

به نام آنکه جان را فکرت آموخت



مدیریت توانمندی معلمان

(معلم پژوهنده)

شماره دوم و سوم، پاییز و زمستان ۱۳۹۳

بهاء ۳۰۰۰۰ ریال

مدیریت توانمندی معلمان

(معلم پژوهنده)

صاحب امتیاز : دانشگاه فرهنگیان پردیس علامه امینی تبریز
دکتر سهراب یزدانی
دکتر یوسف ادیب
مورس شیخی

صاحب امتیاز
ناظر مسئول:
سردبیر :
مدیر داخلی:

اعضای هیئت تحریریه

دکتر رحیم بدری	استادیار دانشگاه تبریز
دکتر یوسف ادیب	دانشیار دانشگاه تبریز
دکتر اکبر رضایی	دانشیار دانشگاه پیام نور تبریز
دکتر صادق ملکی	استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز
دکتر تورج هاشمی	دانشیار دانشگاه تبریز
دکتر ناصر خامنه	استادیار دانشگاه فرهنگیان
دکتر اسدا اله خدیوی	استادیار دانشگاه فرهنگیان
دکتر سهراب یزدانی	استادیار دانشگاه فرهنگیان
دکتر بهروز بامدادی	استادیار دانشگاه فرهنگیان
دکتر جواد حاج علیزاده	استادیار دانشگاه فرهنگیان
دکتر علی نقی اقدسی	استادیار دانشگاه آزاد اسلامی تبریز
دکتر غلامرضا گل محمد نژاد	استادیار دانشگاه تربیت معلم شهید مدنی
دکتر علی اصغر کوشافر	دانشیار دانشگاه آزاد اسلامی تبریز
دکتر منصور بیرامی	استاد دانشگاه تبریز
دکتر جهانگیر یاری	استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز
دکتر امیر پناهعلی	استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز
دکتر امید علی حسین زاده	استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز
دکتر بهنام طالبی	استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز
دکتر مجید واحدی	استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز

مدیر آماده سازی:	محمد دادی
ویراستار فارسی:	دکتر بهروز بامدادی
مدیر اجرایی:	حسین رحیمی راد
دبیرخانه:	نقی رضوانی
ویراستار انگلیسی:	محمد حسین درخشانی
مدیر پشتیبانی:	دکتر جواد حاج علیزاده
برنامه ریزی و هماهنگی:	فرامرز نیری

این نشریه به موجب شماره ۱۲۴/۸۴ مورخه ۸۶/۲/۲۶ وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی - معاونت امور مطبوعاتی و تبلیغاتی چاپ کرده است.

نشانی : تبریز - انتهای خ طالقانی - دانشگاه فرهنگیان پردیس علامه امینی - دفتر نشریه مدیریت توانمندی معلمان

Gmail: Pajooohandeh.amini@gmail.com

فهرست مقالات

- ۷ پیش بینی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان از طریق جو مدرسه، ساختار هدف کلاس و کفایت فعالیتی، اجتماعی و مدرسه‌ای
دکتر منصور بیرامی - یزدان موحدی - کلثوم کریمی نژاد
- ۱۹ بررسی تاثیر سبک‌های رهبری مدیران بر میزان استرس دبیران از دیدگاه دبیران دبیرستان‌های شهر مرنند در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲
دکتر امیدعلی حسین زاده - حسن نظری
- ۳۳ بررسی مقایسه‌ای میزان تحقق اهداف طرح ارزشیابی توصیفی با ارزشیابی کمی در مقطع ابتدایی از دیدگاه معلمان شهرستان مرنند در سال (۹۰-۱۳۸۹)
دکتر ناصر خامنه - دکتر جعفر قهرمانی - میترا آذرینا
- ۵۱ طراحی و تدوین الگویی برای توانمندسازی معلمان استان آذربایجان شرقی
دکتر اسداله خدیوی
- ۶۱ نقش هوش هیجانی در کیفیت زندگی کاری معلمان مدارس متوسطه شهر بناب
دکتر بهنام طالبی - ناهیده پورعبداله
- ۷۵ تعیین نگرش آموزگاران ابتدایی ناحیه ۳ تبریز نسبت به روش ارزشیابی پوشه کار براساس ویژگی‌های دموگرافیکی در سال تحصیلی ۱۳۹۲-۱۳۹۳
سیده ویدا فخری - دکتر امید علی حسین زاده
- ۹۳ بررسی رابطه بین عوامل موثر بر اعتماد دانشجویان به خدمات اینترنتی دانشگاه فرهنگیان تبریز
دکتر حسین قره بیگلر - بهنام شادی دیزجی - مهتاب پنج تن پناه گشتی - علی بهمنی
- ۱۰۹ بررسی نقش نظارت آموزشی مدیران بر بهبود کیفیت آموزشی دوره ابتدایی مدارس شهری آموزش و پرورش ناحیه ۵ تبریز در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲
معصومه منادی سفیدان - دکتر سهراب یزدانی

مقالات در صورتی پذیرفته می‌شوند که شرایط ذیل را دارا باشند:

موضوع مقالات:

- مقالات در زمینه‌های زیر و ناظر به جنبه‌های نظری و کاربردی باشند:
- ۱- مسائل نظری آموزش و پرورش، تحلیل محتوای کتب مختلف
 - ۲- روش‌های تدریس، برنامه‌ریزی آموزشی و درسی.
 - ۳- روش‌های تربیت اجتماعی، مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان و دانشجویان.
 - ۴- مدیریت، سازماندهی، تشکیلات و قوانین آموزش و پرورش.
 - ۵- مطالعات تطبیقی برنامه‌های درسی
 - ۶- جذب و بازآموزی معلمان و کارکنان
 - ۷- آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و نوآوری‌های آموزشی
 - ۸- پژوهش و تحقیق، کاربست یافته‌های پژوهشی، کیفیت بخشی پژوهش، توسعه و پژوهش
 - ۹- سایر موضوعات مرتبط با آموزش و پرورش

چارچوب و راهنمای تدوین مقالات

ترتیب قسمت‌ها:

۱. عنوان ۲. چکیده ۳. مقدمه ۴. روش‌شناسی ۵. نتایج و یافته‌ها ۶. بحث ۷. پی‌نوشت‌ها ۸. منابع و ماخذ ۹. چکیده به زبان انگلیسی
- ۱- عنوان: عنوان مقاله، نام و نام خانوادگی نویسنده، نویسندگان، درجه علمی و مدرک تحصیلی نویسنده‌گان، محل انجام پژوهش (دانشگاه یا موسسه مربوطه)
- ۲- چکیده: چکیده به فارسی و انگلیسی که در متن آن به اهداف و دامنه بحث، مواد و روش‌ها، متدولوژی، خلاصه یافته‌ها و نتایج مهم اشاره شده باشد، چکیده بیش از ۱۵۰ کلمه نباشد.
- ۳- مقدمه: شامل بیان مسئله، مبانی نظری و پیشینه، اهمیت، ضرورت، سوالات و یا فرضیات است.
- ۴- روش‌شناسی: شرح دقیق طرح تحقیق، مواد و روش‌ها، جامعه آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری و روش‌های تحلیل آماری تحت عنوان روش‌شناسی آورده شود.
- ۵- یافته‌ها و نتایج: شرح کامل یافته‌های تحقیق با ارائه فرضیه‌ها و شرح مختصر و تحلیل آماری آنها در تایید و یا رد آنها به همراه جدول مربوطه در صورت لزوم.
- ۶- بحث: شامل نکات مهم یافته‌ها، مقایسه آن با یافته‌های حاصل از مطالعات دیگر، توجیه و تفسیر موارد مشترک و موارد اختلاف، بیان کاربرد احتمالی یافته‌ها، نتیجه‌گیری و ارائه پیشنهادها حاصل از یافته‌های تحقیق می‌باشد.
- ۷- پی‌نوشت‌ها: اسامی افراد، واژه‌ها و اصطلاحات خارجی که ذکر آنها ضروری است.
- ۸- منابع و ماخذ: ابتدا منابع فارسی و سپس منابع انگلیسی آورده شود.

شرایط پذیرش مقالات:

- ۱- برخورداری از پشتوانه علمی و پژوهشی
- ۲- برخورداری از محتوا و پیام تازه و غیر تکراری
- ۳- تا حد امکان حاصل مطالعات و تجربیات و پژوهش‌های نویسنده باشد.
- ۴- در صورت ترجمه حاوی موضوعات بدیع باشد.
- ۵- مقالات ارسالی در نشریه دیگری چاپ نشده است.
- ۶- مقالات ترجمه شده همراه با نسخه ای از متن اصلی ارسال شود.
- ۷- مقالات واصله مسترد نخواهد شد. و حق ویرایش مقالات پذیرفته شده برای هیات تحریریه محفوظ است.

پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان از طریق جو مدرسه، ساختار هدف کلاس و کفایت فعالیتی، اجتماعی و مدرسه‌ای

دکتر منصور بیرامی^۱، یزدان موحدی^۲، کلثوم کریمی نژاد^۳

چکیده

توجه به ارتباط بین جو مدرسه با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ضروری است. هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه بین جو مدرسه، ساختار هدف کلاس و کفایت فعالیتی، اجتماعی و مدرسه‌ای دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی آنان در شهر خرم‌آباد بود. در این پژوهش همبستگی ۲۵۷ آزمودنی که در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ در مدارس شهر خرم‌آباد مشغول به تحصیل بودند با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. برای ارزیابی متغیرهای مستقل؛ آزمون جو مدرسه، ساختار هدف کلاس و چک لیست رفتاری کودکان که شامل ۲۰ آیتم است برای ارزیابی کفایت فعالیت مدرسه، ساختار هدف کلاس و سطح کفایت فعالیتی، اجتماعی و مدرسه‌ای دانش‌آموزان و ارتبای، مدرسه‌ای و اجتماعی کودکان در خانه، مدرسه و اجتماع است استفاده شد. پیشرفت تحصیلی نیز با استفاده از معدل تحصیلی دانش‌آموزان ارزیابی شد. داده‌ها با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه با استفاده از نرم افزار spss19 تحلیل شدند. همبستگی بین متغیرهای پژوهش معنادار بود. نتیجه همبستگی نشان داد که متغیرهای پیش‌بین و ملاک ارتباط معناداری دارند.

کلید واژه‌ها: جو مدرسه، ساختار هدف کلاس، سطح کفایت فعالیتی، اجتماعی، مدرسه‌ای، پیشرفت تحصیلی.

تاریخ پذیرش مقاله: ۹۳/۸/۲۶

تاریخ شروع بررسی مقاله: ۹۳/۴/۵

تاریخ دریافت مقاله: ۹۳/۳/۲

۱- استاد گروه روانشناسی، دانشگاه تبریز

۲- دانشجوی دکتری علوم اعصاب شناختی، دانشگاه تبریز (نویسنده مسئول)

Yazdan.movahedi@gmail.com

۳- کارشناس ارشد مشاوره، دانشگاه علوم پزشکی لرستان

مقدمه

در عصر حاضر تعلیم و تربیت و به طور کلی تحصیل بخش مهمی از زندگی افراد را تشکیل می‌دهد، علاوه بر این، کیفیت و کمیت این تحصیل نیز نقش مهمی را در آینده افراد ایفا می‌کند. بر این اساس نزدیک به یک قرن است که روانشناسان به صورت گسترده در تلاش برای شناسایی عوامل پیش‌بینی‌کننده پیشرفت تحصیلی می‌باشند. افرادی همانند بینه^۱ و سیمون^۲ در سال ۱۹۰۵؛ ترندایک^۳، ۱۹۲۰؛ هریس^۴، ۱۹۴۰؛ الشاب و هامکر^۵، ۲۰۰۰ و ... به این امر مهم پرداخته‌اند (پروموزیک و فورنهام، ۲۰۰۳). در جوامع مختلف نیز گروه‌های تخصصی و روانشناسی همواره به بررسی جوانب مختلف تحصیل و شناسایی عوامل موثر بر آن تاکید کرده‌اند (لانس بری، ۲۰۰۴). زیرا نه تنها دانش‌آموزان و خانواده آنها، بلکه جامعه نیز هزینه‌های زیادی را در جهت تحصیل دانش‌آموزان در مقاطع مختلف تحصیل صرف می‌کند، بنابر این دست یافتن به نتایج مثبت در زمینه تحصیل (با شناسایی و کنترل عوامل تاثیرگذار بر پیشرفت تحصیلی) می‌تواند منجر به پیشرفت همه جانبه دانش‌آموزان و جامعه گردد.

مطالعات زیادی نشان داده‌اند که عوامل آموزشی و فردی با ماهیت شناختی و اجتماعی دارای بیشترین تاثیر در زمینه پیشرفت تحصیلی هستند (میدگلی و همکاران، ۱۹۹۸). یکی از عواملی که علی‌رغم اهمیت فراوان در پژوهش‌های مربوط به پیشرفت تحصیلی مورد غفلت و بی‌توجهی واقع شده است، تاثیر جو و محیط اجتماعی مدرسه^۶ است. در رابطه با اهمیت تاثیرات حاصل از جو مدرسه، گالی و پانگ (۲۰۰۴) بیان کرده‌اند که جو مدرسه به عنوان عنصر کلیدی مدارس موفق تعریف می‌شود و دارای دلالت‌های محکم و نیرومندی در رابطه با رشد اجتماعی و شناختی نوجوانان و جوانان است.

در واقع محیط اجتماعی مدرسه یا جو مدرسه بیانگر ادراک جمعی افراد از محیطی است که در آن قرار دارند و حاصل چگونگی تعاملات افراد با یکدیگر می‌باشد (هوی و میکسل، ۱۳۸۵؛ ترجمه عباس‌زاده) و در سازمان‌های آموزشی از اهمیت خاصی برخوردار است، زیرا این سازمان‌ها با گروه کثیری از دانش‌آموزان در ارتباط هستند و جو موجود در آنها می‌تواند تجارب یادگیری را تحت تاثیر قرار دهد. در رابطه با جو یا محیط اجتماعی مدرسه تعاریف متعددی وجود دارد. مرکز خدمات انسانی دانش^۷ (۲۰۰۴) بیان می‌کند که جو مدرسه منعکس‌کننده‌ی جنبه‌های فیزیکی و روانشناختی

1- binet,A

2- simon,T

3- Thorndike, E.L

4- Harris,D

5- Elshout&Hamaker

6- School climate

7- The center of Human Services Knowledge

مدرسه است که کمتر تغییر می پذیرد و پیش شرط های لازم را برای تدریس و یادگیری فراهم می کنند. بر این اساس گتزلز و همکاران (۱۳۷۸ ترجمه کریمی) نیز بیان می کنند که محیط اجتماعی- انسانی و کیفیت روابط و مناسبات حاکم بر سازمانها می تواند پدیدآورنده ی جوی مناسب یا نامناسب باشد. در واقع جو مدرسه در احساسات و نگرش هایی که در مورد یک مدرسه وجود دارد و توسط دانش آموزان، معلمان و کارمندان بیان می شود، خود را نشان داده و بیانگر احساسی است که دانش آموزان از تجربیات روزانه ی خویش در مدرسه بدست می آورند. این احساس می تواند میزان یادگیری و انگیزه ی دانش آموزان را متأثر سازد. برای مثال وینر ۱۹۹۰، بیان می کند که انگیزه ی دانش آموزان باید در محیط اجتماعی مدرسه مورد مطالعه قرار گیرد و تغییر در انگیزه با تغییراتی در بافت اجتماعی مدرسه مرتبط است (به نقل از هیلمن، ۱۹۹۹).

اگرچه محققان زیادی به این واقعیت توجه کرده اند که ارزیابی یادگیرندگان از محیط یادگیری خاصی ممکن است به شکل غیر مستقیم بر کیفیت فرایند یادگیری و پیامدهای یادگیریشان تاثیرگذار باشد (کارشکی، ۱۳۸۷) به نحوی که وقتی افراد می فهمند نیازهای روانی شان در بافت خاصی ارضاء نمی شود، اهداف و ارزشهای آن بافت را نمی فهمند. با این وجود پژوهش های اندکی در این زمینه صورت گرفته است و پژوهش های موجود نیز تنها به بررسی محیط کلاس درس و نقش معلم در این زمینه اکتفا کرده اند.

ساختار کلاس^۱ زمینه و بافتی است که در آن یادگیری رخ می دهد و مجموعه ای از تکالیف تحصیلی و اطلاعات در مورد آنچه هدف دانسته می شود و لازم است به دست آید در تعریف این ساختار قرار می گیرد. در ساختار کلاس به سیستم ارزشیابی نمی توان به عنوان سمبل موفقیت ها و خصوصیات ارزشمندی که دانش آموزان باید به دنبال آن باشند نگاه کرد (ایمز و آرچر، ۱۹۹۸).

ایمز و آرچر ساختار کلاسی را از لحاظ اهداف به سه دسته تبحری، عملکردگرا و عملکرد گریز تقسیم کرده اند و معتقد هستند که هر کدام از این ساختارها ظهور الگوی شناختی- انگیزشی خاصی را در دانش آموزان ایجاد می کنند (ایمز و آرچر، ۱۹۹۸). بنابر اظهارات میدگلی و همکاران در ساختار تبحری یا متمرکز به تکلیف، فهم درس از اهمیت بسیار زیادی نسبت به نمرات، عملکرد ظاهری، حفظ و تکرار طوطی وار درس برخوردار است. معلمان تبحری اعتقاد دارند که تمام دانش آموزان از طریق تلاش پیگیر قادر به یادگیری هستند. به همین دلیل اشتباهات دانش آموزان را مادامی که در حال یادگیری هستند، قبول می کنند و در کل به اشتباهات به عنوان بخشی از فرایند یادگیری نگریسته می شود. تکالیف ارائه شده به دانش آموزان چالش انگیز و متنوع است. بنابراین انتظار می رود که در ساختار هدف تبحری، دلواپسی های دانش آموزان در مورد تایید شایستگی خود نسبت به دیگران به جای فهم تکالیف کاهش یابد. تحت این شرایط دانش آموزان نیاز به استفاده از راهبردهای

1- Classroom goal orientation

2- Ames & Archer

خود ناتوان ساز ندارند، چرا که بیشتر دغدغه‌شان معطوف به تبحر یافتن و پیشرفت می‌باشد و توجه کمی به ارتقاء خود ارزشمندی‌شان به عنوان فردی توانا دارند (میگدلی و همکاران، ۱۹۹۸). در حمایت از این مطلب کاپلان و ماهلر^۱ پیشنهاد می‌کنند، محیطی که تردیدهای دانش‌آموزان را در مورد ارزشمندی و شایستگی کاهش می‌دهند، بروز خودناتوان‌سازی را هم کاهش خواهد داد. در کلاسی که ساختار هدف عملکردی غالب است و کوشش‌های آموزشی معلم روی هدف‌های عملکردی تاکید می‌کند، توانایی دانش‌آموزان با عملکردشان مقایسه می‌شود. در این شرایط دانش‌آموزان با یکدیگر به رقابت می‌پردازند و بر حسب عملکردشان نسبت به افراد دیگر ارزشیابی می‌شوند و در مورد اهمیت نمره‌ها و رتبه‌ها به میزان زیادی بحث می‌شود که انتظار می‌رود این شرایط دانش‌آموزان را به خود ناتوان‌سازی وادار کند، چونکه خود ناتوان‌سازی به فرد امکان می‌دهد خود ارزشمندی خود را با دیگران حفظ کند (کاپلان و ماهلر، ۱۹۹۹).

کفایت^۲ و شایستگی در برگزیده مهارت‌های اجتماعی، هیجانی و شناختی و رفتارهایی می‌باشند که کودک برای سازگاری اجتماعی مطلوب نیاز دارد. رفتارهای اجتماعی منفی انعکاسی از مهارت‌های اجتماعی کودک می‌باشند. کسانی که مهارت و شناخت اجتماعی وسیعی دارند احتمالاً از کفایت اجتماعی بالایی برخوردارند. عواملی مانند اعتماد به نفس کودک، اضطراب اجتماعی، عدم سازگاری بین علایق، مهارت‌ها و توانایی کودک، کفایت را تحت تاثیر قرار می‌دهد. در دوران کودکی موفق بودن در بازیهای گروهی و پیروی از قوانین پیچیده بازی و در دوران رفتن به مدرسه، مورد پذیرش قرار گرفتن توسط اعضای گروه و توانایی در ایجاد و حفظ روابط صمیمانه با همسالان، جزء مهارت‌های کفایت اجتماعی به شمار می‌آیند (میلر، ۲۰۰۷).

کفایت اجتماعی احساس بالارزش بودن و فرصت شرکت در اجتماع را به فرد می‌دهد. محیط‌های اجتماعی، خانواده، مدرسه و جامعه را شامل می‌شوند.

شبکه روابط اجتماعی کودکان در اواسط کودکی تا حد زیادی گسترش و تعداد دوستان و اهمیت آنها افزایش می‌یابد. اگر کودکان در این مقطع موفق باشند، بحران روانی- اجتماعی اواسط کودکی را به خوبی پشت سر خواهند گذاشت یعنی احساس می‌کنند که کار و تلاششان ارزشمند است اما اگر این مرحله را با موفقیت پشت سر نگذارند احساس حقارت یعنی احساس بی‌کفایتی خواهند کرد (کاپلان، ۲۰۰۲).

گود نیو و گرادی^۳، ۱۹۹۳، در رابطه با اهمیت تاثیرگذاری جو مدرسه بر دانش‌آموزان بیان می‌کنند که هر چند ارتباط دانش‌آموزان با دوستانشان از جمله عواملی است که انگیزه دانش‌آموزان را به طور مثبت یا منفی تحت تاثیر قرار می‌دهد، اما اثرات حاصل از جو اجتماعی مدرسه که توسط معلمان و سایر کارکنان مدرسه مورد توجه و حمایت قرار دارد به مراتب مهم تر از اثرات منفی مربوط

1- Kaplan & maher

2- Competence

3- Goodnow & Grade

به برخی دوستان و همسالان بر دانش آموزان است (به نقل از هیلمن، ۱۹۹۹). استیلر و ریان (۱۹۹۲) دریافتند که حمایت معلمان از استقلال دانش آموزان در راستای اعطای حق انتخاب به آنها به عنوان مهم ترین پیش بینی کننده ی خودتنظیمی در دانش آموزان است. گوردن^۱ (۲۰۰۴) بیان می کند که عقاید و نگرش های معلمان، محیط یادگیری ویژه ای را به وجود می آورد که می تواند منجر به ایجاد یا ممانعت از شکل گیری عقاید و رفتارهای خاصی در دانش آموزان گردد؛ به عبارت دیگر نگرش های معلمان که در رفتار آنها متجلی است، نگرش های دانش آموزان و رفتارهای آنها را تحت تاثیر قرار می دهد. وود^۲ (۱۹۹۹) بیان می کند بازخورهایی که توسط معلمان فراهم می شود نقش مهمی را در راهبردهای خود تنظیمی جهت تعیین اهداف، متمرکز ساختن توجه و خود نظارتی در محیط های آموزشی دارند. همچنین فیدبک های مثبت منجر به افزایش صلاحیت های دانش آموزان و نیز علاقه و انگیزش درونی در آنها خواهد شد، به ویژه اینکه نتایج تحقیقات متعددی بیانگر آن هستند که معلم کلاس نقش مهمی در خود تنظیمی و انگیزش دانش آموزان دارد. در مجموع بر اساس مطالعات انجام شده مشخص شده که عوامل متعددی با محیط های یادگیری و راهبردهای یادگیری دانش آموزان مرتبط هستند. این عوامل عبارتند از (۱) استقلال دانش آموزان، (۲) رفتار معلمان، (۳) احساس خودکارآمدی در دانش آموزان (گرینسون و هارم^۳، ۲۰۰۶).

مطالعات انجام شده توسط (ویلسون^۴، ۱۹۹۲؛ پدزیتو^۵، ۱۹۹۳؛ گودینو^۶، ۱۹۹۳؛ کواگلیا و پری^۷، ۱۹۹۶؛ به نقل از پنتریچ، ۲۰۰۰) در رابطه با محیط آموزش و پیشرفت تحصیلی، ارتباط معناداری را بین محیط آموزشی و پیشرفت تحصیلی نشان داد (پنتریچ، ۲۰۰۰). یافته های حاصل از تحقیقات مایر و همکاران بیانگر این است که مجموعه رفتارهای معلم که متضمن توجه به گفتارهای فراگیران، احترام به عقاید آنان، تشویق آنان، شرکت دادن دانش آموزان در امر یادگیری باشد رابطه معناداری با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دارد (میلر و همکاران، ۱۹۹۳). ایمز و آرچر در سال ۱۹۹۸ در پژوهش خود دانش آموزان را در مجموعه های واقعی رقابتی به صورت جفتی به گونه ای که یکی از آنها دارای عملکرد بهتر از دیگری بود قراردادند. نتایج نشان داد که ساختار عملکردی منجر به انگیزه های فزاینده ای برای موفقیت در دانش آموزان موفق تر می شود و منجر به انگیزه های دفاع از خود برای شکست در دانش آموزان ناموفق می گردد. دانش آموزان ضعیفی که در ساختار عملکردی شکست می خورند، خودشان را در مقایسه با دانش آموزان با پیشرفت تحصیلی بالا ناتوان تر ارزیابی می کردند و عواطف منفی بیشتری تجربه می کردند، در حالی که شاگردان ضعیفی که در ساختار

1- Gordon

2-Wood

3- Grinsven& Harm

4- Wilson

5- Padzito

6- Ghodino

7- Koghalia&parie

غیررقابتی شکست می‌خورند این مشکلات را تجربه نکرده‌اند. در کل تفاوت عملکرد بین شاگردان با پیشرفت تحصیلی بالا و پایین در ساختار رقابتی نسبت به ساختار غیر رقابتی برجسته تر بود. ملسل و همکاران در سال ۲۰۰۱، در مطالعه خود نشان دادند که وقتی دانش‌آموزان ضعیف در ساختار عملکردی شکست را تجربه می‌کنند، عواطف منفی را نشان داده و راهبردهایی را برای حفظ ارزش خود اعمال می‌کنند تا اینکه بخواهند راهبردهایی برای حل مساله اعمال کنند (ملسل، ۲۰۰۱). مایت^۱ (۱۹۸۰) بیان کرد که در ساختار عملکردی دانش‌آموزان در مواجهه با شکست و موفقیت بیشتر به توانایی استناد می‌کنند، در حالی که در ساختار تبحری، بیشتر اسنادها به تلاش و کوشش صورت می‌گیرد. این سبک می‌تواند برای دانش‌آموزان ضعیف در دو ساختار کلاسی پیامدهای متفاوتی به همراه داشته باشد (مایت، ۱۹۸۰). در رابطه بین اهداف میدگلی مشاهده نمود که بین کلیه متغیرهای هدف رابطه مثبت وجود دارد. این موضوع بیان می‌کند که هر سه هدف تبحری، عملکردگرا و عملکردگیز تقریباً همانند هم عمل می‌کنند. به ویژه رابطه بین هدف‌های عملکردی و عملکرد گریز با هدف تبحری به یک اندازه است (میدگلی^۲، ۲۰۰۱).

روش

پژوهش حاضر از نوع همبستگی می‌باشد. جامعه پژوهش عبارت است از کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر سال سوم راهنمایی که در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱، در شهرستان خرم آباد مشغول به تحصیل بودند. برای انتخاب نمونه از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند. مرحله‌ای استفاده شد. در مرحله اول واحد انتخاب نمونه ناحیه بود. بدین ترتیب که ابتدا پس از تعیین مناطق مورد نظر، ابتدا تعداد کل مدارس راهنمایی این مناطق مشخص و فهرست آن تهیه شد. در مرحله بعدی از این مدارس ۵ مدرسه بصورت تصادفی ساده انتخاب شد. و سپس از هر مدرسه نیز ۵۰ (مجموعاً ۲۵۰ نفر) به تصادف به عنوان نمونه انتخاب شدند.

ابزار

پرسشنامه‌ی جو اجتماعی مدرسه: این ابزار در سال ۱۳۸۳، توسط علیخانی و با استفاده از پرسشنامه‌ی جو سازمانی هالپین و کرافت در مقیاس لیکرت، طراحی شده است. و اعتبار آن براساس آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۸ بوده و روایی محتوایی آن از طریق نظر متخصصان تایید شده است (علیخانی، ۱۳۸۳). پرسشنامه مذکور که از ۴۰ سوال تشکیل شده است و در مقیاس لیکرت نمره‌گذاری شده‌اند، ابعاد جو سازمانی مشتمل بر (عدم جوشش یا تعهد شغلی، مانع مزاحمت یا بازدارندگی، نشاط یا روحیه، صمیمیت، تاکید بر تولید یا سرپرستی نزدیک، فاصله‌گیری، مراعات، نفوذ

1- Mayat

2- Migdley

یا اعتماد) را مورد بررسی قرار می دهد. مقدار آلفای کرونباخ محاسبه شده پرسشنامه مذکور در این پژوهش ۰/۸۱ بود.

آزمون ساختار هدف کلاس: ابزار مورد استفاده برای اندازه گیری این متغیر آموزشی از مجموعه مقیاس های الگوهای یادگیری سازگار ساخته میدگلی و همکاران (میدگلی و همکاران، ۱۹۹۸) اقتباس شده است. این مجموعه شامل ۲۶ مقیاس مربوط به ادراکات دانش آموزان، ویژگی های خانوادگی، معلمان و همسایگان می باشد که در پژوهش حاضر از ۳ مقیاس آن (شامل ساختار هدف تبحری کلاس، ساختار هدف عملکردی کلاس و ساختار هدف عملکرد گریز کلاس) استفاده شده است. روایی و پایایی این مقیاس ها طی چندین مطالعه و با آزمودنی های مختلف تایید شده است (کاپلان و میدگلی، ۱۹۹۲؛ مائهر و همکاران، ۱۹۹۹؛ آندرم، ۱۹۹۹؛ میدلتون، ۱۹۹۷؛ رایان و پنتریچ، ۱۹۹۷؛ روسر و همکاران، ۱۹۹۶؛ پاتریک، ۱۹۹۷؛ به نقل از میدگلی، ۲۰۰۱) (میدگلی، ۲۰۰۱). تمام ماده های این مقیاس در مقیاس لیکرت ۵ درجه ای نمره گذاری می شوند. برای محاسبه پایایی پرسشنامه از آزمون آلفای کرونباخ استفاده شد، که پایایی پرسشنامه برابر با ۰/۷۸ بود.

پرسشنامه ی کفایت فعالیتی، اجتماعی و مدرسه ای: این ابزار در سال ۱۹۹۰ توسط اکنباخ، برای تعیین کفایت و مشکلات رفتاری کودکان طراحی شده است. CBCL ابزار استاندارد و مطلوبی برای ارزیابی کفایت اجتماعی، فعالیتی و مدرسه ای کودکان می باشد و میزان توانایی و مشارکت کودک را در فعالیت های تفریحی، مدرسه و خانه ارزیابی می نماید (اکنباخ، ۲۰۰۱). روایی و پایایی این پرسشنامه در مطالعات قبلی مطلوب گزارش شده است (سامانی، ۱۳۷۷).

پیشرفت تحصیلی: برای سنجش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان از معدل تحصیلی آنان استفاده گردید.

یافته ها:

تجزیه و تحلیل داده ها نشان داد که بین جو مدرسه، مؤلفه های ساختار هدف (تبحری، عملکرد گرا و عملکرد گریز)، کفایت فعالیتی، کفایت اجتماعی و کفایت مدرسه ای و پیشرفت تحصیلی به ترتیب ضرایب همبستگی ۰/۲۴، ۰/۲۶، ۰/۲۷، ۰/۲۰، ۰/۲۸، ۰/۱۴ و ۰/۳۱ وجود دارد. که این ضرایب در سطح $P < 0/01$ معنادار هستند. جدول (۱) میزان ضریب همبستگی را نشان می دهد:

جدول (۱) ماتریس ضرایب همبستگی میان متغیرهای مورد بررسی با پیشرفت تحصیلی

متغیرها	ضریب همبستگی	سطح معناداری
جو مدرسه	۰/۲۴۴	۰/۰۰۰
ساختار هدف تبحری کلاس	۰/۲۶۹	۰/۰۰۰
ساختار هدف عملکرد گرای کلاس	۰/۲۷۵	۰/۰۰۰
ساختار هدف عملکرد گریز کلاس	۰/۲۰۲	۰/۰۱
کفایت فعالیت	۰/۲۸۰	۰/۰۰۰
کفایت اجتماعی	۰/۱۴۲	۰/۰۲۳
کفایت مدرسه‌ای	۰/۳۱۰	۰/۰۰۰

برای پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی از تحلیل رگرسیون چند متغیره استفاده شد. نتایج نشان داد که مدل استفاده شده معنادار است و با ضریب تعیین $0/21$ قادر است که تاثیر متغیرهای پیش‌بین را در پیش‌بینی متغیر ملاک تبیین کند. نتایج همچنین نشان داد که متغیرهای جو مدرسه، کفایت فعالیتی و کفایت مدرسه با ضرایب بتای $0/205$ ، $0/130$ ، و $0/234$ در پیش‌بینی نتایج موثر هستند، یعنی توان پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی را دارند. خلاصه این نتایج در جدول شماره ۲ آمده است:

جدول (۲) خلاصه نتایج رگرسیونی داده ها

P	R2	R	F	t	Beta	SE	B	متغیرهای پیش بین
۰/۰۰۰	۰/۲۱۲	۰/۴۶۰	۹/۵۵					مدل کلی
۰/۰۰۰				۳/۵۶	۰/۲۰۵	۰/۰۰۳	۰/۰۱۲	جو مدرسه
								ساختار
۰/۲۳				۱/۱۸	۰/۱۱۷	۰/۰۱۷	۰/۰۲۰	هدف
								تبهری
								کلاس
								ساختار
								هدف
۰/۱۹				۱/۲۹	۰/۱۳۳	۰/۰۱۹	۰/۰۲۴	عملکرد گرای
								کلاس
								ساختار
۰/۶۳				-۰/۴۷	-۰/۰۴۴	۰/۰۱۷	-۰/۰۰۸	هدف
								عملکرد
								گریز کلاس
۰/۰۴۱				۱/۸۸	۰/۱۳۰	۰/۰۱۲	۰/۰۲۳	کفایت

فعالیتی				
کفایت اجتماعی	۰/۰۰۷	۰/۰۱۰	-۰/۰۴۳	-۰/۰۶۵
کفایت مدرسه‌ای	۰/۰۳۳	۰/۰۰۹	۰/۲۳۴	۳/۵۹
	۰/۰۰۰			۰/۵۱

بحث و نتیجه گیری

در این پژوهش بین جو مدرسه و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان رابطه معناداری بدست آمد، و این نتیجه با یافته‌های (کارشکی، ۱۳۸۷؛ استیلر و ریان^۱، ۱۹۹۲؛ هیلمن^۲، ۱۹۹۹، وود، ۱۹۹۹؛ گوردن، ۲۰۰۴) همخوان است. در تبیین این یافته تین تی سایی و چانگ چنگ^۳ (۲۰۰۵)، بیان می کنند جو اجتماعی سازمان، متغیر مهمی است که رفتار و یادگیری افراد را تحت تاثیر قرار می دهد. آنها همچنین بیان می کنند که این عامل نه تنها بر میزان یادگیری افراد موثر است، بلکه همچنین منجر به افزایش میزان خود تنظیمی در آنها شده و در پی آن خودتنظیمی حاصل از آن می تواند با به اشتراک گذاشتن یادگیری های کسب شده منجر به افزایش یادگیری بیشتر افراد در محیط گردد. در واقع وی به معرفی چرخه ای می پردازد که از خلال آن یادگیری و خودتنظیمی افراد تحت تاثیر جو حاکم می تواند افزایش یا کاهش یابد.

گالی و پانگ (۲۰۰۴) نیز بیان کرده اند که جو مدرسه به عنوان عنصر کلیدی مدارس موفق تعریف می شود و دارای دلالت های محکم و نیرومندی در رابطه با رشد اجتماعی و شناختی نوجوانان و جوانان است.

تایید فرضیه این پژوهش نشان می دهد که جو باز مدرسه پیش بینی کننده سطوح بالاتر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان است. جو باز مدرسه و ویژگی های آن که بیانگر برخورداری معلمان از روحیه و رضایت شغلی بالاست و منجر به روابط دوستانه و صمیمانه آنها با سایر اعضای مدرسه و مخصوصا دانش آموزان می شود؛ بالعکس اگر جو مدرسه حاکی از روحیه پایین معلمان، روابط رسمی و خشک بین کارمندان و سوء ظن بین اعضاء و انجام وظیفه بر اساس رفع تکلیف، و نه از روی تعهد و علاقه شخصی باشد (جو بسته)، دانش آموزان نیز سطوح پایین تری از یادگیری را تجربه خواهند کرد.

یافته دیگر این پژوهش عدم وجود رابطه معنادار بین ساختار هدف کلاس با پیشرفت تحصیلی است و این با یافته های (گودینو، ۱۹۹۳؛ کواگلیا و پری، ۱۹۹۳؛ مایت، ۱۹۸۰؛ ایمز و آرچر، ۱۹۹۸؛ میگدلی، ۱۹۹۸؛ کاپلان و ماهر، ۱۹۹۹) همخوان نیست. با بررسی بیشتر ادبیات موجود در این

1- Stiller& Ryan

2- Heilman

3-Tihssai& Chang cheng

زمینه درمی‌یابیم که آنچه یک دانش‌آموز را وادار به یک فعالیت شناختی و فراشناختی می‌کند صرفاً "خود" عامل تعیین نیست، بلکه عواملی نظیر بافت کلاس، آموزش، و . . . نیز می‌تواند در این زمینه موثر باشد. به نظر زیمرمن این تعیین‌کننده‌های متعامل در طراحی تأثیرات به صورت قرینه عمل نمی‌کنند، برای مثال ممکن است تأثیرات محیطی در موقعیت‌های معین در تعامل با عوامل رفتاری، از تأثیرات شخصی یا رفتاری قوی‌تر باشد (زیمرمن، ۲۰۰۰). همان‌گونه که ایمز و آرچر در سال ۱۹۹۸ در این باره اظهار کرده‌اند، هنگامی که معلم روی تفکر مستقل و تبحر یافتن روی محتوای موضوع درس تأکید می‌کند، احتمال بیشتری می‌رود که دانش‌آموزان برای بکار بستن راهبردهای یادگیری کارآمد ارزش قایل شوند.

همچنین در این پژوهش بین سطح کفایت فعالیتی، اجتماعی و مدرسه‌ای با پیشرفت تحصیلی رابطه معناداری بدست آمد. برای تبیین این مطلب می‌توان به این نکته اشاره کرد که کفایت و شایستگی دربرگیرنده مهارت‌های اجتماعی، هیجانی، شناختی و رفتارهایی می‌باشند که کودک برای سازگاری اجتماعی مطلوب نیاز دارد. رفتارهای اجتماعی منفی انعکاسی از ضعف مهارت‌های اجتماعی کودک می‌باشند. کسانی که مهارت و شناخت اجتماعی وسیعی دارند احتمالاً از کفایت اجتماعی بالایی برخوردارند و در نتیجه این امر می‌تواند پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار دهد (میلر، ۲۰۰۷).

با در نظر گرفتن این موضوع که معلمان و مدیران نقش عمده‌ای را در ایجاد جو مناسب آموزشی در مدارس دارند که می‌تواند رفتارها، ادراک‌ها و در نهایت یادگیری دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار دهد، پیشنهاد می‌شود که تا حد امکان تسهیلات آموزشی و رفاهی برای آنها در مدرسه فراهم شود تا مسائل حاشیه‌ای و دغدغه‌های زندگی دلیل بر احساس ناراضی شغلی در آنها نگردد. چون که دغدغه‌های فرعی معلمان در رفتارهایشان متجلی می‌شود و با توجه به این نکته که رفتار ایشان بیشترین نقش را در جو مدرسه دارد، نه تنها در تعاملاتشان با دانش‌آموزان تأثیر منفی خواهد داشت بلکه وضعیت تحصیلی آنان را نیز تحت تأثیر قرار خواهد داد.

با توجه به اهمیت ساختار هدف کلاس در هدف‌گزینی دانش‌آموزان، معلمان باید جو کلاس را به سمت فهمیدن و متحبر شدن هدایت کنند. به عنوان مثال: عدم تأکید صرف به سیستم ارزشیابی، مترادف ندانستن نمره امتحان با فهم مطالب، همخوانی انتظارات معلم با توانایی دانش‌آموزان و در نظر گرفتن سیستم‌های تشویقی مکرر برای فهم مطالب نه موکول کردن آن به بعد از امتحان می‌تواند در این زمینه راهگشا باشد.

همچنین توصیه می‌شود با توجه به این نکته که سطح کفایت دانش‌آموزان نقش به سزایی در پیشرفت تحصیلی آنان دارد توصیه می‌شود که مشاورین و روانشناسان مدارس با برگزاری کارگاههای آموزشی در این راستا گام مهمی در زمینه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بردارند.

منابع

- سامانی، سعید. بررسی روایی و پایایی چک لیست رفتاری کودکان. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران، ۱۳۷۷.
- کارشکی، حسین (۱۳۸۷)، نقش خودتنظیمی در یادگیری غیررسمی، مجموعه مقالات اولین همایش آموزش و یادگیری غیررسمی، صص ۶۲۷-۶۱۱.
- گتزلز، جی دبلیو. فلدمن، رابرت، اس. بارتل، دی بیدن، برندا و همکاران (۱۳۷۸)، روانشناسی اجتماعی تعلیم و تربیت، ترجمه یوسف کریمی.
- هوی، وین. ک، میسکل، سیسل. ج. (۱۳۸۵)، تئوری، تحقیق و عمل در مدیریت، ترجمه‌ی میرحمود سید عباس‌زاده، ارومیه: انتشارات دانشگاه ارومیه.

منابع انگلیسی

- Achenbach TM, Edelbrock C. Child Behavior problem Checklist. 2001. Available from: <http://www.unlv.edu/centers/achievement/index.html> .
- Ames,J, Archer,J (1998) Achievement goals in the classroom :student learning processes. journal of Educational psychology. 99(3):411 -438. Balanced and restorative justice practice: competency development.
- <http://ojjdp.ncjvs.org/pubs /implementing/contents.html>
- Gallay, L. and Suet-Ling Pong (2004). School Climate and Student Intervention Strategies, Paper Presented at the Society for Prevention Research Annual Meeting, Quebec City
- Gordon, S. (2004). The Relationship between Teachers Classroom Practices and the Self-regulation of Their Own Learning, A thesis Presented to the Faculty of the Rosier School of Education University of Southern California, Impartial Fulfillment of the Requirements of the Degree Master of Science, Education (Educational Psychology).
- Grinsven, V.L & Harm, T. (2006). Learning Opportunities to Support Student Self-regulation: Comparing Different Instructional Formats, Journal of Educational Research, 48(1). pp 77-91.
- Heilman, P.S. (1999). Classroom Climate Factors Related to Student Motivation and Effort, A Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Education, University of South Dakota.
- Kaplan SP. [A Child Odyssey: Development psychology]. Tehran: Rasa, 2002. Persian
- Kaplan, A. & Maher, M. L (1999) Achievement goals and student well- being. contemporary Education psychology. journal of Educational psychology. 100(2):89 -117.
- Lounsbury, J. W., steel, R. P., Loveland, J. M., & Gibson L., W. (2004). An investigation of personality traits in relation to adolescent school absenteeism journal of youth and adolescence, 33, 457-466.
- Mayet, M.L (1980) Culture and achievement motivation. 90(1):253 -280.

Migdelly. c., Kaplan, A., middleton, m. & meaner. m. l. (1998) the development and validation of scales assessing student's achievement goal orientation. Contemporary Educational psychology. 23, 113 – 131. www.sciencedirect.com.

Miller, R. B., Behrens, J. t., Greene, B. A. & New Man, D. E. (1993) Goals and perceived ability: impact on student valuing, self regulation, and persistence. contemporary educational psychology. 93(1):156 -186.

Migdelly, C. (2001) Effects of classroom structure on students achievement goal orientation. journal of educational research. 39(1):112 -138.

Miller-Keane. Social competence. Encyclopedia of Children's Health: Infancy through Adolescence. 2007. Available from:

<http://www.childdevelopmentinfo.com/Mlecl>, J. L., Blumenfeld, pc. % Hoyle, R. H. (2001) students goal orientations and cognitive engagement in classroom activities journal of educational psychology. 80 (4):512-523.

Pintrich. P. R (2000) Classroom goal structure and school success : mastery goal, performance approach goals, performance avoidance goals, and school achievement. Journal of educational psychology. 104(1):76 -97.

premuzic, T. & Furnham, A. (2003). Personality traits and academic examination performance. European journal of personality, 17, 237-250.

Stiller, J.D. & Ryan, R.M. (1992). Teachers, Parents and Student Motivation: The Effects of Involvement and Autonomy Support, Washington, DC: U.S. Government Printing Office (ERIC Document Reproduction Service No. ED 348-759).

The Center of Human Services Knowledge Organized by MSU Engagement Specialists and Faculty for Funder, Policy Developers, Planners, and Managers: Social Climate and Learning (2004). No 31.P 1-10 Available in: <http://www.outreach.msu.edu/>

Wood, L. (1999). The Effect of Individual Goal Setting and Teacher Feedback on Students Self-regulation and Success in a Distance Learning Environment: A Case Study, A Dissertation Submitted to the Department of Educational Research in Partial Fulfillment of the Requirement for the Degree of Doctor of Philosophy.

zimmerman. B.J (2000) Attaining self – regulation A. school cognitive perspective. sandiego, ca. Cognitive perspective. sandiego. ca. academic press..

بررسی تاثیر سبک‌های رهبری مدیران بر میزان استرس دبیران از دیدگاه دبیران دبیرستان‌های شهر مرنند در سال تحصیلی ۹۳-۹۲

دکتر امید علی حسین‌زاده^۱ - حسن نظری^۲

چکیده

پژوهش حاضر در راستای بررسی تاثیر سبک‌های رهبری مدیران بر میزان استرس دبیران از دیدگاه دبیران دبیرستان‌های شهر مرنند در سال تحصیلی ۹۳-۹۲ انجام گردیده است. این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر روش جمع‌آوری اطلاعات از نوع توصیفی پیمایشی می‌باشد. جامعه آماری این پژوهش را کلیه دبیران زن و مرد دوره متوسطه شهر مرنند در سال تحصیلی ۹۳-۹۲ تشکیل می‌دهند. نمونه آماری با استفاده از جدول مورگان و به روش تصادفی طبقه‌ای انتخاب گردیده است. جهت جمع‌آوری اطلاعات از پرسشنامه استاندارد سبک رهبری لوتاز و پرسشنامه محقق ساخته استرس استفاده شده است. جهت اطمینان، روایی پرسشنامه با نظر استاد راهنما و متخصصین حوزه مربوطه تایید و پایایی آنها از طریق آلفای کرونباخ به ترتیب، سبک رهبری ۰/۸۱ و استرس ۰/۷۸ مورد تایید قرار گرفته است. جهت تجزیه و تحلیل اطلاعات از روش‌های آماری توصیفی (جداول، نمودارها، میانگین، مد، واریانس و انحراف معیار) استفاده شده است. اطلاعات حاصل با نرم افزار SPSS و آمار استنباطی (همبستگی پیرسون، اسپرمن و آزمون t مستقل و آنوا) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته است. نتایج پژوهش به شرح زیر می‌باشد:

بین سبک رهبری مدیران و میزان استرس دبیران دبیرستان‌های شهر مرنند رابطه مثبت وجود دارد. بین سبک رهبری وظیفه مدار مدیران و میزان استرس دبیران رابطه مستقیم و بین سبک رهبری رابطه مدار مدیران و میزان استرس دبیران رابطه معکوس وجود دارد. بین سبک رهبری موقعیت مدار و میزان استرس دبیران رابطه معنی‌داری مشاهده نشد. بین سابقه کاری دبیران و میزان استرس آنان تفاوت معنادار بود ولی بین جنسیت دبیران و میزان استرس آنان تفاوت معنی داری به دست نیامد.

واژه‌های کلیدی: سبک‌های رهبری، استرس

مقدمه

سرعت تغییرات و پیشرفت‌های تکنولوژی در دهه‌های اخیر چنان شتابی به خود گرفته است که سازگاری با آن را برای همه و یا لاقلاً اکثر افراد جامعه بشری بسیار دشوار کرده است و به این سبب نیازهای افراد و روش‌های رفع آنها تغییر یافته و نیاز به سازگاری با تغییرات بیش از پیش احساس می‌شود. اما جریان سازگاری گاهی به دلایلی میسر نشده و منجر به استرس، اضطراب و نگرانی و در نتیجه عواقب ناشی از آنها می‌شود. در زندگی امروزی بشر که سازمان‌ها جایگاه ویژه‌ای برای خود پیدا کرده‌اند و دائماً در حال تغییر و تحول‌اند، اعضاء این سازمان‌ها بخصوص سازمان‌هایی که بیشتر با مردم و ارباب رجوع سر و کار دارند، استرس و اضطراب مشهودتر است که از آن به عنوان استرس شغلی یاد می‌شود. هرچند که تمام استرس‌ها مضر نیستند و استرس مفید هم وجود دارد یعنی اگر استرس به مقدار خیلی کم باشد، سبب ترغیب کارکنان به کار مفید می‌شود، اما هدف این پژوهش، استرس‌های مضر است که باعث عدم و یا کاهش کار آیی، فرسودگی شغلی و عواقب دیگر در کارکنان می‌گردد. افراد از راه‌های گوناگون دچار استرس می‌گردند که یکی از عوامل موثر در آن نحوه رفتار و یا همان "سبک رهبری" مدیران است. سبک رهبری مدیران بر کار آیی، اثر بخشی و رضایت شغلی کارکنان تاثیر دارد و نیز در نگرش، عقاید، سلامت روانی و سازمانی مدارس موثر است. (سید قراعینی، ۱۳۸۵).

اهمیت نقش مدیران به عنوان عوامل اصلی ایجاد و ارتقاء سطح بهره‌وری و کارآیی در سازمان‌ها و رویارویی موفقیت‌آمیز با نیازها، فرصت‌ها و تهدیدهای درون و برون سازمانی به طور مستقیم تحت تاثیر شیوه‌های رهبری و مدیریت آنان قرار دارد. رهبری و مدیریت موضوعی است که از دیرباز ذهن پژوهشگران و افراد جامعه را به خود جلب کرده است. اگر چه عواملی چون فرهنگ، زمان، تجربه، آمادگی برای رهبری، درک و ارزیابی اولویت‌ها و انتظارات در شیوه رهبری کردن اثر می‌گذارد. (شیرازی، ۱۳۷۳)

مسئله انتخاب سبک‌های مدیریتی و رهبری مناسب می‌تواند در ایجاد جو مناسب و در نتیجه اثربخشی و کارآیی تاثیر قابل توجهی داشته باشد و در عین حال هدف از انتخاب سبک رهبری مناسب برای اثر بخشی و کارآیی سازمان‌ها است. بحث در مورد اثر بخشی، بهره‌وری، کارآیی و برتری سازمان‌ها موضوعی است که نظریه پردازان سازمانی، فلاسفه مدیریت، تحلیل‌گران مالی، اقتصادی و مدیران اجرایی را به خود جلب نموده است. (شیخ پور، ۱۳۹۲)

تدریس حرفه بسیار جالبی است در عین حال پر چالش و دشوار که امکان بروز استرس در آن زیاد است استرس آموزگار را می‌توان تجربه آموزگار از احساسات منفی ناخوشایند از قبیل خشم، ناراحتی، اضطراب، افسردگی و عصبیت ناشی از برخی جنبه‌های کاری یک آموزشگاه تعریف کرد. (کریاکو، ۱۳۸۲). استرس زیاد در امر تدریس می‌تواند نتایج ناخوشایندی به همراه داشته باشد از جمله اینکه استرس طولانی مدت در امر تدریس باعث می‌شود معلم از کارش لذت نبرد در نتیجه وقت و نیروی کمتری صرف کار آموزش نماید و از کیفیت کار کاسته شود دوم اینکه معلم وقتی

استرس را تجربه می‌کند روی کیفیت ارتباط با دانش‌آموزان کلاس تاثیر منفی می‌گذارد. مسئله استرس در همه مشاغل مطرح است، اما در ارتباط با شغل معلم، استرس معنای خاصی پیدا می‌کند، چون یک معلم، علاوه بر مسائل و مشکلاتی که در همه افراد مطرح است، با برخی مسائل و مشکلات که صرفاً ناشی از نوع شغل وی است نیز مواجه می‌شود. معلم در مدرسه با مسائلی مواجه است که در کمتر حرفه‌ای چنین مسائلی وجود دارند. جعفری (۱۳۹۲)، پژوهشی با عنوان «رابطه بین سبک مدیریتی مدیران با عملکرد آنان از دیدگاه کارکنان در واحدهای منطقه دو دانشگاه آزاد اسلامی» انجام داد و به این نتیجه رسید که میزان عملکرد مدیران رابطه مدار به طور معنی‌داری بیشتر از مدیران وظیفه مدار می‌باشد. بین سبک رهبری و عملکرد مدیران از لحاظ جنسیت، مدرک تحصیلی، سن و سابقه کارکنان تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. صدرنیا (۱۳۹۰) در پروژه تحقیقی خود تحت عنوان «بررسی رابطه سبک‌های رهبری مدیران و استرس معلمان دوره راهنمایی و متوسطه شهر اراک» این نتایج را به دست آورد: بین سبک رهبری مدیران و استرس دبیران رابطه معنی‌دار مثبت وجود دارد، سبک وظیفه مدار رابطه مستقیم و سبک‌های رابطه‌مدار و موقعیت‌مدار رابطه معکوس با افزایش سطح استرس معلمان دارد. و نیز سطح استرس معلمان با سابقه کاری، مدرک تحصیلی و جنسیت آنان متفاوت است، با افزایش سابقه کاری و مدرک تحصیلی معلمان سطح استرس آنها کم می‌شود. لیونز و اشنايدر^۱ (۲۰۰۹) پژوهشی تحت عنوان " اثرات سبک رهبری بر استرس" انجام دادند. در این مطالعه متغیرهای مربوط به سبک رهبری و عملکرد مورد آزمایش قرار گرفت و نشان داد که سبک رهبری رابطه مستقیمی بر عملکرد وظیفه و استرس دارد. مازلاک^۲ (۱۹۸۲) نیز طی تحقیقات خود دریافت که رابطه میان سبک رهبری مدیر، میزان استرس معلم و رضایت شغلی او تعیین کننده کار آیی معلمان و متاثر از رفتار مدیران است. با وجود سبک‌های رهبری متفاوت هیچ سبک رهبری وجود ندارد که بهترین باشد هر کدام از سبک‌ها در موقعیت مناسب کار سازند و اثر بخش‌ترین رهبران در کار برد تمام سبک‌ها مهارت دارند و هر سبک را در زمان مناسب به کار می‌گیرند. با وجود این اغلب مدیران سبک‌هایی را انتخاب می‌کنند که کار برد آنها برایشان راحت‌تر است. افرادی که بیشتر با انگیزه کامیابی برانگیخته می‌شوند، اغلب طرفدار سبک تک تازانه در محیط‌های کم فشار هستند، اما وقتی فشار محیط کار بالا می‌رود به رهبرانی با سبک آمرانه تبدیل می‌شوند. با توجه به این که عملکرد رهبر بازتابی از سبک اوست و رهبری تابعی از شرایط و پیروان است و رفتار رهبری بر تعهد تیمی، مسئولیت‌پذیری، شفافیت انعطاف‌پذیری و پاداش‌دهی تاثیر می‌گذارد، بهتر است مدیران به زمینه کاربرد سبک خود بیندیشند و متناسب با پیروان خود انتخاب سبک نمایند.

مسئله مهم و نگران کننده دیگر که به استرس شدید ربط دارد، پایداری طولانی مدت آن است که امکان دارد موجب اختلال در سلامت فرد شود؛ همچنین بسیاری از دانشجویان دوره کارشناسی،

1- Lions & snider

2- Maslac

استرس ناشی از کار را یکی از دلایل بی‌علاقگی معلمان به کار تدریس گزارش کرده‌اند. مؤید این موضوع؛ بازنشستگی زود هنگام معلمان باتجربه است. (محمدی، ۱۳۸۷)

در دبیران دبیرستان‌های شهر مرند نیز همچون سایر معلمان تاحدودی استرس مشهود است لذا لازم است علل استرس معلمان در محیط کار شناسایی و در رفع آنها اقدام گردد. هرچند علل زیادی را برای استرس می‌توان برشمرد پژوهش حاضر در نظر دارد تاثیرگذاری سبک‌های رهبری مدیران را بر استرس بررسی و ارزیابی کند تا به این پاسخ برسد که آیا سبک‌های رهبری مدیران در میزان استرس دبیران تاثیر دارد؟ و تعیین نماید که آیا سبک‌های رهبری وظیفه مدار، موقعیت مدار و رابطه مدار بر استرس دبیران تاثیر دارد؟ و این که آیا میزان استرس دبیران زن و مرد باهم متفاوت است؟

روش تحقیق

پژوهش حاضر از نظر هدف از نوع کاربردی و از نظر روش جمع‌آوری اطلاعات به روش توصیفی از نوع همبستگی است. همچنین به دلیل این که اطلاعات لازم به وسیله پرسشنامه و از طریق نمونه‌گیری، در طول یک سال جمع‌آوری شده است، روش تحقیق «پیمایشی» از نوع مقطعی است. جامعه آماری شامل کلیه دبیران زن و مرد شاغل در دبیرستان‌های شهر مرند می‌باشد که در سال تحصیلی ۹۳-۹۲ مشغول به تدریس می‌باشند که تعداد بر اساس آمار مأخوذه از کارشناسان محترم اداره آموزش و پرورش مرند ۳۱۲ نفر می‌باشد. در این پژوهش برای گردآوری و تدوین ادبیات مربوط به موضوع تحقیق از روش کتابخانه‌ای استفاده شده و نیز از انواع کتب و مقالات فارسی و انگلیسی و همچنین پایان نامه‌های فارسی مرتبط با موضوع استفاده شده است. برای جمع‌آوری داده‌ها از دو نوع پرسشنامه به شرح زیر استفاده شده است:

۱- پرسشنامه استاندارد (لوتاز) به منظور تعیین سبک رهبری مدیران مورد استفاده قرار گرفته است. این پرسشنامه بر اساس مقیاس لیکرت تنظیم شده و حاوی ۳۵ سوال بسته و ۵ گزینه‌ای است و هریک از گزینه‌ها از لحاظ ارزش اندازه‌گیری دارای فواصل مساوی هستند. این پرسشنامه به بررسی سه نوع مدیریت (وظیفه مدار، رابطه مدار و موقعیت مدار) می‌پردازد.

لازم به ذکر است که مولفه‌های اصلی سبک‌های رهبری بر اساس طرح لیکرت عبارتند از:

۱- وظیفه مدار ۲- رابطه مدار ۳- موقعیت مدار

۲- پرسشنامه استرس

به منظور تعیین میزان استرس دبیران مورد استفاده قرار گرفت. این پرسشنامه محقق ساخته بوده و بر اساس مولفه‌های استرس (جسمانی- روانی- رفتاری) تنظیم شده است و حاوی ۲۵ سوال بسته و ۵ گزینه‌ای است. هر یک از گزینه‌ها از لحاظ ارزش اندازه‌گیری دارای فواصل مساوی هستند. برای جواب‌های ستون (هرگز ۱)، (به ندرت ۲)، (گاهی اوقات ۳)، (غالباً ۴) و (همیشه ۵) می‌باشد. جهت سنجش روایی پرسشنامه پژوهش از روایی وابسته به محتوای سوالات پرسشنامه با استفاده از تئوریها و مفاهیم مربوط به سبک رهبری و استرس و نظر خواهی از متخصصان رشته استفاده شده

است. جهت تعیین پایایی پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ استفاده شده است. ضریب پایایی الفای کرونباخ پرسشنامه سبک رهبری در این تحقیق برابر $0/81$ و پرسشنامه استرس برابر $0/87$ محاسبه شده که مطلوب تلقی می‌شود.

یافته‌ها

قبل از آزمون فرضیات، شرط استفاده از آزمون‌های پارامتریک از جمله آزمون ضریب همبستگی پیرسون، نرمال بودن داده‌های پژوهشی است. برای اینکه بفهمیم داده‌های پژوهشی طبیعی یا نرمال هستند اول آزمون کلموگروف اسمیرنوف برای تک تک متغیرها انجام داده‌ایم چنان که در جدول شماره (۱) مشاهده می‌شود.

جدول شماره (۱): مربوط به آزمون کولموگروف اسمیرنوف جهت مشخص کردن طبیعی بودن داده‌ها

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	کلموگروف و اسمیرنوف Z	سطح معنی داری sig
میزان سبک رهبری	۱۴۵/۳	۱۴/۸	۱/۳	$0/42$ = غیرنرمال
میزان سبک رهبری وظیفه مدار	۴۹/۰۷	۱۰/۷	۱/۰۶	$0/21$ = نرمال
میزان سبک رهبری رابطه مدار	۵۱/۸	۶/۹	۰/۹۴	$0/34$ = نرمال
میزان سبک رهبری موقعیت مدار	۲۴/۶	۱۳/۶	۱/۶	$0/08$ = غیرنرمال
میزان استرس دبیران	۵۳/۱	۱۲/۶	۱/۲۵	$0/84$ = نرمال

باتوجه به جدول شماره (۱) همانطور که مشاهده می‌شود، داده‌های مربوط به «میزان سبک رهبری وظیفه‌مدار و رابطه‌مدار و میزان استرس» طبیعی یا نرمال هستند. چون سطح معنی داری متغیرهای پژوهشی در آزمون کلموگروف اسمیرنوف بزرگتر از $0/05$ است و نرمال بودن داده‌ها از روی نمودارهای هیستوگرام و شاخص‌های آماری نیز معلوم می‌باشد. پس با استفاده از آزمون ضریب همبستگی پیرسون به آزمون فرضیات می‌پردازیم.

داده‌های مربوط به «میزان سبک‌های رهبری» و «سبک رهبری موقعیت‌مدار» غیر نرمال می‌باشد چون سطح معنی داری متغیرهای پژوهشی در آزمون کلموگروف و اسمیرنوف کوچکتر از $0/05$ است

فرضیه اصلی: بین سبک‌های رهبری مدیران و استرس دبیران رابطه وجود دارد.

در این فرضیه متغیر سبک رهبری که با ۳۵ سؤال و میزان استرس دبیران با ۲۵ سؤال مورد ارزیابی قرار گرفته است. برای آزمون معنی داری رابطه به دلیل فاصله‌ای و غیرنرمال بودن هر دو متغیر مورد بررسی از آزمون ضریب همبستگی اسپرمن استفاده کرده‌ایم که نتیجه آن در جدول شماره (۲) مشاهده می‌شود.

جدول شماره (۲): مربوط آزمون ضریب همبستگی اسپرمن مابین متغیرهای سبک رهبری و میزان استرس دبیران

ضریب همبستگی	۰/۱۶*
تعداد	۱۷۳
سطح معنی داری (دودامنه)	۰/۰۳۱
فرضیه	تایید
شدت همبستگی r^2	٪۲/۵

همانطور که در جدول (۲) مشاهده می‌شود بین سبک‌های رهبری مدیران و میزان استرس دبیران رابطه معنی‌داری وجود دارد. چون سطح معنی‌داری آزمون ضریب همبستگی کوچکتر از ۰/۰۵ می‌باشد. بنابر مثبت بودن مقدار ضریب همبستگی رابطه مستقیم می‌باشد. و هرچه میزان سبک رهبری مدیران بیشتر، میزان استرس دبیران نیز بیشتر می‌شود. و شدت همبستگی ۲/۵ درصد می‌باشد یعنی سبک رهبری ۲/۵ درصد در میزان استرس دبیران موثر است. هرچه میزان استفاده از سبک‌های رهبری توسط مدیران بیشتر شود، میزان استرس دبیران نیز بیشتر می‌شود. این امر نشان دهنده این واقعیت است که سبک‌های رهبری مدیران اثر مستقیمی بر استرس دبیران دارد.

فرضیه فرعی اول: بین سبک رهبری وظیفه‌مدار و استرس دبیران رابطه وجود دارد.

در این فرضیه متغیر سبک رهبری وظیفه‌مدار که با ۲۰ سؤال و میزان استرس دبیران با ۲۵ سؤال مورد ارزیابی قرار گرفته است. برای آزمون معنی‌داری رابطه به دلیل فاصله‌ای و نرمال بودن هردو متغیر مورد بررسی از آزمون ضریب همبستگی پیرسون استفاده کرده‌ایم که نتیجه آن در جدول شماره (۳) مشاهده می‌شود

جدول شماره (۳): مربوط آزمون ضریب همبستگی پیرسون مابین متغیرهای سبک رهبری وظیفه‌مدار و میزان استرس دبیران

ضریب همبستگی	۰/۲۲۶**
تعداد	۱۷۳
سطح معنی داری (دودامنه)	۰/۰۰۳
فرضیه	تایید
شدت همبستگی r^2	٪۵

همانطور که در جدول (۳) مشاهده می‌شود بین سبک رهبری وظیفه‌مدار و میزان استرس رابطه معنی‌داری وجود دارد. چون سطح معنی‌داری آزمون ضریب همبستگی کوچکتر از ۰/۰۵ می‌باشد. بنابر مثبت بودن مقدار ضریب همبستگی رابطه مستقیم می‌باشد. و هرچه میزان سبک رهبری

وظیفه مداربیشتر، میزان استرس نیز بیشتر می‌شود. و شدت همبستگی ۵ درصد می‌باشد یعنی سبک رهبری وظیفه مدار ۵ درصد در میزان استرس دبیران مؤثر است. رفتار وظیفه مدار مدیران سبب ایجاد جو رسمی در محل کار شده و باعث ترس افراد از این که نتوانند به وظیفه خود به درستی عمل نمایند می‌شود و این ترس باعث افزایش سطح استرس آنان می‌گردد. رفتار مستبدانه و عدم انعطاف‌پذیری از طرف مدیر منجر به نوعی دلهره، اضطراب و در نهایت استرس می‌گردد.

فرضیه فرعی دوم: بین سبک رهبری رابطه‌مدار و استرس دبیران رابطه وجود دارد.

در این فرضیه متغیر سبک رهبری رابطه‌مدار که با ۱۵ سؤال و میزان استرس دبیران با ۲۵ سؤال مورد ارزیابی قرار گرفته است. برای آزمون معنی‌داری رابطه به دلیل فاصله‌ای و نرمال بودن هر دو متغیر مورد بررسی از آزمون ضریب همبستگی پیرسون استفاده کرده‌ایم که نتیجه آن در جدول شماره (۴) مشاهده می‌شود.

جدول شماره (۴) : مربوط آزمون ضریب همبستگی پیرسون مابین متغیرهای سبک رهبری رابطه‌مدار و میزان استرس دبیران

ضریب همبستگی	$r = 0.155^*$
تعداد	۱۷۳
سطح معنی داری (دودامنه)	۰/۰۴۱
فرضیه	تایید
شدت همبستگی r^2	۲/۴٪

همانطور که در جدول (۴) مشاهده می‌شود بین سبک رهبری رابطه‌مدار و میزان استرس رابطه معنی‌داری وجود دارد. چون سطح معنی‌داری آزمون ضریب همبستگی کوچکتر از ۰/۰۵ می‌باشد. بنابر منفی بودن مقدار ضریب همبستگی رابطه معکوس می‌باشد. و هرچه میزان سبک رهبری رابطه‌مدار بیشتر، میزان استرس نیز کمتر می‌شود. و شدت همبستگی ۲/۴ درصد می‌باشد یعنی سبک رهبری رابطه‌مدار ۲/۴ درصد در میزان استرس دبیران مؤثر است. رفتارهای انسان‌گرایانه و رابطه‌مدار باعث نوعی آرامش و احساس امنیت روحی و روانی در افراد گشته و سطح استرس آنان را کاهش می‌دهد علی‌الخصوص در محیط‌های آموزشی که برپایه روابط انسان‌ها و آموزش و پرورش آنها پایه‌گذاری شده است استفاده از سبک‌های رابطه‌مدار و انسان‌گرایانه مطلوب به نظر می‌رسد هرچند این رفتارها و استفاده از این سبک نباید دچار افراط و تفریط شده و موجبات ایجاد هرج و مرج و تساهل در امور را فراهم کند.

فرضیه فرعی سوم: بین سبک رهبری موقعیت‌مدار و استرس دبیران رابطه وجود دارد.

در این فرضیه متغیر سبک رهبری موقعیت‌مدار که با ۳۵ سؤال و میزان استرس دبیران با ۲۵ سؤال مورد ارزیابی قرار گرفته است. برای آزمون معنی‌داری رابطه بدلیل فاصله‌ای و غیرنرمال بودن

هر دو متغیر مورد بررسی از آزمون ضریب همبستگی رتبه‌ای اسپرمن استفاده کرده‌ایم که نتیجه آن در جدول شماره (۵) مشاهده می‌شود.

جدول شماره (۵): مربوط آزمون ضریب همبستگی اسپرمن مابین متغیرهای سبک رهبری موقعیت‌مدار و میزان استرس دبیران

ضریب همبستگی	۰/۰۷۸
تعداد	۱۷۳
سطح معنی داری (دو دامنه)	۰/۳۰۷
فرضیه	تایید نمی‌شود
شدت همبستگی r^2	نمی‌توان محاسبه کرد

همانطور که در جدول شماره (۵) مشاهده می‌شود بین سبک رهبری موقعیت‌مدار و میزان استرس رابطه معنی داری وجود ندارد. چون سطح معنی داری آزمون ضریب همبستگی بزرگتر از ۰/۰۵ می‌باشد.

مدیران معمولاً از سبک‌هایی استفاده می‌کنند که برایشان مانوس‌تر است و با ویژگی‌های شخصیتی خودشان تناسب بیشتری دارد. در واقع فقط تعداد معدودی از مدیران سبک خود را با مقتضیات و موقعیت‌های مختلف تطبیق می‌دهند. گرچه رابطه معنی داری در این پژوهش مشاهده نگردید ولی به عقیده صاحب نظران و متخصصان علم مدیریت سبک رهبری موقعیت‌مدار بهتر از بقیه سبک‌های مدیریتی کارآیی دارد هرچند که سبکی که بهترین باشد وجود ندارد.

فرضیه فرعی چهارم: بین میزان استرس دبیران بر حسب جنس (زن - مرد) تفاوت وجود دارد.

در این فرضیه متغیر میزان استرس دبیران با ۲۵ سؤال مورد ارزیابی قرار گرفته است. برای آزمون معنی داری تفاوت میزان استرس دبیران در دو گروه زنان و مردان بنابر نرمال بودن داده‌های بدست آمده از میزان استرس، از آزمون تی مستقل استفاده شده است. که نتیجه آن در جدول شماره (۶) مشاهده می‌شود.

جدول شماره (۶): آزمون تی مستقل برای آزمون معنی داری تفاوت میزان استرس دبیران با توجه به جنسیت

متغیر	درجه آزادی	میانگین زنان	میانگین مردان	تفاوت میانگین	مقدار t	سطح معنی داری ($P \leq 0.05$)	فرضیه تحقیق
استرس دبیران	۱۷۳	۵۲/۵	۵۳/۹	۱/۴	۰/۷۶	۰/۴۴۹	تفاوت معنی دار نیست

همانطور که در جدول (۶) مشاهده می‌شود نتیجه آزمون نشان می‌دهد میزان استرس دبیران با توجه به جنسیت متفاوت نیست. چون سطح معنی‌داری آزمون تی مستقل ($p=0/449$) بزرگتر از $0/05$ می‌باشد. گرچه در این پژوهش تفاوت معنا داری بین جنسیت و میزان استرس به دست نیامد ولی معمولاً زنان بیشتر پایبند مقررات و اصول و قواعد می‌باشند و ترس از عدم توانایی انجام وظایف به طور کامل از طرف آنان معمولاً موجب اضطراب و استرس آنان می‌گردد مؤید آن، تحقیق صدرنیا (۱۳۹۰) می‌باشد که نشان دهنده وجود تفاوت معنا دار بین زن و مرد می‌باشد. (سطح استرس معلمان زن بیشتر از معلمان مرد است) که با یافته این پژوهش همسو نیست.

فرضیه فرعی پنجم: بین میزان استرس دبیران بر حسب سابقه خدمت آنان تفاوت وجود دارد.

در این فرضیه متغیر میزان استرس با مقیاس فاصله‌ای مورد سنجش قرار گرفته است. و برای آزمون تفاوت میزان استرس در سه گروه مورد بررسی (کمتر از ده سال سابقه- بین ۱۰ تا ۲۰ سال و بالای ۲۰ سال سابقه) از آزمون تحلیل واریانس استفاده شده است که نتیجه آن در جدول شماره (۷) مشاهده می‌شود.

جدول شماره (۷): آزمون تحلیل واریانس برای آزمون معنی داری تفاوت میزان استرس

در سه گروه مورد بررسی

منبع تغییرات	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	مقدار F	سطح معنی‌دار بودن
بین گروهی	۳۲۰۵/۷	۲	۱۶۰۲/۸	۱۱/۱	۰/۰۰
درون گروهی	۲۴۵۳۴/۳	۱۷۰	۱۴۴/۳		
جمع	۲۷۷۴۰	۱۷۲	---		

همانطور که در جدول شماره (۷) مشاهده می‌شود نتیجه آزمون آنالیز واریانس نشان می‌دهد میزان استرس با توجه به گروه‌های مورد بررسی متفاوت است. چون سطح معنی‌داری آزمون آنالیز واریانس کوچکتر از $0/05$ می‌باشد.

معنادار شدن آزمون F یا تحلیل واریانس به ما نمی‌گوید که تفاوت بین کدام جفت از میانگین‌ها معنادار است. برای تعیین معنادار بودن تفاوت بین میانگین‌ها در تحقیق حاضر از روش توکی^۱ استفاده شده است. جدول شماره (۸) نتایج آزمون توکی و جزئیات معناداری تفاوت میانگین‌های استرس را به تفکیک گروه‌های مورد بررسی نشان می‌دهد

جدول شماره (۸) آزمون توکی تفاوت استرس کل در سه گروه مورد بررسی

نتیجه	سطح معنی داری	تفاوت میانگینها	مقایسه میزان استرس
برتری گروه کمتر از ۱۰ سال	۰/۰۰۰	۱۵/۳	کمتر از ۱۰ سال با بین ۱۰ تا ۲۰ سال
برتری گروه کمتر از ۱۰ سال	۰/۰۰۰	۱۶/۰۱	کمتر از ۱۰ سال با بالای ۲۰ سال
تفاوت معنی دار نیست	۰/۹۲	۰/۷۴	بین ۱۰ تا ۲۰ سال با بالای ۲۰ سال

همچنانکه در جدول شماره (۸) مشاهده می‌شود میزان استرس در «بین گروه کمتر از ۱۰ سال» با تفاضل میانگین ۱۵/۳ بیشتر از گروه «بین ۱۰ تا ۲۰ سال سابقه» می‌باشد و گروه کمتر از ۱۰ سال با تفاضل میانگین ۱۶/۰۱ بیشتر از گروه بالای ۲۰ سال دارای استرس می‌باشد. چون سطح معنی داری آزمون توکی کوچکتر از ۰/۰۵ می‌باشد. هیچ تفاوتی میان «بین ۱۰ تا ۲۰ سال و گروه بالای ۲۰ سال سابقه» وجود ندارد چون سطح معنی داری آزمون توکی بزرگتر از ۰/۰۵ می‌باشد.

جدول شماره (۹) نتایج توصیفی تحلیل واریانس "میزان استرس بر حسب سه گروه مورد بررسی"

گروههای مورد بررسی	تعداد نمونه	میانگین	انحراف معیار
کمتر از ۱۰ سال	۱۴	۶۷/۶	۱۱
بین ۱۰ تا ۲۰ سال	۶۹	۵۲/۳	۱۱/۷
بالای ۲۰ سال	۹۰	۵۱/۶	۱۲/۳
کل نمونه	۱۷۳	۵۳/۲	۱۲/۷

معمولاً با افزایش سابقه خدمت و آشنایی با نحوه انجام کار توسط افراد ترس از عدم توانایی انجام کار کم می‌شود و افراد تسلط بیشتری بر انجام کارها و نیز ایجاد رابطه با اطرافیان پیدا می‌کنند که این امر موجب کاهش میزان استرس آنان می‌گردد. استفاده از تجربیات دبیران با سابقه کاری زیاد، برای دبیران با سابقه کم می‌تواند باعث افزایش اعتماد به نفس و کاهش سطح استرس آنان گردد. یافته این فرضیه با یافته صدرنیا (۱۳۹۰)، (با افزایش سابقه کاری سطح استرس معلمان کاهش می‌یابد) مشابهت دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر این نتیجه حاصل شد که سبک‌های رهبری مدیران بر میزان استرس دبیران تأثیر دارد، سبک رهبری وظیفه‌مدار میزان استرس دبیران را زیاد می‌کند هرچقدر مدیران، سبک رهبری وظیفه‌مدار را بیشتر اعمال کنند میزان استرس دبیران بیشتر می‌شود و بالعکس با کاهش اعمال سبک رهبری وظیفه‌مدار مدیران، شاهد کاهش میزان استرس دبیران می‌شویم. ذات و سرشت انسان به گونه‌ای آفریده شده است که از پذیرفتن زور و اجبار و احتباس درون چهارچوب (چهارچوب رفتاری مشخص) گریزان است و تمایل به انعطاف‌پذیری و نیاز به احترام دارد لذا سبک‌هایی که وی را در چهارچوب قانون و وظیفه حبس نماید و آزادی عمل را از وی سلب نماید و چه بسا اعمالی را که مغایر با خواست وی باشد از او بخواهد موجب ناراحتی، اضطراب و استرس وی خواهد بود. سبک رهبری رابطه‌مدار سطح استرس دبیران را کاهش می‌دهد. همان‌طور که اشاره شد افرادی که مورد احترام قرار گرفته و خواسته‌های آنان مورد توجه قرار گیرد و به جای ضوابط و قوانین خشک، روابط انسانی حاکم گردد، دبیران احساس آرامش و راحتی کرده و استرس خیلی کمتری خواهند داشت. طبق نتیجه این پژوهش سبک رهبری موقعیت‌مدار تأثیری بر کاهش یا افزایش میزان استرس دبیران ندارد ولی با این وجود به نظر متخصصان و صاحب‌نظران چون یک «بهترین» سبک وجود ندارد سبک موقعیت-مدار می‌تواند بهتر از سایر سبک‌های رهبری کارآیی و کاربرد داشته باشد. همان‌گونه که پیشتر اشاره گردید توجه زیاد به قوانین و ضوابط موجب افزایش اضطراب و استرس افراد می‌شود و توجه بیش از اندازه به روابط انسانی موجب عدم احساس مسئولیت و تساهل در امور می‌گردد فلذا سبکی که میانه باشد یعنی هم به قوانین و مقررات توجه نموده و در عین حال روابط انسانی را در نظر بگیرد می‌تواند بهتر از سبک‌های دیگر کارآیی داشته باشد. در نهایت می‌توان مطرح نمود که تحقیق حاضر با یافته‌های پیشینه پژوهش‌های مشابه انجام شده در داخل و خارج کشور مورد مقایسه قرار گرفت؛ در اکثر موارد نتایج حاصل از پژوهش حاضر با نتایج سایر پژوهشگران: جعفری (۱۳۹۲)، صدرنیا (۱۳۹۰)، لیونز و اشنایدر (۲۰۰۹) و مازلاک (۱۹۸۲) هماهنگ است، زیرا در تمامی پژوهش‌های ذکر شده نیز به ارتباط سبک‌های رهبری و استرس دبیران اشاره شده است از جمله در «تأثیر سبک‌های رهبری وظیفه‌مدار و رابطه‌مدار بر استرس دبیران»، مطابقت وجود داشت ولی در بعضی موارد مانند «تأثیر سبک موقعیت‌مدار بر میزان استرس دبیران» و نیز عدم وجود تفاوت در بین گروه‌های جنسیتی، ناهمسو بود. ناهمسویی برخی از یافته‌ها ممکن است ناشی از سبک زندگی و تربیت خانوادگی و فرهنگ افراد در مناطق گوناگون بوده باشد.

در راستای نتایج این پژوهش پیشنهادات زیر ارائه می‌گردد:

- ۱- با توجه به یافته‌های این پژوهش استرس دبیران رابطه مستقیمی با سبک‌های رهبری دارد، فلذا جهت کاستن از استرس دبیران و افزایش کارآیی آنان به نظر می‌رسد رعایت ملاحظات انسانی در رفتار با آنان کارسازتر است و بهتر است مدیران، دوره‌های خاص رفتار سازمانی و روابط انسانی را بگذرانند.
- ۲- با توجه به این که مدیریت نوعی علم به شمار می‌رود و کسانی که با این علم آشنایی دارند

بهرتر و راحت تر می‌توانند از جنبه‌های علمی آن بهره ببرند پیشنهاد می‌شود در انتخاب مدیران توسط اداره آموزش و پرورش مرنند، کسانی را که دارای مدارک تحصیلی در رشته مدیریت بخصوص مدیریت آموزشی می‌باشند در اولویت قرار گیرند.

۳- اصلاح و تدوین خط مشی‌ها، قوانین، آیین نامه‌ها و مقرراتی که اعمال مدیریت به سبک رابطه مدار را میسر می‌سازد وضعیت مدیریتی سازمان را بهبود بخشیده و کارآیی دبیران و در نهایت سازمان را ارتقاء خواهد داد.

۴- با توجه به استرس زا بودن شغل معلمی و وجود عوامل استرس‌زای دیگر نظیر مشکلات اقتصادی و رفاهی معلمان، لازم است مسئولان آموزش و پرورش توجه ویژه‌ای برای از بین بردن و یا کاهش عوامل استرس‌زا بنمایند، به عنوان مثال با ایجاد مراکز تفریحی مخصوص معلمان، ایجاد توره‌ای زیارتی و سیاحتی، ایجاد مراکز اقامتی در شهرهای مختلف در شان معلمان..... قدمی در ایجاد شرایط بهتر برای معلمان بردارند.

منابع

- دیسنزو، دیوید اورابینز، استیفن پی (۱۳۸۹)، **مبانی مدیریت منابع انسانی**، ترجمه میرعلی سید نقوی و سیامک یعقوبی، چاپ دوم، تهران: انتشارات مهکامه
- زهرا کار، کیانوش (۱۳۸۷)، **استرس (پیشایندها، پیامدها و راهبردهای درمانی استرس)**، تهران: نشر دانشگاهی بال
- سید قرائینی خدیجه (۱۳۸۵)، **بررسی رابطه بین سبک‌های رهبری مدیران و فرسودگی شغلی دبیران دبیرستان‌های ارومیه**، فصلنامه تعلیم و تربیت، سال ۲۵، بهار ۸۸ شماره ۹۷
- شیخ پور، علی (۱۳۹۲)، **بررسی رابطه سبک‌های مدیریتی با اثر بخشی سازمانی از دیدگاه کارکنان استانداری آذربایجان شرقی در سال ۹۲-۹۱**، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرنند
- شیرازی، علی (۱۳۷۳)، **مدیریت آموزشی**، چاپ اول، مشهد: انتشارات جهاد دانشگاهی
- صافی، احمد (۱۳۹۱)، **سازمان و مدیریت در آموزش و پرورش**، تهران: نشر ارسباران
- صدرنیا، علی (۱۳۹۰)، **بررسی تاثیر سبک رهبری مدیران بر استرس معلمان دوره راهنمایی و متوسطه شهر اراک**، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اراک
- فیضی، طاهره (۱۳۹۲) **"مبانی سازمان و مدیریت"**، چاپ بیستم، تهران: انتشارات پیام نور
- کریاکو، کریس (۱۳۸۲)، **"آموزگار و فشارهای روانی"**، ترجمه مهدی قراچه داغی، تهران: انتشارات پیک بهار
- لاسکین، فرد (۱۳۸۸)، **استرس خوب بد زشت**، ترجمه قراچه داغی، تهران: انتشارات دایره
- محمدی، صابر (۱۳۸۷)، **فشارهای روانی بر معلمان**، تهران: روزنامه جام جم، ۸۷/۲۱/۲۱

منابع انگلیسی

- Bass, Bernard M (1990), **Bass and Stogdill's handbook; of leadership**, 3d ed, Free press New York
- Bovee, Courtland I, etal (1993), **Management**, International Ed, McGrow Hill Co.
- Certo, Samuele (1994), **Modern management** .6thEd, Allyn and Bacon.
- Hersy, p. Blanchard K (1993), **Management of organizational behavior**. (6th Ed) Engwood cliffs, NJ, Prantice-Hall
- Lazarus, R.S. (1993),**From Psychological stress the emotions: A history of changing outlooks**. Annual review of psychological, 44, 1-24
- Lazarus, R.S. (1981), **The stress and coping paradigm**, in CE isdorfer (Ed), Models for clinical psychology, Engwood cliffs, NJ, Prantice-Hall
- Lyons, B. Joseph and Schneider, R. Tamera (2009), **The effects of leader ship style on stress outcomes**, The leadership quarterly, Volum 20, Issue 5, October , pp737-748
- Maslac, C (2003), **Job burnout**: New Direction in Research and intervention, Current Direction in Psychology Science: Vol 12
- Ozarli, N.(2003)Effects of transformational leadership on empowerment and team effectiveness. Lead & Organ Develop. 24(6): pp335-344
- Robbins, Stephen P,(1994), **Management** 4th Ed, Prentice Hall Inc.
- Stoner, James A F, etal, (1995), **Management**, 6th Ed, Prentice Hall Inc.-
- Stoner, James A F, and Charles Vankel (1986) **Management**, Prentice Hall

بررسی مقایسه‌ای میزان تحقق اهداف طرح ارزشیابی توصیفی با ارزشیابی کمی در مقطع ابتدایی از دیدگاه معلمان شهرستان مرن در سال (۹۰-۱۳۸۹)

دکتر ناصر خامنه^۱ - دکتر جعفر قهرمانی^۲ - میترا آذرنیا^۳

چکیده:

هدف اصلی پژوهش حاضر تعیین میزان تحقق اهداف طرح ارزشیابی توصیفی (کیفی) در مقایسه با ارزشیابی سنتی (کمی) از دیدگاه معلمان مجری طرح است. براساس اهداف تحقیق، فرضیه‌های پنجگانه تحقیق تنظیم شد. روش تحقیق، توصیفی-پیمایشی بود. جامعه آماری این پژوهش کلیه معلمان پایه‌ی اول، دوم و سوم ابتدایی شهر مرن به تعداد ۴۳۸ نفر بود. روش نمونه‌گیری، از نوع نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبی بوده و تعداد نمونه با استفاده از فرمول کوکران ۲۲۶ نفر از معلمان مجری طرح انتخاب گردید. ابزار اندازه‌گیری، پرسش‌نامه‌ی محقق ساخته‌ای بود که بر اساس طیف لیکرت تنظیم شده بودند. جهت آگاهی از روایی آن از نظر متخصصان و اساتید راهنما و مشاور استفاده گردید و پایایی آن از طریق آلفای کرانباخ معادل ۰/۷۸ محاسبه و مورد استفاده قرار گرفت. تجزیه و تحلیل داده‌های تحقیق در دو سطح آمار توصیفی و آمار استنباطی صورت گرفت که در سطح آمار توصیفی، از شاخص‌های فراوانی، درصد فراوانی، میانگین و انحراف معیار و در سطح آمار استنباطی از آزمون تی وابسته استفاده شد. نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل فرضیه‌های تحقیق نشان داد که: از دیدگاه معلمان، ارزشیابی توصیفی در مقایسه با ارزشیابی سنتی، موجب یادگیری بیشتر دانش‌آموزان می‌شود، که در حذف فرهنگ بیست‌گرایی مؤثر است، اما در بعد تأثیر ارزشیابی توصیفی در توجه بیشتر به فرایند یادگیری نسبت به محتوای برنامه، نتایج قابل قبولی بدست نیامد.

واژه‌های کلیدی: ارزشیابی توصیفی (کیفی) - ارزشیابی سنتی (کمی) - معلمان مجری طرح.

تاریخ پذیرش مقاله: ۹۳/۱۰/۳

تاریخ شروع بررسی مقاله: ۹۳/۷/۶

تاریخ دریافت مقاله: ۹۳/۴/۸

۱- استادیار دانشگاه فرهنگیان واحد تبریز، پردیس علامه امینی

۲- استادیار دانشگاه آزاد مرن

۳- کارشناس ارشد برنامه‌ریزی درسی

مقدمه:

نظام رسمی آموزش و پرورش کشور ما همواره با این سؤال روبرو بوده است که چگونه و با چه راهکارهایی می‌تواند مسیر رشد و پیشرفت را برای دانش آموزان هموار کند؟ در این راستا کارشناسان با توجه به پیشرفت‌هایی که در کشورهای مختلف در زمینه‌ی گسترش آموزش همگانی و بالابردن سطح فرهنگ عمومی به وقوع می‌پیوست، سیاست‌هایی را اعمال می‌کردند که معمولاً این سیاستگذاری‌ها بر اساس سیستم متمرکز و با توجه به کمیت و تعداد افرادی که می‌توانستند تحت پوشش قرار دهند استوار بود. البته در این میان بالا بردن کیفیت آموزش و پرورش به علت کم توجهی به آن مورد غفلت واقع شده و روند پیشرفت در این زمینه کند بوده است. البته در مواردی جرقه‌هایی برای پیشرفت در جهت بالا بردن کیفیت آموزشی زده می‌شد، که علت ناکارآمدی و آماده نبودن نظام آموزشی برای قبول تحولات، با بی‌برنامگی روبرو شده و در همان سالهای اول اجرا با شکست روبرو می‌شد.

در سال‌های اخیر، همراه با تحولات نظری و عملی آموزش و پرورش کشورهای دیگر، دغدغه‌های کارشناسان کم کم از "رشد کمی آموزش همگانی" به موضوع اساسی‌تر یعنی "بهبود کیفی آموزش" تغییر کرده است و این سوال که چگونه می‌توان در کنار کمیت، کیفیت آموزشی را نیز بهبود بخشید؟ تغییر دیدگاه‌ها را از رشد کمی به رشد کیفی موجب شده است.

بهبود کیفیت آموزشی بی‌تردید از فعالیت در جهت گسترش کمی، پیچیده‌تر است، زیرا عوامل موثر بر بهبود کیفیت متنوع و زیاد هستند (حسینی و کیامنش، ۱۳۸۸)، تفاوت رشد این دو فعالیت را می‌توان مانند بنایی دانست که در آن رشد کمی؛ اسکلت، پی و دیوارهای اصلی ساختمان و رشد کیفی، تمام کارهای خرد داخل ساختمان شامل: سیم کشی، سیستم آب و گاز، کاشی کاری و دیگر موارد ساختمان سازی را در بر می‌گیرد (حامدی، ۱۳۸۸).

همان طور که مشهود است رشد کمی زیربنای رشد کیفی است و اکنون آموزش و پرورش کشورمان به حمد الهی به مرحله‌ای رسیده که در صدد احیا و کیفیت دهی نظام آموزشی خود است، با توجه به گستردگی و پوشش وسیع فعالیت‌های نظام آموزشی در آموزش و پرورش، ارزشیابی سازمان‌های آموزشی، ارزشیابی برنامه، ارزشیابی کارکنان و ارزشیابی خدمات آن‌ها می‌تواند نقش موثری در فراهم نمودن کیفیت آموزشی داشته باشد (بازرگان، ۱۳۸۸).

در کشور ما، سال‌های سال ارزشیابی تحصیلی از یک سنت خاصی پیروی کرده است، از بررسی آیین نامه و دستورالعمل‌هایی که توسط نهاد عالی سیاست‌گذاری یعنی شورای عالی آموزش و پرورش (در آغاز شورای عالی معارف و سپس شورای عالی فرهنگ) تصویب شده است، (از سال ۱۳۰۳ تاکنون) رویکردی یکسان دیده می‌شود، ارزشیابی مبنی بر امتحان (کتبی و شفاهی) پرسش کلاسی که آنهم نوعی امتحان است، با ملاک‌های نمره (۲۰-۰) در این روند سابقه‌ی هشتاد و چند ساله داشته است (گروه آ- پ پیش دبستانی و دبستانی ۸۷).

آزمون تیمز^۱ که در سال‌های ۱۹۹۵ و ۱۹۹۹ در کشور ما اجرا شده است، نشان می‌دهد که نظام ارزشیابی رایج در مدارس ما عملاً فرایند یاددهی - یادگیری کلاس درس را محدود نموده است. نتایج حاصله از مطالعات بین‌المللی نیز برای ما بسیار نگران کننده است در این آزمون‌ها دانش‌آموزان کشور ما رتبه‌های نامطلوبی را بدست آورده‌اند (کیامنش و نوری، ۱۳۷۵). یکی از عواملی که مانع بروز خلاقیت در دانش‌آکموزان می‌شود ارزشیابی با شیوه‌های سنتی و تنگ نظرانانه می‌باشد (حسینی، ۱۳۸۲).

به اعتقاد بسیاری از صاحب نظران تعلیم و تربیت، اصلاح چارچوب ارزشیابی تاثیر بسزایی بر چارچوب آموزش خواهد داشت. در کشور ما ارزشیابی به عنوان حلقه‌ی تاثیرگذار در فرایند فعلی برنامه‌ریزی درسی، نه عملکرد دیگر مولفه‌ها را در نظام آموزش و پرورش نشان می‌دهد و نه آگاهی کاملی از ابعاد مختلف رشد در زمینه‌های جسمانی، عاطفی، عقلانی و اجتماعی ارائه می‌دهد. این ارزشیابی فرایند یاددهی و یادگیری را به سمت دستیابی به انتظارات آموزشی هدایت نکرده و حدود و میزان دقیقی از تسلط، تغییر رفتار و پیشرفت یادگیرنده را نشان نمی‌دهد، لذا ما نیازمند نظامی هستیم که بطور پویا و فعال به ارزشیابی نگاه کند (حامدی به نقل از احمدی، ۱۳۸۸).

دیدگاه‌های ارزشیابی در سالهای اخیر مفهوم پردازی مجدد شده است و در عمل مفاهیم سنتی ارزشیابی مانند عینیت و آزمون تحت تاثیر برخی دیدگاه‌های روانشناسی و بخصوص روانشناسی تربیتی دگرگون شده است و مبانی رویکرد ارزشیابی گذشته جای خود را به مبانی روان شناختی داده است (حسینی و احمدی، ۱۳۸۴).

در سال‌های اخیر با قوت گرفتن نظریه‌های شناختی در تعلیم و تربیت و توجه جدی‌تر به آموزه‌های دیوئی، ویگوتسکی، پیازه و دیگر دانشمندان شناخت‌گرا، چنین نگاهی به سنجش که به دنبال نمره دهی، رتبه بندی و قضاوت درباره دانش‌آموز است و برنده‌ها و بازنده‌ها را بوجود می‌آورد، مورد بازنگری قرار گرفته است. امروزه گرایش به سوی اینکه همه دانش‌آموزان صلاحیت دارند، همه دانش‌آموزان می‌توانند به سطح خاصی از استانداردهای آموزشی دست یابند و این که دانش‌آموزان از ظرفیت‌های یادگیری شان عقب نمانند، افزایش یافته است (استیگینز، ۱۳۸۷).

تغییر مسیر از دیدگاه فرایندهای آموختن در چارچوب مشخص و معلوم به سمت توجه به تفاوت‌های فردی و پذیرش این نکته که راه‌های دیگری برای فکر کردن و یادگیری وجود دارد، رویکرد نوینی را به نام ارزشیابی کیفی - توصیفی طلبید. ارزشیابی توصیفی طرحی برای ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره‌ی ابتدایی است که یکی از ویژگی‌های آن اعلام نتایج ارزشیابی به صورت توصیفی است. بر اساس این طرح، معلم با به کارگیری روش‌ها و ابزارهای متنوع به دنبال اطلاعاتی است که بر اساس آن بتواند درباره ی بهبود یادگیری دانش‌آموزان و

بهینه- سازی روش‌های تدریس خود تصمیم‌گیری کرده و اقدامات ضروری را به اجرا درآورد (حسنی و احمدی، ۸۴). اهداف اساسی برنامه‌ی این رویکرد از ارزشیابی به شرح زیر است:

- بهبود کیفیت فرایند یاددهی- یادگیری
- فراهم نمودن زمینه‌ی مناسب برای حذف فرهنگ بیست گرای
- تاکید بر فرایند یاددهی- یادگیری به جای تاکید بر محتوای کتابها
- فراهم نمودن زمینه مناسب برای حذف حاکمیت مطلق امتحانات پایانی در سرنوشت تحصیلی دانش آموزان
- افزایش بهداشت روانی محیط یاددهی- یادگیری (حسنی و احمدی، ۱۳۸۴)

در ارزشیابی توصیفی، هرچند به دعم پاره‌ای، معلم نقش کم رنگ‌تری می‌یابد، اما برعکس مسئولیت او در اجرای درست برنامه به مراتب افزایش پیدا می‌کند. تجربه نشان داده است که بهترین طرح‌های آموزشی در دست معلمان بی‌انگیزه به مسلخ برده شده و ناکام مانده است به نظر می‌رسد تعیین سرنوشت طرح‌ها نه در دست طراحان طرح، بلکه در دست مجریان آن است (حسنی، ۱۳۸۷). تجربه نشان داده است که بهترین طرح‌های آموزشی در دست معلمان بی‌انگیزه به مسلخ برده شده و ناکام مانده است به نظر می‌رسد تعیین سرنوشت طرح‌ها نه در دست طراحان طرح، بلکه در دست مجریان آن است (حسنی، ۱۳۸۷). بنابراین، دیدگاه و نگرش معلم مجری طرح، نقش مهم و تعیین کننده‌ای در روند اجرای طرح داشته و عامل مؤثر در اعمال سیاست‌های اجرایی طرح بشمار می‌رود، زیرا در هر سازمان پویا، زمانی طرح‌ها با موفقیت همراه هستند که به صورت بی نقص و کامل به اجرا در بیایند و این امر جز با تلاش مجریانی آگاه و مسئول امکان‌پذیر نیست. البته آگاهی مجریان مستلزم فراهم آوردن محیطی غنی جهت آشنایی با اهداف، برنامه، راهکارها و ابزارهای اعمال سیاستهای طرح می باشد.

طرح ارزشیابی توصیفی علی رغم مشکلات زیاد توانست نتایج قابل قبول از اهداف آموزش و پرورش و نیز کاهش اضطراب امتحان بدست آورد. لذا شورای عالی آموزش بنابر رای شماره ۷۶۹ در تاریخ ۱۳۸۷/۴/۱۸، اجرای طرح را به صورت نهایی تصویب نمود (حسنی، ۱۳۸۵). با وجود اجرای آزمایشی این برنامه طی چند سال گذشته، هنوز چالش‌هایی برای اجرای برنامه وجود دارد که پژوهش‌های خوش خلق و شریفی (۱۳۸۵)، کلهر (۱۳۸۴)، حقیقی (۱۳۸۴)، حسینی (۱۳۸۲) و شیرمحمدی (۱۳۸۸) موبد آن است. از آنجایی که پژوهش‌های ذکر شده به صورت کمی و در استان‌های مختلف انجام شده اند، لذا پژوهشگرانی بر آن شدند با پژوهشی به روش کیفی به ارزشیابی از فرایند اجرای ارزشیابی کیفی- توصیفی بپردازند، که اولین پژوهش کیفی توسط حامدی (۱۳۸۸)، جهت درک عمیق تر زیر ساخت‌های ارزشیابی کیفی- توصیفی انجام شده است (حامدی، ۱۳۸۸).

در پژوهش حاضر نیز رویکرد توصیفی- کیفی از ارزشیابی تحصیلی مد نظر قرار گرفته و میزان موفقیت در رسیدن به اهداف این طرح در مقایسه با نوع سنتی- کمی آن، از نظر معلمان مجری طرح به عنوان عناصر اصلی و کلیدی که تخصص آنان در زمینه‌ی آشنایی با ارزشیابی توصیفی بسیار

بیشتر از مدیران است (حیدری، ۱۳۸۸)، و خود نیز ارزشیابی سنتی را تجربه کرده و تا حدودی به نواقص آن واقفند مورد بررسی قرار می‌گیرد و در این راستا به گزارش‌های شکرالهی (۱۳۸۵)، ابومحمّدی و خانقایی (۱۳۸۴)، کلهر (۱۳۸۴)، موسوی (۱۳۸۴)، مرتضایی نژاد (۱۳۸۳)، حسنی و احمدی (۱۳۸۳) و محبی (۱۳۸۲)، که به نگرش سنجی معلمان پرداخته و نظر آنان را در پژوهش‌های خود اعمال کرده‌اند، استناد می‌شود و در کل سؤالی که مطرح می‌شود این است که معلمان تا چه اندازه به اهداف طرح امیدوار بوده و به چه میزان موفقیت آن را در جهت تحقق اهداف آموزش و پرورش تایید می‌کنند؟

با توجه به سابقه‌ی اجرای این طرح در خارج از کشور، در بررسی کارنامه‌های چندین کشور جهان مشخص شده است که این کشورها عمدتاً گزارش توصیفی از دانش‌آموزان ارائه می‌دهند و این روند کاملاً در این کشورها نهادینه شده است (سبحانی فرد، ۱۳۸۲). در مطالعه‌ای که دفتر ارزشیابی تحصیلی از ارزشیابی توصیفی کشورهای کره جنوبی، زلاند نو، فرانسه، آلمان، انگلستان، سوئد، هلند و استرالیا بعمل آورده نشان می‌دهد که: گزارش‌های توصیفی با استفاده از عبارت‌های توصیفی بصورت مشروح از عملکرد دانش‌آموز در هر درس یا هسته درسی بر اساس اهداف آموزشی یا شاخص‌هایی خاص ارائه می‌گردد.

در این راستا همچنین می‌توان به تحقیقاتی که در کشورمان انجام گرفته نیز اشاره کرد، از جمله به پژوهش حسنی و احمدی (۱۳۸۳)، که در آن نقاط قوت و ضعف این نوع از ارزشیابی را مورد توجه قرار داده و در کنار موفقیت‌های ارزشمند طرح به کاستی‌های آن نیز اشاره نموده‌اند، موسوی (۱۳۸۴) نیز در نظر سنجی از ۱۶ معلم مجری طرح نشان داد که معلمان نسبت به تحقق اهداف، در بعد بهبود یادگیری، بهبود بهداشت روانی، حذف فرهنگ بیست‌گرایی و توجه به اهداف، نظر مثبتی دارند طبق گزارش ابومحمّدی و خانقایی (۱۳۸۴)، ۷۵٪ معلمان مجری با اجرای طرح موافق بوده‌اند، لذا با توجه به مطالب یاد شده و موارد مشابه دیگری که تقریباً همه‌ی آنها به نوعی در کنار اشاره به کاستی‌هایی لزوم اجرای طرح را تایید می‌کنند، اداره آموزش و پرورش مرند نیز همگام با اکثر مناطق آموزشی اقدام به اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در سه پایه اول، دوم و سوم ابتدایی در سطح شهرستان نموده است که لزوم نظارت و پشتیبانی از اجرای این طرح، اداره‌ی آموزش و پرورش را بر آن داشت تا تحقق اهداف آن را پیگیر شده و جایگاه آن را مورد بررسی قرار داده و مسئله را بعنوان یک طرح پژوهشی و علمی در منطقه مطرح کند تا مورد ارزیابی قرار گرفته و نقاط ضعف و قوت طرح، بررسی شود و در صورت تایید تحقق اهداف، آن را با رفع نواقص در سایر پایه‌های تحصیلی اعمال کند. اهمیت شرایط فوق، محققین پژوهش حاضر را بر آن داشت تا با نظرسنجی از معلمان مجری طرح (به عنوان افرادی که بیشترین سهم و مداخله را در کاربست تئوریهای طراحی شده به عهده دارند و به صورت تجربی در جریان کم و کیف کار قرار گرفته‌اند)، کارائی طرح را در این شهرستان مورد بررسی قرار داده و نقاط قوت و ضعف آن را مورد بحث قرار دهند، تا نتایج حاصل از پژوهش، بتواند به صورت ملموس‌تری در

جریان تدریس و رفع نواقص احتمالی بکار گرفته شود.

با توجه به مطالب یاد شده، این پژوهش با هدف تعیین میزان تحقق اهداف طرح ارزشیابی توصیفی (کیفی) در مقایسه با ارزشیابی کمی در دوره ی ابتدایی از دیدگاه معلمان شکل گرفته است و اهداف جزئی دیگری را که با الهام از اهداف اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در دویست و ششمین جلسه ی شورای عالی آموزشی تنظیم شده است، دنبال می کند. بدین منظور فرضیه های ذیل با توجه به اهداف فوق الذکر به قرار زیر مورد بررسی قرار گرفت.

فرضیه های پژوهشی:

- ۱- از نظر معلمان، ارزشیابی توصیفی در مقایسه با ارزشیابی کمی، منجر به یادگیری بیشتری در بین دانش آموزان می شود.
- ۲- از نظر معلمان، ارزشیابی توصیفی در حذف فرهنگ بیست گرایی موثر است.
- ۳- از نظر معلمان، در ارزشیابی توصیفی توجه بیشتری نسبت به فرایند یادگیری به جای تاکید بر محتوی می شود.
- ۴- از نظر معلمان، ارزشیابی توصیفی در تاکید بر ارزشیابی مستمر و حذف حاکمیت مطلق امتحانات پایانی، در تعیین سرنوشت تحصیلی دانش آموزان موثر است.
- ۵- از نظر معلمان، ارزشیابی توصیفی در مقایسه با ارزشیابی کمی تاثیر بیشتری در سلامت روحی و روانی دانش آموزان دارد.

روش اجرای تحقیق:

این تحقیق از نوع تحقیقات کاربردی بوده و روش تحقیق توصیفی - پیمایشی است. جامعه آماری آن شامل معلمان مجری طرح ارزشیابی توصیفی در سه پایه ی اول، دوم و سوم شهرستان مرند می باشند که در سال تحصیلی ۹۰-۸۹ مشغول به تدریس بوده اند. برای نمونه تحقیق با استفاده از فرمول کوکران، تعداد ۲۲۶ نفر به صورت طبقه ای نسبی، از بین ۵۴۷ معلم این مقطع ابتدایی انتخاب شده است. ابزار اندازه گیری داده ها، پرسش نامه ی محقق ساخته ای است حاوی ۴۸ سوال بسته پاسخ که ۲۴ سوال آن در مورد ارزشیابی توصیفی و ۲۴ سوال آن در مورد ارزشیابی کمی است. سوالات این پرسش نامه بر اساس زیر مجموعه هایی که برای اهداف طرح ارزشیابی توصیفی در دویست و نود و ششمین جلسه ی شورای عالی آموزش و پرورش تعیین شده بود، تنظیم شد. این پرسش نامه بر اساس طیف لیکرت با ۵ درجه از خیلی زیاد تا خیلی کم، طراحی شد که به هر فرضیه، سوالات خاصی اختصاص داده شد. این سوالات در دو طرف برگه ی پرسش نامه به صورت قرینه طراحی شده و هر سوال، با سوال قرینه ی خود مورد مقایسه قرار گرفت. جهت سنجش روایی ابزار اندازه گیری از روایی محتوایی استفاده شد. بدین منظور، پس از اینکه سوالات پرسش نامه طراحی شد، جهت بازنگری و تصحیح نواقص احتمالی در اختیار اسانید راهنما، مشاور و ناظر پژوهش حاضر و

دو تن دیگر از استادان گذاشته شد و پس از اعمال و جمع بندی نظرات آنان و ایجاد تغییراتی در پرسش نامه، پرسش نامه‌ی نهایی تنظیم و به مرحله‌ی اجرا رسید. شایان ذکر است سوالات پرسش نامه‌ی نهایی از لحاظ صوری نیز مورد تایید اسانید مذکور قرار گرفت.

برای تعیین پایایی وسیله اندازه‌گیری، از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است. این روش برای محاسبه‌ی همابستگی درونی ابزار اندازه‌گیری از جمله پرسش نامه‌ها یا آزمون‌هایی که خصیصه‌های مختلفی را اندازه می‌گیرند، به کار می‌رود که با توجه به چند ارزشی بودن طیف لیکرت در این تحقیق مناسب بود.

برای محاسبه‌ی این ضریب، ابتدا گروه کوچکی از معلمان مجری طرح (۳۰ نفر) به صورت تصادفی و خوشه‌ای انتخاب شد که به طور آزمایشی پرسش نامه را تکمیل کردند. از این طریق پایایی آن با استفاده از نرم افزار spss، ۰/۷۸٪ محاسبه گردید که نشان دهنده‌ی قابلیت اعتبار مناسب ابزار اندازه‌گیری بود؛ که پس از رفع نواقص و ویرایش مجدد برای اعضای نمونه به مورد اجرا گذاشته شد.

روش‌های تجزیه و تحلیل داده‌ها:

در این پژوهش که توصیفی-پیمایشی بوده و وسیله‌ی جمع‌آوری داده‌ها، پرسش نامه می‌باشد. پس از استخراج داده‌ها، برای تجزیه و تحلیل اطلاعات در آمار توصیفی، از جداول، نمودارهای توصیفی و شاخص‌های: فراوانی، میانگین و انحراف معیار استفاده شد که در بخش آمار استنباطی چون متغیرهای مستقل و وابسته در فرضیه‌های (۱،۲،۳،۴،۵) در سطح فاصله‌ای و نسبی بودند و در یک گروه مقایسه می‌شدند برای آزمون فرضیه‌ها از آزمون تی وابسته استفاده شد. لازم به توضیح است که برای تحلیل داده‌های حاصل، از نرم افزار spss استفاده شد.

یافته‌های تحقیق:

در این رابطه، ابتدا ویژگی‌های آزمودنی‌ها و داده‌های حاصل از تحقیق با استفاده از آمار توصیفی و در قالب آماره‌های مناسب به صورت جداول خلاصه و جمع‌بندی شده و سپس برای آزمون فرضیه‌ها از آزمون تی وابسته در سطح معنی‌داری کمتر از ۰/۰۵ مورد بررسی قرار می‌گیرد.

یافته‌های پژوهش حاضر علاوه بر نتایج فرضیه‌های تحقیق، تاثیر عواملی چون پایه، جنسیت و محل مدرسه دانش‌آموزان، جنسیت، مدرک، رشته‌ی تحصیلی، گذراندن دوره‌ی آموزش ضمن خدمت آشنایی با روش تدریس طرح ارزشیابی توصیفی، سابقه تدریس و سابقه تدریس توصیفی معلمان را نیز مورد توجه قرار داده است.

فرضیه اول:

در جدول (۱ و ۲) وضعیت نگرش معلمان به بهبود یادگیری آمده است. همانطور که مشاهده می شود به نظر می رسد در نگرش معلمان، میزان بهبود در یادگیری در ارزشیابی توصیفی بیشتر از ارزشیابی سنتی است.

جدول شماره (۱): میزان نگرش به بهبود یادگیری در ارزشیابی سنتی و توصیفی

میزان نگرش به بهبود یادگیری در ارزشیابی سنتی			
وضعیت	فراوانی مطلق	درصد فراوانی	درصد فراوانی تجمعی
کمتر از ۱۰	۱۲۶	۵۵/۸٪	۵۵/۸٪
بین ۱۰ تا ۲۰	۹۹	۴۳/۸٪	۹۹/۶٪
بالای ۲۰	۱	۰/۴٪	۱۰۰٪
میزان نگرش به بهبود یادگیری در ارزشیابی توصیفی			
وضعیت	فراوانی مطلق	درصد فراوانی	درصد فراوانی تجمعی
کمتر از ۱۰	۱۰	۴/۴٪	۴/۴٪
بین ۱۰ تا ۲۰	۱۴۳	۶۳/۳٪	۶۷/۷٪
بالای ۲۰	۷۳	۳۲/۳٪	۱۰۰٪

جدول شماره (۲): شاخص های مرکزی و پراکندگی میزان نگرش به بهبود یادگیری

در ارزشیابی سنتی و توصیفی

میزان نگرش به بهبود یادگیری	مد یا نما	میانه	میانگین	واریانس	انحراف معیار	ضریب پراکندگی
ارزشیابی سنتی	۲۰	۲۰	۲۰/۶	۱۹/۹	۴/۱	۲۰٪
ارزشیابی توصیفی	۲۸	۲۹	۲۸/۷۵	۱۵/۵	۳/۹	۱۳٪

فرضیه دوم:

در جدول (۳ و ۴) میزان نگرش معلمان به حذف بیست گرایی آمده است. همانطور که مشاهده می شود به نظر می رسد در نگرش معلمان، میزان حذف بیست گرایی در ارزشیابی توصیفی بیشتر از ارزشیابی سنتی است.

جدول شماره (۳): توزیع فراوانی میزان نگرش به حذف بیست گرایی در ارزشیابی سنتی و توصیفی

وضعیت نگرش به حذف بیست گرایی در ارزشیابی سنتی			
وضعیت	فراوانی مطلق	درصد فراوانی	درصد فراوانی تجمعی
کمتر از ۴	۶۲	٪۲۷/۴	٪۲۷/۴
بین ۴ تا ۸	۱۵۰	٪۶۶/۴	٪۹۳/۸
بالای ۸	۱۴	٪۶/۲	٪۱۰۰
وضعیت نگرش به حذف بیست گرایی در ارزشیابی توصیفی			
کمتر از ۴	۰	٪۰	٪۰
بین ۴ تا ۸	۱۷۱	٪۷۵/۷	٪۷۵/۷
بالای ۸	۵۵	٪۲۴/۳	٪۱۰۰

جدول شماره (۴): شاخص‌های مرکزی و پراکندگی میزان نگرش به حذف بیست گرایی

در ارزشیابی سنتی و توصیفی

میزان نگرش بهبود یادگیری	مد یا نما	میانه	میانگین	واریانس	انحراف معیار	ضریب پراکندگی
ارزشیابی سنتی	۶	۶	۵/۲	۲/۸	۱/۷	٪۳۲
ارزشیابی توصیفی	۸	۸	۷/۶۲	۲/۱	۱/۴	٪۱۸

فرضیه سوم:

در جدول (۵و۶) میزان نگرش معلمان به تاکید بر فرایند یادگیری به جای تاکید بر محتوای آموزشی آمده است. همانطور که مشاهده می‌شود به نظر می‌رسد در نگرش معلمان، میزان تاکید بر فرایند یادگیری در ارزشیابی توصیفی بیشتر از ارزشیابی سنتی باشد.

جدول شماره (۵): توزیع فراوانی میزان نگرش به تاکید بر فرایند یادگیری در ارزشیابی سنتی و توصیفی

وضعیت نگرش به تاکید بر فرایند یادگیری در ارزشیابی سنتی			
وضعیت	فراوانی مطلق	درصد فراوانی	درصد فراوانی تجمعی
کمتر از ۷	۱۹	٪۸/۴	٪۸/۴
بین ۷ تا ۱۴	۱۹۶	٪۸۶/۷	٪۹۵/۱
بالای ۱۴	۱۱	٪۴/۹	٪۱۰۰
وضعیت نگرش به تاکید بر فرایند یادگیری در ارزشیابی توصیفی			
وضعیت	فراوانی مطلق	درصد فراوانی	درصد فراوانی تجمعی
کمتر از ۴	۱	٪۰/۴	٪۰/۴
بین ۴ تا ۸	۷۳	٪۳۲/۳	٪۳۲/۷
بالای ۸	۱۵۲	٪۶۷/۳	٪۱۰۰

جدول شماره (۶): شاخص‌های مرکزی و پراکندگی میزان نگرش به تاکید بر فرایند یادگیری

در ارزشیابی سنتی و توصیفی						
میزان تاکید بر فرایند یادگیری	مد یا نما	میانه	میانگین	واریانس	انحراف معیار	ضریب پراکندگی
ارزشیابی سنتی	۱۰	۱۰	۱۰/۳	۵/۵	۲/۴	٪۱۵
ارزشیابی توصیفی	۱۶	۱۶	۱۵/۷	۵/۱	۲/۲	٪۱۴

فرضیه چهارم: در جدول (۷ و ۸) میزان نگرش معلمان به تاکید بر ارزشیابی مستمر آمده است. همانطور که مشاهده می‌شود به نظر می‌رسد در نگرش معلمان، میزان تاکید بر ارزشیابی مستمر در ارزشیابی توصیفی بیشتر از ارزشیابی سنتی است.

جدول شماره (۷): توزیع فراوانی میزان نگرش به تاکید بر ارزشیابی مستمر در ارزشیابی سنتی و توصیفی

وضعیت نگرش به تاکید بر ارزشیابی مستمر در ارزشیابی سنتی			
وضعیت	فراوانی مطلق	درصد فراوانی	درصد فراوانی تجمعی
کمتر از ۷	۶۲	۲۷/۴٪	۲۷/۴٪
بین ۷ تا ۱۴	۱۵۰	۶۶/۴٪	۹۳/۸٪
بالای ۱۴	۱۴	۶/۲٪	۱۰۰٪
وضعیت نگرش به تاکید بر ارزشیابی مستمر در ارزشیابی توصیفی			
کمتر از ۴	۰	۰٪	۰٪
بین ۴ تا ۸	۸۱	۳۵/۸٪	۳۵/۸٪
بالای ۸	۱۴۵	۶۴/۲٪	۱۰۰٪

جدول شماره (۸): شاخص‌های مرکزی و پراکندگی میزان نگرش به تاکید بر ارزشیابی مستمر در ارزشیابی سنتی و توصیفی

میزان نگرش به تاکید بر ارزشیابی مستمر	مد یا نما	میان‌ه	میانگین	واریانس	انحراف معیار	ضریب پراکندگی
ارزشیابی سنتی	۱۱	۹	۹/۴	۸/۹	۲/۹	۳۰٪
ارزشیابی توصیفی	۱۶	۱۵	۱۵/۴	۵/۳	۲/۳	۱۵٪

فرضیه پنجم:

در جدول (۹ و ۱۰) وضعیت نگرش معلمان به بهداشت روانی - حرکتی محیط یادگیری آمده است. همانطور که مشاهده می‌شود به نظر می‌رسد در نگرش معلمان، میزان بهداشت روانی - حرکتی محیط یادگیری در ارزشیابی توصیفی بیشتر از ارزشیابی سنتی است.

جدول شماره (۹): توزیع فراوانی میزان نگرش به بهداشت روانی - حرکتی محیط یادگیری در

ارزشیابی سنتی و توصیفی

وضعیت نگرش به میزان بهداشت روانی - حرکتی محیط یادگیری در ارزشیابی سنتی			
وضعیت	فراوانی مطلق	درصد فراوانی	درصد فراوانی تجمعی
کمتر از ۱۰	۱۱	٪۴/۹	٪۴/۹
بین ۱۰ تا ۲۰	۲۰۷	٪۹۱/۶	٪۹۵/۶
بالای ۲۰	۸	٪۳/۵	٪۱۰۰
وضعیت نگرش به بهداشت روانی - حرکتی محیط یادگیری در ارزشیابی توصیفی			
کمتر از ۱۰	۰	٪۰	٪۰
بین ۱۰ تا ۲۰	۴۷	٪۲۰/۸	٪۲۰/۸
بالای ۲۰	۱۷۹	٪۷۹/۲	٪۱۰۰

جدول شماره (۱۰): شاخص‌های مرکزی و پراکندگی میزان نگرش به بهداشت روانی - حرکتی محیط

یادگیری در ارزشیابی سنتی و توصیفی

بهداشت روانی - حرکتی محیط یادگیری	مد یا نما	میانه	میانگین	واریانس	انحراف معیار	ضریب پراکندگی
ارزشیابی سنتی	۱۶	۱۶	۱۵/۳	۹/۵	۳/۱	٪۱۳
ارزشیابی توصیفی	۲۱	۲۳	۲۳/۲	۱۲/۸	۳/۵	٪۱۵

وضعیت نگرش معلمان به میزان تحقق اهداف ارزشیابی توصیفی نسبت به ارزشیابی کمی:

در جدول (۱۱ و ۱۲) سطوح نگرش معلمان به ارزشیابی سنتی و توصیفی آمده است. همانطور که مشاهده می‌شود به نظر می‌رسد میزان نگرش به ارزشیابی توصیفی بهتر از ارزشیابی سنتی است.

جدول شماره (۱۱): توزیع فراوانی میزان نگرش به ارزشیابی سنتی و توصیفی

وضعیت نگرش به ارزشیابی سنتی			
وضعیت	فراوانی مطلق	درصد فراوانی	درصد فراوانی تجمعی
کم (کمتر از ۵۰ نمره)	۱۹	٪۸/۴	٪۸/۴
متوسط (بین ۵۰ تا ۷۵ نمره)	۲۰۱	٪۸۸/۹	٪۹۷/۳
زیاد (بالای ۷۵)	۶	٪۲/۷	٪۱۰۰
وضعیت نگرش ارزشیابی توصیفی			
کم (کمتر از ۵۰ نمره)	۰	٪۰	٪۰
متوسط (بین ۵۰ تا ۷۵ نمره)	۸۱	٪۶/۶	٪۶/۶
زیاد (بالای ۷۵)	۲۱۱	٪۹۳/۴	٪۱۰۰

جدول شماره (۱۲): شاخص‌های مرکزی و پراکندگی میزان نگرش به ارزشیابی سنتی و توصیفی

میزان نگرش به ارزشیابی	مد یا نما	میانه	میانگین	واریانس	انحراف معیار	ضریب پراکندگی
ارزشیابی سنتی	۵۶	۶۰	۶۰/۸	۶۱	۷/۸	٪۱۳
ارزشیابی توصیفی	۹۰	۹۰	۹۰/۶	۱۰۱/۵	۱۰/۱	٪۱۰

نتیجه گیری

هدف اصلی این تحقیق، تعیین میزان تحقق اهداف طرح ارزشیابی توصیفی (کیفی) در مقایسه با ارزشیابی سنتی (کمی) در دوره‌ی ابتدایی از دیدگاه معلمان مجری طرح بود که بعد از جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها مشخص شد که: از نظر معلمان اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در مقایسه با ارزشیابی سنتی

۱- منجر به بهبود فرایند یاددهی- یادگیری می‌شود

۲- در حذف فرهنگ بیست گرایی تاثیر دارد

۳- حاکمیت مطلق امتحانات پایانی را در تعیین سرنوشت تحصیلی را رد می‌کند

۴- موجب افزایش سلامت روحی و روانی دانش آموزان می‌شود

که البته فرضیه سوم یعنی تاثیر ارزشیابی توصیفی در توجه بیشتر به فرایند یادگیری به جای تاکید بر محتوا مورد تردید قرار گرفته و حذف شد.

با توجه به یافته‌های فوق و نیز همسویی تعداد زیادی از گزارش‌های تحقیقی ارائه شده، می‌توان ادعا کرد که اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در منطقه مثمر ثمر بوده و تا حدود زیادی توانسته است اهداف مشخص شده در مصوبه دویست و نود و ششمین کمیسیون معین شورای عالی آموزش و

پروزش (که به عنوان معیار تحقق اهداف تحقیق حاضر قرار گرفته است) را محقق سازد.

منابع فارسی

- ابراهیمی دینانی، آرزو (۱۳۸۸)، «بررسی نقاط قوت و ضعف مرحله تدوین و طراحی طرح ارزشیابی کیفی - توصیفی از دیدگاه کارشناسان و مجریان طرح بر اساس تجربه پنج ساله اجرای آزمایشی در مدارس ابتدایی، اصفهان»، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه اصفهان.
- ابومحمدی، مرضیه و بی‌بی ملیحه خانقایی (۱۳۸۴)، «بررسی دیدگاه معلمان دوره ابتدایی پیرامون ارزشیابی توصیفی در استان یزد در سال تحصیلی ۸۴-۸۳»، پایان نامه کارشناسی دانشگاه یزد.
- احمدی، حسین، «خداحافظ نمره»، مصاحبه با روزنامه جام جم در تاریخ ۱۳۸۵/۱۰/۲۳، قابل دسترسی در نشانی: <http://news.parseek.com/Url/?id=1301222>
- استیگینز، ریچارد، «از سنجش تکوینی به سنجش برای یادگیری»، ترجمه، کورش پرند و غلامرضا یادگارزاده، نشر: نوای مهتاب.
- امیری، طاهره (۱۳۸۵)، «بررسی میزان اثر بخشی طرح ارزشیابی توصیفی در پایه‌های اول، دوم و سوم ابتدایی و مقایسه آن با ارزشیابی کمی در استان چهار محال بختیاری سال تحصیلی ۸۵-۱۳۸۴» شورای تحقیقات آموزشی سازمان آموزش و پرورش استان چهار محال بختیاری.
- بازرگان، عباس (۱۳۸۸)، «ارزشیابی آموزشی»، چاپ هفتم، تهران: انتشارات سمت.
- بازرگان، عباس و الهه حجازی و زهره سرمد (۱۳۷۹)، «روشهای تحقیق در علوم رفتاری»، تهران انتشارات: آگاه.
- حامدی، هاجر (۱۳۸۸)، «ارزشیابی برنامه و اجرای رسمی ارزشیابی کیفی توصیفی در دبستان‌های سمنان و مهدی شهر (سنگسر) در سال تحصیلی ۱۳۸۸-۱۳۸۹».
- حسینی، محمد (۱۳۸۷)، «راهنمای ارزشیابی توصیفی در کلاس درس»، تهران، نشر عابد
- حسینی، محمد (۱۳۸۵)، «ارزشیابی توصیفی پاسخی به کاستی‌های نظام ارزشیابی تحصیلی موجود»، دفتر ارشیابی تحصیلی و تربیتی.
- حسینی، محمد، «راهنمای اجرای ارزشیابی توصیفی پایه‌های اول، دوم و سوم ابتدایی»، ۱۳۸۵، قابل دسترسی در نشانی: <http://baher.blogfa.com/post-12.aspx>
- حسینی، محمد (۱۳۸۸)، «راهنمای اجرای ارزشیابی توصیفی (پایه‌های اول، دوم، سوم ابتدایی)»، تهران: انتشارات آثار معاصر.
- حسینی، محمد و حسین احمدی (۱۳۸۴)، «ارزشیابی توصیفی، الگویی نو در ارزشیابی تحصیلی»، تهران: نشر عابد.
- حسینی، محمد و غلامعلی احمدی (۱۳۸۳)، «گزارش آزمایش طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس منتخب کشور در سال تحصیلی ۸۳-۸۲».
- حسینی، محمد و علیرضا کیامنش (۱۳۸۸)، «نقد و بررسی نظام ارزشیابی تحصیلی ایران از منظر ارزشیابی آموزشی»، فصلنامه نوآوریهای آموزشی شماره ۳۰ سال هشتم، ص، ۱۰۳-۷۵.
- حسینی، افضل السادات (۱۳۸۲)، «ارزشیابی توصیفی»، نشریه رشد مدرسه، شماره ۷، فروردین ۱۳۸۲.

حقیقی، فهیمه السادات (۱۳۸۴)، «نقش ارزشیابی مستمر (توصیفی) در تعمیق یادگیری دانش آموزان پایه دوم مقطع ابتدایی شهر تهران سال تحصیلی ۸۴-۸۳»، پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه پیام نور مرکز تهران.

حیدری، جعفر (۱۳۸۸)، «بررسی مشکلات اجرایی طرح ارزشیابی توصیفی از پایه اول تا چهارم مدارس ابتدایی استان ایلام در سال ۱۳۸۷».

خوش خلق، ایرج و حسن پاشا شریفی (۱۳۸۵)، «ارزشیابی اجرای آزمایشی ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی برخی از مناطق آموزشی کشور (۱۳۸۵-۱۳۸۴)»، فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۸۸، ص ۱۴۷-۱۱۷

دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۸۵)، مجموعه مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش، تهران رزم آرا، صمد (۱۳۸۵)، «مطالعه نقش ارزشیابی توصیفی در کاهش اضطراب و ارتقا پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مدارس پسرانه و دخترانه پایه دوم ابتدایی شهر تهران در سال ۸۵-۱۳۸۴ رزی، جمال (۱۳۸۹)، «تأثیر ارزشیابی توصیفی بر پیشرفت تحصیلی و نگرش نسبت به مدرسه در دانش آموزان پایه ی چهارم ابتدایی شهر پیرانشهر در سال تحصیلی ۸۹-۸۸».

رضایی، اکبر (۱۳۸۵)، «تأثیر ارزشیابی توصیفی بر ویژگیهای شناختی، عاطفی، و روانی - حرکتی دانش آموزان پایه سوم ابتدایی شهر تهران»، پایان نامه دکتری تخصصی.

سبحانی فرد، طاهره (۱۳۸۲)، «بررسی تطبیقی کارنامه‌های توصیفی دانش آموزان دوره ابتدایی در چند کشور جهان»، تهران: دفتر ارزشیابی تحصیلی و تربیتی.

شکرالهی، محبوبه (۱۳۸۵)، «مقایسه سبک‌های ارزشیابی توصیفی و سنتی بر اساس استانداردهای چهارگانه ارزشیابی (اخلاقی، کارآوری، قابلیت اجرا و دقت) از دیدگاه معلمان مدارس ابتدایی شهر تهران در سال تحصیلی ۸۴-۱۳۸۳». رساله کارشناسی ارشد دانشگاه تربیت معلم تهران

شیرمحمدی، جواد (۱۳۸۸)، «بررسی مقایسه‌های تأثیر شیوه‌های ارزشیابی توصیفی (روش جدید) و کمی (روش قدیم) بر کیفیت زندگی مدرسه، اضطراب امتحان و خلاقیت دانش آموزان پایه سوم دبستان شهر مشهد در سال تحصیلی ۱۳۸۸-۱۳۸۷»، رساله کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبائی.

علیپور، احمد و سیدمحمد سیادت (۱۳۸۲)، «تأثیر امتحانات نهایی مدارس ابتدایی بر میزان ایمنوگلوبین بزاقی A دانش آموزان تهرانی».

فتح آبادی، جلیل (۱۳۸۵)، «بررسی تأثیر ارزشیابی توصیفی - کیفی در تحقق هدف‌های شناختی، عاطفی و روانی - حرکتی دوره ابتدایی در استان مرکزی»، شورای تحقیقات آموزشی سازمان آموزش و پرورش استان مرکزی قابل دسترسی در نشانی:

<http://researchkaifi.persianblog.com/#4896197>

کریمی، علی (۱۳۸۴)، «بررسی تأثیر روش جدید ارزشیابی توصیفی بر اختلالات رفتاری دانش آموزان دوره ابتدایی مدارس شیراز»، شورای تحقیقات سازمان آموزش و پرورش استان فارس.

کلهر، منوچهر (۱۳۸۴)، «بررسی میزان تحقق اهداف طرح ارزشیابی توصیفی در استان قزوین».

سازمان آموزش و پرورش استان قزوین.
کیامنش، علیرضا و رحمان نوری (۱۳۷۵)، «یافته‌های سومین مطالعات تیمز»، تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
گروه آموزش و پرورش پیش دبستانی و ابتدایی (۱۳۸۷)، «نکاتی چند در خصوص ارزشیابی توصیفی»، همایش مدیران مدارس ابتدایی نواحی تبریز.
محبی، عظیم (۱۳۸۲)، «بررسی دانش و نگرش معلمان دوره‌های آموزش عمومی شهر تهران نسبت به ارزشیابی مستمر»، دفتر ارزشیابی تحصیلی و تربیتی. تهران: معاونت آموزش و پرورش عمومی.
محمدیان، بهرام، «تغییر شیوه‌های ارزشیابی مقاطع تحصیلی راهنمایی و متوسطه روی میز مطالعه»، مصاحبه با خبرگزاری مهر در تاریخ ۸۵/۸/۲۸، قابل دسترسی در نشانی:
<http://mehrnews.com/fa/NewsDetail.aspx?NewsID=408890>
مرتضایی‌نژاد، عصمت (۱۳۸۳)، «بررسی نگرش معلمان و والدین در خصوص کاربردی ارزشیابی توصیفی در پایه‌های اول و دوم ابتدایی شهر تهران در سال تحصیلی ۸۴-۸۳»، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد شهر ری.
موسوی، سیدضیاءالدین (۱۳۸۴)، «نظرسنجی از اولیا و مجریان طرح ارزشیابی توصیفی بر اساس اهداف تفصیلی اجرای طرح در سال تحصیلی ۸۳-۱۳۸۴»، سازمان آموزش و پرورش استان قم.
نیک نژاد، سهیلا (۱۳۸۵)، «مقایسه تأثیر نوع ارزشیابی (کیفی-کمی) بر میزان اضطراب مدرسه دانش آموزان پایه سوم دبستان های شهر تهران». قابل دسترسی در نشانی:
<http://gozaresharz.persianblog.com>

منابع انگلیسی

- Alkin. M. C. Dailak, K. and P. White. 1979, Using Evaluation: **Does Evaluation Make a Difference?**. Newbury Park. CA: Sage.
- Bruldy. A. 1998, **Performance Assessment in Classroom** Eric Faltext Library
- Connighton, **Tompson, Retention and Social Promotion**, Ericdigest. 161.
- Guba, Egon G. Lincoln, Yvonn. 1989, **Fourth Generation Evaluation**. Newbury Park, CA: Sage.
- Jimerson, S.R. 1999, **On the Failure of the Failure Purnal of School Psychology** vol 37, No3.
- Jimerson, S.R. 1999, **On the Failure of the Failure Purnal of School Psychology** vol 37, No3.
- Jimerson, S.R. 1999, **On the Failure of the Failure Purnal of School Psychology** vol 37, No3.
- Niklason. . 1987, **Do Certain Grup of Childern Profit From a Grade Retention**; WWW. Askeric.Org.
- Owing & Kaplan; 2001: **Standard, Retention and Social Promotion**, National

Association for Secondary School Principal

Patton, Michel Quin. 2002, **Qualitative Research And Evaluation Methods**. (3rd ed). Sage Publication.

Stufflebeam, Danial. 2008, **Evaluation Theory, Models and Applications**.

Stufflebeam, Danial. 2001, **New Directions For Evaluation**, No 89 Spring 2001. Jossey Bass, A Publishing Unite of John Wiley & Sons.Jnc.7

Walter & others. 1995, **Student Retehtion**; is it Effective, Eric

White, Kinnard, Howard, Lee. 1973, **Faliure to be Promoted and Self-Concept Among Elementary School Children** .

طراحی و تدوین الگویی برای توانمندسازی معلمان استان آذربایجان شرقی

دکتر اسداله خدیوی^۱

چکیده

تحقیق حاضر با هدف تدوین الگویی برای توانمندسازی معلمان استان آذربایجان شرقی در سال ۱۳۹۳ انجام گرفته است. جامعه آماری عبارت از کلیه معلمان فارغ التحصیل کارشناسی ارشد و بالاتر علوم تربیتی به تعداد ۸۴۲ نفر و نمونه تحقیق عبارت از ۳۵۸ نفر معلم که به شیوه نمونه گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای و بر اساس جدول مورگان و کرجسی انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها عبارت از پرسشنامه محقق ساخته مبتنی بر مبانی نظری و پژوهشی الگوهای توانمندسازی است. روایی پرسشنامه از طریق قضاوت اساتید دانشگاه با استفاده از ارزیابی صوری و محتوایی بررسی و تأیید شده است. پایایی پرسشنامه از طریق اجرای آزمایشی و برآورد ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۷ بدست آمده است. نتایج تحلیل عاملی نشان داد: مؤلفه‌های عامل اول: خوداثربخشی، انتخاب، شایستگی، هدفگذاری ارزش ویژه برابر با ۶/۵۱ و ۵۲/۷ درصد واریانس مشاهده شده را تبیین می‌کند. و دومین عامل مؤلفه‌های: معنادار بودن، تأثیر ارزش ویژه ای برابر با ۱/۹۲ دارد و ۱۷/۵۹ درصد واریانس را تبیین می‌کند. الگوی مناسب توانمندسازی معلمان بر اساس بار عاملی هر یک از مؤلفه‌ها به ترتیب بار عاملی در عامل اول شامل مؤلفه‌های: خود اثربخشی ۰/۷۴۲، انتخاب با بار عاملی ۰/۷۲۴، شایستگی با بار عاملی ۰/۶۲۸؛ هدف گذاری با بار عاملی ۰/۶۱۲ و در عامل دوم: معنادار بودن با بار عاملی ۰/۸۳۲؛ تأثیر با بار عاملی ۰/۸۲۱ می‌باشند.

کلید واژه‌ها: توانمندسازی، انتخاب، هدفگذاری، شایستگی، خوداثربخشی، تأثیر، معناداری

مقدمه

توانا سازی کارکنان تکنیک جدیدی است که برای افزایش بهره وری، از طریق بالا بردن تعهد کارکنان نسبت به سازمان و بالعکس مورد استفاده مدیران قرار گرفته است. این شیوه روش ارزشمندی است که بین کنترل کامل مدیریت و آزادی عمل کامل کارکنان، توازن برقرار می کند. چنانچه مدیریت، کنترل کامل اعمال کند، علاوه بر اینکه حس ابداع و ابتکار و نوآوری از کارکنان سلب می شود، حجم کار مدیر افزایش می یابد و کارکنان را متکی به غیر به بار می آورد. آزادی کامل کارکنان نیز ممکن است به بی نظمی و لجام گسیختگی منجر شود و موجب دوباره کاری و تداخل گردد. حاصل هر دو کار، آن است که از منابع سازمانی (مادی و معنوی) حداکثر استفاده به عمل نمی آید، به جای بازدهی و اثربخشی دچار اختلال می شود (قهرمانی، ۱۳۸۹). توانا سازی معلمان که بین دو عنصر مزبور تعادل برقرار می کند، وسیله ای است که هدف های فردی و سازمانی را همسو می سازد و معلمان باور می کنند که رشد و پیشرفت سازمانشان، منافع آنان را نیز در بر دارد. اسکات و ژاف^۱ درخصوص اینکه چرا نیروی انسانی را توانا سازیم می نویسد که سازمان، هم از درون و هم از برون مورد هجوم قرار می گیرد. از جنبه ی درونی نیروی انسانی احساس می کنند که با آنان صادقانه برخورد نمی شود، مایوس و سرخورده شده اند و سازمان پیوسته توقع بیشتری دارد و مرتباً "قواعد بازی را تغییر می دهد" (اسکات و ژاف، ۱۳۷۵). در عین حال، عامل انسانی طالب کار با معنی بوده، صراحت و صداقت بیشتری خواستارند، و خودیابی و خودشکوفایی بیشتری از کارشان می خواهند، مدیر باید در مقابل این فشارها، گروهی را به کارگیرد تا سازمان بتواند وظایفش را انجام دهد. توانمندسازی معلمان زیربنایی مهم و اساسی برای بهبود مدارس است. در مدرسی که به معلمان آزادی عمل می دهند، آنان کار خود را به بهترین نحو انجام می دهند و یادگیری دانش آموزان نیز سیر صعودی پیدا می کند. بنابراین در سازمان های امروزی توانمندسازی با تشویق کارکنان، پاسخگویی^۲ به مسائل مربوط به کیفیت را عملی می سازد. همچنین با تفویض اختیار به کارکنان و اختصاص منابع کافی به آنان اجازه داده می شود تا در مورد کیفیت در کارکنان تصمیم گیری کنند (دانیل^۳، ۲۰۱۲).

برطبق رویکرد شناختی توانمندسازی و نظریه توماس و ولتهوس^۴ توانمندسازی موضوعی چند وجهی است و نمی توان صرفاً برپایه یک مفهوم خاص به بررسی آن پرداخت از همین رو، توانمندسازی افزایش نگرش درونی و وظایف محوله تعریف شده که در یک مجموعه از ویژگی های شناختی متجلی می شود کارکنان توانمند به سازمان و خودشان نفع می رسانند. آنها مشاغل یا زندگی خود را بیشتر دارای هدف حس می کنند و درگیری آنها مستقیماً به بهسازی مستمر در سیستم ها و فرآیندهای محل کار تبدیل می شود (غلامپور، ۱۳۸۸). پژوهش ها نشانگر آن است که سازمان ها از

1- Scott & jaffe

2- Accountability

3- Daniel

4- Thomas & Volthouse

انجام فرآیند توانمندسازی منافع کسب می کنند افزایش رضایت شغلی اعضا، بهبود کیفیت زندگی کاری، بهبود کیفیت کالا و خدمات، افزایش بهره‌وری سازمانی، آمادگی رقابت (بلانچارد^۱، ۲۰۰۳) و جلب اعتماد اعضا سازمان (راندولف^۲، ۲۰۰۰) از جمله این منافع هستند.

توانمندسازی واژه‌ای است که در علوم سازمانی بسیار مورد استفاده قرار گرفته است ولی روی تعاریف آن توافقی حاصل نشده است لذا هنوز در ادبیات نظری سازمان و مدیریت واژه‌ی توانمندسازی به صورت وسیع به کار می‌رود ولی معنای شفافی از آن در دست نیست در عین حال بسیاری از متخصصین واژه‌ی توانمندسازی را ایجاد وضعیتی برای افراد می دانند که آن‌ها احساس نمایند بر سرنوشت خودشان کنترل دارند و می‌توانند به اهداف فردی و سازمانی دست یابند (اسپریتزر^۳، ۱۹۹۶).

به عقیده شن^۴ توانمندسازی روحیه معلمان را افزایش می‌دهد و به مراتب آن دانش‌آموزان انگیزه بیشتری به دست می‌آورند و به دستاوردهای بهتری در آینده می‌رسند. رفتارمدیران یک عنصر مهم و مرکزی در فرآیند توانمندسازی است (دانیل، ۲۰۱۲) تواناسازی فرآیند قدرت بخشیدن به افراد است. در این فرآیند به کارکنان خود کمک می‌کنیم تا حس اعتماد به نفس خویش را بهبود بخشند و بر احساس ناتوانی و درماندگی خود چیره شوند. تواناسازی در این معنی به بسیج انگیزه‌های درونی افراد می‌انجامد (بلانچارد، ۱۳۸۶). توانمندسازی در کارمندان باهوش، دلگرم، درستکار و مطمئن شرایطی فراهم می‌آورد که در لوای آن زندگی کاری خود را کنترل و به رشد و پذیرش مسئولیت‌های بیشتر در آینده دست خواهند یافت. ملاک صلاحیت و شایستگی کارکنان برای ارتقاء، بستگی به میزان مهارت و دانش و توانایی آنان دارد. در توانمندسازی، سبک رهبری، مرشد سالاری بوده و با حمایت کارکنان آنان را به پذیرش ریسک تشویق می‌کند. توانمندسازی عبارت است از فرآیند کمک به افراد شایسته در سطح مناسب برای اتخاذ تصمیمات صحیح. منظور از افراد شایسته آن است که چه افرادی در سازمان، شایسته توانمندسازی و خودگردانی هستند و منظور از سطوح مناسب آن است که افراد باید چه نوع تصمیماتی را از خودشان اتخاذ نموده و در این راستا باید چه میزان اختیارات و با چه سرعتی به آن‌ها تفویض گردد. منظور از اتخاذ تصمیمات صحیح کمک به افراد برای تعریف عملیاتی صحیح و مرزهای تصمیم‌گیری شان می‌باشد. توانمندسازی فرآیند نیل به بهبود مستمر در عملکرد سازمان، از طریق توسعه و گسترش نفوذ مبتنی بر صلاحیت افراد و تیمها بر روی حوزه‌ها و وظایفی است که در عملکرد آن‌ها و عملکرد کلی سازمان اثر می‌گذارد (خدییوی و همکاران، ۱۳۸۹).

در کشور ما نیز حرکت به سوی تفویض اختیار، از سیاست‌های وزارت آموزش و پرورش است. توجه به تمرکز زدایی در آموزش و پرورش و گرایش به مدرسه محوری در سطوح مختلف مدیریت در آموزش و

1- Baark

2-Randolph

3- Spretzer

4 -Shen

پرورش ضرورت برخورداری از نیروی انسانی توانمند در رده عملیاتی و پیاده سازی برنامه‌های توانمند سازی را ضروری نموده است. شواهد نشان می‌دهد که ملاک‌های اصلی معلمان و مدیران در برخورد با مسائل و مشکلات فراوانی که در مدارس وجود دارد، «بایدهای» اداری است. بنابراین هنوز برای برقراری روابط انسانی، رعایت جوانب انسانی و کار و ایجاد محیط مساعد آموزشی، موانع زیادی وجود دارد. از این رو، سرمایه‌گذاری برای مساعد ساختن محیط تربیتی و ایجاد شرایطی که معلم را به کار خود دلگرم کند و پیاده کردن طرح‌های مناسب جهت حل مشکلات آنان، امری اساسی است (گمینیان، ۱۳۸۲). از لحاظ پژوهشی نیز، بررسی تحقیقات مربوط به توانمند سازی نیروی انسانی در آموزش و پرورش کشور نشان می‌دهد که الگوی مشخصی برای توانمند سازی معلمان ارائه نشده است و بر این اساس نبود الگوی مشخص توانمند سازی از یک طرف و از طرف دیگر ضرورت توانمند سازی معلمان بر اساس الگو و برنامه مشخص، مسأله اصلی این پژوهش می‌باشد.

بر این اساس تحقیق حاضر به دنبال پاسخ به این سوال می‌باشد که با توجه به کدام عوامل و بر اساس چه الگویی می‌توان توانمندی معلمان را توسعه داد و الگوی مناسب برای توانمندسازی معلمان در استان آذربایجان شرقی چه می‌باشد؟

روش شناسی تحقیق:

این تحقیق با توجه به نحوه گردآوری داده‌ها از نوع توصیفی - پیمایشی و با توجه به اهداف تحقیق از نوع کاربردی می‌باشد. همچنین از لحاظ قلمرو زمانی مقطعی می‌باشد و از لحاظ وسعت پهنای نگر می‌باشد.

جامعه، نمونه آماری و روش نمونه گیری:

در این تحقیق کلیه معلمان و کارکنان فارغ التحصیل کارشناسی ارشد رشته‌های علوم تربیتی جزو جامعه آماری تحقیق محسوب می‌شوند که تعداد آنها ۲۴۸ نفر می‌باشد. نمونه بر اساس جدول مورگان به تعداد ۱۵۲ نفر با استفاده از شیوه نمونه گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شده است. به این ترتیب که ابتدا استان آذربایجان شرقی را به پنج قسمت شمال، جنوب، غرب، شرق و مرکز تقسیم و در داخل شهر تبریز (مرکز) هم پنج ناحیه و هم اداره کل آموزش و پرورش استان مورد مطالعه قرار گرفتند. در هر کدام از قسمت‌های ۴ گانه از طریق شیوه تصادفی مرنده، مراغه، میانه و اهر انتخاب شده‌اند. در مرحله بعدی با توجه به نواحی و مناطق انتخاب شده افراد پاسخ دهنده به طور تصادفی و به طور مساوی از مناطق و نواحی انتخاب شدند.

ابزار و روش گردآوری و تجزیه و تحلیل داده‌ها:

گردآوری داده‌ها از طریق پرسشنامه محقق ساخته که شامل ویژگیهای عملی هر یک از عوامل

مورد بررسی بوده انجام شده است، و هر یک از معلمان در پاسخ به گویه‌ها، دیدگاه خود نسبت به اهمیت هر یک از عوامل را مشخص نموده‌اند. پرسشنامه ۵ درجه‌ای و بر اساس مقیاس لیکرت طراحی شده است. برای بررسی روایی پرسشنامه از روایی صوری و محتوایی و اخذ نظرات کارشناسان و متخصصان و اساتید علوم تربیتی استفاده شد و روایی از لحاظ محتوا و ظاهری تایید گردید. برآورد ضریب پایایی آن با استفاده از روش آلفای کرونباخ محاسبه و ضریب پایایی حاصل از اجرای آزمایشی پرسشنامه ۰/۷۷ بدست آمد. برای تجزیه و تحلیل داده از نرم افزار SPSS نسخه ۲۱ استفاده شد. سوالات تحقیق با آزمون t تک نمونه ای و تحلیل عاملی تجزیه و تحلیل شده‌اند.

یافته‌ها و بحث و تفسیر:

جهت مشخص نمودن مؤلفه‌های الگوی توانمند سازی معلمان مدارس استان آذربایجان شرقی به بررسی مولفه‌ها با استفاده از آزمون t تک نمونه‌ای پرداخته شده است:

جدول ۱: نتایج آزمون t تک نمونه‌ای

مؤلفه‌ها	تعداد	میانگین	خطای	انحراف	میانگین فرضی = ۳	
			معیار	معیار	t	درجه آزادی
هدف گذاری	۱۵۲	۳/۱۹	۰/۲۱۳	۴/۱۰۶	۴۲/۹۵۲	۱۵۱
شایستگی	۱۵۲	۳/۴۲	۰/۱۶۷	۳/۲۰۲	۴۶/۸۹۴	۱۵۱
خود اثر بخشی	۱۵۲	۳/۳۵	۰/۱۲۳	۳/۳۸۲	۴۳/۲۵	۱۵۱
تاثیر	۱۵۲	۴/۱۶	۰/۱۹۷	۳/۷۸۲	۳۳/۴۲۹	۱۵۱
معنا دار بودن	۱۵۲	۳/۶۱	۰/۱۸۱	۲/۸۷۴	۴۴/۶۵۶	۱۵۱
انتخاب	۱۵۲	۳/۳۵	۰/۲۱۳	۴/۱۰۶	۴۲/۹۵۲	۱۵۱
توسعه	۱۵۲	۲/۳۱	۰/۱۴۵	۶/۸۸	۲۳/۴۵۱	۱۵۱

داده‌های جدول ۱ نشان می دهد مقدار t، به جز مؤلفه توسعه، برای همه مؤلفه‌ها در سطح $\alpha = ۰/۰۵$ با درجه آزادی $df = ۱۵۱$ معنادار است. لذا تفاوت معنی داری بین میانگین فرضی و میانگین تجربی وجود دارد و با توجه به اینکه میانگین تجربی بزرگتر از میانگین فرضی است می توان گفت هدف گذاری، شایستگی، خود اثر بخشی، تاثیر، معنا دار بودن و انتخاب از مؤلفه‌های الگوی توانمند سازی معلمان مدارس استان آذربایجان شرقی می باشد.

جهت بررسی این که براساس مؤلفه‌های استخراج شده چه الگویی را می توان برای توانمند سازی معلمان مدارس استان آذربایجان شرقی ارائه داد؟ از روش آماری تحلیل عاملی استفاده گردید. نتایج به دست آمده به شرح زیر می باشد:

ابتدا پیش فرض‌های تحلیل عاملی بررسی شد. ماتریس همبستگی وجود ضرایب ۰/۳ و بالاتر را

نشان داد. ارزش کایرز- مایر- الکین $0/۸۹۳$ بود که این مقدار بیشتر از مقدار $0/۶$ می باشد. آزمون کرویت بارتلست به سطح معنی داری آماری رسیده است که عامل یابی ماتریس همبستگی را مورد تایید قرار داد و نشان دهنده این است که تفکیک عامل ها به درستی صورت گرفته است و متغیرهای مندرج در هر عامل همبستگی ریشه ای بالایی با همدیگر دارند.

جدول ۲: ماتریس همبستگی مولفه ها

خود اثر بخشی	انتخاب	شایستگی	هدف گذاری	معنادار بودن	تأثیر
خود اثر بخشی	$0/۶۲۴$	$0/۴۹۱$	$0/۶۷۵$	$0/۶۶۹$	$0/۶۷۵$
انتخاب	$0/۶۲۴$	$0/۴۵۹$	$0/۵۹۳$	$0/۵۹۴$	$0/۵۵۰$
شایستگی	$0/۴۹۱$	$0/۴۵۹$	$0/۳۷۸$	$0/۳۴۷$	$0/۴۰۲$
هدف گذاری	$0/۶۷۵$	$0/۵۹۳$	$0/۳۷۸$	$0/۸۰۳$	$0/۷۲۲$
معنادار بودن	$0/۶۶۹$	$0/۵۹۴$	$0/۳۴۷$	$0/۸۰۳$	$0/۸۲۲$
تأثیر	$0/۶۷۵$	$0/۵۵۰$	$0/۴۰۲$	$0/۷۲۲$	$0/۸۲۲$

جدول ۲ نشان دهنده همبستگی بین مولفه های مورد بررسی می باشد.

جدول ۳: عوامل استخراج شده بر اساس ارزش ویژه هر عامل

عامل	ارزش ویژه	درصد واریانس مقدار ویژه	درصد تراکمی واریانس مقدار ویژه
۱	$۶/۵۱$	$۵۲/۷۲۱$	$۵۲/۷۲۱$
۲	$۱/۹۲$	$۱۷/۵۹۵$	$۷۰/۳۱۶$
۳	$0/۹۲۰$	$۹/۰۷۴$	$۷۹/۳۹$
۴	$0/۶۱۲$	$۵/۷۰۴$	$۸۵/۰۹۴$
۵	$0/۵۲۰$	$۵/۹۲۹$	$۹۱/۰۲۳$
۶	$0/۴۷۶$	$۴/۶۶۴$	$۹۵/۶۸۷$
۷	$0/۴۶۱$	$۴/۳۱۷$	۱۰۰

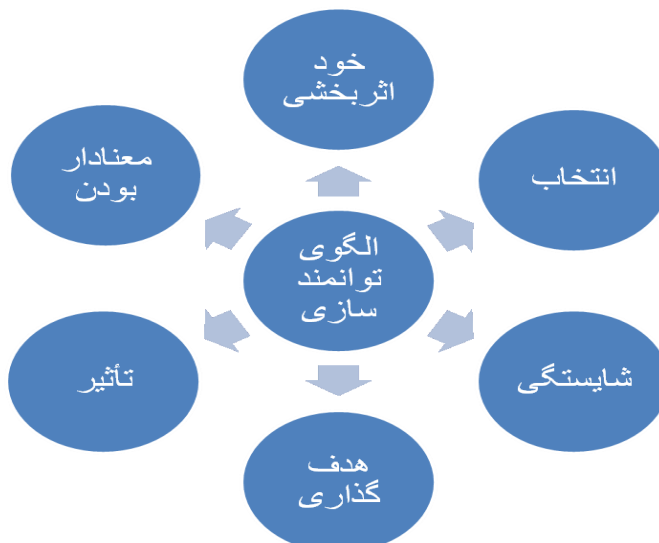
دو عامل استخراج شد که مقدار ویژه آنها بزرگتر از یک است. عامل اول شامل (خود اثر بخشی، انتخاب، شایستگی، هدف گذاری) ارزش ویژه برابر با $۶/۵۱$ دارد و $۵۲/۷$ درصد واریانس مشاهده شده را توجیه می کند. دومین عامل شامل (معنا دار بودن و تأثیر) ارزش ویژه ای برابر با $۱/۹۲$ دارد و $۱۷/۵۹۵$ درصد واریانس را تبیین می کند. این دو عامل $۷۰/۳۱۶$ درصد از کل واریانس آزمون را تبیین می کنند. در مرحله اعتمادیابی همه ۲ عامل با گویه های مربوطه،

ضرریب پیرایی مناسب (بیشتر از ۰/۷۴) بدست آوردند. نتیجه این تحقیق نشان داد پیرایی کل مجموعه ۶۶ سئوالی برابر با ۰/۷۷ می‌باشد. همبستگی هر پرسش با نمره کل نشان دهنده همبستگی مناسب و بالای مقیاس است.

جدول ۴: نتایج تحلیل مولفه‌های اصلی با چرخش واریماکس در مورد بار عاملی سئوال های آزمون

مولفه	بار عاملی
انتخاب	۰/۷۳۳
هدف گذاری	۰/۷۱۳
شایستگی	۰/۶۴۲
خود اثر بخشی	۰/۶۳۸
تأثیر	۰/۶۱۲
معنا دار بودن	۰/۵۹۴

نتایج تحلیل بار عاملی بعد از چرخش واریماکس نشان دهنده اولویت مؤلفه ها نسبت به همدیگر بر اساس میزان بار عاملی آنها می باشد. بر این اساس ترتیب مؤلفه های تأیید شده عبارتند از : انتخاب ، هدفگذاری، شایستگی، خوداثربخشی، تأثیر و معنادار بودن. با توجه به نتایج به دست آمده می توان الگوی زیر را برای توانمند سازی معلمان در نظر گرفت:



نمودار ۱: چهارچوب ادراکی الگوی توانمند سازی معلمان مدارس استان آذربایجان شرقی .

بحث و نتیجه گیری

نتایج تحقیق نشان داد که مؤلفه‌های انتخاب، هدف گذاری، شایستگی، خوداثربخشی، تأثیر و معناداری از عناصر الگوی مناسب برای توانمند سازی معلمان می‌باشند. بلانچارد (۲۰۰۳)، اسپریتزر (۱۹۹۶)، گیزلر^۱ (۲۰۰۵)، دینتی، بریمن و پرایس^۲ (۲۰۰۲)، دانیل (۲۰۱۲) نیز در تحقیقات خود به نتایج مشابهی دست یافته بودند.

منظور از توانمندسازی اعطای قدرت و تفویض اختیار است و بسیاری از نظریه‌پردازان مدیریت توانمندسازی را معادل تفویض اختیار و عدم تمرکز در تصمیم‌گیری می‌دانند که حاصل آن تأکید بر فنون و شیوه‌های مدیریت مشارکتی، جرعه‌های کیفیت، تیم‌های خود مدیریتی و هدف‌گذاری دو طرفه است (کانگر^۳، ۱۹۸۹). به نظر صاحب‌نظران رویکرد انگیزشی، توانمندسازی ریشه در تمایلات انگیزشی افراد دارد. هر راهبرد که به افزایش حق تعیین فعالیت‌های کاری (خود-تصمیم‌گیری) و کفایت نفس کارکنان بینجامد، توانمندی‌شان را در پی خواهد داشت. برعکس، هر رهبردی که به تضعیف دو انگیزه فوق منجر گردد، باعث تقویت احساس بی‌قدرتی در آنان می‌شود و عدم توانمندی را در پی دارد. از دیدگاه صاحب‌نظران دیدگاه فوق انگیزشی توانمندسازی فرآیندی برای ایجاد انگیزه کاری درونی از طریق آماده‌سازی محیط و ایجاد مجرای انتقال برای احساس خود-اثربخشی بیشتر و نیرو و توان بالاتر است. از دیدگاه ولتهاوس توانمندسازی قدرت بخشیدن به فرد، واگذاری اختیار و ایجاد ظرفیت است. به کارگیری فرایندهای جدید و توزیع قدرت، باعث توانمندسازی افراد می‌گردد. در حقیقت، توانمندسازی به معنای دادن قدرت و یا اختیار (معنوی یا قانونی) است و مستلزم بررسی نقش مدیران و رهبران هم قبل از توانمندسازی و هم بعد از آن است؛ چرا که آنها تأثیر بسیار زیاد و اجتناب‌ناپذیری بر ادراک روانشناختی کارکنان از توانمندسازی دارند و نقش‌های مهم و متفاوتی اعم از ایجاد هدف مشترک، ارتقای احساس کارکنان در مورد توانمندی‌شان، تأکید بر تلاش‌های کارکنان و ستایش از نقش آنان در مساعدت در نیل به اهداف سازمانی، و تمرکز بر راهبردهایی که خودگردانی و استقلال گروهی را در تصمیم‌گیری‌ها تشویق نمایند، ایفا می‌کنند. توانمندسازی به معنای قدرت بخشیدن است و این یعنی به افراد کمک کنیم تا احساس اعتماد به نفس خود را بهبود بخشند، بر ناتوانی یا درماندگی خود چیره شوند، و در افراد شور و شوق فعالیت ایجاد و انگیزه‌های درونی آنان را برای انجام دادن وظیفه بسیج کنیم. توانمندسازی، به کارگیری قدرت رهبری در دیگران و توانایی انجام دادن کار به وسیله‌ی آنان تعریف می‌شود و اساس آن تغییر در رهبری است. هنگامی که رهبر دیدگاه خود را در خصوص آنچه می‌خواهد انجام شود، بیان می‌کند، او در حقیقت میزان زیادی از اختیارات را تفویض می‌کند و به پیروان خود اجازه می‌دهد تا با علاقه در جهت دستیابی به هدف فردی و سازمانی حرکت نمایند. تنها در این صورت است که آنان احساس قدرت

1- Geisler

2- Dainty, Bryman, & Price

3- Conger

می‌کنند و انگیزه بیشتری در آنان ایجاد می‌شود. توانمندسازی، توانایی فرد است به طوری که بتواند به طور مستقل تصمیم‌گیری کند و از منابع در دسترس برای دستیابی اهداف ضروری استفاده کند. لذا با توجه به نتایج به دست آمده پیشنهاد می‌شود از الگوی توانمندسازی معلمان در نظام آموزشی استان استفاده شود. کلاس‌ها، سمینارها و دوره‌های آموزشی در راستای توانمندسازی معلمان برگزار شود. از نظر معلمان در جهت بهره‌مندی بیشتر از فن هدف‌گذاری و انتخاب در توانمندسازی معلمان استفاده شود. مدیران با دانش و مهارت مورد نیاز و به روز معلمان در جهت توانمندسازی آنان آشنا شوند. به نیازهای انگیزشی معلمان از سوی مدیران و مسولان توجه لازم به عمل آید. انجمن‌های حرفه‌ای معلمان در راستای تغییر در ویژگی‌های شغلی متناسب با خواسته‌های منطقی آنان تشکیل و مشکلات معلمان از طریق مشارکت خود آنان کشف و حل شود.

منابع فارسی

- اسکات، دی. سینتیا و دنیس، تی ژاف. (۱۳۷۵). **توانمندسازی**، ترجمه محقق، مرتضی، تهران: انتشارات سازمان بهره‌وری.
- بلانچارد، ک. کارلوس، ج. راندولف، آ. (۱۳۸۶). **مدیریت تواناسازی کارکنان**، ترجمه: مهدی ایران نژادپاریزی، تهران: نشر ایران.
- خدیوی، ا.، حسینی نسب، د.، کمانی، ح.، کمالی، ز. و استاد رحیمی، ع. ر. (۱۳۸۹). وضعیت توانمندی روان شناختی مدیران میانی و ارتباط آن با عوامل موثر موجود در دانشگاه علوم پزشکی تبریز، **مجله پزشکی دانشگاه علوم پزشکی تبریز**. دوره ۱۸ شماره ۶ بهمن و اسفند، ص ۸۸ - ۸۶
- غلامپور، م. (۱۳۸۸). **بررسی رابطه سرمایه اجتماعی با توانمندسازی کارکنان در دانشگاه علوم پزشکی تبریز**. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد بناب.
- قهرمانی، ا. (۱۳۸۹). **بررسی رابطه توانمندسازی معلمان با میزان یادگیری دانش آموزان مقطع ابتدایی شهرستان میاندوآب**. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد بناب.
- گمینیان، و. (۱۳۸۲). **توانمندی و خودکارآمدی در آموزش و پرورش**، تهران: انتشارات شمع.

منابع انگلیسی

- Blanchard, K. H & Carlos, J. P and Randolph, A. (2003). **Empowerment Take More One Minute**, Barrett_ Koehler. Safrancisco.
- Conger. J A & Kanungo. R. N. (1988). **The Empowerment Process: Integrating Theory & Practice**, Academy of Management Review, Vol. 13. No. 3. pp: 471-482.
- Daniel, L. J. (2012). **The relationship between perceived teacher empowerment and principal use of power**, Unpublished Ed.D. dissertation, Auburn University.

Dainty, A. R. J & Bryman, A & Price, A. D F. (2002). **Empowerment within the UK construction sector**, **Leadership & Organization Development Journal**, Vol. 23, No. 6, pp: 333-342.

Geisler, D. (2005). **The next Level in Employee Empowerment Quality Progress**, research Library core. Vol. 38. No. 6. pp: 48-52.

Randolph, W. A. (2000). Re_ thinking Empowerment: why is it so hard to achieve? **Journal of Organizational Dynamics**. Vol. 29. Np. 2.

Spreitzer, M. (1996). **Social Structural Characteristics of Psychological Empowerment**, **Academy of Management Review**, Vol. 39. No. 2. pp: 483-507.

نقش هوش هیجانی در کیفیت زندگی کاری معلمان مدارس متوسطه شهر بناب

دکتر بهنام طالبی^۱، ناهیده پورعبداله^۲،

چکیده

هدف این تحقیق عبارت از؛ تعیین نقش هوش هیجانی با کیفیت زندگی کاری در معلمان مدارس متوسطه شهر بناب بوده است. روش تحقیق از نظر هدف از نوع تحقیقات کاربردی است و به روش همبستگی انجام شده است. جامعه آماری تحقیق عبارت از کلیه معلمان مدارس متوسطه شهر بناب می باشد که تعداد آنها ۵۵۰ نفر بوده، که از این تعداد ۲۸۰ نفر زن و ۲۷۰ نفر مرد می باشد. فرمول کوکران حجم نمونه آماری این پژوهش برابر با ۲۲۶ نفر می باشد. که این تعداد از جامعه آماری و از بین معلمان زن و مرد مدارس دوره متوسطه شهر بناب به روش تصادفی طبقه ای نسبتی، انتخاب شدند. برای سنجش هوش هیجانی افراد نمونه تحقیق در این پژوهش از پرسشنامه هوش هیجانی بار- آن استفاده شده است، برای سنجش متغیر کیفیت زندگی کاری پرسشنامه محقق ساخته طبق مدل عملیاتی جان بلچر طراحی شده است، پایایی اجرای اولیه هر دو پرسشنامه بر روی ۳۰ نفر به ترتیب ۰.۸۹ و ۰.۸۳. آلفای کرونباخ به دست آمده و روایی صوری و محتوایی پرسشنامه کیفیت زندگی کاری بررسی و تأیید شده است. نتایج حاصل از آزمون آماری رگرسیون نشان داد که: سهم مقیاس مسئولیت پذیری در پیش بینی کیفیت زندگی کاری معنی داری نیست. اما مقیاس های انعطاف پذیری و قاطعیت و هوش هیجانی به طور کلی متغیرهای پیش بینی کننده معنی داری برای پیش بینی کیفیت زندگی کاری معلمان می باشند.

تاریخ دریافت مقاله: ۹۳/۵/۶ تاریخ شروع بررسی مقاله: ۹۳/۷/۲۶ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۳/۱۰/۱۸

۱- گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی و تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تبریز، تبریز، ایران
Email :btalebi1351@yahoo.com

۲- گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی و تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تبریز، تبریز، ایران
Email :btalebi1351@yahoo.com

واژگان کلیدی: هوش هیجانی، کیفیت زندگی کاری

مقدمه

تغییراتی که اخیراً در جوامع بشری و به طبع آن در سازمان‌های امروزیین بوجود آمده است و مسبب آن نیز فن‌آوری‌های اطلاعاتی مدرن می‌باشد، تاثیرات مستقیمی بر روی محیط کاری کارکنان، روابط کاری و سایر رفتارهای سازمانی و روحیه کارکنان داشته است. کیفیت زندگی کاری^۱ عبارتی جدید است که دربردارنده شرایط و آرمان‌های مطلوب کارکنان می‌باشد (رنا^۲، ۲۰۱۱). منظور کیفیت زندگی کاری فقط محدود به زندگی در محیط کاری نیست بلکه شامل زندگی در خارج از محل کاری نیز می‌شود و دربرگیرنده برنامه‌های متنوع و فنونی می‌شود که باید در نهایت هم به نفع سازمان و هم به نفع کارکنان تمام شود و به همین دلیل نیز موضوعی مهم در بین پژوهشگران و مدیران سازمان‌ها می‌باشد (گادوارد و آندریس^۳، ۲۰۰۹).

امروزه ضرورت بررسی کیفیت زندگی کاری نیروی انسانی و ارتباط آن با شیوه مدیریت در سازمان‌ها به اثبات رسیده است (دلگشایی، ریاحی و متقی، ۱۳۸۹).

از نظر سازمان و کارکنان نیز بهبود زندگی کاری یکی از مهمترین اهداف، قلمداد شده است. از آنجایی که بین رویه‌های مدیریت منابع انسانی و کیفیت زندگی کاری رابطه مستقیمی وجود دارد، فلذا حیات مجدد برای کارکنان از طریق ارتقاء کیفیت زندگی کاری، کلید موفقیت برای هر سازمانی است و توجهی که امروزه به کیفیت زندگی کاری می‌شود، بازتابی از اهمیتی است که همگان برای آن قائلند (خدوی، ۱۳۸۶).

پژوهش‌های اخیر نشان می‌دهند که هوش هیجانی بالا قابلیت ایجاد نگرش مثبت و از بین بردن رفتارهای منفی در محیط کاری را دارد (ویلیامسون، ۲۰۱۰). هوش هیجانی مهارتی است که دارنده آن می‌تواند از طریق خودآگاهی، روحیات خود را کنترل کند؛ از طریق خود مدیریتی آن را بهبود بخشد؛ از طریق همدلی، تاثیر آنها را درک کند و از مدیریت رابطه، به شیوه‌ای رفتار کند که روحیه خود و دیگران را بالا ببرد (برادبری و گریوز، ۱۳۸۶، ص ۲۲). پس مدیریت هیجان‌ها یا هوش هیجانی و مفاهیم مرتبط با این مباحث را می‌توانیم در ارتباط با کیفیت زندگی کاری مدنظر قرار دهیم و مباحثی در خصوص سنخیت این متغیرها در ذهن داشته باشیم.

تحقیقات انجام شده نشان دهنده آن است که، توسعه هوش هیجانی معلمان باعث افزایش کارایی، تعهد سازمانی، کیفیت رهبری، کیفیت‌گرایی سازمانی، توانمندسازی کارکنان و در نهایت موفقیت نظام آموزش و پرورش در رسیدن به اهداف خود می‌شود (سلیمانی‌فرد، ۱۳۸۷؛ نوربی، ۱۳۸۷؛ فلسفی، ۱۳۸۸؛ کاظمی قلعه، ۱۳۸۸؛ کریم زاده، ۱۳۸۸).

از طرفی دیگر آموزش و پرورش به عنوان یکی از عظیم‌ترین و فراگیرترین نهادهای اجتماعی

1-quality of work life(QWL)

2-Reena

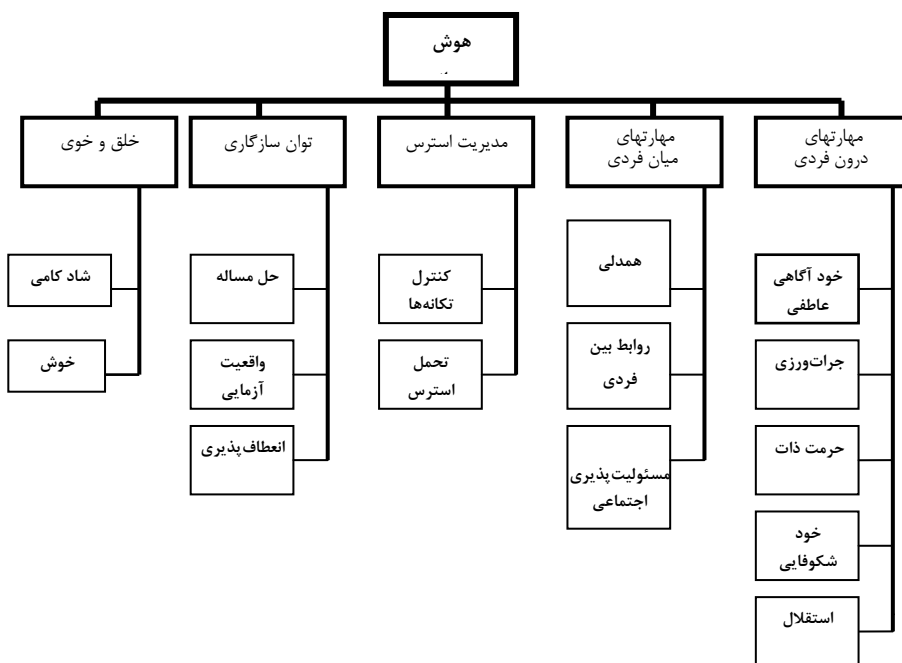
3-Goudwaard and Andries

شناخته شده است که بیشتر مردم به نوعی با آن در ارتباط می‌باشند. با توجه به اهمیت و گستره آموزش و پرورش و عنایت به پیچیدگی حاکم بر نقش تربیتی آن در جامعه، می‌توان نقش خطیر مدیران و دبیران را به عنوان اصلی‌ترین نیروهای انسانی سازمان آموزش و پرورش و وظیفه خطیر تعلیم و تربیت آنان در آماده کردن دانش‌آموزان برای ورود به جامعه، را درک نمود (محتشم، ۱۳۸۶).

عنایت به چنین مباحثی در خصوص هوش هیجانی و کیفیت زندگی کاری است؛ که ما را بر آن می‌دارد تا در بین مدارس متوسطه آموزش و پرورش شهر بناب به پژوهش بپردازیم. با توجه به مطالب مذکور و با عنایت به اینکه سنجش چنین متغیرهایی در محیط کاری آموزش و پرورش در خور اهمیت است؛ قصد آن است که در جامعه پژوهش مورد نظر رابطه بین هوش هیجانی به عنوان متغیری روانشناختی با کیفیت زندگی کاری معلمان مدارس متوسطه شهر بناب تعیین شود. با مشاهده خلأ پژوهشی در حوزه‌های یاد شده در آموزش و پرورش شهر بناب و اهمیتی که کیفیت زندگی کاری معلمان در توفیق اهداف آموزش و پرورش دارد و از طرفی نیز توجه به اهمیت تاثیر متغیرهای روانشناختی بر کیفیت زندگی کاری معلمان، نیاز به پژوهش‌هایی در مدارس متوسطه شهر بناب مطرح می‌سازد. پس لازم می‌نماید که با روش‌هایی علمی به تاثیر اینگونه متغیرها بپردازیم. بنابراین می‌توان مساله اصلی این پژوهش را اینگونه مطرح کرد که: بین هوش هیجانی و کیفیت زندگی کاری معلمان دوره متوسطه شهر بناب در حال حاضر چه رابطه‌ای می‌تواند باشد؟

هوش هیجانی

بار-آن هوش هیجانی را مجموعه‌ای از توانایی‌ها، قابلیت‌ها و مهارت‌ها می‌داند که فرد را برای سازگاری موثر با محیط و کسب موفقیت در زندگی تجهیز می‌کنند. مدل هوش هیجانی و اجتماعی بار-آن^۱ یک مدل مرتبط با قابلیت‌ها و شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی است. در این مدل مهارت‌ها و تسهیل‌کننده‌ها هستند که تعیین می‌کنند ما چگونه خودمان و دیگران را درک نموده و اینکه چگونه ارتباط موثری با دیگران برقرار نمائیم. مدل وی شامل پنج عامل ترکیبی و پانزده خرده مقیاس است که در نمودار شماره ۱ نشان داده شده است (مقدمی، ۱۳۸۶، ۴۰).



نمودار شماره ۱: مدل هوش هیجانی بار- آن (مقدمی، ۱۳۸۶)

مهارت‌های درون فردی^۱:

خودآگاهی عاطفی: به معنی توانایی تشخیص و درک احساسات می‌باشد. خودآگاهی تنها آگاهی از احساسات یک فرد و هیجانات وی نبوده بلکه شامل توانائی تمایز و تفاوت بین آنها، به منظور پی بردن به این امر است که، شخص چه احساسی دارد و چرا این احساس در او شکل گرفته است و همچنین به منظور پی بردن به آنچه مسبب این احساسات می‌باشد. مشکلات جدی در این حوزه در موقعیت‌های «الکسی تایمیک» (ناتوانی در بیان احساسات) یافت می‌شود.

جرات ورزی^۲ (قاطعیت و جسارت): به معنای توانائی ابراز احساسات، عقاید، تفکرات و دفاع از حقوق خود به شیوه‌ای سازنده و غیر مخرب است. قاطعیت دارای سه بعد است:

- توانایی بیان احساسات (مثل قبول و ابراز خشم، صمیمیت و احساسات جنسی).
- توانایی بیان آشکار عقاید و افکار خویش (مثل توانایی بیان باورهای مخالف و اتخاذ موضعی مشخص، حتی اگر به لحاظ عاطفی انجام آن دشوار و باعث از دست رفتن امتیاز بشود).

1- Intera Personal Skills

2- Assertiveness

- توانایی احقاق حقوق خویش (مثل اجازه ندادن دیگران به آزار، یا گرفتن امتیاز از شما). افراد قاطع، کمرو و خجالتی نبوده و می‌توانند احساساتشان را (اغلب به طور غیر مستقیم) بدون پرخاشگری و فحاشی، ابراز کنند.

حرمت ذات^۱ (عزت نفس): به معنای احترام به خویشتن و پذیرش خود به عنوان شخصی اساساً خوب است. اصولاً احترام به خود، قبول و دوست داشتن خود آن گونه که هستیم می‌باشد. توانایی پذیرش جنبه‌های مثبت، منفی، محدودیت‌ها و قابلیت‌های خود، اعتماد به خود و عزت نفس، با خود باوری و مفهوم نسبتاً خوب رشد یافته هویت، مرتبط است. افراد بدون حرمت ذات احساس عدم کفایت و حقارت می‌کنند.

خود شکوفایی^۲: به توانایی شناخت و تحقق بخشیدن به استعدادهای بالقوه خویشتن اشاره دارد. این بعد از هوش هیجانی تبیین جستجو، برای غنا و معنی بخشیدن به زندگی است. تلاش برای شکوفا کردن بالقوه‌های خود، دربردارنده انجام فعالیت‌های مفرح و معنی‌دار است و می‌تواند به معنی تلاش در همه عمر، و فعالیت پر شور، برای رسیدن به اهداف دراز مدت تعبیر شود. خود شکوفایی فرایندی مستمر و پویا، برای کسب حداکثر رشد تواناییها، قابلیت‌ها و استعدادهاست.

استقلال^۳: عبارتست از خود فرمانی و خود کنترلی در تفکر و عمل و رهایی از وابستگی عاطفی. افراد مستقل، در برنامه‌ریزی تصمیم‌گیری‌های مهم خوداتکا می‌باشد. مستقل بودن، به میزان اعتماد به خود، نیروی درونی و تمایل در برآوردن انتظارات و تعهدات، بدون اینکه اسیر آنها شوند، مبتنی است.

مهارت‌های میان فردی^۴:

همدلی: عبارت است از توانایی آگاهی، فهم و درک احساسات دیگران و حساس بودن به اینکه چرا، چگونه و چه چیزی را اینگونه، به این طریق احساس می‌کنند. همدل شدن، کسب توانایی یا شناخت هیجانات و عواطف دیگران است.

روابط بین فردی: ایجاد و حفظ روابط متقابل رضایت بخش، که صمیمیت و تعادل محبت از ویژگی‌های آن است. رضایت متقابل، شامل تبادلات اجتماعی معنادار است که بطور بالقوه لذت‌بخش است. از ویژگی‌های ارتباطات مثبت بین فردی، توانایی صمیمیت و محبت و انتقال دوستی به شخص دیگر است. این بعد هم با ضرورت کسب روابط دوستانه با دیگران و هم با توانایی احساس راحتی و آرامش در چنین روابطی، مرتبط است.

1- Self- regard

2- Self- actualization

3- Independence

4- Inter Personal Skills

مسئولیت‌پذیری اجتماعی^۱: نشان دادن خود به عنوان عضوی موثر و سازنده، در یک گروه اجتماعی است. این توانایی شامل مسئول بودن است، حتی اگر شخصاً از این رابطه سودی برده نشود. چنین افرادی دارای وجدان اجتماعی بوده و رفتارهای آنان، به صورت پذیرش مسئولیت‌های اجتماعی جلوه‌گر می‌شود. این مولفه به توانایی انجام کاری برای دیگران، یا با دیگران، پذیرش دیگران و عمل مطابق با وجدان، مرتبط می‌شود. این اشخاص دارای حساسیت بین فردی‌اند و می‌توانند دیگران را بپذیرند و استعدادهایشان را به نفع جمع و نه بخاطر خودشان، به کار گیرند. کسانی که فاقد این توانایی‌اند ممکن است از نگرش‌های ضد اجتماعی لذت ببرند، موجب آزار دیگران شوند و از دیگران سوء استفاده کنند.

سازگاری^۲:

حل مساله^۳: به معنای قدرت شناخت، تعریف مشکلات، همچنین خلق و انجام راه حل‌های بالقوه و موثر می‌باشد. حل مسائل با وظیفه‌شناسی، منظم بودن، سودمند بودن و نظام داری در دنبال کردن و رسیدن به مشکل، مربوط است. حل مساله ماهیتاً چند مرحله‌ای است و شامل توانایی انجام این مراحل است:

- احساس وجود مشکل و داشتن کفایت و انگیزه کافی برای مقابله موثر با آن می‌باشد.
- تعریف و تدوین مشکل تا حد امکان.
- تصمیم‌گیری و انجام یکی از راه حل‌ها (بررسی دلایل موافق و مخالف هر راه حل و انتخاب بهترین مسیر برای عمل).

واقعیت‌آزمایی^۴: توانایی ارزیابی و مطابقت میان آنچه به طور ذهنی و آنچه به طور عینی تجربه می‌شود. که شامل تحقیق درباره شواهد عینی برای تایید، توجیه و اثبات احساسات، ادراکات و اندیشه‌هاست. واقعیت‌آزمایی شامل درک موقعیت کنونی، تلاش برای فهم امور به طور صحیح و تجربه رویدادها، آنگونه که واقعاً می‌باشند، بدون خیالبافی و رویاپردازی بیش از اندازه است. در اینجا تاکید بر عمل‌گرایی، عینیت و دقت ادراک شخص و اثبات ایده‌ها و اندیشه‌ها است.

انعطاف‌پذیری^۵: به معنای توانایی منطبق ساختن عواطف، افکار و رفتار با موقعیت‌ها و شرایط دائماً در حال تغییر می‌باشد. این بعد از هوش هیجانی به توانایی کلی فرد در سازگاری با شرایط ناآشنا، غیر قابل پیش‌بینی و پویا برمی‌گردد. افراد منعطف افرادی فعال، زنگ، همیار بوده و بدون تعصب قادر به واکنش در برابر تغییر می‌باشند. این افراد زمانی که مشخص شود اشتباه کرده‌اند،

5- Social Responsibility

1- Adaptability

2- Problem Solving

3- Reality

4- Flexibility

قادرند ذهنیات خود را تغییر دهند. اینان نسبت به ایده‌ها، جهت‌گیریها، روش‌ها و اعمال مختلف و متفاوت، گشاده رو و صبوراند.

مدیریت استرس^۱:

کنترل تکانه‌ها^۲: توانایی مقاومت یا به تأخیر انداختن تکانه، سائق یا وسوسه‌های انجام عملی است. این توانایی شامل پذیرش تکانه‌های پرخاشگرانه، خوددار بودن و کنترل خشم می‌باشد.

تحمل استرس^۳: عبارت است از تحمل وقایع نامطلوب و موقعیت‌های استرس‌زا و ایستادگی در برابر بحرانه‌ها، از طریق سازگاری فعال و مثبت در برابر فشار. این توانایی به معنی پشت سر گذاشتن موقعیت‌های مشکل ساز، بدون از پا درآمدن است. این توانایی مبتنی است بر:

- قابلیت انتخاب روش‌هایی برای سازگاری با فشار (یعنی چاره جو و موثر بودن و توانایی یافتن روش‌هایی مناسب و آگاهی از نحوه انجام آن).

- به طور کلی تمایل خوش بینانه به تجارب و تغییرات جدید و تمایل به داشتن توانایی غلبه بر مشکل موجود (باور داشتن به توانایی خود در برخورد و مقابله با این موقعیت‌ها).
- احساسی که شخص می‌تواند موقعیت فشار را کنترل کند یا بر آن تأثیر بگذارد (حفظ آرامش و داشتن کنترل).

خلق و خوی عمومی^۴:

شادکامی^۵: این توانایی به معنای احساس رضایت از زندگی خویشتن و شاد کردن خود و دیگران می‌باشد. همچنین شامل رضایت از خود، خشنودی و لذت بردن از زندگی است. شخصی که در این عامل ضعیف است، ممکن است نشانه‌های نوعی افسردگی از قبیل نگرانی، عدم اطمینان از آینده، کناره‌گیری اجتماعی، احساس گناه و در موارد شدیدتر، افکار و رفتار خودکشی، داشته باشد.

خوش‌بینی^۶: توانایی نگاه به جنبه‌های روشن زندگی و حفظ نگرش مثبت حتی در مواجهه با ناملایمات یا بد اقبالی است. خوش‌بینی نشان دهنده امید و رویکردی مثبت به زندگی روزمره و عکس بدبینی، که یکی از نشانه‌های رایج افسردگی است، می‌باشد (بار-آن، ۲۰۰۶؛ نقل از مقدمی، ۱۳۸۶).

کیفیت زندگی کاری

کیفیت زندگی کاری به دو گونه‌ی زیر تعریف شده‌است.

الف- کیفیت زندگی کاری مجموعه‌ای است از اهداف و شرایط و عملیات سازمانی شامل توسعه‌ی شغلی، سرپرستی دموکراتیک که شرایط کاری مطمئن می‌باشد.

-
- 1-Stress Management
 - 2- Impulse Control
 - 3-Stress Tolerance
 - 4- General Mood
 - 5- Happiness
 - 6- Optimism

ب- کیفیت زندگی کاری ادراک کارکنان از امنیت شغلی، رضایت شغلی نسبتاً خوب و توانایی ارتقاء و توسعه‌ی کاریشان می‌باشد (کاسیو^۱، ۱۹۹۲، ۲۴).

در سال ۱۹۷۷ ستاد مرکز امریکایی کیفیت زندگی کاری، تعریف زیر را ارائه نمود. بهبود کیفیت زندگی کاری به هر فعالیتی اطلاق می‌شود که در هر سطحی از سازمان رخ می‌دهد و هدف از آن افزایش اثربخشی سازمان از طریق بالا بردن مقام و منزلت و فراهم نمودن امکانات ترقی افراد می‌باشد. کیفیت زندگی کاری فرآیندی است که از طریق آن سهامداران سازمان، مدیریت، اتحادیه‌ها و کارکنان می‌آموزند، چگونه با یکدیگر بهتر کار کنند، عملیات را برای خود تشریح نمایند. تغییرات و بهبودهای لازم را اعمال نمایند تا دو هدف بهبود کیفیت زندگی کاری برای تمام اعضای سازمان و همچنین اثربخشی شرکت و اتحادیه‌ها به طور همزمان تحقق یابد (فلیپو^۲، ۱۹۸۴، ۴۱۲).

و کچیو^۳ در تعریف کیفیت زندگی کاری معتقد است که کیفیت زندگی کاری یک مجموعه از تکنیک‌های معین نیست بلکه بیشتر به عنوان روشی است که در جستجوی بهبود شرایط کلی محیط کار در کل سازمان و یا در واحدهای فرعی آن می‌باشد (و کچیو، ۱۹۹۱، ۵۹۳).

دکینزو و رایبیز^۴ موضوع کیفیت زندگی کاری را داشتن محیط کاری می‌دانند که در آن فعالیت‌های کارمند با اهمیت بیشتر قلمداد می‌گردد. بدین ترتیب که با اتخاذ رویه‌ها و سیاست‌های کار به گونه‌ای درآورده می‌شود که از یکنواختی آن کاسته و به تنوع و محرک بودن آن برای کارمند افزوده می‌شود. این رویه‌ها و سیاست‌ها شامل: استقلال، شناسایی (تقدیر)، تعلق، ترقی و توسعه و در نهایت پاداش‌های عینی می‌باشند. استقلال به میزان آزادی کارکنان اطلاق می‌شود که دیگران در محیط کار برای شخص قائل می‌باشند. تعلق بدین معنی است که شخص خودش را به عنوان قسمتی از سازمان در نظر بگیرد، ترقی و توسعه اشاره به پاداش‌های درونی سازمان از قبیل رقابت و پیشرفت دارد و در نهایت پاداش‌های عینی معمولاً شامل حقوق و مزایا و همچنین ترفیع، مقام و موقعیت می‌باشد (دیسنزو و رایبیز، ۱۹۸۹، ۸).

نیل به زندگی شغلی با کیفیت، مستلزم کوشش‌های منظم از سوی سازمان‌هایی است که به کارکنان فرصت‌هایی بیشتر برای تأثیرگذاری بر کارشان و تشریک مساعی در اثر بخشی کلی می‌دهد. به این ترتیب هر سازمانی با بهره‌وری و کارایی مطلوب و مؤثر در جستجوی راه‌هایی است تا کارکنان را به درجه‌ای از توانایی برساند که توانایی و هوشمندی خود را به کار گیرد که این امر به وسیله کیفیت زندگی کاری مناسب صورت می‌گیرد. نهضت کیفیت زندگی کاری نمایانگر نوعی فرهنگ سازمانی یا شیوه مدیریت است که کارکنان بر اساس آن احساس مالکیت، خود گردانی، مسئولیت و عزت نفس می‌کنند (طالبی و همکاران، ۲۰۱۲).

7- Casuio

1- Flippo

2- Vecchio

3- Decenzo & Robbins

متدلوژی

روش تحقیق حاضر از نظر هدف از نوع تحقیقات کاربردی است و به روش همبستگی انجام شده است. در این پژوهش محقق به سنجش متغیرها، بدون دستکاری آنها پرداخته و رابطه آنها را بررسی کرده است. جامعه آماری تحقیق حاضر، معلمان مدارس متوسطه شهر بناب بوده است که تعداد آنها ۵۵۰ نفر بوده، که از این تعداد ۲۸۰ نفر زن و ۲۷۰ نفر مرد می‌باشد. برای محاسبه حجم نمونه آماری، از فرمول کوکران استفاده و به تعداد ۲۶۶ نفر محاسبه شده است. که این تعداد از جامعه آماری و از بین معلمان زن (۱۱۵ نفر) و مرد (۱۱۱ نفر) مدارس دوره متوسطه شهر بناب به روش تصادفی طبقه‌ای - نسبتی، انتخاب شدند. در این تحقیق داده‌ها و اطلاعات مورد نیاز به وسیله دو پرسشنامه هوش هیجانی و کیفیت زندگی کاری بدست آمده است. که در زیر توضیح داده می‌شود.

برای سنجش هوش هیجانی افراد نمونه تحقیق در این پژوهش از پرسشنامه هوش هیجانی بار-آن استفاده شد که توسط ریون بار-آن، ساخته شده است. این پرسشنامه در سال ۱۹۸۰ ابداع گردید و برای اندازه‌گیری هوش هیجانی به طور گسترده‌ای توسط پژوهشگران بعدی مورد استفاده قرار گرفت شد، نسخه اصلی این پرسشنامه ۱۱۷ سؤال دارد. این پرسشنامه در خارج از کشور بر روی ۳۸۳۱ نفر از ۵ کشور (آرژانتین، آلمان، هند، نیجریه و آفریقای جنوبی) و با نسبت ۴۸/۸ درصد مرد و ۵۱/۲ درصد زن، پایایی و روایی سنجی شده است. نتایج نشان می‌دهد که آزمون در حد مناسبی از پایایی و روایی برخوردار است. در داخل کشور این پرسشنامه را سموعی و همکاران ترجمه و آماده کرده‌اند. مراحل هنجاریابی و بررسی روایی و پایایی آن به صورت مقدماتی بر روی دانشجویان دانشگاه‌های آزاد (دانشگاه اصفهان، دانشگاه علوم پزشکی اصفهان و دانشگاه آزاد واحد خوراسگان) در دو جنس صورت گرفته است. در نهایت پس از انجام برخی تغییرات در متن اصلی پرسشنامه، حذف یا تغییر برخی سؤالات و تنظیم مجدد سؤالات هر مقیاس، پرسشنامه از ۱۱۷ سؤال به ۹۰ سؤال تقلیل یافت (گل‌پرور و همکاران، ۱۳۸۴).

برای برآورد پایایی پرسشنامه هوش هیجانی در تحقیق حاضر، از ضریب آلفای کرونباخ استفاده گردید که مقدار آن ۰/۸۹۴ بدست آمد. مقدار این آماره، نشان می‌دهد که پرسشنامه تحقیق از پایایی بالایی برخوردار می‌باشد.

پرسشنامه کیفیت زندگی کاری معلمان طبق مدل عملیاتی جان بلچر توسط محقق آماده گردید، این پرسشنامه جهت بررسی مقدماتی بین ۳۰ نفر توزیع گردید تا موارد مجهول و مبهم آن مرتفع و اعتبار و روایی آن محاسبه گردد؛ که با نظر متخصصان مربوط روایی پرسشنامه به صورت صوری مورد تأیید واقع گردید. همچنین به منظور اطمینان از نتایج حاصله اقدام به تعیین میزان قابلیت اعتماد (پایایی) پرسشنامه شد، ضریب آلفای کرونباخ برای کیفیت زندگی کاری ۰/۸۳۲ بدست آمد که ضریب نسبتاً مناسبی برای اثبات پایایی سؤالات پرسشنامه می‌باشد. با توجه موارد مذکور این پرسشنامه جهت سنجش کیفیت زندگی کاری در پژوهش حاضر مناسب تشخیص داده شد. پاسخ‌های این آزمون بر روی طیف ۵ درجه‌ای لیکرت (خیلی زیاد ۵، زیاد ۴، تاحدودی ۳، کم

۲، خیلی کم (۱) پاسخ داده می‌شود.

یافته‌های تحقیق

بین هوش هیجانی (مسئولیت‌پذیری، انعطاف‌پذیری و قاطعیت) و کیفیت زندگی کاری معلمان مدارس متوسطه شهر بناب رابطه وجود دارد.

برای آزمون فرضیه پژوهش از تحلیل رگرسیون چند متغیری و از روش همزمان (enter) استفاده شد. نتایج این تحلیل در جداول زیر آمده‌اند.

جدول ۱: تحلیل رگرسیون هوش هیجانی و کیفیت زندگی کاری

متغیرهای وارد شده و حذف شده^b

مدل	متغیرهای وارد شده	متغیرهای حذف شده	روش
1	قاطعیت، انعطاف‌پذیری، مسئولیت‌پذیری ^a	.	Enter

a. همه متغیرها وارد شده‌اند

b. متغیر ملاک: کیفیت زندگی کاری

با توجه به جدول ۱ سه متغیر مسئولیت‌پذیری، انعطاف‌پذیری و قاطعیت (مولفه‌های هوش هیجانی) با استفاده از روش همزمان مورد تحلیل قرار گرفته‌اند. با توجه به نتایج جدول زیر و تحلیل آزمون دوربین و اتسون چون مقدار محاسبه شده برابر ۱/۵۳۸ است و این مقدار بین ۱/۵ و ۲/۵ قرار دارد، می‌توان نتیجه‌گیری کرد که از مفروضه استقلال پس مانده‌ها تخطی نشده است. همچنین توزیع داده‌ها نرمال خطی می‌باشد.

جدول ۲: خلاصه مدل^b

مدل	R	مجذور R	R تنظیم شده	خطای استاندارد بر آورد شده	دوربین و اتسون
1	۰/۷۴۰ ^a	۰/۵۴۷	۰/۵۴۱	۶/۴۸۲۴۱	۱/۵۳۸

a. پیش بین‌ها: مسئولیت‌پذیری، انعطاف‌پذیری و قاطعیت

b. ملاک: کیفیت زندگی کاری

جدول ۳: ماتریس همبستگی بین کیفیت زندگی کاری و هوش هیجانی

	هوش هیجانی	مسئولیت پذیری	انعطاف پذیری	قاطعیت	
کیفیت زندگی کاری	همبستگی پیرسون	۰/۷۱۶	۰/۴۶۶	۰/۵۲۴	۰/۷۰۰
	سطح معنی دار	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱
	N	۲۲۶	۲۲۶	۲۲۶	۲۲۶

در جدول ۳، ماتریس همبستگی بین متغیرهای مورد نظر آمده است که نشان می‌دهد بین مقیاس‌های هوش هیجانی و کیفیت زندگی کاری رابطه معنی داری در سطح $P < 0.001$ وجود دارد. با توجه به جدول ۲ با وارد کردن سه متغیر مسئولیت‌پذیری، انعطاف‌پذیری و قاطعیت تحلیل انجام شد با توجه به ضریب R تنظیم شده برابر با ۰/۵۴۱ می‌توان تعیین کرد که تنها ۵۴/۱٪ از تغییرات متغیر ملاک (کیفیت زندگی کاری) به وسیله سه متغیر مسئولیت‌پذیری، انعطاف‌پذیری و قاطعیت تبیین می‌شود. برای ارزیابی مدل مورد نظر نتایج تحلیل واریانس یکراهه در زیر آمده است.

جدول ۴: تحلیل واریانس یکراهه^b

سطح معنی داری	F	میانگین مجزورات	Df	مجموع مجزورات	منبع تغییرات
۰/۱۰۰ ^a	499/89	882/3760	3	645/11282	رگرسیون
		022/42	222	793/9328	باقی مانده
			225	438/20611	کل

a. پیش بین‌ها: مسئولیت‌پذیری، انعطاف‌پذیری و قاطعیت

b. ملاک: کیفیت زندگی کاری

همچنین میزان $F (89/499)$ جدول ۴، حاکی از آن است که در سطح $P < 0.001$ معنی دار است که حاکی از معنی دار بودن رگرسیون و مدل است.

در جدول ۵، علاوه بر نتایج آزمون t ، میزان شاخص تحمل^۱ برای هر متغیر پیش بین آمده است. با توجه به مقدار شاخص تحمل به ترتیب ۰/۶۶۷، ۰/۷۱۴ و ۰/۶۸۴ برای مسئولیت‌پذیری،

انعطاف پذیری و قاطعیت هر سه متغیر پیش بین بیش از ۰/۱ است؛ می توان نتیجه گیری کرد مفروضه هم خطی بودن رعایت شده است.

جدول ۵: نتایج بررسی ضرایب شیب و مدل و مقدار ضرایب همبستگی چندگانه^a

متغیر های پیش بین	ضرایب		ضرایب استاندارد	T	Sig.	تشخیص هم خطی	
	B	خطای استاندارد	Beta			Tolerance	VIF
ضریب ثابت	673/33	683/4		191/7	000۰/		
مسئولیت پذیری	211۰/	167۰/	070۰/	266/1	207۰/	667۰/	499/1
انعطاف پذیری	406۰/	091۰/	239۰/	466/4	000۰/	714۰/	401/1
قاطعیت	918۰/	090۰/	557۰/	195/10	000۰/	684۰/	462/1

a. متغیر ملاک: کیفیت زندگی کاری

بر اساس جدول ۵، که نتایج بتا را گزارش می کند می توان چنین نتیجه گیری کرد که با توجه به $P=0/۲۰۷$ برای مقیاس مسئولیت پذیری این مقیاس پیش بینی کننده معنی داری نیست. اما با توجه به $P<0/۰۰۱$ برای مقیاس های انعطاف پذیری و قاطعیت متغیرهای پیش بینی کننده معنی داری هستند. پس می توان تعیین کرد که سهم انعطاف پذیری (بتا برابر ۰/۲۳۹) و سهم قاطعیت (بتا برابر ۰/۵۵۷) است.

نتیجه گیری

با توجه به یافته های پژوهشی، هوش هیجانی با کیفیت زندگی کاری رابطه دارد. در واقع در این پژوهش هوش هیجانی از سه مولفه تشکیل شده بود و سهم هر سه مولفه به صورت جداگانه در کیفیت زندگی کاری مشخص شده است. با توجه به نتایج تحلیل رگرسیون چند متغیری از سه مولفه مسئولیت پذیری، انعطاف پذیری و قاطعیت تنها دو متغیر تاثیر معنی داری در تعیین سهم کیفیت زندگی کاری دارند. نتایج این فرضیه با نتایج تحقیقات ذیل همسو می باشد. نثرپال، رنو و راگنکار (۲۰۱۱) تاثیر کیفیت زندگی کاری را بر روی تعهد سازمانی و سلامتی روانی را به اثبات رساندند. نتایج تحقیق تنگ (۲۰۱۱) نشان می داد که سطح هوش هیجانی معلمان مدارس ابتدایی می تواند کیفیت زندگی کاری آنان را تبیین نماید. لویز و همکاران (۲۰۱۱) هم نشان دادند که، بالا بودن تنظیم هیجانی افراد می تواند به کاهش تعارض و بهبود تعامل با دیگران کمک نماید.

نتیجه پژوهش کریم وند (۱۳۸۳) نیز نشان دهنده این بود که رابطه معنی داری بین شاخص های کیفیت زندگی کاری با میزان بهره وری آنها وجود دارد. کوچک مختاروند (۱۳۸۴)؛ فروتن پیش

بیجاری (۱۳۸۶)؛ شهبازی و همکاران (۱۳۸۸) و یارمحمدی، همتی نژاد، رضائی نژاد، (۱۳۸۹) نیز به این نتیجه رسیدند که رابطه معنی دار مثبتی بین کیفیت زندگی کاری با عملکرد معلمان وجود دارد. عارفی کیا (۱۳۸۷) مولفه های کیفیت زندگی کاری دبیران را به عنوان متغیرهایی موثر اثربخشی مدرسه شناسایی نمود. در این پژوهش نیز با بررسی رابطه هوش هیجانی با کیفیت زندگی کاری که متغیرهای مهم در محیط آموزشی و مدارس شناخته شده و همانگونه که اهمیت این متغیرها شناخته شد. خاتمی و چم آسمانی (۱۳۹۰) نتایج تحقیق ایشان نشان دهنده آن بود که اعضای هیات علمی دانشگاه از نظر کیفیت زندگی کاری و رضایت شغلی در سطح نسبتاً مطلوب قرار داشته اند و بین مولفه های کیفیت زندگی کاری و رضایت شغلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

منابع

- برادبری، تراویس و گریوز جین. (۱۳۸۶). **هوش هیجانی: مهارت ها و آزمون ها**. ترجمه مهدی گنجی. تهران: نشر ساوالان.
- خدیوی، اسدالله. (۱۳۸۶). **بررسی کیفیت زندگی کاری کارکنان دانشگاه آزاد اسلامی تبریز**. فصلنامه علوم مدیریت. شماره ۲. دانشگاه آزاد اسلامی تبریز.
- دلگشایی، بهرام و ریاحی، لیلی و متقی، ملیکا. (۱۳۸۹). **مقایسه کیفیت زندگی کاری در بیمارستان های آموزشی و غیر آموزشی دانشگاه علوم پزشکی کاشان و رابطه آن با مدیریت دانایی از دیدگاه مدیران ارشد و میانی بیمارستان ها**. فصلنامه بیمارستان، سال نهم، شماره ۱ ص ۶۷.
- سلیمانی فرد، هادی (۱۳۸۷). **بررسی رابطه هوش هیجانی با سبک رهبری مدیران مدارس شهر بناب**. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته مدیریت دولتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد بناب.
- فلسفی، علی (۱۳۸۸). **بررسی رابطه بین هوش هیجانی و رهبری تحول آفرین در مدیران بخش های مختلف شرکت های گاز استانی**. پایان نامه کارشناسی ارشد مدیریت دولتی. دانشگاه آزاد اسلامی واحد بناب.
- کاظمی قلعه، روح اله (۱۳۸۸). **بررسی رابطه هوش هیجانی کارکنان با کیفیت گرایی آنان در دانشگاه آزاد اسلامی واحد مراغه**. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته مدیریت دولتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد بناب.
- کریم زاده، قهرمان (۱۳۸۸). **بررسی رابطه هوش هیجانی کارکنان با تعهد سازمانی آنان در شبکه بهداشت و درمان بناب**.
- کریموند، صفر (۱۳۸۳). **بررسی رابطه کیفیت زندگی کاری کارکنان با بهره وری آنها در آموزش و پرورش شهر تهران**. پایان نامه کارشناسی ارشد.
- محترم، رقیه (۱۳۸۶). **بررسی عوامل موثر در کارآیی درونی مدارس کار دانش دخترانه تبریز**. پایان نامه کارشناسی ارشد علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد رود هن.
- مقدمی، مجید (۱۳۸۶). **بررسی هوش عاطفی مدیران و سبک رهبری تحول آفرین**. پایان نامه

کارشناسی ارشد، دانشگاه سیستان و بلوچستان.
نوبری، ام لیل (۱۳۸۷). بررسی رابطه هوش هیجانی با توانمندسازی کارکنان سازمان بازرگانی استان آذربایجان شرقی. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد بناب.

منابع انگلیسی

- Casuiro, wayne f. (1992). **Manegement Human Resource**. third Edition, mc Graw hill
- Decenzo & Robbins(1989). **Personal Human Resource manegement**. third Edition, India: prentice hall.
- Flippo, Edwin B. (1984). **Personnel Management**.TRCB: London.
- Goleman, Daniel.& Cherniss, Cary(2001). **The Emotional Intelligence Workplace**.Sanfrancisco:Jossey_ Bass.
- Goudwaard, Anneke and Andries, Frank (2009). **Employment status and working conditions**. European Foundation for the improvement of Living and Working Conditions Available at: <http://www.eurofound.eu/publications/htmlfiles/efo283.htm>.
- Reena, K K(2011). **Quality of work life and occupational stress among the library professionals in Kerala**. Dissertation of University of Calicut.
- Vecchio, Robert p. (1991). **organization behavior**. second Edition. Drqden press.
- Williamson, Diane M.(2010). **Emotional intelligence & moral theory: A kantlan approach**. Dissertation of Vanderbilt University.

تبیین نگرش آموزگاران ابتدایی ناحیه ۳ تبریز نسبت به روش ارزشیابی پوشه کار بر اساس ویژگی‌های دموگرافیکی در سال تحصیلی ۱۳۹۳-۱۳۹۲

سیده ویدا فخری^۱، دکتر امیدعلی حسین زاده^۲

چکیده

هدف پژوهش حاضر تعیین میزان نگرش آموزگاران ابتدایی آموزش و پرورش ناحیه ۳ تبریز نسبت به روش ارزشیابی پوشه کار بر اساس ویژگی‌های دموگرافیکی آنان در سال تحصیلی ۱۳۹۲-۹۳ می‌باشد. جامعه آماری پژوهش حاضر را کلیه آموزگاران ابتدایی آموزش و پرورش ناحیه ۳ تبریز، تشکیل می‌دادند که تعداد ۳۹۴ نفر به روش نمونه‌گیری طبقه‌ای تصادفی نسبی انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه‌ی محقق‌ساخته که دارای مولفه‌هایی نظیر: میزان اعتقاد معلمان نسبت به روش پوشه کار، میزان کاربست پوشه کار در فرایند یاددهی و یادگیری، میزان اعتقاد به برتری روش ارزشیابی پوشه کار نسبت به روش ارزشیابی کمی و ... می‌باشد، استفاده شد. به منظور بررسی سوال‌های پژوهش از آزمون‌های آماری t مستقل، تحلیل واریانس و t تک متغیره استفاده شد. یافته‌های پژوهش حاضر نشان دادند که در مجموع میانگین نمره‌های نگرش کلی معلمان نسبت به روش ارزشیابی پوشه کار بالاتر از متوسط ارزیابی می‌شود. با توجه به نتایج حاصل از انجام این پژوهش مبنی بر بالا بودن سطح نگرش کلی معلمان نسبت به روش ارزشیابی پوشه کار لزوم توجه به ارزشیابی کیفی توصیفی و تشکیل پوشه کار در مقطع ابتدایی، امری ضروری می‌نماید.

واژگان کلیدی: نگرش، آموزگاران ابتدایی، ارزشیابی توصیفی، پوشه کار

مقدمه

در جهان امروز تحولات شگرف در علوم مختلف و ظهور دیدگاه‌های نوین پیرامون مسائل اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و فرهنگی سبب شده است که راهبردها و روش‌های آموزشی و ارزشیابی دستخوش تغییر شوند. کیفیت مطلوب نظام‌های آموزشی نقش تعیین کننده‌ای در پیشرفت اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و توسعه‌ی پایدار کشورها دارند و اقدام برای بهبود آن مستلزم ایجاد دگرگونی در برنامه‌های درسی، فرایندهای یاددهی - یادگیری و شیوه‌های ارزشیابی آموخته‌هاست. در این میان ارزشیابی از پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان یکی از عناصر مهم و اساسی برنامه‌های درسی و نظام‌های آموزشی و پرورشی جهان به شمار می‌رود (حسنی، ۱۳۸۲).

از طرفی، در سال‌های اخیر نظام ارزشیابی سنتی انتقادات گوناگونی را به همراه داشته و همین امر موجب گرایش نظام آموزشی به رویکردهای نوین ارزشیابی شده است. از جمله اینکه ارزشیابی سنتی، سنجش و اندازه‌گیری را آخرین حلقه زنجیره‌ی فرایند آموزش تلقی نموده و آن را مهر خاتمه‌ی کار به شمار می‌آورد؛ ولی ارزشیابی توصیفی (تکوینی) سنجش را حلقه‌ی میانی و واسطه آموزش و یادگیری در نظر گرفته و براساس بازخورد حاصل از آن به اصلاح و تغییر ساختار آموزش، نیازسنجی، برنامه‌ریزی، اجرای فرایند آموزش و ارزیابی می‌پردازد و اساساً به همین منظور طراحی و ارائه شده است.

روش‌های سنتی و آزمون‌های رایج اندازه‌گیری به دلیل ویژگی ایستا و محافظه‌کارانه خود نمی‌تواند تاثیر قابل ملاحظه‌ای در بهبود تدریس، پیشرفت وضعیت تحصیلی شاگردان داشته باشند و دیگر آنکه فرد را کمتر از آنچه هست و بسیار کمتر از آنچه که می‌تواند باشد برآورد می‌کنند و قدرت پیش‌بینی ضعیفی دارند (لطف آبادی، ۱۳۸۲) و همچنین ارزشیابی سنتی به دلیل ایجاد اضطراب، تنش و ناکامی در دانش‌آموزان، افسردگی و آسیب‌های روانی افراد جامعه را سبب شده است. این نوع ارزشیابی به علت انحراف در هدف‌های آموزش و پرورش و خلاصه نمودن آن در دانش‌اندوزی و انتقال اطلاعات و مهارت‌ها و همچنین نادیده گرفتن رشد عاطفی، اجتماعی، جسمانی و حتی مهارت‌های عقلانی، چارچوب گرایی و تاکید بر نتایج، مانع تقویت فرایندهای مهمی چون تفکر و خلاقیت در دانش‌آموزان این نظام شده و ما را به سمت جامعه‌ای بدون ابداع سوق داده است (حسنی، ۱۳۸۲).

در این راستا، شورای عالی آموزش و پرورش در مورخه ۱۳۸۲/۶/۱۲ هدف‌هایی برای طرح آزمایشی ارزشیابی توصیفی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره ابتدایی تصویب کرد که یکی از آنها اصلاح روند آموزش - یادگیری در کلاس درس بود. افزایش ماندگاری ذهنی (دوام و پایداری یادگیری)، توجه به هدف‌های سطوح بالاتر حیطه شناختی، تعمیق یادگیری از طریق افزایش درگیری با تکالیف یادگیری، افزایش علاقه به یادگیری، توجه به هدف‌های حیطه‌های غیر شناختی و... از جمله خرده هدف‌ها بوده‌اند. راهکارهای مورد توجه در طرح ارزشیابی توصیفی برای رسیدن به هدف‌های فوق عبارتند از: ارزشیابی تکوینی، ارزشیابی عملکردی، بازخورد و کارنامه توصیفی (حسنی، ۱۳۸۲).

بر این اساس، سنجش عملکردی، یکی از شیوه‌های سنجش کلاسی است که متخصصان ارزشیابی پیشرفت تحصیلی بر آن تاکید می‌کنند (سیف، ۱۳۸۳). در این نوع سنجش، دانش‌آموزان با استفاده از دانش قبلی و فعلی خود و بهره‌گیری از مهارت‌های مناسب برای حل مسائل واقعی، به صورت فعال، با مسئله، آزمون یا سؤال داده شده برخورد می‌کنند و پاسخ لازم را می‌یابند (کیامنش و همکاران، ۱۳۸۰). فیوکز و همکارانش (۱۹۹۹) دریافتند، کلاس‌های آموزشی که با سنجش عملکردی هدایت می‌شوند در مقایسه با گروه‌هایی که با سنجش عملکردی هدایت نمی‌شوند مهارت‌های بیشتری در حل مساله دارند. علاوه بر این تأثیری که سنجش عملکردی بر علاقه و نگرش دانش‌آموزان نسبت به مدرسه و فعالیت‌های آموزشی دارد، قابل تأمل است.

یکی از فعالیت‌های تکمیلی که در رویکرد جدید سنجش عملکرد دانش‌آموزان و در جریان فرایند آموزش - یادگیری مورد استفاده قرار می‌گیرد پوشه‌کار است. بنا به تعریف ولفلک (۲۰۰۴)، پوشه‌کار مجموعه‌ای از کارهای دانش‌آموز است که رشد، خوداندیشی و پیشرفت او را در یک زمینه خاص نشان می‌دهد. پژوهش‌ها حکایت از آن دارد که پوشه‌کار پیشرفت دانش‌آموزان را بهتر و واقعی‌تر نشان می‌دهد (گریس، ۱۹۹۲؛ ادیجر، ۲۰۰۰). استفاده از پوشه‌کار به عنوان یک روش آموزش و سنجش نه تنها به رشد مهارت‌های سنجش شخصی و پیشرفت تحصیلی کمک می‌کند بلکه راهبردهای فراشناختی را نیز گسترش می‌دهند (سیف، ۱۳۸۳، کلناوسکی^۱، ۲۰۰۲، کتول، ری و شریل، ۱۹۹۹). خرم‌آبادی و همکاران (۱۳۸۷)، در تحقیقی که با عنوان "تأثیر ترکیبی روش‌های سنجش جایگزین (پوشه‌کار و عملکردی) بر نگرش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان شهرستان خرم‌آباد" پرداختند، نشان دادند که: دانش‌آموزانی که عملکردشان با استفاده از روش‌های سنجش جایگزین مورد آزمون قرار می‌گیرند در مقایسه با دانش‌آموزانی که عملکردشان با روش‌های سنتی اندازه‌گیری می‌شوند؛ از انگیزه پیشرفت تحصیلی بیشتری برخوردارند و نگرش مثبت تری نسبت به معلم و مدرسه دارند و همچنین به پیشرفت تحصیلی بالاتری در حوزه‌ی روانی - حرکتی دست می‌یابند. باش‌چیف‌چی^۲ (۲۰۱۱)، در پژوهش خود تحت عنوان تأثیر پوشه‌ی کار بر موفقیت دانش‌آموزان دوره‌ی علوم و فناوری نشان داد که بهره‌گیری از پوشه‌ی کار در آموزش مطالب علوم و فناوری، موفقیت دانش‌آموزان، سطح حافظه و نگرش نسبت به علم و صنعت را به طور قابل ملاحظه‌ای افزایش می‌دهد (باش‌چیف‌چی، ۲۰۱۱).

در همین راستا، نتایج تحقیق گنجی و خسرویان (۲۰۱۴)، نشان دادند که پوشه‌ی کار استقلال فردی دانش‌آموزان را بهبود می‌بخشد (گنجی و خسرویان، ۲۰۱۴). اهمیت روش پوشه‌کار برای رشد و پرورش مهارت‌های فراشناختی در این است که یادگیرندگان با اطلاع از آموخته‌ها، نحوه تفکر و فرایند یادگیری خود و نیز چگونگی به کارگیری دانش و مهارت در حل مسائل، می‌توانند یادگیری و تفکر خود را جهت دهند و هدایت کنند و از طریق خود نظم‌دهی و نظارت بر فرایندهای ذهنی

1 -Klenoweski

2 -Basciftci

خویش، پیشرفتشان را بهبود بخشد. با توجه به مصوبه‌ی شورای عالی آموزش و پرورش و نهاده‌ی شدن روش ارزشیابی پوشه‌کار در مدارس ابتدایی شهرستان تبریز، این پژوهش در نظر دارد نگرش آموزگاران ابتدایی آموزش و پرورش ناحیه سه تبریز را نسبت به پوشه‌کار بررسی نموده تا راهکارهایی جهت برطرف نمودن نقاط ضعف و بهبود این شیوه ارزشیابی ارائه نماید. بر این اساس، به منظور رسیدن به هدف فوق، پژوهش حاضر درصد پاسخگویی به سوالات ذیل می‌باشد:

میزان نگرش آموزگاران ابتدایی ناحیه سه تبریز از روش ارزشیابی پوشه‌کار با توجه به ویژگی‌های دموگرافیک چگونه است؟

میزان نگرش شناختی آموزگاران ابتدایی ناحیه سه تبریز نسبت به روش ارزشیابی پوشه‌کار چگونه است؟

میزان نگرش عاطفی آموزگاران ابتدایی ناحیه سه تبریز نسبت به روش ارزشیابی پوشه‌کار چگونه است؟

میزان نگرش روانی- حرکتی آموزگاران ابتدایی ناحیه سه تبریز نسبت به روش ارزشیابی پوشه‌کار چگونه است؟

روش تحقیق

این پژوهش از لحاظ هدف، تحقیق کاربردی است و از لحاظ زمانی جزء تحقیقات مقطعی، با توجه به میزان ژرفایی تحقیقات، پهن‌اگر و از نوع مطالعات توصیفی بوده و روش اجرایی آن پیمایشی است.

جامعه‌ی آماری پژوهش حاضر، کلیه‌ی آموزگاران مقطع ابتدایی آموزش و پرورش ناحیه ۳ تبریز است که در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ حدود ۹۸۶ نفر؛ شامل ۷۶۶ زن و ۲۲۰ مرد می‌باشند. بر این اساس، نمونه آماری پژوهش مورد نظر با استفاده از جدول مورگان محاسبه شد که به تعداد ۳۹۴ نفر، به شیوه روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبی، از بین آموزگاران مرد و زن شاغل در مقطع تحصیلی ابتدایی، به تناسب ۳۰۶ زن و ۸۸ مرد انتخاب شد.

برای گردآوری داده‌ها، از روش پرسشنامه محقق ساخته استفاده شد. که این پرسشنامه بر اساس چهارچوب نظری و تجربی تدوین و تنظیم شد و از این رو برای تأیید اعتبار و روایی شاخص‌های بکار رفته، پرسشنامه پس از طرح سئوالات، در اختیار استاد محترم راهنما و همچنین تعدادی از اساتید و صاحب نظران قرار گرفت و دیدگاه‌های اصلاحی آنان اخذ و بدین روش اعتبار‌صوری و محتوایی گویه‌های پرسشنامه فراهم شد. همچنین برای سنجش پایایی آن از روش آلفا کرونباخ استفاده شد که ضریب پایایی ۰/۹۵ محاسبه شد. همچنین برای پاسخگویی به سوالات تحقیق از آمار توصیفی نظیر میانگین، انحراف استاندارد و در قسمت آمار استنباطی برای آزمون سوالات تحقیق از آزمون‌های آماری t مستقل، تحلیل واریانس و t تک متغیره استفاده شد.

یافته‌های تحقیق

نتایج به دست آمده از ویژگی‌های فردی نمونه آماری نشان می‌دهد که ۷۷/۶ درصد از پاسخ دهندگان زن و ۲۲/۴ درصد مرد هستند. سابقه‌ی خدمت ۱۸/۴ درصد از نمونه‌ها زیر ۱۰ سال و ۵۸/۲ درصد بین ۲۰-۳۰ سال می‌باشد. بررسی مدرک تحصیلی نمونه آماری نشان می‌دهد که ۷/۴ درصد دارای مدرک دیپلم، ۴۲/۶ درصد دارای مدرک کاردانی و ۴۶/۷ درصد دارای مدرک کارشناسی می‌باشند.

برای اجرای آزمون‌های استنباطی ابتدا نرمال بودن توزیع داده‌ها مورد بررسی قرار می‌گیرد. لذا از آزمون کلموگروف - اسمیرنف استفاده شده است.

جدول ۱- آزمون کالموگروف- اسمیرنف

نگرش نسبت به پوشه کار	
تعداد پارامترهای نرمال	۳۹۲
میانگین	۱۱۰/۸۳
انحراف استاندارد	۲۴/۵
کلموگروف- اسمیرنف	۱/۰۹
سطح معنی‌داری	۰/۱۸۵

با توجه به نتایج جدول ۱، چون سطح معنی‌داری آزمون کلموگروف- اسمیرنف برابر (۰/۱۸۵) است، بنابراین داده‌ها دارای توزیع طبیعی می‌باشند ($p > ۰/۰۵$).

سوال اول. آیا میزان شناخت آموزگاران ابتدایی ناحیه سه تبریز از روش ارزشیابی پوشه‌کار با توجه به مدرک تحصیلی متفاوت است؟

جدول ۲- اجرای آزمون آنالیز واریانس در مورد تفاوت نگرش شناختی معلمان نسبت به روش پوشه کار برحسب مدرک تحصیلی

منبع تغییرات	مجموع مجدورات	درجه آزادی	میانگین مجدورات	F	سطح معنی داری
بین گروهی	۳۵/۵۹۶	۳	۱۱/۸۶	۰/۱۶	۰/۹۱
درون گروهی	۲۷۸۷۷/۸۱۳	۳۸۸	۷۱/۶۲		
کل	۲۷۸۲۴/۴۰۸	۳۹۱			

برای پاسخ به این سوال، از آزمون آنالیز واریانس یکطرفه استفاده شده است، با توجه به جدول ۲، میانگین نگرش شناختی معلمان به ترتیب برای معلمان با مدرک تحصیلی دیپلم برابر با ۳۹/۲ با انحراف

معیار ۹/۷ و معلمان با مدرک تحصیلی فوق دیپلم برابر ۴۰/۰۴ با انحراف معیار ۷/۷ و معلمان با مدرک لیسانس برابر ۳۹/۵ با انحراف معیار ۸/۷ و معلمان با مدرک فوق لیسانس برابر ۳۹/۷ با انحراف معیار ۸/۴ بدست آمده است. طبق جدول ۲ و با توجه به نتایج ($F=0/166$ و $P=0/919$)، تفاوت معنی داری بین نگرش شناختی معلمان با مدارک تحصیلی متفاوت دیده نمی شود.

سوال دوم. آیا میزان شناخت آموزگاران ابتدایی ناحیه سه تبریز از روش ارزشیابی پوشه کار با توجه به سابقه خدمت متفاوت است؟

جدول ۳- اجرای آزمون آنالیز واریانس

منبع تغییرات	مجموع مجنورات	درجه آزادی	میانگین مجنورات	F	سطح معنی داری
بین گروهی	۱۰۳/۷۲۳	۲	۵۱/۸۶	۰/۷۲	۰/۴۸
درون گروهی	۲۷۷۲۰/۶۸۵	۳۸۹	۷۱/۲۶		
کل	۲۷۸۲۴/۸۰۴	۳۹۱			

برای پاسخ به این سوال از آزمون آنالیز واریانس یکطرفه استفاده شده است، براساس اطلاعات جدول ۳، میانگین نگرش شناختی معلمان به ترتیب برای معلمان با سابقه خدمتی کمتر از ۱۰ سال برابر ۳۹/۰۸ با انحراف معیار ۸/۸ و برای معلمان با سابقه خدمتی بین ۱۰-۲۰ سال برابر ۴۰/۵ با انحراف معیار ۷/۸ و برای معلمان با سابقه خدمتی بالاتر از ۲۰ سال برابر ۳۹/۵ با انحراف- معیار ۸/۵ می باشد. طبق جدول ۳ و مطابق معیار ($F=0/728$ و $P=0/484$) تفاوت معنی داری بین نگرش شناختی معلمان بر حسب سابقه خدمتی شان دیده نمی شود.

سوال سوم. آیا میزان شناخت آموزگاران ابتدایی ناحیه سه تبریز از روش ارزشیابی پوشه کار با توجه به جنسیت متفاوت است؟

جدول ۴- آزمون t مستقل نگرش شناختی معلمان نسبت به روش پوشه کار بر حسب جنسیت

آزمون لوین برای یکسانی واریانسها		آزمون t			
F	سطح معنی داری	t	درجه آزادی	معنی داری	
۰/۹۶۸	۰/۳۲۶	-۳/۰۱۰	۳۹۰	۰/۰۰۳	نگرش شناختی با فرض یکسانی واریانسها
		-۲/۹۴۴	۱۳۶/۸۶۷	۰/۰۰۴	با فرض عدم یکسانی واریانسها

برای پاسخ به این سوال از آزمون t مستقل استفاده شد. با توجه به اطلاعات جدول ۴، میانگین نگرش شناختی برای معلمان زن برابر ۴۰/۴۱ با انحراف معیار ۸/۲۷ و برای معلمان مرد برابر ۳۷/۳۷ با انحراف معیار ۸/۶۱ بدست آمده است مطابق آزمون تفاوت میانگین انجام شده ملاحظه می شود که معیار ($t = -۳$ و $P = ۰/۰۰۳$) نشان می دهد نگرش شناختی معلمان زن و مرد نسبت به ارزشیابی پوشه‌ی کار تفاوت معنی داری دارند و معلمان زن نسبت به معلمان مرد نگرش بهتری دارند.

سوال چهارم. آیا میزان شناخت آموزگاران ابتدایی ناحیه سه تبریز از روش ارزشیابی پوشه کار با توجه به پایه تدریس متفاوت است؟

جدول ۵- آزمون آنالیز واریانس یکطرفه نگرش شناختی معلمان نسبت به روش پوشه کار

برحسب پایه تدریس					
منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری
بین گروهی	۶۶۳/۲۷۸	۵	۱۳۲/۶۵۶	۱/۸۸	۰/۰۹
درون گروهی	۲۷۱۶۱/۱۳۰	۳۸۶	۷۰/۳۶		
کل	۲۷۸۲۴/۸۰۴	۳۹۱			

بر اساس نتایج جدول ۵، میانگین نگرش شناختی معلمان به ترتیب برای معلمان پایه اول برابر ۴۱/۷ با انحراف معیار ۷/۶، معلمان پایه دوم برابر ۳۹/۲ با انحراف معیار ۸/۵ و معلمان پایه سوم برابر ۴۰/۴ با انحراف معیار ۷/۹ و پایه چهارم برابر ۳۸/۷ با انحراف معیار ۸/۰۲ و معلمان پایه پنجم برابر ۳۷/۸ با انحراف معیار ۹/۸ و پایه ششم برابر ۴۰/۶۲ با انحراف معیار ۸/۰۶ بدست آمده است. مطابق جدول ۹ و معیار ($F=۱/۸۸$ و $P=۰/۰۹۶$) تفاوت معنی داری بین نگرش شناختی معلمان و پایه‌ی تدریس مختلف وجود ندارد.

سوال پنجم. آیا میزان دل بستگی عاطفی آموزگاران ابتدایی ناحیه سه تبریز به روش ارزشیابی پوشه کار با توجه به مدرک تحصیلی متفاوت است؟

جدول ۶- آزمون آنالیز واریانس دل بستگی عاطفی معلمان به روش پوشه کار برحسب مدرک تحصیلی

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری
بین گروهی	۷۵۱/۰۱۶	۳	۲۵۰/۳۳۹	۲/۷۹	۰/۰۴
درون گروهی	۳۴۷۲۱/۷۵۰	۳۸۸	۸۹/۴۸		
کل	۳۵۴۷۲/۷۶۵	۳۹۱			

برای پاسخ به این سوال، از آزمون آنالیز واریانس استفاده شد. بر اساس نتایج جدول ۶، میانگین دل بستگی عاطفی معلمان به ترتیب برای معلمان با مدرک تحصیلی دیپلم برابر ۳۴/۲۴ با

انحراف معیار ۱۲/۳، برای معلمان با مدرک تحصیلی فوق دیپلم برابر ۳۷/۰۹ با انحراف معیار ۹/۱۲، برای معلمان لیسانس برابر ۳۵/۸ با انحراف معیار ۹/۳ و برای معلمان فوق لیسانس برابر ۳۰/۰۷ با انحراف معیار ۸/۵۹ بدست آمده است. مطابق معیار ($F=۲/۷۹$ و $P=۰/۰۴$) تفاوت معنی داری بین دیدگاه و دل بستگی عاطفی معلمان با مدارک تحصیلی مختلف وجود دارد زیرا سطح معنی داری از ۰/۰۵ کمتر بدست آمده است که بیشترین مقدار مربوط به دل بستگی عاطفی معلمان فوق دیپلم و کمترین مربوط به دل بستگی عاطفی معلمان فوق لیسانس می باشد.

جدول ۷- اجرای آزمون تعقیبی LSD

گروه مدرک تحصیلی (I)	گروه مدرک تحصیلی (J)	تفاوت میانگین	انحراف استاندارد	سطح معنی داری
دیپلم	فوق دیپلم	-۲/۸۵	۱/۹۰	۰/۱۳
	لیسانس	-۱/۵۷	۱/۸۹	۰/۴۰
	فوق لیسانس	۴/۱۶	۳/۱۵	۰/۱۸
فوق دیپلم	دیپلم	۲/۸۵	۱/۹۰	۰/۱۳
	لیسانس	۱/۲۷	۱/۰۱	۰/۲۰
	فوق لیسانس	۷/۰۱	۲/۷۲	۰/۰۱
لیسانس	دیپلم	۱/۵۷	۱/۸۹	۰/۴۰
	فوق دیپلم	-۱/۲۷	۱/۰۱	۰/۲۰
	فوق لیسانس	۵/۷۴	۲/۷۱	۰/۰۳
فوق لیسانس	دیپلم	-۴/۱۶	۳/۱۵	۰/۱۸
	فوق دیپلم	-۷/۰۱	۲/۷۲	۰/۰۱
	لیسانس	-۵/۷۴	۲/۷۱	۰/۰۳

طبق جدول ۷ و از طریق آزمون تعقیبی LSD ملاحظه می شود اختلاف دل بستگی عاطفی معلمان فوق دیپلم با معلمان فوق لیسانس معنی دار است و اختلاف دل بستگی عاطفی معلمان فوق لیسانس با معلمان فوق دیپلم و لیسانس معنی دار است. در واقع معلمان فوق لیسانس کمترین دل بستگی مثبت عاطفی را به شیوه ارزشیابی پوشه کار دارند.

سوال ششم. آیا میزان نگرش عاطفی آموزگاران ابتدایی ناحیه سه تبریز به روش ارزشیابی پوشه کار با توجه به سابقه خدمت متفاوت است؟

جدول ۸- آزمون آنالیز واریانس دل‌بستگی عاطفی معلمان به روش پوشه کار با سطح سابقه خدمتی متفاوت

منبع تغییرات	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معنی داری
بین گروهی	۱۰۷/۲۹۷	۲	۵۳/۶۴۹	۰/۵۹۰	۰/۵۵۵
درون گروهی	۳۵۳۶۵/۴۶۸	۳۸۹	۹۰/۹۱۴		
کل	۳۵۴۷۲/۷۶۵	۳۹۱			

برای پاسخگویی به این سوال، از آزمون آنالیز واریانس استفاده شد. مطابق جدول ۸ میانگین دل‌بستگی عاطفی معلمان به ترتیب برای معلمان با سابقه خدمتی زیر ۱۰ سال برابر ۳۴/۹ با انحراف معیار ۹/۴، برای معلمان با سابقه خدمتی ۱۰ الی ۲۰ سال برابر ۳۶/۳ با انحراف معیار ۹/۵ و برای معلمان با سطح سابقه خدمتی بالای ۲۰ سال برابر ۳۶/۲ با انحراف معیار ۹/۵ بدست آمده است با توجه به جدول ۸، ($F=۰/۵۹۰$ و $P=۰/۵۵۵$) ملاحظه می‌گردد تفاوت بین دل‌بستگی عاطفی معلمان با سطح سابقه خدمتی مختلف معنی‌دار نیست.

سوال هفتم. آیا میزان دل‌بستگی عاطفی آموزگاران ابتدایی ناحیه سه تبریز به روش ارزشیابی پوشه‌کار با توجه به پایه تدریس متفاوت است؟

جدول ۹- آزمون آنالیز واریانس یکطرفه دل‌بستگی عاطفی معلمان بر حسب پایه تدریس

منبع تغییرات	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معنی داری
بین گروهی	۹۰۷/۸۸۴	۵	۱۸۱/۵۷۷	۲/۰۲	۰/۰۷
درون گروهی	۳۴۵۶۴/۸۸۲	۳۸۶	۸۹/۵۴		
کل	۳۵۴۷۲/۷۶۵	۳۹۱			

برای پاسخ به این سوال از آزمون آنالیز واریانس استفاده شد مطابق جدول ۹ میانگین دل‌بستگی عاطفی معلمان به ترتیب برای معلمان پایه اول برابر ۳۷/۹ با انحراف معیار ۹/۵، معلمان پایه دوم ۳۷/۱ با انحراف معیار ۸/۱، معلمان پایه سوم برابر ۳۶/۷ با انحراف معیار ۹/۶، پایه چهارم برابر ۳۴/۳۳ با انحراف معیار ۹/۲ و پایه پنجم برابر ۳۳/۷ با انحراف معیار ۹/۳ و پایه ششم برابر ۳۶/۴ با انحراف معیار ۹/۳ بدست آمده است. با توجه به جدول ۹، ($F=۲/۰۲$ و $P=۰/۰۷۴$) نتیجه گرفته می‌شود تفاوت بین میانگین دل‌بستگی عاطفی معلمان پایه‌های شش‌گانه از لحاظ آماری معنی‌دار نیست.

سوال هشتم. آیا میزان دل‌بستگی عاطفی آموزگاران ابتدایی ناحیه سه تبریز به روش ارزشیابی

پوشه کار با توجه به جنسیت متفاوت است؟

جدول ۱۰- آزمون تی مستقل دلبستگی عاطفی معلمان بر حسب جنسیت

آزمون لوین برای آزمون t یکسانی واریانس‌ها				
F	سطح معنی داری	t	درجه آزادی	معنی داری
۶/۹۱۴	۰/۰۰۹	-۳/۴۲۶	۳۹۰	۰/۰۰۱
<p>بافرض یکسانی واریانس‌ها</p> <p>با فرض عدم یکسانی واریانس‌ها</p>				
		-۳/۶۴۶	۱۵۵/۶۹۲	<۰/۰۰۱

نگرش عاطفی

برای پاسخگویی به این سوال، از آزمون t مستقل استفاده شد و با توجه به نتایج جدول ۱۰، ملاحظه می‌شود میانگین دلبستگی عاطفی به ترتیب برای معلمان زن برابر ۳۶/۹ با انحراف معیار ۹/۶ و معلمان مرد برابر ۳۳/۰۳ با انحراف معیار ۸/۵ می‌باشد با توجه به معیار $t = -۳/۶$ می‌توان نتیجه گرفت که اختلاف بین دلبستگی عاطفی معلمان زن و مرد نسبت به روش ارزشیابی کار پوشه از لحاظ آماری معنی دار است زیرا سطح معنی داری از ۰/۰۵ کمتر می‌باشد.

سوال نهم. آیا میزان تمایل به استفاده از روش ارزشیابی پوشه کار توسط آموزگاران ابتدایی ناحیه سه تبریز با توجه به مدرک تحصیلی متفاوت است؟

جدول ۱۱- آزمون آنالیز واریانس یکطرفه تمایل معلمان به استفاده از پوشه کار بر اساس مدرک تحصیلی

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری
بین گروهی	۱۲۰۶/۸۷۴	۳	۴۰۲/۲۹۱	۴/۳۹	۰/۰۰۵
درون گروهی	۳۵۵۰۹/۲۰۵	۳۸۸	۹۱/۵۱		
کل	۳۶۷۱۶/۰۷۹	۳۹۱			

برای پاسخگویی به این سوال، از آزمون آنالیز واریانس استفاده شد. طبق جدول ۱۱ میانگین تمایل معلمان به ترتیب برای معلمان با مدرک تحصیلی دیپلم ۳۴/۹، با انحراف معیار ۱۱/۷، معلمان با مدرک تحصیلی فوق دیپلم برابر ۳۶/۵ با انحراف معیار ۸/۶، معلمان با مدرک تحصیلی لیسانس برابر ۳۴/۲ با انحراف معیار ۹/۹ و برای معلمان با مدرک تحصیلی فوق لیسانس برابر ۲۷/۶ با انحراف معیار ۹/۹ بدست آمده است. با توجه به جدول ۱۱، $F=۴/۳۹$ و $P=۰/۰۰۵$ نتیجه گرفته

می‌شود اختلاف تمایل به استفاده بین معلمان با مدارک تحصیلی مختلف از لحاظ آماری معنی‌دار است. برای تعیین تفاوت دو به دو گروه‌ها از آزمون تعقیبی LSD استفاده شد.

جدول ۱۲- مربوط به اجرای آزمون تعقیبی LSD

گروه مدرک تحصیلی (I)	گروه مدرک تحصیلی (J)	تفاوت میانگین	انحراف استاندارد	سطح معنی داری
دیپلم	فوق دیپلم	-۱/۶۱	۱/۹۲	۰/۴۰
	لیسانس	۰/۷۱	۱/۹۱	۰/۷۱
	فوق لیسانس	۷/۲۳	۳/۱۹	۰/۰۲
فوق دیپلم	دیپلم	۱/۶۱	۱/۹۲	۰/۴۰
	لیسانس	۲/۳۳	۱/۰۲	۰/۰۲
	فوق لیسانس	۸/۸۵	۲/۷۵	۰/۰۰۱
لیسانس	دیپلم	-۰/۷۱	۱/۹۱	۰/۷۱
	فوق دیپلم	-۲/۳۳	۱/۰۲	۰/۰۲
	فوق لیسانس	۶/۵۲	۲/۷۴	۰/۰۱
فوق لیسانس	دیپلم	-۷/۲۳	۳/۱۹	۰/۰۲
	فوق دیپلم	-۸/۸۵	۲/۷۵	۰/۰۰۱
	لیسانس	-۶/۵۲	۲/۷۴	۰/۰۱

سوال دهم. آیا میزان تمایل به استفاده از روش ارزشیابی پوشه کار توسط آموزگاران ابتدایی ناحیه سه تبریز با توجه به سابقه خدمت متفاوت است؟

جدول ۱۳- آزمون آنالیز واریانس یکطرفه تمایل معلمان به استفاده از روش پوشه کار بر اساس سابقه خدمتی

منبع تغییرات	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معنی داری
بین گروهی	۷۷۴/۱۳۸	۲	۳۸۷/۰۶۹	۴/۱۸	۰/۰۱
درون گروهی	۳۵۹۴۱/۹۴۱	۳۸۹	۹۲/۳۹		
کل	۳۶۷۱۶/۰۷۹	۳۹۱			

برای پاسخگویی به این سوال، از آزمون آنالیز واریانس استفاده شد. طبق جدول ۱۳ میانگین تمایل به استفاده معلمان به ترتیب برای معلمان کمتر از ۱۰ سال سابقه برابر ۳۲/۵ با انحراف معیار ۱۰/۴، معلمان با سابقه خدمتی ۱۰ الی ۲۰ سال برابر ۳۶/۹ با انحراف معیار ۸/۶ و برای معلمان بالای ۲۰ سال سابقه که برابر ۳۵/۰۹ با انحراف معیار ۹/۷ بدست آمده است. مطابق معیار $F=4/8$ و $p=0/05$ نتیجه گرفته می‌شود اختلاف تمایل به استفاده از پوشه‌کار بین معلمان براساس سابقه خدمت از لحاظ آماری معنی‌دار است. برای تعیین تفاوت بین گروه‌ها بصورت دو به دو از آزمون تعقیبی LSD استفاده شد و طبق جدول ۱۳ اختلاف تمایل به استفاده معلمان با سابقه کمتر از ۱۰ سال با معلمان دارای سابقه ۱۰ الی ۲۰ سال و همچنین با معلمان دارای سابقه بالاتر از ۲۰ سال از لحاظ آماری معنی‌دار است. به عبارتی، معلمان دارای سطوح سابقه خدمتی بین ۱۰ الی ۲۰ سال بالاتر از ۲۰ سال نسبت به معلمان دارای سابقه خدمتی کمتر از ۱۰ سال دارای تمایل بهتری نسبت به ارزشیابی پوشه‌ی کار هستند.

جدول ۱۴- مربوط به اجرای آزمون تعقیبی LSD

سابقه (I)	سابقه (J)	تفاوت میانگین	انحراف استاندارد	معنی داری
<۱۰	۱۰-۲۰	-۴/۳۷	۱/۵۱	۰/۰۰۴
	۲۰-۳۰	-۲/۵۶	۱/۲۹	۰/۰۴
۱۰-۲۰	<۱۰	۴/۳۷	۱/۵۱	۰/۰۰۴
	۲۰-۳۰	۱/۸۰	۱/۱۸	۰/۱۲
۲۱-۳۰	<۱۰	۲/۵۶	۱/۲۹	۰/۰۴
	۱۰-۲۰	-۱/۸۰	۱/۱۸	۰/۱۲

سوال یازدهم. آیا میزان تمایل به استفاده از روش ارزشیابی پوشه‌کار توسط آموزگاران ابتدایی ناحیه سه تبریز با توجه به پایه تدریس متفاوت است؟

جدول ۱۵- آزمون آنالیز واریانس تمایل معلمان بر حسب پایه تدریس

منبع تغییرات	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معنی داری
بین گروهی	۷۲۵/۰۴	۵	۱۴۵/۰۱	۱/۵۵	۰/۱۷۲
درون گروهی	۳۵۹۹۱/۰۳۱	۳۸۶	۹۳/۲۴		
کل	۳۶۷۱۶/۰۷۹	۳۹۱			

برای پاسخگویی به این سوال، از آزمون آنالیز واریانس استفاده. مطابق جدول ۱۵، میانگین تمایل به استفاده به ترتیب برای معلمان پایه اول برابر $37/1$ با انحراف معیار $8/6$ ، معلمان پایه دوم برابر $36/03$ با انحراف معیار $9/2$ ، برای معلمان پایه سوم برابر $35/03$ با انحراف معیار $10/6$ برای معلمان پایه چهارم برابر $32/9$ با انحراف معیار $9/1$ برای معلمان پایه پنجم برابر $33/8$ با انحراف معیار $10/7$ ، برای معلمان پایه ششم برابر $35/2$ با انحراف معیار $9/6$ بدست آمده است. مطابق جدول ۱۵ و با توجه به معیار ($F=1/55$ و $p=0/172$) نتیجه گرفته می‌شود اختلاف تمایل به استفاده از پوشه‌کار بین معلمان براساس ن پایه‌های تدریس مختلف از لحاظ آماری معنی‌دار نیست زیرا سطح معنی‌داری از $0/05$ بزرگتر آمده است.

سوال دوازدهم: آیا میزان تمایل به استفاده از روش ارزشیابی پوشه‌کار توسط آموزگاران ابتدایی ناحیه سه تبریز با توجه به جنسیت متفاوت است؟

جدول ۱۶- مربوط به اجرای آزمون t مستقل تمایل به استفاده از پوشه کار توسط معلمان

بر حسب جنسیت

آزمون لوین برای یکسانی واریانس‌ها					نگرش مهارتی
آزمون t					
F	سطح معنی داری	t	درجه آزادی	معنی داری	
۱/۵۵۶	۰/۲۱۳	-۰/۱۹۰	۳۹۰	۰/۸۴۹	بافرض یکسانی واریانس‌ها
		-۰/۱۹۲	۱۴۲/۵۱	۰/۸۴۸	بافرض عدم یکسانی واریانس‌ها

برای پاسخگویی به این سوال، از آزمون t مستقل استفاده شد. طبق جدول ۱۶ میانگین تمایل به استفاده از پوشه کار برای معلمان زن برابر $35/09$ با انحراف معیار $9/7$ و برای معلمان مرد برابر $34/8$ با انحراف معیار $9/6$ بدست آمده است مطابق آزمون تفاوت میانگین انجام شده (t مستقل) و با عنایت به معیار ($p=0/849$ و $t=-0/190$) می‌توان نتیجه گرفت اختلاف تمایل به استفاده از پوشه‌کار توسط معلمان زن و مرد از لحاظ آماری معنی‌دار نمی‌باشد، زیرا سطح معنی‌داری بیشتر از $0/05$ است.

سوال اصلی تحقیق: میزان نگرش آموزگاران ابتدایی ناحیه سه تبریز نسبت به پوشه‌کار در چه سطحی است؟ برای پاسخگویی به سؤال تحقیق؛ مبنی بر اینکه میزان نگرش (شناختی، عاطفی و

روانی- حرکتی) معلمان نسبت به استفاده از پوشه‌ی کار در چه سطحی است؟ از آزمون آماری t استودنت استفاده شده است. در این آزمون با توجه به اینکه پرسشنامه دارای طیف پنج ارزشی لیکرت، می‌باشد، نقطه بحرانی یا میانگین مفروض برابر ۳ است.

جدول ۱۷- آزمون t تک متغیره نگرش نسبت به پوشه کار

ارزش=۳					
تعداد	میانگین	t	درجه آزادی	p	اختلاف میانگین
۳۹۲	۳/۹۷	۸/۶۲	۳۹۱	<۰/۰۰۱	۰/۹۷
۳۹۲	۳/۵	۶/۵۴	۳۹۱	<۰/۰۰۱	۰/۵
۳۹۲	۳/۶	۶/۸۷	۳۹۱	<۰/۰۰۱	۰/۶

بر اساس نتایج جدول ۱۷، در مورد نگرش شناختی، میانگین متغیر برابر ۳/۹۷ و $p < ۰/۰۰۱$ است، با توجه به اینکه میانگین بیشتر از ۳ و سطح معنی‌داری کمتر از ۰/۰۵ است، در نتیجه میزان نگرش شناختی معلمان نسبت به استفاده از پوشه کار بالای میانگین می‌باشد. در مورد نگرش عاطفی، میانگین متغیر برابر ۳/۵ و سطح معنی‌داری آزمون $p < ۰/۰۰۱$ است، با توجه به اینکه میانگین بیشتر از ۳ و سطح معنی‌داری کمتر از ۰/۰۵ است، در نتیجه میزان نگرش عاطفی معلمان نسبت به استفاده از پوشه کار بالای میانگین می‌باشد و در مورد نگرش روانی- حرکتی نیز، میانگین متغیر برابر ۳/۶ و سطح معنی‌داری آزمون $p < ۰/۰۰۱$ است، با توجه به اینکه میانگین بیشتر از ۳ و سطح معنی‌داری کمتر از ۰/۰۵ است، در نتیجه میزان نگرش روانی- حرکتی معلمان نسبت به استفاده از پوشه کار بالای میانگین می‌باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج حاصل شده از تحقیق حاکی از آن است که نگرش کلی معلمان نسبت به روش ارزشیابی پوشه کار بالاتر از متوسط می‌باشد. پوشه کار به عنوان ابزار اصلی و در واقع شاه ابزار ارزشیابی کیفی - توصیفی بوده که هویت دانش‌آموزان را در همه‌ی ابعاد شخصیتی با هدف و سازمان منظمی در خود نگهداری می‌کند. و تمامی فعالیت‌های انجام گرفته که نشان دهنده رشد، پیشرفت و موفقیت دانش‌آموز می‌باشد در این ابزار گردآوری می‌شود و ارزیابی معلم از پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نیز توسط این ابزار صورت می‌گیرد، همچنین جهت ارتقاء دانش‌آموز به پایه بالاتر نیز نقش اساسی دارد. با توجه به اینکه نگرش عاملی است که می‌تواند به عنوان حمایت کننده یا مانع شونده عمل نماید. از این رو ارزشیابی پوشه کار باید به نحوی باشد که معلمان را نسبت به شناسایی مسئولیت‌های آموزشی و پرورشی خود علاقه‌مند نمایند. این نوع پذیرش سبب خواهد شد معلمان ساختار برنامه‌های کلاس خود را مثبت، خوشایند و ارزشمند تلقی نموده و

علاقه، دقت و توجه کافی را در تنظیم پوشه کار و ارزشیابی از پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز بعمل آورند. هرگونه نارضایتی و نگرش منفی باعث بی‌توجهی در تنظیم پوشه کار و ارزشیابی معلم شده و در نتیجه، قضاوت نادرست در مورد پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز، ارتقاء دانش‌آموزان به پایه‌های بالاتر و میزان تحقق اهداف برنامه‌های درسی و تربیتی انجام خواهد گرفت.

بر همین اساس، نتایج حاصل شده از تحقیق حاکی از آن است که در مجموع میانگین نمره‌های نگرش کلی معلمان نسبت به روش ارزشیابی پوشه کار بالاتر از متوسط ارزشیابی می‌شود. یافته‌های حاصل با یافته‌های آگچل و آرپ (۲۰۰۹)، زارعی زوارکی و رضائی (۱۳۹۰) همسو می‌باشد. آگچل و آرپ (۲۰۰۹)، نگرش دانشجویان دانشکده علوم تربیتی دانشگاه خاورمیانه ترکیه را نسبت به پوشه کار الکترونیکی مورد مطالعه قرار دادند. این پژوهش که ۳۶۳ دانشجو داوطلبانه در آن شرکت داشتند نشان داد که دانشجویان نگرش مثبتی برای به کارگیری کارپوشه الکترونیکی در آموزش دارند. از نظر آنها پوشه کار الکترونیکی باعث یادگیری پایدار شده و امکان کنترل شخصی را به دانشجویان می‌دهد و همچنین انگیزش آنان را نسبت به مطالعه افزایش می‌دهد.

آیا میزان شناخت آموزگاران ابتدایی ناحیه سه تبریز از روش ارزشیابی پوشه کار با توجه به ویژگی‌های دموگرافیکی متفاوت است؟ نتایج پژوهش حاکی از آن است که تفاوت معنی‌داری بین نگرش شناختی معلمان با توجه به مدرک تحصیلی، پایه تدریس و سابقه خدمت وجود ندارد؛ در حالیکه تفاوت معنی‌داری بین نگرش شناختی معلمان زن و مرد نسبت به ارزشیابی پوشه کار مشاهده شد، به عبارتی معلمان زن نسبت به معلمان مرد نگرش بهتری دارند. یافته‌های حاصل با یافته‌های برادشو و ماندیا، ۲۰۰۶؛ به نقل از آورامیدیس و نوروچ، (۲۰۰۲)؛ ماشوریو^۱، (۲۰۰۱)، به نقل از مارتینز، (۲۰۰۴)؛ به نقل از آورامیدیس و نوروچ، (۲۰۰۲) همسو می‌باشد.

آیا میزان دل‌بستگی عاطفی آموزگاران ابتدایی ناحیه سه تبریز به روش ارزشیابی پوشه کار با توجه به ویژگی‌های دموگرافیکی متفاوت است؟ نتایج حاصل حاکی از آن است که اختلاف دل‌بستگی عاطفی معلمان فوق دیپلم با معلمان دیپلم و لیسانس معنی‌دار نیست ولی با معلمان فوق لیسانس معنی‌دار می‌باشد. در واقع معلمان فوق لیسانس کمترین دل‌بستگی مثبت عاطفی را به شیوه ارزشیابی پوشه کار دارند. یافته‌های حاصل با یافته‌ی استولر^۲ همسو می‌باشد ولی با یافته‌های کیس- گلاوس و همکاران^۳ (۱۹۹۶) و کیووستر^۴ (۲۰۰۲)، همسو نمی‌باشد. پژوهش‌های کیس - گلاوس و همکاران (۱۹۹۶) و کیووستر (۲۰۰۲) نشان می‌دهد هیچ گونه ارتباط قابل توجهی بین سطح مدرک تحصیلی و نگرش معلمان وجود ندارد.

همچنین بر اساس یافته‌های تحقیق، بین نگرش عاطفی معلمان زن و مرد نسبت به روش ارزشیابی پوشه کار تفاوت معنی‌دار وجود دارد. یافته‌های حاصل با یافته‌های برادشو و ماندیا، ۲۰۰۶؛

1- Mashowrio

2- Stoler

3- Kis - glavas et al

4- Kuester

آورامیدیس و نوروچ، ۲۰۰۲؛ ماشوریو^۱، (۲۰۰۱)، مارتینز، (۲۰۰۴)؛ آورامیدیس و نوروچ، (۲۰۰۲) همسو می‌باشد.

آیا میزان تمایل به استفاده از روش ارزشیابی پوشه کار توسط آموزگاران ابتدایی ناحیه سه تبریز با توجه به ویژگی‌های دموگرافیکی متفاوت است؟ نتایج پژوهش حاکی از آن است تمایل به استفاده از روش ارزشیابی بین معلمان با مدارک تحصیلی مختلف از لحاظ آماری معنی‌دار است. به این معنی که تمایل به استفاده از روش ارزشیابی پوشه کار توسط آموزگاران با مدارک تحصیلی دیپلم، فوق دیپلم، لیسانس و فوق لیسانس، باهم متفاوت است. میانگین تمایل به استفاده از روش ارزشیابی پوشه کار معلمان فوق دیپلم، بیش از سایرین می‌باشد. همچنین تفاوت معناداری بین میزان تمایل به استفاده از روش ارزشیابی پوشه کار با توجه به سابقه تدریس وجود دارد و اختلاف تمایل به استفاده از پوشه کار توسط معلمان دارای سابقه ۱۰ الی ۲۰ سال بیش از سایرین است. در حالیکه تفاوت معناداری بین میزان تمایل به استفاده از روش ارزشیابی پوشه کار توسط آموزگاران و پایه تدریس و جنسیت مشاهده نشد.

نتایج حاصل شده از تحقیق حاکی از آن است که نگرش کلی معلمان نسبت به روش ارزشیابی پوشه کار بالاتر از متوسط می‌باشد. با توجه به نتایج حاصل از تحقیق حاضر، پیشنهاد می‌شود با اجرای دوره‌های آموزشی ضمن خدمت، میزان آشنایی آموزگاران با اهداف و نحوه‌ی تنظیم پوشه کار تقویت گردد. همچنین با تعیین مشوق مادی و معنوی آموزگاران ابتدایی برای استفاده از پوشه کار ترغیب گردد و چارچوب مشخصی برای پوشه کار تدوین و در اختیار آموزگاران قرار داده شود برای ارتقاء کیفیت پوشه کار، تا حد امکان نسبت به کاهش تراکم کلاس اقدام گردد.

منابع فارسی

- حسینی، م. (۱۳۸۲). طرح ارزشیابی توصیفی. تهران: انتشارات آثار معاصر.
- لطف‌آبادی، ح. (۱۳۸۲). سنجش و اندازه‌گیری در علوم تربیتی و روان‌شناسی، مشهد: انتشارات حکیم فردوسی
- سیف، ع. (۱۳۸۳). اندازه‌گیری، سنجش، و ارزشیابی (ویرایش سوم). تهران: نشر دوران.
- کیامنش، ع. خیریه، م. (۱۳۸۰)، سنجش و اندازه‌گیری در ریاضی و علوم همراه با سوال‌های ریاضی و علوم TIMS در دوره ابتدایی. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- خرم‌آبادی، ی؛ دلاور، ع؛ فرخی، ن. (۱۳۸۹). تاثیر روش‌های سنجش جایگزین (عملکردی و کارپوشه) بر نگرش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پیش‌دانشگاهی رشته علوم تجربی در درس شیمی شهرستان خرم‌آباد.
- رضایی، منیره. (۱۳۸۳). برنامه‌های درسی و روش‌های تدریس، راهنمایی و مشاوره و ارزشیابی، مجموعه مقالات همایش ملی مهندس اطلاعات در آموزش و پرورش. جلد ۴: انتشارات پژوهشکده تعلیم و تربیت
- زارعی زوارکی، ا؛ رضایی، ع. (۱۳۹۰)، تاثیر استفاده از پوشه کار الکترونیکی بر نگرش، انگیزه پیشرفت و پیشرفت تحصیلی دانشجویان مرکز آموزش الکترونیکی دانشگاه صنعتی خواجه نصیرالدین طوسی. فصلنامه

منابع انگلیسی

Akçila, Umut, Arap, Brahim. (2009). The opinion Of education faculty students on learning processes involving e-portfolios, procedia social and behavioral sciences 1, 395 – 400, Available online at www.sciencedirect.com

Avramidis, E., & Norwich, B (2002). teachers' attitudes towards inclusion/integration: a review of the literature. *European journal of special needs education*, 17 (2), 129-147.

Baçiftçi, R. (2011). *Effect of Portfolio on Student Achievement of Science and Technology Course*, 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 311.

Berry, R. (2005). Entwining feedback, self, and peer assessment. *Academic Exchange Quartely*, 9, 225-230.

Boston, Carol (2002). The concept of formative assessment. *Practical Assessment, Research & Evalation*, 8(9). Retrieved June 24, 2004.

Bradshaw, Lori & Mundia, Lawrence (2006). Attitude to and concerns about inclusive education: brunian inservice and preservice teachers. *International journal of special education*. 21(1). 35-41

Ediger, M. (2000). Qualitative a assessment versus measurement of student achievement (ERIC Document Reproduction Service No . ED 447 154)

Fewester, Saima (2006). "Inclusion: making education work for student all student. [Online] Available: http://www.educationworld.com/a_curr.

Fewester, Saima (2006). "Inclusion: making education work for student all student. [Online] Available: http://www.educationworld.com/a_curr.

Fuchs, L., Fuchs, D., Karnes, K., Hanlett, C., & Katzaroff, M. (1999). Mathematics performance assessment in the classroom: effects on teacher planning and student problem solving. *American Educational Research Journal*, 36, 604-646.

Ganji, S., Khosravani, M. (2014). Introducing Email Portfolio as a Means of Developing EFL Learner's Autonomy, *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 98 504 – 512.

Horrocks, Judy L. White George & Roberts Laura (2008). Principals regarding inclusion of children with autism in pennsylvania public schools. *journal of autism and evelopmental*. [Online] Available: <http://www.bibliotek.hibo.no/inde>

Jackson, B., Margaret (2007). The Relationship between secondare general education teachers self-efficacy and attitude as relate to teaching learning disabled students in the inclusion setting. [Online] Available: <http://www.scholar.lib.vt.edu/>

Jobe, Deana & Rust, James & Brissie, Jane (1996). Teacher attitudes toward inclusion of students with disabilities into regular classrooms. *education-indianapolis*. 117(1). 148-153

Kalyva, Efrosini., Gojkovic Dina & Vlastaris Tsakiris (2007). Serbian teachers attitudes towards inclusion. *international journal if special education*. 22(3), 30-35.

Katula, A, Ray, & Sherill, C. (1999). Improving student motivation, parent communication, and assessment while implementing a portfolio program. (ERIC document Reproduction Service No ED 436 309).

Klenoweski, V. (2002). Developing portfolios for learning and assessment. London: Routledge.

Klenoweski, V. (2002). Developing portfolios for learning and assessment. London: Routledge.

Kubiszyn, T. & Borich, G. (2003). Educational testing and measurement: classroom application and practice. (7th ed.). USA: John & Sons.

Kuyini, Ahmed Bawa & Desai Ishwar (2007). Principals and teachers attitude and knowledge of inclusive education as predictors of effective teaching practices in Ghana. Journal of research in special educational needs. 7(5), 104- 113.

Lanc, S., Parke, C.S., & Stonc, C.A. (2002). The impact of a state performance – based assessment and accountability Program in mathematics instruction and student learning: evidence from survey data and school performance. Educational Assessment, 8(4), 279-315.

Leaterherman, Jane M. (2007). "I just see all children as children: teachers perceptions about inclusion". Indiana. University-Purdue. 12(4). 594-611.

Lokanadha reddy., G & Sujathamalini, J (2005). Awareness, attitude and competencies required for school teachers to deal children with disabilities for promotion of inclusive education. paper presented in NNDR research conference held at Oslo. Norway from 14 - 16 April, 2005.

Martinez, Rebeca, S (2004). General education teachers attitudes toward inclusion: implications for school psychologists. NASP Communique. 33(2), 67- 81.

Militello, Matthew. Schweid, Jason & Sireci, Stephen G. (2010). Formative assessment systems: evaluating the fit between school districts' needs and assessment systems' characteristics.

Siegel, J., Moore, J. (1994). Regular education teacher's attitudes toward their identified gifted and special education students. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 373512).

Woolfolk, A. E. (2004). Educational Psychology. (9th Ed.). Pearson, International Edition.

بررسی رابطه بین عوامل موثر بر اعتماد دانشجویان به خدمات اینترنتی دانشگاه فرهنگیان تبریز

دکتر حسین قره بیگلو^۱ بهنام شادی دیزجی^۲
مهتاب پنج تن پناه گشتی^۳ علی بهمنی^۴

چکیده

در عصر حاضر انجام بسیاری از امور به کمک سیستم‌های رایانه‌ای و بر پایه فناوری اطلاعات می‌باشد. از خصوصیات این عصر کاهش مراودات فیزیکی، حذف فرایندهای اضافی، افزایش سرعت، دقت و کیفیت، کاهش هزینه‌ها، برقراری سریع ارتباطات و دسترسی آسان به اطلاعات می‌باشد. هدف اصلی این پژوهش بررسی رابطه بین عوامل موثر بر اعتماد دانشجویان به خدمات اینترنتی دانشگاه فرهنگیان تبریز می‌باشد. این تحقیق به لحاظ هدف کاربردی و به لحاظ روش انجام تحقیق، تحقیق توصیفی از نوع پیمایشی-تحلیلی، می‌باشد. جامعه آماری این تحقیق شامل همه دانشجویان دانشگاه فرهنگیان تبریز می‌باشد. برای جمع آوری داده‌های این تحقیق از پرسشنامه خود ساخته محقق استفاده شده است. داده‌ها پس از جمع آوری با استفاده از نرم افزار SPSS در دو بخش آمار توصیفی و استنباطی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته اند. در بخش آمار توصیفی داده‌ها با استفاده از میانگین، انحراف معیار، واریانس، بیشترین و کمترین مقدار و در بخش آمار استنباطی داده‌ها با استفاده از آزمون ضریب همبستگی پیرسون مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته‌اند. نتایج حاصل از آزمون ضریب همبستگی پیرسون بیانگر وجود رابطه معنادار بین عوامل موثر بر اعتماد دانشجویان به خدمات اینترنتی در دانشگاه فرهنگیان تبریز می‌باشد.

کلمات کلیدی: خدمات اینترنتی، اعتماد دانشجویان، کیفیت خدمات، دانشگاه فرهنگیان تبریز

تاریخ دریافت مقاله: ۹۳/۵/۱۷ تاریخ شروع بررسی مقاله: ۹۳/۸/۱۲ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۳/۱۱/۳

۱- معاونت پژوهشی دانشگاه آزاد اسلامی، واحد عجبشیر، گروه مدیریت، عجبشیر، ایران
h.gharehbiglo@yahoo.com

۲- مکاتبه کننده مسئول: دانشجوی دکترای بازاریابی و مدیریت تولید، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد عجبشیر، گروه مدیریت، عجبشیر، ایران، ایمیل: tm2shadi@gmail.com

۳- دانش آموخته کارشناسی ارشد، دانشگاه علمی کاربردی شهید باهنر، رشت، ایران
mahtab.panjanpanah@gmail.com

BAHMANY7@GMAIL.COM

۴- کارشناس بودجه برق منطقه‌ای گیلان، گیلان، ایران

مقدمه

دنیای امروز دنیای تغییر است و این همه تغییر را اغلب مرهون فناوری اطلاعات هستیم. علی رغم رشد سرمایه گذاری بر روی فناوری اطلاعات و خدمات الکترونیکی برخی از شهروندان هنوز رغبت چندانی به استفاده از این گونه خدمات از خود نشان نمی دهند و تمایل به استفاده از روش سنتی ارایه خدمات دارند. برای نمونه تماس های تلفنی و یا ملاقات های حضوری همچنان به جهت مراوده با دولت از حمایت خاصی برخوردار است. این دسته از شهروندان اطمینان لازم را نسبت به تعاملات آنلاین ندارند و تمایلی به استفاده از خدمات الکترونیکی از خود نشان نمی دهند. پاولو معتقد است برخلاف معانی قدیمی تعامل با دولت خدمات الکترونیکی به دلیل حذف فاصله و ذات عمومی بودن اینترنت، یکتا هستند اما مایرن (Myron, 2004) معتقد است هنگامی که پیشرفت های تکنولوژیکی در جامعه منعکس می شود میزان ترس از سرقت هویت و از دست دادن حریم خصوصی نیز افزایش می یابد. همچنین پاولو و همکاران (Pavlou et al, 2007) معتقد است به دلیل عدم اطمینان ذاتی که در استفاده از زیر ساخت های تکنولوژیکی باز مانند اینترنت وجود دارد، شهروندان خواهان این هستند که مطمئن شوند ارتباط آن لاین آن ها با دولت ایمن است. به اعتقاد وی خدمات الکترونیکی فقط هنگامی پذیرفتنی است که همشهریان و کاربران آن را قابل اعتماد تلقی کنند. (قاضی نوری و همکاران، ۱۳۸۸) بنابراین این تحقیق به دنبال بررسی رابطه بین عوامل موثر بر اعتماد دانشجویان به خدمات اینترنتی دانشگاه فرهنگیان تبریز می باشد.

بیان مساله

تحولات جدید قرن بیست و یکم و جهانی شدن بازار و به دنبال آن بروز شیوه های جدید تجارت و بازاریابی که تحت تاثیر پیشرفت سریع و همه جانبه علم و فناوری به وجود آمده و بسیاری از اقتصاددانان، متخصصان و آینده نگران بر این باور داشته اند که در سال های اخیر انقلابی شبیه انقلاب صنعتی به وقوع پیوسته است. این انقلاب، جهان را وارد عصر اطلاعات کرده، بسیاری از جنبه های اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی حیات بشر را دستخوش تحولی عمیق ساخته و با بهره گیری از فناوری های نوین، به سطحی جدید و غیر قابل تصور از پویایی و تغییر پذیری دست یافته است (خانی جزئی، ۱۳۸۶). اعتماد لازمه انجام هر کاری است و بدون آن کارها به سختی انجام شده و یا اصلاً انجام نخواهد شد. بی اعتمادی ارمان دنیای امروز است و برای دولت ها و سازمان ها خطر بزرگی محسوب می شود. بی اعتمادی منجر به تحمیل هزینه های بسیار بر سازمان ها و دولت ها می گردد. بدون وجود اعتماد حتی برای انجام کارهای ساده باید وقت و هزینه بسیار پرداخت نمود. ولی اگر اعتماد در سازمان های سنتی اهمیت دارد. این امر در سازمان های الکترونیکی از اهمیت بیشتری برخوردار است زیرا مطالعات نشان داده که اهمیت اعتماد در شرایط تغییر و بی ثباتی بیشتر است و این شرایطی است که سازمان های الکترونیکی در آن قرار دارند (صرافی زاده، ۱۳۸۶). دانشگاه آزاد اسلامی سازمانی است که با توجه به جوان بودن آن از نظر

سابقه تشکیل (۱۳۶۱) و نیز نبود الگوی سازمانی قبلی از این شیوه مدیریتی در نظام آموزش عالی در کشور در سال‌های پس از راه اندازی تا کنون فراز و نشیب‌های پشت سر گذاشته و با موفقیتی بی نظیر توانسته است در کنار سایر دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و پژوهش هم در داخل کشور رسالت خطیر خود را به انجام رسانده و هم در سطح بین‌المللی رتبه بالاتری به خود اختصاص دهد. انتخاب ریاست این دانشگاه به ریاست اتحادیه دانشگاه‌های جهان اسلام گواه این امر است. با این حال با توجه به تغییرات فرهنگی، اجتماعی و سازمانی که در جامعه و نهادهای مختلف آن روی می‌دهد این نهاد و سازمان نیز برای انطباق هر چه بیشتر خود با محیط اجتماعی و برنامه‌ریزی‌های هدفمندتر و عقلانی‌تر جهت تحقق هر چه بیشتر و بهتر اهداف سازمانی خود نیاز به پژوهش‌ها و تهدیدهای پیش روی خود دارد. در این تحقیق سعی شده است تا عوامل موثر بر اعتماد دانشجویان به خدمات اینترنتی دانشگاه فرهنگیان تبریز مورد بحث و بررسی قرار گیرد. مطالعه ساختار و عملکرد سازمان‌ها در جهت شناسایی نقاط قوت و ضعف آن و همچنین پیش بینی روندهای آتی آن امری ضروری است چرا که مطالعات سازمانی خصوصاً در جنبه‌های جامعه شناختی آن نشان می‌دهد اولاً هیچ سازمانی نیست که بدون هیچ مشکل و مانعی در طول زمان بتواند کارکردهای خود را بدون هیچ مانعی در نظام اجتماعی ایفاء نماید و ثانیاً همیشه نباید موانع و مشکلات پیش روی سازمان‌ها را در حکم موانع و تهدیدهایی علیه عملکرد سازمان دید. چرا که بروز مشکل و حتی بحران در سازمان‌ها می‌تواند در صورتی که به درستی مورد شناسایی قرار گرفته و برنامه‌ریزی عملیاتی برای حل آن انجام گردد، عاملی باشد برای ترکیب مجدد نیروهای انسانی، امکانات، ساختارها و توانمندی‌های سازمان تا از این طریق هماهنگی و همدلی بیشتری بین مجموعه امکانات موجود و بلااستفاده ایجاد گردیده و منجر به بهبود عملکرد سازمان در مسیر اهداف آن قرار گیرد. آنچه باید بدان توجه داشت این است که مشکلات بزرگ در سازمان‌ها یکباره به وجود نمی‌آید بلکه طی مدت زمان طولانی زمینه‌های آن در فرآیندها، ساختارها و منابع انسانی آن شکل گرفته و سپس به بروز بحران منجر می‌شود. مدیران می‌توانند با روش‌های مختلف از جمله سنجش نگرش افراد درون سازمانی اعم از مراجعان و مشتریان، کارکنان، مدیران میانی و ارشد و نیز افراد بیرون از سازمان مانند مدیران سازمان‌های فرادستی، دیگر سازمان‌های مرتبط، گروه‌های اجتماعی خاصی که با سازمان در ارتباطند و مردم، نسبت به عملکرد گذشته خود و بررسی وجوه و مولفه‌های نگرش مثبت و منفی آنان و نگرستن به خود از منظر دیگران و دقیق شدن در چرایی پیدایی و رشد مسائل و مشکلات سازمان نگرسته و ضمن برداشتن گام‌هایی در مسیر مشتری‌مداری، عملکرد خود را در جنبه‌های مختلف بهبود بخشیده و با هزینه‌هایی پایین و رضایت‌مندی بالا، اهداف سازمانی خود را تحقق‌پذیرتر سازند (قره بیگلو و همکاران، ۱۳۹۱). امروزه استفاده از اینترنت بیش از پیش اهمیت یافته است و دانشجویان با توجه به اهمیت زمان برای انجام کارهای خود تمایل بیشتری به استفاده از خدمات الکترونیکی از خود نشان می‌دهند اما برای استفاده از این ابزار برخی از مشکلات وجود دارد که دانشگاه‌ها بایستی نسبت به رفع آن اقدامات

لازم را انجام دهند. تا دانشجویان نسبت به استفاده از خدمات الکترونیکی اعتماد بیشتری داشته باشند بنابراین سوال اصلی تحقیق عبارت است از:
آیا بین عوامل موثر بر اعتماد دانشجویان به خدمات اینترنتی دانشگاه فرهنگیان تبریز رابطه وجود دارد؟

اهمیت و ضرورت تحقیق

با شروع هزاره سوم فناوری ارتباطات و اطلاعات در بسیاری از امور وارد شده و در مقطع فعلی از زمان تحولات بسیار سریع و نابرابری در این حوزه بوجود آمده است. قطعاً عدم توجه جدی به این تحولات خسارت جبران ناپذیری را بدنبال خواهد داشت. هیکس معتقد است به لحاظ نظری هر چه IT قادر به انجام آن باشد می تواند با ابزاری از نوع دیگر انجام پذیرد. اما در عمل توانایی IT در افزایش سرعت یا کاهش هزینه فعالیت های اطلاعاتی به این معنی است که این فناوری قادر به کارهایی است که در صورت استفاده از روش انجام جایگزین به نحو شایسته ای قادر به انجام آن نخواهیم بود (هیکس و گولت، ۱۳۸۴). فناوری اطلاعات به عنوان ابزار مناسب ارایه خدمات دولتی می بایست موجب بهبود روند ارایه خدمات شده و برای جامعه مفید و سودمند باشد. اگر کاربران و دریافت کنندگان خدمات احساس نمایند که فناوری بکار گرفته شده برای آن ها سودمند است آن را خواهند پذیرفت. دیویس (۱۹۸۹) در مدل پذیرش فناوری بر سودمندی درک شده به عنوان عامل مهم تاثیر گذار بر قصد استفاده از فناوری اطلاعات تاکید کرده است. وی سودمندی درک شده را به عنوان حدی که یک نفر اعتقاد دارد بکارگیری یک سیستم خاص عملکرد شغلی وی را بهبود می بخشد تعریف نموده است. بدین ترتیب هرچه فناوری عملکرد کاری فرد را بیشتر بهبود بخشد مفیدتر بوده و در نتیجه مورد استفاده قرار می گیرد. از نظر دیویس عامل دیگری که در پذیرش فناوری اطلاعات دخیل است سهولت درک شده می باشد و به درجه ای اطلاق می شود که شخص اعتقاد دارد استفاده از یک سیستم خاص به تلاش زیادی نیاز ندارد و بدین ترتیب هرچقدر فناوری به تلاش کمتری برای یادگیری و نحوه استفاده از آن نیاز داشته باشد بیشتر مورد استفاده قرار می گیرد. براساس مدل پذیرش فناوری درک شخص اعتماد به اینترنت به عنوان یک مولفه کلیدی در پذیرش دولت الکترونیک محسوب می شود. (Carter & belanger, 2005). طبق نظر شاپیرو و بسیاری دیگر از محققین اعتماد نهادی همان اعتماد به اینترنت است. این نوع از اعتماد به درک افراد از سازمان گفته می شود و شامل ساختار و مقرراتی است که یک محیط را امن می نماید. از اعتماد نهادی اعتماد به اینترنت در جایی که برداشت جامعه از ارزش های مشترک دچار کاستی است استفاده می شود. چنین محیطی در حال حاضر در اینترنت وجود دارد و دلیل آن وجود هنجارهای مختلف فرهنگی، انتظارات و ارزش های مختلف است. (wang & emurian, 2005) با توجه مطالب مطرح شده در بالا مشخص می شود که اعتماد به خدمات الکترونیکی از اهمیت ویژه ای در مبادلات الکترونیکی

برخوردار می‌باشد. و در فضای دانشگاه نیز با توجه به بالا بودن میزان استفاده از خدمات الکترونیکی این مقوله یکی از مهمترین موارد استفاده از این ابزار الکترونیکی می‌باشد بایستی تحقیقی در این زمینه صورت گیرد تا عوامل موثر بر اعتماد دانشجویان به خدمات الکترونیکی مشخص و راهکارهایی در جهت بهبود اعتماد دانشجویان به خدمات الکترونیکی ارائه شود.

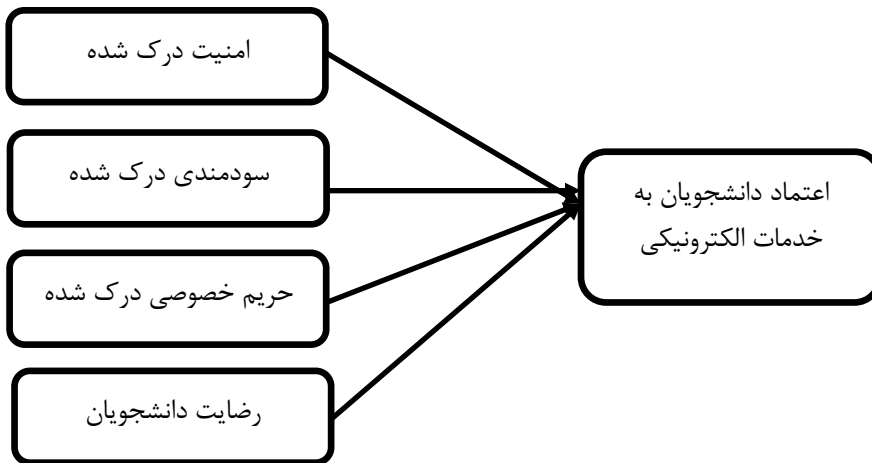
اهداف تحقیق

این تحقیق به دنبال بررسی رابطه بین عوامل موثر بر اعتماد دانشجویان به خدمات اینترنتی دانشگاه فرهنگیان تبریز می باشد. شناسایی این عوامل باعث می‌شود که دانشگاه‌ها با سرمایه‌گذاری روی آن به ارائه خدمات الکترونیکی بهتر به دانشجویان پرداخته و همچنین بتوانند به دانشجویان جدیدی در بازار هدف دست یابند. هدف از اعتماد مشتری تقویت فرایند توسعه خدمات الکترونیکی است به گونه‌ای که در جامعه، زمینه و محیط مناسبی برای زندگی راحت و کارآمد شهروندان، به تناسب ویژگی‌های اجتماعی و اقتصادی آنان فراهم شود. اهداف این تحقیق عبارتند از:

اهداف این تحقیق عبارتند از:

- ۱- تعیین میزان رابطه بین امنیت درک شده و اعتماد دانشجویان به خدمات الکترونیکی دانشگاه فرهنگیان تبریز
- ۲- تعیین میزان رابطه بین سودمندی درک شده و اعتماد دانشجویان به خدمات الکترونیکی دانشگاه فرهنگیان تبریز
- ۳- تعیین میزان رابطه بین حریم خصوصی درک شده و اعتماد دانشجویان به خدمات الکترونیکی دانشگاه فرهنگیان تبریز
- ۴- تعیین میزان رابطه بین رضایت دانشجویان و اعتماد دانشجویان به خدمات الکترونیکی دانشگاه فرهنگیان تبریز

مدل مفهومی تحقیق



شکل (۱-۱) مدل مفهومی تحقیق

فرضیات تحقیق

با توجه به اهداف تعیین شده برای این تحقیق می توان فرضیه های تحقیق را به شرح زیر بیان نمود:

- ۱- بین امنیت درک شده و اعتماد دانشجویان به خدمات الکترونیکی دانشگاه فرهنگیان تبریز رابطه معنادار وجود دارد.
- ۲- بین سودمندی درک شده و اعتماد دانشجویان به خدمات الکترونیکی دانشگاه فرهنگیان تبریز رابطه معنادار وجود دارد.
- ۳- بین حریم خصوصی درک شده و اعتماد دانشجویان به خدمات الکترونیکی دانشگاه فرهنگیان تبریز رابطه معنادار وجود دارد.
- ۴- بین رضایت دانشجویان و اعتماد دانشجویان به خدمات الکترونیکی دانشگاه فرهنگیان تبریز رابطه معنادار وجود دارد.

تعریف مفهومی و عملیاتی متغیرها

امنیت ادراک شده: به ادراک فرد نسبت به امنیت سامانه از لحاظ حفظ حریم شخصی در انجام مبادلات بانکداری الکترونیکی اطلاق می شود. (Schierz, et al, 2010) در این تحقیق امنیت درک شده دانشجویان دانشگاه فرهنگیان تبریز از خدمات الکترونیکی با سازه های امنیت به هنگام

وارد کردن کلمه عبور، استفاده از فن آوری‌های حفاظت و ایمنی جهت ایجاد سطح خاصی از اعتماد و امنیت در استفاده از کارت‌های بانکی استفاده از فن آوری‌های حفاظت و ایمنی در استفاده از اینترنت با استفاده از رمز مخصوص دانشجویان جهت جلوگیری از دسترسی افراد دیگر به صورت حساب‌های آنها و استفاده از فن آوری‌های حفاظت و ایمنی در خدمات الکترونیکی با مقیاس پنج فاصله ای لیکرت از خیلی کم تا خیلی زیاد اندازه‌گیری خواهد شد.

سودمندی درک شده: ادراک مفید بودن یک فناوری به معنی میزانی است که فرد تصور کند استفاده از یک فناوری خاص به انجام بهتر کارهای وی کمک می‌کند. (Davise, et.al, 1989) در این تحقیق سودمندی درک شده دانشجویان دانشگاه فرهنگیان تبریز از خدمات الکترونیکی با سازه‌های کاهش محدودیت مکانی، کاهش محدودیت زمانی و سرعت بخشیدن با مقیاس پنج فاصله ای لیکرت از خیلی کم تا خیلی زیاد اندازه‌گیری خواهد شد.

حریم خصوصی درک شده: حفظ اطلاعات شخصی افراد مانند شماره حسابها، رمزها، اطلاعات مربوط به معاملات را جزء حریم خصوصی مشتری تعریف می‌کنند. (نورانی کوتنایی و علیزاده ثانی، ۱۳۸۷) در این تحقیق حریم خصوصی درک شده دانشجویان دانشگاه فرهنگیان تبریز از خدمات الکترونیکی با سازه‌های خیر خواهی، امنیت داری و درستی و صحت (صداقت) با مقیاس پنج فاصله ای لیکرت از خیلی کم تا خیلی زیاد اندازه‌گیری خواهد شد.

رضایت دانشجویان: رضایت‌مندی واکنش احساسی مشتری است که از تعامل با سازمان عرضه کننده یا مصرف محصول حاصل می‌گردد. رضایت از درک متفاوت مابین انتظارات مشتری و عملکرد واقعی محصول (خدمات) با سازمان حاصل می‌شود. تجربیات قبلی مشتری از مصرف محصول (خدمات) ما و همچنین تجربه از تعامل با سازمان عرضه کننده، در شکل دهی انتظارات وی، نقشی اساسی ایفا می‌کند. رضایت‌مندی مشتریان، عکس العمل‌های آتی آنان رادرقبال سازمان تحت تأثیر قرار خواهد داد (از جمله آمادگی واشتیاق جهت استفاده مجدد، تمایل برای توصیه ما به سایرین ورغبتهای پرداخت بهای محصول (خدمات). (سقایی و همکاران، ۱۳۸۴) در این تحقیق رضایت دانشجویان دانشگاه فرهنگیان تبریز از خدمات الکترونیکی با سازه‌های احساس مطلوبیت، ترغیب جهت دریافت مجدد خدمات و برآورده شدن انتظارات دانشجو با مقیاس پنج فاصله‌ای لیکرت از خیلی کم تا خیلی زیاد اندازه‌گیری خواهد شد.

اعتماد دانشجویان به خدمات الکترونیکی: اعتماد یعنی باور به اینکه گفته‌های یک شخص قابل اتکا بوده و او در انجام تعهدات رابطه تجاری خود کوتاهی نخواهد کرد. (جنیدی و بشیری، ۱۳۸۷) در این تحقیق اعتماد دانشجویان دانشگاه فرهنگیان تبریز از خدمات الکترونیکی با سازه‌های ایجاد اعتماد نسبت به خدمات، ایجاد اعتماد نسبت به قابلیت اطمینان کسب و کار و کاهش ریسک با مقیاس پنج فاصله‌ای لیکرت از خیلی کم تا خیلی زیاد اندازه‌گیری خواهد شد.

روش تحقیق و جامعه آماری

این تحقیق به لحاظ هدف کاربردی و به لحاظ روش انجام تحقیق، تحقیق توصیفی از نوع پیمایشی-تحلیلی، می‌باشد. زیرا علاوه بر توصیف وضع موجود به آزمون فرضیه‌ها بر حسب روابط مبتنی بر پیش بینی می‌پردازد و به دنبال تعیین تأثیرگذاری متغیرها از روش آمار استنباطی و به خصوص همبستگی است. به علاوه از این جهت که نتایج مورد انتظار آن را می‌توان در جهت بهبود خدمات الکترونیکی دانشگاه فرهنگیان تبریز به کار برد از نوع کاربردی می‌باشد. جامعه آماری این پژوهش نیز شامل همه دانشجویان دانشگاه فرهنگیان تبریز در سال ۱۳۹۳ می‌باشد. با توجه به این که حجم جامعه آماری محدود و مشخص می‌باشد برای تعیین حجم نمونه از فرمول کوکران استفاده شده است. بدین صورت که ابتدا تعداد ۳۰ پرسشنامه پیش آزمون شده و پس از محاسبه انحراف معیار و میانگین آن و در جایگذاری در فرمول کوکران حجم نمونه برابر ۲۵۲ نفر برآورد شد. برای اطمینان از نرخ بازگشت پرسشنامه‌ها تعداد ۲۷۰ پرسشنامه توزیع و پس از جمع‌آوری تعداد ۲۵۲ پرسشنامه مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته است. در این پژوهش ابزاری که با آن به سنجش و اندازه‌گیری متغیرهای مورد نظر پرداخته شده است پرسشنامه خودساخته محقق است که بین نمونه‌های انتخاب شده توزیع می‌شود و نظرشان نسبت به متغیرها سنجیده می‌شود. پرسشنامه حاضر نیز دارای قابلیت اعتماد است زیرا آلفای کرونباخ محاسبه شده بیش از ۹۸ درصد است. در نهایت داده‌ها با استفاده از نرم افزار SPSS مورد تجزیه تحلیل قرار گرفته و برای آزمون فرضیات از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شده است.

نتایج آمار توصیفی

متغیر جنسیت

۷۹/۴ درصد از پاسخ‌گویان مرد و ۲۰/۶ درصد از آنها زن بوده است.

جدول (۱) توصیف متغیر جنسیت

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid مرد	200	79.4	79.4	79.4
زن	52	20.6	20.6	100.0
جمع	252	100.0	100.0	

متغیر سن

۱۳/۹ درصد از سن پاسخگویان زیر ۲۰ سال و ۴۹/۶ درصد از سن پاسخگویان بین ۲۰-۳۰ سال و ۳۴/۹ درصد از سن پاسخگویان بین ۳۰-۴۰ سال می‌باشد و همچنین ۱/۶ درصد

از پاسخگویان بالای ۴۰ سال سن داشتند.

جدول (۲) توصیف متغیر سن

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
زیر ۲۰ سال	35	13.9	13.9	13.9
۲۰-۳۰	125	49.6	49.6	63.5
Valid ۳۰-۴۰	88	34.9	34.9	98.4
۴۰ بالا	4	1.6	1.6	100.0
Total	252	100.0	100.0	

توصیف متغیرهای مستقل و وابسته

همانطور که در جدول (۳) مشاهده می‌شود، بیشترین امتیاز کسب شده برای همه متغیرها ۵ و کمترین امتیاز نیز ۱ می‌باشد و از طرفی نیز می‌توان گفت از بین همه متغیرها میانگین متغیر امنیت ادراکی از همه متغیرها بیشتر می‌باشد و کمترین میانگین بدست آمده نیز مربوط به متغیر رضایت دانشجویان می‌باشد که بقیه متغیرها نیز در جدول نشان داده شده است.

جدول (۳) توصیف متغیر امنیت ادراکی

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Variance	Skewness	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error
امنیت ادراکی	252	1.00	5.00	3.7619	1.00539	1.011	-.735	.153
سودمندی ادراک شده	252	1.00	5.00	3.6720	1.01645	1.033	-.774	.153
حریم خصوصی درک شده	252	1.00	5.00	3.5569	.88309	.780	-.640	.153
رضایت دانشجویان	252	1.00	5.00	3.2831	.98062	.962	-.244	.153
اعتماد دانشجویان به خدمات الکترونیکی	252	1.00	5.00	3.4630	.82079	.674	-.722	.153

آزمون فرضیات تحقیق

در این تحقیق چون مقیاس اندازه‌گیری فاصله‌ای می‌باشد جهت آزمون فرضیات آماری از آزمون ضریب همبستگی پیرسون استفاده شده است.

فرضیه اول: بین امنیت درک شده و اعتماد دانشجویان به خدمات الکترونیکی دانشگاه فرهنگیان تبریز رابطه معنادار وجود دارد.
 بین امنیت درک شده و اعتماد دانشجویان به خدمات الکترونیکی رابطه وجود ندارد.

$$H_1: r_{x,y} \neq 0 \quad \left\{ \begin{array}{l} H_0: r_{x,y} = 0 \end{array} \right.$$

بین امنیت درک شده و اعتماد دانشجویان به خدمات الکترونیکی رابطه وجود دارد.
 با توجه به جدول (۴) مشاهده می شود که مقدار $\text{sig} = .000 < .05$ می باشد. به همین دلیل با اطمینان ۹۵ درصد فرض H_0 رد و فرض H_1 تایید شده و این رابطه معنادار می باشد. همچنین بر اساس این جدول می توان گفت شدت همبستگی بین دو متغیر امنیت درک شده و اعتماد دانشجویان به خدمات الکترونیکی $33/2\% +$ درصد می باشد که این امر بیانگر رابطه مستقیم بین دو متغیر است. بنابراین می توان گفت بین امنیت درک شده و اعتماد دانشجویان به خدمات الکترونیکی دانشگاه فرهنگیان تبریز رابطه معنادار وجود دارد.

جدول (۴) ضریب همبستگی بین امنیت درک شده و اعتماد دانشجویان به خدمات الکترونیکی

	اعتماد دانشجویان به خدمات الکترونیکی	امنیت درک شده
Pearson Correlation	1	.332**
Sig. (2-tailed)		.000
N	252	252
Pearson Correlation	.332**	1
Sig. (2-tailed)	.000	
N	252	252

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

فرضیه دوم: بین سودمندی درک شده و اعتماد دانشجویان به خدمات الکترونیکی دانشگاه فرهنگیان تبریز رابطه معنادار وجود دارد.
 بین سودمندی درک شده و اعتماد دانشجویان به خدمات الکترونیکی رابطه وجود ندارد.

$$H_1: r_{x,y} \neq 0 \quad \left\{ \begin{array}{l} H_0: r_{x,y} = 0 \end{array} \right.$$

بین سودمندی درک شده و اعتماد دانشجویان به خدمات الکترونیکی رابطه وجود دارد.

با توجه به جدول (۵) مشاهده می شود که مقدار $\text{sig} = /000 < /05$ می باشد. به همین دلیل با اطمینان ۹۵ درصد فرض H_0 رد و فرض H_1 تایید شده و این رابطه معنادار می باشد. همچنین بر اساس این جدول می توان گفت شدت همبستگی بین دو متغیر سودمندی درک شده و اعتماد دانشجویان به خدمات الکترونیکی ۳۹+ درصد می باشد که این امر بیانگر رابطه مستقیم بین دو متغیر است. بنابراین می توان گفت بین سودمندی درک شده و اعتماد دانشجویان به خدمات الکترونیکی دانشگاه فرهنگیان تبریز رابطه معنادار وجود دارد.

جدول (۵) ضریب همبستگی بین سودمندی درک شده و اعتماد دانشجویان به خدمات الکترونیکی

اعتماد دانشجویان به خدمات الکترونیکی	سودمندی درک شده
Pearson Correlation	.390**
Sig. (2-tailed)	.000
N	252
Pearson Correlation	1
Sig. (2-tailed)	.000
N	252

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

فرضیه سوم: بین حریم خصوصی درک شده و اعتماد دانشجویان به خدمات الکترونیکی دانشگاه فرهنگیان تبریز رابطه معنادار وجود دارد.

بین حریم خصوصی درک شده و اعتماد دانشجویان به خدمات الکترونیکی رابطه وجود ندارد.

$$H_1: r_{x,y} \neq 0 \quad \left\{ \quad H_0: r_{x,y} = 0 \right.$$

بین حریم خصوصی درک شده و اعتماد دانشجویان به خدمات الکترونیکی رابطه وجود دارد.

با توجه به جدول (۶) مشاهده می شود که مقدار $\text{sig} = /000 < /05$ می باشد. به همین دلیل با اطمینان ۹۵ درصد فرض H_0 رد و فرض H_1 تایید شده و این رابطه معنادار می باشد. همچنین بر اساس این جدول می توان گفت شدت همبستگی بین دو متغیر حریم خصوصی درک شده و اعتماد دانشجویان به خدمات الکترونیکی ۴۱/۷+ درصد می باشد که این امر بیانگر رابطه مستقیم بین دو متغیر است. بنابراین فرضیه سوم نیز تایید می شود.

جدول (۶) ضریب همبستگی بین حریم خصوصی درک شده و اعتماد دانشجویان به خدمات الکترونیکی

اعتماد دانشجویان به خدمات الکترونیکی	حریم خصوصی درک شده
Pearson Correlation	.417**
Sig. (2-tailed)	.000
N	252
Harim Khosravi Derk Shode	1
Pearson Correlation	.417**
Sig. (2-tailed)	.000
N	252

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

فرضیه چهارم: بین رضایت دانشجویان و اعتماد دانشجویان به خدمات الکترونیکی دانشگاه فرهنگیان تبریز رابطه معنادار وجود دارد.

بین رضایت دانشجویان و اعتماد دانشجویان به خدمات الکترونیکی رابطه وجود ندارد

$$H_1: r_{x,y} \neq 0 \quad \left\{ \begin{array}{l} r_{x,y} = 0 \\ H_0: \end{array} \right.$$

بین رضایت دانشجویان و اعتماد دانشجویان به خدمات الکترونیکی رابطه وجود دارد.
با توجه به جدول (۷) مشاهده می شود که مقدار $\text{sig} = .000 < .05$ می باشد. به همین دلیل با اطمینان ۹۵ درصد فرض H_0 رد و فرض H_1 تایید شده و این رابطه معنادار می باشد. همچنین بر اساس این جدول می توان گفت شدت همبستگی بین دو متغیر رضایت دانشجویان و اعتماد دانشجویان به خدمات الکترونیکی $35/9 +$ درصد می باشد که این امر بیانگر بیانگر این است که بین رضایت دانشجویان و اعتماد دانشجویان به خدمات الکترونیکی دانشگاه فرهنگیان تبریز رابطه معنادار وجود دارد.

جدول (۷) ضریب همبستگی بین رضایت دانشجویان و اعتماد دانشجویان به خدمات الکترونیکی

اعتماد دانشجویان به خدمات الکترونیکی	رضایت دانشجویان
Pearson Correlation	.359**
Sig. (2-tailed)	.000
N	252
رضایت دانشجویان	Pearson Correlation
	.359**
	.000
	252

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

نتیجه‌گیری و پیشنهادات

با توجه به نتایج بدست آمده از تجزیه و تحلیل آماری می‌توان نتیجه گرفت که شدت همبستگی بین دو متغیر امنیت درک شده و اعتماد دانشجویان به خدمات الکترونیکی $33/2 +$ درصد می‌باشد. بنابراین نتایج بیانگر تایید فرضیه اول می‌باشد. و امنیت ادراک شده می‌تواند برای دانشجویان حس خوشایندی را تلقین نماید و آن‌ها را به استفاده از این خدمات الکترونیکی در انجام فعالیت‌های آموزشی ترغیب نماید. این در حالی است که متاسفانه دیده شده که بعضی از دانشجویان نسبت به پرداخت شهریه از طریق اینترنت تمایلی از خود نشان نمی‌دهند. این می‌تواند در سایه عدم اعتمادی باشد که نسبت به خدمات الکترونیکی در دانشجویان بوجود آمده است. اما در این تحقیق خوشبختانه مشخص گردید که اکثر قریب به اتفاق دانشجویان نسبت به خدمات الکترونیکی اعتماد دارند و این در سایه امنیت ادراکی دانشجویان حاصل شده است. بر اساس نتایج بدست آمده می‌توان گفت شدت همبستگی بین دو متغیر سودمندی درک شده و اعتماد دانشجویان به خدمات الکترونیکی $39 +$ درصد می‌باشد. نتایج بدست آمده از این فرضیه نیز مشخص ساخت که دانشجویان نسبت به خدمات الکترونیکی حس خوبی دارند. یعنی به این باور درونی رسیده‌اند که خدمات الکترونیکی برای دانشجویان خیلی سودمند است. از آنجا که دانشجویان از نقاط‌های مختلف در یک دانشگاه حضور دارند بکارگیری صحیح خدمات الکترونیکی می‌تواند موجبات رضایت دانشجویان را فراهم آورد و این نیز به نوبه خود منجر به اعتماد دانشجویان به خدمات الکترونیکی گردد. سودمند ادراک شده توسط دانشجویان از خدمات الکترونیکی منجر به صرفه جویی در هزینه‌های دانشجویان از قبیل وقت، پول صرف شده و انجام کار مربوطه شود. با توجه به نتایج بدست آمده از تجزیه و تحلیل آماری می‌توان نتیجه گرفت که شدت همبستگی بین

دو متغیر حریم خصوصی درک شده و اعتماد دانشجویان به خدمات الکترونیکی $41/7$ درصد می‌باشد. حریم خصوصی ادراکی یکی از مهم‌ترین فاکتورهای اعتماد دانشجویان به خدمات الکترونیکی می‌باشد. حریم خصوصی ادراکی منجر می‌شود دانشجویان نسبت به خدمات دریافتی حس خوشایندی داشته باشند. و محیط الکترونیکی را نیز ایمن تلقی نمایند. بر اساس نتایج بدست آمده می‌توان گفت که شدت همبستگی بین دو متغیر رضایت دانشجویان و اعتماد دانشجویان به خدمات الکترونیکی $35/9$ درصد می‌باشد. نتایج بدست آمده از فرضیه چهارم نشان داد که بین رضایت دانشجویان و اعتماد آنها به خدمات الکترونیکی دانشگاه فرهنگیان تبریز رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. بنابراین در این تحقیق یکی از مهم‌ترین عوامل موثر بر رضایت دانشجویان محتوای خدماتی الکترونیکی می‌باشد و همچنین پوشش وسیع این خدمات نیز یکی از عوامل دیگری است که دانشجویان از خدمات الکترونیکی دانشگاه انتظار دارند. بنابراین با فراهم نمودن آنها می‌توان موجبات رضایتی دانشجویان را فراهم نمود که این امر نیز می‌تواند موجبات اعتماد دانشجویان به خدمات الکترونیکی دانشگاه فرهنگیان تبریز را مهیا نماید. در پایان می‌توان پیشنهادات زیر را بر مبنای نتایج بدست آمده ارائه نمود که عبارتند از:

- با توجه به نتایج بدست آمده از تجزیه تحلیل آزمون فرضیه اول مشاهده می‌شود که متغیر مستقل امنیت ادراکی به میزان بالایی می‌تواند متغیر وابسته را پیش‌بینی کند. بنابراین پیشنهاد می‌شود که مسولان فناوری اطلاعات در دانشگاه‌ها و همچنین رؤسای دانشگاه‌ها تدابیری را اتخاذ نمایند که دانشجویان هنگامی که در حال انجام پرداخت شهریه از طریق اینترنت و یا دستگاه‌های خودپرداز هستند از ایمنی حساب خود مطمئن باشند که در این راه شناساندن آدرس دقیق سایت‌های معتبر می‌تواند کمک مضاعف در اعتماد دانشجویان به انجام فعالیت‌های بانکی از طریق اینترنت بنماید.
- پیشنهاد می‌شود که فعالیت‌های گسترده‌ای در شناساندن مزایای خدمات الکترونیکی صورت بگیرد و دانشجویان بالقوه و بالفعلی که هنوز اطلاعات جامعی از خدمات الکترونیکی ندارند بایستی از طریق رسانه‌ها و بروشورها و همچنین از طریق جراید و روزنامه‌های کثیرالانتشار نسبت به شناساندن مزایای خدمات الکترونیکی اقدام شود و کاملاً برای آنها تفهیم شود که استفاده از خدمات الکترونیکی چه مزایایی دارد.
- با توجه به نتایج بدست آمده از آزمون فرضیه سوم مشاهده می‌شود که متغیر مستقل حریم خصوصی ادراکی به میزان زیادی توانسته است متغیر وابسته را پیش‌بینی کند. که این امر بیانگر این است که اقدامات بیشتری در زمینه‌ی میزان امانت داری حساب، اعتقاد به قابلیت درستی و صحت خدمات الکترونیکی و قابلیت شایستگی و خیرخواهی خدمات بانکداری الکترونیکی از جانب مسولین دانشگاه صورت گیرد.
- نتایج حاصل از آزمون فرضیه چهارم نشان می‌دهد که متغیر مستقل رضایت دانشجویان تاثیر زیادی در پیش‌گویی اعتماد دانشجویان به خدمات الکترونیکی دارد. بنابراین پیشنهاد می‌شود که دانشجویان را از طریق ارائه خدمات جدید غافلگیر کرده و آنها را از این طریق راضی نگه

دارند. در این زمینه می‌توان با کمک گرفتن از طراحان خبره سایت دانشگاه را طوری طراحی کرد که دانشجو از ورود به سایت مذکور احساس غریبی نکند.

منابع فارسی

- ۱- صرافی زاده، اصغر، ۱۳۸۶، سیستم اطلاعات مدیریت، رویکرد راهبردی، چاپ دوم، تهران، انتشارات ترمه.
- ۲- خانی جزنی جمال، (۱۳۸۶)، "تجارت الکترونیک"، پیام مدیریت، شماره ۲۵، زمستان ۸۶
- ۳- نورانی کوتنایی، م.، علیزاده ثانی، م.، (۱۳۸۷)، "بررسی نقش و تاثیر گذاری اعتماد مشتریان در استفاده از بانکداری الکترونیک"، دومین کنفرانس جهانی بانکداری الکترونیکی
- ۴- سقایی، عباس و کاوسی، محمد رضا، (۱۳۸۴)، روش‌های اندازه گیری رضایت مشتری، انتشارات سبزان
- ۵- جنیدی، م.، بشیری، م.، (۱۳۸۷)، "بررسی اعتماد مشتریان شهر تهران بر پذیرش بانکداری اینترنتی بر پایه مدل TAM (مطالعه موردی: بانک ملت)"، پنجمین کنفرانس بین‌المللی مدیریت
- ۶- قره بیگلر حسین، ابراهیم پور داود، شادی دیزجی بهنام، (۱۳۹۱)، "بررسی نگرش گروه‌های مختلف نسبت به عملکرد دانشگاه فرهنگیان تبریز واحد عجبشیر"، اولین همایش ملی حسابداری و مدیریت، دانشگاه فرهنگیان تبریز واحد نور، ۲۷ و ۲۸ اردیبهشت
- ۷- هیکس، هربرت جی، گولت، سی ری (۱۳۸۴) تئوری‌های سازمان و مدیریت؛ عناصر و فرایندها، ترجمه و نگارش: دکتر گوئل کهن، جلد دوم، چاپ سوم، تهران: نشر دوران.
- ۸- قاضی نوری، س، سرکیسیان، آ و علیزاده، پ. (۱۳۸۸). دولت و کارآفرینی تکنولوژیک

منابع انگلیسی

- 10- Wang, Y. D., & Emurian, H. H. (2005). Trust in E-Commerce: Consideration of Interface Design Factors. *Journal of Electronic Commerce in Organizations*, 3(4), 42-60. <http://dx.doi.org/10.4018/jeco.2005100103>
- 11- Carter, L. & Belanger, F. (2005). The utilization of e-government services: citizen trust, innovation and acceptance. *Information Systems Journal*, 15, 5-25.
- 12- Schierz, P., Schilke, O., Wirtz, B. (2010), "Understanding consumer acceptance of mobile payment services: An empirical analysis", *Electronic commerce research and Applications*.
- 13- Davis, F., Bagozzi, R., & Warshaw, P. (1989). User acceptance of computer technology: A comparison of two theoretical models. *Management Science*, 35(8),
- 14- Myron Frankman, (2004), "A Planet-Wide Citizen's Income: An Espousal", *LABOUR, Capital and Society* 37 (2004) pp. 150-161
- 15- Pavlou PA, Liang H, Xue Y (2007). Understanding and mitigating uncertainty in online exchange relationships: a principal-agent perspective. *MIS Quarterly* 31(1): 105-136.

بررسی نقش نظارت آموزشی مدیران بر بهبود کیفیت آموزشی دوره ابتدایی مدارس شهری آموزش و پرورش ناحیه ۵ تبریز در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲

معصومه منادی سفیدان^۱، دکترسهراب یزدانی^۲

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تعیین نقش نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود کیفیت آموزشی دوره ابتدایی مدارس شهری آموزش و پرورش ناحیه ۵ تبریز انجام شد. روش تحقیق حاضر با توجه به وضعیت موجود نظارت و راهنمایی آموزشی معلمان و نقش آن در کیفیت آموزشی از نوع توصیفی - پیمایشی می باشد و همچنین با توجه به اهداف تحقیق از نوع کاربردی است. جامعه آماری عبارت از کلیه معلمان مدارس ابتدایی شهری ناحیه ۵ تبریز می باشد از بین جامعه آماری ذکر شده به روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای چند مرحله ای از ناحیه ۵ آموزش و پرورش تبریز نمونه مذکور با کمک جدول مورگان به تعداد ۶۲ نفر زن و ۶۳ نفر مرد انتخاب شدند. ابزار پژوهش به صورت پرسشنامه محقق ساخته دیدگاه معلمان را نسبت به شیوه های نظارت و راهنمایی آموزشی معلمان و کیفیت آموزشی مورد اندازه گیری قرار می دهد. از روش های آمار توصیفی و روش های آمار استنباطی از همبستگی پیرسون و رگرسیون جهت تحلیل استفاده گردید. نتایج به دست آمده از پژوهش حاضر نشان داد که نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود کیفیت آموزشی، بهبود شیوه های تدریس، شیوه های ارزشیابی و استفاده از وسایل کمک آموزشی دوره ابتدایی مدارس شهری آموزش و پرورش ناحیه ۵ تبریز نقش دارد.

کلید واژه ها: نظارت و راهنمایی آموزشی، بهبود کیفیت آموزشی، شیوه های تدریس، شیوه های ارزشیابی، استفاده از وسایل کمک آموزشی

مقدمه

گسترش همه جانبه سازمان‌های آموزشی لزوم برخورداری از مدیرانی ماهر و توانمند در به‌کارگیری دانش و تجربه تخصصی را دو چندان ساخته است. این مدیران با تأثیرگذاری مستقیم بر آموزش سایر مشاغل بر جهت دهی کل جامعه مؤثرند (بهرنگی، ۱۳۸۹). گرچه مهارت مدیران به طرق گوناگون تقسیم بندی شده است، ولی مهارت‌های سه‌گانه‌ای که علاقه‌مند (۱۳۸۳) به نقل از کاتز به صورت مهارت فنی، انسانی و ادراکی بیان کرده، در برگرفته تمام تقسیم بندی‌های موجود است. توجه به کیفیت آموزش به منظور هدر نرفتن نیروهای عظیم انسانی، منابع مادی و مالی لازم و هماهنگی بین توسعه نظام‌های آموزشی و کارایی آن امری ضروری است. از سوی دیگر، اصلاح ساختار، شیوه‌ها و اهداف آموزش بدون در نظر گرفتن و همراه ساختن آن با کیفیت، یک سری اصلاحات ظاهری است و دگرگونی بنیادی را به دنبال نخواهد داشت. کیفیت همانند زیبایی، خوبی و سایر مفاهیم ذهنی با ذهنیت افراد مختلف تعبیر متفاوتی پیدا می‌کند و به گفته دیاس (۱۹۹۵) هر فرد ممکن است در چهار چوب ارزشهای مورد نظر خود کیفیت را تعریف و در باره آن به گونه‌ای خاص قضاوت کند. رمزدن (۱۹۹۸) کیفیت را از بعد توجه آن به جایگاه انسان تعریف می‌کند. هرچه نگاه به انسان متعالی‌تر باشد، تعریف کیفیت انتزاعی‌تر و ارزشیابی آن دشوارتر خواهد شد و هر چه به فرد به صورت یک محصول یا تولید نگریسته شود، تعریف کیفیت آسانتر و سنجش پذیرتر خواهد بود. هاروی با توجه به این تعاریف پنج دیدگاه استثنایی، کمال، متناسب بودن با هدف، ارزش پولی و تحول آفرینی را در خصوص کیفیت در آموزش مطرح می‌کند. اکثر مؤسسات دانشگاهی دانش آموختگان استثنایی و شایسته را انتخاب می‌کنند، به نیازهای مصرف کننده توجه می‌کنند، با به کارگیری فنون صحیح تلاش می‌کنند تا به پیامدهای مناسبی دست یابند و سرمایه به کار گرفته شده را به سازمان برمی‌گردانند و همچنین، در این مسیر تغییر و تحولاتی نیز در شناخت و دانش فراگیران ایجاد می‌کنند. در واقع و از نظر حرفه‌ای همان طور که هندرسن^۱ (۱۹۹۴) بیان داشته است "نظارت و راهنمایی آموزشی در حال تبدیل شدن به یک ابزار بسیار کارآمد و اثربخش است که می‌تواند به معلمان در کسب نتایج مطلوب آموزشی کمک نماید". همچنین عملکرد موثر نظارت و راهنمایی در برقراری ارتباط و کار و همکاری حرفه‌ای با معلمان جهت بهتر رشد و پرورش دانش‌آموزان و همچنین اصلاح فرایند تدریس و یادگیری و در نهایت رشد و پرورش بهتر معلمان که به معنای رشد و پرورش بهتر دانش‌آموزان است و امر نظارت و راهنمایی را در مدارس بیش از پیش ضروری کرده است. بر این اساس شناسایی نیازهای نظارت و راهنمایی معلمان می‌تواند به فراهم‌سازی زمینه‌های برطرف کردن این نیازها در مدارس و ارتقاء اثربخشی در نظام آموزش و پرورش منجر شود.

اهداف تحقیق

- هدف کلی

تعیین نقش نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود کیفیت آموزشی دوره ابتدایی مدارس شهری آموزش و پرورش ناحیه ۵ تبریز.

- اهداف اختصاصی

- ۱- تعیین نقش نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود شیوه‌های تدریس دوره ابتدایی مدارس شهری آموزش و پرورش ناحیه ۵ تبریز.
- ۲- تعیین نقش نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود شیوه‌های ارزشیابی آموزشی دوره ابتدایی مدارس شهری آموزش و پرورش ناحیه ۵ تبریز.
- ۳- تعیین نقش نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود استفاده از وسایل آموزشی دوره ابتدایی مدارس شهری آموزش و پرورش ناحیه ۵ تبریز.

- پرسشهای تحقیق

- ۱- آیا نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود کیفیت آموزشی دوره ابتدایی مدارس شهری آموزش و پرورش ناحیه ۵ تبریز نقش دارد؟
- ۲- آیا نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود شیوه‌های تدریس دوره ابتدایی مدارس شهری آموزش و پرورش ناحیه ۵ تبریز نقش دارد؟
- ۳- آیا نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود شیوه‌های ارزشیابی آموزشی دوره ابتدایی مدارس شهری آموزش و پرورش ناحیه ۵ تبریز نقش دارد؟
- ۴- آیا نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود استفاده از وسایل آموزشی دوره ابتدایی مدارس شهری آموزش و پرورش ناحیه ۵ تبریز نقش دارد؟

- روش تحقیق

روش تحقیق حاضر با توجه به وضعیت موجود نظارت و راهنمایی آموزشی معلمان و نقش آن در کیفیت آموزشی از نوع توصیفی - پیمایشی می‌باشد و همچنین با توجه به اهداف تحقیق از نوع کاربردی است.

- جامعه آماری

در این تحقیق جامعه آماری عبارت از کلیه معلمان مدارس ابتدایی شهری ناحیه ۵ تبریز می‌باشد.

- تعداد نمونه و نحوه نمونه‌گیری

بر اساس نظر دلاور (۱۳۸۷) در تحقیقات توصیفی (همبستگی) تعداد نمونه ۱۰۰ نفر کفایت می‌کند لذا جهت بالابردن اعتبار تحقیق از نمونه ۱۲۰ نفری استفاده شد. بدین ترتیب که از بین جامعه آماری ذکر شده به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای از ناحیه ۵ آموزش و پرورش تبریز نمونه مذکور با کمک جدول مورگان به تعداد ۶۰ نفر زن و ۶۰ نفر مرد انتخاب شدند.

- ابزار اندازه‌گیری و گردآوری اطلاعات

برای گردآوری اطلاعات از دو پرسشنامه محقق ساخته استفاده شد. پرسش نامه اول جهت بررسی کیفیت آموزشی و پرسشنامه دوم جهت بررسی نظارت و راهنمایی که پس از تأیید استاد محترم راهنما به صورت مقدماتی اجرا و پایایی آن با محاسبه آلفای کرونباخ سنجیده شد. مقدار آلفا برای پرسشنامه کیفیت آموزشی ۰/۷۴۳ بدست آمد. ضریب آلفای کرونباخ برای پرسشنامه دیدگاه معلمان به نظارت و راهنمایی ۰/۹۴ بدست آمد. همچنین روایی صوری و محتوایی پرسشنامه‌های از طریق نظرات سه تن از اساتید بررسی گردید. نتایج نشان دهنده روایی و اعتبار قابل قبولی برای پرسشنامه‌ها بود.

- روش تجزیه و تحلیل اطلاعات:

به منظور بررسی و نتیجه‌گیری از داده‌های جمع آوری شده توسط پرسشنامه‌ها، از روش‌های آماری توصیفی و استنباطی استفاده گردید. در آمار توصیفی از جداول فراوانی و نمودار آماری، جهت توصیف داده‌های تحقیق استفاده شد. در بخش آمار استنباطی نیز برای پاسخ دهی به سوال‌های تحقیق از آزمون رگرسیون خطی ساده به روش همزمان استفاده شد.

۳-۲ آزمون فرضیه‌ها یا سوال‌های تحقیق

سوال اول:

آیا نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود کیفیت آموزشی دوره ابتدایی مدارس شهری آموزش و پرورش ناحیه ۵ تبریز نقش دارد؟

جدول ۴-۶: ضریب همبستگی تاثیر نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود کیفیت آموزشی

ضریب همبستگی	ضریب تعیین	ضریب تعیین اصلاح شده	انحراف معیار
۰/۳۴۷	۰/۱۲	۰/۱۱۳	۱۶/۷۵

با توجه به خروجی Spss ضریب همبستگی بین نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود کیفیت آموزشی $r = 0/347$ می‌باشد که حاکی از رابطه مثبت و مستقیم بین این دو متغیر است. در ضمن

این شاخص میزان شدت رابطه متغیر مستقل با وابسته را نشان می‌دهد ضریب تعیین $0/12$ می‌باشد و این بدان معناست که 12 درصد از تغییرات متغیر ملاک (کیفیت آموزشی) مربوط به متغیر پیش بین (نظارت و راهنمایی) و بقیه متعلق به متغیرهایی است که در این فرضیه در نظر گرفته نشده است. با آنکه $r = 0/347$ می‌باشد ولی برای از قطعیت وجود رابطه بین متغیر پیش بین و ملاک اطمینان حاصل کنیم به بررسی جدول ANOVA می‌پردازیم

جدول ۴-۷: جدول ANOVA

مدل	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	آماره F	سطح معناداری
رگرسیون	۴۷۲۹/۶۸۱	۱	۴۷۲۹/۶۸۱	۱۶/۸۴۵	۰/۰۰۱
باقی مانده	۳۴۵۳۶/۰۳۱	۱۲۳	۲۸۰/۷۸۱		
کل	۳۹۲۶۵/۷۱۲	۱۲۴			

تصمیم‌گیری: با توجه با اینکه سطح معناداری حاصله کمتر از $0/05$ است پس فرض صفر رد و فرض تحقیق پذیرفته می‌شود پس می‌توان گفت رابطه بین دو متغیر رابطه وجود دارد. حال اکنون می‌توانیم معادله خط رگرسیون را با توجه به جدول ضرایب بنویسیم.

$$Y = 0/23X + 124/451$$

Y = کیفیت آموزشی

X = نظارت و راهنمایی

جدول ۴-۸: ضرایب معادله رگرسیونی

مدل	ضرایب استاندارد نشده	ضرایب استاندارد شده	T مقدار معناداری	
	B	خطای معیار	Beta	نشده
مقدار ثابت	۱۲۴/۴۵۱	۵/۳۷	-	۲۳/۷۶۲
نظارت و راهنمایی	۰/۲۳	۰/۰۵۶	۰/۳۴۷	۴/۱۰۴

بر اساس نتایج بدست آمده می‌توان نتیجه گرفت نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود کیفیت آموزشی دوره ابتدایی مدارس شهری آموزش و پرورش ناحیه ۵ تبریز نقش دارد.

سوال دوم:

آیا نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود شیوه‌های تدریس دوره ابتدایی مدارس شهری آموزش و پرورش ناحیه ۵ تبریز نقش دارد؟

جدول ۴-۹: ضریب همبستگی تاثیر نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود شیوه‌های تدریس

ضریب همبستگی	ضریب تعیین	ضریب تعیین اصلاح شده	انحراف معیار
۰/۳۰۷	۰/۰۹۴	۰/۰۸۷	۶/۵۳

با توجه به خروجی Spss همبستگی بین نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود شیوه‌های تدریس $r = 0/307$ می‌باشد که حاکی از رابطه مثبت و مستقیم بین این دو متغیر است. در ضمن این شاخص میزان شدت رابطه متغیر مستقل با وابسته را نشان می‌دهد ضریب تعیین $0/09$ می‌باشد و این بدان معناست که ۹ درصد از تغییرات متغیر ملاک (شیوه‌های تدریس) مربوط به متغیر پیش بین (نظارت و راهنمایی) و بقیه متعلق به متغیرهایی است که در این فرضیه در نظر گرفته نشده است. با آنکه $r = 0/307$ می‌باشد ولی برای از قطعیت وجود رابطه بین متغیر پیش بین و ملاک اطمینان حاصل کنیم به بررسی جدول ANOVA می‌پردازیم

جدول ۴-۱۰: جدول ANOVA

مدل	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	آماره F	سطح معناداری
رگرسیون	۵۴۶/۳۶۳	۱	۵۴۶/۳۶۳	۱۲/۷۹۱	۰/۰۰۱
باقی مانده	۵۲۵۳/۷۶۵	۱۲۳	۴۲/۷۱۴		
کل	۵۸۰۰/۱۲۸	۱۲۴			

تصمیم گیری: با توجه با اینکه سطح معناداری حاصله کمتر از $0/05$ است پس فرض صفر رد و فرض تحقیق پذیرفته می‌شود پس می‌توان گفت رابطه بین دو متغیر رابطه وجود دارد. حال اکنون می‌توانیم معادله خط رگرسیون را با توجه به جدول ضرایب بنویسیم.

$$Y = 55/826 + 0/078 X$$

$$Y = \text{شیوه‌های تدریس}$$

$$X = \text{نظارت و راهنمایی}$$

جدول ۴-۱۱: ضرایب معادله رگرسیونی

مدل	ضرایب استاندارد نشده				T مقدار	معناداری
	B	خطای	Beta	مقدار		
مقدار ثابت	۵۵/۸۲۴	۲/۰۴	-	۲۳/۳۲۷	۰/۰۰۱	
نظارت و راهنمایی	۰/۰۷۸	۰/۰۲۲	۰/۳۰۷	۳/۵۷۶	۰/۰۰۱	

بر اساس نتایج بدست آمده می‌توان نتیجه گرفت نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود شیوه‌های تدریس دوره ابتدایی مدارس شهری آموزش و پرورش ناحیه ۵ تبریز نقش دارد.

سوال سوم:

آیا نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود شیوه‌های ارزشیابی آموزشی دوره ابتدایی مدارس شهری آموزش و پرورش ناحیه ۵ تبریز نقش دارد؟

جدول ۴-۱۲: ضریب همبستگی تاثیر نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود شیوه‌های ارزشیابی

ضریب همبستگی	ضریب تعیین	ضریب تعیین اصلاح شده	انحراف معیار
۰/۲۵۶	۰/۰۶۶	۰/۰۵۸	۸/۴۹

با توجه به خروجی SPSS همبستگی بین نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود شیوه‌های ارزشیابی $r = 0/256$ می‌باشد که حاکی از رابطه مثبت و مستقیم بین این دو متغیر است. در ضمن این شاخص میزان شدت رابطه متغیر مستقل با وابسته را نشان می‌دهد ضریب تعیین $0/06$ می‌باشد و این بدان معناست که ۶ درصد از تغییرات متغیر ملاک (شیوه‌های ارزشیابی) مربوط به متغیر پیش بین (نظارت و راهنمایی) و بقیه متعلق به متغیرهایی است که در این فرضیه در نظر گرفته نشده است. با آنکه $r = 0/256$ می‌باشد ولی برای از قطعیت وجود رابطه بین متغیر پیش بین و ملاک اطمینان حاصل کنیم به بررسی جدول ANOVA می‌پردازیم.

جدول ۴-۱۳: ANOVA

مدل	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	آماره F	سطح معناداری
رگرسیون	۶۲۱/۹۳۲	۱	۶۲۱/۹۳۲	۸/۶۲۷	۰/۰۰۴
باقی مانده	۸۸۶۷/۶۲	۱۲۳	۷۲/۰۹۴		
کل	۹۴۸۹/۵۵۲	۱۲۴			

تصمیم گیری: با توجه با اینکه سطح معناداری حاصله کمتر از ۰/۰۵ است پس فرض صفر رد و فرض تحقیق پذیرفته می شود پس می توان گفت رابطه بین دو متغیر رابطه وجود دارد. حال اکنون می توانیم معادله خط رگرسیون را با توجه به جدول ضرایب بنویسیم.

$$Y = 33/203 + 0/083 \times X$$

Y = شیوه های ارزشیابی

X = نظارت و راهنمایی

جدول ۴-۱۴: ضرایب معادله رگرسیونی

مدل	ضرایب استاندارد نشده	ضرایب استاندارد شده	T مقدار معناداری
	B	Beta	
مقدار ثابت	۳۳/۲۰۳	-	۱۲/۵۱۱
نظارت و راهنمایی	۰/۰۸۳	۰/۲۵۶	۲/۹۳۷

بر اساس نتایج بدست آمده می توان نتیجه گرفت نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود شیوه های ارزشیابی آموزشی دوره ابتدایی مدارس شهری آموزش و پرورش ناحیه ۵ تبریز نقش دارد

سوال چهارم:

آیا نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود استفاده از وسایل آموزشی دوره ابتدایی مدارس شهری آموزش و پرورش ناحیه ۵ تبریز نقش دارد؟

جدول ۴-۱۵: ضریب همبستگی تاثیر نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود

استفاده از وسایل آموزشی

ضریب همبستگی	ضریب تعیین	ضریب تعیین اصلاح شده	انحراف معیار
۰/۳	۰/۰۹	۰/۰۸	۵/۸۷

با توجه به خروجی Spss همبستگی بین نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود استفاده از وسایل آموزشی $r = 0/3$ می باشد که حاکی از رابطه مثبت و مستقیم بین این دو متغیر است. در

ضمن این شاخص میزان شدت رابطه متغیر مستقل با وابسته را نشان می‌دهد ضریب تعیین $0/09$ می‌باشد و این بدان معناست که ۹ درصد از تغییرات متغیر ملاک (استفاده از وسایل آموزشی) مربوط به متغیر پیش بین (نظارت و راهنمایی) و بقیه متعلق به متغیرهایی است که در این فرضیه در نظر گرفته نشده است. با آنکه $r = 0/3$ می‌باشد ولی برای از قطعیت وجود رابطه بین متغیر پیش بین و ملاک اطمینان حاصل کنیم به بررسی جدول ANOVA می‌پردازیم

جدول ۴-۱۶: جدول ANOVA

مدل	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	آماره F	سطح معناداری
رگرسیون	۴۱۸/۵۹۹	۱	۴۱۸/۵۹۹	۱۲/۱۳۱	۰/۰۰۱
باقی مانده	۴۲۴۴/۳۱۳	۱۲۳	۳۴/۵۰۷		
کل	۴۶۶۲/۹۱۲	۱۲۴			

تصمیم‌گیری: با توجه با اینکه سطح معناداری حاصله کمتر از $0/05$ است پس فرض صفر رد و فرض تحقیق پذیرفته می‌شود پس می‌توان گفت رابطه بین دو متغیر رابطه وجود دارد. حال اکنون می‌توانیم معادله خط رگرسیون را با توجه به جدول ضرایب بنویسیم.

$$X \ 55/826 + 0/078 = Y$$

Y = استفاده از وسایل آموزشی

X = نظارت و راهنمایی

جدول ۴-۱۱: ضرایب معادله رگرسیونی

مدل	B	خطای معیار	ضرایب استاندارد نشده		T مقدار	معناداری
			Beta	ضرایب استاندارد شده		
مقدار ثابت	۳۵/۴۲۴	۱/۸۳۶	-		۱۹/۲۹۴	۰/۰۰۱
نظارت و راهنمایی	۰/۰۷۸	۰/۰۲	۰/۳		۳/۴۸۳	۰/۰۰۱

بر اساس نتایج بدست آمده می‌توان نتیجه گرفت نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود استفاده از وسایل آموزشی دوره ابتدایی مدارس شهری آموزش و پرورش ناحیه ۵ تبریز نقش دارد.

نتیجه گیری و بحث

نتایج به دست آمده از پژوهش حاضر نشان داد که نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود کیفیت آموزشی دوره ابتدایی مدارس شهری آموزش و پرورش ناحیه ۵ تبریز نقش دارد. می‌توان گفت نتیجه به دست آمده با نتایج هویدا و مولوی (۱۳۸۷)، نوه ابراهیم و کریمی (۱۳۸۵)،

عبدلی (۱۳۸۱)، محمدزاده (۱۳۷۶)، رئوف نادری (۱۳۸۱)، لوماس (۲۰۰۴) و هیات امنای آموزش عالی تنسی (۲۰۰۴) همسو می‌باشد.

نتایج به دست آمده از پژوهش نشان داد که نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود شیوه‌های تدریس دوره ابتدایی مدارس شهری آموزش و پرورش ناحیه ۵ تبریز نقش دارد. می‌توان گفت نتیجه به دست آمده با نتایج فلاح سلوکلائی (۱۳۷۴) و لاگروسن، سیدهاشمی و لیتنر (۲۰۰۴) همسو می‌باشد

فلاح سلوکلائی (۱۳۷۴) در "بررسی شاخص‌های موفقیت معلمان راهنما در رابطه با پیش برد اهداف آموزشی در مدارس ابتدایی استان مازندران" نتیجه می‌گیرد که موفقیت معلمان راهنما با بهسازی تدریس و رشد و پیشرفت شغلی معلمان و توانایی راهنمایان در برقراری رابطه مناسب و اساسی با میزان تجربه تدریس آنان ارتباط دارد.

در پژوهشی که توسط لاگروسن همکارانش با عنوان بررسی ابعاد کیفیت در آموزش عالی انجام گرفت، ۱۱ جنبه کیفیت شناسایی شد: همکاری جمعی، اطلاعات و پاسخگویی، موضوعات درسی پیشنهادی، تسهیلات دانشگاه، فعالیت‌های مربوط به تدریس، ارزیابی‌های درونی، ارزیابی‌های بیرونی، تسهیلات رایانه‌ای، همکاری و مقایسه عوامل پس از مطالعه و منابع کتابخانه‌ای. داده‌های به دست آمده نشان داد که ۷ جنبه از ۱۱ جنبه کیفیت، میانگین بالاتر از ۵ در مقیاس هفت درجه‌ای دارند (لاگروسن، سیدهاشمی و لیتنر، ۲۰۰۴).

همچنین نتایج به دست آمده از پژوهش نشان داد که نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود شیوه‌های ارزشیابی آموزشی دوره ابتدایی مدارس شهری آموزش و پرورش ناحیه ۵ تبریز نقش دارد. می‌توان گفت نتیجه به دست آمده با نتایج سلحشور (۱۳۷۴)، حسینی (۱۳۷۶) و نصر اصفهانی و همکاران (۱۳۸۳) همسو می‌باشد

بر اساس نتایج بدست آمده از پژوهش حاضر نظارت و راهنمایی آموزشی در بهبود استفاده از وسایل آموزشی دوره ابتدایی مدارس شهری آموزش و پرورش ناحیه ۵ تبریز نقش دارد. می‌توان گفت نتیجه به دست آمده با نتایج کیس و لیچ (۲۰۰۲) و نلسون و ساسی (۲۰۰۰) همسو می‌باشد نگاه پیشرو به مقوله نظارت و راهنمایی آموزشی آن را فرایندی کلینیکی می‌داند که در راستای اعتلای کیفیت تدریس، آموزش و یادگیری تلاش می‌کند. این برداشت از نظارت و راهنمایی آموزشی، این فرایند را به وسیله‌ای حیاتی و مهم مبدل می‌سازد تدارک شرایط لازم برای رشد و توسعه حرفه‌ای معلمان اولویت اساسی آن است و می‌کوشد تا با شناخت هر چه عمیق‌تر از گروه‌های مختلف معلمان و خصوصیات حرفه‌ای، عاطفی و انگیزش آنان، استراتژی‌ها و راهکارهای مناسبی را برای حل مشکلات و بهبود مهارت‌های حرفه‌ای آنان بیابد اما با وجود این و علیرغم جایگاه مهم نظارت و راهنمایی آموزشی در ارتقاء اثربخشی معلمان که به منزله سیکلی از بازخوردها و اقدامات جبرانی عمل می‌کند و با وجود مزایای متعددی که اجرای صحیح چنین مکانیزمی برای نظام آموزشی به ارمغان می‌آورد، سیاست‌ها، روش‌های اداری و اجرایی این فرایند و

میزان اهتمام مسئولان و مدیران آموزشی کشور برای تسهیل شرایط مناسب در اجرای مؤثرتر آن بسیار مایوس کننده است و آنرا از اولویت قابل قبولی در برنامه اصلاح و بهبود نظام آموزشی برخوردار نکرده است (گلاشورن و فاکس، ۱۳۸۲).

از آنجا که مدرسه محیطی است که دانش‌آموزان در آن مهارت‌های زندگی را می‌آموزند این موضوع به شاخص‌های کیفی آموزش مربوط می‌شود. ارتقای سطح کیفی آموزش یکی از عوامل بازدارنده ترک تحصیل خواهد بود (پیروز بخت، ۱۳۸۴) و فرایند نظارت و راهنمایی آموزشی با اصلاح و بهبود آموزش و پرورش سر و کار دارد، لذا ارتقای کیفیت فعالیت‌های آموزشی هدف اصلی و سنگ بنای این فرایند؛ است (نیکنامی، ۱۳۷۷؛ کراجیوسکی، ۱۹۸۵ وایلز، ۱۹۶۷). اهمیت، اعتبار و ضرورتش به صورت روز افزونی در حال گسترش است (دی گراو، ۲۰۰۷). بنابراین همزمان با افزایش دامنه توقعات و انتظارات جامعه و خانواده‌ها از محیط‌های آموزشی برای افزایش سطح کیفی خدمات آموزشی، از مدیران و معلمان انتظار می‌رود که متناسب با شرایط موجود چنان راهنمایی گردند که در انتخاب روش مناسب تدریس، استفاده از وسایل و بهبود روابط انسانی در مدرسه، تغییرات و دگرگونی‌های قابل ملاحظه‌ای در رفتار و روابط خود با دانش‌آموزان در محیط‌های آموزشی به وجود آورند. از نظر علمی مفهوم نظارت و راهنمایی طی یکصد سال گذشته فراز و نشیب زیادی را طی کرده است. در متون کلاسیک تربیتی، نظارت و راهنمایی به معنای کنترل، هدایت، و ارزشیابی امور جاری به منظور بررسی عملکردها و ناظر آموزشی به کسی اطلاق می‌شود که مسئولیت نظارت بر کمیت و کیفیت انجام کار دیگران را بر عهده دارد (علاقه بند، ۱۳۷۴). درصد بسیار اندکی از معلمان، ناظران خود را به عنوان منبعی از نظرات جدید تصور می‌کنند (وایلز، ۱۹۶۷). از بعد روان شناختی، نظارت برای معلم به طرز اجتناب‌ناپذیری به منزله خطر و تهدیدی جدی جلوه می‌کند که ممکن است وضعیت حرفه‌ای او را به خطر انداخته و به اعتقاد او لطمه بزند (کوگان، ۱۹۶۱). عملکرد مدرسه به شدت به شایستگی مدیریت، نظارت اثربخش وابسته است، برنامه‌ریزی صحیح در استفاده از کارکردهای مختلف نظارت و راهنمایی آموزشی به عنوان یک فرایند مهم و اثرگذار در اجرای برنامه‌های آموزشی مدارس دارای اهمیت می‌باشد (میشل و توکر، ۱۹۹۲). ناولز و سودزینا (۱۹۹۴) نیز بیان کرده‌اند که فراهم کردن سطوح گسترده‌تری از نظارت اثربخش و تسهیل اقدامات ناظران می‌تواند در بهبود جایگاه نظارت و راهنمایی آموزشی در میان معلمان مؤثر باشد. گروهی دیگر از صاحب‌نظران در تأیید دیدگاه نلسون و ساسی (۲۰۰۰) بر این باور هستند که نظارت و راهنمایی آموزشی را بایستی بمنزله یکی از کارکردهای جامعه یادگیرندگان مدرسه - محور دانست که در آن معلمان و مدیر مدرسه با هم کیفیت یادگیری و تدریس را در موضوعات مختلف درسی، بررسی می‌نمایند (لیتلی و مک‌لهیلن، ۱۹۹۱ و روئن، ۱۹۹۳).

نظارت و راهنمایی آموزشی از وظایف مهمی است که برای اداره نظام آموزشی خوب ضرورت دارد و هدف اصلی آن اصلاح و بهبود وضع آموزشی است. وجود برنامه‌های نظارت و راهنمایی

آموزشی و کیفیت تداوم آن در تحقق هدف‌های آموزشی نقش تعیین کننده‌ای دارد. امروزه راهنمایان آموزشی به منظور اصلاح وضع آموزشی تحت عنوان رهبران آموزشی با معلمان و به کمک آنان کار و فعالیت می‌کنند و از طریق همکاری حرفه‌ای سعی در ارتقای کیفیت عملکرد معلمان و رفع مسائل و مشکلات آنان دارند. اگرچه برنامه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی و عناوین راهنمایان آموزشی در نظام‌های آموزشی مختلف متفاوت است، اما وظایف آنان کم و بیش مشابه است. راهنمایان آموزشی در نظام‌های آموزشی کشورهای مختلف جهان در موقعیت‌های گوناگون و ادوار مختلف با عناوینی از قبیل معلم راهنما، معلم سرپرست، معلم مشاور، معلم استاد، معاون آموزشی منطقه، ناظر یا سرپرست آموزشی، بازرس، بازرس آموزشی، رئیس آموزش و پرورش منطقه، هماهنگ کننده برنامه‌های آموزشی، مدیر گروه آموزشی، مشاور تخصصی، برنامه‌ریز امور آموزشی و راهنمای آموزشی نامیده شده‌اند، اما وظیفه اصلی آنان با هر عنوانی که نامیده شوند و در هر پست و مقامی که خدمت کنند، برقراری ارتباط، کار و همکاری حرفه‌ای با معلمان و کمک به آنان است تا بهتر رشد و پرورش یابند و بدین وسیله فرآیند تدریس و یادگیری را اصلاح کنند، عملکرد مؤثرتری داشته باشند و در نهایت نتایج آموزشی مطلوب‌تری به دست آورند. (خدیوی و ملکی، ۱۳۸۷) رشد و پرورش بهتر معلمان به معنای رشد و پرورش بهتر دانش‌آموزان و نیز موفقیت برنامه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی است که رضایت و حمایت عمومی از مدارس را در پی دارد و این هدفی است که نظارت و راهنمایی آموزشی در نظام‌های آموزشی درصدد نیل به آن است (همان منبع، ۱۳۸۷). امروزه نظارت و راهنمایی آموزشی در راستای بهبود فرآیند یاددهی-یادگیری و رشد حرفه‌ای معلمان و پیشرفت همه جانبه دانش‌آموزان سیر می‌کند و اهداف آن بر این مبنا استوار شده که معلمان روز به روز قوی‌تر و مسلط‌تر گردیده و دانش‌آموزان در محیط‌های آموزشی با کسب تجربیات ارزنده از لحاظ علمی موفقیت‌های چشمگیری به دست آورند. نظارت و راهنمایی آموزشی یک فرآیند است و نه یک کارکرد یا وظیفه‌ای که منحصر به پست سازمانی خاصی به نام معلم راهنما یا راهنمای تعلیماتی باشد، بنابراین در تشخیص نظارت و راهنمایی آموزشی آنچه مهم است مسئولیت‌ها و کاری است که شخص انجام می‌دهد و نه خود شخص یا پست سازمانی او. در نظام آموزشی هرکس که مسئولیت مستقیم نسبت به بهبود تدریس و یادگیری در کلاس درس داشته باشد و در این راه فعالیت کند ناظر و راهنمای آموزشی تلقی می‌شود. بنابراین نظارت و راهنمایی آموزشی به عنوان یک فرآیند بخشی از وظایف مدیریت آموزشی است.

منابع و مآخذ

- بهرنگی، محمدرضا. (۱۳۸۹). مدیریت آموزشی و آموزشگاهی. تهران: انتشارات کمال تربیت
 پیروز بخت، معصومه. (۱۳۸۴). تبعیض جنسی در آموزش و تحصیل. بررسی وضعیت تحصیل دختران در جهان. نشریه: عصیان. ۲۱ اسفند.

- خدیوی، اسداله و ملکی، حمید. (۱۳۸۷). تعیین مولفه‌های نظارت حمایتی و ارائه مدل ادراکی مناسب برای آن در نظام آموزش پرورش کشور، **فصلنامه دانش و پژوهش در علوم تربیتی**، شماره ۱۳.
- دلاور، علی. (۱۳۸۷). **مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی**. تهران، انتشارات رشد، چاپ دوم.
- رمزدن، پال. (۱۹۹۸). **یادگیری رهبری در آموزش عالی**؛ ترجمه عبدالرحیم نوه ابراهیم و همکاران. دامغان: دانشگاه علوم پایه دامغان و مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی.
- سلحشور، عباس. (۱۳۷۴). **بررسی عوامل مؤثر در کارایی مدیریت مدرسه از نظر مدیران و دبیران دبیرستان‌های شهر اصفهان**؛ پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی تهران.
- عبدلی، عباس. (۱۳۸۱). **بررسی وضعیت موجود روش‌های نظارت و راهنمایی آموزشی از نظر دبیران دبیرستان‌های شهر اصفهان و مقایسه آن با وضعیت مطلوب**، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید باهنر کرمان، دانشکده ادبیات و علوم انسانی.
- علاقه بند، علی. (۱۳۷۴). **مقدمات مدیریت آموزشی**. تهران: انتشارات پیام نور.
- علاقه بند، علی. (۱۳۸۳). **مدیریت عمومی**؛ چاپ یازدهم، تهران: روان.
- فلاح سلوکلاهی، ایوب. (۱۳۷۴). **بررسی شاخص‌های موفقیت معلمان راهنما در رابطه با پیشبرد اهداف آموزشی در مدارس ابتدایی استان مازندران**، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
- گلائونر آلن و فاکس لیند ا. (۱۳۸۲). **نظارت و راهنمایی آموزشی: تدریس کیفی از طریق توسعه حرفه‌ای**. ترجمه نعمت الله عزیزی، سنندج: انتشارات دانشگاه کردستان.
- محمدرزاده، محمدرضا. (۱۳۷۶). **بررسی نظارت معلمان مقطع ابتدایی شهر مشهد درباره ویژگی‌های معلمان راهنمای موفق**، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
- نصر اصفهانی، احمدرضا و همکاران. (۱۳۸۳). **ارزشیابی و بهبود عملکرد مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه اصفهان**؛ مجموعه مقالات همایش آموزش عالی و توسعه پایدار، تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
- نوه ابراهیم، عبدالرحیم، کریمی، وجیهه. (۱۳۸۵). **بررسی رابطه مهارت‌های سه‌گانه مدیران گروه‌های آموزشی با کیفیت آموزشی. پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی**، ۱۲(۱۱)(۳۹)، ۶۱-۷۸.
- نیکنامی، مصطفی. (۱۳۷۷). **نظارت و راهنمایی آموزشی**. تهران: انتشارات سمت.
- وایلز، کیمبل (۱۳۷۷). **مدیریت و رهبری آموزشی**. ترجمه محمد علی طوسی، تهران: مرکز آموزش مدیریت دولتی.
- هویدا، رضا و مولوی، حسین. (۱۳۸۷). **فرایند بهبود کیفیت آموزشی از نظر اعضای هیأت علمی دانشگاه‌های استان اصفهان: مقایسه‌ای براساس مقیاس AQIP**. **مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی**. ۱(۱)، ۱۳۲-۱۴۱.

De Grauwe, A. (2007). Transforming School Supervision into a Tool for Quality Improvement, *International Review of Education*, 53: 709-714.

Dias, A. (1995). "The Role of UNESCO in Higher Education"; *Quality in Higher Education International, Point of View*.

Henderson, P. (1994). Supervision of School Counselors. *Eric Digest*. ERIC-Education Resources Information Center. Retrieved from <http://www.eric.ed.gov>. available from 2005/04/12 ERIC Education Resources Information Center. Retrieved from <http://www.eric.ed.gov>. available from 2002/02/20.

Kees, N. L. & Leech, N. L. (2002). Using Group Counseling Techniques to Clarify and Deepen the focus of Supervision Groups. *Journal for Specialists in Group Work*: 27(1), 7-15.

Knowles, J. G. & Sudzina, M. R. (1994). Failure in Student/Practice Teaching: A Skelton in the Teacher Education Closet. Paper presented at the Annual Meeting of the Association of Teacher Educators. Atlanta: February 12-15.

Krajewski, R. J. (1985). Conceptual Foundation of Instructional Supervision: A Rationale for the Human Concern. ERIC Education Resources Information Center. Retrieved from <http://www.eric.ed.gov>. available from 2005/04/12.

Lagrosen S, Seyyed-Hashemi R, Leitner M. (2004). Examination of the dimensions of quality in higher education. *Quality Assurance in Education*; 12(2): 61-9.

Little, J. W. & McLaughlin, M. (1993). Introduction: Perspectives on Cultures and Contexts of Teaching. In J. W. Little and M. McLaughlin (Eds.), *Teachers' Work: Individuals, Colleagues and Contexts* (1-19). New York: Teacher College Press.

Lomas L. (2004). Embedding quality: the challenges for higher education. *Quality Assurance in Education*; 12(4): 157-65.

Mitchell, D. E. & Tucker, S. (1992). Leadership as a Way of Thinking. *Educational Leadership*; 49(5), 30-35.

Nelson, B. S. & Sassi, A. (2000). Shifting Approaches to Supervision: The case of Mathematics Supervision. *Educational Administration Quarterly*; 36(4), 553- 584.

Rowan, B. (1991, April). The shape of Professional Communities in Schools. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago.

Tennessee Board of Regents. (2004). Educational Quality Improvement: a handbook for the academic audit. [Cited 2008 Sept 1]. Available from: http://ww2.nsc.edu/sacs/docs/TBR_Academic_Audit_Handbook_2006_2007.pdf

Wiles, K. (1967). *Supervision for Better Schools*, 3rd ed. NJ: Prentice Hall.

Relationship between school climate, classroom goal orientation and level of activity, social and school competency with Academic Achievement in students

Mansour Bayrami¹
Yazdan Movahedi²
Kolsoum Kariminejad

Abstract

It is necessary to notice the relationship between school climate, classroom goal orientation and level of activity, social and school competency with academic achievement.

The purpose of present study was to investigate the relationship between school climate, classroom goal orientation and level of activity, social and school competency with academic achievement among korramabad city schools students.

This correlation study was performed on 257 Subjects, selected among korramabad city schools students in 1391-92 academic year using cluster-random sampling.

School climate, classroom goal orientation and Child Behavior Check List that has a 20 items for assessing the activity, school and social competency of children in home, school and society. test was used in order to assess independent variable and academic achievement was assessed by average. Data was analyzed using, Pearson correlation coefficient and multivariate regression by SPSS 19 software.

There was a significant correlation between variable study. The results correlation showed that the relationship between the predictor variables and criterion variable is a significant relationship.

Keywords: school climate, classroom goal orientation and level of activity, social and school competency, achievement academic.

1 - Professor of psychology, department of psychology, university of Tabriz

2 - Ph.D Student of cognitive neuroscience, department of psychology, university of Tabriz
Yazdan.movahedi@gmail.com

The study on the affect of leadership styles of managers on the amount of Marand's high school teachers' stress in the school year of 1392-93

Omid Ali Hosseinzadeh (Ph.D)¹

Hasan nazari

Abstract

This research studies the relationship between leadership styles of managers and the amount of Marand's high school teachers' stress in the school year of 1392-93. This study from the goal aspect is an applied research, and descriptive survey research concerning its nature. The research includes all male and female high school teachers of Marand in the school year of 1392-93. Samples are chosen by stratified random sampling and 173 people are chosen by Morgan. Standard questionnaire (Lutaz style) is used for "leadership styles of managers" and researcher made questionnaire is used for "stress" to gather information. The validity of questionnaires are confirmed by experts and their reliability calculated to 0/81 for "leadership styles of managers" and 0/78 for "stress" through Cronbach's alpha. For data analysis some descriptive statistic methods (mean, mod, variance, standard deviation) are used. The investigated data have been analyzed by the software of (spss) and inferential statistics (Pearson correlation, spearman, Anova, and independent t). The results are as follow: There is a positive relationship between leadership styles of managers and the amount of Marand's high school teachers' stress. There is a direct relationship between Task oriented leadership styles of managers and an indirect relationship between relationship oriented leadership styles of managers and the amount of teachers' stress. There isn't any significant relationship between situation oriented leadership styles of managers and the amount of teachers' stress. A significant difference was not observed between their work record and their amount of stress, but there was a significant difference among teachers sexuality and their amount of stress.

Key words: Leadership styles, stress.

1 - Professor Assistant of Islamic Azad university ,shabestar branch.

A comparative study of the degree of goal achievements in descriptive (qualitative) rather than traditional (quantitative) evaluations from the executive teachers' point of view in elementary stages in Marand during the year 1389-90

Nasser Khamene (Ph.D)¹

Jafar Gahremany(Ph.D)

Mitra Azarnia(M.A.)

Abstract:

The main objective of this study is to compare the descriptive(qualitative) evaluation project with the traditional (Quantitative) evaluation from of the view of performer teachers.

Based on five component objectives we made five hypotheses. Research methods have been descriptive-measurement. The statistical population of this research included all the teachers of grades 1,2,3 at elementary schools in Marand. The number of sample was 266 teachers, who were chosen by using of cockran formula.. Measurement tool was researcher- made questionnaire that contained 48 questions. In order to know about it's validity we have asked the experts and supervisor, and it's reliability computed as 0.78 by using cronbach's alpha. Data analysis and research have been done in two descriptive statistics and inferential statistics. In inferential statistics, T test for dependent has been analyzed.

The result of hypotheses in analysis showed that: from the view of teachers, descriptive evaluation compared with traditional evaluation,

- 1) Students are learning more.
- 2) Twenty-oriented evaluation culture is effective has to remove.
- 3) In elimination of absolute rule, Final exams in academic self-determination is effective.
- 4) It has more impact on student's mental health.

But in effective dimensions of descriptive evaluation with more attention to the learning process than content, acceptable result was not obtained.

Keywords: Descriptive evaluation(qualitative)- traditional evaluation (Quantity) - project executive teacher.

1 - professor Assistant of Farhangian university, Tabriz, Iran.

The role of emotional intelligence in the quality of work life of teachers of secondary schools in Bonab

Developing an appropriate model for teachers empowering in east Azarbayjan

Dr. Asadollah khdivi

Abstract

This research was conducted by the aim of present of the model of East Azarbayjan primary, guidance and high school's teachers empowerment. In this research 152 teachers were selected by cluster random sampling method among educational sciences M.A graduated teachers in 2014 and the researcher made questionnaire were distributed. The research is survey and the data were analyzed by factor analysis and one sample T test by using software SPSS21. The results of factor analyze showed: The Eigen value of first factor is 6.51 and components were: self effectiveness, selection, competencies and goals setting. The Eigen value of second factor is 1.92 and components were efficacy and significant in job.

Keywords: Empowerment Model, Self Effectiveness, Selection, Competencies, Goals Setting, Efficacy , Significant

The role of emotional intelligence in the quality of work life of teachers of secondary schools in Bonab

Behnam talebi

Nahideh Pourabdollah¹

Abstract

This research aims to survey the relationship between teacher's emotional intelligence and their quality of work life, through taking a correlative method. Two research questions and three hypotheses have been posed. The population includes 550 high school teacher's in Bonab of whom 226 teacher's have been selected randomly as samples. The data has been collected through using two questionnaires Bar-On EI Scale to measure emotional intelligence and Bletcher model to measure the quality of work life. To assess and test the questions and hypotheses the multi-variance regression & T-test have been used. The study revealed that emotional intelligence and quality of work life of the teacher's exceed the average level and also to testify the portion of emotional intelligence indices (sense of duty, determination and flexibility) it is resulted that determination and flexibility have effected the prediction of the quality of work life. Further, the results show that sex (gender) is an effective factor in emotional intelligence and the average scores of emotional intelligence in female teacher's is higher when compared with those of males which is significant at the level of $P < 0/001$. The quality of work life in female teacher's is also higher than males at the significant level of $P < 0/001$.

Keywords: Emotional Intelligence, Quality of work life, high school teacher's

1- Islamic Azad university , Tabriz Branch

Determine the level of elementary education teachers' attitudes toward the 3 Tabriz Portfolio evaluation based on demographic characteristics

Seyede Vida fakhri
Omid ali hossinzade¹

Abstract

The study sought to determine the attitudes of teachers towards Tabriz Elementary Education District 3 Portfolio evaluation method based on demographic characteristics in Thsyly93-1392 professionalism. The statistical population of the study All Elementary Teacher Education District 3 Tabriz, Number of up to 394 people were selected using stratified simple sampling method relative. To collect data from a questionnaire that Components Researcher made such as teachers' belief in the Portfolio, the Portfolio practice in teaching and learning, the belief in the superiority of the portfolio evaluation method quantitative and sets were used. Questions study was to evaluate the independent t tests, analysis of variance was used, and the variable t. Findings showed that overall the teachers scores attitude toward work Portfolio above average assessed valuation of the screw. According to the results Attention to descriptive qualitative evaluation of portfolio formation in primary school, is therefore essential.

Keywords: Approaches, primary teachers, descriptive evaluation, Portfolio

1- Professor ASSistant of Islamic Azad University , Shabestar branch.

The relationship between the factors affecting students trust in online services, Tabriz Farhangiyen University

Dr. Hossein gharehbiglo¹

Behnam shadi dizaji²

Mahtab panjtanpanah gashti³

Ali Bahmani⁴

Abstract

At this time we do many things with the help of computer systems based on information technology. The characteristics of this era of declining physical connections, eliminating additional processes, increasing the speed, accuracy and quality, reduce costs, making communication quick and easy access to information. The main purpose of this research is the relationship between the factors affecting students trust in online services, Tabriz Farhangiyen University. The aim of this research has practical and research methods, descriptive-analytical study, respectively. The population of the study is consisted of all students in Tabriz Farhangiyen University. To collect data for this study from a researcher-made questionnaire was used. The collected data using SPSS software in both descriptive and inferential statistics were analyzed. In the descriptive part of statistics, data has been analyzed using the average of the standard deviation and variance. In the conceptual statistics, data has been analyzed through The Pearson correlation coefficient test. The results of Pearson correlation coefficients indicated that there was a significant relationship between the factors affecting students trust in the online service Tabriz Farhangiyen University.

Key words: Internet, trust of students, quality of service, Tabriz Farhangiyen University

1- Islamic Azad University ,Ajabshir branch, Department of Management, Ajabshir, Iran, h.gharehbiglo@yahoo.com

2- corospondin author: PhD Student of Marketing and Production Management, Islamic Azad University ,Ajabshir branch, Department of Management, Ajabshir, Iran , tm2shadi@gmail.com

3- bahonar University ,rasht branch, Department of Management, rasht, Iran,

4 - Deputy of Planning Regional Electricity Company of Gilan, Gilan, Iran

The study of the role of managers educational supervision on improving educational quality in urban elementary schools of Tabriz 5th education district

Masome monadi sefidan
Sohrab yazdani (Ph.D)¹

Abstract

The study was aimed to determine the role of training supervision and guidance to in improving the quality of education in urban primary schools of Tabriz 5th Education area. Regarding to the existing situation of supervision and teachers' training guidance and its role in educational qualification, the current study was descriptive-survey research and also regarding to the purposes of the study was applicable. The statistical population of this study included primary school teachers of Tabriz 5th Education area. Regarding Morgan table and by proportional accidental classified sampling and 62 women and 63 men were chosen by multiphase cluster sampling method out of the mentioned population. The instrument of this study was a researcher-made questionnaire measuring the teachers' view to teachers' methods in supervision and training guidance and quality of education. To analyze, Pearson correlation and regression analysis were used as descriptive and inferential statistical methods. The resulted findings of the current study indicated that training supervision and guidance was effective in improving the education quality, teaching methods, assessment methods and using teaching aid equipments of urban primary schools of Tabriz 5th Education area.

Keywords: training supervision and guidance, Educational Supervision, improving teaching quality, teaching methods, assessment methods, use of (teaching aids) teaching aid equipments

1 - Department of Educational Administration, university of Farhangian, Tabriz, Iran