جمهوری اسلامی ایران
وزارت آموزش و پرورش

سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی

بسم الله الرحمن الرحیم

فصلنامهٔ نوآوری‌های آموزشی

نشریهٔ علمی پژوهشی

۶۳

سال شانزدهم

پاییز ۱۳۹۶

۱۵۶ صفحه

بها ۶۰/۰۰۰ ریال

جمهوری اسلامی ایران
وزارت آموزش وپرورش

سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی

فصلنامهٔ نوآوری‌های آموزشی

۶۳

نشریهٔ علمی پژوهشی

■ سال شانزدهم
■ پاییز ۱۳۹۶
■ ۱۵۶ صفحه
■ بها ۶۰/۰۰۰ ریال

■ صاحب امتیاز: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی
■ مدیر مسئول: حجت‌الاسلام دکتر بهرام محمدیان
■ سردبیر: دکترعلیرضا کیامنش، استاد دانشگاه خوارزمی (تربیت‌معلم)
■ مدیر داخلی: اعظم ملایی‌نژاد، *دانشجوی دکترای تعلیم‌وتربیت*

اعضای هیئت تحریریه

■ دکتر عیسی ابراهیم‌زاده: دانشیار دانشگاه پیام نور، *آموزش از راه دور*
■ دکتر خسرو باقری: استاد دانشگاه تهران، *فلسفهٔ تعلیم‌وتربیت*
■ دکتر علی تقی‌پور ظهیر: استاد دانشگاه علامه طباطبایی، *برنامه‌ریزی درسی و مدیریت آموزش عالی*
■ دکتر حیدر تورانی: دانشیار پژوهشکده برنامه‌ریزی درسی و نوآوری‌های آموزشی، *مدیریت آموزش*
■ دکتر فریده حمیدی: دانشیار دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، *روان‌شناسی*
■ دکتر علی‌اصغر خلاقی: استادیار دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، *تعلیم‌وتربیت*
■ دکتر حسن‌رضا زین‌آبادی: دانشیار دانشگاه خوارزمی (تربیت معلم)، *مدیریت آموزشی*
■ دکتر جمال عابدی: استاد دانشگاه دیویس کالیفرنیا، *روان‌شناسی تربیتی*
■ دکتر حسن پرداختچی: استاد دانشگاه شهید بهشتی، *مدیریت آموزشی*
■ دکتر محمدرضا سرکارآرانی: استاد دانشگاه‌ناگویا، *آموزش تطبیقی و بین‌الملل*
■ دکتر سید مهدی سجادی: دانشیار دانشگاه تربیت مدرس، *فلسفهٔ تعلیم‌وتربیت*
■ دکتر علیرضا کیامنش: استاد دانشگاه خوارزمی (تربیت‌معلم)، *تحقیق و ارزشیابی*
■ دکتر طیبه ماهروزاده: دانشیار دانشگاه الزهرا، *برنامه‌ریزی درسی*
■ دکتر محمود مهرمحمدی: استاد دانشگاه تربیت مدرس، *برنامه‌ریزی آموزشی و درسی*

■ مسئول دبیرخانه: مارال یغمائیان، *کارشناس ارشد سنجش و اندازه‌گیری*
■ ویراستار فارسی: جعفر ربّانی، *کارشناس ارشد مدیریت فرهنگی*
■ ویراستار انگلیسی: دکترمریم دانای طوسی، *زبان‌شناسی عمومی*
■ مدیر هنری: شاهرخ خره‌غانی
■ طراح گرافیک: فرزانه پورسیفی

پروانه این نشریه به موجب شمارهٔ ۱۲۴/۱۴۲۹۸ مورخ ۱۳۸۰/۱۰/۲۴ و به استناد مصوبهٔ جلسه مورخ ۱۳۸۰/۱۰/۱۰ هیئت نظارت بر مطبوعات وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی صادر شده و مطابق نامهٔ شمارهٔ ۳/۲۹۱۰/۱۱۲ مورخ ۱۳۸۳/۲/۲۲ کمیسیون نشریات علمی کشور در وزارت علوم، تحقیقات و فناوری دارای درجهٔ علمی پژوهشی است و طی نامه شمارهٔ ۳/۳/۱۲۳۹۶۰ مورخ ۹۲/۸/۷ اعتبار فصل‌نامه تمدید گردیده است.
این نشریه در پایگاه استنادی علوم جهان اسلام (ISC) نمایه سازی شده است.

نشانی: تهران ـ خیابان ایرانشهر شمالی ـ ساختمان انتشارات کمک آموزشی ـ طبقهٔ پنجم
صندوق پستی: ۱۵۸۴۶۳۴۸۱۸
تلفکس: ۸۸۳۰۲۰۲۲
E.mail: noavaryedu@gmail.com
Web: noavaryedu.oerp.ir

در این شماره می‌خوانید:

مدرسه به‌عنوان جامعهٔ یادگیرندهٔ حرفه‌ای پژوهش‌محور (یک پژوهش پدیدارنگارانه)	۷	■ شهره حسین پور طولازدهی ■ حسن رضا زین‌آبادی ■ بیژن عبدالهی ■ حسین عباسیان
جایگاه و نقش نظام دوری در ارتقا و بهبود فرایند یاددهی - یادگیری دانش‌آموزان ابتدایی	۲۵	■ رضا هویدا ■ علی‌اکبر دولتی ■ علی‌اکبر امین بیدختی
موانع حمایت از نوآوری‌ها و ارائهٔ مدل مناسب به‌منظور استقرار نظام نوآوری در آموزش‌وپرورش	۴۷	■ حیدر تورانی ■ امیر آقایی ■ اعظم ملایی‌نژاد
اثربخشی آموزش حل مسئلهٔ اجتماعی بر کاهش قربانی‌شدن دانش‌آموزان قربانی قلدری	۷۵	■ منصور بیرامی ■ تورج هاشمی ■ میرمحمود میرنسب ■ لیلا کلیایی
بررسی میزان کاربرد نخستی‌های معنایی (جهانی‌های معنایی) کتاب درسی زبان انگلیسی پایهٔ هفتم دورهٔ اول متوسطه (Prospect1)	۹۱	■ ربابه کریمی ■ شهرام مدرس خیابانی
بررسی پیش‌بینی‌کننده‌های شناختی اجتماعی یادگیری خودتنظیمی در دانش‌آموزان دورهٔ متوسطه	۱۱۵	■ الهه نیازی ■ فرزانه میکائیلی منیع ■ علی عیسی زادگان
فراتحلیل و بررسی عوامل مؤثر در نقش خودکارآمدی با پیشرفت تحصیلی	۱۳۳	■ معصومه قائد رحمتی ■ لیلا بختیاری ■ ولی‌الله فرزاد

گروه مشاوران علمی این شماره (به ترتیب حروف الفبا):

جمشید جراره، سیمین حسینیان، الهه حجازی، فریده حمیدی، فاطمه خالوندی، رضا خیرآبادی، ویدا رحیمی نژاد، منیره رضایی، حسن رضا زین‌آبادی، ابوطالب سعادتی شامیر، سیدبهنام علوی مقدم، علی‌اصغر فانی، پروین کدیور، علیرضا کیامنش، طیبه ماهروزاده، شمسی نامی، زهرا نقش

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

هدف نشریه:

هدف از انتشار این فصل‌نامه، ارائهٔ یافته‌های پژوهشی و نوآوری در مباحث علمی پژوهشی آموزش و پرورش، تبادل‌نظر 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. 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 به‌منظور دستیابی به تجربیات سایر کشورها در نوآوری‌های آموزشی، تربیتی و پژوهشی؛
۴. برنامه‌ریزی آموزشی، درسی و تربیتی مبتنی بر سند برنامهٔ درسی ملّی؛
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 برنامهٔ درسی ملّی.

توجه:
هر مقاله باید بر اساس یافته‌های خود پیشنهادات مشخص و کاربردی برای مخاطبین و دست‌اندرکاران تعلیم‌وتربیت ارائه کند.

شرایط پذیرش مقاله:

۱. در چارچوب هدف ها و موضوع های نشریه باشد.
۲. بر نوآوری‌های آموزشی تأکید 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 A۴ باشد.
۷. چکیدهٔ مقاله به زبان فارسی و انگلیسی در حداکثر ۲۵۰ کلمه همراه مقاله ارسال شود.
۸. 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 ترجمهٔ فارسی آن چاپ شده است)، محل انتشار و نام ناشر به تفکیک منابع فارسی و انگلیسی تنظیم شود.
۹. در مقالات برگرفته از پایان‌نامه، ذکر پایان‌نامه، نام دانشگاه و نام استاد راهنما الزامی است.
۱۰. اسامی افراد و واژه‌ها و اصطلاحات خارجی که در متن مقاله آمده‌است، با اعدادی که در بالای کلمات نوشته می‌شود (اعداد توک)، شماره‌گذاری و با حروف لاتین درپایان مقاله به صورت پی نویس درج شود.
۱۱. هئیت علمی فصل‌نامه در پذیرش، رد و اصلاح مقاله‌ها آزاد است و مقاله‌های رسیده مسترد نمی‌شود.
۱۲. مسئولیت دیدگاه ها و نظریه‌های ارائه شده به عهده نویسندگان مقاله‌هاست.
۱۳. اطلاعات مربوط به مؤلف یا مترجم شامل: نام، نام خانوادگی، میزان تحصیلات، رشتهٔ تحصیلی، درجهٔ علمی، آخرین سمت، آدرس محل کار یا منزل، تلفن تماس، نمابر و پست الکترونیکی به همراه مقاله ضمیمه شود.
۱۴. نمودارها، شکل‌ها و جداول تا حد امکان به صورت آمادهٔ چاپ، ارائه شود. مندرجات آنها روشن و شماره‌گذاری شده‌باشد. عنوان نمودارها، شکل‌ها و جدول‌ها به صورت تخصصی نوشته شود.
۱۵. 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)، یافته‌ها (روش‌های آماری، جدول‌ها، نمودارها) نتیجه‌گیری (تفسیر، محدودیت‌ها، پیشنهادات کاربردی و پژوهش‌های آینده) و منابع باشد.
۱۶.حداکثر مهلت پاسخ فصل‌نامه به صاحبان مقاله‌ها ۶ ماه است، لذا نویسندگان محترم مقالات پیش از سپری شدن این مدت نباید مقالهٔ خود را به سایر نشریات ارائه نمایند.

توجه: ارسال مقاله به نشریه و اشتراک نشریه فقط از طریق سایت نشریه، noavaryedu.oerp.ir امکانپذیر است.

مدرسه به‌عنوان جامعهٔ یادگیرندهٔ حرفه‌ای پژوهش‌محور (یک پژوهش پدیدارنگارانه)

■ شهره حسین پور طولازدهی* ■ حسن رضا زین‌آبادی** ■ بیژن عبدالهی*** ■ حسین عباسیان****

چکیده:

پژوهش حاضر با هدف شناسایی ابعاد و شاخص‌های جامعهٔ یادگیرندهٔ حرفه‌ای پژوهش‌محور در مدرسه و تعیین الزامات ایجاد آن انجام شد. رویکرد پژوهش، رویکرد کیفی است که با استفاده از راهبرد پدیدارنگاری تنظیم شده است. مشارکت‌کنندگان در این مطالعه ۲۵ نفر از افراد صاحب‌نظر بودند که از طریق نمونه‌گیری هدفمند و با استفاده از روش گلوله برفی تا مرز اشباع نظری انتخاب شدند. داده‌ها با استفاده از مصاحبه عمیق و نیمه ساختاریافته جمع‌آوری شد و برای بررسی صحت یافته‌ها از روش بررسی توسط اعضا استفاده گردید. برای تعیین پایایی، روش پایایی توافق بین دو کدگذار (توافق درون موضوعی) به کار گرفته شد. روش تحلیل داده‌ها، تحلیل محتوای استقرایی با استفاده از کدگذاری در سه سطح باز، محوری و انتخابی بود. بر اساس نتایج به‌دست‌آمده شاخص‌های جامعهٔ یادگیرندهٔ حرفه‌ای در قالب پنج بعد ارزش‌ها و باورهای مشترک، معلم یادگیرندهٔ حرفه‌ای، گفت‌وگوها و همکاری‌های حرفه‌ای، یادگیری جمعی و بالأخره ارتباطات و تعاملات و نشانگرهای مربوط به هر بعد تعیین گردید. همچنین استلزامات ایجاد جامعهٔ یادگیرندهٔ حرفه‌ای پژوهش‌محور در مدرسه نیز بر اساس نتایج حاصل از مصاحبه‌ها تبیین شد که برخی از آن‌ها عبارت‌اند از باور داشتن به نقش پژوهش و اهمیت آن در فرایند آموزش و یادگیری، تمرکز بر یادگیری جمعی، تقویت گفت‌وگوهای حرفه‌ای بین معلمان و کارکنان، تعامل حمایتی مدیر مدرسه، ، ارتباط مستمر با مراکز علمی و سایر مواردی که به تفصیل در ادامه آمده است.

کلید واژه‌ها: مدرسهٔ پژوهش‌محور، جامعهٔ یادگیرندهٔ حرفه‌ای، ابعاد جامعهٔ یادگیرندهٔ پژوهش‌محور

▣ تاریخ دریافت مقاله: ۹۵/۹/۱۸ ▣ تاریخ شروع بررسی: ۹۵/۹/۲۱ ▣ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۶/۱/۲۸

* دانشجوی دکترای مدیریت آموزشی، دانشگاه خوارزمی.....shohrehhossienpour@yahoo.com
** دانشیار گروه مدیریت آموزشی دانشگاه خوارزمی (نویسنده مسئول).....hzeinabadi@yahoo.com
*** دانشیار گروه مدیریت آموزشی دانشگاه خوارزمی.....Bijan.abdollahi33@gmail.com
****استادیار گروه مدیریت آموزشی دانشگاه خوارزمی.....a_abbasianedu@yahoo.com

■ مقدمه و بیان مسئله

علی‌رغم مطالعات و پژوهش‌های زیادی که در زمینه تبیین و نشان دادن منافع و مزایای کاربست رویکرد پژوهش‌محور در مدارس به عمل آمده است، نتایج تحقیقات سطح رضایت‌بخشی را، در خصوص پرورش توانایی تفکر انتقادی، قضاوت، استنباط، استدلال، پرسشگری و پژوهش دانش‌آموزان، نشان نمی‌دهد. در یک محیط غنی آموزشی دانش‌آموز باید بدون جهت دادن، به‌طور آزاد و متفکرانه به کاوش بپردازد، آموخته‌های خود را وحدت بخشد و به‌سوی تعالی گام بردارد. متأسفانه اغلب مدارس نه‌تنها چنین رسالتی را فراموش کرده‌اند بلکه در جهت خلاف آن گام برمی‌دارند (مک‌دونالد، ۱۹۷۳ به نقل از بحرینی بروجنی، ۱۳۹۳). در کشور ما نیز نتایج تحقیقات بیانگر آن است که بسیاری از دانش‌آموزان و دانش‌آموختگان در جامعه کنونی فاقد مهارت‌های تفکر انتقادی، قدرت تجزیه‌وتحلیل مسائل پیچیده و مواجهه با مسائل سطح بالا هستند (کیانی، ۱۳۹۱؛ آخوندزاده، ۱۳۹۰؛ حقانی، ۱۳۸۹؛ جاویدی و عبدلی، ۱۳۸۹؛ آنجفی، ۱۳۸۸؛ اطهری، ۱۳۸۸ به نقل از بحرینی بروجنی، ۱۳۹۳). شرایط سنتی حاکم بر مدارس ما سبب شده است که راه جست‌وجو و کاوش و کشف بر روی دانش‌آموزان بسته شده، استقلال عمل را تا حدودی از آن‌ها گرفته و به جای محوریت دانش‌آموزان در مدرسه، همه مسئولیت‌ها و اختیارات معطوف به معلم شود (قاسمی‌پور، ۱۳۸۸). از سوی دیگر معلمان، به‌عنوان دست‌اندرکاران اصلی تعلیم‌وتربیت، نه‌تنها علاقه‌ای به امر پژوهش نشان نمی‌دهند بلکه اکثر آنان صرفاً بر نقش آموزشی خود متمرکز شده و انگیزه‌ای برای انجام پژوهش ندارند. وضعیت پژوهش در بین معلمان با ضعف و نقصان همراه است و باید پذیرفت که علاقه معلمان به پژوهش با رکود مواجه شده است (عنایتی، ضامنی و قربانی، ۱۳۹۱). بررسی‌ها نشان می‌دهد معلمان از مهارت‌های حرفه‌ای لازم برخوردار نیستند، با روش‌های سنتی عمل می‌کنند و اطلاعاتشان به‌روز نیست. کلاس‌ها به شکلی اداره می‌شود که در آن‌ها نقش معلم فقط انتقال دانش به دانش‌آموزان است. درحالی‌که باید به آنان آموخت چگونه یاد بگیرند، چگونه به حل مسائل بپردازند و چگونه مطالب قدیم را با جدید ترکیب کنند تا خود به دانش دست یابند و آن را در عمل به کار بندند (دانش‌پژوه و فرزاد، ۱۳۸۵). این رویکرد، رویکردی پژوهش‌محور است که دانش‌آموزان را برای یادگیری در جهت رفع نیازهای زندگی واقعی آماده می‌کند (کولتا، منیوتس و کاسپاری[1]، ۲۰۰۷). معلمان در این رویکرد نقش کاملاً متفاوتی از نقش سنتی‌شان به عهده دارند. آن‌ها گنجینهٔ معلومات محسوب نمی‌شوند بلکه تسهیل‌کنندگانی هستند که کلاس را به محلی برای رشد همهٔ‌جانبه دانش‌آموزان به‌ویژه در جهت تقویت قوای تفکر، حل مسئله، نحوهٔ رویارویی با مسائل واقعی زندگی و یافتن راه‌حل‌هایی برای غلبه بر آن‌ها تبدیل می‌کنند.

این گونه معلمان به مهارت‌های حرفه‌ای لازم در زمینهٔ پژوهش مجهزند و نه‌تنها به دانش‌آموزان خود بلکه به سایر معلمان نیز در زمینه توسعه و تعمیق رویکرد پژوهش‌محور یاری می‌رسانند.

در فضای پژوهش‌محور تلاش بر این است که همه از همدیگر یاد بگیرند و به رفع مشکلات آموزشی هم کمک نمایند. با این وصف جامعهٔ یادگیرندهٔ حرفه‌ای در مدرسه شکل می‌گیرد. معلمان در جامعهٔ یادگیرنده پژوهش‌محور، با معلمان سایر مدارس تفاوت‌هایی دارند. آن‌ها هر روز به دنبال ایجاد سؤالات جدید برای خود و دانش‌آموزانشان و همچنین دستیابی به پاسخ سؤالات، با استفاده از اصول و روش‌های سیستماتیک هستند. در این فرایند تلاش می‌کنند نتایج پژوهش‌های خود و دانش‌آموزانشان را با دیگران به اشتراک گذاشته و پژوهش در عمل را در حوزهٔ وسیعی از برنامه‌های بهبود مدرسه قرار دهند (اینس ورث[۲] و همکاران، ۱۹۹۴؛ ونگر[۳]، NFER؛ فراست و همکاران، ۲۰۰۰؛ ساگور[۴]، ۲۰۰۰؛ بولام[۵] و همکاران، ۲۰۰۵ و فیلدینگ[۶] و همکاران، ۲۰۰۵، کلیه منابع به نقل از NFER[۷]، ۲۰۰۶). آنان با شکل دادن به مشارکت‌های جمعی، شبکه‌ای از معلمان مدارس را بین مدارس و مؤسسات آموزش عالی و یا سایر نهادهای خصوصی و عمومی متعدد به وجود می‌آورند. چنین شبکه‌هایی می‌توانند در قالب جامعهٔ یادگیرندهٔ حرفه‌ای، طیف وسیعی از مزایا را برای دانش‌آموزان، مدارس، کارکنان و جامعه به وجود آورند (بل، کردینگلی و میچل[۸]، ۲۰۰۶؛ ارل، کاتز، الگی، بن جعفر و فاستر[۹]، ۲۰۰۶؛ فراست، رابرتز، لایت فوت و مک کروری[۱۰]، ۲۰۰۶؛ هارگریوز[۱۱]، ۲۰۰۳؛ جکسون[۱۲]، ۲۰۰۶؛ مک لافلین، بلک اچ کی، مک اینتایر و توسند[۱۳]، ۲۰۰۷؛ ریکینسون[۱۴]، ۲۰۰۵ به نقل از گادفری[۱۵]، ۲۰۱۴). این گروه از معلمان که در قالب جامعهٔ یادگیرنده فعالیت می‌کنند، از هم‌افزایی برخوردار می‌شوند، یعنی هم کمک حرفه‌ای می‌کنند و هم مورد حمایت حرفه‌ای سایر معلمان قرار می‌گیرند. فعالیت در جامعهٔ یادگیرنده به آنان این امکان را می‌دهد که شیوهٔ عمل دیکته‌شده را نپذیرند و به شکل خطی و تجویزی عمل نکنند و از قضاوت حرفه‌ای بر اساس ترکیبی از دانش نهان و عیان بهره‌مند شده (گادفری، ۲۰۱۴، بیستا[۱۶]، ۲۰۰۷؛ بورگ[۱۷]، ۲۰۱۰) و بر استمرار توسعهٔ حرفه‌ای خود تمرکز کنند (ساکس[۱۸]، ۲۰۱۱). در مدرسه‌ای که بر پایه جامعهٔ یادگیرنده مبتنی بر پژوهش اداره می‌گردد، تعامل بین افراد برای تحقق اهداف به‌صورت گروهی و شبکه‌ای وجود دارد. رهبری فعالیت‌ها بر مبنای تخصص صورت می‌گیرد تا سلسله‌مراتب قدرت و اختیار و همکاری بین کارکنان مدرسه بر مبنای اعتماد شکل گیرد. مدیر، معلمان و کلیهٔ کارکنان مدرسه در مقابل مسئولیت‌هایشان به دانش‌آموزان و والدین پاسخگو هستند (هارگریوز، ۱۹۹۹). تحقیق و پژوهش در بین کارکنان جایگاه ویژه‌ای دارد و از نتایج تحقیقات در تصمیم‌گیری‌های مدرسه در سطوح مختلف استفاده می‌شود (ویلکینز، ۲۰۱۱).

با توجه به اینکه «رویکرد پژوهش‌محوری» در مدارس به‌عنوان یکی از اهداف اساسی تعلیم‌وتربیت در دوره‌های مختلف تحصیلی برگزیده شده و در اسنادی چون سند تحول بنیادین و سند برنامهٔ درسی ملی مورد تأکید قرار گرفته است. برای استفاده از این ظرفیت‌های قانونی و عملیاتی نمودن آن‌ها باید به دنبال ایجاد بستری مناسب بود؛ بستری که در آن این مطلوب‌ها زمینهٔ بروز و ظهور یابند. با وجود

تصریح بر اهمیت و نقش پژوهش در اسناد رسمی آموزش‌وپرورش، به موضوع مدرسهٔ پژوهش‌محور و مؤلفه‌های اثرگذار بر ایجاد آن، توجه نشده و پژوهش مؤثری هم در این زمینه در ایران انجام نشده است. شناخت مؤلفه‌های اثرگذار بر ایجاد مدرسهٔ پژوهش‌محور، به دنبال نیازهای اساسی دانش‌آموزان و معلمان برای برون‌رفت از وضعیت فعلی نظام آموزش و یادگیری و خواست‌های سیاست‌گذاران که در اسناد بالادستی در خصوص پژوهش و پژوهشگری درج‌شده، مطرح گردیده است. نتایج حاصل از این مطالعه، می‌تواند به آموزش‌وپرورش کمک کند تا اطلاعات جامع‌تری در مورد یکی از مؤلفه‌های اثرگذار بر فرایند پژوهش و پژوهشگری در مدرسه به دست آورد و از آن‌ها برای سطوح سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی و اجرا استفاده نماید. پژوهش حاضر بر اساس پیشینهٔ موجود، بر روی یکی از مؤلفه‌های اثرگذار (جامعهٔ یادگیرندهٔ حرفه‌ای) در مدرسهٔ پژوهش‌محور متمرکز گردیده است. بنابراین سؤالات پژوهش عبارت‌اند از:

۱. شاخص‌های جامعهٔ یادگیرندهٔ حرفه‌ای در یک مدرسهٔ پژوهش‌محور کدامند و در قالب چه ابعادی قابل تبیین هستند؟

۲. بر اساس شاخص‌ها و ابعاد شناسایی‌شده، مدل جامعهٔ یادگیرندهٔ حرفه‌ای پژوهش‌محور چیست؟

۳. استلزامات جامعهٔ یادگیرندهٔ حرفه‌ای در مدرسهٔ پژوهش‌محور چیست؟

مروری بر پیشینه پژوهش

جامعهٔ یادگیرندهٔ حرفه‌ای: ایدهٔ جامعهٔ یادگیرنده که امروزه در بسیاری از سازمان‌ها از آن استفاده می‌شود، بر روی جامعهٔ یادگیرندهٔ حرفه‌ای (PLC[۱۹]) تمرکز دارد. با توجه به اینکه یادگیری می‌تواند به‌عنوان تمرکز اصلی فعالیت‌های مؤسسات آموزشی دیده شود، بنابراین مدرسه، مناسب‌ترین جامعهٔ یادگیرندهٔ حرفه‌ای است. جامعهٔ یادگیرندهٔ حرفه‌ای به‌عنوان ظرفیتی برای ارتقای یادگیری دانش‌آموزان و معلمان در نظر گرفته می‌شود (دی موک[۲۰]، ۲۰۱۲، ص.۱۲۱). در طول ۲۰ سال گذشته محققان، جامعهٔ یادگیرندهٔ حرفه‌ای را به‌عنوان مدلی برای اصلاح مدرسه مطرح کرده‌اند که از کار سنگه[۲۱] در کتاب پنجمین فرمان (۱۹۹۰) نشئت گرفته است. به باور سنگه (۱۹۹۰) ۵ بعد تفکر سیستمی، تسلط شخصی، مدل‌های ذهنی، چشم‌انداز مشترک و یادگیری تیمی می‌تواند سازمان را در وضعیتی قرار دهد که «واقعاً» «یاد بگیرد» و بتواند مستمراً ظرفیتش را برای محقق شدن بالاترین آرمان‌های خود، پرورش دهد (سنگه، ۱۹۹۹ به نقل از پهلوان، ۱۳۹۴). سرجیووانی[۲۲] جامعه را به‌عنوان مجموعه‌ای از افرادی که با اراده طبیعی گرد هم آمده‌اند و ایده‌ها و آرمان‌های خود را با هم به اشتراک گذاشته‌اند تعریف می‌کند. بر اساس تعریف او، مدارس هم جوامعی هستند که افراد در آن به تسهیم و به اشتراک‌گذاری ایده‌ها و ارزش‌هایشان می‌پردازند و از این طریق، مدارس فرهنگ رشد و تغییر را توسعه می‌دهند. نیومن و ولیج[۲۳] گزارشی ترکیبی از مطالعات انجام‌شده در طول سال‌های

۱۹۹۰ تا ۱۹۹۵ را با همکاری مرکز سازمان‌دهی و تجدید ساختار مدارس (CORS)[۲۴] انجام دادند که یافته‌های مطالعاتشان حکایت از تأثیر ظرفیت‌سازی سازمانی با ایجاد جامعه حرفه‌ای بر بهبود و پیشرفت یادگیری دانش‌آموزان دارد. در این گزارش قید شده است جامعه حرفه‌ای به معلمان اجازه می‌دهد تا به دنبال یک هدف روشن مشترک برای همه دانش‌آموزان در زمینه یادگیری آنان باشند، در فعالیت‌ها برای رسیدن به هدف مشارکت نمایند و مسئولیت جمعی برای یادگیری را بپذیرند. به اعتقاد آنان مدارس به‌عنوان جامعهٔ یادگیرندهٔ حرفه‌ای به‌وسیلهٔ شرایط ساختاری، رهبری توزیعی، تبیین چشم‌اندازهای مشترک، خودمختاری که از سوی مسئولین دولتی به آن‌ها داده شده، تمرکز کارکنان بر یادگیری دانش‌آموزان، ایجاد مدارس مشارکتی کوچک و مشارکت والدین در امور مدرسه به سمت بهبود و پیشرفت تشویق می‌شوند. کریس، لوئیس و بریک[۲۵]به نتایج مشابهی با نیومن و ویلیج دست یافتند. هورد[۲۶] جامعهٔ یادگیرندهٔ حرفه‌ای را با ویژگی‌هایی نظیر: رهبری حمایتی و توزیعی، چشم‌انداز و ارزش‌های مشترک، یادگیری جمعی، نتایج اقدام شخصی به اشتراک گذاشته شده، شرایط، ارتباطات و ساختارهای حمایتی تبیین کرده است (سرجیووانی، ۱۹۹۴؛ نیومن و ولیج، ۱۹۹۵؛ کریس و همکاران، ۱۹۹۵ و هورد، ۱۹۹۷ به نقل از بلک لاک[۲۷]، ۲۰۰۹).

■ ابعاد جامعهٔ یادگیرندهٔ حرفه‌ای

کریس و همکاران برای جامعهٔ یادگیرندهٔ حرفه‌ای ابعاد زیر را مطرح کرده‌اند.

۱. **ارزش‌ها و هنجارهای مشترک**[۲۸]: به معنی هسته باورهای مشترک درباره اهداف، اعمال و رفتار مورد نظر که پایه و اساس توسعه سایر جنبه‌های جامعه حرفه‌ای را تشکیل می‌دهد.

۲. **گفت‌وگوی بازتابی یا انعکاسی**[۲۹]: آغاز گفت‌وگو بین اعضای یک مدرسه و پل ارتباطی بین ارزش‌های آموزشی و اقدامات بهبود یافته در مدرسه است. این نوع گفت‌وگوها زمینه ارتباطی بین کارکنان و حمایت از فعالیت‌های مشترک آنان را فراهم می‌کند.

۳. **کاهش زمان تدریس**[۳۰]: به معلمان اجازه می‌دهد در مورد برنامه‌های خود و مشاهداتشان در زمینه تلاش‌ها و موفقیت دانش‌آموزان، به‌صورت تحلیلی فکر کنند. البته این امر در فرایند تدریس محقق می‌شود. معلمان در تدریس رشد می‌کنند و از طریق تدریس مهارت‌هایشان برای توصیف، تجزیه‌وتحلیل و اجرای قوانین آموزشی توسعه پیدا می‌کند.

۴. **تمرکز جمعی بر یادگیری دانش‌آموزان**[۳۱]: همه دانش‌آموزان قادر به یادگیری هستند. ایجاد محیط یادگیری پاسخ‌گو و حمایت‌کننده پیشرفت دانش‌آموزان را در برخواهد داشت. تمرکز بر نتایج عملکرد و پاسخ‌گویی در مقابل آن، از سوی کلیه معلمان و کارکنان، یک نوع احساس مسئولیت جمعی را به وجود خواهد آورد و در نتیجه حس ناشی از اقتدار اخلاقی در دو بعد فردی و جمعی توسعه پیدا خواهد کرد.

۵. همکاری مبتنی بر ارتباط بین همکاران[۳۲]: این نوع همکاری یادگیری متقابل، بحث‌های کلاسی و عملکرد دانش‌آموزان را تقویت می‌کند. بر این اساس، همکاری بین گروه‌های مختلف شکل می‌گیرد که برای توسعهٔ مدرسه و جامعهٔ یادگیرندهٔ حرفه‌ای مهم و ضروری است (کریس و همکاران، ۱۹۹۵ به نقل از بلک لاک، ۲۰۰۹، ص. ۱۱۶ –۱۱۷).

مدرسه‌ای که با رویکرد پژوهش‌محور اداره می‌شود، اهمیت همکاری، یادگیری جمعی و به اشتراک‌گذاری نتایج در آن نمایان می‌گردد و دانش، به‌عنوان زیربنای فعالیت حرفه‌ای شناخته می‌شود (دی موک، ۲۰۱۲، ص. ۱۱۵). کیفیت معلم به‌عنوان مؤثرترین عامل بر پیشرفت دانش‌آموزان به حساب می‌آید (هتی و مارش[۳۳]، ۱۹۹۶) که در کنار عوامل دیگری مانند همکاری با دیگران، باز بودن بستر تحقیق، بحث و گفت‌وگو و اعتماد متقابل شکل می‌گیرد (پنل ملی پژوهش معلمان، [NTRP[۳۴]، ۲۰۱۱). جامعهٔ یادگیرندهٔ حرفه‌ای مکانیزمی را برای تغییر فرهنگی در مدرسه‌ایجاد می‌کند که اجازه می‌دهد نوعی تبادل ایده بین افراد صورت بگیرد و دانش تبدیل به عمل شود. چنین جامعه‌ای در قالبی غیرخطی فعالیت می‌کند (بورگ، ۲۰۱۰). تعامل حمایتی بین معلمان در کل مدرسه به وجود می‌آید. تبادل ارزش‌ها، تمرکز مشترک بر یادگیری دانش‌آموزان، همکاری در توسعهٔ برنامهٔ درسی و آموزشی، به اشتراک گذاشتن روش‌ها و گفت‌وگوهای حرفه‌ای اتفاق می‌افتد (هورد و سامرز[۳۵]، ۲۰۰۸). معلمان و مدیران با همکاری یکدیگر درصدد ایجاد شرایطی برای گفت‌وگویی غنی در مورد پیشرفت دانش‌آموزان هستند که در آن دیدگاهِ جمعی ارزشمندتر از دیدگاه فردی محسوب می‌شود و استفاده از ظرفیت‌های جوامع خارج از مدرسه توصیه می‌شود. در این زمینه برخی از صاحب‌نظران، توسعهٔ جامعه آنلاین را توصیه می‌کنند. اسمولین و هابسون[۳۶] یک جامعه تحت وب[۳۷] را برای معلمان پژوهشگر طراحی کرده‌اند. آن‌ها پیشنهاد می‌کنند که معلمان می‌توانند در تعامل با معلمان پژوهشگر دیگر در گفت‌وگوهای روزمره، دستیابی به منابع اینترنتی و طرح سؤالاتی برای سایر معلمان پژوهشگر فعالیت نمایند. همچنین وب‌سایت‌هایی برای معلمان در قالب گروه‌های نقد دوستانه[۳۸] ایجاد شده است. گفت‌وگوهای گروهی معلمان کم‌هزینه، پایدار و رضایت‌بخش است و به‌طور بالقوه شکل تحول‌یافتهٔ توسعهٔ حرفه‌ای معلم است (کلارک، ۲۰۰۱ به نقل از اسنو- جرونو، ۲۰۰۵). برخی از معلمان تمایل دارند در محیط‌هایی کار کنند که با همکارانشان تعامل داشته باشند درحالی‌که برخی دیگر دوست دارند از طریق سایت‌ها با دیگران تعامل نمایند. در واقع معلمان ترجیح می‌دهند در جامعه کاری آنان تغییری از انزوا به سمت کار جمعی اتفاق بیفتد، اگرچه در قالب جامعهٔ الکترونیکی و مجازی باشد. درگذشته به‌سختی می‌شد افراد را به گفت‌وگو و همکاری برای پژوهش ترغیب کرد، اما ثابت شده است که گفت‌وگو و همکاری برای معلمان مدارس حرفه‌ای که بر اساس پژوهش کار می‌کنند ضروری است. گفت‌وگو با همکاران، شنیدن ایده‌های دیگران، تسهیم ایده‌های خود با دیگران، شنیدن دیدگاه‌ها و نقطه نظرات دیگران، ترکیب

ایده‌های افراد و گفت‌وگوهای آن‌ها در مورد ایده‌هایشـــان و همکاری پیرامون فرایند پژوهشی انجام می‌شود.

بیشـــتر ســـاختارهای جامعهٔ یادگیرندهٔ حرفه‌ای نیاز به حضور و گنجاندن دیدگاه‌های مختلف و صداهـــای چندگانه برای تقویت گفت‌وگو پیرامون پژوهـــش دارد. معیارهای گفت‌وگوی خوب در ساختارهای حرفه‌ای توسعه یافته و گروه‌های پژوهش شامل موارد زیر است:

- بیان نظرات و باورهای ضمنی
- بیان چشم‌انداز
- توسعه یک حس فردی و حرفه‌ای مقتدر
- احیای امید و ارتباط (پادزهر انزوا)
- تأکید مجدد بر آرمان‌ها و تعهدات
- توسعه تکنیک‌های خاص و راه‌حل برای مسائل
- یادگیری چگونگی تعامل با دانش‌آموزان در گفت‌وگوهای آموزشی (اسنو جرونو، ۲۰۰۵)

در مطالعه‌ای که توسط بلک لاک در زمینه تعیین سطح توسعه‌یافتگی ابعاد مدل جامعهٔ یادگیرندهٔ حرفه‌ای در مدارس دوره ابتدایی تگزاس انجام شـــد، نتایج به‌دســـت‌آمده نشان داد که فرهنگ حاکم بر مدارس به‌وســـیلهٔ پرورش اعتماد و احترام متقابل حمایت می‌شـــود و موفقیت‌هایشان به همکاری با همکاران و یادگیری جمعی و گروهی نســـبت داده می‌شـــود. کارکنان در این مدارس بر یادگیری دانش‌آموزان متمرکز شـــده و دانشـــگاه‌ها و تیم‌های دیگری در ســـطح منطقه و بالاتر، برای تمهید ســـاختاری جهت تحقق یادگیری جمعی فعالیت می‌کنند. مدیـــران این مدارس رفتارهای حمایتی را که، تســـهیل‌کنندهٔ فعالیت در جامعهٔ یادگیرندهٔ حرفه‌ای اســـت، از خود نشان می‌دهند. مناطق نیز به مدارس به‌عنـــوان جوامع یادگیرندهٔ حرفه‌ای کمک می‌کنند و بخشـــی از اطلاعات و داده‌های مورد نیاز و نیروی انســـانی را در اختیار آن‌ها قـــرار می‌دهند (بلک لاک، ۲۰۰۹). مونتیل- اورال[۳۹] (۲۰۰۸) در تحقیق خود به چند عامل کلیدی برای همکاری در ســـطح بالا و در قالب جامعهٔ یادگیرنده اشاره کرده‌انـــد: همکاری بین همـــکاران، اعتماد عمیق، احترام متقابل، ارتباطات قوی، به اشـــتراک‌گذاری تجارب، پشـــتیبانی مدیر، ایجـــاد محیط کودک محور، برنامه‌ریزی انعطاف‌پذیر. موســـانتی و پنس[۴۰] (۲۰۱۰) یـــک گروه معلمان آمریکایی را که بیش از ســـه ســـال با یکدیگر همکاری داشـــتند مورد مطالعـــه قرار دادند. نتایج مطالعه آنان بیانگر توســـعهٔ حرفه‌ای معنـــاداری در معلمان بود (ص. ۷۴). یافته‌های به‌دســـت‌آمده از تحقیقات انجام‌شده در زمینه مدارســـی که پژوهش‌محور بوده و در قالب جامعهٔ یادگیرندهٔ حرفه‌ای فعالیت می‌نمایند، نشـــان می‌دهد ایجـــاد این محیط به دانش‌آموزان اجازه می‌دهد وظایفشان را به شکل معنادار انجام دهند و موجبات پیشرفت تحصیلی خود را فراهم آورند (وال استورم و سی شور[۴۱]، ۲۰۰۸).

اهداف پژوهش

۱. شناسایی شاخص‌های اصلی جامعهٔ یادگیرندهٔ حرفه‌ای بر اساس ویژگی‌های یک مدرسهٔ پژوهش‌محور و تبیین شاخص‌ها در قالب محورهای کلی‌تر؛
۲. مدل جامعهٔ یادگیرندهٔ حرفه‌ای پژوهش‌محور بر اساس شاخص‌ها و ابعاد شناسایی‌شده؛
۳. تبیین استلزامات جامعهٔ یادگیرندهٔ حرفه‌ای بر اساس ویژگی‌های یک مدرسهٔ پژوهش‌محور.

روش پژوهش

در این پژوهش ۲۵ نفر از اساتید و اعضای هیئت‌علمی و کارشناسان، به تفکیک، ۱۰ نفر از اساتید و اعضای هیئت‌علمی دانشگاه فرهنگیان و پژوهشگاه مطالعات آموزش‌وپرورش، ۹ نفر از کارشناسان معاونت‌های ابتدایی، متوسطه، پژوهشگاه و دفتر وزارتی وزارت آموزش‌وپرورش، ۳ نفر از مدیران پژوهش سراهای برتر دانش‌آموزی و ۳ نفر از معلمان موفق معرفی شده، از طریق نمونه‌گیری هدفمند با استفاده از روش گلوله برفی تا مرز اشباع نظری به شرح جدول زیر انتخاب شدند و مورد مصاحبه قرار گرفتند.

جدول شمارهٔ ۱. مشخصات مشارکت‌کنندگان در پژوهش (مصاحبه‌شوندگان)

مصاحبه‌شوندگان		تعداد	مدرک	رشته تحصیلی
اساتید دانشگاه فرهنگیان		۲	دکترا و فوق‌لیسانس	مدیریت آموزشی / علوم اجتماعی
اعضای هیئت‌علمی پژوهشگاه		۸	دکترا	گرایش‌های علوم تربیتی / فلسفه
کارشناسان	پژوهشگاه	۲	دانشجوی دکترا	مدیریت کارآفرینی و علوم تربیتی
	معاونت ابتدایی	۲	فوق‌لیسانس	علوم تربیتی
	معاونت متوسطه	۴	دانشجوی دکترا و فوق‌لیسانس	گرایش‌های علوم تربیتی/ تاریخ
	دفتر وزارتی	۱	دانشجوی دکترا	برنامه‌ریزی درسی
مدیران پژوهش سراها	منطقهٔ ۳	۱	فوق‌لیسانس	علوم تربیتی (تحقیقات آموزشی)
	منطقهٔ ۸	۱	فوق‌لیسانس	زمین‌شناسی
	منطقهٔ ۱۱	۱	فوق‌لیسانس	کامپیوتر (نرم‌افزار)
معلمان موفق	منطقهٔ ۱	۱	لیسانس	کامپیوتر
	منطقهٔ ۷	۱	لیسانس	علوم تربیتی
	منطقهٔ ۸	۱	دانشجوی دکترا	ادبیات

ابزار گردآوری داده‌ها مصاحبه نیمه ساختاریافته بود که بر اساس آن دانش حرفه‌ای مصاحبه‌شوندگان در مورد جامعهٔ یادگیرندهٔ حرفه‌ای بر اساس ویژگی‌های مدرسهٔ پژوهش‌محور مورد مطالعه قرار گرفت. در انتخاب افراد نگاه متفاوت آن‌ها به پدیدهٔ مورد بررسی و علاقه‌مندی آنان به مصاحبه در اولویت قرار داشت. به همین جهت از نمونه‌هایی در گروه‌های متفاوت و مرتبط با موضوع استفاده شد.

با توجه به اهداف پژوهش، راهبردی که برای پژوهش مورد استفاده قرار گرفت، راهبرد پدیدارنگاری بود؛ راهبردی که با آن پژوهشگر درک و فهم افراد دیگر را دربارهٔ یک پدیدهٔ تجربه‌شده توصیف می‌کند. داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها با کاربست الگوی اشتراوس و کوربن[۴۲] از تکنیک «تحلیل محتوای استقرایی» برای کدگذاری، طبقه‌بندی و تلخیص اطلاعات استفاده شد و داده‌ها در سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی مورد تحلیل قرار گرفتند.

■ روایی و پایایی

روایی یکی از نقاط قوت پژوهش کیفی است و بر تعیین این نکته که یافته‌های گزارش از زاویه دید پژوهشگر، شرکت‌کنندگان یا خوانندگان صحیح هستند، مورد استفاده قرار می‌گیرد. برای بیان ایده، اصطلاحات زیادی در ادبیات کیفی وجود دارد مانند قابل‌اعتماد بودن، معتبر بودن و قابل‌قبول بودن (کرسول، ۱۳۹۱/۲۰۰۹). در این پژوهش برای بررسی صحت یافته‌ها از روش بررسی توسط اعضا استفاده شد. برای این کار گزارش نهایی یا توصیف‌ها و مضامین خاص به تعدادی از شرکت‌کنندگان برای تأیید درستی نتایج برگردانده و به آنان فرصت اظهارنظر درباره یافته‌ها داده شد. برای تعیین پایایی روش پایایی توافق بین دو کدگذار (توافق درون موضوعی) به کار گرفته شد.

در زیر نمونه‌ای از کدگذاری باز بر اساس بخشی از یک مصاحبه نشان داده شده است.

بخشی از یک مصاحبه: اینکه چرا مدرسه باید پژوهنده باشد و اصولاً چه ضرورتی دارد به این نکته پرمی‌گردد که مدرسه باید یادگیرنده باشد. یک مدرسهٔ یادگیرنده پویا، دائماً در حال حرکت به سمت جلو و در حال یادگیری است. مؤلفه‌های سازمان یادگیرنده با مؤلفه‌های مدارس خیلی همخوانی دارد. مدرسهٔ یادگیرنده تولید دانش دارد و دائماً خودش و اندیشه‌هایش و دانشش را نو می‌کند تا یادگیری اثربخش را نصیب دانش‌آموزان کند. در واقع مدرسه به‌عنوان یک اجتماع پژوهشی و یک شبکهٔ ارتباطات پژوهشی دیده می‌شود که این‌ها دائماً در حال نوسازی بینش خود و به‌سازی الگوی عملشان هستند. بسیار مهم است که مدرسه را این‌طور در نظر بگیریم. یادگیری در مدرسه یک اصل است و آن اتفاق نمی‌افتد مگر اینکه به پژوهش و سازوکارهای پژوهشی متصل شویم. در این مدارس معلمان به‌طور جدی در جریان یادگیری قرار می‌گیرند و توسعهٔ حرفه‌ای پیدا می‌کنند. با درس‌پژوهی نقش معلم به عنوان یادگیرندهٔ مادام‌العمر دیده می‌شود. او به غیر از درس‌پژوهی از پژوهش‌های کلاسیک نیز، اگر به زبان معلم ترجمه شده باشد، استفاده می‌کند. البته پژوهش‌های کلاسیک ارتباطشان با کلاس درس کم است اما می‌توان این ارتباط را افزایش داد.

کدهای باز استخراج شده:

۱. تولید دانش
۲. اجتماع پژوهشی (کارگروهی، مشارکتی)
۳. شبکهٔ ارتباطات پژوهشی
۴. توسعهٔ حرفه‌ای معلم
۵. تمرکز بر درس پژوهی
۶. استفاده از نتایج پژوهش‌های دیگران (پژوهش‌های آکادمیک)

در پاسخ به سؤال اول و دوم پژوهش در مورد «تعیین شاخص‌های جامعهٔ یادگیرندهٔ حرفه‌ای در یک مدرسهٔ پژوهش‌محور و اینکه شاخص‌ها در قالب چه محورهایی قابل تبیین هستند؟»، محتوای مصاحبه‌های انجام‌شده مورد تحلیل قرار گرفت و تعداد ۴۴ گویه به دست آمد. با بررسی چندباره‌ای که بر روی گویه‌ها به عمل آمد، با حذف موارد تکراری و مشابه و ادغام گویه‌های هم‌جنس و نزدیک به هم این تعداد به ۲۹ گویه کاهش یافت. گویه‌های به‌دست‌آمده به‌عنوان شاخص‌های جامعهٔ یادگیرندهٔ حرفه‌ای تعیین شدند که در ستون کدهای باز جدول زیر درج گردیدند.

جدول شمارهٔ ۲. کدهای باز، محوری و انتخابی

کد انتخابی	کد محوری	کدهای باز
جامعهٔ یادگیرندهٔ حرفه‌ای	ارزش‌ها و باورهای مشترک	باور به نقش، اهمیت و ارزش پژوهش و تجلی آن در رفتار و عملکرد
		داشتن چشم‌انداز روشن در مورد پژوهش و بهسازی الگوی عمل کارکنان
		حاکمیت روح دموکراسی، نقد و انتقادپذیری بین معلمان، مدیر و سایر کارکنان مدرسه
		گرایش به پژوهش و پژوهشگری به شکل درون‌زا، زیرا عنصر فرهنگ در این تعامل حضور دارد
		اعتقاد به اینکه یادگیری عمیق و با کیفیت از طریق پژوهش امکان‌پذیر است
	معلم یادگیرندهٔ حرفه‌ای	دارای انگیزه قوی برای یادگیری و توسعهٔ حرفه‌ای فردی
		استفاده از روش‌های فعال تدریس مانند روش حل مسئله و روش اکتشافی
		ایفای نقش تسهیل‌کنندگی در فرایند آموزش
		دارای مهارت‌های حرفه‌ای عمومی (فناوری، روش پژوهش، آمار، زبان فارسی و نگارش) و تخصصی (در حوزه درسی)
		تولید دانش توسط پژوهش‌های خود و دانش‌آموزان
		استفاده از نتایج پژوهش‌های دیگران (پژوهش‌های آکادمیک و دانشگاهی، گزارش‌های اقدام پژوهی)
	گفت‌وگوها و همکاری‌های حرفه‌ای	تصمیم‌گیری بر اساس تخصص افراد و با نظر مشورتی آنان و عمدتاً مبتنی بر پژوهش
		ارزیابی و اعتبارسنجی فعالیت‌های یکدیگر در محیطی امن مبتنی بر اعتماد و احترام متقابل
		غالب بودن جو هم‌فکری، گفت‌وگوی حرفه‌ای، همکاری و مشارکت داوطلبانه بین معلمان و کارکنان
		تلاش در جهت اجرای رویکرد پژوهش‌محوری در مدرسه با همکاری یکدیگر
		حل مسائل از طریق مشارکتی و گروهی

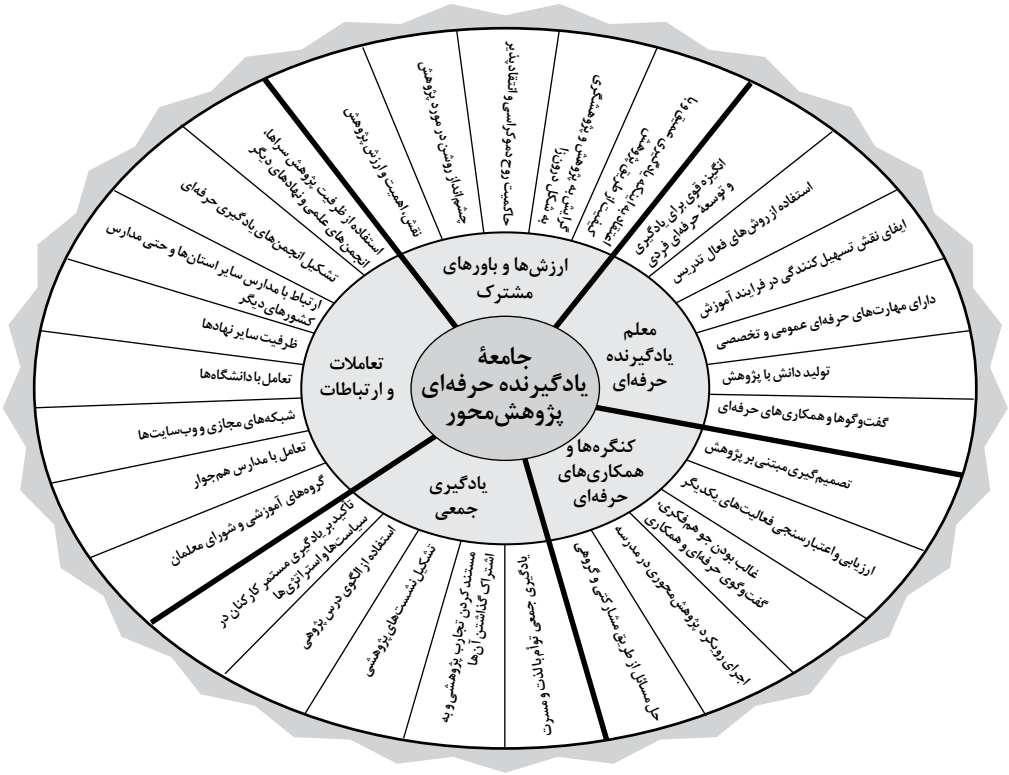
جدول شمارهٔ ۲. (ادامه) کدهای باز، محوری و انتخابی

کد انتخابی	کد محوری	کدهای باز
جامعهٔ یادگیرندهٔ حرفه‌ای	گفت‌وگوها و همکاری‌های حرفه‌ای	تصمیم‌گیری بر اساس تخصص افراد و با نظر مشورتی آنان و عمدتاً مبتنی بر پژوهش
		ارزیابی و اعتبارسنجی فعالیت‌های یکدیگر در محیطی امن مبتنی بر اعتماد و احترام متقابل
		غالب بودن جو هم‌فکری، گفت‌وگوی حرفه‌ای، همکاری و مشارکت داوطلبانه بین معلمان و کارکنان
		تلاش در جهت اجرای رویکرد پژوهش‌محوری در مدرسه با همکاری یکدیگر
		حل مسائل از طریق مشارکتی و گروهی
	یادگیری جمعی	ایجاد فضای مبتنی بر کارگروهی - مشارکتی و یادگیری جمعی توأم با لذت و مسرت
		مستند کردن تجارب پژوهشی خود و دانش‌آموزان برای به اشتراک گذاشتن آن‌ها
		تشکیل نشست‌های مبتنی بر یافته‌های پژوهشی و دعوت از معلمان مدرسه خود و سایر مدارس برای برخورداری از نتایج یافته‌ها
		استفاده از الگوهایی نظیر درس پژوهی در مدرسه برای تمرکز بر یادگیری جمعی
		تأکید بر یادگیری مستمر کارکنان در سیاست‌ها و استراتژی‌های مدرسه با رویکرد پژوهش‌محور
	تعاملات و ارتباطات	فعالیت معلمان در قالب گروه‌های آموزشی و شورای معلمان برای تبادل تجارب و ارائه یافته‌های پژوهشی و تولید دانش کاربردی
		تعامل و ارتباط با معلمان مدارس هم‌جوار برای افزایش دانش حرفه‌ای معلمان
		تعامل حرفه‌ای با کارکنان به‌ویژه معلمان سایر مدارس در قالب شبکه‌های مجازی و وب‌سایت‌ها
		تعامل با دانشکده‌های علوم تربیتی و دانشگاه فرهنگیان برای رفع مشکلات آموزشی و توسعهٔ حرفه‌ای
		استفاده از ظرفیت سایر نهادها برای انجام امور پژوهشی
		ارتباط با مدارس سایر استان‌ها و حتی مدارس کشورهای دیگر در جهت تعاملات حرفه‌ای
		تشکیل انجمن‌های یادگیری حرفه‌ای در درون مدرسه و در بین مدارس محله یا منطقه
		تشویق دانش‌آموزان به استفاده از ظرفیت پژوهش سراها، انجمن‌های علمی و نهادهای دیگر مانند شهرداری، شورای شهر، کانون پرورش فکری و ...

در مرحلهٔ بعد و برای پاسخ به بخش دوم سؤال اول پژوهش، شاخص‌ها برحسب ماهیت در طبقات جداگانه‌ای قرار داده شدند که این طبقات به‌عنوان کدهای محوری مصاحبه و ابعاد جامعهٔ یادگیرندهٔ حرفه‌ای پژوهش‌محور به شرح زیر تعیین گردیدند:

۱. ارزش‌ها و باورهای مشترک
۲. معلم یادگیرندهٔ حرفه‌ای
۳. گفت‌وگوها و همکاری‌های حرفه‌ای
۴. یادگیری جمعی
۵. تعاملات و ارتباطات

در پاسخ به سؤال دوم پژوهش که «مدل جامعهٔ یادگیرندهٔ حرفه‌ای پژوهش‌محور چیست؟» مدل مفهومی زیر بر اساس مصاحبه‌های به‌عمل‌آمده استخراج گردید که دربردارندهٔ ۵ بعد، شامل ارزش‌ها و باورهای مشترک، معلم یادگیرندهٔ حرفه‌ای، گفت‌وگوها و همکاری‌های حرفه‌ای، یادگیری جمعی، و بالأخره، تعاملات و ارتباطات است و در هر بعد شاخص‌های مرتبط با آن در قالب شکل ۱ ترسیم گردید.



شکل ۱ مدل مفهومی جامعه یادگیرنده حرفه ای پژوهش محور

در پاسخ به سؤال سوم پژوهش که «استلزامات جامعهٔ یادگیرندهٔ حرفه‌ای در مدرسهٔ پژوهش‌محور چیست؟» بر اساس نتایج حاصل از مصاحبه‌های به‌عمل‌آمده، مصاحبه‌شوندگان اظهار نمودند که با اعمال مواردی که در پاسخ به سؤال اول پژوهش مطرح شد، می‌توان در جهت ایجاد جامعهٔ یادگیرندهٔ حرفه‌ای با رویکرد پژوهش‌محور اقدام کرد. به همین دلیل بحث استلزامات جامعهٔ یادگیرنده بسیار نزدیک به شاخص‌های شناسایی شده است. با این توضیح، عمده‌ترین الزاماتی که برای ایجاد جامعهٔ یادگیرندهٔ حرفه‌ای وجود دارد، به ترتیب فراوانی به شرح زیر عنوان گردید:

- باور داشتن به نقش پژوهش و اهمیت آن در فرایند آموزش و یادگیری؛
- وجود معلمان توانمند در زمینه انجام امور پژوهشی در مدرسه؛
- استفاده از نیروهای متخصص خارج از مدرسه به‌عنوان مشاور؛
- انجام امور پژوهشی از طریق مشارکتی و گروهی و به‌صورت داوطلبانه در جهت تحقق یادگیری جمعی؛
- تقویت گپ‌وگفت‌های حرفه‌ای بین معلمان و کارکنان یک مدرسه و توسعه آن در سطح خارج از مدرسه؛
- حمایت مدیر مدرسه در نقش رهبر آموزشی و فراهم نمودن زمینه تصمیم‌گیری در مدرسه بر مبنای نتایج پژوهش‌ها؛
- ارتباط مستمر با مراکز علمی و تشکیل شبکه‌های همکاری با دانشگاه‌ها به‌ویژه دانشگاه فرهنگیان و دانشکده‌های علوم تربیتی؛
- به وجودآوردن جوی که در آن همکاری کارکنان مبتنی بر اعتماد باشد و معلمان از طرح مسائل و مشکلات خود نهراسند و انگ بی‌سوادی و ضعیف بودن به آن‌ها نخورد؛
- مشارکت والدین در قالب جامعهٔ یادگیرنده مدرسه با هدف ارتقای سطح آگاهی آنان در زمینه فعالیت‌های پژوهشی مدرسه و به‌ویژه فرزندانشان؛
- تسهیم نتایج و به اشتراک گذاشتن یافته‌های حاصل از پژوهش در سطح مدرسه خود و مدارس دیگر؛
- در اختیار داشتن زمان مناسب برای انجام فعالیت‌های پژوهشی که این خود مستلزم برنامهٔ درسی منعطف و نیمه تجویزی است؛
- حمایت وزارت آموزش‌وپرورش از رویکرد پژوهش‌محور در قالب جامعهٔ یادگیرندهٔ حرفه‌ای با تأمین امکانات و بودجه مورد نیاز.

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

پژوهش حاضر با هدف شناسایی شاخص‌های جامعهٔ یادگیرندهٔ حرفه‌ای بر اساس ویژگی‌های یک مدرسهٔ پژوهش‌محور و تعیین الزامات ایجاد آن انجام شد. بر اساس نتایج حاصل از مصاحبه با ۲۵ نفر از افراد متخصص و صاحب‌نظر، شاخص‌های جامعهٔ یادگیرندهٔ حرفه‌ای در قالب پنج بعد **۱**. ارزش‌ها و باورهای مشترک **۲**. معلم یادگیرندهٔ حرفه‌ای **۳**. گفت‌وگوها و همکاری‌های حرفه‌ای **۴**. یادگیری جمعی و **۵**. ارتباطات و تعاملات، تبیین گردید.

در بعد اول، که به باورها و ارزش‌های مشترک کارکنان مدرسه در مورد نقش و اهمیت پژوهش پرداخته شده است، در واقع بر این نکته مهم تأکید دارد که ایجاد جامعهٔ یادگیرنده پژوهش‌محور در وهله اول نیاز به فرهنگ‌سازی دارد. یعنی مدرسه باید چشم‌اندازی را برای خود ترسیم نماید که در آن ایجاد و تثبیت فرهنگ پژوهش و جامعهٔ یادگیرنده مبتنی بر آن، از جایگاه مهمی برخوردار باشد. در این صورت است که باورهای افراد بر اساس این ارزش مشترک شکل می‌گیرد و رفتارها از آن منتج می‌گردد. سرجیووانی (۱۹۹۴) و بورگ (۲۰۱۰) نیز یکی از ویژگی‌های جامعهٔ یادگیرنده را در داشتن ایده‌ها و آرمان‌های مشترک می‌دانند.

در بعد دوم، معلم یادگیرندهٔ حرفه‌ای مطرح شده است. بر مبنای شاخص‌های در نظرگرفته شده برای این بعد، منظور از معلم یادگیرندهٔ حرفه‌ای فردی است که در جهت توسعهٔ حرفه‌ای و ارتقای مهارت‌های عمومی و تخصصی خود تلاش می‌کند، از روش‌های فعال تدریس استفاده می‌کند تا دانش‌آموزان را به سطحی از توانمندی برساند که قادر به تولید دانش باشند. این معلم معتقد است دانشی که در این بستر و در پرتو تسهیل‌گری او و بر اساس تلاش‌های علمی دانش‌آموزان حاصل شود، یادگیری عمیق، کیفی و پایداری را ایجاد خواهد کرد.

در بعد سوم، گفت‌وگوهای حرفه‌ای و همکاری کلیه کارکنان مدرسه در راستای توسعهٔ حرفه‌ای مستمر مورد توجه قرار گرفته است. گفت‌وگوهای حرفه‌ای در صورتی می‌تواند موجب ارتقای دانش همکاران شود که در محیطی امن، مبتنی بر اعتماد و احترام متقابل اتفاق بیفتد به‌گونه‌ای که کارکنان به‌ویژه معلمان از طرح مسائل و مشکلات خود در جمع همکارانشان احساس ترس نداشته و بیان مسائل و مشکلات از سوی آنان، دلیلی بر ضعفشان قلمداد نگردد. در این وضعیت است که کارکنان اجازه می‌دهند ارزیابی و اعتبار سنجی فعالیت‌های آنان توسط همکارانشان صورت بگیرد، چون باور دارند که هدف از این کار کمک به یکدیگر و اصلاح فرایند برای تحقق اهداف مدرسه است.

در بعد چهارم، یادگیری جمعی مطرح شده است. اگرچه شاخص‌های این بعد با ابعاد دیگر نظیر گفت‌وگوها و همکاری حرفه‌ای و ارتباطات و تعاملات هم‌پوشانی دارد،

اما به دلیل اهمیت آن در شکل‌گیری جامعهٔ یادگیرندهٔ حرفه‌ای، به‌طور مستقل بیان شده است. در این بعد یادگیری جمعی چه برای کارکنان و چه برای دانش‌آموزان مورد تأکید قرار گرفته است. شاخص‌های این نوع یادگیری، نه‌تنها اثرات ارزشمندی را در آموزش و یادگیری بلکه در کسب مهارت‌های زندگی دارند. تقریباً در تمامی مصاحبه‌های انجام‌شده به کاربست روش درس پژوهی به‌عنوان یکی از روش‌های یادگیری جمعی که نقش مؤثری در رفع مشکلات آموزشی و تدریس معلمان دارد، اشاره شده است. همچنین در سطح دانش‌آموزی نیز پژوهش‌های گروهی، ضمن دارا بودن منافع یادگیری پژوهش‌محور، نوعی یادگیری جمعی به حساب می‌آیند که با لذت و مسرت، در حل مسئلهٔ پژوهش، همراه‌اند. این یافته در پژوهش‌های مندرج در گزارش NFER (مانند دی موک، ۲۰۱۲؛ اینس ورث و همکاران، ۱۹۹۴؛ ونگر، ۱۹۹۸؛ فراست و همکاران، ۲۰۰۰؛ ساگور، ۲۰۰۰؛ بولام و همکاران، ۲۰۰۵ و فیلدینگ و همکاران، ۲۰۰۵) نیز مورد تأیید قرار گرفته است.

در بعد پنجم که به تعاملات و شبکه‌های ارتباطی توجه شده است، تعاملات معلمان در درون مدرسه و در سطح فرا مدرسه‌ای در قالب شورای معلمان، گروه‌های آموزشی، انجمن‌های علمی، ارتباط با معلمان و کارکنان سایر مدارس در یک محل یا منطقه یا مدارس سایر استان‌ها و حتی مدارس خارج از کشور، با اساتید و مشاوران دانشکده‌های علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان مطرح‌شده که می‌توانند در قالب جامعهٔ یادگیرندهٔ حرفه‌ای طیف وسیعی از مزایا را برای معلمان و کارکنان به همراه داشته باشند در این مدارس تعامل بین افراد برای تحقق اهداف به‌صورت گروهی و شبکه‌ای وجود دارد (ویلکینز، ۲۰۱۱؛ بل و همکاران، ۲۰۰۶؛ ارل و همکاران، ۲۰۰۶؛ فراست و رابرتز، ۲۰۰۶؛ هارگریوز، ۲۰۰۳؛ جکسون، ۲۰۰۶؛ مک لافلین و همکاران، ۲۰۰۷؛ ریکینسون، ۲۰۰۵ به نقل از گادفری، ۲۰۱۴).

نتایج حاصل از این پژوهش در ابعاد شناسایی‌شده جامعهٔ یادگیرندهٔ حرفه‌ای و بر اساس مدل ارائه‌شده، با نتایج یافته‌های کریس و همکاران (۱۹۹۵ به نقل از بلک لاک، ۲۰۰۹) در مورد ابعاد جامعهٔ یادگیرنده (ارزش‌ها و هنجارهای مشترک، گفت‌وگوی بازتابی، تمرکز بر تدریس، تمرکز جمعی بر یادگیری دانش‌آموزان، همکاری مبتنی بر ارتباط بین همکاران) و مطالعه هورد (۱۹۹۷ به نقل از بلک لاک، ۲۰۰۹) با تبیین ویژگی‌هایی نظیر چشم‌انداز و ارزش‌های مشترک، یادگیری جمعی، نتایج اقدام شخصی به اشتراک گذاشته‌شده، ارتباطات و ساختارهای حمایتی مشابهت زیادی دارد.

در ارتباط با استلزامات جامعهٔ یادگیرندهٔ حرفه‌ای (سؤال سوم پژوهش)، مواردی مانند بالا بودن سطح اعتماد و همکاری، کمبود وقت و بودجه برای معلمان جهت مشارکت در تحقیق (NTRP، ۲۰۱۱)، تغییر فرهنگی در مدرسه (بورگ، ۲۰۱۰)، تعامل حمایتی بین

معلمان، ارزش‌های مشترک، به اشتراک گذاشتن روش‌ها و بازتاب گفت‌وگوها (هورد و سامرز، ۲۰۰۸)، رفتارهای حمایتی و تسهیل‌کننده مدیران مدارس (بلک لاک، ۲۰۰۹)، احترام متقابل، ارتباطات قوی، به اشتراک‌گذاری (مونتیل و اورال، ۲۰۰۸)، در پژوهش پژوهشگران دیگر نیز مورد توجه قرار گرفته است.

در خاتمه بر اساس نتایج حاصل از مطالعات به‌عمل‌آمده و یافته‌های این پژوهش باید گفت جامعهٔ یادگیرندهٔ حرفه‌ای به معلمان این فرصت را می‌دهد تا در مورد چگونگی همکاری با همکاران حرفه‌ای خود تبادل‌نظر کنند. این تعاملات آنان را به سمت زندگی حرفه‌ای در یک وضعیت پژوهشی آموزشی مطلوب هدایت می‌کند.

■ پیشنهادهای اجرایی و پژوهشی ■

الف. اجرایی

برای خروج نظام آموزشی از شکل سنتی و غیرکارا به شکلی که در آن دانش‌آموزانی توانمند و اهل فکر و بصیرت، با قدرت حل مسئله تربیت شوند، نیاز به در اختیار داشتن معلمانی کارآمد، فکور و پژوهشگر است که همواره به دنبال توسعه و تقویت مهارت‌های حرفه‌ای باشند. برای این منظور موارد زیر پیشنهاد می‌شود:

۱. تشکیل تیم‌های پژوهشی در مدرسه با حضور معلمان علاقه‌مند و پژوهشگر و تقویت تیم توسط نیروهای متخصص خارج از مدرسه به‌عنوان مشاور؛
۲. ایجاد شبکه‌های ارتباطی بین مدارس با یکدیگر برای بهره‌مندی از تجارب؛
۳. ارتباط مستمر مدرسه با مراکز علمی و پژوهشی و بهره‌مندی از ظرفیت دانشگاه‌ها برای توسعه فرهنگ پژوهشی در بین دانش‌آموزان و معلمان؛
۴. تشکیل نشست‌های پژوهشی در سطح منطقه، استان و کشور و تسهیل شرایط حضور معلمان در این نشست‌ها برای تسهیم نتایج و به اشتراک گذاشتن یافته‌های حاصل از پژوهش‌های مدرسه‌ای؛
۵. حمایت وزارت آموزش‌وپرورش از رویکرد پژوهش‌محوری و تسری آن در سطح مدارس؛
۶. توجه به میزان کاربست پژوهش در فرایند آموزش و یادگیری در ارزیابی معلمان.

ب. پژوهشی

اعتبار سنجی مدل پیشنهادی با اجرای آن در سطح مدارس

منابع

- بحرینی بروجنی، مجید. (۱۳۹۳). *تحلیل درس تفکر و پژوهش پایهٔ ششم ابتدایی بر مبنای اصول علمی عناصر برنامهٔ درسی* (پایان‌نامه دکترا). دانشگاه اصفهان.
- پهلوان، اعظم. (۱۳۹۴). *طراحی و آزمون الگوی پیشایندها و پسایندهای هشیاری سازمانی* (پایان‌نامه دکترا). دانشگاه خوارزمی، تهران.
- دانش‌پژوه، زهرا و فرزاد، ولی‌الله. (۱۳۸۵). ارزشیابی مهارت‌های حرف‌های معلمان دوره ابتدایی. *نوآوری‌های آموزشی*، ۵(۱۸)، ۱۷۰-۱۳۵.
- عنایتی، ترانه؛ ضامنی، فرشیده و قربانی، طلعت. (۱۳۹۱). بررسی موانع پژوهش از دیدگاه دبیران دوره راهنمایی بهشهر. *ره‌یافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۳(٤)، ۲۰۵-۱۸۹.
- قاسمی پور، مرضیه. (۱۳۸۸). *بررسی شیوه‌های گسترش و تقویت روحیه پژوهشگری در بین دانش‌آموزان دختر پایه دوم مقطع متوسطهٔ شهرستان نورآباد ممسنی در سال ۸۹- ۸۸* (پایان‌نامه منتشرنشده کارشناسی ارشد). دانشگاه علامه طباطبایی، تهران.
- کرسول، جان دبلیو. (۲۰۰۹). *طرح پژوهش: رویکردهای کیفی، کمی و ترکیبی* (ترجمه علیرضا کیامنش و مریم دانای طوس). تهران: انتشارات جهاد دانشگاهی واحد علامه طباطبایی.

- Bell, M., Cordingley, P & Mitchell, H. (2006). *The Impact of Networks on Pupils, Practitioners, Organizations and the Communities they serve*. Nottingham: NCSL: Coventry: CUREE
- Biesta, G. (2007). Why what works won't work: Evidence based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory, 57*(1), 1–22.
- Blacklock, P. J. (2009). *The Five Dimensions of Professional Learning Communities in Improving Exemplary Texas Elementary Schools: A Descriptive Study* (Dissertation Prepared for the Degree of Doctor of Education). University Of North Texas.
- Borg, S. (2010). Language teacher research engagement. *Language Teaching, 43*(04), 391–429.
- Dimmock CAJ. (2012). *Leadership, Capacity Building, and School Improvement: Concepts, Themes, and Impact*. Florence, KY: Routledge.
- Earl L, Katz S, Elgie S, Ben Jaafar, S., & Foster, L. (2006). *How networked learning communities work* (Vol. 1–The report). National College of School Leadership Networked Learning Communities Programmed
- Frost, D., Roberts, A., Lightfoot, S., & McCrorie, M. (2006). *Teacher leadership and knowledge building: the experience of the HertsCam Network*. a paper presented within the symposium: 'Leadership for Learning' at ICSEI 2006, the 19th International Congress for School Effectiveness and Improvement. Fort Lauderdale, Florida, 3rd–6th January.
- Godfrey, D. (2014). Leadership of schools as research-led organizations in the English educational environment cultivating a research-engaged school culture. *Educational Management Administration & Leadership, 44*(2), 301-321. Retrieved from http://ema.sagepub.com/
- Hargreaves, DH. (1999). the knowledge-creating school. *British Journal of Educational Study, 47*(2), 122–144.
- Hargreaves, DH. (2003). *Education Epidemic: Transforming Secondary Schools through Innovation Networks*. London: Demos.
- Hattie, J. and Marsh, H. W. (1996). The Relationship between Research and Teaching: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research, 66*(4), 507-542. Retrieved from http://www.jstor.org/action/showPublisher.
- Hord, S. M & Sommers, W. A. (2008). *Leading professional learning communities: Voices from research and practice*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Kuhlthau, C., Maniotes, L. & Caspari, A. (2007). *Guided inquiry: Learning in the 21st century*. Westport, CT: Libraries Unlimited.
- Jackson, D. (2006). The creation of knowledge networks: Improving Schools and Educational Systems: International Perspectives. In Hanna Järvinen & Nils Berkemeyer (Eds), *knowledge creation in school networks* (pp. 274–291). Abingdon, Oxon: Routledge.

- McLaughlin C., Black, HK. McIntyre, D & Townsend, A. (2007). *Networking Practitioner Research*. Abingdon, Oxon: Taylor & Francis
- Montiel–Overall, P. (2008). Teacher and librarian collaboration: a qualitative study. *Library and Information Science Research, 30*, 145–155.
- Musanti, S & Pence, L. (2010). Collaboration and teacher development: Unpacking resistance, constructing knowledge, and navigating identities. *Teacher Education Quarterly, 37*(1), 73–89.
- NFER. (2006). *The research-engaged school/college award*. Retrieved from http://www.nfer.ac.uk/schools/Research-engaged-award.
- NTRP. (2011). *Habitats for teacher research: teacher perspectives on research as a sustainable environment for CPD*. National Teacher Research Panel. England. West Midlands. http://www.ntrp.org.uk/
- Sachs, J. (2011). Skilling or emancipating? Metaphors for continuing teacher professional development. In N. Mockler & J. Sachs, *Rethinking Educational Practice through Reflexive Inquiry* (pp. 153-167). Netherlands Springer.
- Snow-Gerono, J. L. (2005). Professional development in a culture of inquiry: PDS teachers identify the benefits of professional learning communities. *Teaching and Teacher Education, 21*(3) 241–256
- Wahlstrom, K.L & Seashore Louis, K. (2008). How Teachers Experience Principal Leadership: The Roles of Professional Community, Trust, Efficacy, and Shared Responsibility. *Educational Administration Quarterly. 44*(4) 458-495.
- Wilkins, R. (2011). *Research Engagement for School Development*. London: Institute of Education.

پی‌نوشت‌ها

1. Kuhlthau, Maniotes & Caspari
2. Ainsworth
3. Wenger
4. Sagor
5. Bolam
6. Fielding
7. National Foundation for Educational Research
8. Bell, Cordingley and Mitchell
9. Earl L, Katz, Elgie,Ben Jaafar, , Foster
10. Frost, Roberts, Lightfoot & McCrorie
11.Hargreaves
12. Jackson
13. McLaughlin, Black HK, McIntyre & Townsend
14. Rickinson
15. Godfrey
16. Biesta
17 .Borg
18. Sachs
19. Professional Learning Community
20. Dimmock
21. Senge
21. Sergiovanni
22. Newman & Wehlage
23. Center Of Organization & Restructuring schools
24. Kruse, Louis & Bryk
25. Hord
26. Blacklock
27. Shared norms & values
28. Reflective dialogue
29. Deprivatization of practice
30. Collective focused on student learning
31. Collaboration by collegial relationships
32. Hattie and Marsh
33. National Teacher Research Panel
34. Hoed & Sommers
35. Smolin & Hobson
36. http://www.teachersdoingresearch.com/
37. Critical Friends Group
38. Montiel–Overall
39. Musanti, & Pence
40. Wahlstorm & Seashore
41. Strauss & Corbin

جایگاه و نقش نظام دوری در ارتقا و بهبود فرایند یاددهی ـ یادگیری دانش‌آموزان ابتدایی

■ رضا هویدا* ■ علی‌اکبر دولتی** ■ علی‌اکبر امین بیدختی***

چکیده:

پژوهش حاضر با هدف شناسایی مزایای نظام دوری در ارتقا و بهبود فرایند یاددهی _ یادگیری دانش‌آموزان در مدارس ابتدایی استان سمنان انجام شد. نظام دوری فرایندی است که در آن یک معلم با یک گروه از دانش‌آموزان حداقل به مدت دو سال یا بیشتر در یک مدرسه می‌ماند. نوع پژوهش کاربردی و روش آن آمیخته اکتشافی بود که در آن نخست بخش کیفی و سپس بخش کمّی انجام شد. در بخش کیفی پژوهش، با ۱۰ نفر از مدیران، مصاحبه عمیق و ۳۲ مورد مصاحبه نیمه‌هدایت‌شده با معلمان که به شیوهٔ هدفمند - گلوله برفی (تعداد ۴۲ نفر) انتخاب شده بودند، انجام شد. نتایج حاصل از تحلیل محتوای مصاحبه‌ها و مطالعه عمیق مبانی نظری، در قالب پرسش‌نامه‌ای محقق ساخته تنظیم گردید. روایی محتوایی طبق نظر متخصصان، پایایی آن نیز از طریق آلفای کرونباخ ۰/۹۰ بررسی و مناسب گزارش شد. در بخش کمّی، پرسش‌نامهٔ پژوهش توسط ۲۱۸ نفر از معلمان و مدیران که به روش نمونه‌گیری طبقه‌ای انتخاب شده بودند، تکمیل شد و در بخش کیفی از تکنیک تحلیل محتوا و در بخش کمّی از آزمون تحلیل عاملی، خی دو و فریدمن استفاده گردید. نتایج پژوهش نشان داد که مزایای «شناخت یاددهنده نسبت به یادگیرنده»، دارای بیشترین اهمیت و رتبهٔ اول، «افزایش درک و دانش معلم از توانایی‌ها و ضعف هوش دانش‌آموزان» در رتبهٔ دوم، «تلقی نمودن والدین، دانش‌آموزان و معلمان به‌عنوان اعضای یک خانواده و جامعه» در رتبهٔ سوم، «کاهش نگرانی و اضطراب دانش‌آموزان نسبت به سال تحصیلی و معلم جدید» در رتبهٔ چهارم، در ارتقا و بهبود فرایند یاددهی _ یادگیری دانش‌آموزان قرار دارند.

کلید واژه‌ها: نظام دوری، معلم، دانش‌آموز، یاددهی و یادگیری

▣ تاریخ دریافت مقاله: ۹۵/۱۱/۲۶ ▣ تاریخ شروع بررسی: ۹۵/۱۲/۲۲ ▣ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۶/۵/۱۸

* دانشیار مدیریت آموزشی، دانشگاه اصفهان.....r.hoveida@edu.ui.ac.ir
** دانشجوی دکتری مدیریت آموزش عالی، دانشگاه اصفهان (نویسنده مسئول).....dolatiali662@gmail.com
*** استاد مدیریت آموزشی، دانشگاه سمنان.....a.aminbeidokhti@semnan.ac.ir

مقدمه

دانش‌آموزان هر جامعه بزرگ‌ترین سرمایه‌های انسانی آن جامعه محسوب می‌شوند، زیرا در آینده با به‌کارگیری علم و دانش و مهارت‌های آموخته‌شده خود می‌توانند گام‌های استواری در جهت تعالی، رشد و آبادانی جامعه بردارند. بنابراین برای تقویت و یادگیری مؤثر دانش‌آموزان استفاده از روش‌های آموزشی که به آنان احساس امنیت، آرامش، احترام و ثبات دهد ضروری به نظر می‌آید.از جمله روش‌هایی که در این زمینه مؤثر است «نظام دوری[1]» است (لانگمویر[2]، ۲۰۱۴). نظام دوری، و به‌عبارتی آموزش دوری، فرصت‌های یادگیری برای دانش‌آموزان را در یک محیط ثابت و پایدار به وجود می‌آورد (جنکینز[3]، ۲۰۰۹). کیسی[4] (۲۰۰۷) در ضرورت این روش آموزشی معتقد است معلمان به خاطر نقش مهمی که در موفقیت دانش‌آموزان در کلاس دارند؛ هرچه زمان بیشتری را با دانش‌آموزان سپری کنند، موفقیت آن ها بالاتر می‌رود (کیسی، ۲۰۰۷). پژوهش‌ها نشان داده است که استفاده از نظام دوری به اصلاح مدرسه می‌پردازد (لانگمویر، ۲۰۱۴؛ کروگمان و ون سنت[5]، ۲۰۰۰). به‌طور خلاصه، نظام دوری فرایندی است که در آن یک معلم با یک گروه از دانش‌آموزان حداقل به مدت دو سال یا بیشتر در یک مدرسه می‌ماند. هنگامی‌که یک «دوره[6]» پس از دو یا چند سال به پایان رسید، معلم می‌تواند یک حلقه جدید یا یک گروه جدید از دانش‌آموزان را برای تدریس انتخاب کند. فرایند دوری به نام‌های مختلفی مانند چرخش معلم[7]، سبک یادگیری خانواده[8]، پیشروی دانش‌آموز با یک معلم[9]، تداوم گروه[10]، خوشه[11]، انتساب چندسالهٔ[12] معلم به کار برده می‌شود (بارگر[13]، ۲۰۱۳؛ هیتز، سومرتز و جنلینک[14]، ۲۰۰۷؛ لانگمور، ۲۰۱۴). نظام دوری یک مفهوم جدید یا یک روش معمولی در کشورهایی مانند آلمان، جامائیکا، ژاپن و چین نیست (گرانت، ریچاردسون و فورستن[15]، ۲۰۰۰). بلکه، نظام دوری یک جنبش است که برای آن هیچ سابقه تاریخی وجود ندارد (سیمل[16]، ۱۹۹۸).

در سال‌های اخیر نظام دوری در سطح جهان مطرح بوده، مزایای آن گسترده و معایب آن حداقل می‌باشد (بارگر، ۲۰۱۳). این نظام در کشورهای مختلفی به‌طور آزمایشی، از جمله اسرائیل، سوئد و ژاپن اجرا شده و در رتبه‌بندی و ارزشیابی در رتبه خیلی خوب قرار گرفته شده است (گرانت و همکاران، ۲۰۰۰). چکلی[17] (۱۹۹۵) نشان داد که برنامه‌های چندساله آموزش‌وپرورش، بخشی از گزینه‌های آموزش‌وپرورش برای مدت طولانی بوده است. اشتاینر[18] دانشمند اتریشی، معتقد است که دانش‌آموزان با داشتن یک رابطه بلندمدت با بزرگ‌سالان می‌توانند کلید بهبود آموزش‌وپرورش باشند (هیو[19]، ۲۰۰۷). در حال حاضر ۲۵۰ مدرسه در ایالات‌متحده و بیش از ۹۰۰ مدرسه در ۴۰ کشور جهان وجود دارد که نظام دوری در آن ها اجرا می شود. گزارش‌ها حاکی است که تعداد این مدارس در ایالات‌متحده در ده سال گذشته دو برابر شده است. بسیاری از مدارس ایالات‌متحده خصوصی اداره می‌شود که اجازه می‌دهد تا معلمان در مراحل توسعه برنامه درسی و نیازهای دانش‌آموزان آزادی عمل بیشتری داشته باشند (سیستون[20]، ۲۰۰۴؛ مای و نوردویل[21]، ۲۰۰۴-۲۰۰۶).

محیط نظام دوری فرصت‌های سودمندی در زمینه‌های عاطفی، اجتماعی و تحصیلی برای دانش‌آموزان فراهم می‌آورد (کننی[۲۲]، ۲۰۰۷). از جمله مزایای عاطفی آن برای دانش‌آموزان داشتن یک ثبات عاطفی و احساس اضطراب کمتر نسبت به مدرسه گزارش شده است، از مزایای اجتماعی آن به داشتن احساس و رابطه مطمئن‌تری با جامعه و خانواده و زمان بیشتر برای ساخت و حفظ روابط بلندمدت با معلم و دانش‌آموزان می‌توان اشاره کرد (وا لینت، لرنری، چال – فانت، هان سون و ریسر[۲۳]، ۲۰۰۸؛ چکی[۲۴]، ۲۰۱۴). از مزایای تحصیلی آن به‌طورکلی بهبود نمرات پیشرفت تحصیلی و نگرش مشتاق‌تر به سمت یادگیری حائز اهمیت است (پکرینن، آنولا، کیارو، لرکنن، پویکیس، سیکنن و نورمی[۲۵]، ۲۰۱۳)، دیگر مزایای این روش عبارت است از تشویق دانش‌آموزان در راستای تقویت روابط اجتماعی در ارتباط با خانواده، مدرسه و جامعه (باکر، گرانت و مورلاُک[۲۶]، ۲۰۰۸؛ الیوت و کاپ[۲۷]، ۲۰۰۳؛ فریمن[۲۸]، ۲۰۰۷؛ گرگوری[۲۹]، ۲۰۰۹)، نگرش مثبت والدین نسبت به آموزش (نیکولز و نیکولز[۳۰]، ۲۰۰۲)، افزایش حضور دانش‌آموزان و روابط قوی آن ها با معلم (روترینگ[۳۱]، ۲۰۰۹؛ اسنوک[۳۲]، ۲۰۰۷)، افزایش انگیزه و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان (اورازی[۳۳]، ۲۰۱۲؛ استرلینگ[۳۴]، ۲۰۱۱؛ کوو[۳۵]، ۲۰۱۰؛ فردلندر[۳۶]، ۲۰۰۹؛ لیندسی، اروینگ، تنر و آندردو[۳۷]، ۲۰۰۸)، تشخیص و آگاهی معلمان از نقاط قوت و ضعف دانش‌آموزان (تامپتسون، فرنز و مایلر[۳۸]، ۲۰۰۹؛ مای و نوردویل، ۲۰۰۴-۲۰۰۶)، اضطراب کمتر و ثبات عاطفی (رودریگاز و آرنز[۳۹]، ۲۰۰۷؛ روترینگ، ۲۰۰۹) و مشخص بودن نیازهای دانش‌آموزان برای معلمان (رابرتز[۴۰]، ۲۰۰۵) مزایای بلندمدت نیز عبارت است از این نظام تشویق تفکر، ریسک‌پذیری و دخالت در جوّ عاطفی و فکری مدارس، فرصت بیشتر برای توسعه مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان (کننی، ۲۰۰۷)، کاهش اضطراب دانش‌آموزان (بلوم، بالدوین و ریان[۴۱]، ۲۰۱۳)، بهبود اعتمادبه‌نفس دانش‌آموزان (وویر[۴۲]، ۲۰۰۹) و نیز فرصت بیشتر معلم و دانش‌آموز برای ساخت دانش قبلی (رابرتز، ۲۰۰۵) اشاره نمود.

در نظام دوری این امکان برای معلمان وجود دارد که با دادن تکالیف و مشق برای طول تابستان به دانش‌آموزان، یک استمرار و ارتباط آموزشی و علمی بین سال اول و دوم ایجاد کنند، پیگیری تکالیف تابستانی سال اول بین فعالیت‌ها و استانداردهای آموزش سال دوم ارتباط برقرار می‌کند. این عمل تضمین می‌کند که دانش‌آموزان فعالیت‌ها و مهارت‌های پایه را در تابستان فراموش نکنند و برای شروع کار علمی در اولین جلسه سال دوم آماده شوند. معلمان نیز ممکن است با توجه به شناخت تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان از سال گذشته برحسب نیازهای خاص آن‌ها تکالیف تابستان دانش‌آموزان را برنامه‌ریزی کنند. علاوه بر یادگیری تابستان، نظام دوری به زمان یادگیری سال تحصیلی جدید یک ماه می‌افزاید (چکی، ۲۰۱۴). در بسیاری موارد از این زمان اضافی، برای آموزش و یادگیری در آغاز سال دوم استفاده می‌شود. معلمان به‌طورکلی در آغاز سال تحصیلی جدید، سه تا پنج هفته را برای ارزیابی دانش‌آموزان، آشنا شدن با شخصیت آنان، سبک‌های یادگیری آن‌ها و

ایجاد روش‌های مدیریت کلاس درس صرف می‌کنند، این زمان برای کلاس دوم مدارسی که از نظام دوری استفاده می‌کنند صرف نمی‌شود. معلمان و دانش‌آموزان با سبک‌های یادگیری و تدریس و روش کلاس درس یکدیگر آشنا هستند. به همین دلیل، آموزش و یادگیری در اولین روز سال دوم آغاز می‌شود.

وان مائل و وان هوت[۴۳] (۲۰۱۱) در پژوهش خود اذعان می‌دارند که ارتباط عاطفی که در نظام دوری بین معلم و دانش‌آموزان به وجود می‌آید بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان تأثیرگذار است، این ارتباط عاطفی بر جهت‌گیری اهداف دانش‌آموزان تأثیرگذار است آن ها همچنین بیان می‌دارند که تأثیر انگیزش تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در نظام آموزش دوری بیشتر از نظام‌های آموزشی سنتی است. پیتروویسی[۴۴] (۲۰۱۴) نیز در پژوهش خود می‌گوید نظام آموزش دوری به‌عنوان یک پروژه راهبردی برای آموزش مداوم و پرورش ظرفیت‌های دانش‌آموزان عمل می‌کند. و این روش را یک تجربه خوب و موفق در آموزش‌وپرورش می‌داند. نتایج پژوهش لانگموير (۲۰۱۴) نیز حاکی از آن است که نتایج موفقیت و نمرات دانش‌آموزانی که از روش‌های دوری برای آنان به کار رفته بود بیشتر از دانش‌آموزانی بود که فاقد استفاده از این روش آموزشی بودند. اورازی (۲۰۱۲) نیز بیان می‌دارد که اثربخشی، عملکرد و دستاوردهای آموزشی برای دانش‌آموزانی که از روش‌های دوری برای آنان استفاده می‌شود بیشتر از دانش‌آموزان دیگر است. لانگموير (۲۰۱۴) در پژوهش خود نشان داد که تفاوت معناداری بین نمرات خواندن دانش‌آموزان نظام دوری و عادی وجود دارد. رودریگاز و آرنز (۲۰۰۷) نیز در پژوهش خود نشان دادند که دانش‌آموزان دوری در درس زبان و هنر تفاوت معناداری با دانش‌آموزان غیر دوری دارند.

آموزش‌وپرورش و تعلیم‌وتربیت نقش اساسی در تحکیم و توسعه جامعه دارد و این مهم از طریق انتقال مفاهیم پایه فرهنگی، آموزش نقش‌های شغلی و تخصصی، نوسازی افراد، انتقال مهارت‌ها و رفتارها به دانش‌آموزان که آینده‌سازهای جامعه هستند و این عوامل نیز از اهداف کلان آموزشی و تربیتی نظام آموزشی است، انجام می‌گیرد. بنابراین آموزش‌وپرورش با تلاش‌های خود از طریق روش‌های آموزشی مناسب درصدد پاسخگویی به نیازهای این سرمایه ملی «دانش‌آموزان» است. یکی از این روش‌ها، روش‌های آموزشی دوری است که با اجرای آن پیامدهای مثبتی عاید سازمان‌های آموزشی شده است. با توجه به کمبود و خلأ مطالعات و پژوهش‌های لازم در رابطه با این روش آموزشی و با توجه به پیامدهای اجرایی و کمبود توجه به پیاده‌سازی آن در مؤسسات و مراکز آموزشی به‌خصوص مدارس، خلأ پژوهشی آن توسط پژوهشگر احساس گردید. در این راستا پژوهش حاضر به دنبال پاسخ‌گویی به سؤالات زیر بوده است:

۱. مزایای به‌کارگیری نظام دوری در ارتقا و بهبود فرایند یاددهی - یادگیری دانش‌آموزان ابتدایی شامل چه مواردی می‌باشد؟

۲. اولویت‌بندی مزایای نظام دوری در ارتقا و بهبود فرایند یاددهی - یادگیری دانش‌آموزان ابتدایی به چه صورت است؟

روش

این پژوهش از لحاظ هدف، کاربردی و از لحاظ نحوه گردآوری داده‌ها توصیفی، از نوع پیمایشی مقطعی، بوده است. در این پژوهش ضمن شناسایی مزایای نظام دوری، از نتایج آن می‌توان جهت بهبود وضعیت موجود مدارس استفاده کرد. همچنین روش تحقیق، آمیخته و از نوع اکتشافی بوده است. پژوهش‌های آمیخته[۴۵]، مطالعاتی هستند که با استفاده از ترکیب دو مجموعه روش‌های تحقیق کمّی و کیفی به انجام می‌رسند (کرس ول[۴۶]، ۲۰۰۳). در طرح‌های تحقیق آمیخته اکتشافی[۴۷]، پژوهشگر درصدد زمینه‌یابی درباره موقعیت نامعین می‌باشد. برای این منظور ابتدا به گردآوری داده‌های کیفی می‌پردازد. انجام این مرحله او را به توصیف جنبه‌های بی‌شماری از پدیده‌ها هدایت می‌کند و در نهایت پژوهشگر بر مبنای یافته‌های حاصل از داده‌های کیفی، سعی بر آن دارد که داده‌های کمّی را گردآوری کند تا تعمیم‌پذیری یافته‌ها را میسر سازد.

در بخش کیفی، با استفاده از مصاحبهٔ نیمه‌هدایت‌شده، به طرح سؤالات کلی در راستای شناسایی مزایای نظام دوری بر اساس اهداف پژوهش و مسئله مورد بررسی از طریق مدیران، معاونین و معلمان پرداخته شد. این افراد به این دلیل انتخاب شدند که با بهره‌گیری از دانش و تجارب آن‌ها بتوان به نتایج معتبرتری دست یافت. محور اصلی مصاحبه‌های نیمه‌هدایت‌شده، شناسایی مزایای نظام دوری در ارتقا و بهبود فرایند یاددهی و یادگیری دانش‌آموزان بود. پس از انجام مصاحبه‌ها، پژوهشگران اقدام به‌مرور مصاحبه‌ها و تبدیل صدا به متن ومرورمجدد یادداشت‌های حین مصاحبه و متن‌های تبدیل شده کردند. حاصل این مرحله، شناسایی گویه ها و مرور مجدد مصاحبه‌ها و جایگذاری پیام‌های انتقال داده‌شده و در نهایت تحلیل ادراکی و توصیفی بوده است، در انتها پس از تدوین ابزار نهایی گردآوری اطلاعات به تأیید این افراد رسید. بهینه‌کاوی و مروری بر تجارب کشورهای موفق در زمینهٔ به‌کارگیری نظام دوری در آموزش، بررسی عمیق پیشینه و مبانی نظری پژوهش، تحلیل محتوای ۱۰ مورد مصاحبه انجام‌شده با مدیران و ۳۲ مورد مصاحبه نیمه‌هدایت‌شده با معلمان، منجر به شناسایی ۲۸ عامل مرتبط با مزایای نظام دوری شد که به دلیل همپوشانی و قابلیت ادغام برخی از این عوامل، در نهایت به‌منظور اجرای بخش کمّی پژوهش این عوامل در ۱۶ گویه طراحی شد و پرسش‌نامهٔ پژوهش در ۲ بخش الف. اطلاعات جمعیت شناختی، ب. گویه های مربوط به مزایای نظام دوری در ارتقا و بهبود فرایند یاددهی و یادگیری دانش‌آموزان؛ با طیف ۵ درجه‌ای تدوین گردید. در بخش کیفی این پژوهش با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند، با تکنیک گلوله برفی، تعداد ۴۲ نفر از مدیران، معاونان و معلمانی که از نظام دوری استفاده می‌کردند، شناسایی شده و با موافقت آنان پژوهشگر با آنان مصاحبه نمود. در این مصاحبه

دو سؤال کلی از مصاحبه‌شوندگان پرسیده شد:

۱. به‌کارگیری نظام دوری چه مزایایی در بهبود فرایند یاددهی و یادگیری دانش‌آموزان ابتدایی داشته است؟

۲. اولویت‌بنـــدی مزایای نظام دوری در بهبود فرایند یاددهی و یادگیری دانش‌آموزان ابتدایی چگونه است؟

تحلیل داده‌ها با اســـتفاده از تکنیک تحلیل محتوا (کدگذاری باز، محوری و انتخابی) انجام گرفت. فرایند تحلیل داده‌های مصاحبه استقرایی بود، به‌عبارت‌دیگر هیچ چارچوب مفهومی قبلی برای کدگذاری و مقوله‌بندی وجود نداشت. اساس تحلیل داده‌ها در این پژوهش کدگذاری است. منظور از کدگذاری نیز اختصاص نزدیک‌ترین مفهوم به هر یک از کوچک‌ترین جزءهای با معنی داده‌های گرد آوری شده است.

در بخش کمّی، روایی محتوایی پرســـش‌نامه بر اساس نظر صاحب‌نظران و خبرگان تعیین شد و به‌منظور تعیین ضرایب پایایی پرســـش‌نامه، در ابتدای امر و در مرحلهٔ پایلوت تعداد ۸۳ پرســـش‌نامه در بین جامعهٔ آماری که نمونهٔ پژوهش از آن انتخاب شـــده است، توزیع و جمع‌آوری گردید و پس از تجزیه‌وتحلیل داده‌های این پرســـش‌نامه‌ها، ضریب پایایی (آلفای کرونباخ) ۰/۹۰ بررسی و مناسب گزارش شـــد. در زمینهٔ تکمیل پرسش‌نامه، از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای استفاده شد. پس از مشخص شدن تعداد کل معلمان و مدیران (۵۵۰) بر اساس جدول مورگان، حجم نمونه ۲۲۵ نفر انتخاب شد. به‌منظور انتخاب معلمان و مدیران برای اجرای پرســـش‌نامه ابتدا سهم هر یک از شهرستان‌های استان مشـــخص گردید و سپس حجم نمونه مربوط به هر شهرستان برای اجرای پرسش‌نامه انتخاب شد و در نهایت پرسش‌نامه پژوهش توسط ۲۱۸ نفر از معلمان، مدیران، معاونان (۱۳۸ مرد و ۸۰ زن) که به روش نمونه‌گیری طبقه‌ای انتخاب شده بودند، تکمیل شد.

■ یافته‌های تحقیق

ســـؤال اول پژوهش: مزایـــای به‌کارگیری نظام دوری در ارتقا و بهبـــود فرایند یاددهی و یادگیری دانش‌آموزان ابتدایی شامل چه مواردی است ؟

به‌منظور پاســـخگویی به این سؤال ضمن مطالعه و بررســـی کلی مصاحبه‌های انجام‌شده، مزایای به‌کارگیری نظام دوری احصا و به ابعاد و گویه های مختلفی تقســـیم گردد. مزایای احصا شـــده در هر بعد باید از یک نوع و یک جنس باشد، لذا لازم است مجموعه ابعاد تعریف‌شده، به‌صورتی جامع‌ومانع، دربرگیرنده همهٔ مزایا باشد. بدین منظور در عمل فرایند کدگذاری ابتدا کل مصاحبه‌ها به‌دقت روخوانی شد تا معنا و مفاهیم اصلی در آن به‌صورت توصیفی شناسایی شود. نتیجه این مرحله یک تصویر کلی و توصیفـــی از هر مصاحبه بود. نمونه‌ای از داده‌های حاصـــل از مصاحبه و روند تحلیل آن‌ها در ادامه

آورده شده است:

مصاحبه‌کننده: مزایای به‌کارگیری نظام دوری در مدارس ابتدایی، شامل چه مواردی است؟

مصاحبه‌شونده ۱) با توجه به اینکه در نظام دوری معلم چند سال متوالی با دانش‌آموزان در کلاس درس حاضر می‌شود، این امر باعث می‌شود که معلمان با والدین و دانش‌آموزان به‌عنوان اعضای یک خانواده و یا یک جامعه شناخته شوند واین امر به‌نوبه خود باعث افزایش صمیمیت بین اعضا می شود و معلمان نیزبا دانش‌آموزان در تعامل بیشتری قرار می گیرند.

مصاحبه‌شونده ۲) تعامل و برقراری ارتباط بین فردی در مدارس ابتدایی، یکی از عوامل مؤثر بر شناخت دانش‌آموزان است. هر چه این تعامل بیشتر باشد، منجر به شناخت تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان می‌گردد. نظام دوری نیز با ارتباط درازمدتی که بین دانش‌آموزان برقرار می‌کند، باعث می‌شود که درک و دانش معلم از توانایی‌ها و ضعف هوش کودک افزایش یابد که قابل‌مقایسه با چنین درک و دانشی در طول یک سال تحصیلی نیست.

مصاحبه‌شونده ۳) معمولاً در آغاز سال تحصیلی جدید معلمان درگیر شناخت هر چه‌بهتر دانش‌آموزان می شوند.حتی پیش می‌آید که آن ها ماه‌ها زمان نیاز دارند تا دانش‌آموزان را ارزیابی کنند که در چه سطحی قرار دارند، با کدام شیوه‌های تدریس آشنایی دارند و با چه روش‌هایی بهتر یاد می‌گیرند. نظام دوری این امکان را فراهم می‌کند که با توجه به شناخت قبلی که از دانش‌آموزان وجود دارد، در اولین روز سالی یادگیری را آغاز کنند.

مصاحبه‌شونده ۴) دانش‌آموزان مدارس ابتدایی اغلب از پذیرش معلم جدید ترس دارند؛ حتی پیش می‌آید که دانش‌آموزان اوایل سال تحصیلی از حضور در مدرسه اجتناب می‌کنند. اما در آموزش دوری دانش‌آموزان از قبل معلم خود را می‌شناسند، ؛به همین دلیل است که نگرانی و اضطراب دانش‌آموزان در خصوص سال تحصیلی جدید و همچنین معلم جدید کاهش می‌یابد.

در مرحله بعد همه مصاحبه‌ها برای تحلیل اولیه و کدگذاری در نظر گرفته شد. برای کدبندی، متن مصاحبه‌های انتخاب‌شده قطعه‌بندی و برای هر قطعه (مبنای قطعه‌بندی محتوا بود، هر معنا، محتوا و مضمونی که هدف پژوهش را پوشش دهد) یک کد در نظر گرفته شد . نام هر کد به‌گونه‌ای انتخاب گردید و این کار تا مرحله اشباع نظری، یعنی جایی که کدهای جدیدی شناسایی نمی‌شد، ادامه پیدا کرد. نتیجه این مرحله شناسایی تعداد زیادی از کدهای باز بود. کدهای به‌دست‌آمده در مرحله اول، بعد از چند بار غربال کردن و با ملاحظه مشابهت‌ها و تفاوت‌های آن‌ها با یکدیگر و موارد مستخرج از مبانی نظری و پیشینه پژوهش ادغام شد و در نهایت کدها به تعداد محدودتری تقلیل یافت و بر اساس آن تعداد ۲ کد نهایی مشخص گردید (کدگذاری محور)، در ادامه کدهای نهایی به‌صورت تحلیلی به درون‌مایه اصلی تبدیل گردید (کدگذاری انتخابی) (جدول شماره ۱).

جدول ۱. نحوهٔ شکل‌گیری کدهای منتخب یا مقوله‌های نهایی

کُد منتخب	کُد محور	کُد باز
مزایای به‌کارگیری نظام دوری در ارتقا و بهبود فرایند یاددهی و یادگیری دانش‌آموزان ابتدایی	دانش‌آموز	نظام دوری به دانش‌آموزان امکان می‌دهد یکدیگر را بهتر از قبل را بشناسند، که این امر روند افزایش دانش و برقراری روابط اجتماعی را در آن‌ها تسهیل می‌کند. دانش‌آموزان از مزایای گسترش مهارت‌های اجتماعی و همچنین استراتژی‌های (رویکردها) همکاری گروهی در سال‌های بعدی بهره می‌برند. پس از اولین بار، نگرانی و اضطراب دانش‌آموزان در خصوص سال تحصیلی جدید و همچنین معلم جدید کاهش می‌یابد. آموزش چندساله، امکانات زیادی را برای یادگیری در طول تابستان از جمله خواندن پاره ای از کتاب‌ها، پروژه‌های کوتاه‌مدت و سفرهای علمی فراهم می‌کند. روابط طولانی‌مدت معلم / دانش‌آموز در این نوع از آموزش منجر به بهبود عملکرد دانش‌آموز می‌شود.
	معلم	برنامه‌ها و اهداف ناتمام دو سال بعد تکمیل می شود. آموزش نظام دوری باعث می‌شود والدین، دانش‌آموزان و معلمان خود را به‌عنوان اعضای یک خانواده و یا یک جامعه بدانند. یاددهنده نسبت به یادگیرنده شناخت پیدا می‌کند و می‌تواند بر اساس شناخت قبلی با او برخورد نماید. معلمان زمان بیشتری برای آموزش مباحث و مفاهیم مورد نیاز دانش‌آموزان در اختیار دارند.نیازی به تعریف و تصویب مجدد الگوهای رفتاری و مباحث و انتظارات آموزشی (سرفصل‌ها) برای هر سال نیست- معلمانی که دو سال با دانش‌آموزان خود می‌گذرانند نسبت به دیگر معلمان در مدرسه شادتر هستند.از طریق آموزش حلقه‌ای، معلم قادر خواهد بود از برنامه آموزشی منسجم‌تری که برای رشد کودک مناسب است استفاده کند.ارتباطات طولانی‌مدت معلم / دانش‌آموز باعث رضایت شغلی بیشتر در معلمان می‌شود.درک و دانش معلم از توانایی‌ها و ضعف هوش کودک به نحوی در این آموزش افزایش می‌یابد که قابل‌مقایسه با چندین درک و دانشی در طول یک سال تحصیلی نیست. در طول ماه مهر چندین هفته صرف یادگیری اسامی جدید یا آموزش قوانین پایه به دانش‌آموزان جدید و ارزیابی آنچه آن‌ها در سال گذشته آموخته‌اند نمی‌شود. بهترین مزیت این شیوهٔ آموزشی این است که در اولین روز سالی یادگیری آغاز می‌شود.

۱-۱: ساختار عاملی مزایای شناخته‌شده چگونه است؟

برای بررسی سؤال فوق، تحلیل عاملی اکتشافی به روش مؤلفه‌ای اصلی انجام شد که نتایج آن به‌صورت زیر است: در بخش مقابله با داده‌های missing، دو آزمودنی از تحلیلی آماری حذف شد تا از این طریق مفروضه تحلیل عامل، تحت عنوان حداقل missing، (۰/۰۲) در هر آزمودنی رعایت شود. این اقدام برای تک‌تک سؤالات نیز اعمال گردید. و ضریب ابهام آن‌ها با رجوع به عدم پاسخ‌دهی تعیین و مشخص شد که تمامی سؤالات از ضریب صراحت بالایی برخوردارند؛ به‌طوری‌که ضریب ابهام همه سؤالات کمتر از ۰/۰۲ بود. بنابراین، در تحقیق حاضر تنها به حذف دو آزمودنی اکتفا گردید و هیچ‌یک از سؤالات حذف نشد. وضعیت مزبور معرف این است که نیازی به حذف برخی سؤالات نبوده و می‌توان با تمامی سؤالات فرایند تحلیل عامل را صورت داد.

جدول ۲. ضریب کفایت نمونه‌گیری

کفایت نمونه‌گیری کایزر، میر، اولکین (KMO)	تقریب مجذور خی	درجه آزادی	سطح معناداری
۰/۶۴۸	۲۵۷۷/۹۰۱	۱۲۰	۰/۰۰۱

جدول ۳. آزمون کرویت بارتلت

آزمون کرویت	میزان تقریب مجذور خی	درجه آزادی	سطح معناداری	تفسیر
آزمون بارتلت	۲۵۷۷/۹۰۱	۱۲۰	۰/۰۰۱	کرویت کامل

همان‌گونه که در جدول (۳) نشـــان داده شده است، و با توجه به فرایند آزمون بارتلت که پیرامون بررسی کرویت اعمال می‌شـــود، و نیزازآنجاکه تقریب خی دو با درجه آزادی برابر با عدد ۲۵۷۷/۹۰۱ شده است. می‌توان گفت مقدار تقریب خی دو، حداقل در سطح اطمینان ۰/۹۹۹ (α=۰/۰۰۱) از لحاظ آماری معنادار است، پس‌آزمون کرویت بارتلت نیز معنادار است.

جدول ۴. ماتریس عامل‌های چرخش یافته به شیوه چرخش واریماکس

ردیف	گویه ها	عامل ۱	عامل ۲	میانگین	انحراف معیار
۱	نظـــام دوری بـــه دانش‌آموزان ایـــن امکان را می‌دهد که بهتر از قبل یکدیگر را بشناســـند و این امر روند افزایش دانش و برقراری روابط اجتماعی را در آن‌ها تسهیل می‌کند.	۰/۸۰۵		۲/۸۶۲	۰/۴۳۹۲
۲	دانش‌آموزان از مزایای گســـترش مهارت‌های اجتماعـــی و همچنیـــن اســـتراتژی‌های (رویکردهـــا) همکاری گروهی در ســـال‌های بعدی بهره می‌برند.	۰/۶۱۹		۲/۷۴۷	۰/۵۹۶۱
۳	پس از اولین بار، نگرانی و اضطراب دانش‌آموزان در خصوص سال تحصیلی جدید و همچنین معلم جدید کاهش می‌یابد.	۰/۵۷۶		۲/۹۰۸	۰/۲۸۹۳

جدول ۴. (ادامه) ماتریس عامل‌های چرخش یافته به شیوه چرخش واریماکس

ردیف	گویه ها	عامل ۱	عامل ۲	میانگین	انحراف معیار
۴	آموزش نظام دوری باعث می‌شود والدین، دانش‌آموزان و معلمان خود را به‌عنوان اعضای یک خانواده و یا یک جامعه بدانند.	۰/۵۹۶		۲/۹۲۲	۰/۳۳۰۳
۵	روابط طولانی‌مدت معلم / دانش‌آموز در این نوع از آموزش منجر به بهبود عملکرد دانش‌آموز می‌شود.	۰/۷۳۷		۲/۷۲۹	۰/۵۵۵۷
۶	آموزش چندساله، امکانات زیادی را برای یادگیری در طول تابستان از جمله خواندن کتاب‌ها، پروژه‌های کوتاه‌مدت و سفرهای علمی را فراهم می‌کند.	۰/۸۴۷		۲/۸۰۲	۰/۵۲۸۱
۷	معلمان زمان بیشتری برای آموزش مباحث و مفاهیم مورد نیاز دانش‌آموزان در اختیار دارند.		۰/۶۱۳	۲/۷۹۸	۰/۴۸۵۳
۸	نیازی به تعریف و تصویب مجدد الگوهای رفتاری و مباحث و انتظارات آموزشی (سرفصل‌ها) برای هر سال نیست.		۰/۷۰۲	۲/۶۶۹	۰/۶۲۲۹
۹	معلمانی که دو سال با دانش‌آموزان خود می‌گذرانند نسبت به دیگر معلمان در مدرسه شادتر هستند.		۰/۶۲۴	۲/۹۴۰	۰/۵۱۴۴
۱۰	از طریق آموزش حلقه‌ای، معلم قادر خواهد بود از برنامه آموزشی منسجم‌تری که برای رشد کودک مناسب است استفاده کند.		۰/۷۴۰	۲/۸۵۷	۰/۳۹۹۲
۱۱	یاددهنده نسبت به یادگیرنده شناخت پیدا می‌کند و می‌تواند بر اساس شناخت قبلی با او برخورد نماید.		۰/۷۰۸	۲/۹۶۳	۰/۲۶۹۰

جدول ۴. (ادامه) ماتریس عامل‌های چرخش یافته به شیوه چرخش واریماکس

ردیف	گویه ها	عامل ۱	عامل ۲	میانگین	انحراف معیار
۱۲	ارتباطات طولانی‌مدت معلم / دانش‌آموز باعث رضایت شغلی بیشتر در معلمان می‌شود.		۰/۵۶۹	۲/۸۳۰	۰/۴۶۴۰
۱۳	درک و دانش معلم از توانایی‌ها و ضعف هوش کودک به نحوی در این آموزش افزایش می‌یابد که قابل‌مقایسه با چنین درک و دانشی در طول یک سال تحصیلی نیست.		۰/۷۹۰	۲/۹۴۵	۰/۲۲۸۵
۱۴	در طول ماه مهر چندین هفته صرف یادگیری اسامی جدید یا آموزش قوانین پایه به دانش‌آموزان جدید و ارزیابی آنچه آن‌ها در سال گذشته آموخته‌اند نمی‌شود		۰/۶۶۴	۲/۸۳۹	۰/۴۵۷۳
۱۵	بهترین مزیت این شیوه آموزشی این است که در اولین روز سالی یادگیری آغاز می‌شود.		۰/۷۰۳	۲/۸۱۱	۰/۵۲۲۷
۱۶	تکمیل برنامه‌ها و اهداف ناتمام دو سال بعد		۰/۶۵۹	۲/۸۵۳	۰/۴۴۶۷

همان‌گونه که در جدول (۴) نشان داده شده است، با توجه به ماتریس گویه ها، می‌توان گفت که هر سؤال در کدام عامل قرار گرفته است و جایگاه هر سؤال در عامل مرتبط، با رجوع به بار عاملی مشخص می‌گردد. عامل اول با مؤلفه‌هایی همبسته است که مزایای مربوط به دانش‌آموزان را در به‌کارگیری نظام دوری می‌سنجد و بزرگ‌ترین بار عاملی، مربوط به مؤلفه ۶ با بار عاملی ۰/۸۴۷ است. عامل دوم با مؤلفه‌هایی همبسته است که مزایای مربوط به معلمان را در به‌کارگیری نظام دوری می‌سنجد و بزرگ‌ترین بار عاملی مربوط به مؤلفه ۱۳، با بار عاملی ۰/۷۹۰ است. نام‌های پیشنهادی عامل‌ها به همراه تعداد گویه ها در جدول شماره ۵ آورده شده است.

در تحلیل عاملی اکتشافی به‌دست‌آمده، چون تمامی بارهای مقیاس بیش از ۰/۵ می‌باشد، می‌توان عنوان نمود که بین سؤالات و کل آزمون تجانس درونی وجود دارد و می‌توان تحلیل عامل را با تأکید بر تمامی سؤالات صورت داد.

جدول ۵. نتایج تحلیل عامل مزایای به‌کارگیری نظام دوری بعد از چرخش

ابعاد	سؤال‌های پرسش‌نامه بعد از چرخش
دانش‌آموز	۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶
معلم	۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۶

پس از اینکه جدول ماتریس گویه ها به‌گونه‌ای دقیق بررسی گردید، از روش چرخش استفاده شد تا از این طریق بار عاملی هر سؤال، با تأکید بر قرار گرفتن هر سؤال در یکی از دو عامل، تعیین گردد. با توجه به ماتریس مؤلفه‌ای چرخش یافتهٔ سؤالات، می‌توان عنوان نمود که هر سؤال پس از چرخش در کدام عامل قرار گرفته است. در نهایت، مشخص گردید که هر کدام از گویه ها بار عاملی بالایی دارند و ۲ عامل از چرخش تحلیل عامل استخراج شده است.

۱-۲: آیا گویه های شناسایی‌شده، اندازه‌گیری معنادار و قابل قبولی از ابعاد نشان می‌دهند؟

به‌منظور تأیید ساختار عاملی به‌دست‌آمده و آزمون قدرت و معناداری سهم هر یک از گویه ها در اندازه‌گیری ابعاد، تحلیل عاملی تأییدی انجام گرفت و مهم‌ترین پارامترهای اندازه‌گیری مشخص گردید.

جدول ۶. پارامترهای الگوهای اندازه‌گیری در تحلیل عاملی تأییدی

گویه ها	پارامتر استاندارد B	خطای معیار	کمیت t
نظام دوری به دانش‌آموزان امکان می‌دهد که یکدیگر را بهتر از قبل بشناسند و این امر روند افزایش دانش و برقراری روابط اجتماعی را در آن‌ها تسهیل می‌کند.	۰/۵۵	۰/۱۳	۸/۵۹
دانش‌آموزان از مزایای گسترش مهارت‌های اجتماعی و همچنین استراتژی‌های (رویکردها) همکاری گروهی در سال‌های بعدی بهره می‌برند.	۰/۴۳	۰/۱۰	۶/۴۰
تکمیل برنامه‌ها و اهداف ناتمام دو سال بعد	۰/۶۸	۰/۱۱	۱۱/۰۴
آموزش نظام دوری باعث می‌شود والدین، دانش‌آموزان و معلمان خود را به‌عنوان اعضای یک خانواده و یا یک جامعه بدانند.	۰/۷۷	۰/۰۸	۱۳/۲۰
یاددهنده نسبت به یادگیرنده شناخت پیدا می‌کند و می‌تواند بر اساس شناخت قبلی با او برخورد نماید.	۰/۸۴	۰/۰۶	۱۴/۹۷

جدول ۶. (ادامه) پارامترهای الگوهای اندازه‌گیری در تحلیل عاملی تأییدی

گویه ها	پارامتر استاندارد B	خطای معیار	کمیت t
پس از اولین بار، نگرانی و اضطراب دانش‌آموزان در خصوص سال تحصیلی جدید و همچنین معلم جدید کاهش می‌یابد.	۰/۶۴	۰/۰۵	۱۰/۳۱
معلمان زمان بیشتری برای آموزش مباحث و مفاهیم مورد نیاز دانش‌آموزان در اختیار دارند.	۰/۵۰	۰/۱۸	۷/۶۹
نیازی به تعریف و تصویب مجدد الگوهای رفتاری و مباحث و انتظارات آموزشی (سرفصل‌ها) برای هر سال نیست.	۰/۶۵	۰/۱۲	۱۰/۳۳
معلمانی که دو سال را با دانش‌آموزان خود می‌گذرانند نسبت به دیگر معلمان در مدرسه شادتر هستند.	۰/۴۴	۰/۱۰	۶/۴۲
از طریق آموزش حلقه‌ای، معلم قادر خواهد بود از برنامه آموزشی منسجم‌تری که برای رشد کودک مناسب است استفاده کند.	۰/۷۶	۰/۰۷	۱۲/۸۲
آموزش چندساله، امکانات زیادی را برای یادگیری در طول تابستان از جمله خواندن کتاب‌ها، پروژه‌های کوتاه‌مدت و سفرهای علمی فراهم می‌کند.	۰/۶۳	۰/۱۷	۱۰/۰۳
ارتباطات طولانی‌مدت معلم / دانش‌آموز باعث رضایت شغلی بیشتر در معلمان می‌شود.	۰/۶۶	۰/۱۲	۱۰/۶۶
روابط طولانی‌مدت معلم / دانش‌آموز در این نوع از آموزش منجر به بهبود عملکرد دانش‌آموز می‌شود.	۰/۵۴	۰/۱۲	۸/۳۱
درک و دانش معلم از توانایی‌ها و ضعف هوش کودک به نحوی در این آموزش افزایش می‌یابد که قابل‌مقایسه با چندین درک و دانشی در طول یک سال تحصیلی نیست.	۰/۶۸	۰/۰۶	۱۱/۰۱
در طول ماه مهر، دیگر لازم نیست معلم چندین هفته صرف یادگیری اسامی جدید یا آموزش قوانین پایه به دانش‌آموزان جدید و ارزیابی آنچه آن‌ها در سال گذشته آموخته‌اند بکند.	۰/۶۲	۰/۱۳	۹/۸۷
بهترین مزیت این شیوه آموزشی این است که در اولین روز سالی یادگیری آغاز می‌شود.	۰/۶۴	۰/۱۶	۱۰/۳۰

P = ۰/۰۵

مقادیر پارامتر استاندارد B ذکرشده در جدول (۶)، توان بالای گویه ها را نشان می‌دهد. علاوه بر آن، مقادیر t بزرگ‌تر از ۲، حاکی از معناداری تمام گویه هاست. همچنین ضرایب خطای معیار هر کدام از آن‌ها پایین است. بنابراین، این ۱۶ گویه، توانسته‌اند با توان بالا خطای پایین و به‌صورت معنادارابعاد را اندازه‌گیری نمایند.

جدول ۷. معرف شاخص‌های مرتبط با برازش مدل ارائه‌شده

شاخص	مقدار	دامنه موردقبول	نتیجه
خی دو (x۲)	۲۰۱/۱۵	P > ۰/۰۵	تأیید
درجه آزادی (DF)	۱۰۴	-	تأیید
خی دو / درجه آزادی ($X^۲$/df)	۱/۹۳	$X^۲$/df < ۳	تأیید
ریشه میانگین مربعات خطای برآورد (RMSEA)	۰/۰۲	RMSEA < ۰/۰۸	تأیید
شاخص نیکویی برازش (GFI)	۰/۹۳	۰/GFI >۹۰	تأیید
شاخص نیکویی برازش اصلاح‌شده (AGFI)	۰/۹۲	۰/AGFI >۹۰	تأیید
شاخص برازندگی نرم شده (NFI)	۰/۹۹	۰/NFI >۹۰	تأیید
شاخص برازش تطبیقی (CFI)	۰/۹۰	۰/CFI >۹۰	تأیید
شاخص برازش فزاینده (IFI)	۰/۹۱	۰/IFI >۹۰	تأیید

با توجه به جدول شماره ۷ مقدار شاخص نیکویی برازش مدل این پژوهش برابر ۰/۹۳ می‌باشد. می‌توان نتیجه گرفت که این مدل برازش قابل قبولی با واقعیت دارد. با تأکید بر پنج شاخص نیکویی برازش می‌توان بر برازش مدل تدوین‌شده از یک‌سو و داده‌های تجربی از سوی دیگر تأکید داشت. بنابراین انطباق مطلوبی بین مدل این پژوهش با داده‌های تجربی فراهم گردیده است. در جمع‌بندی نهایی پژوهش حاضر، مطرح می‌شود که مدل پیشنهادی پژوهشگر، از برازش کاملی برخوردار است، زیرا شاخص‌های برازش اصلاح‌شده (۰/۹۲) و شاخص برازش نرم شده (۰/۹۹)، هر دو بالای ۰/۹۰ بوده است. علاوه بر آن، شاخص برازش تطبیقی (۰/۹۲) و شاخص برازش فزاینده (۰/۹۱) بالاتر از ۰/۹۰ بوده و برازش مطلوب را نشان می‌دهد. همچنین، ریشه میانگین مربعات خطای برآورد (۰/۰۲)، کمتر از ۰/۰۸ بوده و معرف برازش مدل محقق است.

۲. اولویت‌بندی مزایای نظام دوری در ارتقا و بهبود فرایند یاددهی- یادگیری دانش‌آموزان ابتدایی به چه ترتیبی است؟

به‌منظور بررسی وضعیت مزایای شناسایی‌شده نسبت به یکدیگر و به لحاظ اولویت این مزایا در

ارتقا و بهبود فرایند یاددهی و یادگیری دانش‌آموزان در مدارس و رتبه‌بندی این مزایا از آزمون فریدمن استفاده و نتایج در جدول ۸ و ۹ ارائه شده است.

جدول ۸. نتایج آزمون فریدمن برای رتبه‌بندی مزایای به‌کارگیری نظام دوری در ارتقا و بهبود فرایند یاددهی و یادگیری دانش‌آموزان

ردیف	مزایای به‌کارگیری نظام دوری در ارتقا و بهبود فرایند یاددهی و یادگیری دانش‌آموزان	رتبه میانگین
۱	یاددهنده نسبت به یادگیرنده شناخت پیدا می‌کند و می‌تواند بر اساس شناخت قبلی با او برخورد نماید.	۹/۴۰
۲	درک و دانش معلم از توانایی‌ها و ضعف هوش کودک به نحوی در این آموزش افزایش می‌یابد که قابل‌مقایسه با چنین درک و دانشی در طول یک سال تحصیلی نیست.	۹/۳۰
۳	آموزش نظام دوری باعث می‌شود والدین، دانش‌آموزان و معلمان خود را به‌عنوان اعضای یک خانواده و یا یک جامعه بدانند.	۹/۰۹
۴	پس از اولین بار، نگرانی و اضطراب دانش‌آموزان در خصوص سال تحصیلی جدید و همچنین معلم جدید کاهش می‌یابد.	۹/۰۳
۵	نظام دوری به دانش‌آموزان امکان می‌دهد که یکدیگر را بهتر از قبل بشناسند و این امر روند افزایش دانش و برقراری روابط اجتماعی را در آن‌ها تسهیل می‌کند.	۸/۷۳
۶	تکمیل برنامه‌ها و اهداف ناتمام دو سال بعد.	۸/۷۲
۷	از طریق آموزش حلقه‌ای، معلم قادر خواهد بود از برنامه آموزشی منسجم‌تری که برای رشد کودک مناسب است استفاده کند.	۸/۶۳
۸	در طول ماه مهر دیگر لازم نیست معلم چندین هفته صرف یادگیری اسامی جدید یا آموزش قوانین پایه به دانش‌آموزان جدید و ارزیابی آنچه آن‌ها در سال گذشته آموخته‌اند بکند.	۸/۵۸
۹	ارتباطات طولانی‌مدت معلم / دانش‌آموز باعث رضایت شغلی بیشتر در معلمان می‌شود.	۸/۴۶
۱۰	بهترین مزیت این شیوه آموزشی این است که در اولین روز سالی یادگیری آغاز می‌شود.	۸/۴۱
۱۱	آموزش چندساله، امکانات زیادی را برای یادگیری در طول تابستان از جمله خواندن یکسری از کتاب‌ها، پروژه‌های کوتاه‌مدت و سفرهای علمی فراهم می‌کند.	۸/۳۷

جدول ۸. (ادامه) نتایج آزمون فریدمن برای رتبه‌بندی مزایای به‌کارگیری نظام دوری در ارتقا و بهبود فرایند یاددهی و یادگیری ...

ردیف	مزایای به‌کارگیری نظام دوری در ارتقا و بهبود فرایند یاددهی و یادگیری دانش‌آموزان	رتبه میانگین
۱۲	معلمان زمان بیشتری برای آموزش مباحث و مفاهیم مورد نیاز دانش‌آموزان در اختیار دارند.	۸/۲۵
۱۳	دانش‌آموزان مزایای گسترش مهارت‌های اجتماعی و همچنین استراتژی‌های (رویکردها) همکاری گروهی، در سال‌های بعد، از بهره می‌برند.	۸/۱۳
۱۴	روابط طولانی‌مدت معلم / دانش‌آموز در این نوع از آموزش منجر به بهبود عملکرد دانش‌آموز می‌شود.	۷/۷۶
۱۵	معلمانی که دو سال با دانش‌آموزان خود می‌گذرانند نسبت به دیگر معلمان در مدرسه شادتر هستند.	۷/۵۸
۱۶	نیازی به تعریف و تصویب مجدد الگوهای رفتاری و مباحث و انتظارات آموزشی (سرفصل‌ها) برای هر سال نیست.	۷/۵۲

X^2 = ۱۷۹/۸۷۸, (sig=۰/۰۰۰۱) , P<۰/۰۵, df=۱۵

بر اساس نتایج ارائه‌شده در جدول ۸، نتیجه آزمون فریدمن (که برای بررسی معناداری رتبه‌بندی در این آزمون از آماره خی دو استفاده می‌شود) با آماره X^2 =۱۷۹/۸۷۸ در سطح ۰/۰۵ به لحاظ آماری معنادار بوده است. مبتنی بر نتایج حاصل‌شده، باید گفت: گزارهٔ «یاددهنده نسبت به یادگیرنده شناخت پیدا می‌کند و می‌تواند بر اساس شناخت قبلی با او برخورد نماید»، دارای بیشترین اهمیت و رتبهٔ اول، گزارهٔ «درک و دانش معلم از توانایی‌ها و ضعف هوش کودک به نحوی در این آموزش افزایش می‌یابد که قابل‌مقایسه با چندین درک و دانشی در طول یک سال تحصیلی نیست» در رتبهٔ دوم، گزارهٔ «آموزش نظام دوری باعث می‌شود والدین، دانش‌آموزان و معلمان خود را به‌عنوان اعضای یک خانواده و یا یک جامعه بدانند» در رتبهٔ سوم، گزارهٔ «پس از اولین بار، نگرانی و اضطراب دانش‌آموزان در خصوص سال تحصیلی جدید و همچنین معلم جدید کاهش می‌یابد» در رتبهٔ چهارم و گزارهٔ «نظام دوری به دانش‌آموزان این امکان را می‌دهد که بهتر از قبل یکدیگر را بشناسند و این امر روند افزایش دانش و برقراری روابط اجتماعی را در آن‌ها تسهیل می‌کند» در رتبه پنجم مزایای به‌کارگیری نظام دوری در ارتقا و بهبود فرایند یاددهی و یادگیری دانش‌آموزان قرار دارد.

جدول ۹. رتبه‌بندی ابعاد شناسایی‌شده از طریق آزمون فریدمن

ابعاد	رتبه میانگین	رتبه	تعداد	خی دو	درجه آزادی	سطح معناداری
معلم	۱/۶۰	۱	۲۱۸	۱۵/۲۰۷	۱	۰/۰۰۱
دانش‌آموز	۱/۴۰	۲				

با توجه به جدول شـــماره ۹، بُعد معلم در اولویت اول قرار دارد و مزایای این بُعد در بکار گیری نظام دوری در مدارس ابتدایی بیشـــتر از دانش‌آموزاســـت. همان‌گونه که در جدول شماره ۸ نیز نشان داده شد، از جمله مهم‌ترین مزایای به‌کارگیری نظام دوری شناخت بیشتر یاددهنده نسبت به یادگیرنده و افزایـــش درک و دانش معلم از توانایی‌ها و ضعف هوش دانش‌آموزان بود که این گویه ها مربوط به مزایای معلم بود. همچنین گویه های در نظر گرفتن والدین، دانش‌آموزان و معلمان به‌عنوان اعضای یک خانواده و کاهش نگرانی و اضطراب دانش‌آموزان در خصوص سال تحصیلی جدید و معلم جدید در اولویت‌های بعدی قرار داشـــت که این گویه ها مربوط به مزایای دانش‌آموز می‌باشد. در رتبه‌بندی نیز، دانش‌آموز بعد از معلم قرار گرفت.

بحث و نتیجه‌گیری

ارتباط بین معلم و دانش‌آموز بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌تواند تأثیر داشته باشد، نظام دوری با ایجاد روابط بلندمدت بین معلمان و دانش‌آموزان می‌تواند تسهیل گر این امر باشد. در نظام آموزش‌وپرورش ایران نیز اخیراً نظام دوری وارد شده است. در همین راســـتا، طی این پژوهش با مطالعه عمیق مبانی نظری و پیشینهٔ پژوهش، برخی از مزایای به‌کارگیری نظام دوری در مدارس استان سمنان شناسایی شد و از اعضای نمونه در قالب ابزار پژوهش مورد پرســـش قرار گرفت. نتایج مربوط به گویه‌ها از طریق تحلیل محتوا، آزمون خی دو و در نهایت آزمون فریدمن مورد تجزیه‌وتحلیل قرار گرفت. درمجموع میزان ۱۶ گویه متوسط به بالا ارزیابی شده‌اند. بر اساس نتایج آزمون فریدمن، رتبه‌بندی مزایا از دیدگاه اعضای نمونه، که در جدول ۸ ارائه شده است، به قرار زیراست:

گزارهٔ «یاددهنده نسبت به یادگیرنده شناخت پیدا می‌کند و می‌تواند بر اساس شناخت قبلی با او برخورد نماید» دارای بیشترین اهمیت و رتبهٔ اول در ارتقا و بهبود فرایند یاددهی و یادگیری دانش‌آموزان ارزیابی شده است، نتایج پژوهش با نتایج پژوهش‌های روترینگ، ۲۰۰۹ و اسنوک، ۲۰۰۷ هم‌خوانی دارد. بر این اساس معلم با توجه به شناخت نقاط قوت و ضعف فراگیر در سال‌های اول، برنامه آموزشی فرد را تنظیم و بر اساس سبک یادگیری

و سطح توانایی، او را همراهی می کند به‌طوری‌که گاهی به دلیل ضعف فرد ممکن است محتوای آموزشی که فرد قادر نیست در یک سال تحصیلی به تمامیت فرا گیرد، در فرصت تعطیلات تابستان و یا حتی روزهای آغازین سال بعد ادامه دارد تا یادگیری کامل شود و به مانند نظام یک‌ساله رها نمی‌گردد. یا درصورتی‌که فرد از قابلیت‌های بیشتری برخوردار باشد معلم در زمینه غنی‌سازی هر چه بیشتر معلومات و رشد توانایی‌های ذهنی و استعدادهای فرد تلاش می‌کند.

گزارهٔ «درک و دانش معلم از توانایی‌ها و ضعف هوش کودک به نحوی در این آموزش افزایش می‌یابد که قابل‌مقایسه با چنین درک و دانشی در طول یک سال تحصیلی نیست» در رتبهٔ دوم به لحاظ اهمیت قرار داشته است، تامپتسون و همکاران، ۲۰۰۹؛ مای و نوردویل، ۲۰۰۸؛ رابرتز، ۲۰۰۵ نیز به این نتیجه دست یافته‌اند که با توجه به اینکه تعداد دانش‌آموزان در یک کلاس در ایران زیاد می‌باشد و محتوای درسی زیادی باید آموزش داده شود، شناخت معلم از ویژگی‌های تک‌تک دانش‌آموزان به طول می‌انجامد. همچنین برخی توانایی‌ها و ضعف‌ها به‌خصوص اختلالات یادگیری یا رفتاری به‌راحتی بروز پیدا نمی‌کند و مستلزم صرف وقت و گذر زمان می‌باشد. بنابراین در نظام دوری به دلیل داشتن فرصت زمانی بیش از یک سال تحصیلی این شناخت دقیق‌تر و عمیق‌تر صورت می‌گیرد و فرصت بیشتری برای درمان و تقویت نقاط ضعف وجود دارد. چون برخی درمان‌ها نیاز به استمرار در سال‌های متمادی دارد تا نتیجه مطلوب حاصل گردد.

گزارهٔ «آموزش نظام دوری باعث می‌شود والدین، دانش‌آموزان و معلمان خود را به‌عنوان اعضای یک خانواده و یا یک جامعه بدانند»، در رتبهٔ سوم قرار داشته است. نتایج این پژوهش با پژوهش انجام‌شده توسط چکی، ۲۰۱۴؛ نیکولز، ۲۰۰۲؛ ووبر، ۲۰۰۹؛ ولینت و همکاران، ۲۰۰۸ و نیکولز و نیکولز، ۲۰۰۲ همسومی دارد. در دوران ابتدایی و آموزش عمومی لزوم همکاری والدین و معلمان در امور آموزشی و تربیتی دانش‌آموزان بیش از سایر دوره‌ها احساس می‌شود. بنابراین باید والدین و معلمان یکدیگر را به‌عنوان عنصری اساسی در روند آموزش فراگیر بپذیرند که در نظام دوری به دلیل طولانی‌تر بودن دوران هم‌نشینی و همکاری و ادامه داشتن آن در دوران تابستان، این ارتباط بیش‌ازپیش شکل می‌گیرد و مستحکم می‌شود؛ درحالی‌که در نظام یک‌ساله گاهی برخی والدین به دلیل مشغله‌های کاری یا بی‌توجهی به مدرسه هیچ ارتباطی با معلمان ندارند و در روند رشد تحصیلی فراگیر اختلال ایجاد می‌شود.

گزارهٔ «پس از اولین بار، نگرانی و اضطراب دانش‌آموزان در خصوص سال تحصیلی جدید و همچنین معلم جدید کاهش می‌یابد»، در رتبهٔ چهارم قرار داشته است که با نتایج

پژوهش‌های چکی، ۲۰۱۴؛ رودریگاز و آرنز، ۲۰۰۷؛ روترینگ، ۲۰۰۹ و کننی، ۲۰۰۷ همخوان می‌باشد. در دوران ابتدایی، دانش‌آموزان به دلیل ویژگی‌های خاص رشد اجتماعی و عاطفی و به دلیل جدایی از والدین و عدم کسب استقلال عاطفی به حد کفایت و از اینکه مبادا مورد توجه و محبت والدین و معلمان و هم‌بازی‌هایشان قرار نگیرند، مضطرب و نگران می‌شوند، بنابراین در نظام دوری، دانش آموز تجربه همراهی با معلم خود را داشته و از او شناخت دارد، این اضطراب و نگرانی در آغاز سال تحصیلی کاهش چشم‌گیری می‌یابد.

گزارۀ «نظام دوری به دانش‌آموزان امکان می‌دهد که بهتر از قبل یکدیگر را بشناسند و این امر روند افزایش دانش و برقراری روابط اجتماعی را در آن‌ها تسهیل می‌کند»، در رتبه پنجم قرار داد. کننی، ۲۰۰۷؛ باکر و همکاران؛ الیوت و کاپ، ۲۰۰۳؛ فریمن، ۲۰۰۷ و گرگوری، ۲۰۰۹ نیز به این نتیجه دست یافته‌اند. باید به این نکته توجه کرد که رشد اجتماعی کودک در دوره دبستانی بسیار سریع است و معلمان و هم‌بازی‌ها در آن نقش مهمی دارند. کودک در مدرسه علاوه بر تقویت آموخته‌های خانواده، مطالب جدید و روش زندگی را می‌آموزد. مدرسه، اجتماعی شدن کودک را تسریع می‌کند، روابط او را با دیگران گسترش می‌دهد. بنابراین هرچه این هم‌نشینی و همکاری طولانی‌تر باشد پیوندهای مستحکم‌تری شکل می‌گیرد و تجربه‌های ناب‌تری به دست می‌آید. دوستان و همکلاسی‌ها در رشد اجتماعی کودک دبستانی تأثیر فراوان دارند. دانش‌آموز به دلیل اینکه چند سال متمادی با هم‌کلاسی‌های خود می‌باشد در گروه‌های مختلفی شرکت می‌کند و از طریق ارتباط با دوستان علاوه بر کسب رضایت و تسلی خاطر به امکانات خود و انتظارات دیگران پی می‌برد و روش‌های همکاری و ارتباط با اطرافیان و حل مسئله را یاد می‌گیرد. بنابراین در نظام دوری به دلیل فراهم آمدن فرصت بیشتر، تجربیات و یادگیری فزون‌تری برای فراگیر شکل می‌گیرد. در پایان با توجه به یافته‌های پژوهش، دو پیشنهاد زیر ارائه می‌گردد:

۱. ازآنجایی‌که هر نظام و شیوه آموزشی ممکن است آثار منفی و معایبی داشته باشد، پیشنهاد شود پژوهشی با هدف آسیب‌شناسی نظام دوری صورت گیرد تا با شناسایی آثار منفی و معایب این نظام و علل پیدایش آن‌ها، تکمیل‌کننده نتایج این پژوهش باشد.

۲. یافته‌های این پژوهش نشان داد که مزایای مربوط به معلمان در اولویت اول قرار دارد لذا با توجه به نقش کلیدی معلم در نظام دوری لازم است در انتخاب معلمان دقت و حساسیت بیشتری صورت گیرد و معلمان شایسته و باتجربه‌ای انتخاب شوند که بتوانند مزایای مربوط به دانش‌آموزان را محقق سازند.

منابع

- Baker, J. A., Grant, S., & Morlock, L. (2008). The Teacher-Student Relationship as a Developmental Context for Children with Internalizing or Externalizing Behavior Problems. *School Psychology Quarterly, 23*, 3-15.
- Barger. T. M. (2013). *Impact of looping on middle school science standardized achievement tests* (Doctoral dissertation). Liberty University.
- Black, S. (2000). Together Again: The Practice of Looping Keeps Students with the Same Teachers. *American School Board Journal, 187*(6), 40-43.
- Blume, B., Baldwin, T., & Ryan, K. (2013). Communication Apprehension: A Barrier to Students' Leadership, Adaptability, and Multicultural Appreciation. *Academy of Management Learning & Education, 12*(2), 158-172.
- Caauwe, C. M. (2010). *The Impact of Looping Practices on Student Achievement at a Minnesota Inner City Elementary School: A Comparison Study* (Doctoral dissertation). University of Minnesota. Retrieved from http:// www. Eric. Ed. gov/full text/ED512646. Pdf (accessed29 April2017).
- Casey, L. (2007). *The quest for professional voice*. American Educator.
- Chakey. D. j. (2014). *Teachers' perception of looping in secondary schools* (Doctoral dissertation). Indiana University of Pennsylvania. Retrieved from http://knowledge. Library.edu/etd.
- Checkley, K. (1995). Multiyear education: Reaping the benefits of "looping". *Education Update, 37*(8), 1-6.
- Creswell, J. W. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE Publication, London.
- Cistone, P. J. (2004). Looping: An empirical evaluation. *International Journal of Educational Policy, Research, & Practice, 5*(1), 47-61.
- Elliot, D. & Capp, R. (2003). The gift of time: Multi-age teaching and curriculum design, or looping, work to provide a continuum that maximizes learning. *Leadership, 33*(2), 34-36.
- Freeman, P. (2007). Structuring a middle school: A review of the research and recommendations. *The Journal of the New England League of Middle Schools, 17*(2), 5-10.
- Fried launder, D. (2009). *Oakland Unified School District case study: ASCEND*. Stanford, CA: School Redesign Network at Stanford University.
- George, P. (2009a). Renewing the middle school: The early success of middle school education. *Middle School Journal, 41*(1), 4-9.
- Gregory, B. (2009). *The Impact of Looping on Academic and Social Experiences of Middle School Students* (Doctoral dissertation). Walden University. Retrieved from http: // school works. Walden. Edu/ dissertions.
- Grant, J., Richardson, I., & Forsten, C. (2000, January). In the loop. *School Administrator, 57*(1), 30-34.
- Hanson, B. J. (1995). Getting to know you: Multiyear teaching. *Educational Leadership, 53*(3), 42 – 43.
- Hitz, M. M., Somers, M. C., & Jenlink, C. L. (2007). The Looping Classroom: Benefits for Children, Families, and Teachers. *Young Children, 62*(2), 80-84.
- Hume, K. (2007). Academic looping: Problem or solution. *Education Canada, 47*(2), 63.
- Jenkins, S. (2009). How to maintain school reading success: Five recommendations from a struggling male reader. *The Reading Teacher, 63*(2), 159-162.
- Kenney, M. K. (2007). *Social and Academic Benefits of Looping Primary Grade Students* (Master's thesis). Dominican University of California. Retrieved from http:// files. Eric. Ed. Gov/ full text/ ed496341. Pdf
- Krogmann, J., & Van Sant, R. (2000). *Enhancing Relationships and Improving Academics in the Elementary School Setting by Implementing Looping*. Chicago, Illinois.

- Langmuir, L. (2014). *An exploratory investigation of looping high school math and English and student achievement* (Master's thesis). Rowan University. Retrieved from http://rdw.rowan.edu/etd
- Lindsay, L., Irving, M., Tanner, T. & Underdue, D. (2008). In the loop: An examination of the effectiveness of looping for African American Students. *The National Journal of Urban Education and Practice: Curriculum and Research, 1*(4), 150-162.
- Mays, R. & Nordwall, S. (2004-2006). *Applying waldorf methods in U.S. public schools*. Retrieved from http:// waldorfanswers.org/PublicWaldorf.htm
- Petrovici, M.C. (2014). Project experiences: primary teacher's continuous training in blended learning system. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 142* (2014) 738 – 744
- Nichols, J. & Nichols, G. (2002). The impact of looping and non-looping classroom environments on parental attitudes. *Preventing School Failure, 47*(1), 18-25.
- Orazi, G. (2012). *The effectiveness of looping in self-contained special education classrooms* (Master's thesis). Rowan University. New jersey, United States. Retrieved from http://dspace. rowan. edu/ handle/ 10927/ 242
- Pakarinen, E., Aunola, K., Kiuru, N., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A. M., Siekkinen, M., & Nurmi, J.-E. (2014). the cross-lagged associations between classroom interactions and children's achievement behaviors. *Contemporary Educational Psychology, 39*, 248-261.
- Roberts, C. M. (2005). *The dissertation journey*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Rodriguez, C. & Arenz, B. (2007). The effects of looping on perceived values and academic achievement. *ERS Spectrum, 2*(3), 43-55.
- Rotering, B. (2009). *Looping in the family and consumer education classroom* (Master's thesis). University of Wisconsin – stout. Wisconsin, united states. Retrieved on December 22, 2010 from http://www2. uwstout. edu/ content/ lib/ thesis/ 2009/ 2009 roteringb. pdf
- Siekkinen, M., Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Salminen, J., Poskiparta, E., & Nurmi, J.-E. (2013). Social competence among 6-year-old children and classroom instructional support and teacher stress. *Early Education and Development, 24*, 877-897.
- Simel, D. (1998). Teacher attitudes toward looping. *Journal of Educational Reform, 7*(4), 330-337.
- Snoke, J. (2007). *Looping: The impact of a multi-year program on the academic progress, retention and special education placements of students in two central Pennsylvania schools* (Doctoral dissertation). Duquesne University in Pittsburgh. Pennsylvania united States. Retrieved from http://etd1.Library. duq. edu/ theses /available/etd-07312007-091118/unrestricted/ SnokeDissertation.pdf
- Sterling, D. (2011). *Increasing academic achievement through looping* (Master's thesis). California state university. Sacramento. Retrieved from http://csus-dspace. calstate. edu/handle/10211.9/1163
- Thompson, N. L., Franz, D. P., & Miller, N. (2009). *Looping*. Retrieved from http://www. nmsa. org/ portals/0/pdf/ research/Research Summaries/Looping.pdf
- Valiente, C., Lemery-Chalfant, K., Swanson, J. & Reiser, M. (2008). Prediction of Children's Academic Competence From Their Effortful Control, Relationships, and Classroom Participation. *Journal of Education Psychology, 100*, 67-77.
- Van Maele, D., & Van Houtte, M. (2011). The quality of school life: Teacher-student trust relationships and the organizational school context. *Social indicators research, 100*(1), 85-100.
- Voyer, K. (2009). Pioneering middle level looping in a K-8 school. *Middle Ground, 12*(3), 31-32.
- Wynne, E. A. & Walberg, H. J. (1994). Persisting groups: An overlooked force for learning. *Phi Delta Kappan, 75*, 527-530.

پی‌نوشت‌ها

1. Looping
2. Langmuir
3. Jenkinz
4. Casey
5. Krogmann. Van Sant
6. loop
7. teacher rotation
8. Persistence learning
9. student-teacher progression
10. Persistence teams
11. clusters
12. multiyear assignment
13. Barger
14. Hitz, Somers. Jenlink
15. Grant, Richardson. Forsten
16. Simel
17. Checkley
18. Steiner
19. Hio
20. Sistone
21. Mai. Neverdvil
22. Kenney
23. Valiente, Lemery-Chalfant, Swanso. Reiser
24. Chakey
25. Pakarinen, Aunola, Kiuru, Lerkkanen, Poikkeus, Siekkinen. Nurmi
26. Baker, Grant. Morlock
27. Elliot. Capp
28. Freeman
29. Gregory
30. Nichols. Nichols
31. Rotering
32. Snoke
33. Orazi
34. Sterling
35. Caauwe
36. Friedlaender
37. Lindsay, Irving, Tanner,. Underdue
38. Thompson, Franz. Miller
39. Rodriguez. Arenz
40. Roberts
41. Blume, Baldwin. Ryan
42. Voyer
43. Van Maele. Van Houtte
44. Petrovici
45. Mixed methods design
46. Creswell
47. Mixed methods design exploratory

موانع حمایت از نوآوری‌ها و ارائهٔ مدل مناسب به‌منظور استقرار نظام نوآوری در آموزش‌وپرورش

■ حیدر تورانی* ■ امیر آقایی** ■ اعظم ملایی‌نژاد***

چکیده:

پژوهش حاضر با هدف شناسایی موانع حمایت از نوآوری‌ها و ارائهٔ مدل مناسب به‌منظور استقرار نظام نوآوری در آموزش‌وپرورش انجام شد. این پژوهش از نوع پژوهش‌های آمیخته (کیفی و کمّی) بوده و به لحاظ هدف، از نوع پژوهش‌های کاربردی است. جامعهٔ آماری پژوهش را صاحب‌نظران، کارشناسان و متخصصان موضوعی؛ نوآوران آموزشی شرکت‌کننده در اولین همایش ملی نوآوری‌های آموزشی (منتخب)؛ مدیران و معاونان حوزهٔ ستادی وزارت آموزش‌وپرورش؛ تحقیقات و پژوهش‌های انجام‌شده و اسناد مرتبط با موضوع تشکیل داده‌اند. روش‌های نمونه‌گیری، هدفمند، تصادفی طبقه‌ای، گلوله برفی و سندکاوی بوده و برای تجزیه‌وتحلیل، از تحلیل‌های آماری و منطقی استفاده شده است. یافتهٔ اصلی پژوهش، شناسایی موانع اصلی فراروی نوآوری‌ها در سه زمینهٔ ساختاری، قانونی و نگرشی و نیز راهبردها و راهکارهای حمایت از نوآوری‌ها همراه با ارائهٔ «مدل حمایت از نوآوری‌های آموزشی در آموزش‌وپرورش»، است.

کلید واژه‌ها: **نوآوری آموزشی، نوآوران آموزشی، موانع ساختاری، موانع قانونی، موانع نگرشی**

▣ تاریخ دریافت مقاله: ۹۵/۶/۲۰ ▣ تاریخ شروع بررسی: ۹۵/۹/۲۱ ▣ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۶/۶/۳

* دانشیار مبانی برنامهٔ درسی، پژوهشگاه مطالعات وزارت آموزش‌وپرورش، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی درسی..... heidar_toorani@yahoo.com

** دانشجوی دکتری رشتهٔ مدیریت آموزش عالی، رئیس گروه برنامه‌ریزی و توسعهٔ دانشگاه فرهنگیان (نویسنده مسئول)..... aghaei1354@yahoo.com

*** دانشجوی دکتری رشتهٔ مدیریت آموزشی دانشگاه خوارزمی، معاون طرح و برنامه سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی درسی..... mollaeenezhad@gmail.com

مقدمه و بیان مسئله

سال‌هاست موضوع نوآوری و نوآوران آموزشی در آموزش‌وپرورش و نیز راهبردها، روش‌ها و چارچوب یا مدل حمایت از نوآوران، دغدغهٔ ذهنی و مسئلهٔ کاری مداوم نگارندهٔ این پژوهش بوده است. برگزاری اولین همایش ملی نوآوری‌های آموزشی در سال ۱۳۸۵ از نشانه‌های آغازین پرداختن به این دغدغه‌هاست. استقبال زائدالوصف معلمان نوآور از آن همایش و ارسال حدود ۷۰۰ مقاله از سراسر کشور برای آن و حضور گسترده در همایش دوروزهٔ مذکور گواه بر لزوم توجه و پرداختن به موضوع نوآوری‌ها و نوآوران آموزشی در مدارس کشور بود.

چهار سال بعد، در ۲۴ خرداد ۱۳۸۹، دومین همایش ملی نوآوری‌های آموزشی با عنوان «همایش ملی رویکرد اسلامی در مدیریت آموزش‌وپرورش: نوآوری‌ها و تجربه‌های موفق» در مدارس کلید خورد. این همایش با هدف زمینه‌سازی برای تدوین نظریه اسلامی مدیریت در حوزه آموزش‌وپرورش و شناسایی نوآوری‌ها و تجربه‌های موفق مدیران مدارس و نیز شناسایی پیش‌نیازهای تحقق رویکرد اسلامی در مدیریت مدرسه برگزار شد. محتوای همایش از طریق سفارش مقالات، پژوهش‌ها، فراخوان مقالات، مصاحبه‌ها و بررسی دست‌نوشته‌های موجود فراهم شد. دبیری علمی هر دو همایش که از سوی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی و مؤسسهٔ پژوهشی برنامه‌ریزی درسی و نوآوری‌های آموزشی (سابق) برگزار می‌شد بر عهده پژوهشگر و نگارندهٔ این مقاله بود. خلائی که در فرآیند این دو همایش به‌وضوح برملا شد، وجود موانع بسیار در پیش روی نوآوری‌های آموزشی معلمان و نیز نداشتن متولی مشخص و به‌اصطلاح بی‌صاحب‌بودن نوآوران و نوآوری‌های آنان در وزارت آموزش‌وپرورش بود. متأسفانه هیچ تشکیلات یا دبیرخانه‌ای در آموزش‌وپرورش پاسخگوی نیاز و خواست نوآوران و نوآوری‌های آنان نیست. چنانچه معلمی نوآوری داشته باشد، مؤسسه، نهاد، مرجع و یا دبیرخانه‌ای نیست تا این نوآوری‌ها را دریافت کند و مورد بررسی، ارزیابی و داوری قرار دهند تا در صورت تائید، مورد حمایت مادی و معنوی قرار گیرد.

البته در زمان وزارت دکتر علی احمدی، وزیر وقت آموزش‌وپرورش در سال ۱۳۸۸، دبیرخانه‌ای با عنوان «دبیرخانهٔ خلاقیت و نوآوری‌ها» تأسیس شد و نتایج تلاش‌های آن در کنفرانس ملی نظام خلاقیت و نوآوری وزارت آموزش‌وپرورش در مردادماه همان سال بروز و ظهور یافت، لکن با رفتن وزیر وقت، فعالیت‌های این دبیرخانه بی‌سرپرست و تعطیل شد. مسئولیت این دبیرخانه را خانم سارا سلیمی بر عهده داشته است. علاوه بر این، در سال‌های اخیر، پژوهش‌هایی با عناوین:

۱. بررسی تجارب جهانی در زمینهٔ نوآوری‌های آموزشی از منظر شیوه‌های تشخیص، انتخاب اشاعه و کاربرد نوآوری در آموزش عمومی
۲. تأثیر سبک‌های رهبری مدیران مدارس ابتدایی شهر تهران در زمینه‌سازی برای هدایت معلمان به ابداع و کاربرد نوآوری‌های آموزشی – از سوی پژوهشگر و نگارندهٔ این مقاله در ارتباط با

نوآوری‌های معلمان انجام گرفته که در آن‌ها مباحث مختلف مرتبط با نوآوری و تعریف، جایگاه و سطوح آن‌ها، با نگاه به مدارس کشورهای مختلف جهان و ایران، تبیین شده است. دسته‌ای از نوآوری‌ها از پایین به بالاست و دسته‌ای دیگر از بالا به پایین. آن دسته از نوآوری‌هایی که خاستگاه آن‌ها از بالاست بیشتر نیازمند اقناع و پذیرش در سطوح اجرا هستند نه دستور و بخشنامه، که کمتر به این راهبرد توجه شده است. نوآوری‌هایی که خاستگاه آن‌ها از پایین (مدرسه) است بیشتر نیازمند حمایت‌های قانونی، ساختاری و نگرشی هستند که این نیز تقریباً به فراموشی سپرده شده است.

در این پژوهش بیشترین تمرکز، بر نوآوری‌هایی است که از سوی معلمان مدارس انجام می‌گیرد، یعنی از پایین به بالا. البته مبحث مربوط به نوآوری‌ها از بالا به پایین مغفول نخواهد ماند. یافته‌های عمدهٔ حاصل از پژوهش‌های مذکور، لزوم توجه به نوآوران و نوآوری‌های آموزشی را برجسته‌تر کرده است. بنابراین بیشترین اهتمام پژوهشگر در انجام پژوهش حاضر، تعیین تکلیف برای نوآوری‌های معلمان است. اکنون نوآوری‌های زیادی از سوی معلمان سراسر کشور در قالب ایده، طرح، ابزار و تجهیزات انجام می‌گیرد، اما فرایند و نهادی برای ارزیابی، داوری و حمایت از آن‌ها در سطح وزارتخانه و سایر سطوح منطقه‌ای و استانی وجود ندارد. ناگفته نماند که تمرکز عمدهٔ این پژوهش در مرحلهٔ «کسب نوآوری‌ها»ست نه خلق آن‌ها. چراکه اگر نوآوری خلق شود اما مورد حمایت قانونی، ساختاری و نگرشی قرار نگیرد، نمی‌تواند در جامعهٔ هدف عرضه شود و مورد استفاده و بهره‌گیری قرار گیرد. گرچه برخی از نوآوری‌های معلمان، در واقع نوآوری نیست لکن جایی هم نیست که آن‌ها را داوری و رفع ابهام کند و به ادعای آنان در نوآوری‌هایشان پاسخ دهد و یا در صورت تأیید نوآوری، نتیجه را به نوآوران اعلام کرده تا آنان بتوانند فرآیند معرفی، اشاعه، ترویج و اجرایی شدن نوآوری خویش را تعقیب نمایند. ازاین‌روی، عمده مسائل و محورهای مطرح‌شده از سوی نوآوران آموزشی در این همایش، موانع متعدد ساختاری، نگرشی و قانونی و نیز عدم‌حمایت و به‌کارگیری نوآوری‌های آنان در فرآیند یاددهی - یادگیری و نداشتن متولی و صاحب بوده است.

بنابراین، این پژوهش ضمن بررسی موانع ساختاری، قانونی و نگرشی با ارائهٔ الگویی برای تبیین مراحل و روند استقرار نوآوری در آموزش‌وپرورش، در پی تعیین تکلیف نوآوری‌ها و نوآوران آموزشی در این وزارت خانه است. اینکه نوآوری معلمان:

- چگونه اشاعه یافته و اجرایی شود؟

به‌عبارتی‌دیگر، چگونه می‌شود فرآیند ایده تا محصول را در فرصت و با هزینه کم رقم زد؛ یعنی ایده‌ها را جمع‌آوری، مطالعه و سپس غربال نمود و پس‌ازآن در چهار زمینهٔ مکانی، قیمت، انگیزه و محصول (البته ناظر بر بازار و نیازهای مشتریان یا گیرندگان خدمات)، مفهوم‌سازی و برنامه‌ریزی کرد و نظر مردم یا مشتریان را نیز جویا شد تا بدین‌سان تجاری‌سازی/ جاری‌سازی (که در واقع همان

حمایت‌ها از نوآوری‌ها و نوآوران در عرصه خلق ارزش‌هاست)، جریان یابد.

تمامی بررسی‌ها، مطالعات و پژوهش‌ها پیرامون ابعاد مختلف موضوع نشان می‌دهند که مفهوم و گسترهٔ نوآوران آموزشی آموزش‌وپرورش و همچنین نوآوری‌های آموزشی، بسیار وسیع و درهم تنیده است و همواره، مطالعهٔ آن‌ها، قلمرو و اهداف جدیدی را دربر دارد. ازاین‌رو می‌بایست ضمن شناسایی موانع ساختاری، قانونی و نگرشی حمایت از نوآوری‌ها در آموزش‌وپرورش، یک مدل و چارچوب زیربنایی و اساسی را که مبتنی بر مبانی نظری و تجربی برای مطالعه و تبیین نوآوری‌ها و نوآوران آموزشی در گستره آموزش‌وپرورش کشور باشد ارائه داد.

سؤال‌های پژوهش

۱. موانع ساختاری حمایت از نوآوری‌ها در آموزش‌وپرورش، کدامند؟
۲. موانع قانونی حمایت از نوآوری‌ها در آموزش‌وپرورش، کدامند؟
۳. موانع نگرشی حمایت از نوآوری‌ها در آموزش‌وپرورش، کدامند؟
۴. راهبردها، روش‌ها و راهکارهای مناسب برای حمایت از نوآوری‌ها در آموزش‌وپرورش کدامند؟
۵. مدل مناسب یا چارچوب زیربنایی استقرار نظام نوآوری در آموزش‌وپرورش چیست؟

مروری بر پیشینهٔ نظری: از دیدگاه راجرز[1] (۱۹۹۱ به نقل از ملایی‌نژاد، ۱۳۸۵) نوآوریِ ایده و تولید آن، ناظر بر روش یا موضوعی است که از نظر فرد، جدید تلقی شود. جدید بودن ایده به اولین کاربرد و یا کشف آن بستگی چندانی ندارد، بلکه برداشت یا تازگی‌ذهنی ایده است که واکنش فرد را در مقابل آن تعیین می‌کند. اگر ایده به نظر فرد جدید باشد، نوآوری به شمار می‌آید. تازگی ایده نوگرا، مستلزم دانش جدید نیست، ممکن است یک نوآوری مدتی برای فرد شناخته شده باشد و فرد از ایده آگاه باشد، اما تا آن لحظه گرایش بهینه یا نهفته در مقابل آن نداشته و آن را رد یا قبول نکرده است. جنبه «تازگی» یک نوآوری را می‌توان با توجه به دانش، گرایش یا تصمیم در کاربرد آن، تشریح کرد. همچنین وی معتقد است اگر قصد بر آن است که معلمان نوآور شوند باید حتماً خودشان نوآوری و مزایای آن را تجربه کرده و در اجرا به کار گرفته باشند. منطقی (۱۳۸۴) در یک جمع‌بندی معتقد است: «نوآوری نتیجهٔ ابتکار و بهره‌برداری از آن است. تولید، پذیرش و اجرای نوآوری‌های آموزشی، مراحل و موارد ابتکاری و خلاقی هستند که موجب تحول در نظام آموزشی سنتی شده و به بهینه‌سازی و ارتقای کیفی آن خواهند انجامید». از این منظر اغلب معلمان توانایی و علاقه زیادی به نوآوری دارند. امّا نیاز به حمایت‌های لازم برای خلق و کسب نوآوری‌ها و اجرا، گسترش و اشاعه آن دارند. امروزه محققان، تولید و اجرای نوآوری (خلق و کسب نوآوری) را فرآیند پیچیده‌ای می‌دانند که افراد، سازمان‌ها و جوامع و همچنین عوامل سیاسی، اقتصادی- اجتماعی، روان‌شناختی و سازمان‌های دیگر را شامل می‌شود (لارسن[2]، ۱۹۸۰، به نقل از ملایی‌نژاد، ۱۳۸۵). مطالعات مربوط به مراحل تولید و اجرای نوآوری

بسیاری از رشته‌های علمی و حوزه‌های تخصصی را در بر می‌گیرد. رابرت ریچ[3] (۱۹۸۱، به نقل از گنجی، ۱۳۸۱)، روند به‌کارگیری دانش را حرکت از یک دیدگاه ساده و فعلی نسبت به به‌کارگیری به سمت رویکردی پویاتر و تبادلی معرفی کرده است (ملایی‌نژاد، ۱۳۸۵). ازاین‌روی، نوآوری عبارت است از «فراهم آوردن چیزی که در مقایسه با ساخت‌های ذهنی حاصل از عادت متفاوت باشد». به اعتقاد لاندوال[4] (۱۹۹۲)، مفهوم نوآوری در ارتباط با تجزیه‌وتحلیل فرآیند تغییرات فناورانه معنا پیدا می‌کند و قابل استفاده می‌شود.

به‌طور سنتی فرآیند تغییر فنّاورانه متشکل از سه مرحله مختلف در نظر گرفته می‌شد: اختراع، نوآوری و انتشار. اختراع مرحله‌ای از تولید دانش جدید است، نوآوری مرحله‌ای است که برای اولین بار از دانش موجود در تولید استفاده می‌شود و انتشار در این مدل به معنای استفادهٔ گسترده از فناوری‌های جدید است. بر اساس آنچه بیان شد، نوآوری را می‌توان به دو صورت زیر تعریف کرد:

الف. نوآوری به‌مثابه تبلور خلاقیت؛ در این معنا نوآوری متبلور کردن دستاوردهای خلاقانه است.
ب. نوآوری به‌مثابه فرآوردهٔ خلاق.

در آموزش‌وپرورش، نوآوری عبارت از کوشش‌هایی است که برای ایجاد تغییر در نظام آموزشی و به‌طور آگاهانه و هدف‌دار در جهت بهبود بخشیدن به نظام موجود، به عمل می‌آید (آقازاده، ۱۳۹۳). ایجاد تغییرات در اداره، برنامه‌ها و کتاب‌های درسی، روش‌ها و شیوه‌های آموزشی و کاربرد آن‌ها را معمولاً با اصطلاح نوآوری تعبیر می‌کنند. تغییر در نظام یا فرآیند آموزش‌وپرورش یک کشور در صورتی نوآوری تلقی خواهد شد که برای پاسخ‌گویی به نیازهای جدیدی به عمل آید و صرفاً نتیجه خواست یک نفر یا یک گروه نباشد. نوآوری باید برای ارضای نیاز یا نیازهای پیش‌بینی‌شده، انجام گیرد و کم و کیف آن در ارتباط با همین نیازها، پیوسته ارزیابی شود. در سازمان آموزشی، تغییرات بنیادی متعددند که برجسته‌ترین آن‌ها را می‌توان شامل تغییر در شیوهٔ کار معلم، سهیم کردن معلمان و کارکنان در مدیریت مدرسه، گسترش کارافزارهای آموزشی و ایجاد عادت به مطالعه در دانش آموزان و غیره دانست (رئوف، ۱۳۷۹). به عقیده لورم پاس و دیکوپولو[5] (۲۰۱۴) رهبران در آموزش‌وپرورش نقش بسیار مهمی در تلفیق موفق فعالیت‌های نوآورانه دارند و نقشی کلیدی در انگیزش معلمان برای توسعه حرفه‌ای و در ارتباط با آموزش‌وپرورش ایفا می‌کنند. صاحب‌نظران و اندیشمندان، هر یک به‌زعم خود معنایی را برای نوآوری ذکر کرده‌اند که می‌توان مجموعه نظرات آن‌ها را به‌صورت سه دیدگاه جمع‌بندی کرد:

۱. دیدگاهی که نوآوری را بیشتر یک امر «روان‌شناختی» و مربوط به میزان هوش و استعدادهای فردی تلقی می‌کند. بنابراین، سازمان استفاده از امکانات آموزشی و سیستم پاداش و تقویت‌کننده‌های مثبت را برای پرورش استعدادها و خلاقیت افراد باهوش و بااستعداد توصیه می‌کند.

۲. دیدگاه اجتماعی، که نوآوری سازمانی را بیشتر امری «جامعه‌شناختی» و مربوط به فراهم آمدن محیط و زمینهٔ مناسب جهت بروز استعدادها می‌داند. این نگرش غنی‌سازی امکانات و زمینه‌های لازم در سازمان را برای ایجاد و استمرار نوآوری‌ها توصیه می‌نماید.

۳. دیدگاه سیستمی که ایجاد نوآوری‌ها و استمرار و فراگیری آن‌ها در سازمان را یک امر سازمانی، یعنی فراتر از عوامل فردی و فراهم آوردن صرف امکانات و زمینه‌های لازم تلقی کرده و معتقد است که باید با مجموعه و سیستمی از عوامل در سطح فردی و گروهی همراه با ساختارها، کارکردها و نقش‌های مرتبط به آن و نیز ارزش‌ها و باورهای خاصی سازمان فراهم آید تا بتوان نوآوری را در سازمان به‌صورت مستمر و فراگیر درآورد و آن را به‌عنوان پیش فرضی اساسی برای بقا و رشد نهادی نمود (سلطانی تیرانی، ۱۳۷۸). بر این اساس، متخصصان مدیریت «نوآوری» را مترادف با «ابداع» می‌دانند و معتقدند نوآوری فرآیند پایانی خلاقیت و به عبارتی جلوه و نمود بیرونی آن است که به‌صورت یک محصول یا تولید بدیع و تازه آشکار می‌شود (عبداللهی، ۱۳۹۱). البته در ادبیات نوآوری، معنی کلمه سیستم با جزئیات زیاد مورد تجزیه‌وتحلیل قرار نگرفته است. تعدادی از تعاریف عمومی از یک سیستم نوآوری وجود دارند. برای مثال، لاندوال، یک سیستم نوآوری را شامل تعدادی از اجزا و ارتباط بین آن‌ها می‌داند (نلسون و وینتر[۶]، ۱۹۸۲). او ادامه می‌دهد که یک سیستم نوآوری شامل اجزا و ارتباطاتی است که در محصول، انتشار و استفاده از دانش جدید و مفید اقتصادی در تعامل با هم قرار می‌گیرند (لاندوال، ۱۹۹۲). این کاملاً روشن می‌سازد که سیستم نوآوری یک سیستم اجتماعی است و این بدان معناست که نوآوری‌ها نتیجه ارتباط اجتماعی بین بازیگران عرصه اقتصادی است. این سیستم باز است که با محیط‌های اجتماعی پیرامونش تعامل برقرار می‌سازد یعنی، به‌وسیلهٔ تولید دانش جدید و فناوری‌های جدید، سیستم نوآوری نه‌تنها بر محیط خودش تأثیر می‌گذارد بلکه بر شرایط خارجی کارکردهای خودش نیز اثر می‌گذارد.

همان‌طور که از مطالعات برمی‌آید، نوآوری‌ها دو مرحله دارند که کاملاً به هم وابسته و لازم و ملزوم یکدیگرند. این دو مرحله شامل خلق نوآوری (خلق ارزش) و کسب نوآوری (کسب ارزش) یا به‌نوعی حمایت و پشتیبانی است. به‌عبارت‌دیگر، و بر اساس آنچه در ادبیات تحقیق آمده نوآوری پس از تولید نیازمند اشاعه و اجراست. یعنی اگر نوآوری تولید و خلق شود امّا اجرا کسب نشود؛ ره به جایی نخواهد برد. در بازار کسب‌وکار این عبارت مشهور است که «نوآوری ارزش نخواهد داشت، اگر فروش نرود» (بیدمشکی‌پور، ۱۳۹۲). منظور کسب نوآوری بیشتر برای اجرا و به ثمر رسیدن آن است. نوآوری و خلق ارزش به‌تنهایی کافی نیست مگر این‌که زمینه استفاده، کاربرد و مصرف آن فراهم شود. هر روز در جهان و از جمله کشور خودمان نوآوری‌ها و ابداعات و اختراعات زیادی می‌شود، اما بسیار اندک است آن دسته از نوآوری‌ها یا اختراعاتی که در سطح جامعه اشاعه و ترویج یافته و مردم و مشتریان یا ذینفعان از

آن‌ها بهره‌مند شوند و به‌تعبیری بتوانند روی میز اداره‌ها و در منزل و محل کار افراد قرار گیرند.

در بیشتر موارد، اقدامات نوآورانه شکست می‌خورند. در حوزهٔ صنعت و خدمات موارد بسیاری از این قبیل وجود دارد که در دهه‌های اخیر به وقوع پیوسته است. پولاروید، نوکیا، یاهو، هیولت پاکارد[۷] و تعداد زیاد دیگری که قابل‌شمارش نیست از این موارد هستند. در آموزش‌وپرورش نیز عدم تحقق جایگزینی ابزارهای الکترونیکی به جای معلم در کلاس درس، طرح هوشمند سازی مدارس و ناتوانی در تحقق نظام متوسطه جدید، کار و دانش را می‌توان از جمله این شکست‌ها قلمداد کرد. سازمان‌ها و شرکت‌های اخیر، برای باثبات نگه‌داشتن عملکرد خود روزگار سختی دارند. همین شکست‌هاست که موجب می‌شود برخی رجعت کنند و یا از حرکت و اقدامات جدید بازایستند. به‌راستی چرا ایجاد و نگه‌داری ظرفیت نوآوری بسیار دشوار است؟ پیزانو[۸] در بررسی‌ها و مطالعات خود ریشه شکست‌ها و نوآوری را به فقدان راهبرد نوآوری نسبت می‌دهد (رودی، ۱۳۹۴). راهبرد چیزی نیست جز مجموعه‌ای از سیاست‌ها یا رفتارهای منسجم که یکدیگر را تقویت کرده و برای دستیابی به هدف رقابتی مشخصی هدف‌گذاری شده‌اند. گری پیزانو در طول بیش از دو دهه مطالعه و مشاوره در شرکت‌ها و سازمان‌ها در طیف وسیعی از صنایع، دریافت که به‌ندرت شرکت‌ها و سازمان‌ها راهبردهایی را برای همسوسازی تلاش‌های نوآورانه با راهبردهای کسب‌وکارشان تدوین و تنظیم می‌کنند.

بدون راهبرد نوآوری، تلاش‌های بهبود نوآوری به‌راحتی تبدیل به خوشه‌برداری و جیره‌خواری از بهترین اقداماتی (مدل‌هایی) می‌شود که در بازار مشاوره جار زده می‌شوند. مسئله این است که توان سازمان‌ها برای نوآوری، ریشه در سیستم نوآوری دارد: یعنی مجموعه‌ای منسجم از فرآیندها و ساختارهای به هم وابسته که تعیین می‌کند سازمان چگونه به دنبال مسائل جدید و راه‌حل باشد و ایده‌ها را با مفاهیم کسب‌وکار و طراحی‌های محصول پیوند زند و پروژه‌ای را انتخاب کند که باید تأمین مالی شود. این بدان معناست که بدون داشتن سیستم یا نظام سازمانی نوآور و عدم‌حمایت از سوی آن، نوآوری ره به جایی نمی‌برد. پاسخ به این مسئله، تقلید از سیستم یا نظام نوآوری دیگران نیست. هیچ نظام منفردی وجود ندارد که با همه سازمان‌ها به‌خوبی سازگار و تحت همه شرایط و موقعیت‌ها کارآمد باشد. البته اشکالی در یادگیری از دیگران نیست، اشکال آن است که باور کنیم آنچه برای، فرض کنید، اپل[۹] (نوآوری مطلوب این روزهای فناوری) کارگر افتاده، برای سازمان ما نیز کارآمد است. یا آنچه برای نظام آموزشی انگلیس، سنگاپور، نیوزیلند و یا فنلاند مفید و مؤثر بوده برای نظام آموزشی ایران هم مؤثر و کارآمد است. درحالی‌که راهبرد نوآوری کمک می‌کند نظامی طراحی شود که با نیازهای رقابتی مشخص ما، مطابقت داشته باشد. اگرچه نگرش‌های متنوع برای نوآوری موفق ضروری است، اما بدون داشتن راهبردی برای یکپارچه‌سازی و همسوسازی این نگرش‌ها حول اولویت‌های مشترک، قدرت تنوع دیگر بُرنده نیست یا بدتر از آن خود منجر به شکست خود می‌شود. ارتباط قوی میان راهبرد کسب‌وکار و نوآوری می‌تواند محرک رهبری نوآوری بلندمدت باشد.

امروزه، به‌رغم ثبات در تشکیلات اداری بسیاری از سازمان‌ها، شاهد افزایش سرعت، دقت و بهره‌وری بسیار در آن‌ها هستیم. بانک‌ها، خودروسازی‌ها، ادارات پلیسی و امنیتی، سیستم‌های حمل‌ونقل زمینی و هوایی، مراکز پژوهشی و ... نمونه‌های بارزی از اثرپذیری فناوری‌های نو در افزایش بهره‌وری هستند که هم در ابعاد سخت‌افزاری و هم نرم‌افزاری رخ می‌نمایانند. جهان در دو دهه اخیر به‌طور ویژه شاهد جهش و رونق سریع حرف و مشاغل و مهارت‌های مختلف در کسب‌وکار است. در فضاهای مجازی این جهش و سرعت ملموس‌تر و بیشتر است. این مشاغلِ پردرآمد و با هزینهٔ کم، یا همان «استارت‌آپ‌ها[10]»، برآمده از فرآیند غنی‌سازی‌شدهٔ از «ایده تا محصول» و افکار و اندیشه‌های خلاق و نوآور هستند. شرکت‌ها و اتاق فکرهای آماده و مجهزی، از لحاظ فکری و دانشی، در این زمینه به وجود آمده‌اند که با دادن مشاوره‌های دقیق، اسباب رونق و پیشرفت سریع شرکت‌های بسیاری را موجب شده‌اند، شرکت‌هایی که هم نوآور و هم کارآفرین‌اند و توانسته‌اند به‌سرعت صاحب سرمایه‌ها و دارایی‌های فراوان شوند و افراد فراوانی را هم مشغول کرده و به‌اصطلاح شغل‌آفرینی و کارآفرینی کنند. تولید ایده تا چیدن محصول ناب، مأموریتی است که این شرکت‌ها دارند. شرکت‌هایی که ایده‌های جدید را پرورش می‌دهند و آن‌ها را تجاری‌سازی می‌کنند. یعنی فرآیند ایده تا محصول را در فرصت کم رقم می‌زنند. آن‌ها ایده‌ها را به‌اصطلاح جمع‌آوری و مطالعه و سپس غربال می‌کنند. پس‌ازآن که مفهوم‌سازی شد با حمایت همه‌جانبه سازمان ذی‌ربط، در چهار زمینهٔ مکانی، قیمت، انگیزه و محصول (ناظر بر بازار)، برنامه‌ریزی می‌کنند. آنگاه نظر مردم یا مشتریان را دریافت می‌کنند که بدین‌سان تجاری‌سازی جریان می‌یابد.

روش‌شناسی پژوهش

برای پاسخ به سؤال‌های پژوهش از روش «آمیخته[11]» که ترکیب روش‌های کیفی و کمّی، و از نوع اکتشافی است، استفاده شد. در بخش کیفی علاوه بر مطالعه و بررسی متون تخصصی و ادبیات نظری پژوهش اسناد و نوشتارهای مرتبط با موضوع از مصاحبه «نیمه ساخت‌یافته» و تحلیل محتوای جلسات گروه کانونی استفاده شد. برای انجام مصاحبه‌ها از شیوهٔ «نمونه‌گیری هدفمند[12]» و از روش «گلوله برفی[13]» استفاده شد و تا مرز «اشباع[14]» نظری ادامه یافت.

به‌منظور تحلیل محتوای جلسات گروه کانونی با کاربست الگوی اشتراوس و کوربین[15] (۱۹۹۰؛ به نقل از هومن، ۱۳۸۹) از تکنیک «تحلیل محتوا» برای کدگذاری، طبقه‌بندی و تلخیص اطلاعات استفاده و مراحل پیاده‌سازی، مرور داده‌ها، سازمان‌دهی داده‌ها، کدگذاری داده‌ها، طبقه‌بندی داده‌ها، ایجاد مقولات فرعی، ایجاد مقولات اصلی انجام شد.

جهت تحلیل محتوای مصاحبه‌ها با استفاده از کدگذاری باز، محوری و انتخابی ابتدا متن مصاحبه‌ها به دقّت مورد مطالعه قرار گرفت و مفاهیم اصلی موجود در هر خط یا جمله مشخص گردید و به آن‌ها

کد داده شـــد. در مرحله کدگذاری باز، کدهای استخراج‌شده بر اساس نزدیکی مفهومی در یک مقوله مشـــخص قرار داده شدند. سپس مقولات نیز در قالب دسته‌های بزرگ‌تر محوری و انتخابی طبقه‌بندی شدند. سرانجام محقق با عنایت به نتایج حاصل از مصاحبه‌ها و تحلیل محتوای جلسات کانونی ابعاد و نشانگرهای الگوی مفهومی حمایت از نوآوری‌ها را طراحی نمود.

در بخش کمّی، از پرســـش‌نامهٔ محقق‌ساخته استفاده شد. مبنای تهیهٔ پرسش‌نامه، ابعاد، نشانگرها و گویه های شناسایی‌شـــده در بخش کیفی بود. پرسش‌نامه مورد نظر در قالب مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت امتیازگذاری و نمونهٔ آماری بخش کمّی اجرا شد.

نمونهٔ آماری پژوهش: در بخش کیفی با ۱۰ نفر از صاحب‌نظران، کارشناسان و متخصصان موضوعی نوآوری‌های آموزشـــی مصاحبه شـــد و ۴۵ نفر از نوآوران آموزشی شرکت‌کننده در اولین همایش ملی نوآوری‌های آموزشی که دارای آثار برگزیده بودند؛ در جلسات گروه کانونی شرکت داشتند.

در بخش کمّی از ۲۰۰ نفر جامعهٔ آماری مدیران و معاونان حوزهٔ ستادی (به شیوهٔ طبقه‌ای- تصادفی ســـاده) با احتساب ۱۰٪ درمجموع ۲۰ نفر انتخاب شـــدند. برای تعیین حجم نمونه در بخش کمّی از جدول کرجسی و مورگان استفاده شد.

به‌منظـــور تجزیه‌وتحلیل داده‌هـــای بخش کمّی، از روش‌های آماری توصیفی شـــامل فراوانی‌ها و درصدها و ... استفاده شد. و برای اعتبار یابی مؤلفه‌های مدل مفهومی پیشنهادی پژوهش از روش‌های تحلیل کمی آماری تحلیل t میانگین، آزمون دوجمله‌ای، آزمون یومن ویتنی، همبستگی رتبه‌ای اسپیرمن؛ استفاده گردید.

■ ارائهٔ یافته‌ها

یافته‌های حاصل از پژوهش به تفکیک هر سؤال به شرح زیر ارائه می‌شود:

● **سؤال یکم پژوهش: موانع ساختاری در حمایت از نوآوری‌ها در آموزش‌وپرورش چیست؟**

موانع ســـاختاری در حمایت از نوآوری‌ها در آموزش‌وپرورش، در قالب موانع تأثیرگذار، به شرح زیر ارائه شده است.

- نبود متولی مشخص برای رسیدگی به امور نوآوران آموزشی در آموزش‌وپرورش
- فقدان ســـاختار مشخص (اداری و اجرایی) در فراهم‌سازی بستر مناسب برای خلق ایده در فرایند نوآوری‌های آموزشی
- نبود حوزه، ســـازوکار مشخص، ســـامانه و یا ســـازمانی برای دریافت ایده‌ها و ارزیابی و هدایت نوآوری‌های آموزشی
- نبود ساختار رقابتی مناسب برای مدارس به‌منظور رقابت در نوآوری‌های آموزشی
- در ارتباط نبودن نوآوران با یکدیگر و نبود مرکزی برای بحث و گفت میان آنان

ـ واگذاری بار مسئولیت تمامی پیگیری‌های مربوط به نوآوری‌های آموزشی بر دوش معلمان نوآور
ـ آشنا نبودن معلمان با فرایند تجاری‌سازی نوآوری‌ها از مرحله تولید ایده
ـ نبود ساختاری برای ثبت و محفوظ ماندن حقوق افراد در ارائه ایده‌های برتر و کمک به ارائه و خلق ایده جدید
ـ نبود مراکز و کانون‌های تخصصی مشاوره‌ای در آموزش‌وپرورش برای کمک به نوآوران در انتخاب ایده
ـ نبود مراجع و ساختارهای منسجم در ارائه مشاوره و رهنمودهای لازم در تولید نمونه ایده به نوآوران آموزشی
ـ شکل نگرفتن ساختار حمایتی در مدارس برای نوآوران آموزشی در تبدیل ایده به محصول
ـ فقدان شرایط ارتباطی نظام‌مند و مدون با مصرف‌کنندگان نوآوری‌های آموزشی
ـ نبود نمایشگاه‌ها و همایش‌های تعاملی تخصصی با اهداف دقیق و روشن و ساختارمند (نبود متولی مشخص)
ـ نبود بانک ایده و نمایشگاه ایده‌ها برای برنامه‌ریزی جامعهٔ هدف نوآوری‌ها
ـ وجود موانع ساختاری خشک و متمرکز در مسیر تولیدکنندگان نوآور داخلی و چیرگی واردکنندگان در عرضه محصولات خارجی نوآورانه مشابه
ـ نبود شفافیت کافی در خصوص اطلاعات لازم در مورد عرضهٔ محصول و طرح‌های نوآورانه در نظام آموزشی
ـ طالب و پذیرا نبودن نهاد آموزش‌وپرورش و مدرسه از طرح‌های نوآورانه نوآوران آموزشی

● **سؤال دوم پژوهش: موانع قانونی در حمایت از نوآوری‌ها در آموزش‌وپرورش چیست؟**

موانع قانونی در حمایت از نوآوری‌ها در آموزش‌وپرورش، در قالب موانع تأثیرگذار (با توجه به اسناد قانونی و حقوقی موجود و نیز نقطه نظرات نوآوران درگیر در خلق و کسب نوآوری) به شرح زیر ارائه شده است:

ـ پیش‌بینی نشدن امتیازات خاص نوآوری در ارزشیابی‌های سنواتی معلمان نوآور
ـ نبود ردیف و امتیاز مشخص برای صنعتی کردن نوآوری‌های معلمان
ـ مشخص نبودن مسیرهای قانونی احقاق حقوق نوآوران و دریافت مشاوره‌های صحیح و حمایتی
ـ نبود واحدی برای عرضه ایده و تسهیل در روند ثبت آن و پیچیدگی ثبت ایده و ابتکار در پارک‌های علم و فناوری
ـ فقدان قوانین رعایت حقوق معنوی (کپی‌رایت) برای محصولات نوآورانه
ـ نبود تضمین قانونی در زمینهٔ حمایت حامیان مالی از تولید نمونه‌های اولیه یک محصول نوآورانه

ـ نبود تضمین قانونی برای تشویق و ایجاد انگیزه در خریداران برای محصولات نوآورانه نوآوران آموزشی
ـ غیرقانونی تلقی شدن حرکت‌های تجاری و اقدامات اقتصادی در آموزش‌وپرورش از نظر دستورالعمل‌های موجود
ـ عدم برخورداری ایده‌ها و کالاهای آموزشی از حمایت‌های قانونی از مرحله تولید انبوه تا جاری‌سازی
ـ نبود سازوکارهای قانونی برای بازاریابی کالاهای نوآورانه تولیدشده

● **سؤال سوم پژوهش: موانع نگرشی در حمایت از نوآوری‌ها در آموزش‌وپرورش، چیست؟**

موانع نگرشی در حمایت از نوآوری‌ها در آموزش‌وپرورش، در قالب موانع تأثیرگذار و به شرح زیر ارائه شده است.

ـ نبودن فرهنگ و باور به مطالعه و پژوهش در بین معلمان و تأثیر آن بر خلق نوآوری‌ها
ـ دردسرساز خواندن معلمان نوآور از سوی مدیران و کارکنان
ـ تنزل نیازهای معلمان به سطوح پایین و مادی و در حاشیه قرار گرفتن نیاز به خودیابی، خودشکوفایی و تغییر و تحول
ـ ضعف در اندیشه جمع‌گرایی و نداشتن روحیهٔ همکاری و تشریک‌مساعی در خلق و کسب نوآوری‌ها
ـ ناباوری معلمان به اهمیت و ضرورت کاربرد علوم نظری در کارایی و اثربخشی آموزش‌ها و دست‌ورزی‌ها
ـ پایین بودن اعتمادبه‌نفس و باورپذیری معلمان در خلق ایده‌های نوآورانه
ـ عدم آگاهی و شناخت معلمان از بازارهای کسب‌وکار نوآوری‌ها و نیازهای مخاطبان
ـ ناامیدی و عدم‌حمایت از نوآوران در یافتن بازارهای هدف و مخاطبان
ـ غلبه باورهای ذهنی نادرست در بین معلمان، مدیران و مسئولان پیرامون ماهیت و ارائه ایده‌های نوین
ـ نهادینه نشدن فرهنگ و ارزش‌گذاری به خلق ایده، تولید ایده و روشمند کردن اجرای ایده در سیستم تعلیم‌وتربیت
ـ عدم اطمینان درونی نوآوران آموزشی از حمایت‌های مراجع ذی‌صلاح از ایده‌ها و خلاقیت‌های آنان
ـ درماندگی آموخته‌شده غالب در افراد نوآور به دلیل دسترسی نداشتن به امکانات مادی و معنوی در خور نوآوری ارائه‌شده

ـ ترس از ورود به بازار نوآوری به‌واسطهٔ تجربیات کم و عدم مواجههٔ مثبت و پذیرای نوآوران آموزشی با محیط‌های بیرونی
ـ رسوب باورهای غلط انفعالی در عرصه نوآوری‌های آموزشی به‌واسطهٔ عدم خودباوری و خوداتکایی
ـ فقدان نگرش مثبت نسبت به طرح‌های نوآورانه آموزشی داخلی به‌واسطهٔ وجود محصولات مشابه و ارزان خارجی
ـ بی‌اعتمادی مخاطبان نوآوری‌های آموزشی به‌واسطه برخی تبلیغات کاذب پیرامون قابلیت‌های پایین نوآوری‌های ارائه‌شده
ـ عدم اطمینان سرمایه‌گذاران محصولات نوآورانه آموزشی و فرهنگی به خاطر تنوع در محصولات وعدم شناخت کافی در تهیه محصولات نوآورانه

● **سؤال چهارم پژوهش: راهبردهای مناسب در حمایت از نوآوری‌ها در آموزش‌وپرورش کدامند؟**

ـ ظرفیت‌سازی قانونی، ساختاری و نگرشی در نظام آموزشی برای خلق و کسب نوآوری‌های آموزشی
ـ ایجاد زمینهٔ لازم برای تسهیل در رفع موانع نوآوری‌ها (قانونی، ساختاری و نگرشی) به‌منظور بهره‌گیری از ظرفیت‌های فنی و کارآفرینی و تبادل اطلاعات.
ـ توسعهٔ سرمایهٔ انسانی و افزایش قابلیت‌های منابع انسانی در پیوند با دانش سازمان‌یافته موجود، با توجه به افزایش رقابت در فرآیند خلق و کسب نوآوری
ـ تسهیل دسترسی به دانش جهانی به‌منظور ایجاد رقابت میان نوآوران برای ایجاد ظرفیت‌های نوآورانه در نظام آموزشی
ـ ایجاد و گسترش نظام‌های نوآوری در آموزش‌وپرورش و پیوند آن با نظام‌های جهانی مشابه
ـ افزایش انعطاف‌پذیری و ریسک‌پذیری از طریق تأمین منابع مالی برای خلق و کسب نوآوری‌ها
ـ افزایش ظرفیت خدمات آموزشی خلاقانه به‌منظور رشد مهارت‌های نوآوران و ایجاد محیطی پذیرا و حمایتی از نوآوری‌های آموزشی
ـ همسوسازی راهبردهای آموزش منابع انسانی با فعالیت‌های نوآورانه نوآوران آموزشی
ـ ایجاد سازوکارهای مناسب حقوقی و قانونی در جهت حمایت از حقوق مادی و معنوی نوآوران

روش‌ها و راهکارهای ناظر بر رفع موانع ساختاری نوآوری‌های آموزشی

ـ انتشار مجلات و نشریات پژوهشی، ترویجی، تخصصی، آموزشی با محوریت نوآوری و نوآوران تربیتی بومی
ـ راه‌اندازی سامانهٔ جامع مدیریت نوآوران و ایجاد بانک اطلاعاتی فعال و کارآمد برای ثبت آثار و

طرح‌های نوآورانه، علمی و پژوهشی معلمان و ...

ـ برقراری ارتباط نظام‌مند نوآوران با بنیاد نخبگان و سایر مراکز، دانشگاه‌ها و نهادهای علمی و پژوهشی و کارآفرین.

ـ ایجاد سیستم مدیریت ایده‌های شغلی یا دیوار ثبت نظرات

ـ ایجاد و توسعهٔ شبکهٔ تحقیقاتی نوآوران (از سطح ستاد تا مدرسه و تخصیص منابع مورد نیاز از محل اعتبارات مرتبط)

ـ راه‌اندازی دفاتر ارتباط با صنعت و جامعه در ادارات کل آموزش‌وپرورش استان‌ها

ـ انتصاب مدیران خوش‌ذوق و علاقه‌مند به نوآوری در مدارس

ـ تدوین برنامه‌های پرورش خلاقیت و نوآوری در آموزش دانشجو معلمان

ـ به‌کارگیری مسئولان آگاه و متخصص در موضوع نوآوری در فرایند انتصابات

ـ کمک به ایجاد انجمن نوآوران آموزشی و کمک به توسعهٔ آنان در ابعاد مختلف خلق و کسب نوآوری

ـ اختصاص وقت و زمان و مکان برای نوآوری و فعالیت‌های نوآورانه معلمان در مدارس و مناطق

ـ ایجاد مراکز و کانون‌ها، اتاق‌های فکر تخصصی و انجمن‌های علمی مستقل ویژه نوآوری‌های آموزشی معلمان

ـ همکاری با صداوسیما، مجلات تخصصی و نشریات در ایجاد انگیزه در افراد در ایجاد نوآوری‌ها

ـ ایجاد سایت و سامانه‌های ثبت ایده‌ها و نوآوری‌ها در آموزش‌وپرورش برای حمایت از معلمان نوآور

ـ شناسایی بازارها، ظرفیت‌ها و پتانسیل‌های موجود در آموزش‌وپرورش و شناسایی استفاده‌کنندگان آن محصول

ـ تمهید مقدمات استقرار «دبیرخانه حمایت از نوآوری‌ها و نوآوران آموزشی» در حوزه استانی/ستادی با ترکیب و تنوع تخصصی و اجرایی مناسب و با وظایف:

- تمرکز و تأکید بر رشد و توسعه نوآوری از پایین به سمت بالا برای شناسایی نیازهای مخاطبان و مصرف‌کنندگان نوآوری
- برقراری ارتباط بین نوآوران آموزش‌وپرورش و نوآوران صنعت و سایر دستگاه‌های خدماتی
- سیاست‌گذاری و مدیریت آموزش فرایند خلق تا تجاری‌سازی ایده به معلمان
- تدوین سیاست‌ها و سازوکارهای فرهنگی و قانونی حمایت از بخش خصوصی
- حمایت و تمهید مقدمات راه‌اندازی پارک‌های رشد علم و فناوری و موزهٔ علوم و فنون و نیز پارک نوآوران آموزشی و عرضه دستاوردهای آنان
- شناسایی و معرفی بازارهای نوآوری‌های آموزشی به مدارس

- تمهید مقدمات معرفی دست‌سازهای نوآوران از طریق مکانیزم های ساختاری و قانونی مناسب
- جلب حمایت بخش خصوصی و جلب حمایت اولیای دانش‌آموزان
- اشاعهٔ فرهنگ کار گروهی و تشریک‌مساعی برای همکاری نوآوران و باورمندی به مطالعه و پژوهش در بین معلمان
- ثبت الکترونیکی اظهارنامه‌ها در سامانه ثبت اختراع (در مواردی که ثبت اختراع زمان‌بر است)
- راه‌اندازی سامانهٔ «ایده‌ات را به آموزش‌وپرورش اهدا کن» و برقراری ارتباط نوآوران (غیر آموزش‌وپرورشی) با مدارس
- برگزارش همایش‌ها و گردهمایی‌های علمی برای نهادینه کردن نوآوری‌ها در آموزش‌وپرورش با رویکرد مدرسه محوری

روش‌ها و راهکارهای ناظر بر رفع موانع قانونی

ـ تمهید مقدمات درج و محاسبهٔ فعالیت‌های نوآورانه در نظام رتبه‌بندی، ارتقا و ارزیابی عملکرد فرهنگیان

ـ امتیازدادن به فعالیت‌های نوآورانه و تأثیر دادن آن در نظام حقوق و دستمزد

ـ ایجاد سازوکارهای حمایتی در زمینهٔ خرید، تولید و اشاعه و ترویج نوآوری‌های فرهنگیان (کسب نوآوری)

ـ ایجاد پوشش بیمه‌ای مناسب برای کاهش خطرپذیری محصولات دستاوردهای دانش، نوآوری و فناوری در تمام مراحل تولید، عرضه و به‌کارگیری

ـ اجرای قانون حمایت از شرکت‌ها و مؤسسات دانش‌بنیان، تجاری‌سازی نوآوری‌ها و اختراعات در آموزش‌وپرورش

ـ ایجاد معافیت‌های مالیاتی، عوارض، حقوقی گمرکی، سود بازرگانی و عوارض صادراتی برای نوآوران

ـ اختصاص تسهیلات قرض‌الحسنه و تسهیلات بدون اخذ هرگونه تضمین برای تجاری‌سازی طرح‌های موفق و نوآوری‌ها (کسب نوآوری)

ـ برخورداری نوآوران از مزایای قانونی مناطق آزاد در خصوص روابط کار، معافیت‌ها و عوارض، سرمایه‌گذاری خارجی و مبادلات مالی بین‌المللی

ـ حمایت مادی از حضور فرهنگیان نوآور در رقابت‌ها و کنفرانس‌های علمی داخلی و خارجی و حمایت از ثبت/تولید انبوه/ ... فرهنگیان نوآور

ـ تدوین و تصویب آیین‌نامه حمایت از نوآوری‌ها و نوآوران آموزشی در مراجع ذی‌صلاح قانونی

ـ تمهید مقدمات و تصویب مقررات لازم در تدارک بازارچه‌های نوآوری‌های آموزشی
ـ فعال‌سازی و استفاده از فرصت‌های ایجادشده در فرایند انتخاب ایده‌های برتر مثل شورای پیشنهادها یا شورای استان‌ها و...

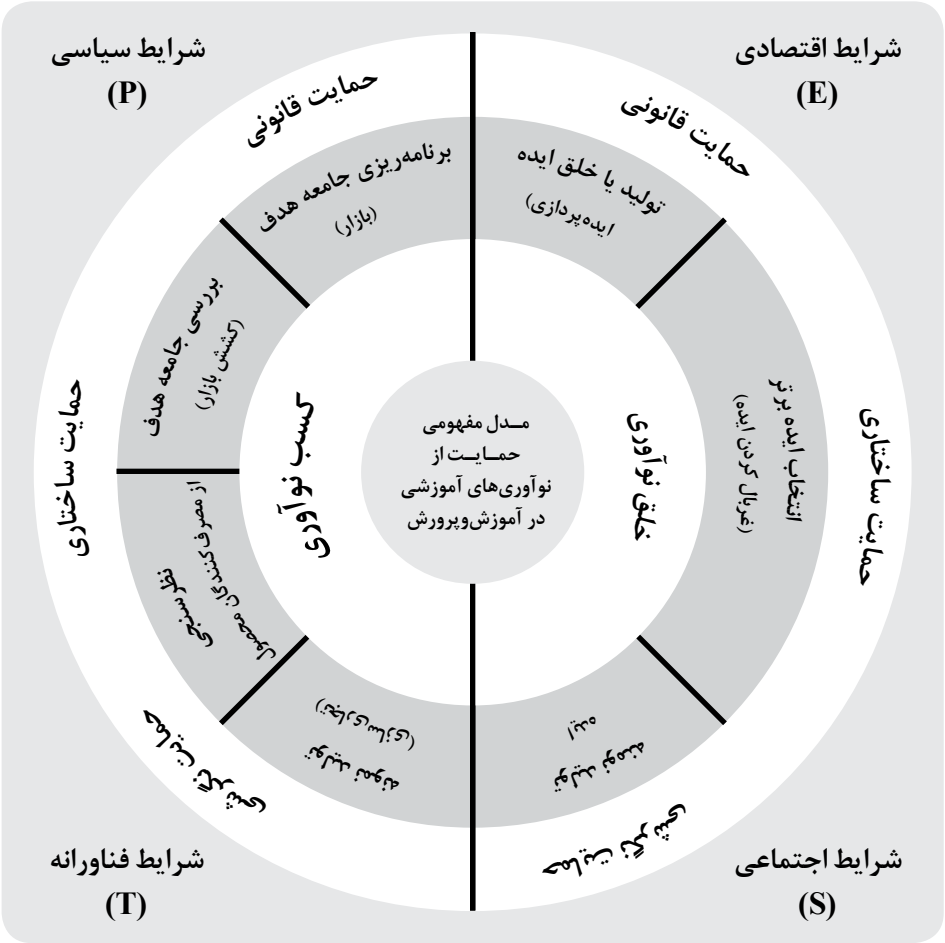
روش‌ها و راهکارهای ناظر بر رفع موانع نگرشی

ـ برگزاری دوره‌های آموزشی« اصول، فنون و هنر مذاکرهٔ تجاری» با هدف توسعهٔ ایده و تجاری‌سازی آن‌ها
ـ اشاعهٔ فرهنگ و باورمندی مطالعه و پژوهش در بین معلمان
ـ افزایش اعتمادبه‌نفس علمی در معلمان به کمک ارائه آموزش‌های حرفه‌ای و تخصصی به آنان در موضوع و نوآوری
ـ اشاعهٔ فرهنگ کار گروهی و تشریک‌مساعی برای همکاری نوآوران
ـ توجه به فهم مدیران و باور آن‌ها به اهمیت و جایگاه نوآوری‌ها در فرایند انتصابات
ـ اطلاع‌رسانی در مورد پیشرفت‌های حاصل از به‌کارگیری نوآوری‌ها در مدارس
ـ حمایت از رعایت حق مالکیت معنوی نوآوران و جلب حمایت بخش خصوصی و جلب حمایت اولیای دانش‌آموزان
ـ تمهید مقدمات مشارکت سازمان‌ها برای همیاری و همکاری با آموزش‌وپرورش در خرید و تولید انبوه ایده‌های مرتبط
ـ تجمیع دارندگان ایده برتر و آموزش لازم جهت برنامه‌ریزی برای تسهیل تولید محصول و عرضه به بازار
ـ هماهنگی با اصناف و گرفتن مجوز برای عرضه محصولات تولیدی خود و یا تضمین خرید و عرضه محصولات
ـ توجه به آموزش، شناسایی نیازهای واقعی مخاطبان، تجمیع ایده‌ها، غربال ایده‌ها، پالایش و بهینه‌سازی و اجرایی نمودن ایده

● **سؤال پنجم پژوهش: مدل مناسب به‌منظور استقرار نظام نوآوری در آموزش‌وپرورش چیست؟**

پاسخ: برآیند و ماحصل بررسی اسناد فرادستی، مبانی نظری و نتایج پژوهش‌های انجام‌شده، دریافت نظرات صاحب‌نظران و نخبگان موضوعی و نیز تجزیه‌وتحلیل‌های به‌عمل‌آمده (مبانی نظری و علمی؛ بررسی و تحلیل ارتباط تعاملی اسناد و تجزیه‌وتحلیل محتوای مصاحبه‌ها و هم‌اندیشی‌ها)، موجبات طراحی و ارائه «مدل مفهومی حمایت از نوآوری‌های آموزشی در آموزش‌وپرورش» شد که به شرح شکل شماره ۱ جمع‌بندی، طراحی و انسجام یافته است.

مدل مفهومی حمایت از نوآوری‌های آموزشی در آموزش‌وپرورش



شکل ۱

مدل مفهومی حمایت از نوآوری‌های آموزشی در آموزش‌وپرورش پس از بررسی، مطالعه متون مرتبط و مطالعات نظری و نیز بحث و گفت‌وگو در جلسات کانونی متشکل از متخصصان، نوآوران و خبرگان موضوعی (شرح در روش‌شناسی)، احصا شده، سپس با دریافت نظرات مدیران و کارشناسان حوزه‌های ستادی آموزش‌وپرورش اعتبارسنجی و نهایی گردید.

مدل تحصیل شده در دو حوزه کاربردی «خلق نوآوری» با مؤلفه‌های ۱. تولید یا خلق ایده (ایده‌پردازی)، ۲. انتخاب ایده برتر (غربال کردن ایده) ۳. تولید نمونه ایده، و «کسب نوآوری»

۴. برنامه‌ریزی جامعهٔ هدف (بازار)، ۵. بررسی جامعهٔ هدف (کشش بازار)، ۶. نظرسنجی از مصرف‌کنندگان محصول، ۷. تولید انبوه (تجاری‌سازی)، و با هدف تسهیل فرآیند نوآوری از ابعاد مختلف ساختاری، قانونی و نگرشی، افزایش قابلیت‌ها، توانمندی‌ها، انگیزش و علاقه معلمان نوآور و همچنین تلاش برای استقرار الگوی حمایت از نوآوری‌ها و نوآوران در نظام آموزشی؛ طراحی، انسجام و نهایی شده است. مبتنی بر مدل ارائه‌شده؛ موضوع حائز اهمیت فراوان در مبحث نوآوری‌های بالأخص نوآوری‌های آموزشی این است که نوآوری تا به فروش نرسد، یا به عبارتی بهتر کسب نشود و بر روی میز کار افراد و یا در زندگی روزمره آنان جاری نشود، ارزش نخواهد داشت. بر اساس ماهیت کارکردی این مدل، در فرآیند خلق نوآوری (یا خلق ارزش)، ابتدا خلق ایده (ایده‌پردازی) صورت گرفته، سپس ایده‌های مورد نظر غربال شده و آنگاه ایده نمونه تولید می‌شود. در فرآیند کسب نوآوری (یا کسب ارزش)، برنامه‌ریزی جامعهٔ هدف (مشتریان و بازار) صورت گرفته سپس جامعهٔ هدف (کشش بازار) مشخص شده و پس از نظرسنجی از مصرف‌کنندگان، محصول (ایده)، به تولید انبوه می‌رسد؛ به‌عبارت‌دیگر، تجاری‌سازی و جاری‌سازی می‌شود. یعنی محصول (ایده) مورد نظر در قالب‌های مختلف (سخت‌افزاری و نرم‌افزاری) تولید انبوه شده و در اختیار گیرندگان و مصرف‌کنندگان خدمات نوآورانه قرار می‌گیرد. توسعه و موفقیت این دو فرآیند (خلق و کسب نوآوری)، به‌شرط حمایت‌های نگرشی، ساختاری و قانونی در داخل سیستم آموزش‌وپرورش و فراهم آوری و سازگاری شرایط سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و فنّاورانه[۱۶] در بیرون از آن، به سرانجام نیک می‌رسد.

مدل مفهومی حمایت از نوآوری‌های آموزشی در آموزش‌وپرورش، ضمن تبیین مراحل و روند استقرار نوآوری‌ها در آموزش‌وپرورش به‌ویژه مدارس، در پی تعیین تکلیف نوآوری‌ها و نوآوران آموزشی در وزارت آموزش‌وپرورش است. این مدل چگونگی شکل‌گیری، ارزیابی، نحوه حمایت، فرآیند اشاعه و اجرای نوآوری‌های آموزشی معلمان را تبیین می‌کند. بر اساس این مدل:

- فرآیند بروز ایده‌های نوآورانه تا تولید محصول (نمونه) در فرصت مناسب و با هزینه کم، رقم می‌خورد.
- ایده‌ها جمع‌آوری و مطالعه می‌شود، سپس بر اساس میزان انطباق با استانداردها و نرم‌های معمول نوآوری در آموزش‌وپرورش و نیز میزان نیاز، هزینه و کاربرد، دسته‌بندی و انتخاب می‌گردد.
- ایده‌ها در چهار زمینهٔ مکانی، قیمت، انگیزه و محصول که ناظر بر بازار مصرف (که عمدتاً مدارس و گیرندگان خدمات آن می‌باشند)، مفهوم‌سازی و برنامه‌ریزی می‌گردند.
- با دریافت نظرات گیرندگان اصلی خدمات نوآورانه آموزشی- یعنی معلمان، والدین- نوآوری‌ها، تجاری‌سازی و یا به‌عبارتی‌دیگر جاری‌سازی شده و جریان می‌یابند.

- حمایت‌های مادی و معنوی (قانونی، ساختاری و نگرشی) از نوآوری‌ها و نوآوران در حوزه کسب نوآوری‌ها (ارزش‌ها) صورت می‌پذیرد.

مبحث دیگر در تبیین مدل اینکه این مدل با نگاه سازمانی و مدیریت استراتژیک به نوآوری‌های معلمان تدوین شده و در فرایند اجرا باید همچنان خاصیت تکاملی خود را همراه با انعطاف‌پذیری لازم حفظ کند. بدین‌سان، نوآوری‌ها و فعالیت‌های مربوط به نوآوران آموزشی در مسیر تکامل خویش، سروسامان یافته و در همه سطوح مدیریت از حمایت‌های سازمانی برخوردار خواهند بود. نوآوری‌ها به‌خودی‌خود و بدون حمایت‌های سازمانی لازم، سامان نمی‌یابند و به‌تدریج از مسیر پیشرفت و توسعه بازمی‌مانند و سرانجام آفریننده‌های آن‌ها به‌عنوان معلمان نوآور، بی‌انگیزه شده و در طی مسیر مأیوس می‌گردند. این شکست‌ها و ابتر ماندن‌ها از خلق تا کسب ایده، بر نگاه و نگرش سایر معلمان تأثیر منفی گذاشته و آنان را نیز از گام نهادن در این مسیر بازمی‌دارد. بنابراین، تأکید بر استقرار مدل مفهومی حمایت از نوآوری‌های آموزشی، به‌عنوان یک فرصت سازمانی در بهینه‌سازی فرآیندهای خلق نوآوری (ارزش) و کسب آن تأکید می‌شود. چراکه اکنون در نظام آموزشی کشور هیچ مدل مرجع و یا فرایند تعریف‌شده و مصوبی برای اینکه یک ایده پس از خلق به تولید، اشاعه، اجرا و مصرف (کسب) برسد وجود ندارد.

اعتباربخشی علمی مؤلفه‌های اصلی مدل مفهومی پیشنهادی [جمع‌بندی نظرات نمونهٔ آماری (صاحب‌نظران و متخصصان نوآوری‌های آموزشی، نوآوران آموزشی و مدیران، متخصصان و کارشناسان حوزهٔ ستادی آموزش‌وپرورش)]

در فرآیند انجام این پژوهش و به‌منظور ارائه و اعتباریابی مدل مفهومی پیشنهادی، علاوه بر بهره‌گیری از ادبیات پژوهش و تجارب صاحب‌نظران و مدیران ارشد ستاد آموزش‌وپرورش و نیز نوآوران آموزشی در زمینهٔ نوآوری‌های آموزشی، در قالب پرسش‌نامه‌ای ۱۱ سؤالی از ۵۱ نفر از صاحب‌نظران و متخصصان نوآوری‌های آموزشی، نوآوران آموزشی و مدیران، متخصصان و کارشناسان حوزهٔ ستادی آموزش‌وپرورش، مدل مفهومی؛ اعتباربخشی شد که توصیف داده‌های حاصل از نظرات پاسخ‌دهندگان در این بخش، به تفکیک محورهای بخش دوم مصاحبه نیمه ساختارمند، وضعیت کلی «مدل مفهومی پیشنهادی» از نگاه پاسخ‌دهندگان مرد با کسب میانگین ۳/۹۷ (در مقیاس ۱ تا ۵) و از نگاه پاسخ‌دهندگان زن با کسب میانگین ۴/۳۵ مورد موافقت قرار گرفته که در کل میانگین تأیید مدل از نگاه مردان و زنان ۴/۱۳ است.

ارزیابی پاسخ‌دهندگان (کل: مرد/ زن) از ۱۱ مؤلفه مدل مفهومی پیشنهادی

جدول ۱. نگاه کل پاسخ‌دهندگان (مرد/زن) به ۱۱ مؤلفه مدل مفهومی پیشنهادی حمایت از نوآوری‌ها در آموزش‌وپرورش

پاسخ‌دهندگان (مرد و زن)		کاملاً مخالفم	مخالفم	تا حدودی موافقم	موافقم	کاملاً موافقم	جمع	میانگین از ۵	ترتیب میانگین
۱. تولید یا خلق ایده (ایده‌پردازی)، به‌عنوان یکی از اجزای اصلی مدل مفهومی حمایت از نوآوری‌ها در آموزش‌وپرورش، مناسب می‌باشد.	درصد		۳	۳	۶	۳۹	۵۱	۴.۵۹	۱
	فراوانی		۵.۹٪	۵.۹٪	۱۱.۸٪	۷۶.۵٪	۱۰۰٪		
۲. انتخاب ایده برتر (غربال کردن ایده)، به‌عنوان یکی از اجزای اصلی مدل مفهومی حمایت از نوآوری‌ها در آموزش‌وپرورش، مناسب می‌باشد.	درصد		۳	۶	۲۱	۱۸	۴۸	۴.۱۳	۶
	فراوانی		۶.۳٪	۱۲.۵٪	۴۳.۸٪	۳۷.۵٪	۱۰۰٪		
۳. تولید نمونه ایده، به‌عنوان یکی از اجزای اصلی مدل مفهومی حمایت از نوآوری‌ها در آموزش‌وپرورش، مناسب می‌باشد.	درصد			۳	۳۳	۱۵	۵۱	۴.۲۴	۳
	فراوانی			۵.۹٪	۶۴.۷٪	۲۹.۴٪	۱۰۰٪		
۴. برنامه‌ریزی جامعهٔ هدف (بازار) از حیث مکان عرضه محصول، قیمت محصول، انگیزهٔ خریداران، نوع محصول، به‌عنوان یکی از اجزای اصلی مدل مفهومی حمایت از نوآوری‌ها در آموزش‌وپرورش، مناسب می‌باشد.	درصد			۹	۱۸	۲۱	۴۸	۴.۲۵	۲
	فراوانی			۱۸.۸٪	۳۷.۵٪	۴۳.۸٪	۱۰۰٪		
۵. بررسی جامعهٔ هدف (کشش بازار) از حیث زمان و میزان عرضه محصول، به‌عنوان یکی از اجزای اصلی مدل مفهومی حمایت از نوآوری‌ها در آموزش‌وپرورش، مناسب می‌باشد.	درصد		۶	۹	۱۵	۱۸	۴۸	۳.۹۴	۱۰
	فراوانی		۱۲.۵٪	۱۸.۸٪	۳۱.۳٪	۳۷.۵٪	۱۰۰٪		
۶. نظرسنجی از مصرف‌کنندگان محصول، به‌عنوان یکی از اجزای اصلی مدل مفهومی حمایت از نوآوری‌ها در آموزش‌وپرورش، مناسب می‌باشد.	درصد		۳	۶	۲۱	۲۱	۵۱	۴.۱۸	۵
	فراوانی		۵.۹٪	۱۱.۸٪	۴۱.۲٪	۴۱.۲٪	۱۰۰٪		
۷. تولید انبوه (تجاری‌سازی)، به‌عنوان یکی از اجزای اصلی مدل مفهومی حمایت از نوآوری‌ها در آموزش‌وپرورش، مناسب می‌باشد.	درصد		۳	۱۲	۱۵	۲۱	۵۱	۴.۰۶	۷
	فراوانی		۵.۹٪	۲۳.۵٪	۲۹.۴٪	۴۱.۲٪	۱۰۰٪		
۸. شرایط سیاسی، به‌عنوان یکی از اجزای اصلی مدل مفهومی حمایت از نوآوری‌ها در آموزش‌وپرورش، مناسب می‌باشد.	درصد	۳	۹	۶	۱۵	۱۸	۵۱	۳.۷۱	۱۱
	فراوانی	۵.۹٪	۱۷.۶٪	۱۱.۸٪	۲۹.۴٪	۳۵.۳٪	۱۰۰٪		

جدول ۱. (ادامه) نگاه کل پاسخ‌دهندگان (مرد/زن) به ۱۱ مؤلفه مدل مفهومی پیشنهادی حمایت از نوآوری‌ها در ...

پاسخ‌دهندگان (مرد و زن)		کاملاً مخالفم	مخالفم	تا حدودی موافقم	موافقم	کاملاً موافقم	جمع	میانگین از ۵	ترتیب میانگین
۹. شرایط اقتصادی، به‌عنوان یکی از اجزای اصلی مدل مفهومی حمایت از نوآوری‌ها در آموزش‌وپرورش، مناسب می‌باشد.	درصد		۳	۹	۲۱	۱۸	۵۱	۴.۰۶	۷
	فراوانی		۵.۹٪	۱۷.۶٪	۴۱.۲٪	۳۵.۳٪	۱۰۰٪		
۱۰. شرایط اجتماعی، به‌عنوان یکی از اجزای اصلی مدل مفهومی حمایت از نوآوری‌ها در آموزش‌وپرورش، مناسب می‌باشد.	درصد		۶	۶	۱۸	۲۱	۵۱	۴.۰۶	۷
	فراوانی		۱۱.۸٪	۱۱.۸٪	۳۵.۳٪	۴۱.۲٪	۱۰۰٪		
۱۱. شرایط فنّاورانه به‌عنوان یکی از اجزای اصلی مدل مفهومی حمایت از نوآوری‌ها در آموزش‌وپرورش، مناسب می‌باشد.	درصد			۱۲	۱۵	۲۴	۵۱	۴.۲۴	۳
	فراوانی			۲۳.۵٪	۲۹.۴٪	۴۷.۱٪	۱۰۰٪		
وضعیت کلی								۴.۱۳	

بر اساس نتایج حاصل از پاسخ‌های دهندگان (صاحب‌نظران و مدیران و کارشناسان ستادی و نوآوران آموزشی) ۷۶/۵ درصد پاسخ‌دهندگان با تولید یا خلق ایده (ایده‌پردازی)، به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های مؤثر در طراحی و تحقق مدل مفهومی بسیار موافق‌اند. ۴۳/۸ درصد پاسخ‌دهندگان معتقدند که انتخاب ایده برتر (غربال کردن ایده)، به‌عنوان یکی از اجزای اصلی مؤلفه‌های مؤثر (۱۱ گانه) در تحقق مدل پیشنهادی، مناسب می‌باشد. همچنین ۶۴/۷ درصد صاحب‌نظران، مدیران و معاونان و نوآوران بر این اعتقادند که تولید نمونه ایده، به‌عنوان یکی از اجزای اصلی مؤلفه‌های مؤثر (۱۱ گانه) در تحقق مدل پیشنهادی، می‌تواند مناسب باشد.

در ادامه، بررسی‌ها نشانگر آن بود که ۴۳/۸ درصد پاسخ‌دهندگان معتقدند برنامه‌ریزی جامعهٔ هدف (بازار) از حیث مکان عرضه محصول، قیمت محصول، انگیزهٔ خریداران و نوع محصول، به‌عنوان یکی از اجزای اصلی مؤلفه‌های مؤثر (۱۱ گانه) در تحقق مدل پیشنهادی بسیار مناسب می‌باشد. همچنین ۳۷/۵ درصد افراد، بررسی جامعهٔ هدف (کشش بازار) از حیث زمان و میزان عرضه محصول در تبیین مدل مفهومی حمایتی بسیار مناسب ارزیابی کرده‌اند و اینکه ۸۲/۴ درصد پاسخ‌دهندگان اعلام نموده‌اند که نظرسنجی از مصرف‌کنندگان محصول، به‌عنوان یکی از اجزای اصلی مؤلفه‌های مؤثر (۱۱ گانه) در تحقق مدل پیشنهادی، بسیار مناسب و مناسب می‌باشد. ۴۱/۲ درصد آنان نیز مؤلفه تولید انبوه (تجاری‌سازی)، را تا بسیار مناسب می‌دانند. در خصوص شرایط سیاسی، به‌عنوان یکی از اجزای اصلی

مؤلفه‌های مؤثر (۱۱ گانه) در تحقق مدل پیشنهادی، ۳۵/۳ درصد پاسخ‌دهندگان با مؤلفه شرایط سیاسی اعلام توافق کامل نموده‌اند. ۴۱/۲ درصد آنان نیز مؤلفه شرایط اقتصادی را مناسب می‌دانند. در ادامه ۴۱/۲ درصد پاسخ‌دهندگان بر این اعتقادند که شرایط اجتماعی، به‌عنوان یکی از اجزای اصلی مؤلفه‌های مؤثر (۱۱ گانه) در تحقق مدل پیشنهادی، قابل‌توجه و بسیار ضروری است. ۴۷/۱ درصد پاسخ‌دهندگان شرایط فنّاورانه را، به‌عنوان یکی از اجزای اصلی مؤلفه‌های مؤثر (۱۱ گانه) در تحقق مدل پیشنهادی، بسیار مناسب ارزیابی کرده‌اند.

جدول ۲. ارزیابی نمونهٔ آماری پژوهش از ۱۱ مؤلفه مدل مفهومی پیشنهادی حمایت از نوآوری‌ها در آموزش‌وپرورش

گویه	وضعیت ارزیابی (میانگین از ۵)	ترتیب میانگین
۱	۴.۵۹	۱
۴	۴.۲۵	۲
۳	۴.۲۴	۳
۱۱	۴.۲۴	۳
۶	۴.۱۸	۵
۲	۴.۱۳	۶
۷	۴.۰۶	۷
۹	۴.۰۶	۷
۱۰	۴.۰۶	۷
۵	۳.۹۴	۱۰
۸	۳.۷۱	۱۱
وضعیت کلی	۴.۱۳	

همچنان‌که در جدول ۲ ملاحظه می‌شود از نگاه پاسخ‌دهندگان (صاحب‌نظران و مدیران و کارشناسان ستادی و نوآوران آموزشی)، تولید یا خلق ایده (ایده‌پردازی)، (موضوع عبارت ۱ پرسش‌نامه) با میانگین ۴/۵۹ و کسب رتبه ۱، برنامه‌ریزی جامعهٔ هدف (بازار)، (موضوع عبارت ۴ پرسش‌نامه) با میانگین ۴/۲۵ (در مقیاس اندازه‌گیری ۱ تا ۵) و کسب رتبهٔ ۲ مهم‌ترین عناصر از «مدل مفهومی پیشنهادی» بوده ولی بررسی جامعهٔ هدف (کشش بازار) (موضوع عبارت ۵ پرسش‌نامه) با

میانگین ۳/۹٤ و شـــرایط سیاســـی، به‌عنوان یکی از اجزای اصلی مدل مفهومی حمایت از نوآوری‌ها در آموزش‌وپرورش (موضوع عبارت ۸ پرسش‌نامه) با میانگین ۳/۷۱ و کسب رتبه‌های آخر، در نگاه پاســـخ‌دهندگان کمتر مطرح بوده است. مشاهدهٔ سایر موارد با کســـب رتبه‌های ۳ تا ۸ نیز قابل‌تأمل است. وضعیت کلی «مدل مفهومی» با کسب میانگین ۴/۱۳ (در مقیاس ۱ تا ۵) در نگاه پاسخ‌دهندگان، با موافقت همراه بوده اســـت. این بدان معنی اســـت که در همهٔ ۱۱ مؤلفهٔ «مدل مفهومی حمایت از نوآوری‌ها در آموزش‌وپرورش»، نسبت پاسخ‌های بیشتر از ۳ پاسخ‌دهندگان (در حد موافق)، از نسبت پاســـخ‌های کمتر یا مساوی ۳ (مخالف) به‌مراتب بیشتر است. آزمون دوجمله‌ای هم تفاوت نسبت‌ها را معنادار نشـــان داده اســـت ($P< ۰/۰۵$). پس درمجموع بر اساس برآیند کلی نظرات، می‌توان گفت که پاسخ‌دهندگان، مؤلفه‌های پیشنهادی مدل مفهومی حمایت از نوآوری‌ها در آموزش‌وپرورش را با اتقان علمی و نظری بالایی تأیید نموده و بر آن صحه گذاشته‌اند.

بررسی تحلیلی ۱۱ مؤلفه مدل مفهومی پیشنهادی

در همین راستا و به‌منظور مقایسهٔ نگاه پاسخ‌دهندگان مرد و زن به ۱۱ مؤلفه مدل مفهومی پیشنهادی حمایت از نوآوری‌ها در آموزش‌وپرورش؛ آزمون من ویتنی[۱۷] انجام شد.

جدول ۳. آزمون من ویتنی به‌منظور مقایســـهٔ نگاه پاســـخ‌دهندگان مرد و زن به ۱۱ مؤلفه مدل مفهومی پیشنهادی حمایت از نوآوری‌ها در آموزش‌وپرورش

رتبه				آماره آزمون			
گویه	جنسیت	تعداد	میانگین رتبه	مجموع رتبه ها	آزمون من ویتنی	آزمون ویلکاکسون	آزمون زِد	سطح معنی داری برای استقلال و متغیر
۱. تولید یا خلـــق ایده (ایده‌پردازی)، به‌عنـــوان یکی از اجزای اصلی مدل مفهومی حمایت از نوآوری‌ها در آموزش‌وپرورش، مناسب می‌باشد.	مرد	۳۰	۲۴.۰۵	۷۲۱.۵	۲۵۶.۵	۷۲۱.۵	۱.۵۰۸-	۰.۱۳۱
	زن	۲۱	۲۸.۷۹	۶۰۴.۵				
	کل	۵۱						
۲. انتخاب ایده برتر (غربال کردن ایده)، به‌عنوان یکی از اجزای اصلی مدل مفهومی حمایت از نوآوری‌ها در آموزش‌وپرورش، مناسب می‌باشد.	مرد	۲۷	۲۳	۶۲۱	۲۴۳	۶۲۱	۰.۹۰۷-	۰.۳۶۵
	زن	۲۱	۲۶.۴۳	۵۵۵				
	کل	۴۸						
۳.تولید نمونه ایده، به‌عنوان یکی از اجزای اصلی مدل مفهومی حمایت از نوآوری‌ها در آموزش‌وپرورش، مناسب می‌باشد.	مرد	۳۰	۲۵.۴	۷۶۲	۲۹۷	۷۶۲	۰.۴۱۱-	۰.۶۸۱
	زن	۲۱	۲۶.۸۶	۵۶۴				
	کل	۵۱						

جدول ۳. (ادامه) آزمون من ویتنی به‌منظور مقایسهٔ نگاه پاسخ‌دهندگان مرد و زن به ۱۱ مؤلفه مدل مفهومی پیشنهادی...

رتبه				آماره آزمون				
گویه	جنسیت	تعداد	میانگین رتبه	مجموع رتبه ها	آزمون من ویتنی	آزمون ویلکاکسون	آزمون زد	سطح معنی داری برای استقلال و متغیر
۴. برنامه‌ریزی جامعهٔ هدف (بازار) از حیث مکان عرضه محصول، قیمت محصول، انگیزهٔ خریداران، نوع محصول، به‌عنوان یکی از اجزای اصلی مدل مفهومی حمایت از نوآوری‌ها در آموزش‌وپرورش، مناسب می‌باشد.	مرد	۲۷	۲۴.۱۷	۶۵۲.۵	۲۷۴.۵	۶۵۲.۵	۰,۲۰۲-	۰.۸۴۰
	زن	۲۱	۲۴.۹۳	۵۲۳.۵				
	کل	۴۸						
۵. بررسی جامعهٔ هدف (کشش بازار) از حیث زمان و میزان عرضه محصول، به‌عنوان یکی از اجزای اصلی مدل مفهومی حمایت از نوآوری‌ها در آموزش‌وپرورش، مناسب می‌باشد.	مرد	۲۷	۲۲.۸۳	۶۱۶.۵	۲۳۸.۵	۶۱۶.۵	۰.۹۸۱-	۰.۳۲۷
	زن	۲۱	۲۶.۶۴	۵۵۹.۵				
	کل	۴۸						
۶. ظرسنجی از مصرف‌کنندگان محصول، به‌عنوان یکی از اجزای اصلی مدل مفهومی حمایت از نوآوری‌ها در آموزش‌وپرورش، مناسب می‌باشد.	مرد	۳۰	۲۳.۱۵	۶۹۴.۵	۲۲۹.۵	۶۹۴.۵	۱.۷۶۶-	۰.۰۷۷
	زن	۲۱	۳۰.۰۷	۶۳۱.۵				
	کل	۵۱						
۷. تولید انبوه (تجاری‌سازی)، به‌عنوان یکی از اجزای اصلی مدل مفهومی حمایت از نوآوری‌ها در آموزش‌وپرورش، مناسب می‌باشد.	مرد	۳۰	۲۷.۲	۸۱۶	۲۷۹	۵۱۰	۰.۷۳-	۰.۴۶۶
	زن	۲۱	۲۴.۲۹	۵۱۰				
	کل	۵۱						
۸. شرایط سیاسی، به‌عنوان یکی از اجزای اصلی مدل مفهومی حمایت از نوآوری‌ها در آموزش‌وپرورش، مناسب می‌باشد.	مرد	۳۰	۲۲.۸۵	۶۸۵.۵	۲۲۰.۵	۶۸۵.۵	۱.۸۸۲-	۰.۰۶۰
	زن	۲۱	۳۰.۵	۶۴۰.۵				
	کل	۵۱						
۹. شرایط اقتصادی، به‌عنوان یکی از اجزای اصلی مدل مفهومی حمایت از نوآوری‌ها در آموزش‌وپرورش، مناسب می‌باشد.	مرد	۳۰	۲۳.۷۵	۷۱۲.۵	۲۴۷.۵	۷۱۲.۵	۱.۳۷۶-	۰.۱۶۹
	زن	۲۱	۲۹.۲۱	۶۱۳.۵				
	کل	۵۱						
۱۰. شرایط اجتماعی، به‌عنوان یکی از اجزای اصلی مدل مفهومی حمایت از نوآوری‌ها در آموزش‌وپرورش، مناسب می‌باشد.	مرد	۳۰	۲۳.۱۵	۶۹۴.۵	۲۲۹.۵	۶۹۴.۵	۱.۷۴۱-	۰.۰۸۲
	زن	۲۱	۳۰.۰۷	۶۳۱.۵				
	کل	۵۱						
۱۱. شرایط فنّاورانه، به‌عنوان یکی از اجزای اصلی مدل مفهومی حمایت از نوآوری‌ها در آموزش‌وپرورش، مناسب می‌باشد.	مرد	۳۰	۱۸.۵	۵۵۵	۹۰	۵۵۵	۴.۶۵-	۰.۰۰۱
	زن	۲۱	۳۶.۷۱	۷۷۱				
	کل	۵۱						
متغیر گروه بندی: جنسیت								

پس از انجام این آزمون، هرچند پاسخ‌دهندگان زن ارزیابی بالاتری از مؤلفه‌های مدل مفهومی پیشنهادی در مقایسه با مردان داشته‌اند، لیکن بر اساس نتایج آزمون انجام‌شده مشاهده گردید که فقط در ارزیابی از شرایط فنّاورانه بین ارزیابی پاسخ‌دهندگان مرد و زن تفاوت معناداری در سطح اطمینان ۹۵ درصد وجود داشته است (sig= ۰/۰۰۱< ۰/۰۵). به‌عبارت‌دیگر پاسخ‌دهندگان زن با شرایط فنّاورانه، به‌عنوان یکی از اجزای اصلی مدل مفهومی، موافقت بیشتری نسبت به پاسخ‌دهندگان مرد ابراز نموده‌اند. در سایر مؤلفه‌ها اختلاف معناداری در نگاه پاسخ‌دهندگان مرد و زن مشاهده نمی‌شود.

در ادامه تحلیل داده‌های در دسترس، ضریب همبستگی رتبه‌ای اسپیرمن نیز اندازه‌گیری شد، که نتایج حاصل، رابطه مثبت قوی و معناداری بین ۱۱ مؤلفه مدل مفهومی پیشنهادی نشان داده است (sig<۰/۰۱).

جدول ۴. ضریب همبستگی رتبه‌ای اسپیرمن به‌منظور بررسی رابطه بین ۱۱ مؤلفه مدل مفهومی پیشنهادی حمایت از نوآوری‌ها

همبستگی ناپارامتریک		مؤلفه ۱	مؤلفه ۲	مؤلفه ۳	مؤلفه ۴	مؤلفه ۵	مؤلفه ۶	مؤلفه ۷	مؤلفه ۸	مؤلفه ۹	مؤلفه۱۰	مؤلفه۱۱
ضریب همبستگی رتبه‌ای اسپیرمن	مؤلفه ۱ ضریب همبستگی	۱	.۴۳۷(**)	.۵۰۲(**)	.۵۷۰(**)	.۳۱۹(*)	.۴۰۷(**)	.۶۱۳(**)	.۵۴۹(**)	.۵۲۳(**)	.۵۱۵(**)	.۳۷۲(**)
	مؤلفه ۲ ضریب همبستگی	.۴۳۷(**)	۱	.۶۶۷(**)	.۴۵۶(**)	.۵۳۹(**)	.۳۹۴(**)	.۴۵۷(**)	.۶۷۴(**)	.۷۰۹(**)	.۷۸۲(**)	.۵۵۷(**)
	مؤلفه ۳ ضریب همبستگی	.۵۰۲(**)	.۶۶۷(**)	۱	.۳۶۳(*)	.۵۹۷(**)	.۵۷۵(**)	.۴۲۳(**)	.۶۷۹(**)	.۶۷۰(**)	.۵۹۸(**)	.۴۱۲(**)
	مؤلفه ۴ ضریب همبستگی	.۵۷۰(**)	.۴۵۶(**)	.۳۶۳(*)	۱	.۴۹۷(**)	۰,۲۳۲	.۵۰۰(**)	.۳۰۶(*)	.۵۲۴(**)	.۶۱۹(**)	.۳۸۷(**)
	مؤلفه ۵ ضریب همبستگی	.۳۱۹(*)	.۵۳۹(**)	.۵۹۷(**)	.۴۹۷(**)	۱	.۵۲۲(**)	.۳۷۴(**)	.۸۰۴(**)	.۹۵۵(**)	.۷۸۴(**)	.۵۳۳(**)
	مؤلفه ۶ ضریب همبستگی	.۴۰۷(**)	.۳۹۴(**)	.۵۷۵(**)	۰,۲۳۲	.۵۲۲(**)	۱	.۵۱۶(**)	.۶۱۰(**)	.۵۳۶(**)	.۳۱۱(*)	.۶۳۵(**)
	مؤلفه ۷ ضریب همبستگی	.۶۱۳(**)	.۴۵۷(**)	.۴۲۳(**)	.۵۰۰(**)	.۳۷۴(**)	.۵۱۶(**)	۱	.۶۱۶(**)	.۴۶۵(**)	.۵۴۶(**)	۰,۱۳۸
	مؤلفه ۸ ضریب همبستگی	.۵۴۹(**)	.۶۷۴(**)	.۶۷۹(**)	.۳۰۶(*)	.۸۰۴(**)	.۶۱۰(**)	.۶۱۶(**)	۱	.۸۸۰(**)	.۷۷۹(**)	.۵۳۳(**)
	مؤلفه ۹ ضریب همبستگی	.۵۲۳(**)	.۷۰۹(**)	.۶۷۰(**)	.۵۲۴(**)	.۹۵۵(**)	.۵۳۶(**)	.۴۶۵(**)	.۸۸۰(**)	۱	.۸۲۵(**)	.۶۲۲(**)
	مؤلفه ۱۰ ضریب همبستگی	.۵۱۵(**)	.۷۸۲(**)	.۵۹۸(**)	.۶۱۹(**)	.۷۸۴(**)	.۳۱۱(*)	.۵۴۶(**)	.۷۷۹(**)	.۸۲۵(**)	۱	.۵۱۷(**)
	مؤلفه ۱۱ ضریب همبستگی	.۳۷۲(**)	.۵۵۷(**)	.۴۱۲(**)	.۳۸۷(**)	.۵۳۳(**)	.۶۳۵(**)	۰,۱۳۸	.۵۳۳(**)	.۶۲۲(**)	.۵۱۷(**)	۱

** آزمون معناداری در سطح ۰,۰۱ (دو دامنه)
* آزمون معناداری در سطح ۰,۰۵ (دو دامنه)

این موضوع، حاکی از ارزیابی هماهنگ همهٔ مؤلفه‌های مدل مفهومی است، به‌طوری‌که ارتباط قوی مؤلفه‌ها با همدیگر و نیز تأثیر هر مؤلفه را در توسعهٔ مؤلفه‌های دیگر مشاهده می‌کنید[۱۸].

مراحل اجرایی مدل

- استقرار مدل در آموزش‌وپرورش،
- ایجاد آگاهی و درک روشن در کلیت نظام آموزشی، به‌ویژه معلمان و مدیران مدارس نسبت به کارکرد مدل،
- ایجاد باور عمیق در معلمان نوآور مدارس نسبت به مدل و ابعاد و مراحل آن و نیز امیدواری در اجرای آن در نظام آموزش‌وپرورش،
- تغییر نگرش و گسترش دانش، شایستگی‌ها و قابلیت‌ها و مهارت‌های کارشناسان و دست‌اندرکاران حامی و هادی نوآوری‌ها در آموزش‌وپرورش تا سطح مدرسه،
- پشتیبانی‌های ساختاری، قانونی و نگرشی و حمایت‌های فرآیندساز نوآوری‌ها از معلمان نوآور در ابعاد خلق و کسب نوآوری،
- اصلاح قوانین نارسا و وضع قوانین حامی نوآوری‌ها و نوآوران و رفع موانع ساختاری و نگرشی،
- خودارزیابی مستمر و ارزیابی بیرونی مقطعی از کارکرد مدل و عملکرد آن در مدرسه و نوآوری‌های نوآوران،
- اصلاح احتمالی مدل و بهبود مستمر آن.

بحث و جمع‌بندی

بررسی و مطالعه، بیانگر استفاده از شیوه‌های متنوع و ایجاد زمینه‌های مناسب برای خلق و کسب نوآوری‌های آموزشی در مدارس به‌ویژه نزد معلمان می‌باشد. برآیند بررسی‌ها و مطالعات راجرز و همکارانش در سال ۱۹۹۶(به نقل از منطقی، ۱۳۸۴) این نکته را تأیید می‌کند. برای خلق و کسب نوآوری‌های آموزشی کمتر از ارائهٔ مدل و یا مدل نظری یا عملیاتی صحبت به میان آمده است. لذا اغلب یافته‌های این پژوهش به‌واسطه ورود خلاقانه و نفوذ و خبرگی مؤلفان در عرصه متون و اسناد علمی مرتبط، متخصصان و معلمان نوآور و نیز استنباط و قضاوت‌های شهودی و ایمانی پژوهشگر و تیم همکار به دست آمده است. این نوع ورود به خلق و کسب نوآوری‌ها، با نظر مورین دابینز و همکارانش[۱۹] با استفاده از مدل راجرز (۲۰۰۲ به نقل از ملایی‌نژاد و محمدحسین، ۱۳۸۸) و سوهریس و آلیسون کینگتون[۲۰] (۲۰۰۲ به نقل از امام‌جمعه و ملایی‌نژاد، ۱۳۸۶)، و همچنین پژوهش‌های حسنی (۱۳۸۵) و منطقی (۱۳۸۴ و ۱۳۸۵)، عبداللهی (۱۳۹۱)، گلستان هاشمی (۱۳۷۸)، ملایی‌نژاد (۱۳۸۵)، بیدمشکی‌پور (۱۳۹۲)، رودی (۱۳۹۴)، لوبینسکی[۲۱] (۲۰۰۱)، وزارت آموزش و پرورش، دفتر آموزش ویژه و خدمات توانبخشی آمریکا[۲۲] (۲۰۰۸)، استون

هیل و همکاران[۲۳] (۲۰۰۹)؛ کاکادلایس[۲۴] (۲۰۰۴)؛ کشیاپ و میشوک[۲۵] (۲۰۰۸)؛ لفکو ویتس و کنراد[۲۶] (۲۰۰۷) و سایر پژوهشگران و نظریه‌پردازان همخوانی دارد. مدل مفهومی حمایت از نوآوری‌ها در آموزش‌وپرورش و کارکرد آن، این ادعا را تأیید می‌کند. چراکه نتیجه مطالعات نظری و یافته‌های پژوهش‌های داخلی و خارجی، مبین یازده مؤلفه تحت عنوان «مدل مفهومی حمایت از نوآوری‌های آموزشی در آموزش‌وپرورش»، به شرح زیر می‌باشد:

- تولید یا خلق ایده (ایده‌پردازی)
- انتخاب ایده برتر (غربال کردن ایده)
- تولید نمونه ایده
- برنامه‌ریزی جامعهٔ هدف (بازار) از حیث مکان عرضه محصول، قیمت محصول، انگیزهٔ خریداران، نوع محصول
- بررسی جامعهٔ هدف (کشش بازار) از حیث زمان و میزان عرضه محصول
- نظرسنجی از مصرف‌کنندگان محصول
- تولید انبوه (تجاری‌سازی)
- شرایط سیاسی
- شرایط اقتصادی
- شرایط اجتماعی
- شرایط فنّاورانه

همهٔ این مؤلفه‌های یازده‌گانه به ترتیب در فرایندهای خلق و کسب نوآوری‌های آموزشی نقش فعال و سازنده داشته و نقطه عزیمت و مبنای ارزیابی‌های نوآوری‌های آموزشی، در کشور می‌باشند.

بنابراین، همان‌گونه که اشاره شد عقیدهٔ خبرگان و صاحب‌نظران موضوعی، مدیران، معاونان و کارشناسان و نوآوران آموزشی بر آن استوار است که با در اختیار داشتن برخی تمهیدات از قبیل قوانین مرتبط و سامان‌بخش نوآوری‌های آموزشی، پیش‌بینی ساختاری منسجم و کارآمد برای پیگیری امور نوآوری‌های آموزشی و حمایت از معلمان نوآور تحت عنوان دبیرخانه دائم و بالأخص فرهنگ‌سازی پیرامون نوآوری‌های آموزشی در نظام آموزشی و توسعه کاربست دست سازه‌های نوین معلمان در سطح مدارس کشور و برخی دیگر زمینه‌سازهای اجرایی، شرایط و زمینه‌های استقرار و پیاده‌سازی مدل مفهومی پیشنهادی فراهم شده و کمک می‌کند تا نظام آموزشی (مدرسه‌ای) با ویژگی‌های مدل مفهومی، تحقق یابد.

منابع

- آقازاده، احمد. (۱۳۹۳). *آموزش‌وپرورش تطبیقی*(چاپ چهاردهم). تهران: انتشارات سمت.
- امام‌جمعه، طیبه و ملایی‌نژاد اعظم. (۱۳۸٦). بررسی تطبیقی تلفیق فاوا در برنامه درسی چند کشور جهان و ارائه الگویی برای ایران. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی* ٦(۱۹)، ۳۱-۷۲.
- بیدمشکی‌پور، مریم. (۱۸ فروردین ۱۳۹۲). مدیریت استراتژیک دانش نوآوری و عملکرد. *روزنامه دنیای اقتصاد*، ص. ۳۰.
- حسنی، محمد. (۱۳۸۵). مدلی برای اشاعه نوآوری در نظام آموزش‌وپرورش ایران. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۵(۱۵)، ۱۵۱-۱۷٦.
- رودی، کمیل. (۱۳۹۴). نیاز به راهبرد نوآوری. *ماهنامه گزیده مدیریت*، (۱٦۹)، ۲۲-۳٤.
- رئوف، علی. (۱۳۷۹). نوآوری کوچک، تغییر بزرگ. در رضا ساکی (گردآورنده)، چکیده *مقالات همایش تغییر و نوآوری در سازمان و مدیریت آموزش* (صص .٦۱ تا ٦۲). تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- سلطانی تیرانی، ملورا. (۱۳۷۸). *نهادی کردن نوآوری در سازمان*. تهران: انتشارات خدمات فرهنگی رسا.
- عبداللهی، ابوطالب. (۱۳۹۱). نقش مدیران و سازمان‌ها در خلاقیت و نوآوری. *نشریه مدیریت آموزشی*، (۱۵)، ۱۵۱-۱۷۲.
- گلستان هاشمی، سید مهدی. (۱۳۷۸). مدیریت خلاقیت و نوآوری در سازمان‌های آموزشی. چکیده مقالات همایش تبیین جایگاه مدیریت آموزشگاهی معاونت برنامه‌ریزی و نیروی انسانی. مرکز آموزشی و بهبود مدیریت. آذرماه.
- گنجی، حمزه. (۱۳۸۱). نوآوری چیست؟ *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۱(۱)، ۷-۱۰.
- ملایی‌نژاد، اعظم و لیلی محمدحسین. (۱۳۸۸). *بررسی وضعیت طرح‌های نوآورانه آموزشی از منظر شیوه‌های اشاعه، کاربرد، آموزش و تعمیم‌پذیری* (طرح پژوهشی). تهران: مؤسسهٔ پژوهشی برنامه‌ریزی درسی و نوآوری‌های آموزشی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
- ملایی‌نژاد، اعظم. (۱۳۸۵). کاربست یافته‌های پژوهشی در سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی درسی و ارائهٔ مدلی برای آن (طرح پژوهشی). تهران: مؤسسهٔ پژوهشی برنامه‌ریزی درسی و نوآوری‌های آموزشی.
- منطقی، مرتضی. (۱۳۸۴). بررسی نوآوری‌های آموزشی در مدارس. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ٤(۱۲)، ۳۵-۵۷.
- منطقی، مرتضی. (۱۳۸۵). بررسی چالش های فراوری نوآوری‌های آموزشی. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ٦(۱۵)، ۱۱-٤٦.
- هومن، حیدرعلی. (۱۳۸۹). راهنمای عملی پژوهش کیفی. تهران: انتشارات سمت
- Kakadelis, Lindalyn. (2004). *Innovation in Education,Charter Schools in North Carolina*, North Carolina Education Alliance,United States.
- Kashyap, M & Mishook, J. (2008). *Transatlantic School Innovation Alliance,Annenberg Institute for School Reform at Brown Universit*. New York, NY: Brown University.
- Lefkowits, L.& Conrad, J. (2007). *Ready for Any Future:How One District Used Scenario Planning to Mobilize Support for Change,* USA.
- Lubineski, C. (2001). *The relationship of competition and choice to innovation in education markets: A review of research on four cases*. Paper presented at the annual meeting of the American educational research association (Seattle, WA, April 10-14, 2001). Retrieved from http://www.eduref.org.
- Lundvall, B. ed. (1992). *National Systems of Innovation; Towards a Theory of Innovation and Interactive Learning*. London: Pinter Publishers.
- Lourmpas, S., Dakopoulou, A. (2014). Educational leaders and teacher motivation for engagement in innovative programs.The case of Greece. 5thWorld Conference on Educational Sciences. *Procedia in-Social and Behavioral Science*, *116*, 3359-3364.
- Nelson, R., and S. Winter, An Evolutionary. (1982). *Theory of Economic Change.* The Belknap Press of Harvard University Press.

■ U. S. Department of Education,Ofiice of Special Education and Rehabilitative Services. (2008). *Education and Inclusion in The United States: A brief Overview*. Washington, DC: Author.

■ Stonehill, R. M., Little, P. M., Ross, S. M., Neergaard, L., Harrison, L., Ford, J. … & Donner, Jessica. (2009). *Enhancing School Reform Through Expanded Learning*. Naperville, IL: Learning Point Associates.

پی‌نوشت‌ها

1. Rogers
2. Larsen
3. Robert, Ritch
4. Lundvall, B
5. Lourmpas and dakopoulou
6. Nelson, R., and S. Winter
7. Polaroid, Nokia, Yahoo, Hewlett-Packard
8. Gary Pisano
9. apple
10. Start up
11. Mixed method
12. Purposeful Sampling
13. Snowball sampling
14. Saturation
15. Strauss & Corbin
16. PEST: Politics/Economics/ Social/ Technological
17. Mann-Whitney Test
18. شایان ذکر است که به دلیل حجم بسیار زیاد برخی دیگر از جداول مربوط به این آزمونها، از درج آن‌ها در مقاله خودداری شده لکن نزد نگارنده و نشریه و فصلنامه نوآوری‌های آموزشی محفوظ بوده و به نظر سردبیر مجله نیز رسیده است.
19. Morin Dobinz & etc
20. Sue Haris &Alison Kington
21. Lobinsky
22. U. S. Department of Education,Ofiice of Special Education and Rehabilitative Services
23. Stonehill, R. M., Little, P. M., Ross, S. M., Neergaard, L., Harrison, L., Ford, J. … & Donner, Jessica.
24. Kakadelis, Lindalyn
25. Kashyap, M & Mishook, J
26. Lefkowits, L.& Conrad, J

اثربخشی آموزش حل مسئلهٔ اجتماعی بر کاهش قربانی‌شدن دانش‌آموزان قربانی قلدری

■ منصور بیرامی* ■ تورج هاشمی** ■ میرمحمود میرنسب*** ■ لیلا کلیایی****

چکیده:

از آنجاکه ناتوانی در مهارت حل مسئلهٔ اجتماعی در دانش‌آموزان قربانی قلدری یکی از عوامل تشدید و تداوم قربانی‌شدن این گونه افراد است، هدف این پژوهش آموزش حل مسئلهٔ اجتماعی و تعیین میزان اثربخشی آن بر کاهش قربانی‌شدن این دانش‌آموزان بود.

این پژوهش از نوع نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون و گروه گواه بود. جامعهٔ آماری مورد مطالعه یکی از دبیرستان‌های دخترانه دورهٔ اول شهر تبریز در سال تحصیلی ۹۶-۹۵ بود که به‌صورت تصادفی از بین مدارس نواحی پنج‌گانهٔ تبریز انتخاب شد و نمونهٔ آماری نیز شامل ۳۰ دانش‌آموز قربانی قلدری بود که به روش خوشه‌ای تصادفی در چند مرحله انتخاب و به شیوهٔ تصادفی در دو گروه ۱۵ نفری آزمایش و گواه گمارده شدند. گروه آزمایش طی ۸ جلسه تحت آموزش برنامهٔ حل مسئلهٔ اجتماعی قرار گرفت. برای جمع‌آوری داده‌ها از مقیاس قربانی قلدری کالیفرنیا استفاده شد. داده‌ها به‌وسیلهٔ SPSS 16 با روش تحلیل کوواریانس مورد تجزیه‌وتحلیل قرار گرفت. یافته‌های حاصل از این پژوهش نشان داد، آموزش حل مسئلهٔ اجتماعی بر کاهش رفتار قربانی‌شدن دانش‌آموزان قربانی قلدری، تأثیر معناداری داشته است (۴۷/۳۲، ۱/۳۱=df، ۹۳/۷۴=f), p <۰/۰۰۱ , η =۰/۷۳). از آنجاکه نتایج، بیان گر اثربخشی آموزش حل مسئلهٔ اجتماعی بر کاهش قربانی‌شدن دانش‌آموزان بود. پیشنهاد می‌شود که این برنامه به‌عنوان بخشی از دوره‌های آموزش ضمن خدمت متولیان درگیر با دانش‌آموزان، جهت ارتقای مهارت‌های مقابله‌ای دانش‌آموزان قربانی قلدری قرار گیرد.

کلید واژه‌ها: آموزش حل مسئلهٔ اجتماعی، قلدری، دانش‌آموزان قربانی قلدری

▣ تاریخ دریافت مقاله: ۹۶/۱/۲۹ ▣ تاریخ شروع بررسی: ۹۶/۲/۲۱ ▣ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۶/۵/۱۷

* استاد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه تبریز.....dr.bayrami@yahoo.com
** استاد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه تبریز.....tourajhashemi@yahoo.com
*** دانشیار روان‌شناسی کودکان استثنایی، دانشگاه تبریز.....mirnasab2006@gmail.com
**** دانشجوی دکترای روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه تبریز (نویسنده مسئول).....kolyaei230@gmail.com

مقدمه

یکی از مهم‌ترین مشکلات مراکز آموزشی که امروزه در تحقیقات به‌طورجدی مورد توجه قرار گرفته، پدیده قلدری است (هنگ، لی وگاربارینو[1]، ۲۰۱۴). مطالعات مختلف، حاکی از شیوع قلدری در مدارس و درگیری دانش‌آموزان با این پدیده است (نانسل و همکاران[2]، ۲۰۰۱ و کوک کینوس و کیپ ریتسی[3]، ۲۰۱۲). قلدری پدیده‌ای ناآشنا نیست و با تاریخ پیدایش مدارس در هم آمیخته است، برای نسل‌های متمادی، دانش‌آموزان عادت به آزار رساندن به همسالان و همکلاسان خود داشته‌اند (پاپانیکولوس، چات زیکوزما وکلیو[4]، ۲۰۱۱). طبق نظریه سلسله‌مراتب نیازهای مازلو (۱۹۷۰) پس از ارضای نیازهای جسمانی، نیازهای مربوط به احساس امنیت، عدم نگرانی خاطر و محیطی امن و به دور از تهدید و خطر، جای نیازهای قبلی را می‌گیرند. این مهم است که دانش‌آموزان در محیط مدرسه احساس آرامش کنند و از عوامل تهدیدآمیز به دور باشند تا بتوانند به یادگیری بپردازند (به نقل از سیف، ۱۳۸۹). جلوگیری از اضطراب و استرس دانش‌آموزان در کلاس درس ضروری است. شواهد تجربی در دهه‌های اخیر تأیید کرده‌اند که پدیده قربانی‌شدن توسط همسالان یک مشکل مهم و درخور توجه از نظر پژوهش و مداخله است (ویسکانتی، لد و کلیفورد[5]، ۲۰۱۳). مطالعه این پدیده، به‌صورت علمی با پژوهش‌های الویوس[6] در سال ۱۹۸۰ شروع شد. قلدری به‌عنوان رفتارهای پرخاشگرانه، مکرر و عمدی تعریف شده است که این رفتارها توسط فرد قلدر در برابر همسالان ضعیف‌تر اعمال می‌شود (الویوس، ۱۹۹۴).

وقتی قلدری رخ می‌دهد عده‌ای آسیب می‌بینند که از آن‌ها با برچسب قربانی[7] قلدری یاد می‌شود. رفتارهایی که برخی از کودکان به دلیل مورد هدف قرارگرفتن رفتارهای پرخاشگرانه دیگر کودکان، تجربه می‌کنند، قربانی‌شدن نامیده می‌شود و این نقش یکی از نتایج روابط نامطلوب است (فاکس و بالتون[8]، ۲۰۰۳). مطالعات زیادی اثرات منفی روان‌شناختی، اجتماعی و تحصیلی قربانی‌شدن دانش‌آموزان توسط همسالان را تأیید کرده‌اند (هایمل و سوئرر[9]، ۲۰۱۵؛ فلیکس، فورلانگ و آستین[10]، ۲۰۰۹) که از آن جمله به مشکلات مدرسه (هارتلی، باومن، نیکسون و داویس[11]، ۲۰۱۵؛ لاد، کوچندرفر و کولمان[12]، ۱۹۹۷)، مدرسه‌گریزی (هاتزل و پی نی[13]، ۲۰۱۲؛ وید[14]، ۲۰۰۷) و مشکلات اجتماعی نظیر طرد از طرف همسالان (برایان، سایلسن وویسینک[15]، ۲۰۱۰) می‌توان اشاره کرد. هم‌چنین قربانیان معمولاً دارای مشکلات درونی سازی شده (مانند اضطراب، افسردگی)، سطوح پایین عزت‌نفس، کفایت اجتماعی (ویلفورد، بولتون، نولاند، لیتل، کارنا و سال میوالی[16]، ۲۰۱۲) و خودکارآمدی (کوک کینوس و کیپریتسی، ۲۰۱۲) هستند. خطر افزایش قربانی‌شدن با داشتن دوستان کمتر، طرد شدن توسط همسالان، وابسته بودن به دیگران، یا داشتن مهارت‌های اجتماعی ضعیف نیز مرتبط است (رز کراسنور[17]، ۱۹۹۷) و این دانش‌آموزان بیشتر در خطر مشکلات مربوط به سلامت جسمانی و عاطفی قرار دارند (نارایانان و بتس[18]، ۲۰۱۴). یکی از مهم‌ترین عوامل پیش‌بینی‌کننده احتمال قربانی‌شدن فرد در آینده، واکنش فرد قربانی در پاسخ به فرایند قلدری می‌باشد (سوکول، بوسی و راپی[19]، ۲۰۱۵). بنابراین لزوم آگاه‌سازی آن‌ها در رابطه با اتخاذ واکنش مناسب در مقابل قلدری و استفاده از روش‌هایی جهت بهبود روابط آنان با همسالان حائز اهمیت است.

از دیدگاه شناختی- اجتماعی، افراد قربانی فاقد مهارت‌های اجتماعی لازم جهت برقراری روابط مثبت با همسالان می‌باشند، بنابراین در مواجهه با مسائل اجتماعی واکنش مناسبی از خود نشان نمی‌دهند (اسپیلاج ولاو[۲۰]، ۲۰۱۲). یکی از مهارت‌های اساسی اجتماعی در نوجوانان به‌منظور مقابله مؤثر با مسائل، حل مسئلهٔ اجتماعی است (لیوتنر، فلیچر، ورت، گریف و فانک[۲۱]، ۲۰۱۲).

حل مسئلهٔ اجتماعی اشاره به فرایندی دارد که در آن، افراد سعی می‌کنند تا روش‌های مقابله‌ای مؤثری را جهت رویارویی با مسائل استرس‌زایی که در زندگی روزمره خود با آن مواجه‌اند، کشف کنند و به کار بندند (دیزورلا و نزو[۲۲]، ۱۹۸۲). حل مسئلهٔ اجتماعی، نوعی تعامل مؤثر با تکالیف پویای محیطی است و فرد تنها در صورتی می‌تواند با محیط خود تنظیم شود که بتواند اطلاعات حاصل از محیط را در یک بازه زمانی مشخص، به‌طور موفقیت‌آمیزی تحلیل نموده و یکپارچه سازد (مینر، گریف، گیدون و ریکارد[۲۳]، ۲۰۱۶). حل مسئلهٔ اجتماعی نوعی سازه شناختی- رفتاری است که شامل جهت‌گیری مسئله و سبک‌های حل مسئله می‌باشد. منظور از جهت‌گیری مسئله، ارزیابی‌ها، احساسات و باورهای عمومی فرد در مورد توانمندی‌اش جهت مواجهه با موقعیت‌های استرس‌زا ست که می‌تواند به دو صورت جهت‌گیری منفی به مسئله و جهت‌گیری مثبت به مسئله باشد. سبک‌های حل مسئله نیز شامل کاربست مجموعه‌ای از فعالیت‌های شناختی- رفتاری در طول فرایند حل مسئله است که هدف آن یافتن راه‌حل‌های مؤثر برای مسئله مربوطه است. سبک‌های حل مسئله شامل سه سبک اجتنابی، تکانشی و منطقی است (سیلویا، واک، جرف، اندریو، هرمن وچری[۲۴]، ۲۰۱۵). حل مسئله زمانی اتفاق می‌افتد که راهبردهای تعریف و فرمول‌بندی مسئله، تولید راه‌حل‌های مختلف، تصمیم‌گیری، اجرای راه‌حل و تثبیت نمودن آن به کار برده شود (دیزورلا، چانگ و سانا[۲۵]، ۲۰۰۳). از جمله مدل‌هایی که از نظریه شناختی-اجتماعی نشئت گرفته و رفتار قربانی‌شدن را توضیح می‌دهد، مدل‌های حل مسئلهٔ اجتماعی است (دیزورلا و نزو، ۱۹۸۲).

شواهد تجربی نشان داده که اگر حل مسائل اجتماعی به‌طور موفقیت‌آمیزی انجام گیرد، نوجوان استرس و پرخاشگری کمتری را در روابط بین فردی تجربه خواهد نمود (جو، ژانگ و دنگ[۲۶]، ۲۰۱۵). این در حالی است که چنانچه حل مسئله به‌طور موفقیت‌آمیزی انجام نشود، پیامدهایی همچون خودکشی (هیرچ، چانگ و جگلیک[۲۷]، ۲۰۱۲؛ سیلویا و همکاران، ۲۰۱۵)، افسردگی (بکر، جیکوب، رینک، سیلویا و مارچ[۲۸]، ۲۰۱۰)، اختلالات شخصیتی (مک موران، نزو، مورگان و بوگرا[۲۹]، ۲۰۱۲) و ارتکاب رفتارهای پرخطر (مرکز کنترل و پیشگیری بیماری‌ها[۳۰]، ۲۰۱۴) را در آینده برای نوجوان، به همراه خواهد داشت. نتایج یک پژوهش اخیر نشان داد که آموزش مهارت‌های اجتماعی منجر به کاهش رفتارهای قلدری و قربانی‌شدن در افراد گردیده است (اسپیلاج و لاو[۳۱]، ۲۰۱۲؛ اسپیلاج و هالت[۳۲]، ۲۰۱۳). به‌علاوه در این پژوهش‌ها وجود نقص در حل مسئلهٔ اجتماعی در افراد قربانی دیده شده است (دنیز و ارسوی[۳۳]، ۲۰۱۶؛ ناوارو، یوبرو، لاراناگا ومارتینز[۳۴]، ۲۰۱۲؛ کیم، بویسه، کوه ولونتال[۳۵]، ۲۰۰۹). عدم تمایل فرد قربانی به صحبت در رابطه با مشکل، انکار نمودن مشکل و یا اجتناب از مواجهه با آن، بخشی از نشانه‌های مقابله منفی با استرس و یا همان کاربرد سبک‌های ناکارآمد حل مسائل اجتماعی در برخورد با مشکل می‌باشد (کسیدی[۳۶]، ۲۰۰۹).

البته در مجموع در پژوهش‌هایی که تاکنون در این زمینه انجام شده‌است، نتایج کاملاً همسانی در رابطه با کاهش قلدری و قربانی‌شدن دانش‌آموزان گزارش نشده است (کسیدی، ۲۰۰۹؛ کریستی[۳۷]، ۲۰۱۲).

در داخل کشور نیز نتایج پژوهش‌های بیرامی، هاشمی، بدری و دبیری (۱۳۹۵)، کاشانی وحید، افروز، شکوهی یکتا، خرازی و غباری بناب (۱۳۹۵)، شیری، ولی پور و مظاهری (۱۳۹۲)، نادری، پاشاو مکوندی (۱۳۸۶)، مرادی، اعتمادی و نعیم‌آبادی (۱۳۸۹) و احدی، میرزایی، نریمانی و ابوالقاسمی (۱۳۸۸) نشان داد آموزش مهارت‌های اجتماعی از جمله حل مسئلهٔ اجتماعی بر بهبود نگرش، جرئت مندی، مدیریت استرس، خودکارآمدی، تنظیم هیجان، کاهش خشونت و ابراز وجود دانش‌آموزان مؤثر بوده و رفتار قربانی‌شدن دانش‌آموزان را کاهش داده است.

با وجود اهمیتی که توانمندسازی دانش‌آموزان از نظر مهارت‌های اجتماعی دارد، این مهارت‌ها به‌صورت مدون و سازمان‌یافته در برنامه‌های آموزشی دانش‌آموزان دیده نمی‌شود. در این پژوهش با بررسی مدل‌های مختلف حل مسئلهٔ اجتماعی و حل مسئلهٔ خلاق و استفاده از مؤلفه‌های کلیدی آن‌ها برنامهٔ جدید آموزش حل مسئلهٔ اجتماعی تهیه گردید. اهداف این برنامه آموزشی به شرح زیر بود:

۱. فرد بتواند مسائل گوناگون خود را شناسایی کند.
۲. کمک به فرد تا بتواند از روش منظمی برای غلبه بر مسائل جاری و روزمره زندگی استفاده کند.
۳. کمک به فرد تا بتواند منابع و امکاناتی (فردی، خانوادگی و اجتماعی) را که در اختیار دارد شناسایی کند و از آن‌ها در جهت حل مسائل خود بهره بگیرد (مشارکت گروهی).
۴. احساس کنترل بر شرایط و موقعیت در فرد ایجاد کند.
۵. توانمندتر کردن فرد در حل مسائلی که در آینده با آن‌ها روبه‌رو خواهد شد.
۶. نگرش مثبت در توانایی حل مسائل در فرد ایجاد کند.

با توجه به وجود نتایج ناهمسان در تحقیقات گذشته و همچنین وجود خلأ پژوهشی در این حوزه، انجام این پژوهش به‌منظور ارائهٔ یک برنامهٔ آموزشی اثربخش برای دانش‌آموزان قربانی قلدری ضرورت می‌یابد. یافته‌های احتمالی پژوهش حاضر علاوه بر پر کردن خلأ پژوهشی موجود و پاسخگویی به فرضیه‌های تحقیق؛ با ارائهٔ یک برنامهٔ آموزشی جدید در جهت حل مسئلهٔ اجتماعی می‌تواند کاربرد پیشگیرانه و مداخله‌ای برای کاهش پیامدهای منفی ناشی از قربانی‌شدن داشته باشد.

روش پژوهش

با توجه به اینکه هدف پژوهش حاضر، تعیین اثربخشی آموزش حل مسئلهٔ اجتماعی بر کاهش قربانی‌شدن دانش‌آموزان قربانی قلدری بود، روش پژوهش را نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون و گروه گواه انتخاب کردیم.

جامعهٔ آماری این پژوهش شامل دانش‌آموزان یکی از دبیرستان‌های دخترانه دورهٔ اول شهر تبریز بود که گروهی از آنها به‌صورت تصادفی از بین مدارس نواحی پنج‌گانه آموزش‌وپرورش شهر تبریز در سال

تحصیلی ۹۶-۹۵ انتخاب شدند. نمونه نهایی مورد مطالعه در این پژوهش برای هر گروه ۱۵ نفر (جمعاً ۳۰ نفر) در نظر گرفته شد. سپس تمامی دانش‌آموزان مدرسه منتخب که ۳۳۰ نفر (۱۰۲ نفر کلاس هفتم، ۱۰۰ نفر کلاس هشتم و ۱۲۸ نفر کلاس نهم) بودند به مقیاس قربانی قلدری کالیفرنیا پاسخ دادند و از میان آن‌ها ۳۰ نفر که بالاترین نمرات را کسب کرده بودند به‌صورت تصادفی در دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و گواه (۱۵ نفر) گمارده شدند. ۱۵ نفر گروه آزمایش ترکیبی از (۶ نفر کلاس هفتم، ۴ نفر کلاس هشتم و ۵ نفر کلاس نهم) و ۱۵ نفر گروه گواه ترکیبی از (۶ نفر کلاس هفتم، ۶ نفر کلاس هشتم و ۳ نفر کلاس نهم) بود. در ضمن اطلاعات کافی به آزمودنی‌ها در مورد پژوهش، از جمله محرمانه ماندن اطلاعات آن‌ها و حق آزادی کامل برای شرکت آن‌ها داده شد. ملاک‌هایی نیز برای ورود (داشتن سلامت ظاهری جسمانی و زندگی دانش‌آموز با هر دو والد) و خروج (غیبت دانش‌آموز در حداکثر ۲ جلسه آموزشی) افراد به نمونه هدف در نظر گرفته شد.

گروه آزمایش طی ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای به مدت ۴ هفته تحت آموزش برنامهٔ حل مسئلهٔ اجتماعی قرار گرفت. گروه گواه هیچ مداخله‌ای دریافت نکرد. سپس در پس‌آزمون مجدداً مقیاس قربانی قلدری کالیفرنیا روی دو گروه آزمایش و گواه اجرا گردید. داده‌های حاصل، با آزمون تحلیل کوواریانس و به‌وسیلهٔ نرم‌افزار آماری SPSS ۱۶ مورد تحلیل قرار گرفت.

■ ابزار پژوهش

در این پژوهش از پرسش‌نامه قربانی قلدری کالیفرنیا که توسط فلیکس، شارکی، گرین، فورلانگ وتانیگاوا [۳۸] (۲۰۱۱)، به‌منظور سنجش قربانی قلدری شدن در دانش‌آموزان ساخته شده است به‌عنوان ابزار گردآوری اطلاعات مربوط به پیش‌آزمون و پس‌آزمون استفاده شد. این ابزار شکل‌های مختلف قربانی قلدری شدن را بدون به کاربردن اصطلاح قلدری و تعریف آن برای دانش‌آموزان مورد سنجش قرار می‌دهد. این مقیاس شامل ۱۲ آیتم است که قربانی‌شدن، عدم توازن قدرت، مکان و زمان قربانی‌شدن را در ساعات مدرسه، و اینکه فرد قربانی‌شدن خود را با چه کسی در میان می‌گذارد مورد سنجش قرار می‌دهد. این آیتم‌ها مربوط به اشکال قربانی‌شدن است که دانش‌آموزان در مدرسه تجربه می‌کنند (مورد طعنه یا خطاب قرار گرفتن به شکل آزارنده، شایعه‌پراکنی یا بدگویی پشت سر فرد، بیرون کردن فرد از گروه یا نادیده گرفتن او، ضربه، هل دادن یا از نظر فیزیکی فشار واردکردن و...). از دانش‌آموزان خواسته می‌شود فراوانی هریک از این تجارب را روی مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای (هرگز= ۰، یک‌بار در ماه گذشته= ۱، دو تا سه بار در ماه گذشته= ۲، یک‌بار در هفته گذشته= ۳، چندبار در هفته گذشته= ۴) مشخص کنند. دانش‌آموزان قربانی قلدری، افرادی هستند که دست کم یکی از رفتارهای قربانی‌شدن را در حداقل فراوانی، دو تا سه بار در ماه، تجربه کرده اند و می توانند حداقل یکی از اشکال عدم توازن قدرت را نیز گزارش کنند. نمره کل قربانی‌شدن نیز از طریق جمع نمره آیتم‌های رفتار قربانی‌شدن محاسبه می‌شود. روایی هم‌زمان و پیش‌بین و پایایی این مقیاس مناسب گزارش شده است (فلیکس و همکاران، ۲۰۱۱؛ آتیک[۳۹]،

۲۰۱۳). آتیک و گونری[۴۰] (۲۰۱۲) ضریب پایایی مقیاس به روش بازآزمایی با فاصله دو هفته را ۰/۸۲ و روایی هم‌زمان این پرسش‌نامه را از طریق همبستگی با پرسش‌نامه قلدری/قربانی الویس ۰/۷۳ گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر روایی پیش‌بین این مقیاس از طریق همبستگی با آزمون رضایت از زندگی دانش‌آموزان ۰/۷۸- به دست آمد. همچنین ضریب پایایی آن به شیوه بازآزمایی به فاصله دو هفته ۰/۸۰ و ضریب آلفای کرونباخ ۰/۶۱ به دست آمد.

روش اجرا

در برنامهٔ «حل مسئلهٔ اجتماعی» از مدل‌های حل مسئلهٔ اجتماعی دیزوریلا و نزو (۱۹۸۲) و دیزوریلا و شیدی[۴۱] (۱۹۹۱)، دیزوریلا، چانگ و سانا[۴۲] (۲۰۰۳)، حل مسئله هپنر[۴۳] (۲۰۰۴)، هویت[۴۴] (۲۰۰۶) و مدل‌های حل مسئلهٔ خلاق اوزبرن[۴۵] (۱۹۶۳، ۱۹۶۷)، پارنس[۴۶] (۱۹۶۷، ۱۹۷۶، ۱۹۷۷)، ایساکسن و ترفینگر[۴۷] (۱۹۹۲)، ایساکسن و دوروال[۴۸] (۱۹۹۲)، ایساکسن، دوروال و ترفینگر (۱۹۹۴، ۱۹۹۸، ۲۰۰۰) استفاده شد. در ضمن جهت بررسی روایی، قبل از اجرا، ابتدا برنامه آموزشی به تأیید پنج تن از اساتید روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تبریز رسید و پس از انجام اصلاحات، در ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای به شرح زیر به اجرا در آمد.

- **جلسهٔ اول:** در این جلسه، علاوه بر آشنایی با دانش‌آموزان و برقراری ارتباط اولیه، در خصوص تعریف حل مسئلهٔ اجتماعی، اهمیت آن و اهداف برنامه آموزشی حل مسئلهٔ اجتماعی توضیحاتی ارائه شد. پیش‌آزمون‌ها نیز در این جلسه به اجرا درآمد.
- **جلسهٔ دوم:** هدف این جلسه، ایجاد نگرش مثبت و حداکثر انگیزش در توانایی حل مسئله بود، اهمیت این مرحله در جایگاه اولین گام در حل مسئله در ابعاد شناختی و هیجانی قابل‌توجه است بنابراین سعی شد با مثال‌های عینی جهت‌گیری مثبت به مسائل آموزش داده شود.
- **جلسهٔ سوم:** در این جلسه مباحثی در زمینه «مسئله‌یابی» شامل تشخیص و شناسایی مسئله، تعریف دقیق و همه‌جانبه مسئله مطرح شد. در واقع این، شروع یک توالی منطقی برای حل مسئله است و به شروع فرآیند خلاق کمک می‌کند. در این مرحله روشی برای دقیق‌تر شدن و کاهش حیطه مسئله ارائه می‌شود.

بدین‌صورت که از دانش‌آموز خواسته می‌شود به سؤالات زیر پاسخ دهد:

۱. مسئله اصلی چیست؟
۲. مسئله در چه زمانی شروع می‌شود؟
۳. مسئله در کجا شکل می‌گیرد؟
۴. چه کسانی در ایجاد این مسئله نقش دارند؟
۵. چرا این مسئله برای من اتفاق افتاده است؟
۶. آیا ویژگی‌های خاصی در من وجود دارد که باعث ایجاد مسئله شده است؟

- **جلسهٔ چهارم:** این مرحلهٔ «ایده‌پردازی» را آموزش می‌دهد. فراگیر در این جلسه به یافتن راه‌حل‌های متعدد برای حل مسئله می‌پردازد. با استفاده از روش بارش فکری از دانش‌آموزان خواسته شد برای یک مسئله مطرح‌شده در جلسه هر راه‌حلی که به ذهنشان می‌رسد ثبت کنند.
- **جلسهٔ پنجم:** ادامه مرحله ایده‌پردازی است، ازهر دانش‌آموز خواسته شد برای یک مسئلهٔ شخصی با استفاده از چک‌لیست اوزبرن هر راه‌حلی که به ذهنش می‌رسد ثبت کند. در این مرحله از وی خواسته شد منابع و امکاناتی (فردی، خانوادگی و اجتماعی) را که در اختیار دارد شناسایی کند.
- **جلسهٔ ششم:** در این جلسه نحوه ارزیابی راه‌حل‌ها به دانش‌آموزان آموزش داده شد. بدین منظور از «ماتریس ارزیابی ایده‌ها» استفاده شد.
- **جلسهٔ هفتم:** در این جلسه به دانش‌آموزان مرحلهٔ «برنامه‌ریزی برای عمل» آموزش داده شد ؛یعنی چگونه راه‌حلی را که بیشترین مزایا و کمترین معایب را داشت اجرا کنند، در صورت موفقیت به خودشان پاداش دهند و در صورت عدم موفقیت مراحل قبلی را بازبینی کنند تا مشخص شود اشکال در کدام مرحله بوده است.
- **جلسهٔ هشتم:** در این جلسه طبق الگوی حل مسئله موقعیت‌هایی که دانش‌آموزان، در آن موقعیت ها، قربانی قلدری در مدرسه می شوند و نحوه مقابله با آن مطرح و تشریح شد و با روش ایفای نقش از دانش‌آموزان شد که به تعمیم الگوی حل مسئله در تمام مسائل زندگی بپردازند. پس‌آزمون نیز در این مرحله اجرا شد.

یافته‌های پژوهش

جدول ۱. میانگین و انحراف استاندارد قربانیان قلدری در گروه‌های آزمایش و گواه

	پیش‌آزمون			پس‌آزمون	
	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
آزمایش	۱۵	۷/۵۳	۲/۰۳	۳/۷۸	۲/۶۹
گواه	۱۵	۷/۸۷	۲/۱۱	۷/۷۴	۲/۲۳
کل	۳۰	۷/۷۰	۲/۰۷	۵/۷۶	۲/۴۶

اطلاعات جدول ۱ میانگین و انحراف استاندارد گروه‌های آزمایش و گواه در پیش‌آزمون و پس‌آزمون قربانیان قلدری را نشان می‌دهد. بر اساس این اطلاعات میانگین میزان قربانی‌شدن در گروه آزمایش بعد از مداخله کاهش داشته است.

جدول ۲. آزمون لوین جهت بررسی همسانی واریانس‌ها در گروه‌های آزمایش و کنترل

معناداری	درجه آزادی بین گروهی	درجه آزادی درون‌گروهی	F
۰/۲۱۸	۱	۲۸	۰/۰۳۱

ازآنجاکه برای بررسی فرضیه پژوهش از طرح آزمایشی پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه استفاده شده است، لذا جهت تحلیل نتایج حاصله از روش تحلیل کوواریانس استفاده شد تا از این طریق اثرات پیش‌آزمون به‌عنوان یک متغیر تصادفی کمکی کنترل شود. بنابراین دو مفروضه اساسی تحلیل کوواریانس یعنی همسانی واریانس‌ها و همگنی شیب‌های رگرسیون مورد بررسی قرار گرفتند. پیش‌فرض همسانی واریانس‌ها توسط آزمون لوین مورد بررسی قرار گرفت که نتایج حاصله در جدول ۲ قابل‌مشاهده است.

همان‌گونه که نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد خطای واریانس گروه‌های مورد مطالعه همگن و برابر است چون مقدار F به‌دست‌آمده برابر ۰/۰۳۱ است که در سطح $p < ۰/۰۵$ معنادار نمی‌باشد. بنابراین مفروضه همسانی واریانس‌ها برقراراست.

جدول ۳. نتایج آزمون پیش‌فرض همگنی شیب رگرسیون

معناداری	F	میانگین مجذورات	درجه آزادی
۰/۰۷۵	۲/۱۳	۴/۱۲	۱

دومین پیش‌فرض استفاده از روش کوواریانس، همگنی شیب‌های رگرسیون است که به‌وسیلهٔ آزمون فرض همگنی شیب‌ها مورد بررسی قرار گرفت. نتایج آن در جدول ۳ قابل‌مشاهده است.

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که F محاسبه‌شده (۲/۱۳) در سطح $p > ۰/۰۵$ معنادار نیست. بنابراین پیش‌فرض همگنی برقرار است. با توجه به اینکه پیش‌فرض‌های روش تحلیل کوواریانس تحقق یافته است. از این روش برای تحلیل نتایج به‌دست‌آمده استفاده شده است.

جدول ۴. نتایج تحلیل کوواریانس تأثیر برنامه آموزشی حل مسئلهٔ اجتماعی بر قربانی‌شدن دانش‌آموزان قربانی قلدری

	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معناداری	مجذور اتا
گروه	۹۰۸/۳۲	۱	۹۰۸/۳۲	۹۳/۷۴	۰/۰۰۱	۰/۷۳
پیش‌آزمون	۶/۱۴۰	۱	۶/۱۴۰	۰/۶۳	۰/۴۳	۰/۰۱۸
خطا	۳۳۹/۱۲	۲۷	۹/۶۸	-	-	-
کل	۱۳۹۹۰	۳۰	-	-	-	-

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد مقدار F محاسبه‌شده در سطح $p < ۰/۰۱$ معنادار بوده است، بنابراین می‌توان نتیجه گرفت برنامه آموزشی حل مسئلهٔ اجتماعی موجب کاهش قربانی‌شدن دانش‌آموزان قربانی قلدری در گروه آزمایش شده است. میزان تأثیر حدود ۰/۷۳ بوده است یعنی ۰/۷۳ واریانس پس‌آزمون مربوط به مداخله آموزشی بوده است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف اصلی این پژوهش، طراحی و بررسی تأثیر آموزش برنامهٔ حل مسئلهٔ اجتماعی بر میزان قربانی‌شدن دانش‌آموزان قربانی قلدری بود. نتایج نشان داد که این مداخله توانسته اســـت به‌عنوان مداخله‌ای مؤثر موجب کاهش قربانی‌شدن دانش‌آموزان شود. یافته‌های پژوهش با نتایج پژوهش‌های (اسپیلاج و لاو، ۲۰۱۲)، هالت (۲۰۱۳)، کسیدی (۲۰۰۹)، (وولک، کمیلری، دان مارینی[۴۹]، ۲۰۱۲)، ویتمن و گات‌دینر[۵۰]، ۲۰۱۵) و نادری، پاشـــا و مکوندی (۱۳۸۶) که نشان دادند اجرای مداخله‌های مناسب بر روی دانش‌آموزان قربانی قلـــدری باعث افزایش مهارت‌ها و کاهش میزان قربانی‌شـــدن آن‌ها می‌گردد، همخوانی دارد.

در تبییـــن این یافته می‌توان اظهار داشـــت در پژوهش‌هـــای متعدد وجود نقص در مهارت‌های اجتماعی در افراد قربانی دیده شـــده اســـت (دنیز و ارسوی، ۲۰۱۶؛ کیم و همکاران، ۲۰۰۳). عدم تمایل فرد قربانی به صحبت در خصوص مشـــکل، انکار نمودن مشـــکل و یا اجتناب از مواجهه با آن، ناشـــی از کاربرد سبک‌های ناکارآمد حل مسائل اجتماعی در برخورد با مشکل می‌باشد (کسیدی، ۲۰۰۹). همچنین این رفتارهای اجتنابی منجر به تداوم قربانی‌شـــدن در فرد می‌گردد چراکه دانش‌آموز قربانی به‌واسطه رفتارهای اجتنابی دچار انزوا شـــده، در فعالیت‌های گروهی شـــرکت نمی کنـــد و در طول زمان بیش‌ازپیش از ســـوی گروه همسالان طرد می‌گردد (سوکول، بوسی و راپی[۵۱]، ۲۰۱۶). از ســـوی دیگر به‌محض اینکه ادراک همسالان، مبنی بر ناتوانی فرد در تنظیم روابط شکل گرفـــت، فرد در تله قربانی‌شـــدن گرفتار می‌گردد به‌گونه‌ای که خارج شـــدن از این تله برای او تقریباً امکان‌ناپذیر می‌شود؛ چراکه برخی از رفتارهای واکنشی که در فرد قربانی دیده می‌شود از جمله پریشانی و خشـــم و ترس، برای خیل کثیری از افراد قلدر بسیار تقویت‌کننده است (ساندرز و فی[۵۲]، ۲۰۰۴).

با توجه به ویژگی‌های برنامهٔ «حل مسئلهٔ اجتماعی» که عبارت است از: ایجاد نگرش مثبت و حداکثر انگیزش در فرد برای حل مســـئله، تأکید بر نقش فعال و دخالت بیشتر فرد در فرایند حل مســـئله، تقویت روحیه مشـــارکت و کار گروهی، رشد خلاقیت در فرد و گروه، افزایش توانمندی فرد در تعریف، چارچوب‌بندی و تنظیم مســـئله، افزایش توانمندی فرد در تشـــخیص فرصت‌ها، افزایش توانمندی فرد در ایده‌پردازی با آموزش اســـتفاده از چک‌لیســـت اوزبرن و بارش فکری، تأکید بر به تعویق انداختن قضاوت در مورد راه‌حل‌های مسائل، تأکید بر ممانعت از افتادن در دام تثبیت و گرایش ذهنی، افزایش توانمندی فرد در تجزیه‌وتحلیل راه‌حل‌ها[۵۳] با آموزش نحوه اســـتفاده از ماتریس ارزیابی ایده‌ها، افزایش توانمندی فرد در مدیریت شرایط غیرقابل‌پیش‌بینی، فرد قربانی در مواجهه

با قلدری با حداکثر انگیزش و احساس کنترل وارد عمل می‌شود و تکنیک حل مسئلهٔ اجتماعی را به کار می‌گیرد.

در تبیین این یافته می‌توان گفت یکی از دلایل کاهش میزان قربانی‌شدن در نتیجه ارائه آموزش حل مسئلهٔ اجتماعی ناشی از افزایش توانمندی‌های مربوط به مؤلفه شناختی حل مسئله این دانش‌آموزان است. دانش‌آموزانی که مهارت بیشتری در پردازش شناختی مسئلهٔ اجتماعی دارند با تشخیص دقیق مسئله در مذاکره با دیگران ماهرانه‌تر عمل می‌کنند و در نتیجه از قربانی‌شدن توسط همسالان اجتناب می‌کنند (وولک و همکاران، ۲۰۱۲).

محتوای برنامه آموزشی حل مسئلهٔ اجتماعی با تأکید بر روحیه مشارکت و کار گروهی سبب شد افراد قربانی با بهبود مهارت‌های ارتباطی و دریافت پشتیبانی بیشتر از سوی همسالان و حل بهتر تعارض‌ها کمتر قربانی شوند. به‌عبارت‌دیگر با آموزش این برنامه مهارت‌های ارتباط بین فردی، رفتار و تعاملات اجتماعی، فنون محاوره و مذاکره و مهارت‌های کمک طلبی در افراد قربانی بهتر شکل گرفته و منجر به گسترش شبکه حمایت اجتماعی و کاهش قربانی‌شدن آن‌ها می‌شود. طبق نظر ریتز[۵۴] (۲۰۱۲) و کسیدی (۲۰۰۹) ادراک یک شبکه حمایت اجتماعی منجر به کاهش اثرات منفی وقایع ناگوار و پراسترس می‌شود. همچنین در برخی مواقع حمایت اجتماعی می‌تواند از قربانی‌شدن جلوگیری کند (تریسی، دسجاردین، بونی و لیدبیتر[۵۵]، ۲۰۱۱).

همچنین محتوای برنامهٔ حل مسئلهٔ اجتماعی با ایجاد نگرش مثبت و افزایش انگیزش فرد برای حل مسئله، باعث افزایش خودکارآمدی قربانیان گشته و ازآنجاکه خودکارآمدی، روش تعامل فرد با محیط اجتماعی و تنظیم اهداف را تعیین می‌کند (کاپرارا، ۲۰۰۴؛ به نقل از کوک کینوس و کیپریتسی، ۲۰۱۲) رفتار و تعاملات اجتماعی فرد بهتر شکل گرفته و همین منجر به گسترش شبکه حمایت اجتماعی و کاهش احتمال قربانی‌شدن آن‌ها می‌شود.

با ارائه آموزش حل مسئلهٔ اجتماعی، قربانیان توانستند بر ترس خود از موقعیت‌های مبهم غلبه کرده و با ایجاد اعتماد متقابل به رفتارهای مشارکتی و بهره‌گیری از فرصت‌ها اقدام کنند. به‌گونه‌ای که بعد از آموزش، روحیه مشارکتی و تمایل به کارهای گروهی در این افراد تقویت گردید.

رفتارهای مشارکتی نیز با کاهش قربانی‌شدن در افراد در ارتباط است. به‌عبارت‌دیگر افرادی که در فعالیت‌های اجتماعی مشارکت بیشتری دارند و با احتمال کمتری از روش‌های منفعلانه جهت حل مسائل استفاده می‌کنند، دارای مهارت‌های مقابله مؤثر با پیامدهای نامطلوب قلدری می‌باشند. همچنین از سلامت روان بیشتری برخوردار بوده و از قربانی‌شدن مجدد خود که منجر به تشدید تبعات قلدری می‌گردد، جلوگیری می‌کنند (یوکسل شاهین[۵۶]، ۲۰۱۵).

انجام این پژوهش محدودیت‌هایی به همراه داشت که در ذیل به آن‌ها اشاره شده است:

استفاده از ترکیب چند روش به‌طور هم‌زمان (اجرای پرسش‌نامه، ارزیابی توسط همسالان و متعاقب آن تأیید این نتایج با مصاحبه توسط مشاوران مدرسه) می‌تواند اطمینان لازم را در شناسایی دقیق دانش‌آموزان قربانی قلدری فراهم سازد. در پژوهش حاضر ارزیابی توسط همسالان با مخالفت مسئولان مدرسه روبه‌رو شد. به همین دلیل برای شناسایی قربانیان قلدری صرفاً به نتیجه پرسش‌نامه و مصاحبه نیمه ساختاریافته با معاونان و معلمان مدرسه در مورد لیست اسامی غربال‌شده بسنده شد. البته استفاده از پرسش نامه های خودگزارشی، خود از محدودیت‌های پژوهشی محسوب می‌شود.

نظر به اینکه در ادبیات پژوهشی مربوط به زمینه قربانیان قلدری، بین دختران و پسران در تجربه این پدیده تفاوت‌هایی گزارش شده است؛ در پژوهش حاضر متغیر جنسیت کنترل شد و مطالعه صرفاً بر روی دختران قربانی صورت گرفت. ازاین‌رو، در برنامه آموزشی نیز از مثال‌هایی که دختران قربانی از تجارب قربانی‌شدنشان بیان می‌کردند، استفاده شده است. بنابراین برای استفاده از این برنامه آموزشی در دانش‌آموزان پسر محدودیت وجود دارد.

به جهت محدودیتی که مدیر مدرسه در ایجاد فرصت زمانی برای ارائه برنامه آموزشی مدنظر محقق داشت، موافقت کرد فقط زمان لازم برای ارائه آموزش اصلی را و نه بیشتر، به گروه آزمایش در اختیار محقق قرار دهد. لذا امکان ارائه یک برنامه آموزشی چند جلسه‌ای به گروه گواه (غیر از آموزش حل مسئلهٔ اجتماعی و مؤلفه‌های آنکه به گروه آزمایش ارائه شد) فراهم نشد.

با توجه به اینکه در ادبیات موجود در زمینه قربانیان قلدری، چندین نوع قربانی (به‌طور مثال منفعل و تحریک‌آمیز) وجود دارد. در پژوهش حاضر انواع قربانیان مدنظر قرار نگرفتند و فقط دانش‌آموزانی که طبق ملاک‌های پرسش نامه قربانی قلدری کالیفرنیا به‌عنوان قربانی شناخته شده و مورد تأیید معاونان و معلمان بودند، صرف‌نظر از نوعشان، وارد نمونه پژوهش شدند.

به جهت محدودیتی که مدیر مدرسه در ایجاد فرصت زمانی برای پژوهشگر فراهم آورد امکان اجرای مرحله پیگیری جهت بررسی میزان پایداری نتایج حاصله فراهم نشد.

■ پیشنهادهای پژوهشی ■

پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی متناسب با طرح‌های مورد نظر هر پژوهش و زمان‌بندی‌های مورد نیاز آن‌ها، برای اطمینان از شناسایی دقیق قربانیان قلدری در مدرسه

از ارزیابی همسالان در مورد دانش‌آموزان قربانی نیز استفاده شود.

همچنین، پیشنهاد می‌شود در صورت امکان مطالعات آتی به بررسی نقش تعدیل‌کنندگی متغیر جنسیت نیز بپردازند. بدین معنا که بررسی شود آیا تفاوتی در اثربخشی آموزش حل مسئلهٔ اجتماعی بر متغیرهای وابسته مدنظر این پژوهش در سطح متغیر جنسیت مشاهده می‌شود یا خیر.

جهت مداخله و آموزش برنامهٔ حل مسئلهٔ اجتماعی بر روی دانش‌آموزان قربانی پسر و هم‌چنین دانش‌آموزان مقاطع دیگر بهتر است بسته آموزشی اجراشده در این طرح، مورد بازبینی و اصلاحات جزئی در مورد مثال‌های آموزشی قرار گیرد.

با توجه به آنکه احتمال تأثیر متغیرهای اجتماعی- اقتصادی و فرهنگی در میزان بروز پدیده قربانی‌شدن وجود دارد. بنابراین مطلوب است پژوهش‌های آتی، این تحقیق را روی دانش‌آموزان سایر شهرها و روستاها، با سطوح مختلف اجتماعی- اقتصادی و فرهنگی اجرا کنند.

پیشنهاد می‌شود در طرح‌های پژوهشی مشابه بعدی برای قربانیان گروه گواه نیز جلسات آموزشی غیر مرتبطی با حل مسئلهٔ اجتماعی، به‌طور مثال جلساتی مشتمل بر راهنمای انتخاب رشته تحصیلی اجرا شود.

با توجه به مشخص نشدن نوع قربانی بودن دانش‌آموزان در پژوهش حاضر، پیشنهاد می‌شود که در مطالعات آتی، اثربخشی آموزش برنامهٔ حل مسئلهٔ اجتماعی روی قربانیان قلدری با توجه به نوع منفعل و تحریک‌آمیز نیز مورد بررسی قرار گیرد.

پیشنهاد می‌شود جهت بررسی میزان ماندگاری تأثیر آموزش برنامهٔ حل مسئلهٔ اجتماعی بر متغیرهای وابسته و اطمینان از پایداری بیشتر اثر آن بر دانش‌آموزان قربانی قلدری در پژوهش‌های آتی مرحله پیگیری نیز مدنظر قرار گیرد.

پیشنهادهای کاربردی

پیشنهاد می‌گردد که برنامه آموزشی حل مسئلهٔ اجتماعی با توجه به محدودیت‌های ذکرشده در اجرای آن و با هدف پیشگیری، مداخله و مقاوم‌سازی قربانیان قلدری در برابر پیامدهای زیان‌بار پدیده قلدری در مدرسه، در سطح کلان مورد توجه سیاست‌گذاران قرار گیرد.

پیشنهاد می‌گردد مشاوران مدارس و روان‌شناسان تربیتی برنامه‌هایی آموزشی بر اساس مهارت‌های حل مسئلهٔ اجتماعی (در قالب کتب درسی، سخنرانی، نمایش، روزنامه دیواری و ...) طراحی کرده و در اجتماعات دانش‌آموزی ارائه نمایند.

منابع

- احدی، بتول؛ میرزایی، محمد؛ نریمانی، محمد و ابوالقاسمی، عباس. (۱۳۸۸). تأثیر آموزش حل مسئلهٔ اجتماعی بر سازگاری اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان کم رو. *پژوهش در حیطه کودکان استثنایی*، ۹(۳)، ۲۲۵-۲۰۲.
- بیرامی، منصور؛ هاشمی، تورج؛ بدری، رحیم و دبیری، سولماز. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش کفایت اجتماعی بر سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان قربانی قلدری با توجه به اهداف اجتماعی. *فصلنامه مطالعات روان‌شناسی بالینی*، ۲۳(۶).۲۴-۲.
- سیف، علی‌اکبر. (۱۳۸۹). *روان‌شناسی پرورشی نوین، روان‌شناسی یادگیری و آموزش*. تهران: نشر دوران.
- شیری، اسماعیل؛ ولی پور، مصطفی و مظاهری، محمدعلی. (۱۳۹۲). مقایسه مهارت‌های اجتماعی و مشکلات روان‌شناختی در دانش‌آموزان قلدر، قربانی و عدم درگیر. *فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۱۰(۳۸)، ۲۱۱-۲۰۱.
- کاشانی وحید، لیلا؛ افروز، غلامعلی؛ شکوهی یکتا، محسن؛ خرازی، کمال و غباری بناب، باقر. (۱۳۹۵). طراحی و تدوین برنامه حل مسئله بین فردی و بررسی اثربخشی آن بر بهبود مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان سرآمد. *فصلنامه شناخت اجتماعی*، ۵(۲)، ۲۴-۸.
- مرادی، محمد راضی؛اعتمادی، احمد و نعیم‌آبادی، الهام. (۱۳۸۹). اثربخشی مشاوره گروهی بر اساس نظریه انتخاب ویلیام گلاسر با دانش‌آموزان قربانی قلدری به‌منظور افزایش توان مقابله با رفتارهای قلدرانه. *فصلنامه مطالعات روان‌شناختی*، ۶(۴ ۲۴)، ۱۱-۳۶.
- نادری، فرح؛ پاشا، غلامرضا و مکوندی، فرزانه. (۱۳۸۶). تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر سازگاری فردی ـ اجتماعی، پرخاشگری و ابراز وجود دانش‌آموزان دختر قربانی در معرض خطر. *دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی*، ۳۳، ۳۷-۶۲
- Atik, G. (2013). *Student and School Level Factors in Victimization of Middle School Students: AnEcological Perspective* (Doctoral dissertation). Middle East Technical University, Ankara, Turkey.
- Atik, G., & Guneri, O. Y. (2012). California bullying victimization scale: validity and reliability evidence for the Turkish middle school children. *Social and Behavioural Sciences, 46*, 1237 – 1241.
- Becker-Weidman, E. G., Jacobs, R. H., Reinecke, M. A., Silva, S. G., & March, J. S. (2010). Social problem-solving among adolescents treated for depression. *Behaviour Research and Therapy, 48*, 11-18.
- Bruyan, E. H., Cillessen, A. H. & Wissink, I. B. (2010). Associations of peer acceptance and perceived popularity with bullying and victimization in early adolescence. *Journal of early adolescence, 30*(4), 543-566.
- Cassidy, T. (2009). Bullying and victimisation in school children: the role of social identity, problem-solving style, and family and school context. *SocPsycholEduc*, *12*(2009), 63–76.
- Centers for Disease Control and Prevention. (2014). *Morbidity and mortality week report- youth risk behaviour surveillance*. Retrieved from http: //dx.doi.org/10.1016/j.jcbs.
- Deniz, M. E., & Ersoy, E. (2016).Examining the Relationship of Social Skills, Problem Solving and Bullying in Adolescents. *International online Journal of Educational Sciences, 8*(1), 1-7.
- D'Zurilla., T. J., & Nezu, A. (1982). Social problem-solving in adults. In P. C. Kendall (Ed), *Advances in cognitive-behavioural research and therapy* (pp. 201-274). New York: Academic Press.
- D'Zurilla., T. J , & Sheedy., C. F. (1991).Relation between social problem-solving ability and subsequentlevel of psychological stress in college students. *J Personal Soc Psychol, 61*(5), 85-89.
- D'zurilla., T. J, Chang., EC., & Sanna., L. J. (2003). Self-esteem and social problem solving as predictors ofaggression in college students. *JSoc Clin Psychol, 22*(4), 424-40.
- Espelage, D., & low, S. M. (2012). Bullying among children and adolescents: Social-emotional learning approaches to prevention. In K. Nader (Ed.), *School Rampage Shootings and Other Youth Disturbances: Early Prevention Interventions*, (pp. 205- 219). New York: Routledge.
- Espelage, D. L. & Holt, M. K. (2013). Suicidal ideation and school bullying experiences after controlling for depression and delinquency, (1), S27-S31.

- Felix, E. D., Sharkey, J. D., Green, J. G., Furlong, M. J., & Tanigawa, D. (2011). Getting precise and pragmatic about the assessment of bullying: The development of the California Bullying Victimization Scale. *Aggressive Behaviour, 37*, 234-247.
- Felix, E., Furlong, M. & Austin, G. (2009). A Cluster Analytic Investigation of School Violence Victimization among Diverse Students. *Journal of interpersonal violence*, (37), 3-17.
- Fox, C. & Boulton. M. (2003). Evaluating the effectiveness of a social skills training (SST) programme for victims of bullying. *Educational Research, 45*(3), 231-247.
- Heppner. P. (2004). Self-appraised problem-solving ability, affective states, and psychological distress. *Journal of Counselling Psychology, 42*(1), 105-115.
- Hoyt, P. (2006) Problem Solving for Better Health: a working approach to the developmentand dissemination of applied research in developing countries. *Appl Nurs Res, 19*(2), 110-2.
- Hutzell, K. L. & Payne, A. A. (2012). The Impact of Bullying Victimization on School Avoidance. *Youth Violence and Juvenile Justice, 10*(4), 370-385.
- Hong JS, Lee CH, Lee J, Lee NY, & Garbarino J. (2014).A review of bullying prevention and intervention in South Korean schools: an application of the social-ecological framework. *Child Psychiatry Hum Dev, 45*(4), 433-42.
- Hartley, M., Bauman, SH., Nixon, C. & Davis, S. (2015). Comparative Study of Bullying Victimization among Students in General and Special Education. *Journal of Exceptional children*, (45), 17-30.
- Hirsch, J. K., Chang, E. C., & Jeglic, E. L. (2012). Social problem-solving and suicidal behaviour: Ethnic differences in the moderating effects of loneliness and life stress. *Archives of Suicide Research, 16*(4), 303–315.
- Hymel, Sh, & Swearer, S. M. (2015). Four decades of research on school bullying: An introduction. *American Psychologist, 70*(4), 293-299.
- Holt, M. K. & Espelage, D. L. (2007). Perceived social support among bullies, victims and bully-victims. *Journal Youth Adolescence*, (36), 984-994.
- Isaksen, S. G., & Treffinger, D. J. (1992). *Creative problem solving: Three components and six specific stages. Instructional hand out*. Buffalo, NY: Centre for Studies in Creativity.
- Isaksen, S. G & Dorval, K. B. (1992). Changing views of CPS: Over 40 years of continuous improvement. *International Creativity Network, 3*, 1-5.
- Isaksen, S. G., Dorval, K. B., & Treffinger, D. J. (1994). *Creative approaches to problem solving*. Dubuque, Iowa: Kendall, Hunt.
- Isaksen, S. G., Dorval, K. B., & Treffinger, D. J. (1998). *Toolbox for Creative problem solving: Basic tools and resources*. Williamsville, NY: CPSB.
- Isaksen, S. G., Dorval, K. B., & Treffinger, D. J. (2000). *Creative approaches to problem solving: A framework for change*. Dubuque, Iowa: Kendall. Hunt.
- Ju, Ch., Zhao, A., Zhang, A, & Deng, J. (2015). Effects of fathering style on social problem-solving among Chinese teenagers: The roles of masculine gender stereotypes and identity. *Personality and Individual Differences, 77*(2015) 124–130.
- Kokkinos, C. M. & Kipritsi, E. (2012). The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among preadolescents. *Social Psychology of Education, 15*(1) 41-58.
- Kim, Y. S., Boyce, T., Koh, Y.-J., & Leventhal, B. (2009). Time trends, trajectories, and demographic predictors of bullying: a prospective study in Korean adolescents. *Journal of Adolescent Health*, (45), 360-367.
- Kristi. K. (2012) Social Skills Training as a mean of improving intervention for bullies and victims. *Procedia - Social and Behavioural Sciences, 45*, 239 – 246.

- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J. & Coleman, C. C. (1997), Classroom Peer Acceptance, Friendship, and Victimization: Destinct Relation Systems That Contribute Uniquely to Children's School Adjustment? *Child Development, 68*, 1181–1197.
- Leutner, D., Fleischer, J., Wirth, J., Greiff, S., & Funke, J. (2012). Analytical and dynamic problem-solvingcompetencefrom an international educational studies perspective. *PsychologischeRundschau, 63*(1), 34–42.
- MacMurran, M, Nezu, A., Morgan, C., & Bhugra, D. (2012). Problem solving for personality disorder. *Journal of Psychiatry, 188*, 423–431.
- Meiner, A., Greiff, S., Gidon, T. F., & Ricarda, S. (2016). Predicting Complex Problem Solving and school grades with working memory and ability self-concept. *Learning and Individual Differences, 49*(2016) 323–331.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviours among U.S. youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. Journal of the *American Medical Association*, (285), 2094–2100.
- Narayanan, A. and Betts, L. R. (2014). Bullying Behaviors and Victimization Experiences Among Adolescent Students: The Role of Resilience. *The Journal of Genetic Psychology, 175*(2), 134–146.
- Navarro, N., Yubero, S., Larrañaga, E., & Martínez, V. (2012). Children's Cyberbullying Victimization: Associations with Social Anxiety and Social Competence in a Spanish Sample Child, *Journal of Contemporary Research in Business, 5*(2), 281- 295.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, (7), 495–510.
- Olweus, D. (1994). *What we know and what we can do*. New York: Wiley-Blackwell.
- Osborn, A, F. (1963). *How to become more creative: 101 rewarding ways to develop potential talent*. New York: Scribners.
- Osborn, A, F. (1967). *Applied imagination: Principles and procedures of creative problem solving*. NewYork: Charles Scribner.s Sons.
- Parnes, S, J. (1976). *Manual for institutes and programs*. Buffalo, NY: Creative Education Foundation.
- Parnes, S, J. (1967). *Creative behaviour guidebook*. New York: Scribners.
- Parnes, S, J. (1977). *Creative behaviour guidebook*. New York: Scribners.
- Papanikolaou, M. Chatzikosma, T. & Kleio, K. (2011). Bullying at school: The role of family. *Procedia-Social and Behavioural Sciences, 29*, 433-442.
- Reitz, S. (2012). *Improving social competence via E-learning? The example of human rights education*. Frankfurt: Lang, Peter, GmbH, InternationalerVerlag der Wissenschaften.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The Nature of Social Competence: A Theoretical Review. *Journal of Social Development, 6*(1), 111-135.
- Sokol, N., Bussey, K., Rapee, M. R. (2015). The effect of victims' responses to overt bullying on same-sex peer bystander reactions. *Journal of School Psychology, 53*, 375–391.
- Sokol, N., Bussey, K., Rapee, M. R. (2016). The impact of victims' responses on teacher reactions to bullying. *Teaching and Teacher Education, 55*(2016) 78-87.
- Sanders, C.E. & Phye, G. D. (2004). *Bullying Implications for the Classro*om. Elsevier Academic Press, San Diego, California.
- Sylvia, Y., Kwok, A., Jerf , W.K.., Yeung, T., Andrew, Y., Low, A., Herman, H.M., & Cherry, H.L. (2015). The roles of emotional competence and social problem-solving in the relationship between physical abuse and adolescent suicidal ideation in China. *Child Abuse & Neglect, 44*, 117–129.
- Tracy, L., Desjardins., Bonnie, J., & Leadbeater (2011). Relational Victimization and Depressive Symptoms in Adolescence: Moderating Effects of Mother, Father, and Peer Emotional Support. *Journal of Youth and Adolescence, 40*(5), 531-544.

- Visconti, K. J., B. K. Ladd & Clifford, C. A. (2013). Children's attributions for peer victimization: A social comparison approach. *Journal of Applied Developmental Psychology, 34*(6), 277-287.
- Volk, A., Camilleri, J., Dane, A., & Marini, Z. (2012). If, when, and why bullying is adaptive. In T. Shackelford & V. Shackelford (Eds.), *Oxford handbook of evolutionary perspectives on violence, homicide, and war* (pp. 270–288). Toronto, ON: Oxford University Press.
- Wade, E. L. (2007). *Resilient Victims of School Bullying: Psychological Correlates of Positive Outcomes* (Doctoral dissertation). School of Health Sciences, RMIT University, Melbourne, Australia.
- Whitman, C., & Gottdiener, W. H. (2015). Implicit Coping Styles as a Predictor of Aggression. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma, 24*, 77-120.
- Williford, A., Boulton, A., Noland, B., Little, T. D., Kärnä, A. & Salmivalli, C. (2012). Effects of the KiVa Anti-bullying Program on Adolescents' Depression, Anxiety, and Perception of Peers. *Journal of Abnorm Child Psychol, 40*, 289–300.
- Yüksel- Şahina. (2015). An Examination of Bullying Tendencies and Bullying Coping Behaviours among Adolescents. *Procedia - Social and Behavioural Sciences,* (191), 214 – 221.

پی‌نوشت‌ها

1. Hong. Lee & Garbarino
2. Nansel
3. Kokkinos & Kipritsi
4. Papanikolaous, Chatzikosma, Kleio
5. Visconti. Ladd and Clifford
6. Olweus
7. victim
8. Fox &Baulton
9. Hymel,& Swearer
10. Felix, Furlong & Austin
11. Hartley, Bauman, Nixon & Davis
12. Ladd, Kochenderfer, & Coleman
13. Hutzell & Payne
14. Wade
15. Bruyan, Cillessen & Wissink
16. Williford, Boulton, Noland, Little, Kärnä, and Salmivalli
17. Rose Krasnor
18. Narayanan and Betts
19. Sokol, Bussey, Rapee
20. Espelage & Low
21. Leutner, Fleischer, Wirth, Greiff & Funke
22. DZurilla & Nezu
23. Meiner, Greiff, Gidon, Ricarda,
24. Sylvia, Kwok, Jerf. Andrew, Herma, Cherry
25. D'zurilla, Chang, Sanna
26. Ju, Zhang a, Deng,
27. Hirsch, Chang & Jeglic
28. Becker, Jacobs, Reinecke, Silva& March
29. McMurran, Nezu, Morgan & Bhugra
30. Centers for Disease Control and Prevention
31. Espelage & Low
32. Holt
33. Deniz & Ersoy
34. Navarro, Yubero, Larranaga & Martinez
35. Kim, Boyce, Koh & Levental
36. Cassidy
37. Kristi
38. Felix, Sharkey, Green,Furlong& Tanigawa
39. Atik
40. Guneri
41. Dzurilla & Sheedy
42. Dzurilla,Chang & Sanna
43. Heppner
44. Hoyt
45. Osborn
46. Parnes
47. Isaksen & Trefinger
48. Dorval
49. Volk, Camilleri, Dane &Marini
50. Whitman, Gottdiener
51. Sokol. , Bussey, Rapee
52. Sanders And Phye
53. Sokol, N. , Bussey, K. , Rapee
54. Reitz
55. Tracy, Desjardins, Bonnie &Leadbeater
56. Yuksel-Shahin

بررسی میزان کاربرد نخستی‌های معنایی (جهانی‌های معنایی) کتاب درسی زبان انگلیسی پایهٔ هفتم دورهٔ اول متوسطه (Prospect1)

■ ربابه کریمی* ■ شهرام مدرس خیابانی**

چکیده:

هدف از پژوهش حاضر بررسی میزان کاربرد نخستی‌های معنایی در کتاب درسی زبان انگلیسی پایهٔ هفتم دورهٔ اول متوسطه (Prospect 1) بوده است. این پژوهش کاربردی و روش تحقیق آن تحلیل محتواست. پیکرهٔ پژوهش، کتاب درسی زبان انگلیسی پایه هفتم دوره اول متوسطه است و در قالب فایل متنی از کتاب درسی زبان انگلیسی پایه هفتم تهیه شده است. با استفاده از نرم‌افزارNSP ، نوع و فراوانی واژه‌های کتاب استخراج شده است. سپس، به کمک نرم‌افزار SPSS و انجام تحلیل معناداری آماری، نتایج تحقیق مشخص شده است. نتایج نشان می‌دهد که توزیع فراوانی مؤلفه‌های معنایی (نخستی‌های معنایی) که اساساً صورت‌های پربسامد در هر زبان محسوب می‌شود، در مقایسه با سایر صورت‌های واژگانی موجود در این کتاب بسیارکم است. بر اساس پژوهش‌های قبلی (مولر و همکاران) در تهیه و تدوین کتاب‌های درسی مقدماتی زبان‌آموزان از کل نخستی‌های معنایی و یا حداقل بخش زیادی از آن‌ها استفاده شده است، درحالی‌که در این کتاب از کل واژه‌های استخراج‌شده تنها ۵۱۲ مورد یعنی ۷/۸ درصد، به نخستی‌های معنایی اختصاص یافته است. در میان نخستی‌های معنایی، کاربرد کنشگرها (با فراوانی ۲۴۴) نسبت به سایر حوزه‌های معنایی در کتاب درسی زبان انگلیسی پایهٔ هفتم دورهٔ اوّل متوسطه (Prospect 1) بیشتر است. این در حالی است که مکان‌نماها با فراوانی ۷، موجودیت‌نماها با فراوانی ۷، مالکیت‌نماها با فراوانی ۷، مشخصه‌نماها با فراوانی ۷، نخستی‌های معنایی مرگ و زندگی با فراوانی ۳ و کنشگرهای رابطه‌ای با فراوانی ۱ کمترین فراوانی را در متن داشته‌اند و میزان فراوانی توصیف‌نماها، شباهت‌نماها و تشدیدکننده‌ها در نمونهٔ مورد مطالعه صفر است.

کلید واژه‌ها: **نخستی‌های معنایی، جهانی‌های معنایی، فرازبان معنایی طبیعی، کتاب زبان انگلیسی پایهٔ هفتم (Prospect 1)**

▣ تاریخ دریافت مقاله: ۹۵/۱۰/۲۶ ▣ تاریخ شروع بررسی: ۹۵/۱۲/۲۲ ▣ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۶/۵/۲۱

* دانشجوی کارشناسی ارشد رشتهٔ زبان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم تحقیقات تهران.....rebekakarimi@gmail.com

** استادیار زبان‌شناسی همگانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرج (نویسنده مسئول).....shahram.modarres@kiau.ac.ir

مقدمه

آموزش زبان‌های خارجی از جمله زبان انگلیسی موضوعی است که روز به روز اهمیت بیشتری می‌یابد و در بسیاری از کشورها این موضوع، بخش مهمی از امکانات آموزش آن را به خود اختصاص داده است. این‌گونه آموزش‌ها تمام سطوح آموزش رسمی، یعنی از مدارس ابتدایی تا دانشگاه را در برمی‌گیرد. در چند دهه اخیر برنامه‌ریزان زبان‌های خارجی درصدد هستند تا در زمینه آموزش زبان‌های خارجی به راهکار علمی‌تری دست یابند. برای نیل به این هدف آن‌ها تلاش می‌کنند تا از یافته‌های علوم مختلف از جمله زبان‌شناسی و روان‌شناسی بهره گیرند (مهران، ۱۳۸۸). زبان‌شناسی نقش مهمی در توصیف آموزش زبان خارجی ایفا می‌کند. به‌کارگیری کامل یافته‌های زبان‌شناختی بر آموزش و تدریس زبان، در درک ماهیت زبان نهفته است. دانشی که زبان‌شناسان در مورد ماهیت پیچیده، انتزاعی و نظام‌مند زبان کسب کرده‌اند، برای معلمان و نیز زبان‌آموزان زبان خارجی مفید است، زیرا چنین دانشی به آن‌ها کمک می‌کند تا به عظمت کاری که می‌خواهند بکنند، پی ببرند (فالک[1]، ۱۹۷۸، ص. ۵۳۱)

یکی از یافته‌های اخیر زبان‌شناسی، عناصر شناختی تحت عنوان نخستی‌های معنایی است. از آغاز طرح نخستی‌های معنایی بیش از چند دهه نمی‌گذرد. در این مطالعات به‌وضوح می‌توان به نقش شناخت عناصر ابتدایی و اولیه زبان در فرآیند یادگیری و آموزشی پی برد. اولین بار اندیشه پرداختن به نخستی‌های معنایی به نظریه ارائه‌شده از سوی لایب‌نیتس[2] (۱۹۶۱) برمی‌گردد. فلاسفه قرن هفدهم نیز نظریه‌ای مشابه به نظریه لایب‌نیتس داشتند. آن‌ها مدعی بودند که تمام مفاهیم پیچیده از مفاهیم ساده تشکیل شده‌اند. از این رو اگر تمام توصیف‌ها و تعاریف وابسته به مجموعه‌ای از مفاهیم ساده است، بنابراین شناخت این عناصر ابتدایی و اولیه که درک افراد بشر از مفاهیم، بستگی به آن‌ها دارد، حائز اهمیت است.

ویرزبیکا[3] در سال ۱۹۹۴ برای نخستین بار فهرستی از نخستی‌های معنایی را معرفی کرد. نخستی‌های معنایی مفاهیم ذاتی و جهانی محسوب می‌شوند که در تمامی زبان‌ها مشترک‌اند و به همین دلیل ترجمه‌پذیر تلقی می‌شوند (به نقل از افراشی، ۱۳۸۵). در چنین شرایطی برای گویشوران همهٔ زبان‌ها، بدون نیاز به ارائهٔ تعریف، قابل‌درکند. ویرزبیکا نخستی‌های معنایی را برابر با الفبای اندیشهٔ آدمی[4] می‌داند. وی بر آن بوده تا نظامی متشکل از نخستی‌های معنایی و جهانی معرفی کند تا بتواند معنی را در تمامی زبان‌ها توصیف[5] کند. ویرزبیکا این نظام را نظام فرازبان معنایی طبیعی[6] نامید (لوبنر[7]، ۲۰۰۲، ص. ۱۴۵).

در ایران، طی سالیان اخیر، اندیشه‌های ویرزبیکا توجه علاقه‌مندان به مباحث معنی‌شناسی را به خود جلب کرده است، و لذا با توجه به جهانی بودن این مفاهیم، آموزش آن‌ها نقشی مهمی در پیشبرد اهداف آموزش زبان دوم خواهد داشت. مجموعه کتاب‌های پراسپکت یک مجموعه سه‌جلدی است که حاصل تلاش و کوشش جمع کثیری از صاحب‌نظران تعلیم‌وتربیت از جمله متخصصان آموزش

زبان انگلیسی، زبان‌شناسی و برنامه‌ریزی درسی است که با رویکرد ارتباطی فعال خودباورانهٔ مطرح در برنامه درسی، تهیه و تدوین گردیده است. با توجه به اینکه بحث نخستی‌های معنایی به مفاهیم اولیه و بنیادین زبان مرتبط می‌شود، در پژوهش حاضر به بررسی انواع نخستی‌ها و میزان کاربرد این مفاهیم در نخستین کتاب آموزش زبان انگلیسی در نظام رسمی آموزشی کشور یعنی Prospect 1 پرداخته شده است تا مشخص شود زبان آموزان ایرانی در اولین گام آشنایی با زبان انگلیسی با چه میزان از این مفاهیم بنیادین، که بر اساس این نظریه جهانی بوده و معادل آن در زبان فارسی وجود دارد، روبه‌رو می‌شوند.

بررسی مطالعات انجام‌شده بیانگر این است که تاکنون مطالعهٔ چندانی درباره نخستی‌های معنایی در آموزش زبان دوم در ایران نشده است؛ و در نتیجه پژوهش در این زمینه و بهره‌گیری از دستاوردهای آن اهمیت و ضرورت چنین پژوهشی را بیش از پیش نمایان می‌سازد. نخست، انجام این مطالعه باعث فراهم شدن بستر مطالعات نظری در این حوزه برای پژوهشگران داخل می‌شود. دوم، به دلیل کاربردی بودن این بحث، از نتایج پژوهش حاضر می‌توان در جهت تهیه و تدوین صحیح‌تر کتاب درسی زبان انگلیسی دوره آموزشی داخل کشور استفاده نمود.

پیشینهٔ پژوهش

به اعتقاد ویرزبیکا، سرآغاز پیرامون تاریخچهٔ نخستی‌های معنایی به بیش از دو هزار سال قبل و به زمان ارسطو بازمی‌گردد؛ اما پیشرفت واقعی در این زمینه را باید به تلاش اندیشمندان قرن هفدهم میلادی یعنی دکارت[۸]، پاسکال[۹]، آرنولد[۱۰]، لایب‌نتیس و لاک[۱۱] منتسب دانست (هاساد[۱۲]، ۲۰۰۲).

برای اولین بار اندیشه پرداختن به نخستی‌های معنایی به نظریه ارائه شده از سوی لایب‌نتیس (۱۹۶۱، به نقل از تجربه‌کار عربانی، ۱۳۸۹) برمی‌گردد که بر اساس آن اندیشه همه افراد بشر به هر میزان که پیچیده باشد، از مجموعه‌ای از عناصر سازنده ابتدایی و اولیه تشکیل شده است، این مفاهیم ساده که ذاتی و ذهنی[۱۳] است برای تمامی افراد بشر یکسان و مشابه‌اند. لایب‌نتیس این نظام فرضی را الفبای اندیشه آدمی نامیده است. به اعتقاد لایب‌نتیس، علت وجود مجموعه‌ای از مفاهیم ساده، ذهنی و ذاتی آن است که توصیف تمامی واژه‌ها باید بر مبنای چنین مفاهیم ساده‌ای که خود بی‌نیاز از توصیف باشند، باشد. بنابراین شناخت این عناصر ابتدایی و اولیه که درک افراد بشر از مفاهیم، بستگی به آن‌ها دارد، بسیار مهم خواهد بود. لایب‌نتیس معتقد بود، ازآنجا که زبان بهترین آینه ذهن است، این مهم فقط از طریق تحلیل زبان‌های بشر امکان‌پذیر خواهد بود. در قرن بیستم، تعدادی از زبان‌شناسان به تحقیق و پژوهش در زمینه نخستی‌های معنایی از طریق تحلیل معانی رمزگذاری شده در زبان‌ها پرداختند، اما هیچ‌کدام از آنان پیرو نظریه الفبای اندیشه آدمی که لایب‌نتیس مطرح کرده بود نبودند و اساساً به دگرگونی تقلیل‌گرا[۱۴] یعنی بیان مفاهیم پیچیده از طریق مفاهیم ساده در قالب عبارت‌هایی کوتاه نمی‌اندیشیدند. ناگفته نماند که لایب‌نتیس هنگام طرح نظریه الفبای اندیشه آدمی درباره فهرست

نخستی‌های معنایی فرضی سخنی به میان نیاورده بود (تجربه‌کار عربانی، ۱۳۸۹).

بوگوسلاوسکی[۱۵] (۱۹۷۰) نشان داد که مطلوب‌ترین شیوه در ارتباط با چگونگی فهرست مفاهیم بنیادین از «زبان» نشأت می‌گیرد. برخلاف طرفداران «تحلیل مؤلفه‌ای[۱۶]» که در مطالعات خود متوسل به ابزارهایی نظیر «مشخصه‌ها[۱۷]» و «نشانگرها[۱۸]» می‌شدند، بوگوسلاوسکی در ارتباط با نخستی‌های معنایی پیرو لایب‌نیتس بود و بر دگرگونی «تقلیل‌گرا» تأکید می‌ورزید. بنابراین در جایی که نظریه‌پردازی فلاسفه به شکست انجامیده بود، زبان‌شناسان به موفقیت‌های چشمگیری دست یافتند، چرا که پیرو سخنرانی بوگوسلاوسکی این امکان به وجود آمد که به نخستی‌های معنایی از منظری نوین بپردازند و در حقیقت آن را جزء برنامه‌های یک علم شناختی قلمداد کردند (به نقل از گودار[۱۹]، ۱۹۹۸).

جکنداف[۲۰] (۱۹۸۳، به نقل از تجربه کار عربانی، ۱۳۸۹) نیز مقوله‌هایی را به‌عنوان عناصر ذاتی اولیه ارائه نمود که عبارت‌اند از جهت[۲۱]، کنش[۲۲]، ظرف[۲۳]، چیز[۲۴]، مسیر[۲۵]، ویژگی[۲۶]، وضع[۲۷]، رویداد[۲۸]، از[۲۹]، به[۳۰]، استقرار[۳۱]، مقدار[۳۲]، سبب[۳۳] و حرکت[۳۴]. جکنداف با استفاده از این عناصر و علائمی مانند کروشه، علامت جمع، علامت منها و نظایر آن کوشید تا یک «فرازبان معنایی انتزاعی[۳۵]» را ارائه کند. جکنداف در رویکرد خود «معنی‌شناسی مفهومی[۳۶]» بر «بازنمودهای معنایی[۳۷]» توجه داشت تا بر توصیفاتی که غالباً برای همه افراد قابل‌فهم باشد. به گفته جکنداف (۱۹۸۷) «معنی در زبان‌های طبیعی، ساخت اطلاعاتی است که آدمی آن را در ذهن خود رمزگردانی کرده است» (به نقل از تجربه‌کار عربانی، ۱۳۸۹).

ملچوک[۳۸] (۱۹۸۹) نیز به این نکته تأکید داشتند که نخستی‌های معنایی باید به‌عنوان واحدهای واژگانی[۳۹] در نظر گرفته شوند، نه واژهٔ صرف. به این دلیل که یک نخستی معنایی ممکن است در یک زبان طبیعی دارای معانی متعددی یا «چندمعنا[۴۰]» باشد که از این میان تنها یکی از آن‌ها به‌عنوان مفهوم مشترک در میان زبان‌ها و در جدول نخستی‌های معنایی منظور می‌گردد.

ویرزبیکا (۱۹۹۴) از جمله نخستین واژه‌شناسانی است که با هدف دستیابی به جهانی‌های معنایی، به معنی‌شناسی قدم نهاد و با معرفی آنچه خود «معنی‌شناسی طبیعی[۴۱]» می‌نامید، سعی بر آن داشت تا به نخستی‌های معنایی دست یابد. ویرزبیکا به مفاهیم جهانی دست یافت و مجموعه‌ای از نخستی‌های معنایی را کشف کرد که حضورشان در تمامی زبان‌ها قابل‌ردیابی است. وی در سال ۱۹۹۴ نخستین گروه از این جهانی‌های معنایی را معرفی کرد و در سال‌های اخیر نیز تعدادی بر آن‌ها افزود ، و به همین دلیل نام «نخستی‌های کهنه[۴۲]» و «نخستی‌های تازه[۴۳]» بر آن‌ها نهاد (صفوی، ۱۳۸۱).

گودار و ویرزبیکا (۱۹۹۴) به بررسی نخستی‌های معنایی در زبان‌های گوناگون می‌پردازند. آن‌ها برای نیل به این هدف نخستی‌های معنایی نُه زبان را، که از سوی پژوهشگران دیگر مورد مطالعه و بررسی قرار گرفته است، ارائه می‌دهند.

به اعتقاد ویرزبیکا (۲۰۰۵، ص. ۱۳۶) تحلیل معنایی، علاوه بر اینکه باید بر اساس یک فرازبان معنایی شامل فهرستی از نخستی‌های معنایی و قواعد نحوی ترکیب آن‌ها باشد، باید برگرفته از زبان

طبیعی نیز باشد؛ یعنی فقط از طریق زبان روزمره، بدون کاربرد علائم و ابزار مصنوعی قابل‌فهم باشد. علاوه بر آن، مکتب معنی‌شناسی مسکو[۴۴] بیشتر بر مفاهیم «میانی[۴۵]» تأکید داشت تا بر نخستی‌های معنایی؛ و افزون بر آن تاکنون هیچ مجموعه محدودی از نخستی‌های معنایی را ارائه ننموده است. تأکید ویرزبیکا و پیروانش در تحلیل معنایی بیشتر بر «نخستی‌ها و مولکول‌های معنایی» است از سوی دیگر، مجموعه محدودی از نخستی‌های معنایی را نیز در قالب نظام «فرازبان معنایی طبیعی» ارائه کرده‌اند (گودار، ۲۰۰۸).

مولر و همکارانش[۴۶] (۲۰۰۵) این موضوع را بررسی می‌کنند که نخستی‌های معنایی به دلیل داشتن ویژگی صرفی، گرایش به فراوانی زیاد دارند ولی این موضوع باعث نمی‌شود که نخستی‌های معنایی به‌طور طبیعی در برنامهٔ درسی واژگان مقدماتی زبان‌آموزان راه پیدا کند. برای اثبات این مسئله از سه کتاب درسی مقدماتی دانش‌آموزان انگلیسی‌زبان نمونه‌برداری کردند. این کتاب‌ها عبارت‌اند از ۱. کتاب «آلمان امروز[۴۷]» که مولر و دیگران در سال ۲۰۰۵ آن را بررسی کرده‌اند؛ ۲. کتاب «خوانندهٔ کاربردی چینی جدید[۴۸]» که سال ۲۰۰۴ بررسی کرده‌اند و ۳. کتاب «کره‌ای یک[۴۹]» (به نقل از گودار و ویرزبیکا، ۲۰۰۷).

از میان ۵۰۰ عنصر واژگانی حدود ۳۰ مورد از نخستی‌های معنایی در کتاب «کره‌ای یک» بود و حدود ۴۰ مورد هم در کتاب «آلمان امروز» به این معنی است که در بهترین متن هم از یک‌سوم نخستی‌های معنایی در برنامهٔ درسی مقدماتی استفاده نشده است. شایان ذکر است نخستی‌های معنایی like, the same, happen, there is, part, kind در کتاب‌های درسی فوق به کار برده نشده بود. بااین‌حال، در نظر برخی افراد این نتیجه بالاترین حد استفاده از یک کلمه در مراحل اولیهٔ واژگان زبان‌آموز است. نخستی‌های معنایی در برنامهٔ درسی کتاب‌های چینی و کره‌ای از نصف نخستی‌های معنایی مقدماتی نیز کمتر بود؛ عناصری مانند may be, other, because حذف شده بودند و از قید زمان و مکان به اندازهٔ کافی استفاده نشده بود (گودار و ویرزبیکا، ۲۰۰۷).

به اعتقاد پیترز[۵۰] (۲۰۰۶، ص. ۵۰) هسته مشترک مانند یک زبان کوچک[۵۱] عمل می‌کند که می‌تواند به‌عنوان یک فرازبان معنایی که به لحاظ فرهنگی خنثی است برای توصیف زبان‌ها، مطالعه تنوعات فرهنگی، یگانگی روان‌شناختی بشر، آموزش و ارتباطات بینا فرهنگی[۵۲] مورد استفاده قرار گیرد (افراشی و طاهری اردلی، ۱۳۹۱).

گودار (۲۰۰۸) رویکرد فرازبان معنایی طبیعی و نخستی‌های ارائه‌شده در چارچوب این نظام را معرفی می‌کند و به بحث بررسی نخستی‌های معنایی در زبان انگلیسی می‌پردازد. علاوه بر آن در این اثر، نظام فرازبان معنایی طبیعی و نخستی‌های ویژه را که چندین بار از سوی زبان‌شناسان دیگری مورد مطالعه و بررسی قرار گرفته است را، ارائه می‌دهد. این موارد عبارت‌اند از آثار آمبربر[۵۳] (۲۰۰۸)، یون[۵۴] (۲۰۰۸) و یونکر[۵۵] (۲۰۰۸) (به نقل از تجربه‌کار عربانی، ۱۳۸۹).

بسمرس[56] و ویرزبیکا (۲۰۱۰) در پژوهش‌های گستردهٔ بینازبانی نشان داده‌اند که حدود شصت مفهوم با بازنمود واژگانی در تمام زبان‌های دنیا وجود دارد که به نظر می‌رسد این مفاهیم ذاتی هستند. مفاهیمی مانند Like، Do، Small، Big که گرچه خود قابل‌تعریف نیستند، می‌توان با استفاده از آن‌ها به توصیف دیگر عبارت‌های دشوار و پیچیده پرداخت (به نقل از گودار، ۱۹۹۸).

صفوی (۱۳۸۱) به دو رهیافت عمدهٔ مطالعهٔ جهانی‌های زبانی اشاره می‌کند و نقاط قوت و ضعف هر یک را بیان می‌کند. دیدگاه گرینبرگ[57] بر مطالعه مجموعه وسیعی از زبان‌ها تأکید دارد و به همین دلیل به شباهت‌هایی توجه می‌کند که بتوانند از طریق مطالعه‌ای سطحی به دست آیند. دیدگاه چامسکی[58] بر ژرف‌نگری هرچه بیشتر در این مطالعه تأکید دارد و به همین دلیل در محدوده مطالعه مجموعه کوچک‌تری از داده‌ها باقی می‌ماند و ضریب خطا را در تعیین جهانی‌های زبان بالا می‌برد. روشی که در این مقاله مورد نظر قرار گرفت، دیدگاهی است که از سوی مارتینه[59] معرفی شده است. در این روش، ویژگی‌ای می‌تواند جهانی باشد که اگر در زبانی وجود نداشت، آن زبان، «زبان» به حساب نیاید. بنابراین صفوی صرفاً ویژگی‌ای را «جهانی زبان» می‌داند که در محدوده جهانی‌های نامقید[60] گرینبرگ قرار گیرد و از سوی دیگر، تابع جهانی‌های جوهری چامسکی باشد؛ به این معنی که اگر ویژگی‌ای جهانی است، باید بدون استثنا در تمامی زبان‌های طبیعی وجود داشته باشد ولی تظاهر این ویژگی الزاماً به یک شکل واحد نباشد. با توجه به نظر صفوی به این نتیجه می‌رسیم که جهانی‌های معنایی در اصل مقولاتی شامل، واژه‌ها و عباراتی است که در تمامی زبان‌های طبیعی وجود دارند؛ باوجوداین، این مقولات در هر زبان به شکل خاص خود تجلی می‌یابد.

افراشی (۱۳۸۵) در مقالهٔ خود با توجه به رویکرد فرازبان منطقی طبیعی، به مسئلهٔ «ترجمه‌پذیری» اشاره می‌کند. در این رویکرد فرض بر آن است که نخستی‌های معنایی، مفاهیم ذاتی به حساب می‌آیند که در تمامی زبان‌ها مشترک‌اند و به همین دلیل ترجمه‌پذیرند. گذر از این مفاهیم ذاتی به مفاهیم پیچیده، امکان ترجمه‌پذیری را تقلیل می‌دهد و هرچه ما از این مفاهیم ذاتی به سمت مفاهیم پیچیده حرکت کنیم، با مفاهیم بر ساخته از بن‌مایه فرهنگ روبه‌رو خواهیم شد که می‌توانند تا حد «ترجمه‌ناپذیر» جلو بروند.

تجربه کار عربانی (۱۳۸۹) در پژوهش خود درصدد معرفی یکی از انواع کمتر شناخته‌شده رده‌شناسی معنایی[61] است که در آن روند شکل‌گیری رده‌شناسی معنایی به‌طور عام و در حوزه معنایی واژه‌های اعضای بدن و جهانی‌های مرتبط با آن به‌طور خاص بررسی می‌گردد. برای نیل به این هدف ابتدا انواع جهانی‌های معنایی مطرح‌شده از سوی زبان‌شناسان ارائه گردیده است. سپس، نحوه معرفی واژه‌های حوزه بدن با هدف رده‌شناسی معنایی توسط ویرزبیکا و گروه «مسئله ویرزبیکا» بیان شده است. در ادامه به‌منظور مقایسه رسیدن به شیوه مطلوب جهت رده‌شناسی معنایی داده‌های ۳۴ عضو از هشت زبان و گویش ایرانی - فارسی، گیلکی، مازندرانی، تالشی، بلوچی، کردی، لری و لکی با استفاده از چارچوب‌های نظری ارائه شده است. نتایج حاکی از آن است که بیان معنی واژه‌های حوزه بدن

و سایر حوزه‌های معنایی بنیادین شامل اسامی رنگ‌ها، حیوانات، افعال حسی، استعاره‌های گفتاری، روابط خویشاوندی و پدیده‌های طبیعی و جوی در زبان‌های مختلف با استفاده از نخستی‌های معنایی (جهانی‌های معنایی) یک معیار مشترک و جهانی است. از لحاظ رده‌شناسی معنایی، توصیف درون زبانی این واژه‌ها مناسب و ارجح است و اطلاعات جمع‌آوری‌شده حاصل زبان‌ها و گویش‌های ایرانی نیز مؤید این مطلب است.

افراشی و طاهری اردلی (۱۳۹۱) در مقاله خود با عنوان «نگاهی به مفاهیم بنیادی و امکان ترجمه‌پذیری» معتقدند که فرازبان معنایی طبیعی که در طبقه نظریه‌های معنی‌شناختی واژگانی قرار دارد، دستاوردی برای نظریه ترجمه فراهم می‌آورد که مهم‌ترین ویژگی آن امکان‌پذیر ساختن ترجمه‌پذیری بینازبانی و بینا فرهنگی است. این نظریه با ماهیتی تجربی و مبتنی بر پژوهش‌های میدانی، به‌تدریج ماهیتی شناختی یافته است و امروز، نظریه‌پردازان آن (گودار، ۲۰۱۱، ص. ۴۷) به‌صراحت این نظریه را در زمره نظریه‌های شناختی قرار می‌دهند و به‌تبع آن، این نظریه‌پردازان مفاهیم بنیادی[۶۲] را معرفی می‌کنند که مبنای شناختی دارند؛ در نتیجه، نزد همه انسان‌ها با هر زبانی که تکلم کنند قابل‌درک هستند. این شصت مفهوم بنیادی نه‌تنها خود کاملاً ترجمه‌پذیرند، بلکه چون همه مفاهیم دیگر زبان‌ها به کمک آن‌ها توصیف می‌گردند، ازاین‌رو، ترجمه بینازبانی و بینافرهنگی را در همه سطوح زبان و در همه سبک‌های زبانی میسر می‌سازند. شواهدی که پژوهشگران در نظریهٔ NSM [۶۳] از واژه‌هایی با معانی بسیار تخصیص‌یافته فرهنگی ارائه می‌دهند، در زمره دشوارترین نمونه‌ها در ترجمه است و پس از نوشتن وصف‌های معنایی، در مرحله نخست درک معنی این واژه‌ها میسر می‌گردد و پس از آن، معادل‌یابی برای آن‌ها یا می‌تواند صورت گیرد و یا اینکه ترجمه آن‌ها از طریق ترجمه مفهومی امکان‌پذیر شود.

بر اساس سخنان افراشی و طاهری اردلی نخستی‌های معنایی مجموعه‌ای از مفاهیم هستند که در همه زبان‌ها در قالب واژه‌ها بازنمود پیدا می‌کنند و پیوندهای نحوی میان آن‌ها در همه زبان‌ها قابل‌دستیابی است، این‌طور به نظر می‌رسد که این مفاهیم بنیادی نه‌تنها مبنای اندیشه بشر هستند، بلکه با به‌کارگیری این مفاهیم در ساخت‌های توصیفگر معنی، ترجمه‌پذیری امکان‌پذیر می‌شود.

متأثر از مطالعات فوق، پژوهش حاضر به بررسی نخستی‌های معنایی در کتاب زبان انگلیسی پایه هفتم می‌پردازد. در این راستا، ابتدا پیکره متنی ایجاد شده است و سپس با استفاده از نرم‌افزار NSP [۶۴] نوع و فراوانی واژه‌های کتاب مشخص شد. ۵۱۲ مورد نخستی‌های معنایی بود. همچنین از فرهنگ لانگمن واژه‌های پربسامد استخراج گردید و مورد مقایسه با پیکره قرار گرفت. در نهایت با استفاده از نرم‌افزار SPSS معناداری آماری مورد بررسی قرار گرفت.

■ چارچوب نظری پژوهش

در این بخش به چارچوب نظری پژوهش حاضر یعنی «نخستی‌های معنایی» و «فرازبان معنایی طبیعی» خواهیم پرداخت؛ اما پیش از آن لازم است برخی مفاهیم مرتبط نیز ارائه شود.

۱.جهانی‌های زبان

بحث جهانی‌های زبان در واقع پرداختن به ویژگی‌هایی است که در همهٔ زبان‌های طبیعی مشاهده می‌شود. این ویژگی‌ها قاعدتاً باید از یک ضرورت زیست‌شناختی ناشی شده باشد. به سخن دیگر، اگر یک ویژگی در همهٔ زبان‌های بشری مشاهده شود می‌توان نتیجه گرفت که ویژگی مورد نظر بازتاب عملکرد ذهن بشر در همهٔ زمان‌ها و در همهٔ مکان‌هاست. در واقع ویژگی‌های عملکردی مشترک مغز انسان وجود ساخت‌های جهانی را توجیه می‌کند. بنابراین دستور جهانی مجموعه‌ای از ویژگی‌های محدودیت‌هایی است که در مرحلهٔ آغازین زبان‌آموزی در اختیار همهٔ انسان‌ها قرار می‌گیرد و دانش یک زبان خاص بر مبنای آن شکل می‌گیرد (گلفام، ۱۳۹۰، ص. ۱۰۰).

۲. جهانی‌های معنایی[۶۵]

جهانی‌های معنایی در اصل مقولاتی هستند شامل، واژه‌ها و عباراتی که در تمامی زبان‌های طبیعی وجود دارند. باوجوداین، این مقولات در هر زبان به شکل خاص خود تجلی می‌یابد (صفوی، ۱۳۸۱). بنابراین علاوه بر اینکه تلویحاً به این نتیجه خواهیم رسید که جهانی‌های معنایی همان نخستی‌های معنایی هستند می‌توانیم با توجه به تعریف صفوی در خصوص جهانی‌های زبان آن را با اندکی تغییر برای جهانی‌های معنایی نیز در نظر بگیریم. اگر مقوله‌ای را جهانی معنایی می‌دانیم باید بدون استثنا در تمامی زبان‌های طبیعی وجود داشته باشد، ولی تظاهر آن به یک شکل واحد نخواهد بود (تجربه‌کار عربانی، ۱۳۸۹).

۳. زبانشناسی شناختی

دبیر مقدم (۱۳۸۳، ص. ۶۵) سه نگرش غالب در زبان‌شناسی امروز را نگرش‌های «صورت‌گرا[۶۶]»، «نقش‌گرا[۶۷]» و «شناختی[۶۸]» می‌داند. زبان‌شناسی شناختی چارچوبی انعطاف‌پذیر است، اما نظریه‌ای واحد نیست. زبان‌شناسی شناختی را می‌توان به خانواده‌ای تشبیه کرد که اعضای آن دارای ویژگی‌های مشترکی هستند، هر چند با یکدیگر تفاوت‌هایی نیز دارند. زبان‌شناسان شناخت‌گرا، مانند همهٔ زبان‌شناسان، زبان را به‌عنوان موضوع علم خود مطالعه می‌کنند و سعی در توصیف نظام و نقش زبان دارند. آن‌ها به بررسی رابطه میان زبان انسان، ذهن و تجارب اجتماعی و فیزیکی او می‌پردازند. یکی از دلایل مهم آن‌ها در مطالعه زبان از این فرض ناشی می‌شود که زبان الگوهای اندیشه و ویژگی‌های ذهن انسان، را منعکس می‌کند (راسخ مهند، ۱۳۸۶، ص. ۱۷۲).

بنابراین مطالعهٔ زبان از این نگاه، مطالعهٔ الگوهای «مفهوم‌سازی[۶۹]» است. با مطالعهٔ زبان می‌توان به ماهیت و ساختار افکار و آرای ذهن انسان پی برد. این مکتب تا حدود زیادی ریشه در مباحث زبانی مطرح در دهه‌های ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ دارد. در واقع این نگرش ماحصل «نزاع‌های زبان‌شناسی[۷۰]» میان

معنی‌شناسان زایشی و طرفداران چامسکی است. دو تن از این افراد، یعنی لیکاف[۷۱] و لانگاکر[۷۲]، در ادامه به این نتیجه رسیدند که نگرش در نظریهٔ زبان‌شناسی باید از ریشه تغییر کند. آن‌ها به این نتیجه رسیدند که برخلاف آنچه چامسکی و طرفدارانش به آن معتقدند بنیاد مطالعات زبانی باید بر اساس معنی باشد و قوای شناختی انسان در این مطالعه، مدنظر قرار گیرند. تنها با این نگرش است که یافته‌های زبان‌شناسی می‌توانند واقعیت روان‌شناختی داشته باشد (ص. ۱۷۳).

٤. جهانی‌های شناختی

ایوانز و گرین[۷۳] (۲۰۰۶، ص. ۶۳) ضمن بیان اینکه «زبان» دارای ویژگی‌ها و خواص «از پیش داده[۷۴]» است (مانند دستور جهانی که در بردارندهٔ اصول ثابت و ذاتی همهٔ افراد بشر است) و با تأیید آنچه ویرزبیکا تحت عنوان نخستی‌های معنایی ارائه کرده است، قائل به نوع شکل‌گیری معنایی از پیش داده توسط مجموعهٔ نخستی‌ها هستند. آن‌ها همچنین ابراز می‌دارند که «تعهد شناختی[۷۵]» و «تعهد تعمیم[۷۶]» همراه با «نظریهٔ شناخت تجسم‌یافته[۷۷]» ماهیت «واقعیتی» که ما درباره‌شان فکر می‌کنیم و سخن می‌گوییم (لیکاف، ۱۹۹۰، به نقل از تجربه‌کار عربانی، ۱۳۸۹)، محدودیت‌هایی را در سطح شناختی اعمال می‌کنند که نشانگر ظرفیت مفهوم‌سازی ذهن بشر است که در زبان منعکس می‌شود. باوجود این، محدودیت‌های مذکور میزان گسترده‌ای از تنوعات مرزگذر را مجاز می‌شمرد.

٥. معنی‌شناسی شناختی

بعید است فرد معنی‌شناسی را بتوان یافت که مدعی شود مطالعهٔ معنی را مستقل از شناخت انجام می‌دهد. به عبارت ساده‌تر، معنی‌شناسی زبانی اساساً مبتنی بر شناخت است. لیکاف نگرشی را در مورد معنی‌شناسی شناختی معرفی کرد که بسیاری از معنی‌شناسان را مجذوب خود ساخت. بر اساس معنی‌شناسی شناختی، دانش زبانی مستقل از اندیشیدن و شناخت نیست. زبان‌شناسی چون چامسکی رفتار زبانی را بخشی از استعدادهای شناختی انسان می‌داند؛ استعدادهایی که برای آدمی امکان یادگیری، استدلال و تحلیل را فراهم می‌آورند. پس شاید بتوان مدعی شد که هستهٔ اصلی اعتقاد این دسته از زبان‌شناسان در این عبارت نهفته است که «دانش‌زبانی[۷۸]» بخشی از شناخت عام آدمی است (صفوی، ۱۳۸۲، ص. ۳۶۴).

آنچه امروزه معنی‌شناسی شناختی نامیده می‌شود، یک نظریهٔ واحد نیست، بلکه مجموعه رویکردهای متفاوتی است که در اساس وجوه اشتراکی دارند و همین وجود اشتراک است که اصول بنیادین چنین نگرشی را تشکیل می‌دهد (مهران، ۱۳۸۸).

٦. نخستی‌های معنایی ویرزبیکا

شکل‌گیری اندیشهٔ پرداختن به نخستی‌های معنایی از سوی ویرزبیکا به سال ۱۹۶۵ بازمی‌گردد. وی تحت تأثیر آرای بوگوسلاوسکی زبان‌شناس لهستانی و سخنرانی وی در دانشکده ورشو، درصدد برآمد

تا به گردآوری فهرســـتی از نخستی‌های معنایی بپردازد (افراشی، ۱۳۸۵). نظریهٔ فرازبان معنایی طبیعی یا NSM از اوایل دههٔ ۱۹۷۰ میلادی تاکنون تغییرات بسیاری داشته است. در اولین آثار ویرزبیکا، تنها سخن از چهارده نخستی معنایی است و در اثرش در سال ۱۹۸۰ این فهرست چندان فراتر از این تعداد نبود، اما در خلال دههٔ ۱۹۸۰ و ۱۹۹۰ میلادی تعداد پیشنهادی نخستی‌ها تغییر چشمگیری کرد و اکنون تعداد آن‌ها به شصت‌وچهار رسیده است (افراشی و طاهری اردلی، ۱۳۹۱)

روش کشفی که منجر به ارائهٔ فهرست نخستی‌های معنایی شد، «روش تجربی[۷۹]» (آزمون‌وخطا) با اســـتناد به تعریف مجموعهٔ گسترده‌ای از واژه‌ها بود. همهٔ نخستی‌های پیشنهادی، ویژگی نخستی بودن خود را به دلیل کارآمدی آن‌ها در شکل‌دهی به یک وصف معنایی، و از طرف دیگر، به دلیل مقاومت این نخستی‌ها در برابر ارائهٔ وصف معنایی «دورپذیر[۸۰]» برای آن‌ها به اثبات رسانده‌اند. هم‌ترین راه سنجش اینکه یک نخستی به‌راستی یک مفهوم بنیادی است، این است که نتوان برای آن تعریفی ارائه داد (گودار، ۲۰۰۳). نکتهٔ قابل‌توجه در ارتباط با مجموعهٔ نخستی‌ها و جهانی‌های معنایی آن است که در این واژه‌ها «جهانی بودن» در مقایســـه با «توصیف‌ناپذیری[۸۱]» یک خصیصهٔ ثانوی است. ویرزبیکا در این خصوص واژه «مادر» و «پدر» را مثال می‌زند و معتقد است که این واژه‌ها جهانی‌اند، ولی به دلیل نداشتن ویژگی توصیف‌ناپذیری جزء مجموعهٔ نخستی‌های معنایی قرار نمی‌گیرند (ویرزبیکا، ۱۹۹۲، ص. ۱۹).

جدول ۱. نخستی‌های معنایی ویرزبیکا و بسمرس (۲۰۱۰، به نقل از افراشی و طاهری اردلی، ۱۳۹۱)

مقوله معنایی	معادل واژگانی نخستی در زبان انگلیسی
کنشگرها	I, you, someone, people, something ~ thing, body
کنشگرهای رابطه‌ای	Kind, part
تخصیص‌نماها	This, the same, other ~ else
کمیت‌نماها	One, two, some, all, much ~ many, little ~ few
ارزش‌نماها	Good, bad
توصیف‌نماها	Big, small
گزاره‌های ذهنی	Think, know, want, feel, see, hear
گفتارنماها	Say, words, true
کنش، رخداد، حرکت، تماس	Do, happen, move, touch
مکان، موجودیت، مالکیت، مشخصه	(Be (some where), there is, have, be (some one/ something

جدول ۱. (ادامه) نخستی‌های معنایی ویرزبیکا و بسمرس (۲۰۱۰) برگرفته از وبگاه تخصصی NSM

مقوله معنایی	معادل واژگانی نخستی در زبان انگلیسی
مرگ و زندگی	Live, die
زمان	When ~ time, now, before, after, a long time, a short time, for some time, moment
مکان	Where ~ place, here, above, below, far, near, side, in side
مفاهیم منطقی	Not, maybe, can, because, if
تشدیدکننده‌ها	Very, more
شباهت‌نماها	Like~as~way

به‌طورکلی مقوله‌های ذکرشده دربردارندهٔ واحدهای واژگانی به‌صورت «واژه[۸۲]»، «عبارت[۸۳]» و «واژه‌گونه[۸۴]» هستند. واژه‌گونه وضعیتی است که در آن برای یک مفهوم واژه‌های متعددی وجود داشته باشد؛ مانند (I, me, something, thing, what). نخستی‌های معنایی ممکن است به لحاظ ساخت‌واژه پیچیده باشند یا ویژگی‌های واژ ـ نحوی[۸۵] متفاوتی داشته باشد یعنی به طبقات واژگانی مجزایی متعلق باشند (ویرزبیکا، ۲۰۰۷؛ گودار، ۲۰۰۸).

۷. نظریهٔ فرازبان معنایی طبیعی

نظریهٔ فرازبان معنایی طبیعی رویکردی است تجزیه‌پذیر[۸۶] در معنی‌شناسی که اولین بار توسط ویرزبیکا با کتاب نخستی‌های معنایی (۱۹۷۲) معرفی شد. این رویکرد به معنی‌شناسی بینازبانی، بر مبنای یک برنامهٔ تحقیقاتی منسجم و طولانی‌مدت پایه‌گذاری شده است. بر این اساس هر زبانی دارای مجموعه‌ای از عناصر معنایی هسته‌ای، غیراختیاری[۸۷] و تقلیل ناپذیر[۸۸] است که از آن‌ها به‌عنوان نخستی‌های معنایی یاد می‌شود و بر پایهٔ نحو مشخصی با یکدیگر قابلیت ترکیب‌پذیری دارند. چنین نظامی از دستور و معنی‌های نخستی را یک فرازبان معنایی طبیعی می‌نامند (افراشی و طاهری اردلی، ۱۳۹۱).

در چارچوب این نظام، انتخاب نخستی‌های معنایی برحسب دو شرط صورت پذیرفته است: **الف**. نخستی معنایی فی‌نفسه توصیف‌ناپذیر باشد و به بیان ساده‌تر، معنی آن به کمک معانی سایر الفاظ قابل‌دستیابی نباشد. **ب**. نخستی معنایی جهانی باشد، یعنی در تمامی زبان‌های طبیعی وجود داشته باشد (افراشی، ۱۳۸۵).

با توجه به آشنایی با مفاهیم مرتبط به فرازبان معنایی طبیعی و نخستی‌های معنایی، در بخش بعد به موضوع پژوهش حاضر خواهیم پرداخت.

روش پژوهش و تحلیل داده‌ها

پیکرهٔ پژوهش حاضر کتاب درسی زبان انگلیسی پایهٔ هفتم دورهٔ اول متوسطه با مجموع ۶۵۴۵ نمونه[۸۹] از ۹۳۴ نوع[۹۰] است. منظور از نمونه تعداد صورت‌های مکرر یک واژه یا نوع در متن است. این پژوهش از نوع کاربردی است و روش تحقیق آن تحلیل محتواست و پیکرهٔ پژوهش کتاب درسی زبان انگلیسی پایه هفتم دوره اول متوسطه است. در این راستا، ابتدا کتاب درسی به‌صورت فایل متنی text تبدیل شده است. در مرحله بعد، با استفاده از نرم‌افزار NSP فراوانی کل واژه‌ها و مؤلفه‌های معنایی (نخستی‌های معنایی) استخراج شد و مؤلفه‌های معنایی بر اساس الگوی ویرزبیکا طبقه‌بندی شدند. این طبقات شامل کنشگرها، کنشگرهای رابطه‌ای، تخصیص‌نماها، کمیت‌نماها، ارزش‌نماها، توصیف‌نماها، گزاره‌های ذهنی، گفتارنماها، کنش‌نماها، مکان‌نماها، موجودیت‌نماها، مالکیت‌نماها، مشخصه‌نماها، نخستی‌های معنایی مرگ و زندگی، زمان‌نماها، مکان‌نماها، مفاهیم منطقی، تشدیدکننده‌ها و شباهت‌نماها هستند. توزیع فراوانی نخستی‌های معنایی به‌کاررفته در کل کتاب درسی به همراه فراوانی هر یک به‌صورت درصد درج شده است. با مقایسهٔ آن‌ها مشخص شد، چقدر از نخستی‌های معنایی در متن کتاب درسی زبان انگلیسی پایهٔ هفتم دورهٔ اول متوسطه استفاده شده است. سپس، با استفاده از نرم‌افزار SPSS به تحلیل آماری داده‌های جمع‌آوری‌شده پرداختیم. بر اساس آزمون کای دو، مشخص شد که تفاوت موجود میان کل واژه‌ها از جمله نخستی‌های معنایی تصادفی نبوده و معنادار است.

قابل‌ذکر است که در تمام مراحل پژوهش واژه‌های پربسامد از نخستی‌های معنایی متمایز است؛ باوجود این نباید این موضوع را نادیده گرفت که نخستی‌های معنایی از پربسامدترین واژه‌های زبان محسوب می‌شوند.

نتایج حاصل از تجزیه‌وتحلیل کل مؤلفه‌های معنایی (نخستی‌های معنایی) در جدول‌های زیر درج شده است. در این جدول‌ها توزیع فراوانی نخستی‌های معنایی به‌کاررفته در کل کتاب درسی به همراه فراوانی هر یک به‌صورت درصد گزارش شده است. با توجه به میزان زیاد نمونه‌ها، و به‌منظور توصیف راحت‌تر موارد، نخستی‌ها در جدول‌های چندگانه ارائه شده است و در کنار هم قرار گرفتن برخی نخستی‌ها، تصادفی است. در جدول ۲ درصد و فراوانی کنشگرها آمده است.

جدول ۲. توزیع فراوانی کنشگرها (ضمائر)

نخستی‌های معنایی (مؤلفه‌های معنایی)	فراوانی	درصد (در کل)
I	۸۹	۱/۳۵
You	۱۳۳	۲/۰۳۱

جدول ۲. (ادامه) توزیع فراوانی کنشگرها (ضمائر)

Some one	۲	۰/۰۳
People	۱۰	۰/۰۱۵
Something	۴	۰/۰۶
Body	۶	۰/۰۹۱

همان‌گونه که در جدول ۲ مشاهده می‌شود در میان کنشگرها youکاربردی به‌مراتب بیش از سایر کنشـــگرها دارد. دلیل این امر آن اســـت که در متن کتاب درسی پایهٔ هفتم دورهٔ اول متوسطه بیشتر به مخاطب توجه شده تا ضمیر اول شخص I یا دیگر ضمایر. به‌علاوه، متن درس بیشتر مخاطبی است. در جدول ۳ درصد و فراوانی کنشگرهای رابطه‌ای، تخصیص‌نماها و کمیت‌نماها ذکرشده است.

جدول ۳. کنشگرهای رابطه‌ای، تخصیص‌نماها و کمیت‌نماها

نخستی‌های معنایی (مؤلفه‌های معنایی)	فراوانی	درصد (در کل)
کنشگرهای رابطه‌ای		
kind	۰	۰
Part	۱	۰/۰۱
تخصیص‌نماها		
This	۱۱	۰/۱۶
Other	۸	۰/۱۲۲
کمیت‌نماها		
One	۲۱	۰/۳۲
Two	۹	۰/۱۳۷
Some	۶	۰/۰۹
All	۱	۰/۰۱

همان‌طور که جدول ۳ نشان می‌دهد kind بسامد صفر دارد. علیرغم اینکه کلمه‌ای مانند kind واژه پربسامد انگلیسی به شمار می‌رود، در کتاب درسی هرگز مشاهده نشده است.

در میان تخصیص‌نماها، تخصیص‌نمای this درصد و فراوانی بیشتری دارد. این مطلب نشان می‌دهد که در متن درس بیشتر به ضمیر اشاره و ارجاع به نزدیک توجه شده است. واژه‌های پربسامد مانند else و

the same در متن کتاب آموزشی به کار برده نشده است. در میان کمیت‌نماها نیز مشاهده می‌شود که one فراوانی بالایی دارد. این مطلب نشانگر آن است که در متن به سایر کمیت‌نماها توجه نشده است. درحالی‌که کلماتی مانند little، few و many بر اساس تحلیل‌های پیکره‌بنیاد مانند آنچه در فرهنگ لانگمن[۹۱] مشاهده می‌شود، واژه‌های پربسامد انگلیسی[۹۲] محسوب می‌شوند، در کتاب درسی ارائه نشده‌اند. در جدول ۴ درصد و فراوانی ارزش‌نماها، توصیف‌نماها، گزاره‌های ذهنی و گفتار نماها بیان شده است.

جدول ۴. ارزش‌نماها، توصیف‌نماها، گزاره‌های ذهنی و گفتار نماها

نخستی‌های معنایی (مؤلفه‌های معنایی)	فراوانی	درصد (در کل)
ارزش‌نماها		
Good	۹	۰/۱۳۷
توصیف‌نماها		
Big	۰	۰
Small	۰	۰
گزاره‌های ذهنی		
Know	۱۰	۰/۰۱۵
Feel	۳	۰/۰۴۵
گفتار نماها		
Say	۳۵	۰/۵۳
Word	۱۱	۰/۱۶

جدول ۴ نشـــان می‌دهد که در میان ارزش‌نماها واژه good فراوانی بالایی دارد، زیرا در متن کتاب درســـی به بار معنایی مثبت بیشتر توجه شده است و به سایر ارزش‌نماها توجه کافی نشده است. نکتهٔ جالب و قابل‌توجه این است که در این کتاب درسی، توصیف نماها فراوانی صفر دارند، درحالی‌که این کلمات بر اساس تحلیل‌های پیکره‌بنیاد جزء واژه‌های پربسامد انگلیسی محسوب می‌شوند. نمونه‌های مربوط به گزاره‌های ذهنی نشان می‌دهد که بیشتر گزاره‌های ذهنی مانند think، want، hear، see فراوانی صفر دارند و در متن کتاب درســـی استفاده نشـــده است و این در حالی است که فعل‌های حسی جزء واژه‌های پربســـامد زبان انگلیسی محسوب می‌شـــود. جالب است که به دلیل وجود ساختارهای کنش گفتـــاری[۹۳]، در میان گفتارنماها، say از فراوانی بالایی برخوردار اســـت. در جدول ۵ درصد و فراوانی کنش‌نماها، مکان‌نماها، موجودیت‌نماها، مالکیت‌نماها و مشخصه‌نماها ذکرشده است.

جدول ۵. کنش‌نماها، مکان‌نماها، موجودیت‌نماها، مالکیت‌نماها و مشخصه‌نماها

نخستی‌های معنایی (مؤلفه‌های معنایی)	فراوانی	درصد (در کل)
کنش‌نماها		
Do	۲۲	۰/۳۳
Touch	۱	۰/۰۱
مکان‌نماها، موجودیت‌نماها، مالکیت‌نماها و مشخصه‌نماها		
Have	۶	۰/۰۹۱
(Be (some one	۱	۰/۰۱

جدول ۵ نشـــان می‌دهد که در میان کنش‌نماها، do فراوانی به‌مراتب بیش از سایرین دارد. به دلیل اینکه در متن درس بیشتر ساختار امری استفاده شده و سایر کنش نماها در متن درس به دانش آموزان آموزش داده نمی‌شـــود. همان‌طور که از نتایج جدول فوق مشـــاهده می‌شود در متن کتاب آموزشی از مکان‌نماها، موجودیت‌نماها و مشخصه‌نماها استفاده نشده است. در جدول ۶ درصد و فراوانی مرگ و زندگی، زمان‌نماها، مکان‌نماها و مفاهیم منطقی درج شده است.

جدول ۶. مرگ و زندگی، زمان‌نماها، مکان‌نماها و مفاهیم منطقی

نخستی‌های معنایی (مؤلفه‌های معنایی)	فراوانی	درصد (در کل)
مرگ و زندگی		
die	۰	۰
Live	۳	۰/۰۴۵
زمان‌نماها		
When	۶	۰/۰۹
Now	۸	۰/۱۲
Before	۲	۰/۰۳
مکان‌نماها		
Where	۱۳	۰/۱۹
Here	۱	۰/۰۱

جدول ۶. (ادامه) مرگ و زندگی، زمان‌نماها، مکان‌نماها و مفاهیم منطقی

نخستی‌های معنایی (مؤلفه‌های معنایی)	فراوانی	درصد (در کل)
Below	۱۰	۰/۱۵۲
مفاهیم منطقی		
Not	۶	۰/۰۹
Maybe	۱	۰/۰۱
Can	۴۹	۰/۷۴
If	۱۴	۰/۲۱

جدول ۶ نشان می‌دهد کلمه die فراوانی صفر دارد. این بدان معناست کلمه‌ای مانند die که یک واژه پربسامد انگلیسی است، در کتاب درسی هرگز به کار برده نشده است که شاید بیشتر جنبهٔ اجتماعی و سن مخاطب در نظر بوده است.

در میـــان زمان‌نماها now فراوانی بالایی دارد و کلماتی مانـــند before، after و moment که جزء واژه‌های پربسامد زبان انگلیسی است، در کتاب درسی آورده نشده است. در این کتاب عبارت‌های مانند a long time و for some time نیز استفاده نشده است.

همان‌گونه که در جدول ۶ مشـــاهده می‌شود در میان مکان‌نماها where/ place از فراوانی به‌مراتب بیش از سایر مکان‌نماها برخوردارند. این در حالی است که همهٔ مکان‌نماها جزء واژه‌های پربسامد زبان انگلیسی محسوب می‌شوند و قاعدتاً باید به دانش‌آموزان آموزش داده شوند. نکتهٔ قابل‌توجه این است که در میان مفاهیم منطقی because فراوانی صفر دارد و در کتاب درســـی استفاده نشده است. شواهد نشـــان می‌دهد جملات مرکب، که از جملهٔ ساختارهای پربسامد زبان انگلیسی است، به دانش آموزان آموزش داده نمی‌شود و در نتیجه این واژه که در جملات مرکب کاربرد دارد و بیانگر ساختارهای علت و معلولی است، فراوانی صفر داشته است. در جدول ۷ درصد و فراوانی تشدیدکننده‌ها و شباهت‌نماها بیان شده است.

جدول ۷. تشدیدکننده‌ها و شباهت‌نماها

نخستی‌های معنایی (مؤلفه‌های معنایی)	فراوانی	درصد (در کل)
تشدیدکننده‌ها		
Very	۰	۰
More	۰	۰

جدول ۷. (ادامه) تشدیدکننده‌ها و شباهت‌نماها

شباهت‌نماها		
Like	۰	۰
As	۰	۰

بررسی جدول ۷ حاکی از میزان فراوانی صفر برای تشدیدکننده‌ها است، بر اساس تحلیل‌های پیکره‌بنیاد مانند آنچه در فرهنگ لانگمن مشاهده می‌شود، واژه‌های پربسامد انگلیسی محسوب می‌شوند. نتایج جدول ۷ نشان می‌دهد که شباهت‌نماها در کتاب درسی، فراوانی صفر دارند.

جدول ۸. مقایسه کل مؤلفه‌های معنایی برحسب تعداد و درصد در نمونه مطالعه

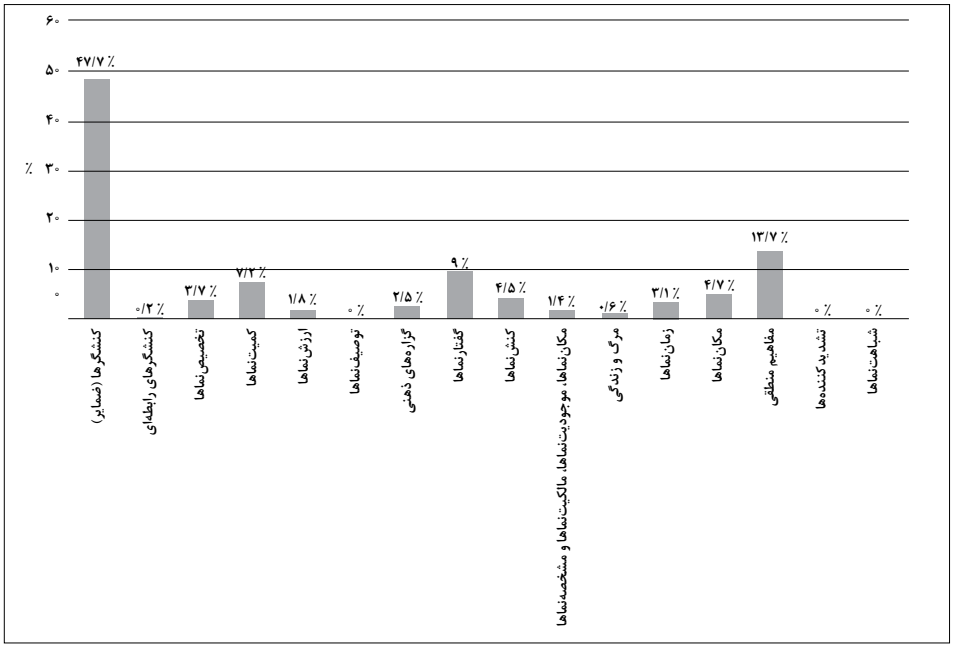
نخستی‌های معنایی (مؤلفه معنایی)	فراوانی	درصد
کنشگرها (ضمایر)	۲۴۴	۴۷,۷
کنشگرهای رابطه‌ای	۱	۰,۲
تخصیص‌نماها	۱۹	۳,۷
کمیت‌نماها	۳۷	۷,۲
ارزش‌نماها	۹	۱,۸
توصیف‌نماها	۰	۰
گزاره‌های ذهنی	۱۳	۲,۵
گفتارنماها	۴۶	۹,۰
کنش‌نماها	۲۳	۴,۵
مکان‌نماها، موجودیت‌نماها، مالکیت‌نماها و مشخصه‌نماها	۷	۱,۴
مرگ و زندگی	۳	۰,۶
زمان‌نماها	۱۶	۳,۱
مکان‌نماها	۲۴	۴,۷
مفاهیم منطقی	۷۰	۱۳,۷
تشدیدکننده‌ها	۰	۰

جدول ۸ (ادامه). مقایسه کل مؤلفه‌های معنایی برحسب تعداد و درصد در نمونه مطالعه

نخستی‌های معنایی (مؤلفه معنایی)	فراوانی	درصد
شباهت‌نماها	۰	۰
کل	۵۱۲	۱۰۰,۰

پس از بررسی متن کتاب درسی زبان انگلیسی پایه هفتم دوره اول متوسطه، با توجه به جدول (۸) و نمودار (۱) می‌توان میزان کاربرد نخستی‌های معنایی موجود در متن را تحلیل نمود. کل نخستی‌های معنایی استخراج‌شده ۵۱۲ مورد است یعنی ۷/۸ درصد کل واژه‌ها به نخستی‌های معنایی اختصاص داده شده است.

در نمودار (۱) شاهد مقایسهٔ میزان کاربرد نخستی‌های معنایی در کتاب درسی هستیم. این تفاوت در جدول ۹ به کمک آزمون کای دو مورد بررسی معناداری آماری قرار گرفته است.



نمودار ۱. مقایسه نخستی‌های معنایی برحسب درصد

بر اســـاس جدول ۸ و نمودار ۱ و همچنین نتایج آزمون کای دو در جدول ۹، مشخص می‌شود که میان انواع نخســـتی‌های معنایی، اختلاف معناداری وجود دارد. بدین معنی که از میان کل نخستی‌های معنایی، کنشگرها (ضمایر) دارای بیشـــترین درصد (۴۷,۷) هستند. کنش‌گرهای رابطه‌ای، مکان‌نماها، موجودیت‌نماها، مالکیت‌نماها، مشخصه‌نماها و نخستی‌های معنایی مرگ و زندگی کمترین درصد (به

ترتیب عبارت‌اند از: ۰٫۲، ۱٫۴، ۱٫۴، ۱٫۴، ۱٫۴ و ۰٫۶) را در متن داشته‌اند و درنهایت نخستی‌های معنایی توصیف‌نماها، تشدیدکننده‌ها و شباهت‌نماها در متن کتاب درسی استفاده نشده است یعنی درصد صفر دارند.

جدول ۹. نتایج آزمون کای دو مربوط مقایسه نخستی‌های معنائی

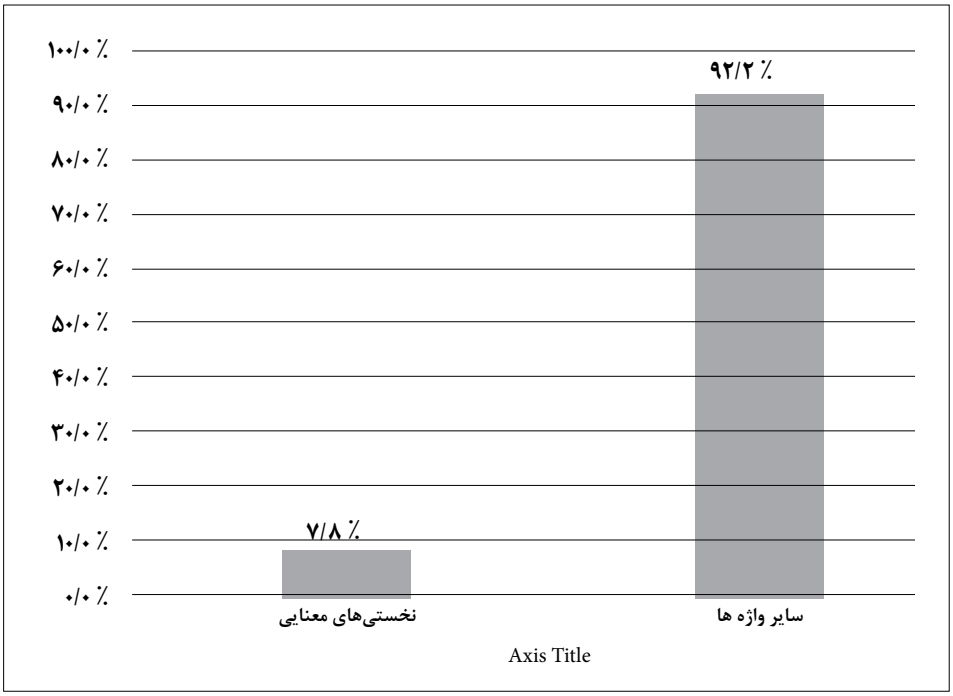
	Group
Chi-Square	۱۲۶۴,۱۲۵a
Df	۱۲
P-value	۰۰۰

بر اساس نتایج آزمون کای دو در جدول ۹ میان انواع نخستی‌های معنایی اختلاف معناداری وجود دارد.

جدول ۱۰. مقایسه نخستی‌های معنایی و کل واژه‌ها برحسب تعداد و درصد

مقدار	فراوانی	درصد
نخستی معنایی	۵۱۲	۷٫۸
سایر واژه‌ها	۶۰۳۵	۹۲٫۲
مجموع	۶۵۴۷	۱۰۰

بر طبق آنچه جدول ۱۰ نشـــان می‌دهد فراوانی نخستی‌های معنایی در کل پیکره ۵۱۲ مورد و سایر واژه‌ها ۶۰۳۵ است. بعلاوه ۷/۸ درصد متعلق به نخستی‌های معنایی و مابقی به سایر واژه‌ها اختصاص داده شده است. که در نمودار ۲ نیز مشخص شده است.



نمودار ۲. مقایسه نخستی‌های معنایی و کل واژه‌ها برحسب تعداد و درصد

نگاهی به جدول ۱۰ و نمودار ۲ نشـــان می‌دهد که از ۶۵۴۷ واژه به‌کاررفته در کل پیکره تنها ۵۱۲ نمونه یعنی ۷/۸ درصد نخســـتی معنایی به کار رفته است. همچنین نتایج آزمون کای دو، مربوط به کل واژه‌ها اعم از نخستی‌های معنایی در جدول ۱۱ آمده است. بر اساس نتایج آزمون کای دو در جدول ۱۱ بین انواع نخستی‌های معنایی اختلاف معناداری وجود دارد.

جدول ۱۱. نتایج آزمون کای دو در بررسی کل نخستی‌های معنایی

	Group
Chi-Square	۴۶۵۹,۱۶۱a
Df	۱
P-value	۰۰۰

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

به‌منظور بررسی میزان کاربرد نخستی‌های معنایی در کتاب درسی زبان انگلیسی پایهٔ هفتم دورهٔ اوّل متوسطه (prospect 1) پس از تحلیل آماری داده‌های جمع‌آوری‌شده آزمون کای دو انجام شد. با مشاهده و مقایسهٔ مؤلفه‌های معنایی (نخستی‌های معنایی) و کل واژه‌های کتاب، بر اساس جدول‌های ۱۰ و ۱۱ و نمودار ۲ مشخص می‌شود که فراوانی نخستی‌های معنایی در مقایسه با سایر صورت‌های واژگانی بسیارکم است. کل نخستی‌های معنایی استخراج‌شده ۵۱۲ مورد است یعنی از کل واژه‌ها ۷/۸ درصد به نخستی‌های معنایی اختصاص یافته است. این در حالی است که بر اساس پژوهش‌های قبلی (مولر و همکاران) در تهیه و تدوین کتاب‌های درسی مقدماتی زبان آموزان، باید از کل نخستی‌های معنایی و یا حداقل بخش زیادی از نخستی‌های معنایی استفاده شود.

از سوی دیگر، پژوهش حاضر نشان می‌دهد که کنشگرها (ضمایر) دارای بیشترین فراوانی و درصد هستند. کنشگرهای رابطه‌ای، مکان‌نماها، موجودیت‌نماها، مالکیت‌نماها، مشخصه‌نماها و نخستی‌های معنایی مرگ و زندگی کمترین فراوانی و درصد را در متن داشته‌اند. نخستی‌های معنایی توصیف‌نماها، شباهت‌نماها و تشدیدکننده‌ها (big، small، very، more، like و way) در نمونهٔ مورد مطالعه دارای فراوانی صفر هستند. بررسی‌ها و شواهد آماری حاکی از آن است که درصد فراوانی نخستی‌های معنایی کتاب درسی زبان انگلیسی پایهٔ هفتم دورهٔ اوّل متوسطه (prospect 1) بسیار کم است، و این نشان می‌دهد که متن‌های انتخابی در کتاب درسی بر اساس الگوی آموزش واژه‌های پایه ارائه نشده است. واژه‌های پربسامد مانند small، big، more، very، as، like، bad، kind، see، hear، want، think، happen، move، die، side، because، inside، above، far، near، after، moment، be somewhere و ... در این کتاب درسی استفاده نشده است.

به‌علاوه، پژوهش حاضر نشان می‌دهد که نخستی‌های معنایی که قابلیت توصیف به کمک واژه‌های دیگر ندارند و فقط بر اساس ترجمه از زبان مبدأ به زبان مقصد قابل‌درک‌اند، در نخستین کتاب درسی می‌تواند به درک بهتر زبان آموزان ایرانی از ساختارهای زبان انگلیسی بیانجامد. همچنین استفاده از واژه‌های پربسامد، که بیشتر نخستی‌های معنایی ازاین‌دست است، در نخستین کتاب درسی زبان انگلیسی، می‌تواند به درک بهتر زبان آموزان از مفاهیم پیچیده‌تر بیانجامد؛ موضوعی که با یافته‌های مولر و همکاران (۲۰۰۵) که پیش‌تر به پژوهش آن‌ها اشاره شد، هم‌سو است.

بررسی پژوهش‌های صورت‌گرفته دربارهٔ نخستی‌های معنایی در ایران، نشان

می‌دهد که این پژوهش‌ها غالباً جنبهٔ نظری داشته است، اما استفاده از این مفاهیم در امر آموزش زبان، اهمیت کاربردی پژوهش حاضر را نمایان می‌سازد. بدیهی است بهره‌گیری از نتایج این پژوهش می‌تواند به تدوینگران کتاب‌های درسی زبان انگلیسی در کشور یاری رساند.

منابع

- افراشی، آزیتا. (۱۳۸۵). نگاهی به نظریهٔ فرازبان معنایی طبیعی و مسئله ترجمه‌پذیری. *فصلنامه مطالعات ترجمه*، ٤(۱۵)، ۸۱-۷۱.
- افراشی، آزیتا و طاهری اردلی، مرتضی. (۱۳۹۱). نگاهی به نظریهٔ فرازبان معنایی طبیعی. *فصلنامهٔ مطالعات ترجمه*، ۱۰(۳۷)، ۸۵-۷۳.
- تجربه‌کار عربانی، فاطمه. (۱۳۸۹). *رده‌شناسی معنایی و مفهوم جهانی‌های معنایی در زبان: بررسی موردی واژه‌های اعضای بدن در زبان‌ها و گویش‌های ایرانی* (پایان‌نامهٔ منتشر نشدهٔ کارشناسی ارشد). دانشگاه تهران.
- دبیر مقدم، محمد. (۱۳۸۳). *زبان‌شناسی نظری: پیدایش و تکوین دستور زایشی*. تهران: انتشارات سمت.
- راسخ مهند، محمد. (۱۳۸۹). *درآمدی بر زبان‌شناسی شناختی: نظریه‌ها و مفاهیم*. تهران: انتشارات سمت.
- صفوی، کورش. (۱۳۸۱). نگاهی به چگونگی تعیین جهانی‌های معنایی. *مجلهٔ دانشکدهٔ ادبیات دانشگاه فردوسی مشهد*، ۳۵(۳٤)، ۴۲۸-۳۹۹.
- فالک، جولیا. اس. (۱۳۸۰). *زبان‌شناسی و زبان* (ترجمه علی بهرامی). تهران: رهنما.
- گلفام، ارسلان. (۱۳۹۰). *اصول دستور زبان* (چاپ چهارم). تهران: انتشارات سمت.
- مهران، زهره. (۱۳۸۸). *اهمیت تأثیر درک معنایی واژگان و عوامل انسجامی در یادگیری زبان انگلیسی مقطع راهنمایی بر اساس زبان‌شناسی نقش‌گرا* (پایان‌نامهٔ منتشر نشدهٔ کارشناسی ارشد). دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم تحقیقات تهران.

- Evans, V. & Green, M. (2006). *Cognitive Linguistics: An Introduction*. Great Britain, Manchester: Edinburgh University Press.
- Falk, J. S. (1978). *Linguistics and Language*. New York: John Wiley and Sons.
- Goddard, C. (1998). Bad Arguments against Semantic Primitives. *Journal of Theoretical Linguistics, 24*(2-3), 129-156.
- Goddard, C. (2003). Thinking across Languages and Cultures: Six Dimensions of Variation. *Cognitive Linguistics, 14*(2/3), 109-140.
- Goddard, C. (2008). Natural Semantic Metalanguage: The state of the Art. In C. Goddard (Ed.), *Cross – Linguistic Semantics* (pp. 1-34). Amsterdam: John Benjamins.
- Goddard, C. (2011). *Semantic Analysis: A Practical Introduction* (2nd Ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Goddard, C. & Wierzbicka, A. (1994). *Semantic and Lexical Universals: Theory and Empirical Findings* (Vol. 25). Amsterdam: John Benjamins.
- Goddard, C. & Wierzbicka, A. (2007). Semantic Primes and Cultural Scripts in Language Teaching and Intercultural Communication. In F. Sharifian and G. Palmer (Eds.), *Applied Cultural Linguistics: Implications for Second Language Learning and Intercultural Communication* (pp. 105- 124). Amsterdam: John Benjamins.
- Hasada, R. (2002). The "Natural Semantic Metalanguage (NSM)" Method for Explicating the Meaning of words and Expressions: A Linguistic Approach to the Study of Emotion. *Tokyo University of Foreign Studies Bulletin of Japanese Language Center for International Students, 28*, 69-102.
- Lobner, S. (2002). *Understanding Semantics*. London: Oxford University Press.
- *Longman Online Dictionary* (2016). Retrieved from http://www. ldoceonline.come.
- Melčuk, I. (1989). Semantic Primitives from the View point of the Meaning– Text Linguistic Theory. *Quaderni di Semantica*, *10*(1), 65-102
- Wierzbicka, A. (2005). Semantic primitives. In K. Brown, (Ed.), *the Encyclopedia of Language and Linguistics*, (pp. 134-137). Oxford: Elsevier.
- Wierzbicka, A. (1992). *Semantics Culture, and Cognition: Universal Human Concepts in Culture-Specific Configurations*. Oxford and New York: Oxford University Press.

پی‌نوشت‌ها

1. J. Falk
2. G. leibnitz
3. A. Wierzbicka
4. alphabets of human thought
5. explanation
6. Natural Semantic Metalanguage (NSM)
7. S. Lobner
8. R. Descartes
9. B. Pascal
10. A. Arunauld
11. J. Locke
12. R. Hasada
13. subjective
14. reductive paraphrase
15. A. Boguslawski
16. componential analysis
17. features
18. markers
19. C. Goddard
20. R. Jackendoff
21. direction
22. action
23. place
24. thing
25. path
26. property
27. state
28. event
29. from
30. to
31. stay
32. amount
33. cause
34. go
35. abstract semantic metalanguage
36. conceptual semantics
37. semantic representation
38. I. Melčuk
39. lexical units
40. polysemous
41. natural Semantic
42. old primitives
43. new primitives
44. Moscow Semantic School

۴۵. منظور از مفاهیم میانی، مولکول‌های معنایی است.

46. J. Moller et al.
47. The German Deutsch Heute
48. The New Practical Chinese Reader Text book (NOCFL)
49. Korean1 (Language Education Institute, Seoul National University)
50. B. Peeters
51. mini- language
52. inter cultural
53. M. Amberber
54. K. J. Yoon
55. M. Junker
56. M. Besemeres
57. J. H.Greenberg
58. N. Chomsky
59. A. Martinet
60. unrestricted
61. semantic typology
62. basic concepts
63. NSM home page
64. N-gram Statistical Package
65. semantic universals
66. formalist
67. functionalist
68. cognitive linguistics
69. conceptualisation
70. linguistic wars
71. G. Lakoff
72. R. Langacker
73. V. Evans & M. Green
74. pre-specified
75. cognitive commitment
76. generalization commitment
77. embodied cognition thesis
78. linguistic knowledge
79. experimentation
80. circular
81. indefinability
82. word
83. phrase
84. allolex
85. morphosyntactic
86. decompositional
87. non-arbitrary
88. irreducible
89. token
90. type
91. Longman Dictionary of Contemporary English (LDOCE), 2016

۹۲. در فرهنگ لانگمن با مشخص کردن علائمی نظیر S۱ و W۱ در مقابل واژه، نشان داده می‌شود که این واژه جزء ۱۰۰۰ واژه پربسامد گفتاری (s)poken و نوشتاری (w)ritten زبان انگلیسی است و به همین ترتیب در پژوهش حاضر به‌عنوان واژه پربسامد مطرح می‌شود.

93. Speech acts

بررسی پیش‌بینی کننده‌های شناختی اجتماعی یادگیری خودتنظیمی در دانش‌آموزان دورهٔ متوسطه

■ الهه نیازی* ■ فرزانه میکائیلی منیع** ■ علی عیسی زادگان***

چکیده:

هدف پژوهش حاضر تبیین و پیش‌بینی یادگیری خودتنظیمی بر اساس الگوی شناختی اجتماعی بندورا بود. نمونهٔ آماری این پژوهش ۳۸۴ نفر دانش‌آموزان سال اوّل دورهٔ دوّم متوسطهٔ شهر ارومیه بودند، که شامل ۲۰۴ نفر پسر و ۱۸۰ نفر دختر بودند که به روش تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شدند. برای تعیین حجم نمونه از جدول کرجسی و مورگان استفاده شد. آزمون‌های عاطفهٔ مثبت، ادراک از جوّ مدرسه، خودکارآمدی تحصیلی، انتظارات پیامد تحصیلی، اهداف پیشرفت و یادگیری خودتنظیمی اجرا شد. داده‌ها با استفاده از روش معادلات ساختاری تحلیل گردید. نتایج به‌دست‌آمده نشان داد که الگوی ساختاری یادگیری خودتنظیمی مدلی روا برای جامعهٔ مورد پژوهش است. متغیرها توانستند ۶۵ درصد یادگیری خودتنظیمی را پیش‌بینی کنند. بررسی ضرایب مسیر نشان داد که متغیر خودکارآمدی تحصیلی بالاترین اثر را بر یادگیری خودتنظیم می گذارد. بر این اساس، می‌توان نتیجه گرفت که الگوی یادگیری خودتنظیمی، تبیین مناسبی از تعیین‌کننده‌های شناختی اجتماعی برای یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان می‌باشد و می‌توان از آن برای ارتقای سطح خودتنظیمی دانش‌آموزان در یادگیری، افزایش کیفیت یادگیری و عملکرد آن‌ها بهره گرفت.

کلید واژه‌ها: **خودکارآمدی تحصیلی، انتظارات پیامد، اهداف پیشرفت، یادگیری خودتنظیمی**

▣ تاریخ دریافت مقاله: ۹۵/۳/۱۸ ▣ تاریخ شروع بررسی: ۹۵/۷/۱۱ ▣ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۶/۳/۸

* کارشناسی ارشد روان شناسی تربیتی، دانشگاه دولتی ارومیه (نویسنده مسئول).....niazi.elahe69@gmail.com
**. دانشیار دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه دولتی ارومیه، دکترای روان شناسی تربیتی.....f.michaeli.manee@gmail.com
***. دانشیار دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه دولتی ارومیه، دکترای روان شناسی عمومی.....ali_essazadeg@yahoo.com

مقدمه

یکی از مفاهیم مطرح در تعلیم‌وتربیت معاصر، یادگیری خودتنظیمی است. خودتنظیمی پیامدهای ارزشمندی در فرآیند یادگیری، آموزش و حتی موفقیت در زندگی دارد. سازگاری و موفقیت در مدرسه مستلزم آن است که دانش‌آموزان با توسعهٔ خودتنظیمی یا فرآیندهای مشابه، شناخت، عواطف یا رفتارهای خود را گسترش دهند و تقویت کنند تا بدین‌وسیله بتوانند به اهدافشان برسند (شانک و زیمرمن[1]، ۱۹۹۷). همچنین در دنیای آموزشی امروز که یادگیری مجازی، الکترونیکی[2] روبه گسترش است، کاربرد خودتنظیمی در یادگیری بیش‌ازپیش توجه محققان و دست‌اندرکاران تعلیم‌وتربیت را به خود جلب کرده است (آلن و سیمن[3]، ۲۰۱۳). بنابراین بررسی عوامل مؤثر بر خودتنظیمی می‌تواند نقش تأثیرگذاری در پیشرفت و ارتقای آموزش پرورش حاضر داشته باشد.

یادگیری خودتنظیمی سازه‌ای است که ابتدا توسّط بندورا[4] در قالب نظریهٔ شناختی-اجتماعی مطرح شد. بندورا (۱۹۷۷)، خودتنظیمی در یادگیری را با سه فرآیند مشاهدهٔ خود، خودداوری و خودواکنشی توضیح می‌دهد. در این مشاهده، رفتار خود را با توجه به کمّیت، کیفیت، اصالت، سرعت و جز این‌ها بررسی می‌کنیم، سپس بر اساس قضاوت‌هایمان، احساس رضایت شخصی یا عدم رضایت می‌کنیم. در واقع به کنترل رفتار و اعمال خود اقدام می‌کنیم (پاجارس[5]، ۲۰۰۲).

به عقیدهٔ بندورا فعالیت‌های یادگیری دانش‌آموزان به وسیلهٔ سه عامل فرآیندهای شخصی، محیطی و رفتاری آن‌ها تعیین می‌شود (بندورا، ۱۹۹۷). به این معنی که، خودتنظیمی تنها به وسیلهٔ فرآیندهای شخصی تعیین نمی‌گردد، بلکه از عناصر محیطی و رفتاری به شیوهٔ تعاملی تأثیر می‌پذیرد (بندورا، ۱۹۸۹؛ به نقل از سامانی و حسنی، ۱۳۹۱).

در رابطه با یادگیری و آموزش، تحقیقات بسیار و مدل‌های نظری فراوانی تحت تأثیر رویکرد شناختی اجتماعی بندورا مطرح و آزمون شده است. یکی از این نظریه‌ها که نیز در دههٔ اخیر (۲۰۰۶-۲۰۰۸) تحت تأثیر رویکرد بندورا مطرح و آزمون شده است، نظریه حرفه‌ای شناختی- اجتماعی[6] (SCCT) لنت، براون و هاکت[7] (۱۹۹۴) است. نظریه حرفه‌ای شناختی اجتماعی (SCCT) شامل مدل‌هایی است که سه بعد علاقه، انتخاب و عملکرد افراد را در محیط‌های آموزشی و شغلی مورد هدف خود قرار داده‌اند (لنت، تاویرا و لوبو[8]، ۲۰۱۱، ص. ۱). مدل‌های نظری SCCT به‌طورکلی از دیدگاه شناختی اجتماعی بندورا (۱۹۸۶، ۱۹۹۷) اتخاذ شده‌اند که به‌تدریج و با توجه به مدل‌های نظری دیگر در حوزه بهزیستی و رضایت توسعه پیدا کرده‌اند (ص. ۱). چهارمین مدل از نظریه حرفه‌ای شناختی اجتماعی، مدل لنت و بارون (۲۰۰۶) است که توسعه‌یافتهٔ مدل‌های قبلی است. این مدل با تمرکز بر توضیح رضایت و ابعاد آن در محیط‌های آموزشی و حرفه‌ای پیشنهاد شده است. این مدل که گسترش بیشتر مدل کلی لنت از بهزیستی هنجاری در مدرسه و محیط شغلی است، برای ادغام انواع دیدگاه‌ها و سازه‌ها در ادبیات بهزیستی روان‌شناختی و ذهنی تلاش می‌کند (لنت و همکاران، ۲۰۱۱). نظریهٔ حرفه‌ای

شناختی- اجتماعی لنت و بارون (۲۰۰۶، ص. ۲۳۶)، دیدگاه شناختی- اجتماعی به رضایت در شغل و آموزش دارد. در این تحقیق از این مدل استفاده شده است.

با توجه به اینکه یادگیری خودتنظیم یک مؤلفه شناختی- اجتماعی است، بنابراین می‌توان از این مدل نظری (لنت و بارون، ۲۰۰۶- ۲۰۰۸) برای پیش‌بینی یادگیری خودتنظیم استفاده کرد. با توجه به اینکه از این مدل در پیش‌بینی یادگیری خودتنظیم که یکی از مهم‌ترین اصول اساسی بهزیستی و موفقیت در مدرسه و به‌طورکلی زندگی است؛ اقدامی صورت نگرفته است، این پژوهش درصدد برآمد که با استفاده از این مدل در قالب یک الگوی ساختاری، یادگیری خودتنظیم را پیش‌بینی کند.

نخستین مؤلفه در این مدل، متغیّر عاطفهٔ مثبت است که نوعی صفت شخصیتی به شمار می‌رود. عاطفهٔ مثبت به فعّال بودن، اشتیاق، هوشیاری، خوشی و انرژی بالا اشاره دارد (واتسون، کلارک و تلگن[۹]، ۱۹۸۸) و یکی از پیش‌بینی‌کننده‌های رضایت‌مندی از زندگی به حساب می‌آید (شیمک، داینر و اویشی[۱۰]، ۲۰۰۲). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که پیش‌زمینه‌های شخصیتی در استفاده از راهبردهای خودتنظیمی یادگیری و پیشرفت تحصیلی در موقعیت‌های خاص اثر می‌گذارد (بیدجرانو و دای[۱۱]، ۲۰۰۷؛ افکلایدز[۱۲]، ۲۰۱۱؛ کوگینوس، کارجیوتیدیس و مارکوس[۱۳]، ۲۰۱۵). پاپانتونیو و همکاران[۱۴] (۲۰۱۲) در تحقیق خود نشان دادند که عاطفهٔ مثبت در پیشرفت درس ریاضی نقش مؤثری دارد. ازآنجا که عاطفهٔ مثبت، ظرفیت شناختی را بالا می‌برد و منابع اطلاعاتی بیشتری به‌صورت هم‌زمان در اختیار فرد قرار می‌دهد، دانش‌آموز برای یادگیری بهتر از راهبردهای شناختی و فراشناختی بیشتری استفاده می‌کند و با سازمان‌دهی بهتر، عملکرد بهتری دارد.

دومین مؤلفه، ادراک دانش آموز از جوّ مدرسه است. جوّ مدرسه می‌تواند یکی از محیط‌هایی باشد که یادگیری در آن به‌صورت مؤثری نظم داده می‌شود. پژوهش‌ها نشان داده‌است که جوّ باز مدرسه سطوح بالای خودتنظیمی یادگیری دانش‌آموزان را تبیین می‌کند. به‌طوری‌که جوّ باز مدرسه و برخورداری معلّمان از روحیه و رضایت شغلی بالا منجر به روابط دوستانه با سایر اعضای مدرسه می‌شود، حتّی با کنترل اثر میزان انگیزش درونی، جوّ مدرسه عاملی است که موجب افزایش خودتنظیمی دانش‌آموزان می‌گردد (مک فرسون و رنویک[۱۵]، ۲۰۱۰؛ آرسال[۱۶]، ۲۰۱۰). همچنین بوکارتز و نمی ویرتا[۱۷]، ۲۰۰۰)، بیان می‌کنند که هر چند بافت و محیط آموزشی به‌عنوان متغیّری مجزّا مهارت‌های خودتنظیمی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهد؛ امّا شایستگی‌های خودتنظیمی از میان تجارب مربوط به سرمشق گیری اجتماعی نیز توسعه می‌یابد. بنابراین بافت‌ها می‌توانند نه‌تنها فرآیندهای خودتنظیمی را به شکل مستقیم، با قرار دادن امکانات و محدودیت‌هایی برای انجام فعالیت‌ها متأثّر سازند، بلکه نیز می‌توانند با تأثیرگذاری بر ادراکات دانش‌آموزان، به شکل غیرمستقیم، فرایندهای خودتنظیمی را تحت تأثیر قرار دهند.

در راستای این مدل نظری، سومین مؤلفه، خودکارآمدی تحصیلی است. خودکارآمدی دومین جنبهٔ

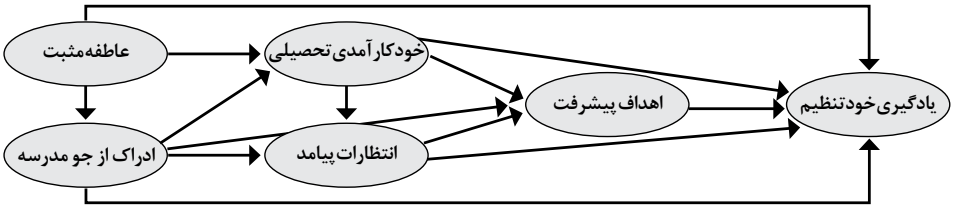
مهم خود یا خویشتن در نظریهٔ بندورا است. به عقیدهٔ بندورا خودکارآمدی، ادراک افراد از درجهٔ کنترلی است که بر زندگی دارند (بندورا، ۲۰۰۱). بر این اساس یکی از ابعاد خودکارآمدی، خودکارآمدی تحصیلی است. خودکارآمدی تحصیلی شامل باورهایی دربارهٔ قابلیت‌های انجام تکالیف در یک زمینهٔ تحصیلی خاص است (آلتونسوی ، سیمن، اکیسی، آتیک و گاکمن[۱۸]، ۲۰۱۰). توانایی خودنظم‌دهی سبب می‌شود فرد بر رفتارهایش کنترل و نظارت داشته باشد. شخصی که نتیجهٔ ارزشیابی از خودش مثبت است خود را کارآمد تشخیص می‌دهد و با علاقه و پشتکار به انجام کارها می‌پردازد، همچنین کسی که از نتایج ارزیابی خود خیلی راضی نیست الزاماً سطح خودکارآمدی و انگیزش اش را برای کوشش‌های بیشتر کاهش نمی‌دهد به‌شرط آنکه بر این باور باشد که توانایی موفق شدن را دارد، اما روشی که تاکنون به کار بسته، نادرست بوده است. این دانش‌آموزان هر چه بیشتر یادگیری خود را نظم دهند، به همان نسبت در انجام کارهای مدرسه موفق‌تر خواهند بود (شانک، ۲۰۰۰). به‌طورکلی خودکارآمدی عامل مهمی در پیشرفت تحصیلی است (پرلز و دیگناس[۱۹]، ۲۰۰۹؛ زوفیانو و همکاران[۲۰]، ۲۰۱۳؛ دیسس[۲۱]، ۲۰۱۱؛ کوماراجو ونادلر[۲۲]، ۲۰۱۳؛ لی، لی و بونگ[۲۳]، ۲۰۱۴).

در کنار خودکارآمدی، عامل کلیدی دیگری که توجه کمی به آن شده «انتظارات پیامد» است. انتظارات پیامد به‌عنوان ارزیابی‌های فردی که رفتار انجام‌شده چه پیامدهای مشخصی را در پی دارد، تعریف می‌شود. درحالی‌که انتظارات خودکارآمدی، باورهایی هستند که بر اساس آنها فرد می‌تواند رفتاری را که لازمهٔ یک پی آمد خاص است، انجام دهد. در این تحلیل، انتظارات خودکارآمدی، انتظارات پیامد را مشخص می‌سازند (بندورا، ۱۹۷۷). در واقع انتظارات پیامد بیشتر وابسته به محیط است. اگرچه خودکارآمدی بر روی رفتار بشر به طرق مختلف اثرگذار است امّا انتظارات پیامد در این مسئله نیز حائز اهمیت است که افراد، بیشتر به روشی رفتار خواهند کرد که پیامدهای مطلوبی را ایجاد کنند (کوویلون لندری[۲۴]، ۲۰۰۳). پژوهش‌ها نشان داده است انتظارات پیامد مؤلفهٔ مهم خودتنظیمی است که با اثر بر روی انتخاب راهبردهای خودتنظیمی، منتهی به پیشرفت تحصیلی می‌شود (کوویلون لندری، ۲۰۰۳؛ گائو، اگزیانگ، لی و هریسون[۲۵]، ۲۰۰۸؛ رادریگز[۲۶]، ۲۰۰۹). علاوه بر این انتظارات پیامد می تواند در کنار خودکارآمدی به‌عنوان تعیین‌کننده‌های یک رفتار عمل کنند (مارتین، بندر، سامادار و اوکادا[۲۷]، ۲۰۰۸؛ سامادار، چترجی، میسرا و تاتانو[۲۸]، ۲۰۱۴).

هدف‌گذاری نیز در کنار خودکارآمدی پیش‌نیاز ضروری خودتنظیمی محسوب شده است. به نظر بندورا (۱۹۸۶) چون فرآیند یادگیری، عمل هدفمندانه‌ای است بنابراین رفتار خود نظم یافته نقش بسزایی در کیفیت و ارتقای آن دارد. بدین‌جهت هدفی که فرد در نظر دارد، نشان می‌دهد که فرد، چگونه و به چه علّت می‌خواهد یاد بگیرد. در این راستا نظریه‌ها و شواهد جدید، جهت‌گیری هدف دانش‌آموزان را در دو بعد تبحری (تبحر در تکلیف، غلبه بر چالش، افزایش سطح کفایت) و عملکردی (دستیابی به نمرات خوب یا خرسند کردن دیگران) قرار داده‌اند که این دو بعد از نظر اینکه شخص تمایل نزدیک

شـــدن به تکلیف یا اجتناب از آن را داشته باشد، مورد بررسی قرار گرفته است (کری، الیوت، فونسیکا و مولر[۲۹]، ۲۰۰۶؛ الیوت و مک گرگور[۳۰]، ۲۰۰۱). نتایج حاصل از مطالعات نشـــان داده اســـت که رابطهٔ مثبتی بین پذیرش اهداف تسلّط، با تلاش دانش‌آموزان برای مدیریت زمان و تلاش‌هایشان دارد که این خود یک جنبه مهمی از خودتنظیمی رفتار اســـت. همچنین پژوهش‌ها نشان داده‌است اهداف گرایش به عملکرد، پیش‌بینی‌کنندهٔ مثبت یادگیری خودتنظیم است. در واقع این می‌تواند به این علّت باشد که توجه به شاخص‌های بیرونی «بهتر از دیگران بودن» یا «در کلاس بهترین بودن» منجر به استفادهٔ بیشتر از راهبردهای خودتنظیمی می‌شـــود (دوپیرات و مارین[۳۱]، ۲۰۰۵؛ وروگت[۳۲]، ۲۰۰۸؛ کاپلان، لیختینگر و گوردتسکی[۳۳]، ۲۰۰۹). بااین‌حال و به‌طورکلی تحقیقات نشان داده‌اند که دانش‌آموزانی که هدفشان بهبود قابلیت فردی (اهداف تبحری) است، بیشتر از دانش‌آموزانی که هدفشان اثبات توانایی (اهداف عملکرد) اســـت، از راهبردهای معنادار و خودنظم‌بخشی اســـتفاده می‌کنند (کاماهالان[۳۴]، ۲۰۰۶؛ والترز[۳۵]، ۲۰۱۰، کارک، گالاند و فرنی[۳۶]، ۲۰۱۳).

در بررســـی‌هایی که از متغیّرها و مدل‌های شناختی اجتماعی جهت پیش‌بینی رضایت از تحصیل، شغل و زندگی به عمل آمده است، نتایج حاصل بیانگر قدرت و صحت مدل بوده است (میکائیلی منیع، ۱۳۹۲). به‌عنوان‌مثال در مطالعه‌ای اجدا ، فلورس و ناوارو[۳۷] (۲۰۱۱) مدل را در نمونه‌ای از دانشجویان مکزیکی- آمریکایی آزمودند، آن‌ها دریافتند که مدل در پیش‌بینی رضایت تحصیلی مناســـب است. در پژوهشی نیز روایی الگوی شناختی اجتماعی معلّمان دورهٔ متوسطه در گروهی از معلّمان ایرانی بررسی گردید. نتایج حاصل حاکی از این بود که الگوی شناختی اجتماعی رضایت شغلی الگوی تبیینی مناسبی برای رضایت معلّمان به شمار می‌رود (میکائیلی منیع، عاشوری و حسنی، ۱۳۹۱).



شکل ۱. مدل مفهومی یادگیری خودتنظیمی

با توجه به اهمیت یادگیری خودتنظیمی به‌عنوان متغیّری شـــناختی اجتماعی و تأثیر آن بر کیفیت یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، هدف این مطالعه آزمون روایی مدل و متغیّرهای شـــناختی اجتماعی در پیش‌بینی و تبیین یادگیری خودتنظیمی است. ازآنجایی‌که تاکنون این مدل جهت پیش‌بینی یادگیری خودتنظیمی مورد اســـتفاده قرار نگرفته است، نتایج حاصل ضمن فراهم آوردن دانش نظری ارزشـــمند در خصوص صحت و قدرت پیش‌بینی متغیّرهای شـــناختی اجتماعـــی، می‌تواند اطلاعات

کاربردی مهمی برای معلّمان، مشاوران و پرورش‌کاران جهت تمهید روش‌ها و برنامه‌های مناسب برای ارتقای مهارت‌های خودتنظیمی و به‌تبع آن پیشرفت تحصیلی فراهم آورد.

روش

پژوهش حاضر با در نظر گرفتن هدف‌های موجود، در زمره تحقیقات توصیفی از نوع همبستگی، با استفاده از روش‌های «الگویابی علّی» قرار می‌گیرد.

جامعهٔ آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعهٔ پژوهش تمام دانش‌آموزان سال اول دورهٔ دوّم متوسطه بودند که در سال تحصیلی ۹۴-۹۳ در مدارس دولتی شهر ارومیه به تحصیل اشتغال داشتند. برای تعیین حجم نمونه از جدول کرجسی و مورگان[۳۸] (۱۹۷۰) استفاده شد که بر مبنای حجم جامعه (N=۱۰۹۸۸) نمونه‌ای ۳۸۴ نفری انتخاب شد.

روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای بود. بر این اساس در ابتدا از بین نواحی دوگانهٔ آموزشی شهر ارومیه ۵ مدرسهٔ پسرانه و ۴ مدرسهٔ دخترانه و از میان کلاس‌های سال اوّل دورهٔ دوّم متوسطه در این مدارس، ۱۴ کلاس به‌صورت تصادفی انتخاب شدند. برای جلوگیری از ریزش احتمالی ۴۰۰ پرسش‌نامه توزیع گردید که از این تعداد ۱۶ پرسش‌نامه که به‌طور کامل تکمیل نشده بود کنار گذاشته شد و در نهایت تعداد ۲۰۴ نفر پسر و ۱۸۰ نفر دختر (N=۳۸۴) به نسبت جامعه در این پژوهش شرکت کردند.

ابزارهای اندازه‌گیری

۱. پرسش‌نامهٔ راهبردهای خودتنظیمی (MSLQ)

برای اندازه‌گیری یادگیری خودتنظیمی از پرسش‌نامهٔ راهبردهای انگیزشی یادگیری (MSLQ[۳۹]) (پینتریچ و دی گروت[۴۰]، ۱۹۹۰) استفاده شد. این مقیاس دارای ۴۷ عبارت است که در دو بخش باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی تنظیم شده است. خرده مقیاس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی شامل ۲۲ جمله است و سه وجه راهبردهای شناختی، کنترل فراشناختی و مدیَریت منابع را می‌سنجد. نمره‌گذاری این مقیاس به این صورت است که آزمودنی با استفاده از یک مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از بیشترین درجه (۵، یعنی کاملاً موافقم) تا کمترین درجه (۱، یعنی کاملاً مخالفم) میزان توافق خود را با هریک از آیتم‌ها نشان می‌دهد. بررسی‌های پینتریچ و دی گروت نشان داد که توان اعتبار برای دو عامل راهبردهای شناختی و فراشناختی به ترتیب ۸۳٪ و ۷۴٪ بود. با توجه به اینکه سازه یادگیری خودتنظیم شامل دو عامل زیربنایی شناخت و فراشناخت است، تحلیل عاملی تأییدی دو عامل برای متغیرهای این مقیاس صورت گرفت. شاخص‌های به‌دست‌آمده عبارت‌اند از: df2/X=2/54؛ GFI=0/90، RMSEA=0/06؛ AGFI=0/88. نتایج بیانگر این هستند که ساختار عاملی

این مقیاس برازش مناسبی دارد. بنابراین همسویی سؤالات با سازه یادگیری خودتنظیم مورد تأیید قرار می‌گیرد. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ به‌دست‌آمده برای خرده مقیاس یادگیری خودتنظیم ۰/۹۱ به دست آمد.

۲. مقیاس اهداف پیشرفت

برای اندازه‌گیری اهداف دانش‌آموزان از پرسش‌نامهٔ اهداف پیشرفت (میگلی، آندرمن و هیکز[۴۱]، ۱۹۹۵)، استفاده شد. این مقیاس ۱۸ گویه دارد و شامل سه خرده آزمون اهداف تبحری، عملکردی- رویکردی و عملکردی-اجتنابی می‌باشد که به ترتیب ۶ آیتم اوّل، دوّم و سوّم مقیاس را شامل می‌شوند. اعتبار خرده-آزمون های پرسش‌نامه مزبور بین ۰/۷۰ تا ۰/۸۴ گزارش شده است. اعتبار کلی پرسش‌نامه در اجرای نهایی نیز ۰/۸۷ و اعتبار خرده آزمون‌های آن به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۸۴ و ۰/۷۶ به دست آمد (کارشکی، ۱۳۸۷). با توجه به اینکه سازهٔ اهداف پیشرفت شامل سه عامل زیربنایی جهت‌گیری تبحری، عملکرد- رویکرد و عملکرد- اجتناب است، تحلیل عاملی تأییدی سه عامل برای متغیرهای این مقیاس صورت گرفت. شاخص‌های به‌دست‌آمده عبارت‌اند از: df2/X=2/92؛ AGFI=0/87، GFI=0/90، RMSEA=0/07. نتایج بیانگر این هستند که ساختار عاملی این مقیاس برازش مناسبی دارد. بنابراین همسویی سؤالات با سازه اهداف پیشرفت مورد تأیید قرار می‌گیرد. در پژوهش حاضر آلفای به‌دست‌آمده برای کل مقیاس ۰/۸۴ و برای هر یک از خرده آزمون‌ها به ترتیب برابر با ۰/۷۲، ۰/۸۰ و ۰/۷۳ بود.

۳. مقیاس خودکارآمدی تحصیلی

پرسش‌نامهٔ خودکارآمدی تحصیلی در سال ۱۹۸۸ توسط اوئن و فرامن[۴۲] تهیّه شد. این آزمون دارای ۳۲ عبارت و شامل دو خرده آزمون لذّت بردن از هر تکلیف و فراوانی انجام هر تکلیف می‌باشد. در این پرسش‌نامه هر مادّه در مقیاس ۵ نمره‌ای لیکرت ارزیابی می‌شود. این آزمون نیز میزان اعتماد فرد را در ارتباط با یادداشت برداشتن، سؤال پرسیدن، توجه در کلاس، استفاده از کامپیوتر و غیره می‌سنجد. در مطالعه اخیر پایایی این مقیاس ۰/۸۶ به دست آمد. به دلیل اینکه عبارت ۲۸ مربوط به آزمایشگاه می‌شد و همه، درس آزمایشگاهی ندارند، در نسخهٔ فارسی این سؤال حذف شده است. بر این اساس تعداد عبارات به ۳۲ سؤال تقلیل یافته است (فولادوند، بشارت، فرزاد، شهرآرا و حشمتی، ۱۳۸۹). اوئن و فرامن پایایی این مقیاس را ۰/۹۰ به دست آوردند. در جامعهٔ ایران، فولادوند و همکاران (۱۳۸۹)، همسانی درونی برای کل آزمون ۰/۹۱، مردان ۰/۹۰ و برای زنان ۰/۹۱ به دست آوردند. با توجه به اینکه سازه خودکارآمدی تحصیلی شامل دو عامل زیربنایی لذت بردن از انجام تکلیف و فراوانی انجام تکلیف است، تحلیل عاملی تأییدی دو عامل برای متغیرهای این مقیاس صورت گرفت. شاخص‌های به‌دست‌آمده عبارت‌اند از: df2/X=1/87؛ RMSEA=0/04؛ GFI=0/90؛ AGFI=0/95. نتایج بیانگر این هستند که ساختار عاملی این مقیاس برازش مناسبی دارد. بنابراین همسویی سؤالات با سازه

خودکارآمدی تحصیلی مورد تأیید قرار می‌گیرد. در پژوهش حاضر آلفای به‌دست‌آمده برای کل مقیاس ۰/۹۳ بود.

۴. مقیاس انتظارات پیامد تحصیلی

برای اندازه‌گیری انتظارات پیامد از مقیاس محقق ساخته استفاده شد. این مقیاس دارای ۹ مادّه است که در آن نتایج مثبت و منفی تحصیلی ناشی از اتمام سال اوّل دبیرستان مورد سؤال قرار گرفته است. در این مقیاس، پاسخگو، در مقیاس ۶ درجه‌ای لیکرت، از صفر تا ۵، اطمینان خود را تعیین می‌کند. این مقیاس دارای دو مؤلفهٔ تحصیلی (به‌عنوان‌مثال: تحصیل در سال اوّل دبیرستان و اتمام آن این امکان را به من می‌دهد که در پایه‌های بالاتر رشتهٔ تحصیلی مناسب‌تری انتخاب نمایم) و اجتماعی (به‌عنوان‌مثال: تحصیل در پایه اوّل دبیرستان و اتمام آن این امکان را به من می‌دهد که رضایت والدینم را به دست آورم) است که هر یک به ترتیب دارای ۵ و ۴ سؤال است. برای مشخص کردن مؤلفه‌ها از تحلیل عاملی اکتشافی استفاده شد. نتایج تحلیل نشان دادند سؤالات روی دو عامل بار می‌گیرند و سؤال ۱۰ به دلیل اینکه با هیچ‌یک از عامل‌ها همبستگی نداشت، حذف شد. شاخص آماری آزمون کرویت (KMO = ۰/۸۵۵) از نظر آماری (P < ۰/۰۰۱) معنادار بود. سپس، روایی آن نیز توسط تحلیل عاملی تأییدی مورد آزمون قرار گرفت که شاخص‌های (X^2/df= ۱/۲۳)، (RMSEA=۰/۲۵)، (GFI=۰/۹۸) و (AGFI=۰/۹۷) نشان می‌دهند، سؤالات با سازه انتظارات پیامد همسویی مناسبی دارد و این مقیاس دارای روایی مطلوبی در جامعه مورد پژوهش است. آلفای کرونباخ نیز پایایی ۰/۷۹ را برای این آزمون نشان می‌دهد.

۵. مقیاس ادراک از جوّ مدرسه

برای سنجش این متغیّر از پرسش‌نامهٔ ادراک از جوّ مدرسه استفاده شد که بر اساس مقیاس محیط کلاس تریکت و موس[۴۳] (۱۹۷۳) ساخته شده است (وی، ردی و رودس[۴۴]، ۲۰۰۷). این پرسش‌نامه دارای چهار خرده مقیاس حمایت معلّم، حمایت همسالان، خودمختاری دانش‌آموزان و وضوح و ثبات قوانین می‌باشد. خرده مقیاس حمایت همسالان خود شامل دو مؤلفهٔ تعامل با همسالان و وابستگی به مدرسه و خرده مقیاس وضوح و ثبات قوانین نیز دارای دو مؤلفهٔ ساختار مدرسه و سختی قوانین است. این مقیاس پایایی خوبی در سنجش ادراک دانش‌آموزان از جوّ مدرسه داشته است (وی و همکاران، ۲۰۰۷). با توجه به اینکه سازه ادراک از جو مدرسه شامل چهار عامل زیربنایی حمایت معلم، حمایت همسالان ثبات قوانین و خودمختاری است، تحلیل عاملی تأییدی چهار عامل برای متغیرهای این مقیاس صورت گرفت. شاخص‌های به‌دست‌آمده عبارت‌اند از: X^2/df= 22/2 ؛ 05/0 = AGFI = 88/0، 93/0 = GFI ، RMSEA. نتایج بیانگر این هستند که ساختار عاملی این مقیاس برازش مناسبی دارد. بنابراین همسویی سؤالات با سازه ادراک از جو مدرسه مورد تأیید قرار می‌گیرد. پایایی این آزمون در جامعهٔ پژوهش برابر با ۰/۷۴ بود.

۶. مقیاس عاطفهٔ مثبت و منفی[۴۵] (PANAS)

برای سنجش مؤلفهٔ عاطفهٔ دانش‌آموزان از مقیاس عاطفهٔ مثبت و منفی استفاده شد که توسط واتسون، کلارک و تلگن (۱۹۸۸) ساخت و اعتباریابی شده است. این مقیاس ۲۰ عاطفه (۱۰ عاطفهٔ مثبت و ۱۰ عاطفهٔ منفی) را دربرمی گیرد. پاسخگویان بر اساس یک مقیاس پنج‌درجه‌ای (همیشه= ۵ تا هرگز =۱) میزان احساسات خود را بیان می‌کنند. این پرسش‌نامه در پژوهش‌های مختلفی استفاده و شواهد پایایی آن قابل‌قبول است. ضریب پایایی این پرسش‌نامه را ۰/۵۹ و گل پرور و عریضی(۱۳۸۹) برای عاطفهٔ منفی ۰/۹۰ گزارش کردند (گل پرور و عریضی، ۱۳۸۹). با توجه به اینکه سازه ادراک از جو مدرسه شامل دو عامل زیربنایی آگاهی هیجانی و شور و شوق است، تحلیل عاملی تأییدی دو عامل برای متغیرهای این مقیاس صورت گرفت. شاخص‌های به‌دست‌آمده عبارت‌اند از: $X^2/df= 5/2$ ؛ $AGFI = 06/0$، $GFI = 96/0$ ، RMSEA. نتایج بیانگر این است که ساختار عاملی این مقیاس برازش مناسبی دارد. بنابراین همسویی سؤالات با سازه ادراک از جو مدرسه مورد تأیید قرار می‌گیرد. در پژوهش حاضر پایایی عاطفهٔ مثبت برابر با ۰/۷۱ بود.

یافته‌ها

در این بخش نخست شاخص‌های توصیفی و سپس نتایج مربوط به آزمون مدل ارائه خواهد شد.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیّرهای درون‌زا و برون‌زا

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	چولگی	کشیدگی
عاطفه مثبت	۶۱/۵۹	۹/۸۵	۰/۲۴۸	۱/۵۴۱
ادراک از جو مدرسه	۸۰/۱۳	۹/۷۸	-۰/۰۰۳	-۰/۰۹۳
خودکارآمدی تحصیلی	۱۱۱/۲۸	۱۹/۳۱	-۰/۲۹۸	-۰/۲۵۰
انتظارات پیامد	۴۵/۴۰	۸/۱۴	-۱/۳۵	۲/۱۷
اهداف پیشرفت	۹۳/۶۳	۱۹/۳۷	-۰/۳۷۰	-۰/۱۷۴
یادگیری خودتنظیم	۷۹/۲۴	۱۲/۸۸	-۰/۲۱۹	۰/۳۶۴

ابتدا شاخص‌های توصیفی برای کل نمونه (۳۸۴ نفر) بررسی و در جدول ۱ گزارش شد. شاخص‌های میانگین و انحراف معیار متغیّرها نشان‌گر پراکندگی مناسب داده‌ها و شاخص‌های چولگی و کشیدگی حاکی از طبیعی بودن توزیع متغیّرهای برون‌زا و درون‌زا بودند. همچنین روابط خطّی که از مفروضه‌های اصلی (کارشکی، ۱۳۹۱) روابط ساختاری است در بین متغیّرهای پژوهش صادق بود. سپس در جدول شمارهٔ ۲ به بررسی همبستگی بین متغیّرها پرداخته شد.

جدول ۲. ماتریس همبستگی متغیّرهای برون‌زا و درون‌زا

شماره	متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶
۱	عاطفه مثبت	۱					
۲	ادراک از جو مدرسه	۰/۲۲۳**	۱				
۳	خودکارآمدی تحصیلی	۰/۱۹۲**	۰/۴۷۲**	۱			
۴	انتظارات پیامد	۰/۰۶۷	۰/۱۹۰**	۰/۴۲۵**	۱		
۵	اهداف پیشرفت	۰/۰۳۴	۰/۲۹۹**	۰/۴۹۳**	۰/۳۴۰**	۱	
۶	یادگیری خودتنظیمی	۰/۱۰	۰/۳۹۰**	۰/۷۱۴**	۰/۴۴۴**	۰/۵۱۱**	۱

** $p < ۰/۰۱$

نتایج جدول ۲ نشـــان می‌دهد کـــه به جز عاطفهٔ مثبت که با دیگر متغیّرها همبســـتگی ندارد، بین تمامی متغیّرها همبستگی معنادار ($p< ۰/۰۱$) وجود دارد. بالاترین ضریب همبستگی بین خودکارآمدی تحصیلی با یادگیری خودتنظیمی (۰/۷۱۴)، اهداف پیشرفت با یادگیری خودتنظیمی (۰/۵۱۱) و اهداف پیشرفت با خودکارآمدی تحصیلی (۰/۴۷۲) است.

جدول ۳. شاخص‌های برازش کلی مدل آزمون شدهٔ یادگیری خودتنظیمی

X^2	Df	X^2/df	GFI	AGFI	RMSEA
۱۶۵/۶۵	۷۷	۲/۱۵	۰/۹۵	۰/۹۲	۰/۰۵۵

با توجه به جدول ۳، نتایج زیر به دســـت آمد: شـــاخص نســـبت مجذور خی دو به درجهٔ آزادی (X^2/df) که مقدار آن برابر با ۲/۱۵ اســـت. شـــاخص برازش تطبیقی[۴۶] (GFI) برابر با ۰/۹۵ و شاخص نکویی برازش تعدیل‌شـــده[۴۷] (AGFI) برابر با ۰/۹۲ اســـت. مجذور میانگین مربعات خطای تقریب[۴۸] (RMSEA) که مقدار آن برابر با ۰/۰۵۵ است که با توجه به معیارهای مطرح‌شده، مدل آزمون، برازش مناسبی با داده‌های گردآوری‌شده دارد. بر این اساس می‌توان نتیجه گرفت مدل نظری آزمون شده، مدلی روا و معتبر در جامعه و نمونه استفاده‌شده در این پژوهش است.

با توجه به مناســـب بودن شاخص‌های برازش معناداری ضرایب مسیر هر یک از متغیرهای برون‌زا و درون‌زا ارائه شده است.

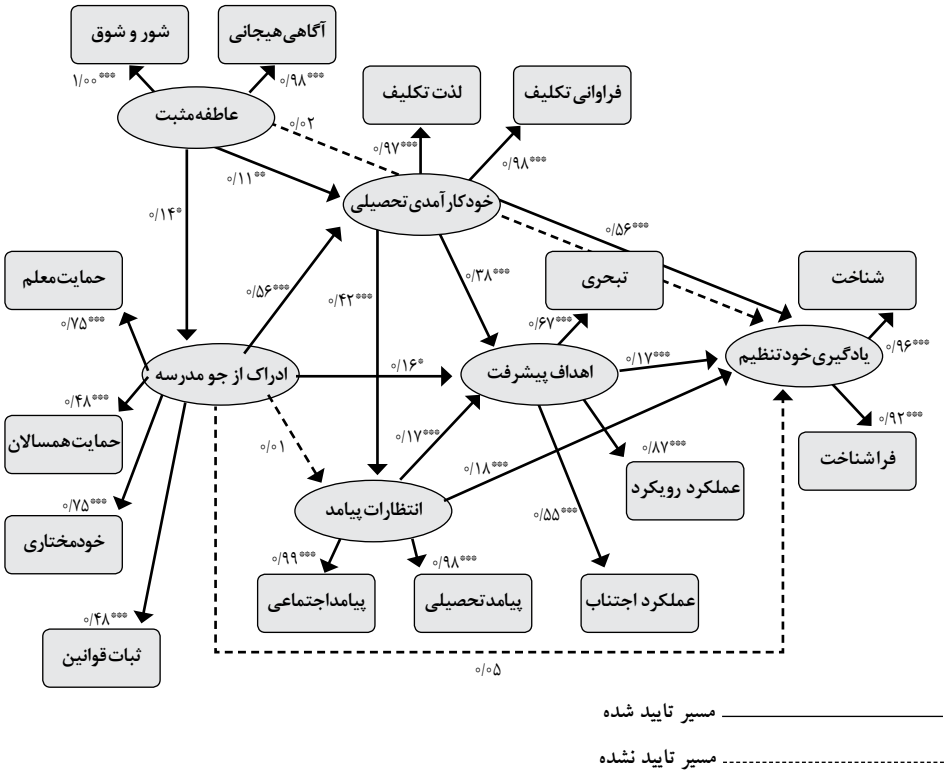
جدول ۴. ضرایب رگرسیون، خطای معیار و مقدار t برآورد شده مدل یادگیری خودتنظیم

مسیرهای مستقیم		β	B	Se	T
بر روی یادگیری خودتنظیمی از:	عاطفهٔ مثبت	۰/۰۲	۰/۰۲	۰/۰۴	۰/۶
	ادراک از جو مدرسه	۰/۰۵	۰/۱۰	۰/۰۹	۱/۰۴
	خودکارآمدی تحصیلی	۰/۵۶	۰/۵۸	۰/۰۶	۱۱/۲۱
	انتظارات پیامد	۰/۱۸	۰/۱۸	۰/۰۴	۴/۵۷
	اهداف پیشرفت	۰/۱۷	۰/۲۰	۰/۰۵	۳ /۷۰
برروی اهداف پیشرفت از:	ادراک از جو مدرسه	۰/۱۶	۰/۲۸	۰/۱۱	۲/۴۷
	خودکارآمدی تحصیلی	۰/۳۸	۰/۳۹	۰/۰۷	۵ /۶۱
	انتظارات پیامد	۰/۱۷	۰/۱۵	۰/۰۵	۳ /۳۰
بر روی انتظارات پیامد از:	ادراک از جو مدرسه	۰/۰۱	۰/۰۲	۰/۱۳	۰/۱۹
	خودکارآمدی تحصیلی	۰/۴۲	۰/۵۰	۰/۰۷	۶ /۷۶
بر روی خودکارآمدی تحصیلی از:	عاطفهٔ مثبت	۰/۱۱	۰/۱۰	۰/۰۴	۲/۵۸
	ادراک از جو مدرسه	۰/۵۶	۰/۹۴	۰/۰۹	۱۰/۴۴
بر روی ادراک از جو مدرسه از:	عاطفهٔ مثبت	۰/۱۴	۰/۰۷	۰/۰۳	۲/۵۷

در جدول ۴ ضرایب رگرسیون استانداردشده (β) و استاندارد نشده (B)، خطای معیار (Se) و معناداری t مدل ساختاری، که نشان‌دهنده مسیرهای مستقیم بین متغیّرهای برون‌زا و درون‌زاست، گزارش شده است.

همان‌گونه که نتایج به‌دست‌آمده از جدول ۴ نشان می‌دهد، از بین ضرایب مسیر به‌دست‌آمده، بالاترین ضریب استانداردشده مربوط به اثر خودکارآمدی تحصیلی (۰/۵۶) بر روی یادگیری خودتنظیمی، ادراک از جوّ مدرسه (۰/۵۶) بر روی خودکارآمدی تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی (۰/۴۲) بر روی انتظارات پیامد و خودکارآمدی تحصیلی (۰/۳۸) بر روی اهداف پیشرفت است. کمترین آن مربوط به ادراک از جوّ مدرسه (۰/۰۱) بر روی انتظارات پیامد و عاطفهٔ مثبت (۰/۰۲) بر روی یادگیری خودتنظیمی می‌باشد.

مقادیر t (بزرگ‌تر از ۱/۹۶ ±) محاسبه‌شده نشان می‌دهد که کلیه ضرایب مسیر مستقیم معنادار می‌باشد، به جز مسیرهای عاطفهٔ مثبت (۰/۶)، ادراک از جوّ مدرسه (۱/۰۴) بر روی یادگیری خودتنظیمی و ادراک از جوّ مدرسه (۰/۱۹) بر روی انتظارات پیامد که مقدار t آن‌ها کمتر از ۱/۹۶ ± است.



شکل ۲. مدل آزمون شده یادگیری خودتنظیمی

در شکل ۲ نتایج به‌دست‌آمده مربوط به ضرایب مسیر نشان می‌دهند که تمام مسیرها به جز عاطفه مثبت و ادراک از جو مدرســـه به یادگیری خودتنظیمی معنادار نیستند. به‌طورکلی متغیرها توانستند ۶۵ درصد یادگیری خودتنظیمی را پیش‌بینی کنند.

بحث و نتیجه‌گیری

در این پژوهش به‌منظور بررســـی قدرت پیش‌بینی‌کننده‌های شـــناختی اجتماعی و عاطفی مؤثر بر یادگیری خودتنظیمی با در نظر گرفتن نظریهٔ شناختی اجتماعی بندورا و مدل شناختی اجتماعی لنت و همکاران (۲۰۰۷)، مبانی نظری و تحقیقات انجام‌شده، مدلی مرکّـــب از متغیّرهای مرتبط با یادگیری خودتنظیمی (از قبیل: عاطفهٔ مثبت، ادراک از جوّ مدرسه، خودکارآمدی تحصیلی، انتظارات پیامد و اهداف پیشرفت) طرّاحی و آزمون شد. نتایج حاصل، نشان از برازش مناسب داده‌ها با مدل فرضی و تأیید مدل بود.

پس از برازش مناسب داده‌ها در قالب یک الگوی علّی نتایج معناداری هر یک از مسیرهای مستقیم به یادگیری خودتنظیمی قابل تبیین بود. بررسی مسیرهای مستقیم نشان داد که عاطفهٔ مثبت نتوانست یادگیری خودتنظیمی را به‌صورت معناداری پیش‌بینی کند. از این یافته می‌توان این‌گونه استدلال کرد که رابطهٔ عاطفهٔ مثبت با یادگیری خودتنظیمی در محیط‌های مختلف می‌تواند تحت تأثیر عوامل گوناگونی قرار گیرد. افرادی که عاطفه مثبت بالایی دارند تمایل به فعالیت‌های اجتماعی زیاد و روابط اجتماعی جذب‌کننده‌ای دارند. تجربهٔ عاطفه مثبت موجب می‌شود افراد در محیطشان مؤثر واقع شوند، فعّال باشند و با هم نوعان خود تعامل مثبت داشته باشند (فردریکسون[۴۹] ، ۲۰۰۱). پژوهش‌ها نشان داده که برون‌گرایی با عاطفهٔ مثبت همبستگی بالایی دارد (اشپنگلر و پالرفا[۵۰]، ۲۰۰۴؛ کامارو-پریموزیک، بنت و فرنام[۵۱]، ۲۰۰۷). در واقع این افراد بیشتر تمایل دارند که قابلیت اجتماعی بالایی نسبت به قابلیت تحصیلی بالا داشته باشند. علاوه بر این برخی مطالعات نشان داده‌اند که برون‌گرایی با توانایی هوشی[۵۲] و پیامدهای دانشگاه، خروجی دانشگاه[۵۳] هیچ رابطه‌ای ندارد (کالدول و برگر[۵۴]، ۱۹۹۸؛ فرسید و وودفیلد[۵۵]، ۲۰۰۳)، درحالی‌که برخی مطالعات نشان داده‌اند که برون‌گرایی با توانایی هوشی رابطه مثبت (برادر[۵۶]، ۲۰۰۴؛ ولف و آکرمن[۵۷]، ۲۰۰۵) و یا حتّی رابطه منفی (فرنام، کامارو پریموزیک و مک دوگال[۵۸]، ۲۰۰۳؛ فرنام و کامارو پریموزیک، ۲۰۰۴) دارد. بنابراین این امکان وجود دارد که در یک محیط یا موقعیت کاملاً متفاوت، فردی که دارای عاطفه مثبت است نتواند مهارت‌های خودتنظیمی را به‌طور مطلوبی تقویت ببخشد.

همچنین در مسیر بعدی، نیز ادراک از جوّ مدرسه نتوانست یادگیری خودتنظیمی را پیش‌بینی کند. در واقع این می‌تواند به علّت تأثیرات محیط‌های متفاوت بر یادگیری باشد. بوکارتز و نمی ویرتا (۲۰۰۰) بیان می‌کنند که هرچند بافت و محیط آموزشی به‌عنوان متغیّری مجزّا مهارت‌های خودتنظیمی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهد امّا صلاحیت‌های خودتنظیمی از خلال تجارب مربوط به سرمشق گیری اجتماعی نیز توسعه می‌یابد. بنابراین اگر در نظام آموزشی فقط بر حجم مطالب درسی و شیوه‌های ارزیابی و نمره دهی تأکید شود و یادگیری عمقی و انسجام‌یافته و آفرینشی ترغیب نشود، این سبب می‌شود که دانش‌آموزان توجه بیشتری به پیامدهای یادگیری (تا خود یادگیری) داشته باشند (کاماهالان، ۲۰۰۶).

مسیری که معناداری آن تأیید شد، مسیر خودکارآمدی تحصیلی به یادگیری خودتنظیمی بود. نتیجهٔ به‌دست‌آمده با مطالعهٔ پرلز و دیگناس (۲۰۰۹)، زوفیانو و همکاران

(۲۰۱۳) همســـو است. بندورا معتقد است توانایی خودسامانی به فرد امکان می‌دهد تا بر رفتارهایش کنترل و نظارت داشـــته باشد. شـــخصی که نتیجهٔ ارزشیابی از خودش مثبت اســـت خود را کارآمد تشخیص می‌دهد و با علاقه و پشـــتکار به انجام کارها می‌پردازد، همچنین کسی که از نتایج خودسنجی اش خیلی راضی نیست الزاماً سطح خودکارآمدی و انگیزش اش را برای کوشش‌های بیشتر کاهش نمی‌دهد به‌شرط آنکه بر این باور باشد که توانایی موفق شدن را دارد، امّا روشی که تاکنون به کار بسته نادرست بوده است. این دانش‌آموزان هر چه بیشـــتر یادگیری خود را نظم دهند، به همان نسبت در انجام کارهای مدرسه موفق‌تر خواهند بود (شانک، ۲۰۰۰). همچنین نظریهٔ خودتنظیمی یادگیری پینتریچ و دی گروت، یکی از باورهای مؤثر در اســـتفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی را خودکارآمدی می‌داند. دانش‌آموزانی که باور دارند می‌توانند یاد بگیرند و به مهارت‌هایشان اعتماد دارند از راهبردهای خودنظم‌بخشـــی بیشتری استفاده می‌کنند و با هدف قرار دادن تعمیق یادگیری و پیشرفت خود، فعالیت‌های مختلف شناختی و فراشناختی بیشتری انجام می‌دهند (پینتریچ، ۱۹۹۹).

از دیگر مســـیرهای معنادار، مسیر انتظارات پیامد به یادگیری خودتنظیمی بود. نتیجهٔ به‌دســـت‌آمده با مطالعهٔ ســـامادار و اوکادا (۲۰۰۸)، ســـامادار و همکاران (۲۰۱۴) همسو اســـت. بندورا اظهار داشته اســـت که انتظارات پیامد بر پایه انتظارات خودکارآمدی قرار دارنـــد بنابراین اثر پیش‌بینی کنندگی زیادی بر رفتـــار ندارند. باوجوداین انتظارات پیامد تااندازه‌ای از انتظارات خودکارآمدی قابل تمیز هستند، به‌ویژه زمانی که پیامدهای بیرونی تغییرناپذیرند. همچنین ممکن اســـت نوجوانان باور داشته باشند که توانایی انجام رفتار مشـــخصی را دارند امّا معتقد نباشند که نتایج رفتارشان سودمند باشد (رزنیک، زیمرمن، دنیز ارویگ، فرستنبرگ و مگزینر[۵۹]، ۲۰۰۰). خودکارآمدی و انتظارات پیامد با هم می‌توانند به‌عنوان پیشایندهای رفتار ظهور یابند. بنابراین این دو سازه به‌عنوان تعیین‌کننده‌های رفتار واقعی یا قصد و منظور انجام رفتار می‌توانند عمل کنند (گائو و همکاران، ۲۰۰۸؛ والترز، ۲۰۱۰). همچنین بندورا (۱۹۹۷) ســـه نوع انتظارات را از هم متمایز می‌کند: جســـمانی، اجتماعی و خودارزیابانه. در هریـــک از این مجموعه از انتظارات، عوامل مثبت به‌عنوان مشوّق‌ها و عوامل منفی به‌عنوان بازدارنده‌ها هستند (گائو و همکاران، ۲۰۰۸). انتظارات پی آمد خود ارزیابانه باورهایی را شامل می‌شود که بیشتر جنبهٔ درونی دارد و در عملکرد فرد نقش بیشتری ایفا می کند. بنابراین در این راستا، اگر مشوّق‌هایی با ارزش‌گذاری درونی، بیشتر فراهم شود، انتظارات و انگیزهٔ فرد نیز بالاتر می‌رود، و به‌تبع آن یادگیری و عملکرد

خود را در مسیر مناسب‌تری تغییر جهت می‌دهد.

آخرین مسیر در این مدل، مسیر اهداف پیشرفت به یادگیری خودتنظیمی بود که معناداری آن تأیید شد. نتیجهٔ به‌دست‌آمده با مطالعهٔ والترز (۲۰۱۰) و کلارک و همکاران (۲۰۱۳) همسو است. بندورا معتقد است که برای اجرای فرآیندهای خودتنظیمی، داشتن یک هدف مشخص ضروری است (سانسون و هاراکویکز[۶۰]، ۲۰۰۰). فرآیند خودتنظیمی یادگیری با تعیین هدف آغاز می‌شود و با مشاهده، ارزیابی و واکنش به خود کامل می‌یابد.

همچنین بر اساس نظریه یادگیری خودتنظیمی پینتریچ و دی گروت (۱۹۹۰)، یادگیری خودتنظیمی، فعالیت و فرآیند سازنده‌ای است که به‌موجب آن، یادگیرنده مجموعه‌ای از اهداف را برای یادگیری انتخاب کرده و سپس در جهت بازبینی و تنظیم شناخت خویش تلاش می‌کند. دراین‌بین انگیزش و رفتار از طریق اهداف و موقعیت یادگیرنده مشخص می‌شوند (هاول و واتسون[۶۱]، ۲۰۰۷). در این راستا نوع جهت‌گیری هدفی دانش‌آموزان موجب برانگیختن الگوهای انگیزشی متفاوتی می‌شود و به همین دلیل با فرآیند یادگیری آنان (خودنظم‌بخشی یا خودناتوان‌سازی) مرتبط است. نتایج حاصل از مطالعات نشان داده است که اهداف تسلّط با الگوهای سازش یافتهٔ یادگیری از قبیل خودکارآمدی (والترز، یو[۶۲] و پینتریچ، ۱۹۹۶؛ اسکالویک[۶۳]، ۱۹۹۷)، بهره‌گیری از راهبردهای پردازش عمیق (فاینی، پایپر و بارون[۶۴]، ۲۰۰۴) و پایداری در انجام تکالیف درسی (وان یپرن[۶۵]، الیوت و انسیل[۶۶]، ۲۰۰۹) مرتبط است.

مجموع نتایج نشان داد که مدل شناختی اجتماعی لنت و همکاران (۲۰۰۷) برای پیش‌بینی یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان مدلی روا بود، این یافته‌ها حاکی از وجود عوامل تأثیرگذار چندگانه بر یادگیری خودتنظیمی است که توجه به این عوامل می‌تواند زمینه‌های پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را فراهم سازد. همچنین به این علّت که مدل آزمون شده برازش مناسبی با داده‌های گردآوری‌شده دارد، یافته‌های این پژوهش می‌تواند دانش نظری ارزشمندی را در رابطه با مدل شناختی اجتماعی در پیش‌بینی یادگیری خودتنظیم فراهم کند و همچنین دانش کاربردی برای دست‌اندرکاران و محققان تعلیم‌وتربیت فراهم آورد. در ضمن، با عنایت به اینکه پژوهش‌های اندکی در این زمینه صورت گرفته است، این مطالعه می‌تواند زمینه‌ساز پژوهش‌های آتی در این خصوص باشد. در پایان باید اشاره نمود که نمونه مورد استفاده در این پژوهش شامل دانش‌آموزان سال اوّل دورهٔ دوّم متوسطه بوده است، بنابراین تعمیم‌یافته‌های آن به سایر پایه‌ها با محدودیت مواجه است.

منابع

- فولادوند، خدیجه؛ بشـــارت، محمدعلی؛ فرزاد، ولی‌الله؛ شهرآرا، مهرناز و حشمتی، رسول. (۱۳۸۹). بررسی ویژگی‌های سنجشی پرسش‌نامهٔ خودکارآمدی تحصیلی. *مجلهٔ علوم روان‌شناختی*، ۹(۳۴)، ۱۶۸-۱۵۳.
- حسینی، میترا و سامانی، سیامک. (۱۳۹۱). ارتباط ابعاد کارکرد خانواده و خودتنظیمی فرزندان. *فصلنامه خانواده‌پژوهی*، ۸(۳۱)، ۳۱۷-۳۰۵.
- کارشکی، حسین. (۱۳۹۱). *روابط ساختاری خطّی در تحقیقات علوم انسانی: مبانی و راهنمای آسان کاربرد نرم‌افزار لیزرل*. تهران: انتشارات آوای نور.
- کارشکی، حسین. (۱۳۸۷). نقش اهداف پیشرفت در مؤلفه‌های یادگیری خودتنظیمی. *فصلنامهٔ تازه‌های روان‌شناختی*، ۱۰(۳)، ۲۱-۱۳.
- گل پرور، محســـن و عریضی، حمیدرضا. (۱۳۸۹). رابطهٔ بهزیستی معلّمان با باور به دنیای عادلانه و رفتارهای پرخاشگرانهٔ دانش‌آموزان در مقابل آن‌ها. *فصلنامهٔ پژوهش در سلامت روان‌شناختی*، ۳(۳)، ۳۵-۲۵.
- میکائیلی منیع، فرزانه. (۱۳۹۲). آزمون مدل شناختی اجتماعی رضایت از تحصیل در دانشجویان دورهٔ کارشناسی. *مجلهٔ روان‌شناسی*، ۱۷(۲)، ۲۱۹-۲۰۱.
- میکائیلی منیع، فرزانه؛ عاشوری، مجتبی و حسنی، محمد. (۱۳۹۱). آزمون الگوی شناختی اجتماعی رضایت شغلی معلّمان دورهٔ متوسطهٔ شهر ارومیه. *فصلنامهٔ نوآوری‌های آموزشی*، ۱۱(۴۴)، ۳۱-۷.
- Allen, I. E., & Seaman, J. (2013). *Changing course: Ten years of tracking online education in the United States*. Retrieved July 24, 2013, from http://sloanconsortium.org/ publications /survey / changing_course_ 2012.
- Altunsoy, S., Çimen, O., Ekici, G., Atik, A.D., & Gökmen, A. (2010). An assessment of the factors that influence biology teacher candidates' levels of academic self-efficacy. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 2*, 2377–2382.
- Arsal, Z. (2010). The Effects of Diaries on Self-regulation Strategies of Pre service Science Teachers. *International Journal of Environmental & Science Education, 5*(1), 85-103.
- Bandura, A. (1977a). Self- efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Bandura, A. (2001). *Guide for constructing self-efficacy scales*. Stanford, CA, USA: Stanford University.
- Bidjeranom, T., & Yun Dai, D. (2007). The Relationship between the Big-Five Model of Personality and Self-regulated Learning Strategies. *Journal of Learning and Individual Differences, 17,* 69-81.
- Boekaerts, M., & Niemivirta, M. (2000). Self-regulated Learning, Finding aBalance between learning Goals and Ego-protective Goals. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (Eds), *Handbook of self-regulation* (pp. 417-450), San Diago, CA: Academic press.
- Broder, J. L. (2004). *An investigation of the role of motivational processes, personality factors, the use of learning strategies, and scholastic aptitude in academic achievement* (Doctoral dissertation, Tample University, 2003). Dissertation Abstracts International, 65(04), 1246B (Publication NO. AAT 3129120). Retrieved from Dissertation Abstracts Online.
- Brown, S.D., & Lent, R.W. (Eds.). (2008). *Handbook of counseling psychology* (4th ed.). New York: Wiley.
- Caldwell, D.F., & Burger, J.M. (1998). Personality characteristics of job applicants and success in screening interviews. *Personnel Psychology, 51*, 119–136.
- Camahalan, F. M. G. (2006). Effects of self-regulated learning on mathematics achievement of selected Southeast Asian children. *Journal of instruction psychology*, 33(3), 194-205.
- Chamorro-Premuzic, T., Bennett, E., & Furnham, A. (2007). The happy personality: Mediational role of trait emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 42*, 1633–1639.
- Clercq, M., Galand, B., & Frenay, M. (2013). Chicken or the egg: Longitudinal analysis of the causal dilemma between goal orientation, self-regulation and cognitive processing strategies in higher education. *Studies in Educational Evaluation, 39*, 4-13.
- Couvilion landry, C. (2003). *Self-efficacy, Motivation, and Outcome Expectation correlates of college students intention certainty*. (Doctoral dissertation). The Department of Education's Leadership, Research and Counseling.
- Cury, F.O., Elliot, A.J., Fonseca, D.D., & Moller, A.C. (2006). The social cognitive model of Achievement motivation and the 2_2 Achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology, 90*(4), 666-676.
- Dupeyrat, C., & Marine, C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults. *Contemporary Educational Psychology, 30*, 43-59.
- Efklides, A. (2011). Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: the MASRL model. *Educational Psychologist, 46*(1), 6–25.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*, 501-519.
- Farsides, T., & Woodfield, R. (2003). Individual differences and undergraduate academic success: The roles of personality,

intelligence, and application. *Personality and Individual Differences, 34*, 1225–1243.
- Finny, S., Pieper, S., & Barron, K. (2004). Examining the psychometric properties of the achievement goal questionnaire in a general academic context. *Journal of Educational and Psychological Measurement, 64*(2), 365-382.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist, 56*, 218–226.
- Furnham, A., Chamorro-Premuzic, T., & McDougall, F. (2003). Personality, cognitive ability, and beliefs about intelligence as predictors of academic performance. *Learning and Individual Differences, 14*, 49–66.
- Furnham, A., & Chamorro-Premuzic, T. (2004). Personality and intelligence as predictors of statistics examination grades. *Personality and Individual Differences, 37*, 943–955.
- McPherson, Gary. E., & Renwick, James. M. (2010). A Longitudinal Study of Self-regulation in Children's Musical Practice.*Journal of Music Education Research, 3*(2), 169-186.
- Gao, Z., Xiang, P., Lee, A.M., & Harrison, L. (2008). Self- efficacy and outcome Expectance in Beginning Weight Training class: Their Relations to Students Behavioral Intention and actual Behavior. *Physical Education, Recreation and Dance, 79*(1), 1-9.
- Howell, A.J., & Watson, D.C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences, 43*, 167-178.
- Kaplan, A., Lichtinger, E., & Gorodetsky, M. (2009). Achievement goal orientations and self-regulation in writing: An integrative perspective. *Journal of Educational Psychology, 101*(1), 51–69.
- Kokkinos, C. M., Kargiotidis, A., & Markos, A. (2015). The relationship between learning and study strategis and big five personality traits among junior university student teachers. *Learning and Individual Differences, 43*, 39–47.
- Komarraju, M., & Nadler, D. (2013). Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter? *Journal of Learning and Individual Differences, 25*, 67-72.
- Lee, W., Lee, M., & Bong, M. (2014). Testing interest and self-efficacy as predictors of academic self-regulation and achievement. *Journal of Contemporary Educational Psychology, 39*(2), 86-99.
- Lent, R.W & Brown. S. D. (2006). Integrating and situation perspectives on work satisfaction: A social-cognitive view. *Journal of Vocational Behavior, 69*, 236-247.
- Lent, R.W., & Brown, S.D. (2008). Social cognitive career theory and subjective well-being in the context of work. *Journal of Career Assessment, 16*, 6-21.
- Lent, R.W., Taveira, M.D.C., & Lobo, C. (2011). Two tests of the social cognitive model of well-being in Portuguese college students. *Journal of Vocational Behavior, 80*, 1-10.
- Midgley, C., Anderman, E., & Hicks, L. (1995). Differences between elementary and middle school Teachers and students: A goal theory approach. *Journal of early adolescence, 15*, 90-113.
- Ojeda, L., Flores, L.Y. & Navarro, R. L. (2011). *Social cognitive predictors of Mexican American college students' academic and life satisfaction*. Retrieved from: http:/www.googlescholar.com. Accessed Jul, 2013.
- Pajares, F. (2002). *Overview of social cognitive theory and of self-efficacy*. Retrieved from www.Emory.edu\ Education\ mfp\ eff. Html.
- Papantoniou, G., Moraitou, D., Kaldrimidou, M., Plakitsi, K., Filippidou, D., & Katsadima, E. (2012). Affect and Cognitive Interference: An Examination of Their Effect on Self-Regulated Learning. *Education Research Internationa*, Article ID, 57959, 1-11.
- Perels, F., Dignath, C. (2009). Is it possible to improve mathematical achievement by means of self- regulation strategies? Evaluation of an intervention in regular math classes. *European Journal of Psychology of Education, 24*(1), 17-31.
- Pintrich, P.R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational research, 31*, 456-479.
- Pintrich, P.R., & Degroot, E.V. (1990). Motivational self– regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology. 82*, 33- 40.
- Ramdass, D., & Zimmerman, B.L. (2008). Effects of self-correction strategy training on middle school student's self-efficacy, self-evaluation and mathematics division learning. *Journal of Advanced Academic, 20*, 18-41.
- Reddy, R., Rhodes, J.E., & Mulhall, P. (2003(. The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: A latent growth curve study. *Development and Psychopathology, 15*, 119- 138.
- Resnick. B, Zimmerman. S.L, Denise Orwig. D. D.O, Furstenberg. A.L & Magaziner. J. (2000). Outcome Expectations for Exercise Scale: Utility and Psychometrics. *Journal of Gerontology: Series B, 55*(6), S352- S356.
- Samaddar, S., Chatterjee, R., Misra, B., & Tatano, H. (2014). Outcome-expectancy and self-efficacy: Reasons or results of flood preparedness intention? *International Journal of Disaster Risk Reduction, 8*, 91–99.
- Samaddar, S., & Okada, N. (2008, October). Modelling and analysis of rainwater harvesting technology disseminating

process based on social networks threshold approach. In Systems, *Man and Cybernetics, 2008. SMC 2008. IEEE International Conference on* (pp. 2494-2501). IEEE.

- Sansone, C., & Harackiewics, J. (Eds.), (2000). *Intrinsic and extrinsic motivation: the search for optimal motivation and performance.* London: Academic Press.
- Schimmack, U., Diener, E., & Oishi, S. (2002). Life satisfaction is a momentary judgment and a stable personality characteristic: The use of chronically accessible and stable sources. *Journal of Personality, 70*, 345-385.
- Schunk, D.H. (2000). Self-regulation. Through goal setting. *Journal of educational psychology, 104*(1), 123-148.
- Schunk, D.H., & Zimmerman, B.J. (1997). Social origins of regulatory competence. *Educational Psychologists, 32*, 195-201.
- Skaalvik, E.M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology, 89*, 71-78.
- Spangler, W.D., & Palrecha, R. (2004). The relative contributions of extraversion, neuroticism, and personal strivings to happiness. *Personality and Individual Differences, 37*, 1193–1203.
- Van Yperen, N.W., Elliot, A. J., & Anseel, F. (2009). The influence of mastery avoidance goals on performance improvement. *European Journal of Social Psychology, 39*, 932-943.
- Vrugt, A. F.J. (2008). Metacognition, achievement goals, study strategies and academic achievement: Pathways to achievement. *Metacognition Learning, 30*, 123- 148.
- Watson, D., Clark, L.A. & Tellegen, A. (1988). Development and Validation of Brief Measures of Positive and Negative Affect: The PANAS Scales. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*(6) 1063- 1070.
- Way, N., Reddy, R., & Rhodes, J. (2007(. Students' perceptions of school climate During the Middle School years: Associations with Trajectories of Psychological and Behavioral Adjustment. *Am J Community Psychol, 40*(3-4), 194- 213.
- Wolf, M.B., & Ackerman, P.L. (2005). Extraversion and intelligence: A meta-analytic investigation. *Personality and Individual Differences, 39*, 531–542.
- Wolters, C. (2010). Self-Regulated Learning and the 21st Century Competencies. *Journal of Educational Psychology, 122*, 171–186.
- Wolters, C. A., Yu, S. L. & Pintrich, P. R. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational belief and self regulated learning. *Learning and individual Differences, 8*, 211-238.
- Zuffianò, A., Alessandri, G., Gerbino, M., Kanacri, B. P. L., Di Giunta, L., Milioni, M., & Caprara, G. V. (2013). Academic achievement: The unique contribution of self-efficacy beliefs in self-regulated learning beyond intelligence, personality traits, and self-esteem. *Learning and Individual Differences, 23*, 158-162.

پی‌نوشت‌ها

1. Schunk & Zimmerman
2. Online learning
3. Allen & Seaman
4. Bandura
5. Pajares
6. Social- cognitive career theory
7. Lent, Brown & Hacket
8. Taveira & Lobo
9. Watson, Clark & Tellegen
10. Schimmack, Diener & Oishi
11. Bidjerano &. Dai
12. Efklides
13. Kokkinos, Kargiotidis & Marcos
14. Papantoniou, & et al
15. McPherson & Renwick
16. Arsal
17. Boekaerts & Niemivirta
18. Altunsoy, Cimen, Ekici, Atik & GÖkmen
19. Perels & Dignath
20. Zuffiano & et al
21. Diseth
22. Komarraju & Nadler
23. Lee, Lee & Bong
24. Couvilion landry
25. Gao, Xiang, Lee & Harrison
26. Rodriguez
27. Samadar & Ocada
28. Samaddar, Chatterjee, Misra, & Tatano
29. Cury, Elliot, Fonseca & Moller
30. Elliot & McGregor
31. Dupeyrat & Marin
32. Vrugt
33. Kaplan, Lichtinger & Gorodetsky
34. Camahalan, F. M. G.
35. Wolters
36. Clercq, Galand & Frenay
37. Ojeda, Flores & Navarro
38. Kerjcie & Morgan
39. Motivated Strategies for Learning Questionnaire
40. Pintrich & Degroot
41. Midgley, Anderman & Hicks
42. Owen & Framan
43. Tricket & Mous
44. Way, Reddy & Rhodes
45. Schale of positive and negative affect
46. Comparative Fit Index
47. Adjusted Goodness of Fit Index
48. Root Mean Square Error of Approximation
49. Fredrickson
50. Spangler & Palrecha
51. Chamorro-Premuzic, Bennett & Furnham
52. Intellectual ability
53. College outcomes
54. Caldwell & Burger
55. Farsides & Woodfield
56. Broder
57. Wolf & Ackerman
58. Furnham, Chamorro-Premuzic & McDougall
59. Resnick, Zimmerman, Denise Orwig, Furstenberg & Magaziner
60. Sansone & Harackiewics
61. Howel & Watson
62. Yu
63. Skaalvik
64. Finny, Pieper & Barron
65. Van Yepern
66. Anseel

فراتحلیل و بررسی عوامل مؤثر در نقش خودکارآمدی با پیشرفت تحصیلی

■ معصومه قائد رحمتی* ■ لیلا بختیاری** ■ ولی‌الله فرزاد***

چکیده:

پژوهش حاضر با هدف بهره‌گیری از یکی از شـــیوه‌های نوینِ پژوهش، تحت عنوان «فراتحلیل»، به تحلیل و ترکیب نتایج پژوهش‌های انجام‌شده در کشور ایران، در زمینه مطالعات خودکارآمدی در پیشرفت تحصیلی، انجام شـــده است. بدین منظور، تعداد ۳۴ پژوهش انجام‌یافته در زمینه مطالعات خودکارآمدی در پیشـــرفت تحصیلی از مراکز پژوهشی کشور گردآوری شد. پژوهش‌ها بر اساس این فهرست، که شامل مؤلفه‌های روش‌شناختی تحقیق مانند پرسش‌ها، فرضیه‌ها، اهداف، جامعه آماری، نمونه‌گیری، روش پژوهش، روش آماری، روایی و پایاییِ پرسش‌نامه‌هاســـت، برای فراتحلیل انتخاب شـــدند. تحلیل‌های آماری با استفاده از نرم‌افزار فراتحلیلِ جامع صورت گرفت. نتایج پژوهش حاضر با بهره‌گیری از روش ترکیب اندازه اثر به روش «اشـــمیت وهانتز» نشان داد که متغیر خودکارآمدی با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبتِ معنادار دارد بدین معنی که خودکارآمدی بالا، پیشرفت تحصیلی بیشتری را موجب می‌گردد.

کلید واژه‌ها: **فراتحلیل، خودکارآمدی، پیشرفت تحصیلی**

▣ تاریخ دریافت مقاله: ۹۴/۱۱/۲۵ ▣ تاریخ شروع بررسی: ۹۴/۱۲/۱۶ ▣ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۵/۱۱/۱۱

* کارشناسی ارشد رشتهٔ تحقیقات آموزشی دانشگاه خوارزمی ..... rahmati.m1388@yahoo.com
** کارشناسی ارشد رشتهٔ تکنولوژی آموزشی دانشگاه خوارزمی (نویسنده مسئول) ..... leila.bakhtiari@khu.ac.ir
*** استاد گروه روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه خوارزمی ..... daneshsabz@yahoo.com

مقدمه

در عصر حاضر تعلیم‌وتربیت و به‌طورکلی تحصیل بخش مهمی از زندگی هر فرد را تشکیل می‌دهد، به‌علاوه کیفیت و کمیت تحصیل نیز نقش مهمی در آیندهٔ فرد ایفا می‌کند. بر این اســاس نزدیک به یک قرن اســت که روان‌شناسان به‌صورت گســترده در تلاش برای شناسایی عوامل پیش‌بینی‌کننده پیشرفت تحصیلی[1] می‌باشــند (پرموزیک و فورنهام[2]، ۲۰۰۳؛ لانس بوری، استیل، لاولند و گیبسون[3]، ۲۰۰۴)، زیرا نه‌تنها دانش‌آموزان و خانواده‌های آن‌ها، بلکه جامعه نیز هزینه‌های زیادی را جهت تحصیل دانش‌آموزان در مقاطع مختلف تحصیلی صرف می‌کند، بنابراین دست یافتن به نتایج مثبت در زمینه تحصیل (با شناسایی عوامل تأثیرگذار بر پیشرفت تحصیلی) می‌تواند منجر به پیشرفت همهٔ‌جانبه دانش‌آموزان و جامعه گردد (کِملمیر، دنیلسون و باستین[4]، ۲۰۰۵). در هر نظام تعلیم‌وتربیت نیز، پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان یکی از شــاخص‌های موفقیت در فعالیت‌های علمی است. ازاین‌رو بررسی عوامل مؤثر بر آن از جمله مسائل عمده‌ای است که توجه محققان را به خود جلب کرده است (غلامی، خداپناهی، رحیمی‌نژاد و حیدری، ۱۳۸۵). دراین‌بین یکی از متغیرهای مهم و تأثیرگذار بر پیشــرفت تحصیلی دانش‌آموزان، خود کارآمدی[5] است. پیشگیری از پیامدهای شکست در مدرسه، پژوهشگران مقاله را راغب به پژوهش در مورد موضوع فوق نــموده است.

خودکارآمدی بنیادی‌ترین سازوکار انسان برای اداره و کنترل حوادث تأثیرگذار بر زندگی و سلامت افراد و همچنین به‌عنوان بخش مهمی از سیستم «خود[6]»، به توانایی ادراک‌شده فرد در انجام یک تکلیف یا کنارآمدن با موقعیت‌های خاص اطلاق می‌شود که در عملکرد مناسب افراد نقش اساسی ایفا می‌کند (لی، آرتور وویز[7]، ۲۰۰۸). همچنین بر طبق دیدگاه شناختی اجتماعی بندورا[8] (۲۰۰۳)، خودکارآمدی توانایی فرد در انجام یک عمل خاص در کنار آمدن با یک موقعیت ویژه است، به عبارتی خودکارآمدی به قضاوت‌های افراد در رابطه با توانایشان برای به ثمررساندن سطوح طراحی‌شده عملکرد اطلاق می‌گردد. ممکن است افراد از لحاظ توانایی‌ها و در شرایط یکسان یا یک شخصی در شرایطِ متفاوت، عملکرد ضعیف، خوب یا فوق‌العاده‌ای داشته باشد که این به خودکارآمدی شخص بستگی دارد (آستین و مینهارت[9]، ۲۰۰۸). افراد دارای خودکارآمدی بالا از فرصت‌های محیطی به‌خوبی استفاده می‌نمایند و سعی دارند بر محدودیت‌های محیط چیره شوند. ولی افراد ناکارآمد در قبال موانع و محدودیت‌ها ناامید می‌شوند (حمیدی پور، ۱۳۷۷). در حقیقت، خودکارآمدی نقش یک میانجی و تسهیل‌کننده را در بین کنش‌های شناختی ایفا می‌کند و زمانی که به تکلیف معینی اختصاص داشته باشد، پیش‌بینی بهتر و دقیق‌تری برای پیشرفت تحصیلی خواهد بود (بندورا، ۲۰۰۱).

دلایل انتخاب این موضوع کثرت پژوهش در زمینه خودکارآمدی و نقش آن در پیشرفت تحصیلی بود که تصمیم گرفته شد تا نتایج مقاله‌ها و پایان‌نامه‌هایی که در خصوص موضوع مورد نظر دوپهلو نوشته شده، برای به دســت آوردن یک تصمیم کلی و بدون ابهام با روش فراتحلیل بررسی شود. یافته‌های پژوهشی

نشان می‌دهند که خودکارآمدی به‌طور مثبت با راهبردهای عمیق و معنادار در ارتباط است (گرین، میلر، کراســـون، دوک و کی[10]، ۲۰۰۴؛ واکر، گرین و منسل[11]، ۲۰۰۶). پژوهش‌های بسیاری نیز رابطه مثبتِ بین خودکارآمدی و پیشـــرفت تحصیلی را تأیید کرده‌اند (برای مثال: پاجـــارس و میلر[12]، ۱۹۹۴؛ کرانزلر[13] و پاچـــارس، ۱۹۹۵؛ میمی[14]، ۱۹۹۶؛ بندورا، ۱۹۹۷؛ لین و لین[15]، ۲۰۰۱؛ کاری، تاکر، رینک و هال[16]، ۲۰۰۳؛ لاینبرینـــک و پینتریچ[17]، ۲۰۰۳؛ ویلکنس وهمکاران[18]، ۲۰۰۴؛ رضایی و ســـیف، ۱۳۸۱؛ کدیور، ۱۳۸۲؛ پیرحسینلو، ۱۳۸۲؛ نصراصفهانی، ۱۳۸۲؛ اصغرنژاد، ۱۳۸۲؛ امینی، ۱۳۸۶). علاوه بر آن در مطالعات مولتون، بروان و لنت[19]، ۱۹۹۱ نیز مشـــخص شده است که خودکارآمدی با سطوح بالای بهره‌گیری از راهبردهای شـــناختی و پایداری در انجام دادنِ تکالیف درســـی، رابطه مثبتِ معنادار دارد. از سوی دیگر در مطالعات آندرمن و یونگ[20]، ۱۹۹۴؛ میدلتن ومیگلی[21]، ۱۹۹۷؛ کاپلان و میهر[22]، ۱۹۹۹؛ تکلی، ۱۳۷۷ و ارتانیان، ۱۳۸۰ رابطه منفی بین خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی گزارش شده است.

وجود این تناقض‌ها باعث می‌شـــود که چالش‌های ناشـــی از وجود پاسخ‌های متعدد به یک پرسش پژوهشـــی واحد از طریق روش‌های کمی فراتحلیل[23] حل شـــود. به‌عبارت‌دیگر ازآنجایی‌که ذهن انسان توانایی ترکیب و انتظام داده‌های منتج از مطالعات فراوان را ندارد، به‌ناچار باید از روشی که به فراتحلیل موسوم شده استفاده کرد (بهراد، ۱۳۸۴). فراتحلیل نوع خاصی از مطالعات مروری نظام‌دار[24] است که منجر به خلاصه‌ای از اطلاعات کلی به‌صورت اطلاعات کمی می‌شود (سهرابی فر، ۱۳۸۵). فرا تحلیل برای پیدا کردن، ارزشیابی کردن، ترکیب و در صورت نیاز، جمع‌بندی آماری مقالاتی می‌پردازد که قبلاً پیرامون یک موضوع خاص به رشته تحریر درآمده‌اند (عابدی، عریضی و شواخی، ۱۳۸۴). انجام فرا تحلیل اقتضا دارد که تعداد قابل اتکایی از کارهای پژوهشی در موضوعی واحد در جامعه وجود داشته باشد، ازاین‌رو انجام آن در حوزه‌ها و موضوعاتی امکان‌پذیر است که حداقل به لحاظ کمّی تعداد تحقیقات در آن، درخورِ توجه باشد که موضوع نقش خود کارآمدی در پیشرفت تحصیلی یکی از آن‌هاست.

ترکیب نتایج و استفاده از پژوهش‌های انجام‌شده (به‌عنوان واحد تحلیل) در قالب فراتحلیل، برای به دست آوردن یک تصویر کلی و بدون ابهام از یک موضوع پژوهشی، به‌مراتب مفیدتر و مؤثرتر از تعریف طرح‌های پژوهشـــی جدید در آن موضوع است (هومن، ۱۳۸۷). بر این اساس پژوهش‌هایی که در زمینه نقش متغیر خودکارآمدی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان انجام‌شده، برای به دست آوردن یک تصویر کلی و بدون ابهام از این موضوعِ پژوهشی ضروری به نظر می‌رسد. لذا در پژوهش حاضر سعی شده است تا به بررســـی و ترکیب نتایج پژوهش‌های انجام‌شده در ایران، در زمینهٔ نقش خودکارآمدی در پیشرفت تحصیلی، اقدام گردد. با توجّه به تمهیدات یاد شده هدف از انجام این پژوهش، بررسی نقش خودکارآمدی در پیشـــرفت تحصیلی دانش‌آموزان است که این مســـئله می‌تواند راهکارهایی را جهت بهبودِ یادگیری دانش‌آموزان و افزایش تحصیلی آنان ارائه دهد. بر این اساس سؤال پژوهش حاضر عبارت است از: آیا بین خود کارآمدی و پیشرفت تحصیلی رابطه دارد؟

روش پژوهش

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

روش مورد استفاده در این پژوهش فرا تحلیل مطالعات انجام‌شده با استفاده از شیوه کمی سازیِ اندازه اثر بوده است. جامعه آماری پژوهش حاضر را تمامی پژوهش‌های انجام‌شده توسط دستگاه‌های اجرایی، پایان‌نامه‌ها و پژوهش‌های چاپ‌شده در مجلات علمی و پژوهشی کشور ایران تا زمان انجام پژوهش حاضر را تشکیل می‌دهند. پژوهش‌های یادشده به بررسی نقش خودکارآمدی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌پردازند. برای یافتن پژوهش‌های مربوط از منابع ذیل استفاده شده است:

۱. مرکز اسناد و اطلاعات مدارک علمی ایران
۲. پایگاه اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی
۳. کتابخانه ملی ایران
۴. پژوهش‌ها و انتشارات پژوهشگاه مطالعات تعلیم‌وتربیت
۵. دانشگاه‌های وابسته به وزارت علوم تحقیقات و فناور.

در ابتدای کار روش نمونه‌گیری، نمونه‌گیری گلوله برفی در نظر گرفته شد؛ بدین‌صورت که از منابع، اطلاعات، مقالات و پژوهش‌های انجام‌شده ردیابی شد و از میان ۶۵ پژوهش جمع‌آوری‌شده، تعداد ۳۴ پژوهش، به‌عنوان نمونهٔ پژوهش انتخاب گردید. ملاک انتخاب این مطالعات، روش پیشنهادی (تابانه[۲۵]، ۲۰۰۴) می‌باشد که عبارت است از:

۱. مطالعه با حجم نمونه زیاد
۲. ابزار اندازه‌گیری مناسب و دارای پایایی و روایی لازم
۳. پژوهش‌های کارشناسی ارشد و بالاتر
۴. روش نمونه‌گیری مناسب (نمونه‌گیری تصادفی)

برای گردآوری اطلاعات این پژوهش، از چک‌لیست گزینش طرح‌های پژوهشی که شامل مؤلفه‌های روش‌شناختی پژوهش مانند پرسش‌ها، فرضیه‌ها، اهداف، جامعه آماری، نمونه‌گیری، روش پژوهش، روش آماری، روایی و پایایی است، برای فراتحلیل انتخاب شد. مقالات و پژوهش‌هایی که مؤلفه‌های یادشده را نداشتند، کنار گذاشته شدند و در نهایت ۳۴ پژوهش (شامل ۲۰ پایان‌نامه و ۱۴ مقاله) با تعداد ۱۱۲۱۱ نفر و متوسط حجم نمونه ۳۳۰ نفر جهت تحلیل، انتخاب گردید. برای تحلیلِ اطلاعات جمع‌آوری‌شده از پژوهش‌های مورد نظر، پس از کدگذاری، از برنامه فراتحلیل جامع[۲۶] برای انجام محاسبات آماری استفاده گردید، بدین ترتیب که آزمون‌های آماری استفاده‌شده در فرضیات پس از تبدیل به اندازه اثر[۲۷] از طریق فرمول‌های ارائه‌شده توسط ولف[۲۸] (۱۹۸۶)، با ترکیب اندازه‌های اثر به روش هانتز و اشمیت مورد تحلیل قرار گرفتند. برای تفسیر اندازه اثر از جدول کوهن[۲۹] (۱۹۹۷) استفاده شد.

نتایج

جدول ۱. رابطهٔ خودکارآمدی با پیشرفت تحصیلی در هر یک از ۳۴ مطالعه

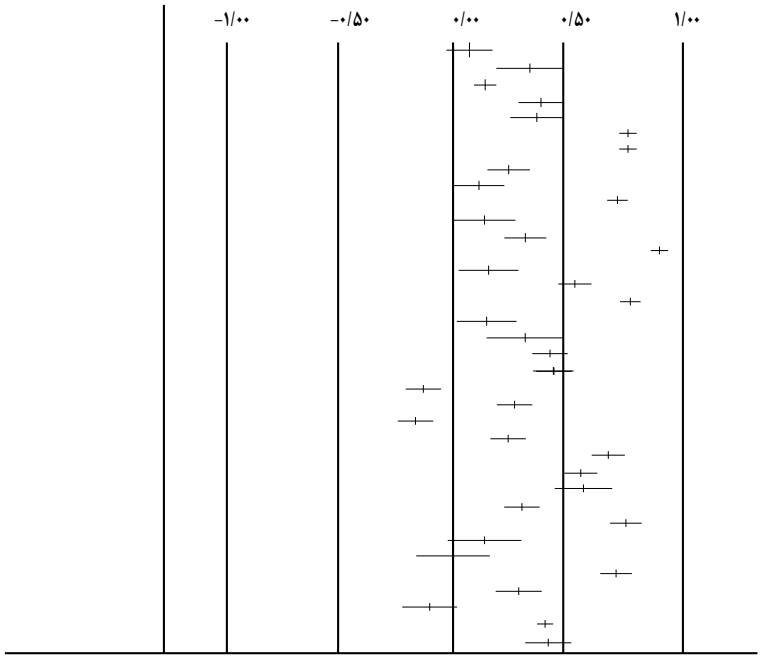
خلاصه آماره‌های فراتحلیل / مطالعه	اندازه اثر	فاصله اطمینان ۹۵٪		مقدار p
		حد پایین اندازه اثر	حد بالای اندازه اثر	
۱	۰/۰۸۵۰	-۰/۰۱۴	۰/۱۸۳	۰/۰۹۴
۲	۰/۳۶۰	۰/۱۹۲	۰/۵۰۷	۰/۰۰۰*
۳	۰/۱۵۱	۰/۰۹۹	۰/۲۰۲	۰/۰۰۰*
۴	۰/۴۰۵	۰/۳۰۵	۰/۴۹۵	۰/۰۰۰*
۵	۰/۳۶۳	۰/۲۶۰	۰/۴۵۷	۰/۰۰۰*
۶	۰/۷۸۰	۰/۷۳۸	۰/۸۱۶	۰/۰۰۰*
۷	۰/۷۸۰	۰/۷۳۸	۰/۸۱۶	۰/۰۰۰*
۸	۰/۲۶۰	۰/۱۶۵	۰/۳۵۰	۰/۰۰۰*
۹	۰/۱۲۰	۰/۰۰۴	۰/۲۴۰	۰/۰۵۸
۱۰	۰/۷۲۲	۰/۶۵۸	۰/۷۷۶	۰/۰۰۰*
۱۱	۰/۱۵۶	۰/۰۲۰	۰/۲۹۰	۰/۰۲۵*
۱۲	۰/۳۲۵	۰/۲۳۳	۰/۴۱۱	۰/۰۰۰*
۱۳	۰/۹۱۱	۰/۸۹۲	۰/۹۲۸	۰/۰۰۰*
۱۴	۰/۱۷۱	۰/۰۳۰	۰/۳۰۶	۰/۰۱۸*
۱۵	۰/۵۴۰	۰/۴۶۱	۰/۶۱۰	۰/۰۰۰*
۱۶	۰/۷۸۰	۰/۷۳۷	۰/۸۱۷	۰/۰۰۰*
۱۷	۰/۱۵۱	۰/۰۱۵	۰/۲۸۱	۰/۰۲۹*
۱۸	۰/۳۲۵	۰/۱۵۵	۰/۴۷۶	۰/۰۰۰*

جدول ۱. (ادامه) رابطهٔ خودکارآمدی با پیشرفت تحصیلی در هر یک از ۳۴ مطالعه

خلاصه آماره‌های فراتحلیل / مطالعه	اندازه اثر	فاصله اطمینان ۹۵٪		مقدار p
		حد پایین اندازه اثر	حد بالای اندازه اثر	
۱۹	۰/۴۲۳	۰/۳۳۸	۰/۵۰۱	۰/۰۰۰*
۲۰	۰/۴۴۰	۰/۳۳۷	۰/۵۳۳	۰/۰۰۰*
۲۱	-۰/۱۴۰	-۰/۲۳۵	-۰/۰۴۲	۰/۰۰۵*
۲۲	۰/۲۷۰	۰/۱۷۲	۰/۳۶۲	۰/۰۰۰*
۲۳	-۰/۱۷۰	-۰/۲۷۲	-۰/۰۶۴	۰/۰۰۲*
۲۴	۰/۲۳۵	۰/۱۵۵	۰/۳۲۰	۰/۰۰۰*
۲۵	۰/۶۶۹	۰/۶۱۱	۰/۷۲۰	۰/۰۰۰*
۲۶	۰/۵۵۳	۰/۴۸۲	۰/۶۱۹	۰/۰۰۰*
۲۷	۰/۵۸۰	۰/۴۳۷	۰/۶۹۴	۰/۰۰۰*
۲۸	۰/۲۹۶	۰/۲۱۲	۰/۳۷۵	۰/۰۰۰*
۲۹	۰/۷۵۰	۰/۶۷۰	۰/۸۱۳	۰/۰۰۰*
۳۰	۰/۱۴۰	-۰/۰۲۵	۰/۲۹۷	۰/۰۹۵
۳۱	۰/۰۰۲	-۰/۱۳۳	۰/۱۳۷	۰/۹۹۷
۳۲	۰/۷۰۰	۰/۶۲۲	۰/۷۶۴	۰/۰۰۰*
۳۳	۰/۲۷۶	۰/۱۶۸	۰/۳۷۷	۰/۰۰۰*
۳۴	-۰/۱۲۴	-۰/۲۵۷	۰/۰۱۴	۰/۰۷۸
اثرات ترکیبی ثابت	۰/۳۹۸	۰/۳۸۲	۰/۴۱۳	۰/۰۰۰*
اثرات ترکیبی تصادفی	۰/۴۱۱	۰/۲۹۲	۰/۵۱۷	۰/۰۰۰*

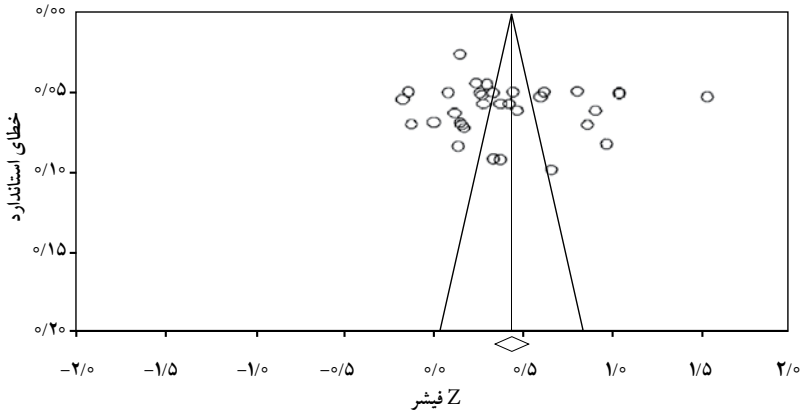
P <۰/۰۵*

جدول ۱ نشان می‌دهد که هم اثرات ثابت و هم اثرات تصادفی به‌احتمال ۹۵ درصد معنادار می‌باشند. نمودار ۱ که فاصله اطمینان اندازه اثر را برای ۳۴ مطالعه نشان می‌دهد، مؤید این مطلب است.



نمودار ۱. نمودار ترسیمی فاصله اطمینان اندازه اثر برای ۳۴ مطالعه

بخشی از هر فراتحلیل ارزیابی سوگیری انتشار است که ناشی از انتشار پژوهش‌های چاپ‌شده (معنادار) و عدم انتشار پژوهش‌های چاپ‌نشده (غیر معنادار) و انواع خطاها می‌باشد. هر فراتحلیلی به سبب ملاک‌های انتخاب و حذف مطالعات، مقداری سوگیری دارد. نمودار ۲ سوگیری انتشار را نشان می‌دهد.



نمودار ۲. نمودار قیفی مربوط به سوگیری انتشار در ۳۴ مطالعه

با توجه به نمودار ۲ مطالعاتی که خطای استاندارد پایین دارند و در بالای قیف جمع می‌گردند، دارای سوگیری انتشار نیستند و هر چه مطالعات به سمت پایین کشیده شوند، خطای استاندارد آن‌ها بالا می‌رود و دارای سوگیری انتشار می‌باشند. با توجه به نمودار ۲ مطالعات مورد استفاده در پژوهش حاضر، به میزان کم، دارای سوگیری انتشار می‌باشد. جدول ۲ نتایج فراتحلیل رابطهٔ خودکارآمدی را با پیشرفت تحصیلی نشان می‌دهد.

جدول ۲. یافته‌های فراتحلیل فرض پژوهش به روش ترکیب اندازه اثر

آماره‌های فراتحلیل / فرض پژوهش	تعداد مطالعه	اثرات ترکیبی ثابت	اثرات ترکیبی تصادفی	واریانس تبیین شده	فاصله اطمینان ۹۵٪ اندازه اثر تصادفی	آزمون همگنی: مقدار (χ^2)	درجه آزادی (χ^2)	سطح معناداری (χ^2)
خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی	۳۴	۰/۳۹۸	۰/۴۱۱	۰/۱۶۹	۰/۲۹۲ ۰/۵۱۷	۱۷۲۱۷۷*	۳۳	۰/۰۰۰

* همگن در سطح ۰/۰۱ (معنادار بودن آن ناخالص بودن رابطه بین دو متغیر و نیاز به بررسی اثر متغیرهای مداخله‌گر را تأیید می‌کند).
* $p < ۰/۰۵$

نتایج حاصل از جدول ۲ نشان داد که میانگین اندازه اثر (اثرات ترکیب تصادفی) رابطه بین خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی در نمونه مورد پژوهش معادل ۰/۴۱۱ می‌باشد و خودکارآمدی به میزان ۰/۱۶۹ مثبت و معنادار ($p < ۰/۰۱$) می‌باشد. ازآنجایی‌که اندازه اثر برآورد شده در محدوده اطمینان اندازه اثر می‌باشد، وجود رابطه بین خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی تأیید می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان از نظر پیشرفت تحصیلی و عوامل مؤثر بر آن از جمله مسائل مهمی است که همیشه مورد توجه دست‌اندرکاران تعلیم‌وتربیت و متخصصان روان‌شناسی تربیتی بوده است (گرین و همکاران، ۲۰۰۴). شناخت متغیرهای مؤثر بر پیشرفت تحصیلی، از یک‌سو پیشگیری از پیامدهای شکست در

مدرســه و پدیدآوری محیطی خوشایند برای یادگیری را افزایش می‌دهد و از سوی دیگر می‌تواند در دســت‌یابی به روش‌های مناســب و تکیه بر اولویت‌های کاربردی کمک کند. خودکارآمدی نیز ازاین‌رو که تأثیر خود را با کوشش و پافشاری در انجام تکلیف، به‌کارگیری راهبردهای شناختی و فرا شناختی، خودسازمان‌دهی، پایداری در رویارویی با دشــواری‌ها، مشخص می‌سازد، متغیر مؤثر بر پیشرفت تحصیلی شمرده می‌شــود (شــانک[۳۰]، ۱۹۹۶). فراتحلیلِ نقش خودکارآمدی در پیشــرفت تحصیلی دانش‌آموزان یکی از موضوعاتی اســت که با توجّه به شــمارِ زیاد پژوهش‌ها در این زمینه قبــل از انجام پژوهش حاضر، اصلاً در ایران به آن پرداخته نشــده بود. نتایج حاصل از به‌کارگیری روشِ فراتحلیل با بهره‌گیری از روش ترکیب اندازه اثر به روش «اشــمیت و هانتز» در پژوهش حاضر، نشــان داد که بین خودکارآمدی و پیشــرفت تحصیلی رابطه مثبتِ معنادار وجود دارد، بدین معنی که خودکارآمدی بالا، پیشرفت تحصیلــی را موجب می‌گردد. مطالعات پاجارس، ۱۹۹۴؛ کرانزلر و پاچارس، ۱۹۹۵؛ میمی، ۱۹۹۶؛ بندورا، ۱۹۹۷؛ لین و لین، ۲۰۰۱؛ کاری و همکاران، ۲۰۰۳؛ لاینبرینک و پینتریچ، ۲۰۰۳؛ ویلکنس وهمکاران، ۲۰۰۴؛ رضایی و سیف، ۱۳۸۱؛ کدیور، ۱۳۸۲؛ پیرحســینلو، ۱۳۸۲؛ نصراصفهانی، ۱۳۸۲؛ اصغر نژاد، ۱۳۸۳؛ امینی، ۱۳۸۶، نیز حاکی از این امر اســت. از ســوی دیگر در مطالعات آندرمن و یونــگ، ۱۹۹۴؛ میدلتن و میگلی، ۱۹۹۷؛ کاپلان و میهر، ۱۹۹۹؛ تکلی، ۱۳۷۷ و ارتانیان، ۱۳۸۰، همســو نیست که این امر را شــاید بتوان به وجود متغیرهای مداخله‌گری نظیرِ جنسیت بین این دو متغیر نســبت داد. در تبیین احتمالی وجود رابطه مثبــتِ معنادار، بین خودکارآمدی و پیشــرفت تحصیلی، می‌تــوان گفت که بر طبق دیدگاه شــناختی اجتماعی بندورا (۲۰۰۳)، خودکارآمدی توانایــی فرد در انجام یک عمل خاص در کنار آمدن با یک موقعیت ویژه اســت؛ به عبارتی خــود کارآمدی به قضاوت‌های افــراد در رابطه با توانایشــان برای به ثمر رساندن سطوح طراحی‌شــده عملکرد، اطلاق می‌گردد. لذا افــراد دارای خودکارآمدی بالا از فرصت‌های محیطی به‌خوبی اســتفاده می‌نمایند و ســعی دارند بر محدودیت‌های محیط چیره شوند و به جای اجتناب از موقعیت‌های دشــوار و موانع به آن‌ها نزدیک می‌شوند و با آن‌ها برخورد می‌نمایند. در مقابل افراد دارای خودکارآمدی پایین، در قبال موانع و محدودیت‌ها ناامید می‌شــوند (حمیدی پور، ۱۳۷۷). در حقیقت، خودکارآمدی نقش یک میانجی و تســهیل‌کننده را در بین کنش‌های شــناختی ایفا می‌کند و زمانی که به تکلیف معینی اختصاص داشته باشد،

پیش‌بین بهتر و دقیق‌تری برای پیشرفت تحصیلی خواهد بود (بندورا، ۲۰۰۱). بر این اساس وجود رابطه مثبتِ معنادار بین خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی دور از انتظار نیست. در تبیین احتمالی دیگر می‌توان گفت که خودکارآمدی اعتقاد فرد درباره ظرفیتش برای یادگرفتن یا انجامِ عملی به‌طور مؤثر است (زیمرمن و کیتسانتاس[۳۱]، ۲۰۰۵) که بر بسیاری از جنبه‌های زندگی مثل گزینش اهداف، تصمیم‌گیری، میزان تلاش، سطح استمرار و پایداری و رویارویی با مسائل تأثیر دارد (بندورا، ۱۹۹۱). لذا ازآنجایی‌که دستیابی به پیشرفت تحصیلی به‌عنوان یک هدف برای دانش‌آموزان تلقی شده و مستلزم تلاش و کوشش پایدار است، خودکارآمدی با ویژگی‌های یادشده می‌تواند نقش مهمی در دستیابی به آن هدف داشته باشد. در تبیین این یافته پژوهشی می‌توان گفت، هنگامی که فرد نسبت به توانایی‌های خود در یک حوزه مطمئن باشد در آن حوزه به پیشرفت‌هایی دست می‌یابد. بدان معنی که باور داشتن به توانایی‌های خود در هر کاری باعث پیشرفت در آن کار می‌شود.

بر اساس یافته‌های به‌دست‌آمده می‌توان به دو دسته کاربردِ نظری و عملی در پژوهش حاضر اشاره کرد. در سطحِ نظری، با توجه به اینکه بررسی نقش خودکار آمدی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، در قالب طرح فراتحلیل، هنوز مورد توجّه پژوهشگران داخلی قرار نگرفته است، پژوهش حاضر می‌تواند توجّه پژوهشگران داخلی را به این موضوع و همچنین انجام فراتحلیل‌هایی مرتبط با سایر متغیرهای تأثیرگذار بر پیشرفت تحصیلی، به تفکیک دروس و سطوح مختلفِ تحصیلی، جلب نماید. در سطحِ عملی نیز می‌توان با مورد توجه قرار دادن متغیرهای تأثیرگذار بر پیشرفت تحصیلی، نظیر خود کارآمدی، در برنامه‌های مدرسه و آموزش خانواده، دستیابی به پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را تسهیل کرد. همچنین با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر، دست‌اندرکاران آموزش‌وپرورش، به‌ویژه مشاوران مدارس و کلینیک‌های مشاوره، می‌توانند با اهمیت دادن به تفاوت‌های فردیِ دانش‌آموزان و تدوین برنامه‌هایی جهت ارتقا خودکارآمدی دانش‌آموزان، موجبات پیشرفت تحصیلی آنان را فراهم سازند. علاوه بر آن ازآنجایی‌که بررسی خودکار آمدی دانش‌آموزان می‌تواند به معلمان در پیش‌بینی عملکرد دانش‌آموزان کمک کند (شانک، ۲۰۰۰)، به معلمان توصیه می‌شود که به همان اندازه که برای عملکرد واقعی دانش‌آموزان اهمیت قائل می‌شوند، به خود ارزشیابی‌های دانش‌آموزان از توانایی‌هایشان نیز توجه نمایند.

پژوهش حاضر تنها به بررسی سازه‌هایی که شرایط وارد شدن به فراتحلیل را داشتند، پرداخته است، بنابراین نتایج فقط در جهت شناسایی نقش خودکار آمدی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان حائز اهمیت هستند. لذا پیشنهادهای زیر می‌تواند به لحاظ نظری و کاربردی، مفید و راهگشای سایر پژوهشگران باشد:

۱. مطالعات روان‌شناسی تربیتی نشان می‌دهد پیشرفت تحصیلی تحت تأثیر دو دسته متغیر است، ۱. متغیرهای درون فردی ۲. متغیرهای برون فردی. در این پژوهش یکی از متغیرهای درون فردی به‌عنوان خودکارآمدی مورد بررسی قرار گرفته است. بنابراین پژوهشگران می‌توانند متغیرهای دیگر درون فردی و سایر برون فردی مورد بررسی قرار دهند.

۲. سایر پژوهشگران متغیر خودکارآمدی و رابطه آن با پیشرفت تحصیلی در سطوح مختلف تحصیلی برای دختر و پسر به‌طور مجزا مورد بررسی قرار دهند. پیشنهاد می‌گردد که علاوه بر آموزش، به پرورش باورهای خودکارآمدی دانش‌آموزان بیشتر توجه شود.

۳. هر دانش‌آموز نسبت به توانایی‌های خود باورهای متفاوت دارد. بنابراین کاربرد یافته‌های پژوهش حاضر برای دست‌اندرکاران آموزش‌وپرورش به‌ویژه مشاوران، آن است که به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان توجه بیشتری داشته باشند و باورهایشان را در خصوص ماهیت و فرایند دریافت دانش تحول بخشند و سعی کنند که این باورها را به سمت هدف مناسب هر دانش‌آموز سوق دهند.

۴. به پژوهشگران توصیه می‌شود، متغیرهای خودکارآمدی و رابطه آن را با پیشرفت تحصیلی در دروس مختلف تحصیلی مورد بررسی قرار دهند.

۵. پژوهشگران با شناسایی مطالعاتی که در خصوص پیشرفت تحصیلی انجام می‌گیرد، به انجام فراتحلیل‌های بیشتر مبادرت ورزند، چراکه انجام پژوهش در زمینه‌های یادشده، کاملاً مفید است.

منابع

- اصغر نژاد، طاهره. (۱۳۸۲). *بررسی رابطه باورهای خودکارآمدی، مسند مهارگذاری با موفقیت تحصیلی* (پایان‌نامهٔ منتشر نشدهٔ کارشناسی ارشد). دانشگاه شهید بهشتی، تهران.
- امینی، شهریار. (۱۳۸۶). *بررسی نقش خودکارآمدی، خودتنظیمی و عزت‌نفس در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان سال سوم دبیرستان رشته علوم تجربی شهرستان شهرکرد* (پایان‌نامهٔ منتشر نشدهٔ کارشناسی ارشد). دانشگاه تربیت‌معلم تهران، تهران.
- بهراد، بهنام. (۱۳۸۴). فرا تحلیل شیوع ناتوانی‌های یادگیری در دانش آموزان ابتدایی ایران. پژوهش در حیطه کودکان استثنایی، *۱۸* (۵)، ۴۱۷-۴۳۶.
- پیرحسینلو، سعیده. (۱۳۸۲). *بررسی رابطه بین خودکارآمدی ریاضی، اضطراب ریاضی، انتظار عملکرد ریاضی در پیشرفت ریاضی* (پایان‌نامهٔ منتشر نشدهٔ کارشناسی ارشد). دانشگاه تربیت‌معلم، تهران.
- تکلی، همیلا. (۱۳۷۷). *بررسی رابطه باورهای انگیزشی و مسند علیت با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان سال دوم دبیرستان* (پایان‌نامهٔ منتشر نشدهٔ کارشناسی ارشد). دانشگاه آزاد واحد تهران مرکز، تهران.
- حمیدی پور، رحیم. (۱۳۷۷). *رابطه جو مدرسه با کارآمدی شخصی مشاوران مدرسه* (پایان‌نامهٔ منتشر نشدهٔ کارشناسی ارشد). دانشگاه تربیت‌معلم تهران، تهران.
- رضایی، اکبر، سیف، علی‌اکبر. (۱۳۸۱). *نقش باورهای انگیزشی، راهبردهای یادگیری و جنسیت در عملکرد تحصیلی*. سازمان آموزش‌وپرورش آذربایجان غربی.
- سهرابی فرد، نسرین. (۱۳۸۵). *مروری بر مبانی فراتحلیل. روانشناسان ایرانی*، ۳(۱۰)، ۱۷۱-۱۶۹.
- عابدی، احمد؛ عریضی، حمیدرضا و شواخی، علیرضا. (۱۳۸۴). فرا تحلیل عوامل مؤثر بر افزایش کاربست یافته‌های پژوهشی در وزارت آموزش‌وپرورش. *نوآوری‌های آموزشی*، ۱۲(۴)، ۱۳۲-۱۰۹.
- عریضی، حمیدرضا. فراهانی، حجت اله. (۱۳۸۸). *روش‌های پیشرفته پژوهش در علوم انسانی (رویکردی کاربردی) برای دانشجویان رشته‌های علوم رفتاری، علوم اجتماعی، علوم تربیتی، تربیت بدنی، مدیریت و علوم سیاسی*. اصفهان: انتشارات جهاد دانشگاهی.
- غلامی، یونس؛ خداپناهی، محمد کریم؛ رحیمی ناد، عباس و حیدری، محمود. (۱۳۸۵). رابطه انگیزش پیشرفت و خود پنداشت تحصیلی دانش‌آموزان پایه هشتم در درس علوم بر اساس تحلیل نتایج «تیمز-آر». *روان‌شناسان ایرانی*، ۲(۷)، ۲۰۷-۲۱۸.
- کدیور، پروین. (۱۳۸۲). نقش باورهای خودکارآمدی، خودگردانی و هوش در پیشرفت درسی دانش آموزان دبیرستانی. *علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز*، ۱۰(۱ و ۲)، ۵۸-۴۵.
- نصراصفهانی، زهرا. (۱۳۸۲). *نقش خودکارآمدی ریاضی، خود پنداره ریاضی، اضطراب ریاضی و سودمندی ادراک‌شده ریاضی در پیشرفت ریاضی دانش آموزان سال اول دبیرستان* (پایان‌نامهٔ منتشر نشدهٔ کارشناسی ارشد). دانشگاه تربیت‌معلم، تهران.
- وارتانیان، لیدا. (۱۳۸۰). *بررسی رابطه یادگیری خودتنظیم، خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان سال دوم دبیرستان شهر تهران* (پایان‌نامهٔ منتشر نشدهٔ کارشناسی ارشد). دانشگاه آزاد واحد تهران مرکزی، تهران.
- هومن، حیدرعلی. (۱۳۸۷). *راهنمای عملی فراتحلیل در پژوهش علمی*. تهران: انتشارات سمت.

- Anderman, E. M. & youngt, A. J. (1994). Motivation and strategy use in science: Individual Differences and classroom effects. Journal *of Research in science teaching, 31*, 811-831
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Worth Publishers.
- Bandura, A. (1991). Self-regulation of motivation through anticipatory and self-regulatory mechanisms. In R. A. Dienstbier (Ed.), *Perspectives on motivation: Nebraska symposium on motivation* (pp. 69-164). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Bandura, A. (2001). *Guide For constructing Self – efficacy*. Retrieved from http://www.emory. edu/Educagon /mfp / bguide. html.
- Bandura. A., & Locke. E. A. (2003). Negative self- efficacy and goal revisited. *Journal of Applied psychology, 88*(1), 87-89.
- Cohen, J. (1997). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (second ed). Hillsdale,N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Caraway, K., Tucker, C. M., Reinke, W. M., & Hall, C. (2003). Self-efficacy, goal orientation, and fear of failure as predictors of school engagement in high school students. *Psychology in the School, 40*(4), 417-427.
- Greene, B. A., Miller, R. B., Crowson, H. M., Duke, B.L., & A key, K. L. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology, 29*(4), 462-482.
- Kaplan, A. & Maehr, M. L. (1999). Achievement goals and student well-being. *Contemporary Educational psychology, 24*, 330-358.
- Kemmelmeier, M., Danielson, C., & Bastten. J. (2005). What in a grad? Academic success and political orientation. *Personality and social psychology Bulletin, 31,* 1386-1399.
- Lane, J., & Lane, A. M. (2001). Self-efficacy and academic performance. Social Behavioral and Personality. *An International Journal, 29*(7), 687-693.

- Lee, L., Arthur, A., & Avis, M. (2008). Using self-efficacy theory to develop interventions that help older people overcome psychological barriers to physical activity: A discussion paper. *International Journal of Nursing Studies, 45*(11). 1690-1699.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy in student engagement and learning in the classroom. *Reading and Writing Quarterly, 19*(2), 119-137.
- Lounsbury, J. W., Steel, R. P., Loveland, J. M., & Gibson, L. W. (2004). An investigation of personality traits in relation to adolescent school absenteeism. *Journal of Youth and Adolescence, 33*, 457-466.
- Middleton, M. J & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory- *Journal of Educational psychology, 89*(4), 710-718.
- Mimi, B. (1996). *Perceived similarity among tasks and generalizability of academic, self-efficacy*. Retrieved from http://ericae.net/ericdb / ED411 2580htm
- Moulton, Karen, D., Brown, S, D., & Robert, W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic out comes: a meta-analytic investigation. *Journal of counseling psychology, 38*, 30-38.
- Pajares., F. & Kranzler, J. (1995). *Role of self-efficacy and General Mental Ability in Mathematical problem-solving: A path analysis.* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (San Francisco, CA, April 18-22, 1995).
- Pajares, F. & Miller., D. (1994). Role of self-efficacy and self-Concept Beliefs in Mathematical problem solving: A path Analysis. *Journal of educational psychology, 86,* 193-203.
- Pajares, F. (1997). Self-efficacy in academic setting. *American Research Association, 96*, 1-22.
- Premuzic, T. & Frunham. A. (2003). Personality traits and academic examination performance. *European Journal of personality, 17*, 237-250.
- Schunk, D. H. (2000). *Learning theories: An educational perspective*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill.
- Steyn, R., & Mynhardt, J. (2008). Factors that influence the forming of self-efficacy perceptions. *South African Journal of Psychology, 38*(3), 563-573.
- Schunk, Dale. H. (1996). Attributions and the Development of Self-Regulatory Competence. Paper presented at the Annual Conference of the American Educational. Research Association, 8–12 April 1996, New York, NY, USA.
- Thabane, Lehana. (2004). An Overview of meta–analysis: Statistical and methodological issues in randomized Clinical trials. Mc Master University.
- Walker, C. O., Greene, B. A., & Mansell, R. A. (2006). Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learning and Individual Differences, 16*(1), 1-12.
- Wilkins, j. M. (2004). Mathematics and science self-concept: An International Investigation. *Journal of Experimental Education, 72,* 331- 346.
- Wolf, F. M. (1986). *Meta-analysis: Quantitative methods for research synthesis* (Vol. 59). Beverly Hills, California: Sage Publications.
- Zimmerman, B., Kistantas, A. (2005). Homework practices and academic achievement: the mediating role of self-efficacy and perceived respoliefs. *Contemporary education psychology, 30,* 379-417.

پی‌نوشت‌ها

1. academic achievement
2. Premuzic, T. & Frunham. A.
3. Lounsbury, J. W., Steel, R. P., Loveland, J. M., & Gibson, L. W.
4. Kemmelmeier, M., Danielson, C., & Bastten. J.
5. self-efficacy
6. self
7. Lee, L., Arthur, A., & Avis, M.
8. Bandura. A.
9. Steyn, R., & Mynhardt, J.
10. Greene, B. A., Miller, R. B., Crowson, H. M., Duke, B.L., & A key, K. L.
11. Walker, C. O., Greene, B. A., & Mansell, R. A.
12. Pajares, F. & Miller., D.
13. Kranzler, J
14. Mimi, B.
15. Lane, J., & Lane, A. M.
16. Caraway, K., Tucker, C. M., Reinke, W. M., & Hall, C.
17. Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R.
18. Wilkins, j. M.
19. Moulton, Karen, D., Brown, S, D., & Robert, W.
20. Anderman, E. M. & youngt, A. J.
21. Middleton, M. J & Midgley, C.
22. Kaplan, A. & Maehr, M. L.
23 .meta analysis
24. systematic review
25. Thabane, Lehana.
26. comprehensive meta-analysis
27. effect size
28. Wolf, F. M.
29. Cohen, J
30. Schunk, Dale. H.
31. Zimmerman, B., Kistantas, A.

Meta-analysis of the factors influential on the role of self-efficacy in academic achievement

Masoome ghāedrahmati, MA in Educational Research at Khārazmi University[1]
Leilā Bakhtiāri, MA in Educational Technology at Khārazmi University (Corresponding Author)[2]
Vali-o-llāh Farzād (PhD), Khārazmi University[3]

Abstract

In this research, using one of the new research methods, namely, meta-analysis, the results of the Iranian studies on the role of self-efficacy in academic achievement was analyzed. To do so, 34, accomplished researches on the role of self-efficacy in academic achievement were gathered from Iran's research centers and were chosen for meta-analysis. These researches were chosen for meta-analysis on the basis of research methodology parameters including questions, theories, statistical population, sampling, research method, and validity and reliability of the questionnaires. Statistical analysis was done using comprehensive meta-analysis software. Findings indicated that there is a positive meaningful correlation between the variables of self-efficacy and academic achievement.

Keywords **Meta-analysis, Self-efficacy, Academic Achievement**

1.Rahmati.m1388@yahoo.com 2. Leila.bakhtiari@khu.ac.ir 3. vfarzad@khu.ac.ir

Social - cognitive predictors of high school students' self-regulation learning

Elāhe Niāzi, MA in Educational Psychology at Urmia University (Corresponding Author)[1]
Farzāne Micāeli Moni'(PhD), Urmia University[2]
Ali Isāzādegān (PhD), Urmia University[3]

Abstract

The purpose of this study was to justify and predict the self-regulation learning based on Bandura social cognitive model. The research sample consisted of 384 1st and 2nd grade senior high school students of Urmia (204 male and 180 female students) who were selected based on multi-stage random sampling method. Kerjcie and Morgan chart was used to determine the sample size. To evaluate the variables, participants completed the tests of positive and negative affect scales, perception of school climate, self-efficacy questionnaire, outcome expectations, achievement goals and self-regulation learning strategies questionnaire.Data was analyzed by structural equation modeling. The results indicated that the self-regulation learning model is a valid and reliable model for this community. The variables (i.e., school climate, outcome expectations and achievement goals) could predict 65% of the self-regulation learning. Path coefficient analysis displayed that academic self-efficiency has the highest impact on self-regulation learning. Accordingly, it can be concluded that the self-regulation learning model explicate the social cognitive determinants of students' self-regulation learning, and we can use it to promote self-regulation learning, learning quality and academic achievement of students at school.

Keywords Academic Self afficacy, Outcome Expectations, Achievement Goals, Self-regulation Learning

1. niazi.elahe69@gmail.com 2. michaeli.manee@gmail.com 3. ali_essazadeg@yahoo.com

Investigating the use of semantic primes (semantic universals) in the Iranian 7th grade Junior secondary school English textbook (Prospect 1)

Robābe Karimi, MA student in Linguistics at Islāmic Āzād University (Science and Research Branch-Tehran) (Corresponding Author)[1]
Shahrām Modarres Khiyābāni (PhD), Islāmic Āzād University (Karaj Branch) (Corresponding Author)[2]

Abstract

The present study aimed at investigating the use of semantic primes (semantic universals) in the 7th grade junior secondary school English textbook (prospect1). An electronic version of the textbook was prepared and then the type and the frequency of the semantic primes were extracted by NSP software. The results were analyzed through SPSS computer program. Although the semantic primes are the most frequent words in any language, this study indicated that semantic primes (compared to other features) were less frequently used in the above-mentioned textbook. Based on the previous research (Moller et al., 2005), the language teachers and curriculum designers should use all or most semantic primes in the early syllabus, but only 512 semantic primes were presented in the whole textbook and among semantic primes, «substantives» (244 times) had the highest frequency; moreover, the following semantic primes were less frequently used in the textbook, respectively: «space» with the frequency of 7, «existence» with the frequency of 7, «possession» with the frequency of 7, «specification» with the frequency of 7, «life and death» with the frequency of 3, and «relational substantives» with the frequency of 1. «Descriptors,» «intensifiers (augmenter)» and «similarity» were not used at all in the textbook of prospect 1.

Keywords Semantic Primes, Semantic Universals, Natural Semantic Meta Language, 7th grade junior secondary school English textbook (Prospect1)

1. rebekakarimi@gmail.com 2. shahram.modarres@kiau.ac.ir

The effectiveness of social problem solving training program on reducing the bullying victimization of students

Mansour Bayrāmi (PhD), University of Tabriz[1]
Touraj Hāshemi (PhD), University of Tabriz[2]
Mirmahmood Mirnasab (PhD), University of Tabriz[3]
Leilā Kolyāei, PhD Candidate in Educational Psychology at University of Tabriz (Corresponding Author)[4]

Abstract

Due to the fact that social problem solving incompetency in bullying victimization students is one of the factors that exacerbates the condition for such students, this study aimed at social problem solving training and determining its effectiveness on reducing the bullying victimization of students. It was a quasi-experimental research with pretest-posttest control group design. The research population included all the first cycle high school female students of Tabriz in the academic year 1395-96 who were selected randomly from among the five educational districts of this city. The research sample consisted of 30 bullying victimization students. They were selected using random multi-stage cluster sampling method and they were assigned into control (15 students) and experimental (15 students) groups. The experimental group was trained in social problem-solving program for 8 sessions.To collect the data, The California Bullying Victimization Scale (CBVS) was used. The data was analyzed using SPSS-16 software via ANCOVA method. Findings demonstrated a significant positive impact of social problem solving training on reducing the victimization behavior of students ($F_{(1/31,47/32)}$=93.74,P<0.001,ŋ=0.73)). Because the results showed that this training program is an effective intervention which reduces the bullying victimization of students, the use of this program as a part of in-service training courses of teachers involved with students is suggested to promote coping skills of students who may be victimized by bullying.

Keywords Social Problem Solving Training, Bullying, Bullying Victimization Students

1.dr.bayrami@yahoo.com 2.tourajhashemi@yahoo.com 3.mirnasab2006@gmail.com 4.kolyaei230@gmail.com

The obstacles to innovation support and presenting a proper model in order to establish the innovation system in Education

Heidar Toorāni (PhD), Organization for Educational Research and Planning (Ministry of Education)[1]
Amir Aghāyi, PhD Candidate in Higher Education Management, Expert in Department of Planning and Development at Farhangian University (Corresponding Author)[2]
A'zam Mollāyineghād, PhD Candidate in Educational Management at Khārazmi University, Expert in Organization for Educational Research and Planning (Ministry of Education)[3]

Abstract

The purpose of this study was identifying the obstacles to innovation support and presenting a proper model in order to establish the innovation system in education. It was a mixed methods research and based on the research objective, it was applied. The research population included specialists, managers and vice-presidents of Iran's ministry of education, educational innovators, education experts, library documents, hegemony documentary and researches. Sampling methods have been purposeful, random stratified, snowball and document mining. Data was analyzed using statistical and logical analysis according to a mixed model of Clark and Cresol. The main result of this research was identifying the structural, legal and attitude obstacles to innovation support and also strategies and approaches of supporting innovations by presenting the supportive model of educational innovations in the education system.

Keywords Educational Innovation, Structural Obstacles, Legal Obstacles, Attitude Obstacles, Conceptual Model of Supporting Educational Innovations

1. heidar_toorani@yahoo.com 2. aghaei1354@yahoo.com 3. mollaeenezhad@gmail.com

The position and role of looping system in promoting and improving the teaching- learning process of primary school students

Rezā Hoveidā (PhD), University of Isfahān[1]
Aliakbar Dolati, PhD Candidate in Higher Education Management at University of Isfahān (Corresponding Author)[2]
Akiakbar Amin Beidokhti (PhD), professor of educational administration, University of semnan[3]

Abstract

This study aimed at identifying the benefits of the looping system in improving the teaching- learning process of primary school students at Semnān province. Looping system is a process in which a person remains the teacher of a group of students at a school for at least two years or longer. It was an applied research and its method was exploratory mixed methods. Here, first the qualitative and then the quantitative section of the study were done. In the qualitative section of the study, in-depth interview was conducted with 10 managers and semi-structured interview was conducted with 32 teachers who were selected through purposeful and snowball sampling method. As a result of the content analysis of interview data and in-depth study of theoretical foundations, a researcher-made questionnaire was devised. Its content validity was checked by experts, and its reliability was examined through computing Cronbach's alpha (0.9). In the quantitative section of the study, the research questionnaire was completed by 218 teachers and managers who were selected using stratified sampling method. To analyze the qualitative data, the content analysis technique and to analyze the quantitative data, the Chi Square Test, factor analysis and Friedman Test were used. The results showed that the benefits of »knowing the learner by the teacher«, is of utmost importance and has the first rank, »Increasing the understanding and knowledge of the teacher on the strength and weakness of students' intelligence«, has the second rank,»considering parents, students and teachers as members of the same family and community« has the third rank, and »reducing students' concern and anxiety towards new school year and teacher« has the forth rank in promoting and improving students' teaching-learning process, respectively.

Keywords **Looping, Teacher, Student, Teaching- Learning**

1. r.hoveida@edu.ui.ac.ir 2. dolatiali662@gmail.com 3. aliaminbeidokhti@gmail.com

School as a research-based professional learning community: a phenomenological study

Shohreh Hosseinpour Toolāzdehi, PhD Candidate in Educational Administration at Khārazmi University (Corresponding Author)[1]
Hassan Zeinābadi (PhD), Khārazmi University[2]
Bijan Abdollāhi (PhD), Khārazmi University[3]
Hossein Abbāsiān (PhD), Khārazmi University[4]

Abstract

This study aimed at identifying the aspects of research-based professional learning community at school and to determine the requirements and parameters of its development. The research approach was qualitative with phenomenological design. The participants were 25 professionals who were selected through purposeful and snowball sampling methods to the point of theoretical saturation. Data were collected using in-depth and semi-structured interviews. The reliability of the findings was checked by inter-rater reliability method. Data was analyzed through the inductive content analysis method and using the three levels of open, axial and selective coding. Based on the results, professional learning community indicators in five dimensions, including «shared values and beliefs», «professional teacher learning», «professional dialogues and cooperation», «collective learning», «communication and interaction» and their indicators were determined. Some of the requirements for creating such community was justified based on the results. Some of these requirements included «belief in the role of the research and its importance in the process of teaching and learning», «focus on collective learning», «strengthening the professional dialogue between teachers and staff», «supportive interaction of the school principal», «ongoing relationship with research centers» and other factors that are described in detail in the paper.

Keywords Research-based School, Professional Learning Community, Dimensions of Research-based Learning Community

1. shohrehhossienpour@yahoo.com 2.hzeinabadi@yahoo.com 3.bijan.abdollahi33@gmail.com 4.a_abbasianedu@yahoo.com

In this issue:

School as a research-based professional learning community: a phenomenological study — 4
- Shohreh Hosseinpour
- Hassan Zeinābadi
- Bijan Abdollāhi
- Hossein Abbāsiān

Shohreh Hosseinpour Toolāzdehi

The position and role of looping system in promoting and improving the teaching-learning process of primary school students — 5
- Rezā Hoveidā
- Aliakbar Dolati
- Akiakbar Amin Beidokhti

The obstacles to innovation support and presenting a proper model in order to establish the innovation system in Education — 6
- Heidar Toorāni
- Amir Aghāyi
- A'zam Mollāyineghād

The effectiveness of social problem solving training program on reducing the bullying victimization of students — 7
- Mansour Bayrāmi
- Touraj Hāshemi
- Mirmahmood Mirnasab
- Leilā Kolyāei

Investigating the use of semantic primes (semantic universals) in the Iranian 7th grade Junior secondary school English textbook (Prospect 1) — 8
- Robābe Karimi
- Shahrām Modarres Khiyābāni

Social - cognitive predictors of high school students' self-regulation learning — 9
- Elāhe Niāzi
- Farzāne Micāeli Moni'
- Ali Isāzādegān

Meta-analysis of the factors influential on the role of self-efficacy in academic achievement — 10
- Masoome ghāedrahmati
- Leilā Bakhtiāri
- Vali-o-llāh Farzād

Refrees of this issue:

Sayed Behnam Alavi Moghadam, Ali Asghar Fani, Elahe Hejazi, Farideh Hamidi, Simin Hosseinian, Jamshid Jarareh, Parvin Kadivar, Alireza Kiamanesh, Fatemeh Khalavandi, Reza Kheirabadi, Tayyebe Mahrouzadeh, Zahra Naghsh, Shamsi Nami, Vida Rahimi Nejad, Monireh Rezaei, Aboutaleb Seadatee Shamir, Hassan Reza Zeinabadi

Ministry of Education
Islamic Republic of IRAN

Organization for
Educational Research
and Planning

Quarterly journal of Educational Innovations

63

Vol.16
Autumn, 2017
Pages, 156

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: noavaryedu.oerp.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. J. Abedi:** Professor of Davis university of california
■ **Dr. Kh. Bagheri:** Professor of Tehran University
■ **Dr. I. Ebrahim zadeh:** Associate Professor of Payam-noor University
■ **Dr. F. Hamidi:** Associate Professor of Shahid rajaee University
■ **Dr. A. Khallagi:** Assistant Professor of shahid rajaee University
■ **Dr. A. R. Kiamanesh:** Professor of Kharazmi University
■ **Dr. T. Mahroozadeh:** Associate Professor of Alzahra University
■ **Dr. M. Mehr-Mohammadi:** Professor of Tarbiyat Modarres University
■ **Dr. H. Pardakhtchi:** Professor of Shahid Beheshti University
■ **Dr. S.M. Sajadi:** Associate Professor of Tarbiat modarress University
■ **Dr. M.R. Sarkararani:** Professor of Nagoya University, Japan
■ **Dr. A. Taghi pour Zahir:** Professor of Allameh Tabatabayi University
■ **Dr. H. Toorani:** Associate Professor of Research Inst. C.D.E.I.
■ **Dr. H. R. Zeinabadi:** Associate Professor of Kharazmi University

■ **Secreterial Affairs:** M. Yaghmaeian
■ **Persian Editor:** J. Rabbani
■ **English Editor:** M. Danaye tousi (Ph.D)
■ **Art Director:** Sh. kharaghani
■ **Designer:** F. Poorsaifi

Ministry of Education
Islamic Republic of IRAN

In The Name of
God
The Most Merciful
The Most
Compassionate

Organization for Educational
Research and Planning

Quarterly journal of Educational Innovations

63

Vol.16 ■
Autumn, 2017 ■
Pages, 156 ■