



فصلنامه
تعلیم و تربیت

نشریه
پژوهشگاه تعلیم و تربیت
وزارت آموزش و پرورش

سال بیستم و یکم - شماره ۲ تابستان ۱۳۸۴ - شماره مسلسل
۸۲

۱۴۲ صفحه - بها: ۱۰۰۰ تومان



فصلنامه تعلیم و تربیت

سال بیستم و یکم - شماره ۲ تابستان ۱۳۸۴ - شماره مسلسل ۸۲
نشریه پژوهشگاه تعلیم و تربیت / دارای درجه علمی - ترویجی شماره
۳/۲۹۱۰/۱۰۲۹

صاحب امتیاز: وزارت آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران
مدیرمسئول: دکتر علی اصغر کاکو جویباری
سر دبیر فصلنامه: دکتر محمود مهرمحمدی
مدیر داخلی: علی سعیدی

اعضای هیأت تحریریه

دکتر احقر	قدسی	استادیار پژوهشکده تعلیم و تربیت
دکتر احمدی	غلام علی	استادیار دانشگاه شهید رجایی
امین فر	مرتضی	عضو هیأت علمی دانشگاه علامه طباطبایی
دکتر	عباس	استاد دانشگاه تهران
بازرگان		
دکتر جوادی	محمدجعفر	عضو هیأت علمی دانشگاه
دکتر	نادر	استادیار پژوهشکده تعلیم و تربیت
سلسبیلی		
دکتر سیف	علی اکبر	استاد دانشگاه علامه طباطبایی
صافی	احمد	عضو هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی
مهندس	هادی	معاونت ریاست سازمان آیسیسکو
عزیززاده		
دکتر	علی	استاد دانشگاه علامه طباطبایی
علاقه بند		
دکتر کاردان	علی محمد	استاد دانشگاه تهران
دکتر کاکو	علی اصغر	عضو هیأت علمی پژوهشکده کودکان استثنایی
جویباری		
دکتر کیامنش	علی رضا	استاد دانشگاه تربیت معلم
دکتر محسن پور	بهرام	دانشیار دانشگاه تربیت معلم
دکتر	محمود	دانشیار دانشگاه تربیت مدرس
مهرمحمدی		
دکتر نادری	عزت الله	استاد دانشگاه تربیت معلم
مهندس	عبدالحسین	عضو هیأت علمی پژوهشکده تعلیم و تربیت
نفیسی		

استادانی که در داوری مقالات این شماره همکاری کرده اند: دکتر
غلامعلی احمدی - دکتر حسن پاشاشریفی - احمد صافی - دکتر کاظم
اکرمی - دکتر علی علاقه بند - ایرج خوشخلق - دکتر عباس بازرگان
- دکتر علی اصغر احمدی - دکتر زهرا گویا
همکاران دفتر فصلنامه: مریم کاظمی - محمود قانع پسند

ناشر: پژوهشگاه تعلیم و تربیت

نشانی: تهران، چهارراه ولیعصر - خ شهید برادران مظفر (صباي
شمالی) - ساختمان شماره ۵ آموزش و پرورش، پژوهشگاه مطالعات
وزارت آموزش و پرورش

ویراستار فارسی: افسانه طباطبایی

حروفچینی، صفحه آرایی و طرح جلد: مؤسسه سوگند، ۸۸۴۱۷۷۲۳

تلفن دفتر فصلنامه: ۶۶۴۸۰۵۰۴ - تلفن امور مشترکان ۶۶۴۸۰۴۸۶ -

دورنویس: ۸۸۹۵۰۶۷۶ - ۶۶۴۸۰۴۸۶

E.mail: info@ier.ir

نشانی پایگاه اینترنتی: www.ier.ir

بها: ۱۰۰۰ تومان



فصلنامه تعلیم و تربیت
سال بیستم و یکم - شماره ۲ تابستان ۱۳۸۴ - شماره مسلسل ۸۲
نشریه پژوهشکده تعلیم و تربیت

شماره
صفحه

فهرست مطالب این شماره*

- | | | |
|-----|--|---|
| ۷ | دکتر اصغر رضویه
دیبا سیف
عبدالمحمد طاهری | ○ بررسی تأثیر مؤلفه‌های اضطراب و نگرش ریاضی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی در درس ریاضی |
| ۳۱ | دکتر فرهاد قربان
دوردی‌نژاد | ○ کاربرد مدیریت کیفیت جامع در فرایند یاددهی - یادگیری |
| ۵۹ | محمدعلی پرویزیان
مریم کاظمی | ○ بررسی وضع ارزشیابی‌های مستمر در دوره‌ی ابتدایی |
| ۸۷ | غلامرضا دهشیری | ○ بررسی رابطه دین‌داری و بحران هویت در بین دانش‌آموزان دبیرستانی شهرستان یزد |
| ۹۹ | دکتر احمدرضا نصر
محمد معصومی | ○ مقایسه عملکرد مدیران دانش‌آموخته‌ی رشته کارشناسی مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی با سایر رشته‌ها |
| ۱۲۹ | | ○ آشنایی با کتاب
□ راهنمای اشتراک و برگ درخواست
فصلنامه تعلیم و تربیت |
| | | ○ چکیده مقالات به انگلیسی |
- * نقل و اقتباس از مطالب با ذکر مأخذ مجاز است

براساس رأي يكصد و پنجاه و سومين
جلد سته مورخ
(۸۰/۷/۲۴) كميسيون بررسي نشريات
علمي کشور در وزارت علوم، تحقيقات
وفناوري فصلنامه تعليم و تربيت
داراي درجه علمي ترويجي مي باشد و
درج مقالات در اين نوع نشريات به
تشخيص مراتبهاي ممزه در ارتقاء

اطلاعات مربوط به فصلنامه و شرایط پذیرش مقالات

هدف نشریه

هدف از انتشار فصلنامه تعلیم و تربیت اشاعه یافته‌های پژوهشی در حوزه علوم تربیتی و زمینه‌های وابسته و ایجاد پویایی علمی و تبادل افکار، تجارب و نوآوری میان اعضای هیأت علمی دانشگاهها، پژوهشگران عرصه تعلیم و تربیت، تصمیم‌گیران، معلمان پژوهنده و دانشجویان تحصیلات تکمیلی و دکتری، مجامع و سازمان‌های علمی و پژوهشی دست‌اندرکار امور تعلیم و تربیت می‌باشد.

موضوع مقالات

موضوع مقالات باید تا حد امکان در زمینه‌های زیر و ناظر به جنبه‌های نظری یا کاربردی باشد:

- ۱- فلسفه، مبانی، اهداف و اصول تعلیم و تربیت (نظام آموزش و پرورش)
- ۲- ساختار و بافت مراحل تحصیلی
- ۳- آموزش و پرورش گروه‌های خاص (عشایری، روستایی، زنان، کودکان استثنایی)
- ۴- برنامه‌ریزی درسی و آموزشی
- ۵- مدیریت سازمان‌دهی، تشکیلات و قوانین در آموزش و پرورش
- ۶- تربیت، جذب، بازآموزی و نگهداری معلم و سایر کارکنان در آموزش و پرورش
- ۷- بررسی اطلاعات و آمار آموزشی طرح‌ها و نتایج و نوآوری‌های آموزشی
- ۸- امور پرورشی، هنر، تربیت بدنی، فعالیت‌های فوق برنامه و ...
- ۹- مطالعات تطبیقی، گزارش‌های بازبینی و فعالیت‌ها و مسایل سازمان‌ها و مناطق آموزش و پرورش

۱۰- موضوع IT و مدیریت اطلاعات

شرایط قبول مقالات

الف) از نظر محتوا، مقالات ارسالی باید:

۱- در جهت هدف و قالب موضوع‌های تعیین شده باشد.

۲- با رعایت جنبه‌های فرهنگی و متناسب با ارزش‌های جامعه ارائه شده باشد.

۳- تا حد امکان حاصل مطالعات و تجربیات و پژوهش‌های نویسنده باشد.

۴- در صورت ترجمه، حاوی موضوع‌های بدیع و معرف تجارب و دست‌آوردهای بشری، متناسب با مقتضیات و شرایط جامعه باشد.

ب) از لحاظ شکل ظاهری:

۱- مقالات ۲۰ تا ۲۵ صفحه دست‌نویس باشد و علاوه بر کاغذ حتی‌الامکان روی دیسکت هم با نرم افزار (word) ارائه گردد.

۲- چکیده مقالات در حدود ۱۰۰ تا ۵۰۰ کلمه به زبان فارسی و همراه با کلید واژه‌ها و نیز در صورت امکان به زبان انگلیسی همراه مقاله باشد.

۳- مقاله ترجمه شده با نسخه‌ای از متن اصلی همراه باشد.

۴- اطلاعات کتاب‌شناسی، در انتها به ترتیب حروف الفبا با ذکر نام خانوادگی و نام نویسنده، عنوان منبع، محل و تاریخ نشر به تفکیک فارسی و انگلیسی تنظیم شود. در متن مقاله نیز کتاب‌ها و منابع مورد استفاده با ذکر نام نویسنده و تاریخ نشر (در داخل پرانتز) معرفی شوند.

۵- اسامی افراد، واژه‌ها و اصطلاحات خارجی که در متن مقاله آمده است، با اعدادی که در بالای این‌گونه کلمات نوشته می‌شود (اعداد توك) شماره‌گذاری شده و با زبان اصلی در زیرنویس صفحات درج شود.

۶- حتی‌الامکان نشانی الکترونیکی نویسنده نیز به سایر مشخصات وی در مقاله اضافه شود.

سایر نکات:

۱- مقالات قبلاً در نشریه دیگری چاپ نشده باشد.

۲- مقالات واصله مسترد نمی‌شود.

۳- حق ویرایش مقالات پذیرفته شده برای هیأت
تحریریه محفوظ است.

بررسی تأثیر مؤلفه‌های اضطراب و نگرش ریاضی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی در درس ریاضی

دکتر اصغر رضویه* - دیبا سیف* - عبدالمحمد طاهری**

چکیده

هدف از پژوهش حاضر، بررسی تأثیر مؤلفه‌های اضطراب ریاضی و نگرش به ریاضی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی در درس ریاضی بود. آزمودنی‌های تحقیق شامل ۹۸۷ دانش‌آموز کلاس اول دبیرستان (۴۸۸ دختر و ۴۹۹ پسر) بودند که به روش خوشه‌ای تصادفی از نواحی چهارگانه‌ی آموزش و پرورش شهرستان شیراز انتخاب شدند. ابزار سنجش "مقیاس اضطراب ریاضی" و "مقیاس نگرش به ریاضی" بود. تحلیل عاملی نشان داد که اضطراب ریاضی از چهار مؤلفه‌ی اضطراب درس ریاضی و عدد، اضطراب امتحان ریاضی، احساس منفی به ریاضی و نگرانی درباره‌ی ریاضی تشکیل شده و نگرش به ریاضی شامل دو مؤلفه‌ی التذاذ و ارزش است. شاخص پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی، نمره‌ی پایانی درس ریاضی دانش‌آموزان بود. تحلیل رگرسیون مرحله‌ای با کنترل دو متغیر

* عضو هیأت علمی دانشگاه شیراز

** کارشناس سازمان آموزش و پرورش استان فارس

جمعیت‌شناختی جنسیت و میزان تحصیلات پدر، نشان داد که قوی‌ترین عامل پیش‌بینی‌کننده‌ی پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی، مؤلفه‌ی نگرشی التذاذ است. به بیان دیگر، دانش‌آموزانی که از درگیر شدن با موقعیت‌هایی که مستلزم استفاده از دانش ریاضی است، لذت می‌برند و به درس ریاضی تعلق خاطر دارند، از پیشرفت تحصیلی در این درس برخوردار می‌شوند. یافته‌های پژوهش حاضر نشانگر آن بود که فزونی احساس منفی به ریاضی و افزایش اضطراب در درس ریاضی و عدد، با کاهش پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی همراه است. تلویح یافته‌های ذکر شده برای دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت، توجه به نقش عوامل انگیزشی، به ویژه نگرش به ریاضی در پیشرفت ریاضی دانش‌آموزان، سوق دادن روش‌های آموزش ریاضی در جهت ایجاد علاقه به این درس و کاهش احساس‌های منفی و اضطراب است.

واژه‌های کلیدی: اضطراب ریاضی، نگرش ریاضی، پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی

مقدمه

مطالعه‌ی عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی، طی سه دهه‌ی اخیر بیش از پیش مورد توجه متخصصان تعلیم و تربیت قرار گرفته است. یافته‌های تحقیقات متعدد نشان داده است که پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی نه تنها از ساختارهای دانش و فرایندهای پردازش اطلاعات تأثیر می‌پذیرد بلکه به عوامل انگیزشی از جمله باورها، نگرش‌ها، ارزش‌ها و اضطراب‌ها نیز مربوط می‌شود (بسانت^۱، ۱۹۹۵). پژوهش حاضر در مسیر خط مطالعاتی یاد شده، به بررسی رابطةی اضطراب ریاضی و نگرش به ریاضی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی در درس ریاضی اختصاص دارد.

برخی از صاحب‌نظران در حیطه‌ی آموزش ریاضی، برآن‌اند که لازمه‌ی زندگی در جهان پیچیده و پیشرفته‌ی امروز، برخورداری از تفکر خلاق و اندیشه‌ی پویا و مولد است و فراگیری مؤثر دانش ریاضی می‌تواند به شکل‌گیری و رشد این تفکر کمک کند (شونفلد^۲، ۱۹۸۹). توبیاس^۳ (۱۹۹۳) گزارش داده است که تاکنون میلیون‌ها نفر فرصت‌های تحصیلی و شغلی خود را به این سبب از دست داده‌اند که از ریاضی و کارکرد ضعیف خود در این زمینه هراس داشته‌اند. آنان در دوران مدرسه تجاربی منفی با یادگیری ریاضی داشته‌اند که خاطره‌ی آن در سال‌های بعدی زندگی نیز حفظ شده است. تداخل عواطف منفی حاصل از این تجارب با اطلاعاتی که آنان در زمینه‌ی ریاضی داشته‌اند، به نقصان در فهم ریاضی منجر شده است. یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهند که سبک انگیزشی^۴ تأثیری بی‌واسطه بر عملکرد تحصیلی دارد

1- Bessant
2- Schoenfeld
3- Tobias
4- Motivational style

و نیز غیر مستقیم از طریق تداخل در فرایند پردازش اطلاعات دارد (ولترز^۱، ۱۹۹۸؛ درو^۲ و واتکینز^۳، ۱۹۹۸). از اجزاء مهم سبک انگیزشی ناسازگار^۴ که به عدم موفقیت فراگیرندگان درس ریاضی منجر می‌شود. فزون‌ی اضطراب ریاضی^۵ و نگرش^۶ منفی به این درس است (فنما^۷، ۱۹۸۹). اضطراب ریاضی چنین تعریف شده است: "فقدان کلی آرامش، که فرد ممکن است در موقع نیاز به عملکرد ریاضی آن را تجربه کند" (وود^۸، ۱۹۸۸، ص ۱۱) یا احساس تنش، درماندگی و آشفتگی روانی به هنگام درگیر شدن با تکالیفی که مستلزم به کارگیری دانش ریاضی هستند (ریچاردسون^۹ و سوین^{۱۰}، ۱۹۷۲). توبیاس (۱۹۹۳) اضطراب ریاضی را احساس تنشی می‌داند که با استفاده از اعداد و حل مسئله‌های ریاضی چه در زندگی روزمره و چه در موقعیت‌های تحصیلی- مداخله می‌کند و می‌تواند مانع کارکرد مؤثر عوامل شناختی شود و حاصل این تداخل عاطفی، فراموش کردن اطلاعات مورد نیاز و از دست دادن اعتماد به نفس است. برخی از پژوهشگران بر ماهیت چند بعدی سازه‌ی اضطراب ریاضی تأکید ورزیده‌اند؛ برای مثال، کازلسکیس^{۱۱} (۱۹۹۸) با روش تحلیل عاملی^{۱۲} نشان داد که اضطراب ریاضی مشتمل بر ۶ عامل اضطراب عدد، اضطراب درس ریاضی، اضطراب امتحان ریاضی، احساس منفی درباره‌ی ریاضی، احساس مثبت درباره‌ی ریاضی و نگرانی است. کازلسکیس (۱۹۹۸) معتقد است که اگر چه بین این ابعاد هم‌بستگی

-
- 1- Wolters
 - 2- Drew
 - 3- Watkins
 - 4- Maladaptive
 - 5- math anxiety
 - 6- attitude
 - 7- Fennema
 - 8- Wood
 - 9- Richardson
 - 10- Suinn
 - 11- Kazelskis
 - 12- factor analysis

مستحکمی برقرار است، هر یک از آن‌ها جنبه‌ای متفاوت از سازه‌ی اضطراب ریاضی را مورد سنجش قرار می‌دهند.

نگرش از سازه‌هایی است که با توجه به زمینه‌ی مورد استفاده‌ی آن تعاریف متفاوتی دارد. در حوزه‌ی روان‌شناسی و تعلیم و تربیت، نگرش، در برگیرنده‌ی ابعاد شناختی، ارزشی، عاطفی و کنشی است. بعد شناختی به داشتن باورها یا عقاید آگاهانه اشاره دارد؛ بعد ارزشی به مثبت یا منفی بودن جهت‌گیری عاطفی فرد معطوف است؛ بعد عاطفی به زمینه‌ی هیجانی و احساسی فرد نسبت به موضوع موردنظر اشاره دارد و بعد کنشی بر جهت‌گیری برای انجام دادن یک رفتار ویژه تأکید می‌کند (ربر^۱ و ربر، ۲۰۰۱).

مطالعه در زمینه‌ی نگرش به ریاضی و نقش آن در پیشرفت تحصیلی ریاضی با تحقیقات ایکن^۲ آغاز شد (ایکن و درگر^۳، ۱۹۶۱؛ ایکن ۱۹۷۹). یافته‌های پژوهش‌های یاد شده نشان داد که نگرش به ریاضی سازه‌ای مشتمل بر چند بعد شامل لذت بردن از درگیر شدن در تکالیف ریاضی-چه در تجارب تحصیلی و چه در زندگی روزمره- باورهای فرد در مورد ارزش و اهمیت ریاضی و میزان ترس از رویارویی با موقعیت‌هایی است که مستلزم به کارگیری دانش ریاضی‌اند (ایکن، ۱۹۷۹). تایلر^۴ (۱۹۹۷) پی برد که ترس از ریاضی، عاملی مستقل در سازه‌ی نگرش به ریاضی نیست بلکه بعد منفی عامل التذاذ^۵ را تشکیل می‌دهد؛ بنابراین، نگرش به ریاضی شامل دو بعد التذاذ و ارزش^۶ است.

به رغم اختلاف نظرهایی که در مورد مکانیسم‌های اثرگذاری اضطراب و نگرش به ریاضی بر پیشرفت تحصیلی در این درس وجود دارد

-
- 1- Reber
 - 2- Aiken
 - 3- Dreger
 - 4- Taylor
 - 5- pleasure
 - 6- value

(واین^۱، ۱۹۸۰؛ ساراسون^۲، ۱۹۸۸؛ اشکرافت^۳ و کرك^۴، ۲۰۰۱؛ فیلیپس^۵، ۲۰۰۲؛ شونفلد، ۱۹۹۲؛ فنما، ۱۹۸۹)، یافته‌های مطالعات در درس ریاضی و دروس ریاضی و دروس مرتبط با آن دارد و اضطراب مثبت به ریاضی با فزونی پیشرفت تحصیلی در این حیطه همراه است (برای مثال: ما^۶، ۱۹۹۹؛ نیزر^۷، ۱۹۹۸، ۲۰۰۲؛ ماوکیشور^۸، ۱۹۹۷). ما (۱۹۹۹) به روش تحلیل متا^۹ نشان داد که کاهش اضطراب ریاضی به ارتقای عملکرد ریاضی افراد از رتبه‌ی درصدی ۵۰ به ۷۱ منجر می‌شود و نتیجه‌گیری کرد که اضطراب ریاضی در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی در مقاطع تحصیلی متفاوت، نقشی حائز اهمیت دارد.

نتایج پژوهش‌های انجام شده در ایران در مورد تأثیر اضطراب بر عملکرد تحصیلی از هم‌سویی چندانی ندارند؛ برای مثال، در پژوهش البرزی و سامانی (۱۳۷۸) بین اضطراب امتحان و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مراکز استعدادهای درخشان رابطه‌ی معناداری مشاهده نشد که یکی از دلایل آن، می‌تواند محدودیت دامنه‌ی پیشرفت تحصیلی در گروه مورد مطالعه باشد. از سویی، مطالعه‌ی سیف و البرزی (۱۳۷۹) در مورد دانشجویان نشان داد که بین اضطراب امتحان و پیشرفت تحصیلی در درس آمار، رابطه‌ی منفی وجود دارد.

یافته‌های تحقیقات متعدد نشان از تأثیر متغیر جمعیت‌شناختی جنسیت بر پیشرفت تحصیلی در زمینه‌ی ریاضی دارد (برای مثال: فینگلد^{۱۰}، ۱۹۹۸، کیسی^{۱۱}،

-
- 1- Wine
 - 2- Sarason
 - 3- Ashcraft
 - 4- Kirk
 - 5- phillips
 - 6- Ma
 - 7- Nasser
 - 8- Kishor
 - 9- Meta- analysis
 - 10- Feingold
 - 11- Casey

ناتال^۱، پزاریس^۲، بن باو^۳، (۱۹۹۵). برخی از محققان برآن اند که الگویی تفاوت‌های جنسیتی در عملکرد ریاضی، متأثر از عوامل اجتماعی و فرهنگی است (براندون^۴، نیوتن^۵، هاموند^۶، ۱۹۸۷). همچنین، سطح کلاسی و نوع تکلیف یا آزمون ریاضی نیز تأثیری تعیین‌کننده بر تفاوت‌های جنسیتی در عملکرد ریاضی دارد (برای مثال: کیمبال^۷ ۱۹۸۹، هاید^۸، فنما و لامون^۹، ۱۹۹۰؛ سیف، ۱۳۷۶). متغیر جمعیت‌شناختی دیگری که نتایج پژوهش‌ها از تأثیر آن بر پیشرفت تحصیلی حکایت دارند، میزان تحصیلات والدین است که یکی از مهم‌ترین شاخص‌های طبقه‌ی اجتماعی به شمار می‌آید (کارپنتر^{۱۰} و هایدن^{۱۱} ۱۹۸۵، مهریار ۱۹۷۲، خیر ۱۳۶۵، خیر ۱۳۷۶). این یافته‌ها حاکی از آن‌اند که همراه با افزایش سطح تحصیلات والدین، پیشرفت تحصیلی فرزندان فزونی می‌یابد. بدین سبب، در پژوهش حاضر تأثیر مؤلفه‌های اضطراب و نگرش ریاضی بر پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی، با کنترل دو متغیر جمعیت‌شناختی جنسیت و میزان تحصیلات پدر مورد بررسی قرار گرفت و به پرسش‌های زیر پاسخ داده شد.

۱- آیا بین مؤلفه‌های اضطراب ریاضی و نگرش به ریاضی رابطه‌ای وجود دارد؟

۲- کدام یک از مؤلفه‌های اضطراب ریاضی و نگرش به ریاضی، پیشرفت تحصیلی را در درس ریاضی پیش‌بینی می‌کند؟

۳- سهم هر یک از مؤلفه‌های اضطراب ریاضی و نگرش به ریاضی در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی چه قدر است؟

-
- 1- Nattal
 - 2- pezaris
 - 3- Benbow
 - 4- Brandon
 - 5- Newton
 - 6- Hammond
 - 7- Kimbal
 - 8- Hyde
 - 9- Lammon
 - 10- Carpenter
 - 11- Hayden

روش تحقیق

آزمودنی‌ها

آزمودنی‌های پژوهش حاضر شامل ۹۸۷ دانش‌آموز کلاس اول دبیرستان (۴۸۸ دختر و ۴۹۹ پسر) با میانگین سنی ۱۴ سال و ۱۱ ماه و انحراف استاندارد ۹ ماه بودند که به روش خوشه‌ای تصادفی برگزیده شدند. بدین منظور، از هر یک از نواحی چهارگانه‌ی آموزش و پرورش شهرستان شیراز، دو دبیرستان دولتی دخترانه و دو دبیرستان دولتی پسرانه به‌طور تصادفی انتخاب شده و در هر دبیرستان، کلیه‌ی دانش‌آموزان کلاس اول به عنوان نمونه‌ی تحقیق منظور شدند. لازم به ذکر است که در سال اول دبیرستان، تفکیک دانش‌آموزان به رشته‌های تحصیلی صورت نمی‌گیرد و یک درس ریاضی عمومی در برنامه‌ی تحصیلی آنان گنجانده شده است. انتخاب گروه نمونه از میان دانش‌آموزان این سطح کلاسی، با هدف کنترل دو عامل مداخله‌گر مشتمل بر سطح کلاسی آزمودنی‌ها و رشته‌ی تحصیلی آنان در دبیرستان بود.

ابزار سنجش

۱. **مقیاس اضطراب ریاضی:** اضطراب ریاضی با استفاده از "مقیاس اضطراب ریاضی"^۱ (کازلسکیس، ۱۹۹۸) مورد سنجش قرار گرفت. این مقیاس از ۴۳ گویه تشکیل شده است و پاسخ به گویه‌های آن براساس مقیاس پنج‌بخشی از نوع لیکرت^۲ صورت می‌گیرد. روایی سازه‌ای این مقیاس در تحقیق حاضر از طریق تحلیل عاملی احراز شد. نتایج حاصل از این تحلیل، ۴ عامل یا مؤلفه‌ی اصلی را نشان داد که شامل اضطراب درس ریاضی و عدد، اضطراب امتحان ریاضی، احساس منفی به ریاضی و نگرانی درباره‌ی عملکرد ریاضی است. ضریب

1- Mathematics Anxiety Scale

2- Likert

آلفاي كرونباخ براي مؤلفه هاي ياد شده به ترتيب ۰/۸۸، ۰/۸۹، ۰/۸۹، ۰/۶۱ و ۰/۸۶ به دست آمد كه نشان از پايي قابل قبول مقياس دارد. لازم به ذكر است كه ضريب آلفا براي مؤلفه ي نگراني درباره ي عملکرد رياضي از ساير مؤلفه ها كمتر بود كه يكي از علل احتمالي آن، كم بودن تعداد گويه هاي اين مؤلفه است.

۲. مقياس نگرش به رياضي: نگرش دانش آموزان درباره ي

رياضي، با استفاده از "مقياس نگرش به رياضي"^۱ (ايكن، ۱۹۷۹) مورد سنجش قرار گرفت. اين مقياس مشتمل بر ۲۴ گويه است و پاسخ به گويه هاي آن به وسيله ي مقياس پنج بخشي از نوع ليكرت از "بسيار موافقم" تا "بسيار مخالفم" صورت مي گيرد. در پژوهش حاضر، روايي سازه اي اين مقياس در پژوهش تايلر (۱۹۹۷) هم خواني داشت. پايي "مقياس نگرش به رياضي" (ايكن، ۱۹۷۹) از طريق محاسبه ي ضريب آلفاي كرونباخ براي دو مؤلفه ي التذاذ و ارزش و كل مقياس احراز شد كه به ترتيب ۰/۹۴، ۰/۶۷ و ۰/۹۳ است. يكي از دلایل احتمالي پايين تر بودن ضريب آلفا براي مؤلفه ي ارزش در مقايسه با مؤلفه ي التذاذ و كل مقياس، كم بودن تعداد گويه هاي مؤلفه ي مزبور است.

۳. پيشرفت تحصيلي در درس رياضي: در پژوهش حاضر، شاخص

پيشرفت تحصيلي در درس رياضي، نمرات امتحان پاياني آزمودني ها در درس رياضي بود. اين امتحان در خرداد ماه هر سال برگزار مي شود.

۴. ميزان تحصيلات پدر: نمره گذاري ميزان تحصيلات پدر

براساس مقياس ۹ نمره اي و با به كارگيري روش خيّر (۱۳۷۶) بدین قرار صورت گرفت: ۱- بي سواد، ۲- خواندن و نوشتن، ۳- پايان دوره ي ابتدائي، ۴- راهنمائي، ۵- دبیرستان، ۶- ديپلم، ۷- فوق ديپلم، ۸- ليسانس، ۹- فوق ليسانس و دکتری.

روش جمع آوری اطلاعات

جمع آوری اطلاعات این پژوهش در کلاس‌های دانش‌آموزان گروه نمونه، به صورت گروهی انجام شد. اطلاعات جمعیت شناختی موردنظر به وسیله تکمیل برگه‌ی مربوط به مشخصات، از خود آزمودنی‌ها و نمرات امتحان پایانی درس ریاضی آزمودنی‌ها با مراجعه به قسمت اداری مدارس موردنظر جمع آوری شد.

طرح آماری

رابطه‌ی نگرش به ریاضی و اضطراب ریاضی با پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی از طریق تحلیل رگرسیون مرحله‌ای^۱ مورد بررسی قرار گرفت. متغیرهای مستقل شامل مؤلفه‌های اضطراب ریاضی و مؤلفه‌های نگرش به ریاضی و متغیر وابسته در این تحلیل، پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی بود. به منظور کنترل دو متغیر جمعیت شناختی جنسیت و میزان تحصیلات پدر، این دو متغیر نیز در تحلیل رگرسیون وارد شدند.

نتایج

جدول شماره ۱ ماتریس، هم‌بستگی بین متغیرهای تحقیق را نشان می‌دهد. چنان که در این جدول آمده است، بین پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی با سه مؤلفه‌ی اضطراب مشتمل بر اضطراب درس ریاضی و عدد ($r = -0/38$ و $P < 0/0001$)، اضطراب امتحان ریاضی ($r = -0/26$ و $P < 0/0001$) و احساس منفی درباره‌ی ریاضی ($r = -0/45$ و $P < 0/0001$) هم‌بستگی معنادار وجود دارد. همه‌ی این ضرایب منفی‌اند و نشان می‌دهند که با افزایش هر یک از این متغیرها، پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی کاهش می‌یابد. بین نگرانی در مورد عملکرد ریاضی

که از مؤلفه‌های اضطراب ریاضی به شمار می‌آید، با پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی، هم‌بستگی معنی‌دار حاصل نشده است.

جدول شماره ۱ نشان می‌دهد که بین پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی با هر یک از مؤلفه‌های نگرش به ریاضی شامل التذاذ ($P < 0/0001$ و $r = 0/47$) و ارزش ($P < 0/0001$ و $r = 0/27$) هم‌بستگی معنی‌دار وجود دارد. این ضرایب هم‌بستگی، مثبت‌اند و نشان از آن دارند که با افزایش هر یک از این دو مؤلفه‌ی نگرشی، پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی افزایش می‌یابد. اطلاعات خلاصه شده در جدول شماره ۱ از هم‌بستگی معنی‌دار بین میزان تحصیلات پدر و پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی حکایت دارد ($P < 0/0001$ و $r = 0/23$)؛ چنان که با افزایش سطح تحصیلات پدر، براساس یک مقیاس ۹ نمره‌ای، پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی نیز افزایش می‌یابد.

چنان که از اطلاعات جدول شماره ۱ پیداست، بین متغیر نگرشی التذاذ و سه مؤلفه‌ی اضطراب ریاضی شامل اضطراب درس ریاضی و عدد ($P < 0/0001$ و $r = -0/49$)، اضطراب امتحان ریاضی ($P < 0/0001$ و $r = -0/48$) و احساس منفی درباره‌ی ریاضی ($P < 0/0001$ و $r = -0/78$) هم‌بستگی منفی و معنی‌دار وجود دارد.

جدول شماره ۱ نشان می‌دهد که رابطه‌ی ارزش با سه مؤلفه‌ی اضطراب درس ریاضی و عدد ($P < 0/0001$ و $r = -0/33$)، اضطراب امتحان ($P < 0/0001$ و $r = -0/19$) و احساس منفی درباره‌ی ریاضی ($P < 0/0001$ و $r = -0/41$) معکوس است؛ حال آن‌که متغیر ارزش با نگرانی در مورد عملکرد ریاضی رابطه‌ی مثبت دارد ($P < 0/0001$ و $r = 0/10$). به بیان دیگر، افزایش ارزش با فزونی نگرانی در مورد عملکرد ریاضی همراه است.

جدول شماره ۲ نتایج حاصل از آزمون تی برای مقایسه‌ی میانگین پیشرفت تحصیلی دختران و پسران گروه نمونه را در درس ریاضی نشان می‌دهد. چنان که در این جدول آمده است، میانگین پیشرفت تحصیلی دختران در درس ریاضی ($\bar{x} = 13/76$)، به طور معنی‌دار از میانگین پیشرفت تحصیلی پسران در این

درس ($\bar{x} = 9/98$) بیشتر است ($P < 0/0001$) و $df = 981$ و $t = 12/01$.

جدول شماره ۱- ماتریس همبستگی بین متغیرهای تحقیق در کل گروه نمونه

متغیرها	و عدد درسی ریاضی	اضطراب امتحان ریاضی	ریاضی منفی به احساس ریاضی	نگرانی درباره عملکرد ریاضی	التذاذ	ارزش	میزان تحصیلات پدر
اضطراب امتحان ریاضی	0/56 ^[I]						
احساس منفی به ریاضی	0/58 ^[I]	0/63 ^[I]					
نگرانی درباره عملکرد ریاضی	0/16 ^[I]	0/4 ^[I]	0/21 ^[I]				
التذاذ	-0/49 ^[I]	-0/48 ^[I]	-0/78 ^[I]	-0/04			
ارزش	-0/33 ^[I]	-0/19 ^[I]	-0/4 ^[I]	0/10 ^[I]	0/57 ^[I]		
میزان تحصیلات پدر	-0/16 ^[I]	-0/06 ^[I]	-0/13 ^[I]	0/02	0/08 ^[I]	0/09 ^[I]	
پیشرفت تحصیلی در ریاضی	-0/38 ^[I]	-0/26 ^[I]	-0/45 ^[I]	0/03	0/47 ^[I]	0/27 ^[I]	0/23 ^[I]

^[I] $P < 0/05$

^[II] $P < 0/0001$

جدول شماره ۲- نتایج حاصل از آزمون تی برای مقایسه‌ی

میانگین پیشرفت تحصیلی دختران و پسران در درس ریاضی

تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	درجه آزادی	مقدار t	سطح معناداری
۴۸۶	۱۳/۷۶	۴/۴۱	۹۸۱	۱۲/۰۱	۰/۰۰۰۱
۴۹۷	۹/۹۸	۵/۴۰			

جدول شماره ۳ نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون مرحله‌ای پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی را روی مؤلفه‌های اضطراب ریاضی مشتمل بر اضطراب درس ریاضی و عدد، اضطراب امتحان ریاضی و احساس منفی به ریاضی و مؤلفه‌های نگرش به ریاضی شامل التذاذ و ارزش، با کنترل دو متغیر جمعیت شناختی جنسیت و میزان تحصیلات پدر نشان می‌دهد. چنان که در این جدول آمده است، از میان متغیرهای لحاظ

شده در تحلیل، پنج متغیر التذاذ، جنسیت، میزان تحصیلات پدر، احساس منفی به ریاضی و اضطراب درس ریاضی و عدد، پیشرفت تحصیلی در این درس را پیش‌بینی می‌کنند و قوی‌ترین پیش‌بینی کننده پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی، متغیر نگرشی التذاذ است ($\beta=0/27$ و $t=6/77$ و $P<0/0001$). این متغیر به تنهایی ۲۲ درصد از واریانس نمرات پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی را به طور معنی‌دار تعیین می‌کند ($R^2=0/22$ و $f=266/09$ و $P<0/0001$).

تحلیل، جنسیت است ($\beta=0/35$ و $t=13/69$ و $P<0/0001$). ورود این متغیر به تحلیل، ضریب تعیین را به میزان ۱۳ درصد افزایش می‌دهد و متغیرهای التذاذ و جنسیت در مجموع، ۳۵ درصد از واریانس پیشرفت تحصیلی را در درس ریاضی به طور معنی‌دار تعیین می‌کنند ($R^2=0/35$ و $f=247/18$ و $P<0/0001$). سومین متغیر از لحاظ قدرت پیش‌بینی‌کنندگی پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی، میزان تحصیلات پدر است ($\beta=0/15$ و $t=5/87$ و $P<0/0001$). ورود این متغیر به تحلیل، ضریب تعیین را به میزان ۳ درصد می‌دهد و متغیرهای التذاذ، جنسیت و میزان تحصیلات پدر در مجموع ۳۸ درصد از واریانس پیشرفت تحصیلی را در درس ریاضی به طور معنی‌دار تعیین می‌کنند ($R^2=0/38$ و $f=187/97$ و $P<0/0001$).

به تحلیل، احساس منفی به ریاضی است که ورود آن سبب افزایش قدرت پیش‌بینی‌کنندگی پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی به میزان ۱ درصد می‌شود ($\beta=-0/16$ و $t=3/66$ و $P<0/0001$).

تحصیلات پدر و احساس منفی به ریاضی در مجموع ۳۹ درصد از واریانس پیشرفت تحصیلی را در این درس به طور معنی‌دار تعیین می‌کنند ($R^2=0/39$ و $f=151/53$ و $P<0/0001$).

اضطراب درس ریاضی و عدد، پنجمین متغیر از لحاظ قدرت پیش‌بینی‌کنندگی پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی است ($\beta=-0/11$ و $t=3/62$ و $P<0/0001$). ورود این متغیر به تحلیل، قدرت پیش‌بینی‌کنندگی را به میزان ۱ درصد ارتقا می‌دهد و پنج متغیر مستقل مزبور، در

مجموع ۴۰ درصد از واریانس پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی را به طور معنی‌دار تعیین می‌کنند
($R^2=0/40$, $f=125/40$, $P<0/0001$) .

جدول شماره ۳- نتایج رگرسیون مرحله‌ای پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی روی

مؤلفه‌های اضطراب

ریاضی و نگرش به ریاضی با کنترل متغیرهای جمعیت شناختی جنسیت و میزان

تحصیلات پدر

مرحله‌ی پنجم			مرحله‌ی چهارم			مرحله‌ی سوم			مرحله‌ی دوم			مرحله‌ی اول			پیش‌بینی‌کننده‌ها
سطح معناداری	مقدار تی (t)	ضریب بتا (β)	سطح معناداری	مقدار تی (t)	ضریب بتا (β)	سطح معناداری	مقدار تی (t)	ضریب بتا (β)	سطح معناداری	مقدار تی (t)	ضریب بتا (β)	سطح معناداری	مقدار تی (t)	ضریب بتا (β)	
/۰۰۰۱	/۷۷	/۲۷	۰۰۰۱	/۱۰	/۲۹	۰۰۰۱	/۴۲	/۴۵	۰۰۰۱	/۶۲	/۴۶	/۰۰۰۱	/۳۱	/۴۷	التذاذ جنسیت میزان تحصیلات پدر احساس منفي به ریاضی اضطراب درس ریاضی و ریاضی و عدد
۰	۶	۰	۰/	۷	۰	۰/	۱۷	۰	۰/	۱۷	۰	۰	۱۶	۰	
/۰۰۰۱	/۶۹	/۳۵	۰۰۰۱	/۸۰	/۳۵	۰۰۰۱	/۳۴	/۳۴	۰۰۰۱	/۳۵	/۳۵	۰	۱۳	۰	
۰	۱۳	۰	۰/	۱۳	۰	۰/	۱۳	۰	۰/	۱۳	۰				
/۰۰۰۱	/۸۷	/۱۵	۰۰۰۱	/۲۴	/۱۶	۰۰۰۱	/۷۸	/۱۸	۰۰۰۱						
۰	۵	۰	۰/	۶	۰	۰/	۶	۰							
/۰۰۰۱	/۶۶	/۱۶	۰۰۰۱	/۱۷	/۲۱										ضریب هم‌بستگی چند متغیری (R)
۰	۳	-۰	۰/	۵	-۰										
/۰۰۰۱	/۶۲	/۱۱													ضریب تعیین چند متغیری (R ²)
۰	۳	-۰													
	۰/۶۳			۰/۶۲			۰/۶۱			۰/۵۹			۰/۴۷		مقدار اف (F)
	۰/۴۰			۰/۳۹			۰/۳۸			۰/۳۵			۰/۲۲		سطح معناداری
	۱۲۵/۴۰			۱۵۱/۵۳			۱۸۷/۹۷			۲۴۷/۱۸			۲۶۶/۰۹		
	۰/۰۰۰۱			۰/۰۰۰۱			۰/۰۰۰۱			۰/۰۰۰۱			۰/۰۰۰۱		

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر، بررسی تأثیر مؤلفه‌های اضطراب ریاضی و نگرش به ریاضی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی در درس ریاضی و تعیین سهم هر یک از مؤلفه‌های مزبور در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی در این درس با کنترل دو متغیر جمعیت شناختی جنسیت و سطح تحصیلات پدر بود. افزون بر این، هم‌بستگی‌های درونی بین مؤلفه‌های اضطراب و نگرش ریاضی و نیز هم‌بستگی هر یک از این مؤلفه‌ها با پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی مورد مطالعه قرار گرفت.

یافته‌های این پژوهش نشان داد که بین مؤلفه‌های نگرشی التذاذ و ارزش و سه مؤلفه‌های اضطراب ریاضی مشتمل بر اضطراب درس ریاضی و عدد، اضطراب امتحان ریاضی و احساس منفی به ریاضی، هم‌بستگی‌های منفی و مستحکمی وجود دارد. به بیان دیگر، دانش‌آموزان هنگامی که نسبت به ریاضی احساس تعلق خاطر کنند و از درگیر شدن در فعالیت‌هایی که مستلزم به کارگیری دانش ریاضی است، لذت ببرند و این درس را مفید، جالب و ارزشمند تلقی کنند، کمتر دچار اضطراب درس و امتحان ریاضی می‌شوند و احساس بی‌قراری و پریشانی کمتری را در این خصوص تجربه می‌کنند. این یافته‌ها با نتایج بیشتر پژوهش‌های انجام شده بر نگرش و اضطراب ریاضی هم‌خوانی دارد (برای مثال: فنما و شرمز، ۱۹۷۶؛ فنما، ۱۹۸۹؛ نیزر، ۱۹۹۸؛ نیزر، ۲۰۰۲) و مدل انگیزشی فنما (۱۹۸۹) را مورد تأیید قرار می‌دهد که در آن، نگرش مثبت درباره‌ی ریاضی در ارتباط با اضطراب ریاضی نقشی

بازدارنده ایفا می‌کند. رابطه‌ی نگرانی در مورد عملکرد ریاضی با مؤلفه‌های نگرش به ریاضی، از الگویی مشابه با سایر مؤلفه‌های اضطراب ریاضی تبعیت نمی‌کند؛ چنان که التذاذ از ریاضی با نگرانی رابطه‌ای نداشت اما این نگرش که ریاضی درسی مهم و مفید است و در موفقیت تحصیلی و شغلی نقش تعیین‌کننده‌ای دارد، نگرانی فرد را در مورد چگونگی عملکردش در این درس افزایش می‌داد. در توجیه این یافته و هم‌سو با مطالعه اکلس^۱ و جاکوبز^۲ (۱۹۸۶)، می‌توان نتیجه گرفت که مؤلفه‌ی نگرانی، ماهیتی کاملاً عاطفی و هیجانی ندارد و بار شناختی آن نسبت به سایر مؤلفه‌های اضطراب ریاضی بیشتر است؛ بنابراین، نگرش مثبت به ریاضی می‌تواند کارکرد متفاوتی را در بازدارندگی یا تسهیل آن داشته باشد.

لازم به ذکر است که قوی‌ترین رابطه‌ی هم‌بستگی بین احساس منفی به ریاضی و متغیر نگرشی التذاذ مشاهده شد که نشان می‌داد احساس منفی درباره‌ی ریاضی که عبارت از عدم تمایل به درگیر شدن با تکالیف این درس، احساس کسالت و خستگی از انجام دادن تکالیف آن و دروس مرتبط با ریاضی است، نسبت به سایر ابعاد بار نگرشی بیشتری دارد و حضور این متغیر در معادلات رگرسیون همراه با سایر متغیرهای نگرشی، به کاهش تأثیر یکایک این متغیرها بر پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی منجر می‌شود. یافته‌های این مطالعه هم‌سو با رویکرد اشکرافت و کرك (۲۰۰۱) نشان از آن داشت که نگرش، بر بسیاری از جنبه‌های اضطراب ریاضی تأثیر بازدارنده دارد و بدین طریق می‌تواند به پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی کمک کند.

مطالعه‌ی رابطه‌های هم‌بستگی بین مؤلفه‌های اضطراب و نگرش ریاضی با پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی نشان داد که اضطراب درس ریاضی و عدد، اضطراب امتحان ریاضی و احساس منفی درباره‌ی ریاضی، هر یک با پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی

1- Eccles

2- Jacobs

رابطه‌ی منفی دارد. به بیان دیگر، افزایش اضطراب در هر یک از ابعاد یاد شده با کاهش پیشرفت تحصیلی همراه است. این یافته با نتایج پژوهش‌های پیشین در این زمینه هم‌سویی دارد (برای مثال توبیاس، ۱۹۹۳؛ ما، ۱۹۹۹؛ نیز، ۲۰۰۲). برخلاف مؤلفه‌های اضطراب ریاضی، هم‌بستگی یکایک ابعاد نگرش به ریاضی با پیشرفت تحصیلی در این درس، مثبت بود. این یافته نشان می‌داد که علاقه‌مندی به درس ریاضی و باور داشتن این نکته که ریاضی جالب، ارزشمند و حائز اهمیت است، با موفقیت بیشتر در این درس همراه است. یافته‌ی یاد شده با نتایج سایر مطالعات در این زمینه هم‌خوانی دارد (برای مثال، فنا و شرم، ۱۹۷۶؛ شرم، ۱۹۷۹؛ مک لود، ۱۹۹۲؛ ماوکیشور، ۱۹۹۷). به منظور بررسی اثر تلفیقی مؤلفه‌های اضطراب و نگرش ریاضی بر پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی نیز تعیین سهم هر یک از این مؤلفه‌ها در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی در این درس، از تحلیل رگرسیون مرحله‌ای استفاده شد. نتایج این تحلیل نشان داد که با کنترل دو عامل جمعیت‌شناختی جنسیت و میزان تحصیلات پدر، متغیر نگرشی التذاذ، احساس منفی به ریاضی و اضطراب درس ریاضی و عدد، پیشرفت تحصیلی درس ریاضی را پیش‌بینی می‌کنند و قوی‌ترین عامل پیش‌بینی‌کننده، التذاذ است. به بیان دیگر، دانش‌آموزانی که درس ریاضی را دوست دارند و از درگیر شدن در فعالیت‌های مستلزم به کار بردن دانش ریاضی لذت می‌برند، در درس ریاضی موفقیت تحصیلی بیشتری به دست می‌آورند. این یافته، نتایج مطالعات پیشین را در این زمینه تأیید می‌کند (برای مثال، نیز، ۱۹۹۸؛ نیز، ۲۰۰۲؛ ماوکیشور، ۱۹۹۷). افزون بر این، به رغم وجود هم‌بستگی مثبت بین یکایک مؤلفه‌های نگرش با پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی، هنگامی که تأثیر مشترک این دو متغیر بر پیشرفت ریاضی مد نظر قرار گرفت، عامل التذاذ نقش تعیین‌کننده

داشت و مؤلفه‌ی ارزش، پیش‌بینی‌کننده‌ی موفقیت تحصیلی در درس ریاضی نبود. یکی از دلایل احتمالی این نتایج، وجود هم‌بستگی قوی بین این دو مؤلفه است. به بیان دیگر، مداخلات آموزشی و پرورشی به منظور بهبود عملکرد ریاضی دانش‌آموزان می‌تواند بر هر دو جنبه‌ی نگرش التذاذ و ارزش متمرکز باشد اما در صورتی که ارتقای هر دو جنبه میسر نباشد، با ایجاد تجارب جالب، بدیع و متنوع که به علاقه‌مند شدن دانش‌آموزان به درس ریاضی و لذت بردن از آن منجر می‌شود، می‌توان عملکرد ریاضی آنان را بهبود بخشید.

یافته‌های پژوهش حاضر، نشان داد که احساس منفی به ریاضی و اضطراب از درس ریاضی و عدد در پیش‌بینی پیشرفت ریاضی نقش مهمی دارند. به بیان دیگر، دانش‌آموزانی که طیفی از احساسات منفی- از بی‌قراری و عدم آرامش تا سر در گمی، پریشانی و وحشت- را نسبت به درس ریاضی تجربه می‌کنند، در این درس موفقیت کمتری به دست خواهند آورد. این نتایج، هم‌سو با شواهد حاصل از پژوهش‌های پیشین است (برای مثال، فنما، ۱۹۸۹؛ ما، ۱۹۹۹؛ اشکرافت و کرک، ۲۰۰۱). نیزر (۲۰۰۲) پیشنهاد می‌کند که یکی از راه‌های بهبود عملکرد ریاضی دانش‌آموزان، کاهش دانش‌آموزان، کاهش اضطراب آنان از تجارب رسمی آموزشی روزمره با دانش ریاضی و مقابله با احساس‌های منفی نسبت به این درس است. یافته‌های پژوهش‌های متعدد نشان از آن دارد که فراهم ساختن فرصت‌هایی برای یادگیری همکارانه و تعدیل جو رقابتی در مدارس می‌تواند به کاهش اضطراب دانش‌آموزان کمک کند (اسلاوین^۱، ۱۹۹۰). به علاوه، تنوع در شیوه‌های آموزش و روش‌های ارزشیابی دانش‌آموزان، راهی دیگر برای مقابله با اضطراب در محیط‌های آموزشی است (وولفوک^۲، ۱۹۹۳). ایجاد تحول در روش‌های آموزش که خود به بهبود نگرش فراگیرندگان به درس ریاضی منجر

1- Slavin

2- Woolfok

می‌شود (مک لود، ۱۹۹۴)، راهی مطمئن‌تر برای کاهش اضطراب ریاضی و بهبود عملکرد ریاضی دانش‌آموزان است. چنان که توبیاس (۱۹۹۳) تأکید می‌ورزد که اضطراب ریاضی حاصل آن است که دانش‌آموزان حقایق و روش‌های ریاضی را به صورت قطعه‌هایی جداگانه و بی‌ارتباط از اطلاعاتی فرا می‌گیرند که صرفاً باید به خاطر سپرده شوند و هنگامی که یک جزء فراموش می‌شود، راهبردی برای بازسازی آن و اطمینانی برای ورود به مراحل پیچیده‌تر نیست.

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که نگرش به ریاضی نقش تعیین‌کننده‌تر از اضطراب ریاضی در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی ایفا می‌کند. این یافته می‌تواند تأیید کننده‌ی برخی از پژوهشگران دال بر آن باشد که اهمیت نگرش در پیش‌بینی پیشرفت ریاضی بیش از اضطراب است (ایکن، ۱۹۷۰) اما وجود طیفی از هم‌بستگی‌های متوسط تا نسبتاً قوی بین مؤلفه‌های نگرش و اضطراب ریاضی، رعایت جانب حزم و احتیاط را در پذیرش تفسیر یاد شده توصیه می‌کند. چنان که ما (۱۹۹۹) به پژوهش‌هایی اشاره می‌کنیم که اثر اضطراب ریاضی را به تنهایی بر پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی مورد مطالعه قرار داده و رابطه‌ی قوی‌تری را بین این دو متغیر به دست آورده‌اند.

کاربردها

کاربرد نتایج این پژوهش برای دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت، این است که به منظور بهبود پیشرفت در درس ریاضی، باید به نقش عوامل انگیزشی به ویژه نگرشی به ریاضی توجه کرد و روش‌های آموزش ریاضی را در مسیر ایجاد علاقه به این درس سوق داد. امروزه فراگیرندگان از چرای‌های مفاهیم و روش‌ها می‌پرسند. آنان نیاز دارند بدانند که آنان ریاضی با زندگی روزمره‌ی دارد و چه نقشی در پیشرفت تمدن بشری ایفا کرده است. آنان در صورتی به تلاش شناختی برای

فراگیری ریاضی اهتمام می‌ورزند که از این تلاش لذت ببرند و آن را جالب، مهم و مثمر تلقی کنند. ریاضی تا زمانی که به صورت درسی رنج آور، کسالت بار و ناکام کننده جلوه کند، علاقه و تلاشی را بر نمی‌انگیزد و به اضطراب و اجتناب دانش‌آموزان منجر می‌شود. به همین دلیل، تدریس این درس باید از حالت خشک و غیر منعطف و منحصر به سخن رانی، به روش‌هایی متنوع و متناسب با سبک یادگیری فراگیرندگان تغییر یابد. به ویژه در نخستین سال‌های آموزش رسمی که پی‌ریزی شالوده‌ای عینی برای تفکر ریاضی و درک مفاهیم انتزاعی آن اهمیتی ویژه دارد. این مهم، مستلزم کوششی نظام‌دار و هدفمند از سوی نظام تعلیم و تربیت جامعه در جهت ایجاد تحول در کتاب‌های آموزشی ریاضی، برگزاري دوره‌های گسترده برای آموزش روش‌های جدید تدریس ریاضی به معلمان و دانشجویان تربیت معلم و آشنا کردن آنان با نتایج جدیدترین پژوهش‌ها در این زمینه است.

محدودیتها و پیشنهادهای

از محدودیت‌های پژوهش حاضر، عدم امکان استفاده از یک آزمون استاندارد شده‌ی پیشرفت ریاضی برای سنجش عملکرد دانش‌آموزان دبیرستانی در این درس بود. افزون بر این، تأکید بر کنترل متغیرهای سطح کلاسی و رشته‌ی تحصیلی سبب شد که گروه نمونه، منحصراً از میان دانش‌آموزان کلاس اول دبیرستان انتخاب شود که این امر تعمیم‌پذیری یافته‌های پژوهش را با محدودیت مواجه می‌سازد.

از پیشنهادهای این پژوهش، بررسی رابطه‌ی متغیرهای انگیزشی با پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی در سایر ادوار و مقاطع تحصیلی و مطالعه‌ی تأثیر سلسله‌مراتبی مؤلفه‌های نگرش و اضطراب ریاضی بر پیشرفت تحصیلی در این درس است. بررسی رابطه‌ی باورهای فراگیرندگان در مورد دانش

ریاضی و چگونگی ارتباط آن با پیشرفت ریاضی و مطالعه‌ی تأثیر روش تدریس و جو کلاس بر نگرش، اضطراب و عملکرد ریاضی پیشنهادها‌ی دیگری برای تحقیق در این خط پژوهشی است. شواهد حاصل از این تحقیقات، دست‌اندرکاران آموزش و پرورش را در ایجاد تحول در روش‌های سنتی آموزش ریاضی یاری خواهد کرد.

منابع فارسي

البرزی، شهلا و سامانی، سیامک (۱۳۷۸) بررسی و مقایسه‌ی باورهای انگیزشی و راهبردهای خود تنظیمی برای یادگیری در میان دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع راهنمایی مراکز تیزهوشان شهر شیراز، مجله‌ی علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، دوره‌ی پانزدهم، شماره‌ی اول، اول، صص ۱۸-۳.

خیر، محمد (۱۳۶۵) رابطه‌ی شکست تحصیلی با زمینه‌ها و شرایط خانوادگی، مجله‌ی علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، دوره‌ی اول، شماره‌ی دوم، صص ۵۸-۷۳.

خیر، محمد (۱۳۷۶) بررسی رابطه‌ی برخی از شاخص‌های طبقه‌ی اجتماعی با پیشرفت تحصیلی در گروهی از دانش‌آموزان سال اول دبیرستان نظام جدید، مجله‌ی علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، دوره‌ی دوازدهم، شماره‌ی دوم، صص ۱۱۳-۷۷.

سیف، دیبا؛ بررسی تفاوت‌های جنسیتی در عملکرد ریاضی دانش‌آموزان سطوح کلاسی دوم تا پنجم ابتدایی شهر شیراز، (۱۳۷۶) پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشکده‌ی علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز.

سیف، دیبا و البرزی، شهلا؛ بررسی تأثیر باورهای انگیزشی، راهبردهای یادگیری، جنسیت و رشته‌ی تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی گروهی از دانشجویان علوم انسانی و تربیتی در درس آمار، ارائه شده در اولین کنفرانس بین‌المللی علوم شناختی، تهران، تهران، دانشکده‌ی علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه تهران، ۱۳۷۹.

منابع انگلیسی

Aiken, L. (1979). Attitudes toward mathematics and science in Iranian middle schools. *School Science and Mathematics*, 79, 229- 234.

- Aiken, L. (1974). **Two scales of attitude toward mathematics**. *Journal for Research in Mathematics Education*, 5, 67- 71.
- Aiken, L. and Dreger, R. (1961). **The effect of attitude on performance in mathematics**. *Journal of Educational Psychology*, 52, 16- 24.
- Ashcraft, M. H., Kirk, E. P. (2001). **The relationships among working memory, math anxiety, and performance**. *Journal of Experimental Psychology: General*, 130, 224- 237.
- Bassant, K. C. (1995). **Factors associated with types of mathematics anxiety in college students**. *Journal of Research in Mathematics Education*, 26, 327- 345.
- Brndon, P. R., Newton, B. S., and Hammond, O. W. (1987). **Children's mathematics achievement in Hawaii: Sex differences favoring girls**. *American Educational Research Journal*, 24, 437- 461.
- Carpenter, P. G., and Hayden, M. (1985). **Academic achievement among Australian youth**. *Australian Journal of Education*, 29, 199- 220.
- Casey, M. B., Nuttal, R., Pezaris, E., and Benbow, C. P. (1995). **The influence of spatial ability on gender differences in mathematics college entrance test scores across diverse samples**. *Developmental Psychology*, 31, 697- 705.
- Drew, P. Y., and Watkins, D. (1998). **Affective variables, learning approaches and academic achievement: A Causal modeling investigation with Hong Kong tertiary students**. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 173- 188.
- Eccles, J. S., and Jacobs, J. E. (1986). **Social forces shape math attitudes and performance**. *Journal of Woman in Culture and Society*, 11, 367- 380.
- Feingold, A. (1988). **Cognitive gender differences are disappearing**. *American Psychologist*, 43, 95- 103.
- Fennema, E. (1989). **The study of affect and mathematics: A proposed generic model for research**. In D. B. Mcleod and V. M. Adams (Eds), **Affect and Mathematical Problem Solving: A New Perspective** (PP 205- 219). New York: Springer- Verlag.
- Fennema, E., And Sherman, J. (1976). **Fennema- Sherman Mathematics Attitude Scales**. JSAS: Catalog of Selected Documents in Psychology, 6, 31, (Ms. No. 1225).
- Hyde, J. S., Fennema, E., and Lamon, S. J (1990). **Gender differences in mathematics performance: A meta analysis**. *Psychologica Bulletin*, 107, 139- 153.
- Kazeleskis, R. (1998). **Some dimensions of mathematics anxiety: A factor analysis across instruments**. *Educational and Psychological Measurement*, 58, 623- 633.

- Kimball, M. M. (1989). **A new perspective on woman's math achievement.** Psychological Bulletin, 105, 198- 214.
- Ma, X. (1999). **A meta- analysis of the relationship between anxiety toward mathematics and achievement in mathematics.** Journal for Research in Mathenatics Education, 30, 520- 540.
- Ma, X., and kishor, N. (1997). **Assessing the relationship between attitude toward mathematics and achievement in mathematics: A meta analysis.** Journal for Research in Mathematics Education, 28, 26- 47.
- McLeod, D. B. (1994). **Research on affect in mathematics learning in the SRME: 1970 to the present.** Journal for Research in Mathenatics Education, 25, 637- 647.
- McLeod, D. B. (1992). **Research on affect in mathematics education: A reconceptualization,** In D. A. Grouws (Ed.). Handbook of Research on Mathenatics Teaching and Learning (PP. 575- 596). New York. Macmillan.
- Mehryar, A. H. (1972). **Father's Education, family size and children's intelligence and academic performance in Iran.** International Journal of Psychology, 7, 47- 50.
- Nasser, F. (2002). **Prediction of college students achievement in introductory statistics course.** Available on line: in [http: // WWW. Google, com.](http://WWW.Google.com)
- Nasser, F. (1998). **Attitudes toward statistics and statistics anxiety among college students: Structure and relationship to prior mathematics experience and performance in introductory statistics course.** The Annual Meeting of the stress and Anxiety Society (STAR), Turkiy, Istambul.
- Phillips, M. C. (2002). **Coping with math anxiety.** Available on line in [http: // www. Mathacademy. Com/ minitext/ anxiety/ index. Asp.](http://www.Mathacademy.Com/ minitext/ anxiety/ index. Asp)
- Reber, A. S., and Reber, E. S. (2001). **The penguin Dictionary of Psychology (3rd ed.).** London: Penguin.
- Richardson, F. C., and Suinn, R. M. (1972). **The Mathematics Anxiety Rating Scale: Psychometric data.** Journal of Counseling Psychology, 19, 551- 554.
- Sarason, I. G. (1988). **Anxiety, self- perception and attention.** Anxiety Research, 1, 38- 45.
- Schoenfeld, A. H. (1992). **Learing to think mathematically: Problem solving, metacogition, and sense- making in mathematics.** In, D. Grows (Ed). The Handbook for Research on Mathematics Teaching and Learning (PP. 334- 370). New York: Maxmillan.
- Scholoenfeld, A. H.(1989). **Teaching mathematical thinking and problem solving.** In L. B. Resnick and B. L. Klopfer (Eds.), Toward the thinking

- curriculum: Current cognitive research (PP. 83- 103). 1989 Year book of American Society for Curriculum Development. Washington, DC: ASCD.
- Sherman. J. A. (1979). **Predicting mathematics performance in high school girls and boys.** Journal of Educational Psychology, 71, 242- 249.
- Slavin, R. E (1990). **Research on cooperative learning. Consensus and controversy.** Educational Leadership, 43, 52- 55
- Taylor, J. A. (1997). Factorial Validity of scores on the Aiken Attitude to Mathematics Scales for adult pretertiary students. Educational and Psychological Measurement, 57, 125- 130.
- Tobias, S. (1993). **Overcoming Math Anxiety (2 end ed).** New york. W. W. Norton.
- Wolters, C. A (1998). **Self-regulated learning and college student's regulation of motivation.** Journal of Educational Psychology, 90, 554- 235.
- Wine, J. D. (1980). **Cognitive- attentional theory of test anxiety.** In, I G. Sarason (Ed.), Test Anxiety: Theory, Research, and Applications, (PP. 349- 385). Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- Wood, E. F. (1988). **Math anxiety and elementary teachers: what does research tell us?** For the Learning of Mathematics, 8, 8- 13.
- Woolfolk, A. E. (1993). **Educational Psychology (5th ed.).** Boston: Allyn and Bacon.

کاربرد مدیریت کیفیت جامع ۱ در فرایند یاددهی – یادگیری

دکتر فرهاد قربان دوردي نژاد*

چکیده

متخصصان و کارشناسان تعلیم و تربیت در مباحث خود از اصطلاحاتی همانند «صنعت آموزش و پرورش»، «مهندسی تعلیم و تربیت»، «رهبری آموزش» ، «ارزش آفریننده» ، «تولید دانش آموز ماهر»، «محصول آموزش و پرورش»، «مشتری آموزش و پرورش»، «راندمان تدریس»، «کیفیت کلاس»، «شاخص‌های ارزیابی» و... استفاده می‌کنند. این امر نشان می‌دهد که موفقیت‌های بخش صنعت، تأثیر زیادی در آموزش و پرورش داشته است؛ بنابراین، پیش از آنکه به بحث درباره‌ی امکان استفاده از تجارب بخش صنعت در آموزش و پرورش بپردازیم، بهتر است درباره‌ی چگونگی این امر سخن بگوییم. بی‌شک، مدیریت کیفیت جامع بیشترین تأثیر را در ادبیات نوین آموزش و پرورش داشته است.

1- Total Quality Management

* عضو هیأت علمی دانشگاه شهید رجایی

تلاش‌هاي گسترده‌اي براي اجراي اصول
مدیریت کیفیت جامع در آموزش و
پرورش انجام شده است اما هنوز در
مراحل ابتدایی کار هستیم. برخی
از مدارس و دانشگاهها این اصول
را در زمینه‌هاي بخش صنعت و با
اهداف خاصی به کار گرفته‌اند ولي
به کارگيري مدیریت کیفیت جامع در
قلب تعلیم و تربیت- یعنی در
فرایند یاددهی- یادگیری- کمتر
مورد توجه بوده است. این مقاله
میکوشد با ارائه‌ي تعریفی از
مدیریت کیفیت جامع، اصول
چهارده‌گانه ادوارد دمینگ¹ در
صنعت و دلالت‌هاي آن در آموزش و
پرورش به راهبردهاي کیفیت در
فرایند یاددهی- یادگیری در کلاس
درس بپردازد. در انتها نیز يك
الگوي طرح درس نمونه مبتني بر
مدیریت کیفیت جامع مطرح شده
است.

مقدمه

کیفیت هرگز يك اتفاق نیست بلکه همواره نتیجه‌ي تلاشي آگاهانه است. کیفیت، اراده‌اي در جهت توليد يك محصول برتر است. (روسکین، بدون تاریخ). مدیریت کیفیت جامع، فرایندی است که هدف آن ایجاد استاندارد برای ارتقای مداوم کیفیت، روش‌ها و استفاده‌ي بهینه از امکانات محدود است. این حرکت ابتدا در بخش صنعت آغاز شد و سپس، سایر بخش‌های جامعه را نیز در بر گرفت. مهم‌ترین هدف این فرایند، کسب رضایت مشتریان و بهبود مستمر تولیدات و خدمات بوده است.

این مفهوم، رویکردی گسترده در مدیریت، يك شیوه‌ي زندگی و يك راهبرد مهم برای دستیابی به تعالی است؛ بنابراین، فلسفه‌ي مدیریت کیفیت جامع بر روندی نظام‌مند، منسجم، اثبات، و کلان‌نگر نسبت به سازمان تأکید دارد.

دمینگ اولین فرد خبره در کیفیت بود که در اواسط دهه‌ي ۱۹۴۰، مدیریت کیفیت جامع را ابداع کرد. در آن زمان، او مشاور اداره‌ي آمار بود و بعدها به عنوان استاد آمار دانشگاه نیویورک در رشته‌ي مدیریت بازرگانی مشغول به تدریس شد. دمینگ در جلب توجه آمریکاییان به مدیریت کیفیت جامع موفق نبود اما روش‌های مدیریتی او برای ژاپنی‌ها موفقیت‌های بزرگی را به ارمغان آورد. اعتبار روش‌های دمینگ با فرآورده‌های کیفی بهتر، حجم بالاتر تولید، کاهش ضایعات و دوباره‌کاری شناخته می‌شد. پس از جنگ جهانی دوم، ژنرال مک آرتور^۱ دویست دانشمند و متخصص را که دکتر دمینگ نیز جزء آنها بود، برای کمک به بازسازی ژاپن به آن کشور برد. در دهه‌ي ۱۹۵۰، دمینگ به دعوت «اتحادیه‌ي مهندسان و دانشمندان ژاپن»^۲ آموزش‌های خود را در اختیار مدیران و صاحب‌نظران صنایع مختلف قرار داد. او

1- General Mac Arthur

2- Japanese Union of Scientists and Engineers

استفاده از آمار را برای دستیابی به کیفیت با هزینه کمتر پیشنهاد کرد. بسیاری از مدیران و رهبران شرکت‌های تولیدی ژاپن نظیر سونی^۱، هوندا^۲، میتسوبیشی^۳ و... با استفاده از نظریه‌های دمینگ، توانستند محصولاتی کیفی با هزینه‌های کمتر تولید کنند. دمینگ ۹۴ درصد از تمامی مشکلات کیفیت را در شیوه‌ی مدیریت می‌داند. تأکید وی بر اصل «پیش‌گیری» به جای «درمان»، سهم بی‌نظیر او را در درک چگونگی تضمین جامع در بیانی‌ه‌ی چهارده‌گانه‌ی مشهورش منعکس کرده است. این مقاله قصد دارد با توجه به این اصول، به سؤال‌های زیر پاسخ دهد.

- ۱- مدیریت کیفیت جامع چیست؟
- ۲- اصول چهارده‌گانه دمینگ کدامند و دلالت‌های آن در آموزش و پرورش چیست؟
- ۳- مشخصه‌های کلیدی مدیریت کیفیت جامع و دلالت‌های آن در فرایند یاددهی-یادگیری کدام‌اند؟
- ۴- چرا فرایندهای یاددهی-یادگیری بدون مدیریت کیفیت جامع در بهبود کیفیت تعلیم و تربیت کافی نیستند؟
- ۵- یک طرح درس مبتنی بر مدیریت کیفیت جامع، چگونه طراحی می‌شود؟

مدیریت کیفیت چیست؟

تعریف مدیریت کیفیت جامع در صنعت

ایده‌ی اصلی مدیریت کیفیت جامع، ایجاد زمینه‌ی بهبود مستمر و بهره‌وری است. مفهوم بهبود در مدیریت کیفیت جامع این است که هر شخص در سازمان باید در جست‌وجوی مستمر راه‌های بهبود کیفیت در روند کارها، مجموعه‌ی نظام و محصول آن باشد (باولز، ۱۹۸۵).

1- Sony
2- Honda
3- Mitsubishi

مدیریت کیفیت جامع مبتنی بر مشارکت هم‌ه‌ی اعضا‌ی ین سازمان در بهبود فرایندها، محصولات، خدمات و فرهنگ محیط کار است (بموزسکی، ۱۹۹۲) و سرانجام، مدیریت کیفیت جامع روشی است در انجام کار که توسط مدیریت ارشد هدایت می‌شود و به عنوان ین روش زندگی در تمام سازمان گسترش می‌یابد. مشخصه‌های اصلی فلسفه‌ی مدیریت کیفیت جامع در تعاریف یاد شده عبارت‌اند از (گالاگان، ۱۹۹۲):

- جست‌وجوی مستمر راه‌های بهبود کیفیت^۱
- درگیری هم‌ه‌ی کارکنان^۲
- رهبری مدیریتی^۳
- فرهنگ شرکتی^۴
- مشتری‌مداری^۵

تعریف مدیریت کیفیت جامع در تعلیم و تربیت

این مشخصه‌ها را می‌توان در تعلیم و تربیت نیز تعریف کرد؛ با این تفاوت که در محیط آموزشی، معلم‌جان‌شین‌مدیر، دانش‌آموزان و معلم به جای کارکنان، فرهنگ شرکتی و دانش‌آموز به جای مشتری به کار می‌رود. ایده‌ی اصلی مدیریت کیفیت جامع در کلاس درس، به کارگیری مجموعه اصولی است که معلم کلاس برای بهبودی یادگیری مستمر به کار می‌برد تا کیفیت تعلیم و تربیت بهتر می‌شود. در ین تعریف دیگر، مدیریت کیفیت جامع در کلاس، فرایندی است که معلم را درگیر تلاشی گسترده برای بهبود کیفیت تعلیم و تربیت می‌کند تا نیازهای دانش‌آموزان به بهترین شکل ممکن رفع شود. در واقع، جست‌وجویی بی‌پایان

1- a relentless hunt for ways to improve quality

2- involvement of all employees

3- managerial leadership

4- corporate culture

5- customer focus

در جهت بهبود مستمر کیفیت تعلیم و تربیتی است که به دانش‌آموزان رایحه می‌شود (بابر، ۱۹۹۵).

مدیریت کیفیت جامع در تعلیم و تربیت

مدیریت کیفیت جامع در تعلیم و تربیت پدیده‌ی جدیدی نیست. اصول مدیریت کیفیت جامع از همان ابتدای کار در آموزش و پرورش توصیه شده است. دکتر دمینگ طرح‌های خود را درباره‌ی توسعه‌ی محصول و خدمات برای رشد تعلیم و تربیت نیز رایحه کرده است. (فلدر و ربه‌کار، ۱۹۹۹). او رابطه‌ی بین مدیریت کیفیت جامع و تعلیم و تربیت را این‌گونه بیان کرده است: «... بهبود تعلیم و تربیت و مدیریت آموزشی، نیازمند به‌کارگیری همان اصولی است که برای بهبود هر فرایند دیگر- چه تولیدی و چه خدماتی- باید مورد استفاده واقع شوند (دمینگ، ۱۹۹۴).

تا کنون درباره‌ی مهندسی تعلیم و تربیت و رایحه‌ی الگوهای آموزشی مبتنی بر کیفیت مقاله‌های زیادی رایحه شده است که سهم به‌سزایی در اشاعه‌ی اصول مدیریت کیفیت جامع در تعلیم و تربیت داشته‌اند. در مورد الگوهای تدریس، یسن^۱ و رابینسون^۲ (۱۹۹۵)، شومان^۳ و سایرین (۱۹۹۶) استدیگر^۴ (۱۹۹۶) لاتزکو^۵ (۱۹۹۷) و در مورد اصلاح و بازنگری برنامه‌ریزی آموزشی، بلامی^۶ و سایرین (۱۹۹۴) و سامرز^۷ (۱۹۹۵) مطالبی را عرضه کرده‌اند.

در بیست سال اخیر، متخصصان تعلیم و تربیت استفاده از فلسفه و ابزارهای مدیریت کیفیت

-
- 1- Jensen
 - 2- Robinson
 - 3- Shuman
 - 4- Stediger
 - 5- Latzko
 - 6- Bellamy
 - 7- Summers

جامع را در آموزش و پرورش آغاز کرده‌اند؛ از جمله‌ی این افراد دمینگ و ارسوز را می‌توان نام برد که هدف آن‌ها بهبود نظام آموزشی، فرایند یاددهی-یادگیری در کلاس درس و موفقیت دانش‌آموزان بوده است. آن‌ها دانش‌آموزان را، هم به عنوان مشتریان و هم به عنوان کارگزاران یک نظام آموزشی در نظر می‌گیرند و از آنان می‌خواهند که همواره در یادگیری خود دخالت داشته باشند و در مورد بهبود فرایند یادگیری پیشنهاد و نظر دهند. در مدارسی که از ابزار مدیریت کیفیت جامع استفاده می‌شود، معلمان و کارکنان به صورت یک گروه در کنار هم فعالیت می‌کنند و معلمان هم صاحب بخشی از قدرت و مسؤلیتی هستند که به طور سنتی همواره در دست مدیران آموزشگاهها بوده است. پیشرفت دانش‌آموزان در طی سال تحصیلی و با توجه به اهداف آموزشی به وسیله‌ی خود دانش‌آموزان و معلمان ارزیابی می‌شود و این امر به پایان سال منحصر نمی‌گردد. این گونه مدارس، فعالیت خود را با آموزش کارکنان در زمینه‌ی فلسفه و ابزار مدیریت کیفیت جامع آغاز کرده‌اند. این آموزش هم‌ه‌ی کسانی را که در ضمن کار، قصد استفاده از این راهبردها را دارند، در بر می‌گیرد. طول دوره‌ی آموزشی ۲ تا ۳ روز و محتوای آن شامل یادگیری انواع فرایندهای گروهی، راهبردهای ارتباط و ابزارهای ارزیابی است. در مدیریت کیفیت جامع، پس از جمع‌آوری اطلاعات برای حل مشکلات از ابزارهای حل مسأله استفاده می‌شود. در این نوع مدیریت، رشد و توسعه‌ی مهارت‌های شناختی از قبیل ادراک، حافظه، تخیل و قضاوت بسیار اهمیت دارد. این فرایندهای ذهنی به افراد کمک می‌کنند تا بر اساس حقایق موجود، در مورد آنچه رخ می‌دهد تصمیم درستی بگیرند.

آموزش مدیریت کیفیت جامع بر راهبردهای ارتباط مؤثر، از قبیل یادگیری با هم کار کردن،

توجه به تعارضها و یادگیری این‌که چگونه با مشکلات می‌توان مبارزه کرد، متمرکز است. در مدیریت کیفیت جامع، معلم نقش مشاور، راهنما و واسطه برای یادگیری را دارد. به عبارت دیگر، او «تسهیل‌کننده» یادگیری است و مدیریت یادگیری را بر عهده می‌گیرد.

هدف مدیریت کیفیت جامع در کلاس درس این است که دانش‌آموزان بتوانند به طور مستمر در بهبود مهارت‌ها و فرایندهای یادگیری خود بکوشند و مسؤلیت یادگیری را خود به عهده بگیرند. دانش‌آموزان در کنار معلمان خود فعالیت می‌کنند تا بتوانند توانایی خود را در هم‌هی سطوح یادگیری مبتنی بر هدف‌های عینی ارتقا دهند.

تلاش مدیریت کیفیت جامع ارتقا بر این است که دانش‌آموزان، والدین و کارکنان مدرسه را به افرادی فعال، خودکار، مؤثر و متفکرانی نقاد تبدیل کند؛ به گونه‌ای که خدمات مدرسه پاسخ‌گویی نیازهای جامعه باشد.

اصول چهارده‌گانه‌ی دمینگ و دلالت‌های آن در آموزش و پرورش

چهارده اصل دمینگ چارچوبی را برای اجرای مدیریت کیفیت جامع تشکیل می‌دهند (واتون، ۱۹۸۶) و هر بحثی در مورد اجرای اصول مدیریت کیفیت جامع، باید با توصیف این اصول درباره‌ی مدیریت کیفیت جامع آغاز شود.

اصل اول: با ارائه‌ی برنامه‌ای جهت بهبود کیفیت در خدمات، هدف را پی‌گیری کنید؛

هدف نظام آموزش و پرورش باید از طرف هم‌هی اعضای سازمان مورد قبول واقع شود. مهم‌ترین مانع در این فرایند، نوسانات سیاسی و تغییر در دولت است؛ برای مثال، رسالت آموزش و پرورش می‌تواند توسعه‌ی مهارت‌ها، نگرش‌ها و ایجاد انگیزه در

دانش‌آموزان باشد. به طوری که آن‌ها به شهروندانی آگاه و مسؤول تبدیل شوند و برای مشارکت‌های مثبت و هدفمند، افراد قابل‌برای جامعه باشند.

اصل دوم: پذیرای فلسفه‌ی جدید برای بهبود مستمر باشید؛

این اصل ایجاب می‌کند که وظایف و اولویت‌های مدارس بررسی و مشخص شود. هدف مدیریت کیفیت جامع در آموزش و پرورش، موفقیت دانش‌آموز است؛ بنابراین، روش‌های نوین تدریس، محتوای آموزشی و محیط یادگیری جدید را باید جایگزین موارد قدیمی کنیم. مدیر باید به طور مرتب و مداوم برای کارکنان مدرسه و والدین جلساتی ترتیب دهد و در مورد مدیریت کیفیت جامع با تک‌تک افراد بحث و گفت‌وگو کند. کارکنان را به کارهای گروهی تشویق نماید و هنگام صحبت کردن گروه را مخاطب قرار دهد؛ به طوری که همه در همه‌ی مباحث مشارکت داشته باشد. او در عین حال باید کارکنان، معلمان، والدین و دانش‌آموزان را ترغیب کند تا با یکدیگر کار کنند و انعطاف‌پذیر باشند؛ مشارکت و همیاری را در بین آنان ترغیب کند و با احترام، تأیید و تقدیر، همکاری و تعاون را در همه‌ی سطوح ارتباطی مدرسه به وجود آورد.

اصل سوم: عادت به کنترل و بازرسی کلی برای به دست آوردن کیفیت را حفظ کنید؛

همان‌گونه که کنترل محصول در انتهای خط تولید یک کارخانه کاری بیهوده است، به همان اندازه تلاش برای درست کردن کج‌فهمی‌های آموخته شده توسط دانش‌آموزان هم بیهوده است. به امتحان، به عنوان بازرسی پایان

سال وابسته نباشید. این‌گونه بازرسی‌ها ممکن است مانع رسیدن يك محصول به فروشگاه شوند اما در عوض، هزینه‌هاي زيادي را تحميل کنند. مشابه اين بازرسي در آموزش و پرورش، دانش‌آموزان مردودي هستند. در واقع يك دانش‌آموز مردودي كه کنار گذاشته مي‌شود، يا دوباره بايد آموزش ببيند- كه در اين صورت، ديگر انگيزه‌اي نخواهد داشت و دچار افت تحصيلي خواهد شد- يا اين كه اخراج مي‌شود. برگزاري امتحان پايان سال بسيار مخرب است و روي دانش‌آموز برچسب مي‌زند. جامعه به فرايندهاي آموزشي كه در آن‌ها از امتحان كمتر استفاده شود و بيشتر بر فرايند يادگيري متمرکز باشد، نياز دارد.

اصل چهارم: به اين تفكر كه در فعاليتها، فقط بايد در اندیشه‌ي هزینه‌ها باشيد، خاتمه دهید؛

نظامي را كه دانش‌آموزان آن به قبول و مردود طبقه‌بندي مي‌شوند، از بين ببريد. اين‌گونه نظام‌ها بر دانش‌آموزان تاثير منفي مي‌گذارند. در دوره‌ي دبیرستان، از دانش‌آموزان شكايه مي‌شود كه افت تحصيلي دارند، بي‌انگيزه‌اند، عملکرد آن‌ها در درس‌ها ضعيف است و كارايي لازم را ندارند. بهتر است به جاي گله و شكايه، پايه‌ي دانش‌آموزان را در دوره‌هاي ابتدائي و راهنمائي با برنامه‌هاي آموزشي صحيح، پربرار و قوي كنيد. ممكن است اين‌گونه ارزش اين هزینه‌ها را دارند؛ چون كيفيت آموزش را بالا مي‌برند، دانش و مهارت‌هاي لازم را در اختيار دانش‌آموزان مي‌گذارند و از هزینه‌هاي سنگين كلاس‌هاي جبراني جلوگیری مي‌کنند.

اصل پنجم: مشکلات را دریابید و برای بهبود مستمر و مداوم نظام تلاش کنید؛

آیا مشتریان آموزش و پرورش (دانش‌آموزان، کارفرمایان آینده‌ی آن‌ها و در سطح وسیع‌تر، جامعه) نسبت به گذشته رضایت بیشتری دارند؟ فرایند آموزشی در مدیریت کیفیت جامع به هم‌هی افراد جامعه - حتی معلولان و تیزهوشان هم - توجه دارد. استفاده از نظریه‌ی هوش‌های چندگانه‌ی گاردنر (۱۹۹۴) زمینه‌های لازم را برای هم‌هی دانش‌آموزان فراهم می‌کند تا به گونه‌ای مؤثر در جهت بهبود یادگیری حرکت کنند. فرایند آموزش باید خط ارتباطی میان هم‌هی دانش‌آموزان با توانایی‌های گوناگون باشد تا اینکه نظام آموزش بتواند مشارکتی باقی بماند. در هر نیم‌سال، فرایند آموزشی را تحلیل کنید. برای بهبود فرایند یاددهی-یادگیری، همه باید در تصمیم‌گیری دخالت کنند.

اصل ششم: آموزش را نهادینه کنید؛

مربیان و کارکنان باید در زمینه‌های زیر آموزش ببینند.

۱- فرایندها و روش‌های جدید توسعه یافته همانند مهارت‌های ارتباطی مانند توجه به محیط، مهارت‌های اجتماعی نظیر اصول اخلاقی، رفتار مثبت و مسئولیت‌پذیری، مهارت انجام دادن کار گروهی، توانایی تطبیق با تغییرات شرایط و مهارت‌های فکری نظیر حل مسأله، قابلیت نقد و تفکر منطقی.

۲- روش‌های نوین ارزیابی، نظیر ارزیابی از فرایند کار نه نتایج آن، توجه به یادگیری مستقل و انعطاف‌پذیر.

۳- اصول نظام‌داری جدید، نظیر چگونگی دست یافتن به اطلاعات و پردازش آن‌ها - مهارت‌های فناوری اطلاعات و ارتباطات.

۴- اصول مدیریت کیفیت جامع و ابزارهای آن. آموزش نیروی انسانی باعث بهبود مستمر و مداوم نظام آموزشی می‌شود.

اصل هفتم: رهبری^۱ را نهادینه کنید؛

در مدیریت کیفیت جامع، تأکید بر نقش رهبری به جای نقش مدیریت لازم است. در آموزش و پرورش، هرکس نقش رهبری دارد؛ به این معنا که هر کس می‌تواند نظر مشاوره‌ای بدهد. سنگه^۲ (۱۹۹۰) می‌گوید: «رهبر باید طراح و خلاق باشد». رهبران مؤثر و شایسته موانع را جست و جو می‌کنند و رهبری جنبه‌ها را در ارتباط و در مسیر آن‌ها به عهده می‌گیرند؛ برای مثال، کلاس‌هایی که از نظر روش‌نمایی مشکل دارند، یادگیری دانش‌آموزان را به طور مؤثر تحت تأثیر قرار می‌دهند. در اینجا معلم، یک رهبر مؤثر هم هست؛ پس، باید به این مسأله توجه کند و این مانع را برطرف سازد.

اصل هشتم: ترس از شکست را حذف کنید؛

ترس، مانع بزرگی بر سر راه رشد و پیشرفت یک محیط آموزشی است. سرپرست‌های گروه‌های آموزشی، سایر کارکنان مدرسه و دانش‌آموزان از ترس این که مورد سرزنش یا بی‌توجهی قرار گیرند، درباره‌ی مشکلات نظر نمی‌دهند. مدیر باید محیط و شرایطی را در مدرسه ایجاد کند که افراد احساس امنیت کنند. او باید پیشنهادهای کارکنان و دانش‌آموزان مدرسه را ارزیابی کند و حتی آن‌ها را مورد تشویق قرار دهد.

اصل نهم: دیوارهای بین قسمت‌های مختلف سازمان را بشکنید؛

1- leadership
2- Senge

تعاون را به جاي رقابت بنشانيد و تشويق كنيد. نياز به يكپارچگي كلاس در ميان اعضاي سازماني وجود دارد. پيشرفت زماني حاصل ميشود كه اصول مديريت كيفيت جامع به بهترين نحو و در تمام سطوح به كار گرفته شود و همهي اعضاي سازمان- اعم از كارمندان، معلمان، كاركنان خدماتي، مديران، برنامه ريزان، دانش آموزان و والدين- به صورت يك گروه فعاليت كنند و در برخورد با مسائل و بهبود فرايند، نقشهاي چندگانه داشته باشند.

اصل دهم: محيط كار را از هرگونه شعار دادن^۱ پاك كنيد؛

از شعارهايي مانند «اگر بهتر درس ميخواند، ميتوانست نمره ي خوبي بگيرد.» دست برداريد. زمينه و شرايط يادگيري را به خوبي طراحي و ايجاد كنيد. اينكه از دانش آموزان بخواهيد كه خوب درس بخوانند، بدون اين كه وسايل و شرايط يادگيري را فراهم كرده باشيد، خواسته، نامعقولي است. براي تحقق مديريت بايد در فرايند آموزش بهبود ايجاد كنيد. تشكيل دادن گروههاي مطالعاتي، كمك كردن به دانش آموزان در هر زمان از فرايند آموزش، و ارائه ي روش تدريس بهتر، باعث ميشود دانش آموزان فرصت بهتري براي رسيدن به موفقيت داشته باشند.

اصل يازدهم: اولويت دادن به آمار و ارقام^۲ را حذف كنيد؛

بحث كميت را فراموش كنيد؛ اغلب گفته ميشود كه استفاده از اعداد براي نظارت و ارزيابي تكيه گاه ضعيفي است. عوامل بسياري

1- exhortation
2- numerical quotas

وجود دارد که انگیزه‌ی درونی را کاهش می‌دهد یا حتی از بین می‌برد. دمینگ استفاده از استانداردهای آماری و مدیریت از طریق تمرکز بر نمادهای عددی در نظام آموزشی را از مخربترین عوامل می‌داند که مانع پیشرفت می‌شوند و انگیزه را از بین می‌برند؛ زیرا پیشرفت کیفی را نشان نمی‌دهند.

اصل دوازدهم: موانع ایجاد غرور کاری را از بین ببرید؛

عواملی را که مانع احساس غرور دانش‌آموزان می‌شوند، حذف کنید. احساس افتخار، انگیزه‌ی قدرتمندی است. در محیط آموزشی موفقیت‌های شخصی و گروهی باعث احساس افتخار و غرور می‌شوند. اگر دانش‌آموزان در فرایند تصمیم‌گیری و فعالیت‌های آموزشی مدرسه دخالت داشته باشند، به حضور در چنین مدرسه‌ای افتخار می‌کنند. همچنین با به کارگیری روش‌های مشارکتی یادگیری، می‌توان آنان را در فرایند یاددهی-یادگیری درگیر کرد. این تعامل احساس غرور ایجاد می‌کند و به موفقیت دانش‌آموزان منتهی می‌شود.

اصل سیزدهم: برنامه‌های آموزش، بازآموزی و بهبود شخصی ایجاد کنید؛

مفاهیم جدیدی را که به حوزه‌ی مدیریت آموزشی وارد شده‌اند، به مدیران و معلمان آموزش دهید. آموزش کارکنان مدرسه منجر به این نگرش خواهد شد که پیشرفت، موفقیت و بهره‌وری هر چه بیشتر دانش‌آموزان، مسئولیت‌های بیشتری را برای آنان به بار می‌آورد.

اصل چهاردهم: براي نیل به دگرگونی قدم بردارید؛

با توجه به نظام، همی اعضا را بسیج کرده و از تمامی امکانات برای تقویت تغییر استفاده کنید. بهتر است مدیریت مدرسه و واحدهای مربوط، برای تعیین مسیر و عملکردها برنامه ریزی کند. این برنامه، همی کسانی را که در درون نظام هستند، در بر میگیرد.

کاربرد مدیریت کیفیت جامع برای بهبود فرایند یاددهی یادگیری در کلاس درس

برای اولین بار در سال ۱۹۸۷ معلمی در کلاس آموزش رایانه در دبیرستان ایگومب^۱ در آلاسکا اصول مدیریت کیفیت جامع را در کلاس درس به کار گرفت. او در تابستان سال ۱۹۸۷ در کنفرانسی دربارهی مدیریت کیفیت جامع در آریزونا^۲ شرکت کرد و پس از بازگشت، گزارشی در زمینهی راهبردهای مدیریت کیفیت جامع در آموزش و پرورش تهیه کرد و به ستاد کارکنان مدرسه ارائه داد. مدیر و سایر معلمان مدرسه وقتی که پیشرفت قابل ملاحظه‌ی دانش‌آموزان او را در کلاس درس دیدند، تصمیم گرفتند که از این راهبردها در فرایند تعلیم و تربیت نیز استفاده کنند. بدین منظور، آنها در کارگاههای آموزشی ادوارد دمینگ شرکت کردند و پس از دریافت آموزشهای لازم، یک طرح اجرایی را تنظیم و تدوین کردند و به ستاد مدرسه ارائه دادند. در طول این مدت، مسؤولان مدرسه برای بهبود فرایند تعلیم و تربیت، تجارب و راهبردهای مفید سنگه (۱۹۹۰)، بیکر^۳

1- Mt. Edgecumbe

2- Arizona

3- Baker

(۱۹۹۲)، تریب-اساس^۱ (۱۹۹۳)، کویوی^۲ (۱۹۹۶) و مارش^۳ (بدون تاریخ) را به کار گرفته اند. همان‌گونه که قبلاً اشاره شد، طی دو دهه‌ی گذشته متخصصان تعلیم و تربیت برای بهبود نظام‌های آموزشی، تدریس در کلاس و موفقیت دانش‌آموزان، به فلسفه و ابزارهای مدیریت کیفیت جامع توجه کرده‌اند (براسارد، ۱۹۹۸؛ دمی‌نگ، ۱۹۸۶). در واقع، معلمان در سراسر جهان به کارگیری راهبردها و ابزارهای مدیریت کیفیت جامع را در کلاس شروع کرده‌اند. (مک‌کلانا هان و ویکس، ۱۹۹۳). دانش‌آموزان هم به عنوان مشتری و همکار معلم در کلاس درس شناخته می‌شوند و از آن‌ها خواسته می‌شود که در آموزش خود دخالت داشته باشند. آن‌ها می‌توانند فرایند یاددهی-یادگیری را مورد بحث قرار دهند و برای بهبود آن پیشنهاد بدهند. هدف مدیریت کیفیت جامع در کلاس درس این است که دانش‌آموزان نسبت به بهبود مستمر در مهارت‌ها و فرایندهای یادگیری خود متعهد باشند. تدریس خوب را می‌توان تعلیمی دانست که به یادگیری مؤثر منجر می‌شود و آن نیز به نوبه‌ی خود، فراگیری درازمدت و کامل دانش، مهارت‌ها و ارزش‌هایی را که مربیان یا سازمان آموزشی قصد آموزش آن را داشته است، موجب می‌شود.

1- Tribus

2- Covey

3- Marsh

مشخصه‌های کلیدی مفاهیم مدیریت کیفیت جامع و دلالت‌های آن در فرایند یاددهی یادگیری

در ادبیات تعلیم و تربیت. انواع راهبردهای مناسب تدریس ارائه شده و پژوهش‌هایی نیز اعتبار آن‌ها را به اثبات رسانده است (کمبل و اسمیت، ۱۹۹۷؛ جانسن و سایرین، ۱۹۹۸؛ مک کیچی، ۱۹۹۹). یافتن ارتباط مفهومی بین فرایندهای یاددهی و مدیریت کیفیت جامع، مشکل نیست. تقریباً هر راهبرد شناخته شده در فرایندهای یاددهی-یادگیری که در منابع آموزشی معتبر آمده است، در فهرست مشخصه‌های کلیدی سازمانی مدیریت کیفیت جامع، همتایی دارد؛ برای مثال، اهداف آموزشی درس (بیان چشم انداز^۱)، آموزش دانش‌آموز محور^۲ (تمرکز بر مشتری)، تقویت کارکنان (از بین بردن ترس)، یادگیری مشارکتی^۳ (پذیرفتن یک فلسفه جدید، کار گروهی)، ارزیابی (سنجش، بهبود مستمر) و آموزش و تربیت معلم و کارکنان (توسعه منابع انسانی) (گرانددزول و گرشون، ۱۹۹۷). موضوع اصلی این است که اگر راهبردهای فرایندهای یاددهی-یادگیری مؤثر در آموزش کلاس شناخته شده‌اند و اعتبار آن‌ها را نیز پژوهش‌های گسترده به اثبات رسانده‌اند، چرا کاربرد آن‌ها در کلاس درس بدون توجه به مدیریت کیفیت جامع کافی نیست؟ مدیریت کیفیت جامع یک راهبرد گروهی است که باید توسط مجموعه‌ی کارکنان یک نظام آموزشی اجرا شود. به کارگیری اصول مدیریت کیفیت جامع در یک کلاس درس و توسط یک معلم ممکن است تجربه خوبی برای دانش‌آموزان آن کلاس باشد اما قطعاً مدیریت کیفیت جامع نخواهد بود. همواره این بحث مطرح بوده است که چرا باید یک الگوی صنعتی به آموزش و پرورش تحمیل شود و به مقولات بحث‌انگیزی همچون دانش‌آموزان به عنوان مشتری پرداخته شود. مدیریت کیفیت جامع با شناسایی

-
- 1- Vision
 - 2- student- centered
 - 3- cooperative learning

مسائل توليدي موجود و سپس، استفاده كردن از يك تركيب و اصول روان‌شناسي جهت ايجاد رويكردي بهتر مورد استفاده قرار گرفته است. بهبود در تدريس نيز نيازمند شناسايي مشكلات در عملكردهاي آموزشي موجود و سپس به كار گيري تركيبی از اصول كاملاً آموزشي و اصول روان‌شناسي براي ايجاد يك رويکرد بهتر است. چنين رويكردي قبلاً ابداع شده است؛ چرا از آن استفاده نكنيم؟

۱- تمرکز سازمانی بر اهداف

قبل از اجراي مدیریت کیفیت جامع، مدیر ارشد باید اهداف عمومي سازمان را تعیین کند و در این فرایند سه عنصر را مورد توجه قرار دهد:

الف- چشم انداز سازمان

ب- مأموریت یا رسالت سازمان^۱

پ- ارزشهاي^۲ سازمان

چشم انداز جايي است که سازمان مي‌خواهد در آینده به آن جا برسد و منعکس کننده‌ي نياز مداوم سازمان براي رشد تعالي، خدمات پرسود و پي‌گيري مداوم براي رفع نيازهاي مشتري است.

بيان مأموریت، هدف اصلي و نتایج مورد انتظار سازمان را توصیف مي‌کند؛ ارزشها و تعامل سازمان را نشان مي‌دهند؛ روشهاي برقراري ارتباط میان سطوح سازمان و روابط با مشتري را به طور کلي مشخص مي‌کند. وقتي سازمانی اهداف خود را تعیین کرد، در مرحله‌ي بعد، باید کارکنانش را تقویت کند.

۲- تقویت نیروی انسانی

تقویت نیروی انسانی کار مستلزم تفویض قدرت تصمیم‌گيري به کارکنان است. از آنجا که بیشتر کارکنان ما مستعد و توانمندند، لازم است فرصتي در اختيار آنها گذاشته شود تا

1- mission

2- values

فکرشان را نیز همانند جسمشان به کار گیرند. در این صورت، آنان احساس می‌کنند که افرادی مسؤول هستند و این امر، احساس افتخار و مالکیت سازمان را در آنها ایجاد خواهد کرد. چنین افرادی در جهت اجرای اهداف و مأموریت سازمان خود برانگیخته خواهند شد؛ بر این اساس، این دیدگاه به عنوان بخشی از فرایند واگذاری اختیار به کارکنان، فرصت مشارکت در مدیریت را بیشتر می‌کند.

۳- مدیریت مشارکتی

مدیریت مشارکتی به کاربرد مهارت‌ها و تجربه‌های کارکنان در حل مسأله و بهبود کیفیت خدمات اهمیت می‌دهد. مدیر ارشد از هم‌هی اعضای سازمان دعوت می‌کند که در کنترل سازمان، تصمیم‌گیری‌ها و مسؤولیت‌ها مشارکت کنند. البته تأکید بر تلاش و فعالیت‌ها گروهی است اما رهبر، مسؤولیت نگه داشتن گروه در مسیر اصلی و اتخاذ تصمیم نهایی را براساس پیشنهاد گروه به عهده دارد. در واقع، کارکنان در تعیین خط مشی‌های سازمان فعال می‌باشند.

۴- تمرکز بر مشتری

پایه‌ی اصلی فلسفه‌ی مدیریت کیفیت جامع تأکید بر مشتری است. این توجه از آن جا ناشی می‌شود که مشتری، کیفیت حل یک محصول یا خدمت را ارزیابی می‌کند. مشتریان بیرونی کسانی هستند که محصول نهایی را می‌خرند یا مصرف می‌کنند. مشتریان درونی کسانی هستند که در یک نظام تولید به سایرین وابسته‌اند و سایر فرایندها از طریق آنها به حرکت در می‌آیند. اگر فرایند الف محصولی را برای فرایند ب تولید می‌کند، پس، فرایند ب یک مشتری درونی فرایند الف محسوب می‌شود. اگر کیفیت محصولات فرایند الف کاهش یابد، مسلماً

«در کیفیت محصول فرایند ب نیز تأثیر منفی خواهد گذاشت.

همه‌ی فعالیت‌های کلاسی باید با چشم‌انداز، مأموریت و اهداف مطابقت داشته باشد. درباره‌ی نحوه‌ی ارائه‌ی مطلب و انجام دادن تمرین‌های کلاسی و اینکه چه مطالبی در کلاس طرح شود، این نکته را همواره باید مدنظر داشت که «آیا این فعالیت در چارچوب چشم‌انداز کلاس قرار می‌گیرد؟» و این که آیا در تقویت چشم‌انداز کلاسی نقشی خواهد داشت؟» و «آیا این فعالیت مأموریت کلاس را در بر می‌گیرد؟»

دلالت‌های راهبردهای کیفیت در کلاس درس را می‌توان به شکل زیر نشان داد.

راهبردهای کیفیت	راهبردهای یاددهی- یادگیری
● چشم‌انداز، مأموریت، اهداف	● اهداف آموزشی کلاس
● تمرکز بر مشتری، تقویت آنان و برجیدن ترس	● آموزش دانش‌آموز محور
● پذیرفتن یک فلسفه جدید، کار گروهی	● یادگیری مشارکتی
● سنجش، بهبودی مستمر	● سنجش مجموعه‌ای

راهبردهای کیفیت در کلاس درس

معلم در مدیریت کلاس، نقش رهبر آموزشی را دارد. وی مانند تمامی رهبران، برای خود چشم‌انداز، مأموریت و اهداف خاصی را تعیین می‌کند. معلم به عنوان یک رهبر آموزشی باید بتواند نوعی احساس روابط خانوادگی را در کلاس ایجاد کند و نوعی ارتباط اجتماعی را بین دانش‌آموزان، والدین، معلمان، کارکنان و مسئولان آموزشگاه برقرار سازد. ایجاد احساساتی از قبیل وحدت، هماهنگی، غرور، شور و هیجان و علاقه نیز از مؤلفه‌های موردنیاز یک رهبر آموزشی است.

چشم‌انداز

نگرش رهبر آموزشی درباره‌ی دانش‌آموزان کلاس را به شکل زیر می‌توان تبیین کرد.

چشم انداز من:

چشم انداز من آموختن مهارت‌های حل مسأله به دانش‌آموزانم است. سعی خواهم کرد که آنان استفاده از فناوری را در یادگیری بیاموزند. فرصتی فراهم خواهم آورد تا آنها بتوانند در کارهای گروهی با هم همکاری کنند. دانش‌آموزان من باید اعتماد به نفس کافی به توانایی‌های خود به عنوان یک عضو فعال جامعه داشته باشند و برای بازار کار آینده آماده شوند. می‌خواهم دانش‌آموزانم توانایی‌هایشان را کشف کنند.

مأموریت

یک رهبر آموزشی می‌تواند رسالت خود را به شکل زیر بیان کند.

مأموریت من:

مأموریت من به عنوان یک معلم این است که در کلاس همواره یک تسهیل‌کننده‌ی یادگیری باشم و شرایط یادگیری مادام‌العمر را برای دانش‌آموزان آماده سازم. دانش‌آموزانم باید بتوانند بدون ترس از مردود شدن به دنبال تجربه کردن موفقیت باشند. همواره خواهم کوشید تا دانش‌آموزانم در طی کردن فرایند یادگیری-یاددهی، روحیه‌ای قوی داشته باشند.

اهداف

با توجه به چشم‌انداز و مأموریت یک معلم، اهداف رسیدن به آن باید مشخص شوند. تعیین اهداف دقیقاً در ارتباط با کار دانش‌آموزان در کلاس درس قرار می‌گیرد؛ به همین علت، در تعیین آنها باید به نکات زیر توجه کرد. اهداف، اعمال قابل مشاهده‌ی خاصی را توصیف می‌کنند که دانش‌آموزان باید بتوانند از عهده‌ی انجام دادن آنها برآیند؛ برای مثال،

يك هدف آموزشي مي‌تواند يكي از بيانات زير را در بر گيرد.

اهداف من:

- در پايان اين (دوره، فصل، هفته، سخنراني)، دانش‌آموزانم بايد بتوانند.....
 - براي عملکرد بهتر در امتحان بعدي، دانش‌آموزانم بايد بتوانند.....
- در نقطه‌چين بايد از عبارتي استفاده شود كه با يك فعل كنشي (عيني) آغاز گردد. (براي مثال فهرست كردن، محاسبه كردن، حل كردن، حدس زدن، توصيف كردن، توضيح دادن، تعبير كردن، تفسير كردن، پيش‌بيني كردن و...) تا معلم بتواند نتيجه‌ي عملکرد را به طور مستقيم مشاهده كند. كلماتي از قبيل «ياد گرفتن، دانستن، فهميدن» اهميت دارند اما قابل اندازه‌گيري نيستند. در واقع، آن‌ها را مي‌توان براساس سطوح شش‌گانه‌ي طبقه‌بندي بلوم¹ (۱۹۸۴) انتخاب كرد (فلدرو برنت، ۱۹۹۹).

دانش‌آموزان من

يك رهبر آموزشي همي امكانات را در خدمت دانش‌آموزانش قرار مي‌دهد تا آن‌ها احساس كنند كه مهم‌ترين شخصيت كلاس درس‌اند. محور اصلي فعاليت‌هاي كلاسي منطبق بر نيازها و علايق دانش‌آموزان خواهد بود.

ياوران من

دانش‌آموزان در يك فعاليت گروه‌ي تلاش مي‌كنند از عهده‌ي وظايف كلاسي برآيند و با همكاري خود يك محصول نهايي را توليد كنند؛ براي مثال، حل مسأله، تحليل انتقادي، گزارش آزمائشگاهي يا طراحي فرايند يك محصول (جانسون و سايرين، ۱۹۹۸). ياوران من بايد با مهارت‌هاي كار گروه‌ي آشنا شوند تا

در یادگیری با من و با خودشان تعامل فکری روشنی داشته باشند.

سنجش مجموعه ای دانش آموزان من

برای ارزیابی کیفیت آموزش در کلاس، استفاده از امتحانات پایان ترم کافی نیست و به کار بردن روش سنجش مبتنی بر فعالیت‌های طول ترم و سنجش یادگیری دانش‌آموزان ضرورت دارد. یکی از این روش‌ها سنجش مجموعه ای است. در واقع، این نوع سنجش مجموعه ای از کارهایی را که دانش‌آموزان در طول دوره انجام داده‌اند، در بر می‌گیرد. این مجموعه می‌تواند تصویری از رشد دانش‌آموز را نشان بدهد (پانیتز، ۱۹۹۶). درباره‌ی این که چه فعالیت‌هایی در درون مجموعه قرار می‌گیرد، ابزارهای لازم ارائه شده است (آنجلو و کراس، ۱۹۹۳).

طرح درس نمونه مبتنی بر اصول مدیریت کیفیت جامع

نام درس: تجزیه و تحلیل و طراحی سیستم‌های رایانه‌ای

هدف کلی: آشنایی با نحوه‌ی تجزیه و تحلیل یک سیستم موجود و آگاهی از مراحل طراحی و پیاده کردن یک سیستم

مدت زمان تدریس: ۹۰ دقیقه

تعداد دانش‌آموزان: ۲۵ نفر

محل کلاس: سایت رایانه‌ای آموزشگاه

چشم انداز من: چشم‌انداز من آموختن مهارت‌های حل مسأله به دانش‌آموزانم است تا بتوانند به وسیله‌ی آن‌ها با مفهوم سیستم و انواع آن، زیر سیستم و اجزای سازنده‌ی یک سیستم و خصوصیات آن آشنا شوند. دانش‌آموزانم در فعالیت‌های گروهی شرکت می‌کنند. در چشم‌انداز من دانش‌آموزانم حس اعتماد به نفس خواهند داشت و سعی خواهند کرد تا توانایی‌هایشان را کشف کنند. من همواره با

توجه به تفاوت‌های فردی و از بین بردن حس رقابت، دانش‌آموزانم را به محترم شمردن یکدیگر و همکاری در کلاس تشویق خواهم کرد.

مأموریت من: مأموریت من به عنوان یک معلم رایانه در این کلاس این است که شرایطی ایجاد کنم تا یادگیری مفاهیم درسی برای دانش‌آموزانم آسان شود. سعی خواهم کرد دانش‌آموزانم هراسی از کلاس نداشته باشند. تمام توان خود را به کار خواهم گرفت تا کلاسی شاد و بدون اضطراب و در جهت تقویت روحیه‌ی دانش‌آموزانم داشته باشم.

اهداف من: در پایان این جلسه دانش‌آموزانم باید بتوانند:

- ۱- مفهوم سیستم را تعریف کنند.
- ۲- فهرستی از سیستم‌های تجاری، اقتصادی، آموزشی، فیزیکی، بیولوژیکی، اطلاعاتی و... ارائه دهند.
- ۳- سیستم‌های مختلف را از نظر معین و نامعین بودن و فرق بین این دو گروه از سیستم‌ها، توضیح بدهند.
- ۴- زیر سیستم را تعریف کنند.
- ۵- عناصر و اجزای تشکیل دهنده‌ی یک سیستم را شرح دهند و آن را به صورت نمودار نمایش دهند.
- ۶- خصوصیات یک سیستم را شرح دهند.

دانش‌آموزان من: دانش‌آموزان من در همه‌ی مراحل اجرایی زیر حق انتخاب، تغییر و اظهارنظر خواهند داشت و در حین اجرا می‌توان تغییرات لازم را برای تأمین نظرات دانش‌آموزان و جلب رضایت آن‌ها انجام داد؛ یعنی طرح اجرایی با کمک دانش‌آموزان و برای آن‌ها به مورد اجرا گذارده می‌شود. دانش‌آموزان من کار خود را ارزیابی خواهند کرد.

زمان	مراحل تدریس	مأموریت من	محتوای تدریس	یاوران من	رسانه و مواد آموزشی	سنجش مجموعه ای دانش آموزان من
۱۵ دقیقه	مقدمه بارش مغزی	طرح مسأله جهت ایجاد انگیزه در ورود به محتوای درسی	۱- نقطه چیست؟ ۲- سطح چیست؟ مفهوم این کلمات برای ما آشناست اما تعریف مشخصی از آن‌ها نداریم. ۳- شما در زندگی‌تان با چه سیستم‌هایی ارتباط دارید؟ ۴- آیا بدن شما یک سیستم است؟	پرسش و پاسخ به صورت بحث و گفت و گو بین من و دانش‌آموزانم و بین خود دانش‌آموزان	کلام	گزینش مطالب جدید و ارزشمند توسط دانش‌آموزان برای نگهداری در مجموعه
۶۰ دقیقه	توسعه مطالب درسی	هدف ۱ تأکید بر کلماتی که در تعریف به کار می‌رود. هدف ۲ طبقه‌بندی کردن سیستم‌ها با دادن عنوان مناسب هر طبقه هدف ۳ یافتن کلمه‌ی کلیدی در بیان تفاوت میان این دو سیستم	۱- مفهوم سیستم ۲- ارانسه‌ی فهرستی از سیستم‌های تجاری، اقتصادی، آموزشی، فیزیکی، بیولوژیکی، اطلاعاتی و... ۳- تشخیص تفاوت بین سیستم‌های معین و نامعین	تشکیل گروه‌های کوچک درسی، تعامل در دانش‌آموزان در درون گروه‌ها و بین گروه‌ها	قلم و کاغذ، رایانه‌های متصل به اینترنت برای هر گروه	هر گروه معیارهای انتخاب مطالبی را که باید در مجموعه قرار گیرد، مشخص خواهد کرد و در انتها نیز یک خود ارزیابی گروهی خواهد داشت و نظریات اعضای خود را منعکس خواهد کرد.
		هدف ۴ چندین مثال برای سیستم و زیر سیستم‌ها هدف ۵ این خصوصیات در سیستم‌های مختلف مقایسه شود.	۴- مفهوم زیر سیستم ۵- خصوصیات و ویژگی‌های یک سیستم			
۱۵ دقیقه	نتیجه‌گیری و پیشنهادها	سنجش موفقیت و یادگیری	تمرین و تثبیت آموخته‌ها	به کارگیری آموخته‌ها در عمل	مناسب بودن رسانه در تأمین اهداف	ارزیابی مجموعه‌ها با توجه به اهداف آموزشی

نتیجه‌گیری

یاددهی و یادگیری در کلاس درس یک فرایند محسوب می‌شود و محصول این فرایند، یادگیری دانش‌آموزان است. این فرایند در کلاس درس دو عضو اصلی- معلم و دانش‌آموز- دارد اما اعضای دیگری نیز در خارج از کلاس دارد که بر آن تأثیر می‌گذارند؛ مانند کارکنان، مسؤولان، سایر معلمان و دانش‌آموزان مدرسه و حتی بخش صنعت و بازار کار که در تعیین محتوای آموزشی کلاس مؤثرند. ورود مدیریت کیفیت جامع به کلاس درس و تأثیر آن بر دو عضو اصلی- یعنی معلم و دانش‌آموز- نشان می‌دهد که مدیریت کیفیت جامع از قبل در همه‌ی زمینه‌های آموزشی، هم‌تای صنعتی خود را دارد و این‌که راهبردهای فرایندهای یاددهی- یادگیری قبلاً در کلاس درس شناخته شده‌اند و اعتبار آن‌ها نیز با پژوهش‌های گسترده به اثبات رسیده است. البته کاربرد این فرایندها بدون توجه به مدیریت کیفیت جامع کافی نیست. جامعیت در مدیریت کیفیت به این مفهوم است که مدیریت کیفیت جامع یک راهبرد گروهی است که باید توسط مجموعه‌ی کارکنان یک نظام آموزشی اجرا شود.

منابع

- Angelo, T. A., & Cross, K. P. (1993) **Classroom Assessment Technique: A handbook for College Teachers**, 2d ed. San Francisco: Jossey- Bass Publishers.
- Babbar, Sunil (1995) **Applying Total Quality Management to Educational Instruction A Case Study from a US Public University International Journal of Public Sector Management**, vol. 8 no. 7. pp. 35-55, MCB University Press.
- Baker, L. A. (1992) Future edge: **Discovering the new paradigm of success**. New York: William Morrow & Company.
- Ballamy, L. D. Evans, D. Linder, B. McNeill, and G. Raupp. (1994). **Active learning, Team and quality management principle in the engineering classroom**. Proceedings of the 1994 Annual Meeting of the American Society for Engineering Education. Washington, D.C: ASEE.
- Bemowski, K. (1992). **The quality Glossary**. Quality Progress. Vol. 25. pp. 18-29.
- Bloom, B. S. (1984). **Taxonomy of Education Objectives**. New York: Longman.
- Bowles J. G. (1985). **The Renaissance of American Quality. Fortune**. Vol. 112 No 8. pp. 166- 88.
- Brassard, M. (1998). **The memory jogger plus Mehuen**, MA: Goal/ QPC.
- Cambell, W. E. & K. A. Smith (Eds.). (1997). *New Paraigms for College Teaching*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Covey, S. (1996). **Principle- centered leadership**. [Retrieved from the Web: <http://www.qualitydigest.com/apr/covey.html>].
- Deming, W. E. (1986). **Out of the Crisis**. Cambridge, MA: MIT Center for Advanced Engineering Study.
- Deming, W.E. (1994). **The New Economics**. 2d ed. Cambridge, MA: MIT Center for Advanced Engineering studies. Cited in Latzko, 1997.
- Felder R.M. & Brent R. (1999). **How to Improve Teaching Quality**. Quality Management Journal, 6 (2), 9-12.
- Galagan, P. A. (1992). **How to get you TQM training on track**. Nation's Business. pp. 24-8
- Grandzol, J. R. & M. Gershon. (1997). **Which TQM practices really matter. An empirical investigaton**. Quality Management Journal 97, no. 4: 43: 59.
- Jensen, P. A. & J. K. Robinson. (1995). **Deming's Quality Principle Applied to a Large lecture Course**. J. Engr. Education 84, no. 1: 45- 50.

- Johnson, D. W., R. T. Johnson, & K. A. Smith. (1998) **Active Learning: Cooperation in the College Classroom, 2d ed.** Edina, MN: Interaction Press.
- Marsh, J. (n.d). **Special report- Quality in Education on the Move; The Reinvention of Education.** [Retrieved from the Web: <http://www.quality digest.com/sep/educate.html>].
- McClanahan, E. & Wicks, C. (1993). **Future force: Kids that want to, Can, and Do! A Teacher's Handbook for Using TQM in the Calssroom,** CA: Griffin Publishing.
- Mckeachie, W. 1999. **Teaching Tips, 10th ed.** Boston: Houghton Mifflin.
- Panitz, B. (1996). **The students Portfolio: A powerful assessment tool.** ASEE Prism 5, no. 7: 24-29.
- Ruskin, John (u.d.) cited in **Applying Total Quality Management Principles to Secondary Education** by Kathleen Cotton. Online: <http://www.nwrelorg/scpdsirs/9/s035.html>.
- Senge, P.M. (1990). **The Fifth Discipline.** New York: Bantam Books.
- Shuman L.J., C.J. Atman & H. Wolfe. (1996) **Applying TQM in the IE Classroom: The switch to active learning.** Poceedings of the 1996 Annual Meeting of the American Society for Engineering Education. Washington, DC: ASEE.
- Stediger, J. R. (1996). **Lessons from Using TQM in the classroom.** J. Engr. Education

بررسی وضع ارزش‌یابی‌های مستمر در دوره‌ی ابتدایی

محمدعلی پرویزیان* - مریم کاظمی**

چکیده

مقاله حاضر برگرفته از یک تحقیق میدانی انجام شده در مورد وضع ارزش‌یابی مستمر دوره‌ی ابتدایی است. این تحقیق در سال ۱۳۸۲ به سفارش سازمان آموزش و پرورش استان مرکزی و با نظارت دکتر حسن پاشا شریفی به انجام رسیده است. در این نوشتار تلاش شده است که ضمن معرفی تحقیق مذکور، مهم‌ترین محورهای ادبیات تحقیق و پیشینه‌ی آن و نیز مهم‌ترین اطلاعات میدانی در قالب یافته‌های پژوهش ارائه و معرفی شود. پیام اصلی یافته‌ها در این مقاله این است که ۴۷ درصد معلمان دوره‌ی ابتدایی به انجام دادن فعالیت‌های ارزش‌یابی مستمر رغبت چندانی ندارند. بیشترین فعالیت‌های ارزش‌یابی مستمر، در فرایند یاددهی-یادگیری مواد درسی جغرافیا، ریاضیات، علوم تجربی انجام شده است و کمترین فعالیت‌های ارزش‌یابی مستمر مربوط

* عضو هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی

** کارشناسی ارشد مدیریت - پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش

به سه ماده‌ی درسی دینی، قرآن و فارسی است.
البته برخی معلمان در این رابطه خلاقیت‌هایی داشته‌اند که چگونگی آن در مقاله‌ی حاضر منعکس شده است. به منظور بهبود وضعیت اجرایی ارزشیابی مستمر در مدارس، در پایان چند پیشنهاد کاربردی ارائه شده که می‌تواند مورد استفاده‌ی کارشناسان در سازمان آموزش و پرورش قرار گیرد.

واژه‌های کلیدی: الگوی ارزشیابی تحصیلی، ارزشیابی مستمر، ارزشیابی تکوینی، یادگیری فرایند محور، دوره ابتدایی

دفتر فصلنامه

مقدمه

در فرایند آموزش و پرورش دوره‌ی ابتدایی، عوامل بسیاری دخالت دارند که تغییر هر یک می‌تواند در سرنوشت تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر باشد. از جمله‌ی این عوامل می‌توان فضای آموزشی، نیروی انسانی، روش‌های تدریس، مواد درسی و ارزشیابی تحصیلی را نام برد. در سال‌های اخیر، وزارت آموزش و پرورش در زمینه‌ی ارزشیابی تحصیلی اقدامات چشم‌گیری داشته است؛ به طوری که آیین‌نامه‌ی ارزشیابی تحصیلی، نحوه‌ی اجرای آن در مدارس، اختیارات معلمان، نقش مدیران و حتی نقش والدین را تحت تأثیر قرار داده است.

پیش از این، فعالیت‌های معلمان اغلب در جهت تعیین میزان موفقیت فراگیرندگان در یادگیری مطالب درسی بوده است؛ در حالی که در ارزشیابی جدید که با عنوان ارزشیابی مستمر مطرح است، بر ارزشیابی‌های تکوینی و غیرکتابی به صورت مداوم در طول سال تحصیلی برای هر دانش‌آموز تأکید می‌شود. بدون شک، به‌کارگیری چنین روشی در ارزشیابی، همکاری مدیر مدرسه، والدین دانش‌آموز را می‌طلبد؛ چرا که انجام دادن تکالیف متنوع خارج از کلاس که دنباله‌ی یاددهی-یادگیری مدرسه محسوب می‌شود، قابل توجه است.

به گفته‌ی بسیاری از صاحب‌نظران، اجرای ارزشیابی تکوینی وسیله‌ی مهمی برای سنجش جنبه‌های مثبت و منفی تجربه‌های یادگیری دانش‌آموزان به شمار می‌رود و در رشد، بالندگی و شکوفایی استعدادهاى آنها مؤثر است. به همین سبب، سنجش چنین سطح انتظاری در آموزش و پرورش هرگز از طریق برگزاری امتحانات چندنوبتی کتبی در طول سال تحصیلی مقدور نیست و اجرای انواع ارزشیابی متناسب با هر درس در جریان یاددهی-یادگیری، می‌تواند پاسخ‌گویی این سطح انتظار باشد.

در چنین شرایطی، از سال تحصیلی ۱۳۷۸ در وزارت آموزش و پرورش طرح ارزشیابی مستمر در دوره‌ی

ابتدایی به اجرا گذاشته شد؛ با این هدف که این فرایند بتواند رغبت دانش‌آموزان را نسبت به تحصیلات مدرسه‌ای افزایش دهد و به ارتقای موفقیت تحصیلی آن‌ها بینجامد.

بیان مسأله

در تعلیم و تربیت معاصر، الگوی ارزشیابی تحصیلی به صورت یک متغیر عمده در فرآیند یاددهی-یادگیری خودنمایی می‌کند؛ آن‌چنان که فراگیرندگان نحوه‌ی مطالعه‌ی خود را نیز با این الگو تطبیق می‌دهند. حتی اگر معلمان بین خود تفاوتی در طرح سؤال و نوع ارزشیابی احساس کنند؛ روش مطالعه‌ی خود را تغییر می‌دهند و با آن هم‌نوا می‌شوند. از طرفی، وزارت آموزش و پرورش برای استفاده‌ی مفیدتر دانش‌آموزان از ماه‌های سال تحصیلی، یک نوبت از امتحانات دوره‌ی ابتدایی و راهنمایی را حذف کرده است تا به جای تعطیل کردن کلاس درس و برگزاري امتحانات، فرایند یاددهی-یادگیری ادامه یابد و به جای آن، معلمان در طول سال تحصیلی به شیوه‌های مختلف، ارزشیابی تحصیلی دانش‌آموزان را انجام دهند. از آن‌جا که این شیوه‌ی ارزشیابی مهارت‌ها، رفتارها و ذهنیت دانش‌آموزان را به طور مستمر ارزشیابی می‌کند و در طول سال تحصیلی جریان دارد، آن را ارزشیابی مستمر نامیده‌اند.

در آیین‌نامه‌ی امتحانات آمده است که نمره‌ی امتحان هر درس در هر نوبت، میانگین نمره‌ی امتحان پایانی و نمره‌ی ارزشیابی مستمر همان نوبت خواهد بود که بر مبنای ۲۰ مشخص می‌شود. نمره‌ی ارزشیابی دانش‌آموزان، تقویت خود ارزیابی در آن‌ها، توجه به نقش تربیتی معلم، از اجرای یک فرایند مستمر حکایت دارد که سطح تعلیم و تربیت را ارتقاء می‌دهد. بدیهی است برای سنجش چنین فرایندی، اجرای ارزشیابی مستمر در طول سال تحصیلی اجتناب‌ناپذیر خواهد

بود. در حال حاضر، از اجرای ارزشیابی مستمر قریب سه سال می‌گذرد.

از سال ۱۹۶۰ در برنامه‌ریزی آموزشی به دلیل کثرت اطلاعات، دیدگاهی پیدا شد مبنی بر این‌که چون همه‌ی دانش‌ها را نمی‌توان به دانش‌آموزان آموخت، باید مفاهیم اساسی و کلیدی را به آن‌ها یاد داد تا خود، جزئیات را فرا گیرند. پس از سپری شدن مدت زمانی، دانشمندان به این نتیجه رسیدند که به دلیل تعدد و تنوع مطالب آموختنی، آموختن همه‌ی مفاهیم اساسی نیز عملی نیست و باید راه یادگیری و به دست آوردن مطالب را به دانش‌آموزان آموخت. این نگرش بر آموزش راه یادگیری و نه آموزش صرف مطالب به دانش‌آموزان، تأکید دارد (یادگیری فرآیند محور)

همچنین، در حوزه‌ی علوم مربوط به یادگیری، امروزه بحث «فراشناخت» مطرح است که می‌گوید: باید به دانش‌آموزان کمک کرد که روش شناخت خود را بشناسد. در یادگیری فرآیند محور، به این موضوع توجه می‌شود؛ چرا که دانش‌آموزان در جریان یادگیری و شناخت یک حقیقت، در می‌یابند که الگوی فهمیدن او چگونه است. اصولاً از طریق فراشناخت و درک روش‌های شناختی افراد، می‌توان راه شناخت را اصلاح کرد و این امر خود، حیاتی‌تر از هر آموزشی است. توجه به ارزشیابی فرآیند محور، زمینه‌ی رشد مهارت‌های اجتماعی، فراشناختی و کاربست معلومات در زندگی دانش‌آموزان را نیز فراهم می‌آورد. از آنجا که امتحانات به سبک موجود، قادر به ارزشیابی در حوزه‌ی فراشناخت نیست، برای این منظور می‌بایست چاره‌اندیشی شود (حاجی آقالو، ۱۳۸۰).

مأموریت اصلی نظام‌های تعلیم و تربیت ایجاد، هدایت و غنی کردن فرآیند یادگیری است. برای موفقیت در این مأموریت خطیر، اطلاعات مربوط به فرایندهای یادگیری، از نتایج یادگیری اساسی‌تر است. تأکید بر نتایج یادگیری و تعیین نمره برای معلومات و محفوظات دانش‌آموزان، پیامدهای نامطلوبی داشته است. افرادی که این روش را تأیید می‌کنند، هدف از تحصیل را آماده شدن برای

موفقیت در امتحانات می‌دانند و به همین منظور و با روش‌های غیراصولی حجم محفوظات خود را افزایش می‌دهند؛ بی‌آن‌که ارتباط معلومات را درک کنند یا برای تکمیل کیفیت آن‌ها کوشش بایسته‌ای به عمل آورند.

بدین ترتیب، معلمان نیز روش‌های تدریس خود را به همین منظور انتخاب و اجرا می‌کنند و به تدریج، همه‌ی عناصر نظام تعلیم و تربیت با تأثیر گرفتن از نتایج این نوع ارزشیابی‌ها در مسیری پیش می‌روند که پاسخ مطلوبی برای آن‌ها فراهم کنند.

تأکید بر ارزشیابی‌های پایانی و عدم توجه به فرایند یادگیری موجب آن شده است که از پرورش مهارت‌های مقایسه‌کردن، دیدن تشابهات و تفاوت‌ها، کشف روابط علت و معلولی، جابه‌جایی موقت علت و معلول، رسیدن از مثال به قاعده و از قاعده به مثال و ارزشیابی پدیده‌های مورد مطالعه، غفلت شود. ناتوانی دانش‌آموختگان نظام تعلیم و تربیت حتی در سطوح عالی در شناسایی، تبیین و حل مسایل مربوط به زندگی شخصی و اجتماعی یکی از نشانه‌های ناکامی این روند است. ارزشیابی‌های بین‌المللی نظیر طرح تیمز و طرح A.B.C نیز نشان داده است که محصولات نظام آموزش و پرورش ما به دلیل محروم بودن از مهارت‌های اساسی تفکر، از نظر پایداری و کاربست معلومات و حل مسایل جدید بسیار ناتوان‌اند؛ حال آن‌که از جهت محفوظات و معلومات اندوخته‌ی قابل ملاحظه‌ای دارند (کیامنش، ۱۳۷۸).

در نظام ارزشیابی پیشین که به نظام سه‌ثلاثی معروف است، نتایج ارزشیابی‌های پایانی تعیین‌کننده و ملاک تشخیص درجه‌ی موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان بود؛ بنابراین، در این نوع ارزشیابی، نتایج یادگیری، اندازه‌گیری می‌شد و بر اساس آن، پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مورد داوری قرار می‌گرفت.

در صورتی‌که در تعیین درجه‌ی موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان، نتایج یادگیری و مهارت‌هایی که نتایج یادگیری از طریق آن‌ها کسب می‌شود، اهمیت

دارند و نظام ارزشیابی‌های پیشرفت تحصیلی باید در هر دو مورد، اطلاعات لازم را گردآوری کند و بر اساس مجموع آن‌ها به داوری بپردازد. نقص ارزشیابی‌های سه‌ثلاثی در همین نکته بود؛ زیرا در این نوع ارزشیابی‌ها اطلاعات مربوط به نتایج یادگیری جمع‌آوری و از اطلاعات مربوط به مهارت‌ها و فرایند کسب نتایج غفلت می‌شد؛ در نتیجه، ارزشیابی و یادگیری به صورت اتر صورت می‌گرفت. در نظام سه‌نوبتی چون فقط نتایج یادگیری مورد توجه بود، اگر دانش‌آموزان بدون تلاش و صرفاً با اتکا بر حافظه‌ی قوی یا هر دلیل دیگر نتیجه‌ی خوبی به دست می‌آوردند، مورد تأیید قرار می‌گرفتند و هرگز برای تلاش بیشتر برانگیخته نمی‌شدند. و نیز، اگر دانش‌آموزی به رغم تلاش فراوان، به هر دلیل نتیجه‌ی خوبی کسب نمی‌کرد، مورد تأیید قرار نمی‌گرفت و انگیزه‌ی تلاش خود را از دست می‌داد. در نظام جدید امتحانات، با ارجحی به تلاش، این نقیصه رفع شده است. با عنایت به مراتب یاد شده و انتظاری که از مدارس به عنوان مجری ارزشیابی مستمر می‌رود، این سؤال مطرح است که پس از گذشت سه سال از اجرای ارزشیابی مستمر، وضعیت اجرای این ارزشیابی در دروس مختلف چگونه است و با سطح انتظار تعریف شده در آیین‌نامه‌ی امتحانات چه تفاوتی دارد.

هدف کلی

آگاهی از وضع اجرای ارزشیابی‌های مستمر در پایه‌های مختلف ابتدایی با توجه به تنوع مواد درسی

هدف‌های جزئی

۱. شناخت وضعیت اجرای انواع ارزشیابی از طریق فعالیت‌های خارج از کلاس در دروس دوازده‌گانه‌ی دوره‌ی ابتدایی

۲. شناخت وضع اجرائی انواع ارزشیابی مستمر از طریق فعالیت‌های داخل کلاس در مواد درسی دوازده‌گانه‌ی دوره‌ی ابتدایی
۳. شناخت مسایل و مشکلات اجرایی ارزشیابی مستمر از نظر آموزگاران
۴. شناخت خلاقیت‌ها و نوآوری آموزگاران در اجرای ارزشیابی مستمر
۵. شناخت راه‌کارهای رفع موانع اجرایی ارزشیابی مستمر از نظر آموزگاران

سؤال‌های پژوهشی

۱. وضع اجرائی انواع ارزشیابی‌های مستمر- اعم از فعالیت‌های کلاسی و غیرکلاسی- دانش‌آموزان در مواد درسی دوره‌ی ابتدایی چگونه است؟
 ۲. خلاقیت و نوآوری آموزگاران در اجرای ارزشیابی‌های مستمر کدام است؟
 ۳. مسایل و مشکلات اجرایی ارزشیابی مستمر از نظر آموزگاران کدام است؟
 ۴. راه‌کارهای رفع مشکلات اجرایی ارزشیابی مستمر از نظر آموزگاران کدام است؟
 ۵. بین وضع موجود ارزشیابی مستمر و وضع مطلوب چه تفاوتی وجود دارد؟
- جامعه‌ی آماری:** آموزگاران شاغل به تدریس در پنج پایه‌ی مدارس ابتدایی استان مرکزی در سال تحصیلی ۸۳-۸۲ و همچنین دانش‌آموزان پایه‌های سوم تا پنجم این دوره در همان سال؛
- حجم نمونه‌ی مطالعه شده:** ۷۸۲ نفر آموزگار و ۱۱۲۶ نفر دانش‌آموز بوده است.
- ابزار جمع‌آوری اطلاعات:** در این تحقیق، پرسش‌نامه‌ی معلمان، پرسش‌نامه‌ی دانش‌آموزان و سیاهه‌ی ثبت مشاهدات بوده است.
- روش تحقیق:** توصیفی پیمایشی و روش تجزیه و تحلیل اطلاعات، علاوه بر استفاده از شاخص‌های آماری توصیفی، استفاده از آزمون کاسکویر بوده است.
- ضمناً برای مستندسازی اطلاعات، به برپایی نایشگاه رسانه‌های آموزشی و تهیه‌ی عکس و فیلم

از فعالیتهای مستند آموزگاران و دانش‌آموزان که در جریان این تحقیق به دست آمد، اقدام شد.

پیشینه و مبانی نظری

ارزشیابی در معنای عام به داوری در مورد ارزش چیزها اشاره دارد (سیف ۱۳۷۵). ارزشیابی آموزشی به دو نوع کلی درونی و بیرونی تقسیم می‌شود. در ارزشیابی درونی، موضوعات آموزشی، به ویژه سنجش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، توسط عوامل درون مدرسه‌ای مورد مطالعه و قضاوت قرار می‌گیرد (اسکربون ۱۹۹۱). در آموزش و پرورش، انواع ارزشیابی تشخیصی، تکوینی و تراکمی از جمله اقدام‌هایی است که در حوزه‌ی ارزشیابی درونی انجام می‌گیرد (شریفی ۱۳۷۵). بازده یادگیری دانش‌آموزان بسیار متنوع است. این بازده‌ها، رفتارها و توانایی‌های زیادی از قبیل حفظ مطالب، درک و فهم مطالب، کسب مهارت‌ها، کاربرد اصول و فنون، فراگیری توانایی‌های آفرینندگی و کسب علایق و نگرش‌های مثبت از سوی فراگیرندگان (سیف ۱۳۷۳) را شامل می‌شود. به منظور دستیابی به این تنوع یادگیری، معلمان به تناسب مواد درسی و شرایط مدرسه، فعالیت‌های کلاس و خارج از کلاس را برای فراگیرندگان تعیین می‌کنند؛ از جمله‌ی این فعالیت‌ها، پاسخ‌گویی به سؤال‌های شفاهی و کتبی، تهیه‌ی گزارش و روزنامه‌ی دیواری، انجام دادن تحقیق، اجرای مشاهدات، ساخت مدل، طراحی، بازی، اجرای مهارت، آزمایش کردن، بازدیدها و ... (خوش‌خلق ۱۳۸۰) است. انجام این فعالیت‌ها علاوه بر کمک به یادگیری دانش‌آموزان، به معلم فرصت می‌دهد تا برای رفع نارسایی‌های روش‌های خود بکوشد و سطح مهارت و دانش حرفه‌ای خویش را افزایش دهد.

(شريفی ۱۳۸۰)؛ بنابراین، امروزه در آموزش و پرورش بيش از گذشته بر اجرائی انواع ارزشیابی‌های تکوینی در فرایند یاددهی-یادگیری تأکید می‌شود تا از بازخوردهای دریافت شده در بهبود کیفیت آموزشی استفاده گردد (خلخالی ۱۳۷۵). برخی از فعالیت‌های ارزشیابی تکوینی در کلاس و برخی در خارج از کلاس انجام می‌گیرد. شرح تفصیلی این فعالیت‌ها به تفکیک مواد درسی، در آیین‌نامه‌ی امتحانات آموزش عمومی برای استفاده‌ی مدیران و معلمان مندرج است. (آیین‌نامه‌ی امتحانات سال ۷۸).

امروزه به فرایند ارزشیابی تحصیلی دانش‌آموزان و کیفیت اجرائی آن به عنوان یک رویکرد توجه شده است؛ یعنی، معلم در طول سال تحصیلی و در جریان عملکرد آموزشی خود، می‌بایست همواره از فعالیت‌های متنوع ارزشیابی تکوینی در جهت یادگیری دانش‌آموزان بهره گیرد.

در گذشته، آموزش و پرورش کشور ما بر حفظ اطلاعات توسط دانش‌آموز و انتقال معلومات از سوی معلم تأکید داشت و نظام ارزشیابی بر امتحانات شفاهی و کتبی استوار بود؛ یعنی، معلم پس از هر دوره‌ی سه ماهه از سال تحصیلی، می‌بایست با طرح سؤال‌های کتبی و شفاهی، نمره‌ی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز را مشخص کند؛ هر چند که همیشه بر امتحانات کتبی تأکید می‌شد. به عبارت دیگر، سرنوشت تحصیلی دانش‌آموز در هر درس با حضور در یک جلسه‌ی امتحانی حداکثر دو ساعت رقم زده می‌شد؛ در حالی که برخی از دروس، ماهیتاً مبتنی بر مهارت‌آموزی، تغییر رفتار و بروز واکنش‌های متناسب در سایر حیطه‌های یادگیری‌اند که همیشه از آن‌ها غفلت می‌شده است (گنجی ۱۳۶۷).

از تحقیقات انجام شده و تجارب آموزشی سایر کشورها چنین بر می‌آید که در اغلب جوامع، روش‌های متنوعی برای سنجش آموخته‌های فراگیرندگان به کار می‌رود. این سنجش بر اساس نوع ماده‌ی درسی و ماهیت سرفصل‌های هر کتاب

درسي متفاوت است و براي تحقق آن. واکنش‌هاي فراگیرنده در طول سال تحصیلي و ثبت آن‌ها توسط معلم ملاک عمل قرار می‌گیرد. از آن‌جا که ماهیت درس هنر، ریاضی، حرفه و فن و ادبیات متفاوت است، به طور منطقی، ارزشیابی از فراگیرندگان آن‌ها نیز می‌بایست متفاوت باشد. خلاصه، به دلیل انتقاداتی که به نظام ارزشیابی قدیم ایران وارد بود، از سال ۱۳۷۶ شورای عالی آموزش و پرورش با همکاری پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت به صورت علمی در صدد تدوین یک نظام جدید ارزشیابی تحصیلي و آیین‌نامه‌ی مربوط به آن در آموزش عمومی بر آمد (خوش‌خلق ۱۳۸۰).

مطالعات آزمایشی انجام گرفته در این زمینه، بر کوشش‌هاي صورت گرفته دلالت دارد. پس از طی مراحل، سرانجام ارزشیابی مستمر یا فرایندی به جای ارزشیابی قبلی تعیین و در آیین‌نامه‌ی مربوط، فعالیت‌هاي ارزشیابی به تفکیک مواد درسی برای هر یک از دوره‌هاي ابتدایی و راهنمایی به معلمان معرفی شد.

از طرفی، معلمان و اولیای دانش‌آموزان به علت عادت به برگزاری امتحانات سه نوبتی، تأکید بر امتحانات کتبی و عدم وقوف بر ماهیت و خاصیت ارزشیابی مستمر، ابتدا در برابر ارزشیابی مستمر مقاومت می‌کردند ولی تداوم آن و پی‌گیری‌هاي انجام شده در مناطق مختلف، اهمیت برگزاری ارزشیابی مستمر را بیش از پیش آشکار ساخت. در ادامه‌ی این روند، اغلب صاحب‌نظران در اظهارات و آثار خود بر اثر بخشی و ضرورت استفاده از ارزشیابی مستمر تأکید کردند. اغلب تحقیقات در داخل کشور بر پایه‌ی نظام سابق ارزشیابی تحصیلي که بر امتحانات کتبی تأکید داشته، انجام شده است (بکایی ۱۳۷۰). در برخی از این تحقیقات، محدودیت‌ها و کاستی‌هاي موجود در آن نظام نقد شده است و شاید همین نقد و نظرها، زمینه‌هاي تغییر نظام ارزشیابی را فراهم آورده باشد (بابالو، ۱۳۷۹).

به هر حال، تدوین آیین‌نامه‌ی جدید امتحانات که در آن چهار ماده‌ی درسی دوره‌ی راهنمایی

راهکارها و فعالیتهای ارزشیابی مستمر تعریف شده است، به عنوان یک سطح انتظار از معلمان برای پیروی از آن مطرح است. به طوری که آنها موظفاند در طول سال تحصیلی، به تناسب مادهی درسی مربوطه، فعالیتهایی را برای دانش‌آموزان تعریف کرده و در فرصت مناسب، آنها را ارزشیابی کنند و نمره‌ی مربوط را در یک سیاهه ثبت نمایند، یعنی، به همان میزان که نمره‌ی امتحان کتبی در تعیین سرنوشت تحصیلی دانش‌آموز نقش دارد، انجام دادن فعالیتهای عملی، مهارتی و رفتاری نیز در این زمینه دخالت داشته باشد (فانی ۱۳۷۹).

بنابراین، می‌توان گفت که اگر آموزگاران دوره‌ی ابتدایی نسبت به ارزشیابی، بینش و نگرش مثبت داشته باشند، در مورد فعالیتهای داخل و خارج از کلاس دانش‌آموزان بیش از پیش خواهند کوشید (اله‌ام‌پور، ۷۴ و آشوبی، ۸۱). ضمناً معلمان تحت تأثیر عواملی چون مقررات ارتقای شغلی، نظام تشویقی کارکنان و ارزشیابی عملکردی معلمان قرار دارند و به همین علت، بر درصد قبولی دانش‌آموزان در هر کلاس تأکید می‌ورزند.

البته دیده شده است معلمان بیش از هر چیز بر تمام کردن محتوای درسی و انجام دادن آزمون‌های مکرر با هدف افزایش سطح نمرات دانش‌آموزان تأکید دارند و این امر، آفت اجرای ارزشیابی مستمر است؛ بنابراین، یکی از مشکلات موجود بر سر راه اجرای این برنامه‌ی آموزشی در مدارس، اصلاح سیستم نظارت موجود بر عملکرد معلمان است که در آن باید ملاک‌های تنوع فعالیتهای انجام شده در طول سال تحصیلی، مد نظر قرار گیرد.

تحقیقات خارج از کشور نیز گویای این است که از ارزشیابی تکوینی و پایانی برای بهبود آموزش و یادگیری دانش‌آموزان استفاده می‌شود (اسچار ترواین ۱۹۸۱). در یک تحقیق استفاده از نتایج ارزشیابی تحصیلی دانش‌آموزان برای بهبود عملکرد معلمان تأکید شده است (خان اس ۱۹۸۲). در تحقیق دیگری، از ارزشیابی تحصیلی دانش‌آموزان

برای سنجش کیفیت تدریس رسمی معلمان استفاده شده است (آلباکی ۱۹۸۹). در کالیفرنیا، جنوبی با انجام یک تحقیق در زمینه ارزشیابی تحصیلی دانش‌آموزان از نتایج آن برای برنامه‌ریزی آموزشی استفاده شده است (هالزو ۱۹۹۳). در سطح جهانی، دهه‌های ۱۹۸۰ و ۱۹۹۰، دوران توسعه‌ی برنامه‌ریزی قوی برای اجرا و ارزشیابی نامیده شد و در اغلب کشورها برای بهینه‌سازی آموزش‌ها - از جمله علوم تجربی - در دوره‌ی ابتدایی اقدامات مؤثری صورت گرفت (اسمیت لورا ۱۹۹۳). در گزارش سال ۱۹۹۰ یونسکو در مورد مؤلفه‌های عملی چارچوب ارزشیابی پایانی مواد درسی مختلف، راهکارهای اجرایی ارائه شده که زمینه‌ی اقدامات برخی کشورها در آموزش و پرورش بوده است. به هر حال، در دهه‌های اخیر در جوامع مختلف به ارزشیابی تحصیلی به عنوان رویکردی مؤثر در تعلیم و تربیت توجه شده است.

نتایج تحقیق

در مقاله‌ی حاضر سعی شده است نتایج تحقیق با ارائه‌ی بخشی از اطلاعات میدانی بر اساس سؤالات پژوهشی مطرح شود. دوازده سؤال پژوهشی در مورد وضعیت ارزشیابی طرح شده بود که در مقاله‌ی حاضر در قالب یک سؤال به صورت جمع‌بندی ارائه می‌شود. در اولین سؤال پژوهشی آمده است:

وضع اجرای انواع ارزشیابی‌های مستمر- اعم از فعالیت‌های کلاسی و غیرکلاسی- در موارد درسی دوره‌ی ابتدایی چگونه بوده است؟

اطلاعات به دست آمده از اجرای پرسش‌نامه‌ی معلمان، پرسش‌نامه‌ی دانش‌آموزان و مشاهده‌ی مستندات موجود در مدارس نشان داد که در هر یک از مواد درسی دوازده‌گانه‌ی دوره‌ی ابتدایی، فعالیت‌های متفاوتی انجام گرفته است.

این وضع در قالب دو نوع فعالیت‌های خارج از کلاس و داخل کلاس ارائه گردیده است در جدول شماره یک و نمودار شماره یک وضعیت فعالیت‌های داخل کلاس انجام گرفته در مدارس استان مرکزی در جریان اجرای ارزشیابی مستمر منعکس گردیده است.

با توجه به اینکه در این تحقیق، سه نوع روش جمع‌آوری اطلاعات وجود داشته، پژوهش‌گر پس از پردازش، آن‌ها را با یکدیگر مقایسه کرده است تا هم‌پوشی و وجه تمایز و تشابه آن‌ها را دریابد. این کار، اغلب در تحقیقات کیفی انجام می‌شود. در جدول شماره ۱، اطلاعات مربوط به فعالیت‌های داخل کلاس ارزشیابی مستمر که از طریق پرسش‌نامه‌ی معلمان، دانش‌آموزان و نیز مشاهدات کیفی به دست آمده، با یکدیگر مقایسه شده است. نتایج نشان می‌دهد که اولاً طیف اطلاعاتی هر سه در مورد دروس دوازده‌گانه متفاوت است؛ به طوری که ملاحظه می‌شود، معلمان در اعلام تعداد فعالیت‌های انجام گرفته فراوانی بیشتری را اظهار کرده‌اند. سپس، داده‌های مربوط به دانش‌آموزان و آنگاه داده‌های مربوط به مشاهدات از سطح پایین‌تری از نظر اعلام فراوانی فعالیت‌ها برخوردارند.

نکته‌ی قابل توجه این است که در هر یک از این سه نوع اطلاعات، روندی همگون و نوعی هماهنگی مشاهده می‌شود که نشان‌دهنده‌ی نزدیکی به واقعیت‌های انجام گرفته در میدان تحقیق است. در نمودار شماره ۱، سه منحنی اطلاعات فوق ترسیم و

مقایسه شده و نمایش خوبی از رابطه و هماهنگی اطلاعات به دست داده است.

در جدول یاد شده، بیشترین فعالیت داخل کلاس در مورد ماده‌ی درسی فارسی و کمترین آن در مورد تربیت بدنی بوده است.

جدول شماره‌ی ۱- مقایسه‌ی درصد فعالیت‌های داخل کلاس ارزش‌یابی مستمر

از نگاه معلمان، دانش‌آموزان و مشاهدات

ملاحظات	میان‌گین	پاسخ دانش‌آموزان	پاسخ معلمان	مشاهده‌ی مستندات	منابع مواد درسی	ردیف
	۶۶	۶۳	۵۲	۸۲	قرآن	۱
	۵۷	۵۵	۴۴	۷۲	دینی	۲
	۲۳	۲۵	۱۹	۲۵	انشا	۳
	۵۷	۵۸	۴۳	۷۰	املا	۴
	۷۵	۷۵	۶۳	۸۹	فارسی	۵
	۷۴	۷۲/۵	۶۱	۸۸/۵	تاریخ	۶
	۷۱/۵	۶۹	۵۹/۵	۸۶	مدنی	۷
	۵۳/۵	۵۱/۵	۴۱	۶۸	جغرافیا	۸
	۲۸/۸	۲۹/۵	۲۱	۳۶	ریاضی	۹
	۳۷	۴۴	۲۲	۴۵	علوم تجربی	۱۰
	۱۵	۱۵/۵	۱۲	۱۸	هنر	۱۱
	۱۱	۲۰/۵	۶/۵	۶/۷	تربیت بدنی	۱۲
	۵۰ درصد	میانگین کل:				

در جدول شماره‌ی ۲، اطلاعات مربوط به مشاهدات انجام شده، اجرای پرسش‌نامه‌های معلمان و دانش‌آموزان در مورد فعالیت‌های خارج از کلاس ارزش‌یابی مستمر، منعکس گردیده است. برای نمایش میزان و سطح این فعالیت‌ها نمودار شماره‌ی ۲ ارائه شده است. البته اطلاعاتی که از طریق مشاهده به دست آمده، عینی و مستند است. پس از آن، از نظر روایی، اطلاعات دانش‌آموزان قرار دارد و در مرتبه‌ی سوم اطلاعات معلمان؛ زیرا

این گروه در توجیه کار خود سعی کردند آمار بیشتری از فعالیت‌های خود را ارائه دهند. در این جدول، اطلاعات مربوط به فعالیت‌های خارج از کلاس ارزشیابی مستمر منعکس است و به فعالیت‌های مذکور در سه محور دانش‌آموزان و معلمان و مشاهدات توجه شده است. در نمودار شماره ۲، منحنی این طیف اطلاعات، مقایسه شده و به نمایش درآمده است. همان‌طور که ملاحظه می‌شود، ترتیب قرار گرفتن منحنی بر حسب درصد فعالیت‌ها ارزشیابی مستمر عبارت است از: پاسخ معلمان، پاسخ دانش‌آموزان و مشاهدات، در اینجا هم می‌توان میانگین هر سه دسته اطلاعات را در هر ستون به عنوان شاخص فعالیت‌های انجام گرفته درباره‌ی هر درس در نظر گرفت. میانگین‌های محاسبه شده نشان می‌دهد که بیشترین درصد فعالیت‌های خارج از کلاس- به جز ورزش- مربوط به درس هنر و کمترین فعالیت، مربوط به درس فارسی بوده است. بعد از هنر دو درس انشا و ریاضی قرار دارند.

جدول شماره ۲- مقایسه‌ی درصد فعالیت‌های خارج از کلاس ارزشیابی مستمر

ملاحظات	میان گین	پاسخ دانش‌آمو زان	پاسخ معلمان	مشاهده ی مستندا ت	منابع مواک درسی	ردیف
	۳۳/۵	۳۶	۴۷	۱۸	قرآن	۱
	۴۳	۴۵	۵۶	۲۸	دیجی	۲
	۷۷	۷۵	۸۱	۷۵	انشا	۳
	۴۳	۴۲	۵۷	۳۰	املا	۴
	۲۵	۲۵	۳۷	۱۱	فارسی	۵
	۲۶	۲۷/۵	۳۹	۱۱/۵	تاریخ	۶
	۲۸/۵	۳۱	۴۰/۵	۱۴	مدنی	۷
	۴۶/۵	۴۸/۵	۵۹	۳۲	جغرافیا	۸
	۷۱	۷۰/۵	۷۹	۶۴	ریاضی	۹
	۶۶	۶۶	۷۸	۵۵	علوم تجربی	۱۰
	۸۴/۸	۸۴/۵	۸۸	۸۲	هنر	۱۱
	۸۹	۷۹/۵	۹۴/۵	۹۳/۳	تربیت بدنی	۱۲

در جدول شماره ۳ اطلاعات مربوط به مشاهدات انجام گرفته از فعالیتهای ارزشیابی مستمر به ثبت رسیده است. در این جدول دوبعدی، ۱۲ مادهی درسی در یک بعد و ۱۲ نوع فعالیت ارزشیابیهای داخل و خارج از کلاس در بعد دیگر به ثبت رسیده اند.

از طرف دیگر، کلیهی این فراوانیها بر اساس تعداد فعالیتهای انجام گرفته در یک ماه تنظیم شده اند. در واقع، سطح انتظار تحقیق که متناسب با آییننامهی ارزشیابی تحصیلی است، این است که در هر کلاس به تناسب هر مادهی درسی، انواع فعالیتهای ممکن در خارج از کلاس و داخل کلاس صورت گیرد.

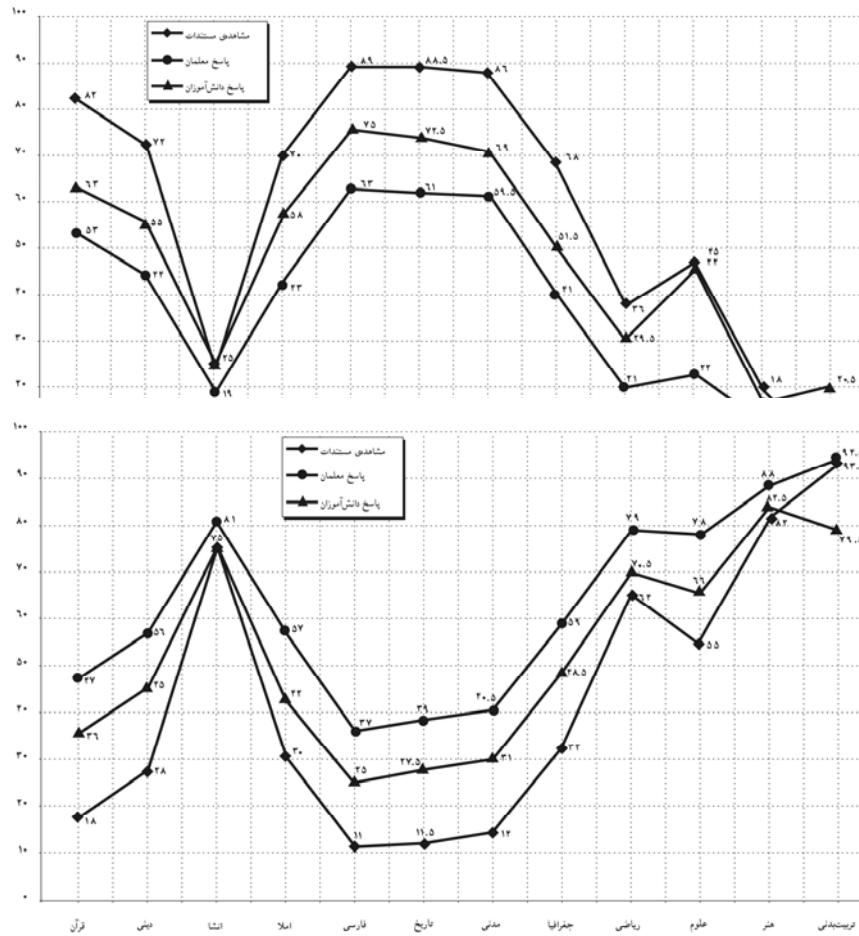
برای اینکه بتوان شاخصهای این جدول را مقایسه و ارزشیابی کرد، این اطلاعات به صورت درصد درآمده است. همانطور که در این جدول ملاحظه میشود، فعالیتهای داخل و خارج از کلاس به صورت مجموعهای که اعضای آن مکمل یکدیگرند، انجام گرفته است.

معلمان در برخی دروسها به انجام دادن فعالیتهای خارج از کلاس برای دانشآموزان رغبت داشته اند و در برخی دیگر، این گرایش در داخل کلاس بوده و این امر قابل مشاهده است. در مجموع، اطلاعات نشان میدهد که در اغلب دروس، معلمان به انجام دادن فعالیتهای خارج از کلاس برای دانشآموزان رغبتی نداشته اند؛ هر چند که معلمان در پاسخ به پرسشنامهها مدعی انجام دادن این فعالیتهای در سطح بسیار بالاتری بوده اند. در حالی که مستندات این امر ارائه نشده و مشاهده نگردیده است. بیشترین فعالیت خارج از کلاس به جز ورزش در درس هنر و کمترین آن در درس فارسی انجام پذیرفته است.

در بیشترین دروسها مشاهده شد که معلمان پرسشهای مکرر شفاهی و کتبی را به جای ارزشیابی مستمر انجام میدهند و به جای یک نوبت امتحان

حذف شده توسط وزارت آموزش و پرورش، چند نوبت امتحان را جایگزین کرده اند.

نمودار شماره ۱- مقایسه‌ی درصد فعالیت‌های داخل کلاس ارزش‌یابی مستمر



سؤال پژوهشی دوم: خلاقیت و نوآوری آموزگاران در اجرای ارزشیابی‌های مستمر کدام است؟

یکی از سؤالات پژوهشی تحقیق حاضر، در مورد وجود میزان ابتکارات و خلاقیت‌های به کار گرفته شده در جریان اجرای فعالیت‌های ارزشیابی مستمر بوده است. پژوهش‌گر در پرسشنامه‌ی معلمان، جدولی را طراحی کرده بود که معلمان بتوانند فراوانی ابتکارات احتمالی خود را در مورد هر ماده‌ی درسی در آن درج کنند و مستندات آن را ضمیمه‌ی پرسشنامه ارائه دهند.

پس از دریافت این اطلاعات و تطبیق با مستندات مربوط، اطلاعات جدول شماره ۴ به دست آمد. در این جدول، در مقابل هر ماده‌ی درسی انواع ابتکارات انجام گرفته توسط معلمان درج شد و فراوانی و درصد آن در سطح میدان تحقیق اعلام گردید. در اینجا منظور از ابتکار، فعالیت‌هایی است که معلم در جهت ایجاد فرصت‌های آموزشی، به کار گرفته و ارزشیابی کرده است؛ بدون آن‌که این فعالیت در آیین‌نامه‌ی امتحانات، قید شده باشد.

در جدول مذکور، بیشترین ابتکار در مورد ماده‌ی درسی ریاضیات صورت گرفته است و پس از آن، مواد درسی علوم تجربی و جغرافیا بوده‌اند. برای دروس دینی و ورزش هیچ نوع ابتکاری انجام نشده است. البته فراوانی ابتکارات انجام شده در میدان تحقیق، ناچیز بوده است.

جدول شماره ۴- ابتکارات و خلاقیت‌های معلمان در اجرای ارزشیابی مستمر

درصد	فراوانی	فعالیت‌ها	ردیف
۳	۱۶	تشویق کردن دانش‌آموزان با دادن انواع کارت‌های تشویقی برای دریافت جوایز	قرآن
۰	۰	-	دینی
۳/۶	۱۸	نامه‌نگاری بستی	انشا
۲/۳	۱۴	تهیه‌ی پلی‌کپی یک متن و تکثیر و توزیع آن بین دانش‌آموزان، صحیح کردن آن و یافتن غلط‌های املایی	املا
۲/۳	۱۴	مشاعره در کلاس، مناظره از طریق کلمات هم‌خانواده بین دانش‌آموزان	فارسی
۴/۵	۳	تهیه‌ی ماکت شخصیت‌های تاریخی و تشریح وقایع تاریخی مرتبط با آن شخصیت در کلاس	تاریخ
۹	۸	ساخت ماکت‌های محل زندگی شهر و روستایی، ساخت وسایل مرتبط با شهرنشینی مانند قوانین ترافیک، علائم رانندگی، پلیس، پرچم.	مدنی
۱۰	۲۴	تهیه‌ی البوم نقشه‌ها از کاغذ آدامس، ساخت ماکت‌های طبیعی از وسایل و مواد موجود در کلاس یا محل، تهیه‌ی سؤالات هفتگی به صورت پلی‌کپی برای دانش‌آموزان به شکل مصور	جغرافیا
۹	۳۸	طرح کردن انواع سؤالات تمرینی مصور به صورت هفتگی برای دانش‌آموزان	ریاضی
۸/۶	۳۲	ساخت انواع ماکت مربوط به مفاهیم علوم از مواد و وسایل محلی و آرایه‌ی آنها به کلاس به صورت کاربردی ترازو، مجموعه‌ی دانه‌ها، ماشین‌های ساده، تبدیل انرژی	علوم
۳	۱۸	بافت گلیم به عنوان یکی از صنایع دستی در ابعاد A4	هنر
۰	۰	-	ورزش
۵۹/۶	۱۸۸		جمع
۴/۹	۱۵/۶		میانگین

درصدها نسبت به فراوانی فعالیت‌های هر ماده‌ی درسی محاسبه شده است.

سومین سؤال پژوهشی: مسایل و مشکلات اجرای ارزشیابی مستمر از نظر آموزگاران کدام است؟

از نظر آموزگاران، مهم‌ترین مشکلات اجرای ارزشیابی مستمر به شرح زیرند:

۱. توجه نبودن اولیای دانش‌آموزان نسبت به فرایند ارزشیابی مستمر
۲. توقع نامعقول اولیا نسبت به سطح نمره‌ی ارزشیابی مستمر که توسط معلم فرزندشان تعیین می‌شود.

۳. کمبود وقت در طول هفته برای پرداختن به فعالیتهای ارزشیابی مستمر
۴. عدم امکان اجرای فعالیتهای مستمر در کلاسهای چندپایه
۵. تراکم دانش‌آموزان که مانع رسیدگی به فعالیتهای در مواد درسی مختلف می‌شود.
۶. شرایط فیزیکی کلاس برای پرداختن به فعالیتهای ارزشیابی مستمر در داخل کلاس مهیا نیست.
۷. عدم آشنایی برخی همکاران با اجرا و ارزشیابی فعالیتهای دانش‌آموزان.

چهارمین سؤال پژوهشی: راهکارهای رفع مشکلات اجرایی ارزشیابی مستمر از نظر آموزگاران کدام است؟

آموزگاران در اظهارات خود راهکارهای اجرایی زیر را برای بهبود ارزشیابی مستمر پیشنهاد کرده‌اند.

الف) برپایی همایش، کلاس آموزش خانواده برای توجیه اولیا نسبت به ارزشیابی مستمر

ب) آماده کردن فضای کلاس و مدرسه برای انجام دادن فعالیتهای مختلف در مواد درسی

پ) برپایی همایشها و دوره‌های ضمن خدمت برای مدیران و معلمان

ت) کاهش دادن تراکم دانش‌آموزان و ایجاد فرصت برای معلمان جهت اجرای انواع فعالیتهای

ث) افزایش دادن انگیزش معلمان از طریق تشویق، نظارت و بازدید از دفتر ثبت فعالیتهای ارزشیابی مستمر.

پنجمین سؤال پژوهشی: بین وضعیت موجود ارزشیابی مستمر و وضعیت مطلوب چه تفاوتی وجود دارد؟

در آیین‌نامه‌ی امتحانات، برای هر ماده‌ی درسی فعالیتهای متنوعی برای معلمان پیشنهاد شده که انجام دادن آنها در مدت ۹

ماه سال تحصیلي وضعيت مطلوبی را ایجاد می‌کند. یافته‌های پژوهش‌گر در جریان این تحقیق، وضع موجود ارزشیابی مستمر محسوب می‌شود و اختلاف بین آن‌ها (وضعیت مطلوب و وضعیت موجود) به شرح زیر به دست آمده است.

الف) فعالیت‌های ارزشیابی مستمر، انجام شده در مدارس استان مرکزی در مواد درسی جغرافیا، هنر، مدنی، علوم تجربی و ریاضیات در حد مطلوب بوده است.

ب) وضع فعالیت‌های انجام شده در مواد درسی انشاء، املا، فارسی و تاریخ در حد متوسط بوده است.

پ) وضع فعالیت‌های انجام شده در مواد درسی قرآنی، دینی، تربیت بدنی ضعیف و کمتر از سطح انتظار آیین‌نامه‌ی امتحانات بوده است (جدول شماره ۲۶، گزارش نهایی).

البته در تحقیق حاضر، بین فعالیت‌های انجام گرفته در پایه‌های مختلف، تفاوت معناداری مشاهده نشد.

نقد و نظر

تحقیق حاضر مبتنی بر تحلیل اطلاعات کیفی به انجام رسیده است و یافته‌های آن مشابه تحقیقاتی بوده که از نظر روش‌شناسی و جمع‌آوری اطلاعات همسویی داشته‌اند؛ از جمله با تحقیق آشوبی (۱۳۸۲) که وضع ارزشیابی مستمر را در دوره‌ی راهنمایی بررسی کرده است، همسویی‌هایی در یافته‌ها احساس می‌شود. همچنین، در تحقیق خوش‌خلق (۱۳۸۰) که اجرای ارزشیابی مستمر و ابعاد مختلف آن را بررسی کرده است، از نظر یادگیری دانش‌آموزان و عملکرد معلمان وجود مشترکی مشاهده می‌شود. در اثر سیف (۱۳۷۳) از انواع راه‌های اجرای ارزشیابی مستمر که برای معلمان امکان اجرا دارد، نام برده شده که بسیار شبیه مواردی است که در تحقیق حاضر مد نظر قرار گرفته است. خلخالی (۱۳۷۵) در مقاله‌ی خود بر اهمیت و ضرورت انواع

ارزشیابی‌های تکوینی در آموزش عمومی تأکید و آثار آن را تشریح کرده است. در آیین‌نامه امتحانات (۱۳۷۸) نیز، انواع فعالیت‌های داخل کلاس و خارج از کلاس دانش‌آموزان که می‌بایست با هدایت معلمان انجام پذیرد به صورت مدون درج شده است. در تمامی این اسناد و دیگر اسنادی که در قسمت پیش به آن‌ها اشاره شده است، یک پیام مشترک وجود دارد و آن، این‌که فرایند ارزشیابی مستمر امروزه به عنوان یک رویکرد در آموزش و پرورش شناخته می‌شود؛ به طوری که معلمان نمی‌توانند کار تعلیم و تربیت را بدون استفاده از راهکارهای اجرایی آن به پیش ببرند. این پیام آن‌جا نافذ است که برخی، محتوای درسی تکالیف داخل و خارج از کلاس را به عنوان فعالیت‌های مکمل یادگیری شناخته‌اند؛ بنابراین، معلمان باید به تنوع و کیفیت فعالیت‌های اجرایی ارزشیابی مستمر وقوف داشته باشند و حتی از نگاه سنجش و ارزشیابی، بتوانند انواع فعالیت‌های دانش‌آموزان را ارزش‌گذاری کنند و بازخورد مناسب و به موقع ارائه دهند تا شاهد ثمرات این رویکرد در آموزش و پرورش باشیم.

پیشنهادها

۱. به منظور ارائه‌ی آگاهی و دانش‌شغلی به معلمان، به‌ویژه آن دسته از معلمان‌ی که به اشتباه، برگزاری امتحانات مکرر را جایگزین هم‌هی فعالیت‌های ارزشیابی مستمر کرده‌اند، لازم است یک دوره آموزش ضمن خدمت برگزار شود که در آن معرفی تنوع و مصادیق فعالیت‌های آموزشی که به آن فرصت‌های آموزشی گفته می‌شود تأکید و فرایند سنجش و اندازه‌گیری و ارزشیابی ارائه گردد.
۲. از آن‌جا که در تحقیق حاضر تجربه‌ی برپایی نمایشگاه فعالیت‌های ارزشیابی مستمر موجب شد معلمان و دانش‌آموزان و دانشجویان تربیت‌معلم از آن استقبال نموده و در ادامه‌ی فعالیت‌ها برانگیخته شوند پیشنهاد می‌شود که هر ساله

این نمایشگاه در مناطق آموزش و پرورش برپا شود و به صاحبان ابتکار و نوآوری جوایزی اهدا گردد.

۳. برگزاري همایش‌های آموزشی با موضوع ارزشیابی تحصیلی، در ایجاد رغبت و نگرش مثبت در معلمان برای پرداختن هر چه بیشتر به فعالیت‌های خارج از مدارس مؤثر است. این پیشنهادها در اظهارات معلمان نیز به عنوان یک راهکار مورد تأکید قرار گرفته بود.

۴. در تحقیق حاضر مشاهده شد که دفاتری با عنوان «ارزشیابی مستمر» به دبستان‌های استان تحویل شده که در ابتدای آن، ضمن ارائه تعاریف مختلف از فرایند ارزشیابی مستمر، مصادیق فعالیت‌های مختلف به تفکیک دروس درج شده است ولی نیمی از معلمان به مفاد آن توجه نداشتند. پیشنهاد می‌شود با برگزاري یک مسابقه، از محتوای چندصفحه‌ای دفاتر مذکور و تشویق برترین‌های مسابقه، انگیزه‌ی لازم برای توجه معلمان به مطالعه ایجاد و تقویت شود.

۵. همه ساله جشنواره‌ی الگوهای برتر تدریس در استان برگزار می‌شود. پیشنهاد می‌شود یکی از ملاک‌های انتخاب الگوی تدریس برتر، به‌کارگیری انواع فعالیت‌های ارزشیابی مستمر باشد تا توجه معلمان به اهمیت و ضرورت اجرای این فعالیت‌ها جلب شود.

۶. در ارزشیابی کارکنان، بخشی به نام رفتارهای عملکردی وجود دارد. به مدیران مدارس پیشنهاد می‌شود که در آغاز سال تحصیلی، در ملاک‌های خود برای تشخیص عملکردهای آموزشی معلمان، انجام فعالیت‌های ارزشیابی را به آنان یادآور شوند و در پایان سال به هنگام ارزشیابی کارکنان، انجام دادن این فعالیت‌ها را توسط معلمان لحاظ کنند تا ارزشیابی مستمر عملاً در فرایند تعلیم و تربیت وارد شود و بر آن تأکید گردد.

۷. از آنجا که پیش‌شرط انجام دادن فعالیت‌های ارزشیابی مستمر، وجود شرایط لازم در مدرسه است، به مدیران توصیه می‌شود که با تهیه‌ی

مواد اولیه و ایجاد فرصت‌های لازم در فرایند اجرایی ارزشیابی مانند تدارکات اردوها و گردش‌های علمی برای دانش‌آموزان، شرایط مناسب‌تری را جهت اجرای فعالیت‌های ارزشیابی مستمر در مدارس به وجود آورند.

۸. در مسیر اجرای فعالیت‌های خارج از مدرسه‌ی دانش‌آموزان، به‌ویژه فعالیت‌های منزل، ضرورت توجیه اولیا و متعاقب آن، مشارکت آن‌ها در فراهم آوردن شرایط لازم برای فرزندان احساس می‌شود. این امر در اظهارات معلمان در تحقیق حاضر نیز مورد تأکید بوده است؛ بنابراین، به مدیران مدارس پیشنهاد می‌شود که در اوایل سال تحصیلی در جلسه‌ی انجمن اولیا و مربیان نقش هدایتی خود را ایفا کنند و اولیای دانش‌آموزان را برای مشارکت لازم در حمایت از فعالیت‌های ارزشیابی مستمر آماده سازند.

منابع

- آر. ام، گانیه (۱۳۷۴) اصول طراحی آموزشی، ترجمه‌ی خدیجه علی‌آبادی، دانا.
- آشوبی، شکر... (۱۳۸۲) بررسی شیوه‌های ارزشیابی مستمر در پایه‌ی سوم راهنمایی مدارس استان مرکزی، شورای تحقیقات آموزش و پرورش استان مرکزی، اراک.
- الهام‌پور، حسن (۱۳۷۴) ارزیابی آیین‌نامه‌ی امتحانات دوره‌ی ابتدایی، در خلاصه مقالات همایش علمی کاربردی آموزش عمومی، انتشارات اداره‌ی کل آموزش و پرورش استان تهران.
- آیین‌نامه‌ی امتحانات دوره‌های ابتدایی و راهنمایی، (۱۳۸۰) دبیرخانه‌ی شورای عالی آموزش و پرورش.
- ابراهیمی، حاتم (۱۳۷۳) راهنمایی طراحی و تدوین سؤال‌های امتحانی، تهران. مدرسه.
- ببالو؛ امتحانات دونوبته، (دی، ۱۳۷۹) نشریه‌ی نگاه، شماره‌ی ۱۶۲، وزارت آموزش و پرورش.
- بکایی، حسن؛ (۱۳۷۰) بررسی علل ضعف دانش‌آموزان دوره‌ی راهنمایی در درس ریاضی، شورای تحقیقات آموزش و پرورش لرستان.
- پرویزیان، محمدعلی؛ (۱۳۸۱) نقش ارزشیابی مستمر در آموزش عمومی، سازمان آموزش و پرورش استان مرکزی.
- جلالی، کمال (۱۳۷۴) میزان تأثیر آیین‌نامه‌ی امتحانات در سنجش مهارت‌های آموزشی، شورای تحقیقات وزارت آموزش و پرورش کردستان.
- جعفری، پروین (۱۳۷۹) بررسی شیوه‌های ارزشیابی از آموخته‌های دانش‌آموزان، شورای تحقیقات آموزش و پرورش شهرستان‌های استان تهران.
- حاجی آقالو، عباس (۱۳۸۰) دلایل تغییر نظام امتحانات آموزشی عمومی، پژوهش‌نامه آموزشی شماره ۱۱، تهران پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت.
- خلخالی، مرتضی (۱۳۷۵) نقدی بر نظام امتحانی و سنجش یادگیری‌های دانش‌آموزان، تهران پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت، نشریه‌ی شماره‌ی ۳.

خوشخلاق، ایرج (۱۳۷۸) **ارزشیابی طرح آزمایش دوتوبتی شدن امتحانات، پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت.**

خواج‌های، سعید (۱۳۸۱) **ارزشیابی طرح آزمایش دوتوبتی شدن امتحانات، فصلنامه‌ی تعلیم و تربیت، شماره‌ی ۷۰.**

خانی (۱۳۷۹) **ارزشیابی مستمر، نشریه‌ی نگاه، شماره‌ی ۱۶۶، انتشارات وزارت آموزش و پرورش.**

ریچارد، ولف (۱۳۷۵) **ارزشیابی آموزشی، ترجمه‌ی علیرضا کیامنش، تهران. مرکز نشر دانشگاهی.**

ژرژ، نواژه (۱۳۷۱) **روانشناسی ارزشیابی تحصیلی، ترجمه‌ی حمزه گنجی، تهران. اطلاعات.**

دانشیان، محمدحسن (۱۳۷۵) **بررسی شیوه‌های رایج ارزشیابی و تأثیر آن بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی یزد، انتشارات شورای تحقیقات آموزش و پرورش استان یزد.**

دانش‌پژوه، زهرا (۱۳۷۸) **شیوه‌های ارزشیابی آموخته‌های دانش‌آموزان، تهران. پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت.**

سیف، علی‌اکبر (۱۳۷۵) **اندازه‌گیری و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، تهران. آگاه.**

شریفی، حسن پاشا؛ (۱۳۷۴) **مطالعه‌ی شیوه‌های ارزشیابی در نظام آموزش عمومی، در مجموعه مقالات همایش علمی کاربردی آموزش عمومی، آموزش و پرورش استان تهران.**

شریفی، حسن پاشا (۱۳۸۰) **نقش امتحان و ارزشیابی در فرایند یاددهی-یادگیری، پژوهشنامه‌ی آموزشی شماره‌ی ۱۱، انتشارات پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت.**

شریفی، حسن پاشا (۱۳۶۵) **امتحان و مراحل انجام آن، رشد تکنولوژی آموزشی، انتشارات کمک‌آموزشی.**

فتحی، محمدرضا (دی، ۱۳۷۹) **ارزشیابی تشخیصی، نشریه‌ی نگاه، شماره‌ی ۱۶۲، انتشارات وزارت آموزش و پرورش.**

لطف‌آبادی، حسین؛ (۱۳۷۴) **سنجش و اندازه‌گیری در علوم تربیتی و روانشناسی، مشهد. فردوسی.**

کارشناسان دفتر همکاری‌های بین‌المللی (۱۳۷۹) **مجموعه**
گفتارهای ارزشیابی در آموزش، تهران. وزارت
آموزش و پرورش.

بررسی رابطه‌ی دین‌داری و بحران هویت در بین دانش‌آموزان دبیرستانی شهرستان یزد

غلامرضا دهشیری*

چکیده

پژوهش حاضر به منظور بررسی رابطه‌ی دین‌داری و برخی متغیرهای دموگرافی با بحران هویت در بین دانش‌آموزان دبیرستانی شهرستان یزد انجام شده است. نمونه‌ی پژوهش شامل ۱۶۵ دانش‌آموز دبیرستانی (۸۹ نفر دختر، ۷۶ نفر پسر) بود که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. اطلاعات موردنیاز پژوهش از طریق سه پرسشنامه‌ی اطلاعات فردی، پرسشنامه‌ی هویت شخصی و مقیاس عمل به باورهای دینی (معبود) جمع‌آوری شد. نتایج پژوهش حاکی از آن بود که بین دین‌داری و بحران هویت و نیز بین پیشرفت تحصیلی و بحران هویت رابطه‌ی معکوس و معنی‌داری وجود دارد. بین بحران هویت با متغیرهای میزان درآمد خانواده، میزان تحصیلات پدر و مادر رابطه‌ی مشاهده نشد. نتایج

* کارشناسی ارشد سنجش و اندازه‌گیری (روان‌سنجی)

آزمون، نشان داد که بین دختران و پسران از لحاظ دین‌داری تفاوتی وجود ندارد ولی از لحاظ بحران هویت تفاوت معناداری وجود دارد؛ به طوری که دختران بحران هویت بیشتری دارند.

واژه های کلیدی: بحران هویت، دین‌داری، پیشرفت تحصیلی، درآمد خانواده، تحصیلات پدر و مادر
دفتر فصلنامه

مقدمه

یکی از بحران‌های مهم در طول زندگی، بحران هویت است که در نوجوانی اتفاق می‌افتد و در سازگاری شخصی، روابط اجتماعی، پیشرفت تحصیلی و طرح‌ریزی شغلی نوجوان اختلال عمده‌ای ایجاد می‌کند. «من کیستم؟» این سؤال است که ذهن هر فرد، به ویژه جوانان و نوجوانان را به خود مشغول می‌کند و برای یافتن پاسخ همین سؤال افراد را به جست و جوی خویشتن و کسب هویت بر می‌انگیزد. در دوران نوجوانی، به موازات رشد فیزیکی، شناختی، عاطفی و اجتماعی، هویت‌یابی اهمیت خاصی پیدا می‌کند. بسیاری از نوجوانان با شور زیادی از خود می‌پرسند: جایگاه اجتماعی من چیست؟ شغل آینده من چیست؟ رشته‌ی تحصیلی من چه خواهد بود؟ سرانجام با چه کسی ازدواج خواهم کرد و ارزش‌های اخلاقی و فلسفی من چه خواهند بود؟

هویت عبارت است از افتراق و تمایزی که فرد بین خود و دیگران می‌گذارد. هویت شخصی سازه‌ای روانی- اجتماعی است و طرز فکر و عقاید و نحوه‌ی ارتباط فرد با دیگران را شامل می‌شود (احمدی، ۱۳۷۵). براساس نظریه‌ی اریکسون (۱۹۶۸) اگر هویت شخصی جوان در طول زمان و براساس تجربیات حاصل از برخورد صحیح اجتماعی شکل بگیرد و جوان خود را بشناسد و از دیگران جدا سازد، تعادل روانی او تضمین می‌شود و لی اگر به جای خودآگاهی و تشکیل هویت مثبت، دچار ابهام در نقش شود، هماهنگی و تعادل روانی او به هم می‌خورد و به بحران هویت دچار می‌شود؛ بنا بر این، رشد و تکامل نوجوان وابسته به حل این بحران است.

محققان از مدت‌ها پیش متذکر شده‌اند که دین منبعی برای آرامش است و برای انسان، هدفمندی و احساس کنترل شخصی به ارمغان می‌آورد. بخش عمده‌ای از تحقیقات نشان می‌دهد که افراد هنگام مواجهه با بحران، از راه‌های مذهبی استفاده می‌کنند؛ بنابراین، ایمان مذهبی منبع یک نیروی

مهم و اثربخش به هنگام مواجهه با بحران است. (هیل و هود، ۱۹۹۹، ترجمه‌ی آذربایجانی و موسوی، ۱۳۸۲).

در دوره‌ی نوجوانی همراه با سایر تغییر و تحولات بدنی و روانی، رشد و تحول مذهبی و معنوی نیز صورت می‌گیرد. این رشد و تحول ممکن است تجارب دینی جدید، درکی تازه از باورها یا تجارب مذهبی قبلی، احساس معنا و هدف‌داری بیشتر در زندگی یا آگاهی افزون‌تر از نقش خداوند در زندگی روزمره را شامل شود (هیل و هود، ۱۹۹۹، ترجمه‌ی آذربایجانی و موسوی، ۱۳۸۲).

در این پژوهش سعی بر این بوده است که رابطه‌ی دین‌داری و بحران هویت نوجوانان مورد بررسی قرار گیرد و مشخص گردد که آیا دین‌داری در نوجوانان باعث هدفمند شدن زندگی می‌شود و به نوجوانان در حل بحران هویت کمک می‌کند. همچنین، علاوه بر دین‌داری، رابطه‌ی عوامل دیگری نظیر جنسیت، پیشرفت تحصیلی، درآمد خانواده و میزان تحصیلات پدر و مادر با بحران هویت نوجوانان مورد بررسی قرار گرفته است.

روش

آزمودنی‌ها

آزمودنی‌های پژوهش تعداد ۱۶۵ نفر از دانش‌آموزان دبیرستانی بودند که در سال تحصیلی ۸۲-۸۳ در دبیرستان‌های شهرستان یزد مشغول به تحصیل بودند. این تعداد آزمودنی با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند و از این تعداد، ۷۶ نفر پسر و ۸۹ نفر دختر بودند. این افراد در دامنه‌ی سنی ۱۴ تا ۱۸ سال بودند و میانگین سنی آن‌ها ۱۵/۷ سال بود ($SD = ۱/۰۱$).

ابزارهاي پژوهش

اطلاعات موردنیاز از طریق سه پرسشنامه زیر بدست آمد:

الف- پرسشنامه ي اطلاعات فردي: شامل اطلاعاتي نظير جنس، سن، درآمد ماهيانه ي خانواده، وضعیت تحصيلي، میزان تحصيلات پدر و مادر و غيره.

ب- پرسشنامه ي هويت شخصي:

این پرسشنامه توسط احمدی (۱۳۷۵) براساس معيارهاي تشخيصي DSM- IV ساخته شده است. این معيارها عبارتاند از: ۱- اشکال در اهداف بلندمدت، ۲- تردید در انتخاب شغل، ۳- نداشتن الگوي مناسب براي رفاقت، ۴- نامناسب بودن رفتار جنسي، ۵- اشکال در شناخت و معرفت ديني، ۶- عدم توجه به ارزشهاي اخلاقي، ۷- رعایت نکردن تعهد گروهی، ۸- اختلال در تنظيم وقت، ۹- نداشتن الگوي مناسب براي تشكيل خانواده، ۱۰- نداشتن دید منفي نسبت به خود. این پرسشنامه دارای يك مقياس ليکرت ۴ درجه اي است و براساس آن، پاسخ به گزینه ي اول هر سؤال، نشان دهنده ي نبود اشکال هويت است نمره ي صفر میگیرد. گزینه ي ۲ نمره ي يك، گزینه ي ۳ نمره ي دو و گزینه ي ۴ برابر با نمره ي سه است. حداکثر نمره ي آزمون که نشان دهنده ي بالاترين میزان بحران هويت است، برابر با ۳۰ و حداقل نمره ي بحران هويت، ۹ است. نمره ي ۹ به این دلیل است که نشانه ي هويت براساس DSM- IV دارا بودن حداقل سه نشانه است و نمره ي سه نشانه، برابر با ۹ است. ضریب پایانی این پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفاي کرونباخ در بین نمونه اي از دانشآموزان شهر اصفهان ۰/۹۲ محاسبه شده است. پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر ۰/۸۳ محاسبه شده است.

پ- مقياس عمل به باورهاي ديني (معد):

این آزمون که عمل به باورهاي ديني را اندازه میگیرد توسط گلزاري (۱۳۷۹) ساخته شده است. مواد آزمون در چهار حوزه ي عمل

به واجبات، عمل به مستحبات، فعالیت‌های مذهبی و در نظر گرفتن مذهب در تصمیم‌گیری‌ها و انتخاب‌های زندگی است. سؤال‌ها دارای یک مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای است که از صفر تا چهار نمره‌گذاری می‌شود. حداقل نمره، نمره صفر و حداکثر آن، نمره ۱۰۰ است. ضریب پایانی این مقیاس در نمونه‌ی دانش‌آموزان با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۹۴ بوده است. پایایی این مقیاس، در نمونه‌ی پژوهش حاضر ۰/۹۲ محاسبه شده است.

یافته‌های پژوهش

رابطه‌ی دین‌داری و بحران هویت

جدول شماره ۱، ماتریس همبستگی بین متغیرهای بحران هویت، دین‌داری، پیشرفت تحصیلی و درآمد خانواده است. چنانچه در ماتریس مشاهده می‌شود، همبستگی بین دین‌داری و بحران هویت برابر $r = -0/57$ ($P < 0/01$) است. به عبارت دیگر، می‌توان گفت که دین‌داری ۳۲ درصد از واریانس بحران هویت را تبیین می‌کند.

جدول ۱- ماتریس همبستگی بین متغیرها

متغیر	بحران هویت	دین‌داری	پیشرفت تحصیلی	درآمد خانواده
بحران هویت	۱			
دین‌داری	$-0/56^{**}$	۱		
پیشرفت تحصیلی	$-0/26^*$	$-0/04$	۱	
درآمد خانواده	$-0/09$	$-0/07$	$-0/11$	۱

** $P < 0/01$

* $P < 0/05$

رابطه‌ی پیشرفت تحصیلی و بحران هویت

معدل نمرات سال قبل آزمودنی‌ها به عنوان شاخص پیشرفت تحصیلی در نظر گرفته شده است. چنانچه در جدول شماره ۱ مشاهده می‌شود، همبستگی بین پیشرفت تحصیلی و بحران هویت برابر با $r = -0/26$ ($P < 0/05$)

< است. به عبارت دیگر، می‌توان گفت که پیشرفت تحصیلی ۶ درصد واریانس بحران هویت را تبیین می‌کند.

رابطه‌ی میزان درآمد خانواده‌ها با بحران هویت

مطابق با جدول شماره‌ی یک، هم‌بستگی بین میزان درآمد خانواده و بحران هویت برابر با $r = -0/09$ ($P > 5\%$) است که از لحاظ آماری این میزان از هم‌بستگی معنی‌دار نیست.

رابطه‌ی تحصیلات پدر با بحران هویت

برای بررسی رابطه‌ی تحصیلات پدر با بحران هویت، ابتدا آزمودنی‌ها براساس نمرات بحران هویت به سه گروه عدم بحران هویت (نمرات ۰ تا ۹)، بحران مرزی (۹ تا ۱۵) و بحران هویت شدید (۱۵ تا ۳۰) تقسیم شدند. سپس، از آزمون آماری خی دو (χ^2) استفاده شد که نتایج آن در جدول شماره‌ی ۲ آمده است. چنانچه در جدول مشاهده می‌شود، میزان خی دو محاسبه شده ($5\% > P = 4/98 \chi^2$) از لحاظ آماری معنی‌دار نیست.

جدول ۲- توزیع درصد هر یک از گروه‌ها بر حسب تحصیلات پدر

کل	بحران هویت شدید		بحران هویت مرزی		عدم بحران هویت		گروه‌ها
	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	تحصیلات پدر
۴۸	۳/۶	۶	۱۰/۳	۱۷	۱۵/۲	۲۵	ابتدایی و بی‌سواد
۴۳	۱/۸	۳	۷/۳	۱۲	۱۷	۲۸	سیکل
۴۸	۳	۵	۱۲/۱	۲۰	۱۳/۹	۲۳	دیپلم
۲۶	۳	۵	۴/۸	۸	۷/۹	۱۳	بالتر
۱۶۵	۱۱/۵	۱۹	۳۴/۵	۵۷	۵۳/۹	۸۹	جمع

$$\chi^2 = 4/98 \quad P > 0/05$$

رابطه‌ی تحصیلات مادر با بحران هویت

برای بررسی رابطه‌ی تحصیلات مادر با بحران هویت نیز از روش خی دو استفاده شد که

نتایج آن در جدول شماره ۳ آمده است. چنانچه در جدول مشاهده می‌شود، میزان خی دو محاسبه شده ($P < 0/41$) ($x^2 = 3/01$) از لحاظ آماری معنی‌دار نیست.

جدول شماره ۳- توزیع درصد هر یک از گروه‌ها بر حسب تحصیلات مادر

کل	بحران هویت شدید		بحران هویت مرزی		عدم بحران هویت		گروه‌ها
	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	تحصیلات مادر
۷۷	۴/۸	۸	۱۷	۲۸	۲۴/۸	۴۱	ابتدایی و بی‌سواد
۳۰	۱/۸	۳	۵/۵	۹	۱۰/۹	۱۸	سیکل
۴۴	۳	۵	۹/۷	۱۶	۱۳/۹	۲۳	دیپلم
۱۴	۱/۸	۳	۲/۴	۴	۴/۲	۷	بالتر
۱۶۵	۱۱/۵	۱۹	۳۴/۵	۵۷	۵۳/۹	۸۹	جمع
$x^2 = 3/01$		$P > 0/05$					

مقایسه‌ی دین‌داری و بحران هویت در دو جنس

در جدول شماره ۴ میانگین و انحراف استاندارد دین‌داری و بحران هویت و همچنین نتایج آزمون T گروه‌های مستقل بین دو جنس ارائه شده است. چنانچه در جدول مشاهده می‌شود، بین دین‌داری دختران و پسران معنی‌داری وجود ندارد ($T = 0/79$ $df = 163$ $P > 0/05$) اما بین بحران هویت دختران و پسران تفاوت معنی‌داری وجود دارد ($T = 3/30$ $df = 163$ $P < 0/01$) و میانگین بحران هویت دختران به طور معنی‌داری بیشتر از پسران است.

جدول ۴- میانگین و انحراف استاندارد دین‌داری و بحران هویت و نتایج آزمون T در دو

جنس

متغیرها	جنسیت	میانگین	انحراف استاندارد	t	سطح معنی‌داری
دین‌داری	پسر	۶۷/۶۴	۱۷/۱۸	۰/۷۹	۰/۴۳
	دختر	۶۵/۶۶	۱۴/۶۸		
بحران هویت	پسر	۶/۸۴	۵/۵۳	۳/۳۰	۰/۰۱
	دختر	۹/۷۲	۵/۵۵		

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه‌ی بحران هویت با متغیرهای دین‌داری، پیشرفت تحصیلی، میزان درآمد خانواده و تحصیلات پدر و مادر انجام شد. نتایج پژوهش حاکی از آن است که بین دین‌داری و بحران هویت رابطه‌ای معکوس وجود دارد؛ به طوری که هر چه دین‌داری بیشتر باشد، میزان بحران هویت کمتر است. این یافته‌ی پژوهش با یافته‌های مارکستروم و آدامز (۱۹۹۴) مطابقت دارد. مارکستروم و آدامز در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که بین رفتن به کلیسا و هویت یافتگی هم‌بستگی معنی‌داری وجود دارد. همچنین این یافته‌ی پژوهش با نتایج تحقیق کانگ و همکارانش (۲۰۰۰) هماهنگی دارد. کانگ و همکارانش به این نتیجه رسیدند که انجام دادن مراسم مذهبی و رفتن به کلیسا مستقیماً با هویت مرتبط‌اند و افراد دارای هویت دینی قوی، از سلامت روان و ثبات هیجانی بیشتر و عزت نفس بالاتری برخوردارند. به طور کلی، یافته‌های پژوهش نشان دهنده‌ی نقش و اهمیت مذهب و دین در زندگی و شکل‌گیری هویت نوجوان است یعنی، مذهب به زندگی معنا می‌بخشد و به نوعی، به سؤالات نوجوانان پاسخ می‌دهد.

از دیگر یافته‌های پژوهش حاضر این بود که بین پیشرفت تحصیلی و بحران هویت، رابطه‌ی منفی وجود دارد. این امر نشان‌دهنده‌ی آن است که هر چه میزان بحران هویت بیشتر باشد، پیشرفت تحصیلی کمتر است. بر این اساس، آشفتگی و سردرگمی هویت باعث کاهش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود و دانش‌آموزانی که هویت منسجمی دارند، از پیشرفت تحصیلی بیشتری نیز برخوردارند.

از دیگر یافته‌های پژوهش این بود که بین وضعیت اقتصادی خانواده و میزان تحصیلات پدر و مادر با بحران هویت، رابطه‌ای وجود ندارد. این یافته‌های پژوهش با نتایج تحقیق دانشور (۱۳۷۵)

مغایر است. دانشور در تحقیق خود به این نتیجه رسیده بود که هر چه طبقه اقتصادی اجتماعی خانواده پایین‌تر باشد، میزان بحران هویت در نوجوان افزایش می‌یابد اما این یافته در پژوهش حاضر به دست نیامد.

همچنین، نتایج این پژوهش بیانگر این بود که بین نوجوانان پسر و دختر از لحاظ دین‌داری تفاوتی وجود ندارد. این یافته‌ی پژوهش با نتایج تحقیق پیدرسون (۲۰۰۰) مطابقت دارد. نتایج تحقیق پیدرسون حاکی از عدم تفاوت زنان و مردان در گرایش‌های مذهبی بود. این یافته‌ی پژوهش حاضر با نتایج خداپناهی و خوانین‌زاده (۱۳۷۹) و آقاجانی (۱۳۸۰) مغایرت دارد. این محققان به این نتیجه رسیده بودند که دختران نسبت به پسران به مسائل مذهبی گرایش بیشتری دارند.

همچنین، تجزیه و تحلیل اطلاعات این پژوهش نشان داد که میزان بحران هویت در دختران به طور معنی‌داری بیشتر از پسران است. این یافته‌ی پژوهش با نتایج دانشور (۱۳۷۵) هماهنگ است. وی به این نتیجه رسید که دختران بیش از پسران دچار بحران هویت‌اند. در عین حال، یافته‌های آرچر (۱۹۸۵) طباطبایی (۱۳۷۵) و موسوی‌پور (۱۳۷۵) مغایرت دارد. این پژوهشگران در تحقیقات خود به این نتیجه رسیدند که از نظر هویت‌یابی، بین دختران و پسران تفاوتی وجود ندارد.

منابع فارسي

- احمدي، احمد (۱۳۷۵) روانشناسي نوجوانان و جوانان، تهران، مشعل.
- آقاجاني، محمد حسن (۱۳۸۰) هنجاريابي پرسشنامه‌ي سبک هويت بر روي دانشجويان دانشگاههاي تهران؛ پايان‌نامه‌ي کارشناسي ارشد، دانشگاه تربيت معلم.
- خداپناهي، محمد کریم و مريم خوانين زاده (۱۳۷۹) بررسی نقش ساخت شخصيت در جهت‌گيري مذهبي دانشجويان، مجله‌ي روان‌شناسي، سال چهارم، ۱۴، صص ۲۰۳-۱۸۵.
- دانشور احمدي (۱۳۷۵) هويت و عامل مؤثر بر آن در دانش‌آموزان شهر شيراز، پايان‌نامه‌ي کارشناسي ارشد، دانشگاه آزاد، ۱۳۷۵.
- طباطبائي. سيد حمزه (۱۳۷۶) مفهوم بهداشت روان از دیدگاه اسلام و انديشمندان اسلامي، در چکيده‌ي مقالات اولين همایش نقش دين در بهداشت روان.
- گلزاري، محمود (۱۳۷۹) ساخت مقياس سنجش ويژگي‌هاي افراد مذهبي و رابطه‌ي اين خصوصيات با بهداشت روان، رساله‌ي دکتری، دانشگاه علامه طباطبائي.
- موسوي‌پور، سعيد (۱۳۷۵) رابطه بين شناخت خويشتن والدين فرهنگي و غير فرهنگي با هويت‌يابي نوجوانان آنها در شهر تهران، پايان‌نامه‌ي کارشناسي ارشد، دانشگاه تربيت معلم.
- هيل، پيترو رالف هود (۱۳۸۲) معرفي مقياس‌هاي ديني، ترجمه‌ي مسعود آذربايجاني و سيد مهدي موسوي اصل پژوهشکده حوزه و دانشگاه.

منابع انگليسي

- Archer, S. (1985). **Identity and choice of social roles**. SANFRANSISCO: JOSSEY.
- Erikson, E. H. (1968). **Identity: youth and crisis**. N. Y. Norton.

- Kang, J& Shang, H. (2000). **Identily formation status, spiritual well-being and family functioning among college student in Korea.** PERSENTATION ABSTRACT. International psycinfo Databace.
- Markstrom, C& Hfstra, G (1994). **Ego virtue of fidelity:** a case for the study of religion and iderson, M. (2000). **The relation of spiritual self-identity to religious orientation and attitudes:** Journal of Youth Adolescence. V0123- Issued4. 453.
- Pederson, M. (2000). **The relation of spiritual self- identity to religious orientation and attitudes:** Journal of Psychology & Technology. Vo128. Issued 2. P138.

مقایسه‌ی عملکرد مدیران دانش آموخته‌ی رشته‌ی کارشناسی مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی با سایر رشته‌ها

دکتر احمدرضا نصر* - محمد معصومی**

چکیده

اگر چه وزارت آموزش و پرورش بی‌وقفه برای اصلاح مشکلات نظام آموزشی کشور تلاش می‌کند اما شواهد نشان می‌دهد که مدیریت آموزشگاه‌های کشور، به خصوص در مقطع متوسطه مشکلات عدیده‌ای دارد. هدف این پژوهش بررسی عملکرد دانش آموختگان رشته‌ی کارشناسی مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی در مقایسه با دانش آموختگان سایر رشته‌های تحصیلی شاغل در پست مدیریت دبیرستان‌های شهر شیراز است. بدین منظور، چهار مهارت رهبری، انسانی، آموزشی و اداری- مالی دو

* دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه اصفهان

** کارشناس ارشد برنامه‌ریزی آموزشی

گروه مدیران مذکور از دیدگاه دبیران دبیرستان‌ها بررسی و مقایسه شده است.

روش تحقیق مورد استفاده توصیفی-پیمایشی بوده و ابزار پرسش‌نامه‌ی محقق ساخته، مرکب از پنجاه و پنج سؤال بسته پاسخ طیف لیکرت استفاده شده است. جامعه‌ی آماری این تحقیق، کلیه‌ی مدیران دبیرستان‌های دولتی شیراز و دبیران این دبیرستان‌ها بوده است، که با استفاده از روش تصادفی طبقه‌ای، ۷۵ مدیر و با استفاده از روش تصادفی ساده، ۳۷۵ دبیر انتخاب شده‌اند.

تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش با نرم‌افزار آماری SPSS در دو سطح آمار توصیفی و استنباطی صورت گرفته است. نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل یافته‌ها نشان داد که اگر چه میانگین نمرات عملکرد مدیران دانش‌آموخته‌ی رشته‌ی مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی نسبت به مدیران دانش‌آموخته‌ی سایر رشته‌های تحصیلی در مهارت‌های رهبری، انسانی، آموزشی و اداری-مالی بیشتر بوده است، اما این تفاوت‌ها در سطح پنج صدم ($P < 0.05$) معنادار نیست.

نتایج حاصل از بررسی سؤالاتی مربوط به متغیرهای جمعیت شناختی مدیران نیز نشان داد که هیچ‌کدام از متغیرهای جنسیت، سابقه‌ی خدمت و سابقه‌ی مدیریت بر عملکرد مدیران تأثیر معنادار نداشته است، اگر چه عملکرد مدیران دبیرستان‌های دخترانه از مدیران دبیرستان‌های پسرانه بهتر بوده است.

واژه های کلیدی: عملکرد مدیران، مهارت های
مدیران، مدیریت و برنامه ریزی آموزشی، مقطع
متوسطه

مقدمه

از زمان تشکیل آموزش و پرورش به صورت رسمی در کشور ما حدود يك قرن مي‌گذرد در خلال این مدت، به علت‌هاي گوناگوني که در سطح جامعه به وجود آمده است، نظام آموزشي از هر لحاظ وسعت و گسترش یافته و در نتیجه، اهداف، وظايف و مسؤولیت‌هاي آن پیچیده‌تر و اداره‌ي امور آن به مراتب دشوارتر شده است. توسعه و گستردگی کمی، نیاز به تحول کیفی مدیریت و رهبری را در آموزش و پرورش بارز و برجسته کرده و بنابراین، مدیریت و رهبری سطوح مختلف نظام آموزشي به یکی از مسائل بحث‌انگیز سال‌هاي اخير، تبدیل شده است.

در نظام آموزشي کشور، از گذشته تاکنون افراد معمولاً از مسیر تجربیه‌ي معلمي به مناصب و سمت‌هاي مدیریت آموزشي دست یافته‌اند و برخي از مدیران، درك روشن و درستی از مدیریت و رهبری آموزشي ندارند؛ به همین دلیل، ضروري است مدیران آموزشي با روش‌هاي تصمیم‌گیری، سازماندهی، برقراري ارتباط، ایجاد انگیزش، رهبری و هدایت، نظارت و کنترل، هماهنگی، گزینش و ارزیابی آشنا باشند و آنها را در محیط کار خود به کار گیرند.

پس از انقلاب اسلامي، شورای عالی انقلاب فرهنگی طی مصوبه‌اي وزارت علوم، تحقیقات و فناوری (آموزش عالی سابق) را موظف کرد که تربیت نیروي انسانی ماهر و متخصص برای این بخش از آموزش و پرورش را بر عهده گیرد. در مصوبه‌ي مذکور آمده است: «به منظور برآوردن نیازهاي آموزشي وزارت آموزش و پرورش براساس معارف و ارزش‌هاي اسلامي و اصول مدیریت صحیح، با توجه به نیازهاي کشور، رشته‌ي مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشي در نظام آموزش عالی، در دانشکده‌هاي علوم تربیتی و روان‌شناسي ایجاد می‌گردد» (سبحانی، ۱۳۷۴، ص ۱۸۸). اندکی پس از بازگشایی دانشگاه‌ها، این رشته در مقطع کارشناسي با عنوان «مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشي» و در مقطع کارشناسي ارشد

با سه عنوان مجزا شامل «مدیریت آموزشی»، «برنامه‌ریزی آموزشی» و «برنامه‌ریزی درسی» مورد تأیید قرار گرفت. از سال تحصیلی ۷۰-۷۱ اداره‌ی کل آموزش‌های ضمن خدمت وزارت آموزش و پرورش نیز رشته مدیریت آموزشی را در مقطع کاردانی به کارشناسی تأسیس کرد. دانشجویان این رشته از میان فوق دیپلم‌های شاغل در پست مدیریت مدارس یا ادارات انتخاب می‌شدند. دانشگاه آزاد اسلامی و مرکز آموزش مدیریت دولتی نیز با الهام از وزارت علوم، تحقیقات و فناوری به تأسیس این رشته‌ی تحصیلی و پذیرش دانشجو اقدام کردند.

ارزشیابی عملکرد نیروی انسانی یکی از مباحث کاربردی منابع انسانی است و جایگاه ارزشمندی در بسیاری از تصمیم‌گیری‌ها دارد. با توجه به این که ارزشیابی، معیاری مناسب برای مشخص کردن فایده و ارزش برنامه‌های اجرا شده و همچنین، امری اصلاحی و تکاملی است، این مقاله در صدد پاسخ‌گویی به این سؤال است که آیا آموزش‌های ارائه شده در این دوره‌ی تحصیلی باعث ارتقای عملکرد در مهارت‌های رهبری، انسانی، آموزشی و اداری- مالی مدیران آموزشی دانش‌آموخته‌ی این رشته تحصیلی شده است؟ برای پاسخ‌گویی به این سؤال، عملکرد مدیران مذکور با بعضی مدیران دبیرستان‌ها که مدرک کارشناسی آن‌ها غیر از مدیریت آموزشی است، مقایسه می‌شود. عملکرد مدیران را از زوایای مختلف می‌توان بررسی کرد اما در این مقاله، عملکرد آنان از دیدگاه دبیران بررسی می‌شود.

براساس بررسی‌های به عمل آمده، پژوهش‌هایی درباره‌ی عملکرد مدیران متوسطه، در داخل و خارج کشور انجام شده است. برخی از این پژوهش‌ها با پژوهش حاضر شباهت‌هایی دارند اما وجه تمایز این پژوهش با پژوهش‌های مشابه در نوع طبقه‌بندی مهارت‌های مدیران، زوایای بررسی موضوع و ابزارهای به کار رفته برای اندازه‌گیری میزان عملکرد مدیران است. در ادامه‌ی مقاله، به برخی از این پژوهش‌های اشاره می‌شود.

در تحقیقی که شیخ نظامی (۱۳۷۶) روی مدیران مدارس انجام داد، به این نتیجه رسید که تجربه و تخصص مدیران در میزان مهارت مدیریت زمان آنان تأثیری ندارد. همچنین، این تحقیق نشان داد که مدیران زن در مقایسه با مدیران مرد، مهارت ارتباطی بیشتری دارند اما این تفاوت معنادار نبوده است یافته‌های تحقیق قنبری (۱۳۷۲) که با عنوان بررسی تأثیر دوره‌ی آموزش مدیریت بر عملکرد مدیران مدارس ابتدایی از دیدگاه معلمان همین مقطع تحصیلی در شهر همدان انجام شده است، نشان داد که مدیران آموزش دیده از نظر برنامه‌ریزی، کنترل، هماهنگی، سازماندهی، تصمیم‌گیری، روابط انسانی و ایجاد محیطی صمیمی و دوستانه، نسبت به مدیران آموزش ندیده عملکرد بهتری دارند. رابینسون^۱ (۱۹۹۶) در تحقیقی با عنوان رفتار مدیران مدارس ابتدایی اثر بخش که در ایالت می‌سی‌سی‌پی^۲ انجام داده، گزارش کرده است که تفاوت معناداری در پاسخ‌های معلمان با توجه به عوامل جنسیت، نژاد، منطقه، نوع مدرک، میزان اعتبار در ناحیه و موقعیت جغرافیایی ایالت هنگام مقایسه‌ی پاسخ‌های آنان راجع به اثربخشی مدیران وجود ندارد.

تحقیقی با عنوان مقایسه‌ی عملکرد مدیران دانش‌آموخته‌ی رشته‌ی مدیریت آموزشی و فارغ‌التحصیلان سایر رشته‌ها در دبیرستان‌های شهر مشهد توسط زیرک (۱۳۷۶) انجام شده است. نتایج این تحقیق نشان می‌دهد که در سطح اطمینان، ۹۵ درصد مدیران دانش‌آموخته‌ی رشته‌ی مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی در مهارت‌های استفاده از منابع، تصمیم‌گیری، نوآوری و مسؤولیت‌پذیری، نسبت به گروه مقابل عملکرد بهتری دارند. تحقیقی توسط حمیدی (۱۳۷۴) در زمینه‌ی رابطه‌ی تخصص مدیر در رشته‌ی مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی با میزان موفقیت نظارت و راهنمایی معلمان مدارس راهنمایی و متوسطه‌ی فارس انجام شده است. نتایج

1- Rabinson

2- Misisipi

این پژوهش نشان می‌دهد که بین عملکرد مدیران دانش‌آموخته‌ی رشته‌ی مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی و مدیران دانش‌آموخته‌ی سایر رشته‌ها در نقش‌های نه‌گانه (ارزیابی، رهبری گروهی، سازماندهی، مشاوره‌ی معلمان، هماهنگ‌کننده، برنامه‌ریز آموزشی، تصمیم‌گیرنده، تأمین‌کننده‌ی خدمات، مدیر و ناظم) تفاوت معناداری وجود ندارد. اتحاد نژاد (۱۳۸۰) در تحقیق پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد خود که درباره‌ی میزان مهارت‌های اثربخش مدیران و رابطه‌ی آن با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستان‌های شهر شیراز بوده، چنین نتیجه گرفته است که از نظر دبیران، مدرک تحصیلی، رشته‌ی تحصیلی. سابقه‌ی مدیریت مدیران بر میزان مهارت‌های اثربخش آنان تأثیری ندارد اما از نظر دبیران، بین مدیران زن و مرد در زمینه‌ی مهارت‌های اثربخش حرفه‌ای، فنی، ادراکی و انسانی در سطح خطای یک صدم تفاوت معنادار وجود دارد؛ به عبارت دیگر، مدیران زن در مقایسه با مدیران مرد در مهارت‌های اثربخش و همچنین مهارت‌های ادراکی، انسانی، حرفه‌ای و فنی عملکرد بهتری از خود نشان داده‌اند.

بررسی متون، نظریات و مطالعات مدیریت آموزشی نشان می‌دهد که وظیفه‌ی مدیر آموزشی، هدایت سازمان آموزشی و رهبری آن به گونه‌ای است که هدف‌های تعیین شده را محقق سازد. در واقع، یک مدیر آموزشی باید از اهداف نظام آموزشی به خوبی آگاه باشد و کارکنان را در جهت تحقق آن‌ها هدایت کند؛ به عبارت دیگر، او باید دارای مهارت رهبری باشد. همچنین، بتواند از امکانات و منابع انسانی، مالی و مادی به بهترین روش ممکن استفاده کند و در امور انسانی، آموزشی و اداری- مالی مهارت داشته باشد. با مرور دیدگاهها و تقسیم‌بندی‌های مختلف درباره‌ی اهداف و وظایف مدیران آموزشی، مهارت‌های موردنیاز آنان را می‌توان در چهار مهارت رهبری، انسانی، آموزشی و اداری- مالی دسته‌بندی کرد. در ادامه‌ی این قسمت، درباره‌ی هر یک از مهارت‌های یاد شده توضیح می‌دهیم.

۱- مهارت رهبري: هدايت و رهبري از مباحث بسيار اساسي در مديريت است؛ زيرا مهم‌ترين حرکت مدير آن است که با به کارگيري صحيح نيروي انساني، به بهترين شکل ممکن به حل مشکلات سازمان بپردازد و اهداف سازمان را محقق سازد. کونتزا^۱، اودانل^۲ و ويهریخ^۳ (۱۳۷۰، ص ۲۸۳) در تعريف رهبري مي‌گویند: «ما رهبري را با نفوذ، برابر مي‌دانيم؛ رهبري هنر يا فرايندي است که با نفوذ کردن در افراد، آن‌ها را به گونه‌اي داوطلبانه و آرزومندانه در مسير دستيابي به هدفهاي گروه به تلاش وا مي‌دارد.» رهبري در سازمان‌ها نقشي است که به محيطي که فرد رهبر در آنجا مشغول به خدمت است، بستگي تام دارد. بر همين اساس، ممکن است فردي در يك سازمان به عنوان رهبر شناخته شود ولي در سازمان ديگر، مورد پذيرش قرار نگیرد. استاگدیل^۴ (۱۹۴۸) تعداد ۱۲۴ پژوهش را که در سازمان‌هاي مختلف در زمينه‌ي رهبري انجام گرفته بود، تجزيه و تحليل کرد و نتيجه گرفت که شخص، به اتکاي داشتن ترکيبي از برخي خصايص، رهبر نمي‌شود بلکه ويژگي‌هاي رهبر بايد با ويژگي‌ها، فعاليتها و هدفهاي زيردستان رابطه‌ي مناسب داشته باشد».

مدارس به عنوان نظام‌هاي اجتماعي، نوع خاصي از سازمان‌ها هستند که ويژگي‌هاي منحصر به فرد دارند در توصيف مديريت آن‌ها از اصطلاح رهبري آموزشي استفاده مي‌شود. از نظر ویزه^۵ (۱۹۸۴) مهم‌ترين عامل اساسي در تعيين اثربخشي مدرسه، رهبر و سبک اوست. کیمبل و ایلز^۶ (۱۳۷۶، ص ۶) رهبري آموزشي را «کمک کردن به ايجاد فرصت‌هاي بهتر براي آموختن و آموزاندن» تعريف مي‌کنند. او در جايي ديگر مي‌گويد: «هر عملي که بتواند معلم

1- Konts
2- Oudanel
3- Wehrich
4- Stagdill
5- Wiess
6- Kembel Wiles

را يك گام به پيش برد، رهبري آموزشي خواننده مي‌شود.»

براي موفقيت هر برنامه در مدرسه، نقش رهبري مدير مدرسه عامل تعيين کننده است؛ بنابراین، براي فردي که خواستار اثربخشي نقش خود در مديريت مدرسه باشد، آگاهي درباره ي مهارت رهبري پيش نياز اوليه است. مدير آموزشي با انتصاب به اين سمت، نقش رسمي رهبري را عهده دار مي‌شود ولي رهبري عملي و منزلت ناشي از آن از طريق اقدامات و پيشرفت‌هاي مثبت در کار حاصل مي‌آيد. علاقه بند (۱۳۷۶، ص ۹۲) معتقد است که «توانايي و مهارت رهبري مدير بر مبناي آنچه در گذشته انجام داده (تجربه)، آنچه در حال انجام مي‌دهد (نفوذ و تأثيرگذاري) و نحوه ي پيش‌بيني و نوآوري در زمينه ي هدفها و فعاليتهاي آموزشي در آينده (پيش‌نگري) مشخص مي‌شود.» ناتان^۱ و کمپ^۲ (۱۹۸۹، ص ۲۱۵) مهارت رهبري مديران آموزشي را شامل اين اجزاء دانسته اند: «شناخت هدفها و مقاصد، تعيين ميزان انجام وظايف، تشخيص بازنگري و ارزش‌يابي، تعيين پيشرفت در انجام وظايف، شناخت نحوه ي توسعه و گسترش منابع، تشکيل جلسات گروه‌ي و توانايي برنامه ريزي‌هاي راهبردي».

۲- مهارت انساني: مهارت‌هاي انساني توانايي کار کردن با مردم است. مدير براي اين‌که به اين مهارت مجهز شود، بايد به مردم معتقد باشد و توانايي کار کردن با آنها را داشته باشد. او بايد قدرت تشخيص در زمينه ي ايجاد محيط تفاهم و همکاري و انجام دادن کار به وسيله ي ديگران را داشته باشد، انگيزه‌هاي افراد را درک کند و بر رفتار آنها تأثير بگذارد.

از زمان‌هاي دور، بشر بر مهارت‌هاي انساني تأکيد ورزيده و آن را مهم به شمار آورده است اما امروزه اين مهارت اهميتي دو چندان دارد. در اين زمينه، رضائيان (۱۳۷۲، ص ۱۸۶) ضمن اشاره به گزارش‌هاي انجمن مديريت آمريکا مي‌گويد:

1- Nattan

2- Kamp

«اکثر مطلق ۲۰۰ نفر مدیری که در یک نشست پژوهشی شرکت داشتند، متفق القول بودند که مهم‌ترین مهارت یک مدیر اجرایی، توانایی وی در کار کردن با مردم است. در این پیمایش، مدیران این توانایی را از ذکاوت، قاطعیت، دانش یا مهارت‌های شغلی، حیاتی‌تر ارزشیابی کردند.»
مهارت‌های انسانی نشان می‌دهد که یک مدیر چه برداشت و تصویری از افراد بالادست، هم‌ردیف و زیردستان خود دارد. برخلاف مهارت‌های فنی که با اشیا ارتباط دارند، سروکار مهارت‌های انسانی با مردم است؛ بنابراین، درک و برانگیختن افراد و گروه‌ها از مهارت‌های الزامی و موردنیاز مدیران است. در این زمینه، رابینز^۱ (۱۳۷۴، ص ۱۲) به تحقیقی اشاره می‌کند که توسط تعدادی از مدارس عالی بازرگانی و دانشکده‌های مدیریت بازرگانی در آمریکا انجام شد. نتایج این تحقیق نشان داد که «مشکل اصلی دانش‌آموختگان این مؤسسه‌ها، ضعف آن‌ها در نوشتن، بررسی‌های تحلیلی و تصمیم‌گیری نیست بلکه ضعف اصلی آن‌ها در مهارت‌های انسانی و روابط عمومی است.»
مهارت‌های انسانی به سازمان‌های آموزشی منحصر نمی‌شوند اما چنین به نظر می‌رسد که مدیر آموزشی که باید با افراد گوناگون کار کند، نیاز به مهارت انسانی در این سازمان‌ها بیشتر از سایر مؤسسات دارد. صافی^۲ (۱۳۷۳، ص ۱۵۳) در این باره معتقد است که «این مهارت در توفیق مدیران آموزشی به قدری مفید است که برخی، مدیریت آموزشی را مهارت در برقراری روابط انسانی تعریف کرده‌اند». همچنین، گریفیث^۳ (۱۳۷۴) با استناد به تحقیقات مربوط به مهارت انسانی می‌گوید: «نتایج مطالعات نشان داده است که ۹۰ درصد اوقات مدیران آموزشی صرف کار کردن با افراد و فقط ۱۰ درصد اوقات آنان صرف انجام دادن سایر امور می‌شود؛ بنابراین، شکست مدیران آموزشی را باید در عدم توانایی آن‌ها در کار

1- Rabins

2- Griffith

کردن با افراد دانست». به عقیده‌ی سلیمی (۱۳۶۹، ص ۴۸) «روابط انسانی به توانایی و مهارت مدیر مدرسه در ارتباط و کار مؤثر با فرد کارکنان سازمان اطلاق شود. داشتن این مهارت، مستلزم درک و شناخت کامل مدیر از خود و نیز درک دیگران، هم‌دلی با آنان و داشتن حس ملاحظه‌گرایی، شناخت انگیزه‌های کارکنان، تسهیل زمینه‌های انگیزشی مربوط به توسعه و رشد حرفه‌ای و فکری کارکنان، پویایی گروهی، شناخت نیازهای انسانی و بالا بردن روحیه‌ی کارکنان و رشد منابع انسانی است».

با مرور پژوهش‌ها، می‌توان گفت که رعایت نکات زیر برای برقراری روابط انسانی مطلوب در مدرسه مؤثر است:

تشویق و تقدیر از کارهای خوب، توجه خاص به فرد کارکنان، فراهم ساختن ثبات و امنیت شغلی برای کلیه‌ی کارکنان، فراهم آوردن موجبات رقابت مثبت بین افراد و گروه‌ها، تفویض اختیار، رسیدگی به شکایات و مشکلات احتمالی کارکنان و دانش‌آموزان. مدیران برای رعایت نکات یاد شده باید از طریق راهکارهایی مهارت روابط انسانی را در خود تقویت کنند؛ از جمله: گوش دادن را جایگزین شنیدن نکنند، جرئت خود را در بیان تقویت نمایند، هم‌دلی با دیگران را در خود تقویت کنند، برای خود استانداردهای رفتار تعیین کنند، اخلاق شخصی خود را تقویت و آن را عملی سازند، از ارتباطات غیر کلامی بیشتر استفاده کنند و آن‌ها را معنی‌دار سازند و بالاخره، از همکاران خود، بازخورد دریافت کنند.

۳- مهارت آموزشی: هنگامی که مدیران مورد ارزیابی قرار می‌گیرند، اغلب برنامه آموزشی و تحصیلی را از اصلی‌ترین جنبه‌های کاری اعلام می‌کنند و مدعی هستند که به وقت بیشتری در این زمینه نیازمندند. سر جیوانی^۱ (۱۹۸۴) در این باره معتقد است «مدیران اثربخش استعداد و

انرژی لازم برای نظارت بر همه‌ی جنبه‌های آموزش، اعم از تدریس و یادگیری در محیط داخلی مدرسه یا مسائل دیگر در محیط خارج از مدرسه را دارند. آن‌ها از وقت و منابع به شکل مطلوب استفاده می‌کنند و با طرح‌ریزی، سازماندهی، برنامه‌ریزی و اولویت‌بندی کارهای روزمره، توانایی و مهارت خاص خود را به عنوان یک شاخصی مؤثر در مدرسه به نمایش می‌گذارند.» همچنین فالن^۱ (۱۹۸۱) کشف کرده است که «مدیران موفق کسانی هستند که با دیدار مکرر با معلمان و بحث و تبادل نظر درباره‌ی امور و مسائل آموزشی با آنان، آگاهی از شیوه تدریسشان و آنچه انجام می‌دهند، خود را با معلمان در کارهای آموزشی شریک می‌کنند.»

مدیران آموزشی باید از خصایص دانش‌آموزان آگاهی داشته باشند و در برنامه‌ریزی‌های آموزشی و پرورشی خود به این خصوصیات توجه کنند. همچنین، باید اصول برنامه‌ریزی درسی، روش‌های کلی تدریس و فناوری آموزشی را بدانند و تلاش کنند تا دبیران، آن‌ها را در جریان تدریس به کار گیرند. دقت در انجام دادن این وظایف، نشان دهنده‌ی ضرورت داشتن مهارت آموزشی است. یک مدیر آموزشی خوب باید بتواند در پرتو مهارت‌های آموزشی که کسب کرده است، نقاط قوت و ضعف کار معلمان را تشخیص دهد و از احساس و ادراک دانش‌آموزان در مورد یادگیری دروس آگاه باشد. آلن لینکلن^۲ (۱۹۷۳) توصیه‌هایی است که می‌تواند برای مدیران آموزشی الهام دهنده باشد. از جمله توصیه‌های او به مدیران «هدف‌دار بودن، برنامه‌ریزی داشتن، توجه به نظم و ترتیب اولویت‌بندی امور، تعیین وقت قبلی برای هر کار، بازنگری کارها و رعایت تنوع و تعادل» به اعتقاد اسمیت^۳ و اندوه^۴ (۱۹۸۹)، مدیری می‌تواند نقش آموزشی خود را به طور مؤثر انجام دهد که

-
- 1- Follen
 - 2- Allen liklien
 - 3- Smitte
 - 4- Andohe

از اهداف، رسالت و خط مشی‌های آموزشی اطلاع دقیق داشته و از برنامه‌ریزی‌های تحصیلی، اهداف درسی و فعالیت‌های آموزشی کاملاً آگاه باشد». مدیران آموزشی لازم است در زمینه‌ی برنامه‌ی آموزشی، فعالیت‌هایی شامل ارزشیابی، تعیین نیازهای تعلیم و تربیت، تدوین هدف‌های تعلیم و تربیت، طرح و اجرای تغییرات آموزشی و ارزیابی برنامه‌های اجرا شده، انجام دهند. انجام دادن هر یک از این فعالیت‌ها مستلزم داشتن مهارت و صلاحیت کافی در امور آموزشی است.

۴- مهارت اداری- مالی: ارائه‌ی خدمات آموزشی و انجام دادن وظایف مرتبط با تعلیم و تربیت، ارائه‌ی خدمات فرهنگی، بهداشتی و ورزشی مستلزم استفاده از تسهیلات، تجهیزات، اداره‌ی مؤثر امور و تأمین منابع مالی و بودجه است. در همین راستا، تهیه‌ی سرمایه، نگهداری حساب اموال، تهیه‌ی فهرست موجودی، رعایت مقررات مالی، مراقبت از ساختمان و اموال مدرسه و تنظیم دفاتر مربوط، نظارت بر حسن اجرای امور، مجهز نگه داشتن مدرسه و همچنین تقسیم کار بر مبنای شرح وظایف کارکنان، ابلاغ آیین‌نامه‌ها و بخش‌نامه‌ها، نظارت بر دفاتر و مدارک مدرسه و نگهداری آن‌ها و مکاتبات اداری و نامه‌نگاری از دیگر وظایف روزمره‌ی مدیران آموزشگاه‌هاست که مهارت اداری- مالی نامیده می‌شود.

با توجه به حجم بالای فعالیت‌های یاد شده و لزوم شایستگی و کاردانی مدیران انجام دادن صحیح و به موقع آن‌ها، مدیران باید به مهارت‌های اداری- مالی مجهز باشند. به همین منظور، لازم است آنان آموزش‌های لازم در زمینه‌ی اصول و مبانی حسابداری، تنظیم بودجه و امور اداری را دریافت کنند و قبل از انتصاب به مشاغل مدیریتی، در دوره‌های عملی مدیریت شرکت داده شوند. لی فام و همکاران (۱۹۷۴) در این باره معتقدند که «عصر پاسخ‌گویی با هم‌هی بحث‌ها و مجادلاتی که در مورد آن شده، در برابر ما قرار گرفته است. پیش از این، مدیر مدرسه در کنش‌های مربوط به منابع مادی عمدتاً نقشی اداری بر عهده داشت؛ درحالی‌که در

زمان حاضر، رهبري مناسب براي برنامه ريزي، تنظيم بودجه، نظارت و ارزيابي منابع مالي و فيزيكي، ابعاد پويايي از مديريت مدرسه را تشكيل مي دهند. علاوه بر اين، از مدير مدرسه انتظار مي رود كه صلاحيت لازم براي سرپرستي منابع مالي و فيزيكي مدرسه را نيز به دست آورد.

با توجه به توضيحاتي كه درباره ي چهار مهارت موردنياز مديران دبirstان ها داده شده، همان گونه كه گفتيم، **هدف اساسي اين پژوهش** بررسي عملکرد مديران داراي مدرك كارشناسي مديريت و برنامه ريزي آموزشي و ساير رشته ها در دبirstان هاي شيراز است. اين بررسي كه در قالب چهار مهارت مذكور انجام مي شود، از طريق يك پرسشنامه ي محقق ساخته صورت مي پذيرد. اين پرسشنامه را دبيران، تحت مديريت مديران انتخاب شده تكميل مي كنند.

روش تحقيق

با توجه به ماهيت موضوع و هدف پژوهش، اين تحقيق از نوع توصيفي- پيمايشي است و در آن از ابزار پرسشنامه با مقياس پنج درجه اي ليكرت استفاده شده است. در ادامه درباره ي جامعه و نمونه ي پژوهش، ابزار جمع آوري داده ها و چگونگي تجزيه و تحليل آن ها توضيحاتي مي دهيم.

جامعه و نمونه ي آماری: در اين تحقيق، جامعه ي آماری شامل دو گروه مديران دبirstان هاي دولتي شهر شيراز و دبيران اين مدارس در سال تحصيلي ۸۰-۸۱ است. كه با توجه به فهرست اسامي و مشخصات مديران كه از سوي ادارات چهارگانه ي آموزش و پرورش شهر شيراز در اختيار قرار گرفت، در مجموع ۱۹۲ نفر مدير به عنوان جامعه ي آماری تحقيق تعيين شدند. از آن جا كه واريانس جامعه ي آماری نامعلوم بود، انجام دادن يك مطالعه ي مقدماتي روي گروهی از افراد جامعه به منظور تعيين واريانس نمونه ضرورت داشت؛

بنابراین، ۳۰ نفر از دبیران به صورت تصادفی انتخاب شدند و پرسشنامه بین آن‌ها توزیع شد. پس از استخراج داده‌ها، با در نظر گرفتن دقت احتمالی d ، واریانس برآورده شده‌ی جامعه آماری و ضریب اطمینان ۹۵ درصد، حجم نمونه‌ی آماری پژوهش با استفاده از فرمول مربوطه، ۷۵ نفر به دست آمد. با توجه به این که در هر دبیرستان، ۵ نفر از دبیران به طور تمام وقت برای پاسخگویی به پرسشنامه انتخاب شده‌اند، در مجموع، ۳۷۵ نفر دبیر به عنوان نمونه‌ی آماری این پژوهش انتخاب شدند تا درباره‌ی مهارت‌های مدیران اظهارنظر کنند.

ابزار پژوهش: در ارتباط با موضوع تحقیق، پرسشنامه‌ی استاندارد شده‌ای که به طور کامل با ویژگی‌های نظام آموزشی و فرهنگ کشور ما سازگاری داشته باشد، وجود نداشت؛ بنابراین، پژوهشگر با استفاده از منابع مربوط به موضوع و انجام دادن مصاحبه‌های مقدماتی با تعدادی از مدیران جامعه‌ی آماری و همچنین، استفاده از نظریات استادان محترم دانشکده‌ی علوم تربیتی دانشگاه اصفهان، پرسشنامه‌ای مرکب از ۵۵ سؤال بسته پاسخ بر مبنای مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت تهیه کرد. برای سنجش روایی محتوا، از نظریات تعداد زیادی از اعضای جامعه‌ی آماری پژوهش و استادان دانشکده علوم تربیتی استفاده شد. در نهایت، پس از اعمال اصلاحات لازم، پرسشنامه مورد تأیید افراد یاد شده قرار گرفت. در مورد پایایی پرسشنامه نیز با استفاده از واریانس به دست آمده از اجرای مقدماتی، پایایی پرسشنامه از طریق فرمول آلفای کرونباخ محاسبه گردید که عدد گزارش شده توسط نرم افزار SPSS ۰/۹۶ است. در مسیر اجرای صحیح پرسشنامه، ضمن اخذ مجوز از شورای تحقیقات آموزش و پرورش استان فارس، به منظور کاهش عوامل تأثیرگذار مزاحم بر نتایج تحقیق و ترغیب دبیران به پاسخگویی، یکی از نویسندگان مقاله که عضو رسمی آموزش و پرورش استان فارس است، در مدارس حضور یافت. پس از

ارائه‌ی توضیحات لازم توسط ایشان، پرسش‌نامه در اختیار دبیران محترم قرار گرفت و سپس، در همین جلسه از آنان تحویل گرفته شد.

روش‌های تجزیه و تحلیل داده‌ها: تجزیه و تحلیل داده‌های پرسش‌نامه در دو سطح آمار توصیفی و استنباطی انجام گرفت. در سطح آمار توصیفی، با استفاده از مشخصه‌های آماری فراوانی، درصد، میانگین و انحراف معیار، به تجزیه و تحلیل داده‌ها پرداخته شده و در سطح استنباطی، متناسب با داده‌ها و مفروضات آزمون‌های آماری، از آزمون‌های مناسب استفاده شده است. در ابتدا به منظور مقایسه‌ی توزیع نمرات هر یک از مؤلفه‌های اساسی پژوهش با توزیع نرمال، از آزمون کولموگروف-اسمیرنف استفاده شد. نتایج آزمون نشان داد که همه‌ی نمره‌ها از توزیع نرمال پیروی نمی‌کنند؛ از این رو، برای تحلیل داده‌ها از آزمون‌های غیر پارامتریک استفاده شد.

یافته‌های تحقیق

در این قسمت، یافته‌های پژوهش بر حسب مهارت‌های چهارگانه‌ی مدیران که از طریق اجرای پرسش‌نامه جمع‌آوری شده است، معرفی می‌شود.

۱- مهارت‌های رهبری: در مورد این مهارت، این سؤال مورد بررسی قرار گرفته است که آیا از نظر دبیران، بین مهارت رهبری دانش‌آموختگان رشته‌ی مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی و دانش‌آموختگان سایر رشته‌های تحصیلی تفاوت وجود دارد. در این پژوهش، منظور از مهارت رهبری مدیران، توانایی آنان در اعمال نفوذ و سوق دادن کارکنان مدرسه به سوی اهداف آموزشی و پرورشی آموزشگاه است که در قالب ۱۵ سؤال مورد بررسی قرار گرفته است (جدول شماره ۱).

همان‌طور که گفته شد، از مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت استفاده شده است. به منظور اختصار در ارائه‌ی یافته‌ها، در ستون اول جداول، جمع درصد گزینه‌های زیاد و خیلی زیاد آمده است. ستون

دوم، میانگین نمرات اختصاص یافته به هر سؤال دبیران را در بر دارد و در ستون سوم، انحراف معیار نمره‌ها ارائه شده است. برای آسان کردن مقایسه، نمره‌های اختصاص یافته به دو گروه مدیران، در هر سؤال در کنار هم قرار گرفته اند.

جدول شماره ۱- مقایسه‌ی یافته‌های مربوط به مهارت رهبری دو گروه مدیران

ردیف	سؤال	گروه مدیریت آموزشی			سایر رشته‌های تحصیلی		
		درصد زیاد و خیلی زیاد	میان گین	انحراف معیار	درصد زیاد و خیلی زیاد	میان گین	انحراف معیار
۱	پی‌گیری مؤثر اهداف و مقاصد آموزشی	۹۰/۴	۴/۳۷	۶۸۳/۰	۸۴/۱	۴/۲۵	۷۹۵/۰
۲	توانایی ایجاد انگیزه در دیگران	۷۳/۳	۴/۰۴	۹۴۹/۰	۷۴/۸	۴/۰۲	۹۰۱/۰
۳	توانایی القای حس وظیفه شناسی در دیگران	۷۷/۷	۴/۱۵	۸۹۵/۰	۷۷/۵	۴/۱۲	۸۹۲/۰
۴	تمایل به آموزش همکاران	۶۳/۷	۳/۸۷	۹۹۸/۰	۶۰/۹	۳/۸۰	۱۰۵/۱
۵	شخصیت دادن به دیگران	۸۴/۷	۴/۳۸	۸۶۷/۰	۸۱/	۴/۳۲	۹۶۵/۰
۶	درک کافی نسبت به مسائل کارکنان	۷۹/۶	۴/۱۷	۸۵۸/۰	۷۵/۵	۴/۱۷	۹۵۶/۰
۷	تشویق مشارکت و کار گروهی	۸۵/۴	۴/۲۹	۸۱۳/۰	۷۹/۵	۴/۲۲	۹۷۵/۰
۸	علاقه‌مند بودن به تفویض اختیار به زیردستان و حمایت از تصمیمات آنان	۷۶/۹	۴/۱۲	۹۹۵/۰	۷۴/۴	۴/۰۶	۱۱۷/۱
۹	تشویق ابتکار و نوآوری دبیران	۸۳/۵	۴/۱۹	۸۲۷/۰	۷۱/۵	۴/۰۶	۱۰۲۷/۱
۱۰	جویا شدن از نظر دبیران در برنامه‌ریزی‌ها	۷۹	۴/۲۱	۹۵۳/۰	۷۰/۹	۴/۰۲	۱۲۳/۱
۱۱	استفاده از توانایی همکاران برای تحقق اهداف	۸۴/۷	۴/۳۱	۷۹۹/۰	۷۶/۹	۴/۰۶	۱۰۳/۱
۱۲	جلوگیری از ایجاد تعارض در مدرسه	۸۶/۶	۴/۳۴	۷۸۴/۰	۷۹/۴	۴/۱۴	۹۵۸/۰
۱۳	رعایت وقت‌شناسی در کارها و جلسات	۹۴/۲	۴/۵۵	۶۴۴/۰	۸۴/۱	۴/۳۱	۸۵۰/۰
۱۴	اهمیت قائل شدن برای تصمیمات شورای معلمان	۸۷/۹	۴/۴۴	۷۸۰/۰	۸۴/۱	۴/۳۷	۸۶۲/۰
۱۵	آگاهی از چگونگی انجام وظیفه‌ی کارکنان	۸۵/۴	۴/۳۵	۸۰۷/۰	۸۴/۲	۴/۲۶	۹۷۰/۰

با توجه به داده‌های جدول شماره ۱، بیش‌ترین درصد پاسخ‌ها در گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی در سطح زیاد و خیلی زیاد مربوط به گزینه‌ی ۱۳ (وقت‌شناسی در کارها و حضور در جلسات) با ۹۴/۲ (M=4/55) و کم‌ترین درصد پاسخ‌ها مربوط به گزینه‌ی ۴ (تمایل به آموزش همکاران در

موارد ضروري) با $63/7$ درصد ($M=3/87$) بوده است. در گروه ساير رشته هاي تحصيلي، بيشترين درصد پاسخ ها در سطح زياد و خيلي زياد مربوط به گزينه ي ۱۴ (اهميت قايل شدن براي تصميمات شوراي معلمان) با $84/1$ درصد ($M=4/37$) و كم ترين درصد پاسخ ها (همانند گروه آموزش ديده) مربوط به گزينه ي ۴ با $60/9$ درصد ($M=3/80$) بوده است. براي به دست آوردن ديد كلي، ميانگين نمرات دو گروه در ۱۵ سؤال مذکور در جدول شماره ي ۲ ارايه شده است.

جدول شماره ي ۲-۱: مقايسه ي ميانگين نمره ي مهارت رهبري دو گروه از مديران

مهارت	مديريت و برنامه ريزي آموزشي		ساير رشته هاي تحصيلي	
	\bar{X}	S	\bar{X}	S
رهبري	۴/۲۵	۰/۳۴۷	۴/۱۳	۰/۴۶۰

بر اساس مندرجات جدول شماره ي ۲، نمره ي كسب شده توسط مديران گروه مديريت و برنامه ريزي آموزشي $4/25$ و انحراف معيار نمرات اين گروه $0/34$ بوده است. ميانگين نمره ي مديران گروه ساير رشته هاي تحصيلي، $4/13$ و انحراف معيار نمرات اعضاي اين گروه $0/46$ است. اگرچه ميانگين نمرات گروه مديريت 12 صدم بيشتر از گروه ديگر بوده اما بر اساس يافته هاي تحليل واريانس، F مشاهده شده معنادار نبوده است؛ بنا بر اين، از نظر دبيران بين مهارت رهبري مديران دانش آموخته ي رشته ي مديريت و برنامه ريزي آموزشي و مديران دانش آموخته ي ساير رشته هاي تحصيلي تفاوت معناداري وجود ندارد.

۲- مهارت هاي انساني: در مورد اين مهارت، اين سؤال مطرح شده است كه آيا از نظر دبيران، بين مهارت انساني دانش آموختگان رشته ي مديريت و برنامه ريزي آموزشي و دانش آموختگان ساير رشته هاي تحصيلي تفاوت وجود دارد. در اين پژوهش، منظور از مهارت انساني مديران، داشتن توانايي و قدرت تشخيص در زمينه ي ايجاد تفاهم و همكاري، درك انگيزه هاي افراد و همدي با آنان است كه در قالب ۱۱ سؤال مورد بررسي قرار گرفته است (جدول شماره ي ۳).

جدول شماره ۳- مقایسه‌ی یافته‌های مربوط به مهارت انسانی مدیران

ردیف	سؤال	گروه مدیریتی آموزشی			سایر رشته‌های تحصیلی		
		درصد زیاد و خیلی زیاد	میان گین	انحراف معیار	درصد زیاد و خیلی زیاد	میان گین	انحراف معیار
۱	گوش دادن به صحبت دیگران و درک آن‌ها	۸۲/۸	۴/۴۰	۸۵۴/۰	۸۲/۸	۴/۲۵	۹۵۳/۰
۲	رسیدگی به مسایل و مشکلات معلمان	۷۷/۱	۴/۱۳	۹۲۰/۰	۶۹/۶	۳/۹۲	۰۸۳/۱
۳	استفاده از روش‌های مؤثر برای حفظ روابط با دانش‌آموزان	۸۰/۳	۴/۱۱	۹۶۰/۰	۷۲/۱	۳/۹۹	۰۰۹/۱
۴	آگاهی از مسایل شخصی دیگران در حد ضرورت	۶۸/۸	۳/۹۲	۰۴۱/۱	۶۰/۳	۳/۷۲	۱۱۶۹/۱
۵	برخورداري از شخصیت خون‌گرم و اجتماعی	۸۴/۱	۴/۳۷	۸۹۶/۰	۸۲/۲	۴/۲۸	۹۰۴/۰
۶	داشتن برخورد منصفانه و دوستانه با همکاران	۸۹/۸	۴/۴۹	۷۵۶/۰	۸۵/۵	۴/۳۴	۸۳۳/۰
۷	فروتن، متواضع و بی‌تکلف بودن	۹۲/۴	۴/۶۰	۶۲۸/۰	۸۴/۸	۴/۳۸	۹۱۸/۰
۸	توانایی ایجاد ارتباط و مشورت با همکاران	۸۹/۲	۴/۴۵	۷۰۲/۰	۸۲/۲	۴/۳۱	۹۴۷/۰
۹	حفظ تعادل روحی و اخلاقی	۸۴/۷	۴/۳۷	۷۸۸/۰	۷۹/۵	۴/۲۰	۹۷۵/۰
۱۰	توانایی تشریح و تفهیم مطالب	۸۷/۲	۴/۳۸	۷۹۶/۰	۷۸/۸	۴/۲۲	۹۱۷/۰
۱۱	قابلیت پذیرش اشتباهات	۷۷/۷	۴/۲۰	۹۸۸/۰	۷۴/۲	۴	۰۳۶/۱

با توجه به داده‌های مندرج در جدول شماره ۳، بیشترین درصد پاسخ‌ها در سطح زیاد و خیلی زیاد در گروه دارای مدرک مدیریت مربوط به گزینه‌ی ۲۲ (فروتن، متواضع و بی‌تکلف بودن) با $M=4/60$ درصد و کمترین درصد پاسخ‌ها مربوط به گزینه‌ی ۱۹ (آگاهی از مسایل شخصی معلمان و راهنمایی آنان) با $M=3/92$ درصد بوده است. در گروه سایر رشته‌های تحصیلی، بیشترین درصد پاسخ‌ها مربوط به گزینه‌ی ۲۲ (فروتن، متواضع و بی‌تکلف بودن) با $M=4/38$ درصد و کمترین درصد پاسخ‌ها - مانند گروه قبل - مربوط به گزینه‌ی ۱۹ با $M=3/72$ درصد است. با توجه به این‌که هر دو گروه پاسخ‌دهنده در گزینه‌های مشترکی بیشترین و کمترین امتیاز را به مدیران خود داده‌اند، می‌توان استدلال کرد که در دو گروه، مدیران در مهارت انسانی نقاط ضعف و قوت مشترکی دارند. برای به دست آوردن دید

کلی، میانگین نمرات دو گروه در ۱۱ سؤال مذکور در جدول شماره ۴ ارائه شده است.

جدول شماره ۴- مقایسه‌ی میانگین نمره‌ی مهارت انسانی دو گروه از مدیران

سایر رشته‌های تحصیلی		مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی		مهارت
S	\bar{X}	S	\bar{X}	
۵۱۹/	۴/۱۵	۳۹۱/	۴/۳۲	انسانی

همان‌گونه که در جدول شماره ۴ آمده، میانگین نمره‌ی کسب شده توسط مدیران گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی ۴/۳۲ و انحراف معیار نمرات اعضای این گروه ۰/۳۹ بوده است. همچنین، میانگین نمره‌ی کسب شده توسط مدیران گروه سایر رشته‌های تحصیلی ۴/۱۵ و انحراف معیار نمرات آن‌ها در این مهارت ۰/۵۲ است. میانگین نمرات گروه مدیریت ۱۷ صدم بیشتر از گروه دیگر بوده اما بر اساس یافته‌های تحلیل واریانس، F مشاهده شده در خصوص مقایسه‌ی میانگین نمرات انسانی دو گروه مدیران معنادار نبوده است؛ بنابراین، از نظر دبیران، بین مهارت انسانی مدیران دانش‌آموخته‌ی رشته‌ی مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی و مدیران دانش‌آموخته‌ی سایر رشته‌های تحصیلی تفاوت معناداری وجود ندارد.

۳- مهارت‌های آموزشی: در مورد این مهارت، این سؤال مطرح شده است که آیا از نظر دبیران، بین مهارت آموزشی دانش‌آموختگان رشته‌ی مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی و دانش‌آموختگان سایر رشته‌های تحصیلی تفاوت وجود دارد. در این پژوهش، منظور از مهارت آموزشی مدیران، آگاهی داشتن از چگونگی فرایند یاددهی-یادگیری و عوامل تأثیرگذار بر آن از محیط آموزشی و تلاش آگاهانه در جهت پیشبرد فرایند یاد شده در دبیرستان است که در قالب ۱۹ سؤال مورد بررسی قرار گرفته است (جدول شماره ۵).

جدول شماره ۵- مقایسه‌ی یافته‌های مربوط به مهارت آموزشی مدیران

ردیف	سؤال	گروه مدیریتی آموزشی			سایر رشته‌های تحصیلی		
		درصد زیاد و خیلی زیاد	میان گین	انحراف معیار	درصد زیاد و خیلی زیاد	میان گین	انحراف معیار
۲	اعتقاد به برنامه ریزی برای امور دبیرستان	۸۹/۸	۴/۴۲	/۶۸۱	۸۳/۴	۴/۲۴	/۹۰۱
۷	تکیه بر آمار و اطلاعات در تصمیم‌گیری	۸۴	۴/۳۹	/۷۳۶	۷۸/۲	۴/۱۵	/۸۴۶
۸	آگاهی از آیین‌نامه‌ها و مقررات آموزشی	۹۳/۷	۴/۵۲	/۶۳۶	۸۶/۸	۴/۴۷	/۷۳۷
۹	شناخت ویژگی‌ها و توانایی‌های دانش‌آموزان	۸۰/۹	۴/۱۸	/۷۵۴	۶۹/۵	۳/۹۶	/۸۷۵
۱۰	اقدام برای شناسایی مشکلات دانش‌آموزان	۸۳/۴	۴/۲۸	/۷۹۳	۷۸/۸	۴/۱۵	/۸۷۲
۱	تلاش برای راه‌اندازی مسابقات	۸۲/۸	۴/۲۷	/۷۷۳	۷۸/۲	۴/۱۶	/۹۱۲
۲	تشکیل دوره‌های آموزش خانواده	۸۰/۹	۴/۲۰	/۸۲۴	۷۲/۲	۳/۹۸	/۱۵۸
۳	دعوت از صاحب‌نظران به منظور تبادل نظر	۶۱/۲	۳/۷۱	/۱۰۹	۵۶/۳	۳/۵۳	/۱۴۸
۴	جستجوی روش بهبود فرایند یاددهی-یادگیری	۸۴/۷	۴/۲۰	/۷۹۸	۷۱/۵	۳/۹۸	/۹۶۲
۵	همسو کردن فعالیت‌های کلاس درس با اهداف مدرسه	۸۲/۸	۴/۲۴	/۸۴۸	۶۹/۵	۳/۹۰	/۱۰۱
۶	تشکیل جلسات هماهنگی رویه‌های آموزشی و پرورشی	۷۱/۴	۴	/۰۳۸	۶۳/۶	۳/۷۴	/۲۲۳
۷	تلاش برای افزایش دانش و مهارت حرفه‌ای خود	۷۳/۸	۴/۱۶	/۸۷۵	۶۸/۲	۳/۸۸	/۰۸۹
۸	هم‌گامی با روندهای نوآورانه آموزشی و پرورشی	۷۸/۹	۴/۲۰	/۸۶۸	۶۷/۶	۳/۹۷	/۰۸۱
۹	ترغیب دبیران به آموزش‌های ضمن خدمت	۷۰/۱	۴	/۰۸۴	۶۳	۳/۸۵	/۰۴۹
۱۰	استفاده از نظر دیگران در ارزشیابی کارکنان	۶۷/۵	۳/۹۴	/۱۳۹	۶۳	۳/۷۷	/۱۳۷
۱	رعایت عدالت در ارزشیابی کارکنان	۷۷/۷	۴/۱۷	/۹۲۱	۶۵/۶	۳/۸۸	/۱۱۶
۲	تشویق کارکنان بر اساس نتایج ارزشیابی	۷۲/۷	۴/۱۱	/۰۳۵	۶۶/۸	۳/۹۱	/۱۸۹
۳	شناخت نقاط قوت و ضعف دبیرستان از طریق ارزشیابی	۷۳/۹	۴/۱۶	/۹۶۹	۷۰/۲	۳/۸۶	/۱۹۸
۴	شناسایی و رفع مشکلات آموزشی دبیرستان	۸۶	۴/۴۰	/۸۰۱	۷۷/۴	۴/۱۰	/۰۴۴

داده‌های جدول شماره ۵ حکایت از آن دارد که گزینه‌ی شماره ۲۹ (آگاهی از آیین‌نامه‌ها و مقررات آموزشی) دارای بیشترین میانگین در هر دو گروه است (۴/۵۲ و ۴/۴۷). از سوی دیگر، گزینه‌ی شماره ۳۴ (دعوت از صاحب‌نظران علوم

تربیتی... نیز در هر گروه کم‌ترین میانگین را به خود اختصاص داده است (۳/۷۱ و ۳/۵۳). با توجه به نوع پاسخ دبیران درباره‌ی این مهارت، می‌توان چنین استدلال کرد که هر دو گروه مدیران، این مهارت را به سبک واحدی در آموزشگاه خود اعمال کنند. به منظور به دست آوردن دید کلی، میانگین نمرات دو گروه در ۱۹ سؤال مذکور در جدول شماره‌ی ۶ ارائه شده است.

جدول شماره‌ی ۶- مقایسه‌ی میانگین نمره‌ی مهارت آموزشی دو گروه از مدیران

مهارت	مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی		سایر رشته‌های تحصیلی	
	\bar{X}	S	\bar{X}	S
انسانی	۴/۱۴	/۲۸۸	۳/۹۱	/۵۲۴

با توجه به مندرجات جدول شماره‌ی ۶، میانگین نمره‌ی کسب شده توسط مدیران گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی ۴/۱۴ و انحراف معیار نمرات اعضای این گروه ۰/۲۸ است. میانگین نمره‌ی کسب شده توسط مدیران گروه سایر رشته‌های تحصیلی ۳/۹۱ و انحراف معیار نمرات آن‌ها ۰/۵۲ است. در این مهارت نیز به رغم این‌که میانگین نمرات گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی ۲۴ صدم بیشتر از گروه دیگر بوده اما بر اساس یافته‌های تحلیل واریانس F مشاهده شده در خصوص مقایسه‌ی میانگین نمرات مهارت آموزشی دو گروه مدیران یاد شده معنادار نبوده است؛ بنابراین، از نظر دبیران بین مهارت آموزشی مدیران آموخته‌ی رشته‌ی مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی و مدیران دانش‌آموخته‌ی سایر رشته‌های تحصیلی تفاوت معناداری وجود ندارد.

۴- مهارت‌های اداری- مالی: سؤال مطرح شده در مورد این مهارت این بوده است که آیا از نظر دبیران، بین مهارت اداری- مالی دانش‌آموختگان رشته‌ی مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی و دانش‌آموختگان سایر رشته‌های تحصیلی تفاوت وجود دارد. در این پژوهش، منظور از مهارت اداری- مالی مدیران، توانایی آنان در اداره و سرپرستی امور دفتری، حسابداری، بودجه و سایر امور

مربوط به نگهداري از محيط آموزشي و امور مشابه
در دبیرستان است که در قالب ۱۱ سؤال مورد
بررسی قرار گرفته است (جدول شماره ۷).

جدول شماره ۷- مقایسه‌ی یافته‌های مربوط به مهارت اداری- مالی مدیران

ردیف	سؤال	گروه مدیریتی آموزشی			سایر رشته‌های تحصیلی		
		درصد زیاد و خیلی زیاد	میان گین	انحراف معیار	درصد زیاد و خیلی زیاد	میان گین	انحراف معیار
۴	استفاده‌ی اثربخش از امکانات اداری- مالی و تدارکاتی	۸۶	۴/۳۹	۰	۷۶/۸	۴/۱۶	۰/۹۴۰
۴	تهیه‌ی ملزومات و تجهیزات مورد نیاز مدرسه	۸۶	۴/۴۰	۰	۷۵/۵	۴/۱۴	۰/۹۴۳
۴	کنترل صحیح بر حفظ اموال مدرسه	۹۲/۳	۴/۵۱	۰	۸۰/۲	۴/۲۹	۰/۹۰۵
۴	فراهم آوردن تسهیلات لازم برای اجرای برنامه‌های پرورشی	۸۴/۷	۴/۳۷	۰	۷۶/۱	۴/۲۰	۰/۹۱۸
۵	تنظیم، هزینه و نظارت مؤثر بر بودجه‌ی مدرسه	۸۷/۹	۴/۴۷	۰	۷۷/۵	۴/۲۴	۰/۹۸۷
۵	آشنایی با اصول و مراحل امور اداری	۸۳/۵	۴/۳۳	۰	۸۴/۱	۴/۲۶	۰/۷۸۵
۵	در اختیار کارکنان قرار دادن آیین‌نامه‌ها	۹۱/۱	۴/۵۲	۰	۸۶/۱	۴/۳۹	۰/۷۸۵
۵	آگاه کردن کارکنان از وظایف خود	۸۹/۸	۴/۴۵	۰	۷۷/۵	۴/۱۸	۰/۹۵۱
۵	حساسیت نسبت به حراست از مدارک دانش‌آموزی	۹۱/۷	۴/۵۸	۰	۸۴/۸	۴/۴۰	۰/۸۲۲
۵	بازدید منظم از محیط فیزیکی مدرسه	۸۶/۶	۴/۳۷	۰	۷۳/۵	۴/۰۹	۰/۰۱۲

همان‌گونه که در جدول شماره ۷ آمده است، در گروه مدیریتی و برنامه‌ریزی آموزشی، بیشترین درصد پاسخ‌ها در سطح زیاد و خیلی زیاد مربوط به گزینه‌ی ۵۴ (حساسیت نسبت به حراست مدارک دانش‌آموزی) با ۹۱/۷ درصد ($M=4/58$) بوده است. متوسط نمره‌ی گزینه‌ی ۵۱ (آشنایی با اصول و مراحل اداری) با ۸۳/۵ درصد ($M=4/33$) بوده است. متوسط نمره‌ی پاسخ‌ها بین ۴/۳۳ تا ۴/۵۸ در نوسان بوده است. در گروه سایر رشته‌های تحصیلی، بیشترین درصد پاسخ‌ها در سطح زیاد و خیلی زیاد مربوط به گزینه‌ی ۵۴ (حساسیت نسبت به حراست مدارک دانش‌آموزی) با ۸۵ درصد ($M=4/40$) و کمترین درصد پاسخ‌ها مربوط به گزینه‌ی ۵۵ (بازدید منظم از محیط فیزیکی مدرسه) با ۷۳/۵ درصد ($M=4/09$) است.

با توجه به میانگین امتیازات داده شده، می‌توان نتیجه گرفت که مهارت اداری یا مالی

مدیران دبیرستان‌های دولتی شهر شیراز از سایر مهارت‌های آنان قوی‌تر است. به منظور ارزیابی دید کلی، میانگین نمرات دو گروه در ۱۰ سؤال یاد شده در جدول شماره ۸ ارائه شده است.

جدول شماره ۸- مقایسه میانگین نمره‌ی مهارت اداری- مالی دو گروه از مدیران

مهارت	مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی		سایر رشته‌های تحصیلی	
	\bar{X}	S	\bar{X}	S
اداری- مالی	۴/۴۲	/۳۰۶	۴/۱۷	/۵۷۶

با توجه به مندرجات جدول شماره ۸، میانگین نمره‌ی کسب شده توسط مدیران گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی ۴/۴۲ و انحراف معیار نمرات اعضای این گروه ۰/۳۰ است. میانگین نمره‌ی کسب شده توسط مدیران گروه سایر رشته‌های تحصیلی ۴/۱۷ و انحراف معیار آن ۰/۵۷ است. در این مهارت، میانگین نمره‌ی گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی ۲۵ صدم بیشتر از گروه دیگر بوده اما بر اساس یافته‌های تحلیل واریانس F مشاهده شده در خصوص مقایسه‌ی میانگین نمرات مهارت اداری- مالی دو گروه مدیران معنادار نبوده است؛ بنابراین، از نظر دبیران بین مهارت اداری- مالی مدیران دانش‌آموخته‌ی رشته‌ی مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی و مدیران دانش‌آموخته‌ی سایر رشته‌ها تفاوت معناداری وجود ندارد.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش نشان داد که در مجموع، میانگین عملکرد مدیران دارای مدرک کارشناسی مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، از مدیران دارای سایر مدارک تحصیلی بالاتر بوده است. میانگین مدیران گروه اول در مهارت رهبری ۱۲ صدم (بر مبنای حداکثر میانگین ۵)، در مهارت انسانی ۱۷ صدم، در مهارت آموزشی ۲۴ صدم و در مهارت اداری-

مالي ۲۵ صدم بيشتر از مديران گروه دوم بوده است.

همانطور که گفته شد، تفاوت بين عملکرد دو گروه مديران مورد نظر از نظر آماری معنادار نيست؛ اين نتيجه دور از انتظار به نظر مي‌رسد ولي نتايج برخي از پژوهش‌ها مؤيد آن است. براي مثال، پژوهش شيخ نظامي (۱۳۷۶) نشان داد که داشتن تخصص مديريت، در مهارت افراد مديريت زمان، تأثيري ندارد. همچنين، پژوهش حميدي (۱۳۷۴) نشان داد که داشتن تخصص مديريت مديران، در موفقيت آن‌ها در نظارت بر کار معلمان مدارس راهنمايي و راهنمايي آنان نقش اساسي نداشته است.

بر خلاف موارد ياد شده، تحقيق قنبري (۱۳۷۲) نشان داد که شرکت در دوره‌هاي مديريت، تأثير مثبت بر عملکرد مديران داشته است. در همين راستا، پژوهش زيک (۱۳۷۶) نشان داد که مديران داراي کارشناسي مديريت، نسبت به مديران دانش‌آموخته‌ي ساير رشته‌ها عملکرد بهتري دارند.

ممکن است تفاوت در روش‌هاي پژوهش، محل انجام دادن پژوهش و ميزان دقت و تبحر پژوهشگران يکي از عوامل حصول نتايج متفاوت باشد ولي وجود اين تفاوت‌ها، ضرورت پژوهش‌هاي بيشتر را آشکار مي‌سازد. در حالي که تلاش سياست‌گذاران آموزش عالي در جهت صرفه‌جويي اقتصادي و افزايش بهره‌وري است، منطقي نيست که مبالغ زيادي صرف ارائه‌ي دوره‌هاي دانشگاهي مديريت آموزشي شود، بدون آن‌که اين دوره‌ها تحولي در مديريت مدارس ايجاد کنند. تشکيل کميته‌ي مشترکي مرکب از نمايندگان دانشکده‌هاي علوم تربيتي و آموزش و پرورش براي رسيدگي به اين موضوع ضروري است. البته دلایل و مطالب زير مي‌تواند تا حدودي توجيه‌کننده‌ي نبود تفاوت معنادار بين عملکرد دو گروه از مديران باشد.

۱- مديريتي که در دانشگاهها و مراکز آموزش عالي آموزش ارائه داده مي‌شود، مبتني بر نظام غيرمتمرکز است که در آن مدير آموزشگاه اختيارات زياد و فرصت کافي براي به‌کارگيري

مهارت‌هاي فراگرفته در عمل را دارد اما به نظر مي‌رسد در کشور ما از مديران دبیرستان‌ها انتظار مي‌رود که در قالب يك نظام متمرکز، با امکانات و اختيارات محدود و شرح وظايف از قبل تعيين شده و حتي زمان‌بندي شده به مدیریت پردازند. به همین دلیل، مدیریت در چنین نظامي به تخصص و ابتکار خاصي نیاز ندارد و هر کس که از سواد و تحصيلات متعارف برخوردار باشد و ویژگی‌هاي شخصيتي متمتازي را از خود بروز داده باشد، مي‌تواند مدير خوبی باشد.

به عبارت ديگر، چون در حال حاضر وظايف مديران کاملاً مشخص است، عملکرد هر دو گروه تقريباً یکسان بوده است اما اگر اموري مانند انطباق برنامه‌هاي درسي مصوب با نیاز دانش‌آموزان و جامعه‌ي محلي به مديران محول مي‌شد، شايد عملکرد مديران آموزش‌ديده، بهتر از ساير مديران به نظر مي‌رسيد.

۲- از آن‌جا که مديران مدارس توسط کارشناسان اداره‌ي آموزش و پرورش مربوطه انتخاب شده‌اند (انتخاب توسط يك مرجع انجام شده است) و گزينش همه‌ي آنان (گروه مدیریت و برنامه‌ريزي آموزشي و گروه ساير رشته‌هاي تحصيلي) بر اساس معيارهاي واحدي صورت گرفته، طرز مدیریت مدارس یکسان است و عملکرد مديران شباهت‌هاي زيادي با هم دارد.

۳- محافظه‌کاري دبیران پاسخ‌دهنده به سؤالات، باعث شده است که آن‌ها مهارت‌هاي مديران خود نمره‌هاي بالايي بدهند؛ به همین دلیل، تفاوت بين دو گروه به حداقل رسیده است.

۴- عامل آموزش‌هاي ضمن خدمت مديران (به خصوص مديران گروه ساير رشته‌هاي تحصيلي) باعث توسعه‌ي مهارت‌هاي مدیریتی آن‌ها شده و نمرات عملکرد آن‌ها را مشابه یکديگر کرده است. علاوه بر اين، برخي از مديران گروه ساير رشته‌ها، داراي مدرک کارشناسي از رشته‌هاي نزديک به مدیریت آموزشي هستند و درس‌هايي درباره‌ي مدیریت خوانده‌اند. مطالعه‌ي اين دروس در کنار تجاربي که اين افراد در محيط

کار به دست می‌آورند، آن‌ها را به مدیرانی
کارآمد تبدیل کرده است.

۵- شاید دروس ارائه شده در دوره‌ی مدیریت
آموزشی نتوانسته است کارآمدی لازم را در
دانش‌آموختگان ایجاد کند؛ بنابراین، ضمن
بررسی دقیق باید دروس جدید مانند مدیریت
تغییر و نوآوری در برنامه‌ی این دوره گنجانده
شود.

۶- اگرچه آموزش عاملی بسیار قوی در کارآمد
نمودن افراد است. انگیزش نیز قوه‌ی محرکه‌ی
بسیار نیرومندی است که می‌تواند کمبود آموزش
را جبران کند؛ احتمال دارد که مدیران دارای
مدرك غیرمدیریت از میان افرادی انتخاب شده
باشند که دارای انگیزه‌های مدیریتی قوی
بوده‌اند؛ در حالی که افراد دارای مدرك
لیسانس مدیریت، به صرف داشتن مدرك به شغل
مدیریت گماشته شده‌اند.

پیشنهادهاي کاربردي

۱- با توجه به این‌که بین میانگین نمره‌ی مهارت
رهبري دو گروه مدیران تفاوت معناداري مشاهده
نشد، پیشنهاد می‌شود که مراکز دانشگاهی و
مؤسسات آموزش عالی، به‌ویژه در مقطع کارشناسی
ارشد، قبل از پذیرش دانشجو در رشته‌ی مدیریت
و برنامه‌ریزی آموزشی، با استفاده از تست‌های
استاندارد، استعداد رهبري و انگیزش مدیریتی
متقاضیان تحصیل در این رشته را ارزیابی کنند
و با انجام دادن مصاحبه‌های تخصصی، از گزینش
صحیح دانشجو مطمئن شوند.

۲- پیشنهاد می‌شود که برای سرعت بخشیدن به
غیرمتمرکز شدن نظام آموزشی کشور و توسعه‌ی
اختیارات مدیران مدارس مطالعات منظم و
برنامه‌ریزی شده‌ای انجام گیرد.

۳- با توجه به این‌که نمرات مهارت آموزشی،
رهبري و انسانی دو گروه مدیران کمتر از مهارت
اداري- مالي بوده است و بیش‌تر وقت صرف وظایف
اداري- مالي می‌شود، پیشنهاد می‌شود که در

- تبیین وظایف مدیران تجدید نظر صورت گیرد و مسؤلیت‌های مدیران در زمینه‌ی امور اداری- مالی به معاونان تفویض شود.
- ۴- پیشنهاد می‌شود که مزایا و امکانات رفاهی قابل ملاحظه‌ای به مدیران اختصاص یابد؛ به طوری که منصوب شدن در پست مدیریت مدارس با ارزش تلقی شود.
- ۵- پیشنهاد می‌شود که مسؤولان ادارات آموزش و پرورش از واگذاری مدیریت بیش از یک مدرسه به مدیران خودداری کنند.

منابع فارسي

- اتحادنژاد، ش (۱۳۸۰) بررسی نظر دبیران در خصوص میزان مهارت‌های اثربخش مدیران و رابطه‌ی آن با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستان‌های شیراز، رساله‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز، دانشکده‌ی علوم تربیتی.
- حمیدی، م (۱۳۷۴) رابطه‌ی تخصص مدیر در رشته‌ی مدیریت آموزشی با میزان موفقیت در نظارت و راهنمایی معلمان در سطح راهنمایی و دبیرستان‌های فارس، رساله‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد شیراز.
- رضائیان، ع (۱۳۷۳) اصول مدیریت، تهران: انتشارات سمت.
- زیرک، م؛ (۱۳۷۶) مقایسه‌ی عملکرد مدیران فارغ‌التحصیل رشته‌های مدیریت آموزشی و مدیران فارغ‌التحصیل سایر رشته‌ها در دبیرستان‌های پسرانه‌ی مشهد؛ رساله‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی، دانشکده‌ی علوم تربیتی.
- سبحانی، ع (۱۳۷۴) جایگاه رشته‌ی مدیریت آموزشی در نظام تعلیم و تربیت ایران، مجموعه مقالات اولین سمینار مدیریت آموزشی، تهران، انتشارات دانشگاه علامه طباطبایی، صفحات ۱۹۲-۱۷۸.
- سلیمی، ق؛ (۱۳۷۴) عوامل مؤثر در کارایی و موفقیت مدیران آموزشی، مجموعه مقالات اولین سمینار مدیریت آموزشی، تهران؛ انتشارات دانشگاه علامه طباطبایی صفحات ۶۸-۵۹.
- صافی، (۱۳۷۳) مدیریت و برنامه‌ریزی در آموزش و پرورش، تهران، انتشارات مرکز ضمن خدمت وزارت آموزش و پرورش.
- شیخ‌نظامی، ز (۱۳۷۶) مقایسه‌ی خودراهبری و ابعاد آن در میان مدیران دبیرستان‌های دخترانه شهر شیراز، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز، دانشکده‌ی علوم تربیتی.
- علاقه‌بند، علی (۱۳۷۶) مقدمات مدیریت در آموزش و پرورش، تهران، روان.

قنبري، س؛ (۱۳۷۶) نقش آموزش‌هاي ضمن خدمت در بهبود عملکرد مديران آموزشي. فصلنامه‌ي تکنولوژي آموزشي.

لي نام، ج و هووئه، ج (۱۹۷۴)؛ **مديريت مدارس: مباني و تئوري‌ها**، ترجمه‌ي م. نائلي، اهواز، انتشارات دانشگاه شهيد چمران.

گريفيث، د؛ (۱۳۷۴) **روابط انساني در مديريت آموزشي**، ترجمه‌ي خ. بخشي، تهران، مارليک.

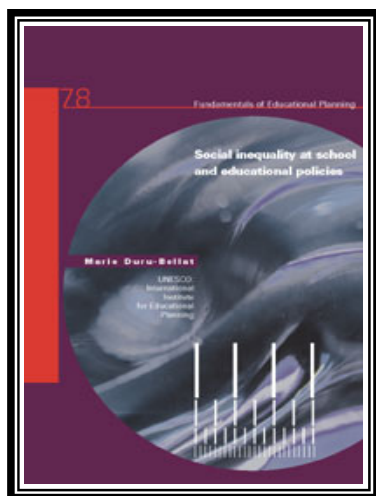
وايلز، ک؛ (۱۳۷۶) **مديريت و رهبري آموزشي**، ترجمه‌ي م. طوسي، تهران، مرکز آموزش مديريت دولتي.

منابع انگليسي

- Fullen, M. (1994). **The Meaning of the Education Change**. New York: Teach college press.
- Kirik P. & Locke, E. A, (1991). **Leadership; Do traits matter?** **Academy of Management Executive**. V. 5. pp 48- 60.
- Richard, K & Marilyn, N. (1989). **Middle Management in school**. New York: Basl Blaack well.
- Robinson, C. T. (1996). **School effectiveness Behaviors of Elementary school Principals in Mississippi**. Ph. D. Thesis, Jackson State University.
- Smith, W. F. & Richard L. A. (1989). **Instructional leadership**. Association for supervision and Curriculum development. (Ascp).
- Singer, G. (1990). **Human Resource Management**. Boston: PWSKENT.
- The Relationship among Academic department, Head leader behavior, faculty satisfaction and department Head effectiveness**. Ph. D. thesis. **Kansas stal: University**.
- Weiss, J. H. (1984). **Selected interpersonal needs of elementary school Principe**. ED. D. thesis, University of Bridgeport.

آشنایی با کتاب

معرفی کتاب



عنوان کتاب: نابرابری‌ها اجتماعی در مدرسه و خط و مشی‌های آموزشی
مؤلف: ماری دورو بلات
(Marie Duru – Bellat)

ناشر: IIEP¹

سال انتشار: ۲۰۰۳

این کتاب ارتباط بین مدرسه و نابرابری‌های اجتماعی را از هر دو جنبه، زمانی که مدارس

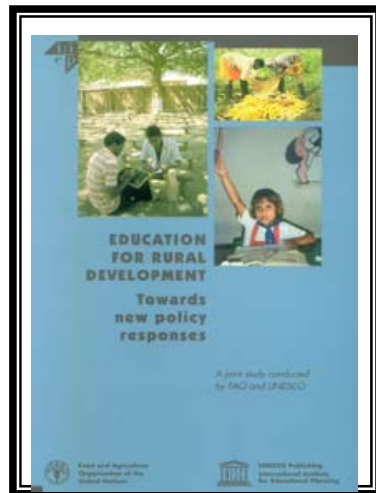
ممکن است موجب این نابرابری شوند و یا وقتی که خط و مشی‌های آموزشی بتوانند نقشی در محدود کردن آن ایفا کنند را مورد بررسی قرار می‌دهد. این نوشتار یکی از چند معدود مطالب خلاصه‌گونه‌ای است که به ادبیات این موضوع تخصیص یافته است. این کتاب معیارها و جنبه‌های مختلف نابرابری‌های اجتماعی را آشکار کرده و با ارجاع به تحقیقات استدلالی - اجتماعی، ریشه‌های آن را در چارچوب خانواده، و عملکرد روزانه مدارس و کلاس درس مورد بحث و بررسی قرار داده است. این موضوع با تشریح خط و مشی‌های آموزشی برای کاهش نابرابری‌های در دوران تحصیل کودکان و نوجوانان دنبال می‌شود، به نحوی که ابتدا معیارهای کلاس محور (شامل عملکرد معلم و ترکیب کلاسها) را مطرح کرده و سپس خط و مشی‌های مربوطه همراه با پی‌آمدها آن بر پارامترهای

1- International Institute for Educational Planning

ساختاري نظام آموزشي را مورد بحث و بررسي قرار مي‌دهد. در پايان نيز مؤلف تأکيد مي‌کند خط و مشي‌هاي آموزشي زماني سودمند خواهند بود که با جموعه گسترده‌تري از ديگر خط و مشي‌هاي براي کاهش نابرابري‌هاي اجتماعي در زندگي جوانان و خانواده‌هايشان همراه شود.

محتوای کامل این کتاب از طريق نشانی اینترنتی به صورت کامل قابل دریافت است:

<http://www.Unesco.Org/iiep/eng/publications/recent/abstracts/Fund78.htm>



عنوان کتاب: آموزش و پرورش براي توسعه روستا: پاسخي به خط و مشي‌هاي جديد

مؤلف: دیوید آچورنا و لَوینیا گاسپرینی (David Atchoarena Lavinia Gasperini)

ناشر: IIEP

سال انتشار: ۲۰۰۳

بیش از نیمی از جمعیت جهان و بیش از ۷۰٪ مردم

فیقر در مناطق روستایی زندگی می‌کنند، جایی که به طور معمول گرسنگی، بی‌سوادی و سطح پایینی از پیشرفت تحصیلی مشهود است. آموزش اکثر مردم مناطق روستا برای دستیابی به توسعه پایدار ضرورت دارد. راهبردهای فقرزدایی که هم اکنون در حال اجراست بر توسعه روستا و کلیه افرادی که در آن مناطق زندگی می‌کنند تأکید دارند. فناوری‌هاي به سرعت در حال تغییر، و گسترش روز افزون جهانی شدن، همه نشان از آموزش و پرورش مطلوب‌تری است که این موضوع برای امرار معاش

پایدار و اقتصاد رقابتي روستا ضرورت دارد. در طی سال‌هاي متمادي، سياستگذاران و متخصصان آموزشي بر رويکردي تأکيد داشتند که آموزش مهارت‌هاي عملي و حرفه‌اي کشاورزي را که اساساً در سطوح متوسطه و آموزش عالي ارائه مي‌شد مورد توجه قرار مي‌دادند. اما به هر حال، آموزش براي توسعه روستايي به يك رويکرد جامعي نياز دارد که فراتر از مرزبندي‌هاي محدود مفهوم آموزش و آموزش کشاورزي سنتي باشد. اين کتاب در زمينه مواجهه با عقل سنت‌گرا و سياستگذاري‌هاي آموزشي، و تأمين و تدارك آموزش و پرورش مناطق روستايي براي چندين دهه رهنمودهايي را ارائه مي‌کند. اين کتاب با بهره‌مندي از آخرين منابع اطلاعاتي، موضوعات آموزشي را در چارچوب مسائل مبتلا به روستا مطرح مي‌کند.



Quarterly Journal
Of
EDUCATION

A Publication of
The Institute for Educational Research
Ministry of Education
The Islamic Republic of Iran

Vol. 21, No. 2, Summer 2005- Serial No. 82
Price R.s 10000
142 pages



In The Name of God
Quarterly Journal of Education
Vol. 21, No. 2, Summer 2005- Serial No. 82
A Publication of
The Institute for Educational Research
Ministry of Education
The Islamic Republic of Iran.

Managing Director: Dr. A. Asghar Kako Joibari
Chief Editor: Dr.M. Mehr Mohammadi.
General Manager: Ali Sa'iedi (M. A.)

Board of Editors:

Dr. Gh.Ahghar, Assistant Professor of Institute for Educational Research.
Dr.G.A.Ahmadi, Assistant Professor of Raja'ie University.
Dr.A.Alagheband, Professor of Allameh Tabatab'ie University.
Mr.M.Aminfar, Faculty Member of Allameh Tabataba'ie University.
Mr.H.Aziz Zadeh, Deputy Director General of ISESCO.
Dr.A.Bazargan, Professor of Tehran University.
Dr.M.J.Javadi, Assitant Professor of Ministry of Education.
Dr.A.M. Kardan, Professor of Tehran University.
Dr. A. Asghar Kako Joibari, Faculty member of Institute for Educational Research on Exceptional Children.
Dr.A.R.Kiyamanesh, Professor of Teacher Training University.
Dr.M.Mehr Mohammadi, Associate Professor of Tarbiyat Modarres University.
Dr.B.Mohsenpur Associate Professor of Teacher Training University.
Dr.E.Naderi Professor of Teacher Training University.
Mr.A.Nafisi, Faculty Member of Institute for Educational Research
Mr.A.Safi, Faculty Member of Islamic Azad University.
Dr.A.Seif, Professor of Allameh Tabataba'ie University.
Dr. N. Salsabili, Assistant Professor of Institute for Educational Research.

Persian Proof Reader: A. Tabatabaie

Abstract English Translator: Dr. M.A. Hamidi

Assistant for English Section Proof Reader: Mr. Abdol'azim Hakimi

Computer Type Setting and Layout: Sowgand Publication, 8417723

Address: Q.J.E. Institute for Educational Research, 196, Keshavarz Blvd.,
Tehran, Iran.

Tel: 66480504, 66480491-10 **FAX:** 66480486

Distribution Unit, Tel: 66480486

URL: www.ier.ir

E.mail: info@ier.ir

Quarterly Journal of Education
Vol. 21, No. 1, Spring 2005- Serial No. 82

Contents:

	Page
● The Effects of the Anxiety and Attitude toward Math on Math Achievement of High School Students A. Razaviye, ph. D., D. Seif, and A. Taheri	7
● Using TQM in the Process of Teaching F. G Dordinejad	31
● The Status of the Continuous Evaluation at the Elementary Schools M. A. Rarviziyan. and M. Kazemi	59
● The Relation between Religiosity and Identity Crisis among High School Students in the City of Yazd G. Dehshiri	87
● A Comparison between the Performances of the Specialized and Non- specialized School Principals A. R. Nasr, ph. D. and M. Ma'sumi	99
● Book Introduction	129
□ Subscription form	
● Abstracts in English	

English Abstracts

Translated by M. A. Hamidi (Ph.D.)

Translator's Disclaimer: In translating these abstracts the integrity of both the style and content of the originals has been preserved.

The Effects of the Anxiety and Attitude toward Math on Math Achievement of High School Students

A. Razaviye, ph. D., D. Seif, and A. Taheri

A sample of 987 high school freshmen (488 girls and 499 boys) was selected from the four educational districts in Shiraz using the cluster sampling method. The instruments were "Math Anxiety Scale" and "Attitude towards Math Scale". Factor analyzing the data yielded that the math anxiety is constituted of four factors: Math and figure anxiety, math test anxiety, negative feelings toward math, and concerns about math. The attitude toward math also consisted of two factors of math, enjoyment and math valuing. School achievement was measured using the final grades in math class. A regression analysis showed that the strongest predictor for math achievement in the math enjoyment factor. In other words, students liking math and enjoying involvement in situations requiring usage of math achieve more in this subject. Findings also show that any increase in negative feelings toward math, and in math and number anxiety is accompanied with a decrease in math achievement. The implication for the educational practitioners is obvious: motivational factors, especially attitude toward math must be focused on, teaching methods should be directed toward making the subject interesting and reducing any negative feelings and anxiety.

Using TQM in the Process of Teaching

F. G Dordinejad

Judging from the jargons used in today's educational circles, it seems an industrial mentality has dominated the field. This is indicative of the impact that the successes of the industrial sector have had on education. However, prior to adoption of terms such as educational industry or engineering, educational products, and instructional output, and discational of how to use these concepts in education, it would be more preferable to talk about how to do this through a discussion of Total Quality Manangement.

TQM has been applied in many areas in education similar to those in the industry. However, using it in the very heart of the educational system, i.e. the teaching/ learning process has been rather overlooked. In this article an attempt is made to adopt Deming's set of fourteen principles of TQM in industry to education. At the end, a course syllabus constructed based on these principles is introduced.

The Status of the Continuous Evaluation at the Elementary Schools

M. A. Rarviziyan. and M. Kazemi

The results of a field study conducted in the central province are reported herein. The main findings are the following: 47% of the elementary teachers are not that interested in engaging in continuous evaluation, most engagement is seen among geography, math, and science teachers, and least involvement is reported by teachers of Farsi, Quran, and Religion classes.

Some teachers have shown ingenuities that are reported in this article. Finally practical suggestions are given in order to improve the status of continuous evaluation at the elementary school level.

The Relation between Religiosity and Identity Crisis among High School Students in the City of Yazd

G. Dehshiri

A sample of 165 high school students (89 girls and 76 boys) was selected through cluster sampling. Three questionnaires on personal information, personal identity, and religiosity were used to gather data. Data Analysis yielded the following results: There is a significant and reverse relation between religiosity and identity crisis. Same type of relation was found between school achievement and identity crisis. As for the gender differences, there were no differences between the two groups in religiosity, however girls seem to be having more of an identity crisis.

A Comparison between the Performances of the Specialized and Non- specialized School Principals

A. R. Nasr, ph. D. and M. Ma'sumi

Despite all efforts at the Ministry of Education to improve the educational system, many problems still looms over the area of schools management, especially at the high school level. The purpose of the research reported herein has been to compare the performances of two sets of high school principals in Shiraz: those who have a university degree in educational administration and curriculum planning, and those graduated in other areas of study. To do so the opinions of teachers working with these two sets of principals were surveyed regarding the principal's skills in four areas of leadership, social, educational, and administrative skills.

75 Principals and 375 associated teachers were selected randomly from among all such individuals in Shiraz. A questionnaire with 55 Likert scales was used and the gathered data were analyzed statistically using the T- test. Results show that there is no significant difference between the two groups in the areas mentioned above. There were also no significant relations between the principals' performance and their gender or years of experience.