010), *An Analysis of the Effects of In-Service Teacher Training on Turkish Preschool Teachers' Attitudes towards Inclusion* (EJ88609) , Journal Articles; Reports – Evaluative , International Journal of Early Years Education, v18 n1.
- Taylor, H.(1991) *The Systematic Training Model: Corn Circles in Search of a Spaceship?*, *Management Education and Development.* 22(4) .
- Walter, D. (2000). *Competency – based on the job training for aviation maintenance inspection international .journal of industrial Ergonomic J.* Vol.26, PP.249-259.

مقایسه اثربخشی دو روش آموزش شاگرد محور و روش آموزش معلم محور بر پیشرفت تحصیلی مولفه های درک مطلب و دستور زبان درس زبان انگلیسی پایه سوّم راهنمایی

شهرام علی آبادی^۱

صغری ابراهیمی قوام^۲

فرحناز محمدی^۳

چکیده

این پژوهش با هدف مقایسه اثربخشی دو روش آموزش شاگرد محور و روش آموزش معلم محور بر پیشرفت تحصیلی مولفه های درک مطلب و دستور زبان درس زبان انگلیسی پایه سوّم راهنمایی انجام شده است. نوع پژوهش آزمایشی بوده که جامعه آن را دانش آموزان پایه سوم مدارس راهنمایی شهزستان سرپل ذهاب تشکیل می دهد. دو کلاس ۱۵ نفری به عنوان نمونه آماری به شیوه ی خوشه ای چند مرحله انتخاب شدند. یک گروه به عنوان گروه آزمایش و گروه دیگر به عنوان گروه گواه در نظر گرفته شد. گروه آزمایشی به روش شاگرد محور و گروه گواه به روش معلم محور (ستتی) مورد آموزش قرار گرفتند. با استفاده تحلیل کوواریانس داده ها تحلیل شدند. یافته ها نشان داد که بین میانگین نمرات مقیاس درک مطلب در روش تدریس شاگرد محور و روش تدریس معلم محور تفاوت معنی داری وجود دارد. بدین ترتیب ضمن تایید فرض دوم پژوهش مشخص شد که روش آموزش شاگرد محور در آموزش دستور زبان انگلیسی از روش آموزش معلم محور کارآمدتر است.

واژگان کلیدی: معلم محور، شاگرد محور، پیشرفت تحصیلی، درک مطلب، دستور زبان

۱. دانشجوی دکترای روانشناسی تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی تهران (نویسنده مسئول)

۲. دانشیار دانشگاه علامه طباطبایی تهران

۳. مدرس دانشگاه پیام نور مرکز سرپل ذهاب

تاریخ دریافت: ۹۱/۳/۴ تاریخ پذیرش: ۹۱/۴/۱۲

مقدمه

امروزه در بیشتر مدارس ما تدریس به معنی انتقال معلومات از ذهن معلم به ذهن شاگردها می‌باشد. با این روش کم‌کم ذهن دانش‌آموزان انباشته از مطالبی می‌شود که با نیاز و فکرشان متناسب نبوده و احساس کسالت می‌نمایند و چنین یادگیری نه تنها در سازندگی آن‌ها نقش موثر ایفا نمی‌کند، بلکه زمینه رکود علمی و دزدگی از فعالیت‌های علمی را فراهم می‌سازد. متخصصین تعلیم و تربیت در تلاش برای ارائه روش‌های مناسب و مفید جهت استفاده از فرصت‌ها و امکانات آموزشی در راستای یادگیری بهتر، عمیق‌تر و سریع‌تر، ضمن مخالفت با تعاریف قبلی تدریس که آن‌ها را انتقال معلومات می‌دانستند، تدریس را عملی معطوف به یادگیرنده برای تفهیم و درک مطالب می‌دانند.

لاندرگرن^۱ تدریس را فرایند پچیده و از قبل برنامه‌ریزی شده‌ای می‌داند که توسط معلم در کلاس‌ها اجرا می‌شود و هدف عمده‌اش ایجاد درگیری و تعامل عینی و ذهنی یادگیرنده با مطالب یادگرفتنی است (جویس و ویل، کالهن؛ ۲۰۰۴).

کارل راجرز^۲ بیان می‌کند «همان‌طور که در روان‌درمانی بیمار خودش، خودش را درمان می‌کند و روانشناس صرفاً به بیمار کمک می‌کند تا به مشکلات خودو استعدادهای خود جهت رفع آن مشکل پی ببرد، در تدریس نیز دانش‌آموز خودش مطالب را فرا می‌گیرد و معلم فقط به او کمک می‌کند تا به هدف‌های آموزشی نزدیک گردیده، آن‌ها را فراگیرد» (مقدم، ۱۳۸۸).

برونر^۳ می‌گوید: «آموزش موضوعی به فرد، به معنی انبار کردن نتایج در مغز او نیست، بلکه آموختن این نکته است که با شرکت در این فرایند استقرار دانش امکان‌پذیر می‌باشد، آموزش یک موضوع برای این نیست که کتابخانه زنده کوچکی از موضوع درست کنیم، بلکه برای این است که دانش‌آموزان برای خود تفکر منطقی پیدا کنند و موضوعات را مانند یک مورخ بررسی کنند و در جریان کسب دانش شرکت داشته باشند. دانستن، یک

1. Laundgren

2. Carl Rogers

3. Jerome S. Brunner

فرایند است نه یک نتیجه. بیگ یادگیری و آموزشی را که کارش سپردن معلومات به حافظه‌ی دانش آموزان است را آموزش برای حفظ کردن نام می‌نهد. او معتقد است که گر چه معلوماتی که به این صورت یادگرفته می‌شود ممکن است سرانجام برای حل مسایل به کار رود ولی حفظ کردن محض نمی‌تواند مؤثر باشد، زیرا اطلاعات بی‌معنی به زودی فراموش می‌شود (رابرت بیلر، ۱۹۷۴؛ نقل از کدیور، ۱۳۹۰). در روش‌های سنتی (معلم محور) دانش آموزان نقش فعالی نداشته و در کسب اطلاعات منفعل هستند، مثلاً در روش سخنرانی، دانش آموزان و دانشجویان فعال نیستند، حوصله‌شان سر می‌رود، قدرت خلاقیتشان پرورش نمی‌یابد و صرفاً به صورت گیرنده اطلاعات در می‌آیند (سیف، ۱۳۷۹). برای از بین بردن این کمبودها، استفاده از دیگر روش‌های آموزشی، از جمله روش شاگرد محور، با تأکید بر نقش فعال دانش آموزان، کارساز و لازم به نظر می‌رسد. یکی از اهداف اصلی و مهم آموزش و پرورش آماده کردن افرادی دانا و توانا برای مقابله با مسایل زندگی و جامعه و نیز مسایل جهانی که سریعاً در حال تحول و دگرگونی است می‌باشد. لذا این نظام جهت دستیابی به هدف ذکر شده؛ وسایل، روش‌ها و تمهیداتی را به کار می‌گیرد که از جمله آن‌ها معلم و تدریس اوست، که معلم باید با عملکرد صحیح، نظام را در برآوردن این مهم یاری کند. اصولاً در هر جامعه‌ای از معلمان انتظار می‌رود که همگام با تغییر و تحولات تکنولوژی در زمینه کار و رشته خود پیش روند، زیرا در دنیای معاصر آموزش و تدریس از جمله مسایل و فرایندهای پیچیده‌ای هستند که ادامه آنها به شیوه سنتی دیگر مؤثر و کارآمد نخواهد بود. ارایه یک جنبه مطالب از سوی معلمان، رونویسی مطالب از روی تخته سیاه، بدون اینکه دانش آموز حتی فرصتی اندک برای مشارکت در یادگیری داشته باشد، حفظ طوطی‌وار و کورکورانه مطالب بدون اینکه شاگردان تأمل و تعمقی در آن داشته باشند و تماشاگر بودن دانش آموزان در واقع آن‌ها را به ماشین از برکردن و پس دادن مطالب کلیشه‌ای تبدیل می‌کند و فرصت اندیشیدن و خلاقیت را از آن‌ها می‌گیرد (شعاری نژاد؛ ۱۳۸۹). معلمان امروزی باید نگرشی باز داشته باشند، یعنی آماده باشند تا رویکردهای آموزشی مختلف را بیازمایند و پذیرای اطلاعات تازه درباره یادگیری و یادگیرندگان باشند. آن‌ها همچنین باید روش‌های مختلف را به کار بگیرند تا کشف کنند که کدام یک به نحو بهینه منجر به یادگیری دانش آموزان می‌شود.

معلمان آینده باید از حالت سنتی تغییر یافته و به چیزی تبدیل شوند که کارل راجرز تسهیل‌کننده یادگیری و کلر^{۱۱} مهندسان آموزشی یا مدیران اقتضایی می‌نامند (سیف، ۱۳۷۹). کوتاه سخن اینکه نارسایی‌های موجود در نظام آموزشی جهان، واقعیتی است که هر کس در مقام و در مرحله‌ای از شناخت اجتماعی که در آن قرار گرفته، به نوعی به وجود آن اذعان می‌نماید (مجله رشد معلم؛ ۱۳۷۱). اما مهم‌تر از همه این است که اکنون با شرایط و امکانات موجود چگونه می‌توان به غایت مورد نظر دست یافت؟ و یا بدون اینکه مشکلات جانبی دیگر را فراموش کرد، حداقل بر بخشی از مشکلات آموزشی کنونی فایق آمد؟ جهت اجتناب از هر گونه پیامد نامطلوب انتقال از روش آموزش معلم‌محور به روش آموزش دانش‌آموز محور، باید تحقیقات گسترده‌ای برای شناسایی تأثیر روش آموزشی دانش‌آموز محور، بر جنبه‌های عملکرد تحصیلی صورت پذیرد و معلمان با آگاهی از آثار مثبت و منفی هر یک از روش‌ها و با توجه به مطالب مورد آموزش، بهترین و مناسب‌ترین روش را انتخاب نمایند. در حال حاضر اکثر معلمان با روش آموزشی دانش‌آموز محور آشنایی ندارند و یا آن را وقت‌گیر و غیر کاربردی می‌دانند. اهمیت پژوهش حاضر، جهت معرفی روش آموزشی دانش‌آموز محور برای اداره کلاس و آرایه مطالب و محتوی درسی می‌باشد.

روش پژوهش

با توجه به اینکه هدف از پژوهش حاضر، بررسی میزان اثر بخشی روش تدریس شاگرد‌محور در پیشرفت تحصیلی درک مطلب و دستور زبان درس زبان انگلیسی در مقایسه با روش تدریس معلم‌محور می‌باشد، نوع پژوهش، روش آزمایشی است. روش آزمایشی، دقیق‌ترین، علمی‌ترین و پیچیده‌ترین نوع تحقیق است. هدف اصلی در تحقیق آزمایشی، استنباط رابطه‌ی علت و معلولی بین پدیده‌هایی است که مورد کنترل قرار می‌گیرند (حسن‌زاده، ۱۳۹۰). با استفاده از این روش می‌توان میزان اثر یک متغیر را در متغیر دیگری بررسی و مشاهده کرد.

جامعه آماری تحقیق حاضر را کلیه دانش‌آموزان پسر سال سوم راهنمایی شهرستان

سرپل ذهاب که در سال تحصیلی ۱۳۹۱-۱۳۹۰ به تحصیل اشتغال داشته‌اند تشکیل می‌دهد. و نمونه نیز تعداد ۲ کلاس از کلاسهای سال سوم مدارس راهنمایی شهرستان سرپل ذهاب است. روش نمونه گیری در این تحقیق، روش نمونه گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای است. به این صورت که از میان تمام مدارس راهنمایی شهرستان، دو مدرسه به طور تصادفی انتخاب شده و از این دو مدرسه تعداد دو کلاس انتخاب شده است. پس از انتخاب این نمونه از بین کلیه دانش آموزان این دو کلاس، ۱۵ نفر از یک کلاس و ۱۵ نفر از کلاس دیگر انتخاب شدند. که یک گروه به عنوان گروه آزمایش و گروه دیگر نیز به عنوان گروه کنترل تعیین گردید.

ابزار مورد استفاده در این پژوهش عبارت بود از: یک آزمون ۶۰ سؤالی چهارگزینه‌ای محقق‌ساخته، که برای پیش‌آزمون و پس‌آزمون مورد استفاده قرار گرفت. آزمون مذکور از محتوای سه درس اول (دروس ۱، ۲، ۳) کتاب انگلیسی سال سوم راهنمایی (۱۳۹۰) طراحی شده که شامل پنج بخش گرامر و درک مطلب می‌باشد. بنا به تعریف، آزمونی دارای روایی است که برای اندازه‌گیری آنچه مورد نظر است کافی و مناسب باشد (سیف، ۱۳۹۰). روایی این آزمون‌ها به تأیید ۵ نفر از دبیران درس انگلیسی شهر کرمانشاه رسید. پایایی آزمون مذکور به شیوه کودر ریچاردسون^۳ ۲۰ محاسبه شده است. این شیوه برای بررسی همسانی درونی آزمون‌ها مورد استفاده قرار می‌گیرد. در این شیوه همه ماده‌های یک آزمون مورد تحلیل قرار می‌گیرند (سیف، ۱۳۹۰). پایایی آزمون ۰.۷۳ بود. از آنجا که هر چه پایایی به عدد یک نزدیک‌تر باشد مطلوب‌تر است (خوی‌نژاد، ۱۳۹۰). بنابراین ضریب ۰.۷۳ پایایی، برای این آزمون، مطلوب به نظر می‌رسد. پس از انتخاب نمونه به شیوه‌ای که ذکر شد، به مدرسه مورد نظر مراجعه شده و معلم دو کلاس مورد نظر که به تصادف انتخاب شدند، مشخص شد و طی چند جلسه شیوه فعال تدریس - شاگردمحوری و مؤلفه‌های آن به معلم مورد نظر آموزش داده‌شد. روش مورد نظر "روش سایلنت وی"^۱ است که در زمره روش‌های فعال تدریس می‌باشد (لارسن و فری من، ۲۰۱۱). در این روش که بوسیله گاتنگو^۲ ابداع شده است آموزگار کمتر صحبت می‌کند و در عوض زبان آموزان را به

حرف زدن تشویق می‌کند (استاینبرگ، ۲۰۰۶). در این پژوهش یک کلاس به عنوان گروه آزمایشی انتخاب شد (کلاس با آموزش شاگرد محور) و یک کلاس نیز به عنوان گروه گواه انتخاب شد (کلاس با آموزش معلم محور). پس از آنکه از هر دو کلاس پیش آزمون به عمل آمد، گروه آزمایشی تحت تأثیر متغیر مستقل (روش تدریس شاگرد محور) قرار گرفت. گروه شاگرد محور به مدت ۶ هفته و در هر هفته ۲ جلسه، مجموعاً ۱۲ جلسه، تحت آموزش قرار گرفت. مدت زمان هر جلسه ۸۰ دقیقه بوده که به بخش‌های مختلف تدریس اختصاص داده شد. آزمون محقق ساخته برای پیش آزمون و پس آزمون مورد استفاده قرار گرفت، در پایان برای هر دو کلاس یک پس آزمون واحد اجرا شد. پس از جمع‌آوری پاسخنامه‌ها، اطلاعات مورد نظر، جهت تجزیه و تحلیل آماری استخراج گردید.

طرح پژوهشی پیش آزمون - پس آزمون با گروه گواه:

ER	T ₁	X	T ₂
CR	T ₁	-	T ₂

در این طرح آزمودنی‌ها به صورت تصادفی انتخاب و به کمک همین روش در گروه‌های مختلف جایگزین می‌شوند. قبل از اجرای متغیر مستقل (X) آزمودنی‌های انتخاب شده در هر دو گروه، بوسیله پیش آزمون مورد اندازه‌گیری قرار می‌گیرند. نقش پیش آزمون در این طرح اعمال کنترل (کنترل آماری) و مقایسه است (دلاور، ۱۳۹۰).

یافته‌ها

در راستای هدف این پژوهش، به منظور بررسی میزان اثربخشی روش آموزش شاگرد محور در مقایسه با روش سنتی معلم محور در پیشرفت تحصیلی مولفه‌های دستور زبان و درک مطلب در مرحله تجزیه و تحلیل اطلاعات، از تحلیل کوواریانس برای مقایسه‌ی نمرات پس آزمون دو گروه استفاده شده است. این تحلیل به منظور مقایسه میانگین‌های دو گروه پس از تعدیل کردن نمره‌های پیش آزمون مورد استفاده قرار می‌گیرد (دلاور، ۱۳۹۰).

جدول (۱) مقایسه میانگین و انحراف معیار نمره‌ی پیش آزمون دستور زبان در دو گروه آموزش شاگرد محور و آموزش معلم محور

گروه	میانگین	انحراف معیار
معلم محور	۳/۴۷	۱/۴
شاگرد محور	۳	۱/۰۷

جدول (۲) مقایسه میانگین و انحراف معیار نمره‌ی پس آزمون دستور زبان در دو گروه آموزش شاگرد محور و آموزش معلم محور

گروه	میانگین	انحراف معیار
معلم محور	۵/۹	۱/۹۹
شاگرد محور	۷/۸	۱/۹۷

جدول (۳) مقایسه میانگین و انحراف معیار نمره‌ی پیش آزمون درک مطلب در دو گروه آموزش شاگرد محور و آموزش معلم محور

گروه	میانگین	انحراف معیار
معلم محور	۳/۰۷	۱/۱۶
شاگرد محور	۴/۲	۱/۱۵

جدول (۴) مقایسه میانگین و انحراف معیار نمره‌ی پس آزمون درک مطلب در دو گروه آموزش شاگرد محور و آموزش معلم محور

گروه	میانگین	انحراف معیار
معلم محور	۳/۸	۱/۶
شاگرد محور	۶/۳۳	۱/۱۷

جدول (۵) نتایج تحلیل کوواریانس نمرات پس آزمون دستور زبان دانش آموزان در گروه‌های معلم محور و شاگرد محور

منابع تغییر	SS	df	MS	F	sig
تاثیر پیش آزمون دستور زبان	۴۷/۶۲۵	۱	۴۷/۶۲۵	۵/۸۴۲	۰/۰۲۳
اثر مداخله (گروه)	۳۶/۲۹۵	۱	۳۶/۲۹۵	۱۰/۸۲۳	۰/۰۰۳
خطا	۹۰/۵۴۱	۲۷	۳/۵۳		
کل	۱۵۳۹/۰۰۰	۳۰			

بر اساس یافته های جدول شماره ۵، F مشاهده شده در سطح ۹۹٪ معنی دار است. یعنی پس از تعدیل نمرات پیش آزمون، بین میانگین نمرات پس آزمون دستور زبان گروه شاگرد محور (۷/۸) و گروه معلم محور (۵/۹) تفاوت معنی داری وجود دارد. لازم به توضیح است که افزایش در پس آزمون هر دو گروه اتفاق افتاده است، اما میزان افزایش در گروه شاگرد محور بیشتر بوده است. بنابراین طبق نتایج جدول فوق پیداست آموزش با کمک آموزش شاگرد محور موجب افزایش یادگیری دانش آموزان در دستور زبان بوده است. این نتیجه با یافته های مطالعه راترفورد، شاروود و اسمیت (۱۹۸۸؛ به نقل از ماریان، ۲۰۰۱) مطابقت دارد. در بررسی که راترفورد، شاروود و اسمیت^۱ (۱۹۸۸، به نقل از ماریان، ۲۰۰۱) انجام دادند، به دو گروه از کودکان پیش دبستانی در هلند، زبان دوم - زبان انگلیسی - را به دو شیوه متفاوت آموزش دادند، در یک گروه - گروه آزمایش - از شیوه «فُرمت بیسد»^۲ - ظاهر محور - استفاده شد.

در این شیوه اصل زیربنایی این است که بچه ها زبان دوم را به همان شیوه فعالی که زبان اول را می آموزند، خواهند آموخت. اما در گروه دیگر - گروه گواه - از شیوه «کُد اوریتند»^۳ - کُد محور استفاده شد. در این شیوه، اصل زیربنایی این است که پیشرفت در یادگیری زبان، مبتنی بر حجم اطلاعات دریافتی می باشد. بعد از تدریس به مدت ۶۰ ساعت در هر دو گروه، نتایج حاصله نشانگر تفاوت معنی دار در تمام جنبه های عملکردی زبان به سود گروه آزمایش بود.

همانطور که کورد (۱۹۷۳) می گوید: «نقش معلم فراهم کردن داده ها و مثال است و یادگیرنده دارای نقش فرضیه سازی». نتایج به دست آمده از این تحقیق با تحقیق پور جمشیدی (۱۳۸۶) تحت عنوان بررسی تأثیر آموزش به کمک شبکه های اطلاع رسانی بر پیشرفت تحصیلی درس ادبیات فارسی دانش آموزان پایه اول راهنمایی شهرستان تهران در یک راستا قرار دارد. همچنین یافته های این تحقیق با تحقیق نصرت، یوسفی و لیاقتدار (۱۳۸۹) مبنی بر تأثیر فعال فناورانه فیزیک بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان

-
1. Rutherford, Sharwood and Smith
 2. Code - Oriented
 3. Format - Based

دوره متوسطه هم راستا است. به علاوه نتایج به دست آمده در این تحقیق با یافته های پژوهش های بلچر (۲۰۰۳)، دری و بلچر (۲۰۰۵) و درمشکین (۲۰۰۸)، مارشال و دوروارد (۱۹۹۷) و تحقیق والاس (۲۰۰۳)، پست هولم (۲۰۰۴) و وب (۲۰۰۵) هم راستا می باشد.

جدول (۶) نتایج تحلیل کواریانس نمرات پس آزمون درک مطلب دانش آموزان در گروه های معلم محور و شاگرد محور

منابع تغییر	SS	df	MS	F	sig
تاثیر پیش آزمون درک مطلب	۲۷/۷۷۲	۱	۴۷/۶۲۵	۲۵/۰۲۸	۰/۰۰۰
اثر مداخله (گروه)	۱۴/۴۳۱	۱	۳۶/۲۹۵	۱۳/۰۰۵	۰/۰۰۱
خطا	۲۹/۹۶۱	۲۷	۳/۵۳		
کل	۸۷۶/۰۰۰	۳۰			

بر اساس یافته های جدول (۶) F مشاهده شده در سطح ۹۹٪ معنی دار است. یعنی پس از تعدیل نمرات پیش آزمون، بین میانگین نمرات پس آزمون درک مطلب گروه شاگرد محور (۶/۳۳) و گروه معلم محور (۶/۳۳) تفاوت معنی داری وجود دارد. لازم به توضیح است که افزایش در پس آزمون هر دو گروه اتفاق افتاده است، اما میزان افزایش در گروه شاگرد محور بیشتر بوده است. بنابراین طبق نتایج جدول فوق پیداست آموزش با کمک آموزش شاگرد محور موجب افزایش یادگیری دانش آموزان در درک مطلب بوده است.

بحث و نتیجه گیری

مشخص است که افزایش در پس آزمون هر دو گروه اتفاق افتاده است، اما میزان افزایش در گروه شاگرد محور بیشتر بوده است. بنابراین طبق نتایج جدول فوق پیداست آموزش با کمک روش آموزش شاگرد محور موجب افزایش یادگیری دانش آموزان در درک مطلب بوده است. این یافته ها با نتایج پروژه جامعه مدارس^۱ مبنی بر اینکه بهترین راه

ترقی دادن توانایی درک مطلب و کمک به دانش‌آموزان، فراهم کردن فرصت‌هایی برای بهبود توانایی و احساس نیاز برای تمرکز بر روی آن چیزی است که آنان می‌خوانند (مور، ۲۰۰۹). این نتیجه با یافته‌های مطالعه راترفورد، شاروود و اسمیت (۱۹۸۸؛ به نقل از ماریان، ۲۰۰۱) نیز مطابقت دارد.

نتایج به دست آمده از این تحقیق با تحقیق پور جمشیدی (۱۳۸۶) تحت عنوان بررسی تأثیر آموزش به کمک شبکه‌های اطلاع‌رسانی بر پیشرفت تحصیلی درس ادبیات فارسی دانش‌آموزان پایه اول راهنمایی شهرستان تهران در یک راستا قرار دارد. همچنین یافته‌های این تحقیق با تحقیق نصرت، یوسفی و لیاقتدار (۱۳۸۹) مبنی بر تأثیر فعال فناورانه فیزیک بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه هم راستا است. به علاوه نتایج به دست آمده در این تحقیق یافته‌های پژوهش‌های بلچر (۲۰۰۳)، دری و بلچر (۲۰۰۵) و درمشکین (۲۰۰۸)، مارشال و دوروارد (۱۹۹۷) و تحقیق والاس (۲۰۰۳)، پست هولم (۲۰۰۴) و وب (۲۰۰۵) هم راستا می‌باشد.

منابع

- بیلر ، رابرت (۱۹۷۴) ؛ کاربرد روانشناسی در آموزش ، ترجمه کدیور، پروین (۱۳۹۰) جلد ۱ و جلد ۲ ، تهران : مرکز نشر دانشگاهی .
- پورجمشیدی، مریم (۱۳۸۶)، مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، دوره بیست و ششم، شماره سوم، پاییز ۱۳۸۶ (پیاپی ۵۲). ویژه نامه علوم تربیتی.
- جویس ، بروس ؛ ویل مارشا و کالهن امیلی (۱۳۸۴) ؛ الگوهای تدریس، ۲۰۰۴ ، ترجمه محمد رضا بهرنگی (برنجی) ، تهران : نشر کمال تربیت.
- حسن زاده، رمضان؛ مداح، محمد تقی (۱۳۹۰) روش های آماری در علوم رفتاری. انتشارات ویرایش.
- خوی نژاد ، غلامرضا (۱۳۹۰)؛ روشهای پژوهش در علوم تربیتی ، تهران انتشارات سمت.
- دلاور ، علی (۱۳۹۰)، مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی، تهران: انتشارات رشد.
- سیف ، علی اکبر (۱۳۹۰) ؛ اندازه گیری ، سنجش و ارزشیابی آموزشی ، تهران : نشر دوران.
- سیف ، علی اکبر (۱۳۷۹) ؛ روانشناسی پرورشی ، تهران : انتشارات آگاه.
- شعاری نژاد ، علی اکبر (۱۳۸۹)، فلسفه ی آموزش و پرورش ، تهران: انتشارات امیرکبیر
- مقدم ، بدری (۱۳۸۸)، کاربرد روانشناسی در آموزشگاه (روانشناسی آموزشی) تهران : انتشارات سروش
- Alex Moor (2009). *Teaching and learning. Pedagogy, Curriculum and culture learning*. By Routledge Falmer.
- Brown , H.D (2007) . *Principle of language learning and teaching (5 th ed.)*. New Yourk: Longman.
- .Brown , H.D (2001). *Teaching by principles (2 nd ed)*. New Yourk: Longman.
- Diane Larsen-Freeman and Marti Anderson (2011). *Techniques and Principles in Language Teaching*. New Yourk: Oxford.
- Dourmashkin, P. (2008). *Redesign of mechanics and Electromagnetism at MIT*. Course redesign work shop. October, MIT, USA.
- Mcdermot, Lc. Redish, Ef. (1999). *Physics education research*. American Journal of physics, 67, 758-762.
- Marshal, T., Dorward, A. (1997). *Inquiry in electricity laboratory*. American Journal of physics, 12, 62-67.
- Marianne , C, M (2001) *Teaching English as a second or foreign language (3 nd ed)* Boston, Massachusetts: Heinle and Heinle Publishers.
- Mcdermot, Lc., Redish, Ef. (1999). *Physics education research*. American Journal of physics, 67, 758-762
- Postholm, M.B. (2004). *The Teacher's role when pupils work on task using*

- ICT in project work*, Journal of computer Assisted Learning, 20, 50-58.
- Steinberg, Danny and Natalia Sciarini(2006). *An introduction to psycholinguistics*. London: Pearson Longman.
- Wallace, R.M. (2003). *Technology science Teaching: Anew kind of knowledge*. Michigan state university. Available in:www.yahoo.com.
- Webb, M. (2005). *Affordance of ICT in science Learning: implications for integrated pedagogy*. International Journal of science Education, 27, 705-735.

تحلیل رگرسیونی ارتباط ابعاد سلامت با التزام به باورهای دینی در دانشجویان دانشگاه فرهنگیان

اکبر رنجبرزاده^۱

فاطمه بیدی^۲

چکیده

تحقیقات متعدد نشان داده اند که معنویت و دینداری تأثیر انکارناپذیری بر سلامت روان دارد. حتی در این که افراد به خاطر عوامل درونی یا بیرونی مذهبی باشند، تفاوت های آشکاری در سلامت روان آنها دیده شده است. هدف: هدف از انجام این پژوهش، تحلیل رگرسیونی ارتباط ابعاد سلامت با التزام به باورهای دینی در دانشجویان دانشگاه فرهنگیان خراسان رضوی بود که به روش توصیفی و از نوع همبستگی این رابطه تبیین شد. روش: جامعه آماری این تحقیق شامل کلیه دانشجویان دانشگاه پیام نور اسفراین بود که تعداد آن ها ۵۴۰۰ نفر در سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰ بود که از این تعداد، ۳۶۰۰ نفر مرد (۶۷٪) و ۱۸۰۰ نفر زن (۳۳٪) بودند. ۳۱۵ نفر از دانشجویان به روش تصادفی طبقه‌ای به عنوان نمونه انتخاب شدند. داده‌های لازم با استفاده از پرسشنامه‌های دینداری آرین با پایایی ۰/۷۳ و سلامت عمومی (GHQ-28) با پایایی ۰/۷۹ به دست آمد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش‌های آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و آمار استنباطی (رگرسیون چندگانه با رویه کلی) استفاده شد. یافته‌ها: نشان داد نشانه‌های جسمانی ($\beta = -0/20$; $p = 0/001$)، اضطراب و بی خوابی ($p = 0/001$)؛ $\beta = -0/21$) و نارساکنش اجتماعی ($\beta = -0/14$; $p = 0/007$) رابطه منفی و معناداری با التزام به باورهای دینی دارد. رابطه افسردگی و التزام به باورهای دینی تأیید نشد. نتیجه‌گیری: سلامت عمومی و التزام به باورهای دینی رابطه‌ای تنگاتنگ دارند. برای دستیابی به سلامت عمومی بهداشت دینی و التزام به آن ضروری است و این دو در تعامل با هم هستند. بر این اساس، پیشنهادهایی مبتنی بر انجام پژوهش‌های مشابه در گروه‌های مختلف دانشجویی با روش‌های کیفی و ترکیبی ارائه شد.

واژگان کلیدی: التزام به باورهای دینی؛ سلامت عمومی؛ دانشجویان؛ دانشگاه پیام نور.

۱. دکترای حرفه ای پزشکی، معاون دانشجویی دانشگاه فرهنگیان، سازمان مرکزی دانشگاه فرهنگیان، تهران
۲. کارشناس ارشد روان‌شناسی، کارشناسی مشاوره، بجنورد، آموزش و پرورش خراسان شمالی. (نویسنده مسئول)
Email: bidi.fatemeh@gmail.com

مقدمه

روانشناسی دین به بررسی و مطالعه‌ی دین از نظرگاه روان‌شناختی می‌پردازد. در این علم، رفتار دینی بر اساس سازوکارهای عمومی رفتار مورد بررسی و مطالعه قرار می‌گیرد. با این وجود، دین یکی از عمیق‌ترین جنبه‌های شخصی زندگی انسان است که برخی از مهم‌ترین مسائل اسرارآمیز و وصف‌ناپذیرترین تجربه‌های بشر را در بر می‌گیرد، پس می‌توان پیش‌بینی نمود که سنجش و بررسی رفتار دینی، کاری بس دشوار به نظر می‌رسد (واعظی، ۱۳۸۸). تولس^۱ در تعریف روانشناسی دین می‌گوید: "مطالعه‌ی روان‌شناختی دین، تلاش برای درک رفتار دینی از طریق به کار بستن اصول روان‌شناختی است که از بررسی رفتار به معنای کلی کلمه حاصل می‌شود. به عبارت دیگر روانشناسی دینی شاخه‌ای از روانشناسی است که رسالت آن بررسی نقش مذهب در هستی و بهداشت روان انسان است"^۲ (شیخی، ۱۳۸۰). امروزه دین پژوهی^۳ عنوان یک علم و رشته نیست، بلکه عنوان عامی است که بر مجموعه‌ای از رشته‌های علوم که به وجه جامعی درباره‌ی پدیده دین تحقیق می‌کند، اطلاق می‌شود. در این مجموعه دو نوع رویکرد به دین قابل طرح است: رویکرد واقع‌گرایانه و رویکرد کارکردگرایانه. رویکرد اول، مورد توجه متکلمان و فیلسوفان بوده و در شاخه‌های الهیات و فلسفه دین قابل طرح و پیگیری است اما رویکرد دوم، مورد توجه جامعه‌شناسان و روانشناسان است (کولینز، ۱۳۸۴).

سلامت روانی^۴ از حوزه‌های مهم و محوری سلامتی است که در سال‌های اخیر، صاحب‌نظران عرصه‌های پزشکی و بهداشت به آن پرداخته‌اند تا جایی که سازمان بهداشت جهانی (WHO)^۴ در تعریفی آن را یکی از سه رکن اصلی سلامتی ذکر کرده است. سلامت عمومی مقوله‌ای پیچیده است که از عوامل گوناگونی تأثیر می‌پذیرد. وراثت، تربیت، ضربه‌های روانی، تغذیه، بیماری، فرهنگ و اعتقادات مذهبی در زمره‌ی این عوامل هستند (مرعشی، ۱۳۸۷). سلامت عمومی را سازش فرد با جهان پیرامون (میلانی فر، ۱۳۸۴) قابلیت ارتباط موزون با دیگران، تغییر و اصلاح محیط فردی و

1 Toeless

2 the study of theology

3 mental health

4 World Organization Health

اجتماعی و حل تضادها و تمایلات شخصی به طور منطقی (گزارش سازمان بهداشت جهانی، ۲۰۰۱) احساس درونی خوب بودن و اطمینان از خودکارآمدی، خود اتکایی، ظرفیت رقابت، وابستگی بین نسلی و خودشکوفایی توانایی‌های بالقوه فکری و هیجانی (عباس‌زاده و همکاران، ۱۳۸۲) تعریف کرده‌اند. مطالعه دین از دیدگاه روان‌شناختی از حدود ۱۰۰ سال پیش آغاز شده است (بهرامی احسان و تاشک، ۱۳۸۳). ویلیام جیمز^۱ از پیشگامان طرح این واقعیت در روان‌شناسی، معتقد است: «ایمان، بدون شک مؤثرترین درمان اضطراب است؛ ایمان نیرویی است که باید برای کمک به انسان در زندگی وجود داشته باشد» (نجاتی، ۱۳۸۴). از دیدگاه اسلام نیز، راه درمان اساسی اختلالات روانی، از جمله اضطراب و نگرانی، یاد خداوند است: «أَلَا بِذِكْرِ اللَّهِ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ» (رعد، ۲۸) و اعتقاد بر این است که انسان به وسیله‌ی ایجاد ارتباط معنوی با مبدأ وجود به آرامش خاطر دست می‌یابد. تحقیقات متعدد نشان داده‌اند که معنویت و دینداری تأثیر انکارناپذیری بر سلامت روان دارد. حتی در این که افراد به خاطر عوامل درونی یا بیرونی مذهبی باشند، تفاوت‌های آشکاری در سلامت روان آنها دیده شده است. اولین فردی که به صورت علمی این موضوع را بررسی کرد، گوردن آلپورت^۲ بود. او بهمراه راس^۳ مقیاسی را که جهت‌گیری درونی و بیرونی مذهبی را مشخص می‌کرد، ساختند که در تحقیقات بسیاری از آن استفاده شده است. پس از ایشان، محققان دیگری نیز به ساخت آزمون‌های مربوط به دینداری پرداختند. در یک مطالعه مداخله‌ای بالینی، (الری، ۱۹۹۷)، نقش دعا کردن توسط خود و دیگران بر میزان اضطراب، عزت نفس و افسردگی از طریق شاخص‌های عینی و ذهنی ارزیابی شد. یافته‌ها نشان داد که در همه‌ی شاخص‌های ذهنی و اکثر میزان‌های عینی، دعا کاهش اضطراب و افسردگی و افزایش عزت نفس را موجب شده است. الیزابت و همکارانش تحقیقی با عنوان «بررسی رابطه بین باورهای مذهبی و سلامت فیزیکی، روانی و بیماری‌های حاد» انجام دادند. نتایج تحلیل رگرسیون چندمتغیره نشان داد که ارتباط معناداری بین اجزای باورهای دینی و سلامتی وجود دارد. اعمال

1 James W

2 Allport.G

3 Ross

4 OLaories

خصوصی مذهب مثل دعا، تفکر و گوش دادن به برنامه‌های مذهبی، رابطه‌ی معکوس با سلامت فیزیکی داشت (الیزابت و همکاران، ۲۰۰۵). مورفی و ماها لینگام در تحقیق دیگری نشان دادند، اعتقادات دینی و مقید بودن به آن، با نداشتن افسردگی همبستگی دارد (مورفی و ماها لینگام، ۲۰۰۶) در تحقیق اکس‌لاین نیز مذهب منع آرامش تلقی شده و در آن، ارتباط بین متغیرهای مذهبی و پریشانی روانی در میان دو گروه آزمایشی بیماران مراکز درمانی و گروه دانشجویان بررسی شد. نتایج نشان داد آرامش روانی با داشتن مذهب همبستگی مثبت دارد. آزمودنی‌های پژوهش، گرایش به نداشتن مذهب را با سطح بالای افسردگی و افکار خودکشی مرتبط دانستند و آرامش را در داشتن مذهب نشان دادند. در میان دانشجویان، افسردگی با احساس بیگانگی از خدا و تضادهای میان فردی در زمینه‌های مذهبی همراه بود (اکس‌لاین، ۲۰۰۸). در پاسخ به این نیاز که کدام جنبه از دین، نقش اساسی‌تری در سلامت عمومی ایفا می‌کند، بال، آرمیستید و آستین^۱ رابطه بین ابعاد دین (خودگرایی دینی^۲، دین‌گرایی خانواده^۳ و نرخ حضور در مراسم کلیسا) را با عزت نفس، فعالیت‌های جنسی و کارکرد روانشناختی در بین نوجوانان مؤنث شهری آمریکایی - آفریقایی در سال ۲۰۰۹ مورد بررسی قرار دادند. آن‌ها الگویی از روابط را میان متغیرهای مذکور به شرح زیر گزارش دادند: اول، مقایسه عزت نفس نوجوانان در سطوح مختلف خودپیروی دینی حاکی از یک اثر اصلی معنادار ($F < 5/98, p < 0/01$)، برای متغیر خودپیروی دینی بود. نوجوانان در سطوح مختلف خودپیروی دینی از لحاظ فعالیت‌های جنسی و عملکرد روان‌شناختی تفاوت معناداری نشان ندادند. دوم، مقایسه عزت نفس و عملکرد روان‌شناختی نوجوانان در سطوح مختلف حضور در مراسم کلیسا، نشانگر تأثیر اصلی معناداری ($F < 2/98, p < 0/05$) و ($F < 3/78, p < 0/01$) برای متغیر حضور در کلیسا بود. در نهایت، مقایسه عزت نفس و عملکرد روان‌شناختی نوجوانان در سطوح مختلف دین‌گرایی در خانواده تأثیر معناداری داشت ($F < 3/27, p < 0/01$). به عبارت دیگر، نوجوانان خانواده‌های دین‌گرا، عزت نفس بالاتری داشتند (بال و همکاران، ۲۰۰۹). پژوهش‌های انجام گرفته در کشور، حدوداً عمری بیست ساله دارند. بهرامی مشعوف

1 Ball, Armistead & Austin

2 self-religiosity

3 family religiosity

(۱۳۷۳)، (اسلامی، ۱۳۷۵) و (جان‌بزرگی، ۱۳۷۸)، پژوهش‌هایی در زمینه سلامت عمومی و دین انجام داده‌اند. کرمی و همکاران (۱۳۸۵)، پژوهشی با هدف بررسی رابطه جهت‌گیری مذهبی و سلامت عمومی در دانشجویان دانشگاه رازی انجام دادند. نتایج رابطه‌ی معناداری را بین این دو متغیر نشان دادند. در بُعد پایبندی به اخلاقیات میزان همبستگی $r=0/55$ و در بُعد پایبندی به مناسک، این میزان $r=0/38$ به دست آمد که هر دو در سطح $p<0/001$ معنادار بودند (کرمی و همکاران، ۱۳۸۵). ظروفی (۱۳۸۸) به بررسی سلامت عمومی و رابطه آن با گرایش به اعمال مذهبی در بین دانشجویان دانشگاه آزاد شبستر پرداخت. نتایج نشان داد بین سلامت عمومی و گرایش به اعمال مذهبی رابطه‌ی معناداری وجود دارد. هم‌چنین میزان سلامت عمومی در دانشجویان دختر و گرایش به اعمال مذهبی در دانشجویان پسر بیشتر بود (ظروفی، ۱۳۸۸). حمید (۱۳۸۸)، در پژوهشی بین رشته‌ای، به بررسی رابطه نگرش مذهبی با سلامت عمومی و عملکرد سیستم ایمنی بدن پرداخت. نتایج نشان داد بین نگرش مذهبی و سلامت عمومی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. هم‌چنین بین نگرش مذهبی و سیستم ایمنی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. از سوی دیگر، بین سلامت عمومی و سیستم ایمنی دانشجویان با نگرش مذهبی پایین و بالا تفاوت معنادار وجود داشت (حمید، ۱۳۸۸). با بررسی پژوهش‌های مذکور، می‌توان دریافت که بیشتر پژوهش‌ها به بررسی جهت‌گیری مذهبی پرداخته است که خود جنبه‌ای از دینداری است. هم‌چنین پژوهش‌های انجام گرفته کمتر به محیط دانشگاهی و علمی وارد شده‌اند. دانشگاه، سازمانی است علمی و پژوهشی که دانشجویان در آن با دیدی علمی به زندگی و دین می‌نگرند لذا دین‌پژوهی و ارتباط دینداری با سلامت عمومی در آن محیط، می‌تواند نتایج مهمی را به دست دهد. بر این اساس، پژوهش حاضر به دنبال پاسخگویی به سئوالات زیر است:

- ۱- میزان التزام به باورهای دینی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان استان خراسان رضوی چقدر است؟
- ۲- آیا بین میزان التزام به باورهای دینی دانشجویان و نشانه‌های جسمانی رابطه وجود دارد؟
- ۳- آیا بین میزان التزام به باورهای دینی دانشجویان و اضطراب و بی‌خوابی رابطه وجود دارد؟

۴- آیا بین میزان التزام به باورهای دینی دانشجویان و نارساکنش اجتماعی رابطه وجود دارد؟

۵- آیا بین میزان التزام به باورهای دینی دانشجویان و افسردگی رابطه وجود دارد؟

روش پژوهش

از آن جایی که هدف پژوهش، تحلیل رگرسیونی ارتباط ابعاد سلامت با التزام به باورهای دینی در دانشجویان دانشگاه فرهنگیان استان خراسان رضوی بوده، تحقیق از نوع توصیفی و همبستگی است زیرا به دنبال روشن شدن شرایط موجود و رابطه میان رویدادها می‌باشد. جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان دانشگاه فرهنگیان استان خراسان رضوی بود که تعداد آن‌ها ۵۴۰۰ نفر در سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰ است که از این تعداد، ۳۶۰۰ نفر مرد (۶۷٪) و ۱۸۰۰ نفر زن (۳۳٪) بودند. حجم نمونه‌ی پژوهش با توجه به جدول برآورد حجم نمونه کرجسی و مورگان^۱، ۳۱۵ نفر تعیین گردید. با توجه به این‌که جامعه‌ی آماری تحقیق از دو جنس و نیز از هشت رشته‌ی آموزشی در دوره‌ی کارشناسی تشکیل شده بود، برای انتخاب نمونه مورد پژوهش از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبی استفاده شد.

برای گردآوری اطلاعات از پرسش‌نامه‌های زیر استفاده شد: الف) پرسشنامه دینداری فرد مسلمان: این پرسشنامه از ۱۸ گویه تشکیل شده که توسط آراین (۱۳۷۸) و بر اساس احادیث و روایات اسلامی تهیه شده است. تهیه‌کننده‌ی آزمون، ضریب پایایی آن را $\alpha = 0/92$ گزارش کرده است که این مقدار، بیانگر دقت و ثبات پرسشنامه است (آراین، ۱۳۷۸). حسینی (۱۳۸۰) پرسشنامه‌ی مذکور را در بین دانشجویان پسر کوی دانشگاه تهران به کار برد و ضریب پایایی آن را $\alpha = 0/85$ به دست آورد. پرسشنامه دینداری، سه مؤلفه دارد: باورهای دینی (۷سؤال)، رفتارهای دینی (۵سؤال) و تعامل الهی (۶سؤال)، (حسینی، ۱۳۸۰). چون پرسشنامه ۵ گزینه‌ای و از نوع لیکرت بوده، به گزینه خیلی زیاد، نمره ۵، زیاد نمره ۴، متوسط، نمره ۳، کم نمره ۲ و خیلی کم نمره ۱ تعلق می‌گیرد پس میانگین مورد انتظار در هر سؤال برابر است با $3 = 5 \div (5 + 4 + 3 +$

۱+۲)، و از آن جایی که تعداد سؤالات ۱۸ است میانگین کل مورد انتظار در متغیر میزان التزام به باورهای دینی برابر است با $54 = 18 \times 3$. (ب) پرسشنامه سلامت عمومی (GHQ-28): این پرسشنامه، شناخته شده ترین ابزار غربالگری در روانشناسی است و در سال ۱۹۷۲ توسط گلدبرگ و هیلر^۱ طراحی شد. پرسشنامه دارای ۲۸ سؤال بوده و از چهار خرده‌مقیاس علائم جسمانی (A)، علائم اضطراب و اختلال خواب (B)، کارکرد اجتماعی (C) و علائم افسردگی (D) تشکیل شده که هر یک، ۷ سؤال را شامل می‌شود. پایایی پرسشنامه در پژوهش‌های متعدد به تأیید رسیده است، از جمله هومن (۱۳۷۷)، $\alpha = 0/85$ (هومن، ۱۳۷۷) و تقوی (۱۳۸۰)، $\alpha = 0/93$ (تقوی، ۱۳۸۰). در پرسشنامه سلامت عمومی، نمره‌گذاری بدین صورت است که به گزینه هرگز، نمره ۰، در حد معمول نمره ۱، بیشتر از حد معمول نمره ۲ و بسیار بیشتر از حد معمول نمره ۳ تعلق می‌گیرد. سپس نمرات جمع می‌شود. فردی که نمره سلامت او بالاتر باشد، مشکلات روانی بیشتری دارد و فردی که نمره سلامت او پایین تر باشد بالعکس. در پژوهش حاضر، به روش آلفای کرانباخ، پایایی ابزارها محاسبه گردید که نتایج آن در جدول ۱ آمده است:

جدول (۱) پایایی مقیاس التزام به باورهای دینی و سلامت عمومی به روش آلفای کرانباخ

مقیاس‌ها	دینداری	سلامت عمومی
تعداد سؤالات	۱۸	۲۸
پایایی	۰/۷۳	۰/۷۹

پس از اخذ مجوز ورود از واحد حراست دانشگاه، طی جلسه‌ای به دو نفر از پرسشگران، نحوه‌ی توزیع و گردآوری پرسشنامه‌ها تشریح شد. داده‌های لازم، توسط دو گروه از پرسشگران طی ۴ روز گردآوری شدند. برای اطمینان از نحوه‌ی گردآوری داده‌ها با هر گروه، یک سرپرست آشنا با پژوهش به عنوان همراه فرستاده شد.

یافته‌ها

جدول (۲) آماره های مربوط به سن دانشجویان به تفکیک جنسیت

تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	خطای استاندارد میانگین	حداقل	حداکثر	دامنه تغییرات
۱۰۷	۳۵/۲۴	۲/۲۱	۰/۲۳	۲۱	۳۱	۱۳
۲۰۸	۳۰/۶۱	۲/۱۵	۰/۱۵	۱۹	۳۷	۱۹

بر اساس داده‌های جدول ۲ تعداد کل نمونه، ۳۱۵ نفر است که از این تعداد ۱۰۷ نفر زن و ۲۰۸ نفر مرد می‌باشند. میانگین سن دانشجویان مرد، ۳۵/۲۴ و زنان ۳۰/۶۱ به دست آمده است.

جدول (۳) آماره های مربوط به رشته تحصیلی دانشجویان

نام رشته تحصیلی	فراوانی		درصد فراوانی	
	زن	مرد	زن	مرد
آموزش ابتدایی	۲۴	۵۹	۲۲/۴	۲۸/۴
مشاوره	۴۱	۵۲	۳۸/۳	۲۵
تربیت بدنی	۱۲	۲۲	۱۱/۲	۱۰/۱
ادبیات فارسی	۱۰	۲۵	۹/۳	۱۲
علوم اجتماعی	۹	۲۰	۸/۴	۹/۶
ریاضی	۱۱	۳۰	۱۰/۳	۱۴/۴
جمع کل	۱۰۷	۲۰۸	۱۰۰	۱۰۰

بر اساس داده‌های جدول ۳، بیشترین تعداد افراد نمونه از رشته‌های آموزش ابتدایی و مشاوره هستند. هم‌چنین در همه‌ی رشته‌های تحصیلی تعداد دانشجویان مرد بیشتر از دانشجویان زن است.

به منظور پاسخگویی به این سؤال که «میزان التزام به باورهای دینی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان استان خراسان رضوی چقدر است؟» داده‌های به دست آمده در جدول ۴ خلاصه شده است:

جدول (۴) آماره های مربوط به میزان التزام به باورهای دینی دانشجویان به تفکیک رشته تحصیلی و جنسیت

رشته تحصیلی	میانگین		انحراف استاندارد		حداقل نمرات		حداکثر نمرات	
	مرد	زن	مرد	زن	مرد	زن	مرد	زن
آموزش ابتدایی	۶۹/۸۳	۷۵/۵۹	۱۲/۷۱	۸/۱۹	۲۸	۵۳	۸۶	۹۰
مشاوره	۷۲/۷۶	۷۵/۰۰	۹/۹۲	۸/۰۶	۴۵	۵۴	۹۰	۸۹
تربیت بدنی	۷۱/۷۵	۷۶/۱۹	۹/۵۰	۸/۵۱	۴۹	۵۶	۸۵	۸۸
ادبیات فارسی	۶۳/۷۰	۷۷/۰۴	۱۷/۶۴	۸/۲۵	۱۸	۵۵	۷۹	۸۹
علوم اجتماعی	۷۷/۰۰	۷۶/۲۰	۷/۵۳	۷/۵۰	۶۱	۵۷	۸۷	۸۶
ریاضی	۶۶/۰۰	۶۹/۳۵	۷/۳۲	۹/۱۶	۵۴	۴۹	۷۷	۸۳

بر اساس داده‌های جدول ۴ میانگین التزام به باورهای دینی در همه‌ی رشته‌های تحصیلی به غیر از علوم اجتماعی در زنان بیشتر از مردان است. هم‌چنین در بین هر دو جنس و در همه رشته‌ها، میانگین التزام به باورهای دینی دانشجویان زن در رشته ادبیات فارسی بیشتر است و پس از آن میانگین التزام به باورهای دینی دانشجویان مرد در رشته علوم اجتماعی قرار دارد. از طرفی این میزان در دانشجویان پسر رشته ادبیات فارسی کمتر از همه رشته‌ها و در هر دو جنس است (۶۳/۷۰).

برای پاسخگویی به سئوالات ۲، ۳، ۴ و ۵ مبنی بر ارتباط التزام به باورهای دینی و سلامت دانشجویان از روش تحلیل رگرسیون استفاده شد.

ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش در جدول شماره ۵ نمایش داده شده است:

جدول (۵) ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرهای نهفته	(۱)	(۲)	(۳)	(۴)	(۵)
(۱) نشانه‌های جسمانی	۱				
(۲) اضطراب	۰/۵۰**	۱			
(۳) نارساکنش اجتماعی	۰/۴۴**	۰/۳۷**	۱		
(۴) افسردگی	۰/۵۳**	۰/۴۲**	۰/۴۱**	۱	
(۵) التزام به باورهای دینی	-۰/۳۸**	-۰/۳۷**	-۰/۳۲**	-۰/۲۸**	۱

** P < ۰/۰۱ * P < ۰/۰۵

بر اساس اطلاعات جدول ۵، بیشترین ضریب همبستگی بین افسردگی و نشانه‌های جسمانی به دست آمد ($r=0/53$ و $p<0/01$). التزام به باورهای دینی بیشترین همبستگی را با نشانه‌های جسمانی داشت ($r=-0/38$ و $p<0/01$). از طرفی سلامت عمومی کمترین همبستگی را با افسردگی داشت ($r=-0/28$).

به منظور آزمون فرضیه از تحلیل رگرسیون چندمتغیره بر اساس رویه کلی استفاده گردید. پیش از اجرای رگرسیون، لازم بود مفروضات آن بررسی گردند که عبارتند از: الف- مستقل بودن: با توجه به شیوه گردآوری داده‌ها و نوع نمونه‌گیری، می‌توان گفت این فرض برقرار است. ب- نرمال بودن؛ ج- همگنی پراکنش؛ د- خطی بودن. مفروضه‌های همگنی پراکنش و خطی بودن از طریق نمودار پراکنش نمرات Y پیش بینی شده (\tilde{Y}) روی محور افقی و باقیمانده‌ها ($Y-\tilde{Y}$) روی محور عمودی، قابل بررسی است. بررسی نمودار نشان داد مفروضات خطی بودن و همگنی پراکنش برقرار است زیرا بیشتر نقاط نمودار برای هر سطح از نمره‌ی پیش‌بینی شده، نزدیک مرکز نمودار یا خط رگرسیون قرار داشت. برای بررسی نرمال بودن توزیع نمرات از آزمون کالموگراف اسمیرنف استفاده شد. آماره کالموگراف اسمیرنف با مقدار ($Z=1/05$) و سطح معناداری $p=0/215$ بیانگر آن بود که هر یک از متغیرها در دو گروه دارای توزیع یکسانی است. نتایج همچنین نشان داد آزمون لون با مقدار $F=2/198$ در سطح $p=0/146$ معنادار است. از این رو می‌توان گفت بین متغیرها، این مفروضه [همگنی واریانس‌ها] برقرار است. بر اساس شکل توزیع نمرات می‌توان گفت مفروضه نرمالیتی رعایت شده است. لذا مفروضات تحلیل رگرسیون برقرارند.

نتایج حاصل از اجرای تحلیل رگرسیون در جدول‌های ۶، ۷ و ۸ آمده است.

جدول (۶) تحلیل واریانس التزام به باورهای دینی

مدل	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	مقدار F	سطح معناداری
رگرسیون	۶۰۷۳/۹۸	۴	۱۵۱۸/۵	۱۹/۷۵	۰/۰۰۱
باقیمانده	۲۳۸۲۹/۹	۳۱۰	۷۶/۸۷		
کل	۲۹۹۰۳/۸۷	۳۱۴			

نتایج جدول ۶ نشان می‌دهد میزان $F_m = 19/75$ در سطح $p < 0/001$ معنادار است. به عبارتی ضرایب رگرسیون متغیرهای پیش‌بین نشان می‌دهد ابعاد سلامت عمومی، واریانس التزام به باورهای دینی را به طور معنادار تبیین می‌کنند.

جدول (۷) خلاصه مدل متغیرهای سلامت عمومی و التزام به باورهای دینی بر اساس رویه کلی

آماره‌های تغییر یافته			خطای استاندارد	R ^۲ تعدیل شده	R ^۲	R	شاخص‌های مدل
تغییرات	تغییرات	تغییرات					
معناداری	F	R ^۲					
تغییرات F	۱۹/۷۵	۰/۲۰	۸/۷۷	۰/۱۹	۰/۲۰	۰/۴۵	a

بر اساس داده‌های جدول ۷، تغییرات F پس از ورود متغیرهای پیش‌بین در سطح $p < 0/05$ معنادار به دست آمد. به عبارتی متغیرهای مذکور رابطه معناداری با التزام به باورهای دینی دارند و در مجموع ۴۵٪ از واریانس آن را تبیین می‌کنند.

جدول (۸) ضرایب تأثیر متغیرهای سلامت عمومی در معادله رگرسیون

همبستگی‌ها		سطح معناداری	T	ضریب استاندارد β	ضرایب		شاخص مدل
نیمه تفکیکی	مرتب‌ه تفکیکی				غیر استاندارد	خطای استاندارد	
تفکیکی	صفر				B		
-	-	۰/۰۰۱	۳۵/۶۲	-	۲/۶۹	۹۵/۹۲	مقدار ثابت
-۰/۱۵	-۰/۱۷	۰/۰۰۳	-۳	-۰/۲۰	۰/۱۷	-۰/۵۲	نشانه‌های جسمانی
-۰/۱۷	-۰/۱۹	۰/۰۰۱	-۳/۴۵	-۰/۲۱	۰/۱۵	-۰/۵۲	اضطراب
-۰/۱۲	-۰/۱۳	۰/۰۰۲	-۲/۳۴	-۰/۱۴	۰/۱۹	-۰/۴۶	نارساکنش اجتماعی
-۰/۰۲	-۰/۰۲	۰/۶۵	-۰/۴۴	-۰/۰۳	۰/۱۴	-۰/۰۶	افسردگی

در جدول ۸ ضرایب استاندارد متغیرهای سلامت عمومی با توجه به آماره t ، نشان داده شده است. نشانه‌های جسمانی با مقدار $t = -3$ و $P = 0/003$ رابطه منفی و معناداری با التزام به باورهای دینی دارد. از این رو فرضیه مربوط به رابطه بین دو متغیر مذکور تأیید می‌شود. فرضیه مربوط به رابطه بین اضطراب و التزام به باورهای دینی با مقدار $t = -3/45$ و $P = 0/001$ تأیید شد. در متغیر نارساکنش اجتماعی مقدار $t = -2/34$ و $P = 0/02$ حاکی از آن است که با التزام به باورهای دینی رابطه منفی و معناداری دارد.

رابطه افسردگی و التزام به باورهای دینی با مقدار $t = -0/44$ و $P = 0/65$ معنادار به دست نیامد. همبستگی تفکیکی به دست آمده بیانگر آن است که در بین متغیرهای سلامت عمومی، اضطراب بیشترین همبستگی را با التزام به باورهای دینی دارد ($-0/19$) و پس از آن متغیرهای نشانه‌های جسمانی ($-0/17$) و نارساکنش اجتماعی ($-0/13$) قرار دارند و این همبستگی‌ها معنادارند. معادله رگرسیون بر اساس ضرایب جدول عبارت است از:

$$\bar{Y} \text{ نارساکنش اجتماعی } -0/14 - \text{اضطراب } 0/21 - \text{نشانه‌های جسمانی } 0/20 - \text{التزام به باورهای دینی } \bar{Y}$$

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از تحقیق حاضر تحلیل رگرسیونی ارتباط ابعاد سلامت با التزام به باورهای دینی در دانشجویان دانشگاه فرهنگیان استان خراسان رضوی بود. پس از بررسی اولیه مشخص شد میزان التزام به باورهای دینی در دانشجویان متأهل بیشتر از دانشجویان مجرد است. همچنین میزان التزام به باورهای دینی در همه رشته‌ها و در هر دو جنس بالاتر از میانگین مورد انتظار به دست آمد.

به طور کلی یافته‌های پژوهش نشان داد که مؤلفه‌های سلامت عمومی یعنی نشانه‌های جسمانی، اضطراب و بی‌خوابی و نارساکنش اجتماعی رابطه‌ی معکوس و معناداری با التزام به باورهای دینی دارد. به عبارت دیگر داشتن رفتارها، باورها، نگرش و احساس‌های دینی نقش مهمی در کاهش شکایت‌های جسمانی، اضطراب و ناسازگاری اجتماعی دارد. این یافته با یافته‌های پژوهش‌های انجام شده در ایران (جمالی، ۱۳۸۱؛ روغنجی، ۱۳۸۴ و جعفری و همکاران، ۱۳۸۸) و کشورهای دیگر (ابوتیس و همکاران، ۲۰۰۴؛ فرانسیس و همکاران، ۲۰۰۴؛ کیم، ۲۰۰۸ و کزدی و همکاران، ۲۰۱۰) همسو و با مبانی نظری وولف (۱۹۹۷) همخوان است.

بر اساس یافته‌های پژوهش دینداری سهم قابل توجهی در پیش‌بینی سلامت عمومی دارند. این نتایج بدان معناست که دینداری به عنوان یک سازه‌ی مهم در زندگی بشری نقش قابل ملاحظه‌ای در بسیاری از کارکردهای انسانی و به ویژه سلامت روان دارد.

یافته‌های پژوهش نشان داد که هر چه سهم دینداری بالاتر می‌باشد شکایت‌های جسمانی، اضطراب، افسردگی و ناسازگاری اجتماعی کاهش می‌یابد. به طور جزئی‌تر

یافته های پژوهش نشان داد که از بین مؤلفه های سلامت عمومی، اضطراب و بی خوابی بالاترین سهم را در پیش بینی التزام به باورهای دینی داشت. التزام به وظایف دینی، یعنی فرد دیندار در پی به وجود آمدن معرفت و احساس عاطفی نسبت به پروردگار، انبیا و اولیای دین، انجام تکالیف و احکام دینی را در حیطه ی شخصی، اجتماعی و اقتصادی بر خود بایسته بداند و به آنها عمل نماید. در حقیقت، رفتارهای دینی یک فرد مسلمان نظیر نماز خواندن، دعا خواندن و روزه گرفتن به عنوان اصلی ترین مؤلفه های التزام و رفتار دینی مؤلفه های بسیار مهمی در سلامت عمومی افراد می باشد. نتایج پژوهش نشان می دهد که دینداری می تواند عامل نیرومندی در کاهش اصلی ترین تهدید کننده های سلامت یعنی افسردگی، اضطراب، شکایت های جسمانی و ناسازگاری اجتماعی باشد.

بر اساس آن چه انجام شد، پیشنهادهای زیر ارائه می شود:

- الف- بهتر است این پژوهش با گروه های مختلف جامعه انجام شود تا نتایج به دست آمده قابلیت تعمیم پذیری بیشتری پیدا کند.
- ب- لازم است در آینده به روش کیفی و ترکیبی، اطلاعات عمیق تری گردآوری شود تا با اعتماد بیشتر، به نتایج اطمینان داشت.

منابع

قرآن کریم.

اسلامی احمد علی. (۱۳۷۵). "بررسی نگرش فرد نسبت به مذهبی بودن و رابطه‌ی آن با افسردگی در دانش آموزان سال آخر دبیرستان‌های اسلام شهر در سال تحصیلی ۷۶-۱۳۷۵". پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده بهداشت و انستیتو تحقیقات بهداشتی. دانشگاه علوم پزشکی تهران.

آرین خدیجه. (۱۳۷۸). "بررسی رابطه دینداری و رضامندی ایرانیان مقیم کانادا". رساله‌ی دکتری چاپ نشده، دانشگاه علامه طباطبایی.

بهرامی احسان هادی، تاشک آناهیتا. (۱۳۸۳). "ابعاد رابطه میان جهت‌گیری مذهبی و سلامت روانی و ارزیابی مقیاس جهت‌گیری مذهبی". مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی، سال ۳۴، شماره ۲، صص ۹۲-۱۰۶.

بهرامی مشعوف عباس. (۱۳۷۳). "بررسی رابطه بین میزان عبادت و سلامت روان در دانشجویان پسر مرکز تربیت معلم همدان". پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تربیت معلم.

تقوی سید محمود. (۱۳۸۰). "بررسی روایی و اعتبار پرسشنامه سلامت عمومی (GHQ)". مجله روانشناسی، دوره ۲۰، سال پنجم، شماره ۴.

جان‌بزرگی مسعود. (۱۳۷۸). "بررسی اثربخشی روان‌درمانگری کوتاه‌مدت آموزش خودمهارگری با و بدون جهت‌گیری مذهبی بر مهار اضطراب و تنیدگی در سطح دانشجویان دانشگاه تهران". رساله‌ی دکتری، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس.

جعفری اصغر، صدری جمشید و فتحی اقدم قربان. (۱۳۸۸). "رابطه‌ی بین کارایی خانواده و دینداری و سلامت روان و مقایسه‌ی آن بین دانشجویان دختر و پسر". تازه‌ها و پژوهش‌های مشاوره. ۲۲، صص ۱۱۵-۱۰۷.

جمالی فریبا. (۱۳۸۱). "بررسی رابطه‌ی بین نگرش‌های مذهبی، احساس معنابخش بودن زندگی و سلامت روان در میان دانشجویان دانشگاه‌های تهران". پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه الزهراء.

حسینی سیدرضا. (۱۳۸۰). "بررسی رابطه بین نگرش مذهبی و سلامت روانی در دانشجویان پسر کوی دانشگاه تهران". پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.

حمید نجمه. (۱۳۸۸). "بررسی رابطه نگرش مذهبی با سلامت روانی و عملکرد سیستم ایمنی بدن (سلولهای T کمکی، سلولهای T مهاری/انهدامی و سلولهای ضد سرطانی NK)".

مجله مطالعات روان‌شناختی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهرا (س)، دوره ۵، شماره ۲، صص ۶۷-۵۳.

روغنجی محمود. (۱۳۸۴). "رابطه‌ی جهت‌گیری مذهبی با سلامت روان دانشجویان دانشگاه رازی". پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد مشاوره، دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی. شیخی سیامک. (۱۳۸۰). اصول و مبانی گروه‌های درمانی (معتادان بی‌نام) به روش درمان معنوی، همایش نقش دین و بهداشت روانی. تهران: دانشگاه علوم پزشکی تهران. ظروفی مجید. (۱۳۸۸). "بررسی سلامت روانی و رابطه آن با گرایش به اعمال مذهبی در بین دانشجویان دانشگاه آزاد شبستر". فصلنامه روانشناسی و دین، سال دوم، شماره ۴ (پیاپی ۸)، صص ۱۵۶-۱۴۳.

عباس‌زاده و همکاران. (۱۳۸۲). گزارش جهانی سلامت سال ۲۰۰۱، سلامت روان: درکی نو، امیدی نو. تهران: مؤسسه‌ی فرهنگی ابن‌سینای بزرگ.

کرمی جهانگیر، روغنجی محمود، عطاری یوسفعلی، بشلیده کیومرث، شکرری مهتاب. (۱۳۸۵). "بررسی روابط ساده و چندگانه ابعاد جهت‌گیری مذهبی با سلامت روانی در دانشجویان دانشگاه رازی کرمانشاه". مجله‌ی علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، دوره سوم، سال سیزدهم، شماره ۳، صص ۵۲-۳۱.

کولینز جی ار، وودز تی. ای. (۱۳۸۴). روانشناسی دین و نقش دین در سلامت جسم و روان، ترجمه حیدری مجتبی. مجله معرفت، شماره ۳۲.

نجاتی، محمدعثمان. (۱۳۸۴). قرآن و روان‌شناسی، ترجمه عرب عباس. مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.

نریمانی محمود، ابوالقاسمی عباس. (۱۳۸۴). آزمون‌های روان‌شناختی. تهران: انتشارات باغ رضوان.

واعظی مریم، کجیاف محمدباقر. (۱۳۸۸). "دین‌ورزی و سلامت روانی". فصلنامه تازه‌های روان‌درمانی، سال پانزدهم، شماره ۵۱-۵۲، صص ۵۵-۲۹.

هومن عباس. ۱۳۷۷. استانداردسازی پرسش‌نامه سلامت عمومی. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.

مرعشی سیدعلی. (۱۳۸۷). بهداشت روان و دین. تهران: انتشارات علمی و فرهنگی. میلانی فر بهروز. (۱۳۸۴). بهداشت روانی. تهران: نشر قومس.

- church good or bad for you? Denomination, attendance and mental health of children in West Scotland". *Social Science & Medicine*, 58, 645–656.
- Ball J, Armistead L, Austin B J. (2009)." The relationship between religiosity and adjustment among African-American female, urban adolescents". *Journal of Adolescence*. No. 38, PP: 346-354.
- Elizabeth A R, Elizabeth M A, Joseph J C. (2005)."The relationship between religion/spirituality and physical health, mental health and panic in a chronic pain population". *Journal of Pain*, No. 116, PP: 311-321.
- Exline J J. (2008)."Beliefs about god and forgiveness in a Baptist church sample", *Journal of Psychology and Christianity*, 27, PP: 131- 139.
- Francis, L., Robbins, M., Lewis, C., Quigley, C., & Wheeler, C. (2004)." Religiosity and general health among undergraduate students: a response to O'Connor, Cobb, and O'Connor" (2003). *Personality and Individual Differences*, 37, 485–494.
- Kézdy, A., Martos, T., Boland, V., & Horváth-Szabó, K. (2010)." Religious doubts and mental health in adolescence and young adulthood: The association with religious attitudes". *Journal of Adolescence*, xxx, 1-9.
- Kim, J. (2008)." The protective effects of religiosity on maladjustment among maltreated and no maltreated children". *Child Abuse & Neglect*, 32, 711–720.
- Murphy E J., & Mahalingam R. (2006)." Perceived congruence Between Expectations and Outcomes: Implications for Mental Health among Caribbean Immigrants", *American Journal of Orthopsychiatry*, Vol. 76, Issue 1, PP: 120- 127.
- O'Laoires M. (1997)." An experimental study of the effects of distant, intercessory prayer on self- esteem, anxiety, and depression", *Alter the Health Med*. 3 (6), PP: 38- 53.
- World Health Organization. (2001). *Mental health: New understanding, new hope*. The World Health Report.

الگوی استقرار نظام جانشین‌پروری در مدیریت دانشگاه

- سعید غیائی ندوشن^۱
محمد حسن پرداختچی^۲
بهرز دری^۳
مقصود فراستخواه^۴

چکیده

هدف این مطالعه، بررسی واجد اعتبار بودن الگوی طراحی شده برای نظام جانشین‌پروری در مدیریت دانشگاه از دیدگاه مدیران اجرایی و علمی دانشگاه‌ها می‌باشد. این پژوهش بر مبنای رویکرد ترکیبی اکتشافی با مشارکت ۲۹۸ نفر از مدیران علمی و اجرایی انجام شد. این مطالعه در ادامه مطالعه کیفی انجام شده که هدف مرحله کیفی کاوش مقوله‌های مرتبط با استقرار نظام جانشین‌پروری مدیریت در دانشگاه و فراهم نمودن مبنایی برای طراحی پرسشنامه و مدل مفهومی برای استفاده در مرحله کمی بود. در مرحله کمی با استفاده از تجزیه و تحلیل مدل معادلات ساختاری مدلی ۱۲ عاملی فراهم شد که روابط بین عوامل استقرار نظام جانشین‌پروری در مدیریت دانشگاه را نشان می‌دهد. یافته‌های پژوهش، مدلی اکتشافی برای توصیف روابط بین پیشایندها، شایسته‌گرایی به عنوان مقوله کانونی، راهبردهای استقرار نظام، ابعاد زمینه‌ای و محیطی برای استقرار نظام جانشین‌پروری در مدیریت دانشگاه و نتایج حاصل از آن ارائه می‌دهد.

واژگان کلیدی: جانشین‌پروری، شایستگی، مدیریت دانشگاه، آموزش عالی، اعتبارسنجی، مطالعه ترکیبی

۱. دانشجوی دکتری برنامه ریزی توسعه آموزش عالی دانشگاه شهید بهشتی

S_Ghiasi@sbu.ac.ir

۲. استاد دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی

۳. دانشیار دانشکده مدیریت و حسابداری دانشگاه شهید بهشتی

۴. استادیار موسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی

* این مقاله برگرفته از رساله دکتری در رشته برنامه ریزی توسعه آموزش عالی دانشگاه شهید بهشتی است.

تاریخ دریافت: ۹۰/۸/۲۰ تاریخ پذیرش: ۹۱/۴/۹

مقدمه

بازنگری متون مربوط به رفتارهای سازمانی در آموزش عالی نشان داده است که «کالج‌ها و دانشگاه‌ها از بسیاری جهات متفاوت از سایر سازمان‌ها می‌باشند». سیستم‌های پیچیده اداره مشترک، فرهنگ‌های دانشگاهی، سیستم‌های توزیع اختیار که تصمیم‌گیری را تحت تأثیر قرار می‌دهند و رسالت‌های متمایز، کالج‌ها و دانشگاه‌ها را از سازمان‌های تجاری سنتی متفاوت می‌سازد. در حالی که ممکن است شباهت‌هایی در ویژگی‌ها و شرایط لازم برای مدیران در دو بخش تجاری و آکادمیک وجود داشته باشد. اما نقش‌ها و مسئولیت‌های مدیران آکادمیک می‌تواند گسترده و منحصر به فرد باشد (بیرنباوم، ۱۹۸۸، ص ۱).

تنها چیز ثابت در دانشگاه‌های آینده، تغییر است. بوگس^۱ (۲۰۰۳) تغییر قریبالوقوع در مدیریت دانشگاه‌ها را به عنوان یک «فرصت برای ایجاد تنوع بیشتر، انرژی جدید و ایده‌های جدید برای دانشگاه‌ها و مدیریت» می‌داند. افراد ارزشمندترین دارایی‌های سازمان‌های موفق هستند (هیور، ۲۰۰۳؛ لیمن و دیگران، ۱۹۹۶؛ راسول، ۲۰۰۵) و مدیران آموزش عالی باید نیاز به سرمایه‌گذاری برای آینده از طریق سرمایه‌گذاری روی افراد دریابند. در آموزش عالی، جانشین‌پروری در حال حاضر از اهمیت بسیار زیادی در مقایسه با یک دهه قبل برخوردار است و این مسأله به دلیل بازنشستگی‌های جمعی و نیز این واقعیت که مدیریت آموزش عالی نیازمند روابط پیچیده‌ای است که باید با سهامداران داخلی و خارجی گوناگون برقرار کند می‌باشد. فیلان^۲ (۱۹۹۹) بیان می‌کند که برنامه‌ریزی جانشین‌پروری باید به عنوان یک مسأله استراتژیک حیاتی برای سهامداران آموزش عالی در نظر گرفته شود تا مدیران آینده را از میان هیأت علمی، مدیران و کارکنان کالج خود «به طور فعالانه شناسایی نموده و پرورش دهند» (پیلاند و وولف، ۲۰۰۳، ص ۹۷). کلونیس^۳ (۲۰۰۷) همانند واوغان و ویسمن^۴ (۲۰۰۳) توصیه

1 . Boggs

2 . Filan

3 . Clunies

4 . Vaughan & Weisman

می‌کند که رؤسا و هیأت‌های امانا به طور فعال در پرورش مدیریت در داخل مؤسسات خود درگیر شوند؛ عدم پذیرفتن این نقش «شانه خالی کردن از یک مسئولیت خطیر مدیران ارشد است» (واوگان و ویسمن، ۲۰۰۳، ص ۶۰).

به منظور مقابله با بحران قریب‌الوقوع مدیریت هم دانشگاه‌ها و هم کامیونیتی کالج‌ها باید به اندازه کافی به آماده‌سازی مدیران آینده خود بپردازند. (بورن استین، ۲۰۰۵). باردن^۱ (۲۰۰۶) بیان می‌کند، این اقدامات برنامه‌ریزی و مدیریت جانشین‌پروری است که می‌تواند ثبات آینده مؤسسات آکادمیک را تضمین کند. برنامه جانشین‌پروری خوب تا جایی که به تعیین کاندیدای مناسب برای تصدی پست‌های مدیریتی آکادمیک مربوط است، می‌تواند ریسک نابسامانی آموزشی را کاهش دهد. از این رو جانشین‌پروری به تضمین بقاء یک سازمان کمک می‌کند (راسول، ۲۰۰۵) در دنیای سازمانی این مسأله که جانشین‌پروری از حمایت آشکار مدیر اجرایی یا مدیریت رده بالا برخوردار شود از اهمیت زیادی برخوردار است (ایستمن^۲، ۱۹۹۵). این مسأله در مورد آموزش عالی نیز صدق می‌کند به گونه‌ای که نه تنها مدیران اجرایی ارشد بلکه کلیه اعضاء کمیته‌های جستجوی افراد خاص نیز باید فرایند را مورد حمایت آشکار قرار دهند (روس و لوین^۳، ۲۰۰۳).

در محیط‌های تجاری و بدون شک در محیط‌های آموزش عالی نیز، جانشین‌پروری نیازمند این است که ساده باشد و متناسب با نیازهای خاص سازمانی طراحی شده باشد (ماهلر و دروتر، ۱۹۸۶؛ مک مین و لیمبن^۴، ۱۹۸۸؛ مور^۵، ۱۹۸۶؛ اسپور^۶، ۱۹۹۳). سیستم جانشین‌پروری باید دارای یک شرح رسالت باشد که هدف سیستم، کسانی که از سیستم بهره‌مند خواهند شد و نتایج مورد نظر را تشریح کند (ایستمن، ۱۹۹۵). به علاوه، برنامه جانشین‌پروری باید متناسب با فرهنگ، ویژگی‌ها و محیط اجرایی سازمان

1 . Barden

2 . Eastman

3 . Ross & Levin

4 . McManis & Leibman

5 . Moore

6 . Spoor

باشد (بیاتی^۱، اسپینیر^۲ و مک آووی^۳، ۱۹۸۷).

برنامه جانشین پروری باید انعطاف‌پذیر بوده و به یک برنامه استراتژیک مرتبط باشد (ایستمن، ۱۹۹۵). برنامه جانشین پروری باید یک فرایند در حال تکامل و مستمر باشد که منعکس کننده هرگونه تغییرات قابل ملاحظه در برنامه استراتژیک باشد (ماهلر و گاینس^۴، ۱۹۸۳). تغییرات محیطی و سازمانی سریع نیازمند یک برنامه جانشین پروری انعطاف‌پذیر هستند (بورویک^۵، ۱۹۹۱). کالج‌ها و دانشگاه‌ها نیز خود را بیش از پیش در یک محیط در حال تغییرات سریع می‌بینند و بنابراین نیازمند این هستند که با همین سرعت دست به عمل بزنند. (ایستمن، ۱۹۹۵).

ویژگی‌های جانشین پروری نباید در تمامی سازمان‌ها یکسان باشد و ویژگی‌های سازمانی از قبیل ساختار، اندازه، دارایی، سرعت رشد و ارزش‌های مدیریتی همگی فاکتورهایی هستند که باید در هنگام طراحی یک برنامه جانشین پروری مد نظر قرار داده شوند (کلونیز و دیگران^۶، ۲۰۰۳). در دنیای سازمانی، جانشین پروری مؤثر مبتنی بر قابلیت‌های خوب پرورش یافته و ارزیابی عینی کاندیداها می‌باشد (ایستمن، ۱۹۹۵). مرور متون نشان می‌دهد که جانشین پروری با شناسایی دقیق نیازمندی‌ها و شایستگی‌های لازم برای پست‌های کلیدی و پس از آن شناسایی افرادی که بتوانند این پست‌ها را در آینده پر کنند همراه است. به دلیل اینکه بیشتر سازمان‌ها در حال تغییر مداوم هستند، تمرکز برنامه‌ریزی جانشین پرور نباید فقط بر شایستگی‌های لازم برای شغل‌های کنونی باشد. جانشین پروری باید بر تعیین اینکه چه شغل‌ها و نقش‌های سازمانی ممکن است در آینده تغییر کند نیز متمرکز باشد و براساس آن شایستگی‌های لازم برای مواجهه با این تغییرات را مشخص کند (راسول، ۱۹۹۴، والوم^۷، ۱۹۹۳). با

-
- 1 . Beatty
 - 2 . Schneier
 - 3 . McAvoy
 - 4 . Gaines
 - 5 . Borwick
 - 6 . Clunies, et al.
 - 7 . Wallum

اعمال فشارها از خارج، کالج‌ها و دانشگاه‌ها به طور فزاینده‌ای نیازمند این هستند که برنامه‌ریزی‌های آینده‌نگرتری داشته باشند (روس و لوین، ۲۰۰۳).

بورویک (۱۹۹۱، ۱۹۹۲) توصیه می‌کند که با توجه به اهمیت روز افزون تیم‌ها در سازمان‌ها، جانشین‌پروری باید به جمع‌آوری داده‌ها درباره تیم‌ها و نیز پست‌ها و کاندیداهای منفرد بپردازد. لیمن و بروئر (۱۹۹۴) نیز بیان می‌کنند که به جای شناسایی فرد مناسب برای پست مناسب در زمان مناسب، شرکت‌ها به دنبال ایجاد تیم‌های مدیریتی قوی برای وظایف استراتژیک هستند. این کار می‌تواند راهی برای کاستن از فشار ناشی از شوک به کارگیری جانشین‌پروری در آموزش عالی باشد. به جای انتخاب یک فرد برای جانشینی یک رئیس در حال بازنشستگی می‌توان مجموعه‌ای از جانشینان واجد شرایط (سایر رؤسا و غیره) را شناسایی کرد و برای رشد مدیریتی همه آنها برنامه‌های آموزشی طراحی کرد.

جانشین‌پروری باید یک فرایند مشارکتی طراحی شده برای برآوردن نیازهای شغلی فردی و نیز سازمانی باشد (ماهلر، ۱۹۸۱). بوکنر^۱ و اسلاونسکی^۲ (۱۹۹۴) بیان می‌کنند که بهترین سیستم برنامه‌ریزی جانشین‌پروری سیستمی است که هم نیازهای کارکنان و هم نیازهای سازمان را برآورده سازد. چرخش‌های شغلی که در آن وظایفی به پتانسیل‌های بالا محول می‌شوند که آنها را در معرض جنبه‌های اصلی تجارت قرار می‌دهند، شکلی رایجی از تربیت مدیریت اجرایی است که به آماده‌سازی افراد برای پست‌های مدیریتی ارشد در سازمان کمک می‌کند (بیاتی و دیگران، ۱۹۹۸).

برنامه‌های جانشین‌پروری چه سازمانی و چه در آموزش عالی نباید به عنوان یک سیستم مجزا عمل کنند بلکه باید یک جزء مکمل فرایند کلی برنامه‌ریزی منابع انسانی باشند این امر امنیت لازم را هم برای افراد دخیل و هم برای اعضاء متأثر از محیط کاری خود فراهم می‌آورد (بیاتی و دیگران، ۱۹۸۷). راسول (۲۰۰۱) بیان می‌کند که جانشین‌پروری زمانی دارای بیشترین کارایی خواهد بود که اقدامات منابع انسانی در

جهت تسهیل و نه منع اقدامات جانشین‌پروری بازنگری شوند. شل^۱ (۱۹۸۷) و ماهلر و دروتر (۱۹۸۶) نیز بیان می‌کنند که هرچه رابطه بین جانشین‌پروری و سایر سیستم‌های پرسنلی نزدیک‌تر باشد فعالیت‌های این برنامه مؤثرتر خواهند بود. در نهایت و شاید مهم‌تر از همه اینکه درک این مسأله توسط مدیران اجرایی که تربیت زیردستان آنها یکی از مسئولیت‌های کلیدی خودشان است از اهمیت برخوردار است. هرچند سازمان بیشتر برای عملکرد کوتاه مدت و نه اقدامات بلند مدت به مدیران پاداش می‌دهند اما مدیران باید برای اقداماتی که در جهت تربیت کارکنان خود انجام داده‌اند مورد تقدیر قرار گیرند (فریدمن، ۱۹۸۶؛ هال، ۱۹۸۹) در بلند مدت خود مؤسسات و نیز افرادی که از خدمات آنها استفاده می‌کنند از چنین فرایندهایی سود می‌برند.

تحقیقات و مطالعاتی که در حوزه جانشین‌پروری در آموزش عالی صورت گرفته است (چرلی ریچاردز، ۲۰۰۹؛ پیتر ای متسو^۲، ۲۰۱۰؛ آنجلا لوزی بیتک^۳، ۲۰۱۰؛ اوستر هاوز^۴، ۲۰۰۹؛ مرسر^۵، ۲۰۰۹؛ فنچر^۶، ۲۰۰۷؛ هوگس بوتس^۷، ۲۰۰۸؛ ترگود^۸، ۲۰۰۸؛ فینر^۹، ۲۰۰۵؛ هال^{۱۰}، ۲۰۰۵) عمدتاً مربوط به مطالعات صورت گرفته در خارج از کشور بوده و مطالعات اندکی که در داخل کشور در این حوزه صورت گرفته (کریمی، ۱۳۹۱؛ زین الدینی، ۱۳۹۰؛ طباطبائی مقدم، ۱۳۸۹؛ مومن زاده، ۱۳۸۳) به جنبه خاصی از این موضوع اشاره می‌نماید. و به نظر می‌رسد برای جانشین‌پروری دانشگاه متغیرهای مرتبط با این پدیده کاوش نشده است. بدیهی است که جانشین‌پروری متأثر از بسترهای فراهم شده در محیط درونی و بیرونی دانشگاه است و برای تحقق استقرار نظام با فرصت‌ها و قوت‌هایی مواجه هستیم. این پژوهش تلاش نموده است تا متغیرها، فرصت‌های

-
- 1 . Shal
 - 2 . Peter E. E. Mateso
 - 3 . Angela Kaysen Luzebetak
 - 4 . Diane Osterhaus Neefe
 - 5 . Christopher B. Mercer
 - 6 . Lori P. Fancher
 - 7 . Mary Ann Hughes Butts
 - 8 . Keith L. Thurgood
 - 9 . Douglas E. Fenner
 - 10 . Hull

موجود، کمبودها و کاستی‌ها برای استقرار نظام جانشین‌پروری و تأثیرات آن را بر دانشگاه برای محققین، سیاستگذاران و برنامه‌ریزان در حوزه آموزش عالی و دانشگاهها روشن نماید و به عبارتی در جهت تحقق هدف فوق این مطالعه در دو مرحله انجام شده است. در مرحله نخست، ابعاد زمینه‌ای استقرار نظام جانشین‌پروری در مدیریت دانشگاه شناسایی شده و در مرحله دوم جهت تعمیم یافته‌های مرحله نخست و بررسی میزان روابط بین مفاهیم به دست آمده از مطالعه کمی بهره برده‌ایم. اهداف مطالعه در قالب سؤال‌های زیر مطرح شده‌اند:

(الف) چگونه پدیده نظام جانشین‌پروری در مدیریت دانشگاه شکل می‌گیرد؟

(ب) الگوی طراحی شده برای نظام جانشین‌پروری در مدیریت دانشگاه از دیدگاه مدیران اجرایی و علمی دانشگاه‌ها تاچه حدی واجد اعتبار است؟

روش پژوهش

این مطالعه بر مبنای رویکرد پژوهش‌های ترکیبی با استفاده از طرح اکتشافی متوالی^۱ انجام شده است (کرسول^۲، ۲۰۰۳). داده‌های کیفی مقدم بر داده‌های کمی بوده‌اند، اما تأکید بر گردآوری و تحلیل داده‌های کمی بوده است. هدف از گردآوری داده‌های کیفی کشف سازه‌ها، مقوله‌ها، و روابط بین آنها در ارتباط با پیشایندهای استقرار نظام جانشین‌پروری، شایسته‌گرایی در استقرار نظام، عوامل زمینه‌ای و سایر پیامدهای مرتبط با استقرار نظام جانشین‌پروری در مدیریت بود. داده‌های کیفی و تحلیل‌های مرتبط با آن به منظور شناسایی مقوله‌ها و طراحی پرسشنامه برای مرحله کمی انجام شد. هدف اصلی گردآوری داده‌های کمی و تمرکز اصلی مطالعه، تأیید مدلی از این روابط در نمونه‌ای بزرگتر است.

به دلیل این که مرحله مطالعه کیفی شکل دهنده مرحله طراحی ابزار گردآوری داده‌های کمی است، نتایج این مرحله ابتدا گزارش می‌شود. در این مرحله مصاحبه استاندارد با

سؤال‌های باز پاسخ برای گردآوری داده‌ها انجام شد (گال^۱ و همکاران، ۱۳۸۶). به منظور اطمینان از روایی محتوای ابزار، دو پژوهشگر دیگر که در زمینه مصاحبه تبحر داشتند، راهنمایی مصاحبه را بازبینی نمودند. همچنین بعد از هر مصاحبه سؤال‌های مصاحبه بازنگری شد.

در بخش کیفی این پژوهش بر مبنای طرح نظام‌مند^۲ نظریه داده بنیاد ادراک مصاحبه شونده‌گان پیرامون فرایند، محتوا، راهبردها، زمینه و پیامدهای استقرار نظام جانشین‌پروری مدیریت در دانشگاه و روابط بین آن‌ها کاوش شد. واحد تحلیل این پژوهش، در پنج گروه متخصصان ذی صلاح (خبرگان). مدیران سابق و فعلی دانشگاهی در حیطه علمی و اجرایی، اعضای هیات علمی مطلع در زمینه تحقیق، سیاستگذاران در سطح کلان دانشگاه‌ها و آموزش عالی. بنابراین مصاحبه‌شونده‌گان پژوهش را پنج گروه مذکور تشکیل می‌دهند و بر مبنای نمونه‌گیری نظری، نمونه از بین آن‌ها انتخاب شده است. نمونه‌گیری نظری، نوعی نمونه‌گیری هدفمند است که پژوهشگر را در خلق یا کشف نظریه یا مفاهیمی که ارتباط نظری آن‌ها با نظریه در حال تکوین اثبات شده است، یاری می‌کند. داده‌ها از طریق مصاحبه با ۱۷ نفر از افراد که در گروه‌های فوق بودند در زمینه تحقیق گردآوری شد. مصاحبه‌ها به صورت فردی انجام شد و زمان آنها به طور میانگین ۴۰ دقیقه بود.

نمونه‌گیری نظری تا رسیدن مقوله‌ها به اشباع نظری ادامه یافت؛ مقصود از اشباع نظری مرحله‌ای است که در آن داده‌های جدیدی در ارتباط با مقوله پدید نیاید و روابط بین مقوله‌ها برقرار و تأیید شده است (اشتراس و کوربین، ۱۳۸۵). سؤالات مصاحبه از نوع بازپاسخ بوده و بر اساس ابعاد نظریه زمینه‌ای مواردی مانند مقولات (ابعاد) اصلی پدیده نظام جانشین‌پروری مدیریت در دانشگاه، شرایط علی پدیده نظام جانشین‌پروری مدیریت در دانشگاه، زمینه (بستر) و شرایط مداخله‌گر (عوامل پیش‌برنده و بازدارنده) پدیده نظام جانشین‌پروری مدیریت در دانشگاه، راهبردهای استقرار پدیده

1. Gall

2. The Systematic Design

نظام جانشین‌پروری مدیریت در دانشگاه و برون‌دادها و پیامدهای مورد انتظار پدیده نظام جانشین‌پروری مدیریت در دانشگاه را مورد کاوش قرار می‌داد تا از زبان مصاحبه‌شوندگان پدیده روشن شود. مصاحبه‌ها تا زمان دستیابی به اشباع نظری، یعنی کاهش یافتن ایده‌ها و افکار نو ادامه یافت و سپس مصاحبه‌ها، ضبط و پیاده شد.

تحلیل انجام گرفته در مرحله نخست پژوهش به این پرسش که «چگونه پدیده نظام جانشین‌پروری در مدیریت دانشگاه شکل می‌گیرد؟» پاسخ داد. بر مبنای راهبرد نظریهٔ زمینه‌ای با بهره‌گیری از روش نظام‌دار اشتراس و کوربین^۱ (۱۳۸۵) و شیوه تحلیل مقایسه‌های مستمر^۲ داده‌های کیفی تحلیل شدند. این رویکرد با توجه به ماهیت نظام‌دار جانشین‌پروری مورد توجه قرار گرفت. اهداف خاص مرحله کیفی شامل شناسایی سازه‌ها، مقوله‌ها و مفاهیم مشترک مؤثر بر آن، کاوش روابط بین این سازه‌ها، ساخت مدل مفهومی بر مبنای این تحلیل‌ها و طراحی پرسشنامه بعدی بود.

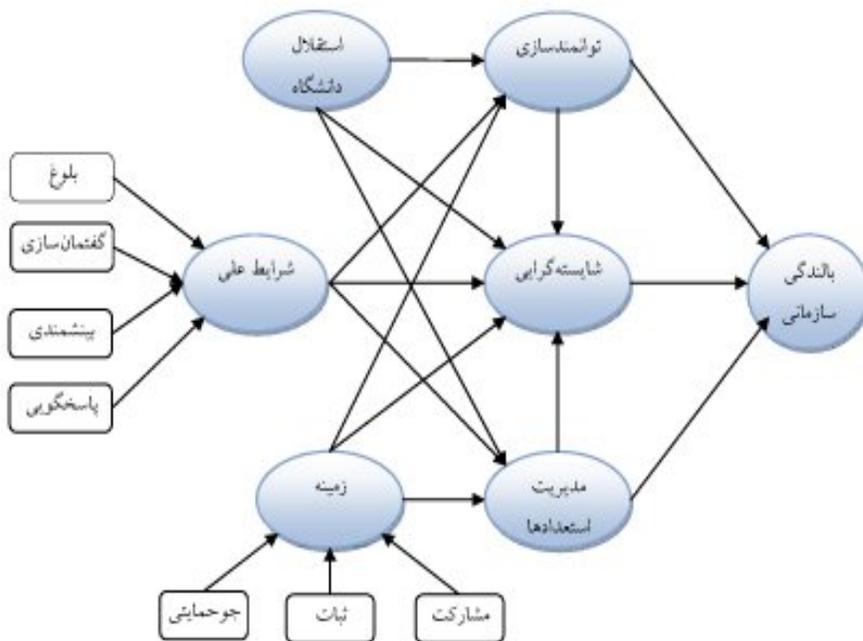
تحلیل‌ها در سه مرحله باز، محوری و انتخابی^۳ انجام شد (اشتراس و کوربین، ۱۳۸۵). همزمان با کدگذاری باز برای کشف مفاهیم از داده‌های خام، کدگذاری محوری برای مرتبط کردن این مفاهیم به یکدیگر در قالب مقوله‌ها انجام شد. این دو مرحله کدگذاری معمولاً با هم انجام می‌شوند (اشتراس و کوربین، ۱۳۸۵). در مرحله کدگذاری باز ویژگی‌های مفاهیم کشف شده و ابعاد آنها نیز بررسی شد. کدگذاری باز محوری وقتی متوقف شد که: الف) طبقه‌بندی معنی‌داری بعد از بررسی مکرر رونوشت مصاحبه‌ها پدید آمد؛ ب) مقوله‌های فرعی، ویژگی‌ها و ابعاد تکراری شده بودند؛ و ج) اطلاعات جدیدی از رونوشت مصاحبه‌ها به دست نمی‌آمد.

رونوشت مصاحبه‌ها چندین بار بررسی شد و چند مقولهٔ مرتبط دیگر که موجب افزایش اشباع این خرده مقوله می‌گردید، یافت شد. سایر مقوله‌ها به همین شیوه ایجاد شدند.

-
1. Strauss and Corbin
 2. Constant comparative analysis technique
 3. Open, axial, and selective coding

در پایان تحلیل، ۱۲ مقوله اصلی و مقوله‌های فرعی مربوط به آن‌ها تعریف شدند. مقوله‌های اصلی در قالب مدل پارادایمی عبارتند از: شرایط علی (گفتمان سازی، بینش‌مندی علمی، بلوغ و نظام پاسخگویی)؛ مقوله کانونی (شایسته‌گرایی)؛ راهبردهای توسعه حرفه‌ای (توانمندسازی و مدیریت استعداد)، زمینه (فرهنگ و جو حمایتی، مشارکت ذینفعان و ثبات)؛ شرایط مداخله‌گر (استقلال دانشگاهی) و پیامدها (بالندگی سازمانی) که ادراک و نگرش مصاحبه‌شوندگان از فرایند استقرار نظام جانشین‌پروری در مدیریت دانشگاه و روابط بین ابعاد مختلف آن را منعکس می‌کنند.

کدگذاری انتخابی برای بررسی روابط بین مقوله‌ها و یکپارچه‌سازی داده‌ها و ارائه معنی‌دار نظریه انجام شد. در این مطالعه، رونوشت مصاحبه‌ها دوباره بررسی شد و جمله‌ها و عقایدی که نشان‌دهنده روابط بین مقوله‌های اصلی و مقوله‌های فرعی بود گردآوری و روابط بین مقوله‌ها شکل گرفت. بر مبنای تحلیل یافته‌ها مدل اولیه طراحی شد که روابط بین مقوله‌های اصلی را نشان می‌دهد (شکل ۱ را ببینید).



شکل ۱. مدل مفهومی روابط بین ویژگی‌های نظام جانشین‌پروری در دانشگاه و پیامدهای آن

بر اساس مدل اولیه که بر مبنای نتایج تحلیل یافته‌های کیفی ارائه شده است، شایسته‌گرایی متأثر از گفتمان‌سازی جانشین‌پروری، بینش‌مندی علمی، بلوغ و نظام پاسخگویی است. همچنین شایسته‌گرایی متأثر از راهبردهای استقرار نظام جانشین‌پروری مدیریت در دانشگاه (توانمندسازی و مدیریت استعداد)، بسترها (مشارکت ذینفعان، ثبات، جو و محیط حمایتی) و استقلال دانشگاهی به عنوان عامل مداخله‌گر می‌باشد. راهبردهای استقرار تحت تأثیر عوامل زمینه‌ای (ثبات، مشارکت ذینفعان و فرهنگ و جو حمایتی)، شرایط علی (گفتمان‌سازی جانشین‌پروری، بینش‌مندی علمی، بلوغ و نظام پاسخگویی) و شرایط مداخله‌گر (استقلال دانشگاهی) است. در نهایت راهبردهای توانمندسازی و مدیریت استعداد و مقوله اصلی شایسته‌گرایی پیامد بالندگی سازمانی را برای دانشگاه به همراه دارند.

لینکلن و گوبا^۱ (۱۹۸۵) اعتبار^۲، قابلیت تعمیم^۳، و قابلیت اعتماد^۴ قابلیت تأیید^۵ را به عنوان معیارهای معیارهای قابلیت اعتماد^۶ پژوهش کیفی برمی‌شمارند (لینکلن و گوبا، ۱۹۸۵). این مفاهیم مشابه واژگان معمول در تحقیقات کمی، استفاده می‌شوند، اصطلاح اعتبار متناسب با اعتبار یا روایی داخلی؛ قابلیت تعمیم به روایی بیرونی؛ قابلیت اعتماد به پایایی یا قابلیت اطمینان، تعریف شده‌اند (ص. ۳۰۰). برای برآورده نمودن معیارهای فوق چند اقدام صورت گرفت. برای بررسی قابلیت اعتماد، مصاحبه استاندارد با سؤال‌های باز پاسخ پس از بررسی محتوای آن توسط متخصصان برای همه مصاحبه‌شوندگان با سؤال‌های یکسان اجرا شد. دوم، اعتبار یافته‌ها با استفاده از منابع و روش‌های مختلف و بررسی‌های چندگانه بهبود یافت؛ به عبارت دیگر، از روش سه‌سوسازی^۷ استفاده شد (لینکلن و گوبا، ۱۹۸۵، ص. ۳۰۷)؛ با بررسی چندباره رونوشت مصاحبه‌ها در سطح جمله، بند و کل متن، انسجام پاسخ‌های مصاحبه‌شوندگان

-
1. Lincoln & Guba
 2. Credibility
 3. Transferability
 4. Dependability
 5. Confirmability
 6. Trustworthiness
 7. Triangulation

با توجه به منابع مختلف بررسی شد. زنجیره شواهد به دست آمده از تحلیل داده‌ها شاهدهی بر قابلیت تعمیم، اعتماد و تأیید نتایج به دست آمده است. در پایان ماهیت روش‌های ترکیبی خود گونه‌ای از قابلیت اعتماد است، زیرا هدف یافته‌های کمی اصلاح بیشتر و تأیید یافته‌های مرحله کیفی است.

در پایان با توجه به معیارهای ارائه شده توسط کرسول برای حصول اطمینان از روایی پژوهش‌های ترکیبی و به منظور اطمینان خاطر از دقیق بودن یافته‌ها از دیدگاه پژوهشگر، مشارکت‌کنندگان یا خوانندگان گزارش پژوهش، اقدامات زیر انجام شد (کرسول و میلر^۱، ۲۰۰۰، ص. ۱۲۷-۱۲۸):

تطبیق توسط اعضاء: ۲. برای ۵ نفر از مصاحبه‌شوندگان گزارش نهایی مرحله نخست فرآیند تحلیل و مقوله‌های به دست آمده، به همراه گزاره‌های مستخرج از مصاحبه ایشان و متن مصاحبه ارسال گردید. پیشنهادهای آن‌ها در کدگذاری‌های باز و محوری اعمال شد.

بررسی همکار: ۳. ۲ نفر از اساتید و ۲ نفر از دانشجویان دکتری رشته آموزش عالی و مدیریت آموزشی، پارادایم کدگذاری باز و محوری را بررسی نمودند و نظرات آن‌ها در تدوین مدل به کار رفت.

پرسشنامه بر مبنای نتایج تحلیل داده‌های کیفی با استفاده از دستورالعمل طراحی پرسشنامه در پژوهش‌های زمینه‌یابی (سیف، ۱۳۹۰؛ هومن، ۱۳۸۶) طراحی شد پژوهشگر در مجموع ۹۵ گویه آماده نمود که تمامی آن‌ها بر مبنای طیف لیکرت شش درجه‌ای: خیلی کم (۱)، کم (۲)، تا حدودی (۳)، اغلب (۴)، زیاد (۵) و خیلی زیاد (۶) طراحی شدند. به منظور تناسب هرچه بیشتر گویه‌ها با یافته‌های مرحله کیفی و درک بهتر آن‌ها توسط پاسخ‌دهندگان اکثر گویه‌ها به صورت مستقیم از متن مصاحبه‌های پیاده شده استخراج شدند. برای اطمینان از روایی محتوایی ۴ پرسشنامه، ۵ نفر از متخصصان

-
1. Miller
 2. Member Checking
 3. Peer debriefing
 4. Content validity

در حوزه آموزش عالی و منابع انسانی پرسشنامه را بررسی کردند. فرم ارزیابی روایی محتوا برای آنها تهیه شد و پرسشنامه بر مبنای پیشنهادهای آنها بازنگری شد. آزمون مقدماتی^۱ پرسشنامه روی ۳۰ نفر از مدیران اجرایی و علمی دانشگاه شهید بهشتی اجرا شد. در آزمون مقدماتی، پاسخ‌دهندگان ضمن پاسخ به سؤالات، فرم ارزیابی پرسشنامه را تکمیل و بازخوردهای خود نسبت به کیفیت پرسشنامه را ارائه دادند.

با توجه به بازخوردهای پاسخ‌دهندگان پرسشنامه پس از اجرای مقدماتی بازنگری شد و پاسخ‌دهندگان بعدی نسخه اصلاح شده پرسشنامه را تکمیل کردند. همچنین داده‌های آزمون مقدماتی از نظر فراوانی و پراکندگی پاسخ‌ها و همخوانی^۲ پاسخ‌های هر کدام از شرکت‌کنندگان بررسی شدند.

به منظور اطمینان از پایا بودن پرسشنامه و همسانی درونی سؤال‌ها، ضریب آلفای کرونباخ برای نمونه مقدماتی (۳۰ نفر) محاسبه شد. مقدار آلفای به دست آمده (مقدار آلفای کرونباخ = ۰/۸۶۳)؛ حاکی از قابلیت اطمینان پرسشنامه و همسانی درونی گویه‌های آن بود. همچنین مقدار آلفا بر اساس سؤال‌های مرتبط با دوازده مقوله کلی که مؤید پایایی ابزار است برای هر یک از مولفه‌ها عبارتند از گفتمان‌سازی (۰/۸۱۸)، بین‌مندی علمی (۰/۶۷۹)، بلوغ (۰/۶۷۰)، نظام پاسخگویی (۰/۶۹۲)، شایسته‌گرایی (۰/۷۶۳)، توانمندسازی (۰/۸۰۱) مدیریت استعداد (۰/۷۷۴)، جو حمایتی (۰/۷۲۷)، مشارکت ذینفعان (۰/۷۷۱)، ثبات (۰/۷۷۲)، استقلال دانشگاهی (۰/۷۱۹) و بالندگی سازمانی (۰/۷۵۳).

هدف این مرحله تعیین الگوی روابط پیچیده بین عوامل و آزمون میزان قدرت روابط بین مقوله‌ها است. جامعه آماری پژوهش در بخش کمی، جامعه پژوهش مدیران علمی و اجرایی دانشگاه‌های دولتی تحت پوشش وزارت علوم شهر تهران بودند. مقصود از مدیران علمی مدیران گروه‌ها و معاونین دانشکده‌ها و منظور از مدیران اجرایی روسای دانشکده‌ها، معاونین دانشگاه‌ها، مدیران کل در حوزه ستاد می‌باشند.

نمونه لازم در بخش کمی پژوهش از بین آنها انتخاب شد. با توجه به تعداد زیاد اعضای هر یک از جامعه های آماری پژوهش مجموعاً تعداد ۱۲۹۹ نفر و محدودیت های اجرایی پژوهش از هر کدام از جامعه های مذکور نمونه گیری تصادفی طبقه ای متناسب به عمل می آید. جامعه آماری و تعداد نمونه های اخذ شده در بخش مطالعات کمی با توجه به جدول مورگان تعداد نمونه مورد نیاز ۲۹۷ نفر برآورد گردید. در ادامه با استفاده از نمونه گیری طبقه ای با تخصیص مناسب نمونه مورد نظر انتخاب شد و سپس پرسشنامه بین شرکت کنندگان توزیع و پس از تکمیل جمع آوری گردید. لازم به ذکر است که قبل از انجام تحلیل نهایی اقدام به غربالگری ۱ و سرند داده ها شد. بدین منظور مقادیر پرت ۲ برای هر کدامیک از متغیرها کنار گذاشته شد؛ آزمودنی های با الگوهای پاسخ مشابه و آزمودنی های با الگوهای پاسخ نامتعارف حذف گردیدند؛ داده های بدون پاسخ ۳ با استفاده از الگوریتم EM جایگزین شدند؛ و داده ها از لحاظ نرمال بودن چندمتغیری و همگنی (پیش فرض آزمون های چندمتغیری) بررسی شدند؛ همچنین پرسشنامه های برخی از آزمودنی ها به دلیل ناقص بودن کنار گذاشته شد. لذا پس از انجام مراحل مذکور تعداد ۲۹۸ پرسشنامه در تجزیه و تحلیل کمی مورد استفاده قرار گرفت. سن شرکت کنندگان بین ۳۴ تا ۶۸ سال با میانگین $= ۵۰/۴۸$ بود. سابقه کاری شرکت کنندگان بین ۱ تا ۲۹ سال با میانگین $= ۱۸/۱۷$ بود. سابقه مدیریت در دانشگاه شرکت کنندگان بین ۱ تا ۲۵ سال با میانگین $= ۷/۴۱$ بود. همچنین فراوانی و درصد مرتبه علمی پاسخگویان به تفکیک جنس به شرح جدول ذیل می باشد.

-
1. Data screening
 2. Outlier
 3. Missing values

جدول فراوانی و درصد مرتبه علمی به تفکیک جنسیت

جنسیت	مرتبه علمی	مربی	استادیار	دانشیار	استاد تمام
زن	فراوانی	۴	۴۰	۱۷	۸
	درصد	۶	۵۸	۲۵	۱۱
مرد	فراوانی	۶	۱۱۳	۶۰	۵۰
	درصد	۳	۴۹	۲۶	۲۲
خی دوی پیرسون		Chi-square= ۱۰/۰۶		df= ۴	P= 0.0۳۹

داده‌ها با استفاده از روش‌های همبستگی چند متغیری تحلیل شدند. تحلیل همبستگی چند متغیری در سه مرحله: تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول، تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم و مدل معادلات ساختاری^۱ (SEM) انجام شد. هدف از تحلیل عاملی تأییدی به عنوان گام پیشین تحلیل معادلات ساختاری تعیین اعتبار سازه^۲ عوامل بود. تحلیل معادلات ساختاری روشی برای تحلیل همبستگی چند متغیری است. این روش، مناسب‌ترین روش تحلیل برای بخش کمی در این پژوهش بود، زیرا از تحلیل معادلات ساختاری برای تحلیل و آزمون مدل‌های نظری می‌توان استفاده کرد (شوماخر و لومکس^۳، ۱۳۸۸). نظر به این که در مطالعه حاضر لازم بود مدل مفهومی به دست آمده از بخشی کیفی، آزمون شود؛ استفاده از مدل‌سازی معادلات ساختاری در مرحله کمی ضرورت داشت. بر مبنای مدل مفهومی و نتایج تحلیل عاملی، مدل فرضی طراحی شد. سپس این مدل با استفاده از تحلیل معادلات ساختاری آزمون شد. به عنوان بخشی از مرحله آزمون، مدل بر مبنای شاخص‌ها و میزان معنی‌داری چندیدن مرتبه بازبینی شد. مدل اصلاح شده با شاخص‌های رضایت بخش و روابط معنی‌دار بین سازه‌ها تعیین شد. اگرچه توافق عمومی در مورد یک معیار برازش یا میزان آن برای ارزیابی مدل وجود ندارد (هو و بنتلر^۴، ۱۹۹۹)؛ پژوهشگران معمولاً این شاخص‌های قراردادی برازش

1. Structural Equation modeling
2. construct validity
3. Schumacker and Lomax
4. Hu and Bentler

را در نظر می‌گیرند: کای اسکور (χ^2)، نیکویی برازش (GFI)، شاخص برازش تطبیقی (CFI)، شاخص برازش هنجارشده (NFI)، ریشه میانگین مربعات خطای برآورد (RMSEA). در این مطالعه، شاخص‌های برازش ارائه شده توسط شوماخر و لومکس (۱۳۸۸) و میزان آنها برای تعیین انطباق مدل با داده‌ها در نظر گرفته شد.

یافته‌ها

به عنوان یک گام پیشین برای مدلسازی معادلات ساختاری، تحلیل عاملی تأییدی برای ایجاد اعتبار سازه عوامل، اعتبار همگرا و اعتبار افتراقی، انجام شد (براون ۱، ۲۰۰۶). بر مبنای یافته‌های بخش کیفی پژوهش و مدل مفروض ایجادشده، در تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول، ۷۷ گویه پرسشنامه استقرار نظام جانشین‌پروری مدیریت در دانشگاه به تفکیک ۶ بعد براساس نظریه زمینه‌ای و ۳۱ عامل فرعی استقرار نظام جانشین‌پروری مدیریت در دانشگاه: دانش گسترده، ایجاد حساسیت، معناسازی، شناخت علم، روانسازی الگوهای ذهنی، عینی‌گرایی، بلوغ مدیریتی، بلوغ سیستمی، کلان‌نگری، خردنگری، شایسته‌پذیری، شایسته‌جویی، شایسته‌سالاری، آموزش کارکنان، توسعه حرفه‌ای، واگذاری اختیار، استعدادیابی، جذب و حفظ، مدیریت همدلانه، اعتماد آفرینی، فرهنگ مشارکتی، فرصت‌سازی، مدیریت مشارکتی، ثبات مدیریتی، نظم سازمانی، استقلال نهادی دانشگاه، کاهش سیاست‌زدگی، آزادی علمی، حرفه‌ای‌گری، توسعه مدیریت، کارآیی و اثربخشی وارد تحلیل شدند. به دلیل آن که متغیرهای ترتیبی و شاخص‌های ناپیوسته در مدل وجود داشت، برای برآورد پارمترها از برآورد حداقل مربعات وزنی قطری (DWLS) در طول تحلیل عاملی تأییدی و تحلیل معادلات ساختاری استفاده شد. نتایج بیانگر آنست که پارامترهای مدل همگی معنا دار بودند ($p < 0/05$) و مقدار قابل توجهی از واریانس عوامل مربوطه را برآورد می‌کردند (مقدار R بین ۰/۳۵ تا ۰/۹۶).

بر مبنای این نتایج می‌توان گفت عوامل به دست آمده در تحلیل کیفی احتمالاً وجود دارند. همچنین، معیارهای برازش مدل‌ها رضایت‌بخش بود. به طور خاص،

شاخص برازش تطبیقی (CFI) بین ۰/۹۷ تا ۱)، ریشه خطای میانگین مجذورات (RMSEA) بین ۰/۰۱۹ تا ۰/۰۹۰، شاخص نرم‌شده برازش (NFI) بین ۰/۹۶ تا ۱، شاخص نیکویی برازش (GFI) بین ۰/۹۵ و ۱ و نسبت خی دو اصلاح شده (M^2/df) بین ۰/۸۳ تا ۳/۰۴ قرار داشت.

در تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم ۳۱ عامل به دست آمده در تحلیل عاملی مرتبه اول به تفکیک ۱۲ مقوله کلی به دست آمده در بخش کیفی پژوهش و مدل مفروض ایجادشده: گفتمان‌سازی، بینش‌مندی علمی، بلوغ، نظام پاسخگویی، شایسته‌گرایی، توانمندسازی، مدیریت استعداد، ثبات، مشارکت ذینفعان، فرهنگ و جو حمایتی، استقلال دانشگاهی و بالندگی سازمانی وارد تحلیل شدند. همانند مرحله قبل برای برآورد پارمترها از برآورد حداقل مربعات وزنی قطری (DWLS) استفاده شد. نتایج بیانگر معنی‌داری تمام پارامترهای مدل ($p < ۰/۰۵$) بود و عامل‌های فرعی مقدار قابل توجهی از واریانس عوامل مربوطه را برآورد می‌کردند (مقدار R بین ۰/۳۵ تا ۰/۹۶). همچنین، معیارهای برازش مدل‌ها رضایت‌بخش بود. به طور خاص، شاخص برازش تطبیقی (CFI) بین ۰/۹۸ تا ۱، ریشه خطای میانگین مجذورات (RMSEA) بین ۰/۰۱۹ تا ۰/۰۷۸، شاخص نرم‌شده برازش (NFI) بین ۰/۹۵ تا ۰/۹۹، شاخص نیکویی برازش (GFI) بین ۰/۹۶ تا ۱ و نسبت خی دو اصلاح شده (M^2/df) بین ۱/۰۹ تا ۹/۸۴ قرار داشت.

شاخص‌های به دست آمده در تحلیل عاملی مرتبه دوم نشان‌دهندهٔ برازش کاملاً مطلوب داده‌ها با مدل است. بنابراین ۳۱ خرده‌مقیاس به دست آمده در تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول به تفکیک تشکیل‌دهنده ۱۲ سازهٔ مکنون مدل مفهومی هستند.

در ادامه برای پاسخ به دومین پرسش اصلی پژوهش مبنی بر اینکه: «الگوی طراحی شده برای نظام جانشین‌پروری در مدیریت دانشگاه از دیدگاه مدیران اجرایی و علمی دانشگاه‌ها تاچه حدی واجد اعتبار است؟»، بر مبنای مدل مفهومی، مدل فرضی^۱ با ۱۲ عامل به دست آمده از تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم طراحی شد تا در قالب مدل

معادلات ساختاری آزمون شود. در مقایسه با مدل مفهومی که مبتنی بر نتایج تحلیل داده‌های کیفی بود، عوامل مدل فرضی بر مبنای نتایج تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول و دوم و گویه‌های پرسشنامه خاص هر کدام بود. هریک از سازه‌های مدل، با استفاده از روش بسته‌بندی^۱ و با توجه به نتایج تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم به عنوان متغیرهای مشاهده شده در مدل فرضی پژوهش آمده‌اند. پس از آن، مدل فرضی برای شناسایی روابط مستقیم و غیرمستقیم بین عوامل با استفاده از مدل معادلات ساختاری آزمون شد. این مدل شامل متغیرهای برونزای ۲ شرایط علی (گفتمان‌سازی، بینش‌مندی علمی، بلوغ و نظام پاسخگویی)، ویژگی‌های زمینه‌ای (فرهنگ و جو حمایتی، مشارکت ذینفعان و ثبات) و استقلال دانشگاهی و متغیرهای درونزای ۳ شایسته‌گرایی، راهبردها (توانمندسازی، مدیریت استعدادها) و بالندگی سازمانی بود تنها ۲ مورد از اثرات مستقیم، مربوط به متغیرهای استقلال دانشگاهی ($\beta = -0/01$) و شایسته‌گرایی ($\beta = 0/01$) با توجه به آماره t در سطح $0/05$ در مدل فرضی معنی‌دار نبود که از مدل اصلاح شده حذف شدند و ۹ رابطه دیگر از نظر آماری معنی‌دار بود. معیارهای برازش مدل رضایت‌بخش بود که به شرح جدول ذیل می‌باشد:

جدول شاخص‌های برازش مدل معادلات ساختاری پژوهش

نام شاخص	معیار	میزان کفایت برازش
آماره χ^2 دو و معناداری آن	مقادیر غیر معنادار χ^2	$3/17$ ($p=0/21$)
χ^2/df (df=2)	نسبت بین ۳ و ۲ و کمتر	$1/58$
ریشه خطای میانگین مجذورات تقریبی (RMSEA)	$RMSEA \leq 0/08$	$0/049$
شاخص نرم شده برازش (NFI)	$NFI \geq 0/95$	1
شاخص برازش تطبیقی (CFI)	$CFI \geq 0/95$	1
شاخص نیکویی برازش (GFI)	$GFI \geq 0/95$	1

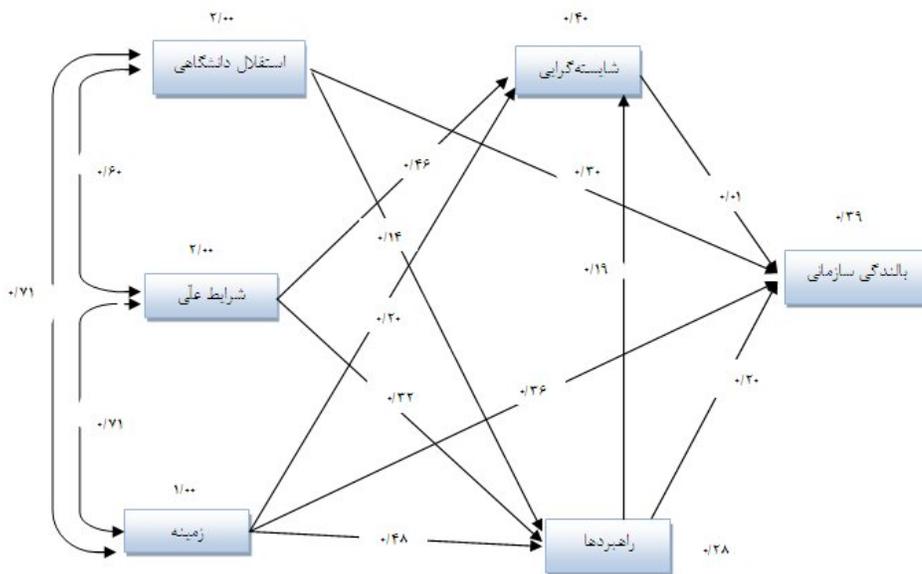
1. Item parceling
2. Exogenous
3. Endogenous

نتایج جدول حاکی از آن است که تمامی شاخص‌ها که در سطح ۰/۰۵ معنی‌دار است، در حد بسیار مطلوب گزارش شده‌اند و مدل با داده‌ها برازش دارد و نشان می‌دهد رابطه خطی بین متغیرها وجود دارد.

بر مبنای مدل مفهومی، مدل چندین بار اصلاح شد و مسیرهای ضعیف با مشاهده تأثیر آنها بر شاخص‌های مدل و میزان معنی‌داری آماری پارامترهای برآورد شده حذف شدند. بر مبنای رضایت‌بخش بودن شاخص‌های برازش، ارتباط نیرومند آن با تحلیل داده‌های کیفی و معنی‌دار بودن پارامترهای برآورد شده می‌توان نتیجه گرفت مدل ارائه شده در شکل ۲ مدلی معرف^۱ از داده‌ها است.

مدل ارائه شده در این پژوهش بازگشتی^۲ است، به این معنی که همه مسیرها یک طرفه هستند. در این مدل بین متغیرهای شرایط علی استقرار نظام جانشین‌پروری مدیریت در دانشگاه (گفتمان‌سازی، بینش‌مندی علمی، بلوغ و نظام پاسخگویی) با شایسته‌گرایی به طور مستقیم رابطه مثبت و معنادار ($\beta = 0/46$) وجود دارد. همچنین بین متغیرهای شرایط علی استقرار نظام جانشین‌پروری مدیریت در دانشگاه (گفتمان‌سازی، بینش‌مندی علمی، بلوغ و نظام پاسخگویی) با راهبردهای استقرار نظام جانشین‌پروری مدیریت در دانشگاه (توانمندسازی و مدیریت استعداد) رابطه مستقیم و مثبت ($0/32 = \beta$) معناداری وجود دارد. لازم به ذکر است که متغیر شرایط علی استقرار نظام جانشین‌پروری مدیریت بطور غیر مستقیم با بالندگی سازمانی رابطه دارد. براساس مدل مفهومی متغیرهای راهبردهای استقرار نظام جانشین‌پروری مدیریت در دانشگاه با شایسته‌گرایی رابطه مستقیم، مثبت ($\beta = 0/38$) و معناداری دارد. متغیرهای ویژگی‌های زمینه‌ای (مشارکت ذینفعان، ثبات، جو و محیط حمایتی) با راهبردهای استقرار نظام جانشین‌پروری مدیریت ($\beta = 0/48$) و شایسته‌گرایی ($\beta = 0/20$) رابطه مستقیم و مثبت معناداری دارند. علاوه بر روابط فوق در مدل اصلاح شده مشخص شد ویژگی‌های زمینه‌ای (مشارکت ذینفعان، ثبات، جو و محیط حمایتی) با بالندگی سازمانی رابطه مستقیم ($\beta = 0/36$) و همچنین بواسطه متغیرهای میانجی راهبردها ($\beta = 0/96$) و

شایسته‌گرایی ($\beta=0/0020$) بطور غیر مستقیم رابطه مثبت دارد. نتایج همچنین نشان می‌دهد استقلال دانشگاهی با راهبردهای استقرار نظام جانشین‌پروری مدیریت رابطه مستقیم و مثبت ($\beta=0/14$) معناداری دارد همچنین نتایج بیانگر آنست که استقلال دانشگاهی با شایسته‌گرایی رابطه مستقیم ندارد و رابطه این متغیر با شایسته‌گرایی رابطه‌ای غیر مستقیم مثبت ($\beta=0/026$) دارد. علاوه بر روابط فوق در مدل اصلاح شده مشخص شد استقلال دانشگاهی با بالندگی سازمانی رابطه مستقیم ($\beta=0/30$) و همچنین بواسطه متغیر میانجی راهبردها بطور غیر مستقیم ($\beta=0/14$) رابطه مثبت و معنادار دارد. ذکر این نکته لازم است که استقلال دانشگاهی بواسطه ۲ متغیر راهبردها و شایسته‌گرایی ($\beta=0/0002$) رابطه غیر مستقیم و مثبت دارد. سایر نتایج بیانگر آنست که راهبردهای استقرار نظام جانشین‌پروری مدیریت با بالندگی سازمانی رابطه مستقیم و مثبت ($\beta=0/20$) معناداری دارد. همچنین شایسته‌گرایی با بالندگی سازمانی رابطه مستقیم و مثبت ($\beta=0/01$) و معنادار دارد



Chi-square= 3,17, df= 2, p-value= 0,20505, RMSEA= 0,049

شکل ۲. ضرایب استاندارد مدل اصلاح شده

روابط بین ویژگی‌های استقرار نظام جانشین‌پروری در دانشگاه و پیامدهای

بحث و نتیجه‌گیری

بر مبنای یافته‌های پژوهش در این مطالعه چهار فاکتور به عنوان پیش‌آیندهای استقرار نظام جانشین‌پروری مدیریت کشف و ارائه شدند. از دیدگاه مصاحبه‌شوندگان چنانچه در سیستم دانشگاه نظام جانشین‌پروری مدیریت می‌خواهد استقرار یابد باید در ابتدا این چهار فاکتور محقق شوند تا سایر عوامل و مولفه‌ها امکان ظهور. بروز و تحقق را داشته باشند. این فاکتورها شامل (۱) گفتمان سازی، (۲) بینش‌مندی علمی، (۳) بلوغ و (۴) نظام پاسخگویی می‌باشند. برای گفتمان‌سازی در حوزه جانشین‌پروری سه مقوله آنرا پوشش می‌دهند که عبارتند از (۱) دانش گسترده، (۲) ایجاد حساسیت و (۳) معناسازی. سه مقوله‌ای که مقوله کلی بینش‌مندی علمی را پوشش می‌دهند عبارتند از (۱) شناخت علم (۲) روانسازی الگوهای ذهنی (۳) عینی‌گرایی (تخصص‌گرایی). مقوله کلی بلوغ با دو مقوله توصیف شده است که هر کدام از یک منظر این مقوله کلی را پوشش داده‌اند و عبارتند از (۱) بلوغ مدیریتی و (۲) بلوغ سیستمی. نظام پاسخگویی از دو منظر (۱) کلان‌نگری و (۲) خردنگری مورد توجه قرار گرفته است. در اکثر مصاحبه‌ها بحث معرفی و آشنایی مدیران و آحاد جامعه دانشگاهی نسبت به نظام جانشین‌پروری مورد توجه مصاحبه‌شوندگان قرار می‌گرفت. در این راستا توسعه فعالیت‌های پژوهشی و تحقیقاتی در این خصوص بیش از سایر موارد در راستای گفتمان‌سازی مورد توجه قرار گرفت. بینش‌مندی علمی از جمله مقولاتی بود که مدیرانی که بنیادی، عمیق با مایه‌هایی فلسفی به موضوع نگاه می‌کردند مطرح می‌نمودند. دیگر پیش‌آیند تحت عنوان بلوغ مطرح شده است به عبارتی این مقوله بیانگر آنست که تا سازمان دانشگاه به سطحی از درک و آگاهی نرسد و به عنوان سیستمی منظم عمل ننماید نمی‌توان انتظار تحقق استقرار نظام جانشین‌پروری را داشت. دیگر مقوله‌ای که پیش‌آیندهای استقرار نظام جانشین‌پروری را تکمیل نمود با عنوان نظام پاسخگویی بیانگر آنست که هم دانشگاهها در سطح کلان و هم در درون دانشگاه باید بطور مداوم ارزیابی‌ها صورت پذیرد و نسبت به ورودی‌هایی که در اختیار آنها قرار داده شده است پاسخگو باشند.

مقوله پاسخگویی از جمله مقولاتی است که تقریباً در اکثر مصاحبه‌ها تکرار شده است. در بخش کمی پژوهش، یافته‌های تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول و دوم مؤید یافته‌های بخش کیفی پژوهش است؛ در مورد گفتمان‌سازی، میانگین و درصد هر یک از عوامل این سازه به ترتیب برای دانش گستری $0.01/0.83$ ، ایجاد حساسیت $0.11/0.85$ (معناسازی $0.17/0.86$)، گزارش شده است. نظر به نتایج تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم، می‌توان معادله گفتمان‌سازی را بر اساس ضرایب استاندارد بتا (β) چنین تبیین نمود:

$$\text{گفتمان‌سازی} = \text{دانش گستری } (0.86) + \text{ایجاد حساسیت } (1.14) + \text{معناسازی } (0.83)$$

بنابراین ایجاد حساسیت، بیشترین نقش را در تبیین گفتمان‌سازی ایفا نموده است و به ترتیب دانش گستری و معناسازی در رتبه‌های بعدی بودند. البته تمامی ضرایب مسیر عامل‌های مذکور معنادار گزارش شده است. با توجه به نتایج فوق، می‌توان به این نتیجه رسید بیشترین سرمایه‌گذاری برای تحقق عامل گفتمان‌سازی دانشجویان پروری ایجاد حساسیت در خصوص این مقوله کلان می‌باشد. دو عامل دانش گستری و معناسازی تقریباً در یک میزان موجبات تحقق گفتمان‌سازی می‌شوند.

میانگین و درصد عوامل سازه بینش‌مندی علمی به ترتیب برای شناخت علم $0.00/0.83$ روان‌سازی الگوهای ذهنی $0.77/0.79$ و برای عینی‌گرایی $0.09/0.84$ گزارش شده است. بر مبنای نتایج تحلیل عاملی تأییدی، می‌توان معادله بینش‌مندی علمی را بر اساس ضرایب استاندارد بتا (β) چنین تبیین نمود:

$$\text{بینش‌مندی علمی} = \text{شناخت علم } (0.91) + \text{روان‌سازی الگوهای ذهنی } (1) + \text{عینی‌گرایی } (0.92)$$

بر اساس نتایج بدست آمده بینش‌مندی علمی با تحقق سه عامل شناخت علم، روان‌سازی الگوهای ذهنی و عینی‌گرایی میسر می‌شود. از میان عامل‌های فوق روان‌سازی الگوهای ذهنی بیشترین نقش را در تبیین بینش‌مندی علمی داشته است. دو عامل عینی‌گرایی و شناخت علم به ترتیب بیشترین نقش را بعد از عامل روان‌سازی الگوهای ذهنی داشته‌اند. به عبارتی مهمترین عامل در تحقق بینش‌مندی علمی پرهیز مدیران و سیاستگذاران دانشگاه‌ها و بطور کلی آموزش عالی از قالب‌های فکری و استعاره‌های نادرست است.

در مورد بلوغ، تحلیل عاملی مرتبه اول و دوم آن یکی است ضمن اینکه هر دو

عامل تشکیل دهنده بلوغ بر اساس تحلیل عاملی مرتبه اول در هم ادغام شده و یک عامل را تشکیل دادند. به عبارتی بر اساس نتایج کیفی دو مقوله بلوغ مدیریتی و بلوغ سیستمی تشکیل دهنده عامل کلانتری به نام بلوغ بودند اما بر اساس نتایج بخش کمی این دو عامل در هم ادغام شدند و گویه‌های ۱۶، ۱۷، ۱۸ و ۱۹ پرسشنامه تشکیل دهنده عامل بلوغ هستند. می‌توان معادله بلوغ را بر اساس ضرایب استاندارد بتا (β) هر یک از گویه‌ها چنین تبیین نمود:

$$\text{بلوغ} = \text{گویه ۱۶ (۰/۵۴)} + \text{گویه ۱۷ (۰/۹۲)} + \text{گویه ۱۸ (۰/۵۷)} + \text{گویه ۱۹ (۰/۵۶)}$$

بر اساس این نتایج میتوان اینگونه بیان نمود که گویه ۱۷ پرسشنامه مبنی بر استقرار صحیح مدیران در دانشگاه بیشترین نقش را در تبیین عامل بلوغ ایفا می‌نماید. نقش سایر گویه‌ها در تبیین این عامل به یک میزان گزارش شده است. به عبارتی برای تحقق بلوغ در سیستم دانشگاه چنانچه این گویه‌ها محقق شود عملاً می‌توان شاهد تحقق بلوغ در ابعاد و سطوح مختلف مدیران بود.

میانگین و درصد عوامل سازه نظام پاسخگویی به ترتیب برای کلان‌نگری ۵/۱۰ (۰/۸۵) و خردنگری ۵/۱۳ (۰/۸۵) گزارش شده است. بر مبنای نتایج تحلیل عاملی تأییدی، می‌توان معادله نظام پاسخگویی را بر اساس ضرایب استاندارد بتا (β) چنین تبیین نمود:

$$\text{نظام پاسخگویی} = \text{کلان‌نگری (۰/۵۶)} + \text{خردنگری (۰/۷۵)}$$

بر اساس نتایج نظام پاسخگویی بر اساس تحقق دو عامل کلان‌نگری و خردنگری میسر میشود. از میان دو عامل فوق خردنگری بیشترین نقش را در تبیین نظام پاسخگویی ایفا می‌نماید. به عبارتی تدوین و تحقق شاخصهای پاسخگویی فردی برای مدیران آموزش عالی و دانشگاهها بیشترین تاثیر را در تحقق نظام پاسخگویی به عنوان یکی از پیش‌آیندهای استقرار نظام جانشین‌پروری ایفا می‌نماید.

بر اساس میانگین کلی گفتمان سازی (۵/۰۹ = میانگین)، بینش‌مندی علمی (۴/۹۸ = میانگین)، بلوغ (۵/۱۲ = میانگین) و نظام پاسخگویی (۵/۱۲ = میانگین) می‌توان نتیجه گرفت، دو عامل بلوغ و نظام پاسخگویی بیشترین نقش را به عنوان پیش‌آیندهای استقرار نظام جانشین‌پروری مدیریت در دانشگاه ایفا می‌نمایند. این نتایج با یافته‌های اشفورس و

وادیاناس ۱ (۲۰۰۲)؛ کانلا و لوباتکین ۲ (۱۹۹۳)؛ گیفورد ۳ (۱۹۹۷) در مورد بلوغ و گتی (۱۹۹۳)؛ در مورد نظام پاسخگویی هماهنگ است.

شایسته‌گرایی

کانون استقرار نظام جانشین‌پروری مدیریت در دانشگاه، شایسته‌گرایی است. بر طبق نظر راسول (۲۰۰۵) جانشین‌پروری باید بر مبنای قابلیت‌ها صورت گیرد. رای این منظور، بعضی سازمان‌ها از مدل هسته شایستگی ۴ به عنوان رویکردی برای انتخاب و پرورش استعداد‌های جدید برای حفظ رقابت‌جویی یک سازمان استفاده می‌کنند (گریگوری، ۲۰۰۶). یک مدل شایستگی ۵، مجموعه‌ای از قابلیت‌های مورد نیاز برای عملکرد شغلی بسیار عالی در چارچوب نقش‌ها و مسئولیت‌های شغلی می‌باشد (راسول، ۲۰۰۵). بر طبق نظر گریگوری ۶ (۲۰۰۶) بعضی سازمان‌ها که به دنبال رقابت‌جویی هستند یک رویکرد مدل شایسته‌محوری را برای انتخاب و پرورش استعداد‌های جدیدی که بتوانند پست‌های کلیدی را اشغال کنند به کار می‌گیرند. این رویکرد نه تنها موفقیت تصمیم‌گیری‌های استخدامی را بالا می‌برد بلکه فرایندهای مدیریت استعداد را نیز بهبود می‌بخشد.

به عبارت دیگر در محیط رقابتی فعلی و برای آنکه سیستم دانشگاه به سمت اثربخشی و کارایی حرکت نماید باید در تمام امور دانشگاه از اتخاذ تصمیم در شناسایی، جذب و پرورش مدیران تا انتصاب، نگهداری و حفظ آنها رویکرد سیستم دانشگاه رویکرد شایسته‌گرایی باشد. بدیهی است برای تحقق این امر نیازمند زیرساخت‌های اساسی در این حوزه هستیم که از رویکردهای نرم فرهنگی تا مدلسازی و تجلی شایستگی در اهداف و ارزش‌ها را در بر می‌گیرد.

-
- 1 Ashforth & Vaidyanath
 - 2 Cannella & Lubatkin
 - 3 Gifford
 - 4 . core competence
 - 5 . competency
 - 6 . Grigoryer

گریگوری (۲۰۰۶) ۸ مرحله را برای مدل شایسته محوری ارائه می‌دهد: (۱) ترسیم نتایج مورد انتظار از پست‌های خاص در هماهنگی با اهداف سازمانی (۲) تعیین رفتارهایی که موفقیت در آن نتایج را موجب می‌شوند (۳) ایجاد مدل شایسته محوری در برگیرنده آن رفتارها (۴) ایجاد یک پروتکل مصاحبه مبتنی بر رفتار (۵) ارزیابی کاندیداها از نظر شایستگی‌های محوری خاص (۶) فرایند استراتژیک و طرح‌های توسعه‌ای مرتبط با مدل (۷) استقرار یک سیستم ارزیابی عملکرد بر مبنای مدل و (۸) ایجاد ضوابط مشخص برای پست به منظور تربیت و آماده سازی کاندیداهای جانشین (صفحات ۱۷-۱۸). هرچند این مراحل به شدت تحت تأثیر شرایط زمینه‌ای و مداخله‌گر قرار می‌گیرد.

بر اساس یافته‌های بخش کیفی کانون استقرار نظام جانشین‌پروری مدیریت بر محور شایسته‌گرایی است. این مقوله کلی در سه مقوله دسته بندی شده است که عبارتند از: (۱) شایسته پذیری (۲) شایسته جویی و (۳) شایسته سالاری.

در مرحله کمی، یافته‌های تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول و دوم مؤید یافته‌های بخش کیفی پژوهش است؛ میانگین و درصد هر یک از این عوامل این سازه به ترتیب برای شایسته پذیری ۵/۰۷ (۰/۸۴)، شایسته جویی ۵/۱۷ (۰/۸۶) و شایسته سالاری ۵/۲۰ (۰/۸۶) گزارش شده است. نظر به نتایج تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم که نتایج آن در فصل گذشته به تفصیل ارائه شد، می‌توان معادله شایسته‌گرایی را بر اساس ضرایب استاندارد بتا (β) چنین تبیین نمود:

شایسته‌گرایی = شایسته پذیری (۱۰/۲۹) + شایسته جویی (۱۰/۷۴) + شایسته سالاری (۱۱/۲۰)

بنابر نتایج بدست آمده شایسته‌سالاری، بیشترین سهم را در تبیین شایسته‌گرایی ایفا نموده است و دو عامل شایسته‌جویی و شایسته‌پذیری به ترتیب رتبه‌های بعدی بودند. دو عامل مذکور تقریباً به یک میزان در تبیین شایسته‌گرایی نقش دارند.

راهبردهای استقرار نظام جانشین‌پروری مدیریت در دانشگاه اکثریت مصاحبه شونده‌گان برای استقرار نظام جانشین‌پروری مدیریت علاوه بر زمینه سازی برای بروز استعدادها، شناسایی استعدادها و پرورش و مدیریت آنها اعتقاد داشتند

باید از طریق ارشادگری، آموزش‌های آکادمیک و زمینه سازی برای کسب تجربه از طریق آزادی عمل و تفویض اختیار زمینه توانمندسازی مدیران فراهم گردد. لذا دو راهبرد اساسی برای استقرار نظام جانشین‌پروری (مدیریت الف) (توانمندسازی و ب) مدیریت استعدادها بدست آمده است.

سابقه استفاده از اصطلاح توانمندسازی به دموکراسی صنعتی و دخیل نمودن کارکنان در تصمیم‌گیری‌های سازمان تحت عناوین تیم‌سازی، مشارکت و مدیریت کیفیت جامع برمی‌گردد. این اصطلاح در سال ۱۹۸۰ به سرعت موضوع روز شد و مورد بسط و گسترش قرار گرفت (سیگرلو و پیرسون، ۱، ۲۰۰۰)

توانمندسازی افراد به معنی تشویق افراد برای مشارکت بیشتر در تصمیم‌گیری‌هایی است که بر فعالیت آنها مؤثر است؛ یعنی فضایی برای افراد فراهم شود تا بتوانند ایده‌های خوبی را بیافرینند و آنها را به عمل تبدیل کنند. توانمندسازی، عنصر حیاتی کسب و کار در دنیای نوین است. اهدافی مانند نزدیک‌تر شدن بیشتر به مشتری، بهبود خدمات پس از فروش، ارائه مداوم نوآوری، افزایش بهره‌وری و در دست گرفتن میدان رقابت برای سازمان‌هایی به دست خواهد آمد که راه‌های جدیدی برای توانمند ساختن افرادشان یافته‌اند. (اسمیت، ۲، ۲۰۰۰)

از منظر مصاحبه شوندگان جانشین‌پروری بدون داشتن مدیرانی که از منظر دانش مدیریتی و هم از حیث تجربی دارای توانایی کافی باشند ممکن نیست. برای تحقق توانمندسازی سه مقوله در نظر گرفته شد: (۱) آموزش کارکنان (۲) توسعه حرفه ای (۳) واگذاری اختیار

برای استقرار نظام جانشین‌پروری مدیریت در دانشگاه باید ابتدا مدیران را از طریق آموزش‌های آکادمیک در طول دوره مدیریت و قبل از آن، آموزش‌های پیش از انتصاب و دوره‌های دانش‌افزایی مدیریت دانش ایشان را برای پیشبرد اهداف بخش و یا واحد تحت مدیریت خود بطور مستمر افزایش دهیم.

1. Sigler & Pearson

2. Smith

پس از توجه به مقوله آموزش در ابعاد و سطوح مختلف باید به توسعه حرفه‌ای ایشان پردازیم. این مهم از طریق کسب تجربه و مهارت و ارشادگری (مربی‌گری) محقق می‌شود و در این فرایند مدیری که در حال توانمند شدن است و به عبارتی در فرایند توانمندسازی قرار گرفته است باید با ابعاد و اهداف دانشگاه آشنا شود و مدیریت کارراهه صورت پذیرد. از جمله مقوله‌هایی که زمینه توانمندسازی مدیران را فراهم می‌نماید اینست که از ناحیه مدیران بالا دستی خود اختیاراتی به ایشان تفویض شود و مدیر بتواند آزادی عمل در حوزه مدیریت خود داشته باشد. علاوه بر موارد فوق سازمان دانشگاه باید با تمرکز زدایی زمینه و بستر این واگذاری اختیارات را فراهم کند. راهبرد مهم دیگر که توسط شرکت کنندگان در مصاحبه‌ها مطرح شد و مورد بحث قرار گرفت، مدیریت استعدادها است. این راهبرد از طریق دو مقوله (۱) استعدادیابی (۲) جذب و حفظ استعدادها تحقق می‌یابد. چنانچه بخواهیم در سازمان دانشگاه به جانشین‌پروری پردازیم باید استعدادهای مدیریتی طی مکانیسم‌های مختلف شناسایی، جذب و حفظ شوند. بدین منظور ابتدا باید به اصلاح ساختارها پرداخته شود تا فرایند جذب استعدادها تسهیل شود. در کنار اقدامات ساختاری فضا سازی برای حضور استعدادها و زمینه سازی برای رشد استعدادها نیز فراهم گردد. پس از این اقدامات باید در حوزه هر مدیریت مجموعه‌ای از استعدادهای مختلف که قابلیت تصدی سمت‌های مدیریتی را دارند فراهم گردد در واقع استخری از استعدادها ایجاد شود. بدیهی است برای این اقدامات و برای بروز استعدادها زمینه خلاقیت مدیران و نوآوری ایشان در حوزه مدیریتشان فراهم گردد. همه این اقدامات نیازمند استقرار سازوکار شناسایی و استعدادسنجی است.

اغلب عبارت «مدیریت استعداد» برای نشان دادن استراتژی‌ها برای «به کارگیری، جامعه پذیری و پرورش» استعدادهایی است که از نظر استراتژیک برای آینده سازمان مهم تلقی می‌شوند (راسول، ۲۰۰۵، ص ۱۶). لوئیز و هکمن (۲۰۰۶) بیان می‌کنند که

مدیریت استعداد «بر گردآوری، پرورش و پاداش دهی به استعداد یک کارمند تمرکز دارد» (راگ و هوگز، ۱، ۲۰۰۸، ص ۷۴۴). طبق تحقیقات صورت گرفته توسط دلتوی ۲ (۲۰۰۵) مسئولان منابع انسانی تعداد زیادی از شرکت‌ها توانایی جذب و حفظ استعدادهای جدید را به عنوان چالش‌های مهم سازمان‌های امروزی می‌دانند (راگ و هوگز، ۲۰۰۸). به رغم این تفاوت‌های بحث برانگیز، واضح است که مدیریت استعداد یک قابلیت مهم جانشین‌پروری است یا برعکس، و گاهی اوقات این دو مفهوم به طور مترادف مورد استفاده قرار می‌گیرند (کاروس، ۲۰۰۷) هرچند آنها ممکن است از لحاظ فنی متفاوت باشند. با این وجود در اینجا تصور می‌شود که زمانی که این دو مفهوم با هم یکی می‌شوند، مفهوم جامع‌تری ظاهر می‌شود (راسول، ۲۰۰۵).

در مرحله پژوهش کمی، برای تأیید اینکه آیا خرده مقیاس‌های راهبردهای استقرار نظام جانشین‌پروری مدیریت سازنده سازه راهبردهای مذکور هستند، از تحلیل عامل تأییدی استفاده شد. یافته‌های تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول و دوم مؤید یافته‌های بخش کیفی پژوهش است.

میانگین و درصد عوامل سازه توانمندسازی به ترتیب برای آموزش کارکنان $4/96$ ($0/82$) توسعه حرفه ای $5/11$ ($0/85$) و برای واگذاری اختیار $5/15$ ($0/85$) گزارش شده است. بر مبنای نتایج تحلیل عاملی تأییدی، می‌توان معادله توانمندسازی را بر اساس ضرایب استاندارد بتا (β) چنین تبیین نمود:

توانمندسازی = آموزش کارکنان ($10/38$) + توسعه حرفه ای ($9/54$) + واگذاری اختیار ($11/24$)
بنابراین در تأیید یافته‌های کیفی، باید بیان نمود که عامل توانمندسازی پس از تحقق سه عامل آموزش کارکنان، توسعه حرفه ای و واگذاری اختیار میسر میشود. همچنین واگذاری اختیار نسبت به دو عامل دیگر نقش بالاتری در تبیین توانمندسازی ایفا نموده است.

میانگین و درصد عوامل سازه مدیریت استعدادهای به ترتیب برای استعدادیابی $5/18$ ($0/86$) و برای جذب و حفظ استعدادهای $5/22$ ($0/87$) گزارش شده است. بر مبنای

1 . Hughes & Rog

2 . Deloitte

نتایج تحلیل عامل تأییدی، می‌توان معادله مدیریت استعدادها را بر اساس ضرایب استاندارد بتا (β) چنین تبیین نمود:

$$\text{مدیریت استعدادها} = \text{استعدادیابی (۰/۹۵)} + \text{جذب و حفظ استعدادها (۰/۸۹)}$$

بنابراین در تأیید یافته‌های کیفی، دو عامل استعدادیابی و جذب و حفظ استعداد تشکیل دهنده عامل مدیریت استعدادها می‌باشند. همچنین نتایج بیانگر آنست که استعداد یابی نسبت به جذب و حفظ استعدادها نقش بالاتری در تبیین مدیریت استعدادها ایفا نموده است.

میانگین و درصد هر یک از عوامل سازه راهبردهای استقرار نظام جانشین‌پروری مدیریت به ترتیب برای راهبرد توانمند سازی ۵/۰۹ (۰/۸۴)، و راهبرد مدیریت استعدادها ۵/۲۰ (۰/۸۶) بود.

عوامل زمینه‌ای

زمینه نشانگر شرایط خاصی است که در آن راهبردهای کنش متقابل برای پاسخ به پدیده اصلی صورت می‌گیرند (اشتراس و کوربین، ۱۳۸۵، ص. ۱۰۲). راهبردها و مقوله اصلی استقرار نظام جانشین‌پروری مدیریت در دانشگاه متأثر از بستری هستند که در آن به وقوع می‌پیوندند. با توجه به یافته‌های کیفی پژوهش سه عامل زمینه‌ای الف) فرهنگ وجو حمایتی ب) مشارکت ذینفعان ج) ثبات، راهبردها و مقوله اصلی استقرار نظام جانشین‌پروری مدیریت را تحت تأثیر قرار می‌دهند.

از نظر شرکت‌کنندگان استقرار نظام جانشین‌پروری مدیریت نیازمند تربیت افرادی با قابلیت‌ها و توانایی‌هایی برای تصدی پستهای مدیریتی است. در این بستر باید اجازه بروز توانایی‌ها داده شود که از جمله آنها پذیرش خطای زیر دستان است. شناسایی مدیرانی با قابلیت‌های بالا نیازمند آنست که مدیران در جایگاه مدیریت خود روحیه خودمحموری و فردگرایی نداشته باشند و اجازه دهند سایرین نیز اجازه عمل داشته باشند. از جمله مسائل دیگر مورد توجه توان و تعهد هیات رئیسه دانشگاه به استقرار نظام جانشین‌پروری مدیریت می‌باشد. بطور کلی چنانچه دانشگاه دارای مدیریتی همدلانه نباشد بستر جانشین‌پروری فراهم نمی‌شود. هرچند اقدامات و مولفه‌های

مربوط به یک برنامه‌ی کارآمد جانشین‌پروری ممکن است تا حدی متغیر باشند، اما بر اساس مطالعات صورت گرفته فرایند مزبور باید نشانگر وجود تعهد سازمانی بویژه تعهد رئیس سازمان باشد (کونگر و فولمر ۲۰۰۳؛ کسلر ۲۰۰۲؛ راسول ۲۰۰۵).

از دید مصاحبه‌شوندگان عامل جو و محیط حمایتی از دو منظر اساسی بر راهبردها و مقوله اصلی استقرار نظام جانشین‌پروری مدیریت در دانشگاه اثرگذار است: (۱) مدیریت همدلانه؛ (۲) اعتماد آفرینی.

در مرحله دوم پژوهش، یافته‌های تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول و دوم مؤید یافته‌های بخش کیفی پژوهش بود. میانگین و درصد هر یک از عوامل سازه جو و محیط حمایتی به ترتیب برای مدیریت همدلانه ۵/۱۳ (۰/۸۵) و اعتماد آفرینی ۵/۱۵ (۰/۸۵) گزارش شده است.

در مورد جو و محیط حمایتی، همانطور که در فصل چهارم نیز مطرح گردید تحلیل عاملی مرتبه اول و دوم آن یکی است ضمن اینکه هر دو عامل تشکیل دهنده جو و محیط حمایتی بر اساس تحلیل عاملی مرتبه اول در هم ادغام شده و یک عامل را تشکیل دادند. به عبارتی بر اساس نتایج کیفی دو مقوله مدیریت همدلانه و اعتماد آفرینی تشکیل دهنده عامل کلانتری به نام جو و محیط حمایتی بودند اما بر اساس نتایج بخش کمی این دو عامل در هم ادغام شدند و گویه‌های ۴۵، ۴۶، ۴۷ و ۴۸ پرسشنامه تشکیل دهنده عامل جو و محیط حمایتی هستند.

می‌توان معادله جو و محیط حمایتی را بر اساس ضرایب استاندارد بتا (β) هر یک از گویه‌ها چنین تبیین نمود:

$$\text{جو و محیط حمایتی} = \text{گویه ۴۵ (۰/۶۷)} + \text{گویه ۴۶ (۰/۶۱)} + \text{گویه ۴۷ (۰/۵۹)} + \text{گویه ۴۸ (۰/۶۱)}$$

بر اساس این نتایج میتوان اینگونه بیان نمود که گویه ۴۵ پرسشنامه بیشترین نقش را در تبیین عامل جو و محیط حمایتی ایفا می‌نماید. نقش سایر گویه‌ها در تبیین این عامل در حدود یکدیگر گزارش شده است. به عبارتی برای تحقق جو و محیط حمایتی

1. Conger & Fulmer

2. Kesler

در سیستم دانشگاه چنانچه این گویه‌ها محقق شود عملاً می‌توان شاهد تحقق جو و محیط حمایتی در ابعاد و سطوح مختلف مدیران بود.

مصاحبه‌شوندگان از سه منظر برای مشارکت تمام ذینفعان دانشگاه و آموزش عالی در اداره دانشگاه و تصمیم‌گیریها تمرکز داشتند: (۱) فرهنگ مشارکتی، (۲) فرصت‌سازی و (۳) مدیریت مشارکتی.

در بعد مشارکت ذینفعان میانگین و درصد هر یک از عوامل به ترتیب برای فرهنگ مشارکتی ۵/۱۳ (۰/۸۵) فرصت‌سازی ۵/۱۴ (۰/۸۵) و مدیریت مشارکتی ۵/۱۴ (۰/۸۵) گزارش شده است. بر مبنای نتایج تحلیل عامل تأییدی، می‌توان معادله مشارکت ذینفعان را بر اساس ضرایب استاندارد بتا (β) چنین تبیین نمود:

$$\text{مشارکت ذینفعان} = \text{فرهنگ مشارکتی (۶/۲۹)} + \text{فرصت‌سازی (۱۰/۹۳)} + \text{مدیریت مشارکتی (۹/۴۳)}$$

در تایید یافته‌های بخش کیفی میتوان بیان نمود که عامل مشارکت ذینفعان از سه عامل دیگر فرهنگ مشارکتی، فرصت‌سازی و مدیریت مشارکتی تشکیل شده است. نتایج همچنین حاکی از آن است که عامل فرصت‌سازی نسبت به دو عامل دیگر بیشترین نقش را در تبیین عامل مشارکت ذینفعان ایفا می‌نماید.

ترکیب اداره مشترک و تصمیم‌گیری مشترک در محیط‌های آکادمیک توسط رمزدن (۲۰۰۳) در قالب مفهوم دانشگاهی ۱ (ص ۸) و توسط تروسکی ۲ (۱۹۹۹) به عنوان «فرهنگ مشارکتی»، فرهنگی که مشخصه آن کاریتمی، روابط، اجتماع و همبستگی نشان داده می‌شود.

مفهوم دانشگاهی خود را به شکل‌های زیادی از قبیل آزادی آکادمیک هیأت علمی، تصمیم‌گیری که طی یک فرایند بحث گفتگوی دانشگاهی و «حس اشتراک» جمعی که ویژگی بیشتر مؤسسات آکادمیک است نشان می‌دهد (رمزدن، ۲۰۰۳، ص ۲۳) این جنبه از مفهوم دانشگاهی و رابطه حاصل از فرهنگ مشارکت است که مؤسسات آکادمیک را

از بسیاری دیگر از هم‌تایان خود در مشاغل و شرکت‌های وابسته به سود، متمایز می‌سازد. چالش مدیر آکادمیک این است که «فضایی را ایجاد کند که در آن انجام همکاری‌های قابل ملاحظه در جهت رسیدن به اهداف مشترک مایه افتخار است (گوردنر^۱، ۱۹۹۰، ص ۱۴). بیرنباوم و اکل (۲۰۰۵) بیان می‌کنند که «رؤسای کارآمد فرهنگ مؤسسه‌شان را می‌فهمند» و اینکه «بسیاری از تلاش‌ها و تغییرات جدید به واسطه رهبری و قوه ابتکار هیأت علمی و کارکنان مؤسسه، اغلب از طریق فرایندهای مستمر رخ می‌دهند» (ص ۳۵۷).

قبل از اینکه مدیر یک مؤسسه آکادمیک قادر به ایجاد تغییرات قابل توجه از قبیل تغییرات همراه با برنامه‌ریزی جانشین‌پروری رسمی باشد، باید حمایت و اعتماد افراد ذی‌نفع را جلب کند. گایلی و دیگران (۲۰۰۳) با بیان اینکه «ایجاد حس اعتماد در مؤسسه برای موفقیت همه جانبه حیاتی است» (ص ۵۹) این مسأله را مورد تأکید قرار می‌دهند. این امر نشان‌دهنده اهمیت درک این فرهنگ ریشه‌دار عمیق در مؤسسه، شناخت سهامداران گوناگون با علائق متفاوت و دانستن نقش هر یک از این اعضا در شبکه میان رشته‌ای و پیچیده اداره مؤسسه توسط مدیریت یک کالج یا دانشگاه است. بنابراین فرهنگ دانشگاهی مشاهده شده در رسالت‌ها، ساختارهای اداری و مدیریت بسیاری از مؤسسات آکادمیک چگونگی تصمیم‌گیری‌ها توسط مدیران مؤسسه را تحت تأثیر قرار می‌دهد. بنابراین برای رؤسا مهم است که فرهنگ دانشگاهی را از طریق فراهم آوردن فرصت‌هایی برای هیأت علمی دانشجویان و کارکنان برای مشارکت در اداره و تصمیم‌گیری مؤسسه و در عین حال آمادگی «برای حفظ اختیار و مسئولیت نهایی» تصمیم‌گیری‌ها ترویج کند.

فرهنگ‌های آموزشی در مقایسه با فرهنگ‌های مؤسسه‌ای در تصمیم‌گیری مشارکتی‌تر هستند اما این مؤسسات پیچیده هستند و نیاز به مدیرانی دارند که بتوانند به صورت کارآمد فرهنگ‌های فرعی متعدد را به منظور تعیین اهداف واضحی که بتوانند

بین همه اعضا به اشتراک گذاشته شوند مدیریت کنند. بولمن و دیال^۱ (۲۰۰۳) بیان می‌کنند که عقاید مشترکی که در رابطه با شرایط لازم برای مدیریت وجود دارد شامل توانایی (a) تعیین یک نگرش قوی، (b) برقراری اعتماد و جلب تعهد دیگران و (c) نشان دادن استحکام، دلبستگی و عزم راسخ فردی می‌باشد. علیرغم تفاوت‌های موجود در ساختارهای اداری، مدل‌های تجاری و رفتار سازمانی بین شرکت‌ها و مؤسسات آکادمیک، این ویژگی‌ها منحصر به مدیران تجاری نمی‌باشد.

مقوله ثبات از جمله مقولاتی است که مورد توجه اکثریت مصاحبه‌شوندگان قرار گرفته است. این مقوله شاید با توجه به تاکید اکثریت مصاحبه‌شوندگان میتواند بستر اساسی برای استقرار نظام جانشین‌پروری باشد. این مقوله در دو محور یا به دو مقوله اساسی دیگر تقسیم می‌شود که عبارتند از (۱) ثبات مدیریتی (۲) نظم سازمانی در بعد ثبات میانگین و درصد هر یک از عوامل به ترتیب برای ثبات مدیریتی ۵/۱۱ (۰/۸۵) و نظم سازمانی ۵/۲۵ (۰/۸۷) گزارش شده است. بر مبنای نتایج تحلیل عامل تأییدی، می‌توان معادله ثبات را بر اساس ضرایب استاندارد بتا (β) چنین تبیین نمود:

$$\text{ثبات} = \text{ثبات مدیریتی (۰/۹۴)} + \text{نظم سازمانی (۰/۸۴)}$$

در تایید یافته‌های بخش کیفی می‌توان بیان نمود که عامل ثبات از دو عامل ثبات مدیریتی و نظم سازمانی تشکیل شده است. یافته‌ها همچنین حکایت از آن دارند که ثبات مدیریتی نسبت به نظم سازمانی بیشترین نقش را در تبیین عامل ثبات ایفا مینماید. بر اساس میانگین کلی فرهنگ و جو حمایتی (5.14=میانگین)، مشارکت ذینفعان (5.14=میانگین) و ثبات (5/۱۸=میانگین) می‌توان نتیجه گرفت، عامل ثبات بیشترین نقش را به عنوان بستر استقرار نظام جانشین‌پروری مدیریت در دانشگاه ایفا می‌نماید.

شرایط مداخله‌گر

شرایط مداخله‌گر یا میانجی را می‌توان به منزله‌ی زمینه‌ساختاری وسیع‌تر مربوط به پدیده در نظر گرفت که در جهت تسهیل یا محدودیت راهبردها و مقوله اصلی استقرار نظام

جانشین‌پروری مدیریت در دانشگاه در زمینه خاص عمل می‌کنند (اشتراس و کوربین ۱۳۸۵، ص. ۱۰۴). اکثریت مصاحبه‌شوندگان در پاسخ به سوالی مبنی بر عوامل تاثیر گذار محیطی بر نظام جانشین‌پروری مدیریت در دانشگاه بیانگر آن بود که کنش و واکنش متقابل در نظام جانشین‌پروری مدیریت در دانشگاه تحت تاثیر شرایط مداخله‌گری می‌باشد که تحت عنوان مقوله کلی استقلال دانشگاهی شناخته می‌شود.

همانطور که قبلاً نیز بدان اشاره شد برای انجام مصاحبه از مدیران سابق و فعلی در حوزه اجرایی و علمی، سیاستگذاران فعلی و سابق در عرصه آموزش عالی، صاحبان اثر در حوزه جانشین‌پروری و اعضای هیات علمی مطلع در زمینه تحقیق مصاحبه به عمل آمد. پراکندگی جامعه مورد مصاحبه بیانگر آنست که از طیف‌های مختلف فکری با گرایش‌های مختلف سیاسی، علمی با سطوح مختلف تجربه مصاحبه شده است. نکته ای که وجه مشترک همه مصاحبه‌ها بود تحت عنوان موضوع استقلال دانشگاهی مطرح شده است. اکثریت مصاحبه‌شوندگان بیان نمودند که باید سیستم دانشگاه از درون هدایت شود و دانشگاه خود به قانون‌گذاری برای پیشبرد اهداف و عملکردهایش در سطوح مختلف بپردازد. دانشگاه برای خود گردانی و استقرار نظام جانشین‌پروری نیازمند زیرساخت‌های حقوقی-قانونی مختلفی است. به عبارتی نیازمند تدوین قوانین جدید و اصلاح قوانین فعلی می‌باشد. دانشگاه باید بتواند در کنار استقرار مقررات بومی برای کلیه اهداف و برنامه‌های خود از حیث منبع درآمدی نیز به تامین هزینه‌های خویش بپردازد. به عبارتی زمینه‌ای فراهم گردد که بتواند به مثابه یک بنگاه اقتصادی به سازمان‌ها و بخشهای مختلف دولتی و خصوصی با در اختیار قرار دادن دانش تولیدی عمل نماید.

تاکید همه مصاحبه‌شوندگان بر حذف نگاه سیاسی از انتصاب و انتخاب در دانشگاه بود دانشگاه به مثابه یک سازمان تخصصی باید از داشتن نگاه سیاسی در اداره آن پرهیز شود. تحولاتی که در محیط پیرامون و خارج از سیستم دانشگاه صورت می‌پذیرد نباید به درون دانشگاه تسری یابد و موجب تغییرات سریع و بدون کارشناسی شود. دانشگاه نیازمند آنست که بتواند در خصوص مسائل جاری و ساری آن نگاه آزاداندیشانه وجود داشته باشد و مسائل علمی را با نگاه تخصصی و بدون هیچگونه محدودیتی مورد مذاقه

و بررسی عالمانه قرار دهد. به عبارتی بتواند در پرتو آزاداندیشی زمینه خردورزی را فراهم آورد.

با توجه به یافته‌ها، استقلال نهادی دانشگاه، کاهش سیاست‌زدگی و آزادی علمی مهمترین عوامل محیطی مؤثر بر راهبردهای استقرار نظام جانشین‌پروری مدیریت در دانشگاه و شایسته‌گرایی هستند.

به علاوه سطوح بالای استقلال برای بخش‌ها و مدیران بخش‌ها به معنای این است که برنامه‌ریزی جانشین‌پروری در آموزش عالی تمرکز زدایی شده است و اغلب به فرایند ناکارآمد دیگری تبدیل شده است (هیور، ۲۰۰۳). مفهوم دانشگاهی خود را به شکل‌های زیادی از قبیل آزادی آکادمیک هیأت علمی، تصمیم‌گیری که طی یک فرایند بحث گفتگوی دانشگاهی و «حس اشتراک» جمعی که ویژگی بیشتر مؤسسات آکادمیک است نشان می‌دهد (رمزدن، ۲۰۰۳، ص ۲۳)

نتایج مطالعه هیور (۲۰۰۳) نشان داد که طرح‌ریزی سازمانی و سیاسی می‌تواند از به کارگیری برنامه‌ریزی و مدیریت جانشین در آموزش عالی جلوگیری کند اما استراتژی‌هایی را نیز برای بهبود احتمال موفقیت برنامه‌ریزی و مدیریت جانشین‌پروری ارائه می‌دهد.

بکس (۲۰۰۶) بیان می‌کند که: هرچند هیأت‌های امنای ممکن است دارای سوابقی در صنعت و تجارت باشند، باید یاد بگیرند که کالج‌ها نمی‌توانند مانند شرکت‌های تجاری خصوصی اداره شوند. آنها باید اختیاری که آن را با هیأت علمی و کارکنان سهیم هستند، آزادی عمل بخش‌های آکادمیک، اصل آزادی آکادمیک، اختیارات کمیته‌های اعتباربخشی، احتمال دخالت از سوی هیأت‌های ایالتی و قانونگذاران و محدودیت‌های حاکم بر اختیار مدیر عامل را درک کنند.

در بخش کمی پژوهش، یافته‌های تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول و دوم مؤید یافته‌های بخش کیفی پژوهش است؛ در مورد استقلال دانشگاهی، میانگین و درصد هر یک از عوامل این سازه به ترتیب برای استقلال نهادی دانشگاه ۵/۱۲ (۰/۸۵) کاهش سیاست‌زدگی ۵/۱۶ (۰/۸۶) و آزادی علمی ۵/۲۰ (۰/۸۶) گزارش شده است.

نظر به نتایج تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم، می‌توان معادله استقلال دانشگاهی را بر

اساس ضرایب استاندارد بتا (β) چنین تبیین نمود:

استقلال دانشگاهی = استقلال نهادی دانشگاه (۰/۹۰) + کاهش سیاست‌زدگی و آزادی علمی (۰/۹۴)

یافته‌های بخش کیفی بیانگر آن بودند که استقلال دانشگاهی از سه عامل استقلال نهادی دانشگاه، کاهش سیاست‌زدگی و آزادی علمی تشکیل شده است. اما بر اساس نتایج تحلیل تاییدی مرتبه دوم دو عامل کاهش سیاست‌زدگی و آزادی علمی در هم ادغام شده اند و یک عامل را تشکیل داده اند. همچنین به نظر پاسخ دهندگان کاهش سیاست‌زدگی و آزادی علمی بیشترین نقش را در تبیین استقلال دانشگاهی ایفا مینماید.

فرایند استقرار نظام جانشین‌پروری مدیریت در دانشگاه تحت تأثیر عوامل زمینه‌ای و مداخله‌گر، پیامدهای مختلفی به همراه دارد. با توجه به نظرات مصاحبه شونده‌گان، این پیامدها را می‌توان در قالب یک مقوله کلی بالندگی سازمانی تقسیم‌بندی نمود.

بالندگی سازمانی گونه‌ای از کوشش برنامه ریزی شده برای پدیدآوردن نوعی از دگرگونی است که هدف آن یاری دادن به اعضای سازمان هاست تا بتوانند کارهایی را که موظف به انجام دادن آن هستند به صورتی بهتر از پیش به انجام برسانند. بالندگی سازمانی وسیله‌ای برای پیشرفت سازمان است. به عبارتی به هرکاری که برای بهترکردن سازمان به کار بسته می‌شود بالندگی سازمان گفته می‌شود. زمانی که سازمان می‌خواهد به سمت بالندگی حرکت کند باید تراز کارشناسی سازمان افزایش یابد و نگاه کارشناسی در تمام بدنه دانشگاه و در تمام امور حاکم گردد. بدیهی است در این راستا باید کار را به کاردان سپرد و در انتصاب افراد نگاه تخصصی داشت. یعنی در انتصاب مدیران باید هر مدیر در پست تخصصی خود به کار گمارده شود. از جمله پیامدهای دیگر جانشین‌پروری افزایش ظرفیت کار کارشناسی و بطور کلی کارشناس محوری در تصمیمات است. به عبارتی جانشین‌پروری موجب می‌شود کارشناسان متخصصی در حوزه‌های مختلف تربیت شوند و تصمیمات از کانال کارشناسان مورد بررسی اولیه قرار گیرد.

توسعه مدیریت به معنای آنست که سازمان دانشگاه ظرفیت مدیریت خود را افزایش دهد و بتواند مدیرانی با توانایی‌های مختلف داشته باشد. این افزایش ظرفیت به معنای آنست که بتوانیم استعداد‌های مدیریت در سازمان را شناسایی کنیم و آنها را برای

تصدی پست‌های مختلف پرورش دهیم و در آزاء هر پست مدیریت استعداد‌های مختلف برای تصدی مسئولیت آماده شده باشند. اهمیت و پیامد دیگر نظام جانشین‌پروری آنست که سازمان دانشگاه میتواند برآوردی از نیازهای مختلف مدیریتی را داشته باشد و بتواند برای سالهای آتی نیازهای سازمان دانشگاه را از منظر نیروی انسانی تامین نماید. سازمان دانشگاه با جانشین‌پروری می‌تواند بر اساس برآورد استراتژیک منابع انسانی خود برای پرورش مدیران برنامه‌ریزی نماید.

بر اساس نکات و مطالبی که در عبارات بالا مطرح گردید و منبعث از نظرات و دیدگاه‌های مصاحبه‌شوندگان بوده است بالندگی سازمانی خود از سه مقوله دیگر با عناوین (۱) حرفه‌ای‌گری (۲) توسعه مدیریت (۳) کارآیی و اثربخشی تشکیل شده است. استقرار یک فرایند جانشین‌پروری و مدل‌های مربوط به آن، به رشد و تقویت فرهنگ عملکرد بالا در مؤسسات آموزش عالی از طریق نیروی کاری متخصص که دارای مهارت‌های تخصصی، قابلیت و ارزش‌های محوری در جهت پیشرفت‌های مداوم در آینده باشند کمک می‌کند. استراتژی کلیدی برای جانشین‌پروری، تقویت و پرورش استعداد نیروی کار متخصص در سطح مدیریتی برای پر کردن پست‌های استراتژیک می‌باشد. این استراتژی همچنین منجر به بهبود مسیر شغلی شده و زیربنای راهنمایی‌های لازم برای انجام وظایف آینده را فراهم می‌آورد.

آنجلا لوزی بیتک^۱ (۲۰۱۰) به بررسی برنامه‌ریزی جانشینی در دانشکده‌های اجتماعی و با تأکید بر نقش زنان در رهبری به منظور انجام تز دکتری خود در رشته علوم تربیتی در دانشگاه شیکاگو^۲ پرداخته است. این مطالعه که متمرکز بر پرورش زنان برای عهده گرفتن نقش‌های رهبری در دانشکده‌های محلی می‌باشد به این نتیجه رسید که برنامه‌ریزی جانشین‌پروری می‌تواند به عنوان ابزاری برای پایداری سازمانی استفاده شود، به گونه‌ای که دانشکده‌های اجتماعی می‌توانند به طور سیستماتیک به پرورش رهبران آینده بپردازند و با گذشت زمان تأثیر برنامه‌ریزی جانشین‌پروری ممکن است

1 . Angela Kaysen Luzebetak
2 . Chicago

تعداد زیادی از متخصصین و متقاضیان واجد شرایط برای احراز مشاغل مدیریتی را پرورش دهد.

هرچند جانشین‌پروری معمولاً در سازمان‌های بزرگ مشاهده می‌شود، اما وارد شدن آن در هر سازمانی از اهمیت برخوردار است. همانگونه که گفته می‌شود یک برنامه جانشین‌پروری خوب تا جایی که به تعیین کاندیدای مناسب برای تصدی پست‌های مدیریتی آکادمیک مربوط است، می‌تواند ریسک نابسامانی آموزشی را کاهش دهد. این نابسامانی معمولاً در پایان دوره تصدی یک فرد به واسطه خالی ماندن طولانی مدت یک پست اتفاق می‌افتد. از این رو جانشین‌پروری به تضمین بقاء یک سازمان کمک می‌کند (راسول، ۲۰۰۵). برک^۱ (۲۰۰۵) بیان می‌کند که «هدف از انجام اقدامات مرتبط با جانشین‌پروری تضمین این مسأله است که جایگزین‌های آماده برای پست‌های کلیدی در یک سازمان وجود دارد به گونه‌ای که نقل و انتقال باعث تأثیر منفی بر عملکرد سازمان نشود». اما جانشین‌پروری تنها برای جایگزینی آنی مدیران در حال کناره‌گیری نیست بلکه یک استراتژی بسیار مهم برای بقاء و استمرار طولانی مدت سازمان‌ها نیز می‌باشد (ماندی^۲، ۲۰۰۸).

به علاوه، برنامه‌ریزی و مدیریت جانشین‌پروری به چند دلیل مختلف دیگر حائز اهمیت است. به طور خلاصه، جانشین‌پروری: مبنایی برای بقاء مستمر سازمان‌ها است؛ وجود استعدادها و کاندیداهای آینده برای پست‌های کلیدی سازمان‌ها را تضمین می‌کند؛ تنوع و چند فرهنگی بودن محیط‌های کاری را ترویج می‌کند؛ و مسیر زندگی شغلی، طرح‌های تربیت کارکنان و سایر فعالیت‌های نقل و انتقال منابع انسانی را بهبود می‌بخشد (راسول، ۲۰۰۵).

در بخش کمی پژوهش، یافته‌های تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول و دوم مؤید یافته‌های بخش کیفی پژوهش است. در مورد بالندگی سازمانی، میانگین و درصد هر یک از عوامل این سازه به ترتیب برای حرفه‌ای‌گری ۵/۱۴ (۰/۸۵) توسعه مدیریت ۵/۱۹

(۰/۸۶) و کارآیی و اثربخشی ۵/۲۲ (۰/۸۷) گزارش شده است.

نظر به نتایج تحلیل عامل تأییدی مرتبه دوم، می‌توان معادله بالندگی سازمانی را بر اساس ضرایب استاندارد بتا (β) چنین تبیین نمود:

بالندگی سازمانی = حرفه‌ای‌گری (۱۱/۲۴) + توسعه مدیریت (۹/۵۳) + کارآیی و اثربخشی (۱۱/۳۲)

نتایج حاکی از تأیید یافته‌های بخش کیفی است. به عبارتی بالندگی سازمانی به عنوان یک عامل کلان از سه عامل حرفه‌ای‌گری، توسعه مدیریت و کارآیی و اثربخشی تشکیل شده است. همچنین از بین سه عامل مذکور عامل کارآیی و اثربخشی بیشترین نقش را در تبیین بالندگی سازمانی ایفا مینماید.

یافته‌های پژوهش برای سیاستگذاران و تصمیم‌گیران در عرصه دانشگاه‌ها و آموزش عالی پیشنهادات و رهنمودهایی را به همراه دارد. مطالعه این تحقیق توسط سیاستگذاران و تصمیم‌گیران برای ایشان چارچوبی را ارائه می‌نماید که می‌توانند به منظور استقرار نظام جانشین‌پروری مدیریت در دانشگاه و در راستای بالندگی سازمانی بکار ببرند. لازم به ذکر است که این چارچوب حاصل مصاحبه با متخصصین، اعضای هیأت علمی، سیاستگذاران حاضر و سابق در عرصه آموزش عالی و دانشگاه‌ها بوده و توسط سایر مدیران دانشگاه به تأیید رسیده است. لذا می‌تواند مبنای مؤثر و مفیدی برای تصمیم‌گیران و سیاستگذاران باشد. همچنین سیاستگذاران و تصمیم‌گیران می‌توانند با هدایت پایان‌نامه‌های تحصیلی دانشجویان زمینه را برای گفتمان‌سازی جانشین‌پروری مدیریت فراهم کنند. لازم به ذکر است استقرار برخی نظام‌های اساسی و بنیادی که در قسمت‌های مختلف مدل بدان اشاره شده است می‌تواند راه را برای استقرار نظام جانشین‌پروری مدیریت در دانشگاه هموار سازد. از جمله این نظام‌ها می‌توان به نظام پاسخگویی، نظام ارزیابی عملکرد، نظام اعتبار سنجی، نظام رتبه‌بندی دانشگاه‌ها اشاره کرد. سیاستگذاران و تصمیم‌گیران می‌توانند نقش قانونی خود را با اصلاح قوانین و یا تدوین قوانین جدید به ویژه قانون مدیریت دانشگاه‌ها راه را برای استقرار نظام جانشین‌پروری مدیریت هموار سازند. تنها عامل مداخله‌گر محیطی برای استقرار نظام جانشین‌پروری مدیریت در دانشگاه، توسط مصاحبه‌شوندگان استقلال دانشگاهی به کار گرفته است. این عامل باید به طور جدی توسط سیاستگذاران و تصمیم‌گیران

پیگیری و اجرایی شود. سیاستگذاران و تصمیم‌گیران در دانشگاه‌ها و آموزش عالی باید نسبت به اجرای نظام جانشین پروری در مدیریت دانشگاه توان و تعهد کافی داشته و با حمایتی که انجام می‌دهند بستر لازم برای تحقق این امر را میسر سازند.

برای کاوش بیشتر پرسش‌های مطرح شده در این پژوهش، مطالعات پژوهشی متعددی می‌توان انجام داد. به منظور دستیابی به مدلی کاربردی‌تر و اجرایی‌تر مدل نهایی پژوهش در یک دانشگاه بطور نمونه اجرا گردد و اصلاحات لازم در خصوص مدل به عمل آید. می‌توان با انجام مطالعات تطبیقی بیشتر و با الگو برداری از تجارب سایر کشورها به اصلاحات هر چه بیشتر مدل پرداخت. مطالعات آینده همچنین می‌تواند در مورد کاوش هر یک از روابط ارائه شده در مدل نهایی به صورت جداگانه انجام شوند. روابط بین عوامل اصلی در مدل نهایی را می‌توان با استفاده از طراحی و اجرای پرسشنامه‌ای جدید که دارای گویه‌های بیشتری برای هر کدام از متغیرها باشد، بیشتر بررسی و کاوش نمود.

منابع

- اشتراس، آنسلم و کوربین، جولیت. (۱۳۸۵). اصول روش تحقیق کیفی: نظریه‌مبنایی؛ رویه‌ها و شیوه‌ها؛ ترجمه بیوک محمدی. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- سیف، علی اکبر. (۱۳۹۰). ساختن ابزارهای اندازه‌گیری متغیرهای پژوهشی در روانشناسی و علوم تربیتی: آزمون و پرسشنامه. تهران: نشر دیدار.
- شوماخر، رندال ای و لومکس، ریچارد جی. (۱۳۸۸). مقدمه ای بر مدل‌سازی معادله ساختاری. ترجمه وحید قاسمی. تهران: انتشارات جامعه‌شناسان.
- طباطبائی مقدم (۱۳۸۹)، در پژوهشی با عنوان بررسی کژکارکردهای جانشین‌پروری در سطح مدیریت ارشد در شهر تهران، پایان‌نامه جهت اخذ درجه کارشناسی ارشد در رشته مدیریت، دانشگاه تهران.
- گال، مردیت؛ بورگ، والتر و گال، جوئیس. (۱۳۸۶). روشهای تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روانشناسی (جلد اول). ترجمه نصر اصفهانی و همکاران. تهران: سمت.
- هومن، حیدرعلی. (۱۳۸۶). اندازه‌گیریهای روانی و تربیتی (فن تهیه تست و پرسشنامه). تهران: پارسا.
- Angela Kaysen Luzebetak(2010).Community College Succession Planning: Preparing The Next Generation of Women for Leadership Roles a Dissertation Submitted in partial fulfillment of the requirements of the degree of doctor of education in community College Leadership, Chicago, Illinois.
- Ashforth, B. E., & Vaidyanath, D. (2002). Work organizations as secular religions. *Journal of Management Inquiry*, 11(4), 359-370.
- Barden, D. M. (2006). The Internal Heir Apparent. *Chronicle of Higher Education*, 52(28), C2-C3.
- Beatty, R. W., Schneier, C. E., & McAvoy, G. M. (1987). Executive Development and Management uccession. In K. M. Rowland & G. R. Ferris (Eds.), *Research inPersonnel and Human Resource Management* (Vol. Vol. 5, pp. 289-322). Greenwich, CT: JAI Press.
- Berke, D. (2005, January). Succession planning and management: A guide to organizational systems and practices. Retrieved from Business Source Complete database.
- Birnbaum, R. (1988). How colleges work: The cybernetics of academic organization and leadership. San Francisco: Jossey-Bass.
- Birnbaum, R., & Eckel, P. D. (2005). The dilemma of presidential leadership. In P. G. Altbach, R. O. Berdahl, & P. J. Gumport (Eds.), *American higher education in the twenty-first century: ocial, political and economic challenges* (2nd ed., pp. 340- 365). Baltimore: The

- Johns Hopkins University Press.
- Boggs, G. R. (2003). Leadership Context for the Twenty-First Century. *New Directions for Community Colleges*, 123(Fall), 15-25.
- Boggs, G. R. (2003). Leadership Context for the Twenty-First Century. *New Directions for Community Colleges*, 123(Fall), 15-25.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2003). *Reframing organizations: Artistry, choice, and leadership* (3rd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bornstein, R. (2005). The nature and nurture of presidents. *Chronicle of Higher Education* 52(11), B10.
- Borwick, C. (1991). The logic of succession planning and why it has not worked - Part 2. *The HR Planning Newsletter*, November 1991, pp. 1-5.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford Press.
- Buckner, M., & Slavenski, L. (1994). Succession Planning. In W. R. Tracey (Ed.), *Human resources management and development handbook* (pp. 561-575). New York: AMACOM.
- Cannella Jr., A. A., & Lubatkin, M. (1993). Succession as a sociopolitical process: Internal impediments to outsider selection. *Academy of Management Journal*, 36(4), 763-793.
- Cheryl L. Richards(2009). *A New Paradigm: Strategies For Succession Planning In Higher Education*, a Dissertation Presented in Partial Fulfillment Of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy Capella University.
- Christopher B. Mercer (2009). *A Multi-Site Case Study of Informal Leadership Succession Planning in Three Higher Education Institutions*, Dissertation Submitted to the Faculty of the graduate studies in partial fulfillment of the requirements of the degree of doctor of education, Calgary, Alberta
- Clunies, J. P. (2007). *Benchmarking Succession Planning and Executive Development in Higher Education: Is the academy ready now to employ these corporate paradigms?* *Academic Leadership*, 2(4), . Retrieved May 14, 2007, from Academic Leadership Web Site: <http://www.academicleadership.org/>
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into practice*, 39(3), 124-130.
- Creswell, J.W., Plano Clark, V.L., Gutmann, M.L., & Hanson, W.E. (2003). Advances in mixed methods research designs. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 209-240). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Diane Osterhaus Neefe(2009). *Succession Planning in a Two-Year Technical College System Roles* a Dissertation Submitted to the Faculty of the graduate school of the University of Minnesota, in partial fulfillment of the requirements of the degree of doctor of education
- Douglas E. Fenner(2005). *Linking Succession Planning To Employee*

- Training: A Study of Federal Employees, A Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree, Doctor of Education, University of San Diego.
- Eastman, L. J. (1995), *Succession planning: An annotated bibliography and summary of commonly reported organizational practices*. Greensboro, NC: Center for Creative Leadership.
- Filan, G. L. (1999). The Need for Leadership Training: The evolution of the Chair Academy. *New Directions for Community Colleges*, 105(Spring), 47-55.
- Friedman, S. D. (1986). Succession systems in large corporations: Characteristics and correlates of performance. *Human Resource Management*, 25:2, 191-213.
- Fulmer, R. M., & Conger, J. A. (2004). *Growing your company's leaders: How great organizations use succession management to sustain competitive advantage*. New York: AMACOM.
- Gardner, J. W. (1990). *On leadership*. New York: The Free Press.
- Gayle, D. J., Tewarie, B., & White, A. Q. (2003). *Governance in the Twenty-First-Century university: Approaches to effective leadership and strategic management*. ASHE-ERIC Higher Education Report, 1(30). Hoboken, NJ: Wiley.
- Getty, C. (1993). Planning Successfully for Succession Planning. *Training and Development*, 47(11), 31-33.
- Gifford Jr., D. (1997). The Importance of Symbolism. *Harvard Business Review*, 75(1), 9.
- Grigoryev, P. (2006). Hiring by competency models. *Journal for Quality & Participation*, 29(4), 16-18
- Hall, D. T. (1986). Dilemmas in linking succession planning to individual executive learning. *Human Resource Management*, 25:2, 235-265.
- Heure, J.J.(2003). *Succession Planning for Key Administrators at ivy-plus Universities*. Doctoral Dissertation, University of Pennsylvania, United States, Retrieved from Dissertation & Theses: A&I Database. (Publication No. AAT 3084871).
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55.
- Hughes, J. C., & Rog, E. (2008). Talent management: A strategy for improving employee recruitment, retention and engagement within hospitality organizations. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 20(7), 743-757.
- Hull, J.R. (2005). *The Nature and Status of Leadership Development in United States Community Colleges*. Doctoral Dissertation, Southern Illinois University at Carbondale, Illinois, United States. Retrieved From Dissertation&Theses: A&I Database. (Publication No. AAT 3195321).
- Keith L. Thurgood(2008). *Construct for Developing an Integrated Leadership Model Linking the Correlates of Effective Leadership*

- Development and Succession Planning, A Dissertation Presented in Partial Fulfillment Of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy Capella University.
- Kesler, G. C. (2002). Why the leadership bench never gets deeper: Ten insights about executive talent development. *Human Resource Planning*, 25(1), 32-44.
- Krauss, J. A. (2007). Succession planning and talent management recommendations to reduce workforce attrition and prepare for an aging population. Doctoral dissertation, Wilmington University, Delaware, United States. Retrieved from Dissertation & Theses:A&I database. (Publication No. AAT 3292900).
- Leibman, M., Bruer, R., & Maki, B. (1996). Succession Management: The Next Generation of Succession Planning. *Human Resource Planning*, 19(3), 16-29.
- Lewis, R. E., & Heckman, R. J. (2006). Talent management: A critical review. *Human Resources Management Review*, 16, 139-154
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Lori P. Fancher(2007). The Influence of Organizational Culture on The Implementation of Succession Planning, A Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy in the Andrew Young School of Policy Studies of Georgia State University.
- Mahler, W. R., & Gaines, F. (1983). *Succession planning in leading companies*. Midland Park, NJ: Mahler Publishing Co.
- Mahler, W. R., Drotter, S. J., & Mahler Associates. (1986). *The Succession planning handbook for the chief executive*. Midland Park, NJ: Mahler Associates Inc.
- Mary Ann Hughes Butts(2008). A Descriptive Quantitative Study of Credit Union Succession Planning, A Dissertation Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Management in Organizational Leadership University of Phoenix.
- McManis, G. L., & Leibman, M. S. (1988). Succession planners. *Personnel Administrators*(April 1988),24-30.
- Moore, K. W. (1986). Thoughts on management succession planning. *National Underwriter*, 90:45, 17.
- Peter E. E. Mateso(2010). Understanding Succession Planning and Management Efforts at Midwestern University: A Mixed Methods Study, Doctoral Dissertation. Graduate College of Bowling Green State University.
- Piland, W. E., & Wolf, D. B. (2003). In-house Leadership Development: Placing the Colleges Squarely in the Middle. *New Directions for Community Colleges*,123(Fall), 93-99.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to lead in higher education*. New York: Rutledge Flamer.
- Rosse, J. G., & Levin, R. A. (2003). *The Jossey-Bass Academic*

- Administrator's Guide to Hiring (1st ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Rothwell, W. J. (1994). Effective succession planning. San Francisco: Amacom.
- Rothwell, W. J. (2002). Succession Planning for Future Success. *Strategic HR Review*, 1(3), 30-33.
- Rothwell, W. J. (2005). *Effective Succession Planning: Ensuring Leadership Continuity and Building Talent from Within* (3rd ed.). New York: American Management Association
- Sahl, R. J. (1987). Succession Planning: A Blueprint for Your Company's Future. *Personnel Administrator*, 32(2), 101-106.
- Smith, R. A. (2002). Race, gender, and authority in the workplace: Theory and research. *Annual Review of Sociology*, 28, 509-542
- Spoor, J. (1993). Succession planning: Once a luxury, now an emerging issue. *HR Focus*, 1,4.
- Vaughan, G. B., & Weisman, I. M. (2003). Leadership Development: The Role of the President-Board Team. *New Directions for Community Colleges*, 123(Fall), 51- 61.
- Wallum, P. (1993). A broader view of succession planning. *Personnel Management*, 25:6, 42-45.

رابطه سبک‌های تربیتی معلمان با پرورش خلاقیت دانش‌آموزان دختر

عباس خورشیدی^۱

فرحناز کارگر^۲

چکیده

پژوهش حاضر به بررسی رابطه سبک‌های تربیتی معلمان زن با پرورش خلاقیت دانش‌آموزان دختر آن‌ها در پایه اول راهنمایی منطقه ۶ آموزش و پرورش شهر تهران "می‌پردازد. تعداد ۷۶ نفر (۳۸ مدیر و ۳۸ معلم) حجم نمونه را تشکیل می‌دهد. ابزار سنجش از دو پرسشنامه محقق ساخته؛ ۴۰ سوالی سبک تربیتی بر اساس سبک‌های تربیتی بامریند (۱۹۹۱) و ۳۰ سوالی خلاقیت بر اساس تست سنجش خلاقیت هومن (۱۳۸۵) تشکیل می‌دهد که براساس فن دلفی در سه مرحله برای متخصصان تعلیم و تربیت ارسال شد. اعتبار ابزار سنجش به وسیله آلفای کرونباخ محاسبه شد که مقدار اعتبار تست سبک‌های تربیتی ۰/۸۴ و خلاقیت دانش‌آموزان برابر ۰/۸۱ شده است. یافته‌های پژوهش بیانگر این است که میان سبک تربیتی مقتدر بالنده معلمان و خلاقیت دانش‌آموزان ($r=0.436$) رابطه وجود دارد که در سطح ۹۹ درصد معنادار است. به عبارتی با کاربست سبک تربیتی بالنده، میزان خلاقیت افزایش می‌یابد. و میان سبک تربیتی مداراگر و خلاقیت رابطه منفی و معکوس است ($r=-0.096$) که معنادار نیست. به عبارتی با کاربست سبک تربیتی مداراگر خلاقیت دانش‌آموزان افزایش نمی‌یابد. و میان سبک تربیتی مستبد و خلاقیت دانش‌آموزان ($r=-0.418$) رابطه منفی و معکوس وجود دارد که در سطح ۹۹ درصد معنادار است. بدین معنی که استفاده از سبک تربیتی مستبد میزان خلاقیت دانش‌آموزان را کاهش می‌دهد. در مجموع کاربست سبک تربیتی بالنده توسط معلمان درس علوم جمعاً ۱۹٪ خلاقیت دانش‌آموزان را تبیین می‌کند.

واژگان کلیدی: سبک تربیتی، سبک تربیتی مقتدر بالنده، مداراگر، مستبد و خلاقیت.

۱. استاد دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اسلام شهر

۲ کارشناس ارشد مدیریت آموزشی

تاریخ دریافت: ۹۰/۱۱/۴ تاریخ پذیرش: ۹۱/۴/۲۶

مقدمه

مدرسه یکی از اساسی‌ترین نهادهای اجتماعی است که مؤثرترین عامل در ابعاد رشد دانش‌آموزان است. بلوم^۱ (۱۹۸۵) در مطالعاتش به این نتیجه رسید که مدرسان نقش بسیار مهمی در رشد فراگیران خلاق و مستعد بازی می‌کنند.

مایر^۲ (۱۹۹۸) و وایزبرگ^۳ (۱۹۹۳) خلاقیت را توانایی حل مسائلی که فرد قبلاً حل آن‌ها را نیاموخته است می‌دانند. استین^۴ (۱۹۷۴) خلاقیت را فرآیندی می‌داند که نتیجه آن یک کار تازه باشد و توسط گروهی در یک زمان به عنوان چیز مفید و رضایت بخش مورد قبول واقع شود. کینگ هوآ^۵ (۲۰۰۵، ۱۹۶۶)، خلاقیت را نوعی تفکر به شمار می‌آورد و ایده خلاق را نوعی فکر و تصور می‌داند که فارغ از روش و قالب از قبل تعیین شده بوده و حالت واگرا دارد. به طور کلی به عقیده وی تفکر خلاق تفکری است که مردم به خاطر یک تمایل درونی برای یافتن چیزهای بهتر و جدیدتر در آن درگیر می‌شوند.

ایجاد شرایط مساعد برای رشد خلاقیت مستلزم وجود جوی صمیمی و مطمئن در کلاس درس است. فراگیر باید بتواند به آسودگی در کلاس به اظهار نظر بپردازد و بدون نگرانی، هر سوالی را که در ذهن دارد مطرح کند. روابط صمیمانه و توأم با علاقه و احترام، نقش موثری در توانایی خلاق فراگیران دارد. آمابیل (۱۹۹۰) معتقد است: در کلاس‌های خلاق، فکر بیش از حافظه ارزش دارد. مدرس تعادلی بین امنیت روانی و آزادی برقرار می‌سازد تا فراگیران بتوانند ریسک کنند. مدرس هدایتگر و تسهیل کننده است. در حالی که در کلاس غیرخلاق مدرس مستبد، سخت در بند زمان، غیرحساس به نیازهای احساسی فراگیران و مقید به نظم و دادن اطلاعات است (والاس، ۲۰۰۳).

معلم می‌تواند با ایجاد جو مناسب و شرایط لازم خلاقیت کودکان را توسعه بخشد و یا با رفتار ناصحیح اعتماد به نفس آن‌ها را از بین برده و مانع رشد خلاقیت

-
1. Bolm
 2. Mayer
 3. Weisberg
 4. Steen
 5. Kyung- Hwa

آن‌ها شوند (حسینی، ۱۳۸۶: ۲۴۵). آن‌ها با رفتارهایی مثل پرسیدن سوالات باز پاسخ، داشتن سعه صدر در برابر ابهام و تحمل آن، ارائه رفتار تفکر خلاق، جایزه دادن به دانش‌آموزانی که پاسخ‌های غیرمنتظره می‌دهند، خلاقیت فراگیران را رشد می‌دهند (جینگو^۱، ۲۰۰۳: ۲۱۸). آن‌ها با آموزش به دانش‌آموزان و تقویت روحیه آن‌ها در پذیرش عقاید و اندیشه‌های نو و موثر، همچنین تشویق فراگیران به استفاده از خودارزیابی منظم و توضیح مفاهیم برای سایر هم‌کلاسی‌های خود، یادگیری از طریق یادگیری را مهم جلوه داده و باعث رشد تفکر خلاق دانش‌آموزان می‌شوند (داوس و لومباردی، ۱۹۹۶: ۳). در واقع ایجاد یک محیط مثبت و سالم در کلاس به دانش‌آموزان و معلمان کمک می‌کند که با تعهد بالا کار کند و در نتیجه خلاقیت دانش‌آموزان در کلاس افزایش خواهد یافت (الکاراسنه و جبران صالح^۲، ۲۰۱۰: ۴۲۰).

یافته‌های اما (۲۰۰۳، نقل از میرکمالی و خورشیدی، ۱۳۸۷) بیانگر آنست که مسئولیت‌پذیری، خلاقیت، رشد جسمی، رشد عقلی، رشد اجتماعی، رشد سیاسی، رشد اقتصادی و دانش‌آموزان تا حد زیادی نشأت گرفته از سبک‌های تربیتی معلمان آنان است.

نتایج به دست آمده از برخی پژوهش‌ها نیز رابطه‌ی سبک‌های تربیتی والدین و مربیان با شایستگی‌های اجتماعی و خلاقیت کودکان را نشان داده است (بامریند، ۱۹۹۱، دکوویچ و جانسنز، ۱۹۹۲، دیشن، ۱۹۹۰، لامبرن، مونتز، اشتاین برگ و دورنباخ، ۱۹۹۱)^۳. منظور از سبک تربیتی الگوی رفتاری خاص است که معلمان هنگام هدایت فعالیت دانش‌آموزان از خود نشان می‌دهند (خورشیدی، ۱۳۸۴).

بامریند (۱۹۹۱)، از سبک‌های تربیتی مستبد^۴، بالنده (مقتدر)^۵ و مداراگر (سهل‌گیر)^۶ نام برد. بامریند (۱۹۷۱) بیان می‌کند که والدین و مربیان دیکتاتور، روابط سرد

-
1. Jingo
 2. Al- Karasneh and Jubransaleh
 3. Baumrind & Dekovic & Jansens & Dishion & Lamborn & Mounts & Steinberg & Dornbusch
 4. Authoritarian
 5. Authoritative
 6. Permissive

همراه با کنترل زیاد را بر کودکان اعمال می‌کنند. والدین و مربیان مقتدر بالنده، کنترل خود را همراه با رابطه‌ی گرم و پاسخگویی به کودکان دارند. در حالی که والدین و مربیان سهل گیر و مداراگر، انتظارات اندکی از کودکان داشته و هیچ‌گونه کنترل و پاسخگویی هم نسبت به آنان ندارند. والدین و مربیان دیکتاتور، اغلب کودکان را تحقیر می‌کنند و در مورد تنبیه به کار گرفته شده، هیچ‌گونه توضیحی نمی‌دهند و اجرای تأدیب‌های قوی، سبب اختلال در پردازش کودکان نسبت به پیام‌ها و صحبت‌های والدین و دیگران می‌شود و آنان در ترس دائم به سر می‌برند (هارتوپ و لارسن، ۱۹۹۳، باربر، ۲۰۰۰، لایبل و تامپسون^۱، ۲۰۰۲).

والدین و مربیان مقتدر بالنده در حالی که روش‌های کنترلی را بر کودکان اعمال می‌کنند، در مورد انجام آن توضیح می‌دهند و همچنین روش‌های تقویتی را برای تغییر رفتار کودکان به کار می‌گیرند (بامریند، ۱۹۷۱، پتیت و مایز، ۱۹۹۵، گرول نیک و رایان، ۱۹۸۹، کوریدو، وارنر و ایبرگ^۲، ۲۰۰۲). هیل^۳ (۱۹۹۵) نشان داد سبک تربیتی مقتدر بالنده با سازمان دهی، پیشرفت تحصیلی و جهت‌گیری عقلانی و خلاقیت در کودکان رابطه‌ی مثبت دارد. والدین و مربیان سهل‌گیر، هیچ‌گونه کنترلی بر روی کودکان ندارند و این کودکان کمترین میزان اعتماد به نفس، کنجکاوی، خلاقیت و خود کنترلی را در هر گروهی از خود نشان می‌دهند و در کنترل تکانه و تشخیص ارزش‌ها از ضد ارزش‌ها مشکل دارند (بامریند، ۱۹۷۱، لامبورن^۴ و همکاران، ۱۹۹۱، برن اشتاین^۵، ۲۰۰۲، کوریدو، وارنر و ایبرگ، ۲۰۰۲ و ماسن^۶ و همکاران، ۱۳۷۴).

برومند (۱۳۷۷)، بندلی زاده (۱۳۸۲) و دهقانی (۱۳۷۹) در تحقیقاتشان به این نتیجه رسیدند که شیوه‌های تربیتی سلطه‌گری و مداراگری عملکرد منفی بر روی پیشرفت تحصیلی و خلاقیت دانش‌آموزان دارد و شیوه‌های تربیتی مقتدر بالنده با پیشرفت تحصیلی و خودتنظیمی و خلاقیت دانش‌آموزان رابطه مستقیم و مثبت قوی دارد..

-
1. Laible & Thompson
 2. Querido Warner & Eyberg
 3. Hill
 4. Lamborn
 5. Bornstein
 6. Masun

میرکمالی (۱۳۷۸) در مطالعه‌ای نشان داد که بهترین سبک تربیتی معلمان برای پرورش خلاقیت دانش‌آموزان خود کاربست سبک تربیتی قاطع (معلمانی که اصول تعلیم و تربیت را بدرستی می‌دانند) و مهربان (معلمانی که توانایی بکارگیری درست سبک‌های تربیتی را می‌دانند) که از ویژگی‌های سبک تربیتی بالنده می‌باشد.

رنزولی^۱ (۱۹۹۹) در مطالعه‌ای نشان داد، برنامه درسی و یا جزء مثبت محیط آموزشی، مدرسان، ساختار عاطفی، ساختار اجتماعی، ساختار فکری، روش تدریس و وسایل کمک آموزشی در خلاقیت فراگیران بسیار موثرند. وی در مطالعاتش، عوامل موثر در پرورش خلاقیت را سه عنصر؛ مدرس، فراگیر و برنامه درسی می‌داند. بدین ترتیب وی مهم‌ترین مولفه در پرورش خلاقیت را عملکرد و شیوه رفتاری مدرسان در مراکز آموزشی می‌داند.

تورنس^۲ (۱۹۶۸) در مطالعه‌ای عوامل موثر در پرورش خلاقیت را؛ هوش، خانواده و ویژگی‌های شخصیتی افراد ذکر کرده است و در جای دیگر محیط آموزشی معلم و سبک رفتاری او نسبت به دانش‌آموزان را در خلاقیت آنان موثر می‌داند. رونالد و استندلر^۳ (۲۰۰۵) در مطالعه‌ای، تلاش‌های والدین و مربیان را عامل اصلی پرورش خلاقیت ذکر کرده‌اند. که این تلاش‌ها به سبک تربیتی والدین و مربیان مربوط می‌باشد.

گتزلز و جسکون^۴ (۲۰۰۱) در مطالعه‌ی خود یکی از عوامل موثر در پرورش خلاقیت فراگیران را نوع نگرش مدرسان آن‌ها به مسأله خلاقیت و فراگیران خلاق می‌دانند. این دو معتقدند که اغلب فراگیران خلاق، کمتر مطیع می‌باشند و هماهنگی کمتری با جمع دارند و رفتارشان قابل پیش‌بینی نیست. لذا مدرسانی که در کلاس دارای سبک تربیتی مستبد می‌باشند فکر می‌کنند که آن‌ها در دسر آفرین می‌باشند. این دو رعایت پنج اصل؛ ۱- توجه نمودن به سوال‌های فراگیران، ۲- توجه نمودن به خیال‌پردازی فراگیران، ۳- تفهیم این نکته به فراگیران که عقاید آن‌ها با ارزش است، ۴- انجام دادن کار برای خودکار بدون آن که ارزشیابی شود (در برخی موارد) و ۶- انجام

-
1. Renzulli
 2. Torrance
 3. Ronald & Standler
 4. Gatzels & Jackson

و اجرای ارزیابی با دلایل و نتیجه‌گیری منطقی را توسط مدرسان از عوامل مهم پرورش خلاقیت در فراگیران می‌دانند و این امر جز با داشتن سبک تربیتی بالنده و مداراگر در کلاس درس ممکن نمی‌باشد.

آماییل (۱۹۹۰) در مطالعه‌ای، نقش الگویی مدرس و بیان آزاد احساسات خود مانند؛ عشق و شادی، کنجکاوی در امور، فراهم آوردن محیط مثبت در کلاس درس، داشتن روابط صمیمانه و توأم با علاقه و احترام، حاکمیت روابط انسانی در کلاس درس، دادن فرصت و استقلال به فراگیران را مهم‌ترین عوامل پرورش خلاقیت فراگیران می‌داند که این از ویژگی‌های سبک تربیتی بالنده مدرسان می‌باشد. آدیر^۱ (۱۹۹۵) در مطالعه‌ای مهم‌ترین عامل پرورش خلاقیت در دانش‌آموزان به ویژه در دوره ابتدایی را محیط آموزشی مناسب، روش‌های تربیتی و تدریس معلمان و روابط عاطفی گرم و صمیمی در خانواده می‌داند.

میلگرام^۲ (۱۹۸۱) در مطالعه‌ای، علت عملکرد نامناسب مراکز آموزشی را تا حد زیادی از تعلیم و تربیت همشکل و یکنواخت می‌داند. وی نشان داد که مهم‌ترین عامل پرورش خلاقیت در فراگیران برنامه‌های آموزشی مراکز آموزشی و روش‌های رفتاری معلمان در کلاس درس است.

پژوهش‌های آلبرت (۲۰۰۵) این نکته را تأیید نموده که والدین و مربیان کودکان خلاق در روش‌های تربیتی‌شان به ندرت از استبداد و محدودیت انضباطی استفاده می‌کردند. این کودکان از آزادی بیشتری در رفتار و تصمیم‌گیری برخوردار بودند. در حالی که کودکان کمتر خلاق، دارای نظم و بیش از حد تمیز بودند.

ایگان^۳ (۲۰۰۵) در مطالعه‌ای مهم‌ترین عوامل تشکیل‌دهنده‌ی خلاقیت را عوامل شخصیتی مانند، موضع کنترل درونی و انگیزش فراگیران می‌داند و در جای دیگر، او توسعه منابع انسانی، بازخوردگیری، رهبری، روش‌های تدریس معلمان و سبک رفتار معلم در کلاس را نیز عامل خلاقیت ذکر کرده است. وی معتقد است رعایت نکات زیر

1. Adair
2. Milgram
3. Egan

از طرف مربیان و والدین باعث می‌شود کودک در آینده فرد خلاق‌تری گردد:
احترام زیاد، آزادی عمل برای کشف جهان اطراف، آزادی برای تصمیم‌گیری،
استقلال عمل، عدم وابستگی زیاد، ارتباط با دیگران و گروه همسالان، ارتباط مثبت و ...
که همه این موارد مستلزم کاربرد سبک تربیتی مقتدر بالنده از سوی مربیان می‌باشد.
کانتور (۲۰۰۲) در مطالعه‌ای نشان داد که بهترین سبک تربیتی معلمان که در
خلاقیت دانش آموزان موثر است سبک بالنده است و نشان داد که معلمانی که از سبک
تربیتی بالنده در مدارس خود استفاده می‌کنند دانش آموزانشان خلاق‌ترند.

بنابر آن چه گذشت هدف اصلی این پژوهش پاسخ به پرسش‌های زیر است:
آیا بین سبک‌های تربیتی معلمان زن و پرورش خلاقیت دانش آموزان دختر آن‌ها
رابطه مستقیم وجود دارد؟

آیا بکارگیری سبک تربیتی بالنده توسط معلمان زن منجر به خلاقیت دانش آموزان
دختر می‌گردد؟

آیا بکارگیری سبک تربیتی مداراگر توسط معلمان زن منجر به خلاقیت دانش
آموزان دختر می‌گردد؟

روش پژوهش

روش تحقیق پژوهش حاضر از نظر اهداف کاربردی، از نظر داده‌ها کمی و از نظر ماهیت
و روش مطالعه همبستگی است.

جامعه آماری مورد پژوهش حاضر را کلیه مدیران زن مقطع راهنمایی و معلمان زن
درس علوم تجربی پایه اول تحت نظارت آن‌ها در آموزش و پرورش منطقه ۶ شهر
تهران به تعداد ۴۰ مدیر و ۴۲ معلم تشکیل می‌دهد.

برای انتخاب گروه نمونه معرف و همچنین افزایش دقت اندازه‌گیری از روش نمونه
گیری تصادفی ساده و بر اساس فرمول تعیین حجم نمونه اچ اس بولا (۱۹۷۰)، نقل از
ابیلی، (۱۳۷۵) تعداد ۷۶ نفر (۳۸ مدیر و ۳۸ معلم) حجم نمونه پژوهش حاضر بود که
اطلاعات دموگرافیک گروه نمونه گیری شده در جدول ۱ آورده شده است.

ابزار سنجش پژوهش حاضر را دو پرسشنامه محقق ساخته؛ ۴۰ سوالی سبک تربیتی
بر اساس سبک‌های تربیتی بامریند (۱۹۹۱) و ۳۰ سوالی خلاقیت بر اساس تست

سنجش خلاقیت دانش‌آموزان در درس علوم هومن (۱۳۸۵) تشکیل می‌دهد که بر اساس فن دلفی در سه مرحله برای متخصصان تعلیم و تربیت ارسال شد و سپس به ویرایش نهایی رسید. پیوستار آن بین ۱ الی ۵ بود که ۱ بیانگر حداقل و ۵ بیانگر حداکثر مقبولیت هر شاخص برای آزمودنی‌ها بوده است. لازم به ذکر است که پرسشنامه سبک‌های تربیتی معلمان توسط مدیران آن‌ها و پرسشنامه خلاقیت دانش‌آموزان توسط خود معلمان تکمیل شده است.

جهت بررسی فرضیه‌ها، ابتدا شاخص‌های توصیفی (حداقل، حداکثر، میانگین، انحراف معیار و ...) مربوط به متغیرها محاسبه و سپس با استفاده از روش همبستگی پیرسون، ارتباط بین متغیرهای پیش‌بین و ملاک محاسبه شد. به دنبال آن، به منظور بررسی فرضیه‌ها و پاسخ به سؤال‌های این پژوهش رگرسیون چندگانه اجرا شد. در پژوهش حاضر اعتبار ابزار سنجش به وسیله آلفای کرونباخ محاسبه شد که مقدار اعتبار کل تست سبک‌های تربیتی برابر ۰/۸۴ و خلاقیت دانش‌آموزان برابر ۰/۸۱ شده است.

روایی ابزار سنجش به وسیله روایی صوری (یعنی تأیید ۲۰ متخصص) بدست آمده است.

جدول (۱) اطلاعات دموگرافیک گروه نمونه گیری

	سنوالات شغلی برحسب سال					تحصیلات		
	تا ۲۹	۲۱ تا	۱۵ تا	۸ تا	۱ تا	فوق لیسانس	لیسانس	فوق دیپلم
مدیران	۱	۸	۱۷	۱۲	۰	۶	۲۹	۳
درصد	۳۶.۸	۱۴	۴۴.۷	۳۱.۶	۰	۱۵.۸	۷۶.۳	۷.۹
معلمان	۲۶.۳	۱۰	۲۱.۱	۹	۳	۷	۲۱	۱۰
درصد	۵.۳	۲	۲.۶	۲۳.۷	۷.۹	۱۸.۴	۵۵.۳	۲۶.۳

یافته‌ها

الف) توصیف داده‌ها: مشخصه‌های آماری خلاقیت و سبک‌های تربیتی به ترتیب در

جدول ۲ آورده شده است.

جدول (۲) شاخص‌های توصیفی خلاقیت و سبک‌های تربیتی در گروه نمونه

متغیرها	تعداد	کم‌ترین	بیشترین	میانگین	انحراف استاندارد	چولگی	کشیدگی
خلاقیت	۳۸	۸۰	۱۳۳	۱۰۴.۲۱	۱۲.۱۸۶	۰.۳۷۵	-۰.۰۰۳
سبک تربیتی بالنده	۳۸	۵۰	۸۴	۷۲.۳۹	۸.۰۲۲	-۰.۶۳۶	۰.۱۴۱
سبک تربیتی مداراگر	۳۸	۱۲	۴۱	۲۷.۷۴	۶.۹۳۱	۰.۰۹۹	۰.۲۱-
سبک تربیتی مستبد	۳۸	۱۶	۵۹	۳۱.۹۲	۱۱.۴۱۲	۰.۷۰۵	۰.۰۰۷

از ارقام جدول ۲ می‌توان موارد زیر را استنتاج کرد:

مقایسه میانگین‌های سه سبک تربیتی، از دیدگاه گروه‌های نمونه به گونه کلی نشان می‌دهد که بیشترین سبک تربیتی در گروه نمونه به سبک تربیتی بالنده اختصاص دارد. مقایسه انحراف استاندارد متغیرها از دیدگاه گروه نمونه مشخص می‌کند که پراکندگی در سبک تربیتی مستبد بیش از سایر سبک‌ها است و پراکندگی در متغیر خلاقیت برابر ۱۲.۱۸۶ می‌باشد.

کمترین نمره به سبک تربیتی مداراگر و بیشترین نمره به سبک تربیتی بالنده داده شده است و کمترین نمره خلاقیت ۸۰ و بیشترین نمره آن ۱۳۳ می‌باشد. چولگی مثبت بیانگر آن است که چولگی توزیع نسبت به توزیع نرمال به راست و کشیدگی مثبت نشان دهنده آن است که توزیع از توزیع نرمال بلندتر است. (ب) تحلیل داده‌ها:

جدول (۳) ماتریس همبستگی بین سبک‌های تربیتی معلمان و خلاقیت ($P < 0.01$)

متغیر	سبک تربیتی بالنده (۱)	سبک تربیتی مداراگر	سبک تربیتی مستبد
خلاقیت	۰.۴۳۶	-۰.۰۹۶	-۰.۴۱۸

ماتریس همبستگی بالا نشان می‌دهد که همبستگی میان سبک تربیتی بالنده معلمان و

خلاقیت دانش‌آموزان ($F=0.436$) مثبت است که در سطح ۹۹ درصد معنادار است. به عبارتی با کاربست سبک تربیتی بالنده، میزان خلاقیت دانش‌آموزان افزایش می‌یابد و رابطه میان سبک تربیتی مداراگر معلمان و خلاقیت دانش‌آموزان ($F=-0.096$)، رابطه ای منفی و معکوس است که معنادار نیست. به عبارتی فرض صفر رد نمی‌شود. رابطه میان سبک تربیتی مستبد معلمان و خلاقیت دانش‌آموزان ($F=-0.418$) در سطح ۹۹ درصد معنادار است رابطه منفی و معکوس است. بدین معنی که با افزایش استفاده از سبک تربیتی مستبد از سوی معلمان، میزان خلاقیت دانش‌آموزان آن‌ها نیز کاهش می‌یابد.

جدول (۴) خلاصه تحلیل واریانس و رگرسیون برای متغیرهای پیش‌بینی کننده خلاقیت

شاخص	SS	df	MS	F	P	R	R2	RAAdj
رگرسیون	۱۰۷۴.۳۳۹	۳	۳۵۸.۱۱۳	۲.۷۵۵	۰.۰۵۱	۰.۴۴۲	۰.۱۹۶	۰.۱۲۵
باقیمانده	۴۴۱۹.۹۷۷	۳۴	۱۲۹.۹۹۹					
کل	۵۴۹۴.۳۱۶	۳۷						

جدول (۵) شاخص‌های آماری رگرسیون برای متغیرهای پیش‌بینی کننده خلاقیت

متغیرها	B	β	t	P
مقدار ثابت	۴۸.۲۳۴		۱.۹۷۴	۰.۰۵۷
سبک تربیتی بالنده	۰.۷۲۵	۰.۴۷۷	۲.۷۰۰	۰.۰۱۱
سبک تربیتی مداراگر	۰.۰۳۹	۰.۰۲۲	۰.۱۲۹	۰.۸۹۸
سبک تربیتی مستبد	۰.۰۷۶	۰.۰۷۱	۰.۳۸۰	۰.۷۰۷

با توجه به نتایج تحلیل واریانس و شاخص‌های آماری رگرسیون متغیرهای پیش‌بین خلاقیت، میزان F به دست آمده برای متغیرهای سبک‌های تربیتی درباره خلاقیت معنادار است ($F=2.755$ و $P<0/05$). براساس مدل رگرسیون، متغیرهای پیش‌بین می‌توانند بخشی از تغییرات مربوط به خلاقیت را تبیین کنند. بین ترکیب خطی متغیرهای پیش‌بین با خلاقیت رابطه معناداری وجود دارد ($R=0.442$) و در مجموع ۱۹ درصد خلاقیت را تبیین می‌کند ($R^2=0/196$). هم‌چنین در صورت تعمیم نتایج نمونه

مورد مطالعه به جامعه اصلی، متغیرهای پیش‌بین قادر به تبیین ۱۲ درصد از واریانس خلاقیت می‌باشد ($R_{Adj} = 0/125$). بر اساس جدول ۴.۱۲، ضریب رگرسیون متغیرهای پیش‌بین نشان می‌دهد که تنها یک متغیر می‌تواند تغییرات خلاقیت را به گونه‌ای معنادار تبیین نمایند. وزن سبک تربیتی بالنده ($P < 0/011$ و $t = 2.7$) نشان می‌دهد که این متغیر به طور معناداری می‌تواند تغییرات مربوط به خلاقیت را پیش‌بینی کند.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش حاضر بیانگر مطالب زیر است:

نخستین یافته پژوهش حاضر بیان‌گر این است که بین سبک‌های تربیتی معلمان و خلاقیت دانش‌آموزان آن‌ها رابطه مستقیم و معناداری وجود دارد این یافته با یافته‌های پژوهشی بامریند (۱۹۹۱)، دکوویچ و جانسنز (۱۹۹۲)، گتزلز و جسکون (۲۰۰۱)، رونالد و استندلر (۲۰۰۵)، رنزولی (۱۹۹۹)، تورنس (۱۹۶۸)، میلگرام (۱۹۸۱)، آدیر (۱۹۹۵) و دیگران مطابقت دارد.

دومین یافته پژوهش حاضر بیانگر این است که:

۱. میان سبک تربیتی بالنده معلمان و خلاقیت دانش‌آموزان رابطه مثبت ($r = 0.436$) معنادار در سطح ۹۹ درصد وجود دارد. به عبارتی با کاربست سبک تربیتی بالنده، میزان خلاقیت دانش‌آموزان افزایش می‌یابد. و میان سبک تربیتی مستبد معلمان و خلاقیت دانش‌آموزان رابطه منفی ($r = -0.418$) وجود دارد که در سطح ۹۹ درصد معنادار است. این رابطه، رابطه منفی و معکوس است. بدین معنی که با افزایش استفاده از سبک تربیتی مستبد از سوی معلمان، میزان خلاقیت دانش‌آموزان آن‌ها نیز کاهش می‌یابد که این یافته‌ها با یافته‌های پژوهشی غباری (۱۳۸۲)، بندلی زاده (۱۳۸۲)، دهقانی (۱۳۷۹)، میرکمالی (۱۳۷۸)، خلیلی (۱۳۸۸)، بامریند (۱۹۹۱)، والاس (۲۰۰۳)، آماویل (۱۹۹۰)، گتزلز و جسکون (۲۰۰۱)، آلبرت (۲۰۰۵)، ایگان (۲۰۰۵)، کانتور (۲۰۰۲)، دیزلندز (۲۰۰۰) و دیگران مطابقت دارد.

۲. میان کاربست سبک تربیتی مداراگر معلمان و خلاقیت دانش‌آموزان رابطه $r = -0.096$) وجود دارد که رابطه‌ای منفی و معکوس است و معنادار نیست. به عبارتی فرض صفر رد نمی‌شود و کاربست سبک تربیتی مداراگر از سوی معلمان باعث

خلاقیت دانش آموزان نمی‌شود. که این یافته با یافته‌های پژوهش‌های دهقانی (۱۳۷۹)، برومند (۱۳۷۷)، هاشمی (۱۳۸۲)، خلیلی (۱۳۸۸)، بامریند (۱۹۹۱) مطابقت دارد.

۳. میان سنوات خدمت مدیران و معلمان و خلاقیت دانش آموزان رابطه مثبت وجود دارد اما این رابطه به لحاظ آماری معنادار نیست. بین سبک تربیتی بالنده و سنوات خدمت مدیران (۰.۰۲۴) و معلمان (۰.۲۲۱) رابطه مثبت و بین سبک تربیتی مداراگر و سنوات خدمت مدیران (۰.۲۲۱-) و سنوات خدمت معلمان (۰.۰۷-) رابطه منفی و بین سبک تربیتی مستبد و سنوات خدمت مدیران (۰.۱۷۳-) و سنوات معلمان (۰.۲۱۳-) رابطه منفی وجود دارد. روابط همبستگی به دست آمده به لحاظ آماری معنادار نیستند. روابط میان سبک‌های تربیتی بالنده، مداراگر، مستبد و خلاقیت با ارتباط رشته تحصیلی و رشته تدریس عبارتند از: ۰.۱۹۷، ۰.۱۴۳، ۰.۶۷ و ۰.۰۶۸- که این روابط به دست آمده به لحاظ آماری رابطه معناداری نیستند.

سومین یافته پژوهش حاضر بیانگر این است که سبک‌های تربیتی معلمان در مجموع ۱۹ درصد خلاقیت دانش آموزان آن‌ها را تبیین می‌کند ($R^2=0/196$). همچنین در صورت تعمیم نتایج نمونه مورد مطالعه به جامعه اصلی، متغیرهای پیش‌بین قادر به تبیین ۱۲ درصد از واریانس خلاقیت می‌باشد ($Radj=0/125$). و بر اساس مقایسه ضریب رگرسیون متغیرهای سبک تربیتی تنها سبک تربیتی بالنده با وزن $P<0/011$ و $t=2.7$) می‌تواند تغییرات مربوط به خلاقیت را به گونه‌ای معنادار پیش‌بینی کند.

تردیدی نیست که متغیرهای زیاد و عوامل متعددی در خلاقیت دانش آموزان موثر می‌باشند از جمله خانواده، وضعیت اقتصادی، هوش، شخصیت، محیط آموزشی، روش‌های تدریس و ... اما دشواری در کمی ساختن این متغیرها موجب شده است که در پژوهش حاضر تأثیر سه سبک تربیتی معلمان (مقتدر بالنده، سهل انگار و مستبد) را روی متغیر خلاقیت مورد مطالعه قرار دهیم. در شرایطی که درصد کوچکی حدود ۱۹ درصد واریانس خلاقیت را سبک‌های تربیتی تبیین می‌کند لذا باید اذعان داشت که نقش عوامل مهم دیگر در این زمینه را نباید نادیده گرفت.

در پایان پیشنهاد می‌گردد که؛ با برگزاری کارگاه‌های آموزشی و دوره‌های آموزش ضمن خدمت و با افزودن بحث شیوه‌های تربیتی در کلاس به سرفصل دروس مراکز

تربیت معلم و رشته‌های تربیت دبیری، برای ارتقای سبک تربیتی معلمان در مدیریت کلاس اقدام شود. و در استخدام معلمان به این نکته توجه شود که افرادی پذیرفته شوند که نه سلطه‌گر و نه سلطه‌پذیر و معلمانی را که دارای سبک تربیتی مستبد می‌باشند را شناسایی و به مشاوران برای تغییر سبک تربیتی معرفی نمایند.

منابع

- برومند، مسعود. (۱۳۷۷). *رابطه نگرش‌ها و شیوه های فرزندپروری با جایگاه مهار و رابطه آن با عملکرد تحصیلی*، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد تهران مرکزی.
- بندلی زاده، نعمت الله، (۱۳۸۲). *رابطه سبک‌های تربیتی والدین با پیشرفت تحصیلی فرزندان آن‌ها*، پایان نامه کارشناسی ارشد، اداره آموزش و پرورش شهر دامغان (منتشر نشده).
- بولا، اچ، اس. (۱۹۷۰). *روش برآوردن تعیین حجم نمونه*، ترجمه ابیلی، خدایار (۱۳۸۳)، تهران: انتشارات مؤسسه بین المللی روش‌های آموزش بزرگسالان.
- حسینی، افضل السادات. (۱۳۸۶). *بررسی تأثیر آموزش خلاقیت معلمان بر خلاقیت پیشرفت تحصیلی و خودپنداره دانش آموزان*، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، سال ششم، شماره ۲۳.
- خلیلی سامان، حمیرا. (۱۳۸۶). *بررسی رابطه پیشرفت تحصیلی با سبک‌های تربیتی والدین*، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرکز.
- خورشیدی، عباس. (۱۳۸۸). *روش‌های گفتمان با فرزندان*، تهران: انتشارات یسطرون.
- دهقانی، عبد الله. (۱۳۷۹). *مقایسه شیوه های فرزندپروری خودتنظیمی و تأثیر بر موفقیت تحصیلی*، پایان نامه کارشناسی ارشد، علوم تربیتی دانشگاه شیراز.
- غباری، باقر. (۱۳۸۲). *بررسی ارتباط شیوه های تربیتی والدین با خلاقیت و کنجکاوی دانش آموزان دختر دبیرستان‌های شهر تهران*، پایان نامه کارشناسی ارشد.
- ماسن، پ، ه. ج کیگان. هوستون. ج کانجر. (۱۳۷۴). *رشد شخصیت کودک*، ترجمه‌ی م. یاسایی تهران.
- میرکمالی، سیدمحمد (۱۳۷۸)، *تفکرخلاق و باروری آن در سازمان‌های آموزشی*، تهران، مجله روانشناسی و علوم تربیتی، دوره جدید، سال چهارم، شماره ۲.
- میرکمالی، سیدمحمد، خورشیدی، عباس، (۱۳۸۷). *روش‌های پرورش خلاقیت در نظام آموزشی*، تهران، نشر یسطرون
- هومن، حیدرعلی. (۱۳۸۵). *تست سنجش خلاقیت دانش آموزان در درس علوم*، تهران: اداره آموزش و پرورش شهر تهران (منتشر نشده).
- Adair, john. (1995). *The Art of Creative Tinking*. Enngland: Talbot Adair Press.
- Al- Karasneh, S. M. & Jubransaleh, A. M. (2010). *Islamic perspective of creativity: A model for teachers of social studies as leaders*. *Procedia Social Behavioral Sciences*, 2, 412-426.
- Albert. R. (2005). *Evaluation of Human Intelligence*. *www. Biology-online*.

- Org/8/5-IQ Creativity learning. Htm.
- Amabile, Teresa M. (1990). *Within You Without You*. The Social Psychology of Creativity and Beyond, Runco Mark A.
- Barber, N. (2000). *Why parents matter*. Westport CT: Bergin & Garvey.
- Baumrind, D. (1971). *Current patterns of parental authority*. Developmental Psychology Monographs, 4, 1-102.
- Baumrind, D. (1991). *The influence of parenting style on adolescent competence and substance use*. Journal of Early Adolescence, 11, 56 - 95.
- Blom. (1985). *How Parents Can Foster Teaching Creativity*. Michael W.B.
- Bornstein, M. (2002). *Handbook on parenting: children and parenting (Vol 1)*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Publishers.
- Cantor, N. (2002). *The Teaching Learning Process*. www.eric.com.
- Dekovic, M. & Janssens, J. (1992). *Parents, rearing style and childs' sociometric status*. Developmental Psychology, 28, 925 - 932.
- Deslandes, R. (2000, April). *Direction of influence between parenting style and parental involvement in schooling practices, and students' autonomy: A short-term longitudinal design*. Retrieved November 13, 2001, from <http://orders.edrs.com/members/sp.cfm?AN=ED441586>.
- Dishion, T.J. (1990). *The family ecology of boys, peer relations in middle childhood*. Child Development, 61, 1145 - 1152.
- Downs and Lombardi, J. (1996). *Children creativity, society childs: A mini-workshop in critical and creative thinking and problem solving skills*. ERIC Resources ed 406445.
- Engan, Toby Marshall. (2005). *Factirs Influencing Individual Creativity in The Work Place: An Examination of Quantitive Emprical Research*. www.adh.sagepub.Com/cgi/content.
- Gatzels, J. W and Jackson, P. W. (2001). *Creativity and Intelligence*, New York: John Willy.
- Grolnick, W.S. & Ryan, R.M. (1989). *Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school*. Journal of Educational Psychology, 81, 143 - 154.
- Hartup, W. & Laurson, B. (1993). *Conflict and context in peer relations*. In C. Hart (Ed). Children on playgrounds: Research and perspectives and applications (PP44 - 84). Albany NY: SUNY Press.
- Hill, N.E. (1995). *The relationship between family environment and parenting style: A preliminary study of African American families*. Journal of Black Psychology, 21, 408 - 423.
- Jingo M. R. (2003). *The childs right to creative thought and expression*. Childhood Education, 79(4), 218.
- Kyung- Hwa L. (2005). *The relationship between creative thinking ability and creative personality of per-schools*. International Education Journal, 6 (2), 194-199.
- Laible, D., & Thompson, R. (2002). *Mother-child conflict in toddler years: Lessons in emotion, morality, and relationships*. Child Development,

- 73,1187-1203.
- Lamborn, S., Mounts, N., Steinberg, L., & Dornbusch, S. (1991). *Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families*. *Child Development*, 62,1049-1065
- Mayer, Richard E. (1998). *Cognitive Views of creativity: Creative Teaching for creative Learning*. *Contemporary Educational Psychology*. Vol, 14, PP 203-211.
- Milgram, R. M.(1981). *Theories of the Creative Process*. USA.
- Pettit, G. & Mize, J. (1995). *Substance and style: Understanding the ways in which Parents teach children about social relationships*. In S. Duck (Ed.). *Learning about relationships, understanding relationship processes*, vol 2 (PP 118 -151). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Querido, J.G., Warner, T.D. & Eyberg, S.M. (2002). *Parenting styles and child behavior in African-American families of pre-school children*. *Journal of Clinical Child Psychology*, 31, 272 - 277.
- Renzulli, Joseph, S. (1999). *News Around the Works*. *Gifted Education International* Vol, 10, PP, 33-45.
- Ronald, Bo and Standler, F. (2005). *Creativity in Science and Engineering*. www.rbso.com/creat Htm.
- Steen, k. (1974). *Within You Without You the Social Psychology of Creativity and Beyond*. Runco Mark A. Albert Roberts, *Theories of Creativity* Sage Publications London.
- Torrance, E, Paul. (1989). *The Nature of Creativity As Manifesting its Testing*. In, Stenberg, Robert J. *The Nature of Creativity Contemporary Psychological Perspectives*. Cambridge University Press.
- Torrance, E. p. (1968). *Creative Abilities of Elementary School Children*. In, Michael W. B. (1968). *Teaching Creative Endeavor*, Indiana University.
- Wallace; Belle. (2003). *Creativity Some Definitions. The Creative Personality*. *The Creative Classroom*, In *Gifted Education International* Vol. 4, PP, 63-73, A. B Academic Publishers.
- Weisberg R.W. (1993). *Creativity*. Temple University, W. H Freeman, & Company New York.

بررسی عوامل مرتبط با رضایت شغلی مربیان و معاونان پرورش مقطع متوسطه شهر تهران

اصغر زمانی^۱

هایده ترابی کیا^۲

چکیده

هدف مقاله حاضر بر آن است تا با توجه به گستردگی و تنوع کنونی وظائف تربیتی، با هدف شناخت عوامل مؤثر در رضایت شغلی مربیان و معاونان پرورشی مشخص نماید آیا عوامل حرفه ای مربیان به گونه ای هست که رضایت شغلی آنان تأمین شده، با انگیزه و کارایی مطلوب به ایفای وظائف خویش پردازند یا خیر؟ ماهیت این پژوهش کاربردی و از نوع توصیفی و استنباطی می باشد. در مطالعه مقدماتی طی نظرسنجی از مربیان عوامل شغلی که از نظر آنان برای ایفای مطلوب وظائفشان مهم بوده است فهرست شده، سپس مهمترین آنها، بصورت عوامل پنج گانه در نظر گرفته شده اند و در قالب پنج فرضیه، تأثیر آنها بر رضایت شغلی مورد بررسی قرار گرفته است. برای تجزیه و تحلیل نتایج، شیوه های آمار توصیفی و استنباطی (آزمون آماری همبستگی گشتاوری پیرسون) مورد استفاده واقع شده اند. نتایج مطالعات نشان دادند، مربیان و معاونان پرورشی عوامل پنج گانه شغلی را از وضعیت مطلوبی برخوردار نمی دانند. با توجه به اینکه نگرش مربیان و معاونان پرورش نسبت به عوامل شغلی مناسب نبوده است، رضایت شغلی آنان نیز کاهش یافته است. بطوریکه حدود نیمی از مربیان (۴۶٪) از رضایت شغلی برخوردار نبوده اند. همچنین آزمون آماری فرضیات نشان داده اند میان عواملی شغلی و رضایت شغلی مربیان و معاونان پرورشی ارتباط معنی داری وجود نداشته است. که به نظر می رسد با توجه به ادغام معاونت پرورشی در معاونت آموزش عمومی طی چند سال قبل، و بدنبال آن احساس منفی مربیان محترم نسبت به این مسئله، عدم امنیت شغلی و وضوح جایگاه سازمانی آنان در نظام آموزش و پرورش، رضایت شغلی آنان را تحت الشعاع قرار داده است.

واژگان کلیدی: رضایت شغلی، عوامل شغلی مربیان و معاونان پرورشی، مربیان تربیتی و معاونان پرورشی.

۱. دانشجوی دکتری مدیریت آموزش عالی دانشگاه شهید بهشتی، a_zamani@sbu.ac.ir

۲. کارشناس ارشد مدیریت آموزشی از دانشگاه شهید بهشتی

تاریخ دریافت: ۹۰/۱۰/۲۰ تاریخ پذیرش: ۹۱/۴/۹

مقدمه

نظر به پیشرفت و توسعه علوم مدیریتی و سازمانی که از شکل‌گیری و مطالعات اولیه آن حدود یک قرن می‌گذرد، مقوله رضایت شغلی پیچیده‌ترین و جنجال‌برانگیزترین موضوعات آن بوده است. بعنوان مثال در مطالعات کلاسیک از جمله نهضت روابط انسانی این موضوع با تأکید بر کارکنان خوشحال مورد توجه واقع شده هر چند به دلیل تازگی آنها صاحب‌نظران صرفاً از جنبه افزایش تولید به این مقوله می‌نگریستند. اما امروزه با توجه به توسعه علوم مدیریتی آگاهی از ضرورت پرداختن بدانها، این مفهوم نیز اهمیت ویژه خود را چه در میان نظریه‌ها و چه در عرصه عمل سازمانهای مختلف بازیافته است. این مسئله به خصوص در سازمانهای اجتماعی همچون نظام آموزش و پرورش از اهمیت صدچندانی برخوردار است. چرا که بخش عمده اجزای سه‌گانه درون داد، فرایند و برون داد آن را افراد انسانی تشکیل می‌دهند. بنابراین توجه به مسئله رضایت شغلی مربیان و معاون پرورشی که وظائف خطیری از قبیل پرورش خلاقیت نسل آینده ساز، خودباوری و اعتماد به نفس، غنی‌سازی اوقات فراغت، شناخت و تعهد نسبت به فرهنگ ملی، تلاش در جهت سازندگی و پیشرفت کشور و ... را در میان دانش آموزان بر عهده دارند، چنانچه از شرایط حرفه‌ای و شغلی مناسبی برخوردار نباشند، فاقد هرگونه انگیزه شده، پرورش نسل نوجوان در کنار آموزش مفاهیم و تجارب درسی میسر نخواهد شد. لذا مقاله حاضر بر آن است تا عوامل شغلی - سازمانی مربیان و معاون پرورشی را که به زعم آنان از موقعیت خاصی در تأمین رضایت شغلی دارد مورد شناخت قرار داده و نحوه ارتباط این عوامل را تشریح نماید.

تحقق هرگونه هدفی در سازمانها، مستلزم فراهم بودن شرایط و امکانات لازم می‌باشد. بطوریکه امروزه بیشترین انرژی و زمان برنامه ریزان سازمانی معطوف بدین امر می‌باشد. در حیطه تعلیم و تربیت و بخصوص فعالیتهای تربیتی نیز این مسئله بیش از دیگر عرصه‌ها رخ می‌نماید، چرا که در بعد آموزش و تدریس اهداف شفاف و عملیاتی می‌باشند که به تبع آن انجام فعالیتهای، نحوه اندازه‌گیری و ارزشیابی نیز از وضوح لازم برخوردار است. اما فعالیتهایی مانند ایجاد تعهد و وفاداری نسبت به ارزشهای ملی و مذهبی، پرورش خلاقیت و ... که از جمله اهداف و وظائف پرورشی است که به لحاظ مفهومی و کلی

بودن نه تنها سهل و ساده نبوده، بلکه دقت نظر، تجربه و تخصص را می‌طلبد. و از همین جاست که مسئولیت خطیر و حساس عهده داران و وظائف صف این نهاد یا به عبارتی مربیان و معاونان پرورشی مدارس، نمایان می‌گردد. به هر حال چنانچه تحول و اثربخشی بیشتر نهاد تربیتی مورد توجه مسئولان و دست‌اندرکاران نظام آموزش و پرورش باشد می‌باید بهبود شرایط شغلی مربیان و معاونان پرورش، ایجاد امکان ارتقای شغلی از قبیل ادامه تحصیل و... فراهم آید تا رضایت شغلی آنان تأمین گردد. یا به قول صاحب‌نظران نگرش و احساس مثبت در میان آنان نسبت به شغل خود، حفظ شود. لذا انجام چنین پژوهشی از این جهت ضروری به نظر می‌رسید تا مشخص شود پس از سالها از شکل‌گیری نهاد پرورشی عوامل ایجاد‌کننده رضایت شغلی مربیان کدامند؟ و آیا از رضایت شغلی برخوردار هستند یا خیر؟ بررسی تحقیقات انجام شده در این زمینه حاکی از تحقیقات محدودی در این خصوص بوده است.

محققان و صاحب‌نظران مختلفی که در زمینه رضایت شغلی، مطالعاتی انجام داده اند، همگی به این نتیجه دست یافته اند که رضایت شغلی باعث افزایش و بهبود عملکرد شغلی می‌گردد. و افزایش عملکرد نیز تحقق مطلوب‌تر اهداف سازمانی را پدید می‌آورد که همواره مورد توجه مدیران و مسئولان سازمانی قرار داشته است پر واضح است رضایت شغلی از مقولات بسیار مهم در عرصه‌های مختلف تعلیم و تربیت می‌باشد زیرا اهداف آن از نوع انسانی بوده و دستیابی آنها از اهمیت فوق‌العاده‌ای برخوردار است. به خصوص اهداف نهاد تربیتی در نظام آموزش و پرورش که از اهمیت صد چندان برخوردار است و تحقق آنها منوط به احساس رضایت شغلی مربیان تربیتی می‌باشد. پژوهش حاضر نیز در همین راستا و در جهت شناخت عوامل مرتبط با رضایت شغلی آنان صورت گرفته است. مطالعات و بررسی پژوهش‌های انجام شده، با توجه به اهمیت موضوع نشانگر توجه برخی محققان به این مقوله بوده است. از جمله تحقیقی که در استان کرمان در ارتباط با عوامل مؤثر در افزایش انگیزش شغلی مربیان پرورشی صورت گرفته و نشان داده است فراهم ساختن زمینه توسعه شغلی و غنای حرفه‌ای، ارزشیابی دقیق و مستمر از نحوه عملکرد مربیان، تصریح و تدوین اهداف روشن و متعالی، ایجاد شرایط مطلوب و مناسب کار، برقراری نظام صحیح و عادلانه پاداش و

تنبیه، بالا بردن حرمت اجتماعی و تأمین امکانات مادی و رفاهی در ایجاد انگیزش شغلی مربیان مؤثر بوده است، و فراهم ساختن توسعه شغلی و غنای حرفه‌ای بیشترین تأثیر را بر رضایت شغلی مربیان داشته است. (منظری توکلی، ۱۳۷۲)

غنای شغلی، همچون مقوله ارتقای شغلی افزایش مسئولیت‌ها و وظائف را در بردارد که با توجه به پیشرفتی که در حرفه تربیتی می‌تواند بدنبال داشته باشد، زمینه رضایت شغلی را فراهم می‌آورد. همچنین وضوح و شفافیت اهداف سازمانی و ارزشیابی دقیق فعالیتها با توجه به گستردگی که در حیطه فعالیت‌های تربیتی وجود دارد، می‌تواند به عنوان عوامل بهداشتی که در نظریه هرزبرگ نیز بدان اشاره شده از بروز نارضایتی شغلی پیشگیری نماید.

در تحقیقی دیگری پیرامون سنجش میزان رضایت شغلی مربیان تربیتی شهر تهران نیز، ارتباط میان دو متغیر نظام روابط کار و نظام ارزشی مربیان با رضایت شغلی آنان مورد بررسی واقع شده است. که نتایج حاکی از آن بوده که نظام کار و رضایت شغلی مربیان با یکدیگر مرتبط بوده اند در حالیکه نظام ارزشی مربیان با رضایت شغلی آنها ارتباطی نداشته است. به عبارتی روابط کار و فرایند انجام فعالیتها و وظائف به عنوان عوامل شغلی، رضایت مربیان را تحت تأثیر قرار داده در حالیکه نظام ارزشی به لحاظ شخصی و منحصر به فرد بودن آنها تأثیری در رضایت شغلی نداشته است. (دمیرچی‌لو؛ ۱۳۷۱). بنابراین اهداف سازمانی و ارزشیابی دقیق فعالیتها با توجه به گستردگی که در حیطه فعالیت‌های تربیتی وجود دارد، می‌تواند به عنوان عوامل بهداشتی که در نظریه هرزبرگ نیز بدان اشاره شده از بروز نارضایتی شغلی پیشگیری نماید.

بررسی دیگر نیز در استان سمنان تحت عنوان برخی عوامل مؤثر در تواناسازی مربیان مقطع دبیرستان انجام شده است که نتایج بدست آمده حاکی از این بوده است که وظائف، مسئولیت‌ها و اهداف پرورشی تا حدودی از شفافیت لازم برخوردار نیست. همچنین مشارکت دادن مربیان در تصمیم‌گیری‌ها، ایجاد محیط کاری سالم، قدردانی از فعالیت‌ها و روشن بودن اهداف کاری همگی بر تواناسازی آنها تأثیر مثبت دارد. (سهرابی، ۱۳۷۹)

وجود ارتباط میان عملکرد و رضایت شغلی همانگونه که در مطالعات مربوط به

رضایت شغلی وجود دارد، در مورد مربیان پرورشی نیز طی مطالعه ای که در شهرستان اندیشمک در خصوص رضایتمندی شغلی مربیان و ارتباط آن با عملکرد پرورش انجام شده، به اثبات رسیده است. بطوریکه محقق نتیجه گیری نموده مربیانی که رضایت شغلی بالایی داشته اند کارآیی بیشتری از خود نشان داده اند و بالعکس. (جودکی، ۱۳۷۵)

صاحب نظران و اندیشمندان سازمانی همه اذعان دارند که رضایت شغلی نه تنها موجب افزایش و بهبود عملکرد می گردد، بلکه منجر به کاهش جابجایی ها و ثبات شغلی اعضای سازمان نیز می شود. چنانچه افرادی که از رضایت شغلی برخوردارند، به شغل خود علاقه مند بوده، آن را تغییر نمی دهند. اما کارکنانی که از شغل خویش راضی نیستند در هر فرصتی بدنبال تغییر شغل خود می باشند. در این زمینه با توجه به گرایش برخی مربیان مبنی بر تغییر از شاخه تربیتی به شاخه آموزشی و تمایل آنان به آموزش و تدریس به جای فعالیتهای تربیتی در مدرسه، مطالعه ای با عنوان «بررسی نظرات مربیان شهر شیراز پیرامون علل گرایش آنان به شاخه آموزشی» انجام یافته و عواملی به ترتیب اولویت بدین شرح بدست آمده است:

- ۱- تنوع و کثرت وظایف پرورشی و عدم سنخیت آنها با یکدیگر
- ۲- عدم امکانات و مکان مناسبی برای فعالیتهای پرورشی
- ۳- کم توجهی مدیران به فعالیتهای تربیتی
- ۴- ناهماهنگی بین خانه و مدرسه در بکارگیری شیوه های تربیتی
- ۵- عدم تخصص و آگاهی مربیان از روشهای تربیتی و ضعف آموزش های ارائه شده به آنان.

مجموعه این عوامل به عنوان عوامل نارضایتی شغلی منجر به این شده است که مربیان رغبتی به ادامه فعالیت در شاخه پرورشی نداشته و خواهان فعالیت در شاخه آموزشی باشند. (حق پرست، ۱۳۷۷، ص ۷۰)

چنانچه از مطالعات فوق و مبانی نظری مربوط به رضایت شغلی بر می آید رضایت شغلی تحت تأثیر عوامل مختلف شغلی می باشد. بنابراین جهت کارآیی و اثربخش فعالیتهای تربیتی در مدارس و رفع نیازهای پرورشی دانش آموزان و همینطور تحقق اهداف تربیتی نظام آموزش و پرورش، شایسته است نسبت به شناخت و بهبود عوامل

شغلی مربیان توجه و عنایت لازم به عمل آید تا عملکرد آنان مطلوب و مؤثر واقع گردد. مقوله رضایت شغلی از جمله موضوعاتی است که هم از نظر مدیران و هم از نظر کارکنان سازمانها از اهمیت فوق العاده‌ای برخوردار است. از دیدگاه مدیران هنگامی که اعضای سازمان از رضایت شغلی برخوردار باشند تلاش و فعالیت آنان در راستای تحقق اهداف سازمانی معطوف شده و منجر به افزایش کارایی و اثربخشی سازمانی می‌شود. کارکنان نیز معتقدند چنانچه سازمانها محیط شغلی مناسبی از جهت نظام‌های تشویقی، وضوح اهداف و وظائف، تأمین نیازهای قدر و منزلت و خودیابی و در مجموع شرایط مطلوبی برای انجام فعالیتها فراهم آورند بطوریکه نیازهای فردی و شغلی آنان رفع گردد، به خوبی وظائف سازمانی را انجام می‌دهند، احساس تعلق سازمانی می‌نمایند و از سلامتی جسمی و روحی و سرانجام حداکثر کارایی برخوردار خواهند بود. سازمانهای موفق و پیشرو هم دریافته‌اند که رمز موفقیت و پیشرفت آنها صرفاً در جذب نیروی انسانی توانا و کارآمد خلاصه نمی‌شود بلکه مهم تر از آن به نگهداری این نیروها می‌انديشند و به اتخاذ سیاست‌هایی جهت جلب هرچه بیشتر رضایت شغلی آنان، همچون اجرای سیاست‌های تشویقی و پاداش‌های عادلانه، آموزش و بهسازی منابع انسانی، تدوین راهکارهای شغلی و ... می‌پردازند. به هر حال نظر به اهمیت این مقوله، صاحب نظران مختلفی به بحث و بررسی در این زمینه پرداخته‌اند. از جمله «لاک» معتقد است: «رضایت شغلی حالتی مطبوع یا عاطفی و مثبت از ارزیابی شغل یا تجارب شغلی است و ناشی از این ادراک می‌باشد که شغل همان چیزی را فراهم می‌کند که عضو سازمان برای آن در موقعیت شغلی ارزش قایل است (لاک، ۱۹۷۶). به عبارتی رضایت شغلی به عنوان «احساس مساعد و مثبت کارکنان به شغل خود در سازمان متأثر از نیازها، انگیزه‌ها، علائق از یک طرف و شرایط شغلی از طرف دیگر می‌باشد (عباس‌زاده، ۱۳۷۴، ص ۱۲۶) بنابراین برآورده شدن نیازها و شرایط کاری مورد نظر، از جمله عوامل مهم در جلب رضایت شغلی افراد به شمار می‌رود. چنانچه هرزبرگ نیز در تئوری دو عاملی (انگیزش - بهداشت) به دو دسته عوامل بهداشتی (خط مشی‌های سازمان، نحوه اداره امور، سرپرستی و نظارت شغلی، حقوق و دستمزد و ...) و عوامل انگیزشی (موفقیت در انجام کار، شناسایی، مسئولیت، رشد و

پیشرفت) اشاره کرده، می‌افزاید نبود عوامل بهداشتی در سازمان منجر به نارضایتی شغلی می‌شود اما فراهم بودن آنها، نقشی در رضایت ندارد. در حالیکه عدم تأمین عوامل انگیزشی زمینه نارضایتی را پدید می‌آورد. و برعکس عوامل بهداشتی تأمین آنها منجر به رضایت شغلی می‌شود. مزو نیز در نظریه سلسله مراتب نیازها، احتیاجات بشری را بدین شرح طبقه‌بندی می‌نماید: ۱- نیازهای فیزیولوژی ۲- نیاز به امنیت ۳- نیاز به تعلق داشتن (اجتماعی) ۴- نیاز به احترام ۵- نیاز به خودیابی. که ظهور هر یک از نیازهای رده‌های بالاتر را منوط به تأمین نیازهای سطوح پائین می‌داند. با توجه به موارد مذکور و بنا بر اظهارات مربیان تربیتی در تحقیق مقدماتی و ارائه نظرات آنها در طول اجرای پرسشنامه‌ها، آنچه بیش از هر مسئله‌ای ناخشنودی آنها را فراهم کرده است بلا تکلیفی جایگاه سازمانی بوده است چنانچه از سال ۱۳۸۰ تا حدود سال ۱۳۸۵ پست معاونت پرورشی در سطح وزارت آموزش و پرورش و استان‌ها از چارت سازمانی حذف و در بخش آموزش عمومی ادغام گردید و در مناطق نیز تحت نظر مسئولان مقاطع قرار گرفت. و این درحالی بود که از ابتدای انقلاب تا سالهای پایان جنگ تحمیلی نهاد تربیتی از جایگاه ویژه‌ای برخوردار بوده و مربیان با تمام وجود در آن سالهای بحرانی به هدایت و جهت دهی دانش‌آموزان از بعد فرهنگی و مسائل عقیدتی سیاسی می‌پرداختند. زیرا اکثر آنان از میان نیروهای متعهدی برگزیده شده بودند که فراتر از مسائل مادی- معیشتی با علاقه و انگیزه به این حرفه روی آورده‌اند. به همین لحاظ در حال حاضر بیشترین نارضایتی آنان ناشی از کمبودهایی است که عدم وضوح جایگاه سازمانی و عدم توجه کافی به مسائل کاری، در نیازهای قدر و منزلت و خودیابی آنان به وجود آورده است.

با توجه به موارد مذکور عواملی که به نظر می‌رسد با رضایت شغلی مربیان، ارتباط دارد، (چنانچه خود نیز بدانها اشاره کرده بودند) تا حدودی منطبق بر نظریه دو عاملی هرز برگ می‌باشد که اساس پژوهش حاضر را تشکیل می‌دهد. این عوامل بدین شرح می‌باشند:

۱- ارتقاء جایگاه مربیان تربیتی به معاون پرورشی در مدرسه: طی بخشنامه ارسالی از وزارت آموزش و پرورش مورخ ۷۹/۳/۳، پست معاونت پرورشی مدرسه، در دوره‌های مختلف تحصیلی به منظور تقویت و تحکیم مدیریت پرورشی و افزایش

اختیارات و انگیزه‌های شغلی نیروهای انسانی حوزه پرورشی ایجاد شد. (بخشنامه آموزش و پرورش به کلیه مناطق و نواحی، ۱۳۷۹) تا در مدرسی که تعداد دانش‌آموز آنها کمتر از ۳۲۵ نفر است مربیان تربیتی با پست معاون پرورشی به صورت تمام وقت (همه روزهای هفته) به ایفای وظائف پرورشی بپردازند و در مدرسی که تعداد دانش‌آموزان بیش از ۳۲۵ نفر باشد، مربی یا مربیان تربیتی دیگر (براساس مازاد تعداد دانش‌آموزان) تحت نظر و با هماهنگی معاونت پرورشی مدرسه به فعالیت بپردازند.^۱

طبق نظریه دوعاملی هرز برگ رشد و پیشرفت شغلی از جمله عوامل انگیزشی می باشد که چنانچه برای افراد در سازمانها فراهم گردد، منجر به رضایت شغلی می شود.

۲- نسبت دانش آموز به مربی تربیتی: در حیطه فعالیت‌های پرورشی در ازاء هر ۳۲۵ نفر دانش آموز، یک نفر مربی یا معاون پرورشی به واحد آموزشی تعلق می گیرد و در ازاء هر ۵۰ نفر مازاد دانش آموز یک ساعت مربی تربیتی در اختیار مدرسه قرار می گیرد.^۲ بدیهی است مدرسی که شامل اختصاص یک یا چند مربی (برحسب تعداد دانش‌آموزان) می شوند، مربیان با هماهنگی و تحت نظر معاون پرورشی به ایفای وظائف خود می پردازند.

حیطه نظارت و تعداد افرادی که تحت نظارت و سرپرستی فرد در سازمان قرار دارند، جزء عوامل شغلی و حرفه‌ای (عوامل بهداشتی) به شمار می آیند که چنانچه مورد رضایت کارکنان نباشند جزء منابع مهم نارضایتی محسوب می شوند.

۳- رشته تحصیلی مرتبط با فعالیتهای تربیتی: طبق قوانین و مقررات انتصابات آموزش و پرورش، در انتصاب معاون یا مربی پرورشی کلیه دوره‌های تحصیلی، فارغ التحصیلان رشته های امور تربیتی، تربیت بدنی، مشاوره و معارف اسلامی از اولویت برخوردارند و دیگر رشته‌ها، رشته غیر مرتبط محسوب می گردد (بخشنامه وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۷۹) رشته تحصیلی از جمله شرایط احراز پست سازمانی است که

۱. لازم به ذکر است هم اکنون نسبت دانش آموز به مربی در مدارس ۱۵۰ نفر می باشد که براساس مازاد ۱۵۰ نفر

دانش آموز، در ازای هر ۲۰ نفر مازاد، یک ساعت تربیتی تعلق می گیرد.

۲. در حال حاضر تعداد مازاد دانش آموز از ۵۰ نفر به ۲۰ نفر کاهش یافته است.

چنانچه افراد دارای مدرک تحصیلی مرتبط نباشند نمی‌توانند در شغل مربوط به خوبی ایفای وظیفه نمایند و این شرایط شغلی در قوانین و مقررات استخدامی سازمانها منعکس می‌گردد تا راهنمایی برای جذب و نگهداری نیروی انسانی باشد. چنانچه این شرایط در حد مکتوب باقی مانده و برای بعضی از اعضاء و نه تمامی افراد رعایت گردد نه تنها موجب هرج و مرج شده بلکه باعث نارضایتی دیگران می‌شود. پس شرایط استخدامی از جمله شرط تحصیلی (نوع مدرک و مقطع تحصیلی) را نیز می‌توان جزء شرایط شغلی به حساب آورد.

۴- تدوین ملاک‌های ارزشیابی خاص فعالیت‌های تربیتی: براساس شیوه متداول در مدارس، ارزشیابی از عملکرد کلیه کارکنان مدارس، طبق فرم ارزشیابی واحدی برای تمامی پست‌های سازمانی صورت می‌پذیرد. در حالیکه به نظر می‌رسد تهیه فرم مدون و مستقل از فرم ارزشیابی سایر کارکنان مدرسه، مبنی بر شرح وظائف مربیان یا معاونان پرورشی می‌تواند نشانگر عملکرد واقعی آنان و عادلانه بودن ارزیابی و قضاوت پیرامون فعالیت‌های پرورشی باشد.

ارزشیابی وسیله ای برای اصلاح و ارتقای عملکرد اعضاء در سازمانها محسوب می‌شود. چنانچه ارزشیابی کارکنان واقع‌بینانه و عادلانه باشد و بتواند موجبات اصلاح، تعدیل و ارتقای عملکرد فرد را فراهم نماید، موجب پیشرفت حرفه‌ای شده و افراد را یاری می‌نماید تا در مسیر حرفه‌ای خود به موفقیت‌هایی دست یابد چنانچه هرز برگ نیز موفقیت و پیشرفت شغلی را جزء عواملی می‌داند که تأمین آن بالاتر از عوامل بهداشتی، به عنوان عوامل انگیزشی زمینه رضایت شغلی را فراهم می‌آورد.

۵- تفکیک وظایف مربیان متناسب با رشته تحصیلی آنان: با توجه به اولویت رشته‌های تحصیلی (مذکور در توضیحات سومین عامل شغلی مربیان و معاونان پرورشی) که در انتخاب و به کارگماری آنان مورد تأکید می‌باشد به نظر می‌رسد انتخاب مربیان براساس تخصص‌های مختلف (امور تربیتی، تربیت بدنی، مشاوره، علوم تربیتی، معارف اسلامی) در مدرسی که معاون پرورشی به اتفاق مربی یا مربیان پرورشی (ساعت مربی) به لحاظ تعداد زیاد دانش آموز، با هم به فعالیت می‌پردازند در افزایش اثربخشی اهداف پرورشی مؤثر است زیرا در این صورت هر یک از مربیان

براساس تقسیم وظائف و بنا به تخصص خود به انجام وظیفه می‌پردازد. چنانچه این اصل در مدارس مورد توجه قرار گیرد هم به عنوان یکی از شرایط شغلی و رعایت تقسیم کار به مثابه عوامل بهداشتی می‌تواند از بروز نارضایتی پیشگیری کند و هم از آنجاییکه موجب موفقیت کاری مربیان می‌شود به عنوان عوامل انگیزشی به نظر می‌رسد رضایت شغلی مربیان را تأمین نماید.

۱- ارتقاء جایگاه مربیان تربیتی به معاونت پرورشی در مدرسه با رضایت شغلی آنان ارتباط دارد.

۲- کاهش نسبت دانش‌آموز به مربی با رضایت شغلی مربیان و معاونان پرورشی آنان ارتباط دارد.

۳- تفکیک ملاک‌های ارزشیابی مربیان و معاونان پرورشی از سایر کارکنان با رضایت شغلی آنان مرتبط می‌باشد.

۴- هماهنگی رشته تحصیلی مربیان و معاونان پرورشی (با رشته‌های مذکور در بخشنامه وزارتی) و رضایت شغلی آنان ارتباط دارد.

۵- تقسیم وظائف مربیان تربیتی متناسب با رشته تحصیلی با رضایت شغلی آنان در ارتباط می‌باشد.

روش پژوهش

جامعه مورد بررسی در این تحقیق کلیه مربیان و معاونان پرورشی مناطق نوزده گانه شهر تهران بوده‌اند که در دبیرستان‌های دخترانه و پسرانه مشغول ایفای وظیفه بوده‌اند. که جهت همگن بودن جامعه آماری ویژگی‌هایی از قبیل: استخدام رسمی، حداقل دو سال سابقه کار، تدریس در مدارس دولتی، در نظر گرفته شده است تا زمینه تشابه و هماهنگی اعضای جامعه آماری فراهم آید. مربیانی که در سال تحصیلی ۸۱-۱۳۸۰ با پست تربیتی در مدارس مشغول به کار بوده‌اند ۳۸۱۰ نفر بوده‌اند که از این میان ۱۲۹۳ نفر مربی در مقطع متوسطه اعم از مدارس دخترانه و پسرانه به ارائه خدمات پرورشی می‌پرداخته‌اند.

یافته‌ها

جدول ذیل تعداد مربیان را به تفکیک جنسیت و مقطع تحصیلی نشان می‌دهد.

جدول (۱) توزیع مربیان پرورشی شهر تهران بر حسب جنسیت و مقطع تحصیلی (۸۱-۱۳۸۰)

مقطع تحصیلی	جنس		جمع
	زن	مرد	
ابتدایی	۹۷۹	۳۶۵	۱۳۴۴
راهنمایی	۷۷۵	۳۹۸	۱۱۷۳
متوسطه	۹۰۸	۳۸۵	۱۲۹۳
جمع	۲۶۶۲	۱۱۴۸	۳۸۱۰

با توجه به داده‌های جدول فوق، مقطع ابتدایی بیشترین تعداد مربیان را به خود اختصاص داده است و مقطع راهنمایی کمترین تعداد مربی را در مقایسه با مقطع ابتدایی و دبیرستان داشته است. این توزیع همچنین بیانگر وضعیت نسبی تعداد دانش‌آموزان دختر و پسر هر مقطع نیز می‌باشد. مجموع مربیان پرورشی مقطع متوسطه که جامعه آماری پژوهش فعلی را تشکیل می‌دهند، ۱۲۹۳ نفر است که از این تعداد ۹۰۸ نفر مربی زن و ۳۸۵ نفر مربی مرد می‌باشند. جدول ذیل تعداد مربیان را در تفکیک مناطق نوزده گانه نشان می‌دهد:

جدول (۲) توزیع مربیان پرورشی شهر تهران بر حسب جنسیت و منطقه آموزش و پرورش

منطقه آموزش و پرورش	جنسیت		جمع
	زن	مرد	
منطقه ۱	۴۲	۹	۵۱
منطقه ۲	۵۵	۲۴	۷۹
منطقه ۳	۳۹	۱۳	۵۲
منطقه ۴	۸۵	۳۸	۱۲۳
منطقه ۵	۸۳	۲۱	۱۰۴
منطقه ۶	۲۸	۱۹	۴۷

جمع	مرد	زن	جنسیت
			منطقه آموزش و پرورش
۵۰	۱۴	۳۶	منطقه ۷
۷۷	۱۸	۵۹	منطقه ۸
۹۳	۲۹	۶۴	منطقه ۹
۶۵	۱۷	۴۸	منطقه ۱۰
۵۰	۲۱	۲۹	منطقه ۱۱
۶۶	۲۴	۴۲	منطقه ۱۲
۵۸	۱۷	۴۱	منطقه ۱۳
۷۶	۱۸	۵۸	منطقه ۱۴
۸۵	۲۵	۶۰	منطقه ۱۵
۶۷	۲۶	۴۱	منطقه ۱۶
۶۵	۲۴	۴۱	منطقه ۱۷
۴۸	۱۸	۳۰	منطقه ۱۸
۳۷	۱۰	۲۷	منطقه ۱۹
۱۲۹۳	۳۸۵	۹۰۸	جمع

با توجه به وسعت جامعه آماری پژوهش که متشکل از ۱۲۹۳ نفر مربی پرورشی است و همچنین از جهت پراکندگی جغرافیایی آن که مدارس متوسطه مناطق نوزده گانه شهر تهران (دخترانه و پسرانه) را دربر می‌گیرد برای دستیابی به اعضای جامعه آماری و اجرای دقیق تحقیق از نظر توزیع پرسشنامه و کسب اطلاعات لازم، نمونه‌ای به تعداد ۱۳۵ نفر از بین مربیان پرورشی مقطع متوسطه دخترانه و پسرانه شهر تهران انتخاب شد. ذکر این نکته ضروری است که در راستای ایجاد فرصت برابر، برای تمامی مربیان جهت شرکت در نمونه‌گیری و همچنین انتخاب نمونه‌ای که معرف کامل جامعه آماری باشد مراحل نمونه‌گیری خوشه‌ای، طبقه‌ای و تصادفی انجام شده است و از میان مناطق نوزده گانه پنج منطقه شمال، جنوب، شرق، غرب و مرکزی انتخاب شدند که از بین آنان هم به ترتیب مناطق ۲، ۸، ۹، ۱۱ و ۱۷ برگزیده شدند. براساس مراحل

بررسی عوامل مرتبط با رضایت شغلی مربیان و ... _____ ۱۶۱

فوق‌الذکر نمونه‌ای به شرح جدول شماره ۳ از میان مربیان زن و مرد مناطق پنجگانه انتخاب شده است که در ذیل ملاحظه می‌گردد.

جدول (۳) اعضای نمونه آماری در تفکیک مناطق پنجگانه و جنسیت

جمع	مرد	زن	جنسیت منطقه آموزش و پرورش
۲۹	۹	۲۰	منطقه ۲
۲۹	۷	۲۲	منطقه ۸
۳۴	۱۱	۲۳	منطقه ۹
۱۹	۸	۱۱	منطقه ۱۱
۲۴	۹	۱۵	منطقه ۱۷
۱۳۵	۴۴	۹۱	جمع

مربیان پرورشی نمونه آماری از نظر مدرک تحصیلی (میزان تحصیلات) نیز دارای توزیع متفاوتی بوده‌اند که در ذیل مشاهده می‌شود.

جدول (۴) توزیع اعضای نمونه آماری برحسب مدرک تحصیلی

درصد	فراوانی	مدرک تحصیلی
۹/۳٪	۱۲	دیپلم
۲۱/۷٪	۲۸	کاردانی
۶۵/۹٪	۸۵	کارشناسی
۱/۶٪	۲	کارشناسی ارشد
۱/۶٪	۲	بدون جواب
۱۰۰٪	۱۲۹	جمع

چنانچه از اطلاعات جدول فوق برمی‌آید، ۶۵/۹٪ مربیان پرورشی نمونه آماری دارای مدرک کارشناسی (لیسانس) اعم از رشته‌های مرتبط با پست تربیتی و نیز رشته‌های تحصیلی غیرمرتبط بوده‌اند. همچنین بررسی اطلاعات فردی مربیان پرورشی نمونه آماری نشان داده است که صرفنظر از سطح تحصیلی آنان، برخی دارای مدرک

تحصیلی مرتبط با پست تربیتی (مندرج در بخشنامه آموزش و پرورش) و بعضی هم دارای رشته‌های تحصیلی متفرقه بوده‌اند. در جدول ذیل تعداد مربیانی که دارای رشته تحصیلی مرتبط و همچنین غیرمرتبط بوده‌اند ملاحظه می‌شوند:

جدول (۵) توزیع اعضای نمونه آماری برحسب رشته تحصیلی مرتبط و غیرمرتبط

درصد	فراوانی	رشته تحصیلی
۵۹/۷٪	۷۷	رشته تحصیلی مرتبط
۳۱٪	۴۰	رشته تحصیلی غیرمرتبط
۹/۳٪	۱۲	بدون پاسخ
۱۰۰٪	۱۲۹	جمع

داده‌های جدول فوق حاکی از اینست که بیش از نیمی از مربیان پرورشی (۵۹/۷٪) با رشته تحصیلی هماهنگ (کارشناسی امور تربیتی، علوم تربیتی، مشاوره، تربیت بدنی و معارف اسلامی) با پست تربیتی به فعالیت‌های پرورشی اشتغال دارند. در صورتیکه ۳۱٪ آنان در رشته تحصیلی غیرمرتبط با پست تربیتی وزارت آموزش و پرورش مشغول به کار بوده‌اند.

محدودیت‌های این تحقیق بیشتر در بخش جمع‌آوری اطلاعات و اجرای تحقیق بوده است. با توجه به مشاهدات و مصاحبه‌های ضمنی دلایل آن را می‌توان به صورت زیر مطرح نمود:

۱- **عدم احساس امنیت شغلی:** در زمان اجرای پژوهش که هم‌زمان با ادغام دو معاونت پرورشی و آموزشی وزارت آموزش و پرورش بود، مربیان در مورد جایگاه و پست سازمانی خود به شدت دچار بلاتکلیفی و نارضایتی شده بودند به طوری که هیچ رغبتی برای همکاری با مجریان پرسشنامه نداشتند و آن را بی‌ثمر می‌دانستند.

۲- **بی‌ثمر دانستن مطالعات و تحقیقات مربوط به مربیان و معاونان پرورشی و در مجموع آموزش و پرورش:** در طول اجرای پرسشنامه، اکثر مربیان عنوان می‌نمودند هر از چندگاهی به عناوین مختلف چنین پرسشنامه‌هایی از سوی محققین مختلف و خود آموزش و پرورش در اختیار آنها قرار داده می‌شود و پژوهش‌های

بسیاری انجام می‌شود اما نتایج پژوهش‌ها هیچ تغییر و تحولی را درخصوص مسائل حرفه‌ای آنان و نظام آموزش و پرورش ایجاد نکرده است.

مجموع عوامل فوق، موجب گردید پرسشنامه‌های تحقیق در مرحله اول کامل نشده، به علت عدم همکاری مربیان و معاونان پرورشی مجدداً در مرحله دوم به اجرا درآید که همین مساله باعث طولانی شدن فرایند تحقیق گردید و از سویی در برخی موارد مسئولان مدارس تمایل داشتند خود به جای مربیان و معاونان پرورشی، به پرسشنامه‌ها پاسخ گویند که با توضیحات پرسشگران توجیه شدند که پرسشنامه‌های مزبور صرفاً جنبه تحقیقی داشته و فاقد هرگونه جنبه اداری است.

یافته‌های استنباطی پژوهش در بخش‌های زیر خلاصه شده است:

۱- عوامل شغلی مربیان و معاونان پرورشی

بررسی عوامل مربوط به رضایت شغلی مربیان و معاونان پرورشی که در این پژوهش متغیرهای مستقل را تشکیل می‌دهند، حاکی از وضعیت متفاوت آنها بوده است که در ذیل به آنها اشاره می‌شود:

۱-۱- ارتقاء جایگاه مربیان تربیتی به معاون پرورشی در مدرسه

نتایج به دست آمده از سئوال‌ات مربوط به این متغیر نشانگر این بوده است که ۵۲٪ از اعضای نمونه آماری معتقد بوده‌اند این مسئله نقش مهمی در احساس مسئولیت و تلاش بیشتر آنان ایفا می‌نماید. درحالی‌که ۴۳٪ ارتقاء موقعیت خود را به معاونت پرورشی در مدرسه، بی تأثیر قلمداد نموده‌اند و ۱۶٪ آنان نیزی در این خصوص هیچ نظری نداشته‌اند. اظهارات مربیان در بررسی مقدماتی و همچنین نظرات مکتوب آنان در پرسشنامه‌ها بیانگر این است از آنجا که تصدی پست معاونت پرورشی افزایش مسئولیت و ساعات کاری را دربر دارد، به گونه‌ای که همچون معاون آموزشی می‌باید هر روز در مدرسه حضور داشته و حتی در فصل تابستان نیز به امور دانش‌آموزان رسیدگی نمایند، بدون آنکه تفاوت قابل توجهی در مزایای دریافتی آنان بوجود آید، ترجیح می‌دهد به صورت ۲۴ ساعت موظف در هفته و در همان پست مربی تربیتی باقی بمانند و حتی برخی از آنان درخواست تغییر پست خود از مربی به دبیر را داشتند

زیرا به نظر مربیان، وظایف و جایگاه آنان به شفافیت و وضوح بخش آموزش و تدریس نمی‌باشد به همین جهت ترجیح می‌دهند به تدریس در کلاس بپردازند.

۱-۲- کاهش نسبت دانش آموز به مربی

درخصوص این متغیر ۹۸٪ از مربیان و معاونان پرورشی نسبت یک مربی به ۳۲۵ نفر دانش آموز را در فعالیت‌های تربیتی نسبت مناسبی نمی‌دانند و معتقدند تعداد زیاد دانش آموزان منجر به کاهش کارایی فعالیت‌های تربیتی می‌شود. در راستای کاهش نسبت مزبور ۷۶٪ نمونه آماری ۱۵۰ نفر دانش آموز به یک مربی را نسبت مناسبی قلمداد کرده‌اند. در حالیکه ۲۴٪ نسبت مزبور را مطلوب دانسته‌اند. بدیهی است هرچه تعداد دانش آموزان در فعالیت‌های تربیتی کمتر باشد، مربیان نیز فرصت بیشتری برای ارتباط با دانش آموزان و هدایت آنان خواهند داشت.

۱-۳- تفکیک ملاک‌های ارزشیابی مربیان و معاونان پرورشی از سایر کارکنان مدرسه
اطلاعات به دست آمده درخصوص این متغیر نشانگر آن بوده که ۷۹٪ مربیان فرم کنونی ارزشیابی را که تمامی همکاران مدرسه را با هرگونه پست سازمانی اعم از آموزشی، دفتری، پرورشی را مورد ارزشیابی قرار می‌دهد مناسب نمی‌دانند و معتقدند به لحاظ کلی بودن فرم مزبور، عملکرد واقعی فعالیت‌های تربیتی منعکس نمی‌شود، اما ۱۰٪ مربیان فرم‌های فعلی را برای ارزیابی فعالیت‌های خود مناسب قلمداد کرده‌اند.

۱-۴- هماهنگی رشته تحصیلی مربیان با فعالیت‌های پرورشی

همانگونه که قبلاً ذکر آن رفت، در بخشنامه وزارت آموزش و پرورش شرایط احراز پست مربی و معاون پرورشی داشتن مدرک تحصیلی کارشناسی در رشته‌های امور تربیتی، علوم تربیتی، معارف اسلامی و مشاوره می‌باشد. در این مورد ۴۴٪ مربیان، رشته تحصیلی مرتبط را که در بخشنامه ذکر شده است مطلوب دانسته‌اند و معتقدند مربیان و معاونانی که دارای مدرک تحصیلی مزبور هستند، در فعالیت‌های تربیتی کارایی بیشتری دارند، در حالیکه ۴۶٪ بر این باورند که انگیزه و تجربه مربیان در کارایی آنان از رشته تحصیلی مهم‌تر بوده و ارتباطی به رشته تحصیلی ندارد.

آنچه مسلم است تجربه و تخصص هر دو در کارایی افراد مؤثر است احتمالاً

مربیان که از سابقه و تجربه کار بیشتری برخوردار بوده‌اند مسئله نوع رشته تحصیلی را مؤثر قلمداد ننموده‌اند.

۱-۵- تقسیم وظائف مربیان متناسب با رشته تحصیلی آنان

با توجه به اطلاعات بدست آمده، ۸۸٪ مربیان و معاونان پرورشی با تقسیم وظائف تربیتی براساس رشته تحصیلی خود کاملاً موافق بوده‌اند و تنها ۱۲٪ تقسیم کار بر مبنای رشته تحصیلی را در موفقیت شغلی، بی تأثیر می‌دانسته‌اند. با توجه به گستره وسیع فعالیت‌ها و وظائف تربیتی همچون مشاوره با دانش‌آموزان، برگزاری مسابقات مختلف، برنامه‌ریزی اردوها و مناسبت‌های مختلف ایام سال و ...، واگذاری مسئولیت هر یک از این فعالیت‌ها، به مربیان براساس نوع رشته تحصیلی و همچنین تجربه آنان می‌تواند موجبات انجام بهتر فعالیت‌ها را پدید آورد. هرچند ایجاد چنین تحولی نیازمند نیروی انسانی لازم و واجد شرایط در آموزش و پرورش می‌باشد. و چه بسا بازنگری در وظائف تربیتی که حیظه بسیار وسیعی را دربر دارد، به طوری که مربیان بتوانند از متخصصان مختلف فعالیت‌های فرهنگی، هنری بهره گیرند در کارایی و اثربخشی فعالیت‌ها مؤثر باشد.

۲- رضایت شغلی مربیان و معاونان پرورشی

متغیر رضایت شغلی بوسیله ۲۳ سؤال پرسشنامه مورد بررسی واقع شده است (سؤالات ۱۲-۲۵) نتایج بدست آمده گویای این بوده است که ۴۶٪ مربیان و معاونان پرورشی در پاسخ دهی به سؤالات رضایت شغلی با انتخاب گزینه‌های کاملاً مخالف و مخالف نارضایتی شغلی خود را اعلام نموده‌اند. در حالیکه ۴۴٪ نیز برخلاف این گروه با انتخاب گزینه‌های کاملاً موافق و موافق، از شغل خویش احساس رضایتمندی نموده‌اند و ۱۰٪ نیز نسبت به این مقوله بی نظر بوده‌اند. مربیانی که از شغل خویش احساس نارضایتی نموده‌اند، عواملی از قبیل گستردگی و تنوع وظائف، عدم توجه به جایگاه مربیان تربیتی در نظام آموزش و پرورش، عدم امکان پیشرفت حرفه‌ای از نظیر بورس‌های تحصیلی، عدم امکانات رفاهی و حقوق و مزایای پایین و مهم‌تر از همه احساس بلا تکلیفی آنان به هنگام ادغام معاونت پرورشی در معاونت آموزشی را عنوان

نموده‌اند و مربیانی هم که دارای رضایت شغلی بوده‌اند، صرفاً به لحاظ ارتباط با دانش‌آموزان و ماهیت فعالیت‌های تربیتی علیرغم گستردگی و عدم شفافیت آنها را باعث علاقه‌مندی به شغل و حرفه خود عنوان نموده‌اند.

برای بررسی فرضیه‌های تحقیق از آزمون آماری همبستگی پیرسون استفاده شده است. تا رابطه میان متغیرهای عوامل شغلی مربیان و معاونان پرورشی با رضایت شغلی آنان مورد تبیین واقع گردد. نتایج بدست آمده از آزمون آماری فرضیات نشان داده‌اند که میان پنج عامل شغلی که در این پژوهش بر مبنای مطالعه مقدماتی و مصاحبه و نظرسنجی از مربیان تدوین شده است، با رضایت شغلی آنان ارتباط معنی‌داری وجود ندارد. در واقع میان عوامل ارتقاء شغلی مربیان به معاونت پرورشی، کاهش نسبت دانش‌آموز به مربی، ارتباط رشته تحصیلی با فعالیت‌های پرورشی، تفکیک ملاکهای ارزشیابی به عبارتی تدوین فرم مخصوص ارزشیابی تربیتی و تقسیم وظائف مربیان براساس رشته تحصیلی آنان، با رضایت شغلی آنها ارتباط معناداری مشاهده نشده است. البته این امر می‌تواند ناشی از وضعیت روحیه ضعیف مربیان و معاونان پرورشی، هنگام توزیع و تکمیل پرسشنامه تحقیق که همزمان با ادغام معاونت پرورشی در معاونت آموزشی وزارت آموزش و پرورش صورت گرفته باشد. به طوریکه خود مربیان اظهار می‌کردند وقتی آموزش و پرورش جایگاهی برای مربیان قایل نیست و بعد از سالها به این نتیجه رسیده است که نیاز به بخش مستقلی تحت این عنوان وجود ندارد آیا رضایت از شغل برای مربیان مفهومی دارد؟ آیا با وجود حیطه گسترده فعالیت‌های پرورشی، نباید هیچگونه حمایتی از سوی مسئولان مربوط نسبت به این قشر که همگام با سایر کارکنان آموزش و پرورش به ایفای وظائف پرداخته‌اند صورت پذیرد؟ و آیا نمی‌توان با تجدید نظر و بازنگری در این حیطه، فعالیت‌ها و اهداف آن را در خدمت نسل جوان پربارتر نمود؟ موارد مذکور از سوی مربیان، هرگونه انگیزه شغلی و حتی پاسخگویی به سئوالات پرسشنامه‌های تحقیق را از آنان سلب نموده بود. این نتایج می‌تواند مورد توجه مسئولان ذیربط و دست‌اندرکاران قرار گیرد تا مقدمه‌ای برای توجه بیشتر و اهمیت به مسائل نهاد تربیتی نظام آموزش و پرورش را پدید آورده، نقاط قوت و ضعف آن را جهت اصلاح و بهبود پیش روی مسئولان قرار دهد.

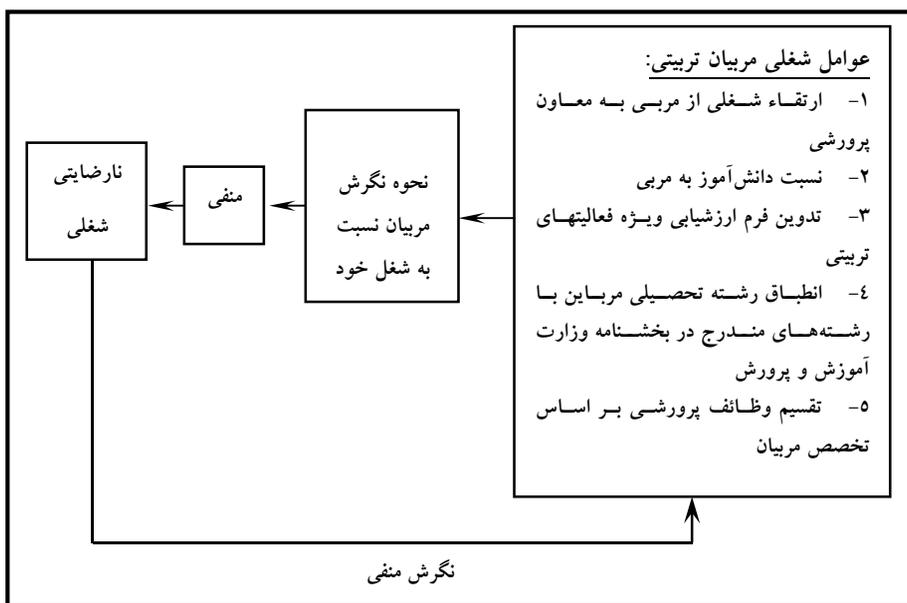
نتیجه‌گیری

نتایج حاصل از بررسی رابطه میان عوامل پنج‌گانه شغلی مربیان و معاونان پرورشی نشان می‌دهد، به نظر آنان عوامل شغلی مطلوبی در سطح مدارس از وضعیت مطلوبی برخوردار نمی‌باشد. با وجود اینکه ۵۲٪ آنان معتقد بوده‌اند ارتقاء جایگاه آنان از مربی به معاونت پرورشی موجب افزایش مسئولیت و تلاش بیشتر آنان می‌شود. اما به لحاظ محدودیت پست معاونت پرورشی، چنین امکانی برای همه مربیان وجود ندارد و از طرفی در شغل آنان دیگر امکان پیشرفت شغلی و حرفه‌ای از قبیل بورس‌های تحصیلی و یا تقدیر و پاداش‌های مختلف نیز وجود ندارد.

در خصوص نسبت دانش‌آموزان به مربی نیز هنگام اجرای تحقیق که نسبت $\frac{1}{325}$ بوده است، ۹۸٪ مربیان بر این باور بوده‌اند این نسبت می‌باید کاهش یابد تا امکان تعامل و ارتباط بیشتر آنان با دانش‌آموزان، و هدایت فعالیت‌های تربیتی پدید آید. همینطور ۷۹٪ اعضای نمونه آماری نسبت به نوع فرم‌های ارزیابی معترض بوده، معتقدند فرم‌های مزبور چگونگی عملکرد و نحوه فعالیت‌های پرورشی آنان را منعکس نمی‌نماید و خواستار طراحی و ارسال فرم‌های مخصوص تربیتی به مدارس از سوی وزارت آموزش و پرورش هستند. نزدیک به نیمی از مربیان نیز (۴۴٪) بر این اعتقاد بوده‌اند که چنانچه بکارگیری مربیان و معاونان پرورشی براساس ضوابط تحصیلی مندرج در بخشنامه آموزش و پرورش باشد، کارآیی فعالیت‌های پرورشی افزایش خواهد یافت. همچنین ۸۸٪ آنان اظهار داشتند با توجه به گستردگی فعالیت‌های تربیتی، در مدارس که مازاد دانش‌آموز وجود دارد، چنانچه تقسیم وظائف براساس تخصص و رشته تحصیلی مربیان صورت پذیرد می‌تواند در بهبود و کارآیی وظائف تربیتی مؤثر باشد که با توجه به محدودیت امکانات آموزش و پرورش تحقق چنین مواردی بسیار دشوار به نظر می‌رسد.

و سرانجام درخصوص متغیر رضایت شغلی، ۴۶٪ مربیان و معاونان پرورشی نگرش مثبتی نسبت به عوامل شغلی مذکور نداشته‌اند و همین امر موجب شده است که از رضایت شغلی نیز برخوردار نباشند. این درحالی است که مربیانی که از شغل و شرایط حرفه‌ای خود رضایت داشته‌اند، ۴۴٪ نمونه آماری را تشکیل می‌داده‌اند.

به نظر می‌رسد ضعف شاخص‌های عوامل حرفه‌ای از نظر مربیان و معاونان پرورشی منجر به کاهش رضایت شغلی در میان آنان شده است. نحوه ارتباط عوامل شغلی حرفه‌ای با رضایت شغلی آنان در نمودار ذیل ملاحظه می‌گردد.



نمودار (۲) عوامل شغلی - حرفه‌ای و رضایت شغلی آنان نظام مدارس

چنانچه در نمودار فوق ملاحظه می‌گردد، عوامل شغلی - حرفه‌ای مربیان موجب شکل‌گیری نگرش منفی آنان شده که همین امر منجر به نارضایتی شغلی شده است و متقابلاً همین نارضایتی شغلی باعث می‌شود تا مجدداً نگرش منفی نسبت به عوامل شغلی شکل گیرد. زیرا از نظر مربیان عوامل شغلی تربیتی در سطح مطلوب و مناسبی نمی‌باشد.

با توجه به اینکه نهاد امور تربیتی از جمله نهادهایی است که پس از انقلاب به پیشنهاد شهیدان رجایی و با هنر جهت تعمیق و گسترش ارزشهای اسلامی و انقلابی در سطح مدارس و آموزش و پرورش به وجود آمد، و مربیان تربیتی نیز همگی از جوانان پرشور انقلابی بودند که می‌خواستند هرچه زودتر ارزش‌های نظام قبل را از مدرسه و از

میان دانش‌آموزان بزدايند، در سال‌های اولیه تأسيس نهاد، مربیان با تلاش بسیار خود از جایگاه ویژه‌ای در نظام آموزش و پرورش برخوردار شدند. به خصوص در طول سال‌های ۶۰-۵۷ که مدارس عرصه تاخت و تاز فکری گروه‌های مختلف قرار گرفته بود. از طرفی با شروع جنگ تحمیلی از سال ۵۹ که تا سال ۶۷ که ادامه یافت باز مربیان بودند که وظیفه خطیر آماده‌سازی دانش‌آموز جهت پشتیبانی از اهداف دفاع مقدس و اعزام داوطلبان آن به جبهه‌های نبرد را بر عهده داشتند. و اینها همگی مسائلی بودند که شرایط سالهای مزبور ایجاب می‌نمود و مربیان نیز به خوبی این انتظارات را برآورده می‌کردند و از جایگاهی کاملاً مشخص و واضح برخوردار بودند اما پس از سال‌های پایان جنگ و گذشت سال‌های ابتدای انقلاب و به تبع آن تثبیت ارزش‌های اسلامی و ثبات سیاسی، اجتماعی، فرهنگی جامعه، نقش مربیان نیز دستخوش تحول گردید و شاید بتوان گفت نهاد امور تربیتی با یک بحران هویت مواجه شد. برخی معتقد بودند مربیان همچنان باید در مدارس وظائف سیاسی-ایدئولوژیکی خود را انجام دهند و برخی نیز با توجه به شرایط ثبات اجتماعی و نیاز دانش‌آموزان به برنامه‌های فرهنگی-هنری (بخصوص در مواجهه با انواع مظاهر جذاب فرهنگی سال‌های اخیر) معتقد بودند که مربیان می‌بایست مسئولیت امور امور فرهنگی هنری را برعهده گرفته، در جهت تعالی فکری-روحی دانش‌آموزان و پر کردن اوقات فراغت آنان، برنامه ریزی لازم را بنمایند. و همین دوگانگی نگرش به وظائف و جایگاه مربیان، چالشی را در سطح این نهاد به وجود آورد تا اینکه طی چند سال اخیر معاونت پرورشی وزارت آموزش و پرورش با ادغام در معاونت آموزش عمومی، مربیان را در موقعیتی تازه قرار داد زیرا در مناطق و نواحی‌ها نیز مربیان تحت نظر کارشناسی مقطع مربوط قرار گرفتند و نظارت و سازماندهی قبلی هم کم‌رنگ‌تر شد. بطوریکه در میان مربیان موجی از نارضایتی در رابطه با تغییر جایگاه تعیین کننده و مهم سالهای پیشین آنان بوجود آمد و در نهایت بدون اینکه تحولی در ساختار نهاد پرورشی بوجود آید و یا برنامه‌های مدونی با توجه به شرایط کنونی جامعه دانش‌آموزی و اوضاع فرهنگی اجتماعی کشور تهیه گردد، معاونت پرورشی مجدداً بصورت مستقل در سطح وزارتخانه فعالیت خود را آغاز نمود. به هر حال آنچه در عرصه امور تربیتی ضروری به نظر می‌رسد اینست که هم اکنون

پس از گذشت حدود سه دهه از انقلاب اسلامی و با توجه به دوران توسعه و شکوفایی کشور، اهداف، رسالت‌ها و برنامه‌های امور تربیتی می‌باید مورد تجدید نظر و غنی‌سازی قرار گیرد تا جایگاه مربیان و معاونان پرورشی نیز در سطح مدارس به طور شفاف‌تر، تبیین گردد زیرا عدم وضوح برنامه‌ها و اهداف تربیتی می‌تواند یکی از منابع نارضایتی شغلی مربیان باشد. چنان «نقش و تضاد نقش هر دو در مورد بسیاری از افراد منجر به تقلیل رضایت شغلی می‌شود. بدیهی است که کارکنان موقعی احساس امنیت بیشتری می‌کنند و موقعیت‌هایی را ترجیح می‌دهند که بدانند چه انتظاری از آنها می‌رود و اهداف شغلی واضح و مشخص باشد.» (محمدزاده، ۱۳۷۵، ص ۲۷۸) که اگر چنین شرایطی تحقق یابد، شاید مربیان محترم نیز کمتر از قبل درخواست تغییر پست تربیتی خود را به پست آموزشی و تدریس در مدرسه را داشته باشند.

نکته مهم دیگری که در این راستا حائز اهمیت می‌باشد، توجه به شأن و منزلت مربیان، با توجه به سابقه فعالیت حرفه‌ای آنان در طول سال‌های اولیه انقلاب و دوران جنگ تحمیلی است که توانمندی و کارآیی خود را به اثبات رسانده‌اند. مربیان انتظار دارند آموزش و پرورش و جامعه همان نگرش اولیه، به عنوان نیروهای فعال و توانا را به آنان داشته باشند. چنانچه برخی تحقیقات هم رفع نیازهای منزلت اجتماعی و خودیابی را عامل مؤثری در جلب رضایت شغلی می‌دانند. بطوریکه نتایج آنها نشان داده است «در محیط‌های آموزشی، وسیع‌ترین کمبود مربیان حرفه‌ای، ارضای نیازهای حرمت، خودمختاری و خویابی بوده است.» (عباس‌زاده، ۱۳۷۰، ص ۲۷۹)

بنابراین امروزه با توجه به نیازهای متنوع فرهنگی-تربیتی دانش‌آموزان و در نتیجه گسترش و تعدد فراوان وظائف و فعالیت‌های تربیتی، به نظر می‌رسد می‌باید در مورد جایگاه مربیان و نقش آنان در مدارس تجدید نظر به عمل آید. و مربی به عنوان برنامه ریز و هماهنگ کننده امور فرهنگی و فوق برنامه در مدارس قرار گیرد چرا که انتظاراتی که از شرح وظائف کنونی مربیان می‌رود مانند اینکه یک مربی باید توانایی‌هایی همچون سخنوری، کار گروهی، هنرهای نمایشی، هنرهای تجسمی، شعر و ادبیات، آیات و روایات، مشاوره تربیتی، کلاس‌داری، تبلیغات، برگزاری مراسم و ... را داشته باشد، بیش از حد توان یک فرد بوده و امروزه با توجه به تخصصی شدن فعالیت‌ها چنین

انتظاراتی معقول به نظر نمی‌رسد. در صورتی که اگر نقش و جایگاه مربیان محترم تربیتی یا معاونان پرورشی به عنوان هماهنگ کننده تعریف شود می‌توان از آنان انتظار داشت تا از متخصصان مربوط در فعالیتهای مختلف بهره گرفته، بر حسن اجرای امور تربیتی نظارت داشته باشند، چه، در اینصورت ارزیابی فعالیتهای تربیتی نیز آسان تر و عملی تر خواهد شد. پس چنانچه خواهان کارآیی و اثربخشی بیشتر نهاد مقدس تربیتی هستیم می‌باید شرایط و زمینه جلب رضایت شغلی و بهبود شرایط حرفه‌ای مربیان تربیتی فراهم آید تا با انگیزه و انرژی بیشتری، تربیت نسل آینده‌ساز کشور اسلامی به انجام و به ثمر برسد.

با توجه به نتایج مطالعه حاضر، موارد ذیل جهت بهبود شرایط شغلی و فعالیت مربیان محترم تربیتی و همچنین اثربخشی اهداف پرورشی پیشنهاد می‌شود:

- ۱- بازنگری و تدوین مجدد شرح وظائف مربیان تربیتی منطبق بر نیازهای دانش‌آموزان و شرایط موجود اجتماعی، فرهنگی
- ۲- شفاف‌سازی اهداف، رسالت و وظائف تربیتی
- ۳- بازنگری و تجدید نظر در ساختارها و جایگاه نهاد امور تربیتی در نظام آموزش و پرورش

- ۴- تدوین فرم‌های ارزشیابی براساس فعالیت‌ها و شرح وظائف واقعی مربیان
- ۵- تجدید نظر در خصوص شرایط احراز پست تربیتی از بعد تخصص تحصیلی مورد نیاز

- ۶- تأمین نیازهای منزلت اجتماعی مربیان و قدردانی از فعالیتهای آنان
- ۷- نیازسنجی از دانش‌آموزان در خصوص فعالیتهای فرهنگی - تربیتی
- ۸- بکارگیری نظرات متخصصان تعلیم و تربیت، روان‌شناسی و مشاوره در تبیین و تشریح اهداف تربیتی فرهنگی

منابع

- بخشنامه وزارت آموزش، ۷۹/۳/۳،
 جودکی، قدرت، بررسی رضایتمندی شغلی مربیان پرورشی و رابطه آن با عملکرد پرورشی
 آنان در شهرستان اندیمشک، ۷۶-۱۳۷۵.
- حق پرست، مجتبی، بررسی نظرات مربیان پرورشی شهر شیراز پیرامون علل گرایش آنان به
 شاخه آموزشی. خلاصه مقالات هفتمین مجمع علمی جایگاه تربیت، ۱۳۷۷.
- دلاور، علی، روشهای تحقیق در روانشناسی و علوم تربیتی، ۱۳۷۲، دانشگاه پیام نور
 دمیرچی لو، محمد، سنجش میزان رضایت شغلی مربیان تربیتی شهر تهران، ۱۳۷۱، اداره کل
 آموزش و پرورش استان تهران
- سهرابی، علیرضا، بررسی برخی عوامل مؤثر در تواناسازی مربیان تربیتی مقطع دبیرستان استان
 سمنان، ۱۳۷۹، دانشگاه علامه طباطبایی.
- محمدزاده، عباس و مهروزان، آرمن: رفتار سازمانی «نگرش اقتضایی»، انتشارات دانشگاه علامه
 طباطبایی، ۱۳۷۵
- منظری توکلی، حمدا...، بررسی نظرات مربیان پرورشی استان کرمان در ارتباط با عوامل
 مؤثر بر افزایش انگیزش شغلی آنان، ۱۳۷۲، دانشگاه اصفهان.
- هوی، وین ک. و میسکل، سیسل ج.، تئوری، تحقیق و عمل در مدیریت آموزشی، ج اول
 ترجمه دکتر میرمحمد سیدعباس زاده، ۱۳۷۰، انتشارات دانشگاه ارومیه.
- E.A., Lock, "The nature and Causes of Job Satisfaction, "Hand book on
 Industrial and Organizational Psychology. Chicago: L. Rand, Mc
 Nally, 1976.

عوامل مؤثر بر میزان مطالعه دوره ابتدایی آموزش و پرورش شهر تهران

فریبا تاجیک^۱

عباس خورشیدی^۲

علی اکبر خسروی بابادی^۳

چکیده

پژوهش حاضر به منظور شناسایی عوامل مؤثر بر میزان مطالعه معلمان دوره ابتدایی آموزش و پرورش شهر تهران، اجراء شده است. ضمن اینکه شناسایی شاخصهای مربوط به هر عامل و اولویت بندی عوامل شناسایی شده از اهداف فرعی پژوهش می باشد. روش پژوهش از نوع توصیفی - پیمایشی می باشد. به منظور بررسی سوالات پژوهش، از میان ۶۲۰ نفر از متخصصان تعلیم و تربیت فعال در نظام آموزشی، مدیران و معلمان دوره ابتدایی با تحصیلات کارشناسی ارشد و بالاتر که جامعه آماری پژوهش را تشکیل داده است، تعداد ۲۵۰ معلم به صورت نمونه گیری تصادفی خوشه ای چند مرحله ای انتخاب شده اند. برای شناسایی عوامل مؤثر بر مطالعه از پرسشنامه محقق ساخته استفاده شده است. در نهایت داده های جمع آوری شده با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی، همبستگی اسپیرمن و آزمون فریدمن مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته است. نتایج پژوهش به شناسایی عوامل مدیریتی، آموزشی، فردی، امکاناتی، تکنولوژیکی و اجتماعی به همراه گویه های مربوط به آنها شناسایی شده اند. ضمن اینکه عوامل امکاناتی، تکنولوژیکی و فردی بیشترین تاثیرگذاری را بر مطالعه معلمان داشته اند و عوامل اجتماعی، آموزشی و مدیریتی از اثرگذاری کمتری برخوردارند.

واژگان کلیدی: آموزش و پرورش، مطالعه، دوره ابتدایی.

۱. کارشناس ارشد مدیریت آموزشی

۲. عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اسلامشهر، گروه علوم تربیتی، اسلامشهر - ایران

۳. عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکز، گروه علوم تربیتی، تهران - ایران

تاریخ دریافت: ۹۰/۱۲/۲۰ تاریخ پذیرش: ۹۱/۴/۱۶

مقدمه

مطالعه باعث رهایی انسان از زندان تاریک جهل، گسترش افق دید وی و تصمیم‌گیری به دور از شتابزدگی، پیدا کردن راه حل‌های مختلف برای مشکلات، برقراری ارتباط با دیگران، افزایش اعتماد به نفس، آشنایی با افکار نو، سپری کردن اوقات فراغت افزایش دانش و تسریع رشد فکری می‌شود. در زمینه سواد اطلاعاتی در جامعه‌ی اطلاعاتی نیز مطالعه و خواندن اهمیت دارد سواد اطلاعاتی به خواندن متکی است و برای تبدیل شدن به خواننده‌ای فعال، عادت به مطالعه در سال‌های اولیه زندگی و ممارست کافی لازم است.

طبق تحقیقات انجام شده کودکان باید با مطالعه و کتابخوانی انس بگیرند و در اصل عادت به مطالعه در دوران کودکی صورت گیرد. باید عشق و لذت از خواندن در روح و روان کودک ریشه دواند. (موکهرجی^۱، ۱۹۶۸، ص ۲۰)

مطالعه در دوران کودکی بسیار حائز اهمیت است زیرا انسان در سنین کودکی اولین تجربه‌های خواندن را می‌گذراند؛ این تجربه‌های اولیه از خواندن، تاثیر به‌سزایی بر روند ادامه‌ی آن در طول زندگی و بزرگسالی دارد. (استیگر^۲، ۱۹۸۴، ص ۱۶)

«تیلور، هریس و پیرسون» معتقدند که نگرش خواندن به تنهایی سبب نمی‌شود که فرد به خواندن بپردازد بلکه علاقه‌عاملی است که باعث شروع فعالیت خواندن می‌شود. (قریشی، ۱۳۸۳، ص ۱۶)

راههای ترویج فرهنگ مطالعه و پژوهش، داشتن علم و آگاهی به خود و محیط اطراف خویش از ویژگی‌های مهم انسان است که او را از سایر موجودات اطراف خویش جدا می‌کند. اهمیت این ویژگی به حدی است که بسیاری از انسان‌شناسان او را موجودی «جستجوگر» تعریف کرده‌اند. از نظر فلسفی حقیقت‌جویی را با خمیر و سرشت انسان عجین دانسته‌اند یعنی او را فطرتاً حقیقت‌جو می‌دانند. روان‌شناسان جدید این حس را در نیاز بنیادی و عمیق‌تر «خودشکوفایی» می‌بینند که انسان با به فعلیت درآوردن استعدادهای بالقوه‌ی خود، دامنه‌ی هستی و وجود خویش را می‌

گستراند و وسیع می‌کند. ذهن خلاق بشر از زمان‌های دور همواره در پی این بوده است که پاسخی برای پرسشهای خود بیابد، ناشناخته‌ها را مورد شناسایی قرار دهد و بنیان‌های زندگی فردی و اجتماعی خود را بر یافته‌های علمی استوار سازد.

به همین دلیل روحیه پژوهش، مطالعه و کنکاش علمی در زمینه‌های مختلف با انسان آمیخته بوده و با پیشرفت و تکامل حیات اجتماعی و گسترش علوم و فنون عجین شده است. بنابراین یک معلم نیز که امر بسیار مهم آموزش را برعهده دارد. برای پیشرفت و ارتقاء سطح علمی و فرهنگی خویش باید کوشش نماید و به دنبال تحقیقات و پژوهش جدید باشد تا به اصطلاح از قافله عقب نماند، «گیلبرت هایت»^۱ ویژگیهای معلم شایسته را اینگونه بیان می‌کند:

علاقه مند بودن به فراگیران، شناخت تفاوت‌های موجود بین دانش‌آموزان و روحیه هر کدام، مسلط بودن به موضوع درس، ایجاد رابطه بین جامعه و مدرسه، آگاهی از فنون و مهارت‌های آموزشی و مطالعه مداوم و کسب آگاهی بیشتر، زیرا معلمان که به عنوان عامل انتقال دانش به فراگیران هستند باید در زمینه کار خود در ارتباط دائم با یافته‌های جدید باشند در غیر اینصورت موفقیت‌چندانی نخواهند داشت.

معلمان به عنوان معماران جامعه، سازنده‌ی تفکر و اندیشه‌ی دانش‌آموزان امروز و آینده‌سازان کشور هستند. هر قدر معلمان توانمندی بیشتری داشته باشند به همان میزان دانش‌آموزانشان توانمند خواهند شد. به بیان دیگر دانش‌آموزان سرمایه‌های بالنده‌ی جامعه محسوب می‌شوند که مهم‌ترین عامل در تربیت این منابع عظیم وجود معلمانی مرشد و هدایتگر است. یافته‌های اریک^۱ (۲۰۰۷) بیانگر آن است که مهمترین عامل در تقویت بعد ارشادی معلمان داشتن مطالعه عمیق و مداوم است.

بدین ترتیب آنچه برای معلمان در تحقق رسالتشان مهم است تقویت مطالعه و پژوهشگری در آنان است. معلمان باید باور داشته باشند که پرورش روح اطفال به وسیله حکاکیات مکتوب به مراتب بیشتر از تربیتی است که جسم آنان به وسیله ورزش پیدا می‌کنند. لذا کوششهای مدارس باید مبتنی بر این باشد که عشق به مطالعه در

1 - Gilbert hight

2 - Edvactional Resorvrcs information center

مدارس توسط معلمان روز افزون شود.

خداوند منان در سوره‌ی علق با بیان « اقرأ باسم ربك الذی خلق » اهمیت مطالعه و پژوهشگری را به بندگان خود تفهیم نموده است.

به طور کلی قدر یک جامعه هیچگاه بیشتر از قدر معلمانش نخواهد بود. بدین ترتیب هر قدر معلمان اطلاعات عمیق بیشتری داشته باشند، به همان میزان دانش آموزان آنها نیز اطلاعات وسیع تری خواهند داشت.

تحقیقات در ایران امروز نشان می دهد که محیط های خانوادگی، اغلب غیر علمی هستند و کتاب در بین آنها جایگاه واقعی خود را ندارد.

به طور کلی انسان هیچگاه بی نیاز از مطالعه و پژوهش نبوده است. در حقیقت، انسان در بدو پیدایش، زندگی خود را با مطالعه، کنکاش، و پژوهش متناسب با عصر و روزگار خود، آغاز نموده و این روند تا به امروز ادامه داشته است. بدون شک دستاوردهای زندگی امروزه، نتیجه این مطالعات و پژوهشها است. (اشرفی ریزی، ۱۳۸۳، ص ۹۰)

بدون شک مجموعه عواملی که باعث ایجاد علاقه به مطالعه می شوند را باید شناخت و با ارائه راه حل های مناسب در حل مشکل تلاش کرد. نقش نظام آموزشی، به ویژه معلمان دوره ابتدایی که با کودکان و نوجوانان سر و کار دارند در گسترش فرهنگ مطالعه و کتابخوانی انکار ناپذیر است. سیستم آموزش نقش مهمی در شکل گیری شخصیت افراد به خصوص در دوران کودکی و نوجوانی دارد. (بیرانوند، ۱۳۷۸، ص ۱۹)

ویژگی های فردی معلمان بر انگیزش دانش آموزان نسبت به تحقیق و مطالعه اثر می گذارد. ویژگی های معلمان مانند: خودکار آمدی معلمان در تدریس و باور آنان به فرآیند های آموزش، یادگیری، مطالعه و پژوهش می باشد. اگر معلمان بر این باور باشند که می توانند بر دانش آموزان خود تاثیر بسیار زیاد داشته باشند و انگیزش و پیشرفت آنان را افزایش دهند، در نتیجه دانش آموزان خود را با اطمینان می پذیرند و از ایده ها و اندیشه های آنان با آغوش باز استقبال می کنند (وولفولک، ۲۰۰۴؛

سانتروک^۱، ۲۰۰۱؛ هاریسون^۲، رینر^۳، هاچوارتر^۴ و تامپسون^۵، ۱۹۹۷؛ ملبی^۶، ۱۹۹۵).
بر اساس تحقیقات به عمل آمده در ایران امروز، نرخ سرانه ی مطالعه در اقصای مختلف جامعه از جمله فرهنگیان، از کمترین میزان برخوردار است. به طوریکه پرداختن به مطالعه و پژوهش از سوی معلمان به عنوان یک نیاز حیاتی تلقی نمی‌شود و اکثریت ایشان با خلاقیت و نوآوری در کلاس درس بیگانه بوده و به صورت سنتی عمل می‌نمایند. (احمدیان، ۱۳۷۱، ص ۶۴) بدیهی است که این امر باعث ایجاد خلاءهایی جبران ناپذیر در نظام آموزش و پرورش کشورمان شده به طوریکه منجر به ایجاد سدی در جهت توسعه کشور می‌گردد و این در شرایطی است که ویژگی‌های زندگی روزمره از جمله رشد و تحول سریع و روز افزون علوم و فناوری، رقابت‌های بین‌المللی در عرصه ی تولید دانش و فنون، نیازمند تربیت دانش‌آموختگان خلاق، نوآور، با مطالعه و پژوهشگر است. لذا دانش‌آموزان برای مواجه شدن با این تحولات شگرف باید به طور فزاینده‌ای مهارت‌های مطالعاتی و پژوهشی را فراگیرند تا بتوانند در عصری که از آن به عنوان «عصر اطلاعات و دانایی» یاد می‌شود، هم‌چنان شرایط روز آمد شدن را برای خود فراهم کنند و تربیت چنین دانش‌آموزانی زمانی میسر می‌گردد که معلمان بتوانند خود را به سلاح مطالعه و پژوهش مجهز سازند.

در یک نگاه کلی میتوان گفت، نظام آموزشی در کشورهای نظیر ایران، نظامی غیرپویا و تک‌محور است. نظامی که بر اساس یک کتاب و یک جزوه ی درسی شکل گرفته، نمی‌تواند دانش‌آموز را به سوی منابع غیر درسی و دیگر منابع اطلاعاتی رهنمون سازد. یگر نظام آموزشی متکی بر پرسشگری و خلاقیت باشد، خود به خود زمینه ساز و بستر ساز مطالعه می‌شود. در این بین نقش و جایگاه معلم، در اشاعه ی فرهنگ مطالعه را نباید نادیده گرفت. روش‌های تدریس، شیوه ی نگرش و رفتار توجه‌آمیز معلمان به کتاب و کتاب‌خوانی، در ایجاد آمادگی ذهنی و انگیزه ی مطالعه در

1-Santrock
2-Harrison
3-Rainer
4-Hochwarter
5-Tompson
6-Melby

دانش آموزان موثر است.

اگر معلمان و دبیران مدارس، خودشان اهل مطالعه باشند دانش آموزان را نیز به شیوه های مختلف با کتاب و مطالعه آشنا می سازند. لذا با توجه به اهمیت و ضرورت موضوع، پژوهش حاضر بر آن است تا عوامل موثر بر میزان مطالعه ی معلمان را بیابد و به این سوال اصلی پاسخ دهد که عوامل موثر بر میزان مطالعه ی معلمان دوره ی ابتدایی آموزش و پرورش شهر تهران کدامند؟

تشخیص عوامل مؤثر بر میزان مطالعه معلمان دوره ابتدایی آموزش و پرورش شهر

تهران

۱- تشخیص هر یک از شاخص های عوامل موثر بر میزان مطالعه ی معلمان دوره ی

ابتدایی آموزش و پرورش شهر تهران

۲- تشخیص اولویت بندی شاخص ها و عوامل موثر بر میزان مطالعه ی معلمان

دوره ی ابتدایی آموزش و پرورش شهر تهران

الف) سوال اصلی: عوامل موثر بر میزان مطالعه معلمان دوره ابتدایی آموزش و

پرورش شهر تهران کدامند؟

۱- هر یک از عوامل مذکور مرکب از چه شاخص هایی است؟

۲- اولویت هر یک از شاخص ها و عوامل مذکور چگونه است؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر، از نظر اهداف کاربردی، از نظر نحوه ی جمع آوری داده ها توصیفی و از نوع پیمایشی می باشد.

پژوهش هایی که به بررسی ماهیت شرایط موجود، چگونگی وضعیت موجود و هم چنین رابطه ی میان رویدادها در یک جامعه آماری می پردازد از نوع تحقیقات پیمایشی است. (سرمد، بازرگان و حجازی، ۱۳۸۸، ص ۸۲).

در پژوهش حاضر نیز با بررسی عوامل اثرگذار بر مطالعه معلمان در واقع ماهیت و وضعیت موجود مورد بررسی قرار گرفته است که می توان این تحقیق را در زمره ی پژوهشهای پیمایشی به حساب آورد.

روش پژوهش

جامعه آماری مورد پژوهش حاضر را همه معلمان و مدیران دوره ابتدایی (با تحصیلات کارشناسی ارشد و دکترا) و متخصصان تعلیم و تربیت در آموزش و پرورش شهر تهران با تحصیلات دکترا به تعداد ۶۲۰ نفر تشکیل می‌دهد. برای انتخاب گروه نمونه معرف و همچنین افزایش دقت اندازه‌گیری از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای استفاده شده است. بدین منظور ابتدا شهر تهران به پنج ناحیه شمالی، جنوبی، مرکزی، غربی و شرقی تقسیم شده و از هر ناحیه یک منطقه و از هر منطقه چند دبستان دخترانه و پسرانه برگزیده و پرسشنامه بین معلمان آن مدارس توزیع شد. لذا مناطق ۳ (از خوشه شمال)، ۶ (از خوشه مرکز)، ۵ (از خوشه غرب)، ۸ (از خوشه شرق)، ۱۶ (از خوشه جنوب) به صورت تصادفی انتخاب شدند و بر اساس جدول تعیین حجم نمونه اچ اس بولا (۱۹۷۰، ترجمه ایلی، ۱۳۷۵) حجم نمونه پژوهش حاضر را ۲۳۴ نفر (۳۵ متخصص تعلیم و تربیت، ۵۹ مدیر و ۱۴۰ معلم به تعداد مساوی زن و مرد) تشکیل می‌دهد.

ابزار سنجش پژوهش حاضر را یک پرسشنامه ۹۰ سؤالی محقق ساخته تشکیل می‌دهد، این ابزار پس از مطالعه عمیق یافته‌های ملی و جهانی و مصاحبه با خبرگان احصا گردیده است. لازم به ذکر است شناسایی عوامل موثر بر مطالعه در دو مرحله و با روش کمی و کیفی صورت گرفته است. به این ترتیب که در مرحله نخست با مطالعه منابع کتابخانه‌ای و همچنین طی مصاحبه‌ای که با ۷۰ نفر از صاحب نظران تعلیم و تربیت و معلمان دوره ابتدایی دارای مدارک تحصیلی کارشناسی ارشد و بالاتر صورت گرفت، عوامل موثر بر مطالعه شناسایی شدند. در مرحله بعد، پرسشنامه‌ای مشتمل بر ۱۰۰ گویه به عنوان شاخص‌های اصلی اثرگذار بر مطالعه معلمان تهیه گردید و بر روی ۵۰ معلم اجرا شد. تجزیه و تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده با استفاده از آزمونهای همبستگی و آلفای کراباخ و همچنین نظرات اساتید مورد بررسی نهایی قرار گرفت و ۹۰ شاخص به عنوان شاخصهای نهایی در پرسشنامه باقی ماند. پیوستار این ابزار بین ۱ الی ۷ است. که ۱ بیانگر حداقل و ۷ بیانگر حداکثر مقبولیت هر سوال نزد آزمودنی است. لازم به ذکر است که ابزار مذکور در پیوست پایان نامه آورده شده است.

در پژوهش حاضر علاوه بر توصیف داده‌ها در قالب جداول و نمودارها و ارائه شاخصهای توصیفی، پراکندگی و توزیع، از آزمون اماری موسوم به تحلیل عاملی اکتشافی استفاده شده است که این آزمون پاسخ پرسشهای پژوهش را توجیه می‌کند. علاوه بر این، در بررسی سوالات پژوهش از آزمونهای همبستگی اسپیرمن و بررسی معناداری تفاوت توسط آزمون فریدمن استفاده شده است.

یافته های پژوهش

سوال اصلی پژوهش عبارت است از: عوامل موثر بر میزان مطالعه معلمان دوره ابتدایی آموزش و پرورش شهر تهران کدامند؟

به منظور تعیین عوامل موثر بر مطالعه معلمان، از پرسشنامه محقق ساخته استفاده شده است که عامل‌های مکنون در این پرسشنامه با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی مورد بررسی قرار گرفته است. در ادامه داده‌ها با استفاده از تحلیل عاملی با استفاده از چرخش واریماکس تحلیل شدند. در نتیجه این چرخش ۱۰ عامل، دارای مقدار ویژه بزرگتر از یک بودند که ارقام مربوط به مقدار ویژه، درصد واریانس و واریانس تراکمی در جدول ۲ ارائه گردیده است.

جدول (۱) عامل‌ها، درصد واریانس خاص و مقادیر ویژه (قبل از چرخش)

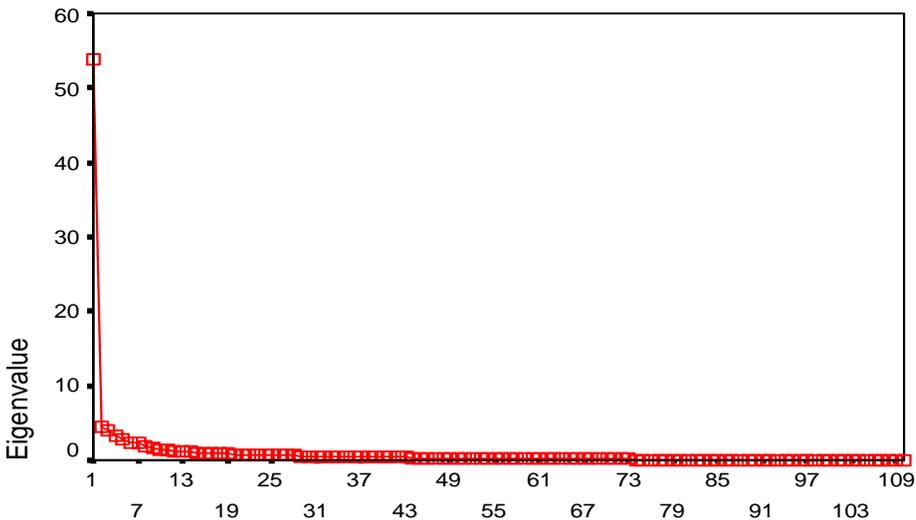
عامل‌ها	مقدار ویژه	درصد واریانس	درصد واریانس تراکمی
۱	۵۴.۲۳	۴۹.۳۰	۴۹.۳۰
۲	۴.۵۸	۴.۱۶	۵۳.۴۷
۳	۴.۰۲	۳.۶۶	۵۷.۱۳
۴	۳.۳۴	۳.۰۳	۶۰.۱۶
۵	۲.۷۹	۲.۵۳	۶۲.۷۰
۶	۲.۳۲	۲.۱۱	۶۴.۸۱
۷	۲.۲۶	۲.۰۶	۶۶.۸۷
۸	۱.۸۶	۱.۶۹	۶۸.۵۷
۹	۱.۵۸	۱.۴۴	۷۰.۰۱
۱۰	۱.۵۶	۱.۴۲	۷۱.۴۳
۰.۹۴=KMO بارتلت=۲۱۶.۰۴ ۰.۰۰۰۱ = Sig			

مقادیر مربوط به شاخص KMO و بارتلت حاکی از معناداری هر دو شاخص در این آزمون می باشد. این امر به معنای مکفی بودن نمونه مورد استفاده (۲۵۰ نفر) و کفایت ماتریس به دست آمده جهت عاملی شدن است.

بررسی ماتریس همبستگی نشاندهنده آن بود که مقدار KMO برای تک تک عناصر پرسشنامه بالاتر از ۰.۷ است که نشاندهنده کفایت این شاخص برای تک تک سوالات پرسشنامه است. علاوه بر این بررسی همبستگی های بازتولید شده و باقی مانده نشان می دهد که رقم مربوط به همبستگی باقی مانده همه سوالات بسیار کوچک است و این امر به معنای آن است که تحلیل عاملی تبیین خوبی از داده ها به دست می دهد، به این معنا که احتمال اینکه عوامل شناسایی شده وضعیت واقعی چیزها در دنیای واقعی را تبیین کنند بیشتر است.

طبق ارقام مندرج در جدول ۱ مقدار ویژه (مجموع مجذور بارهای عاملی) در ۱۰ عامل اول بالاتر از یک است، به این معنا که بعد از اعمال چرخش واریماکس، ۱۰ عامل مکنون مورد نظر محقق خواهد بود و این ۱۰ عامل قادر به تبیین حدود ۷۶.۷۳ درصد از واریانس هستند.

در ادامه نمودار اسکری کتل ارائه شده که بر مطلب فوق الذکر صحه می گذارد.



نمودار (۱) تعداد عامل ها و مقادیر ویژه در تحلیل ابعاد پرسشنامه

در گام بعد، چرخش واریماکس اعمال می شود تا به ساختار عاملی ساده تری دست یابیم.

جدول بعد، ماتریس عامل‌ها و بارهای عاملی (میزان همبستگی با عامل) را نشان می دهد. سوالات به ترتیب بیشترین بار عاملی بر هریک از عامل‌ها در جدول قرار گرفته اند. و به منظور سهولت بررسی جدول، بیشترین بارهای عاملی گزارش شده است.

جدول (۲) پنج عامل اصلی معین شده در تحلیل عاملی و متغیرهای بارشده بر آنها

عامل ۴		عامل ۳		عامل ۲		عامل ۱	
بار عاملی	شماره سوال						
۰.۵۲	۱۶	۰.۶۳	۴۸	۰.۶۱	۷۷	۰.۵۲	۳۰
۰.۶۰	۱۷	۰.۷۲	۴۹	۰.۶۱	۷۸	۰.۵۶	۳۱
۰.۶۰	۱۸	۰.۶۳	۵۰	۰.۶۲	۷۹	۰.۵۰	۳۲
۰.۶۳	۱۹	۰.۷۹	۵۱	۰.۶۱	۸۰	۰.۶۱	۳۳
۰.۶۲	۲۰	۰.۶۷	۵۲	۰.۵۴	۸۱	۰.۶۵	۳۴
۰.۴۳	۲۱	۰.۶۱	۵۳	۰.۷۰	۸۲	۰.۵۴	۳۵
۰.۵۰	۲۲	۰.۷۰	۵۴	۰.۷۳	۸۳	۰.۷۱	۳۶
۰.۶۳	۲۳	۰.۷۸	۵۵	۰.۷۶	۸۴	۰.۷۳	۳۷
۰.۶۴	۲۴	۰.۷۱	۵۶	۰.۸۰	۸۵	۰.۶۸	۳۸
۰.۵۰	۲۵	۰.۵۸	۵۷	۰.۷۰	۸۶	۰.۷۳	۳۹
۰.۵۵	۲۶	۰.۶۰	۵۸	۰.۵۷	۸۷	۰.۶۲	۴۰
۰.۶۱	۲۷	۰.۵۵	۵۹	۰.۵۶	۸۸	۰.۷۴	۴۱
۰.۵۵	۲۸	۰.۴۲	۶۰	۰.۵۵	۸۹	۰.۷۱	۴۲
۰.۴۰	۲۹	۰.۴۷	۶۱	-	-	۰.۷۱	۴۳
-	-	۰.۳۸	۶۲	-	-	۰.۷۳	۴۴
-	-	۰.۳۵	۶۳	-	-	۰.۶۹	۴۵
-	-	۰.۴۵	۶۴	-	-	۰.۴۷	۴۶
-	-	-	-	-	-	۰.۴۷	۴۷

ادامه جدول (۲) پنج عامل اصلی معین شده در تحلیل عاملی و متغیرهای بارشده بر آنها

عامل ۷		عامل ۶		عامل ۵	
بار عاملی	شماره سوال	بار عاملی	شماره سوال	بار عاملی	شماره سوال
۰.۵۶	۹	۰.۳۹	۶۵	۰.۴۴	۱
۰.۴۶	۱۰	۰.۵۳	۶۶	۰.۷۳	۲
۰.۴۶	۱۱	۰.۷۴	۶۷	۰.۷۹	۳
۰.۳۸	۱۲	۰.۷۴	۶۸	۰.۶۳	۴
۰.۳۶	۱۳	۰.۶۶	۶۹	۰.۶۳	۵
۰.۳۳	۱۴	۰.۷۵	۷۰	۰.۵۲	۶
۰.۳۱	۱۵	۰.۵۳	۷۱	۰.۵۷	۷
-	-	۰.۵۶	۷۲	۰.۵۶	۸
-	-	۰.۵۶	۷۳	-	-
-	-	۰.۵۷	۷۴	-	-
-	-	۰.۴۱	۷۵	-	-
-	-	۰.۴۴	۷۶	-	-

همانطور که از ارقام مندرج در جدول فوق پیداست، عامل های اساسی کشف شده در تحلیل عاملی اکتشافی برابر ۷ عامل از ۱۰ عامل است و در دو عامل باقی مانده، بار عاملی مربوط به سوالات کمتر از ۰.۳۰ می باشد.

سوال فرعی اول عبارت است از: هر یک از عوامل مذکور مرکب از چه شاخص هایی است؟

ادامه جدول ۳ همبستگی سوالات مربوط به هر عامل با نمره کل عامل

عامل ۲			عامل ۶			عامل ۳		
سطح معناداری	همبستگی	سوال	سطح معناداری	همبستگی	سوال	سطح معناداری	همبستگی	سوال
۰.۰۰۱	۰.۸۵	۷۷	۰.۰۰۱	۰.۷۷	۶۵	۰.۰۰۱	۰.۷۸	۴۸
۰.۰۰۱	۰.۸۳	۷۸	۰.۰۰۱	۰.۸۱	۶۶	۰.۰۰۱	۰.۸۳	۴۹
۰.۰۰۱	۰.۸۷	۷۹	۰.۰۰۱	۰.۷۹	۶۷	۰.۰۰۱	۰.۷۸	۵۰
۰.۰۰۱	۰.۸۳	۸۰	۰.۰۰۱	۰.۸۷	۶۸	۰.۰۰۱	۰.۸۴	۵۱
۰.۰۰۱	۰.۷۹	۸۱	۰.۰۰۱	۰.۸۵	۶۹	۰.۰۰۱	۰.۸۵	۵۲
۰.۰۰۱	۰.۸۲	۸۲	۰.۰۰۱	۰.۸۱	۷۰	۰.۰۰۱	۰.۷۷	۵۳
۰.۰۰۱	۰.۸۴	۸۳	۰.۰۰۱	۰.۸۱	۷۱	۰.۰۰۱	۰.۸۲	۵۴
۰.۰۰۱	۰.۸۶	۸۴	۰.۰۰۱	۰.۷۸	۷۲	۰.۰۰۱	۰.۸۶	۵۵
۰.۰۰۱	۰.۸۴	۸۵	۰.۰۰۱	۰.۸۲	۷۳	۰.۰۰۱	۰.۸۵	۵۶
۰.۰۰۱	۰.۸۳	۸۶	۰.۰۰۱	۰.۸۴	۷۴	۰.۰۰۱	۰.۸۰	۵۷
۰.۰۰۱	۰.۸۲	۸۷	۰.۰۰۱	۰.۷۷	۷۵	۰.۰۰۱	۰.۸۶	۵۸
۰.۰۰۱	۰.۸۱	۸۸	۰.۰۰۱	۰.۸۱	۷۶	۰.۰۰۱	۰.۸۱	۵۹
۰.۰۰۱	۰.۷۷	۸۹	-	-	-	۰.۰۰۱	۰.۷۷	۶۰
-	-	-	-	-	-	۰.۰۰۱	۰.۸۲	۶۱
-	-	-	-	-	-	۰.۰۰۱	۰.۷۴	۶۲
-	-	-	-	-	-	۰.۰۰۱	۰.۷۵	۶۳
-	-	-	-	-	-	۰.۰۰۱	۰.۸۳	۶۴

همانطور که ارقام جدول فوق نشان می دهد، سوالات مربوط به تمامی عامل‌ها، همبستگی بسیار بالایی را با نمره کل مربوط به آن عامل داشته است و تمامی همبستگیهای گزارش شده در سطح $P \leq 0.01$ معنادار می باشد. این امر حاکی از قابل اعتماد بودن گویه های طراحی شده در بررسی هر عامل است.

هریک از عامل‌های استخراج شده در تحلیل عاملی اکتشافی، مورد بررسی و مذاقه قرار گرفته اند و برحسب حوزه مشترک در هر عامل، با استفاده از نظر متخصصان،

نامگذاری و حیظه بندی عامل‌ها تعیین شده است.

به این ترتیب، سوالات ۱۵ - ۱ که بیشترین بار عاملی را برای عامل‌های ۷ و ۵ داشته اند، در زمره عوامل مدیریتی موثر بر مطالعه هستند. سوالات ۲۹-۱۶ که بیشترین بار عاملی را بر عامل ۴ داشتند، در زمره عوامل آموزشی موثر بر مطالعه، سوالات ۴۷-۳۰ عوامل فردی، سوالات ۶۴-۴۸ عوامل امکاناتی، سوالات ۷۶-۶۵ عوامل تکنولوژیکی و سوالات ۸۹-۷۷ عوامل اجتماعی مربوط به مطالعه را مورد بررسی قرار داده اند. سوال فرعی دوم عبارت است از: اولویت هر یک از شاخص‌ها و عوامل مذکور چگونه است؟

به منظور بررسی سوال فوق، میانگین مربوط به هر عامل در قالب طیف ۱ تا ۷ و بر اساس تعداد سوالات هر عامل تعیین گردیده تا همه عامل‌ها دارای واحد اندازه‌گیری یکسان شوند. رتبه بندی میانگینهای به دست آمده در هر عامل، به ترتیب اهمیتی که معلمان گروه نمونه برای آن قائل شده اند در جدول ذیل ارائه گردیده است.

جدول (۴) میانگین و رتبه مربوط به هر عامل موثر در مطالعه

رتبه	عامل	میانگین	انحراف معیار	کجی	کشیدگی
۱	امکاناتی	۵.۴۳	۱.۳۲	۰.۹۱	۰.۷۲
۲	تکنولوژیکی	۵.۴۲	۱.۳۴	۰.۹۶	۰.۶۳
۳	فردی	۵.۴۰	۱.۱۷	۰.۸۴	۰.۴۱
۴	اجتماعی	۵.۲۱	۱.۳۳	۰.۸۰	۰.۱۶
۵	آموزشی	۵.۱۹	۱.۲۶	۰.۸۳	۰.۱۹
۶	مدیریتی	۵.۱۲	۱.۲۷	۰.۷۵	-۰.۰۱

در ادامه معناداری تفاوت میانگین‌های به دست آمده با استفاده از آزمون فریدمن مورد مقایسه قرار گرفته است.

جدول (۵) نتایج آزمون فریدمن در تعیین معناداری تفاوت میانگین عوامل موثر بر مطالعه

شاخصها	مقدار خی دو	درجه آزادی	سطح معناداری
آزمون فریدمن	۵۳.۳۳	۶	۰.۰۰۰۱

طبق ارقام مندرج در جدول فوق، تفاوت میان میانگین های به دست آمده معنادار می باشد.

مقایسه معناداری تفاوت دو به دو میانگین ها حاکی از آن است که تفاوت میانگین عوامل امکاناتی، تکنولوژیکی و فردی با هر یک از سه عامل اجتماعی، آموزشی و مدیریتی معنادار است. ضمن اینکه، سه عامل اول با یکدیگر و سه عامل دوم با یکدیگر تفاوت معناداری ندارند.

نتیجه گیری

مطالعه و پژوهش افراد هر جامعه منشاء تحول و تغییرات بنیادی در زمینه های مختلف است که تحت تاثیر عوامل مختلفی قرار دارد؛ شناسایی عوامل مؤثر بر مطالعه و فراهم سازی آنها برای نسل کودک و نوجوان جامعه از اهمیت به سزایی برخوردار است به طوری که می توان گفت پژوهش و مطالعه دو نمونه از فرآیند های اساسی و ضروری عصر انفجار اطلاعات است. لذا با تربیت معلمان مجرب و مسلط به مقوله ی کتاب و کتابخوانی، می توانیم افراد، به خصوص نسل نوجوان را به خواندن کتاب های سودمند تشویق کنیم.

داده های پژوهش حاضر چنانچه قبلاً نیز اشاره شد به وسیله یک پرسشنامه ۹۰ سؤالی محقق ساخته به دست آمده است که پس از اجرا بر روی گروه نمونه با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی، همبستگی اسپیرمن و آزمون فریدمن مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته است.

نتایج پژوهش به شناسایی عوامل مدیریتی، آموزشی، فردی، امکاناتی، تکنولوژیکی و اجتماعی به همراه گویه های مربوط به آنها منجر شده اند. شاخص های شناسایی شده با هریک از عوامل، همبستگی بالاتر از ۰.۷ را نشان داده اند. ضمن اینکه عوامل امکاناتی، تکنولوژیکی و فردی بیشترین تاثیرگذاری را بر مطالعه معلمان داشته اند و عوامل اجتماعی، آموزشی و مدیریتی از اثرگذاری کمتری بر میزان مطالعه معلمان مقطع ابتدایی برخوردارند.

در مجموع یافته های این پژوهش با یافته های پژوهش های اسلامی، سالاری، سلطانی، مجازی، اعضای کارشناسی مشاوره و تحقیق استان یزد (۱۳۷۰)، حسن بگلو و

بهر روز خسروی (۱۳۷۲)، دیانی (۱۳۶۵)، پریرخ و دیگران (۱۳۸۲) محمد علی
قناویزچی و محمدرضا داورپناه (۱۳۸۸)، محمد مهدی لولایی (۱۳۸۹)، و یگفیلد و
گاتری (۱۹۹۵)، استفان کراش (۱۹۹۸)، اسمیت (۱۹۹۵) و آمبی گاپارسی (۱۹۹۷)،
ویگفیلد (۱۹۷۷)، لیلاترکانلوغلو (۲۰۰۱) مطابقت دارد.

منابع

- استیگر، رالف سی. (۱۳۷۷). شیوه‌های مطالعه (چاپ اول). ترجمه دکتر عل شکویی. تهران: دبیرخانه هیأت امنای کتابخانه‌های عمومی کشور. (تاریخ انتشار به زبان اصلی، ۱۹۸۴).
- احدیان، محمد. (۱۳۷۱). مقدمات تکنولوژی آموزشی (چاپ دوم). تهران: شرکت بین‌المللی نشر و تبلیغ بشری
- اشرفی ریزی، حسن. (۱۳۸۳). درآمدی بر مطالعه و نقش خدمات ویژه کتابخانه‌های عمومی در توسعه فرهنگ مطالعه (چاپ اول). تهران: نشر چاپار.
- بیرانوند، علی. (۱۳۸۷). مطالعه و کتابخوانی در کودکان. دوره دهم، شماره سوم، صص ۷۹-۷۲.
- پریخ، مهری، صیادی فر، سمیه، آستانه، محبوبه. (۱۳۸۲). موانع مطالعه آزاد حرفه‌ای در دانشجویان رشته کتابداری. فصلنامه کتاب. دوره چهاردهم، شماره اول، صص ۶۲-۴۹.
- تقی پناه، فاطمه و دیانی، محمد حسین. (۱۳۸۷). بررسی عوامل مؤثر بر انگیزه‌های مطالعه در دانش‌آموزان ابتدایی و راهنمایی. فصلنامه کتابداری و اطلاع‌رسانی. دوره سوم، شماره چهل و سوم، صص ۵۶-۹.
- دیانی، محمد حسین. (۱۳۶۵). کتاب و کتابخوانی در ایران. کیهان فرهنگی، سال سوم، شماره ۱، صص ۲۷-۲۵.
- رضایی، اکبر، قدم پور، عزت اله، شریفی، حسن. (۱۳۸۷). الگویی برای ایجاد علاقه و انگیزه به مطالعه و پژوهش و بررسی اثربخشی آن در دانش‌آموزان دوره راهنمایی. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی. سال اول، صص ۱۸۴-۱۵۱.
- سرمد، زهره، بازرگان، عباس، حجازی، الهه. (۱۳۸۸). روشهای تحقیق در علوم رفتاری (چاپ هیجدهم). تهران: انتشارات آگاه.
- قناویزچی، محمد علی و داورپناه، محمدرضا. (۱۳۸۷). بررسی عوامل تسهیل‌کننده و بازدارنده مطالعه و رابطه نگرش به مطالعه و کتابخوانی با الگوی انگیزشی مزلو. فصلنامه کتابداری و اطلاع‌رسانی. جلد دهم. نشریه شماره ۴۰، شماره چهارم. سازمان کتابخانه‌ها، موزه‌ها و مرکز اسناد آستان قدس رضوی.
- لولایی، محمد مهدی. (۱۳۸۹). بررسی روشهای توسعه مطالعه و پژوهش در دانش‌آموزان. پایان نامه تحصیلی کارشناسی ارشد. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
- موکهرجی، ا.ک. (۱۳۷۵). تاریخ و فلسفه کتابداری (چاپ اول). ترجمه اسدالله آزاد. مشهد: آستان قدس رضوی. (تاریخ انتشار به زبان اصلی، ۱۹۶۸).

The study of factors influencing the course of studying elementary education in Tehran

Fariba Tajik

Abbas Khorshidi

Aliakbar Khosravi Babadi

Abstract

This study aimed to identify factors affecting the education of elementary school teachers in Tehran, has been executed. Moreover, the identification of factors associated with each of the identified priorities of the sub-objectives of the study are classified. The research method was descriptive - survey is multistage selected. The questionnaire was used to identify factors Brmtalh. The collected data using exploratory factor analysis, Spearman correlation test and Friedman are analyzed. Results to identify administrative, educational, personal, facilities, technological, social and items related to them have been identified. It is also possible factors, technological and individual teachers have the greatest influence on the study of social factors, training and management of the impact of less.

Keywords: elementary education, influencing, identify factors.

Received: 1390/11/4

Accepted: 1391/4/26

The study of factors influencing trainers and counselors' job satisfaction in Tehran high schools

*Asghar Zamani
Hayedeh Torabikia*

Abstract

This research, with regard to varieties and domains of educational responsibilities, aims at examining this point that whether or not counselors' professional conditions guarantee their job satisfaction. This study is an applied, descriptive and referential research. At first the significant factors which affected job satisfaction were listed from the perspectives of trainers, then the most important five factors were studied as hypotheses by their influence on job satisfaction. To analyze the data, descriptive and inferential methods (Pearson's correlational coefficient) were employed. Results represented that counselors didn't considered the situation of these factors as appropriate. Regarding this issue, it would be claimed that about half of trainers' (46%) were not satisfied with their job. Furthermore, testing hypotheses showed that there was no significant relationship between the job factors and trainers and counselors' job satisfaction. This issue could be attributed to integrating vice-president for education affairs and vice-president for cultural affairs which resulted in trainers' negative attitudes, lack of job security and organizational position, and consequently low level of job satisfaction.

Key words: job satisfaction, trainers and counselors' professional factors, trainers and counselors.

Received: 1390/12/20

Accepted: 1391/4/16

The relationship among teachers' parenting styles and nurture of creativity in female students"

Abbas Khorshidi

Farahnaz Kargar

Abstract

The present study deals with "the relationship between female teachers' parenting styles with nurture of creativity among female students that study in Guidance Schools. To choose sample group, simple randomized sampling method was adopted and 76 participants (38 principals and 38 teachers) were selected as statistical population. Measurement tools included two realized questionnaires; namely, 40-question parenting practices inventory of Baumrind's General Parenting Styles (1991) and 30- question creativity inventory according to Creativity Measurement Test of Hooman science book (2006) that were sent to educational experts and based on Delphi Technique at three steps. The reliability of measurement tools was calculated by Cronbach Alpha Coefficient where the rates of reliability of parenting practices and students' creativity were 0.84 and 0.81 respectively. Findings of study suggest that there is a relationship among teachers' authoritative/ propagative parenting style and students' creativity ($r = 0.436$) and it is significant at level 99%. In other words, by application of propagative parenting practice, rate of creativity may improve. There is a negative and reverse relationship among indulgent parenting style ($r = -0.096$) and creativity so it is insignificant. Namely, by application of indulgent parenting style, creativity may not improve among students. And there is a negative and reverse relationship among authoritarian parenting style and students' creativity ($r = -0.418$) that is significant at level 99%. This means that employing of authoritative parenting style may reduce rate of creativity among students. In general, application of authoritative parenting style by teachers of natural sciences lesson may totally interpret 19% of creativity among students.

Keywords: Parenting Style, Authoritative/ Propagative Parenting Style, Indulgent (Permissive) Style, Authoritarian and Creativity.

Received: 1390/11/4

Accepted: 1391/4/26

explore, describe and explain the process of Succession System for Administration of University

Saeed Ghiasi

Mohammad Hassan Pardakhtchi

Behrouz Dorri

Maghsoud Ferasatkhah

Abstract

The Purpose of this study was to explore, describe and explain the process of Succession System for Administration of University and develop an exploratory model of it. For this purpose, the exploratory mixed model was used and data were collected from academic and executive managers in Tehran Public Universities during two-stage. In the first stage, based on the grounded theory method, 12 interviews were conducted with experts, former and current managers in fields of academic and executive, expert teachers, and policy makers. After three stages of data analysis, the main and subcategories of Succession System process and relationship between them were obtained. Based on results of qualitative research phase, a questionnaire and initial model was designed. Finally, with the Participation of 289 academic and executive managers in Tehran Public Universities, questionnaires were performed and analyzed. Data was analyzed for finding the relationship between endogenous and exogenous variables and generalizing of qualitative results. Indices of model indicated the good fit of data to conceptual model that was assumed based on research findings in the first stage of research. The results showed the 12 categories in the paradigmatic model including: Causal conditions (Discourse-Making, Scientific Vision, Maturity, Accountability System), main category (Meritocracy), Succession strategies (Talent Management, Empowerment), context (Stakeholders Participation, Culture and Atmosphere Supportive, Permanency); Intervening conditions (Academic Independence) and outcome (organizational development), were reflected the process of Succession System in university and the relationships between different aspects of it. In the final phase of quantitative research, hypotheses extracted from the qualitative results were confirmed.

Keywords: Administration, Succession, University.

Received: 1390/8/20

Accepted: 1391/4/6

Regression analyzing of connection between health aspects with requirement of religious believes among PYAM-NOUR University's students

Akbar Ranjbarzadeh

Fatemeh Bidi

Abstract

Problem statement: Many researches showed that spiritualisim and religious believes have undeniable effects on mental health. There are a significance differences among their mental health even though they are religious because of their inside or outside factors. Objectives of study: The objectives of doing this research was regression analyzing of connection between health aspects with requirement of religious believes among KHORASAN RAZAVI farhangian University's students. The researcher used a descriptive and co-relational method. Procedure: Total statistic of this research contained all students of KHORASAN RAZAVI farhangian University's students. The total number of students in 2011-2012 academic years in this university was 5400 students. There were 3600 male students (67%) and 1800 female students (33%). The researcher chose 315 students as a sample out of this amount randomly. The mentioning data of this study is based on ARIAN religious questionnaire with the index of 0/73% and general health (GHQ-28) with the index of 0/79%. The researcher used descriptive method (average and standard deviation) and deductive statistic (multiple regressions with general view) for analyzing it. Findings: The researcher findings showed that physical health signs ($B=-0/20$, $P=0/001$), stress and insomnia ($B=-0/21$, $P=0/001$) and unsociable actions ($B=-0/14$, $P=0/007$) has a meaningful and negative relationship with the requirement of religious believes. And it didn't confirm the relation between depression and requirement of religious believes. Conclusion: General health and requirement of religious believes has close relationship. Requirement of religious believes is necessary to acquire general health and these two factors has inseparable association. Based on this study, the researcher gave suggestions based on doing similar projects with descriptive and experimental methods in different students groups.

Keywords: Requirement of religious believes; General health ;College students Payam-Nour University.

Received: 1391/2/27

Accepted: 1391/5/4

The comparison of teacher centered and student centered teaching in comprehension and grammar academic achievement in guidance school grade three students

*Shahram Aliabadi
Soghra Ebrahim Ghavam
Farahnaz Mohammadi*

Abstract

This research has compared teacher centered and student centered English teaching method in comprehension and grammar in grade three guidance school. The research is experimental and the society is all the guidance school grade three students of Sarpolzahab city. By means of multi level clustering sampling two classes were selected as samples, one for experimental group and the other for control group. Experimental group was taught according to student centered method and control group by teacher centered method. ANCOVA analysis was used for data analysis. The result showed that there was significant difference between two groups. It was concluded that the teacher centered method is more effective in teaching grammar and comprehension.

Key words: teacher centered, student centered, academic achievement, comprehension, grammar.

Received: 1391/3/4

Accepted: 1391/4/12

The effective elements on the quality improvement of short term in-service courses for primary teachers

Tahmineh Bazgir

Seyyed Mohammad Mirkamali

Abstract

This researcher wants to examine the factors affecting quality short-term training elementary teachers. The method of study is developmental in its purposes and quantitative in data gathering, sectional in nature. In this study the participants included all the primary school teachers and administrators with a BA or higher degree instructors of OJT course with an MA or higher degree in Educational sciences, curriculum planners, experts of the MOE (ministry of Education) and administrators of the OJT courses in Tehran province. This sample consisted of the 700 people (400 teachers, 100 head masters, 100 OJT instructors, 100 curriculum planners, experts and OJT administrators) Instruments in this study are a questionnaire with 82 questions prepared by the researcher. Its validity was measured with Cronbach's alpha formula and the result was %988. Its content validity was approved of by the dissertation supervisor and some experts on the field. For the analysis of the questions factor analysis formula was utilized and a one – way analysis of variance formula was used. After the analysis, the following findings were obtained. Effective factors in improving the quality of OJT course included six components were: Curriculum and teaching, management and budget, Capabilities of the instructors, the learning environment, efforts of the students and time of the course.

Key words: short-term training - curriculum and teaching - management and budget- - the learning environment - - time of the course - elementary teachers

Received: 1391/11/5

Accepted: 1391/4/12

An Investigation of the Value System of Exemplary High Schools Students: Case study of Dashtestan city

*Rahmatallah Marzooghi
Nasrolah Norozi
Davood Bahreini
Mehdi Arabzadeh*

Abstract

The Purpose of the study was to investigate the value system of exemplary high schools students. For this purpose, the sample was included 335 students who were selected with cluster sampling method across the Dashtestan exemplary high schools in the academic year: 1389 – 90. For data gathering, the Schwartz et al (2001) portrait value questionnaire was used. The results showed that the value system of Dashtestan exemplary high schools students were including ranked types: self-direction, security, universalism, conformity, achievement, stimulation, benevolence, tradition, hedonism and power. Furthermore, there are more tendency to the individual values rather than the collective values; conservation values rather than the openness to change values and self - enhancement values rather than the self - transcendence values in the value system of exemplary high schools students in significant way. Findings showed that there are significant difference between male and female students in value types of self-direction, achievement, stimulation, hedonism as well as significant difference between rural and urban students in types of security, achievement, self-direction, power and hedonism in their value system.

Key words: Value, Value System, Exemplary High Schools Students

Received: 1391/3/12

Accepted: 1391/4/6

Abstracts

Content

An Investigation of the Value System of Exemplary High Schools Students: Case study of Dashtestan city

Rahmatallah Marzooghi / Nasrolah Norozi/ Davood Bahreini/ Mehdi Arabzadeh

The effective elements on the quality improvement of short term in-service courses for primary teachers

Tahmineh Bazgir/ Seyyed Mohammad Mirkamali

The comparison of teacher centered and student centered teaching in comprehension and grammar academic achievement in guidance school grade three students

Shahram Aliabadi/ Soghra Ebrahimghavam/ Farahnaz Mohammadi

Regression analyzing of connection between health aspects with requirement of religious believes among PYAM-NOUR University's students

Akbar Ranjbarzadeh/ Fatemeh Bidi

Explore, describe and explain the process of Succession System for Administration of University

Saeed Ghiasi/ Mohammad Hassan Pardakhtchi/ Behrouz Dorri/
Maghsoud Ferasatkah

The relationship among teachers' parenting styles and nurture of creativity in female students

Abbas Khorshidi/ Farahnaz Kargar

The study of factors influencing trainers and counselors' job satisfaction in Tehran high schools

Asghar Zamani/ Hayedeh Torabikia

The study of factors influencing the course of studying elementary education in Tehran

Fariba Tajik/ Abbas Khorshidi/ Aliakbar Khosravi Babadi

In The Name Of God

Vol. 1, No.1
Summer 2012

License Holder:
Farhangian University

Editor-in-Chief:
Seyyen Mohammad Mirkamali(Ph. D)

Managing Director:
Jahanbakhsh Mohebinia(Ph. D)

Editor-in-Chief Assistant:
Abbas Alipour

Administrative Assistant:
Sara Tavaroe

Executive director:
Hamideh Darb Esfahani

Editor:
Yousef Najafi(Ph. D)

English Editor:
Naiemeh Bakshiri/ Reza Ghorbani)

Editorial Board

Mahmood Ekrami(Ph. D)
Associate Professor in Payame Noor Univesity
.Ghodsí Ahghar(Ph. D)
Associate Professor in Farhangian Univesity
Frouzan Adibfar(Ph. D)
Assistant Professor in Farhangian Univesity
Abbas Khorshidi(Ph. D)
Associate Professor in Islamic Azad Univesity
Mohammadreza Sarmadi(Ph. D)
Associate Professor in Payam Noor Univesity

Fatemeh Kateb(Ph. D)
Associate Professor in Alzahra Univesity
Seyyed Mohamad Mirkamali(Ph. D)
Full Professor in Tehran Univesity
Seyyed Mahmood Mirzamani(Ph. D)
Full Professor in Islamic Azad Univesity
Baratali Monfaredi Raz(Ph. D)
Assistant Professor in Farhangian Univesity

Typist:
Hamid Sereshtpanah