

بررسی مقایسه ای عملکرد مدیران آموزشی فارغ التحصیل رشته «مدیریت آموزشی با مدیران دیگر در استان آ.غ.^۱

دکتر میر محمد سید عباس زاده*

چکیده

مسئله پژوهش حاضر عبارت است از بررسی عملکرد فارغ التحصیلان رشته «مدیریت و برنامه ریزی آموزشی» به عنوان مدیران دبیرستان‌ها از حیث اهداف و انتظارات بنیادی این رشته با عملکرد آن گروه از مدیران دبیرستان‌ها که از رشته‌های غیر از مدیریت آموزشی فارغ التحصیل شده‌اند. جامعه آماری از ۳۳۷ نفر دبیر دبیرستان‌ها، ۱۱۳ نفر مدیر فارغ التحصیل رشته مدیریت آموزشی و ۱۱۸ نفر مدیر فارغ التحصیل رشته‌های دیگر از مجموع ۶۶۵ دبیرستان عمومی در سطح استان آ.غ است که به روش نمونه گیری ساده و خوشه‌ای انتخاب شده و به انجام رسیده است. اطلاعات مورد نیاز پژوهش، از طریق پرسشنامه «ارزشیابی عملکرد مدیریتی» که در سازمان آموزش و پرورش به همین منظور مورد استفاده است جمع آوری شده است. یافته‌های پژوهش، هم به صورت توصیفی و هم به صورت تحلیلی با استفاده از آزمون‌های t، F، مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته است.

۱ - این مقاله از طرح تحقیقی که به همین عنوان توسط شورای پژوهشی دانشگاه ارومیه در سال ۱۳۷۷ تصویب و در سال ۱۳۷۸ به اتمام رسیده است استخراج گردیده است.

* - عضو هیأت علمی دانشگاه ارومیه

نتایج پژوهش نشان داد که عملکرد مدیران فارغ‌التحصیل رشته مدیریت آموزشی در مقایسه با عملکرد مدیران رشته‌های دیگر، در همه فعالیت‌های مربوط به وظایف مدیریتی، وظایف شغلی و رفتارهای اخلاقی، بسیار بالاتر و یا "مطلوب‌تر" می‌باشد. همچنین آزمون فرضیه‌های پژوهش نشان داد که عملکرد بهتر مدیران فارغ‌التحصیل مدیریت آموزشی، به جنس و یا تجربه آنان ارتباطی ندارد؛ بلکه به طور مستقیم ناشی از آموزش‌های مدیریتی آنان می‌باشد که به همین منظور در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی کشور تربیت شده‌اند. در پایان مقاله با توجه به یافته‌های پژوهش چند پیشنهاد ارائه شده است.

مقدمه

از تصمیم‌گیری اولیه برای تربیت "مدیران آموزشی" متخصص برای واحدهای مختلف مؤسسات آموزشی، به ویژه مدارس کشور، تأسیس رشته "مدیریت و برنامه ریزی آموزشی" در تعدادی از دانشگاه‌های کشور از جمله دانشگاه ارومیه و پذیرش‌های سالانه و حتی فارغ‌التحصیلی دانشجویان این رشته‌ها چندین سال می‌گذرد، مع‌هذا بررسی جامعی در خصوص میزان برآورده شدن اهداف و انتظارات اولیه تأسیس این رشته، یعنی پاسخگویی به نیاز مؤسسات آموزشی، به ویژه مدارس، به مدیرانی که برای این تربیت شده باشند به عمل نیامده است بنابراین پاسخ به سؤال‌هایی نظیر:

- مؤسسات آموزشی و به ویژه مدارس کشور ما در حال حاضر تا چه اندازه توسط "مدیران آموزشی" متخصص یعنی فارغ‌التحصیل رشته مدیریت آموزشی اداره می‌شوند؟
- آیا همه فارغ‌التحصیلان رشته مدیریت آموزشی، در پست‌های مدیریتی در سازمان آموزش و پرورش مشغول هستند؟ اگر نه، چرا؟
- آیا رشته "مدیریت آموزشی" دارای توان لازم برای تربیت مدیران آموزشی مورد نیاز مؤسسات آموزشی و مدارس کشورمان، می‌باشد؟ نقاط ضعف و قوت این رشته با هدف فوق کدام است؟

- عملکرد مدیران آموزشی فارغ التحصیل رشته مدیریت آموزشی در مقایسه با مدیران دیگر، چگونه است؟

و سؤالات دیگری در این زمینه، در هاله‌ای از ابهام قرار دارد، زیرا که در مورد بسیاری از ابعاد مربوط به این موضوع، تحقیق علمی و یا حتی بررسی نسبتاً جامعی صورت نگرفته است، در حالی که هر گونه اصلاح و یا تغییر در برنامه آموزشی حاضر، برای پاسخگویی بهتر به نیازهای مؤسسات آموزشی، به مدیران متخصص، نیازمند "ارزشیابی" صحیحی از آن می‌باشد. مضاف بر آن انجام چنین تحقیقاتی به عنوان "بازخوردی" برای همه مراکز آموزش عالی مجری رشته "مدیریت و برنامه ریزی آموزشی" از چگونگی عملکرد خود آنان در این خصوص و نیز در جهت انجام فعالیت‌های لازم برای افزایش کیفیت آموزش‌ها، ضرورت دارد.

پژوهش حاضر درصدد بررسی عملکرد فارغ التحصیلان رشته مدیریت آموزشی که به عنوان مدیر مدرسه فعالیت دارند در مقایسه با فارغ التحصیلان رشته‌های دیگر می‌باشد، با این امید که نتایج آن در جهت افزایش کیفیت آموزش، ارتقاء عملکرد مدیران آموزشی، کمک به تصمیم گیرندگان در خصوص انتصاب و انتخاب فارغ التحصیلان این رشته برای مدیریت مدارس، مفید افتد.

بیان مسئله و هدف پژوهش

مسئله پژوهش حاضر، بررسی عملکرد فارغ التحصیلان رشته "مدیریت و برنامه ریزی آموزشی" به عنوان مدیران مدارس، از حیث اهداف و انتظارات بنیادی این رشته می‌باشد. به عبارت دیگر در پژوهش حاضر عملکرد آن عده از مدیران مدارس که فارغ التحصیل رشته مدیریت و برنامه ریزی آموزشی‌اند با مدیران مدارس، فارغ التحصیلان از رشته‌های دیگر مقایسه می‌شود تا توانمندی‌ها، نقاط ضعف و قوت آنان، با توجه به اهداف و انتظارات این رشته، بررسی گردد.

در سطح استان آ.خ تاکنون ۷۲۵ نفر در دانشگاه ارومیه، مراکز مختلف دانشگاه پیام نور و مرکز آموزش‌های عالی ضمن خدمت آموزش و پرورش، در رشته مدیریت آموزشی

فارغ‌التحصیل شده و در مشاغل مختلف مشغول به انجام وظیفه می‌باشند. از مجموع ۷۲۵ نفر فارغ‌التحصیل این رشته در استان آ.غ، ۵۱۶ نفر در آموزش و پرورش و بقیه در سازمان‌های دیگر اشتغال دارند و از بین ۵۱۶ نفر فارغ‌التحصیلان رشته مدیریت آموزشی شاغل در آموزش و پرورش استان نیز، ۱۳۹ نفر در پست‌های مدیریت مدرسه در سطح استان آ.غ انجام وظیفه می‌نمایند.

با ملاحظه ارقام فوق پیداست که هدف اولیه تأسیس این رشته یعنی پاسخگویی به نیاز مدارس به مدیران متخصص، مورد توجه نمی‌باشد زیرا که تنها ۱۳۹ نفر از ۵۱۶ نفر فارغ‌التحصیل این رشته در استان، به پست مدیریت مدرسه منصوب شده‌اند (فارغ‌التحصیلان این رشته از سایر مراکز آموزش عالی کشور، محاسبه نشده است).

یکی از علل عدم به کارگیری همه فارغ‌التحصیلان این رشته در پست‌های مدیریت آموزشی - که در محاورات بین مسئولان آموزش و پرورش اظهار می‌گردد - عدم اثبات شایستگی های آنان در عمل، جدای از ملاحظات سیاسی می‌باشد.

این پژوهش با بررسی عملکردهای مدیران مدارس، تشخیص نقاط ضعف و قوت و چگونگی انجام وظایف مدیریتی از جانب آنان در مقایسه با یکدیگر، امکان اظهار نظر علمی در مورد توانمندی‌های عملی آنان را فراهم می‌آورد و ضمن کمک به تصمیم‌گیری‌های بهینه در این زمینه، استقرار شرایط لازم برای بهره‌مندی مدارس از مدیران کارآمد و در نتیجه ارتقاء کیفیت آموزش و پرورش را یاری خواهد رساند.

ضرورت و اهمیت پژوهش

تاکنون هیچ نوع ارزشیابی از چگونگی آموزش رشته مدیریت و برنامه ریزی آموزشی و کیفیت فارغ‌التحصیلان آن، به عمل نیامده است. متأسفانه بنا به دلایل متعددی همه فارغ‌التحصیلان این رشته در سازمان آموزش و پرورش به عنوان مدیر آموزشی و به طور اخص مدیر مدرسه - یعنی زمینه تخصصی خود آنان انجام وظیفه نمی‌نمایند. با توجه به اینکه این رشته بدواً به خاطر تربیت مدیران آموزشی متخصص و مورد نیاز کشور تأسیس شده است بنابراین بررسی نحوه

عملکرد فارغ التحصیلان آن بخصوص در پست‌های مدیریتی و مدیران مدارس، از جهت میزان برآورده کردن اهداف و انتظارات اولیه برگزاری این رشته، به منظور شناخت نقاط ضعف و قوت برنامه آموزشی آن و نیز شناخت توانمندی و ظرفیت فارغ التحصیلان مربوطه، حائز اهمیت زیادی بوده و ضرورت این طرح را توجیه می‌نماید.

سؤال‌های پژوهش

۱- عملکرد فارغ التحصیلان رشته "مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی" در مقایسه با فارغ التحصیلان رشته‌های دیگر به عنوان مدیران مدارس در هر یک از ابعاد زیر چگونه است؟

الف- وظایف و یا ابعاد مهم مدیریت (عوامل عملکردی)

ب- معیارهای رفتار شغلی مدیریت (عوامل فرایندی)

ج- معیارهای رفتار اخلاقی مدیران (عوامل اخلاقی)

۲- عملکرد فارغ التحصیلان رشته "مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی" در مقایسه با فارغ التحصیلان رشته‌های دیگر، در خصوص زیر عناصر و یا اجزاء ابعاد مدیریت، چگونه است؟

الف- وظایف و یا ابعاد مهم مدیریت

(امور اداری، مالی، کنترل و نظارت، هدایت و رهبری، هماهنگی و گزارش دهی، امتحانات و ارزشیابی، پرورشی، و فعالیت‌های فوق برنامه).

ب- معیارهای رفتار شغلی مدیران

(رعایت مقررات اداری، رفتار مناسب با افراد، پشتکار وجدیت، ابتکار و خلاقیت و نوآوری، افزایش معلومات و مهارت‌های شغلی، انتقال معلومات، و انعطاف پذیری).

ج- معیار اخلاقی رفتار مدیران

(رعایت شعائر، اخلاق و رفتار اسلامی)

۳- عملکرد فارغ التحصیلان رشته "مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی" در مقایسه با فارغ التحصیلان رشته‌های دیگر، به عنوان مدیران مدارس چه ارتباطی با جنس و تجربه آنان دارد؟

- ۴- عملکرد مدیران فارغ‌التحصیل رشته مدیریت آموزشی با توجه به تجارب متفاوت آنان، چه تفاوتی با یکدیگر دارد؟
- ۵- عملکرد مدیران فارغ‌التحصیل رشته‌های علوم انسانی با فارغ‌التحصیلان رشته‌های علوم طبیعی و فنی چه تفاوتی دارد؟
- ۶- بین تجربه مدیران با توانایی هدایت و رهبری آنان چه رابطه‌ای وجود دارد؟

فرضیه‌های پژوهش

- ۱- بین عوامل عملکردی مدیران فارغ‌التحصیل رشته مدیریت آموزشی و مدیران فارغ‌التحصیل رشته‌های دیگر، از نظر دبیران آنان تفاوت معنی داری وجود دارد.
- ۲- بین عوامل فرایندی مدیران فارغ‌التحصیل رشته مدیریت آموزشی و مدیران فارغ‌التحصیل رشته‌های دیگر از نظر دبیران آنان، تفاوت معنی داری وجود دارد.
- ۳- بین عوامل عملکردی و فرایندی مدیران فارغ‌التحصیل رشته مدیریت آموزشی و مدیران فارغ‌التحصیل رشته‌های دیگر از نظر دبیران آنان، تفاوت معنی داری وجود دارد.
- ۴- بین عوامل عملکردی و فرایندی مدیران فارغ‌التحصیل رشته‌های علوم طبیعی و تجربی با فارغ‌التحصیلان رشته‌های علوم انسانی، تفاوت معنی داری وجود دارد.
- ۵- بین عوامل عملکردی و فرایندی مدیران زن و مرد فارغ‌التحصیل رشته مدیریت آموزشی تفاوت معنی داری وجود دارد.
- ۶- بین عوامل عملکردی و فرایندی مدیران فارغ‌التحصیل مدیریت آموزشی که دارای تجارب مدیریتی متفاوتی هستند تفاوت معنی داری وجود دارد.
- ۷- بین توانایی هدایت و رهبری مدیران با تجارب مدیریتی متفاوت، تفاوت معنی داری وجود دارد.

نگاهی به برنامه‌ها، اهداف و ضرورت رشته مدیریت آموزشی

رشته مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی پس از بازگشایی دانشگاه‌ها از سال ۱۳۶۲ در «دانشگاه‌های کشور» همچون گذشته، به عنوان یک رشته علمی اقدام به پذیرش دانشجو کرده و از سال ۱۳۶۸ نیز مراکز آموزش‌های عالی ضمن خدمت وزارت آموزش و پرورش استان‌های مختلف کشور، به تربیت پرسنل متخصص برای مشاغل مدیریتی مورد نیاز خود، مبادرت کرده است. در حال حاضر این رشته به عنوان یک رشته علمی جا افتاده در دوره‌های کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکترا، در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی مختلف کشور، به تربیت دانشجویان این رشته مشغول است.

مختصری از اهداف اولیه تأسیس این رشته، محتوای برنامه آموزشی و انتظارات از فارغ‌التحصیلان آن با توجه به محدودیت حجم مطالب در قالب یک مقاله در زیر آورده می‌شود تا اینکه ضمن توجه هر چه بیشتر موضوع پژوهش، جنبه‌های مختلف آن به درستی تشریح گردد.

ضرورت و اهمیت تربیت مدیران آموزشی متخصص

شکی نیست که مدارس با شکل و ظاهر و محتوای کنونی خود پدیده جدیدی است که به طور عمده برای «تعلیم» خواندن، نوشتن و حساب کردن (که در نتیجه گسترش ارتباطات و مناسبات اقتصادی به ضرورت عینی بسیاری از جوامع انسانی تبدیل شده است) و همچنین در پاسخ به نیاز جوامع برای جامعه پذیر کردن اعضای جوان خود، ایجاد شده و به تدریج مفهوم «تربیت» را نیز به معنی پرورش جنبه‌های مختلف شخصیت اطفال و توانایی‌های بالقوه آنان، در جوار «تعلیم» و یا «آموزش» پذیرفته شده است.

تغییر و گسترش مفهومی «آموزش و پرورش» به همراه بسط و توسعه کمی آن در اثر آموزش «همگانی»، «رایگان» و «اجباری» موجب گردید که مدارس یا مکتب‌خانه‌های قدیم، از نظر شکل ظاهری و اندازه آنها به کلی تغییر یافته و به تدریج به صورت فعلی در آیند، یعنی مؤسسات بزرگی که تعداد کثیری از اطفال جامعه را در خود راه داده و در صدد پرورش همه جانبه آنها برآیند. به

عبارت ساده‌تر، هم از جهت اندازه، وسعت زیادی یافتند و هم از جهت محتوا، اهداف، روش‌ها و وسایل تربیتی، متنوع‌تر و پیچیده‌تر شدند.

ضرورت اداره این مؤسسات بزرگ و پیچیده در جهت اهداف فردی و اجتماعی و نیز حساسیت جوامع انسانی در مقابل آنها، به لحاظ جایگاه ارزشی آموزش و پرورش، باعث شد که موج اندیشه‌های جدید در اداره سازمان‌ها به طور کلی، به مؤسسات آموزشی نیز راه یابد، موجی که با اتخاذ روش‌های علمی در اداره سازمان‌ها، کاهش عملکردهای فردی، سلیقه‌ای و نادرست را نوید داد تا اینکه تکوین اندیشه‌های جدید در مدیریت و اثرات آن در سازمان‌ها و مؤسسات مختلف، مؤسسات آموزشی را نیز در بر گرفت.

برخورد علمی نسبت به اداره مؤسسات آموزشی، گرچه در بادی امر به خاطر وجوه تشابه سازمانی بین همه مؤسسات اجتماعی، از روش‌های اداری مؤسسات تولیدی و بازرگانی سود جست، با این همه چندی نگذشته به دلیل ویژگی‌های خاص این مؤسسات، گسترش تحقیقات و نوشته‌های علمی در خصوص مدیریت این رشته را سبب گردید.

تحقیق و تتبع در مدیریت آموزشی از سال‌های ۱۹۵۰ شروع شد. ودیری نگذشت که "جنبش تمام‌عیاری از ثوری برای مطالعه و تدریس در مدیریت آموزشی به وجود آمد". اهمیت مدیریت آموزشی و به تبع آن ضرورت تربیت مدیران آموزشی، با گذشت زمان اهمیت هر چه بیشتری یافته و شرایط اختصاصی حاضر، یعنی عبور به قرن جدید و تغییر شرایط اجتماعی، بر اهمیت و ضرورت آن افزوده است. بسیاری از متفکرین مدیریت آموزشی، به وجود بحران‌های "رهبری"، "کارایی" و "پاسخگویی" در نظام‌های آموزشی^۱، هشدار داده و همه میران را به مواجهه کارآمد با آنها فرا می‌خوانند.

۱ - هوی، وین ک. و میسکل، سیل ج. ثوری تحقیق و عمل در مدیریت آموزشی، ترجمه میر محمد سید عباس

زاده، انتشارات دانشگاه ارومیه، چاپ دوم، جلد اول، ۱۳۷۶، ص ۳۹.

و برخی از متفکران دیگر، براساس ضرورت‌های یاد شده، بر اهمیت توانایی مدیران آموزشی برای ایجاد تغییرات، برانگیختن و بسیج کارکنان برای مشارکت در تجدید ساختار لازم^۱، و نیز ابتکارات، خلاقیت‌ها و نوآوری‌های لازم از جانب مدیران و کارکنان آموزشی^۲، تأکید دارند. انجام اصلاحات در نظام‌های آموزشی، برخورد متناسب با بحران‌ها، و ایجاد تغییرات لازم در سازمان‌های آموزشی، می‌تواند از عهده مدیرانی برآید که به طور اختصاصی برای این مهم تربیت شده‌اند که امید می‌رود مدیران آموزشی فارغ التحصیل مدیریت آموزشی از چنان کفایت‌هایی برخوردار شوند.

در کشور ما نیز همه عوامل یاد شده به ویژه افزایش جمعیت دانش آموزی، سبب گردید تا مؤسسات آموزشی مختلف به خصوص مدارس کشور، توسط افرادی که برای این کار تربیت شده‌اند اداره شود. شورای برنامه ریزی، ضرورت رشته "مدیریت آموزشی" و یا تربیت مدیران متخصص را چنین بیان می‌کند:

"توجه مختصر به نیازهای مملکتی در زمینه کمبود مدیران و برنامه ریزان آموزشی متعهد و مسلمان در مقاطع مختلف تحصیلی در وزارت آموزش و پرورش، ضرورت و اهمیت این رشته تحصیلی را روشن می‌نماید.... با توجه به کمبود مدیران آموزشی متخصص در سطوح مختلف آموزش و پرورش ضرورت این گونه افراد مسجل می‌باشد."

رشته مدیریت و برنامه ریزی آموزشی و اهداف آن

برای طراحی برنامه تربیت مدیران آموزشی صاحب نظران این رشته با توجه به ویژگی‌های بی‌همتای نظام‌ها و سازمان‌های آموزشی، ابعاد کلی برنامه تربیت مدیر را در چهارچوب یک مدل سه بعدی، پیشنهاد کرده‌اند. در این مدل، ابعاد سه گانه برنامه تربیت مدیر بر پایه تحصیلات عمومی و پیشینه و تجربه حرفه‌ای معلمی استوار است. به عبارت دیگر، فرض بر این است که افرادی که در

1 -Blasé, Joseph and Jo. Principals' Instructional Leadership and Teacher Development: Teacher's Perspective, Educational Management and Administration Vol.35, No.3, August 1999, p.350.

2 -Blasé, Joseph and Jo, I did, p.353.

برنامه تربیت مدیر آموزشی شرکت می‌کنند دارای تحصیلات عمومی بودن و پیشاپیش، از طریق معلمی یا اشتغال به سایر فعالیت‌ها در نظام آموزشی، در زمینه آموزش و پرورش تجربه کسب کرده‌اند.

مدل دارای سه بعد است: (۱) معارف و علوم بنیادی (۲) آموزش و پرورش و مدیریت (۳) مهارت‌های سه گانه مدیریت. فرض مدل بر این است که زمینه‌های شناختی و مهارت‌های سه گانه مورد نیاز بر پایه تجربی و از طریق محتوا و مواد آموزشی در دو قلمرو مرتبط معارف و علوم بنیادی، و آموزش و پرورش و مدیریت حاصل می‌شوند.

هر یک از بخش‌های مذکور در جدول مربوطه متشکل از دروسی است که در فهرست دروس رشته مدیریت و برنامه ریزی آموزشی آمده است. این دروس مبتنی بر طرح یاد شده، چهارچوبی را ارائه می‌کند که رشته مدیریت آموزشی نامیده می‌شود.

هدف این رشته، در مصوبه شورای عالی برنامه ریزی وزارت علوم و تحقیقات و فناوری به صورت زیر بیان شده است:

“هدف دوره کارشناسی علوم تربیتی در گرایش مدیریت و برنامه ریزی آموزشی، تربیت مدیران و برنامه‌ریزان آموزشی سلمان و متعهد مورد نیاز وزارت آموزش و پرورش کشور می‌باشد.”

مشخصات دوره کارشناسی رشته “مدیریت و برنامه ریزی آموزشی” از جهت طول دوره، نیمسال تحصیلی، واحدهای نظری و عملی، و مقررات آموزشی، نظیر رشته‌های دیگر بوده و جمعاً در ۱۳۵ واحد درسی می‌باشد.

توانایی‌ها، مهارت‌ها و وظایف مدیران آموزشی

توانایی‌های موردنظر برای همه مدیران در سازمان آموزش و پرورش، اعم از مدیران مدارس و یا مدیران و مسئولان در ساختار اداری سازمان، تحت عنوان “نقش و توانایی” در برنامه مصوب شورای عالی برنامه ریزی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری به صورت زیر آورده شده است:

- آشنایی با مدیریت اسلامی در رابطه با مدیریت به طور اعم و یا مدیریت آموزشی به طور اخص
- آشنایی با تئوری‌های مختلف مدیریت آموزشی
- آشنایی با اصول عمومی آموزش و پرورش در ارتباط با مدیریت آموزشی
- آشنایی با روش‌های اجرایی آموزش و پرورش در رابطه با نحوه آموزشی، سازمان دهی ادارات، تشکیلات و تأمین بودجه
- آشنایی با برنامه ریزی درسی آموزشی
- دارا بودن قدرت تشخیص در برابر مسائل و مشکلات مختلف آموزشی
- دارا بودن قدرت ارتباط (مدیریت بامدرسان و مربیان، مدیر با دانش آموزان و مدیر با کادر اداری)

با ملاحظه موارد فوق که به طور خلاصه در برنامه مصوب این رشته آورده شده است معلوم می‌شود که از فارغ التحصیلان این رشته انتظار می‌رود که از معلومات مشخص و مهارت‌های علمی معینی برخوردار باشند تا بتوانند از عهده انجام وظایف اداری و نیز از عهده ایفای نقش علمی خود در جهت تغییر و اصلاح هر چه بهتر و بیشتر مجموعه فرآیند آموزش و پرورش برآیند. برای اینکه شخص مدیر بتواند از عهده وظایف مدیریت برآیند و فعالیت‌های جمعی را در جهت اهداف از پیش تعیین شده سوق دهد، باید دارای مهارت‌هایی باشد که در انجام این مهم توفیق یابد.

موضوع مهارت‌های مدیریت از جمله مسائلی است که از ابتدای تکوین مدیریت تا به امروز مورد توجه بوده و به شیوه‌های مختلف به آن پرداخته شده و مورد بحث و بررسی زیاد قرار گرفته است، تا اینکه در سه زمینه، تحت عنوان‌های مهارت‌های فنی، انسانی و ادارکی قوام یافته است.

- ۱- مهارت انسانی، مهارت در روابط انسانی به معنی ایجاد محیط مساعد و مطلوب برای کار از طریق جلب مشارکت گروه‌های انسانی است.
- ۲- مهارت فنی، عبارت از مهارت در امور فنی سازمان و به طول کلی امور فنی سازمانی که تحت اختیار مدیر قرار دارد، می‌باشد.

۳- مهارت ادراکی، عبارت از توانایی داشتن تصویر ذهنی از کلیت امور، همراه با جزئیات تشکیل دهنده آن در داخل موقعیت مربوطه می‌باشد. مهارت ادراکی مستلزم جامعیت ذهنی به معنی رهایی فکری از قید امور فوری و محسوس و آشکار و تحجر فکری است!

وظایف مدیران آموزشی

پیشتر گفته شد که مهارت‌های مدیران در خدمت انجام وظایف مدیریتی آنان (فراگیرد مدیریت) می‌باشد به عبارت دیگر، مدیران با داشتن مهارت در زمینه‌های فنی، انسانی و ادراکی به انجام "وظایف مدیریتی" خود می‌پردازند که امروزه تحت عناوین چهارگانه برنامه ریزی، سازماندهی، رهبری و کنترل در متون مدیریت مورد نظر می‌باشند.

۱- برنامه ریزی. می‌توان برنامه ریزی را به عنوان تهیه طرح و نقشه عمل پیش از اجرا تعریف کرد که به مثابه مرحله مقدماتی اجرا می‌باشد.

۲- سازماندهی. سازماندهی عبارت است از تنظیم منابع مادی و انسانی به نحوی که حصول به اهداف از پیش تهیه شده را تسهیل نماید.

۳- رهبری. رهبری مفهوم وسیع و پیچیده‌ای است که نویسندگان مختلف تعاریف متعددی از آن ارائه داده‌اند، با این همه اکثر تعاریف ارائه شده شامل "عمل تأثیرگذاری و نفوذ در رفتار دیگران توسط رهبر"^۲ می‌باشد و بر این اساس رهبر، کسی است که بر افراد نفوذ برداشته و توسط آنان مقاصد مشترکی را دنبال می‌کند.

۴- کنترل. کنترل عبارت است از مطابقت مراحل مختلف عملیات با اهداف از پیش تعیین شده و حصول اطمینان از پیشرفت مطلوب امور.

۱- فیلیپ جی. اسمیت، فلسفه آموزش و پرورش، ترجمه سعید بهشتی، ۱۳۷۰، ص ۳۹-۳۷.

۲- پاول هرسی و کنت بلانچارد، مدیریت رفتار سازمانی، استفاده از منابع انسانی، ترجمه دکتر قاسم کبیری، سال

وظایف فوق، مواردی است که به طور سنتی و نظری در خصوص همه مدیران، اعم از آموزشی و غیر آن، مورد نظر است مع هذا، بدیهی است که در خصوص مدیران آموزشی، وظایف عام فوق، به اشکال دیگر و با تأکید بر موارد اختصاصی مربوط به آنها در داخل چهارچوب کلی فوق، مطرح می‌باشد. برخی از متفکران مدیریت آموزشی با در نظر گرفتن شرایط اجتماعی حاضر، بر رهبری "تحویلی" به عنوان سبک اختصاصی رهبری به مفهوم توانایی مدیر برای گذار از رهبری "تبادلی" و "تعاملی" در جهت بروز دادن خلاقیت‌های کارکنان^۱، تأکید دارند و برخی دیگر نیز در خصوص وظیفه "کنترل" مدیر، توجه را بر کنترل "درونی" و قابلیت انعطاف - در مقابل کنترل "بیرونی" و سنتی - جلب می‌کنند^۲. در مورد وظیفه سازمان دهی نظیر تأکید بر "عدم تمرکز"، برای برخورداری از امتیازات بالقوه آن، به ویژه افزایش "اقتدار معلمان" و دموکراتیزه کردن فرایند اداری و اجرایی آموزش^۳، در متون علمی دارای وضوح زیادی است.

افزون بر موارد فوق، بدیهی است که مدیران آموزشی بر حسب فعالیت‌های خود در پست یا مقام معین ضمن عمل به وظایف یاد شده، دارای مسئولیت‌های دیگر نیز می‌باشند که انجام آنها به طور اداری از آنها انتظار می‌رود. برای مثال مسئولیت‌های مدیران مدارس، متفاوت از مدیران در سازمان و یا اداره آموزش و پرورش می‌باشد که با شرح مسئولیت‌ها و وظایف متعددی همراه می‌باشد و یا حتی مدیران در داخل سازمان آموزش و پرورش بسته به مقام اداری خود و به طور اخص بر حسب مرتبه اداری مقام خود، دارای وظایف و یا نقش‌های مورد انتظار متفاوتی هستند. از این جهت که محور بررسی حاضر عبارت از مدیران مدارس می‌باشد. بنابراین ذیلاً به ارائه وظایف یا ابعاد مهم مدیریت در مدارس به طور خلاصه پرداخته می‌شود. نقش‌ها و توانایی‌های مورد انتظار از مدیران آموزشی به مثابه مدیران مدارس بر طبق شرح وظایف آنان و مفاد مندرج در فرم‌های ارزشیابی خاص مدیران مقاطع مختلف در سه زمینه عبارتند از:

-
- 1-Preedy, Margaret, Managing the Effective school, Paul Champman Pub.Ltd., 1993, p.147.
 - 2-Griffin, James, the school Leadership and School Glimate Relations: Identification of School Configurations Associated with Change in Principals, Educational Administration Quarterly, Vol.35, No.2, April 1999, p.284.
 - 3-Marks M.Helen and Louis, Karen Seaxhore, Teacher Empowerment and the Capacity for Organizational Leraning, Educational Administration Quarterly, Vol.35, Dec. 1999, p.708.

الف- عوامل عملکردی و یا وظایف مهم مدیریت

ب- عوامل فرایندی و یا معیارهای رفتار شغلی

ج- عوامل اخلاقی و یا معیار رفتار اخلاقی

عوامل عملکردی مندرج در زمینه اول، عبارت از همان وظایف علمی مدیران می‌باشد که با

جزئیات بیشتری تشریح و در هشت عنوان ذکر شده است.

عوامل فرایندی عبارت از مواردی‌اند که تنها در مورد مدیران از این حیث که مدیر آموزش و

پرورش هستند صادق است.

رفتار اخلاقی نیز، مبین رفتار مدیران در زمینه‌های اخلاقی و ارزشی است که نشان دهنده

اتصاف نظری و عملی آنان به دین مبین اسلام و فرهنگ کشورمان می‌باشد.

نقش‌ها و توانایی‌های مورد انتظار از مدیران مدارس، که در فرم ارزشیابی مدیران درج شده

است، متعاقباً به عنوان "ابزار اندازه‌گیری" و یا پرسشنامه پژوهش توضیح داده خواهد شد.

روش تحقیق

روش تحقیق پژوهش حاضر از نوع توصیفی - زمینه‌یابی (پیمایشی) است زیرا که به شرح و

توصیف وضعیت جاری در خصوص "مدیران آموزشی" سازمان آموزش و پرورش پرداخته است

و نیز از این جهت که از طریق بررسی گروه‌های معین - مدیران آموزشی فارغ‌التحصیل رشته

مدیریت آموزشی و فارغ‌التحصیلان رشته‌های دیگر- به وسیله پرسشنامه اطلاعات لازم را جمع

آوری می‌نماید، تحقیق زمینه‌یابی (پیمایشی) است.

این تحقیق درصدد توضیح و تشریح "چه هست؟" بوده و به استخراج پاسخ برای سؤال‌های

دیگر نظیر "چه بوده است؟" و "یا" چه خواهد بود؟" نپرداخته است. بنابراین همچنان که در بخش

سؤال‌های پژوهش نیز پیداست این پژوهش تلاش دارد به سؤال‌هایی درخصوص وضعیت فعلی و

جاری عملکرد "مدیران آموزشی" و به طور اخص "مدیران مدارس" از طریق مقایسه عملکرد

فارغ‌التحصیلان رشته مدیریت آموزشی با فارغ‌التحصیلان رشته‌های دیگر پاسخ دهد.

همچنان که در کلیه تحقیقات زمینه یابی صادق است در این تحقیق نیز از نمونه گیری استفاده شده و پرسشنامه های تحقیق در بین آنها توزیع شده است که در زیر توضیح داده می شوند. اطلاعات مورد نیاز پژوهش، از طریق پاسخگویی به سؤالات پرسشنامه فراهم آمده است که در بخش "ابزار اندازه گیری پژوهش" توضیح داده شده است.

جامعه و نمونه آماری پژوهش

جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه معلمان مدارس استان آذربایجان غربی می باشد که تعدادی از آنان به عنوان نمونه آماری به شرح زیر در انجام پژوهش مورد نظر خواهی قرار گرفته اند. جامعه آماری واقعی پژوهش، به تعبیری عبارت از معلمانی است که مدیران مدارس آنان دارای درجه کارشناسی در رشته مدیریت آموزشی می باشند مع هذا از این جهت که عملکرد همین مدیران با مدیرانی که دارای کارشناسی در رشته هایی غیر از مدیریت آموزشی هستند، مورد مقایسه قرار گرفته اند. بنابراین جامعه آماری تادر برگرفتن همه مدارس استان گسترش می یابد زیرا که همه مدارس یا توسط مدیران فارغ التحصیل رشته مدیریت آموزشی اداره می شوند یا توسط مدیران غیر فارغ التحصیل در این رشته. از این رو می توان جامعه آماری پژوهش حاضر را کل معلمان دبیرستان های استان آ.غ دانست؛ زیرا که مدیران فارغ التحصیل رشته مدیریت آموزشی به سبب داشتن درجه لیسانس، در دبیرستان ها شاغل اند، همچنان که مدیران دبیرستان ها نیز عموماً در یکی از رشته های علمی دارای درجه کارشناسی می باشند.

جامعه آماری پژوهش حاضر عبارت از کلیه معلمان شاغل در ۶۶۵ دبیرستان عمومی استان آ.غ است که از بین همه آنها یعنی ۴۰۳۲ نفر دبیر دبیرستان های استان، ۳۳۷ نفر به عنوان نمونه آماری پژوهش به روش نمونه گیری تصادفی «ساده» و «خوشه ای» به شرح زیر انتخاب شده اند. ابتدا ۲۵ شهر استان آ.غ به چهار منطقه مختلف تقسیم گردید به نحوی که در هر منطقه، تعداد ۶ شهر قرار گرفت. از بین ۶ شهر در هر منطقه، ۳ شهر به روش تصادفی ساده انتخاب گردید (شکل ۳). پس از دستیابی به آمار و نشانی دبیرستان های شهرهای انتخاب شده، ۵۰ درصد دبیرستان ها به روش تصادفی ساده به عنوان دبیرستان های نمونه آماری تعیین گردیدند.

جدول ۳- شهرها، دبیرستان‌ها، مدیران و معلمان نمونه آماری پژوهش

ردیف	منطقه آماری	نام شهر	تعداد دبیرستان هر شهر	تعداد دبیرستان نمونه آماری	درصد مدارس	تعداد مدیر نمونه آماری	تعداد معلمان نمونه آماری
۱	۱	ماکو	۹	۴	۴۴	۴	۱۸
۲		پلدشت	۹	۴	۴۴	۴	۱۴
۳		سیه چشمه	۵	۲	۴۰	۲	۱۰
۴	۲	خوی	۳۳	۱۵	۴۵	۱۵	۵۷
۵		سلماس	۲۱	۱۰	۴۷	۱۰	۳۰
۶		تازه شهر	۲	۲	۱۰۰	۲	۱۰
۷	۳	مهاباد	۱۷	۸	۴۷	۸	۲۸
۸		اشنویه	۶	۳	۵۰	۳	۹
۹		نقده	۱۴	۷	۵۰	۷	۲۳
۱۰	۴	سردشت	۹	۵	۵۵	۵	۱۵
۱۱		پیرانشهر	۷	۳	۴۲	۳	۱۵
۱۲		بوکان	۱۵	۸	۵۳	۸	۲۰
۱۳		ارومیه	۸۴	۴۲	۵۰	۴۲	۸۸
جمع		۱۳ شهر	۲۲۹	۱۱۳	-	۱۱۳	۳۳۷

ابزار اندازه گیری پژوهش

ابزار اندازه گیری و یا جمع آوری اطلاعات پژوهش، پرسشنامه "ارزشیابی عملکرد مدیران" می باشد که در سازمان آموزش و پرورش به همین منظور مورد استفاده قرار می گیرد و برای جمع آوری نظرات معلمان در خصوص عملکرد مدیران مدارس - مدیران فارغ التحصیل رشته مدیریت آموزشی و رشته های دیگر - به کار برده شده است.

قسمت اول پرسشنامه یعنی "عوامل عملکردی" (وظایف و یا ابعاد مهم مدیریت) در پنج مقیاس به صورت "بسیار کمتر از حد انتظار"، "کمتر از حد انتظار"، "در حد انتظار"، "بیش از حد انتظار" و "بسیار بالاتر از حد انتظار" با ارزش های عددی به ترتیب ۰/۵، ۱، ۱/۵، ۲، ۲/۵ تنظیم شده است. سؤالات و یا موارد مربوط به وظایف مدیریت، چنان تقریر شده که مناسب پاسخ گویی به صورت "حدود انتظار" از مدیران می باشد، ولی سؤالات قسمت اول بخش دوم یعنی "عوامل فرایندی" (معیارهای رفتار شغلی) طوری تهیه شده است که مناسب پاسخ گویی به صورت "میزان مطلوبیت" رفتار مدیران و یا میزان قابلیت پذیرش آنها می باشد این قسمت نیز در پنج مقیاس به شکل "اساساً مطلوب نیست"، "چندان مطلوب نیست"، "قابل قبول است" و "کاملاً قابل قبول است" تنظیم شده است که به ترتیب دارای ارزش های عددی ۰، ۰/۲۵، ۰/۵، ۰/۷۵ و ۱ می باشد. قسمت دوم عوامل فرایندی (معیار رفتار اخلاقی) نیز در سه سطح با ارزش های عددی ۱، ۲ و ۳ تهیه شده است که سطح ۱ بیانگر وضعیت اخلاقی حتی پایین تر از سایرین، سطح ۲ فاقد نقطه ضعف خاص، و سطح ۳ به عنوان سرمشق و یا الگوی کارکنان می باشد.

مجموعه سؤالات پرسشنامه حاضر - وظایف مدیریت در ۸ سؤال، معیارهای رفتار شغلی در ۷ سؤال و معیار رفتار اخلاقی در ۱ سؤال - متشکل از ۱۶ سؤال می باشد که ابعاد مهم وظایف مدیریت و عملکردهای شغلی و اخلاقی مدیران را، حتی با ملحوظ نمودن اهمیت نسبی هر بخش، در مقایسه با بخش دیگر، از طریق ارزش های عددی در نظر گرفته شده به مقیاس های پنج گانه هر بخش، مورد سنجش قرار می دهد که می تواند حداکثر، دارای ارزش عددی ۳۰ باشد. به عبارت دیگر، عملکرد مدیران مدارس در نظام آموزشی کشور ما، از طریق همین پرسشنامه مورد ارزشیابی

قرار گرفته و ارزش عددی مقتضی حداکثر تا ۴۰، به آنان داده شده است که بر حسب نمره یا امتیاز کسب شده با آنان برخورد می‌شود. در زیر، توضیح بیشتری در این خصوص داده شده است.

روش‌های تجزیه و تحلیل نتایج

تجزیه و تحلیل اطلاعات حاصل از پرسشنامه‌های پژوهش، به صورت توصیفی و نیز به صورت تحلیلی به انجام رسیده است. مقادیر کمی مأخوذ از پرسشنامه‌ها برای آنکه تصویر منظم و ساده شده‌ای از آنها ارائه شود با استفاده از جداول درصد و فراوانی توصیف شده است. سؤالات پرسشنامه هم به صورت انفرادی و هم به صورت توأمان، در قالب جداول نشان داده شده است تا وضعیت زیر عناوین مربوطه نسبت به یکدیگر روشن و مقایسه نظری پاسخ‌ها نسبت به یکدیگر میسر گردد.

ملاحظه داده‌ها در اشکال توصیفی، خود به اندازه‌ای روشن‌گر و گویاست که تقریباً به همه سؤالات پژوهش پاسخ لازم را فراهم می‌آورد. مع هذا برای تحلیل بیشتر و بهتر اطلاعات پژوهش، از آمار تحلیلی نیز کمک گرفته شد.

بدین ترتیب که برای مقایسه عملکرد مدیران فارغ‌التحصیل رشته مدیریت آموزش با فارغ‌التحصیلان رشته‌های دیگر، هم در خصوص هر یک از بخش‌های دوگانه پرسشنامه (عوامل فرایندی و عوامل عملکردی) و هم کلی مفاد پرسشنامه به عنوان یک کل، از آزمون t استفاده گردید تا تفاوت احتمالی دو گروه به صورت آماری مشخص گردد. مضاف بر آن تفاوت عملکرد مدیران مدارس با تجارب و رشته تحصیلی متفاوت - که در سه طبقه مورد نظر بوده است - در زمینه هدایت و رهبری آنان، توسط آزمون χ^2 مورد آزمون قرار گرفت.

یافته‌های تحقیق

یافته‌های این پژوهش، وضعیت مدیریت دبیرستان‌های استان آ.خ را از حیث چگونگی عملکرد آنان، مطابق با انتظارات سازمان آموزش و پرورش از مدیران که در فرم‌های ارزشیابی

مندرج است، به صورت مقایسه‌ای یعنی مقایسه عملکرد مدیران فارغ‌التحصیل رشته مدیریت آموزشی با فارغ‌التحصیل رشته‌های دیگر، نشان می‌دهد.

جداول شماره ۴، ۵ و ۶ در برگزیده اطلاعات آماری ساده نظیر درصد و فراوانی در مورد هر دو گروه از مدیران، مدیران فارغ‌التحصیل رشته مدیریت آموزشی به عنوان گروه یک، و مدیران فارغ‌التحصیل رشته‌های دیگر به عنوان گروه دو می‌باشد.

در زیر ابتدا به نتایج مربوط به مدیران گروه اول به طور اختصاصی پرداخته شده و سپس ادامه داده می‌شود.

یافته‌های مربوط به مدیران گروه اول

با نگاهی حتی گذرا به یافته‌های مربوط به گروه یک، به راحتی پیداست که در خصوص همه فعالیت‌های سئوالات پرسشنامه، سطوح کمتر از میانگین - به جز در ۷ مورد محدود از کل نمونه - مورد اشاره ارزشیابان یا دبیران دبیرستان‌ها قرار نگرفته است.

بنابراین نه تنها ارزیابی عملکرد مدیران حاکی از این است که فعالیت همه آنان در همه زمینه‌ها بالاتر از میانگین می‌باشد بلکه درصد بیشتر از ارزیابی آنها متوجه بالاترین حد مقیاس‌های مربوطه یعنی ۲/۵ در مورد عوامل دسته اول و ۱ در مورد عوامل دسته دوم می‌باشد، به نحوی که بالاترین درصد را به خود اختصاص می‌دهد. همچنان که جداول مربوط نیز نشان می‌دهد میانگین همه زیر عناوین و یا فعالیت‌های هر یک از عوامل مربوط به عملکرد مدیران، همواره بالاتر از میانگین بوده، و بالاترین فراوانی پاسخ‌ها در همه زمینه‌ها متوجه «بسیار بالاتر از حد انتظار» و «کاملاً مطلوب است» می‌باشد.

به طور خلاصه، دبیران دبیرستان‌هایی که زیر نظر مدیران فارغ‌التحصیل رشته مدیریت آموزشی کار می‌کنند، مدیران خود را در خصوص عوامل عملکردی به طور متوسط با ارزش عددی ۱۶/۹ از ۲۰ و در خصوص عوامل فرایندی با ارزش عددی ۸/۵۱ از ۱۰ ارزشیابی کرده‌اند که معادل آن در پرسشنامه یعنی در مقیاس‌های کیفی آن، حتی بالاتر و یا بیش از «بیش از حد انتظار» و «مطلوب است» می‌باشد. به عبارت ساده‌تر، یافته‌های فوق حاکی از این است که رفتارها،

عملکردها و فعالیت‌های مدیران فارغ‌التحصیل مدیریت آموزشی از نظر دبیران مدارس متبوع خود در حد بسیار مطلوب و بالاتر از انتظار آنان می‌باشد.

مقایسه عملکردهای مدیران گروه یک و دو

ملاحظه نتایج آماری و توصیفی در خصوص عملکرد مدیران فارغ‌التحصیل رشته مدیریت آموزشی، اگر چه با استنباطات مفیدی همراه بود، مع هذا اگر در مقایسه با عملکرد مدیران فارغ‌التحصیل رشته‌های دیگر، توصیف شود معناداری بیشتری خواهد داشت.

مقایسه مفاد جداول شماره ۴، ۵ و ۶ حاکی از این است که نتایج ارزشیابی دبیران دبیرستان‌هایی که زیر نظر مدیران گروه اول اداره می‌شوند در مقایسه با مدیران گروه دوم، هم در مورد (۱) «عوامل عملکردی» و هم (۲) عوامل فرایندی، به نحو بارزی به نفع مدیران دسته اول می‌باشد میانگین دو دسته عوامل فوق در خصوص مدیران گروه ۱ و ۲، به ترتیب ۲۵/۴۸ و ۲۲/۸۷ می‌باشد و با توجه به حداکثر امتیاز ارزشیابی که ۳۰ است تفاوت بین آنها قابل ملاحظه می‌باشد. اگر چه این تفاوت در بخش بعدی همین گزارش تحقیق، با آزمون t سنجیده شده است مع هذا در اینجا با ملاحظه تفاوت آنها و نیز با توجه به هر یک از فعالیت‌های دو دسته عوامل یاد شده که در جداول ۴، ۵ و ۶ مندرج است، به سادگی پیداست که عملکرد مدیران گروه ۱ همواره بهتر از عملکرد مدیران گروه ۲ می‌باشد.

جدول شماره ۴- نمرات ارزشیابی عملکرد مدیران فارغ‌التحصیل رشته مدیریت آموزشی (گروه ۱)

جدول شماره ۵- نمرات ارزشیابی عملکرد مدیران فارغ‌التحصیل رشته‌های غیر از مدیریت آموزشی (گروه ۲)

جدول شماره ۶- نمرات ارزشیابی عملکرد مدیران دبیرستان‌ها اعم از فارغ‌التحصیل مدیریت آموزشی و رشته‌های دیگر (گروه‌های ۱ و ۲)

جدول شماره ۸- مقایسه میانگین‌های عوامل دو گانه مدیران گروه اول و دوم

عوامل مدیران	عملکردی (وظایف مدیریت)	فرایندی (رفتارهای شغلی و اخلاقی)	میانگین کل
گروه ۱	۱۶/۹۰۷۰۳	۸/۵۱۰۶	۲۵/۴۸
گروه ۲	۱۵/۳۵۲۳	۷/۵۲۲۷	۲۲/۸۷

علاوه بر «مطلوبیت» بسیار زیاد رفتارها و عملکردهای فارغ‌التحصیلان مدیریت آموزشی نسبت به مدیران فارغ‌التحصیل رشته‌های دیگر، در کلیت وظایف مدیریت، وظایف شغلی و اخلاقی، با نگاهی دقیق‌تر به یافته‌های پژوهش در جداول ۴، ۵ و ۶ می‌توان به راحتی دریافت که به جز معدودی از فعالیت‌های آنان، نمرات ارزشیابی مدیران گروه اول در اکثر فعالیت‌ها بالاتر از گروه دوم می‌باشد. برای مثال، عوامل عملکردی در برگیرنده ابعاد مهم مدیریت که در کتاب‌ها و متون علمی به عنوان وظایف مدیران آموزشی ذکر می‌شود، در هشت نوع فعالیت - امور اداری، امور مالی، کنترل و نظارت، هدایت و رهبری، هماهنگی و گزارش دهی، امتحانات و ارزشیابی، امور پرورشی و انجام فعالیت‌های فوق برنامه - می‌باشد، فراوانی نمرات مدیران گروه اول در مقیاس «بسیار بالاتر از حد انتظار» - که با ارزش عددی ۲/۵، نشان دهنده بالاترین سطح رفتار در این بخش می‌باشد - در خصوص همه انواع هشت فعالیت مذکور، نسبت به مدیران گروه دوم، به نحو چشمگیری بیشتر است. بدین ترتیب می‌توان استنباط کرد که به نظر تعداد زیادی از دبیران دبیرستان‌ها، مدیران گروه اول نسبت به مدیران گروه دوم، به وظایف خود در ارتباط به هشت فعالیت یاد شده در حد «بسیار بالاتر از حد انتظار» عمل می‌کنند. و با توجه به این که فراوانی بالاترین مقیاس یعنی «بسیار بالاتر از حد انتظار»، بیش از فراوانی همه مقیاس‌های دیگر می‌باشد، نتیجه‌گیری دیگر این است که به نظر تعداد زیادی از دبیران، مدیران گروه اول همه وظایف مدیریتی خود را نه تنها بهتر از مدیران گروه دوم انجام می‌دهند، بلکه اکثریت آنها را در سطح «بسیار بالاتر از حد انتظار» انجام می‌دهند.

مقایسه عملکرد مدیران گروه اول با مدیران گروه دوم در ارتباط با «عوامل فرایندی» که در برگیرنده دو دسته از عوامل به ترتیب با ۷ و ۱ نوع فعالیت می‌باشد - رعایت مقررات، رفتار مناسب، پشتکار، ابتکار، افزایش معلومات، انتقال معلومات و انعطاف پذیری. در مورد «رفتارهای شغلی» و رعایت شعائر اخلاقی و رفتار اسلامی در مورد «رفتار اخلاقی» - نشان می‌دهد که در این بخش نیز مدیران گروه اول همه فعالیت‌ها را، به جز «رعایت مقررات» در حد «بسیار بالاتر از انتظار»، مشابه عوامل عملکردی، انجام داده و نسبت به مدیران گروه دوم عملکردهای بهتری دارند. تنها فعالیتی که مدیران گروه دوم نسبت به گروه اول، از امتیاز بالاتری برخوردارند «رعایت مقررات» می‌باشد که فراوانی بالاترین مقیاس آن - که در این بخش از ارزش عددی ۲ برخوردار است - ۸۴ درصد آن ۶۲/۷٪ می‌باشد که در خصوص مدیران گروه اول، ۷۵ بوده و درصد آن نیز ۶۳/۶٪ می‌باشد. در این خصوص باید توجه داشت که:

۱- اگر چه فراوانی و درصد بالاترین مقیاس در خصوص فعالیت «رعایت مقررات» مدیران گروه دوم نسبت به گروه اول بیشتر است، مع هذا باید در عین حال به مقیاس‌های پایین‌تر نیز توجه کرد که مبین وجود تعداد بیشتری از مقیاس‌های «اساساً مطلوب نیست» و «چندان مطلوب نیست» با ارزش‌های عددی به ترتیب ۰ و ۲۵ در مورد مدیران گروه دوم می‌باشد، به این ترتیب که فراوانی آنها به ترتیب ۲ و ۹ می‌باشد در حالی که در مورد مدیران گروه اول، صفر و ۱ می‌باشد. یعنی در مقابل افرادی که مدیران گروه اول را در فعالیت «رعایت مقررات» در حد «بسیار بالاتر از حد انتظار» ارزشیابی نکرده‌اند در عین حال آنان را برخلاف گروه دوم در حد «اساساً مطلوب نیست» و «چندان مطلوب نیست» نیز ارزشیابی نموده‌اند.

۲- «رعایت مقررات» خود محل بحث زیادی است که در اینجا مجال پرداختن به آن نیست، مع هذا باید خاطر نشان ساخت که در سیستم متمرکز سازمان آموزش و پرورش، رعایت کامل «مقررات» نه تنها سیستم را هر چه بیشتر در جهت تمرکز سوق می‌دهد، بلکه مقتضیات و نیازهای واحدهای آموزشی نظیر مدارس نیز نادیده گرفته می‌شود به طور خلاصه، انجام اصلاحات به ویژه اعمال ابتکار و خلاقیت، مستلزم مقداری «خود - مدیری» است که با رعایت کامل مقررات مبیانت دارد، همچنان که بیشتر بودن فراوانی بالاترین مقیاس در فعالیت «ابتکار» در مورد مدیران گروه اول

نسبت به مدیران گروه دوم، گواهی بر ادعای فوق می‌باشد. به عبارت ساده‌تر، مدیران گروه اول، چون نسبت به مدیران گروه دوم، ابتکار بیشتری دارند «رعایت مقررات» کمتری از خود نشان می‌دهند.

۳- خلاصه، ملاحظه جزئیات فعالیت‌های مندرج در فرم‌های ارزشیابی، توفیق عملکرد مدیران گروه اول را نسبت به گروه دوم، هم در کلیت آنها و هم در خصوص هر یک از فعالیت‌های آنها، به خوبی و به وضوح نشان می‌دهد.

آزمون فرضیه‌ها

اگر چه برای تحقیقات توصیفی و زمینه‌یابی، وجود فرضیه ضرورت ندارد، مع‌هذا در تحقیق حاضر به لحاظ ماهیت مسئله پژوهشی آن، در خصوص مقایسه عملکرد مدیران فارغ‌التحصیل رشته مدیریت آموزشی با مدیران فارغ‌التحصیل رشته‌های دیگر، ۸ فرضیه در نظر گرفته شده بود که مورد آزمون و بررسی قرار گرفته و بر شرح زیر ارائه می‌شوند. اضافه می‌نماید که جهت رعایت محدودیت حجم مطالب در مقاله و یا جلوگیری از افزایش آن، اطلاعات مربوط به آزمون فرضیه‌ها در یک جا آورده شده و از ارائه آزمون فرضیه‌ها به صورت انفرادی خودداری شده و تنها به ذکر نتیجه‌گیری‌ها بسنده شده است.

اطلاعات مربوط به آزمون فرضیه‌ها

فرضیه‌ها	گروه‌ها	تعداد	میانگین	انحراف معیار	مقدار t محاسبه شده	مقدار t جدول	درجه آزادی
فرضیه یک	گروه ۱	۱۱۸	۱۶/۹۷	۲/۶۶	۴/۰۴	۲/۵۷	۲۳۹/۱۳
	گروه ۲	۱۳۲	۱۵/۳۵	۳/۶۴			
فرضیه دو	گروه ۱	۱۱۸	۸/۵۱	۱/۴۶	۴/۱۹	۲/۵۷	۲۲۸/۸۴
	گروه ۲	۱۳۲	۷/۵۲	۲/۲۲			
فرضیه سه	گروه ۱	۱۱۸	۲۵/۴۸	۳/۹۵	۴/۳	۲/۵۷	۲۳۶/۳
	گروه ۲	۱۳۲	۲۲/۸۷	۵/۵۶			
فرضیه چهار	گروه ۱	۷۵	۲۳/۶۲	۵/۹۷	۱/۷۹	۲/۶۱	۱۳۹
	گروه ۲	۵۷	۲۱/۸۹	۴/۸۶			
فرضیه پنج	گروه ۱	۷۹	۲۰/۹۹	۵/۴۶	۱/۲۲	۲/۶۱	۲۶/۴۳
	گروه ۲	۱۸	۲۲/۷۲	۵/۱۵			
فرضیه شش	گروه ۱	۳۳	۲۷/۶۵	۲/۹۳	۰/۶۵	۲/۷	۲۶/۴۳
	گروه ۲	۱۳	۲۶/۹۶	۳/۹۲			

محاسبات فرضیه همگن

گزینه‌ها	بسیار کمتر	کمتر	در حد انتظار	بیشتر	بسیار بالاتر
کمتر از ۵ سال	۵	۴	۱۵	۱۹	۳۹
۶ تا ۱۵ سال	۶	۱۴	۳۶	۵۴	۵۱
بیشتر از ۱۵ سال	۶	۲	۱۵	۲۴	۳۱

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^5 \sum_{j=1}^3 \frac{(o_{ij} - e_{ij})^2}{e_{ij}} = 11.04$$

dt=8 phi=0.19

محاسبات فرضیه هشتم

گزینه‌ها	بسیار کمتر	کمتر	در حد انتظار	بیشتر	بسیار بالاتر
مدیریت آموزشی	۲	۳	۱۸	۳۶	۵۹
غیرمدیریت آموزشی	۱۲	۱۰	۲۹	۴۳	۳۸

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^2 \sum_{j=1}^5 \frac{(o_{ij} - e_{ij})^2}{e_{ij}} = 17.92$$

$$df = 4 \quad \phi = 0.27$$

با توجه به مفاد جدول آزمون فرضیه‌ها، روشن است که فرضیه‌های ۱، ۲ و ۳ مورد تأیید قرار گرفته‌اند بدان معنی که تفاوت مدیران دو گروه، هم در مورد عوامل عملکردی و فرایندی به طور جداگانه و هم به صورت یکجا - یعنی همه فعالیت‌های مندرج در فرم ارزشیابی - در سطح ۱٪ معنی‌دار می‌باشد.

نتیجه‌گیری فوق، با نتایج توصیفی قبلی در خصوص تفوق عملکردهای مدیران فارغ‌التحصیل مدیریت آموزشی بر مدیران فارغ‌التحصیل رشته‌های دیگر، در یک راستا بوده و مبین معنادار بودن اختلاف بین عملکرد آنان است اختلافی که ناشی از تحصیلات نظری و عملی مدیران گروه یک، در خلال آموزش‌های دانشگاهی آنان می‌باشد؛ زیرا بین عملکرد مدیران فارغ‌التحصیل رشته‌های علوم طبیعی و علوم انسانی - که آموزش‌های مدیریت ندیده‌اند - بر طبق نتیجه‌گیری حاصل از عدم تأیید فرضیه چهارم، تفاوتی وجود ندارد و همچنان که نتیجه‌گیری پنجم و ششم - که هر دو فرضیه مورد تأیید قرار نگرفتند - نشان می‌دهد که جنسیت و تجربه نیز در عملکردهای مدیران تأثیر معنی‌داری ندارد. فرضیه پنجم عدم تفاوت بین عملکرد مدیران زن و مرد، و فرضیه ششم عدم تفاوت بین عملکردهای مدیران با تجارب کم و زیاد را نشان می‌دهد. عدم تأیید فرضیه‌های یاد شده، و نقش آموزش مدیریت در عملکرد مدیران، به صورت دیگر در فرضیه‌های هفتم و هشتم نیز نشان داده شده است. فرضیه هفتم که بیانگر رابطه معنی‌دار بین توانایی هدایت و رهبری مدیران با تجربه آنان می‌باشد، تأیید نشده و نشان می‌دهد که توانایی رهبری به تجربه مدیران ارتباط ندارد ولی فرضیه هشتم نشان می‌دهد که این توانایی با رشته تحصیلی مدیران ارتباط

معنی‌داری دارد به این معنی که فارغ‌التحصیلان رشته مدیریت آموزشی در مقایسه با مدیران دیگر، توانایی رهبری بیشتری دارند.

خلاصه این که آزمون فرضیه‌های پژوهش نیز مثل نتایج توصیفی پژوهش، نه تنها تفوق عملکردهای مدیران فارغ‌التحصیل رشته مدیران را بر عملکرد مدیران فارغ‌التحصیل رشته‌های دیگر، به صورت معنی‌داری نشان می‌دهد بلکه تأثیر آموزش‌های مدیریت بر عملکردهای آنان را به ویژه در توانایی هدایت و رهبری که در مدیریت حائز اهمیت زیادی است، به وضوح به اثبات می‌رساند. آزمون فرضیه‌های مربوطه نشان می‌دهد که عملکردهای مدیران که دارای جنس، تجربه و رشته تحصیلی متفاوتی هستند به نحو معنی‌داری متفاوت از یکدیگر نمی‌باشد، در حالی که عملکردهای مدیران فارغ‌التحصیل رشته مدیریت آموزشی با رشته‌های دیگر، هم در کلیت خود و هم در فعالیت‌های (زیر عناوین) آنها، تفاوت معنی‌داری با یکدیگر دارند.

خلاصه و نتیجه‌گیری

اطلاعات جمع‌آوری شده و تجزیه و تحلیل آنها، به همه ابعاد مسئله پژوهش حاضر، یعنی بررسی عملکرد مدیران آموزشی فارغ‌التحصیل رشته مدیریت آموزشی پاسخ داد و عملکرد مدیران فارغ‌التحصیل مدیریت آموزشی هم به طور فی‌المنه و هم در مقایسه با عملکرد مدیران فارغ‌التحصیل رشته‌های دیگر، بر محور فرم‌های ارزشیابی فوق بررسی شده و نتایج زیر را ارائه نمود:

عملکرد مدیران گروه اول (فارغ‌التحصیل رشته مدیریت آموزشی) در همه انواع فعالیت‌های «عملکردی» و «فرایندی» (وظایف «مدیریتی» و وظایف «شغلی و اخلاقی») نسبت به مدیران فارغ‌التحصیل رشته‌های دیگر، نه تنها امتیاز بیشتری را به خود اختصاص داده است، بلکه سطح عملکرد آنان نیز در هر یک از انواع فعالیت‌ها نسبت به مدیران گروه دوم بالاتر است، به جز فعالیت «رعایت مقررات» که به نظر می‌رسد دلیل آن نشان دادن ابتکار و خلاقیت از جانب مدیران گروه اول باشد که مستلزم قدری «خود - مدیری» است.

یافته فوق بدین معنی است که مدیران فارغ‌التحصیل رشته مدیریت آموزشی نسبت به مدیران فارغ‌التحصیل رشته‌های دیگر، در همه فعالیت‌های مربوط به وظایف مدیریتی و وظایف شغلی و اخلاقی، از عملکردهای «مطلوب‌تر» و «بیش از حد انتظار» برخوردارند تا حدی که امتیاز ارزشیابی آنان ۲۵/۴۸ در مقابل ۲۲/۸۷ گروه دوم، از حداکثر ۳۰ امتیاز کامل ارزشیابی می‌باشد.

بدین ترتیب مدیران گروه اول هم در وظایف مدیریتی خود (امور اداری، مالی، هدایت و رهبری، نظارت و ...) عملکرد بهتری دارند، هم در ارتباط با وظایف شغلی (برخورد با والدین، دانش آموزان، ابتکار، پشتکار و ...) عملکردهای مطلوب‌تری دارند و هم اینکه از نظر اخلاقی، قابلیت سرمشق شدن برای دیگر منابع انسانی مدرسه را دارا می‌باشند.

اگر چه یافته‌ها و نتیجه‌گیری‌های فوق، به صورت توصیفی کسب شده است، مع هذا توجه به نتایج آزمون فرضیه‌ها، ضمن تأیید نتیجه‌گیری فوق، موارد بیشتری را در این خصوص روشن می‌سازد که به طور خلاصه در زیر ارائه می‌شوند:

۱- بین امتیازات عملکرد مدیران گروه اول و گروه دوم، هم در «عوامل عملکردی» و «عوامل فرایندی» به تفکیک و هم به طور کلی، یعنی عوامل فوق بر روی هم، در سطح ۱٪ تفاوت معنی‌داری وجود دارد. این یافته که مربوط به نتیجه‌گیری‌های فرضیه‌های ۱، ۲ و ۳ می‌باشد به این معنی است که در ۹۹٪ موارد، عملکرد مدیران گروه اول در همه زمینه‌های مدیریت مدارس، بهتر از مدیران گروه دوم می‌باشد. یافته فوق، تفوق عملی رفتارها و عملکردهای مدیران فارغ‌التحصیل مدیریت آموزشی را به سادگی و به راحتی نشان می‌دهد.

۲- بین عملکرد مدیران فارغ‌التحصیل رشته‌های علوم انسانی با مدیران فارغ‌التحصیل رشته‌های علوم تجربی و فنی، تفاوت معناداری وجود ندارد (فرضیه ۴) این نتیجه‌گیری حاکی از این است که عملکرد همه مدیران غیر از فارغ‌التحصیلان رشته مدیریت آموزشی، تفاوت قابل‌ذکری با یکدیگر ندارند. یافته اخیر، مبنی بر این است که بین عملکرد مدیران مدارس به طور کلی تفاوتی وجود ندارند. و اگر تفاوتی وجود دارد از آن عملکرد مدیران فارغ‌التحصیل مدیریت آموزشی است که به همین منظور تربیت شده و دارای تحصیلات دانشگاهی هستند.

۳- بین عملکردهای مدیران فارغ‌التحصیل مدیریت آموزشی از حیث جنسیت و تجربه تفاوتی وجود ندارد. (فرضیه های ۵ و ۶) اگر چه در ابتدا چنین به نظر می‌رسد که مدیران زن و مرد و نیز مدیرانی که دارای تجارب متفاوتی هستند، عملکردهای متفاوتی دارند؛ مع‌هذا نتایج فرضیه‌های ۵ و ۶، حدس فوق را تأیید نمی‌کند و تفاوت معنی‌داری را بین آنها نشان نمی‌دهد. بدین ترتیب مجدداً این نتیجه‌گیری تأیید می‌گردد که تفاوت عملکرد مدیران، نه به واسطه برخورداری از تجارب کم و یا زیاد، و یا زن و مرد بودن آنان، بلکه به واسطه تحصیلات مدیریتی آنان می‌باشد.

۴- بین عملکرد مدیران در فعالیت «هدایت و رهبری» منابع انسانی و نیز، تجارب آنان رابطه معناداری وجود ندارد (فرضیه ۷) ولی بین عملکرد مدیران فارغ‌التحصیل رشته مدیریت آموزشی با مدیران فارغ‌التحصیل رشته‌های دیگر، در خصوص «هدایت و رهبری» منابع انسانی، تفاوت معناداری وجود دارد. با توجه به این که «هدایت و رهبری» یکی از وظایف مهم مدیران، در گرو این فعالیت می‌باشد، یافته‌های دو فرضیه فوق، نشان می‌دهد که تفاوت مدیران در این فعالیت مهم نیز، نه به واسطه میزان تجارب آنان، بلکه به واسطه آموزش‌های مدیریت آنان می‌باشد. این نتیجه‌گیری مجدداً یافته‌های قبلی را تأیید می‌نماید.

به طور خلاصه برطبق نتایج تحقیق حاضر، باید پذیرفت که فارغ‌التحصیل مدیریت آموزشی که به منظر و پذیرش مسئولیت‌های اداری در سازمان آموزش و پرورش به طور کلی، تربیت می‌شوند در پست مدیریت مدرسه، دارای عملکردها و رفتارهای بسیار بهتری نسبت به مدیرانی هستند که فارغ‌التحصیل رشته‌های دیگر می‌باشند.

پیشنهادها

با استفاده از نتایج تحقیق حاضر پیشنهادهای زیر ارائه می‌گردد:

الف - پیشنهادهای اجرایی ۱- با توجه به نتایج کسب شده در خصوص چگونگی عملکرد مدیران فارغ‌التحصیل مدیریت آموزشی، پیشنهاد می‌گردد که از فارغ‌التحصیلان این رشته در وهله اول در پست‌های مدیریتی به ویژه مدیریت مدارس استفاده گردد.

۲- با توجه به تفاوت‌های آشکار و قابل توجهی که در عملکرد مدیران گروه اول و دوم مشاهده گردید لازم است که با افزودن بر کیفیت رشته مدیریت آموزشی در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی، توانایی عملی مدیران آموزشی متخصص را حتی بیش از این تقویت نمود.

۳- اگر در حال حاضر امکان برخورداری همه مدارس از مدیران متخصص به لحاظ کمی تعداد آنان وجود ندارد، لازم است که مدیران مدارس در دوره‌های مدیریت شرکت داده شوند تا آنان را نیز با آموزش‌های تنوریک و عملی مجهز گردند.

ب - پیشنهادهای پژوهشی . ۱- مقایسه عملکرد مدیران آموزشی فارغ‌التحصیل رشته مدیریت آموزشی با مدیران دیگر، از طریق دیگر و یا با استفاده از ابزارهای اندازه‌گیری دیگری نیز امکان‌پذیر است، بنابراین اگر محققان آینده با ابزارهای دیگران این کار را به انجام رسانند، می‌توان بر نتایج این تحقیقات در خصوص کفایت عملی مدیران آموزشی متخصص، اعتماد بیشتری داشت.

۲- اگر تفاوت تأثیر عملکرد مدیران آموزشی بر فرایند آموزشی نظیر کیفیت آموزشی و یا پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، رضایت و اثر بخشی معلمان، حل مشکلات متعدد مدارس نظیر افت تحصیلی و غیره، در تحقیقات آینده مورد پژوهش واقع شود، می‌توان در خصوص چگونگی تأثیر عملکرد مدیران فارغ‌التحصیل مدیریت آموزشی در فرآیند آموزش و پرورش و مسائل و مشکلات آن در عمل، قضاوت علمی‌تر و دقیق‌تری نمود. تا تفاوت عملکرد مدیران از یکدیگر در ابعاد بیشتری روشن شود برای ارتقاء کفایت و شایستگی‌های مدیران فارغ‌التحصیل مدیریت آموزشی و منافع حاصل از گماشتن آنان در پست‌های مدیریت، اطلاعات بیشتری به دست آید.

فهرست منابع

آمار آموزش و پرورش، دفتر هماهنگی و تلفیق طرح‌ها و برنامه‌ها، وزارت آموزش و پرورش ، سال تحصیلی ۷۷-۱۳۶۷.

اسمیت، فیلیپ جی. فلسفه آموزش و پرورش ، ترجمه سعید بهشتی، ۱۳۷۰.

برنامه و ریز دروس رشته علوم تربیتی، گرایش مدیریت و برنامه ریزی آموزشی، شورای گسترش وزارت فرهنگ و آموزش عالی.

سید عباس زاده، میر محمد، کلیات مدیریت آموزشی، دانشگاه ارومیه، ۱۳۷۴.

علاقه‌بند، علی. مقدمات مدیریت آموزشی، انتشارات بعثت، ۱۳۷۱.

هرسی، پال و بلانچارد، کنت. اچ. مدیریت رفتار سازمانی «استفاده از منابع انسانی»، ترجمه قاسم کیبیری، انتشارات جهاد دانشگاهی تهران ۱۳۶۹.

Blasé, Joseph Jo. Principals' Instructional Leadership and Teacher Development: Teachers' Perspective, Educational Management and Administration, Vol. 35 , No. 3, Aug . 1999, P. 350.

Griffith, James, The School Leadership and School Climate Relation: Identification of School Configurations Associated with Change in Principals' Educational Administration Quarterly . Vol. 35, No.2, April 1999, p.284.

Marks, M. Helen and Louis, Karen Seachore, Teacher Empowerment and the Capacity for Organizational Learning, Educational Administration Quarterly, Vol. 35, Dec. 1999, p. 708.

Preedy, Margaret, Managing the Effective School, Paul Champman Pub. Ltd., 1993. P.147.

Wildy, Helen and Loudon, William, School Peconstruction and the Dilemmas of Principals' Work, Educational Management and Administration, Vol. 28, No.2, April 2000, P. 173.

زمینه‌ها و راهبردهای لازم برای توسعه آموزش از راه دور در ایران

دکتر هاشم فردانش *

چکیده :

سابقه نسبتاً کوتاه ولی پر باز آموزش از راه دور با توجه به تحولات و پیشرفت‌های روز در زمینه تکنولوژی ارتباطات جهت‌گیری بسوی استفاده هر چه بیشتر از این تکنولوژی‌ها در امر آموزش را پیش پای دست اندرکاران آموزش از راه دور کشور قرار داده است. استفاده از تکنولوژی‌های ارتباطی پیشرفته مانند اینترنت در امر آموزش از راه دور نمی‌تواند تنها در بکارگیری این ابزار بسیار سریع و موثر در امر آموزش و ارزشیابی آن در دانشگاه پیام نور منحصر گردد. دانشگاه پیام نور ایران می‌باید بعنوان تنها مرکزیت موجود ارائه آموزش‌های از راه دور نه تنها به عنوان اصلی‌ترین مرکز ارائه آموزش از راه دور اقدام کند، بلکه این مرکزیت باید به شناسایی، ایجاد، رشد و توسعه توانایی‌های سایر دانشگاه‌های کشور در امر آموزش از راه دور بپردازد و با هدف قرار دادن ارائه آموزش‌های از راه دور با کیفیت بالا در سطح کشور و منطقه رسالت خود را در امر توسعه فرهنگی و آموزشی کشور ایفا نماید. در این مقاله به مراحل اجرایی ایفای این

نقش کلیدی توسط دانشگاه پیام نور خواهیم پرداخت و برخی تجارب بدست آمده در این زمینه در سطح بین‌المللی را نیز مورد مذاقه قرار خواهیم داد.

۱- مقدمه

آموزش از راه دور بدون تردید توانسته است بسیاری از مسائل و مشکلات آموزش‌های حضوری سنتی دانشگاهی را به نحو مطلوب حل کند. از عمده‌ترین این مسائل ظرفیت محدود جذب دانشجو در نظام دانشگاهی حضوری، انعطاف‌ناپذیری در اختصاص اوقات آموزش و یادگیری، و مخارج هنگفت ارائه آموزش‌های حضوری بوده است.

توانایی حل مشکلاتی با چنین ابعاد گسترده و عمیق در آموزش عالی تنها با رویکردی نوآورانه و آینده‌نگر فراهم آمده است و بدون چنین رویکردی مطمئناً آموزش عالی کشور ما با مسائل و معضلات غیر قابل پیش‌بینی مواجه می‌شد. اما پایبندی به روش‌های نوآورانه و آینده‌نگر که خود محصور و محدود در زمان و اقتضانات مکانی، سیاسی، اجتماعی و تکنولوژیک عصر خود است می‌تواند با تحولات و تغییرات جدید در ستیز افتد و تبدیل به موانعی برای پیشرفت هر چه بیشتر آموزش از راه دور گردد؛ زیرا که نیازهای آموزش عالی در هر زمان ثابت نخواهد ماند و تنوع و تکثر رشته‌های تحصیلات دانشگاهی همراه با تنوع کاربست‌های اجتماعی اقتصادی راهبردهای علمی در زمینه‌های گوناگون می‌تواند همیشه به عنوان چالشی برای ایجاد نوآوری‌های جدید در آموزش از راه دور مطرح باشد.

در این نوشته ابتدا دلایل ضرورت تداوم نوآوری در آموزش‌های دانشگاهی شامل وقوع تحولی بنیادین در رویکردهای معرفت‌شناسی و به تبع آن در رویکردهای روانشناسی یادگیری خواهیم پرداخت و سپس تحولات اساسی در تکنولوژی‌های ارتباطی و تاثیر آن بر توسعه محیط‌های یادگیری را مورد تفحص قرار خواهیم داد. تحولات عمیق در عوامل موثر بر زمینه‌های اقتصادی فعالیت موسسات آموزش عالی و آموزش از راه دور موضوع بعدی مورد بررسی خواهد بود. در بخش پایانی مقاله با جمع‌بندی و نتیجه‌گیری مباحث ابتدایی یک الگوی توصیفی - تجویزی برای توسعه دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی و از راه دور ارائه و تبیین خواهد شد.

ضرورت تداوم نوآوری در آموزش از راه دور

آموزش از راه دور را "مجموعه تجارب یاددهی - یادگیری طراحی شده برای استفاده شاگردانی که در مسافت‌های دور قرار دارند با استفاده از فن آوری‌های مختلف که منجر به تعامل شاگردان و کسب مدرک توسط آنان می‌شود"^۱ و یا "یک نظام ارائه آموزش که بین شاگردان و منابع آموزشی ارتباط برقرار می‌کند"^۲ یا "یک نظام ارائه آموزش که شاگرد را ملزم به حضور فیزیکی در محلی که استاد حضور دارد نمی‌کند"^۳ تعریف کرده‌اند.

گرچه که این تعاریف در نوع خود صحیح به نظر می‌رسد ولی ضروریات جهان امروز و پیشرفت‌های آموزش عالی در اقصی نقاط جهان چالش‌های جدیدی را پیش روی سیاست‌گذاران آموزش از راه دور قرار داده است، که جامعیت تعاریف بالا را در برخی جنبه‌ها و ابعاد مورد سؤال قرار می‌دهد.

باراجاس (۲۰۰۰)^۴ اهم این چالش‌ها را تدابیر نوآورانه آموزشی - تربیتی در پاسخ به تغییرات وسیع صورت گرفته در عرصه اجتماعی و تعلیم و تربیت می‌داند. به راستی چه تغییراتی را در عرصه‌های اجتماعی و آموزشی در دو دهه اخیر شاهد بوده‌ایم؟ از جمله این تحولات می‌توان به تحول بنیادین رویکردهای معرفت‌شناسی در اواخر قرن بیستم و ابتدای قرن بیست و یکم اشاره کرد که تاثیر تعیین کننده‌ای بر رویکردهای روانشناسی تربیتی در این دوره داشته است. همراه این تحول پیشرفت‌های خیره کننده‌ای نیز در زمینه ابداع و اختراع تکنولوژی‌های سخت‌افزاری و نرم‌افزاری رخ داده است که توانایی‌های برنامه‌ریزان آموزش‌های از راه دور را تقریباً برای طراحی و اجرای هر نوع برنامه آموزشی تا حد غیر قابل احصایی بالا برده است. این دگرگونی‌ها و تحولات با انقلابی اساسی در زمینه نیازهای آموزشی و کارآموزی نسل‌های جوان و نیروهای

1- Distance Education Clearinghouse, Available: <http://www.uwex.edu/disted/definition.html>

۲ - همان منبع

۳ - همان منبع

4- Barajas, M. (2000). Implementing Virtual Learning Environments: Looking for Holistic Approach. Educational Technology & Society 3(3), P. 1-22.

متخصص همراه بوده است که دیگر آموزش و کارآموزی را امری موقتی و مقطعی تلقی نمی‌کنند، بلکه آموزش و کارآموزی را امری دائمی و همراه با کار و حرفه تخصصی در تمام طول عمر و مستمر می‌دانند. وجود زمینه‌های سنگین رقابتی در امر آموزش عالی از راه دور نیز بر پیچیدگی اوضاع افزوده است، بطوری که دانشگاه‌های آموزش از راه دور دیگر جزایر امن و آمان آکادمیک در اقیانوس پر تلاطم رقابت‌های اقتصادی تلقی نمی‌شوند و هر دانشگاه باید با حداکثر توان خود برای جذب دانشجویان جدید با دیگر رقبای خود به مبارزه برخیزد و حاصل این رقابت‌ها شکوفایی و رشد روزافزون مراکزی است که توانسته‌اند با درک دقیق شرایط و اوضاع روز، خود را با آن وفق دهند. در زیردباره هریک از عوامل بالا بطور اجمال توضیح داده خواهد شد.

الف - تحول بنیادین در رویکردهای معرفت‌شناسی

دو دهه انتهایی قرن بیستم را به حق می‌توان دوران تشکیک و تزلزل در مبانی معرفت‌شناسی دوران مدرن و جایگزینی آن با دوران پسامدرن به حساب آورد. در این برهه تمام پیش فرض‌های رویکرد معرفت‌شناسی اثبات‌گرایی، مانند فرض وجود اشیای مستقل از ذهن مدرک، فرض امکان دستیابی به حقیقت از راه حس و تجربه حسی، فرض مطابقت به عنوان معیار صحت معرفت‌های حاصله از تجربه حسی، مورد تشکیک قرار گرفت. این تردیدها ابتدا توسط رویکردهای معرفت‌شناسی تعبیری و تفسیری که بر درک انسان، اصالت انسان، تحلیل‌های کیفی بر محور تحلیل‌های زیبایی تأکید داشت آغاز شد و با رویکردهای انتقادی بسه اوج خود رسید. در رویکردهای انتقادی معرفت‌شناسی، با نسبی و فردی دانستن معرفت بیش از پیش بر اصالت فرد و دریافت‌ها و برداشت‌های ذهنی او تأکید می‌شود و معرفت نه یک محصول بلکه یک فرآیند مشتمل بر تعامل مستمر بین مدرک و مدرک تلقی می‌گردد.^۱ معرفت‌شناسی تعبیری و انتقادی هدف دانش را دستیابی به یک نظام منسجم از یافته‌های علمی نمی‌داند و تنها به درک و فهم از

1- LaKonski, G. (1989). Critical Theory. In The Internation Encyclopedia of Education. Pergomon Press. P. 187.

پدیده‌ها و بخصوص پدیده‌هایی هم‌چون علم، تکنولوژی و دیوانسالاری و تأثیری که این پدیده‌ها در آزادی یا اسارت اقلیت‌های اجتماعی دارد می‌پردازد.

دیدگاه‌های پست مدرن معرفت‌شناسی تأثیر عمیقی بر مکاتب روانشناسی یادگیری داشته است که در زیر به توضیح مختصر این تأثیر می‌پردازیم:

ب - تحول بنیادین در رویکردهای روانشناسی یادگیری

نیمه اول قرن بیستم دوران تفوق بی‌چون و چرای دیدگاه روانشناسی رفتاری بر تمام شئون تعلیم و تربیت بود. این دیدگاه که یادگیری را تغییر رفتار بیرونی در اثر انواع شرطی‌سازی تعریف می‌کند، تنها بر عوامل محیطی شامل محرک‌ها و تقویت‌ها تأکید دارد و نقش معلم را در به دست آوردن نتایج قابل مشاهده و قابل اندازه‌گیری در فراهم آوردن شرایط محیطی و ارائه محرک‌های مناسب و انتقال یافته‌های علمی به شاگردان به طوریکه در رفتار خارجی آن‌ها قابل مشاهده باشد می‌داند. شاگرد در این دیدگاه عنصری منفعل است که تنها با ارائه محرک‌های مناسب دست به عکس‌العمل‌هایی می‌زند که به تدریج با اداره و مدیریت تقویت‌ها پاسخ‌های شاگرد بسوی شکل مطلوب و نهایی آن تغییر شکل می‌یابد. ملاک و معیار ارزشیابی‌ها در این دیدگاه یافته‌های علمی متبلور در گفتار و عملکرد معلم و منابع درسی است که باید به شاگرد منتقل گردد و میزان موفقیت شاگرد با درجه تطابق عملکرد او با آن‌چه از پیش به عنوان هدف‌های رفتاری برایش تعیین شده سنجیده می‌شود.

گرچه دیدگاه رفتارگرایی در مقایسه با رویکردهای روانکاوانه اواخر قرن نوزدهم که توسط روانشناسانی مانند ویلیام جیمز و زیگموند فروید ارائه شده بود از دقت و عینیت بیشتری برخوردار بود، ولی این دیدگاه به دلیل نادیده گرفتن فراگردهای ذهنی به کار گرفته شده هنگام یادگیری و نقش تعیین‌کننده این فراگردها در نتایج یادگیری مورد انتقاد شدید قرار گرفت و بی‌پاسخ ماندن

اغلب این انتقادهای باعث نضج‌گیری دیدگاه روانشناسی شناختی در عرصه تحقیقات یادگیری در اواخر دهه ۱۹۵۰ میلادی گردید.^۱

روانشناسی شناختی مطالعه فراگردهای ذهنی شامل نحوه دریافت، کسب، پردازش، نگهداری، بازیابی و یادآوری اطلاعات را در کانون توجه خود قرار داده است. یادگیری در این رویکرد مشتمل بر کسب دانش و یا تغییر در ساختار ذهنی فرد است. از آنجا که یادگیری حاصل فعالیت ذهنی شاگرد روی اطلاعات ورودی به ذهن است در این رویکرد تأکید زیادی بر فعال بودن شاگرد در فرآیند یادگیری می‌شود. این تأکید بر فعالیت شاگرد در فرآیند یادگیری به معنای نادیده گرفتن نقش عوامل محیطی در آن نیست، بلکه رویکرد شناختی بر نقش عوامل محیطی نیز تأکید دارد و هر دو دسته عامل را در کیفیت و کمیت یادگیری موثر می‌داند این دیدگاه براساس مبانی معرفت‌شناسی پوزیتیویستی همانند رویکرد رفتارگرایی بر وجود واقعیات خارج از ذهن شاگرد و مستقل بودن مدرک و موضوع علم تأکید دارد و نقش آموزش را انتقال این واقعیات به ذهن شاگرد تلقی می‌کند، و معیار ارزشیابی‌های آموزشی را نیز دانش سازمان یافته خارج از ذهن شاگرد که در ذهن معلم یا منابع علمی وجود دارد می‌داند. اما همان طور که قبلاً نیز اشاره شد بروز و بسط دیدگاه‌های معرفت‌شناسی تفسیری و انتقادی موجب طرح چالش‌های جدیدی برای رویکرد روانشناسی شناختی شد که حاصل آن ظهور رویکرد کاملاً متمایزی در روانشناسی یادگیری تحت عنوان ساخت‌گرایی گردید.

دیدگاه روانشناسی ساخت‌گرایی در اواخر دهه ۱۹۸۰ میلادی با بهره‌گیری از یافته‌های روانشناسی شناختی پا به عرصه تحقیقات تربیتی گذاشت. رویکرد ساخت‌گرایی بر معرفت‌شناسی ساختارگرایی^۲ و متن‌گرایی^۳ استوار است. این دیدگاه‌های معرفت‌شناسی حقیقت مستقل از ذهن را انکار می‌کنند، و یا حداقل معرفت آن را غیر ممکن می‌دانند. حقیقت یک نظام منسجم تلقی

1- Rothstein, P.R. (1990). Educational Psychology. Mc Graw Hill Publishing Company. PP. 110-111.

2- Structuralism

3- Contextualism

می‌شود و نه مجموعه‌ای از حقایق مجزا از هم. معیار صحت معرفت معیاری سودگرایانه است. بر وجود دانش در فرآیند یا پویایی دانستن، در خود جستجو، که برخی آنرا اجتماعی می‌دانند تاکید دارند. دوگانگی مدرک و موضوع معرفت را انکار می‌کنند و به نوعی یگانگی اعتقاد دارند. این یگانگی از راه یک فرآیند دیالکتیکی تفحص بین مدرک یا مجموعه مدرک‌ها و موضوع معرفت حاصل می‌شود. این فرآیند دیالکتیکی منتهی به کسب معرفت نمی‌شود بلکه خود معرفت را تشکیل می‌دهد. معرفت بیشتر یک فرآیند است تا یک نتیجه. داده‌های حسی تنها در صورت تفسیر شدن حامل معنا می‌باشد. ایجاد و خلق معنا به جای کشف آن مورد تاکید است، گرچه از کشف حداقل در متن‌گرایی بطور کامل صرف‌نظر نمی‌شود. بنابراین معرفت خود یک فرآیند ساختن و تعامل بین نظریات بصورت فردی یا در یک زمینه اجتماعی می‌باشد. مدرک معرفت را می‌سازد و خود توسط معرفت ساخته می‌شود.^۱

نقش معلم در دیدگاه ساخت‌گرایی صرفاً یک نقش کمک‌کننده و تسهیل‌کننده و راهنمایی است. معلم منابع لازم را در اختیار و دسترس شاگرد قرار می‌دهد و این شاگرد است که در اثر کار روی منابع که به صورت تلاش برای انجام یک پروژه، حل یک مسئله، یا مطالعه یک مورد است به دریافتهای جدیدی در زمینه مورد مطالعه خود دست می‌یابد. به عبارت دیگر یادگیری حاصل تلاش فرد (یا مجموعه‌ای از افراد) برای ساختن معنا در ذهن است و به همین خاطر می‌توان به تعداد افراد دانش یا واقعیت داشت که همه نیز دارای اعتبار یکسان و برابر هستند.

ج - تحول بنیادین در تکنولوژی‌های ارتباطی و توسعه محیط‌های یادگیری

گرچه تحقیقات مربوط به توسعه توانایی‌های تکنولوژیک در زمینه اینترنت به اواخر دهه ۱۹۶۰ میلادی باز می‌گردد، ولی بکارگیری شبکه جهانی اینترنت بطور کامل در اوائل دهه ۱۹۹۰ میلادی به صورت عملی آغاز شد. اینترنت با تلفیق تمام امکانات تلگراف، تلفن، رادیو و کامپیوتر به

1- fitzgerald, J. (1996). Epistemology and Reading. Reading Research Quarterly, V31, No.1, PP. 36-60.

صورت یک وسیله کامل برای پخش و توزیع اطلاعات، و رسانه‌ای برای همکاری و تعامل بین افراد بدون توجه به موقعیت جغرافیایی آنان در آمده است.^۱ بکارگیری تکنولوژی‌های اطلاعاتی در آموزش عالی در زمینه‌های زیر می‌تواند میزان پاسخ‌گویی این تکنولوژی‌ها به مسائل و ماموریت‌های آموزش عالی را تعیین کند:

۱. مزیت‌های ناشی از ارائه آموزش و انجام یادگیری توسط تکنولوژی‌های اطلاعاتی،
۲. ارائه ابزارهایی برای طراحی و تهیه آموزش‌ها،
۳. ارائه ابزارهایی برای بهبود بخشیدن به فرآیند تصمیم‌سازی و ایجاد مجموعه‌های مختلف (مانند انجمن‌های علمی)،
۴. ارائه راه کارهایی برای برقراری ارتباط بین موسسات آموزش عالی و صنعت و جامعه بطور کلی.

تحول و توسعه تکنولوژی‌های اطلاعاتی همگام با تحولاتی که در زمینه رویکردهای معرفت‌شناسی، دیدگاه‌های روانشناسی تربیتی رخ داده توانسته است به تمام نیازهای موجود در آموزش عالی پاسخ دهد و این توسعه تا جایی پیش رفته که در بعضی موارد باعث ایجادکننده تحول در آموزش عالی نیز شده است. تایلر توسعه آموزش از راه دور را منطبق با چهار نسل از الگوهای می‌داند که متأثر از رشد و توسعه تکنولوژی‌های اطلاعاتی بوده است. این چهارچوب در شکل زیر نمایش داده شده است:^۲

پرتال جامع علوم انسانی

1- Leirer, B.M. (2000). A Brief History Of The Internt.

2- Taylor, J.C. (1995). Distance Education Technologies: The Fourth Generation. Australian Journal Of Educational Technology, 11 (2), PP. 1-7.

شکل ۱: الگوهای آموزش از راه دور، یک چهارچوب مفهومی^۱

ویژگی‌های تکنولوژی‌های ارائه آموزش‌ها		انعطاف‌پذیری			الگوهای آموزش از راه دور و تکنولوژی‌های ارائه آن
ارائه پیشرفته تعاملی	مواد بسیار تسویه شده	سرعت	مکان	زمان	
خیر	بلی	بلی	بلی	بلی	نسل اول: الگوی مکاتبه‌ای
					نسل دوم: الگوی چند رسانه‌ای چاپ
خیر	بلی	بلی	بلی	بلی	نوار صوتی
خیر	بلی	بلی	بلی	بلی	نوار ویدئویی
بلی	بلی	بلی	بلی	بلی	یادگیری مبتنی بر کامپیوتر
بلی	بلی	بلی	بلی	بلی	ویدئو تعاملی (دیسک و نوار)
					نسل سوم: الگوهای یادگیری از راه دور
بلی	خیر	خیر	خیر	خیر	کنفرانس از راه دور صوتی
بلی	خیر	خیر	خیر	خیر	کنفرانس از راه دور ویدئویی
بلی	بلی	خیر	خیر	خیر	ارتباط‌های صوتی و تصویری
بلی	بلی	خیر	خیر	خیر	بخش رادیو تلویزیونی + کنفرانس صوتی از راه دور
					نسل چهارم: الگوی یادگیری انعطاف‌پذیر
بلی	بلی	بلی	بلی	بلی	چند رسانه‌ای تعاملی
بلی	خیر	بلی	بلی	بلی	ارتباط‌های توسط کامپیوتر

همانطور که در شکل فوق ملاحظه می‌شود با توسعه و ایجاد تکنولوژی‌های پیشرفته اطلاعاتی تقریباً تمام موانع بر سر راه آموزش‌های از راه دور با کیفیت عالی از میان برداشته شده است. اما این به آن معنی نیست که صرفاً با در اختیار گرفتن تکنولوژی‌های پیشرفته بتوان به ایجاد تحول در موسسات و مراکز آموزش عالی از راه دور اقدام کرد. بلکه لازمه چنین تحولی انجام تحول در راهبردهای توسعه سازمانی در موسسات آموزش از راه دور می‌باشد.

۵ - تحول بنیادین در عوامل موثر بر زمینه‌های اقتصادی فعالیت موسسات آموزش از راه دور

اولین مخاطبان آموزش‌های از راه دور را معمولاً بزرگسالانی تشکیل می‌دادند که قصد داشتند در خانه یا محل کار به ادامه یادگیری‌های خود بپردازند، ولی در حال حاضر هر فردی بصورت بالقوه یک مخاطب نظام‌های آموزش از راه دور است. این انفجار شمار مخاطبان آموزش‌های از راه دور که به سبب رفع موانع تکنولوژیکی ارتباطی، بسط و گسترش و ازدیاد اطلاعات علمی به صورت روزانه و حتی ساعتی، افزایش جمعیت داوطلب ادامه تحصیل، مستمر و دائمی شدن نیاز به یادگیری و بازآموزی و به روز کردن دانش‌ها و تخصص‌ها، و افزوده شدن جمع کثیری از کم سوادان و بی‌سوادان به مخاطبان آموزش‌های از راه دور بوقوع پیوسته که از یک سو زمینه شکوفایی و رشد موسسات آموزش از راه دور را فراهم کرده و از سوی دیگر به خاطر واقعیت‌های اقتصادی حاکم بر فعالیت‌های آموزشی شرایط بسیار سنگین و پیچیده رقابتی بین موسسات آموزش از راه دور به وجود آورده است.

موسسات آموزش از راه دور برای بقا در صحنه رقابت‌های موجود در سطوح بین‌المللی که به طور روزانه با ورود دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی حضوری به آموزش‌های از راه دور همراه است باید به منطقی‌سازی فعالیت‌های خود از راه ارتقای سطح کارآیی و بازده خود بپردازند. به عبارت دیگر موسسات آموزش از راه دور باید هم زمان با پایین نگه داشتن سطح هزینه‌های خود بر

کیفیت آموزش‌ها بیفزایند تا بتوانند به بقای خود در صحنه ملی و بین‌المللی ادامه دهند. انتظار از آموزش از راه دور بر واقعیت‌هایی خارج از این مراکز استوار است و در این شرایط مراکز آموزش از راه دور باید با جذب هر چه بیشتر دانشجو و افزایش کیفیت آموزش‌های ارائه شده نقش تعیین‌کننده خود را در سطوح ملی و بین‌المللی ایفا نمایند، و در چنین شرایطی است که روی‌آوری به تکنولوژی‌های جدید ارتباطی و اطلاعاتی نه یک انتخاب بلکه یک اجبار ناشی از شرایط و تحولات روز می‌باشد. تعیین حداقل ضریب رشد سالانه ۵۰ درصد برای فارغ‌التحصیلان مراکز آموزش عالی استرالیا که شامل مراکز آموزش از راه دور نیز می‌شود نشانه‌ای از مواجهه منطقی با چنین واقعیت و تحولاتی است^۱.

مراکز آموزش عالی در مواجهه با شرایط جدید پیش آمده به انحای گوناگونی عکس‌العمل نشان داده‌اند و چند نوع مختلف از اقدامات برای بکارگیری تکنولوژی‌های جدید ارتباطی در ارائه آموزش اتخاذ کرده‌اند. این اقدامات را می‌توان مبنای طبقه‌بندی مراکز آموزش عالی از راه دور قرار داد که اهم آن‌ها عبارتند از^۲:

۱. بسیاری از دانشگاه‌های حضوری یک سایت اینترنتی برای معرفی دانشگاه و کارکنان و اعضاء هیئت علمی و سایر اطلاعات مهم مربوط به دانشگاه دارند. برخی دانشگاه‌ها مانند دانشگاه ایالتی میشیگان با طراحی و راه‌اندازی یک سایت اینترنتی دیگر که سرور^۳ مستقل خود را دارد به ارائه دروس از راه دور برای تحت پوشش قرار دادن دانشجویانی که حضور در مرکز اصلی دانشگاهی برایشان دشوار است پرداخته‌اند. این کار به تدریج موجب جذب دانشجویان بیشتری شده و تشخیص دانشگاه حضوری و غیر حضوری را با ابهام رویرو ساخته است.

1- Nouwens, F. & Robinson, P. (1991). Evaluation and the Development of Quality Learning Materials. Australian Journal of Educational Technology, 7(2), PP. 93-116.

2- Sclater, N. (1998). Migrating to the Virtual University: Issues and Strategies. Center for Educational Systems, University of Strathclyde, U.K.

۳- Server مرکز کامپیوتری اداره کننده سایت اینترنتی

۲. برخی دانشگاه‌ها با همکاری یک یا چند دانشگاه دیگر به ارائه دوره‌های دانشگاهی از راه دور پرداخته‌اند. در این نوع تشریک مساعی مزیت‌های نسبی چند دانشگاه مانند برتری سطح علمی، منابع مالی و تخصصی و یا قدرت بازاریابی بیشتر برای جذب دانشجو با هم جمع شده و دوره‌هایی با کیفیت مورد قبول ارائه می‌شود و مدرک تحصیلی و اعتبار آن توسط موسسه جدید ترکیب یافته از چند دانشگاه مورد تأیید قرار می‌گیرد.

۳. موسسات آموزش عالی تازه تاسیس شده روی شبکه اینترنت نیز از جمله آخرین راه‌ها برای ارائه آموزش از راه دور می‌باشد. این نوع موسسات به دلیل نوپا بودن و ضعف بنیه علمی اغلب کیفیت آموزشی مطلوبی ندارند و باید تحت نظارت و ارزیابی مداوم دستگاه‌های نظارتی آموزش عالی قرار گیرد.

۴. مراکزی برای مبادله اطلاعات^۱ در برخی کشورهای غربی بوجود آمده که با متصل کردن چندین دانشگاه به ارائه دروس از راه دور اشتغال دارند. در آمریکا دانشگاه مجازی کالیفرنیا^۲ اتصال‌هایی را با ۴۵ دانشگاه معتبر کالیفرنیا که دروس از راه دور ارائه می‌کنند برقرار می‌سازد. در فنلاند نیز دانشگاه باز مجازی فنلاند^۳ دروسی که در ۱۹ دانشگاه باز فنلاند ارائه می‌شود را بصورت یک جا ارائه می‌کند. این مراکز مبادله اطلاعات با هدف عدم تاسیس مراکز اداری جدید تاسیس شده و صرفاً نقاط اتصال بین مراکز اصلی ارائه کننده دروس آموزش از راه دور می‌باشند.

1- Clearing Houses

2- California Virtual University (<http://www.californial.edu/>)

3- Virtual Open University of Finland (<http://www.avoingliopisto.fi/>)

۵ - راه کارهایی برای آموزش عالی کشور

با توجه به ویژگی ها و توانایی های مراکز آموزش عالی کشورمان که از آن جمله می توان براساس رویکرد باراجاس و اون (۲۰۰۰)^۱ آنرا شامل:

(۱) زیرساخت های فنی و تکنولوژیکی ارتباطی،

(۲) توانایی های بکارگیری تکنولوژی های ارتباطی جدید توسط کارکنان، اعضای هیئت

علمی و دانشجویان، و

(۳) فرهنگ سازمانی شامل سیاست ها، نگرش ها و الگوهای شخصی یادگیری، جو سازمانی،

تشویق و تقویت کارکنان و نظام سنجش و ارزیابی آنان دانست. برای مدیریت و واهبری

مراکز آموزش عالی بسوی بهره برداری هر چه بیشتر و کارآتر از تکنولوژیکی های

ارتباطی روز دنیا می باید در هر سه بعد فوق پیش گفته برای تقویت بنیه مراکز آموزش

عالی اقدام شود. باراحاس و اون اظهار می دارند که برای حرکت در جهت روز آمد

کردن دانشگاه ها و مراکز آموزش عالی با شرایط و اقتضات تکنولوژیک روز می باید هر

سه عامل فوق فراهم آید، همان گونه که برای بر افروختن یک آتش سه عامل سوخت،

اکسیژن و عامل احتراق لازم است. بنابراین تلاش های متفرق در هر یک از سه زمینه فوق

نمی تواند شرایط لازم برای رشد مراکز آموزش عالی را در جهت تطبیق با هنجارهای

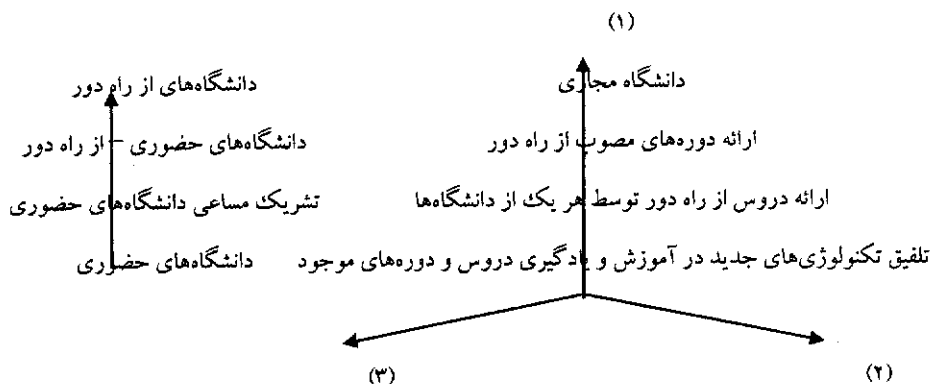
بین المللی فراهم آورد. به عبارت دیگر این سه جنبه از ویژگی های موسسات و مراکز

آموزش عالی در واقع محورهای مختصاتی را تعریف می کند که در زمینه فراهم آمده از

تلفیق و ترکیب آن ها دانشگاه ها امکان رشد در جهت مطلوب را بدست می آورند (به

الگوی توصیفی - تجویزی پیشنهادی رجوع شود).

1- Barajas, M., Owen, M. (2000). Implementing Virtual Learning Environments: Looking for Holistic Approach. Educational Technology & Society, 3(3), PP. 1-22.



الگوی توصیفی - تجویزی پیشنهادی

توسعه تدریجی در سه بعد پیش گفته زمینه را برای اولین اقدام یعنی به کارگیری و تلفیق تکنولوژی‌های جدید در آموزش و یادگیری دروس و دوره‌های موجود مراکز آموزش عالی حضوری فراهم می‌آورد. الگوزین و همکاران (۱۹۹۹) معتقدند که اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها باید با مهارت‌هایی مانند سیستم‌های عامل کامپیوتری، پردازش کلمات، مدیریت پایگاه داده‌ها، صفحه‌آرایی و طراحی، منابع و کاربرد اینترنت، نرم‌افزارهای بازنمایی اطلاعات، نرم‌افزارهای آماری و پردازش داده‌ها و نرم‌افزارهای طراحی آموزشی آشنا شوند. کار ادغام تکنولوژی‌های جدید در امر آموزش و یادگیری دروس دانشگاهی امری بسیار دقیق است که باید براساس برنامه‌ریزی‌های از پیش انجام شده تحقق یابد. برای نمونه می‌توان به طرح جامع راهبردی کالج شهر سانفرانسیسکو اشاره کرد^۱، که طی دوره پائیز ۱۹۹۴ تا زمستان ۱۹۹۷ تدوین و نهایتاً به تصویب رسیده است. تدوین این طرح با تشکیل یک کمیته اصلی طرح مادر و متعاقب آن هفت

1- Algozzine, B., Bateman, L.R., Flowers, C.P., Gretes, J.A., Hughes, C.D., & Lambert, R. (1999). Developing Technology Competencies in a College of Education. *Current Issues in Education*. Online 2(3). Available : <http://cie.ed.asu.edu/volume2/number3/>

2- Board of Trustees (1997). *Setting a Course to the Future: the CCSF of San Francisco*. Office of Research, Planning, Grants and Title III.

کمیته فرعی تهیه راهبردهای عملی مرکب از اعضاء هیئت علمی، کارکنان ویژه دانشگاه و نمایندگان دانشجویان آغاز شد. این کمیته‌های فرعی در هفت حوزه زیر به تهیه راهبردها و برنامه‌های اجرایی پرداختند:

۱. راهبردهای ارائه خدمات کیفی (با هدف بهبود بخشیدن به تجارب آموزشی دانشجویان و محیط کاری کارکنان بصورت دائمی)

۲. راهبردهای بهینه‌سازی دائمی برنامه‌ها (با هدف ایجاد و پشتیبانی از نوآوری در برنامه‌های آموزشی و خدمات دانشجویی)

۳. راهبردهای ایجاد محیط کاری پشتیبانی کننده (با هدف ایجاد روابط مثبت درون دانشگاهی و بهبود بخشیدن به محیط کار دانشگاهی)

۴. راهبردهای تکنولوژیک (با هدف ارائه ابزار، آموزش و پشتیبانی فی به دانشجویان، اساید و کارکنان به منظور بهره‌برداری از تکنولوژی‌های آموزشی، ارتباطی و مدیریتی)

۵. راهبردهای تجهیزاتی (با هدف به حداکثر رساندن بهره‌وری از تجهیزات فیزیکی برای ایجاد یادگیری و تجارب کاری بهتر).

۶. راهبردهای توسعه منابع (با هدف افزودن و متنوع ساختن درآمدهای دانشگاه)

۷. راهبردهای تلفیق برنامه‌ها و بودجه‌ها (با هدف تعیین الویت‌های بلندمدت برای تخصیص بودجه‌ها).

راهبردهای و روش‌های پیش‌بینی شده در هر یک از کمیته‌های فرعی فوق شامل مجموعه هدف‌های هر حوزه و معیارها یا شاخص‌هایی که باید به صورت دقیق و عینی برای ارزیابی میزان دستیابی به آن هدف‌ها بکار برده شود می‌باشد.

در مرحله دوم الگوی توصیفی - تجویزی پیشنهادی، دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی شروع به ارائه دروسی به صورت از راه دور می‌کنند. یکی از مهم‌ترین مسائلی که در طراحی و ارائه این دروس از راه دور باید مورد توجه قرار گیرد مسئله معیارها و استانداردهاست. زیرا که این دروس باید از جهت ویژگی‌های اصلی خود به صورت بسیار دقیق با معیارها و استانداردهای مورد توافق دانشگاه‌ها منطبق باشد تا در مراحل بعدی که با تلفیق این دروس (که می‌تواند توسط دانشگاه‌های

مختلف ارائه شود) ارائه دوره‌هایی میسر می‌گردد با مشکلی مواجه نشوند. لیتل و بانگا (۱۹۹۹)^۱ فهرست کاملی از این معیارها را در زمینه‌های زیر ارائه کرده‌اند:

۱. معیارهای مربوط به طراحی آموزشی
۲. معیارهای مربوط به استفاده از چند رسانه‌ای‌ها
۳. معیارهای مربوط به قوانین انتشارات
۴. معیارهای مربوط به مولفین
۵. معیارهای مربوط به پاسخ‌گویی به نیازهای دانشجویان مانند:

- خود پیمایی
- بازخورد
- کنترل شاگرد بر نتایج یادگیری
- ارتباطات
- آموزش هم گروهان
- ارزشیابی - تجدید نظر - بازخورد شاگردان و همکاران
- تسلط بر ساختن آزمون و اعتباریابی آن

البته باید توجه داشت که جمع کردن و فراهم آوردن تمام تخصص‌های لازم برای تدوین و تهیه معیارها و استانداردها در زمینه‌های بالا و انجام عملی ارائه دروس به صورت از راه دور نیازمند تشریک مساعی دانشگاه‌های مختلف و متخصصین مختلف در زمینه‌های طراحی آموزشی، حیطة محتوایی و رسانه‌های ارتباطی پیشرفته می‌باشد. بنابراین انجام تمام این فعالیت‌ها به صورت گروهی امری اجتناب ناپذیر است.^۲

1- Little, D.L., Banega, B.H. (1999). Developmet of Standards or Criteria for Effective Online Courses. Educational Technology & Society, 2(3).

2- McBeath, C., Atkinson, R. (1992). Criculum, Instructional Design and the Technologies: Planning For Educational Delivery. Australian Journal Of Educational Technology, 8(2), PP. 119-131.

مرحله سوم الگوی توصیفی - تجویزی پیشنهادی به ارائه دوره‌های مصوب دانشگاهی به صورت از راه دور اختصاص دارد. این مرحله نیز نیازمند ایجاد هماهنگی و انجام برنامه‌ریزی‌های مشترک توسط دانشگاه‌های شرکت کننده می‌باشد. برای نمونه کمیته آموزش عالی بین ایالت‌های آمریکا^۱ مجموعه اصول و قواعدی را برای ارائه دوره‌های از راه دور توسط دانشگاه‌های مربوطه در زمینه‌های: برنامه درسی و آموزشی، هدف‌ها و مأموریت‌ها، پشتیبانی اعضای هیئت علمی، منابع یادگیری، دانشجویان و خدمات دانشجویی، تعهد به حمایت برنامه، و سنجش و اندازه‌گیری تهیه و ابلاغ کرده است. این اصول برای مثال در زمینه برنامه درسی و آموزش شامل موارد زیر است:

- نتایج هر دوره باید از نظر عمق و گستره با مدرک حاصل از آن متناسب باشد.
- برنامه منتهی به اخذ مدرک یا گواهینامه، باید کامل و دارای انسجام درونی باشد.
- برنامه باید امکان تعامل بین استاد و دانشجو و بین دانشجویان را به صورت هم‌زمان یا با تاخیر فراهم آورد.
- اطلاعات مربوط به دوره باید توسط استادانی که شایستگی آنان برای ارائه دوره مورد تأیید قریب گرفته بطور الکترونیکی ارائه گردد.

بدیهی است که با توجه به شرایط متحول جامعه کنونی در زمینه آموزش‌های دانشگاهی باید دقت شود که اصول مورد توافق دانشگاه‌های شرکت کننده صرفاً بر گرفته از اصول حاکم بر فعالیت‌های دانشگاه‌های حضوری نباشد، بلکه این اصول باید با گنجانیدن انعطاف‌پذیری‌های لازم امکان رشد و توسعه آموزش‌های دانشگاهی از راه دور را فراهم آورد.

آخرین مرحله در الگوی توصیفی - تجویزی پیشنهادی تشکیل دانشگاه‌های مجازی^۲ است که در آن تمام دوره‌ها در تمام سطوح و مقاطع به صورت غیر حضوری و با استفاده از آخرین تکنولوژی‌های ارتباطی روز ارائه می‌گردد. همان‌گونه که قبلاً اشاره شد این گونه دانشگاه‌ها می‌تواند به طور مستقل از سایر دانشگاه‌ها تاسیس و اداره شود و یا می‌تواند با مشارکت و همکاری

1- Western Interstate Commission For Higher Education. Available: <http://www.wiche.edu/telecm/index.htm>

2- Virtual Universities

چندین دانشگاه تاسیس و اداره شود. این یک پدیده جدید در آموزش عالی در سطح بین‌المللی است که با هدف جذب دانشجویان خارجی در کشورهای آمریکا و انگلستان تحقق یافته است. دانشگاه‌های مجازی با رعایت قوانین و استانداردهای کیفی دانشگاه‌های زیر مجموعه خود به ارائه دوره‌ها و آموزش‌های از راه دور از طریق شبکه جهانی اینترنت برای اقصی نقاط جهان می‌پردازند و بدین ترتیب باعث شکوفایی توانایی‌های بالقوه‌ای می‌شوند که در زیر ساخت‌های تکنولوژیکی، توانایی‌های علمی اساتید و توانایی‌های مدیریتی موسسات آموزش عالی خود نهفته دارند. این دانشگاه‌ها به دلیل حضور و رقابت در بازارهای جهانی آموزش عالی الزاماً باید دارای خصیصه‌های زیر باشند:

۱. دانشجو - محور، تمام آموزش‌ها و خدمات مبتنی بر نیازهای دانشجویان طراحی می‌شود،
۲. کیفیت بالا، تمام برنامه‌ها، مواد، ابزار و خدماتی که ارائه می‌شود از کیفیت بسیار عالی برخوردار است،
۳. نوآورانه است، همکاری دانشگاه‌های سرآمد به خاطر داشتن منابع تخصصی و بخش خصوصی به خاطر داشتن قدرت مالی و مدیریتی نتایج بدیع و نوآورانه‌ای در پی دارد،
۴. انعطاف‌پذیری، به خاطر تطبیق دائم و مستمر فعالیت‌ها با تحولات شبکه جهانی اینترنت و مقتضیات متحول یادگیری،
۵. کارآیی اقتصادی، که با صرف منابع مالی دولتی و غیر دولتی بهترین سرمایه‌گذاری را برای تهیه و ارائه مواد یادگیری در سراسر جهان انجام می‌دهد.

و - جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی در پی وقوع تحولات بنیادین و دگرگونی‌های اساسی در تمام حوزه‌های زمینه‌ساز فعالیت‌هایشان با تصمیم‌ها و انتخاب‌هایی سرنوشت‌ساز روبرو شده‌اند، این تصمیم‌ها به طور مشخص در چهار زمینه زیر مطرح است:

۱. درک، فهم، جذب و هضم رویکردهای معرفت‌شناسی جدید. این درک و جذب مطمئناً به معنای پذیرش بی‌چون و چرای رویکردهای جدید نیست، بلکه آشنایی و درک آن

می تواند افق های جدیدی را در برنامه ریزی های راهبردی مراکز آموزش عالی و از راه دور ایجاد کند.

۲. شناسایی و به کارگیری رویکردهای جدید روانشناسی یادگیری. این شناسایی و کاربرد نیز باید با توجه به معیارها و استانداردهای فرهنگی، تاریخی و اجتماعی هر کشور انجام شود، و از هر گونه شتاب زدگی در امر انتخاب و بکارگیری رویکردهای جدید اجتناب شود.

۳. آشنایی کامل و بکارگیری تکنولوژی های ارتباطی جدید. مسلما میزان آشنایی و به کارگیری تکنولوژی های جدید ارتباطی به عنوان یک مزیت نسبی در تعیین سرنوشت مراکز آموزش عالی و از راه دور تاثیر غیر قابل انکاری دارد، اما این آشنایی و کاربرد نیز باید به صورت سنجیده و برنامه ریزی شده انجام شود تا کشور را از در غلطیدن در گرداب مصرف غیر منطقی فرآورده های تکنولوژیک سایر کشورها مصون نگهدارد.

۴. شناسایی دقیق زمینه های اقتصادی فعالیت مراکز آموزش عالی و از راه دور. درک ماهیت و ویژگی های اقتصادی فعالیت مراکز آموزش عالی و گام نهادن در راه استقلال مالی این مراکز کاری بس دشوار و سرنوشت ساز است. وابستگی بودجه این مراکز به منابع مالی دولتی که در اثر ازدیاد جمعیت و ایجاد رقابت های سنگین فراملی در هر دوره به طور نسبی رو به کاهش است به عنوان خطری جدی موجودیت این مراکز را تهدید می کند، و تنها راه برونشد از این شرایط تنوع بخشیدن به منابع مالی و منطقی و اقتصادی کردن فعالیت هاست.

دانشگاه ها و مراکز آموزش عالی پس از تجزیه و تحلیل دقیق چهار مقوله اساسی فوق و اتخاذ رویکردهای مناسب در هر زمینه باید به مراحل اجرایی و عملی پیاده کردن هر یک از تصمیم ها بپردازند. سیر تحول طبیعی و رشد دانشگاه های معتبر و پیشتاز دنیا می تواند راهنمایی موثر در جهت بخشیدن به اقدامات عملی دانشگاه های ما باشد. این مسیر بطور منطقی در بستر و زمینه ای از رشد در ابعاد سه گانه: زیر ساخت های فنی و تکنولوژیک ارتباطی، توانایی های به کارگیری تکنولوژی های ارتباطی توسط اعضاء هیئت علمی، کارکنان و دانشجویان، و فرهنگ سازمانی مه سسه مربوطه عبور می کند، و با تلفیق تکنولوژی های جدید در امر آموزش و یادگیری دروس و

دوره‌های موجود شروع شده، به ارائه دروس به صورت از راه دور و به دنبال آن ارائه دوره (ها) به صورت از راه دور، و در مرحله نهایی به صورت ایجاد دانشگاه‌های مجازی ختم می‌شود. بهره‌گیری از تجارب دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی و از راه دور در سطح جهانی می‌تواند راهنمای خوبی برای گام نهادن در مسیر ایجاد تحول در آموزش عالی کشور باشد که به اختصار به اهم موضوعات مربوط به این امر در متن مقاله پرداخته شد، با امید به اعتلای هر چه بیشتر آموزش عالی در کشور.

منابع

- Algozzine, B., Bateman, L.R., Flowers, C.P., Gretes, J.A., Hughes, C.D., & Lambert, R. (1999). Developing Technology Competencies In A College Of Education. *Current Issues In Education*. Online 2(3). Available :<http://cie.ed.asu.edu/volume2/number3/>
- Barajas, M., Owens, m. (2000). Implementing virtual learning environmets: looking for holistic approach. *Educational technology & society*, 3(3), PP. 1-22. California Virtual University (<http://www.california.edu/>)
- Distance Education Clearinghouse, Available : <http://www.uwex.edu/dised/definition.html>
- Fitzgerald, J. (1996). Epistemology And Reading. *Reading Research Quarterly*, V31, No. 1, PP. 36-60.
- Kerka, S. (1996). Distance Learning, The Internet, And The World Wide Web. ERIC Digest.
- Lakomski, G. (1989). Critical Theory. In *The International Encyclopedia Of Education*. Pergomon Press. P. 187.
- Leirer, B. M. (2000). *A Brief History Of The Internet*.

- Little, D.L., Banega, B.H. (1999). Development Of Standards Or Criteria For Effective Online Courses. *Educational Technolog & Society*, 2(3).
- McBeath, C., Atkinson, R. (1992). Curriculum, Instructional Design And The Technologies: Planning For Educational Delivery. *Australian Journal Of Educational Technology*, 8(2), PP. 119-131.
- Nouwens, F. & Robinson, P. (1991). Evaluation And The Development Of Quality Learning Materials. *Australian Journal Of Educational Technology*, 7(2), PP. 93-116.
- Rothstein, P.R. (1990). *Educational Psychology*. McGraw Hill Publishing Company. PP. 110-111.
- Slater, N. (1998). *Migrating To The Virtual University: Issues And Strategies*. Center For Educational Systems, University of Strathclyde, U.K.
- Taylor, J. C. (1995). Distance Education Technologies: The Fourth Generation. *Australian Journal Of Educational Technology*, 11(2), PP. 1-7.
- Virtual Open University Of Finland (<http://www.avoingliopisto.fi/>)
- Western Interstate Commission For Higher Education. Available: <http://www.wiche.edu/telecom/index.htm>



شروېشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

بررسی مقایسه‌ای بین تحلیل محتوای کتاب‌های درسی
فارسی و حرفه‌وفن، روشهای تدریس معلمان و شیوه‌های
فرزندپروری والدین در پرورش خلاقیت در دختران دوره
راهنمایی شهر تهران

دکتر کیانوش هاشمیان*
سهیلا هاشمی کوچکسرایبی

چکیده:

در این تحقیق تحلیل محتوای کتابهای درسی فارسی و حرفه‌وفن، شیوه
تدریس معلمان و تأثیر آن بر رشد و پرورش خلاقیت دانش‌آموزان به عنوان
عوامل درون مدرسه و همچنین تأثیر شیوه‌های فرزندپروری والدین و نقش
آن‌ها در رشد خلاقیت دانش‌آموزان بررسی شده است.

مبنای این پژوهش، روش کیفی بوده و در جمع‌آوری اطلاعات از شیوه مثلث‌سازی استفاده
گردیده است. به همین منظور از تمام دانش‌آموزان دو مدرسه راهنمایی منطقه ۲ تهران آزمون
خلاقیت جمال عابدی به عمل آمد. از میان این گروه نمونه‌های افرطی و تفریطی به تعداد ۲۰ نفر
انتخاب گردید و با والدین این دانش‌آموزان جهت بررسی شیوه‌های فرزندپروری آنان در رشد

خلاقیت مصاحبه انجام گرفت. هم‌چنین با تمامی معلمان فارسی و حرفه‌وفن در مدارس مورد نظر (جمعاً ۱۲ تن) برای بررسی شیوه تدریس آنان مصاحبه صورت پذیرفت. محتوای کتاب درسی فارسی و حرفه‌وفن و نقش آن‌ها در رشد و پرورش خلاقیت دانش‌آموزان مورد تحلیل قرار گرفت. نتایج نشان داد که محتوای کتب درسی، در رشد خلاقیت دانش‌آموزان کم‌ترین نقش را ایفا می‌کند. در مقابل، شیوه تدریس بعضی از معلمان شرایط مناسبی را جهت رشد و پرورش خلاقیت دانش‌آموزان فراهم می‌آورد. در مجموع، ملاحظه گردید که شیوه‌های فرزند‌پروری والدین به عنوان عامل برون مدرسه، در رشد و پرورش خلاقیت دانش‌آموزان نسبت به عوامل درون مدرسه از وضعیت مناسب‌تری برخوردار است.

طرح مسأله و اهمیت آن

«تنها از بر کردن دانستن نیست، نباید مغز را انباشت بلکه باید آن را پرورش داد.» مونتینی

(۱۵۹۲-۱۵۲۳)

برخلاف این حقیقت که ما از قدیم به مطلوب بودن رشد مهارت‌های خلاق و تفکر دانش‌آموزان توجه خاص مبذول داشته‌ایم، مدارس به برنامه‌هایی که عمده‌اً برای پرورش این مهارت‌ها طرح‌ریزی شده‌اند، توجه اندکی به عمل آورده‌اند. از آنجا که نظام آموزش و پرورش ایران یک نظام متمرکز بر مواد و برنامه درسی می‌باشد، توجه به انتخاب مواد درسی و شیوه تدریس مناسب، از اهمیت بسیاری برخوردار می‌باشد. در زمینه انتخاب مواد درسی باید دقت شود که این مواد طوری انتخاب شود که با "روح خلاقیت" و تفکر خلاق، متباین نباشد، روح علمی و تحقیق و تأمل را در دانش‌پروژه برانگیزاند و نه تنها او را کسل و خسته نکند بلکه اشتیاق و شوری هم در او به وجود آورند و باید این محتوا از مثنی مواد حفظی و تکراری پدید نیامده باشد که دانش‌آموز را مقلد بار آورد. اگر کار بر این سیاق استوار گردد "خلاقیت" از میان خواهد رفت. به هر حال، محتوای مواد درسی اثر مستقیمی در تربیت دانش‌آموزان دارد. از آنجا که رفتار انسان‌ها مستقیماً تحت تأثیر تجربیات و معلومات آنها می‌باشد، کتاب‌های درسی به‌عنوان عنصری از

محتوای برنامه درسی در ارائه این معلومات و اطلاعات نقش مهمی ایفا می‌نماید. (صفاحی مقدم، محمدتقی، ماهنامه آموزش و پرورش، ۱۳۵۵)

نوع مضامین و مفاهیم مورد استفاده، چگونگی سازماندهی، اهمیت و ارزش مطالب، تناسب محتوا، جنبه‌های مختلف رشد یادگیرنده و بالاخره چگونگی و نوع اثری که بر یادگیرنده بر جای می‌گذارد، از جمله ابعادی است که اهمیت این عنصر آموزشی را در ارائه صحیح معلومات و تجربیات نشان می‌دهد. کتاب‌های درسی می‌تواند در روند آموزشی نقش دوگانه ایفا نماید. از یک طرف مطالب را به شکلی مشخص و معین و کاملاً آماده در اختیار یادگیرنده می‌تواند قرار دهد که به این ترتیب حداقل انگیزه را از یادگیرنده جهت تفکر، درگیر شدن در امر یادگیری، اکتشاف، درونی ساختن اطلاعات، استفاده به موقع و صحیح آن در موقعیت‌های جدید یادگیری، سلب می‌نماید و یادگیرنده تنها به حفظ کردن مطالب و تکرار تجربیات و یافته‌های دیگران می‌پردازد. از طرف دیگر کتاب‌های درسی با ارائه مطالبی مناسب یادگیرنده را در امر یادگیری می‌تواند درگیر سازد. و او را به تفکر و تعقل و حساس شدن نسبت به مسائل عادت دهد و در نهایت یادگیرنده را به استفاده از معلومات و تجربیات قبلی در برخورد با مسائل فعلی و یافتن راه‌حل‌های جدید ترغیب نماید. به عبارتی بایستی در طرح مطالب کتاب‌های درسی به پرورش تفکر و اگر توجه نمود به گونه‌ای که طی آن ذهن یادگیرنده آن‌طور که هاجینسون در مورد اندیشیدن با بینش عنوان می‌کند از داده‌های اولیه و منطق متعارف فراتر رود و اجزاء مسئله یا پرسش مورد نظر را به گونه‌ای در کنار هم قرار دهد که سبب ارائه پاسخ‌های نو و بدیع گردد. در این پژوهش به منظور بررسی نقش کتب درسی در رشد خلاقیت کتابهای فارسی و حرفه‌وفن به دلیل آن که نمونه‌های گویاتری از دو بخش خلاقیت کلامی و غیر کلامی می‌باشند، به عنوان نمونه انتخاب شده‌اند. معلمین یکی دیگر از عناصر اساسی آموزش می‌باشند که با به کارگیری روش اکتشافی در امر تدریس، روبه‌رو ساختن دانش‌آموزان با مسائل و معماها و تحریک کنجکاوی آن‌ها، می‌توانند دانش‌آموزان را در امر مشارکت برای یافتن راه‌حل و درگیر ساختن آن‌ها در امر یادگیری ترغیب نمایند. از این‌رو اتخاذ شیوه‌های تدریس مناسب و فعال از سوی معلمین و تربیت معلمینی خلاق توسط دوره‌های تربیت معلم از اهمیت بسیاری برخوردار می‌باشد.

از آن‌جا که دانش‌آموزان دوره راهنمایی کشورمان در رده سنی ۱۵-۱۲ سالگی می‌باشند و این مرحله سنی بنا به نظر روان‌شناسان رشد، مرحله تفکر انتزاعی یا به عبارتی مرحله‌ای است که نوجوان می‌تواند در برخورد با مسأله به‌طور فرضی - استنتاجی عمل کند یعنی فرضیه‌سازی کند و راه‌حل‌های فرضی ارائه دهد و براساس فرضیات خود به استنتاج برسد. هم‌چنین در این مرحله تفکر او دارای انعطاف‌پذیری است بطوری که به راحتی می‌تواند از یک موضوع به موضوع دیگری بپردازد و به احتمال زیاد از نتایج غیرعادی به دست آمده، سر در گم نشود، زیرا قادر به پیش‌بینی احتمالات است. از این رو، توجه به ویژگی‌ها، توانائی‌ها و نیازهای رشدی دانش‌آموزان در تدوین کتب درسی و برنامه‌ریزی‌های درسی از اهمیت بسیاری برخوردار است.

یکی دیگر از عوامل مؤثر در رشد خلاقیت، خانواده است. والدین با اتخاذ شیوه‌های مناسب در تربیت فرزندان و در نظر گرفتن عوامل مؤثر در شکوفایی استعدادها و بالقوه آن‌ها می‌توانند، زمینه لازم را در رشد خلاقیت کودکان فراهم سازند. روش تربیت آزاد منبسطه همراه با انضباط، دارا بودن ارتباط عاطفی متعادل، دادن استقلال به کودکان و به دنبال آن شکل‌گیری احساس مسئولیت در آنان و ... همگی می‌توانند از راهبردهای مؤثر جهت رشد خلاقیت در کودکان از سوی والدین باشد.

اهداف پژوهش

- ۱) مشخص ساختن مفهوم خلاقیت و روشن نمودن اهمیت رشد و پرورش آن
- ۲) تحلیل محتوای کتاب‌های درسی (فارسی و حرفه و فن) و روشن نمودن نقش آن کتاب‌ها در فراهم ساختن شرایط مناسب برای رشد و پرورش خلاقیت
- ۳) بررسی شیوه تدریس معلمان فارسی و حرفه و فن دوره راهنمایی به‌عنوان یکی از عوامل اساسی در شکل‌گیری و رشد خلاقیت دانش‌آموزان
- ۴) بررسی شیوه‌های فرزندپروری والدین و تأثیر آن در بروز خلاقیت در فرزندان
- ۵) بررسی و مقایسه خلاقیت در دانش‌آموزان مدارس دولتی و غیرانتفاعی

۶) ارائه پیشنهاداتی به برنامه‌ریزان و مؤلفان کتب درسی و دبیران دوره راهنمایی در جهت بهبود اهداف و برنامه‌های درسی و شیوه‌های تدریس به منظور رشد خلاقیت در دانش‌آموزان

پیشینه تحقیق :

از آنجا که خلاقیت فرآیندی است که به در حالت مختلف و با اشکال متفاوت می‌تواند وجود داشته باشد. تعریف جامع و کاملی که همه جوانب را در بر گیرد، نمی‌توان ارائه داد. گروهی خلاقیت را به عنوان یک تولید ابتکاری با کیفیت، در هر زمینه‌ای، خصوصاً هنر، تعریف می‌کنند. بنابراین بتهوون، ون‌گ‌وگ و جیمز جویس به طور نمونه هنرمندان خلاق، انیشتین، فلمینگ، به عنوان دانشمندان خلاق نام برده می‌شوند.

تصور دیگر ارجاع به ابتکار را به حداقل می‌رساند و تولید یا خلق هر نوع فرآورده‌ای را خلاقیت به شمار می‌آورد. به این معنی تمام مجموعه‌های ساخت بشر عنصری از خلاقیت دارد و معماران و هنرمندان خلاق هستند، ولو اینکه آنها فقط وظایف‌شان را در حد معمول و مورد قبول اجرا کرده باشند.

سومین تصور در این زمینه، کیفیت را نادیده می‌گیرد و خلاقیت را بیش از یک تولید نمی‌بیند. پروفیسوری که مقالات بیشتری از دیگری منتشر می‌کند یا شخصی که مدل‌های بیشتری قوطی کبریت تولید می‌کند، خلاقیت بیشتری دارند، بدون آن که کیفیت آن چه که تولید می‌شود در نظر گرفته شود. گروه دیگر بر آن چه که در ذهن شخص می‌گذرد یا فرآیندهای خاص روان‌شناختی، بدون در نظر گرفتن کمیت یا کیفیت، تاکید دارند. سرانجام خلاقیت با توانایی حل مسأله، دارا بودن دیدی ابتکاری و هوشمندانه نسبت به مسأله به عنوان نشانی از ذهن خلاق تداعی می‌شود. (بارو و میل‌برن ، ۱۹۹۰)

به لحاظ پیچیدگی کنش خلاق و ابهام در ماهیت خلاقیت، از اصطلاح خلاقیت، تعاریف و تفاسیر متعددی موجود است از نظر تورنس^۱ (۱۹۶۵) تفکر خلاق عبارت است از فرآیند حس کردن مشکلات، مسائل، اختلاف نظرها درباره اطلاعات، خطا کردن در عناصر و عوامل اشیاء و مواردی از این قبیل، حدس زدن و تشکیل فرضیات درباره این کمبودها، ارزیابی و آزمایش این حدس‌ها و فرضیه‌ها، احتمالاً اصلاح و آزمایش مجدد آنها و نهایتاً مرتبط ساختن نتایج. (پنیک، ۱۹۸۳)

استرن برگ^۲ (۱۹۸۹) خلاقیت را اینگونه تعریف می‌کند: "خلاقیت ترکیبی است از قدرت ابتکار، انعطاف‌پذیری و حساسیت در برابر نظریاتی که یادگیرنده را قادر می‌سازد، خارج از نتایج تفکر نامعقول به نتایج متفاوت و مولد بیندیشد که حاصل آن رضایت شخصی و احتمالاً خشنودی دیگران خواهد بود." (به نقل از کفایت، محمد، ۱۳۷۲)

از آن جا که عوامل متعددی در رشد و پرورش خلاقیت کودکان مؤثر می‌باشد، در این پژوهش سعی شده است نقش دو عامل درون مدرسه (کتاب‌های درسی و شیوه تدریس معلمین) و عامل برون مدرسه (خانواده) مورد بررسی قرار گیرد.

خانواده به عنوان اولین کانون رشد و پرورش خلاقیت کودکان می‌تواند بستر مناسبی جهت بالفعل ساختن استعدادهای بالقوه کودکان از جمله خلاقیت باشد. تحقیقات بسیاری در زمینه نقش خانواده در شکوفایی خلاقیت کودکان صورت گرفته است. در تحقیقی کروپلی^۳ والدین کودکان خلاق را با والدین کودکان غیرخلاق مقایسه می‌کند و چنین می‌گوید: "والدین کودکان مؤکداً معتقدند که تا حدود زیادی به کودکان استقلال داده شود در صورتی که والدین کودکان غیرخلاق هرگز به فرزندشان اجازه نمی‌دهند حتی برای تفریحاتش تصمیمی بگیرد فرزندشان را با قدرت و نفوذ لازم حفظ می‌کنند..." (به نقل از جاویدی کلاته، ۱۳۷۳)

1- Torrance

2- Sternberg

3- Kroply

گورتزل و گورتزل^۱ (۱۹۶۲) در نتیجه گیری خود از شرایط پرورشی محیط خانوادگی ۴۰۰ نفر از افراد برجسته قرن بیستم و تأثیر آن بر ایجاد توانایی های خلاق این افراد بیان کرده اند: محیط خانوادگی دوران کودکی تقریباً همه کسانی که سرانجام انسان های برجسته ای می شوند، آکنده از عشق به یادگیری است ... حداقل در یکی از والدین همه این ۴۰۰ نفر زن و مرد یک علاقه نیرومند نسبت به دستاوردهای ذهنی خلاق وجود داشته است. (سیف، علی اکبر، روان شناسی پرورشی، ۱۳۷۱، ص ۵۵۵)

آماویل^۲ شیوه هایی که می تواند توسط والدین در ارتباط با فرزندانشان به کار گرفته شود و سبب رشد و برانگیختن خلاقیت در آنها شود بدین ترتیب ذکر می نماید:

آزادی: پدر و مادری که معتقد به دادن آزادی های زیادی به کودکانشان هستند زمینه را برای داشتن کودکان خلاق فراهم می سازند. این دسته از والدین آمرانه عمل نمی کنند، دائماً سعی ندارند کودکان خود را کنترل نمایند و فعالیت های کودکان را محدود نمی سازند.

احترام: کودکان خلاق پدران و مادری دارند که برای آنها به عنوان یک فرد احترام قائل هستند، به توانایی های آنها ایمان داشته و معتقدند که آنها منحصر به فردند. این گونه کودکان طبیعتاً اعتماد به نفس خود را برای انجام کارهای مخاطره آمیز و مبتکر بودن افزایش می دهند.

اعتدال در نزدیکی عاطفی: خانواده های کودکان خلاق در ارتباطشان با کودک اعتدال را رعایت می کنند، آنها معتقدند کودک نباید بیش از اندازه به والدین وابسته باشند اما باید بدانند که مورد علاقه و قبول آنها قرار دارند.

ارزش ها نه قوانین: والدین کودکان خلاق در منزل قوانین زیادی وضع نمی کنند. آنها به عوض تعیین قوانین خاص، مجموعه روشنی از ارزش ها درباره کارهای صحیح و غلط ارائه می دهند و آنها ارزش ها را با رفتار خود به عنوان الگویی برای کودکان به نمایش در می آورند و کودکان خود را تشویق می کنند که دریابند کدام رفتار نماینده آن ارزش ها است.

1- Gortzel and Gortzel

2- Amabile

نیل به دستاورد، نه نمره: والدین کودکان خلاق معمولاً دارای احساس امنیت نسبت به خود بوده، به دنبال موقعیت اجتماعی نیستند و در مقابل خواست‌های اجتماع نسبتاً مصون می‌باشند. تصویر ذهنی از آینده: والدین کودکان خلاق تصویر ذهنی روشنی از آینده کودک خود به عنوان یک فرد مستقل و مجزا، شایسته احترام و محبت دارند که می‌توان انتظار داشت در هر شرایطی به صورت یک فرد پای‌بند اخلاق و مسئول عمل کند. به علاوه به آن کودک به چشم شخصی نگاه می‌کنند که قادر است کارهای بزرگ و خلاق را با تمام استعدادها و مهارت‌هایی که دارا می‌باشد انجام دهد. شوخ طبعی و قدردانی از خلاقیت کودکان از دیگر ویژگی‌های خانواده‌های کودکان خلاق می‌باشد. (آماییل، ترزا، شکوفایی خلاقیت کودکان، ۱۳۷۵، صص ۱۱۴-۱۱۹)

شیوه تدریس و یا در بعدی وسیع‌تر شیوه کلاس‌داری معلمین از عوامل اساسی در شکوفایی خلاقیت دانش‌آموزان می‌باشد. هیدون و لیتون^۱ (۱۹۶۸) دو مدرسه رسمی و غیررسمی را با هم مقایسه کردند. از ویژگی‌های مدارس رسمی رویکرد سلطه‌جویانه در یادگیری و تدریس آنهاست، در حالیکه مدارس غیررسمی احتمالاً یادگیری خودانگیزانه و شرکت بیشتر دانش‌آموزان را تأکید می‌کنند. منابع نشان داد که دانش‌آموزان مدارس غیررسمی پیوسته در اندازه‌گیری تفکر خلاق بهتر از دانش‌آموزانی که از نظر هوشی و وضع اجتماعی اقتصادی مانند آنها بودند ولی در مدارس رسمی تر به تحصیل اشتغال داشتند، عمل کردند. (لفرانکوئیس، گای آر، روان‌شناسی برای آموزش، ۱۳۷۰، صص ۳۸۱-۳۸۲)

تحقیقات انجام شده در ایران (شهرآرای، آذر، ۱۳۶۹) نشان داده است که معلمین پرورش‌دهنده خلاقیت در کنار نگرش مثبتی که نسبت به پویایی و خلاقیت دارند، با ابراز علاقه و احترام و برقراری ارتباط عمیق با یادگیرندگان - بخصوص در دوره ابتدایی - پویایی را در آنها تقویت می‌کنند. نتایج مطالعات انجام شده (شهرآرای، ۱۳۶۹) نشان داده است که این معلمان نه تنها از

انتقادهای یادگیرندگان خود آورده نمی‌شوند، بلکه آن‌ها را تشویق به اظهارنظر و بیان انتقادهای خود می‌کنند.

در نظر خواهی که در سال ۱۳۶۹ با همکاری دانشجویان تربیت معلم و دانشگاه شهید بهشتی انجام شد، بسیاری از معلمان پرورش دهنده خلاقیت، با اعتقاد راسخ به این که "دانستن یک فرآیند است و نه یک نتیجه" مخالفت خود را با روش "تدریس معلم مدار" که عمدتاً بر تقلید قالبی و غالباً از پیش طرح شده است، بیان کردند. آن‌ها روش "تدریس یاد گیرنده مدار" را که در آن یادگیرنده با به کارگیری مکانیسم‌های حسی و تحلیلی خود بطور فعال در یادگیری مشارکت دارد تأیید کرده و از آن استفاده می‌کنند. (شهرآرای، مهرناز، بسوی تعلیم و تربیت پویا، ۱۳۷۲، ص ص ۴۳۷-۴۴۹)

وندل و هایزر^۱ در مطالعه کیفی خود از طریق مشاهده نوارهای ویدیویی دریافتند، حفظ یک حضور فیزیکی نزدیک با دانش آموزان همراه با تماس مکرر به صورت حرکت در کلاس توسط این معلمین یکی از ویژگی‌های بارز آن‌ها می‌باشد. هر معلم بالای سر هر دانش آموز می‌ایستد و در حالیکه آن‌ها مشغول انجام کار بودند به طور انفرادی با انداختن دست به دور شانه‌های دانش آموز و تماس صمیمانه با آن‌ها صحبت می‌کرد. (وندل و هایزر، ۱۹۸۹)

در تحقیقی که مارگرت بیکر و برایان ماور کالج^۲ در زمینه تأثیر خلاقیت معلم بر روی خلاقیت دانش آموزان انجام دادند، دریافتند معلمینی که از لحاظ کلاسی خلاق هستند خلاقیت کلاسی را در دانش آموزان‌شان بر می‌انگیزند. (بیکر و ماور کالج، ۱۹۷۹)

مطالعات و تحقیقات گوناگون نشان داده‌اند مریبان تأثیر بسیار زیادی نه تنها بر موفقیت تحصیلی کودک بلکه بر روش کودک در قبال مدرسه و به طور کلی بر یادگیری دارند.

به همین نحو، مریبان توانایی تضعیف حس کنجکاوی طبیعی کودکان را داشته و می‌توانند انگیزه آن‌ها از میان ببرند، حس احترام به خود را در آن‌ها سرکوب کنند و مانع از خلاقیت آن‌ها

1- Wendel & Heiser

2- Baker & Mowr College

گردند. در بعضی جهات مریدان خیلی خوب (یا خیلی بد) می‌توانند نفوذی بسیار قوی‌تر از پدران و مادران بر روی کودکان داشته باشند. زیرا آن‌ها فرصت‌هایی بیش از پدران و مادران برای برانگیختن و یا تضعیف خلاقیت در اختیار دارند. اغلب کودکان در هفته‌ها زمان بیشتری را با مریدان خود می‌گذرانند تا با پدران و مادران‌شان.

مهم‌ترین راهی که مریدان از آن طریق می‌توانند خلاقیت را در کودکان ترغیب نمایند حمایت از انگیزه درونی آن‌ها می‌باشد. انگیزه درونی هنگامی رشد می‌کند که مریدان، به دادن استقلال نسبی به کودکان در کلاس درس معتقد باشند. گروهی از پژوهشگران از کودکان کلاس پنجم خواستند متنی در مورد مطالعات اجتماعی را بر طبق سه دستورالعمل مختلف از جانب مریدان بخوانند. دستورالعمل‌های هدایت نشده به منظور دادن استقلال بیشتر در مطالعه متن به کودکان طرح شده بود. دستورالعمل‌های آزاد اما هدایت شده به منظور دادن استقلال زیاد به همراه دستورالعمل‌های یادگیری خاص تهیه شده بود، بالاخره دستورالعمل‌های کنترل شده و هدایت شده در حقیقت استقلال کودک را محدود نمود. در این شرایط به آنها دقیقاً گفته شد که مریدان چه انتظاری از آن‌ها دارد. سپس کودکان در هر سه گروه از نظر یادگیری بدون تفکر متن و نیز یادگیری مفاهیم ایده‌های موجود در متن (درک آن‌ها از نکات متن که نویسنده سعی در بیان آن داشته است) مورد آزمون قرار گرفتند. نتایج نشان داد کودکانی که در شرایط آزاد (دارای استقلال) اما هدایت شده قرار داشتند، نتایج بهتری از خود نشان دادند. آن‌ها علاقمند بودند، احساس فشار یا تنش نداشتند، هم در یادگیری بدون تفکر و هم در یادگیری مفاهیم، بسیار خوب عمل کرده بودند. توانایی بالقوه خلاق کودک و توانایی استفاده از فرآیندهای خلاق همگی به وسیله محیط کلاس، معلم، خود اتاق، مواد آموزشی مورد استفاده و سایر دانش‌آموزان، تحت تأثیر قرار می‌گیرد. معلمینی که می‌خواهند خلاقیت را در کلاس‌های‌شان پرورش دهند، بایستی از یکسری راهنمایی‌های اولیه چون درک فرآیند خلاق، آزاد گذاردن کلاس از فشار، پاداش دادن به رفتار خلاق، درنگ نمودن در قضاوت و داوری، انتخاب موضوعات و مواد مناسب، الگوی رفتار خلاق به کارگیری فعالیت‌هایی که سبب برانگیختن خلاقیت شود، پیروی نمایند. (آماییل،

یکی دیگر از عناصر اساسی آموزش در شکوفایی خلاقیت دانش آموزان کتب درسی می باشد. محتوای کتب درسی بایستی به گونه ای انتخاب و تنظیم شوند که با نیازهای رشدی دانش آموزان، علائق آنان در ارتباط باشند و آنان را به تفکر و تعمق و جستجو و تحقیق ترغیب نماید. آیزنر^۱ (۱۹۹۱) در این مورد بیان می کند: "محتوای درس باید فرصت هایی را در اختیار یادگیرندگان قرار دهد که درباره زمینه مورد بحث به گفتگو و ابراز نظر بپردازند. این موقعیت ها به آنها فرصت فرمول بندی نظرات، دفاع از قضاوت های خودشان را بدهد."

محتوای کتب بایستی به گونه ای سازماندهی شوند که در یادگیری مفاهیم و پرورش آنها، یادگیرنده خود با توجه به فعالیت هایی که برای او تحت عنوان فعالیت های یادگیری تدارک دیده می شود به امر یادگیری اقدام کند. (به نقل از مرعشی، ۱۳۷۲)

در مقایسه ای که تورنس و همکارش در زمینه اندازه گیری تفکر خلاق در سال های ۱۹۷۶ و ۱۹۸۲ انجام دادند دریافتند که تغییر در اهداف تدریس و شیوه های تدریس و مواد آموزشی سبب افزایش نمرات و بهبود عملکرد دانش آموزان در آزمون خلاقیت گردید. (تورنس و سافت، ۱۹۸۶) مرعشی (۱۳۷۲) در زمینه تحلیل محتوای کتب علوم دوره ابتدایی بیان می کند: "تمامی کتب درسی علوم ابتدایی از نظر تکالیف و پرسش ها به اولین سطح اعمال ذهنی یعنی حافظه شناختی بیشتر از سطوح دیگر طبقه بندی گیلفورد، توجه نموده اند..."

با توجه به تحقیقات انجام شده می توان دریافت خلاقیت کیفیتی است که جهت رشد و شکوفایی نیازمند عوامل گوناگون می باشد. از این رو، در این پژوهش با توجه به عوامل مؤثر ذکر شده در ادبیات تحقیق به دنبال بررسی نقش عوامل درون مدرسه (کتاب های درسی و شیوه تدریس معلمین) و عامل بیرون مدرسه (خانواده) برآمدم.

روش پژوهش :

روش پژوهش "روش کیفی"^۱ است. برای جمع‌آوری اطلاعات از روش مثلث‌سازی^۲ استفاده شده است. شیوه مثلث‌سازی مورد استفاده در این پژوهش مثلث‌سازی در روش^۳ است که به سه شیوه مصاحبه، پرسشنامه و تحلیل محتوا انجام می‌گیرد. مصاحبه با معلمان دروس فارسی و حرفه‌وفن و والدین نمونه مورد نظر صورت گرفته است، در قسمت پرسشنامه از آزمون مواد کاغذی دکتر عابدی برای سنجش میزان خلاقیت دانش‌آموزان استفاده شده است. جهت تحلیل محتوای کتب درسی مورد نظر شاخص‌های مربوط به خلاقیت مشخص شد و براساس آن کدگذاری صورت گرفته است و فراوانی‌ها و درصدها براساس کدها مشخص شده است.

جامعه آماری

جامعه مورد پژوهش، دانش‌آموزان دختر دوره راهنمایی شهر تهران در سال تحصیلی ۷۵-۱۳۷۴، معلمان فارسی و حرفه‌وفن و کتاب‌های درسی فارسی و حرفه‌وفن دوره راهنمایی می‌باشد.

نمونه و شیوه نمونه‌گیری:

از آنجا که روش پژوهش روش کیفی است و در پژوهش کیفی به دنبال کسب اطلاعات عمیق می‌باشیم از بین مناطق ۲۰ گانه آموزش و پرورش تهران منطقه ۲ به عنوان نمونه مورد بررسی انتخاب گردید و از این منطقه دو مدرسه، یک مدرسه دولتی و یک مدرسه غیرانتفاعی و از هر مدرسه، سه پایه اول، دوم و سوم راهنمایی انتخاب شده است. به دلیل اهمیت تجربه آموزش و کلاس و نقش معلم در روند آموزشی با تمام معلمان فارسی و حرفه‌وفن هر دو مدرسه دولتی و غیرانتفاعی مصاحبه به عمل آمده است، به عبارت دیگر ۵ معلم فارسی و ۳ معلم حرفه‌وفن در مدرسه دولتی و ۲ معلم فارسی و ۲ معلم حرفه‌وفن در مدرسه غیرانتفاعی مورد مصاحبه قرار گرفتند

1- Qualitative Research Methodology

2- Triangulation

3- Methodological triangulation

که جمعاً تعداد معلمین مورد مصاحبه ۱۲ تن می‌باشند. از آنجا که در بررسی شیوه تدریس این دروس به دنبال مصاحبه با افرادی بودیم که بیشترین اطلاعات را در زمینه نحوه تدریس و تأثیرش بر خلاقیت به ما ارائه دهد، از نمونه گیری هدفمند^۱ از نوع نمونه گیری زنجیره‌ای یا گلوله برفی^۲ استفاده نمودیم. هم‌چنین با استفاده از نتایج پرسشنامه خلاقیت نمونه‌های افراطی و تفریطی^۳ (خلاق بالا، خلاق پایین) به تعداد ۲۰ دانش‌آموز انتخاب شدند (از هر مدرسه ۱۰ نفر خلاق بالا، ۵ نفر خلاق پایین) و با والدین این گروه از دانش‌آموزان جهت بررسی شیوه‌های فرزندپروری مؤثر در رشد خلاقیت مصاحبه صورت گرفت. علاوه بر نمونه‌های ذکر شده ۶ کتاب فارسی و حرفه‌وفن در سه پایه تحصیلی دوره راهنمایی هم نمونه مورد پژوهش را تشکیل داده‌اند. (مهران، گلنار، ارزشیابی آموزشی، ۱۳۷۴)

روش جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل اطلاعات:

یکی از روش‌های مورد استفاده جهت جمع‌آوری اطلاعات مصاحبه بوده است. به دلیل تعیین سؤالات مصاحبه پیش از انجام مصاحبه و آزاد بودن مصاحبه شوندگان در پاسخگویی به سؤالات و سهولت در انجام تجزیه و تحلیل داده‌ها از مصاحبه باز استاندارد شده^۴، استفاده گردید. متن مصاحبه معلمین از ۱۵ سؤال تشکیل شده است. به دلیل آنکه تورنس و گرتزل در تحقیقات متعدد خود خصوصاً تورنس، به یافته‌های جالبی در زمینه رشد و پرورش خلاقیت دست یافته‌اند، از این رو در طرح سؤالات متن مصاحبه معلمین از پیشنهادها و راهبردهای عملی که تورنس و گرتزل در زمینه رشد و توسعه تفکر خلاق از طریق تجارب مدرسه ارائه کرده‌اند، استفاده گردید. جهت طرح سؤالات مصاحبه والدین از عوامل اساسی و مهمی که ترزا آمابیل در مورد شکوفایی خلاقیت کودکان در منزل نام برده است، استفاده شده است. متن مصاحبه والدین از ۱۳ سؤال تشکیل شده

- 1- Purposeful Sampling
- 2- Snowball or Chain Sampling
- 3- Extreme and Deviant Case Sampling
- 4- The Standardized open-ended Interview

است. در تحلیل محتوای کتب درسی شاخص‌های خلاقیت - سیالی^۱، ابتکار^۲، انعطاف‌پذیری^۳، بسط^۴، حل مسئله^۵ - به ترتیب بصورت ۱، ۲، ۳، ۴، ۵ کدگذاری شدند. سپس فراوانی تمرین‌ها، پرسش‌ها و کارهای عملی موجود در کتاب‌ها براساس در برگرفتن شاخص‌ها مورد نظر مورد بررسی قرار گرفت و درصدهای مورد نظر محاسبه و جدول‌های فراوانی و درصد مربوط به هر درس تهیه گردید.

روش دیگر مورد استفاده در این پژوهش جهت جمع‌آوری اطلاعات، پرسشنامه بود که در این روش از آزمون مداد و کاغذی خلاقیت دکتر عابدی جهت سنجش خلاقیت کل دانش‌آموزان مدارس دولتی و غیرانتفاعی استفاده شد.

روش تجزیه و تحلیل اطلاعات: تجزیه و تحلیل اطلاعات از طریق روش استقرایی^۶ صورت گرفت. در این پژوهش با استفاده از روش استقرایی دانش‌آموزان از نظر خلاقیت و معلمین از جهت رشد خلاقیت شیوه‌های تدریس گوناگون، براساس داده‌های به دست آمده به طبقه‌بندی دانش‌آموزان براساس میزان خلاقیت آنها و معلمین از نظر بکارگیری شیوه‌های خلاق در تدریس و شیوه‌های غیرخلاق اقدام شد. چون طبقه‌بندی توسط ارزشیاب صورت گرفته است، طبقه‌بندی از نوع تحلیل‌گر ساخته^۷ می‌باشد، و چون در پی یافتن مشترکات (وجوه اشتراک) بین معلمین و هم‌چنین دانش‌آموزان و جایگزین نمودن آنها در یک طبقه بودیم، طبقه‌بندی از نوع همگرا^۸ براساس تجانس درونی^۹ اعمال شده است. طبقه‌بندی براساس وجوه افتراق^{۱۰} نیز انجام گرفته است.

-
- 1- Fluency
 - 2- Originality
 - 3- Flexibility
 - 4- Elaboration
 - 5- Problem Solving
 - 6- Analyst - Constructed
 - 7- Analyst - Constructed
 - 8- Convergence
 - 9- Internal homogeneity
 - 10- Divergence

بدین ترتیب که تفاوت دانش‌آموزان در خلاقیت در نظر گرفته شد و براساس آن طبقه‌بندی صورت گرفت تا به دلایل تفاوت خلاقیت پی برده شود. هم‌چنین جهت تجزیه و تحلیل اطلاعات از ماتریس^۱ هم استفاده گردید. به این ترتیب که براساس سؤالات مصاحبه معلمین، بخش‌های کلیدی پاسخ‌های معلمین در هر یک از خانه‌های ماتریس درج شده است. در مجموع چهار ماتریس برای مصاحبه معلمین تهیه شد که ماتریس‌های مورد نظر از این قرار می‌باشد. ماتریس معلمین فارسی مدرسه دولتی و معلمین فارسی مدرسه غیرانتفاعی، ماتریس معلمین حرفه‌وفن مدرسه دولتی و معلمین حرفه‌وفن مدرسه غیرانتفاعی، ماتریس معلمین فارسی و حرفه‌وفن مدرسه دولتی و ماتریس معلمین فارسی و حرفه‌وفن مدرسه غیرانتفاعی. به این ترتیب با استفاده از ماتریس به داده‌های حاصل از مصاحبه معلمین نظم داده شد.

برای تجزیه و تحلیل اطلاعات حاصل از مصاحبه با والدین اقدام به تشکیل جدول فراوانی براساس عوامل گنجانده شده در متن سؤالات و تعیین درصدها نمودیم تا از طریق مقایسه فراوانی‌ها و درصدهای به دست آمده به مقایسه شیوه‌های فرزندپروری والدین دانش‌آموزان با خلاقیت بالا با والدین دانش‌آموزان با خلاقیت پایین پرداخته شود. (مهران، ۱۳۷۴)

یافته‌های تحقیق :

در تحلیل محتوای کتاب‌های درسی فارسی و حرفه‌وفن ملاحظه شد که کتاب‌های مورد نظر در فراهم ساختن شرایطی مناسب جهت رشد و پرورش خلاقیت در دانش‌آموزان سهم اندکی دارند. با توجه به ویژگی‌های رشدی نوجوانان در دوره راهنمایی و نحوه تفکر این گروه سنی مشاهده گردید که در برنامه‌ریزی کتاب‌های درسی و تدوین مطالب به این عوامل توجه نشده است. به طوری که در کتاب فارسی سال سوم راهنمایی پرسش‌ها و تمرین‌هایی که بتواند سبب برانگیختن خلاقیت دانش‌آموزان و ترغیب آن‌ها به ابتکار و ارائه راه‌حل‌های نو و بدیع شود، نسبت به سال اول و دوم راهنمایی کمتر می‌باشد. برای مثال از مجموع ۳۴۲ پرسش و تمرین کتاب فارسی

سال سوم راهنمایی تنها ۰/۰۰۳/ بخش سیالی، ۰/۰۰۹/ بخش ابتکار، ۰/۰۰۲/ حل مسئله را در بر می‌گیرد. در مجموع پرسش‌ها و تمرین‌های کتاب‌های فارسی و حرفه و فن همگی در چهارچوب مطالب ارائه شده در متن درس می‌باشد و دانش آموز در پاسخگویی به پرسش‌ها و تمرین‌ها تنها متکی به محفوظات و تکرار اطلاعات ارائه شده می‌باشد.

جدول درصد عوامل خلاقیت کتاب فارسی سال اول

جدول درصد عوامل خلاقیت کتاب فارسی سال دوم

راهنمایی

سیالی	ابتکار	انعطاف‌پذیری	بسط	حل مسئله
۰/۰۰۹	۰/۱۲	۰/۰۸	۰/۰۷	۰/۰۰۴

راهنمایی

سیالی	ابتکار	انعطاف‌پذیری	بسط	حل مسئله
۰/۰۰۳	۰/۱۲	۰	۰/۰۰۵	۰/۰۰۴

مجموع کل پرسش‌ها و تمرین‌های کتاب: ۲۷۶

مجموع کل پرسش‌ها و تمرین‌های کتاب: ۲۶۹

جدول درصد عوامل خلاقیت کتاب فارسی سال سوم

جدول درصد عوامل خلاقیت کتاب حرفه و فن سال اول

راهنمایی

سیالی	ابتکار	انعطاف‌پذیری	بسط	حل مسئله
۰/۰۰۳	۰/۰۰۹	۰	۰	۰/۰۰۳

راهنمایی

سیالی	ابتکار	انعطاف‌پذیری	بسط	حل مسئله
۰	۰/۰۱	۰	۰	۰/۰۱

مجموع کل پرسش‌ها و تمرین‌های کتاب: ۳۴۲

مجموع کل پرسش‌ها و کارهای عملی: ۶۹

جدول درصد عوامل خلاقیت کتاب حرفه و فن سال دوم

جدول درصد عوامل خلاقیت کتاب حرفه و فن سال سوم

راهنمایی

سیالی	ابتکار	انعطاف‌پذیری	بسط	حل مسئله
۰	۰	۰	۰	۰

راهنمایی

سیالی	ابتکار	انعطاف‌پذیری	بسط	حل مسئله
۰	۰/۰۳	۰	۰	۰

مجموع کل پرسش‌ها و کارهای عملی: ۴۲

مجموع کل پرسش‌ها و کارهای عملی: ۳۱

محتوای کتاب‌های درسی از جهت تأثیری که بر یادگیرنده می‌نهد می‌تواند وی را به تفکر و تعقل، استفاده از تجارب قبلی در برخورد با مسائل جدید و تجزیه و تحلیل مطالب وادارد. از این رو، نقشی مهم و سازنده در رشد و پرورش خلاقیت دانش‌آموزان ایفا می‌نماید. بنابراین در گزینش

پرسش‌ها و تمرین‌های درس، این امر بایستی در نظر گرفته شود که دانش‌آموزان در پاسخگویی به سؤالات تنها به تکرار مطالب و اطلاعات ارائه شده در متن درس اکتفا نمایند.

تورنس در کتاب خلاقیت خود بیان می‌دارد: "پرسش سؤالات برانگیزنده مسئله را به مسیر تفکری وسیع‌تر، عمیق‌تر و در جهت دیدی متفاوت می‌گشاید. این به نوبه خود به ایجاد ایده‌هایی که در غیر این صورت ایجاد نمی‌شد یا مورد بررسی قرار نمی‌گرفت منجر می‌گردد. سؤالات دارای چند سطح برانگیزندگی است. معمولاً پایین‌ترین سطح برانگیزندگی سؤالاتی است که با "آری" یا "نه" یا به وسیله یک کلمه پاسخ داده می‌شود. سطح بالاتری از برانگیزندگی وقتی است که سؤال فکر کننده را به دادن توضیحات یا اظهارات تفصیلی‌تری که اطلاعات فراهم می‌کند برمی‌انگیزد. سطح سوم برانگیزندگی وقتی حاصل می‌شود که سوال شخصی است و از فکر کننده سؤال می‌شود اطلاعات را به خود یا تجارب خود ربط دهد. یک سطح باز هم بالاتر وقتی حاصل می‌شود که فکر کنند. تفکر خود را به دنیای آینده یا یک دنیای خیالی افکنش داده و یا خود را به یک چیز یا یک دنیای جدید افکنش دهد."

سطح اول - آیا می‌توان یخ را در خلاء ایجاد کرد؟

سطح دوم - چگونه می‌توان یخ را به عنوان یک منبع انرژی به کار برد؟

سطوح سوم - وقتی به یخ نگاه می‌کنید، اشیاء در آن چگونه به نظر تان می‌آید؟

سطح چهارم - چه می‌شود اگر تمام یخ‌های قطبی آب شود؟

(تورنس، ئی‌پال، استعدادها و مهارت‌های خلاقیت و راه‌های آموزش و پرورش آن‌ها، ۱۳۷۲،

صص ۵۷-۵۸)

با توجه به ساخت و ترکیب پرسش‌ها و براساس توضیحاتی که تورنس در مورد میزان برانگیزندگی سؤالات ذکر نموده است، می‌توان برای نمونه گفت پرسش‌های مطرح شده در فصول کتب حرفه‌وفن دوره راهنمایی از لحاظ برانگیزندگی در سطح دوم می‌باشد.

تورنس و هارمون^۱ (۱۹۶۱) بیان می‌کنند: "وقتی به خوانند مطالب یک کتاب می‌پردازید به موارد استفاده مختلف اطلاعاتی که در آن کتاب به آن بر می‌خورید بیندیشید. خیلی اهمیت دارد که به راه‌هایی که می‌توانید اطلاعات خواننده شده را در زندگی شخصی و حرفه‌ای خود به کار برید فکر کنید. تنها به این سؤال اکتفا نکنید که "مؤلف چه می‌گوید" از خود پرسید که "چگونه می‌توانم آنچه را که نویسنده نوشته است مورد استفاده قرار دهم؟" (سیف، علی‌اکبر، روان‌شناسی پرورشی، ۱۳۷۱، ص ۵۵۳)

در بررسی شیوه تدریس معلمین بعنوان یکی از عناصر اساسی آموزش و پرورش ملاحظه گردید که بعضی از معلمین از شیوه‌های فعال و خلاق در تدریس خود تا حد زیادی بهره می‌جویند. برای مثال این گروه از معلمین در تدریس‌شان به شیوه‌های فعالی چون انجام بحث گروهی و تبادل نظر در کلاس، ارائه برنامه‌های تحقیقی و کنفرانس به دانش‌آموزان، در نظر گرفتن تفاوت‌های فردی میان دانش‌آموزان، دارا بودن ارتباط عاطفی با دانش‌آموزان، معرفی کتب جانبی، به کارگیری شیوه آموزش به وسیله همسالان^۲، تشویق خلاقیت دانش‌آموزان، حاکم نمودن جوی عاری از فشار و تنش در کلاس و ... اشاره نمودند. برای مثال در مورد وجود تفاوت‌های فردی میان دانش‌آموزان و تأثیرش بر شیوه تدریس معلم، یکی از معلمین فارسی که از شیوه فعال در تدریس‌اش استفاده می‌نمود بیان کرد: "آن‌هایی که از جهت گفتاری گاهی مشکلاتی دارند از بابت این که نمی‌توانند کلمات را ادا کنند. به این‌ها گفتم حتماً باید مطلبی بنویسند و بیایند و بخوانند و هر گاه که مطلب‌شان را نیاورند، موظف‌شان می‌کنم که بیایند جلوی کلاس و در زمینه‌هایی که از آنها سؤال می‌کنم، مطالبی بگویند تا وادار به صحبت بشوند." یکی دیگر از معلمین فعال در این زمینه بیان نمود: "سعی می‌کنم بچه‌های ضعیف را بیشتر بیاورم و از آن‌ها استفاده کنم، برای دانش‌آموز ضعیف مطلب را بیشتر تکرار می‌کنم. بیشتر سعی می‌کنم او را وارد

1- Harmon

2- Peer tutoring

بحث کنم، بیشتر از او سؤال می‌کنم، یا این که می‌گویند خانم فلائی درسش خوبه با من کار کند، درس را برای من توضیح بده.

در مقابل دو تن از معلمینی که به شیوه تدریس فعال مجهز نبودند در این خصوص بیان نمودند: " ... با صحبت‌های دوستانه ... تنیه هم می‌کنم و معمولاً از بابت نمره دلشان را خالی می‌کنم که بچه بخاطر کسب نمره بیشتر سعی می‌کند مشکلش را برطرف کند" معلم دیگر بیان نمود: " ... با آن‌ها صحبت می‌کنیم، با تهدیدهایی نه خیلی سرزنش کننده، که آن دانش‌آموز بتواند خودش را با کلاس وفق بدهد." یا برای مثال معلم دیگر در این زمینه عنوان نمود: "برای دانش‌آموزان ضعیف‌تر درس را بیشتر توضیح می‌دهم ..."

با اشاره به یکی از موارد (تفاوت‌های فردی در دانش‌آموزان) در مصاحبه مشخص گردید که معلمین خلاق در برخورد با این امر به شیوه‌هایی چون بحث گروهی، آموزش به وسیله همسالان و شرکت دادن آن‌ها در کلاس اشاره نمودند، در صورتی که معلمین غیرخلاق به شیوه‌های غیرفعال مانند ارائه توضیح بیشتر به دانش‌آموز ضعیف، سرزنش و تهدید به نمره اشاره نمودند که نمایانگر وجود جوئی معلم محور و سنتی در کلاس می‌باشد. با توجه به یکسانی کتاب‌های درسی و حجم آن‌ها و محدودیت زمانی هر درس برای هر دو گروه معلمین مدرسه دولتی و غیرانتفاعی و تعداد کمتر دانش‌آموزان در مدارس غیرانتفاعی، انتظار می‌رفت که معلمین مدرسه غیرانتفاعی از فرصت و امکان بیشتری جهت برانگیختن خلاقیت دانش‌آموزان برخوردار باشند اما در این زمینه ملاحظه شد مدرسه دولتی علیرغم تعداد زیاد دانش‌آموزان از راهبردهای مؤثرتر و مفیدتری جهت پرورش تفکر خلاق در دانش‌آموزان بهره می‌جویند.

در بررسی و مقایسه‌ای که میان خانواده‌های خلاق و کمتر خلاق صورت گرفت مشاهده شد که والدین دانش‌آموزان با خلاقیت بالا، نسبت به استعدادها و توانایی‌ها و علائق فرزندشان آگاهی کامل داشته‌اند و فرصت‌ها و امکاناتی را هم در جهت شکوفایی استعدادها و علائق فرزندشان در اختیار آنان قرار می‌دهند. تصویر ذهنی که این دسته از والدین از فرزندان‌شان دارا می‌باشند تصویری مثبت و امیدوار نسبت به آینده آن‌ها می‌باشد. برای مثال یکی از مادران دانش‌آموزان با خلاقیت بالا در این مورد بیان نمود: "فکر می‌کنم یک روزی اگر به او بال و پر بیشتری بدهیم، اگر

به او امکانات بیشتری بدهیم، اگر ذوق بیشتری به او بدهیم، من فکر می‌کنم بتواند یک نقاش خوبی بشود.

در مقابل یکی از مادران دانش‌آموزان با خلاقیت پایین در این مورد عنوان نمود که متأسفانه تصویر واضح و روشنی از آینده فرزندش ندارد. تنرا آماییل درخصوص اهمیت تصویر ذهنی والدین از فرزندانشان بیان می‌کند: "والدین کودکان خلاق تصویر ذهنی روشنی از آینده کودک خود به عنوان یک فرد مستقل و مجزا، شایسته احترام و صحبت دارند که می‌توان انتظار داشت در هر شرایطی به صورت یک فرد پای‌بند اخلاق و مسئول عمل کند. به علاوه به آن کودک به چشم شخصی نگاه می‌کنند که قادر است کارهای بزرگ و خلاق را با تمام استعدادها و مهارت‌هایی که دارا می‌باشد، انجام دهد. برای مثال وی در مورد مادر یکی از موسیقیدانان بزرگ (پابلو کاسالز) بیان می‌کند: "وی تا حدودی می‌دانست که فرزندش روزی موسیقیدان بزرگی خواهد شد، هر چند که آن تصویر ذهنی ساخته خود او نبود، بلکه ناشی از توجه توأم با محبت او به مهارت‌های خاص و عمیق‌ترین علائق فرزندش بود ..."

در مجموع شیوه‌های فرزندپروری خانواده‌های دانش‌آموزان با خلاقیت بالا با شیوه‌های فرزندپروری خانواده‌های دانش‌آموزان با خلاقیت پایین در زمینه شکل‌گیری انتظارات والدین از موفقیت‌های تحصیلی براساس توانایی‌های فرزند، قرار دادن فرصت‌ها و امکانات در جهت علائق و استعدادهای فرزند، آزادی نسبی فرزند در تصمیم‌گیری و انتخاب‌های شخصی، داشتن تصویر ذهنی مشخص و مثبت از فرزند از سوی والدین، داشتن ارتباط صمیمی و متعادل، اهمیت کسب نمره و تعیین استاندارد برای نمره از سوی والدین تفاوت بارزی وجود داشت. در موارد ذکر شده خانواده‌های با خلاقیت بالا از فاکتورهای مؤثرتر و کارآمدتری جهت پرورش خلاقیت در فرزندشان بهره می‌جویند. در مجموع آن‌چه که از بررسی تطبیقی شیوه‌های تدریس معلمان، تحلیل محتوای کتب فارسی و حرفه‌وفن و شیوه‌های فرزندپروری والدین حاصل شده است این نتیجه به دست می‌آید که خانواده‌ها و معلمان فعال در تدریس تا حدودی از راهبردها و شیوه‌های مؤثر در رشد خلاقیت استفاده می‌نمایند و بیشترین کمبود و ضعف از جانب کتاب‌های درسی به عنوان یک پدیده درون مدرسه می‌باشد. مدرسه و یا در سطح وسیع‌تر نظام آموزشی با در نظر

گرفتن تمهیدات و شیوه‌های مؤثر در برخورد با این کیفیت و در جای خود آشنا ساختن والدین با شیوه‌ها و راهبردهای مؤثر جهت برخورد با استعداد‌های بالقوه و علائق فرزندان‌شان، در این راستا می‌تواند گام مؤثری بردارد. تأکید نظام آموزشی و به تبع آن مدرسه بر برنامه‌های کلیشه‌شده و تعیین چهارچوب‌های درسی غیرقابل انعطاف جهت فعالیت دانش‌آموزان، تأکید بر شیوه سنتی و معلم محور، در امر یاددهی، ارزیابی عملکرد و فعالیت‌های دانش‌آموزان براساس نمره و شکل‌گیری یک نظام امتحان محور و متعاقب آن ایجاد جوی همراه با رقابت شدید میان دانش‌آموزان جهت ربودن گوی موفقیت تحصیلی از یکدیگر، از طریق کسب معدل بالاتر، عدم آگاهی معلمین نسبت به لزوم و اهمیت پرورش خلاقیت دانش‌آموزان، گنجاندن مطالبی در کتب درسی به عنوان یکی از عناصر اصلی نظام آموزشی که فقط سبب ترغیب دانش‌آموزان به استفاده از تفکر همگرا و قالبی و افت روحیه جستجو و تحقیق در آن‌ها می‌گردد، همگی می‌توانند خلاقیت بالقوه کودکان را در معرض خطر جدی قرار دهد. در این میان مسلماً خانواده‌هایی یافت می‌شوند که نسبت به اهمیت و لزوم پرورش این نیروی بالقوه در فرزندان خود آگاهی چندانی ندارند و یا حتی لزوم رشد و پرورش آن را هنوز احساس ننموده‌اند. ورود کودک به مدرسه با چنین زمینه تربیتی و حاکمیت جوی کلیشه‌ای و غیرقابل انعطاف در مدرسه می‌تواند سبب خاموش شدن جرقه‌های خلاقیت در کودک شود. مدرسه یا به عبارتی نظام آموزشی به عنوان عنصری مؤثر و کارآمد در رشد ذهنی، روانی، اجتماعی و اخلاقی دانش‌آموزان با استفاده از راهبردها و شیوه‌های مؤثر می‌تواند هم سهم خود را در قبال پرورش تفکر خلاق در دانش‌آموزان ایفا نماید و هم در چهارچوب‌های ذهنی والدین از موفقیت‌های تحصیلی فرزندان‌شان و سایر ابعاد شیوه‌های فرزندپروری آنان تعدیل ایجاد نماید.

پیشنهادها :

با توجه به یافته‌های پژوهش می‌توان پیشنهادهای زیر را ارائه نمود:
درج تمرین‌ها و پرسش‌هایی در کتاب‌های درسی که دانش‌آموزان را به استفاده از تفکر واگرا، تحقیق و جستجو ترغیب نماید. هم‌چنین تدوین کتاب‌های درسی به گونه‌ای که دانش‌آموزان خود

را در برابر مسئله‌ای احساس نمایند و برای آن راه‌حل‌های ابتکاری و جدید ارائه دهند. استفاده از موضوعاتی بحث‌انگیز در دروس به طوری که معلم و دانش‌آموزان را به بارش مغزی یا بحث گروهی تشویق نماید. کارهای عملی گنجانده شده در کتاب حرفه و فن به گونه‌ای باشد که از دانش آموز طرح‌های نو و بدیع بخواهد. هم‌چنین برای واحدهای درسی معین در کتاب‌ها، پروژه‌های فردی و گروهی در نظر گرفته شود تا هم دانش‌آموزان با فعالیت‌های تحقیقی و موقعیت‌های مسئله برانگیز آشنا شوند و هم معلمین در رابطه با چنین تمرین‌هایی در شیوه‌های کلیشه‌ای خود تعدیل نمایند. در طی مصاحبه‌هایی که با معلمین فارسی انجام شد عده‌ای از معلمین معتقد بودند به منظور بکارگیری شیوه فعال و پرورش دهنده خلاقیت حجم کتاب‌های فارسی بایستی کاهش یابد تا بدین طریق فرصت بیشتری در کلاس برای انجام بحث گروهی و فعالیت‌های تحقیقی فراهم شود. از این رو، پیشنهاد می‌شود از سوی مسئولان در حجم کتاب‌های فارسی تجدیدنظرهایی صورت گیرد.

در طی مصاحبه با معلمین، تعدادی از معلمین اظهار داشتند به دلیل آنکه چهارچوب و ساختار امتحانات از سوی اداره آموزش و پرورش تعیین می‌شود بنابراین به دلیل کمبود وقت چندان نمی‌توانیم در ارائه دروس انعطاف‌پذیری نشان دهیم. این دسته از معلمین معتقد بودند بهتر است اختیار برگزاری امتحانات به معلمین و مسئولان مدرسه محول شود. از این رو پیشنهاد می‌شود که در نظام امتحان محور و برنامه‌های کلیشه‌شده از سوی اداره آموزش و پرورش مبنی بر تعیین چهارچوب خاص امتحانات دانش‌آموزان تعدیل صورت گیرد و از تعیین چهارچوب و ساختارهای غیرقابل انعطاف جهت برنامه‌ریزی‌های درسی اجتناب شود.

کمک گرفتن از دانش‌آموزان در انجام فعالیت‌ها و مسئولیت‌های کلاس توصیه می‌گردد. زیرا این امر سبب فعالیت بیشتر دانش‌آموزان در کلاس و احساس مسئولیت در آن‌ها می‌شود. برای مثال دانش‌آموزان هم در برنامه‌ریزی‌های مربوط به رعایت انضباط و قوانین و مقررات در کلاس، فعالیت‌های تحقیقی و ... شرکت نمایند. در طی مصاحبه‌ها یکی از معلمین به شیوه جالبی به منظور به فعالیت و داشتن دانش‌آموزان و استفاده از آنان در کارهای کلاس اشاره نمود - استفاده از دانش‌آموزان به عنوان منقد و داور به منظور قضاوت در مورد انشاءهای دانش‌آموزان. آشنا ساختن

معلمین با شیوه‌های خلاق تدریس مانند بحث گروهی و تبادل نظر در کلاس، ارائه کارهای تحقیقی به دانش‌آموزان، معرفی کتب جانبی از سوی معلمین به دانش‌آموزان در حوزه علائق آن‌ها، تأکید معلمین و سیستم آموزشی بر یادگیری نه آزمون و نمره‌ها، تحریک حس کنجکاوی دانش‌آموزان از طریق مطرح ساختن سؤالاتی در مورد درس، به طوری که دانش‌آموزان را به تفکر و تعمق وادارد. به عنوان نمونه برخی از معلمین اذعان داشتند که درس را با طرح سؤال آغاز می‌کنند. در نهایت در نظر گرفتن تفاوت‌های فردی موجود میان دانش‌آموزان و تغییر در شیوه‌های تدریس و کلاسداری متناسب با این تفاوت‌ها، از دیگر پیشنهادات به عوامل درون مدرسه می‌باشد. در مورد عامل برون مدرسه یا شیوه‌های فرزندپروری والدین می‌توان پیشنهادهای زیر را ارائه نمود: دادن فرصت و اجازه به فرزندان از سوی والدین تا در مورد موضوعات مختلف، علائق و احساساتشان صحبت نمایند. در نظر گرفتن توانایی‌ها، استعدادها و علائق فرزندان از سوی والدین و شکل‌دهی انتظارات براساس توانایی‌ها و استعدادها و قرار دادن فرصت‌ها و امکانات جهت شکوفا ساختن استعدادها و علائق فرزندان. احترام گذاردن به فرزندان و شرکت دادن آن‌ها در تصمیم‌گیری‌های خانوادگی از سوی والدین، دارا بودن تصویر ذهنی مشخص و امیدوار بودن به موفقیت فرزندان در رشته مورد علاقه‌شان و قرار دادن فرصت‌هایی در این جهت. در پایان پیشنهاد می‌شود، اگر چه مادر در پرورش فرزند دارای نقش مهمی است، لیکن مصاحبه با پدران نیز می‌تواند حاوی اطلاعات بسیار غنی باشد (این مسئله در یکی از مصاحبه‌ها در رابطه با یکی از دانش‌آموزان با خلاقیت بالا که بیشترین تأثیر را در این زمینه، پدر دانش‌آموز داشته است، مورد مشاهده قرار گرفت). اجرای پژوهش بر روی سایر دوره‌های تحصیلی و تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دیگر و شیوه‌های تدریس معلمین دروس دیگر در دوره‌های مختلف تحصیلی و سایر مناطق آموزش و پرورش پیشنهاد می‌شود.

منابع

- آماییل، ترزا. شکوفایی خلاقیت کودکان. ترجمه دکتر حسن قاسم‌زاده، پروین عظیمی. تهران: نشر دنیای نو، ۱۳۷۵.
- تورنس، ثی پال. استعدادها و مهارتهای خلاقیت و راههای آموزش و پرورش آنها. ترجمه دکتر حسن قاسم‌زاده. تهران: نشر دنیای نو، ۱۳۷۲.
- جاویدی کلاته جعفرآبادی، طاهره. بررسی رابطه جو عاطفی خانواده با خلاقیت کودکان. استاد راهنما: دکتر غلامعلی افروز، ۱۳۷۳.
- سیف، علی‌اکبر. روان‌شناسی پرورشی. تهران: انتشارات آگاه، ۱۳۷۱.
- شهرآرای، مهرناز. "بسی تعلیم و تربیت پویا"، دومین سمپوزیوم جایگاه تربیت در آموزش و پرورش دوره ابتدایی، مجموعه مقالات دومین سمپوزیوم. انتشارات تربیت، ۱۳۷۲، صص ۴۳۷-۴۴۹.
- صناعی مقدم، محمدتقی. "تربیت خلاق". ماهنامه آموزش و پرورش، شماره ۱، دوره ۴۶، مهر ۱۳۵۵.
- کفایت، محمد. بررسی ارتباط شیوه‌ها و نگرش‌های فرزندپروری با خلاقیت و رابطه متغیر اخیر با هوش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سال اول دبیرستان‌های پسرانه اهواز. استاد راهنما: دکتر حسین شکرکن، دانشگاه اهواز، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، ۱۳۷۳.
- نفرانکویس، گای‌آر. روان‌شناسی برای آموزش. ترجمه دکتر منیجه شهنی ییلاق. تهران: انتشارات رشد، ۱۳۷۰.
- مرعشی، منصور. بررسی تطبیقی پرسش‌ها و تکالیف کتب درسی علوم تجربی دوره ابتدایی با عوامل خلاقیت گیلفورد. استاد راهنما: دکتر علیرضا کیامنش، دانشگاه تربیت معلم، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، ۱۳۷۲.
- مهران، گلنار. جزوه درس ارزشیابی آموزشی. دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه الزهراء، پاییز ۱۳۷۴.

Baker, Margart, Mawr College, Bryn. "Teacher Creativity and its effect on student creativity". Creative Child and Adult Quarterly, 1979, Vol. 4, PP. 20-29.

Barrow, Robin, Milburn, Geoffrey. "Creativity". A Critical Dictionary Of Educational Concepts. New York And London: Teachers College, Columbia University, 1990.

Penick, E.John. "What Research Says: Encouraging Creativity". Science and Children, February 1983.

Torrance, E.Paul, Safter, H.Tammy. Are Children Becoming More Creative?. Journal Of Creative Behavior, Vol. 20, No 1, 1986, PP.1-13.

Wendel, Robert, Heiser, Sandra. "Effective Instructional Characteristics of Teachers of Junior High School Gifted Students". Roper Review, Vol. II, No 3, 1989, PP. 151-153.



شروېشگاه علوم انساني و مطالعات فرهنگي
پرتال جامع علوم انساني

فصلنامه علمی - پژوهشی علوم انسانی دانشگاه الزهراء (س)

سال یازدهم، شماره ۳۹، پاییز ۸۰

کاربرد آزمون جدید شخصیتی نئو (NEO) و بررسی تحلیلی ویژگی‌ها و ساختار عاملی آن در بین دانشجویان دانشگاه‌های ایران^۱

دکتر میر تقی گروسی فرشی*

دکتر امیر هوشنگ مهریار**

دکتر محمود قاضی طباطبائی***

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

رتال جامع علوم انسانی

پیکیده

در دو دهه گذشته میان محققین شخصیت با زمینه‌ها و فرهنگ‌های مختلف،
توافق فزاینده‌ای در مورد وجود یک مدل پنج عاملی در ارزیابی شخصیت به نام

1- Application of the NEOP I- R test and analytic Evaluation of it's characteristics and
factorial structure among Iranian university students

* - عضو هیأت علمی دانشگاه تبریز

** - موسسه عالی پژوهش در برنامه‌ریزی و توسعه سازمان برنامه و بودجه

*** - معاون پژوهشی موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی

(پنج بزرگ) به وجود آمده است. یکی از ابزارهای استاندارد برای ارزیابی این مدل پرسشنامه شخصیتی NEO است که توسط مک کری و کوستا (۱۹۹۲) به منظور اندازه‌گیری پنج عامل یا حیطه اصلی روان‌نژندی، برونگرایی، انعطاف‌پذیری، دلبپذیر بودن و مسئولیت‌پذیری و ۶ رویه برای هر یک از عوامل تهیه شده است.

هدف اصلی از این مطالعه بررسی وجود پنج عامل اصلی شخصیت در فرهنگ ایرانی است. برای این منظور فرم فارسی پرسشنامه شخصیتی تجدید نظر شده NEO تهیه گردید و برای اطمینان از تطابق زبانی تست یعنی هماهنگی ترجمه فارسی با متن انگلیسی، فرم فارسی تست توسط سه تن از اساتید شایسته زبان انگلیسی مجدداً به انگلیسی ترجمه گردید. اعتبار محتوایی و مطابقت فرهنگی فرم فارسی تست به وسیله روانشناسان محلی ذیصلاح مورد ارزیابی قرار گرفت. یک مطالعه مقدماتی بر روی گروهی از دانشجویان انجام یافت و بعد از انجام اصلاحات لازم فرم نهایی تست در نمونه معرف دانشجویان که شامل گروهی از دانشجویان دانشگاه‌های شیراز و تبریز بودند، اجرا گردید. نمونه نهایی شامل ۱۷۱۷ دانشجو (۹۳۰ پسر و ۷۸۳ دختر) در فاصله سنین ۱۸-۲۴ سال بودند. علاوه بر آن از ۲۰۰ دانشجو خواسته شد که یکی از رفقای خود را بر اساس همین تست مورد ارزیابی قرار دهند.

تحلیل عوامل رویه‌های ۳۰ گانه تست با چرخش واریماکس در نمونه کلی و در گروه پسران و دختران حضور پنج عامل اصلی را همانند آنچه که در بررسی‌های مک کری و کوستا و نیز محققین دیگر از کشورهای مختلف گزارش شده است، نشان داد. علاوه بر آن عامل فرعی ناپایدار ششمی آشکار گردید. این عامل در گروه پسران به‌گونه‌ای و در گروه دختران به‌گونه‌ای دیگر ظاهر می‌شود که به نظر می‌رسد عامل وابسته به جنس بوده و ناشی از شرایط فرهنگی ایران باشد. این عامل به طور تجربی خودشیفتگی نامیده شده است.

تحلیل عوامل مجزا روی دو جنس، شواهد آشکاری از ثبات عاملی نشان می‌دهد. اعتبار همزمان فرم فارسی تست NEO توسط بررسی همبستگی فرم S و R در ۲۰۰ نفر از دانشجویان و پایایی آن توسط آلفای کرونباخ مورد ارزیابی قرار گرفت که هر دو در سطح بالایی قابل قبول بوده و شبیه اعتبار و پایایی این وسیله اندازه‌گیری در زبان اصلی بودند.

مقدمه

تست NEOPI-R که به منظور بررسی ساختار عاملی و سایر خصوصیات فنی و در نهایت کاربرد آن در بین دانشجویان ایرانی انتخاب شده است، یکی از تست‌های شخصیتی است که بر اساس تحلیل عوامل ساخته شده است و یکی از جدیدترین تست‌ها در این زمینه است که اولین بار توسط مک کری و کوستا (۱۹۸۵) تحت عنوان پرسشنامه شخصیتی NEO معرفی گردیده است. فرم تجدید نظر شده این تست توسط همان مؤلفین تحت عنوان فرم تجدید نظر شده پرسشنامه شخصیتی نئو (NEOPI-R)^۱ ارائه گردیده است (منبع شماره ۱).

فرم اولیه این تست مقیاس‌هایی برای اندازه‌گیری جنبه‌های روان‌نژندی (N) برونگرایی (E) و انعطاف‌پذیری (O) داشت. اما برای دو عامل دیگر یعنی دلپذیر بودن (A) و با وجدان بودن (C) مقیاس‌های کلی داشت. در سال ۱۹۸۹ چند سوال اضافی به استفاده کنندگان این تست پیشنهاد شد اما پرسشنامه بدون تغییر باقی ماند.

در تست NEOPI-R این نارسایی‌ها با اضافه شدن مقیاس‌هایی برای رویه‌های فرعی دو عامل A و C که قبلاً فقط عوامل اصلی را ارزیابی می‌نمود و رویه‌های فرعی به طور ضمنی در آن عوامل بودند، تکمیل می‌شوند. علاوه بر آن ۱۰ سوال دیگر نیز از سوالات عوامل N، E و O به منظور وضوح بیشتر عوامل و رویه‌های مربوط به آن تغییر یافته است (منبع شماره ۵).

این تست تاکنون به زبان‌های مختلفی چون عربی، چینی، چکوسلواکی، هلندی، فرانسه، آلمانی، عبری، ژاپنی، نروژی، لهستانی، پرتغالی، سوئدی، ایتالیایی و اسپانیایی ترجمه شده است و به صورت‌های گوناگونی مورد بررسی قرار گرفته است. (منبع شماره ۱) اما فرم فارسی آن برای اولین بار تهیه می‌شود.

این تست می‌تواند کاربرد گسترده‌ای در مشاوره، روانشناسی بالینی و روانپزشکی به منظورهای درک مراجع، ایجاد همدلی و تفاهم، پس‌خوراندن و بصیرت، انتخاب مناسب‌ترین شیوه درمان، تشخیص اولیه از اختلالات شخصیتی بر اساس تقسیم‌بندی‌های DSM داشته باشد (منبع شماره ۳). طبیعی است که وقتی یک آزمون از زبان اصلی به زبان دیگری ترجمه می‌شود - به خصوص در فرهنگی که از لحاظ اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی، گوناگونی زیادی دارد - اعتبار و پایایی آن زیر سوال می‌رود. لذا اساسی‌ترین مسئله این بررسی ارزیابی اعتبار محتوایی^۱ اعتبار ملاکی^۲ و اعتبار سازه‌ای^۳ و پایایی آزمون است. البته هنجاریابی این تست به منظور کاربرد آن نیز مطمح نظر بوده است.

مشخصات تست

پرسشنامه این تست در ۲۴۰ پرسش، به منظور اندازه‌گیری پنج عامل یا حیطه اصلی روان‌نژندی، برونگرایی، انعطاف‌پذیری، دلپذیر بودن و مسئولیت‌پذیری و ۶ رویه برای هر یک از عوامل، طراحی شده است. این تست دارای دو فرم S برای گزارش‌های شخصی و R برای درجه‌بندی‌های مشاهده‌گر و فرم دیگری به نام NEO-FFI دارد که یک پرسشنامه ۶۰ سوالی است و برای ارزیابی پنج عامل اصلی شخصیت به کار می‌رود (منبع شماره ۱).

1. Content Validity
2. Criterion Validity
3. Construct Validity

فهرست عوامل و رویه‌های هر یک از آنها در جدول شماره ۱ ارائه شده است تا یک درک کلی از آنچه که این تست اندازه می‌گیرد به دست آید.

نحوه تهیه تست

در ترجمه فارسی این تست سعی گردید ضمن حفظ مفهوم اصلی، جملات ساده و مطابق با زبان فارسی رایج باشد. بعد از آماده شدن فرم فارسی تست، مراحل ارزیابی میزان تطابق زبانی تست یعنی هماهنگی (Linguistic equivalence) ترجمه فارسی با متن انگلیسی به صورت زیر انجام گرفت.

جدول شماره ۱ - عوامل و رویه‌های مورد ارزیابی توسط تست تجدید نظر شده شخصیتی NEO

O	رویه‌های انعطاف‌پذیری	پنج عامل یا حیطه اصلی
O1. Fantasy	تخیل	N. Neuroticism روان‌نژندی
O2. Aesthetics	زیباپسندی	E. Extraversion برونگرانی
O3. Feelings	احساس‌ها	O. Openness انعطاف‌پذیری
O4. Actions	اعمال	A. Agreeableness دلپذیر بودن
O5. Ideas	عقاید	C. Conscientiousness مسئولیت‌پذیری
O6. Values	ارزش‌ها	
A	رویه‌های دلپذیر بودن	N رویه‌های روان‌نژندی
A1. Trust	اعتماد	N1. Anxiety اضطراب
A2. Straight forwardness	رک‌گویی	N2. Angry Hostility پرخاشگری
A3. Altruism	نوعدوستی	N3. Depression افسردگی
A4. Compliance	همراهی (اطاعت)	N4. Self-Consciousness کمروئی
A5. Modesty	تواضع	N5. Impulsiveness شتابزدگی
A6. Tender-Mindedness	دل‌رحم بودن	N6. Vulnerability آسیب‌پذیری

C	رویه‌های با وجدان بودن	E	رویه‌های برونگرانی
C1. Competence	کفایت	E1. Warmth	گرمی
C2. Order	نظم و ترتیب	E2. Gregariousness	گروه‌گرایی
C3. Dutifulness	وظیفه‌شناسی	E3. Assertiveness	قاطع بودن
C4. Achievement-striving	تلاش برای موفقیت	E4. Activity	فعالیت
C5. Self-Discipline	خویشتن‌داری	E5. Excitement-seeking	هیجان‌خواهی
C6. Deliberation	محتاط در تصمیم‌گیری	E6. Positive Emotions	هیجان‌های مثبت

الف: ترجمه فارسی توسط دو تن از اساتید گروه زبان انگلیسی در دانشگاه تبریز با متن انگلیسی مطابقت گردید و پیشنهادهای اصلاحی ایشان در ترجمه اعمال شد.

ب: به لحاظ اطمینان کامل از مطابقت ترجمه فارسی با متن اصلی و رسائی جملات، متن فارسی تست توسط سه تن دیگر از اساتید گروه زبان فارسی در دانشگاه تبریز، مجدداً به انگلیسی ترجمه شد. در این ترجمه متن انگلیسی به اساتید داده نشد.

ج: ترجمه‌های انجام شده و مطابقت آنها با یکدیگر و اصلاح موارد لازم هم به لحاظ تناسب سؤالات با عوامل و رویه‌های مورد نظر و هم به لحاظ مطابقت جملات فارسی با متن اصلی، به کمک استاد بزرگوار جناب دکتر مهریار انجام گرفت و بدین ترتیب فرم فارسی تست آماده گردید.

مطالعات مقدماتی تست

هدف از مطالعات مقدماتی تست، دسترسی به میزان رسائی و قابل فهم بودن فرم فارسی و هماهنگی پرسشنامه تشکیل دهنده آن از طریق آلفا بود و برای این کار، تست تهیه شده بر روی ۱۸۳ نفر از دانشجویان اجرا گردید. ۲۷ نفر از این دانشجویان علاوه بر تکمیل فرم S تست فرم R را نیز تکمیل نمودند. نمرات این پرسشنامه‌ها هر یک به نمرات ۳۰ رویه تبدیل و با روش چرخش

واریماکس مورد تحلیل عوامل قرار گرفت. هم چنین ضریب آلفای عوامل اصلی و رویه‌های ۳۰ گانه آن محاسبه گردید و در کل مشاهده گردید که رویه‌های ۳۰ گانه به آسانی در عوامل پنج گانه مورد نظر متمرکز نمی‌شوند و پراکندگی‌هایی در برخی از رویه‌ها دیده می‌شود؛ لذا جداولی تهیه شد تا معلوم شود با حذف هر یک از عوامل و رویه‌ها ضریب آلفا چقدر تغییر می‌کند. مواردی که با حذف آن ضریب آلفا افزایش می‌یابد در جدول شماره ۲ ارائه گردیده است. بدین ترتیب سؤالاتی که با حذف آن ضریب آلفا افزایش می‌یافت مورد تجدید نظر قرار گرفتند و چند سؤال با حفظ مفهوم متن اصلی تغییر داده شد. بر این اساس پرسشنامه جدیدی آماده شد و این پرسشنامه به ۱۰۰ نفر از دانشجویان توزیع شد تا بررسی تغییرات حاصله در ضریب آلفا محاسبه شود. از دانشجویان خواسته شد که سؤالات پرسشنامه را به دقت بخوانند و سؤال‌های مبهم را مشخص سازند و پیشنهادهای خود را در مورد سؤالات بنویسند. این دانشجویان ۱۵ سؤال از پرسشنامه را مبهم دانسته پیشنهادهایی در زمینه تغییر در ۲۰ سؤال دیگر ارائه دادند. این سؤالات در حدی که مطابقت مفهوم آنها با متن اصلی تغییر نیابد، مورد تجدید نظر قرار گرفت. منجمله پیشنهاد شده بود که زیر سؤالات منفی خط کشیده شود تا توجه آزموده‌ها به منفی بودن سؤالات جلب شود. این کار نیز در سؤالات اعمال گردید و بدین وسیله فرم نهائی پرسشنامه برای اجرا آماده گردید.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

رتال جامع علوم انسانی

جدول شماره ۲ - آلفای بدست آمده از نمونه مورد بررسی و آلفای افزایش یافته در صورت

حذف رویه یا سؤال نامناسب

عوامل و صفات	آلفای عامل	صفات و سؤالات حذف شده	آلفای افزایش یافته	عوامل و صفات	آلفای عامل	صفات و سؤالات حذف شده	آلفای افزایش یافته
A	۰/۰۹۲۳	A۵	۰/۶۳۹۱	O۳	۰/۴۸۵۸	۷۳	۰/۴۸۷۸
C	۰/۷۵۳۵	C۲	۰/۷۶۴۰	O۴	۰/۳۵۲۱	۴۸	۰/۴۱۰۴
N	۰/۸۵۴۰	No	۰/۸۶۰۰			۱۰۸	۰/۳۷۸۴
O	۰/۴۴۸۴	O۵	۰/۵۰۴۳			۱۶۸	۰/۳۷۵۹
				O۶	۰/۲۳۳۴	۱۴۸	۰/۲۷۶۷
N۲	۰/۸۲۲۲	۳۶	۰/۷۰۳۵			۱۷۸	۰/۴۱۳۷
N۳	۰/۵۹۶۱	۱۰۱	۰/۶۴۵۴				
		۲۲۱	۰/۶۳۶۷	A۲	۰/۶۵۲۴	۱۲۹	۰/۶۶۵۲
No	۰/۵۹۴۶	۱۷۱	۰/۶۰۴۵	A۳	۰/۶۰۲۹	۱۹	۰/۶۳۲۷
						۱۰۹	۰/۶۴۵۶
E۵	۰/۴۱۵۶	۱۴۲	۰/۴۶۹۱	A۵	۰/۵۴۸۸	۱۱۴	۰/۵۵۵۵
		۲۰۲	۰/۴۱۸۵	A۶	۰/۳۶۵۸	۵۹	۰/۴۲۱۱
E۶	۰/۶۴۴۷	۲۷	۰/۶۵۶۶			۱۴۹	۰/۳۹۲۱
		۲۰۷	۰/۶۷۷۶				
				C۱	۰/۵۹۸۸	۳۵	۰/۶۲۵۰
				C۲	۰/۳۰۱۷	۱۰	۰/۳۶۱۵
O۱	۰/۷۰۰۰	۱۸۳	۰/۶۸۶۳			۱۶۰	۰/۴۰۶۹
		۲۱۳	۰/۷۰۰۴			۱۹۰	۰/۳۱۷۱
O۲	۰/۶۳۲۴	۶۸	۰/۶۵۸۷				
		۹۸	۰/۶۴۳۳				

نمونه مورد بررسی

از آنجا که صفات شخصیتی مورد بررسی جنبه عادی و عام دارد و تصور می‌رود در همه افراد جامعه به درجات مختلف دیده شود، نسبت نمونه به جامعه آماری که دانشجویان دانشگاه‌های ایران بود، می‌توانست خیلی کوچک باشد؛ اما به علت وجود تفاوت‌های فرهنگی و قومی جالب در جامعه ایران و نیز برای امکان‌پذیر شدن بررسی رابطه ابعاد شخصیتی مورد نظر با متغیرهایی از قبیل جنس، شهر مورد بررسی، طبقه اجتماعی، انتخاب نمونه بزرگتری ضرورت داشت. به این دلیل تصمیم گرفته شد حجم نمونه بالغ بر ۲۰۰۰ نفر باشد. از طرفی این تعداد با اطلاع از این واقعیت در نظر گرفته شد که استفاده از نمونه بزرگتر با احتمال بیشتر، به کشف عوامل ثابت‌تری منجر خواهد شد؛ لذا به علت اشتغال محقق در دانشگاه تبریز و نیز اهمیت دانشگاه تبریز از لحاظ شمول بیشتر دانشجویان آذری زبان، تحقیق در این دانشگاه و دانشگاه شیراز که به قید قرعه از بین پنج دانشگاه عمده تهران، مشهد، اصفهان، شیراز و اهواز انتخاب شده بود، صورت گرفت.

نمونه‌های انتخاب شده به تفکیک دانشکده‌های دانشگاه‌های این دو شهر، در جداول زیر ارائه شده است. همان طور که در جداول ملاحظه می‌شود به منظور تعیین اعتبار ملاکی تست در حدود ۱۰ درصد از نمونه مورد مطالعه علاوه بر تکمیل پرسشنامه خود، فرم درجه‌بندی مشاهده‌گر (فرم R) را نیز توسط یکی از نزدیکان یا همکلاسی خود تکمیل نمودند.

بدین ترتیب تعداد نهایی به دست آمده از دو شهرستان در فرم گزارش شخصی (فرم S)^۱ ۱۷۷۵ نفر و در فرم گزارش توسط نزدیکان یا همسالان (فرم R)^۲ ۲۱۱ نفر بودند.

1. Self-Rating
2. Observer-Rating

جدول شماره ۳ - نمونه آماری مورد بررسی از دانشگاه‌های تبریز و شیراز

نمونه‌های دانشگاه‌های تبریز

علوم پزشکی تبریز			دانشگاه تبریز			ردیف
تعداد فرم R	تعداد فرم S	اسامی دانشکده‌ها	تعداد فرم R	تعداد فرم S	اسامی دانشکده‌ها	
۲۲	۹۸	پرستاری	۲۴	۱۰۷	علوم تربیتی و روانشناسی	۱
۳	۱۹	رادیولوژی و علوم آزمایشگاهی	۲۵	۸۵	علوم طبیعی	۲
۸	۸۵	دندانپزشکی	۵	۵۹	کشاورزی	۳
۴۵	۱۳۴	تغذیه	۶	۱۰۲	فنی	۴
۷	۱۷	کتابداری پزشکی	۱۳	۹۰	ادبیات	۵
۲۶	۹۵	پزشکی	۱۷	۱۷	دانشجویان متأهل	۶
۱۳۸	۴۶۵	جمع	۷۳	۴۴۴	جمع	

نمونه‌های دانشگاه‌های شیراز

علوم پزشکی شیراز			دانشگاه شیراز			ردیف
تعداد فرم R	تعداد فرم S	اسامی دانشکده‌ها	تعداد فرم R	تعداد فرم S	اسامی دانشکده‌ها	
-	۱۶۵	پزشکی	-	۱۱۲	علوم تربیتی	۱
-	۴۴	داروسازی	-	۱۱۲	ادبیات	۲
-	۸۴	پرستاری و مامائی	-	۸۲	حقوق	۳
-	۳۴	پیراپزشکی	-	۱۳۵	مهندسی	۴
-	-	دندانپزشکی	-	۹۸	علوم	۵
-	۳۲۷	جمع	-	۵۳۹	جمع	
۲۱۱	۱۷۷۵					جمع کل

جمع باقی مانده بعد از پالایش پاسخنامه‌ها ۱۶۵۶ ۲۰۰

نتایج بررسی

برای ارزیابی اعتبار سازه‌ای، از روش تحلیل عوامل استفاده شده است. تحلیل عوامل با چرخش واریماکس وجود پنج عامل اصلی و یک عامل فرعی و ناپایدار را نشان می‌دهد. این عوامل بر اساس آزمون اسکری و مقادیر ویژه^۱ بالاتر از یک انتخاب شده‌اند.

درجه تبیین عوامل نشان می‌دهد که عامل ششم فقط ۳/۴ درصد از تغییرات رویه‌ها را تبیین می‌کند در حالی که درجه تبیین عامل اول ۲۴/۷ است. لذا این مقدار در مقایسه با عوامل دیگر، مقدار چندان قابل ملاحظه‌ای نیست. هم چنین آزمون اسکری عوامل به دست آمده بعد از عامل پنجم را به لحاظ افقی بودن سطح آنها، کم اهمیت نشان می‌دهد. از این رو پنج عامل اولیه به دست آمده، عوامل اصلی و زیر بنایی این تحلیل محسوب می‌شوند. اما از آنجا که مقدار ویژه عامل ششم بیشتر از یک است و همچنین این تست برای اولین بار در ایران مورد بررسی قرار می‌گیرد، عامل ششم نیز برای بررسی ویژگی‌های آن انتخاب شده است.

در کل تحلیل عوامل رویه‌های ۳۰ گانه تحقیق حاضر نشان دهنده حضور پنج عامل اصلی و یک عامل فرعی ناپایدار ششم است.

جدول شماره ۴ پراکندگی وزن‌های عاملی رویه‌های تست NEO روی عوامل اصلی را به تفکیک جنس و در کل نشان می‌دهد و جدول شماره ۵، پراکندگی وزن‌های عاملی رویه‌های تست NEO روی عوامل اصلی را در ۳ نمونه آمریکایی، آلمانی و اسپانیایی نشان می‌دهد (منبع شماره او ۱۷).

به لحاظ وضوح بیشتر جداول، بارهای عاملی کمتر از ۰/۳ در جدول‌ها درج نشده است. ضریب آلفا برای عوامل اصلی N، E، O، A و C در این بررسی به ترتیب ۰/۸۶، ۰/۷۳، ۰/۵۶، ۰/۶۸ و ۰/۸۷ برآورد شده است.

جدول ۵: پراکندگی وزنه‌های عاملی رویه‌های تست NEO روی عوامل اصلی در سه نمونه آمریکایی - آلمانی و اسپانیایی

مشابه‌های NEO	گروه مردان						گروه زنان						نمونه کلسی						
	N	E	O	A	C	مایل ششم	N	E	O	A	C	مایل ششم	N	E	O	A	C	مایل ششم	
N ₁	-.۱۷۷						-.۱۷۸						-.۱۷۸						
N ₂	-.۱۶۸						-.۱۷۲						-.۱۷۲						
N ₃	-.۱۷۵						-.۱۷۴						-.۱۷۴						
N ₄	-.۱۷۰						-.۱۶۸						-.۱۷۰						
N ₅	-.۱۵۳						-.۱۶۸						-.۱۶۵						
N ₆	-.۱۶۲						-.۱۷۱						-.۱۶۹						
E ₁		-.۱۶۲		-.۱۶۰				-.۱۶۸		-.۱۶۱				-.۱۵۱			-.۱۵۹		
E ₂		-.۱۷۱						-.۱۶۵						-.۱۷۱					
E ₃	-.۱۳۲	-.۱۱۳				-.۱۶۱	-.۱۳۲	-.۱۶۱		-.۱۳۵			-.۱۳۲	-.۱۲۳					-.۱۵۰
E ₄		-.۱۲۳				-.۱۳۷	-.۱۳۵	-.۱۵۹		-.۱۳۸				-.۱۲۸					-.۱۳۳
E ₅		-.۱۷۱	-.۱۲۲					-.۱۵۰				-.۱۳۲	-.۱۶۵	-.۱۳۴					-.۱۳۳
E ₆		-.۱۶۱						-.۱۶۸					-.۱۶۳						-.۱۲۲
O ₁	-.۱۲۱		-.۱۲۶			-.۱۳۶			-.۱۰۱				-.۱۶۸	-.۱۲۱		-.۱۲۱			-.۱۳۱
O ₂			-.۱۶۲					-.۱۱۲					-.۱۷۰			-.۱۶۶			-.۱۳۶
O ₃	-.۱۶۹	-.۱۲۱	-.۱۲۷				-.۱۳۲	-.۱۳۱	-.۱۱۶				-.۱۶۲			-.۱۵۰			-.۱۳۱
O ₄			-.۱۶۰					-.۱۷۸								-.۱۶۰			-.۱۳۳
O ₅			-.۱۶۰			-.۱۳۳	-.۱۲۶	-.۱۲۲		-.۱۶۹		-.۱۲۰				-.۱۶۱			-.۱۳۱
O ₆			-.۱۶۵					-.۱۶۹								-.۱۵۸			-.۱۳۱
A ₁	-.۱۳۸			-.۱۶۶			-.۱۳۲	-.۱۶۹		-.۱۶۸			-.۱۳۵				-.۱۶۱		-.۱۳۳
A ₂				-.۱۶۲		-.۱۶۰				-.۱۶۲							-.۱۲۷	-.۱۳۳	-.۱۵۳
A ₃				-.۱۷۵				-.۱۶۰		-.۱۳۳							-.۱۷۵	-.۱۳۱	-.۱۳۱
A ₄	-.۱۳۸			-.۱۷۸		-.۱۳۸	-.۱۳۱	-.۱۶۷		-.۱۳۳			-.۱۳۵				-.۱۵۱		-.۱۳۷
A ₅				-.۱۷۸		-.۱۷۳	-.۱۳۱	-.۱۵۱		-.۱۶۱		-.۱۲۰					-.۱۶۱		-.۱۳۳
A ₆				-.۱۶۷				-.۱۶۰									-.۱۶۸		-.۱۳۳
C ₁					-.۱۶۳	-.۱۶۱	-.۱۳۵			-.۱۷۲								-.۱۶۵	-.۱۳۷
C ₂					-.۱۷۷					-.۱۷۱								-.۱۷۷	-.۱۳۷
C ₃				-.۱۳۸					-.۱۶۱	-.۱۶۷						-.۱۳۵		-.۱۷۰	-.۱۳۷
C ₄					-.۱۸۰					-.۱۷۷								-.۱۷۸	-.۱۳۷
C ₅					-.۱۷۲					-.۱۷۵								-.۱۷۲	-.۱۳۷
C ₆	-.۱۳۷				-.۱۷۱		-.۱۳۲			-.۱۷۱			-.۱۳۲					-.۱۷۲	-.۱۳۷

داده‌های جدول شماره ۴ حاکی است که رویه‌های دو عامل C و N به خوبی روی عامل مربوط به خود متمرکز می‌شود؛ اما این عمل در مورد رویه‌های عوامل E، O و A مشاهده نمی‌شود. در بررسی‌های مک کری و کوستا از این تست روی نمونه‌های مختلف، پراکندگی‌های کم و بیش مشابهی در عوامل مذکور گزارش شده است. هم چنین این پیچیدگی در فرهنگ‌های مختلف مانند نروژ، کانادا، اسپانیا و آلمان با تفاوت‌های کوچکی دیده می‌شود. (منبع شماره ۹، ۱۷، ۱۹، ۱۰) به عنوان مثال جدول ۵ پراکندگی وزن‌های عاملی رویه‌های تست NEO را روی عوامل اصلی در ۳ نمونه آمریکایی، آلمانی و اسپانیایی نشان می‌دهد. البته در نمونه آلمانی و اسپانیایی از فرم سال ۱۹۸۵ تست استفاده شده است. فرم سال ۱۹۸۵ رویه‌های مجزا و مشخصی برای عوامل C و A ندارد. این ۳ نمونه نیز پراکندگی‌های کم و بیش مشابه آنچه را که در بررسی حاضر دیده می‌شود، نشان می‌دهد. این پراکندگی‌ها در بررسی‌های مختلف و در فرهنگ‌های گوناگون حاکی از این واقعیت است که پراکندگی در اوزان عاملی این رویه‌ها اغلب مربوط به ویژگی‌های آنهاست نه مسئله خاص این بررسی.

در بحث‌های نظری گفته می‌شود که یکی از ویژگی‌های عوامل، مستقل بودن آنها از یکدیگر می‌باشد، تفاوت‌های عمده چرخش‌های عمودی از چرخش‌های مایل در تحلیل عوامل نیز همین مستقل بودن عوامل در چرخش‌های عمودی است؛ اما این امر عملاً کمتر تحقق می‌یابد. هر قدر مطالعات بین فرهنگی بر اساس تست‌های مختلف منجمله تست NEO بیشتر انجام می‌گیرد آشکار می‌شود که وابستگی عوامل بیشتر قاعده است تا استثناء. کلاین (۱۹۹۴)^۱ نیز این مطلب را به طور مفصل مورد بحث قرار داده و مستقل بودن عوامل را در تست‌های شخصیتی محتمل دانسته است (منبع شماره ۱۱).

اما در بررسی حاضر دو مسئله قابل توجه که با بررسی‌های دیگر فرق دارد مشاهده می‌شود. اولین مسئله مربوط است به وزن عاملی E1 (گرمی) روی عامل A که مقدار آن (۰/۵۹) حتی

بیشتر از مقدار این رویه (۰/۵۱) روی عامل اصلی خود یعنی E است. مک کری و کوستا در توصیف رویه گرمی، آن را به موضوعات صمیمیت بین افراد مربوط دانسته‌اند و نزدیک‌ترین رویه به دلپذیر بودن در زمینه بین فردی معرفی کرده‌اند (منبع شماره ۱). هم چنین وقتی به وجوه اشتراک و افتراق دو مدل پنج عاملی یعنی پرسشنامه شخصیتی NEO و آزمون‌های ساخته شده بر اساس صفات نورمن^۱ توجه شود. (پی بادی و گلدبرگ^۲، ۱۹۸۹، جان^۳، تراپنل و ویگینز^۴، ۱۹۹۰، دیگمن^۵، ۱۹۹۰، یکی از تفاوت‌های بین این دو موقعیت عوامل آنهاست. از جمله رویه E1 (گرمی) رویه‌ای از عامل E در مدل NEO است در حالی که در مدل نورمن رویه‌ای از عامل A است این شواهد دلایل قانع‌کننده‌ای در بالا بودن وزن عاملی رویه E1 روی عوامل A و E به طور مشترک می‌باشد و ربطی به شرایط ویژه این بررسی ندارد.

مسئله قابل توجه دیگر وجود عامل ضعیف مازادی است که علاوه بر پنج عامل در این بررسی دیده می‌شود. این عامل در نمونه کلی و در گروه مردان به شکلی و در گروه زنان به شکل کاملاً متفاوت ظاهر می‌شود.

این عامل در نمونه کلی و در نمونه مردان ترکیبی است از رویه‌های E3 (قاطعیت)، C1 (کفایت) و جنبه‌های منفی A2 (رک‌گویی)، A4 (همراهی)، A5 (تواضع) و در گروه زنان ترکیبی است از رویه‌های E5 (هیجان‌خواهی)، A5 (جنبه منفی تواضع) و O1 (انعطاف‌پذیری در تخیل)، O2 (انعطاف‌پذیری در زیباپسندی)، O3 (انعطاف‌پذیری در احساسات) و O5 (انعطاف‌پذیری در عقاید).

با توجه به این ویژگی‌ها می‌توان نام این عامل را خودشیفتگی یا بهتر از آن سلطه‌جویی نامید. در کل همان طور که اینوی^۶ ۱۹۸۶ نیز خاطر نشان کرده است، پنج عامل همانند اغلب بررسی‌ها

1. Norman
2. Peabody, D. Goldberg, L.R. 1989
3. John, Q. P. 1989
4. Trapnell, P. D. Wiggins, J.S. 1990
5. Digman, J.M. 1990
6. Inouye, J. 1986

جوابگوی ارتباطات است؛ اما در تعدادی از این بررسی‌ها عامل ششمی نیز مشاهده می‌شود که زیاد پایدار نیست. ممکن است این عامل اضافی ناشی از خصوصیت تحلیل عواملی باشد که به کار رفته، یا ناشی از متغیرها و یا ناشی از تقسیم یک عامل به دو عامل فرعی باشد، اما به نظر می‌رسد در بررسی شرایط فرهنگی است که چنین خصوصیتی پدید می‌آید (منبع شماره ۷).

تحلیل عوامل رویه‌های هر یک از عوامل

ساختار عاملی رویه‌های شش گانه هر یک از عوامل پنجگانه در جدول ۶ ارائه شده است. نتایج این جدول حاکی است که عوامل N و C خالص‌ترین عوامل هستند. در مورد عوامل A و E منهای رویه‌های E3 (قاطعیت) و A2 (رک‌گویی) و A5 (تواضع) که بیشترین وزن عاملی خود را روی عامل دیگری غیر از عوامل مرتبط با خود متمرکز می‌سازند، بقیه رویه‌های این دو عامل روی عامل مرتبط با خود تکرار می‌شود. عامل دوم آنها مربوط به وجوه اشتراک این رویه‌ها با عوامل دیگر است که گویای ویژگی خاص این عوامل است و الا وجود دو عامل مستقل در آنها مطرح نیست.

اما عامل O دو عامل مستقل از یکدیگر را نشان می‌دهد و این امر بیشتر مربوط به شرایط خاص فرهنگی مرتبط با جنس در ایران است که توضیح داده شد.

ارزیابی اعتبار ملاکی تست

برای ارزیابی اعتبار ملاکی تست از همبستگی بین دو فرم گزارش شخصی (فرم S) و ارزیابی مشاهده گر (فرم R) استفاده شده است. جدول شماره ۷ میزان این همبستگی را در ۵ عامل اصلی و ۳۰ رویه آنها نشان می‌دهد.

جدول ۷ همبستگی بین عوامل و رویه‌های دو فرم S و R تست NEO در نمونه مورد بررسی

میزان همبستگی	تعداد نمونه فرم S و فرم R	عوامل و رویه‌ها	میزان همبستگی	تعداد نمونه فرم S و فرم R	عوامل و رویه‌ها
		O1S, O1R	۰/۶۵	۱۹۶	Ns,NR
۰/۶۰	۱۹۹	O2R, O2S	۰/۶۶	۱۹۱	Es,ER
۰/۲۹	۲۰۰	O3R, O3S	۰/۵۷	۱۹۲	Os,OR
۰/۳۴	۱۹۸	O4R, O4S	۰/۴۵	۱۹۳	As,AR
۰/۴۵	۱۹۸	O5R, O5S	۰/۵۶	۱۹۴	Cs,CR
۰/۳۱	۱۹۸	O6S, O6R			N1s.N1R
۰/۷۰	۲۰۰	A1S, A1R	۰/۴۴	۲۰۰	N2s.N2R
۰/۵۰	۱۹۸	A2S, A2R	۰/۴۳	۱۹۸	N3s.N3R
۰/۳۹	۱۹۷	A3S, A3R	۰/۴۰	۱۹۹	N4s.N4R
۰/۴۴	۲۰۰	A4S, A4R	۰/۴۰	۲۰۰	N5S.N5R
۰/۳۶	۱۹۹	A5S, A5R	۰/۴۳	۱۹۹	N6S,N6R
۰/۲۹	۱۹۹	A6S, A6R			E1S.E1R
			۰/۴۸	۱۹۹	E2S, E2R
۰/۴۰	۲۰۰	C1S, C1R	۰/۴۷	۱۹۸	E3S, E3R
۰/۵۴	۱۹۸	C2S, C2R	۰/۴۵	۱۹۹	E4S, E4R
۰/۵۶	۱۹۸	C3S, C3R	۰/۴۶	۱۹۹	E5S, E5R
۰/۵۰	۱۹۹	C4S, C4R	۰/۵۴	۱۹۶	E6S, E6R
۰/۴۹	۲۰۰	C5S, C5R			
۰/۳۵	۱۹۷	C6S, C6R			

در بین عوامل اصلی حداکثر همبستگی به میزان ۰/۶۶ در عامل برونگرایی (E) و حداقل آن به میزان ۰/۴۵ در عامل دلپذیر بودن (A) است.

در بین رویه‌ها حداکثر همبستگی به میزان ۰/۷۰ در رویه اعتماد (A1) و حداقل آن به میزان ۰/۲۹ در رویه‌های انعطاف‌پذیری در احساس‌ها (O3) و دل‌رحم بودن (A6) دیده می‌شود. همبستگی کمتر در برخی از عوامل و رویه‌ها شاید اعتبار ارزیابی شخصی را مورد سؤال قرار دهد؛ اما محققین عقیده دارند، هرگونه تعصبی که گزارش شخصی را تحت تأثیر قرار دهد طبعاً در ارزیابی مشاهده‌گران نیز مطرح است، منجمله تعصباتی مثل تأثیرات هاله‌ای در ارزیابی‌های مشاهده‌گر نیز وجود دارد. از این رو این همبستگی حتی زمانی که از نظر آماری نیز کوچک باشد، قابل توجه خواهد بود (فاندر ۱۹۸۸)^۱. همبستگی‌های به دست آمده از این بررسی با داده‌های خیلی از تحقیقات دیگر مطابقت دارد (منجمله میوتن ۱۹۹۱)^۲ مک کری و کوستا ۱۹۸۷، مک کری و کوستا ۱۹۸۲). نتایج تحقیقات مذکور هماهنگ با داده‌های این بررسی کلاً تأکیدی بر اعتبار تحقیقات شخصیتی بر اساس ارزیابی‌های شخصی است. تفاوت در میزان همبستگی‌ها احتمالاً با قابل مشاهده بودن رویه‌های شخصیتی ارتباط دارد. از این رو این مطالعه همانند خیلی از مطالعات مشابه دیگر ادعای برخی از محققین را (جکسون ۱۹۸۳)^۳ و همکاران (نقل از منبع ۱۳) در مورد پایین بودن همبستگی‌ها در خیلی از بررسی‌ها را رد می‌کند و ثابت می‌کند که ارزیابی‌های شخصی یا ارزیابی توسط مشاهده‌گران از رویه‌های شخصیتی، انعکاس نسبتاً کاملی از رفتار و تجربه می‌باشد.

ارزیابی پایایی تست

از معمول‌ترین شاخص‌های به کار رفته در پایایی تست‌ها همسانی داخلی سوالات است که از طریق ضریب آلفا محاسبه می‌شود. همین کار در این تحقیق نیز انجام گرفته است. ضریب آلفای

1. Funder, D.C. 1988
2. Muten, E. 1991
3. Jackson, D.N. 1983

پنج عامل اصلی و ۳۰ رویه فرعی آنها همراه با دو نمونه آمریکایی و دو نمونه اسپانیایی در جدول شماره ۸ ارائه گردیده است. در ۳ نمونه از مجموع ۵ نمونه، از فرم ۱۹۸۵ این تست استفاده شده است.

جدول شماره ۸ - همسانی درونی تست NEO در نمونه‌های ایرانی، اسپانیایی و آمریکایی بر اساس

آلفای کرونباخ

مقیاس‌های NEO	نمونه ایرانی	نمونه آمریکایی ۱۹۹۱	نمونه آمریکایی ۱۹۹۲b	جمعیت عمومی اسپانیا	دانشجویان اسپانیا
N	۰/۸۶	۰/۹۲	۰/۹۳	۰/۸۸	۰/۸۹
E	۰/۷۳	۰/۸۹	۰/۸۷	۰/۸۳	۰/۸۸
O	۰/۵۶	۰/۸۷	۰/۸۹	۰/۸۶	۰/۸۳
A	۰/۶۸	۰/۸۶	۰/۷۶	۰/۶۵	۰/۷۰
C	۰/۸۷	۰/۹۰	۰/۸۶	۰/۸۳	۰/۸۴
N _۱	۰/۷۶	۰/۷۸	۰/۸۵	۰/۶۸	۰/۷۵
N _۲	۰/۶۸	۰/۷۵	۰/۷۷	۰/۶۲	۰/۶۳
N _۳	۰/۷۷	۰/۸۱	۰/۸۴	۰/۷۸	۰/۸۱
N _۴	۰/۶۰	۰/۶۸	۰/۷۴	۰/۶۶	۰/۷۲
N _۵	۰/۶۸	۰/۷۰	۰/۷۳	۰/۵۰	۰/۵۸
N _۶	۰/۷۴	۰/۷۷	۰/۷۷	۰/۷۱	۰/۷۳
E _۱	۰/۶۷	۰/۷۳	۰/۷۵	۰/۶۷	۰/۷۲
E _۲	۰/۶۵	۰/۷۲	۰/۶۶	۰/۶۵	۰/۷۲
E _۳	۰/۶۵	۰/۷۷	۰/۷۶	۰/۵۵	۰/۶۵
E _۴	۰/۵۹	۰/۶۳	۰/۷۴	۰/۶۱	۰/۶۵
E _۵	۰/۵۰	۰/۶۵	۰/۶۷	۰/۵۸	۰/۵۵
E _۶	۰/۶۸	۰/۷۳	۰/۷۹	۰/۷۵	۰/۷۷
O _۱	۰/۷۳	۰/۷۶	۰/۸۱	۰/۷۵	۰/۷۵
O _۲	۰/۶۵	۰/۷۶	۰/۸۱	۰/۷۴	۰/۷۳
O _۳	۰/۵۴	۰/۶۶	۰/۷۵	۰/۵۲	۰/۵۵
O _۴	۰/۴۶	۰/۵۸	۰/۶۴	۰/۵۷	۰/۵۴

O ₀	۰/۶۸	۰/۸۰	۰/۷۹	۰/۷۴	۰/۷۱
O _۱	۰/۳۴	۰/۶۷	۰/۷۹	۰/۵۹	۰/۵۱
A _۱	۰/۷۱	۰/۷۹			
A _۲	۰/۶۷	۰/۷۱			
A _۳	۰/۵۵	۰/۷۵			
A _۴	۰/۵۹	۰/۵۹			
A _۵	۰/۵۸	۰/۶۷			
A _۶	۰/۳۹	۰/۵۶			
C _۱	۰/۶۰	۰/۶۷			
C _۲	۰/۴۹	۰/۶۶			
C _۳	۰/۶۸	۰/۶۲			
C _۴	۰/۶۸	۰/۶۷			
C _۵	۰/۶۶	۰/۷۵			
C _۶	۰/۷۷	۰/۷۱			

دو گروه اسپانیایی شامل یک نمونه از جمعیت عمومی اسپانیا به تعداد ۱۱۷۱ نفر و نمونه دیگر از دانشجویان دانشگاه‌های مادرید به تعداد ۱۴۴۴ نفر می‌باشند (سیلوا، سارنر و همکاران ۱۹۹۴^۱).

دو گروه آمریکایی از بررسی‌های مک کری و کوستا (مک کری و کوستا b ۱۹۹۲ و مک کری و کوستا ودی ۱۹۹۱^۲) به تعداد ۹۸۳ نفر و ۱۵۳۹ نفر می‌باشند.

در مقایسه این پنج گروه از داده‌ها مشاهده می‌شود که ضریب‌های نمونه ایرانی در اغلب موارد کمتر از ضریب‌های به دست آمده از نمونه‌های آمریکایی است به جز در چند مورد و بیشتر در رویه‌های عامل C که ضریب‌ها در نمونه ایرانی بیشتر است. در مقایسه ضریب‌های دو نمونه اسپانیایی نیز وضع به همین منوال است، یعنی این ضریب‌ها معمولاً کمتر از نمونه‌های آمریکایی

1. Silva, F. Sanz, J. 1994

2. Dye, D.a. 1991

است. ضریب‌های برخی از عوامل و رویه‌ها در نمونه ایرانی آشکارا پایین است (منجمله O ، E2 ، E3 ، O3 ، O4 ، O6 ، A3 ، A4 ، A5 ، A6) اما باید توجه داشت که این رویه‌ها در اغلب موارد در نمونه‌های اسپانیایی و نمونه‌های آمریکایی نیز چنین وضعی دارند. به طور کلی پراکندگی‌هایی که در وزن‌های عاملی رویه‌های ۳ عامل E ، O ، A در تحلیل عوامل از این رویه‌ها مشاهده گردید در پایین بودن ضریب‌های این عوامل نیز منعکس است.

مقایسه نمرات دانشجویان تبریز و شیراز

معدل نمرات دانشجویان تبریز در عامل C و در رویه‌های قاطعیت (E3) ، فعالیت (E4) ، نظم و ترتیب (C2) ، وظیفه‌شناسی (C3) ، تلاش برای موفقیت (C4) ، خودکنترلی (C5) ، محتاط در تصمیم‌گیری (C6) ، بیشتر از دانشجویان شیراز است و این تفاوت‌ها بر اساس t تست معنی‌دار است. معدل نمرات دانشجویان شیراز در عامل O و در رویه‌های شتابزدگی (N5) ، آسیب‌پذیری (N6) ، انعطاف‌پذیری در تخیلات (O1) ، در احساسات (O4) ، در ارزش‌ها (O6) بیشتر از دانشجویان تبریز است و این تفاوت‌ها بر اساس t تست معنی‌دار است. این تفاوت‌ها در جدول شماره ۹ منعکس است.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

مقایسه نمرات دانشجویان دختر و پسر جامع علوم انسانی

معدل نمرات گروه مردان در رویه‌های شتابزدگی (N5) ، انعطاف‌پذیری در عقاید (O5) و انعطاف‌پذیری در ارزش‌ها (O6) بیشتر از زنان است.

معدل نمرات گروه زنان در عوامل روان‌نژندی (N) ، دلپذیر بودن (A) ، و در رویه‌های اضطراب (N1) ، پرخاشگری (N2) ، افسردگی (N3) ، کمروسی (N4) ، آسیب‌پذیری (N6) ، انعطاف‌پذیری در زیباپسندی (O2) ، انعطاف‌پذیری در اعمال (O4) ، رک‌گویی (A2) ، وظیفه‌شناسی (C3) ، خودکنترلی (C5) ، بیشتر از میانگین نمرات مردان است. این تفاوت‌ها بر اساس t تست معنی‌دار هستند. این تفاوت‌ها در جدول شماره ۱۰ منعکس است.

هنجاریابی تست

برای هنجاریابی تست، نمرات دانشجویان و میانگین و انحراف استاندارد آنها به تفکیک جنس و در کل، و پراکندگی نمرات عوامل و رویه‌های ۳۰ گانه در پنج گروه ۲۰ درصدی محاسبه گردیده و بر اساس آن فرم نیم‌رخ‌ی تنظیم یافته است.

جدول شماره ۹ - موارد نمرات بیشتر دانشجویان تبریز و شیراز

عوامل و رویه‌ها	مواردی که دانشجویان تبریز نموره بیشتری دارند	مواردی که دانشجویان شیراز نموره بیشتری دارند
عوامل	C	O
رویه‌های N		N _۶ ، N _۵
رویه‌های E	E _۴ ، E _۳	
رویه‌های O		O _۶ ، O _۴ ، O _۱
رویه‌های A		
رویه‌های C	C _۶ ، C _۵ ، C _۴ ، C _۳ ، C _۲	

جدول شماره ۱۰ - موارد نمرات بیشتر گروه مردان و زنان

عوامل و رویه‌ها	مواردی که گروه مردان نموره بیشتری دارند	مواردی که گروه زنان نموره بیشتری دارند
عوامل		A ، N
رویه‌های N	N _۵	N _۶ ، N _۴ ، N _۳ ، N _۲ ، N _۱
رویه‌های E		
رویه‌های O	O _۶ ، O _۵	O _۴ ، O _۲
رویه‌های A		A _۲
رویه‌های C	C _۱	C _۵ ، C _۳

منابع

- Costa, P.T.Jr. McCrae, R.R. (1992). Professional Manual, NEOPI-R and NEO-FFI Psychological Assessment Resources, Inc.
- Costa, P.T.Jr. McCrae, R.R. and Zonderman A.B. (1986). Cross-sectional studies of personality in a national sample: stability in N, E and O psychology and aging Vol.1, No.2
- Costa, P.T.Jr. WiDiger, T.A. (1994). Personality Disorders and the Five Factor Model of personality. Published by American psychological Association.
- Costa. P.T.Jr. and McCrae. R.R. (1995). Domains and facets: Hierarchical personality assessment using the Revised NEOPI Journal of personality Assessment, 64(1).
- Costa, P.T.Jr. McCrae, R.R. and Dye, D.A. (1991). Facet-scale for A and C: Arerision of the NEO-PI-person-Individ: Diff, Vol.12, No.9
- Digman, J.M. (1990). Personality structure: Emergence of the Five Factor Model, Annu, Rev. Psychol, 41.
- Digman, J.M. and Inouye, J. (1986). Further specification of the Five robust factors of personality. Journal of personality and social psychology, Vol.50, No.1.
- Funder, D.C. and Colvin, C.R. (1988). Friends and Strangers: Acquaintanceship, Agreement and the accuracy of personality Judgement. Journal of personality and social psychology, Vol.55, No.1.
- Holden, R.R. and Fekken, G.C. (1994). The NEO Five-Factor Inventory in a Canadian context: Psychometric properties for a sample of university women Person. Individ. Diff, Vol.17, No.3.

- Jackson, D.N., Paunonen S.V. (1993). Personality structure across cultures: A multimethod evaluation - Journal of personality and social psychology, Vol.62, No.3
- Kline, P. (1994). An easy guide to factor analysis. Routledge published. London.
- McCrae, R.R. (1982). Consensual validation of personality Traits Evidence from self-reports and Ratings. Journal of personality and social psychology, Vol.43, No.2
- McCrae, R.R. and Costa, P.T.Jr. (1987). Validation of the Five Factor Model of personality across instruments and observers, Journal of personality and social psychology, Vol.52, No.1
- McCrae, R.R. and Costa P.T.Jr. (1992). Discriminant validity of NEOPI-R facet scales. Educational and Psychological Measurement, 52.
- Muten, E. (1991). Self-Reports, Spouse ratings, and Psychophysiological assessment in a behavioral medicine program: An Application of The Five Factor Model. Journal of Personality Assessment, 57(3).
- Peabody, D. and Goldberg, L.R. (1989). Some determinants of factor Structures from Personality-Trait Descriptors. Journal of Personality and Social Psychology, Vol.57, No.3
- Silva, F. Avia, D. Sanz. J. (1994). The Five Factor Model. Contributions to the structure of the NEO-PI. Person, Individ-Diff, Vol.17, No.6
- Trapnell, P.D. and Wiggins, J.S. (1990). Extension of the Interpersonal Adjective scales to include the Big Five dimensions of personality. Journal of personality and social Psychology, Vol.59, No.4

Vassend, O. and Skronnal, A. (1995). Factor analytic studies of the NEO
Personality Inventory and the Five Factor Model. The problem of high
structural complexity and conceptual Indeterminacy. Person. Individ. Diff.
Vol.19, No.2



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

فصلنامه علمی - پژوهشی علوم انسانی دانشگاه الزهرا (س)

سال یازدهم، شماره ۳۹، پاییز ۸۰

برنامه‌های درسی تلفیقی، رویکردی متفاوت با برنامه‌های درسی موضوع محوری / دیسیپلینی (شیوه سنتی)

دکتر محمود مهرمحمدی*

پروین احمدی**

ژوئیه‌گاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

چکیده

از عوامل مهم در کارایی و اثربخشی هدف‌های آموزش و پرورش برنامه‌های درسی است. شواهد نشان می‌دهد که برنامه‌های درسی متداول منجر به یادگیری انفعالی در دانش‌آموزان می‌شود. در این مقاله، ویژگی‌های برنامه‌های درسی موضوع محور و رشته‌ای (شیوه سنتی) بررسی و انتقادهای وارد به آن، مطرح شده است. هم چنین ویژگی‌های برنامه‌های درسی تلفیقی و پاره‌ای انتقادهای مطرح شده در مورد آن تبیین گردیده است. نتیجه بررسی و مقایسه آن است که تأکید انحصاری بر هر کدام از برنامه‌ها، مشکل قطبی شدن را در

* - عضو هیأت علمی دانشگاه تربیت مدرس

** - عضو هیأت علمی دانشگاه الزهرا (س)

پی خواهد داشت. بنابراین، در برنامه درسی به هر دو نوع تجربیات رشته‌ای و غیررشته‌ای باید توجه شود.

مقدمه

این نکته که برنامه‌های آموزش و پرورش زمینه یادگیری انفعالی اندیشه‌های راکد را فراهم می‌سازد، به کرات مورد نقد قرار گرفته است. برنامه‌ها چنان است که دانش آموزان می‌خوانند، می‌شنوند و همواره برای روزی که آموخته‌ها را باید امتحان دهند، آماده می‌شوند. و ایتهد اظهار ناراحتی می‌کند که به دلیل تجمع بی‌هدف دانش انبوه، راکد و بدون استفاده در دانش آموزان، تفکر و اندیشه در آنها متوقف شده است (هنری ۱۹۵۸، ص ۱۹). در نقد نظام آموزشی، ناگزیر اجزاء نظام از جمله هدفها، برنامه‌ها و محتوا، مورد بررسی و کنکاش قرار می‌گیرد. نظام آموزشی در مراحل مختلف هدف‌های تربیتی مشخصی دارد و در هر سطح برنامه‌هایی به منظور تحقق این هدف‌ها طراحی و تدوین می‌شود. در طراحی برنامه درسی پس از تعیین هدف، انتخاب محتوا قرار دارد که باید با توجه به معیارها و ضوابط خاصی صورت گیرد. به عنوان مثال، توجه به مراحل رشد، نیازها، علایق و استعداد‌های یادگیرنده و نیز توجه به اصول و عوامل مؤثر بر یادگیری از جمله معیارهای مهم محسوب می‌شود. در صورتی که محتوا با واقعیت‌های زندگی و محیط دانش‌آموز مرتبط باشد، او را بیشتر جلب می‌کند. همچنین، آن دسته از محتوای درسی و روشهای تدریس که دانش‌آموز را فعال‌تر سازد، سبب بهبود کیفیت فرایند یادگیری و تثبیت آموخته‌ها می‌شود. مؤید این نظر سخن کانت است که می‌گوید:

«بهترین راه فهمید یک نقشه آن است که خود آن را بکشیم، بهترین راه فهمیدن، انجام دادن است، ما چیزی را بهتر می‌فهمیم و بهتر به یاد می‌آوریم که به قسمی خود آن را آموخته باشیم.» (نقیب زاده، ۱۳۷۴، ص ۱۳۹).

پس از انتخاب محتوا، سازماندهی محتوای برنامه درسی مطرح می‌شود. در این مرحله که یکی از حساس‌ترین مراحل برنامه‌ریزی درسی است. برنامه ریزان درسی کوشش می‌کنند اصولی را مورد توجه قرار دهند که به مؤثرترین صورت ممکن دستیابی به اهداف برنامه را میسر سازد. در تدوین برنامه‌های درسی، سازماندهی محتوا اهمیت به‌سزایی دارد، زیرا کارایی برنامه و میزان تحقق تغییرات مهم در یادگیرندگان بدان وابسته است. (کار تلج و ملیون، ۱۳۶۹، ص ۱۰)

در سازماندهی محتوا، مواد و موضوعات درسی در سطح افقی و عمودی با یکدیگر ارتباط برقرار می‌کنند.

منظور از سازماندهی عمودی محتوا، سازماندهی عناصر و اجزای محتوا در درون یک ماده درسی است (ملکی، ۱۳۷۴، ص ۱۸).

سازماندهی افقی محتوا، نحوه ارتباط میان محتوای یک ماده درسی با محتوای سایر دروس در یک پایه تحصیلی است. (لوی، ترجمه مشایخ ۱۳۶۸، ص ۵۵ و ۵۶)

در این مقاله، تأکید ما بر سازماندهی افقی محتوای برنامه درسی است. محتوای دروس مختلف به شیوه‌های متنوع با هم مربوط می‌شوند. متداول‌ترین شیوه سازماندهی محتوای برنامه درسی، شیوه سازماندهی مبتنی بر موضوعات درسی و دیسیپلین (ساختار دانش یا رشته‌های علمی) است که در کشور ما نیز مرسوم بوده و هست.

دلیل انتخاب رشته‌های علمی به عنوان اساس سازماندهی محتوای برنامه درسی، توجه به اهمیت دانش در برنامه درسی است که این دانش به صورت معرفت سازمان یافته در رشته‌های علمی تبلور می‌یابد. (سیلور، الکساندر و لوئیس، ترجمه خوی نژاد، ۱۳۷۶، ص ۳۱۲)

شیوه‌های دیگری در سازماندهی افقی محتوا مطرح شده است که به طور کلی آنها را شیوه‌های تلفیقی^۱ می‌نامند. در این شیوه‌ها مرز بندی‌های صریح میان حوزه‌های دانش کنار گذاشته شده و فرصت‌ها و تجربیات یادگیری به گونه‌ای متفاوت بارویکرد موضوعی و دیسیپلینی (رشته‌ای) تنظیم می‌شود.

در این نوشتار، به بررسی این دو شیوه سازمان‌دهی محتوای برنامه درسی می‌پردازیم.

سازماندهی برنامه درسی مبتنی بر رویکرد موضوعی / دیسپلینی (شیوه‌های سنتی)

با سابقه‌ترین شکل سازماندهی برنامه درسی، برنامه‌هایی است که بر محور موضوع‌های درسی و قلمروهای علمی (دیسپلینها) می‌چرخد که به عنوان شیوه سنتی سازماندهی برنامه درسی شناخته می‌شود.

هدف اساسی در برنامه درسی موضوع محور، دستیابی به رشد و تحول شناختی و دانش و اطلاعات موجود در موضوع درسی است (فتحی و اجارگاه، ۱۳۷۷، ص ۱۲۹). در این رویکرد، محتوای برنامه، از قبیل طراحی شده و منطبق با ساخت دانش، با رعایت توالی منطقی^۱ ارائه می‌شود. این محتوا در قالب موضوعات و دروس خاص و غالباً به طور مجزا و پراکنده در برنامه مدرسه گنجانده می‌شود. فرآیند آموزش در این برنامه، عبارت از انتقال اطلاعات و آگاهی‌های از ذهن معلم به ذهن دانش آموز است. معلم به عنوان متخصص موضوع درسی در زمینه (دست کم) یک موضوع خاص، دانش و تسلط کافی داشته و منبع و مخزن اطلاعات و حقایق علمی شناخته می‌شود. وی در روند آموزش، نقش اصلی و فعال را به عهده دارد. به طوری که، پیش از تدریس موضوع مورد نظر، فرآیند تدریس را طی می‌نماید و این امر را حول محور محتوای آموزش و جدا از شرایط و محیط یادگیری سازمان دهی می‌کند. وظیفه معلم، تدریس محتوا از طریق روش‌های مستقیم آموزش، به ویژه از طریق سخنرانی است.

علاوه بر روش سخنرانی، از سایر روش‌های آموزشی، همچون مباحثه، کنفرانس، (گزارش شفاهی)، مناظره و مانند آن نیز، در کلاس استفاده می‌شود. لیکن، از شیوه‌های تجربی آموزش، مانند ایفای نقش، بازی‌های شبیه سازی و فعالیت‌های مبتنی بر حرکت، به ندرت استفاده می‌گردد (میلر، ترجمه مهر محمدی ۱۳۷۹، ص ۴۹).

۱ - منظور از توالی منطقی، توجه به ساخت دانش مربوط به موضوع درسی و رعایت سلسله مراتب مفاهیم از ساده به پیچیده و از عینی به انتزاعی است.

در این برنامه، دانش آموز به صورت فردی غیر فعال و پذیرنده است که در معرض آموزش مطالب درسی قرار می‌گیرد و در فرآیند طراحی آموزش مسئولیتی به عهده ندارد، بلکه باید خود را با یادگیری موضوع درسی سازگار نماید.

از مهم‌ترین طرفداران سرسخت برنامه درسی موضوع محور، دیدگاه موسوم به نهضت "بازگشت به پایه‌ها"^۱ در دهه ۱۹۸۰ است که به نوعی اساس‌گرایی در برنامه درسی^۲، با تأکید بر خواندن، نوشتن و حساب کردن، دلالت دارد.

دلایلی که در دفاع از برنامه درسی موضوع محور ارائه شده، به قرار زیر است:

- نظام‌مند بودن برنامه درسی:

در رویکرد موضوع مدار، برنامه درسی به شکلی نظام‌مند عرضه می‌شود، به این معنی که برنامه درسی بر اساس چگونگی رشد و توسعه دانش در حوزه‌های گوناگون علمی سازمان دهی می‌شود. به سخن دیگر، این برنامه مطابق با طبقه‌بندی علوم و متناسب با ترتیب منطقی و ارتباط مبانی و اصول هر رشته است (شریعتمداری، ۱۳۶۵).

- سهولت اجرای برنامه‌های درسی منطبق با این رویکرد:

برنامه و زمان‌بندی دروس را می‌توان به آسانی بر محور موضوع‌های درسی تنظیم نمود. مدت زمان کلاس‌ها از قبل مشخص می‌شود و برای همه مواد درسی یکسان است (مثلاً ۴۰ تا ۵۰ دقیقه).

- سازگار بودن برنامه درسی با سنت:

بزرگ‌ترین حامی رویکرد موضوعی قدرت سنت است (میلر، ترجمه مهرمحمدی، ۱۳۷۹). از آنجا که نظام آموزشی در تربیت معلم براساس این دیدگاه است و معلمان با این روش آموزش می‌بینند، اجرای این نوع برنامه درسی در مدارس ادامه فعالیت در یک چارچوب مأنوس را برای معلمان فراهم می‌آورد. همچنین، مسئولین، دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت و والدین دانش‌آموزان نیز با این روش تربیت شده‌اند و در مقابل تغییر آن مقاومت می‌کنند. کتاب‌های درسی و سایر منابع

و مواد آموزشی نیز، حول محور موضوع‌های مختلف سازمان دهی شده‌اند. بنابراین، اغلب منابع و مواد برنامه درسی پشتیبان این دیدگاه است و اندیشه استمرار آن را تقویت می‌کند.

- رعایت اقتصاد و کارایی در عرضه مواد و منابع آموزشی (همان منبع):

از آنجا که در طول سالیان متوالی و دوره‌های مختلف آموزشی کتاب‌ها و مواد درسی حول محور مواد درسی خاص سازمان دهی شده است، چهارچوب مطالب درسی در هر موضوع مشخص است و به تغییر مواد و منابع آموزشی نیاز نیست و در نتیجه از صرف بودجه و هزینه‌های گزاف و وقت و نیروی انسانی فراوان پیش‌گیری می‌کند.

- داشتن چارچوب مشخص و صریح:

چارچوب این برنامه مشخص و واضح است، یعنی معلوم است که معلم در یک سال تحصیلی چه باید تدریس کند. دانش آموز چه باید بخواند و یاد بگیرد و معیار ارزشیابی از آموخته‌های دانش‌آموزان (که محتوای کتاب درسی است) نیز، از قبل معلوم می‌باشد.

برنامه مشابه برنامه درسی موضوع محور دیدگاه دیسیپلینی یا رشته‌ای در برنامه درسی است. دیدگاه دیسیپلینی بر قلمروهای علمی و به ویژه بر روش‌های مورد استفاده متخصصان و دانشمندان در هر یک از قلمروها تأکید دارد. در این رویکرد دانش‌آموز همانند یک زیست‌شناس یا یک مورخ به پژوهش می‌پردازد (همان منبع، ص ۴۸).

بسیاری از مطالبی که در دفاع از دیدگاه موضوعی مطرح شده، برای حمایت و پشتیبانی از دیدگاه دیسیپلینی نیز مطرح می‌باشد، از جمله: این دیدگاه با ساختار کنونی مدارس مطابقت دارد و امکان عرضه اقتصادی و توأم با کارایی مواد آموزشی را فراهم می‌آورد. دیسیپلین‌های (رشته‌های) علمی معرف بالاترین دستاوردهای فکری فرهنگ هستند و این دیدگاه به شکلی وفادارانه این دستاوردها را منعکس می‌سازد. برنر^۱، مبتکر دیدگاه دیسیپلینی، معتقد بود که چنانچه دیسیپلین‌ها حول محور اصول اساسی آموزش داده شوند، فهم آسان‌تر می‌شود، فراموشی کاهش می‌یابد و امکان انتقال و استفاده از یادگیری‌ها فراهم می‌شود (بیلر، ترجمه کدیور، ۱۳۶۸).

انتقادهایی بر دیدگاه موضوعی / دیسپلینی وارد است که در اینجا به پاره‌ای از آنها اشاره می‌شود.

برخی انتقادهای مطرح شده در مورد برنامه‌های درسی موضوعی / دیسپلینی

انتقادهای زیادی نسبت به رویکرد موضوعی / دیسپلینی مطرح شده است، در اینجا به برخی موارد مهم اشاره می‌شود.

- رویکرد موضوعی / دیسپلینی به عنوان یک نمونه گزینشی از دیسپلین‌های دانش، بیش از آنکه به عنوان وسیله‌ای برای تحقق تعلیم و تربیت در نظر گرفته شود، به غلط به عنوان هدف تعلیم و تربیت پنداشته می‌شود. جوانان و بزرگسالان در این جهت هدایت می‌شوند که هدف تعلیم و تربیت گردآوری و چیرگی بر حقایق، اصول و مهارت‌هایی است که در یک حوزه موضوعی یا حوزه دیگر وجود دارد، به جای اینکه بیاموزند چگونه آن موضوعات را در جهت آگاهی از اهداف وسیع‌تر و مهم‌تر زندگی واقعی به کار ببرند (آنچه باید وسیله باشد هدف پنداشته می‌شود) (بی‌ین، ۱۹۹۷).

- این رویکرد با امر برقراری ارتباط با نیازها و علایق دانش آموزان سازگاری ندارد. (همان منبع)

در این رویکرد آنچه در چارچوب رشته‌های علمی قرار بگیرد ارزشمند و مناسب شمرده می‌شود، اما مسائل و دل مشغولی‌های جوانان و خواست‌ها و رغبت‌های آنان مورد غفلت قرار می‌گیرد. مسائلی همچون، اشتغال، انتخاب رشته، تشکیل خانواده و سایر امور و نگرانی‌های شخصی مورد توجه قرار نمی‌گیرد. به همین سبب، برنامه درسی و آموزش، دانش آموز را برای یادگیری بیشتر بر نمی‌انگیزد و به فعالیت و او نمی‌دارد.

- این دیدگاه، بیگانگی با نگرانی‌ها و دل مشغولی‌های اجتماعی را سبب می‌شود. (میلر، مهر محمدی، ص ۷۷)

موضوعات درسی و رشته‌های دانش (دیسپلین‌ها)، قلمروهایی را عرضه می‌کنند که توسط دانشگاهیان، براساس هدف‌ها و علاقه شخصی خودشان ایجاد شده است. «زندگی خوب» از نظر

دانشگاهیان به صورت محدود تعریف شده است که به گفته بلوم (۱۹۸۷) و هیرش (۱۹۸۷) بر این دلالت دارد که این تنها شیوه زندگی خوب و بهترین آن است. در صورتی که این دیدگاه شیوه زندگی تعداد زیادی از مردم را که دارای آرمان‌ها و دیدگاه‌های متفاوتی هستند نادیده می‌گیرد. چنین دانشی میراث فرهنگی طبقه خاصی از جامعه را در بر می‌گیرد و از سایر فرهنگ‌ها غفلت می‌شود. به همین علت است سؤال حوزه برنامه درسی که چه دانشی از ارزش بیشتری برخوردار است؟ با این سؤال که دانش چه کسی ارزشمندتر است جایگزین شده است. (بی‌ین، ۱۹۹۷)

- متخصصان موضوع درسی با غرق شدن در یک قلمرو علمی، نسبت به مسائلی از قبیل فقر، نژاد پرستی و رکود اقتصادی بی‌توجه و بی‌تفاوت می‌باشند.

- موضوعات درسی مجزا مهارت‌ها و اطلاعات و حقایق بی‌ارتباط و نامنسجم را ارائه می‌کنند که هیچ یکپارچگی و وحدت و معنای واقعی برای آن متصور نیست. دانش آموزان ارتباط میان مطالب مختلف را به خوبی درک نمی‌کنند و این امر موجب یادگیری سطحی و ناپایدار می‌شود، به عقیده بی‌ین (۱۹۹۷): زمانی که با مسائل و موقعیت‌های مبهم در زندگی واقعی روبه‌رو می‌شویم، هیچگاه نمی‌پرسیم که کدام بخش آن مربوط به علوم، کدام بخش آن مربوط به علوم، کدام بخش ریاضیات، کدام بخش هنر و غیره است. در پاسخ جوانان که می‌پرسند چرا این علوم یا موضوعات را باید بخوانیم جواب مناسبی نداریم. جواب‌های ما این است که: «بخاطر گذراندن امتحان» یا اینکه «شما در سال بعد به آن نیاز دارید». چنین پاسخی به سختی قابل قبول است و صرفاً توجیهی برای قرارداد هر چیز در برنامه درسی می‌باشد (همان منبع، ص ۴۲).

- ساختار موضوعی با چگونگی یادگیری و رشد کودکان همبستگی ندارد.

به رغم این ادعا که موضوع‌های درسی را می‌توان در سازمان‌دهی منطقی برنامه درسی دخیل دانست، شواهد ارائه شده، به وسیله نظریه پردازان یادگیری نشان می‌دهد که ساختار موضوع‌ها با چگونگی یادگیری و رشد کودکان (ساخت روانی) همبستگی ندارد. برای مثال، بخش قابل توجهی از موضوع‌های درسی به شکل انتزاعی مطرح می‌شوند که در تقابل با آنچه درباره نحوه یادگیری دانش آموزان شناخته شده است، قرار می‌گیرند. روشن است که دانش آموزان دوره

ابتدایی برای یادگیری و رشد به تجربه‌های عینی و واقعی نیاز دارند (میلر، ترجمه مهر محمدی، ص ۷۷).

- کاربرد برنامه‌دستی موضوعی / دیسپلینی، مستلزم درک و فهم عمیق معلم از موضوعات و رشته‌های علمی است و این در حالی است که به ویژه، در دوره ابتدایی، معلمان فاقد تخصص بالایی هستند:

- رویکرد مبتنی بر موضوعات مجزا، دیدگاهی است که دنیا را به بخش‌ها و قسمت‌های جداگانه تقسیم می‌کند. این دیدگاه در قرن گذشته توسط نظریه‌های روانشناسی قوای ذهنی و انضباط عقلی^۱ تقویت شده بود که در آن ذهن را همچون ماهیچه‌ای به قسمت‌های مجزا تقسیم می‌کرد، بخش‌هایی که به طور مجزا از طریق دیسپلین‌های خاص ورزیده می‌شوند. به طور مثال، قوه استدلال^۲ از طریق منطق عینی ریاضیات ورزیده می‌شود، با این فرض که پس از چنین استدلالی برای هر موقعیت جدید از جمله موقعیت‌های اجتماعی به کار می‌رود. اگر چه روانشناسی قوای ذهنی و انضباط عقلی با گذشت زمان اعتبار خود را از دست داده است، لیکن آثار آن همچنان در سازمان برنامه‌دستی جایگاه خاصی دارد (کیلیارد، ۱۹۸۴، ص ۴۳).

- تحقیقاتی که در دهه ۱۹۳۰ صورت گرفته نشان داده است که رویکرد موضوعات مجزا الزاماً تنها رویکرد یا حتی مناسب‌ترین رویکرد برای تحقق هدف‌های مورد نظر تعلیم و تربیت نمی‌باشد. همان‌طور که مروری بر این تحقیقات نشان داده است، مقایسه نتایج آزمون‌های پیشرفت تحصیلی جوانان در برنامه‌های درسی تلفیقی با برنامه‌های درسی موضوعی نشان می‌دهد که دانش آموزان در برنامه‌های درسی تلفیقی بهتری از برنامه‌های درسی سنتی داشته‌اند. علاوه بر این، رویکرد مبتنی بر موضوعات مجزا نسبت به رویکردهای تلفیقی به طور قابل ملاحظه‌ای، در افزایش فهم و روابط میان شخصی و ارتباطات اجتماعی موفقیت کم‌تری

داشته است (بی‌ین، ۱۹۹۷).

- برنامه درسی موضوعی با سطوح پایین یادگیری ارتباط دارد.

در این نوع برنامه درسی، کانون توجه معمولاً بر یادآوری اطلاعات و مهارت‌های پایه است و فرصت‌اندکی برای مهارت‌های سطوح بالای تحصیلی و مفهومی اختصاص می‌یابد. علاوه بر این، به حیطة عاطفی نیز اغلب توجهی نمی‌شود. همچنین، توجه به پرورش تفکر انتقادی و تفکر خلاق در برنامه درسی مورد غفلت قرار می‌گیرد (میلر، ۱۹۸۳).

دیدگاه دیسیپلینی نیز، دچار بسیاری از نارسایی‌هایی است که برای دیدگاه موضوعی برشمرده شد. بسیاری از این نارسایی‌ها در دهه ۱۹۶۰ آشکار شد و موجب شد بسیاری از طرفداران این دیدگاه از تلقی محدود نسبت به یادگیری که در مواضع اولیه خود به تبیین آن پرداخته بودند، عدول کنند. برونر با گذشت یازده سال از انتشار کتاب «فرایند آموزش و پرورش» به برخی ضعف‌های دیدگاه دیسیپلینی اعتراف کرده است. جهت‌گیری نظام آموزشی از نظر او آن است که از قلمروهای علمی به رسمیت شناخته شده فاصله گرفته و به مسائل اجتماعی توجه بیشتری مبذول شود. وی تحت تأثیر جنگ ویتنام، مفاسد و معضلات آن، توجه به مشکلات و مسائل اجتماعی را حائز اهمیت دانست. شواب^۱ نیز، به عنوان یکی از طرفداران رویکرد دیسیپلینی همانند برونر، از تلقی محدود نسبت به دیسیپلین دست برداشته و وجود رابطه میان دیسیپلین‌ها را تصدیق می‌کند. فیلیپ فینیکس^۲ نیز، از دیگر مدافعان این دیدگاه است. وی ادعا کرده است، محتوای برنامه درسی به طور تمام و کمال باید از دیسیپلین‌ها برگرفته شود و ویژگی‌هایی هم برای آن شمرده است که آن را از دیدگاه غیردیسیپلینی متمایز می‌سازد. وی نیز، همانند برونر و شواب در موضع خود نسبت به رویکرد دیسیپلینی تغییراتی داده است. وی تصدیق نمود که مطالعات دیسیپلینی به تکه‌تکه شدن و احساس نامربوط بودن منجر می‌شود و بنابراین، رویکرد میان رشته‌ای، با تکیه بر موضوع‌های فرعی و اجتماعی را توصیه نمود (میلر، ترجمه مهر محمدی، ۱۳۸۹).

1- Schwab

2- Phillip Phenix

انتقاد دیگری که مطرح شده این است که بسیاری از برنامه‌های درسی منطبق با این دیدگاه تنها برای دانش آموزانی مناسب است که قصد ادامه تحصیل در دانشگاه را دارند.

همچنین، این فرض که دانش آموزان باید مانند دانشمندان در دیسپلین‌های مختلف رفتار نمایند، مشکل آفرین است. از دانش آموزانی که قرار نیست در رشته ریاضیات یا علوم تجربی متخصص شوند، چقدر می‌توان انتظار داشت که آنچنان به مطالعه و تحصیل پردازند که نشان از رفتارهای متخصصان این قلمروها داشته باشد. از طرفی، نتایج آزمون‌های به عمل آمده از دانش آموزانی که در معرض برنامه دیسپلین محور فیزیک بوده‌اند نشان می‌دهد که این دانش آموزان در مقایسه با دانش آموزانی که از طریق درس‌های سنتی (موضوعی) به مطالعه فیزیک پرداخته‌اند اختلافی ندارند و نتایج آماری تفاوت‌های معنی داری را نشان نمی‌دهد (میلر، ۱۹۸۳).

اگر چه انتقادهایی به رویکرد برنامه درسی موضوعی / دیسپلینی وارد است، لیکن باید هشدار جان دیویی را به خاطر داشت که اظهار نمود: هیچ اندیشه و نظری درباره تعلیم و تربیت نباید به منزله حذف یا رد اندیشه‌ها و رویدادهای دیگر شود (جان دیویی، ۱۹۳۸). گفته جان دیویی به این معناست که توجه به برنامه درسی تلفیقی و پاره‌ای انتقادات وارد بر رویکرد موضوعی / دیسپلینی، نباید موجب حذف یا رد این قبیل رویکردها (موضوعی / دیسپلینی) شود.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

سازمان برنامه درسی مبتنی بر رویکرد تلفیقی علوم انسانی

برنامه‌های درسی تلفیقی با تعابیر متفاوتی از سوی صاحب‌نظران حوزه برنامه درسی معرفی شده است. تلفیق برنامه درسی، درهم آمیختن حوزه‌های محتوایی یا موضوعات درسی است که به طور جداگانه و مجزا از یکدیگر در نظام‌های آموزشی سنتی در برنامه درسی مدارس گنجانده شده است (مهر محمدی، ۱۳۷۸، ص ۱۴). به عبارت روشن‌تر، تلفیق برنامه درسی درهم آمیختن محتوا، فرآیندها و مهارت‌های برنامه درسی به منظور تحقق هدف انسجام تجربیات یادگیری دانش آموزان است.

تلفیق برنامه‌های درسی به شیوه‌های مختلفی صورت می‌گیرد. از جمله آن، رویکرد میان رشته‌ای^۱ است. در این رویکرد، یک مسئله، موضوع، مبحث یا مضمون (تم)^۲، محور مطالعه قرار می‌گیرد و از دیدگاه رشته‌های مختلف (مواد درسی مختلف) به بررسی ابعاد گوناگون آن می‌پردازد (جی کویز، ۱۹۸۹، ص ۸). به طور مثال، «محیط زیست» به عنوان یک مضمون اصلی محور مطالعه قرار می‌گیرد و جنبه‌های مختلف آن از طریق مواد درسی گوناگون بررسی می‌شود.

رویکرد چند رشته‌ای^۳ به معنای پهلوی هم گذاشتن چندین رشته علمی است که بر روی یک مسئله تمرکز دارند. اما، تلاشی برای تلفیق صورت نمی‌پذیرد (پیاز، ۱۹۷۲). به طور مثال در مورد مسئله بیکاری از طریق رشته‌های مختلف اقتصاد، ریاضی، آمار و علوم اجتماعی به بررسی آن می‌پردازد، اما برای تلفیق دیدگاه‌ها تلاش نمی‌شود.

لزوم توجه به رویکرد تلفیقی در طراحی برنامه‌های درسی به دلایل مختلف از سوی صاحب‌نظران این حوزه معرفی مورد تأکید واقع شده است. در اینجا، به برخی از آنها اشاره می‌شود:

- ارتباط برنامه درسی با زندگی خارج از مدرسه:

در برنامه‌های درسی تلفیقی دانش‌آموزان ارتباط برنامه‌ها را با زندگی واقعی و عینی درمی‌یابند و توانایی مواجهه با مسایل زندگی در آنها به وجود می‌آید. جی کویز (۱۹۸۹) معتقد است که یکی از دلایل خروج نابهنگام بچه‌ها از مدرسه، عدم ارتباط محتوای دروس با زندگی و حیات خارج از مدرسه است (جی کویز، ۱۹۸۹). دریک نیز، بر این باور است که ضرورت توجه به برنامه‌های درسی تلفیقی منجر به ایجاد ارتباط آموخته‌های دانش‌آموزان در مدرسه با محیط واقعی و تجربه‌های زندگی خارج از مدرسه آنان می‌شود و کاهش نرخ ترک تحصیل دانش‌آموزان را به دنبال خواهد داشت (دریک، ۱۹۹۳).

- رشد روز افزون دانش و اطلاعات:

1- Interdisciplinary

2- Theme

3- Multidisciplinary

به علت تخصصی شدن رشته‌های علمی تعداد مواد و موضوعات درسی افزایش یافته است و این باعث بحران در نظام آموزشی شده است. در حالی که بر حجم مطالب آموزشی افزوده می‌گردد، لیکن زمان اختصاص یافته به آموزش همچنان ثابت می‌ماند و این عدم تناسب حجم محتوا و مطالب با زمان بحران ساز است. در این صورت بهترین راه حل آن، تلفیق مواد درسی دانسته شده است. تلفیق برنامه درسی، به دلیل توجه بر ساختار مفهومی، دانش ثابتی درباره مفاهیم سازمان دهنده عرضه می‌دارد که در مقابل تغییر سریع دانش و اطلاعات پاسخگو می‌باشد.

- عدم انعطاف برنامه زمان بندی مدرسه:

برنامه زمان بندی مدارس در دروس مختلف (به شیوه سنتی) برای دانش آموزان و معلمان ایجاد مشکل می‌کند. جی کوبز بیان می‌کند که اختصاص یک زنگ (۴۰ یا ۵۰ دقیقه) به هر ماده درسی سبب شده است برنامه درسی تکه تکه شده و دانش آموزان این تجزیه شدن افراطی زمان آموزش را تجربه کنند. معلمان نیز، از زمان محدود و ناکافی تخصیص یافته به یک ماده درسی به علت تعدد و تنوع مواد درسی شاکی هستند (جی کوبز، ۱۹۸۹).

- هم آهنگی برنامه‌های درسی با کیفیت یادگیری در محیط‌های طبیعی:

هم اکنون، کیفیت یادگیری در محیط‌های آموزشی با چگونگی یادگیری در محیط‌های طبیعی (خارج از مدرسه) سازگاری ندارد. دانش آموزان در محیط مدرسه با موضوعات و مباحث مختلف در قالب‌های زمانی تک زنگ سروکار دارند، در حالی که در بیرون از مدرسه با مسائل و اموری در زندگی رو به رو هستند، بدون اینکه تأثیری از تقسیم‌بندی حوزه دانش پذیرفته باشند، بلکه با زندگی با تمامیت آن روبه رو می‌شوند. جی کوبز خاطر نشان می‌کند که طرفداران تلفیق با آموزش حوزه‌های دانش در قالب برنامه‌های درسی مخالفت نداشته، بلکه ارتباط میان این حوزه‌ها را در حل مسائل و مشکلات زندگی مهم می‌دانند که متأسفانه این امر مورد غفلت قرار گرفته است (همان منبع).

- تحقق شرایط یادگیری مؤثر فراگیران:

به عقیده اسمیث^۱، موقعیت یادگیری باید اول حول محور مسائل کاملاً مربوط به یادگیرنده باشد، دوم با جنبه‌های مهم و حیاتی جهانی که یادگیرنده باید در آن زندگی کند سروکار داشته باشد و سوم پویایی و رفتار خلاق را در دانش‌آموزان ترغیب کند (اسمیث، ۱۹۳۵، ص ۲۷۰)

- پرورش مهارت‌های فکری سطح بالا در یادگیرندگان:

به عقیده دریک، برنامه‌های درسی تلفیقی به دلیل مسأله محور بودن موجب پرورش مهارت‌های فکری سطح بالا می‌شوند (دریک، ۱۹۹۳). همچنین، در تأیید این مطلب پرکینز استدلال می‌کند که یادگیری مؤثر به معنای یادگیری همراه با تفکر است که با ایجاد ارتباط غنی می‌شود و این امر به نوبه خود مستلزم بینش و کاربرد زنده و انعطاف پذیر دانش است. یادگیرندگان باید از فرصت کافی برخوردار باشند تا به وسیله موضوعات درسی بینش خود را توسعه دهند (پرکینز، ۱۹۹۱).

پاره‌ای انتقادهای مطرح شده در مورد برنامه‌های درسی تلفیقی

در مورد برنامه‌های درسی تلفیقی انتقادهایی مطرح شده است که در این قسمت به برخی از آنها اشاره می‌شود:

- نیاز به زمان طولانی برای طراحی برنامه درسی: مطالعات فرنگی

مدت زمان مورد نیاز برای طراحی برنامه درسی و واحدهای درسی تلفیقی طولانی بوده و مستلزم تلاش و تجربه زیادی است (جی کویز، ۱۹۸۹).

- فقدان منابع و امکانات:

فقدان منابع و امکانات مسئله رایجی است. برنامه درسی تلفیقی مستلزم منابع متعدد و متنوعی است که اکثر مدارس فاقد آن هستند، این منابع شامل منابع مادی و آموزشی و نیز، منابع مالی می‌باشد.

- تربیت معلم و کادر آموزشی:

معلم اجرا کننده برنامه درسی می‌باشد که لازم است در رابطه با برنامه کاملاً توجیه باشد. معلمان باید تحت یک برنامه دقیق و علمی به منظور آشنا شدن با برنامه‌های درسی تلفیقی قرار بگیرند. در غیر این صورت، مقاومت آنان یک مانع جدی بر سر اجرای موفقیت‌آمیز برنامه خواهد بود.

- فقدان وسعت^۱ و توالی^۲

- در برنامه‌های درسی تلفیقی یک نوع پراکندگی و اغتشاش^۳ به چشم می‌خورد. به عقیده جی کوبز، برخلاف دیسپلین‌ها که از یک وسعت و توالی منطقی و ذاتی برخوردارند و دارای حدود و ثغور مشخص و نظم منطقی هستند، در طراحی برنامه‌های درسی تلفیقی این ویژگی به چشم نمی‌خورد و معمولاً، یک ترکیب بدون قاعده و مبنای عقلانی وجود دارد (جی کوبز، ۱۹۸۹). بنابراین لازم است، برنامه‌ریزان درسی یک وسعت و توالی مناسبی برای واحدهای درسی میان رشته‌ای فراهم کنند.

- جزم اندیشی و تعصب در طراحی برنامه درسی:

در نگاه به رویکردهای طراحی برنامه درسی گرایش متداول به سمت دو انتهای این طیف (پیوستار رویکردها) می‌باشد. به عبارت دیگر، یک قانون همه یا هیچ حاکم است. جهت‌گیری افراد اکثراً یا به سمت رویکرد رشته‌ای است و یا متوجه رویکرد تلفیقی می‌باشد. به ویژه، برخی طرفداران رویکرد تلفیقی، تنها شیوه مناسب طراحی برنامه‌های درسی را رویکرد تلفیقی می‌دانند و هیچ جایگاهی برای سایر رویکردها قائل نیستند. این مشکل را جی کوبز به نام مشکل قطبی شدن^۴ از آن یاد می‌کند و می‌گوید از دیر باز دو حوزه برنامه درسی رشته‌ای و میان رشته‌ای مانند دو قطب متضاد دیده شده‌اند که همواره دامنه‌ای از کشمکش‌ها و نزاع‌ها را به دنبال داشته است (جی کوبز، ۱۹۸۹، ص ۲). وی در جای دیگر، چنین اظهار می‌دارد: جان دیویی تمایل قطبی را

1- Scope

2- Sequence

3- Potpourri

4- Polarity

ناقوس مرگ تعلیم و تربیت می‌داند. وی می‌افزاید، باید در برنامه‌ی درسی به هر دو نوع تجربیات رشته‌ای و غیر رشته‌ای توجه نمود (براندت، ۱۹۹۱).

در صورتی که باید توجه نمود، تلفیق مراتب و مدارج مختلف دارد و صاحب نظران حوزه‌ی برنامه‌ی درسی انواع مختلف رویکردهای تلفیق برنامه‌ی درسی را پیشنهاد کرده‌اند که به عنوان سطوح مختلف تلفیق، از کمترین حد تلفیق (رویکرد رشته‌ای) تا بیشترین حد تلفیق (رویکرد تلفیقی) بر روی یک پیوستار قابل ترسیم است. به طور مثال، پیوستارهایی که توسط کوالیک (۱۹۸۶)، جی کوبز (۱۹۸۹)، فوگارتی (۱۹۹۱)، در یک (۱۹۹۳)، شوماخر (۱۹۹۵)، بزبز (۱۹۹۵) و هانتلی (۱۹۹۹) ارائه شده است را می‌توان نام برد (البته، بیان آن از حیطة این بحث خارج است).

یک برنامه‌ی درسی می‌تواند ترکیبی از شیوه‌های مختلف سازماندهی را در برداشته باشد. برای مثال، بخشی از آن رویکرد رشته‌ای، بخشی رویکرد چند رشته‌ای، بخشی رویکرد میان رشته‌ای و غیره باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

همانطوری که گفته شد، سازمان دهی محتوای برنامه‌ی درسی یکی از حساس‌ترین مراحل برنامه‌ریزی درسی است که کارایی برنامه و میزان تحقق هدف‌های مهم برنامه‌ریزی بدان وابسته است. روش سنتی سازمان دهی محتوا که در بیشتر مدارس معمول بوده و هست، شیوه‌ی موضوع محور یا رشته محور است که مبتنی بر موضوعات درسی و رشته‌های علمی است. این رویکرد برنامه‌ی درسی دارای ویژگی‌ها و محاسنی است که کاربرد وسیع آن را در مدارس موجه می‌نماید. از جمله این محاسن: نظام‌مند و مشخص بودن چارچوب برنامه‌ی درسی، سهولت اجرای آن، آشنا و مأنوس بودن برای افراد و رعایت اقتصاد و کارآیی در عرضه‌ی مواد و منابع آموزشی را می‌توان نام برد. در مقابل، انتقادهایی بر این برنامه‌ی درسی وارد شده است که کاربرد وسیع و بدون چون و چرای آن در مدارس را مورد تردید قرار می‌دهد. عدم توجه به نیازها و خواسته‌های جوانان، بی‌ارتباط بودن با مسائل و مشکلات شخصی و اجتماعی (دنیای واقعی)، عدم انسجام در ارائه‌ی حقایق و اطلاعات، تأکید بر سطوح پایین یادگیری و بی‌توجهی به مهارت‌های سطح بالا همچون

پرورش تفکر انتقادی و تفکر خلاق و برخی موارد دیگر، از جمله انتقادهای مطرح شده در مورد برنامه‌های درسی موضوعی / دیسیپلینی است. به دلیل وجود معایب متعدد برنامه‌های درسی سنتی (موضوعی / دیسیپلینی) حاکم بر نظام آموزشی مدارس، توجه به رویکردی متفاوت با روند حاکم ضروری می‌نماید. تلفیق برنامه درسی، رویکردی متفاوت با سازماندهی محتوا به شیوه سنتی است که به دلیل داشتن برخی فواید و شایستگی‌ها و برطرف نمودن معایب و پیامدهای ناشی از برنامه‌های درسی رایج، مورد توجه صاحب نظران حوزه برنامه درسی قرار گرفته است. ارتباط برنامه درسی تلفیقی با دنیای واقعی (زندگی فردی و اجتماعی) خارج از مدرسه، توجه به رشد روز افزون دانش و اطلاعات، هماهنگی برنامه‌ها با چگ و نگی یادگیری در محیط‌های طبیعی، تحقق شرایط یادگیری مؤثر در یادگیرندگان و پرورش مهارت‌های فکری سطح بالا در فراگیران، از جمله دلایل روی آوردن به برنامه‌های درسی تلفیقی شناخته شده است. انتقادهایی نیز، در مورد برنامه درسی تلفیقی مطرح شده است که برخورد محتاطانه و رعایت اعتدال در کاربرد آن را به مسئولین و دست‌اندرکاران برنامه‌ریزی درسی توصیه می‌نماید. نیاز به زمان طولانی برای طراحی برنامه درسی و نیاز به منابع و امکانات متنوع و وسیع، لزوم تربیت کادر آموزشی، فقدان وسعت و توالی منطقی در برنامه و جزم اندیشی و تعصب در طراحی برنامه درسی، از جمله انتقادات در مورد تلفیق برنامه درسی است.

بدین ترتیب، بر اساس نقد و ارزیابی دو رویکرد متفاوت در برنامه درسی می‌توان به این نتیجه دست یافت که هر رویکرد برنامه درسی (با هر ویژگی که دارد) حتی اگر ادعا شود از بهترین کیفیت طراحی و اجرا برخوردار است، چنان چه، به یک برنامه غیر منعطف، غیر پویا و منحصر به فرد تبدیل شود، قطعاً در میدان عمل با شکست روبه رو خواهد شد. بنابراین، برنامه درسی باید انعطاف پذیر باشد و متناسب با موقعیت از رویکردهای مختلف طراحی و سازماندهی و یا ترکیبی از رویکردها بهره‌مند شود. زیرا، همان طوری که گفته شد، برنامه درسی دارای مدارج و مراتبی است و اشکال طراحی برنامه درسی، هر کدام دارای نقاط قوت (محاسن) و نقاط ضعفی (انتقادات) می‌باشد که به مقتضای شرایط می‌توان از هر کدام و یا ترکیبی از آنان استفاده نمود.

گلاثورن^۱ در این مورد اظهار می‌دارد، موقع تصمیم‌گیری در مورد تلفیق برنامه درسی، مطلوب است که همه مزایا و معایب را سطح به سطح، ماده درسی به ماده درسی، و مدل به مدل بسنجید و سپس تصمیم بگیرید که می‌خواهید چگونه تلفیق کنید. وی می‌افزاید، هیچ بهترین نوع برنامه درسی تلفیقی وجود ندارد و انواع مختلف برنامه‌های درسی الگوهای گوناگونی از موفقیت را ارائه می‌کنند (گلاثورن، ۱۹۹۴).

منابع

- بیلر، رابرت (۱۳۶۸). کاربرد روانشناسی در آموزش. ترجمه پروین کدیور. مرکز نشر دانشگاهی، تهران، چاپ دوم.
- سیلور، الکساندر و لوئیس (۱۳۷۶). برنامه‌ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر. ترجمه غلامرضا خوی نژاد، چاپ سوم، انتشارات آستان قدس رضوی.
- شریعتمداری، علی (۱۳۶۵). جامعه و تعلیم و تربیت، مؤسسه انتشارات امیرکبیر، تهران چاپ هفتم.
- کارتلج. جی. میلیون، جی. اف (۱۳۶۹). آموزش مهارت‌های اجتماعی به کودکان. ترجمه محمد حسین نظری نژاد، معاونت فرهنگی آستان قدس رضوی.
- فتحی و اجارگاه، کوروش (۱۳۷۷). اصول برنامه‌ریزی درسی. چاپ اول، انتشارات ایران زمین.
- لوی، الف (۱۳۶۸). برنامه‌ریزی درسی مدارس. ترجمه فریدیه مشایخ. سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، چاپ سوم.
- ملکی، حسن (۱۳۷۶). برنامه‌ریزی درسی (راهنمای عمل)، انتشارات مدرسه. چاپ اول.
- ملکی، حسن (۱۳۷۴). سازماندهی محتوای برنامه درسی. تهران، نشر قو، چاپ اول.
- میلر، جی. پی (۱۳۷۹). نظریه‌های برنامه درسی. ترجمه محمود مهر محمدی. سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاهها، چاپ اول.

مهر محمدی، محمود (۱۳۷۸-۱۳۷۷). تلفیق در برنامه‌د رسی: تاریخچه، ضرورت، معیارها و اشکال. مجله پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت، زمستان ۱۳۷۷، بهار ۱۳۷۸، ص ۱۵-۴۷.
نقیب زاده، میرعبدالحسین (۱۳۷۴). نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش. تهران، انتشارات طهوری، چاپ ششم.

Bean, J.A (1997). Curriculum Integration, Designing the Core of Democratic Education . Teachers College, Colombia University.

Brandet, R (1991) . On Interdisciplinary Curriculum. Educational Leadership.

Drake, M.S (1993). Planinig Integrated Curriculum: the Call to Adventure. ASCD.

Glathorn, A.A (1994). Developing A Quality Curriulum. ASCD.

Henry, N.B (ed) (1958). The Integration of Educational Experiences. NSSE.

Jacobs, H.H (ed) (1989). Interdisciplinary curriculum: Design and Implementation. ASCD.

Miller, J.P (1983) . The Educational Spectrum; Orientations to Curriculum. Longman.

Perkins, D.N (1991). Educating for Insight. Educational Leadership, october.

Piaget, J (1972). The Epistemology of Interdisciplinary Relationship. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development.

Smith. W.A (1935). Integration : Potentially the Most significant in the History of Secondary Education. California Journal of Secondary Education . April.



شروېشگاه علوم انساني و مطالعات فرهنگي
پرتال جامع علوم انساني

طراحی الگوی مطلوب تربیت هنری در دوره ابتدایی

دکتر محمود مهر محمدی*

محمد امینی**

چکیده:

نظام آموزشی در هر جامعه‌ای دارای کارکردهای مختلفی است. یکی از این کارکردها که بیانگر پرورش قابلیت‌های زیبایی شناختی دانش‌آموزان می‌باشد، تربیت هنری است.

اهمیت این کارکرد، از آن روست که در ابعاد مختلفی نظیر بروز خلاقیت، رشد عاطفی و اخلاقی، ایجاد مهارت‌های حرکتی و دست‌ورزی مواد و وسایل، پرورش قابلیت‌های گروهی و ارتباطی دانش‌آموزان دارای تأثیرات قابل ملاحظه است. اما علیرغم این نقش و تأثیر، تربیت هنری در برخی نظام‌های آموزشی از جمله نظام آموزشی ایران دارای جایگاه فرعی و حاشیه‌ای در برنامه‌های درسی مراکز آموزشی می‌باشد.

با عنایت به اهمیت تربیت هنری و با توجه به کمبودها و مشکلات آن این مقام در ی بازشناسی، تبیین و اعاده جایگاه شایسته تربیت هنری در برنامه‌های درسی دوره ابتدایی است. این مهم از طریق طراحی یک الگوی برنامه درسی تربیت هنری انجام گرفته است که طی آن جایگاه عناصر هدف، محتوا، روش‌های

*- عضو هیأت علمی دانشگاه تربیت مدرس

**- عضو هیأت علمی دانشگاه کاشان

سیردهی و پی‌گیری و شیوه‌های ارزشیابی در برنامه درسی هنر دوره ابتدایی مشخص و مورد بحث قرار گرفته است.

مقدمه

نهاد آموزش و پرورش در هر جامعه دارای کارکردهای مختلفی است. یکی از این کارکردها که بیانگر بخش مهمی از اهداف این نهاد می‌باشد، تلاش در جهت رشد و شکوفایی توانایی‌ها و قابلیت‌های هنری و زیبایی شناختی دانش‌آموزان است.

اهمیت این کارکرد از آنجا ناشی می‌شود که، اصولاً، آموزش هنر و تربیت هنری در بروز نوآوری و خلاقیت، رشد اخلاقی، پرورش عواطف و احساسات (تربیت عاطفی)، شکل‌گیری تغییرات عمیق و پایدار در سلوک فردی، رشد مهارتی، نظم، دقت و ... تأثیری شگرف دارد. هنر تجسم خلاقیت انسان و حس زیبایی شناختی اوست. هنر در پایدارترین و اصیل‌ترین جلوه‌های خود به آرمان‌ها، شناخت‌ها، احساس‌ها، مهارت‌ها و ارزش‌های ژرف و بنیادی نظر دارد که انسان با تکیه بر آن، از علایق و شناخت‌های سطحی می‌گذرد. در واقع، هنر تحول واقعی و اصیل انسان را، که نتیجه رو کردن آگاهانه و آزادانه وی به ارزشهاست، امکان‌پذیر می‌سازد. آنچه که، این تحول را ممکن و تسهیل می‌کند، تربیت است. از این رو "ما به تربیت هنری بیشتر و بهتر به منظور پرورش انسان‌های کامل و رشد یافته، یعنی شهروندانی که تمدن شایسته و مطلوبی را ارزش‌گذاری کنند، نیازمندیم" (فاولر، ۱۹۸۹ ص ۶۲). بستگی میان تربیت و هنر چندان است که حتی برخی از صاحب نظران معتقدند که پایه اصلی تربیت، هنر می‌باشد. "هنر اساس تربیت است، هنر عقل و احساس ما را متحد، تخیل ما را تحریک و محیط ما را دگرگون می‌کند. سال‌ها پس از آنکه دستاوردهای مادی، فراموش می‌شود، هنر به منزله نماد نگرش‌های معنوی، باقی می‌ماند. هنر از هر نظر شاهدهی است بر جستجوی بشر برای به دست آوردن جاودانگی" (مایر، ترجمه فیاض، ۱۳۷۴ ص ۵۹۸). اگر چه به قول امرسون "هنر دریافتی است عرفانی که فقط بخشی از آن قابل انتقال است" (همان منبع، ص ۶۱۲). ولی، با این وجود، نمی‌توان منکر نقش و تأثیر قابل ملاحظه عوامل و تجارب آموزشی در رشد و پرورش قابلیت‌های هنری دانش‌آموزان شد.

مطالعات نظری و فعایت‌های پژوهشی که در ارتباط با آموزش و پرورش و هنر انجام گرفته، مؤید این مطلب می‌باشد. "منتقدان دیدگاه‌های سنتی تجربه زیبایی‌شناسی، ظرفیت‌ها و قابلیت‌های جدیدی بری ایجاد تحول در آموزش هنر و زیبایی‌شناسی به دانش‌آموزان مدرسه، به طور خاص، و برای کسب معانی جدید از زندگی اجتماعی، بطور عام، پیشنهاد کرده‌اند" (به بر، ۱۹۹۵ ص ۲۵۸). اما، متأسفانه، علیرغم مطالب مذکور، امروزه در مدارس و مراکز آموزشی کشور ما، اساساً، تربیت هنری به جد گرفته نمی‌شود و در برنامه‌های درسی مدارس از جایگاه مناسبی برخوردار نمی‌باشد. در صحنه عمل، تربیت هنری، حتی در شکل محدود و ناقص خود، به مثابه یک قلمرو محتوایی بی‌اهمیت مطرح است که مدیر مدرسه، در صورت ضرورت، می‌تواند برای جبران عقب ماندگی‌های درسی دانش‌آموزان در درس مهم و اساسی (مثل ریاضیات، علوم و ادبیات) ساعاتی از وقت محدود این درس را گرفته و به آنها اختصاص بدهد؛ طبعاً، نتیجه چنین وضعیتی، محروم کردن دانش‌آموزان از مجموعه وسیعی از تجارب غنی آموزشی و پرورشی و نیز آن دسته از قلمروهای معنایی است که تأثیر سازنده‌ای در عیان ساختن و بارور کردن قابلیت‌های خلاقه آنها دارد.

با توجه به جایگاه نازل و نامناسب تربیت هنری در نظام آموزشی کشور، هدف نویسنده آن است که بعد از تعریف و تبیین مفهوم تربیت هنری، الگوی مطلوب برنامه درسی هنر دوره ابتدایی را طراحی کند تا بدینگونه شاخصی برای پیش‌بینی و اجرای فعالیت‌های هنری مختلف در مدارس ابتدایی ارائه دهد. در عین حال، زمینه مناسبی را برای بازشناسی و به رسمیت شناختن نقش و جایگاه شایسته تربیت هنری در نظام آموزش و پرورش فراهم کند. همچنین، این امر توجه بیش از پیش سیاستگذاران آموزشی، برنامه‌ریزان درسی و معلمان را به تربیت هنری، به عنوان یک قلمرو محتوایی اساسی معطوف می‌سازد تا آنان اقدامات خود را در این زمینه با بینش و پشتوانه نظری عمیق و قابل دفاع انجام دهند.

تعریف و تبیین مفهوم تربیت هنری

تعریف و تبیین مفاهیم مختلف حوزه‌های دانش و معرف بشری، دیدگاه و چهارچوب نظری روشنی را نسبت به معنا، ماهیت، ابعاد و کارکردهای مختلف آنها فراهم می‌سازد. همچنین، این امر

رهنمودهای مشخصی را برای انجام فعالیت‌ها و اقدامات در هر حوزه معرفی ارائه می‌دهد. در این زمینه، می‌توان گفت که به دلیل نامشخص بودن و مغفول ماندن جایگاه و اهمیت هنر در نظام آموزش و پرورش، تلاش‌های نظری اندکی در مورد تعریف و تبیین مفهوم هنری انجام گرفته است. به عبارت دقیق‌تر، "تربیت هنری به گونه‌ای محدود، صرفاً به معنای نقاشی و یا شاید کاردستی تعریف شده است. این امر، حداقل، دارای این پیامد منفی بوده است که بخش قابل توجهی از تئوری پردازی در برنامه درسی، هنر را نادیده گرفته و صرفاً نویسندگان خاصی مانند آیزنر^۱ و راس^۲ بدان پرداخته‌اند" (بارو و میلبورن، ۱۹۸۹، ص ۲۰).

بارو و میلبورن^۳ مفهوم تربیت هنری را به هنرهای بدیع و خلاق ربط می‌دهند "احتمالاً این مطلب درستی است که بگوئیم هنرها در اشاره به هنرهای آزاد (فلسفه، تاریخ، زبان انگلیسی و ...) به کار رفته که در تقابل با علوم محض قرار می‌گیرند. حال آنکه تربیت هنری محدود به هنرهای خلاق است (همان منبع، ۱۹۸۹، ص ۲۰).

جروم جی هاوس من^۴ تربیت هنری را ناظر بر آموزش حواس مختلف، گسترش تجارب حسی و لمسی، رشد حساسیت و برخورد عمیق با جلوه‌های بصری هنری و نیز نقادانه پدیده‌های هنری می‌داند. در واقع، از نظر وی "تربیت هنری شامل آموزش اساسی حواس و رشد آگاهی متعالی تجارب بصری، آفرینش و فهم اشکال نمادین بصری و نیز رشد رویکرد آگاهانه نسبت به تصورات بصری در نقاشی، مجسمه‌سازی، هنرهای تزئینی و آموزشی و کاربرد و اعمال قضاوت نقادانه تجارب بصری می‌باشد (هاوس من، ۱۹۷۱، ص ۳۰۱)".

گارتسون^۵ میان مفهوم تربیت هنری و رشد توجه و حساسیت دانش‌آموزان نسبت به جلوه‌های

1- Eisner

2- Ross

3- Barrow and Millburn

4- Jerome J. Hausma

5- Garretson

زیبایی شناختی پدیده‌های مختلف ارتباط برقرار کرده و آن را فرآیندی ناظر بر افزایش و رشد تیزبینی و حساسیت فرد نسبت به زیبایی‌شناسی می‌داند (گارتسون، ۱۹۹۱).

از نظر چاپمن^۱ امروزه با توجه به مقتضیات تمدن جدید، تربیت هنری و زیبایی‌شناسی به عنوان یکی از کارکردهای مهم نظام آموزشی مطرح می‌باشد. چرا که دانش‌آموزان از این طریق چگونگی دیدن، شنیدن، حرکت کردن، برقراری ارتباط و احساس کردن را یاد می‌گیرند. از این رو ضروری است که نظام‌های آموزشی ایجاد و رشد مهارت‌ها و قابلیت‌های مذکور را تسهیل نمایند. (چاپمن، ۱۹۷۱)

اما یکی از تعاریف جامع تربیت هنری تعریف تحلیلی است که بنت رایمر^۲ از این مفهوم ارائه کرده است. وی تربیت هنری را به عنوان "رشد آگاهی و حساسیت نسبت به ویژگی‌های زیبایی شناختی اشیاء و پدیده‌ها" تعریف می‌کند. (رایمر، ۱۹۷۲، ص ۲۹).

از دیدگاه این صاحب‌نظر، عناصر و مفاهیم اساسی این تعریف براساس یک نظم معکوس (از آخر به اول) عبارتند از: ۱- اشیاء و پدیده‌ها^۲ - ۲- ویژگی‌های زیبایی شناختی^۳ - ۳- حساسیت^۴ - ۴- رشد^۵

۱- اشیاء و پدیده‌ها:

منظور از این عنصر، موضوعات، اشیاء، پدیده‌ها و وقایع قابل مشاهده و ادراک می‌باشد. در واقع، یکی از ویژگی‌های مهم قلمرو زیبایی‌شناسی، حضور و وجود حتمی و عینی "پدیده‌ها" می‌باشد. "این پدیده یا چیز می‌تواند یک قطعه موسیقی، یک مجسمه، یک ساختمان، یک نقاشی، یک رقص، یک تئاتر، یک ساختمان و یا یک قطعه شعر باشد. همچنین این عنصر می‌تواند ناظر بر اشیاء و وقایع طبیعی مثل ساحل دریا، رودخانه یخی، یک گل یا اشیاء مصنوعی و دست‌ساز انسان

-
- 1- Chapman
 - 2- Bennett Reimer
 - 3- Things
 - 4- Aesthetic Qualities
 - 5- Sensitivity
 - 6- Developmet

مانند کارخانجات، اتومبیل، ... یا وقایع و رویدادهای انسانی مانند مراسم و آئین‌های مذهبی و ... باشد" (همان منبع، ۱۹۷۲، ص ۲۹).

به هر صورت، مراد آن است که اساساً زیبایی و زیبایی‌شناسی یک حوزه مرتبط با موضوعات و رویدادهای موجود و واقعی است.

۲- ویژگی‌های زیبایی‌شناختی

مجموعه خصایص و ویژگی‌های محسوس و ادراک‌شدنی که منتقل‌کننده یک احساس و نشانگر یک ویژگی تجلی‌یافته^۱ و ابراز شده می‌باشد، تحت عنوان ویژگی‌های زیبایی‌شناختی قرار می‌گیرد. در واقع، آثار هنری ممکن است دارای ویژگی‌ها و کارکردهای دیگری مانند کارکرد اجتماعی، مالی، سیاسی، روان‌درمانی و حتی جسمانی باشند. ولی آنچه که در تربیت هنری حائز اهمیت است ویژگی‌ها و خصایص زیبایی‌شناسانه آثار هنری است نه ویژگی‌های دیگر آن. مثلاً در مورد موسیقی، ویژگی‌ها و ابعاد زیبایی‌شناسی ناظر بر خصوصیاتمانند ملودی، ریتم، هارمونی و فرم است. این ویژگی‌ها به لحاظ معنا و مفهوم بسیار غنی است و باعث می‌گردند که افراد به گونه‌ای عمیق‌تر احساس کنند. بنابراین آنچه در تربیت هنری حائز اهمیت است این است که اولاً ویژگی‌های زیبایی‌شناسانه دقیقاً مشخص و شناسایی گردد و ثانیاً جهت‌گیری اصلی در تدریس هنر، معطوف به تدریس این ویژگی‌ها باشد.

۳- حساسیت:

توانایی برقراری ارتباط و تعامل فعال و تجربه کردن ویژگی‌های زیبایی‌شناختی، حساسیت نام دارد. در واقع، هر فرد معمولی و عادی دارای توانایی و قابلیت تجربه کردن ویژگی‌ها و خصوصیات زیبایی‌شناسانه اشیاء و پدیده‌های مختلف می‌باشد. البته برخی افراد، دارای توانایی‌های غیر معمول و خارق‌العاده‌ای جهت تجربه کردن در یک طریق و مسیر زیبایی‌شناسانه هستند. از نظر

رایمر، حساسیت زیبایی شناسانه از طریق دو نوع رفتار، متمایز و مشخص می‌شود: "یکی آن که فرد باید قادر به ادراک و دریافت حالات تجلی یافته و ابراز شده باشد و دیگر آن که باید بتواند نسبت به آنچه دریافت و ادراک می‌کند، پاسخ مناسب بدهد. این دو نوع رفتار از هم مجزا نبوده و همراه با یکدیگر، پاسخ ادراکی یا ادراک پاسخگر را به وجود می‌آورد. (همان منبع، ۱۹۷۲، ص ۳۰) این ترکیب و تلفیق ذهن (رفتار او) و عواطف و احساسات (رفتار دوم) که توسط ویژگی‌ها و خصایص زیبایی شناسانه برانگیخته می‌شود، تجربه زیبایی شناسی نام دارد.

۴- رشد

این عنصر، با توجه به سه عنصر قبلی، بر آموزش و پرورش قابلیت‌های مربوط به شناخت و حساسیت نسبت به ویژگی‌های هنری و زیبایی شناختی اشیاء و پدیده‌های مختلف تأکید می‌کند. به عبارت دیگر، این وظیفه اصلی نظام‌های آموزشی است که از طریق تربیت هنری، در صدد رشد دادن و شکوفا کردن قابلیت‌ها و حساسیت‌های هنرمندانه دانش‌آموزان باشند.

طراحی الگوی مطلوب تربیت هنری در دوره ابتدایی

در یک طبقه‌بندی کلی، مجموعه فایده‌های برنامه درسی به دو قسمت طراحی برنامه درسی^۱ و برنامه‌ریزی درسی^۲ تقسیم می‌شود. در طراحی هر الگوی برنامه درسی باید در مورد نقش و جایگاه عناصر برنامه درسی، تصمیم‌گیری کرد. "برنامه‌ریزان قبل از آنکه به شیوه‌های اجرایی و عملی بپردازند، باید در مورد عناصر برنامه‌ریزی تصمیم‌گیری کنند. با توجه به نوع نگرشی که تهیه برنامه درسی را حمایت می‌کند، عناصر برنامه درسی و جهت‌گیری آنها را متفاوت می‌سازد" (ملکی، ۱۳۷۶، ص ۱۸) به عبارت دیگر، بدون تعیین موضع و مشخص ساختن جایگاه این عناصر، امکان

1- Curriculum design

2- Curriculum development

تدوین و طراحی الگوی برنامه درسی وجود ندارد. بر این اساس، طراحی الگوی مطلوب تربیت هنری دوره ابتدایی، ناظر بر تعیین موضع و جایگاه عناصر زیر می‌باشد:

۱- اهداف ۲- محتوا ۳- فرصت‌های یادگیری ۴- ارزشیابی

۱- اهداف

اولین قدم در طراحی الگوی مطلوب تربیت هنری دوره ابتدایی، مشخص ساختن اهداف و انتظاراتی است که باید تحقق آنها مد نظر نظام آموزشی قرار گیرد. ضرورت تعیین اهداف مشخص در زمینه تربیت هنری هنگامی از اهمیت بیشتری برخوردار می‌شود که به این واقعیت توجه کنیم که عمده فعالیت‌های این حیطه در نظام آموزشی کشور، بدون توجه به جهت‌گیری و مبنایی مشخص و عمدتاً براساس تلقی‌ها و برداشت‌های شخصی معلمان انجام می‌گیرد. در واقع، بخشی از مشکلات نظری و فکری تربیت هنری در نظام آموزشی ما، متأثر از این دیدگاه است که هنر به عنوان یک قلمرو فرعی و حاشیه‌ای، از جایگاه و اهمیتی برخوردار نیست که بتوان برای آن اهدافی تنظیم و مدون کرد. نتیجه این دیدگاه در عمل آن است که معلمان صرفاً براساس برداشت‌های شخصی و بدون عنایت به جهت‌گیری‌ها و اهدافی که تربیت هنری می‌تواند در حصول و برآورد آن نقش اساسی داشته باشد، اقدامات جسته و گریخته‌ای را در این زمینه انجام دهند. حال آنکه تدوین و تصریح اهداف واقعی و جامع در این حوزه مبنایی برای کشف ظرفیت‌ها و قابلیت‌های نهفته تربیت هنری و نیز تعیین جایگاه شایسته آن در نظام آموزشی فراهم می‌سازد. اما در مورد اهداف تربیت هنری تاکنون صاحب‌نظران دیدگاه‌های مختلفی را مطرح کرده‌اند. در یک تقسیم‌بندی کلی می‌توان این دیدگاه‌ها را به دو دسته ماهیت‌گرایی (پایدارگرایی)^۱ و ابزارگرایی^۲ تقسیم کرد.

1- Essentialism

2- Instrumentalism

ماهیت‌گرایان معتقدند که هنر، اساساً، یک منبع دانش، عقاید و ارزش‌ها در مورد انسان‌ها و جهان پیرامونی می‌باشد که باید یک بخش اساسی از آموزش و پرورش هر شهروندی را تشکیل دهد. "از دیدگاه ماهیت‌گرایان، هنر موجبات دستیابی انسان را به دانش، بصیرت و معانی فراهم می‌آورد که در هیچ یک از حوزه‌های محتوایی دیگر برآمده درسی وجود ندارد. به عنوان مثال، فرهنگ بصری (نقاشی‌ها، طراحی‌ها، مجسمه‌سازی‌ها، معماری، فیلم و ...) حامل محتوایی تجلی یافته و ابراز شده‌ای است که می‌توان آن را یاد گرفت، از آن لذت برد و در عمل مورد استفاده قرار گیرد" (پل گتی، ۲۰۰۰، ص ۶). بنابراین، از این منظر، هنر نه به دلیل نقش فرعی یا کمک‌رسانی به حوزه‌های غیر هنری برنامه درسی، بلکه به دلیل ظرفیت‌ها و قابلیت‌های ذاتی خود باید مورد توجه قرار بگیرد. به عبارت دیگر، ماهیت‌گرایان معتقدند که هنر یک تجربه یادگیری منحصر بفرد را فراهم می‌سازد که این تجربه، از طریق یک برنامه درسی کیفی و کارآمد به منصفه ظهور می‌رسد.

اما دیدگاه ابزارگرایی اهداف تربیت هنری را از منظر تأثیر و کمکی که هنر، به حصول و تحقق سایر اهداف نظام آموزشی می‌کند، مورد توجه قرار می‌دهد. این دیدگاه اعتقاد دارد که گنجاندن هنر در برنامه درسی به عنوان زمینه‌ای برای بروز احساسات و بیان خلاقانه دانش‌آموزان، هدفی است که با برنامه درسی آکادمیک و علمی امروزی قابلیت انطباق چندانی ندارد. بلکه، بر عکس، دفاع از اهداف تربیت هنری از این منظر که اصولاً "مطالعه هنر، توجه به فهم و بیان را افزایش داده و در نتیجه به رشد ساختار زبان و ارتباط، تفکر انتقادی و مهارت‌های حل مسئله کمک می‌کند" (همان منبع، ۲۰۰۰، ص ۷) کاملاً قابل توجیه است. ملاحظه می‌شود که این دیدگاه، برداشت ابزارگرایانه یا کاربردی از نقش هنر در نظام آموزشی را مورد تأکید قرار می‌دهد.

بدیهی است که هر دو دیدگاه پایدارگرایی در تربیت هنری دارای ضرورت و مشروعیت می‌باشد. از یک سو تربیت هنری باید در برنامه درسی مدرسه از جایگاه مناسب برخوردار باشد، زیرا هنر ابعاد و پدیده‌های بی‌بدیل و منحصر بفردی را برای دانش‌آموزان فراهم می‌کند. در واقع، هنر زمینه دستیابی به زبان، تجارب و معانی را فراهم می‌سازد که هر کدام از طریق یک شکل

بصری تجلی یافته و ابراز شده ویژه، درک شده و منتقل می گردند. اما در عین حال، هیچ فرصتی را برای استفاده از قلمرو هنر جهت وصول و تحقق سایر اهداف نظام آموزشی نباید از دست داد. دریافت و فهم، تفسیر و قضاوت مبتنی بر آثار هنری، یادگیری پژوهش مدار را برانگیخته و منجر به رشد زبان مکتوب و شفاهی می شود.

بر این اساس، در یک رویکرد جامع تربیت هنری، باید هر دو بعد وجود داشته باشد. هنر باید هم به دلیل کمک های خاص و بی نظیر به یادگیری و هم به سبب کمک به تحقق اهداف عمومی نظام آموزشی مورد توجه باشد. "این یک اصل اساسی است که اهداف تربیت هنری باید در هر دو جنبه لحاظ گردد" (همان منبع، ۲۰۰۰، ص ۷) به عبارت دیگر، اهداف تربیت هنری باید ناظر بر دو جنبه یا کارکرد مذکور باشد. جان لَنکستر^۱ نویسنده کتاب "هنر در مدارس ابتدایی" نیز معتقد است اگر چه مریبان و برنامه ریزان درسی در مورد اهداف تربیت هنری، عقاید و نظرات متفاوتی را ابراز کرده اند، ولی در این مورد که اساساً چه چیزی باید یاد داده شود، یک توافق و اجماع کلی وجود دارد. از نظر وی، اهداف برنامه درسی تربیت هنری باید زمینه های لازم را برای رشد مهارت های مربوط به دستورزی کردن، کاربرد درست و صحیح مواد و وسایل هنری، بروز و تجلی احساسات درونی، ادراک بصری، کاربرد هنر در حوزه های دیگر برنامه درسی و قدردانی و ارزش گذاری آثار هنری فراهم آورد. بر این مبنا، وی مهم ترین اهداف تدریس هنر را در مدرس ابتدایی به قرار زیر دسته بندی می کند:

۱- رشد دانش و آگاهی دانش آموزان از مواد و وسایل مختلف، از طریق اجازه دادن برای آزمایش، تجربه آزاد این وسایل و نیز تشویق آنها برای استفاده و کاربرد آگاهانه این مواد برای خلق آثار هنری

۲- ایجاد اطمینان از اینکه دانش آموزان، مجموعه ای از مهارت های عملی خاص را یاد بگیرند تا خبرگی و تبحر لازم را برای استفاده درست مواد و تجهیزات مربوطه به دست آورند.

1- John Lancaster

2- Art in the primary schools

۳- فراهم کردن فرصت‌هایی که از طریق آن، دانش‌آموزان عواطف، احساسات و تمنیات درونی خود را به وسیله تجارب و آثار هنری بیان و ابراز نمایند.

۴- فراهم ساختن تجارب هنری که به وسیله آن، دانش‌آموزان پدیده‌های طبیعی و مصنوعی (دست‌ساز انسان) را از طریق بررسی تحلیلی و هوشمندانه مطالعه و ثبت کنند.

۵- درگیر ساختن دانش‌آموزان در تجربه کردن و یادگیری یک فعالیت بصری هنرمندانه (تا اندازه‌ای از طریق موارد ۳ و ۴) و نیز از طریق مطالعات خاص مربوط به کاربرد عناصر هنری، به گونه‌ای که مهارت و تبحر آنها در کاربرد ادراک بصری و برقراری ارتباط بصری، افزایش یابد.

۶- مشارکت و درگیر ساختن دانش‌آموزان در پروژه‌های مربوط به حوزه‌های دیگر برنامه درسی که در آنها هنر، یک عنصر حیاتی و اساسی می‌باشد.

۷- فراهم کردن فرصت‌هایی برای تحقیق و مطالعه تاریخی و فرهنگی تا از رهگذر آن، دانش‌آموزان آثار هنری مختلف به جا مانده را که دستاورد تلاش‌های فراوان هنرمندان، صنعتگران، معماران و طراحان است، مورد قدردانی و ارزش‌گذاری قرار دهند" (لنکستر، ۱۹۹۰، ص ۱۵)

اما شپهرد^۱ و راگان^۲ اهداف برنامه درسی هنر و زیبایی‌شناسی را ناظر بر ایجاد مجموعه‌ای از بینش‌ها و آگاهی‌هایی می‌دانند که باید، در نهایت، در دانش‌آموزان ایجاد گردد. این آگاهی‌ها عبارتند از:

۱- آگاهی زیبایی‌شناسی^۳: شناخت، قدرشناسی و ارزش‌گذاری حوزه‌هایی مانند، موسیقی، هنر، رقص، نمایش به عنوان محصول تمدن بشری.

۲- آگاهی خلاقانه^۴: اینکه دانش‌آموزان یاد بگیرند که خودشان را در قالب تجاربی ابراز نمایند که مستلزم استفاده از مواد و تجهیزات مختلف می‌باشد.

1- Shepherd

2- Ragan

3- Aesthetic Awareness

4- Creative Awareness

۳- آگاهی انسانی^۱: این آگاهی دانش آموزان را تشویق به رشد و تکامل ویژگی‌های شخصی منحصر به فرد می‌کند.

۴- آگاهی ارتباطی^۲: بدین معنا که دانش آموزان یاد می‌گیرند که با یکدیگر از طریق اشکال هنری مختلف مانند نقاشی، مجسمه‌سازی، چاپ کردن، بافتن، رقص، آواز، آهنگ‌سازی، خواندن و ایفای نقش ارتباط برقرار کنند.

۵- آگاهی انتخاب^۳: اینکه، دانش آموز به عنوان یک مصرف‌کننده زیبایی‌شناسی بتواند در جامعه نسبت به انتخاب و گزینش هنر، موسیقی و نمایش با توجه به علایق و اولویت‌های فردی خود تصمیم‌گیری کند.

۶- آگاهی تجربه^۴: اینکه دانش آموزان مشارکت و درگیری مستقیم و غیر مستقیم را با حرکت، ابراز وجود، فی‌البداهگی و بروز خلاقیت، با استفاده از یکی از اشکال هنری، تجربه خواهند کرد (راینهارتس و بیچ، ۱۹۱۷، ص ۳۳۵).

اما الیوت آیزنر^۵ که در واقع سردمدار به رسمیت شناختن جایگاه هنر و تربیت هنری در برنامه‌های درسی مدارس است، معتقد است شمول و جامعیت برنامه درسی باید به حدی باشد که امکان بروز و ظهور تجارب مختلف را در اشکال متنوع و آموزش انواع سواد فراهم سازد. وی اعتقاد دارد که در مدارس تدریس هنر باید در چهار زمینه و جهت‌گیری، که نوعاً با زندگی انسان مرتبط است، انجام گیرد. از اینرو، آیزنر مهم‌ترین اهداف برنامه درسی هنر را در قالب چهار هدف تولید هنری، نقادی هنری، تاریخ هنر و زیبایی‌شناسی تبیین و تصریح می‌کند. (همان منبع، ۱۹۹۷)

هری برودی^۶ ضمن اشاره به نتایج و اثرات مثبت تربیت هنری در افزایش نمرات خواندن و نوشتن و حساب، تصریح می‌کند که ضرورت اهمیت تربیت هنری را نه براساس میزان کمک آن

1- Human Awareness

2- Communication Awareness

3- Selection Awareness

4- Experience Awareness

5- Elliot w. Eisner

6- Harrys. Broudy

به آموزش دروس دیگر (نتایج و تولیدات غیر زیبایی شناسانه) بلکه به سبب آن که به رشد و گسترش ارزش‌های زیبایی‌شناسی و درک ارزش‌های زیبایی شناختی کمک می‌کند، باید مورد ارزیابی قرار داد. از نظر برودی، تجربه زیبایی‌شناسی یک تجربه مهم و حیاتی است که تمام شناخت، قضاوت^۱ و عمل^۲ فرد بدان بستگی دارد. وی "پرورش و رشد حساسیت هنری و بروز و تجلی هنرمندانه را به عنوان اهداف اصلی آموزش هنر یاد می‌کند." (برودی، ۱۹۷۷)

از نظر توماس کورتیس^۳ و چارلز اسپایکر^۴ عدم وجود زمینه‌ای چون زیبایی‌شناسی در برنامه درسی، نشانگر نوعی تنگ نظری و کوتاه بینی می‌باشد. مضافاً، ارزش‌گذاری زیبایی شناسانه هم بدون وجود هنرها در برنامه درسی رشد و تعمیق پیدا نمی‌کند. بر این اساس، دو صاحب نظر مذکور با استناد به دیدگاه شورای ایالتی آموزش و پرورش کالیفرنیا^۵ چهار هدف را برای تربیت هنری بر می‌شمارند که عبارتند از:

- ۱- رشد مهارت‌های ادراکی و عقلانی^۶ - پرورش قابلیت‌های مربوط به بیان و تجلی هنرمندانه^۷ - فهم میراث فرهنگی^۸ - رشد قابلیت‌های مربوط به قضاوت‌های زیبایی‌شناسی^۹ (کورتیس و اسپایکر، ۱۹۷۷، ص ۱۴۵)

به هر صورت، از بررسی اهداف ذکر شده فوق، می‌توان استنباط کرد که مجموع اهداف تربیت هنری در دوره ابتدایی که حصول و برآورد آنها باید در دستور کار نظام آموزشی کشور قرار گیرد می‌توان در قالب ۴ هدف به شرح زیر ارائه کرد:

- 1- Cognition
- 2- Judgment
- 3- Action
- 4- Thomas curtis
- 5- Charls Speier
- 6- California State Board of Education
- 7- Perceptual Skills
- 8- Expressive Skills
- 9- Cultural heritage
- 10- Aesthetic Judgment

- ۱- رشد و پرورش مهارت‌های مربوط به تماس، دست‌ورزی کردن مواد و وسایل مختلف، بروز افکار و تمیّات درونی خود با استفاده از وسایل مذکور (تولید هنری)
- ۲- رشد آگاهی، ادراک و شناخت میراث فرهنگی و تاریخی جامعه از طریق بررسی و تعمق در آثار هنری مختلف (تاریخ هنر).
- ۳- رشد نگرش‌های مطلوب و مثبت نسبت به هنر و آثار هنری و قدرشناسی و ارزش‌گذاری آنها در اشکال مختلف در طول زندگی (زیبایی‌شناسی^۳)
- ۴- رشد مهارت‌های مربوط به بررسی و تحلیل انتقادی آثار هنری (نقادی هنری^۴)
بر این اساس، می‌توان گفت که اهداف تربیت هنری مذکور ناظر به چهار هدف عملی و کاربردی، فرهنگی و تاریخی، ارزش‌گذاری و زیبایی‌شناسی و بررسی تحلیلی و انتقادی می‌باشد.

۲- محتوا^۵

بعد از تعیین و تدوین اهداف، نوبت به انتخاب محتوای برنامه درسی می‌رسد. اگر چه در تعیین اهداف آموزشی در نظر گرفتن ملاحظات و ویژگی‌هایی مانند جامعیت، اعتبار و ... حائز اهمیت است، اما، قطعاً، فراهم کردن زمینه‌های بروز و تحقق هدف‌ها از اهمیت بسیار بیشتری برخوردار می‌باشد. در واقع، "از آنجایی که اهداف به وسیله محتوا تحقق می‌شوند، توجه به انتخاب محتوا همواره به عنوان یک عنصر مهم در برنامه درسی مطرح بوده است". (هاس، ۱۹۸۳، ص ۹۴) سیلور و الکساندر^۶ معتقدند که محتوای برنامه درسی ناظر بر "حقایق، مشاهدات، داده‌ها، دریافت‌ها، تشخیص‌ها، حساسیت‌ها، طرح‌ها و راه‌حل‌های برگرفته از آنچه اذهان انسان‌ها آن را درک

- 1- Art Making
- 2- Art History
- 3- Aesthetic
- 4- Art Criticism
- 5- Content
- 6- Saylor and Alexander

کرده‌اند و نیز مجموعه ساختارهایی است که دستاوردهای تجربی را در قالب دانش‌ها، ایده‌ها، مفاهیم، تعمیم‌ها، اصول، طرح‌ها و راه‌حل‌ها دوباره‌سازماندهی کرده‌اند“ (زایس، ۱۹۷۶، ص ۱۲۳). لوی^۱ معتقد است که “اصطلاح محتوای برنامه درسی نه تنها به قسمت‌ها و قطعه‌های سازمان یافته‌ای اطلاق می‌شود که به گونه‌ای منظم یک رشته علمی را تشکیل می‌دهند، بلکه شامل واقع و پدیده‌هایی نیز می‌شود که به نحوی با رشته‌های مختلف علمی ارتباط دارند. برای مثال، می‌توان به مثابه محتوای برنامه درسی به مطالعه نظام‌های حمل و نقل، موضوع آلودگی هوا و غیره پرداخت“ (لوی، ترجمه مشایخ، ۱۳۶۸، ص ۲۹).

نیکلس^۲ هم در تعریف محتوا می‌گوید که “در امر تدریس باید چیزی را به کسی یاد داد. این شخص دانش آموزان و آن چیز محتواست. محتوا را می‌توان دانش، مهارت‌ها، گرایش‌ها و ارزش‌هایی توصیف کرد که می‌بایست یاد گرفته شوند.“ (نیکلس، ترجمه دهقان، ۱۳۶۸، ص ۶۲) ملاحظه می‌شود که محتوای برنامه درسی به منزله ابزار یا وسیله‌ای است که با به کارگیری آن می‌توان در جهت وصول اهداف حرکت کرد. طبیعتاً در حوزه تربیت هنری و در ارتباط با هدف‌های چهارگانه‌ای که در صفحات قبل بدان اشاره شد نیازمند محتوای جامع، مرتبط و معتبر می‌باشیم که از طریق تدریس و اجرای آن بتوان اهداف مورد نظر را متحقق نمود. اگر چه “در وسیع‌ترین برداشت، هنرها در بردارنده همه موضوعات خلاق مانند ادبیات، شعر، نمایشنامه، موسیقی و هنرهای بصری می‌باشد“ (دایره‌المعارف آمریکانا، ۱۹۹۰) ولی، در عمل، متأسفانه محتوای تربیت هنری بخصوص در دوره ابتدایی، عمدتاً محدود به انجام پاره‌ای فعالیت‌های تکراری و کلیشه‌ای مانند نقاشی از روی الگوی معلم، خوشنویسی، کاردستی و تزئین کلاس و راهروهای مدرسه می‌باشد که، در واقع، برداشتی محدود و ناقص از حوزه و ساختار محتوایی تربیت هنری است. بالتبع، با توجه به این دیدگاه و برداشت، امکان تحقق اهداف تربیت هنری وجود ندارد. اما در یک رویکرد جامع، دقیق و مرتبط با اهداف چهارگانه تربیت هنری و بر مبنای پژوهش‌های انجام

1- Lewy

2- Nikels

گرفته، امروزه ساختار محتوایی تربیت هنری شامل چهار حوزه هنرهای بصری^۱، نمایش^۲ موسیقی^۳ و رقص^۴ می‌باشد. "هنرها یعنی رقص، موسیقی، نمایش و هنرهای بصری باید یک بخش لاینفک هر نوع آموزش و پرورش عمومی باشند" (اداره آموزش و پرورش ماساچوست، ۱۹۹۹، ص ۲۷) بحالی که به دلایل مختلف، وجود و تجویز رقص به عنوان یک حوزه محتوایی آموزشی در نظام آموزش و پرورش ما محل تردید جدی است، ولی می‌توان با تعیین هویت و جایگاه مناسب تربیت هنری در نظام آموزشی، حوزه‌های محتوایی هنرهای بصری، موسیقی و نمایش را در راستای اهداف چهارگانه تربیت هنری (هنرسازی، نقادی هنری، تاریخ هنر و زیبایی شناسی) تدریس و اجرا کرد.

۳- فرصتهای یادگیری

بدیهی است برای تحقق هر هدف تربیتی و آموزش هر محتوایی، دانش‌آموزان باید فرصت‌ها، فعالیت‌ها و تجاربی داشته باشند تا بتوانند نوع رفتاری که مستلزم تحقق آن هدف است را تمرین و پرورش دهند. این نکته در مورد تربیت هنری بسیار حائز اهمیت است. زیرا "پیش‌نیاز آموزش هنری فراهم کردن فرصت‌ها و امکانات در بازی‌های آزاد، به ویژه، بازی‌های نمایشی و ... است که خلاقیت را در کودکان شکوفا می‌کند." (کول، ترجمه مفیدی، ۱۳۷۴، ص ۲۶۲)

صرفاً در چنین حالتی است که می‌توان انتظار تحقق و عینیت یافتن اهداف تربیت هنری را به صورت تغییرات عمیق و واقعی در حوزه‌های شناخت، نگرش و عمل دانش‌آموزان داشت. در غیر این صورت تربیت هنری فاقد هر گونه پتانسیلی برای تأثیرگذاری پایدار بر روی دانش‌آموزان می‌باشد. در واقع "زمانی که چندان یا هیچ فرصتی برای نیل به هدف‌ها فراهم نشده باشد، واقع بینانه نیست اگر از فراگیران انتظار داشته باشیم که به آن هدف‌ها نایل آیند" (ولف، ترجمه کیامنش،

1- Visual Arts

2- Drama

3- Music

4- Dance

۱۳۷۱، ص ۶۲) لذا، ضرورت دارد که تجارب و فرصت‌های یادگیری زمینه مشارکت و تجربه آزاد و مستقیم دانش‌آموزان را در انجام فعالیت‌های مختلف هنری فراهم سازد، تا از این طریق قدرت سازندگی و خلاقیت آنها بروز و شکوفا گردد. چرا که "کلید خلاقیت، آزادی است. کودکان باید در اکتشاف، آزمایش کردن، اختراع کردن، تقلید کردن با استفاده از مواد و وسایل هنری آزاد باشند. همان گونه که هنگام لباس پوشیدن اینگونه هستند" (بتی، ۱۹۸۴، ص ۱۴۶).

از این منظر، ایجاد محیطی محرک و غنی که از طریق فراهم آوردن مجموعه‌ای از فرصت‌های یادگیری متعدد و متنوع میسر می‌گردد، به مثابه مهمترین و اساسی‌ترین عامل در تحقق اهداف مختلف تربیت هنری می‌باشد. در واقع، از این طریق تربیت هنری به منصف ظهور و اجرا در می‌آید.

به همین دلیل در تربیت هنری و زیبایی‌شناسی اولین و مهم‌ترین اصل آن است که دانش‌آموزان باید دارای فرصت‌های غنی و متعدد برای ادراک و پاسخ دادن به موضوعات و رویدادهای مختلف باشند. در موسیقی ادراک و پاسخ دادن، به معنای گوش کردن است. در نقاشی معماری و مجسمه‌سازی، ادراک و پاسخ دادن، به معنای نگاه کردن و دیدن است. در شعر این امر، به معنای خواندن و شنیدن اشعار است. در تئاتر، رقص و فیلم به معنای تماشای تولیدات این هنرهاست. به همین دلیل است که، اساساً، حضور و وجود هنرها در هر شکل و فرصتی، فضای پرمدرده مدارس ما را زنده و فعال نگه می‌دارد. (رایمر، ۱۹۷۲)

بر این اساس، یکی از حوزه‌های محتوایی که باید در تربیت هنری دوره ابتدایی مورد توجه قرار گیرد، هنرهای بصری است که دامنه‌ای وسیع از فعالیت‌های هنری، از نقاشی و طراحی گرفته تا ساختن اشیاء و وسایل مختلف را در بر می‌گیرد که می‌توان فرصت‌های یادگیری مربوط به این حوزه را به ترتیب زیر مطرح کرد:

- نقاشی کردن؛ شامل مشاهده، ثبت، بیان و ارائه

- رنگ آمیزی؛ مخلوط کردن رنگ‌ها در ترسیم تصاویر، الگوها، مدل‌ها و مجسمه‌سازی

- مدلسازی؛ خلق آثار هنری سه بعدی با مواد انعطاف‌پذیر (مانند گل و پلاستیک)

- ساختن؛ به وسیله مواد مقاومی مانند چوب، مفتول، پلاستیک

- الگوسازی؛ تکرار الگوها به وسیله طراحی، مواد چاپی، نقاشی و حتی چاپ بر روی منسوجات

- بافتن؛ به وسیله کاغذ، نخ و پارچه

- **حل مسئله؛** در تمامی فعالیت‌های مربوط به هنر، کاردستی و طراحی که مستلزم فرآیندهای تفکر (پروراندن ایده‌ها در ذهن) تجربه کردن (کشف وسایل و راه حل‌های مناسب) توجیه منطقی راه حل‌ها و ارزشیابی و نقادی آنها (از طریق مباحثه و نوشتن دیدگاه‌ها) می‌باشد.

- **مشاهده، نقادی و ارزشگذاری؛** به وسیله تحقیق (در کتب هنری، کتابخانه‌ها و گالری‌ها و موزه‌ها) ملاقات با هنرمندان، صنعتگران و طراحان و گفتگو و بحث با آنها (لنکستر، ۱۹۹۰)

اما در مورد حوزه محتوایی موسیقی باید گفت که جایگاه آن در نظام آموزشی موضوع مورد توجه مریبان در سرتاسر جهان است. اغلب آنان با این نقطه نظر موافقند که باید برای تمامی دانش‌آموزان یک آموزش موسیقی اساسی و بنیادی فراهم آورد. به حدی که موسیقی به عنوان بخشی از میراث فرهنگی جامعه، بتواند باعث لذت و خرسندی در سراسر زندگی‌شان شود. در طول سال‌ها، موسیقی در قالب برنامه‌های درسی مدارس اکثر ممالک مورد پذیرش قرار گرفته است به حدی که امروزه مریبان آن را بخش لاینفک یک سیستم آموزشی تلقی می‌کنند (گارتسون، ۱۹۹۱)

هوش موسیقایی یکی از انواع هوش‌های است که هوارد گاردنر^۱ در نظریه هوش‌های چندگانه^۲ خود مطرح کرده است. از نظر وی، هوش موسیقایی "توانایی تفکر درباره موسیقی و شنیدن الگوهای صدایی و بازشناسی و بخاطر سپردن آنها و احتمالاً دستکاری کردن آنهاست. افرادی که دارای هوش موسیقایی قوی هستند، صرفاً موسیقی را به آسانی بخاطر نمی‌سپارند، بلکه نمی‌توانند آن را از ذهن خود خارج سازند" (گاردنر، ۱۹۹۷، ص ۱۲).

درواقع، موسیقی در طول تاریخ، عامل وحدت بخش و ارتباط دهنده فرهنگ‌ها و تمدن‌های مختلف بشری بوده است. موسیقی به اصوات نظم و به خاموشی و رکود، روح و احساس می‌بخشد. آموزش موسیقی به دانش‌آموزان یاد می‌دهد که چگونه صدای انسان در ترکیب و تلفیق

1- Howard Gardner

2- Multiple Intelligences

با تعدادی از وسایل و ابزار آلات و احیاناً انسان‌های دیگر، به گونه‌ای جذاب و دلپذیر در می‌آید. بدیهی است آموزش و پرورش که از جذابیت و قدرت برانگیختن دانش‌آموزان بی‌بهره باشد و صرفاً در قالبی خشک و بی‌روح به آنان ارائه گردد، فاقد اثرگذاری سازنده و پاینده می‌باشد. بنابراین تأکید می‌شود که فرصت‌های یادگیری مربوط به موسیقی باید امکان تجارب زیسر را برای دانش‌آموزان فراهم نماید:

۱- **تجربه گوش کردن:** از آن جایی که گوش کردن در تمامی مهارت‌های موسیقی مانند خواندن، نواختن، ساخت موسیقی و حرکت کردن، مهارتی مهم است. معلمان باید صداهای واقعی و متنوعی را برای دانش‌آموزان فراهم نمایند تا آنان به تجزیه و تحلیل، مقایسه و ایجاد تمایز و تفاوت و ارائه واکنش و پاسخ بدان بپردازند.

۲- **تجربه حرکت کردن:** از آن جایی که دانش‌آموز تمامی بدن خود را برای کشف کردن و بیان نمودن و ابراز تغییرات در ضرب آهنگ‌ها و ... به کار می‌برد، حرکت در کسب مفاهیم موسیقایی مهم است.

۳- **تجربه آواز خواندن:** به دلیل آنکه آواز خواندن بیانگر عواطف درونی بوده و برای رشد گفتاری، مهارتی مهم است.

۴- **تجربه نواختن:** چون نواختن، برای دانش‌آموزان فرصت‌هایی را جهت شنیدن فراهم می‌کند و صداهای مختلفی از این طریق تولید می‌شود. البته ضرورت دارد که تجهیزات کلاسی، فرصت‌هایی را برای دانش‌آموزان فراهم سازد تا آنها موسیقی خودشان را بسازند.

۵- **تجربه آفرینش:** از طریق مشارکت در تجارب گوش کردن، حرکت کردن، خواندن و نواختن است که فراگیران دوره ابتدایی قادر به آفرینش می‌شوند. به عبارت دیگر هنگام آفرینش هنری، دانش‌آموزان مجموعه اساسی از تجارب و مهارت‌های موسیقایی را به کار می‌گیرند. (راینهارتس و بیچ، ۱۹۹۷)

اما حوزه محتوایی نمایش، بدین خاطر باید در برنامه درسی تربیت هنری گنجانده شود که اساساً، دانش‌آموزان ابتدایی از این طریق، در نقش‌های مختلف با زندگی اجتماعی ارتباط برقرار ساخته و از جنبه‌های مختلف آن تقلید می‌کنند "به منظور کمک به کودکان در تقلیدهای خود، ما

باید یک محیط کلاسی را فراهم کنیم که نمایش تخیلی را ترغیب و برانگیزاند" (بتی، ۱۹۸۴، ص ۶) اساساً، کودکان در یک جهان ساختگی یا تقلیدی زندگی می کنند. هر چند که بزرگسالان در مورد رفتارهای تقلیدی و تخیل پروری دانش آموزان و کودکان دچار نوعی بدفهمی بوده و حتی از نظر آنها ممکن است این تقلید و تخیل سازی برای سلامت روحی و ذهنی کودکان مضر باشد. ولی واقعیت قضیه آن است که کودکان از این طریق، سعی در درک جهان پیرامون خود و تمامی واقعیات آن دارند. آنان از این طریق تلاش می کنند محیط اطراف خود را بشناسند، نظم دهند و حتی آن را تحت کنترل در آورند. به همین علت، فعالانه و با صرف انرژی ذهنی و جسمی فراوان، ایفاگر نقش های مختلف می شوند.

بنابراین "بازی کردن و اجرای نقش های مختلف به کودکان کمک می کند که زندگی را از چشم اندازی دیگر، تجربه نمایند. این امر بدانها کمک می کند که این نقش ها را فهمیده و در اغلب مواقع، بسیاری از ترسها و نگرانیهای خود را در زندگی حل کنند ... کودکان، به طور عمده از طریق نمایش در مورد خودشان نکات مهمی را یاد می گیرند و به سرعت یاد می گیرند که چگونه کودکان دیگر در یک نمایش تعاملی، پاسخ یا عکس العمل نشان می دهند" (بتی، ۱۹۸۴، ص ۷). به همین علت، آثار و نتایج نمایش از جنبه های فردی و اجتماعی قابل بررسی است. نمایش می تواند دارای تأثیرات عمیق اجتماعی، آموزشی و روانشناختی باشد. نمایش، دانش آموزان را سرگرم می کند، توجه آنها را به مردم و مسایل مختلف جذب می کند، باعث تقویت یا تغییر نگرش ها می شود، تخیل خلاقانه را برانگیخته و شکل می دهد، علایق اجتماعی را بروز داده و زندگی را خوشایند می سازد. در مجموع نمایش، نکات و مطالبی را به ما یاد می دهد که هیچ ابزار دیگری قادر به انجام آن نمی باشد. (دیستلر، ۱۹۷۶)

با توجه به مطالب فوق مجموعه فرصت های یادگیری مربوط به نمایش شامل "اجرا و بازی کردن، آماده سازی، داستان گویی (تهیه سناریو) تعیین نقش ها، بازی سازی و بازی نویسی و کارگردانی و اجرای هنرهای وابسته ماند خیمه شب بازی و فیلم است" (اداره آموزش و پرورش ماساچوست، ۱۹۹۹)

با عنایت به آنچه که تاکنون در مورد عنصر سوم الگوی پیشنهادی یعنی فرصت‌های یادگیری ذکر شد، می‌توان مهم‌ترین ویژگی‌ها و خصوصیات آن را به ترتیب زیر بیان نمود:

۱- فرصت‌های یادگیری تربیت هنری، با توجه به تلاش‌های زیبایی شناختی انجام شده، باید بر میراث فرهنگی بشری تاکید نماید.

۲- فرصت‌های یادگیری تربیت هنری باید موقعیت‌هایی را برای دانش‌آموزان فراهم کند تا موجب بروز و رشد مهارت‌های ابرازی در قالب فعالیت‌های هنری گردد.

۳- فرصت‌های یادگیری تربیت هنری باید به دانش‌آموزان در رشد و شکل‌گیری نگرش انتقادی نسبت به آفرینش هنری کمک کنند.

۴- این فرصت‌ها باید مجموعه‌ای از تجارب متنوع، مختلف و گسترده را در فعالیت‌های هنری به منظور رشد مهارت‌های ادراکی، تا بالاترین حد، تهیه و فراهم سازند. صرف نظر از عمق و گستردگی، هر دانش‌آموزی باید قادر باشد که زیبایی را هم به شکل انتزاعی و هم به شکل عملی، قدرشناسی نماید (کورتیس و اسپایکر، ۱۹۷۷)

۴- ارزشیابی

در میان عناصر تشکیل دهنده برنامه درسی، عنصر ارزشیابی ناظر بر داوری یا قضاوت ارزشی در مورد قابلیت‌ها، توانمندی‌ها و نتایج عملی برنامه درسی است. قطعاً این قضاوت باید مبتنی بر مجموعه‌ای معیارها و ملاک‌های روشن و مدون باشد. در حالی که کاربرد این معیارها در زمینه ارزشیابی بسیاری از دروس (علیرغم ناکافی و نارسا بودن) مورد توجه است، استفاده از آنها در زمینه تربیت هنری مورد تردید می‌باشد. این تردید، بیانگر وجود واقعیتی است که اساساً در قلمرو تربیت هنری، شواهد و یافته‌های علمی اندکی در مورد چگونگی و نحوه ارزشیابی عملکرد دانش‌آموزان وجود دارد.

در مقایسه با سایر ابعاد آموزش و پرورش مثل خواندن، نوشتن و حساب کردن... ادبیات تربیت هنری در بر دارنده مطالعات اندکی در مورد ارزیابی نگرش هنری دانش‌آموزان است. تا این تاریخ، ابزارهای کمی برای اندازه‌گیری نگرش هنری تدوین شده است و روش‌های جایگزین

ناکافی وجود دارد. تلاش‌های اندکی هم برای کاربرد دقیق روش‌های ارزیابی نگرش و انجام مطالعه و تحقیق در این زمینه صورت گرفته است. (موریس، ۱۹۹۱)

با توجه به نکات فوق، تصریح می‌گردد که "بهتر است در مدارس ما و خاصه در مقطع ابتدایی، رقابت‌های فردی پدید نیاید و نمره‌ای در کار نباشد. به راستی آموزگاری که اصلاً در درس هنر سررشته‌ای ندارد، چگونه به خود حق می‌دهد که با نظر خود، احساسات و عواطف دانش‌آموزی را بسنجد؟ کودکی که با چند خط ساده خانه‌ای را تصویر می‌کند، همه تلاش‌هایش را به کار می‌بندد تا هنرش را خوش جلوه دهد و مسلم است که هر کودکی به دنبال تجربه شخصی خود است و از قانون خاص خود پیروی می‌کند." (تیمورزاده بابلی، ۱۳۷۰، ص ۵۴)

واقعیت آن است که بعضی از معلمان هنر معتقدند دانش‌آموزان را باید در جهت سازگاری و تطبیق با معیارها و شرایط خاص آموزش داد و فرآیند ارزشیابی هم ناظر بر تعیین میزان این انطباق و هم آهنگی است. از نظر این معلمان، فقط یک راه برای رنگ کردن تصاویر یا بازی با اسباب‌بازی‌ها وجود دارد، ولی طبیعی است چنین نگرش و عملی، باعث نابود شدن خلاقیت در همان ابتدای آموزش و آن هم در کلاس هنر می‌گردد. در واقع، خلاقیت مستلزم نوعی شهود و طیب خاطر می‌باشد. که بسیاری از معلمان و بزرگ‌سالان فاقد آن می‌باشند. چرا که در طی دوره آموزش و تربیت معلم، اساساً بدانها اجازه داده نشده است که این زمینه و قابلیت ذاتی را رشد دهند. از این منظر می‌توان گفت که اولین و اساسی‌ترین ملاحظه در ارزشیابی تربیت هنری، عدم اصرار و پافشاری بر این نکته است که دانش‌آموزان، دقیقاً طبق انتظارات از قبل تعیین شده معلمان رفتار کنند. از سوی دیگر در زمینه ارزشیابی تربیت هنری آنچه که باید برای معلم واجد اهمیت باشد، بررسی و مشاهده میزان پیشرفت و رشد دانش‌آموز در طی فرآیند فعالیت هنری است. بر این اساس، مسئولیت خاص هر معلم، مشاهده دگرگونی‌ها و تغییراتی است که در نوع واکنش و پاسخ دانش‌آموزان نسبت به تدریس رخ می‌دهد. در واقع ارزشیابی مهارت‌هایی مانند خواندن، نوشتن و حساب کردن که مبین بخشی از اهداف نظام آموزشی می‌باشد، امروزه چندان چالش‌انگیز و دشوار نمی‌باشد. هم چنان که ارزشیابی دانش و اطلاعات هنری دانش‌آموزان یا مهارت‌های فنی آنان هم آسان می‌باشد. اما واقعیت آن است که ارزشیابی هدف اصلی و اساسی تدریس هنر که

همانا افزایش قابلیت و توانایی دانش‌آموزان در زمینه ارائه پاسخ و واکنش زیبایی‌شناسانه به جهان اطراف و نیز بیان و ابراز جهان درونی از طریق اشکال مختلف و متنوع هنری است، به سادگی موارد مذکور نمی‌باشد. از اینرو معلم باید در جستجوی شواهد ظریف‌تر و دقیق‌تر درباره کیفیت تجربه هنری دانش‌آموز و تأثیر آن بر روی وی باشد.

در زمینه ارزشیابی تربیت هنری، مشاهده دانش‌آموز هنگام کار کردن، علائم و نشانه‌هایی از آنچه که برای او اتفاق می‌افتد را فراهم می‌کند. میزان تمرکز و دقت او بر روی تکلیف هنری، جدیت و پشتکاری که برای انجام آن از خود نشان می‌دهد و نگاه سریع حاکی از تأیید در هنگامی که دانش‌آموز در حال کار کردن است، روش‌هایی مناسب‌تر و حاکی از تأیید مشارکت و فعالیت واقعی وی می‌باشد. مضافاً مشاهده و بررسی محصول ارائه شده و مقایسه آن با کارهای قبلی دانش‌آموز، شواهدی را در مورد میزان رشد وی فراهم می‌کند. معلم باید در جستجوی جمع‌آوری شواهدی درباره افزایش قدرت بیانگری، اصالت مفهوم، شکل و نمادپردازی، میزان هم‌آهنگی عناصر با یکدیگر و مسیری که طی آن مهارت همراه با فهم در جهت بیان هدف آفریننده (دانش‌آموز) به کار برده شده است، باشد. همچنین اگر تولید ارائه شده جنبه کاربردی دارد، تناسب آن با هدف مورد نظر باید مورد بررسی قرار گیرد. (لوئیس، ۱۹۷۱)

درواقع ارزشیابی صرفاً ثبت عملکرد گذشته و پیشین دانش‌آموز نیست، بلکه وسیله‌ای برای ارزیابی نیازها و موفقیت‌ها است. ارزشیابی کلید طراحی تجاربی است که به دانش‌آموز کمک می‌کند که از جهان حسی پیرامون خود بهره و لذت کافی برده و تجربه خود را از طریق هنر نمایان سازد، و در عین حال مبنای مستندی را برای رشد خلاقیت و زیبایی‌شناسی وی فراهم آورد. با توجه به مطالب فوق، مهم‌ترین نکاتی که باید در زمینه ارزشیابی تربیت هنری مورد توجه و استفاده معلمان قرار گیرد، به شرح زیر می‌باشد:

۱. نفی سیستم نمره‌گذاری مرسوم و معمول در نظام آموزشی در زمینه ارزشیابی فعالیت هنری دانش‌آموزان.
۲. عدم استفاده و استناد به ملاک‌ها، معیارها و انتظارات غیرقابل انعطاف و تلاش در جهت سازگاری و انطباق رفتارها و فعالیت هنری دانش‌آموزان با آنها.

۳. تأکید بر فرآیند و جریان درگیری و مشارکت دانش‌آموزان با فرصت‌ها و تجارب یادگیری هنری بجای اصرار بر تولید بازده یا عملکرد مورد انتظار.
۴. تأکید بر مشاهده میزان پیشرفت و رشد دانش‌آموز و نیز تغییراتی که در نوع و کیفیت واکنش و پاسخ زیبایی‌شناسانه وی نسبت به هنر و فعالیت‌های هنری حادث می‌گردد.
۵. بررسی و ثبت ویژگی‌های فردی دانش‌آموز در حین فرآیند آفرینش هنری از قبیل میزان دقت و تمرکز وی بر روی تکلیف هنری، جدیت و پشتکار، مشارکت با سایر دانش‌آموز.
۶. مقایسه فعالیتها و آثار هنری دانش‌آموز با فعالیت و آثار هنری قبلی وی.
۷. بررسی میزان قدرت یادگیری، اصالت مفهوم، شکل و نمادپردازی، هماهنگی و توازن میان عناصر، تناسب با هدف و استفاده آنها در ارزشیابی آثار و تولیدات هنری دانش‌آموزان.
۸. ارائه بازخوردهای مستمر به دانش‌آموزان در مورد فنون، مهارت‌ها، کیفیت و نحوه ارائه و بیان هنری، میزان صحت و دقت فعالیت‌های هنری آنها.
۹. پذیرش منصفانه تلاش‌های هنری دانش‌آموزان و بهره‌گیری از تشویق‌های کلامی.
۱۰. اجتناب از انتقادات صریح و تند نسبت به آثار هنری دانش‌آموز و نیز عدم استفاده از واژه‌های منفی و دلسردکننده چون بد، آشغال، مسخره و بالعکس تشویق افراطی.
۱۱. تلاش در جهت تهیه و فراهم ساختن مجموعه یا کارنامه‌ای از آثار و آفرینش‌های هنری دانش‌آموزان در طول سال تحصیلی و ارائه آنها در قالب نمایشگاهی از آثار دانش‌آموزان مدرسه.

منابع

- کول، ونیتا (۱۳۷۴) برنامه آموزش و پرورش در دوره پیش دبستانی. ترجمه فرخنده مفیدی. تهران. انتشارات سمت.
- لوی، الف (۱۳۶۸) برنامه‌ریزی درسی مدارس. ترجمه فریده مشایخ. تهران. انتشارات مدرسه.
- مایر، فردریک (۱۳۷۴) تاریخ اندیشه‌های تربیتی. جلد دوم. ترجمه علی اصغر فیاض. تهران. انتشارات سمت.
- ملکی، حسن (۱۳۷۶) برنامه‌ریزی درسی (راهنمای عمل) تهران. انتشارات مدرسه

- نیکلس، ادری و هاوارد (۱۳۶۸) راهنمای عملی برنامه‌ریزی درسی. ترجمه داریوش دهقان. تهران. انتشارات قدیانی
- ولف، ریچارد (۱۳۷۱) ارزشیابی آموزشی. مبانی سنجش توانایی و بررسی برنامه. ترجمه علیرضا کیامنش. مرکز نشر دانشگاه، تهران.
- Beaty, Jance J. (1984) "skills for PreSchool Teachers". Second Edition, Chales. E. Merrill Publishing CO.
- Beyer, Landon E. (1995) "The Arts and Social Possibilities". Critical Conversations in Philosophy of Education. Edited by Wedy Kohli. Routledge.
- Borrow, Robin. Milburn, Geoffery (1986) "A Critical Dictionary of Educational Concept's. WHEAT SHEAF BOOK.
- Boudy, Harrys. (1997) "How Basic is Aesthetic Education Is R the fourth R? Educational Leadership. U.S.A
- Chapman, laura H. (1971) "Trends and Problems" The Encyclopedia f Educaton. The Mac Millan Company. The Free Press.
- Checkley, kathy (1997) "The first seven ... and the Eight "Educational Leadership. USA
- Curtis, Thomas. Speiker, charles A. (1977) "Aesthetics in American Education. A Position Statement". Educational leadership.
- Efland, A. (1991) "Art: Educational Programs". The International Encyclopedia of Curriculum. Edited by ArieH Lwey, Pergamon Press.
- Fowler, Charles. (1989) "The Arts are Essentials to Education". Educational Leadership. USA
- Garretson, R.L. (1991) "Music Curricula". The International Encyclopedia of Curriculum. Edited by ArieH Lwey. Pergamn Press.

- Getty, Paul. (2000) "Learning in and Through Art". A Guide to Discipline-Based Art Education. WWW. artsedunet. getty. edu.
- Good, Carter V. (1959) "Dictionary of Education". Mc Grow Hill Book Company.
- Hass, Glen. (1983) "Curriculum Planning". A New Approach" Allyn and Bacon Publishing.
- Hausman, Jerome J. (1971) "Training of Teachers". The Encyclopedia of Education. The Macmillan Company. The Free Press.
- Lancaster, John. (1990) "Art in the Primary School". First Edition. Routedge.
- Massachusetts Department of Education (1999) "Arts Curriculum Framework. The PRACTICE of CREATING".
<http://WWW.doe.mass.edu/dpedpcs/fra,eprl/arts2.html>
- Morris, J.W. (1991) "Attitude Towards Art". The International Encylopdia of Curriculum. Edited by Arie Lewy, Pergamon Press.
- Present Lewis, Hilda (1971) "Elementary Schools" The Encyclopedia of Educaton. The Macmillan Company. The Free Press.
- Reimer, Ennett (1972) "Putting Aesthetic Education to Work", Music Educators Journal. Volume 59
- Reinbartz, Judy. Beach, Don M. (1997) "Teaching and Learning in The Elementary School". Focus on Curriculum", Merrill.
- The Encyclopedia Americana (1990) International Edition. United States. Crplior Incorporated.
- The Withre House Conference On Arts Educaton (1970) "The Arts are Basic Edcaoon. Let's Move On It!" Music Educators Journal. Official Magazine of The Music Educators National Conference.

Zais, Robert (1976) "Curriculum Principles and Foundatons". Kent State University.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی



شروېشگاه علوم انساني و مطالعات فرهنگي
پرتال جامع علوم انساني

مبانی نظری برنامه درسی مطلوب دینی دوره متوسطه

دکتر محمود مهر محمدی*

پروین صمدی**

چکیده:

یکی از اصول تعلیم و تربیت که همواره باید مدنظر طراحان برنامه‌های درسی باشد، آن است که دانش‌آموزان نه برای زمان حال، بلکه برای شرایط بهتر احتمالی آینده تربیت می‌شوند. این نکته همواره باید به عنوان یک اصل در برنامه‌ریزی‌های دست‌اندرکاران برنامه‌های درسی در نظر گرفته شود. دانش‌آموزان باید با توجه به مقتضیات و ویژگی‌های عصری که در آن زندگی خواهند کرد، تربیت شوند. در حالی که یکی از ویژگی‌های بارز شناخته شده و قطعی اکثر جوامع کنونی پدیده انحطاط اخلاقی می‌باشد، در این میان آموزش و پرورش هر جامعه باید قبل از هر نهاد دیگر اجتماعی به فکر حل این مشکل باشد. توجه به برنامه‌های درسی دینی یکی از مهم‌ترین عوامل حل این مشکل است. در این راستا هر چه برنامه‌های درسی دینی بر پایه یافته‌ها و اصول علمی‌تر و تحقیقات جامع‌پیریزی شود، احتمال دستیابی به یک برنامه

*- عضو هیأت علمی دانشگاه تربیت مدرس

**- عضو هیأت علمی دانشگاه الزهرا

درسی مطلوب بیشتر خواهد شد.

با عنایت به وضعیت فوق، مقاله حاضر به بررسی مبانی نظری برنامه درسی مطلوب دینی می‌پردازد تا به‌عنوان یک چارچوب نظری، اصول و بایده‌هایی از آن استخراج شود، و راهنمای برنامه‌ریزان درسی برای ارائه الگوی مطلوب قرار گیرد.

مقدمه

در آغاز قرن بیستم به سر می‌بریم که علی‌رغم پیشرفت‌های سریع علوم، موضوع انحطاط اخلاقی از ویژگی‌های آن به شمار می‌آید. عصری که دانش‌آموزان امروز مدرسه، بیشتر عمرشان را در آن خواهند گذراند. حجم بالای اخبار مربوط به افزایش استفاده از مواد مخدر، جرم و جنایت‌هایی که در اشکال مختلف صورت می‌گیرد. خودکشی و ... جلوه‌هایی از این حقیقت است که بشریت در پرتگاه انحطاط اخلاقی قرار گرفته است. حقیقتی که علمای تعلیم و تربیت همچون مایر ناگزیر به آن معترف شده و بیان می‌دارند که "علم تنها کافی نیست، به اخلاق واقعی و معنویت حقیقی نیز نیازمندیم". (مایر، ۱۳۷۴).

گرچه این امر، نظارت کارشناسان را بر تربیت دینی دانش‌آموزان از طریق برنامه‌های مدون درسی می‌طلبد، ولی مسأله اساسی پیامدها و اثرات موجود در این زمینه است. براساس بررسی‌های به عمل آمده می‌توان ادعان داشت که وضع موجود (در رابطه با آموزش دینی) در مدارس از جهات و علل گوناگون از جمله برنامه‌ریزی درسی، نیروی انسانی و امکانات رضایت بخش نبوده است. چنان که در پاره‌ای از تحقیقات، دانش‌آموزان احساس بی‌زاری و دلزدگی نسبت به درس دینی داشته‌اند (فضائلی، ۱۳۷۲، رضوانی، ۱۳۷۳، قاسمی، ۱۳۶۸).

بنابراین توجه به دین و برنامه‌های درسی مربوطه و تحول در آموزش آن بخصوص در دوره متوسطه - که تقریباً هم‌زمان با سن بلوغ و آغاز دوره نوجوانی است - ضرورت تام دارد. برنامه درسی به عنوان قلب نظام تعلیم و تربیت نه تنها به عنوان یک علم، که به عنوان یک هنر علمی در فرایند ارزشیابی مستمر صیقل می‌یابد (شواب، ۱۹۷۱). در واقع نقش کلیدی و حساسی که برنامه درسی در تغییر و اصلاح نظام آموزشی ایفاء می‌کند، توجه به امر ارزشیابی مستمر برنامه‌های

درسی در سطوح گوناگون را موجه می‌سازد (کمیس، ۱۹۸۲).

در این راستا توجه به سطوح مختلف برنامه‌های درسی به منظور پیدا نمودن راه‌های جدید جهت بهبود آن، ضروری است. برنامه درسی مطلوب، یکی از این موارد است که مبتنی بر عقاید متخصصان و دانشمندان علوم مختلف بوده و در بر گیرنده توصیه‌های آنان در زمینه عوامل مؤثر در برنامه درسی و چگونگی به مرحله اجرا در آوردن آنها می‌باشد. مبانی نظری این برنامه بر پایه مبانی روانشناختی، محتوای دانش دینی، برنامه درسی، مبانی اجتماعی و تاریخی استوار است. اما سؤال این است که ابعاد مبانی نظری برنامه درسی مطلوب، چه اصولی را به منظور ارائه الگوی مطلوب دینی در پیش رو قرار داده و ارائه می‌نماید.

مبانی ساختار محتوای دانش دینی

در تاریخ جوامع بشری، هیچ جامعه‌ای نیست که در آن دین وجود نداشته باشد. این سخن نه تنها از طرف الهیون، بلکه از سوی متفکرین و اندیشمندان غیر مذهبی نیز مطرح شده است. دورکیم در زمینه نیاز و ضرورت دین در جامعه چنین استدلال می‌کند که "باورهای مذهب مشترک و آیین‌های ملزم با آن، چنان اهمیتی دارد که هر جامعه نیاز به یک مذهب یا نظامی از باورهای دارد که بتواند نقش مذهب را ایفا نماید" (دورکیم، ۱۹۶۰). وارن جامعه‌شناس آمریکایی، هدف‌های دین‌پذیری افراد را شامل موارد زیر می‌داند:

دین وسیله‌ای برای انسجام اجتماعی، سبب معتابخشی به حیات آدمی، بیانگر نارضایتی، ترس و خطر و عکس‌العملی در مقابل ناشناخته‌ها است (وارن، ۱۹۶۸).

در زمینه کارکردهای روانی دین، بعضی از صاحب‌نظران روانشناس، بحث‌های مستمری را بر روی ساختارهای دین^۱ انجام داده‌اند. گلاک و استاک (۱۹۶۵) ساختارهای دینی متعددی را تحت عناوین باور، عمل^۲ (مراسم مذهبی^۳ و عبادات^۴)، تجربه^۵، معارف^۶ و نتایج و پیامدهای^۷ دینی و

1- The Structures Of Religion

5- Experience

2- Practice

6- Knowledge

3- Rites

4- Rituals

7- Consequences

تأثیرات روزانه آن نام برده‌اند. نی نیان اسمارت^۱ (۱۹۶۹) همین ابعاد را تحت عناوین اعتقادی^۲، تخیلی^۳ (اسطوره‌ای)، اخلاقی^۴، عبادی و تجربی نام برده و بعد اجتماعی را نیز اضافه کرده است و در واکنش به بعضی نظریات دیگر بیان می‌دارد که ادیان فقط باور نیستند، بلکه دارای سازمان‌ها و محتوای اجتماعی نیز هستند.

براون (۱۹۸۷)، ساختارهای دین و کیفیت تعامل آنها با یکدیگر از دیدگاه خودش را به صورت یک نظام به هم پیوسته به تصویر می‌کشد و آن را در قالب یک شکل به نمایش می‌گذارد. در این نظام، ساختارهای اصلی دین یک مثلث را تشکیل می‌دهند. شناخت‌ها و باورمندی و بی‌باوری در یک رأس مثلث، نگرش‌ها و ارزشیابی‌ها در رأس دوم و مناسک و تکالیف عمی در رأس سوم مثلث قرار می‌گیرند. از تعامل شناخت‌ها و باورها با نگرش‌ها و ارزشیابی‌ها، اعتقادات سنتی و بنیادی دین حاصل می‌شوند از تعامل شناخت‌ها و ارزشیابی‌ها با مناسک، توصیه‌ها و دستورالعمل‌های زندگی حاصل می‌شود و از تعامل مناسک با شناخت‌ها و باورها، دیدگاه‌های هستی‌شناختی دین حاصل می‌شود. (شکل ۱)



شکل (۱)

از نظر شریعتی (شریعتی، مجموعه آثار ۴ و ۲۷، ۱۳۶۱) مذهب یک ایدئولوژی و ایدئولوژی خود ادامه‌گرفته است. به بیان دیگر ایدئولوژی را تکنیک چگونه زیستن و چگونه ساختن اجتماع

- 1- Ninian Smart
- 2- Doctrinal
- 3- My thological
- 4- Ethical

می‌داند. ایدئولوژی عقیده‌ای است که جهت اجتماعی، ملی، طبقاتی انسان را و نیز سیستم ارزش‌ها، نظام اجتماعی، شکل زندگی و وضع ایده‌آل فرد و جامعه و حیات بشری را در همه ابعادش تفسیر می‌کند و به چگونگی، چه می‌کند، چه باید کرد و چه باید بود، پاسخ می‌دهد (حسین‌زاده ۱۳۷۵). در یک کلام دین تمام حیات معنوی و مادی انسان‌ها را در بر می‌گیرد (امام خمینی، ۱۳۶۱).

با توجه به آراء و تفکراتی چند که بیان گردید، دو صورت و محتوای مختلف برای دین در نظر می‌توان گفت. نخست بیانی که بعضی از متفکرین غربی بعد از رنسانس ارائه کردند و دین را رابطه درونی شخص با خدا به شمار آورده‌اند. از نظر آنان دین متکفل تبیین این رابطه به رابطه دینی است (رابطه شخص با خدا) و دین را در همین حد محدود کرده‌اند و در بعضی دیگر از تعریف‌ها دین را شامل تبیین رابطه انسان با خدا و تبیین رابطه اخلاقی انسان با انسان‌های دیگر شمرده‌اند (تعریف حداقلی از دین). و اما قائلین به تعریف حداکثری از دین معتقدند که دین مکتب یا فلسفه‌ای است که رابطه انسان با خدا، رابطه انسان‌ها با انسان‌های دیگر را در همه روابط اجتماعی و عرصه‌های اخلاقی، سیاسی، اجتماعی، حقوقی، فرهنگی و رابطه انسان با طبیعت و توسعه پایدار به منظور بهره‌برداری معقول و منطقی از مذاهب انسانی و طبیعی تفسیر می‌کند (مصباحی، ۱۳۷۸). در یک جمع‌بندی دیدگاه‌های تعیین قلمرو دین (تعریف دین)، می‌تواند صورت‌های مختلفی داشته باشد. دین یک رابطه درونی شخص با خدا به شمار می‌رود و دین متکفل تبیین این رابطه‌ای است که انسان موجودی است علاقه‌مند به خداوند و در جستجوی خداست و دارای عشق و پرستش. هدف دین برقراری آرامش روحی است و جهان و انسان را معنادار می‌سازد. در این رابطه، یعنی رابط انسان با خدا رابطه اخلاقی و اخلاقی ساختن انسان به وجود می‌آید که پس از آنکه انسان اخلاقی شد حالات عرفانی پیدا می‌کند و توفیق آن را می‌یابد که تجارب عرفانی به دست آورد. به عبارتی در این رابطه دین باید تضمین‌کننده‌ی سعادت اخروی انسان‌ها باشد، نه سعادت دنیوی آنها.

صورت دیگر تعیین قلمرو دین، آن است که قلمرو دین وسیع است و دین را پاسخگوی تمام مسایل انسان می‌داند. خواه مسایل فردی و خواه موضوعات اجتماعی. یعنی دین هم سیمای

نظام‌های مطلوب اقتصادی، سیاسی، حقوقی و فرهنگی را ترسیم می‌کند و هم با برنامه‌ریزی‌های خود تمام معضلات اجتماعی بشر را حل کند.

در مقابل دیدگاه‌های افراطی فوق، دیدگاه میانه‌روی‌تری قرار دارد که با این که قلمرو دین را وسیع می‌داند. اما این مطلب مورد تاکید قرار گرفته که دین خود عهده‌دار حل همه مسایل بشری نیست، بلکه حل یک سلسله مسایل را خود دین بر عهده گرفته و حل برخی دیگر را بر عهده عقل بشری گذارده است. دین در زمینه مسایل مربوط به جهان و انسان مطالب عمیقی را بیان کرده است. در اینجا سخن بر سر حداقلی و حداکثری بودن دین نیست، چرا که دین مجموعه‌ای از معارف را پیرامون انسان و جهان مطرح ساخته که عقل بشری به آن راه پیدا نمی‌کند. اگر حداکثری دین را آن چیزی بگیریم که هر آنچه را که بشر با علم می‌تواند به دست آورد، دین باید ارائه دهد، دین قطعاً حداکثری نیست و هیچ متفکر دین‌شناسی هم چنین ادعایی را نکرده است. دین برای عقل بشر نیز ارجحیت قایل شده و آن را یکی از منابع خود تلقی کرده است و بشر باید با عقل خود به شناسایی مسایلی که در دین مطرح نشده پردازد.

بدین مضمون دین عبارت است از به فعلیت رساندن همه استعداد‌های انسانی در قلمرو فردی و اجتماعی در حد امکان، برای به ثمر رساندن شخصیت انسانی. در حرکتش به سوی ابدیت در قلمرو ارتباطات چهارگانه:

۱- ارتباط انسان با خویشتن

۲- ارتباط انسان با جهان هستی

۳- ارتباط انسان با خدا

۴- ارتباط انسان با هم‌نوع خود

بر مبنای تعریف اخیر از دین، می‌توان حوزه محتوایی درس دینی را که اهداف ذکر شده در تعریف دین را پوشش دهد، شامل مباحث زیر دانست:

- محتوای برنامه درسی دینی در خصوص ارتباط دانش آموز با خدا

- محتوای برنامه درسی دینی در خصوص ارتباط دانش آموز با خود

- محتوای برنامه درسی دینی درخصوص ارتباط دانش آموز با دیگران
- محتوای برنامه درسی دینی درخصوص ارتباط دانش آموز با طبیعت

مبانی برنامه درسی مطلوب دینی

برای آن که اصول و مبانی این برنامه مورد بررسی قرار گیرد، لازم است تا آن را در چهار بخش الگوهای طراحی برنامه درسی، الگوی نیازسنجی در برنامه درسی، برنامه درسی پوچ پنهان و تلفیقی به شرح ذیل مورد توجه قرار دهیم.

الگوهای طراحی برنامه درسی دینی

از اوائل قرن بیستم به این طرف مهم ترین اختلاف نظر اساسی میان صاحب نظران برنامه درسی در ارتباط با منبع تصمیم گیری است، که ریشه در فلسفه تعیم و تربیت مورد توجه افراد داشته و معرف رویکردهای گوناگون نسبت به برنامه درسی است (مهرمحمدی، ۱۳۷۴). به لحاظ تاریخی، سه منبع اصلی اطلاعاتی برای برنامه ریزی درسی مورد شناسایی قرار گرفته است که هر یک به عنوان مبنایی در تصمیم گیری های متعدد مربوط به امر برنامه ریزی به کار گرفته می شوند. این منابع عبارت است از: موضوعات درسی مدون، دانش آموزان و جامعه (تایلر، ۱۹۵۰).

با آن که اکثر متخصصین برنامه ریزی درسی، استفاده ترکیبی از هر سه منبع یاد شده را به منظور دستیابی به یک برنامه درسی متعادل توصیه می نمایند، لیکن در عمل شاهد تفوق یا حاکمیت نسبی یک منبع بر دو منبع دیگر می باشیم (مهرمحمدی، ۱۳۶۷).

در الگوی مبتنی بر موضوعات درسی مدون، برنامه های درسی، از پیش برای دانش آموزان تعیین و مشخص می شوند. به نحوی که بتوان محتوا را به طور مؤثر و کارآمد به دانش آموز آموخت. لیکن تأکید بر آموزش کمیت بیشتر، و کم توجهی به درک و فهم دانش آموز، می تواند جریان یادگیری در این الگو را به یک جریان مکانیکی و خطی تبدیل سازد (تابا، ۱۹۶۲)، و

متأسفانه این موضوع به کرات در عمل به وقوع پیوسته است. هم چنان که در برنامه درسی بینش اسلامی این امر به وضوح آشکار است (مهرمحمدی، ۱۳۶۷).

یک شیوه تدریس مرسوم در این الگو، تشخیص، تجویز و ارزیابی است. شیوه سخنرانی و مباحثه نیز در انتقال محتوا و میراث فرهنگی به کار گرفته می‌شود. به طور کلی این الگو، توجه کافی به توانمندی‌ها و نیازها و علائق و تجارب گذشته دانش‌آموزان ندارد و این موضوع سبب بی‌انگیزگی دانش‌آموزان می‌شود.

در الگوی مبتنی بر دانش‌آموز، دانش‌آموز به عنوان منبع اطلاعات در تصمیم‌گیری‌های مورد توجه است. در این الگو، نیازها، علائق، توانمندی‌ها و تجارب گذشته دانش‌آموز به عنوان مبنای تصمیم‌گیری در خصوص عوامل برنامه درسی انتخاب می‌شوند. تکیه اصلی الگو بر تقویت فرایندهای ذهنی و پرورش مهارت‌های فکری دانش‌آموزان است. این الگو همچنین بر فعال بودن یادگیرندگان و استقلال آنها در جریان یاددهی و یادگیری یا مسأله‌محور بودن برنامه درسی تکیه می‌کند (مهرمحمدی، ۱۳۷۴).

این الگو معمولاً به یکی از عناوین متضاد شونده، فعالیت، مبتنی بر تجربه، و یا برنامه درسی تحولی شناخته می‌شود. آنچه در این الگو اصالت می‌یابد آن است که برنامه‌های درسی و جریان آموزش، مواجه کردن دانش‌آموزان با محرک‌هایی را موجب برهم خوردن تعادل آنان شود و وجهه اصلی هست خود قرار می‌دهد. به عبارتی برنامه درسی بیش از هر چیز رشد شناختی دانش‌آموزان و دستیابی آنان به قابلیت‌ها و توانایی‌های برتر ذهنی را تسهیل می‌کند (مهرمحمدی، ۱۳۷۵).

الگوی فوق همانند الگوی قبلی، مورد انتقاد قرار گرفته و متهم به نارسایی در زمینه آماده‌سازی دانش‌آموزان برای زندگی اجتماعی است و این ضعف نیز ناشی از بی‌توجهی به اهداف اجتماعی تعلیم و تربیت و همچنین میراث فرهنگی نوع بشر می‌باشد (هونکی، ۱۹۸۰).

الگوی مبتنی بر جامعه، به جامعه به عنوان یک ارگان مؤثر در برنامه‌ریزی درسی تأکید دارد.

الگوی مبتنی بر جامعه، بر سه موضوع قرار دارد: (سیلور، ۱۹۷۴)

الف) زندگی اجتماعی یا رودکردهای مربوط به موقعیت‌های پایدار زندگی. برنامه درسی درصدد است که کودکان را به شرکت مؤثر در فعالیت‌های زندگی واقعی راهنمایی نماید. این گونه نقش‌های اجتماعی را به عنوان نکات مورد تأکید و کلیدی در تعیین برنامه درسی به صورت مناسب مورد استفاده قرار دهد (کازول، ۱۹۳۵).

ب) رویکردهایی که برنامه درسی را در حوضه‌هایی از مشکلات زندگی اجتماعی سازماندهی می‌کند. مشکلاتی مانند غذا، لباس، اوقات فراغت، اخلاقیات و مذهب و ...

ج) نظریه‌های مربوط به فعالیت یا بازسازی اجتماعی که بهبود جامعه را از طریق دخالت مستقیم مدارس و شاگردان‌شان به عنوان هدف اصلی و یا حتی نخستین هدف برنامه درسی در نظر می‌گیرد. روی هم رفته، الگوی جامعه محوری، فعالیت‌ها و کارکردهای اجتماعی را به عنوان عناصر مرکزی مدنظر قرار می‌دهد و اهداف در این نظریه جایگاه و مرتبه الگوی موضوع درسی را ندارد. با این که نوعی جهت‌گیری از پیش تعیین شده برای یادگیری وجود دارد، اما نتایج مشخص و یکسانی برای کلیه دانش‌آموزان تجویز نشده است.

در جمع‌بندی می‌توان گفت که هر یک از الگوهای یاد شده، دارای نقاط قوت و ضعفی است که می‌تواند به نحو مهم و مؤثری به تعلیم و تربیت دانش‌آموزان و یا کند کردن جریان تعلیم و تربیت دینی کمک کند. بنابراین محدود کردن برنامه‌های درسی دینی به یک الگوی خاص یک محدودیت غیر لازم به نظر می‌آید. الگوی برنامه‌ریزی درسی دینی بایستی براساس نیازهای متغیر زمان، تغییرات حادث در علوم، جوامع و علائق و نیازهای دانش‌آموزان مورد استفاده برنامه‌ریزان قرار گیرد. به عبارتی به منظور دستیابی به اهداف متنوع تربیت دینی برنامه‌ریزان باید به تصمیم‌گیری متفکرانه و آگاهانه درخصوص چگونگی استفاده از انواع الگوهای برنامه‌ریزی درسی بپردازند.

الگوی نیازسنجی در برنامه درسی دینی

نیازسنجی یکی از قلمروهای جوان حوزه برنامه درسی است که به رغم اهمیت بنیادی آن در طراحی و اجرای برنامه‌های درسی مخصوصاً برنامه درسی دینی، از لحاظ عملی آنچنان که باید مورد توجه قرار نگرفته است. بحث بررسی نیازهای آموزش به مقاله نیازهای روان‌شناختی با اقدامات فروید آغاز گردید و با آثار و اندیشه‌های مزلو، پرکوت، هرست، اریکسون به اوج خود رسید، و به این ترتیب در طی دهه‌های ۱۹۴۰ و ۱۹۵۰ با الحاق بحث نیازهای روانشناختی به مباحث برنامه درسی، مقوله نیازسنجی با پیچیدگی خاصی درگیر شد. (آنرو، آنرو، ۱۹۸۸). تایلر با مطرح کردن ۴ سوال نه تنها به بررسی منابع اطلاعاتی پرداخت، بلکه وی بخصوص به تمایز میان نیازهای آموزشی و روانشناختی نیز توجه نمود (تایلر، ۱۳۷۶). همان راهی را که دیویی سال‌ها پیش مطرح کرده بود، دوباره در الگوی "تایلر" تبلور ویژه‌ای یافت. با این تفاوت که دیویی معتقد بود این عوامل اساسی باید به صورت مرتبط به هم نگریسته شود و به ویژه موضوعات درسی باید براساس نیازهای دانش‌آموزان بازسازی شود (تتر، ۱۹۸۲). با توجه به اهمیت نیازسنجی در برنامه درسی مثل فراهم سازی اطلاعات برای برنامه‌ریزان، ضرورت تناسب برنامه‌های درسی موجود با نیازهای دانش‌آموزان، جامعه و هماهنگ‌سازی برنامه‌ها با تغییرات و تحولات در سطح جهان و به منظور ایجاد جهت‌گیری مثبت‌تر در طراحی و اجرای برنامه‌های درسی و تعیین این که چه چیز باید در مدارس آموخته شود و کدام موضوع ارزشمندتر است و ایجاد پویایی لازم در برنامه‌ها لازم است که در تدوین و طراحی و اجرای برنامه‌های درسی دینی، از الگویی در این خصوص تبعیت شود. الگوی نیازسنجی مورد استفاده در برنامه درسی و بالخصوص برنامه درسی دینی، دارای دو جنبه اساسی است. اول سطوح تصمیم‌گیری درباره نیازها، و دوم متغیرهای اساسی که در هر یک از این سطوح به طور متفاوت و با کیفیت خاص مد نظر می‌باشد. (فتحی، ۱۳۷۷).

در اینجا به شرح مختصر نیازسنجی در هر یک از سطوح تصمیم‌گیری برنامه درسی دینی می‌پردازیم:

۱- نیازسنجی کلان فراتر از موضوع‌های درسی، این سطح به تصمیم‌گیری درباره نیازها در سطح کشور و در چارچوب نظام برنامه‌ریزی درسی اشاره می‌کند و نیازسنجی محدود به موضوع درسی خاصی نبوده و کلیه برنامه‌های درسی را در بر می‌گیرد. به عبارتی هدف اصلی نیازسنجی در این سطح دستیابی به مجموعه‌ای از رهنمودها و خط‌مشی‌های کلی نظام آموزش و پرورش در قالب اصول، اهداف و مقاصد آموزش و پرورش می‌باشد تا از این رهگذر جهت‌گیری‌ها و دیدگاه‌های اساسی را معین نماید. به عبارتی در این سطح موضوع ماده درسی دینی، مشروعیت و اعتبار پیدا می‌نماید.

۲- نیازسنجی کلان متمرکز بر موضوع درسی دینی - پس از این که ایدئولوژی برنامه درسی برای نظام برنامه درسی کشور تدوین شد و موضوع درس دینی برای هر یک از دوره‌ها و پایه‌های تحصیلی معین گردید، چارچوب برنامه درسی دینی که در آن اهداف کلی و ویژه درس دینی مشخص می‌شود و هم چنین محتوای پیشنهادی نیز مورد تبیین و معرفی قرار می‌گیرد.

در این سطح محتوای پیشنهادی باید به گونه‌ای انعطاف‌پذیر و غیرقطعی معرفی شود تا در سطوح بعدی امکان تجدید نظر، اصلاح و تعدیل متناسب با نیازهای ویژه آن سطوح امکان‌پذیر باشد.

۳- نیازسنجی خرد - منطقه‌ای، پس از تدوین چارچوب برنامه درسی دینی، مرحله طراحی به اتمام می‌رسد و چارچوب مربوطه برای اجرا آماده می‌شود. این سطح نیازسنجی در یک منطقه یا ناحیه آموزشی صورت می‌گیرد. از این رو در سطح حاضر باید چارچوب تدوین شده در سطح قبلی با توجه به واقعیات موجود در سطح منطقه یا ناحیه آموزشی اصلاح و تعدیل شود. در این سطوح، عناوین و موضوعات مورد توجه و نیاز منطقه آموزشی و نیز اهداف و محتوا مورد بررسی و تغییر قرار می‌گیرد.

۴- نیازسنجی خرد - مدرسه‌ای. پس از این که چارچوب برنامه درسی در سطح منطقه تکمیل و تصویب شد. جهت اجرا به مدارس ارسال می‌شود. اصلاح و تعدیل چارچوب برنامه

درسی دینی متناسب با شرایط مدرسه یا کلاس درس دینی با علایق و توانایی‌های دانش‌آموزان و دانش‌قبلی آنها، معلم یا مجموعه معلمان مدرسه از طریق اضافه کردن، حذف کردن یا تغییر در توالی و تأکیدات رؤوس مطالب درس دینی، بر این امر اقدام می‌نمایند. (اسمایل، ۱۹۹۰، ولوی، ۱۹۹۱ و سول، ۱۹۹۶).

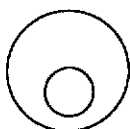
در یک جمع‌بندی می‌توان گفت که تصمیم‌گیرندگان در کلیه سطوح برنامه درسی دینی باید نوعی ایمان و تعهد درونی نسبت به فرایند نیازسنجی داشته باشند و از طریق بسیج امکانات و نیروها، زمینه‌ساز خلق و ظهور محیطی شوند که در آن برنامه‌های درسی منحصرأبر مبنای نیازهای واقعی، طراحی و به مرحله اجرا گذاشته شود.

برنامه درسی تلفیقی دینی

تلفیق به طور کلی یعنی در هم آمیختن حوزه‌ها محتوایی یا موضوعات درسی که در سنت نظام‌های آموزشی به طور جداگانه و مجزا از یکدیگر در برنامه درسی گنجانده شده‌اند. هدف اساسی تلفیق نیز آن است که تا حد امکان تجارب یادگیری دانش‌آموزان از تفرق و پراکندگی خارج شده و در ارتباط با یکدیگر قرار گیرند (مهرمحمدی، ۱۳۷۸).

ویژگی انسجام که ناظر به یکپارچگی و تمامیت سازمان‌دهی و برنامه درسی تلفیقی است و ویژگی مربوط بودن که ناظر به ارتباط عاطفی و شناختی برنامه درسی با تجارب و پیشینه دانش‌آموزان است (نیپ، ۱۹۹۵)، هدف اساسی فوق را محقق می‌نماید. روش‌ها و اشکال مختلفی برای تلفیق و در هم آمیختن برنامه‌های درسی وجود دارد که لازم است دست‌اندرکاران برنامه‌ریزی درس دینی، توجه لازم به آنها نمایند و از اشکال و انواع گوناگون تلفیق برنامه‌های درسی آگاهی داشته باشند و از آنها به تناسب موقعیت‌هایی که با آنها روبرو می‌شوند، سود جویند. یکی از اشکال تلفیق برای ماده درسی دینی، تلفیق از طریق محاط کردن^۱ است. تلفیق از محاط

کردن اشاره به نشانیدن یا محاط کردن ماده درسی یا حوزه محتوایی در ماده درسی دیگر است. به عبارتی با ماده درسی دینی به عنوان یک فرا برنامه^۱ برخورد شود. زیرا برای هر حوزه محتوایی دو کارکرد می توان قائل شد. کارکرد اولیه که همان تقویت مباحث یادگیری خود ماده درسی (دینی) است، و کارکرد ثانویه که اشاره به فراگیری مهارت ها یا مطالبی در ارتباط با حوزه یادگیری محاط شده که خود در برنامه درسی موضوعیت دارد، می نماید. شکل (۲) این نوع تلفیق را به نمایش می گذارد (مهرمحمدی ۱۳۷۸).



شکل (۲)

بدین ترتیب علاوه بر آن که با ماده درسی دینی به عنوان یک موضوع مجزا برخورد می شود، (کارکرد اولیه)، به عنوان یک فرا برنامه در تمام مواد درسی دیگر حضور پیدا می کند (کارکرد ثانویه)، و اهداف شناختی، عاطفی، مهارتی را در دروس دیگر پوشش می دهد.

برنامه درسی پوچ پنهان

به طور کلی در مدارس سه نوع برنامه درسی تدریس می شود. برنامه درسی صریح / رسمی، برنامه درسی پنهان یا ضمنی، و بالاخره برنامه درسی پوچ. (آیزنر، ۱۹۷۹). به جز برنامه درسی رسمی دینی که حاوی اهداف، محتوا و روش های آشکار مورد حمایت نظام آموزشی است، برنامه های درسی پنهان و پوچ نیز آموزش داده می شوند. اصولاً انتقال مفاهیم مذهبی به دانش آموزان به لحاظ ماهیت ارزشی و عملی آنها در بسیاری از موارد جز برنامه های غیر صریح (پنهان) مدرسه قرار می گیرند. حوزه تجارب یا نتایج یادگیری حاصل شده برای دانش آموزان تحت تأثیر هر سه نوع برنامه درسی شکل می گیرد. برنامه درسی پوچ، برنامه ای است که مدرسه آن را آموزش نمی دهد. به دیگر سخن دست اندرکاران برنامه ریزی. مواد و موضوعات درسی و یا

فرایندهای ذهنی خاصی را در سایه گزینش و تصمیم‌گیری خود از دستور کار نظام آموزشی حذف می‌کند. البته شایسته است برای اینکه برنامه‌ریزان در تصمیم‌گیری‌های خود دچار آفت سنت و عادت نشوند، برنامه‌های درسی را با شرایط متحول فرهنگی، اقتصادی و ... زمان سازگار نمایند، و برای حذف برنامه‌ها و موضوعات درسی، دلیل کافی و توجیه لازم داشته باشند. اما نکته قابل توجه آن است که حذف برخی موضوعات، مباحث یا فرایندهای ذهنی از برنامه درسی به شکل آشکار، تنها یک بعد از ابعاد برنامه درسی پوچ را در بر می‌گیرد. که می‌توان آن را تحت عنوان برنامه درسی پوچ آشکار نام برد. برنامه درسی پوچ علاوه بر بعد آشکار دارای ابعاد پوشیده و پنهانی نیز می‌باشد. حذف برخی مباحث و موضوعات یا فرایندهای پیش‌بینی شده در برنامه‌های درسی رسمی دینی که به دلیل شرایط و موقعیت‌های ویژه در یک آموزشگاه یا منطقه شکل می‌گیرد، معرف یکی از ابعاد برنامه درسی پوچ پنهان است. همچنین نابهنگام بودن یا پاسخگو نبودن برنامه درسی دینی در یک زمینه یا موضوع خاص درسی نسبت به شرایط متحول اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی، تاریخی و علمی جامعه، اعم از جامعه محلی، ملی، بین‌المللی، نیز شکل دیگری از برنامه درسی پوچ و یا بعد دوم برنامه درسی پوچ پنهان را به نمایش می‌گذارد. بنابراین می‌توان نتیجه گرفتن صرف گنجاندن ماده درسی دینی در برنامه رسمی تا زمانی که جهت‌گیری‌ها و کیفیت تصمیم‌گیری درباره عناصر آن از نظر انطباق با شرایط و نیازهای متحول فرد و جامعه مورد بررسی و کاوش قرار نگرفته است، دغدغه دچار شدن ماده درسی دینی، به برنامه درسی پوچ را برطرف نمی‌سازد و چون دانش‌آموزان را از آگاهی‌های مورد نیاز در این حوزه محروم کرده‌ایم. می‌توان ادعا کرد که کل قضیه تربیت دینی وارد عالم برنامه‌های درسی پوچ پنهان می‌شود.

مبانی روانشناختی برنامه درسی مطلوب دینی

این بخش راجع به کیفیت دین‌آموزی و دین‌پذیری افراد است و به مراحل رشد انسانی و ارتباط آن با ایمان و مراحل رشد ایمان، پرداخته می‌شود. هر یک از این مراحل شرایط ویژه‌ای را به لحاظ هدف، محتوا، روش، می‌طلبد که می‌تواند به برنامه‌ریزان درس دینی کمک نماید که

بدانند در هر مرحله از تحول روانی، از دانش آموزان چه انتظاراتی می‌توانند داشته باشند. به لحاظ متمرکز بودن مبانی نظری برنامه درسی مطلوب دینی بر دوره متوسطه، دوره نوجوانی و جوانی در کانون توجه ما قرار خواهد گرفت.

پس از سنین نوجوانی و استقرار تفکر صوری، تفکری که ممکن است در برخی هیچ‌گاه ظاهر نشود. فرد آماده ورود به مرحله دیگری از دینداری می‌شود. این دوره از تحول شناختی با چهار توانایی عملیات ترکیبی، منطق قضایا، جدایی صورت از ماده و تفکر فرضی - استنتاجی مشخص می‌شود. با شکل‌گیری این دوره از تحول شناختی مواجه با مفاهیم انتزاعی دین نیز امکان‌پذیر می‌گردد (الکائید، ۱۹۷۰، گلدمن، ۱۹۶۴ و پرلینگ، ۱۹۷۴).

نظریه تحول روانی - اجتماعی اریکسن نیز برای تبیین تحول دینداری مورد توجه قرار گرفته است. براساس نظریه اریکسون، فرد در سنین نوجوانی با تعارض کسب هویت در مقابل آشفتگی نقش که با کشف استعدادها و تجربه نقش‌ها هم‌خوان است، رو به رو می‌شود. وایت‌هد (۱۹۷۹) اظهار می‌دارد که هویت در سه مرحله کار، روابط اجتماعی، و ایدئولوژی شکل می‌گیرد، که هویت دینی بخش عمده‌ای از هویت ایدئولوژیک را تشکیل می‌دهد. اگر نوجوان با تعارض هویت در برابر پراکندگی نقش را با موفقیت حل کند. تعهد ایمانی محکمی نیز در وی شکل می‌گیرد. این تعهد اعتماد و توانایی پایبندی فرد به یک ایدئولوژی را مهیا می‌سازد (ورتینگتون، ۱۹۸۹). گسترده‌ترین مرحله‌بندی‌ها در امور دینی و مراحل ایمان به عنوان روانشناختی رشد و معنی‌جویی انسان را فولر (۱۹۸۱) انجام داده است. وی مراحل رشد ایمان را به شش مرحله تقسیم کرده است: (براون، ۱۹۸۷)

- | | |
|-------------------------------------|---------------------------------|
| ۱- مرحله ایمان شهودی - فرافکنانه | ۲- مرحله ایمان اسطوره‌ای - سطحی |
| ۳- مرحله ایمان ترکیبی - قراردادی | ۴- مرحله ایمان انفرادی - تأملی |
| ۵- مرحله بازنگری در ایمان تثبیت شده | ۶- مرحله ایمان جهان شمول |

مرحله سه و چهار متمرکز بر دوره نوجوانی و جوانی است. در مرحله سه، نوجوانان آغاز به ایجاد افکار عمیات صوری (بالاترین مرحله نظریه پیازه) و هم‌چنین شروع به یک پارچه کردن

آنچه آنها درباره مذهب در یک نظام خاص یاد گرفته‌اند، می‌کنند. در مرحله چهارم، که گذر از نوجوانی به بزرگسالی و اوائل آن است. شامل درونی کردن باورهای فرد است. و در این انتقال از مرحله سوم به مرحله چهارم، نوجوان باید مسئولیت پذیرش و هرگونه سبک زندگی و تعهدات عملی نسبت به آنها را به عهده گیرد.

در جمع بندی کلی می‌توان گفت، برنامه‌ریزان درس دینی نیز به اطلاعات روانشناختی خاصی در رابطه با گروه‌های دانش‌آموزان نیاز دارند. برنامه درسی مطلوب دینی بدون داشتن شناختی نسبتاً عمیق از مراحل رشد جسمی، عقلی، عاطفی و اجتماعی نوجوانان و چگونگی ایجاد و تقویت انگیزه‌ها برای یادگیری، میسر نخواهد بود. رشد‌گرایان تصویری از انسان ارائه می‌کنند که از طریق تعامل با محیط به سمت استقلال عقلانی، اخلاقی و مذهبی طی مسیر می‌کند. به اعتقاد پیازه رشد (تحول) از طریق بلوغ، تعامل فیزیکی، تعامل اجتماعی و تعادل به وقوع می‌پیوندد. تعادل زمانی اتفاق می‌افتد که شخص تفکر خود را برای انطباق با مسایل تازه تجدید ساختار می‌کند. رشد اخلاقی و مذهبی از طریق تعامل اجتماعی و هنگامی که شخص با یک مسئله اخلاقی و مذهبی کلنجار می‌رود، و در معرض استدلال اخلاقی سطوح بالاتر قرار می‌گیرد، اتفاق می‌افتد. این اندیشه که دانش‌آموز باید فرصت کاوش درباره جهان فیزیکی، اخلاقی و مذهبی را داشته باشد، در دیدگاه رشد‌گرا از محوریت برخوردار است. پس برنامه‌ریزان دینی محیط یادگیری را اگر چه ساخت و سازمانی از پیش تعیین شده دارد، ولی باید از نظر مواد و منابع و اندیشه غنی باشد و امکان کاوش آزادانه درباره مسایل گوناگون مذهبی و اخلاقی را به دانش‌آموزان بدهند.

مبانی اجتماعی برنامه درسی مطلوب دینی

هر بحثی درباره برنامه درسی، بایستی مسایل اجتماعی، به ویژه ارتباط بین مدارس و جامعه و تأثیر آنها بر تصمیمات برنامه درسی را مورد توجه قرار دهد. از مسایل اجتماعی که برنامه‌ریزان درس دینی باید وجهه همت خود قرار دهند، مسایل اجتماعی مربوط به جوان و چالش‌های قرن

بیست و یکم و همچنین بد فهمی جوانان از مسایل و معرفت دینی به عنوان یک اصل اجتماعی است.

بدون تردید در آستانه قرن بیست و یکم نظام آموزش و پرورش با مشکلات متعدد واضطراب بسیاری به ویژه در ارتباط با جامعه، اقتصاد و فرهنگ روبه روست. در همین راستا، در گزارشی تحت عنوان "یادگیری گنج درون" صاحب نظران جهانی در قلمرو تعلیم و تربیت معاصر از مسایل پیش روی آموزش و پرورش به عنوان چالش های آینده آن صحبت نموده اند. تنش ها و چالش هایی که رأس مشکلات قرن بیست و یکم قرار دارند عبارتند از: تنش میان جوامع جهانی و محلی، تنش همگانی و فردی، تنش میان سنت و تجدد، تنش میان ملاحظات درازمدت و کوتاه مدت، تنش میان نیاز به رقابت از یکسو و توجه به برابری فرصت ها از سوی دیگر، تنش میان توسعه فوق العاده دانش و ظرفیت تطابق بشر با آن و در نهایت عامل همیشگی دیگر، تنش میان معنویات و مادیات^۱ (دلور، ۱۳۷۶). در همایش بین المللی یونسکو - آسید که در سال ۱۹۹۸ تشکیل شد، در نشست های خود به مسایل پیش روی جوان، محیط و دنیای اطراف آنها مخصوصاً برای قرن بیست و یکم پرداختند. این همایش از گزارش کار دلور بسیار تأثیر گرفته است.

ایجاد بحران های اجتماعی مثل خشونت، افزایش مواد مخدر، بی بند و باری، محرومیت، روی سبک زندگی مردم و همین طور روی مفاهیم اخلاقی و میراث فرهنگی آنها تأثیر می گذارد. جوانان قربانیان تغییرات اجتماعی هستند. دوراهی و مسایل متعدد پیش روی جوانان همراه با سیل اطلاعات، آنها را از حالت تعادل خارج خواهد ساخت و جوانان زخم پذیرترین گروه های متأثر از هر گونه تغییر و تحول عمده اجتماعی هستند. محیط مسموم اخلاقی جایی برای جوانان نمی گذارد تا مدل خوبی برای نگاه کردن داشته باشند. برای حل این معضلاب باید به سمت تعادل بین ابعاد مختلف رشد مادی و تکنولوژی و رشد اخلاقی و معنوی رفت. مذهب و آموزش آن یکی از موثرترین راه حل هاست. آموزش مذهب در ارتقای اخلاقی جوان، ایجاد مفاهیم اساسی،

۱- برای اطلاع بیشتر در این زمینه به رساله ای دکتری با عنوان طراحی الگوی برنامه درسی مطلوب دینی مراجعه شود.

هنجارهای صحیح اجتماعی و ارزش و هدف از زندگی تأثیر به سزایی دارد. نقش مذهب و کارکردهای آن باید به روز و به هنگام با نیازهای جوانان شود به نحوی که مذهب پایه عقلانی و کافی و سودمند برای جوانان، فراهم نماید (تایاری، ۱۹۹۸). زیرا تفکر و حل مساله و استدلال دانش آموزان با آموزش های اخلاقی و مذهبی، تقویت می شوند (کاکشاپاتی، ۱۹۹۸). وی معتقد است که جوانان برای قرن ۲۱ باید برخورداری بیشتری در مهارت های سرکردن با چالش ها را داشته باشند، نه تنها چالش های فن آوری، اجتماعی و اقتصادی، بلکه مهارت ها و ارزش هایی که بتواند آنها را قادر به مواجه با تنزل اخلاقی و ارزش های اخلاقی می کند. این نیاز بخصوص برای جوانان محسوس تر است زیرا او در موقعیت متعارضی قرار دارد از یک طرف استقلالش را می خواهد و از طرف دیگر هنوز به راهنمایی نیاز دارد. حقوق جوان و مسئولیت پذیری ها، کاهش و برطرف کردن تعارض ها و رسیدن به یک فرهنگ صلح، چند فرهنگی بودن و قومیت گرایی، حفظ و تقویت بهترین جنبه های فرهنگی بومی مثل احترام به بزرگ ترهای خانواده و جامعه، دوستی و مهمان نوازی و اعتقاد به خداوند و حفظ طبیعت از دیگر موردهای ضروری برای جوانان در قرن بیست یکم است. وی به دلیل اینکه جوانان ما اکنون و در آینده پرسشگر و منتقد به مسایل می شوند و به دنبال راه هایی هستند که دست به زندگی بهتر پیدا کنند، آموزش مذهب و ارزش ها را توصیه می کند.

آموزش مذهب باید نقش بارزی را در زندگی و فعالیت های آن برای افراد به عهده گیرد. ارتباط مذهب با زندگی و ارتباط تربیت مذهبی با برنامه های درسی دانش آموزان آنها را برای مسئولیت ها، فرصت ها و تجارب زندگی بزرگ سالی آماده می کند. نقش و کارکردهای مذهب و برنامه های درسی دینی برای قرن چالش آور بیست و یکم و شرح ذیل می تواند باشد: (کیست، ۱۹۹۸).

۱- شکوفایی و اثربخشی فردی

جهان در نتیجه دگرگونی‌های فنی از خصایص انسانی تهی خواهد شد. تعلیم و تربیت باید فرد را قادر به حل مشکلات خود کند، فرد خود تصمیم بگیرد، و خود مسئولیت‌های خویش را به دوش بکشد. مساله از این پس دیگر آماده‌سازی کودکان برای جامعه‌ای معین نخواهد بود، بلکه فراهم آوردن مداوم قدرت و نقاط مرجع فکری مورد نیاز افراد جهت شناخت دنیای پیرامون و رفتار مسئولانه و عادلانه مساله اصلی است (تانور به نقل از کیست، ۱۹۹۸). در این راستا تربیت مذهبی می‌تواند باعث هوشیاری انسان و فعالیت‌های او شود که از دیگر موضوعات چنین کاری ساخته نیست. یعنی تربیت مذهبی باید انسان را از لحاظ عقایدش، آرزوهایش، ایده‌هایش، گناهش، ترسش و غیره به خود آگاه کند، که ضرورتاً این مسایل ابعاد معنوی دارند. توجه به هوش معنوی به عنوان یک عامل مهم برای درک واقعی انسان اثربخش و کامل لازم و ضروری است. این مستلزم گسترش اطلاعات و دانش ما از آموخته‌های معنوی گذشته و حال، نقش معلمان و مهارت‌های دیگر مثل زبان، خویشتن‌نگری و معناسازی و غیره است. این مسایل ما را قادر می‌کند که مافوق هر چیز را ببینیم، به عمق و معنای پدیده‌های زندگی و دنیا توجه بیشتری نماییم (کیست، ۱۹۹۸، ص ۶).

بدین معنا نقش اصلی تعلیم و تربیت مذهبی اکنون بیش از هر زمان دیگری اعطای آزادی تفکر، قضاوت و تشخیص و قوه تخیل و احساس به منظور شکوفایی استعدادها و افراد و تا حد ممکن کنترل زندگی خویش است (یونسکو، ۱۳۷۶).

۲- تمرین مهارت‌ها و مسئولیت‌های اجتماعی برای رسیدن به هویت و انسجام و تداوم اجتماعی

یکی از اهداف تعلیم و تربیت در سراسر جهان، با شکل‌های متفاوتی که دارد، ایجاد پیوندهای اجتماعی میان افراد (چه در جامعه محلی، بین‌المللی) براساس دلبستگی‌های مشترک است.

در طول تاریخ، جوامع با تضادهایی که در موارد بسیار، همبستگی آنها را تهدید می‌کند، روبه‌رو می‌شوند. گریزی از این واقعیت نیست که امروز در بیشتر کشورها، مجموعه کلی پدیده‌ها، بحرانی شدید در همبستگی اجتماعی پدید آورده است. از جمه این بحران‌ها، رشد نابرابری‌ها به علت افزایش فقر و محرومیت، مهاجرت روستایی، فروپاشی زندگی خانوادگی و تهاجم فرهنگی (توکر، ۱۹۹۸).

در این راستا نظام تعلیم و تربیت و بالاخص تربیت مذهبی و مذهب وظیفه صریح و ضمنی آماده‌سازی افراد را برای اجرای نقش اجتماعی‌شان به عهده دارد. تربیت مذهبی از طریق محور قرار دادن تعلق‌گرایی، احترام به ادیان الهی و فرهنگ‌ها و سنت‌های اصیل، شرافت و کرامت انسانی و ارزش گذاشتن به انسان‌ها صرف‌نظر از نژاد، گرایش به جهان‌گرایی اخلاقی و اخلاق‌گرایی جهانی و در نهایت محور قرار دادن خداوند در همه‌ی امور، افراد را برای اجرای وظایف خویش آماده می‌کند (کیست، ۱۹۹۸).

۳- منبع کسب اصول اخلاقی / دادن شهامت و جرأت عمل به کسب اقتدار اخلاقی

در سطح عملی و کاربردی تربیت مذهبی به دانش‌آموزان کمک می‌کند که فلسفه اخلاقی و ماهیت اقتدار اخلاقی را درک کنند. در موضوعات بی‌شماری دانش‌آموزان با مسایل اخلاقی برخورد دارند، ولی این موضوعات به اندازه مذهب، مسایل اخلاقی را در دانش‌آموزان پرورش نمی‌دهد.

۴- تقویت سواد فرهنگی

از اهداف دیگر برنامه درسی دینی در قرن بیست و یکم، تقویت سواد فرهنگی دانش‌آموزان است. مذهب یک عنصر مهم در بالا بردن فهم فرهنگی افراد است. تربیت مذهبی باعث می‌شود به دانش‌آموزان فرصتی داده شود که بینش عمیقی نسبت به کارهای هنری، فعالیت‌های اجتماعی و سنت‌ها و ارزش‌ها به دست آورند. در نتیجه تربیت مذهبی باعث می‌شود که دانش‌آموزان

ارزش‌های فرهنگی و اجتماعی را بهتر درک کنند و به آنها کمک نماید که امور اجتماعی، افکار و عقاید، آداب و عقاید، آداب و سنن و مبانی اخلاقی را تحلیل نمایند و خود بتوانند متناسب با مقتضیات زندگی زمان حاضر، افکار و نظریات تازه خلق کنند و جامعه را به سوی ترقی و تعالی سوق دهند.

محور مورد بحث دیگر در مبانی اجتماعی بد فهمی جوانان از مسایل و معرفت دینی بعنوان یک اصل اجتماعی است. بستر و حوزه بد فهمی از یک طرف به ماهیت خود دین و تعارضات موجود در این زمینه شامل تعارض عقل و دین، علم و دین، آزادی و دین و ... می‌باشد. موضوع تعارض علم و دین، از جمله مباحث مهم در کلام جدید است که رشد و شکوفایی علوم جدید در قرون اخیر، زمینه را برای طرح آن به وجود آورده است (نصر، ۱۳۷۸). علم تجربی به عنوان یک منبع معرفتی جدید، و نیز تفسیرهایی که گاهی از آن صورت می‌گیرد، کشمکش شدید و دامنه‌داری، بین عالمان دین و عالمان تجربی بوجود آورد که تا امروز نتیجه قاطع و مورد وفاقی به بار نیاورده است (همان، ۱۳۷۸). با نگاهی به تاریخچه این بحث، خود را با مجموعه‌ای از دیدگاه‌های متفاوت مواجه می‌بینیم که هر یک از آنها از منظر معرفت‌شناسی ویژه‌ای به موضوع پرداخته و در باب وجود و عدم تعارض یا حل تعارضات موجود، اظهار نظر نموده‌اند.

مناسبات معرفت بشری با معرفت و حیاتی و دینی را می‌توان به محورهای عمده و مهم ذیل تقسیم نمود:

- مناسبات عقل و دین. در این بخش مباحث مربوط به نسبت معرفت عقلی و دینی و تطبیق دستاوردهای آن دو و کیفیت هم‌خوانی و ناهم‌خوانی آن دو پرداخته می‌شود.
- مناسبت عرفان و دین. در این قسمت مباحث پیرامون ارتباط معرفت شهودی و دینی مورد توجه قرار می‌گیرد.
- مناسبات علم و دین. در این مبحث مسایل مربوط به نسبت معرفت علمی و تجربی با معرفت دینی، مورد مذاقه قرار می‌گیرد.

محورهای فوق می‌تواند بستر بدفهمی‌ها را برای دانش‌آموزان فراهم نماید که باید همواره مورد اهتمام برنامه‌ریزان دینی بوده، بخصوص هنگامی که دانش‌آموزان سوال از این‌گونه تعارض‌ها و ناسازگاری‌ها می‌نمایند. از طرف دیگر مسایل و نیازها و سوالات جوانان از معرفت دینی و ابهاماتی که در این زمینه دارند بستر بدفهمی‌ها را به وجود می‌آورد. مع‌هذا در طراحی و اجرای برنامه‌های درسی دینی باید به این مسایل و تعارضات توجه جدی نمود و در حد قابلیت‌ها و توانایی دانش‌آموزان و پرسش‌های آنها، جا و فضا برای بررسی و اندیشه‌ورزی باز نمود. زیرا مساله مهم هر جامعه، بهبود شرایط زندگی جوان، حضور مؤثرتر جوان در جامعه، بهداشت روانی و جسمانی وی و برخورداری او از تعلیم و تربیت مناسب در این دوره حساس است.

مبانی تاریخی برنامه درسی مطلوب دینی (سیر تطور برنامه درسی دینی)

در این بخش دو محور مورد توجه قرار می‌گیرد. یک محور بحث آراء مریبان در زمینه جایگاه تربیت دینی است، که به لحاظ رعایت محدودیت‌هایی که در حجم مقاله وجود دارد، از بررسی آن خودداری می‌شود. محور دوم بحث، سیر تطور برنامه درسی دینی حداقل از زمان قاجار تاکنون است. برای بررسی سیر تحول برنامه درسی دینی، دوره‌های تاریخی را بر حسب مجموعه سال‌هایی که کتابهای درسی و بالاخص برنامه درسی در آنها دارای ویژگی‌های تقریباً مشابهی بوده، انتخاب شده‌اند. بدین ترتیب هشت دوره پدیدار می‌شود:

- دوره اول - از مکتبخانه تا سال ۱۲۳۰ هـ ش
- دوره دوم - از سال ۱۲۳۰ تا سال ۱۲۸۹ هـ ش
- دوره سوم - از سال ۱۳۰۰ تا سال ۱۳۰۰ هـ ش
- دوره چهارم - از سال ۱۳۰۰ تا سال ۱۳۲۰ هـ ش
- دوره پنجم - از سال ۱۳۲۰ تا سال ۱۳۴۲ هـ ش
- دره ششم - از سال ۱۳۴۲ تا سال ۱۳۵۷ هـ ش
- دوره هفتم - از سال ۱۳۵۷ تا سال ۱۳۷۵ هـ ش

- دوره هشتم - از سال ۱۳۷۵ به بعد

دوره اول، هدف از تعلیم آشنا کردن کودکان به مسایل اخلاقی و دینی بود. آنچه که از قرائن بر می آید، نامناسب و غیرفعال بودن ارائه محتوا، روش و شیوه آموزش و ارزشیابی با مراحل رشد یاد گیرنده و همچنین نامناسب بودن مفاهیم و واژه‌های ارائه شده در کتاب با توانایی‌های کودکان است. (طباطبایی، ۱۳۵۴). دوره دوم با تأسیس دارالفنون توسط امیرکبیر، علاوه بر توجه به علوم و فنون، به تربیت اخلاقی و دینی و معنوی در قالب کتاب درسی با عناوین شرعیات، اخلاق و ... توجه شده است، لیکن موضوع محوری، بر کتاب‌ها و شیوه آموزش حاکم بود. دوره سوم، پس از استقرار مشروطیت و تشکیل مجلس، رسماً مسئله آموزش و پرورش مورد توجه دولت قرار گرفت و برای نخستین بار مدارس برنامه‌ای تنظیم کردند و در این نظامنامه نوع کتاب سال‌های گوناگون مدارس تعیین شد و کتب دینی با توجه به دوره‌ها و مقاطع، تألیف و تولید شد. با این حال، تحولی در کتب درسی از جمله کتب دینی صورت نگرفت. دوره چهارم، در این دوره کتاب دینی برای دوره ابتدایی و متوسطه وجود دارد. مهمترین سرفصل‌های این دوره کتاب‌های دینی، اصول اعتقادی، مباحث اخلاقی و احکام شرعی و ... است. همچنان در این دوره محتوای کتب به روش غیرفعال یاددهی - یادگیری تهیه شده است، و دانش آموز به شکل طوطی‌وار و فقط با حفظ کردن مطالب درگیر محتوا می‌شود. از ویژگی دوره پنجم، تهیه کتاب دینی برای پایه‌های مختلف است. مهم‌ترین هدف تربیت دینی در این دوره توسعه و رشد ایمان و نیروهای معنوی است. دوره ششم، تدوین کتاب‌های درسی که جای برنامه‌های درسی را فرا گرفته است، در این مرحله آغاز می‌شود. روش موضوع محوری بر تدوین اکثر کتاب‌ها غلبه دارد. در تمامی این کتاب‌ها به جز کتاب‌هایی که در سال ۱۳۵۱ بوسیله شهید باهنر و همکارانش نوشته شده، هیچ نوع پرسش در آغاز و پایان درس به چشم نمی‌خورد. تحول اساسی در محتوا و سازماندهی کتاب‌های دینی دوره متوسطه از سال ۱۳۵۳ آغاز می‌شود. مؤلفان کتب گاهی با شعر و زمانی با دعا آنها را آغاز می‌کنند و در پایان هر بخش سئوالات زیادی را مطرح می‌کنند. البته پرسش‌های آخر درس نقش پژوهش و تحقیق ندارد و معمولاً بعد حافظه دانش‌آموزان را می‌سنجد. چون جواب آنها اغلب در پاراگراف خاصی

از کتاب مشخص است و پیدا کردن آنها احتیاج به درک کلی شاگرد و فعالیت وی ندارد. در دوره هفتم نیز از لحاظ توجه به اصول علمی، سازماندهی محتوا، تفاوتی چندان با کتاب‌های دوره قبل ندارد. محتوای آموزشی متناسب با نیازها و مقتضیات زمان، و هماهنگ با شیوه‌های جدید آموزش نمی‌باشد. در دوره هشتم تلاش‌ها و حرکت‌هایی به سوی تغییر و تحولات براساس رویکردهای جدید تربیتی در برنامه‌های درسی و کتاب‌ها آغاز شده است. این حرکت در راستای یک رویکرد فرایند محور و با نگرش همه جانبه به مؤلفه‌های مختلف برنامه‌ریزی در حال شکل‌گیری است. ولی باید اذعان کرد که کتاب‌ها هنوز به طور شایسته دانش‌آموزان را به فعالیت و تفکر و استدلال پیرامون مطالب درسی بر نمی‌انگیزد. (پویا، ۱۳۷۷، طالبوف، ۱۳۵۷، صدیق، ۱۳۴۲، صفوی، ۱۳۶۸، بزرگ امید، ۱۳۶۳).

جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

در خلال مباحث گذشته، ابعاد مختلف مبانی نظری برنامه درسی مطلوب دینی به طور اجمال مورد بررسی قرار گرفت. هر یک از این ابعاد در بر گیرنده اصول و بایدهای کارآمدی است که بایستی در مبانی نظری درس اخیر مورد توجه و زیربنای الگوی مطلوب درس دینی قرار گیرد. توجه به مراحل رشدی دانش‌آموز، آمادگی او، آموزش مذهب متناسب با قابلیت‌ها و ظرفیت‌های شناختی و سطح استدلال دانش‌آموزان، ارتباط معنی‌دار آموزش با زندگی دانش‌آموز و ... در مبانی روانشناختی از اصول مهم بوده که می‌تواند ساختار مبانی نظری را از این نظر سامان دهد. در زمینه محتوای درس دینی باید به تمام عرصه‌هایی که دانش‌آموز با آن در ارتباط است و زندگی را برای او معنادار می‌کند، توجه شود. از جمله مباحث فرهنگی، خانوادگی، عرفانی، اجتماعی و ...

الگوی برنامه‌ریزی در مبانی درس دینی بایستی براساس نیازهای متغیر زمان، تغییرات حادث شده در علوم، جوامع و نیازهای دانش‌آموزان باشد. از سوی دیگر، نیازسنجی در فرآیند برنامه درسی دینی فرایندی انعطاف‌پذیر است و در سطوح مختلف از درجات متفاوتی از ثبات برخوردار است. برنامه درسی دینی بایستی به عنوان فرابراهنامه در نظام آموزشی و برنامه‌ریزی درسی مورد

توجه قرار گرفته و به مسأله بهنگام بودن آن نسبت به شرایط متحول اجتماعی، فرهنگی، تاریخی و علمی جامعه (اعم از جامعه محلی، ملی، بین‌المللی) توجه لازم معطوف شود.

اشراف به مسائلی همچون بدفهمی‌های دانش‌آموزان از معرفت دینی، عدم تمایل به تحمیل ارزش‌های از پیش تعیین شده، گفتگو با دانش‌آموزان در زمینه معضلات اخلاقی و راهکارهای موجود برای آن، شکوفایی و اثربخشی فردی در آموزش مذهبی و غیره از اصول مهم مبانی اجتماعی برنامه درسی دینی می‌باشد. و سرانجام به لحاظ تاریخی نیز توجه به اصل ناکارای بودن برنامه‌های درسی دینی گذشته به منظور طراحی الگوی مطلوب برنامه درسی دینی، سرلوحه کار برنامه‌ریزان می‌تواند قرار گیرد.

براساس آنچه که در مقاله مورد بحث قرار گرفت، می‌توان اصولی را در نظر گرفت که برخی از مهم‌ترین آنها به قرار زیر می‌باشند:

- **برنامه درسی مطلوب دینی فرآیندی پویا است.** بر مبنای این اصل، برنامه درسی مفهومی

فراگیر و جامع است و مشتمل بر مولفه‌های تدوین، اجرا و ارزشیابی است.

- **برنامه درسی مطلوب فرآیندی کثرت‌گرا است.** ویژگی کثرت‌گرایی در برنامه درسی

مطلوب بدان معناست که براساس نیازها متأثر از ارزش‌ها، باورها، اعتقادات و به طور کلی متأثر از خرده فرهنگ‌هاست.

- **برنامه درسی مطلوب فرآیند انعطاف‌پذیر است.** این اصل تا حد زیادی با کثرت‌گرایی در

برنامه درسی مطلوب ارتباط دارد و بیانگر آن است که برنامه درسی مطلوب مبتنی بر روابط

بین مولفه‌ها و سطوح مختلف و تصمیم‌گیری در نظام برنامه درسی و تعاملات بین آنها است.

- **برنامه درسی مطلوب مبتنی بر اصل توجه نابرابر است.** دیدگاه‌ها و نظرات متفاوتی درباره

منابع مهم اطلاعاتی برای تصمیم‌گیری در برنامه درسی ارائه شده است که نتیجه آن در

جمع‌بندی‌ها به صورت سه عامل اساسی جامعه، یادگیرنده و موضوع درسی مطرح شده

است که تمام منابع فوق‌الذکر باید در مطالعات نیازسنجی برنامه درسی مطلوب مورد نظر

قرار گیرند. اما میزان تأکید بر هر یک از منابع تابع مرحله و سطح خاصی است که در آن تصمیمات برنامه درسی اتخاذ می‌شود. به عبارتی در هر مرحله یا سطح از نیازسنجی برنامه درسی دینی، یک منبع نسبت به سایر منابع از اهمیت و حساسیت بیشتری برخوردار می‌گردد. بدین ترتیب نمی‌توان در کلیه سطوح توجه یکسان و برابر نسبت به منابع سه گانه برنامه درسی مطلوب مبذول داشت.

- **اهداف‌های برنامه درسی مطلوب باید متناسب با خصوصیات و ویژگی‌های ذهنی، علائق و نیازهای دانش آموزان، شرایط و امکانات جامعه با توجه به تغییرات و تحولات ناشی از پیشرفت علوم و تکنولوژی و ساختار دانش مربوطه تعیین می‌شود.**
- **در نیازسنجی اهداف دینی توجه به هر دو نیازهای آموزشی (جامعه و موضوع درسی) و نیازهای روان شناختی (یادگیرنده) شود.**
- **با توجه به اصل کثرت‌گرایی و انعطاف‌پذیری برنامه درسی مطلوب، اهداف در سطح کلان (کشوری) در مرحله طراحی یا تدوین برنامه درسی مورد توجه قرار می‌گیرد و اهداف سطح خرد (منطقه‌ای) در مرحله اجرا برنامه درسی مورد توجه قرار می‌گیرد.**
- **تناسب محتوا با عوامل اجتماعی، و منابعی که محتوای برنامه درسی از آنها استخراج می‌شود.**
- **تناسب محتوا برنامه درسی دینی با اصول یادگیری، ویژگی‌ها و خصوصیات رشدی دانش آموزان نظیر علائق، استعدادها، توانایی‌ها و غیره دارد.**
- **سازماندهی محتوای برنامه درسی بر اساس رویکرد سؤال محوری صورت می‌گیرد.**
- **نقش معلم در جریان آموزش دینی، نقشی فعال و هدایت‌گرایانه است و نباید موجد انفعال در دانش آموزان شود.**
- **سوال انگیزی و ایجاد ابهام از جمله توانایی‌هایی است که برای پرورش توانایی‌های فکری و پرورش خلاقیت دانش آموزان مورد توجه قرار گیرد.**

- با توجه به ماهیت موضوع درس دینی روش‌های تدریس باید برخوردار از روش‌های تجربی، استدلالی و شهودی (علمی، فلسفی، عرفانی) باشد.
- تاکید اصلی برنامه درسی مطلوب دینی بر نقش فعال و مشارکت دانش‌آموزان است.
- در ارزشیابی میزان پیشرفت دانش‌آموزان، علاوه بر توجه به شیوه‌های کلامی و نوشتاری، توجه به شیوه‌هایی که دانش‌آموزان مطالب دینی را تجربه می‌کنند، لازم و ضروری است.
- معلمان نه تنها از دانش حرفه‌ای، بلکه از نقش پژوهشگری خود نیز در امر ارزشیابی درس دینی باید استفاده نمایند.

منابع

- استوگو، ویلیام آر، (۱۳۷۸)، ترجمه حسین بستان نجفی، امکان و چگونگی علم دینی، فصلنامه حوزه و دانشگاه. سال ششم.
- امام خمینی، روح‌الله، (۱۳۶۱)، انتشارات شرکت سهامی، وزارت ارشاد.
- باهنر، ناصر، (۱۳۷۲)، آموزش معارف اسلامی بر پایه رشد و تکامل درک دینی، دانشگاه امام صادق.
- بزرگ امید، ابوالحسن، (۱۳۶۳)، از ماست که برماست، دنیای کتاب، ج ۲
- پویا، اقبال، (۱۳۷۷)، مدارس جدید در دوره قاجار، بانیان و پیشروان، مرکز نشر دانشگاهی.
- تایلر، رالف، (۱۳۷۶)، اصول اساسی برنامه درسی و آموزشی، ترجمه علی تقی پورظهیر، انتشارات آگاه
- حسین‌زاده، حسین، (۱۳۷۵)، بررسی کارکردهای اجتماعی دین در اندیشه امام خمینی، دانشگاه تربیت مدرس.
- دلور، ژاک، (۱۳۷۶)، یادگیری گنج درون، گزارش کمیسیون بین‌المللی آموزش و پرورش برای قرن بیست و یکم، یونسکو.

رضوانی، سعید، (۱۳۷۳)، بررسی نظرات مؤلفان کتب دینی دوره متوسطه، دانشگاه تهران، پایان نامه.

شریعتی، علی، مجموعه آثار ۴، بازگشت، دفتر تدوین و تنظیم مجموعه آثار معلم شهید شریعتی، زمستان، ۱۳۶۱.

شریعتی، علی، مجموعه آثار ۲۷، بازشناسی هویت ایرانی و اسلامی الهام. جلد او، ۱۳۶۱
صدیق، عیسی، (۱۳۴۲)، تاریخ فرهنگ ایران، سازمان تربیت معلم و تحقیقات تربیتی.
صفوی، امان‌الله، (۱۳۶۸)، روند تکوینی و تطبیقی تعلیم و تربی در قرن بیستم، وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.

طالبوف، میرزا عبدالرحیم، (۱۳۵۷)، سیاست طالبی، رحیم‌نیا و دیگران، تهران، علم.
فرانکل، ویکتور، (۱۳۷۵)، خدا و ناخودآگاه، ترجمه ابراهیم یزدی، انتشارات مؤسسه خدمات فرهنگی رسا.

فرانکل، ویکتور، (۱۳۶۸)، انسان در جستجوی معنی، ترجمه نهضت صالحیان، انتشارات شرکت نشر.

فتحی، کوروش، (۱۳۷۷)، طراحی الگوی نیازسنجی در برنامه درسی، رساله دوره دکترا تربیت مدرس.

فضائلی، علی‌اصغر، (۱۳۷۱)، بررسی عوامل مؤثر در میزان گرایش‌های اسلام و عمل به فرائض دینی در دانش‌آموزان متوسطه، وزارت آموزش و پرورش، واحد تحقیقات.

لوی، الف، (۱۳۷۲)، مبانی برنامه‌ریزی درسی، ترجمه فریده مشایخ، انتشارات مدرسه.
مایر، فردریک، (۱۳۷۴)، تاریخ اندیشه‌های تربیتی، ترجمه علی‌اصغر فیاض، سمت.

محیط طباطبایی، محمد، (۱۳۵۴)، امیر کبیر و دارالفنون، به کوشش قدرت‌الله روشنی، دانشگاه تهران، کتابخانه مرکزی و اسناد.

مصباحی، غلامرضا، (۱۳۷۸)، امکان و چگونگی علم دینی، فصلنامه حوزه و دانشگاه، سال پنجم
مطهری، مرتضی، (۱۳۶۸)، خدمات متقابل اسلام و ایران، نشر اسلام.

- مهرمحمدی، محمود، (۱۳۷۱)، نگاهی به شیوه اصلاح و نوع اصلاحات ضروری در تربیت معلم، فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۳.
- مهرمحمدی، محمود، (۱۳۷۵)، نظریه پایزه و کاربرد آن در برنامه‌ریزی درسی و آموزش، مجله روانشناسی و علوم تربیتی، شماره ۱-۴.
- نقدی، اصغر، (۱۳۷۲)، تعلیم و تربیت از دیدگاه علامه طباطبایی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تربیت مدرس.
- Brown, L.B. (1987), *The psychology of Religious Belief*, New South university. Academic press.
- Durkheim, E. (1960), *The Elementary forms of the Religious life*, New York, Collier Books.
- Esiner, E. (1979), *The educational Imagination*. Macmillan College Publishing Co.
- Hunkins, F. (1980), *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice*, McGraw, Hill.
- Kakshapati, N. (1998), *The Perspectives of Youth on the Situation and Challenges. The Fourth UNESCO ACEID, International Conference, Thailand.*
- Keast, J. (1998), *The Place of Religious Education in the School Curriculum, the Fourth UNESCO ACEID, International Conference, Thailand.*
- Kemmis, S. (1982), *Evaluating Curriculum*, Deakin University.
- Klein, M. (1986), *Curriculum Design*, International Encyclopedia of Education, Pergamon press.
- Kniep, G. (1995), *Curriculum Integration*. Journal of Curriculum and Supervision.
- Lewy, A. (1991), *School-Based Curriculum Development*, HEP.

- Saylor, G. (1974), Curriculum Plannings for Better Teaching and Learning, Holt Rinehart.
- Schwab, J. (1979), The Practical: Arts of Electic, School Review.
- Sowell, E. (1996), Curriculum: Integrative Approach, Prentice Hall.
- Taba, H. (1962), Curriculum Development: Theory and practice, New York, Harcourt, Brace and World.
- Tanner, D. (1982), Curriculum History, International Encyclopedia of Education, Pergamon press.
- Thaiarry, S. (1998), Youth: Rthe Situation and the Challenges. The Fourth UNESCO ACEID, International Conference, Thailand.
- Tyler, R. (1950), Basic Principles of Curriculum and Instruction, University of Chicago, Press.
- Unruh and Unruh. (1988), Curriculum Development, Mccutchen Publishing Company.
- Warren, A. (1968), Sociology, Britain, Helneman Educational.
- Wiles, J. (1993), Curriculum Development, Prentice Hall.

پژوهشی در خصوص ارتباط فرهنگ سازمانی و رضایت شغلی اعضای هیأت علمی دانشگاه تهران

دکتر محمد یمنی دوزی سرخابی*

دکتر محمد حسن پرداختچی**

هایده ترابی کیا***

چکیده

نظر به اهمیت و نقش تعیین کننده فرهنگ سازمانی بر کارکردها و عوامل گوناگون سازمان و در نتیجه، تأثیر آن بر برداشت‌های شغلی کارکنان، و همچنین اهمیت مراکز نظام آموزش عالی به عنوان مبدأ تحولات و شاخص عمده قطب‌بندی کشورها، در سطح بین‌الملل، تحقیق حاضر با هدف «شناخت فرهنگ سازمانی دانشگاه تهران و ارتباط آن با رضایت شغلی اعضای هیأت علمی» صورت پذیرفته است. بدین منظور، ابتدا مبانی نظری و پژوهش‌های انجام شده در این خصوص، مورد بررسی قرار گرفته است. سپس بر این مبنا و نظر خواهی مقدماتی از اساتید، فرضیاتی به صورت یک فرضیه کلی و چهارده فرضیه فرعی، براساس رابطه میان فرهنگ سازمانی دانشگاه تهران و

* - عضو هیأت علمی دانشگاه شهیدبهشتی

** - عضو هیأت علمی دانشگاه شهیدبهشتی

*** - کارشناس ارشد مدیریت آموزشی

شاخص‌های متفاوت آن با رضایت شغلی اعضاء هیأت علمی تدوین شده است. از میان اسانید، نمونه‌ای به حجم ۱۲۰ نفر به گونه تصادفی در سال تحصیلی ۷۸ - ۱۳۷۷ انتخاب شده، و از طریق پرسشنامه اطلاعات لازم، جمع‌آوری گردیده است. نتایج به دست آمده، نشانگر وجود رابطه معنی‌دار میان فرهنگ سازمانی دانشگاه تهران و رضایت شغلی اعضاء هیأت علمی بوده است.

مقدمه

جوامع امروز به «جامعه سازمانی»^۱ شهرت یافته‌اند. سازمان‌ها نیز همچون جوامع، دارای فرهنگ منحصر به فرد هستند که موجبات تمایز یکدیگر را پدید می‌آورند، سازمان‌ها از فلسفه، اعتقادات، ارزش‌ها و هنجارهای خاص خود برخوردار می‌باشند که از بدو تأسیس سازمان، پی‌ریزی شده است، فرهنگ سازمانی، به مثابه مبدأ و سرچشمه فرایندهای سازمانی از قبیل ساختار، سلسله مراتب، نحوه روابط انسانی، شیوه‌های مدیریت و نگرش‌ها و طرز تلقی اعضاء سازمان را نسبت به مشاغل خویش تحت تأثیر قرار می‌دهد. بدین ترتیب احساس رضایت یا عدم رضایت شغلی، نمی‌تواند جدای از فرهنگ سازمانی باشد. چرا که برداشت‌ها و نگرش‌های حرفه‌ای افراد، در رابطه با عوامل مختلف سازمانی قرار دارد.

در این زمینه، نتایج به دست آمده از مطالعه‌ای که در سال ۷۴ تحت عنوان تبیین الگوی فرهنگ سازمانی براساس ارزش‌های اسلامی در محیط کار و نقش آن بر رضایت شغلی انجام گرفته است، تأییدی بر این مدعا می‌باشد. نتایج نشان داده است فرهنگ سازمانی در افزایش رضایت شغلی کارکنان تأثیر مثبت دارد و یکی از روش‌های توسعه فرهنگ سازمانی (بهبود فرهنگ، تحقیق وضعیت مطلوب) و افزایش رضایت شغلی توجه به موارد جبران مقدمات در مقابل مشارکت کارکنان در امور سازمان است. زیرا جبران خدمات غیرمالی (واگذاری مسئولیت، وجود فرصت‌های پیشرفت، احساس موفقیت و ...) شامل برخی از عوامل فرهنگ سازمانی می‌باشد. با توجه به روابط دو مقوله مذکور و اهمیت فرهنگ سازمانی همچنین نقشی که رضایت شغلی

اعضاء در تحقق اهداف سازمان ایفا می‌نمایند، ناگفته پیداست که مطالعه چنین موضوعی در حیطه آموزش عالی از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است. با اینحال، بررسی‌های به عمل آمده پیرامون موضوع، تا زمان انجام تحقیق، حاکی از عدم توجه محققان، به این مسئله بوده است.

از اینرو در پژوهش حاضر سعی بر این بوده است، ضمن شناسایی شاخص‌های مختلف فرهنگ سازمانی دانشگاه تهران (به عنوان یکی از مراکز آموزش عالی)، مشخص گردد آیا میان پدیده فراگیر فرهنگ سازمانی با رضایت شغلی اعضای هیئت علمی ارتباط معناداری وجود دارد یا خیر؟

فرهنگ سازمانی^۱

مقوله فرهنگ سازمانی برای اولین بار در مقاله‌ای تحت عنوان «مطالعه فرهنگ سازمانی» در فصلنامه علوم اداری در سال ۱۹۷۹، در آمریکا مطرح گردید. البته قبل از آن در سال ۱۹۶۴، توسط «بلیک و موتن» از واژه «جو و فضای سازمانی» یاد شده است. که در سال ۱۹۷۶ توسط «آلن و سیلور ژوئیک» بسط داده شد. گسترش فرهنگ سازمانی با انتشار کتابی از سوی «دیل و کندل» در سال ۱۹۸۲ و تحقیقات مؤسسه «مکنزی» با همکاری دانشگاه روارد و استانفورد، صورت گرفت. (۲)

در این میان عمده‌ترین تحولی که موجب گشت، توجه علمای مدیریت به فرهنگ سازمان، جلب گردد، سیستم مدیریت ژاپنی، طی دهه ۷۰ بود. «تا این زمان روشن شده بود که عملکرد شرکت‌های ژاپنی، به مراتب بیشتر از شرکت‌های اروپایی و آمریکایی بود. از طرفی واضح بود که ژاپن، سیستم مدیریت آمریکایی را تقلید نمی‌کند. در واقع ژاپن یک سیستم مدیریت ویژه، متناسب با محیط فرهنگی خود به وجود آورده بود که موفقیت آمیزتر از سیستم مدیریت آمریکایی و اروپایی بود. بدین ترتیب شناسایی فرهنگ، مورد توجه اندیشمندان مدیریت قرار گرفت». (۳) فرهنگ سازمانی، مجموعه‌ای از مقروضات، ارزش‌ها، اعتقادات و هنجارهایی است که اعضای سازمان در آنها سهیم هستند و در طول زمان، به تدریج در سازمان شکل گرفته، نشانگر تاریخ و سرگذشت آن می‌باشد و از طریق ابعاد عینی همچون داستان‌ها، آئین‌ها و مراسم، نمادها و زبان (گفتارها، استعاره‌ها، ضرب‌المثل‌ها) آشکار شده و به اعضای جدید منتقل می‌شوند. فرهنگ

سازمانی متشکل از اجزاء فوق همانند فرهنگ ملی موجبات انسجام و بقای سازمان را فراهم آورده و به سختی دچار تغییر می‌گردد.

برخی از صاحب‌نظران برای مطالعه فرهنگ سازمان‌های مختلف، شاخص‌ها یا ویژگی‌هایی در نظر گرفته‌اند که در تحقیق حاضر شاخص‌های مطرح شده توسط رابینز، به لحاظ جامعیت و وجوه اشتراک آنها با دیگر الگوها، مبنای مطالعه قرار گرفته است. همچنین برای تبیین هر چه بیشتر فرهنگ سازمانی، شاخص‌های «تصمیم‌گیری» و «توجه به افراد» که ویلیام اوشی در تئوری Z از آنها نام می‌برد، به شاخص‌های مزبور افزوده شده است. از طرفی با توجه به موقعیت خطیر و حساس مدیریت چنین مراکزی، شاخص «بحر و چیرگی مدیریت» که پیترز و واترمن در کتاب خویش تحت عنوان «در جستجوی برتری» مطرح نموده‌اند، مدنظر واقع شده است. نهایتاً شاخص «مدیریت بحران» که در تحقیق مربوط به «بررسی فرهنگ سازمانی صدای جمهوری اسلامی ایران» (۴) ملحوظ گشته، ملاکی جهت تحقیق بیشتر بوده است. در اینجا هر یک از شاخص‌های مذکور مورد اشاره قرار می‌گیرند:

۱- ابتکار عمل فردی: میزان مسئولیت، آزادی عمل و استقلال که افراد دارند.

۲- خطر پذیری: میزان که افراد تشویق می‌شوند تا ابتکار عمل به خرج دهند، و دست به

کارهای مخاطره آمیز بزنند. *شکاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی*

۳- شفافیت و وضوح سازمانی: میزان که سازمان، هدف‌ها و عملکردهایی را که انتظار می‌رود

انجام شود، مشخص می‌نماید.

1- Individuid Initiative

2- Risk Tolerance

۳- نظر به اینکه در شاخص‌های مطرح شده توسط رابینز، واژه Direction به ترتیب در کتاب‌های مدیریت رفتار سازمانی، تألیف رابینز و ترجمه پارسائیان و اعرابی معادل هدایت و رهبری، و در کتاب مدیریت عمومی تألیف دکتر الوانی، معادل وضوح و شفافیت سازمانی ترجمه شده و در هر دو تعریف نیز به روشنی اهداف و عملکرد سازمانی تأکید شده است، از اینرو در پژوهش حاضر، شاخص مذکور، تحت عنوان شفافیت و وضوح سازمانی، مورد بررسی قرار گرفته است.

- ۴- یکپارچگی^۱: میزانی که واحدهای درون سازمان به روش یکسان و هماهنگ عمل می کنند.
- ۵- حمایت مدیویتی^۲: میزانی که مدیران با زیر دستان خود ارتباط برقرار می کنند، آنها را یاری می دهند، و از آنها حمایت می کنند.
- ۶- کنترل^۳: میزان قوانین و مقررات و میزان سرپرستی مستقیم که برای کنترل بر رفتار افراد اعمال می شود.
- ۷- هویت^۴: میزانی که افراد «کل سازمان» (ونه گروه یا حرفه خاصی) را معرف خود بدانند.
- ۸- سیستم پاداش^۵: میزانی که شیوه تخصیص پاداش یعنی افزایش حقوق و ارتقای مقام، براساس شاخص های عملکرد کارکنان قرار دارد و نه براساس سابقه خدمت، پارتی بازی و غیره.
- ۹- تحمل تعارض^۶: میزانی که افراد تشویق می شوند با تعارض بسازند و پذیرای انتقادهای آشکار باشند.
- ۱۰- الگوهای ارتباطی^۷: میزانی که ارتباطات سازمانی، به سلسله مراتب اختیارات رسمی محدود می شود. (۵)
- ۱۱- احتیاط به افراد^۸: تحمل عقاید و انتقادات و ارزشمند شمردن کارکنان (۶)
- ۱۲- تصمیم گیری مشارکتی^۹: چگونگی فرایند تصمیم گیری، میزان همسویی تصمیم گیری ها با هدف های سازمان و مشارکت کارکنان در آن. (۷) *مباحثات فرهنگی*

رتال جامع علوم انسانی

- 1- Integration
- 2- Management Support
- 3- Control
- 4- Identity
- 5- Reward System
- 6- Conflict Tolerance
- 7- Communication Patterns
- 8- Respect for Individual
- 9- Participative Decision Making

- ۱۳- تبصر و چیرگی مدیریت^۱: حضور مدیرانی در سازمان که در زمینه‌های خاصی، ورای مهارت‌های عمومی مدیریت، دارای تبحر و تجربه قابل توجهی می‌باشند. (۸)
- ۱۴- مدیریت بحران^۲: نحوه برخورد سازمان با موقعیت‌ها و مشکلات پیش بینی نشده و چگونگی انعطاف آن در مواقع حساس و بحرانی.

رضایت شغلی^۳

موضوع رضایت شغلی، منعکس کننده نحوه نگرش و احساس کلی اعضاء نسبت به مشاغل و محیط کار می‌باشد که با توجه به بررسی رفتار و نظرات افراد می‌توان استنباط نمود، اعضاء از رضایت شغلی برخوردارند یا خیر. اصل حاکم بر بررسی‌های مربوط به رضایت شغلی اینست که عضو هر سازمانی، انسانی است با نیازهای متعدد. چنانچه قرار است وی فردی موفق در سازمان باشد، اگر نه همه نیازها، بلکه بیشتر آنها باید در محیط کار، ارضاء گردند. در این زمینه «لاک»^۴ بر این باور است: «رضایت شغلی حالتی مطبوع یا عاطفی و مثبت، حاصل از ارزیابی شغل یا تجارب شغلی است و ناشی از این ادارک می‌باشد که شغل همان چیزی را فراهم می‌کند، که عضو سازمان برای آن، در موقعیت شغلی ارزش قائل است». (۹) به عبارتی رضایت شغلی به عنوان «احساس مساعد و مثبت کارکنان به شغل خود، در سازمان، متأثر از نیازها، انگیزه‌ها، علائق از یکطرف و شرایط شغلی از طرف دیگر می‌باشد». (۱۰) بنابراین برآورده شدن نیازها و شرایط کاری مورد نظر، از جمله عوامل مهم در جلب رضایت شغلی افراد به شمار می‌رود. چنانچه برخی از نظریه پردازان نیز بر این مسئله تأکید نموده‌اند. از جمله هرزبرگ، که در تئوری دو عاملی (انگیزش - بهداشت) به دو دسته عوامل بهداشتی (خط مشی سازمان، نحوه اداره امور، سرپرستی و نظارت است شغلی، حقوق و دستمزد و ...) و عوامل انگیزشی (موقعیت در انجام کار،

1- Management competency

2- Crisis Managent

3- Job Satisfaction

4- Lock

شناسایی، مسئولیت، رشد و پیشرفت) اشاره کرده، می‌افزاید نبود عواملی بهداشتی در سازمان منجر به نارضایتی شغلی می‌شود. اما فراهم بودن آنها نقشی در رضایت شغلی ندارد. در حالیکه عدم تأمین عوامل انگیزشی زمینه نارضایتی را پدید می‌آورد. برعکس عوامل بهداشتی، تأمین آنها منجر به رضایت شغلی می‌شود. مزلونیز در نظریه سلسله مراتب نیازها، احتیاجات بشری را، به این شرح طبقه بندی می‌کند: ۱- نیازهای فیزیولوژی ۲- نیاز به امنیت ۳- نیاز به تعلق داشتن (اجتماعی) ۴- نیاز به احترام ۵- نیاز به خودیابی که ظهور هر یک از نیازهای رده بالاتر را منوط به تأمین نیازهای سطوح پائین می‌داند. به این ترتیب سازمان‌های مختلف، عوامل خاصی را در جلب رضایت شغلی دخیل می‌دانند. با توجه به موارد مذکور و خصوصیات شباهتی علمی جامعه آماری تحقیق اعضای هیأت علمی و برخورداری آنها از نیازهای سطوح بالا همچون احترام و خودیابی بدیهی است عوامل مؤثر بر رضایت شغلی آنها از اعضای دیگر سازمانها متفاوت است. به عنوان مثال در برخی از مشاغل صرف مزایای اقتصادی - مادی دارای توان انگیزشی قابل توجهی می‌باشد. در صورتیکه با توجه به انگیزه‌هایی مانند تحقیق و تتبع، پیشرفت حرفه‌ای و در مجموع تسلط نیازهای برتر، مجموعه‌ای از عوامل که در راستای رفع نیازهای مزبور باشند، منجر به رضایت شغلی اساتید می‌شود. چرا که امکانات اقتصادی - رفاهی به عنوان عوامل بهداشتی از بروز نارضایتی پیشگیری می‌کند. بدون اینکه نقشی بر ایجاد انگیزه و رضایت شغلی ایفا نماید.

بررسی رضایت شغلی اعضای هیأت علمی بر اساس چهار عامل مطالعه شده است. عواملی که در تئوری دو عاملی هم در قالب عوامل بهداشتی یا انگیزشی به آنها اشاره شده است. دلیل انتخاب این چهار عامل نتایج مقدماتی تحقیق بود که آنها را در رضایت شغلی اعضای هیأت علمی مؤثر نشان می‌داد. این چهار عامل عبارتند از:

۱- امکان پیشرفت و ترقی: از جمله عوامل مؤثر بر رضایت شغلی اعضای سازمان، ایجاد فرصت‌های برابر جهت پیشرفت و ارتقاء حرفه‌ای می‌باشد. در این خصوص، هرزبرگ نیز در تئوری دو عاملی (انگیزش - بهداشت) خویش، «موفقیت و شناسایی، مسئولیت و پیشرفت (ترفیع) را از جمله عوامل انگیزاننده می‌داند که موجب افزایش رضایت شغلی می‌شود». (۱۱)

۲- امنیت شغلی: نیاز به امنیت جزء دومین طبقه سلسله مراتب نیازهای مازلو به شمار می‌رود همچنین هرزبرگ نیز به عنوان یکی از عوامل بهداشتی از آن یاد می‌کند که نقصان آن، در نارضایتی شغلی مؤثر است.

۳- نیاز به احترام و منزلت: کسب موفقیت، شایستگی، منزلت و شناسایی این نیاز را ارضاء می‌ناید و موجب می‌شود فرد در صدد جستجوی استقلال، احترام متقابل با دیگران و شایستگی حرفه‌ای برآید. (۱۳) در تئوری هرزبرگ از این عامل، به عنوان عوامل انگیزشی یاد شده است که برآورده نشدن آن منجر به ناخشنودی شغلی می‌گردد.

۴- مدیریت مناسب: فعالیت و عملی است که در یک موقعیت سازمان یافته برای هدایت و هماهنگی امور در جهت هدف‌های معینی از سوی مدیر صورت می‌پذیرد. مدیر باید بتواند به اقتضای موقعیت، اصول و یافته‌های علمی، مهارت‌های فنی را با رعایت موازین اخلاقی بکار بندد، مشکلات را حل کند و اهداف را تحقق بخشد. (۱۳) شاخص مزبور، در تئوری انگیزش، بهداشت هرزبرگ، در کنار عواملی همچون خط مشی‌ها و سیاست‌های سازمان، به عنوان عوامل بهداشتی مطرح می‌شوند که نامطلوب بودن آنها، منجر به طرز تلقی منفی می‌شود و زمینه عدم رضایت شغلی را فراهم می‌آورد.

رابطه فرهنگ سازمانی و رضایت شغلی

فرهنگ سازمانی به طور غیرمستقیم بر نگرش‌ها و احساسات اعضاء نسبت به شغل و محیط حرفه‌ای مؤثر بوده، رضایت یا عدم رضایت شغلی آنان را تحت الشعاع خویش قرار می‌دهد. رایینز معتقد است «میان فرهنگ سازمانی و رضایت شغلی فرد، یک رابطه قوی وجود دارد. اما در این میان تفاوت‌های فردی به عوان یک عامل تعدیل کننده به حساب می‌آیند. اگر بین نیازهای فردی و فرهنگ سازمانی، تجانس وجود داشته باشد رضایت شغلی کارکنان به بالاترین میزان خواهد رسید.» (۱۴)

بدین ترتیب، در تبیین فرهنگ سازمانی و رضایت شغلی، فرهنگ سازمانی یک متغیر اصلی به حساب می‌آید. کارکنان و اعضاء سازمان از عواملی همچون میزان آزادی عمل و استقلال، نوع

ساختار، شیوه پرداخت پاداش، صمیمیت و حمایت‌های مدیران، میزان پذیرش تعارض و به طور کلی ویژگی‌های مختلف فرهنگ سازمانی، برداشت و قضاوت ذهنی خاصی دارند. این پنداشت یا برداشت کلی از سازمان، چه مطلوب و چه نامطلوب بر رضایت شغلی اعضای سازمان اثر می‌گذارد.» (۱۸)

اهمیت و ضرورت پژوهش

از آنجا که تحقق اهداف دانشگاه‌ها، گذشته از منابع مالی و سایر امکانات، در گرو انگیزه و عملکرد اعضای هیأت علمی می‌باشد، بررسی مسائل حرفه‌ای آنان، بالاخص خشنودی حرفه‌ای از ضروریاتی است که در روند بهسازی عملکرد آموزش عالی رخ می‌نماید. نظر به تخصص و جایگاه علمی - شناختی اعضای هیأت علمی، بدیهی است عوامل موجد رضایت شغلی آنان متفاوت از کارکنان دیگر سازمان‌هاست. اعضای هیأت علمی، خواهان محیطی هستند که طی ایفای وظایف و انجام فعالیت‌های مختلف آموزشی - پژوهشی، توأم با نیازهای خودیابی علمی و قدر و منزلت آنان برآورده گردد. و این میسر نمی‌باشد مگر با فراهم نمودن شرایط مناسب محیط دانشگاهی، توسط مسئولان و مدیران. با اینحال اظهارات اساتید و حتی مسئولان در سمینارها و گردهمایی‌های مختلف مربوط به آموزش عالی، حاکی از وجود پاره‌ای مسائل، از قبیل کم توجهی به جایگاه و شأن علمی اساتید، سوء مدیریت‌ها، تمرکز شدید امور اداری - آموزشی دانشگاه، بوروکراسی حاکم بر فعالیت‌های پژوهشی، تنگناهای اقتصادی و ... می‌باشد که انجام وظایف و تلاش در راستای نیازهای مزبور را با مانع مواجه نموده است.

به نظر می‌رسد مشکلات موجود، تابعی از نگرش‌ها و عملکرد مدیریت، برنامه ریزی‌ها و تصمیم‌گیری‌ها می‌باشد. بطور مسلم، نگرش مسئولان و مدیران دانشگاه نسبت به جایگاه و شرایط حرفه‌ای اساتید و در مجموع مسائل دانشگاهی، خود ناشی از باورها، اعتقادات، هنجارها و ارزش‌هایی است که از بدو تأسیس و در طول فعالیت دانشگاه در قالب فرهنگ سازمانی، بر آن سایه افکنده، تمامی فرآیندهای سازمانی و مدیریتی آن را تحت الشعاع خویش قرار داده است. از

اینرو در تحقیق حاضر، رابطه میان فرهنگ سازمانی دانشگاه تهران و خشنودی حرفه‌ای اعضای هیأت علمی مورد بررسی واقع می‌شود.

فرضیه‌های پژوهش

فرضیه اصلی

بین فرهنگ سازمانی و رضایت شغلی اعضای سازمان رابطه معنی دار وجود دارد.

فرضیه‌های فرعی

- ۱- خلاقیت فردی و مسئولیت‌های افراد در سازمان با رضایت شغلی آنان رابطه معنی دار دارد.
- ۲- تشویق افراد به پذیرش مخاطره با رضایت شغلی رابطه معنی دار دارد.
- ۳- شفافیت و وضوح سازمانی با احساس رضایت شغلی دارای رابطه معنی دار است.
- ۴- یکپارچگی و انسجام سازمانی با احساس رضایت شغلی اعضای رابطه‌ای معنی دار دارد.
- ۵- حمایت مدیران با احساس رضایت شغلی رابطه معنی دار دارد.
- ۶- میزان کنترل و سرپرستی مستقیم رابطه معنی داری با احساس رضایت شغلی دارد.
- ۷- داشتن هویت سازمانی با احساس رضایت شغلی رابطه ای معنی دار دارد.
- ۸- سیستم‌های پاداش مناسب با رضایت شغلی، دارای رابطه معنی دار است.
- ۹- سازش، با تعارض و پدیده انتقاد با احساس رضایت شغلی اعضای رابطه معنی داری دارد.
- ۱۰- الگوهای ارتباطی باز و متنوع در سازمان با احساس رضایت شغلی کارکنان از رابطه معنی دار برخوردار است.
- ۱۱- احترام و توجه به افراد و ارزشمند شمردن آنان، با احساس رضایت شغلی رابطه معنی دار دارد.
- ۱۲- تبحر و چیرگی مدیریت، با رضایت شغلی اعضای رابطه معنی دار دارد.
- ۱۳- مشارکت اعضای سازمان در تصمیم‌گیری‌ها، با رضایت شغلی آنان از رابطه معنی دار برخوردار است.
- ۱۴- نحوه مدیریت مواقع بحرانی با احساس رضایت شغلی اعضای سازمان رابطه‌ای معنی دار دارد.

روش تحقیق

بررسی موضوع تحقیق از طریق مطالعات نظری و همچنین مطالعه میدانی، از طریق توزیع پرسشنامه، میان اعضاء هیأت علمی دانشگاه تهران صورت پذیرفته است. بدین ترتیب که طی مطالعه مبانی نظری و پژوهش‌های انجام شده مربوطه چهارچوبی جهت تبیین فرهنگ سازمانی دانشگاه تهران و رضایت شغلی اساتید در نظر گرفته شد. با توجه به موضوع تحقیق که به بررسی رابطه میان متغیر فرهنگ سازمانی دانشگاه تهران و رضایت شغلی اساتید می‌پردازد، پرسشنامه‌هایی در دو بخش فرهنگ سازمانی و رضایت شغلی، بر مبنای شاخص‌های هر یک از دو متغیر تدوین گشت و به گونه آزمایشی در میان تعدادی از اساتید توزیع گردید. و پیرامون سؤالات نظرخواهی به عمل آمد. پس از بررسی نظرات و پیشنهادات، برخی پرسش‌ها مورد تغییر و اصلاح واقع شد. سرانجام پرسشنامه‌هایی به ترتیب با ۳۳ و ۲۵ سؤال بسته با طیف لیکرت به صورت پنج طبقه خیلی کم، کم، متوسط، زیاد و خیلی زیاد برای پرسشنامه فرهنگ سازمانی و پرسشنامه رضایت شغلی و یک سؤال باز، جهت ارائه هر گونه نظر و پیشنهاد، تنظیم گردید. که در طبقه‌بندی یافته‌ها طیف پنج گانه در پرسشنامه فرهنگ سازمانی به سه طیف ضعیف، متوسط و قوی تبدیل شد. و در پرسشنامه رضایت شغلی نیز به صورت سه طیف پایین، متوسط و بالا تغییر یافت. جهت تحلیل فرضیه‌های تحقیق، آزمون آماری پارامتریک همبستگی پیرسون در سطح $\alpha = 0/05$ و با اطمینان ۹۵٪ به کار گرفته شده است.

جامعه مورد بررسی و نمونه آماری

جامعه مورد بررسی در این تحقیق شامل کلیه اعضاء هیأت علمی دانشگاه تهران، می‌باشد. نظر به اینکه اعضاء هیأت علمی از نظر وظایف و اختیارات حرفه‌ای از مشترکات قابل توجهی برخوردارند و به عنوان متخصص‌ترین اعضای شاغل در دانشگاه، به شمار می‌روند، بدیهی است از جمله بهترین افرادی هستند که صلاحیت اظهار نظر پیرامون موضوع پژوهش را دارا می‌باشند. دانشگاه تهران، متشکل از «تعداد ۱۶ دانشکده ۸۲ گروه آموزشی، دو مجتمع آموزشی و سه مرکز تحقیقاتی می‌باشد. تعداد اعضاء هیأت علمی رسمی که در دانشکده‌های مختلف (غیر از

علوم پزشکی) در سال ۷۸-۱۳۷۷ به آموزش و پژوهش اشتغال دارند، ۱۲۲۴ نفر بوده‌اند. که دارای رتبه‌های مختلف علمی استاد، دانشیار، استادیار، مربی و مربی آموزشیار می‌باشند.» (۱۶)

نظر به وسعت جامعه آماری و در نتیجه عدم امکان دسترسی به تمامی اعضای جامعه از میان اساتید دانشکده‌های مختلف دانشگاه تهران، طی دو مرحله نمونه‌گیری گردید و پرسشنامه‌های تحقیق در اختیار آنان قرار گرفت. طی مرحله اول به کارگیری شیوه نمونه‌گیری طبقه‌ای، اعضاء هیأت علمی ۸۲ گروه آموزشی موجود در ۱۶ دانشکده دانشگاه تهران، در نمونه‌گیری ملحوظ گردید. و به همان نسبتی که تعداد اعضای هیأت علمی هر یک از گروه‌ها در میان مجموعه گروه‌های آموزشی، به خود اختصاص داده بودند، به همان نسبت نیز در نمونه حضور یافتند. در مرحله دوم، با استفاده از روش نمونه‌گیری سیستماتیک و با توجه به نسبت‌های به دست آمده از مرحله اول از میان هر یک از ۸۲ گروه آموزشی نمونه‌هایی برگزیده شد. بدین ترتیب ۱۲۰ نفر از اعضای هیأت علمی دانشگاه تهران، نمونه آماری پژوهش حاضر را به خود اختصاص داده‌اند. جدول شماره ۱ توزیع اعضای هیأت علمی ۱۶ دانشکده دانشگاه تهران و تعداد افراد نمونه در هر یک از آنها را نشان می‌دهد.

جدول شماره ۱: توزیع اعضاء هیأت علمی دانشگاه تهران و تعداد افراد نمونه به تفکیک دانشکده‌ها

ردیف	اعضاء هیأت علمی دانشکده ها	فراوانی	تعداد افراد نمونه
۱	دانشکده ادبیات و علوم انسانی	۱۰۳	۱۰
۲	دانشکده الهیات و معارف اسلامی	۵۷	۶
۳	دانشکده اقتصاد	۲۷	۳
۴	دانشکده دامپزشکی	۱۰۲	۱۰
۵	دانشکده حقوق و علوم سیاسی	۸۵	۸
۶	دانشکده تربیت بدنی	۲۹	۳
۷	دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی	۵۹	۶
۸	دانشکده زبانهای خارجی	۴۳	۴
۹	دانشکده فنی	۲۳۲	۲۳
۱۰	دانشکده علوم اجتماعی	۴۱	۴
۱۱	دانشکده علوم	۱۲۶	۱۲
۱۲	دانشکده علوم اداری و مدیریت بازرگانی	۳۴	۳
۱۳	دانشکده کشاورزی	۱۳۵	۱۳
۱۴	دانشکده منابع طبیعی	۴۴	۴
۱۵	دانشکده محیط زیست	۱۶	۲
۱۶	دانشکده هنرهای زیبا	۹۱	۹
	جمع کل	۱۲۲۴	۱۲۰

لازم به ذکر است که از میان ۱۲۰ نفر اعضای نمونه آماری، ۱۰۹ نفر از آنان نسبت به تکمیل پرسشنامه‌ها مبادرت ورزیده‌اند. نحوه توزیع تعداد اعضای نمونه به تفکیک هر یک از گروه‌های چهارگانه آموزشی علوم انسانی، علوم پایه، علوم فنی و هنر طی جدول شماره ۲ ملاحظه می‌گردد.

بدیهی است توزیع اعضای گروه‌های چهارگانه در نمونه آماری، با توجه به شیوه نمونه‌گیری منعکس‌کننده نسبت واقعی هر یک از آنها در جامعه مورد بررسی می‌باشد.

جدول شماره ۲: توزیع افراد نمونه بر حسب گروه‌های آموزشی

گروه‌های آموزشی	تعداد	درصد
علوم انسانی	۴۱	٪۳۸
علوم پایه	۳۶	٪۳۳
علوم فنی	۲۴	٪۲۲
هنر	۸	٪۷
جمع کل	۱۰۹	٪۱۰۰

همچنین اعضای نمونه آماری، از مراتب دانشگاهی مختلف از قبیل استاد، دانشیار، استادیار، مربی و مربی آموزشیار برخوردار بوده‌اند. جدول شماره ۳ نحوه توزیع اساتید را بر حسب هر یک از مراتب علمی نشان می‌دهد.

جدول شماره ۳: توزیع افراد نمونه بر حسب مراتب دانشگاهی

مراتب دانشگاهی	تعداد	درصد
استاد	۶	٪۵
دانشیار	۲۱	٪۱۹
استادیار	۴۷	٪۴۳
مربی	۱۷	٪۱۶
مربی آموزشیار	۲	٪۲
بدون پاسخ	۱۶	٪۱۵
جمع کل	۱۰۹	٪۱۰۰

ذکر این نکته ضروری است، که هیچ یک از اعضای نمونه آماری از مسئولیت اجرایی برخوردار نبوده‌اند و صرفاً به وظایف آموزشی - پژوهشی اشتغال داشته‌اند. زیرا مسئولیت‌های اجرایی و مدیریتی افراد بعضاً اظهار نظر پیرامون موضوعات مدیریتی و سازمانی راتحت الشعاع قرار داده، منجر به کاهش روایی پژوهش می‌گردد.

محدودیت‌های پژوهش

محدودیت‌های این پژوهش بیشتر در بخش جمع آوری اطلاعات و اجرای تحقیق بوده است. نظر به اینکه جامعه مورد بررسی، اعضاء هیأت علمی دانشگاه تهران بوده‌اند، عمده‌ترین محدودیت، عدم تمایل و رغبت اساتید نسبت به شرکت در تحقیقات می‌باشد، با توجه به مشاهدات و مصاحبه‌های ضمنی، دلایل آنرا می‌توان به صورت زیر مطرح نمود:

۱- عدم احساس امنیت شغلی: بنا به تجارب قبلی، برخی از اساتید، نگرش مثبتی نسبت به بررسی‌هایی که به عنوان مدیریتی و سازمانی مربوط می‌شود، نداشتند. به گونه‌ای که گاهی موضوع پژوهش، وسیله‌ای جهت تفتیش عقاید آنها تلقی می‌گردید.

۲- بی‌ثمر دانستن تحقیقات مربوط به مسائل دانشگاه و اعضاء هیأت علمی: در این خصوص، برخی از اساتید عنوان می‌نمودند، مشابه چنین پژوهش‌هایی قبلاً به طرق مختلف صورت پذیرفته است اما عملاً نتایج بدست آمده مورد توجه متصدیان امر واقع نگشته است.

یافته‌های پژوهش

۱- فرهنگ سازمانی دانشگاه تهران

بررسی مجموع چهارده شاخص فرهنگ سازمانی، نشانگر وضعیت نه چندان مطلوب فرهنگ سازمانی دانشگاه تهران از نظر اعضاء هیأت علمی بوده است. چنانچه ۴۰٪ اساتید، در پاسخ به سؤالات پرسشنامه فرهنگ سازمانی، شاخص‌های متفاوت آن را از وضعیت مطلوبی برخوردار ندانسته‌اند.

در حالی که صرفاً ۲۷٪ آنان وضعیت فرهنگ سازمانی را به گونه‌ای مناسب ارزیابی نموده‌اند و ۳۳٪ نیز وضعیت فرهنگ سازمانی را بطور متوسط قلمداد کرده‌اند یافته‌های حاصل، بیانگر

اینست که فرهنگ سازمانی دانشگاه تهران، از دیدگاه اعضای هیأت علمی، فرهنگی منسجم و قوی، به شمار نمی‌رود. به عبارتی نتایج به دست آمده، گویای عدم توافق اساتید، در رابطه با شاخص‌های متفاوت فرهنگ سازمانی دانشگاه بوده است.

جدول شماره ۴ نحوه ارزیابی هر یک از شاخص‌های چهارده گانه فرهنگ سازمانی دانشگاه تهران، بطور جداگانه از نظر اعضای هیأت علمی نشان می‌دهد.

جدول شماره ۴: نحوه ارزیابی هر یک از شاخص‌های چهارده گانه فرهنگ سازمانی دانشگاه تهران را بطور جداگانه از نظر اعضای هیأت علمی نشان می‌دهد.

جدول شماره ۴: ارزیابی شاخص‌های فرهنگ سازمانی دانشگاه تهران از نظر اعضاء هیأت علمی

قوی	متوسط	ضعیف	ارزیابی اساتید
			شاخصهای فرهنگ سازمانی
٪۲۵	٪۳۳	٪۴۲	خلاقیت و ابتکار فردی
٪۱۸	٪۴۲	٪۴۰	خطر پذیری
٪۳۶	٪۳۰	٪۳۴	شفافیت سازمانی
٪۲۳	٪۲۸	٪۴۹	انسجام و یکپارچگی سازمانی
٪۲۹	٪۳۰	٪۴۱	حمایت مدیریت
٪۳۲	٪۳۶	٪۳۲	کنترل
٪۶۷	٪۲۰	٪۱۳	هویت سازمانی
٪۱۹	٪۲۸	٪۵۳	نظام پاداش
٪۱۸	٪۳۴	٪۴۸	سازش با پدیده تعارض
٪۲۰	٪۴۰	٪۴۰	الگوهای ارتباطی
٪۸	٪۳۰	٪۶۲	احترام و قدردانی از اعضاء
٪۲۱	٪۴۷	٪۳۲	تبحر و چیرگی مدیریت
٪۶	٪۳۷	٪۵۷	تصمیم‌گیری
٪۶	٪۳۴	٪۶۰	مدیریت بحران

داده‌های جدول شماره ۴ حاکی از وضعیت نامناسب شاخص‌های متفاوت فرهنگ سازمانی دانشگاه تهران، از نظر اعضای هیأت علمی است. به طوری که در پاره‌ای از موارد بیش از نیمی از اعضا نمونه، شاخص‌ها را به گونه ضعیف ارزیابی نموده‌اند. به عنوان مثال، در خصوص شاخص احترام و قدردانی از اعضا، ۶۲٪ اساتید، آن را در سطحی ضعیف توصیف نموده‌اند، در صورتیکه صرفاً ۸٪ آنان، معتقد به قدردانی لازم از فعالیت‌ها، توسط مسئولین امر بوده‌اند. همچنین ۶۰٪ اعضای هیأت علمی شاخص مدیریت بحران را نیز به گونه ضعیف ارزیابی نموده، بر این اعتقاد بوده‌اند، مدیریت، در مواجهه با مواقع بحرانی نظیر کاهش اعتبارات، اعتراضات دانشجویی و ... از کارآیی لازم برخوردار نمی‌باشد و هیچگونه برنامه مدون و پیش‌بینی شده، جهت چنین مواردی وجود ندارد. از سویی شاخص تصمیم‌گیری و نظام پاداش نیز از وضعیت مطلوب برخوردار نیستند. چنانچه ۵۷٪ اساتید، اظهار داشته‌اند میزان مشارکت آنان در روند تصمیم‌گیری‌ها بسیار نازل و در بیشتر موارد مشارکتی به چشم نمی‌خورد. در زمینه شاخص نظام پاداش هم، ۵۳٪ اعضای هیأت علمی تخصیص پاداش‌ها را در دانشگاه به گونه غیر منصفانه و بر اساس روابط دانسته‌اند. در این میان، تنها شاخصی که از وضعیت مطلوب برخوردار بوده است شاخص هویت سازمانی می‌باشد. بطوریکه ۶۷٪ اساتید، اذعان داشته‌اند، عصویت در هیأت علمی دانشگاه نه از نظر اقتصادی، بلکه به لحاظ علمی - اجتماعی موجبات خشنودی و احساس هویت سازمانی آنان را فراهم می‌آورد.

۲- رضایت شغلی اعضای هیأت علمی دانشگاه تهران

مقوله رضایت شغلی اعضای هیأت علمی، در تحقیق حاضر بر اساس چهار شاخص، مورد بررسی قرار گرفته است. اطلاعات حاصل در این زمینه، بیانگر میزان پایین خشنودی حرفه‌ای اساتید بوده است. به طوری که ۵۵٪ اعضا، یا به عبارتی بیش از نیمی از آنها، نگرش مثبتی نسبت به عوامل شغلی و محیط حرفه‌ای نظیر مدیریت، فرصت‌های برابر جهت ارتقاء حرفه‌ای و ... یا به عبارتی مجموعه شاخص‌های رضایت شغلی نداشته‌اند. این در حالی است که فقط ۱۷٪ اساتید، عوامل مزبور را به نحوی مطلوب ارزیابی نموده‌اند و ۲۸٪ نیز میزان رضایت خود را در سطحی

متوسط اعلام داشته‌اند. چگونگی ارزیابی هر یک از شاخص‌ها به طور جداگانه توسط هیأت علمی در جدول شماره ۵ ملاحظه می‌شود.

جدول شماره ۵: ارزیابی شاخص‌های رضایت شغلی از دیدگاه اعضای هیأت علمی دانشگاه تهران

شاخص‌های رضایت شغلی	نحوه ارزیابی	پایین	متوسط	بالا
مدیریت مناسب	%۴۵	%۳۳	%۲۲	
امنیت حرفه‌ای	%۶۵	%۲۹	%۶	
پیشرفت و ارتقاء شغلی	%۵۸	%۱۹	%۲۳	
احترام و قدردانی از اساتید	%۵۸	%۲۸	%۱۴	

چنانچه اطلاعات جدول فوق نشان می‌دهد، شاخص‌های مختلف رضایت شغلی در سطحی پایین توسط اساتید ارزیابی گشته است. به طوری که بیش از نیمی از اعضای هیأت علمی (%۶۵) معتقد بوده‌اند امنیت حرفه‌ای لازم و جو مساعد جهت تضارب آراء و افکار، در دانشگاه مهیا نمی‌باشد. همچنین %۵۸ اساتید فرصت‌های پیشرفت و ارتقاء حرفه‌ای همچون فرصت‌های مطالعاتی، انجام پروژه‌ها و پژوهش‌های مختلف، ادامه تحصیل و ... را به گونه منصفانه و مبتنی بر ضوابط نمی‌دانند و به همین نسبت (%۵۸) نیز اذعان داشته‌اند، خدمات و فعالیت‌های آموزشی - پژوهشی آنان مورد توجه و قدردانی مسئولیت امر واقع نمی‌گردد. و این در حالی است که قدردانی از خدمات اساتید به طرق گوناگون از قبیل معرفی و ارائه آثار و خدمات آنان و همچنین تأمین امکانات رفاهی لازم متناسب با شأن، منجر به افزایش انگیزه و جلب خشنودی شغلی اعضای هیأت علمی می‌گردد.

۳- بررسی فرضیه‌های پژوهش

الف) فرضیه اصلی

بین فرهنگ سازمانی دانشگاه تهران و احساس رضایت شغلی اعضای هیأت علمی ارتباط مستقیم و معنی دار وجود دارد.

ارتباط معنادار میان دو متغیر فوق‌الذکر، بیانگر اینست که فرهنگ سازمانی به عنوان یکی از مهمترین عوامل سازمانی در دانشگاه و در عین حال نامحسوس، احساس رضایت شغلی اساتید را تحت الشعاع خویش قرار داده است. به طوری که ضریب همبستگی به دست آمده میان دو متغیر فرهنگ سازمانی دانشگاه و رضایت شغلی ۰/۵۹ می‌باشد.

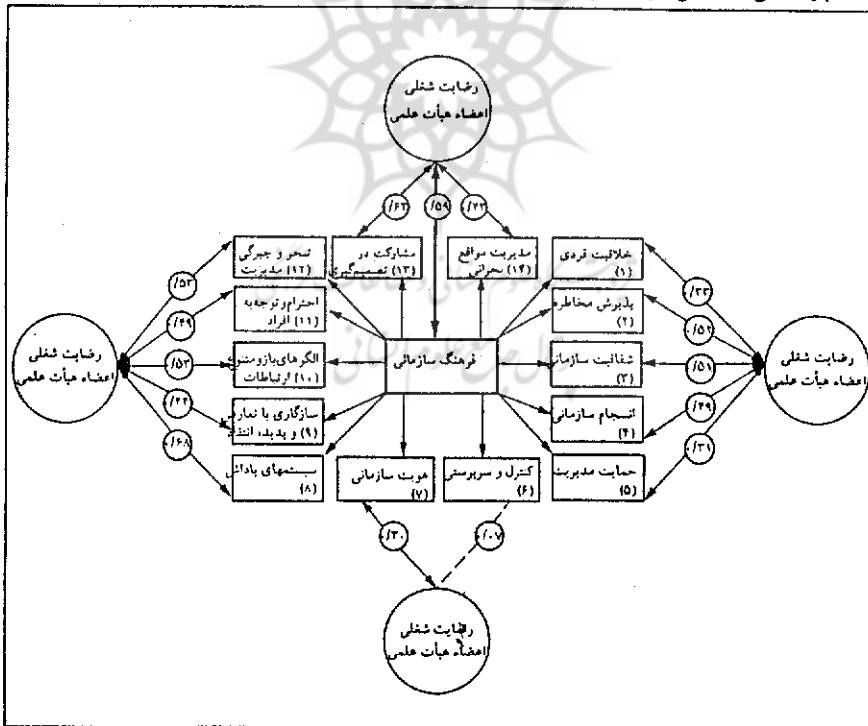
ب) فرضیه‌های فرعی

از میان ۱۴ فرضیه فرعی پژوهش، تمامی آنها به استثنای فرضیه شماره (۶) طی آزمون آماری پارامتری همبستگی پیرسون مورد تأیید واقع شده‌اند. به طوری که ۱۳ شاخص فرهنگ سازمانی دانشگاه تهران با متغیر رضایت شغلی اعضای هیأت علمی ارتباط معناداری داشته‌اند.

ضرایب همبستگی مشاهده شده میان شاخص‌های مختلف فرهنگ سازمانی و متغیر رضایت شغلی نتایج مختلفی به دست داده است. چنانچه فرضیه شماره (۸) مبنی بر رابطه بین سیستم‌های پاداش در دانشگاه و رضایت شغلی اعضای هیأت علمی با ضریب همبستگی ۰/۶۸ مورد تأیید قرار گرفته است. همچنین فرضیه شماره (۱۳)، بیانگر رابطه میان شاخص مشارکت اعضای هیأت علمی در تصمیم‌گیری‌ها و رضایت شغلی با ضریب همبستگی ۰/۶۳ به تأیید رسیده است. گذشته از این دو فرضیه که متغیرهای آنان از بیشترین میزان، در این پژوهش برخوردار بوده‌اند، ضریب همبستگی به دست آمده در فرضیات شماره (۱۲)، (۱۰)، (۳) و (۲) در محدوده‌ای بین ۰/۵۱ تا ۰/۵۳ بوده است.

در حالی که ضریب همبستگی فرضیه‌های شماره (۱۱) و (۴) ۰/۴۹ و در فرضیه‌های شماره (۱۴) و (۹) نیز به ترتیب ۰/۴۴ و ۰/۴۳ به دست آمده است. سایر فرضیه‌ها با ضریب همبستگی ۰/۳۳ (فرضیه شماره ۱) و کمتر از آن به تأیید رسیده‌اند.

در این بین فرضیه شماره (۶) مبنی بر رابطه میان کنترل و سرپرستی مستقیم با رضایت شغلی
 اعضاء هیأت علمی با ضریب همبستگی ۰/۰۷ رد شده است. بدیهی است در سازمان حرفه‌ای
 تخصصی دانشگاه کنترل و سرپرستی مستقیم اعضاء هیأت علمی که محدود به سلسله مراتب و از
 بالا به پایین می‌باشد، از طرفی کمترین حق مشارکت در امور و تصمیم‌گیری‌ها را بر آنان قائل
 نمی‌شود، نارضایتی شغلی آنها را به دنبال دارد. چرا که اعضاء هیأت علمی به لحاظ سطح قابل
 توجه علمی - شناختی و حتی در مواردی برخوردار از تجارب مدیریتی، کم و بیش با مقررات
 و ضوابط موجود آشنا می‌باشند. بنابراین مدیریت دانشگاه می‌تواند با جایگزین ساختن شیوه
 تصمیم‌گیری مشارکتی و به کارگیری نظرات و پیشنهادات، بجای روش‌های کنترل و سرپرستی
 زمینه جلب رضایت شغلی و افزایش انگیزه اساتید را فراهم آورد. نحوه رابطه میان متغیرهای
 فرضیات پژوهش در نمودار شماره ۲ نشان داده شده است.



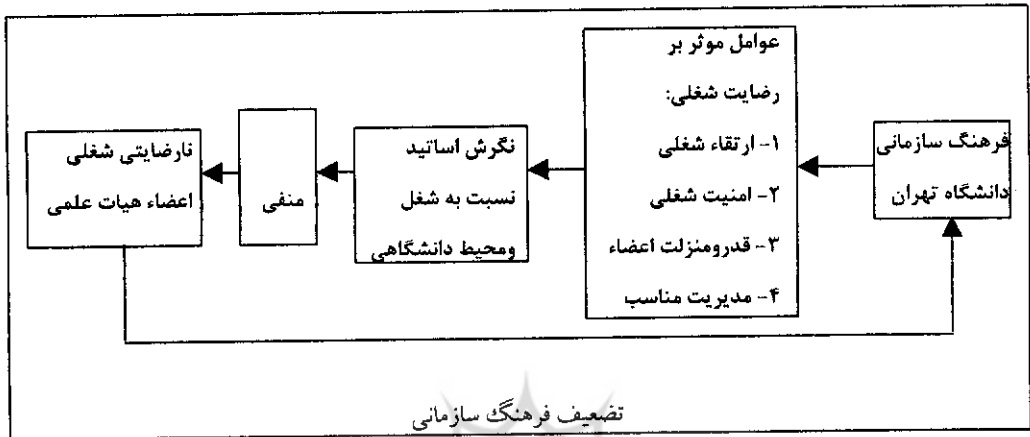
نمودار شماره ۲: ارتباط متغیر فرهنگ سازمانی دانشگاه تهران و شاخص‌های آن با رضایت شغلی

همان گونه که در نمودار شماره ۲ نشان داده شد، فرضیه اصلی پژوهش مبنی بر ارتباط میان متغیر فرهنگ سازمانی دانشگاه تهران با احساس رضایت شغلی اعضای هیات علمی مورد تأیید قرار گرفته است. خط ممتد میان دو متغیر فرهنگ سازمانی و رضایت شغلی نشانگر تأیید فرضیه می باشد.

پیکان های ممتد، حاکی از تأیید فرضیات بوده اند. تنها فرضیه ای که مورد تأیید واقع نشده، فرضیه شماره ۶ می باشد که به صورت خطی منقطع میان شاخص کنترل و سرپرستی تا متغیر رضایت شغلی امتداد یافته است. همچنین اعداد مندرج در حد فاصل میان متغیرها، بیانگر میزان ضرایب همبستگی است.

جمع بندی و نتیجه گیری

تصویری از وضعیت موجود فرهنگ سازمانی و رضایت شغلی اعضای هیات علمی دانشگاه تهران نتایج حاصل از بررسی ارتباط میان فرهنگ سازمانی دانشگاه تهران و رضایت شغلی اعضای هیات علمی، نشان داده است، ۴۰٪ اساتید، فرهنگ سازمانی و شاخص های مختلف آن را در سطحی ضعیف توصیف نموده اند. از سویی بیش از نیمی از آنان، ۵۵٪ اعضا، فاقد نگرش مثبت به نسبت مشاغل خویش بوده، از احساس رضایت شغلی برخوردار نبوده اند. این در حالی است که آزمون فرضیات پژوهش نشان داده است که بین فرهنگ سازمانی دانشگاه تهران و رضایت شغلی اعضای هیات علمی، ارتباطی مثبت و معنی دار وجود دارد. بنابراین ضعف شاخص های فرهنگ سازمانی و عدم توافق و تعهد اعضای هیات علمی در خصوص آنها، منجر به وضعیت نامطلوب عواملی همچون امنیت و ارتقاء حرفه ای، قدردانی از خدمات آموزشی - پژوهشی اساتید و نحوه مدیریت دانشگاهی شده است که در این بررسی شاخص های رضایت شغلی را تشکیل می دهند. از سویی همین امر زمینه نگرش ها و برداشت های منفی اعضای را نسبت به شغل و محیط دانشگاهی و احساس نارضایتی شغلی را پدید آورده است. نحوه ارتباط فرهنگ سازمانی دانشگاه تهران و رضایت شغلی اعضای هیات علمی در نمودار شماره ۳ مشاهده می شود.



نمودار شماره ۳: وضعیت فرهنگ سازمانی دانشگاه تهران و رضایت شغلی اعضای هیات علمی

همان گونه که در نمودار فوق ملاحظه می شود، نارضایتی شغلی اعضای هیات علمی با تضعیف فرهنگ سازمانی مرتبط می باشد. نارضایتی شغلی و نگرش های منفی اساتید متقابلاً منجر به کاهش تعهد و وابستگی آنان در رابطه با فرهنگ سازمانی و شاخص های آن، گشته است. نظر به ویژگی های فکری - شناختی اعضای هیات علمی و برخورداری آنان از سطوح بالای سلسله مراتب نیازها، مانند خویشتن یابی و قدر و منزلت اجتماعی، بدیهی است به میزانی که شاخص های گوناگون فرهنگ از قبیل خلاقیت و نوآوری های فردی، سازش با تعارض و تشویق به پذیرش مخاطره، احترام و قدردانی از اساتید، مشارکت آنان در تصمیم گیری ها و ... از وضعیت مناسبی برخوردار باشند، رفع نیازهای مزبور در محیط دانشگاه تسهیل شده، خشنودی حرفه ای اعضای هیات علمی هر چه بیشتر جلب می گردد. پس با تقویت و بهبود فرهنگ سازمانی دانشگاه می توان بستری مناسب جهت افزایش انگیزه و تأمین رضایت شغلی این قشر متخصص و آگاه را فراهم آورد. طبیعتاً این امر بر بهبود وضعیت آموزش و پژوهش دانشگاه مؤثر خواهد بود. چگونه می توان از اعضای هیات علمی با رضایت شغلی کم و فرهنگ سازمانی ضعیف، انتظار داشت که بتوانند هدایت علمی دانشجویان را به نحو مؤثر انجام دهند زمانیکه اعضای هیات علمی از احساس امنیت

شغلی پائین برخوردار باشند؟ چگونه خواهند توانست زمینه مناسبی برای اعتماد به نفس و خودباوری واقعی را در دانشجویان فراهم آورند؟

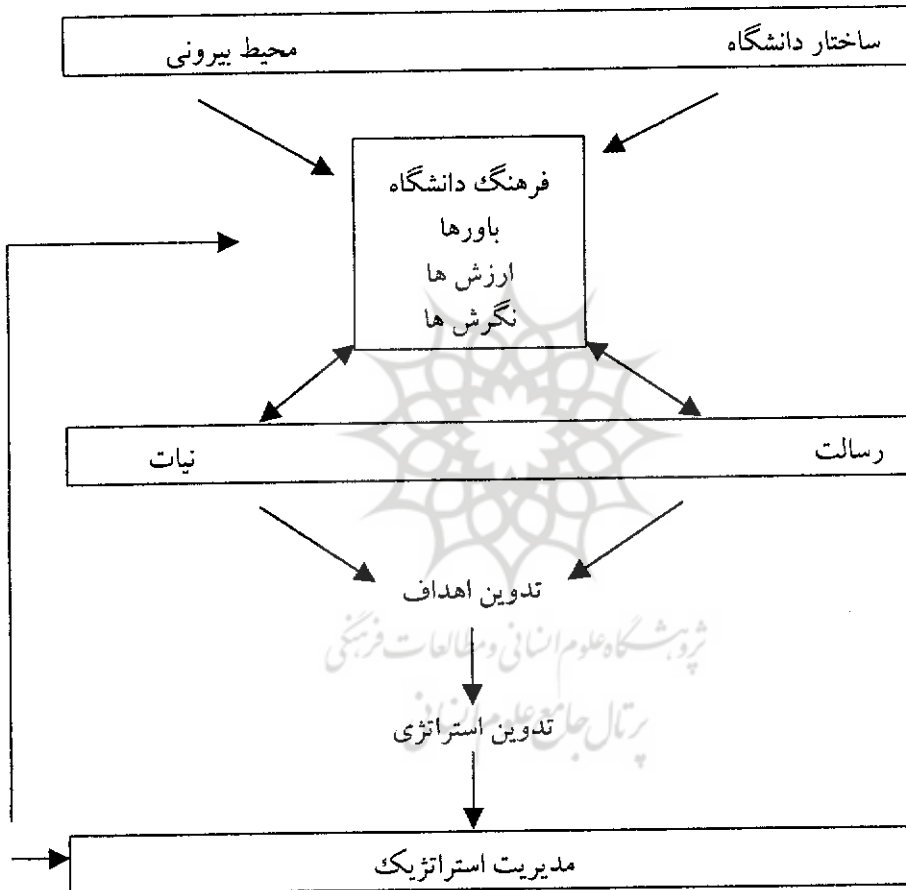
دانشگاه به عنوان یک سازمان حرفه‌ای، نیازمند مدیریت مشارکتی در تصمیم‌گیری و هدایت آن است. زمانی این امر ممکن خواهد بود که مدیران دانشگاه در سطوح میانی و بالا از مشروعیت علمی - و نه تنها نهادی - برخوردار باشند. این مشروعیت عملی نخواهد بود، مگر هنگامی و به تعبیر سیستمی عناصر سر جای خود قرار گیرد. لازمه این امر اصلاح ساختار مدیریتی دانشگاه. براساس شکل‌گیری هسته اصلی مدیریت از پائین به بالا می‌باشد. در این راستا اولین و اساسی‌ترین اقدام، همانا تدوین فرایند انتخاب مدیران دانشگاهی (مدیران گروه‌ها، رؤسای دانشکده‌ها، رئیس دانشگاه) بر اساس نظر هیأت علمی است. (که البته این امر برای تمامی دانشگاه‌های کشور صادق است).

باربارا اسپورن به نقل از اولریش^۱ می‌گوید دانشگاه به صورت آرمانی زمانی تحقق خواهد پذیرفت که «دانشگاه،

- وضعیت موجود خود را بشناسد؛
- بداند که چرا فعالیت‌های دانشگاهی باید انجام گیرد؛
- بداند که با چه کسی باید ارتباط داشته باشد؛
- بداند که برای انجام فعالیت‌ها چه هماهنگی‌هایی باید صورت پذیرد؛
- بداند که به کجا می‌خواهد برود.^(۱۷)

اسپورن به نقل از دنیسون^۲، کوتر^۳ و هسکت^۴ عنوان می‌کند که «اگر تمامی کارکردهای بالا در فرهنگ دانشگاه وجود داشته باشد، سازمان دانشگاه توانایی بهتری برای سازگاری با تغییرات محیطی و توسعه خود را خواهد داشت.»^۴

اسپورن^۱ در منبع مذکور با بررسی رابطه بین فرهنگ دانشگاه و مدیریت استراتژیک تأکید دارد که «دانشگاه‌ها سازمانهای اجتماعی پیچیده‌ای هستند که به محیط بیرونی وابسته هستند. ولی جایگاه فرهنگ، نقش اساسی در مدیریت استراتژیک آنها دارد»^(۱۹). (نمودار شماره ۴)



نمودار شماره ۴: رابطه بین فرهنگ دانشگاهی و مدیریت استراتژیک^(۲۰)

اضافه کنیم که مدیریت استراتژیک یک دانشگاه نمی‌تواند بدون توجه به فرهنگ سازمانی موجود آن، هدایت موفق دانشگاه را داشته باشد. برعکس شناسایی فرهنگ سازمانی دانشگاه با مشخص کردن نقاط قوت و ضعف عملکرد مدیران دانشگاه، زمینه را برای بهبود سازمان دانشگاه فراهم خواهد ساخت.*

پیشنهادها:

- ۱- تقویت و بهبود فرهنگ سازمانی دانشگاه تهران در نتیجه فراهم نمودن زمینه افزایش رضایت شغلی اعضای هیأت علمی.
- ۲- واگذاری مناصب مدیریتی با توجه به تخصص و صلاحیت‌های علمی و انتخاب مدیران براساس نظر اعضای هیأت علمی و همچنین احتراز از جابه‌جایی‌های مکرر آنان.
- ۳- رفع موانع و مشکلات مترتب بر تحقیقات، نظیر بوروکراسی حاکم بر فرایند اجرای تحقیقات، محدودیت اعتبارات پژوهشی و در مواردی ایجاد حسن ظن نسبت به مجریان تحقیق. تا بدینوسیله اساتید با انگیزه بیشتری به امر پژوهش پرداخته، خلاقیت‌ها و ابداعات به منصفه ظهور رسند.
- ۴- ارزشیابی فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی اعضای هیأت علمی به دور از هر گونه تبعیض بر پایه ضوابط آکادمیک (علمی)، در جهت بهبود عملکرد آنها.
- ۵- به کارگیری شیوه‌های تصمیم‌گیری مشارکتی و استفاده از نظرات و پیشنهادات اساتید، به جای تصمیم‌گیری متمرکز و یکسویه مدیریت‌ها.
- ۶- ارزش‌گذاری مناسب خدمات آموزشی و پژوهشی اعضای هیأت علمی و تضمین امنیت حرفه‌ای و آزادی بیان آنها در محیط دانشگاه، ایجاد شرایط برابر جهت ارتقاء حرفه‌ای از جمله ادامه تحصیل، استفاده از فرصت‌های مطالعاتی و ... همچنین تأمین امکانات رفاهی و رفع نیازهای معیشتی متناسب با شأن اعضای هیأت علمی.

*- مبنای مقاله حاضر، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، در دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی می‌باشد. که با راهنمایی دکتر محمد یمنی دوزی سرخابی و مشاوره دکتر محمد حسن پرداختچی، توسط خانم ترابی کیا تهیه شده است.

منابع

- حسن زارعی متین، تبیین الگوی فرهنگ سازمانی بر اساس ارزشهای اسلامی، رساله دکتری، دانشگاه تربیت مدرس، ۱۳۷۴.
- New Strom, John, W. and Keith Davis, "Organizational Behavior", Mc-Graw Hill, International (Edition) Management Series, 1989, p. 408-9.
- V.K., Narayanan, "Organizational Theory", First Edition, U.S.A., 1993, P. 459.
- آذر قبادی، بررسی فرهنگ و جو سازمانی و رابطه آن با بهره‌وری کارکنان صدای جمهوری اسلامی ایران، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران، ۱۳۷۵، ص ۱۱۰.
- استیفن رایینز، مدیریت رفتار سازمانی، جلد دوم، ترجمه علی پارسائیان و سید محمد اعرابی، مؤسسه مطالعات و پژوهشهای بازرگانی، ۱۳۷۴، ص ۸-۹۶۷.
- کیت دیویس و جان نیواستورم، رفتار سازمانی در کار، ترجمه محمد علی طوسی، تهران، مرکز آموزش مدیریت دولتی، ۱۳۷۰، ص ۱۱۸.
- وین ک. هوی و سیسل میسکل، تئوری، تحقیق و عمل در مدیریت آموزشی، جلد اول، ترجمه دکتر میرمحمد سید عباس زاده، انتشارات دانشگاه ارومیه، ۱۳۷۱، ص ۱۸۳.
- Judith Gordon, "A Diagnostic Approach to Organizational Behavior", 2nd Edition (Allyn and Bacon, 1987), p. 703.
- E. A., Locke, "The Nature and Causes of Job Satisfaction", Hand book on Industrial and Organizational Psychology. Chicago: L. Rand, Mc Nally, 1976, p. 113.
- میرمحمد سیدعباس زاده، وجدان کار، ارومیه، انتشارات آرشیبا، ۱۳۷۴، ص ۱۲۶.
- وین ک. هوی و سیسل میسکل، تئوری، تحقیق و عمل در مدیریت آموزشی، جلد اول، ترجمه دکتر میرمحمد سید عباس زاده، انتشارات دانشگاه ارومیه، ۱۳۷۱، ص ۲۸۱.
- همان، ص ۲۷۷.
- علی علاقه بند، مبانی و اصول مدیریت آموزشی، تهران، انتشارات بعثت، ۱۳۷۱، ص ۱۱.

استیفن رایبیز، مدیریت رفتار سازمانی، جلد دوم، ترجمه علی پارسائیان و سیدمحمد اعرابی، مؤسسه مطالعات و پژوهشهای بازرگانی، ۱۳۷۴، ص ۱۰۰۰.

استیفن رایبیز، مدیریت رفتار سازمانی، جلد دوم، ترجمه علی پارسائیان و سیدمحمد اعرابی، مؤسسه مطالعات و پژوهشهای بازرگانی، ۱۳۷۴، ص ۱-۱۰۰۰.

مرکز آمار و انفورماتیک دانشگاه تهران، «نگاهی به وضع موجود توزیع اعضای هیأت علمی در گروههای آموزشی و مراتب دانشگاهی دانشکده‌های مختلف دانشگاه تهران»، ۱۳۷۶.

Barbara sporn, Managing university culture, an analysis of the relationship between institutional culture and managemetn aproches in *Higher Eduction*. 32-PP 41-61, 1996.

Barbara sporn, pp. Cit, p.45.

Barbara sporn, p.47.

Ibid, P. 47.





شروېشگاه علوم انساني و مطالعات فرهنگي
پرتال جامع علوم انساني

Study of the Relationship Between Organizational Culture and Job Satisfaction of the Teaching Staff of Tehran University

Dr. Mohammad Yamani Douzi Sorkhabi

Dr. Mohammad Hassan Pardakhtchy

Haydeh Torabi Kia

Organizational culture is defined as "a system of shared values and beliefs that influence employees behavior". In universities, like any other organizations, organizational culture has a profound effect on the job related values beliefs and norms. University teaching staff, like other employees are affected by organizational culture, one of the factors which has impact on the job satisfaction, is, organizational culture. Therefore the main purpose of this study was "to study organizational culture in Tehran University and its relationship with teaching staff's job satisfactions".

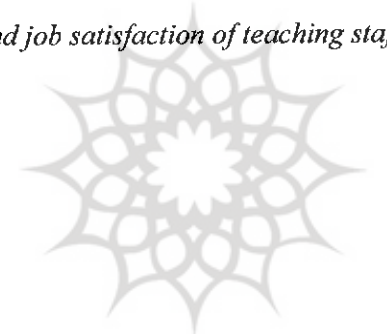
The main hypothesis tested in this study was as follows:

There is a direct and meaningful relationship between organizational culture and teaching staff's job satisfaction in Tehran University.

Fourteen characteristics of the organizational culture were taken as independent variables and their relationships with job satisfaction were tested in fourteen subhypothesis.

From total of 1224 teaching staff in Tehran University one hundred and twenty individuals were chosen as the subjects of the study by random sampling.

Questionnaire was used as the instrument for gathering data. Parametric statistic (Pearson correlation test) was used to test the hypothesis. Direct and meaningful relationship was found between organizational culture, and its fourteen characteristics and job satisfaction of teaching staff of Tehran University.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

Theoretical Fundings of an Ideal Curriculum for Religious Sudies at High School

Dr. Mahmoud Mehrmohamadi

Pavrin Samadi

One of the most important principles of education which curriculum planners mst always pay attention to is that the students are supposed to be educated for future, not for the present. This is point that curriculum planners must always consider it as a basic principle in their curriculum develepment.

Students should be educated by considering the characteristics of the future times in which they will be living nowsdays one of the best known features in different societies is the moral corruption. So in any societ education is expected to be the first institution that attempst to solve this problem. One of the most improtant factors for solving this problem is the religion curriculum. Therefore the more the religions curriculum is based on the results of scholarly research and scientific principles it is more probable to reach an ideal curriculum.

The present paper is the result of an attempt to investingating the theoretical basis of ideal religions curriculum. The findings of the paper can be used as a theoretical framweork to extract the main principles for guiding curriculum planners in presenting ideal models.

Planing the Ideal Model for Art Education at Elementary School

Dr. Mahmoud Mehrmohamadi

Mohammad Amini

Educational system of every country fulfills different functions. One of these functions which has to do with the development of aesthetic potentials is called "Art Education". The important of this function lies in the fact that art education has considerable influence on bringing about creativity, emotional and moral development, growth of motor and manipulating skills and development of communication capabilities.

However, despite all these major contributions, art education has been marginalized in some countries such as the Iranian educational system.

This research aims at reidentifying, explaining and revitalizing the art education in the education system of Iran, with emphasis on elementary level.

Integrated Curriculum – An Approach different from the Traditional Subject – Based / Disciplinary Curriculum

Dr. Mahmood Mehr Mohammadi

Parvin Ahmadi

Well developed Curricula play an important role in the efficiency and effectiveness of the educational objectives. An analysis of the existing literature indicate that the current curricula result in the inactive learning by the students.

This article considers the features of the Subject- based and disciplinary Curricular (traditional approach) and identifies their disadvantages and as a result of a comparison and the contrast, it clarifies the distinction features of the integrated curricula and some of their shortcoming.

The present article, concludes with the observation that exclusive emphasis on each of the approaches leads to the Problem of Polarity. Thus, in Curriculum development both the disciplinary and indisciplinary experiences, should be taken into consideration.

Application of the NEOP I-R Test and Analytic Evaluation of it's Characteristics and Factorial Structure Among Iranian University Students

Dr. Mir Taghi Gharoosi Farshi

Dr. Amir Hooshang Mehryar

Dr. Mahmood Ghazi Tabatabai

The past two decades have seen a growing consensus among personality researchers from different orientations and cultures regarding the existence of a five-factor model of personality known as the "big five". The standard instrument used for the assessment of the five-factor model is the personality Inventory (NEO-PIR) developed by Costa and McCrae (1992) which aims at measuring the five broad factor or domains of Neuroticism, Extraversion, Openness, Conscientiousness, and Agreeableness as well as the six facets underlying each domain.

The primary aim of this study was to investigate the existence of the five-factor model of personality structure in Iranian culture. To this end a Persian translation of the Revised NEO Personality Inventory was prepared. To ensure linguistic equivalence of the Persian translation, it was back translated into English by two

qualified English teachers. The content validity and cultural relevance of the translation were assessed by qualified local psychologists and the instrument was pre-tested on a group of students. The final version of the test was administered to a representative sample of university students taken from Tabriz and Shiraz Universities. The final sample included 1717 students (930 male and 787 female) aged 18-24 years. In addition to these self-ratings, 200 students were asked to rate one of their friends using the NEO-PI.

Separate principal component analyses with varimax rotation were conducted on the intercorrelations of the 30 facet scores of male and female students. These resulted in the extraction of five major factors for both male and female samples which are essentially identical with the big five factors reported by Costa & McCrae and researchers from several other countries. A sixth major factor, with significant loadings was extracted. This sixth factor in total sample and within male groups, and also within the female groups were shown different in one way or the other, which would seem to be rooted in gender related aspects of Iranian culture. This factor is tentatively called "narcissism" Separate analyses for students from the two main sites indicated clear evidence of factorial invariance. The concurrent validity of the Persian form of the NEO-PI was investigated by comparing self-ratings and peer-ratings of 200 students and its reliability was tested by Cronbach's alpha. Both were found to be acceptably high and very similar to the validity and reliability measures reported for the original instrument.

“A Comparative Study on the Content Analysis of Text Books, Teaching Methods ad Parents’ Child Rearing Methods on Creativity Development in Students.”

Dr. K. Hashemian

Soheila Hashemi Koochak Saraai

In this research the essential role of in and out-of school factors, such as textbooks, teaching methods, and family influence on creativity development were studied among 2nd year female students in two of the junior high schools of Tehran.

The research questions were as follows:

- 1- Do textbooks’ contents have influence on students’ creativity development?*
- 2- Do teachers’ teaching methods have influence on students’ creativity development?*
- 3- Do parent’s child rearing methods have influence on children’s creativity development?*

Qualitative research methodology was used in this study. Methodological triangulation, including interview, questionnaire, and content analysis were utilized to collect data. The study included twenty students, twelve teachers, and six textbooks.

Findings indicated that the authors of textbooks pay little attention to fostering creativity through textbook materials.

The findings of the study on teaching methods illustrated that creative teachers as opposed to non-creative ones, use different techniques to stimulate creativity in students, including group discussion, asking stimulating questions, arranging Peer tutoring and assigning research activities.

The study of parents' child rearing methods, revealed that creative parents consider their children's abilities and talents, and reinforce their creativity. They were quite optimistic about their children's future and had a positive view ad concept about their children.

Finally, the findings indicated that out of school factors, provide a more suitable situation for creativity development among students compared to in school factors.

Required Contexts and Strategies for the Development of Distance Education in Iran

Dr. Hashem Fardanesh

Relatively short and fruitful precedence of distance education in light of recent progresses and developments in communication technologies has caused distance educators to consider more intensive utilization of those technologies in their endeavors. Use of up to date communication technologies such as internet could not be limited to instructional and evaluative purposes in open universities. Distance education institutions (such as payameh Noor University) as the sole provider of higher education programs, must move toward identification, initiation, and development of capabilities and potentials of other conventional universities aiming to provide high quality distance education within and outside our country, and should play their role in the cultural and instructional development of the region. Operational steps of such a role will be discussed and some international experiences in this regard will be scrutinized closely.

Comparative Study of the Performance of the School Principals Graduated from Educational Administration with Other Principals in Western Azarbaijan

Dr. MirMohammad Seied Abbaszadeh

The problem of current is the investigation of the performances of the principals who have graduated in Educational administration with the principals graduated from other majors in Western Azarbaijan Province of Iran. This research includes the sample of 337 high – school teachers, 113 principals graduates of Educational Administration, and 118 principals of the other majors, drawn randomly out of 665 principals and high – School teachers through the province. Research data was collected by the “principals performance evaluation questionnaire” which is used for the same purpose in education system in Iran. The data was described and analysed using the tables, t test and X^2 .

The analysed data showed significant difference among the performances of the principals for benefit of those who have graduated from Educational administration Preparation Programs in the university ended with the B.A. degree, not only in overall management job duties, but also in all sub – divisions and fuctions futhermore, the findings indicated that higher performances of the principals, is not for their sex and experiences, but is particularly due to their education, which is supposed to give them abilities and capabilities to perform as educational administration, principals in particular.

A Study on Psycho-Social Pathology of Head House Hold Women

Dr. Zohreh Khosravi

With regard to the increment of the rate of headhousehold women throughout the world and their engagement with economic, social, and psychological problems, the present article first elaborates the concept and the rate of headhousehold women and then discusses their psycho-social problems. In the end, the factors preventing or reducing the pressure and psycho-social harmful effects discussed.

The results show that the main problems of headhousehold women appear to be economic problems, feeling in bility in managing economic affairs of family, negative social attitude toward headhousehold woman, concern about the future of kids and role multipity and conflict.

In headhousehold women find suitable social supports, learn suitable coping mettods and inner locus of control, then they will endure the possible hurmfal effects.

The Unity of Researching and Learning

Dr. Mansoor Ali Hameedy

Within the constructivistic frame-works, the methodological unity of researching and learning is stressed upon. The present paper is a critical review of a paper written along the same line (Shari' atmadari, 1378). Although the reviewed paper contains the important message of unity as well as other valuable points, it has few shortcomings worthy of being mentioned in order to better relay the basic message. Following an introduction to the subject, the present article describes the way that the topic is addressed by shari'atmadari (1378) and then following the introduction of the instrument used for the evaluation, and the method of gathering data, reports findings that indicate shortcomings in both structure and content of the reviewed article as well as a not-so-strong scientific attitude reflected there within. At the end, based on the notion of unity, or at least similarity of researching and learning, suggestions are given as to how to improve the scientific attitude toward education among the future reseachers/educators.

Measurement of Public Libraries of Kurdistan on the Basis of Dayyani's (1995) Categorization

Dr. Zahed Bigdeli

Seyyed Mehdi Hossaini

This research aims to study public libraries in the province of Kurdistan and evaluate them according to the nine quantitative measures devised by Dayyani (1995). The results of the study revealed the weaknesses and strengths of public libraries in Kurdistan, thus, indicating directions for future movements. The study also pointed out the problems encountered by these libraries.

The correlation among the nine criteria were calculated and the strongest and the weakest correlations were identified. The results of this study show that the public libraries of Kurdistan, in general, fall within grades 5 and 4 of libraries as compared with Dayyani's measures.

The study recommends that the public libraries of Kurdistan must enhance measures such as buildings, number of members, number of shelves and chairs.

It is also recommended that the libraries must take measures in the following areas: lack of professional librarians, training librarians, introducing new information technologies, job security and rate of salary as well as allowances, reconstructing library buildings, purchasing equipment, cataloging and classification, development of their collections based on users' needs, up-to-date resources, audio-visual materials, etc.

Construction and Validation of a Scale for the Measurement self-Actualization

Fereshteh Esmaeel Khani

Dr. Bahman Najarian

Dr. Mahnaz Mehrabizadeh Honarmand

This research project was aimed at construction of a scale for measuring self-actualization. The reliability and validity of the developed scale was also assessed. Subjects who took part in the scale construction phase of the study consisted of 456 female and male undergraduate students at Ahwas Islamic Open University, selected by a stepwise random method of sampling. The sample completed a preliminary questionnaire consisting of 89 items pertaining to the personality characteristics of self-actualization. Factor analysis of the data yielded a 25-item scale entitled Ahwas Self-actualization Inventory (ASAI). Test-retest reliability and internal consistency of ASAI were found to be very satisfactory. Relatedly, the validity of ASAI was also examined by concurrent administration of ASAI and the following scales: ANQ (for assessing anxiety), Coopersmith (for assessing self-esteem), and Beck (for assessing depression). Since results of this study indicate that ASAI is a very reliable and valid scale, it appears that this scale could be used in psychological researches and identification of self-actualized persons.

Abstract

ژړو، شکاره علوم انسانی و مطالعات فرهنجی
رتال جامع علوم انسانی

مراحل عملکردی

ردیف	عنوان و شرح کار	حدود انتظار یا استانداردهای عملکرد	سازمان	مدت زمان	تعداد نفرات	مکان
۱	برنامه ریزی	۱) توجه و اهتمام کافی به رشد فضا های آموزشی؛ نیروی انسانی و وسایل گنگا آموزشی ۲) رعایت اولویت برنامه ۳) استفاده از تجارب قبلی در جهت اجرای سیمتهای نو در محیط کار ۴) پیش بینی احتیاجات و مشکلات احتمالی بر کار و اقدام به رفع آنها ۵) متعهد به جذب گنگا و مشارکت های فردی				
۲	سازماندهی	۱) جلوگیری از انطاف و تقاضای و برت نیروی انسانی ۲) توزیع صحیح نیروی انسانی بر اساس شواهد تجربه بندی مدارس و پستی یا زمانی ۳) پنایت به ارتقا سطح کیفی آموزش و تربیت دانش آموزان ۴) استفاده از تجارب سوئمنده جهت بهبود و بهروری برنامه ها ۵) همسازوری آمار و اطلاعات دقیق از نیروی انسانی و امکانات موجود				
۳	هدایت و رهبری	۱) شناسایی مدیریت در واحدهای آموزشی از طریق تقویت مدیران لایق و بولق ۲) شناخت استعدادها و توانمندیهای کارکنان تحت سرپرستی ۳) ارتباط با کارکنان و مدیران واحدهای آموزشی ۴) سرگزاری جلسات توجیهی، شعورنی و ارائه رهنمودهای لازم به کارکنان ۵) دادن دستورات صحیح و لائونی در مسائل و امور ارجاهی به کارکنان				
۴	نظارت و کنترل	۱) بازبید از واحدهای آموزشی به صورت برنامه ریزی شده و عندا للزوم انتقانی ۲) ارزیابی عملکرد مدیران واحد های آموزشی و کارکنان اداره ۳) نظارت بر اجرای صحیح دستورالعملها ، بخشنامه ها و کلیه مقررات جاری ۴) پیگیری جریان امور و تصمیمات اداری تا حصول نتیجه ۵) همکاری لازم با بازمان اعزامی از سوی اداره کل و وزارت متبوع				
۵	ارزشیابی	۱) تعیین وظایف و مسئولیتهای کارکنان و مسوولین که ارتباط مستقیم دارند ۲) بررسی مستمر رفتار و عملکرد کارکنان و ثبت در لیستهای مربوطه ۳) ارزیابی طرز انجام کار و بازدهی واحدهای آموزشی و اداری تحت سرپرستی ۴) استفاده از نتایج ارزشیابی در تصمیمات اداری و استثنای کارکنان ۵) نظارت و دقت در حسن اجرای امر ارزشیابی				
۶	برمایت شواهد و مقررات جاری	۱) سرعت و دقت در اجرای قوانین ، مقررات و بخشنامه ها ۲) شناخت اهداف و سیاستهای وزارت متبوع و توجه کردن کارکنان به وظایفشان ۳) ارائه ببولق اطلاعات مورد درخواست به مقامات بالاتر ۴) رعایت نظم و انضباط اداری با اقتصادی و اشاعه فرهنگ جوان کاری در بین کارکنان ۵) بهرهیز از اقدامات سلیقه ای و تبعیض آمیز در اعمال شواهد و مقررات				
۷	هماهنگی	۱) شرکت فعال و منظم در جلسات و ایجاد هماهنگی در این مورد ۲) ایجاد هماهنگی در ارتباط با سایر دستگاهها ۳) تعیین سیاستها و خطمشی های وزارت متبوع برای مقادمتحلی ۴) شرکت در جلسات برون سازمانی (عندا للزوم) ۵) ایجاد انسجام بین دوایسر اداره و واحدهای آموزشی				
۸	رعایت عدالت اجتماعی و اصول اخلاقی	۱) برخورد صحیح با ارباب رجوع و پاسخگویی منطقی به آنان ۲) رفتار احترام آمیز و متعافانه با کارکنان تحت سرپرستی ۳) رعایت عدالت اجتماعی در تسهید و تنظیم برنامه های رفاهی کارکنان ۴) بهرهیز از گروه گرامی ها و تندبا زو ... در انتما با تو دادن مسوولیتها ۵) رعایت عدالت در توزیع امکانات بین واحدهای آموزشی				
جمع امتیازات مراحل عملکردی						

عوامل فزاینده

عوامل فزاینده				
شرح رفتار منفی و ارزش عددی مربوط				
کتاب علوم تربیت (۱)	تجربیات (۲)	فایل تستی (۳)	میزان علم تربیت (۴-۷-۸)	امان علم تربیت (۵)

ب. مبراهنات بسیار کمی رفتار منفی

شرح رفتار منفی و ارزش عددی مربوط				
دندان در دهان برآورد	تلاش بی‌هدفی در	با گوشه‌های تیز و اراده قوی		
شش انگلی می‌ماند	فکار کند و ساده	می‌تواند رفتاری شدید اکثر		
کارکنان باشد	تند است	کارکنان باشد		

رعایت شعاع اخلاق و رفتار اسلامی
 تواضع و فروتنی، شاکت و درازداری، صدف در گفتار و کردار، بی‌زاری
 معرفت در هر چه ای می‌تواند تحمل چهار راه و جادف انقلاب اسلامی پوشیدن لباس
 زنا، رعایت حد بلع می‌تواند با نوان، برخورد بی‌نی از نگر، ساد و بی‌نی و بی‌نی از نگر