

دانشگاه فرهنگیان
فصلنامه علمی
مطالعات کارورزی در تربیت معلم
دوره ۱ شماره ۳
تاریخ چاپ: تابستان ۱۴۰۰

درآمدی به عناصر برنامه درسی کارورزی در دانشگاه فرهنگیان کشور ایران

مهدی محمدزاده بنی طرفی^۱

حمیدرضا مشهدی^۲

چکیده:

هدف از این جستار بررسی برنامه کارورزی در دانشگاه فرهنگیان ایران است. در واقع این جستار به برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان از منظر عناصر برنامه درسی (هدف، محتوا، ارائه و ارزشیابی) پرداخته شده است. روش این جستار توصیفی تحلیلی و در واقع تجزیه و تحلیل شیوه ارائه برنامه کارورزی در دانشگاه فرهنگیان است. نتایج این جستار نشانگر آن است که این درس در دانشگاه فرهنگیان در طول چهار ترم و در قالب چهار درس دو واحدی ارائه می گردد. میزان ساعت ارائه این دروس ۵۱۲ ساعت است که بخش زیادی از آن شامل حضور دانشجویان در مدرسه و کسب تجارب عملی می گردد. این برنامه با تأکید بر مشاهده تأملی، روایت‌نگاری و واکاوی تجربیات به عنوان عناصر سازنده / شکل‌دهنده عمل فکورانه و با بهره‌گیری از ابزارهای سه‌گانه کنش‌پژوهی فردی،

۱- استادیار، گروه معارف، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران (نویسنده مسئول)

m.mohamadzadeh@cfu.ac.ir

۲- استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

h.r.mashhadi@cfu.ac.ir

درس پژوهی و خودکاوی روایتی به عنوان روش‌های مورد تأکید در برنامه تربیت معلم فکور اجرا می‌گردد. بهره‌گیری از مبانی نظری/تکنیک‌ها و فنون در برنامه کارورزی به منظور دستیابی دانشجو معلم به یک نگاه همه‌جانبه و غنا بخشیدن به تصمیمات اتخاذ شده در ابعاد برنامه‌ریزی، اجرا و ارزیابی برای حمایت از یادگیری دانش‌آموزان در برنامه کارورزی پیش‌بینی شده است و در طول برنامه کارورزی دانشجو معلم فرصت کسب تجربه برای درک عمل اثربخش، تأمل بر روی آن به منظور پذیرش مسئولیت حرفه‌ای را کسب می‌نماید.

واژگان کلیدی: کنش پژوهی، درس پژوهی، خودکاوی روایتی، مشاهده تاملی، روایت

نگاری



An introduction to the elements of the internship curriculum at Farhangian University of Iran

Mehdi Mohammadzadeh Bani Tarfi^۱

Hamid Reza Mashhadi^۲

Abstract:

The purpose of this study is to review the internship program at Farhangian University of Iran. In fact, this article deals with the internship program of Farhangian University from the perspective of curriculum elements (purpose, content, presentation and evaluation). The method of this research is descriptive-analytical and in fact the analysis of the method of presenting the internship program in Farhangian University. The results of this study indicate that this course is offered in Farhangian University during four semesters in the form of four two-unit courses. The teaching hours of these courses are 512 hours, a large part of which includes the presence of students in school and gaining practical experiences. This program emphasizes empowerment observation, narration and analysis of experiences as constructive elements of thoughtful action and using the three tools of individual action research, research and narrative self-examination as methods emphasized in the thought teacher training program. Studying educational / training issues at the classroom and school level is the basis for independent practice of reputable professions and gaining first-hand experiences. The learning opportunities provided by the professors and the feedback provided by them

^۱ - Assistant Professor, Department of Education, Farhangian University, Tehran, Iran (Corresponding Author)

^۲ - Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran

provide the possibility of combining educational ideas and practice in real situations, to find defensible solutions and answer educational / training problems. Utilization of theoretical foundations / techniques and techniques in the internship program in order to achieve a comprehensive view of the teacher-student and enrich the decisions made in the dimensions of planning, implementation and evaluation to support students' learning in the internship program and during the program Student-teacher internship Gains the opportunity to gain experience to understand effective practice, to reflect on it in order to accept professional responsibility.

Keywords: action research, study research, narrative self-examination, contemplative observation, narratography



مقدمه:

تربیت معلم در ایران سابقه طولانی دارد و ورود نظام جدید تربیتی در ایران همراه با ایجاد مراکزی برای تربیت معلم شده است. اولین گام برای تاسیس تربیت معلم را می توان تاسیس دارالفنون در سال ۱۲۹۷ نام برد. در طول این سال ها برنامه درسی تربیت معلم با فراز و نشیب هایی همراه بوده است اما در همه دوره ها بر کسب تجربه عملی در طول تحصیل اشاره شده است و برنامه درسی تربیت معلم در پی آن بوده است تا شرایط تربیت حرفه ای و تحقق کسب شایستگی حرفه ای را فراهم نماید. در ایران بر اساس اسناد نظام آموزش و پرورش، تربیت معلم فرآیندی است که زمینه ساز تکوین و تعالی پیوسته حرفه ای معلمان، براساس معیارهای نظام اسلامی می شود و مسئولیت این فرایند به دانشگاه فرهنگیان سپرده شده است (موسی پور و احمدی، ۱۳۹۴). دانشگاه فرهنگیان به منظور رشد حرفه ای دانشجویان تحت تربیتش، برنامه مدونی در دست دارد. در این برنامه فعالیتی که پیش از سایرین به چشم می آید، اجرای دوره کارورزی است. اصطلاح کارورزی در حوزه آموزش و پرورش تجربی بسیار رایج بوده (بوکالیا^۱، ۲۰۱۲) و شایان توجه است که در کشورهای توسعه یافته، تاکید بر دوره کارورزی یا تدریس عملی یکی از جنبه های برجسته تربیت معلم محسوب می شود (ریشتر و همکاران^۲، ۲۰۱۱).

اگر کارورزی را تدابیری بدانیم که برای حصول اطمینان از جریان آمادگی، در دوره انتقال از نظر به عمل اتخاذ شده است (مشفق آرائی، ۱۳۸۶)، می توان گفت: درس کارورزی یک فرصت بی نظیر در مجموعه دروس دانشگاه فرهنگیان است که به عنوان یک حلقه اتصال بین نظر و عمل فرصت پیوند بین تمام آموزش ها و تجارب را فراهم می نماید. در اساس نامه دانشگاه فرهنگیان (ماده ۸) کارورزی رکن اصلی تمام آموزش های این دانشگاه است (گرمارودی و شریف زاده، ۱۳۹۲). کارورزی در برنامه درسی

^۱ Bukaliya, R.

^۲ Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Baumert, J.,

دانشگاه فرهنگیان یک درس در کنار سایر دروس نیست بلکه مدار و ستون فقرات برنامه های درسی و پیوند دهنده آموزش های متعدد، متنوع و منفکی است که در دروس مختلف دوره تحصیلی کارشناسی دانشگاه فرهنگیان به دانشجوی معلمان عرضه می شود. این فرایند در دانشگاه فرهنگیان از منشا تاملی آغاز و به درس پژوهی در سطح مدرسه و کلاس درس جهت کسب مهارت های یادگیری مادام العمر و قرار گرفتن در چرخه توسعه حرفه ای مداوم ختم می شود (جمعی از نویسندگان، راهنمای عملی برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان با رویکرد تربیت معلم فکور، ۱۳۹۴). لذا آماده سازی و مجهز نمودن دانشجوی معلمان به مهارت های حرفه ای اصلی ترین وظیفه دانشگاه فرهنگیان در حال حاضر است که کارورزی رکن اصلی آن است.

شرح برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان

برنامه کارورزی یک و دو در سال سوم تحصیل ارائه می گردد و در طول یک سال دانشجوی معلم باید حداقل به میزان ۲۵۶ ساعت در مدرسه حضور داشته باشد. حضور دانشجوی معلم در موقعیت آموزشی / تربیتی باید به تأیید معلم راهنما و مدیر مدرسه برسد و نوع فعالیت طبق برنامه تنظیم شده زیر نظر استاد راهنما در هر روز/ جلسه آموزشی در سوابق او ثبت و ضبط گردد. اجرای برنامه کارورزی یک و دو در توالی یکدیگر خواهد بود و ثابت بودن استاد در طول اجرای برنامه کارورزی یک و دو، کمک می کند تا هدایت یادگیری حرفه ای و دستیابی دانشجوی معلم به اهداف پیش بینی شده در سطح بالاتری تحقق یابد. ارزیابی از عملکرد دانشجوی معلم باید بر اساس زمان حضور و مستندات ارائه شده (در گزارش عملکرد) انجام شود.

برنامه کارورزی سه و چهار در سال چهارم تحصیل ارائه می شود. به دلیل ماهیت تلفیق دانش محتوایی و دانش تربیتی در اجرا، برنامه توسط استادان دارای تخصص میان رشته ای آموزش و در صورت نبود چنین استادانی به صورت چندرشته ای با مشارکت دو

استاد(علوم تربیتی و تخصص موضوعی) ارائه می‌گردد، تا دانشجو معلم در عرصه عمل حرفه‌ای فرصت برنامه‌ریزی، اجرا و ارزیابی عملکرد حرفه‌ای خود بر اساس استانداردهای برنامه‌درسی و تأثیر آن بر یادگیری دانشجومعلمان را در اختیار داشته باشد. زمان حضور دانشجو معلم در طول سال ۲۵۶ ساعت است که توسط مدرسه گزارش می‌شود و برنامه کار دانشجو معلم در سطح کلاس درس و مدرسه باید به تأیید استاد راهنما، معلم راهنما و مدیر مدرسه برسد. ارائه مستندات مرتبط با عملکرد دانشجو معلم جهت دفاع از شایستگی‌های حرفه‌ای در پایان دوره تحت نظارت گروه تربیت حرفه‌ای ضروری است.

کارورزی ۱

در کارورزی یک، دانشجو معلم با کسب مهارت در به‌کارگیری روش‌ها و فنون مشاهده‌تأملی، موقعیت‌های آموزشی و تربیتی در سطح مدرسه و کلاس درس را که شامل موقعیت فیزیکی (این مطالعه از منظر تأثیر موقعیت فیزیکی بر مسایل تربیتی و آموزشی صورت می‌گیرد)، ساختار و سازمان مدرسه (اعم از روابط و ساختارهای رسمی و غیررسمی که بر فرآیندهای آموزشی و تربیتی مدرسه تأثیرگذار می‌باشند. علاوه بر این آشنایی با قوانین و مقررات، نحوه کارکرد این قوانین در روابط سازمانی-افقی و عمومی-در سطح مدرسه، منطقه و سازمان آموزش و پرورش مد نظر می‌باشد)، تعاملات عاطفی و روانی (شامل تعامل میان دانش‌آموزان، کادر مدرسه، ارتباط با اولیا، روابط معلم با دانش‌آموزان و تأثیر آن بر مسایل تربیتی و آموزشی است)، فرایندهای آموزش است را مورد مطالعه قرار داده و دریافت‌های خود را در قالب روایت‌ها، روزنگارها، تجربیات شخصی ارائه می‌نماید. این یافته‌ها از موقعیت مدرسه و کلاس درس در کنار یکدیگر/ در ارتباط با یکدیگر اجازه می‌دهد تا به تصویر همه‌جانبه‌ای از موقعیت و اتخاذ تصمیمات تأثیرگذار در موقعیت‌های پیچیده و منحصر به فرد دست یابد.

چنین نگاهی هدایت‌کننده عمل معلم در کلیه موقعیت‌ها در طول دوره کارورزی و در آینده خواهد بود. روایت‌های دانشجو معلم از موقعیت‌های مختلف مورد واکاوی قرار گرفته و مسئله/ مسئله‌های شناسایی شده با استفاده از شواهد و مستندات علمی گزارش می‌گردد. اطلاعات جمع‌آوری شده از موقعیت مورد مطالعه می‌تواند همراه با عکس و فیلم/ گزارش، اسناد، گفتگو با کادر مدرسه/ معلم راهنما/ اولیاء/ دانش‌آموزان (با هماهنگی مدرسه) تکمیل شود.

کارورزی ۲

اگر تدریس را فرایندی سازمان‌یافته، اخلاقی و متعهدانه بدانیم که نیازمند بهره‌گیری از یافته‌های علمی، شهودا و خلاقیت و هنر در موقعیت‌های بی‌بدیل و منحصر به فرد است، در آن صورت برنامه کارورزی به جای تمرکز انحصاری بر آموزش فنون، نیازمند آن است که دانشجو معلم، فعالانه با موقعیت‌های واقعی در سطح کلاس درس روبرو شود و به آنان کمک کند تا با به کارگیری روش‌های استدلالی/ منطقی به بررسی موقعیت‌های یادگیری پرداخته و با آگاهی انتقادی نسبت به تجربیات اندوخته شده به آفرینش الگوهای ذهنی و طرح‌واره‌هایی بپردازند که به آنان در اتخاذ تصمیمات اثربخش و ارزیابی نتایج حاصل از تصمیمات جهت برنامه‌ریزی کمک کند.

تدریس عملی، وابسته به موقعیت است و با ویژگی‌های شخصی معلم و آنچه او در یک مکان و زمان خاص انجام می‌دهد مرتبط است. از این رو فرصت‌های یادگیری تدارک دیده شده در کارورزی دو، به دنبال آن است تا دانشجو معلم را در معرض دانش

کاربردی که ترکیبی از انواع مختلف دانش (بیانی ۱، رویه‌ای ۲، موقعیتی ۳، فراشناختی ۴) است قرار داده، به آنان کمک کند تا به تأمل در باره موقعیت‌های تربیتی بپردازند.

در این برنامه از طریق طراحی، اجرا و ارزیابی فعالیت‌های یادگیری امکان کسب تجربیات مستقیم/ دست اول در خصوص مسئله شناسایی شده، بررسی نتایج اجرای فعالیت‌ها و بازاندیشی در تأثیرگذاری آن بر موقعیت آموزشی- تربیتی و درک خود نسبت به موقعیت مطالعه شده در کارورزی یک را به دست آورند. در برنامه کارورزی دو، دانشجو معلم با قرار گرفتن در معرض تکالیف اصیل ۵، توانایی تأمل در عمل را به طور مقدماتی از طریق مشارکت در فرآیند آموزش (فردی، گروه‌های کوچک/ گروه‌های بزرگ) و در نهایت اجرای مستقل فعالیت‌های یادگیری زیر نظر معلم راهنما در سطح کلاس درس کسب خواهد نمود و به درک عمیقی نسبت به آنچه در کلاس جریان دارد دست می‌یابد. آگاهی نسبت به تصمیمات ناظر به برنامه‌ریزی، اجرا و ارزیابی، به عنوان یک فرآیند تأملی به شناخت جهت‌گیری حرفه‌ای، نوع تفکر و سبک تدریس دانشجو معلم کمک خواهد کرد.

کارورزی ۳

در کارورزی ۳، دانشجو معلم به طور مستقیم مسئولیت تدریس و اداره کلاس درس (۹۰ / ۴۵ دقیقه) را بر عهده می‌گیرد و با مطالعه بافت و زمینه‌ای که آموزش در آن جاری است، طرح یادگیری را برای آموزش مفاهیم/ مهارت‌های علمی ارائه شده در برنامه

۱ - Declarative knowledge

۲ - Procedural knowledge

۳ - Conditional knowledge

۴ - Metacognitive Knowledge

۵ - Authentic task

درسی ۱ تدوین می‌نماید. چنین طرحی باید در برگیرنده فرصت‌هایی باشد که نسبت به یادگیری دانش‌آموزان حساس بوده و عمیقاً با بافت و بستر واقعی زندگی آن‌ها ارتباط برقرار می‌نماید. ماهیت تکالیف یادگیری و عملکردی پیش‌بینی شده در طرح یادگیری نیز باید بتواند میان تجربیات و دانسته‌های پیشین و جدید دانش‌آموزان ارتباط برقرار کند و امکان یکپارچه‌سازی یادگیری فراهم نماید.

برنامه‌ریزی دانشجو معلم با طرح پرسش‌هایی در خصوص ظرفیت‌هایی که در بافت و زمینه یادگیری وجود دارد و می‌تواند به دانش‌آموزان در به کارگیری دانش و تجربه پیشین و علایق شخصی آنان کمک نماید آغاز شده و با تدارک دیدن فرصت‌هایی برای به تجربه گذاشتن دریافت‌ها، طرح پرسش‌ها/ فرضیه‌ها از سوی دانش‌آموزان، ادامه می‌یابد. یافته‌های حاصل از این تجربه برای درک عمیق‌تر/ رفع بدفهمی‌ها، در موقعیت واقعی/ شبیه‌سازی شده به کارگرفته می‌شود و نتایج/ آموخته‌ها - با توجه به این که یادگیرندگان امکان طرح پرسش/ فرضیه‌های متفاوتی را دارا هستند - برای استحکام بیشتر یادگیری به اشتراک گذاشته می‌شود.

در این فرآیند دانش‌آموزان فرصت خواهند داشت تا دانش کسب شده را با استفاده از راهبردهای یادگیری در شرایط جدید به کار بگیرند و به علایق/ پرسش‌هایی که در فرآیند یادگیری طرح شده پاسخ دهند. در طی این مراحل (گام‌ها) دانشجو معلم از طریق ثبت و واکاوی روایت‌ها با طرح پرسش‌های تأملی و پاسخ به آن‌ها بصیرت بیشتری نسبت به اثربخشی طرح یادگیری و هدایت این فرآیند کسب می‌کند و از طریق درک واقعیت‌های محیط آموزشی، تأثیر آن بر عملکرد خود، ویژگی‌ها و توان‌مندی‌های شخصی، و نحوه سازگار نمودن توانایی‌های خود با موقعیت‌های پیچیده و منحصر به فرد آموزشی، در توسعه حرفه‌ای خود نقش فعالی ایفا می‌کند. این پرسش‌ها باید بتوانند حس کنجکاوی

^۱ - برنامه درسی / کتاب درسی (با توجه به این که سند برنامه درسی معمولاً در اختیار معلمان قرار ندارد می‌توان از کتاب درسی استفاده نمود).

دانشجو معلم را برای مطالعه موقعیت‌های مسئله‌ای در کلاس، ارزیابی اثربخشی یک نظریه در عمل، آزمون مجدد یافته‌های تجربی/ علمی و ... را در قالب کنش‌پژوهی فردی برانگیزد. علاوه بر این پاسخ به پرسش‌هایی که در فرآیند تصمیم‌گیری و پس از آن طرح می‌شود زمینه‌ساز عمل جدید بوده و دانشجو معلم را در فرآیند توسعه حرفه‌ای و بافت و زمینه‌ای که در آن دست به عمل خواهد زد، یاری می‌کند. در این مرحله شیوه مطالعه کنش‌پژوهی فردی است و هدف از عمل فکورانه دانشجو معلم؛ به سازی عمل، ارتقاء درک و فهم، و اصلاح عملکرد حرفه‌ای خود در موقعیتی است که در آن دست به عمل زده است.

کارورزی ۴

در برنامه کارورزی ۴، انتظار می‌رود دانشجو معلم با تجربیات کسب شده، بتواند در نقش معلم به عنوان برنامه‌ریز درسی ۱ (مجری فعال) حاضر شده و ضمن تحلیل برنامه درسی تجویزی، واحد یادگیری را برای پاسخ به نیازها/ حل مسایل یادگیری دانش‌آموزان طراحی، تولید، اجرا و نتایج آن را در کسب شایستگی‌های پیش‌بینی شده در برنامه درسی، مورد ارزیابی قرار دهد. با توجه به ویژگی نظام برنامه‌ریزی درسی در ایران، تطبیق آن با موقعیت‌های تربیتی/ آموزشی و به منظور حفظ استانداردهای برنامه‌درسی این فرآیند با استفاده از رویکرد طراحی معکوس ۲ تدوین می‌شود. طراحی معکوس مبتنی بر درک اصیل ۳ و استفاده عقلانی و مؤثر از آموخته‌های نظری و نحوه به کارگیری آن در عرصه عمل است، به گونه‌ای که دانشجو معلم را به آن سوی آنچه می‌بینند و استفاده از آموخته‌ها

۱- هدف عملیاتی ۱۱ سند تحول بنیادین- نقش معلم در برنامه درسی ملی (صفحه ۱۲ «برای خلق فرصت‌های تربیتی و آموزش [معلم] مسئولیت تطبیق، تدوین، اجرا و ارزشیابی برنامه‌های درسی و تربیتی در سطح کلاس درس را بر عهده دارد»).

۲ - backward design

۳ - Genuine understanding

برای ساخت معنا هدایت کند. این فرایند با تحلیل برنامه‌درسی (تحلیل کتاب‌درسی ۱) آغاز شده و با تعیین شایستگی‌های مورد انتظار، ملاک‌ها و سطوح عملکرد، طراحی تکالیف یادگیری و عملکردی برای هدایت فرآیند یادگیری و کمک به یادگیرندگان در بسط قابلیت‌ها و ظرفیت‌های وجودی ۲ ادامه می‌یابد.

تعیین شایستگی‌ها در آغاز برای روشن شدن تصمیمات معلم برای تعیین مسیری است که یادگیرنده باید طی کند و موجب می‌شود تا نگاه معلم را همواره بر شایستگی‌های موردانتظار برنامه‌درسی متمرکز نگاه دارد. محتوا در چارچوب "ایده‌کلیدی ۳ / مفاهیم و مهارت‌های اساسی ۴" مطرح می‌شود و باعث می‌گردد تا در طراحی واحد یادگیری امکان تلفیق در درون و بیرون از حوزه یادگیری فراهم شود. در چنین شرایطی فرایند یاددهی - یادگیری از محدوده توجه به حافظه و به عبارتی "آموزش برای به خاطر سپردن" کاملاً خارج شده و همواره آموزش برای دستیابی به شایستگی‌ها متمرکز می‌ماند. در طی این مسیر، یادگیرندگان قادر خواهند بود، بین اطلاعات جدید و دانش و آموخته‌های پیشین خود ارتباط برقرار کنند، واقعیت‌ها و حقایق را به «مسائل کلی» و روزمره‌ای که با آن برخورد می‌کنند پیوند دهند و آن را در زمینه‌های جدید به کار گیرند. از آنجایی که این شیوه از طراحی نیازمند درهم نوردیدن مرزهای دانش و تلفیق موضوعات در برنامه‌درسی در سطح پایه یا دوره تحصیلی است، لذا اتخاذ تصمیمات باید با مشارکت معلمان در سطح مدرسه صورت بگیرد و در طراحی فرصت‌های یادگیری از

۱- در صورتی که سند برنامه درسی در اختیار دانشجویان قرار نداشته باشد.

۲- برنامه درسی ملی نقش دانش‌آموز صفحه ۱۲ «در فرآیند یاددهی - یادگیری و تربیت‌پذیری و توسعه شایستگی‌های خویش به لحاظ ذاتی نقش فعال دارد». نقش معلم «با شناخت و بسط ظرفیت‌های وجودی دانش‌آموزان و خلق فرصت‌های تربیتی و آموزشی زمینه درک و انگیزه اصلاح مداوم موقعیت آنان را فراهم سازد».

۳ - Key idea

۴- برنامه درسی ملی صفحه ۱۳ بند دو محتوا [محتوا] در برگیرنده مفاهیم و مهارت‌های اساسی و ایده‌های کلیدی مبتنی بر شایستگی‌های موردانتظار از دانش‌آموزان است».

راهبردهای مختلف (راهبردهای مستقیم، غیرمستقیم، تعاملی، رشد فردی) برای طراحی تکالیف یادگیری و عملکردی استفاده شود. عمل فکورانه در این مرحله ناظر به کاویدن منظم رخدادهای فرآیند طراحی، تدوین، اجرا و ارزیابی واحد یادگیری، یافتن روابط علت و معلولی میان شیوه کار و کارکردها، نتایج و علل آن در سطح مدرسه به شیوه مشارکتی و در قالب درس پژوهی است.

چگونگی ارتباط و تعامل دانشجویان با اساتید، معلمان و مدارس

الف) سازماندهی دانشجومعلم در مدارس، هماهنگی با معلم و مدیر راهنما برای پذیرش آنها باید قبل از شروع ترم و از طریق برنامه‌ریزی‌های انجام شده در ستاد کارورزی استان و پردیس/ واحد آموزشی انجام شود. توصیه می‌شود امور مربوط به سازماندهی دانشجومعلم در مدارس قبل از شروع ترم و در فاصله تعطیلات بین دو ترم صورت بگیرد.

ب) یکی از تکالیف اساتید ارائه بازخوردهای سازنده و هدایت دانشجو معلم برای پاسخ به پرسش‌های طرح شده یا نیازهای یادگیری با استفاده از پوشه‌کار است. لازم به توضیح است که روش تنظیم پوشه‌کار حرفه‌ای و چگونگی ثبت فرآیند یادگیری و ارائه مستندات مورد نیاز بر اساس ملاک‌ها و سطوح عملکرد پیش‌بینی شده در برنامه، امکان هدایت نظام‌مند فرآیند یادگیری حرفه‌ای را تدارک می‌بیند. وظیفه تنظیم پوشه‌کار حرفه‌ای بر عهده دانشجو معلم است. برخی از مستندات جمع‌آوری شده در پوشه‌کار حرفه‌ای با نظر استاد و دانشجو معلم به عنوان مستندات در پوشه‌کار حرفه‌ای که مربوط به عملکرد دانشجو معلم در کل دوره آموزشی است ثبت و ضبط می‌گردد.

ج) تعامل نزدیک میان استاد و دانشجو معلم از طریق مطالعه گزارش‌ها، نشست‌های حضوری و ارائه بازخورد به موقع و سازنده، و نیز تشکیل جلسات بحث و گفتگو پیرامون تجربیات حاصل از حضور در موقعیت‌های واقعی شرط لازم برای تحقق اهداف برنامه کارورزی است. تشکیل سمینار در کلیه هفته‌ها برای بحث و بررسی پیرامون عملکرد دانشجو معلم و گفتگو در خصوص بازخوردهای ارائه شده از سوی اساتید ضروری است. مشارکت دانشجو معلم در نقد و بررسی گزارش‌ها/ روایت‌های هم‌کلاسی‌ها/ هم‌قطاران فرصت یادگیری و انتقال تجربیات به یکدیگر را فراهم می‌کند.

سرفصل برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان:

کارورزی ۱

نام درس: کارورزی ۱				مشخصات درس
<p>اهداف / پیامدهای یادگیری: در پایان این واحد یادگیری دانشجو معلم قادر خواهد بود:</p> <p>با مشاهده تأملی مسئله‌های آموزشی/ تربیتی در سطح کلاس درس و مدرسه را شناسایی و با استفاده از شواهد و مستندات علمی آن را تبیین نماید.</p> <p>مشاهدات تأملی و یافته‌های تجربی حاصل از واکاوی روایت‌ها را ثبت و گزارش نماید.</p>				<p>نوع درس: کارورزی</p> <p>تعداد واحد: ۲</p> <p>زمان درس: ۱۲۸ ساعت</p> <p>پیش‌نیاز:</p> <p>روان‌شناسی تربیتی، توسعه حرفه‌ای ۱، کلیات روش‌ها و فنون تدریس نحوه آموزش: مشترک</p>
				<p>سایستگی اساسی:</p> <p>pk&pck کد ۲-۳</p> <p>۲&۳-۱&۲</p>
سطح ۳	سطح ۲	سطح ۱	ملاک‌ها	<p>مشاهده تأملی</p>
<p>موقعیت‌های آموزشی/ تربیتی در سطح کلاس درس و مدرسه را از زوایای مختلف بررسی، و اطلاعات جمع‌آوری شده را به صورت</p>	<p>توانسته است موقعیت‌های آموزشی/ تربیتی در سطح کلاس درس و مدرسه را از زوایای مختلف بررسی، و اطلاعات</p>	<p>توانسته است موقعیت‌های آموزشی/ تربیتی در سطح کلاس درس و مدرسه را با جمع‌آوری اطلاعات توصیف نماید اما یافته‌ها به صورت</p>		

<p>نظام‌مند توصیف، تحلیل و تفسیر نموده و یافته‌ها را به کمک شواهد معتبر / مستندات علمی و پژوهشی ارائه را ارائه نماید.</p>	<p>جمع‌آوری شده رامبنتی بر شواهد و مستندات علمی و پژوهشی را ارائه نماید.</p>	<p>نظام‌مند تحلیل و تبیین نشده است.</p>	
<p>گزارش‌های توصیفی جمع‌آوری شده / روایت‌های نگارش شده از مطالعه موقعیت فیزیکی، عاطفی، ساختار و سازمان، آموزشی، تربیتی را به صورت روایت نقل و کدگذاری نموده و در قالب مضامین سازماندهی نموده و با ایجاد ارتباط میان مضامین در قالب آموزشی / تربیتی تبیین نموده است.</p>	<p>گزارش‌های توصیفی جمع‌آوری شده / روایت‌های نگارش شده از مطالعه موقعیت فیزیکی، عاطفی، آموزشی، تربیتی را به صورت روایت نقل و کدگذاری نموده و در قالب مضامین سازماندهی یافته‌ها را گزارش نموده است.</p>	<p>گزارش‌های توصیفی جمع‌آوری شده / روایت‌های نگارش شده از مطالعه موقعیت فیزیکی، عاطفی، آموزشی، تربیتی را به صورت روایت نقل و کدگذاری نموده اما کدگذاری‌ها در قالب مضامین سازماندهی و یافته‌ها گزارش نشده است.</p>	<p>واکاوی تجربیات</p>
<p>در گزارش ارائه ساختار گزارش نویسی به صورت نظام‌مند در ثبت و ارائه یافته‌ها رعایت شده است و یافته‌ها مبتنی بر</p>	<p>در گزارش ارائه شده ساختار گزارش نویسی به صورت نظام‌مند در ثبت و ارائه یافته‌ها رعایت شده</p>	<p>در گزارش ارائه شده ساختار کلی گزارش نویسی رعایت شده اما شواهد و مستندات کافی برای یافته‌ها ارائه نشده است.</p>	<p>تدوین و ارائه گزارش</p>

شواهد و مستندات تجربی و علمی گزارش شده است .	است و یافته‌ها به کمک برخی شواهد و مستندات پشتیبانی شده است.		
--	--	--	--

کارورزی ۲

نام درس: کارورزی ۲				مشخصات درس
<p>اهداف / پیامدهای یادگیری: در پایان این واحد یادگیری دانشجو معلم قادر خواهد بود:</p> <p>۱. با تداوم مطالعه موقعیت یادگیری (در سطح کلاس درس یا مدرسه) فعالیت‌هایی را برای شناخت عمیق/ عملی مسئله آموزشی- تربیتی شناسایی شده طراحی، تولید و اجرا نموده و میزان تأثیرگذاری آن بر موقعیت را ارزیابی نماید.</p> <p>۲. تجربیات خود از مشارکت در فرآیند آموزش را واکاوی نموده و یافته‌های خود را تبیین نماید.</p>				<p>نوع درس: کارورزی</p> <p>تعداد واحد: ۲</p> <p>زمان درس: ۱۲۸ ساعت</p> <p>پیش‌نیاز: کارورزی ۱، اصول و روش‌های تدریس</p> <p>نحوه آموزش: مشترک</p>
سطح ۳	سطح ۲	سطح ۱	ملاک‌ها	شایستگی اساسی:
توانسته است موقعیت‌های یادگیری را با جمع‌آوری اطلاعات به صورت نظام‌مند برای شناسایی مسئله یادگیری/ نیاز توصیف نموده و روش‌هایی را برای تأثیرگذاری بر موقعیت مستند به شواهد معتبر و یافته‌های علمی ارائه داده است.	توانسته است موقعیت‌های یادگیری را با جمع‌آوری اطلاعات به صورت نظام‌مند برای شناسایی مسئله یادگیری/ نیاز توصیف نموده و روش‌هایی را برای تأثیرگذاری بر موقعیت پیشنهاد داده است.	توانسته است موقعیت‌های یادگیری را با جمع‌آوری اطلاعات توصیف نماید. اما نتوانسته است مسئله/ نیاز را به کمک شواهد تبیین نماید.	مطالعه موقعیت	Ck &pkP کد ۲-۲&۳-۳ ۳-۱&۲
فعالیت یادگیری طراحی شده، امکان ایجاد انعطاف و اتخاذ تصمیمات آگاهانه ناظر به موقعیت آموزش/ یادگیری را فراهم نموده	فعالیت یادگیری طراحی شده از انسجام برخوردار است و گام‌های اجرای آن به وضوح مشخص شده است. ارزیابی از اجرای	فعالیت یادگیری طراحی شده ناظر به نیاز/ مسئله شناسایی شده در یکی از انواع (فردی، گروه کوچک، جمعی) است، اما	فعالیت آموزش/ یادگیری	

	<p>گزارش اجرا و ارزیابی نشان‌دهنده تأثیرگذاری بر حل مشکل / رفع نیاز نیست.</p>	<p>فعالیت نشان‌دهنده تأثیرگذاری بر حل مسئله/ رفع نیاز در انواع (فردی، گروه کوچک/ جمعی) است.</p>	<p>و نتایج ارزیابی از اجرا نیز منعکس‌کننده تأثیر روش‌های به کارگرفته شده در حل مسئله/ رفع نیاز در انواع (فردی، گروه کوچک/ جمعی) است.</p>
<p>توسعه حرفه‌ای</p>	<p>گزارش عملکرد شامل فعالیت‌های انجام شده در طول نیم‌سال است، اما یافته‌ها به گونه‌ای که انعکاس‌دهنده دلایل موفقیت/ توانایی‌ها، محدودیت‌های حرفه‌ای خود و راه‌هایی برای توسعه آن ارائه نشده است.</p>	<p>گزارش عملکرد شامل فعالیت‌های انجام شده در طول نیم‌سال است و یافته‌ها انعکاس‌دهنده دلایل موفقیت/ توانایی‌ها، محدودیت‌های حرفه‌ای است اما راهکارهایی برای توسعه حرفه‌ای ارائه نشده است.</p>	<p>گزارش عملکرد شامل فعالیت‌های انجام شده در طول نیم‌سال است و یافته‌ها انعکاس‌دهنده دلایل موفقیت/ توانایی‌ها، محدودیت‌های حرفه‌ای است و راهکارهای عملی برای توسعه حرفه‌ای ارائه شده است.</p>
<p>تدوین و ارائه گزارش</p>	<p>در گزارش ارائه شده از یادگیری کدگذاری، و طبقه‌بندی گزاره‌ها در قالب مضامین و ساختار پژوهش روایتی انجام شده، اما شواهد و مستندات کافی برای یافته‌ها ارائه نشده است.</p>	<p>در گزارش ارائه شده از موقعیت‌های یادگیری کدگذاری، و طبقه‌بندی گزاره‌ها در قالب مضامین و ساختار پژوهش روایتی رعایت شده و شواهد و مستندات کافی برای یافته‌ها ارائه شده است.</p>	<p>در گزارش ارائه شده از موقعیت‌های یادگیری کدگذاری، و طبقه‌بندی گزاره‌ها در قالب مضامین و ساختار پژوهش روایتی رعایت شده و شواهد و مستندات مبتنی بر یافته‌های تجربی و علمی است.</p>

کارورزی ۳

نام درس: کارورزی ۳				مشخصات درس
<p>اهداف/ پیامدهای یادگیری: در پایان این واحد یادگیری دانشجو معلم قادر خواهد بود:</p> <p>با تحلیل محتوای برنامه‌درسی/ کتاب درسی مفاهیم و مهارت‌های اساسی را شناسایی و طرح یادگیری را طراحی، اجرا و ارزیابی نموده، و تأثیرات آن بر نتایج توانایی دانش‌آموزان در انتقال آموخته‌ها به موقعیت جدید را مورد ارزیابی قرار دهد.</p> <p>نتایج تجربیات خود از فرآیند طراحی، اجرا و ارزیابی و بازبینی و بازاندیشی را با تکیه بر عقلانیت عملی در قالب کنش‌پژوهی فردی گزارش کند.</p>				<p>نوع درس: کارورزی</p> <p>تعداد واحد: ۲</p> <p>زمان درس: ۱۲۸ ساعت</p> <p>پیش‌نیاز: کارورزی ۲ و طراحی آموزشی</p> <p>نحوه آموزش: مشترک</p>
				<p>شایستگی اساسی:</p> <p>Ck &pk کد ۲- ۳-۱&۲-۳&۲</p>
<p>سطح ۳</p> <p>در طرح یادگیری مفاهیم و مهارت‌های برنامه شناسایی شده و فرصت‌های یادگیری تدارک دیده شده ویژگی‌های منحصر به فرد در یک بوم خاص^۱ را برای پاسخ به دامنه تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان مورد توجه قرار داده است.</p>	<p>سطح ۲</p> <p>در طرح یادگیری مفاهیم و مهارت‌های برنامه شناسایی شده و تکالیف یادگیری و عملکردی ناظر به بافت فرهنگی و اجتماعی دانش‌آموزان است و تجربیات، دانش پیشین و علایق دانش‌آموزان را مبنای طراحی قرار داده است.</p>	<p>سطح ۱</p> <p>در طرح یادگیری مفاهیم و مهارت‌های برنامه شناسایی شده اما تکالیف یادگیری و عملکردی پیش‌بینی شده با محدودیت‌ها و امکانات موقعیت یادگیری، تجربیات و دانش پیشین دانش‌آموزان تناسب ندارد.</p>	<p>ملاک‌ها</p> <p>طراحی</p>	

<p>هدایت فرآیند یادگیری</p>	<p>در فرآیند یادگیری تکالیف یادگیری و عملکردی طراحی شده را مطابق پیش‌بینی اجرا می‌کند و فرایند آموزش از انعطاف لازم برای متناسب نمودن آن با اقتضائات محیط واقعی و پاسخ به نیازها برخوردار نیست.</p>	<p>هدایت فرآیند یادگیری از انعطاف لازم برخوردار است و تکالیف یادگیری و عملکردی طراحی شده متناسب با اقتضائات محیط واقعی، نیازهای ایجاد شده در فرآیند یادگیری تعدیل می‌گردد.</p>	<p>هدایت فرآیند یادگیری ناظر به تقویت سطوح پیچیده تفکر است و عدول از تصمیمات پیش‌بینی شده در طراحی فرصت‌های یادگیری متناسب با اقتضائات محیط واقعی، نیازهای ایجاد شده در فرآیند آموزش برای پاسخ به شرایط بی‌بديل موقعیت یادگیری مورد توجه قرار می‌گیرد.</p>
<p>توسعه حرفه‌ای</p>	<p>چرخه فرآیند عمل از مرحله شناسایی مسئله تا بازتعریف مسئله دنبال شده است اما گزارش مستند به تجربیات کسب شده و همراه با پیشنهادات عملی برای موقعیت‌های بعدی نیست.</p>	<p>چرخه فرآیند عمل از مرحله شناسایی مسئله تا بازتعریف آن دنبال شده است و گزارش ارائه شده مستند به تجربیات کسب شده به همراه پیشنهادات عملی برای اقدام بعدی است.</p>	<p>چرخه فرآیند عمل از مرحله شناسایی مسئله تا بازتعریف آن دنبال شده است و گزارش ارائه شده مستند به تجربیات حاصل از عمل تأملی در فرآیند کنش پژوهی فردی است و منعکس‌کننده مسیر به‌سازی در عمل، بهبود درک و فهم و اصلاح عملکرد خود در موقعیتی است که دانشجو معلم در آن دست به عمل زده است.</p>
<p>تدوین و ارائه گزارش</p>	<p>در گزارش ارائه شده ساختار کلی گزارش رعایت شده اما تحلیل و تفسیر روایت‌ها مبتنی بر شواهد و مستندات متقن / نظام‌مند برای دفاع از یافته‌ها نیست.</p>	<p>در گزارش ارائه شده ساختار کار به صورت نظام‌مند حاصل ثبت و واکاوی روایت‌ها و متکی بر عقلانیت عملی در فرآیند کنش پژوهی فردی است و یافته‌ها به کمک برخی شواهد و مستندات پشتیبانی شده است.</p>	<p>در گزارش ارائه شده ساختار کار به صورت نظام‌مند حاصل ثبت و واکاوی روایت‌ها و متکی بر عقلانیت عملی است و نتایج در چرخه کنش پژوهی فردی نشان از تأثیر تصمیمات در نتایج یادگیری دانش‌آموزان دارد و این تصمیمات به کمک شواهد و مستندات تجربی و علمی معتبر شده است.</p>

کارورزی ۴

نام درس: کارورزی ۴				مشخصات درسی
<p>اهداف/ پیامدهای یادگیری: در پایان این واحد یادگیری دانشجو معلم قادر خواهد بود:</p> <p>با تحلیل محتوای برنامه درسی / کتاب درسی واحد یادگیری برای کسب شایستگی‌های مورد انتظار در برنامه درسی را با مشارکت معلمان در سطح مدرسه طراحی، اجرا و تأثیر آن را در بهبود عملکرد دانش‌آموزان مورد ارزیابی قرار دهد.</p> <p>با ثبت و واکاوی تجربیات در فرایند درس پژوهی، یافته‌های حاصل از عملکرد حرفه‌ای خود در سطح مدرسه را گزارش نماید.</p>				<p>نوع درس: کارورزی</p> <p>تعداد واحد: ۲</p> <p>زمان درس: ۱۲۸ ساعت</p> <p>پیش‌نیاز: کارورزی ۳، طراحی واحد یادگیری</p> <p>نحوه آموزش: مشترک</p>
				<p>شایستگی اساسی:</p> <p>Ck & pkC کد ۲- ۳-۱&۲-۳&۲</p>
سطح ۳	سطح ۲	سطح ۱	ملاک‌ها	
<p>در طراحی و تولید واحد یادگیری استانداردهای برنامه درسی را حول ایده کلیدی مفاهیم و مهارت‌های اساسی سازمان داده است و از این طریق امکان تلفیق میان موضوعات در درون و بیرون حوزه یادگیری را برای خلق فرصت‌های یادگیری فراهم نموده است. این ظرفیت حاصل فرایند گفتگو با معلمان در سطح مدرسه کنار آمدن با چالش‌ها، یافتن راه‌حل‌ها، شناسایی نقاط کور و اصلاح طرح است.</p>	<p>در طراحی و تولید واحد یادگیری استانداردهای برنامه درسی را حول مفاهیم و مهارت‌های اساسی سازمان داده و از این طریق امکان تلفیق موضوعات مختلف در درون حوزه یادگیری برای خلق فرصت‌های یادگیری را فراهم نموده است. این ایده به دلیل تأثیرگذاری بر یادگیری دانش‌آموزان از سوی معلمان پایه تحصیلی مورد پذیرش قرار گرفته است.</p>	<p>در طراحی و تولید واحد یادگیری استانداردهای برنامه درسی را مورد توجه قرار داده است اما نتوانسته پیوند میان موضوعات مختلف در درون یا بیرون حوزه یادگیری را مورد توجه قرار دهد، به گونه‌ای که ایده ارائه شده منجر به مشارکت معلمان در فرآیند درس پژوهی شود.</p>	<p>طراحی و تولید</p>	
<p>هدایت فرآیند یادگیری متمرکز بر پرسش اساسی / مسئله طرح شده امکان طرح تجربیات دانش‌آموزان را حول ایده کلیدی فراهم نموده است و</p>	<p>پرسش اساسی / مسئله طرح شده امکان طرح تجربیات دانش‌آموزان را حول ایده کلیدی فراهم نموده است و</p>	<p>هدایت فرآیند یادگیری متمرکز بر پرسش اساسی / مسئله نیست و</p>	<p>هدایت فرآیند یادگیری</p>	

	<p>فرصت‌های یادگیری طراحی شده امکان طرح تجربیات دانش‌آموزان را برای پاسخ به پرسش‌های برخاسته از موقعیت فراهم نمی‌کند.</p>	<p>پاسخ دانش‌آموزان به تکالیف یادگیری/ عملکردی پیش‌بینی شده نشان‌دهنده درک عمیق آنان نسبت مفاهیم و مهارت‌های اساسی در درون حوزه یادگیری است</p>	<p>دانش‌آموزان حول ایده کلیدی و درک عمیق مفاهیم و مهارت‌های اساسی را فراهم می‌کند. انعطاف در فرآیند آموزش موجب شده است تا یادگیرندگان خود به پرسش‌ها/ مسئله‌های برخاسته از موقعیت پاسخ دهند و در این رابطه از مشارکت پشتیبانی معلمان در دوره و پایه نیز برخوردار است.</p>
<p>تأمل حرفه‌ای</p>	<p>در بررسی و واکاوی تجربیات طول طراحی، تولید، اجرا واحد یادگیری منجر به درک همه‌جانبه نسبت به ابعاد عمل حرفه‌ای شده است و توانسته تأثیر گفتگوی حرفه‌ای با معلمان/ هم‌قطاران را در بهبود عملکرد خود منعکس نماید و براساس آن تصمیماتی را برای توسعه حرفه‌ای خود اتخاذ کند.</p>	<p>بررسی و واکاوی تجربیات در طول طراحی، تولید و اجرای واحد یادگیری با مشارکت معلمان/ هم‌قطاران انعکاس‌دهنده، درک همه‌جانبه نسبت به ابعاد عمل حرفه‌ای است و تصمیمات اثربخشی که حاصل خویش‌کامی^۱ و گفتگوی بازتعریف سبک تدریس خود اتخاذ نموده است.</p>	<p>مورد بررسی قرار دهد اما تأثیر آن بر عمل حرفه خود در آینده را تبیین نکرده است.</p>
<p>تدوین و ارائه گزارش</p>	<p>در گزارش پایانی ارائه شده داده‌های حاصل از عملکرد طبقه‌بندی شده است، اما تحلیل و تفسیر آن مبتنی بر شواهد تجربی و مستندات کافی برای دفاع از عملکرد</p>	<p>در گزارش پایانی مجموعه داده‌های گردآوری شده از اجرای واحد یادگیری را بر اساس سطح تأثیرگذاری بر عملکرد دانش‌آموزان به صورت نظام‌مند کدگذاری، طبقه‌بندی و مضمون‌یابی کرده است و نتایج را با استفاده از شواهد مبتنی بر تأثیر عملکرد حرفه‌ای در فرآیند درس‌پژوهی گزارش کرده است.</p>	<p>در گزارش پایانی مجموعه داده‌های گردآوری شده را برای انعکاس قابلیت‌های حرفه‌ای به صورت نظام‌مند کدگذاری، طبقه‌بندی و مضمون‌یابی کرده و یافته‌های حاصل از تحلیل و تفسیر اطلاعات جمع‌آوری شده را با نگاهی نقادانه نسبت به عملکرد حرفه‌ای خود و تأثیر آن بر یادگیری دانش‌آموزان/ معلمان/</p>

هم‌قطاران در فرآیند درس‌پژوهی را گزارش نموده است.		حرفه‌ای در فرآیند درس‌پژوهی نیست.		
---	--	-----------------------------------	--	--

راهبردهای ارزشیابی یادگیری درس کارورزی

کارورزی ۱

ارزشیابی پایانی: ارزشیابی پایانی در درس کارورزی یک در قالب سمینار پایانی صورت می‌گیرد که در آن دانشجو معلمان باید یافته‌های خود از مطالعه موقعیت‌های تربیتی و آموزشی را ارائه و با استناد به یافته‌های علمی پژوهشی (مطالعه شده در دروس نظری) از آن دفاع نمایند. این جلسه با حضور معلم راهنما تشکیل می‌شود.

ارزشیابی فرآیند: ارزشیابی فرآیند بر اساس بازخوردهای داده شده به گزارش‌های ارائه شده در طول ترم و سمینارهای سطح مدرسه و واحد آموزشی صورت می‌گیرد. میزان مشارکت در بحث‌ها، ارائه یافته‌های جدید، پاسخ به بازخوردهای داده شده و...

ارزیابی پوشه‌کار: کلیه گزارش‌ها به همراه بازخوردهای داده شده در پوشه توسعه حرفه‌ای دانشجو معلم ضبط و مبنای برنامه‌ریزی برای آموزش‌های بعدی و نیز دفاع از توانایی‌های حرفه‌ای در پایان دوره قرار می‌گیرد. یک نسخه از پوشه کار در اختیار دانشجو معلم و یک نسخه در واحد آموزشی ثبت و ضبط می‌گردد. تشکیل پوشه الکترونیکی برای تسهیل دسترسی به سوابق و مستندات و ارزیابی عملکرد دانشجو معلم در پایان دوره توصیه می‌شود.

ارزشیابی عوامل مدرسه (مدیر و معلم راهنما): بخشی از ارزیابی دانشجو معلم در پایان ترم مربوط به گزارش عملکردی است که از سوی معلم راهنما و مدیر مدرسه ارائه می‌گردد.

امتیاز درس کارورزی بر مبنای ۱۰۰ و به شرح زیر محاسبه می‌شود:

- شرکت فعال در جلسات کلاسی، سمینارها و مدرسه: ۲۰ امتیاز

- گزارش‌های عملکردی مرحله‌ای: ۴۰ امتیاز

- تدوین و ارائه گزارش پایانی: ۴۰ امتیاز

حد نصاب قبولی در درس کارورزی ۱، کسب حداقل ۷۰ درصد امتیاز یا نمره ۱۴ می‌باشد.

کارورزی ۲

ارزشیابی پایانی: ارزشیابی پایانی در درس کارورزی ۲، بر اساس تهیه طرح فعالیت در سطح کلاس، مشارکت با معلم راهنما در اجرای فعالیت‌های یادگیری، اجرای مستقل فعالیت‌های یادگیری و ارزیابی از نتایج بر اساس پیش‌بینی‌ها، شرکت در سمینارهای کلاسی برای ارائه یافته‌ها و تجربیات به سایر دانشجو معلمان. در این سمینارها دانشجو معلمان باید یافته‌های خود از مطالعه موقعیت‌های تربیتی و آموزشی را ارائه و با استناد به یافته‌های علمی پژوهشی (مطالعه شده در دروس نظری) ارائه و از آن دفاع نمایند.

ارزشیابی فرآیند: ارزشیابی فرآیند بر اساس بازخوردهای داده شده به گزارش‌های ارائه شده در طول نیم‌سال و سمینارهای سطح مدرسه و واحد آموزشی صورت می‌گیرد. میزان مشارکت در بحث‌ها، ارائه یافته‌های جدید، پاسخ به بازخوردهای داده شده و

ارزیابی پوشه‌کار: طرح تهیه شده و کلیه گزارش‌ها از اجرای فعالیت‌ها به همراه بازخوردهای داده شده در پوشه توسعه حرفه‌ای دانشجو معلم ضبط و مبنای برنامه‌ریزی برای آموزش‌های بعدی و نیز دفاع از توانایی‌های حرفه‌ای در پایان دوره قرار می‌گیرد. یک نسخه از پوشه‌کار در اختیار دانشجو معلم و یک نسخه در واحد آموزشی ثبت و ضبط می‌گردد.

ارزشیابی عوامل مدرسه (مدیر و معلم راهنما): بخشی از ارزیابی دانشجوی معلم در پایان نیم سال مربوط به گزارش عملکردی است که از سوی معلم راهنما و مدیر مدرسه ارائه می‌گردد.

امتیاز درس کارورزی بر مبنای ۱۰۰ و به شرح زیر محاسبه می‌شود:

- شرکت فعال در جلسات کلاسی (معلم راهنما)، سمینارها (استاد راهنما): **۲۰ امتیاز**
 - نظر معلم راهنما در مورد سطح عملکرد دانشجوی معلم بر اساس ملاک‌های ذکر شده: **۳۰ امتیاز**

- نظر استاد راهنما در طراحی، تدوین، اجرای و ارزیابی فعالیت‌ها با توجه به سطح عملکرد دانشجوی معلم بر اساس ملاک‌های ذکر شده **۳۰ امتیاز**

- تدوین و ارائه گزارش پایانی توسط استاد راهنما با کسب نظر از معلم راهنما با توجه به سطح عملکرد دانشجوی معلم بر اساس ملاک‌های ذکر شده: **۲۰ امتیاز**
 حد نصاب قبولی در درس کارورزی ۲، ۷۰ درصد امتیاز یا نمره ۱۴ می‌باشد.

کارورزی ۳

ارزشیابی پایانی: ارزشیابی پایانی در درس کارورزی ۳ در قالب سمینار پایانی صورت می‌گیرد که در آن دانشجوی معلمان باید یافته‌های خود از نتایج کنش‌پژوهی فردی ارائه و از آن دفاع نمایند. این جلسه می‌تواند با حضور معلمان راهنما تشکیل می‌شود.

ارزشیابی فرآیند: ارزشیابی فرآیند بر اساس بازخوردهای داده شده به گزارش‌های ارائه شده در طول ترم و سمینارهای سطح مدرسه و واحد آموزشی صورت می‌گیرد. میزان مشارکت در بحث‌ها، ارائه یافته‌های جدید، پاسخ به بازخوردهای داده شده و...

ارزیابی پوشه کار: کلیه گزارش‌ها در مراحل مختلف کنش پژوهی فردی به همراه بازخوردهای داده شده در پوشه توسعه حرفه‌ای دانشجو معلم ضبط و مبنای برنامه ریزی برای آموزش‌های بعدی و نیز دفاع از توانایی‌های حرفه‌ای در پایان دوره قرار می‌گیرد. یک نسخه از پوشه در اختیار دانشجو معلم و یک نسخه در واحد آموزشی ثبت و ضبط می‌گردد.

ملاک‌های های ارزیابی طرح یادگیری:

• انعطاف فرصت‌های یادگیری با توجه به نیازهای یادگیرندگان و اقتضائات موقعیت یادگیری

• انعطاف در فرایند اجرا با توجه به اقتضائات موقعیت یادگیری

• به کارگیری مهارت‌های یادگیری

• فراخواندن سطوح بالای تفکر

• تنوع محصول یادگیری / تولیدات دانش‌آموزان

ارزشیابی عوامل مدرسه (مدیر و معلم راهنما): بخشی از ارزیابی دانشجو معلم در پایان ترم مربوط به گزارش عملکردی است که از سوی معلم راهنما و مدیر مدرسه ارائه می‌گردد^۱.

امتیاز درس کارورزی بر مبنای ۱۰۰ و به شرح زیر محاسبه می‌شود:

- شرکت فعال در جلسات کلاسی، سمینارها و مدرسه: ۲۰ امتیاز

- گزارش‌های عملکردی مرحله‌ای: ۳۰ امتیاز

- گزارش کنش پژوهی فردی: ۳۰ امتیاز

۱- در فرم ارزیابی ارائه خواهد شد.

- دفاع در جلسه پایانی ۲۰ امتیاز

حد نصاب قبولی در درس کارورزی ۳، کسب حداقل ۷۰ درصد امتیاز یا نمره

۱۴ می باشد.

کارورزی ۴

ارزشیابی پایانی: ارزشیابی پایانی در درس کارورزی ۴ بر اساس واحد یادگیری طراحی شده و گزارش پایانی تهیه شده صورت می‌گیرد، که در آن دانشجو معلمان باید یافته‌های خود از نتایج عملکرد خود و تجربیات کسب شده در تعامل با معلمان/هم‌قطاران را به منظور تعیین میزان اثربخشی عملکرد خود و تأثیر آن بر یادگیری دانش‌آموزان ارائه و از آن دفاع نمایند. این جلسه با حضور معلمان راهنما/ اساتید گروه کارورزی تشکیل می‌شود.

ارزشیابی فرآیند: ارزشیابی فرآیند بر اساس بازخوردهای داده شده به نشست‌های گروهی در مرحله طراحی و تولید واحد یادگیری، گزارش نشست‌ها در سطح مدرسه و واحد آموزشی با مشارکت معلمان/ هم‌قطاران و نیز سمینارهای درس پژوهی در سطح مدرسه که در آن دانشجو معلمان باید از طرح تهیه شده در جمع معلمان دفاع و یافته‌های خود از نتایج درس پژوهی و نتایج مشارکت معلمان/ هم‌قطاران در نتایج کسب شده را گزارش نماید. این جلسه می‌تواند با حضور معلمان راهنما/ کادر مدرسه تشکیل می‌شود.

ارزیابی پوشه کار: کلیه روایت‌های نوشته شده در مراحل مختلف درس پژوهی به همراه بازخوردهای داده شده در پوشه توسعه حرفه‌ای دانشجو معلم ضبط و مبنای برنامه‌ریزی برای آموزش‌های بعدی و نیز دفاع از توانایی‌های حرفه‌ای در پایان دوره قرار می‌گیرد. یک نسخه از پوشه در اختیار دانشجو معلم و یک نسخه در واحد

آموزشی ثبت و ضبط می‌گردد. پوشه‌کار می‌تواند شامل ضبط جلسات دانشجو معلم با معلمان در سطح مدرسه و نیز سایر مستندات که برای دفاع از عملکرد حرفه‌ای تدارک دیده شده باشد.

ارزشیابی عوامل مدرسه (مدیر و معلم راهنما): بخشی از ارزیابی دانشجو معلم در پایان ترم مربوط به گزارش عملکردی است که از سوی معلم راهنما و مدیر مدرسه ارائه می‌گردد.

امتیاز درس کارورزی بر مبنای ۱۰۰ و به شرح زیر محاسبه می‌شود:

- شرکت فعال در جلسات کلاسی، سمینارها و مدرسه: ۲۰ امتیاز

- گزارش های عملکردی تعاملات در سطح مدرسه: ۲۰ امتیاز

- طراحی، تولید و اجرای واحد یادگیری ۲۰ امتیاز

- گزارش درس پژوهی: ۲۰ امتیاز

- دفاع در جلسه پایانی ۲۰ امتیاز

حد نصاب قبولی در درس کارورزی ۴، کسب حداقل ۷۰ درصد امتیاز یا نمره

۱۴ می‌باشد.

نتیجه گیری

تدارک شرایط برای تربیت معلمان در هر کشوری دارای تفاوت هایی است که در بستر فرهنگی و تاریخی آن شکل گرفته و البته به تناسب شرایط خاص موقعیت عمل، تحقق می یابند. در چنین بستری از فهم تربیت معلم، برنامه درسی تربیت معلم جمهوری اسلامی ایران با تمرکز بر چهار نوع شایستگی، با عناوین «دانش موضوعی»، «دانش تربیتی»، «عمل تربیتی موضوعی» و «دانش عمومی» (موسی پور و احمدی، ۱۳۹۴) طراحی شده و برای تحقق هر یک از شایستگی ها، مجموعه ای از دروس نظری، عملی و کارگاهی لحاظ گردیده است و فرصت های گسترده تر عملی با محوریت «برنامه جدید کارورزی» متشکل از چهار درس برای ارائه در چهار نیمسال پایانی تحصیل دوره کارشناسی، تدارک گردیده است.

طراحی و تدوین برنامه های درسی جدید تربیت معلم ایران، که از سال ۱۳۹۳ به اجرا گذاشته شده اند، متکی بر پنج رویکرد است: شایستگی محوری، تربیت محوری، تلفیقی بودن، انعطاف پذیری و عمل گرایی). در تعهد به این رویکردها، برنامه کارورزی به عنوان نقطه کانونی برنامه درسی هر رشته از رشته های شانزده گانه کنونی دوره کارشناسی، زمینه پیوند شایستگی های مورد نظر در عرصه عمل را تدارک می بیند. کارورزی در نگاه برنامه ریزان دانشگاه فرهنگیان ایران، یک درس در کنار دروس دیگر نیست؛ بلکه کارورزی پیونددهنده آموزش های متنوع و متعدد و منفکی است که در دروس مختلف به دانشجو معلمان عرضه می شود. بنابراین، قلب برنامه درسی جدید، محور و مدار و ستون فقرات برنامه های درسی تربیت معلم، برنامه درسی کارورزی است. به همین علت، برنامه کارورزی به مثابه تاروپود قالی، عمل می کند و شاه کلید برنامه تربیت معلم ایران است (موسی پور، ۱۳۹۷). برنامه با زمان ۵۱۲ ساعت بیش از ۱۲ درصد زمان آموزش دانشجو معلمان را به خود اختصاص داده است. منظور اصلی این برنامه، فراهم کردن فرصت برای عمل بر

اساس نظریه در موقعیت واقعی به عنوان معلم فکور است. به همین علت، برنامه کارورزی شامل فعالیت های متعددی است که دانشجو معلم برای اقدام به آنها نیازمند گذراندن دروس نظری یا عملی مربوط است.



منابع و مآخذ:

اسدی گرمارودی، اسدالله و شریف زاده، سید علی. (۱۳۹۲). *دانشگاه فرهنگیان قله سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (واقع نگاری تأسیس)*، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش، انتشارات مدرسه، تهران

جمعی از نویسندگان. (۱۳۹۴). *راهنمای عملی برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان با رویکرد تربیت معلم فکور*. نشریه تربیت معلم فکور، ش ۱، ص ۵-۵۰.

مشفق آرانی، بهمن (۱۳۷۶). *راهنمای تمرین معلمی*، تهران: انتشارات مدرسه.

موسی پور، نعمت الله و احمدی، آمنه. (۱۳۹۴). *طراحی کلان (معماری) برنامه درسی تربیت معلم جمهوری اسلامی ایران*. تهران: دانشگاه فرهنگیان

موسی پور، نعمت الله. (۱۳۹۷). *مطالعه تجربیات حاصل از اولین دوره اجرای برنامه کارورزی به منظور شناسایی نقاط قوت و ضعیف برای بازنگری برنامه کارورزی در دانشگاه فرهنگیان*. گزارش پژوهشی، تهران: دانشگاه فرهنگیان.

Bukaliya, R. (2012). The potential benefits and challenges of - internship programs in an ODL institution: a case for the Zimbabwe open university. *International journal on new trends in education and* 3(1),118-133 their implications,

-Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Baumert, J.(2011). Professional development across the teaching career. *Teaching & Teacher education*, 27 (1): 116-126.

دانشگاه فرهنگیان
فصلنامه علمی
مطالعات کارورزی در تربیت معلم
دوره ۱ شماره ۳
تاریخ چاپ: تابستان ۱۴۰۰

رابطه بین هوش عاطفی و ارتباط گریزی با عملکرد تحصیلی دانش آموزان دختر دوره اول متوسطه ناحیه ۲ شهر اصفهان

نرگس سعیدیان^۱

عزت فرقانی^۲

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تعیین رابطه بین هوش عاطفی و ارتباط گریزی با عملکرد تحصیلی دانش آموزان به روش توصیفی - همبستگی انجام شد. جامعه آماری تحقیق حاضر شامل کلیه دانش آموزان دختر دوره اول متوسطه ناحیه ۲ شهر اصفهان به تعداد (۴۸۲۶ نفر) بودند که تعداد (۲۷۸ نفر) به شیوه نمونه گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. برای گردآوری اطلاعات از پرسشنامه های هوش عاطفی گلمن (۲۰۰۱)، عملکرد تحصیلی در تاج (۱۳۸۳) و مقیاس ارتباط گریزی مک کراسکی (۱۹۸۵) استفاده شد. نتایج نشان داد بین هوش عاطفی و ابعاد خودآگاهی و خودتنظیمی با عملکرد

^۱-استادیار، مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان (خوراسگان)، اصفهان، ایران -
ssaeidian99@gmail.com (نویسنده مسئول)

^۲ - کارشناسی ارشد برنامه ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان (خوراسگان)،
Z.forghani@yahoo.com اصفهان، ایران

تحصیلی رابطه وجود دارد ($P \leq 0/01$). همچنین بین ارتباط گریزی و ابعاد آن (ارتباطات گروهی، جلسات گروهی، ارتباطات میانفردی و سخنرانی عمومی) با عملکرد تحصیلی رابطه معکوس وجود دارد ($P \leq 0/01$). همچنین بعد خودآگاهی از هوش عاطفی و جلسات گروهی از ارتباط گریزی توان پیش بینی عملکرد تحصیلی را بطور معناداری برخوردارند ($P \leq 0/01$).

واژگان کلیدی: هوش عاطفی، ارتباط گریزی، عملکرد تحصیلی



The Relationship between Emotional Intelligence and Communication Aversion to the Academic Performance of the Junior High School Girl Students of District 2 Isfahan

Narges Saeidian¹

Ezzat Forghani²

Abstract

The purpose of this study was to determine the relationship between emotional intelligence and outbreak communication with academic performance by a descriptive correlation method. The statistical population of the study was female students of the first high school of district 2 of Isfahan city of people 4826, of whom were selected based on Cochran formula, 278. They were selected by multi-stage cluster random sampling. Glamen's Emotional Intelligence Questionnaire (2001), Dotaj's Academic Performance Inventory (2004), and McCracushi's Missile Relation Scale (1985) that their validity and reliability have been proven and The reliability of the questionnaires was 0.95, 0.72, 0.74, according to Cronbach's alpha, respectively. In this research, statistical tests were used Pearson correlation coefficient, multivariate regression and analysis of variance. The results of the research showed that there is a relation between emotional intelligence and self-control dimensions and academic performance ($P \leq 0.01$). There is also an inverse relation between escape and its dimensions (group communication, group meetings, interpersonal communication and general lecture) with academic performance ($P \leq -0.01$). Also, self-awareness of emotional intelligence and group meetings of outbreak communication can significantly predict academic performance ($P \leq 0.01$).

Keywords: Emotional intelligence, Escape communication, Academic performance

¹ - Assistant Professor, Educational Management, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Islamic Azad University, Isfahan Branch (Khorasgan), Isfahan, Iran - (Corresponding Author)

² - Master of Educational Planning, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Islamic Azad University, Isfahan Branch (Khorasgan), Isfahan, Iran

مقدمه

مسأله موفقیت و بهبود عملکرد تحصیلی^۱ در هر جامعه نشان دهنده موفقیت نظام آموزشی در زمینه هدف یابی و توجه به رفع نیازهای فردی است. در واقع عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان یکی از مهم‌ترین و عینی‌ترین معیارها برای بررسی و ارزیابی کارایی و اثربخشی نظام‌های آموزشی است و تمامی کوشش‌ها و تلاش‌ها این نظام در واقع جامعه عمل پوشاندن بدین امر تلقی می‌شود (درتاج، زارعی، دلاور و علی‌آبادی، ۱۳۹۵). بنابراین نظام آموزشی را زمانی می‌توان کارآمد و موفق دانست که موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان آن در مقاطع مختلف، بیشترین و بالاترین رقم را داشته باشد. عملکرد تحصیلی به مقدار دستیابی دانش‌آموز به هدف‌های تربیتی در حیطه شناختی، عاطفی و روانی حرکتی اشاره دارد (زرین چنگ، ۱۳۸۹).

در همین راستا یکی از زمینه‌های نوین پژوهش، تأثیر شایستگی‌های اجتماعی و عاطفی بر موفقیت و پیشرفت تحصیلی است. خاستگاه نظری این دسته پژوهش‌ها مفهوم هوش عاطفی^۲ است که به وسیله سالوی و مایر^۳ (۱۹۹۰) پیشنهاد شده‌اند. گلمن^۴ عناصر هوش عاطفی را به دو طبقه عناصر فردی و عناصر اجتماعی تقسیم می‌کند (کادمن و بریور^۵، ۲۰۰۱). عناصر فردی شامل خودآگاهی، خودکنترلی و انگیزش است و عناصر اجتماعی شامل همدلی و مهارت‌های اجتماعی است. خودآگاهی به معنای آگاه بودن از حالت روانی خود و نیز تفکر درباره آن حالت است (گلمن، ۱۳۹۰). در پژوهش‌هایی که برای بررسی هوش عاطفی و عملکرد تحصیلی، انجام گرفته است، نتایج متفاوتی گزارش شده است. بعضی از پژوهش‌ها نشان از همبستگی مثبت و معنی‌دار هوش عاطفی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دارد (باروچ^۶، ۲۰۰۹؛ آستین^۷ و همکاران، ۲۰۰۵؛ پترایدز^۸ و همکاران، ۲۰۰۵؛ اعتمادی و نوری، ۱۳۸۷؛ و دهشیری، ۱۳۸۵). برخی دیگر نیز به عدم

۱. Academic Performance

۲. Emotional Intelligence

۳. Salovey & Mayer

۴. Golman

۵. Cadman, Brewer

۶. Bardach

۷. Austin

۸. Petrides

رابطه میان هوش عاطفی و عملکرد تحصیلی دست یافتند (السون^۱، ۲۰۰۸؛ واندورزی^۲ و همکاران، ۲۰۰۲؛ حدادی کوهسار و همکاران، ۱۳۸۶).

هوش عاطفی و مهارت‌های ارتباطی در مباحث روان‌شناسی و تفاوت‌های فردی جای می‌گیرد. علاقه‌ی اکثریت مردم نحوه‌ی تعامل آن‌ها با دیگران است. نه تنها زندگی خصوصی بلکه زندگی تحصیلی و شغلی افراد نیز به مهارت در زمینه‌ی ارتباطات و تعامل با دیگران بستگی دارد (رحیم نیا و حسن زاده، ۱۳۸۸). در زمینه‌ی تأثیری که ارتباط‌گزیزی^۳ در محیط‌های کاری و کلاسی، به‌ویژه در میان دانش‌آموزان، می‌گذارد پژوهش‌هایی انجام شده است. پژوهشگران ارتباطات تأکید می‌کنند که ارتباط‌گزیزی بر آموزش و دوره‌های شغلی نیز تأثیر دارد. پژوهش‌هایی نیز در این باره انجام شده است؛ لپرت^۴ و دیگران در سال ۲۰۰۵ به سطوح بالای ارتباط‌گزیزی، در میان دانش‌آموزان، پی بردند (لپرت و دیگران، ۲۰۰۵). به‌طور کلی بیشتر مطالعات انجام شده در زمینه‌ی بررسی ارتباط‌گزیزی و میزان آن، روی دانش‌آموزان بوده است و اخیراً نیز بررسی‌هایی انجام شده که بیشتر ارتباط‌گزیزی دانش‌آموزان را از نظر میان‌فرهنگی، بین‌المللی و نژادی مورد بررسی قرار داده است (باتلر^۵، ۲۰۰۴).

پژوهش‌های انجام شده در زمینه‌ی افراد با سطوح ارتباط‌گزیزی بالا نشان می‌دهند که گریز از ارتباط تأثیر منفی بر عملکرد شناختی افراد می‌گذارد، همچنین کولبی^۶ و دیگران در سال ۱۹۹۳ نشان دادند که ارتباط‌گزیزی تأثیر منفی بر مشارکت اجتماعی دارد و دالی^۷ و کافلین^۸ و استافورد^۹ نیز تأثیر منفی آن را بر عزت نفس افراد نشان دادند. همچنین لا^{۱۰} و هوس^{۱۱} در سال ۲۰۰۸ دریافتند که رابطه‌ی معکوسی میان تمایل به ارتباطات میان‌فرهنگی

۱. Olson

۲. VanderZee

۳. Escape

۴. Lippert

۵. Butler

۶. Colby

۷. Daly

۸. Caghlin

۹. Stafford

۱۰. Lu

۱۱. Hus

و سطوح ارتباط‌گزیزی وجود دارد. در مطالعه‌ای ریچموند و مک‌کراسکی (۱۹۸۵) در مطالعه‌ی زبان مادری و زبان دوم مشخص کردند که سطوح بالای ارتباط‌گزیزی به‌طور قابل توجهی در سخن گفتن به زبان دوم وجود دارد (رحیم نیا و حسن زاده، ۱۳۸۸).

سال‌ها مبنای قرار دادن هوش بر ذهن در آموزش و پرورش از سطح ابتدایی تا دانشگاه به عنوان پیش‌بینی کننده قوی پیشرفت تحصیلی، دانش آموختگان آموزش و پرورش را به سمتی می‌برد که پزشک، وکیل و یا حسابدار بار آیند، حتی اگر شایستگی‌ها و قابلیت‌های معنوی و انسانی را نداشته باشند. پس اگر دانش‌آموزان نتوانند روابط و مناسبات معنوی و انسانی بر پایه فنون هوش عاطفی داشته باشند آن‌گاه دیگر فرقی نمی‌کند که چقدر با هوش هستند (شریفی‌درآمدی، ۱۳۸۶). ارتباط‌گزیزی و هوش عاطفی هر دو از جمله مفاهیم نوینی هستند که در حوزه روان‌شناسی مورد توجه قرار گرفته است. پژوهش‌های زیادی اهمیت هوش عاطفی را به عنوان یکی از مهمترین پیش‌بینی کننده‌های موفقیت، پیشرفت و رضایت در تمام سطوح زندگی بویژه تحصیلی، نشان داده است، اما تاکنون هیچ پژوهشی در زمینه سنجش و آزمون ارتباط‌گزیزی و یا تأثیراتی که ارتباط‌گزیزی بر عملکرد تحصیلی افراد در مدارس و یا دانشگاه‌ها و... می‌گذارد، انجام نشده است. لذا با توجه به یافته‌های بعضاً متفاوتی که در زمینه ارتباط هوش عاطفی و عملکرد تحصیلی اشاره شد و با توجه به جدید بودن مفهوم ارتباط‌گزیزی و لزوم توجه بیشتر نقش این دو متغیر در عملکرد دانش‌آموزان، بررسی این رابطه بین هوش عاطفی و ارتباط‌گزیزی با عملکرد تحصیلی در میان دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه کانون توجه مطالعه حاضر قرار داده است و پژوهش به دنبال پاسخ دادن به این پرسش است که آیا بین هوش عاطفی و ارتباط‌گزیزی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود دارد؟

روش پژوهش

طرح پژوهش حاضر از نوع توصیفی - همبستگی است. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه اول ناحیه ۲ شهر اصفهان (۴۸۲۶) نفر بود که در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۵ مشغول به تحصیل بودند. نمونه آماری این تحقیق بر اساس فرمول حجم نمونه کوکران (۲۷۸) نفر به عنوان نمونه آماری در نظر گرفته شدند. که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شدند. ابزار اندازه‌گیری مورد استفاده سه پرسشنامه استاندارد هوش عاطفی گلמן (۲۰۰۱)، پرسشنامه عملکرد تحصیلی در تاج (۱۳۸۳) و

مقیاس ارتباط گریزی مک کراسکی^۱ (۱۹۸۵) استفاده گردید. پرسشنامه هوش عاطفی گلמן در قالب مقیاس پنج گزینه‌ای لیکرت تنظیم شده است. فرم اصلی این آزمون دارای سؤال ۷۰ است و از دو قسمت تشکیل شده، قسمت اول دارای ۴۰ سؤال و قسمت دوم دارای ۳۰ می‌باشد. در قسمت اول، هر سؤال حاکی از یک موقعیت زندگی می‌باشد، آزمودنی باید خود را در آن موقعیت قرار دهد و یکی از گزینه‌ها را که با حالات روحی روانی سازگاری بیشتری دارد انتخاب کند. در قسمت دوم در ابتدای هر سؤال یک داستان ساختگی عاطفی آورده شده است و از آزمودنی خواسته می‌شود تا پاسخ خود را با توجه به داستان، انتخاب کند. پایایی پرسشنامه ۰/۹۵ گزارش شده است. پرسشنامه ارتباط گریزی مک کراسکی که در سال ۱۹۸۲ طراحی و با آلفای کرومباخ بالای ۰/۹ تأیید شد در این پرسشنامه سه سطح از ارتباط گریزی پیش بینی شده که شامل سطح ارتباط گریزی پایین، متوسط و بالاست. پایایی پرسشنامه ارتباط گریزی ۰/۷۴ گزارش شده است. پرسشنامه جهت سنجش عملکرد تحصیلی مبتنی بر پژوهش‌های فام و تیلور (۱۹۹۱) توسط درتاج (۱۳۸۳) برای جامعه‌ی ایرانی ساخته و اعتباریابی شده است. پایایی پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ توسط درتاج (۱۳۸۳) ۰/۷۴ محاسبه شد. تجزیه و تحلیل حاصل از این پژوهش با استفاده از نرم افزار آماری SPSS، نسخه ۲۲، در دو سطح آمار توصیفی و استنباطی انجام شد. در بخش آمار استنباطی آزمون‌های رگرسیون چند گانه، ضریب همبستگی پیرسون و آزمون تحلیل واریانس استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

جدول (۱) نشان می‌دهد ضریب همبستگی و مجذور ضریب همبستگی است. طبق نتایج ذیل بین هوش عاطفی و ابعاد خودآگاهی، خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی (۰/۱۷۱)، (۰/۱۴۳، $I=0/176$) رابطه معنادار وجود دارد. بر اساس ضریب تعیین (I^2) به ترتیب ۳/۱، ۲، ۲/۹ درصد واریانس هوش عاطفی و ابعاد خودآگاهی، خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی مشترک بوده است. لذا فرضیه اول مبنی بر این که بین هوش عاطفی و ابعاد خودآگاهی، خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی رابطه وجود دارد، تأیید می‌گردد. رابطه بین ابعاد خودانگیزگی، همدلی و مهارت‌های اجتماعی از هوش عاطفی با عملکرد تحصیلی معنی دار نیست.

جدول (۱) ضریب همبستگی بین هوش عاطفی و ابعاد آن با عملکرد تحصیلی

عملکرد تحصیلی			متغیر ملاک
			شاخص آماری
سطح معناداری	مجذور ضریب همبستگی	ضریب همبستگی	متغیر پیش بین
۰/۰۰۴	۰/۰۳۱	۰/۱۷۶**	هوش عاطفی
۰/۰۱۴	۰/۰۲۰	۰/۱۴۳*	خودآگاهی
۰/۰۰۳	۰/۰۲۹	۰/۱۷۱**	خودتنظیمی
۰/۲۷۹	۰/۰۰۱	۰/۰۱۶	خودانگیزگی
۰/۲۱۸	۰/۰۰۶	۰/۰۷۵	همدلی
۰/۱۱۷	۰/۰۰۸	۰/۰۹۱	مهارت های اجتماعی

$p < 0/01$

مطابق جدول (۲) ضریب همبستگی بین ارتباط گریزی و ابعاد آن (ارتباطات گروهی (۳ تا ۷ نفر)، جلسات گروهی (بیش از ۷ نفر)، ارتباطات میان فردی (۱ نفر) از ارتباط گریزی و سخنرانی عمومی (ملاعام)) با عملکرد تحصیلی معنادار است. یعنی بین ارتباط گریزی و ابعاد ارتباطات گروهی (۳ تا ۷ نفر)، جلسات گروهی (بیش از ۷ نفر)، ارتباطات میان فردی (۱ نفر) از ارتباط گریزی و سخنرانی عمومی (ملاعام) با عملکرد تحصیلی (۰/۱۶۹-، ۰/۱۵۴-، ۰/۲۰۴-، ۰/۱۴۸-، ۰/۱۹۰- I) رابطه معنادار وجود دارد. بر اساس ضریب تعیین (R^2) به ترتیب ۳/۶، ۲/۲، ۴/۲، ۲/۴، ۲/۸ درصد واریانس ارتباط گریزی و ابعاد آن (ارتباطات گروهی (۳ تا ۷ نفر)، جلسات گروهی (بیش از ۷ نفر)، ارتباطات میان فردی (۱ نفر) از ارتباط گریزی و سخنرانی عمومی (ملاعام)) با عملکرد تحصیلی مشترک بوده است. لذا فرضیه دوم مبنی بر این که بین ارتباط گریزی و ابعاد آن (ارتباطات گروهی (۳ تا ۷ نفر)، جلسات گروهی (بیش از ۷ نفر)، ارتباطات میان فردی (۱ نفر) از ارتباط گریزی و سخنرانی عمومی (ملاعام)) با عملکرد تحصیلی رابطه وجود دارد، تأیید می گردد.

جدول (۲) ضریب همبستگی بین ارتباط گریزی و ابعاد آن با عملکرد تحصیلی

عملکرد تحصیلی			متغیر ملاک	
			شاخص آماری	
سطح معناداری	مجذور ضریب همبستگی	ضریب همبستگی	متغیر پیش بین	
۰/۰۰۵	۰/۰۳۶	۰/۱۹۰**	ارتباط گریزی	
۰/۰۱۲	۰/۰۲۲	۰/۱۴۸*	ارتباطات گروهی (۳ تا ۷ نفر)	
۰/۰۰۱	۰/۰۴۲	۰/۲۰۴**	جلسات گروهی (بیش از ۷ نفر)	
۰/۰۱۱	۰/۰۲۴	۰/۱۵۴*	ارتباطات میان فردی (۱ نفر)	
۰/۰۰۵	۰/۰۲۸	۰/۱۶۹**	سخنرانی عمومی (ملاعام)	

$$p < 0/01$$

مطابق یافته های جدول (۳) از بین متغیرهای مورد مطالعه در رگرسیون بهترین پیش بینی کننده عملکرد تحصیلی در گام اول بعد خودآگاهی از هوش عاطفی بوده است. بر اساس نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام ارتباط بین بعد خودآگاهی از هوش عاطفی با عملکرد تحصیلی معنادار بوده است. بر این اساس در گام اول ضریب بعد خودآگاهی ۳/۱ درصد واریانس عملکرد تحصیلی را تبیین می کند. F مشاهده شده در سطح $p < 0/01$ معنادار بوده است بنابراین رگرسیون قابل تعمیم به جامعه آماری می باشد.

جدول (۳) جدول ضریب همبستگی چندگانه مؤلفه های هوش عاطفی با عملکرد تحصیلی

سطح معناداری	ضریب F	مجذور ضریب همبستگی		ضریب همبستگی چندگانه	متغیر پیش بین	شاخص آماری	
		چندگانه تعدیل شده	چندگانه			متغیر ملاک	شاخص آماری
۰/۰۰۴	۱/۴۴۰ ۸	۰/۰۲۷	۰/۰۳۱	۰/۱۷۵	بعد خودآگاهی	گام اول	ضریب همبستگی

$$p < 0/01$$

مطابق جدول (۴) رابطه ابعاد خودتنظیمی، خودانگیزگی، همدلی و مهارت های اجتماعی از هوش عاطفی با عملکرد تحصیلی معنادار نبوده است.

جدول (۴) جدول متغیرهای بیرون معادله در رگرسیون برای پیش بینی عملکرد تحصیلی از طریق ابعاد هوش عاطفی

مقیاس	بتا	مقدار t	سطح معناداری
خودتنظیمی	۰/۱۱۱	۱/۶۶۵	۰/۰۹۷
خودانگیزگی	-۰/۰۲۸	-۰/۴۶۲	۰/۶۴۴
همدلی	۰/۰۳۰	۰/۴۷۱	۰/۶۳۸
مهارت های اجتماعی	۰/۱۰۸	۱/۸۰۱	۰/۰۷۳

$p < ۰/۰۵$

مطابق یافته های جدول (۵) از بین متغیرهای مورد مطالعه در رگرسیون بهترین پیش بینی کننده عملکرد تحصیلی دانش آموزان در گام اول بعد جلسات گروهی (بیش از ۷ نفر) بوده است. بر اساس نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام ارتباط بین بعد جلسات گروهی (بیش از ۷ نفر) با عملکرد تحصیلی دانش آموزان معنادار بوده است. بر این اساس در گام اول ضریب بعد جلسات گروهی (بیش از ۷ نفر) ۴/۱ درصد واریانس عملکرد تحصیلی دانش آموزان را تبیین می کند. F مشاهده شده در سطح $p < ۰/۰۱$ معنادار بوده است بنابراین رگرسیون قابل تعمیم به جامعه آماری می باشد.

جدول (۵) جدول ضریب همبستگی چندگانه مؤلفه های ارتباط گریزی با عملکرد تحصیلی دانش آموزان

متغیر ملاک	شاخص آماری			
	متغیر پیش بین	ضریب همبستگی چندگانه	ضریب همبستگی چندگانه	مجذور ضریب همبستگی چندگانه تعدیل شده
گام اول	بعد جلسات گروهی (بیش از ۷ نفر)	۰/۲۰۴	۰/۰۴۱	۰/۰۳۷

$p < ۰/۰۱$

مطابق جدول (۶) رابطه ابعاد ارتباطات گروهی (۳ تا ۷ نفر)، ارتباطات میان فردی (۱ نفر) و سخنرانی عمومی (ملاعام) از ارتباط گریزی با عملکرد تحصیلی دانش آموزان معنادار نبوده است.

جدول (۶) جدول متغیرهای بیرون معادله در رگرسیون برای پیش بینی عملکرد تحصیلی دانش آموزان با ابعاد ارتباط گریزی

مقیاس	بتا	مقدار t	سطح معناداری
گام ارتباطات گروهی (۳ تا ۷ نفر)	۰/۰۳۰	۰/۲۹۵	۰/۷۶۸
ارتباطات میان فردی (۱ نفر)	-۰/۰۰۶	-۰/۰۵۸	۰/۹۵۳
سخنرانی عمومی (ملاعام)	-۰/۰۳۷	-۰/۳۹۶	۰/۶۹۳

$p < ۰/۰۵$

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر به بررسی رابطه بین هوش عاطفی و ارتباط گریزی با عملکرد تحصیلی دانش آموزان دختر دوره اول متوسطه ناحیه ۲ شهر اصفهان پرداخته است. طبق نتایج بین هوش عاطفی و ابعاد خودآگاهی، خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی رابطه مستقیم وجود دارد. به این معنا که هرچه هوش عاطفی و ابعاد آن (خودآگاهی و خودتنظیمی) بیشتر باشند، میزان عملکرد تحصیلی بهتر است. اما رابطه بین ابعاد خودآنگیختگی، همدلی و مهارت های اجتماعی از هوش عاطفی با عملکرد تحصیلی معناداری نیست. یافته با نتایج پژوهشهای کیافر و همکاران (۱۳۹۳)؛ محبی نورالدین و نند و همکاران (۱۳۹۲)؛ احمدی و شیخ الاسلام (۱۳۹۰)؛ تواسوی و همکاران (۲۰۱۷)؛ و نکتشوار و واریر (۲۰۱۷)؛ بارداج^۱ (۲۰۰۹)؛ یوسفی و صفری (۱۳۸۹) در زمینه تاثیر هوش عاطفی بر کیفیت زندگی و ابعاد آن در گروهی از دانش آموزان همسو است. مایر و سالوی (۲۰۰۱)، در مدل تجدید نظر شده هوش عاطفی، چهار مولفه ادراک عاطفی، آسان سازی عاطفی، شناخت عاطفی و مدیریت عاطفی را برای این سازه مشخص کردند که با تاثیر متقابل، نقش یکدیگر را تقویت و تکمیل می کنند و زمینه های مناسب برای موفقیت تحصیلی را فراهم می سازد. بر این اساس می توان گفت که مطالعات انجام شده مبین نقش و اهمیت هوش عاطفی

۱. Bardach

در شئون مختلف زندگی افراد اعم از تحصیل، شغل، محیط اجتماعی و سلامت روانی فرد می باشد.

طبق یافته‌های بین ارتباط گریزی و ابعاد آن (ارتباطات گروهی (۳ تا ۷ نفر)، جلسات گروهی (بیش از ۷ نفر)، ارتباطات میان فردی (۱ نفر) از ارتباط گریزی و سخنرانی عمومی) با عملکرد تحصیلی رابطه معکوس وجود دارد. به این معنا که هرچه ارتباط گریزی و ابعاد آن کاهش یابد، میزان عملکرد تحصیلی بهتر می شود. در ادبیات پژوهشی مربوط اینکه بین ارتباط گریزی و ابعاد آن (ارتباطات گروهی، جلسات گروهی، ارتباطات میان فردی از ارتباط گریزی و سخنرانی عمومی) با عملکرد تحصیلی رابطه معکوس وجود دارد، پژوهشی یافت نشد. اما در تأیید نتایج به دست آمده نتایج پژوهش صمدی بیعرق و شیخ زاده مقدم (۱۳۹۵) نشان داد که مهارت های ارتباطی در سه بعد: مهارت کلامی، شنود، بازخورد در میزان پیشرفت تحصیلی دانش آموزان تاثیر بالایی دارند و هر چقدر این ابعاد مهارت ارتباطی تقویت و بالاتر رود پیشرفت تحصیلی هم به همان میزان افزایش می یابد. اردشیرزاده و فرهنگی (۱۳۹۲) نیز نتیجه گرفتند که هوش عاطفی و مؤلفه‌هایش بر سطوح ارتباط گریزی تأثیر معکوس دارند. به نحوی که هر چه هوش عاطفی و مؤلفه‌های آن افزایش یابد، میزان ارتباط گریزی آنان کاهش می یابد، حمید (۱۳۸۹) رابطه میان سخت رویی روان شناختی با عملکرد تحصیلی را نشان می دهد، سرسختی روان شناختی به معنای طاقت، توانایی و تحمل در موقعیت های مشکل و سخت است. سرسختی در واقع به «عملکرد فرد بر اساس ارزیابی شناختی» اشاره دارد، هیون^۱ و همکاران (۲۰۰۷) رابطه میان سخت رویی، امید به زندگی و عملکرد تحصیلی مثبت را نشان دادند. حسن زاده و همکاران (۱۳۸۵) رابطه بین خود پنداره کلی دانش آموزان و عملکرد تحصیلی آنها را نتیجه گرفت. مجموعه نگرش های شخص نسبت به خودش را خودپنداره می نامند. دور لاک^۲ و همکاران (۲۰۱۲) نشان دادند که مهارت های عاطفی و اجتماعی با موفقیت در حوزه های زیادی از زندگی شامل تدریس، یادگیری دانش آموزان، کیفیت روابط و عملکرد تحصیلی رابطه دارد. واترمن (۲۰۰۸) به این نتیجه رسیدند که تهدید استقلال کاری به وسیله بازخور منفی با سطوح بالای ارتباط گریزی ارتباط دارد. میاموتو (۲۰۰۳) نشان می دهد که بین مسؤولیت پذیری اجتماعی با انگیزه پیشرفت تحصیلی دانش آموزان رابطه مثبت معنا دار وجود دارد،

۱. Heaven

۲. Durlak

بیرتونو هم‌کاران (۲۰۰۳) به این نتیجه رسیدند که ارتباط‌گریزی دارای تأثیر کم اما برجسته‌ای روی عملکرد فروشنندگان است؛ این یافته از پژوهش حاضر به نوعی با نتایج پژوهش‌های مذکور همسو است.

یافته‌ها نشان داد که ارتباط بین بُعد خودآگاهی از هوش عاطفی با عملکرد تحصیلی معنادار بوده است. و خودآگاهی از ابعاد هوش عاطفی توان پیش‌بینی عملکرد تحصیلی را دارد، نتایج به دست آمده با نتایج پژوهش‌های کیافر و همکاران (۱۳۹۳) که نشان داد مجموع باورهای امید و خوش‌بینی که از ابعاد هوش عاطفی است و می‌تواند انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی کنند هم‌سواست. به علاوه لیف (۲۰۰۵) در طی تحقیقی در زمینه هوش عاطفی و پیشرفت تحصیلی به این نتیجه دست یافته است که هوش عمومی فقط ۵۰ درصد پیشرفت تحصیلی را تبیین می‌کند. محبی نورالدین و همکاران (۱۳۹۲) نیز نشان دادند ترکیب چهار متغیر امید، خوش‌بینی، تاب‌آوری و خودکارآمدی بهتر می‌تواند جهت‌گیری هدف‌تبحرگرایی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی کند، یوسفی و صفری (۱۳۸۹) نشان داد که هوش عاطفی پیش‌بین خوبی برای کیفیت زندگی و خرده‌مقیاس‌های آن یعنی سلامت جسمی، سلامت روانی، روابط اجتماعی و کیفیت محیط زندگی در دانش‌آموزان است. دی و همکاران^۱ (۲۰۱۰) به این نتیجه دست یافتند که امید به طور منحصر به فردی فراتر از هوش، شخصیت و پیشرفت‌های قبلی، توانایی پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی بعدی دانش‌آموزان دوره کارشناسی را دارد. سونگ^۲ و همکاران (۲۰۱۰) نشان دادند که آموزش هوش عاطفی باعث افزایش توانایی تعاملات اجتماعی دانش‌آموزان با نقایص ذهنی و عمومی شده است. این یافته از پژوهش حاضر به نوعی با نتایج پژوهش‌های مذکور همسو است.

یافته‌ها نشان داد بعد جلسات گروهی (بیش از ۷ نفر) از مؤلفه‌های ارتباط‌گریزی توان پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را دارند با برخی تحقیقات پیشین همسو است. از جمله با پژوهش نتایج نشان داد که ارتباط بین بُعد ارتباط‌گریزی جلسات گروهی (بیش از ۷ نفر) از مؤلفه‌های ارتباط‌گریزی با عملکرد تحصیلی معنادار بوده است. احمدی و همکاران (۱۳۹۲) که تأثیر آموزش مهارت‌های ارتباطی بر باورهای خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه را نشان دادند،

^۱. Day et al.

^۲. Song

همخوانی دارد. یافته های اصل فتاحی و نجارپوراستادی (۱۳۹۲) بیانگر این بود که از بین مؤلفه های هوش عاطفی، مؤلفه های شادمانی، روابط بین فردی، کنترل تکانه و مسئولیت پذیری اجتماعی، پیش بینی های معنی داری برای متغیر مهارت های اجتماعی هستند؛ نصحی (۱۳۸۲) به این نتیجه دست یافت که بین میزان شادمانی دانش آموزان با کیفیت روابط آنها با مدیر، معلم و مشاور مدرسه، امکانات، فضای فیزیکی مدرسه و سبک های رهبری حمایتی، موفقیت مدار و مشارکتی، همبستگی معناداری وجود داشت. این یافته از پژوهش حاضر به نوعی با نتایج این پژوهش های مذکور همسواست.

بر اساس مطالعات انجام شده می توان به این نکته اشاره کرد که ارتباط گریزی، سطح ترس و تشویش فرد را نشان می دهد که با توجه به ارتباطات واقعی یا آتی وی با شخص یا اشخاص دیگر نمود می یابد. ارتباط گریزی، یک آشفتگی یا بی نظمی فکری یا روانی نیست. در واقع این خود شخص است که این حالت را به خود تلقین می کند، پس به راحتی می تواند بر آن غلبه کند. کافی است اراده کند که با این القانات فکری مبارزه کند، البته انجام چنین کاری بسیار مشکل است و ارتباط گریزی ممکن است منحصر به موقعیتی خاص مثلا مدرسه و کلاس درس باشد. از طرفی برداشت و مفهومی که دانش آموز از توانایی خود در انجام کارها و تکلیف دارد، با عملکرد تحصیلی او در ارتباط است و اکثرا از هدفمندی پایینی برخوردارند و انگیزه کافی برای تلاش جهت ارتقای تحصیلی ندارند. بنابراین، فراهم آوردن بافتی مناسب برای پیدایش کارآمدی مثبت می تواند زمینه ساز کاهش افکار منفی و جایگزینی با افکار و القانات مثبت و در نتیجه موفقیت تحصیلی در آینده باشد. افزایش احساس خودکارآمدی باعث می شود که با توجه به سطح توانایی، دانش آموزان در راهبردهای خود سامان بخش موثرتری درگیر شوند، کارکرد حافظه ی آن ها افزایش یابد، و نقش آسان ساز را در ارتباط بین فعالیت های شناختی بازی کند. زمانی که افراد بتوانند برای انجام تکلیف خود هدف های از پیش تعیین شده داشته باشند و به آگاهی ارتباطی - اجتماعی تمایل داشته باشند که نتیجه آن داشتن ارتباط با دیگران و آگاهی از این که در چه مرحله ای از انجام تکالیف هستند باعث جلوگیری از عملکرد نامطلوب تحصیلی می شود.

از جمله محدودیت های پژوهش می توان بیان کرد پژوهش حاضر فقط دانش آموزان دختر دوره متوسطه اول ناحیه ۲ شهر اصفهان را شامل شده لذا تعمیم نتایج به دانش آموزان دختر سایر نواحی؛ به دانش آموزان پسر، به دانش آموزان سایر دوره های تحصیلی و به دانش آموزان شهر های دیگر باید با احتیاط صورت گیرد. لذا بر اساس نتایج بدست آمده از پژوهش حاضر و مطالعات پیشین پیشنهاد می گردد:

مسئولان آموزش و پرورش و از جمله معلمان علاوه بر توجه به هوش شناختی در نظام آموزشی به مفهوم هوش عاطفی و کاربردی ساختن آن توجه کنند. علاوه بر آن ابتدا باید مشکل ارتباط گریزی دانش آموز حل شده؛ بعد به افزایش مهارت ارتباطی او پرداخته شود. زیرا ممکن است افراد دارای مهارت های ارتباطی باشند، اما از لحاظ روانی از برقراری ارتباط گریز باشند و این ترس و اجتناب باعث کاهش اثر مهارت آنها شود. و آموزش مهارت هایی چون بحث های گروهی، ابراز خود، صحبت کردن با خود، افزایش اعتماد به نفس و... را سرلوحه تهیه برنامه ریزی های آموزشی و درسی قرار دهند.



فهرست منابع

احمدی، س، شیخ الاسلام، ر (۱۳۹۰)، بررسی رابطه هوش عاطفی و پیشرفت تحصیلی با واسطه گری رضایت از تحصیل، مطالعات روانشناسی تربیتی، دوره ۸، شماره ۱۳، صص ۱-۲۰.

احمدی، م، حاتمی، ح، احدی، ح، اسدزاده، ح (۱۳۹۲)، تاثیر آموزش مهارت های ارتباطی بر باورهای خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر، رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، زمستان، دوره ۴، شماره ۴ (پیاپی ۱۶)، صص ۱۱۶-۱۰۵.

اردشیرزاده، م، فرهنگی، ع (۱۳۹۲)، بررسی رابطه بین هوش عاطفی و ارتباط گریزی، مجله علمی دانشگاه تهران، دوره ۱، شماره ۴، زمستان ۱۳۹۱، صص ۹-۲۷.

اصل فتاحی، ب، نجاریوراستادی، س (۱۳۹۲)، بررسی رابطه هوش هیجانی و عزت نفس با مهارت های اجتماعی، آموزش و ارزشیابی (علوم تربیتی)، دوره ۶، شماره ۲۳، صص ۱۲۳-۱۳۶.

اعتمادی، ع، نوری، ت (۱۳۸۷)، بررسی رابطه مؤلفه های هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی در دانشجویان، مجموعه مقالات چهارمین سمینار سراسری بهداشت روانی دانشجویان دانشگاه شیراز.

حدادی کوهسار، ع (۱۳۸۶)، هوش هیجانی با سلامت روان و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان شاهد و غیر شاهد دانشگاه تهران، پایان نامه کارشناسی ارشد، روان شناسی بالینی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه شاهد.

حسن زاده، ر، حسینی، ح، مرادی، ز (۱۳۸۵)، ارتباط بین خودپنداره کلی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان، نشریه دانش و پژوهش در روانشناسی، شماره ۲۴.

حمید، ن (۱۳۸۹)، رابطه میان سخت رویی روان شناختی، رضایت از زندگی و امید با عملکرد تحصیلی دانش آموزان دختر پیش دانشگاهی، علمی-پژوهشی ISC، شماره ۱۶، صص ۱۰۱-۱۱۶.

دهشیری، غ (۱۳۸۵)، بررسی رابطه هوش هیجانی، پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، پژوهش های مشاوره (تازه ها و پژوهش های مشاوره)، دوره ۵، شماره ۱۸، صص ۱۰۶-۹۷.

رحیم نیا، ف، حسن زاده، ژ (۱۳۸۸)، بررسی نقش تعدیل کنندگی عدالت سازمانی بر رابطه بین ادراک از فضای سیاسی سازمان و ارتباط گریزی افراد، پژوهش نامه مدیریت تحول، سال اول، شماره دوم، صص ۲۲-۴۶.

زرین چنگ، م (۱۳۸۹)، بررسی تاثیر آموزش فراشناختی بر پیشرفت تحصیلی درس ریاضی، مجله نوآوری‌های آموزشی، سال چهارم، شماره ۱۴، صص ۱۶۲-۱۴۹.

شریفی درآمدی، پ، آقاییار، س (۱۳۸۶)، هوش هیجانی و بهبود رابطه _____ و _____ دیگ_____ران. چاپ دوم، اصفهان، سپاهان.

صمدی بیعرق، س، شیخ زاده مقدم، ل (۱۳۹۵)، بررسی رابطه بین مهارت‌های ارتباطی کلامی، شنود، بازخورد و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره اول متوسطه، دومین کنفرانس بین‌المللی اقتصاد، مدیریت و فرهنگ ایرانی اسلامی.

کیافر، م، کارشکی، ح، هاشمی، ف (۱۳۹۳)، نقش باورهای امید و خوش‌بینی در پیش‌بینی انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان تحصیلات تکمیلی دانشگاه فردوسی و علوم پزشکی مشهد، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، سال ۱۴، شماره ۶، صص ۵۱۷-۵۲۶.

گل‌من، د (۱۳۹۰)، هوش هیجانی. ترجمه نسرين پارسا، تهران، انتشارات رشد.

محبی نورالدین وند، م، شهنی بیلاق، م، پاشا شریفی، ح (۱۳۹۲)، رابطه سرمایه روان‌شناختی (امید، خوش‌بینی، تاب‌آوری و خودکارآمدی) با هدف‌های پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان سال اول، علمی-پژوهشی، سال یازدهم، شماره ۱۳، صص ۶۱-۷۹.

نصوحی، م (۱۳۸۲)، بررسی رابطه بین میزان شادمانی و عوامل آموزشی دانش‌آموزان دبیرستانی شهرستان مبارکه، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان.

یوسفی، ف، صفری، ه (۱۳۸۹)، بررسی رابطه هوش عاطفی با کیفیت زندگی و ابعاد آن، فصلنامه مطالعات روان‌شناختی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهراء، شماره ۴، صص ۱۰۷-۱۲۸.

- Austin, EJ, Saklofske, DH, Egan, V (2005), Personality, well-being, and health correlates of trait emotional intelligence, *Personality and Individual Differences*, vol. 38, No. 3, pp. 547-558.
- Bardach, RH (2009), *Leading Schools with Emotional Intelligence, A Study of the Degree of Association between Middle School Principal Emotional intelligence and School Success*, A Dissertation for Degree Doctor of Philosophy, Capella University.
- Butler, DL, Winne, PH (2004), Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis, *Review of Educational Research*, no. 65, pp.245-281.
- Cadman, C, Brewer, J (2001), Emotional intelligence: A Vital prerequisite for recruitment in nursing, *Journal of Nursing Management*, no. 9, pp. 321-4.
- Day, L, Hanson, K, Maltby, J, Proctor, C, Wood, AM (2010), Hope uniquely predicts objective academic achievement above intelligence, personality, and previous academic achievement, *Journal of Research in Personality*, vol. 44, no. 4, pp. 550-553.
- Durlak, JA, Weissberg, RP, Dymnicki, AB, Taylor, RD, Schellinger, B (2012), The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions, *Child Dev.* 2011 Jan-Feb, vol.82, no. 1, pp. 405-32.
- Heaven, PCL, Ciarrochi, J, Vialle, W (2007), Conscientiousness and Eysenckian psychoticism as predictors of school grades: A one-year longitudinal study, *Personality and Individual Differences* , no. 42, pp. 535-546.
- Lippert, LR, Titsworth, SB, Hunt, SK (2005), The ecology of academic risk: Relationships between communication apprehension, verbal aggression, supportive communication, and students' academic risk status, *Communication Studies*, No56, pp. 1-21.
- Mayer, JD, Salovey, P, Caruso, D (2003), Emotional intelligence: theory, findings, and implications, *Psychological Inquiry*, no.15, pp.197-215.
- Mayer, JD, Salovey, P, Caruso, DR (2002), Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.) , *Handbook of intelligence* (PP. 396-420), Cambridge, England: Cambridge university press.
- McCroskey, JC, Beatty, MJ (2000), Oral communication apprehension, in *Shyness: Perspectives on research and treatment* ,. New York: Plenum Press , pp.279-293.
- McCroskey, JC, Richmond, VP (2001), Communication apprehension and small group communication, *Small group*
- Olson GL. 2008. *An Investigation of Factors That Influence Academic Achievement in Christian Higher Education: Emotional intelligence, selfEsteem and Spiritual well-Being*, A dissertation of the Degree of Doctor of Philosophy, Caplla University.
- Petrides, KV, Frederickson, N, Furnham, A (2005), The role of trait emotional intelligence in emotional performance and deviant

behaviour at school, *Personality and Individual Differences*, no. 39, pp.227-293.

Song, J, Huang, G, Peng, Z, Law, KS, Wong, CS, Cheng, Z (2010), Differential Effects of General Mental Ability and Emotional Intelligence on Academic Performance and Social Interactions, *Intelligence*, vol.38, no. 1, pp. 137-143.

VanderZee, K, Schakel, L, Thijs, M (2002), The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the big five, *European Journal of Personality*, no. 16, pp. 103-125





پروشکاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی