



جمهوری اسلامی ایران
وزارت آموزش و پرورش



سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی

فصلنامه نواوری‌های آموزشی

نشریه علمی - پژوهشی

۴۹

سال سیزدهم

بهار ۱۳۹۳

۱۶۴ صفحه

بها ۴۰۰۰۰ ریال

در این شماره می خوانید:

کورش فتحی واجارگاه
غلامرضا شمس مورکانی
محمد رضا لورانی
سیدرمضان عقیلی

۷

بررسی و تحلیل مؤلفه‌های حقوق بشر
در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی

بیژن عبدالهی
عطیه دادجوی توکلی
غلامعلی یوسلیانی

۲۵

شناسایی و اعتبارسنجی شایستگی‌های
حرفه‌ای معلمان اتربخش

شمسی نامی

۴۹

کلاس‌های موضوعی؛ دستاوردها،
محدودیت‌ها و راهکارها

فاطمه فرهمند نسب
محمدعلی حسینی
کامران محمدخانی

۸۰

بررسی تأثیر هوش هیجانی بر تعارض میان کار
و زندگی معلمان زن مقطع متوسطه شاغل در
آموزش و پرورش منطقه ۱۹ تهران

اعظم بیانلو
پرویز آزادفلاح
کاظم رسول‌زاده طباطبائی

۹۲

ارزیابی و مقایسه تفکر خلاق در کودکان
یک‌زبانه و دوزبانه زودهنگام همسان

محمد حسینی
عبدالسلام نصرت ناهوکی

۱۰۸

مقایسه میزان عزت‌نفس و پیشرفت تحصیلی
دانش‌آموزان در برنامه ارزشیابی
کیفی و توصیفی و ارزشیابی سنتی

مینا جیگاره
زهرا فرید

۱۲۵

آموزش تشخیص انواع جملات شرطیه،
فاء جزای شرط و معانی آن‌ها

مجید قدمی

۱۲۶

بررسی رابطه کمال‌گرایی
با اضطراب امتحان دانش‌آموزان

گروه
مشاوران
علمی
این
شماره

(به ترتیب حروف الفبا)

محرم آقازاده، محسن آیتی، عادل اشکبوس، محمود امانی، حیدر تورانی، الهه حجازی،
اقضل‌السادات حسینی، رضوان حکیم‌زاده، فریده حمیدی، حسین خنیفر، ایرج خوش‌خلق،
یدالله دمیرچی، کاظم رسول‌زاده طباطبائی، رضا ساکی، ابوطالب سعادت‌شامیر،
حسن پاشا شریفی، منوچهر فضلی‌خانی، محی‌الدین بهرام محمدیان، مرتضی منطقی،
سیدرضا میرحاجی، احد نویدی، سهیلا هاشمی، صادق نصری

اطلاعات مربوط به فصلنامه نوآوری‌های آموزشی (اهداف، موضوع و شرایط پذیرش مقاله‌ها)

هدف نشریه:

هدف از انتشار این فصلنامه، ارائه یافته‌های پژوهشی و نوآوری در مباحث علمی - پژوهشی آموزش و پرورش، تبادل نظر میان اندیشمندان، متخصصان و پژوهشگران در جهت ارتقای کیفی برنامه‌های علمی و دستاوردهای پژوهشی در مسائل اساسی و کیفی آموزش و پرورش است.

موضوع مقاله‌ها:

۱. در فلسفه، اهداف، مبانی، اصول، محتوا، برنامه‌ها و روش‌های آموزش و پرورش در جمهوری اسلامی ایران با تأکید بر سند تحول بنیادین آموزش و پرورش؛
۲. مبانی نظری و اصول علمی و یافته‌های دانش روانشناسی تربیتی به منظور تهیه و تدوین محتوای آموزشی، روش‌های تدریس و تربیت و ارزشیابی از طرح‌ها، برنامه‌ها، روش‌ها و آموخته‌های دانش‌آموزان؛
۳. مطالعات تطبیقی به منظور دستیابی به تجربیات سایر کشورها در نوآوری‌های آموزشی، تربیتی و پژوهشی؛
۴. برنامه‌ریزی آموزشی، درسی و تربیتی مبتنی بر سند برنامه درسی ملی؛
۵. نظریه‌ها و رویکردهای نو در طراحی برنامه‌های درسی؛
۶. راه‌های ارتقای کیفیت نظام آموزش و پرورش؛
۷. جهانی‌سازی و آثار آن در آموزش و پرورش؛
۸. مدیریت و برنامه‌ریزی کلاس درس و مدرسه؛
۹. آینده‌پژوهی در آموزش و پرورش؛
۱۰. کاربست یافته‌های پژوهشی؛
۱۱. فناوری‌های اطلاعات و ارتباطات در آموزش و پرورش؛
۱۲. خلاقیت در آموزش و پرورش؛
۱۳. ارزشیابی و اعتبار سنجی فعالیت‌های آموزشی با تأکید بر برنامه‌های درسی؛
۱۴. آموزش‌های فنی و حرفه‌ای با تأکید بر سند تحول بنیادین و برنامه درسی ملی.

توجه:
هر مقاله باید بر اساس یافته‌های خود پیشنهادات مشخص و کاربردی برای مخاطبین و دست اندرکاران تعلیم و تربیت ارائه کند.

۱. در چارچوب هدف ها و موضوع های نشریه باشد.
۲. بر نوآوری های آموزشی تاکید داشته باشد.
۳. بر اساس روشهای علمی تدوین شده باشد.
۴. با اصول اخلاقی، دینی، اعتقادی، ملی و فرهنگی کشور مغایرت نداشته باشد.
۵. در نشریات دیگر چاپ نشده باشد.
۶. حداکثر ۲۰ تا ۲۵ صفحه ۴A باشد.
۷. یک نسخه همراه با لوح فشرده یا دیسکت در فضای window با قلم لوتوس ارسال شود.
۸. چکیده مقاله به زبان فارسی و انگلیسی در حداکثر ۲۵۰ کلمه همراه مقاله ارسال شود.
۹. اطلاعات مربوط به منابع در پایان مقاله، به روش APA و به ترتیب الفبایی، با ذکر نام خانوادگی و نام نویسنده، سال انتشار، عنوان منبع، نام مترجم منبع (در صورتی که ترجمه فارسی آن چاپ شده است)، محل انتشار و نام ناشر به تفکیک منابع فارسی و انگلیسی تنظیم شود.
۱۰. در مقالات برگرفته از پایان نامه، ذکر پایان نامه، نام دانشگاه و نام استاد راهنما الزامی است.
۱۱. اسامی افراد و واژه ها و اصطلاحات خارجی که در متن مقاله آمده است، با اعدادی که در بالای کلمات نوشته می شود (اعداد توک)، شماره گذاری و با حروف لاتین در پایان مقاله به صورت پی نویسی درج شود.
۱۲. هیئت علمی فصلنامه در پذیرش، رد و اصلاح مقاله ها آزاد است و مقاله های رسیده مسترد نمی شود.
۱۳. مسؤولیت دیدگاهها و نظریه های ارائه شده به عهده نویسندگان مقاله هاست.
۱۴. اطلاعاتی مربوط به مؤلف یا مترجم شامل: نام، نام خانوادگی، میزان تحصیلات، رشته تحصیلی، درجه علمی، آخرین سمت، آدرس محل کار یا منزل، تلفن تماس، نامبر و پست الکترونیکی به همراه مقاله ضمیمه شود.
۱۵. نمودارها، شکلها و جداول تا حد امکان به صورت آماده چاپ ارائه شود. مندرجات آنها روشن و شماره گذاری شده باشد. عنوان نمودارها، شکلها و جدولها به صورت تخصصی نوشته شود.
۱۶. ساختار مقاله از روش علمی پیروی نموده و دارای چکیده (فارسی - لاتین)، مقدمه (مبانی نظری، پیشینه، هدف، بیان مساله)، روش پژوهش (جامعه، نمونه، ابزار، چگونگی انجام پژوهش)، یافته ها (روش های آماری، جدول ها، نمودارها) نتیجه گیری (تفسیر، محدودیت ها، پیشنهادات کاربردی و پژوهش های آینده) و منابع باشد.
۱۷. حداکثر مهلت پاسخ فصلنامه به صاحبان مقاله ها ۶ ماه است، لذا نویسندگان محترم مقالات پیش از سپری شدن این مدت نباید مقاله خود را به سایر نشریات ارائه نمایند.



بررسی و تحلیل مؤلفه‌های حقوق بشر در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی

- کورش فتحی‌واجارگاه*
- غلامرضا شمس مورکانی**
- محمد رضا لورائی***
- سیدرمضان عقیلی****

چکیده:

پژوهش حاضر با هدف بررسی و تحلیل مؤلفه‌های حقوق بشر در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی انجام گرفته است. مؤلفه‌های حقوق بشر بر اساس مواد ذکر شده در اعلامیه جهانی حقوق بشر و با مراجعه به منابع و ادبیات موجود در این زمینه انتخاب شدند. روش مورد استفاده در تحلیل محتوای پژوهش حاضر، آنتروپی شانون بوده و واحد تحلیل نیز صفحات (متن، پرسش‌ها، فعالیت‌ها و تصاویر) می‌باشد. جامعه آماری، کلیه کتاب‌های درسی دوره ابتدایی، شامل ۳۶ جلد کتاب در سال تحصیلی ۱۳۸۹-۱۳۹۰ در هشت عنوان فارسی (بخوانیم)، فارسی (بنویسیم)، علوم، هدیه‌های آسمانی، هدیه‌های آسمانی (کتاب کار)، قرآن، ریاضی و تعلیمات اجتماعی و نمونه آماری این پژوهش، پنج عنوان فارسی (بخوانیم)، فارسی (بنویسیم)، هدیه‌های آسمانی، قرآن و تعلیمات اجتماعی بود. نتایج نشان می‌دهد که در کتاب قرآن بیشترین اهمیت به مؤلفه‌های حق آموزش و پرورش، آزادی مذهب، ... اختصاص یافته، در کتب درسی تعلیمات اجتماعی نیز بیشترین اهمیت به مؤلفه کار و دریافت مزد منصفانه اختصاص دارد. در کتاب هدیه‌های آسمانی بیشترین اهمیت به مؤلفه‌های آزادی مذهب، فکر و وجدان، در کتاب درسی فارسی بخوانیم بیشترین اهمیت به مؤلفه‌های حق کار و دریافت مزد منصفانه، اختصاص دارد. در کتاب درسی فارسی بنویسیم بیشترین اهمیت به مؤلفه‌های حق کار و دریافت مزد منصفانه اختصاص دارد. نتایج این پژوهش نشان داده است که علی‌رغم این که در کتاب‌های درسی تا حدی به این مؤلفه‌ها توجه شده است ولی میزان توجه به این مؤلفه‌ها به یک میزان نبوده است. [۱]

کلید واژه‌ها:

کتاب‌های درسی، حقوق بشر، تحلیل محتوا، دوره ابتدایی

۹۲/۵۴ :

۹۱/۲۸۳ :

۹۱۸/۸۱ :

k-fathi@cc.sbu.ac.ir

kgh_shams@sbu.ac.ir

mloraei@gmail

aghilinoor@gmail.com

*

**

مقدمه و بیان مسئله

آموزش حقوق بشر^۱ به صورت رسمی به عنوان یک حق انسانی از زمان تصویب اعلامیه جهانی حقوق بشر در سال ۱۹۴۸ مورد توجه قرار گرفت (یونیسف، ۲۰۰۷، ص ۷). برای دگرگونی ارزش‌های افراد و اعضای جامعه بین‌الملل و تحوّل واقعی آن در راستای احترام به حقوق بشر و اجرای واقعی این حقوق و پیشگیری از نقض آن نمی‌توان فقط به موضوعات و مسائل موقت و کوتاه‌مدت تکیه کرد، بلکه در کنار سایر فعالیت‌ها باید آن‌ها را در نسل‌ها نهادینه ساخت. آموزش حقوق بشر عبارت است از: تعلیم، اشاعه و کوشش‌های اطلاعاتی به منظور ساخت یک فرهنگ جهانی حقوق بشر از طریق بیان دانش و سازماندهی گرایش‌های مختلف و بهره‌مندی از مهارت‌های مورد نیاز برای ترویج، حمایت، و کاربست حقوق انسانی در زندگی روزمره (تولمن، ۲۰۰۹، ص ۱۴). آموزش حقوق بشر جهت تقویت احترام به حقوق بشر و آزادی‌های اساسی، تسهیل توسعه کامل شخصیت و حیثیت بشری، ترویج تفاهم، احترام، برابری جنسیتی و فعالیت‌های بیشتر سازمان ملل متحد در حفظ صلح، طراحی شده است. اساس نامه یونسکو بیان می‌کند: جنگ در فکر و مغز انسان‌ها شروع می‌شود و بنابراین در فکر انسان‌هاست که نیروهای صلح باید ساخته شود (مرکز اطلاعات سازمان ملل در تهران، ۱۳۷۵). در این راستا فدریکو ماریو مدیر کل اسبق یونسکو بیان می‌کند: تا زمانی که مردم اصول و قواعد حقوق بشر را شناساند نمی‌توان از آن‌ها انتظار احترام به این اصول و قواعد را داشت، لذا حقوق بشر باید به مردم شناسانده و آموزش داده شود تا آن‌ها بدانند چه حقوقی دارند و باید به حقوق یکدیگر احترام بگذارند (به نقل از جعفری، ۱۳۸۴).

از طرف دیگر طبق بیان یونسکو^۲ (۱۳۸۳) تا زمانی که حقوق بشر در جامعه نهادینه نشده و فرهنگ آن در همه جوامع ایجاد نشود ما همچنان شاهد نقض حقوق بشر در سطحی گسترده خواهیم بود. پژوهش‌ها درباره صلح و آموزش حقوق بشر در خاورمیانه نشان می‌دهد که هرچند بدگمانی و دشمنی دیرینه بین دولت‌ها و تداوم اختلافات و کشمکش‌ها بین دو ملت آموزش صلح و حقوق بشر را با مشکل مواجه می‌سازد اما تلاش‌های مریبان صلح و حقوق بشر در رفع این معضلات بی‌تأثیر نیست و از طریق آموزش می‌توان از نقض حقوق بشر جلوگیری نموده و روابط بین دولت‌ها را بهبود بخشید (ولوسو، ۱۹۹۵).

ترویج و اشاعه فرهنگ حقوق بشر در میان جوامع گزینه مناسبی به نظر می‌رسد و یکی از راه‌های مؤثر در ترویج حقوق بشر و جهانی ساختن فرهنگ حقوق بشر است. یکی از چالش‌های مهم در تمام کشورها، در دسترس قرار دادن زبان و مفاهیم حقوق بشر و مرتبط ساختن و قابل اجرا نمودن مفاهیم آن برای موقعیت‌های واقعی زندگی است. تحقق این‌گونه آموزش حقوق بشر مستلزم ملاحظاتی است؛ از جمله بهبود کیفیت برنامه درسی از طریق تلفیق ارزش‌های انسانی برای احترام به حقوق بشر و مقام انسانی و تحقق انسجام اجتماعی.

در سومین کنگره حقوق بشر، در سوم مارس ۱۹۹۳، در مونترال کانادا «برنامه عمل جهانی برای آموزش حقوق بشر و دموکراسی» به تصویب رسیده و تأکید شده است که آموزش دموکراسی بخش جدایی‌ناپذیر و مکمل آموزش حقوق بشر است. در همان برنامه تأکید شده است که: آموزش حقوق بشر و دموکراسی به خودی خود یکی از حقوق بشر و از پیش شرط‌های ضروری برای تحقق کامل عدالت اجتماعی، صلح و توسعه است. مرحله اول برنامه جهانی از ۲۰۰۵ تا ۲۰۰۷ ادامه یافته که در سیستم‌های مدارس متوسطه و ابتدایی تمرکز می‌کند. اهداف نهایی این طرح اهداف ویژه‌ای را تحقق می‌بخشد، مثل تمرین و گسترش حقوق بشر در سیستم‌های مدارس متوسطه و ابتدایی، و ارائه خطوط راهنما بر اساس مؤلفه‌های آموزش حقوق بشر در مدرسه (لوین، ۱۳۷۷، ص ۲۰).

شایان ذکر است که آموزش حقوق بشر مهم‌ترین عامل در جامعه‌پذیری افراد نسبت به ارزش‌ها و هنجارهای حقوق بشری محسوب می‌شود. آموزش کلید بر پا ساختن و تقویت حکومت مبتنی بر دموکراسی است. آموزش و پرورش به‌عنوان یک سرمایه‌گذاری بزرگ اجتماعی، باید باعث افزایش صلاحیت افراد و در نتیجه باعث افزایش بهره‌وری در زندگی اجتماعی شود و، چون بهره‌وری، خود باعث بهزیستی و رفاه بشر می‌شود. کلیویک بر این عقیده است که مدرسه بهتر می‌تواند نقش ویژه خود را در نیل به تحقق رفاه بشر و در بطن آن برنامه‌های درسی که به‌طور گسترده بر آموزش شخصی اجتماعی تأکید نماید، ایفا کند (ذکاوتی، ۱۳۸۱).

آموزش سنگ بنای نوسازی انسانی است و نوسازی آموزشی یکی از ارکان مهم توسعه همه‌جانبه محسوب می‌شود (اسکندری، رفیعی فر، اکبری، و جمشیدی، ۱۳۸۴). در اینجا رسالت آموزش و پرورش در تکوین ابعاد شخصیتی کودکان به‌عنوان دومین رکن اساسی بعد از خانواده مطرح است. مدرسه تنها مؤسسه اجتماعی است که به‌طور فراگیر در دسترس اغلب کودکان و نوجوانان است، لذا مسئول یاد دادن معلومات به کودکان و نوجوانان برای ایجاد عادات و طرز تلقی صحیح است. نظام مدارس نقش محوری را در آماده‌سازی افراد جوان در فهم، گرامی داشتن، و مطالبه کردن حقوق بشر بر عهده دارند. در ارتباط با این مسئولیت، معلمان و سایر پرسنل آموزشی وابسته نیاز دارند با توجه به مواد حقوق بشر در آموزش ببینند و این زمینه را ایجاد کنند که این مواد به صورت کاربردی در مدارس مورد استفاده قرار گیرند. آموزش حقوق بشر باید در همه بخش‌های مربوط به حوزه آموزش گنجانده شود، و باید از مراحل ابتدایی آموزش رسمی مورد تأکید قرار گیرد (ودینگر^۶، ۲۰۱۲، ص ۱۲). در این بین برنامه درسی به‌عنوان موضوع اساسی آموزش و انتقال میراث فرهنگ بشری از دیر باز مورد توجه بوده است و با نظر به اینکه مظهر برنامه درسی در نظام‌های آموزشی متمرکز، همچون کشور ما، کتاب‌های درسی است، لذا گنجاندن مؤلفه‌های حقوق بشر در کتاب‌های درسی جهت آموزش هر چه بهتر آن از شروع فرایند آموزش کودکان تا مراحل بعدی در طی زندگی به نوعی یک ضرورت محسوب می‌شود. در این راستا پژوهشی با هدف ارائه پیشنهاد برای وارد کردن فهرستی از عناصر از حقوق بشر در کتاب درسی تعلیمات اجتماعی اردن

پروسی و تحلیل مؤلفه‌های حقوق بشر در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی

انجام شده است که در واقع نشان‌دهنده عدم وجود اصول حقوق بشر در کتاب‌های درسی تعلیمات اجتماعی موجود در آن کشور است. پژوهش حاضر منجر به گنجاندن ۵ جزء، شامل ۲۸ مؤلفه حقوق بشر، در این کتاب‌ها گردیده است. این اجزا عبارت‌اند از حقوق شهروندی، حقوق سیاسی، حقوق اقتصادی، حقوق اجتماعی و حقوق فرهنگی (زید سلیمان، ۲۰۱۰).

با توجه به مطالب ارائه شده در فوق، بدون شک یکی از مهم‌ترین چالش‌های موجود در جامعه بشری مسئله عدم آشنایی افراد با مفاهیم حقوق بشر و در نتیجه نقض آن در بسیاری از موارد می‌باشد. حل چنین معضلی از طریق ایجاد آگاهی در ذهن افراد جامعه امکان‌پذیر است. شناسایی این مؤلفه‌ها و معرفی آن‌ها به جوامع تا حد وسیعی مرهون تلاش‌های سازمان ملل متحد است. در پژوهش حاضر نیز مؤلفه‌های حقوق بشر بر اساس موارد ذکر شده در اعلامیه جهانی حقوق بشر و با مراجعه به منابع و ادبیات موجود در این زمینه و با عنایت به اینکه این مفاهیم و مؤلفه‌ها جزء نیازهای اساسی و ابتدایی برای حفظ موجودیت نوع انسانی و تشکیل و تداوم اجتماعات بشری می‌باشند، انتخاب گردیدند. این مؤلفه‌ها عبارت‌اند از:

۱. **حق امنیت:** اطمینان خاطری که بر اساس آن افراد در جامعه‌ای که در آن زندگی می‌کنند، نسبت به حفظ جان، حیثیت و حقوق مادی و معنوی خود بیم و هراسی نداشته باشند.
۲. **حق حیات:** از جمله حقوق طبیعی و مقدم انسانی است که از برکت آن افراد قادر به برخورداری از دیگر حقوق و آزادی‌های اساسی خود می‌شوند.
۳. **حق مالکیت:** مالک نسبت به مایملک خود حق هر گونه انتفاع را دارد. هیچ مالی را از تصرف صاحبان نمی‌توان بیرون کرد مگر به حکم قانون و همه ثمرات و متعلقات و محصولات ملک از آن مالک می‌باشد.
۴. **حق حمایت از حریم خصوصی افراد:** مسکن محل سکونت و آرامش روزمره افراد و خانواده آن‌هاست که باید بتوانند در آن با امنیت خاطر و با فراغت، زندگی و استراحت کنند. این مکان علی‌الاصول باید از هر گونه تعرض مصون باشد.
۵. **منع بردگی و خرید و فروش انسان‌ها:** بر اساس ماده ۲ کنوانسیون بین‌المللی مربوط به منع بردگی: «هر یک از دولت‌های عضو، موظف به ایفای تعهدات ذیل خواهند بود: (۱) لغو و منع خرید و فروش بردگان، (۲) پیگیری نسبت به حذف کامل بردگی در تمام اشکال آن، به نحو تدریجی و در کوتاه‌ترین زمان ممکن».
۶. **حق برخورداری از سلامتی و بهداشت:** دولت‌ها حق هر فرد را برای برخورداری از بالاترین (وضعیت) سلامت جسمی و روحی، و دستیابی به آن به رسمیت می‌شناسند.
۷. **منع شکنجه و رفتار ظالمانه و حفظ تمامیت جسمانی فرد:** هر کس متهم به ارتکاب جرمی شود این تضمین را خواهد داشت که مجبور نشود علیه خود شهادت دهد و یا به مجرم بودن اعتراف

- نماید. هتک حرمت و حیثیت کسی که به حکم قانون دستگیر، بازداشت، زندانی یا تبعید شده به هر صورت که باشد ممنوع و موجب مجازات است.
۸. منع توقیف خودسرانه، حبس و تبعید: هر کس حق آزادی و امنیت شخصی دارد و هیچ‌کس را نمی‌توان خودسرانه دستگیر و یا بازداشت کرد. از هیچ‌کس نمی‌توان سلب آزادی کرد مگر به جهات و طبق آیین دادرسی مقرر به حکم قانون.
۹. آزادی بیان: هر کس حق آزادی عقیده و بیان دارد و حق مزبور شامل آن است که از داشتن عقاید خود بیم و اضطرابی نداشته باشد، و در کسب اطلاعات و افکار و در اخذ و انتشار آن به تمام وسایل ممکن و بدون ملاحظاتی مرزی آزاد باشد.
۱۰. آزادی مذهب، فکر و وجدان: منظور از آزادی عقاید مذهبی آن است که اولاً شهروندان حق داشته باشند که به معتقدات مذهب خاصی ایمان داشته باشند و ثانیاً به داشتن معتقدات مذهب دیگری جز آنچه خود انتخاب کرده‌اند ملزم نباشند.
۱۱. حق برخورداری از آموزش و پرورش: حق بر آموزش شامل فراگیری اطلاعات و معلومات از طریق آموزش و پرورش ابتدایی عمومی و تخصص‌های عملی از طریق آموزش کاربردی می‌باشد.
۱۲. حق استراحت و تفریح: بر اساس ماده ۲۴ اعلامیه حقوق بشر هر کس حق استراحت و فراغت و تفریح دارد و به‌خصوص به محدودیت معقول ساعات کار و مرخصی‌های اداری، با اخذ حقوق ذی حق می‌باشد.
۱۳. حق ازدواج و تشکیل خانواده: مردان و زنان حق ازدواج دارند و هیچ‌کس قید و بندی که بر پایه نژاد، رنگ یا قومیت باشد نمی‌تواند از این حق آنان جلوگیری کند.
۱۴. حقوق پناهندگان: هر کس حق دارد برای رهایی از تعقیب ظالمانه و زجر و شکنجه برای خود در کشورهای دیگر پناهندگی انتخاب کند.
۱۵. آزادی تشکیل اجتماعات: اجتماعات متشکل از همایش موقتی افرادی است که به منظور تبادل اندیشه‌ها و نظرات یا به منظور هماهنگی برای دفاع از منافع مشترک تشکیل می‌شود.
۱۶. آزادی انتخاب محل اقامت و عبور و مرور آزادانه: هر کس قانوناً در سرزمین دولتی مقیم باشد حق عبور و مرور آزادانه و انتخاب مسکن خود را در آن‌جا خواهد داشت. هر کس آزاد است هر کشوری و از جمله کشور خود را ترک کند.
۱۷. آزادی دریافت اطلاعات: نرساندن نامه‌ها، سانسور، عدم مخابره و نرساندن آن‌ها ممنوع است مگر به حکم قانون.
۱۸. حق شرافت و خوش‌نامی: حسن شهرت و اعتبار اجتماعی از جمله سرمایه‌های معنوی به‌شمار می‌رود که افراد، با برخورداری از آن می‌توانند زندگی شرافتمندانه‌ای داشته باشند.
۱۹. حق تابعیت: داشتن تابعیت یک کشور به این معناست که شرایط قانونی تابعیت آن کشور درباره

شخص جمع است. به این ترتیب، رابطه تابعیت میان فرد و دولت رابطه‌ای است قانونی که سبب می‌گردد فرد در شمار اعضای جمعیت تشکیل دهنده دولت در یک سرزمین محسوب شود (هاشمی، ۱۳۸۴ و یونیسف، ۲۰۰۷).

نقض حقوق بشر و آزادی‌های اساسی تنها یک تراژدی شخصی و انفرادی نیست بلکه منجر به شرایط ناآرام سیاسی و اجتماعی شده و بذره‌های خشونت و تضاد را بین جوامع و ملت‌ها می‌کارد. جمله اول اعلامیه جهانی حقوق بشر بیان می‌کند: احترام به حقوق انسان‌ها و مقام انسانی شالوده آزادی، عدالت و صلح در دنیاست. اجرای واقعی و مؤثر حقوق بشر بیش از هر چیز مستلزم آن است که یکایک افراد به حقوق خود و دیگران آگاهی یابند و بدین ترتیب رعایت آن‌ها را خواستار شوند (لوین، ۱۳۷۷). بنابراین پرداختن به مؤلفه‌های حقوق بشر و آموزش آن در نظام آموزشی خصوصاً آموزش رسمی که از طریق برنامه درسی و به تبع آن کتاب‌های درسی صورت می‌گیرد از اهمیت بالایی برخوردار است. لذا پژوهش حاضر قصد دارد به تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دوره ابتدایی براساس مؤلفه‌های حقوق بشر در بیست مؤلفه فوق‌الذکر پرداخته و میزان توجه به هر یک از مفاهیم مذکور را در کتب درسی بررسی نماید.

پیشینه پژوهش

حقوق بشر مفهومی است که در عرصه‌های گوناگون افکار و اندیشه‌ها، تاریخ، جغرافیا، حکمت، فلسفه، دین و دنیا و حقوق و سیاست، ذهن بشر را همواره به خود مشغول ساخته است. امروزه، به‌عنوان یک مجموعه مشخص و مشهور، در جلوه‌های نوعی و شخصی، حقوق موضوعه از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است و نظام حقوقی به‌طور آمرانه، نسبت به تضمین آن، برای همگان ایجاد حق و تکلیف می‌کند. بنابر گفته سید فاطمی (۱۳۸۲)، حقوق بشر به‌عنوان آن حقوقی تعریف می‌شود که به‌طور ذاتی در طبیعت ما آحاد بشر می‌باشد و بدون آن ما نمی‌توانیم به‌عنوان موجود انسانی زندگی کنیم. حقوق بشر در واقع حق افراد در مقابل دولت است، دولت‌ها متعهد به تضمین این حقوق برای افراد خود هستند.

بر این اساس، منظور از حقوق بشر مجموعه حقوقی است که از افراد و گروه‌ها در برابر تجاوز دولت‌ها نسبت به حقوق شناخته‌شده بین‌المللی آن‌ها حمایت می‌کند. بنابراین «هدف حقوق بشر حمایت از افراد و گروه‌هایی است که حقوق و آزادی‌های اساسی آن‌ها که در اسناد بین‌المللی یا عرف بین‌المللی تضمین شده است، توسط دولت‌های آنان نقض می‌شود» (مهرپور، ۱۳۷۷، ص ۱۹). بدون شک یکی از مهم‌ترین چالش‌های مطرح در جوامع بشری مسئله عدم آشنایی افراد با مفاهیم حقوق بشر و در نتیجه نقض آن در بسیاری از موارد می‌باشد. برای حل چنین معضلی مهم‌ترین راه حل ایجاد آگاهی در ذهن نوجوانان است. اعلامیه جهانی حقوق بشر و میثاق‌های بین‌المللی اهداف آموزش حقوق بشر را این‌گونه بیان می‌نمایند: آموزش همگانی، انتقال دانسته‌ها، بیداری و شکوفایی

و تحول شخصیت فرد به تربیتی که بتواند در هماهنگی با محیط اطراف خود زندگی کند. پژوهش‌ها در این باره بر طراحی و اجرای برنامه درسی حقوق بشر متمرکز بوده و نشان می‌دهد که تجربه‌های شخصی دانش‌آموزان، سطح پیشرفت، سوابق فرهنگی و خانوادگی بر ایده‌ها، علایق و یادگیری آن‌ها در خصوص حقوق بشر تاثیر زیادی دارد. تکنیک‌های آموزشی مؤثر شامل شبیه‌سازی، استفاده از ادبیات کودکان، بازی نقش و پروژه‌های عملی و یک رویکرد مناسب تلفیقی، جامع و توسعه‌ای برای آموزش حقوق بشر، یادگیری دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد (کارول وید، ۲۰۱۱).

در اسناد بین‌المللی مختلفی که در خصوص حقوق بشر وجود دارند، آموزش حقوق بشر جزئی از حق آموزش تلقی شده و به مجموعه‌ای از فعالیت‌های آموزشی، ترویجی و اطلاع‌رسانی تعریف شده است که برای نیل به رعایت و تحقق حقوق بشر و آزادی‌های بنیادین، افزایش تفاهم، گذشت و برابری و دوستی بین ملت‌ها و تکامل شخصیت انسانی و احترام به کرامت او صورت می‌گیرند. (انصاری، ۱۳۸۸، ص. ۱۳). آموزش حقوق بشر باید تساوی و عدم تبعیض و ارزش‌هایی مثل یک‌پارچگی (اتحاد) احترام و بردباری، صلح و فهم بین‌المللی را در همه سطوح آموزش مورد تأکید قرار دهد. در واقع آموزش حقوق بشر در صدد است حقوق بشر را به یکی از واقعیت‌های زندگی افراد تبدیل کند. با توجه به مطالب ذکر شده، پژوهش‌هایی با هدف گنجاندن برخی از اجزای حقوق بشر شامل حقوق شهروندی، حقوق سیاسی، حقوق اقتصادی، حقوق اجتماعی و فرهنگی در برنامه‌های درسی انجام یافته است (زید سلیمان، ۲۰۱۰). برای عملی ساختن مسئله آموزش حقوق بشر به‌عنوان یک فعالیت بلندمدت در جهت نهادینه ساختن آن در نسل‌ها باید وضعیت موجود آموزش در این حوزه مورد بررسی قرار گیرد و راهکارهایی ارائه گردد. در این خصوص پژوهشی توسط جعفری (۱۳۸۴) در دوره ابتدایی و نیز پژوهشی توسط شاکری، زارعی، حاجی رشیدی، صداقتی و رستمی (۲۰۱۰) در دوره دبیرستان در خصوص میزان توجه به آموزش حقوق بشر با نظرسنجی از متخصصان برنامه درسی، کارشناسان حقوق بشر و معلمان و مجریان برنامه درسی انجام گرفته که نتایج حاکی از آن بود که میزان توجه به مؤلفه‌های حقوق بشر و آموزش آن در مراحل طراحی، اجرا و ارزشیابی برنامه درسی در سطح پایینی قرار داشته و شکاری و حاجی رشیدی (۱۳۸۸) تحقیقی تحت عنوان «آموزش حقوق بشر در آموزش متوسطه ایران: شکاف‌ها در برنامه درسی» انجام داده است و نتایج بر این دلالت دارند که مجریان، معلمان و برنامه‌ریزان درسی همه با آموزش مفاهیم بیان شده حقوق بشر در حوزه دانش، مهارت‌ها و نگرش‌ها موافق‌اند.

با بررسی ادبیات پژوهشی در حوزه آموزش حقوق بشر، تحقیقات گسترده‌ای مشاهده می‌گردد که با نگاه دقیق به آن‌ها می‌توان دسته‌بندی ذیل را جهت مطالعه سازمان‌یافته‌تر ارائه کرد:

الف) آموزشی: برخی از پژوهش‌ها (جعفری، ۱۳۸۴؛ زارعی و همکاران، ۲۰۱۰؛ گندمی حسنارودی، ۱۳۸۴) با توجه به نتایج حاصله که بیانگر ضعف آموزش و توجه به مؤلفه‌های حقوق بشر

بررسی و تحلیل مؤلفه‌های حقوق بشر در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی

می‌باشند، ضرورت بازنگری در طراحی و نیز روش اجرا و ارزیابی برنامه‌های درسی را اثبات نموده‌اند.

ب) چگونگی محتوای آموزشی و تکنیک‌ها: یافته‌های این تحقیقات (وید، ۲۰۱۱) محتوا و موادی را که برگرفته از تجارب شخصی دانش‌آموزان، سوابق فرهنگی و خانوادگی، ایده‌ها و علائق، یادگیری و سطح پیشرفت دانش‌آموزان است را برای آموزش حقوق بشر مناسب‌تر دانسته‌اند و تکنیک‌های آموزشی مؤثرتری (شبیه‌سازی، بازی نقش، پروژه‌های عملی، استفاده از ادبیات کودکان) را پیشنهاد کرده‌اند.

ج) تأکید بر حقوق متنوع: برخی از پژوهش‌ها (زید سلیمان، ۲۰۱۰) با توجه به کاستی‌ها و ضعف برنامه‌ها و کتب درسی تأکید کرده‌اند که لیستی از حقوق انسانی (حقوق شهروندی، حقوق اقتصادی، حقوق سیاسی، حقوق اجتماعی و فرهنگی) در برنامه‌ها و کتب درسی گنجانده شوند.

د) مسائل سیاسی و هدف‌گذاری: این تحقیقات نشان دادند که آموزش حقوق بشر و فرهنگ‌سازی در جوامع برای جلوگیری از نقض آن سبب بهبود روابط سیاسی در عرصه بین‌الملل و کاهش اختلاف بین‌ملت‌ها شده و سیاست‌گذاری و تعیین اهداف در سطوح کلان آموزشی، سیاسی، اقتصادی و... را منسجم‌تر و روشن‌تر می‌کند.

■ اهداف تحقیق

هدف کلی: بررسی و تحلیل محتوای مؤلفه‌های حقوق بشر در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی

■ سؤال تحقیق

۱. میزان توجه به مؤلفه‌های حقوق بشر در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی تا چه حد است؟

■ روش پژوهش

در این تحقیق از روش تحلیل محتوا استفاده شده است. واحد تحلیل نیز صفحات (متن، پرسش‌ها، فعالیت‌ها و تصاویر) می‌باشد. برای تحلیل محتوا مراحل مختلفی طی می‌شود. از جمله این مراحل می‌توان سه مرحله عمده زیر را ذکر نمود:

۱. مرحله قبل از تحلیل (آماده‌سازی و سازمان‌دهی).

۲. مرحله بررسی مواد (پیام)

۳. مرحله پردازش داده‌ها (سرمد و حجازی، ۱۳۸۰).

کانون توجه این تحقیق بر مرحله سوم تحلیل محتوا یعنی پردازش داده‌های جمع‌آوری شده از پیام

می‌باشد. یعنی پس از رمزگذاری پیام و مقوله‌بندی آن، اطلاعات به دست آمده تحلیل شده است. امروزه فنون بسیاری در این خصوص ارائه شده که اساس آن‌ها بر درصداگیری از فراوانی مقوله‌ها می‌باشد. این دسته از فنون دارای مشکلات ریاضی خاص خود می‌باشد که نتایج آن‌ها را کم اعتبار خواهد کرد. در این تحقیق تلاش شده است از روش جدیدی که برگرفته از تئوری سیستم‌هاست، برای پردازش داده‌ها استفاده شود. این روش «آنتروپی شانون» است که پردازش داده‌ها را در بحث تحلیل محتوا با نگاه جدید مطرح می‌کند. براساس این روش تحلیل داده‌ها، در تحلیل محتوا بسیار قوی‌تر و معتبرتر عمل خواهد کرد.

■ روش آماری پژوهش: روش آنتروپی شانون

آنتروپی در تئوری اطلاعات، شاخصی است برای اندازه‌گیری عدم اطمینان که به وسیله یک توزیع احتمال بیان می‌شود. براساس این روش که به مدل جبرانی مشهور است محتوای کتاب‌های درسی دوره ابتدایی از نقطه نظر پنج پاسخگو (کتاب سال اول، دوم، سوم، چهارم و پنجم ابتدایی)، بیست مؤلفه مورد هدف (مؤلفه‌های حقوق بشر) طبقه‌بندی شده است. در ابتدا پیام بر حسب مقوله‌ها به تناسب هر پاسخگو در قالب فراوانی شمارش می‌شود. بر اساس داده‌های جدول فراوانی مراحل زیر به ترتیب انجام می‌شود (آذر، ۱۳۸۰).

مرحله اول: ماتریس فراوانی‌های جدول فراوانی، بهنجار و برای این منظور از رابطه زیر استفاده می‌شود:

$$p_j = \frac{F_j}{\sum_{j=1}^m F_j} \quad (i=1,2,3,\dots,n, j=1,2,\dots,m)$$

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

$$E_j = K \sum_{h=1}^m |p_j \ln p_j| \quad (i=1,2,\dots,m) \quad K = \frac{1}{\ln m}$$

مرحله سوم: با استفاده از بار اطلاعاتی مقوله‌ها (۱... و ۲ و ۱) ضریب اهمیت هر یک از مقوله‌ها را محاسبه می‌کنیم. هر مقوله که دارای بار اطلاعاتی بیشتری باشد از درجه اهمیت (WJ) بیشتری نیز برخوردار می‌باشد برای محاسبه ضریب اهمیت از رابطه زیر استفاده می‌شود.

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

■ روایی و پایایی ابزار اندازه‌گیری

روایی^۹: از نظر بیکر (۱۳۸۱) روایی با طرح این پرسش جدی همراه است که آیا ابزار سنجش واقعاً مفهوم مورد نظر را می‌سنجد یا نه. روش تعیین روایی تحلیل محتوای پژوهش حاضر نیز بدین صورت بوده که جهت انتخاب مؤلفه‌های حقوق بشر از منابع در دسترس در این ارتباط استفاده شده است، به‌عنوان نمونه می‌توان به این موارد اشاره نمود: [مرکز اطلاعات سازمان ملل در تهران (۱۳۷۵)، جعفری (۱۳۸۴)، یونسکو (۲۰۰۵) و...]. پس از استفاده از منابع متعدد، مؤلفه‌های این پژوهش به تأیید اساتید راهنما و مشاور ارائه گردید تا از نقطه نظرات آن‌ها جهت هرچه بهتر شدن این پژوهش استفاده شود.

اعتبار^{۱۰} (پایایی): شیخ، شهبازی و طهماسبی بروجنی (۱۳۸۶) عنوان نموده است که یکی از روش‌هایی که برای برآورد پایایی از آن بهره گرفته می‌شود، بازآزمایی آزمون^{۱۱} (آزمون مجدد) می‌باشد. براین اساس جهت برآورد پایایی از سه ارزیاب خواسته شد تا مؤلفه‌های پژوهش حاضر را بررسی نمایند. به عبارتی ثبات طبقه‌بندی تعریف شده بود، لذا ساده‌ترین راه تعیین پایایی، محاسبه به‌صورت زیر بوده است (دلاور، ۱۳۸۳): ضریب پایایی = تعداد واحدهایی که در یک طبقه کدگذاری شده‌اند تقسیم بر مجموع کل تعداد واحدهای کدگذاری شده. از آن‌جا که در تحلیل محتوا ملاک منطقی برای قضاوت درباره ضریب پایایی وجود ندارد، صاحب‌نظران ملاک ۶۰ درصد را پذیرفته‌اند. خاطر نشان می‌گردد که در این پژوهش ضریب پایایی برابر با ۷۵ درصد می‌باشد.

■ جامعه و نمونه آماری

جامعه آماری این پژوهش کلیه کتاب‌های دوره ابتدایی، شامل ۳۶ جلد کتاب در سال تحصیلی ۱۳۹۰-۱۳۸۹ در هشت عنوان فارسی (بخوانیم)، فارسی (بنویسیم)، تعلیمات اجتماعی، علوم، ریاضی، هدیه‌های آسمانی، هدیه‌های آسمانی (کتاب کار) و قرآن می‌باشد. در نمونه‌گیری هدف‌مند، قصد محقق انتخاب مواردی است که با توجه به هدف تحقیق، بیشترین اطلاعات را در بر داشته باشد. با توجه به اینکه ملاک پژوهش برای ارزیابی مؤلفه‌های حقوق بشر در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی (کلمات، تصاویر، فعالیت‌ها و عبارات در متن) می‌باشد، از هشت عنوان فوق‌الذکر، پنج عنوان به علت در بر داشتن موارد یاد شده در فوق به صورت هدف‌مند انتخاب گردید.

■ یافته‌ها

تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دوره ابتدایی به تفکیک کتاب‌های درسی به همراه جدول فراوانی، میزان بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت ارائه می‌گردد. بررسی و تحلیل محتوای کتاب‌های قرآن پنج پایه دوره ابتدایی بیانگر این است که مؤلفه آموزش و پرورش (حق بر آموزش) با ۱۲ فراوانی بیشتر از سایر مؤلفه‌ها در کتاب‌های مذکور مشاهده شده است.

جدول ۱. توزیع فراوانی و میزان بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت مولفه‌های حقوق بشر در کتاب آموزش قرآن دوره ابتدایی

مؤلفه‌های حقوق بشر	آموزش قرآن دوره ابتدایی					میزان بار اطلاعاتی	ضریب اهمیت
	سال اول	سال دوم	سال چهارم	سال پنجم	جمع		
حق حیات	۰	۰	۱	۰	۱	۰/۰۲۴	۰/۰۲
امنیت شخصی	۰	۰	۱	۰	۰	۰	۰
منع شکنجه و رفتار ظالمانه و حفظ تمامیت جسمانی فرد	۰	۰	۲	۰	۰	۰/۰۲۴	۰/۰۲
منع بردگی و خرید و فروش انسان‌ها	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
منع توقیف خودسرانه حبس و تبعید	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
(حق دفاع از سلامتی) (حق بر سلامتی)	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
آزادی بیان و عقیده	۰	۰	۲	۱	۰	۰/۰۷۳	۰/۰۶
آزادی مذهب، فکر و وجدان	۲	۳	۲	۲	۲	۰/۲۶۴	۰/۲۴۰
حق مالکیت	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
حق آموزش و پرورش (حق بر آموزش)	۳	۰	۴	۰	۵	۰/۳۴۴	۰/۳۱۴
حق تفریح و استراحت	۰	۱	۰	۰	۰	۰	۰
احترام و حمایت از حریم خصوصی افراد	۰	۰	۰	۱۰	۱	۰/۰۲۴	۰/۰۲
حق حفظ شرافت و خوشنامی	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
حق ازدواج و تشکیل خانواده	۰	۰	۱	۰	۰	۰	۰
حق تابعیت (آزادی در انتخاب و تغییر تابعیت)	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
حق انتخاب آزاد محل زیست و اجازه خروج از کشور	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
حق پناهندگی	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
حق بر دریافت اطلاعات	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
حق تشکیل اجتماعات	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
جمع	۳۵						

جدول فوق نشان می‌دهد که در کلیه صفحات کتب قرآن دوره ابتدایی بیشترین میزان بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت مربوط به حق آموزش و پرورش (حق بر آموزش) با میزان بار اطلاعاتی ۳۴۴، و ضریب اهمیت ۳۱۴، بوده و کم‌ترین میزان بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت مربوط به مؤلفه‌های امنیت شخصی، منع بردگی و خرید و فروش انسان‌ها، منع توقیف خودسرانه، حبس و تبعید، حق دفاع از سلامتی (حق بر سلامتی)، حق مالکیت، حق تفریح و استراحت، حق حفظ شرافت و خوشنامی، حق ازدواج و تشکیل خانواده، حق تابعیت (آزادی در انتخاب و تغییر تابعیت)، حق انتخاب آزاد محل زیست و اجازه خروج از کشور، حق پناهندگی، حق دریافت اطلاعات و حق تشکیل اجتماعات می‌باشد.

نتایج تحلیل در کتاب‌های درسی تعلیمات اجتماعی نشان‌دهنده این است که مؤلفه حق آموزش و پرورش (حق بر آموزش) در ۱۵ مورد مشاهده گردیده است و در کتاب‌های درسی مورد نظر،

پروسی و تحلیل مؤلفه‌های حقوق بشر در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی

مؤلفه‌های منع توقیف خودسرانه، حبس و تبعید، حق دفاع از سلامتی (حق بر سلامتی)، حق انتخاب آزاد محل زیست و اجازه خروج از کشور و حق بر دریافت اطلاعات موردی مشاهده نگردید.

جدول ۲. توزیع فراوانی و بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت مؤلفه‌های حقوق بشر در کتاب تعلیمات اجتماعی دوره ابتدایی

ضریب اهمیت	میزان بار اطلاعاتی	جمع	تعلیمات اجتماعی دوره ابتدایی					مؤلفه‌های حقوق بشر
			سال اول	سال دوم	سال سوم	سال چهارم	سال پنجم	
۰/۰۳۹	۰/۱۶۲	۷	۳	۴	۰		حق حیات	
۰/۰۱۷	۰/۰۶	۳	۱	۲	۰		امنیت شخصی	
۰/۰۳۳	۰/۱۳۸	۶	۲	۲	۲		منع شکنجه و رفتار ظالمانه و حفظ تمامیت جسمانی فرد	
۰/۰۰۵	۰/۰۲	۱	۰	۱	۰		منع بردگی و خرید و فروش انسان‌ها	
۰	۰	۰	۰	۰	۰		منع توقیف خودسرانه، حبس و تبعید	
۰	۰	۰	۰	۰	۰		حق دفاع از سلامتی (حق بر سلامتی)	
۰/۰۳۳	۰/۱۳۸	۶	۵	۱	۰		آزادی بیان و عقیده	
۰/۰۵	۰/۲۰۸	۹	۴	۴	۱		آزادی مذهب، فکر و وجدان	
۰/۰۱	۰/۰۴	۲	۱	۱	۰		حق مالکیت	
۰/۰۸۴	۰/۳۴۶	۱۵	۵	۷	۳		حق آموزش و پرورش (حق بر آموزش)	
۰/۰۳۳	۰/۱۳۸	۶	۱	۳	۲		حق تفریح و استراحت	
۰/۰۰۵	۰/۰۴	۱	۱	۰	۰		احترام و حمایت از حریم خصوصی افراد	
۰/۰۳۳	۰/۱۳۸	۶	۲	۱	۳		حق حفظ شرافت و خوشنامی	
۰/۰۱	۰/۰۴	۲	۱	۱	۰		حق ازدواج و تشکیل خانواده	
۰/۰۰۵	۰/۰۲	۱	۱	۰	۰		حق تابعیت (آزادی در انتخاب و تغییر تابعیت)	
۰	۰	۰	۰	۰	۰		حق انتخاب آزاد محل زیست و اجازه خروج از کشور	
۰/۰۱۷	۰/۰۶	۳	۳	۰	۰		حق پناهندگی	
۰	۰	۰	۰	۰	۰		حق بر دریافت اطلاعات	
۰/۰۵	۰/۲۰۸	۹	۶	۲	۱		حق تشکیل اجتماعات	
			۷۷				جمع	

جدول فوق حاکی از آن است که، از مجموع ۷۷ مورد فراوانی بیشترین میزان بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت مربوط به مؤلفه حق آموزش و پرورش (حق بر آموزش) با میزان بار اطلاعاتی ۰/۳۴۶ و ضریب اهمیت ۰/۰۸۴ و کم‌ترین میزان بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت مربوط به مؤلفه‌های منع توقیف خودسرانه، حبس و تبعید؛ حق دفاع از سلامتی (حق بر سلامتی)؛ حق انتخاب آزاد محل زیست و اجازه خروج از کشور و حق بر دریافت اطلاعات می‌باشد.

در ارتباط با کتاب هدیه‌های آسمانی جدول زیر گویای توزیع فراوانی و جدول بعدی نیز میزان بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت را نمایان می‌سازد.

جدول ۳. توزیع فراوانی و بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت مؤلفه‌های حقوق بشر در کتاب هدیه‌های آسمانی دوره ابتدایی

ضریب اهمیت	میزان بار اطلاعاتی	تعداد	تعلیمات اجتماعی دوره ابتدایی					مؤلفه‌های حقوق بشر
			سال اول	سال دوم	سال سوم	سال چهارم	سال پنجم	
۰/۰۶۵	۰/۱۲۵	۵	۱	۱	۱	۲	حق حیات	
۰/۰۳۹	۰/۰۷۵	۳	۰	۱	۲	۰	امنیت شخصی	
۰/۰۳۹	۰/۰۷۵	۳	۰	۱	۲	۰	منع شکنجه و رفتار ظالمانه و حفظ تمامیت جسمانی فرد	
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	منع بردگی و خرید و فروش انسان‌ها	
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	منع توقیف خودسرانه، حبس و تبعید	
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	حق دفاع از سلامتی (حق بر سلامتی)	
۰/۰۱۳	۰/۰۲۵	۱	۰	۱	۰	۰	آزادی بیان و عقیده	
۰/۲۲۱	۰/۴۲۷	۱۷	۶	۳	۲	۶	آزادی مذهب، فکر و وجدان	
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	حق مالکیت	
۰/۰۲۶	۰/۰۵	۲	۰	۰	۲	۰	حق آموزش و پرورش (حق بر آموزش)	
۰/۱۲	۰/۲۲۵	۹	۳	۱	۲	۳	حق تفریح و استراحت	
۰/۰۷۸	۰/۱۵۰	۶	۱	۱	۲	۲	احترام و حمایت از حریم خصوصی افراد	
۰/۰۶۵	۰/۱۲۵	۵	۱	۰	۳	۱	حق حفظ شرافت و خوشنامی	
۰/۰۱۳	۰/۰۲۵	۱	۰	۱	۰	۰	حق ازدواج و تشکیل خانواده	
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	حق تابعیت (آزادی در انتخاب و تغییر تابعیت)	
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	حق انتخاب آزاد محل زیست و اجازه خروج از کشور	
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	حق پناهندگی	
۰/۰۲۶	۰/۰۵	۲	۰	۱	۱	۰	حق بر دریافت اطلاعات	
۰/۰۱۳	۰/۰۲۵	۱	۱	۰	۰	۰	حق تشکیل اجتماعات	
			۵۵					جمع

جدول فوق بیانگر آن است که؛ از مجموع ۵۵ مورد فراوانی مشاهده شده در کتاب‌های هدیه‌های آسمانی، بیشترین فراوانی مربوط به مؤلفه آزادی مذهب، فکر و وجدان با ۱۷ فراوانی و کمترین فراوانی در ارتباط با مؤلفه منع بردگی و خرید و فروش انسان‌ها، منع توقیف خودسرانه، حبس و تبعید، حق دفاع از سلامتی (حق بر سلامتی)، حق مالکیت، حق تابعیت (آزادی در انتخاب و تغییر تابعیت)، حق انتخاب آزاد محل زیست و اجازه خروج از کشور و حق پناهندگی بوده که موردی مشاهده نگردید.

پروسی و تحلیل مؤلفه‌های حقوق بشر در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی

جدول فوق نشان می‌دهد که در کلیه صفحات کتب هدیه‌های آسمانی دوره ابتدایی بیشترین میزان بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت مربوط به مؤلفه آزادی مذهب، فکر و وجدان با میزان بار اطلاعاتی ۰/۴۲۷ و ضریب اهمیت ۰/۲۲۱ می‌باشد.

در ارتباط با کتاب فارسی بخوانیم جدول زیر بیانگر توزیع فراوانی و جدول بعدی نیز میزان بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت را نمایان می‌سازد.

جدول ۴. توزیع فراوانی و بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت مؤلفه‌های حقوق بشر در کتاب فارسی بخوانیم دوره ابتدایی

ضریب اهمیت	میزان بار اطلاعاتی	تعداد	تعلیمات اجتماعی دوره ابتدایی					مؤلفه‌های حقوق بشر	
			سال اول	سال دوم	سال سوم	سال چهارم	سال پنجم		
۰/۰۵	۰/۱۴۷	۸	۰	۱	۳	۲	۲	حق حیات	
۰/۰۲	۰/۰۵۵	۳	۱	۰	۲	۰	۰	امنیت شخصی	
۰/۰۳	۰/۰۹۲	۵	۱	۰	۳	۰	۱	منع شکنجه و رفتار ظالمانه و حفظ تمامیت جسمانی فرد	
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	منع بردگی و خرید و فروش انسان‌ها	
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	منع توقیف خودسرانه، حبس و تبعید	
۰/۱۲	۰/۰۷۴	۴	۰	۳	۰	۰	۱	حق دفاع از سلامتی (حق بر سلامتی)	
۰/۰۱۲	۰/۰۷۴	۴	۳	۱	۰	۰	۰	آزادی بیان و عقیده	
۰/۰۷۲	۰/۲۲۱	۱۲	۴	۳	۲	۱	۲	آزادی مذهب، فکر و وجدان	
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	حق مالکیت	
۰/۰۲۴	۰/۳۶۷	۲۰	۷	۳	۰	۵	۵	حق آموزش و پرورش (حق بر آموزش)	
۰/۲۲	۰/۳۵۰	۱۹	۲	۱	۳	۵	۸	حق تفریح و استراحت	
۰/۰۱۲	۰/۰۷۴	۴	۲	۱	۱	۰	۰	احترام و حمایت از حریم خصوصی افراد	
۰/۰۸۵	۰/۲۵۸	۱۴	۴	۵	۴	۱	۰	حق حفظ شرافت و خوشنامی	
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	حق ازدواج و تشکیل خانواده	
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	حق تابعیت (آزادی در انتخاب و تغییر تابعیت)	
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	حق انتخاب آزاد محل زیست و اجازه خروج از کشور	
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	حق پناهندگی	
۰/۰۲	۰/۰۵۵	۳	۱	۱	۰	۰	۱	حق بر دریافت اطلاعات	
۰/۰۰۶	۰/۰۱۸	۱	۰	۱	۰	۰	۰	حق تشکیل اجتماعات	
			۹۷						جمع

جدول فوق نشان می‌دهد که در کتاب‌های درسی فارسی بخوانیم، ۹۷ مورد مؤلفه‌های حقوق بشر مشاهده گردید که از این موارد مشاهده بیشترین فراوانی در ارتباط با مؤلفه حق آموزش و پرورش (حق بر آموزش) می‌باشد همچنین بر اساس جدول فوق می‌توان اظهار نمود که بیشترین میزان بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت متعلق به حق آموزش و پرورش (حق بر آموزش) آن هم به ترتیب با ۰/۳۶۷ و ۰/۰۲۴ می‌باشد.

جدول ۵. توزیع فراوانی مؤلفه‌های حقوق بشر در کتاب فارسی بنویسیم دوره ابتدایی

مؤلفه‌های حقوق بشر	تعلیمات اجتماعی دوره ابتدایی					میزان بار اطلاعاتی	ضریب اهمیت
	سال اول	سال دوم	سال سوم	سال چهارم	سال پنجم		
حق حیات	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
امنیت شخصی	۰	۰	۱	۰	۰	۰/۰۷۹	۰/۰۳۳
منع شکنجه و رفتار ظالمانه و حفظ تمامیت جسمانی فرد	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
منع بردگی و خرید و فروش انسان‌ها	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
منع توقیف خودسرانه، حبس و تبعید	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
حق دفاع از سلامتی (حق بر سلامتی)	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
آزادی بیان و عقیده	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
آزادی مذهب، فکر و وجدان	۱	۰	۱	۰	۰	۰/۱۵۸	۰/۰۶۷
حق مالکیت	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
حق آموزش و پرورش (حق بر آموزش)	۰	۲	۱	۰	۰	۰/۲۳۷	۰/۱
حق تفریح و استراحت	۲	۰	۲	۰	۰	۰/۳۱۶	۰/۱۴۱
احترام و حمایت از حریم خصوصی افراد	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
حق حفظ شرافت و خوشنامی	۰	۰	۰	۱	۱	۰/۰۷۹	۰/۰۳۳
حق ازدواج و تشکیل خانواده	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
حق تابعیت (آزادی در انتخاب و تغییر تابعیت)	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
حق انتخاب آزاد محل زیست و اجازه خروج از کشور	۰	۰	۰	۱	۰	۰/۰۷۹	۰/۰۳۳
حق پناهندگی	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
حق بر دریافت اطلاعات	۰	۰	۱	۰	۰	۰/۰۷۹	۰/۰۳۳
حق تشکیل اجتماعات	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
جمع	۱۳						

جدول فوق نشان می‌دهد در مجموعه صفحات مورد بررسی کتاب‌های فارسی بنویسیم دوره ابتدایی، روی هم رفته ۱۳ مورد از مؤلفه‌های مورد بررسی حقوق بشر مشاهده گردید که بیشترین فراوانی مشاهده نیز مربوط به مؤلفه حق تفریح و استراحت با ۴ فراوانی می‌باشد. همچنین جدول فوق نشان می‌دهد که در کلیه صفحات کتب فارسی بنویسیم دوره ابتدایی بیشترین میزان بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت مربوط به مؤلفه حق تفریح و استراحت با بار اطلاعاتی ۳۱۶/۰ و ضریب اهمیت ۱۴۱/۰، و کمترین میزان بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت مربوط به مؤلفه‌های حق حیات، منع شکنجه و رفتار ظالمانه و حفظ تمامیت جسمانی فرد، منع بردگی و خرید و فروش انسان‌ها، منع توقیف خودسرانه، حبس و تبعید، حق دفاع از سلامتی (حق بر سلامتی)، آزادی بیان و عقیده، حق مالکیت، احترام و حمایت از حریم خصوصی افراد، حق ازدواج و تشکیل خانواده، حق تابعیت (آزادی در انتخاب و تغییر تابعیت)، حق پناهندگی و حق تشکیل اجتماعات می‌باشد.

■ نتیجه‌گیری ■

در خلال تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دوره ابتدایی پایه‌های (اول، دوم، سوم، چهارم و پنجم) در مجموع ۲۷۷ مورد فراوانی در ارتباط با مؤلفه‌های حقوق بشر مشاهده گردید که از این تعداد فراوانی، ۳۵ مورد در کتاب‌های قرآن، ۷۷ مورد در تعلیمات اجتماعی، ۵۵ مورد فراوانی در کتب هدیه‌های آسمانی، ۹۷ مورد در فارسی بخوانیم و ۱۳ مورد فراوانی در کتب فارسی بنویسیم مشاهده گردید. با توجه به نتایج تحقیق، در کتاب درسی فارسی (بخوانیم) مؤلفه‌های حق آموزش و پرورش، حق کار و دریافت مزد منصفانه و حق تفریح و استراحت، در کتاب تعلیمات اجتماعی مؤلفه‌های حق آموزش و پرورش، حق کار و دریافت مزد منصفانه، در کتاب قرآن مؤلفه‌های حق بر آموزش، آزادی مذهب فکر و وجدان و حمایت از مادران کودکان و قشرهای آسیب‌دیده...؛ در کتاب هدیه‌های آسمانی مؤلفه آزادی مذهب، فکر و وجدان و حمایت از مادران کودکان و قشرهای آسیب‌دیده...؛ و در کتاب فارسی بنویسیم مؤلفه حق تفریح و استراحت و حق کار و دریافت مزد منصفانه، بیش از سایر مؤلفه‌ها مورد توجه بوده و آموزش داده شده‌اند. اما سایر مؤلفه‌های حقوق بشر بسیار اندک مورد توجه بوده و در برخی از موارد با توجه به داده‌ها و اطلاعات موجود در جداول مربوطه هیچ‌گونه توجهی به این مؤلفه‌ها نشده و در برنامه‌ها و فعالیت‌های آموزشی لحاظ نشده‌اند.

روی هم رفته مقایسه نتایج تحقیق حاضر با تحقیقات ذکر شده (زید سلیمان، ۲۰۱۰؛ کارول وید، ۲۰۱۱) بیانگر این نکته است که اکثر تحقیقات صورت گرفته، به بررسی کلی در ارتباط با حقوق بشر پرداخته‌اند و همانند پژوهش حاضر به صورت جزء به بررسی مفاهیم نپرداخته‌اند، اما نتایج همه تحقیقات، گویای اهمیت آموزش حقوق بشر می‌باشد. به عنوان مثال، زید سلیمان (۲۰۱۰) که به بررسی اصول حقوق بشر در کتاب‌های درسی تعلیمات اجتماعی دوره ابتدایی پرداخت، به این نتیجه رسید که در کتاب‌های مذکور عدم تناسب در اصول حقوق بشر وجود داشت. در صورتی که در پژوهش حاضر، ما مؤلفه‌هایی را که می‌توان برای حقوق بشر منظور نمود را مبنای کار خود قرار دادیم و امکان افزودن مؤلفه‌های دیگر نیز وجود دارد. البته عدم تناسبی که عنوان شده به نوعی در پژوهش حاضر نیز وجود داشته است. و لذا نتایج حاصل از این دو پژوهش در یک راستا قرار می‌گیرند. کارول وید (۲۰۱۱) نیز در پژوهش خود با عنوان «آموزش حقوق بشر در مدارس ابتدایی» بود در خصوص پاسخ‌گویی دانش‌آموزان پایه چهارم به برنامه درسی حقوق بشر با محوریت فعالیت اجتماعی و دموکراتیک؛ بیان نمود که، تجربه‌های شخصی دانش‌آموزان، سطوح پیشرفت، سوابق فرهنگی و خانوادگی قویاً بر ایده‌ها، علایق و یادگیری متوالی آن‌ها در خصوص حقوق بشر تأثیرگذار است. در صورتی که هدف پژوهش حاضر میزان حضور مؤلفه‌های حقوق بشر در کتاب‌های درسی بوده است.

در ادامه باید خاطر نشان ساخت که، نتایج پژوهش حاضر و نیز تحقیقات مشابه در این زمینه (ولوسو، ۱۹۹۸، جعفری، ۱۳۸۴، حاجی رشیدی، ۱۳۸۸، زارعی و همکاران، ۲۰۱۰) بیانگر این است که با وجود اهمیت آموزش حقوق بشر، هنوز توجه درخور و شایسته‌ای به این مهم صورت نگرفته، به حدی که فقط به برخی از مؤلفه‌های حقوق بشر به میزان اندک توجه شده و بعضی از مؤلفه‌ها در محتوای برنامه درسی و فعالیت‌های آموزشی در نظر گرفته نشده‌اند. این عدم توجه و ضعف در آموزش این مقوله مهم تحت تاثیر عدم نیازسنجی و بسترسازی برای آموزش مؤلفه‌های حقوق بشر در مرحله تدوین سیاست‌ها، هدف‌گذاری، طراحی و تدوین محتوای برنامه درسی و نیز عدم توجه به شرایط یادگیرندگان و مدرسان در جامعه و فرهنگ حاکم و هم‌چنین زمان پیش‌بینی شده برای آموزش می‌باشد و سبب گردید آن‌چنان که شایسته آموزش این مؤلفه‌هاست در عمل به منصف ظهور نرسد.

به‌طور کلی باید اذعان نمود که نظام‌های آموزشی، به‌عنوان بارزترین نمود سرمایه‌گذاری نیروی انسانی، در زمینه شکوفایی استعدادها در جامعه نقش اصلی را بر عهده دارند (یونسکو پاریس، ۱۳۷۸، ص ۶). از طرفی یکی از عناصر مطرح در این راستا، برنامه‌های درسی است که بدون تردید، برنامه‌های درسی نقش کلیدی و مهمی در نظام آموزشی دارند (فتحی و اجارگاه و شفيعی، ۱۳۸۶). به عبارت دیگر، برنامه‌های درسی به‌عنوان قلب نظام آموزشی محسوب می‌شوند؛ که مهم‌ترین ابزار و عناصر تحقق بخشیدن به اهداف و رسالت‌های کلی نظام آموزشی نیز هستند (آلن باخ، ۱۹۹۹، به نقل از فتحی و اجارگاه، زارع و یمنی، ۱۳۸۸) و توجه به تهیه و تدوین محتوای مناسب و متوازن یکی از مهم‌ترین مراحل فرایند برنامه‌ریزی درسی می‌باشد که انجام این مهم در مراحل برنامه‌ریزی درسی به عهده متخصصان برنامه ریزی درسی است. براین اساس، می‌توان اظهار داشت که نتایج این تحقیق در هر چه بهتر ارائه شدن محتوای برنامه درسی جهت آموزش حقوق بشر توسط متخصصان این عرصه راهگشا خواهد بود.

پیشنهادهای پژوهش

- اختصاص مباحثی از کتاب‌های دوره ابتدایی خصوصاً تعلیمات اجتماعی به آموزش حقوق بشر.
- با توجه به نتایج حاصل از پژوهش و ضعف کتاب‌های درسی در ارائه مؤلفه‌های حقوق بشر، برگزاری دوره‌های ضمن خدمت جهت توجیه و شناخت بیشتر معلمان برای تدریس مفاهیم و مؤلفه‌های حقوق بشر، به‌خصوص معلمانی که رشته تحصیلی آنان مرتبط یا نزدیک به موضوع است.
- تنظیم و تألیف کتابچه‌هایی در مورد مفاهیم حقوق بشر به زبان ساده و قابل فهم برای دانش‌آموزان و توزیع آن در سطح مدارس جهت مطالعه آزاد آنان.
- گنجاندن مسائل واقعی زندگی مردم در ارتباط با حقوق بشر در طراحی کتاب‌های درسی دوره ابتدایی که متناسب با تجارب کودک در خانه، مدرسه و جامعه باشد.

شناسایی و اعتبارسنجی شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان اثربخش

- بیژن عبدالهی[°]
- عطیه دادجوی توکلی^{°°}
- غلامعلی یوسلیانی^{°°°}

چکیده:

هدف از انجام این پژوهش، شناسایی و اعتبارسنجی شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان اثربخش می‌باشد. به‌همین منظور، از میان معلمان مدارس دوره ابتدایی شهر تهران، نمونه‌ای به حجم ۳۷۵ نفر با استفاده از روش نمونه‌گیری چند انتخاب و مورد مطالعه قرار گرفت. برای جمع‌آوری اطلاعات از پرسش‌نامه محقق‌ساخته استفاده شد. پس از انجام تحلیل عاملی روی آزمون، ۹۸ شایستگی و یا صلاحیت در ۷ بعد یا مؤلفه اصلی، شامل پیش‌نیازهای معلم، ویژگی‌های شخصی معلم، برنامه‌ریزی و آمادگی، مدیریت و سازمان‌دهی کلاس درس، آموزش یا تدریس، نظارت بر پیشرفت و توان دانش‌آموزان و مسئولیت‌های حرفه‌ای شناسایی شد. در بعد پیش‌نیازهای معلم، داشتن توانایی کلامی برای انتقال مفاهیم به دانش‌آموزان؛ در بعد نظارت بر پیشرفت دانش‌آموزان، توضیح تکالیف به زبان روشن؛ در بعد مسئولیت‌های حرفه‌ای، داشتن رفتار و تعامل محترمانه با والدین دانش‌آموزان؛ در بعد برنامه‌ریزی و آمادگی، بیان نتایج درس به زبان روشن؛ در بعد مدیریت و سازماندهی کلاس درس، آماده کردن پیشاپیش مواد آموزشی برای استفاده در کلاس؛ در بعد ویژگی‌های شخصی معلم، ایجاد فرصت‌هایی برای موفقیت همه دانش‌آموزان و در بعد آموزش یا تدریس نیز، بهره‌گیری از مفاهیم و زبان متناسب با سن و سوابق دانش‌آموزان، مهم‌ترین شایستگی‌هایی شناسایی شده است که معلمان اثربخش باید از آن برخوردار باشند.

شایستگی یا صلاحیت‌های حرفه‌ای، معلمان اثربخش، دوره ابتدایی، شهر تهران

کلید واژه‌ها:

مقدمه

معلم کارگزار اصلی تعلیم و تربیت و روح نظام آموزشی هر کشوری است و با کوشش خردمندانه او است که اهداف متعالی نظام آموزشی کشور محقق می‌شود. آنچه کودکان، نوجوانان و جوانان در

۹۲/۵۸۱ :

۹۱/۸۸۲ :

۹۱/۸۸۱ :

biabdollahi@yahoo.com

*

ati.dadjoo@yahoo.com

**

youseliani_gh@yahoo.com

هداسایی و اعتبارسنجی شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان اثربخش

مدرسه کسب می‌کنند، متأثر از خصوصیات، کیفیات، شایستگی‌های علمی، فرهنگی، دینی، اجتماعی، اخلاقی و معنوی معلمان است.

معلمان اثربخش^۱ معلمانی هستند که به دنبال دستیابی به اهدافی خاص هستند، خواه این اهداف توسط خود آنان یا دیگران تعیین شده باشد. معلمان اثربخش باید دانش و مهارت‌های مورد نظر جهت دستیابی به اهداف مورد نظر را داشته باشند و این مهارت‌ها را در زمان مناسب و به شیوه مطلوب و مورد انتظار به کار گیرند. طبق نظر میدل^۲ (۱۹۸۲) برخورداری از دانش و مهارت‌های مختلف به نام شایستگی یا صلاحیت معلمان آورده می‌شود (آندرسون^۳، ۱۹۹۹).

شایستگی معلم به توانایی معلم در برآوردن نیازها و مطالبات حرفه تدریس به میزان کافی و با استفاده از مجموعه‌ای یکپارچه از دانش، مهارت، نگرش گفته می‌شود. به طوری که این مجموعه در عملکرد و بازتاب معلم تجلی یابد (نیچ ولت، بیجارد، برکلیمانس، ورلاپ و ابلز^۴، ۲۰۰۵).

تغییرات عمیق در ساختار برنامه درسی و جمعیت دانش‌آموزی در هویت حرفه‌ای معلمان بحران به وجود آورده است. فقدان صلاحیت‌های مرتبط برای برخورد با این موقعیت جدید موجب شده تا بسیاری از معلمان هویت حرفه‌ای خود را در تنگنا ببینند، بنابراین هویت حرفه‌ای معلمان نیاز مبرم به بازسازی مجدد دارد (مورنو^۵، ۲۰۰۷).

یافته‌های پژوهش کیامنش (۱۳۷۷)، در مطالعات تیمز نشان از وضعیت نامناسب دانش‌آموزان ایرانی دارد. او علت مشکل را در روش‌های تدریس معلمان گزارش کرده است. نتایج این مطالعه نشان داده که معلمان از کتاب به عنوان محور اصلی تدریس استفاده می‌کنند و روش‌های تدریس آنان اغلب جنبه توصیفی دارد. کریمی (۱۳۸۴)، با توجه به یافته‌های مطالعه بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن (پرلز)، چنین نتیجه‌گیری می‌کند که وضعیت عملکرد دانش‌آموزان ایرانی در این مطالعه تطبیقی (پایه چهارم ابتدایی)، نشان دهنده ضعف نسبی نظام آموزشی و توانایی پایین دانش‌آموزان در مهارت خواندن، خاصه از نظر درک و استنباط در آزمون پرلز است. وی در تحلیل نتایج به لزوم تجدید نظر در فرایند یاددهی - یادگیری، روش‌های تدریس و شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان اشاره می‌کند. شعبانی (۱۳۸۳)، مهم‌ترین نارسایی‌ها و مشکلات تربیت معلم در کشور را نارسایی در انتخاب معلم، کاهش سطح تخصصی و حرفه‌ای معلمان، نارسایی‌های آموزشی و برنامه درسی مراکز تربیت معلم می‌داند. وی در زمینه نارسایی‌های انتخاب معلم، معتقد است که اکثر کسانی که جذب مراکز تربیت معلم شده‌اند اصولاً صلاحیت و توانایی لازم برای احراز شغل معلمی را ندارند.

شایستگی‌ها و مهارت‌های معلمان در کارآمد بودن معلمان و در نتیجه تحقق اهداف مدرسه و نظام آموزش و پرورش نقش اساسی دارند. به عنوان نمونه، نتیجه پژوهش دانش‌پژوه و فرزاد (۱۳۸۵)، نشان می‌دهد که همبستگی بین پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و مهارت‌های عمومی و اختصاصی معلمان مثبت است. یعنی با افزایش مهارت‌های عمومی و اختصاصی معلمان، پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان

نیز افزایش می‌یابد، و برعکس. از طرفی دیگر، نتایج بسیاری از تحقیقات انجام‌گرفته در مورد معلمان ابتدایی در سراسر کشور حاکی از آن است که معلمان مورد مطالعه، از صلاحیت و مهارت‌های لازم برخوردار نیستند (برای نمونه عابدی، عریضی و سبحانی‌نژاد، ۱۳۸۴؛ دانش‌پژوه و فرزاد، ۱۳۸۵؛ کریمی، ۱۳۸۷ و عبدالمهدی، شریعتمداری و نادری، ۱۳۸۹). لذا توجه به شایستگی‌های معلمان اثربخش و شناسایی این شایستگی‌ها از اهمیت و ارزش بالایی برخوردار است.

اگرچه در ارتباط با ارتقای علمی و حرفه‌ای معلمان و نیروی انسانی وزارت آموزش و پرورش در دو لایحه تقدیمی دولت جمهوری اسلامی ایران به مجلس در فروردین و اریهشت ۱۳۸۱؛ پیش‌بینی شده است که وزارت آموزش و پرورش موظف به ایجاد مراکز سنجش صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان به‌منظور تعیین نیازها و صلاحیت‌های حرفه‌ای مشاغل آموزشی و پرورشی می‌باشد تا بر اساس معیارها و ضوابط استاندارد، هر پنج سال یک بار معلمان را مورد ارزیابی قرار داده و به افراد واجد شرایط، گواهی صلاحیت حرفه‌ای اعطا کند (صافی، ۱۳۸۲) و همچنین در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش نیز به برخورداری و نیز سنجش و ارتقای صلاحیت و مهارت‌های حرفه‌ای معلمان توجه و تأکید فراوانی شده است. با این حال، یکی از مسائل موجود در این رابطه؛ فقدان نظام سازمان یافته‌ای جهت بررسی، شناخت و سنجش صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان می‌باشد.

شناسایی و شمردن ویژگی‌ها و صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان کار آسانی نیست، چرا که اجتماعات و اقشار گوناگون اجتماعی، با فلسفه‌ها و دیدگاه‌های مختلف، انتظارات متفاوتی از معلمان دارند و تغییرات سریع علوم و تکنولوژی نیز صلاحیت‌های مورد نیاز معلمان برای انجام وظایف شان را دچار تغییر و تحول می‌نماید. نتایج تحقیقات مختلفی که در زمینه بررسی و شناسایی شایستگی‌ها و صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان انجام گرفته، بیانگر این موضوع است که اگر چه صلاحیت‌های مشترک زیادی بین این مطالعات وجود دارد، اما این تحقیقات ابعاد و دسته‌بندی‌های متفاوتی از صلاحیت‌ها و شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان ارائه کرده‌اند.

هانتلی^۶ (۲۰۰۸)، شایستگی‌های معلمان را در سه حوزه دانش حرفه‌ای، عمل حرفه‌ای و تعهد حرفه‌ای تقسیم بندی کرده است. دانش حرفه‌ای شامل دانش مربوط به محتوا، شناخت دانش‌آموز و آگاهی از تدریس و عمل یادگیری است. عمل حرفه‌ای از طراحی یادگیری، ایجاد محیط یادگیری و سنجش و ارزشیابی تشکیل شده است و تعهد حرفه‌ای نیز در برگرنده یادگیری حرفه‌ای، مشارکت، رهبری، ارزش‌ها، ارتباطات و اخلاقیات می‌باشد.

در تحقیقی که توسط تیلور^۷ و همکارانش (۱۹۹۰)، انجام گرفته است، پنج مهارت طرح درس برای رسیدن به اهداف تعیین شده، تنظیم شده است: طرح درس به طوری که تفاوت‌های فردی را در نظر گرفته باشد، ارتباط با دانش‌آموزان، علاقه به تدریس و یادگیری و موضوع تدریس، و کمک به دانش‌آموزان برای تقویت خودآگاهی، به‌عنوان مهم‌ترین مهارت‌های معلمان انتخاب شده‌اند.

شناسایی و اعتبارسنجی شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان اثربخش

کاستر، برکیلمانس، کورتاگن و وابلز^۸ (۲۰۰۵)، شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان را در پنج دسته اصلی (دانش تخصصی^۹، صلاحیت رفتاری^{۱۰}، پداگوژی^{۱۱}، ارتباطات^{۱۲}، سازماندهی^{۱۳} تقسیم‌بندی نموده‌اند.

از نظر استرانگ^{۱۴} (۲۰۰۲)، شایستگی‌های معلمان اثربخش شامل سه بخش دانش^{۱۵}، مهارت^{۱۶} و گرایش^{۱۷} می‌شود.

کریمی (۱۳۸۷) در مطالعه خود که به منظور بررسی صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی و راهنمایی انجام داده است، ابتدا ۹۹ صلاحیت را مورد شناسایی قرار می‌دهد که پس از تحلیل عاملی این صلاحیت‌ها به ۹ مؤلفه اصلی و ۹۰ زیر مؤلفه تغییر یافته است. مؤلفه‌های اصلی صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان عبارت‌اند از: آموزشی، رفتاری-شناختی، توسعه حرفه‌ای، مدیریتی، شخصیتی، فناوری، تدریس، اخلاق حرفه‌ای و فکری. محمدی (۱۳۸۴) نیز شایستگی‌های مورد نیاز معلمان در عصر دانایی را آشنایی با فناوری اطلاعات و قدرت به‌کارگیری آن در جریان آموزش؛ آشنایی با فنون پژوهش، انجام تحقیق و بهره‌گیری از نتایج آن در عمل؛ توجه به آموزش و پرورش خلاق و پرورش خلاقیت فراگیران و آشنایی با مهارت‌های کلاس‌داری و شیوه‌های تدریس نوین بر شمرده است.

مطالب مطرح شده نشان می‌دهد که موفقیت هر نظام آموزشی در درجه اول به میزان موفقیت معلمان آن نظام بستگی دارد و موفقیت معلمان نیز به میزان برخورداری از صلاحیت‌های حرفه‌ای وابسته است. نتایج تحقیقات مختلف نیز بیانگر آن است که شایستگی‌های حرفه‌ای نقش اساسی در کارآمدی معلمان به‌ویژه در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد. با این وجود، شواهد و یافته‌های برخی از مطالعات داخلی حاکی از آن است که در بسیاری از موارد، معلمان از صلاحیت‌ها و مهارت‌های لازم برخوردار نیستند. برای ارزیابی و بهبود صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان، ابتدا باید به شناسایی و بررسی این صلاحیت‌ها پرداخت.

وضعیت در حال گذار جهان و به تبع آن کشور ما به لحاظ تکنولوژیکی، رشد و گسترش فزاینده علوم به‌ویژه در حوزه روان‌شناسی رشد و یادگیری، و نیز تغییر رو به جلوی نظام آموزش و پرورش کشور در زمینه اهداف و مأموریت‌ها و به تبع آن افزایش وظایف معلمان، ایجاب می‌کند تا شایستگی‌ها و صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان مورد شناسایی و اعتبارسنجی قرار گیرد. این شایستگی‌ها یا ویژگی‌ها نه تنها می‌تواند در آموزش و تربیت معلمان به کار گرفته شود، بلکه به منزله عوامل، ملاک‌ها و شاخص‌هایی برای ارزشیابی میزان کیفیت عملکرد و اثربخشی معلمان، تدوین محتوای آموزشی برای برنامه‌های آموزشی مراکز تربیت معلم، و دوره‌های آموزش بدو خدمت، دوره‌های ضمن خدمت و برنامه‌های کارورزی، مورد استفاده قرار گیرد.

بنابراین هدف از انجام این پژوهش، شناسایی و اعتبارسنجی شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان اثربخش بوده و در صدد یافتن پاسخ به سؤالات ذیل می‌باشد:

۱. شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان اثربخش در چه ابعادی طبقه‌بندی می‌شوند و ترتیب اولویت این ابعاد به چه صورت می‌باشد؟
۲. شایستگی‌های شناسایی شده در هر بعد کدام‌اند و اولویت‌بندی آن‌ها چگونه است؟

■ مبانی نظری تحقیق

شایستگی‌های حرفه‌ای به مجموعه دانش‌ها و تجارب شخصی، مهارت‌ها و گرایش‌های معلم که از طریق آن‌ها معلمان به دنبال بهبود کارایی و ارائه کیفیت سطح بالا و ایجاد‌کننده تجارب یادگیری برای همه دانش‌آموزان می‌باشند، گفته می‌شود (استرانگ، ۲۰۰۲).

صاحب‌نظران و پژوهشگران متعددی به بررسی این شایستگی‌ها پرداخته‌اند. که از جمله می‌توان به دانیل‌سون^{۱۸} (۲۰۰۷)، استرانگ (۲۰۰۷)، رابرت والکر^{۱۹} (۲۰۰۹)، مک ایوان^{۲۰} (۲۰۰۴)، آندرسون^{۲۱} (۲۰۰۴)، گو^{۲۲} (۲۰۰۷) اشاره نمود.

در این مطالعه به دلایل زیر از چارچوب‌های تدریس اثربخش دانیل‌سون (۲۰۰۷) و شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان مؤثر استرانگ (۲۰۰۷) به‌عنوان مبانی نظری تحقیق استفاده شده است:

۱. این دو چارچوب قادر به تبیین موضوع می‌باشند و نیز به شفاف‌سازی ابعاد و زوایای مسئله پژوهش و مفاهیم مرتبط با آن پرداخته‌اند.

۲. مراجعه به این دو چارچوب، به دلیل جامع بودن، موجب دادن الگوی مناسب برای طراحی ابزار و تحلیل نتایج شده‌اند.

۳. با توجه به بررسی نظریات مختلف به دلیل هم‌گرایی آن‌ها به لحاظ نظری در مباحث تدریس اثربخش و شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان، از این دو نظریه به‌عنوان مبانی نظری پژوهش استفاده شده است.

حیطه‌های تدریس اثربخش و ابعاد شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان مؤثر یا اثربخش از دیدگاه این دو صاحب‌نظر عبارت است از: مسئولیت‌های حرفه‌ای^{۲۳}، مدیریت و سازماندهی کلاس درس^{۲۴}، آموزش یا تدریس^{۲۵}، نظارت و کنترل بر پیشرفت دانش‌آموزان^{۲۶}، پیش‌نیازهای تدریس مؤثر^{۲۷}، برنامه‌ریزی و آمادگی^{۲۸} و ویژگی‌های شخصی معلم^{۲۹} می‌باشد.

■ روش پژوهش

روش پژوهش حاضر توصیفی از نوع پیمایشی می‌باشد.

آزمودنی‌ها: جامعه آماری پژوهش شامل کلیه معلمان دوره ابتدایی مدارس دولتی شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۹۱-۱۳۹۰ می‌باشد. با استفاده از فرمول کوکران، نمونه‌ای به حجم ۳۷۵ نفر با استفاده از روش نمونه‌گیری چندمرحله‌ای از مناطق ۱، ۵، ۶، ۱۳ و ۱۵ انتخاب شد و مورد مطالعه قرار گرفت.

شناسایی و اعتبارسنجی شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان اثربخش

تعداد نمونه برای هر منطقه، متناسب با حجم جامعه آن منطقه انتخاب شد. حجم جامعه و نمونه آماری معلمان با توجه به مناطق پنج‌گانه در جدول شماره (۱) آمده است.

از نمونه مورد مطالعه، تعداد ۲۸ نفر (۸ درصد) معلم مرد و ۳۴۷ نفر (۹۲ درصد) معلم زن بودند. از لحاظ سطح تحصیلات؛ ۳۵ نفر (۹/۳ درصد) دیپلم، ۹۸ نفر (۲۶/۱ درصد) دارای مدرک کاردانی، ۲۱۴ نفر (۵۷/۱ درصد) لیسانس و ۲۸ نفر (۷/۵ درصد) نیز دارای مدرک کارشناسی ارشد و بالاتر بودند. از لحاظ سابقه معلمی؛ ۴۴ نفر (۱۱/۷ درصد) دارای سابقه کاری یک تا ده سال، ۱۵۸ نفر (۴۲/۱ درصد) دارای سابقه یازده تا بیست سال و ۱۷۳ نفر (۴۶/۱ درصد) نیز دارای سابقه کار بیست‌ویک تا سی سال بودند.

جدول ۱. حجم جامعه آماری و نمونه برحسب مناطق

منطقه	۱	۵	۶	۱۳	۱۵	جمع
جامعه	۶۴۰	۱۲۴۴	۲۸۲	۴۳۵	۱۱۸۷	۳۷۸۸
نمونه	۶۴	۱۲۳	۲۸	۴۳	۱۱۷	۳۷۵

ابزار اندازه‌گیری: برای جمع‌آوری اطلاعات از پرسشنامه محقق‌ساخته استفاده شده است. ابتدا پیشینه نظری و عملی تحقیق مورد مطالعه و بررسی قرار گرفت و شایستگی‌های متعددی شناسایی شد. این شایستگی‌ها بر اساس منابع خارجی و داخلی از جمله چارچوب‌های تدریس اثربخش (دانیل‌سون، ۲۰۰۷)، شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان مؤثر (استرانگ، ۲۰۰۷؛ والکر، ۲۰۰۹ و عقیلی، ۱۳۸۸)، ده ویژگی معلمان کارآمد (مک ایوان، ۲۰۰۴)، جنبه‌های مختلف معلمان مؤثر (آندرسون، ۲۰۰۴)، چارچوب کیفیت معلم (گو، ۲۰۰۷)، ارزشیابی مهارت‌های حرفه‌ای معلمان ابتدایی (دانش‌پژوه و فرزاد، ۱۳۸۵) به‌دست آمده است. بعد از بررسی و شناسایی، شایستگی‌هایی که دارای هم‌پوشانی بودند حذف شدند و نهایتاً ۱۴۰ شایستگی باقی ماند.

بعد از آن پرسش‌نامه در اختیار اساتید (استادان راهنما و مشاور و سایر اساتید رشته‌های مدیریت آموزشی و روان‌شناسی تربیتی دانشگاه تربیت معلم که تعداد آن‌ها ۸ نفر بود) و نیز چند تن از کارشناسان و صاحب‌نظران (۸ نفر از صاحب‌نظران و کارشناسان وزارت آموزش و پرورش با مدرک تحصیلی فوق لیسانس به بالا در رشته‌های علوم تربیتی و با معرفی استاد راهنما) قرار گرفت و بعد از انجام اصلاحات مورد نظر آن‌ها، بر روی نمونه مورد نظر اجرا گردید. پس از اجرا، تحلیل عاملی روی آزمون انجام گرفت و تعداد شایستگی‌ها یا صلاحیت‌های مورد مطالعه با به‌دست آمدن ۷ عامل به ۹۸ مورد کاهش یافت.

جهت بررسی روایی، روایی صوری و محتوایی پرسش‌نامه مورد تأیید کارشناسان و استادان قرار گرفت و نیز بر روی پرسش‌نامه تحلیل عاملی انجام گرفت. بعد از تحلیل عاملی اکتشافی، ۹۸ شایستگی و یا صلاحیت با بار عاملی قابل قبول (۰/۳۰) باقی ماند که با توجه به مبانی نظری و عملی، در ۷ بعد زیر دسته‌بندی شدند. شایستگی‌های هر بعد به همراه بار عاملی آن‌ها در جداول (۱۲-۶) آورده شده است. به‌منظور بررسی پایایی پرسشنامه نیز، از آلفای کرونباخ استفاده شده است. ضرایب به‌دست آمده در جدول شماره (۲) آورده شده است.

جدول ۲. پایایی پرسش‌نامه به تفکیک ابعاد شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان

ردیف	ابعاد شایستگی‌های حرفه‌ای	ضریب	ردیف	ابعاد شایستگی‌های حرفه‌ای	ضریب
۱	پیش‌نیازهای معلم	۰/۷۲	۵	آموزش و تدریس	۰/۹۰
۲	ویژگی‌های شخصی معلم	۰/۸۷	۶	نظارت بر پیشرفت و توان دانش‌آموزان	۰/۹۰
۳	برنامه‌ریزی و آمادگی	۰/۸۵	۷	مسئولیت‌های حرفه‌ای	۰/۹۳
۴	مدیریت و سازمان‌دهی کلاس درس	۰/۸۳	۸	کل پرسش‌نامه	۰/۹۸

■ روش آماری

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از دو سطح آمار توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) و استنباطی (تحلیل عاملی، آزمون t تک‌متغیره و آزمون فریدمن) استفاده شده است.

■ یافته‌های پژوهش

۱. ابعاد شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان و اولویت‌بندی این ابعاد

الف. ابعاد شایستگی‌های حرفه‌ای

برای شناسایی ابعاد شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان از تحلیل عاملی اکتشافی استفاده شده است. همان‌طور که قبلاً نیز گفته شد پس از انجام تحلیل عاملی، ۷ بعد با ۹۸ شایستگی یا صلاحیت شناسایی شد. در تحلیل عاملی، گویه‌ها یا سؤالاتی که برای ارزیابی یک شاخص یا صفت خاصی مطرح شده‌اند، باید دارای یک بار عاملی مشترک باشند. البته قبل از انجام تحلیل عاملی، باید از این مسئله اطمینان حاصل شود که آیا می‌توان از داده‌های موجود برای تحلیل عاملی استفاده کرد یا خیر. یعنی باید مطمئن شد که داده‌های موجود برای تحلیل عاملی مناسب هستند. به‌همین منظور از شاخص کفایت نمونه‌گیری

شناسایی و اعتبار سنجی شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان اثرپخش

کایزر میر اولکین^{۲۰} استفاده می‌شود. با توجه به داده‌های جدول ۳، اندازه کفایت نمونه‌گیری برابر با ۰/۹۸۷ بوده که بیانگر مناسب بودن داده‌ها برای تحلیل عاملی می‌باشد. همچنین آزمون کرویت بارتلت نیز معنادار می‌باشد.

جدول ۳. ضریب کفایت نمونه‌گیری و آزمون کرویت بارتلت

۰/۹۸۷	کفایت نمونه‌گیری کایزر میر اولکین (KMO)
۱۲۲۹۸/۱۲۹	آزمون کرویت بارتلت
۴۳۵	درجه آزادی
۰/۰۰۱	سطح معناداری

بعد از تحلیل عاملی، ۷ عامل استخراج شد که با توجه به مفهوم گویه‌ها، به ترتیب پیش نیازهای معلم، نظارت بر پیشرفت دانش‌آموزان، مسئولیت‌های حرفه‌ای، برنامه‌ریزی و آمادگی، مدیریت و سازماندهی کلاس درس، ویژگی‌های شخصی معلم و آموزش یا تدریس نام‌گذاری شدند. این هفت عامل یا بعد، ۹۸ شایستگی و یا صلاحیت را با بار عاملی قابل قبول (حداقل ۰/۳۰) در بر می‌گیرد. بارهای عاملی مربوط به هر بعد در جداول (۱۲-۶) آورده شده است. هفت عامل شناسایی شده، ۷۷ درصد واریانس کل را تبیین می‌کنند. ارزش ویژه و نیز درصد واریانس تبیین شده هر عامل به شرح ذیل می‌باشد:

جدول ۴. ارزش‌های ویژه عامل‌ها

مؤلفه‌ها	ارزش ویژه	درصد واریانس	درصد تراکمی
۱	۴/۹۶۶	۱۶/۵۵۲	۱۶/۵۵۲
۲	۴/۴۳۱	۱۴/۷۷۰	۳۱/۳۲۲
۳	۳/۸۳۸	۱۲/۷۹۵	۴۴/۱۱۶
۴	۳/۴۶۲	۱۱/۵۴۰	۵۵/۶۵۶
۵	۳/۱۷۱	۱۰/۵۶۹	۶۶/۲۲۵
۶	۱/۹۵۴	۶/۵۱۵	۷۲/۷۴۰
۷	۱/۳۰۴	۴/۳۴۸	۷۷/۰۸۸

ب. رتبه‌بندی و الویت‌بندی ابعاد شایستگی

جدول ۵. رتبه‌بندی ابعاد شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان اثر بخش

رتبه	ابعاد شایستگی‌های حرفه‌ای	میانگین رتبه	مقدار خی دو	درجات آزادی	سطح معناداری
۱	پیش‌نیازهای معلم	۵/۵۴	۱۰۰۹/۰۳	۶	P < ۰/۰۰۱
۲	نظارت بر پیشرفت دانش‌آموزان	۵/۰۱			
۳	مسئولیت‌های حرفه‌ای	۴/۵۱			
۴	برنامه‌ریزی و آمادگی	۴/۳۶			
۵	مدیریت و سازماندهی کلاس درس	۳/۷۸			
۶	ویژگی‌های شخصی معلم	۳/۷۳			
۷	آموزش یا تدریس	۱/۰۷			

برحسب رتبه‌بندی ارائه شده در جدول ۵، از میان ابعاد شایستگی حرفه‌ای معلمان، بعد پیش‌نیازهای معلم رتبه اول را به‌دست آورده است. بعد از آن ابعاد نظارت بر پیشرفت دانش‌آموزان، مسئولیت‌های حرفه‌ای، برنامه‌ریزی و آمادگی، مدیریت و سازماندهی کلاس درس و ویژگی‌های شخصی معلم رتبه دوم تا ششم را به‌خود اختصاص داده‌اند. بعد آموزش یا تدریس نیز در رتبه آخر یا هفتم قرار دارد. نتیجه به‌دست آمده از آزمون فریدمن نیز بیانگر تفاوت معنادار در رتبه‌بندی ابعاد می‌باشد.

۲. شایستگی‌های شناسایی شده در هر بعد و اولویت‌بندی آن‌ها

شایستگی‌های حرفه‌ای شناسایی شده، به‌همراه بار عاملی و میانگین آن‌ها، به‌ترتیب ابعاد عبارت‌اند از:

۱. بعد پیش‌نیازهای معلم

جدول ۶. شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان در بعد پیش‌نیازهای معلم

اولویت	شایستگی‌های در بعد پیش‌نیازهای معلم	بار عاملی	میانگین نظری	میانگین تجربی	انحراف استاندارد
۱	داشتن توانایی کلامی برای انتقال مفاهیم به دانش‌آموزان	۰/۷۱	۳	۴/۳۶	۰/۶۸
۲	داشتن تسلط کافی بر موضوع	۰/۳۵	۳	۴/۳۵	۰/۷۷
۳	دارای ارتباط روشن و واضح	۰/۴۱	۳	۴/۲۷	۰/۶۹
۴	بهره‌گیری از منابع مختلف به‌منظور شناخت تحولات جدید در موضوعات مربوط به تدریس	۰/۷۳	۳	۴/۱۰	۰/۹۵
۵	آگاهی درباره همه منابع و جست‌وجوی منابع جدید به‌منظور استفاده از آن‌ها در تدریس و یادگیری دانش‌آموزان	۰/۵۲	۳	۳/۹۳	۱/۰۱
جمع	کل شایستگی‌ها در بعد پیش‌نیازهای معلم	-	۳	۴/۲۰	۰/۵۷

$t = 40/41, df = 374, P < 0/001$

هندسایبی و اعتبارسنجی شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان اثربخش

بعد اول پیش‌نیازهای معلم، دربرگیرنده پنج صلاحیت در ارتباط با مهارت‌های کلامی و دانش محتوایی معلمان است. بیشترین بار عاملی در این بعد مربوط به بهره‌گیری از منابع مختلف به‌منظور شناخت تحولات جدید در موضوعات مربوط به تدریس (۰/۷۳) و کمترین بار عاملی نیز مربوط به داشتن تسلط کافی بر موضوع (۰/۳۵) می‌باشد.

همان‌طور که داده‌های جدول ۶ نشان می‌دهد، در بعد پیش‌نیازهای معلم، داشتن توانایی کلامی برای انتقال مفاهیم به دانش‌آموزان مهم‌ترین شایستگی می‌باشد که معلمان اثربخش باید از آن برخوردار باشند. داشتن تسلط کافی بر موضوع، در اولویت دوم قرار دارد. آگاهی درباره همه منابع و جست‌وجوی منابع جدید به منظور استفاده از آن‌ها در تدریس و یادگیری دانش‌آموزان نیز در رتبه آخر قرار دارد. به‌طور کلی، اهمیت برخوردار معلمان اثربخش از شایستگی‌های بعد پیش‌نیازهای معلم به‌طور معناداری بالاتر از میانگین نظری (۳) می‌باشد. نتایج آزمون t نشان‌دهنده تفاوت معنادار بین میانگین تجربی و میانگین نظری می‌باشد.

۲. بعد نظارت بر پیشرفت دانش‌آموزان

جدول ۷. شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان در بعد نظارت بر پیشرفت دانش‌آموزان

اولویت	شایستگی‌ها در بعد نظارت بر پیشرفت دانش‌آموزان	بار عاملی	میانگین نظری	میانگین تجربی	انحراف استاندارد
۱	توضیح تکالیف به زبان روشن	۰/۵۶	۳	۴/۳۵	۰/۷۲
۲	ارائه تکالیف مرتبط با اهداف درسی	۰/۵۸	۳	۴/۳۳	۰/۸۰
۳	تناسب آموزش با سطوح پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و نیازهای آنان	۰/۳۵	۳	۴/۳۱	۰/۷۴
۴	ارزیابی دائم فرایند پیشرفت دانش‌آموزان	۰/۷۲	۳	۴/۳۰	۰/۷۲
۵	ارتباط دادن تکالیف با محتوای درسی و ظرفیت دانش‌آموزان	۰/۴۱	۳	۴/۲۲	۰/۸۲
۶	ایجاد تغییرات در تدریس بر اساس بازخورد، انعکاس و نتایج ارزشیابی	۰/۷۰	۳	۴/۱۴	۰/۷۸
۷	به‌کارگیری استراتژی‌های ارزیابی و تفسیر نتایج برای ارزیابی و ترویج یادگیری دانش‌آموزان	۰/۴۴	۳	۴/۱۰	۰/۸۷
۸	توضیح مجدد درس بر اساس نتایج ارزیابی	۰/۳۵	۳	۴/۹	۰/۸۴
۹	دادن تکالیف به‌منظور تفکر عمیق دانش‌آموزان	۰/۳۰	۳	۴/۰۶	۰/۹۳
۱۰	آگاهی از فرایند کاری در آماده کردن محتوا و انتظار از دانش‌آموزان برای اطمینان از یادگیری آنان.	۰/۳۱	۳	۴/۰۳	۰/۸۵
۱۱	ارائه بازخوردهای معنی‌دار به دانش‌آموزان	۰/۳۱	۳	۳/۹۸	۱/۰۱
۱۲	داشتن شناخت نسبت به فرد دانش‌آموزان از نظر توانایی، پیشرفت تحصیلی و سبک‌های یادگیری	۰/۴۰	۳	۳/۹۱	۱/۰۱
۱۳	داشتن انگیزه برای روش‌های جایگزین در یادگیری	۰/۵۴	۳	۳/۸۸	۰/۸۸
۱۴	به‌کارگیری استراتژی‌های گوناگون گروه‌بندی دانش‌آموزان	۰/۳۸	۳	۳/۸۳	۰/۹۲
۱۵	ایجاد فرصت‌ها بررسی مسائل از دیدگاه‌های مختلف برای دانش‌آموزان	۰/۳۵	۳	۳/۵۴	۱/۰۸
جمع	کل شایستگی‌ها در بعد نظارت بر پیشرفت دانش‌آموزان	-	۳	۴/۰۶	۰/۵۶

$$t = ۳۶/۶۱, df = ۳۷۴, P < 0.001$$

بعد دوم نظارت بر پیشرفت و توان بالقوه دانش‌آموزان با ۱۵ شایستگی یا صلاحیت می‌باشد. این بعد مؤلفه‌هایی همانند نظارت بر پیشرفت دانش‌آموزان، دادن بازخورد به دانش‌آموزان و نحوه ارائه تکالیف به دانش‌آموزان را دربرمی‌گیرد. بیشترین بار عاملی مربوط به ارزیابی دائم فرایند پیشرفت دانش‌آموزان (۰/۷۲) و کمترین بار عاملی مربوط به دادن تکالیف به‌منظور تفکر عمیق دانش‌آموزان (۰/۳۰) می‌باشد.

داده‌های مندرج در جدول ۷ نشان می‌دهد که در بعد نظارت بر پیشرفت دانش‌آموزان، مهم‌ترین شایستگی که معلمان اثربخش باید از آن برخوردار باشند، توضیح تکالیف به زبان روشن با میانگین ۴/۳۵ است. بعد از آن شایستگی‌های ارائه تکالیف مرتبط با اهداف درسی و تناسب آموزش با سطوح پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و نیازهای آنان به‌ترتیب در رتبه دوم و سوم قرار دارند. در این بعد، ایجاد فرصت‌هایی به‌منظور بررسی مسائل از دیدگاه‌های مختلف برای دانش‌آموزان، و پانزدهمین و آخرین شایستگی است که معلمان اثربخش باید از آن برخوردار باشند. میزان اهمیت کل شایستگی‌های بعد نظارت بر پیشرفت دانش‌آموزان نیز به‌طور معناداری بیشتر از میانگین نظری است. نتایج آزمون t حاکی از این تفاوت معنادار است.

۳. بعد مسئولیت‌های حرفه‌ای

بعد سوم مسئولیت‌های حرفه‌ای معلم شامل ۲۳ صلاحیت یا شایستگی است. این بعد مؤلفه‌هایی همانند برقراری ارتباط با والدین، رشد حرفه‌ای معلم، مشارکت در جامعه حرفه‌ای و تأمل در تدریس را شامل می‌شود. در این بعد، صلاحیت داشتن رفتار و تعامل محترمانه با والدین دانش‌آموزان با بار عاملی (۰/۸۰) دارای بیشترین بار عاملی و داشتن توانایی ارزیابی اثر کار خود و برداشتن قدم برای بهبود آن با بار عاملی (۰/۳۷) دارای کمترین بار عاملی است.

مطابق داده‌های مندرج در جدول ۸، داشتن رفتار و تعامل محترمانه با والدین دانش‌آموزان مهم‌ترین شایستگی در بعد مسئولیت‌های حرفه‌ای است که معلمان اثربخش باید از آن برخوردار باشند. شایستگی‌های دادن اطلاعات به خانواده‌ها درباره پیشرفت دانش‌آموزان و ارائه پیشنهادهایی به خانواده‌ها برای رشد دانش‌آموزان از طریق آشنایی با منابع هم در مدرسه و هم در جامعه بزرگ‌تر، به‌ترتیب در رتبه دوم و سوم قرار دارند. مشارکت دادن والدین دانش‌آموزان در برنامه‌های آموزشی بیست‌وسومین و آخرین شایستگی معلمان در بعد مسئولیت‌های حرفه‌ای است. نتایج آزمون t نیز نشانگر تفاوت معنادار بین میانگین تجربی و نظری است. بنابراین میزان اهمیت کل شایستگی‌های بعد مسئولیت‌های حرفه‌ای به‌طور معناداری بالاتر از میانگین نظری می‌باشد.

شناسایی و اعتبار سنجی شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان اثرپخش

جدول ۸. شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان در بعد مسئولیت‌های حرفه‌ای

اولویت	شایستگی‌ها در بعد مسئولیت‌های حرفه‌ای	بار عاملی	میانگین نظری	میانگین تجربی	انحراف استاندارد
۱	داشتن رفتار و تعامل محترمانه با والدین دانش‌آموزان	۰/۸۰	۳	۴/۴۸	۰/۶۸
۲	دادن اطلاعاتی به خانواده‌ها درباره پیشرفت دانش‌آموزان	۰/۷۱	۳	۴/۳۵	۰/۷۶
۳	ارائه پیشنهادهایی به خانواده‌ها برای رشد دانش‌آموزان از طریق آشنایی با منابع هم‌در مدرسه و هم در جامعه بزرگ‌تر	۰/۶۰	۳	۴/۲۶	۰/۷۴
۴	دارای توانایی ارزیابی اثر کار خود و برداشتن قدم برای بهبود آن	۰/۳۷	۳	۴/۲۴	۰/۷۴
۵	ارزیابی موفقیت‌ها و اشتباهات از طریق تفکر درباره تدریس	۰/۳۸	۳	۴/۲۳	۰/۷۹
۶	برقراری ارتباط با والدین به منظور مطلع کردن والدین درباره چگونگی اداره کلاس	۰/۷۷	۳	۴/۲۲	۰/۸۵
۷	فراهم کردن موقعیت‌هایی برای همکاری با دیگران برای بهبود یادگیری دانش‌آموزان	۰/۷۴	۳	۴/۱۳	۰/۹۶
۸	مشارکت با همکاران خود در طراحی و اجرای پروژه‌های آموزشی	۰/۷۴	۳	۴/۰۶	۱/۰۰۹
۹	بهره‌گیری از تخصص همکاران	۰/۵۳	۳	۴/۰۵	۰/۹۶
۱۰	حفظ ذهن باز و خلاق خود و تمایل برای حل مشکلات گذشته با رویکردهای جدید	۰/۴۰	۳	۴/۰۴	۰/۹۴
۱۱	داشتن شناخت از آخرین تحولات در آموزش و پرورش و کاربرد آن در بهبود عمل	۰/۷۱	۳	۴/۰۳	۱/۰۱
۱۲	تفکر درباره روش‌های جایگزین از طریق درک پیامدهای تدریس	۰/۳۸	۳	۴/۰۲	۰/۸۴
۱۳	جست‌وجوی استراتژی‌های نوین آموزشی و کاربرد آن‌ها	۰/۵۶	۳	۳/۹۸	۱/۰۱
۱۴	شرکت در فعالیت‌های علمی مربوط به تدریس	۰/۵۳	۳	۳/۹۷	۰/۹۸
۱۵	شرکت در دوره‌های آموزشی کوتاه‌مدت و عملی برای به‌روز کردن دانش تخصصی خود	۰/۴۳	۳	۳/۹۵	۰/۹۴
۱۶	تحلیل عملکرد دانش‌آموزان به منظور کمک به شناسایی نیازهای رشد حرفه‌ای	۰/۳۵	۳	۳/۹۳	۰/۸۹
۱۷	دارای توانایی حفظ یادداشت‌های دقیق از وقایع معمول کلاس	۰/۳۴	۳	۳/۹۱	۰/۹۴
۱۸	توانایی طراحی سیستمی برای تکالیف و حفظ فرایند تکمیل آن توسط دانش‌آموزان	۰/۳۲	۳	۳/۹۰	۰/۹۳
۱۹	بهره‌گیری از سازمان‌ها و نشریات حرفه‌ای به‌عنوان منابع جهت رشد خود	۰/۶۳	۳	۳/۸۴	۰/۹۶
۲۰	تعهد به استانداردهای حرفه‌ای در حل مسئله و تصمیم‌گیری	۰/۴۶	۳	۳/۸۱	۰/۹۳
۲۱	شناخت نسبت به دانش‌آموزان از طریق ارتباط با والدین دانش‌آموزان	۰/۵۴	۳	۳/۸۰	۱/۰۲
۲۲	اهمیت دادن به رفاه دانش‌آموزان و آماده کردن منابع لازم برای موفقیت دانش‌آموزان	۰/۵۱	۳	۳/۸۰	۱/۰۷
۲۳	مشارکت دادن والدین دانش‌آموزان در برنامه‌های آموزشی	۰/۷۵	۳	۳/۳۱	۱/۱۷
جمع	کل شایستگی‌ها در بعد مسئولیت‌های حرفه‌ای	-	۳	۴/۰۱	۰/۵۸

$$t = 33.66, df = 374, P < 0.001$$

۴. بعد برنامه‌ریزی و آمادگی

جدول ۹. شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان در بعد برنامه‌ریزی و آمادگی

اولویت	شایستگی‌ها در بعد برنامه‌ریزی و آمادگی	بار عاملی	میانگین نظری	میانگین تجربی	انحراف استاندارد
۱	بیان نتایج درس به زبان روشن	۰/۷۷	۳	۴/۳۸	۰/۷۵
۲	ارتباط دادن آموزش به موقعیت‌های زندگی واقعی دانش‌آموزان	۰/۳۶	۳	۴/۳۰	۰/۷۶
۳	ایجاد اعتمادبه‌نفس در دانش‌آموزان و ترغیب آن‌ها به منظور خودباوری	۰/۴۱	۳	۴/۲۷	۰/۸۵
۴	داشتن بیان روشن و واضح در ارتباط با انتظارات خود برای دانش‌آموزان	۰/۴۶	۳	۴/۱۹	۰/۸۳
۵	طراحی هدف‌ها، سؤال‌ها و فعالیت‌ها به منظور ترغیب دانش‌آموزان برای بهره‌گیری از سطوح بالا و پایین حیطه‌های شناختی متناسب با محتوا	۰/۳۷	۳	۴/۱۶	۰/۸۱
۶	روشن ساختن اهداف متناسب با نتایج آموزشی مورد نظر	۰/۴۸	۳	۴/۱۱	۰/۸۹
۷	ترغیب دانش‌آموزان به منظور فهمیدن بیشتر و رسیدن به عمق موضوعات	۰/۳۶	۳	۴/۰۶	۰/۹۱
۸	کسب اطلاع از میزان دست‌یابی دانش‌آموزان به نتایج مورد انتظار با طراحی ارزیابی در تدریس	۰/۴۰	۳	۴/۰۲	۰/۸۹
۹	ایجاد هم‌سویی و توالی بین عناصر مختلف برنامه (نتایج، فعالیت‌ها، مواد، روش‌ها و گروه‌بندی دانش‌آموزان)	۰/۴۰	۳	۳/۹۹	۰/۸۷
۱۰	کسب اطلاعات از طریق ارزیابی درباره‌ی میزان مشارکت دانش‌آموز در فعالیت‌ها، تناسب ابزارها و گروه‌ها	۰/۳۷	۳	۳/۹۰	۰/۸۵
۱۱	تنظیم نتایج آموزشی به منظور تطبیق با تنوع دانش‌آموزان	۰/۵۲	۳	۳/۸۹	۰/۹۰
۱۲	بهره‌گیری از فنون ارزیابی رسمی و غیررسمی متنوع مانند آزمون‌ها، پروژه‌ها و چک لیست‌ها	۰/۴۸	۳	۳/۸۱	۰/۹۷
۱۳	تبعیت از برنامه‌ی زمان‌بندی شده و هماهنگ و حفظ شیوه‌ها و روال‌های معمول	۰/۶۶	۳	۳/۰۱	۱/۴۹
جمع	کل شایستگی‌ها در بعد برنامه‌ریزی و آمادگی	-	۳	۴	۰/۵۶

$$t = 34/1, df = 374, P < 000$$

بعد چهارم تحت عنوان برنامه‌ریزی و آمادگی نام‌گذاری شده است. این بعد دربرگیرنده ۱۳ صلاحیت و مؤلفه‌هایی همانند انتظارات معلم، طراحی آموزشی و طراحی ارزشیابی می‌باشد. در این بعد، بیشترین بار عاملی مربوط به صلاحیت بیان نتایج درس به زبان روشن (۰/۷۷) و کمترین بار عاملی نیز مربوط به ارتباط دادن آموزش به موقعیت‌های زندگی واقعی دانش‌آموزان با بار عاملی (۰/۳۶) می‌باشد. داده‌های مندرج در جدول ۹ نشان می‌دهد که بیان نتایج درس به زبان روشن مهم‌ترین شایستگی در بعد برنامه‌ریزی و آمادگی است که معلمان اثرپخش باید از آن برخوردار باشند. شایستگی‌های مهم دیگر

هندسازایی و اعتبارسنجی شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان اثرپخش

در این بعد، ارتباط دادن آموزش به موقعیت‌های زندگی واقعی دانش‌آموزان و ایجاد اعتماد به نفس در آن‌ها و ترغیب آن‌ها به منظور خود باوری است. این دو شایستگی به ترتیب رتبه دوم و سوم را به خود اختصاص داده‌اند. تبعیت از برنامه زمان‌بندی شده و هماهنگ و حفظ شیوه‌ها و روال‌های معمول آخرین شایستگی مورد نیاز معلمان در این بعد است. با توجه به نتایج به دست آمده از آزمون t، میزان اهمیت کل شایستگی‌های بعد برنامه‌ریزی و آمادگی به طور معناداری بالاتر از میانگین نظری می‌باشد.

۵. مدیریت و سازماندهی کلاس درس

جدول ۱۰. شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان در بعد مدیریت و سازماندهی کلاس درس

اولویت	شایستگی‌ها در بعد مدیریت و سازماندهی کلاس درس	بار عاملی	میانگین نظری	میانگین تجربی	انحراف استاندارد
۱	آماده کردن پیشاپیش مواد آموزشی برای استفاده در کلاس	۰/۸۳	۳	۴/۲۵	۰/۷۹
۲	تشویق رفتار مثبت و بیان انتظار معلم برای رفتار مثبت	۰/۳۵	۳	۴/۱۹	۰/۹۳
۳	وضع قوانینی به‌عنوان استانداردهای رفتار به‌منظور تعامل معلم با دانش‌آموزان و تعامل دانش‌آموزان با یکدیگر	۰/۴۶	۳	۴/۱۰	۰/۸۶
۴	ایجاد توازن در ارائه فعالیت‌های دانش‌آموزان بین چالش برانگیز بودن و تنوع فعالیت‌ها	۰/۴۸	۳	۳/۹۹	۰/۸۴
۵	آماده‌سازی محیط فیزیکی به‌منظور حفظ و نگهداری مواد و ابزار آموزشی	۰/۷۰	۳	۳/۹۸	۰/۸۴
۶	سازماندهی اثربخش فضای کلاسی	۰/۴۰	۳	۳/۹۳	۰/۹۱
۷	قرار دادن صندلی‌ها به‌شکل گروهی یا اطراف میزها به‌منظور تشویق ارتباطات متقابل	۰/۵۰	۳	۳/۷۵	۱/۰۳
۸	کمک به دانش‌آموزان در برقراری و حفظ استانداردهای رفتاری	۰/۵۳	۳	۳/۶۰	۱/۰۸
۹	وضع قوانین کلاس با مشارکت دانش‌آموزان برای برقراری نظم	۰/۳۹	۳	۳/۵۶	۱/۲۴
۱۰	تعیین و بیان روال‌های کاری و روش‌ها در ابتدای سال تحصیلی	۰/۷۲	۳	۳/۵۲	۱/۳۴
جمع	کل شایستگی‌ها در بعد مدیریت و سازماندهی کلاس درس	-	۳	۳/۸۸	۰/۶۴

$$t = 26/42, df = 374, P < 000$$

بعد پنجم مدیریت یا سازماندهی کلاس درس است. این بعد شامل ۱۰ صلاحیت یا شایستگی است و مؤلفه‌هایی همانند مدیریت فرایند کلاس درس، مدیریت رفتار دانش‌آموزان و سازماندهی فضای فیزیکی را شامل می‌شود. بیشترین بار عاملی مربوط به آماده کردن پیشاپیش مواد آموزشی برای استفاده در کلاس (۰/۸۳) و کمترین بار عاملی مربوط به وضع قوانین کلاس با مشارکت دانش‌آموزان برای برقراری نظم (۰/۳۹) می‌باشد.

در بعد مدیریت و سازماندهی کلاس درس، داده‌های مندرج در جدول ۱۰ نشان می‌دهد که آماده کردن پیشاپیش مواد آموزشی برای استفاده در کلاس درس با میانگین ۴/۲۵ مهم‌ترین شایستگی بوده که معلمان اثربخش باید از آن برخوردار باشند. تشویق رفتار مثبت و بیان انتظار خود برای رفتار مثبت نیز در رتبه دوم قرار گرفته و اولویت دوم را کسب کرده است. تعیین و بیان روال‌های کاری و روش‌ها در ابتدای سال تحصیلی نیز آخرین شایستگی در این بعد بوده که معلمان باید از آن برخوردار باشند. میزان اهمیت کل شایستگی‌های بعد مدیریت و سازماندهی کلاس درس به‌طور معنادار از بالاتر از میانگین نظری است. نتایج آزمون t بیانگر این تفاوت معنادار می‌باشد.

۶. بعد ویژگی‌های شخصی معلم

جدول ۱۱. شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان در بعد ویژگی‌های شخصی معلم

اولویت	شایستگی‌ها در بعد ویژگی‌های شخصی معلم	بار عاملی	میانگین نظری	میانگین تجربی	انحراف استاندارد
۱	ایجاد فرصت‌هایی برای موفقیت همه دانش‌آموزان	۰/۷۷	۳	۴/۴۶	۰/۶۷
۲	اعتقاد داشتن به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان	۰/۷۶	۳	۴/۴۵	۰/۶۶
۳	دارای روابط مبتنی بر احترام و اعتماد متقابل با دانش‌آموزان	۰/۷۹	۳	۴/۴۲	۰/۶۸
۴	نشان دادن اشتیاق به محتوای درسی	۰/۳۳	۳	۴/۳۴	۰/۶۵
۵	برخورد با بدرفتاری دانش‌آموزان به‌طور فردی	۰/۸۷	۳	۴/۲۵	۰/۸۰
۶	دارای نگرش خوش‌بینانه نسبت به تدریس و دانش‌آموزان	۰/۳۱	۳	۴/۱۱	۰/۸۸
۷	دارای نگرش مثبت به مسائل جدید و نوآوری‌ها	۰/۳۴	۳	۴/۰۵	۰/۹۲
۸	احترام به واکنش‌ها و احساسات دانش‌آموزان و ترغیب دانش‌آموزان به‌منظور افتخارآمیز بودن دستاوردهای آنان از لحاظ رشد فکری و قدرت درکشان	۰/۷۲	۳	۴/۰۳	۰/۸۵
۹	داشتن قدرت تحمل عقاید نو دانش‌آموزان	۰/۵۱	۳	۴/۹۶	۰/۸۷
۱۰	ترغیب دانش‌آموزان برای تصمیم‌گیری به‌طور فردی	۰/۴۱	۳	۳/۷۲	۰/۹۹
۱۱	ارتباط با هر دانش‌آموز و ترغیب آن‌ها برای ایجاد هدف‌های چالش‌برانگیز	۰/۷۲	۳	۳/۶۵	۰/۹۷
۱۲	شروع آموزش با شناخت دانش‌آموزان	۰/۴۸	۳	۳/۶۴	۱/۲۱
۱۳	اهمیت دادن به علایق و دغدغه‌های داخلی و خارجی از مدرسه دانش‌آموزان	۰/۵۳	۳	۳/۵۸	۱/۰۶
۱۴	به‌عهده گرفتن مسئولیت نتایج کار دانش‌آموزان	۰/۴۲	۳	۳/۲۷	۱/۴۱
۱۵	دادن آزادی عمل به دانش‌آموزان	۰/۶۱	۳	۳/۲۶	۱/۱۸
۱۶	استفاده از زمان خارج از مدرسه به‌منظور آمادگی برای تدریس	۰/۷۲	۳	۳/۲۳	۱/۳۲
جمع	کل شایستگی‌ها در بعد ویژگی‌های شخصی معلم	-	۳	۳/۹۰	۰/۵۷

$$t = 3.046, df = 374, P < 0.001$$

بعد ششم، ویژگی‌های شخصی معلم با ۱۶ صلاحیت است. این بعد مؤلفه‌هایی همانند علاقه‌مندی معلم به آموزش، رعایت احترام و عدالت در برخورد با دانش‌آموزان، شیوه عمل فکورانه و برخورداری از خلاقیت را شامل می‌شود. بیشترین بار عاملی در این بعد مربوط به برخورد با بدرفتاری دانش‌آموزان

شناسایی و اعتبار سنجی شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان اثر بخش

به‌طور فردی با بار عاملی (۰/۸۷) و کمترین بار عاملی نیز مربوط به داشتن نگرش خوش‌بینانه نسبت به تدریس و دانش‌آموزان با بار عاملی (۰/۳۱) می‌باشد.

با توجه به داده‌های مندرج در جدول ۱۱، ایجاد فرصت‌هایی برای موفقیت همه دانش‌آموزان مهم‌ترین شایستگی مورد نیاز معلمان اثر بخش در بعد ویژگی‌های شخصی معلم است. اعتقاد داشتن به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان در رتبه دوم قرار دارد. استفاده از زمان خارج از مدرسه به منظور آمادگی برای تدریس نیز آخرین شایستگی در بعد ویژگی‌های شخصی معلم است که معلمان باید از آن برخوردار باشند. میزان اهمیت برخورداری معلمان از کل شایستگی‌های بعد ویژگی‌های شخصی معلم نیز به‌طور معناداری بالاتر از میانگین نظری است. نتایج آزمون t حاکی از تفاوت معنادار بین میانگین تجربی و نظری است.

۷. بعد آموزش یا تدریس

جدول ۱۲. شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان در بعد آموزش یا تدریس

اولویت	شایستگی‌ها در بعد آموزش یا تدریس	بار عاملی	میانگین نظری	میانگین تجربی	انحراف استاندارد
۱	بهره‌گیری از مفاهیم و زبان متناسب با سن و سوابق دانش‌آموزان	۰/۷۵	۳	۴/۳۶	۰/۷۰
۲	ارائه دستورالعمل‌های متناسب با سطح درک دانش‌آموزان	۰/۵۷	۳	۴/۱۶	۰/۷۵
۳	تغییر سؤالات با توجه به توان دانش‌آموزان برای حفظ علاقه آنان به موضوع درس	۰/۶۶	۳	۴/۱۵	۰/۷۸
۴	بهره‌گیری از راهبردهای متنوع تدریس	۰/۳۰	۳	۴/۰۹	۰/۸۶
۵	به‌کارگیری راهبردهای مناسب طرح سؤال جهت کمک به دانش‌آموزان برای تفکر و حل مسئله	۰/۵۰	۳	۴/۰۸	۰/۹۰
۶	به‌کارگیری تجارب یادگیری به‌منظور چالش، تلاش، انگیزش و مشارکت فعال	۰/۶۰	۳	۴/۰۷	۰/۸۰
۷	ترغیب دانش‌آموزان به خود ارزشیابی از طریق طراحی سؤالات	۰/۴۰	۳	۴/۰۵	۰/۸۵
۸	به‌کارگیری استراتژی‌هایی برای افزایش تفکر انتقادی	۰/۶۰	۳	۴/۰۱	۰/۸۱
۹	به‌کارگیری استراتژی‌هایی برای ایجاد تجربه‌های یادگیری	۰/۷۷	۳	۴	۰/۸۳
۱۰	رهبری فعالیت‌های دانش‌آموزان و تعیین سرعت انجام دادن فعالیت‌ها	۰/۴۰	۳	۳/۹۹	۰/۹۰
۱۱	فراهم کردن مشارکت همه دانش‌آموزان در فعالیت‌های آموزشی از طریق برنامه‌ریزی دقیق برای تجارب یادگیری	۰/۵۰	۳	۳/۹۸	۰/۹۰
۱۲	اهمیت دادن به نظرات دانش‌آموزان	۰/۳۵	۳	۳/۹۴	۰/۹۴
۱۳	دادن مسئولیت به دانش‌آموزان	۰/۵۰	۳	۳/۸۹	۱/۰۸
۱۴	به‌کارگیری مثال‌ها و استعاره‌ها به‌منظور روشن‌سازی ایده‌های جدید و یا مهارت و ارتباط محتوای جدید با آموخته‌ها و دانش‌ها	۰/۴۷	۳	۳/۸۳	۰/۹۵
۱۵	ارزیابی عمیق فهم دانش‌آموزان با پرسیدن سؤال از آنان	۰/۶۰	۳	۳/۶۷	۱/۰۷
۱۶	برقراری ارتباط با دانش‌آموزان با به‌کارگیری شوخی، لطیفه و رفتار طنز	۰/۵۸	۳	۳/۶۱	۱/۰۶
جمع	کل شایستگی‌ها در بعد آموزش یا تدریس	-	۳	۳/۰۵	۰/۴۱

$$t = ۲/۴۴, df = ۳۷۴, P < 0.001$$

بعد هفتم آموزش یا تدریس شامل ۱۶ صلاحیت است. این بعد دربرگیرنده مؤلفه‌هایی همانند فعال ساختن دانش آموزان در یادگیری، استفاده از استراتژی‌های مناسب، برقرار ارتباط مناسب با دانش آموزان و طرح سؤال از آن‌ها است. به‌کارگیری استراتژی‌هایی برای ایجاد تجربه‌های یادگیری با بار عاملی (۰/۷۷) دارای بیشترین بار عاملی و اهمیت دادن به نظرات دانش آموزان با بار عاملی (۰/۳۵) دارای کمترین بار عاملی در این بعد است.

با توجه به داده‌های مندرج در جدول ۱۲، بهره‌گیری از مفاهیم و زبان متناسب با سن و سوابق دانش آموزان با میانگین ۴/۳۶ مهم‌ترین شایستگی معلمان اثربخش در بعد آموزش یا تدریس است. شایستگی‌های ارائه دستورالعمل‌های متناسب با سطح درک دانش آموزان و تغییر سؤالات با توجه به توان دانش آموزان برای حفظ علاقه آنان به موضوع درس به ترتیب در اولویت دوم و سوم قرار دارند. برقراری ارتباط با دانش آموزان با به‌کارگیری شوخی، لطیفه و رفتار طنز شانزدهمین و آخرین شایستگی در این بعد است که معلمان اثربخش باید از آن برخوردار باشند. به‌طور کلی میزان اهمیت کل شایستگی‌های بعد آموزش یا تدریس به‌طور معناداری بالاتر از میانگین نظری است. نتایج آزمون t حاکی از تفاوت معنادار بین میانگین تجربی و نظری است.

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

معلمان از کلیدی‌ترین اجزای نظام آموزش و پرورش محسوب می‌شوند. آن‌ها به‌دلیل نقش برجسته‌ای که در پرورش و یادگیری دانش آموزان بر عهده دارند و نیز به‌دلیل این که اعمال و رفتارشان در ایجاد انگیزه‌های یادگیری مؤثر است، نیازمند برخورداری از شایستگی‌های مختلف شغلی و حرفه‌ای هستند. به‌همین جهت در این مطالعه به شناسایی و اعتبارسنجی شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان اثربخش پرداخته شده است. ابتدا با بررسی پیشینه نظری و عملی، ۱۴۰ شایستگی شناسایی شد که پس از بررسی این شایستگی‌ها توسط چند صاحب‌نظر و کارشناس و اجرای آزمون بر روی معلمان نمونه و انجام تحلیل عاملی، تعداد شایستگی‌ها به ۹۸ مورد کاهش یافت که در ۷ بعد یا مؤلفه اصلی دسته‌بندی شدند.

از میان ابعاد شناسایی شده، بعد پیش‌نیازهای معلم رتبه اول را به‌خود اختصاص داده است. بر اساس نظر معلمان مورد مطالعه، معلمان در درجه اول باید برخوردار از این شایستگی‌ها باشند. پیش‌نیازهای معلم، دربرگیرنده پنج شایستگی در ارتباط با مهارت‌های کلامی و دانش محتوایی معلمان می‌باشد. در میان این پنج شایستگی، داشتن توانایی کلامی برای انتقال مفاهیم به دانش آموزان مهم‌ترین شایستگی است که معلمان اثربخش باید از آن برخوردار باشند. معلمان اثربخش همچنین معلمانی هستند که دارای تسلط کافی بر موضوع هستند. آن‌ها دارای ارتباط روشن و واضح بوده و از منابع مختلف به‌منظور شناخت تحولات جدید در موضوعات مربوط به تدریس استفاده می‌کنند. آن‌ها همچنین دارای آگاهی لازم و کافی درباره همه منابع و جست‌وجوی منابع جدید به‌منظور استفاده از آن‌ها در تدریس و یادگیری دانش آموزان هستند.

شناسایی و اعتبارسنجی شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان اثربخش

شایستگی‌های شناسایی شده در این مطالعه، به نوعی در مطالعات قبلی و نیز توسط صاحب نظران و متخصصان بیان شده است. به عنوان نمونه کاستر و همکارانش (۲۰۰۵)، دانش تخصصی معلمان را جزء پنج دسته اصلی شایستگی‌های معلم عنوان کرده‌اند و یا از نظر استرانگ (۲۰۰۲)، شایستگی‌های معلمان اثربخش شامل سه بخش دانش، مهارت و گرایش است که بخش دانش شامل دانش معلم نسبت به موضوعی که تدریس می‌کند، می‌باشد. برخورداری از دانش موضوعی همچنین یکی از استانداردهای مطرح شده توسط کمیته استانداردهای حرفه‌ای تدریس نیوجرسی است (لیبریرا^۳، ۲۰۰۴).

نتیجه به دست آمده در این مطالعه حاکی از این امر است که معلمان اثربخش و حرفه‌ای قبل از هر چیزی، باید ابتدا از دانش محتوایی کافی و لازم برخوردار باشند. یعنی درباره موضوع درس خود دانش کافی و وافی داشته باشند و از آنجایی که هر علمی و موضوع درسی به سرعت در حال تغییر است، معلمان برای آگاهی از این تغییرات و استفاده از آن‌ها در آموزش، باید از منابع جدید آگاهی لازم را داشته باشند. البته صرف داشتن تخصص و تسلط بر موضوع درسی کافی نیست، چرا که مهم‌تر از آن توانایی انتقال مفاهیم به دانش‌آموزان است. به همین دلیل داشتن توانایی ارتباطی و کلامی مهم‌ترین شایستگی معلمان اثربخش می‌باشد.

بعد دیگر شایستگی‌های معلمان اثربخش، نظارت بر پیشرفت و توان بالقوه دانش‌آموزان است که رتبه دوم را به خود اختصاص داده است. این بعد، ۱۵ شایستگی را در ارتباط با مهارت‌هایی همانند دادن بازخورد به دانش‌آموزان، ارائه تکالیف و پاسخ به نیازها و توانایی‌های دانش‌آموزان را در بر می‌گیرد. مهم‌ترین شایستگی مطرح شده در این بعد، توضیح تکالیف به زبان روشن برای دانش‌آموزان است. در ارتباط با شایستگی‌های این بعد، معلمان اثربخش، معلمانی هستند که شناخت لازم را از توانایی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارند و با استفاده از استراتژی‌های مختلف، اقدام به گروه‌بندی دانش‌آموزان می‌نمایند.

معلمان اثربخش باید تکالیفی مرتبط با اهداف و محتوای درسی و نیز ظرفیت دانش‌آموزان ارائه نمایند. این تکالیف باید دانش‌آموزان را به تفکر عمیق وادارد. معلمان باید به ارزیابی دائم پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پردازند و ضمن استفاده از استراتژی‌های مختلف ارزیابی، بازخوردهای معناداری را به دانش‌آموزان ارائه نمایند. سپس بر اساس نتایج ارزیابی، اقدام به ایجاد تغییرات لازم در تدریس و توضیح مجدد درس نمایند و آموزش خود را با سطوح پیشرفت تحصیلی و نیازهای دانش‌آموزان متناسب نمایند.

پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان یکی از معیارهای اصلی ارزیابی عملکرد معلمان محسوب می‌شود. نظارت بر پیشرفت دانش‌آموزان کار پیچیده‌ای است. معلمان مؤثر از ابزار مختلفی برای نظارت بر پیشرفت دانش‌آموزان استفاده می‌کنند که می‌توان به ارائه تکالیف، ارزیابی و ارائه بازخورد به دانش‌آموزان اشاره کرد. به این شایستگی در تحقیقات هانتلی (۲۰۰۸) و کریمی (۱۳۸۷) نیز اشاره شده است. کسب رتبه دوم توسط این بعد می‌تواند بیانگر این امر باشد که معلمان حرفه‌ای و اثربخش، معلمانی هستند که دارای عملکرد مطلوبی باشند و عملکرد مطلوب یک معلم بیش از هر چیزی توسط

ارزیابی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان انعکاس داده می‌شود.

بعد سوم شایستگی‌های به‌دست آمده، مسئولیت‌های حرفه‌ای معلم با ۲۳ صلاحیت یا شایستگی است. این بعد شایستگی‌هایی را در ارتباط با برقراری ارتباط با والدین، رشد حرفه‌ای معلم، مشارکت در جامعه حرفه‌ای و تأمل در تدریس را شامل می‌شود. با توجه به نظر معلمان مورد مطالعه، معلمان اثربخش معلمانی هستند که دارای تعامل و رفتار محترمانه با والدین دانش‌آموزان می‌باشند. آن‌ها با والدین دانش‌آموزان ارتباط برقرار می‌کنند تا از این طریق هم شناخت بهتری نسبت به دانش‌آموزان پیدا کنند و هم اطلاعاتی را در رابطه با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و نحوه اداره کلاس به آن‌ها ارائه نمایند. آن‌ها والدین دانش‌آموزان را در برنامه‌های آموزشی مشارکت می‌دهند. معلمان اثربخش در یک جامعه حرفه‌ای مشارکت دارند. آن‌ها با همکاران خود در طراحی و اجرای پروژه‌های آموزشی شرکت نموده و ضمن بهره‌گیری از تخصص معلمان، موقعیت‌هایی را برای همکاری با دیگران جهت بهبود یادگیری دانش‌آموزان فراهم می‌نمایند. معلمان اثربخش از تحولات جاری در آموزش و پرورش دارای شناخت کافی بوده و به‌دنبال استراتژی‌های آموزشی جدید می‌باشند. آن‌ها به‌منظور روزآمد کردن دانش خود، در فعالیت‌های علمی و دوره‌های آموزشی مشارکت نموده و از سازمان‌ها و نشریات حرفه‌ای، به‌عنوان منابعی جهت رشد حرفه‌ای خود استفاده می‌کنند. آن‌ها از طریق تفکر درباره تدریس، به ارزیابی موفقیت‌ها و اشتباهات خود می‌پردازند و ضمن ارزیابی کار خود، اقداماتی را جهت بهبود آن انجام می‌دهند.

اینکه معلمان افراد حرفه‌ای هستند و باید نسبت به حرفه خود متعهد باشند، موضوعی است که توسط اکثر صاحب‌نظران و پژوهشگران مورد توجه و تأکید قرار گرفته است. هانتلی (۲۰۰۸)، یکی از سه حوزه شایستگی‌های معلمان را تعهد حرفه‌ای آن‌ها می‌داند. توسعه حرفه‌ای، یکی از مؤلفه‌های اصلی به‌دست آمده در مورد صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان در تحقیق کریمی (۱۳۸۷) می‌باشد. شایستگی‌های این بعد گویای آن است که مؤثر و اثربخش بودن معلمان تنها به برخورداری و تسلط به موضوعات درسی بستگی ندارد، بلکه نیازمند ارتباط با خانواده دانش‌آموزان جهت تبادل اطلاعات مورد نیاز می‌باشد. همچنین معلمان اثربخش، به‌دنبال رشد حرفه‌ای خود از طرق مختلف هستند.

برنامه‌ریزی و آمادگی از دیگر شایستگی‌های شناسایی شده است که رتبه چهارم را کسب کرده است. این بعد در برگیرنده ۱۳ شایستگی در ارتباط با انتظارات معلم، طراحی آموزشی و ارزشیابی می‌باشد. مهم‌ترین شایستگی این بعد که معلمان اثربخش باید از آن برخوردار باشند، بیان نتایج درس به زبان روشن است. معلمان اثربخش، معلمانی هستند که آموزش را به موقعیت‌های زندگی واقعی دانش‌آموزان مرتبط می‌سازند.

آن‌ها اعتماد به نفس و خودباوری را در دانش‌آموزان ایجاد و تقویت می‌کنند. انتظارات خود را به‌طور واضح و روشن برای دانش‌آموزان ارائه می‌کنند و با طراحی فعالیت‌ها و سؤال‌هایی به‌منظور بهره‌گیری دانش‌آموزان از سطوح مختلف شناختی، آن‌ها را برای فهم بیشتر و درک عمیق مطالب ترغیب می‌کنند. معلمان اثربخش با طراحی ارزیابی در تدریس، از میزان دستیابی دانش‌آموزان به نتایج مورد نظر و نیز مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌ها و گروه‌ها، اطلاعات کسب می‌کنند. آن‌ها از

هندسازایی و اعتبارسنجی شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان اثربخش

فنون ارزیابی رسمی و غیررسمی در این زمینه استفاده می‌کنند و بین عناصر مختلف برنامه همسویی و توالی ایجاد می‌کنند.

شایستگی‌های به‌دست آمده در این بعد حاکی از آن است که در تدریس مؤثر، اهداف آموزشی از قبل توسط معلمان تعیین و به دانش‌آموزان گفته می‌شود. در مورد فعالیت‌ها، مواد و روش‌ها از قبل تصمیم‌گیری و شیوه‌های مناسب ارزیابی از دانش‌آموزان نیز پیش‌بینی می‌شود. بنابراین معلمان مؤثر با آمدگی و برنامه‌ریزی از قبل اقدام به تدریس و آموزش می‌کنند.

بعد پنجم مدیریت یا سازمان‌دهی کلاس درس است. این بعد در برگیرنده ۱۰ صلاحیت یا شایستگی در ارتباط با مدیریت فرایند کلاس درس، مدیریت رفتار دانش‌آموزان و سازمان‌دهی فضای فیزیکی است. در این بعد، آماده کردن پیشاپیش مواد آموزشی برای استفاده در کلاس درس، مهم‌ترین شایستگی بوده که معلمان اثربخش باید از آن برخوردار باشند. معلمان اثربخش قوانینی را به‌عنوان استانداردهای رفتار به منظور تعامل با دانش‌آموزان و تعامل دانش‌آموزان با یکدیگر وضع می‌کنند. وضع قوانین کلاس با مشارکت دانش‌آموزان انجام می‌گیرد. به دانش‌آموزان در برقراری و حفظ استانداردهای رفتاری کمک می‌کنند و انتظارات خود را در رابطه با رفتار مثبت بیان می‌کنند. معلمان اثربخش، ضمن آماده کردن پیشاپیش مواد آموزشی جهت استفاده در کلاس، محیط فیزیکی کلاس را مهیا نموده و به‌منظور تشویق ارتباطات متقابل، با قرار دادن صندلی‌ها به‌شکل گروهی، به سازمان‌دهی اثربخش فضای کلاسی می‌پردازند. آن‌ها ضمن تعیین و بیان روال‌های کاری و روش‌ها در ابتدای سال تحصیلی، سعی می‌کنند تا بین چالش برانگیز بودن فعالیت‌ها و تنوع آن‌ها توازن برقرار سازند.

کاستر و همکارانش (۲۰۰۵)، سازمان‌دهی را، که شامل صلاحیت‌هایی چون مدیریت زمان و تنظیم برنامه درسی مطابق با اهداف سازمانی است، به‌عنوان یکی از شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان نام برده‌اند. در مطالعه کریمی (۱۳۸۷)، صلاحیت‌های مدیریتی جزء یکی از مؤلفه‌های اصلی صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان است. مدیریت و اداره مطلوب کلاس توسط استرانگ (۲۰۰۲) نیز به‌عنوان شایستگی‌های معلمان ذکر شده است. معلمان مؤثر با مدیریت مطلوب رفتار دانش‌آموزان و سازمان‌دهی مناسب فضای فیزیکی کلاس، زمینه را برای آموزش و تدریس اثربخش فراهم می‌آورند. بنابراین تدریس اثربخش نیازمند آرامش، نظم دانش‌آموزان و نیز فضای فیزیکی منظم می‌باشد.

ویژگی‌های شخصی معلم ششمین بعد شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان را تشکیل می‌دهد. این بعد با ۱۶ شایستگی مواردی همانند علاقه‌مندی معلم به آموزش، رعایت احترام و عدالت در برخورد با دانش‌آموزان، شیوه عمل فکورانه و برخورداری از خلاقیت را شامل می‌شود. مهم‌ترین شایستگی معلمان اثربخش در این بعد این است که آن‌ها باید فرصت‌هایی را برای موفقیت همه دانش‌آموزان ایجاد نمایند. معلمان ضمن اعتقاد به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان، باید با بدرفتاری آن‌ها نیز به‌طور فردی برخورد نمایند. آن‌ها باید روابطی مبتنی بر احترام و اعتماد متقابل با دانش‌آموزان داشته باشند. معلمان اثربخش نسبت به محتوای درسی و نیز علایق و دغدغه‌های داخلی و خارج از مدرسه دانش‌آموزان، اهمیت و اشتیاق نشان می‌دهند. آن‌ها نسبت به کار خود متعهد بوده و مسئولیت نتایج کار دانش‌آموزان را برعهده می‌گیرند. معلمان مؤثر نسبت به تدریس و دانش‌آموزان، مسائل جدید و

نوآوری علاقه‌مند و دارای نگرش مثبت بوده و از زمان خارج از مدرسه به منظور آمادگی برای تدریس استفاده می‌کنند. آن‌ها اقدام به دادن آزادی عمل به دانش‌آموزان می‌نمایند و دارای قدرت تحمل عقاید تازه دانش‌آموزان هستند. معلمان از طریق برقراری ارتباط با دانش‌آموزان، آن‌ها را برای انتخاب و ایجاد هدفی چالش‌انگیز و نیز تصمیم‌گیری به صورت فردی ترغیب می‌نمایند. معلمان اثربخش آموزش را با شناخت دانش‌آموزان شروع می‌کنند.

صلاحیت‌های رفتاری به‌عنوان یکی از پنج دسته اصلی شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان توسط کاستر و همکارانش (۲۰۰۵) بیان شد است. در تحقیق کریمی (۱۳۸۷) نیز صلاحیت‌های شخصیتی به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های اصلی صلاحیت‌های حرفه‌ای شناخته شده است. بر اساس نتایج تحقیقات تیلور و همکارانش (۱۹۹۰)، علاقه به تدریس، یادگیری و موضوع تدریس، از جمله ضرورت‌های حرفه‌معلمی می‌باشد. نتایج حاصل نشان می‌دهد که تدریس اثربخش؛ علاوه بر صلاحیت علمی معلم، نیازمند صلاحیت رفتاری او نیز هست. ویژگی‌های شخصی و رفتاری معلم، عواملی تأثیرگذار در فرایند تعلیم و تربیت محسوب می‌شوند. بنابراین معلمانی اثربخش خواهند بود که علاوه بر برخورداری از صلاحیت علمی و تخصصی، از ویژگی‌های شخصیتی و رفتاری لازم نیز برخوردار باشند.

آموزش یا تدریس هفتمین بعد شایستگی‌های معلمان اثربخش است. این بعد با ۱۶ شایستگی، مهارت‌هایی را در زمینه فعال ساختن دانش‌آموزان در یادگیری، استفاده از استراتژی‌های مناسب، برقراری ارتباط مناسب با دانش‌آموزان و طرح سؤال از آن‌ها را در برمی‌گیرد. استفاده از مفاهیم و زبان متناسب با سن و سوابق دانش‌آموزان، مهم‌ترین شایستگی این بعد است که معلمان اثربخش باید از آن برخوردار باشند. معلمان اثربخش ضمن دادن مسئولیت به دانش‌آموزان، به نظرات آن‌ها اهمیت می‌دهند. آن‌ها دستورالعمل‌هایی متناسب با سطح درک دانش‌آموزان ارائه و از راهبردهای متنوعی برای تدریس استفاده می‌کنند. معلمان اثربخش برای افزایش تفکر انتقادی و ایجاد تجربه‌های یادگیری، استراتژی‌های مناسبی را به‌کار می‌گیرند. آن‌ها با به‌کارگیری تجارب یادگیری، زمینه مشارکت فعال همه دانش‌آموزان را در فعالیتهای آموزشی فراهم می‌کنند و رهبری فعالیت‌های آن‌ها را برعهده می‌گیرند. معلمان اثربخش، دانش‌آموزان را از طریق طراحی سؤالات به خود ارزشیابی ترغیب می‌کنند و با پرسیدن سؤال از آنان، به ارزیابی عمیق فهم و درک آن‌ها می‌پردازند و در صورت لزوم و برای حفظ علاقه دانش‌آموزان به درس، سؤالات را با توجه به توان دانش‌آموزان تغییر می‌دهند.

شایستگی‌های به‌دست آمده در این بعد گویای آن است که تدریس مؤثر نیازمند استفاده از استراتژی‌های مناسب، مشارکت دادن دانش‌آموزان در فرایند آموزش و برقراری ارتباط مناسب با دانش‌آموزان می‌باشد. به این بعد از شایستگی نیز در اکثر تحقیقات اشاره شده است (برای مثال کریمی، ۱۳۸۷؛ استرانگ، ۲۰۰۲).

با توجه به اهمیت و نقش مؤثر معلمان به‌عنوان یکی از مهم‌ترین عوامل تأثیرگذار در تحقق اهداف کمی و کیفی آموزش و پرورش، توجه و به‌کارگیری شایستگی‌های حرفه‌ای شناسایی شده در استخدام، آموزش و تربیت، ارزشیابی عملکرد و نیز آموزش‌های بدو خدمت و ضمن خدمت معلمان پیشنهاد می‌گردد.

منابع

- Huntly, H. (2008). Teachers Work: Beginning Teachers Conceptions of Competence. *The Australian Educational Researcher*, 35 (1), 125145.
- Koster, B.; Mieke, B.; Fred, K. & Theo, W. (2005). Quality requirements for teacher educators, *Teaching and Teacher Education*, 21 (2), 158161.
- Langer, J. (2001). Beating the odds: Teaching Middle and high school students to read and write well. *American Educational Research Journal*, 38 (4), 837880.
- Librera, W. (2004). *New Jersey Professional standards for teachers and school leaders*. Trenton, New Jersey: New Jersey Department of Education. Retrieved from <http://state.nj.us/education/profdev/profstand/standards.pdf>.
- Moreno, J. (2007). Do the initial and the continuous teacher' professional development sufficiently prepare teachers to understand and cope with the complexities of today and tomorrow' education? *Journal of Educational Change*, 8, 169 173
- Nijveldt, M., Mieke, B., Douwe, B., Nico, V. & Theo, W. (2005). Assessing the interpersonal competence of beginning teachers: The quality of the judgement process. *International Journal of Educational Research*, (43), 89102.
- Stronge, J. H. (2007). *Quality of effective teachers* (2nd edition). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Stronge, J. H. (2002). *Qualities of effective teachers*. Alexandria, VA: Association for supervision and curriculum Development.
- Taylor, v. & other. (1990). *A Comparison of perceptions of the importance of Mental competencies Between Inservice and Preservice Teacher*. Mid south Educational Research Association; (ERIC Document Reproduction service No. ED 327554).
- Walberg, H. J. (1984). Improving the productivity of America's schools. *Educational Leadership*, 41 (8), 1927.
- Walker, R. (2008). Twelve Characteristics of an Effective Teacher. *Educational Horizon*, 87 (1), 6168.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (1998). *Understanding by design*. Alexandria, VA: Association for supervision and curriculum Development.
- Anderson, L. W. (2004). *Increasing teacher effectiveness* (2nd ed). Paris: UNESCO International institute for educational planing.
- Coulter, F. (1985). Homework. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *The international encyclopedia of education: Research and studies* (pp. 22892294). New York: Pergamon Press.
- Danielson, C. (2007). *Enhancing Professional Practice: A framework for teaching*. Alexandria, VA: Association for supervision and curriculum Development.

پی‌نوشت‌ها

	1. Effective teachers	
	2. Midel	
	3. Anderson	
	4. Nijveldt ,Beijaard, Brekelmans, Verloop & Wubbels	
	5. Moreno	
	6. Huntly	
	7. Taylor	
	8. Koster, Brekelmans, Korthagen & Wubbels	۹
		۱۰
		۱۱
۴. برقراری ارتباط با خانواده‌ها:		
(۲۰۰۷)		
۵. اندیشه کردن یا تأمل در تدریس:		
(۲۰۰۷)		
۶. حفظ و نگهداری یادداشت‌های دقیق:		
(۲۰۰۷)		
		۲۳
۱. مدیریت رفتار دانش‌آموزان:		۱۲
(۲۰۰۷)		
		۱۳
۲. سازماندهی فضای فیزیکی:	14. stronge	۱۵
(۲۰۰۷)		
		۱۶
		۱۷
۱. استفاده از استراتژی‌های مناسب تدریس:	18. Danielsn	
(۲۰۰۷)	19. Walker,R	
۲. استفاده از فنون سؤال کردن:	20. Mcewan	
(۲۰۰۷)	21. Goe	
۳. مشارکت دادن دانش‌آموز در یادگیری:		۲۲
(۲۰۰۷)		
۴ برقراری ارتباط مناسب با دانش‌آموزان در فرایند تدریس:	۱. مشارکت معلمان در یک جامعه حرفه‌ای:	
(۲۰۰۷)	(۲۰۰۷)	
	۲. رشد حرفه‌ای معلم:	
		۲۵
	(۲۰۰۷)	
	۳. نشان دادن مهارت و دانش حرفه‌ای:	

شناسایی و اعتبار سنجی شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان اثرپخش

۱. ارائه تکلیف: () ۱۹۸۵
۲. ارائه بازخورد معنادار به دانش‌آموز: () ۱۹۸۴
۳. استفاده از سنجش و ارزشیابی: () ۱۹۹۸
۲۶. :
۱. دانش محتوایی: () ۲۰۰۱
۲. مهارت‌های کلامی: () ۲۰۰۲
۲۷. :
۱. انتخاب اهداف آموزشی: () ۲۰۰۲
۲. طراحی آموزشی منسجم و یکپارچه: () ۲۰۰۷
۳. طراحی ارزشیابی یادگیری دانش‌آموزان: () ۲۰۰۷
۲۸. :
۱. نقش انصاف و احترام: () ۲۰۰۲
۲. علاقه‌مندی معلم به آموزش: () ۲۰۰۷
۳. شیوه عمل فکورانه: () ۱۳۸۶
۴. خلاقیت: () ۲۰۰۷
۵. نگرش مثبت: () ۲۰۰۷
۲۹. Librera

کلاس‌های موضوعی؛ دستاوردها، محدودیت‌ها و راهکارها

■ شمسی نامی*

چکیده:

این مقاله بر گرفته از تحقیقی است که در پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش به سفارش دفتر راهنمایی تحصیلی انجام شده و منظور از آن ارزشیابی اجرای آزمایشی طرح کلاس‌های موضوعی در مدارس راهنمایی کشور بوده است. اهداف این تحقیق شامل مشخص کردن میزان تحقق هدف‌های طرح کلاس‌های موضوعی و راه کارهای اصلاح و بهبود آن است. در سوالات تحقیق به بررسی تفاوت میان مدارس مشمول و غیرمشمول در زمینه بهبود فرآیندها و افزایش دستاوردهای آموزشی، پیامدها، قوت‌ها، ضعف‌ها و راه کارهای اصلاح و بهبود طرح و کم و کیف دوره‌های آموزشی پرداخته شده است. روش توصیفی و داده‌های مورد نیاز با استفاده از پرسش‌نامه، مصاحبه، مشاهده و آزمون‌های پیشرفت تحصیلی گردآوری شده است. برای انجام این تحقیق ۸ مدرسه موضوعی دخترانه و پسرانه از میان ۶۲ مدرسه مشمول طرح آزمایشی به صورت تصادفی انتخاب شده است. سپس برای فراهم کردن امکان مقایسه آن‌ها با مدارس عادی، ۸ مدرسه راهنمایی غیرمشمول - که با توجه به نظر کارشناسان از نظر فضا و تجهیزات و نیروی انسانی وضعیتی مشابه مدارس موضوعی داشته‌اند - هم انتخاب شده است. حجم نمونه شامل ۱۳۵۰ نفر دانش آموز، ۳۵۰ نفر معلم، ۴۰۰ نفر والدین، ۱۶ نفر مدیر و ۲۵ نفر صاحب نظر است. یافته‌های تحقیق نشان می‌دهد که، در مجموع، مدارس مشمول نسبت به مدارس غیرمشمول از عملکرد بهتری برخوردار بوده و در تحقق اهداف خود موفق بوده‌اند. در مورد پیشرفت تحصیلی، تفاوت میان معدل نیم سال اول در سال اجرای این تحقیق (سال تحصیلی ۹۰-۸۹)، معدل سال قبل و همچنین تفاوت نمرات در آزمون‌های برگزار شده در درس علوم به نفع مدارس مشمول معنادار بوده، اما در آزمون‌های ریاضیات و ادبیات گرچه نمرات مدارس مشمول بالاتر بوده، اما تفاوت آن‌ها معنادار نبوده است. همچنین کم و کیف دوره‌های آموزشی برگزار شده برای معلمان و مدیران مدارس مشمول نیز، از نظر مخاطبان، مورد قبول نبوده است. در مجموع، این طرح علیرغم داشتن مشکلات متعدد ناشی از کمبود امکانات با موفقیت اجرا شده است. این موفقیت می‌تواند ناشی از تحت نظارت و ارزشیابی بودن و ضرورت پاسخ‌گویی مجریان در قبال مسئولیت خود باشد. بر این اساس، قضاوت در مورد تداوم اجرا و گسترش طرح، مستلزم ارزشیابی‌های تکوینی و تراکمی در مراحل بعدی اجرای آن است.

کلاس‌های موضوعی، روش‌های تدریس، تجهیزات آموزشی، مشارکت دانش آموزان، پیشرفت تحصیلی

کلید واژه‌ها:

۹۲/۶۸:

۹۱/۸۰:

۹۱/۸۶:

shamsinami@gmail.com

*

مقدمه

موضوعی کردن کلاس‌ها طرحی است که در دفتر آموزش راهنمایی تحصیلی وزارت آموزش و پرورش تهیه شده و به اجرا درآمده است. این طرح در صدد افزایش اثربخشی آموزشی از رهگذر تخصیص هر کلاس به یک ماده درسی خاص و تجهیز آن با وسایل آموزشی مورد نیاز آن ماده درسی و فراهم کردن دیگر امکانات لازم برای استفاده معلمان و دانش‌آموزان از فضا و تجهیزات و فعال کردن روش‌های تدریس و مشارکت دادن دانش‌آموزان در فعالیت‌های عملی و گروهی است.

در نظام آموزشی کشور ما هر چند برای ایجاد تحول در برنامه‌ها و ساختارها، تغییراتی در قالب‌ها و محتواها ایجاد شده، اما همچنان مشکلات گوناگونی مطرح است که افت تحصیلی بالایی را در کشورمان رقم می‌زند و از این طریق خسارت‌های زیادی را به نظام‌های آموزشی وارد می‌سازد (موسوی‌نژاد، ۱۳۸۰). هر چند افت تحصیلی ناشی از عوامل متعددی در ابعاد فردی، خانوادگی و آموزشی است، اما عوامل آموزشی و امکانات تحصیلی در این مشکل نقش مؤثرتری ایفا می‌کند (بیابانگرد، ۱۳۷۸). از جمله این عوامل، می‌توان به معلم‌محور بودن برنامه درسی، عدم استفاده از روش‌های فعال تدریس و تجهیزات آموزشی، مشارکت ندادن دانش‌آموزان در فرایند یاددهی - یادگیری و عدم انجام فعالیت‌های عملی در کلاس، نداشتن انگیزه توسط دانش‌آموزان برای تفکر و تحقیق و محدود شدن فرایند یاددهی - یادگیری به یادآوری و یادسپاری اشاره کرد.

نتایج تحقیقات انجام شده در مورد کلاس‌های نوین نشان می‌دهد که در این کلاس‌ها از تکنولوژی آموزشی استفاده و بر یادگیری فعال تأکید می‌شود (بالانسکت، ۲۰۰۹ و بالانسکت، بلمبر و کفالآ، ۲۰۰۶). ارتقای یادگیری مشارکتی، افزایش یادگیری فردی و مطالعه خودتنظیم شده و افزایش استقلال دانش‌آموزان از پیامدهای این امر است (ژانگ، ۲۰۰۲، کو، ۲۰۰۷). در بررسی‌های دیگر، نقش محیط در یادگیری و رفتار (براون و دوگودید، ۱۹۹۷ و ساچمن، ۱۹۸۷) و اهمیت یادگیری اجتماعی (اورمرو، ۱۹۹۸) و ونگر (۱۹۹۹) مورد تأکید قرار گرفته است. پیامدهای مثبت یادگیری در این کلاس‌ها را شامل تعامل بیشتر، احساس مثبت نسبت به روش‌های تدریس معلمان (ژانگ، ۲۰۰۴)، یادگیری اکتشافی و افزایش نگهداری مطالب در ذهن گزارش کرده‌اند (دیوک، ۱۹۹۸، مکوی، ۱۹۹۶، کرنل، ۲۰۰۲). تحقیقات انجام شده در ایران هم رابطه میان استفاده از وسایل آموزشی و پیشرفت تحصیلی و یادگیری را مورد تأیید قرار داده‌اند (باطنی، ۱۳۷۳؛ درویش، ۱۳۷۷؛ توکلی، ۱۳۷۹؛ اکبری، ۱۳۸۰ و غدیری، ۱۳۷۴).

تحقیقات مختلفی در زمینه میزان استفاده معلمان از تجهیزات آموزشی و دلایل عدم استفاده یا استفاده کم از آن‌ها در دوره‌های مختلف تحصیلی در سطح استان‌ها و شهرهای کشور انجام شده است. طبق نتایج این تحقیقات، تجهیزات آموزشی موجود در اغلب مدارس کافی نیست (نظری، ۱۳۷۳، اکبری، ۱۳۸۰، توکلی، ۱۳۷۹، واشقانی فراهانی، ۱۳۷۳، شاه‌کرم، ۱۳۷۵، اطهری‌راد، ۱۳۷۵ و درویش، ۱۳۷۷). به علاوه، عوامل متعددی هم امکان استفاده از همان تجهیزات محدود را با مشکل مواجه می‌سازد که از جمله آن‌ها

می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

کهنگی و نقص داشتن تجهیزات آموزشی موجود در مدارس (اکبری، ۱۳۸۰)، عدم همکاری مسئولان مدرسه برای در اختیار گذاشتن تجهیزات آموزشی و فراهم کردن تسهیلات برای استفاده از آن (فلاح، ۱۳۸۲ و مهربان، ۱۳۷۴)، در اختیار نداشتن فضای کافی و مناسب برای استفاده از تجهیزات آموزشی در کلاس و مدرسه (اکبری، ۱۳۸۰، مشایخی، ۱۳۷۲، واشقانی فراهانی، ۱۳۷۳، شاه‌کرم، ۱۳۷۵، نهاوندی، ۱۳۷۷ و درویش، ۱۳۷۷)، و عدم وجود یا نقص داشتن تجهیزات ایمنی در مدارس برای مقابله با حوادث احتمالی ناشی از آزمایش‌ها و فعالیت‌های عملی (اکبری، ۱۳۸۰)، ناآشنایی معلمان با چگونگی استفاده از تجهیزات آموزشی (نظری، ۱۳۷۳، فلاح، ۱۳۸۲، مشایخی، ۱۳۷۲، هاشمی مقدم، ۱۳۷۱، توکلی، ۱۳۷۹، مهربان، ۱۳۷۴، اطهری‌راد، ۱۳۷۵، نهاوندی، ۱۳۷۷ و درویش، ۱۳۷۷)، متناسب و هماهنگ نبودن تجهیزات آموزشی موجود در مدارس با محتوای درسی (نظری، ۱۳۷۳، اکبری، ۱۳۸۰، مهربان، ۱۳۷۴ و نهاوندی، ۱۳۷۷)، ساده و کم‌زحمت بودن استفاده از روش‌های سنتی تدریس و پرزحمت بودن استفاده از تجهیزات آموزشی (مشایخی، ۱۳۷۲)، زیاد بودن تعداد دانش‌آموزان در کلاس (نظری، ۱۳۷۳، مشایخی، ۱۳۷۲، هاشمی مقدم، ۱۳۷۱، توکلی، ۱۳۷۹، شاه‌کرم، ۱۳۷۵ و هادی‌پور، ۱۳۶۸)، نامناسب بودن نظام ارزشیابی از پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و عملکرد معلمان و توجه صرف به درصد قبولی و اندازه‌گیری محفوظات به جای توجه به مهارت‌ها و فعالیت‌های عملی (نظری، ۱۳۷۳، مشایخی، ۱۳۷۲، هاشمی مقدم، ۱۳۷۱ و توکلی، ۱۳۷۹) و بالاخره زیاد بودن حجم کتاب و مطالب درسی و کمبود وقت برای استفاده از تجهیزات آموزشی (نظری، ۱۳۷۳، مشایخی، ۱۳۷۲، هاشمی مقدم، ۱۳۷۱، توکلی، ۱۳۷۹، مهربان، ۱۳۷۴، شاه‌کرم، ۱۳۷۵ و نهاوندی، ۱۳۷۷).

برای رفع این مشکلات در دهه گذشته فعالیت‌های گوناگونی توسط سیاست‌گذاران و متولیان اجرایی انجام شده است. از جمله اقدام‌های انجام شده در سطح دوره راهنمایی می‌توان به تغییراتی اشاره کرد که در برنامه درسی صورت گرفته است. علاوه بر این به نظر می‌رسد اقدام‌هایی نظیر حذف امتحانات نهایی، اختیارات تفویض شده به معلمان برای ارزشیابی تکوینی، نقش دادن به والدین در امر ارزشیابی و در نتیجه رهایی معلمان از فشار امتحانات هماهنگ و پایانی، زمینه لازم را برای استفاده معلمان از روش‌های فعال تدریس فراهم کرده است.

آنچه که اکنون به‌عنوان یک مانع رخ نموده، عدم برخورداری مدارس از تجهیزات آموزشی کافی و مناسب مطابق با برنامه درسی یا در صورت برخورداری از حداقل منابع، عدم استفاده از آن در کلاس است. این موضوع سبب شده است تا متولیان طراحی و اجرای برنامه درسی در سطح دوره راهنمایی در صدد برآیند تا با موضوعی کردن کلاس‌های درس امکان برخورداری از تجهیزات آموزشی و همچنین استفاده از تجهیزات موجود در فرایند یاددهی-یادگیری را فراهم آورند.

کلاس موضوعی، اصطلاحی است که برای نام بردن از کلاس‌هایی به‌کار می‌رود که با چیدمان و

کلاس‌های موضوعی؛ دستاوردها، محدودیت‌ها و راهکارها

چینشی متفاوت از کلاس‌های سنتی سازمان دهی شده‌اند. در مدارس دارای کلاس موضوعی، کلاس‌ها بر اساس موضوعات درسی سازماندهی و تجهیز می‌شوند. بر این اساس، به تناسب ماده‌ی درسی مربوط، تجهیزات لازم در کلاس تعبیه می‌شود و با توجه به روش‌های تدریس مورد استفاده به سازماندهی فضا، چیدمان و تجهیزات پرداخته می‌شود، به‌نحوی که بیشترین انعطاف و امکان برای استفاده از فضا و تجهیزات فراهم شود (همایش توجیهی کلاس‌های موضوعی، ۱۳۸۸).

طرح کلاس‌های موضوعی با هدف کلی ارتقای کیفیت آموزش از سال تحصیلی ۸۹-۸۸ به‌صورت آزمایشی به اجرا درآمده است. اهداف جزئی شامل فراهم کردن فرصت و فضای مناسب برای انجام فعالیت‌های عملی توسط دانش‌آموزان، فراهم کردن شرایط مناسب جهت به‌کارگیری روش‌های فعال تدریس، ایجاد فرصت و ترغیب دانش‌آموزان به تفکر و تحقیق، شناخت استعدادها و توانمندی‌های بالقوه دانش‌آموزان و توجه به فناوری در آموزش است (دفتر آموزش و پرورش راهنمایی، ۱۳۸۸).

سابقه اجرای کلاس‌های موضوعی در ایران به‌صورت غیررسمی (در سطح مدارس انگشت‌شماری) تا حدود ۲۵ سال پیش هم بر می‌گردد، اما بیشتر این مدارس پس از مواجه شدن با مشکلات یا با تغییر مدیریت مجدداً به حالت معمول برگشته‌اند. در عین حال، برخی از آن‌ها با سابقه حدود ۱۰ سال همچنان با این شیوه اداره می‌شوند و در حال حاضر هم تحت پوشش طرح آزمایشی قرار گرفته‌اند. اما متأسفانه با توجه به نظام‌مند نبودن و سلیقه‌ای بودن آن‌ها، تحقیق یا ارزشیابی مضبوطی در زمینه میزان کارآمدی آن‌ها صورت نگرفته است تا بتوان در بررسی پیشینه به نتایج آن‌ها استناد کرد.

در بررسی پیشینه این امر در نظام‌های آموزشی کشورهای دیگر، با طرحی تحت عنوان «کلاس موضوعی» یا هر عنوان مشابه دیگری که متضمن این مفهوم باشد، در قالب «طرح خاص» مواجه نشدیم، اما این امری مسلم است که در نظام‌های آموزشی کشورهای توسعه یافته تأکید بر آن است که در مدارس، هر درس در فضاهای خاص متناسب با همان درس یا رشته و با استفاده از وسایل و امکانات آموزشی ذیربط تدریس شود. بنابراین گرچه این امر در قالب طرح خاصی به اجرا درنیامده، اما به‌عنوان یک موضوع پذیرفته‌شده به‌ویژه در سطح مدارس متوسطه مطرح است.

ابداع تکنولوژی آموزشی و تنیده شدن آن در فرآیند یاددهی - یادگیری ره‌آورد عصر نوین است که با تحول یافتن اقتصاد صنعتی و تبدیل آن به اقتصاد دانش، تحولات زیادی در عرصه تعلیم و تربیت صورت گرفته است. در عصر حاضر، قدرت اقتصادی در دانش، شبکه و ارتباطات است. اقتصاد دانش، جهان را به نگرشی تازه درباره تدریس و یادگیری رهنمون ساخته است (کرنل، ۲۰۰۲).

اختراع کامپیوتر در سال ۱۹۴۶ منشاء دگرگونی‌های شگرفی در حوزه آموزش شد (استینسون و کلاوس^{۱۳}، ۲۰۰۰) و با ورود تلویزیون آموزشی به مدارس در سال ۱۹۵۴ نیز بستر لازم برای استفاده بیشتر از تکنولوژی فراهم گردید. در عرصه تکنولوژی آموزشی چارترز از اولین کسانی بود که از اصطلاح «مهندسی آموزشی» استفاده کرد. یافته‌های این محقق رویکردی نظام‌مند و جدید به آموزش را در پی

داشت. «هرم تجربه» دیل (۱۹۴۶/۱۹۹۶) یک مدل مفهومی تجارب یادگیری است که روی طیفی از تجربه‌های حسی تا انتزاعی قرار دارد. در این هرم، نظریه پیشرفت‌گرایی جان دیویی، تفکرات جاری در مورد وسایل ارتباطی دیداری شنیداری و تفکر معاصر در زمینه روان‌شناسی با هم ترکیب شده‌اند. کاربرد نظریه سیستمی در تکنولوژی آموزشی به‌وسیله جیمز فین^{۱۳} توسعه یافت. دیدگاه فین در مورد یکپارچه‌سازی سیستم‌ها و فرایندها برآیندی از تفکر گردآمده در این رشته نوظهور بود که صدای بنیان‌گذاران این حوزه را به هم پیوند می‌داد و نوید تحول و شکل‌گیری چشم‌اندازهای تازه در این عرصه را در برداشت (به نقل از سولومون^{۱۵}، ۲۰۰۰، ص. ۸).

بین سال‌های ۱۹۵۰ و ۱۹۶۰ رخدادهای مهمی در زمینه علوم انسانی و به‌ویژه علوم تربیتی به‌وقوع پیوست که آن دهه و دهه بعد را به‌صورت نقطه عطفی در تاریخ تکنولوژی آموزشی درآورد. رخداد اول تأکیدی بود که صاحب‌نظران علوم ارتباطات بر الگوهای خود می‌کردند. از دیدگاه آنان کل فراگرد اهمیت داشت و وسیله ارتباطی در اولویت دوم قرار می‌گرفت. رخداد دوم شامل پیدایش نگرش سیستمی و کاربرد آن در زمینه تعلیم و تربیت، به‌خصوص در زمینه برنامه‌ریزی آموزشی بود. رخداد سوم نیز شامل ظهور روان‌شناسی شناختی بود. در روان‌شناسی شناختی تأکید بر شناسایی انواع فعالیت‌های ذهنی مانند تصور، تفکر، نحوه نگهداری اطلاعات در حافظه، قابلیت انسان در تغییر و تحول در اطلاعات و حل مسئله است. تجدیدنظر در تمام مباحث محتوایی تکنولوژی آموزشی از دیدگاه روان‌شناسی شناختی تاکنون حد و مرزی نداشته است (ویتچ و شولر، ۱۳۷۳).

امروزه تکنولوژی آموزشی رشته‌ای از دانش شامل طراحی، اجرا و ارزیابی نظام‌یافته فرایند یادگیری و آموزش همراه با تعیین هدف‌های مشخص است که با استفاده از تجربه و تحقیقات در زمینه‌های یادگیری، ارتباطات جمعی و به‌کارگرفتن مجموعه‌ای از منابع انسانی و غیرانسانی شرایط آموزش مؤثر را فراهم می‌کند (اوتو^{۱۶}، ۲۰۰۴).

در حوزه آموزش، پیشینه پژوهشی نشان می‌دهد که تکنولوژی به‌عنوان یک عامل اساسی در تجهیز کردن دانش‌آموزان به دانش و مهارت‌های مورد نیاز برای موفقیت در قرن بیست‌ویکم در نظر گرفته می‌شود (پرایم^{۱۷}، ۱۹۹۸). تحقیقات انجام شده بر وجود رابطه میان استفاده از تجهیزات و دانش‌آموز محور کردن کلاس و افزایش یادگیری دانش‌آموزان تأکید دارد (کرنل و مارتین^{۱۸}، ۱۹۹۹). تغییر فرهنگ تعلیم و تربیت و ارتقای سطح عملکرد دانش‌آموزان و وجود رابطه مثبت میان یادگیری و تکنولوژی آموزشی از دیگر نتایج تحقیقات در این حوزه است (ژانگ و دنگ^{۱۹}، ۲۰۰۴).

کلاس، یعنی مکانی که در آن فرایند یاددهی-یادگیری اتفاق می‌افتد، طی سال‌های متوالی در تاریخ تعلیم و تربیت کمتر تغییر یافته است، اما در دهه‌های اخیر با توجه به پیشرفت‌های حاصل شده در عرصه تکنولوژی و چیدمان آموزشی با تغییرات زیادی روبه‌رو شده است. پیش از این، کلاس‌ها و چیدمان آن‌ها به‌گونه‌ای طراحی شده بود که در آن معلم موظف بود پیامی را به گروهی که ساکت سر جای خود

کلاس‌های موضوعی؛ دستاوردها، محدودیت‌ها و راهکارها

نشسته و موظف به گوش کردن و یادداشت‌برداری بودند، انتقال دهد. اتاق‌ها اغلب چهارضلعی و مسدود بود و تمرکز و توجه همگان به جلوی کلاس بود، جایی که معلم در آن کنترل سرعت، محتوا و توالی فعالیت‌ها را به دست گرفته بود (برگن^{۲۰}، ۲۰۰۰). اما امروزه با حاکم شدن رویکردهای جدید، کلاس به فضایی چندرسانه‌ای تبدیل شده است. تلفیق و یکپارچه ساختن فضا و تجهیزات و به خدمت گرفتن آن برای تسهیل فرآیند یاددهی-یادگیری و افزایش اثربخشی، چیزی است که از یک کلاس چندرسانه‌ای مورد انتظار است (دان^{۲۱}، ۲۰۰۰). در کلاس‌های نوین، تکنولوژی در ترکیبی جدید در خدمت افزایش دانش، بهبود نگرش و مهارت دانش‌آموزان به‌کار گرفته شده است. این کلاس‌ها با نام‌های مختلفی مانند کلاس‌های چندرسانه‌ای، کلاس‌های پیشرفته، کلاس‌های نوین^{۲۲}، کلاس‌های آزمایشگاهی^{۲۳} و ... نامیده شده‌اند (ویلسون^{۲۴}، ۱۹۹۳). در این کلاس‌ها چیدمان آموزشی، روش‌های تدریس و تکنولوژی آموزشی با یکدیگر به‌نحوی ترکیب شده‌اند که بیشترین جاذبه و کارایی را برای وادار کردن دانش‌آموزان به کسب دانش و مهارت داشته باشند (کرنل، ۲۰۰۲). در کلاس‌های جدید نه تنها چیدمان و تجهیزات آموزشی به‌منظور پاسخ‌گفتن به نیازهای استفاده‌کنندگان، ویژگی‌های لازم از جمله انعطاف، قابلیت استفاده، عمر مفید، راحتی، لذت‌بخش بودن، ایمنی، سلامتی، آسایش و افزایش دهنده کیفیت زندگی، کاربری مناسب و جاذبه‌های روان‌شناختی را دارا شده‌اند، بلکه چیدمان، سبک معماری و تکنولوژی نیز در مجموعه‌ای هماهنگ با یکدیگر طراحی می‌شوند (میلز و تینچر^{۲۵}، ۲۰۰۳). گرچه هزینه کلاس‌های چندرسانه‌ای به دلیل بهای تکنولوژی‌های نصب شده در آن‌ها به‌طور قابل ملاحظه‌ای بیشتر از کلاس‌های معمولی است اما به‌خاطر حمایت و آموزش کاربر مؤسسه‌های آموزشی از این امکانات استفاده می‌کنند تا بتوانند به نیازهای نسل جدید پاسخ دهند (رنکر^{۲۶}، ۲۰۰۱).

به‌طور کلی در ایجاد مدرسه‌های نوین چهار عامل اساسی شامل عوامل محیطی (فضا و طراحی مناسب مدرسه، کلاس‌ها و...)، عوامل اجرایی و یادگیرندگان (آموزش قبل از شروع برای توجیه مدیران، معلمان و دانش‌آموزان)، عوامل سخت‌افزاری، (شبکه طراحی و مهندسی وسایل ارتباطی شبکه و بالاخره عوامل مربوط به نرم‌افزار و دیجیتال مد نظر قرار می‌گیرد (پسانلی^{۲۷}، ۱۹۹۳).

روش‌های تدریس هم یکی از عرصه‌های تحول یافته است. روش‌های تدریس به تبع تغییر نیازهای اجتماعی و اقتصادی، افزایش درک در مورد شناخت (گاردنر^{۲۸}، ۱۹۸۳ و ربر^{۲۹}، ۱۹۹۳) و طرح نگرش‌های تازه در زمینه ماهیت دانش (دیون‌پورت و پروساک^{۳۰}، ۱۹۹۸ و گاردنر، ۱۹۹۹)، یافته‌های مربوط به نقش محیط در یادگیری و رفتار (براون و دوگوید، ۱۹۹۷ و ساچمن^{۳۱}، ۱۹۸۷) و اهمیت یادگیری اجتماعی (اورمرو، ۱۹۹۸ و ونگر، ۱۹۹۹) تغییر یافته است. تحقیقات متعددی تأیید کرده‌اند که کیفیت کار معلم از عواملی است که بیشترین تأثیر را بر عملکرد دانش‌آموزان می‌گذارد. در چند دهه گذشته گسترش تکنولوژی ارتباطات و اطلاعات در محیط‌های آموزشی بر گرایش‌ها، خواسته‌ها و فعالیت‌های معلمان تأثیر گذاشته است و از این رهگذر عملکرد دانش‌آموزان را متأثر کرده است (بودا^{۳۲}، ۲۰۱۰). نتایج

مطالعات تریگول، پروسر و واترهوس نشان داده که روش تدریس معلمان بر رویکرد دانش‌آموزان نسبت به یادگیری مؤثر است. معلمانی که بر فعالیت‌های خود متمرکز هستند و به انتقال دانش توجه دارند، دانش‌آموزانشان دارای رویکردی سطحی به یادگیری هستند؛ برعکس، در کلاس‌هایی که دانش‌آموزان دارای رویکردهای عمیق‌تری نسبت به یادگیری‌اند، معلمانشان بیشتر بر روش‌های دانش‌آموزمحور و تغییر مفاهیم متمرکزند (به نقل از گاسمن ۳۳، ۲۰۰۸).

در نظام آموزشی کشور ما نیز، به تبع جنبش جهانی برای مناسب کردن فضا و تجهیز مدارس و افزایش دانش و مهارت معلمان، برای استفاده از تکنولوژی آموزشی اقداماتی صورت گرفته است، به‌نحوی که در چندین دهه گذشته در تشکیلات وزارت آموزش و پرورش سازمان‌ها و دفاتری در سطح حوزه ستادی و همچنین واحدهایی در سطح استان و منطقه آموزشی وظیفه سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی، اجرا و ارزشیابی از برنامه‌های مربوط به فضا و تجهیزات مدارس را به عهده گرفته‌اند؛ با وجود این، تجهیز مدارس به وسایل آموزشی مناسب و کافی و آموزش و ترغیب معلمان برای استفاده از آن‌ها همواره به‌عنوان یک مسئله گریبان‌گیر مطرح بوده است و لذا طرح کلاس‌های موضوعی حل این مسئله را هدف گرفته است که تحقیق حاضر در صدد ارزشیابی از میزان اثربخشی آن است. هدف از این تحقیق، مشخص کردن دستاوردها، پیامدها، قوت‌ها، ضعف‌ها و راهکارهای اصلاح و بهبود طرح کلاس‌های موضوعی است. از طریق این تحقیق، شواهد و اطلاعات لازم برای محک زدن میزان تحقق اهداف طرح گردآوری می‌شود تا مراجع ذی‌ربط بتوانند بر اساس اطلاعات به‌دست آمده در مورد تداوم، اصلاح، تعمیم یا توقف طرح به تصمیم‌گیری بپردازند.

■ سؤال‌های تحقیق

۱. آیا میان کلاس‌های موضوعی و کلاس‌های غیرموضوعی از نظر بهبود فرآیندها و افزایش دستاوردهای آموزشی تفاوت معناداری وجود دارد؟
۲. کم و کیف دوره‌های آموزشی برگزار شده در زمینه کلاس‌های موضوعی چگونه است؟
۳. دستاوردها، قوت‌ها، ضعف‌ها و راهکارهای اصلاح و بهبود طرح موضوعی کردن کلاس‌ها کدام است؟

■ روش تحقیق

روش این تحقیق، توصیفی است و داده‌های مورد نیاز با استفاده از ترکیبی از روش‌های تحقیق کمی و کیفی گردآوری شده است. برای ارزشیابی کم و کیف فرآیندها و دستاوردهای کلاس‌های موضوعی (مشمول طرح آزمایشی) اقدام به مقایسه این کلاس‌ها با کلاس‌های غیرموضوعی مشابه (غیرمشمول) شده است. نشانگرهای در نظر گرفته شده برای اندازه‌گیری متغیر بهبود فرآیندهای آموزشی شامل

کلاس‌های موضوعی؛ دستاوردها، محدودیت‌ها و راهکارها

میزان استفاده از تجهیزات آموزشی، میزان استفاده از روش‌های فعال تدریس، میزان انجام آزمایش و فعالیت‌های عملی توسط دانش‌آموزان و میزان انجام تحقیق توسط دانش‌آموزان است. نشانگرهای مربوط به بهبود سایر جنبه‌های آموزشی شامل میزان احساس راحتی، تعلق خاطر و مشارکت معلمان مدارس در فعالیت‌های آموزشی، کیفیت مشاوره و هدایت تحصیلی دانش‌آموزان، تشخیص قلمرو موضوعی هر یک از مواد درسی و نگرش مثبت نسبت به آن‌ها، میزان احساس راحتی و تنوع در کلاس‌ها توسط دانش‌آموزان و میزان برقراری روابط عاطفی میان دانش‌آموزان است. برای سنجش متغیر افزایش دستاوردهای دانش‌آموزان از سه نشانگر، شامل ۱. معدل نمرات آزمون‌های برگزار شده در سه درس ریاضی، علوم و ادبیات فارسی در سه پایه تحصیلی اول تا سوم راهنمایی، ۲. معدل نیم‌سال اول در سال اجرای این تحقیق (سال تحصیلی ۹۰-۸۹) و ۳. معدل سال قبل دانش‌آموزان، استفاده شده است. متغیرهای دیگر مورد بررسی در این تحقیق شامل کم و کیف دوره‌های آموزشی برگزار شده برای مدیران و معلمان مدارس موضوعی و پیامدها، قوت‌ها، ضعف‌ها و راهکارهای اصلاح و بهبود برنامه کلاس‌های موضوعی است.

جامعه آماری: جامعه آماری شامل موارد زیر است:

۱. کلیه مدارس مشمول طرح کلاس‌های موضوعی شامل ۶۲ مدرسه راهنمایی (در هر استان دو مدرسه)؛
۲. کلیه مدارس راهنمایی غیرمشمول در ۳۱ استان کشور شامل حدود ۳۰ هزار مدرسه؛
۳. معلمان، مدیران، دانش‌آموزان و والدین دانش‌آموزان مدارس مشمول و غیرمشمول در ۳۱ استان کشور؛
۴. صاحب‌نظران و متخصصان تعلیم و تربیت داخل کشور.

روش نمونه‌گیری و حجم نمونه: اجرای آزمایشی طرح کلاس‌های موضوعی از سال تحصیلی ۸۹-۸۸ با زیر پوشش قرار دادن ۶۲ مدرسه راهنمایی در ۳۱ استان کشور آغاز شد. نحوه‌گزینش این مدارس بدین صورت بود که از مرکز هر استان دو مدرسه (یک دخترانه و یک پسرانه) - که دارای فضا و امکانات مناسب بودند- انتخاب شده است. این مدارس در سال ۹۰-۸۹ برای دومین سال متوالی اجرای طرح را ادامه دادند.

برای انتخاب نمونه تحقیق مراحل زیر طی گردید:

۱. انتخاب تصادفی ۴ استان از میان ۳۱ استان مجری طرح شامل استان‌های کهگیلویه و بویراحمد، کرمانشاه، تهران و اصفهان
۲. انتخاب کلیه مدارس مشمول در ۴ استان منتخب فوق، شامل ۸ مدرسه دخترانه و پسرانه

۳. انتخاب ۸ مدرسه راهنمایی دخترانه و پسرانه غیرمشمول از میان مدارس ۴ استان منتخب (با توجه به اینکه طرح مدارس موضوعی در سطح مدارس اجرا شده که امکانات بهتری نسبت به سایر مدارس داشتند، مدارس غیرمشمول انتخاب شده هم از میان مدارس انتخاب شدند که طبق نظر کارشناسان مربوط از نظر فضا و امکانات، وضعیتی مشابه کلاس‌های موضوعی داشتند).

۴. انتخاب تصادفی سه کلاس به تفکیک پایه تحصیلی از هر یک از مدارس مشمول و غیرمشمول (جمعاً ۴۸ کلاس)

جدول (۱) نحوه توزیع نمونه تحقیق در ۴ استان منتخب را نشان می‌دهد.

جدول ۱. توزیع نمونه تحقیق در ۴ استان منتخب

جمع کل	تهران (مرکز استان)		کهگیلویه و بویراحمد (مرکز استان)		کرمانشاه (مرکز استان)		اصفهان (مرکز استان)		جمع هر بخش	
	مدارس مشمول (دخترانه و پسرانه)	مدارس غیرمشمول (دخترانه و پسرانه)	مدارس مشمول (دخترانه و پسرانه)	مدارس غیرمشمول (دخترانه و پسرانه)	مدارس مشمول (دخترانه و پسرانه)	مدارس غیرمشمول (دخترانه و پسرانه)	مدارس مشمول (دخترانه و پسرانه)	مدارس غیرمشمول (دخترانه و پسرانه)	مدارس مشمول (دخترانه و پسرانه)	مدارس غیرمشمول (دخترانه و پسرانه)
۱۶	۲	۲	۲	۲	۲	۲	۲	۲	۸	۸
	کلاس‌ها (سه پایه تحصیلی)	کلاس‌ها (سه پایه تحصیلی)	کلاس‌ها (سه پایه تحصیلی)	کلاس‌ها (سه پایه تحصیلی)	کلاس‌ها (سه پایه تحصیلی)	کلاس‌ها (سه پایه تحصیلی)	کلاس‌ها (سه پایه تحصیلی)	کلاس‌ها (سه پایه تحصیلی)	کلاس‌ها (سه پایه تحصیلی)	کلاس‌ها (سه پایه تحصیلی)
۴۸	۶	۶	۶	۶	۶	۶	۶	۶	۲۴	۲۴

حجم نمونه انتخابی از میان این مدارس شامل کلیه دانش‌آموزان ۴۸ کلاس منتخب (شامل ۱۳۵۰ نفر)، کلیه مدیران مدارس منتخب (شامل ۱۶ نفر)، کلیه معلمان مدارس منتخب (شامل ۳۵۰ نفر)، نمونه معرف از میان والدین دانش‌آموزان مدارس منتخب (شامل ۴۰۰ نفر)، کلاس‌های انتخاب شده در سه پایه تحصیلی (۴۸ کلاس برای مشاهده) و صاحب‌نظران و مطلعان در زمینه مدرسه موضوعی (شامل ۲۵ نفر) بود.

ابزارهای تحقیق

ابزارهای گردآوری اطلاعات شامل دو فرم پرسش‌نامه مدیران مدارس، دو فرم پرسش‌نامه معلمان، دو فرم پرسش‌نامه والدین دانش‌آموزان، دو فرم پرسش‌نامه دانش‌آموزان به تفکیک مدارس مشمول و غیرمشمول، کاربرگ ثبت اطلاعات حاصل از مشاهده کلاس‌ها و کاربرگ ثبت اطلاعات حاصل از مصاحبه با صاحب‌نظران و همچنین ۹ فرم آزمون پیشرفت تحصیلی در سه درس ریاضیات، ادبیات فارسی و علوم در سه پایه تحصیلی اول، دوم و سوم راهنمایی بود.

■ روایی و پایایی ابزارها

روایی صوری و محتوایی ابزارهای تحقیق از طریق نظرخواهی از کارشناسان و صاحب‌نظران در مورد قالب و محتوای آن‌ها مورد سنجش قرار گرفت و برای محاسبه پایایی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. نتایج نشان داد که ضریب آلفای کلیه پرسش‌نامه‌ها و آزمون‌های پیشرفت تحصیلی از لحاظ آماری در سطح $P < 0/05$ معنادار است. ضرایب آلفای پرسش‌نامه‌ها برای معلمان $0/97$ ، مدیران $0/97$ ، دانش‌آموزان $0/94$ ، و والدین $0/97$ و برای آزمون‌های پیشرفت تحصیلی پایه اول $0/75$ ، پایه دوم $0/78$ و پایه سوم $0/65$ محاسبه شد.

■ مشخصات جامعه‌شناختی افراد مورد تحقیق

در این تحقیق پاسخ‌دهندگان شامل معلمان، مدیران، دانش‌آموزان و والدین در دو گروه مدارس مشمول و غیرمشمول بودند که اطلاعات مربوط به آن‌ها، به تفکیک دو گروه، در جدول (۲) ارائه شده است.

جدول ۲. اطلاعات مربوط به پاسخ‌دهندگان به تفکیک مدارس مشمول و غیرمشمول [۱]

والدین		دانش‌آموزان		مدیران		معلمان		نوع مدرسه افراد	
فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	
۵۳/۴	۱۲۷	۵۱/۲	۶۶۷	۵۰	۸	۵۳/۷	۱۰۹	مدارس مشمول	
۴۶/۶	۱۱۱	۴۸/۸	۶۳۶	۵۰	۸	۴۶/۳	۹۴	مدارس غیر مشمول	
۱۰۰	۲۳۸	۱۰۰	۱۳۰۳	۱۰۰	۱۶	۱۰۰	۲۰۳	جمع	

[۱] در مجموع، ۲۰۳ معلم، ۱۶ نفر از والدین در جریان این تحقیق شرکت کرده‌اند. اما با توجه به اجرای تحقیق طی چندین هفته و تعدد پرسش‌نامه‌ها و آزمون‌های برگزار شده، لزوماً همه افراد نمونه موفق به شرکت در همه آزمون‌ها و تکمیل همه پرسش‌نامه‌ها نشده‌اند و لذا در برخی از مراحل تحقیق، نمونه‌ها افت داشته است. به منظور جلوگیری از طولانی شدن مقاله از ارائه میزان افت نمونه به تفکیک گروه‌ها، آزمون‌ها و پرسش‌نامه‌ها خودداری شده است، اما مقایسه درج‌ات آزادی گروه‌های پاسخ‌دهنده با آمار ارائه شده در جداول ۳ و ۳ میزان افت نمونه در هر یک از گروه‌ها در پاسخ به آزمون‌ها و پرسش‌نامه‌های مختلف را نشان می‌دهد.

سایر مشخصات پاسخ‌دهندگان (در مدارس مشمول و غیرمشمول) شامل جنسیت، مدرک تحصیلی، سابقه خدمت و پایه تحصیلی (در مورد دانش‌آموزان) در جدول (۳) ارائه شده است.

جدول ۳. اطلاعات پاسخ‌دهندگان به تفکیک مشخصات

والدین		دانش‌آموزان		مدبران		معلمان		مشخصات افراد	
درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	مشخصه‌ها	
۵۰/۸	۱۲۱	۵۱	۶۶۵	۵۰	۸	۵۲/۷	۱۰۷	مؤنث	جنسیت
۴۸/۴	۱۱۵	۴۹	۶۳۸	۵۰	۸	۴۷/۳	۹۶	مذکر	
۰/۸	۲	-	-	-	-	-	-	نامشخص	
۱۰۰	۲۳۸	۱۰۰	۱۳۰۳	۱۰۰	۱۶	۱۰۰	۲۰۳	جمع	
۵۱/۷	۱۲۳	-	-	۶/۲	۱	۱۸/۲	۳۷	کمتر از لیسانس	مدرک تحصیلی
۳۸/۲	۹۱	-	-	۸۱/۳	۱۳	۷۳/۴	۱۴۹	لیسانس	
۸	۱۹	-	-	۱۲/۵	۲	۵/۴	۱۱	بالا تر از لیسانس	
۲/۱	۵	-	-	-	-	۳	۶	نامشخص	
۱۰۰	۲۳۸	-	-	۱۰۰	۱۶	۱۰۰	۲۰۳	جمع	
-	-	-	-	۶/۲	۱	۶/۴	۱۳	کمتر از ۱۰ سال	سابقه خدمت
-	-	-	-	۳۷/۶	۶	۵۰/۷	۱۰۳	۱۱ تا ۲۰ سال	
-	-	-	-	۵۰	۸	۳۶/۵	۷۴	بیشتر از ۲۰ سال	
-	-	-	-	۶/۲	۱	۶/۴	۱۳	نامشخص	
-	-	-	-	۱۰۰	۱۶	۱۰۰	۲۰۳	جمع	
-	-	۳۷/۷	۴۹۱	-	-	-	-	پایه اول راهنمایی	پایه تحصیلی
-	-	۲۹/۵	۳۸۴	-	-	-	-	پایه دوم راهنمایی	
-	-	۳۲/۸	۴۲۸	-	-	-	-	پایه سوم راهنمایی	
-	-	۱۰۰	۱۳۰۳	-	-	-	-	جمع	

■ تحلیل داده‌ها

برای پاسخ‌گویی به سؤال اول تحقیق مبنی بر بررسی معنادار بودن تفاوت میان مدارس مشمول و غیرمشمول در زمینه میزان بهبود فرآیندها و افزایش دستاوردهای آموزشی و پرورشی به سنجش سه دسته متغیر پرداخته شد. دسته اول شامل متغیرهای اصلی مربوط به فرآیندهای یاددهی - یادگیری، دسته دوم شامل متغیرهای مربوط به پیشرفت تحصیلی و دسته سوم شامل متغیرهای جانبی آموزشی و پرورشی است.

میزان استفاده از تجهیزات آموزشی در تدریس، میزان انجام آزمایش‌ها و فعالیت‌های عملی توسط معلمان، میزان استفاده از روش‌های فعال تدریس، میزان انجام آزمایش‌ها و فعالیت‌های عملی در کلاس توسط دانش‌آموزان و میزان انجام تحقیق درباره موضوع‌های درسی توسط دانش‌آموزان متغیرهای دسته اول هستند. برای سنجش تفاوت این متغیرها در دو نوع مدارس مشمول و غیرمشمول، نظرات چهار گروه نمونه تحقیق شامل معلمان، مدیران، دانش‌آموزان و والدین آن‌ها در دو گروه مدارس مذکور مورد پردازش قرار گرفت. بدین منظور ابتدا میزان همگنی واریانس‌ها با آزمون لونز مورد بررسی قرار گرفت و پس از اینکه مشخص شد میان واریانس‌ها تفاوت معناداری وجود ندارد از آزمون تی مستقل برای بررسی تفاوت نمرات دو گروه استفاده شد. نتایج نشان داد که تفاوت میانگین نمرات از دیدگاه مدیران، معلمان و دانش‌آموزان در دو گروه مدارس مشمول و غیرمشمول در کلیه متغیرهای ذکر شده از لحاظ آماری معنادار است. بنابراین نمرات گروه‌های مشمول بالاتر از گروه‌های غیرمشمول است. اما در مورد نظر والدین هر چند نمرات در مدارس مشمول بالاتر است، اما تفاوت میانگین نمرات در دو گروه در کلیه متغیرها به جز یک مورد (شامل میزان انجام آزمایش‌ها و فعالیت‌های عملی توسط دانش‌آموزان) از لحاظ آماری معنادار نیست. اطلاعات مربوط به چهار سؤال فوق در جدول (۴) ارائه شده است.

متغیرهای مربوط به پیشرفت تحصیلی که دسته دوم متغیرها را تشکیل می‌دهند، شامل نمرات دانش‌آموزان در ۶ آزمون برگزار شده در درس علوم، ۶ آزمون برگزار شده در درس ریاضیات و ۶ آزمون برگزار شده در درس ادبیات فارسی (در سه پایه تحصیلی اول تا سوم راهنمایی در دو گروه مدارس مشمول و غیرمشمول)، معدل نیم‌سال اول در سال اجرای تحقیق (سال تحصیلی ۹۰-۸۹) و معدل سال قبل است.

میانگین نمرات دانش‌آموزان در آزمون‌های برگزار شده به تفکیک مدارس مشمول و غیرمشمول در جدول شماره ۵، نشان داده شده است. برای پردازش اطلاعات مربوط پس از بررسی همگنی واریانس‌ها، از تحلیل واریانس دوعاملی استفاده شد (قابل ذکر است هر یک از آزمون‌ها دارای ۳۰ سؤال یک نمره‌ای بودند).

جدول ۴. تفاوت میان مدارس مشمول و غیرمشمول بر اساس متغیرهای تحقیق

متغیرها	گروه‌های تحقیق	میانگین نمرات		تفاوت میانگین‌ها	درجه آزادی	T	سطح معناداری
		مدارس مشمول	مدارس غیرمشمول				
میزان استفاده معلمان از تجهیزات آموزشی	معلمان	۱۹.۲۰	۱۷.۳۵	۱.۸۵	۱۹۵	۳.۱۳	P < ۰/۰۵
	مدیران	۲۰.۰۰	۱۶.۷۷	۳.۲۲	۱۲	۲.۲۶	P < ۰/۰۵
	دانش‌آموزان	۱۸.۳۰	۱۵.۰۱	۳.۲۹	۱۲۹۸	۱۵.۷۶	P < ۰/۰۵
	والدین	۱۶.۳۹	۱۵.۵۳	۰.۸۶	۲۳۶	۱.۷۶	P > ۰/۰۵
میزان استفاده معلمان از روش‌های فعال تدریس	معلمان	۳۶.۲۶	۳۴.۰۹	۲.۱۷	۱۹۹	۲.۱۴	P < ۰/۰۵
	مدیران	۴۰.۰۰	۳۴.۱۱	۵.۸۸	۱۳	۲.۲۹	P < ۰/۰۵
	دانش‌آموزان	۳۴.۳۱	۳۱.۴۲	۲.۸۹	۱۲۹۷	۸.۴۷	P < ۰/۰۵
	والدین	۳۲.۱۹	۳۰.۹۰	۱.۲۸	۲۳۶	۱.۴۵	P > ۰/۰۵
میزان انجام آزمایش‌ها و فعالیت‌های عملی توسط دانش‌آموزان	معلمان	۲۱.۸۱	۲۰.۱۳	۱.۶۷	۱۹۶	۲.۱۳	P < ۰/۰۵
	مدیران	۲۵.۴۲	۲۰.۳۳	۵.۰۹	۱۳	۳.۲۷	P < ۰/۰۵
	دانش‌آموزان	۲۰.۹۱	۱۸.۰۲	۲.۸۸	۱۲۹۷	۱۰.۳۶	P < ۰/۰۵
	والدین	۲۲.۹۰	۲۱.۵۹	۱.۳۱	۲۳۶	۱.۹۶	P < ۰/۰۵
میزان انجام تحقیق درباره موضوع‌های درسی توسط دانش‌آموزان	معلمان	۲۸.۸۵	۲۶.۲۸	۲.۵۶	۱۹۹	۲.۹۳	P < ۰/۰۵
	مدیران	۳۳.۴۲	۲۷.۰۰	۶.۴۲	۱۳	۳.۶۱	P < ۰/۰۵
	دانش‌آموزان	۲۷.۳۶	۲۵.۱۴	۲.۲۲	۱۲۹۷	۶.۹۶	P < ۰/۰۵
	والدین	۲۸.۲۶	۲۷.۳۶	۰.۹۰	۲۳۶	۱.۰۵	P > ۰/۰۵

کلاس‌های موضوعی؛ دستاوردها، محدودیت‌ها و راهکارها

جدول ۵. میانگین نمرات دانش‌آموزان به تفکیک پایه تحصیلی، درس مورد آزمون و جنسیت دانش‌آموزان در مدارس مشمول و غیرمشمول

درس	درس ادبیات فارسی						درس ریاضیات						درس علوم					
	پایه اول		پایه دوم		پایه سوم		پایه اول		پایه دوم		پایه سوم		پایه اول		پایه دوم		پایه سوم	
	پسر	دختر	پسر	دختر	پسر	دختر	پسر	دختر	پسر	دختر	پسر	دختر	پسر	دختر	پسر	دختر	پسر	دختر
مدارس مشمول	۱۸/۰۶	۱۴/۶۴	۱۸/۰۳	۱۵/۷۵	۱۵/۷۵	۱۶/۱۲	۱۴/۸۶	۱۵/۵۱	۱۶/۲۸	۱۷/۳۰	۱۴/۲۷	۱۸/۲۸	۱۴/۱۷	۱۳/۴۷	۱۵/۹۵	۱۶/۶۲	۱۲/۱۲	۱۶
مدارس غیرمشمول	۲۰/۴۶	۹/۱۲	۲۱/۰۹	۹/۲۳	۱۷/۸۴	۱۱/۴۰	۱۸/۶۷	۹/۰۴	۲۰/۲۵	۹/۶۶	۱۷/۸۷	۱۷/۷۶	۱۴/۱۶	۹/۹۰	۱۶/۲۵	۱۱/۰۵	۱۴/۱۵	۱۱/۵۶

نتایج بررسی واریانس نشان می‌دهد تفاوت واریانس‌های درون‌گروهی متغیرها (به غیر از درس علوم) از لحاظ آماری معنادار است. بین واریانس تمام متغیرها در سطوح همگنی وجود دارد. بنابراین می‌توان از آزمون تحلیل واریانس چند متغیره برای بررسی تفاوت میان نمرات آزمون‌های پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در سه درس ریاضیات، علوم و ادبیات فارسی در سه پایه تحصیلی در مدارس مشمول و غیرمشمول استفاده کرد. اطلاعات مربوط در جدول‌های ۶ و ۷ ارائه شده است.

جدول ۶. تحلیل واریانس نمرات آزمون‌های پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان به تفکیک پایه تحصیلی و مدارس مورد مطالعه

منابع تغییرات	مجموع مجذورات مربوط به هر منبع	درجه آزادی بین گروه‌ها	واریانس‌ها	F	سطح معناداری	
					پایه	گروه
پایه	۲۳۳۹۶۹۵	۲	۱۱۶۹۸۴	۳۰.۴۹	۰.۰۱	۰.۰۱
	۳۳۹۲۷۵۰	۲	۱۶۴۶۳۷	۱۰۱.۷۷	۰.۰۱	۰.۰۱
	۵۱۲۹۶۰	۲	۲۵۶۴۸	۶.۸۷	۰.۰۱	۰.۰۱
گروه	۳۵.۸۲۳	۱	۳۵.۸۲	.۹۳	.۳۳	.۳۳
	۸۸.۹۴۹	۱	۸۸.۹۴	۵.۴۹	.۰۱	.۰۱
	۳۴.۹۲۹	۱	۳۴.۹۲	.۹۳	.۳۳	.۳۳
پایه گروه	۴.۵۲۴	۲	۲.۲۶	.۰۵	.۹۴	.۹۴
	۹.۳۲۱	۲	۴.۶۶	.۲۸	.۷۵	.۷۵
	۲۲.۳۵۶	۲	۱۱.۱۷	.۲۹	.۷۴	.۷۴
خطا	۲۴۶۲۷.۶۴۱	۶۴۲	۳۸.۳۶			
	۱۰۳۸۵.۱۵۴	۶۴۲	۱۶.۱۷			
	۲۳۹۶۶.۹۷۷	۶۴۲	۳۷.۳۳			
جمع صحیح	۲۷۰۰۷.۶۸۳	۶۴۷				
	۱۳۷۷۶.۱۷۴	۶۴۷				
	۲۴۵۳.۲۲۲	۶۴۷				

جدول ۷. تحلیل واریانس نمرات آزمون‌های پیشرفت تحصیلی در درس مورد بررسی

متغیرهای وابسته	مجموع مجذورات مربوط به هر منبع	درجه آزادی بین گروه‌ها	میانگین مجموع مجذورات یا واریانس‌ها	F	سطح معناداری
ریاضی خطا	۳۵.۸۲ ۲۴۶۲۷	۱ ۶۴۲	۳۵.۸ ۳۸.۳۶	۰.۹۳۴	۰.۳۳
علوم خطا	۸۸.۹۴ ۱۰۳۸۵	۱ ۶۴۲	۸۸.۹۴ ۱۶.۱۷	۵.۴۹۹	۰.۰۱۹
ادبیات خطا	۳۴.۹۲۹ ۲۳۹۶۶.۹۷۷	۱ ۶۴۲	۳۴.۹۲ ۳۷.۳۳	۰.۹۳۶	۰.۳۳

نتایج حاصل از تحلیل واریانس چند متغیره نشان می‌دهد که تفاوت واریانس مشاهده شده در بین گروه‌ها و پایه‌های تحصیلی از لحاظ آماری معنادار نیست. تفاوت واریانس مشاهده شده فقط در بین سطوح گروه‌ها در درس علوم از لحاظ آماری معنادار است. برای بررسی معناداری تفاوت میانگین علوم در سطوح گروه‌ها از جدول میانگین‌های تعدیل یافته (جدول ۸) استفاده شده است. طبق اطلاعات مندرج در جدول، شاخص‌های میانگین و میانه در درس علوم تا اندازه‌ای بر یکدیگر منطبق هستند.

جدول ۸. میانگین‌های تعدیل یافته

درس	میانگین	میانه	واریانس	انحراف معیار
علوم	۱۳.۳۴	۱۳	۲۱.۸۰۹	۴۶۷۰۰۳

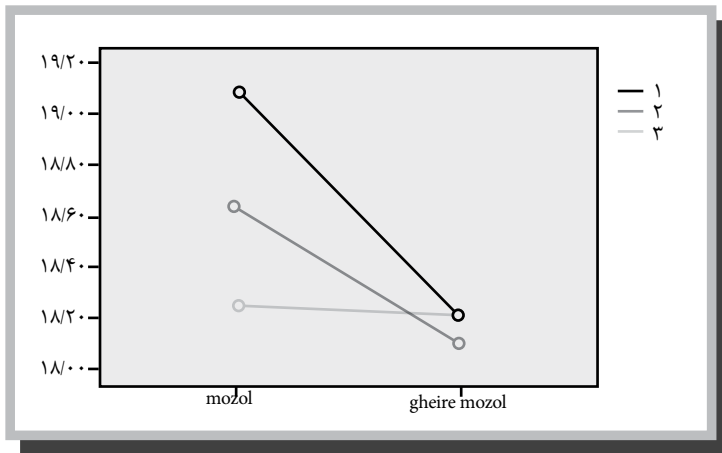
برای بررسی تفاوت میان معدل نیم‌سال اول دانش‌آموزان در کلاس‌های مشمول و غیرمشمول پس از بررسی و اطمینان از همگنی واریانس‌ها از تحلیل واریانس دو عاملی استفاده شد. نتایج در جدول ۹ ارائه شده است.

جدول ۹. تفاوت میان معدل نمرات دانش‌آموزان در نیم‌سال اول سال اجرای تحقیق در مدارس مشمول و غیرمشمول

منبع تغییرات	مجموع مجذورات مربوط به هر منبع	درجه آزادی بین گروه‌ها	میانگین مجموع مجذورات	F	سطح معناداری
گروه	۷۷.۲۴	۱	۷۷.۲۴	۲۴.۹۱	$P < 0.05$
پایه	۴۰.۱۰	۲	۲۰.۰۵	۶.۴۶	$P < 0.05$
پایه*گروه	۳۸.۵۵	۲	۱۹.۲۷	۶.۲۱	$P < 0.05$
خطا	۳۷۸۵.۲۹	۱۲۲۱	۳.۱۰		
جمع کل	۳۹۵۳.۳۲	۱۲۲۶			

کلاس‌های موضوعی؛ دستاوردها، محدودیت‌ها و راهکارها

نتایج مندرج در جدول نشان می‌دهد اثرات تعاملی واریانس مشاهده شده در گروه‌ها و پایه‌های تحصیلی در مورد معدل نمرات نیم‌سال اول دانش‌آموزان از لحاظ آماری معنادار است. نمودار ۱ نتیجه بررسی معناداری اثرات تعاملی را نشان می‌دهد.



نمودار ۱ معناداری اثرات تعاملی واریانس مشاهده شده در معدل نمرات نیم‌سال اول دانش‌آموزان در گروه‌ها و پایه‌های تحصیلی

با توجه به نمودار تعاملی، اثرات تعاملی واریانس مشاهده شده در مورد معدل نمرات نیم‌سال اول دانش‌آموزان از لحاظ آماری معنادار است. معدل نمرات دانش‌آموزان در مدارس مشمول به ترتیب در پایه اول، دوم و سوم بالاتر از مدارس غیرمشمول است. بین معدل نمرات دانش‌آموزان پایه‌های اول تا سوم در مدارس غیرمشمول تفاوت محسوسی وجود ندارد.

برای بررسی تفاوت میان معدل سال قبل دانش‌آموزان در مدارس مشمول و غیرمشمول پس از بررسی واریانس‌ها با استفاده از آزمون لونز و اطمینان یافتن از همگنی آن‌ها از آزمون تی مستقل استفاده شد. نتایج نشان داد که تفاوت میانگین نمرات دانش‌آموزان از لحاظ آماری معنادار و نمرات دانش‌آموزان در کلاس‌های مشمول بالاتر از کلاس‌های غیرمشمول است. اطلاعات مربوط در جدول ۱۰ ارائه شده است.

جدول ۱۰. تفاوت میان معدل نمرات دانش‌آموزان در سال تحصیلی قبل در مدارس مشمول و غیرمشمول

گروه‌های مورد مطالعه	میانگین	خطای معیار میانگین	تفاوت میانگین‌ها	درجه آزادی	T	سطح معناداری
مدارس مشمول	۱۹.۱۹	۰.۰۵	۰.۴۸	۱۱۶۸	۵.۵۳	$P < 0.05$
مدارس غیرمشمول	۱۸.۷۱	۰.۰۶				

در مجموع با توجه به متغیرهای دسته دوم می‌توان گفت مدارس موضوعی از حیث دستاوردهای آموزشی هم نسبت به مدارس غیر موضوعی وضعیت بهتری داشته‌اند. متغیرهای دسته سوم مواردی هستند که تحت عنوان متغیرهای جانبی نام گرفته‌اند. منظور از این متغیرها مواردی است که طی ۱۰ گویه در پرسش نامه تحقیق گنجانده شده بود و چهار گروه نمونه تحقیق درباره آن نظر داده‌اند. اطلاعات به دست آمده در این زمینه با استفاده از یومن‌ویتی پردازش شده است. اطلاعات مربوط در جدول ۱۱ ارائه شده است.

جدول ۱۱. تفاوت میان مدارس مشمول و غیر مشمول از نظر سایر جنبه‌های آموزشی

دیدگاه والدین		دیدگاه دانش آموزان				دیدگاه مدیران				دیدگاه معلمان				شماره و محتوای گویه‌ها		
سطح معناداری	یومن ویتی	رتبه میانگین		سطح معناداری	یومن ویتی	رتبه میانگین		سطح معناداری	یومن ویتی	رتبه میانگین		سطح معناداری	یومن ویتی			
		عبارت غیر مشمول	عبارت مشمول			عبارت غیر مشمول	عبارت مشمول			عبارت غیر مشمول	عبارت مشمول					
-	-	-	-	.۰۰۱	۱.۲۵	۵۱۶.۴۳	۷۸۱.۲۷	.۰۱	۱۳.۵۰	۶.۳۹	۱۱.۲۱	.۰۰۱	۴.۰۵	۹۰.۶۲	۱۱۱.۸۲	۳۴. ایجاد تعلق خاطر در معلمان نسبت به کلاس و مدرسه
-	-	-	-	.۰۰۱	۱.۱۳	۴۹۷.۳۴	۷۹۹.۴۷	.۳۶	۲۵.۰۰	۷.۷۸	۹.۴۳	.۰۰۱	۴.۶۴	۸۵.۵۷	۱۱۶.۱۷	۳۵. احساس راحتی معلمان در کلاس و مدرسه
-	-	-	-	.۰۰۱	۱.۶۲	۵۷۳.۶۵	۷۳۶.۶۵	.۳۹	۲۵.۵۰	۷.۸۳	۹.۳۶	.۰۰۱	۴.۶۴	۹۶.۹۵	۱۰۶.۲۵	۳۶. فراهم شدن امکان مشارکت معلمان مدرسه در فعالیت‌ها
.۴۰	۶.۶۴	۱۳۳.۱۸	۱۱۶.۲۸	.۰۰۱	۱.۷۶	۵۹۵.۳۵	۷۰۶.۰۱	.۰۴	۱۴.۵۰	۶.۶۱	۱۰.۹۳	.۰۰۱	۴.۰۶	۹۰.۷۹	۱۱۱.۶۷	۳۷. فراهم کردن امکان برای تشخیص استعدادها دانش آموزان
.۵۲	۶.۷۴	۱۳۲.۳۳	۱۷۷.۰۳	.۰۰۱	۱.۸۷	۶۱۳.۲۴	۶۸۸.۹۶	.۱۷	۳۰.۰۰	۷.۲۲	۱۰.۱۴	.۲۰	۴.۶۳	۹۶.۷۸	۱۰۶.۵۰	۳۸. فراهم کردن امکان برای مشاوره و هدایت تحصیلی
.۶۲	۶.۸۱	۱۳۱.۶۳	۱۱۷.۶۴	.۰۰۱	۱.۷۳	۵۹۱.۱۶	۷۱۰.۰۱	.۰۳	۱۳.۰۰	۶.۴۴	۱۱.۱۴	.۰۰۱	۳.۹۳	۸۹.۳۳	۱۱۳.۰۱	۳۹. تشخیص قلمرو موضوعی مواد درسی توسط دانش آموزان
.۳۳	۶.۵۸	۱۳۳.۷۰	۱۱۵.۸۳	.۰۰۱	۱.۷۸	۵۹۹.۷۲	۷۰۱.۸۵	.۱۲	۱۸.۵۰	۷.۰۶	۱۰.۳۶	.۰۰۱	۳.۹۷	۸۹.۷۹	۱۱۲.۵۳	۴۰. ایجاد نگرش مثبت در دانش آموزان نسبت به مواد درسی
.۱۶	۶.۳۸	۱۳۵.۵۰	۱۱۴.۲۵	.۰۰۱	۱.۸۸	۶۱۵.۰۲	۶۸۷.۲۶	.۰۰	۷.۰۰	۵.۷۸	۱۲.۰۰	.۱۴	۴.۵۷	۹۶.۱۴	۱۰۷.۰۶	۴۱. برقراری روابط عاطفی بیشتر میان دانش آموزان از رهگذر انجام کارهای گروهی
.۹۶	۷.۰۲	۱۱۹.۷۲	۱۱۹.۳۱	.۰۰۱	۱.۳۹۷	۷۶۵.۷۸	۵۴۳.۵۰	.۳۹	۲۴.۰۰	۷.۶۷	۹.۵۷	.۰۴	۴.۳۴	۱۱۰.۳۰	۹۴.۸۴	۴۲. اسکان راحت دانش آموزان در کلاس‌ها
.۴۴	۶.۶۷	۱۱۶.۰۹	۱۳۲.۴۸	.۲۰	۲.۴۳۴	۶۶۴.۲۰	۶۴۰.۳۷	.۰۸	۱۷.۵۰	۶.۹۴	۱۰.۵۰	.۰۰۱	۴.۷۰	۹۰.۸۰	۱۱۱.۶۶	۴۳. احساس تنوع توسط دانش آموزان در کلاس و مدرسه

کلاس‌های موضوعی؛ دستاوردها، محدودیت‌ها و راهکارها

بر اساس داده‌های جدول می‌توان گفت میان نظرات معلمان و دانش‌آموزان در مورد بهتر بودن وضعیت مدارس موضوعی سنخیت بیشتری وجود دارد. تفاوت نظرات معلمان در ۷ مورد از ۱۰ مورد و تفاوت نظرات دانش‌آموزان در ۸ مورد از ۱۰ مورد به نفع مدارس موضوعی معنادار بوده است. در مورد اسکان راحت دانش‌آموزان در کلاس، تفاوت نظرات به نفع مدارس غیرموضوعی معنادار بوده است. تفاوت میان نظرات مدیران در دو نوع مدرسه در ۴ مورد معنادار بوده است. در مورد والدین، گرچه میانگین نمرات والدین در مدارس غیرمشمول در ۴ مورد بالاتر از مدارس مشمول است، اما در کل ۷ موردی که در پرسش‌نامه آن‌ها گنجانده شده، تفاوت معنادار نداشته است. نظرات والدین در مورد متغیرهای جانبی با نظرات آن‌ها در مورد متغیرهای اصلی همسو است. در مورد متغیرهای اصلی هم تفاوت نظرات والدین در ۳ متغیر از ۴ متغیر معنادار نبود.

نکته قابل توجه، موضوع اسکان راحت دانش‌آموزان در کلاس‌های متفاوت در طول روز است. در این زمینه دانش‌آموزان مدارس موضوعی و همچنین معلمان آن‌ها از وضعیت اسکان در کلاس‌ها ناراضی بوده‌اند و نمرات آن‌ها پایین‌تر از نمرات مدارس موضوعی است و این تفاوت از حیث آماری نیز معنادار بوده است. اطلاعات حاصل از مشاهده مدارس و کلاس‌ها نشان می‌دهد که وضعیت نامناسب برخی از مدارس و چند طبقه بودن آن‌ها و مجبور بودن دانش‌آموزان به کوچ کردن از کلاسی به کلاس دیگر به تناسب برنامه درسی روزانه خود موضوعی است که منشأ مشکلاتی برای دانش‌آموزان می‌شود. این موضوع زمانی مضاعف می‌شود که در برخی از این مدارس کمدهای مناسب و کافی برای نگهداری وسایل دانش‌آموزان وجود ندارد و آن‌ها ضمن این ایاب‌وذهاب مجبور به حمل کیف و وسایل خود هم می‌شوند.

سؤال دوم تحقیق در پی سنجش نظرات مدیران و معلمان مدارس مشمول در مورد کم و کیف دوره‌های آموزشی برگزار شده در زمینه کلاس‌های موضوعی بود. برای سنجش این نظرات ۹ سؤال در پرسش‌نامه ویژه مدیران و معلمان مدارس موضوعی گنجانده شده بود. نتایج حاصل از پردازش این نظرات با استفاده از آزمون کالموگروف اسمیرنوف نشان داد که تفاوت میانگین مشاهده شده و میانگین نظری در رابطه با کم و کیف دوره‌های آموزشی هم از نظر مدیران و هم معلمان در هیچ یک از زمینه‌های مذکور از لحاظ آماری معنادار نیست. بنابراین، می‌توان گفت دوره‌ها دارای کم و کیف لازم نبوده و نتوانسته است اهداف پیش‌بینی شده در این زمینه را متحقق سازد. اطلاعات مربوط در جدول ۱۲ ارائه شده است.

سؤال سوم تحقیق در پی بررسی دستاوردها، قوت‌ها، ضعف‌ها و راهکارهای اصلاح و بهبود طرح موضوعی کردن کلاس‌هاست. برای پاسخ به این سؤال از چهار نوع داده شامل مجموعه نظرات معلمان، مدیران و والدین در مدارس مشمول در پاسخ به پرسش‌های بسته‌پاسخ و بازپاسخ در پرسش‌نامه‌های

جدول ۱۲. نظرات معلمان و مدیران مدارس مشمول در مورد کم و کیف دوره‌های آموزشی برگزار شده در زمینه کلاس‌های موضوعی

سطح معناداری	k-s-z		قدر مطلق		میانگین نظری	میانگین مشاهده شده		شماره و محتوای گویه‌های مندرج در پرسش‌نامه
	دیدگاه مدیران	دیدگاه معلمان	دیدگاه مدیران	دیدگاه معلمان		دیدگاه مدیران	دیدگاه معلمان	
$P > 0/05$	۱.۴۵	۴.۴۸	۰/۳۶	۰.۳۱	۲.۵	۱.۶۲	۱.۸۴	۴۴. ایجاد نگرش مثبت در معلمان نسبت به کلاس‌های موضوعی
$P > 0/05$	۱.۴۵	۴.۵۶	۰/۳۶	۰.۳۲	۲.۵	۱.۶۲	۱.۷۴	۴۵. ایجاد دانش لازم در معلمان برای تدریس در کلاس‌های موضوعی
$P > 0/05$	۱.۴۵	۴.۵۶	۰/۳۶	۰.۳۲	۲.۵	۱.۶۸	۱.۶۹	۴۶. ایجاد مهارت لازم در معلمان برای استفاده از وسایل آموزشی در کلاس‌های موضوعی
$P > 0/05$	۱.۴۲	۴.۵۶	۰/۳۵	۰.۳۲	۲.۵	۱.۵	۱.۷۴	۴۷. ایجاد مهارت لازم در معلمان برای مشارکت دادن دانش‌آموزان در فرایند یاددهی-یادگیری
$P > 0/05$	۱.۴۵	۴.۵۵	۰/۳۶	۰.۳۲	۲.۵	۱.۶۲	۱.۷۴	۴۸. ایجاد مهارت لازم در معلمان برای استفاده از روش‌های فعال تدریس در کلاس‌های موضوعی
$P > 0/05$	۱.۴۳	۴.۵۷	۰/۳۵	۰.۳۲	۲.۵	۱.۶۲	۱.۶۷	۴۹. ایجاد مهارت لازم در معلمان برای تقویت روحیه کنجکاوی و تحقیق در دانش‌آموزان در کلاس‌های موضوعی
$P > 0/05$	۱.۴۳	۴.۵۳	۰/۳۵	۰.۳۱	۲.۵	۱.۶۲	۱.۶۹	۵۰. ایجاد مهارت لازم در معلمان برای شناخت استعداد‌های خاص دانش‌آموزان در کلاس‌های موضوعی
$P > 0/05$	۱.۴۰	۴.۵۵	۰/۳۵	۰.۳۲	۲.۵	۱.۴۳	۱.۶۳	۵۱. کیفیت کلی دوره‌های آموزشی با توجه به اهداف آن
$P > 0/05$	۱.۳۸	۴.۴۲	۰/۳۴	۰.۳۱	۲.۵	۱.۳۷	۱.۵۵	۵۲. کفایت دوره‌های آموزشی با توجه به اهداف آن

تحقیق، نظرات صاحب‌نظران در زمینه مدرسه موضوعی و نتایج مشاهده کلاس‌های موضوعی استفاده شده است.

اطلاعات به‌دست آمده از اولین منبع شامل نظرات مدیران، معلمان، دانش‌آموزان و والدین در مدارس مشمول در مورد طرح موضوعی کردن کلاس‌ها که در قالب پرسش‌های بسته پاسخ ارائه شده، با استفاده از آزمون تی تک متغیره مورد پردازش قرار گرفته است. اطلاعات مربوط در جدول ۱۳ ارائه شده است.

کلاس‌های موضوعی؛ دستاوردها، محدودیت‌ها و راهکارها

جدول ۱۳. نظرات افراد مورد مطالعه در مدارس مشمول در مورد دستاوردهای برنامه موضوعی کردن کلاس‌ها

افراد مورد مطالعه	میانگین مشاهده شده	میانگین نظری	تفاوت میانگین‌ها	درجه آزادی	T	سطح معناداری
معلمان	۱۳۸.۵	۱۰۳.۲	۳۵.۳	۱۰۷	۱۳.۴۱	$P < ۰/۰۵$
مدیران	۱۵۶.۵	۱۰۳.۲	۵۳.۳۷	۷	۱۲.۲۳	$P < ۰/۰۵$
دانش‌آموزان	۱۳۱.۹۱	۱۰۳.۲	۲۸.۷۱	۶۶۶	۳۱.۸۳	$P < ۰/۰۵$
والدین	۱۲۲.۱	۹۱.۲	۳۰.۹۸	۱۲۶	۲۱.۳۹	$P < ۰/۰۵$

نتایج نشان می‌دهد که تفاوت میانگین مشاهده شده و میانگین نظری در مورد هر چهار گروه نمونه تحقیق معنادار بوده است. بنابراین در مجموع، از نظر کلیه گروه‌های نمونه طرح موضوعی کردن کلاس‌ها دارای دستاوردهای خوبی بوده و کارکردهای آموزشی و پرورشی مناسبی داشته است.

منبع دوم اطلاعات شامل پاسخ‌های معلمان، مدیران و والدین در مدارس مشمول به سه پرسش بازپاسخ در پرسش‌نامه‌های تحقیق است. در این پرسش‌ها، مزایا و پیامدهای مثبت، مشکلات و پیامدهای منفی و راهکارهای اصلاح و بهبود طرح موضوعی کردن کلاس‌ها مورد سؤال قرار گرفته است. پرسش‌های باز پاسخ در انتهای پرسش‌نامه‌های تحقیق گنجانده شده بود تا در صورتی که برخی موارد لازم در پرسش‌نامه‌ها ذکر نشده باشد، توسط افراد مورد تحقیق مورد اشاره قرار گیرد. نتایج پردازش این پاسخ‌ها نشان می‌دهد که تمام موارد ذکر شده در پاسخ به این سئوالات، یا به صورت تصریح شده یا در برخی موارد معدود به صورت غیرمصرح در قالب گویه‌های پرسش‌نامه وجود دارد و ذکر مجدد موارد توسط پاسخ‌دهندگان را می‌توان به منزله تأکید بیشتر بر آن‌ها محسوب کرد.

منبع سوم اطلاعات شامل نتایج حاصل از مشاهده کلاس‌های درس است. به منظور ایجاد هماهنگی و افزایش اعتبار مشاهده‌ها از فرم مشاهده (مشمول بر ۱۲ محور) استفاده شده است. مشاهده‌گران پس از حضور در کلاس مربوط طی یک جلسه به ثبت مشاهدات خود در قالب محورهای مذکور در فرم اقدام کرده‌اند. در مجموع، یافته‌های حاصل از مشاهده کلاس‌های مدارس موضوعی و غیرموضوعی نشان می‌دهد که هیچ یک از کلاس‌ها مطابق استانداردهای تعریف شده برای فضا و تجهیزات، از فضا و وسایل آموزشی لازم، کافی و مناسب بهره‌مند نیستند. در مدارس موضوعی هم فقدان یا کمبود وسایل و تجهیزات آموزشی لازم، کافی و مناسب همچنان مسئله است، با این تفاوت که وسایل و تجهیزات موجود در مدرسه به تناسب موضوع درسی میان کلاس‌ها توزیع شده است و مدیران با توجه به میزان منابع مالی در اختیار حتی المقدور به تهیه برخی وسایل اقدام کرده‌اند و معلمان و دانش‌آموزان هم به تولید و تهیه بعضی

دست‌ساخته‌ها مانند ابزارها، مواد، پوسته‌های آموزشی، نرم‌افزارهای آموزشی و مانند آن اقدام کرده‌اند. در مورد فضای آموزشی، نظر به اینکه مدارس انتخاب شده برای اجرای آزمایشی طرح موضوعی کردن کلاس‌ها از حداقل استانداردهای آموزشی مربوط به فضا برخوردار بوده‌اند، فضای آموزشی در قیاس با کلاس‌های معمول نسبتاً مناسب است. در مورد مدارس غیرموضوعی نیز با توجه به تلاش برای انتخاب مدارس مشابه مدارس موضوعی از نظر فضا و تجهیزات، وضعیت نسبتاً مناسب بوده است. با این حال، در مدارس غیرموضوعی اعم از اینکه مجهز به نیمکت یا صندلی متحرک هستند، چپش چیدمان کلاسی به صورت ردیفی و سنتی بوده است، اما در مدارس موضوعی به تناسب موضوع در صورت امکان، از چیدمان‌های مناسب استفاده شده است.

در مورد روش‌های تدریس معلمان، نتایج مشاهده حاکی از آن است که در مدارس غیرموضوعی اغلب معلمان از روش‌های غیرفعال استفاده می‌کنند. در مدارس موضوعی معلمان تمایل بیشتری به استفاده از روش‌های فعال دارند. با توجه به تخصصی شدن کلاس‌ها معلمان تلاش کرده‌اند تا فضای کلاس را متناسب با موضوع بیارایند و لذا با استفاده از وسایل موجود و وسایل تولید شده توسط خود آن‌ها یا دانش‌آموزان به این امر مبادرت کرده‌اند. از همه مهم‌تر اینکه وجود وسایل در کلاس، امکان استفاده از آن‌ها را تسهیل کرده است. این امر از یک سو، انگیزه لازم را برای استفاده از وسایل در معلمان ایجاد کرده و از سوی دیگر باعث صرفه‌جویی در وقت شده است با این حال، هنوز هم برخی از معلمان مدارس موضوعی با توجه به زیاد بودن مطالب درسی و کم بودن ساعات درسی در برخی از مواد درسی از روش‌های سنتی و معمول بیشتر استفاده می‌کنند. اغلب این معلمان از تخصیص کلاس به درس مورد تدریس خود راضی هستند و آن را برای آشنا کردن دانش‌آموزان با حدود و ثغور رشته مربوط و علاقه‌مند ساختن آن‌ها به درس و ایجاد انگیزه برای یادگیری و کنجکاوی کردن آن‌ها مناسب می‌دانند. اغلب معلمان در مدارس موضوعی به گروه‌بندی دانش‌آموزان پرداخته‌اند. در معدودی از مدارس غیرموضوعی هم از این نوع گروه‌بندی‌ها استفاده می‌شود. ولی این امر در مدارس موضوعی تنوع و گستره بیشتری دارد. از نظر تعامل، اغلب معلمان چه در مدارس موضوعی و چه در مدارس غیرموضوعی با دانش‌آموزان تعامل خوبی دارند. اما در مدارس موضوعی با توجه به استفاده بیشتر از گروه‌ها و انجام آزمایش‌ها و فعالیت‌های عملی این تعامل بیشتر است. به خصوص این تعامل میان دانش‌آموزان با یکدیگر نمود بیشتری دارد و اغلب مشاهده‌گران فضای این کلاس‌ها را با استفاده از واژه‌های مثبتی مانند مشارکت‌آمیز بودن، صمیمانه بودن، فعال بودن و جو مناسب توصیف کرده‌اند و فضای کلاس‌های غیرموضوعی را با واژه‌هایی مانند معمولی بودن، سنتی بودن، یکنواخت بودن و عدم مشارکتی بودن و یک طرفه بودن ارتباط توصیف کرده‌اند.

علاوه بر این، نتایج مشاهده نشان می‌دهد که گرچه این مدارس دستاوردهای مثبتی داشته‌اند، اما با مشکلاتی هم روبه‌رو بوده‌اند که البته بیشتر جنبه اجرایی دارند. از جمله این مشکلات، ضرورت

کلاس‌های موضوعی؛ دستاوردها، محدودیت‌ها و راهکارها

جابه‌جایی دانش‌آموزان در هر ساعت درسی است. دانش‌آموزان پس از پایان یافتن هر ساعت درسی می‌بایست کلاس مربوط را ترک کنند و به کلاس دیگری نقل مکان کنند. بنابراین مجبورند در زنگ تفریح کیف و وسایل را با خود حمل کنند که موجبات زحمت آن‌ها را فراهم می‌سازد. این امر زمانی که مدرسه در ساختمان چندطبقه واقع شده باشد، صورتی مضاعف می‌یابد. البته راه‌حل این مشکل اختصاص کمد‌های مخصوص به هر دانش‌آموز است که در مدارس که فضای لازم در اختیار داشته‌اند - هر چند به صورت ناکامل - انجام شده است. با این حال گم کردن کلید کمد‌ها، جا گذاشتن وسایل در کلاس‌های قبلی و لذا مراجعات مکرر برای گرفتن آن‌ها از جمله مشکلاتی است که برخی از دانش‌آموزان را وادار می‌دارد که همچنان ترجیح دهند کیف و وسایل خود را حمل کنند.

منبع چهارم اطلاعات، نتایج مصاحبه با صاحب‌نظران، کارشناسان و مطلعان در این زمینه است. برای مصاحبه از یک فرم مشتمل بر هشت محور استفاده شده است. نتایج مصاحبه حاکی از این است که موضوعی کردن کلاس‌ها نیازمند وجود فضا و وسایل آموزشی مناسب و کافی است. برای اجرای طرح کلاس‌های موضوعی، هر چند در ابتدا استانداردها مورد بازبینی و تعدیل قرار گرفته است، با این حال طبق استانداردهای تعدیل‌یافته هم، مدارس محدودی دارای حداقل امکانات لازم هستند. بنابراین باید گفت مدارس موضوعی تا رسیدن به حد استانداردها راه زیادی را در پیش دارند. در مجموع، این طرح از نظر اجرا و مدیریت با فراز و نشیب‌هایی مواجه بوده است. تخصیص اعتبارات پیش‌بینی شده به‌طور کامل محقق نشده و اغلب مدارس تحت پوشش طرح با کمبود اعتبار برای تجهیز کلاس‌ها مواجه هستند. لذا برخی از این مدارس هنوز هم به‌طور کامل موفق به اجرای طرح نشده‌اند.

رویکردی که تاکنون مطرح بوده، مبنی بر این بوده است که تا وقتی امکانات فراهم نشود و مدارس مجهز نشوند، اجرای کامل طرح به تعویق بیفتد. اما برای توفیق در اجرای این طرح می‌بایست از منظر دیگری به این امر نگریده شود. سمت‌وسوی رویکرد فعلی این است که مدارس باید با آنچه که در اختیار دارند، کار را شروع کنند و امکانات و تجهیزات موجود در مدرسه، کارگاه‌ها و آزمایشگاه‌ها را به تناسب موضوع درسی در کلاس‌ها مستقر سازند و تولید مواد و تجهیزات آموزشی توسط خود معلمان و دانش‌آموزان مورد تأکید قرار گیرد. اما در این میان آموزش مدیران و معلمان امر مهمی است که باید روی آن سرمایه‌گذاری شود. تکنولوژی آموزشی تنها به وسایل و ابزار محدود نیست. اگر معلمان مجهز به دانش و مهارت لازم شوند و انگیزه کافی در آن‌ها ایجاد شود، خود می‌توانند با بهره‌گیری از امکانات مجازی و توان و استعداد دانش‌آموزان به تهیه و تولید ابزار و مواد آموزشی بپردازند و با استفاده از روش‌های فعال دانش‌آموزان را به کنجکاوی و تحقیق وادارند و کلاس‌های خود را به تناسب موضوع درسی با دست‌ساخته‌های خود و دانش‌آموزان مجهز کنند و با مشارکت‌آمیز کردن فعالیت‌ها، کلاس را از یکنواختی و کسالت‌آور بودن خارج سازند. بنابراین روی آموزش معلمان و مدیران باید تأکیدی علی‌حده صورت گیرد. اجرای این طرح دستاوردهای قابل ملاحظه‌ای دربرداشته است. از جمله این دستاوردها می‌توان به

دسترسی آسان معلمان و دانش‌آموزان به وسایل و مواد آموزشی موجود و صرفه‌جویی در زمان کلاس با توجه به عدم نیاز به مراجعه برای آوردن و بردن وسایل آموزشی، ایجاد انگیزه در معلمان برای استفاده از روش‌های فعال تدریس، مشارکت دادن دانش‌آموزان در فرآیند یاددهی-یادگیری، تجهیز کلاس به تجهیزات آموزشی مربوط به ماده‌ی درسی خاص و در نتیجه قرار گرفتن دانش‌آموزان در فضای موضوعی مواد درسی و آشنا شدن آن‌ها با حدود و ثغور رشته‌های دانش و علوم گوناگون، برقراری تعامل بیشتر میان دانش‌آموزان با یکدیگر و همچنین با معلمان، افزایش فهم و درک دانش‌آموزان به‌ویژه در مورد موضوعات انتزاعی، ایجاد کنجکاوی و تحریک کردن دانش‌آموزان برای طرح پرسش‌های کیفی و کشف مفاهیم، شناخت بیشتر استعداد و علاقه دانش‌آموزان در دروس مختلف، خارج شدن کلاس از یکنواختی و کسالت‌آمیزی، افزایش مهارت دانش‌آموزان در انجام فعالیت‌های عملی و آزمایش‌های درسی و ایجاد رضایت و تعلق خاطر در معلمان از نظر استقرار دائمی در کلاس ویژه رشته تدریس خود اشاره کرد.

علیرغم دستاوردهای کمی و کیفی فراوان، اجرای طرح با مشکلات و محدودیت‌هایی روبه‌رو بوده است که در جمع‌بندی آن‌ها می‌توان به مواردی مانند پیچیدگی زیاد و وقت‌گیر بودن برنامه‌ریزی هفتگی تدریس، کمبود کلاس‌ها و وسایل و تجهیزات آموزشی، کمبود آموزش معلمان برای هماهنگ شدن با طرح، آشنا نبودن معلمان با روش‌های فعال تدریس، روش‌های تهیه و تولید مواد آموزشی، استفاده از کامپیوتر و نرم‌افزارهای مختلف آموزشی و اینترنت، پشتیبانی ناکافی از سخت‌افزارها و نرم‌افزارها توسط واحدهای مربوط در ادارات آموزش و پرورش و پشتیبانی ناکافی در زمینه تأمین منابع مالی برای توسعه فضاها و تجهیزات آموزشی توسط سازمان‌ها و دفاتر ذی‌ربط در وزارت متبوع، حمل کیف و وسایل توسط دانش‌آموزان در اوقات استراحت، نبودن کمد‌های ویژه دانش‌آموزان به تعداد کافی، جا ماندن وسایل دانش‌آموزان در کلاس‌های قبلی و حاکم بودن فرهنگ ناهم‌ساز با مدارس موضوعی در میان جمعی از والدین، دانش‌آموزان و بعضاً معلمان (مبنی بر مهم‌تر دانستن نمره و ضرورت تأکید بر حفظ مطالب بیشتر و بالا بردن قدرت پاسخ‌گویی به تست‌ها برای آمادگی یافتن برای شرکت در کنکور و لذا کم اهمیت دانستن مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌های عملی و انجام آزمایش و تحقیق و تلقی کردن این موارد به عنوان اتلاف اوقات آموزشی) اشاره کرد.

پیشنهادها برای اصلاح و بهبود طرح ناظر به مشکلات و محدودیت‌های پیش‌گفته است. در مجموع می‌توان به مواردی مانند تأمین منابع مالی، تجهیز مدارس، اجرای طرح صرفاً در مدارس دارای قابلیت لازم، تشکیل کلاس‌های تجمیعی (مرکب از چند ماده درسی هم‌سنخ) به جای کلاس‌های موضوعی، آموزش معلمان در زمینه روش‌های فعال تدریس، تولید وسایل و مواد آموزشی و استفاده از وسایل و فضاها در دسترس برای تحقق اهداف آموزشی، آموزش مدیران در زمینه روش‌های استفاده بهینه از منابع و امکانات در دسترس، برنامه‌ریزی و هماهنگی، و برانگیزاندن معلمان و اجرای برنامه‌های توجیهی برای والدین دانش‌آموزان اشاره کرد.

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

برای قضاوت در مورد میزان مناسب بودن طرح آزمایشی کلاس‌های موضوعی از دو نوع اطلاعات استفاده شده است. نوع اول اطلاعاتی است که این مدارس را با مدارس غیرموضوعی مشابه مورد مقایسه قرار می‌دهد. نوع دوم اطلاعاتی است که شرایط، فرآیندها و دستاوردهای این مدارس را با توجه به اهداف پیش‌بینی شده مورد بررسی قرار می‌دهد. نتایج پردازش اطلاعات حاصل چه هنگام مقایسه دو گروه مدارس مشمول و غیر مشمول با یکدیگر و چه هنگام مقایسه کارکردهای مدارس مشمول (میانگین‌های مشاهده شده) با وضعیت مطلوب (میانگین‌های نظری) مبنی بر مطلوب بودن وضعیت مدارس موضوعی است.

در مجموع، می‌توان گفت مدارس موضوعی در تحقق هدف‌های خود موفق بوده‌اند. تحلیل اطلاعات گردآوری شده اعم از داده‌های نرم (نظرات دانش‌آموزان، معلمان، مدیران، والدین، کارشناسان و صاحب‌نظران) و داده‌های سخت (نمرات آزمون‌های برگزار شده، معدل سال قبل، معدل نیم‌سال اول سال اجرای تحقیق، آمار و موارد قابل مشاهده) از طریق ابزارهای مختلف تحقیق اعم از پرسش‌نامه، مشاهده و مصاحبه بیانگر آن است که فرآیندها و دستاوردهای آموزشی و پرورشی این مدارس از وضعیت مناسبی برخوردار بوده است.

در این زمینه چند نکته قابل بحث است. اول این‌که همان‌طور که یافته‌ها نشان داد، علاوه بر معنادار بودن تفاوت معدل نمرات نیم‌سال اول سال اجرای تحقیق و معدل نمرات سال قبل دانش‌آموزان به نفع کلاس‌های موضوعی، نمرات دانش‌آموزان موضوعی در ۹ آزمون برگزار شده در سه درس ریاضیات، ادبیات فارسی و علوم هم بالاتر از دانش‌آموزان کلاس‌های غیرموضوعی بود، اما تفاوت دو گروه فقط در سه آزمون درس علوم (در سه پایه تحصیلی) معنادار بوده است. در تفسیر این نتیجه می‌توان گفت در مدارس موضوعی گرچه کلاس‌ها به صورت موضوعی تشکیل شده‌اند، اما هنوز هم از حیث فضا و امکانات آموزشی با مشکلات زیادی مواجه هستند و در واقع با حداقل امکانات اقدام به موضوعی کردن کلاس‌ها کرده‌اند، به نحوی که فضا و تجهیزات موجود در بعضی از کلاس‌ها -از جمله ادبیات و ریاضیات که در این تحقیق مورد بررسی قرار گرفته‌اند- با اهداف و استانداردهای برنامه تفاوت زیادی دارد. در واقع می‌توان گفت در این مدارس تقریباً همان تجهیزاتی که از قبل در مدارس موجود بوده، در کلاس‌های موضوعی مستقر شده و در اختیار معلمان ذی‌ربط قرار گرفته است. بنابراین، با توجه به این‌که مدارس به‌طور سنتی در زمینه علوم و تجهیزات آزمایشگاهی از وضعیت بهتری

نسبت به سایر مواد درسی برخوردار بوده‌اند، لذا از رهگذر استقرار این تجهیزات در کلاس و فراهم آمدن امکان استفاده معلمان و دانش‌آموزان از آن‌ها توانسته‌اند در افزایش یادگیری دانش‌آموزان در درس علوم مؤثر واقع شوند. اما کمبود وسایل آموزشی در زمینه سایر دروس از جمله ریاضیات و ادبیات همچنان گریبانگیر این مدارس است. در ضمن، به بسیاری از مواد و وسایل مورد نیاز برای آزمایش‌ها و فعالیت‌های عملی در درس علوم دوره راهنمایی دسترسی وجود دارد و فراهم کردن آن‌ها امکان پذیرتر است و این امر می‌تواند با توجه به انگیزه معلمان در کلاس‌های موضوعی برای انجام آزمایش‌ها و فعالیت‌های عملی و تحقیقی به غنای فرآیند یاددهی - یادگیری کمک کند. گذشته از این، این امر همچنین می‌تواند ناشی از نحوه طراحی سئوال‌های آزمون‌ها باشد. این آزمون‌ها توسط معلمان دوره راهنمایی به شکل معمول طراحی شده و بیشتر سئوال‌های آزمون‌های طراحی شده به‌طور مرسوم ناظر به یادآوری و یادسپاری مطالب است و کمتر به درک و درونی کردن و ترکیب اطلاعات و توانایی استفاده از آن‌ها توجه شده است. بر این اساس توانایی دانش‌آموزان کلاس‌های موضوعی در پاسخ‌گویی به سئوال‌ات با دانش‌آموزان کلاس‌های غیرموضوعی به‌جز در درس علوم تفاوت معنادار نداشته است.

نکته دوم مربوط به تفاوت نظرات والدین با سایر گروه‌های تحقیق است. برای ارزشیابی ۴ متغیر اصلی مربوط به فرآیندهای یاددهی - یادگیری، ۳۳ سئوال در پرسش‌نامه گنجانده شده بود. یافته‌ها نشان داد که تفاوت نمرات سه گروه تحقیق (شامل معلمان، دانش‌آموزان و مدیران) به نفع مدارس مشمول معنادار بود. اما نمرات والدین مدارس مشمول گرچه در همه موارد بالاتر از غیرمشمول بود، اما تفاوت نمرات آن‌ها فقط در مورد یک متغیر از ۴ متغیر اصلی معنادار بود و در سایر موارد تفاوت معنادار نبود. علاوه بر این برای سنجش متغیرهای جانبی، در پرسش‌نامه والدین ۷ سئوال گنجانده شده بود که گرچه تفاوت نظرات والدین در هر ۷ سئوال معنادار نبود، ولی در ۵ مورد از آن‌ها نمرات والدین در مدارس غیرمشمول بالاتر بود. در مجموع، هنگام مقایسه مدارس موضوعی با غیرموضوعی طبق نظرات والدین می‌توان گفت میان عملکرد دو نوع مدرسه از نظر مطلوبیت - جز در مورد یک متغیر - وجه تمیزی وجود ندارد. این در حالی است که هنگام مقایسه مدارس مشمول با وضعیت مطلوب، با استفاده از نظرات والدین (با توجه به معنادار بودن تفاوت میانگین نمرات والدین مدارس مشمول با میانگین نظری) عملکرد مدارس موضوعی مطلوب ارزیابی می‌شود. در تفسیر این نتیجه می‌توان گفت که نمرات والدین مدارس موضوعی از سطح بالایی برخوردار بوده است (میانگین مشاهده

کلاس‌های موضوعی؛ دستاوردها، محدودیت‌ها و راهکارها

شد، ۳۱ نمره از میانگین نظری بالاتر بوده است)، اما با توجه به اینکه در انتخاب مدارس غیرمشمول تلاش شده است تا مدارس هم‌سطح با مدارس موضوعی انتخاب شوند، لذا نمرات والدین در مدارس غیرمشمول هم از سطح بالایی برخوردار بوده و بر این اساس نمرات والدین در دو گروه مدارس مورد تحقیق تفاوت معنادار نداشته است. به عبارت دیگر، گرچه والدین در مدارس مشمول به عملکرد مدرسه نمرات بالایی اختصاص داده‌اند، اما با توجه به اینکه والدین در مدارس غیرمشمول هم به عملکرد مدارس نمرات بالایی اختصاص داده‌اند، تفاوت آن‌ها معنادار نبوده است. علی‌رغم این امر، صرف تفاوت بودن نظرات والدین با سایر گروه‌های نمونه قابل بررسی است. به نظر می‌رسد این موضوع ریشه در عدم اجرای برنامه‌های توجیهی از سوی مدارس مشمول برای آشنا کردن والدین با طرح در دست اجرا داشته باشد. در طرح آزمایشی ذی‌ربط دوره‌های آموزشی برای مدیران و معلمان اجرا شده که علی‌رغم موفق نبودن، دست‌کم امکان آشنایی آن‌ها با طرح را فراهم آورده است، اما در مورد والدین اقدام خاصی صورت نگرفته است. از سوی دیگر، با توجه به اطلاع ضمنی والدین در مدارس مشمول از دست اجرا بودن یک طرح خاص در مدارس ذی‌ربط، ممکن است که انتظارات بالایی برای ایجاد تغییرات و کسب دستاوردهای خاص توسط مدرسه در آن‌ها ایجاد شده باشد و عدم تحقق آن‌ها موجبات ارائه نظرات متفاوتی از سوی آن‌ها - در قیاس با سایر گروه‌های مشمول طرح آزمایشی - را فراهم کرده باشد.

در مجموع، یافته‌های حاصل از اجرای پرسش‌نامه‌ها و آزمون‌های پیشرفت تحصیلی و بررسی معدل نمرات دانش‌آموزان با نتایج حاصل از مصاحبه با کارشناسان و صاحب‌نظران در حوزهٔ تعلیم و تربیت و همچنین با نتایج حاصل از مشاهدهٔ کلاس‌های موضوعی و غیرموضوعی همخوان و لذا دال بر معتبر بودن نتایج است. نتیجه مصاحبه‌ها مبنی بر موفقیت نسبی طرح و تحقق اهداف آن است و نتیجه مشاهدات کلاس‌ها هم نشانگر مناسب‌تر بودن وضعیت کلاس‌های موضوعی نسبت به غیرموضوعی در زمینه‌های مورد بررسی است.

نتایج این تحقیق در زمینه میزان استفاده معلمان و دانش‌آموزان از تکنولوژی آموزشی و انجام آزمایش‌ها و فعالیت‌های عملی و ارتباط آن با پیشرفت تحصیلی با نتایج تحقیقات پیشین هم‌خوانی دارد. طبق نتایج تحقیقات انجام شده در ایران، استفاده از تجهیزات آموزشی با میزان یادگیری ارتباط دارد (باطنی، ۱۳۷۳، درویش، ۱۳۷۷ و غدیری، ۱۳۷۴). نتایج تحقیقات خارجی انجام شده هم حاکی از مؤثر بودن استفاده از تکنولوژی آموزشی بر افزایش یادگیری دانش‌آموزان و غنی شدن تعلیم و تربیت (کرنل

و مارتین، ۱۹۹۹)، فعال کردن روش‌های یادگیری و ارتقای سطح آن (ژانگ، ۲۰۰۲؛ ژانگ و دانگ، ۲۰۰۴؛ بالانسکت، ۲۰۰۹ و بالانسکت و دیگران، ۲۰۰۶)، افزایش تعامل و یادگیری اجتماعی (اورمرو، ۱۹۹۸ و ونگر، ۱۹۹۹)، یادگیری اکتشافی و افزایش نگهداری مطالب در ذهن (دیوک، ۱۹۹۸ و کرنل، ۲۰۰۲)، درگیر کردن دانش‌آموزان در استفاده از رسانه‌ها برای کشف و انتقال دانش (ویلسون، ۱۹۹۳) و تجهیز دانش‌آموزان به دانش و مهارت‌های مورد نیاز (پرایم، ۱۹۹۸؛ ژانگ، ۲۰۰۲ و کو، ۲۰۰۷) است.

نتایج تحقیق حاضر در مورد میزان استفاده معلمان از روش‌های فعال تدریس و ارتباط آن با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان هم با نتایج تحقیقات پیشین سنخیت دارد. تحقیقات متعددی تأیید کرده‌اند که کیفیت کار معلم از عواملی است که بیشترین تأثیر را بر عملکرد دانش‌آموزان می‌گذارد (بودا، ۲۰۱۰). نتایج مطالعات تریگول، پروسر و واترهوس هم نشان داده که روش تدریس معلمان بر رویکرد دانش‌آموزان نسبت به یادگیری مؤثر است (به نقل از گاسمن، ۲۰۰۸، ۱۵۷).

طبق نتایج تحقیق حاضر، معلمان در کلاس‌های غیرموضوعی از تکنولوژی آموزشی کمتر استفاده می‌کنند. این نتایج با یافته‌های تحقیقات پیشین همخوانی دارد که از جمله آن‌ها می‌توان به تحقیقات نظری، ۱۳۷۳؛ اکبری، ۱۳۸۰؛ شاه‌کرم، ۱۳۷۵؛ فلاح، ۱۳۸۲؛ درویش، ۱۳۷۷؛ غدیری، ۱۳۷۴؛ مشایخی، ۱۳۷۲؛ هاشمی مقدم، ۱۳۷۱؛ واشقانی فراهانی، ۱۳۷۳؛ باطنی، ۱۳۷۳؛ توکلی، ۱۳۷۹؛ مهربان، ۱۳۷۴؛ اطهری‌راد، ۱۳۷۵ و نهانودی، ۱۳۷۷ اشاره کرد.

علاوه بر این، نتایج مصاحبه‌ها و مشاهده‌ها حاکی از آن است که این طرح علیرغم موفقیت در همه ابعاد، در حصاری از فقدان‌ها و کمبودها محدود شده است. امکانات این طرح از نظر فضا و تجهیزات بسیار کم و در واقع محدود به همان چیزهایی است که این مدارس از قبل در اختیار داشته‌اند. البته در موارد معدودی از رهگذر این طرح منابع و امکانات کمی در اختیار برخی از این مدارس قرار گرفته است. فضا و تجهیزات اغلب مدارس برای اجرای کامل طرح ناکافی است. به‌علت محدودیت فضا، گاه کلاس‌های تجمیعی (چندموضوعی) تشکیل شده است. در اغلب کلاس‌ها امکان چینش کلاسی متناسب با طرح درس یا نیست یا به‌سختی امکان‌پذیر است. یکی از مشکلات این مدارس نداشتن فضای کافی و مناسب برای نصب کمدهای ویژه و وسایل دانش‌آموزان و لذا اجبار آن‌ها به حمل وسایل خود در حیاط و در میان طبقات مختلف ساختمان است و این امر می‌تواند یکی از دلایل عمده نظرات والدین در زمینه بهتر ندانستن وضعیت مدارس موضوعی نسبت به غیرموضوعی باشد.

کلاس‌های موضوعی؛ دستاوردها، محدودیت‌ها و راهکارها

در مورد دوره‌های آموزشی برگزار شده برای مدیران و معلمان این طرح موفقیتی نداشته است و مدیران و معلمان از کم و کیف دوره‌ها ناراضی بوده‌اند. در واقع می‌توان گفت موفقیت این طرح در پاره‌ای از مدارس علی‌رغم در اختیار نداشتن امکانات لازم و کافی، بیشتر مرهون فراهم شدن امکان برای استفاده معلمان و دانش‌آموزان از وسایل و تجهیزات توزیع شده و استقرار یافته در کلاس‌ها بوده است. تداوم اجرای موفقیت‌آمیز این برنامه و اصلاح نقاط ضعف آن، همانند هر برنامه دیگری، نیازمند پایش مستمر و ارزشیابی‌های تکوینی و نهایی در مراحل بعد است.

پیشنهادهای کاربردی

۱. رفع مشکلات مربوط به فضای نامناسب و ناکافی مدارس و کلاس‌های موضوعی (با توجه به ناکافی بودن تعداد کلاس‌ها نسبت به جمعیت دانش‌آموزی، تعداد مواد درسی و تعداد معلمان هر ماده درسی در هر مدرسه و نامناسب و ناکافی بودن فضای کلاس‌ها برای استقرار تجهیزات آموزشی و چینش چیدمان کلاسی متناسب با موضوع درس و فعالیت‌های گروهی دانش‌آموزان)
۲. رفع مشکلات مربوط به تجهیزات آموزشی نامناسب و ناکافی مدارس و کلاس‌های موضوعی (با توجه به ناکافی و نامناسب بودن تجهیزات آموزشی مستقر در مدارس و کلاس‌های موضوعی)
۳. رفع مشکلات مالی مدارس موضوعی (با توجه به عدم تحقق وعده‌های داده شده در زمینه تخصیص اعتبارات لازم)
۴. برگزاری دوره‌های آموزشی با کمیت و کیفیت بایسته برای مدیران و معلمان (با توجه به ناراضی بودن مدیران و معلمان از کم و کیف دوره‌های آموزشی برگزار شده در زمینه مربوط)
۵. برگزاری جلسات توجیهی و هماهنگی با والدین دانش‌آموزان در مدارس موضوعی و برقراری ارتباط بیشتر با آنان از طریق جلسات اولیا و مربیان، دادن گزارش‌های کارماهانه یا فصلی و ... (با توجه به معنادار نبودن تفاوت نظرات والدین دانش‌آموزان در مدارس موضوعی با مدارس غیرموضوعی)
۶. پشتیبانی فنی ادارات آموزش و پرورش از سیستم‌های اطلاعاتی و ارتباطی مدارس اعم از سخت‌افزار و نرم‌افزار (با توجه به ناکافی بودن پشتیبانی ادارات آموزش و پرورش در این زمینه)
۷. نظارت بیشتر، برقراری ارتباط و پشتیبانی بخش ستادی طرح در سطح ادارات آموزش و پرورش مناطق، استان و دفتر آموزش راهنمایی تحصیلی از مدارس موضوعی (با توجه به کافی نبودن نظارت و پشتیبانی بخش ستادی)
۸. اختصاص کمدهای ویژه به دانش‌آموزان برای استقرار کیف و وسایل دانش‌آموزان (با توجه به جابه‌جایی دانش‌آموزان در کلاس‌های مختلف در طول روز و مشکل و دست‌وپاگیر بودن حمل وسایل برای آنان)

۹. اختصاص ساعاتی از خدمت موظف معلمان برای فراهم کردن فرصت تولید وسایل آموزشی و تجهیز کلاس توسط معلمان با همکاری دانش‌آموزان (با توجه به پر شدن ساعات موظف معلمان با تدریس و ارزشیابی از دانش‌آموزان و نداشتن فرصت برای تولید وسایل آموزشی و تجهیز و تزئین کلاس‌ها با وسایل و آرایه‌های مرتبط با مادهٔ درسی)
۱۰. تخصیص اعتبارات ویژه به مدارس برای تولید وسایل آموزشی و تجهیز کلاس توسط معلمان و گروه‌های درسی (با توجه به هزینه‌بر بودن تولید و ساخت وسایل و پوسته‌های آموزشی و نبودن بودجهٔ لازم در اختیار مدارس)
۱۱. کاهش تراکم دانش‌آموزان در کلاس برای استفادهٔ بهینه از کلاس‌های موضوعی (با توجه به ضرورت تقسیم دانش‌آموزان به گروه‌های مختلف و مشارکت آنان در انجام آزمایش‌ها و فعالیت‌های عملی)

پیشنهاد‌های پژوهشی

۱. انجام ارزشیابی از اجرای آزمایشی طرح کلاس‌های موضوعی در سال‌های بعد (احتمال دارد بخشی از نتایج مثبت به بار آمده ناشی از توجه ویژه به این مدارس و ضرورت پاسخ‌گویی معلمان و مسئولان آن‌ها و افزایش نظارت بر کار آن‌ها باشد، نه ضرورتاً به سبب مناسب بودن طرح آزمایشی)
۲. بررسی سایر دستاوردهای احتمالی مدارس موضوعی نظیر کسب مهارت‌های اجتماعی بیشتر، میل به همکاری جمعی و بروز رفتارهای شهروندی توسط دانش‌آموزان و افزایش تعامل اجتماعی معلمان با دانش‌آموزان و ...
۳. امکان‌سنجی برای توسعه طرح کلاس‌های موضوعی و تحت پوشش قرار دادن مدارس بیشتر
۴. بررسی نیازهای آموزشی مدیران، معلمان و مربیان مدارس موضوعی جهت برنامه‌ریزی برای افزایش کم و کیف دوره‌های آموزشی

محدودیت‌های این تحقیق

۱. محدود بودن این ارزشیابی به کم و کیف فرآیندها و دستاوردهای آموزشی و پرورشی مدارس موضوعی (در این تحقیق بر اساس نظر دفتر آموزش راهنمایی تحصیلی، ارزشیابی از زمینه و درون‌دادها مدنظر نبوده است).
۲. اجرای تحقیق در اواخر سال تحصیلی که معلمان و دانش‌آموزان سرگرم آماده شدن برای امتحانات و بعضاً دوره کردن دروس بودند و لذا فرصت کافی برای توزیع مناسب مشاهده‌ها از نظر زمانی موجود نبود و به‌طور فشرده انجام شد.

منابع

- () ۱۳۷۳ () ■
- () ۱۹۵۳ () ■
- () ۱۳۶۸ () ■
- () ۱۳۷۱ () ■
- () ۱۳۸۸ () ■
- Balanskat, A. (2009). *Study of the impact of technology in primary schools (STEPS)*. Brussels, Belgium: European Commission, Directorate General for Education and Culture.
- Balanskat, A., Blamire, R., & Kefala, S. (2006). *A review of studies of ICT impact on schools in Europe*, Brussels, Belgium: European Commission, Directorate General for Education and Culture.
- Bergen, D. (2000). Childhood Education. *Journal of research in childhood education*, 76(1), 3- 116.
- Brown, J. S., & Duguid, P. (1997). *The Social Life of Information*. Boston: Harvard Business School Press.
- Buda, A. (2010). Attitudes of Teachers Concerning the Use of ICT, Equipment in Educatio. *Journal of Social Research & Policy*, 1(2),20- 131.
- Cornell, P. (2002). The Impact of Changes in Teaching and Learning on Furniture and the Learning Environment. *New Directions for Teaching and learning*, 92(1), 33-42.
- Cornell, P., & Martin, S. (1999). Replacing Desks with Tables: The Impact on classroom Behavior. Paper presented at Learning Environments Symposium. *Virginia Tech Journal*.September.26(2), 2-48.
- Davenport, T., & Prusak, L. (1998). *Working Knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.
- Duke, D. (1998). *Does It Matter Where Our Children Learn?* Charlottesville: Thomas Jefferson Center for Educational Design, University of Virginia.
- Dunn, R. (2000). Kicking the habit of () ۱۳۷۵ () ■
- () ۱۳۸۰ () ■
- () ۱۳۷۳ () ■
- () ۱۳۷۸ () ■
- () ۱۳۷۹ () ■
- () ۱۳۷۷ () ■
- () ۱۳۸۸ () ■
- () ۱۳۷۵ () ■
- () ۱۳۷۴ () ■
- () ۱۳۸۴ () ■
- () ۱۳۸۲ () ■
- () ۱۳۷۲ () ■
- () ۱۳۸۰ () ■
- () ۱۳۷۴ () ■
- () ۱۳۷۳ () ■
- () ۱۳۷۷ () ■
- () ۱۳۷۳ () ■

- the introduction of multimedia classroom. *EDUCAUSE's seminars on Academic Computing*. Snowmass, CO: EDUCAUSE.102.
- Reber, A. (1993). *Implicit Learning and Tacit Knowledge*. Oxford, England: Oxford University Press.
 - Solomon, L. D. (2000). *Philosophical Inquiry in Instructional Technology: The Forgotten Pathway to Learning*. Long Beach, California: The Association for Educational Communications and Technology.
 - Stinson, B. M., & Claus, K. (2000). The effects of electronic classrooms on learning English composition: A middle ground between traditional instruction and computer based instruction. *Technological Horizons in Education*, 27(8), 106-107.
 - Suchman, L. (1987). *Plans and Situated Actions*. Cambridge. England: Cambridge University press.
 - Wenger, E. (1999). *Communities of Practice*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
 - Wilson, D. L. (1993). Universities wrestle with the design of tomorrow's high-tech classroom. *Chronicle of Higher Education*, 39(28), 106-107.
 - Zhang, S. (2002). *Students' perceptions of multimedia classrooms at East Tennessee State*. (Doctoral dissertation), East Tennessee State University.
 - Zhang, S. (2004). *Perception of learning effectiveness in the multimedia classroom vs. the traditional classroom: A case study*. Baltimore: University of Maryland.
 - Zhang, S., & Deng, H., (2004). Perception of learning effectiveness in the Multimedia classroom vs. the traditional: A case study. *Media review*, 11(4), 87-107.
 - conventional classroom furniture. *Clearing House*, 64(91), 22-41.
 - Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*. New York: Basic Books.
 - Gardner, H. (1999). *The Disciplined Mind*. New York: Simon & Schuster.
 - Gossman, P. (2008). Teaching Development-Experience and philosophy (using the three Rs). *Teacher Education Quarterly*, 35(2), 155-169.
 - Kuo, T. (2007). *The Factors of Design on Playing Equipment in Young Children Schools by Viewpoint of Young Children Behavioral Development*. Taiwan: Nan-Hua University, Department of Early Children Education.
 - McVey, G. (1996). Ergonomics and the Learning Environment. In D. Jonassen (ed.), *Handbook of Research for Education Communications and Technology*. New York: Macmillan.
 - Mills, S., & Tincher, R. (2003). Be the technology: A development model for evaluating technology integration. *Journal of Research on Technology in Education*. 35(3), 382-401.
 - Ormrod, J. E. (1998). *Educational Psychology*. Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall.
 - Otto, S. (2004). *Nostalgic for What? The Epidemic of Images of the Mid 20th Century Classroom in American, Media Culture and What it Means*. USA: Oklahoma State University.
 - Pesanelli, D. (1993). The plug-in school: A learning environment for the 21st century. *The Futurist*, 27(5) 4-29.
 - Prime, G. (1998). Tailoring assessment of technological literacy learning. *The Journal of Technology Studies*, 24(1), 45-69.
 - Ranker, R. (2001). 360-degree support: Wrapping a full array faculty support services around

پی‌نوشت‌ها

- | | | |
|---------------------|----------------------|------------------------|
| 1. Balanskat | 12. Cornell | 23. lab classroom |
| 2. Blamire | 13. Stinson & Claus | 24. Wilson |
| 3. Kefala | 14. Games D. Finn | 25. Mills & Tincher |
| 4. Zhang | 15. Solomon | 26. Ranker |
| 5. Kuo | 16. Otto | 27. Pesanelli |
| 6. Brown and Duguid | 17. Prime | 28. Gardner |
| 7. Suchman | 18. Cornell & Martin | 29. Reber |
| 8. Ormrod | 19. Zhang & Deng | 30. Davenport & Prusak |
| 9. Wenger | 20. Bergen | 31. Suchman |
| 10. Duke | 21. Dunn | 32. Buda |
| 11. McVey | 22. modern classroom | 33. Gossman |

بررسی تأثیر هوش هیجانی بر تعارض میان کار و زندگی معلمان زن مقطع متوسطه شاغل در آموزش و پرورش منطقه ۱۹ تهران

■ فاطمه فرهمند نسب*
■ محمدعلی حسینی**
■ کامران محمدخانی***

چکیده:

هدف اصلی پژوهش حاضر تعیین تأثیر آموزش هوش هیجانی بر تعارض میان کار و زندگی معلمان زن مقطع متوسطه منطقه ۱۹ آموزش و پرورش شهر تهران بوده است. روش تحقیق در این مطالعه از نوع شبه تجربی با پیش‌آزمون - پس‌آزمون در دو گروه مداخله و کنترل می‌باشد. جامعه آماری شامل کلیه معلمان زن شاغل در دبیرستان‌های منطقه ۱۹ آموزش و پرورش شهر تهران در سال تحصیلی ۹۰-۹۱ بوده است. نمونه آماری تعداد ۵۰ نفر از معلمان این جامعه بودند که مبتنی بر معیار ورود انتخاب و سپس با روش تصادفی ساده به دو گروه مداخله (۲۵ نفر) و گروه کنترل (۲۵ نفر) تخصیص داده شدند. ابزارهای گردآوری داده‌ها شامل پرسش‌نامه جمعیت‌شناسی، پرسش‌نامه تعارض کار و زندگی کارلسون و پرسش‌نامه هوش هیجانی بار-آن بود. پس از تأیید اعتبار پرسش‌نامه‌ها مبتنی بر مطالعات انجام شده، همبستگی درونی پرسش‌نامه‌ها با آلفای کرونباخ محاسبه و برای تعارض (۰/۹۰+) و هوش هیجانی (۰/۹۵+) تأیید گردید. قبل از شروع مداخله هر دو پرسش‌نامه توسط هر دو گروه تکمیل شد، سپس آموزش کلیات هوش هیجانی همراه با یادآورهای هفتگی به گروه مداخله در طی ۴ هفته ارائه گردید. یک ماه پس از آموزش، هر دو پرسش‌نامه مجدداً توسط هر دو گروه تکمیل شد، آن‌گاه برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و استنباطی (آزمون تی مستقل و وابسته و کوواریانس) استفاده گردید. نتایج حاصل از یافته‌ها نشان داد که آموزش هوش هیجانی موجب کاهش تعارض میان کار و زندگی معلمان گروه مداخله شده است.

معلمان، هوش هیجانی، تعارض کار و زندگی

کلید واژه‌ها:

۹۲/۶/۱۶:

۹۲/۸/۲:

۹۱/۸/۲۲:

ffarahmand89@yahoo.com

**

■ شماره ۴۹
■ سال سیزدهم
■ بهار ۱۳۹۳

مقدمه

امروزه در بسیاری از سازمان‌ها، تعارض به صورت یک مسئله جدی وجود دارد. اگرچه در همه جا این پدیده دارای چنان قدرتی نیست که موجب انحلال سازمان گردد، ولی تردیدی هم نیست که می‌تواند بر عملکرد سازمان اثرات ناگوار بگذارد، یا شرایطی پدید آورد که سازمان بسیاری از نیروهای کارآمد خود را از دست بدهد (رابینز^۱، ۱۳۸۶). یکی از تعارضاتی که برای هر فرد، به خصوص افراد شاغل، ممکن است به وجود آید، تعارض میان کار و زندگی است. تعارض کار-زندگی^۲ مسئله اغلب افراد، سازمان‌ها و جوامع است (مدنی، ۱۳۸۵). این تعارض را شکلی از تعارض بین نقشی که در آن فشار نقش‌ها در حوزه‌های مختلف کار و زندگی منجر به تعارض دو طرفه می‌شود، تعریف می‌کنند (گرین‌هاوس و بیوتل^۳، ۱۹۸۵). انواع تعارض عبارت است از: تعارض بر پایه زمان، که وقتی ایجاد می‌شود که در مقدار زمان صرف شده در یک حوزه مثل کار، به دلیل روبه‌رو شدن با نیازهای حوزه دیگر مثل زندگی اختلال به وجود می‌آید. تعارض بر پایه تنش یا فشار، که زمانی رخ می‌نماید که عملکرد یک نقش به دلیل استرس‌زا بودن نقش مقابل کاهش یابد، و تعارض بر پایه رفتار، و آن شامل مشکلات رفتاری است که در نتیجه جابه‌جایی بین نقش‌ها ایجاد می‌شود (سیمون، کامرلینگ و هاسل هورن، ۲۰۰۴).

استرس ناشی از عدم تعادل میان کار و زندگی روی عوامل مختلفی هم چون بهره‌وری، رضایت و کیفیت زندگی افراد تأثیر گذاشته و میزان آن را کاهش می‌دهد (امیدوار، ۱۳۸۴). تعارض کار-زندگی بر روی همه جنبه‌های زندگی افراد، از جمله خانواده‌های آن‌ها، محل کار و حتی روی ذهن خود افراد و سلامت فیزیکی و روانی آن‌ها تأثیرگذار است (رابینز، ۲۰۰۴).

تحقیقات نشان می‌دهد که مهارت در کنترل هیجان‌ها و عواطف یکی از عوامل مهم در برقراری ارتباط موفق و حل تعارض با دیگران است و لذا افراد باهوش هیجانی بالا در برقراری ارتباط و حل تعارض با دیگران در محیط کاری موفق‌تر هستند (گلمن^۴، ۱۹۹۸).

معلمان از جمله افرادی هستند که از دیر باز با کار و فعالیت سخت سر و کار داشته‌اند، به طوری که در تمام مدت آموزش علاوه بر فعالیت فکری و روحی باید فعالیت جسمانی هم داشته باشند (علاقه‌بند، ۱۳۷۵). تعارض میان کار و زندگی چالش مهمی برای معلمان محسوب می‌شود. هر چند هنوز دقیقاً مشخص نیست که معلمان چگونه این تعارض را تجربه می‌کنند، اما نتایج مطالعات شیوع و تکرار بالای این واقعیت را نشان می‌دهد که هر فرد به میزان محدودی منابع روان‌شناختی، زمان و انرژی جسمی در اختیار دارد، و هر یک از نقش‌های زندگی او تقاضای به‌کارگیری این منابع محدود را دارد (کارلسون، کاسمار، ویلیلمز^۵، ۲۰۰۰).

استرس‌های بالای محیط کار موجبات بروز تعارض‌هایی می‌شود که موجب به هم خوردن تعادل بین کار و زندگی می‌گردد (لطفی، ۱۳۸۵). تعارض کار و زندگی به دو شاخه تقسیم می‌شود: تداخل زندگی با کار و تداخل کار با زندگی. تداخل زندگی با کار، زمانی است که کار خانوادگی مانع از انجام

بررسی تأثیر هوش هیجانی بر تعارض میان کار و زندگی معلمان زن مقطع متوسطه هائل در آموزش و پرورش منطقه ۱۹ تهران

وظایف شغلی می‌شود و تداخل کار با زندگی وقتی است که مسئولیت‌ها و وظایف شغلی مانع رسیدگی و مشارکت در وظایف خانوادگی می‌شود (رایبزر، ۲۰۰۴).

اکینتایو، (۲۰۱۰) در پژوهش خود تحت عنوان «تأثیر هوش هیجانی در نقش کار - خانواده و مدیریت تعارض و کاهش قصد خروج کارگران در سازمان‌های خصوصی» به این نتایج دست یافت که هوش هیجانی دارای تأثیر قابل توجهی در نقش مدیریت تعارض کار - خانواده است. همچنین یافته‌ها نشان داد که ارتباط معناداری بین هوش هیجانی و کاهش قصد خروج کارگران از کار وجود ندارد. علاوه بر این، یافته‌ها نشان داد که ارتباط معناداری بین نقش کار - خانواده، مدیریت تعارض و نیت خروج کارگران از کار وجود دارد. آگوستالاندا، استرلوپیز، پیلابریراز، کارمناجیلار، لوزو^۷ (۲۰۰۸) در مقاله‌ای که با عنوان «بررسی رابطه بین هوش هیجانی، استرس شغلی و سلامتی در شاغلین» با هدف تعیین رابطه هوش هیجانی و استرس شغلی و سلامت آن‌ها به چاپ رساندند، نشان دادند که هوش هیجانی بر سلامتی و میزان استرس مؤثر است. برای مثال پرستاران با سطح هوش هیجانی پایین‌تر استرس بیشتر و در عین حال تعارض بیشتری از خود نشان دادند. چان - شنگ، جانلی، جینگ هوا^۸ (۲۰۰۶) تحقیقی با عنوان رابطه بین هوش هیجانی با روش‌های مدیریت تعارض (یک آزمایش تجربی) در دانشگاه هوستون، ویکتوریا^۹ در امریکا انجام دادند. آن‌ها در این تحقیق حدود ۲۲۷ دانشجوی رشته MBA در کشور چین را در نظر گرفتند و رابطه بین هوش هیجانی سرپرستان آن‌ها و روش‌های اداره کردن تعارضات بین فردی در زیردستان را مورد بررسی قرار دادند. پنج بُعد از هوش هیجانی و پنج روش از اداره کردن تعارضات در سرپرستان بررسی شد. نتایج تجزیه و تحلیل آماری نشان داد که هوش هیجانی بر هر دو مهارت یکپارچه کردن و مصالحه، در روش‌های مدیریت حل تعارض، تأثیر معناداری دارد (P < ۰/۰۵). روش‌های یکپارچه کردن می‌تواند به وسیله هوش هیجانی پیش‌بینی شود. یافته جالب دیگر این بود که هوش هیجانی سرپرستان بر روش‌های غلبه و سلطه زیردستان تأثیر مثبت، و نه منفی، داشته است. آیوکو، کالان و هارتل (۲۰۰۸) در مقاله‌ای با عنوان: «تأثیر جو هوش عاطفی گروه بر تعارض و بر عکس‌العمل‌های افراد گروه نسبت به تعارض» به آزمون این ارتباط پرداختند. داده‌ها از ۵۲۸ کارمند در ۹۷ تیم سازمانی گردآوری شد. نتایج آزمون نشان داد که تیم‌های با جو هوش عاطفی کمتر، با تعارضات کاری و ارتباطی و نیز با فشردگی تعارضات در حال افزایش بیشتر در گروه روبه‌رو بودند. علاوه بر این نشان داد که جو هوش عاطفی تیم، و مخصوصاً هنجارهای مدیریت تعارض، بین تعارض کار و عکس‌العمل‌های مخرب نسبت به تعارض، نقش میانجی را بازی کرده و به مدیریت تعارض کمک می‌کند. نصیری (۱۳۹۰) پژوهشی با عنوان «بررسی رابطه بین هوش هیجانی با راهبردهای مدیریت تعارض مدیران مدارس متوسطه دولتی دخترانه شهر تهران» انجام داد که کاربردی و توصیفی از نوع همبستگی بود. نمونه آماری او ۱۶۵ نفر از مدیران بودند که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شده بودند. نتایج به دست آمده از تحقیق نشان داد که بین هوش هیجانی با راهبردهای مقابله با تعارض به میزان ۰/۴۷۸ همبستگی معنادار وجود دارد. همچنین نتایج

به‌دست آمده از آزمون ضریب همبستگی بیانگر وجود رابطه مثبت و معنادار بین دو متغیر هوش هیجانی و راهبرد راه‌حل‌گرایی مدیریت تعارض بوده است. این به آن معناست که مدیرانی که هوش هیجانی بالایی دارند ترجیح می‌دهند «از راهبردهای راه‌حل‌گرایی» برای برخورد با تعارض استفاده کنند. حسینی، آخوند لطفعلی، فلاحی و حسین‌زاده (۱۳۹۰) در پژوهشی با عنوان «تأثیر آموزش هوش هیجانی بر سبک مدیریت تعارض پرستاران شاغل در بیمارستان روان‌پزشکی رازی تهران» با انجام یک مطالعه نیمه‌تجربی بر روی تعداد ۶۰ پرستار شاغل در بیمارستان، به بررسی تأثیر آموزش هوش هیجانی بر تعارض و سبک مدیریت تعارض پرستاران پرداختند و چنین نتیجه گرفتند که: آموزش هوش هیجانی موجب بهبود وضعیت روابط شغلی و گرایش پرستاران نسبت به سبک‌های مثبت مدیریت تعارض می‌گردد. پرستاران پس از شرکت در کارگاه آموزشی هوش هیجانی، در وضعیت هوش هیجانی و سبک مدیریت تعارض خود بهبود داشتند و با افزایش هوش هیجانی آن‌ها در میزان تعارض میان کار و زندگی آنان کاهش معناداری به‌وجود آمد. پیشرفت و ترقی هر جامعه‌ای منوط به پیشرفت در نظام آموزشی آن جامعه است. در این میان نقش معلمان و دبیران از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است. آموزش و پرورش از ارکان مهم پیشرفت کشورهاست چرا که پایه‌ها و ریشه‌های تعلیم و تربیت نیروی انسانی خلاق، آموزش دیده و مسئولیت‌پذیر که سکان‌دار توسعه و ترقی جامعه است، از ابتدا در این دستگاه شالوده‌ریزی می‌شود. لذا افزایش بهره‌وری این نیروی تأثیرگذار در گرو دریافت آموزش‌های مناسب در جهت ارتقای توانمندی‌ها و کاهش نقاط ضعف افراد در این دستگاه می‌باشد (فصیحی، ۱۳۹۰)

برخی از مسائلی که باعث شد تا به این مقوله نگاه ویژه شود عبارتند از:

۱. برخی معلمان در مدرسه آرامش و تمرکز لازم را برای انتقال مطالب به‌طور کامل و جامع به دانش‌آموزان ندارند و فکر و ذهنشان درگیر مسائل و مشکلات زندگی درونی و بیرونی است.
۲. کیفیت کار آن‌ها به‌شدت متأثر از مسائل و مشکلات زندگی شخصی خود و خانواده است.
۳. با توجه به نقش مهم آموزش و بهره‌وری سودمند از کلاس درس، معلمانی که در محیط‌های پر استرس و تشنج‌زا قرار دارند، این استرس را به کلاس درس منتقل می‌کنند که باعث بروز مشکلات و افت تحصیلی در بین دانش‌آموزان می‌گردد.

پژوهش‌ها نشان داده‌اند که، آموزش مهارت‌های هیجانی و اجتماعی به‌عنوان مدلی از مداخله که به تعبیری «تقویت هوش هیجانی» نامیده می‌شود، نقش مهمی در بهبود کیفیت روابط بین فردی و اجتماعی و ارتقاء سلامت روانی داشته و به تعادل کار و زندگی افراد کمک شایانی می‌کند (گلگمن، ۱۹۹۵).

از نظر ایون بار-آن^{۱۱} هوش هیجانی طیفی از توانایی‌ها، شایستگی‌ها و مهارت‌های غیرشناختی است که توانایی فرد را برای ارضای نیازها و موفقیت در برابر فشارهای محیطی تحت تأثیر قرار می‌دهد. به عقیده او هوش اجتماعی_ هیجانی ترکیبی از شایستگی‌های درون فردی و میان فردی است که تعیین‌کننده رفتار انسانی اثربخش می‌باشد (زیدنر و ماتیوس^{۱۲}، ۲۰۰۴). در این پژوهش هوش هیجانی براساس

بررسی تأثیر هوش هیجانی بر تعارض میان کار و زندگی معلمان زن مقطع متوسطه شاغل در آموزش و پرورش منطقه ۱۹ تهران

نمره‌ای که فرد از پرسش‌نامه هوش هیجانی بار-آن به دست می‌آورد، محاسبه و ارائه شده است. مدل بار-آن، به عنوان یک رویکرد ترکیبی که هوش هیجانی را با ویژگی‌های دیگری چون، انگیزش، بهبود روابط و سلامت فردی در هم می‌آمیزد، شناخته می‌شود. نمونه‌ای از این رویکرد را می‌توان در مدل بار-آن که مبتنی بر تئوری شخصیت و سلامت فردی است مشاهده نمود.

بار-آن، در ابتدای دهه ۱۹۸۰، سیاهه ضریب هوش هیجانی^{۱۳} را طراحی کرد. او در این زمینه گفت: «این سیاهه اساساً به عنوان یک ابزار تجربی برای آزمون مفهوم کارکرد عاطفی و اجتماعی ساخته شده است». بار-آن اصطلاح ضریب هوش هیجانی را به منظور توصیف رویکرد ترکیبی خود از هوش عمومی فردی ابداع نمود. او در همان جا شرح می‌دهد که ضریب عاطفی نشانگر توانایی افراد برای تعامل موفقیت‌آمیز با دیگران و با عواطف خود است. مدل بار-آن به ۵ مقیاس مختلف و ۱۵ زیر مقیاس تقسیم می‌شود. اولین مقیاس، «ضریب هوش هیجانی درون فردی» را اندازه‌گیری می‌کند که شامل زیر مقیاس‌هایی چون: خوداحترامی، خودآگاهی عاطفی، قاطعیت، استقلال و خودشکوفایی است. «ضریب هوش هیجانی میان فردی» دومین مقیاس بار-آن است که مواردی چون همدلی، مسئولیت اجتماعی و روابط بین فردی را شامل می‌شود. از «سازگاری» به عنوان سومین مقیاس سنجش هوش هیجانی بار-آن می‌توان نام برد. از این مقیاس برای آزمون راستی‌آزمایی، انعطاف‌پذیری و حل مسئله استفاده می‌شود. ابزار سازگاری در واقع بر چگونگی تدابیر احساسات در لحظه تأکید دارد. چهارمین مقیاس «سطح مدیریت اضطراب فردی» را می‌سنجد. این مقیاس از زیرمقیاس‌های تحمل فشار و کنترل تکانه‌ها، تشکیل شده است. پنجمین مقیاس «حالات روحی عمومی افراد» مانند خوشبینی و شادکامی را اندازه‌گیری می‌کند (بار-آن، ۲۰۰۱، صص. ۱۶۱-).

اینکه چگونه می‌توان بین خود و تعارضات محیط کار و زندگی رابطه برقرار کرد، یک مهارت مهم برای معلمان است. به منظور مدیریت مؤثر تعارض، معلمان در محیط کار و خانواده بایستی با مهارت هوش هیجانی آشنا باشند. با عنایت به نقش محوری آموزش و پرورش در توسعه و پیشرفت جوامع امروزی و تأثیر معلمان مدارس بر چگونگی شکل‌گیری کیفیت آموزش، مطالعه و توجه به راهبردهایی که به کاهش تنش و تعارض معلمان کمک می‌کند از اهمیت خاصی برخوردار می‌باشد. لذا ما پژوهشگران را بر آن داشت که با انجام پژوهشی در این خصوص، به این نیاز پاسخ دهیم. این مطالعه با هدف تعیین تأثیر آموزش هوش هیجانی بر کاهش تعارض، کار و زندگی معلمان زن شاغل دوره متوسطه، در آموزش و پرورش منطقه ۱۹ تهران، در قالب یافتن پاسخ برای دو سؤال زیر انجام شد:

۱. آیا آموزش هوش هیجانی بر کاهش تعارض میان کار و زندگی معلمان زن دوره متوسطه، شاغل در آموزش و پرورش منطقه ۱۹ مؤثر است؟
۲. آیا آموزش هوش هیجانی بر افزایش هوش‌بهر هیجانی معلمان زن دوره متوسطه، شاغل در آموزش و پرورش منطقه ۱۹ مؤثر است؟

روش پژوهش

این پژوهش به صورت یک مطالعه شبه تجربی دو گروهی انجام گرفت. جامعه پژوهش شامل کلیه معلمان زن شاغل در دوره متوسطه آموزش و پرورش منطقه ۱۹ تهران بودند. معیارهای ورود به پژوهش عبارت بود از کلیه معلمان دارای مدرک تحصیلی فوق دیپلم به بالا، با حداقل ۵ سال سابقه کاری، با تمایل به شرکت در پژوهش. نمونه‌گیری در این مطالعه مبتنی بر معیارهای ورود انجام گرفت و ۶۰ نفر از معلمان منطقه ۱۹ (۱۰ نفر از نمونه‌ها از ادامه همکاری انصراف دادند) انتخاب و سپس به صورت تصادفی ساده به دو گروه کنترل (۲۵ نفر) و گروه مداخله (۲۵ نفر) تخصیص داده شدند. ابتدا به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای از بین مدارس دخترانه دبیرستان‌های منطقه ۱۹ شهر تهران تعداد ۲ مدرسه به صورت تصادفی انتخاب شد و از بین معلمان هر کدام از این مدارس ۲۵ نفر به عنوان گروه مداخله و ۲۵ نفر به عنوان گروه کنترل انتخاب گردیدند. داده‌ها از طریق سه پرسش‌نامه به دست آمد:

۱. اطلاعات جمعیت‌شناسی: این پرسش‌نامه شامل سؤالاتی بود در زمینه جنس، سن، وضعیت تأهل، تعداد افراد خانواده، میزان تحصیلات، میزان سابقه کاری، پست سازمانی، وضعیت استخدامی، میزان ساعات اضافه کاری، شیفت کاری، شاغل بودن در مکانی دیگر، تعارض در محیط کار، داشتن سابقه آموزش رسمی هوش هیجانی و استفاده از آرام بخش‌ها.

۲. پرسش‌نامه دوم مربوط به تعارض کار و زندگی کارلسون و همکاران (۲۰۰۰) بود. این پرسش‌نامه دارای ۱۸ آیتم بود که در دو جهت و شش بعد برای تعارض کار و زندگی بسط یافته بود. پرسش‌نامه دارای شش بخش و هر بخش دارای ۳ سؤال بود که در دو جهت، تداخل کار در خانواده و تداخل خانواده در کار را اندازه‌گیری می‌کرد و ابعاد آن بر پایه زمان، تنش و رفتار بود. کارلسون و همکارانش ضریب پایایی را برای هر کدام از خرده‌مقیاس‌ها در حدود ۰/۷۶ تا ۰/۸۹ گزارش کرده‌اند (کارلسون و همکارانش، ۲۰۰۰). با توجه به اینکه ابزار کارلسون بارها توسط پژوهشگران مختلف بررسی و روایی آن مورد تأیید خبرگان قرار گرفته و پایایی آن نیز بالاتر از ۰/۷۰ بوده است نیاز مجدد به روایی و پایایی ابزار احساس نگردید.

۳. پرسش‌نامه سوم هوش هیجانی بار-آن (۱۹۹۷) بود. این پرسش‌نامه دارای ۹۰ سؤال بود که با سیستم لیکرتی در پنج آیتم «کاملاً موافقم»، «موافقم»، «تا حدودی»، «مخالقم» و «کاملاً مخالفم» تنظیم شده بود. پرسش‌نامه دارای یک نمره کلی (هوش هیجانی کلی)، پنج عامل مرکب (روابط درون فردی، روابط بین فردی، سازگاری، کنترل استرس و خلق عمومی) و ۱۵ خرده‌مقیاس (حل مسئله، خوشبختی، استقلال، تحمل فشار روانی، خودشکوفایی، خودآگاهی هیجانی، واقع‌گرایی، روابط بین فردی، خوش‌بینی، عزت نفس، کنترل تکانه^{۱۴}، انعطاف‌پذیری^{۱۵}، مسئولیت‌پذیری^{۱۶}، همدلی^{۱۷} و خوددرازی) بود. سؤالات در این پرسش‌نامه دو دسته بود: سؤالات با محتوای مثبت و سؤالات با محتوای منفی. سؤالات با مضمون مثبت به ترتیب از گزینه کاملاً موافقم به کاملاً

بررسی تاثیر هوش هیجانی بر تعارض میان کار و زندگی معلمان زن مقطع متوسطه هائل در آموزش و پرورش منطقه ۱۹ تهران

مخالقم از ۵ تا ۱ امتیاز دریافت می‌کرد، به این ترتیب که برای گزینه کاملاً موافقم امتیاز ۵، موافقم ۴، تا حدودی ۳، مخالفم ۲، و کاملاً مخالفم ۱ تعلق می‌گرفت. برای سؤالات منفی روند به صورت عکس بود. به طور کلی میانگین نمره هوش هیجانی هر فرد بین ۴۵۰ - ۹۰ قرار می‌گیرد. جهت تعیین اعتبار، پرسش‌نامه ابتدا، با توجه به شرایط فرهنگی ایران، به زبان فارسی ترجمه شد و سپس جهت کسب اعتبار صوری و محتوایی و نیز اطمینان از ترجمه صحیح، پرسش‌نامه حاوی متن ترجمه شده به همراه متن انگلیسی در اختیار ۱۰ نفر از مدرسان دانشگاه علوم پزشکی تهران، علوم پزشکی شهید بهشتی و علوم بهزیستی قرار داده شد. پس از انجام تغییرات و اصلاحات پیشنهادی، اعتبار پرسش‌نامه مذکور تأیید شد. در این پژوهش برای ارزیابی پایایی از روش آزمون مجدد استفاده شد. پس از دریافت معرفی‌نامه از پژوهش دانشگاه و انتخاب آموزش و پرورش منطقه ۱۹ به عنوان محیط پژوهش، ۲ مدرسه به صورت تصادفی ساده انتخاب شد و با کسب اجازه از مدیریت آموزشگاه‌ها با در نظر گرفتن معیارهای ورود، تعداد ۶۰ نفر انتخاب شدند که ۱۰ نفرشان از ادامه همکاری با این پروژه امتناع کردند و از تحقیق خارج شدند (۲۵ نفر گروه کنترل و ۲۵ نفر گروه مداخله). سپس هر دو گروه با ابزارهای تحقیق مورد ارزیابی قرار گرفتند. پس از توجه و جلب همکاری مشارکت‌کنندگان مداخله به ترتیب زیر برای گروه مداخله انجام شده است: ابتدا پژوهشگر در یک جلسه ۳ ساعته برای افراد گروه مداخله، مفاهیم کلی هوش هیجانی (آشنایی با تاریخچه، تعریف هوش هیجانی و روش کاربرد آن در محل کار و محیط خانواده و تأثیر آن بر کار و زندگی) را بیان نمود. جلسه دوم با آموزش ۳ مهارت از ۱۵ مهارت تکنیک‌های ارتقا دهنده هوش هیجانی بار - آن، همراه با تمرین‌های عملی، شامل خودآگاهی هیجانی، عزت نفس، استقلال با حضور استاد مدعو به مدت ۸ ساعت انجام شد.

سومین مرحله آموزش، تحویل کتابچه‌های آموزشی به افراد به مدت دو هفته، همراه با آموزش‌های مکتوب از طریق کتابچه‌ها بود. در این مرحله ۱۵ مهارت هوش هیجانی بار - آن، با یادآوری آن‌ها پیگیری و نهادینه‌سازی شد؛ در هر هفته پیگیری شش مهارت از ۱۵ مهارت، که شامل مباحثی همچون حل مسئله، خوشبختی، استقلال، خودشکوفایی، خودآگاهی هیجانی، واقع‌گرایی، روابط بین فردی، عزت نفس، کنترل تکانه، همدلی و خودابرازی، انعطاف‌پذیری، تحمل فشار روانی، خوش بینی بود. این تمرین‌ها سبب ایجاد تغییراتی در سطح هوش هیجانی افراد می‌گردید. پس از طی دوره آموزش یک جلسه یادآوری و مرور مطالب برای معلمان برگزار گردید. این فرایند به مدت ۴ هفته استمرار داشت. پس از طی دوره آموزش مجدداً هر دو گروه کنترل و مداخله با استفاده از ابزارهای تحقیق (پرسش‌نامه بار - آن و کارلسون) مورد ارزیابی قرار گرفتند. یک ماه بعد از مداخله مجدداً پرسش‌نامه‌ها توسط مشارکت‌کنندگان در هر دو گروه تکمیل گردید. پس از تکمیل پرسش‌نامه‌ها یک عدد سی دی، شامل کل محتوای آموزش‌های ارائه شده، در اختیار گروه کنترل قرار گرفت. برای مقایسه میانگین نمره هوش و تعارض در درون گروه‌ها از آزمون تی زوجی و بین گروه‌ها از آزمون تی مستقل استفاده شد.

یافته‌ها

قبل از شروع مداخله، هر دو گروه مداخله و کنترل از نظر همسانی ارزیابی شدند. نتایج نشان داد که متغیرهای جمعیت‌شناسی هر دو گروه همسان بوده‌اند و اختلاف معناداری بین دو گروه وجود نداشت. ($p < 0/05$)، متغیرهای جمعیت‌شناسی شامل: سن ($p = 0/585$) میزان تحصیلات ($p = 0/184$) سابقه کاری ($p = 0/670$) تأهل ($p = 0/454$) پست سازمان ($p = 0/423$) وضعیت استخدامی ($p = 0/176$) اضافه کاری ($p = 0/204$) شیفت کاری ($p = 0/134$) شغل دوم ($p = 0/321$) داشتن تعارض در کار و زندگی ($p = 0/434$) وجود اختلال روانی ($p = 0/232$) اختلاف معناداری مشاهده نشد. به‌علاوه هیچ یک از افراد گروه مداخله و کنترل سابقه، آموزش هوش هیجانی را ذکر نکردند.

جدول ۱. مقایسه میانگین نمره هوش هیجانی کل در گروه مداخله و کنترل قبل و بعد از مداخله

گروه‌ها	میانگین و انحراف معیار قبل از مداخله	میانگین و انحراف معیار بعد از مداخله	مقایسه میانگین‌ها آزمون تی زوجی
گروه کنترل	۳۶۱/۹۶ ± ۳۶/۳۲۴	۳۲۵/۲۴ ± ۳۱/۹۹۶	P = ۰/۹۶
گروه مداخله	۳۳۹/۴۴ ± ۳۶/۵۷۲	۳۴۲/۹۲ ± ۳۴/۳۴۱	P = ۰/۰۴۹
مقایسه میانگین‌ها آزمون تی مستقل	P = ۰/۱۶۷	P = ۰/۰۶۶	

همان‌طور که در جدول شماره ۱ ملاحظه می‌شود آزمون تی زوجی در گروه مداخله، قبل و بعد از مداخله، اختلاف معناداری (۰/۰۴۹) نشان داده در حالی که در گروه کنترل این اختلاف معنادار نبوده‌است. بعد از انجام مداخله، میانگین نمره هوش در گروه مداخله افزایش نشان داد. لیکن این اختلاف از نظر آماری معنادار نبود.

جدول ۲. شاخص‌های آزمون تحلیل کوواریانس مربوط به تأثیر آموزش پرافزایش هوش هیجانی معلمان زن شاغل در دوره آموزش متوسطه آموزش و پرورش منطقه ۱۹ تهران

منابع تغییرات	مجموع مجذورات نمره‌ها	درجه آزادی	میانگین مجذورات	نسبت F	سطح معنی دار بودن	مجذورات
گروه	۸۱۵/۸۰۹	۱	۸۱۵/۸۰۹	۴۸۸/۱	۰/۲۲۹	۰/۰۳۱
پیش‌آزمون	۲۷۱۱۳	۱	۲۷۱۱۳	۴۶۶/۴۹	۰/۰۰۱	۰/۵۱۳
خطا	۲۵۷۶۱/۴	۴۷	۵۴۸/۱۱۵			
کل	۵۶۳۷۲۵۴	۵۰				

بررسی تأثیر هوش هیجانی بر تعارض میان کار و زندگی معلمان زن شاغل در آموزش و پرورش منطقه ۱۹ تهران

با توجه به نتایج تحلیل به عمل آمده $p = 0/031$ و $p = 0/229$ و $F_{(27,1)} = 1/488$ یافته‌ها نشان می‌دهد که آموزش هوش هیجانی به معلمان زن شاغل در دوره متوسطه منطقه ۱۹ آموزش و پرورش بر افزایش هوش هیجانی آنان بعد از مداخله تأثیر معناداری نداشته‌است.

جدول ۳. مقایسه تعارض کل در گروه مداخله و کنترل قبل و بعد از مداخله

مقایسه میانگین‌ها آزمون تی زوجی	میانگین و انحراف معیار از مداخله	میانگین و انحراف معیار قبل از مداخله	گروه‌ها
$P = 0/849$	$54/44 \pm 17/621$	$53/88 \pm 19/462$	گروه کنترل
$P = 0/060$	$40/96 \pm 12/769$	$48/80 \pm 18/804$	گروه مداخله
	$P = 0/003$	$P = 0/353$	مقایسه میانگین‌ها آزمون تی مستقل

همان‌طور که در جدول شماره ۳ ملاحظه می‌شود آزمون تی مستقل در میزان تعارض بین دو گروه بعد از مداخله اختلاف معناداری (۰۰۳/۰) نشان داده‌است.

جدول ۴. شاخص‌های آزمون تحلیل کوواریانس مربوط به تأثیر آموزش هوش هیجانی بر کاهش تعارض میان کار و زندگی معلمان زن شاغل در دوره متوسطه آموزش و پرورش منطقه ۱۹ تهران

منابع تغییرات	مجموع مجذورات نمره‌ها	درجه آزادی	میانگین مجذورات	نسبت F	سطح معنی دار بودن	مجذورات آتا
گروه	۱۵۹۵/۸۹۳	۱	۱۵۹۵/۸۹۳	۹۰۳/۸	۰۰۵/۰	۱۵۹/۰
پیش آزمون	۲۹۴۰/۴۶۲	۱	۲۹۴۰/۴۶۲	۴۰۴/۱۶	۰/۰۰۱	۰/۲۵۹
خطا	۸۴۲۴/۶۵۸	۴۷	۱۷۹/۲۴۸			
کل	۱۲۷۴۰/۱۰۰۰	۵۰				

با توجه به نتایج تحلیل به عمل آمده $p = 0/005$ و $p = 0/159$ و $F_{(27,1)} = 8/903$ یافته‌ها نشان داد که آموزش هوش هیجانی به معلمان زن شاغل در دوره متوسطه منطقه ۱۹ آموزش و پرورش بر کاهش تعارض میان کار و زندگی آنان به‌طور معناداری اثر داشته‌است.

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

با توجه به هدف پژوهش، ابتدا میانگین نمرات کل هوش هیجانی معلمان در گروه مداخله و کنترل تعیین شد. معلوم شد که میانگین امتیاز هوش هیجانی در دو گروه، قبل از مداخله، اختلاف معناداری نداشت اما در گروه مداخله، پس از انجام دوره آموزش، نمره هوش افزایش یافته و تفاوت معناداری بین قبل و بعد از مداخله وجود دارد.

با توجه به سؤال شماره ۱ پژوهش، نتایج تحلیل کوواریانس به عمل آمده $F_{(۳۷,۱)} = ۸/۹۰۳$ و $p = ۰/۰۰۵$ نشان داد که آموزش هوش هیجانی توانسته است تعارض میان کار و زندگی معلمان تحت مطالعه را کاهش دهد. این در حالی است که در گروه کنترل در قبل و بعد تأثیر معناداری مشاهده نشد.

با توجه به سؤال شماره ۲ پژوهش، نتایج تحلیل کوواریانس به عمل آمده $F_{(۳۷,۱)} = ۱/۴۸۸$ و $p = ۰/۲۲۹$ می‌توان نتیجه گرفت که آموزش هوش هیجانی به معلمان زن شاغل در دوره متوسطه منطقه ۱۹ آموزش و پرورش بر افزایش هوش هیجانی آنان در گروه مداخله تأثیر معناداری داشته است. نتایج به دست آمده پژوهش فوق با نتایج تحقیق قنبری و باقری (۱۳۸۶) که به منظور بررسی کارایی آموزش هوش هیجانی بر افزایش آن انجام گرفته بود، همسویی دارد.

در پژوهش حاضر بین هوش هیجانی و تعارض میان کار و زندگی معلمان همبستگی معناداری یافت شد. به این معنا که پس از آموزش هوش هیجانی سطح تعارض معلمان به میزان قابل توجهی کاهش نشان داد. این یافته‌ها با نتایج تحقیقات اکیتایو (۲۰۱۰) و چانگ-شنگ و همکاران (۲۰۰۶) و آگوستالاندا، استرلوییز، پیلاریباز، کارمناجیلار و لوزو (۲۰۰۸) همسو می‌باشد.

نتایج تحقیق حاضر با پژوهش نصیری (۱۳۹۰) همسو است. در پژوهش فوق با عنوان «بررسی رابطه بین هوش هیجانی با راهبردهای مدیریت تعارض مدیران متوسطه دخترانه شهر تهران، نتایج نشان داد که مدیرانی که از مهارت‌های هوش هیجانی بالایی برخوردارند، در کنترل استرس و ارتباط کلامی در روابط بین فردی موفق‌تر هستند. نتایج تحقیق حاضر با پژوهش حسینی و همکاران (۱۳۹۰) همسو است. در پژوهش مذکور ۶۰ پرستار تحت آموزش هوش هیجانی قرار گرفته بودند و نتایج نشان داده بود که آموزش هوش هیجانی تأثیر مثبت و معناداری در سبک مدیریت تعارض و تعارض این پرستاران دارد. نتایج تحقیق هاشمیان (۱۳۸۵) با هدف بررسی رابطه هوش هیجانی با سلامت روان در بین معلمان مدارس تربیت‌جام هم نشان داد رابطه معناداری بین هوش هیجانی و سلامت معلمان مرد و زن و سلامت روان وجود دارد.

در نهایت پژوهش حاضر با هدف تعیین تأثیر آموزش هوش هیجانی بر تعارض میان کار و زندگی معلمان زن مقطع متوسطه شاغل در آموزش و پرورش منطقه ۱۹ تهران انجام شد و نتایج نشان داد که آموزش هوش هیجانی در گروه مداخله موجب افزایش هوش هیجانی گروه مداخله شده و تعارض کار و زندگی این معلمان را کاهش داده است.

پیشنهاد:

با توجه به محدودیت نمونه پژوهش توصیه می‌شود تحقیقی مشابه با این تحقیق در جامعه‌ای بزرگ‌تر و با زمان طولانی‌تری تکرار گردد. این تحقیق نیز مانند پروژه‌های دیگر محدودیت‌هایی داشته‌است که چشمگیرترین آن‌ها کوتاه بودن زمان برای دوره آموزش بود.

با توجه به اهمیت تعارض میان کار و زندگی معلمان و تأثیر آن بر کیفیت آموزش آن‌ها، به مسئولان محترم توصیه می‌شود به پرورش هوش هیجانی به‌عنوان یک متغیر تأثیرگذار در کاهش تعارض کار و زندگی اهمیت بیشتری قائل شوند. جهت ارتقاء سطح هوش هیجانی و مهارت‌های مرتبط با آن می‌توان از طریق آموزش هوش هیجانی در قالب کلاس‌های آموزش ضمن خدمت، جلسات بازآموزی، سمینارها و نشست‌های علمی تخصصی و کارگاه‌های مهارتی علمی اقدام نمود.

تقدیر و تشکر: پژوهشگران بر خود واجب می‌دانند از مسئولان محترم آموزش و پرورش منطقه ۱۹ و همچنین تمامی معلمان عزیز شرکت‌کننده در این پژوهش تقدیر تشکر نمایند. این پژوهش به مثابه پایان‌نامه کارشناسی ارشد، در رشته مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات انجام گرفته است.

ارزیابی و مقایسه تفکر خلاق در کودکان یک‌زبانه و دوزبانه زودهنگام همسان

■ اعظم بیانلو*
■ پرویز آزادفلاح**
■ کاظم رسول‌زاده طباطبائی***

چکیده:

پژوهش حاضر با هدف ارزیابی و مقایسه تفکر خلاق در کودکان یک‌زبانه و دوزبانه زودهنگام همسان با در نظر گرفتن متغیر جنس انجام شد. مطالعه حاضر جزء طرح‌های علی-مقایسه‌ای است. نمونه پژوهش شامل ۲۰۰ دانش‌آموز دختر و پسر (۱۰۰ دانش‌آموز دوزبانه ترکی-فارسی و ۱۰۰ دانش‌آموز یک‌زبانه فارسی) بود که به صورت در دسترس از مدارس ابتدائی ناحیه ۲ قم انتخاب شدند. دوزبانه‌های زودهنگام همسان از طریق مصاحبه نیمه‌ساختار یافته شامل اطلاعات جمعیت‌شناختی، که به دو زبان ترکی و فارسی انجام می‌شد، تشخیص داده شدند و با استفاده از آزمون تفکر خلاق تورنس (نسخه تصویری فرم B) داده‌ها جمع‌آوری و نتایج با آزمون t برای گروه‌های مستقل تحلیل شد. یافته‌ها نشان می‌دهد که تفاوت معناداری در تفکر خلاق دوزبانه‌ها با یک‌زبانه‌ها و دخترها با پسرها وجود دارد. در بین گروه‌ها، دوزبانه‌ها و پسرها نسبت به یک‌زبانه‌ها و دخترها عملکرد بهتری داشتند. علاوه بر نمره کل خلاقیت در خرده‌مقیاس‌های تفکر خلاق نیز تفاوت گروه‌ها معنادار بود که نشان دهنده تفاوت در چگونگی تفکر خلاق آن‌ها می‌باشد. می‌توان عملکرد بهتر دوزبانه‌ها در این پژوهش را به نوع دوزبانه‌ها، یعنی زودهنگام همسان، ارتباط داد، زیرا مطابق یافته‌هایی است که معتقدند این نوع از دوزبانه‌ها از انعطاف‌پذیری ذهنی بالاتری در انجام تکالیف شناختی برخوردارند. تصویری بودن آزمون مورد استفاده در این مطالعه نیز از جمله دلایل بهتر عمل کردن پسرها نسبت به دخترها می‌باشد.

تفکر خلاق، دوزبانه‌های زودهنگام همسان، انعطاف‌پذیری ذهنی

کلید واژه‌ها:

۹۲۵۴ :
a.bayanlou@yahoo.com

۹۲۴/۱۲ :

۹۲۱/۱۸ :

*
**

■ شماره ۴۹
■ سال سیزدهم
■ بهار ۱۳۹۳

مقدمه

مطالعه کنش‌وری‌ها و توانایی‌های شناختی ذهن انسان، همچنین عوامل و زمینه‌های تأثیرگذار بر آن برای بهره‌مندی بیشتر از این توانایی‌ها از موضوعات بسیار مهمی است که موجب شده پدیده‌هایی هم‌چون دوزبانگی، به دلیل ارتباط نزدیک زبان و شناخت، مورد توجه قرار گیرد. تحقیقات در زمینه تفاوت کارکردهای شناختی افراد دوزبانه و یک‌زبانه نتایج متناقضی به همراه داشته‌است. برخی از آن‌ها حاکی از مهارت‌های زبانی و شناختی محدودتر در کودکان دوزبانه هستند (فینک بینر^۱، گولان^۲ و کارامزا^۳، ۲۰۰۶). برخی شیوع اختلالات گفتار و زبان از جمله تأخیر در رشد گفتار و زبان را در دوزبانه‌ها بیشتر می‌دانند. عده‌ای نیز معتقدند دانش‌آموزان دوزبانه توانایی‌های پائین‌تری در حیطه معناسناختی دارند (بیکرز^۴، ۲۰۰۰ و هوسپیان، ۱۳۷۷ به نقل از فیاضی بارجینی، ۱۳۸۹). کودکان دوزبانه در زمان ورود به مدرسه نه تنها مشکلات گفتاری بلکه مشکل در خواندن و نوشتن نیز دارند و نسبت به کودکان دیگر از خزانه واژگان کمتری برخوردارند و به‌نوعی دچار معلولیت آموزشی اجتماعی می‌شوند (اخگرپور، ۱۳۸۸). عده‌ای پدیده دوزبانگی را مانعی بر سر راه رشد شناختی و سازگاری اجتماعی و عاملی برای مساعد ساختن لکت و اختلال زبان می‌دانند (سیر^۵، ۱۹۹۴ به نقل از معروفی و محمدی‌نیا، ۱۳۹۱). در مطالعه‌ای، خوشرو و بررسی تأثیر دوزبانه بودن بر پیشرفت تحصیلی و هوش دانش‌آموزان دوره ابتدایی پرداخت که نتایج او حاکی از آن بود که پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوزبانه در درس‌های املا، فارسی و علوم از دانش‌آموزان یک‌زبانه کمتر است ولی پیشرفت تحصیلی هر دو گروه در درس ریاضی تفاوت معناداری نداشت (معروفی و محمدی‌نیا، ۱۳۹۱). نتایج برخی دیگر از تحقیقات حاکی از تأثیر مثبت دوزبانگی بر مهارت‌های شناختی و زبانی است (هکوتا^۶ و دیاز^۷، ۱۹۸۵؛ بیوویلین^۸ و گرینگیر^۹، ۱۹۸۷؛ گرین^{۱۰}، ۱۹۹۸؛ کوستا^{۱۱}، هرماندز^{۱۲} و سباستین گلز^{۱۳}، ۲۰۰۸؛ بایولیستوک^{۱۴} و باراک^{۱۵}، ۲۰۱۲). نتایج پژوهش‌هایی که برتری دوزبانه‌ها در کارکردهای شناختی را آشکار ساخته‌اند حاکی از آن است که دوزبانگی موجب افزایش انعطاف‌پذیری ذهنی در کودکان می‌شود (بایولیستوک، کریک^{۱۶}، گردی^{۱۷}، چاو^{۱۸} و ایشی^{۱۹}، ۲۰۰۵). به نظر می‌رسد انعطاف‌پذیری ذهنی که به دوزبانه‌ها نسبت داده می‌شود با توجه به نوع دوزبانگی متفاوت است. دوزبانگی را بر اساس زمان شروع آموزش به دوزبانگی زود هنگام (دوزبانه‌ها که هر دو زبان را قبل از ۶ سالگی در یک محیط طبیعی فرا گرفته‌اند) که شامل دو نوع همزمان^{۲۰} و متوالی^{۲۱} است و دیر هنگام (تلاش برای یادگیری زبان دوم در بزرگسالی یا بعد از سن بحرانی یا بلوغ که دوزبانه‌های این گروه همگی دو زبانه متوالی هستند) تقسیم می‌کنند. دوزبانگی بر اساس میزان تسلط به مهارت‌های زبانی (صحبت کردن، خواندن، گوش دادن و نوشتن) به چهار گروه تقسیم می‌شود:

ارزیابی و مقایسه تفکر خلاق در کودکان یک‌زبانه و دوزبانه زود هنگام همسان

دوزبانگی غیرفعال^{۲۲}: در این حالت شخص بر زبان اول کاملاً تسلط دارد و زبان دیگر را نیز می‌تواند درک کند ولی توانایی صحبت کردن به آن زبان را ندارد.

دوزبانگی غالب^{۲۳}: در این حالت فرد در یکی از دو زبان (احتمال قوی زبان مادری) تسلط بیشتری دارد. او در درک شنیداری زبان دوم با مشکل مواجه است.

دوزبانگی متعادل^{۲۴}: فرد کم‌وبیش در هر دو زبان به یک اندازه تسلط دارد، اما الزاماً توانایی گویشوری هیچ یک از دو زبان را ندارد.

دوزبانگی همسان^{۲۵}: فرد در هر وضعیت قادر است هر دو زبان را چون گویشور آن زبان تکلم کند و نمی‌توان بین او و گویشور زبان تفاوتی قائل شد. این قطعی‌ترین نوع دوزبانگی است (کوهنرت^{۲۶}، ۲۰۰۶ به نقل از سعادت‌شامیر، کیامنش، کدیور و حمیدی، ۱۳۸۹).

بر اساس طبقه‌بندی فوق دوزبان‌های این پژوهش از نظر زمان یادگیری دوزبان زود هنگام و از نظر میزان تسلط بر دو زبان جزء دوزبان‌های همسان بودند. دوزبان‌های زود هنگام در انجام تکالیفی که نیاز به انعطاف‌پذیری ذهنی دارد نسبت به افراد یک‌زبان برتری نشان می‌دهند (کاشن^{۲۷} و ویلی^{۲۸}، ۲۰۱۱). یکی از مهم‌ترین کارکردهای شناختی که نیازمند انعطاف‌پذیری بالای ذهن است تفکر خلاق است. انعطاف‌پذیری ذهنی یکی از مؤلفه‌های فراشناختی است که باعث می‌شود افراد بتوانند به فراخور موقعیت از ظرفیت‌های متنوع ذهن خود بهره‌برداری کنند (پیرخائفی، ۱۳۸۸). خلاقیت یکی از کارکردهای شناختی است که از دو یا چندزبانگی تأثیر می‌پذیرد (مسکیل^{۲۹}، ماسوپ^{۳۰} و بتز^{۳۱}، ۲۰۰۰). مطالعات خارخورین^{۳۲} در سال ۲۰۰۹ برتری دوزبان‌ها را در سه مؤلفه تفکر خلاق سیالی^{۳۳}، بسط^{۳۴} و انعطاف‌پذیری^{۳۵} نسبت به یک‌زبان‌ها نشان داد. یکی از پیش‌فرض‌های انعطاف‌پذیری ذهنی در دوزبان‌ها یافته‌های جدید عصب‌شناسی است که نشان داده‌اند استفاده کردن از دو یا چند زبان موجب افزایش تعداد میلیون‌ها و سیناپس‌های جسم پینه‌ای^{۳۶} می‌شود. این تغییر موجب افزایش سرعت انتقال و پردازش اطلاعات بین دو نیم‌کره مغز می‌گردد. به‌طور کلی استفاده از دو زبان می‌تواند ساختار مغزی جسم پینه‌ای را تحت تأثیر قرار دهد (کاکین^{۳۷} و کندی^{۳۸}، ۲۰۰۴). نویل^{۳۹} و همکارانش در سال ۱۹۹۲ بیان کردند که این تفاوت‌ها در فعالیت‌های مغزی زبان وابسته به سن کسب زبان و راهبردهای یادگیری است (هالسبند^{۴۰}، ۲۰۰۶).

دوزبان‌های زود هنگام برای تکالیف شناختی از ظرفیت‌های هر دو نیم‌کره مغز استفاده می‌کنند و یا به عبارت دیگر در انجام تکالیف شناختی کمتر جانبی شده هستند (هال^{۴۱} و وید^{۴۲}، ۲۰۰۸). مطالعات متعدد نشان داده‌اند که فعالیت مناطق مغزی درگیر در کنترل شناختی دوزبان‌ها هنگامی که زبان‌شان را از یک زبان به زبان دیگر تغییر می‌دهند افزایش پیدا می‌کند (هرناندز، ۲۰۰۹). از طرفی مطالعات عصب شناختی اخیراً تمایز بین نیم‌کره راست و چپ در انجام تکالیف خلاقانه را بسیار مورد نقد قرار داده

و معتقد است مغز به‌هنگام انجام کارکردهای شناختی سطح بالا همچون خلاقیت به‌شکل یک سیستم واحد عمل می‌کند، بنابراین برای انجام تکالیف مربوط به خلاقیت نیاز به تعامل هر دو نیم‌کره مغز می‌باشد (مندل^{۳۳}، ۲۰۱۰؛ فوریشا^{۳۴}، ۱۹۸۳). افراد بسیار خلاق از کنش هر دو نیم‌کره با هم به‌طور آزادانه استفاده می‌کنند (جونز^{۳۵}، ۲۰۰۲). چنین تفاوتی در جانبی شدن تکالیف شناختی در مغز بین مردان و زنان نیز وجود دارد. یافته‌های جدید نشان می‌دهد زنان کارکردهای مغزی کمتر جانبی شده دارند و برای انجام تکالیف، هر دو نیم‌کره آن‌ها فعال است ولی در مردان بیشتر کارکردها جانبی شده است (بیمن^{۳۶} و بادون^{۳۷}، ۲۰۰۰؛ لودرز^{۳۸}، نر^{۳۹}، زیدل^{۴۰}، تامپسن^{۴۱}، جانک^{۴۲} و توگا^{۴۳}، ۲۰۰۶؛ لئونارد^{۴۴}، تولر^{۴۵} و ولکام^{۴۶}، ۲۰۰۸؛ زایدی^{۴۷}، ۲۰۱۰). بنابراین متغیر جنس نیز به‌عنوان یکی از عواملی تأثیرگذار در کارکردهای شناختی می‌تواند مورد بررسی قرار گیرد.

بنا به دلایل عصب‌شناختی که حاکی از نیاز به فعالیت بخش عمده مغز هنگام انجام تکالیف خلاقانه است و یافته‌هایی که نشان می‌دهند دوزبانه‌های زودهنگام و زنان در کارکردهای شناختی از ظرفیت‌های هر دو نیم‌کره مغزشان استفاده می‌کنند، به‌نظر می‌رسد این تفاوت کارکرد مغزی در دوزبانه‌های زودهنگام و زنان با فعالیت شناختی همچون تفکر خلاق که نیازمند استفاده از تمامی ظرفیت‌های ذهنی و انعطاف‌پذیری است ارتباط داشته باشد. بنابراین پژوهش حاضر در پی مقایسه تفکر خلاق در افراد یک‌زبانه و دوزبانه زودهنگام همسان در هر دو جنس برای پاسخ‌گویی به این سؤالات می‌باشد که آیا دوزبانه‌ها بهتر از یک‌زبانه‌ها و دخترها بهتر از پسرها در تکلیف خلاقیت عمل می‌کنند؟ و در این صورت چه تفاوتی در مؤلفه‌های تفکر خلاق بین گروه‌ها وجود دارد؟

با توجه به نتایج تحقیقات انجام شده و بیان عوامل متعدد در تفاوت‌های شناختی دوزبانه‌ها، تحقیق حاضر برخلاف سایر تحقیقات (داخلی و خارجی) به‌ویژه تحقیقاتی که در ایران راجع به دوزبانه‌ها انجام شده و غالباً دوزبانه ترک-فارس و کرد-فارس با تک‌زبانه‌های تهرانی را مقایسه کرده‌اند (شمس اسفندآباد و امامی‌پور، ۱۳۸۲؛ عارفی، ۱۳۸۲؛ میکاییلی و فراهانی، ۱۳۸۴؛ کریمی نوری، مرادی، اکبری زردخانه و غلامی، ۱۳۸۷) ساکن نبودن این گروه‌ها در یک مکان جغرافیایی باعث می‌شود آن‌ها مهارت‌های زبانی-شناختی و زمینه‌های اقتصادی-اجتماعی گوناگون داشته باشند و از آنجا که این متغیرها نیز به‌راحتی قابل کنترل نیستند بر نتایج این تحقیقات تأثیر می‌گذارند (عارفی، ۱۳۸۲). در تحقیق حاضر تمام دوزبانه‌ها و یک‌زبانه‌ها در یک منطقه جغرافیایی زندگی می‌کردند، دارای زمینه فرهنگی-اجتماعی یکسان بودند، نظام و منابع آموزشی یکسانی داشتند و شرکت‌کنندگان شامل هر دو جنس بودند، بنابراین برخلاف مطالعات قبلی این عوامل در مطالعه حاضر کنترل شدند. همچنین دوزبانه‌های مطالعه حاضر، دوزبانه‌های زودهنگام همسان بودند که مطالعه بسیار اندکی راجع به این گروه صورت گرفته است.

روش

جامعه و نمونه پژوهش: جامعه آماری این پژوهش دانش‌آموزان دختر و پسر دوره ابتدائی شهرستان قم شاغل به تحصیل در سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰ بود. گروه نمونه شامل ۲۰۰ دانش‌آموز (۱۰۰ دختر و پسر یک‌زبانه فارس و ۱۰۰ دختر و پسر دوزبانه زودهنگام همسان ترک-فارس) بود که به صورت در دسترس از دبستان‌های دولتی در منطقه ۲ قم که بنا به گزارش کارشناسان آموزش و پرورش بیش از ۹۰ درصد دانش‌آموزان دوزبانه در این منطقه تمرکز داشتند انتخاب شدند. سپس ۱۲ مدرسه که در نقاط مختلف این منطقه بودند شامل ۶ دبستان پسرانه و ۶ دبستان دخترانه جهت نمونه‌گیری انتخاب شد. تراکم دانش‌آموزان دوزبانه در منطقه ۲ قم و پراکندگی بالای انواع دوزبانگی در بین این کودکان از نظر میزان تسلط بر هر دو زبان موجب شد با تعداد زیادی از دوزبانه‌ها مصاحبه شود تا دوزبانه‌های زودهنگام همسان انتخاب شوند. علاوه بر این برای یکسان کردن شرایط در گروه‌های دوزبانه و یک‌زبانه به جز عامل دوزبانگی، دانش‌آموزان یک‌زبانه نیز از همین منطقه انتخاب شدند به همین دلیل از نمونه‌گیری در دسترس استفاده شد. کودکان دوزبانه ترک-فارس در این منطقه از قم اغلب دوزبانه زودهنگام هستند و از زمان تولد در محیط با دو زبان ترکی و فارسی در ارتباطند. در هر پایه تحصیلی، دانش‌آموزان دوزبانه ترک-فارس توسط معلمین برای شرکت در پژوهش معرفی می‌شدند. سپس از طریق مصاحبه، که به شکل مصاحبه نیمه‌ساختار یافته و شامل اطلاعات جمعیت‌شناختی با هدف تشخیص دانش‌آموزان دوزبانه زودهنگام و میزان تسلط آن‌ها بر دوزبان بود، دانش‌آموزان یک به یک با پژوهشگر که اطلاعات را به هر دوزبان ترکی و فارسی از دانش‌آموزان دریافت می‌کرد مصاحبه کردند. بنا به اطلاعات دریافتی از خود دانش‌آموزان که اظهار می‌کردند زمان و فشردگی در معرض دو زبان بودنشان با فراوانی یکسان در خانه وجود دارد و از سنین پائین و خردسالی با دو زبان در ارتباط بوده و تکلم می‌کردند که معمولاً در منزل با والدین به زبان ترکی و با دوستان و برخی اعضای خانواده مخصوصاً خواهر و برادرهایشان به زبان فارسی بوده است و همچنین مصاحبه با هر دو زبان علاوه بر اینکه میزان تسلط، درک و صحبت روان هر دو زبان را مشخص می‌کرد میزان تسلط بالای کودکان به دو زبان آن هم در سن دبستان مؤید ارتباط و فراگیری زودهنگام هر دو زبان در این گروه از کودکان بود. بنابراین دانش‌آموزان دوزبانه زودهنگام که از نظر میزان تسلط دوزبانه همسان بودند تشخیص و در هر پایه تحصیلی ۱۰ پسر و ۱۰ دختر در گروه نمونه باقی ماندند. گروه نمونه یک‌زبانه نیز به دلیل یکسان شدن همه شرایط گروه‌ها به جز عامل دوزبانگی، از همین ۱۲ مدرسه برای هر پایه ۱۰ دختر و ۱۰ پسر انتخاب شدند. از بین گروه نمونه انتخاب شده دانش‌آموزانی که بر مبنای داوری پژوهشگر و گزارش والدین دارای مشکلات روان‌شناختی بودند، دانش‌آموزان چپ برتر و دانش‌آموزان دوزبانه‌ای که فقط قادر به فهم زبان ترکی بودند و توانایی صحبت کردن به این زبان را نداشتند از گروه نمونه حذف شدند. میانگین و انحراف استاندارد سنی دانش‌آموزان یک‌زبانه $9/5 \pm 9/8$ و دوزبانه $9/7 \pm 9/4$ بود. بعد از

انتخاب گروه نمونه جهت ارزیابی تفکر خلاق در گروه‌ها از آزمون تفکر خلاق تورنس فرم B نسخه تصویری استفاده شد.

آزمون تفکر خلاق تورنس، فرم B تصویری (TTCT؛ تورنس، ۱۹۷۴)^{۵۸}: این آزمون از دسته آزمون‌های عملکردی است که تعدادی تکالیف باز پاسخ در اختیار فرد می‌گذارد و از او می‌خواهد تا جایی که می‌تواند یک تصویر استثنایی بکشد و یک عنوان بسیار جالب و جدید برای آن انتخاب کند و در آن ۵ محور ابتکار^{۵۹}، بسط، سیالی، انتزاعی بودن تیترها^{۶۰} و مقاومت در برابر بندش زودهنگام^{۶۱} نمره‌گذاری می‌شود (کیم^{۶۲}، ۲۰۰۶a). به دلیل اینکه خلاقیت تصویری عامل مناسب‌تری از خلاقیت است و اشکال تصویری به‌طور مثبت و قوی با انواع دستاوردهای خلاق مرتبط است، همچنین آزمون‌های بازپاسخ بهتر می‌توانند خلاقیت را ارزیابی کنند و برای سنجش خلاقیت در دو جنس، نژادهای متفاوت، افرادی که از زبان‌های متعددی استفاده می‌کنند و موقعیت‌های اجتماعی، اقتصادی و زمینه فرهنگی متفاوتی دارند سودمند است این آزمون انتخاب شد (کیم، ۲۰۰۶b). اضطراب به همان میزان که بر خلاقیت کلامی مؤثر است بر خلاقیت تصویری مؤثر نیست (میچارس - کلمنارس، ماستن و آندروود^{۶۳}، ۱۹۹۳). در نمره‌گذاری این آزمون بر کیفیت هنری و مهارت‌های عالی نقاشی تأکید نمی‌شود، آنچه ملاک ارزیابی است وجود ایده در هر تصویر است. نتایج مطالعات متعدد در خصوص اعتبار نمره‌گذاران در قسمت تصویری آزمون تفکر خلاق تورنس حاکی از آن است که همبستگی بین نمره‌گذاران از ۰/۸۰ یا ۰/۹۰ به بالا بوده است. اعتبار^{۶۴} مؤلفه‌های این آزمون با استفاده از مقیاس کودر ریچاردسون ۲۱^{۶۵} بین ۰/۸۹ تا ۰/۹۴ برآورد شده است (کیم، ۲۰۰۶b). بررسی ثبات درونی^{۶۶} آزمون نشان می‌دهد که دامنه ضرایب ثبات درونی آزمون تورنس از ۰/۱۴ تا ۰/۶۹ (متوسط ۰/۴۱) است. در خصوص روایی پیش بین^{۶۷} و روایی ملاکی^{۶۸} آزمون تورنس باید گفت که نمرات به‌دست آمده از دوره دبیرستان دانش‌آموزان ۰/۵۱ با پیشرفت‌های خلاق آن‌ها در ۱۲ سال بعد همبستگی داشت (کیم، ۲۰۰۶a).

روند اجرا: بعد از انتخاب گروه نمونه، دانش‌آموزان در گروه‌های ۳ تا ۵ نفر برای اجرای آزمون در یک کلاس آماده شدند. آزمون تفکر خلاق به‌شکل قلم و کاغذی و شامل صفحه‌هایی بود که روی آن‌ها تصاویر ناقص یا خطوط مختلف کشیده شده است به کودکان ارائه و آزمون به‌عنوان یک تکلیف یا بازی برای دانش‌آموزان معرفی می‌شد و از آن‌ها خواسته می‌شد که با تکمیل خطوط و تصاویر ناقص یک تصویر جدید و نو، چیزی که به ذهن دوستانشان نرسد بکشند و یک عنوان جالب هم برای آن انتخاب کنند. آزمون تفکر خلاق تورنس دارای سه تکلیف است که برای هر تکلیف حداکثر ۱۰ دقیقه بنا به دستورالعمل آزمون و برای کل آزمون حداکثر ۳۰ دقیقه زمان برای تکمیل تصاویر داده می‌شد. با احتساب ۱۰ دقیقه زمان جهت توضیح دستورالعمل، در کل ۴۰ دقیقه زمان برای هر شرکت‌کننده اختصاص داده می‌شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون مستقل استفاده شد.

ارزیابی و مقایسه تفکر خلاق در کودکان یک‌زبانه و دوزبانه زود هنگام همسان

■ یافته‌های پژوهش

اطلاعات توصیفی مربوط به سن شرکت‌کننده‌ها بر حسب سال در جدول (۱) نشان داده شده است.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار سن دانش‌آموزان

گروه‌ها	فراوانی	میانگین	واریانس	انحراف معیار	حداقل	حداکثر
پسرهای یک‌زبانه	۵۰	۹/۷۶	۲/۲۷	۱/۵۱	۷	۱۲
دخترهای یک‌زبانه	۵۰	۹/۸۴	۲/۲۲	۱/۴۹	۷	۱۲
پسرهای دوزبانه	۵۰	۹/۸	۲/۰۸	۱/۴۵	۷	۱۲
دخترهای دوزبانه	۵۰	۹/۷۸	۲/۲۲	۱/۴۹	۷	۱۲
یک‌زبانه‌ها	۱۰۰	۹/۸	۲/۲۳	۱/۵	۷	۱۲
دوزبانه‌ها	۱۰۰	۹/۷	۲/۱۳	۱/۴۶	۷	۱۲
پسرها	۱۰۰	۹/۷۸	۲/۱۶	۱/۴۷	۷	۱۲
دخترها	۱۰۰	۹/۸۱	۲/۲	۱/۴۹	۷	۱۲

مطابق توزیع داده‌ها در هر گروه حداقل سن آزمودنی‌ها ۷ سال و حداکثر سن آن‌ها ۱۲ سال می‌باشد. برای مقایسه عملکرد دو گروه دانش‌آموزان یک‌زبانه و دوزبانه در تفکر خلاق از آزمون t برای گروه‌های مستقل استفاده شد که نتایج آن در جدول (۲) آمده است.

جدول ۲. اطلاعات توصیفی و نتایج آزمون t مستقل حاصل از اجرای آزمون تفکر خلاق تورنس در دو گروه دوزبانه و یک‌زبانه

گروه‌ها	میانگین	انحراف معیار	F	درجه آزادی	t	سطح معناداری
یک‌زبانه	۵۱/۵	۱۹/۴۸	۱۰/۱۲	۱۹۸	۲/۱۳	۰/۰۳۵
دوزبانه	۵۸/۱	۲۴/۲۶				

جدول (۲) نشان می‌دهد تفاوت بین یک‌زبانه‌ها و دوزبانه‌ها که با آزمون t مستقل به دست آمد معنادار بود ($P < ۰/۰۵$) و میانگین بالای دوزبانه‌ها نسبت به یک‌زبانه‌ها نشان‌دهنده بهتر عمل کردن دوزبانه‌ها در این تکلیف می‌باشد. برای مقایسه دو جنس در تفکر خلاق نیز بین گروه‌ها از t مستقل استفاده شد که نتایج آن در جدول شماره (۳) نشان داده شده است.

جدول ۳. اطلاعات توصیفی و نتایج آزمون t مستقل حاصل از اجرای آزمون تفکر خلاق تورنس در دو جنس

گروه‌ها	میانگین	انحراف معیار	F	درجه آزادی	t	سطح معناداری
پسر	۵۶/۷۶	۲۵/۸	۱۳/۹	۱۹۸	۱/۲۶	۰/۰۲۲
دختر	۵۲/۸۴	۱۷/۹				

نتایج جدول (۳) نشان می‌دهد که تفاوت بین دو گروه معنادار بوده ($P < ۰/۰۵$) و میانگین‌ها نیز نشان دهنده بهتر عمل کردن پسرها نسبت به دخترهاست. به جز مقایسه گروه‌ها از نظر نمره خلاقیت جهت بررسی چگونگی عملکرد گروه‌ها در مؤلفه‌ها و خرده مقیاس‌های تفکر خلاق نیز گروه‌ها با آزمون t مستقل در هر ۵ خرده مقیاس تفکر خلاق تورنس با یکدیگر مقایسه شدند که نتایج آن در جداول (۴، ۵) آمده است.

جدول ۴. نتایج آزمون t مستقل در ۵ محور آزمون تفکر خلاق تورنس در دو گروه یک‌زبانه‌ها و دوزبانه‌ها

خرده مقیاس‌های تفکر خلاق	گروه‌ها	میانگین	انحراف استاندارد	F	t	درجه آزادی df	سطح معناداری
ابتکار	یک‌زبانه	۲۵/۲۲	۱۶/۴۶	۴/۸	۱/۷۸	۱۹۸	۰/۰۷۷
	دوزبانه	۲۹/۴۶	۱۷/۲۷				
بسط	یک‌زبانه	۶/۴۶	۱/۷۴	۰/۹۵	۱/۸۹	۱۹۸	۰/۰۶۱
	دوزبانه	۵/۹۶	۲/۰۱				
سیالی	یک‌زبانه	۱۱/۹	۳/۳۰	۳/۳۱	۰/۶۵	۱۹۸	۰/۵۱۷
	دوزبانه	۱۱/۵۷	۳/۸۷				
انتزاعی بودن تیترا	یک‌زبانه	۱/۰۵	۱/۸	۹/۴	۲/۹۷	۱۹۸	۰/۰۰۳
	دوزبانه	۲/۱۳	۳/۱۷				
مقاومت در برابر بندش زود هنگام	یک‌زبانه	۶/۸۷	۳/۳۶	۱۰/۰۳	۳/۶۵	۱۹۸	۰/۰۰۱
	دوزبانه	۸/۹۸	۴/۷۲				

جدول (۴) تفاوت گروه‌ها در خرده مقیاس‌های تفکر خلاق را نشان می‌دهد. بین دوزبانه‌ها و یک‌زبانه‌ها در دو محور انتزاعی بودن تیترا و مقاومت در برابر بندش زود هنگام تفاوت معنادار ($P \leq ۰/۰۱$) وجود دارد که در هر دو مقیاس دوزبانه‌ها بهتر از یک‌زبانه‌ها عمل کردند.

ارزیابی و مقایسه تفکر خلاق در کودکان یک‌زبانه و دوزبانه زود هنگام همسان

جدول ۵. نتایج آزمون t مستقل در ۵ محور آزمون تفکر خلاق تورنس در گروه دختران و پسران

سطح معناداری	درجه آزادی	t	F	انحراف معیار	میانگین	گروه‌ها	خرده مقیاس‌های تفکر خلاق
۰/۰۰۴	۱۹۸	۲/۹۱	۷/۷۸	۱۸/۹	۳۰/۷۶	پسر	ابتکار
				۱۴/۰۱	۲۳/۹۲	دختر	
۰/۰۰۱	۱۹۸	۴/۶۴	۶/۲	۱/۱	۵/۶۲	پسر	بسط
				۱/۶	۶/۸	دختر	
۰/۱۲	۱۹۸	۱/۶۱	۰/۰۰۱	۳/۷	۱۱/۳۳	پسر	سیالی
				۳/۵	۱۲/۱۴	دختر	
۰/۱۰۶	۱۹۸	۱/۶۳	۴/۳	۲/۹	۱/۸۹	پسر	انتزاعی بودن تیترها
				۲/۲	۱/۲۹	دختر	
۰/۰۱۰	۱۹۸	۲/۶۱	۱۹/۳	۴/۹	۷/۱۶	پسر	مقاومت در برابر بندش زود هنگام
				۳/۳	۸/۶۹	دختر	

جدول (۵) نشان می‌دهد دو گروه دختران و پسران در ۳ محور ابتکار، بسط و مقاومت در برابر بندش زود هنگام تفاوت معنادار ($P < ۰/۰۱$) دارند که در مقیاس ابتکار پسرها و در دو مقیاس بسط و مقاومت در برابر بندش دخترها بهتر عمل کرده‌اند.

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

هدف پژوهش حاضر ارزیابی و مقایسه تفکر خلاق و محورهای آن در کودکان یک‌زبانه و دوزبانه زود هنگام همسان در هر دو جنس بود. در رابطه با سؤال اول که «آیا دوزبانه‌ها بهتر از یک‌زبانه‌ها عمل می‌کنند؟» بهتر عمل کردن دوزبانه‌ها در پژوهش حاضر همسو با یافته‌هایی همچون (گلاد^۹، ۲۰۰۲؛ سیکزنت میهالی^{۱۰}، ۱۹۹۹ به نقل از لی^{۱۱} و کیم، ۲۰۱۰؛ سیمنتون^{۱۲}، ۲۰۰۸ به نقل از خارخورین، ۲۰۱۰؛ بایولیس‌توک و باراک، ۲۰۱۲) بود که معتقدند دوزبانه‌ها در انجام تکالیف شناختی عملکرد بهتری دارند. کودکان دوزبانه نسبت به یک‌زبانه در تکالیف شناختی و

حل تکالیف پیچیده فضایی بهتر عمل می‌کنند (گرینبرگ^۳، بلانا^۴، بایولیستوک و باراک، ۲۰۱۲). در تحقیقی که معروفی و محمدی‌نیا نیز در سال ۱۳۹۱ انجام دادند دانش‌آموزان دوزبانه‌کردی - فارسی هم در مهارت کلی تفکر انتقادی و هم در برخی خرده‌مهارت‌های تشکیل دهنده آن بالاتر از دانش‌آموزان یک‌زبانه عمل کردند. سعادت‌ی شامیر و همکارانش نیز در سال ۱۳۸۹ رابطه حافظه‌کاری با عملکرد خواندن و پیشرفت تحصیلی را در دانش‌آموزان پسر یک‌زبانه و دوزبانه زود هنگام و همزمان بررسی کردند که دانش‌آموزان دوزبانه در این تحقیق در تمامی مؤلفه‌ها بر دانش‌آموزان یک‌زبانه برتری داشتند. در صورتی که دوزبانه شدن در اوایل زندگی اتفاق بیفتد تأثیر بیشتری بر شناخت‌ها خواهد داشت (اکبولوت^۵، ۲۰۰۷). فراگیری بیش از یک زبان در سال‌های حساس یادگیری زبان بر توانایی‌های شناختی افراد تأثیر مثبت دارد (لاساگابستر^۶، ۲۰۰۰). بر طبق یافته‌های عصب‌شناسی دوزبانه‌های زود هنگام از بیشترین هماهنگی نیم‌کره‌های مغزی هنگام انجام فعالیت‌های شناختی برخوردار هستند (بایولیستوک، کریک و لاک^۷، ۲۰۰۸). دوزبانگی در صورتی پیامدهای شناختی منفی خواهد داشت که فرد در هر دو زبان ضعیف باشد یا در زبان اول دارای توانش کافی و در زبان دوم توانش ضعیفی داشته باشد؛ اما در صورتی که دوزبانه‌ها در هر دو زبان دارای توانش کافی باشند آثار و پیامدهای مثبتی را تجربه خواهند کرد (خدیوی، ۱۳۸۸). طی تحقیقی که لاساگابستر در سال ۲۰۰۰ انجام داد کودکان دوزبانه خلاق‌تر از کودکان یک‌زبانه عمل کردند. لی و کیم نیز در سال ۲۰۱۱ با مطالعه دانش‌آموزان دوزبانه کره‌ای - آمریکایی ارتباط معناداری بین میزان دوزبانگی و سطح خلاقیت آن‌ها یافتند، در مطالعه آن‌ها دانش‌آموزانی که سطح دوزبانگی بالاتری داشتند یا دوزبانه همسان بودند خلاق‌تر عمل کردند. بنابراین دوزبانگی زود هنگام و همسان بودن گروه دوزبانه‌ها را در این پژوهش، به عنوان عاملی برای انعطاف‌پذیری بیشتر ذهنی و همچنین داشتن فرصت‌ها و موقعیت‌های بیشتر کودکان دوزبانه نسبت به کودکان یک‌زبانه برای تجربه و تمرین مهارت‌های شناختی (بایولیستوک و همکاران، ۲۰۰۸)، تجربه چند فرهنگی و چندزبانی که نیاز به انعطاف‌پذیری و تغییر در رفتارهای فرهنگی دارد (مسکیل و همکاران، ۲۰۰۰)، می‌توان از عوامل برتری عملکردی دوزبانه‌ها در این پژوهش نام برد.

در خصوص سؤال دوم پژوهشی: آیا دخترها نسبت به پسرها در تفکر خلاق بهتر عمل می‌کنند؟ برخلاف نظریه‌هایی که زنان را بر اساس انعطاف‌پذیری ذهن خلاق‌تر می‌دانند در پژوهش حاضر پسرها نسبت به دخترها در تکلیف خلاقیت بهتر

ارزیابی و مقایسه تفکر خلاق در کودکان یک‌زبانه و دوزبانه زود هنگام همسان

عمل کرده و میانگین نمرات بالاتری کسب کردند. از جمله دلایل بهتر عمل کردن پسرها می‌توان به تصویری بودن آزمون مورد استفاده در این پژوهش اشاره کرد، زیرا پسرها در خلاقیت تصویری نسبت به دخترها عملکرد بهتری دارند (ماتیود^{۷۸} و گراند^{۷۹}، ۲۰۰۷). علل فرهنگی و اجتماعی نیز از جمله عواملی است که می‌توان به آن اشاره کرد. هر چند در سال‌های اخیر تغییرات اساسی در نگرش جامعه نسبت به توانایی‌های دو جنس و همچنین زمینه‌های برخورداری از فرصت‌های مساوی برای رشد و شکوفایی استعدادها هر دو جنس به وجود آمده است، برخی از محققان متذکر شده‌اند که تفاوت‌های جنسی در سطح شناختی به خاطر نگرش‌های کلیشه‌ای اجتماعی - فرهنگی افراد است (آبرا^{۸۱}، ۱۹۹۴). می‌توان چنین نتیجه گرفت که نگرش‌های کلیشه‌ای و فرهنگی موجب جرأت و رزرت^{۸۱} شدن پسرها برای تجربیات جدید، دست‌کاری کردن محیط و فراهم کردن فرصت‌های بیشتر برای تجربه‌های محیطی برای آن‌ها می‌شود که همگی موجب تقویت تفکر و عملکرد خلاقانه می‌شود. در پی پاسخ‌گویی به این سؤال پژوهشی که: چه تفاوتی در خرده مقیاس‌های تفکر خلاق در بین گروه‌ها وجود دارد؟ از بین خرده مقیاس‌های تفکر خلاق تفاوت دوزبانه‌ها و یک‌زبانه‌ها در انتزاعی بودن تیتراها و مقاومت در برابر بندش زود هنگام بود. انتزاعی بودن تیتراها نشان دهنده فاصله گرفتن فرد از محرک‌های معمولی، تکراری، روزمره و قابل لمس می‌باشد که از الزامات تفکر انتزاعی و تفکر خلاق است. زبان از یک رشته مفاهیم و رمزهای انتزاعی تشکیل شده که درک ما از مفاهیم انتزاعی را تحت تأثیر قرار می‌دهد و ما بدون زبان از درک مفاهیم انتزاعی ناتوانیم. بنابراین کسانی که از چند زبان استفاده می‌کنند رمزها و مفاهیم بیشتری در سیستم شناختی آن‌ها وجود دارد، همچنین کسانی که زبان پیچیده‌تر و گسترده‌تری دارند و یا کسانی که دایره واژگانی بیشتری دارند در تفکر انتزاعی بهتر و برتر عمل می‌کنند و از تفکر سطح بالاتری برخوردارند (باطنی، ۱۳۷۳). مقاومت در برابر بندش زود هنگام، بعد از ابتکار، بالاترین همبستگی را با نمره تفکر خلاق دارد که نشان می‌دهد دوزبانه‌ها در به تأخیر انداختن تصاویر تا پیدا کردن ایده‌های جدید بهتر از یک زبانه‌ها هستند.

دو جنس نیز در خرده مقیاس‌های ابتکار، بسط و مقاومت در برابر بندش زود هنگام تفاوت معنادار داشتند. در مؤلفه ابتکار پسرها نسبت به دخترها عملکرد بهتر و نمره بالاتری داشتند. مؤلفه ابتکار، رفتار خلاق را دقیق‌تر از مؤلفه‌هایی مثل سیالی پیش‌بینی می‌کند (تورنس، ۱۹۷۰ به نقل از امیری و اسعدی، ۱۳۸۶). به دلیل

ارتباط قوی خرده مقیاس ابتکار و نمره کل خلاقیت، بالا بودن نمره پسرها در این خرده مقیاس همان‌طور که قبلاً ذکر شد احتمالاً به تصویری بودن آزمون و عوامل فرهنگی و اجتماعی بر می‌گردد. در مؤلفه بسط نیز برتری دختران با نتیجه یافته‌هایی همچون تحقیق آزمندی^۲، ویلا^۳ و عابدی^۴ در سال ۱۹۹۶ که در اسپانیا انجام داد همخوانی دارد. در تحقیق وی نیز نمره دختران در بسط بالاتر از پسران بود. این یافته نشان می‌دهد که دختران در توجه به اجزای یک موضوع یا مسئله توانایی ذهنی بیشتری داشته و جزئی‌گرا یا تحلیلی هستند. در آزمون تفکر خلاق تورنس خرده مقیاس بسط و ابتکار همبستگی منفی با هم دارند. امتیاز بالا در بسط به قیمت کاهش در نمره ابتکار به دست می‌آید (کیم، ۲۰۰۶). در این پژوهش نیز نمره بالای دخترها در بسط با کاهش نمره آن‌ها در ابتکار و در پسرها نمره بالای ابتکار با کاهش نمره بسط همراه است. با وجود اینکه خرده مقیاسی مثل ابتکار نمره خلاقیت را بهتر پیش‌بینی می‌کند ولی تورنس معتقد است که مؤلفه بسط هم نباید توسط پژوهشگران نادیده گرفته شود. تورنس بر امتیاز دادن به بسط به‌عنوان بخشی از خلاقیت اصرار دارد. مؤلفه بسط در خلاقیت نه تنها دارای ارزش تجاری و هنری است بلکه می‌تواند خوشایند و مهیج باشد. تقریباً همیشه در مقابل نوآوری‌ها و ایده‌های جدید مقاومت وجود دارد. برای عرضه یک ایده جدید و قبولاندن آن لازم است دقت زیادی در بسط ایده، پیاده‌سازی، ارزش دادن به آن و ارتباط آن با دیگران صورت گیرد (امیری و اسعدی، ۱۳۸۶). در مطالعه ماتیود و گراندو در سال ۲۰۰۰ مردان در خرده مقیاس مقاومت در برابر بندش بهتر از زنان عمل کردند در حالی که در پژوهش حاضر نمره دخترها بیشتر از پسرها بود. احتمالاً برتری دخترها را بتوان به ارتباط خرده مقیاس بسط با مقاومت در برابر بندش زودهنگام نسبت داد زیرا طی همبستگی که بین خرده‌مقیاس‌ها در دو جنس گرفته شد بیشترین همبستگی (۰/۴۰) بین بسط و مقاومت در برابر بندش در گروه دختران بود. به بیان دیگر ذهن جزئی‌گرا و حاشیه‌پرداز زنان بستن زودهنگام تصاویر را به تأخیر می‌اندازد.

از یافته‌های مذکور می‌توان چنین نتیجه گرفت که در صورتی که دو یا چندزبانگی کودکان از سال‌های اولیه رشد و به‌طور همزمان شکل گیرد برخلاف برخی نگرانی‌ها در مورد مشکل‌ساز بودن این پدیده می‌تواند موجب تقویت توانایی‌های شناختی افراد گردد، زیرا تاکنون هیچ شواهدی در دست نیست که نشان دهد دوزبانگی زودهنگام موجب آسیب رساندن به قوای ذهنی و شناختی کودک می‌شود. بلکه این توانایی ذهنی موجب انعطاف‌پذیری بیشتر در اندیشیدن نیز می‌گردد. پژوهشگران

ارزیابی و مقایسه تفکر خلاق در کودکان یک‌زبانه و دوزبانه زود هنگام همسان

عصب‌شناسی به گونه فزاینده‌ای به این توافق می‌رسند که دوزبانگی پیامدهای مثبتی برای مغز دارد. این سودمندی از آنجا به دست می‌آید که مغز فرد دائماً در حال پس و پیش رفتن میان دو یا حتی چند زبان است. زمانی که فرد دوزبانه از یک زبان در حال استفاده کردن است، زبان بعدی کاملاً خاموش نمی‌شود زیرا مغز وی مدام درگیر آن است که کدام زبان برای کدام موقعیت مناسب‌تر است. این پس و پیش رفتن پیوسته میان دو سامانه زبانی به معنای تکرار و تمرین برای آن قسمتی از مغز است که به آن عملکرد کنترل اجرایی گفته می‌شود (بایولیستوک و باراک، ۲۰۱۲). همچنین عدم مطابقت یافته‌های پژوهش حاضر با یافته‌های تحقیقات خارجی مبنی بر برتری دختران در خلاقیت اطلاعات مفید و معناداری را در اختیار ما می‌گذارد. یکی از نکات قابل توجه زمینه فرهنگی است که نتایج پژوهش حاضر در آن به دست آمده است که متفاوت از زمینه‌های فرهنگی آن تحقیقات می‌باشد. این یافته‌ها دارای اهمیت تحقیقاتی و کاربردی است. اول اینکه شواهدی در خصوص ارتباط متقابل بین زمان، کیفیت و چگونگی فراگیری زبان با کارکردهای شناختی را نشان می‌دهد و دوم اهمیت یادگیری‌های دوره‌های حساس رشد را نشان می‌دهد که در صورت آموزش و یا تقویت زود هنگام بسیاری از توانایی‌ها آثار مثبت آن بر رشد و توانایی شناختی کودکان را تجربه خواهند کرد که در این پژوهش تأثیر یادگیری همزمان و زود هنگام بیش از یک زبان مورد مطالعه قرار گرفت.

منابع

- Challenges to the Research Paradigm. *Elementary Education Online*, 6, 422-429.
- Auzmendi, E., Villa, A., & Abedi, J. (1996). Reliability and of a newly-constructed multiple-choice creativity instrument. *Creativity Research Journal*, 1, 89-95.
- Beauvillain, C., & Grainger, J. (1987). Accessing interlexical homographs: Some limitations of a language-selective access. *Journal of Memory and Language*, 26, 658-672.
- Beeman, M., & BOWden, E. M. (2000). The right hemisphere maintains solution-related activation for yet-to-be-solved problems. *Memory & Cognition*, 28, 1231-1241.
- Bialystok, E., & Barac, R. (2012). Emerging bilingualism: Dissociating advantages for metalinguistic awareness and executive control. *cognition*, 122, 67-73.
- Bialystok, E., Craik, F. I. M., & Luk, G. (2008). Cognitive control and lexical access in younger and older bilinguals. *Journal of Experimental psychology: Learning, Memory and Cognition*, 34, 859-873.
- Bialystok, E., Craik, F. I. M., Grady, C., Chau, W., & Ishii, R. (2005). Effect of bilingualism on cognitive control in the Simon task: evidence from MEG. *NeuroImage*, 24, 40-49.
- Coggins, P. E., Kennedy, T. J., & Armstrong, T. A. (2004). Bilingual corpus callosum variability. *Brain and Language*, 89, 69- 75.
- Costa, A., Hernandez, M., & Sebastian-Galles, N. (2008). Bilingualism aids conflict resolution: Evidence from ANT Task. *Cognition*, 106, 59-86.
- Cushen, P.j., & Wiley, J. (2011). Aha! Voila! Eureka! Bilingualism and insightful Problem solving. *Learning and Individual Differences*, 21, 458-462.
- Finkbeiner, M., Gollan, T. H., & Caramazza, A. (2006). Lexical access in Bilingual speakers: What's the (hard) problem? *Language and Cognition*, 9, 153-166.
- Forisha, B. L. (1983). Relationship between creativity and mental imagery: A question of cognitive style? In Sheikh, Annes A. (Ed), *Imagery theory, research, and application* (pp.310-339). New York: John Wiley & Sons.
- (۱۳۸۸).
۵۲-۶۱) ۹۴ ۹۳()
۱۳۸۶()
۴(۹)
۲۶-۳۲
۱۳۷۳()
:
:
۱۳۸۸()
۵۱-۶۱) ۲(۳)
۱۳۸۸()
()
:
۸-۱۰.
■
۱۳۸۹()
۱۲۴-۸۹) ۹(۳۵)
۱۳۸۲()
۲۷-۱۱) ۲۷(۲)
-) ۱۳۸۲()
۶۸-۵۷) ۶۸(۲)
۱۳۸۹()
۶۷-۶۲ ۱۵)
■
۱۳۸۷()
-) ۱۰)
۶۰۴۹) ۲(۱۰)
۱۳۹۱()
۶۰۴۵) ۴۵(۱۲)
۱۳۸۴()
۵)
۴۱۶-۳۷۹) ۱۸()
■ Abra, J. (1994). Collaboration in Creative work: An initiative for investigation. *Creativity Research Journal*, 8, 205-218.
- Akbulut, Y. (2007). Bilingual Acquisition and Cognitive Development in Early Childhood:

ارزیابی و مقایسه تفکر خلاق در کودکان یک‌زبانه و دوزبانه زود هنگام همسان

- b. Kim, H. K. (2006). Is Creativity Unidimensional or Multidimensional? Analyses of the Torrance Test of Creative Thinking. *Creativity Research Journal*, 18, 251-259.
- Lasagabaster, D. (2000). The effects of three bilingual education models on linguistic creativity. *IRAL: international Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 38, 213.
- Lee, H., & Kim, K. H. (2010). Relationships Between Bilingualism and Adaptive Creative Style, Innovative Creative Style, and Creative Strengths Among Korean American Students. *CREATIVITY RESEARCH JOURNAL*, 22, 402-407.
- Lee, H., & Kim, K. H. (2011). Can speaking more languages enhance your creativity? Relationship between bilingualism and creative potential among Korean American students with multicultural link. *Personality and individual differences*, 50, 1186-1190.
- Leonard, G. L., Towler, S., & Welcome, S. (2008). Size matters: cerebral volume influences sex differences in neuroanatomy. *Cereb Cortex*, 18, 2920-2931.
- Luders, E., Narr, K. I., Zaidel, E., Thompson, P. M., Jancke, L., & Toga, A. W. (2006). Parasagittal asymmetries of the corpus callosum. *Cereb Cortex*, 16, 346-354.
- Mandel, G. N. (2010). Left-Brain versus Right-Brain: Competing Conceptions of Creativity in Intellectual Property Law. *University of California, Davis*, 44, 283- 361.
- Matud, M. P., & Grande, J. C. R. (2007). Gender differences in creative thinking. *Personality and Individual Differences*, 43, 1137-1147.
- Meskill, C., Mossop, J., & Bates, R. (2000). Bilingualism, Cognitive Flexibility, and Electronic Literacy. *Bilingual Research Journal*, 23, 1-9.
- Mijares- Colmenares, B. E., Masten, W. G. & Underwood, J. R. (1993). Effects of Trait Anxiety and the Scamper Technique on Creative Thinking of Intellectually Gifted Student. *Psychological Reports*, 72, 907-912.
- Zaidi, F. Z. (2010). Gender Differences in Human Brain: A Review. *The open anatomy journal*, 2, 37-55.
- Gelade, G. A. (2002). Creative style, personality, and artistic endeavor. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 128, 213-234.
- Green, D. W. (1998). Mental control of the bilingual lexico-semantic system. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1, 67-81.
- Greenberg, A., Bellana, B., & Bialystok, E. (2013). Perspective- taking ability in bilingual children: Extending advantages in executive control to spatial reasoning. *Cognitive Development*, 28, 41-50.
- Hakuta, K., & Diaz, R. (1985). The relationship between degree of bilingualism and cognitive ability: a critical discussion and some new longitudinal data. In K. E. Nelson (Ed.). *Children's Language*, 5, 319-344.
- Halsband, U. (2006). Bilingual and multilingual language processing. *Journal of Physiology – Paris*, 99, 355-369.
- Hernandez, A. E. (2009). Language switching in the bilingual brain: What's next? *Brain & Language*, 109, 133- 140.
- Hull, H., & Vaid, J. (2008). Bilingual language lateralization: A meta-analytic tale of two hemispheres. *Neuropsychologia*, 45, 1987-2008.
- JONES, P. A. H. (2002). A Dual-state Model of Creative Cognition for Supporting Strategies that Foster Creativity in the Classroom. *Technology and Design Education*, 12, 215-226.
- Kharkhurin, A. V. (2009). The Role of bilingualism in Creative Performance on Divergent Thinking and Invented Alien Creatures Tests. *JOURNAL OF CREATIVE BEHAVIOR*, 43, 59- 71.
- Kharkhurin, A. V. (2010). Sociocultural Differences in the Relationship Between Bilingualism and Creative Potential. *JOURNAL OF CROSS-CULTURAL PSYCHOLOGY*, 41, 776-783.
- a. Kim, H. K. (2006). Can we trust creativity tests? a review of the Torrance tests of creative thinking. *Creativity research journal*, 18, 3-14.

پی‌نوشت‌ها

1. Finkbeiner, M.
2. Gollan, T.H.
3. Caramazza, A.
4. Bakers, C.
5. Saer, D. J.
6. Hakuta, K.
7. Diaz, R.
8. Beauvillain, C.
9. Grainger, J.
10. Green, D.W.
11. Costa. A.
12. Hernandez, M.
13. SebastianGalles, N.
14. Bialystok, E.
15. Barac, R.
16. Craik, F. I. M.
17. Grady, C.
18. Chau, W.
19. Ishii, R.
20. Simultaneous bilingualism
21. Sequential bilingualism
22. Passive Bilingualism
23. Dominant Bilingualism
24. Balanced Bilingualism
25. Equal Bilingualism
26. Kohnert, K.
27. Cushen, P.J.
28. Wiley, J.
29. Meskill, C.
30. Mossop, J.
31. Bates, R.
32. Kharkhurin, A.V.
33. Fluency
34. Elaboration
35. Flexibility
36. Corpus Callosum
37. Coggins, P.E.
38. Kennedy, T.J.
39. Neville, G.
40. Halsband, U.
41. Hull, H.
42. Vaid, J.
43. Mandel, G. N.
44. Forisha, B.L.
45. JONES, P.
46. Beemen, M.
47. Bowden, E.M.
48. Luders, E.
49. Narr, K. I.
50. Zaidel, E.
51. Thompson, P. M.
52. Jancke, L.
53. Toga, A.W.
54. Leonard, G. L.
55. Towler, S.
56. Welcome, S.
57. Zaidi, F.Z.
58. Torrance Creative Thinking Test (TTCT; figural version of form B, 1974).
59. Originality
60. Abstractness of titles
61. Resistance to Premature Closure
62. Kim, H.K.
63. Mijares Colmenares, B. E., Masten, W. G. & Underwood, J. R.
64. Reliability
65. KuderRichardson 21
66. Internal consistency
67. Predictive Validity
68. Criterion Validity
69. Gelade, G. A.
70. Cikzentmihalyi, M.
71. Lee, H.
72. Simonton, D. K.
73. Greenberg, A.
74. Bellana, B.
75. Akbulut, Y.
76. Lasagabaster, D.
77. Luk, G.
78. Matude, M. P.
49. Grande, J. C.
80. Abra, j.
81. Assertive
82. Auzmendi, E.
83. Villa, A.
84. Abedi, J.

مقایسه میزان عزت نفس و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در برنامه ارزشیابی کیفی و توصیفی و ارزشیابی سنتی

■ محمد حسنی*
■ عبدالسلام نصرت ناهوکی**

چکیده:

این پژوهش با هدف بررسی مقایسه‌ای رابطه بین عزت نفس و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پایه چهارم ابتدایی در مدارس با طرح ارزشیابی توصیفی و ارزشیابی سنتی شهر سراوان انجام گرفت. در این تحقیق، برای نمونه‌گیری، از روش خوشه‌ای چندمرحله‌ای استفاده شد؛ و با توجه به حجم جامعه مورد نظر، ۱۵۵ دانش آموز که در طرح ارزشیابی توصیفی و ۱۵۵ دانش آموز که در طرح ارزشیابی سنتی (غیرتوصیفی) بودند، به عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزارهای اندازه‌گیری مورد استفاده در این پژوهش عبارت بود از: پرسش‌نامه عزت نفس کوپر اسمیت، آزمون پیشرفت تحصیلی ریاضی، آزمون پیشرفت تحصیلی علوم تجربی و آزمون پیشرفت تحصیلی زبان فارسی. برای تحلیل داده‌ها و آزمون فرض‌ها از روش آماری t دو گروه مستقل، استفاده شد. نتایج نشان داد که بین پیشرفت تحصیلی دانش آموزان گروه ارزشیابی توصیفی و دانش آموزان گروه ارزشیابی سنتی تفاوت معناداری وجود دارد؛ بدین ترتیب که میزان یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان گروه ارزشیابی توصیفی بیشتر از دانش آموزان گروه ارزشیابی سنتی بود. اما بین عزت نفس دانش آموزان طرح ارزشیابی توصیفی و دانش آموزان طرح ارزشیابی سنتی تفاوت معناداری وجود ندارد.

ارزشیابی کیفی توصیفی، ارزشیابی کمی، عزت نفس، پیشرفت تحصیلی

کلید واژه‌ها:

مقدمه

یکی از زیرمجموعه‌های مهم و حساس نظام‌های آموزش و پرورش جهان «خرده نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی» است. در کشور ما این خرده نظام اندک‌اندک با قانون‌مند شدن الگوی آموزش و پرورش نوین شکل گرفت. طبق برخی اسناد اولین آیین‌نامه و دستورالعمل قانونی در این باره (که منجر به

۹۲/۶/۸:

۹۱/۹/۱۲:

۹۲/۸/۱۴:

*

mhassani101@gmail.com

**

شکل‌گیری و نظام‌مند شدن خرده نظام ارزشیابی تحصیلی گردید) در سال ۱۳۰۲ هجری شمسی در شورای عالی معارف تصویب شده است. (شهبازی، ۱۳۷۲) با این مصوبه الگوی خاصی برای ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در کشور شکل گرفت که تا امروز، وجود تغییرات زیاد در برخی بندها و اجزای آن، روح و رویکرد اصلی آن بدون تغییر و ثابت مانده است. (حسینی و احمدی، ۱۳۸۴) در سال‌های اخیر این الگوی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، با گذر از تجارب سالیان دراز، مورد نقد صاحب‌نظران و کارشناسان نظام آموزشی واقع شد و اندک‌اندک ضعف‌های آن آشکار گردید. از این رو نارضایتی و نیاز به تغییر در این خرده نظام در بین سیاست‌گذاران و تصمیم‌گیران افزایش یافت. البته پیش از این، مطالبه این تغییرات در خرده نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی با ظهور برخی نظریات جدید در روان‌شناسی و دیدگاه نوین تربیتی در سطح جهان و در بسیاری از کشورها آغاز شده بود. هم‌چنین تغییرات در نظام برنامه‌ریزی درسی نشان از ضرورت تحول در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی داشت، به طوری که به گفته تاویل (۲۰۰۲) به‌طور کلی تغییر الگوی برنامه درسی در دو محور اساسی زیر مورد توجه قرار گرفت:

- تغییر از آموزش به یادگیری

- تغییر از موضوع محوری به شایستگی محوری^۲

این محورهای تغییر نشان می‌دهد که ارزشیابی تحصیلی نیز می‌بایست دستخوش تغییراتی می‌شد.

در ایران، اولین تغییر مهم و اساسی را می‌توان در دهه هفتاد هجری شمسی با عنوان «ارزشیابی مستمر یا دونوبته» ملاحظه نمود. بعد از استقرار این تغییرات در نظام آموزشی، مصوبه جلسه ۶۷۹ شورای عالی آموزش و پرورش مورخ ۸۱/۸/۳۰، وزارت آموزش و پرورش اجازه تغییر مقیاس کمی به کیفی در ارزشیابی دانش‌آموزان دوره ابتدایی را، به صورت آزمایشی، از سال تحصیلی جاری (۸۱-۸۲) دریافت کرد. بر این اساس دفتر ارزشیابی تحصیلی و تربیتی معاونت آموزش عمومی کلیات طرح «ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی» را تهیه کرد و به شورای عالی آموزش و پرورش ارائه نمود. کمیسیون معین شورای عالی آموزش و پرورش پس از بررسی و ایجاد اصلاحاتی در کلیات طرح، آن را تصویب و به معاونت آموزش عمومی ابلاغ کرد تا به صورت آزمایشی در پایه اول دبستان در برخی از مناطق آموزشی کشور اجرا شود.

بر این اساس، طرح ارزشیابی کیفی - توصیفی در سال تحصیلی ۸۱-۸۲ به صورت پیش‌آزمایشی در ۲۵ کلاس در ۵ استان (سیستان و بلوچستان، اصفهان، زنجان، شهر تهران و آذربایجان شرقی) اجرا شد. بعد از نقد و بررسی این تجربه و اصلاح و اعمال تغییرات لازم، طرح برای اجرای آزمایشی در سال ۸۳-۱۳۸۲ آماده شد (خوش‌خلق، ۱۳۸۵) و سرانجام این طرح در کلیه مدارس ابتدایی کشور به اجرا درآمد. در نظام ارزشیابی گذشته، ارزشیابی عملکرد یادگیرندگان فقط در قالب مقیاس کمی بود و مقایسه‌ای با هدف‌های آموزشی صورت نمی‌گرفت. آن نوع ارزشیابی با چگونگی یادگیری، مراحل آن و میزان تلاش

فرد برای یادگیری اهمیتی قائل نبود و لذا برای معلم و دانش‌آموز سودی دربرندارد (حسنی، ۱۳۸۷). در مقابل، ارزشیابی کیفی توصیفی، الگویی است که تلاش می‌کند برخلاف الگوهای رایج ارزشیابی به جای کمی‌نگری به عمق و کیفیت یادگیری دانش‌آموزان توجه کند؛ چنان‌که دیده می‌شود که کانون اصلی این علاقه و توجه، به تنوع و تغییر مقیاس سنجش و تغییر ابزارهای ارزشیابی و توجه به فراهم کردن محیطی انگیزه‌بخش برای یادگیری بهتر و بیشتر می‌باشد.

در واقع ارزشیابی کیفی توصیفی نگاه جدیدی به نقش معلم، نقش دانش‌آموز و جایگاه ارزشیابی در فرایند یاددهی یادگیری دارد که تحت تأثیر یافته‌های جدید دانش روان‌شناسی، رویکردهای جدید در برنامه‌ریزی درسی و بهره‌گیری از تجربیات کشورهای دیگر شکل گرفته است. به عبارت دیگر، ارزشیابی کیفی توصیفی، الگویی از ارزشیابی است که در جریان تدریس خود را نشان می‌دهد. این فعالیت شامل جمع‌آوری اطلاعات و داوری درباره وضعیت یادگیری و پیشرفت دانش‌آموز است. جمع‌آوری این اطلاعات از طریق ابزارهای متنوع صورت می‌گیرد و در نهایت معلم با استفاده از نتایج حاصله و با توجه به اهداف و انتظارات آموزشی درباره وضعیت فرد داوری کرده، ضعف‌ها و قوت‌های دانش‌آموز را مشخص می‌کند و برای بهبود فعالیت‌های یادگیری بازخورد و رهنمود مناسب ارائه می‌دهد. برخی مشاهدات نشان داده است که ارزشیابی توصیفی موجب کاهش فشار و رقابت‌های زیان‌آور در کلاس‌های درس در مدارس می‌شود، محیط یادگیری را برای یادگیری هرچه مطلوب‌تر دانش‌آموز آماده می‌سازد و به رشد و افزایش عزت‌نفس آن‌ها کمک می‌کند (حسنی و احمدی، ۱۳۸۴). هم‌چنین دانش‌آموزان در کلاس‌هایی که در آن‌ها ارزشیابی کیفی توصیفی اجرا می‌شود، توانایی ابراز وجود بیشتری دارند، لذا در این مشارکت‌جویی، تعامل با هم‌کلاسی‌ها و با معلمان را از خود نشان داده‌اند (حسنی، ۱۳۸۸).

از زمانی که این طرح به صورت آزمایشی اجرا شد، تا امروز، توجه بسیاری از پژوهشگران را به خود جلب کرده است و بنابراین تحقیقات بسیاری در این زمینه انجام شده است. بررسی پیشینه پژوهشی ارزشیابی کیفی توصیفی نشان می‌دهد که بالغ بر هفتاد طرح پژوهشی در ایران از زوایای مختلف انجام گرفته است. یکی از آن‌ها که بسیار پر بسامد ظاهر شده توجه به ارزیابی و بررسی نتایج و آثار ارزشیابی کیفی توصیفی در کلاس و بر دانش‌آموزان است. در اسناد اولیه مربوط به طرح ارزشیابی کیفی توصیفی دو هدف اصلی برای این طرح در نظر گرفته شده است، بنابراین بخش قابل توجهی از تحقیقات در مورد میزان تحقق این دو هدف در مدارس مجری این طرح بوده است. طراحان اولیه این طرح برای آن اهدافی را تعریف کرده‌اند که از جمله می‌توان به افزایش بهداشت روانی دانش‌آموزان در محیط یاددهی یادگیری با ارائه بازخوردهای توصیفی کیفی اشاره کرد (حسنی و کاظمی، ۱۳۸۲). از این رو شاهد هستیم که متغیر پیشرفت تحصیلی و متغیرهای مربوط به بهداشت روانی از جمله عزت‌نفس مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است.

تلقی طراحان بر این بود که با اجرای این روش از بروز آسیب‌هایی چون اضطراب، بی‌انگیزه شدن و

کاهش اعتماد به نفس در یادگیری جلوگیری می‌شود و دانش‌آموزان خواهند توانست در یک فضای بدون فشار و نگرانی به یادگیری بپردازند: «ارزشیابی کیفی توصیفی با جهت‌گیری‌های خود در راستای فراهم نمودن محیطی بدون فشار و استرس گام برمی‌دارد. کاهش ارزش امتحانات پایانی در جریان ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و تعیین ارتقای پایه و حذف نمره، باعث کاهش خشونت، تحقیر و سرزنش و توهین دانش‌آموزان خواهد شد. حذف تأثیر نهایی ارزشیابی پایانی در تعیین ارتقای دانش‌آموزان و کاهش فضای رقابتی مدرسه، مانع ایجاد آسیب‌های روانی می‌شود.» (حسینی، ۱۳۸۶).

بهداشت روانی مؤلفه‌های بسیاری دارد که عزت‌نفس یکی از مؤلفه‌های مهم آن است. در واقع این مؤلفه از نیازهای اساسی انسان محسوب می‌شود. کسی که از عزت‌نفس بالایی برخوردار است، خودش را به‌گونه‌ای مثبت ارزیابی کرده، برخورد مناسبی نسبت به خود و دیگران دارد. در مقابل کسی که عزت‌نفس پایین دارد، اغلب منزوی شده و از ارتباط با دیگران اجتناب می‌کند، یا اینکه در ناامیدی تلاش می‌کند تا به دیگران و خودش نشان دهد که فرد لایقی است.

وجود ارزشیابی پویا و سازنده که هرگونه اضطراب و نگرانی را از دانش‌آموزان دور کرده و ضامن ایجاد آرامش روانی برای آن‌ها باشد؛ هم چنین فقدان وجود فضای رقابتی مخرب و مقایسه‌های نابه‌جا و عدم تأکید بر شکست‌ها و برعکس، تأکید بر موفقیت‌های دانش‌آموزان، به خودی خود باعث شکل‌گیری خودپنداره مثبت و بروز عزت‌نفس می‌شود. از طرفی داشتن عزت‌نفس باعث پیشرفت تحصیلی می‌شود، زیرا که خودباوری و تلقی مثبت از خویشتن در یادگیری و ایجاد انگیزش برای تحصیل اثر می‌گذارد. هم چنین موفقیت‌های تحصیلی و رسیدن به مدارج بالا موجب ارتقای عزت‌نفس می‌شود.

از سوی دیگر ارزشیابی کیفی توصیفی در راستای بهبود یادگیری، رویکرد خود را از «سنجش از یادگیری»^۲ به رویکرد «سنجش برای یادگیری»^۳ تبدیل کرده است. بر این اساس ارزشیابی نه به‌عنوان یک فعالیت مستقل و مشخص از فرایند یاددهی یادگیری، بلکه آمیخته با آن و در فرایند رخ می‌دهد. متخصصان بر این باورند که با این رویکرد می‌توان نقش اصلاح‌کننده و بهبود بخش یادگیری را در فرایند یادگیری به‌خوبی ایفا نمود. نتیجه این رویکرد افزایش پیشرفت تحصیلی خواهد بود. با تغییر رویکرد ارزشیابی تعاملی بین دانش‌آموزان و معلم افزایش خواهد یافت و محور آن بازخوردهایی است که بین معلم و دانش‌آموز برای بهبود یادگیری مبادله می‌شود. بازخورد های مفید و مؤثر و به‌موقع که از منابع گوناگون ارائه می‌شود فرایند یادگیری را با نیازهای دانش‌آموزان سازگار می‌نماید و از این طریق جریان یادگیری توسعه و بهبود می‌یابد (بلک، ۲۰۰۴؛ بروکهارت، ۱۳۸۹؛ توکلی، ۱۳۷۹). ایجاد چنین جو سازنده‌ای در کلاس درس باید به بهبود یادگیری دانش‌آموزان منجر شود. این موضوع هم به لحاظ نظری مورد تأیید است گاسکی^۷ (۱۳۸۷/۲۰۰۳) بوستون^۸ (۱۳۸۷/۲۰۰۲).

در بررسی پیشینه پژوهشی ارزشیابی کیفی توصیفی تحقیقات زیادی درباره بررسی این دو پیامد، یعنی پیشرفت تحصیلی و بهبود مؤلفه‌های بهداشت روانی از جمله عزت‌نفس، صورت گرفته است که

در ادامه به بررسی آن‌ها می‌پردازیم.

در گزارش اجرایی آزمایشی طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس منتخب کشور (حسینی، احمدی و همکاران، ۱۳۸۳) ضمن بر شمردن فعالیت‌های انجام شده برای اجرای آزمایشی طرح ارزشیابی توصیفی، به بررسی دیدگاه مجریان طرح نسبت به نقاط ضعف و قوت آن پرداخته شده است. براساس این گزارش برخی از نقاط قوت و پیامدهای مثبت طرح بدین شرح اعلام شده است: توجه به حیطه‌های عاطفی و رفتاری، کاهش اضطراب امتحان، توجه به ارزشیابی مستمر، کاهش هدف فشار برای کسب نمره (به‌ویژه نمره بیست)، افزایش علاقه به یادگیری، تنوع ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات، افزایش تعامل اولیا با مدرسه، افزایش بهداشت روانی محیط یادگیری، کاهش پدیده‌ی تقلب، ارزش یافتن فعالیت دانش‌آموز.

کریمی (۱۳۸۴) یکی از اولین پژوهشگرانی است که به این موضوع توجه داشته است. او در پژوهشی با هدف بررسی تأثیر روش ارزشیابی توصیفی بر اختلالات رفتاری، اقدام به اجرای آزمون راتر در مدارس مجری و غیرمجری طرح نموده و سپس نتایج آزمون را باهم مقایسه کرده است. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که اختلالات رفتاری در مدرسه‌های (دخترانه و پسرانه) تحت پوشش طرح ارزشیابی توصیفی کاهش یافته و در حالی که در مدارس گواه افزایش داشته است.

پژوهش حقیقی (۱۳۸۴) با هدف بررسی تأثیر ارزشیابی توصیفی در تعمیق یادگیری دانش‌آموزان انجام گرفته است. این مطالعه در دو گروه دانش‌آموزان تخت پوشش طرح توصیفی (۱۴۲ نفر) گروه آزمایشی و دانش‌آموزان غیرتوصیفی (۱۴۳ نفر) گروه کنترل، انجام شده است. برای سنجش متغیر وابسته از دو گروه دانش‌آموزان، آزمون پیشرفت تحصیلی و خلاقیت اجرا شده است که نتایج نشان می‌دهد سطوح یادگیری دو گروه تفاوت معناداری دارد. یعنی دانش‌آموزان تحت پوشش ارزشیابی کیفی توصیفی از نظر سطح یادگیری در وضعیت بهتری قرار داشته‌اند.

امیری (۱۳۸۵) در پژوهش خود به این نتیجه رسید که کیفیت فرآیند یاددهی - یادگیری دانش‌آموزان طرح ارزشیابی توصیفی در مؤلفه‌های ماندگاری ذهنی (دوام و پایداری یادگیری)، میزان انگیزه انجام تکالیف درسی و میزان دست‌یابی به اهداف بعد جسمانی، بهتر از دانش‌آموزان ارزشیابی کمی بوده است. این پژوهش‌گر هم‌چنین بهبود بهداشت روانی دانش‌آموزان را در محیط یادگیری از نتایج دیگر ارزشیابی کیفی توصیفی اعلام می‌کند.

رزم‌آرا (۱۳۸۴) در تحقیق خود به این نتیجه رسید که دانش‌آموزان مشمول طرح ارزشیابی کیفی توصیفی از نظر پیشرفت تحصیلی ریاضی و فارسی در وضعیت بهتری قرار دارند. رضایی (۱۳۸۵) محقق دیگری است در این زمینه به تحقیق پرداخته است. وی در نتیجه تحقیق خود چنین بیان می‌کند که پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تحت پوشش طرح بهتر است. وی همچنین در پژوهش خود نشان داد که سطح پیشرفت دانش‌آموزان پایه سوم ابتدایی مدارس مشمول طرح ارزشیابی توصیفی در متغیرهای شناختی از قبیل دانش، ریاضی، علوم تجربی، زبان فارسی و همچنین میزان آگاهی فراشناختی آنان به‌طور معناداری

بیشتر از دانش‌آموزان پایه سوم ابتدایی مدارس عادی هم‌سطح آن‌هاست. بین گروه‌های آزمایشی و گواه در متغیرهای حوزه عاطفی از قبیل رضایت کلی از مدرسه، عاطفه منفی نسبت به مدرسه، نگرش در مورد معلمان، همبستگی اجتماعی، فرصت (باور نسبت به مفید بودن مدرسه)، موفقیت (احساس اطمینان به توانایی برای کسب توفیق در انجام کارهای مدرسه) و ماجرا (احساس خود انگیزگی و لذت بردن از یادگیری) تفاوت‌های معناداری مشاهده نشد.

خوش خلق (۱۳۸۵) گزارش می‌دهد که در طول سه سال اجرای آزمایشی ارزشیابی توصیفی، دومین هدف کمیسیون معین شورای عالی آموزش و پرورش یعنی ارتقای سطح بهداشت روانی از طریق افزایش بهداشت روانی محیط یاددهی - یادگیری کاملاً تحقق یافته است. اما دیگر اهداف پیش‌بینی شده مبهم‌اند یا کاملاً تحقق نیافته‌اند یا زمینه‌های تحقق آن‌ها هنوز فراهم نشده است، از جمله این اهداف می‌توان به مواردی چون: ۱. بهبود نگرش دانش‌آموزان نسبت به یادگیری، ۲. افزایش ماندگاری ذهنی (دوام و پایداری یادگیری)، ۳. توجه به اهداف سطوح بالاتر حیطه شناختی، ۴. تعمیق یادگیری، ۵. افزایش فرصت یادگیری از طریق مشارکت والدین در امر یاددهی و یادگیری، ۶. کاهش حساسیت والدین نسبت به نمره، ۷. ایجاد فرصت اصلاح برای دانش‌آموزان و معلم برای رفع کاستی‌های فرآیند یادگیری، ۸. استفاده از بازخوردهای فرآیندی در مسیر بهبود یادگیری.

خوش خلق (۱۳۸۶) در پژوهش خود به این نتایج دست یافت که پیشرفت تحصیلی (یادآوری آموخته‌ها) و کاربست آموخته‌های دانش‌آموزان مشمول طرح در مقایسه با دانش‌آموزان غیرمشمول تا اندازه‌ای در وضعیت بهتری قرار دارد. به عبارت دیگر با اجرای ارزشیابی توصیفی نه تنها در بین دانش‌آموزان مشمول افت تحصیلی پدید نیامده است بلکه یادگیری آنان تا اندازه‌ای، هم از لحاظ کمی (یادآوری آموخته‌ها) و هم از لحاظ کیفی (ماندگاری و کاربست آموخته‌ها) ارتقا یافته است. البته خوش خلق تفاوت‌ها را معنادار نیافته است.

هم‌چنین در پژوهش دیگری، خوش خلق (۱۳۸۹) نشان داد که کاربست و ماندگاری آموخته‌های دانش‌آموزان پایه چهارم و پنجم طرح ارزشیابی توصیفی در دروس فارسی، علوم و ریاضی کمی بهتر از دانش‌آموزان غیرمشمول طرح است. این یافته با نتایج قبلی ارزشیابی‌های به عمل آمده توسط پژوهشگاه برای پایه‌های اول تا سوم ابتدایی همسو است. چنین دستاوردی حاکی از تحقق اولین هدف کمیسیون معین شورای عالی آموزش و پرورش، یعنی تشریح جریان پیشرفت تحصیلی و تربیتی دانش‌آموزان به منظور اصلاح روند یاددهی یادگیری در کلاس درس است.

در پژوهشی دیگر (ربانی، ۱۳۸۹) که با هدف بررسی مقایسه‌ای تأثیر ارزشیابی کیفی توصیفی و ارزشیابی عددی بر یادگیری درس املا فارسی دانش‌آموزان پایه اول ابتدایی شهر قم انجام گرفت، این نتایج حاصل شد که در املا فارسی دانش‌آموزانی که از ارزشیابی کیفی توصیفی برخوردار بوده‌اند و گروهی که این دوره را تجربه نکرده‌اند، میزان غلط‌های املایی در گروه اول کمتر است؛ در واقع، ارزشیابی

کیفی توصیفی در گروه اول تأثیر مثبت داشته است. اما از نظر دقت در نوشتن شکل کامل کلمات املای فارسی، از لحاظ آماری، ارزشیابی کیفی توصیفی بر بالا بردن دقت دانش‌آموزان در نوشتن، نسبت به ارزشیابی عددی تأثیری نداشته است.

نتایج پژوهش فتح‌آبادی (۱۳۸۵) نشان داد که تفاوت‌های معناداری بین گروه‌های آزمایش و گواه در پیشرفت تحصیلی ریاضی، علوم تجربی، زبان فارسی و املای فارسی وجود دارد. نمرات دانش‌آموزان تحت پوشش طرح ارزشیابی توصیفی در متغیرهای حوزه شناختی از قبیل دانش ریاضی، علوم تجربی، زبان فارسی و املا بالاتر از دانش‌آموزان پایه سوم ابتدایی مدارس عادی همسان یا معادل با آنهاست. پژوهش رزی (۱۳۸۸) نشان داد که پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان طرح ارزشیابی کیفی توصیفی بیشتر از دانش‌آموزان مدارس عادی بوده، ضمن آنکه نگرش نسبت به مدرسه در بین دو گروه تفاوت معناداری داشته است. دانش‌آموزان گروه ارزشیابی توصیفی نگرش مطلوب‌تری نسبت به مدرسه دارند، هم‌چنین بین پیشرفت تحصیلی و نگرش نسبت به مدرسه همبستگی مثبت مشاهده شده است. ضریب همبستگی ۰/۳۵۱ بین این دو، نشانگر همبستگی متوسط است.

نظرسنجی‌های ابراهیمی دینانی (۱۳۸۸) حامدی و (۱۳۸۸) امیری (۱۳۸۵) نشان می‌دهد که از نظر معلمان مجری ارزشیابی توصیفی موجب بهبود بهداشت روانی دانش‌آموزان می‌شود. مجیدی (۱۳۸۸) در اراک، به بررسی تأثیر ارزشیابی کیفی توصیفی بر بهداشت روانی دانش‌آموزان با استفاده از آزمون راتر پرداخت. او در تحقیق خود به این نتیجه رسید که تفاوت معناداری بین دو گروه دانش‌آموزان از نظر بهداشت روانی وجود ندارد.

در زمینه تأثیر ارزشیابی بر عزت‌نفس، محمدی (۱۳۸۴) در پژوهش خود به این نتیجه رسید که دانش‌آموزان تحت پوشش طرح به طرز معناداری عزت‌نفس بالاتری داشته‌اند. بیگی (۱۳۸۸) در پژوهش خود به این نتیجه رسید که میزان عزت‌نفس در دانش‌آموزان طرح ارزشیابی توصیفی بیشتر از عزت‌نفس دانش‌آموزان طرح کمی است.

در مقابل صالحی (۱۳۸۹) در پژوهشی که بر روی دانش‌آموزان دختر پایه پنجم ابتدایی انجام داد به این نتیجه رسید که بین عزت‌نفس دانش‌آموزان دختر طرح ارزشیابی توصیفی، با دانش‌آموزان دختر طرح ارزشیابی کمی، تفاوت معناداری وجود ندارد. هم‌چنین قلندری (۱۳۸۹) در پژوهش خود نشان می‌دهد که بهداشت روانی دانش‌آموزان پسر ابتدایی مشمول طرح ارزشیابی توصیفی بیشتر از مدارس عادی بوده است و معنادار می‌باشد. اما بین ارزشیابی سنتی و توصیفی از نظر عزت‌نفس تفاوت معناداری وجود ندارد. هم‌چنین جواد شیرمحمدی (۱۳۸۸) در پژوهش خود به بررسی تأثیر ارزشیابی کیفی توصیفی بر کیفیت زندگی مدرسه‌ای پرداخت و به این نتیجه رسید که در مورد خرده مقیاس پیشرفت (احساس اطمینان به توانایی برای کسب توفیق در انجام کارهای مدرسه‌ای) بین دو گروه دانش‌آموزان تحت پوشش طرح و خارج از طرح تفاوت معناداری وجود ندارد.

ملاحظه تحقیقات انجام شده در دو محور تأثیر ارزشیابی توصیفی بر بهبود پیشرفت تحصیلی نشان می‌دهد که که برخی نتایج همسو وجود دارد که این فرضیه را تقویت می‌کند که ارزشیابی کیفی توصیفی به یادگیری بهتر می‌انجامد؛ یعنی تفاوت‌ها بین گروه دانش آموزان تحت پوشش ارزشیابی کیفی توصیفی با گروه تحت پوشش ارزشیابی کمی معنادار دیده شده است. پژوهش‌های صمد رزم‌آرا (۱۳۸۴) رزی (۱۳۸۸) امیری (۱۳۸۵) حقیقی (۱۳۸۴) و رضایی (۱۳۸۵) در این راستا قرار دارند. نتایج تحقیقات آن‌ها نشان می‌دهد که تفاوت معناداری بین پیشرفت تحصیلی دو گروه دانش آموزان وجود دارد. در مقابل برخی نتایج ناهمسو، یا تقریباً ناهمسو، با این فرضیه نیز دیده می‌شود پژوهش خوش خلق (۱۳۸۵) (۱۳۸۹) نشان داد که طرح ارزشیابی توصیفی در برخی از اهداف پیش‌بینی شده از سوی شورای عالی موفق و در بسیاری از موارد ناموفق بوده است از جمله تفاوت معناداری در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دو گروه توصیفی و غیرتوصیفی ملاحظه نکرده است. ربانی (۱۳۸۹) نیز بیان کرده است که در برخی متغیرهای نوشتن فارسی بین دو گروه توصیفی و غیرتوصیفی تفاوت معناداری دیده نمی‌شود. فتح‌آبادی (۱۳۸۵) هم در پژوهش خود در برخی موارد در پیشرفت تحصیلی تفاوت معناداری را مشاهده نکرده است. نتایج پژوهش خوش خلق به دلیل وسعت جامعه نمونه و اعتبار ابزارها بیشتر مورد توجه قرار داشته است.

نتایج پژوهش‌ها در زمینه تأثیر ارزشیابی کیفی توصیفی بر اعتماد به نفس از مؤلفه‌های بهداشت روانی نیز نتایج همسو و نتایج ناهمسو دیده می‌شود. به عنوان مثال، محمدی (۱۳۸۴) و بیگی (۱۳۸۸) دریافتند که بین دو گروه ارزشیابی توصیفی و کمی از نظر عزت نفس تفاوت معناداری وجود دارد. اما قلندری (۱۳۸۹) و صالحی (۱۳۸۹) نشان دادند که از نظر عزت نفس بین دو گروه ارزشیابی توصیفی و کمی تفاوت معناداری دیده نمی‌شود. هم‌چنین رضایی (۱۳۸۵) و شیرمحمدی (۱۳۸۸) نتایجی هم سو با این دو پژوهش اخیر یافته‌اند.

اهمیت برنامه ارزشیابی کیفی توصیفی در جریات تحولات نظام آموزشی از یک سو و وجود این نتایج گاه متعارض، ضرورت بررسی‌های مجدد را گوشزد می‌نماید؛ از این رو این پژوهش در صدد است تا تأثیر دو شیوه متفاوت ارزشیابی را بر عزت نفس و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان بررسی نموده و مورد پژوهش قرار دهد و در نهایت مشخص نماید که آیا دانش آموزان طرح ارزشیابی توصیفی در زمینه پیشرفت تحصیلی و عزت نفس با سایر دانش آموزان تفاوت دارند؟ در این راستا و براساس تحلیل یافته‌های تحقیقات پیشین دو فرضیه زیر صورت‌بندی شده است.

۱. بین میزان عزت نفس دانش آموزان تحت پوشش ارزشیابی توصیفی با دانش آموزان تحت پوشش ارزشیابی سنتی تفاوت وجود دارد.
۲. بین میزان پیشرفت تحصیلی دانش آموزان تحت پوشش ارزشیابی توصیفی با دانش آموزان تحت پوشش ارزشیابی سنتی تفاوت وجود دارد.

روش

با توجه به ماهیت موضوع تحقیق، این پژوهش در کلیت خود ماهیتی کمی و کاربردی دارد. الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی طی یک فرایند چند ساله براساس مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش به صورت پلکانی توسعه یافته است. در سال تحصیلی جاری (۹۱-۹۰) این الگوی ارزشیابی در ۳۰ درصد از کلاس‌های پایه چهارم اجرا می‌شود و در مابقی الگوی کمی (سنتی) به کار گرفته شده است. گروهی که در آن الگوی ارزشیابی کیفی اجرا می‌شود، گروهی هستند که از پایه اول تاکنون تحت پوشش ارزشیابی کیفی توصیفی بوده‌اند. بر این اساس پژوهشگر دو گروه دانش‌آموزان تحت پوشش الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی و دانش‌آموزان تحت پوشش ارزشیابی کمی را گزینش کرده است. انتخاب اینکه چه دانش‌آموزانی چه الگوی ارزشیابی را داشته باشند با محقق نبوده است بلکه این موضوع تحت نظر تصمیمات مسئولین آموزش و پرورش بوده است. سپس دو متغیر وابسته «عزت‌نفس» و «پیشرفت تحصیلی» با ابزارهای خاصی اندازه‌گیری و نتایج مورد تحلیل واقع شده است. جامعه آماری این تحقیق دانش‌آموزان پسر و دختر کلاس چهارم ابتدایی شهر سراوان در استان سیستان و بلوچستان هستند. حجم جامعه آماری ۱۳۸۴ نفر بوده که با استفاده از جدول برآورد حجم یا اندازه نمونه از جامعه، حجم نمونه ۳۱۰ نفر برآورد شد. از این تعداد، ۱۵۵ نفر دانش‌آموزانی هستند که مشمول طرح ارزشیابی کمی (سنتی) بوده (۶۵ نفر دختر و ۹۰ نفر پسر) و ۱۵۵ نفر دیگر دانش‌آموزانی که به شیوه توصیفی ارزشیابی می‌شوند (۶۵ نفر دختر و ۹۰ نفر پسر).

جدول ۱. توزیع فراوانی و درصد دانش‌آموزان مورد مطالعه بر حسب نوع الگوی ارزشیابی تحصیلی

درصد	فراوانی	گروه	
		پسر	ارزشیابی توصیفی
۲۹	۹۰	پسر	ارزشیابی توصیفی
۲۱	۶۵	دختر	
۲۹	۹۰	پسر	ارزشیابی سنتی
۲۱	۶۵	دختر	
۱۰۰	۳۱۰	جمع کل	

با توجه به جدول فوق، ۱۵۵ نفر از دانش‌آموزان مورد مطالعه (۵۰ درصد) در گروه ارزشیابی توصیفی و ۱۵۵ نفر (۵۰ درصد) در گروه ارزشیابی سنتی بوده که به ترتیب ۶۵ دختر و ۹۰ پسر در هر گروه ارزشیابی شرکت داشته‌اند.

روش نمونه‌گیری در این پژوهش خوشه‌ای چند مرحله‌ای بوده است. بر این اساس از میان مدارس ابتدایی شهر سراوان ۱۰ مدرسه (از هر مدرسه یک کلاس) به صورت تصادفی انتخاب شدند که پنج

مدرسه مجری طرح ارزشیابی کیفی توصیفی و پنج مدرسه دیگر به روش سنتی ارزشیابی بودند. ابزار پژوهش شامل پرسشنامه عزت‌نفس کوپراسمیت برای تعیین میزان عزت‌نفس دانش‌آموزان بود که دارای ضریب پایایی $I = 0/77$ با محاسبه آلفای کرانباخ بوده و به منظور روایی پرسشنامه، بررسی‌ها در ایران و خارج از ایران بیانگر آن است که این آزمون از اعتبار و روایی قابل قبولی برخوردار است. در تحقیقی که بر روی ۲۳۰ نفر در سال ۱۳۷۰ بر روی دانش‌آموزان شهر تهران انجام شده است، میانگین به‌دست آمده $25/4$ است؛ لذا افرادی که در این آزمون بیشتر از میانگین نمره بگیرند دارای عزت‌نفس بالا و افرادی که کمتر از آن نمره بگیرند دارای عزت‌نفس پایین خواهند بود. هم‌چنین هرز و گولن^۹ (۱۹۹۹) ضریب آلفای $0/88$ را برای نمره کلی آزمون گزارش کرده‌اند (به نقل از فتحی‌آشتیانی، ۱۳۸۸).

برای سنجش پیشرفت تحصیلی، از آزمون پیشرفت تحصیلی محقق ساخته استفاده شد. این آزمون در مرحله نخست و آماده‌سازی شامل ۲۵ سؤال ریاضی، ۲۴ سؤال علوم و ۲۴ سؤال فارسی بود و سؤالات به‌صورت چهارگزینه‌ای تهیه شده بودند. قبل از اجرای آزمون بر روی فراگیران جامعه آماری مورد نظر، این آزمون بر روی ۶۰ نفر از دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی (۳۰ پسر و ۳۰ دختر) انجام شد. سپس نتایج آزمون مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت و پرسش‌هایی که همبستگی آن‌ها با کل آزمون معنادار نبود به‌عنوان سؤال‌های نامناسب، که همسانی درونی با سایر سؤال‌های آزمون نداشتند، از آزمون حذف شد و در نهایت تعداد ۶۰ سؤال به‌عنوان سؤالات نهایی آزمون انتخاب گردید.

برای تعیین روایی آزمون پیشرفت تحصیلی، سؤالات این آزمون توسط گروهی از صاحب‌نظران و اساتید دانشگاه مورد بررسی قرار گرفته و تأیید شدند. برای تعیین پایایی آزمون پیشرفت تحصیلی از روش دو نیمه کردن آزمون استفاده شد. به این صورت که سؤالات زوج یک نیمه و سؤالات فرد یک نیمه دیگر را تشکیل داده و هر نیمه به‌صورت جداگانه نمره‌گذاری شد. ضریب همبستگی دو نیمه آزمون شاخصی از اعتبار هر یک از دو نیمه است که در این آزمون ضریب همبستگی دو نیمه آزمون $0/60$ بدست آمد. برای محاسبه ضریب اعتبار آزمون از رابطه اسپیرمن- براون^{۱۰} استفاده شد که $I_{11} = 0/75$ به‌دست آمد.

برای تجزیه و تحلیل اطلاعات از آزمون آماری t دو گروه مستقل استفاده شده است. توضیح این‌که باتوجه به این‌که حجم نمونه دو گروه مورد مقایسه برابر بوده و هم‌چنین تفاوت واریانس‌ها معنادار دیده نشده، بنابراین پیش‌فرض نرمال بودن بررسی نشده است؛ زیرا به گفته صاحب‌نظران آزمون آماری t نسبت عدم تحقق پیش‌فرض‌هایش در صورت برابری حجم نمونه دو گروه مقاوم است (هومن، ۱۳۹۱).

■ بررسی یافته‌ها

فرضیه اول پژوهش: بین میزان عزت‌نفس دانش‌آموزان تحت پوشش ارزشیابی کیفی توصیفی با دانش‌آموزان تحت پوشش ارزشیابی سنتی تفاوت وجود دارد.

جدول ۲. مقایسه میانگین عزت‌نفس در دانش‌آموزان گروه ارزشیابی توصیفی و سنتی

گروه	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد
ارزشیابی توصیفی	۱۵۵	۳۰/۳۴	۶/۹۱
ارزشیابی سنتی	۱۵۵	۳۱/۰۱	۵/۸۱

$$t = -0.93, df = 308, p = 0.36$$

با توجه به جدول ۲، میانگین عزت‌نفس دانش‌آموزان گروه ارزشیابی سنتی ۳۱/۰۱ و انحراف معیار ۵/۸۱ بوده است که نسبت به دانش‌آموزان گروه ارزشیابی توصیفی با میانگین ۳۰/۳۴ و انحراف معیار ۶/۹۱ بیشتر بوده ولی این تفاوت با توجه به مقدار $p = 0.36$ از نظر آماری معنادار نیست، پس نتیجه می‌گیریم که با اطمینان ۹۵ درصد تفاوت بین میانگین‌های دو گروه معنادار نمی‌باشد. این میزان تفاوت می‌تواند ناشی از شانس یا خطای نمونه‌گیری باشد. این آزمون نشان می‌دهد که از نظر متغیر عزت‌نفس بین دو گروه ارزشیابی سنتی و ارزشیابی توصیفی تفاوت وجود ندارد. یعنی ارزشیابی توصیفی تاثیر معنادار و قابل توجهی بر افزایش عزت‌نفس دانش‌آموزان نمی‌گذارد. ضمناً تفاوت‌های واریانس‌های دو گروه معنادار یافته نشده است.

فرضیه دوم پژوهش: بین میزان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تحت پوشش ارزشیابی کیفی توصیفی با دانش‌آموزان تحت پوشش ارزشیابی سنتی تفاوت وجود دارد

جدول ۳. مقایسه میانگین یادگیری در دانش‌آموزان گروه ارزشیابی کیفی توصیفی و سنتی

گروه	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد
ارزشیابی کیفی توصیفی	۱۵۵	۲۶/۲۱	۷/۲۹
ارزشیابی سنتی	۱۵۵	۱۹/۶۴	۶/۲۰

$$t = 8.55, df = 308, p < 0.001$$

با توجه به جدول ۳، میانگین یادگیری دانش‌آموزان گروه ارزشیابی کیفی توصیفی (۲۶/۲۱) نسبت به دانش‌آموزان گروه ارزشیابی سنتی (۱۹/۶۴) بیشتر بود و این تفاوت از نظر آماری با توجه به مقدار $p < 0.001$ معنادار است، از این رو با ضریب اطمینان ۹۵ درصد می‌توانیم نتیجه بگیریم که دانش‌آموزانی که در برنامه ارزشیابی کیفی توصیفی به تحصیل مشغولند از نظر پیشرفت تحصیلی در شرایط بهتری قرار دارند.

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

از طریق ارزشیابی تکوینی و فرایندی، به دلیل حذف عوامل استرس‌زا و تأکید بر موفقیت‌های دانش‌آموزان در فرایند یادگیری، می‌توان شرایط روانی بهتر و مناسب‌تری را برای دانش‌آموزان فراهم آورده تا آن‌ها در محیطی مطبوع و برانگیزنده به تجارب یادگیری لذت‌بخش بپردازند. در این شرایط روانی دانش‌آموزان نسبت توانایی‌های خود خوشبین شده و خود را بهتر باور می‌نمایند. نتیجه آزمون فرضیه اول نشان داد که این پژوهش در راستای چنین دیدگاهی قرار نگرفته است. یعنی نشان داد که بین عزت‌نفس دانش‌آموزان مشمول طرح ارزشیابی توصیفی و دانش‌آموزان طرح ارزشیابی سنتی تفاوت معناداری وجود ندارد. این یافته با نتایج برخی محققان همسو می‌باشد (صالحی، ۱۳۸۹؛ قلندری، ۱۳۸۹؛ رضایی، ۱۳۸۵ و شیرمحمدی، ۱۳۸۸). اما از طرف دیگر نتیجه حاصله با برخی پژوهش‌ها هم‌سو نبوده (محمدی، ۱۳۸۴؛ بیگی، ۱۳۸۸) که در این پژوهش‌ها بین عزت‌نفس دانش‌آموزان طرح ارزشیابی توصیفی و دانش‌آموزان طرح ارزشیابی سنتی تفاوت دیده شده است. به نظر می‌رسد علت عدم وجود تفاوت بین دو گروه ارزشیابی توصیفی و ارزشیابی سنتی در این تحقیق، فراهم نبودن شرایط و امکانات لازم برای اجرای طرح ارزشیابی توصیفی است. مواردی از قبیل آمار بالای دانش‌آموزان در کلاس‌های درس و آشنا نبودن معلمان با نحوه اجرای طرح از دیگر عوامل تأثیرگذار بر این موضوع می‌باشد. به عبارت دیگر ارزشیابی کیفی توصیفی با توجه به محاسن زیادی که دارد در عمل به خوبی اجرا نمی‌شود و اگر در حال حاضر نتایج مطلوب و مورد نظر ارزشیابی کیفی توصیفی در نظام آموزشی به چشم می‌خورد به همین مسئله مربوط می‌شود. از نظر برخی محققان، بزرگ‌ترین چالش ارزشیابی توصیفی جمعیت زیاد دانش‌آموزان در کلاس‌های درس می‌باشد (میرزا محمدی، ۱۳۹۰؛ حامدی، ۱۳۸۸). هم‌چنین حجم کاری زیاد معلمان و بی‌انگیزگی دانش‌آموزان، به علت نبود رقابت، از دیگر مشکلات ارزشیابی توصیفی است (میرزا محمدی، ۱۳۹۰؛ حسینی، ۱۳۹۰ و محمدی، ۱۳۹۰). هم‌چنین تحقیقات موحدیان (۱۳۹۱)، اصلان‌پور (۱۳۹۱) و حسنونند (۱۳۹۱) نشان می‌دهد که معلمان به فهم درستی از چگونگی کاربرد شیوه‌ها و ابزارهای ارزشیابی توصیفی در فرایند یادگیری دست نیافته‌اند. لذا با توجه به این ضعف‌ها و مشکلات اجرایی انتظار نتایج کامل و مشخص منطقی نیست.

از زوایای دیگر، نتایج این پژوهش را می‌توان چنین تحلیل کرد که عزت‌نفس دانش‌آموزان در محیط یادگیری، فقط تحت تاثیر نوع ارزشیابی نیست بلکه عوامل

دیگری هم بر آن تأثیر گذارند؛ از جمله نوع رابطه متقابل فرد با پدر، مادر، برادران، خواهران و سایر اعضای خانواده و اینکه فرد تا چه اندازه توسط آن‌ها پذیرفته شده در چگونگی نگرش او نسبت به خودش مؤثر است و عزت‌نفس خانوادگی او را تعیین می‌کند (بیابانی، ۱۳۹۰). بیابانگرد (۱۳۷۳) مفهوم خود ادراک‌شده و خود ایده‌آل را مطرح کرده و اذعان می‌دارد که اگر تفاوت و فاصله میان خود ادراک‌شده و خود ایده‌آل زیاد باشد، عزت‌نفس پایین ایجاد می‌شود اما در صورتی که این تفاوت و فاصله کم باشد، به عزت‌نفس بالا منجر می‌شود. هم‌چنین فردی که نیازهای اجتماعی‌اش برآورده شود و معیارهای مورد قبول جامعه را داشته باشد، از عزت‌نفس اجتماعی خوبی برخوردار است (پاپ، مک‌هیل و کرایگ‌هد، ۱۹۸۸). از این می‌توان نتیجه گرفت که عزت‌نفس متغیر پیچیده‌ای است که تحت تأثیر عواملی مختلفی قرار دارد که چگونگی محیط یادگیری و یا ارزشیابی پیشرفت تحصیلی تنها یکی از آن‌ها می‌تواند باشد که البته این موضوع در این تحقیق تأیید نگردید. این نشان می‌دهد که حداقل، نوع ارزشیابی تحصیلی، متغیر آن‌چنان قدرتمندی در اعتماد به نفس نمی‌تواند باشد.

یافته‌های پژوهشی درباره نقش ارزشیابی با رویکرد تکوینی و فرایندی به دلیل فراهم ساختن بازخورد در مراحل آموزش سبب پیشرفت تحصیلی، بهبود و معنادار کردن یادگیری دانش‌آموزان می‌شود (گاسکی^{۱۲}، ۲۰۰۳/۱۳۸۸؛ کرد، ۱۳۸۱ و سپاسی، ۱۳۸۳). دیدگاه طراحان الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی بر این است که با اجرای این روش در کلاس درس دغدغه کسب نمره از بین می‌رود و دانش‌آموزان متوجه یادگیری و بهبود یادگیری می‌شوند. هم‌چنین فرایندهای تعریف شده در ارزشیابی کیفی توصیفی و حضور آن در جریان یادگیری به ارتقای یادگیری و افزایش پیشرفت تحصیلی منجر می‌شود. فرضیه دوم این پژوهش در صدد آزمون این ایده بوده است. با آزمون فرضیه دوم مشخص شد که میزان یادگیری دانش‌آموزان گروه ارزشیابی توصیفی بیشتر از دانش‌آموزان گروه ارزشیابی سنتی است. یافته مورد نظر با بسیاری از نتایج قبلی همسو بوده و آن‌ها را تأیید می‌کند. امیری (۱۳۸۵) در پژوهش خود به این نتیجه رسید که کیفیت فرآیند یاددهی - یادگیری دانش‌آموزان طرح ارزشیابی توصیفی در مؤلفه‌های ماندگاری ذهنی (دوام و پایداری یادگیری)، میزان انگیزه انجام تکالیف درسی بهتر از دانش‌آموزان ارزشیابی کمی بوده است. هم‌چنین در پژوهش صالحی (۱۳۸۹) مشخص شد که میزان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر طرح ارزشیابی توصیفی بیشتر از میزان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر طرح

کمی است. عیسی‌زاده (۱۳۸۸) نشان داد که سطح پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تحت پوشش ارزشیابی توصیفی به صورت معناداری بیشتر از دانش‌آموزان تحت پوشش ارزشیابی کمی در مدارس هم سطح آن‌هاست. هم‌چنین در پژوهش احمدی (۱۳۸۶) میانگین نمرات پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی داخل طرح ارزشیابی توصیفی در درس زبان فارسی، علوم تجربی و ریاضی بیشتر از میانگین نمرات پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان خارج از طرح بود. رزم‌آرا (۱۳۸۵) هم به این نتیجه رسید که تفاوت بین نمرات فارسی و ریاضی (پیشرفت تحصیلی) دانش‌آموزانی که ارزشیابی سنتی دارند و دانش‌آموزانی که ارزشیابی توصیفی دارند معنادار است و نمرات دانش‌آموزانی که به شیوه توصیفی ارزشیابی می‌شوند، بالاتر است. رضایی (۱۳۸۵) و رزی (۱۳۸۸) به نتایج مشابه و هم‌سویی در این زمینه دست یافتند. این در حالی است که با مرور ادبیات پژوهشی، هیچ پژوهشی نبود که نشان دهد ارزشیابی پایانی تأثیر منفی بر پیشرفت تحصیلی و یادگیری دارد و تنها برخی از آن‌ها تفاوت‌ها را معنادار نیافته‌اند (خوش‌خلق، ۱۳۸۵؛ ۱۳۸۹) برخی هم در بعضی مؤلفه‌های پیشرفت تحصیلی تفاوت معناداری را در پیشرفت تحصیلی بین دو گروه مورد مقایسه نیافته‌اند (فتح‌آبادی، ۱۳۸۵).

با وجود این نتایج متناقض و تردیدآمیز (فقدان تفاوت معنادار در برخی پژوهش‌ها و وجود تفاوت معنادار در برخی دیگر) در حوزه تأثیر ارزشیابی کیفی بر پیشرفت تحصیلی، این پژوهش نشان می‌دهد که پیامدهای مثبت و سازنده به‌کارگیری ارزشیابی توصیفی در فرایند یاددهی-یادگیری وجود دارد.

بنابراین با توجه به دیده شدن تفاوت معنادار در پیشرفت تحصیلی، بین دانش‌آموزان مشمول طرح ارزشیابی توصیفی و ارزشیابی سنتی در این پژوهش، به احتمال زیاد می‌توان گفت که الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی توانسته است شرایط نسبتاً مناسبی را برای یادگیری در کلاس‌ها فراهم نماید. این در حالی است که نتایج بسیاری از پژوهش‌ها نشان می‌دهد که ارزشیابی کیفی توصیفی در عمل به‌خوبی و در حد مطلوب اجرا نمی‌شود و با موانع و مشکلات زیادی دست به‌گریبان است (میرزا محمدی، ۱۳۹۰؛ محمدی، ۱۳۹۰؛ موحیدیان، ۱۳۹۱ و اصلان‌پور، ۱۳۹۱) یعنی با توجه به اجرای نامناسب آن این حداقل نتایج نیز قابل توجه و ارزشمند خواهد بود. این نتیجه مؤید این نظریه است که به هر حال ارزشیابی تحصیلی و یادگیری در تعامل با همدیگرند (قدم‌پور، ۱۳۸۵).

در مجموع می‌توان استنباط کرد که نوع ارزشیابی به‌عنوان یکی از عناصر اصلی

نظام تعلیم و تربیت، بر عناصر دیگر آن تأثیر می‌گذارد. این موضوع به لحاظ نظری مورد تأیید قرار گرفته است (قدم‌پور، ۱۳۸۵؛ سیف، ۱۳۸۲ و کیامنش، ۱۳۸۲). کاربرد ارزشیابی کیفی توصیفی بر دانش‌آموز، محیط و جریان یادگیری آثاری به‌جای می‌گذارد که هر یک از آن‌ها هدف‌های مهم و با ارزشی تلقی می‌شود و نظام آموزشی به‌دنبال تحقق بخشیدن به آن‌هاست. این الگوی ارزشیابی با تغییر رویکرد از ارزشیابی از یادگیری به ارزشیابی برای یادگیری، توجه محوری به ابزارهای کیفی و محور قرار دادن بازخوردهای توصیفی، مشارکت دانش‌آموزان در جریان ارزشیابی (خودسنجی، همسال‌سنجی) و درگیر کردن والدین در فرایند آموزش از طریق سنسجش والدین، نگاهی مثبت به ظرفیت نظام آموزشی در ارتقای کیفیت یادگیری دانش‌آموزان دارد.

پیشنهاد

با توجه به تأثیر مثبتی که طرح ارزشیابی توصیفی بر یادگیری فراگیران دارد پیشنهاد می‌شود زمینه اجرایی و عملیاتی این طرح به‌طور واقعی فراهم گردد. پژوهش‌های دیگری که در این زمینه انجام شده‌اند نشان از وجود مشکل و چالش‌های جدی بر سر تحقق اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی در کلاس درس دارد. به‌سختی دیگر تحقق یافتن و ملاحظه آثار و پیامدهای مورد نظر ارزشیابی کیفی توصیفی نیازمند فراهم شدن بستر مناسب برای تحقق مطلوب آن است. از این‌رو لازم است این موانع به‌خوبی شناسایی شده و راهکارهایی برای رفع این موانع و فراهم کردن موقعیت مناسب برای اجرای آن فراهم گردد. در این صورت است که می‌توان به آشکار شدن پیامدهای سودمند و با ارزش ارزشیابی کیفی توصیفی دل بست. هرچند در این شرایط نامطلوب اجرایی باز نتایج و پیامدها کم‌وبیش خود را نشان می‌دهند و از پس مشکلات و چالش‌های جاری چهره می‌نمایند.

آموزش تشخیص انواع جملات شرطیه، فاء جزای شرط و معانی آن‌ها

■ مینا جیگاره*

■ زهرا فرید**

چکیده:

جمله‌های شرطیه از نظر معنا متضمن سببیت و توقف یکی بر دیگری می‌باشند. در این جملات فعل شرط و جواب شرط دو رکن اساسی را تشکیل می‌دهند. از دیگر اجزای این جملات ادوات شانزده‌گانه‌ای هستند که بر سر دو فعل مضارع یا دو فعل ماضی و یا یک فعل مضارع و ماضی و یا برعکس وارد شده و جمله دوم را در اکثر اوقات معلول، مسبب و متوقف بر جمله اول قرار می‌دهند. در بحث جملات شرطیه، بررسی انواع فاء جواب شرط، که معنی تاکید و سببیت را می‌رساند، همچنین «اذا»ی فجائیه که برای افاده معنی ناگهانی بودن و مفاجات بر سر جواب شرط می‌آید از اهمیت زیادی برخوردار است. این مقاله در پی بررسی مختصری از جمله‌های شرطیه و ادوات شرط و فاء و اِذای شرط و شرایط و معانی هریک از این حروف می‌باشد. این پژوهش به مؤلفان کتاب‌های درسی عربی و نیز دبیران دبیرستان‌ها کمک می‌کند تا مطلب مهم جملات شرطی را با نظم و هماهنگی در اختیار دانش‌آموزان قرار دهند.

کلید واژه‌ها: جملات شرطیه، ادوات شرط، فاء جزای شرط، «اذا»ی فجائیه

مقدمه

علم نحو یکی از علوم پایه ادبیات عرب است که در آن به بحث پیرامون نقش کلمات در جمله و حرکات آخر آن‌ها می‌پردازد. یکی از مباحث مهم در علم نحو مبحث جملات شرطیه است که برای بیان آن از ادوات و لوازم خاصی استفاده می‌شود. این ادوات شرط که جازم دو فعل (در ظاهر یا محل) هستند، ۱۶ مورد می‌باشند که یا بر سر دو فعل مضارع و یا دو فعل ماضی و یا یک مضارع و یک ماضی و یا برعکس وارد می‌شوند و جمله دوم را اغلب معلول یا مسبب و متوقف بر جمله اول قرار می‌دهند (لازم به ذکر است که «لو» و «اذا»ی شرطیه غیر جازم نیز در این مبحث داخل هستند).

۹۲۶۸۴ :

۹۱۸۲۸۳ :

۹۱۸۵۱۷ :

M.jigare91@yahoo.com

zahra.farid2010@yahoo.com.....

*

**

آموزش تشخیص انواع جملات شرطیه، فاء جزای شرط و معانی آن‌ها

برای جملات شرط و فعل شرط شرایطی است که در این مقاله به آن خواهیم پرداخت. همچنین تعدادی از ادوات شرط دارای معانی و مشخصاتی هستند که به برخی از آن‌ها کمتر اشاره شده و ما در اینجا به آن‌ها اشاره خواهیم کرد. بحث فاء جواب شرط و انواع و معانی آن و همچنین ادای فجائیه و معنای آن و ظرایفی که در جایگاه استفاده از آن‌ها در اینگونه جملات وجود دارد، مطالب و مسائل مهمی است که این مقاله در پی بررسی آن می‌باشد.

● ۱. تعریف شرط

شرط آن است که چیزی به جهت وقوع غیر خود واقع شود (المبرد، ۱۳۸۶، به نقل از السامرای، ۲۰۰۷). یعنی وجود دومی معلول اولی و متوقف بر آن باشد، به طوری که اگر اولی اتفاق بیفتد دومی هم رخ دهد مانند: «إِنْ زُرْتَنِي أَكْرَمْتِك» (یعنی اگر به دیدن من بیایی تو را احترام می‌کنم؛ که در اینجا «احترام» وابسته و متوقف بر «دیدار» است. یا مانند آیه کریمه: «فَإِنْ قَاتَلْتُمُوهُمْ فَاقْتُلُوهُمْ» (بقره/۱۹۱) یعنی اگر با شما جنگیدند پس آن‌ها را بکشید. این معنا در شرط اصل است. اما گاهی شرط از این معنا خارج می‌شود، یعنی دیگر دومی معلول اولی و متوقف بر آن نمی‌باشد (السامرای، ۲۰۰۷). مانند: «فَإِنْ تَوَلَّوْا فَإِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ الْكٰفِرِينَ» (آل عمران/۳۲) زیرا خداوند همواره و در هر حالی کافر را دوست ندارد؛ نه تنها در حال پشت کردن آن‌ها و یا مانند آیه ۱۰۴ سوره یونس: «قُلْ يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِن كُنْتُمْ فِي شَكٍّ مِنْ دِينِي فَلَا أَعْبُدُ الَّذِينَ تَعْبُدُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ» که او غیر خدا را نمی‌پرستد چه آن‌ها شک کنند و چه ایمان بیاورند؛ و یا آیه ۲۷ سوره نساء: «وَمَا تَفْعَلُوا مِنْ خَيْرٍ فَإِنَّ اللَّهَ كَانَ بِهِ عَلِيمًا» و خداوند به همه اعمال آگاه است چه خیر و چه شر. پس نتیجه اینکه همان‌طور که در حاشیه «الصَّبَان» آمده جزای شرط دو نوع است؛ یا معلول و متوقف بر شرط است و یا چنین نیست (الصَّبَان الشافعی، ۲۰۰۸).

لازم به تذکر است که گاهی شرط امکان‌پذیر است و گاه محال. مانند آیه ۶۱ سوره زخرف: «قُلْ إِنْ كَانَ لِلرَّحْمَنِ وَلَدٌ فَأَنَا أَوَّلُ الْعٰبِدِينَ» که به معنای آن است که فرزند داشتن خداوند محال است. و گاه شرط و جزاء صرفاً دلالت بر قرین بودن یکی با دیگری دارد، مانند «وَإِنْ تَدْعُهُمْ إِلَى الْهُدَى فَلَنْ يَهْتَدُوا إِذًا أَبَدًا» (کهف/۵۷)

که دعوت به هدایت سبب گمراهی و منجر به آن نمی‌شود.

● ۲. فعل شرط

فعل شرط هم می‌تواند مضارع باشد؛ مانند آیه ۱۹ سوره ابراهیم: «إِنْ يَشَأْ يُذْهِبْكُمْ وَيَأْتِ بِخَلْقٍ

جَدِيد» و هم می‌تواند ماضی باشد، مانند آیه ۸ سوره اسراء: «وَإِنْ عُدْتُمْ عَدُنَا» لازم به ذکر است که ماضی در شرط، معنای استقبال می‌دهد. همان‌طور که در غیر شرط نیز می‌تواند معنای استقبال دهد، مانند آیه ۷۳ سوره زمر: «وَاسِيْقَ الَّذِينَ اتَّقَوْا رَبَّهُمْ إِلَى الْجَنَّةِ زُمَرًا» و دلیل این امر را می‌توان به این صورت تفسیر کرد که هرگاه عرب بخواهد امر غیر یقینی را به منزله یقینی و امری را که واقع نشده به منزله امر محقق قرار دهد، به‌جای فعل مضارع از فعل ماضی استفاده می‌کند (السامرای، ۲۰۰۷).

۳. آیا فعل شرط می‌تواند به معنای ماضی هم باشد؟

هر چند اکثر علمای نحو این مسئله را انکار می‌کنند اما به جهت استعمال قول فصیح، یعنی قرآن، این امر تحقق پذیرفته است و آن زمانی است که قبل از فعل ماضی کان بیاید، مانند آیه ۱۱۶ سوره مبارکه مائده: «قَالَ سُبْحَانِكَ مَا يَكُونُ لِي أَنْ أَقُولَ مَا لَيْسَ لِي بِحَقِّ إِنْ كُنْتُ قُلْتُهُ فَقَدْ عَلِمْتَهُ» یعنی این کلام اگر از من صادر شده بود تو از آن خبر داشتی.

و یا مانند آیه ۲۷ سوره یوسف: «وَإِنْ كَانَ فَمِيضُهُ قُدًّا مِنْ ذُبُرٍ فَكَذَّبْتَ» که مراد این است که اگر لباس یوسف از پشت پاره شده بود، آن زن دروغ گفته است (نه آنکه بعدا پاره شود).

همان‌طور که در شرح رضی بر کافیه به این امر تکیه شده (الاسترآبادی، ۱۹۸۷). و یا این که اصلاً کان نیاید، مانند آیه ۳۵ سوره هود: «قُلْ إِنْ أَفْتَرَيْتُهُ فَعَلَيَّْ إِجْرَامِي» که معنای ماضی می‌دهد و یا مانند: «حَتَّى إِذَا فُشِلْتُمْ وَتَنَازَعْتُمْ فِي الْأَمْرِ وَعَصَيْتُمْ مِنْ بَعْدِ مَا أَرَاكُمْ مَا تُحِبُّونَ» (آل عمران/ ۱۵۲) که این آیه در مورد جنگ احد است و پس از آن واقعه نازل شد و یا آیه ۷۱ سوره کهف: «حَتَّى إِذَا رَكِبَا فِي السَّفِينَةِ خَرَقَهَا» و یا آیه ۱۸ سوره نمل: «حَتَّى إِذَا اتُّوا عَلَى وَادِ النَّمْلِ قَالَتْ نَمْلَةٌ» که در همگی آن‌ها فعل بعد از ادوات شرط به معنای ماضی می‌باشد.

۴. دلالت شرط بر معنای حال

شرط گاهی نه بر معنای ماضی و نه مستقبل بلکه بر معنای حال دلالت می‌کند، مثل آیه ۲۳ سوره بقره: «وَإِنْ كُنْتُمْ فِي رَيْبٍ مِمَّا نَزَّلْنَا عَلَىٰ عَبْدِنَا فَأْتُوا بِسُورَةٍ مِثْلِهِ» و یا مانند آیات کریمه ذیل:

«قُلْ بَسْمًا يَأْمُرُكُمْ بِهِ إِيمَانُكُمْ إِنْ كُنْتُمْ مُؤْمِنِينَ» (بقره/ ۹۳)

«قُلْ هَاتُوا بُرْهَانَكُمْ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ» (بقره/ ۱۱۱)

«وَاشْكُرُوا لِلَّهِ إِنْ كُنْتُمْ إِيَّاهُ تَعْبُدُونَ» (بقره/ ۱۷۲)

آموزش تشخیص انواع جملات شرطیه، فاعل جزای شرط و معانی آن‌ها

۵. ادوات شرط و معانی آن‌ها

برای ساختن جملات شرطیه نیاز به ادوات شرط داریم که آن‌ها یا جازمند و یا غیر جازم. برخی از ادوات شرط جازم عبارتند از:

۱. این: که برای بیان احتمال وقوع و شک در حصول امری است مانند: «وَإِنْ كُنْتُمْ جُنُبًا فَاطَّهَّرُوا» (مائده/۶) و یا: «وَلَكِنْ أَنْظِرْ إِلَى الْجَبَلِ فَإِنَّ اسْتَقْرَرَ مَكَانَهُ فَسَوْفَ تَرَانِي» (اعراف/۱۴۳) و گاهی در امور محال نیز به کار می‌رود، مانند: «قُلْ إِنْ كَانَ لِلرَّحْمَنِ وَلَدٌ فَأَنَا أَوَّلُ الْعَابِدِينَ» (زخرف/۸۱).

۲. اُنَّی: ظرف مکانی است که افاده عمومیت و سعت در مکان می‌کند. مانند: اُنَّی تجلس أجلس

۳. اَیَّان: ظرف زمان است که برای تفخیم و عظمت‌کاری به‌کار می‌رود و مخصوص امور مهم و بزرگ است مانند: «أَيَّانَ مُرْسَاهَا» (نازعات/۴۲) و «أَيَّانَ يَوْمُ الدِّينِ» (ذاریات/۱۲).

۴. اَیْن: ظرف مکان مبهم است و هرگاه به ما اضافه شود به ابهام و عمومیت آن اضافه می‌گردد. مانند آیه ۷۸ سوره نساء: «أَيْنَمَا تَكُونُوا يُدْرِكْكُمُ الْمَوْتُ» و آیه ۶۱ سوره احزاب: «أَيْنَمَا تُقِفُوا أُخِذُوا وَ قُتِلُوا تَقْتِيلًا»

۵. اَیْ: که بنا به نوع مضاف ابهش معنا می‌شود، لذا خود دارای ابهام است و هرگاه ما به آن اضافه گردد بر ابهامش افزوده می‌شود (الأزهری، ۲۰۰۰، ج ۲: ص. ۳۹۹) مانند: (أَيَّ رَجُلٍ تَكْرَمُ أَكْرَمًا)، (أَيَّ كِتَابٍ تَأْخُذُ أَخْذًا) و (أَيَّ وَقْتٍ تَسَافِرُ أَسَافِرًا) و مانند آیه ۱۱۰ سوره اسراء: «أَيَّامًا مَا تَدْعُوا فَلَهُ الْأَسْمَاءُ الْحُسْنَى» که اَیْ در همه این مثال‌ها به معنای هر... می‌باشد.

۶. ما: به معنای هرچه است و برای غیر عاقل به‌کار می‌رود و بر دو نوع است: غیر زمانی، مانند آیه ۱۱۰ سوره بقره: «وَمَا تَقْدُمُوا لَأَنْفُسِكُمْ مِنْ خَيْرٍ تَجِدُوهُ عِنْدَ اللَّهِ» و زمانی، مانند: «فَمَا اسْتَقَامُوا لَكُمْ فَاسْتَقِيمُوا لَهُمْ» (توبه/۷۷) یعنی به خاطر آن‌ها استقامت کنید همان اندازه و زمانی که آن‌ها استقامت می‌کنند.

۷. متی: ظرف زمانی که وقت مبهم را نشان می‌دهد مانند: (متی تات آتک)

۸. من: در اصل برای شرط عاقل است که شامل انسان، جن و مَلِک می‌شود. و لیکن برای غیر عاقل هم به‌کار می‌رود، و مثال آن برای انسان: «فَمَنْ حَجَّ الْبَيْتَ أَوْ اعْتَمَرَ فَلَا جُنَاحَ عَلَيْهِ» و در مورد جن: «فَمَنْ يَسْتَمِعِ الْآنَ يَجِدْ لَهُ شَهَابًا رَصَدًا» (جن/۹) و مورد استفاده آن در ملائکه: «وَمَنْ يَسْتَنْكِفْ عَنْ عِبَادَتِهِ وَ يَسْتَكْبِرْ فَيَسْخَرُهُمْ إِلَيْهِ جَمِيعًا» (نساء/۱۷۲) و در مورد غیر عاقل مانند: «وَ اللَّهُ خَلَقَ كُلَّ دَابَّةٍ مِنْ مَاءٍ فَمِنْهُمْ مَنْ يَمْشِي عَلَى بَطْنِهِ وَ مِنْهُمْ مَنْ يَمْشِي عَلَى رِجْلَيْنِ وَ مِنْهُمْ مَنْ يَمْشِي عَلَى أَرْبَعٍ» (نور/۴۵).

البته لازم به ذکر است که ادوات شرط جازم دیگری نیز وجود دارد که به جهت رعایت اختصار در این مقاله از ذکر آن‌ها خودداری می‌نمائیم.

همچنین از جمله مهم‌ترین ادوات شرط غیر جازم می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

۱. اذا: ظرف زمان مستقبل است مانند: «إِذَا جَاءَ نَصْرُ اللَّهِ وَالْفَتْحُ» (فتح/۱) و گرچه مانند این شرطیه در بسیاری از مواقع بر سر اسم می‌آید ولی در این حالت همیشه فعلی در تقدیر است. به‌طور نمونه در: «إِذَا السَّمَاءُ انشَقَّتْ» (انشقاق/۱) تقدیر آیه (إِذَا انشقت السماء انشقت) می‌باشد. (حسن، بی‌تا)
۲. کیف: اصل معنای آن سوال از حالت و کیفیت است و در جملات شرطی در بیان کیفیت به کار می‌رود و شرط در آن این است که فعل شرط و جواب شرط بعد از آن از یک ریشه و هم معنا باشند، مانند: (کیف تمشی أمشی)، (کیف يتكلم أتکلم) (همان).
۳. لو: که بر دو نوع است: لو امتناعیه که به آن اصطلاحاً حرف امتناع وقوع جواب شرط به خاطر امتناع شرط می‌گویند (التونجی، ۲۰۰۲) مانند: (لو أنصف الناس لاستراح القاضي) و یا: «وَلَوْ شَاءَ اللَّهُ لَجَعَلَكُمْ أُمَّةً وَاحِدَةً» (مائده/۴۸) و غیر امتناعیه مثل: «وَلَوْ أَسْمَعُهُمْ لَتَوَلَّوْا وَهُمْ مُعْرِضُونَ» (انفال/۲۳) که در این آیه امتناع تولی به خاطر امتناع سماع نیست بلکه کافران چه بشنوند و چه نشنوند، پشت می‌کنند.^۲
۴. یکی از خصوصیات لو این است که گاهی بر سر جواب آن لام وارد می‌شود و این بیشتر زمانی است که جواب شرط مثبت باشد (الأنصاری، ۱۳۶۷). این لام معنای تأکید دارد و در جملاتی استفاده می‌شود که در آن قصد تأکید وجود داشته باشد (السامرای، ۲۰۰۷).

۶. افتران جواب شرط به فاء

گاهی جواب شرط همراه با فاء می‌آید، مثل آیه ۱۸ سوره حج: «وَمَنْ يُهِنِ اللَّهُ فَمَا لَهُ مِنْ مُكْرِمٍ» الف. ورود فاء بر سر جواب شرط به‌طور وجوبی: آن زمانی است که جمله جواب شرط صلاحیت قرار گرفتن در جایگاه شرط را نداشته باشد (السیوطی، بی‌تا).

که این موارد عبارتند از:

۱. جواب شرط فعلی باشد که با قد بیاید، مانند آیه ۱۰۸ سوره بقره: «وَمَنْ يَتَّبِعِ الْكُفْرَ بِالْإِيمَانِ فَقَدْ ضَلَّ سَوَاءَ السَّبِيلِ» و یا آیه ۱۱۶ سوره مائده: «إِنْ كُنْتَ قُلْتَهُ فَقَدْ عَلِمْتَهُ»
۲. فعلی ماضی باشد که گرچه در لفظ با قد نیامده ولی معنی قد را در خود داشته باشد. مانند آیه ۲۷ سوره یوسف: «وَإِنْ كَانَ قَمِيصُهُ قَدْ مِنْ دُبُرٍ فَكَذَّبْتُ»

آموزش تشخیص انواع جملات شرطیه، فاعل جزای شرط و معانی آن‌ها

۳. جواب شرط طلبی باشد مانند: «فَإِذَا اسْتَأْذَنُوكَ لِبَعْضِ شَأْنِهِمْ فَأُذِنَ لِمَنْ شِئْتَ مِنْهُ» (نور/۶۲)
۴. فعل جامد باشد مانند: «إِنْ تَرَنِ أَنَا أَقَلَّ مِنْكَ مَالًا وَوَلَدًا (۳۹) فَعَسَىٰ رَبِّي أَنْ يُؤْتِيَنِي خَيْرًا مِنْ جَنَّتِكَ» (کهف/۳۹-۴۰)
۵. زمانی که فعل جواب شرط مقرون به ادات استقبال یعنی سین (ش) و سَوْفَ باشد مانند: «مَنْ يَرْتَدَّ مِنْكُمْ عَنْ دِينِهِ فَسَوْفَ يَأْتِي اللَّهَ بِقَوْمٍ يُحِبُّهُمْ» (مائده/۵۴)
۶. جواب شرط مقرون به لن و لما باشد مانند: (إِنْ جِئْتِي فَلَنْ أُفْرِطَ فِي حَقِّهِ) (زمانی که جواب شرط جمله اسمیه باشد (السیوطی، ۱۴۰۳)
- مانند آیه ۲۳۴ سوره بقره: «فَإِذَا بَلَغْنَ أَجَلَهُنَّ فَلَا جُنَاحَ عَلَيْكُمْ»
- ب. وگاه فاعل به صورت جوازی بر سر جواب شرط می‌آید و این در موارد زیر است:
۱. جواب شرط فعل ماضی و به معنای وعده یا وعید باشد. مانند آیه ۹۰ سوره نمل: «وَمَنْ جَاءَ بِالسِّيئَةِ فَكُفِّتْ وَجُوهُهُمْ فِي النَّارِ»
۲. فعل مضارع مجرد و یا منفی به لا باشد. هر چند برخی معتقدند که منفی به لم نیز می‌تواند جوازا با فاعل همراه گردد (الأزهري ۲۰۰۰م، ج ۲: ص ۴۰۲ و عباس حسن، ج ۴: ص ۴۶۷). مانند: «وَمَنْ كَفَرَ فَأُمْتِعْهُ قَلِيلًا» (بقره/۱۲۶) و یا «فَإِنْ طَلَّقَهَا فَلَا تَحِلُّ لَهُ» (بقره/۲۳۰)
- دلیل این که ماضی به معنای وعده و وعید را با فاعل می‌آوریم این است که این نوع ماضی به معنای ماضی محقق‌الوقوع و حتمی است یعنی کاری که حتماً انجام خواهد شد که این خود نوعی تأکید را به دنبال دارد (حسن، بی تا)
- اکثر نحویان معتقدند که دلیل آوردن مضارع مجرد از ادات و مضارع منفی به لا همراه فاعل به جهت وجود تقدیری مبتدا می‌باشد و دلیل مرفوع بودن فعل بعد از فاعل را هم به خاطر همین در تقدیر گرفتن مبتدا می‌دانند، مانند: (إِنْ جِئْتِي فَأَكْرَمِكِ) که مبتدای آن در تقدیر است، یعنی: (فَأَنَا أَكْرَمِكِ)
- در «همع» آمده اگر فعل شرط ماضی یا مضارع باشد، جواب شرط بعد از فاعل و جواباً مرفوع می‌شود مانند: «وَمَنْ عَادَ فَيَنْتَقِمِ اللَّهُ مِنْهُ» (مائده/۹۵) و «فَمَنْ يُؤْمِنِ بِرَبِّهِ فَلَا يَخَافُ بَخْسًا وَلَا رَهَقًا» (جن/۱۳)
- و این به دلیل آن است که جمله جواب شرط در اینجا در حکم جمله اسمیه است و فعل جواب شرط در حقیقت خبر مبتدای محذوف است و تقدیر آن چنین می‌باشد: (فهو ينتقم منه) یا (فهو لا يخاف)، (السیوطی، بی تا؛ سبویه، ۱۹۹۹)
- اما با توجه به فصیح‌ترین کلام، یعنی قرآن، این نظریه نمی‌تواند صحیح باشد و شاهد ما در آیه ۸۴ سوره قصص است که می‌فرماید: «وَمَنْ جَاءَ بِالسِّيئَةِ فَلَا يُجْزَى الَّذِينَ عَمِلُوا السَّيِّئَاتِ إِلَّا مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ»

که تقدیر مبتدا در این آیه به دلیل (الذین) صحیح نمی‌باشد (السامراپی، ج ۴ ص ۹۳). هرچند به نظر می‌رسد اگر ضمیر هو را به عنوان ضمیر شأن و مبتدا در تقدیر بگیریم سخن اکثر نحویان در این آیه نیز تأیید گردد.

۷. فاء جزای شرط

الف. دلیل آوردن خصوص فاء و نه دیگر حروف بر سر جمله جواب شرط: سوالی که در این جا مطرح می‌شود این است که چرا از میان همه حروف ربط، حرف ربط فاء برای جواب شرط انتخاب شده است؟ جواب این است که فاء چه در شرط و چه در غیر آن معنای سببیت می‌دهد، مانند: (الطفل یبکی فیضحک ابوه) یا مانند آیه ۱ و ۲ سوره کوثر: «إِنَّا أَعْطَيْنَاكَ الْكَوْثَرَ (۱) فَصَلِّ لِرَبِّكَ وَانْحَرْ (۲)» (همان، ص ۹۰).

و «فاء از میان حروف به جهت معنای سببی که در آن است انتخاب شده» (الأزهری، ۲۰۰۰)

ب. وجود یا عدم وجود فاء

وجود فاء در تعیین جزاء و روشن شدن معنای جمله نقش بسزایی دارد به طوری که حذف آن موجب ایجاد اخلال در معنای کلام می‌شود، مانند: (من أحسن لنفسه) (من أحسن لنفسه) متعلق به احسن است و لذا سخن ناقص و ناتمام باقی را حذف کنیم و بگوییم: (من أحسن لنفسه) معنی آن می‌شود: کسی که به خود احسان کرد... که معنای کاملی نیست و از آن چنین برمی‌آید که (لنفسه) متعلق به احسن است و اما با آمدن فاء معنا کامل می‌شود: کسی که احسان کند به خود احسان کرده است و یا مانند آیه ۲۷۲ از سوره بقره: «وَمَا تَنْفِقُوا مِنْ خَيْرٍ فَلَا نُنْفِسِكُمْ» که اگر بگوییم (و ما تنفقوا من خیر لانفسکم) معنای جمله کامل نمی‌شود: و آن انفاقی که برای خود می‌کنید... زیرا جار و مجرور متعلق به جمله شرطی حساب می‌شود نه جزای شرط.

ج. لازم به تذکر است که جابه‌جایی مکان فاء در جمله نیز خود موجب تغییر معنا می‌گردد. به طور مثال در جمله: (إذا مشیت الی مکرمة فلی أجرها) اگر جای فاء را عوض کنیم و بگوییم: (إذا مشیت فالی مکرمة لی أجرها) در این صورت در جمله دوم (فالی مکرمة) جواب شرط می‌شود و (لی أجرها) صفت آن و معنی چنین شود: اگر راه را طی کنی اجر آن به سوی کرامت من آمدن است، ولی در جمله اول، (فالی أجرها) جواب شرط است و معنی چنین می‌شود: اگر به سوی کرامت رفتی، اجر آن با من است. همان‌طور که می‌بینیم معنی جمله با تغییر جای فاء عوض می‌شود.

مانند: «فَإِنْ أَرَادَا فِصَالًا عَنْ تَرَاضٍ مِنْهُمَا وَ تَشَاوُرٍ فَلَا جُنَاحَ عَلَيْهِمْ» (بقره/۲۳۳)

آموزش تشخیص انواع جملات شرطیه، فاعل جزای شرط و معانی آن‌ها

که اگر بگویم (فإن ارادا فصلا فعلن تراض منهما) بدین معنی است که اگر بخواهند بچه را با رضایت از شیر بگیرند... که جمله ناقص است.

پس نتیجه می‌گیریم که دخول فاعل بر جواب شرط صرفاً برای ربط نیست بلکه معانی بسیار بالاتری دارد.

● ۸. دلیل ورود فاعل بر سر جواب شرط به طور جوازی

همان‌طور که گفتیم ورود فاعل بر سر جواب شرط به شکل وجوبی باعث کامل و روشن شدن معنا می‌شود و تغییر محل آن موجب تغییر در کل معنای جمله می‌گردد.

در مورد ورود فاعل جواب شرط به طور جوازی نیز دلایلی وجود دارد که از جمله این دلایل تاکید است. دخول فاعل بر سر فعل ماضی نشانه این است که این فعل حتماً انجام شده و تحقق پذیرفته است و در واقع فاعل در این موضع معنای تاکید و تحقیق می‌دهد (السامرابی، ۲۰۰۷).

مثل آیه ۹۰ سوره نمل: «من جاء بالسَّيِّئَةِ فَكَيْتَبُ وَجُوهُهُمْ فِي النَّارِ» که معنی آن می‌شود: و کسانی که بدکار و زشت‌کردارند یقیناً به رودر آتش جهنم خواهند افتاد. که اگر فاعل را در این آیه حذف کنیم و بگویم: (من جاء بالحسنه كُتِبَ وَجُوهُهُمْ فِي النَّارِ) معنای یقین و قطعیت موجود در آیه از میان می‌رود.

و چون برای فعل مضارع بیاید نیز معنای تاکید می‌دهد، به‌طور مثال، تاکید در آیه ۲۳۰ سوره بقره: «فَإِنْ طَلَّقَهَا فَلَا تَحِلُّ لَهُ» به معنی اگر زن را طلاق داد یقیناً دیگر آن زن برای او حلال نیست، به‌خاطر فاعلی که بر سر جواب شرط آمده بسیار بیشتر از جمله (فإن طلقها لا تحل) به معنی اگر زن را طلاق داد، آن زن برای او حلال نیست، می‌باشد؛ و همچنین تاکید در آیه ۱۱۲ سوره طه: «وَمَنْ يَعْمَلْ مِنَ الصَّالِحَاتِ وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَا يَخَافُ ظُلْمًا وَلَا هَضْمًا» و کسی که عمل صالح انجام دهد و ایمان داشته باشد یقیناً از هیچ ستم و آسیبی نمی‌ترسد، بسیار بیشتر از آن است که بدون فاعل بیاید و گفته شود: (لا يخاف ظلماً ولا هضمًا).

با وجود این‌که بیشتر نحوین فاعل جوازی را زائد دانسته‌اند و صرفاً رابط بین جمله شرط و جواب شرط می‌دانند (سیوطی، بی تا، ج ۲: ص ۴۵۸، الانصاری، ۱۳۶۷) اما به‌نظر می‌رسد زائد بودن فاعل مخالفی با معنای تاکید موجود در آن نداشته باشد (الدسوقی، بی تا).

حتی گاه فاعل در غیر شرط نیز معنای تاکید دارد. مانند این آیات از سوره مدثر: «وَرَبِّكَ فَكَبِّرُ (۳) وَ تَبَارَكَ فَطَهْرُ (۴) وَ الرَّجْزَ فَاهْجُرُ (۵)»

هرچند برخی معتقدند که فاعل در این آیات معنای شرط دارد (یعنی در جواب آملای شرطیه آمده است)، (الصَّبَّانِ الشَّافِعِي، ۲۰۰۸). اما حق این است که اصلاً در این آیات بویی از شرط به مشام نمی‌رسد و جز تاکید فراوان و تخصیص از آن برداشت نمی‌شود. لذا مفعول برای تخصیص مقدم شده و فاعل برای

زیادت در تاکید بر سر فعل آمده است. از جمله این موارد فاء در آیه ۶۶ سوره زمر: «بَلَّ اللَّهُ فَأَعْبَدَ وَ كُنْ مِنْ الشَّاكِرِينَ» و یا آیه ۴۰ سوره بقره: «وَ إِيَّايَ فَارْهَبُونَ» است. همان‌طور که برخی علما نیز با این نظر موافقت (الرازی به نقل از السامرای، ۲۰۰۷)

نکته قابل توجه این که در لهجه عراقی نیز امروزه گاه استعمال فاء برای تاکید است. مانند: (و الله لا اروح) که چون تاکید شود گفته می‌شود (والله فلا اروح)، (همان، ص ۹۴).

در آیات قرآن نیز استعمال فاء دلالت بر تأکید دارد. مثلاً اگر میان آیه ۴۹ سوره یونس: «إِذَا جَاءَ أَجْلُهُمْ فَلَا يَسْتَأْخِرُونَ سَاعَةً وَ لَا يَسْتَقْدِمُونَ» و آیه ۶۱ سوره نحل و آیه ۳۴ اعراف: «فَإِذَا جَاءَ أَجْلُهُمْ لَا يَسْتَأْخِرُونَ سَاعَةً وَ لَا يَسْتَقْدِمُونَ» مقایسه کنیم، این کلام تأیید می‌شود، زیرا سیاق آیه ۴۹ سوره یونس این تأکید را می‌طلبد (همان، ص ۹۵).

● ۹. اقتران جواب شرط به اِذای فجائیه

گاهی جواب شرط اِن و اِذَا به اِذای فجائیه متصل می‌گردد، که در این صورت جواب شرط باید شرایطی داشته باشد:

۱. جواب شرط جمله اسمیه باشد. اگر فعلیه باشد اقتران آن به اِذَا جایز نیست (الأنصاری، ۱۹۹۶).
۲. جواب شرط مثبت باشد و اگر منفی باشد اقتران آن به اِذَا جایز نیست.
۳. جمله خبری باشد نه انشایی؛ پس اقتران جمله‌ای مانند: (إِن عصیت ویل لک) که دعایی است به اِذَا جایز نمی‌باشد.
۴. جمله جواب شرط مقرون به اِن نباشد؛ لذا جمله‌ای مانند: (إِن تذهب اِذای اِنی معک) صحیح نیست (عباس حسن، بی تا)

۵. شرط پنجمی که بسیاری از نحویان بدان اشاره نکرده‌اند این است که جمله جواب شرط باید دارای معنای مفاجأه باشد؛ به‌طور نمونه صحیح نیست که در آیه: «وَ إِنْ تُخَفُّوْهَا وَ تُؤْتُوْهَا الْفُقَرَاءَ فَهَوْ خَيْرٌ لَّكُمْ» (بقره/۲۷۱) گفته شود: (اِذَا هُو خیر لکم) چرا که در آن معنای مفاجأه وجود ندارد. بلکه لازم است که عنصر مفاجأه در جمله وجود داشته باشد. مانند آیه ۲۵ سوره روم: «إِذَا دَعَاكُمْ دَعْوَةً مِنَ الْأَرْضِ إِذَا أَنْتُمْ تَخْرُجُونَ» چون شما را به یک خواندن از زمین فراخواند به ناگه همه شما بیرون می‌آیید.

پس اینکه می‌گویند اِذَا جانشین فاء می‌شود و همان معنی ربط را دارد (الأنصاری، ۱۳۷۶) درست نیست بلکه اِذَا معنای مفاجأه و فاء معنای سببیت را دارد و نمی‌تواند جایگزین هم‌گردند (السامرای، ۲۰۰۷).

۱۰. آیا جمع بین فاء و إذا ممکن است؟

بعضی از نحویان معتقدند جمع بین فاء و إذا جایز است و معنی تأکید را می‌رساند^۳ (الازهری، ج ۲ ص ۴۰۷). این مسئله با توجه به آیات قرآن مورد تأیید است. به‌طور نمونه آیه ۹۷ سوره انبیاء: «وَاقْتَرَبَ الْوَعْدُ الْحَقُّ فَإِذَا هِيَ شَاخِصَةٌ أَبْصَارُ الَّذِينَ كَفَرُوا» از جمله این موارد است.

و اما همان‌طور که گفتیم به دلیل این که فاء و إذا هر کدام معنایی جدا از هم دارند یعنی إذا معنای مفاجأة و فاء معنای سببیت را می‌رساند لذا اجتماع هر دو باهم نمی‌تواند صرفاً معنای تأکید داشته باشد.

نتیجه

نتیجی که در این بحث به آن‌ها دست یافتیم عبارتند از:

۱. در جمله‌های شرطیه جواب شرط معلول، و مسبب فعل شرط است و اغلب، نه همیشه متوقف، بر آن است.
 ۲. فاء جواب شرط همواره معنای سببیت به همراه دارد.
 ۳. هرگاه فاء جواب شرط به صورت جوازی بیاید، به گفته اغلب نحویون، مبتدایی در تقدیر است که این مبتدا می‌تواند ضمیر شأن محذوف باشد. هر چند برخی از علما این قاعده را به دلیل آیه ۸۶ سوره قصص عمومی نمی‌دانند.
 ۴. فاء جواب شرط هرگاه به صورت جوازی بیاید افاده تأکید می‌کند.
 ۵. هرگاه آمدن فاء جزای شرط و جویی یا جوازی باشد، امکان حذف یا تغییر مکان آن به دیگر اجزای جمله شرطیه امکان‌پذیر نخواهد بود.
 ۶. در شرایط خاص، نه به جای فاء شرط بلکه به‌طور مستقل، اذای فجائیه می‌تواند بر سر جواب شرط بیاید. زیرا در این‌گونه جملات شرطی حتما مسئله ناگهانی بودن آن امر مطرح است.
 ۷. جایز است که اذای فجائیه همراه با فاء جواب شرط بیاید که در این صورت نشانه آن است که جواب شرط علاوه بر داشتن معنای سببیت، متضمن معنای مفاجأة و ناگهانی بودن می‌باشد.
- در پایان باز یادآور می‌شویم که:
- نتیجۀ این پژوهش می‌تواند راهنمایی برای مؤلفان کتاب‌های درسی عربی و دبیران دبیرستان‌ها باشد تا خلاصه‌ای مفید از جمله‌های شرطی را به‌طور منظم به دانش‌آموزان تعلیم دهند.

آموزش تشخیص انواع جملات شرطیه، فاعل جزای شرط و معانی آن‌ها

منابع

■ (۲۰۰۷).	■ (۲۰۰۰).
■ (۱۹۹۹).	■ (۱۹۸۷).
■ () ()	■ (۱۹۹۶).
■ () ()	■ (۱۳۶۷).
■ (۱۴۰۲).	■ (۲۰۰۲).
■ (۱۴۱۸).	■ () ()
■ (۲۰۰۸).	■ () ()

پی‌نوشت‌ها

۱. (۱۶۷ : « ()
 (۱۹۲۹ ۱۳۳ ۲۰۰۷ ۴ ۳ :۱ ۳۵۱)
 () ۴۷)
 ۲. (۴۵۹ ۲)

بررسی رابطه کمال گرایی با اضطراب امتحان دانش آموزان

مجید قدمی*

چکیده:

هدف از این پژوهش تعیین رابطه کمال گرایی با اضطراب امتحان دانش آموزان پایه دوم رشته تجربی مدارس غیرانتفاعی دوره متوسطه شهر تهران بود. حجم نمونه ۳۰۰ نفر بود که با استفاده از روش نمونه گیری چند مرحله ای انتخاب شد. جهت جمع آوری اطلاعات از پرسش نامه کمال گرایی چند بُعدی فراست و همکاران دارای ۳۰ سؤال در سه بُعد کمال گرایی خویشتن مدار، دیگرمدار و جامعه مدار، و پرسش نامه اضطراب امتحان ساراسون دارای ۲۵ سؤال دو گزینه ای در دو بُعد نگرانی و هیجان پذیری، استفاده شد. این پژوهش غیرآزمایشی از نوع همبستگی بود. برای تحلیل داده های پژوهش از شاخص ها و روش های آماری (فراوانی، درصد، میانگین و آزمون رگرسیون چند متغیری) استفاده شد. نتایج پژوهش نشان داد که بین کمال گرایی خویشتن مدار، دیگرمدار و جامعه مدار با اضطراب امتحان دانش آموزان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. از روی نمرات کمال گرایی می توان میزان اضطراب امتحان دانش آموزان را پیش بینی کرد. قدرت پیش بینی کمال گرایی جامعه مدار بیشتر از کمال گرایی دیگرمدار و خویشتن مدار است. از یافته های این پژوهش نتیجه گیری می شود که ابعاد کمال گرایی اضطراب امتحان، دانش آموزان را تحت تأثیر قرار می دهد و اثر افزایشی دارد.

کلید واژه ها: کمال گرایی، خویشتن مدار، دیگرمدار، جامعه مدار، اضطراب امتحان، نگرانی، هیجان پذیری

مقدمه

سازۀ کمال گرایی از دو دهه قبل تاکنون چه به لحاظ بالینی و چه به لحاظ روان شناسی شخصیت، توجه گسترده ای را به خود معطوف داشته است و لذا پژوهش در زمینه ادبیات کمال گرایی نیز روند رو به رشدی داشته است (سومی و کاندلا، ۲۰۰۲). اگرچه تعریف شاخص کمال گرایی، حول محور معیارهای فردی بالا قرار دارد اما محققان تعاریف مختلفی از کمال گرایی ارائه داده اند.

۹۲۸۸۴:

۹۲۸۸۲:

۹۲۸۸۷:

*

یکی از الگوهای طبقه‌بندی کمال‌گرایی، طبقه‌بندی آن به صورت کمال‌گرایی سازگاران در برابر ناسازگاران، با کمال‌گرایی سالم در برابر نورو تیک است. کمال‌گرایی سازگاران شامل معیارها و توقعات منطقی و واقعی و همچنین اهدافی است که توسط نیاز به پیشرفت سوق داده می‌شوند و برای فرد عزت‌نفس بالا و رضایت از زندگی را به ارمغان می‌آورند. کمال‌گرایی ناسازگاران گرایش به معیارهای فردی غیرواقعی بالا در هر موقعیتی است که با نیاز شدید به اجتناب از شکست مشخص می‌شود (هربرت^۲، ۲۰۰۸).

الگوی دیگر از کمال‌گرایی چند بُعدی، الگوی فراست، مارتن، لاهارت و روزن‌بلیت^۳ (۲۰۰۳) است. ابعاد کمال‌گرایی از دیدگاه فراست و همکارانش عبارتند از: الف. نگرانی درباره اشتباه ب. شک درباره عملکرد ج. معیارهای فردی د. انتظارات والدین ه. انتقاد والدین و. سازماندهی (شافران و مانسل^۴، ۲۰۰۵).

فلت و هویت^۵ (۲۰۰۲) نیز برای کمال‌گرایی سه مؤلفه اساسی در نظر گرفته‌اند که عبارتند از: کمال‌گرایی خویشتن‌مدار، دیگر مدار و جامعه‌مدار. در حالی که کمال‌گرایی خویشتن‌مدار معیارهای بالایی را برای خود در نظر می‌گیرد که با خودنکوھی و خودانتقادی مرتبط است، کمال‌گرایی دیگرمدار شامل معیارهای بالا برای دیگران و توقعات زیاد و غیرمنطقی از آنان است. این نوع از کمال‌گرایی به نکوهش دیگران، عدم اعتماد به دیگران و احساس خشم نسبت به آن‌ها منجر می‌شود. بُعد سوم کمال‌گرایی، کمال‌گرایی جامعه‌مدار است که شامل نیاز ادراک‌شده در دستیابی به توقعات و معیارهای تجویز شده توسط جامعه و دیگران است.

ابعاد سه‌گانه ذکر شده، طی پژوهش‌های مختلف، روابط معناداری با آسیب‌های روان‌شناختی نشان داده‌اند. بین کمال‌گرایی خویشتن‌مدار با ناسازگاری‌های مختلفی چون افسردگی و اضطراب (پارک و چانگ^۶، ۲۰۰۶) توجه به حرمت خود پایین و ترس از صمیمیت (مارتین و اشبی^۷، ۲۰۰۴) همبستگی معناداری وجود دارد.

کمال‌گرایی دیگر مدار با مشخصه‌های منفی چون سرزنش دیگران، انتقاد از دیگران، احساس تنهایی و مشکلات خانوادگی مرتبط است. به علاوه اقتدارگرایی و سلطه‌جویی، ویژگی‌های شخصیتی نمایشی، خوددوستدار و ضداجتماعی نیز با کمال‌گرایی دیگر مدار همبسته‌اند.

کمال‌گرایی جامعه‌مدار با نیاز به تأیید اجتماعی، ترس از ارزشیابی منفی، خُلق منفی، اختلال وسواسی، ناخودداری، اضطراب امتحان، ویژگی‌های شخصیت مرزی، اجتنابی، منفعل، پرخاشگر، و همچنین افسردگی، اضطراب و نورو زگرایی مرتبط است (هویت و فلت، ۲۰۰۴).

فروید کمال‌گرایی را به کنش‌وری فرامن افراط‌گر نسبت می‌دهد و بر ماهیت روانی آن تأکید می‌کند. وی کمال‌گرایی را نوعی خودشیفتگی در قلمرو اختلال‌های نورو تیک می‌داند بازناساسی این سازه شخصیتی مستلزم بررسی ماهیت کمال‌گرایی و مشخصه‌های آن و مکانیزم‌های تأثیرگذاری این سازه در

بررسی رابطه کمال‌گرایی با اضطراب امتحان دانش‌آموزان

فرآیندهای روان‌شناختی بهنجار و نابهنجار است.

از دیدگاه ادلر کمال‌گرایی ماهیتی سرشتی دارد و بخش جدایی‌ناپذیر از زندگی آدمی است (پترز، ۲۰۰۵). همچنین مزلو از آن به‌عنوان یکی از شاخص‌های خودشکوفایی یاد می‌کند. رایس کمال‌گرایی را به دو بخش سازگارانه و ناسازگارانه تقسیم می‌کند و معتقد است که هم افراد کمال‌گرا، اعم از سازگار و ناسازگار، معیارهای بالایی برای خود در نظر می‌گیرند اما در برآورد ساختن معیارها با هم متفاوتند (بنسون، ۲۰۰۶).

اسپنس^{۱۰} (۲۰۰۲) بین کمال‌گرایی بهنجار نوروئیک تمایز قایل می‌شود. افراد کمال‌گرای بهنجار کسانی هستند که دلایل واقعی بسیاری برای لذت بردن از تلاش‌هایشان دارند، در حالی که افراد کمال‌گرای نوروئیک قادر به احساس لذت نیستند و از منظر خودشان هرگز کاری را خوب انجام نمی‌دهند که بتوانند از آن احساس لذت کنند. این افراد ناشکیبا و فوق‌العاده خودانتقادگرند (کورنبلام و اینلی، ۲۰۰۵). سارافینو^{۱۱} (۲۰۰۶) کمال‌گرایی را واجد جنبه‌های مثبت و منفی می‌داند و آن را معادل کمال‌گرایی بهنجار قرار می‌دهد: کمال‌گرایی مثبت می‌تواند انگیزه پیشرفت‌های بزرگ را در فرد ایجاد کند و توجه به جزئیات ضروری برای پژوهش‌های علمی را در او برانگیزد، اما کمال‌گرایی منفی موجب می‌شود که افراد به صورت وسواس‌گونه برای رسیدن به اهداف غیرممکن تلاش کنند (پترز، ۲۰۰۵). هدف کمال‌گرایی مثبت دستیابی به پیامدهای مثبت و هدف کمال‌گرایی منفی اجتناب و فرار از پیامدهای منفی است (تری شورت، اُون، اسلید و دیوی، ۲۰۰۷).

نتایج پژوهش‌های مربوط به کمال‌گرایی تأثیرات مثبت و منفی کمال‌گرایی را بر افکار و رفتارها تأیید کرده‌اند. این جنبه‌های کمال‌گرایی می‌توانند در دو زمینه شخصی و بین‌شخصی، افکار و عواطف و رفتارهای فرد و دیگران را تحت تأثیر قرار دهند.

پژوهش‌های بسیاری اثر کمال‌گرایی را بر اختلالات جسمی و روان‌شناختی، افسردگی (هویت و فلت، ۲۰۰۴)، الکلیسم، بی‌اشتهایی روانی و پرخوری و خودکشی اضطراب و اضطراب امتحان (پارک و چانگ، ۲۰۰۶) مطرح کرده‌اند.

به ندرت اتفاق می‌افتد که در خلال دوره نوجوانی بحران‌های اضطراب مشاهده نگردد. این بحران‌ها گاهی به‌صورت ناگهانی و زمانی به‌صورت تدریجی ظاهر می‌شود، گاهی فراگیر است و زمانی به احساس مبهم و پراکنده محدود می‌گردد؛ گاهی هفته‌ها طول می‌کشد و زمانی برعکس فقط در خلال چند ساعت پایان می‌پذیرد. اما صرف نظر از چگونگی بروز، شدت و مدت آن، یک احساس بنیادی است که کمتر نوجوانی با آن بیگانه است (خدایاری، ۱۳۸۰).

گیودا و لودلو^{۱۴} (۱۹۹۴) اضطراب امتحان را به نوعی واکنش ناخوشایند هیجانی به موقعیت ارزیابی در مدرسه و کلاس تعریف کرده‌اند، این حالت هیجانی با تنش، تشویق، نگرانی، سردرگمی و برانگیختگی سیستم اعصاب همراه است. اضطراب امتحان را به دو مؤلفه نگرانی (به منزله جنبه شناختی)

و هیجان‌پذیری (به منزله جنبه‌های عاطفی و فیزیولوژیک) طبقه‌بندی کرده‌اند، در این نظریه فرض بر این است که نگرانی با تجلیات شناختی مانند انتظار منفی در مورد موفقیت و نگرانی درباره کارآمدی خود توجه فرد را از کاری که به عهده دارد منحرف می‌سازد. بدین ترتیب کارآمدی خود را تحت تأثیر قرار می‌دهد (ساراسون و کیوی ماکس، ۱۹۹۴).

نتایج پژوهش لگر^{۱۶} (۲۰۰۳) مبین آن است که اضطراب امتحان یادآوری آموخته‌های قبلی را مغشوش می‌کند و بدین ترتیب عملکرد فرد را مختل می‌سازد.

نتایج پژوهش هربرت (۲۰۰۰) حاکی از آن است که افزایش اضطراب امتحان با کاهش کارآمدی تحصیلی مرتبط است و کنش‌وری عقلی به‌نجار را به‌طور موقت دچار اختلال می‌کند. نتایج پژوهش استرنبرگ^{۱۷} (۲۰۰۱) نشان می‌دهد که با زیاد شدن سن و بالا رفتن پایه تحصیلی اضطراب امتحان افزایش می‌یابد و اضطراب امتحان در دانش‌آموزان دختر بیشتر از دانش‌آموزان پسر است. بر اساس شواهد موجود این پژوهش در درصد پاسخ به سؤال زیر است.

آیا بین ابعاد کمال‌گرایی (خویشتن‌مدار، دیگرمدار و جامعه‌مدار) با اضطراب امتحان دانش‌آموزان رابطه وجود دارد؟

■ فرضیه پژوهش

بین ابعاد کمال‌گرایی (خویشتن‌مدار، دیگرمدار و جامعه‌مدار) با اضطراب امتحان رابطه وجود دارد.

■ متغیرها

متغیر پیش‌بین: کمال‌گرایی دارای سه بُعد است: بُعد خویشتن‌مدار، بُعد دیگرمدار و بُعد جامعه‌مدار

متغیر/ ملاک: اضطراب امتحان

متغیر کنترل: دانش‌آموزان پسر، پایه دوم، رشته تجربی، مدارس غیرانتفاعی، دوره متوسطه، شهر تهران

متغیر مزاحم: هوش و وضعیت اقتصادی-اجتماعی خانواده

■ مبانی نظری زمینه کمال‌گرایی

از لحاظ تاریخی، کمال‌گرایی به‌طور گسترده توسط نظریه پردازان روان‌تحلیل‌گر مورد بحث قرار گرفته است. فروید میل به کمال را جنبه‌ای از خود شیفتگی می‌دانست و قاطعانه آن را در حیطه اختلالات نوروتیک قرار می‌داد. وی، با توجه به نقش آسیب‌زای کمال‌گرایی، این سازه را تمایل پایدار فرد به وضع معیارهای کامل و دست‌نیافتنی دانسته و آن را نوعی خود شیفتگی می‌داند که در قلمرو اختلالات نوروتیک قرار می‌گیرد. فروید در توصیف افراد کمال‌گرا بیان می‌کند که محرک اصلی در زندگی این افراد، رسیدن به خوشبختی نیست، بلکه تکامل و برتری یافتن است. آن‌ها باید در هر کاری، به حد کمال برسند

بررسی رابطه کمال‌گرایی با اضطراب امتحان دانش‌آموزان

و به بهترین نحو آن را انجام دهند و گرنه راضی نخواهند شد. نرسیدن به کمال، آنان را دچار اضطراب، افسردگی و احساس گناه شدید می‌کند (بنسون، ۲۰۰۶). فروید بر این باور بود که نظام روانی انسان دارای سه جزء نهاد، خود و فراخود است. فراخود تجسم ارزش‌های والدین و اجتماع است. کوشش فراخود بیشتر برای رسیدن به آرمان‌هاست تا واقعیات. فراخود، بدون توجه به امکانات، دربارهٔ درست بودن فعالیت‌های فرد به قضاوت می‌نشیند تا ببیند آیا با ارزش‌های اخلاقی جامعه مطابقت دارد یا خیر. به عبارت دیگر، فراخود سعی می‌کند فرد را به سمت کمال مطلق در اندیشه، کلام و عمل هدایت کند و او را به سمت کوشش‌هایی سوق دهد که به منظور نیل به کمال صورت می‌گیرد. در واقع، فروید کمال‌گرایی را رشد بیش از حد کارکرد فراخود می‌داند که برای پیشرفت، درخواست‌های افراطی از فرد دارد. این فراخود تنبیه‌گر ممکن است با ترغیب به پیشرفت افراطی، به پیامدهای ناگوار مانند ناکامی حتمی در پیشرفت، آسیب‌پذیری در برابر شکست و احتمال خطر وقوع افسردگی، اضطراب امتحان و خودکشی منجر شود (تری شورت و همکاران، ۲۰۰۷).

هورنای کمال‌گرایی را به عنوان «استبداد بایدها» تعریف کرده و به ارتباط عمیق آن با طیف وسیعی از مشکلات آسیب‌شناختی اشاره داشته است. وی فهرستی مشتمل بر ده نیاز را که در همهٔ افراد کم و بیش وجود دارد نام می‌برد. یکی از این نیازها میل به کمال و انتقادناپذیری است. دارندهٔ این نیاز پیوسته بیمناک است که مبدا مرتکب اشتباهی شود و مورد انتقاد قرار گیرد. چنین فردی می‌کوشد هیچ نقطه‌ضعفی از خود نشان ندهد و برای اینکه نقایص یا معایب خود را به صورت کامل از میان ببرد یا از نظر دیگران مخفی بدارد، بی‌اندازه به انتقاد و ایراد حساس است و کمال مطلوب را جست‌وجو می‌کند. البته تمایل انسان به حفظ ظاهر و نیاز او به کامل بودن امری طبیعی است، ولی آن چه در شخص کمال‌گرا مورد بحث و قابل توجه است، این است که تظاهر به قدری اغراق‌آمیز می‌شود که همهٔ شخصیت او مبدل به یک ماسک می‌شود، به طوری که احتیاجات واقعی او تحت الشعاع میل او قرار می‌گیرد. به عقیدهٔ هورنای نظم‌دهی موشکافانه و دقیق خرده‌گیری‌ها و عیب‌جویی‌های مداوم و دیگر رفتارهایی از این قبیل که جنبه‌های مصنوعی و غیرطبیعی از نیاز به کسب بالاترین درجه از برتری را نشان می‌دهد، از نشانه‌های عمدهٔ کمال‌گرایان است (هاس، پاراپاوسیا و اُونز^{۱۸}، ۲۰۰۲).

از نظر برنز^{۱۹} (۲۰۰۱) کمال‌گرایی عبارت است از «شبکه‌ای از شناخت‌ها» شامل انتظارات، تفسیر حوادث زندگی و ارزیابی از خود است. وی در توصیف افراد کمال‌گرا بیان می‌کند: آن‌ها کسانی هستند که معیارهای غیرمنطقی و بالایی برای خود در نظر گرفته‌اند، به‌طور وسواس‌گونه به سوی اهداف ناممکن در تلاشند و ارزش خود را معادل درجه‌ای از آن معیارها که کسب کرده‌اند، می‌دانند. هستهٔ اصلی تعریف برنز از کمال‌گرایی، تمایل پایدار فرد به وضع معیارهای کامل و دست‌نیافتنی و تلاش مداوم برای تحقق آن‌ها است. برنز در تعریف خود از کمال‌گرایی اضافه می‌کند که تفکر کمال‌گرایان به شیوهٔ همه یا هیچ است که با تفکر افسرده‌ها در نظریهٔ بک هم‌خوانی دارد. کمال‌گرایان معتقدند عملکرد باید کامل باشد

وگرنه ارزشی ندارد و اشتباهات کوچک برابر با شکست است. از نظر برنز کمال‌گرایی یعنی تمایل فرد به وضع استانداردهای کامل و دست‌نیافتنی و نیز تلاش برای تحقق آن‌ها (شافران و ماسنل، ۲۰۰۵). فراسست و همکاران (۲۰۰۳) جزء اولین افرادی بودند که ابعاد کمال‌گرایی را به شش بُعد فردی و اجتماعی به شرح زیر تقسیم کردند:

۱. نگرانی در مورد اشتباه‌ها: که فرد واکنش منفی خود را نسبت به اشتباه خود بررسی می‌کند و آن را با شکست برابر می‌داند.

۲. تردید در مورد فعالیت‌ها: که با شک و تردید فرد در مورد کیفیت عملکردش همراه است.

۳. معیارهای شخصی: که شامل مجموعه‌ای از معیارهای افراطی است.

۴. انتظارات والدین: که انتظارات نامعقول والدین را نسبت به فرزندان می‌سنجد.

۵. انتقادگری والدین: که به سرزنش بیش از حد کودکان از سوی والدین اشاره دارد.

۶. تمایل به نظم و سازمان‌دهی: که تأکید بیش از حد بر اهمیت نظم و ترتیب دارد.

فراسست و همکاران (۲۰۰۳) معتقدند آن چه باعث نابهنجاری بودن کمال‌گرایی می‌شود، معیارهای شخصی افراطی نیست، بلکه میل به خودانتقادگری شدید است که در افراد کمال‌گرای نابهنجار دیده می‌شود. در واقع این افراد پس از روی دادن اشتباهی، فقط خود را مقصر می‌دانند و همین امر باعث می‌شود با سرزنش بیش از حد خود، سلامت روان شناختی پایینی را تجربه کنند.

هویت و فلت (۲۰۰۴) نشان دادند که کمال‌گرایی سازه‌ای چند بُعدی است و سه جزء کمال‌گرایی درون شخصی، بین شخصی و اجتماعی را با نام‌های خویشتن‌مدار، دیگرمدار و جامعه‌مدار به شرح زیر بیان کردند:

الف. کمال‌گرایی خویشتن‌مدار: عبارت است از تمایل به وضع معیارهای غیرواقع‌بینانه برای خود و تمرکز بر نقص‌ها و شکست‌ها در عملکرد همراه با خود نظارت‌گری‌های دقیق و از یک سو با تلاش برای شکوفایی توانایی خود، احساس لذت از تلاش و افزایش عزت‌نفس، موفقیت و از سوی دیگر با مشخصه‌های منفی خود انتقادگری همراه است (مارتین و اشبی، ۲۰۰۴).

ب. کمال‌گرایی دیگرمدار: این بُعد از کمال‌گرایی، با داشتن انتظارات افراطی و ارزشیابی انتقادی از دیگران همراه است. کمال‌گرایی دیگرمدار گرایش به داشتن انتشارات کمال‌گرایانه از اشخاصی است که برای فرد اهمیت دارند، مثل انتظارات کمال‌گرایانه والدین از فرزندان، چنین والدینی رفتار فرزندان خود را تحت کنترل در می‌آورند.

ج. کمال‌گرایی جامعه‌مدار: این بُعد از کمال‌گرایی، به احساس ضرورت رعایت معیارها و برآورده ساختن انتظارات تجویز شده از سوی افراد مهم به‌منظور کسب تأیید آن‌ها اطلاق می‌شود. کمال‌گرایی جامعه‌مدار شامل معیارهای کمال‌گرایانه یا غیرواقع‌بینانه‌ی تحمیلی از سوی دیگران است که دسترسی به این معیارهای کمال‌گرایانه تحمیل شده اجتماعی، اگر محال نباشد، حداقل دشوار است. کمال‌گرایی

بررسی رابطه کمال‌گرایی با اضطراب امتحان دانش‌آموزان

جامعه‌مدار با نیاز به تأیید دیگران، منبع کنترل بیرونی، انتقاد خود، بیش‌تعمیم‌دهی شکست، سرزنش دیگران، ترس از ارزیابی منفی، پذیرش دیگران، استانداردهای اجتماعی ایده‌آل، پارانویا، پرخاشگری، وسواس فکری-عملی، حساسیت بین شخصی، ناهمسازی روان‌شناختی و ویژگی‌های شخصیتی مرزی افسردگی و نوروزگرایی مرتبط می‌باشد.

عامل مهمی که ابعاد کمال‌گرایی را متمایز می‌سازد، ادراک توانایی کنترل، کمال‌گرایی خویش‌مدار و دیگرمدار تحت کنترل فرد هستند و برعکس کمال‌گرایی جامعه‌مدار از ادراک انتظارات تحمیلی افراد دیگر ناشی می‌شود (پولن^{۲۰}، ۲۰۰۳).

■ مبانی نظری در زمینه اضطراب امتحان

«اضطراب امتحان» اصطلاحی کلی است که فرد را درباره توانایی‌هایش دچار تردید می‌کند و پیامد آن کاهش توان مقابله با موقعیت‌هایی مانند موقعیت امتحان است؛ موقعیت‌هایی که فرد را در معرض ارزشیابی قرار می‌دهند و مستلزم حل مشکلات یا مسئله‌ای هستند. بنابراین می‌توان دانش‌آموزی را که دچار اضطراب امتحان است به منزله فردی توصیف کرد که مواد درسی را می‌داند اما شدت اضطراب وی مانع از آن می‌شود که معلومات خود را هنگام امتحان به منصه ظهور برساند و در نتیجه انتظار می‌رود که یک رابطه معکوس معنادار بین نمرات اضطرابی و نمرات امتحانی وجود داشته باشد. از آغاز نخستین پژوهش‌های دهه اول قرن حاضر تاکنون درباره اضطراب امتحان، محققان همواره وجود یک همبستگی منفی بین جنبه‌های مختلف کارآمدی تحصیلی و طیف گسترده سنجش‌های اضطراب را خاطر نشان کرده‌اند و تقریباً همگی آن‌ها، چنین نتایجی را به اضطرابی نسبت داده‌اند که کنش‌وری عقلی بهنجار را به طور موقت دچار اختلال می‌سازد (چانگ، واتکینز و بانکز^{۲۱}، ۲۰۰۴).

بررسی تجربی اضطراب امتحان تقریباً از ۴۰ سال پیش توسط ساراسون و ماندلر آغاز شده است. ساراسون و ماندلر بر این باور بودند که در موقعیت امتحان، معلومات مرتبط با آزمون و حالات اضطرابی آموخته شده در عین حال وارد میدان می‌شوند. پاره‌ای از این حالات اضطرابی با آزمون مورد نظر مرتبط و برخی دیگر با آن نامرتبند. اگر اضطراب برانگیخته شده با محتوای آزمون مرتبط باشد، سطح کارآمدی افزایش می‌یابد در حالی که حالات اضطرابی نامرتب با وظیفه محوله، سطح کارآمدی را کاهش می‌دهند (بشارت، ۱۳۸۱).

پاره‌ای دیگر از پژوهشگران، سطح بالای اضطراب را مسئول افت بازده یا کارآمدی تلقی نکرده و دخالت عوامل دیگری را خاطر نشان ساخته‌اند هنگام بالا بودن سطح اضطراب، توجه فرد در عین حال به متغیرهای مربوط به «خود» و متغیرهای مربوط به آزمون معطوف می‌شود و همین امر «نگرانی» در خلال امتحان را ایجاد می‌کند. در حالی که بالعکس، وقتی سطح اضطراب امتحان پائین است عمدتاً متغیرهای مربوط به آزمون مورد توجه قرار می‌گیرند (زیدنر^{۲۲}، ۲۰۰۷).

آلن^{۲۳} (۲۰۰۱) اضطراب امتحان را نوعی واکنش ناخوشایند هیجانی نسبت به موقعیت‌های ارزیابی در مدرسه و کلاس تعریف کرده است. این حالت هیجانی معمولاً با تنش و نگرانی، سردرگمی و برانگیختگی سیستم عصبی همراه است. به هنگام بحران اضطراب امتحان، یعنی حالتی که با احساس خطر قریب‌الوقوع یا احساس از هم پاشیدگی همراهند، نوجوان بی‌پناه و درمانده است و نمی‌تواند علتی برای این حالت عاطفی خود بیابد. این حالات اضطرابی تقریباً همواره با علائم جسمانی مانند رنگ‌پریدگی، مشکلات تنفسی، ضربان قلب، لرزش و جز آن همراهند و موجب می‌شوند که فرد نتواند توانایی‌های بالقوه خود را به فعل درآورد. اما مسئله این است که چه موقع می‌توان اضطراب امتحان را به‌عنوان یک پدیده مرضی قلمداد کرد؟ پاره‌ای از مؤلفان بر این باورند که براساس شدت، تداوم و سازش‌نیافتگی با موقعیت امتحان است که امکان متمایز ساختن اضطراب امتحان به‌نجار از اضطراب امتحان مرضی را تشخیص داد (ابوالقاسمی، ۱۳۸۱)

■ بررسی تحقیقات انجام شده

لارسون و همکاران^{۲۴} (۲۰۱۰) در مطالعه‌ای به این نتایج دست یافتند که اضطراب امتحان به‌عنوان عامل ایجادکننده تداخلات شناختی سبب ایجاد اختلال در فرآیند یادگیری، اُفت عملکرد تحصیلی و رویگردانی از مدرسه می‌شود.

نتایج پژوهش ارجن^{۲۵} (۲۰۰۳) مبین آن است که اضطراب امتحان یک سازه شناختی - توجهی است. افراد دارای اضطراب امتحان بالا تمایل دارند که به نشانه‌های ارزیابی از طریق پرآموزی نامعقول و شناخت‌های بازدارنده واکنش نشان دهند.

وینسر و کارتون^{۲۶} (۲۰۱۲) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که اضطراب امتحان با افکار نگران‌کننده، افزایش ضربان قلب، طغیان هیجانات در طی امتحان یا بعد از آن مشخص می‌شود و گاه چنان شدتی دارد که زندگی روزمره و تحصیلی دانش‌آموزان را دشوار می‌کند. این حالت، در دانش‌آموزان به تدریج به‌صورت صفتی پایدار شده و اغلب با احساس ناکارآمدی در آن‌ها همراه است.

نتایج پژوهش استوبر، فیست و هاوارد^{۲۷} (۲۰۰۹) بیانگر آن است که ترس از ارزیابی و ویژگی‌های شخصیتی کمال‌گرایی در بالا بردن سطح اضطراب امتحان و اُفت عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر است. در واقع ویژگی شخصیتی کمال‌گرایی، یکی از موضوعات اساسی مرتبط با اضطراب امتحان و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان است.

محمودی (۱۳۸۸) در پژوهش خود به این نتایج دست یافت که ارتباط مثبتی بین کمال‌گرایی و درماندگی روانی وجود دارد.

نتایج پژوهش شافران، کوپر و فیرین^{۲۸} (۲۰۰۲) نشان داد سازه کمال‌گرایی به‌عنوان ترس افراطی از اشتباهات، گرایش فرد به توجه مفرط درباره شکست‌ها، خودنکوهی بیش از حد و انتظارات بسیار بالا

از عملکرد خود یا دیگران گرایش به دارا بودن استانداردهای کامل و دست‌نیافتنی و تلاش برای تحقق آن‌هاست.

نتایج پژوهش چانگ، سنا، چانگ و بودم^{۲۹} (۲۰۰۸) بیانگر آن است که بین کمال‌گرایی خودمدار، دیگرمدار و جامعه‌مدار با علائم روان‌شناختی ناسازگارانه مانند اضطراب امتحان، سهل‌انگاری و اُفت، رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

نتایج پژوهش سرو (۱۳۸۷) مؤید آن است که کمال‌گرایی مثبت به صورت مستقیم و غیرمستقیم بر موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان اثر مثبت دارد و اضطراب امتحان در رابطه با کمال‌گرایی منفی و موفقیت تحصیلی نقش میانجی‌گری دارد.

■ روش‌شناسی

جامعه مورد مطالعه

کلیه دانش‌آموزان پسر پایه دوم رشته تجربی مدارس غیردولتی دوره متوسطه شهر تهران سال ۱۳۹۱ حجم جامعه مورد مطالعه ۹۹۷ نفر (آمار آموزش و پرورش سال ۹۲-۹۱) حجم نمونه: طبق جدول مورگان کراسی ۲۷۸ نفر مشخص شد و به جهت تعمیم‌پذیری بیشتر و جلوگیری از اُفت در نمونه به ۳۰۰ نفر افزایش یافت.

■ شیوه نمونه‌گیری

در این پژوهش از روش نمونه‌گیری چند مرحله‌ای به شرح زیر استفاده شد.
مرحله اول: شهر تهران از لحاظ جغرافیایی به ۵ حوزه (شمال، جنوب، مرکز، شرق و غرب) تقسیم شد.

مرحله دوم: از هر حوزه جغرافیایی دو منطقه آموزشی (شمال: منطقه آموزشی ۱ و ۳، جنوب: منطقه آموزشی ۱۹ و ۱۶، مرکز: منطقه آموزشی ۶ و ۱۱ و شرق: منطقه آموزشی ۴ و ۸ و غرب: منطقه آموزشی ۵ و ۹) به صورت تصادفی انتخاب شد.

مرحله سوم: از هر منطقه آموزشی ۵ مدرسه پسرانه غیرانتفاعی دوره متوسطه به صورت تصادفی انتخاب شد.

مرحله چهارم: از هر مدرسه دو کلاس پایه دوم، رشته تجربی به صورت تصادفی انتخاب شد.

مرحله پنجم: از هر کلاس سه دانش‌آموز به صورت تصادفی انتخاب شد.

■ ابزار اندازه‌گیری

جهت جمع‌آوری داده‌ها از دو پرسش‌نامه به شرح زیر استفاده شد:

۱. پرسش‌نامه کمال‌گرایی فراست و همکاران (۲۰۰۳) دارای ۳۰ سؤال پنج‌گزینه‌ای در سه بُعد کمال‌گرایی خویشتن‌مدار، دیگرمدار و جامعه‌مدار. صوفیان (۱۳۸۶) ضریب پایایی پرسش‌نامه را با استفاده از روش باز آزمایی ۰/۸۷ و قریانی (۱۳۸۶) ضریب پایایی پرسش‌نامه را با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۲ گزارش کرده است.

روایی ملاک همزمان از طریق اجرای همزمان مقیاس مشکلات بین شخصی؛ مقیاس بهزیستی روان‌شناختی با آزمون کمال‌گرایی انجام پذیرفت. نتایج ضرایب همبستگی پیرسون نشان داد که بین نمره آزمودنی‌ها در زیرمقیاس کمال‌گرایی خودمدار با مشکلات بین شخصی ($r = 0/55, P < 0/001$)، بهزیستی روان‌شناختی ($r = 0/62, P < 0/001$) همبستگی معناداری وجود دارد و در زیرمقیاس کمال‌گرایی دیگرمدار با مشکلات بین شخصی ($r = 0/53, P < 0/001$)، بهزیستی روان‌شناختی ($r = 0/57, P < 0/001$) همبستگی معناداری وجود دارد. همچنین در زیرمقیاس جامعه‌مدار با مقیاس مشکلات بین شخصی ($r = 0/49, P < 0/001$) و بهزیستی روان‌شناختی ($r = 0/54, P < 0/001$) همبستگی معناداری وجود دارد. این نتایج روایی ملاک همزمان مقیاس کمال‌گرایی را تأیید می‌کنند (بشارت، ۱۳۸۶).

۲. پرسش‌نامه اضطراب امتحان ساراسون دارای ۲۵ سؤال دو‌گزینه‌ای در دو بُعد نگرانی و هیجان‌پذیری استفاده شد.

طبقه‌بندی میزان اضطراب امتحان بر حسب نمرات به دست آمده از مقیاس، در سه سطح اضطراب امتحان خفیف (نمرات پایین‌تر از ۸) در سطح متوسطه (نمرات پایین‌تر از ۱۵) و اضطراب امتحان شدید (نمرات بالاتر از ۱۵) است.

ابوالقاسمی (۱۳۸۱) ضریب پایایی پرسش‌نامه را با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۹ و ضریب همبستگی آزمون اضطراب امتحان با خرده‌آزمون‌های بازدارنده ($r = 0/50, P < 0/001$) و تسهیل‌کننده ($r = 0/67, P < 0/001$) معنادار، گزارش کرده است.

تعیین ضریب پایایی پرسش‌نامه‌ها در این پژوهش: ابتدا ۸۰ نفر از دانش‌آموزان به صورت تصادفی انتخاب پرسش‌نامه‌ها (کمال‌گرایی و اضطراب امتحان) روی آن‌ها اجرا شد با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۱ و ۰/۸۶ مشخص شد که نمایانگر آن است که هر دو پرسش‌نامه از همسانی درونی بالا و مناسبی برخوردارند.

تعیین روایی محتوایی در این پژوهش: ابتدا پرسش‌نامه‌ها (اضطراب امتحان و کمال‌گرایی) همراه با اهداف و فرضیه پژوهش به تعدادی از اساتید که در زمینه موضوع پژوهش از تخصص و تجارب کافی برخوردارند داده شد تا درباره سوال‌های پرسش‌نامه و تناسب آن با اهداف و فرضیه پژوهش قضاوت و داوری کنند آن‌گاه بر اساس نظرات آن‌ها اصلاحات لازم صورت گرفت.

■ طرح پژوهش

این پژوهش غیرآزمایشی از نوع همبستگی است زیرا محقق قصد دارد روابط بین متغیرها را مورد مطالعه قرار دهد میزان همبستگی آن‌ها را مشخص کند.

■ شیوه تجزیه و تحلیل داده‌ها

جهت تحلیل داده‌ها از شاخص‌ها و روش‌های آماری (فراوانی، درصد، میانگین و آزمون رگرسیون چند متغیری با استفاده از روش اینتر) استفاده شد.

■ یافته‌ها

مشخصه‌های آماری نظیر میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای اضطراب امتحان و کمال‌گرایی بر حسب ابعاد در جدول ۱ و ۲ ارائه می‌شود.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی مولفه‌های اضطراب امتحان، $N=300$

متغیر	شاخص	میانگین	انحراف استاندارد
نگرانی		۹/۸۶	۳/۸۳
هیجان‌پذیری		۷/۷۸	۳/۴۹
نمره کلی اضطراب امتحان		۱۸/۶۴	۶/۹۴

همان‌طور که ملاحظه می‌شود اضطراب امتحان در بُعد نگرانی بالاترین رتبه و در بُعد هیجان‌پذیری کمترین رتبه را به خود اختصاص داده است.

جدول ۲. میانگین و انحراف استاندارد کمال‌گرایی در دانش‌آموزان بر حسب ابعاد (شاخص‌های توصیفی مولفه‌های کمال‌گرایی، $N=300$)

متغیر	شاخص	میانگین	انحراف استاندارد
خویش‌مدار		۳۱/۴۰	۶/۶۷
دیگرمدار		۳۱/۹۷	۷/۳۸
جامعه‌مدار		۳۲/۰۵	۷/۶۸
جامعه‌مدار		۹۵/۴۲	۱۷/۸۶

همان‌طور که ملاحظه می‌شود کمال‌گرایی در بُعد جامعه‌مداری بالاترین رتبه و کمال‌گرایی در بُعد خویش‌مداری پایین‌ترین رتبه را به خود اختصاص داده است. به‌منظور تبیین و نیز بررسی رابطه کمال‌گرایی (خویش‌مدار، دیگرمداری و جامعه‌مداری) به عنوان متغیر پیش‌بین، با اضطراب امتحان دانش‌آموزان به‌عنوان متغیر ملاک داده‌ها حاصل از تحقیق وارد معادله رگرسیون شد نتایج آن در جداول زیر نشان داده می‌شود.

جدول ۳. شاخص‌ها و آماره‌های تحلیل رگرسیون بین کمال‌گرایی (خویش‌مدار، دیگرمدار و جامعه‌مدار) با اضطراب امتحان دانش‌آموزان

ضریب همبستگی R	مجذور ضریب همبستگی R ²	ضریب تعدیل شده	اشتباه استاندارد برآورد
۰/۴۶۱	۰/۲۱۲	۰/۲۰۴	۱/۹۵

همان‌طور که ملاحظه می‌شود ضریب همبستگی بین کمال‌گرایی با اضطراب امتحان دانش‌آموزان ۴۶/۱ درصد است و به تنهایی ۲۰/۴ درصد از واریانس اضطراب امتحان را تبیین می‌کند.

جدول ۴. تحلیل رگرسیون اضطراب امتحان دانش‌آموزان از طریق کمال‌گرایی

منبع	شاخص	مجموع مجذورات	درجه مادی	میانگین مجذورات	میزان F	سطح معنی‌داری
اثر رگرسیون		۳۰۵/۶۶۲	۳	۱۰۱/۸۸	۲۶/۵	۰/۰۰۱
اثر باقیمانده		۱۱۳۴/۱۳	۲۹۶	۳/۸۳۲		
جمع		۱۴۳۹/۷۹	۲۹۹			

در اطلاعات جدول مربوط به تحلیل واریانس مشاهده شده $f=26/5$ و $df=3$ و $p<0/05$ است. کمال‌گرایی در تبیین اضطراب امتحان معنادار است ($p<0/05$).

جدول ۵. ضرایب تحلیل رگرسیون

ابعاد	شاخص	ضریب بتا		نسبت t	سطح معناداری
		B	خطای معیار		
مقدار ثابت		۰/۸۰۸	۰/۵۸۶	۱/۳۷	۰/۱۶۹
جامعه‌مدار		۰/۱۱۸	۰/۰۳۲	۳/۷۰	۰/۰۰۰
دیگرمدار		۰/۰۹۴	۰/۰۳۵	۲/۷۰	۰/۰۰۷
خویش‌مدار		۰/۰۵۱	۰/۰۲۷	۱/۸۸	۰/۰۴۱

پروسی رابطه کمال‌گرایی با اضطراب امتحان دانش‌آموزان

با توجه به میزان بتا و ضریب استاندارد تفکیک رگرسیون (Beta) در جدول ۳ نتیجه گرفته می‌شود که از روی نمرات کمال‌گرایی می‌توان اضطراب امتحان دانش‌آموزان را پیش‌بینی کرد. قدرت پیش‌بینی کمال‌گرایی جامعه‌مدار بیشتر از کمال‌گرایی دیگرمدار و خویش‌مدار است و اثر افزایشی دارد. یعنی با افزایش کمال‌گرایی جامعه‌مدار، دیگرمدار و خویش‌مدار میزان اضطراب امتحان دانش‌آموزان افزایش می‌یابد.

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

نتایج این پژوهش بیانگر آن است که از روی نمرات کمال‌گرایی می‌توان میزان اضطراب امتحان دانش‌آموزان را پیش‌بینی کرد. قدرت پیش‌بینی کمال‌گرایی جامعه‌مدار بیشتر از کمال‌گرایی دیگرمدار و خویش‌مدار است. به عبارت دیگر بین کمال‌گرایی جامعه‌مدار، دیگرمدار و خویش‌مدار با اضطراب امتحان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

مروری بر تحقیقات پیشین حاکی از آن است که: کمال‌گرایی خویش‌مدار، دیگرمدار و جامعه‌مدار به طور مستمر با رفتارهایی که آهنگ خصومت- تسلط را دارند مرتبط می‌باشند کمال‌گرایی دیگرمدار و جامعه‌مدار نه تنها تمایل بیشتری به دیکتاتوری، تسلط، حکومت، استثمار و سرزنش دیگران را دارند بلکه با بی‌صبری، عجله داشتن و توقعات غیرمنطقی از دیگران، اضطراب، اضطراب اجتماعی و اضطراب امتحان را در دانش‌آموزان افزایش می‌دهد (هابکه و فلین، ۲۰۰۲) یافته‌های این پژوهش با نتایج تحقیق حاضر مطابقت دارد.

نتایج پژوهش ایگان^{۳۱} (۲۰۰۸) بیانگر شیوع بالای کمال‌گرایی در بین دانش‌آموزان مضطرب است. نتایج این پژوهش با یافته‌های تحقیق حاضر همسو است. اکثر محققان در رابطه با اثر کمال‌گرایی جامعه‌مدار، دیگرمدار و خویش‌مدار با اختلالات روان‌شناختی اتفاق نظر دارند (صوفیان، ۱۳۸۶، قربانی، ۱۳۸۶، عباس‌پور، ۱۳۸۵، پارک و چانگ، ۲۰۰۶).

نتایج پژوهش صوفیانی (۱۳۸۶) مؤید آن است که کمال‌گرایی یکی از ویژگی‌های شایع در بین نوجوانان و در محیط آموزشی به اضطراب بالا و خلق منفی منجر می‌شود نتایج این پژوهش با یافته‌های تحقیق حاضر هم‌خوانی دارد.

نتایج پژوهش فلت و هویت (۲۰۰۲) نشان داد که کمال‌گرایی جامعه‌مدار و دیگرمدار از یک سو با آسیب‌شناسی روانی ارتباط نزدیک دارد و از سوی دیگر با درخواست تایید از طرف دیگران و ترس از ارزیابی منفی در ارتباط است و منجر

به اضطراب می‌شود.

برخی از محققان کمال‌گرایی خویشتن‌مدار را با اضطراب امتحان مرتبط دانسته‌اند به طوری که استرس، باورهای غیرمنطقی، نگرانی و اضطراب مداوم را بر فرد تحمیل می‌کند.

برخی از محققان بر ابعاد پاتولوژیک کمال‌گرایی نسبت به ابعاد سودمندی آن تأکید دارند (اُکانو و فورگان^{۳۳}، ۲۰۰۷).

مطالعات کوی و مک‌اینری^{۳۳} (۲۰۰۷) نشان داد دانش‌آموزان کمال‌گرا قبل، بعد و حتی در حین انجام کارهایی که مورد ارزیابی قرار می‌گیرند هیجان‌ات منفی و آشفتگی روان‌شناختی را تجربه می‌کنند. ترس از ارزیابی منفی توسط دیگران باعث می‌شود آن‌ها اضطراب بالایی در حین انجام کارهایشان داشته باشند.

رایس، اشبی و اسلانی^{۳۴} (۲۰۰۹) در مطالعات خود به این نکته دست یافتند که نگرانی و برانگیختگی هیجانی در دانش‌آموزان کمال‌گرا در شرایط امتحان به طور معناداری بیشتر از دانش‌آموزانی است که کمال‌گرایی در آن‌ها در سطح پایین است. در تبیین یافته‌های این پژوهش می‌توان ادعان نمود که معیارهای شخصی کمال‌گرایی تحقق‌ناپذیر، از طریق افزایش تجربه‌های شکست، خودنکوهی و درماندگی را به دانش‌آموزان تحمیل می‌کنند که این خود ارزشیابی‌های انتقادی و تنزل فاحش سطح حرمت خود را به ارمغان می‌آورد و میزان اضطراب را افزایش می‌دهد.

تفکر همه یا هیچ، به عنوان یکی از مشخصه‌های افراد کمال‌گرا، با تشدید فرآیند تعمیم‌دهی شکست‌ها، نگرانی، هیجان‌پذیری و اضطراب را در دانش‌آموزان افزایش می‌دهد.

منابع

- Ergene, T. (2003). Effective intervention of test anxiety reduction. *Journal of School Psychology, 24*, 313-328.
- Espenes, G.A. (2002). The type A behavior pattern and coronary heart disease: A critical and personal look at the type Behavior pattern at the turn of the century. *International congress series, 1241*,99-104.
- Flett, G.L. & Hewitt, P.L. (2002). Perfectionism and maladjustment. In G.L, Flett & P.L., Hewitt (Eds). *Perfectionism: theory, research and treatment* (PP. 5-33). Washington, DC: American Psychological Association (APA)
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (2003). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research, 14*, 449-468.
- Guida, M. & Ludlow, (1994). *Anxiety disorders and phobia: A cognitive perspective*. New York: Basic Books.
- Haase, A.M., Prapavessis, H & Owens, R.G. (2001). Perfectionism and eating H3aSe'attiwdes in competitive rowers: moderating effects of body mass, weight classification and gender. *Psychology and Health, 14*, 643-657.
- Herbert, M. (2008). *Solving patient problem: psychiatry*. Philadelphia: Harcourt College Publishers.
- Herbert, M. (2000). *Perspective on personality* (2th ed.). USA: Allyn and Bacon.
- ewitt, P.L., & Flett, G.L. (2004) Perfectionism in the self and social contexts: conceptualization, assessment, and association With Psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology, 60*, 456-470.
- Kornblum, M & Ainaley, M. (2005). Perfectionism and the gifted: study of an Australian school sample. *International Educational journal, 6(2)*, 232-239.
- Larson, H. A., Yoder, A., Johnson, C, Ramahi, M. E., Sung, j., & Washburn, F. (2010). Test anxiety and relaxation training in third-grade students. *Journal of Eastern Education, 39(1)*, 13- 22.
- Leger, N (2003). Examination stress and test anxiety. *Journal of stress and anxiety*.
- Martin, J.L. & Ashby, J.S. (2004). Perfectionism and fear of intimacy. *The family Journal, 12*, 368-374.
- O'Connor, R. C. & Forgan, G. (2007). Suicidal thinking and perfectionism: the role of goal adjustment and Behavioral Inhibition/ Activation Systems (BIS/sic motivation and test anxiety. *Journal of Personality and Individual Differences, 47*, 423-428.
- 38. Strenberg, R.J. (2001). *Psychology in search of*)1381(. ■
- () ■
-)1381(. ■
- 248 263 3 ■
-)1379(. ■
- 92)2 1(6 ■
-)1387(. ■
-) ()1388(. ■
-) ()1388(. ■
-) ()1388(. ■
-) ()1388(. ■
-) ()1388(. ■
-) ()1388(. ■
- Allen. G.J (2001) The behavioral treatment of test anxiety: Recent research and future trend. *Behavior Therapy, 3*, 253-262.
- Benson, E(2006). The many faces of perfectionism. *Monitor on psychology 34(10)*.10-21.
- Burns, D.D. (2001). The perfectionist's script for self-defeat. *Psychology Today, 14(11)*, 34-51
- Chang, E. C, Watkins, A. ¥., & Banks, K. H, (2004). How adaptive and maladaptive perfectionism relate to positive and negative psychological functioning: Testing a stress-mediation model in black and white female college students. *Journal of Counseling Psychology, 51*, 93-102.
- Chang, E. D Sanna, L. J., Chang, R.,& Bodem, M. R. (2008). A preliminary look at loneliness as a moderator of the link between perfectionism and depressive and anxious symptoms in college students: Does being lonely make perfectionist strivings more distressing? *Journal of Behavior Research and Therapy, 46*, 877-886.
- Choy, G, & McInerney, V. (2007). *Multidimensions of perfectionism and self- concept in school Aged Children*. Paper presented at Australian international education conference, School of Psychology, Self Research Centre, University Of Westem Sydney, Australia.
- Egan, J.S. (2008). *An investigation of Positive and Negative Perfectionism*. Retrieved From [http://adt.Curtin. Edu. Au](http://adt.Curtin.Edu. Au).

- BAS). *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 25(4), 321-341.
- Park, Y & Change, E. (2006). Perfectionism and loneliness and predictors of depressive symptoms: A test of an Integrative model. *Journal of Young investigators*, 1(1), 1-9.
- Peters, C. (2005). *Perfectionism*. Retrieved from <http://www.nexus.edu.au>.
- Pullen, F.J. (2003). *Perfectionism, Procrastination and other self reported barriers to completing the doctoral dissertation*, (Unpublished doctoral dissertation). College of the university Iowa. Retrieved from <http://www.proquest.com>
- Rice, K.G., Ashby, J.S., & Slaney, R.B. (2009). Self-esteem as a mediator between perfectionism and depression: A Structural equations analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 45, 304-314.
- Sarafino, E.P. (2006). *Health psychology: biopsychosocial interactions*. New York, NY: John Wiley & Sons
- Sarason, S & Kivimaki, C (1994). *The meaning of anxiety*. New York: Ronald Press.
- Shafran, R. & Mansell, W. (2005). Perfectionism and psychopathology: a review of research and treatment. *Clinical psychology Review*, 6 879-906.
- Shafran, R., Cooper, Z., & Fairburn, C. G. (2002). Clinical perfectionism: a cognitive-behavioral analysis. *Journal of Behavioral Research and Therapy*, 40, 773-791.
- Stoeber, J., Feast, A. A., & Hayward, J. A. (2009). Self-oriented' and socially prescribed perfectionism: 'Differential relationships with intrinsic and extrin
- Strenberg, R.J. (2001). *Psychology in search of human mind*. (3th ed.). Philadelphia: Harcourt College Publishers.
- Sumi, K. & Kanda, K. (2002). Relationship between neurotic perfectionism, depressing, anxiety and psychosomatic symptoms. *Journal of Personality and Individual Differences*, 32, 817-826.
- Terry - Short, L. A, Owens, R.G, Slade, P.D., & Dewey, M. E (2000) Positive and negative perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 18, 663-668.
- Weiner, B.A., & Carton, J. S. (2012). Avoidant coping: A mediator of maladaptive perfectionism and test anxiety. *Journal of Personality and Individual Differences*, 52, 632-636.
- Zeidner, M. (2007). Coping with test situation: Resources, strategies and adaptation outcomes. *Journal of Anxiety, Stress and Coping*, 17, 23-28.

پی‌نوشت‌ها

1. Sumi, K & Kanda, K
2. Herbert, M
3. Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R.
4. Shafran, R & Mansell, W
5. Flett, G.L & Hewitt, P.L
6. Park, Y, & Chang, E
7. Martin, J.L., & Ashby, J.S
8. Peters, C & etal
9. Benson, E
10. Espense, G,A
11. Kornblum, M & Ainale, J, M
12. Sarafino, E.P
13. Terry-Short, L, Owens, R.G, Slade, P.D, & Deweg, M.E
14. Guida, M & Ludlow, B
15. Sarason, S & Kivimaki, C
16. Leger, N
17. Strenberg, R.J
18. Haase, A.M., Prapavessis, H & Owens, R.G.
19. Burns, D.D
20. Pullen, F, J
21. Chang, E. C, Watkins, A. ¥., & Banks, K. H,
22. Zeidner, M
23. Allen, G.L
24. Larson, H.A & etal
25. Ergene, T
26. Weiner, B.A & Carton, J.S
27. Stoeber, J., Feast, A. A., & Hayward, J. A
28. Shafran, R., Cooper, Z., & Fairburn, C. G
29. Chang, E. D., Sanna, L. J., Chang, R., & Bodem, M. R
30. Habke, A.M & Flyhn, C
31. Egan, J.S
32. O'Connor & Forgan
33. Choy, G & MCInerney, V
34. Rice, K.G., Ashby, J.S., & Slaney, R.B



فصلنامه نوآوری‌های آموزشی

نشریه علمی - پژوهشی

دائمی اشتراک

لطفاً قبل از تکمیل فرم درخواست به نکات زیر توجه داشته باشید:

- ♦ فرم اشتراک را کامل و خوانا پر کرده و کد پستی را حتماً قید فرمائید.
- ♦ حق اشتراک به مبلغ ۲۰۰۰۰ تومان را به حساب شماره ۲۱۷۳۰۲۹۰۱۰۰۱ نزد بانک ملی شعبه حسابهای دولتی به نام درآمد اختصاصی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی واریز نمائید.
- ♦ اصل فیش بانکی را به همراه فرم تکمیل شده به نشانی دفتر فصلنامه ارسال نمائید.
- ♦ کپی فیش بانکی را نزد خود نگه دارید.
- ♦ از فرستادن وجه نقد خودداری کنید.
- ♦ حق اشتراک جهت ۴ شماره فصلنامه محسوب می‌شود.

■ نشانی: تهران - خیابان ایرانشهر شمالی - ساختمان انتشارات کمک آموزشی - طبقه پنجم

■ دفتر فصلنامه نوآوری‌های آموزشی

■ تلفن: ۸۸۳۰۲۰۲۲

■ دورنگار: ۸۸۳۰۲۰۲۲



فصلنامه نوآوری‌های آموزشی

نشریه علمی - پژوهشی

فرم اشتراک

- نام خانوادگی:
- نام مؤسسه یا مرکز:
- شغل:
- رشته تحصیلی:
- سن:
- آخرین مدرک تحصیلی:
- قبلاً مشترک فصلنامه بوده‌ام مشترک نبوده‌ام
- اشتراک از شماره تا شماره و تعداد مورد نیاز از هر شماره نسخه
- نشانی کامل پستی:
- کد پستی:
- تلفن تماس:
- دورنگار:
- پست الکترونیکی:
- تاریخ:
- امضا:

خواننده گرامی:

- با تکمیل نمودن فرم اشتراک ضمن دریافت مرتب فصلنامه، ما را در ارتقای کیفیت، تداوم انتشار و فائق آمدن بر مشکلات یاور باشید.
- مشترک گرامی لطفاً پس از دریافت فصلنامه فرم مربوط به اعلام وصول آن را تکمیل و ارسال نمایید.

The relationship between perfectionism and test anxiety of students

Majid Ghadami (PhD), Research Institution for Curriculum Development and Educational Innovations, Tehran- Iran

Abstract

The aim of this study was to determine the relationship between perfectionism and test anxiety of 2nd grade, private high school students in Tehran. The research sample consisted of 300 high school students who were selected using multi-stage random sampling method. The research instruments consisted of Frost's multidimensional perfectionism questionnaire with 30 items in three dimensions of self-oriented, other-oriented, and community-based perfectionism, and Sarason's test anxiety questionnaire with 25 items, each containing two options in two dimensions of anxiety and emotionality. It was a descriptive correlational research. The data was analyzed using descriptive statistics (frequency, percentage, mean), and multiple regression. The results showed that there is a positive and significant relationship among self-oriented, other-oriented, and community-based perfectionism and students' test anxiety. Students' test anxiety can be predicted by perfectionism scores. Findings showed that community-based perfectionism could better predict the test anxiety of students than self-oriented and other-oriented perfectionism. Based on the research findings, it can be concluded that the dimensions of perfectionism affect students' test anxiety and it has cumulative effect.

Keywords

Perfectionism, Self-oriented, Other-Oriented, Community-Based, Test Anxiety, Emotionality

Teaching the distinction among different kinds of conditional sentences, main clause's FA and their meanings

Minā Jeeḡāreh (PhD), Alzahra University¹

Zahrā farid, PhD Candidate on Arabic Language and Literature at Islamic Azad University²

Abstract

Conditional sentences entail causality and suspension of one over the implementation of the other. In these sentences, the verbs of "if clause" and "main clause" are the two essential elements. The other components of these sentences are the sixteen particles that come before two verbs of the present tense, of the past tense or one verb of the present and the other of the past tense and vice versa. Mostly, they make the second sentence the effect, cause and suspended to the implementation of the first sentence. In the discussion on the conditional sentences, it is very important to study the kinds of "main clause's FA" that means emphasis and causation and also "fajaeeyat's EZA" that conveys the meaning of suddenness and comes before the main clause. This paper tries to investigate the conditional sentences, conditional particles, conditional "FA" and "EZA" and the circumstances and meanings of these particles. These findings help the writers of Arabic textbooks and teachers to convey the important concept of conditional sentences to students.

Keywords

Conditional Sentences- Conditional Particles - Main Clause's FA -Fajaeeyat's EZA

1. M.jigare91@yahoo.com 2. zahra.farid2010@yahoo.com

A comparison between students' self-esteem and educational achievement in descriptive-qualitative evaluation and traditional evaluation models

Mohammad Hasani (PhD), Research Institution for Curriculum Development and Educational Innovations (Ministry of Education, Tehran, Iran)¹

Abdolsalām Nosrat Nāhouki, MA at Educational Psychology, Lecturer at Islamic Azad University (Sarāvān Branch)¹

Abstract

The aim of this study was to compare the relationship between primary school 4th grade students' self-esteem and educational achievement with regard to two models of descriptive-qualitative evaluation and traditional evaluation in Sarāvān (Sistān and Baloochestān province). The research sample consisted of 310 students who were selected through multistage cluster sampling method. Then, they were divided in two groups; one with descriptive-qualitative evaluation model and the other with traditional evaluation model (155 in each group). The research instruments were Cooper-Smith Self-Esteem questionnaire and educational achievement tests in mathematics, science, and Persian language. An independent samples t-test was also used to analyze the data. The results showed that there is a significant difference between the educational achievements of the two groups. It means that the students' amount of learning and educational achievement in the group with descriptive-qualitative evaluation model was more than the other group. However, there was no significant difference between students' self-esteem in the two groups with descriptive-qualitative and traditional evaluation models.

Keywords

Descriptive-Qualitative Evaluation, Quantitative Evaluation, Self-Esteem, Student's Achievement

1. mhassani101@gmail.com

Assessment and comparison of creative thinking in monolingual and early equal bilingual children

A'zam Bayānlou, MA student on General Psychology at University of Tarbiat Modares¹

Parviz Āzād Fallāh (PhD), University of Tarbiat Modares

Kāzem Rasoul Zādeye Tabātabāyi (PhD), University of Tarbiat Modares

Abstract

The present study was conducted to assess and compare creative thinking in monolingual and early equal bilingual children, while taking into account the gender differences. It was a research with causal-comparative design. The research sample consisted of 200 female and male students (100 Turk-Fars bilingual students and 100 Fars monolingual students) which were selected using convenience sampling method from elementary schools in 2nd educational district of the city of Qom. Early equal bilinguals were diagnosed with semi-structured interview consisting of demographic information in both languages, Turkish and Farsi. Also, the data was collected using Torrance Creative Thinking Test (figural version of form B) and the results were analyzed using independent samples t-test by SPSS software. The results showed that bilinguals and monolinguals and females and males have significant differences according to creative thinking. Among these groups, male bilinguals have performed better than female monolinguals. In addition to the total score of creativity, subscales of creative thinking were also significantly different between the groups, indicating a difference in how they think and act creatively. Superior performance of bilinguals can be mainly attributed to the type of bilingualism, i.e., early equal bilingualism. This finding is consistent with previous findings, showing that this type of bilinguals have greater level of mental flexibility in conducting cognitive tasks. The figural format of the test is the main reason for better performance of males compared to females.

Keywords

Creative Thinking, Early Equal Bilinguals, Mental Flexibility

1. a.bayanlou@yahoo.com

The effect of emotional intelligence instruction on the work-life conflict of female high school teachers of 19th educational district of Tehran

Fātemeh Farahmand Nasab, MA Student on Educational Management at Islamic Āzād University (Science and Research Branch)¹

Mohammad Ali Hosseini (PhD), University of Social Welfare and Rehabilitation Sciences

Kāmran Mohammad Khāni (PhD), Islamic Āzād University (Science and Research Branch)

Abstract

The purpose of this research was identifying the effect of emotional intelligence (EI) instruction on the work-life conflict of the female high school teachers of 19th educational district of Tehran. In this Quasi-experimental study with pre and post-test design, 50 teachers were randomly divided into two intervention and control groups with the same number (25 teachers) in each group. The research instruments were demographic questionnaire, Karlson's work-life conflict, as well as Bar-on emotional intelligence (EQ) questionnaires. Validity of the questionnaires was confirmed and internal consistency was calculated based on Cronbach Alfa (0.90 for work-life questionnaire and 0.95 for EQ). Both questionnaires were completed by both groups of teachers (intervention/control groups) at the beginning (pre-test) and the EI instruction was given just to the intervention group of teachers for 4 consecutive weeks. After one month, the same questionnaires were again completed by both groups (post-test). To analyze the data, both descriptive statistics including mean and standard deviation and inferential statistics including independent and dependent t-tests and co-variance were used. The results showed that EI instruction had a meaningful and positive effect on the reduction in work-life conflict of teachers under study.

Keywords

Teachers, Emotional Intelligence (EI), Work-Life Conflict.

1. ffarahmand89@yahoo.com

Multimedia classrooms: contributions, limitations and solutions

Shamsi Nami (PhD), Research Institute for Education (Ministry of Education), Tehran, Iran¹

Abstract

This paper reports the findings of a research on evaluating the pilot implementation of multimedia classrooms at Iran's guidance schools. The research objectives were identifying the extent of implementation of the objectives of multimedia classrooms and providing the solutions for its revision and improvement. The research questions dealt with the differences between multimedia classrooms and traditional ones (non-multimedia classrooms) according to achievement and educational processes, their strong and weak points, and solutions for revision. It was a descriptive research and the data was collected using questionnaire, interview, observation and achievement tests. The research sample consisted of 8 male and female multimedia guidance schools that were selected randomly from among 62 multimedia schools. To be able to compare them with traditional schools, 8 traditional guidance schools- that had equal equipments and human resources with multimedia schools- were also selected. All in all, the research sample consisted of 1350 students, 350 teachers, 400 parents, 16 guidance schools' principals and 25 educational experts who were selected through random cluster sampling method. Findings showed that multimedia schools have better performance, and they have been more successful in achieving their objectives, compared to traditional non-multimedia schools. Overall, this pilot project has been successful, despite numerous problems due to shortage of facilities. However, decision making about continuing the implementation of this project needs further evaluation.

Keywords

Multimedia Classrooms, Teaching Methods, Educational Technology, Students' Participation, Educational Achievements

1. shamsinami@gmail.com

Identification and validation of effective teachers' professional competence

Bijan Abdollahi (PhD), University of Tarbiat Moallem¹

Atyeh Dādjooye Tavakkoli, PhD candidate on Educational Management²

Gholām Ali Youseliāni, PhD candidate on Educational Management³

Abstract

The purpose of this research was to identify and validate the professional competences of effective teachers. For this purpose, a sample of 375 people among the teachers of Tehran elementary schools was selected using multistage sampling method. A researcher-made questionnaire has been used to collect the information. After factorial analysis of the test, 98 competences were identified in seven dimensions or main components of teacher's prerequisites, teacher's personal characteristics, planning and preparing, managing and organizing the classroom, instruction or teaching, monitoring students' progress and capabilities and professional responsibilities. In teacher's prerequisites dimension, having the verbal ability to transfer concepts to the students; in monitoring students' progress and capabilities dimension, explaining the homework clearly; in professional responsibilities dimension, having respectful interaction and behaviour with students' parents; in planning and preparing dimension, expressing the result of the lesson clearly; in managing and organizing the classroom dimension, preparing educational materials in advance for using in the classroom; in teacher's personal characteristics dimension, creating opportunities for all the students' success, and in instruction or teaching dimension, utilizing the concepts and language appropriate with the age and records of the students are the most important identified competences which the effective teachers must have.

Keywords

Professional Competences or Eligibilities, Effective Teachers, Elementary School, Tehran

1. biabdollahi@yahoo.com 2. ati.dadjoo@yahoo.com 3. youseliani_gh@yahoo.com

Investigation and analysis of human rights' components in primary school textbooks

Kourosh Fathi Vājargāh (PhD), Shahid Beheshti University¹

Gholām Rezā Shams Mourkāni (PhD), Shahid Beheshti University²

Mohammad Rezā Lorāyi, MA student on Curriculum Planning at Shahid Beheshti University³

Seyyed Ramezān Aghili, PhD candidate on Curriculum Planning at Shahid Beheshti University⁴

Abstract

The present research was carried out with the aim of examining and analysing the human rights' components in the primary school textbooks. The components were selected based on the mentioned lists in the Universal Declaration of Human Rights and with reference to the sources and literature in this field. The units of analysis were words, pictures, phrases, and activities and the content analysis was done using Shannon Entropy Method. The research population comprised all the primary school textbooks of 36 volumes in 1389-1390 academic year in eight titles: Let's read Persian, Let's write Persian, science, divine gifts, divine gifts (workbook), Qur'an, mathematics and social studies textbooks. The research sample of this study included five titles: Let's read Persian, Let's write Persian, divine gifts, social studies, and Qur'an. The results indicated that in the Qur'an textbook, the highest importance is devoted to the elements of the right for education and freedom of religion. In the social studies textbook, the highest importance is attached to the element of the right for a job and fair payment. In the divine gifts textbook, the highest importance is devoted to freedom of religion, contemplation and conscience. In the Let's read Persian and let's write Persian textbooks, the highest importance is attached to the elements of the right for a job and fair payment. The results have shown that although these components have been considered in the related textbooks, but they are not considered more or less equally in the mentioned textbooks.

Keywords

Textbooks, Human Rights, Content Analysis, Primary School

1. k-fathi@cc.sbu.ac.ir 2. gh_shams@sbu.ac.ir 3. mloraei@gmail 4. aghilinour@gmail.com

In this issue:

Investigation and analysis of human rights' components in primary school textbooks

4

Kourosh Fathi Vājargāh
Gholām Rezā Shams Mourkāni
Mohammad Rezā Lorāyi
Seyyed Ramezān Aghili

Identification and validation of effective teachers' professional competence

5

Bijan Abdollāhi
Atyeh Dādjooye Tavakkoli
Gholām Ali Youseliāni

Multimedia classrooms: contributions, limitations and solutions

6

Shamsi Nami

The effect of emotional intelligence instruction on the work-life conflict of female high school teachers of 19th educational district of Tehran

7

Fātemeh Farahmand Nasab
Mohammad Ali Hosseini
Kāmran Mohammad Khāni

Assessment and comparison of creative thinking in monolingual and early equal bilingual children

8

A'zam Bayānloo
Parviz Āzād Fallāh
Kāzem Rasoul Zādeye Tabātabāyi

A comparison between students' self-esteem and educational achievement in descriptive-qualitative evaluation and traditional evaluation models

9

Mohammad Hasani
Abdolsalām Nosrat Nāhouki

Teaching the distinction among different kinds of conditional sentences, main clause's FA and their meanings

10

Minā Jeegāreh
Zahrā farid

relationship between perfectionism with test anxiety of students

11

Majid Ghadami

Refrees of this issue

:

Moharram Aghazadeh, Mohsen Ayati, Adel Ashkboos, Mahmoud Amani, Heidar Toorani, Elahe Hejazi, Afzalosadat Hosseini, Rezvan Hakimzadeh, Farideh Hamidi, Hossein Khanifar, Iraj Khoshkholgh, Yadollah Damirchi, Kazem Rasoulzadeh Tabatabai, Reza Saki, Abootaleb Seadtishamir, Hassan pasha Sharifi, Manoochehr Fazlikhani, Mohyeddin Bahram Mohammadian, Morteza Manteghi, Seyyed Reza Mirhaj, Ahad Navidi, Soheila Hashemi, Sadeq Nasri



Ministry of Education
Islamic Republic of IRAN



Organization for
Educational Research
and Planning

Quarterly journal of
**Educational
Innovations**

49

Vol.13 ■

Spring, 2014 ■

Pages, 164 ■

This Journal has been accredited by
commission of the Ministry of Science,
Research and Technology.

This Journal is indexed in Islamic World
Science Citation Center (ISC).

Mailing Address:
Organization for
Educational Research and Planning.
Tehran-Iran

P.O.Box: 1584634818

Tel@Fax: 88302022

E.mail: noavaryedu@gmail.com

Web: <http://oerp.medu.ir>

■ publisher: **organization for Educational Research & planning**

■ Editor in Charge: **Bahram Mahammadian (Ph.D)**

■ Editor-in-Chief: **Ali Reza kiamanesh (Ph.D)**

■ Assistant Manger: **Azam Millaeenezhad (Ph.D Candidate)**

■ **Editorial Board:**

■ **Dr. Jamal Abedi:** Professor of Davis university of california

■ **Dr. S.M.Sajadi:** Associate Professor of Tarbiat modarress University

■ **Dr. I. Ebrahim zadeh:** Associate Professor of Payam-noor University

■ **Dr. Kh. Bagheri:** Professor of Tehran University

■ **Dr. H.Pardakhtchi:** Professor of Shahid Beheshti University

■ **Dr. A. R. Kiamanesh:** Professor of Tarbiat moalem University

■ **Dr. A. Khallagi:** Assistant Professor of shahid rajaei University

■ **Dr. T. Mahroozadeh:** Associate Professor of Alzahra University

■ **Dr. M. Mehr-Mohammadi:** Professor of Tarbiyat Modarres University

■ **Dr. M.R. Sarkararani:** Associate Professor of Allameh Tabatabayi University

■ **Dr. A. Taghi pour Zahir:** Professor of Allameh Tabatabayi University

■ **Dr. H. Toorani:** Assistant Professor of Research Inst. C.D.E.I.

■ **Secreterial Af airs:** M. Yaghmaeian

■ **Persian Editor:** J.Rabbani

■ **English Editor:** M. Danaye tousi (Ph.D)

■ **Art Director:** Sh. kharaghani

■ **Designer:** F. Poorsaifi

● **Publisher:** Offset Comp. (Pub-Stock)



Ministry of Education
Islamic Republic of IRAN



Organization for Educational
Research and Planning

In The Name of
God
The Mos Merciful
The Mos
Compassionate

Quarterly journal of
**Educational
Innovations**

49

Vol.13 ■
Spring, 2014 ■
Pages,164 ■