

رابطه ذهنیت فلسفی و سرمایه های روانشناختی با کیفیت تدریس معلمان دوره ابتدایی شهر کرمانشاه

مینو طباطبایی^{۱*}، روزین اعظمی^۲

^۱ استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه پیام نور استان اصفهان؛ ایران (نویسنده مسئول)
^۲ دانشجوی کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش دانشگاه پیام نور؛ ایران

چکیده

هدف پژوهش حاضر رابطه ذهنیت فلسفی و سرمایه های روانشناختی با کیفیت تدریس معلمان دوره ابتدایی شهر کرمانشاه می باشد، روش پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی می باشد. جامعه آماری تحقیق مورد نظر معلمان دوره ی ابتدایی شهر کرمانشاه می باشد (N=4500) که با استفاده از جدول کرجسی و مورگان ۳۵۰ نفر را به عنوان حجم نمونه آماری انتخاب و با روش تصادفی منظم به جدایی گزینی آنها اقدام نمودیم، ابزار اندازه گیری در این تحقیق پرسشنامه های استاندارد از جمله سرمایه های روانشناختی لوتانز (۲۰۱۰) می باشد که با توجه به استاندارد بودن آن ها روایی و پایایی آن ها مورد تایید اساتید متخصص قرار گرفته است؛ برای تجزیه و تحلیل اطلاعات استنباطی از ضریب همبستگی، تحلیل واریانس، آزمون تی، رگرسیون چندگانه استفاده می شود و همچنین برای غنای بیشتر تحقیق از روش های آماری توصیفی نمودارها، جداول توزیع فراوانی، شاخص های مرکزی و پراکندگی نیز بهره گرفته می شود، در ضمن کلیه ی عملیات اجرایی پردازش داده ها با استفاده از نرم افزار SPSS صورت می گیرد. ماحصل تحقیق را می توان این گونه بیان نمود که بین متغیرهای ذهنیت فلسفی و سرمایه های روانشناختی با کیفیت تدریس معلمان رابطه ی معنادار و همبستگی مثبتی وجود دارد.

واژه های کلیدی: شهر کرمانشاه، معلمان ابتدایی، سرمایه های روانشناختی، کیفیت تدریس

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
 پرتال جامع علوم انسانی

مقدمه :

مقوله ی آموزش و پرورش از بنیادی ترین اصول و مبانی ترقی و پیشرفت جوامع به شمار می آید و در این میان معلمان بعنوان نیروی محرک این ترقی و پیشرفت ، اساسی ترین نقش را در این فرایند بعهدده دارند. این گروه چون دیگر قشرهای جامعه خواسته یا ناخواسته داری ذهنیتی منسجم و شکل یافته برپایه ی جهان بینی یا نگرش فلسفی نسبت به جهان خارج از ذهن خویش هستند و بطور آگاهانه یا ناآگاهانه از آن درهنگم تدریس متأثرگردیده و بهره مند می گردند. تعمق ف جامعیت و انعطاف پذیری سه مولفه ای هستند که چارچوبه ی اصلی ذهنیت فلسفی را تشکیل می دهند. آنکه در صدد است تا اصول و مبانی و بنیادهای کنشهای جامعه را کشف کند و به اصول مسلم و بدیهی در نزد دیگران با دیده ی تردید نگرسته و نظریات خود را براساس فرضیه های استنتاجی و قیاسی بنا کند ، دارای عمق ذهنی و ژرف نگری در امور است. جامعیت هم سبب می شود تا بتواند ارتباط اجزا بایکدیگر و نیز ارتباط اجزا را با کل مجموعه و زمینه ی وسیع آن درک کند و همچنین مسائل آنی را به هدف های درازمدت ربط دهد و در مواجهه با مسائل از قوه تعمیم استفاده کرده و در تفکرات عمیق نظری شکیبایی به خرج دهد. دارا بودن ذهن چنین کلی نگر و جامع بینی صفت جامعیت را برای صاحب آن ذهن به ارمغان می آورد و در نهایت فرد انعطاف پذیر خود را از جمود روانشناختی رها می کند و افکار و نظریات را جدای از منبع آنها ارزشیابی می نماید و مسائل را از جوانب گوناگون می نگرد و در قضاوت های موقت و مشروط شکیبایی می ورزد. (اسمیت، ۱۳۹۰). نظام آموزشی در جوامع معاصر، گسترش زیادی پیدا کرده است پیامد این رشد روزافزون تبدیل این نظام به سازمان عظیمی است که با تعداد قابل ملاحظه ای از فراگیران سر و کار دارد؛ مدرسان و کارکنان فراوانی را به خدمت می گیرد، وظایف متنوع و متعددی را به انجام می رساند و نتایج گسترده ای را به بار می آورد میرکمالی (۱۳۹۲)، همه ما باید برای بهبود کیفیت آموزش در تمامی مقاطع، عزم راسخی داشته باشیم؛ زیرا آموزش، ابعاد مختلف زندگی آدمی را در بر می گیرد بنابراین لازم است تحقیقاتی در این زمینه صورت گیرد و بدانیم که ذهنیت فلسفی مدرس چه تاثیری بر روش تدریس او دارد. در این میان نقش اصلی بر عهده مدرسان است و تا حدود زیادی توفیق و یا شکست برنامه ها نیز به نوع تفکر و بینش آنها بستگی دارد و از آنجایی که نظام آموزشی نیاز به افرادی دارد که از طریق تلاش پیوسته برای آشکار سازی و تقویت خصوصیات مانند جامعیت، تعمق و انعطاف پذیری در طرز تفکر خویش، به تدریج متحول شوند و با کفایت و رضایت روز افزون به صورت فلسفی بیاندیشند؛ بنابراین، ایجاد هر گونه دگرگونی در عرصه تعلیم و تربیت، تغییر در نحوه تفکر و نگرش فلسفی استادان را ضروری می کند(به نقل از زمانی بابگهری، ۱۳۹۱) اما در خصوص سرمایه های

روانشناختی هم که بخش دیگری از عنوان پژوهشی مورد نظر ماست، نکته گفتنی آن است که چهار مؤلفه اصلی امیدواری، خود کارآمدی، خوشبختی و انعطاف پذیری ارکان تشکیل دهنده موضوع اخیرند:

متعهد شدن و انجام تلاش لازم برای موفقیت در کارها و وظایف چالش برانگیز (اعتماد به نفس/خود کارآمدی) داشتن استناد مثبت درباره موفقیت های حال و آینده (خوش بینی)

پایداری در راه هدف و در صورت لزوم تغییر مسیر رسیدن به هدف برای دستیابی به موفقیت (امیدواری) پایداری هنگام مواجهه با سختی ها و مشکلات برای دستیابی به موفقیت (انعطاف پذیری). (لوتانز و همکاران، ۲۰۰۷)

بنا بر آنچه گذشت به هیچ روی نمی توان از نقش و اهمیت رابطه ی ذهنیت فلسفی و سرمایه های روانشناختی با کیفیت تدریس معلمان به راحتی چشم پوشید و تأثیر و تأثر این دو مقوله را از یکدیگر نادیده انگاشت، پیشرفت روز افزون ابعاد مختلف جامعه بشری، در گرو خلق اندیشه های نو و تحول در نظام آموزش و پرورش است. در جهان معاصر علم و تکنولوژی بطور سریع پیشرفت نموده است و مدیریت خلاق در این تحول عظیم نقش کلیدی و تعیین کننده ای دارد. از آنجا که امروزه تعلیم و تربیت به عنوان اساسی ترین عامل رشد و توسعه فرهنگی، سیاسی، اقتصادی، اجتماعی اهمیت بسزایی پیدا کرده است، مسئولیت معلمان بیشتر شده است. توانایی فکری و خلاقیت معلمان در جهت بهبود کیفیت آموزشی از مهمترین ویژگیهای آنان محسوب می گردد. تفکر منطقی و صحیح معلمان را می توان منوط به داشتن ذهنیت فلسفی وی دانست. ذهن فلسفی به معلم بینش و دانشی می دهد تا بتواند در مواجهه با مسائل سازمان از تنگ نظری، خود محوری و یک جانبه نگری مصون ماند. همچنین به او کمک می کند تا با شناخت معرفت های لازم در برابر امور سازمان بطور منطقی عمل کند (شعبانی، ۱۳۹۱).

علی رغم اهمیت ذهنیت فلسفی و خلاقیت معلمان مدارس، پژوهشگران کشور ما کمتر به این موضوع پرداخته اند و پرسش های زیادی در این زمینه بدون پاسخ مانده است. سؤالاتی مانند اینکه معلمان مدارس،

از نظر ذهنیت فلسفی و خلاقیت در چه وضعیتی قرار دارند؟ آیا بین ذهنیت فلسفی و خلاقیت معلمان رابطه ای وجود دارد؟ یا چگونه می توان توانایی های مرتبط با ذهنیت فلسفی و خلاقیت معلمان را تقویت نمود؟

انجام این پژوهش از دو لحاظ دارای اهمیت می باشد. اول اینکه محقق درصدد است معلمان مدارس و معلمان رده های بالاتر در سازمان آموزش و پرورش را از نقش اساسی ذهنیت فلسفی و خلاقیت آگاه نماید. دوم اینکه تلاش خواهد نمود پیشنهادهای در جهت تقویت ذهنیت فلسفی و خلاقیت به معلمان مدارس ارائه دهد. همچنین سعی خواهد شد در جهت تربیت معلمان شایسته که دارای ویژگی های بالای ذهنیت فلسفی و خلاقیت باشند به مسئولان و برنامه ریزان آموزشی نیز نکاتی را خاطر نشان گردد تا با بکارگیری چنین معلمانی در مدارس، بهبود فرایندهای یاددهی و یادگیری و بروز هر چه بیشتر خلاقیت در اعضای مدرسه تسهیل شود. امید است که نتایج این تحقیق زمینه مناسبی جهت انجام تحقیقات بیشتر در رابطه با موضوع مورد بحث در سازمانهای آموزشی را فراهم نماید. تاکنون در چنین حوزه ای تحقیق مستقل با عنوان مندرج در این تحقیق صورت نگرفته، اما به ذکر موضوعات مرتبط با موضوع مورد بحث می پردازیم:

در پژوهشهای انجام شده در خصوص سرمایه روانشناختی مشخص شده است که سرمایه روانشناختی روی طیف گسترده ای نتایج فردی و سازمانی همچون تعهد سازمانی، رضایت شغلی، رفتار شهروند سازمانی، بهروزی کارکنان تأثیر مثبت دارد و از سوی دیگر با غیبت از کار، استرس شغلی، بدبینی و رفتار ضد تولید رابطه منفی دارد (لوتانز و همکاران، ۱۳۹۲).

در تحقیقی که توسط سیادت، سید علی، (۱۳۹۲). با هدف بررسی رابطه ی بین ذهنیت فلسفی و روش تدریس دبیران مدارس متوسطه ی شهر اصفهان صورت گرفت. روش انجام این پژوهش توصیفی- همبستگی است. به منظور گردآوری داده ها از دو پرسش نامه ی محقق ساخته ذهنیت فلسفی و روش تدریس استفاده شد. نمونه ی آماری مشتمل بر ۹۰ نفر از دبیران و ۳۰۰ نفر از دانش آموزان مدارس متوسطه ی شهر اصفهان در سال ۸۷-۱۳۸۶ بود که از طریق نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای انتخاب شدند. تجزیه و تحلیل داده ها در دو سطح آمار توصیفی و استنباطی و از طریق نرم افزار SPSS انجام پذیرفت. نتایج نشان داد بین ذهنیت فلسفی و ابعاد آن شامل جامعیت، تعمق و انعطاف پذیری با روش تدریس دبیران همبستگی معناداری وجود دارد. هم چنین بین ذهنیت فلسفی و روش تدریس دبیران بر اساس متغیرهای جنسیت،

رشته ی تحصیلی، مدرک تحصیلی و سابقه ی خدمت نیز همبستگی معناداری مشاهده شد. و همچنین در تحقیقی که توسط سیاد، سید علی، (۱۳۹۲). باهدف بررسی رابطه کیفیت زندگی کاری با سرمایه روانشناختی اعضای هیئت علمی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان انجام شد نتایج نشان داد که بین کیفیت زندگی کاری و سرمایه روانشناختی اعضای هیئت علمی رابطه ی مثبت و معناداری وجود دارد ($p < 0/05$) همچنین بین کیفیت زندگی کاری و چهار مولفه ی سرمایه روانشناختی (خودکارآمدی، خوش بینی، امیدواری و تاب آوری) در سطح ($p < 0/05$) رابطه ی معناداری وجود دارد و وجود رابطه معنادار چندگانه نیز بین کیفیت زندگی کاری و مولفه های سرمایه روانشناختی مورد تایید قرار گرفت. در تحقیقی که توسط اخلاقی، مسعود، (۱۳۹۲). که هدف عمده آن، ارائه الگویی جهت پیش بینی کیفیت تدریس اعضای هیأت علمی بر اساس ذهنیت فلسفی و انگیزش شغلی آنان بود. نتایج نشان داد که ذهنیت فلسفی با ضریب $0/5$ ، انگیزش شغلی با ضریب $0/3$ ، جنسیت با ضریب $0/13$ به صورت مستقیم و مثبت با کیفیت تدریس رابطه مثبت و معناداری دارند. ذهنیت فلسفی با ضریب $25/0$ با انگیزش شغلی رابطه مستقیم و معناداری دارد. در تحقیق دیگری که توسط زمانی بابهگهری، زهرا، (۱۳۹۱). صورت گرفته که هدف در این پژوهش، بررسی رابطه بین ذهنیت فلسفی و روش تدریس اعضای هیئت علمی دانشگاه های دولتی شهر کرمان بود، نتایج پژوهش نشان داد با که بین ذهنیت فلسفی و روش تدریس اعضای هیئت علمی دانشگاه های دولتی شهر کرمان رابطه معناداری وجود دارد. هم چنین بین سه شاخص ذهنیت فلسفی یعنی جامعیت، تعمق، انعطاف پذیری، با روش تدریس رابطه آماری معناداری وجود دارد.

در تحقیقی که توسط عادل احمدآبادی، هاجر، (۱۳۹۰). با هدف بررسی رابطه ی ذهنیت فلسفی معلمان و ابعاد آن (جامعیت، تعمق و انعطاف-پذیری) با میزان پیشرفت تحصیلی دانش آموزان انجام گرفت. برای تحلیل داده ها از روش های آماری ضریب همبستگی پیرسون، آزمون t تک متغیره، آزمون t همبسته و رگرسیون چند متغیره گام به گام استفاده شد. نتایج نشان دادند که: ذهنیت فلسفی معلمان در بعد جامعیت و تعمق بیش از سطح متوسط و در بعد انعطاف پذیری کمتر از سطح متوسط بوده است. ۲. رابطه ی بین ذهنیت فلسفی معلمان و ابعاد جامعیت، تعمق و انعطاف پذیری با معدل مثبت و معنی دار بوده است بهترین پیش-بینی کننده ی معدل دانش آموزان بعد تعمق بوده است.

ذهنیت معادل کلمه *Mindedness* است و به معنای توانایی ذهن، شیوه تفکر، محصول طرز فکر و یا تصویر ذهنی بیان شده است. به عبارت کامل تر، ذهنیت فلسفی نیرویی است که دارای تمرکز فکر، حساسیت در

مقابل ادراک و پیوند بین آنها، جهت فهم حقایق است، توانایی‌ها و آمادگی فرد جهت ارزش‌گذاری و قضاوت صحیح و عادت به تفکر خلاق، ذهنیت فلسفی خواننده می‌شود. ذهنیت فلسفی ابزاربسیست برای کمک به افراد در تفکر صحیح و داشتن قضاوت‌های سالم (شریعت‌مداری، ۱۳۸۷). ذهنیت فلسفی از مباحث ارزشمندی است که ظرفیت و قابلیت، ایجاد و پرورش مهارت‌های ذهنی را در معلمان دارد. پرورش این مهارت‌ها موجب بهبود کیفیت فعالیت‌های آموزشی و تربیتی آنها می‌شود. ذهنیت فلسفی را نخستین بار "فیلیپ جی اسمیت" مطرح کرد. او ضمن بررسی و مطالعه ویژگی‌های افرادی که دارای تفکر و مشرب فلسفی هستند به سه بعد یا ویژگی در طرز تفکر آنها پی برد. این سه بعد ضمن مشخص و متمایز بودن، ارتباطی نزدیک با یکدیگر دارند. این سه ویژگی عبارتند از: جامعیت، تعمق و قابلیت انعطاف (نقیب زاده، ۱۳۹۱).

الف) بعد جامعیت: مشاهده امور خاص، با توجه به ارتباط آن‌ها به یک زمینه وسیع - ارتباط دادن مسائل کنونی و آنی به هدف‌های دور - به کار بردن قوه تعمیم - توجه داشتن به جنبه‌های نظری. ب) بعد تعمق: پرسش و کنکاش کردن، درمورد آنچه دیگران مسلم و بدیهی فرض می‌کنند - کشف امور بنیادی و بیان آنها در هر موقعیت - قضاوت و حکم کردن بر مبنای روش فرضیه‌ای - قیاسی - توجه داشتن و حساس بودن به اشارات و معانی ضمنی هر موقعیت و ارتباط دادن امور با یکدیگر (نقیب زاده، ۱۳۹۱).

ج) قابلیت انعطاف: رها ساختن خود از جمود روانی - توجه به مسائل مورد بحث از جنبه‌های گوناگون ارزش‌سنجی افکار و نظریه‌ها بدون توجه به منبع آن‌ها - شکیبایی در قضاوت موقت و مشروط و علاقه مند به اقدام در موقعیت‌ها مشخص. در صورتی که در دوره آمادگی معلمان شیوه تفکر معلمان مورد توجه قرار گیرد و بر پرورش ذهنیت فلسفی آنها تأکید شود. هر یک از ویژگی‌های ابعاد ذهنیت فلسفی متضمن مهارت فکری است که معلمان را در راستای انجام دادن موثرتر فعالیت‌های آموزشی و تربیتی کمک می‌کند. از ویژگی‌های کار معلم تنوع و فراوانی عمل محدودیت زمانی قابلیت پیش‌بینی ضعیف و نیاز به عقلانیت است (باقری و ایروانی، ۱۳۸۰).

الف) بعد جامعیت: مشاهده امور خاص با توجه به ارتباط آن‌ها به یک زمینه وسیع: معلمی که این ویژگی در ذهن او پرورش یافته باشد با دیدی وسیع‌تر به مسائل تعلیم و تربیت می‌نگرد و می‌تواند امور به ظاهر پراکنده را در یک بافت گسترده و مرتبط به هم ببیند و نسبت به آنها شناخت جامع‌تر کسب کند. در این صورت زمانی

که به مشکل خاصی برخورد کند می تواند ارتباط آن را با دیگر مسائل مرتبط درک کند و راه حل های مناسب تر و متنوع تر برای حل آن بیابد (ادیب، ۱۳۹۴).

- ارتباط دادن مسائل کنونی و آنی به هدف های دور: با آموختن این مهارت ذهنی و ممارست در به کارگیری آن در موقعیت های گوناگون معلم قادر می شود که مسائل روزمره تعلیم و تربیت را در ارتباط با اهداف نهایی تعلیم و تربیت در نظر بگیرد و فعالیت های روزانه آموزشی و تربیتی خود را در راستای اهداف نهایی تعلیم و تربیت هدایت کند و زمینه تحقق پذیری آن ها را فراهم سازد (بارو رابین و دز، ۲۰۱۲).

- به کاربردن قوه تعمیم: منظور آن است که فرد بتواند با مطالعه عمیق چند مورد رخداد یک مسئله یا اتفاق قاعده کلی در مورد علل رخداد آن مسئله پیدا کند. این نوع تعمیم را تعمیم خلاق می گویند.

- توجه داشتن به جنبه های نظری: منظور از این مهارت ذهنی این است که معلم خود را صرفاً محصور به امور محسوس و رفتار عادت گونه نکند بلکه قوه ابتکار و خلاقانه ذهن خود را به کار گیرد موارد خاص را در یک زمینه با طرح کلی قرار دهد تا بتواند به مدلول های ضمنی آن ها پی ببرد و به شناختی عمیق تر از آن ها دست یابد.

(ب) بعد تعمق ذهنیت فلسفی: در صورتی که معلم آن را به منزله یک مهارت ذهنی در نظر بگیرد و آن را در نحوه تفکر خود به کار ببرد و پرورش دهد و ملکه و عادت ذهنی خود کند این ویژگی ها نقش مهمی در بهبود عملکرد او خواهند داشت.

- پرسش و کنکاش کردن در مورد آن چه دیگران مسلم و بدیهی فرض می کنند: در صورتی که ذهنی پرورش فلسفی یافته باشد امور مسلم و بدیهی را مورد سوال قرار می دهد و صحت و کذب آن را با محک خرد می سنجد و به حقیقت آن پی می برد.

- کشف امور بنیادی و بیان آن ها در هر موقعیت: چنین معلمی در هر موقعیتی می کوشد که جنبه های اساسی و ایده های مهمی را که در حل مسائل آن موقعیت موثرند استنباط کند.

- قضاوت و حکم کردن بر مبنای روش فرضیه ای- قیاسی منظور از این ویژگی و مهارت ذهنی آن است که فرد با ذهنیت فلسفی خود در بررسی مبنای حکم کلی در مورد رخ دادن یک موقعیت به شیوه استقرایی رو نمی آورد بلکه امور تجربی و قابل مشاهده آن موقعیت را مبنای استنباط حکم کلی در مورد موقعیت های مشابه قرار می دهد و فرضیه ای را به صورت کلی بیان کند و از آن برای حل مسئله و موقعیت جدید بهره بگیرد

و بر مبنای آن در فرضیه خود تجدید نظر کند. به مرور که بر تجربه های او افزوده می شود در فرضیه کلی خود تجدید نظر کند و راه حلی مناسب تر اتخاذ کند (امینی، ۱۳۸۹).

- توجه داشتن و حساس بودن به اشارات و معانی ضمنی هر موقعیت و ارتباط دادن امور بایکدیگر : این مهارت های ذهنی به معلم کمک می کند که پیامدهای صریح و ضمنی هر یک از اعمال خود را در نظر بگیرد و با آگاهی بیشتر رفتار کند.

ج) بعد انعطاف پذیری ذهنیت فلسفی : این بعد دارای مولفه های زیر است که هر یک از آن ها متضمن مهارت ذهنی است و معلم می تواند ضمن انجام دادن وظایف خود از آن ها بهره بگیرد.

- رها ساختن خود از جمود روان شناختی : منظور از جمود روان شناختی این است فرد هنگام مواجه شدن بایک موقعیت نتواند در تجربه های گذشته خود تجدید نظر کند و رفتار مناسب با آن موقعیت را انجام دهد و معمولاً عکس العملی عادت گونه از فرد سر می زند که متناسب با آن موقعیت نیست (شریعتمداری ۱۳۸۳).

- توجه داشتن به میثاق مورد بحث از جنبه های گوناگون : کسانی که دارای تفکر فلسفی هستند می توانند به مسائل از جنبه های گوناگون بنگرند و فرضیه های متفاوت برای حل مسائل ارائه دهند.

- ارزش سنجی افکار و نظریه ها دیگران بدون توجه به منبع آن ها : معلم مانند هر انسان متفکری باید بتواند این مهارت ذهنی را در خود پرورش دهد و تمایل ها و پیش داوری های بدون منطق را مبنای قضاوت در مورد نظریه ها و افکار دانش آموزان خود و دیگران قرار ندهد.

- شکیبایی در قضاوت موقت و مشروط و علاقه مند به اقدام در موقعیت مبهم و نامشخص : در این مورد افرادی که دارای ذهنیت فلسفی هستند به جای آن که دنبال معانی مطلق باشند قضاوت های موقتی را می پذیرند و بر اساس آن اقدام می کنند و نیز می دانند که قضاوت آن ها ممکن است تغییر کند از این روبرو محض یافتن شواهدی له یا علیه آن تجدید نظر و متناسب با آن اقدام می کنند (نقیب زاده، ۱۳۹۱)، مؤلفه ها و متغیرهای اساسی تربیت فلسفی را می توان در تمام عناصر و حوزه ی برنامه درسی ملاحظه کرد و ارتباط ریشه دار این عناصر را به تربیت فلسفی پیوند داد. از دیدگاه کلاین (۱۰) (۱۹۹۱) برنامه ی درسی شامل عناصر نه گانه یی است که عبارتند از: اهداف کلی، عینی و مقاصد، محتوا، مواد و منابع آموزش، فعالیت های فراگیران، راهبردهای تدریس، ارزشیابی، گروه بندی، زمان و مکان. بدون شک تربیت فلسفی اگر در برخی عناصر برنامه ی درسی مانند تنظیم اهداف، محتوای آموزشی و مواد و منابع یاددهی و یادگیری جای خود را

یافته باشد لکن زمانی شاخ و برگ آن به ثمر می نشیند و محقق می شود که بتواند در کلاس درس و با توسل به دانش، بینش و توانایی معلم، مورد ارزیابی قرار گیرد، از دیرباز معلمان نقشی تعیین کننده در تدارک و اجرای برنامه های درسی مدارس و بطور کلی در تعلیم و تربیت انسانها داشته اند. (مهر محمدی، ۱۳۸۲)

ارتباط میان معلم و عناصر ذکر شده ی برنامه درسی در تربیت فلسفی از این واقعیت ناشی می شود که معلمان عهده دار اجرای تدریس و برنامه های درسی هستند. بزعم اورنشتاین و هانکینز (۲۰۰۴)، معلمان موقعیت اصلی را در تصمیم گیریهای برنامه ی درسی بخود اختصاص داده اند. این معلم است که تصمیم می گیرد کدام جنبه های برنامه ی درسی را در کلاس اجرا نماید یا بر آن تأکید کند. از نظر کلاین (۲۰۱۰) معلم است که زمان لازم برای کسب مهارتهای اساسی یا مهارتهای تفکر و سایر مهارتها را تعیین می کند.

ذکر این نکات به این معنی نیست که سایر عناصر تعلیم و تربیت در شکل دادن تربیت فلسفی تأثیر ندارند. نکته اینجاست که تأثیرگذاری مولفه هایی همچون کتابها، مواد آموزشی، محیط مدرسه، مدیریت و غیره قابل انکار است اما آثار تربیت فلسفی این عوامل هرگز با میزان آثار تربیتی نظرگاهها و اعمال معلم همسان نمی باشد.

ژیرو (۲۰۱۴)، استدلال می کند که معلم را باید بعنوان روشنفکر و اندیشمندی نگریست که بنوعی تفکر اشتغال دارد. معلمان را نباید فقط بعنوان مجریانی نگریست که از لحاظ حرفه و تخصص مجهز شده اند تا اهداف از پیش تعیین شده را تحقق ببخشند، بلکه آنها را بیشتر باید بصورت متخصصانی در نظر گرفت که با ایثار و احساس تعهد نسبت به ارزشهای عقلانی به ارتقای انتقادی فراگیران می پردازند. (ژیرو، ۲۰۱۰).

گیج (۲۰۱۲)، تدریس را چنین تعریف می کند: «هرگونه تأثیر میان فردی که هدف آن تغییر روشهایی است که اشخاص دیگر طبق آن رفتار کنند یا رفتار خواهند کرد، او تدریس را فراتر از معنای صرف انتقال اطلاعات دانسته و تغییر در روشهای رفتاری را که بیشتر در مفهوم تربیت منظور می شود، لحاظ کرده است. کار معلم- تدریس یا تربیت- دارای ابعاد گوناگونی است که لین هارت (۲۰۱۴). از آن به جنبه های ظریف و ریزبینانه عمل تعبیر می کند که در شرایط معمولی کمتر مورد توجه قرار دارد. آنها عبارتند از: نظام مندی، پیچیدگی، قابلیت پیش بینی ضعیف، تنوع و فراوانی عمل، دخالت اخلاق و تأملات اخلاقی و نیاز به عقلانیت. (لین هارت، ۲۰۱۲).

بنابراین کار و تدریس معلم به عناصر برنامه درسی معنی می دهد و تربیت فلسفی فراگیران نیز بیش از هر چیز در روشهای یاددهی و یادگیری که معلم در محیط آموزشی بکار می گیرد. متجلی می شود. معلم

آگاهانه یا ناآگاهانه در اثر عملکرد خاص خود یعنی آموزش و تدریس، علاوه بر انتقال دانش و اطلاعات و معلومات، مستقیماً در ایجاد تفکر فلسفی، ذهنیت فلسفی، روح فلسفی و تربیت فلسفی فراگیران نقش دارد. در کلاس درس هنگامی اهداف واقعاً تحقق می یابد که در آن محیط، همه کس و همه چیز به تربیت فلسفی دعوت شود. در این حالت است که بقول لیپمن، اجتماع پژوهشی شکل می گیرد، افکار پرورش می یابد، خلاقیت رشد می کند و اصول اخلاقی یعنی تحمل و مدارا، سعه صدر و پذیرش ابهامات نمود عینی پیدا می کند. (لیپمن، ۲۰۱۴). با توجه به توضیحات و ادله یی که بیان شد مشخص گردید که رابطه ی محکم و مستدلی بین بکارگیری نوع روشهای یاددهی یادگیری در محیطهای آموزشی و مقوله تربیت فلسفی وجود دارد. اگر این سؤال مطرح شود که تربیت فلسفی بر مبنای کدام روش یا روشهای یاددهی یادگیری قابل تحقق است، لازم است نکاتی توضیح داده شود:

اولاً، در محیطهای آموزشی برای متربیان، بخاطر استیلای روشهای تدریسی که برای متربی نقش فعالی قائل نمی باشد، ویژگیهای نامطلوب تربیتی بوجود می آید که همواره این ویژگیها- که دقیقاً در مقابل ویژگیهای تربیت فلسفی قرار دارد- توسط منتقدان تعلیم و تربیت مورد نقد و بحث قرار گرفته است، در این محیطهای آموزشی، یادگیری جریانی یکسویه بوده و مربی رسالت خود را در انتقال مجموعه یی از دانش و اطلاعات از پیش تعیین شده به فراگیران جستجو می کند. در اثر غلبه و استیلای این روشها بر نظام تعلیم و تربیت، خصوصیات نامطلوبی در وجود متربیان نهادینه می گردد که دقیقاً با روح تربیت فلسفی منافات دارد (چارلز، ۲۰۰۹).

نظریه پرورش رهایی بخش فریره (۱۳۸۹)، نظریه پرورش بنیادی ژيرو (۲۰۱۲) و نظریه پرورش انقلابی مک لارن (۲۰۱۴) و غیره را می توان اعتراض به نظامهای تربیت سنتی دانست که از دغدغه های مهم آنها، ویژگیهای نامطلوب تربیتی است که بخاطر استیلای روشهای آموزشی خاصی بر روح و جان متربیان وارد شده است. از نظر این منتقدین، استیلای روشهای سنتی یاددهی یادگیری باعث می شود فراگیران اطاعت بی چون و چرای از دیگران، ناتوانی در تصمیم گیری، انقیاد و تسلیم در برابر شرایط موجود، اعتقاد به کسب توفیق به قیمت حذف دیگران از صحنه، عدم رغبت به همکاری با دیگران و بی رغبتی نسبت به یادگیری را بیاموزند (شریعتمداری، ۱۳۹۰).

بنابراین، استمرار در کاربرد روشهای تدریس سنتی منجر به ویژگیهایی می شود که کاملاً با خصوصیات روح فلسفی که دستاورد و هدف تربیتی فلسفی است، تعارض و منافات دارد.

روشهای نوین یاددهی یادگیری که در اینجا مورد بحث است عبارتند از: الگوهای تدریسی که توسط جویس، کالهن و هاپکینز (۲۰۱۰) و جویس، ویل و کالهن (۲۰۰۹) مطرح شده است. در بین مجموعه این الگوها، برای معلمانی که بدنبال تربیت فلسفی متربیبان هستند، روشهایی را می توان یافت که بکارگیری آنها طیف وسیعی از مولفه های تربیت فلسفی را بدنبال دارد. دلیل این مدعا بخاطر آثار مستقیم و آثار غیرمستقیمی است که بر استفاده از هر یک از الگوهای یاددهی یادگیری مترتب است. آثار مستقیم به آن دسته از آثار و نتایج اشاره دارد که معلم در اجرای آموزش بطور صریح در تعقیب آنهاست. آثار غیرمستقیم به آن دسته از نتایج اشاره دارد که از ناحیه حاکمیت فضای ویژه و روابط و مناسبات خاص در کلاس درس در اثر بکارگیری یک الگوی تدریس تحقق می یابد (نقیب زاده، ۱۳۹۴). الگوهای تدریسی که در اینجا مورد بحث قرار می گیرد، عمدتاً الگوهای هستند که آثار مستقیم و یا آثار غیرمستقیم کاربرد آنها منجر به بروز ویژگیهای تربیت فلسفی در فراگیران می شود. از اینرو جهت پرهیز از اطاله ی کلام، صرفاً این آثار و دلالتهای تربیتی مورد دقت و تبیین قرار می گیرد (بیان فر، ۱۳۹۲).

الف) صلاحیت های شناختی: منظور از صلاحیت های شناختی مجموعه آگاهی ها، بینش ها و مهارت های ذهنی است که معلم را در شناخت و تحلیل مسائل و موضوع های مرتبط با تعلیم و تربیت توانا می سازد. مثل آگاهی از اهداف.

ب) صلاحیت های عاطفی: منظور از صلاحیت های عاطفی مجموعه علایق و گرایش های معلم نسبت به مسائل و موضوع های مرتبط با تعلیم و تربیت است مانند: عشق به معلمی

ج) صلاحیت های مهارتی: این گروه از صلاحیت ها بیانگر مجموعه مهارت ها و توانایی های عملی است که به فرآیند تعلیم و تربیت مرتبط می شود مانند: مهارت در تدریس از مجموعه صلاحیت های سه گانه فوق، صلاحیت تاثیرگذار بر دانش آموز حاصل می شود که هدف نهایی فعالیت های معلم است.

مربوط به معلم است، مانند ویژگی های منش، ارزشها، نقشهای اجتماعی، علایق، ویژگی های بدنی و زندگی نامه شخصی. سوال های بنیادین این سطح عبارتند از: من کیستم؟ چه نوع معلمی می خواهم باشم؟ من، نقش خود را به عنوان معلم چگونه می بینم؟ از آموزه های ارزنده فعالیت های روانشناختی برای معلمان این است که زمینه پرورش، وسعت نظر و پرهیز از تعصب را در آن ها ایجاد می کند. مطالعه اندیشه های متفکران و مربیان بزرگ تعلیم و تربیت سبب گسترش حوزه اندیشه معلمان می شود. از این رو آنها با چشم اندازهایی گوناگون از جهان و زندگی آشنا می شوند که لزوماً با یکدیگر در تناقض نیستند. این زمینه ی بازنگری در پیش فرض

ها و اعتقادهای آن ما را درباره خود فراهم می کند. بنابراین ممکن است سبب تغییر در خود پنداره معلمان شود و آنها با دید مثبت تر به خود بنگرند (شعاری نژاد، ۱۳۹۰).

این سطح درونی ترین سطح الگوی ویژگی های ضروری یک معلم خوب است و در حقیقت سرچشمه اصلی رفتار معلمان است. فعالیت های روانشناختی در منظومه فکری معلمان مروج این اندیشه است که ماهیت انسان و سعادت وی در گرو عمل او است که می تواند با توجه به اختیار آدمی، عمل رهایی بخش یا اسارت آفرین باشد، شکل گیری و پرورش این اندیشه در ضمیر معلمان موجب می شود که آنها با احساس مسئولیت بیشتر به عمل خود و به طور عام و رسالت معلمی خود به طور خاص بنگرند (باقری، ۱۳۹۲). در مورد چیستی تربیت و اهداف آن دیدگاه های گوناگون مطرح است. اعتقاد معلم به هر یک از این دیدگاه ها بر همه فعالیت های او اثر می گذارد از دیدگاه های رایج در تعیین هدف یا اهداف نهایی تربیت بررسی هدف آفرینش انسان در متون دینی است (محسن پور، ۱۳۸۷). پرسش محوری در سطح رسالت معلمی این است که چرا یک انسان معلم آفریده شده است و غایت کار او چه باید باشد؟ از این رو علم روانشناسی با رویکرد روانشناختی می تواند در تعیین و تصریح اهداف تعلیم و تربیت برای معلم و درک رسالت معلمی نقشی بنیادین داشته باشد. علم روانشناسی با رویکرد روانشناختی درصدد ایجاد کردن و پرورش دادن این اعتقاد والا در معلمان است که فلسفه وجود آدمی و تربیت او شناخت خداوند عنوان رب یگانه انسان و جهان و تن دادن به ربوبیت او و تن زدن از ربوبیت غیر است، شکل گیری این اعتقاد در دانشجو-معلمان موجب میشود که آنها رسالت معلمی خود را در راستای رسالت الهی خویشتن قرار دهند و زمینه هدایت دانش آموزان را به جایگاه والای انسانیت فراهم کنند (باقری، ۱۳۸۹).

یکی از عوامل مهم در تربیت یک معلم خوب و تاثیرگذار هدف های اوست رفتار انسان همیشه هدف مند است. در حقیقت افراد با هدف هایی که برای خود و فعالیت هایشان در نظر می گیرند به شخصیت خویش جهت می دهند. رفتار معلم در کلاس درس و روش های مورد استفاده او متأثر از اهداف و اعتقادی های اوست، زمانی که اهداف یک معلم مغشوش باشد رفتار او نیز همان گونه نابسامان خواهد بود از سویی نیز این نابسامانی هدف ها سبب اختلال در معاشرت و ارتباط دانش آموزان و دیگران با او می شود زیرا آنها نمی توانند به صراحت در مورد شخصیت او تصمیم بگیرند (کومبز، ۲۰۱۲).

با توجه به مطالب مطرح شده، پژوهشگر به دنبال بررسی این مساله می باشد که آیا بین رابطه ذهنیت فلسفی و سرمایه های روانشناختی با کیفیت تدریس معلمان دوره ابتدایی شهر کرمانشاه رابطه ی معناداری وجود دارد؟

اهداف تحقیق

بررسی و تبیین رابطه ی رابطه ذهنیت فلسفی و سرمایه های روانشناختی با کیفیت تدریس معلمان دوره ابتدایی شهر کرمانشاه

سوالات تحقیق

- آیا بین بررسی و تبیین رابطه ذهنیت فلسفی و سرمایه های روانشناختی با کیفیت تدریس معلمان دوره ابتدایی شهر کرمانشاه رابطه ی معناداری وجود دارد ؟

روش تحقیق :

هدف پژوهش حاضر رابطه ذهنیت فلسفی و سرمایه های روانشناختی با کیفیت تدریس معلمان دوره ابتدایی شهر کرمانشاه می باشد، روش پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی می باشد. جامعه آماری تحقیق مورد نظر معلمان دوره ی ابتدایی شهر کرمانشاه می باشد (N=4500) که با استفاده از جدول کرجسی و مورگان ۳۵۰ نفر را به عنوان حجم نمونه آماری انتخاب و با روش تصادفی منظم به جدایی گزینی آنها اقدام نمودیم، ابزار اندازه گیری در این تحقیق پرسشنامه های استاندارد از جمله سرمایه های روانشناختی لوتانز (۲۰۱۰) می باشد که با توجه به استاندارد بودن آن ها روایی و پایایی آن ها مورد تایید اساتید متخصص قرار گرفته است؛ برای تجزیه و تحلیل اطلاعات استنباطی از ضریب همبستگی، تحلیل واریانس، آزمون تی، رگرسیون چندگانه استفاده می شود و همچنین برای غنای بیشتر تحقیق از روش های آماری توصیفی نمودارها، جداول توزیع فراوانی، شاخص های مرکزی و پراکندگی نیز بهره گرفته می شود، در ضمن کلیه ی عملیات اجرایی پردازش داده ها با استفاده از نرم افزار spss صورت می گیرد. ماحصل تحقیق را می توان این گونه بیان نمود که بین متغیرهای ذهنیت فلسفی و سرمایه های روانشناختی با کیفیت تدریس معلمان رابطه ی معنادار و همبستگی مثبتی وجود دارد.

یافته های تحقیق :

ابتدا قبل از انجام هر تحقیقی باید به بررسی بیوگرافی و اطلاعات کلی جامعه آماری مورد نظر پرداخته شود بیشترین تعداد جامعه آماری را خانم ها با ۵۴/۴۴ درصد کسب نموده و ۷۸/۸۸ درصد از کل جامعه آماری مورد نظر متاهل می باشند و از بین جامعه آماری مذکور بیشترین فراوانی از لحاظ تحصیلات به کارشناسی با ۶۸/۳۳ درصد اختصاص دارد که جزییات بیشتر در زمینه ی اطلاعات سنی و جامعه آماری مورد نظر در جدول شماره ۱ و ۲ آمده است.

جدول شماره ۱: سن و وضعیت تاهل آزمودنی ها

جنسیت / وضعیت تاهل	فراوانی	درصد
زن	۲۰۱	۵۴/۴۴
مرد	۱۴۹	۴۵/۵۵
مجرد	۱۷۲	۲۱/۱۱
متاهل	۱۷۸	۷۸/۸۸
مجموع	۳۵۰	۱۰۰

جدول شماره ۲: تحصیلات آزمودنی ها

وضعیت تحصیلی	فراوانی	درصد
لیسانس	۱۹۲	۶۸/۳۳
فوق لیسانس	۷۸	۲۵٪
بالتر از فوق لیسانس	۸۰	۶/۶۶
مجموع	۳۵۰	۱۰۰

آزمون کالموگروف - اسمیرنوف

در این بخش از طریق آزمون کالموگروف اسمیرنوف نرمال بودن متغیرها مورد بررسی قرار گرفت . با توجه به اینکه P-value کوچکتر از ۰/۰۵ می باشد، لذا توزیع داده ها غیر نرمال می باشد. در جدول شماره ۳ نتایج آزمون کالموگروف اسمیرنوف برای آزمون نرمال بودن توزیع متغیرهای پژوهش ذکر شده است.

جدول شماره ۳: نتایج آزمون کالموگروف اسمیرنوف

مولفه ها	تعداد	Z	sig
سرمایه های روانشناختی	۳۵۰	۲/۰۸۷	۰/۰۰۰
خودکارآمدی	۳۵۰	۳/۴۷۵	۰/۰۰۰
امیدواری	۳۵۰	۱/۹۶۵	۰/۰۰۰
خوش بینی	۳۵۰	۲/۳۰۲	۰/۰۰۰

۰/۰۰۰	۳/۰۲۵	۳۵۰	تاب آوری
۰/۰۴۲	۲/۵۲۴	۳۵۰	ذهنیت فلسفی
۰/۰۰۰	۲/۳۵۸	۳۵۰	جامع نگری
۰/۰۰۰	۱/۳۶۷	۳۵۰	ژرف نگری
۰/۰۰۰	۲/۵۷۸	۳۵۰	انعطاف پذیری
۰/۰۰۱	۳/۴۸۷	۳۵۰	کیفیت تدریس

نتایج آزمون فوق نشان می‌دهد که توزیع متغیرهای تحقیق نرمال نمی‌باشد ($P < 0.05$) و بنابراین از آزمون های غیر پارامتریک به منظور آزمون فرض های آماری استفاده شده است.

میانگین و انحراف معیار تمام متغیرهای پژوهش در جدول شماره ۴ نشان می‌دهد که بین ذهنیت فلسفی و سرمایه های روانشناختی رابطه ی معناداری وجود دارد و همبستگی بین ذهنیت فلسفی و سرمایه های روانشناختی با کیفیت تدریس معلمان مثبت می باشد به نوعی که با افزایش هریک از مولفه های سرمایه های روانشناختی (خوش بینی ، امیدواری ، خود کارآمدی و تاب آوری) و ذهنیت فلسفی (جامع نگری ، ژرف نگری، انعطاف پذیری) و این رابطه بصورت عکس نیز به همین نحو می باشد پس می توان گفت که بین ذهنیت فلسفی و سرمایه های روانشناختی با کیفیت تدریس معلمان همبستگی مثبت و مستقیم وجود دارد.

جدول شماره ۴: میانگین و انحراف معیار متغیرهای مورد مطالعه پژوهش

متغیرها	تعداد	میانگین	انحراف معیار
سرمایه های روانشناختی	۳۵۰	۵۴/۸۴	۱۵/۲۳
خودکارآمدی	۳۵۰	۱۴/۲۴	۴/۰۹
امیدواری	۳۵۰	۱۴/۱۶	۵/۷۴
خوش بینی	۳۵۰	۱۳/۶۵	۶/۴۹
تاب آوری	۳۵۰	۱۳/۲۲	۳/۹۷
ذهنیت فلسفی	۳۵۰	۴۵/۲۱	۱۶/۱۳
جامع نگری	۳۵۰	۴۱/۳۷	۱۴/۲۴
ژرف نگری	۳۵۰	۴۹/۵۳	۱۷/۲۱

۲۱/۶۵	۵۳/۹۶	۳۵۰	انعطاف پذیری
۳۳/۲۶۳	۶۱/۷۸	۳۵۰	کیفیت تدریس

جدول شماره ۵: ضرایب همبستگی متغیرهای پژوهش با کیفیت تدریس معلمان

متغیرها	هوش هیجانی
سرمایه های روانشناختی	۶۵٪
خودکارآمدی	۴۳٪
امیدواری	۵۴٪
خوش بینی	۳۹٪
تاب آوری	۳۵٪
مدیریت آموزش	۴۳٪
مدیریت رفتار	۴۸٪
مدیریت افراد	۵۲٪

طی بررسی گام به گام و مقایسه ی مولفه های سرمایه های روانشناختی و ذهنیت فلسفی با کیفیت تدریس می توان به این نتیجه رسید که متغیرهای ذکر شده دارای همبستگی چندگانه با همدیگر هستند که طبق جدول ذیل و برحسب میزان اهمیت آن به بررسی گام به گام متغیرها پرداخته شده است ، اولین گام خودکارآمدی با ضریب تعیین ۴۳٪ قادر به پیش بینی کیفیت تدریس می باشد و در دومین گام با اضافه شدن امیدواری به خودکارآمدی ضریب تعیین آن به ۵۴٪ رسیده است ازسویی دیگر با اضافه شدن متغیر سوم خوش بینی به متغیرهای قبلی یعنی امیدواری ، خودکارآمدی ، ضریب تعیین به ۵۹٪ رسیده است وهمچنین با اضافه شدن متغیر تاب آوری به متغیرهای خوش بینی ، امیدواری و خودکارآمدی ضریب تعیین آن به ۶۲٪ رسیده است در مرحله آخر با اضافه شدن متغیرها و مولفه های ذهنیت فلسفی که شامل جامع نگری ، ژرف نگری ، انعطاف پذیری می باشد ضریب تعیین آن ها به ترتیب به ۴۳٪ ، ۴۸٪ ، ۵۲٪ رسیده است. بطور کلی می توان گفت که ۶۶٪ از کیفیت تدریس معلمان به سرمایه های روانشناختی و ذهنیت فلسفی معلمان بستگی دارد.

جدول شماره ۶: خلاصه حاصل یافته های حاصل از تحلیل رگرسیون به روش گام به گام برای پیش بینی کیفیت تدریس معلمان

متغیرها	ضریب همبستگی چندگانه ۲	ضریب تعیین ۲	ضریب همبستگی تعدیل شده	خطای استاندارد برآورد
خودکارآمدی	۶۷٪	۴۳٪	۴۲٪	۱۷/۳۶
امیدواری	۷۵٪	۵۴٪	۵۶٪	۱۵/۳۶
خوش بینی	۷۷٪	۵۹٪	۵۹٪	۱۴/۹۳
تاب آوری	۷۸٪	۶۳٪	۶۱٪	۱۴/۹۳
جامع نگری	۷۹٪	۶۳٪	۶۲٪	۱۴/۸۴
ژرف نگری	۸۰٪	۶۴٪	۶۳٪	۱۴/۸۱
انعطاف پذیری	۸۲٪	۶۶٪	۶۵٪	۱۴/۷۳

در ادامه تحقیق سعی شده است به بررسی ارتباط مستقیم بین ذهنیت فلسفی و سرمایه های روانشناختی با کیفیت تدریس در معلمان مقطع متوسطه منطقه مورد مطالعه پرداخته شود که در جدول ذیل بطور شفاف به نتایج آن اشاره شده است.

جدول شماره ۷: ارتباط بین ذهنیت فلسفی و سرمایه های روانشناختی با کیفیت تدریس

متغیر	آماره ۴	ذهنیت فلسفی	سرمایه های روانشناختی
کیفیت تدریس معلمان	ضریب همبستگی پیرسون	۰/۴۷۵	۰/۳۹۶
	سطح معناداری	۰/۰۰۱	۰/۰۰۰
	تعداد	۳۵۰	

جدول فوق ارتباط ذهنیت فلسفی و سرمایه های روانشناختی و کیفیت تدریس معلمان را نشان می دهد. طبق نتایج آزمون پیرسون بین متغیرهای تحقیقی ارتباط مستقیم و معنی داری ($p > ۰/۰۵$) وجود

دارد. یعنی هرچه ذهنیت فلسفی در معلمان منطقه مورد مطالعه افزایش یابد میزان کیفیت تدریس افزایش می یابد و همچنین در صورتی که سرمایه های روانشناختی در معلمان افزایش پیدا کند میزان کیفیت تدریس معلمان نیز بالا رفته و موجب مدیریت کلاس بهتر می شود.

لازم به ذکر است چون مولفه های ذهنیت فلسفی و سرمایه های روانشناختی دارای نتایج مختلفی در رابطه با کیفیت تدریس معلمان دارند در جدول شماره ۸ به بررسی رابطه ی بین متغیرهای مذکور پرداخته می شود.

جدول شماره ۸: ارتباط بین کیفیت تدریس معلمان با مولفه های سرمایه های روانشناختی و ذهنیت فلسفی

متغیر	آماره	مدیریت کلاس
خودکارآمدی	ضریب همبستگی پیرسون	۰/۲۳
	سطح معناداری	۰/۰۰۰
	تعداد	۱۸۰
امیدواری	ضریب همبستگی پیرسون	۰/۳۶
	سطح معناداری	۰/۰۰۱
	تعداد	۱۸۰
خوش بینی	ضریب همبستگی پیرسون	۰/۴۸
	سطح معناداری	۰/۰۰۰
	تعداد	۱۸۰
تاب آوری	ضریب همبستگی پیرسون	۰/۴۹
	سطح معناداری	۰/۰۰۰
	تعداد	۱۸۰
جامع نگری	ضریب همبستگی پیرسون	۰/۷۸
	سطح معناداری	۰/۰۰۰
	تعداد	۱۸۰
ژرف نگری	ضریب همبستگی پیرسون	۰/۸۱
	سطح معناداری	۰/۰۰۰
	تعداد	۱۸۰
انعطاف پذیری	ضریب همبستگی پیرسون	۰/۵۴
	سطح معناداری	۰/۰۰۱
	تعداد	۳۵۰

جدول فوق ارتباط بین مولفه های سرمایه های روانشناختی و ذهنیت فلسفی با کیفیت تدریس معلمان را نشان می دهد. طبق نتایج آزمون پیرسون ارتباط مستقیم و معنی داری وجود دارد. یعنی هرچه خودکارآمدی، امیدواری، خوش بینی، تاب آوری، جامع نگری، ژرف نگری، انعطاف پذیری بالا باشد میزان کیفیت تدریس معلمان نیز بالا تر است و هرچه میزان مولفه های مذکور پایین باشد کیفیت تدریس معلمان نیز پایین می باشد؛ و همچنین می توان اشاره کرد که از بین مولفه های مذکور ژرف نگری با ۸۱٪ بیشترین و خودکارآمدی با ۲۳٪ کمترین نقش را در کیفیت تدریس معلمان نقش دارد.

بحث و نتیجه گیری :

در تحقیق حاضر به بررسی رابطه ی بین کیفیت تدریس معلمان با ذهنیت فلسفی و سرمایه های روانشناختی معلمان پرداخته شد؛ در این تحقیق با استفاده از تحلیل داده های به دست آمده می توان اشاره کرد که بین متغیرهای مذکور رابطه ی مستقیم و همبستگی مثبتی وجود دارد به این معنا که هرچه میزان سرمایه های روانشناختی و ذهنیت فلسفی با مولفه های آن ها در معلمان بالا باشد موجب می شود که میزان کیفیت تدریس آنان نیز بالا رود و هرچه سرمایه های روانشناختی و ذهنیت فلسفی با مولفه های آن ها پایین باشد موجب می شود که میزان کیفیت تدریس در معلمان نیز پایین بیاید؛ به طور کلی تجزیه و تحلیل داده ها در این تحقیق نشان داد که رابطه ی موازی بین متغیرهای تحقیق و وابستگی مستقیمی بین آن ها وجود دارد لذا با توجه به نتایج به دست آمده از تحقیق حاضر ارائه راهکارها و پیشنهادات ذیل ضروری می باشد: تقویت ذهنیت فلسفی و ابعاد روانشناختی را قادر می سازد تا با تسلط بر وظایف خود، مسائل و مشکلات آموزشی و تربیتی را با دید جامع در نظر بگیرند و ارتقاء فرایندهای یادد(کومبز ۱۳۷۰) هی و یادگیری را تسهیل نمایند. بر اساس نتایج تحقیق حاضر پیشنهادات ذیل به معلم ها ارائه می گردد، با توجه به نتیجه بدست آمده که بین ذهنیت فلسفی با سرمایه روانشناختی مدیران رابطه وجود دارد (با استفاده از آزمون ضریب همبستگی پیرسون) این نتیجه بدست آمد که بین متغیرهای ذهنیت فلسفی و سرمایه های روانشناختی رابطه معنی دار مثبتی وجود دارد که این نتیجه با نتایج تحقیق لروانی (۱۳۸۱) مبنی بر اینکه بین ذهنیت فلسفی مدیران و کارایی آنان در مدارس مقاطع متوسطه و راهنمایی و همچنین بین کل نگری (جامعیت) مدیران و کارایی آنان رابطه معنی دار وجود دارد همسو می باشد. همچنین نتایج پژوهش حسین پور (۱۳۸۵) نشان داد ارتباط بین مؤلفه جامعیت و سبک مدیریت تعارض تشریک مساعی، معنی دار بوده و

قربان نژاد (۱۳۸۳) پی به ارتباط بیشتر بعد جامعیت با ویژگیهای دموگرافیک برد که موید فرضیه فرعی اول می‌باشد.

به معلم های محترم مدارس پیشنهاد می شود:

(۱) مسائل و کارکردهای گوناگون مدرسه خود را در ارتباط با یکدیگر در نظر بگیرند و از تصمیم گیریهای عجولانه پرهیز نمایند. این رویکرد امکان برقراری ارتباط عمیق و صمیمانه با اعضای مدرسه را فراهم می کند و موجب بروز خلاقیت و در نتیجه کیفیت تدریس در مدرسه می گردد.

(۲) به ریشه و عمق قضایا پی ببرند و برای رسیدن به یک نتیجه صحیح تمام موارد و علتها را بررسی نمایند و در حل مشکلات مدرسه نسبت به راه حل‌های خاصی تعصب نداشته باشند. این امر باعث می شود که وقتی یک شیوه خاص برای یک مسئله کارساز نباشد فکر خود را بر روی شیوه مناسبتر تغییر جهت دهند و از تخیلات تنها به عنوان قوه محرکه ای که باعث ایجاد ایده های جدید می گردد استفاده نمایند.

(۳) در موقعیتهای هیجانی و عاطفی رفتار مناسب از خود بروز دهند و تفکر را سرلوحه تمامی اعمال و رفتار خود قرار دهند.

(۴) در بررسی پدیده ها و امور مدرسه وسعت نظر داشته باشند و مسائل را از زاویه های مختلف و از جهات متعدد بررسی نمایند تا زمینه بروز خلاقیت خود و اعضای مدرسه فراهم آید در نتیجه موجب کیفیت تدریس می گردد.

به مسئولان و برنامه ریزان سازمان آموزش و پرورش پیشنهاد می شود:

(۱) در گزینش و انتصاب معلمان مدارس متوسطه ذهنیت فلسفی آنها و ابعاد روانشناختی را مورد بررسی قرار دهند زیرا افرادی که دارای ذهنیت فلسفی در حد مطلوبی باشند از خلاقیت‌های بیشتری برخوردارند.

(۲) معلمان را که دارای ذهنیت فلسفی و ابعاد روانشناختی مطلوب و ایده های جدید هستند را تشویق کنند و آنها را به سایر مدیران معرفی نمایند.

(۳) زمینه های بروز و رشد خلاقیت در معلمان را فراهم آورند و در دوره های ضمن خدمت، روشهای پرورش خلاقیت را به معلمان آموزش دهند.

۴) با انتشار مقالات و نتایج تحقیقات انجام گرفته در زمینه خلاقیت و ذهنیت فلسفی در مجلات و سایر منابع مطالعاتی، مدیران را به اهمیت ذهنیت فلسفی و خلاقیت آگاه نمایند.

منابع :

- ✓ اسمیت فلیپ جی (۱۳۷۰) ذهنیت فلسفه در مدیریت آموزشی. ترجمه بهرنگی محمدرضا
- ✓ اسمیت فلیپ جی (۱۳۷۳) فلسفه آموزش و پرورش ترجمه بهشتی سعید چاپ دوم مشهد شرکت به نشر (آستان قدس رضوی)
- ✓ بارو رابین ودز رونالدو. درآمدی بر فلسفه آموزش و پرورش. ترجمه زیبا کلام فاطمه تهران: دانشگاه تهران
- ✓ باقری خسرو (۱۳۸۲). نگاهی دوباره به تربیت اسلامی. چاپ هشتم. تهران مدرسه.
- ✓ باقری خسرو (۱۳۸۲). هویت علم دینی. تهران وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- ✓ باقری خسرو ایروانی شهین (۱۳۸۰) جایگاه نظریه های تربیتی در عمل معلم. مجله روانشناسی و علوم تربیتی
- ✓ دانشگاه تهران. سال سی و یکم شماره (۲) صص: ۱۲۳-۱۳۸.
- ✓ کلارک چارلز (۱۳۷۶). چرا معلمان به فلسفه نیاز دارند؟ در فلسفه تعلیم و تربیت معاصر ترجمه خسرو باقری و محمد عطاران تهران: انتشارات محراب قلم.
- ✓ شریعتمداری علی (۱۳۸۰). اصول تعلیم و تربیت. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- ✓ شریعتمداری علی (۱۳۸۳). روشنگر کیست؟ دانشگاه آزاد اسلامی واحد دماوند
- ✓ ابراهیم زاده، عیسی (۱۳۸۴)، « انتظارت بجا و نابجا از فلسفه ی تربیت »، فصلنامه نوآوریهای آموزشی، ویژه نامه نوآوری در فلسفه تعلیم و تربیت

- ✓ Amabile, Teresa, M. (1995). The social Psychology of creativity. New York Sping-Verlag.
- ✓ Ford, Sam, A. (1998). Factor leading to innovation: A study of managers perspective about factor creativity research. Journal Of Creativity. New York: No.3, pp: 33-39.
- ✓ Kaiser, M. (1986). You and creativity. Alumni News. Vol. 4, No.2, pp: ۱۱۲-۱۱۶.
- ✓ Koontz, H. (1988). Management. New York: McGraw Hill book company
- ✓ Luthans, F. (1992). Organizational behavior. New York: McGraw Hill book company.
- ✓ Michael, J. H. (1991). Problem solving in business and management. London: Chapman and Hall. Pp: 91-96.
- ✓ Mackinnon, D. W. (1962). The nature and nature of creative talent. Journal American Psychologist. No.13, pp: 98-120.
- ✓ Maltzman, J. (1984). Creative and innovative management in essays. In honor of Geroge Kozmetsky, Edited by A.Charnes
- ✓ Soltani, I. (2002). The educational effects on production and industry in organizations. Tadbir, 119, 40- 44 (in Persian).