



جمهوری اسلامی ایران
وزارت آموزش و پرورش



سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی

فصلنامه نواوری‌های آموزشی

نشریه علمی پژوهشی

۵۲

سال سیزدهم

زمستان ۱۳۹۳

۱۵۲ صفحه

بها ۴۰۰۰۰ ریال

در این شماره می خوانید:

■ فرزانه میکائیلی منبع
■ سعید مهنا
■ علی عیسی زادگان

۷

پیش‌بینی‌کننده‌های شناختی-اجتماعی رضایت از
مدرسه در دانش‌آموزان دبیرستانی: آزمون یک مدل علی

■ الهه حجازی
■ شیما امینی‌پور

۳۰

رابطه میان خوش‌بینی آموزشی و راهبردهای خودمدیریتی
معلمان با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان

■ رحیم بدری گرگری
■ مسلم آذرخش
■ محسن تقی‌زاده

۴۵

تأثیر آموزش مستقیم مهارت‌های تفکر با مدل هالپرن بر
مهارت تفکر انتقادی دانش‌آموزان دوره متوسطه

■ فهمیه روحی
■ فضا باقری گرمارودی
■ فاطمه سوری

۵۹

ارزیابی عملکرد دبیرستان‌های منطقه ۵ آموزش و پرورش
با استفاده از مدل تحلیل پوششی داده‌ها

■ احد نویدی

۷۸

چرایی و چگونگی تلفیق آموزش عمومی
و آموزش فنی و حرفه‌ای

■ حسین قاسمی
■ محمود کاظمی

۱۰۰

تحلیل محتوای کتاب درسی هدیه‌های آسمان پایه ششم
ابتدایی و میزان انطباق آن با مبانی قرآنی و سند تحول
بنیادین آموزش و پرورش

■ سید بهنام علوی مقدم
■ زهرا داورپناه

۱۱۷

تحلیل محتوای مؤلفه‌های هویت ملی در کتب آموزش زبان
فرانسه دوره‌های راهنمایی، دبیرستان - پیش‌دانشگاهی

گروه
مشاوران
علمی
این
شماره

(به ترتیب حروف الفبا)

:

عیسی ابراهیم‌زاده، مهدی اعتصامی، هادی بهرامی،
فرهاد حسین‌زاده، فریده حمیدی، علی اصغر خلاقی، علی اکبر سیف، حسن پاشا شریفی،
محمد مهدی شریعت‌زاده، علی اکبر شایسته‌نژاد، بهناز مرجانی، مرتضی منطقی،
سید اسماعیل نجفی، صادق نصری، مهدی نوید.

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

هدف نشریه:

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

موضوع مقاله‌ها:

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

توجه:

هر مقاله باید بر اساس یافته‌های خود پیشنهادات مشخص و کاربردی برای مخاطبین و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت ارائه کند.

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

پیش بینی کننده های شناختی - اجتماعی رضایت از مدرسه در دانش آموزان دبیرستانی: آزمون یک مدل علی

■ فرزانه میکائیلی منبع*

■ سعید مهنا**

■ علی عیسی زادگان***

چکیده:

رضایت از مدرسه، به عنوان یک عامل تأثیرگذار بر عملکرد تحصیلی و سلامت دانش آموزان، در چند دهه اخیر مورد توجه روان شناسان قرار گرفته است. در این بین، رویکرد شناختی اجتماعی بندورا زمینه ساز پژوهش های بسیاری بوده است. از این رو، هدف پژوهش حاضر بررسی قدرت تبیین متغیرهای شناختی اجتماعی بر رضایت از مدرسه بود. این مطالعه از نوع توصیفی به روش الگویابی علی است. جامعه پژوهش، تمامی دانش آموزان سال اول دبیرستان مدارس دولتی شهر ارومیه بودند که از میان آنان ۱۹۹ نفر پسر و ۱۸۱ نفر دختر به روش تصادفی چندمرحله ای به عنوان نمونه انتخاب شدند. برای تعیین حجم نمونه از جدول کرجسی و مورگان استفاده شد. آزمون های عاطفه مثبت، ادراک از جو مدرسه، خودکارآمدی تحصیلی، انتظارات پیامد تحصیلی، اهداف پیشرفت و رضایت از مدرسه اجرا گردید. داده ها با استفاده از روش معادلات ساختاری تحلیل شد. نتایج به دست آمده نشان داد که الگوی ساختاری رضایت از مدرسه، مدلی روا برای جامعه مورد پژوهش است. مسیرهای مستقیم ادراک از جو مدرسه و اهداف پیشرفت بر رضایت از مدرسه مثبت و معنادار بودند و مسیر انتظارات پیامد بر رضایت از مدرسه منفی و معنادار بود. بررسی ضرایب مسیر نشان داد که متغیر اهداف پیشرفت بالاترین اثر را بر رضایت از مدرسه دارد. براساس نتایج حاصل می توان نتیجه گرفت که در شکل گیری و ارتقای رضایت از مدرسه متغیرهای شناختی اجتماعی مؤثرند و از این رو می توان با تمرکز بر آنها رضایت از محیط آموزشی را بهبود و سلامت دانش آموزان را ارتقا بخشید.

مدل شناختی اجتماعی، رضایت از مدرسه، دانش آموزان دبیرستانی.

کلید واژه ها:

□ تاریخ دریافت مقاله: ۹۲/۷/۳۰ □ تاریخ شروع بررسی: ۹۲/۱۰/۲۱ □ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۳/۲/۱۶

* دانشیار دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه ارومیه. f.michaeli.manee@gmail.com
** کارشناسی ارشد روان شناسی تربیتی. ss.mohanna@yahoo.com
*** دانشیار دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه ارومیه. ali_essazadeg@yahoo.com

مقدمه

دانش‌آموزان بخش قابل توجهی از ساعات زندگی روزانه خود را در مدرسه و کلاس درس می‌گذرانند، از این رو احساس و عاطفه آن‌ها درباره مدرسه عامل مهمی در رضایت از زندگی در کودکان و نوجوانان به‌شمار می‌آید (کاتا، پایوی، مارجا تر تو و پکا^۱، ۲۰۰۲). هوبنر به‌عنوان نخستین کسی که رضایت از زندگی را در نوجوانان و کودکان مورد بررسی قرار داده است، رضایت کلی را متشکل از پنج مؤلفه رضایت از خانواده، دوستان، محیط زندگی، خود و مدرسه می‌داند (هوبنر، اش و لافلین^۲، ۲۰۰۱). رضایت از مدرسه، به‌عنوان بخشی از متغیر کلی رضایت زندگی، یکی از متغیرهای عاطفی است که به‌شکل مستقیم و غیرمستقیم بر عملکرد، پیشرفت و سازگاری تحصیلی تأثیر گذاشته (بیکر، دایلی، اوپرلی و پاتیل^۳، ۲۰۰۳) و بر کیفیت زندگی کودکان و نوجوانان مؤثر است (ورکویتن و تیس^۴، ۲۰۰۲). رضایت از مدرسه به‌صورت ارزشیابی شناختی و ذهنی فرد از کیفیت ادراک شده تجربیات مدرسه‌ای تعریف شده است (هوبنر و همکاران، ۲۰۰۱).

این مفهوم، اگرچه از حدود دهه هفتاد وارد ادبیات پژوهشی شد، اما در سال‌های اخیر مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته و در قالب یکی از ابعاد بهزیستی ذهنی و رضایت از زندگی مطالعه شده است. از این رو، تلاش‌های اندکی برای شناسایی پیش‌آیندها و نتایج رضایت از مدرسه صورت گرفته است (هوبنر و گیلمن^۵، ۲۰۰۶). به‌طور کل، بخش عمده مطالعات انجام یافته نیز بر نتایج و اثرات رضایت از مدرسه بر ابعاد مختلف زندگی دانش‌آموز متمرکز شده‌اند. به‌عنوان مثال، پژوهش‌ها نشان داده‌اند که رضایت از مدرسه با سلامت روان‌شناختی (کاتا و همکاران، ۲۰۰۲)، افت تحصیلی، میزان غیبت از کلاس درس و مشکلات رفتاری (لوی‌گاربوا، لویس و فایول^۶، ۲۰۰۶)، عملکرد تحصیلی (بیکر و همکاران، ۲۰۰۳)، رفتار خودکشی (والویس، زولینگ، هوبنر و دران^۷، ۲۰۰۴)، رضایت از زندگی کلی (پارک^۸، ۲۰۰۵)، تعهد، یادگیری و موفقیت در مدرسه (سahین و شلی^۹، ۲۰۰۸)، بهزیستی روان‌شناختی (کارادماس، پپا، فوشو و کوکوی^{۱۰}، ۲۰۰۸) و سلامت هیجانی و شادمانی (گیبونز و سیلوا^{۱۱}، ۲۰۱۱) کودکان و نوجوانان مدرسه‌رو رابطه دارد.

محققان معتقدند رضایت از مدرسه می‌تواند از یک سو عاملی محافظتی و توانمندکننده برای عملکرد موفقیت‌آمیز در مدرسه (سلیلی^{۱۲}، ۲۰۰۱)، افزایش یادگیری و بهزیستی روان‌شناختی (سولدو، ریلی و شافر^{۱۳}، ۲۰۰۶) باشد و از سوی دیگر، عدم رضایت از آن می‌تواند به‌عنوان عامل خطر ساز عمل کرده و موجب گرایش فرد به رفتارهای نامطلوبی مانند استفاده از مواد مخدر (وان در بری و پیکورث^{۱۴}، ۲۰۰۵) گردد.

در قیاس با مطالعاتی که برای شناسایی نتایج رضایت از مدرسه انجام شده است، هرچند تعداد آن‌ها نیز زیاد نیست، مطالعات کمتری در جهت تشخیص پیش‌آیندهای این متغیر صورت گرفته است (هوبنر و گیلمن، ۲۰۰۶). در سال‌های اخیر، از رویکرد شناختی اجتماعی بندورا^{۱۵} (۱۹۸۶)،

به نقل از بلانکو^۶، (۲۰۱۱) برای پیش‌بینی و تبیین عوامل مرتبط با رضایت شغلی و تحصیلی بسیار استفاده شده است. این نظریه به‌طور مشخص، تقابل میان شخص، محیط و رفتار را نشان می‌دهد که زیربنای توسعه تحصیل و شغل است (لنت، شو، گلاستر و ویل‌کینز^۷، ۲۰۱۰). از این رو، براساس این رویکرد پژوهش‌های مختلفی در رابطه با رضایت شغلی (لنت، بارون، نوتا و سورسی^۸، ۲۰۰۳؛ شو و همکاران^۹، ۲۰۱۰؛ بلانکو، ۲۰۱۱) و تحصیلی (اخدا، فلورس و ناوارو^{۱۰}، ۲۰۱۱؛ کوپانی، مینزی، پیرز و پوتاسی^{۱۱}، ۲۰۱۰؛ هنری و روسو^{۱۲}، ۲۰۱۲؛ لنت، تاویرا و لوبو^{۱۳}، ۲۰۱۲) انجام گرفته است. به‌طوری که لنت و بارون (۲۰۰۸) چهارمین مدل از نظریه شناختی اجتماعی را با تمرکز بر توضیح رضایت و ابعاد آن در محیط‌های آموزشی پیشنهاد کرده‌اند. این مدل که گسترش بیشتر مدل کلی لنت از بهزیستی هنجاری^{۱۴} در مدرسه و محیط شغلی است، برای ادغام انواع دیدگاه‌ها و سازه‌ها در ادبیات بهزیستی روان‌شناختی و ذهنی تلاش می‌کند. بنابراین، این مدل می‌تواند به شناسایی پیش‌آیندهای رضایت از مدرسه و مداخله برای ارتقای بهزیستی روان‌شناختی^{۱۵} در مراکز آموزشی کمک کند (لنت و همکاران، ۲۰۱۲).

در نظریه شناختی اجتماعی بندورا چندین عامل به‌عنوان متغیرهای کلیدی رضایت‌مندی شناخته می‌شوند. این متغیرهای کلیدی در تحقیقات پیشین رابطه معناداری با رضایت شغلی / تحصیلی داشته‌اند (لنت، لوپز، لوپز و شو^{۱۶}، ۲۰۰۸). نخستین مؤلفه عاطفه مثبت^{۱۷} است. در سال‌های اخیر توجه به عاطفه مثبت و نقش عواطف مثبت در سلامت و کیفیت زندگی افزایش یافته است (استپتو، اودونل، مارموت و واردل^{۱۸}، ۲۰۰۸). عاطفه مثبت در بعد خصیصه‌ای یا صفتی تمایل به در آمیختن و رویارو شدن با محیط از جمله محیط اجتماعی را دربرمی‌گیرد. افراد دارای عاطفه مثبت بالا فعالانه، توانمندانه و همراه با شور و نشاط به زندگی رو می‌کنند، از آن لذت می‌برند و در تعاملات اجتماعی خود از اعتماد و رضایت برخوردارند (میکائیلی منیع، عاشوری و حسنی، ۱۳۹۱).

عاطفه مثبت به فعال بودن، اشتیاق، هوشیاری، خوشی و انرژی بالا اشاره دارد (واتسون، کلرک و تلگان^{۱۹}، ۱۹۸۸) و یکی از پیش‌بینی‌کننده‌های رضایت‌مندی از زندگی به حساب می‌آید (شیمک، دایزر و اویشی^{۲۰}، ۲۰۰۲). به عبارتی رضایت کلی از زندگی به‌وسیله ویژگی‌های شخصیتی و عاطفه تحت تأثیر قرار می‌گیرند (لنت و همکاران، ۲۰۱۲). همچنین، عاطفه مثبت یک منبع مهم برای احساس خودکارآمدی است (سالانوا، لورنس و اسچی‌فلی^{۲۱}، ۲۰۱۱). روان‌شناسان و پرورش‌کاران^{۲۲} به‌طور جدی عاطفه را در زمینه تحصیلی مورد توجه قرار داده‌اند (استپتو و همکاران، ۲۰۰۸؛ اخدا و همکاران، ۲۰۱۱؛ پاپوسک و همکاران^{۲۳}، ۲۰۱۰؛ سینگلی، لنت و شو، ۲۰۱۰؛ لین‌برینک، روگات و کاسکی^{۲۴}، ۲۰۱۱؛ لنت و همکاران، ۲۰۱۲). در واقع شواهد فزاینده‌ای در اهمیت احساسات و خلق‌وخو در حمایت از موفقیت و تعهدمندی (سالانوا و همکاران، ۲۰۱۱)، حمایت‌های محیطی (سینگلی و همکاران، ۲۰۱۰)، رفتار انطباقی سالم (لین‌برینک و همکاران، ۲۰۱۱)، کیفیت خواب

پیش‌بینی‌کننده‌های شناختی-اجتماعی رضایت از مدرسه در دانش‌آموزان دبیرستانی: آزمون یک مدل علی

(استپ‌تو و همکاران، ۲۰۰۸)، رضایت از تحصیل (اخدا و همکاران، ۲۰۱۱) و رضایت از زندگی (لنت و همکاران، ۲۰۱۲؛ اخدا و همکاران، ۲۰۱۱) دانش‌آموزان وجود دارد.

جو روانی-اجتماعی کلاس از مهم‌ترین متغیرهای مؤثر بر احساسات، عملکرد و موفقیت دانش‌آموزان در تحصیل به‌شمار می‌آید (درمن^{۳۵}، ۲۰۰۳). هوبنر و همکاران (۲۰۰۱) بر این باورند که رضایت از مدرسه، ارزیابی عاطفی شناختی از رضایت کلی مربوط به تجربه فرد از مدرسه است، از این رو جو و محیط حاکم بر آن می‌تواند این ارزیابی را به‌طور عمیق تحت تأثیر قرار دهد. جو مدرسه^{۳۶} ساختاری چندبعدی و پیچیده است که اتمسفر، فرهنگ، ارزش‌ها، منابع و شبکه‌های اجتماعی مدرسه را دربرمی‌گیرد (فریزر^{۳۷}، ۱۹۸۹). این متغیر دارای ابعاد سازمانی، آموزشی و بین‌شخصی است (رویسر، اکلس و سامروف^{۳۸}، ۲۰۰۰). اما، آنچه که به جو مدرسه تنوع می‌بخشد، ادراک و تجربه شخصی دانش‌آموزان از این بافت است که مؤثرتر از فضا و بافت واقعی است (وی، ردی و رودس^{۳۹}، ۲۰۰۷). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که امکانات و تجهیزات مدرسه (سیمواس، ماتوس، تامی، فریر و چاینهو^{۴۰}، ۲۰۱۰)، حمایت والدین (روزنفلد، ریچمن و بوون^{۴۱}، ۲۰۰۰) حمایت معلم (بیکر^{۴۲}، ۱۹۹۹؛ روزنفلد و همکاران، ۲۰۰۰)، حمایت همسالان (روبین، بوکوسکی و پارکر^{۴۳}، ۲۰۰۶)، بافت حمایتی و مثبت مدرسه و کلاس درس (ورکوتین و ئیس، ۲۰۰۲) و دریافت حمایت اجتماعی (دسانتیس‌کینگ، هوبنر، سولدو و والویس^{۴۴}، ۲۰۰۶) بر سطح رضایت دانش‌آموزان از مدرسه مؤثر است. به‌طور کلی، جو مدرسه می‌تواند اثری معنادار بر سلامتی دانش‌آموزان داشته باشد (پرتوریس و ویلیرس^{۴۵}، ۲۰۰۹).

یکی دیگر از مؤلفه‌های تأثیرگذار در رویکرد شناختی اجتماعی انتظارات خودکارآمدی تحصیلی است. «باورهای خودکارآمدی به اطمینان از توانایی خود برای سازماندهی و اجرای فعالیت‌ها و انجام دادن وظایف اشاره دارد» (ئیس و ورکوتین^{۴۶}، ۲۰۰۸، ص ۷۵۴). یکی از جنبه‌های خودکارآمدی، خودکارآمدی تحصیلی است. مفهوم خودکارآمدی تحصیلی شامل باورهایی درباره قابلیت‌های انجام تکالیف در یک زمینه تحصیلی خاص است (آلتونسوی، سیمن، اکیسی، آتیک و گوک‌من^{۴۷}، ۲۰۱۰). خودکارآمدی تحصیلی به انتظار دانش‌آموزان از موفقیت در کلاس مربوط می‌شود (بندورا، ۱۹۹۷). نتایج مطالعات مختلف حاکی از رابطه خودکارآمدی عمومی و تحصیلی با عملکرد تحصیلی و رضایت از تحصیل بوده است (دی ویتز و والش^{۴۸}، ۲۰۰۲؛ ناتا^{۴۹}، ۲۰۰۷؛ اخدا و همکاران، ۲۰۱۱). از آنجایی که دانش‌آموزان خودکارآمد تلاش و زمان بیشتری برای کار و مطالعه صرف می‌کنند، نتایج تحصیلی بهتری داشته و به همین سبب رضایت بیشتری از مدرسه دارند.

چهارمین مؤلفه انتظارات پیامد است. انتظارات پیامد به پیامدهای تصور شده از رفتارهای عملکردی خاص گفته می‌شود (کوپانی و همکاران، ۲۰۱۰). انتظارات پیامد به باورهای فرد درباره شرایط آتی زندگی خود و پیش‌بینی اینکه چه رویدادهای مثبت و منفی‌ای در آینده رخ خواهد

داد، برمی‌گردد (لنت، ۲۰۰۴). در دیدگاه اخیر، پیامدهای احتمالی یا تصویری یک رفتار یا پاسخ، که می‌توانند ملموس بوده یا حالت درونی و خودارزیابانه داشته باشند، در انگیزش فرد برای اقدام و عمل مهم تلقی می‌شوند (بونیتز، لارسون و آرمسترونک^{۵۰}، ۲۰۱۰). در این خصوص، یافته‌ها نشان دادند که انتظارات پیامد، رضایت و پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند که این به‌نوبه خود انتظار موفقیت بعدی را افزایش می‌دهد (تکتا، تکتا، پولا و توپز^{۵۱}، ۲۰۱۰). در محیط تحصیلی دانش‌آموزان زمانی به اقدام عملی پیشرفت‌مدار دست می‌زنند که فکر می‌کنند در راستای بهبود عملکرد و نتایج تحصیلی آن‌هاست یا پس از اتمام تحصیل و در یافتن شغل برایشان مفید خواهد بود (میکائیلی منبع، ۱۳۹۲).

مؤلفه مهم و مؤثر دیگر در رویکرد شناختی اجتماعی اهداف پیشرفت است که به‌عنوان پنجمین مؤلفه در مدل شناخته می‌شود. مفهوم اهداف پیشرفت از اواخر سال ۱۹۷۰ و اوایل سال ۱۹۸۰ توسعه پیدا کرد (الیوت، مورایاما و پکران^{۵۲}، ۲۰۱۱). در چارچوب جهت‌گیری هدف، اهداف و فرایندهای آن به‌عنوان طرح‌هایی گسترده و وابسته به هم فرض می‌شوند که چگونگی رویکردهای افراد و واکنش آن‌ها به موقعیت‌های پیشرفت را مشخص می‌سازند (هیلمن، شرارگر، بودمن و هاراکویچ^{۵۳}، ۲۰۱۰) و دانش‌آموزان برای تفسیر اعمال خود از آن استفاده می‌کنند (حجازی، رستگار و قربان‌جهرمی، ۱۳۸۷). همه نظریه‌های مربوط به این زمینه، دو نوع هدف کیفی متمایز از هم را برای رفتار پیشرفت مشخص کرده‌اند (الیوت و همکاران، ۲۰۱۱). اهداف پیشرفت براساس اینکه به‌عنوان کارایی در مقایسه با عملکرد افراد دیگر (اهداف عملکرد) یا خودارجاعی (اهداف تسلط) فرض شوند، طبقه‌بندی می‌شوند (دیریک، لاجوی و جانسون^{۵۴}، ۲۰۰۹). اهداف تسلط، مفاهیمی هستند که بر رشد توانایی‌ها، مهارت‌های جدید و کوشش برای انجام دادن کارهای چالش‌برانگیز متمرکزند. در این طبقه‌بندی موفقیت به‌عنوان خودسازی^{۵۵} سنجیده می‌شود و دانش‌آموزان رضایت درونی از وظایف خود دارند. در مقابل، اهداف عملکردی به‌عنوان برآورد توانایی خود در مقایسه با دیگران، تلاش برای بهتر بودن از دیگران و استفاده از استانداردهای اجتماعی برای قضاوت درباره توانایی‌ها و عملکرد خود تعریف می‌شوند. در این مفهوم احساس پیشرفت به‌معنای انجام کارها بهتر از دیگران و داشتن استانداردهای برتر عملکردی است (میس، آندرمین و آندرمین^{۵۶}، ۲۰۰۶). اگرچه اهداف پیشرفت از این دو بعد تعریف شده به‌وجود می‌آیند. پژوهش‌ها در عمل روی سه گروه هدف اهداف عملکرد- رویکرد^{۵۷} (اجرای بهتر نسبت به افراد دیگر)؛ اهداف عملکرد- اجتناب^{۵۸} (تمرکز بر عملکردی بدتر از دیگران) و اهداف تبحری یا تسلطی^{۵۹} (رشد مهارت‌ها و پیشرفت شخصی در مقایسه با خود) متمرکز شده‌اند (دیریک و همکاران، ۲۰۰۹).

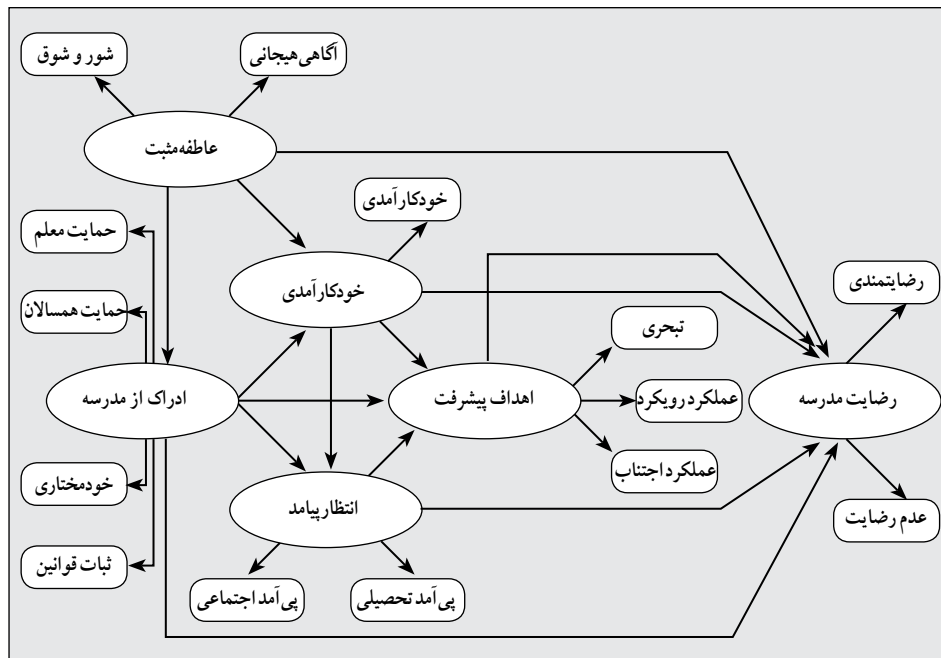
انسان‌ها اهداف انطباقی متفاوتی را در موقعیت‌های پیشرفت فرض می‌کنند که این اهداف فرض شده الگوهای متفاوتی از رفتار، شناخت و عاطفه را موجب می‌شوند (الیوت، ۲۰۰۵). به‌طوری

پیش‌بینی‌کننده‌های شناختی-اجتماعی رضایت از مدرسه در دانش‌آموزان دبیرستانی: آزمون یک مدل علی

که ادراک دانش‌آموزان از توانایی‌ها و شایستگی‌های خود به وسیله اهداف پیشرفت تقویت می‌شود. این تمرکز بر هدف به دانش‌آموزان برای پیشرفت به سوی زندگی معنادار کمک می‌کند تا آن‌ها رضایت‌شان را از تحصیل همانند رضایت از زندگی ارتقا دهند (سینگلی و همکاران، ۲۰۱۰). در این راستا، سایر مطالعات نیز نشان داد که پیشرفت هدف اثر معناداری بر رضایت از زندگی و تحصیل دارد (اخدا و همکاران، ۲۰۱۱؛ لنت و همکاران، ۲۰۱۲). بنابراین، در مدل حاضر فرض بر این است که هر اندازه که دانش‌آموزان احساس کنند به اهداف تحصیلی خود نزدیک‌تر شده‌اند، به همان اندازه رضایت بیشتری از مدرسه خواهند داشت.

در بررسی‌هایی که از متغیرها 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 منبع، ۱۳۹۲). به عنوان مثال، در مطالعه‌ای، اخدا و همکاران (۲۰۱۱) مدل را در نمونه‌ای از دانشجویان مکزیکی-آمریکایی آزمودند، آن‌ها دریافتند که مدل در پیش‌بینی رضایت تحصیلی مناسب است. در پژوهشی نیز روایی الگوی شناختی اجتماعی رضایت شغلی معلمان دوره متوسطه در گروهی از معلمان ایرانی بررسی گردید. نتایج حاصل حاکی از این بود که الگوی شناختی اجتماعی رضایت شغلی الگوی تبیینی مناسبی برای رضایت معلمان به شمار می‌رود (میکائیلی منبع و همکاران، ۱۳۹۱). همچنین، سینگلی و همکاران (۲۰۱۰) و لنت و همکاران (۲۰۱۲) در دو مطالعه (مقطعی و طولی) به این نتیجه رسیدند که مدل شناختی اجتماعی در پیش‌بینی رضایت و بهزیستی روان‌شناختی مدلی روا است. در مطالعه‌ای با روش تحلیل مسیر نشان داده شد که خودکارآمدی پیش‌بینی‌کننده رضایت درونی (بروینز و تابرنزو، ۲۰۱۲) می‌باشند. همچنین، رابطه خودکارآمدی با انتظارات پیامد و اهداف پیشرفت (لنت و همکاران، ۲۰۱۰؛ کوپانی و همکاران، ۲۰۱۰)، خودکارآمدی و حمایت‌های محیطی با اهداف پیشرفت (سینگلی و همکاران، ۲۰۱۰)، انتظارات با رضایت تحصیلی (تکتا و همکاران، ۲۰۱۰) معنادار بوده است.

با توجه به اهمیت رضایت از مدرسه به عنوان متغیری شناختی عاطفی و تأثیر آن بر سازگاری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، هدف این مطالعه آزمون روایی مدل و متغیرهای شناختی اجتماعی در پیش‌بینی و تبیین رضایت از مدرسه است. از آنجایی که تاکنون این مدل جهت پیش‌بینی رضایت از مدرسه مورد استفاده قرار نگرفته است، نتایج حاصل ضمن فراهم آوردن دانش نظری ارزشمندی در خصوص صحت و قدرت پیش‌بینی متغیرهای شناختی اجتماعی، می‌تواند اطلاعات کاربردی مهمی برای معلمان، مشاوران و پرورشکاران جهت تمهید روش‌ها و برنامه‌های مناسب برای ارتقای رضایت از مدرسه و به تبع آن سلامت روانی فراهم سازد (شکل ۱).



شکل ۱ مدل مفهومی رضایت از مدرسه

روش

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

جامعه آماری نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه پژوهش تمام دانش‌آموزان سال اول متوسطه شهر ارومیه بودند که در سال تحصیلی ۹۱-۹۲ در مدارس دولتی این شهر به تحصیل اشتغال داشتند. برای تعیین حجم نمونه از جدول کرجسی و مورگان^{۶۱} (۱۹۷۰) استفاده شد که بر مبنای حجم جامعه ($N=11430$) نمونه‌ای ۳۷۵ نفری انتخاب شد. روش نمونه‌گیری تصادفی چند مرحله‌ای بود. بر این اساس، در ابتدا از بین نواحی دوگانه آموزشی شهر ارومیه، ۶ مدرسه پسرانه و ۴ مدرسه دخترانه و از میان کلاس‌های سال اول دبیرستان این مدارس ۱۴ کلاس به صورت تصادفی انتخاب شدند. برای جلوگیری از ریزش احتمالی ۴۱۰ پرسش‌نامه توزیع گردید که از این تعداد، ۳۰ پرسش‌نامه که به طور کامل تکمیل نشده بود، کنار گذاشته شد و در نهایت تعداد ۱۹۹ نفر پسر و ۱۸۱ نفر دختر ($n=380$) به نسبت جامعه در این پژوهش شرکت نمودند.

■ ابزارهای اندازه‌گیری

۱. مقیاس رضایت از مدرسه

این پرسش‌نامه (MSLSS)^{۶۲} توسط اسکات هوبنر در سال ۱۹۹۱ ساخته و در سال ۲۰۰۱ مورد تجدیدنظر جزئی قرار گرفته و برای پایه‌های سوم تا دوازدهم مناسب تشخیص داده شده است (هوبنر، ۲۰۰۴). MSLSS پنج حوزه مهم زندگی دانش‌آموزان یعنی رضایت از خانواده، دوستان، مدرسه، محیط زندگی و خود را اندازه می‌گیرد که در مطالعه حاضر از خرده‌مقیاس رضایت از مدرسه استفاده شده است. این خرده‌مقیاس ۸ سؤال را دربرمی‌گیرد که در مقیاس شش‌گزینه‌ای لیکرت (از خیلی موافق تا خیلی مخالف) نمره‌گذاری می‌شود. در این مقیاس برخی گویه‌ها به شکل مستقیم و برخی به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌گردند (هوبنر، ۲۰۰۴). پایایی این خرده‌آزمون (هوبنر، ۱۹۹۸) به نقل از زکی، (۱۳۸۶) از طریق آزمون - آزمون مجدد در دامنه ۰/۹۰ - ۰/۷۰ گزارش شده است. جهت سنجش روایی (هوبنر، ۱۹۹۴) به نقل از زکی، (۱۳۸۶) همبستگی آن را با نتایج مقیاس کیفیت زندگی مدرسه‌ای مقداری برابر با ۰/۶۸ به دست آمد. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ به دست آمده برای خرده‌مقیاس رضایت از مدرسه ۰/۷۸ بود.

۲. مقیاس اهداف پیشرفت

برای اندازه‌گیری اهداف پیشرفت دانش‌آموزان از پرسش‌نامه تدوین شده توسط میدگلی و همکاران^{۶۳} (۱۹۹۸) استفاده شد. این مقیاس ۱۸ گویه دارد و دارای سه خرده‌آزمون جهت‌گیری هدفی تبحری، عملکرد - رویکرد و عملکرد - اجتناب است. اعتبار کلی پرسش‌نامه در اجرای نهایی نیز ۰/۸۷ و اعتبار خرده‌آزمون‌های آن به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۸۴ و ۰/۷۶ به دست آمد (کارشکی، ۱۳۸۷). در پژوهش حاضر آلفای به دست آمده برای کل مقیاس ۰/۸۴ و برای هر یک از خرده‌آزمون‌ها به ترتیب برابر با ۰/۷۲، ۰/۸۰ و ۰/۷۳ بود.

۳. مقیاس خودکارآمدی تحصیلی

برای سنجش این سازه، از پرسش‌نامه خودکارآمدی تحصیلی موریس^{۶۴} (۲۰۰۱) به نقل از طهماسیان، (۱۳۸۶) استفاده شد. این پرسش‌نامه برای ارزیابی خودکارآمدی کودکان و نوجوانان تهیه شده و شامل ۲۳ ماده است که از سه خرده‌آزمون خودکارآمدی اجتماعی، خودکارآمدی تحصیلی و خودکارآمدی هیجانی تشکیل شده است. در این پرسش‌نامه هر ماده در مقیاس ۵ نمره‌ای لیکرت ارزیابی می‌شود. پایایی آن خوب گزارش شده و ثبات درونی آن ۰/۸۰ است. همبستگی آن با شیوه مقابله برابر با $r = 0.29$ ($p < 0.001$) و با سبک اسناد منفی $r = 0.49$ ($p < 0.001$) است. پایایی و روایی آن در جامعه ایران توسط طهماسیان (۱۳۸۶) به دست آمد و آلفای کرونباخ هر خرده‌مقیاس عبارت است از خودکارآمدی اجتماعی ۰/۶۶، خودکارآمدی تحصیلی ۰/۷۴ و خودکارآمدی هیجانی ۰/۸۴ (طهماسیان، ۱۳۸۶). در پژوهش حاضر پایایی خرده‌مقیاس خودکارآمدی تحصیلی برابر با ۰/۷۶ بود.

۴. مقیاس انتظارات پیامد

برای سنجش انتظارات پیامد تحصیلی از ابزاری محقق ساخته استفاده شد که دارای ۹ ماده است. در این مقیاس نتایج مثبت و مفید ناشی از اتمام تحصیل در سال اول دبیرستان مورد سؤال قرار گرفته است و پاسخ‌گو در مقیاسی ۶ درجه‌ای اطمینان خود را تعیین می‌کند. این ابزار دارای دو مؤلفه پیامدهای تحصیلی و اجتماعی 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 داد که سؤالات روی دو عامل بار می‌گیرند و سؤال ۱۰ به دلیل اینکه با هیچ‌یک از عامل‌ها همبستگی نداشت، حذف شد. شاخص آماری ($KMO=0/855$) و شاخص آزمون کرویت ($p=0/001$) از نظر آماری معنادار بودند. سپس، روایی آن نیز توسط تحلیل عاملی تأییدی مورد آزمون قرار گرفت که شاخص‌های ($X^2/df=1/23$)، ($RMSEA=0/025$)، ($GFI=0/98$) و ($AGFI=0/97$) 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 جو مدرسه

برای سنجش این سازه از پرسش‌نامه ادراک از جو مدرسه استفاده شد که براساس مقیاس محیط کلاس تریکت و موس^{۶۵} (۱۹۷۳) به نقل از وی و همکاران، (۲۰۰۷) ساخته شده است و دارای چهار خرده‌مقیاس حمایت معلم، حمایت همسالان، خودمختاری دانش‌آموزان و وضوح و ثبات قوانین است. خرده‌مقیاس حمایت همسالان دارای دو مؤلفه تعامل با همسالان و وابستگی به مدرسه و خرده‌مقیاس وضوح و ثبات قوانین نیز دارای دو مؤلفه ساختار مدرسه و سختی قوانین است. نمره‌گذاری آن در یک مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت انجام می‌گیرد. این پرسش‌نامه ادراک دانش‌آموزان از جو مدرسه را ارزیابی می‌کند که روایی و پایایی خوبی در این زمینه داشته است (وی و همکاران، ۲۰۰۷). در این پژوهش، به‌منظور تعیین روایی مقیاس ادراک از جو مدرسه از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. با توجه به اینکه سازه ادراک از جو مدرسه شامل چهار عامل زیربنایی حمایت معلم، حمایت همسالان، خودمختاری و ثبات قوانین است، تحلیل عاملی تأییدی چهار عامل برای متغیرهای این مقیاس صورت گرفت. شاخص‌های به‌دست آمده عبارتند از: ($X^2/df=1/58$)، ($RMSEA=0/039$)، ($GFI=0/90$) و ($AGFI=0/88$). 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 جامعه پژوهش برابر با ۰/۷۴ بود.

۶. مقیاس عاطفه مثبت و منفی (PANAS)^{۶۶}

برای سنجش مؤلفه هیجانی بهزیستی دانش‌آموزان از مقیاس عاطفه مثبت و منفی که توسط واتسون، کلاک و تلجن ساخته و اعتباریابی شده استفاده به‌عمل می‌آید. این مقیاس ۲۰ عاطفه

پیش‌بینی کننده‌های شناختی-اجتماعی و هیات از مدرسه در دانش‌آموزان دبیرستانی: آزمون یک مدل علی

(۱۰ عاطفه مثبت و ۱۰ عاطفه منفی) را در برمی‌گیرد. که پاسخ‌گویان براساس یک مقیاس پنج درجه‌ای (همیشه = ۵ تا هرگز = ۱) به سؤالات پاسخ می‌گویند. این پرسش‌نامه در پژوهش‌های مختلفی استفاده و شواهد روایی و پایایی آن قابل قبول است. گل‌پرور و عریضی (۱۳۸۹) ضریب پایایی این پرسش‌نامه را برای عاطفه مثبت ۰/۹۱ و برای عاطفه منفی ۰/۷۳ گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر پایایی عاطفه مثبت برابر با ۰/۶۶ بود.

■ روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها شاخص‌های توصیفی و ماتریس همبستگی متغیرها محاسبه شد، سپس به منظور بررسی روابط علی بین متغیرها از نرم‌افزار لیزرل نسخه ۸/۵۰ استفاده شد. در پژوهش حاضر ادراک از جو مدرسه، خودکارآمدی تحصیلی، انتظارات پیامد تحصیلی، اهداف پیشرفت و رضایت از مدرسه متغیرهای درون‌زا و عاطفه مثبت متغیر برون‌زای مدل است.

■ یافته‌ها

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

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای برون‌زا و درون‌زا

متغیر	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشیدگی
عاطفه مثبت	۳۷/۸۷	۵/۹۲	-۰/۳۱۷	-۰/۰۸۸
ادراک از جو مدرسه	۹۳/۳۹	۱۳/۷۳	۰/۰۲۵	۰/۲۶۵
خودکارآمدی تحصیلی	۲۹/۸۳	۵/۳۸	-۰/۳۲۸	-۰/۳۱۵
انتظارات پیامد	۳۷/۷۱	۶/۳۵	-۰/۹۲۰	۰/۶۹۶
اهداف پیشرفت	۹۵/۴۰	۱۶/۸۷	-۰/۶۰۰	۰/۰۴۹
رضایت از مدرسه	۳۲/۴۱	۸/۶۳	-۰/۲۸۲	۰/۶۶۷

ابتدا شاخص‌های توصیفی برای کل نمونه (۳۸۰ نفر) بررسی و در جدول ۱ گزارش شد. شاخص‌های میانگین و انحراف معیار متغیرها نشانگر پراکندگی مناسب داده‌ها و شاخص‌های چولگی و کشیدگی حاکی از نرمال بودن توزیع متغیرها بودند. همچنین، روابط خطی که از مفروضه‌های اصلی (کارشکی، ۱۳۹۱) روابط ساختاری است در بین متغیرهای پژوهش صادق بود. سپس، در جدول شماره ۲ به بررسی همبستگی بین متغیرها پرداخته شد.

جدول ۲. ماتریس همبستگی متغیرهای برون‌زا و درون‌زا

شماره	متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶
۱	عاطفه مثبت	۱					
۲	ادراک از جو مدرسه	۰/۰۷۴	۱				
۳	خودکارآمدی تحصیلی	۰/۲۹۳**	۰/۲۹۱**	۱			
۴	انتظارات پیامد	۰/۱۶۶**	۰/۱۲۰**	۰/۲۵۹**	۱		
۵	اهداف پیشرفت	۰/۲۸۸**	۰/۲۱۱**	۰/۲۳۷**	۰/۳۸۲**	۱	
۶	رضایت از مدرسه	۰/۶۱	۰/۳۰۰**	۰/۳۶۰**	۰/۱۶۷**	۰/۳۱۶**	۱

** p < ۰/۰۱

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد که به جز همبستگی بین عاطفه مثبت با ادراک از جو مدرسه و عاطفه مثبت با رضایت از مدرسه، بین تمامی متغیرها همبستگی معناداری (p < ۰/۰۱) وجود دارد. بالاترین ضریب همبستگی بین انتظارات پیامد با اهداف پیشرفت (۰/۳۸۲)، خودکارآمدی تحصیلی با رضایت از مدرسه (۰/۳۶۰) و اهداف پیشرفت با رضایت از مدرسه (۰/۳۱۶) است.

جدول ۳. شاخص‌های برازش کلی مدل آزمون شده رضایت از مدرسه

RMSEA	AGFI	GFI	X ^۲ /df	df	X ^۲
۰/۰۴۵	۰/۹۳	۰/۹۶	۱/۷۷	۶۰	۱۰۵/۹۶

با توجه به جدول ۳ نتایج زیر به دست آمد: شاخص نسبت مجذور خی دو به درجه آزادی (x^۲/d.f) که مقدار آن برابر با ۱/۷۷ است، شاخص نیکویی برازش^{۶۷} (GFI) برابر با ۰/۹۶ و شاخص نیکویی برازش تعدیل شده^{۶۸} (AGFI) برابر با ۰/۹۳ است. مجذور میانگین مربعات خطای تقریب^{۶۹} (RMSEA) که مقدار آن برابر با ۰/۰۴۵ است که با توجه به معیارهای مطرح شده (کارشکی، ۱۳۹۱)، مدل آزمون شده برازش مناسبی با داده‌های گردآوری شده دارد. بر این اساس می‌توان نتیجه گرفت مدل نظری آزمون شده مدلی روا و معتبر در جامعه و نمونه استفاده شده در این پژوهش است.

با توجه به مناسب بودن شاخص‌های برازش، در ادامه معناداری ضرایب مسیر هر یک از متغیرهای برون‌زا و درون‌زا ارائه خواهد شد.

پیش‌بینی کننده‌های شناختی-اجتماعی رضایت از مدرسه در دانش‌آموزان دبیرستانی: آزمون یک مدل علی

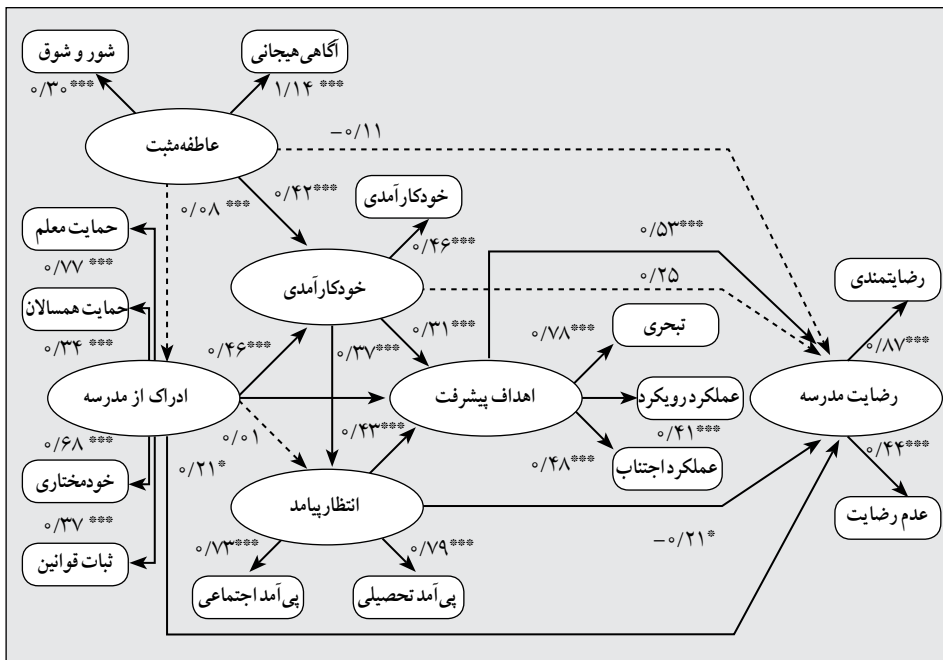
جدول ۴. ضرایب رگرسیون، خطای معیار و مقدار t برآورد شده مدل رضایت از مدرسه

مسیرهای مستقیم	β	B	se	t
بر روی رضایت از مدرسه از	-۰/۱۱	-۰/۱۱	۰/۱۲	-۱/۵۹
ادراک از جو مدرسه	۰/۲۳	۰/۲۱	۰/۱۲	۲/۵۳
خودکارآمدی تحصیلی	۰/۲۵	۰/۲۳	۰/۲۲	۱/۸۵
انتظارات پیامد تحصیلی	-۰/۲۱	-۰/۲۰	۰/۰۹	-۲/۲۹
اهداف پیشرفت	۰/۵۳	۰/۴۹	۰/۱۱	۳/۹۹
بر روی اهداف پیشرفت از	۰/۱۸	۰/۱۸	۰/۰۹	۲/۱۶
خودکارآمدی تحصیلی	۰/۳۱	۰/۳۱	۰/۱۱	۲/۸۲
انتظارات پیامد تحصیلی	۰/۴۳	۰/۴۶	۰/۰۸	۵/۲۶
بر روی انتظارات پیامد از	۰/۰۱	۰/۰۱	۰/۰۹	۰/۰۹
خودکارآمدی تحصیلی	۰/۳۷	۰/۳۵	۰/۱۱	۳/۴۴
بر روی خودکارآمدی تحصیلی از	۰/۴۲	۰/۴۵	۰/۱۱	۴/۴۲
عاطفه مثبت	۰/۴۶	۰/۴۶	۰/۰۸	۵/۸۳
ادراک از جو مدرسه	۰/۰۸	۰/۰۹	۰/۰۶	۱/۴۳
بر روی ادراک از جو مدرسه از	۰/۰۸	۰/۰۹	۰/۰۶	۱/۴۳

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

همان‌گونه که نتایج به‌دست آمده از جدول ۴ نشان می‌دهند، از بین ضرایب مسیر به‌دست آمده، بالاترین ضریب استاندارد شده مربوط به اثر اهداف پیشرفت (۰/۵۳) بر روی رضایت از مدرسه، ادراک از جو مدرسه (۰/۴۶) بر روی خودکارآمدی تحصیلی، انتظارات پیامد (۰/۴۳) بر روی اهداف پیشرفت و عاطفه مثبت (۰/۴۲) بر روی خودکارآمدی تحصیلی است. کمترین آن مربوط به ادراک از جو مدرسه (۰/۰۱) بر روی انتظارات پیامد و عاطفه مثبت (۰/۰۸) بر روی ادراک از جو مدرسه است.

مقادیر t (بزرگ‌تر از $1/96 \pm$) محاسبه شده نشان می‌دهند که کلیه ضرایب مسیر مستقیم معنادار هستند، به‌جز مسیرهای عاطفه مثبت (-۱/۵۹) و خودکارآمدی تحصیلی (۱/۸۵) بر روی رضایت از مدرسه و ادراک از جو مدرسه (۰/۰۹) بر روی انتظارات پیامد و عاطفه مثبت (۱/۴۰) بر روی ادراک از جو مدرسه که مقدار t آن‌ها کمتر از $1/96 \pm$ است.



$p < 0.05$

$p < 0.01^{**}$

$p < 0.001^{***}$

مسیر تأیید شده: —————

مسیر تأیید نشده: - - - - -

شکل ۲. مدل آزمون شده رضایت از مدرسه

همچنین، اثر کل عاطفه مثبت (0.11)، ادراک از جو مدرسه (0.47) و خودکارآمدی تحصیلی (0.39) بر روی رضایت از مدرسه معنادار بودند. اما، انتظارات پیامد (0.02) اثر کل معناداری را بر رضایت از مدرسه نداشت.

در شکل ۲ علاوه بر ضرایب مسیر، بارهای عاملی متغیرهای آشکار و نهفته (معناداری مدل اندازه‌گیری) گزارش شده است.

لیزرل در کنار مدل ساختاری، معناداری مدل اندازه‌گیری را نیز نشان می‌دهد. یورسکاک و سوربوم^{۷۰} (۱۹۹۳) به نقل از غلامعلی لواسانی، (۱۳۸۳) هدف از مدل اندازه‌گیری را بررسی این موضوع می‌دانند که متغیرهای آشکار تا چه اندازه برای معرفی متغیرهای نهفته مناسب هستند. در شکل ۲ متغیرهای آشکار با مربع و متغیرهای نهفته با بیضی مشخص شده‌اند. بررسی شکل ۲ مشخص می‌سازد، بارهای عاملی (یا ضرایب اعتبار) هر یک از شاخص‌های استفاده شده برای متغیرهای نهفته از مقدار مناسبی برخوردار بوده و به شکل معناداری در اندازه‌گیری متغیرهای نهفته سهیم هستند.

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

در این پژوهش به منظور بررسی قدرت پیش‌بینی‌کننده‌های شناختی، اجتماعی و عاطفی مؤثر بر رضایت از مدرسه با در نظر گرفتن نظریه شناختی اجتماعی بندورا و مدل شناختی اجتماعی لنت، سینگلی، شو، اشمیت و اشمیت^{۳۱} (۲۰۰۷)، مبانی نظری و تحقیقات انجام شده، مدلی مرکب از متغیرهای مرتبط با رضایت از مدرسه (از قبیل: عاطفه مثبت، ادراک از جو مدرسه، خودکارآمدی تحصیلی، انتظارات پیامد تحصیلی و اهداف پیشرفت) طراحی و آزمون شد. نتایج حاصل نشان از برازش مناسب داده‌ها با مدل فرضی و تأیید مدل بود. در این راستا، اخدا و همکاران (۲۰۱۱) مدل شناختی اجتماعی را در نمونه‌ای از دانشجویان آمریکایی آزمودند و دریافتند که مدل در پیش‌بینی رضایت تحصیلی مناسب است. لنت و همکاران (۲۰۰۷) به طور مختصر گزارش دادند که شکل مدل به طور مناسبی رضایت تحصیلی دانشجویان را پیش‌بینی می‌کند. همچنین، لنت و همکاران (۲۰۰۵) دریافتند که این مدل به طور معناداری رضایت حوزه‌های اجتماعی و تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند.

پس از برازش مناسب داده‌ها در قالب یک الگوی علی نتایج معناداری هر یک از مسیرهای مستقیم به رضایت از مدرسه قابل تبیین است. همان‌طور که در جدول ۴ نتیجه مسیرهای مستقیم مربوط به رابطه بین متغیرها ملاحظه شد، نتایج حاکی از این بود که برخلاف فرضیه پژوهش بین عاطفه مثبت با رضایت از مدرسه رابطه معنادار مشاهده نشد. این یافته با نتایج مطالعات اخدا و همکاران (۲۰۱۱)، بوردوین و هوبنر^{۳۲} (۲۰۱۰) و لنت و همکاران (۲۰۱۲) همسو نبود. هر چند که لنت و همکاران (۲۰۱۲) در مطالعه‌ای مقطعی رابطه معناداری را بین عاطفه مثبت با رضایت تحصیلی دانشجویان یافتند، اما آن‌ها در مطالعه‌ای طولی گزارش کردند، این رابطه معنادار نیست. سینگلی و همکاران (۲۰۱۰) نیز بین عاطفه مثبت و رضایت از تحصیل رابطه معناداری نیافتند. عاطفه مثبت یکی از ویژگی‌های باثبات شخصیتی است، اما تنها عامل تأثیرگذار بر رضایت از مدرسه نیست. لذا، نتایج متفاوتی از تأثیر این عامل بر رضایت دیده می‌شود.

همچنین، ضریب استاندارد شده منفی بین این متغیرها نشان می‌دهد که مدارس ما متناسب با نیازهای دانش‌آموزان توسعه پیدا نکرده‌اند، به همین خاطر نمی‌توانند زمینه‌های رضایت و شادکامی دانش‌آموزان را فراهم سازند. به هر حال، در نظر نگرفتن محیط واقعی، موجب افزایش نارضایتی از مدرسه در دبیرستان‌ها می‌شود.

(رویسر، میدگلی و آردن^{۷۳}، ۱۹۹۶). به‌طوری که طبق تئوری ساخت و گسترش فردیکسون هیجانات مثبت خزانه تفکر-عمل افراد را گسترش می‌دهند. برای مثال، هیجان شادی سطح تفکر افراد را به‌وسیله ایجاد رغبت به آفرینندگی و اکتشاف بالا می‌برد که نتیجه آن، افزایش منابع پایدار فردی و رفتار انطباقی^{۷۴} (کنار آمدن با محیط) است و این توانایی انطباقی در موقعیت‌های اضطراری و سازگاری دانش‌آموزان مؤثر است و موجب افزایش رضایت‌مندی آن‌ها از مدرسه می‌گردد (بوردوین و هوبنز، ۲۰۱۰)؛ اما، زمانی که محیط از بروز هیجانات مثبت مانند شادی جلوگیری نماید، این مکانیسم‌های میانجی که در نهایت منجر به رضایت از مدرسه می‌شوند نیز اتفاق نمی‌افتند و رضایتی حاصل نمی‌شود. بنابراین، محیط در این زمینه می‌تواند مؤثر واقع شود. به‌طور کل، یافته اشاره دارند به اینکه رضایت از مدرسه می‌تواند به‌عنوان یک مفهوم چندبعدی درک شود و شامل عاطفه و متغیرهای شناختی اجتماعی شود. این یافته‌ها با مشخص کردن تعامل عامل‌های شخصیتی با سایر متغیرهای شناختی اجتماعی به شناخت بهتر رضایت از مدرسه کمک می‌کنند.

مسیر معنادار بعدی در این مدل، مسیر ادراک از جو مدرسه به رضایت از مدرسه بود. نتیجه به‌دست آمده با مطالعه سمدال، نوبتیم، ولد و کاناس^{۷۵} (۱۹۹۸)، ورکوین و تیس (۲۰۰۲)، پرتوریس و ویلیرس (۲۰۰۹)، سیمواس و همکاران (۲۰۱۰) همسو است. یافته‌ها نشان دادند که با افزایش دریافت حمایت‌های مختلف از منابع محیطی در زمینه مدرسه و تحصیل، فرد احساس رضایت بیشتری خواهد داشت. به‌عبارت دیگر، محیط‌های مدرسی که دارای جو حمایتی هستند و در رسیدن به اهداف شخصی و تحصیلی کمک کرده و از سوی دیگر، قوانینی آشکار و باثبات دارند، باعث می‌شوند، فرد احساس رضایت بیشتری از مدرسه داشته باشد.

این یافته‌ها با دیدگاه کاراسک و توریل^{۷۶} (۱۹۹۰) به نقل از سمدال و همکاران (۱۹۹۸) درباره محیط کاری هماهنگ است. آن‌ها تئوری مدل روانی اجتماعی محیط کاری را در موارد زیر تشریح نموده‌اند: ۱ درجه خودمختاری و کنترل ۲ سطح مناسبی از نیازها ۳ حمایت اجتماعی از طرف همکاران و از جانب مدیریت. این عوامل در رضایت شغلی مؤثر هستند که با توجه به نتایج به‌دست آمده از پژوهش فعلی این عوامل در محیط مدرسه نیز موجب ارتقای سطح رضایت دانش‌آموزان از مدرسه می‌شوند، چرا که بر طبق نظریه خودتعیین‌گری، ارضاء نیازهای روان‌شناختی مانند خودمختاری، ارتباط و احساس شایستگی زمینه بهزیستی روان‌شناختی افراد را مهیا می‌سازد (رایان و دسی^{۷۷}، ۲۰۰۰؛ جواهری، ۱۳۹۰).

در این راستا، زولینگ، هوبنر و پاتون^{۷۸} (۲۰۱۰) با بررسی پیشینه پژوهشی در زمینه ادراک از جوّ مدرسه آشکار ساختند که از عوامل اساسی در این زمینه، حمایت‌های اجتماعی، ارتباط بین معلم و دانش‌آموز و محدودیت‌ها و مزیت‌های ادراک شده است. از این رو، با توجه به یکسان بودن عوامل ذکر شده با زیرمؤلفه‌های ادراک از جوّ مدرسه (حمایت معلم و همسالان، خودمختاری) می‌توان تبیین کرد که وجود این عوامل در ساختار مدارس و فراهم‌سازی آن‌ها در حدّ مطلوب، جوّ مناسبی را برای رشد اجتماعی، هیجانی و روان‌شناختی دانش‌آموزان در مدرسه آماده می‌سازد. همچنین، قابل ذکر است که جوّ مدرسه شامل هنجارها، ارزش‌ها و انتظاراتی است که از سلامت اجتماعی، هیجانی و جسمانی افراد حمایت می‌کند. در این جوّ، دانش‌آموزان متعهد و قابل احترام هستند. دانش‌آموزان، خانواده‌ها و معلمان برای رشد و تکامل در زندگی با هم تعامل دارند و در انجام وظایف سهیم هستند (کوهن، مک‌کیب، میسلی و پیکرل^{۷۹}، ۲۰۰۹)، به‌طور کل، جوّ مدرسه در افزایش سطح انگیزه تحصیلی و سازگاری دانش‌آموزان (ونتزل^{۸۰}، ۱۹۹۸؛ عظمی و انصاری^{۸۱}، ۲۰۱۲) مؤثر است و از این طریق موجب افزایش رضایت آن‌ها از مدرسه می‌شود.

مسیر دیگری که معناداری آن تأیید نشد، مسیر خودکارآمدی تحصیلی به رضایت از مدرسه بود. نتیجه به‌دست آمده با مطالعه لنت و همکاران (۲۰۱۲)؛ بروینز و تابرنو (۲۰۱۲)، سینگلی و همکاران (۲۰۱۰) و اخدا و همکاران (۲۰۱۱) همسو نیست. این یافته هرچند فرضیه نظریه شناختی اجتماعی را مبنی بر تأثیر خودکارآمدی بر رضایت تأیید نمی‌کند، اما نشان می‌دهد افراد خودکارآمد به دلیل اینکه قابلیت‌های بیشتری را در خود می‌بینند و محیط تحصیل آن‌ها پاسخ‌گوی این توانایی‌ها و قابلیت‌ها نیست، در نتیجه رضایت آن‌ها از مدرسه پایین است، چرا که طبق نظر اخدا و همکاران (۲۰۱۱) زمانی که دانش‌آموزان باور دارند مطابق با اهداف تحصیلی‌شان پیشرفت می‌کنند، در مورد توانایی‌شان برای عملکرد خوب در مدرسه اطمینان می‌یابند و این امر احساس رضایت از مدرسه را موجب می‌شود؛ در غیر این صورت، این باور شکل نمی‌گیرد و رضایت از مدرسه پایین است.

مسیر انتظارات پیامد به رضایت از مدرسه نیز از جمله مسیرهایی است که معناداری آن تأیید شد. نتیجه به‌دست آمده با نتایج پژوهش‌های نورمی، آنولا، سالملا-آرو و لین دروس^{۸۲} (۲۰۰۳)، تاکاکورا، ویک و کوبایاشی^{۸۳} (۲۰۰۵) و تکتا و همکاران (۲۰۱۰) همسو است. مقدار t به‌دست آمده منفی است که نشان می‌دهد

انتظارات بالا می‌تواند پیامدهای منفی به دنبال داشته باشد؛ بدین صورت که محیط نمی‌تواند جواب‌گوی این انتظارات باشد و در نتیجه یک نوع شکست و سرخوردگی ایجاد می‌شود که حاصل آن پایین آمدن سطح رضایت است.

در حقیقت، بندورا (۱۹۹۷) سه نوع انتظارات را از هم متمایز می‌کند: جسمانی، اجتماعی و خودارزیابانه. در هر یک از این مجموعه از انتظارات، عوامل مثبت به عنوان مشوق‌ها و عوامل منفی به عنوان بازدارنده‌ها هستند (گاثو، زیانگ، لی و هاریسون^{۸۴}، ۲۰۰۸). مشوق‌ها عواملی هستند که با عاطفه مثبت پیوند دارند و یکی از منابع رضایت و شادکامی محسوب می‌شود. در نتیجه، زمانی که دانش‌آموزان انتظارات مثبت (معقول و قابل دسترس) را گسترش می‌دهد، مشوق‌ها را فرا می‌خوانند که خوش‌بینی و امیدواری حاصل از این امر، رضایت از مدرسه را موجب می‌شود. برخلاف آن زمانی که آن‌ها به خاطر انتظارات بالا با شکست مواجه می‌شوند، عوامل منفی را بازخوانی می‌کنند و رضایت‌شان از مدرسه پایین می‌آید.

آخرین مسیر در این مدل، مسیر اهداف پیشرفت به رضایت از مدرسه بود که معناداری آن تأیید شد. نتیجه به دست آمده با مطالعه لنت و همکاران (۲۰۱۲)، سینگلی و همکاران (۲۰۱۰) و اخدا و همکاران (۲۰۱۱) همسو است. نتایج به دست آمده نشان داد که ادراک پیشرفت به تناسب اهداف تحصیلی به دانش‌آموزان احساس رضایت می‌دهد. به این معنی که از یکسو، با افزایش احساس پیشرفت در رسیدن به هدف در زمینه تحصیلی و از سوی دیگر، بالا بودن درجه اهمیت اهداف تحصیلی، رضایت از مدرسه را به همراه خواهد داشت.

با در نظر گرفتن اینکه اهداف تسلط، بر پیشرفت شخصی و توسعه مهارت‌های تحصیلی تمرکز دارند (دیریک و همکاران، ۲۰۰۹) و این اهداف یک ارتباط مثبت کلی با فرایندهای انگیزشی تطبیقی و پیامدهای آن را نشان می‌دهند (اکلز و ویگفیلد^{۸۵}، ۲۰۰۲)، دانش‌آموزان با اهداف تسلط تلاش و پایداری را گسترش می‌دهند و نتایج مطلوب‌تری را ایجاد می‌کنند؛ این نتایج، منجر به سلامت، بهروزی و رضایت‌مندی بیشتری از مدرسه می‌شوند. به‌طوری که یافته‌های پژوهش‌های لایم، لیو و نی^{۸۶} (۲۰۰۸)، خرازی، اژه‌ای، طباطبایی و کارشکی (۱۳۸۷) آشکار ساختند اهداف تبحری با ابعاد گوناگونی از سلامت نظیر رفتار، شناخت و عواطف سازگارانه، پشتکار، خودکارآمدی بالا و استفاده از راهبردهای مؤثر یادگیری رابطه دارد و وجود این عوامل در ساختار مدرسه و امر تحصیل، رضایت‌مندی از مدرسه را تبیین می‌سازد.

در مقایسه با اهداف تسلط، اهداف عملکرد - رویکرد نیز پیش‌بینی عملکرد مثبت از طریق افزایش تلاش و پشتکار را نشان می‌دهند (زیگلر، درسل و استیوگر^{۸۷}، ۲۰۰۸) و این اهداف با هر دو راهبرد عمیق و سطحی رابطه معناداری دارند (بیرامی، هاشمی، عبداللهی و علائی، ۱۳۹۱). به‌طور کلی یافته‌ها حاکی از این است که اهداف تسلط و اهداف عملکرد - رویکرد می‌توانند نتایج سازگارانه‌ای ایجاد کنند (لایم و همکاران، ۲۰۰۸) و رضایت از مدرسه را توجیه نمایند.

در زمینه اهداف عملکرد - اجتناب، پژوهش‌ها نشان دادند، اهداف اجتنابی با پیشرفت تحصیلی رابطه معناداری ندارند (کارشکی، بهمن‌آبادی و بلوچ‌زاده، ۱۳۹۲)، همبستگی آن‌ها با راهبردهای خودتنظیمی پایین است (کارشکی، ۱۳۸۷) و این اهداف با تمرکز بر ارزیابی به‌صورت منفی ارتباط پیدا می‌کنند (چرچ، الیوت و گیل^{۸۸}، ۲۰۰۱). همچنین، اهداف عملکرد - اجتناب با راهبردهای یادگیری رابطه معناداری ندارند (بیرامی و همکاران، ۱۳۹۰) و رابطه آن با خودکارآمدی و روابط با همسالان نیز منفی است (لایم و همکاران، ۲۰۰۸). این شرایط می‌تواند رضایت پایین از مدرسه را در دانش‌آموزان با اهداف عملکرد - اجتناب توجیه کند. در حقیقت، کودکان اهداف انطباقی متفاوتی را در موقعیت‌های پیشرفت فرض می‌کنند که این اهداف فرض‌شده الگوهای متفاوتی از رفتار، شناخت و عاطفه را موجب می‌شوند (الیوت، ۲۰۰۵). بر این اساس، می‌توان تبیین کرد که در چارچوب هدفمندی، اهداف و فرایندهای وابسته به آن به‌عنوان طرح‌های گسترده و وابسته به هم فرض می‌شوند که چگونگی رویکرد افراد و واکنش‌های آن‌ها به موقعیت‌های پیشرفت را مشخص می‌سازند (هیلمن و همکاران، ۲۰۱۰).

مجموع نتایج نشان می‌دهد که مدل رضایت از مدرسه مدلی روا برای دانش‌آموزان است، این یافته‌ها حاکی از وجود عوامل تأثیرگذار چندگانه بر رضایت از مدرسه است که توجه به این عوامل می‌تواند زمینه‌های رضایت و سلامت روان‌شناختی دانش‌آموزان را فراهم سازد. 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 اول دبیرستان بوده است، بنابراین تعمیم یافته‌های آن به سایر پایه‌ها با محدودیت مواجه است.

منابع

- بیرامی، منصور؛ هاشمی، تورج؛ عبداللّهی عدلی انصار، وحیده و علانی، پروانه. (۱۳۹۰). پیش‌بینی راهبردهای یادگیری، خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی براساس اهداف پیشرفت دانش‌آموزان سال دوم متوسطه شهر تبریز. *مجله آندیشه‌های نوین تربیتی*، ۷ (۱)، ۸۶-۶۵.
- حجازی، الهه؛ رستگار، احمد و قربان جهرمی، رضا. (۱۳۸۷). الگوی پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی ریاضی: نقش اهداف پیشرفت و ابعاد درگیری تحصیلی. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۷ (۲۸)، ۴۶-۲۹.
- خرازی، علینقی؛ اژه‌ای، جواد؛ قاضی طباطبایی، محمود و کارشکی، حسین. (۱۳۸۷). بررسی رابطه اهداف پیشرفت، خودکارآمدی و راهبردهای فراشناختی: آزمون یک الگوی علی. *مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی*، ۸ (۳)، ۸۷-۶۹.
- جواهری، جواد. (۱۳۹۰). رابطه بین ارضای نیازهای روانی بنیادین (خودمختاری، شایستگی و ارتباط) با انگیزش پیشرفت تحصیلی (درونی، بیرونی و عدم انگیزش) و پیشرفت تحصیلی (پایان‌نامه کارشناسی ارشد)، دانشگاه تهران. تهران.
- زکی، محمد علی. (۱۳۸۶). اعتباریابی مقیاس چندبعدی رضایت از زندگی دانش‌آموزان. *مجله روان‌پزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران*، ۱۳ (۱)، ۵۷-۴۹.
- طهماسبیان، کارینه. (۱۳۸۶). اعتبار، پایایی و هنجاریابی پرسش‌نامه خوداثربندی کودکان و نوجوانان در تهران. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۱ (۵۴)، ۳۹-۳۷۳.
- غلامعلی لویسانی، مسعود. (۱۳۸۷). تدارک مدل معادلات ساختاری اضطراب رایانه در دانشجویان دانشگاه تهران. *مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی*، ۳۴ (۱)، ۹۷-۷۷.
- کارشکی، حسین. (۱۳۸۷). نقش اهداف پیشرفت در مؤلفه‌های یادگیری خودتنظیمی. *فصلنامه تازه‌های روان‌شناختی*، ۱۰ (۳)، ۲۱-۱۳.
- کارشکی، حسین. (۱۳۹۱). روابط ساختاری خطی در تحقیقات علوم انسانی: مبانی و راهنمای آسان کاربرد نرم‌افزار لیزرل. تهران: انتشارات آوای نور.
- کارشکی، حسین؛ بهمن‌آبادی، سمیه و بلوچ‌زاده، فاطمه. (۱۳۹۱). تعیین نقش اهداف پیشرفت در میانجی‌گری رابطه ساختار ارزشیابی کلاسی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان: یک مطالعه توصیفی. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۳ (۲)، ۱۳۳-۱۲۳.
- گل‌پرور، محسن و عریضی، حمیدرضا. (۱۳۸۹). رابطه بهزیستی معلمان با باور به دنیای عادلانه و رفتارهای پرخطرهای پرخطرگاه دانش‌آموزان در مقابل آن‌ها. *فصلنامه پژوهش در سلامت روان‌شناختی*، ۳ (۳)، ۳۵-۲۵.
- میکائیلی منبع، فرزانه. (۱۳۹۲). آزمون مدل شناختی اجتماعی رضایت از تحصیل در دانشجویان دوره کارشناسی. *مجله روان‌شناسی*، ۱۷ (۲)، ۲۱۹-۲۰۱.
- میکائیلی منبع، فرزانه؛ عاشوری، مجتبی و حسنی، محمد. (۱۳۹۱). آزمون الگوی شناختی اجتماعی رضایت شغلی معلمان دوره متوسطه شهر ارومیه. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۱۱ (۴۴)، ۳۱-۷.
- 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.
- Azmi, SH., & Ansari, SH.A. (2012). Academic performance as a function of perceived school environment. *Journal of the Indian of Applid Psychology*, 38(1), 206-212.
- Baker, J. A. (1999). Teacher-student interaction in urban at-risk classrooms: Differential behavior, relationship quality, and student satisfaction with school. *Elementary School Journal*, 100, 57-70.
- Baker, J.A., Dilly, L.J., Aupperlee, J.L., & Patil, S.A. (2003). The Developmental Context of School Satisfaction: Schools as Psychologically Healthy Environments. *School Psychology Quarterly*, 18, 206-221.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Blanco, A. (2011). Applying social cognitive career theory to predict interests and choice goals in statistics among Spanish psychology students. *Journal of Vocational Behavior*, 78, 49-58.
- Bonitz, V. S., Larson, L. M., & Armstrong, P. I. (2010). Interests, self-efficacy, and choice goals: An experimental manipulation. *Journal of Vocational Behavior*, 76, 223-233.
- Bordwine, C., & Hubner, S. (2010). The role of coping in mediating the relationship between positive affect and school satisfaction in adolescents. *Child Ind Res*, 3, 349-366.
- Briones, E., & Taberno, C. (2012). *Social cognitive and demographic factors related to adolescents' intrinsic satisfaction with school*. Available from :http://www.google scholar.com. Accessed 07 February 2013.

- Church, M.A., Elliot, A.J., & Gable, Sh. L. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 43-54.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Cupani, M., Minzi, M.C.R., Pérez, E.R., & Pautassi, M.R. (2010). An assessment of a social-cognitive model of academic performance in mathematics in Argentinean middle school students. *Learning and Individual Differences*, 20, 659-663.
- DeSantis King A.L., Huebner S., Suldo S.M. & Valois R.F. (2006). An Ecological View of School Satisfaction in Adolescence: Linkages Between Social Support and Behavior Problems. *Applied Research in Quality of Life*, 1, 279-295.
- DeWitz, S. J. & Walsh, W. B. (2002). Self-efficacy and college student satisfaction. *Journal of Career Assessment*, 10, 315-326.
- Dorman, J.P. (2003). Cross-national validation of the what is happening in this class? (wihic) questionnaire using confirmatory factor analysis. *Learning Environments Research*, 6, 231-245.
- Durik, A.M., Lovejoy, CH.M., & Johnson, S.J. (2009). A longitudinal study of achievement goals for college in general: Predicting cumulative GPA and diversity in course selection. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 113-119.
- Eccles, J.S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annu. Rev. Psychol.*, 53, 32-109.
- Elliot, A.J. Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A 3 _ 2 Achievement Goal Model. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 632-648.
- Elliot, A.J. (2005). *A conceptual history of the achievement goal construct*. Available from :http://www.google scholar.com. Accessed February 2012.
- Fraser, B. J. (1989). Twenty years of classroom climate work: Progress and prospect. *Journal of Curriculum Studies*, 21, 307-327.
- Gao, Z., Xiang, P., Lee, A.M., & Harrison, L. (2008). Self-Efficacy and Outcome Expectancy in Beginning Weight Training Class: Their Relations to Students' Behavioral Intention and Actual Behavior. *Physical Education, Recreation and Dance*, 79(1), 1-9.
- Gibbons, S. & Silva, O. (2011). School quality, child wellbeing and parents' satisfaction. *Economics of Education Review*, 30, 312-331.
- Henry, C.B., & Russo, CH.J. (2012). *Examining the relationship of ethnicity, gender and social cognitive factors with the academic achievement of first-year engineering students*. Available from: http://www.google scholar.com. Accessed Jul, 2013.
- Huebner, E. S. (2004). Research on assessment of life satisfaction of children and adolescents. *Social Indicators Research*, 66, 3-33.
- Huebner, E.S., Ash, C., & Laughlin J.E. (2001). Life experiences, locus of control, and school satisfaction in adolescence. *Social indicators research*, 55, 167-183.
- Huebner, E.S., & Gilman, R. (2006). Student who like and dislike school. *Applied Research in Quality of life*, 1, 139-150.
- Hulleman, CH.S. Schrager, SH.M. Bodmann, SH.M., & Harackiewicz, J.M. (2010). A Meta-Analytic Review of Achievement Goal Measures: Different Labels for the Same Constructs or Different Constructs With Similar Labels? *Psychological Bulletin*, 136(3), 422-449.
- Karademas, E. C., Peppas, N., Fotiou, A., & Kokkevi, A. (2008). Family, school and health in children and adolescents. *Journal of Health Psychology*, 13, 1012-1020.
- Katja, R., Paivi, A.K., Marja-Terttu, T., & Pekka, L. (2002). Relationships Among Adolescent Subjective Well-Being, Health Behavior, and School Satisfaction. *Journal of School Health August*, 72(6), 243-249.
- Kerjcie, R.V., & Morgan, D.W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychology Measurement*, 30, 607-610.
- Lent, R.W. (2004). Toward a unifying theoretical and practical perspective on well-being and psychosocial adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 51, 482-509.

- Lent, R.W., Brown, S.D., Nota, L. & Soresi, S. (2003). Testing social cognitive interest and choice hypotheses across Holland types in Italian high school students. *Journal of Vocational Behavior*, 62, 101-118.
- Lent, R.W., Lopez, A.M., Lopez, F.G., & Sheu, H. (2008). Social cognitive career theory and the prediction of interests and choice goals in the computing disciplines. *Journal of Vocational Behavior*, 73, 52-62.
- Lent, R. W., Singley, D., Sheu, H., Gainor, K., Brenner, B. R., Treistman, D., et al. (2005). Social cognitive predictors of domain and life satisfaction: Exploring the theoretical precursors of subjective well-being. *Journal of Counseling Psychology*, 52, 429-442.
- Lent, R. W., Singley, D., Sheu, H. B., Schmidt, J. A., & Schmidt, L. C. (2007). Relation of social-cognitive factors to academic satisfaction in engineering students. *Journal of Career Assessment*, 1, 87-97.
- Lent, R.W., Sheu, H.B., Gloster, C.S., & Wilkins, G. (2010). Longitudinal test of the social cognitive model of choice in engineering students at historically Black universities. *Journal of Vocational Behavior*, 76, 387-394.
- Lent, R.W., Taveira, M.D.C., & Lobo, C. (2012). Two tests of the social cognitive model of well-being in Portuguese college students. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 362-371.
- Levy-Garboua, L., Loheac, Y., & Fayolle, B. (2006). Preference formation, school dissatisfaction and risky behavior of adolescents. *Journal of Economic Psychology*, 27, 165-183.
- Liem, A.D. Lau, S.H., & Nie, Y. (2008). The role of self-efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship, and achievement outcome. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 486-512.
- Linnenbrink, G.L., Rogat, T.K., & Koskey, K.L.K. (2011). Affect and engagement during small group instruction. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 13-24.
- Meece, J.L., Anderman, E.M., & Anderman, L.H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Rev. Psychol*, 57, 487-503.
- Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M., Maehr, M. L., Urdan, T., Anderman, L. H., Anderman, E., & Roeser, R. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 113-131.
- Nauta, M.M. (2007). Assessing College Students' Satisfaction With Their Academic Majors. *Journal of Career Assessment*, 15(4), 446-462.
- Nurmi, J.E., Aunola, K., Salmela-Aro, K., & Lindroos, M. (2003). The role of success expectation and task-avoidance in academic performance and satisfaction: Three studies on antecedents, consequences and correlates. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 59-90.
- Ojeda, L., Flores, L.Y. & Navarro, R. L. (2011). *Social cognitive predictors of mexican american college students' academic and life satisfaction*. Available from: <http://www.google scholar.com>. Accessed Jul, 2013.
- Papousek, I., Nauschnegg, K., Paechter, M., Lackner, H.L., Goswami, N., & Schultze, G.N. (2010). Trait and state positive affect and cardiovascular recovery from experimental academic stress. *Biological Psychology*, 83, 108-115.
- Park, N. (2005). Life Satisfaction Among Korean Children and Youth: A Developmental Perspective. *School Psychology International*, 26(2), 209-223.
- Pretorius, S., & Villiers, E.D. (2009). Educators' perceptions of school climate and health in selected primary schools. *South African Journal of Education*, 29, 33-52.
- Rosenfeld, L. B., Richman, J. M., & Bowen, G. L. (2000). Social support networks and school outcomes: The centrality of the teacher. *Child and adolescent Social Work Journal*, 17, 205-226.
- Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Sameroff, A. J. (2000). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings. *Elementary School Journal*, 100, 443-471.
- Roeser, R.W., Midgley, C., & Urdan, T.C. (1996). Perceptions of the School Psychological Environment and Early Adolescents' Psychological and Behavioral Functioning in School: The Mediating Role of Goals and Belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 408-422.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In N. Eisenberg

- (Ed.). *Handbook of child psychology*, 6, 894-941.
- Sahin, I., & Shelley, M. (2008). Considering Students' Perceptions: The Distance Education Student Satisfaction Model. *Educational Technology & Society*, 11 (3), 216-223.
 - Salanova, M., Llorens, S., & Schaufeli, W.B. (2011). "Yes, I Can, I Feel Good, and I Just Do It!" On Gain Cycles and Spirals of Efficacy Beliefs, Affect, and Engagement. *An International Review*, 60(2), 255-285.
 - Salili, F. (2001). Teacher-student interactions: Attributional implications and effectiveness of teachers' evaluative feedback. In D. A. Watkins & J. B. Biggs (Eds.). *Teaching the Chinese learner: Psychological and pedagogical perspectives*, 12, 77-98.
 - Samdal, O., Nutbeam, D., Wold, B., & Kannas, L. (1998). Achieving health and educational goals through schools—a study of the importance of the school climate and the students' satisfaction with school. *Health Education research*, 13(3), 383-397.
 - 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.
 - Sheu, H.B., Lent, R.W., Brown, S.D., Miller, M.J. Hennessy, K.D., & Duffy, R.D. (2010). Testing the choice model of social cognitive career theory across Holland themes: A meta-analytic path analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 76, 252-264.
 - Simões, C. Matos, M. G. Tomé, G. Ferreira, M. & Chaínho, H. (2010). School satisfaction and academic achievement: the effect of school and internal assets as moderators of this relation in adolescents with special needs. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 1177-1181.
 - Singley, D., Lent, R. W., & Sheu, H. (2010). Longitudinal test of a social cognitive model of academic and life satisfaction. *Journal of Career Assessment*, 18, 133-146.
 - Steptoe, A., O'Donnel, K., Marmot, M. & Wardle, J. (2008). Positive affect, psychological well-being, and good sleep. *Journal of Psychosomatic Research*, 64, 409-415.
 - Suldo, S.H.M., Riley, K. & Shaffer, E.J. (2006). Academic Correlates of Children and Adolescents' Life Satisfaction. *School Psychology International*, 27(5), 567-582.
 - Takakura, M., Wake, N., & Kobayashi, M. (2005). Psychosocial school environment, satisfaction with school, and health complaints among Japanese high school students. *School health*, 1(1), 1-8.
 - Tekta, N., Tekta, M., Polat, Z., & Topuz, S.A. (2010). Comparing the expectations of undergraduate and graduate degree students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 12, 44-1248.
 - Thijs, J., & Verkuyten, M. (2008). Peer Victimization and Academic Achievement in a Multiethnic Sample: The Role of Perceived Academic Self-Efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 754-764.
 - Valois, R. F., Zullig, K. J., Huebner, E. S., & Drane, J. W. (2004). Life satisfaction and suicide among high school adolescents. *Social Indicators Research*, 66, 81-105.
 - Van der Bree, M. B. M., & Pickworth, W. B. (2005). Risk factors predicting changes in marijuana involvement in teenagers. *Archives of General Psychiatry*, 62, 311-319.
 - Verkuyten M., & Thijs J. (2002). School satisfaction of elementary school children: the role of performance, peer relations, ethnicity and gender. *Social Indicators Research*, 59, 203-228.
 - 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, 194-213.
 - Wentzel, K.R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: the role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202-209.
 - Ziegler, A., Dresel, M., & Stoeger, H. (2008). Addressees of Performance Goals. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 643-654.
 - Zullig, K.J., Huebner, E.S., & Patton, J. (2011). Relationships among school climate domains and school satisfaction. *Psychology in the Schools*, 48(2), 133-145.

این مقاله مستخرج از پایان‌نامه کارشناسی ارشد است.

1. Katja, Paivi, Marja-Terttu & Pekka
2. Huebner, Ash & Laughlin
3. Baker, Dilly, Aupperlee & Patil
4. Verkuyten & Thijs
5. Gilman
6. Levy-Garboua, Loheac & Fayolle
7. Valois, Zullig, Huebner & Drane
8. Park
9. Sahin, & Shelley
10. Karademas, Peppa, Fotiou & Kokkevi
11. Gibbons & Silva
12. Salili
13. Suldo, Riley & Shaffer
14. Van der Bree & Pickworth
15. Bandura
16. Blanco
17. Lent, Sheu, Gloster & Wilkins
18. Lent, Brown, Nota & Soresi
19. Sheu & et al
20. Ojeda, Flores & Navarro
21. Cupani, Minzi, Pérez & Pautassi
22. Henry & Russo
23. Lent, Taveira & Lobo
24. Normative Wellbeing
25. Well-being
26. Lent, Lopez, Lopez & Sheu
27. Positive Affect
28. Steptoe, O'Donnel, Marmot & Wardle
29. Watson, Clark & Tellegen
30. Schimmack, Diener & Oishi
31. Salanova, Llorens, & Schaufeli
32. Educators
33. Papousek & et al
34. Linnenbrink, Rogat & Koskey
35. Dorman
36. School Climate
37. Fraser
38. Roeser, Eccles & Sameroff
39. Way, Reddy, Rhodes
40. Simões, Matos, Tomé, Ferreira & Chaínho,
41. Rosenfeld, Richman & Bowen
42. Baker
43. Rubin, Bukowski & Parker
44. DeSantis King, Huebner, Suldo & Valois
45. Pretorius, & Villiers
46. Thijs & Verkuyten
47. Altunsoy, Çimen, Ekici, Atik & Gökmen
48. DeWitz & Walsh
49. Nauta
50. Bonitz, Larson, & Armstrong
51. Tekta, Tekta, Polat & Topuz
52. Elliot, A.J. Murayama, K., & Pekrun
53. Hulleman, Schrager, Bodmann & Harackiewicz
54. Durik, Lovejoy & Johnson
55. Self-improvement
56. Meece, Anderman, & Anderman
57. Performance-Approach
58. performance-Avoidance
59. Mastery
60. Briones, & Tabernero
61. Kerjcie & Morgan
62. Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale (MSLSS)
63. Midgley & et al
64. Muris
65. Trickett and Moos
66. Positive Affect and Negative Affect Scales
67. Goodness of Fit Index
68. Adjusted Goodness of Fit Index
69. Root Mean Square Error of Approximation
70. Joreskog & Sorbom
71. Lent, Singley, Sheu, Schmidt & Schmidt
72. Bordwine & Hubner
73. Roeser, Midgley & Urdan
74. Coping
75. Samdal, Nutbeam, Wold & Kannas
76. Karasek & Theorell
77. Ryan & Deci
78. Zullig, Huebner & Patton
79. Cohen, McCabe, Michelli & Pickeral
80. Wentzel
81. Azmi & Ansari
82. Nurmi, Aunola, Salmela-Aro & Lindroos
83. Takakura, Wake & Kobayashi
84. Gao, Xiang, Lee & Harrison
85. Eccles & Wigfield
86. Liem, Lau & Nie
87. Ziegler, Dresel & Stoeger
88. Church, Elliot & Gable

رابطه میان خوش بینی آموزشی و راهبردهای خودمدیریتی معلمان با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان

■ الهه حجازی*
■ شیما امینی پور**

چکیده:

با هدف پیش بینی پیشرفت تحصیلی زبان (فارسی، انگلیسی، عربی) دانش آموزان بر اساس راهبردهای خودمدیریتی و خوش بینی آموزشی معلمان، تعداد ۲۹۵ معلم زبان (۱۷۱ مرد و ۱۲۴ زن) پایه سوم دوره متوسطه به روش نمونه گیری طبقه ای تصادفی از دبیرستان های دولتی مناطق ۱ و ۲ آموزش و پرورش شهر اردبیل انتخاب شدند. این افراد به پرسش نامه خوش بینی آموزشی معلم (هوی و همکاران، ۲۰۰۸)، پرسش نامه راهبردهای خودمدیریتی بر اساس مدل انتخاب، بهینه سازی و جبران (مدل □□□) پاسخ دادند. معدل نمرات امتحان نهایی دانش آموزان نیز در سه درس زبان فارسی، انگلیسی، و عربی به عنوان ملاک پیشرفت تحصیلی در نظر گرفته شد. نتایج حاصل از رگرسیون گام به گام نشان داد که راهبردهای خودمدیریتی و خوش بینی آموزشی معلم با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان رابطه مثبت و معنادار داشته و قادر به پیش بینی میزان پیشرفت تحصیلی آنان است. در خوش بینی تحصیلی و راهبردهای مدیریتی معلمان زن و مرد تفاوت معناداری مشاهده نشد. در کل نتایج نشان داد که دانش آموزان معلمانی که خوش بین تر بوده و از راهبردهای خودمدیریتی بیشتری در حرفه خود استفاده می کنند از پیشرفت تحصیلی بالاتری برخوردارند.

کلید واژه ها: راهبردهای خودمدیریتی، خوش بینی آموزشی معلم، پیشرفت تحصیلی.

کلیه واژه ها:

تاریخ دریافت مقاله: ۹۲/۹/۲۴ □ تاریخ شروع بررسی: ۹۲/۱۰/۲۱ □ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۳/۲/۳ □
* دانشیار و عضو هیئت علمی دانشگاه تهران ehejazi@ut.ac.ir
** دانشجوی دکتری روان شناسی تربیتی دانشگاه تهران sh_aminip2010@ut.ac.ir

■ شماره ۵۲
■ سال سیزدهم
■ زمستان ۱۳۹۳

مقدمه

در طول سالیانی دراز پژوهشگران تربیتی به دنبال بررسی عوامل مؤثر بر یادگیری و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان بوده‌اند. بر همین اساس برخی دیدگاه‌ها به نقش و سهم ویژگی‌ها و شایستگی‌های فردی (مانند هوش، توانایی‌ها و انگیزش) و خانوادگی دانش‌آموزان (مانند روابط خانوادگی، فرزندپروری و نگرش خانواده نسبت به مدرسه) بیشتر تأکید داشته‌اند و برخی دیگر پرورش استعدادها و توانایی‌های دانش‌آموزان را تحت تأثیر بافت مدرسه، ویژگی‌های معلم و محیط‌های آموزشی مناسب دانسته‌اند. پژوهش‌های زیادی نشان داده است که معلم و ویژگی‌های او نقش مهمی در عملکرد و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد (هریس و ساس^۱، ۲۰۱۱؛ ریوگین، هانوشک و کاین^۲، ۲۰۰۵؛ کوکران اسمیت و فرایز^۳، ۲۰۱۱).

این پژوهش‌ها به دو دسته تقسیم می‌شوند: دسته اول بر رفتارهای آموزشی و فعالیت‌های حرفه‌ای معلم و دسته دوم بر شناخت‌ها و باورهایی که موجب این رفتارها در معلم است تمرکز دارند (کالدرد^۴، ۱۹۹۶).

از نظر شولمن^۵ (۱۹۷۵) هر آنچه معلم انجام می‌دهد از افکار، انگیزه‌ها و باورهای او نشئت می‌گیرد. باورهای افراد در درک و تبیین چگونگی سازمان‌دهی و حل مسائل و مشکلات مختلف نقش مهمی داشته و در حقیقت پیش‌بین‌های قدرتمند رفتار در آینده هستند (روساتی^۶، ۱۹۸۴). دویک^۷ (۲۰۰۰) اهمیت باورهای فرد نسبت به خود در ایجاد تفاوت‌های رفتاری میان افراد را چنین تعریف می‌کند: «باورها نظام‌های معنایی هستند که دنیای فرد را سازماندهی می‌کنند و به تجربیات او معنا می‌بخشند. باورهای افراد نسبت به خودشان با ایجاد دنیای روان‌شناختی متفاوت منجر به عملکرد متفاوت افراد در شرایط یکسان می‌شود». از این رو باورهای معلم نیز فیلترهای شناختی هستند که او را به‌طور خودکار مستعد تفکر و عمل به شیوه‌ای خاص می‌نمایند (تورف و استرنبرگ^۸، ۲۰۰۱). بیش از یک دهه پژوهش در حوزه تربیت معلم نشان داده است که باورهای مثبتی چون خودکارآمدی^۹ از طریق تقویت حس عاملیت^{۱۰} معلم بر ماهیت اهداف آموزشی، برنامه‌ریزی تحصیلی، تعامل با دانش‌آموزان و فرایند یادگیری آنان تأثیر قابل ملاحظه‌ای دارد. (پاجارس^{۱۱}، ۱۹۹۲). بنابراین معلمان به‌منظور کارآمد بودن و تبدیل جو کلاس به فضایی آکنده از پیشرفت و بالندگی به چیزی بیش از دانش حرفه‌ای و اطلاعات آموزشی نیاز دارند که عقاید و باورهای خودشان از مهم‌ترین این عوامل هستند (نوبالوچ، وولفولک هوی^{۱۲}، ۲۰۰۸). تأکید و تداوم پژوهش‌ها در حوزه باورهای معلم موجب شد تا هوی، تارتر^{۱۳} و وولفولک هوی (۲۰۰۶) برای نخستین بار مفهوم جدیدی را با عنوان خوش‌بینی آموزشی^{۱۴} به عرصه روان‌شناسی تربیتی معرفی کنند. گرچه مفهوم خوش‌بینی آموزشی ابتدا در سطح مدرسه مورد توجه بود اما تحقیقات بعدی نشان داد که این سازه در سطح فردی و در مورد تک تک معلمان نیز صدق می‌کند و می‌تواند

از ویژگی‌های یک معلم مثبت و کارآمد در کلاس درس و مدرسه باشد (وولفولک هوی، هوی و کورز، ۲۰۰۸).

سازه خوش‌بینی آموزشی معلم که برآمده از روان‌شناسی مثبت^{۱۶} و نظریه شناختی - اجتماعی^{۱۷} بندورا^{۱۸} (۱۹۸۶) است، از جمله باورهای مثبت معلم محسوب می‌شود که پیامدهای مطلوبی چون تعلق خاطر به مدرسه^{۱۹} و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را در پی دارد (وولفولک هوی و همکاران، ۲۰۰۸). این سازه از ترکیب سه مؤلفه خودکارآمدی و اعتماد معلم به توانایی‌هایش در امر تدریس، تأکید تحصیلی^{۲۰} معلم برای پیشرفت دانش‌آموزان، و اعتماد^{۲۱} او به دانش‌آموزان و والدین آن‌ها تشکیل شده است. خوش‌بینی آموزشی معلم را می‌توان یکی از مهم‌ترین دستاوردهای نویدبخش روان‌شناسی تربیتی دانست؛ چرا که معلمان (و مدرسه) را قادر می‌سازد با تکیه بر این باور و بدون توجه به سطح اجتماعی و اقتصادی پایین دانش‌آموزان ضعیف، با آنان و والدینشان ارتباط مؤثر برقرار کرده و با تأکید و پافشاری بر فعالیت‌های آموزشی، آن‌ها را هر چه بیشتر در فرایند یادگیری درگیر نمایند (مک‌گویگان^{۲۲}، ۲۰۰۶). علاوه بر این خوش‌بینی آموزشی به عنوان جلوه‌ای از باورها و نگرش‌های مثبت معلم، اثرات مطلوبی بر سلامت روانی و بهزیستی^{۲۳} معلمان نیز دارد. خوش‌بینی و امید در افراد باعث مقاومت بیشتر در برابر افسردگی، عملکرد حرفه‌ای بهتر در موقعیت‌های چالش‌برانگیز، و سلامت جسمی بیشتر می‌شود (سلیگمن^{۲۴}، ۱۳۸۸/۱۹۹۱). در یک کلاس درس با ویژگی خوش‌بینی بر روی فرصت‌ها، امکانات، انعطاف‌پذیری، ناعدوستی و اعتماد تأکید می‌شود (وولفولک هوی، هوی و کورز، ۲۰۰۸؛ نقل از مزارعی، ۱۳۸۹). معلمان خوش‌بین به خصوصیات مثبت دانش‌آموزان کلاس، مدرسه و جامعه توجه دارند (پاجارس، ۲۰۰۱؛ نقل از وولفولک هوی و همکاران، ۲۰۰۸). چنین معلمانی به‌خاطر داشتن اهداف چالش‌برانگیز، تلاش زیاد، پافشاری، تاب‌آوری، و بازخوردهای سازنده، دانش‌آموزانی تلاشگر و با انگیزه پرورش می‌دهند (بیرد^{۲۵}، هوی، وولفولک هوی، ۲۰۱۰).

تعیین اهداف تبحری توسط معلم و پیگیری مصرا نه این اهداف، با استفاده از نوعی مکانیسم خودتنظیمی و خودمدیریتی^{۲۶}، برای رسیدن به اهداف آموزشی سودمند بوده و با عملکرد آموزشی بالای معلم ارتباط معناداری دارد (هوی، هوی، و کورز، ۲۰۰۸). خودمدیریتی و اداره مناسب کلاس معلم موجب می‌شود تا معلمان درباره خویش دقیق‌تر بیندیشند، فنون موفق و ناموفق روش تدریس خود را با دقت بیشتری شناسایی کنند و در صورت لزوم اهداف یا روش‌های نامناسب خود را تغییر دهند (فوتنانا^{۲۷}، ۱۳۸۲/۱۹۸۱). اما اگر باورهای خودتنظیمی و خودمدیریتی به عنوان راهبردهای کارآمد در جهت موفقیت حرفه‌ای در معلمان وجود نداشته باشند، احتمال اینکه معلمان آینده در تدریستان خوش‌بینایی غیرواقع‌گرا و ناموفق شوند وجود دارد (مزارعی، ۱۳۸۹). بدین ترتیب برخورداری از چنین راهبردهای خودمدیریتی برای معلمان حائز اهمیت است.

فروند و بالتز^{۲۸} (۲۰۰۲) خودمدیریتی اهداف در عرصه‌های مختلف زندگی و حرفه‌ای را شامل سه مرحله انتخاب هدف، بهینه‌سازی^{۲۹} به معنای برنامه‌ریزی جهت دستیابی به هدف و در نهایت جبران^{۳۰} نقصان‌ها و افت‌ها می‌دانند. خودمدیریتی در زمینه‌های مختلف زندگی فرایندی است که تعیین هدف مناسب با توجه به منابع موجود درونی و بیرونی، عمل و تأمل را شامل می‌شود. آینده‌نگری، تعیین هدف و برنامه‌ریزی، راهبردهایی جهت مدیریت مطلوب هستند. فرد به دنبال این هدف‌گزینی (S: مرحله انتخاب هدف) به اعمال هدفمند دست زده و به دنبال یافتن ابزارهای مناسب و سرمایه‌گذاری (مانند زمان و انرژی) به شکل رفتارهایی چون پافشاری بر هدف، توجه متمرکز، به تعویق انداختن لذت و خوشی، یادگیری و تمرین برخی مهارت‌های جدید برای رسیدن به نتایج مطلوب‌تر (O: بهینه‌سازی) می‌رود. در همین زمان در صورت بروز موانع و مشکلات، کاهش منابع و امکانات، وقفه‌ها و مزاحمت‌های گوناگون به بازبینی دوباره شرایط می‌پردازد. این تأمل به او کمک می‌کند که یا در اهدافش تجدید نظر کند (انتخابی مبتنی بر افت و کاهش منابع انجام دهد) و یا در جست‌وجوی به‌کارگیری روش مؤثر دیگری مانند فعال ساختن سایر منابع در دسترس باشد (C: جبران). بالتز و بالتز (۱۹۹۰) معتقدند گرچه این نوع خودمدیریتی با بالا رفتن سن در انسان‌ها افزایش می‌یابد اما زنان و مردان به یک میزان از آن بهره می‌برند.

اولویت بررسی این متغیر در معلمان از آن جهت اهمیت دارد که برخی از معلمان تحت شرایط کمابیش مشابه سازمانی و آموزشی، موفق‌تر و مؤثرتر از سایر معلمان عمل کرده و حتی در شرایط سخت و کمبود امکانات و منابع باز هم به تلاش و پافشاری و دلسوزی برای دانش‌آموزان خود را ادامه می‌دهند در حالی که برخی حتی در صورت داشتن امکانات و منابع مالی مناسب انگیزه و تلاش کافی نداشته و یا از اهداف و راهبردهای ناکارآمد استفاده می‌کنند. از این رو هدف این پژوهش پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بر اساس راهبردهای خودمدیریتی و خوش‌بینی آموزشی معلمان زن و مرد دوره دبیرستان و بررسی سهم هر کدام از این دو متغیر در پیشرفت دانش‌آموزان است.

■ روش پژوهش

روش پژوهش: در این تحقیق از طرح پژوهش غیرآزمایشی و از نوع همبستگی استفاده شد که هدف آن پیش‌بینی متغیر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز بر اساس متغیرهای پیش‌بین راهبردهای خودمدیریتی در حرفه معلمی و خوش‌بینی آموزشی معلم است.

جامعه و نمونه آماری: جامعه آماری این پژوهش شامل معلمان زن و مرد پایه سوم متوسطه شهرستان اردبیل است که در سال تحصیلی ۹۰-۹۱ در مدارس دبیرستان دخترانه و پسرانه مشغول به خدمت بودند. میزان تقریبی حجم نمونه برای برآورد R^2 نزدیک‌تر به واقعیت بر اساس کرلینجر

و پدازور^{۳۱} (۱۳۹۰/۱۹۹۷) ۲۷۰ نفر برآورد شد که در نهایت از ۲۹۵ پرسش‌نامه استفاده گردید. ابزارهای مورد استفاده در پژوهش نیز به شرح زیر بود:

الف. مقیاس خوش بینی آموزشی معلم (TSAO)^{۳۲}

مقیاس خوش بینی آموزشی معلم برای اولین بار توسط وولفولک هوی، هوی و کورز (۲۰۰۸) از ترکیب مقیاس حس خودکارآمدی معلم^{۳۳} (تشانن-موران و وولفولک، ۲۰۰۱) و ۶ گویه از خرده‌آزمون مقیاس تی^{۳۴} (هوی و تشانن-موران^{۳۵}، ۲۰۰۳، نقل از وولفولک هوی، هوی و کورز، ۲۰۰۸) برای اندازه‌گیری اعتماد و ۶ گویه برای اندازه‌گیری تأکید تحصیلی از خرده‌آزمون ابزار فهرست جو سازمانی^{۳۶} (هوی، سوویتلند و اسمیت، ۲۰۰۲، نقل از وولفولک هوی، هوی و کورز، ۲۰۰۸) معلم ساخته شد. همان‌گونه که توسط وولفولک هوی، هوی و کورز (۲۰۰۸) پیش‌بینی شده بود در تحلیل عوامل اصلی مرتبه دوم^{۳۷} این مقیاس یک عامل به‌دست آمد که بیشترین بار عاملی^{۳۸} را در سه مؤلفه معلم (به ترتیب ۰/۸۶، ۰/۸۵ و ۰/۷۳) در بر داشت. بدین ترتیب این فرضیه که این سه مؤلفه می‌توانند تشکیل‌دهنده یک سازه مکنون^{۳۹} به نام خوش بینی آموزشی در سطح معلم باشند پذیرفته شد. بعدها بیرد و همکاران (۲۰۱۰) از نظر اعتبار^{۴۰} و روایی^{۴۱} این مقیاس را بار دیگر مورد اصلاح و بررسی قرار دادند. در فرم اصلاح‌شده باز هم از همان مقیاس خودکارآمدی معلم به اضافه ۶ گویه برای اعتماد و ۶ گویه برای تأکید تحصیلی استفاده شد. با این تفاوت که دوازده گویه آخر مواردی بودند که مورد تأیید و اتفاق نظر سه پژوهشگر صاحب‌نظر در مورد این سازه یعنی بیرد، هوی و وولفولک هوی بود. ضریب اعتبار آلفای کرونباخ^{۴۲} ۰/۹۰ در اجرای این فرم نهایی گزارش شد. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی انجام شده نیز بار دیگر از وجود سه مؤلفه خودکارآمدی، اعتماد و تأکید تحصیلی در این سازه حمایت کرد.

این مقیاس اولین بار در ایران توسط مزارعی (۱۳۸۹) ترجمه شد و مورد استفاده قرار گرفت. وی نیز ضریب آلفای ۰/۹۰ را برای اعتبار آن گزارش کرد. مزارعی با انجام تحلیل عاملی نیز به سه عامل تشکیل‌دهنده این ابزار دست یافت. بدین ترتیب روایی این ابزار نیز مورد تأیید قرار گرفته است. در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای ۰/۸۸ برای همسانی درونی این پرسش‌نامه و ضریب اعتبار حاصل از بازآزمایی آن (با فاصله دو ماه) ۰/۷۵ به‌دست آمد.

ب. پرسش‌نامه راهبردهای خودمدیریتی^{۴۳}

پرسش‌نامه راهبردهای خودمدیریتی بر اساس تحقیقات انجام شده در مؤسسه تحقیقات تحولی ماکس پلانک^{۴۴} در برلین طراحی و اجرا شد. در این پژوهش از فرم کوتاه و ۱۲ گویه‌ای این ابزار استفاده شد. این پرسش‌نامه دارای ۴ عامل انتخاب، انتخاب مبتنی بر اقت منابع^{۴۵}، بهینه‌سازی و

جبران است.

از نظر فروند و بالتز (۲۰۰۲)، پرسش‌نامه از اعتبار و روایی خوبی برخوردار است. ضریب اعتبار آلفای کرونباخ آن برای هر کدام از ۴ عامل به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۷۲، ۰/۶۸ و ۰/۶۷ و ضرایب بازآزمایی آن نیز در عوامل مختلف بین ۰/۷۱ تا ۰/۷۷ گزارش شده است. بررسی همبستگی و رابطه این مفهوم با مفاهیم مرتبطی از جمله بهزیستی ذهنی^{۴۶} و خرد^{۴۷} در بزرگ‌سالی روایی این پرسش‌نامه را تأیید می‌کنند (فروند و بالتز، ۲۰۰۲). تحلیل‌های عاملی انجام شده روی داده‌ها هم از به‌دست آمدن ۴ عامل اصلی آن حمایت می‌کنند.

در پژوهش حاضر نیز ضریب اعتبار حاصل از بازآزمایی آن (با فاصله دو ماه) در عوامل هدف‌گزینی انتخابی، هدف‌گزینی بر مبنای افت منابع، بهینه‌سازی و جبران به ترتیب ۰/۷۵، ۰/۷۰ و ۰/۸۸ به‌دست آمد.

● ج. برای محاسبه پیشرفت تحصیلی

نیز از میانگین نمرات امتحان نهایی کلاس معلمانی که در دوره دبیرستان به تدریس دروس زبان فارسی یا انگلیسی و یا عربی (هر درس به‌طور مجزا) مشغول بودند استفاده شد. امتحان پایان ترم این دروس به‌صورت هماهنگ استانی برگزار می‌شود؛ لذا تحت تأثیر معلم نبوده و همه دانش‌آموزان تحت شرایط یکسان امتحانی قرار دارند. علاوه بر این جهت اطمینان از یکسان بودن نمرات در محاسبات آماری این نمرات به نمرات استاندارد (زد) ۴۸ تبدیل شده و سپس مورد تحلیل آماری قرار گرفتند. شایان ذکر است انتخاب این سه درس از این جهت صورت گرفت که خوش‌بینی آموزشی معلمانی که به تدریس دروس مختلف از رشته‌های مختلف می‌پردازند تا حدی می‌تواند تحت تأثیر تفاوت سطح دشواری و محتوای دروس تخصصی مورد تدریس آن‌ها باشد (مزارعی، ۱۳۸۹). در این پژوهش متغیر پیشرفت تحصیلی زبان فارسی، انگلیسی و عربی دانش‌آموزان آذری مورد بررسی قرار گرفت. به دلیل اینکه دروس نامبرده برای این دانش‌آموزان زبان دوم محسوب می‌شود و از طرفی جزو دروس عمومی هستند، لذا گروه نمونه از معلمان این دروس که محتوا، و سطح دشواری کمابیش متجانس‌تری دارند انتخاب شده و از نمرات میانگین کلاس پایان ترم هر کدام از این معلم‌ها به عنوان نمره پیشرفت تحصیلی زبان استفاده شد.

■ یافته‌ها

ابتدا برای بررسی رابطه بین پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، راهبردهای خودمدیریتی و خوش‌بینی آموزشی معلمان ماتریس همبستگی صفر مرتبه متغیرهای پژوهش در جدول ۱ ارائه می‌شود.

رابطه میان خوش‌بینی آموزشی و راهبردهای خودمدیریتی معلمان با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان

جدول ۱. ماتریس همبستگی مرتبه صفر متغیرهای پژوهش

متغیرها	M	SD	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹
۱. پیشرفت تحصیلی	۷۸/۱۴	۱/۸۶									
۲. اعتماد	۰۶/۲۱	۳/۶۷	۰/۳۴**								
۳. تأکید تحصیلی	۷/۲۰	۳/۳۹	۰/۳۸**	۰/۴۷**							
۴. خودکارآمدی	۷/۴۹	۶/۰۲	۰/۵۲**	۰/۳۴**	۰/۴۵**						
۵. خوش‌بینی آموزشی	۵/۹۱	۱۰/۵	۰/۵۵**	۰/۷۰**	۰/۷۷**	۰/۸۵**					
۶. انتخاب	۶۱/۱	۰/۸۲	۰/۰۸	۰/۰۱	-۰/۰۲	-۰/۰۸	-۰/۰۵				
۷. انتخاب مبتنی بر افت منابع	۸۳/۱	۰/۸۹	۰/۱۲*	-۰/۰۲	۰/۱۱*	۰/۰۲	-۰/۰۳	۰/۲۳**			
۸. بهینه‌سازی	۶۴/۲	۰/۶۸	۰/۱۶*	۰/۰۱	۰/۰۴	۰/۱۷*	۰/۱۲*	۰/۰۱	-۰/۰۹		
۹. جبران	۶۱/۲	۰/۶۷	۰/۱۹*	۰/۱۰*	۰/۱۷**	۰/۲۱**	۰/۲۲**	-۰/۰۳	-۰/۰۲	۰/۳۱**	
۱۰. خودمدیریتی	۶۹/۸	۱/۷۱	۰/۲۰*	۰/۰۲	۰/۰۱	۰/۱۱*	۰/۰۷	۰/۵۷**	۰/۵۱**	۰/۴۹**	۰/۵۰**

** $P < 0/01$ & * $P < 0/05$ و $N=295$

ضرایب همبستگی بین متغیرها در جدول ۱ حاکی از رابطه مثبت و معنادار راهبردهای خودمدیریتی و خوش‌بینی آموزشی معلمان با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزانشان است. به عبارت دیگر معلمانی که از راهبردهای خودمدیریتی در حرفه خود بیشتر استفاده می‌کنند و خوش‌بینی آموزشی بیشتری دارند پیشرفت تحصیلی بیشتری را در دانش‌آموزانشان موجب می‌شوند.

برای بررسی میزان نقش خوش‌بینی آموزشی معلم و راهبردهای خودمدیریتی بر پیشرفت دانش‌آموزان با استفاده از تحلیل از رگرسیون گام‌به‌گام ابتدا مفروضه‌های این تحلیل به ترتیب زیر مورد بررسی قرار گرفتند.

داده‌های پرت: که در اصل نمرات کرانه‌ای متغیر ملاک یا متغیرهای پیش‌بین هستند می‌تواند نتایج تحقیق را به گونه‌ای نامطلوب تحت تأثیر قرار دهد که در این مطالعه با توجه به ملاک سه یا بیشتر از سه واحد انحراف معیار از میانگین مربوط به هر متغیر (میرز، گامست و گارینو، ۱۳۹۱/۲۰۰۵) وجود نداشت. رسم نمودارهای فراوانی و پراکندگی متغیرها نشان داد که **مفروضه‌های نرمال بودن توزیع** متغیرهای پیش‌بین و ملاک و **خطی بودن** رابطه آن‌ها برقرار است. همچنین با استفاده از شاخص‌های تشخیص هم‌خطی^{۴۹} **شرط عدم وجود رابطه هم‌خطی** میان متغیرهای پیش‌بین نیز با استفاده از شاخص‌های VIF برابر با ۱ و مقدار اغماض^{۵۰} که برابر با ۰/۹۹ بود مورد بررسی و تأیید قرار گرفتند (بریس، کمپ و سنلگار، ۱۳۹۱/۲۰۰۶). در نتیجه در ادامه و پس از اطمینان از برقرار بودن مفروضه‌های تحلیل رگرسیون

به اجرای آن از طریق برنامه اس پی اس ۱۹ پرداخته شد. همان‌گونه که در جدول ۲ نشان داده شده است در گام اول خوش‌بینی آموزشی معلم به مقدار ۳۰ درصد از واریانس پیشرفت تحصیلی را تبیین کرد. در گام بعد برای بررسی قدرت پیش‌بینی راهبردهای خودمدیریتی (SOC) در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان این متغیر وارد معادله رگرسیون گام‌به‌گام شد. همچنان که جدول ۲ نشان می‌دهد با ورود راهبردهای خودمدیریتی (SOC) مقدار واریانس تبیین شده به ۳۳ درصد رسید.

جدول ۲. نتایج تحلیل رگرسیون گام‌به‌گام پیشرفت تحصیلی از روی متغیرهای خوش‌بینی آموزشی و راهبردهای خودمدیریتی.

گام‌ها	متغیر مستقل	R ²	R ² تعدیل شده	B	SEB	β	F
۱	خوش‌بینی آموزشی	۰/۳۱	۰/۳۰	۰/۱۶	۰۰/۰۹	۰/۵۵	۱۳۱/۰۷*
۲	خوش‌بینی آموزشی و راهبرد خودمدیریتی	۰/۳۳	۰/۳۳	۰/۱۶ ۰/۱۰	۰/۰۰۹ ۰/۰۴۸	۰/۵۴ ۰/۱۶	۷۳/۵۸*

نتایج ضریب رگرسیونی به‌دست آمده از تحلیل رگرسیون گام‌به‌گام نشان می‌دهد که گرچه مقدار بتای خوش‌بینی آموزشی معلم و راهبردهای خودمدیریتی هر دو در سطح ($p \leq 0/01$) معنادار است اما ضریب بتای خوش‌بینی آموزشی بیشتر از راهبردهای خودمدیریتی معلم است، که این نشان‌دهنده سهم و اهمیت بیشتر متغیر خوش‌بینی آموزشی معلم در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز است. سن معلمان نیز به عنوان عاملی که با افزایش آن استفاده از راهبردهای خودمدیریتی در افراد افزایش می‌یابد مورد بررسی قرار گرفت. سن به متغیر رتبه‌ای در سه طبقه (۲۶ تا ۳۷، ۳۷ تا ۴۸، و ۴۸ تا ۶۰) تبدیل و میزان استفاده از راهبردهای خودمدیریتی معلم با استفاده از آزمون‌های چندمتغیری بررسی شد. نتایج به‌دست آمده از آماره لامبدای ویلکس (با ارزش ۰/۹۹ و سطح معناداری $p = 0/53$) نشان داد که هیچ گونه تفاوت معناداری در خوش‌بینی آموزشی و میزان استفاده از راهبردهای خودمدیریتی معلمان زن و مرد نیز وجود ندارد ($p = 0/05$).

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

همان‌طور که نتایج این پژوهش نشان داد پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان معلمانی که از راهبردهای خودمدیریتی در عرصه حرفه خود بیشتر استفاده می‌کنند و خوش‌بینی آموزشی بیشتری دارند بالاتر است. این در حالی است که خوش‌بینی آموزشی نسبت به راهبردهای خودمدیریتی معلم سهم بیشتری در پیش‌بینی پیشرفت

تحصیلی دانش‌آموزان دارد.

سازه خوش‌بینی آموزشی شامل سه بعد شناختی، عاطفی و رفتاری است. حس کارآمدی معلم یک باور فردی و دارای جنبه شناختی است. اعتمادی که بین معلم و شاگردان و والدین آن‌ها برقرار می‌شود جنبه عاطفی دارد. تأکید تحصیلی نیز که اهمیت دادن به رفتارها و تلاش‌های معلم در کار آموزش است جنبه رفتاری این سازه را به خود اختصاص می‌دهد. بدین ترتیب مفهوم خوش‌بینی آموزشی چشم‌انداز کاملی از عاملیت معلم است که رفتار او را از زوایای شناختی، عاطفی و رفتاری تبیین می‌نماید (گورول و کریم گیل^{۵۱}، ۲۰۱۰).

کارآمدی معلم مهم‌ترین مؤلفه سازه خوش‌بینی آموزشی است. معلمان کارآمد اشتباهات دانش‌آموزان را سخت نمی‌گیرند (اشتون و وب^{۵۲}، ۱۹۹۶)، با دانش‌آموزان مشکل‌دار بیشتر کار می‌کنند و تمایل بیشتری به استفاده از راهبردهای جدید دارند (گیسون و دمبو^{۵۳}، ۱۹۸۴). آن‌ها از عدم موفقیت نمی‌ترسند و دانش‌آموزان آن‌ها پیشرفت بیشتری دارند (نوبلاچ و وولفولک هوی، ۲۰۰۸). کارآمدی معلم با پیشرفت دانش‌آموزان (اشتون و وب، ۱۹۸۶؛ ون دینتر، دچی، و سگرس^{۵۴} ۲۰۱۱؛ راس^{۵۵}، ۱۹۹۲)، انگیزش دانش‌آموزان (میگلی^{۵۶} و همکاران، ۱۹۸۹) و احساس کارآمدی دانش‌آموزان (اندرسون^{۵۷} و همکاران، ۱۹۸۸) ارتباط مثبت دارد. هم‌راستا با این نتایج در این پژوهش نیز مشاهده شد که خودکارآمدی معلم از میان سه مؤلفه دیگر خوش‌بینی تحصیلی بالاترین میزان همبستگی را با متغیر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان (۵۲/۰٪) دارد. این مؤلفه با مؤلفه‌های بهینه‌سازی و جبران از راهبردهای خودمدیریتی معلم که بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مؤثرند نیز رابطه معنی‌داری دارد. معلمی که از توانایی خودش در انجام کار مطمئن است حتی در هنگام مواجهه با شکست و یا کمبود منابع و امکانات تسلیم نشده و همواره به دنبال یافتن راه‌حل‌های جدید و مؤثر در جهت تحقق اهدافش است. معلم کارآمد با چنین ویژگی‌هایی به‌طور مداوم از راهبردهای خودمدیریتی چون بهینه‌سازی روش‌ها و تلاش‌های جبرانی استفاده می‌نماید.

بین اعتماد معلمان به دانش‌آموزان و والدین و پیشرفت تحصیلی نیز رابطه معناداری وجود دارد (گادارد^{۵۸} و همکاران، ۲۰۰۱؛ نقل از باقریان، ۱۳۹۰). اعتماد و همکاری که دومین مؤلفه خوش‌بینی آموزشی معلم است از عوامل مهم در بهبود یاددهی و یادگیری است (هوی و همکاران، ۲۰۰۶). معلمانی که به دانش‌آموزان خود و والدین آن‌ها اعتماد دارند با احتمال بیشتری انتظارات بالا اما دست‌یافتنی برای دانش‌آموزان مطرح کنند (تشانن - موران، ۲۰۰۴) و این عامل به نوبه خود موجب ترویج و ایجاد

موفقیت می شود (بیرد و همکاران، ۲۰۱۰). اعتماد میان معلم و دانش آموزان و والدین از این جهت حائز اهمیت است که می تواند بر پیشرفت دانش آموزان فارغ از وضعیت اجتماعی - اقتصادی آنها کمک کند (هندرسون و مپ^۹، ۲۰۰۲؛ نقل از گورل و کریم گیل، ۲۰۱۰). همان طور که نتایج نشان می دهند مؤلفه اعتماد از سازه خوش بینی آموزشی معلم علاوه بر پیشرفت تحصیلی با مؤلفه جبران از سازه راهبردهای خودمدیریتی وی نیز رابطه معنادار دارد. بر طبق نظر فروند و بالتز (۲۰۰۲) در مکانیسم جبران فرد پس از افت در منابع و عدم موفقیت در رسیدن به اهدافش به دنبال فعال کردن منابعی است که از طریق آنها به جبران این شکست بپردازد. کمک گرفتن از دیگران از جمله مهم ترین این منابع است. اما اگر پیش نیاز این ارتباط یعنی اعتماد کردن به دیگران در فرد نباشد نمی تواند در این بخش از راهبردهای خودمدیریتی موفق عمل کند؛ لذا معلمی که در پی جبران نقص ها و شکست هاست با اعتماد به دانش آموزان و به ویژه والدین آنها می تواند ارتباط مؤثرتری با ایشان برقرار کرده و از آنها برای رسیدن به اهداف تحصیلی کلاس خود کمک بگیرد.

مؤلفه سوم خوش بینی آموزشی تأکید تحصیلی یا فشار تحصیلی است که در پیشرفت دانش آموزان نقش مهمی دارد. در حقیقت معلم از طریق تأکید تحصیلی می تواند دانش آموزانش را هر چه بیشتر در تکالیف و فعالیت های آموزشی مناسب درگیر کند (بیرد و همکاران، ۲۰۱۰). معلم با تأکید تحصیلی بالا برای دانش آموزان اهداف بالا اما دست یافتنی مشخص می کند. محیط یادگیری چنین معلمی سازمان یافته و جدی بوده و از نظم و نظام خاصی پیروی می کند. دانش آموزان برای کار و تلاش بیشتر تشویق شده و از آنها موفقیت تحصیلی بالاتری انتظار می رود (هوی، تارتر و وولفولک هوی، ۲۰۰۶؛ دافی فریدمن^{۱۰}، ۲۰۰۷؛ سویت لند^{۱۱} و هوی، ۲۰۰۰، مک گوئیگان و هوی، ۲۰۰۶). نتایج مطالعه حاضر نیز رابطه مؤثر تأکید تحصیلی معلم بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان (۰/۳۸) را تأیید نمود.

اما از دیگر نتایج این تحقیق می توان به رابطه معنادار مؤلفه تأکید تحصیلی در معلم با سه زیر مؤلفه از راهبردهای خودمدیریتی (انتخاب مبتنی بر افت منابع، بهینه سازی، و جبران) و در نتیجه کل این سازه اشاره کرد. فعالیت های آموزشی معلمی با تأکید تحصیلی شبیه رفتارهای افراد در راهبردهای انتخاب مبتنی بر افت منابع، بهینه سازی و جبران نیز هست. بر اساس نظر فروند و بالتز (۲۰۰۲) افراد برای رسیدن به اهداف خود در مراحل انتخاب مبتنی بر افت منابع، بهینه سازی و جبران، در حال تلاش و استفاده از روش های مختلف هستند. این تلاش در معلمان می تواند گاهی از طریق به کار بردن

روش‌ها و راهبردهای مؤثری چون سرمایه‌گذاری زمان و فعالیت بیشتر، انجام تکالیف آموزشی مختلف و یا هر راهبرد مؤثر دیگری مثل تشویق بیشتر دانش‌آموزان باشد. گاهی نیز معلم به دنبال رفع مشکل و اقدامات جبرانی پس از شکست و افت منابع در راه تحقق اهدافش است. در این راستا او می‌تواند دو رویکرد داشته باشد: یا به بررسی اهدافش پرداخته و آن‌ها را تغییر دهد یا در الویت‌بندی‌شان تجدید نظر کند (انتخاب مبتنی بر افت منابع انجام می‌دهد)، و یا به دنبال استفاده از راهبردهای مؤثرتر و جدیدی باشد که بتواند او را بهتر و بیشتر به هدفش برسانند (از اقدامات جبرانی مانند تلاش و تأکید مجدد، کمک گرفتن از والدین و ... استفاده می‌کند). با این شرح روشن است که هر سه این راهبردها با مؤلفه تأکید از مؤلفه خوش‌بینی آموزشی معلم ارتباط معناداری می‌یابند. زیرا در مؤلفه تأکید نیز تلاش‌های معلم، چه از طریق هدف‌گذاری و بهینه‌سازی روش‌های تدریس و آموزش و چه درگیرکردن بیشتر دانش‌آموزانش در فعالیت‌ها، از طریق همین راهبردهای خودمدیریتی حرفه‌ای معلم عملی می‌شود.

بدین ترتیب معلم با خوش‌بینی آموزشی بالا با برخورداری از سه مؤلفه خودکارآمدی، اعتماد و تأکید تحصیلی دارای نیروی قدرتمند واحدی است که می‌تواند تأثیر مثبت فراوانی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزانش داشته باشد. خوش‌بینی معلمان در کلاس درس سبب می‌شود که آن‌ها بر خصوصیات مثبت دانش‌آموزان و کلاس تمرکز کنند (پاجارس، ۲۰۰۱). در چنین کلاسی از هر فرصتی برای شرکت دادن دانش‌آموزان در فعالیت‌ها استفاده می‌شود، محتوای آموزشی مورد تأکید بوده، نوع دوستی و اعتماد بیشتری میان معلم و دانش‌آموزان وجود دارد (هوی، هوی و کورز، ۲۰۰۸).

نتایج این پژوهش همسو با سایر پژوهش‌های صورت گرفته در این حوزه (تشانن-موران و وولفولک، ۲۰۰۲؛ هوی؛ دافی فریدمن، ۲۰۰۷؛ بول، ۲۰۱۰؛ و ولی ... باقریان، ۱۳۹۰) ارتباط و تأثیر زیاد خوش‌بینی آموزشی معلم و مؤلفه‌های آن را بر پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزانشان نشان می‌دهد.

باجور و بالتز^{۶۳} (۲۰۰۳) راهبردهای خودمدیریتی را در حقیقت نوعی راهبرد مقابله‌ای می‌دانند که مردان و زنان به یک میزان از آن‌ها استفاده می‌کنند. تعیین هدف، برنامه‌ریزی و بهینه‌سازی ابزارها و استفاده از رفتارهای جبرانی مناسب (مؤلفه‌های SOC) راهبردهای مقابله‌ای حرفه‌ای هستند که قادرند عملکرد شغلی افراد را بهبود بخشند. با این حال معلمانی که بسیار به تدریس متعهد و خودکارآمد هستند ولی از راهبردهای سازگاری و مقابله‌ای و یا مهارت‌های خودمدیریتی مناسب بهره نمی‌برند در معرض فرسودگی شغلی و شکست و ناکارآمدی قرار می‌گیرند. نتیجه پژوهش

حاضر با نتایج پژوهش جانیک باجور و بوریس بالتز (۲۰۰۳) که نشان دادند استفاده از این راهبردها با عملکرد شغلی فرد و خودکارآمدی وی رابطه مثبت و معناداری دارد؛ هماهنگ است. بدین ترتیب بر خورداری از راهبردهای خودمدیریتی رفتار در رسیدن به اهداف در کنار باور خوش‌بینی آموزشی معلم می‌تواند معلمان را کارآمدتر ساخته (کی اسکه و اسچارشمیت^{۶۴}، ۲۰۰۸) و بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر بیشتری داشته باشد.

نتیجه آخر اینکه اولین مؤلفه از راهبردهای خودمدیریتی یعنی انتخاب هدف با هیچ‌کدام از متغیرهای پژوهش رابطه معناداری ندارد. بر طبق نظر باجور و بالتز (۲۰۰۳) افرادی بهتر و بیشتر از راهبردهای خودمدیریتی استفاده می‌کنند که در حیطه حرفه‌ای خود دارای استقلال و اختیار عمل بیشتر و سختی کار بالاتری هستند (مانند مدیران). این در حالی است که حرفه معلمی گرچه در راه تحقق اهداف آموزشی خود با سختی‌هایی روبه‌رو است اما در عین حال معلمان استقلال عمل و اختیار زیادی در انتخاب اهداف مورد نظر خود ندارند. آنان در انتخاب‌های خود از منابع محدودی برخوردارند و از سویی مجبورند طبق دستورالعمل‌های یکسان آموزشی و اهداف پیش تعیین‌شده عمل کنند. به‌طوری که یک معلم در صورت تمایل به استفاده بیشتر از راهبردهای مدیریتی متنوع و منابع گسترده‌تر، تنها می‌تواند بر اساس محدوده اختیارات و تحت چارچوب‌ها و اهداف آموزش و پرورش و قوانین مدرسه عمل نماید؛ لذا دیگر انتخاب هدف مطابق با آنچه در راهبردهای خودمدیریتی حرفه‌ای (SOC) معلم مطرح است در این شرایط معنایی نداشته و قابلیت ایجاد ارتباط و تأثیر بر سایر متغیرها را از دست می‌دهد.

با این وجود استفاده از این راهبردها در مشاغل مختلف همانند سپری از افراد در مقابل عواقب منفی مشکلات و سختی‌های شغلی محافظت می‌نماید (جوپ^{۶۵} و اسمیت، ۲۰۰۶). بنابراین آموزش استفاده از آن‌ها در بخش حرفه‌ای (تدریس) و هم در سایر حوزه‌های زندگی می‌تواند موجب آگاهی معلمان از راهبردهای مدیریتی و موجب موفقیت بیشتر در کار و ضامن بهزیستی ذهنی آنان گردد (فروند و بالتز، ۲۰۰۲). از این‌رو پیشنهاد می‌شود با طراحی برنامه‌ها و کارگاه‌های آموزشی مقدمات آشنایی بیشتر معلمان با این مفاهیم و ابزارها فراهم شود. با ارتقای خوش‌بینی آموزشی و افزایش میزان استفاده از راهبردهای خودمدیریتی در معلمان می‌توان سلامتی روحی و بهزیستی ذهنی معلم را ارتقا بخشیده و به ثمر نشستن نتایج مثبت آن را در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان این مرزوبوم به نظاره نشست.

منابع

- باقریان، ولی الله (۱۳۹۰). رابطه ادراک خوش‌بینی تحصیلی معلم زبان انگلیسی، انگیزش و خودکارآمدی دانش‌آموز و پیشرفت زبان انگلیسی پایه دوم دبیرستان (پایان‌نامه کارشناسی ارشد)، دانشگاه تهران، تهران.
- بریس، نیکلا؛ کمپ، ریچارد و سلنگار، رزمی. (۱۳۹۱). تحلیل داده‌های روان‌شناسی با برنامه اس پس اس اس، (ترجمه خدیجه علی آبادی و سید علی صمدی). تهران: نشر دوران. (اثر اصلی در سال ۲۰۰۶ چاپ شده است).
- سلیگمن، مارتین. (۱۳۸۸). از بدبینی به خوش‌بینی: چگونه ذهن و زندگی خود را متحول سازیم، (ترجمه مهدی قراچه داغی). تهران: پیکان. (اثر اصلی در سال ۱۹۹۱ چاپ شده است).
- فونتانا، دیوید. (۱۳۸۲). روان‌شناسی برای معلمان، (ترجمه مهشید فروغان). تهران: ارجمند واگه. (اثر اصلی در سال ۱۹۸۱ چاپ شده است).
- کرلنجر، فردرلک و پدهاوزر، الازار. (۱۳۹۰). رگرسون چندمتغیری در پژوهش رفتاری، (ترجمه حسن سراللی). تهران: سمت. (اثر اصلی در سال ۱۹۹۷ چاپ شده است).
- صافی، احمد. (۱۳۸۵). مسائل آموزش و پرورش ایران. تهران: نشر ویرایش.
- مزارعی، فروغ (۱۳۸۹). رابطه ویژگی‌های فردی، سبک‌های هویت و تعهد هویت با خوش‌بینی تحصیلی معلمان زن و مرد (پایان نامه کارشناسی ارشد)، دانشگاه تهران، تهران.
- میرز، لاورنس اس؛ گامست، گلن و گارینو، ای. جی. (۱۳۹۱). پژوهش چند متغیری کاربردی (طرح و تفسیر). (مترجمان: حسن پاشا شریفی و همکاران). تهران: انتشارات رشد. (اثر اصلی در سال ۲۰۰۵ چاپ شده است).
- Anderson, R., Greene, M., & Loewen, P. (1988). Relationships among teachers' and -students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *Alberta Journal of Educational Research*, 34(2), 148-165.
- Ashton, P.T., & Webb, R. (1982). Teachers' sense of efficacy: Toward an ecological model. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Bajor, J. K., & Baltes, B. B. (2003). The relationship between selection optimization with compensation, conscientiousness, motivation, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 63, 347-367.
- Baltes, P.B., & Baltes, M.M. (1990). Psychological perspectives on successful aging: The model of selective optimization with compensation. New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Beard, K. S., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (2010). Academic optimism of individual teachers: confirming a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1136-1144.
- Bevel, R. K. (2010). The effects of academic optimism on students' academic achievement in Alabama. Unpublished. The University of Alabama.
- Calderhead, J. (1996). Teachers, Beliefs and knowledge. In D. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 709-725). New York, Us: Macmillan Library Reference.
- Cochran-Smith, M., & Fries, K. (2011). Teacher quality, teacher education and diversity: Policy and politics. In A. Ball & C. Tyson (Eds.), *Studying diversity in teacher education* (pp. 339-361). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Duffy-Friedman, M. (2007). *Academic Optimism in High Schools*. (Doctoral dissertation, Cleveland State University).
- Dweck C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Psychology Press. Philadelphia.
- Freund, A.M., & Baltes, P.B. (2002). Life-management strategies of selection, optimization and compensation: Measurement by self-report and construct validity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(4), 642-662.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of educational*

- psychology, 76(4) , 569.
- Gürol, M. & Kerimgil, S. (2010). Academic optimism. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 929–932.
 - Harris, D. N., & Sass, T. R. (2011). Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of Public Economics*, 95(7), 798–812.
 - Henderson, A., & Mapp, K. L. (2002). A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement. Annual synthesis 2002. National Center for Family & Community Connections with Schools.
 - Hoy, A. W., Hoy, W. K., & Kurz, N. M. (2008). Teacher's academic optimism: The development and test of a new construct. *Teaching and teacher education*, 24 , 821–835.
 - Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Woolfolk Hoy, A. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43, 425–446.
 - Jopp, D., & Smith, J. (2006). Resources and life-management strategies as determinants of successful aging: On the protective effect of selection, optimization, and compensation. *Psychology and Aging*, 21, 253–265.
 - Kieschke, U., & Schaarschmidt, U. (2008). Professional commitment and health among teachers in Germany: a typological approach. *Learning and Instruction*, 18, 429–437.
 - Knoblauch, D. Woolfolk Hoy, A. (2008). “Maybe I can teach those kids.” The influence of contextual factors on student teachers' efficacy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 166–179.
 - McGuigan, C. C. L., & Hoy, W. K. (2006). Principal Leadership: Creating a Culture of Academic Optimism to Improve Achievement for All Students. *Leadership and Policy in Schools*, 5(3), 203–229.
 - Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. (1989). Change in teacher efficacy and student self- and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 247–258.
 - Pajares, F. (2001). Toward a positive psychology of academic motivation. *The Journal of Educational Research*, 95(1), 27–35.
 - Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, Schools, and Academic Achievement. *Econometrica*, 73(2), 417–458.
 - Rosati, J. A. (1984). The impact of beliefs on behavior: the foreign policy of the Carter Administration. In A. Donald, Chan, S. & Chan, S. (Eds.), *Foreign Policy Decision Making* (163–180). New York: Praeger.
 - Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effects of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 8, 155–73.
 - Shulman, L. S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. *Handbook of research on teaching*, 3, 3–36.
 - Sweetland, S. R., & Hoy, W. K. (2000). School characteristics and educational outcomes: Toward an organizational model of student achievement in middle schools. *Educational Administration Quarterly*, 36(5), 703–729.
 - Tarter, C. J., & Woolfolk Hoy, A. (2006). Academic optimism of schools: A second-order confirmatory factor analysis. In W. K. Hoy & C. Miskel (Eds.), *Contemporary issues in educational policy and school outcomes* (pp. 135–156). Greenwich, CT: Information Age.
 - Torff, B. & R. J. Sternberg (Eds.). (2001). *Understanding and teaching the intuitive mind: Student and teacher learning*. New Jersey: Routledge.
 - van Dinther, M., Dochy, F. & Segers, M. (2011). Factors affecting students' self-efficacy in higher education. *Educational Research Review*, 6(2), 95–108.

پی نوشت ها

1. Harris& Sass
2. Rivkin, Hanushek, & Kain
3. Cochran-Smith, & Fries
4. Calderhead
5. Shulman
6. Rosati
7. Dweck
8. Torff & Sternberg
9. self- efficacy
10. agency
11. Pajares
12. Knoblauch & Woolfolk Hoy
13. Tarter
14. Academic Optimism
15. Hoy & Kurz
16. Positive Psychology
17. Social Cognitive Theory
18. Bandura
19. school belonging
20. academic emphasis
21. trust
22. McGuigan
23. well-being
24. Seligman, M
25. Beard
26. self- management
27. Fontana
28. Freund & Baltes
29. optimization
30. compensaton
31. Kerlinger & Pedhazur
32. Teacher Sense of Academic Optimism Scale
33. TSES
34. OTS
35. Tschannen-Moran
36. OCI
37. second- order principal component
38. factor loading
39. latent
40. reliability
41. validity
42. Cronbach's Alpha
43. Life-management strategiesquestionnaire
44. Max Planck
45. loss based selection
46. subjective wellbeing
47. wisdom
48. Z score
49. Collinearity Diagnostics
50. Tolerance value
51. Gurol & Kerimgil
52. Ashton & Webb
53. Gibson & Dembo
54. VanDinther, Dochy& Segers
55. Ross
56. Midgley
57. Anderson
58. Goddard
59. Henderson& Mapp
60. Duffy-Friedman
61. Sweetland
62. Bevel
63. Bajor & Baltes
64. Kieschke & Schaarschmidt
65. Jopp

تأثیر آموزش مستقیم مهارت‌های تفکر با مدل هالپرن بر مهارت تفکر انتقادی دانش‌آموزان دوره متوسطه

■ رحیم بدری گرگری*

■ مسلم آذربخش**

■ محسن تقی‌زاده***

چکیده:

هدف از انجام پژوهش حاضر تعیین تأثیر آموزش مستقیم مهارت‌های تفکر با مدل هالپرن بر مهارت تفکر انتقادی دانش‌آموزان دبیرستانی است. روش تحقیق از نوع روش نیمه تجربی و طرح دو گروهی با پیش‌آزمون و پس‌آزمون بوده است. آزمودنی‌ها شامل ۵۶ دانش‌آموز اول دبیرستان شهر یاسوج بودند که ۲۸ نفرشان به‌عنوان گروه آزمایش، برای آموزش مستقیم مهارت‌های تفکر، و ۲۸ نفرشان به‌عنوان گروه شاهد، برای آموزش با برنامه جاری مدرسه، انتخاب گردیدند. ابتدا، پرسش‌نامه تفکر انتقادی واتسون و گلیرز توسط دانش‌آموزان دو گروه آزمایش و کنترل تکمیل گردید. در گروه کنترل برنامه درسی معمول مدرسه اعمال شد اما در گروه آزمایش از همان جلسه اول دانش‌آموزان به پنج گروه ۵۶ نفره تقسیم شدند و به مدت ده جلسه خرده مهارت تفکر انتقادی را به‌صورت مستقیم آموزش دیدند. برای این منظور براساس مدل هالپرن برای گروه‌های دانش‌آموزان یک مسئله از زندگی واقعی‌شان مطرح شد. سپس فرصت کافی برای تفکر و تأمل به آن‌ها داده شد و در ادامه جلسه اعضای گروه‌ها پاسخ‌های خود را برای کلاس مطرح کردند و گروه‌هایی که پاسخ‌های درستی دادند، مورد تشویق قرار گرفتند. در پایان هر جلسه در یک برگه محتوای مربوط به هر مهارت به دانش‌آموزان به‌صورت روشن و آشکار ارائه و توضیح‌های لازم داده شد. ابزار به‌کار گرفته شده در پژوهش، آزمون تفکر انتقادی واتسون - گلیرز بوده و جهت تجزیه و تحلیل اطلاعات از روش تحلیل

□ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۳/۲/۱۵

□ تاریخ شروع بررسی: ۹۲/۱۰/۲۱

□ تاریخ دریافت مقاله: ۹۲/۸/۳

* روان‌شناسی تربیتی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران badri_rahim@yahoo.com
** دانشجوی کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران
*** دانشجوی کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران

کوواریانس استفاده شد. نتایج تحقیق نشان داد که آموزش مستقیم مهارت‌های تفکر انتقادی موجب افزایش مهارت‌های تفکر انتقادی در گروه آزمایش شد. اهمیت مهارت‌های تفکر برای کسب موفقیت تحصیلی در مقطع دبیرستان و همچنین در محل کار، بعد از تحصیل در دوره متوسطه، و زندگی روزمره باعث می‌شود که استفاده از روش‌های مکمل آموزش ضرورتی روشن باشد.

کلیدواژه‌ها:

تفکر انتقادی، آموزش مستقیم، مدل هالپرن، دانش‌آموزان دبیرستان، آزمون واتسون - گلیر

مقدمه

با توجه به شرایط فعلی جهان و پیشرفت چشم‌گیر فناوری‌های مختلف، به‌خصوص فناوری ارتباطات و اطلاعات، ممکن است چنین تصور شود که تعلیم و تربیت صرفاً می‌بایست به‌طور خاص بر به‌کارگیری و تربیت کاربران برای استفاده مناسب از این فناوری‌ها تمرکز کند. اما صرف در اختیار داشتن و استفاده از این فناوری در دنیای تعلیم و تربیت راه‌گشای انسان امروز و آینده نخواهد بود. در دنیای فعلی موضوع اساسی، تربیت انسان‌هایی است که بتوانند درست فکر کنند. فراگیران برای روبه‌رو شدن با تحولات شگفت‌انگیز قرن بیست و یکم باید به‌طور فزاینده‌ای مهارت‌های تفکر را برای تصمیم‌گیری مناسب و حل مسائل پیچیده جامعه کسب کنند. بسیاری از صاحب‌نظران مانند انیس و همکاران^۱ (به نقل از شعبانی، ۱۳۸۲) بر این باورند که یکی از اهداف اساسی تعلیم و تربیت باید تربیت انسان‌های متفکر باشد. پاول^۲ (۱۹۹۲) معتقد بود که تربیت انسان‌های صاحب اندیشه و ذهن کاوشگر، باید نخستین هدف و محصول نهایی تعلیم و تربیت باشد. به عقیده مایرز^۳ (۱۳۸۶) در عصری که مفاهیم درسی به‌سرعت کهنه می‌شوند و نوآوری دائماً تجربه می‌شود، اهداف نهایی و کلی تعلیم و تربیت ناگزیر باید تغییر یابد. به عبارت دیگر روش‌های سنتی تدریس یادگیری یعنی جایگاه فراگیران در محیط آموزشی و تکیه بر پر کردن ذهن از اطلاعات، دیگر جوابگوی نیازهای تربیتی نسل حاضر و آینده نخواهد بود و برای تربیت صحیح دانش‌آموزان نیاز است تا آن‌ها آزادانه، خلاقانه، نقادانه و به‌طور علمی بیندیشند.

تحقیقات انجام شده چه در سطح جهان و چه در کشور ایران بیانگر آن است که فراگیران در کسب مهارت تفکر انتقادی در سطح مدارس و دانشگاه‌ها با مشکلات و کاستی‌هایی مواجه‌اند. برای مثال سیلور (نقل از مارزانو، رنکین و سوچیوز، ۱۳۸۰) در بررسی نتایج امتحانات سراسری ارزیابی ملی پیشرفت آموزش و پرورش به‌روشنی آشکار ساخته است که فراگیران تکالیف یادگیری خود را به‌صورت ماشینی و بدون تفکر انجام می‌دهند. در بین ضعف‌های عمده مدارس آمریکا نداشتن مهارت بالای تفکر یعنی تفکر انتقادی یکی از عمده‌ترین آن‌ها است. دانش‌آموزان فارغ‌التحصیل از مدارس متوسطه قادر به انجام مهارت‌هایی مانند ارزیابی اعتبار منابع، داوری استدلال‌ها، تمایز بین واقعیت‌ها و دیدگاه‌ها، ارزیابی سوگیری رسانه‌ها در مورد وقایع، تعبیر عالمانه اخبار اطلاعات رسانه‌ها نیستند (پروژه دانشنامه

امریکایی^۴، ۲۰۰۴). در یک پیمایش برخط که ۱۰۰۰۰ نفر دانش‌آموز دبیرستانی در آن شرکت داشتند ۴۰ درصد از پاسخ‌دهندگان معتقد بودند که مدارس مهارت‌های ضروری و عملی زندگی را برای آن‌ها فراهم نمی‌آورند و بیش از یک سوم آن‌ها مهارت‌های تفکر انتقاد از خود را ضعیف دانستند (انجمن ملی مدیران^۵، ۲۰۰۵). پژوهش‌های انجام یافته در ایران نیز حاکی از آن است که توانایی فراگیران در سطوح بالای یادگیری، به‌ویژه مهارت‌های عملکردی و فرایندی، در مقایسه با فراگیران کشورهای دیگر بسیار کمتر است (احمدی، ۱۳۸۰).

در بیشتر کشورها هدف عمدهٔ تعلیم و تربیت عمومی (از پیش دبستانی تا دوازدهم) آماده نمودن کودکان برای چالش‌ها و تهدیدهای آینده است. کندال و مارزانو^۶ (۲۰۰۰) استانداردهای ملی آموزش عمومی و شاخص‌های دوازده رشته تحصیلی را تحلیل کردند و به این نتیجه رسیدند که مهارت‌های تفکر انتقادی محتوای مشترک همهٔ آن‌ها است. پس می‌توان گفت پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی از هدف‌های اساسی آموزش عمومی است؛ زیرا تفکر انتقادی برای موفقیت در جهان معاصر که دانش با سرعت زیاد در حال افزایش می‌باشد، ضرورت اساسی تلقی می‌شود. هرچند همهٔ معلمان و مربیان در اهمیت آموزش تفکر انتقادی توافق دارند اما توافق کمتری در روش آموزش تفکر انتقادی بین مربیان، مخصوصاً در مورد دانش‌آموزان دبیرستانی وجود دارد (موزلی، باومفیلد، الیوت، گرگسون و همکاران^۷، ۲۰۰۵). شواهد تجربی کمتری در مورد رشد و پرورش تفکر انتقادی دانش‌آموزان دبیرستانی وجود دارد، اغلب تحقیقات انجام شده در این زمینه مربوط به دانشجویان و بزرگسالان است (رو جِه رو^۸، ۱۹۹۸).

اگرچه رویکردهای مختلفی برای آموزش تفکر انتقادی وجود دارد اما به‌طور کلی، از این نظر، متخصصان تعلیم و تربیت را در دو دیدگاه عمده می‌توان دسته‌بندی کرد. برخی از مربیان و محققان به رویکرد تلفیقی معتقدند که در آن معلمان و ساختار درسی موجب رشد تفکر انتقادی می‌شود بدون اینکه آموزش مستقیمی در زمینهٔ مهارت‌های تفکر انتقادی انجام شده باشد (کیس^۹، ۲۰۰۲). این روش دارای امتیازهایی مانند عدم نیاز به محتوای درسی اضافی در برنامه‌های درسی مدارس است. در عین حال از این کاستی برخوردار است که وابسته به معلم بوده و احتمال دارد در کلاس‌های درس به روش آموزش تلفیقی، مهارت‌های تفکر انتقادی توسط برخی معلمان آموزش داده شود و برخی معلمان توجه کمتری به آن داشته باشند (مارینا و هالپرن^{۱۰}، ۲۰۱۱).

برخی مطالعات نیز نشان داده است که معلمان مدارس آموزش کافی را در زمینهٔ نحوهٔ پرورش تفکر انتقادی در ضمن تدریس دروس مختلف مانند علوم دریافت نکرده‌اند. این مطالعه همچنین نشان داد که ۸۹ درصد از معلمان معتقدند که تفکر انتقادی هدف اصلی تدریسشان است، در حالی که ۱۹ درصد تصور روشنی از مفهوم تفکر انتقادی ندارند. کمتر از ۱۰ درصد آن‌ها نیز از روش‌هایی استفاده می‌کنند که منجر به رشد تفکر انتقادی می‌شود (پاول، الدر و بارتل^{۱۱}، ۱۹۹۷). همچنین مطالعات دیگر نیز نشان داده است که بسیاری از معلمان باورهایشان این است که مهارت‌های سطح بالای تفکر مناسب

تأثیر آموزش مستقیم مهارت‌های تفکر با مدل هالپرن بر مهارت تفکر انتقادی دانش‌آموزان دوره متوسطه

دانش‌آموزان پیشرفت تحصیلی بالا است و برای سایر دانش‌آموزان تناسبی ندارد (زوهر و دوری^{۱۲}، ۲۰۰۳). در یک مطالعه دیگر توماس^{۱۳} (۱۹۹۹) نشان داد که درصد کمی از معلمان می‌توانند مفهوم تفکر انتقادی را توضیح دهند و مهارت‌های افکار انتقادی را مشخص نمایند. همچنین درصد کمی از معلمان از روش‌های مناسب آموزش تفکر انتقادی آگاهی دارند. اغلب معلمان بیان داشتند که در طول آموزششان در مراکز علمی دوره‌هایی در زمینه تفکر انتقادی نداشته‌اند.

مربیان و محققان دیدگاه دوم معتقدند که باید مهارت‌های تفکر انتقادی به صورت مستقیم و روشن آموزش داده شود. در آموزش به شیوه مستقیم فرض می‌شود که تدریس مهارت‌های تفکر، توسط موضوعات مختلف درسی نتیجه‌بخش نیست؛ در نتیجه باید درسی با همین عنوان در برنامه‌های درسی گنجانده شود. بدین طریق امکان یادگیری مهارت‌های تفکر به شیوه مستقیم میسر خواهد بود (مارینا و هالپرن، ۲۰۱۱). در زمینه آموزش مستقیم تفکر انتقادی مدل‌های مختلفی وجود دارد. سوارتز^{۱۴} (۲۰۰۳) در مدل خود بر سه نکته کلیدی تأکید دارد: الف: به هر میزان که آموزش تفکر انتقادی آشکارتر انجام می‌شود به همان میزان اثر آموزش در دانش‌آموزان بیشتر می‌شود. ب: هر قدر آموزش‌های کلاس درس حالت تأمل و تفکر به خود بگیرد به همان میزان دانش‌آموزان متفکران انتقادی موفق‌تری خواهند بود. ج: به هر میزان که تدریس تفکر انتقادی با آموزش محتوی تلفیق شود، به همان میزان نیز دانش‌آموزان در مورد مطالبی که یاد می‌گیرند بیشتر فکر می‌کنند.

در مدل دیگر آموزش مستقیم تفکر انتقادی، هالپرن (۱۹۹۸) بر چهار مؤلفه تأکید می‌کند: الف: مؤلفه‌ای که در آن تفکر انتقادی الگوسازی می‌شود و پاسخ‌های متفکرانه تشویق می‌شود. ب: مؤلفه‌ای که مهارت‌های تفکر انتقادی، در ضمن آموزش، تدریس و تمرین می‌شود. ج: مؤلفه‌ای که طی آن ساختار آموزش باید به نحوی باشد که امکان انتقال تسهیل شود. برای این منظور باید در حین آموزش به این نکته توجه شود که چگونه مهارت‌های تفکر انتقادی را می‌توان در موضوع‌های مختلف به کار برد. د: مؤلفه فراشناخت، که در آن دانش‌آموزان باید فرایند تفکرشان را با دانش‌آموزان دیگر در میان بگذارند و بحث کنند.

علاوه بر چارچوب نظری، برخی مطالعات تجربی محدود نیز بیانگر جنبه‌های مثبت روش مستقیم آموزش مهارت‌های تفکر انتقادی است. فرا تحلیل بانگرت - دراونز و بانکرت^{۱۵} (۱۹۹۰) آموزش مستقیم تفکر انتقادی به این نتیجه منجر شد که جهت‌گیری آموزشی اگر مبتنی بر مهارت‌های عملی و متمرکز باشد، موثرتر است. مارینا و هالپرن (۲۰۱۱) در مطالعه خود در دانش‌آموزان دبیرستانی نشان دادند که روش مستقیم آموزش مهارت‌های تفکر انتقادی اثربخش‌تر از روش تلفیقی است.

با توجه به اهمیت پرورش تفکر انتقادی در دوره دبیرستان (کندال و مارزانو، ۲۰۰۰)، همچنین انجام پژوهش‌های بسیار محدود در زمینه تأثیر روش مستقیم آموزش تفکر انتقادی (رو جی رو، ۱۹۹۸) و از طرف دیگر نقاط ضعف روش‌های غیرمستقیم و تلفیقی پرورش تفکر انتقادی (پاول و همکاران، ۱۹۹۷؛ توماس، ۱۹۹۹؛ زوهر و دوری، ۲۰۰۳) پژوهش حاضر با هدف یافتن تأثیر آموزش مستقیم تفکر انتقادی،

براساس مدل هالپرن، انجام گرفت. سؤال پژوهش عبارت بود از اینکه: آیا آموزش مستقیم مهارت‌های تفکر، براساس مدل هالپرن، بر مهارت تفکر انتقادی دانش‌آموزان دوره متوسطه موثر است؟

روش

آزمودنی‌ها

آزمودنی‌ها شامل ۵۶ نفر از دانش‌آموزان کلاس‌های اول دبیرستان‌های شهر یاسوج بودند که با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. این دانش‌آموزان در دو کلاس از پیش سازماندهی شده بودند. یکی از کلاس‌ها به صورت تصادفی به عنوان گروه آزمایش انتخاب شد که این گروه تفکر انتقادی را به صورت مستقیم با مدل هالپرن آموزش دیدند. برای این منظور مسئولان مدرسه با همکاری محققان از اولیای دانش‌آموزان گروه آزمایش دعوت کردند تا در یک جلسه شرکت نمایند. محققان در این جلسه با بیان توضیحاتی در زمینه ضرورت کسب مهارت‌های عالی تفکر، موافقت آن‌ها را جهت شرکت فرزندان‌شان در دوره آموزشی تفکر انتقادی، با تکمیل فرم رضایت‌نامه، جلب نمودند. دانش‌آموزان کلاس دیگر به عنوان گروه کنترل آموزش‌های معمولی را دنبال کردند و هیچ نوع آموزش خاصی را ندیدند.

ابزار

الف. آزمون تفکر انتقادی واتسون - گلیزر (فرم الف)^{۱۶}

پرسش‌نامه تفکر انتقادی واتسون - گلیزر (فرم A) حاوی هشتاد سؤال در پنج بخش استنباط، تشخیص پیش‌فرض‌ها، استنتاج، تعبیر و تفسیر، و ارزشیابی دلایل، و هر بخش دارای ۱۶ سؤال بود. امتیاز نهایی آزمون ۸۰ و امتیاز کسب شده از هر بخش بین ۰ تا ۱۶ متغیر بود. امتیاز دانش‌آموزان، به ترتیب: در بخش استنباط از طریق تشخیص درستی یا نادرستی عبارات؛ در بخش تشخیص فرض‌ها توسط وجود یا عدم وجود پیش‌فرض‌ها در عبارات ذکر شده؛ در بخش توانایی استنباط، با مشخص کردن نتایج استخراج شده یا نشده از موقعیت‌ها؛ در بخش توانایی تعبیر و تفسیر با مشخص کردن تعبیر و تفسیرهای استخراج شده از شرح حال‌ها؛ و در بخش ارزشیابی دلایل با تشخیص دلایل قوی و ضعیف، محاسبه شد. روایی افتراقی این آزمون توسط بدری‌گرگی، فتحی‌آذر، حسینی‌نسب و مقدم واحد (۱۳۸۹) مورد تأیید قرار گرفت. در مطالعه مقدماتی این تحقیق نتایج پایایی آزمون از طریق آزمون مجدد بر روی ۵۰ دانش‌آموز دبیرستانی ۱٪ p و $r=0/47$ به دست آمد.

طرح تحقیق

در این مطالعه، طرح پژوهش نیمه تجربی پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل استفاده شد. ابتدا از بین کلاس‌های اول دبیرستان دو کلاس (۲۸ نفری) انتخاب شدند و برای اطمینان از معادل بودن کلاس‌ها معدل

تاثیر آموزش مستقیم مهارت‌های تفکر با مدل هالپرن بر مهارت تفکر انتقادی دانش‌آموزان دوره متوسطه

سال قبل دانش‌آموزان با هم مقایسه شد که معدل دو گروه تفاوت معنی‌داری با هم نداشتند و علاوه بر آن نمرات پیش‌آزمون تفکر انتقادی دانش‌آموزان دو گروه به‌عنوان متغیر همراه برای تعدیل میزان تفکر انتقادی نیز اندازه‌گیری شد. دانش‌آموزان گروه تجربی به مدت ده جلسه در معرض آموزش مستقیم مهارت‌های تفکر انتقادی قرار گرفتند و گروه شاهد آموزش‌های مربوط به برنامه درسی رایج مدرسه را دنبال نمودند.

روش اجرا

ابتدا، پرسش‌نامه تفکر انتقادی واتسون و گلنر توسط دانش‌آموزان دو گروه آزمایش و شاهد تکمیل شد. در گروه شاهد برنامه درسی معمول مدرسه اعمال گردید اما در گروه آزمایش از همان جلسه اول دانش‌آموزان به پنج گروه ۵۶ نفره تقسیم شدند؛ و به مدت ده جلسه خرده مهارت تفکر انتقادی شامل تشخیص مسئله، تمایز واقعیت از دیدگاه تکنیک‌های ترغیب، شناسایی موانع رسیدن به هدف، چگونه یافتن منابع اطلاعات، تکنیک‌های انحراف توجه، سوءاستفاده از اطلاعات «بازی اعداد و ارقام، بازیابی هیجان‌های خود، سوءاستفاده از استدلال قیاسی «مغالطه‌های منطقی» و سوءاستفاده از استدلال استقرایی «مغالطه‌های منطقی» به‌صورت مستقیم آموزش دیدند (جدول ۱).

جدول ۱. محتوای جلسات آموزش تفکر انتقادی با مدل هالپرن

جلسات	محتوا
جلسه اول	تعریف مسئله، موانع تشخیص مسئله، انواع مسئله، اولویت‌بندی مسئله، مسئله واقعی و مسئله ادراکی
جلسه دوم	ارزیابی واقعیت‌ها، تعریف واقعیت و دیدگاه، اعتبار منابع، تشخیص تعصب‌ها و سوگیری‌ها
جلسه سوم	تعریف ترغیب، تکنیک‌های ترغیب، توسل به هیجان‌ها، توسل به شخصیت، ایجاد ترس و ترحم در مخاطبان
جلسه چهارم	تعریف هدف، ویژگی‌های اهداف، هدف‌گزینی، شناسایی موانع رسیدن به هدف، مسائل قابل پیش‌بینی و غیرقابل پیش‌بینی
جلسه پنجم	انواع منابع اطلاعات، اطلاعات اینترنتی، اطلاعات کتابخانه‌ای و منابع انسانی، چگونگی ارزیابی منابع اطلاعاتی
جلسه ششم	تعریف مغالطه، مهم جلوه دادن چیزهای بی‌اهمیت، تخریب شخصیت و حریف ضعیف
جلسه هفتم	سوءاستفاده از اعداد، استنتاجات نادرست اعداد، نمایش و ارائه نادرست داده‌ها
جلسه هشتم	تعریف هیجان، نقش هیجان‌ها در تصمیم‌گیری، فکر کردن قالبی، تصمیم‌گیری در موقعیت‌های هیجانی
جلسه نهم	تعریف استدلال قیاسی، نتیجه‌گیری افراطی، تعارض دروغین و اشتراک لفظی
جلسه دهم	تعریف استدلال استقرایی، تعمیم‌های شتابزده، و سایر مغالطه‌ها

براساس مدل هالپرن، برای گروه‌های دانش‌آموزی یک مسئله از زندگی واقعی‌شان ارائه شد. سپس فرصت کافی برای تفکر و تأمل دانش‌آموزان داده شد. و در ادامه جلسه اعضای گروه‌ها پاسخ‌های خود را برای کلاس مطرح کردند و گروه‌هایی که پاسخ‌های درستی ارائه نمودند، مورد تشویق قرار گرفتند و در پایان هر جلسه در یک برگه محتوای مربوط به هر مهارت، به دانش‌آموزان به صورت روشن و آشکار ارائه و توضیح‌های لازم برای آن‌ها داده شد. محتوای این آموزش‌ها از کتاب مهارت‌های تفکر انتقادی موفق (استارکی، ۱۳۸۸) انتخاب شده بود. نمونه‌ای از مسائل مطرح شده عبارتند از:

جلسه دوم: مشخص کنید کدام یک از عبارات زیر واقعیت و کدام یک نظر و دیدگاه است.

۱. جنگ جهانی اول در سال ۱۹۱۴ شروع شد.

۲. دسر نسکافه لذیذترین دسر است.

۳. من سال گذشته برای تعطیلات به شیراز رفتم.

۴. سرمایه‌گذاری در بازار سهام بدترین عقیده است.

جلسه چهارم: کدام یک از آدرس سایت‌های اینترنتی زیر احتمالاً صفحات وب سایت شخصی است؟

الف. www.members.aol.com/jspinner582

ب. www.stateuniversity.edu

ج. www.getthefacts.com/republican/~randyc/

د. <http://fightforriights.org>

جلسه ششم: کدام یک از گزینه‌های زیر از تکنیک‌های ترغیب محسوب نمی‌شود؟

الف. همبرگر تهران چربی کمتر و مزه‌ای بهتر از سایر رقبا دارد.

ب. کتابی که من در کتابخانه جست‌وجو می‌کردم به امانت برده شده است.

ج. زنان خانه‌دار تجربه سیاستمداری را ندارند. به من که دارای دوازده سال تجربه مدیریت هستم

رای بدهید تا حقوق و جایگاه واقعی و شایسته خودتان را به دست بیاورید.

د. تنها آن‌هایی که مشکل‌پسند هستند الماس‌های برچسب اسپارلینک را انتخاب می‌کنند.

جلسه هشتم: شواهد نشان می‌دهد که تصادفات خودروها در روزهای روشن بیش از روزهای برفی

اتفاق می‌افتد. آیا می‌توان نتیجه گرفت که رانندگی در هوای برفی امن است؟ چرا بله و چرا نه؟

■ یافته‌های پژوهش

جدول ۲ میانگین و انحراف استاندارد گروه‌های آزمایش و کنترل در پیش‌آزمون و پس‌آزمون خرده‌مؤلفه‌های تفکر انتقادی را نشان می‌دهد. همان‌طور که روشن است در پیش‌آزمون میانگین و انحراف استاندارد تفکر انتقادی گروه آزمایش برابر با ۳۵/۸۵ و ۳/۵۹ و گروه کنترل برابر با ۳۵/۸۵ و ۴/۰۴

تاثیر آموزش مستلیم مهارت‌های تفکر با مدل هالپرن بر مهارت تفکر انتقادی دانش‌آموزان دوره متوسطه

می‌باشد. در پس‌آزمون نیز میانگین و انحراف استاندارد گروه آزمایش به ترتیب ۴۰/۷۸ و ۳/۱۶، برای گروه کنترل، ۳۵/۲۸ و ۳/۷۳ می‌باشد.

جدول ۲. توصیف نمرات پیش و پس‌آزمون تفکر انتقادی دانش‌آموزان در گروه‌های کنترل و آزمایش

پس‌آزمون		پیش‌آزمون		گروه‌ها
کنترل	آزمایش	کنترل	آزمایش	
S M	S M	S M	S M	
(۱/۷۱) ۳/۵۰	(۱/۶۷) ۵/۸۵	(۱/۶۴) ۳/۳۹	(۱/۳۵) ۴/۸۵	استنباط
(۱/۹۵) ۷/۷۱	(۱/۲۷) ۸/۶۷	(۱/۹۸) ۸/۱۷	(۱/۵۵) ۷/۶۴	شناسایی پیش‌فرض‌ها
(۱/۹۵) ۷/۷۱	(۱/۶۶) ۸/۸۹	(۲/۵۹) ۷/۸۵	(۱/۵۴) ۸/۳۲	استنتاج
(۱/۸۵) ۸/۰۳	(۱/۱۵) ۸/۱۷	(۲/۱۰) ۷/۸۲	(۱/۲۷) ۷/۳۲	تعبیر و تفسیر
(۲/۰۹) ۸/۴۲	(۱/۲۷) ۹/۱۷	(۱/۹۶) ۸/۶۰	(۱/۳۹) ۷/۸۹	ارزشیابی
(۳/۷۳) ۳۵/۲۸	(۳/۱۶) ۴۰/۷۸	(۴/۰۴) ۳۵/۸۵	(۳/۵۹) ۳۵/۸۵	تفکر انتقادی کل

از آنجا که برای بررسی این فرضیه از طرح نیمه آزمایشی با پیش‌آزمون - پس‌آزمون استفاده شده است؛ لذا برای تحلیل نتایج برآمده از این طرح از روش تحلیل کوواریانس استفاده شد تا به واسطه کاربرد این روش اثرات پیش‌آزمون به عنوان یک متغیر تصادفی کمکی کنترل شود. در راستای استفاده از این روش ابتدا مفروضه‌های سه‌گانه تحلیل کوواریانس مورد بررسی قرار گرفت تا در صورت تحقق این مفروضه‌ها از روش مذکور برای بررسی و تحلیل داده‌های مربوط به فرضیه یک استفاده شود. اولین پیش‌فرض استفاده از تحلیل کوواریانس، تحقق برابری و همگنی واریانس خطای گروه‌های مورد مطالعه است. برای بررسی این پیش‌فرض از آزمون لون استفاده شد. نتایج این آزمون در جدول ۳ درج شده است. همان‌گونه که نتایج این آزمون نشان می‌دهد خطای واریانس گروه‌های مورد مطالعه همگن و برابر بود، چرا که F محاسبه شده در سطح ۰/۰۵ معنی‌دار نیست.

جدول ۳. مقایسه خطای واریانس گروه‌های آزمایش و کنترل

F	Df _۱	Df _۲	p
۱/۶۱	۱	۵۴	۰/۲۱۰

دومین پیش‌فرض استفاده از روش کوواریانس، همگنی شیب‌های رگرسیون است. این پیش‌فرض در جدول ۴ مورد تحلیل قرار گرفته است. نتایج این تحلیل نشان می‌دهد که همگنی شیب‌های رگرسیون

تأثیر آموزش مستقیم مهارت‌های تفکر با مدل هالپرن بر مهارت تفکر انتقادی دانش‌آموزان دوره متوسطه

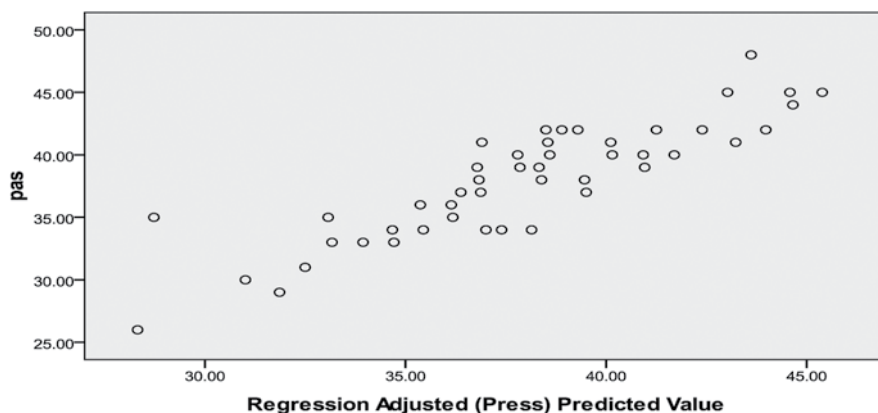
تحقق یافته و F محاسبه شده (۱/۱۵) در سطح $p \leq 0.05$ معنی‌دار نیست؛ لذا نتیجه می‌گیریم که تعامل بین متغیرهای کمکی (پیش‌آزمون تفکر انتقادی) و متغیر مستقل (آموزش مهارت‌های تفکر) معنادار نبوده است.

جدول ۴. همگنی شیب رگرسیون آزمون تفکر انتقادی

گروه‌ها	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	معنی‌داری	مجزور اتا
گروه‌ها	۱۸/۰۷	۱	۱۸/۰۷	۴/۶۰	۰/۰۰۱	۰/۰۸
پیش‌آزمون تفکر انتقادی	۴۲۱/۴۳	۱	۴۲۱/۴۳	۱۰۷/۲۷	۰/۰۰۱	۰/۶۷
گروه × پیش‌آزمون تفکر انتقادی	۴/۵۴	۱	۴/۵۴	۱/۱۵	۰/۲۸	۰/۰۳
خطا	۲۰۴/۲۸	۵۲	۳/۹۲	-	-	-

سومین پیش‌فرض استفاده از روش کوواریانس، تحقق خطی بودن روابط بین متغیرهای تصادفی کمکی (پیش‌آزمون) و متغیر وابسته است. جهت بررسی این پیش‌شرط از نمودار پراکندگی خط رگرسیون استفاده شده است. که در نمودار ۱ درج شده است. همان‌گونه که نمودار نشان می‌دهد خطی بودن روابط بین متغیرهای تصادفی کمکی و متغیر وابسته تحقق پیدا کرده است. از این رو نتیجه می‌گیریم که سومین پیش‌فرض تحلیل کوواریانس محقق شده است.

Scatterplot
Dependent Variable: pas



نمودار ۱. پراکندگی خط رگرسیون

تأثیر آموزش مستقیم مهارت‌های تفکر با مدل هالپرن بر مهارت تفکر انتقادی دانش‌آموزان دوره متوسطه

با توجه به اینکه پیش فرض‌های روش تحلیل کوواریانس در مورد فرضیه یک تحقق یافته است، در ادامه به بررسی و تحلیل فرضیه تحقیق با استفاده از این روش می‌پردازیم.

جدول ۵. تحلیل کوواریانس تأثیر آموزش مهارت‌های تفکر بر تفکر انتقادی دانش‌آموزان

	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	معنی داری	مجذور اتا
گروه	۴۲۳/۵۰	۱	۴۲۳/۵۰	۱۰۷/۴۸	۰/۰۰۱	۰/۶۷
پیش‌آزمون	۴۳۷/۶۰	۱	۴۳۷/۶۰	۱۱۱/۰۶	۰/۰۰۱	۰/۶۷
خطا	۲۰۸/۸۲	۵۳	۳/۹۴	-	-	-
کل	۸۲۰/۸۶	۵۶	-	-	-	-

با توجه به جدول ۵ ملاحظه می‌شود که آموزش مهارت‌های تفکر موجب افزایش تفکر انتقادی گروه آزمایش شده است، چرا که F محاسبه شده در سطح ۰/۰۵ معنادار بوده است و سطح معنی داری بیانگر این است که میانگین گروه‌های آزمایش و کنترل تفاوت معناداری با یکدیگر دارند.

■ بحث ■

در این قسمت با عنایت به هدف تحقیق تلاش نموده‌ایم تا نتایج به دست آمده را مورد بحث و بررسی قرار داده و به تبیین یافته‌های پژوهش بپردازیم. نتایج حاصل از این پژوهش نشان داد که آموزش مستقیم مهارت‌های تفکر موجب رشد مهارت‌های تفکر انتقادی دانش‌آموزان دبیرستانی شده است. به عبارت دیگر دانش‌آموزانی که آموزش روشن و مستقیم مهارت‌های تفکر از طریق درس‌های طراحی شده مانند ارزیابی واقعیت‌ها، تکنیک‌های ترغیب، سوء استفاده از اطلاعات «بازی اعداد و ارقام، بازیابی هیجان‌های خود، سوء استفاده از استدلال قیاسی مغالطه‌های منطقی و تکنیک‌های انحراف توجه را تجربه نمودند، مهارت‌های تفکر انتقادی‌شان افزایش یافته است. علی‌رغم این واقعیت که نیاز برای آموزش تفکر انتقادی در سال‌های دبیرستان به طور وسیع شناخته شده و به صورت نظری تأیید شده است اما در واقعیت امر برنامه آموزش مشخص کمی برای پرورش تفکر انتقادی وجود دارد. با وجود این برخی یافته‌های پژوهشی (بانگرت - دراووز و بانکرت، ۱۹۹۰، کوتن^{۱۷}، ۱۹۹۱، دوک^{۱۸}، ۲۰۰۲، هالپرن، ۲۰۰۳، استیب^{۱۹}، ۲۰۰۳؛ کاستا^{۲۰}، ۲۰۰۱، کاستا و کالیک^{۲۱}، ۲۰۰۰) در تأیید یافته‌های پژوهش حاضر است.

مارینا و هالپرن (۲۰۱۱) در مطالعه خود بر روی دانش‌آموزان دبیرستانی امریکا نشان دادند دانش‌آموزانی که روش مستقیم آموزش مهارت‌های تفکر انتقادی را تجربه نمودند در مقایسه با دانش‌آموزان دیگر که با روش غیرمستقیم یعنی از طریق سایر محتواهای درسی آموزش دیدند، مهارت‌های تفکر انتقادی بالاتری را کسب نمودند. موزلی و همکاران (۲۰۰۵) معتقد بودند که دانش‌آموزان متوسطه که برنامه آموزش کوتاه‌مدت، آشکار و فشرده مربوط به موقعیت‌های واقعی زندگی آینده را تجربه نمودند، این برنامه‌ها موجب رشد مهارت‌های تفکر انتقادی آن‌ها شد. هالپرن (۱۹۹۸) معتقد بود تفکر انتقادی به عنوان یک موضوع درسی ویژه می‌تواند آموزش داده شود و به همین منظور موضوع درسی تحت عنوان منطق را وسیله مهمی برای آموزش مهارت تفکر انتقادی می‌داند. گادزلا، گیتتر و برایانت^{۲۲} (۱۹۹۶) نیز با استفاده از تکالیف نوشتاری درگیرکننده نشان دادند بهره‌گیری از تکالیف نوشتاری موجب افزایش مؤلفه‌های تعبیر و تفسیر و ارزیابی استدلال شده اما در سایر مؤلفه‌های تفکر انتقادی اثرگذار نبوده است. سوارتز (۲۰۰۳) نیز در پژوهش خود نشان داد به هر میزان که آموزش تفکر انتقادی به صورت آشکار و مستقیم، همراه با تأمل و بازاندیشی بیشتر دانش‌آموزان همراه باشد و همچنین با محتواهای علمی تلفیق شود، به همان میزان مهارت‌های تفکر انتقادی رشد بیشتری می‌یابد.

براساس دیدگاه سازنده‌گرایی اجتماعی (دام و وولمن^{۲۳}، ۲۰۰۴) نیز می‌توان گفت که اساس یادگیری تفکر انتقادی از طریق توانایی مشارکت در بحث‌ها و اعمال مرتبط با گروه ایجاد می‌شود؛ لذا دانش‌آموزانی که براساس مدل طراحی شده، تجربه حل مسئله و بحث و گفت‌وگو با یکدیگر داشته‌اند هنگامی که در کلاس درس با مسئله‌ای مواجه شدند، با اعضای گروه درباره آن به مطالعه، بحث، اندیشه و اظهار نظر پرداختند. علاوه بر آن، در این مدل طراحی شده، هر یک از دانش‌آموزان در جلسات گروهی با ذکر دلایل متکی بر حقایق، مفاهیم و اصول علمی از اندیشه‌های خود دفاع کردند. لذا در این فرایند، آن‌ها توانایی لازم برای تجزیه، تحلیل و ارزیابی عقاید، اندیشه‌های خود و دیگران را کسب کردند و درواقع استفاده از گروه‌های مباحثه فرصت‌های بیشتری را برای تبادل اندیشه، بیان همزمان تفکرات و مشاهده نحوه عملکرد فکری دانش‌آموزان مختلف فراهم کرده، و زمینه را برای تحول اندیشه و تفکر انتقادی مساعد کرده است.

در تبیین نتایج به دست آمده براساس مدل هالپرن (۱۹۹۸) نیز می‌توان گفت چون در این برنامه آموزشی، تفکر انتقادی برای دانش‌آموزان شرکت‌کننده الگوسازی شده

تاثیر آموزش مستقیم مهارت‌های تفکر با مدل هالپرن بر مهارت تفکر انتقادی دانش‌آموزان دوره متوسطه

و همچنین مهارت‌های تفکر انتقادی آموزش و تمرین شده و از طرف دیگر این مهارت‌ها در مورد موضوع‌های مختلف به‌کار گرفته شد و دانش‌آموزان درباره فرایند تفکرشان با دانش‌آموزان دیگر بحث نمودند (مؤلفه فراشناخت)، چنین آموزشی موجب رشد و ارتقاء مهارت‌های تفکر انتقادی شده است.

براساس دیدگاه سازنده‌گرایی شناختی پیازه (به نقل از بدری گرگری و همکاران، ۱۳۸۹) نیز می‌توان گفت که ساخت‌های ذهنی دانش‌آموزان از طریق مواجه شدن با یک مسئله واقعی دچار حالت عدم تعادل شده و آن‌ها به تلاش فکری وادار شده‌اند تا با جست‌وجوی اطلاعات و تبادل اندیشه و از طریق کنش متقابل در گروه‌های کوچک، افکار دیگران را تجربه کرده و ساختار فکری خود را که در ابتدا از چارچوب داور خودمحورانه شکل گرفته بود، تغییر دهند. این فرایند تبادل اندیشه که پیازه آن را انتقال اجتماعی می‌نامد، موجب تحول فکری و آمادگی و نگرش انتقادی آن‌ها شده است.

با توجه به برخی مطالعات انجام شده مبنی بر عدم آموزش کافی معلمان مدارس در زمینه نحوه پرورش تفکر انتقادی (پاول و همکاران، ۱۹۹۷) و همچنین عدم تصور روشن بیشتر معلمان از مفهوم تفکر انتقادی (توماس، ۱۹۹۹) و از طرف دیگر باورهای بیشتر معلمان در این زمینه که آموزش مهارت‌های سطح بالای تفکر مناسب دانش‌آموزان پیشرفت تحصیلی بالا بوده و برای سایر دانش‌آموزان تناسبی ندارد (زوه‌ر و دوری، ۲۰۰۳) و با توجه به یافته‌های این پژوهش، می‌توان گفت آموزش مستقیم مهارت‌های تفکر انتقادی در مدارس می‌تواند اثرات بهتری در رشد و ارتقاء تفکر انتقادی دانش‌آموزان داشته باشد. با توجه به محدودیت‌های این پژوهش، از جمله انجام این پژوهش در دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه، پیشنهاد می‌شود پژوهش حاضر در دانش‌آموزان دختر نیز انجام گیرد. همچنین انجام مطالعه مقایسه‌ای بین دو روش آموزش تفکر انتقادی مستقیم و غیرمستقیم در دانش‌آموزان دوره متوسطه پیشنهاد می‌گردد.

منابع

- احمدی، غلامعلی. (۱۳۸۰). کاربرد روش حل مسئله در آموزش علوم. فصل‌نامه تعلیم و تربیت، ویژه‌نامه روش‌های تدریس، ۱، ۱۲۵-۱۱۵.
- بدری گرگری، رحیم؛ فتحی آذر، اسکندر؛ حسینی نسب، سید داوود؛ و مقدم واحد، محمد. (۱۳۸۹). تأثیر بازان‌دیشی در عمل بر تفکر انتقادی دانشجو معلمان مراکز تربیت معلم تبریز. مطالعات روان‌شناختی و تربیتی، ۱۱، ۲۱۰-۱۸۹.
- شعبانی، حسن. (۱۳۸۲). روش‌های پرورش تفکر. تهران: سمت.
- استارکی، لاورن. (۱۳۸۸). راهنمای آموزش تفکر انتقادی موفق، ترجمه رحیم بدری گرگری. تهران: انتشارات ورا دانش.
- مارزانو، رابرت، رنکین، استوارت و وسوچیوز، کارولین. (۱۳۸۰). ابعاد تفکر در برنامه‌ریزی درسی و تدریس (ترجمه احقر، قدسی). تهران: یسپرون.
- مایرز، جت. (۱۳۸۶). آموزش تفکر انتقادی (ترجمه خدایار ایبلی). تهران: سمت.
- American Diploma Project (ADP). (2004). *Do graduation tests measure up? A closer look at state high school exit exams*. Achieve, Inc. Retrieved from.
- Bangert-Drowns, R., & Bankert, E. (1990). *Meta-analysis of effects of explicit instruction for critical thinking*. In Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association Boston, MA.
- Case, R. (2002). Partnering to promote critical thinking. *School Libraries in Canada*, 22 (1) , 11-13.
- Costa, A. (2001). *Developing minds: A resource book for teaching thinking*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Costa, A., & Kallick, B. (2000). Using questions to challenge students' intellect. In A. L. Costa, & B. Kallick (Eds.), *Activating and engaging habits of mind* (pp. 34-45). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Cotton, K. (1991). *Teaching thinking skills*. Retrieved from Northwest Regional Educational Laboratory's School Improvement Research Series Web site. <http://www.nwrel.org/scpd/sirs/6/cu11.html>
- Dam.G.T. and Voloman. M. (2004). Critical thinking as a citizenship competence: teaching strategies. *Learning and Instruction*, 14, (359-379).
- Dweck, C. S. (2002). Beliefs that make smart people dumb. In R. J. Sternberg (Ed.), *Why smart people can be so stupid*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Gadzella, B.M., Ginther, D. and Brayant, W. (1996). *Teaching and learning critical hinking skills*. The International Congress of Psychology (26th, Montral, Quebec, Canada, August 19).
- Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: Dispositions, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, 53, 449-455.
- Halpern, D. F. (2003). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking (4th ed.)*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kendall, J. S., & Marzano, R. J. (2000). *Content knowledge: A compendium of standards and benchmarks for K-12 education* (3rd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Marina, L.M., Halpern, D.F. (2011). Pedagogy for developing critical thinking in adolescents: Explicit instruction produces greatest gains. *Thinking Skills and Creativity*, 6 (3-11).
- Moseley, D., Baumfield, V., Elliott, J., Gregson, M., Higgins, S., Miller, J., & Newton, D. P. (2005). *Frameworks for thinking: A handbook for teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- National Governor's Association. (2005). *Rate your future survey: A summary of the results from the National Governor's Association*. Retrieved from.
- Paul, R., Elder, L., & Bartell, T. (1997). *California teacher preparation for instruction in critical thinking: Research findings and policy recommendations*. ERIC Document #437 379.

تأثیر آموزش مستقیم مهارت‌های تفکر با مدل هالپرن بر مهارت تفکر انتقادی دانش‌آموزان دوره متوسطه

- Paul, R.C. (1992). *Critical thinking: what every person needs to survive in a rapidly changing world*. Santa Rosa, C.A, Foundation for Critical Thinking.
- Ruggiero, V. (1998). *Beyond feelings. A guide to critical thinking*. Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.
- Staib, S. (2003). Teaching and measuring critical thinking. *Journal of Nursing Education*, 42 (11) , 498–508.
- Swartz, R. (2003). *Infusing critical and creative thinking into instruction in high school classrooms*. In D. Fasko (Ed.), *Critical thinking and reasoning*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Thomas, P. (1999). *Critical thinking instruction in selected greater Los Angeles area high schools*. Unpublished doctoral dissertation, School of Education and Behavioral Studies, Azusa Pacific University, Azusa, CA.
- Zohar, A., & Dori, Y. (2003). Higher order thinking skills and low-achieving students: Are they mutually exclusive? *Journal of the Learning Sciences*, 12 (2), 145–182.

پی‌نوشت‌ها

- | | |
|---|---|
| 1. Ennis et al | 13. Thomas |
| 2. Pual | 14. Swartz |
| 3. Meyerse | 15. Bangert-Drowns, & Bankert |
| 4. American Diploma Project | 16. Watson- Glaser Critical Thinking Appraisal (A form) |
| 5. National Governor's Association | 17. Cotton |
| 6. Kendall, & Marzano | 18. Dweck |
| 7. Moseley, Baumfield, Elliott, Gregson, et al. | 19. Staib |
| 8. Ruggiero | 20. Costa |
| 9. Case | 21. Costa, & Kallick |
| 10. Marina, Halpern | 22. Gadzella, Ginther, and Brayant |
| 11. Paul, Elder, & Bartell | 23. Dam, and Voloman |
| 12. Zohar, & Dori | |

ارزیابی عملکرد دبیرستان‌های منطقه ۵ آموزش و پرورش با استفاده از مدل تحلیل پوششی داده‌ها

■ فهیمه روحی*
■ فضا باقری گرمارودی**
■ فاطمه سوری***

چکیده:

مؤسسات و سازمان‌ها و دستگاه‌های اجرایی با هر مأموریت، رسالت، اهداف و چشم‌اندازی که دارند نهایتاً در یک قلمرو ملی یا بین‌المللی عمل می‌کنند و ملزم به پاسخگویی به مشتریان، ارباب رجوع و ذی‌نفعان هستند. در نظام آموزش و پرورش نیز دبیرستان‌ها از این قاعده مستثنا نیستند. منظور از ارزشیابی عملکرد، فرایندی است که به وسیله آن دستگاه مورد نظر و کارکنان آن در فواصل معینی و به‌طور رسمی، مورد ارزیابی قرار می‌گیرد.

در سه دهه اخیر الگوهای مختلفی برای ارزشیابی آموزشی تدوین و ارائه شده است که یکی از بهترین آن‌ها مدل تحلیل پوششی داده‌هاست که در آن از مدل‌های ریاضی تحقیق در عملیات استفاده می‌شود. این مدل‌ها مجموعه‌ای از فعالیت‌های آموزشی پژوهشی و خدماتی را به‌عنوان شاخص‌های ورودی و خروجی در نظر می‌گیرند و با توجه به میزان اهمیت و تأثیرگذاری هر یک از شاخص‌ها در مجموعه عملکرد، نسبت مجموع موزون خروجی‌ها بر مجموع موزون ورودی‌ها به‌عنوان میزان کارایی واحدهای تصمیم‌گیرنده محاسبه می‌شود.

در این مقاله با استفاده از تحلیل پوششی داده‌ها، کارایی ۱۵ واحد آموزشی در دوره دبیرستان در منطقه ۵ آموزش و پرورش تهران مورد ارزیابی قرار گرفته که در دو حالت بازدهی به مقیاس ثابت

□ تاریخ دریافت مقاله: ۹۲/۹/۱۹ □ تاریخ شروع بررسی: ۹۲/۱۰/۲۱ □ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۳/۴/۱۴

* کارشناس ارشد و دبیر آموزش و پرورش منطقه ۵ تهران..... roohifahimeh@gmail.com
** کارشناس مسئول متوسطه نظری آموزش و پرورش منطقه ۵..... f_bagheri@yahoo.com
*** مدیر دبیرستان سرفراز، آموزش و پرورش منطقه ۵ تهران..... fatemeh_souri@yahoo.com

و بازدهی به مقیاس متغیر محاسبات انجام پذیرفته است که نتایج به دست آمده از محاسبه کارایی نشان می‌دهد که از مجموع ۱۵ دبیرستان مورد بررسی در ۸ دبیرستان با کارایی و در ۷ دبیرستان با ناکارایی مواجه می‌باشیم. همچنین رتبه‌بندی کارایی دبیرستان‌های منطقه ۵ آموزش و پرورش، نقاط ضعف و قوت هر یک از گروه‌ها و وضعیت استفاده از منابع نیز بیان شده است.

کلید واژه‌ها:

کارایی، تحلیل پوششی داده‌ها، بهره‌وری

■ مقدمه

آموزش و پرورش خوب آینده هر کشوری را تضمین کرده و پیشرفت و توسعه آن را تسریع می‌بخشد. نظام آموزشی هر کشور تصویری از توانمندی‌های درونی و ذهنی و در واقع فلسفه حاکم بر آن کشور به‌شمار می‌آید. از یک سو استعدادها و توانمندی‌های درونی افراد جامعه را شکوفا می‌کند و از سوی دیگر می‌تواند راه استقلال، پیشرفت و توسعه کشور را هموار سازد.

بسیاری از اندیشمندان مانند فیلیپ کومبز راه موفقیت هر جامعه را توجه خاص، به بخش آموزش و پرورش دانسته‌اند. به نظر آلفرد مارشال، ارزشمندترین سرمایه‌گذاری، سرمایه‌گذاری در بخش آموزش و پرورش آن کشور است، زیرا آموزش و پرورش زیربنایی‌ترین و پایه‌گذارترین عامل موفقیت در رشته‌ها و حرفه‌های گوناگون جامعه به‌شمار می‌آید. به همین دلیل، لازم است پرداختن به آموزش و پرورش به‌عنوان یک سرمایه‌گذاری ملی مورد توجه قرار گیرد و می‌توان آن را یکی از ارزش‌ترین سرمایه‌هایی که بالفطره در وجود انسان‌ها ذخیره شده است و به بهره‌وری منجر می‌شود، به‌شمار آورد.

در سال‌های اخیر به نقش ارزشیابی عملکرد توجه زیادی معطوف شده است. به عقیده صاحب‌نظران، یک فرایند اثربخش ارزشیابی عملکرد می‌تواند انبوهی از مزیت‌ها را برای سازمان‌ها و کارکنان آن‌ها ارزانی دارد. لانگ‌نکر و نیکودیم^۱ (۱۹۹۶)، بیان کرده‌اند که سیستم ارزشیابی عملکرد؛ اولاً بازخورد عملکردی مشخصی را برای بهبود عملکرد کارکنان فراهم می‌آورد، ثانیاً الزامات کارآموزی کارمند را معین می‌کند، ثالثاً زمینه توسعه کارکنان را فراهم و تسهیل می‌کند، رابعاً بین نتیجه‌گیری پرسنلی و عملکرد ارتباط نزدیکی برقرار می‌نماید و خامساً انگیزش و بهره‌وری کارکنان را افزایش می‌دهد.

همان‌طور که گفته شد اندازه‌گیری عملکرد همیشه یکی از مباحث مهم مدیریت بوده است. در این زمینه تحلیل پوشش داده‌ها^۲ را چارنر، کوپر و رودز در سال ۱۹۷۸ برای ارزیابی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مدارس ملی آمریکا در دانشگاه کارنگی مورد استفاده قرار دادند که امروزه یکی از روش‌های قابل قبول و مطرح است. با توجه به نقش تولید علم که امروزه برای آموزش و پرورش بسیار مهم در نظر گرفته می‌شود، طبیعی است که برای حصول اطمینان از تحقق این وظیفه و یا هموار شدن آن‌ها بایستی سیستمی جهت ارزیابی عملکرد این سازمان طراحی و در این فرایند با ملاک‌ها و اصول خاص و علمی به بررسی نقاط ضعف

و قوت زیرمجموعه آن‌ها پرداخته شود.

در این بین موضوع کارایی یکی از موضوعات مهم قابل بررسی به‌ویژه در دوران توسعه آموزش است. آموزش و پرورش نیز به‌عنوان یکی از مهم‌ترین نظام‌های تولید علم و دانش بایستی سیستمی جهت ارزیابی کارایی زیرمجموعه‌های خود طراحی نماید و در این فرایند با ملاک‌ها و اصول خاص و علمی به بررسی نقاط قوت و ضعف زیرمجموعه‌های خود بپردازد.

با توجه به نیاز تعیین کارایی واحدهای آموزشی در آموزش و پرورش لازم است تجدید نظری اساسی در زمینه ارزیابی عملکرد نسبی زیرمجموعه‌های آموزش و پرورش صورت پذیرد و با استفاده از شاخص‌های علمی و روزآمدتر به محاسبه کارایی آن‌ها پرداخت. بدین ترتیب می‌توان با شناسایی عوامل ناکاراکه به شکل نسبی معرفی می‌شوند برای اصلاح و راهنمایی آن‌ها اقدام نمود. به‌طور کلی بررسی عملکرد درون هر واحد آموزشی به چند دلیل برای اداره آموزش و پرورش حائز اهمیت است:

الف: آموزش و پرورش، به منظور نظارت و کنترل برکار مدارس خود، بایستی وضعیت آن‌ها را با معیارهای مناسبی بررسی کند.

ب: به منظور ایجاد مسئولیت‌پذیری مدیران مدارس، عملکرد آن‌ها به واسطه سیستم تنبیه و تشویق مناسبی پاداش داده شود تا زمینه رقابت بین مدیران مدارس فراهم گردد.

ج: با بررسی عملکرد می‌توان معیارهای مناسبی برای تخصیص بودجه‌ها و منابع موجود بین مدارس به‌دست آورد.

با مشخص شدن اهمیت ارزیابی و بررسی عملکرد شعبه‌های (مدرسه‌های) یک سازمان باید معیارهایی برای بررسی عملکرد آن‌ها مشخص نمود. این معیارها بر اساس اهداف مشخص شده شعبه‌ها خواهد بود باید مشخص نماییم که شعبه‌های مختلف برای سطح معینی از فعالیت‌های خود چه سطحی از نهاده‌ها را استفاده می‌نمایند. بر این اساس روش‌هایی برای ایجاد معیارهای مناسب ابداع شده است که از مهم‌ترین آن‌ها می‌توان به روش تحلیل پوششی داده‌ها اشاره کرد. (شهریاری، ۱۳۸۲ و عدل‌آذر و ترکاشوند، ۱۳۸۴)

■ ضرورت و اهمیت ارزیابی عملکرد

بهبود مستمر عملکرد سازمان‌ها، نیروی عظیم هم‌افزایی^۳ ایجاد می‌کند که می‌تواند پشتیبان برنامه رشد و توسعه و ایجاد فرصت‌های تعالی سازمانی شود. دولت‌ها و سازمان‌ها و مؤسسات تلاش جلو برنده‌ای را در این مورد اعمال می‌کنند. بدون بررسی و کسب آگاهی از میزان پیشرفت و دستیابی به اهداف و بدون شناسایی چالش‌های پیش روی سازمان و کسب بازخورد و اطلاع از میزان اجرای سیاست‌های تدوین شده و شناسایی مواردی که به بهبود جدی نیاز دارند، بهبود مستمر عملکرد میسر نخواهد شد. تمامی موارد مذکور بدون اندازه‌گیری و ارزیابی امکان‌پذیر نیست. لرد کلونین، فیزیکدان انگلیسی، در

ارزیابی عملکرد دبیرستان‌های منطقه ۵ آموزش و پرورش با استفاده از مدل تحلیل پوهشی داده‌ها

مورد ضرورت اندازه‌گیری می‌گوید: «هر گاه توانستیم آنچه را که درباره آن صحبت می‌کنیم اندازه گرفته و در قالب اعداد و ارقام بیان نماییم می‌توانیم ادعا کنیم درباره موضوع مورد بحث چیزهایی می‌دانیم. در غیر این صورت آگاهی و دانش ما ناقص بوده و هرگز به مرحله بلوغ نخواهد رسید» علم مدیریت نیز مبین مطالب مذکور است. هر چه را که نتوانیم اندازه‌گیری کنیم نمی‌توانیم کنترل کنیم و هر چه را که نتوانیم کنترل کنیم مدیریت آن امکان‌پذیر نخواهد بود. موضوع اصلی در تمام تجزیه و تحلیل‌های سازمانی، عملکرد است و بهبود آن مستلزم اندازه‌گیری است و از این رو سازمانی بدون سیستم ارزیابی عملکرد قابل تصور نمی‌باشد.

یکی از مشکلات عمده‌ای که در سازمان‌ها و بخش‌ها در سطوح گوناگون جامعه به‌ویژه آموزش و پرورش وجود دارد، نداشتن کارایی و بهره‌وری است. این دو مفهوم در نظام ارزیابی عملکرد دارای معنی و مفهوم مشخصی است؛ یعنی مصادیق ارزیابی عملکرد در قالب شاخص‌هایی مانند کارایی و بهره‌وری تبلور می‌یابد. همه ما می‌دانیم هنوز فرهنگ و نگرش بهره‌وری و کارایی بر جامعه حاکم نشده است و باید در این زمینه اقدام‌های اساسی صورت گیرد و گام‌های مؤثری برداشته شود. با توجه به اهمیت و نقش آموزش و پرورش در جامعه، مدیران و مسئولان باید برای افزایش بهره‌وری و کارایی بیشتر تلاش کنند. هنگامی که اهمیت و نقش آموزش و پرورش در بهسازی آینده جامعه پذیرفته شد، ناچار باید مدیریت آموزشی را نیز قبول کرد. در واقع مدیریت آموزشی براساس همان منطقی که بیان شد، نقش مهمی در شکوفایی نیروی انسانی جامعه دارد. اگر مدیران آموزشی جامعه، دانش و مهارت کافی داشته باشند، بی تردید نظام آموزشی نیز از اثربخشی، کارایی و در نتیجه بهره‌وری بالاتری برخوردار خواهد بود. بررسی‌های گوناگون نشان می‌دهد تراز بهره‌وری در آموزش و پرورش پایین است و بیشترین مشکلات آموزش و پرورش کشور، نیز از همین کاستی نشئت می‌گیرد. در این تحقیق سعی گردید با ایجاد یک نظام ارزیابی عملکرد میزان کارایی و بهره‌وری در دبیرستان‌های یک منطقه آموزش و پرورش اندازه‌گیری شود.

■ مفهوم ارزیابی عملکرد

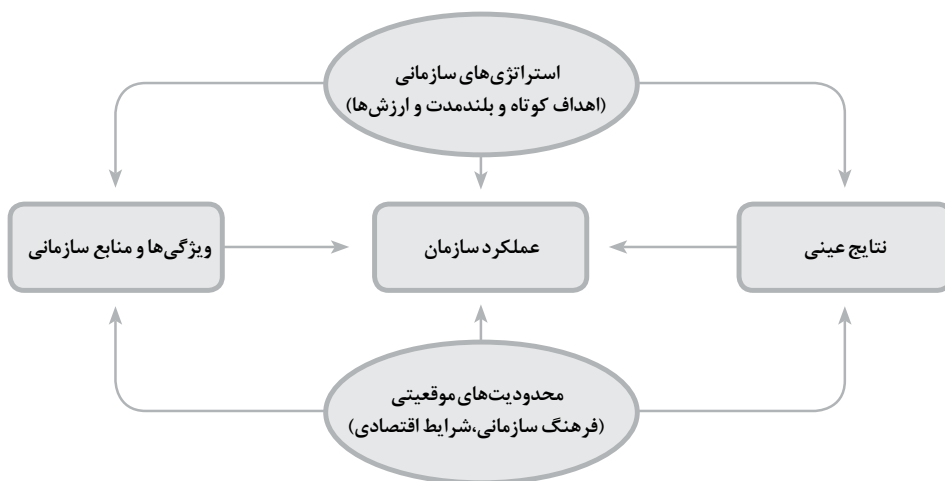
برای درک مفهوم ارزیابی عملکرد بایستی ابتدا مفهوم عملکرد را دریابیم. عملکرد به درجه انجام وظایف اشاره دارد و نشان می‌دهد که چگونه یک سیستم الزامات یک سازمان را به انجام می‌رساند. باید بدانیم که «عملکرد»، اغلب با «تلاش» که اشاره به صرف انرژی دارد یکسان تلقی می‌شود، در حالی که عملکرد براساس نتایج فعالیت‌ها اندازه‌گیری می‌شود. برای مثال دانش آموزی ممکن است تلاش زیادی را در آماده شدن برای موفق شدن آزمون به‌کار گیرد اما نمره کمی دریافت کند در این مورد تلاش زیادی صورت گرفته اما عملکرد پایین بوده است.

حال برای مفهوم سازی ارزیابی عملکرد باید به بیان اهمیت آن پرداخته شود. اهمیت ارزیابی عملکرد در تأثیر آن بر بهبود نیروی انسانی است.



شکل ۱. مفهوم تأثیر ارزیابی عملکرد در سازمان

عملکرد سازمان بایستی به نحو مطلوب مورد ارزیابی و سنجش قرار گیرد و پس از مشخص شدن نقاط ضعف و قوت سازمان در زمینه‌های مختلف، نسبت به رفع نقاط ضعف و تقویت نقاط قوت اقدام شود. به عبارت بهتر با ارزیابی عملکرد باید در بهسازی و ارتقای سازمان کوشید. شکل ۲ ساختار کلی مدل ارزیابی عملکرد در سازمان‌ها را نشان می‌دهد. یکی از مؤلفه اساسی این مدل، استراتژی‌های سازمانی است. اغلب ارتباط بین مدیریت عملکرد و استراتژی‌ها و اهداف سازمان نادیده گرفته می‌شود. نهایتاً مدل یاد شده اشاره می‌کند که محدودیت‌های موقعیتی نیز نقش اساسی در عملکرد سازمان ایفا می‌نماید. چه بسا سازمان ممکن است رفتار مناسبی انجام دهند اما نتایج مناسبی کسب نکنند به عبارت ساده‌تر بایستی محدودیت‌ها و معذوریت‌های سازمانی را در ارزیابی آن‌ها لحاظ نماییم. نکته دیگر آن که ارزیابی عملکرد بایستی متناسب با امکاناتی باشد که در اختیار آن سازمان قرار می‌گیرد. به عنوان مثال اگر مدرسه‌ای در بهترین نقطه شهر قرار گرفته است و بهترین دانش‌آموزان در این مدرسه ثبت نام می‌کنند شکی نخواهد بود که بایستی انتظارات ما از این مدرسه نیز بالاتر باشد.



شکل ۲. مدل ارزیابی عملکرد در سازمان‌ها

با این تفصیل، می‌توان ارزیابی عملکرد را به‌عنوان فرایند ارزیابی سازمان در نحوه انجام رسالت آن سازمان و استقرار برنامه بهبود آن تعریف کرد. در این صورت ارزیابی عملکرد نه تنها به سازمان‌ها اجازه می‌دهد که بدانند عملکردشان چگونه است، بلکه بر سطح تلاش و مسیر آینده‌شان تأثیر می‌گذارد.

■ اهداف تحقیق

با توجه به‌عنوان و مسئله تحقیق، اهداف کلی و جزئی تحقیق به‌صورت زیر می‌باشند:

● الف. هدف یا اهداف کلی:

۱. ارزیابی و مقایسه عملکرد دبیرستان‌های دخترانه منطقه ۵ به‌منظور تعیین دبیرستان‌های کارا

● ب. اهداف جزئی:

۱. رتبه‌بندی دبیرستان‌های دخترانه منطقه پنج از نظر عملکرد آموزشی

۲. ارائه طریق برای کارا شدن دبیرستان‌های دخترانه ناکارا و تقویت دبیرستان‌های کارا.

■ سابقه پژوهش

اندازه‌گیری راندمان یا کارایی همیشه یکی از مباحث مهم مدیریت بوده است. در این زمینه تحلیل پوشش داده‌ها را چارنز کوپر و رودز در سال ۱۹۷۸ برای ارزیابی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مدارس ملی آمریکا در دانشگاه کارنگی مورد استفاده قرار دادند که امروزه یکی از روش‌های قابل قبول و مطرح است. طی چهار دهه گذشته بیش از هزاران مقاله و گزارش تخصصی و نیز کاربردهای موفق این روش گزارش شده و در نشریات معتبر جهان به چاپ رسیده است که گواه بر قابلیت استفاده و قابل قبول واقع شدن این روش در عمل است برای مثال‌هایی از کاربردهای تحلیل پوشش داده‌ها، ارزیابی عملکرد دانشگاه‌ها (حیدری‌نژاد، مظفری و محقر، ۱۳۸۵)، ارزیابی بخش‌های بیمارستان، ارزیابی پیشرفت تکنیکی صنعت کشور، ارزیابی بخش‌های بیمارستان، ارزیابی نیروگاه‌های تولید برق و صدها مورد دیگر را می‌توان نام برد. برخی از پژوهش‌های انجام شده مرتبط با موضوع تحقیق عبارت‌اند از:

۱. از جمله مهم‌ترین تحقیقات خارجی که در زمینه ارزیابی عملکرد در بخش آموزش عالی انجام شده است می‌توان به مطالعه آقای کولی (۱۹۹۴) در استرالیا اشاره نمود. در این مطالعه محقق به ارزیابی کارایی فنی و مقیاس ۳۶ دانشگاه در استرالیا پرداخته است. میانگین کارایی فنی و مقیاس برای مجموعه دانشگاه‌های مورد بررسی به ترتیب برابر ۹۵/۲ و ۹۶/۶ درصد بوده و نزدیک به ۲۶ درصد از دانشگاه‌ها در وضعیت بازدهی به مقیاس فعالیت می‌کنند.

۲. آتاناسو پولوس و شیل (۱۹۹۷) با توجه به اطلاعات آماری سال ۱۹۹۲-۳ با استفاده از دو مدل متفاوت به بررسی کارایی فنی محصول تعداد ۴۵ دانشگاه با سابقه انگلستان پرداخته‌اند. در مدل اول متوسط میزان کارایی دانشگاه‌ها تحت فروض بازدهی ثابت و متغیر به مقیاس به ترتیب برابر

۹۵/۴ و ۹۰/۴ و در مدل دوم نیز متوسط کارایی به ترتیب در حالت‌های فوق برابر ۹۷/۲ و ۹۸/۲ درصد بوده است.

۳. تاناسولیس و همکاران در سال ۲۰۰۱ میلادی در تجزیه کارایی مدارس به بررسی ۱۲۲ مدرسه در کشور انگلستان پرداختند و در آن، به نوعی، از تحلیل پوششی داده‌ها برای ریشه‌یابی علل ناکارایی‌ها ناشی از عملکرد دانش‌آموزان و عملکرد مدرسه پرداختند.

۴. اکوپران و همکاران در سال ۲۰۰۸ در ارزیابی کارایی مدارس، با استفاده از دو روش DEA و COLS مبتنی بر اندازه‌گیری خطاهای ناشی از اندازه‌گیری و جداسازی آن از میزان ناکارایی‌ها در دوازده گروه داده و ستانده با ارتباط غیرخطی، تحقیقی انجام دادند که در آن عامل خطای اندازه‌گیری، همبستگی میان داده‌ها، میزان ناکارایی و اندازه نمونه مبنای دسته‌بندی قرار گرفت.

۵. کرونن در سال ۲۰۰۱ میلادی در تحقیقی که بر روی ۱۸ واحد تحقیقاتی در مدرسه اقتصادی هلسینکی انجام داد، بر ارائه مدلی جهت دخیل کردن نظریات تصمیم‌گیرندگان در تشخیص و انتخاب بهترین عملکرد، ترکیب بهینه نهاده‌ها و ستانده‌ها و برتری آن‌ها بر یکدیگر به کمک تحلیل پوششی داده‌ها تأکید کرد.

از جمله مطالعات داخلی که درخصوص ارزیابی و اندازه‌گیری کارایی دانشگاه‌های کشور وجود دارد می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

۱. سامتی و رضوانی (۱۳۸۰) به محاسبه کارایی فنی تعداد ۳۶ دانشگاه بزرگ دولتی تحت دو فرض بازدهی ثابت و متغیر به مقیاس پرداختند. میانگین کارایی واحدهای مورد بررسی تحت فروض یاد شده به ترتیب برابر ۸۰/۸ و ۸۵/۸ درصد بود.

۲. محمدیان (۱۳۸۱) به ارزیابی عملکرد دانشکده‌های دانشگاه علم و صنعت در زمینه آموزشی و پژوهشی پرداخت. وی در پایان‌نامه خود به راهنمایی دکتر آریانزاد با استفاده از روش تحلیل پوشش داده‌ها در رتبه‌بندی دانشکده‌ها از روش DEA-PCA استفاده کرد. نتایج وی نشان داد که در مقوله آموزش، دانشکده صنایع رتبه اول و در مقوله پژوهش دانشکده مواد و متالورژی در رتبه اول بودند. همچنین نتایج حاصل از مدل PCA که به روش جدید حل شده در مقایسه با نتایج مدل DEA نشان می‌دهد که ارتباط نسبتاً مناسبی بین این دو مدل وجود دارد.

۳. فتحی (۱۳۸۲) با انتخاب ۱۵ واحد دانشگاه آزاد اسلامی در منطقه (۸) کشور به محاسبه کارایی فنی این واحدها پرداخته است. نتایج بیانگر آن است که از میان ۱۵ واحد مورد بررسی تعداد ۷ واحد کارا، ۷ واحد ناکارا و یک واحد تقریباً ناکارا بوده است.

۴. موسی‌خانی و همکاران (۱۳۸۵) با استفاده از یک مدل ریاضی اقدام به سنجش کارایی نسبی واحدهای منتخب منطقه (۲) دانشگاه آزاد اسلامی نمودند و نهایتاً با استفاده از شاخص مالم کوئیست به ارزیابی رشد بهره‌وری واحدهای مورد نظر پرداختند.

ارزیابی عملکرد دبیرستان‌های منطقه ۵ آموزش و پرورش با استفاده از مدل تحلیل پوششی داده‌ها

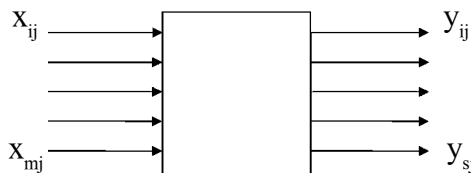
نتایج حاصله از اجرای مدل نشان داد که از مجموع ۱۵ واحد مورد بررسی ۱۱ واحد با رشد بهره‌وری و تنها ۴ واحد با کاهش عملکرد روبه‌رو بوده است. مطالعات مذکور صرفاً تعدادی از پژوهش‌های انجام شده در این حوزه است. مقالات و پژوهش‌های متعدد دیگری که در این حوزه و حوزه‌های دیگر انجام پذیرفته است خودگواه روشنی است بر قابلیت‌های تحلیل پوششی داده‌ها به عنوان یک ابزار قوی و کارآمد در محاسبات کارایی.

■ مدل‌های استفاده شده جهت تحلیل داده‌ها

اندازه‌گیری راندمان یا کارایی^۴ همیشه یکی از مباحث مهم مدیریت بوده است، چرا که برای هر مدیر، داشتن اطلاعات در مورد کارایی واحدها جزء مهم‌ترین ابزار مدیریت اوست تا بتواند با در دست داشتن کارایی واحدها، بهره‌وری واحدها را حساب کند. بنابراین بهره‌وری در هر سیستمی تابعی از کارایی و اثربخشی است. در این زمینه فارل (۱۹۵۷) برای اولین بار به تعیین کارایی به روش ناپارامتری پرداخت. او با استفاده از خروجی و ورودی‌های واحد، تصمیم‌گیرنده^۵ و تابع تولید^۶ را چنان بر مجموعه‌ای از خروجی و ورودی‌ها برازش داد که حاصل آن یک تابع قطعه‌ای خطی بود.

DEA یک رویکرد داده‌محور نسبتاً جدیدی برای ارزیابی عملکرد مجموعه‌ای از واحدهای مستقل مشابه که واحدهای تصمیم‌گیرنده نامیده می‌شود، مورد استفاده قرار می‌گیرد و ورودی‌ها را به خروجی‌ها تبدیل می‌نماید (جهانشاهلو و حسین‌زاده، ۱۳۸۷) و (مهرگان، ۱۳۸۳). کارایی هر واحد تصمیم‌گیرنده یک مسئله برنامه‌ریزی کسری می‌باشد، یعنی کارایی هر (DMU) ماکزیم نسبت خروجی توزین شده به ورودی توزین شده تحت یک سری محدودیت است. ورودی‌ها و خروجی‌ها اعداد معلومی هستند و مقادیر وزن‌های ورودی‌ها و خروجی‌ها طوری انتخاب می‌شوند، که کارایی آن واحد تصمیم‌گیرنده ماکزیم شود.

فرض کنید n واحد تصمیم‌گیرنده به صورت $\{DMU_j : j=1, \dots, n\}$ موجود است که هر یک از آن‌ها از m ورودی متفاوت جهت تولید s خروجی استفاده می‌کنند. و X_{ij} و Y_{ij} به ترتیب خروجی r ام $r=(1, \dots, s)$ و ورودی i ام $i=(1, \dots, m)$ از واحد تصمیم‌گیرنده j ام $j=(1, \dots, n)$ می‌باشند. (کوپر، سیفورد و تَن، ۱۳۸۷).



شکل ۳. ورودی‌ها و خروجی‌های سازمان

و اگر فرض کنیم $u=(u_1, u_2, \dots, u_s)$ و $v=(v_1, v_2, \dots, v_m)$ به ترتیب بردارهای وزن‌های خروجی‌ها

و ورودی‌ها باشد در این صورت کارایی به صورت زیر تبدیل خواهد شد:

$$\text{کارایی} = \frac{u_1 y_1 + \dots + u_s y_s}{v_1 x_1 + \dots + v_m x_m} \quad (1)$$

باشد در این صورت کارایی واحد DMU_p در فرم مضربی و در ماهیت ورودی از رابطه زیر محاسبه می‌گردد:

$$\begin{aligned} \max E &= \sum_{r=1}^s U_r y_{rp} \\ \text{s.t.} : \sum_{r=1}^s U_r y_{rj} - \sum_{i=1}^m V_i x_{ij} &\leq 0 \quad j=1, \dots, n \end{aligned} \quad (2)$$

$$\sum_{i=1}^m V_i x_{ip} = 1$$

$$V_i \geq \varepsilon \quad i=1, \dots, m$$

$$U_r \geq \varepsilon \quad r=1, \dots, s$$

مسئله فوق فرم مضرب است که با نوشتن آن ساختار پوششی مدل CCR با ماهیت ورودی به صورت زیر تبدیل خواهد شد:

$$\begin{aligned} \min \quad & \theta \\ \text{s.t.} \quad & \theta x_{ip} - \sum_{j=1}^n \lambda_j x_{ij} \geq 0 \quad i=1, \dots, m \end{aligned} \quad (3)$$

$$\sum_{j=1}^n \lambda_j x_{ij} \geq y_{rp} \quad r=1, \dots, s$$

$$\lambda_j \geq 0$$

در فرم پوششی^۷ مدل CCR با ماهیت ورودی هدف، کاهش حداکثر سطح ورودی با نسبت θ است به طوری که حداقل همان خروجی بتواند تولید شود و ثابت می‌شود اگر θ^* مقدار بهین تابع هدف باشد، $0 \leq \theta^* \leq 1$ است (جهانشاهلو و حسین‌زاده لطفی، ۱۳۸۵).

اصل بیکرانی اشعه در بسیاری از موارد، زیر سؤال می‌رود، اگر این اصل را از فرض‌های مدل CCR کنار بگذاریم، مدلی به دست می‌آید که به مدل BCC مشهور است.

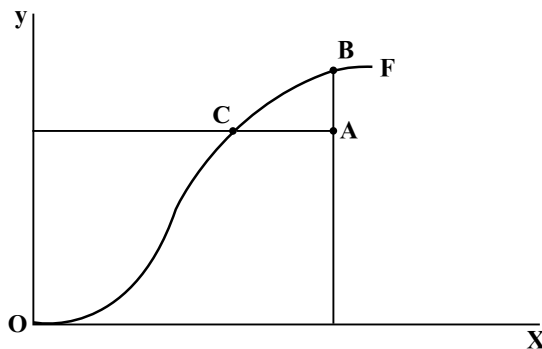
$$\begin{aligned} \min \quad & \theta \\ \text{s.t.} \quad & \sum_{j=1}^n \lambda_j x_{ij} \geq \theta x_{io}, \quad i=1, 2, \dots, m \end{aligned}$$

$$\sum_{j=1}^n \lambda_j x_{rj} \geq y_{ro}, \quad r=1, 2, \dots, s$$

$$\begin{aligned} \sum_{j=1}^n \lambda_j &= 1, \quad j=1, 2, \dots, n \\ \lambda_j &\geq 0, \quad j=1, 2, \dots, n \end{aligned}$$

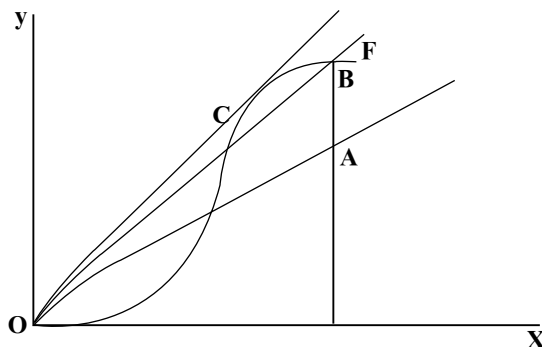
ارزیابی عملکرد دبیرستان‌های منطقه ۵ آموزش و پرورش با استفاده از مدل تحلیل پوششی داده‌ها

وقتی برای یک واحد تصمیم‌گیرنده، مدل تحلیل پوششی داده‌ها را حل می‌کنیم در حقیقت میزان کاهش ورودی و یا افزایش خروجی را برای رسیدن به مرز کارایی^۴ محاسبه می‌کنیم. برای روشن شدن بیشتر موضوع، تابع تولید مربوط به یک عامل تولید (x) و یک خروجی (y) در شکل ۴ نشان داده شده است. سازمان‌های B و C که بر روی این تابع تولید مرزی قرار دارند، کارا هستند. یعنی این بنگاه‌ها با استفاده از منابع موجود بیشترین خروجی را تولید کرده‌اند و بنگاه A ناکارا می‌باشد.



شکل ۴. تابع تولید مرزی و کارایی فنی

بهره‌وری در شکل ۵ به‌خوبی نشان داده شده است. سازمان A اگر به نقطه کارایی B منتقل شود نشان‌دهنده بهره‌وری بالاتر است و بر روی نمودار هر چه به نقطه C نزدیک‌تر شود بهره‌وری به حداکثر مقدار خود می‌رسد. در واقع نقطه C مثالی از صرفه‌جویی ناشی از مقیاس اقتصادی بنگاه و مقیاس بهینه فنی آن بنگاه است.



شکل ۵. بهره‌وری، کارایی فنی و مقیاس اقتصادی

روش پژوهش

این تحقیق از نوع توصیفی تحلیلی است و به‌طور میدانی - کتابخانه‌ای اجرا شده است. محدوده زمانی این تحقیق سال تحصیلی ۱۳۹۰-۹۱ و محدوده مکانی آن پانزده دبیرستان در منطقه ۵ آموزش و پرورش تهران بوده است.

پس از جست‌وجوی رایانه‌ای از منابع داخل و خارج کشور در این زمینه، همچنین بررسی مستندات و مطالعات موجود و در نهایت بررسی نظرات خبرگان و کارشناسان این حوزه، متغیرهای تحقیق در دو بخش نهاده (ورودی‌ها) و ستانده (خروجی‌ها) مشخص شده‌اند. (وارگاس و همکاران، ۲۰۰۰) باید بدانیم شاخص‌ها مسیر حرکت سازمان‌ها را برای رسیدن به اهداف مشخص می‌کند. نگاه اول در تدوین شاخص‌ها متوجه چشم‌انداز^۹ و مأموریت^{۱۰} و اهداف کلان و برنامه‌های عملیاتی و به فعالیت‌های اصلی متمرکز می‌شود. شاخص‌های ارزیابی عملکرد تدوین شده باید ویژگی یک سیستم D & SMART را داشته باشند.

S^{۱۱}: مخصوص، معین و مشخص باشد. یعنی شاخص جامع و مانع، شفاف و ساده و واضح و رسا و صریح باشد به‌طوری که برداشت یکسانی از مفاهیم ایجاد نماید. ■

M^{۱۲}: قابل اندازه‌گیری باشد. سنجش آن‌ها به سادگی مقدور باشد. یعنی علاوه بر عملکرد کمی، قابلیت تعریف عملکرد کیفی شاخص در قالب‌های متغیر کمی را نیز داشته باشد.

A^{۱۳}: قابل دستیابی باشد.

R^{۱۴}: واقع‌گرایانه باشد. یعنی با فعالیت‌ها و مأموریت‌ها و خط‌مشی و راهبردهای واقعی سازمان و با حوزه‌های حساس و کلیدی عملکرد سازمان مرتبط باشد.

T^{۱۵}: چارچوب و محدوده زمانی، یعنی شاخص دوره ارزیابی معین داشته باشد.

D^{۱۶}: بانک اطلاعاتی، یعنی داده‌ها و اطلاعات لازم و مربوط به شاخص وجود داشته باشد.

جدول ۱. شاخص‌های ورودی و خروجی

ورودی‌ها	خروجی‌ها
۱. فضای آموزشی	۱. تعداد قبولی در پایه سوم
۲. کادر اداری	۲. تعداد مردودی در پایه سوم
۳. کادر آموزشی	۳. میزان رضایت از واحد آموزشی
۴. تعداد دانش‌آموزان	

ارزیابی عملکرد دبیرستان‌های منطقه ۵ آموزش و پرورش با استفاده از مدل تحلیل پوهشی داده‌ها

در زیر شاخص‌های ورودی و خروجی تعریف می‌شوند.

الف: ورودی‌ها

۱. فضای آموزشی: عبارت است از تعداد کلاس در پایه‌های مختلف، مساحت آزمایشگاه، مساحت سالن ورزش، مساحت اتاق مشاور، مساحت سایت و مساحت حیاط. لازم به توضیح است که وزن فضای آموزشی براساس مجموع یک رابطه خطی با اوزان تخصیص داده شده در جدول (۲) محاسبه گردیده است.

جدول ۲. اوزان فضای آموزشی

ردیف	فضای آموزشی	وزن تخصیص داده شده
۱	تعداد کلاس	۳
۲	مساحت آزمایشگاه	۱/۵
۳	مساحت سالن ورزش	۲
۴	مساحت اتاق مشاور	۱
۵	مساحت سایت	۱/۵
۶	مساحت حیاط	۳

۲. کادر اداری: کادر اداری و پشتیبانی یکی از ارکان موفقیت یک سازمان محسوب می‌شود. وجود کادر اداری با تجربه و به اندازه کافی می‌تواند یک واحد آموزشی را در رسیدن اهداف مورد نظر یاری رساند. لازم به ذکر است در این قسمت نیز مشابه مورد قبل از ترکیب خطی استفاده شده است.

جدول ۳. اوزان کادر اداری

ردیف	کادر اداری	وزن تخصیص داده شده
۱	معاونت (آموزشی، پرورشی، فن آوری)	۳
۲	دفتردار	۲
۳	خدمتگزار	۱/۵

۳. **کادر آموزشی:** یکی از عوامل مؤثر در کارا بودن یک واحد آموزشی وجود کادر آموزشی آن است. مطمئناً سطح علمی معلمان یک پارامتر بسیار تأثیرگذار در تحقق بخشیدن به اهداف آموزشی است. از این رو سعی گردیده با تفکیک سطح مدرکی همکاران در سه مقطع لیسانس، فوق لیسانس و دکترا و اختصاص ضریب تأثیرگذاری (وزن) به صورت یک ترکیب خطی آورده شود.

جدول ۴. اوزان کادر آموزشی

ردیف	کادر آموزشی	وزن تخصیص داده شده
۱	معلم لیسانس	۱
۲	فوق لیسانس	۱/۵
۳	دکترا	۲/۵

۴. **تعداد دانش‌آموزان:** عبارت است از تعداد دانش‌آموزان در هر مقطع تحصیلی.

● ب: خروجی‌ها:

۱. **تعداد قبولی در پایه سوم:**
۲. **تعداد مردودی در پایه سوم:** از شاخص‌هایی است که با کاهش آن مطلوبیت حاصل می‌شود در صورتی که واحد آموزشی به دنبال ماکزیم کردن بقیه خروجی‌هاست این خروجی بایستی مینیم گردد. (تعداد مردودی‌ها از نتایج امتحانات پایان سال هر واحد آموزشی استخراج شده است)
۳. **میزان رضایت از واحد آموزشی:** این شاخصی است که برحسب مواردی که مدیریت سازمان تحت عنوان شاخص‌های ارزیابی، رضایت از مدیران، رضایت از عملکرد مجموعه و... در بازه ۵ تا ۱۰۰ به آن واحد آموزشی اختصاص داده شده است. برای محاسبه مقدار شاخص رضایت از واحد آموزشی با همکاری مدیران و مستندات مرتبط در اداره، شاخص‌های رضایت مورد شناسایی قرار گرفت و در نهایت با ایجاد فرم‌هایی به صورت جداگانه پانزده واحد آموزشی حسب شاخص‌های مستخرج اندازه‌گیری شده‌اند.

■ یافته‌ها

در نهایت پس از شناسایی همه شاخص‌های ورودی و خروجی و تهیه فرم‌های لازم و ارسال به مدارس، جمع‌آوری اطلاعات داده‌ها در قالب جدول ۵ نشان داده می‌شود.

ارزیابی عملکرد دبیرستان‌های منطقه ۵ آموزش و پرورش با استفاده از مدل تحلیل پوششی داده‌ها

جدول ۵. نتایج حاصل از ترکیب خطی ورودی

واحد آموزشی	فضای آموزشی	کادر اداری	کادر آموزشی	تعداد دانش آموزان
۱	۱۷۴۹	۲۲	۶۴	۱۱۰۲
۲	۳۴۳۰/۵	۲۷	۳۷/۵	۶۰۰
۳	۷۵۹	۲۳/۵	۲۶/۵	۲۰۷
۴	۲۵۵۰	۱۲/۵	۴۲	۴۸۰
۵	۹۷۰/۵	۶/۵	۱۲/۵	۵۰
۶	۸۵۸/۵	۱۱	۲۳/۵	۳۴۸
۷	۱۶۷۷/۵	۱۵/۵	۲۲/۵	۳۰۰
۸	۲۸۱۵	۱۲/۵	۱۷/۵	۱۲۲
۹	۱۲۱۲/۵	۲۲	۳۹/۵	۵۶۰
۱۰	۱۰۳۵	۱۵/۵	۲۷/۵	۳۰۰
۱۱	۲۲۹۰	۱۵/۵	۳۱	۴۱۶
۱۲	۳۹۷	۱۲/۵	۲۲	۱۸۰
۱۳	۱۶۸۶	۱۵/۵	۴۱	۴۲۰
۱۴	۲۷۳۸/۵	۲۵	۴۰/۵	۵۹۵
۱۵	۱۶۶۹/۵	۱۵/۵	۲۱/۵	۳۲۰

جدول ۶. نتایج حاصل از خروجی‌ها

واحد آموزشی	تعداد قبولی در پایه سوم	تعداد مردودی در پایه سوم	تعداد مردودی سوم	میزان رضایت از واحد آموزشی
۱	۲۹۹	۲	۰/۵	۷۰
۲	۱۲۰	۱	۱	۹۰
۳	۷۹	۴	۰/۲۵	۷۵
۴	۱۰۲	۱	۱	۵۰
۵	۱۸	۲	۰/۵	۷۵
۶	۹۵	۱	۱	۸۰
۷	۹۵	۵	۰/۲	۹۰
۸	۳۷	۵	۰/۲	۷۸
۹	۸۷	۳	۰/۳۳	۷۵

ارزیابی عملکرد دبیرستان‌های منطقه ۵ آموزش و پرورش با استفاده از مدل تحلیل پوششی داده‌ها

۹۳	۰/۱۲۵	۸	۹۲	۱۰
۶۷	۰/۱۶۶	۶	۱۰۴	۱۱
۴۵	۰/۱۱	۹	۸۱	۱۲
۷۵	۰/۱۴۳	۷	۱۰۵	۱۳
۸۵	۰/۵	۲	۱۱۸	۱۴
۷۹	۰/۱۲۵	۸	۹۲	۱۵

کارایی نسبی واحدهای آموزشی فوق با مدل $CCR^{۱۷}$ و $BCC^{۱۸}$ محاسبه گردیده است و نتایج مطابق جدول (۷) ارائه شده است.

جدول ۷. کارایی نسبی واحدهای آموزشی با مدل CCR و BCC

BCC		CCR		دبیرستان
میزان ناکارایی	میزان کارایی	میزان ناکارایی	میزان کارایی	
-	۱/۰۰۰۰	۰	۱/۰۰۰۰	DMU _۱
-	۱/۰۰۰۰	۰/۰۰۲۲	۰/۹۹۷۸	DMU _۲
-	۱/۰۰۰۰	۰	۱/۰۰۰۰	DMU _۳
-	۱/۰۰۰۰	۰/۰۸۳۳	۰/۹۱۶۷	DMU _۴
-	۱/۰۰۰۰	-	۱/۰۰۰۰	DMU _۵
-	۱/۰۰۰۰	-	۱/۰۰۰۰	DMU _۶
-	۱/۰۰۰۰	-	۱/۰۰۰۰	DMU _۷
۰/۱۱۷۸	۰/۸۸۲۲	۰/۱۲۴۴	۰/۸۷۵۶	DMU _۸
۰/۳۳۱۶	۰/۶۶۸۴	۰/۳۳۱۸	۰/۶۶۸۲	DMU _۹
-	۱/۰۰۰۰	-	۱/۰۰۰۰	DMU _{۱۰}
۰/۱۴۶۵	۰/۸۵۳۵	۰/۱۷۵۵	۰/۸۲۴۵	DMU _{۱۱}
-	۱/۰۰۰۰	-	۱/۰۰۰۰	DMU _{۱۲}
۰/۱۶۲	۰/۸۳۸۰	۰/۱۸۰۷	۰/۸۱۹۳	DMU _{۱۳}
۰/۲۴۶۳	۰/۷۵۳۷	۰/۲۴۶۴	۰/۷۵۳۶	DMU _{۱۴}
-	۱/۰۰۰۰	-	۱/۰۰۰۰	DMU _{۱۵}

ارزیابی عملکرد دبیرستان‌های منطقه ۵ آموزش و پرورش با استفاده از مدل تحلیل پوششی داده‌ها

همان‌طور که در جدول فوق مشاهده می‌شود در مدل CCR ۸ واحد از مجموع ۱۵ واحد کارا و بقیه واحدها ناکارا هستند. به‌طوری که واحد شماره ۹ از بیشترین ناکارایی برخوردار است که لزوم توجه به این واحد آموزشی بیشتر از واحدهای دیگر احساس می‌گردد.

در ستون دوم جدول فوق، ارزیابی ۱۵ واحد آموزشی بر حسب مدل BCC انجام پذیرفته است. این مدل نیز مشابه مدل CCR بر پایه یک مدل ریاضی استوار بوده و کارایی نسبی واحدها را در مقایسه با یکدیگر محاسبه می‌کند. با این تفاوت که نگاه حاکم بر این مدل کمی سهل‌گیرانه‌تر است. در این مدل ۱۰ واحد کارا و ۵ واحد ناکارا شده است.

همان‌طور که از جدول (۷) مشاهده می‌شود تعدادی از مدارس نمره یک از کارایی را اخذ نموده‌اند که همه آن‌ها کارا شده‌اند. حال اگر خواسته باشیم تمامی ۱۵ مدرسه را رتبه‌بندی کنیم شکی نیست که همگی مدارس که نمره کارایی یک گرفته‌اند در اولویت اول هستند ولی سؤال اینجاست که آیا می‌توانیم آن‌هایی را که نمره یک شده‌اند نیز دسته‌بندی و اولویت‌بندی کنیم؟ در جواب بایستی گفت بله. مدل اندرسون - پیترسون روشی را ارائه می‌دهد که واحدهای کارا را می‌توانیم رتبه‌بندی کنیم.

جدول ۸. تعیین رتبه‌بندی مدارس

رتبه مدرسه	امتیاز	میزان کارایی	واحد آموزشی
	اندرسون - پیترسون	در CCR	
سوم	۱/۵۸۷	۱/۰۰۰۰	DMU _۱
نهم	۰/۹۹۸	۰/۹۹۷۸	DMU _۲
پنجم	۱/۱۶۵	۱/۰۰۰۰	DMU _۳
دهم	۰/۹۱۶	۰/۹۱۶۷	DMU _۴
اول	۴/۰۷	۱/۰۰۰۰	DMU _۵
دوم	۲/۴۲	۱/۰۰۰۰	DMU _۶
ششم	۱/۰۶	۱/۰۰۰۰	DMU _۷
یازدهم	۰/۸۷۵۶	۰/۸۷۵۶	DMU _۸
پانزدهم	۰/۶۶۸۲	۰/۶۶۸۲	DMU _۹
هفتم	۱/۰۵۸	۱/۰۰۰۰	DMU _{۱۰}
دوازدهم	۰/۸۲۴۵	۰/۸۲۴۵	DMU _{۱۱}
چهارم	۱/۴۸۶	۱/۰۰۰۰	DMU _{۱۲}
سیزدهم	۰/۸۱۹۳	۰/۸۱۹۳	DMU _{۱۳}
سیزدهم	۰/۷۵۳۶	۰/۷۵۳۶	DMU _{۱۴}
هشتم	۱/۰۰۱۳	۱/۰۰۰۰	DMU _{۱۵}

توضیح اینکه، به‌عنوان نمونه مدرسه شماره ۲ دارای ناکارایی است. حال برای اینکه این واحد بتواند کارا شود می‌تواند از ورودی شماره یک به اندازه ۲۳۱۳ واحد کم کند. با توجه به اینکه این ورودی فضای آموزشی می‌باشد می‌تواند از این فضا به شکل دیگر استفاده نماید یا به بیان دیگر این واحد می‌تواند با فضایی معادل ۱۱۷۵/۵ متر مربع به فعالیت خود ادامه دهد در ادامه در شاخص دوم نیز با توجه به تعداد دانش می‌تواند تعداد کادر اداری خود را به اندازه ۱۳ نفر کم کند. مشابه بحث فوق مدرسه شماره ۱۳ دارای کارایی ۰/۸۱۹۳ می‌باشد که دارای ناکارایی به اندازه ۰/۱۸۰۷ است. اگر خواسته باشیم این واحد را نیز به مرز کارایی برسانیم باید از شاخص اول (مساحت) به میزان ۴۵۵/۲۲ کم گردد. به همین شکل در بقیه شاخص‌ها بایستی اصلاحاتی صورت پذیرد. مشابه این تفسیر برای بقیه واحدهای ناکارا نیز صادق است. د: ممکن است خواسته باشیم الگوی سازمانی گروه‌های آموزشی (مدارس) ناکارا براساس گروه‌های کارا مشخص کنیم که جدول شماره (۹) که برای گروه‌های ناکارا تهیه شده این مهم را به‌وضوح نشان می‌دهد به‌عنوان نمونه واحد شماره ۲ واحدی ناکاراست الگوی این واحد برای اینکه این واحد را به سمت مرز هدایت نماییم واحدهای (مدارس) شماره ۱ و ۴ می‌باشد ولی سهم واحد ۴ به اندازه ۰/۹۴۵ و سهم تأثیرگذاری واحد اول بسیار جزیی و ۰/۰۶۷ است پس ترکیب واحدهای چهارم و اول می‌تواند الگوی مناسبی برای مدرسه شماره باشد.

جدول ۹. الگوهای واحدهای ناکارا برای کارا شده

واحد آموزشی	الگوها
DMU _۱	مدرسه کارا می‌باشد.
DMU _۲	$\lambda_1 = 0/067 \lambda_4 = 0/945$
DMU _۳	مدرسه کارا می‌باشد.
DMU _۴	$\lambda_1 = 0/028 \lambda_4 = 0/986$
DMU _۵	مدرسه کارا می‌باشد.
DMU _۶	مدرسه کارا می‌باشد.
DMU _۷	مدرسه کارا می‌باشد.
DMU _۸	مدرسه کارا می‌باشد.
DMU _۹	$\lambda_3 = 0/144 \lambda_6 = 0/217 \lambda_7 = 0/055 \lambda_{10} = 0/306 \lambda_{12} = 0/268$
DMU _{۱۰}	
DMU _{۱۱}	$\lambda_1 = 0/179 \lambda_5 = 0/205 \lambda_7 = 0/352 \lambda_{12} = 0/163$
DMU _{۱۲}	مدرسه کارا می‌باشد.
DMU _{۱۳}	$\lambda_1 = 0/239 \lambda_5 = 0/61 \lambda_{12} = 0/278$
DMU _{۱۴}	$\lambda_1 = 11 \lambda_5 = 0/332 \lambda_7 = 0/563$
DMU _{۱۵}	مدرسه کارا می‌باشد.

■ نتیجه‌گیری ■

در این تحقیق، براساس داده‌های جمع‌آوری شده، مدارس دخترانه منطقه ۵ آموزش و پرورش از لحاظ ارزیابی عملکرد به کمک تحلیل پوششی داده‌ها ارزیابی شدند که با توجه به جداول مربوط به میزان کارایی فنی از مجموع ۱۵ واحد مورد بررسی ۸ واحد کارا و تنها در ۷ واحد با ناکارایی مواجه می‌باشیم.

نتیجه پژوهش، یکی ایجاد فضای رقابتی سالم بین مدارس و دیگری علل کارا نبودن و نحوه رسیدن به سطح مطلوب کارایی است که با توجه به ورودی‌ها و خروجی‌های مؤثر بر کارایی و اطلاعات حاصل از ارزیابی می‌توان مدارس ناکارا را به سمت کارایی هدایت نمود. همچنین از این معیار می‌توان برای تخصیص بودجه بین مدارس استفاده نمود. به مدارس که توانسته‌اند با سطح معینی از امکانات عملکرد بالاتری داشته باشند بایستی امکانات و بودجه بیشتری اختصاص داده شود و مدارس که ناکارا شده‌اند برنامه‌هایی جهت بهبود وضعیت ارائه کرد. و از طرفی کارا نمودن مدارس ناکارا می‌تواند در مصرف منابع ورودی صرفه‌جویی ایجاد نموده و خروجی گروه‌ها را افزایش و در نهایت هزینه سرانه مدارس را کاهش دهد.

منابع

- جهانشاهلو، غلامرضا و حسین‌زاده لطفی، فرهاد. (۱۳۸۷). تحلیل پوششی داده‌ها و کاربردهای آن. تهران: انتشارات دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات.
- حیدری‌نژاد، مظفری و محقر. (۱۳۸۵). ارزیابی کارایی دانشگاه‌ها و گروه‌های آموزشی تربیت بدنی دانشگاه‌های دولتی با استفاده از مدل ریاضی تحلیل پوششی داده‌ها. (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه چمران اهواز.
- سامتی، مرتضی و رضوانی، محمدعلی. (۱۳۸۰). بررسی کارایی دانشگاه‌های بزرگ دولتی ایران با استفاده از روش DEA. فصلنامه تحقیقات اقتصادی، (۵۹)، ۱۱۷.
- شهرداری، سلطانی. (۱۳۸۲). ارائه یک مدل تحلیل پوششی داده‌ها جهت ارزیابی عملکرد نسبی دانشگاه‌های علوم انسانی دانشگاه تهران (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه تهران.
- آذر، عادل و ترکاشوند، علیرضا. (۱۳۸۴). ارزیابی عملکرد آموزشی و پژوهشی گروه‌های آموزشی دانشگاه علوم انسانی با استفاده از مدل تحلیل پوششی داده‌ها (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه تربیت مدرس.
- فتحی، کیامرث. (۱۳۸۲). تحلیل پوششی داده‌ها (مقایسه تطبیقی بین واحدهای منطقه ۸)، همایش مدیریت نوین، دانشگاه آزاد اسلامی واحد فیروزکوه.
- کوپر، ویلیام؛ سیفورد، لورنس؛ تن، کورا. (۱۳۸۷). تحلیل پوششی داده‌ها، مدل‌ها و کاربردهای آن (ترجمه سیدعلی میرحسینی). تهران: انتشارات دانشگاه صنعتی امیرکبیر.
- محمدیان، علی. (۱۳۸۱). ارزیابی عملکرد دانشگاه‌های دانش‌گاه علم و صنعت در زمینه آموزشی و پژوهشی (پایان‌نامه دکترا). دانشگاه علم و صنعت ایران.
- موسی‌خانی، مرتضی؛ ودودی مفید، بهرام و حمیدی، ناصر. (۱۳۸۵). توسعه مدلی برای ارزیابی کارایی و رشد بهره‌وری در مراکز آموزش عالی. فصلنامه مدیریت، ۳(۱۶)، ۳۴.
- مهرگان، محمدرضا. (۱۳۸۳). مدل‌های کمی در ارزیابی عملکرد سازمان‌ها. تهران: انتشارات مدیریت دانشگاه تهران.

- Athanassopoulos A, D. (1997). Service Quality and Operating Efficiency Synergies for Management Control in the Provision of Financial Services Evidence From Greek Bank Branches. *European Journal of Operational Research*, 98(2), 300.
- Avkiran, K. (2008). *Investigation technical and scale efficiency of Australian universities through data envelopment analysis*. socio economic planning sciences.
- Charnes A., Cooper, W.W. & Rhodes, E. (1978). Measuring the efficiency of decision making units. *European Journal of the Operational Research*.
- Coelli, T.J. (1994). A Guide to Deap Version 2.1 "A Data Envelopment Analysis (Computer) Program. CEPA Working Paper 96/08 Department of Econometrics, University of New England, Armidale, Australia.
- Korhonen, Tainio. & Wallenius. (2001). Value efficiency analysis academic research - *European Journal of the Operational*.
- Longenecker, C. O., & Nykodym, N. (1996). Public sector performance appraisal effectiveness: A case study. *Public Personnel Management*, 25(2), 151.
- Thanassoulis, E., & et al. (2001). Estimating preferred target input-output levels using data envelopment analysis. *European Journal of Operational Researches*, 56, 80-97
- Vargas, S. & et al. (2000). *Combining DEA and Factor Analysis to Improve Evaluation of Academic Departments Given Uncertainty about the Output Constructs*. Department of Industrial Engineering. USA: Iowa City University.

پی‌نوشت‌ها

1. Longenecker and Nykodym
2. Data Envelopment Analysis (DEA)
3. Synergy
4. Efficiency
5. Decision Making Unit=DMU
6. Production Function
7. Envelopment form
۸. در جواب بهینه واحدها، اگر مقدار کارایی واحد تحت ارزیابی یک باشد واحد مذکور روی مرز قرار گرفته، و در غیر این صورت زیر مرز کارایی یا به اصطلاح ناکاراست. به عبارت دیگر مرزی است که برای هر ترکیب از ورودی‌ها ماکزیم خروجی را می‌دهد.
9. Vision
10. Mission
11. Specific
12. Measurable
13. Achievable
14. Realistic
15. Timeframe
16. Database
17. Charnes, Cooper & Rhodes
18. Banker, Charnes & Cooper

چرایی و چگونگی تلفیق آموزش عمومی و آموزش فنی و حرفه‌ای

■ احد نویدی*

چکیده:

هدف اصلی این مقاله، توضیح و تبیین ضرورت تلفیق آموزش و پرورش عمومی و فنی و حرفه‌ای و ارائه چارچوبی برای تلفیق این دو مؤلفه است. مسئله اصلی نگارنده فقدان فهم روشن از تلفیق و نداشتن چارچوب نظری درباره ضرورت (توجیه علمی، اقتصادی و اجتماعی) درهم تنیدن آموزش عمومی و آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و فراهم نبودن شواهد متقاعدکننده درباره شیوه مناسب تلفیق بود. روش این پژوهش، کیفی از نوع مطالعه اسنادی است. با توجه به مفاهیم و تلویحات مطالعات مربوط به حرفه‌گرایی جدید، به نظر می‌رسد تلفیق آموزش عمومی با آموزش‌های فنی و حرفه‌ای می‌تواند به غنای هر دو نوع آموزش بینجامد و عموم دانش‌آموزان از آن بهره‌مند شوند. شالوده آموزش‌های فنی و حرفه‌ای را آموزش و پرورش عمومی تشکیل می‌دهد و همه جمعیت دانش‌آموزی (نه گروهی خاص) به این شالوده نیاز دارند. بنابراین، تلفیق دو نوع آموزش یاد شده اجتناب‌ناپذیر به نظر می‌رسد. درهم تنیدن آموزش فنی و حرفه‌ای و آموزش عمومی یک راهبرد تربیتی است که قضاوت درباره مفید بودن آن نیازمند محک تجربی است. در حالی که، در سطح بین‌المللی یک حرکت کلی به سوی تلفیق به‌روشنی دیده می‌شود، در کشور ما اندیشه تلفیق در حال شکل‌گیری است.

کلید واژه‌ها:

آموزش و پرورش عمومی، آموزش فنی و حرفه‌ای، تربیت حرفه‌ای، تلفیق، مهارت‌های پایه، مهارت‌های اصلی، مهارت‌های غیرفنی، مهارت‌های عمومی برای اشتغال‌پذیری، شایستگی‌های کلیدی

■ تاریخ دریافت مقاله: ۹۲/۷/۱۴

■ تاریخ شروع بررسی: ۹۲/۱۰/۲۱

■ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۳/۵/۲۷

* عضو هیئت علمی پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش..... anaveedy@gmail.com

مقدمه

تحولات سریع و پرشتاب جهان امروز، ضرورت تغییر در نگرش نسبت به آموزش و پرورش به‌طور عام و آموزش فنی و حرفه‌ای به‌طور خاص را بیش از پیش آشکار ساخته است. اقتصاد جهانی به نیروی انسانی انعطاف‌پذیر و مولد نیازمند است تا بتواند خود را با محیط پیوسته در حال تغییر سازگار کند. از این‌رو، فراهم کردن امکان یادگیری و کارآموزی در طول زندگی افراد تنها راهی است که بدان طریق می‌توان افراد را به دانش و مهارت‌های لازم برای زندگی در جهان پویای امروز مجهز کرد. در عصر حاضر، دانش موتور محرک اقتصاد جهانی است به‌طوری‌که سرمایه انسانی و میزان برخورداری کارکنان سازمان‌ها از دانش، مهم‌ترین ثروت آن‌ها به حساب می‌آید. مطابق برآورد سازمان همکاری و توسعه اقتصادی، بیش از نیمی از ثروت جوامع صنعتی پیشرفته از سرمایه دانش کسب شده است. دراکر^۱ در سال ۱۹۹۸، پیش‌بینی کرد که در بیست سال آینده نیمی از کارکنان بنگاه‌های بزرگ کسب و کار را مدیران متخصص تشکیل خواهند داد و الگوی اشتغال از کارگران یل‌دی و کارکنان دفتری به کارگران دانش تغییر خواهد یافت (مژومدار^۲، ۲۰۰۹). در چنین جهانی که بر اقتصاد دانش‌محور تأکید می‌شود، چالش‌هایی در حوزه تعلیم و تربیت ایجاد شده است. این چالش‌ها مجموعه شرایط، واقعیت‌ها، دلایل و شواهدی هستند که وضع موجود نظام آموزش رسمی را به مبارزه طلبیده و مفید بودن برنامه‌های جاری را مورد تردید قرار می‌دهند و مسئولان نظام آموزشی را به تغییر وضع موجود و سازگاری با شرایط نوین فرا می‌خوانند. بنابراین، ایجاد تغییر در رویکرد و برنامه کار نظام‌های آموزشی ضروری به نظر می‌رسد. در واقع، نظام آموزشی با مسایلی مواجه است که جست‌وجوی راه‌حل مناسب برای آن‌ها نیازمند هوشمندی و خردورزی است. روشن است که راه‌حل‌های متعددی برای مواجهه با این چالش‌ها و حل مسایل نظام آموزشی قابل طرح است که الزاماً با یکدیگر سازگار نیستند و در چنین موقعیت‌هایی آنچه مهم است انتخاب بهترین راه‌حل است. اعتبار هر راه‌حلی با فایده عملی آن سنجیده می‌شود. اما باید توجه داشت که پایداری و فراگیری فایده عملی اقدامات مختلف متفاوت است. چه بسا رویکردهایی که در گذشته در شرایط خاص زمانی و مکانی مفید بوده‌اند ولی برای امروز مناسب نیستند. برای نمونه، نظام‌های آموزشی مستقر در قرن بیستم به‌عنوان تدابیر مؤثر برای مواجهه خردمندان با مسایل جاری پدیده صنعتی شدن تأسیس شدند ولی همان نظام‌ها در شرایط کنونی، دیگر از کارایی مطلوب برخوردار نیستند و به چالش کشیده می‌شوند.

تاریخچه آموزش و پرورش نشان می‌دهد که نظام‌های فرعی آموزش و پرورش، به‌ویژه نظام آموزش فنی و حرفه‌ای، در اثر توسعه صنعتی شدن شکل گرفته‌اند. در برخی موارد نظام‌های منفک، نظیر آموزش و پرورش غیررسمی و کارآموزی حرفه‌ای، برای پاسخگویی به نیازهای ناشی از صنعتی شدن به‌وجود آمده‌اند و هریک از این نظام‌های فرعی، حتی به بهای سوق دادن کل نظام آموزشی به فروپاشی، فلسفه و اهداف خاص خود را حفظ کرده‌اند. اکنون، دولت‌ها و بدنه‌های تخصصی به‌عنوان یک کل

چرایی و چگونگی تلفیق آموزش عمومی و آموزش فنی و حرفه‌ای

یکپارچه، آثار زیانبار این رویکردهای تجزیه‌طلب را تشخیص داده و برای تلفیق نظام‌های فرعی و ایجاد یک نظام متحد، فراخوانده شده‌اند (یونسکو^۲، ۱۹۸۶) و بسیاری از کشورها برای اصلاح نظام‌های آموزشی خود اقدامات مختلفی در جهت تلفیق آموزش‌های نظری و حرفه‌ای انجام داده‌اند.

در این مقاله تلاش می‌شود در پرتو اطلاعات و دانش موجود ابهام‌های مربوط به «چیستی»، «چرایی» و «چگونگی» تلفیق برنامه‌های آموزشی روشن شده و چارچوبی برای تلفیق آموزش عمومی و آموزش فنی و حرفه‌ای ارائه شود. این چارچوب معطوف به حرفه‌گرایی جدید است که در آن، ارتقای کیفیت آموزش فنی و حرفه‌ای و پرورش شایستگی‌های پایه از طریق تلفیق، به‌طور همزمان، تحقق یافته و اشتغال‌پذیری را تسهیل می‌کند. در واقع، شواهد تجربی نشان داده است که امروزه، غفلت از شایستگی‌های پایه، اشتغال‌پذیری را کاهش می‌دهد. بنابراین، رویکرد تلفیق به توسعه شایستگی‌های پایه پیوند خورده است.

■ چیستی تلفیق

مطابق تعریف، تلفیق عبارت است از «به هم پیوستن بخش‌های مجزا برای ایجاد یک واحد کل که به صورت یک نظام یکپارچه عمل می‌کند». در ادبیات ناظر بر برنامه‌ریزی درسی، «تلفیق» به معنای «درهم آمیختن» یا «درهم تنیدن» موضوع‌های درسی است که در نظام‌های آموزش سنتی، به‌طور جداگانه و مجزا از یکدیگر در برنامه درسی قرار گرفته‌اند. صرف نظر از اختلاف‌های جزئی، این تعریف در بسیاری از متون مکتوب انعکاس یافته است. مطابق تعریف شومیکر^۴ (۱۹۹۱) برنامه تلفیقی، آموزشی است که سازمان‌بندی آن با استفاده از خطوط موضوعی متنوع و متفاوت صورت می‌گیرد و از طریق تلفیق موضوع‌های گوناگون، در زمینه‌های وسیع‌تر مطالعه و سرمایه‌گذاری می‌کند. این تعریف، یادگیری و یاددهی را به صورت یک کل می‌بیند که منعکس‌کننده دنیای واقعی معلم و شاگرد است. در رویکردهای جدید بر مفهوم «تلفیق» تأکید می‌شود. به‌طوری‌که تلفیق آموزش‌های نظری و عملی در یک برنامه درسی واحد، عنصر حساس و مهم کوشش‌های اصلاح‌طلبانه در آموزش فنی و حرفه‌ای است (لینچ^۵، اسمیت^۶ و راجسکی^۷، ۱۹۹۴). در اواخر قرن بیستم دیدگاه جدیدی تحت عنوان «حرفه‌گرایی جدید» در آمریکا به وجود آمد که با تفسیری نو از اندیشه‌های جان دیوئی، بر تلفیق دانش نظری و عملی تأکید می‌کرد (مرجانی، ۱۳۸۱). حرفه‌گرایی جدید با تأکید بر موضوعات غیرشغلی مانند محیط‌زیست و مسائل شهروندی یا زمینه‌های وسیعی مانند ریاضیات، علوم و اخلاق انسانی در برنامه‌های دبیرستان‌ها، ریشه در اندیشه‌های جان دیوئی دارد. در واقع، این‌ها همان مفاهیم و مقاصد هستند که دیوئی ۸۰ سال پیش بسیاری از آن‌ها را به صراحت در کتاب خود «دموکراسی و تعلیم و تربیت» بیان کرده بود. دیوئی در بسیاری از نوشته‌هایش از دوگانگی مسلط بر آموزش و پرورش که هم‌اکنون نیز وجود دارد، به شدت انتقاد می‌کرد. او جدائی چیزهائی نظیر فرد از جامعه، فعالیت‌های بدنی از فعالیت‌های ذهنی، یادگیری از عمل،

ایفای نقش از کار و تقابل آموزش نظری و آموزش حرفه‌ای را به شدت مورد انتقاد قرار می‌داد و معتقد بود این‌ها را نباید از هم جدا کرد (گراب^۸، ۱۹۹۶).

حرفه‌گرایی جدید و دیدگاه‌های ناظر بر آن، رویکرد جدیدی را در تربیت حرفه‌ای مطرح کرده که براساس آن آماده‌سازی فراگیران برای یک شغل خاص به رویکرد آماده‌سازی عموم جوانان برای سازگاری مؤثر با دنیای کار و مشاغل دانش‌محور تغییر یافت. با توجه به مفاهیم و تلویحات مطالعات مربوط به حرفه‌گرایی جدید، به نظر می‌رسد پرورش مهارت‌ها و شایستگی‌های پایه می‌تواند اشتغال‌پذیری را تسهیل کند. در واقع، شواهد تجربی نشان داده است که در عصر حاضر، غفلت از شایستگی‌های پایه، اشتغال‌پذیری را کاهش می‌دهد. به همین دلیل، در توصیه‌های سازمان‌های جهانی مانند یونسکو و یونیوک بر اهمیت پرورش مهارت‌های پایه آموزش فنی و حرفه‌ای تأکید می‌شود (یونسکو، ۲۰۰۱؛ استاز^۹ و بادیلی^{۱۰}، ۲۰۰۴). بنابراین، پرورش این مهارت‌ها باید در وظایف اصلی نظام‌های آموزش فنی و حرفه‌ای گنجانده شود. در ادبیات موجود برای اشاره به مفهوم «مهارت‌های پایه»^{۱۱} از مفاهیم مترادفی، نظیر «مهارت‌های کلیدی مرتبط با دنیای کار»^{۱۲}، «مهارت‌های اصلی»^{۱۳}، «مهارت‌های غیرفنی»^{۱۴} یا «شایستگی‌های کلیدی»^{۱۵}، استفاده شده است. معنا و مفهوم این مهارت‌ها در همه منابع کاملاً یکسان نیست. با وجود این، تفاوت در تعاریف چندان بارز نیست. در همه منابع بر چند مهارتی بودن، انعطاف‌پذیری و سازگاری تأکید شده است. مهارت‌های پایه یا شایستگی‌های عمومی، مهارت‌های قابل انتقالی هستند که کسب آن‌ها برای اشتغال در سطوح مختلف برای افراد ضروری است (کرنز^{۱۶}، ۲۰۰۱). در واقع، مهارت‌های پایه و شایستگی‌های عمومی شالوده مهارت‌های فنی و حرفه‌ای را تشکیل می‌دهند. این مهارت‌ها معطوف به توانایی کاربرد تلفیقی دانش‌ها و مهارت‌ها در موقعیت‌های واقعی کسب و کار است و کسب آن‌ها برای مشارکت مؤثر در دنیای کار و اشکال نوظهور مشاغل، اساسی تلقی می‌شود. آموختن چنین مهارت‌هایی برای توفیق در هر شغلی (نه کاری معین در شغل یا صنعت خاص) ضروری است.

با درک این ضرورت، در دهه‌های اخیر رویکرد تلفیق آموزش فنی و حرفه‌ای و آموزش عمومی بیش از پیش مورد توجه قرار گرفته است و برخی از کشورها برای اصلاح نظام‌های آموزشی خود اقدامات مختلفی در این جهت انجام داده‌اند. پایه‌های نظری و فلسفی رویکرد تلفیقی به دیدگاه‌های جان دیویی چهره برجسته مکتب پراگماتیسم و نیز نظریه‌های روان‌شناسان شناختی (نظیر پیازه و ویگوتسکی) برمی‌گردد که امروزه در قالب نظریه «ساختن‌گرایی»^{۱۷} پدیدار شده است. البته، همه انواع و اشکال سازماندهی تلفیقی با نظریه ساختن‌گرایی همسویی ندارد. همچنین، دلالت و استلزامات این نظریه می‌تواند در اشکال غیرتلفیقی برنامه درسی نیز مورد توجه قرار گیرد. علایق تلفیقی در طراحی برنامه درسی، در صورتی که برنامه بخواهد با مفروضات ساختن‌گرایی همسو باشد، باید به مثابه جهت‌گیری‌های ارزشمند تربیتی و آموزشی در نظر گرفته شوند به طوری که کم‌وکیف تحقق آن‌ها، مانند اثبات یک فرضیه در اثر آزمون نتایج، روشن گردد. سازماندهی تلفیقی می‌تواند به عنوان یک عامل تسهیل‌کننده و تنها

چرایی و چگونگی تلفیق آموزش عمومی و آموزش فنی و حرفه‌ای

کوشش ممکن در تمام برنامه‌ریزی درسی مدنظر قرار گیرد (مهر محمدی، ۱۳۸۲). در مجموع می‌توان گفت، رویکردهای تلفیقی در پی این هستند که با ارائه سازماندهی خاصی از آموزش، فرصت‌هایی را برای فراگیران فراهم سازند تا با اصول، مبادی، روش‌ها و موضوعات متنوع در قلمروهای متعدد آشنا شوند.

در طول سه دهه گذشته تلفیق آموزش فنی و حرفه‌ای و آموزش عمومی از سوی مجامع علمی بین‌المللی مورد توجه قرار گرفته است. به‌طوری‌که در دهه ۸۰ قرن بیستم مجموعه‌ای تحت عنوان «روندها و مسایل مورد بحث در آموزش فنی و حرفه‌ای» از سوی سازمان یونسکو انتشار یافت که گزارش سوم آن به «تلفیق آموزش فنی، آموزش حرفه‌ای و آموزش و پرورش عمومی» اختصاص داشت^{۱۸} و شامل توجیهات منطقی تلفیق و گزارش موردپژوهی‌های چند کشور در این زمینه بود.

در مقدمه آن گزارش، ضمن اشاره به رسالت یونسکو در خصوص ارتقای مردم‌سالاری، ضرورت تلفیق آموزش فنی و حرفه‌ای و آموزش و پرورش عمومی با ضرورت پیشگیری از اعمال تبعیض در اعطای حق تربیت شهروندان توجیه شده است. موردپژوهی‌های مربوط به تلفیق نشان می‌دهند که در این حوزه پیشرفت‌هایی در تعدادی از کشورها حاصل شده است و یک روند کلی به‌سوی تلفیق به روشنی دیده می‌شود. با وجود این، شاید بتوان گفت هیچ کشوری در خصوص تلفیق برنامه‌های آموزش عمومی و تربیت حرفه‌ای به موفقیت کامل دست نیافته است. شاید این بدان دلیل است که راه‌حل واحدی برای مسئله تلفیق وجود ندارد و قضاوت درباره مفید بودن اتخاذ رویکرد تلفیقی در موقعیت‌های مختلف و درهم تیدن آموزش عمومی و آموزش فنی و حرفه‌ای، نیازمند محک تجربی در بافت‌های مختلف است.

■ چرایی تلفیق آموزش‌های عمومی و فنی و حرفه‌ای

چنان‌که قبلاً اشاره شد در دهه‌های اخیر آثار زیانبار رویکردهای تجزیه‌طلب معطوف به نظام رسمی آموزشی برای دولت‌ها و بدنه‌های تخصصی آشکار شده و مسئولان و صاحب‌نظران حوزه تعلیم و تربیت برای تلفیق نظام‌های فرعی و ایجاد یک نظام متحد، برانگیخته شده‌اند. همچنین، این تمایل از حدود ۴۰ سال پیش در سطح بین‌المللی به‌وجود آمده و با گذشت زمان نیرومند شد، به‌طوری‌که در توصیه‌نامه تجدیدنظر شده یونسکو درباره آموزش فنی و حرفه‌ای منعکس گردید و در جلسه هیجدهم کنفرانس عمومی در سال ۱۹۷۴ نیز پذیرفته شد. در پاراگراف ششم این توصیه‌نامه تصریح شده است که آموزش فنی و حرفه‌ای یک مفهوم فراگیر است و نباید به معنای کسب آمادگی برای یک شغل واحد محدود شود. علاوه بر این، با توجه به ضرورت تعریف روابط جدید میان آموزش، زندگی کاری و به‌طورکلی اجتماع، آموزش فنی و حرفه‌ای باید به‌عنوان بخشی از یک نظام آموزشی مادام‌العمر و سازگار با نیازهای هر کشوری وجود داشته باشد. این نظام باید برای رسیدن به اهداف زیر جهت داده شود (یونسکو، ۱۹۸۶، ص. ۹):

الف. برچیدن موانع موجود میان سطوح و حوزه‌های تربیت، تربیت و اشتغال، مدرسه و کل جامعه، از طریق تلفیق آموزش فنی و حرفه‌ای با آموزش عمومی در همه جریان‌های تربیتی بالاتر از سطح ابتدایی؛ ایجاد ساختارهای تربیتی باز و منعطف؛ به حساب آوردن نیازهای تربیتی افراد و تحول در حرف و مشاغل.

ب. ارتقای کیفیت زندگی از طریق فراهم کردن فرصت برای گسترش افق‌های فکری و کسب و بهبود مداوم دانش و مهارت‌های حرفه‌ای و درعین حال، فراهم کردن فرصت بهره‌برداری جامعه از ثمرات تغییرات اقتصادی و فناوری برای نیل به رفاه عمومی.

آموزش فنی و حرفه‌ای باید با یک پایه وسیع از تعلیم و تربیت حرفه‌ای آغاز شود و ضمن تسهیل ارتباط‌های افقی و عمودی در درون نظام آموزشی و میان مدرسه و دنیای اشتغال، به حذف همه اشکال تبعیض منجر شده و برای رسیدن به اهداف زیر طراحی شود (همان منبع، ص ۱۰):

الف. آموزش فنی و حرفه‌ای به عنوان بخشی جدایی ناپذیر از آموزش عمومی پایه برای تسهیل ورود فرد به دنیای فناوری و کار، طراحی و اجرا شود.

ب. آموزش فنی و حرفه‌ای، ممکن است به صورت مثبت و آزادانه، به عنوان وسیله‌ای برای رشد استعدادها، علایق و مهارت‌ها، توسط فرد انتخاب شود و او را برای اشتغال در برخی از حرف و یا تداوم تعلیم و تربیت سوق دهد.

ج. آموزش فنی و حرفه‌ای از طریق استقرار بر روی پایه استوار آموزش عمومی، باید به افراد جامعه اجازه دهد تا به جنبه‌های دیگر آموزش در همه سطوح و در همه مراحل آموزش تخصصی دسترسی داشته باشند.

د. آموزش فنی و حرفه‌ای باید به افراد برای انتقال از یک زمینه به زمینه دیگر در داخل آموزش فنی و حرفه‌ای، اجازه دهد.

ه. به منظور تسهیل تحرک آموزشی، حرفه‌ای و شغلی در سنین پایین، که در آن تصور می‌شود آموزش عمومی پایه مطابق با نظام آموزش حاکم در هر کشور کسب شده است، آموزش فنی و حرفه‌ای باید دسترسی همه افراد را برای همه انواع آموزش‌های تخصصی، در درون و بیرون نظام‌های رسمی آموزش، در ارتباط با کارآموزی یا به موازات آن تسهیل کند.

و. آموزش فنی و حرفه‌ای باید برای همه زنان و مردان در چارچوب مفاهیم یاد شده و بر مبنای رعایت اصل برابری در دسترس باشد.

ز. به منظور تسهیل پیوستن همه اشخاص ناتوان و معلول به جامعه طبیعی، آموزش فنی و حرفه‌ای باید متناسب با نیازهای ویژه گروه‌های استثنایی در دسترس باشد.

این خط‌مشی اساسی که از حدود سه دهه پیش اتخاذ شده، به صورت نمودار شکل ۱ ارائه می‌شود.

این نمودار نظام آموزش و پرورش مادام‌العمر را به تصویر می‌کشد.

اشتغال همراه با تحصیل



نمودار ۱. ساختار الگوی آموزش مادام‌العمر (اقتباس از یونسکو، ۱۹۸۶)

تلفیق و درهم آمیختن موضوع‌های درسی به‌عنوان یکی از اساسی‌ترین مباحث در طراحی برنامه‌های درسی می‌تواند نقش مهمی در بسط و گسترش دانش و مهارت و نگرش فراگیران داشته باشد. تلفیق آموزش فنی حرفه‌ای و آموزش عمومی هیچ مسئله جدی به وجود نخواهد آورد، به‌ویژه در جایی که زمینه آموزش فنی بیشتر، از نوع آموزش نظری و علمی (برای مثال، آموزش بازرگانی) است. مسئله واقعی، پیدا کردن راه‌های تلفیق آموزش فنی و حرفه‌ای و آموزش عمومی است. به نظر می‌رسد فقدان تشخیص کار عملی در حوزه تربیتی یک ضعف خاص باشد. هنوز برای پیدا کردن نظامی که برابری کاملی را فراهم سازد و به کار عملی به‌عنوان یک عنصر تربیتی در مسیر خود اعتبار بخشد، راه درازی در پیش است. بنابراین، تلفیق مسئله پیچیده‌ای است که حل آن صرفاً از طریق تغییر ساختار یا ایجاد هماهنگی میان افراد ممکن نیست. همچنین، باید مسئله برابری و صلاحیت‌ها و مدارک در نظر گرفته شوند (ص. ۱۴).

با وجود تحولاتی که در آموزش فنی و حرفه‌ای ایران رخ داده است، در شرایط کنونی محصول یا نیروهای تربیت شده این نظام نه به لحاظ مهارت‌های کسب شده و نه به لحاظ ویژگی‌ها و اخلاق حرفه‌ای پاسخگوی نیازهای اقتصادی و توسعه در جهت توانمندسازی تولید برای رقابت در بازارهای جهانی، همسازی با تغییرات سریع فناوری و فراهم کردن زمینه و شرایط لازم برای رسیدن به قدرت اول اقتصادی در منطقه آن‌گونه که در سند چشم‌انداز ۲۰ ساله پیش‌بینی شده، نیست. شواهد موجود نشان می‌دهد که آموزش و پرورش ایران با وجود تحولات مستمری که در یکصد سال اخیر در آن انجام شده است، همواره در تحقق اهداف آموزشی و تربیتی ناکام مانده است (خلاقی، ۱۳۸۸). به نظر می‌رسد یکی از مشکلات اساسی نظام آموزشی ایران به تعامل آموزش و پرورش عمومی با آموزش فنی و حرفه‌ای برمی‌گردد و توفیق برنامه‌های آموزش فنی و حرفه‌ای در گرو استحکام و کیفیت آموزش مهارت‌های پایه و شایستگی‌های عمومی است. نگرش دانش‌آموزان نسبت به کار و آموزش‌های فنی حرفه‌ای و همچنین مهارت‌های اولیه، در دوره آموزش عمومی شکل می‌گیرد. بنابراین دوره آموزش عمومی می‌تواند بستر مناسبی برای کیفیت بخشی به آموزش‌های فنی و حرفه‌ای فراهم سازد. با وجود این، محصول تعامل این دو نوع آموزش چندان رضایت‌بخش نیست و دانش‌آموزان، عموماً، در زمینه مهارت‌های اصلی^{۱۹} ضعف اساسی دارند و در اثر همین ضعف حتی گروهی که آموزش‌های فنی و حرفه‌ای را دریافت می‌کنند، در موقعیت‌های واقعی بر کسانی که دوره‌های آموزش فنی و حرفه‌ای را نگذرانده‌اند برتری معناداری نشان نمی‌دهند. این مشکل نه تنها به کیفیت پایین برنامه‌های آموزش فنی و حرفه‌ای، بلکه به ضعف اساسی در زمینه پرورش شایستگی‌های پایه قابل انتساب است. به نظر می‌رسد هنوز نظام آموزش رسمی ایران در پرورش ویژگی‌های عمومی و پایه که در ادبیات جهان از این ویژگی‌ها تحت عناوین مهارت‌های غیرفنی یا مهارت‌های اصلی یاد می‌شود، با مشکلات و موانع جدی مواجه است و درباره تحقق بسیاری از غایت‌های آموزش و پرورش عمومی تردید وجود دارد. از طرف دیگر، مجموعه تجارب کشورهای پیشرفته نشان می‌دهد که بدون کسب این ویژگی‌ها و شایستگی‌های پایه (مانند نظم و انضباط، وجدان

پیرامونی و چگونگی تلفیق آموزش عمومی و آموزش فنی و حرفه‌ای

کاری، تفکر خلاق، احساس مسئولیت، انگیزه پیشرفت و...) نمی‌توان به موفقیت برنامه‌های آموزش فنی و حرفه‌ای امید بست. به همین دلیل، با توجه به مجموعه شرایط فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی موجود در کشور، پرداختن وزارت آموزش و پرورش به آموزش‌های تخصصی (حرفه‌آموزی و اصرار بر توسعه کمی و افزایش سهم آموزش‌های فنی و حرفه‌ای در دوره متوسطه) با معیارهای دانش علوم تربیتی و رویکردهای جدید در زمینه آموزش‌های فنی و حرفه‌ای چندان سازگار نیست. در چنین شرایطی، به چالش کشیدن نظام موجود آموزش و پرورش فنی و حرفه‌ای و توجه به مفاهیم حرفه‌گرایی جدید و تجارب کشورهای توسعه‌یافته ضرورت دارد (نویدی، ۱۳۹۰).

■ چگونگی تلفیق آموزش‌های عمومی و فنی و حرفه‌ای

با توجه به دلایل و شواهد موجود، به نظر می‌رسد ضرورت تلفیق مهارت‌های عمومی در برنامه درسی آموزش فنی و حرفه‌ای برای اغلب صاحب‌نظران حوزه تعلیم و تربیت آشکار شده است. اما، وقتی کار به تعریف عملیاتی می‌رسد، اختلاف نظرها پدیدار می‌شود. در واقع، در مورد ماهیت و جزئیات مهارت‌های عمومی که لازم است در برنامه درسی آموزش فنی و حرفه‌ای گنجانده شود و نیز در زمینه مراحل تحول، سیاست‌گذاری‌ها و اولویت‌ها، اتفاق نظر وجود ندارد. باید توجه داشت که تلفیق برنامه‌های درسی از اصل «همه یا هیچ» تبعیت نمی‌کند و می‌تواند درجاتی داشته باشد. اشکال و الگوهای مختلفی از تلفیق وجود دارد که دو الگوی اصلی آن با عناوین «بین‌رشته‌ای^{۲۰}» و «درون‌رشته‌ای^{۲۱}» معرفی شده است. اگرچه به اعتقاد مؤلفان (۲۰۰۹)، بهترین روش برای تلفیق مهارت‌های عمومی در برنامه آموزش فنی و حرفه‌ای، ترکیب هر دو الگو در یک رویکرد پیوندی است. اما، بنا به اقتضای برنامه آموزش فنی و حرفه‌ای ممکن است هم وجود رشته مجزا برای آموزش شایستگی‌های عمومی و هم تلفیق همان مهارت‌ها در موضوعات مختلف درسی قابل توجیه باشد. به طور کلی، طراحی و اجرای برنامه تلفیق مهارت‌های عمومی در حوزه موضوع درسی، دشوار است. ادغام مهارت‌های عمومی پایه در برنامه درسی آموزش فنی و حرفه‌ای نیازمند تغییراتی قابل توجه، از جمله تغییر در فناوری‌های جدید یادگیری، راهبردهای یادگیری و شیوه‌های سنجش انعطاف‌پذیر خواهد بود. انتخاب و استفاده از بهترین شکل و الگوی تلفیق تابع مجموعه شرایط فرهنگی، اقتصادی، اجتماعی هر جامعه است. کسب موفقیت در این راه به عزم و اهتمام ویژه‌ای نیاز دارد که مسئولیت آن بر عهده برنامه‌ریزان و سیاست‌گذاران و طراحان برنامه درسی است (نویدی، ۱۳۹۰).

راهکار آموزش و پرورش مادام‌العمر که سال‌هاست از طرف یونسکو توصیه شده و پذیرش عام پیدا کرده است، ایجاد یک مدرسه ترجیحاً جامع برای افراد ۱۲ تا ۱۵ ساله بعد از آموزش ابتدایی است. این نوع مدارس باید رویکرد مدرن به آموزش عمومی داشته باشند. قبلاً برای این نوع آموزش اصطلاح‌ها و مفاهیم فراوانی وجود داشت که جنبه‌های فنی و حرفه‌ای آموزش و پرورش عمومی را پوشش می‌داد.

نمونه‌ای از اصطلاح‌هایی که در کشورهای مختلف استفاده می‌شوند، شامل، هنرهای عملی، آموزش پلی تکنیک (فنون متفاوت)، آموزش و پرورش پیش حرفه‌ای، جهت‌گیری فنی، هنرهای دستی و غیره است. با وجود اشتراک در برخی مفاهیم و واژه‌ها، اجرای برنامه‌های آموزش فنی و حرفه‌ای در کشورهای مختلف بسیار متفاوت است. در برخی از کشورها اساساً بر آموزش دانش نظری و در برخی دیگر بر آموزش مهارت عملی تأکید می‌شود. این واقعیت نیز مطلوب بودن تلفیق، به‌ویژه ضرورت تلفیق نظریه و عمل را آشکار می‌سازد و به‌نظر می‌رسد این روش از دیدگاه تعلیم و تربیت بسیار مؤثر باشد. در هر حال، روشن است که تا پایان ۱۵ سالگی نباید هیچ نوع آموزش تخصصی داده شود بلکه بهتر است آموزش از ویژگی‌های عمومی برخوردار باشد و در عین حال از مؤلفه‌های فنی و حرفه‌ای برای کمک به دانش‌آموزان در جهت کسب آمادگی برای زندگی فعال در آینده استفاده شود. همچنین، در این دوره، راهنمایی شغلی باید نقش طبیعی خود را ایفا کند. یکی از مباحث بغرنج و بحث‌انگیز، اصلاح آموزش در دوره دوم متوسطه (سنین ۱۶ تا ۱۹) است. در این سطح، مدارس جامع هنوز فراگیر نشده‌اند و در برخی از کشورها در مرحله اجرای آزمایشی قرار دارند و تعدادی از کشورها نظام متنوع را ترجیح می‌دهند. آموزش علمی نقش سنتی خود را برای آماده‌سازی نخبگان ادامه داده‌است. در حالی‌که حرفه‌آموزی برای آماده‌سازی کسانی که نتوانسته‌اند در نظام آموزش دانشگاهی جایی برای خود پیدا کنند، به خدمت گرفته شده است. یکی از مسایل عمده در سطح دوره دوم متوسطه، وجود نظام‌های کارآموزی موازی نظام آموزشی برای گروه سنی ۱۶ تا ۱۹ است. این نظام‌ها آموزش حرفه‌ای را برای کارگران ماهر فراهم می‌سازند اما، اجازه ادامه تحصیل را به آنان نمی‌دهد. چنین برنامه‌هایی معمولاً در خارج از نظام آموزش و پرورش اجرا می‌شوند و قویاً برای برآوردن خواسته و نیازهای کارفرمایان جهت‌گیری شده‌اند. در این موقعیت ممکن است میان نیازها و علایق افراد یادگیرنده و کارفرمایان تعارض‌های آشکاری به‌وجود آید. در اغلب موارد، نظام آموزش فنی و حرفه‌ای هدف خود را ارضای نیازهای افراد یادگیرنده قرار داده و زمینه لازم را برای تحرک بیشتر در آینده و سازگاری مؤثرتر با تغییرات تکنولوژیایی، فراهم می‌سازد و هدف چنین نظامی فراهم کردن آموزش تخصصی محدود شده و مطلوب کارفرمایان برای افزایش تولید نیست (ص. ۱۳۶).

■ گام‌های عملی به سوی تلفیق آموزش‌های عمومی و فنی و حرفه‌ای

گام نخست اتخاذ رویکرد تلفیق سیاست‌گذاری و مشروعیت بخشی به رویکرد تلفیق در سطح کلان کشور است. این مأموریت در ایران به عهده شورای عالی آموزش و پرورش است. در سطح جهان فرایندهای مشروعیت بخشی و سیاست‌گذاری در خصوص تلفیق آموزش عمومی و آموزش فنی و حرفه‌ای از کشوری به کشور دیگر متغیر است. بنا به گزارش یونسکو (۱۹۸۶)، در بسیاری از کشورها رأی اکثریت دوسوم برای تصویب قوانین آموزش و پرورش لازم است و قابل فهم

پیرامی و چگونگی تلفیق آموزش عمومی و آموزش فنی و حرفه‌ای

است که چرا تغییر قوانین آموزش و پرورش به سرعت رخ نمی‌دهد. آموزش و پرورش دغدغه همه اعضای جامعه است و رعایت مردم‌سالاری مستلزم توافق در سطح وسیع است. با وجود این، سؤال اساسی این است که جهت‌گیری آموزش و پرورش باید به رفع نیازهای جامعه یا ارضای نیازهای فردی فراگیران و یا تأمین نیازهای گروه‌های خاص معطوف باشد. به همین دلیل، هنوز توافق درباره تلفیق حاصل نشده است. موردپژوهی‌ها امکان مقایسه نمونه‌های مختلف را فراهم ساخته است. در فنلاند و همچنین، سایر کشورهای اسکاندیناوی، مدرسه جامع به یک واقعیت عینی تبدیل شده است. در اتریش تنها تغییر تدریجی ممکن است که از یک برنامه آزمایشی مقدماتی شروع و به تعمیم و قانونی شدن منجر شود. همچنین، کشورهایی که با نظام فدرال اداره می‌شوند، مشکلاتی را تجربه می‌کنند. برای نمونه، در کشورهای استرالیا و ایالات متحده آمریکا، دولت فدرال در خصوص آموزش و پرورش قدرت قانونی ندارد و این قدرت کاملاً در اختیار مسئولان ایالت است. در مورد این قبیل کشورها باید توجه داشت که وضع آموزش و پرورش یک ایالت نمی‌تواند وضع ایالات دیگر را نشان دهد، حتی اگر از لحاظ توسعه‌یافتگی در سطح مشابه باشند. با وجود این، سیاست‌گذاری نمی‌تواند تنها به یک ایالت مربوط باشد بلکه همکاری و تلاش‌های مشترک همه ایالت‌ها لازم است. به‌رغم اینکه منطبق کردن آموزش و پرورش با نیازهای ایالت‌ها و جوامع آن‌ها مزایایی دارد، واقعیت‌های روشنی وجود دارند که تناسب آن را با استانداردهای ملی که تحرک آزاد، برابری در دسترسی و بازشناسی کیفیت‌ها و گواهی‌نامه‌ها را در سطح فدرال تضمین کند، قویاً محدود می‌سازد (یونسکو، ۱۳۸۶، به نقل نویدی، ۱۳۹۰).

دلایلی که بر هر نوع اصلاح تأکید می‌کنند ممکن است در موقعیت‌های مختلف متفاوت باشند. یکی از فشارآورترین ملاحظات فضای اقتصادی-اجتماعی است. به‌ویژه برای بعضی از دولت‌ها، نرخ فزاینده جوانان بیکار به یک معضل جدی تبدیل شده است. ترک‌کنندگان روزافزون مدارس متوسطه عمومی که تنها برای ورود به دانشگاه آماده شده‌اند ولی نمی‌توانند به دانشگاه وارد شوند و ضمناً نمی‌توانند کاری با درآمد اقتصادی مطلوب پیدا کنند، خلأهایی را در نظام اقتصادی کشور ایجاد می‌کنند. نیاز به هدایت نظام آموزشی به‌سوی نیازهای توسعه اقتصادی به نیروی انسانی در کشورهای در حال توسعه به یک اولویت تبدیل شده است. برخی از کشورها تصمیم گرفته‌اند که آموزش و پرورش عمومی را حرفه‌ای سازند تا از این طریق هر فرد ترک‌کننده مدرسه از تربیت عمومی کافی برای ورود به نظام آموزش عالی برخوردار بوده و در عین حال، یک صلاحیت شغلی داشته باشد. حتی در برخی از کشورها شرط ورود به آموزش عالی شامل یک تا دو سال تجربه شغلی است. در کشور ما (ایران) هم وجود این خلأهای اقتصادی محسوس است ولی برای پر کردن آن تدابیر مؤثری اتخاذ نشده است.

ممکن است سیاست‌گذاری برای تلفیق آموزش‌های عمومی و فنی و حرفه‌ای، از دیدگاه

تعلیم و تربیتی بررسی شود، جایی که اختلاف نظرهای قطعی باید مورد توجه قرار بگیرد. متخصصان تعلیم و تربیت در مجموع با شمول جنبه‌های حرفه‌ای آموزش عمومی، به‌ویژه همراه شدن «دست و ذهن» و در نتیجه تغییر نگرش در جهت کارهای دستی موافق هستند. با وجود این، در زمینه هزینه‌ها و بار اضافی برنامه درسی مخالفت‌هایی وجود دارد. از طرف معلمان هم مخالفت‌هایی ابراز می‌شود که احساس می‌کنند افزودن عناصر تازه به نظام آموزشی به کاهش امنیت شغلی آن‌ها منجر شود. با وجود این، مسئله اصلی «عامل سیاسی» یاد شده است. آیا نخبه‌پروری تحمل می‌شود، و یا می‌توان در جهت دموکراتیزه کردن نظام آموزش و پرورش حرکت کرد؟ اکثر دولت‌ها به‌طور آشکار مسیر دوم را انتخاب کرده‌اند. یکی از جنبه‌های خاص و مهم این نوع مردم‌سالاری دسترسی دختران و زنان به آموزش فنی و حرفه‌ای است. در این خصوص یونسکو در سال ۱۹۸۰ دو نشست در کشور آلمان برگزار کرد. یکی از نتایج به‌دست آمده این بود که اگر زنان از حقوق برابر با مردان برخوردار باشند آنگاه نه تنها نظام آموزشی باید تغییر یابد بلکه شرایط اشتغال و خدمات اجتماعی (در یک کلام کل جامعه) نیز باید تغییر یابد. در ایران هم نابرابری آموزشی وجود دارد، اما رابطه این پدیده با جنسیت چندان روشن نیست. در سال‌های اخیر نسبت دختران در دانشگاه‌ها به‌طور چشمگیر افزایش یافته است، اما مشکل اشتغال زنان تحصیل کرده بسیار جدی است. البته، صرف نظر از متغیر جنسیت، در خصوص هدایت تحصیلی و شغلی کاستی‌ها و مسایل عمده‌ای وجود دارد (ص. ۱۳۶).

علاوه بر موارد یاد شده، در صورت اتخاذ رویکرد تلفیق، ایجاد «نظام‌های آزمون شایسته» ضروری است و باید در خصوص هنجارها سیاست‌گذاری شده و تصمیم‌هایی گرفته شود. موردپژوهی‌ها به‌طور آشکار روند استفاده از آزمون‌های عینی و در برخی از کشورها (برای مثال، برزیل) ایجاد یک نظام اعتبار را نشان می‌دهند. پیدا کردن راه‌ها و وسایل برای اعطای اعتبار کامل به تجارب عملی بسیار اساسی خواهد بود که در اغلب موارد برای پرورش مهارت‌های دستی و اجتماعی اجتناب ناپذیر است.

■ تلفیق در دوره‌های آمادگی و ابتدایی (گروه سنی ۵ تا ۱۲)

براساس مبانی نظری، تربیت حرفه‌ای را نمی‌توان به دوره خاصی محدود کرد. همان‌طور که باقری (۱۳۸۶) نتیجه‌گیری کرده است، تربیت حرفه‌ای را باید همچون تحولی نگریست که به نحوی در همه گستره وجود آدمی ظهور می‌کند. براساس دیدگاه اسلام، می‌توان انسان را به منزله عامل در نظر گرفت. عمل در این معنا، رفتاری است که بر ریشه‌های معرفتی، میلی و ارادی استوار است. اگر تربیت حرفه‌ای به‌عنوان تحولی در عمل آدمی نگریسته شود، مستلزم آن خواهد بود که ظهور مهارت‌های تازه در فرد، بر بستر تحولی در ساختار معرفتی، میلی و ارادی او صورت پذیرد. گسست میان مهارت و مبادی معرفتی، میلی و ارادی آن، به‌عنوان انحراف و کجروی در قلمرو تربیت حرفه‌ای است (به نقل خلاقی،

پیرایی و چگونگی تلفیق آموزش عمومی و آموزش فنی و حرفه‌ای

۱۳۸۸). با توجه به اینکه رسالت و مأموریت نظام آموزشی به تربیت حرفه‌ای ناظر بر ساحت اقتصادی معطوف است و این نوع تربیت در گستره زندگی (در همه پایه‌ها و دوره‌های تحصیلی از پیش‌دبستانی تا پایان دوره متوسطه) جریان دارد، می‌توان نتیجه گرفت که سازماندهی و اجرای برنامه‌های تلفیقی «می‌تواند» و «باید» از دوره ابتدایی آغاز شود. در این جمله فعل «می‌تواند» به ممکن بودن و قید «باید» به ضروری بودن اشاره می‌کند. پژوهش‌های روان‌شناختی آشکار ساخته است که تکوین بسیاری از ویژگی‌ها و مهارت‌های پایه (مانند نظم‌پذیری، وجدان کاری، تفکر خلاق، احساس مسئولیت، حل مسئله، انگیزه پیشرفت، همکاری) از همان سال‌های اول زندگی کودک شروع می‌شود و سنین ۵ تا ۱۲ دوره‌ای بسیار حساس برای پرورش ویژگی‌ها، مهارت‌ها و نگرش‌های پایه است. مهارت‌های پایه شالوده مهارت‌های فنی و حرفه‌ای را تشکیل می‌دهند. دوره ابتدایی را می‌توان به مثابه بهار تعلیم و تربیت و فصل شکوفایی شخصیت آدمی به حساب آورد و حساسیت آن به خاطر این است که اگر این شکوفایی در همین دوران صورت نگیرد، در اثر سپری شدن دوره طلایی، آثار زیانبار آن قابل جبران نبوده و امکان شکوفایی کامل از دست خواهد رفت. در نتیجه، درهم تنیدن مؤلفه‌های عمومی و فنی برنامه‌های آموزشی از همان سال‌های اول آموزش و پرورش رسمی قابل انجام بوده و اجتناب‌ناپذیر است. تشخیص این ضرورت تازگی ندارد. حدود ۲۶ سال پیش، تدوین‌کنندگان طرح کلیات نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران (۱۳۶۷)، فراهم کردن زمینه لازم برای آموزش‌های فنی و حرفه‌ای در مراحل اساس، ارکان و ارشاد را مورد تأکید قرار دادند. اما این اندیشه هنوز به واقعیت نپیوسته است.

چنان‌که قبلاً خاطر نشان شد، براساس رهنمودهای یونسکو و تجارب کشورهای توسعه‌یافته تا پایان ۱۵ سالگی نباید هیچ نوع آموزش تخصصی داده شود بلکه بهتر است تجارب یادگیری فراهم شده از ویژگی‌های عمومی برخوردار باشد. البته، این به معنای نفی استفاده از تجارب فنی و حرفه‌ای نیست. بهتر است رویکرد مدرن به آموزش عمومی اتخاذ شود و آموزش عمومی صبغه فنی پیدا کند و عناصر فنی و حرفه‌ای می‌تواند برای کمک به دانش‌آموزان در جهت کسب آمادگی برای زندگی فعال در آینده به خدمت گرفته شود. این کار از طریق بهبود روش‌های یاددهی - یادگیری در جهت استفاده مناسب از روش‌های فعال امکان‌پذیر است. کنفرانس جهانی تعلیم و تربیت در اجلاس ۱۹۵۹ خود توصیه‌نامه مفصلی را تدوین کرده است. در ماده ۳۴ این توصیه‌نامه آمده است: «برای آنکه از همان سطح مدرسه ابتدائی رغبت شاگردان نسبت به مطالعات فنی و علمی افزایش یابد، لازم است روش‌های فعالی که خاص گسترش روحیه تجربی است در آن‌ها به کار بسته شود».

به زعم پیازه، روش‌های فعال روش‌هایی هستند که فعالیت کودک را در رابطه با نیازهای عمومی وی برمی‌انگیزند. شیوه‌هایی که در این روش‌ها به کار گرفته می‌شوند از تحول ذهنی کودک و طراز اجتماعی شدن وی پیروی می‌کنند. این روش‌ها را می‌توان از سطح پیش‌آموزشگاهی تا سطح آموزش عالی به کار برد. کاربرد روش‌های فعال مستلزم کوشش شخصی از جانب کودک است. فعالیت حسی - حرکتی

کودک در حد خردسالی در اموری از نوع ترکیب اجزاء، ساختن آن‌ها و استنتاج‌هایی که می‌توان از آن‌ها نمود، متجلی می‌گردد. چه، در برابر آن‌ها (اجزاء) برای کودک سؤال‌هایی مطرح می‌شود که در حل آن‌ها می‌کوشد، در حالی که در حد نوجوانی از همین راه می‌تواند به بررسی‌های علمی و عملی بر پایه مواد (کارهای عملی آزمایشگاه) و متون (به صورت بررسی فردی یا گروهی) بپردازد، تا به دریافت افکار عمومی نایل گردد. کاربرد روش‌های فعال، انعطاف برنامه‌ها و عادات آموزشگاهی (مخصوصاً برای تکالیف، پرسش‌ها، انشاها و غیره) را به همراه دارد. کاربرد این روش‌ها در دوره طولانی آموزش که در آن خطر محروم کردن کودک از تماس با واقعیت زندگی وجود دارد، ضروری است. روش‌های فعال ملهم از نظام‌های آموزش و پرورشی هستند که همراه با پیشرفت‌های شناخت کودک گام برمی‌دارند. بارزترین این روش‌ها در سطح پیش دبستانی و دوره ابتدائی عبارت است از: روش فروبل^{۲۲}، روش مونتسوری^{۲۳}، روش اودمار^{۲۴}، روش لافندل^{۲۵}، روش دکرولی^{۲۶}، روش پستالوتزی^{۲۷}، روش دیوئی^{۲۸}، روش دالتن^{۲۹}، روش ویتکا^{۳۰}، روش فرنه^{۳۱}، روش کوزینه^{۳۲}، روش آموزش برنامه‌ای، روش ماکارنکو^{۳۳} (منصور و دادستان، ۱۳۶۹).

امروزه ضرورت استفاده از روش‌های فعال پذیرش عام یافته است. با وجود این، شیوه به کار بستن آن‌ها از پیشرفت‌های شایانی برخوردار نشده است. زیرا کاربرد روش‌های فعال از روش‌های تقریری عادی بسیار مشکل‌تر است. چه روش‌های فعال از یک سو خواستار کار تمایز یافته‌تر و دقیق‌تر معلم‌اند و حال آنکه درس دادن کمتر خسته‌کننده است و با تمایل طبیعی بزرگسال، به‌ویژه تمایل طبیعی بزرگسال پرورشکار، بیشتر وفق می‌دهد. از سوی دیگر به‌خصوص آموزش و پرورش فعال مستلزم آمادگی عمیق‌تر است و بدون شناخت کافی روان‌شناسی کودک (و در رشته‌های ریاضی و فیزیک بدون شناخت نسبتاً وسیع تمایلات جدید و کنونی این رشته‌ها) معلم اقدامات ارتجالی شاگردان را به خوبی نمی‌فهمد و نمی‌تواند از آنچه به نظر او بی‌معنا و به منزله اتلاف وقت است سود جوید. بدبختی آموزش و پرورش، مانند پزشکی و بسیاری از رشته‌های دیگر که به علم و در عین حال به هنر وابسته‌اند، در این است که بهترین روش‌های آن‌ها مشکل‌ترین روش‌های آن‌هاست. انسان نمی‌تواند روش سقراطی را به کار بندد پیش از آنکه واجد پاره‌ای از صفات سقراط و در رأس آن‌ها نوعی احترام نسبت به هوش در حال تشکیل باشد (ص. ۱۲۴).

■ تلفیق در مرحله اول دوره متوسطه (گروه سنی ۱۲ تا ۱۵)

در چند دهه گذشته تغییرات عمده‌ای در این سطح از آموزش و پرورش، که در بسیاری از کشورها هنوز بخشی از آموزش اجباری است، ایجاد شده است. تخصصی شدن زودهنگام و در نتیجه آموزش فنی و حرفه‌ای سنتی یا بومی در این سنین منسوخ شده است. با وجود این، آموزش عمومی تغییر یافته و عناصری از آموزش فنی و حرفه‌ای را شامل شده است تا آموزش و پرورش را به‌سوی جامعه مدرن

پهراپی و پهگونگی تلفیق آموزش عمومی و آموزش فنی و حرفه‌ای

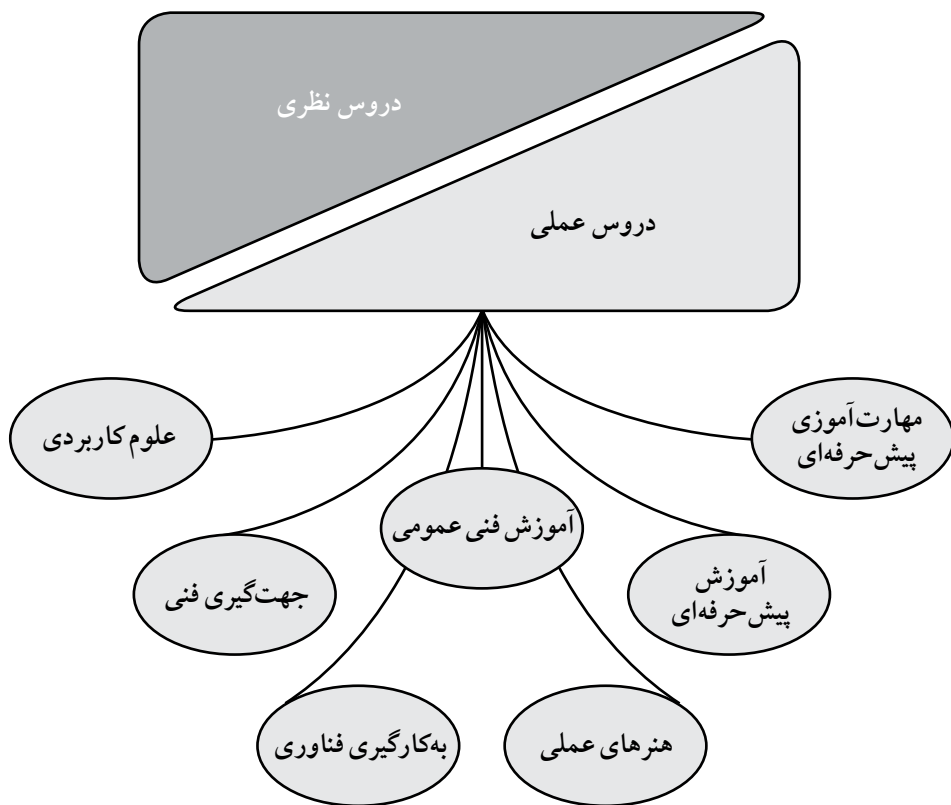
هدایت کند. موردپژوهی‌ها (یونسکو، ۱۹۸۶) نشان می‌دهند که اصطلاحات مختلف و فراوانی برای این جنبه‌های آموزش و پرورش عمومی وجود دارد: در استرالیا هنرهای دستی، در پاکستان مطالعات فنی-کشاورزی، در آمریکا هنرهای عملی یا هنرهای صنعتی، و در کشورهای دیگر از اصطلاح آموزش فناوری استفاده می‌شود و در کشورهای اروپای غربی این مفهوم به‌عنوان آموزش پلی تکنیک^{۳۳} شناخته می‌شود. در برخی کشورها گزینه‌هایی برای انتخاب وجود دارد. برای مثال، در استرالیا برای هنرهای دستی، یک گزینه عمومی گزینه فنی یا اقتصاد خانه است. همه گزینه‌ها عناصر حرفه‌ای و عمومی را دربردارند. در کشورهایی که جهت‌گیری کشاورزی دارند، هنرهای کشاورزی نقش مسلط را بازی می‌کنند. البته، استفاده از اصطلاحات مختلف به آشفتگی منجر می‌شود، همچنین رویکردهای فلسفی مختلف نسبت به مفهوم «جنبه‌های فنی و حرفه‌ای آموزش عمومی» ممکن است به ابهامی در تفسیر این نوع آموزش، منجر شود. مناسب‌ترین رویکرد به این نوع آموزش از نظر کنفرانس عمومی یونسکو در سال ۱۹۷۴ به‌طور دقیق توصیف شده است. طبق پاراگراف ۲۱ این سند، آموزش مؤلفه فنی و حرفه‌ای در آموزش و پرورش عمومی باید سه کارکرد زیر را داشته باشد:

الف. گسترش اقل‌های تربیتی از طریق فراهم کردن مقدمات لازم برای ورود فراگیران به دنیای کار و فناوری و تولیدات آن از طریق کاوش در مواد، ابزارها و فنون و فرایندهای تولید، توزیع و مدیریت به‌عنوان یک کل و وسعت دادن به فرایندهای یادگیری به واسطهٔ تجارب عملی.

ب. جهت دادن افراد علاقه‌مند و توانمند به‌سوی آموزش فنی و حرفه‌ای برای کسب آمادگی در یک حوزهٔ شغلی یا به‌سوی تربیت در خارج از نظام آموزش رسمی.

ج. ارتقای نگرش‌های ذهنی و راه‌های تفکر برای تقویت استعدادها و ظرفیت‌ها در افرادی که آموزش رسمی را در هر سطحی ترک می‌کنند اما هیچ هدف شغلی یا مهارتی ندارند تا دسترسی این افراد به اولین شغل را تسهیل و به آن‌ها اجازه دهد کارآموزی و تربیت خود را ادامه دهند. یونسکو ترجیح می‌دهد که از اصطلاح «آموزش و پرورش فنی عمومی»^{۳۵} استفاده کند. یکی از ملاک‌های آموزش و پرورش فنی عمومی، محتوای عملی آن است. به‌طوری‌که مفاهیم مختلف برحسب نسبت محتوای نظری به عملی مورد استفاده قرار می‌گیرند. شکل ۲ دامنهٔ کلی مفاهیم را که از علوم کاربردی^{۳۶} کاملاً نظری تا تربیت پیش حرفه‌ای کاملاً عملی متغیر است، نشان می‌دهد. آموزش فنی عمومی در میانهٔ دو کرانه قرار گرفته است.

امروزه تقریباً در همهٔ کشورها یک روند کلی به‌سوی «آموزش فنی عمومی» قابل مشاهده است. در کشورهای در حال توسعه واقعیت عقب‌تر از گرایش نظری حرکت می‌کند. این نوع آموزش و پرورش پرهزینه و نیازمند آماده‌سازی کامل معلمان و نیز کارگاه‌های آموزشی و آزمایشگاه‌های مجهز است. بنابراین، در چنین کشورهایی گرایش تنها در صورتی به واقعیت خواهد پیوست که معلمان فرهیخته و حرفه‌ای در دسترس بوده و تجهیزات آزمایشگاهی در داخل کشور تولید شوند (یونسکو، ۱۹۸۶).



نمودار ۲. دامنه مفاهیم در حوزه آموزش فنی و حرفه‌ای

مسئله معلمان از اهمیت خاصی برخوردار است. دو راه حل ممکن وجود دارد: بازآموزی معلمان علوم و آموزش دانش علوم تربیتی به صنعتگران. هر دو راه حل موقتی است و ایجاد نظام کامل تربیت معلم برای آموزش فنی عمومی بسیار اساسی است. در این خصوص تجربه سنگاپور آموزنده است. در این کشور معلمان علوم از طریق برنامه‌های فشرده برای تبدیل شدن به معلمان هنرهای صنعتی در زمینه صنایع خوب، فلزکاری و برق پایه، بازآموزی شدند. امروزه سنگاپور با استفاده از نظام کارگاه‌های آموزشی مرکزی از یک تشکیلات خوب آموزش و پرورش فنی عمومی برخوردار است.

در مجموع، می‌توان گفت یک نظام آموزشی کاملاً تلفیق شده در کشورهای صنعتی وجود دارد در حالی که وضعیت در کشورهای در حال توسعه کاملاً متفاوت است. تنها بخشی از گروه سنی ۱۵-۱۲ به مدارس وارد شده و یا حضور خود را حفظ می‌کنند. برای این کشورها در بیرون از نظام مدرسه، چندین برنامه اضطراری از جمله بنگاه‌های خدمات اجتماعی، برای تدوین برنامه‌های تربیت پیش حرفه‌ای برای

پهراپی و پهگونگی تلفیق آموزش عمومی و آموزش فنی و حرفه‌ای

کسانی که نه در نظام آموزشی پذیرفته می‌شوند و نه می‌توانند شغلی پیدا کنند، ایجاد شده است. با وجود این، تعدادی از دولت‌ها دریافته‌اند گسترش نظام آموزشی به نحوی که همه را دربرگیرد بهتر از ایجاد یک نظام جداگانه و دست دوم است که ممکن است در مرحله بعدی به مسایل اجتماعی منجر شود. تا جایی که به نظام تعلیم و تربیت مربوط می‌شود، اساساً در این سطح، مقدمه‌ای از مطالعات فنی با هدف جهت‌گیری طرح می‌شود. فراهم ساختن اطلاعات کافی برای کودکان این سنین به منظور مجهز ساختن آن‌ها برای انتخاب مسیر شغلی واقع‌بینانه ضروری است.

■ تلفیق در مرحله دوم سطح متوسطه (گروه سنی ۱۹-۱۶)

موقعیت این گروه سنی در نظام مدرسه و بیرون از آن پیچیده است. مطابق توصیه‌نامه تجدیدنظر شده یونسکو در خصوص آموزش فنی و حرفه‌ای که در پاراگراف ۲۶ بیان شده است، باید از تخصصی کردن زودهنگام و باریک اجتناب شود: (الف) در اصل باید حداقل سن برای شروع آموزش تخصصی ۱۵ در نظر گرفته شود؛ (ب) قبل از انتخاب رشته‌ای خاص، گذراندن یک دوره مطالعات عمومی مرتبط با دانش و مهارت‌های پایه برای هر بخش با دامنه شغلی وسیع ضروری است. همچنین، باید توجه داشت که سنین ۱۶-۱۹ نمایانگر یک مرحله بحرانی رشد است و دوره نوجوانی مسایل‌اش را با خود به همراه می‌آورد که موجب می‌شود در طول این دوره حتی اتخاذ یک تصمیم شغلی دشوارتر شود. در معنای وسیع‌تر، این گروه سنی را می‌توان به پنج دسته تقسیم کرد:

۱. گروه علمی؛ از طبقه بالایی اجتماع، که ممکن است مستعدتر بوده و در حال آماده شدن برای تحصیل در سطوح بالاتر باشند.
 ۲. دانش‌آموزان فنی و حرفه‌ای تمام‌وقت در زمینه‌های صنعت، کشاورزی و بازرگانی که قبلاً انتخاب شغلی خود را انجام داده و برای اشتغال در سطح میانی آماده می‌شوند.
 ۳. ترک‌کنندگان مدرسه که به شغلی وارد شده و به عنوان کارگر ماهر یا نیمه‌ماهر تربیت شده‌اند.
 ۴. ترک‌کنندگان مدرسه که بدون هیچ‌گونه تربیت و کارآموزی، شغلی را پیدا کرده‌اند. متأسفانه این گروه بزرگ و پرتعداد است و در تعدادی از کشورها نزدیک به نیمی از گروه سنی ۱۶-۱۹ ساله را تشکیل می‌دهد.
 ۵. افراد بیکار، یعنی کسانی که نه تنها از نظام آموزشی خارج شده‌اند بلکه از اجتماع هم بیرون مانده‌اند. این گروه هم به نحو خطرناکی در حال افزایش است و این یک دغدغه عمده است.
- انتظار می‌رود در سال‌های آینده برای ایجاد مدارس جامع در سطح بالاتر از متوسطه تلاش‌های جدی به عمل آید. با وجود این، در برخی از کشورها تلاش برای حرفه‌ای کردن متوسطه عمومی شروع شده است. وظیفه مهم در اصلاح آموزش متوسطه جهت دادن آن به سوی دنیای کار است تا آماده‌سازی ساده برای ورود به آموزش عالی. بنابراین، کاملاً تشخیص داده شده که برنامه‌های درسی باید تغییر یابد تا این کارکرد دوگانه

را منعکس کند. غالباً، چنان‌که در استرالیا انجام می‌شود، دانش‌آموزان باید از میان چندین گزینه یکی را انتخاب کنند. مسایل مربوط به اجرای چنین برنامه‌هایی، به‌ویژه در ارتباط با سازماندهی و تجهیزات، بسیار چشمگیر و کمرشکن است. هزینه کارگاه‌های تخصصی بسیار سنگین است و کارکنان حرفه‌ای به آسانی در دسترس نیستند. مفهوم کارگاه‌های مرکزی جا افتاده است. در این رویکرد تعداد معینی از تخصص‌ها، برای مثال شانزده تخصص، در کارگاه آموزشی مرکزی پوشش داده می‌شوند که در آن دانش‌آموزان از پنج تا هشت مدرسه مختلف از یک کارگاه به دیگری رفته و نیمی از روزهای هفته را به آموزش برنامه حرفه‌ای اختصاص می‌دهند. بعضی از وقت‌ها رهایی از بند (ساختمان) ترجیح داده می‌شود. همچنین، مدارس فنی در معرض تغییرات قرار گرفته‌اند و در حال حاضر برنامه‌های عمومی تری فراهم می‌کنند.

با معرفی مفهوم آموزش مادام‌العمر که گاهی به‌جای آن از مفهوم «آموزش حرفه‌ای» استفاده می‌شود، امکان ورود دانش‌آموزان فنی و حرفه‌ای به آموزش عالی اساسی تلقی می‌شود. به‌همین دلیل، مؤلفه آموزش عمومی برنامه درسی اهمیت تازه‌ای یافته است. بحث‌هایی در مورد اینکه چه نوع آموزش عمومی برای این دانش‌آموزان مناسب‌ترین است، جریان دارد و بسیاری از متخصصان بر این باورند که کسب مهارت‌های اجتماعی (نظیر مهارت ارتباط با افراد دیگر، هم در محل کار و هم در زندگی خصوصی، مانند کار کردن به‌عنوان عضوی از یک گروه و...) مورد نیاز است و پرورش مهارت‌های زندگی (مهارت‌های موردنیاز برای زندگی روزمره مانند آشنایی با خدمات عمومی، نقل و انتقال پول و...) بسیار مهم است. با وجود این، آماده‌سازی برای یک شغل معین در داخل محیط مدرسه، محدودیت‌های خود را دارد. حتی در بهترین شرایط، شبیه‌سازی تجارب کاری در داخل محیط مدرسه نمی‌تواند جایگزین تجارب واقعی شود و به‌همین دلیل است که نظام‌های مدرسه بر تلاش‌های خود افزوده‌اند تا برنامه‌های مطالعه دنیای کار یا برنامه‌های آموزشی مبتنی بر همکاری با سایر بخش‌ها را سازمان بدهند تا بتوانند آموزش و پرورش را به اشتغال و کارآموزی پیوند بزنند.

جنبه‌های پیچیده قانونی و اجرایی چنین برنامه‌هایی سهم بزرگی در ایجاد موانع عمده بر سر راه اتحاد گروه‌های یاد شده دارد. برنامه‌ها به‌وسیله مؤسسات مختلف مانند وزارت آموزش و پرورش و وزارت کار اجرا می‌شوند. در برخی از کشورها مانند استرالیا و آلمان که به‌طور سنتی نظام دوگانه اجرا می‌شود، این نظام محل اتصال مسئولیت‌های چندین مؤسسه است. سازماندهی برنامه مدرسه نباید در قید و بند روز و ساختمان محصور بوده و یا برنامه‌ها به‌صورت ساندویچی باشند. بنابراین، نظام دوگانه تلفیق آموزش و پرورش و کارآموزی را تا حدودی نشان می‌دهد.

اسناد منتشر شده از سازمان بین‌المللی کار تأکید دارد که هر کشور عضو، باید نظام‌های باز، منعطف و تکمیلی از آموزش و پرورش عمومی، فنی و حرفه‌ای، هدایت حرفه‌ای و کارآموزی را ایجاد کند و توسعه دهد؛ چه این فعالیت‌ها در درون نظام رسمی آموزش و پرورش صورت بگیرد یا خارج از آن. به‌علاوه، توصیه دفتر بین‌المللی آموزش و پرورش بیان می‌کند که اقدام منطقی و منسجم در آموزش، کارآموزی و

پیرایی و چگونگی تلفیق آموزش عمومی و آموزش فنی و حرفه‌ای

اشتغال باید به بازسازی آموزش متوسطه معطوف باشد. این اقدام به‌وسیله شکستن تأکید سنتی آموزش متوسطه بر جنبه‌های علمی که منشأ نخبه‌گرایی و جداسازی است و نیز استقرار یک نظام آموزش عمومی، فنی و حرفه‌ای متعادل، هماهنگ، منعطف و متنوع قابل انجام است تا فرایند آموزش موجب تربیت جوانان شده و پیوستن آن‌ها به جامعه را تسهیل کند. توسعه فناوری نیازمند کارکنانی است که همواره در سطح بالا بوده و همزمان تحرک شغلی بیشتری داشته باشند. بنابراین، کارفرمایان علاقه‌مندند که نظام‌های آموزش و پرورش و کارآموزی را به هم نزدیک‌تر سازند.

در سال‌های اخیر، پیشرفت‌های قابل توجهی در ارتباط با یادگیری معطوف به اهداف حاصل شده است. به‌ویژه نظام کارآموزی در تعیین اهداف روشن و قابل اندازه‌گیری موفقیت‌هایی کسب کرده و تعلیم و تربیت در حیطه‌های عاطفی و روانی حرکتی به اندازه حیطه شناختی بهبود یافته است. در نتیجه، یک جواب ارزشمند به این سؤال که «تعلیم و تربیت برای چیست؟» ممکن است از همان آغاز داده شود و اجرای یک ارزشیابی علمی روشن‌تر نه تنها از عملکرد دانش‌آموزان بلکه از معلمان و خود نظام آموزشی ممکن و حتی ضروری است. عنصر علمی در تعلیم و تربیت هنوز در حد مطلوب به‌سوی اهداف عملکردی متمایل نیست. با وجود این، روند کلی به‌طور آشکار نشان می‌دهد که برای پاسخ دادن به سؤال کارایی و بازدهی نظام آموزش در سطح افکار عمومی، باید شواهد بیشتری فراهم شود. بنابراین، منطقی است که تحقیقات آموزشی در سال‌های اخیر به‌طور چشمگیر افزایش یافته و بر همکاری نزدیک میان آموزش و پرورش، کارآموزی و اشتغال تأکید شود.

برحسب محتوا، تلفیق به معنای درهم آمیختن نظریه و عمل است. گاهی تبدیل این اندیشه به واقعیت، در نبود کارکنان واجد صلاحیت، بسیار دشوار است. قبلاً ضرر ناشی از داشتن دو نوع معلم منفک (برخی برای تدریس دروس نظری با منزلت اجتماعی بالا و حتی حقوق بالاتر و دیگران برای تدریس دروس کارگاهی) ثابت شده است. همچنین، رابطه نزدیک میان نظریه و عمل باید در طراحی تسهیلات و امکانات مدرسه، کارگاه‌های آموزشی و آزمایشگاه‌ها مورد توجه بوده و رعایت شود. در این زمینه به‌ویژه کار پروژه‌ای یک رویکرد مفید از آب درآمده است. فایده انتخاب پروژه‌ها، در پرتو ارزش تربیتی و اقتصادی آن‌ها، در کشورهای توسعه‌یافته به یکی از ملاحظات اولیه تبدیل شده است. در نتیجه، این روش به‌طور فزاینده‌ای به‌وسیله دولت‌ها شناخته شده است. یونسکو هم بر تعلیم و تربیت و کار تولیدی تأکید دارد. همچنین، کار تولیدی ممکن است در برنامه‌های تربیت معلم برای شکل دادن به واحدهای تولیدی گنجانده شود.

در حالی که بحث ما بر گروه سنی ۱۹-۱۲ متمرکز است، راهبرد تربیت مادام‌العمر نمی‌تواند اصلاحات ضروری در تعلیم و تربیت بزرگسالان را نادیده بگیرد. پیشرفت در فناوری بر بازآموزی و به‌روز کردن برنامه‌ها تأکید داشته است، اما اکنون می‌توان به‌طور کامل دریافت که تلفیق آموزش و پرورش عمومی و فنی و حرفه‌ای به همان اندازه برای تربیت بزرگسالان اهمیت دارد. نسبت بالایی از کسانی که مشاغل خود

را نه تنها به واسطه نداشتن مهارت‌های فنی بلکه در اثر نداشتن مهارت‌های اجتماعی از دست می‌دهند. اکنون روند موجود برای مشارکت همه کارکنان در تصمیم‌های مدیریت، بعد دیگری به تعلیم و تربیت بزرگسالان می‌دهد. مسئله عمده در اینجا نبود تسهیلات کافی و کارکنان لایق است، و به همین دلیل، کاملاً منطقی است که استفاده از امکانات مدارس موجود برای تربیت افراد بزرگسال در یک روش تلفیقی مورد توجه واقع شود. در راستای این هدف، تحرکات جمعیت شناختی مؤثر بر جمعیت مدرسه می‌تواند فرصت‌هایی فراهم سازد. برای مثال، کاهش عمده در جمعیت مدرسه ممکن است تسهیلات و کارکنان را بلااستفاده سازد که از این منابع آزاد شده می‌توان برای سایر اهداف استفاده کرد. همچنین، آموزش بزرگسالان در حال استفاده هرچه بیشتر از روش‌های غیرمتداول، برای مثال، آموزش از راه دور است. در اینجا باز هم مسئله عمده فقدان تشخیص کامل عامل پیشرفت است که ممکن است نه تنها از طریق یادگیری سازمان یافته بلکه از یادگیری در محل کار کسب شود.

■ نتیجه‌گیری ■

مفهوم «تلفیق» عبارت است از به هم پیوستن بخش‌های مجزا برای ایجاد یک واحد کل که به صورت یک نظام یکپارچه عمل می‌کند. صرف نظر از اختلاف‌های جزئی، این تعریف در بسیاری از متون مکتوب انعکاس یافته است. پایه‌های فلسفی رویکرد کل‌نگر و تلفیقی به دیدگاه‌های جان دیویی و نیز نظریه‌های ساختن‌گرایی برمی‌گردد. تلفیق آموزش فنی و حرفه‌ای و آموزش عمومی، یک راهبرد تربیتی است که انتظار می‌رود به هدف اصلی تعلیم و تربیت در پرورش انسان مطلوب کمک کند. هدف رویکرد کل‌نگر و تلفیقی فراتر از تربیت کارگر ماهر و تکنیسین حرفه‌ای است. بدیهی است که قضاوت درباره مفید بودن رویکرد تلفیقی نیازمند محک تجربی است. با وجود اینکه رویکرد کل‌نگر و راهبرد تلفیق در دهه‌های اخیر بیش از پیش مورد توجه قرار گرفته، تجارب عملی کشورها در زمینه برنامه‌ریزی و اجرای برنامه‌های تلفیقی بسیار اندک است. از طرف دیگر، تعریف عملیاتی و اجرای برنامه‌های تلفیقی در کشورهای مختلف یکسان نیست. از مطالعه گزارش موردپژوهی‌ها می‌توان نتیجه گرفت که راه‌حل واحدی برای مسئله تلفیق وجود ندارد. نظام‌های آموزشی در استفاده از رویکرد کل‌نگر و تلفیقی متناسب با شرایط و مقتضیات موقعیت منطقه‌ای عمل می‌کنند و رسیدن به وضع مطلوب مستلزم پیمودن راهی طولانی و تا حدی ناهموار است. با وجود این، ضرورت تلفیق آموزش و پرورش عمومی و فنی و حرفه‌ای برای اغلب صاحب‌نظران و مسئولان حوزه تعلیم و تربیت آشکار شده است و در سطح بین‌المللی یک حرکت کلی به سوی تلفیق به روشنی دیده می‌شود. در کشور ما اندیشه تلفیق در حال شکل‌گیری است. انتظار می‌رود

آثار این اندیشه در آینده‌ای نه چندان دور پدیدار شده و نظام آموزشی به اعطای حق تعلیم و تربیت که همانا شکوفان ساختن کامل شخصیت همه افراد جمعیت دانش آموزی است، موفق شود. به طور خلاصه، در خصوص مسئله تلفیق آموزش و پرورش عمومی و فنی و حرفه‌ای، می‌توان پنج نقطه را به شرح زیر برجسته ساخته و مورد تأکید قرار داد:

۱. هنوز نظام آموزش متوسطه جامع به واقعیت نیپوسته و در این سطح محتمل نیست که وضعیت در آینده نزدیک بهبود یابد. نظام فعلی هنوز دانش آموزان را در گروه‌های بزرگ تفکیک می‌کند و اغلب اجازه نمی‌دهد که تعهدات نظری مشروع (مانند برابری در فرصت تربیت و دسترسی همه به تربیت) عملی شود. همچنین، این نظام فاقد خدمات هدایت تحصیلی مناسب است که باید بخشی از نظام آموزشی باشد. از آنجایی که در تشکیلات یک نظام آموزش متوسطه جامع، به معنای حقیقی، مؤسسات متعدد و مختلف مشارکت خواهند داشت، همکاری و هماهنگی پیش‌نیاز اصلی این حوزه خواهد بود.

۲. آموزش و پرورش، خواه در نظام آموزش عمومی اجرا شود، خواه آموزش حرفه‌ای یا کارآموزی به شیوه غیررسمی باشد، نیازمند توسعه استانداردها برای تشخیص پیشرفت به منظور حصول اطمینان از یک ارزشیابی دقیق از دانش، مهارت‌ها و نگرش‌ها است.

۳. مربیان باید تشخیص بدهند که یادگیری فعالیتی نیست که به مدارس محدود شود بلکه فعالیتی است که در مقیاس بزرگ در خارج از نظام آموزشی رخ می‌دهد. برای مثال، در خانواده و محل اشتغال. از این منظر مفهوم «یادگیری ضمن کسب و کار» یک رویکرد مستدل به نظر می‌رسد. همچنین، باید توجه داشت که برای یادگیری غیررسمی، گسترش دسترسی به تسهیلات فناوری (تلویزیون، کامپیوتر و غیره) در آینده یک نقش مهم‌تری ایفا خواهد کرد.

۴. ارزش‌ها و هدف‌های تعلیم و تربیت باید مورد بازنگری قرار گیرد و آرایش ملاک‌ها و اولویت‌های جدید با توجه به ارتباط فزاینده آموزش با اجتماع مدرن انجام شود. بنابراین، پژوهش مداوم در خصوص تدوین برنامه درسی بر مبنای معیارهای علمی، شرط اول یافتن راه‌حل مسئله تلفیق آموزش عمومی و فنی و آموزش حرفه‌ای و کارآموزی خواهد بود.

۵. تنها یک گروه از معلمان، یعنی مربیان فداکار و مدیران و سرپرستانی که ذهنشان نسبت به نیازهای آینده به اندازه کافی گشوده است، خواهند توانست اصلاحات ضروری را به واقعیت تبدیل کنند.

منابع

- باقری، خسرو. (۱۳۸۶). نگاهی دوباره به تربیت اسلامی. تهران: انتشارات مدرسه.
- خلاقی، علی اصغر. (۱۳۸۸). تدوین الگوی نظری ساحت اقتصادی- حرفه‌ای نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران (طرح پژوهشی). تهران: وزارت آموزش و پرورش، دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش.
- مرجانی، بهناز. (۱۳۸۱). بررسی و نقد مبانی معرفت‌شناسی تربیت حرفه‌ای در ایران و مقایسه آن با معرفت‌شناسی حرفه‌گرایی جدید. (پایان‌نامه دکترا). دانشگاه تهران، تهران.
- منصور، محمود و دادستان، پریخ. (۱۳۶۹). تربیت به کجا ره می‌سپرد؟ (چاپ دوم). تهران: انتشارات دانشگاه تهران
- مهر محمدی، محمود. (۱۳۸۲). سازواری رویکرد تلفیقی با نظریه ساخت و سازگرایی. در حسن ملکی (گردآورنده) مجموعه مقالات رویکرد تلفیقی به برنامه درسی (صص:). تهران: انتشارات انجمن اولیا و مربیان.
- نویدی، احد. (۱۳۹۰). مطالعه ضرورت و شیوه‌های درهم تنیدن آموزش‌های فنی و حرفه‌ای با آموزش عمومی و ارائه شیوه مناسب تلفیق این دو نوع آموزش برای ایران (طرح پژوهشی). تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
- وزارت آموزش و پرورش. (۱۳۶۷). طرح کلیات نظام طرح کلیات نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران (مصوب شورای تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش). تهران: ستاد اجرایی تغییر بنیادی نظام آموزشی.
- Grubb, W. Norton. (1996). The new vocationalism in the United States: Returning to John Dewey. *Educational Philosophy and Theory*, 28 (1).
- Kearns, Peter. (2001). *Generic Skills for the New Economy*. Australia: NCVER
- Lynch R.L., Smith, C.L., & Rojewski, J.W. (1994). Redirecting secondary vocational education toward the 21 st century. *Journal of Vocational Education Research*, 19 (2), 95-116.
- Majumdar, S. (2009). TVET Response to Global Trends in the Colombo Plan Region. *Proceedings of the International Conference on harnessing qualification framework towards quality assurance in TVET*, December 1-2, Manila, Philippine.
- Shomaker, B.J.E. (1991). *Education 2000 integrated Curriculum*. Phi Delta Kappan, June. 79 – 797
- Stasz, Cathleen; Bodilly, Susan. (2004). *Efforts to Improve the Quality of Vocational Education in Secondary Schools: Impact of Federal and State Policies*. Santa Monica, CA: RAND
- UNESCO. (1986). *Integration of General Education and Technical and Vocational Education* (trends and issues in Technical and Vocational Education). United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO (2001). UNEVOC DIRECTORY

پی‌نوشت‌ها

- | | |
|---|---------------------------------|
| 1. Drucker | 19. core skills |
| 2. Majumdar | 20. diffusion |
| 3. UNESCO | 21. infusion |
| 4. Shomaker | 22. Froebel |
| 5. Lynch | 23. Montessori |
| 6. Smith | 24. Audemars |
| 7. Rojewski | 25. Lafendel |
| 8. Grubb | 26. Decroly |
| 9. Stasz | 27. Pestalotzzi |
| 10. Bodilly | 28. Dewey |
| 11. basic skills | 29. Dalton |
| 12. employment-related key competencies | 30. Winnetka |
| 13. core skills | 31. freinet |
| 14. non technical skills | 32. Cousinet |
| 15. key competencies | 33. Makarenko |
| 16. Kearns | 34. polytechnical education |
| 17. constructivism | 35. General technical education |
| 18. The integration of general and technical and vocational education | 36. Applied sciences |

تحلیل محتوای کتاب درسی هدیه‌های آسمان پایه ششم ابتدایی و میزان انطباق آن با مبانی قرآنی و سند تحول بنیادین آموزش و پرورش

■ حسین قاسمی*
■ محمود کاظمی**

چکیده:

هدف پژوهش حاضر، تحلیل محتوای کتاب درسی هدیه‌های آسمان پایه ششم ابتدایی (تألیف ۱۳۹۱) و میزان انطباق آن با مبانی قرآن کریم و سند تحول بنیادین آموزش و پرورش است. روش پژوهش تحلیل محتوا از نوع توصیفی است و فرمت‌های تحلیل محتوا مورد تأیید سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی قرار گرفته است. جامعه آماری پژوهش کتاب درسی هدیه‌های آسمان پایه ششم دوره ابتدایی بوده و نمونه آماری نیز کل جامعه در نظر گرفته شده است. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش آمار توصیفی استفاده شده است.

نتایج حاصل از این پژوهش نشان می‌دهد از ۳۳ هدف تدوین شده در این کتاب، به ترتیب، ۵/۴۵ درصد اهداف چند بخشی، ۲۴/۴ درصد اهداف صحیح، ۱۵/۲ درصد اهداف چند سطحی و همچنین از بین حوزه‌های یادگیری، به حیطه شناختی به خصوص به طبقه دانش، بیش از سایر حیطه‌ها و طبقات یادگیری توجه گردیده و ارجاع به آیات قرآنی مطلوب بوده است. در نهایت با عنایت به سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، اهداف تدوین شده در کتاب مذکور، در محورهای جدول طراحی اهداف کتب درسی برای بعضی از اهداف تفصیلی برنامه درسی ملی به اهداف کمتری اشاره شده و یا به کلی محتوا و اهدافی در کتاب منظور نشده است.

کلید واژه‌ها:

هدیه‌های آسمان، تحلیل محتوا، کتاب درسی، انطباق، مبانی قرآن، سند تحول.

□ تاریخ دریافت مقاله: ۹۲/۶/۳۰

□ تاریخ شروع بررسی: ۹۲/۶/۲۱

□ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۳/۲/۷

* کارشناس ارشد علوم قرآن و حدیث - دبیر دروس معارف اسلامی آموزش و پرورش زنجان hga396@yahoo.com
** عضو هیئت علمی دانشگاه زنجان

مقدمه

کتاب درسی یکی از عناصر اصلی انتقال پیام در فرایند تعلیم و تربیت کشور ما در شرایط کنونی است که آشنایی معلمان و دانشجویان و تحلیل‌گران با کم و کیف آن مستلزم آشنایی آنان با تکنیک‌های تحلیل محتوای کتب درسی است (ملکی، ۱۳۸۹، مقدمه).

اهمیت کتاب‌های درسی تنها از جنبه ابزاری برای آموزش مطرح نیست بلکه کاربرد گسترده آن در مدارس، دانش‌آموزان را در معرض عقاید، ایده‌ها و افکار گوناگونی قرار می‌دهد (ویتاکر، ب.ک. دایر^۱ ۲۰۰۰، به نقل از نوریان، ۱۳۹۰، ص ۱۱) کتاب‌های درسی در هر سطح و هر موضوع می‌توانند به عنوان ابزار اولیه برای شکل‌دهی به نگرش‌ها و رفتارها عمل نمایند.

کودکی، آغاز حرکت و تلاش برای زیستن است. مرحله‌ای است که باید آن را به خودی خود به رسمیت شناخت؛ زیرا کودک، انسانی است مستقل با احساسات و خصوصیات خوب انسانی. با این همه، کودکی، مقدمه نوجوانی و جوانی مقدمه بزرگسالی است و اساس زندگی بزرگسالی، به کیفیت دوره کودکی بستگی دارد. این کیفیت نیز به چگونگی تعلیم و تربیت در این دوران بستگی کامل دارد. در این دوره است که شخصیت، منش و رفتار کودک (به‌ویژه رفتارهای اجتماعی) و رشد جسمانی، عقلانی و فرهنگی وی بر اثر ارتباط او با سایرین شکل می‌گیرد. بی‌دلیل نیست که پیشوایان دینی بیش و پیش از هر چیز، به دوره کودکی توجه داشته و راهنمایی‌های لازم را در این زمینه ارائه کرده‌اند.

امروزه، درس دینی جزء جدایی‌ناپذیر برنامه درسی مدارس ما به‌شمار می‌رود. اهمیت این ماده درسی حتی پیش از انقلاب اسلامی نیز به‌خوبی احساس می‌شده و کسانی بوده‌اند که با تلاش‌های آنان نهاد آموزش و پرورش رسمی آن زمان کشور را به گنجانیدن ماده درسی با عنوان «دینی» مجاب می‌کرده‌اند. در این میان، یاد و خاطره بزرگانی چون استاد شهید مطهری، شهید دکتر بهشتی و شهید دکتر باهنر همواره برای دست‌اندرکاران نظام آموزشی کشور و دانش‌آموزان و معلمان، زنده و جاوید است. شایان ذکر است که آموزش دین به معنای جامع آن، تنها در درس دینی خلاصه نمی‌شود و باید مبانی دینی محور اصلی نظام آموزشی و برنامه درسی نیز باشد.

در سال‌های اخیر، توجه به نیازهای نو در عرصه آموزش دین، رویکردهای جدید در امر آموزش، توجه بیش از پیش به جنبه‌های نگرشی آموزه‌های دینی، لزوم بهره‌گیری از روش‌های نوین در تعلیم و تربیت دینی و به‌کارگیری تربیت دینی به‌منظور شکل‌گیری رفتارهای دینی و تقویت احساس دینی از طریق شناخت دین و تفکر در آن و... که همه برخاسته و برگرفته از نظرها و پیشنهادهاى آموزگاران مجرب، صاحب‌نظران و کارشناسان امر تعلیم و تربیت است - متخصصان تعلیم و تربیت دینی را بر آن داشته است تا با برنامه‌ریزی دقیق و مطالعه جامع‌الاطراف در این خصوص، دست‌به‌کار تهیه برنامه‌ای نوین برای تعلیم و تربیت دینی شوند.

در این راستا به دنبال اجرای برنامه درسی ملی در نظام آموزشی، پایه ششم به دوره ابتدایی اضافه گردید و متناسب با آن برنامه‌های آموزشی نیز دچار تغییر و تحول گردید. رویکرد کلی برنامه درسی ملی که روح حاکم بر همه عناصر برنامه و جهت‌گیری کلی آن برنامه را نشان می‌دهد، «فطرت‌گرایی توحیدی» است. براساس رویکرد حاکم، برنامه‌های درسی در کلیه پایه‌ها براساس پنج عنصر هدف‌گذاری می‌شوند:

- تعقل، تفکر و اندیشه‌ورزی؛
- ایمان و باور؛
- علم و معرفت؛
- عمل، کار، تلاش و مجاهدت؛
- اخلاق (تزکیه، عاطفه و ملکات نفسانی).

بر این اساس و با توجه ویژه به این عناصر پنج‌گانه، کتاب‌های درسی پایه ششم به صورت جدیدالتألیف و با محتوایی تکمیلی نسبت به سایر پایه‌ها به رشته تحریر درآمد تا با رویکردی جدید و نو در عرصه تعلیم و تربیت، فرزندان ایران اسلامی را با حقایق ناب اسلامی و تربیت اصیل الهی آشنا نماید (راهنمای تدریس هدیه‌های آسمان، ششم دبستان، ۱۳۹۱، مقدمه)

متأسفانه کتاب‌های درسی به اندازه اهمیت و نقش آن در فرایند یاددهی - یادگیری مورد توجه قرار نگرفته است. گود^۲ (۱۹۹۳)، به نقل از نوریان، (۱۳۹۰، ص ۱۲) که به درستی از عدم توجه جدی معلمان به تجزیه و تحلیل کتاب‌های درسی انتقاد می‌کند می‌گوید «به نظر می‌رسد معلم بیشترین وقت کلاسش را به کار با کتاب درسی اختصاص می‌دهد، ولی به ندرت اقدام به تجزیه و تحلیل مواد درسی می‌نماید، درحالی‌که این کار ضروری است.»

بنابراین با توجه به اهمیت بحث تعلیم و تربیت دینی در دوره ابتدایی که شالوده و پایه اصلی نظام تعلیم و تربیت است، محقق برآن است تا کتاب درسی هدیه‌های آسمان پایه ششم ابتدایی را، که برای اولین بار تألیف شده و از سال تحصیلی ۹۲۹۱ مورد استفاده قرار گرفته است، براساس اهداف و مبانی قرآن تحلیل محتوا نماید تا میزان انطباق آن را با اهداف فلسفه تعلیم و تربیت دینی که منبعث از قرآن کریم است و مبنای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش نیز هست مورد سنجش و ارزیابی قرار دهد.

پیشینه تحقیق

کتاب هدیه‌های آسمان پایه ششم جدیدالتألیف است و برای اولین بار در سال ۱۳۹۱ تألیف شد و در اختیار دانش‌آموزان قرار گرفت. ظاهراً تاکنون هیچ‌گونه پژوهشی درباره آن صورت نگرفته است، زیرا ما در بررسی پژوهش‌های انجام گرفته، پژوهشی را که به طور مستقیم با موضوع این پژوهش ارتباط داشته باشد، نیافتیم.

■ طرح پژوهش

کتاب درسی مهم‌ترین ابزار یادگیری است و رسانه‌های آموزشی دیگر، حول این محور قرار دارند. در حقیقت کتاب درسی نقش محوری را در فرایند یاددهی - یادگیری به عهده دارد. یونسکو^۲ (۲۰۰۵، به نقل از نوریان، ۱۳۹۰، ص. ۱۱) با ارائه تعریف کتاب درسی و مواد یادگیری جایگاه و نقش آن‌ها را در فرایند یادگیری تبیین کرده است: «کتاب درسی، وسیله اصلی یادگیری است که برای دستیابی به مجموعه خاصی از نتایج آموزشی طراحی شده و از متن و تصویر و یا متن، تصویر و تمرین تشکیل شده است، و به‌طور سنتی مجموعه چاپی مجلّدی است که آسان‌سازی یادگیری را هدایت و راهنمایی می‌کند». نقش محوری کتاب‌های درسی موجب شده تا به‌طور مستمر (همه‌روزه) توسط معلمان و شاگردان مورد استفاده قرار بگیرد و حتی گاهی اوقات به‌عنوان تمام برنامه درسی مورد تأکید معلم باشد.

پژوهش حاضر در پی آن است تا با متناسب‌ترین روش‌های پژوهشی، محتوای کتاب هدیه‌های آسمان پایه ششم ابتدایی را مورد بررسی و تحلیل دقیق قرار دهد و آن را با مبانی قرآن کریم و سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، که الهام گرفته از قرآن است، ارزیابی کند و به این سؤال جواب دهد که: «آیا کتاب فوق‌الذکر براساس اهداف مؤلفان و بر مبنای قرآن کریم و سند تحول بنیادین آموزش و پرورش تألیف شده است یا نه؟» ما اکنون در این پژوهش می‌خواهیم نقاط ضعف و قوت آن را بیان نماییم تا دست‌اندرکاران تألیف کتاب را نسبت به برطرف نمودن نقاط ضعف آن در سال‌های آتی یاری رسانیم.

براساس سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، یکی از رسالت‌های نظام تعلیم و تربیت، پرورش دانش‌آموزانی با معیارهای قرآنی است. در این راستا، چون دستگاه تعلیم و تربیت رسمی و برنامه درسی نقش عمده و اساسی در این خصوص دارند لازم است در تدوین محتوا ملاک‌های قرآنی را مدنظر قرار دهند.

صاحب‌نظران تعلیم و تربیت، برنامه درسی را قلب نظام تربیتی می‌دانند. به عبارت دیگر برنامه درسی همچون مرکزی است که سایر عوامل آموزشی به گرد آن به گردش درمی‌آیند و معنی پیدا می‌کنند. برنامه درسی متشکل از عوامل و عناصری است که از میان آن‌ها می‌توان به محتوای برنامه درسی به‌عنوان یک عنصر با اهمیت اشاره کرد.

با توجه به اجرای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش از ابتدای سال تحصیلی ۹۲۹۱ و تغییر و تدوین کتب درسی متناسب با سند مذکور، هیچ‌گونه پژوهشی راجع به متناسب بودن محتوای کتاب هدیه‌های آسمان پایه ششم با شاخص‌ها و معیارهای سند و بالأخص مبانی قرآنی وجود ندارد. لذا محقق بر آن است به پاسخ این سؤال‌ها که در ادامه خواهد آمد دست پیدا کند.

■ هدف کلی پژوهش

- تحلیل علمی محتوای کتاب هدیه‌های آسمان پایه ششم ابتدایی براساس اهداف مؤلفان؛
- بررسی و تعیین تناسب محتوای کتاب درسی هدیه‌های آسمان پایه ششم ابتدایی با مبانی قرآن؛
- بررسی و تعیین تناسب محتوای کتاب درسی هدیه‌های آسمان پایه ششم ابتدایی با سند تحول بنیادین آموزش و پرورش.

■ سؤالات پژوهش

- با توجه به موضوع و اهداف پژوهش، سؤالات این پژوهش به شرح زیر است:
- تا چه میزان محتوای کتاب هدیه‌های آسمان پایه ششم ابتدایی متناسب با اهداف تدوین شده مؤلفین، تألیف شده است؟
- تا چه میزان محتوای کتاب هدیه‌های آسمان پایه ششم ابتدایی با مبانی قرآن (ارجاع به آیات قرآن) متناسب است؟
- تا چه میزان محتوای کتاب هدیه‌های آسمان پایه ششم ابتدایی با سند تحول بنیادین آموزش و پرورش متناسب است؟

■ جامعه و نمونه آماری

در پژوهش حاضر «جامعه آماری»، کتاب هدیه‌های آسمان پایه ششم ابتدایی است که در سال تحصیلی ۹۱-۹۲ برای اولین بار تألیف و تدریس شده است. این کتاب شامل متن درس، تصاویر و تمرین‌هاست. حجم نمونه برابر با حجم جامعه مورد مطالعه است و تمامی صفحات کتاب هدیه‌های آسمان که حاوی مطالبی به صورت نوشتاری، تصویری یا تمرین است و به اهداف و محتوای کتاب مربوط می‌شود مورد مطالعه قرار گرفته است.

■ روش پژوهش

در این پژوهش از روش تحلیل محتوا استفاده شده است. برلسون^۴ تحلیل محتوا را یکی از فنون تحقیق می‌داند که برای توصیف عینی و منظم محتوای آشکار ارتباطات به کار می‌رود و هدف آن تفسیر کردن است. تحلیل محتوا یکی از مهم‌ترین و پرکاربردترین روش‌های تحقیق است و به درستی می‌توان گفت هر محقق به صورتی با آن سروکار دارد (ساروخانی، ۱۳۸۲، ص ۵۷). لذا پژوهش حاضر به منظور تحلیل محتوای کتاب هدیه‌های آسمان ششم ابتدایی از نظر تطابق با اهداف مؤلفان و مبانی قرآن و سند تحول بنیادین آموزش و پرورش انجام شده است. روش اجرای تحقیق توصیفی و از نوع تحلیل محتوا است.

این تحقیق براساس آخرین فرمت‌های تحلیل محتوای کتاب‌های درسی وزارت آموزش و پرورش

و با همراهی و کمک اعضای گروه‌های آموزشی ابتدایی استان زنجان که دارای تجربیات ارزنده‌ای در تدریس بوده و در پایه ششم نیز تدریس کرده‌اند، با همراهی و کمک رئیس گروه تحلیل محتوای آموزشی اداره کل آموزش و پرورش استان زنجان و همکاران که به تدریس واحد تحلیل محتوای آموزشی در دانشگاه فرهنگیان مشغول هستند تهیه شده است. بنابراین از لحاظ روایی کاملاً استاندارد و دارای ضریب قابلیت اعتماد بالاست.

■ ابزار جمع‌آوری اطلاعات

ابزار جمع‌آوری داده‌ها در این پژوهش تشکیل کارگروه تخصصی از طریق تکمیل فرم‌های استاندارد تحلیل محتوا و بهره‌گیری از متن‌ها، تصاویر و تمرین‌های کتاب درسی هدیه‌های آسمان پایه ششم دبستان، در مطابقت با مبانی قرآن و سند تحول بنیادین آموزش و پرورش است. جمع‌آوری اطلاعات در این پژوهش با مشاهده و مطالعه کتاب موردنظر در دوره ابتدایی انجام شد. متن کتاب در یک دوره زمانی چهار ماهه مطالعه شد و با استفاده از آخرین فرمت‌های تحلیل محتوای کتاب‌های درسی که به تأیید سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش رسیده است مطالب موردنظر استخراج گردید.

■ یافته‌های پژوهش

در این قسمت به بررسی یافته‌های پژوهشی می‌پردازیم:

سؤال ۱: تا چه میزان محتوای کتاب هدیه‌های آسمان پایه ششم ابتدایی متناسب با اهداف تدوین شده مؤلفان، تألیف شده است؟

۱. تحلیل کتاب هدیه‌های آسمان پایه ششم ابتدایی براساس اهداف:

الف. تحلیل محتوای توصیفی؛

ب. تحلیل محتوای ارتباطی؛

الف - ۱. تحلیل محتوای توصیفی

- از ۳۳ هدف تدوین شده این کتاب، ۱۴ هدف یعنی ۴۲/۴ درصد اهداف صحیح؛ ۱۵ هدف یعنی ۴۵/۵ درصد اهداف چندبخشی، ۵ هدف یعنی ۱۵/۲ درصد اهداف چندسطحی و ۴ هدف یعنی ۱۲/۱ درصد اهداف کلی است (لازم به توضیح است که اهداف چندسطحی زیر مجموعه اهداف چندبخشی است که این امر ابهام در همخوانی درصدها را در پی دارد).

- از ۴۹ هدف تفکیک شده این کتاب درسی:

- در بخش اهداف صحیح؛ بیشترین فراوانی در درس ۳، ۴، ۶ و ۱۲ با تعداد ۲ مورد یعنی ۳ درصد و کمترین آن در درس ۱، ۷، ۱۰، ۱۱، ۱۳، ۱۶ و ۱۷ با تعداد صفر مورد یعنی صفر

درصد قرار گرفته است (لازم به توضیح است که فراوانی اهداف فوق در یکی از دروس بیشتر از دیگر دروس است یعنی ۲ مورد معادل ۳ درصد و در بقیه دروس فقط ۱ مورد هدف صحیح منظور گردیده است).

- در بخش اهداف چندبخشی بیشترین فراوانی در درس ۷ با تعداد ۳ مورد برابر ۶ درصد و کمترین آن در دروس ۳، ۴، ۶، ۱۲، ۱۴ و ۱۷ با تعداد صفر مورد یعنی صفر درصد موردی مشاهده نشد.

- در بخش اهداف چندسطحی بیشترین فراوانی در دروس ۱، ۲، ۷، ۸ و ۱۰ با تعداد ۱ مورد یعنی ۳ درصد و کمترین آن در سایر دروس بدون فراوانی واقع شده است.

- در بخش اهداف کلی، بیشترین فراوانی در دروس ۱، ۸، ۱۶ و ۱۷ با تعداد ۱ مورد یعنی ۳ درصد و کمترین آن در سایر دروس بدون فراوانی واقع شده است.

با توجه نتایج آماری به دست آمده می‌توان نتیجه گرفت که جهت‌گیری توزیع اهداف براساس نوع هدف درست انتخاب نشده است؛ زیرا فقط ۲/۴ درصد اهداف به اهداف از نوع صحیح اختصاص یافته است.

الف-۲. تحلیل محتوای توصیفی اهداف براساس حیطه‌ها و طبقات آن‌ها:

حیطه‌ها: از ۴۹ هدف تفکیک شده این کتاب درسی، ۳۷ هدف یعنی ۷۵/۵ درصد در حیطه شناختی، ۱۲ هدف یعنی ۲۴/۵ درصد در حیطه عاطفی قرار گرفته ولی در حیطه روانی - حرکتی هیچ هدفی قرار نگرفته است.

الف - ۲.۱. طبقات حیطه شناختی:

- از ۳۷ هدف موجود در حیطه شناختی این کتاب درسی، ۳۴ هدف یعنی ۹۱/۴ درصد در طبقه دانش، ۲ هدف یعنی ۵/۴ درصد در طبقه فهمیدن و ۱ هدف یعنی ۲/۷ درصد در طبقه تحلیل قرار گرفته است. در طبقات کاربرد، ارزشیابی و ترکیب هیچ هدفی مشاهده نگردید.

الف-۲-۲. طبقات حیطه عاطفی:

- از ۱۲ هدف موجود در حیطه عاطفی ۱ هدف یعنی ۸/۳ درصد اهداف در طبقه آگاهی، ۶ هدف یعنی ۵۰/۰ درصد اهداف در طبقه واکنش، ۳ هدف یعنی ۲۵/۰ درصد اهداف در طبقه ارزش‌گذاری، ۲ هدف یعنی ۱۶/۷ درصد اهداف در طبقه سازمان‌بندی واقع شده ولی در طبقه تبلور هیچ هدفی مشاهده نگردید.

الف-۲-۳. طبقات حیطه روانی - حرکتی:

- حیطه روانی - حرکتی و طبقات آن (تقلید، اجرای مستقل، دقت، هماهنگی و عادی شدن) فاقد هدف می‌باشند؛ لازم بود هدف‌های آموزشی متنوع باشد و در حیطه‌های مختلف مدنظر قرار بگیرد.

الف- ۳. تحلیل محتوای توصیفی متن نوشتاری:

- تحلیل اهداف براساس محتوا (متن): از ۴۹ هدف تفکیک شده این کتاب درسی، ۴۷ هدف یعنی ۹۵/۹ درصد دارای متن مرتبط و ۲ هدف یعنی ۴/۱ درصد اهداف فاقد متن مرتبط می‌باشد. همچنین ۸/۲ درصد اهداف متن مرتبط در حیطه‌های دیگر قرار گرفته است.

الف- ۴. تحلیل محتوای توصیفی تصاویر دروس:

- تحلیل اهداف براساس محتوا (تصویر): از ۴۹ هدف تفکیک شده این کتاب درسی، ۳۲ هدف یعنی ۶۵/۳ درصد اهداف دارای تصویر مرتبط و ۱۷ هدف یعنی ۳۴/۷ درصد اهداف فاقد تصویر مرتبط است.

الف- ۵. تحلیل محتوای توصیفی تمرین‌های درس:

- تحلیل اهداف براساس محتوا (تمرین): از ۴۹ هدف تفکیک شده این کتاب درسی، ۳۵ هدف یعنی ۷۱/۴ درصد اهداف دارای تمرین مرتبط و ۱۴ هدف یعنی ۲۸/۶ درصد اهداف فاقد تمرین است. همچنین ۶ تمرین یعنی ۱۲/۲ درصد اهداف تمرین مرتبط در حیطه‌های دیگر قرار گرفته است. با توجه نتایج آماری به دست آمده پیشنهاد می‌شود برای ۱۴ هدف از اهداف فاقد تمرین ولی ضروری، تمرین مناسب با اهداف طراحی و توزیع شود.

$$\frac{۴۷}{۴۹} = ۹۵/۹\% \quad \frac{۲}{۴۹} = ۴/۰۸\%$$

ب. تحلیل محتوای ارتباطی:

ب- ۱. تحلیل محتوای ارتباطی متن نوشتاری براساس اهداف درس

- تحلیل اهداف براساس محتوا (متن): از ۴۹ هدف تفکیک شده این کتاب درسی، ۴۷ هدف یعنی ۷۱/۴ درصد اهداف دارای متن مرتبط و ۲ هدف یعنی ۴/۱ درصد اهداف فاقد متن مرتبط است. همچنین از ۴۷ هدف دارای متن مرتبط ۴۳ هدف یعنی ۹۳/۶ درصد اهداف در همان حیطه و ۴ هدف یعنی ۶/۴ درصد اهداف متن مرتبط در سایر حیطه‌ها می‌باشد. - تحلیل اهداف براساس محتوا (متن)، از ۴۹ هدف تفکیک شده این کتاب درسی براساس:

ب-۱-۱. موضوع: ۴۴ هدف یعنی ۹۸/۸ درصد اهداف دارای متن مرتبط و ۹ هدف یعنی ۱۸/۴ درصد اهداف ناقص و ۳۵ هدف یعنی ۷۱/۴ درصد اهداف کامل می‌باشند.

ب-۱-۲. طبقه: ۴۴ هدف یعنی ۸۹/۸ درصد اهداف دارای متن مرتبط، ۱۰ مورد یعنی ۶/۱ درصد اهداف در طبقه پایین‌تر، ۳۶ مورد یعنی ۷۳/۵ درصد اهداف در طبقه برابر و ۳ مورد یعنی ۱۰/۲ درصد اهداف در طبقه بالاتر قرار دارد.

ب-۱-۳. شرایط: ۴۴ هدف یعنی ۸۹/۸ درصد اهداف دارای متن مرتبط، ۷ مورد یعنی ۱۴/۳

درصد ناقص و ۵۷ مورد یعنی ۷۵/۵ درصد کامل می‌باشد.

ب- ۲. تحلیل محتوای ارتباطی تصاویر درس براساس متن نوشتاری:

- تحلیل اهداف براساس تصویر مرتبط:

ب-۲-۱. نوع تصویر: ۶ مورد یعنی ۱۲/۲ درصد عکس، ۲۶ مورد یعنی ۵۳/۱ درصد ترسیم وجود دارد. و از انواع دیگر تصویر یعنی (جدول، نمودار، طرح و...) موردی وجود ندارد.

ب-۲-۲. پوشش‌دهندگی: ۱۵ مورد یعنی ۳۰/۶ درصد ناقص و ۱۷ مورد یعنی ۳۴/۷ درصد کامل وجود دارد.

ب-۲-۳. کیفیت: ۲ مورد یعنی ۴/۱ درصد بد و ۳۰ مورد یعنی ۶۱/۲ درصد خوب وجود دارد.

ب-۲-۴. تصاویر مرتبط و غیرمرتبط: از ۴۹ هدف تفکیک شده این کتاب درسی ۳۲ هدف، یعنی ۶۵/۳ درصد اهداف، دارای تصویر مرتبط و ۱۷ هدف، یعنی ۳۴/۷ درصد اهداف، دارای تصویر غیرمرتبط می‌باشد. از این ۱۷ هدف دارای تصویر غیرمرتبط ۹ هدف، یعنی ۵۲/۹ درصد، ضرورتی برای طراحی تصویر وجود ندارد و برای ۸ هدف یعنی ۴۷/۱ درصد نیاز به طراحی تصویر مرتبط وجود دارد.

ب- ۳. تحلیل محتوای ارتباطی تمرین‌ها براساس اهداف درس:

- تحلیل اهداف براساس تمرین:

- تعداد ۳۳ مورد از اهداف، یعنی ۶۷/۳ درصد اهداف، دارای تمرین مرتبط، ۱۶ مورد اهداف یعنی ۳۲/۷ درصد، فاقد تمرین مرتبط و ۱۰۰ درصد اهداف از تمرین‌های مرتبط با اهداف، دارای ضرورت می‌باشند. در ضمن ۵ مورد یعنی ۸/۲ درصد تمرین غیرمرتبط وجود دارد.

$$\frac{29}{33} \% 87$$

- تحلیل اهداف براساس تمرین مرتبط با حیطه‌ها و طبقات از تعداد ۳۳ مورد از اهداف دارای تمرین مرتبط؛

ب-۳-۱. ۲۹ مورد یعنی ۵۹/۲ درصد دارای تمرین مناسب در همان حیطه و ۲ مورد یعنی ۴/۱ درصد تمرین نامناسب در همان حیطه قرار دارد.

ب-۳-۲. ده مورد یعنی ۲۰/۴ درصد دارای تمرین مناسب در همان طبقه و ۲۱ مورد یعنی ۴۲/۹ درصد تمرین نامناسب در همان طبقه قرار دارد.

ب-۳-۳. از اهداف موجود در حیطه‌های دیگر؛ ۱ مورد یعنی ۲/۰ درصد در حیطه شناختی، ۴ مورد یعنی ۸/۲ درصد در حیطه روانی- حرکتی، ۳ مورد یعنی ۶/۱ درصد در حیطه عاطفی قرار دارد. - تحلیل اهداف براساس تمرین مرتبط با حیطه‌ها و طبقات: از ۳۳ مورد از اهداف دارای تمرین مرتبط؛ ۲۷ مورد تراکمی و ۳۲ مورد متمرکز است.

سؤال ۲: تا چه میزان اهداف و محتوای کتاب هدیه‌های آسمان پایه ششم ابتدایی با مبانی قرآن (ارجاع به آیات قرآن) متناسب است؟

تحلیل کتاب براساس تطبیق اهداف کتاب با مبانی قرآن

براساس پژوهش انجام گرفته، موضوع تطبیق اهداف کتاب هدیه‌های آسمان با مبانی قرآن نتایج ذیل حاصل گردید:

به غیر از هدف دوم درس دهم (هدف ۲) تمامی اهداف کتاب هدیه‌های آسمان پایه ششم دارای مبانی قرآنی است و از آیاتی استفاده شده که مستقیماً به این اهداف اشاره دارند. کمترین آیات با فراوانی ۱ آیه مربوط به هدف اول درس هفتم (آشنایی با سیره رفتاری امامان و ادای احترام نسبت به ایشان) و بیشترین آیات با فراوانی ۸۹ آیه مربوط به هدف اول درس اول (آشنایی با نظم و هماهنگی پدیده‌های خلقت به عنوان دلیلی بر یگانگی خداوند) است. در مجموع باید گفت که از ۳۳ هدف تدوین شده کتاب تعداد ۳۲ هدف یعنی ۹۶/۹۶ درصد دارای آیات قرآنی و ۱ هدف یعنی ۳/۰۳ درصد دارای آیات قرآنی نیست.

سؤال ۳: محتوای کتاب هدیه‌های آسمان، تا چه میزان متناسب با سند تحول بنیادین آموزش و پرورش است؟

تحلیل کتاب براساس تطبیق اهداف کتاب هدیه‌های آسمان با سند تحول

- براساس تطبیق اهداف کتاب هدیه‌های آسمان با الگوی هدف‌گذاری برنامه درسی ملی (اهداف تفصیلی ۲/۶/۲- دوره ابتدایی) سند تحول بنیادین آموزش و پرورش نتایج ذیل حاصل گردید:

۱-۳. در محور عنصر تفکر و تعقل و عرصه ارتباطی رابطه با خویشتن؛ در برنامه درسی ملی یک هدف تفصیلی وجود دارد؛ که این هدف تفصیلی در اهداف و محتوای کتاب هدیه‌های آسمان ششم ابتدایی، در درس ۱۰ و در قالب ۲ هدف، لحاظ و توزیع شده است.

۲-۳. در محور عنصر تفکر و تعقل و عرصه ارتباطی رابطه با خداوند، در برنامه درسی ملی، ۲ هدف تفصیلی وجود دارد، که این اهداف در اهداف و محتوای کتاب هدیه‌های آسمان در دروس ۱، ۲ و ۳ و در قالب ۶ هدف لحاظ و توزیع شده است.

۳-۳. در محور عنصر تفکر و تعقل و عرصه ارتباطی رابطه با خلق خدا (سایر انسان‌ها)؛ در برنامه درسی ملی ۴ هدف تفصیلی وجود دارد که تنها یکی از آن‌ها (تفکر درباره نحوه رفتار درست با خانواده، دوستان و همسایگان) در اهداف و محتوای کتاب هدیه‌های آسمان، یعنی دروس ۷ و ۹ و در قالب ۴ هدف لحاظ و توزیع شده است. برای ۳ هدف تفصیلی دیگر برنامه درسی ملی، هیچ محتوا و هدفی در کتاب مذکور پیش‌بینی نشده است.

۴-۳. در محور عنصر تفکر و تعقل و عرصه ارتباطی رابطه با خلقت؛ در برنامه درسی ملی ۵ هدف تفصیلی وجود دارد که این اهداف تفصیلی در اهداف و محتوای کتاب در دروس ۱ و ۲ و ۳ و در قالب ۱۳ هدف لحاظ و توزیع شده است.

۵-۳. در محور عنصر ایمان و باور مبتنی بر تفکر و عرصه ارتباطی رابطه با خویشستن؛ در برنامه درسی ملی ۳ هدف تفصیلی وجود دارد که این اهداف در اهداف و محتوای کتاب هدیه‌های آسمان در دروس ۵، ۹، ۱۶، ۱۵ و ۱۷ و در قالب ۸ هدف لحاظ و توزیع شده است.

۶-۳. در محور عنصر ایمان و باور مبتنی بر تفکر و عرصه ارتباطی رابطه با خدا؛ در برنامه درسی ملی ۴ هدف تفصیلی وجود دارد که این اهداف تفصیلی در اهداف و محتوای کتاب در دروس ۲، ۳، ۴، ۷ و ۹ و در قالب ۱۹ هدف لحاظ و توزیع شده است.

۷-۳. در محور عنصر ایمان و باور مبتنی بر تفکر و عرصه ارتباطی رابطه با خلق خدا؛ در برنامه درسی ملی ۲ هدف تفصیلی وجود دارد که این اهداف در اهداف و محتوای کتاب در دروس ۴، ۵، ۷، ۹ و ۱۵ و در قالب ۱۲ هدف لحاظ و توزیع شده است.

۸-۳. در محور عنصر ایمان و باور مبتنی بر تفکر و عرصه ارتباطی رابطه با خلقت؛ در برنامه درسی ملی ۵ هدف تفصیلی وجود دارد که این اهداف در اهداف و محتوای کتاب در دروس ۲، ۳، ۴، ۶ و ۱۵ و در قالب ۱۵ هدف لحاظ و توزیع شده است.

۹-۳. در محور عنصر علم، معرفت و آگاهی و عرصه ارتباطی رابطه با خویشستن؛ در برنامه درسی ملی ۴ هدف تفصیلی وجود دارد که برای ۳ هدف، در اهداف و محتوای کتاب در درس ۱۰ و در قالب ۶ هدف لحاظ و توزیع شده است. برای یک هدف دیگر هیچ‌گونه محتوا و هدفی در کتاب مذکور وجود ندارد.

۱۰-۳. در محور عنصر علم، معرفت و آگاهی و عرصه ارتباطی رابطه با خدا، در برنامه درسی ملی ۹ هدف تفصیلی وجود دارد که برای این اهداف، در اهداف و محتوای کتاب در دروس ۲، ۵، ۶، ۱۲، ۱۳، ۱۶، ۱۱، ۱، ۹، ۱۰، ۱۴، ۱۵، ۱۷ و ۸ و در قالب ۴۰ هدف لحاظ و توزیع شده است.

۱۱-۳. در محور عنصر علم، معرفت و آگاهی و عرصه ارتباطی رابطه با خلق خدا، در برنامه درسی

ملی ۳ هدف تفصیلی وجود دارد که برای این اهداف، در اهداف و محتوای کتاب در درس‌های ۶، ۹ و ۱۱ و در قالب ۵ هدف لحاظ و توزیع شده است.

۱۲-۳. در محور عنصر علم، معرفت و آگاهی و عرصه ارتباطی رابطه با خلقت، در برنامه درسی ملی ۳ هدف تفصیلی وجود دارد که برای این اهداف، در اهداف و محتوای کتاب هدیه‌های آسمان ششم ابتدایی در درس ۴ و در قالب ۴ هدف لحاظ و توزیع شده است.

۱۳-۳. در محور عنصر عمل و عرصه ارتباطی رابطه با خویشتن، در برنامه درسی ملی ۲ هدف تفصیلی وجود دارد که این اهداف در اهداف و محتوای کتاب هدیه‌های آسمان در درس ۱۰ و در قالب ۲ هدف لحاظ و توزیع شده است.

۱۴-۳. در محور عنصر عمل و عرصه ارتباطی رابطه با خدا، در برنامه درسی ملی ۶ هدف تفصیلی وجود دارد که این اهداف در اهداف و محتوای کتاب در درس ۴، ۷، ۲، ۱۱، ۵، ۱۶ و ۶ و در قالب ۲۸ هدف لحاظ و توزیع شده است.

۱۵-۳. در محور عنصر عمل و عرصه ارتباطی رابطه با خلق خدا (سایر انسان‌ها)، در برنامه درسی ملی ۵ هدف تفصیلی وجود دارد که این اهداف در اهداف و محتوای کتاب در درس ۴، ۷، ۵، ۶، ۱۵ و ۱۶ و در قالب ۲۲ هدف لحاظ و توزیع شده است.

۱۶-۳. در محور عنصر عمل و عرصه ارتباطی رابطه با خلقت، در برنامه درسی ملی یک هدف تفصیلی وجود دارد که این هدف در اهداف و محتوای کتاب در درس ۷ و در قالب ۲ هدف لحاظ و توزیع شده است.

۱۷-۳. در محور عنصر اخلاق و عرصه ارتباطی رابطه با خویشتن، در برنامه درسی ملی ۳ هدف تفصیلی وجود دارد که برای این اهداف، در اهداف و محتوای کتاب هدیه‌های آسمان در درس ۴، ۷، ۱۰ و ۱۴ و در قالب ۱۱ هدف لحاظ و توزیع شده است.

۱۸-۳. در محور عنصر اخلاق و عرصه ارتباطی رابطه با خدا، در برنامه درسی ملی ۲ هدف تفصیلی وجود دارد که برای این اهداف، در اهداف و محتوای کتاب در درس ۴، ۷، ۱۱ و ۱۴ و در قالب ۸ هدف لحاظ و توزیع شده است.

۱۹-۳. در محور عنصر اخلاق و عرصه ارتباطی رابطه با خلق خدا، در برنامه درسی ملی ۴ هدف تفصیلی وجود دارد که برای این اهداف، در اهداف و محتوای کتاب هدیه‌های آسمان در درس ۴، ۷، ۹ و ۱۴ و در قالب ۲۱ هدف لحاظ و توزیع شده است.

۲۰-۳. در محور عنصر اخلاق و عرصه ارتباطی رابطه با خلقت، در برنامه درسی ملی یک هدف

تفصیلی وجود دارد که برای این اهداف، در اهداف و محتوای کتاب هدیه‌های آسمان ششم ابتدایی در درس ۷ و در قالب ۲ هدف لحاظ و توزیع شده است.

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

- با توجه به تحلیل صورت گرفته ۷۵/۵ درصد اهداف در حیطه شناختی و ۲۴/۵ درصد اهداف در حیطه عاطفی قرار دارند و در حیطه روانی - حرکتی هیچ هدفی قرار نگرفته است. لازم بود با توجه به اینکه حیطه روانی - حرکتی هم به فعالیت‌های ذهنی و عاطفی و هم به فعالیت‌های جسمی اختصاص دارد؛ در این خصوص نیز محتوایی با توجه به طبقات این حیطه تدوین می‌گردد. هرچند کتاب هدیه‌های آسمان بیشتر در حیطه عاطفی و بیشتر به موضوع نگرش‌ها و ارزش‌ها و علاقه‌ها می‌پردازد ولی توجه به این حیطه نیز موجب تثبیت و تقویت نگرش‌ها و اهداف موردنظر می‌گردد.

عدم توجه به تمامی حیطه‌ها در تدوین محتوا، بالاخص در این گروه سنی و جنسیت، یکی از معایب عمده کتب درسی در نپرداختن به نیازهای دانش‌آموزان با توجه به مقتضیات روز است.

- در خصوص مطابقت اهداف با مبانی قرآنی ۹۶/۹۶ درصد اهداف کتاب دارای ارجاع به آیات قرآنی می‌باشند و تنها ۳/۰۴ درصد اهداف دارای ارجاع به آیات قرآنی نیستند و با توجه به اهمیت موضوع و سفارش و تأکید پیامبر گرامی اسلام و ائمه معصومین (ع) به آن اهداف در متن کتاب، نیازی به تغییر یا اصلاح آن احساس نمی‌شود.

- اینکه تا چه اندازه محتوای کتاب درسی هدیه‌های آسمان ششم ابتدایی براساس سند تحول بنیادین آموزش و پرورش تألیف شده، و چه میزان به اهداف این سند در تدوین برنامه درسی براساس ۵ عنصر و ۴ عرصه توجه گردیده است، باید گفت در محتوای کتاب مذکور تنها و فقط یکی از این اهداف تفصیلی (تفکر درباره نحوه رفتار درست با خانواده، دوستان و همسایگان) آن هم به صورت جزئی دارای محتوا بوده و برای اهداف تفصیلی دیگر برنامه درسی ملی در کتاب، محتوایی تدوین نشده است. همچنین در محور عنصر علم، معرفت و آگاهی و عرصه ارتباطی رابطه با خویشتن؛ در برنامه درسی ملی ۴ هدف تفصیلی وجود دارد که برای ۳ هدف محتوا وجود دارد ولی برای یک

هدف محتوایی وجود ندارد که لازم است مؤلفان محترم نسبت به اصلاح آن اقدام نمایند.

■ پیشنهادهای کاربردی ■

۱. با توجه به نتایج به دست آمده در ردیف ۱۰ بند الف - ۱، پیشنهاد می شود نسبت هدف صحیح در توزیع نوع اهداف افزایش یابد و نسبت به کل اهداف متوازن گردد.

۲. با توجه به نتایج به دست آمده در ردیف ۱۰ بند الف - ۲، توازن مناسبی بین حیطه های یادگیری دیده نمی شود. لذا پیشنهاد می شود با توجه به ماهیت عاطفی این کتاب حیطه عاطفی پررنگ دیده شود و محتوای لازم جهت تقویت حیطه روانی - حرکتی لحاظ گردد.

۳. با توجه به نتایج آماری به دست آمده در ردیف ۱۰ بندهای الف - ۳ و ب - ۱، پیشنهاد می شود برای ۲ هدف، یعنی ۴/۱ درصد، از اهداف فاقد متن، متن مناسب با اهداف طراحی و توزیع شود.

۴. با توجه به نتایج آماری به دست آمده در ردیف ۱۰ بند الف - ۴، برای ۱۷ هدف فاقد تصویر مرتبط، پیشنهاد می شود برای ۸ هدف یعنی ۴۷/۱ درصد از اهداف، تصویر مناسب با اهداف طراحی شود و برای ۹ هدف، یعنی ۵۲/۳ درصد، نیازی به طراحی تصویر وجود ندارد.

۵. با توجه نتایج آماری به دست آمده در ردیف ۱۰ بند الف - ۵، پیشنهاد می شود برای ۱۴ هدف از اهداف فاقد تمرین ولی ضروری، تمرین مناسب با اهداف طراحی و توزیع شود.

۶. با توجه نتایج آماری به دست آمده در ردیف ۱۰ بند ب - ۱، از ۴۷ هدف دارای متن مرتبط ۴۳ هدف یعنی ۹۳/۶ درصد اهداف در همان حیطه ۴ هدف یعنی ۶/۴ درصد اهداف متن مرتبط در سایر حیطه ها می باشد. لذا پیشنهاد می گردد متن های خارج از حیطه ها اصلاح شود.

۷. با توجه نتایج آماری به دست آمده در ردیف ۱۰ بند ب - ۱۱، پیشنهاد می شود برای ۹ هدف، یعنی ۱۸/۴ درصد از موضوعات ناقص، متون تکمیلی طراحی

و جایگزین گردد تا فعالیت‌ها با توانایی‌های خاصی که بروز آن را از فراگیران انتظار داریم محقق گردد.

۸. با توجه به نتایج آماری به دست آمده در ردیف ۱۰ بند ب-۱۲، پیشنهاد می‌شود برای ۱۰ مورد، یعنی ۶/۱ درصد اهداف طبقات واقع در طبقه پایین‌تر، و ۵ مورد، یعنی ۱۰/۲ درصد اهداف در طبقات بالاتر، متون متناسب با طبقه برابر طراحی و جایگزین گردد تا سطوح یادگیری متناسب با اهداف و توانایی‌های خاصی که بروز آن را از فراگیران انتظار داریم محقق گردد.

۹. با توجه به نتایج آماری به دست آمده در ردیف ۱۰ بند ب-۱۳، پیشنهاد می‌شود برای ۱۴/۳ درصد از شرایط ناقص، موقعیت‌های زمانی، مکانی و ابزار مناسب که مایلیم فراگیران در آن موقعیت به هدف دست یابند فراهم شود.

۱۰. با توجه به نتایج آماری به دست آمده در ردیف ۱۰ بند ب-۲۱، پیشنهاد می‌شود از انواع دیگر تصاویر نیز استفاده شود.

۱۱. با توجه به نتایج آماری به دست آمده در ردیف ۱۰ بند ب-۲۲، پیشنهاد می‌شود برای ۳۰/۶ درصد تصاویر ناقص، تصاویر مناسب و کامل طراحی و در متون دروس توزیع گردد.

۱۲. با توجه به نتایج آماری به دست آمده در ردیف ۱۰ بند ب-۲۳، پیشنهاد می‌شود برای ۱۱۴/۴ درصد تصاویر بد، تصاویر مناسب و خوب طراحی شود و در متون دروس توزیع گردد.

۱۳. با توجه به نتایج آماری به دست آمده در ردیف ۱۰ بند ب-۲۴، پیشنهاد می‌شود برای ۱۷ تصویر غیر مرتبط متون کتاب درسی، به منظور فهم عمیق‌تر تصاویر مرتبط، براساس مفاهیم، اصول، قوانین و روش‌های ارایه شده در متن نوشتاری، برای ۸ هدف تصاویر مناسب طراحی گردد، ولی برای ۹ هدف دیگر ضرورتی برای طراحی تصاویر وجود ندارد.

با توجه به نتایج آماری به دست آمده در ردیف ۱۰ بند ب-۳، پیشنهاد می‌شود تمرین‌های درس‌های معرفی شده اصلاح گردد تا حیطه‌ها و سطوح آن‌ها قابلیت تحقق پیدا کند؛ و پیشنهاد می‌شود در دروس مربوط به بند ب-۳۳ تمرین‌های تراکمی به متمرکز اصلاح شود.

۱۴. برای یک هدف درس دهم که دارای ریشه قرآنی از آیات کریمه نیست و لیکن روایات و احادیث زیادی از معصومین (ع) در مورد آن وجود دارد، که نشان می‌دهد یکی از اهداف و ضروریات جامعه اسلامی می‌باشد، پیشنهاد می‌گردد این درس با همین روش در کتاب بماند و نیازی به تغییر آن نیست.

۱۵. در محور عنصر تفکر و تعقل و عرصه ارتباطی رابطه با خلق خدا (سایر انسان‌ها)؛ در برنامه درسی ملی ۴ هدف تفصیلی وجود دارد که تنها و فقط یکی از این اهداف (تفکر درباره نحوه رفتار درست با خانواده، دوستان و همسایگان) در اهداف و محتوای کتاب هدیه‌های آسمان درس‌های ۷ و ۹ و در قالب ۴ هدف لحاظ و توزیع شده است. برای ۳ هدف تفصیلی دیگر برنامه درسی ملی، هیچ محتوا و هدفی در کتاب مذکور پیش‌بینی نگردیده است؛ پس لازم است مؤلفان نسبت به اصلاح آن اقدام نمایند.

۱۶. در محور عنصر علم، معرفت و آگاهی و عرصه ارتباطی رابطه با خویشتن؛ در برنامه درسی ملی ۴ هدف تفصیلی وجود دارد که برای ۳ هدف، در اهداف - و محتوای کتاب هدیه‌های آسمان در درس ۱۰ و در قالب ۶ هدف لحاظ و توزیع شده است. برای یک هدف تفصیلی هیچ‌گونه محتوا و اهدافی در کتاب مذکور وجود ندارد. که لازم است مؤلفان نسبت به اصلاح آن اقدام نمایند.

منابع

- قرآن کریم
- دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش. (۱۳۹۰). سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. تهران. نویسنده:
- ساروخانی، باقر. (۱۳۸۲). روش‌های تحقیق در علوم اجتماعی. تهران. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- سند برنامه راهبردی معاونت آموزش ابتدایی وزارت آموزش و پرورش. (۱۳۹۰). تهران. وزارت آموزش و پرورش.
- گروه تألیف کتاب درسی هدیه آسمان ششم ابتدایی. (۱۳۹۱). راهنمای تدریس هدیه‌های آسمان ششم ابتدایی. تهران. وزارت آموزش و پرورش. (جلد اول).
- معاونت آموزش ابتدایی وزارت آموزش و پرورش. (۱۳۹۰). سند برنامه راهبردی معاونت آموزش ابتدایی. تهران. وزارت آموزش و پرورش.
- ملکی، حسن (قاسم). (۱۳۸۹). تحلیل محتوای کتاب‌های درسی. زنجان. دانش زنجان.
- نوریان، محمد. (۱۳۹۰). راهنمای عملی تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دوره ابتدایی، چ دوم. تهران. شورا.

پی‌نوشت‌ها

1. Whitaker, B.K.Dyer, J.E
2. Good, R

3. Unesco
4. Burleson

تحلیل محتوای مؤلفه‌های هویت ملی در کتب آموزش زبان فرانسه دوره‌های راهنمایی، دبیرستان - پیش دانشگاهی

■ سید بهنام علوی مقدم*

■ زهرا داوریپناه**

چکیده:

هویت ملی را می‌توان بالاترین سطح هویت جمعی، و عاملی در راستای وحدت و انسجام ملی در درون جامعه دانست. یکی از عوامل بسیار مهم در انتقال و حفظ هویت ملی به نسل جوان، نظام آموزش و پرورش و یکی از طرق اشاعه این مهم، حضور مؤلفه‌های هویت ملی در برنامه درسی مدارس است. پژوهش حاضر با هدف بررسی حضور مؤلفه‌های هویت ملی در کتاب‌های زبان فرانسه در دوره‌های راهنمایی، دبیرستان و پیش دانشگاهی انجام شده است. روش تحقیق اسنادی و با استفاده از تکنیک تحلیلی کمی و کیفی صورت پذیرفته است. در این تحقیق، این مؤلفه‌ها در ابعاد ملی، فرهنگی، مذهبی، جغرافیایی، سیاسی، قومی و خرده فرهنگ‌ها و نمادهای ملی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته‌اند. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که محتوای کتاب‌های درسی زبان فرانسه در ایران، به گونه‌ای متعادل و متوازن به بیان شاخص‌های هویت ملی نپرداخته‌اند و تنها گاه در یک یا چند کتاب شاهد عدم حضور یک یا چند بُعد از ابعاد هویت ملی هستیم. به علاوه، مؤلفه‌های هویت ملی در کتاب‌های دوره دبیرستان - پیش دانشگاهی پررنگ‌تر از دوره راهنمایی است، هرچند که حضور این مؤلفه‌ها در دوره راهنمایی انسجام و روند پیوسته‌تری دارد. بنابراین ضروری است محتوای کتاب‌های درسی زبان فرانسه پیش از آموزش فراگیر، از منظر مؤلفه‌های هویت ملی مورد بازنگری قرار گیرند تا زمینه مناسبی برای رشد هویت ملی نسل جوان فراهم گردد.

کلید واژه‌ها:

آموزش زبان فرانسه، هویت ملی، تحلیل محتوا، دوره راهنمایی، دوره دبیرستان.

□ تاریخ دریافت مقاله: ۹۳/۲/۲۴

□ تاریخ شروع بررسی: ۹۳/۴/۸

□ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۳/۶/۱۸

* عضو هیئت علمی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی behnam_9002@yahoo.com
** کارشناس ارشد زبان فرانسه دانشگاه علامه طباطبائی davarpanah.zahra@yahoo.com

مقدمه

هویت ملی پدیده‌ای نسبتاً جدید و چند بُعدی مشتمل بر مؤلفه‌های چندگانه‌ای چون سرزمین، تاریخ، فرهنگ، اجتماع، حکومت، زبان، دین و سایر عناصر و بنیادهای مشترکی است که اعضای یک جامعه نسبت به آن‌ها احساس تعلق، تعهد و وفاداری دارند. این عناصر مشترک ضمن ایجاد همبستگی بین اعضای یک جامعه، آن‌ها را از جوامع دیگر جدا می‌سازند. در عین حال هویت ایرانی - اسلامی یا اسلامی - ایرانی پدیده‌ای اصیل و کهن است. گرایش اقوام و اقشار ایرانی، حتی در کسانی که خارج کشور زندگی می‌کنند، به هویت ملی، در ابعاد غیرسیاسی و غیرایدئولوژیک، بالاست. در ایران با توجه به مسئله کثیر هویتی نامنسجم، کوچک و نیز موزاییکی بودن هویت‌ها و عدم تعامل بین آن‌ها، با بحران هویت روبه‌رو هستیم. این بحران در بُعد سیاسی شدیدتر است، زیرا دولت‌های مدرن تهدیدکننده عناصر سنتی هویت و دولت‌های غیر مدرن تهدیدکننده عناصر مدرن هویت‌اند. هویت‌های جمعی در ایران هنوز نتوانسته‌اند در قالب هویتی عام و فراگیر در سطح جامعه (هویت ملی) انسجام پیدا کنند (عبداللهی، ۱۳۸۹).

نگارندگان مقاله نیز بر این باورند که هویت ملی نه پدیده‌ای ذاتی بلکه پدیده‌ای اکتسابی است و هویت بخشی به افراد از طریق آموزش‌های رسمی و به‌خصوص کتب درسی امکان‌پذیر می‌باشد. مبانی نظری هویت ملی در ایران هنوز به تحقیق روشن نشده است؛ این امر به‌ویژه پس از انقلاب اسلامی ایران و بازتعریف بسیاری از ارزش‌ها در نظام سیاسی جدید به‌طور حادث‌تری بروز پیدا کرده است. هنوز شاید نتوان تعریف روشنی از هویت ملی که بخش قابل ملاحظه‌ای از صاحب‌نظران روی آن اتفاق نظر داشته باشند، ارائه کرد و همچنین بحث‌های پیرامون سهم دین در تعریف هویت ملی و رابطه اسلامیت و ایرانیت در تعریف آن به‌طور اساسی مطرح نیست (لقمان‌نیا و خامسان، ۱۳۸۹).

از طرفی مسیر شکل‌گیری هویت افراد در جوامع امروزی از خانه و مدرسه می‌گذرد و کودکان و نوجوانان زمان زیادی از دوران رشد و بالندگی خود را در آموزش و پرورش می‌گذرانند و طی آن نهاد تحت آموزش‌های متنوعی قرار می‌گیرند. آموزش و پرورش، به‌عنوان یکی از نهادهای مهم در همه جوامع، نقشی خطیر و دشوار در جهت شکوفایی و پرورش استعدادها، توانایی‌ها و قابلیت‌های افراد به‌منظور تبدیل آن‌ها به افرادی آگاه، مسئول، تصمیم‌گیر و خلاق ایفا می‌کند. این نظام در شکل‌گیری و ایجاد رفتار، منش، عادت و طرز فکر و تلقی انسان‌ها و در نهایت سعادت و شقاوت آن‌ها بسیار تأثیرگذار است (پیشین، ص ۱۵۱). بنابراین آموزش و پرورش رسمی می‌تواند به‌عنوان یکی از عوامل اصلی در شکل‌گیری هویت افراد تأثیر به‌سزایی داشته باشد و با تقویت نمودن هویت ملی نوجوانان، نسل آینده کشور را در مقابل حمله رسانه‌ای غرب و دیگر فرهنگ‌ها ایمن سازد. نظام آموزشی با توجه به غایتی که برای شهروند مطلوب خود تعریف می‌کند، درصدد ایجاد هویت مورد نظر خود برای افراد برمی‌آید و برنامه‌های آموزشی، منابع درسی و معلمان از جمله ابزارهایی هستند که در این راستا مورد استفاده قرار

می‌گیرند (معروفی و پناهی‌توانا، ۱۳۹۲).

بایستی آموزش و پرورش را جریان جامعه‌پذیر یا اجتماعی کردن اعضای جدید جامعه در نظر بگیریم (علاقه‌بند، ۱۳۷۳، ص ۱۳۶) و از سوی دیگر به عنوان اصلی‌ترین نهادی در نظر گرفته شود که وظیفه درونی کردن ارزش‌ها و اصول حاکم بر جامعه را برعهده دارد. لازم است در متن نظام‌های آموزشی، هویت ملی که یکی از جامع‌ترین بخش‌های هویت (از نوع جمعی) و دارای بیشترین اهمیت به لحاظ وحدت و انسجام ملی و همچنین فراگیرترین و در عین حال، مشروع‌ترین سطح هویت در تمامی نظام‌های اجتماعی است، نقش پُررنگی داشته باشد. به عبارت دیگر، تلاش در جهت رشد و تقویت هویت ملی از نیازهای اصلی و اساسی در نظام آموزش و پرورش محسوب می‌شود (لقمان‌نیا و خامسان، ۱۳۹۲).

کوهن معتقد است مدرسه تنها مکانی برای یادگیری مهارت حساب کردن نیست، بلکه مکانی است برای یادگرفتن میهن‌پرستی (میلر، ۱۳۸۶ ص ۸۷). بر این اساس مدارس را باید یکی از مکان‌هایی دانست که در آن هویت ملی مشترک، زایش دوباره می‌یابد و کودکان آماده می‌شوند تا به عنوان یک شهروند دموکراتیک در آینده نقش اساسی را در جامعه خود ایفا کنند. مدارس هر جامعه به طور اعم و برنامه‌های آموزشی و درسی آن‌ها به طور اخص، باید آینه تمام‌نمایی از خصائص قومی، تاریخی و فرهنگی آن جامعه و اغلب منعکس‌کننده ارزش‌ها، آداب و سنن فرهنگی و یادآور تجربیات قومی و تاریخی آن مردم باشند (پروند، ۱۳۸۰، ص، ۱۸۱).

برنامه‌های درسی از ارکان اصلی نظام تعلیم و تربیت‌اند و نقش محوری در شکل‌گیری هویت ملی دارند. شکل‌گیری و تعمیق هویت ملی از طریق برنامه‌های درسی بر مبنای دو محور اساسی صورت می‌پذیرد:

محور اول، آگاهی‌یابی و شناخت هویت ملی است که در حیطه شناختی، از طبقه‌بندی هدف‌های آموزشی بلام، قرار می‌گیرد و برای تقویت آن، برنامه درسی رسمی پیشنهاد می‌شود. محور دوم، احساس تعلق و درونی ساختن آن است که متعلق به حیطه عاطفی است و باید با توجه به برنامه‌های درسی پنهان و شناخت ابعاد آن صورت گیرد. شمشیری (۱۳۸۷) بیشتر به برنامه‌های درسی پنهان در تحکیم هویت ملی اعتقاد دارد چون معتقد است وظیفه و رسالت آموزش و پرورش، ایجاد هویت یا هویت‌بخشی نیست، چراکه شکل‌گیری هویت، خود، هم زمان با تولد آغاز شده و به صورت طبیعی همگام با رشد پیش می‌رود. به این ترتیب به طور خلاصه نقش آموزش و پرورش آگاهی‌بخشی و روشنگری است. اما به نظر ما هرچند برنامه‌های درسی غیررسمی و پنهان می‌توانند تأثیر بیشتری در عمق‌بخشی به هویت ملی داشته باشند، برای درونی کردن هویت ملی در فراگیران، استفاده از برنامه‌های رسمی نیز ضرورت دارند و نباید فقط پای‌بند برنامه‌های درسی پنهان و غیررسمی باشیم. این پژوهش بر آن است تا مؤلفه‌های هویت ملی را در کتب آموزشی زبان فرانسه در دو دوره راهنمایی و دبیرستان - پیش‌دانشگاهی مورد واکاوی قرار داده

و تفاوت‌های این مؤلفه‌ها را در دو دوره مذکور تحلیل و بررسی نماید.

■ پرسش‌های تحقیق

۱. آیا مؤلفه‌های هویت ملی در کتاب‌های آموزش زبان فرانسه در آموزش و پرورش وجود دارند؟
۲. حضور این مؤلفه‌ها در هر دوره تحصیلی (راهنمایی و دبیرستان - پیش‌دانشگاهی) تا چه میزان است؟
۳. از منظر مقایسه‌ای، مؤلفه‌های هویت ملی در دو دوره تحصیلی راهنمایی و دبیرستان - پیش‌دانشگاهی چه تفاوت‌هایی با هم دارند؟

■ اهمیت و ضرورت تحقیق

هویت ملی به‌عنوان بالاترین سطح هویت جمعی و به‌عنوان بالاترین مقام در جامعه، از اهمیت بسیار بالایی برخوردار است. این سطح از هویت، به‌دلیل تحت پوشش قرار دادن آحاد جامعه، با بسیاری از دیگر مؤلفه‌های اجتماعی، ارتباط مستقیم و تنگاتنگی دارد، از جمله احساس تعلق به وطن، دفاع از وطن، احساس غرور ملی، حس مشارکت در فعالیت‌های سیاسی، اقتصادی، فرهنگی و غیره و یا حتی با مواردی نظیر فرار مغزها، عدم احساس تعلق به وطن، سرخوردگی و بی‌رغبتی نسبت به مسائل موجود در جامعه و غیره. بنابراین لازم و حیاتی است که از این نیاز مهم در آموزش و پرورش بهره لازم برده شود. چنان‌چه نظام آموزش و پرورش نتواند افراد را به هویت ملی‌شان معتقد و علاقه‌مند سازد، چه بسا با خطر سرکوبی هویت خویش و روی آوردن کامل آن‌ها به دیگر هویت‌ها روبه‌رو شویم (طالبی، ۱۳۷۸).

آگاهی از محتوای کتاب‌های درسی و ارزیابی آن‌چه در محتوای این کتاب‌ها ارائه می‌شود، برای برنامه‌ریزان و نویسندگان، به‌منظور استفاده از آن در تدوین و تألیف کتاب‌های آموزشی غنی و اثرگذار امری ضروری و مهم به‌نظر می‌رسد. منابع درسی در این میان از اهمیت ویژه‌ای برخوردارند. لذا دقت و توجه کارشناسانه در انتخاب محتوای درسی و پیام‌های آشکار و مکنون آن‌ها می‌تواند به صحت و سلامت فرآیند شکل‌دهی هویت ملی و هم‌چنین رشد آن در کودکان کمک کند (شمشیری و نوشادی، ۱۳۸۶).

در میان کتاب‌های درسی، کتاب‌های آموزش زبان فرانسه در دوره‌های تحصیلی راهنمایی و دبیرستان - پیش‌دانشگاهی وجود دارد که هنوز چشم‌انتظار تنظیم برنامه‌ای فراگیر برای آموزش در سطح وسیع در کشور هستند. از آنجایی که زبان‌های خارجی، از جمله زبان فرانسه، زبان ملت و فرهنگ دیگری هستند، لزوم تأکید بر مؤلفه‌های هویت ملی در کتاب‌های درسی مربوط، بیش از پیش احساس می‌شود. از این‌رو انتخاب کتاب آموزشی زبان فرانسه در دوره راهنمایی، دبیرستان - پیش‌دانشگاهی به‌عنوان دوره اصلی، تشکیل و تثبیت هویت و تربیت شهروندی، به‌دلیل نقشی که در تثبیت هویت ملی جوانان دارد و نوعی تعلق و وابستگی به ارزش‌های مشترک و در نهایت هویتی مشترک در آنان ایجاد

می‌نماید، ضرورت دیگری است که انجام گرفتن پژوهش‌های مختلف و از جمله پژوهش حاضر را موجب شده است.

■ چارچوب نظری تحقیق

● طبقه‌بندی انواع هویت

هویت دارای انواع، سطوح و سلسله مراتب مختلفی است، اما در یک دسته‌بندی کلی می‌توان دو نوع هویت را از یکدیگر متمایز کرد. اول، هویت فردی، یعنی همان چیزی که فرد را به عنوان واسطه ویژگی‌ها و خصوصیات یگانه و منحصر به فرد او مورد شناسایی قرار می‌دهد و در عین حال از دیگران متمایز می‌سازد. دوم، هویت جمعی است که عبارت است از تعلق خاطر تعداد کثیری از افراد به امور مشترک با عنوانی خاص؛ چنین تعلق‌ی موجب احساس همبستگی و شکل‌گیری یک واحد جمعی می‌شود که با عنوان «ما» از ماهای دیگر جدا می‌شود (توسلی و قاسمی، ۱۳۸۳).

یکی از جامع‌ترین بخش‌های هویت جمعی، هویت ملی است که فراگیرترین و در عین حال مشروع‌ترین سطح هویت در تمام نظام‌های اجتماعی است (حاجیان، ۱۳۷۹)؛ و لذا دارای بیشترین اهمیت به لحاظ وحدت و انسجام ملی در درون یک جامعه است. در واقع هویت ملی مفهومی دو وجهی است که هم‌زمان بر تشابه و تمایز دلالت دارد. وقتی از هویت ملی بحث می‌شود از یک سو از خصوصیات سخن به میان می‌آید که به موجب آن یک ملت مورد شناسایی قرار می‌گیرد و از سوی دیگر به ویژگی‌هایی اشاره می‌شود که بر مبنای آن ملت‌ها از یکدیگر جدا می‌شوند (لقمان‌نیا و دیگران، ۱۳۹۰).

از نظر گرینفیلد در میان هویت‌های اجتماعی متعدد یک فرد، هویت ملی یا احساس انتساب به مجموعه افکار یا احساساتی که چارچوب مفهومی هویت ملی را می‌سازند از مهم‌ترین آن‌هاست (محسنی، ۱۳۸۳ ص. ۵۲۷). جامع‌ترین هویت جمعی نزد مردم، هویت ملی نامیده می‌شود و نوعی احساس پای‌بندی، دلبستگی و تعهد به اجتماع ملی (عام) است و جزیی از هویت فرد محسوب می‌شود (رزازی‌فر، ۱۳۷۹). امروزه این مفهوم به قدری اهمیت پیدا کرده که برخی از اندیشمندان، هویت ملی را زیربنای تمامی انواع دیگر هویت‌ها می‌دانند. هویت ملی را می‌توان بازتولید و بازتفسیر دائمی ارزش‌ها و نهادها، خاطره‌ها، اسطوره‌ها و سنت‌هایی دانست که میراث متمایز ملت را تشکیل می‌دهد و تشخیص هویت افراد با آن الگو، میراث و یا عناصر فرهنگی، امکان‌پذیر است (اسمیت، ۱۳۸۳، ص. ۳۰).

طاهره میرساردو، کاووسی و ابراهیم‌زاده (۱۳۸۷) برای هویت دو بُعد فردی و اجتماعی قائل‌اند. هویت فردی شامل آن جنبه‌های تعریف از خود است که ما را از دیگران متمایز می‌سازد و از تجربیات منحصر به فرد، احساسات، گرایش‌ها و ارزش‌های ما نشئت می‌گیرد. در مقابل هویت اجتماعی به همسانی و شباهت‌های بین افراد اشاره دارد و خارج از دنیای اجتماعی معنا ندارد.

● نظریه‌های مقلده هوییت

صاحب‌نظران در زمینه هوییت، نظریه‌های مختلفی را مطرح ساخته‌اند. در نظریه‌ای که به جوهرگرایی معروف است، هوییت‌ها اعم از سطح فردی یا جمعی آن و عناصر و مؤلفه‌های سازنده آن‌ها، اموری طبیعی هستند و تحت تأثیر شرایط زمانی و مکانی، کم‌تر تغییر می‌کنند. این دیدگاه بر ثبات هوییت‌ها تأکید می‌کند. در نظریه‌های ساخت‌گرا، هوییت‌ها و عناصر سازنده آن‌ها را متأثر از محیط پیرامون افراد می‌دانند. در این نظریه، هوییت‌ها ساخته می‌شوند، نه این که ذاتی باشند. بر همین اساس، هوییت‌ها، اموری تغییرناپذیر نیستند و با توجه به تغییرات محیطی و شدت و ضعف این تغییرات، دچار تغییر و دگرگونی می‌شوند (قیصری، ۱۳۸۳). در حالی که نظریه‌های جوهرگرا، هوییت را فرآیندی تبادلی و تعاملی می‌دانند و ساخت‌گرایان بر نقش اجتماع در شکل‌گیری هوییت تأکید می‌کنند. نظریه‌های جدید از جمله رهیافت‌های گفتمانی، پساساخت‌گرایی و پسامدرنیسم، نقش هرگونه عامل طبیعی و ذاتی را در شکل‌گیری هوییت انکار کرده و هوییت را امری حادث و اکتسابی تلقی می‌نمایند.

این مقاله نیز بر پایه نظریه ساخت‌گرا نسج یافته است و نگارندگان مقاله بر این باورند که بر مبنای نظریه ساخت‌گرایانه انواع هوییت به خصوص هوییت ملی افراد متأثر از شرایط و تغییرات محیطی بوده و قابل تحول و تطور می‌باشد.

■ تعریف مفاهیم

● الف. هوییت ملی

هوییت ملی از مقولاتی است که عمده‌تاً در قرن بیستم و بعد از شکل‌گیری سیاسی نظام بین‌المللی قالب مفهومی خاص خود را پیدا کرد، هرچند که همواره یکی از مشغله‌های ذهنی اندیشمندان ایرانی بوده است. از هوییت ملی تعاریف مختلفی ارائه شده است (معروفی و پناهی توانا، ۱۳۹۲). هوییت ملی مجموعه‌ای از گرایش‌ها و نگرش‌های مثبت نسبت به عوامل، عناصر و الگوهای هوییت‌بخش و یکپارچه‌کننده در سطح یک کشور به عنوان یک واحد سیاسی است (کوشا، ۱۳۸۷، ص. ۱۸). براساس نظر میلر، در بیان ویژگی‌های هوییت ملی، می‌توان به این موارد اشاره نمود:

۱. پویایی و تغییرپذیری آن در مقایسه با زمان و مکان؛
۲. غلبه بر هوییت فردی یا خرده‌هوییت‌های فردی یا خرده‌هوییت‌های دیگر؛
۳. مقدمه‌ای تاریخی است که در سیر حوادث تاریخی پدیدار می‌شود، رشد می‌کند و معانی متفاوت می‌پذیرد (میلر، ۱۳۸۳، ص. ۳۲۳).

هوییت ملی را می‌توان بازتولید و بازتفسیر دائمی ارزش‌ها، نمادها، خاطرات، اسطوره‌ها و سنت‌هایی دانست که میراث متمایز ملت‌ها را تشکیل می‌دهند و تشخیص هوییت افراد با آن الگو و میراث و عناصر فرهنگی‌اش امکان‌پذیر می‌شود (اسمیت ۱۳۸۳، ص. ۳۰). مفهوم هوییت در جامعه‌شناسی و علوم سیاسی

به اقدام افراد در شناساندن خود به اعضای گروه‌های خاص (ملت، طبقه اجتماعی) مربوط می‌شود و این جاست که جامعه‌شناسان و مورخان از هویت ملی کشور خاص نام می‌برند (احمدی، ۱۳۸۸، ص. ۴۴).

بسیاری از تعاریف پیرامون مفهوم هویت ملی، به صورت تک‌بعدی به این مفهوم پرداخته‌اند. در مقاله حاضر مفهوم هویت ملی به عنوان پدیده‌ای تام (چند بُعدی) در نظر گرفته شده و مجموعه‌ای از ابعاد را از سایر تعاریف انتخاب و به صورت همگن ترکیب شده است. ابعاد مورد نظر مشتمل بر ابعاد ملی، فرهنگی، مذهبی، جغرافیایی، سیاسی، اقوام و خرده‌فرهنگ‌ها و نیز نمادهای ایرانی می‌باشد.

● ب. محتوای درسی

تابا (۱۹۶۲) معتقد است یک برنامه درسی بیش از هر چیز به نحوه آماده‌سازی نسل جوان یک جامعه به صورت افرادی سازنده و مفید برای آن جامعه تلقی می‌شود (پروند، ۱۳۸۰، ص. ۲۷). سیلور، الکساندر و لوییس معتقدند برنامه درسی طرحی است جهت آماده‌نمودن مجموعه‌ای از فرصت‌های یادگیری برای افراد تحت تعلیم (خوی‌نژاد، ۱۳۸۰: ۴۰). فورچیان و تن‌ساز (۱۳۷۴) برنامه درسی را فرآیند مفهومی کردن پدیده‌های مربوط به انسان و جهان در یک قالب موزون جهت تسهیل در یادگیری تعریف می‌کنند. با توجه به این تعاریف برداشت اصلی این مقاله از برنامه درسی بیشتر به همان دیدگاه سنتی از برنامه درسی توجه دارد. که طی آن، برنامه درسی عبارت است از محتوا یا آن چه باید تدریس و یاد گرفته شود. بنابراین منظور اصلی ما از برنامه درسی نیز بیشتر همان کتاب‌های درسی است و سعی کرده‌ایم جایگاه هویت ملی را در آن‌ها بررسی کنیم.

■ پیشینه هویت ملی

با تفکیک آگاهانه وطن‌پرستی از ملی‌گرایی، باید گفت ورود و راهیابی ملی‌گرایی یا همان ناسیونالیسم، به عنوان یک مکتب فکری که از غرب وارد جهان سوم، جوامع شرقی و ایران شده است، عامل مهمی در شکل‌گیری هویت ملی در ایران به‌شمار می‌آید. با ظهور عقاید روسو، مونتسکیو و سپس ظهور انقلاب فرانسه، قرن نوزدهم به عصر طلایی ناسیونالیسم تبدیل شد. از آن بود که ناسیونالیست‌های انگلیسی مثل بنتام و گلدستون، و اندیشمندان آمریکایی مثل جفرسون و پین، فعالان ایتالیایی مثل گاریبالدی و مزی‌نی، و یکتور هوگو در فرانسه و بیسمارک در آلمان آن‌را توسعه دادند. طرح ایده ناسیونالیسم در اروپای بعد از رنسانس، عمدتاً به دلیل خلأ ایدئولوژیک بعد از کاهش اقتدار کلیسا بود تا بتواند جای خالی مسیحیت را در غرب پر کند. علاوه بر آن، مسابقه استعمارگران غربی [در غارت جهان] به نام منافع ملی، اقتضات و نیازهای نظام سرمایه‌داری در جهت حفظ بازار داخلی و کشاندن مردم به مصرف فرآورده‌ها و صنایع ملی در این میان مؤثر بوده است (نقوی؛ به نقل از حاجیانی، ۱۳۷۹).

در کشورهای اسلامی و شرقی، ملی‌گرایی از قرن ۱۹ و ابتدا در مصر و ترکیه رخنه کرد. حمله ناپلئون به مصر نقطه عطف تاریخی مهمی در این میان بود؛ چرا که موجب رشد و تحریک غرب‌گرایان ناسیونالیست مصری شد. در ترکیه نیز نهضت ناسیونالیستی ترکان جوان، که سودای توران‌گری داشتند، ناسیونالیسم ترک را به وجود آورد. در سایر کشورهای عربی مثل سوریه و لبنان نیز این موج پدید آمد. ایرانیان نیز در نتیجه شرایط خاص تاریخی و منطقه‌ای و به‌ویژه تحت تأثیر ترکیه، در سال‌های پایانی قرن سیزدهم و اوایل قرن سیزدهم هجری قمری به موضوع ناسیونالیسم متمایل شدند (حاجیان، ۱۳۷۹). به نظر می‌رسد آشنایی اولیه نخبگان و روشنفکران ایرانی از یک سو و شرایط و اقتضائات تاریخی، ضرورت توسعه ملی و لزوم استقرار دولت ملی در ایران از سوی دیگر، اندیشه هویت ملی را در بین نخبگان رسمی و غیررسمی تقویت کرده است (حاجیان، ۱۳۸۸).

از لحاظ تاریخی، ظهور و احیای هویت ملی در جریان جنگ‌های ایران و روس، که منجر به شکست‌های پیاپی ایران شد، در دوره معاصر به وجود آمد. در جریان این جنگ‌ها که علی‌رغم تلاش فراوان ایرانیان، موجب پیروزی روس‌ها و از دست رفتن سرزمین‌های زیادی شد، نخبگان رسمی و صاحبان قدرت مثل عباس میرزا و قائم‌مقام فراهانی به ضرورت تعامل با غرب پی بردند و این تعاملات نخستین آگاهی‌های صاحب منصبان دولتی از موضوع هویت ملی را فراهم آورد. این تعاملات موجب شکل‌گیری سه گفتار ایرانیت قومیت‌گرا، ایرانیت سکولار و ایرانیت دین‌گرا شد (اکبری، ۱۳۸۵، صص. ۶۱-۶۶). اما مهم‌ترین گفتار در این میان که با شرایط سیاسی - تاریخی زمانه نیز منطبق بود، بر پرورش حس تعلق به سرزمینی به نام وطن تأکید کرد و به تدریج قدرت سیاسی متمرکز را به این ایده رسانید که افراد ملت علاوه بر حس تعلق به یکدیگر باید به سرزمینی که جغرافیای سیاسی آن را تشکیل می‌دهد نیز احساس تعلق نمایند و به آن عشق بورزند. این امر در تکوین پروژه دولت - ملت‌سازی از اهمیت شایان توجهی برخوردار بود؛ زیرا از طریق بروز احساس تعلق به سرزمین یا کشوری که متعلق به ملت است، می‌توان اراده معطوف به کوشش برای آبادانی وطن را در آحاد افراد پدید آورد و بر سایر تعلقات بومی، قومی، محلی و زبانی غلبه کرد (حاجیان، ۱۳۸۸).

در دوره بعد از وقوع انقلاب اسلامی، هویت ملی نقش مهمی در سیاست‌ها و برنامه‌ریزی‌های کلان فرهنگی - سیاسی کشور داشته و در قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران (اصول ۱۵، ۱۶، ۱۸ و ۴۱) و نیز رفتارهای سیاسی داخلی و خارجی و برنامه‌ها و اقدامات جاری بر آن تأکید بسیار شده است. علاوه بر این، موضوع هویت ملی و ضرورت پاسداشت آن به‌طور مکرر در اسناد رسمی و مصوبات قانونی (در شورای عالی انقلاب فرهنگی، شورای فرهنگ عمومی، مصوبات مجلس شورای اسلامی، مصوبات مجمع تشخیص مصلحت نظام، سند چشم‌انداز بیست ساله و برنامه‌های ۵ ساله اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی) مطرح شده و مورد توجه قرار گرفته است (حاجیان، ۱۳۷۹).

■ مؤلفه‌های هویت ملی

پیرامون مؤلفه‌های هویت ملی در کشور ایران توافق کلی وجود ندارد و اندیشمندانی که در این باره سخن گفته‌اند، در مورد مؤلفه‌های آن اختلاف نظر دارند و هرکدام زاویه‌ای را برای تبیین آن انتخاب می‌کنند. از سوی دیگر، بین رشته‌ای بودن این مفهوم را می‌توان یکی از عوامل مشکل‌ساز در تعریف آن دانست. هم‌چنین ذکر این نکته ضروری است که ویژگی بین‌رشته‌ای بودن هویت ملی باعث شده برخی محققان در پژوهش‌های خود دیدی همه‌جانبه نداشته باشند و این امر، سبب ایجاد برخی اشتباهات و نتایج نامطمئن در موضوع مورد بررسی شده است.

رسیدن به توافق و اجماع نهایی در مورد مؤلفه‌های هویت ملی، با توجه به پراکندگی و تعدد نظرات و از طرفی تضاد نظرات، شاید کار آسانی نباشد. از یک‌سو نباید به همه عناصر در نظر گرفته‌شده به‌عنوان مؤلفه اعتماد نمود و از طرف دیگر نباید هر چیزی را به‌عنوان مؤلفه در نظر گرفت. وقتی موردی جزئی از مؤلفه هویت ملی محسوب می‌شود آن مؤلفه باید برای کل افراد جامعه مصداق داشته باشد، نه برای قشر خاص و معینی؛ زیرا در این صورت ارزش مؤلفه بودن خود را از دست می‌دهد (لقمان‌نیا و دیگران، ۱۳۹۰). عده‌ای عناصر هویت ملی را متعلق به دوران ایران باستان می‌دانند. اما الزاماً نمی‌توان مؤلفه‌ها و عناصر هویت ملی در ایران را به دوره ایران باستان و قرون قبل از ورود اسلام به ایران محدود کرد، حتی اگر نگاه مسلط در بررسی آن فرهنگی - تاریخی باشد.

به‌نظر می‌رسد روند شکل‌گیری هویت ملی ایرانیان و نیز مؤلفه‌ها و محتوای آن‌را باید در چند مقطع کلی ذیل مورد بررسی قرار داد:

الف. دوران ایران باستان تا زمان ورود اسلام به ایران، با تأکید بر اینکه در همان دوران هم هویت ملی ایرانی و مؤلفه‌های آن دچار تحول زیادی شده است؛

ب. دوران اسلامی تا تشکیل حکومت صفوی؛

پ. دوره صفویه و اقدامات مؤثر حکام صفوی برای انسجام سرزمینی و هویتی در ایران تا دوره مشروطه؛

ت. انقلاب مشروطه و جریانات فکری - فرهنگی ملی‌گرا که تحت تأثیر ناسیونالیسم اروپایی مطرح شدند؛

ث. دوران پهلوی اول و دوم و تلاش‌های متمرکز مؤثر و منسجم آنان برای بازتعریف هویت ملی با تأکید بر عناصر فرهنگی ایران باستان؛

ج. انقلاب اسلامی و تحولات پُرشتاب سه‌دهه گذشته به‌ویژه جهانی‌شدن، جنگ تحمیلی، توسعه ارتباطات و تحولات اجتماعی و اقتصادی این مقطع (حاجیان، ۱۳۷۹).

در ادامه به بررسی عناصر هویت ملی از دیدگاه برخی از صاحب‌نظران می‌پردازیم:

ثاقب‌فر (۱۳۸۳) عناصر تشکیل‌دهنده هویت ملی را به سه رکن اساسی تقسیم‌بندی می‌کند:

الف. فرهنگ باستانی و ملی ایران؛

ب. فرهنگ اسلامی؛

پ. فرهنگ غربی و معاصر.

هویت کنونی جامعه ایران از هر سه عنصر تأثیر پذیرفته؛ هر چند لایه فرهنگ دینی در آن از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است.

مهر محمدی (۱۳۸۳) عناصر هویت ایرانی را در چهار دسته از ارزش‌ها طبقه‌بندی می‌کند:

الف. ارزش‌های ملی شامل مشترکات فرهنگی اعم از سرزمین، زبان، نهادهای ملی، سنت‌ها و ادبیات ملی؛

ب. ارزش‌های دینی شامل مشترکات دینی؛

پ. ارزش‌های اجتماعی شامل اصول و قواعد اجتماعی که جامعه را استحکام می‌بخشند؛

ت. ارزش‌های انسانی شامل کلیه اصول و قواعد انسانی فارغ از هرگونه محدودیت‌های اجتماعی و جغرافیایی.

گودرزی (۱۳۸۳) ابعاد زیر را برای مؤلفه‌های هویت ملی بر می‌شمرد:

۱. ابعاد اجتماعی؛ ناظر بر احساس تعلق خاطر مشترک و تعهد افراد به اجتماع ملی؛

۲. ابعاد تاریخی؛ ناظر بر خاطرات، رخدادها، شخصیت‌ها و فراز و نشیب‌های تاریخی؛

۳. ابعاد جغرافیایی؛ ناظر بر قلمرو سرزمین مشخص؛

۴. ابعاد سیاسی؛ ناظر بر تعلق به نظام واحد سیاسی و ارزش‌های مشروعیت‌بخش به دولت ملی؛

۵. ابعاد دینی؛ ناظر بر اعتقاد به دین واحد و آیین آن؛

۶. ابعاد فرهنگی و ادبی ناظر بر سنت‌ها، اسطوره‌ها، فولکلور، هنر، معماری، زبان و ادبیات ملی.

در یک جمع‌بندی کلی از دیدگاه‌های موجود، می‌توان گفت هویت ملی مفهومی مرکب و چندوجهی است که در ذهنیت و رفتار یکایک شهروندان قابل بررسی و جست‌وجو است. بر این اساس در الگوی نظری پژوهش حاضر، ابعاد هویت ملی ایرانیان از لحاظ تحلیلی شامل ابعاد ملی، فرهنگی، مذهبی، جغرافیایی، سیاسی، قومیتی و خرده‌فرهنگ‌ها و نمادهای ملی در نظر گرفته و تحلیل شده است. زیرا به نظر می‌رسد که تداخل سطوح هویتی تنها در این حوزه و در این ابعاد اتفاق می‌افتد و افراد بر مبنای پای‌بندی خویش به این ابعاد در سطوح مختلف هویت خود را تعریف می‌کنند. مؤلفه‌های شاخص‌های هفت‌گانه هویت ملی در تحقیق حاضر به قرار ذیل است:

الف. بُعد ملی شامل: زبان فارسی، لباس ایرانی، خط فارسی، جشن‌های ملی (عید نوروز، شب یلدا، چهارشنبه‌سوری و سیزده‌به‌در و غیره)، نژاد ایرانی، مفاخر ملی، تاریخ کشور، دفاع از سرزمین،

میهن؛

ب. بُعد فرهنگی شامل: اسطوره‌های ملی، مفاخر ادبی، میراث فرهنگی (بناهای تاریخی، صنایع

دستی، آداب و رسوم)، هنرهای ایرانی (نقاشی، خطاطی، معماری، موسیقی، قالی بافی و غیره)، غذاهای ایرانی، نام‌های ایرانی، ورزش‌های ایرانی؛

پ. بُعد مذهبی شامل: اصول و فروع دین، بزرگان دینی، پیامبران، ائمه اطهار (ع)، مناسک دینی (اعیاد مذهبی، وفات و ولادت پیامبر و ائمه اطهار)، اماکن مقدسه (کعبه، حرم پیامبر و امامان، مساجد)؛

ت. بُعد جغرافیایی شامل: مرزها، شهرها، کوه‌ها، دره‌ها، دریاها و غیره.

ث. بُعد سیاسی شامل: انقلاب‌ها، نوع حکومت، دفاع مقدس، احزاب و نهادهای سیاسی، شخصیت‌های بارز سیاسی و غیره؛

ج. بُعد اقوام و خرده‌فرهنگ‌ها شامل: اقوام ایرانی، زبان‌ها و گویش‌های محلی، آداب و رسوم محلی، جشن‌های و غذاهای محلی و غیره؛

چ. بُعد نمادهای ایرانی شامل: پرچم ایران، نقشه ایران، واحد پول ایرانی، تقویم رسمی و ماه‌های ایرانی، سرود ملی، خلیج فارس و غیره.

پیشینه تحقیق

نایتو^۱ (۲۰۰۲) در پژوهشی با عنوان «مشکلات زبان‌شناختی و فرهنگی در آموزش زبان فرانسه به ژاپنی‌ها» به مشکلات فراوری آموزش و گسترش این زبان در ژاپن می‌پردازد. وی در این مقاله به این نتیجه رسیده است که آن‌چه که بیش از مشکلات زبان‌شناختی مانع گسترش این زبان در ژاپن است، مسئله ترس ژاپنی‌ها از غلبه فرهنگ فرانسوی بر فرهنگ ژاپنی و از دست دادن هویت ملی آن‌هاست در نتیجه آموزش زبان فرانسوی است.

بایرام^۲ (۲۰۰۶) در پژوهشی با عنوان «زبان‌ها و هویت‌ها» به این نکته می‌پردازد که زبان ملی هر کشور، نماد هویت مردم آن کشور است. اگر در یک کشور تنها یک زبان وجود داشته باشد آن زبان، نشانه هویت مشترک آن ملت است. اما در کشورهایی مانند سوئیس، کشورهای آفریقایی، آلمان و غیره مردم به چندین زبان صحبت می‌کنند و این زبان‌ها در مدارس نیز آموزش داده می‌شوند. در این جا است که کودک مجبور می‌شود به زبانی غیر از زبانی که در خانه با او صحبت می‌شود، به یادگیری علوم بپردازد. در این صورت گاهی هویت ملی خود را فراموش می‌کند یا نادیده می‌انگارد تا خود را با فرهنگ و فضای زبانی جدید منطبق سازد.

امیرولت و لوسیه^۳ (۲۰۰۸) در پژوهشی با عنوان «نمودهای فرهنگی، تجارب یادگیری زبان فرانسه و انگیزه‌های مهاجران بزرگسال در جامعه کبک» که در دانشگاه مک گیل در کانادا انجام شده است نشان می‌دهد که یادگیری زبان فرانسه و زندگی در جامعه فرانسوی زبان کبک، تأثیراتی را روی هویت فرهنگی این افراد می‌گذارد. این تأثیر گاه به صورت تلفیقی از فرهنگ و مؤلفه‌های هویتی خود فرد و جامعه میزبان او نمود پیدا می‌کند و گاه، برعکس، به نوعی از خودبیگانگی فرهنگی و هویتی و نداشتن احساس تعلق

به هیچ کدام از این دو فرهنگ و هویت می‌انجامد.

اشنیرلمان (۲۰۱۱) در پژوهشی با عنوان «از طبقات اجتماعی تا قومیت‌ها: دیدگاه‌های قوم‌مدارانه در کتاب‌های درسی تاریخ روسیه بعد از دوره شوروی» این‌گونه عنوان می‌دارد که در دوره کمونیستی در کتاب‌های درسی بیشتر به تضاد طبقاتی توجه شده است، اما در دوره پس از فروپاشی شوروی سابق، دشمنی قومی جایگزین دشمنی طبقاتی شده است و قوم‌مداری مورد توجه قرار گرفته است. مارینو (۲۰۱۱) در پژوهشی تحت عنوان «تحلیل محتوا و رویکردهای تسلسل تاریخی (زمان‌نگاری): کتاب‌های تاریخ جهان مقطع دبیرستان» به این نتیجه رسید که این کتاب‌ها مورد علاقه مخاطبان نیست و از جنبه‌های مختلف مانند زبان به کار گرفته شده در آن‌ها و حتی نحوه تدوین مورد انتقاد شدید هستند (به نقل از معروفی و پناهی‌توانا، ۱۳۹۲: ۱۱۶).

ملاصادقی (۱۳۷۸) در تحقیقی با عنوان «نقش فعالیت‌های فرهنگی مدارس در شکل‌دهی به هویت ملی دانش‌آموزان» به این نتایج دست یافته است:

۱. توجه به ارزش‌های ملی و مذهبی بالاترین فراوانی را در آثار دانش‌آموزی و بازدیدها به خود اختصاص داده است.

۲. اسطوره (آموزه)‌های مذهبی در کانون توجه مربیان تربیتی مدارس قرار دارد و از اسطوره‌های ملی نظیر شاهنامه معمولاً غفلت شده است.

۳. هنجارهای مذهبی مانند اعیاد اسلامی - ملی از جمله جشن پیروزی انقلاب اسلامی مورد توجه مربیان بوده است؛ اما در مورد هنجارهای ملی مانند عید نوروز، رسم شب یلدا و دیگر هنجارهای مرسوم فعالیت خاصی انجام نشده است.

۴. توجه به نمادهای ملی در آثار دانش‌آموزان مشاهده نشده است.

۵. جغرافیای ایران در ردیف یکی از مقوله‌های هویت‌بخش ایرانیان، توجه مربیان را کمتر به خود معطوف کرده است.

توجه به میراث فرهنگی در مدارس، بیشتر در قالب بازدیدها تجلی یافته اما در دیگر فعالیت‌های پرورشی مدارس هنوز جایگاه خویش را نیافته است.

همان‌طور که ملاحظه می‌شود در تحقیقات فوق بررسی شاخص‌ها و مؤلفه‌های هویت ملی در کتب درسی کمتر مورد توجه قرار گرفته است و این تحقیقات بیشتر از منظر کلان به مقوله هویت ملی در کتب درسی پرداخته‌اند در حالی که مقاله حاضر با بررسی هویت ملی در سطح خرد به بررسی مؤلفه‌های مورد نظر دست یازیده است.

صالحی عمران و شکیباییان (۱۳۸۶) پژوهشی با عنوان «بررسی میزان توجه به شاخص‌های هویت ملی در کتاب‌های درسی دوره آموزش ابتدایی» با استفاده از روش تحلیل محتوا انجام داده‌اند. یافته‌های تحقیق حاکی از آن است که این کتب آموزشی نمی‌توانند نقش چندان مؤثری در شکل‌گیری و تحکیم

مؤلفه‌های اسطوره‌ای و نمادین ملی در ذیل شاخص هویت ملی داشته باشند.

عبدی و لطفی (۱۳۸۷) در پژوهشی با عنوان «جایگاه هویت ملی در کتب درسی آموزش و پرورش مورد مطالعه: کتب تاریخ دوره دبیرستان» نیز به این نتیجه دست یافته‌اند که گرایش و تقویت هویت ملی در کتب تاریخ دوره متوسطه ضعیف و خنثی است.

خدایار و فتحی (۱۳۸۷) در پژوهشی با عنوان «هویت ملی در کتاب‌های درسی آموزش و پرورش (مورد مطالعه: دوره متوسطه)» به این نتایج دست یافته‌اند که مؤلفان کتاب‌های درسی و برنامه‌ریزان آموزش و پرورش در مورد حوزه تمدن ایرانی، نماد پرچم، تنوع قومی و هویت جنسی عملکرد ضعیفی داشته‌اند.

سعوه (۱۳۸۹) در پژوهش خود با عنوان «بررسی میزان تأکید کتاب‌های فارسی، تاریخ و تعلیمات اجتماعی دوره راهنمایی بر هویت ایرانی - اسلامی» به این نتیجه دست یافته است که در مجموع بیشترین شاخصی که برای هویت ایرانی در ۹ کتاب تعلیمات اجتماعی، تاریخ و فارسی به آن پرداخته شده بود شاخص مفاخر ادبی و شخصیت‌های برجسته ایرانی و برای هویت اسلامی شاخص اخلاقیات بوده و تنها مؤلفه‌ای که به آن هیچ اشاره‌ای نشده است، مؤلفه سرود ملی است.

معروفی و پناهی‌توانا (۱۳۹۲) پژوهشی را با عنوان «کتاب‌های فارسی دوره متوسطه و بازنمایی مؤلفه‌های هویت ملی (دیدگاه دبیران)» انجام داده‌اند. یافته‌های پژوهش حاکی از آن است که ۱/۶۴ درصد از دبیران میزان تأکید محتوای کتاب‌های درسی ادبیات فارسی بر هویت ملی را در حد خیلی زیاد و زیاد، ۱۳/۸ درصد در حد متوسط و ۷۴/۸ درصد در حد کم و خیلی کم ارزیابی نموده‌اند. ۹ درصد هم بر این باورند که در محتوای این کتاب‌ها بر هویت ملی هیچ تأکیدی صورت نگرفته است. همان‌طور که ملاحظه می‌گردد تحقیقات مذکور نیز تنها از یک یا چند بُعد خاص به بررسی مقوله هویت ملی در کتب درسی ایران پرداخته‌اند و با توجه به اینکه هویت ملی مفهومی تام و چندبعدی است، نگارندگان مقاله سعی در بررسی ابعاد گوناگون هویت ملی در کتب زبان فرانسه در مدارس ایران داشته‌اند. بدین منظور منظومه‌ای از مؤلفه‌های مورد نظر را تدوین و مورد آزمون قرار داده‌اند.

روش تحقیق

روش بررسی در این مقاله روش اسنادی و با تکنیک تحلیل کمی و تحلیل کیفی محتوا صورت گرفته است. منظور از این روش این است که بتوان براساس آن، خصوصیات زبانی یک متن گفته یا نوشته شده را به‌طور واقع‌بینانه یا عینی و به‌طور نظام‌مند شناخت. یعنی هرچه مضمون بیشتر تکرار شود، برای مؤلف اهمیت بیشتری دارد. تحلیل محتوا یکی از مباحث مهم و کاربردی است که پژوهشگران با استفاده از این روش به واری‌های خود می‌پردازند. از این طریق می‌توان به تحلیل گفتار و نوشتار از قبیل مقالات، کتاب‌ها، سخنرانی‌ها، فیلم، تصاویر، حرکات، نحوه ادای

کلمات، تکرار کلمات و غیره پرداخت. تحلیل محتوا به محقق کمک می‌کند تا لایه‌های پنهان و زیرین پدیده‌های مرتبط با موضوع پژوهش را به دست آورده، به اهدافی که پژوهش در راستای آن انجام می‌گیرد، نزدیک شود (رضوانی، ۱۳۸۹). در چنین روشی پژوهشگر می‌کوشد تا از طریق مطالعه پیام مکتوب یا شفاهی، به داده‌هایی دست یابد تا به کمک آن‌ها، فرضیات تحقیق خود را بررسی کند. تحلیل محتوا فنی برای بیان سازمان‌یافته ذهنی توأم با توصیف کمی در جهت آشکارکردن محتوای پیام در ارتباطات به‌شمار آمده است (درانی، ۱۳۷۵، ص. ۱۷). در تعریف دیگری از تحلیل محتوا، می‌توان گفت که تکنیکی پژوهشی است برای استنباط، قابلیت تکرار و معتبر از داده‌ها در مورد متن آن‌ها (کرپیندورف، ۱۳۸۳، ص. ۲۶). برای تحلیل محتوا مراحل مختلفی طی می‌شود:

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

۲. بررسی مواد (پیام)؛

۳. پردازش نتایج (سرمد و حجازی، ۱۳۸۴، ص. ۷۷-۸۱).

به‌رحال این فن همان‌طور که از نام آن برمی‌آید، در جست‌وجوی دریافت جنبه‌های ادراکی و احساسی پیام‌ها یا ادراکات ضمنی قابل استخراج از بیانات است و عنصر مشترک در تمام تکنیک‌های مختلف، از شمارش فراوانی گرفته تا استخراج ساختارهای منتج به مدل‌ها، یک تعبیر و تفسیر کنترل‌شده بر مبنای استنتاج و استنباط است (هولستی، ۱۳۷۳، ص. ۵۱-۵۵). بر همین اساس است که رفیع‌پور معتقد است شیوه مهم و معمول از تکنیک تحلیل محتوا به شمارش مفاهیم و پیام‌هایی می‌پردازد که فرستنده پیام ابراز داشته است (رفیع‌پور، ۱۳۸۲، ص. ۱۱۲). در این راستا تصاویر و متون نوشتاری دو عنصر مهم در رسانه‌های دیداری به حساب می‌آیند (نوریان، ۱۳۸۱، ص. ۱۰۵).

در مقاله حاضر روش انتخاب مؤلفه‌های مورد استفاده در مورد هویت ملی برگرفته از تحقیقات پیشین بوده است اما با توجه به اینکه سایر تحقیقات به‌صورت بخشی‌نگر انجام شده و از یک یا چند بُعد خاص به بررسی هویت ملی پرداخته‌اند، لذا برای ایجاد جامعیت در ابعاد تام هویت ملی در مقاله، ترکیبی محقق‌ساخته ملحوظ نظر قرار گرفته است. شیوه اعتبارسنجی این ترکیب نیز مبتنی بر اعتبار صوری است. شیوه اعتبارسنجی صوری بر نظر خبرگان و متخصصان استوار بوده و انتخاب مؤلفه‌های ذکر شده پیرامون هویت ملی به تأیید صاحب‌نظران حوزه علوم اجتماعی رسیده است.

واحد تحلیل محتوای تحقیق: کلمات و تصاویر.

مؤلفه‌بندی: بر حسب موضوع (بُعد ملی، فرهنگی، مذهبی، جغرافیایی، سیاسی، اقوام و خرده‌فرهنگ‌ها، نمادهای ملی).

روش شمارش: فراوانی (تکرار یک عنصر).

■ یافته‌های تحقیق

در این پژوهش، هر یک از ابعاد هویت ملی در کتاب‌های زبان فرانسه دوره‌های راهنمایی، دبیرستان - پیش‌دانشگاهی مورد بررسی و تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. ارزیابی این ابعاد از طریق مطالعه و تحلیل متون اصلی درس‌ها، تمرین‌ها، تصاویر و حتی متون و تصاویر روی جلد کتاب‌ها صورت گرفته و هیچ بخشی از کتاب‌ها از نظر محققین دور نمانده است.

آموزش زبان فرانسه در کتاب دوره راهنمایی با معرفی یک خانواده پنج نفره ایرانی صورت می‌گیرد. تمامی مکالمه‌ها، واژه‌ها، تصاویر، برخوردها و اتفاقات کتاب‌ها حول محور این خانواده و دوستان و آشنایان آن‌ها می‌گردد. در سراسر این کتاب‌ها از اسامی ایرانی هم‌چون خانواده دبیری، کریم، مینا، علی و غیره برای شخصیت‌ها استفاده شده است. از آنجایی که تعداد و تکرار بی‌شمار این نام‌ها که جزء ابعاد هویت ملی تلقی می‌شوند، امکان انحراف در تحلیل نتایج پژوهش را به همراه می‌آورد، مورد شمارش و بررسی قرار نگرفته‌اند. با وجود این، به کار بردن نام‌های ایرانی - اسلامی در این کتاب‌ها نکته شایان توجهی است که نباید نادیده گرفته شوند. نتایج این بررسی‌ها در جداول زیر آمده است.

جدول ۱. نمادهای هویت ملی در کتاب‌های زبان فرانسه به تفکیک سال‌های تحصیلی مقطع راهنمایی

ابعاد هویت ملی	آماره	اول راهنمایی	دوم راهنمایی	سوم راهنمایی
بُعد ملی	فراوانی	۱۰	۵	۵
	درصد	۵۰	۲۵	۲۵
بُعد فرهنگی	فراوانی	۵	۹	۲
	درصد	۳۱/۲۵	۵۶/۲۵	۱۲/۵۰
بُعد مذهبی	فراوانی	۷	۶	۶
	درصد	۳۶/۸۴	۳۱/۵۷	۳۱/۵۷
بُعد جغرافیایی	فراوانی	۰	۳	۹
	درصد	۰	۲۵	۷۵
بُعد سیاسی	فراوانی	۲	۰	۰
	درصد	۱۰۰	۰	۰
بُعد خرده‌فرهنگ‌ها و اقوام	فراوانی	۰	۰	۰
	درصد	۰	۰	۰
نمادهای ملی	فراوانی	۶	۰	۴
	درصد	۶۰	۰	۴۰

براساس یافته‌های جدول شماره ۱، در سال اول راهنمایی، بُعد ملی، با فراوانی ۱۰، بالاتر از سایر ابعاد هویت ملی در این سال و حتی در دو سال دیگر راهنمایی قرار می‌گیرد. پس از آن بُعد مذهبی با فراوانی ۷ و نمادهای ملی با فراوانی ۶ در رده‌های بُعدی قرار می‌گیرند. اما به بُعد فرهنگی با فراوانی ۵ مانند سایر ابعاد یاد شده توجهی نشده و بُعد سیاسی نیز در میان پایین‌ترین رده‌ها قرار می‌گیرد. این درحالی است که به بُعد جغرافیایی و بُعد خرده‌فرهنگ‌ها و اقوام هیچ توجهی نشده است.

در سال دوم راهنمایی، ضعف توجه لازم به مقوله فرهنگی جبران می‌گردد و این بُعد، با فراوانی ۹، در صدر جدول قرار می‌گیرد. پس از آن، بُعد مذهبی با فراوانی ۶ هم‌چنان جایگاه مناسبی نسبت به سایر ابعاد دارد. بُعد ملی نیز، با ۵ فراوانی، در جایگاه سوم قرار می‌گیرد. بُعد جغرافیایی که تا سال پیش هیچ جایگاهی نداشت، با فراوانی ۳، جایی در جدول به خود اختصاص می‌دهد. اما ابعاد سیاسی، خرده‌فرهنگ‌ها و اقوام و نمادها به‌طور کامل مورد غفلت قرار گرفته‌اند.

در سال سوم راهنمایی شاهد اوج گرفتن حضور بُعد جغرافیایی در میان صفحات این کتاب هستیم که، با فراوانی ۹، بالاتر از سایر ابعاد قرار دارد. بُعد مذهبی با فراوانی ۶ هم‌چنان جایگاه دوم را به‌خود اختصاص داده است و بُعد ملی با فراوانی ۵ مانند سال گذشته در جایگاه سوم است. اما در این سال شاهد حضور مجدد نمادهای ملی هستیم که با فراوانی ۴ بر بُعد فرهنگی با فراوانی ۲ پیشی گرفته است. اما این بار نیز ابعاد سیاسی و اقوام و خرده‌فرهنگ‌ها مورد بی‌مهری کامل قرار گرفته‌اند.

جدول ۲. ابعاد هویت ملی در مقطع راهنمایی

ابعاد هویت ملی	بُعد ملی	بُعد فرهنگی	بُعد مذهبی	بُعد جغرافیایی	بُعد سیاسی	بُعد اقوام و خرده‌فرهنگ‌ها	نمادهای ملی
فراوانی	۲۰	۱۶	۱۹	۱۲	۲	۰	۱۰
درصد	۲۵/۳۱	۲۰/۲۵	۲۴/۰۵	۱۵/۱۸	۲/۵۳	۰	۱۲/۶۵

همان‌طور که ملاحظه می‌شود جدول شماره ۲ به‌خوبی بازگوی میزان حضور ابعاد مختلف هویت ملی در کتاب‌های زبان فرانسه دوره راهنمایی است. براساس این جدول، بُعد ملی، با فراوانی ۲۰، بالاترین جایگاه را به خود اختصاص داده است و پس از آن بُعد مذهبی با یک اختلاف، دومین بُعد پُر بسامد است. بُعد فرهنگی نیز، با فراوانی ۱۶، نسبت به سایر ابعاد وضعیت مناسبی دارد. بُعد جغرافیایی، با فراوانی ۱۲، حتی از نمادهای ملی نیز پیشی گرفته و در آخر، بُعد سیاسی، با فراوانی ۲، در رده پایین‌ترین حضور قرار می‌گیرد. اما بُعد اقوام و خرده‌فرهنگ‌ها با بی‌توجهی کامل روبه‌رو شده و در کل کتاب‌های

دوره راهنمایی کوچک‌ترین اشاره‌ای به این مسئله مهم نشده است. در کل می‌توان گفت که فراوانی ابعاد هویت ملی در کتب زبان فرانسه دوره راهنمایی ۷۹ می‌باشد.

در ادامه به بررسی میزان حضور ابعاد مختلف هویت ملی در کتاب‌های زبان فرانسه دوره دبیرستان و پیش‌دانشگاهی پرداخته می‌شود. جدول شماره ۳ بازگوی میزان حضور هر یک از این مؤلفه‌ها در کتب درسی این مقطع است.

جدول ۳. ابعاد هویت ملی در کتاب‌های زبان فرانسه به تفکیک سال‌های تحصیلی مقطع دبیرستان - پیش‌دانشگاهی

ابعاد هویت ملی	آماره	اول دبیرستان	دوم دبیرستان	سوم دبیرستان	پیش‌دانشگاهی
بُعد ملی	فراوانی	۳	۸	۸	۴
	درصد	۱۳/۰۴	۳۴/۷۸	۳۴/۷۸	۱۷/۳۹
بُعد فرهنگی	فراوانی	۷	۸	۱۱	-
	درصد	۲۶/۹۲	۳۰/۷۶	۴۲/۳۰	-
بُعد مذهبی	فراوانی	۱۷	۱۳	۱۳	۸
	درصد	۳۳/۳۳	۲۵/۴۹	۲۵/۴۹	۱۵/۶۸
بُعد جغرافیایی	فراوانی	۱۰	۸	-	۲
	درصد	۵۰	۴۰	۰	۱۰
بُعد سیاسی	فراوانی	۱	-	۰	۴
	درصد	۲۰	-	۰	۸۰
بُعد خرده‌فرهنگ‌ها و اقوام	فراوانی	-	-	۳	-
	درصد	-	-	۱۰۰	-
نمادهای ملی	فراوانی	-	-	-	-
	درصد	-	-	-	-

همان‌طور که در جدول شماره ۳ مشاهده می‌شود، در سال اول دبیرستان، بُعد مذهبی با فراوانی ۱۷ پررنگ‌ترین حضور را داراست و پس از آن بُعد جغرافیایی، با فراوانی ۱۰، قرار دارد. بُعد فرهنگی، با فراوانی ۷، در جایگاه سوم است. در این سال توجه چندانی به بُعد ملی نشده و فراوانی

۳ برای آن به ثبت رسیده است. بُعد سیاسی پس از دو سال دوم و سوم راهنمایی که فراوانی صفر برای آن دیده می‌شد، با فراوانی ۱، در جدول حضور پیدا می‌کند. اما بُعد اقوام و خرده‌فرهنگ‌ها و همین‌طور نمادهای ملی هم‌چنان هیچ حضوری در کتاب این سال ندارند.

در سال دوم دبیرستان، بالاترین بُعد هویت ملی را بُعد مذهبی با فراوانی ۱۳ به‌خود اختصاص داده است. ابعاد جغرافیایی، فرهنگی و ملی هرکدام با فراوانی ۸ به یک اندازه دیده می‌شوند. اما هیچ ردّ پایی از ابعاد سیاسی، اقوام و خرده‌فرهنگ‌ها و نمادهای ملی در کتاب این سال دیده نمی‌شود.

سال سوم دبیرستان از منظر حضور مؤلفه‌های هویت ملی، کمی با سال‌های پیش تفاوت دارد، اما این شباهت نیز وجود دارد که بُعد مذهبی با فراوانی ۱۳ هم‌چنان در رأس جدول است و بالاترین حضور را دارد. پس از آن، بُعد فرهنگی با فراوانی ۱۱ و بُعد ملی با فراوانی ۸ در رده‌های بعدی قرار می‌گیرند. بر خلاف سال‌های قبل، این بار در این کتاب شاهد حتی یک نمونه از مؤلفه‌های جغرافیایی کشور نیستیم و نمادهای ملی نیز مانند سال‌های پیش در دوره دبیرستان به‌طور کامل مورد غفلت واقع شده است. اما برای اولین بار و آخرین بار، پس از گذشت ۵ سال تحصیلی، در این کتاب شاهد حضور بُعد اقوام و خرده‌فرهنگ‌ها هستیم که فراوانی ۳ برای آن منظور شده است.

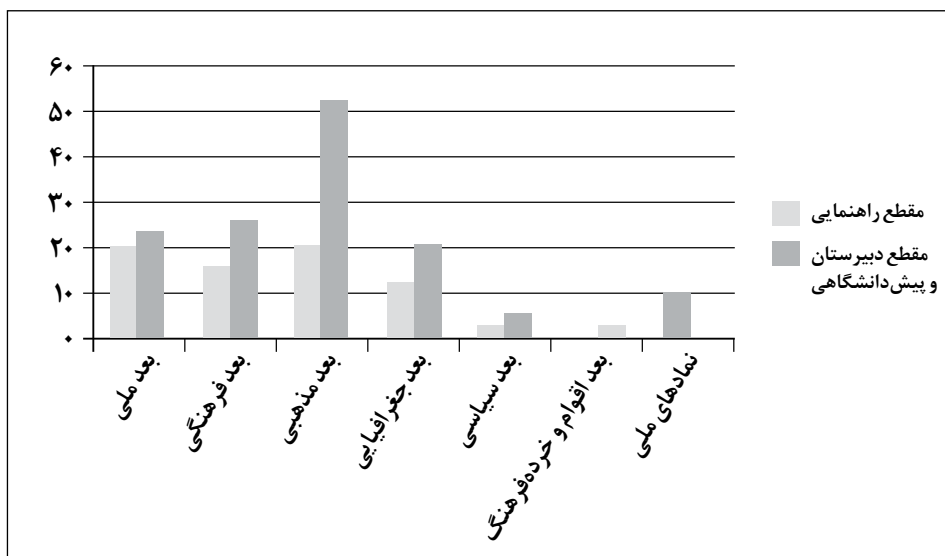
در کتاب پیش‌دانشگاهی زبان فرانسه، حضور تمامی ابعاد هویت ملی کاهش می‌یابد؛ این در حالی است که تعداد صفحات و تعداد درس‌های این کتاب تقریباً دوبرابر سال‌های پیش است. با این حال، بُعد مذهبی با فراوانی ۸ بالاتر از سایر ابعاد است. پس از آن بُعد سیاسی و بُعد ملی با ۴ فراوانی در جایگاه دوم هستند. بُعد جغرافیایی نیز با فراوانی ۲ در رده بعدی قرار دارد. اما به ابعاد فرهنگی، اقوام و خرده‌فرهنگ‌ها و نمادهای ملی هیچ اشاره‌ای نشده است.

جدول ۴. ابعاد هویت ملی در مقطع دبیرستان - پیش‌دانشگاهی

ابعاد هویت ملی	بُعد ملی	بُعد فرهنگی	بُعد مذهبی	بُعد جغرافیایی	بُعد سیاسی	بُعد اقوام و خرده‌فرهنگ‌ها	نمادهای ملی
فراوانی	۲۳	۲۶	۵۲	۲۰	۵	۳	-
درصد	۱۷/۸۲٪	۲۰/۱۵٪	۴۰/۳۱٪	۱۵/۵۰٪	۳/۸۷٪	۲/۳۲٪	-

نتایج جدول شماره ۴ گویای میزان حضور هر یک از ابعاد هویت ملی در کتب زبان فرانسه در دوره تحصیلی دبیرستان - پیش‌دانشگاهی است. براساس این جدول، بُعد مذهبی با فراوانی ۵۲ و با اختلاف بسیار زیاد در جایگاه اول قرار می‌گیرد و پس از آن ابعاد فرهنگی، با فراوانی ۲۶ و ابعاد ملی، با فراوانی ۲۳، در رده دوم و سوم قرار دارند. بُعد جغرافیایی، با فراوانی ۲۰، نیز در جایگاه بعدی

قرار می‌گیرد. بُعد سیاسی با اختلاف بسیار زیاد و با فراوانی ۵، حضور کم‌رنگی دارد و در نهایت بُعد اقوام و خرده‌فرهنگ‌ها پس از سال‌ها بی‌توجهی با فراوانی ۳ آخرین جایگاه را به خود اختصاص داده است. اما شاهد بی‌اهمیت انگاشتن نمادهای ملی در میان کتاب‌های این دوره تحصیلی هستیم، زیرا در مورد این بُعد بسیار مهم از هویت ملی با فراوانی صفر روبه‌رو می‌شویم. به‌طور کلی می‌توان بیان داشت که فراوانی مؤلفه‌های هویت ملی در کتب زبان فرانسه دوره دبیرستان - پیش‌دانشگاهی ۱۲۹ می‌باشد.



نمودار ۱. مقایسه ابعاد هویت ملی در دو دوره راهنمایی و دبیرستان و پیش‌دانشگاهی

نتایج یافته‌های تحقیق مبتنی بر داده‌های به‌دست آمده از نمودار شماره ۱ حاکی از آن است که: الف. بُعد ملی: تقریباً در هر دو دوره به‌طور یکسانی رعایت شده است اما با اختلاف بسیار کمی شاهد حضور بیشتر این بُعد در دوران دبیرستان هستیم.

ب. بُعد فرهنگی: اختلاف این شاخص در دو دوره مورد مطالعه تا حدودی زیاد است و کتاب‌های دوره دبیرستان - پیش‌دانشگاهی شامل مطالب بیشتری در این حوزه هستند.

پ. بُعد مذهبی: همان‌طور که نمودار به‌خوبی بازگوی این مسئله است، این بُعد در کتاب‌های دبیرستان به‌علت وجود درس‌هایی در مورد زیارت امام رضا(ع) و ابن سینا که حاوی مؤلفه‌های مذهبی و فرهنگی هستند اختلاف بسیار زیادی با فراوانی این بُعد در کتاب‌های راهنمایی دارد.

ت. بُعد جغرافیایی: این بُعد نیز در دوره دبیرستان بیشتر مورد توجه قرار گرفته است.

ث. بُعد سیاسی: با ۵ فراوانی در دوره دبیرستان - پیش‌دانشگاهی و ۲ فراوانی در دوره راهنمایی، این بُعد جزء کم‌رنگ‌ترین ابعاد قرار می‌گیرد. با این حال این بُعد نیز مانند سایر ابعاد حضور بیشتری در دوره دبیرستان - پیش‌دانشگاهی دارد.

ج. بُعد اقوام و خرده‌فرهنگ‌ها: این بُعد از هویت ملی در هر دو دوره راهنمایی و دبیرستان - پیش‌دانشگاهی دارای فراوانی صفر است. این درحالی است که این بُعد، یکی از مهم‌ترین ابعاد هویت ملی است. با توجه به اینکه ایران کشوری متشکل از اقوام و فرهنگ‌های مختلف است ضرورت پرداختن به این بُعد پیش از پیش آشکار می‌گردد چراکه در غیر این صورت با خطر تبعیض قومیتی و نادیده انگاشتن آن‌ها مواجه خواهیم شد. تنها در کتاب سوم دبیرستان با اشاره به فرش‌های قوم ترکمن به این قوم ایرانی اشاره‌ای کوچک شده است که در نمودار نیز به وضوح مشخص گردیده است.

چ. نمادهای ملی: این بُعد نیز مانند بُعد اقوام چندان مورد توجه قرار نگرفته است. تنها در کتاب‌های دوره راهنمایی شاهد حضور نمادهای ملی هستیم و در کتاب‌های دوره دبیرستان - پیش‌دانشگاهی کوچک‌ترین اشاره‌ای به این مقوله مهم نشده است؛ در حالی که نمادهایی مانند پرچم، سرود ملی، خلیج فارس و غیره هر کدام شامل بار معنایی، ملی و فرهنگی سرشاری هستند که درک و التزام به آن‌ها برای نسل جوان کشور مهم و بلکه حیاتی است.

■ بحث و بررسی ■

در سه کتاب راهنمایی، متن اصلی هر درس پیرامون یک خانواده ایرانی می‌گردد و هر یک از مؤلفه‌های هویت ملی در خلال ماجراهای این خانواده گنجانده می‌شوند. به غیر از چند شعر از شعرای فرانسوی که در هر کتاب آورده شده، باقی متون، متن‌های آموزشی شده هستند و در اصطلاح متون غیرآموزشی^۲ نیستند. تمامی ابعادی که در جداول و نمودار شماره ۱ به تحلیل آن‌ها پرداخته شد، در سراسر کتاب اعم از متون اصلی، تصاویر، تمرین‌ها و متون و تصاویر پشت جلد کتاب‌ها وارد شده‌اند. در دوره راهنمایی، مقولات هویت ملی تقریباً در تمامی صفحات و دروس این کتاب‌ها به صورت همگن و نامتمرکز گنجانده شده است.

اما در دوره دبیرستان - پیش‌دانشگاهی، نقش این خانواده ایرانی رنگ می‌بازد و طراحی دروس و نحوه وارد ساختن مقولات هویت ملی به نحوی متفاوت صورت می‌پذیرد. به غیر از سال اول دبیرستان که هنوز ردپایی از این خانواده و شخصیت‌های ایرانی دیده می‌شود، در سال دوم دبیرستان شاهد ورود متون غیرآموزشی به قلم

فرانسویان یا فرانسوی زبانان هستیم. در سال اول دبیرستان یک درس به زیارت امام رضا(ع) اختصاص پیدا کرده است که گویای ابعاد مذهبی و فرهنگی از هویت ملی است و فراوانی بُعد مذهبی را تا عدد ۱۷ بالا می‌برد. در سال دوم نیز درسی وجود دارد که در آن به جشن‌های سنتی ایران قبل و پس از ورود اسلام به ایران و برخی مراسم مذهبی پرداخته شده است که از منظر ملی، فرهنگی و مذهبی درسی شایان توجه است. از آنجایی که حضور متون غیرآموزشی از سال دوم دبیرستان رو به افزایش است و در نهایت کل متون کتاب‌های سال سوم - پیش دانشگاهی را تشکیل می‌دهد، پرداختن به مقوله‌های هویت ملی نیز از طریق این متون میسر شده است. از هشت درس کتاب سوم دبیرستان، ۲ درس به مسئله هویت ملی اختصاص دارد اما در دروس دیگر اثری از این مقولات یافت نمی‌شود. درس اول کتاب سوم دبیرستان، متنی از ابن سینا به قلم ژیلبر سینه^۵ است که حاوی مؤلفه‌هایی از ابعاد ملی، مذهبی و فرهنگی است. آخرین درس نیز به قالی‌های مشرق‌زمین به قلم دنیس فور^۶ اختصاص دارد که در میان برخی از کشورهای صاحب هنر قالی‌بافی در شرق، نام ایران، فرش ایرانی و فرش‌های قوم ترکمن نیز آورده شده است که حامل مؤلفه‌هایی از ابعاد ملی و فرهنگی و قومی است. این اولین و تنها جایی است که از اقوام ایرانی حرفی به میان آمده است. فراوانی ۳، که در جدول شماره ۳ برای این بُعد از هویت ملی در نظر گرفته شده، مربوط به هنر فرش ترکمن است. غیر از این مورد، در هیچ جایی از کتاب‌های دوره راهنمایی، دبیرستان - پیش دانشگاهی حرفی از اقوام ایرانی به میان نیامده است.

کتاب پیش‌دانشگاهی با ۱۵ درس و تعداد صفحاتی تقریباً دو برابر سایر کتاب‌ها، فقط یک درس را به مقوله هویت ملی اختصاص داده است. درس سوم این کتاب شامل متنی درباره خطر افزایش جمعیت در ایران در سال ۱۳۷۳ است که طی آن اندکی به ابعاد ملی و فرهنگی پرداخته شده است؛ البته امروزه با توجه به تغییر نرخ رشد جمعیت، جای بازنگری برای این متن احساس می‌شود. ابعاد مذهبی و سیاسی مربوط به این سال که در جداول مطرح شده، از دل متنی بیرون آمده‌اند که از متنی در پشت جلد کتاب درباره روز قدس و سخنان امام خمینی (ره) است؛ این درحالی است که در متون اصلی درس‌ها اثری از این مقولات وجود ندارد. باقی متون غیرآموزشی به معرفی فرهنگ غربی، شخصیت‌های علمی - فرهنگی جهان، تکنولوژی‌های نوین، مقولات روان‌شناختی، پزشکی و مسائل جامعه‌شناسی در جهان می‌پردازد.

■ نتیجه‌گیری ■

در راستای پاسخ به سؤالات تحقیق می‌توان این‌گونه بیان داشت که میزان حضور مؤلفه‌های هویت ملی در ابعاد ملی، فرهنگی، مذهبی، جغرافیایی، سیاسی، اقوام و خرده‌فرهنگ‌ها و نمادهای ملی در دوره دبیرستان - پیش‌دانشگاهی با فراوانی ۱۲۹ بسیار پُررنگ‌تر از مقطع راهنمایی با فراوانی ۷۹ است. البته لازم به ذکر است که نحوه گنجاندن این مقولات در کتاب‌های دوره راهنمایی تفاوت آشکاری با دوره دبیرستان - پیش‌دانشگاهی دارد. در دوره راهنمایی، حضور یک خانواده ایرانی و دوستان آن‌ها، در جهت آموزش مطالب درسی، به‌طور مستمر و بسیار پُررنگ دیده می‌شود، درحالی‌که با ورود منابع غیرآموزشی به دوره دبیرستان - پیش‌دانشگاهی، شاهد کاهش حضور و در نهایت حذف این خانواده و شخصیت‌های ایرانی هستیم. در کل این‌گونه استنباط می‌شود که علی‌رغم حضور کم‌رنگ برخی از ابعاد هویت ملی و یا فقدان پردازش مناسب و متوازن برخی از ابعاد دیگر در دو سطح راهنمایی و دبیرستان - پیش‌دانشگاهی، با این حال آموزش زبان‌های خارجی با وارد نمودن مؤلفه‌های هویت ملی در کتاب‌های درسی کاری ارزشمند و درخور احترام است. اما نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که محتوای کتاب‌های درسی زبان فرانسه در کشور به‌گونه‌ای متعادل و متوازن به بیان شاخص‌های هویت ملی نپرداخته‌اند. علاوه بر این، گاه در یک یا چند کتاب شاهد عدم حضور یک یا چند بُعد از ابعاد هویت ملی هستیم. بنابراین ضروری است محتوای کتاب‌های درسی زبان فرانسه پیش از آموزش فراگیر، از منظر مؤلفه‌های هویت ملی مورد بازنگری قرار گیرند تا زمینه مناسبی برای حفظ و رشد هویت ملی نسل جوان فراهم گردد. شایان توجه است که آخرین چاپ کتاب‌های تألیف شده در حوزه آموزش زبان فرانسه در دوره‌های تحصیلی راهنمایی، دبیرستان - پیش‌دانشگاهی مربوط به سال ۱۳۸۷ بوده و از این تاریخ به بعد مورد بازنگری و تصحیح قرار نگرفته‌اند. از آنجایی که این کتاب‌ها تا به امروز به‌طور گسترده در تمامی مدارس کشور تعلیم داده نشده‌اند، فرصت مناسبی است که پژوهش‌هایی کاربردی در جهت کشف و نمود مشکلات و نقاط ضعف و بهبود نقاط قوت آن‌ها صورت پذیرد.

منابع

- احمدی، حمید. (۱۳۸۸). بنیادهای هویت ملی ایرانی: چهارچوب نظری هویت ملی شهروندپرور. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- اسمیت، آنتونی دی. (۱۳۸۳). ناسیونالیسم: نظریه، ایدئولوژی، تاریخ، (ترجمه منصور انصاری). تهران: مؤسسه مطالعات ملی.
- اکبری، محمدعلی. (۱۳۸۵). تبارشناسی هویت جدید ایرانی. تهران: شرکت سهامی انتشارات علمی و فرهنگی.
- پروند، محمدحسن. (۱۳۸۰). مقدمات برنامه‌ریزی آموزشی و درسی. تهران: نشر شیوه.
- توسلی، غلامعباس و قاسمی، یارمحمد. (۱۳۸۳). مناسبات قومی و رابطه آن با تحول هویت جمعی، مجله جامعه‌شناسی ایران، (۴)، ۵۳-۳۳.
- ثاقب‌فر، مرتضی. (۱۳۸۳). ایران باستان و هویت ایرانی، ایران، هویت، ملیت، قومیت. تهران: مؤسسه تحقیقات و توسعه علوم انسانی.
- حاجیان، ابراهیم. (۱۳۷۹). تحلیل جامعه‌شناختی هویت ملی در ایران و طرح چند فرضیه، فصلنامه مطالعات ملی، ۲ (۵) ۴۳-۱.
- حاجیان، ابراهیم. (۱۳۸۸). هویت ملی ایرانیان: مبانی و مؤلفه‌ها (پژوهشنامه، شماره ۴۹)، ۹-۳۶.
- خدایار، ابراهیم و فتحي، اعظم. (۱۳۸۷). هویت ملی در کتاب‌های درسی آموزش و پرورش مورد مطالعه دوره متوسطه. فصل‌نامه مطالعات ملی، (۳۵)، ۲۷-۵۲.
- خوی‌نژاد، غلامرضا. (۱۳۸۰). تعریف برنامه درسی، برنامه درسی: نظرها، رویکردها و چشم‌اندازها. مشهد: آستان قدس رضوی.
- درانی، کمال. (۱۳۷۵). درآمدی بر تجزیه و تحلیل محتوی (فن تعبیر و تفسیر نظارتی). تهران: سازمان دانش مدیریت.
- رزازی‌فر، افسر. (۱۳۷۹). الگوی جامعه‌شناختی هویت ملی در ایران، فصلنامه مطالعات ملی، ویژه‌نامه هویت ملی، ۲ (۵)، ۱۰۱-۱۲۲.
- رضوانی، روح‌الله. (۱۳۸۹). تحلیل محتوا، فصلنامه پژوهش، ۲ (۱)، ۱۳۷-۱۵۶.
- رفیع‌پور، فرامرز. (۱۳۸۲). تکنیک‌های خاص تحقیق در علوم اجتماعی. تهران: شرکت سهامی انتشار.
- سرما، زهره و حجازی، عباس. (۱۳۸۴). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری. تهران: نشر سپهر.
- سعو، مولود. (۱۳۸۹). بررسی میزان تأکید کتاب‌های فارسی، تاریخ و تعلیمات اجتماعی دوره راهنمایی بر هویت ایرانی - اسلامی (پایان‌نامه کارشناسی ارشد)، دانشگاه بوعلی سینا، همدان.
- شمشری، بابک و نوشادی، محمدرضا. (۱۳۸۶). بررسی میزان برخورداری کتب فارسی، تاریخ و تعلیمات اجتماعی دوره راهنمایی تحصیلی از مؤلفه‌های هویت ملی. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، ۲ (۶)، ۵۱-۷۸.
- شمشری، بابک. (۱۳۸۷). درآمدی بر هویت ملی. شیراز: نشر نوید شیراز.
- طالبی، سکینه. (۱۳۷۸). تحول هویت ملی دانش‌آموزان دختر دوره‌های تحصیلی ابتدایی، راهنمایی و متوسطه شهر تهران (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه الزهراء (س).
- عبدالهی، محمد. (۱۳۸۹). هویت ملی در ایران، فراتحلیل مقاله‌های فارسی موجود. فصلنامه علوم اجتماعی، (۵۰)، ۱-۳۶.
- عبدی، عطاءالله و لطفی، مریم. (۱۳۸۷). جایگاه هویت ملی در کتب.
- علاقه‌بند، علی. (۱۳۷۳). مقدمات مدیریت آموزشی. تهران: نشر بعثت.
- قورچیان، نادر قلی و تن‌ساز، فروغ. (۱۳۷۴). سیمای روند تحولات برنامه درسی به‌عنوان یک رشته تخصصی از جهان باستان تا جهان امروز. تهران: وزارت علوم تحقیقات و فناوری، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
- قیصری، نورالله. (۱۳۸۳). هویت ملی: مؤلفه‌ها، چگونگی پیدایش و تکوین آن. فصلنامه مطالعات ملی، ۵ (۴)، ۸۹-۱۰۹.
- کرپیندورف، کلوس. (۱۳۸۳). تحلیل محتوا، مبانی و روش‌شناسی، (ترجمه هوشنگ نایی). تهران: نشر نی.
- کوشا، محمدمهدی. (۱۳۸۷). دانستنی‌های سیاست: هویت. تهران: وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، دفتر برنامه‌ریزی اجتماعی و مطالعات فرهنگی.
- گودرزی، حسین. (۱۳۸۳). گفتارهایی درباره جامعه‌شناسی هویت در ایران، تهران: نشر تمدن ایرانی.
- لقمان‌نیا، مهدی و خامسان، احمد و آیتی، محسن و خلیفه، مجتبی. (۱۳۹۰). شناسایی مؤلفه‌های هویت ملی در برنامه‌های درسی براساس نظریه داده بنیاد. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۱۰ (۴۰)، ۳۳-۵۶.
- لقمان‌نیا، مهدی و خامسان، احمد. (۱۳۸۹). جایگاه هویت ملی در نظام آموزش و پرورش ایران. فصلنامه تحقیقات فرهنگی، ۳ (۲)، ۱۴۷-۱۷۱.

تحلیل محتوای مؤلفه‌های هویت ملی در کتب آموزشی زبان فرانسه دوره‌های راهنمایی، دبیرستان - پیش دانشگاهی

- محسنی، نیک‌چهره. (۱۳۸۳). نظریه‌ها در روان‌شناسی رشد. تهران: نشر پردیس.
 - معروفی، یحیی و پناهی توانا، صادق. (۱۳۹۲). کتاب‌های ادبیات فارسی دوره متوسطه و بازنمایی مؤلفه‌های هویت ملی (دیدگاه دبیران). فصلنامه مطالعات ملی، (۵۵)، ۱۰۷-۱۲۲.
 - ملاصدقی، منیره. (۱۳۷۸). نقش فعالیت‌های فرهنگی مدارس در شکل‌دهی هویت دانش‌آموزان، (پایان‌نامه کارشناسی ارشد)، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات، تهران.
 - مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۳). برنامه درسی: نظریه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها. مشهد: نشر آستان قدس رضوی.
 - میرساردو، طاهره؛ کاووسی، اسماعیل و ابراهیم‌زاده، رمضان. (۱۳۸۷). بررسی عوامل اجتماعی - فرهنگی مؤثر بر بحران هویت جوانان. پژوهش‌نامه علوم اجتماعی، ۲ (۱)، ۷۷-۱۰۰.
 - میلر، جی. پی. (۱۳۸۶). نظریه‌های برنامه درسی، (ترجمه محمود مهرمحمدی). تهران: نشر سمت.
 - میلر، دیوید. (۱۳۸۳). ملیت (ترجمه داود غرایاق آبادی) تهران: مؤسسه مطالعات ملی.
 - نوریان، محمد. (۱۳۸۱). راهنمای عملی تحلیل محتوای رسانه‌های آموزشی. تهران: نشر آموزش امیر.
 - هولستی، ال. آر. (۱۳۷۳). تحلیل محتوا در علوم اجتماعی و انسانی (ترجمه نادر سالارزاده امیری). تهران: نشر علامه طباطبائی.
- Amireault. Valérie, Lussier. Denise (2008). Représentations culturelles, expériences d'apprentissage du français et motivations des émigrants adultes en lien avec leur intégration à la société québécoise, *Langue et société*, Québec, no 45.
- BYRAM. Michael (2006). Langues et identités, Conférence intergouvernementale *Langues de scolarisation: vers un Cadre pour l'Europe*, Strasbourg, octobre.
- Naito. Solange (2002). Difficultés linguistiques et culturelles dans l'enseignement du français à un public japonais, Ela. *Études de linguistique appliquée*, no 126.

پی‌نوشت‌ها

- | | |
|---|-------------------|
| 1. Naito | 4. Authentique |
| 2. BYRAM. Michael | 5. Gilbert Sinoué |
| 3. Amireault. Valerie & Lussier. Denise | 6. Denis Fouret |



فصلنامه نوآوری‌های آموزشی

نشریه علمی پژوهشی

واهممای اشتراک

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

- ♦ فرم اشتراک را کامل و خوانا پر کرده و کد پستی را حتماً قید فرمائید.
- ♦ حق اشتراک به مبلغ ۲۰۰۰۰ تومان را به حساب شماره ۲۹۰۰۱۰۰۱ نزد بانک ملی شعبه حسابهای دولتی به نام درآمد اختصاصی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی واریز نمائید.
- ♦ اصل فیش بانکی را به همراه فرم تکمیل شده به نشانی دفتر فصلنامه ارسال نمائید.
- ♦ کپی فیش بانکی را نزد خود نگه دارید.
- ♦ از فرستادن وجه نقد خودداری کنید.
- ♦ حق اشتراک جهت ۴ شماره فصلنامه محسوب می‌شود.

■ نشانی: تهران خیابان ایرانشهر شمالی ساختمان انتشارات کمک آموزشی طبقه پنجم
■ دفتر فصلنامه نوآوری‌های آموزشی
■ تلفن: ۸۸۳۰۲۰۲۲
■ دورنگار: ۸۸۳۰۲۰۲۲



فصلنامه نوآوری‌های آموزشی

نشریه علمی پژوهشی

فرم اشتراک

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

خواننده گرامی:

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

Content analysis of national identity components in French education textbooks at guidance school, high school and pre-university levels

Seyyed Bahnām Alavi Moghaddam (PhD), Organization for Educational Research and Planning ¹

Zahrā Dāvarpanāh, MA at French Language and Literature from Allāme Tabātabāyi University²

□□□□□□□□

National identity is considered as the highest level of community identity and it is a factor of national unity in the society. One of the important systems influential in national identity protection and transmission to youth generation is the education system of a country which can insert the national identity components in the contents of nationwide textbooks. The purpose of this research was to study the amount of national identity components in French education textbooks at guidance school, high school and pre-university levels in Iran. The research method was documentary and was done by quantitative and qualitative analytical techniques. In this study, the identity components like nation, culture, religion, geography, politics, ethnics, subcultures and national symbols have been considered. The results showed that Iranian French education textbooks did not use identity components in a balanced and homogenous way in the mentioned textbooks, and sometimes some of the mentioned components in the French education textbooks could not be seen. At pre-university and high school levels, there are more identity components in the textbooks than at guidance school level, whereas there is more cohesion in the presentation of national identity components at guidance school level. It is necessary to revise the content of French education textbooks from the viewpoint of national identity to prepare a good youth national identity improvement through these textbooks.

□□□□□□□□

French Language Teaching, National Identity, Content Analysis,
Guidance School and High School Levels

1. behnam_9002@yahoo.com

2. davarpanah.zahra@yahoo.com

Content analysis of the 6th grade textbook of “the Heaven Gifts” and the degree of its correspondence with the rudiments of the Holy Quran and the Document of Fundamental Development of Education

Hosein Ghāsemi, MA at Quran and Hadith Sciences, Zanjan Office of Education¹

Mahmoud Kāzemi (PhD), University of Zanjan

□□□□□□□□

The purpose of the present paper was to analyze the content of the sixth grade textbook of “the Heaven Gifts (1391)” and comparing it with the rudiments of Holy Quran and the Document of Fundamental Development of Education. The methodology of content analysis was descriptive and the data was gathered using the content analyzing formats developed by the experts of the field, which were confirmed by the Research and Educational Planning Organization. The research population and sample of the study was the sixth grade textbook of “the Heaven Gifts”. Also, the descriptive statistics was used to analyze data. Among 33 instructional objectives of the textbook, 42.4% were of typical objectives, 45.5 % were of multi-sectional objectives, 15.2% of multi-level objectives and 12.1 % were of general objectives. Among 49 separated objectives of the textbook, 75.5% of them were concerned with cognitive area, 24.5% with emotional area; however, none of the objectives were concerned with the psychomotor area. Results showed that among 33 objectives of the textbook, 32 objectives (96.96%) had references to the verses of Quran and just 1 objective did not have references to those verses. Considering the Document of Fundamental Development of Education and the objectives of the textbook concerning thinking and communication with God’s creatures, there are 4 detailed objectives in the National Curriculum, of which only one of them was embodied in the objectives and content of the sixth grade textbook of Heaven Gifts and no content and objective was considered with regard to the other 3 detailed objectives in the mentioned textbook. Furthermore, there were 4 objectives in national curriculum dealing with science and knowledge and communication with himself/herself of which 3 objectives were considered in the textbook. The results showed that the textbook achieved the multi-sectional objectives, typical objectives and multi-level objectives respectively, and among the learning fields, the textbook considered cognitive field especially knowledge category more than the other fields and categories. Furthermore, the objectives dealing with references to Quran verses were achieved well with the exception of a few references that failed to refer to Quran verses. Finally, considering the Document of Fundamental Development of Education and the objectives of the textbook, it failed to contain some detailed objectives or contents of national curriculum program according to the table of textbook designation objectives.

□□□□□□□□

The Heaven Gifts, Content Analysis, Textbook, Comparison, the Rudiments of Holy Quran, the Document of Fundamental Development of Education

1. hga^{۹۷}@yahoo.com

Why and how to integrate general education with technical and vocational education

Ahad Navidi (PhD), Research Institute for Education (Ministry of Education)¹

□□□□□□□□

This paper explains the need for the integration of general education with technical and vocational education and provides a framework for such integration. The main problem is a lack of clear understanding and a theoretical framework about the necessity (scientific, economic and social justification) for integration of general education with technical and vocational education and the lack of convincing evidence on the appropriate method of integration. Considering the nature of the research question, qualitative methods were used for documentation. According to the concepts and implications of studies on new vocationalization, it seems that the integration of general education with technical and vocational education can lead to the enrichment of both domains and it could be beneficial for all students. General education comprises the foundation of technical and vocational education and all population of students (not a special group) need such a foundation. So, the integration of these two types of education seems inevitable. Intertwining general education with technical and vocational education is an educational strategy that requires empirical criteria to judge its usefulness. However, a general movement towards such integration at the international level has been clearly seen, and such integration ideas are emerging in our country, too.

□□□□□□□□

General Education, Technical and Vocational Education,
Vocational Training, Integration, Basic Skills, Core Skills, Key
Competencies

1. anaveedy@gmail.com

Performance evaluation of Tehran's 5th educational district's high schools using Data Envelopment Analysis

Fahimeh Roohi, High school Teacher, Tehran's 5th educational district¹

Fezeh Bāgheri Garmāroudi, High school Expert at Tehran's 5th educational district²

Fātemeh souri, High school Principal at Tehran's 5th educational district³

□□□□□□□□

The aim of the present research was to predict language academic achievement (Persian, English, and Arabic) of high school students by academic optimism and self – management strategies of teachers. For this purpose 295 teachers (171 males and 124 females) were chosen based on a stratified random sampling method from two educational districts in Ardabil. The research tools included teacher academic optimism questionnaire (Woolfolk Hoy, et al, 2008) and the self-management strategies questionnaire based on Selection, Optimization and Compensation (SOC) model. Also, the average score of the final exams of Persian, English, and Arabic language of students of each teacher's class was considered as the criteria for their academic achievement. The results of the stepwise regression showed that the teachers' self-management strategies and their academic optimism correlated with academic achievement of students and they were able to predict the variance of academic achievement of students. There was no significant difference in academic optimism and self- management strategies of male and female teachers. In general, findings indicated that the students, whose teachers had more academic optimism and self – management strategies have higher academic achievement scores.

□□□□□□□□

Self-management Strategies, Teacher Academic Optimism,
Academic Achievement.

1. roohifahimeh@gmail.com

2. f_bagheri@yahoo.com

3. fatemeh_souri@yahoo.com

The effect of thinking skills' direct teaching -using Halpern' model- on critical thinking skills of high school students

Rahim Badri Gargari (PhD) , University of Tabriz¹

Moslem Azarbakhsh, MA student at Curriculum Planning, University of Tabriz

Mohsen Taghizadeh, MA student at Curriculum Planning, University of Tabriz

□□□□□□□□

The development of critical thinking skills is often considered as the most important reason for formal education because the ability to think critically is essential for success in the contemporary world, where the rate at which new knowledge is created is rapidly accelerating. Given the fact that adolescence is recognized by brain researchers as optimal for the development of higher order cognitive processes, we focused on critical thinking instruction designed for high school students. The aim of this study was to determine the effect of direct teaching of thinking skills-using Halpern' model- on critical thinking skills of high school students. Participants were 56 high school students from Yasooj, of which 28 students were selected as the experimental group to receive the direct teaching of thinking skills and 28 students who received the traditional teaching were selected as the control group. First, the Watson Glaser Critical Thinking Test was distributed among experimental and control groups. Current school curriculum was implemented in the control group, but students of experimental group were divided into five sub-groups (each group containing 5-6 students) and they were directly instructed the critical thinking sub-skills. For this purpose- using Halpern' model- the experimental sub-groups of students were presented a problem from their real life. Then, the students were given ample opportunity for reflection and contemplation. In the following session, members of the class discussed their answers and groups who gave the correct answers, were encouraged. The research instrument was the Watson-Glaser Critical Thinking Test (WGCTA) and ANCOVA was used to analyze the data. The results revealed that direct teaching of thinking skills enhanced the experimental groups' critical thinking skills. These results provided robust evidence that explicit instruction is an effective method of teaching critical thinking skills to high school students. The importance of thinking skills for high school success, as well as success in the workplace, post-secondary education, and everyday life makes the necessity of supplementary methods of instruction clear.

□□□□□□□□

Critical Thinking Skills, Direct Teaching, Halpern' Model, High School Students, Watson-Glaser Critical Thinking Test

1. badri_rahim@yahoo.com

The Relationship between academic optimism and self – management strategies of teachers with high school students' academic achievement

Elāhe Hejāzi (PhD), University of Tehran¹

Shimā Amini Pour, PhD Students at Educational Psychology, University of Tehran²

□□□□□□□□

The aim of the present research was to predict language academic achievement (Persian, English, and Arabic) of high school students by academic optimism and self – management strategies of teachers. For this purpose 295 teachers (171 males and 124 females) were chosen based on a stratified random sampling method from two educational districts in Ardabil. The research tools included teacher academic optimism questionnaire (Woolfolk Hoy, et al, 2008) and the self-management strategies questionnaire based on Selection, Optimization and Compensation (SOC) model. Also, the average score of the final exams of Persian, English, and Arabic language of students of each teacher's class was considered as the criteria for their academic achievement. The results of the stepwise regression showed that the teachers' self-management strategies and their academic optimism correlated with academic achievement of students and they were able to predict the variance of academic achievement of students. There was no significant difference in academic optimism and self- management strategies of male and female teachers. In general, findings indicated that the students, whose teachers had more academic optimism and self – management strategies have higher academic achievement scores.

□□□□□□□□

Self-management Strategies, Teacher Academic Optimism,
Academic Achievement.

1. ehejazi@ut.ac.ir

2. sh_ amini2010@ut.ac.ir

The social-cognitive predictors of school satisfaction among high school students: Evidence from a causal model

Farzāneh Michāeli Manee' (PhD), Urmia University¹

Saeed Mohannā, MA at Educational Psychology from Urmia University²

Ali Essāzādegān (PhD), Urmia University³

ABSTRACT

Recently, school satisfaction which is an affective factor on student academic performance and health has been noticed by psychologists. Accordingly, many studies have been grounded in Bandura's social cognitive theory. The purpose of this study was to provide the structural model of school satisfaction. This investigation was in the form of a correlation (causal modeling) study and the sampling method was "multi-stage cluster sampling". Also, Kerjcie and Morgan chart was used to determine sample size. Participants in this survey were 380 students from 10 high schools in Urmia (199 (53%) males and 181 (47%) females). To evaluate the variables, participants completed the tests of positive and negative affect scales, perceptions of school climate, self-efficacy questionnaire, outcome expectations, achievement goals, and multidimensional students' life satisfaction scale. Data was analyzed using structural equation modeling. The results indicated that it is a valid and reliable structural model of school satisfaction in this community. Direct causal pathways of school climate and achievement goals on the school satisfaction were positive and significant and the outcome expectations pathway on the school satisfaction was negative and significant. Path coefficient analysis displayed that achievement goals has highest significant impact on school satisfaction. Accordingly, it can be concluded that the pattern of school satisfaction explicate the social cognitive determinants of school satisfaction, and we can use it to promote school satisfaction and/or enhance the health and well-being of pupils at school.

KEYWORDS

School Satisfaction, Social Cognitive Theory, High School Students

1. f.michaeli.manee@gmail.com

2. ss.mohanna@yahoo.com

3. ali_essazadeg@yahoo.com

In this issue:

The social-cognitive predictors of school satisfaction among high school students: Evidence from a causal model

4

Farzāneh Michāeli Manee'
Saeed Mohannā
Ali Essāzādegan

The Relationship between academic optimism and self – management strategies of teachers with high school students' academic achievement

5

Elāhe Hejāzi
Shimā Amini Pour

The effect of thinking skills' direct teaching -using Halpern' model- on critical thinking skills of high school students

6

Rahim Badri Gargari
Moslem Azarbakhsh
Mohsen Taghizadeh

Performance evaluation of Tehran's 5th educational district's high schools using Data Envelopment Analysis

7

Fahimeh Roohi
Fezeh Bāgheri Garmāroudi
Fātemeh souri

Why and how to integrate general education with technical and vocational education

8

Ahad Navidi

Content analysis of the 6th grade textbook of "the Heaven Gifts" and the degree of its correspondence with the rudiments of the Holy Quran and the Document of Fundamental Development of Education

9

Hosein Ghāsemi
Mahmoud Kāzemi

Content analysis of national identity components in French education textbooks at guidance school, high school and pre-university levels

10

Seyyed Bahnām Alavi Moghaddam
Zahrā Dāvarpanāh

**Refrees
of
this
issue**

:

Bahrami, Farhad Hosseinzadeh, Farideh Hamidi,
Ali Asghar Khallaghi, Ali Akbar Seif , Hassan pasha Sharifi, Mohammad Mehdi Shariatzadeh,
Ali Akbar Shayestehnezhad, Behnaz Marjani, Morteza Manteghi, Seyed Esmaeil Najafi,
Sadegh Nasri, Mehdi Navi



Ministry of Education
Islamic Republic of IRAN



Organization for
Educational Research
and Planning

Quarterly journal of **Educational Innovations**

52

Vol.13 ■

Winter, 2015 ■

Pages, 152 ■

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

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

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

P.O.Box: 1584634818

Tel@Fax: 88302022

E.mail: noavaryedu@gmail.com

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

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

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

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

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

■ Editorial Board:

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

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

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

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

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

■ **Dr. A. R. Kiamanesh:** Professor of Kharazmi University

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

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

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

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

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

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

■ **Secreterial Affairs:** M. Yaghmaeian

■ **Persian Editor:** J.Rabbani

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

■ **Art Director:** Sh. kharaghani

■ **Designer:** F. Poorsaiifi

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



Ministry of Education
Islamic Republic of IRAN



Organization for Educational
Research and Planning

In The Name of
God
The Most Merciful
The Most
Compassionate

Quarterly journal of
**Educational
Innovations**

52

Vol.13 ■

Winter, 2015 ■

Pages,152 ■