

بِسْمِ اللّٰهِ الرَّحْمٰنِ الرَّحِیْمِ



دوفصلنامه

# یافته‌های علوم تربیتی

سال دوم ❁ شماره چهارم ❁ خزان و زمستان ۱۴۰۱

صاحب امتیاز: دانشگاه بین‌المللی المصطفی (ص) - افغانستان

مدیر مسئول: دکتر سید عبدالحمید ثابت

سر دبیر: دکتر محمدحیدر یعقوبی

دبیر اجرایی: علی‌شاه فایق

ویراستار: محمدعلی نظری

طراح جلد و صفحه‌آرا: سید مهدی موسوی

هیئت تحریریه: دکتر بازمحمد فروغ، دکتر سید عباس موسوی، دکتر غلام حسین امیری، دکتر غلام حسین ناطقی، دکتر محمدآصف حکمت، دکتر محمدحیدر یعقوبی، دکتر محمدداود سخنور، دکتر محمدظاهر فهیمی، دوران علی محسنی، علی‌شاه فایق، محمدعارف صداقت و محمدعالم احمدزاده.

- دوفصلنامه «یافته‌های علوم تربیتی»، مقالات صاحب‌نظران، پژوهشگران و دانش‌پژوهان علوم تربیتی را برای نشر می‌پذیرد.
- مقالات، آرای نویسندگان آن‌ها است و لزوماً بیانگر دیدگاه نشریه «یافته‌های علوم تربیتی» نمی‌باشد.

آدرس: کابل، دهبوری، چهارراهی شهید، دانشگاه بین‌المللی المصطفی (ص)، آمریت نشرات.

تلفن: ۰۷۸۹۰ ۱۷۸۱۵

آدرس سامانه: <http://ts.miu.edu.af>

ایمیل: [ts.chiefeditor@miu.edu.af](mailto:ts.chiefeditor@miu.edu.af)

قیمت: ۱۵۰ افغانی

## شیوه نامه تنظیم مقاله علمی

### ویژگی های مقاله علمی

۱. مقاله علمی دارای چکیده، کلیدواژه، مقدمه، ارجاع دهی، نتیجه گیری و منابع معتبر است.
۲. مقاله علمی باید روشمند، مستند، تحلیلی، برخوردار از ساختار منطقی دارای انسجام محتوا و قلم روان باشد.
۳. فایل مقاله در قالب «word» ارائه گردد و حجم آن کمتر از ۴۰۰۰ کلمه و بیشتر از ۷۰۰۰ کلمه نباشد.

### راهنمای تنظیم شکلی مقاله علمی

۴. قلم و فونت مقالات ارسالی باید از شیوه زیر تبعیت کند:
۵. عنوان مقاله: با فونت B Nazanin 16 و بولد (پررنگ) (Heading 1) با این فونت تعریف شود، مؤلف یا مؤلفان با فونت B Nazanin 12 پررنگ (Heading 3) با این فونت تعریف شود.
- در پاروئی همان صفحه اول این اطلاعات باید ذکر شود: عنوان و وظیفه مؤلف اول با ذکر وابستگی به دانشگاه محل تحصیل یا محل کار، شماره تماس و ایمیل (B Nazanin 10).
- اگر مقاله دو مؤلف یا بیشتر دارد: عنوان و وظیفه مؤلف دوم با ذکر وابستگی به دانشگاه محل تحصیل یا محل کار، شماره تماس و ایمیل.
۶. در متن اصلی تیترها و عناوین با فونت های زیر مشخص گردد:
  - ✓ تیتر اصلی با فونت B Nazanin 14 و بولد (پررنگ) (Heading 2) با این فونت تعریف شود
  - ✓ تیتر فرعی با فونت B Nazanin 12 و بولد (پررنگ) (Heading 3) با این فونت تعریف شود
  - ✓ متن مقاله با فونت B Nazanin 13 معمولی تایپ شده باشد. (Normal) با این فونت تعریف شود

### راهنمای تنظیم ساختاری مقاله علمی

۷. چکیده: عنوان چکیده با فونت B Nazanin 11 پررنگ. متن چکیده بین ۲۵۰ تا ۳۰۰ کلمه و با فونت B Nazanin 11 معمولی. چکیده باید موضوع و هدف مقاله را به اختصار بیان کند، به روش و مهمترین یافته های تحقیق اشاره کند. در چکیده باید از جملات کامل خبری با افعال سوم شخص معلوم در زمان گذشته استفاده شود. از علائم اختصاری پرهیز شود. ذکر سابقه و اهمیت موضوع در این قسمت لازم نیست.
۸. واژگان کلیدی: حداقل ۵ و حداکثر ۷ واژه که به صورت ایتالیک (مورب) نوشته و با کامه از هم جدا شده باشند و در یک خط قرار گیرند. واژگان کلیدی باید با فونت (B Nazanin 10) ایتالیک باشند.
۹. مقدمه: به ترتیب به بیان مسئله، سوال ها (و در مواردی به فرضیه)، پیشینه، ضرورت، هدف و ارائه تصویر کلی از ساختار مقاله، می پردازد.
۱۰. بدنه مقاله: متنی است، دارای ساختار منطقی و متشکل از عناوین اصلی و فرعی و برخوردار از انسجام محتوایی که در آن، مدعا، استدلال، شواهد، تحلیل، استنتاج و مانند آن، آورده می شوند.
۱۱. نتیجه گیری: نتیجه متنی است که به دستاوردهای تحقیق که عبارتند از پاسخ به سوال های اصلی و فرعی و وضعیت فرضیه که اثبات یارده گردیده، به صورت مختصر و به دور از عبارت پردازی، آورده می شود.
۱۲. ارجاع دهی در متن باید به صورت داخل متنی به شیوه APA باشد (مثال: توحیدی، ۱۴۰۰، ص. ۵۴).
۱۳. منابع و مأخذ در پایان مقاله به شیوه APA ذکر شوند (مثال: توحیدی، محمدعلی (۱۴۰۰). تاریخ اسلام (۱). کابل: انتشارات المصطفی (ص).



## فهرست

- پیام ریاست نمایندگی جامعة المصطفی (ص) العالمية در افغانستان..... ۱
- سرمقاله..... ۳
- نسبت تعلیم و تربیت رسمی با دوستی و صلح از منظر ایوان ایلچ..... ۵  
علی شاه فایق
- بررسی پیامدهای کمبود دانش حرفه‌ای معلمان در تدریس مضمون ریاضی صنوف ابتدایی..... ۱۹  
پری موج
- مدیریت استراتژیک و ارتباط آن با سیستم اطلاعات مدیریت..... ۳۹  
سید عوض بلاغی شکیب‌زاده
- بررسی رابطه بین مهارت‌های ارتباطی با خودکارآمدی دانشجویان دانشگاه تعلیم و تربیت کابل..... ۵۱  
رابعه میرزایی  
خورشید احمد قرلق  
محمد داوود سخنور
- تأثیر نقش‌های مدیریتی بر بهبود عملکرد مدیران آموزشی..... ۶۹  
معصومه کاظمی  
محمد حیدر یعقوبی
- نقش معلم در شکل‌گیری شخصیت و تغییر رفتار دانش‌آموزان..... ۸۷  
عبدالله حکمت احمدی  
محمد عارف صداقت



## پیام ریاست نمایندگی جامعة المصطفی (ص) العالمية در افغانستان

پیشرفت بشر، در زمینه‌های علم، فرهنگ، اخلاق و معنویت، مرهون تلاش‌ها و پژوهش‌های خستگی‌ناپذیر عالمان، قلم‌به‌دستان و اندیشه‌ورزانی است که به دور از انگیزه‌های خودپرستانه و سودجویانه، عمر پر برکت خویش را وقف پژوهش و کشف رازهای هستی نموده‌اند و هرگز ارزش والای حق و حقیقت‌جویی و گوهر گران‌بهای تقوی و فضیلت را به متاع دنیا ارزان نفروخته و دل پاک و تابناک خود را به جاه و مقام زودگذر نباخته‌اند. به همین جهت است که عالمان و اصحاب قلم در مکتب اسلام، ارج و منزلتی ویژه دارند و از دانشمندان و صاحبان اندیشه، بهترین تجلیل‌ها و تمجیدها به عمل آمده است.

در باب اهمیت قلم و اندیشه همین بس که در منابع معرفتی اسلامی مداد علما برتر از خون شهیدان و تکریم اندیشمندان، به عنوان وارثان انبیا الهی، در حکم احترام گذاشتن به خداوند و پیامبر قلمداد شده است. چراکه در چارچوب تفکر اسلامی، حیات برتر انسانی، در گرو اندیشه و ایمان است؛ لذا، فرزانی که با قلم و اندیشه‌شان مشعل دانش و معرفت را فراراه انسان‌ها برمی‌افروزد، حق عظیمی بر بشریت دارند و شایسته‌ترین ستایش‌ها و قدردانی‌اند.

بدون تردید، گسترش علم و دانش از زمره اساسی‌ترین عوامل رشد، انکشاف و ترقی جامعه است. رشد علمی از طریق آموزش و پژوهش بدست می‌آید. آموزش و پژوهش به‌مثابه بال‌های ترقی و اوج‌گیری یک جامعه است که با بهره‌گیری از آن دو می‌توان به تعالی و شکوفایی رسید. جامعه علمی و اکادمیک افغانستان در سالهای اخیر گام‌های نسبتاً خوبی در عرصه‌های آموزشی برداشته است؛ اما به نظر می‌رسد که تحقیق و پژوهش هنوز در این کشور جایگاه مناسب‌اش را پیدا نکرده و کمتر مورد اقبال بوده است. این در حالی است که نیل به پیشرفت مادی و معنوی در گرو «آموزش و پژوهش» توأمان است.

امروزه یکی از ابزارهای کارآمد و مؤثر توسعه آموزش پژوهش‌محور، انتشار مجلات علمی است. به همین دلیل است که نشریات دانشگاهی به بخش جدایی‌ناپذیری از ساختار دانشگاه‌ها و مؤسسات تحصیلاتی عالی تبدیل شده‌اند. گروه‌های علمی دانشگاهی برای

پیشبرد مقاصد آموزشی و پژوهشی خود و به منظور توسعه دانش بشری، نشریه‌های علمی پژوهشی را تأسیس کرده و یافته‌های پژوهشی یا گزارش‌های آموزشی اعضای هیأت علمی خود را در آن منتشر می‌کنند.

نمایندگی جامعه المصطفی<sup>(ص)</sup> در افغانستان همواره نسبت به توسعه علم و پژوهش همراه معنویت اهتمام داشته است. این دانشگاه، با هدف تولید و ترویج علوم مرتبط با حوزه‌های علوم اسلامی و انسانی و به منظور ارتقای ظرفیت‌های علمی-پژوهشی اعضای گروه‌های آموزشی، بهبود مهارت‌های پژوهشی اساتید و دانشجویان، تقویت مبادله یافته‌های علمی و تحقیقاتی بین مراکز اکادمیک، ایجاد وحدت رویه در فرایند چاپ و نشر مجلات علمی، واحد نشریات را در مرکز پژوهشی دانشگاه ایجاد نموده است. با توجه به اهمیت و ضرورت پژوهش، و با عنایت به این‌که یکی از مهم‌ترین رسالت‌های هر نهاد آموزشی و دانشگاهی، اهتمام ورزیدن به تحقیقات بنیادی و پژوهش‌های کاربردی است، گسترش کمی و کیفی فعالیت‌های پژوهشی و نشریاتی، به ویژه در حوزه مجلات علمی، مد نظر قرار گرفت. پس از فراهم شدن زیرساخت‌های لازم، مانند خرید سامانه جامع مدیریت نشریات علمی (سیناوب)، دوازده مجله علمی تخصصی ایجاد گردید و مرتب به صورت دوفصلنامه در قالب چاپ فیزیکی و الکترونیکی منتشر می‌شوند. سامانه مدیریت نشریات علمی سیناوب برای نظم بخشیدن و تسهیل چرخش مقاله و اطلاعات پیرامون آن در سامانه تولید نشریات علمی و دانشگاهی طراحی شده است و در نقش یک منشی پیگیر و فعال، تمامی امور مربوط به فرایند انتشار نشریات علمی را انجام می‌دهد و این امکان را فراهم می‌آورد که نظریات و آثار علمی نویسندگان افغانستانی در سطح جهانی در دسترس علاقه‌مندان و اصحاب علم و اندیشه قرار گیرد.

در اینجا لازم می‌دانم از تمام همکاران و نویسندگانی که زمینه تحقق این مهم را فراهم آورده و بستر بسط معارف را گسترده اند، قدردانی کنم و برای همه عزیزان توفیقات روز افزون الهی را استدعا نمایم.

## سرمقاله

تولید محتوا و امکان دسترسی به آن، در قرن جاری بیش از هر زمانی افزایش یافته است. اکنون وضعیت به گونه‌ای است که در هر ثانیه، محتواهای بی‌شماری تولید می‌شوند و با سرعت باورنکردنی در اختیار مخاطبان در سراسر جهان قرار می‌گیرند. این پیشرفت، در کنار پیامدهای مثبت و منفی بسیار، دو اثر قابل تأمل داشته است. ۱. آن کس که نتواند در تولید محتوا شریک باشد، مجبور و ملزم خواهد بود که محتواهای تولیدشده توسط دیگران را به صورت یک‌جانبه مصرف کند. نتیجه مصرف یک‌جانبه محتواهای تولیدشده توسط دیگران و انفعال در این جهت، در واقع کنار گذاشتن باورها و داشته‌های خود و تن سپردن به تمامی هنجارها و ارزش‌ها و تبعیت از تمامی رفتارها و گفتارهای آنان است. ۲. تولید انبوه محتوا و هجوم سرسام‌آور آن از مسیرهای مختلف، کارگزینش محتوای درست و تشخیص آن از محتواهای نادرست را دشوار و پیچیده کرده است. این عدم تشخیص، به خصوص زمانی ترس‌ناک و اضطراب‌آفرین می‌شود که پای برد و باخت هویت و تمامی عناصر معنوی و مادی مبتنی بر آن در میان باشد.

باتوجه به این نکات، «تولید» محتوا در گام نخست و «تبیین» محتواهای تولید شده در گام دوم، به‌عنوان یک رسالت انسانی-دینی دانایان و قلم‌به‌دستان در عرصه‌ها و زمینه‌های مختلف دانشی و بینشی مطرح می‌شود و جدوجهد فرهنگی مضاعف ضرورت می‌یابد. بر مبنای همین نگاه و با تکیه بر ضرورت بیان شده، جامعه المصطفی<sup>(ص)</sup> العالمیه-افغانستان، با تقویت بیش از پیش مرکز پژوهشی و گسترش دهی نشریات علمی خویش و بسترسازی برای نشر جهانی آن در سامانه سیناوب، زمینه سهم‌گیری دانش‌پژوهان و دانایان افغانستانی را در رشته‌ها و موضوعات مختلف در عرصه تولید و تبیین فراهم آورده است.

دانایان و قلم‌به‌دستان نیز بحمدالله تا کنون با درک این مسئولیت خطیر و با نگاه مسئولانه، اقدام به نوشتن مقالات خوبی برای تمامی دوازده مجله علمی، از جمله

«دوفصلنامه یافته‌های علوم تربیتی» کرده‌اند که اداره نشریه از ایشان سپاس‌گزار است و تشکر می‌کند و امید دارد که این همکاری‌ها تداوم داشته باشد و توسعه یابد. اداره «دوفصلنامه یافته‌های علوم تربیتی» به‌خصوص و به‌صورت ویژه تقدیر می‌کند از نویسندگان مقالات: «نسبت تعلیم و تربیت رسمی با دوستی و صلح از منظر ایوان ایلچ»، «بررسی پیامدهای کمبود دانش حرفه‌ای معلمان در تدریس مضمون ریاضی صنوف ابتدایی»، «مدیریت استراتژیک و ارتباط آن با سیستم اطلاعات مدیریت»، «بررسی رابطه بین مهارت‌های ارتباطی با خودکارآمدی دانشجویان دانشگاه تعلیم و تربیت کابل»، «تأثیر نقش‌های مدیریتی بر بهبود عمل‌کرد مدیران آموزشی» و «نقش معلم در شکل‌گیری شخصیت و تغییر رفتار دانش‌آموزان» که مقالات‌شان زینت‌بخش این شماره است.

علی‌شاه فایق

# نسبت تعلیم و تربیت رسمی با دوستی و صلح از منظر ایوان ایلچ

علی شاه فایق<sup>۱</sup>

«ایلچ نه مدرسه‌ستیز و نهادستیز است، نه فناوری‌ستیز؛ بلکه به‌طور ساده به‌شدت آگاه است که برخی از آفریده‌ها امکان دراز کردن دست دوستی به‌طرف آن «دیگری» را که در آن سوی آستانه قرار دارد، محدود می‌کنند. دغدغه اصلی ایلچ در همه نوشته‌هایش توسعه و پروردن فیلیا، یا همان عشقی است که از دوستی سرچشمه می‌گیرد.» (پالمر، ۱۳۹۳، ص ۳۴۳).

## چکیده

در این پژوهش، تعلیم و تربیت رسمی و کارکردهای آن، با محور قرار گرفتن کارکرد بنیادین دوستی و صلح، به‌عنوان یک مسئله تربیتی از منظر ایوان ایلچ مورد بررسی و تحلیل قرار گرفته است. این مربی-فیلسوف از آن جهت انتخاب شده است که انتقادات جدی و محکمی علیه نهاد تعلیم و تربیت رسمی دارد. روش تحلیل در پژوهش، اسنادی است. منبع اصلی تحلیل نیز آثار این مربی-فیلسوف است که به زبان فارسی ترجمه شده است. درعین حال از اسناد و متون معتبر دیگر نیز برای توسعه و تعمیق تحلیل استفاده شده است. نتیجه به‌دست‌آمده از این تحلیل نشان می‌دهد که ایوان ایلچ، تعلیم و تربیت رسمی را که از طریق مکتب (مدرسه) اجرا می‌شود، دارای کارکردهای منفی مختلفی می‌داند که در نهایت نه‌تنها تحقق دوستی و صلح را ممکن نمی‌سازد که به نفع دوستی و صلح از جامعه منجر می‌شود. از نظر ایلچ، مکتب و تعلیم و تربیت رسمی با کارکردهایی چون: «غیبت یگانگی و حضور پرننگ بیگانگی»، «نیازسازی و صنعت‌زدگی (مصرف‌گرایی)»، «بازتولید و توسعه بی‌عدالتی» و «ایجاد و توسعه نگاه کمی» انسان و جامعه مورد هدف خود را به این وضعیت می‌رسانند.

**کلیدواژه‌ها:** تعلیم و تربیت رسمی، دوستی، صلح، ایوان ایلچ

۱. گروه فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، کابل، افغانستان.

## مقدمه

تعلیم و تربیت، به‌خصوص به‌دلیل آثار سیاسی-اجتماعی عمیقی که دارد، اصلی‌ترین موضوع تأمل فیلسوف-مربانی چون ایلیچ است. این فیلسوف-مربیان، نگاه انتقادی به ماهیت و کارکرد نهاد تعلیم و تربیت رسمی دارند. آنان معتقدند که این نهاد بیش از انجام وظایف اصلی خود که همانا آگاهی‌دهی و رهایی‌بخشی است، به وظیفه‌دیگر و متضاد وظیفه اصلی‌اش، یعنی توسعه‌دهی جغرافیای فکری، فرهنگی و اقتصادی نظام سرمایه‌داری در بخش‌های مختلف جامعه و بر تمام افراد و گسیل کردن متعلمان و دانش‌آموزان در این مسیر فعالیت می‌کند. نتیجه این وضعیت، تضعیف بیش‌تر جوامعی است که فناوری و تکنالوژی ضعیف‌تری در اختیار دارند (گوتک، ۱۳۹۶، ص ۴۸۳). فیلسوف-مربیان انتقادی تلاش می‌کنند ابعاد گوناگون این کژکارکردی مکتب و تعلیم و تربیت را برای همگان آشکار سازند و از این بستر، ماهیت اصلی و حقیقی نهاد تعلیم و تربیت رسمی را بدان‌ها بازگردانند (فرمینی فراهانی، ۱۳۸۹، ص ۱۳۱).

## دوستی، دغدغه ایلیچ و فراموش شده تعلیم و تربیت رسمی

ایوان ایلیچ<sup>۱</sup> (۱۹۲۶-۲۰۰۲ م) از یک‌سو فرزند یک بانوی مومنه یهودی سفاردی<sup>۲</sup> (اسپانیایی) بود که رنج‌ها و تنگناهای نظام توتالیت<sup>۳</sup> هتلری را چشید؛ از سوی دیگر کشش بسیار مؤمنی بود که از درون کلیسا، کلیسا را می‌شناخت و به مشکلات نظام رسمی دینی آگاه بود<sup>۴</sup> و شاید به‌دلیل وجود همین مشکلات معتقد بود که نباید کلیسا در امور سیاسی و اجتماعی دخالت کند. از سوی سوم، جذب نوشته‌های آلبرت آوئر درباره الهیات رنج‌دیدگی شده بود. افزون بر این سه مسئله، آشنایی او با پوئرتوریکویی‌ها<sup>۵</sup>، دروازه آشنایی او با محرومیت یک جمع مسیحی مؤمن از یک

1. Ivan Illich

2. Sephardi Jews

3. Totaliter

۴. به همین جهت، ادبیات او پر است از اصطلاحاتی مانند کلیسا، وحی و تحریف. او در جمله‌ای از «غرب به‌مثابه تحریف وحی» سخن گفته است. (پالمر، ۱۳۹۳، ص ۳۳۳)

5. Puerto Rican



جانب و برترجویی فرهنگی نظام سیاسی و دینی ایالات متحده از جانب دیگر بود (پالمر، ۱۳۹۳، صص ۳۳۳ تا ۳۳۶).

این مسائل در کنار هم سبب شدند که «دوستی» و «عشق برآمده از دوستی» دغدغه اصلی ایلچ باشد؛ چنان‌که پالمر (۱۳۹۳) بدان تصریح کرده است؛ اما این ادعای پالمر که اکنون ادعای من نیز است، برخلاف ظواهر برخی از نوشته‌های خود ایلچ مانند انرژی و عدالت و فقر آموزش در آمریکای لاتین است که بیش از هر چیزی بر «برابری» تأکید کرده است. چگونه می‌توان این ادعا را با ظواهر آن نوشته‌ها سازگاری داد؟ آیا این سازگاری ممکن است؟

برای رسیدن به این سازگاری شاید نیاز باشد فهم «بدیوی» از «عشق» را واسطه و میانجی قرار دهیم. آلن بدیو<sup>۱</sup> در کتاب «در ستایش عشق»، عشق را «رویه‌ای از حقیقت» می‌داند که بر اساس آن تجربه جهان از منظر دو (تفاوت چنان‌که هست) ممکن می‌شود (بدیو، اینترنتی، ص ۱۸).

این عشق و تجربه خاصی را که میسر می‌سازد، بستری می‌شود برای فهم مشترک انسان‌هایی که به‌طور معمول دارای فهم‌های متضاد از پدیده‌ها هستند. عشق و دوستی فهم مشترک را میسر می‌سازد و صلح و باهمی را ممکن می‌کند، بدون این‌که تفاوت‌ها را حذف کند. بلکه با حفظ تفاوت و تأکید بر آن، چنین تجربه‌ای را ممکن می‌کند.

مشکل اساسی «نابرابری» که ایلچ از آن سخن می‌گوید، شکل نگرفتن بستر چنین تجربه خاص در جهان و در فضاهاى تعلیم و تربیت رسمی است؛ یعنی ممکن نشدن فهم و تجربه جهان از منظر تفاوت و از دو نگاه. این‌که آمریکایی اروپایی، آمریکایی پوئرتوریکویی را در عین «خارجی نبودن»، «بیگانه» می‌داند و نمی‌تواند خود را با او برابر ببیند، به این دلیل است که نمی‌تواند جهان را از منظر تفاوت به نظاره بنشیند. در نتیجه دوستی و عشقی که پایه‌سنگ و اساس برابری و صلح هستند، شکل نمی‌گیرد.

1. Alain Badiou

بر مبنای آنچه بیان شد، دغدغه اصلی ایللیچ، عشق و دوستی است که بنیاد و پایه‌سنگ برابری و صلح است. در جانب مقابل درگیری پیوسته او با مسئله برابری و نابرابری، در واقع درگیری با دوستی و عشق و یا دشمنی و نفرت است. پرسش اصلی ایللیچ نیز این است که: «چگونه می‌توان این دوستی را رقم زد؟» یا به تعبیر دیگر «چگونه می‌توان دشمنی موجود را به دوستی و صلح بدل کرد؟»

در ذیل این پرسش، پرسش‌های دیگری زاده می‌شوند، مثل این که: «موانع این دوستی کدام‌اند؟»

به این پرسش‌ها به شیوه‌های مختلف می‌توان پرداخت و به پاسخ آن‌ها رسید. می‌توان مثل یک محقق کاملاً آکادمیک در گوشه کتابخانه و اتاق مطالعه نشست و نیز می‌توان چون یک فعال اجتماعی در اجتماع حضور یافت و به آن اندیشید و برایش پاسخ یافت. اما ایللیچ مثل دیگر فیلسوف-مربیان انتقادی (فریره، اپل و...) یک محقق/فعال است؛ یعنی محقق نیست که ادعاها و دلایل و پاسخ‌هایش را از گوشه اتاق تحقیقش در دانشگاه عرضه کند. از سوی دیگر فعال غیر محقق نیز نیست که نتواند ادعایش را به صورت علمی طرح سازد. او، چنان‌که اپل می‌گوید: «ادعاها و دلایلیش را در تنش میان نظر و عمل ساخته و تولید می‌کند». (اپل، ۱۳۹۵، ص ۵۴). بر این اساس است که پاسخ‌های او به پرسش‌های طرح‌شده صورت معمول یک پاسخ کاملاً آکادمیک را ندارد؛ بلکه پخش شده در درون روایت‌هایی است که از صحنه‌های مختلف در جغرافیاهای گوناگون شکل می‌گیرد و به انجام می‌رسد. با توجه به این نکته، آنچه را می‌توان به‌عنوان جدی‌ترین پاسخ‌های ایللیچ برای پرسش‌های بالا ذکر کرد، موارد زیر است.

### موانع دوستی و صلح و نقش تعلیم و تربیت در توسعه آن

ایللیچ چنان‌که پیش‌تر نیز بارها اشاره شده است، یک مربی-فیلسوف است؛ یعنی از یک طرف صاحب نظر و تئوری و دیدگاه فلسفی است و از طرف دیگر، مربی است

1. Paulo Freire  
2. Michael W. Apple

که عملاً مشغول عمل تعلیم و تربیت است. به صورت طبیعی بین نظر فیلسوفانه و عمل مربیانه او رابطه و تعامل برقرار است و یکی در ساخت، تغییر و تکمیل دیگری نقش دارد. در مواردی نظر، عمل را جهت می‌دهد و در مواردی نیز عمل، نظر را اصلاح می‌کند. در نهایت آنچه به عنوان دیدگاه او، از جمله در باب موانع دوستی و صلح، مطرح می‌شود، محصول همین تعامل و هم‌آغوشی عمل و نظر است. در میان موانع مختلف دوستی و صلح برخاسته از دامن تعلیم و تربیت رسمی که ایلیچ آن‌ها را شناسایی کرده و یافته است، چهار مانع زیر موانع عمده و نسبتاً فراگیر هستند.

### ۱. غیبت «بیگانگی» و حضور پررنگ «بیگانگی»

ایلیچ در دو کتابش از «بیگانگی» سخن می‌گوید. وی در «فقر آموزش در آمریکای لاتین» از «بیگانگی فرهنگی» و «بیگانگی هویتی» یاد می‌کند. بیگانگی فرهنگی را که یک بیگانگی بیرونی و با «دیگری» است، بیگانگی می‌داند که برخی از مردم یک سرزمین تازه‌ساخت مثل آمریکا، به آن دچار می‌شوند. از آن جهت که در بیرون از این سرزمین نیستند، «خارجی» به حساب نمی‌آیند؛ اما از آن جهت که خاستگاه نگرشی و رفتاری متفاوت دارند و ناتوان از درک و دریافت باورها و رفتارهای هم‌نشینان خود هستند، «بیگانه» به حساب می‌آیند. ایلیچ این‌گونه از بیگانگی را در پورتوریکوی‌های مهاجر به ایالات متحده می‌بیند که در عین حضور در کنار مهاجرین اروپایی، با آنان بیگانه بودند.

اما بیگانگی هویتی را که بیگانگی درونی و با «خود» است، وضعیتی می‌بیند که برجسته‌ترین ویژگی آن رفتار محض تهی از باور و نگرش است. انسان بیگانه به این معنا، درک و شناخت نسبت به خود، کنش و گفتار خود ندارد و فقط از باب «همراهی» و «سازگاری» با دیگران و محیط آن را انجام می‌دهد. این انسان بیگانه به سان یک حیوان تابع غریزه است که در موارد خاصی واکنش غریزی نشان می‌دهد (ایلیچ، ۱۳۵۳، صص ۲۸ تا ۳۴).

وی در کتاب دیگرش، مدرسه‌زدایی از جامعه، باهم از دو گونه بیگانگی نام می‌برد: «بیگانگی قدیم» و «بیگانگی نوین». از نظر ایلیچ، بیگانگی قدیم محصول «بدل شدن پیشه به کار در مقابل دستمزد است» و بیگانگی جدید محصول «بدل شدن دانش به کالا» است. در این تقسیم، تفاوت دو قسم در موضوع آن است که در یکی، «کار» موضوع است و در دیگری، «دانش» موضوع است. اما از جهت اثر و شکل دهی وضعیت هر دو یک گونه‌اند. در هر دو مورد، انسان بیگانه، دور از خلاقیت، لذت و آسایش است. انسان بیگانه، انگیزه خود را برای رشد مستقل از دست می‌دهد و از مناسبات اجتماعی جز رنج، چیزی عایدش نمی‌شود (ایلیچ، ۱۳۸۷، صص ۸۸ و ۸۹).

طبیعی است وقتی در جامعه‌ای، یگانگی غایب باشد و بیگانگی حاکم، دوستی و صلح نیز غایب و دشمنی و ستیزه‌جویی حاکم است. نتیجه غیبت دوستی و صلح و حکومت دشمنی و نفرت، رنج، درماندگی و بی‌چارگی تمامی افراد درگیر این وضعیت است.

حالا باید دید که این مفاهیم چه ارتباط به «تعلیم و تربیت رسمی» دارد. نگاه دقیق نشان می‌دهد که تعلیم و تربیت رسمی در جای‌جای دنیا، مبتلا به همین «بیگانگی» و «بیگانه‌سازی» است. این تعلیم و تربیت‌ها، از ماهیت و هویت اصلی خود که همانا آموختن علم و فراهم کردن زمینه تفکر و تعامل و تغییر وضعیت به سمت مثبت باشد، دور گشته و صرفاً در نقش یک کارخانه تولید آدم‌های وابسته و فروشگاه مدرک ایفای نقش می‌کنند. دانش‌آموزان را نیز به سمت و سویی راه می‌برند که نتیجه آن «غرق شدن در واقعیت دگم» و ناتوانی از تغییر آن است.

یک دانش‌آموز و متعلم، وقتی اولین تجربه‌اش را از مکتب به یاد می‌آورد، تنش می‌لرزد و روانش پرخاش می‌کند و درعین حال می‌هراسد. در ذهن او مکتب، نه محل زندگی و زندگی‌آفرینی که جایگاه ترس‌آفرین یک سری پدیده‌های غیرانسانی است.

ناظم، «چماق بدستی است که می‌تواند هر الاغی را آدم بسازد»؛ معلم، «مرد یا

زنی که فقط بلد است یک نفس و بدون وقفه حرف بزند یا متن کتاب را بخواند و از تو نیز همان را بخواهد؛ دانش آموز بزرگ‌تر، «قلدری که تو را می‌آزارد» و دانش آموز کوچک‌تر، «ضعیفی که تو باید او را بیازاری».

این بدترین تصویر ممکن از مکتب به‌عنوان محل تعلیم و تربیت رسمی است؛ ولی این تصویر در بسیاری از موارد، عین واقعیت است.

در این تصویر، تنها چیزهایی که وجود ندارند، یگانگی، ارتباط، خلاقیت، لذت و آسایش‌اند. در این تصویر، دانش و علم، کالایی است که باید با هزینه بسیار به‌دست آوری تا در آینده با سود بیش‌تر به دیگران بفروشی. بر مبنای این تصویر، «وحدت و عینیت علم و عالم و معلوم» توهمی بیش نیست.

نکته‌ای را که بر مبنای مقاله «فصاحت سکوت» ایلچ می‌توان نتیجه گرفت؛ این‌که از میان رفتن فرهنگ «سکوت» و توسعه «پرگویی» نیز نقش برجسته در بیگانگی فزاینده آدم‌ها از یکدیگر و حتی از خود دارد. به‌تعبیر دیگر، توسعه فرهنگ پرگویی، عملاً امکان دیالوگ و گفتگو و تجربه ژرف مشترک را از میان برده است و بستر را برای سخن گفتن نامفهوم هرکس فقط با خودش فراهم کرده است. مکتب، تلویزیون و... نیز ابزارهای همین توسعه پرگویی یک فرد و از میان رفتن دیالوگ و گفتگو هستند.

## ۲. نیازسازی و صنعت‌زدگی (مصرف‌گرایی)

به باور ایلچ مصرف‌گرایی و صنعت‌زدگی یکی دیگر از رنج‌ها و مشکلاتی است که دامن تعلیم و تربیت رسمی را گرفته است و از دامن آن سرازیر جامعه می‌شود. وی در این زمینه می‌گوید: «در مکتب می‌آموزیم که مصرف بیش‌تر انرژی، عامل و دلیل برتری شخصیتی و شکوه‌مندی جایگاه اجتماعی است. داشتن کالاهای لوکس نشان توفیق‌مندی در استفاده از مهارت و توان است. اگر امروزه ایالات متحده جایگاه شکوه‌مند در میان دیگر کشورها دارد و از جهات بسیار توفیق‌مند است، بدلیل مصرف بیش‌تر انرژی از سوی آن کشور و داشتن لوکس‌ترین کالاها است.» (ایلچ، ۲۵۳۶)

(پهلوی)، صص ۷۳ تا ۷۸). او در جای دیگر می‌گوید: «مکتب، نقطه آغاز اسطوره مصرف بی‌پایان نیز به حساب می‌آید...» (ایلیچ، صص ۱۳۸۷، ۷۷).  
وی همچنین یکی از اهداف آموزش رسمی را «نیازسازی و توسعه مصرف‌گرایی» می‌داند و می‌گوید: «مکتب‌ها عنصر ثابت جامعه‌ای هستند که در آن اقلیتی دارد چنان مولد می‌شود که اکثریت باید به صورت مصرف‌کنندگان سربه‌راه تربیت شوند.» (ایلیچ، ۱۳۵۳، ص ۷۱).

وی در این زمینه سه پدیده تعلیم و تربیت، ارتش و اعتبار را هم هدف می‌داند و می‌گوید: «آموزش رسمی برای «تدریس انبوه»، ارتش رسمی برای «تلافی انبوه» و اعتبار رسمی برای «مصرف انبوه» است.» (ایلیچ، ۱۳۵۳، ص ۶۷).

این کارکرد منفی مکتب، یکی از دلایل اصلی ایلیچ برای مخالفتش با آموزش رسمی است؛ و شاید همین کارکرد باشد که ایلیچ، از «آینی شدن پیشرفت» سخن می‌گوید و آموزش رسمی را دین جدید و مکتب را کلیسای تازه معرفی می‌کند که رستگاری مدرن فقط از بستر آن می‌تواند محقق شود. وی در این زمینه می‌گوید: «مکتب، آیینی است که تازه‌ایمان‌آوردگان را با مسابقه مقدس مصرف روزافزون، آشنا می‌کند: آیین رضایت‌طلبی با وساطت کشیش‌های تحصیلی میان مؤمنان و خدایان قدرت و امتیاز و نیز آیین مکافات برای ترک‌کنندگان تحصیل (کافران) به‌عنوان عاملان توسعه نیافتگی...» (ایلیچ، ۱۳۸۷، صص ۸۰ تا ۸۷).

در این فضا، تعامل جای خود را به خضوع می‌دهد و دوستی و عشقی که برآمده از دامن تعامل درست و تجربه سازنده است، از میان می‌رود. دوستی، عشق و صلح، از معنای اصلی خود تهی گشته و بدل به کالای قابل خرید و فروش می‌شود که فقط صاحبان ثروت می‌توانند آن را بخرند و یا هدیه کنند.

### ۳. بازتولید بی‌عدالتی و توسعه آن

بحث دیگری را که ایلیچ به صورت جدی مطرح می‌کند، این است که «عدالت» می‌توانست و بایست اصلی‌ترین هدف تعلیم و تربیت می‌بود؛ اما امروز نه تنها مورد

غفلت واقع شده که بی‌عدالتی به اصلی‌ترین محصول آموزش مدرسه‌ای بدل شده است.

ایلیچ در این زمینه می‌گوید: «به‌روشنی پیداست که حتی در مدارس با شرایط و امکانات مساوی، یک کودک فقیر به‌ندرت می‌تواند به‌جای یک کودک ثروتمند برسد. حتی اگر آن‌ها به مدارس یکسان بروند و هر دو نیز در یک سن مکتب را آغاز کنند. کودک فقیر فاقد بسیاری از فرصت‌های آموزشی است که برای کودک طبقه متوسط به‌صورت غیررسمی فراهم است. این امتیازات از مبادلات و مطالعه کتاب در خانه تا سفرهای تفریحی و احساس متفاوت درباره خود را شامل می‌شود و برای کودکی که از آن‌ها برخوردار است، چه در مکتب و چه در خارج از آن به کار می‌آید. بنابراین شاگرد فقیرتر، مادامی‌که برای پیشرفت یا یادگیری به مکتب وابسته است، عموماً عقب می‌افتد. فقیران به این دلیل به پول نیاز دارند که بتوانند آموزش ببینند، نه این‌که برای درمان نارسایی‌های به‌ظاهر بیش از حد خود مدرکی بگیرند.» (ایلیچ، ۱۳۸۷، ص ۳۱).

کودک فقیر با این عقب‌افتادگی، فرصت تحصیل در مقاطع بالاتر را نیز از دست می‌دهد، درحالی‌که در تأمین هزینه آن مقاطع به‌اندازه ثروتمندان جامعه شریک است. دانشگاهی که در یک کشور ساخته می‌شود و اساتید و نیروهای انسانی که استخدام می‌شوند، به همان میزان که از مالیات و انرژی مادی و بدنی صاحبان ثروت تغذیه می‌کنند و تأمین می‌شوند، از مالیات و انرژی مادی و بدنی افراد فقیر نیز استفاده می‌کنند. از سوی دیگر این عقب‌ماندگی او را دچار سرخوردگی و ناامیدی می‌کند و به این باور می‌رساند که او «ناتوان» است و آن دیگری که در عرصه آموزش‌های اولیه موفق بوده است، «توانا» است.

این بازتولید بی‌عدالتی تا آنجا پیش می‌رود و توسعه می‌یابد که میلیاردها دلار پول دریافت‌شده از تک‌تک افراد جامعه، فقط خرج پژوهش‌هایی می‌شود که به‌سرعت بیش‌تر هواپیما/طیاره و توسعه و بی‌خطرسازی میدان‌های هوایی، ساخت جاده‌های هموارتر و اتوبان‌های عریض‌تر و ماشین‌های تندروتر می‌انجامد؛ پدیده‌هایی که نود

در صد تأمین‌کنندگان مصارف عمومی از آن‌ها هیچ بهره‌ای نمی‌برند و حتی یک‌بار از کنارها آن‌ها نمی‌گذرند (ایلپچ، ۱۳۵۳، ص ۱۲۴).

این بی‌عدالتی‌های روزافزون که در عمق تعلیم و تربیت رسمی ریشه دارد، سبب توسعه و تولید طبقات اجتماعی و نفرت انسان‌ها و افراد یک جامعه از یکدیگر و منجر به ایجاد جنگ و خشونت و از میان رفتن صلح و دوستی می‌شوند. بر بنیاد همین بی‌عدالتی‌هاست که شمال بر خوردار و جنوب نابرخوردار در جهان و در هر کشور و شهر و محله‌ای شکل می‌گیرد و انسان‌های ذاتاً برابر را دچار نابرابری ویرانگر می‌کند. سپس این نابرابری، نابرابری موجود در تعلیم و تربیت را بازتولید می‌کند و مکاتب خاص نخبگان و خاص اشراف و الیت‌ها را به وجود می‌آورد و دیواری به‌سان دیوار چین بین انسان‌ها می‌سازد.

#### ۴. ایجاد و توسعه نگاه کمی

نگاه کمی به پدیده‌ها، از جمله آموزش، از دیگر مباحثی است که برای ایلپچ مهم بوده و بدان توجه خاص کرده است و در نقد آن بسیار سخن گفته است. نگاه کمی در عرصه آموزش به معنای اصیل دانستن مدرک به جای درک است. در این نوع آموزش، نهاد آموزش‌دهنده و نیز جامعه تحت سیطره آن، بی‌توجه به کیفیت و اثربخشی واقعی، به مدرک بها می‌دهند و ارزش را از مسیر مدرک تعیین می‌کنند. ارزش و جایگاه اجتماعی نیز که به جای دانایی واقعی، با مدرک تحصیلی گره می‌خورد با ورود به مکتب و خضوع در برابر معلم و تبعیت کامل از او و در نتیجه دریافت مدارک ممکن می‌شود. ایلپچ در این زمینه می‌گوید: «ارزش‌های نهادینه‌شده که مکتب در افراد القای می‌کند، کمی هستند. مکتب جوانان را به دنیایی وارد می‌سازد که در آن همه چیز، حتی تصورات آن‌ها و در واقع خود انسان نیز قابل اندازه‌گیری است.» (ایلپچ، ۱۳۸۷، ص ۷۹).

نگاه کمی به همه چیز، برخی از ارزشمندترین دارایی‌های بشر را از او گرفته است. این تعلیم و تربیت بوده است که در گام نخست، خود به این آفت مبتلا شده و



سپس دیگر زوایا و ابعاد زندگی بشر را تحت تأثیر قرار داده است. در عرصه اقتصاد، ارزش کالاها، به قیمت کمی آن وابسته است. هر کالایی که قیمتش از جهت کمی بیش تر باشد، ارزشمندتر است. برای انسان مدرن، حتی انسان جایگاه انسانی خود را باخته و به تعداد بدل شده است. امروزه قتل یک انسان به همان اندازه، «یک» است که خرد شدن یک عدد پیاز؛ یعنی در عمل و واقع، اخلاق بار کیفی خاصی ندارد. لذا است که سخت ترین و سنگین ترین جنایت‌ها، فقط به صورت کمی و به عنوان «عدد» روایت می‌شوند و روان کسی را نمی‌آزارند.

در نهایت، ایلچ تأکید می‌کند که سرمایه‌داری و نظام تعلیم و تربیت رسمی وابسته به آن با استفاده از شرطی‌سازی، جوامع و انسان‌ها را شرطی می‌کنند. با بردن متعلمان و دانش‌آموزان به مکتب و مدرسه، کاری می‌کنند که یادگیری با تدریس، پیشرفت با آموزش رسمی، شایستگی با مدرک تحصیلی خلط و مشتبه شوند. به گونه‌ای که وقتی سخن از یادگیری، پیشرفت و شایستگی می‌شود، افراد و جوامع به دنبال تدریس، آموزش رسمی و مدرک راه بیافتند. در حالی که بخشی زیادی یادگیری‌ها بدون تدریس و بسیاری از پیشرفت‌ها به دور از آموزش رسمی رخ می‌دهد و شایستگی نیز با مدرک تحصیلی ارتباطی ندارد.

### راه‌حل ایلچ برای گذر از این موانع

توقع غالب و شاید درست و سازگار با معنای انتقاد، از فیلسوفان انتقادی توضیح دقیق و تحلیل درست وضعیت اجتماع و آشکار ساختن نارسایی‌ها و مشکلاتی است که در درون جامعه جریان دارد. چه این‌که این بحران‌ها و نارسایی‌ها، در مواردی، صورت فرصت و بستر رشد را به خود می‌گیرند. اما تمرکز بر آرای ایلچ، نشان می‌دهد که وی صرفاً به نقد بسنده نکرده و راه‌حل نیز ارائه می‌دهد. او می‌گوید: «راه‌حل این است که تعلیم و تربیت رسمی اجباری برچیده شود و نهادهای خاصی برای تقویت اهداف واقعی تعلیم و تربیت جایگزین آن شوند. دولت نباید کودکان را وادار به حضور در مدرسه کرده و مهم‌تر این‌که کارفرمایان نباید دنبال میزان تحصیلات،

نمره، مدرک و نظایر این‌ها باشند. بلکه باید افراد را بر اساس شایستگی‌هایشان برای شغل موردنظر، استخدام کنند.» (دکتر محمود شان‌ع‌پور، ۱۳۹۴، ۶۷ و ایلچ، ۱۳۸۳، ۴۷ تا ۵۳).

این پیشنهاد، ضمن نفی مدارس رسمی و بوروکراسی معمول در ادارات، جایگاه ویژه و منحصر به فرد مدارک تحصیلی را نیز نفی می‌کند و به جای کمیت‌گرایی به کیفیت‌گرایی توجه می‌کند. از نظر ایلچ، در جامعه باید فرصت آموزش برابر و مناسب برای همه به صورت یکسان وجود داشته باشد که بدون هیچ الزام و اجبار بیرونی و صرفاً بر اساس احساس نیاز درونی، افراد (معلم و متعلم) در آن حضور یابند و نقش مناسب خویش را ایفا کنند (معنوی‌پور، ۱۳۸۹، صص ۲۵۹-۲۶۱).

### جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

داشتن نیم‌نگاهی به زمانه و روزگار ایلچ، درستی دغدغه او را تأیید می‌کند. ایلچ این دغدغه، یعنی «زنده کردن دوستی و صلح» را، در سال‌هایی داشت که جنگ دوم جهانی میان متحدین و متفقین به تازگی پایان یافته بود و جنگ سرد میان دو قطب جدید شرق و غرب به اوج می‌رسید و آمریکای مرکزی و بخش‌های از آمریکای شمالی مرکز این جنگ ترسناک شده بود. نیز زمانه او، زمانه‌ای بود که مسیونرها و مبلغین مسیحی به جای رساندن پیام صلح‌آفرین عیسی مسیح، زمینه‌سازان دشمنی نو و پیام‌رسانان نزاع‌های کلان جهانی بودند. هم‌چنین این دغدغه درست ایلچ، برخاسته از رنج‌های او به عنوان فرزند یک مادر یهودی، ضربه‌دیده از نظام ایدئولوژیک هیتلری و آوارگی دیده از خشونت سیاست دینی بود.

مدعیات ایلچ نیز تا حدود زیادی درست بود. بیگانگی، مصرف‌گرایی، بی‌عدالتی و کمیت‌گرایی، توسعه و بازتولید این موارد، اصلی‌ترین دشمنان دوستی و صلح آدم‌ها با خودشان، دیگران و طبیعت بود. دشمنانی که هر روز چیره‌تر و خیره‌تر می‌شدند و بشر را به انحطاط بیش‌تر و ترسناک‌تر سوق می‌دادند. نیز او درست می‌گفت که مکتب، به عنوان نهاد فرهنگی، نه تنها تأثیری در تغییر این وضعیت به سمت

مثبت نداشت که همین وضعیت منفی را بازتولید می‌کرد و توسعه می‌داد. حال که نزدیک به نیم‌قرن از آن روزها گذشته است، درستی مدعیات و برحق بودن دغدغه او بیش از پیش آشکار شده است.

راه حل ایلچ، اما راه حل کامل و رهایی‌بخش نیست؛ زیرا این راه حل بیش تر سلبی است تا ایجابی. ایلچ با دلایل بسیار و درست، دستاوردهای تکنولوژیک دنیای مدرن و نیز روش و رویه کلیسایی و سنتی را نقد می‌کند؛ اما دستاوردها و روش و رویه قابل قبولی ارائه نمی‌دهد. او کیفیت‌گرایی را می‌خواهد؛ اما معیار مشخصی در این زمینه پیشنهاد نمی‌کند. او می‌خواهد که «نهادهای خاص جایگزین مدرسه‌ها شوند»؛ اما تضمینی ارائه نمی‌کند که این نهادهای خاص بازتولیدکننده همان بی‌عدالتی، مصرف‌گرایی و از خودبیگانگی نشوند.

با توجه به آنچه بیان شد، باید پذیرفت که نظام تعلیم و تربیت رسمی خالی از عیب و نقص نیست و نباید این نظام به دین و آیین غیر قابل نقد بدل شود؛ بلکه عیب و نقص‌های کلانی دارد که موارد یادشده در این نوشته، بخشی از آن است. اما همین نظام تا کنون بدیلی که بتواند به درستی جای آن را پر کند، نیافته است. در نتیجه، تا سر برآوردن آن بدیل بی‌عیب و نقص از همین نظام تعلیم و تربیت رسمی استفاده کرد و در ضمن برای ایمن ماندن از نقص‌ها و عیب‌های آن باید تلاش ورزید.

## منابع

۱. آپل، مایکل دبلیو، (۱۳۹۵)، آیا آموزش می‌تواند جامعه را تغییر دهد؟ ترجمه نازنین میرزابیگی، تهران: انتشارات آگاه.
۲. ایلچ، ایوان، (۱۳۵۳)، فقر آموزش در امریکای لاتین، ترجمه هوشنگ وزیری، تهران: انتشارات خوارزمی.
۳. ایلچ، ایوان، (۲۵۳۶ پهلوی)، انرژی و عدالت، ترجمه محمدعلی موحد، تهران: انتشارات دانشگاه آریامهر.
۴. ایلچ، ایوان، (۱۳۸۷)، مدرسه‌زدایی از جامعه، ترجمه الهه ضرغام، تهران: انتشارات رشد.
۵. بدیو، آلن، در ستایش عشق، ترجمه مجتبی گل‌محمدی، نشر انترنتی.
۶. پالمر، جوی آ، (۱۳۹۳)، پنجاه اندیشمند نوین علوم تربیتی، ترجمه جمعی از مترجمان، تهران: سمت.
۷. شارع‌پور، دکتر محمود، (۱۳۹۴)، جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، تهران: سمت.
۸. فرمینی‌فراهانی، محسن، (۱۳۸۹)، پست‌مدرنیسم و تعلیم و تربیت، تهران: آیش.
۹. گوتک، جرال‌آل، (۱۳۹۶)، مکاتب فلسفی و آراء تربیتی، ترجمه دکتر محمدجعفر پاک‌سرشت، تهران: سمت.
۱۰. معنوی‌پور، داود، (۱۳۸۹)، فلسفه تعلیم و تربیت: رسالت مدرسه در رویکردهای فلسفی، عرفانی، روان‌شناختی و جامعه‌شناختی، تهران: نشر دوران.

# بررسی پیامدهای کمبود دانش حرفه‌ای معلمان در تدریس مضمون ریاضی صنوف ابتدایی

پری مواج<sup>۱</sup>

## چکیده

پایه و اساس تفکر ریاضی، در صنوف ابتدایی شکل می‌گیرد. کمبود دانش حرفه‌ای معلم باعث می‌شود که معلمان از روش‌های تدریس مضمون ریاضی اطلاع کافی نداشته باشند و از روش‌های قدیمی یاددهی - یادگیری استفاده کنند. با توجه به این مسئله، پژوهشی تحت عنوان «بررسی پیامدهای کمبود دانش حرفه‌ای معلمان در تدریس مضمون ریاضی صنوف ابتدایی ناحیه سوم شهر کابل» بر روی ۵۵ تن از معلمان صنوف ابتدایی ناحیه سوم شهر کابل انجام شد. روش تحقیق از نوع پیمایشی و ابزار جمع‌آوری اطلاعات پرسشنامه است که در ۲۷ گویه ترتیب یافته‌اند. برای تحلیل و تجزیه اطلاعات از نرم‌افزار SPSS و برنامه اکسیل و برای توصیف و تحلیل اطلاعات از جداول و گراف‌های آماری استفاده شده است. نتایج این تحقیق نشان می‌دهد بیشتر معلمان به این باور بودند که پیامدهای کمبود دانش حرفه‌ای معلمان در تدریس مضمون ریاضی صنوف ابتدایی باعث می‌شود که معلمان نتوانند پاسخ‌های درست شاگردان را تشخیص دهند، از نمادهای ریاضی به درستی استفاده کنند، تعریف‌های نادقیق کتاب‌های درسی را تشخیص دهند، از مثال‌های مناسب برای تعمیق درس بهره بگیرند، ریاضی را به صورت کاربردی تدریس کنند و به تفاوت‌های فردی شاگردان توجه نمایند.

**کلیدواژه‌ها:** پیامدها، دانش حرفه‌ای معلمان، تدریس ریاضی، صنوف ابتدایی، شهر کابل.

۱. گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه بین‌المللی المصطفی، کابل، افغانستان.

ایمیل: pari.mawaj@gmail.com

## مقدمه

آموزش ریاضی شاخه‌ای از علوم و معرفت بشری است که در سال‌های اخیر مورد توجه محافل علمی، به‌ویژه در کشورهای توسعه‌یافته بوده است. آموزش ریاضی پاسخ‌گویی به پرسش‌هایی است که برای رسیدن به آن‌ها نیازمند به دیگر علوم از جمله ریاضیات و تاریخ آن، روانشناسی، علوم تربیتی، آمار، فلسفه، جامعه‌شناسی و... است. بنابراین موضوعات قابل بحث در این حوزه از کمیت و کیفیت متفاوتی برخوردارند؛ به طوری که از جزئی‌ترین تا کلی‌ترین مباحث و از طبیعت و محتوای دانش ریاضی، تفاوت‌های فردی و سبک‌های یادگیری و آموزش، تا حل مسئله را در برمی‌گیرد. پیچیدگی عمل تفکر و یادگیری نسبتاً دشوار مقولات ریاضی ایجاب می‌کند همه کسانی که به نحوی با موضوعات آموزش و تحقیق در ریاضیات و حرفه معلمی در هر مقطع سروکار دارند، لااقل باید به مقدمات و مبانی آموزش ریاضی آشنا شوند (زهرایا، ۱۳۹۳). یادگیری ریاضیات زمانی اتفاق می‌افتد که کودکان متوجه می‌شوند ریاضیاتی که با آن کار می‌کنند معنا دار است (باتل، ۱۳۹۱، ص ۳۰).

معلم و آموزش یکی از ارکان مهم توسعه‌اند، همان‌طور که به نظر می‌رسد تدریس باکیفیت به آنچه آموخته می‌شود و نحوه تدریس آن بستگی دارد. محتوا باید مناسب، هدفمند و با ارزش باشد و همچنان با پیشرفت‌های علمی و فناوری متناسب باشد؛ به این معنا که محتوا باید بتواند مفاهیم اساسی و پایه را در برگیرد و نسبت به مباحث و علوم جدید پذیرنده باشد و درعین حال نوعی هماهنگی بین تحولات تکنولوژیک و علمی و اخلاق بشری ایجاد نماید و ضروری است که محتوای برنامه درسی با توجه به نیازها، مسائل و مشکلات جامعه انتخاب شود (واجارگاه، ۱۳۸۸، ص ۱۸۱).

یادگیری ریاضی کودکان، برای کسانی که ریاضی را، هم یکی از ارکان سواد عمومی و هم یک میراث فرهنگی غنی می‌شناسند، یک دغدغه جدی است. این دغدغه در واقع از نوع سؤال‌هایی بود که لی پینگ ما، (۱۹۹۹) در مورد دانش مورد نیاز معلمان

ابتدایی، مطرح کرد. سؤال او این بود که معلمان ابتدایی، چقدر ریاضی می‌دانند، بلکه سؤال اصلی وی این بود که آن‌ها چه ریاضیاتی می‌دانند و چگونه می‌توانند آن را درک کنند و در تدریس خود از آن استفاده نمایند، درحالی‌که به گفته او، اغلب سیاست‌گذاران آموزش معلمان، تنها بدیلی که می‌شناسند، افزایش پیش‌نیازهای معلمان است.

پرسش‌های مطرح‌شده، اهمیت ایجاد و توسعه رویکردهای جدید را برای توسعه دانش ریاضی قابل استفاده معلمان و به وجود آوردن ابزارهای معتبر و قابل اتکا برای سنجش چنان دانشی را برجسته کرد؛ اما ایجاد و توسعه چنین رویکردهایی، جز با شناخت همه‌جانبه عمل تدریس ریاضی توسط معلمان، امکان‌پذیر نیست. از این رو، یادگیری معلمان ریاضی و چگونگی توسعه حرفه‌ای آن‌ها، نیازمند توجه ویژه است. به‌خصوص آن‌که آموزگاران، معلمانی هستند که همه درس‌های دوره ابتدایی را تدریس می‌کنند و علاوه بر دانش‌ها و مهارت‌های ضروری برای یک معلم عمومی، نیازمند آموزش تخصصی برای تدریس ریاضی نیز هستند (مهربانی، ۱۳۹۴، ص ۱۳۵). همچنین کوپن<sup>۱</sup>، (۲۰۰۱) در کتاب تأثیر روش‌های ریاضی بر نگرش‌های ریاضی و دانش محتوایی معلمان قبل از خدمت می‌گوید: در صورتی که بخواهیم اصلاحات ایجادشده در آموزش ریاضی موفق باشد، معلمان ریاضی باید داری دانش کافی و مناسب از ریاضی و همچنان یک نگرش مثبت نسبت به موضوع باشند (Burns, 2010, p. 2).

همان‌طور که می‌دانیم پایه و اساس تفکر ریاضی در صنوف ابتدایی شکل می‌گیرد و کمبود دانش حرفه‌ای معلم باعث می‌شود که معلمان از روش‌های تدریس مضمون ریاضی اطلاع کافی نداشته باشند و از روش‌های قدیمی یاددهی - یادگیری استفاده کنند و به دلیل عدم توجه به تفاوت‌های فردی شاگردان و استفاده نادرست از مواد ممد درسی، شاگردان صنوف ابتدایی نمی‌توانند نقش فعالی در یادگیری داشته باشند و بیشتر موضوعات را به شکل طوطی‌وار در ذهن می‌سپارند. با توجه به این مشکل،

1. Quinn

تحقیقی تحت عنوان «بررسی پیامدهای کمبود دانش حرفه‌ای معلمان در تدریس مضمون ریاضی صنوف ابتدایی ناحیه سوم شهر کابل» انجام پذیرفت تا پیامدهای ناشی از کمبود دانش حرفه‌ای معلمان در تدریس مضمون ریاضی صنوف ابتدایی شناسایی گردیده و راه‌حل‌هایی ممکن پیشنهاد شود.

معلم حرفه‌ای کسی است که با روش‌های تدریس آشنایی کافی داشته و از دانش و تجربه خوبی برخوردار باشد. به این معنا که بدانند کدام روش را در کجا و چگونه انجام دهد تا صنف درسی خوب و اثربخشی داشته باشد. معلمی که هر سه ویژگی دانش، تجربه و روش را دارا باشد، معلم حرفه‌ای قلمداد می‌شود و هریک از ویژگی‌های مذکور به تنهایی نمی‌تواند فردی را به معلم حرفه‌ای تبدیل کند. در واقع، آنچه معلم حرفه‌ای را از سایر معلمان متمایز می‌کند، استفاده مناسب از روش‌های مطلوب تدریس است. هرچند نبود هریک از دو عامل دانش و تجربه کافی مشکلاتی را برای معلم به وجود می‌آورد، نداشتن روش مناسب، سبب از بین رفتن دو متغیر دیگر می‌شود. معلم حرفه‌ای می‌داند که چگونه و با چه روشی تدریس خود را آغاز کرده، ادامه دهد و به اتمام برساند و مطالبی را چه هنگام و چگونه عرضه کند تا شاگردان را به حداکثر فعالیت وادارد و آن‌ها را قدم به قدم به اهداف برساند (تقی پور، ۱۳۹۷، ص ۳).

بنابراین، با توجه به این که دانش حرفه‌ای معلم می‌تواند نقش خوبی را در تدریس معلم ایفا کند و درس را برای شاگردان دل‌چسب نمایند، کمبود دانش حرفه‌ای نیز می‌تواند پیامدهای منفی را برای شاگردان به وجود بیاورد که این پیامدها می‌توانند در آینده به اقتصاد مملکت خسارت‌های جبران‌ناپذیری را وارد کند. متأسفانه در کشور افغانستان تحقیقاتی با این عنوان کم‌تر انجام شده است، از این رو انجام این تحقیق تحت عنوان بررسی پیامدهای کمبود دانش حرفه‌ای معلمان در تدریس مضمون ریاضی دوره ابتدایی ناحیه سوم تعلیمی شهر کابل، دارای اهمیت زیاد است و نتایج حاصل از تحقیق در ارائه راهکار برای بهبود وضعیت آموزش ریاضی دوره ابتدایی مؤثر خواهد بود. پس سؤال اصلی این است که کمبود دانش حرفه‌ای معلمان چه



پیامدهایی را در تدریس مضمون ریاضی صنف ابتدایی دارد؟

### ۱. اهمیت تهیه و تنظیم محتوای آموزشی

یکی از اصول مهمی که باید در طراحی آموزشی مورد توجه قرار گیرد، تهیه و تنظیم محتوای آموزشی است. به‌طورکلی اصول و ضوابطی که در تهیه محتوای آموزشی باید در نظر گرفته شوند، عبارت‌اند از:

۱. میزان علاقه، رغبت و توانایی شاگردان؛
۲. مفاهیم و اصول و قوانین هر علم؛
۳. ساخت علوم مختلف؛
۴. توالی مطالب؛
۵. تازگی موضوع؛
۶. پرورداندن مفاهیم اساسی و روش‌ها؛
۷. میراث فرهنگی؛
۸. ارتباط با مسائل روز؛
۹. انطباق با زمان آموزش؛
۱۰. پایه‌ای برای آموزش مدام (آموزش‌های بعدی)؛
۱۱. فرصت مناسب برای فعالیت‌های یادگیری چندگانه (معینان، ۱۳۸۴، ص ۲۱-۱۹).

### ۲. روش‌های تدریس ریاضی دوره ابتدایی

برای تدریس ریاضی در مکاتب ابتدایی و به‌ویژه سال اول روش‌های متعدد و متنوعی ذکر شده است و هر روش طرفداران و مخالفانی دارد. یک روش خاص ممکن است در مواردی بسیار مفید بوده و در مواردی دیگر چندان مهم نباشد. انواع روش‌های تدریس ریاضی در دوره ابتدایی را می‌توان به شرح زیر بیان کرد:

#### ۲-۱. روش زبانی

در این روش معلم به‌اصطلاح متکلم وحده است. همه چیز را بیان می‌کند قواعد

را بررسی می‌کند، نتیجه‌گیری می‌کند، طراح مسئله است. خلاصه معلم همه‌کاره و شاگردان هیچ‌کاره هستند. این نکته جالب است که طرفداران این روش دو گروه مخالف هستند؛ عده‌ای موافق روش زبانی ماشینی و عده‌ای موافق زبان استدلالی هستند.

## ۲-۲. روش تدریس زبان ماشینی

موافقان این روش کسانی هستند که فهم و شعور دانش‌آموز را برای استدلال مناسب نمی‌دانند؛ از طرفی اعتقاد دارند که دانستن قواعد و فنون محاسبه کافی است که اگر دانش‌آموز ادامه تحصیل بدهد برایش استدلال می‌شود و مطالب را می‌فهمد و اگر پس از اتمام دوره ابتدایی وارد بازار کار شود می‌تواند از محاسبات ابتدایی استفاده کند نه این‌که چرا فلان مطلب چنین و یا چنان است. حسن این روش در آن است که تدریس به‌سرعت انجام می‌شود ولی معایب آن عبارت‌اند از:

۱. شاگرد قواعدی را بدون آنکه آن‌ها را درک کرده و منطقی بودن آن‌ها را پذیرفته باشد، آن‌ها را حفظ می‌کند و به همین سرعت هم فراموش می‌کند.
۲. نسبت به مطالبی که می‌خواند احساس بیگانگی می‌کند و نسبت به آنچه یاد گرفته است علاقه نشان نمی‌دهند.
۳. این آموزش پاسخگوی نیازهای طبیعی شاگرد به کنجکاوی و حقیقت‌جویی نیست.
۴. طرفداران این روش جانب پرورش را به‌طورکلی نادیده می‌گیرند.

## ۲-۳. روش تدریس زبان استدلالی

موافقان این روش، برخلاف گروه قبل، فقط تدریس ریاضی را توأم با استدلال قبول دارند. این گروه معتقدند که اساس ریاضیات و نهاد آن منطق است، ریاضی با منطق آمیخته است. پس باید با استدلال و برهان به امر تدریس ریاضی همت گماشت. در ابتدا باید تعاریف و اصول گفته شود و به دنبال آن می‌توان نتیجه‌گیری‌ها را با استفاده از قوانین منطق آغاز نمود.

## ۲-۴. روش سقراطی

دلیل اینکه این روش به نام روش سقراطی نام نهاده شده این است که سقراط اگر در موردی با شخصی اختلاف عقیده داشت عقیده‌اش را به زور بر طرف تحمیل نمی‌کرد و با او به گفتگو می‌نشست تا سرانجام به توافق می‌رسیدند. لازم به تذکر است که هر گفتگویی سقراطی نیست، دیالکتیک سقراطی برای فهمیدن و فهماندن است. به‌طور خلاصه در این روش با پرسش و پاسخ‌های مناسب شاگرد را به سمت موضوع و هدفی هدایت می‌کند تا خود به کشف مطلب پردازد و اگر ایراد و اشکالی دارد آن را برطرف کند (بهروش و همکاران، ۱۳۸۲، ص ۴-۲).

مثال: محیط دایره‌ای ۶۲.۸ سانتی متر است مساحت آن چقدر است؟

شاگرد: نمی‌دانم. ممکن است شاگرد بگوید ابتدا ۶۲.۸ را در خودش ضرب می‌کنیم و حاصل را در ۳.۱۴ نیز ضرب می‌کنیم.

معلم: محیط دایره چگونه محاسبه می‌شود؟

شاگرد: اندازه قطر را در ۳.۱۴ ضرب می‌کنیم.

معلم: بسیار خوب؛ ۶۲.۸ چگونه به دست آمده است؟

شاگرد: اندازه قطر را در ۳.۱۴ ضرب کرده‌ایم که ۶۲.۸ شده است.

معلم: پس چه باید انجام دهیم تا اندازه قطر به دست آید؟

شاگرد: فهمیدم! محیط را به ۳.۱۴ تقسیم می‌کنم.

$$\text{قطر} \leftarrow 62.8 \div 3.14 = 20$$

$$\text{شعاع} \leftarrow 20 \div 2 = 10$$

$$\text{مجذور شعاع} \leftarrow 10 \times 10 = 100$$

$$\text{مساحت سانتی متر مربع} \leftarrow 100 \times 3.14 = 314$$

## ۲-۵. روش یادگیری مشارکتی

این روش قبل از اینکه یک استراتژی تدریس به حساب بیاید، یک نوع سازمان‌دهی صنف درسی محسوب می‌شود. به‌طورکلی شاگردان در گروه‌های کوچک کار می‌کنند و تشویق می‌شوند؛ با یکدیگر بحث کرده و مسائل را در بین خودشان حل

می‌کنند. یادگیری مشارکتی در تمام جلسه درسی ادامه دارد و شاگردان در زمینه نوع کار، نحوه انجام دادن این کارها یک ایده کلی به دست می‌آورند. این شیوه ممکن است دربرگیرنده ارائه محتوای جدید درسی، بحث صنفی، طرح مسائل، طرح سؤالاتی برای تحقیق و مشخص کردن دستورالعمل‌هایی برای فعالیت‌های گروهی باشد؛ صنف به گروه‌هایی تقسیم می‌شود و معلم برای رهنمای شاگردان از یک گروه به گروه دیگر حرکت کرده و آن‌ها را مورد تشویق قرار می‌دهد و با طرح سؤالاتی آن‌ها را وادار به تفکر می‌نماید و درنهایت نتیجه کار توسط همه گروه‌ها در صنف ارائه شده و سپس بحث ادامه می‌یابد.

این روش در عمل به شاگردان اجازه می‌دهد که به‌عنوان یک گروه با یکدیگر کار کنند و به‌جای رقابت ناسالم، همکاری در بین آن‌ها تقویت شود. همچنان این روش برای بحث شاگردان با یکدیگر فرصتی را فراهم می‌سازد که نه‌تنها تعاملات اجتماعی بیش‌تر شود، بلکه شاگردان بتوانند توانایی‌های حل مسئله را نمایان کنند. بزرگ‌ترین محدودیت این روش مشکل رهبری آن است. این روش اگر خوب سازمان‌دهی و هدایت نشود، هیچ‌یک از اهداف مورد نظر تحقق نمی‌یابد (شعبانی، ۱۳۹۰، ص ۲۸۶).

## ۲-۶. روش توضیحی

تدریس توضیحی خوب، تدریسی است، شامل یک شرح روشن و پیوسته از مفاهیم و ایده‌هایی باشد که توسط معلم آموزش داده می‌شود. برای آموزش مؤثر مفاهیم و ایده‌ها، کم‌وبیش از پرسش و پاسخ نیز استفاده می‌شود. این روش زمانی در مقاطع ابتدایی مفید است که شاگردان بر اساس علاقه یا توانایی و استعداد خود گروه‌بندی شوند.

برنامه‌ریزی دقیقی برای اجرای این روش نیاز است، نکته کلیدی این است که درس از جایی شروع شود که شاگرد واقعاً در این زمینه اطلاعات دارد. تا زمانی که کار آموزش و یادگیری در یک مرحله کاملاً تمام نشده است، نباید وارد مرحله بعدی شد. مواد آموزشی محسوس و واقعی اغلب در آغاز کار آموزش مورد استفاده قرار

می‌گیرند. همه معلمان ایده‌ها و نکات مفید و مهم درس را از نوشته‌های کتاب پیدا می‌کنند و آن‌ها را برای شاگردان بازگو می‌کنند.

مثال: ضرب اعداد دورقمی در یک‌رقمی

مرحله اول: معلم مسئله را مطرح می‌کند  $۱۳ \times ۳$  و سپس عدد ۱۳ را مورد بررسی قرار می‌دهد:

$$۱۳ = ۱۰ + ۳$$

مرحله دوم: معلم می‌نویسد:  $۳ \times ۱۳ = ۳ \times (۱۰ + ۳)$

و با ترسیم دایره‌هایی روی تخته و جدا کردن آن‌ها به وسیله خطوط نشان می‌دهد که:

$$۳ \times (۱۰ + ۳) = (۳ \times ۱۰) + (۳ \times ۳)$$

مرحله سوم: معلم نتیجه‌گیری می‌کند که چگونه  $۳ \times ۱۳$  برابر با ۳۹ خواهد شد.

## ۲-۷. روش بازی‌ها

این روش از مهارت‌ها و فرصت‌ها به خوبی سود می‌جوید و در آخر بازی یک نفر برنده می‌شود. روش بازی‌ها، با شرکت دست‌کم دو شاگرد اجرا می‌شود؛ اما لازمه بسیاری از بازی‌های جالب این است که یک نفر معیارهای بیان‌شده را زیر پا بگذارد، این بازی‌ها بیش‌تر جنبه تمرینی دارند و مهارت‌های اساسی را تقویت می‌کنند. مهارت‌هایی نظیر قدرت فهم عددی و ... با این وجود بازی‌ها می‌توانند به منظور معرفی مفاهیم جدید و توسعه تفکر انتقادی و راهبردهای حل مسئله مورد استفاده قرار گیرند.

مثال: برای این بازی تعداد زیادی سر بطری و کیف کاغذی، دو عدد قوطی و یک طاس لازم است. در این بازی دو نفر بازی می‌کنند و به نوبت طاس را می‌اندازند. شماره‌های که بیاید بازیکن به همان تعداد سر بطری جمع‌آوری می‌کند. زمانی که تعداد سر بطری‌ها به ده عدد رسید آن‌ها را داخل یک کیف کاغذی می‌اندازد و زمانی که تعداد کیف‌های کاغذی به عدد ده رسید، آن‌ها را در داخل یک قوطی قرار می‌دهد هر بازیکنی که زوتر به قوطی پر از سر بطری برسد برنده است.

## ۲-۸. روش اکتشافی هدایت‌شده

در این روش تدریس، معلم قسمتی از موقعیت‌های سازمان‌دهی شده را به شاگردان ارائه می‌کند و آن‌ها سعی می‌کنند از طریق مطالعه این موقعیت‌ها، مفاهیم و برخی از اصول کلی را کشف کنند. برخلاف روش توضیحی که در آن اصول و قواعد توسط معلم بیان و سپس از شاگردان خواسته می‌شود تا این قواعد و اصول کلی را در مورد مسائل یکسان تمرین کنند در روش اکتشافی هدایت‌شده، نخست خود شاگرد قواعد و اصول کلی را طرح می‌کند و آنگاه معلم از او می‌خواهد تا آن‌ها را به‌دقت تعریف کند. قابل ذکر است که برای همه شاگردان میسر نیست که تحت هر شرایطی به اکتشاف برسند و این ممکن است ناکامی، سرخوردگی و کاهش علاقه به فعالیت و تلاش منجر شود. برای جلوگیری از به‌روز این حالت، گاهی اوقات توضیحاتی را به شاگردان ارائه کنید که این توضیحات به آن‌ها کمک می‌کند تا قواعد و اصول کلی را کشف کنند (صفوی، ۱۳۸۶، ص ۱۲۲-۱۲۱).

مثال: مضرب‌های عدد ۳ را پیدا کنید.

به هر شاگرد ۳ عدد لوبیا دهید.

سپس به شاگردان اجازه دهید که خودشان سه تا سه تا بر تعداد لوبیاها بیفزایند.

حال به چیزی رسیده‌اند؟

از آن‌ها پرسید آیا می‌توانید بدون اینکه لوبیا داشته باشید کار را ادامه دهید؟ اگر

نمی‌توانید یک‌بار دیگر با لوبیاها تمرین کنند و اگر بازهم نتوانستید برای سومین بار

با لوبیاها کار را ادامه دهید.

## ۲-۹. روش آزمایشگاهی

در این روش شاگردان از طریق بازی کردن با اشیا مادی و لمس کردن آن‌ها، در موقعیت‌های سازمان‌یافته قرار می‌گیرند. در این روش سعی بر این است که علاوه بر مهارت‌های عملی در شاگردان و حل مسائل عینی، آمادگی لازم برای یادگیری مفاهیم انتزاعی‌تر در آنان به وجود آید. این شیوه اغلب اوقات با روش اکتشافی هدایت‌شده ترکیب می‌شود.

## ۲-۱۰. روش حل مسئله

توانایی حل مسئله، قلب ریاضیات است. ریاضیات در صورتی مفید است که بتوانیم از آن در موقعیت‌های خاص استفاده کنیم و آنچه باعث می‌شود ما از ریاضیات در موقعیت‌های مختلف استفاده کنیم چیزی است که ما آن را حل مسئله می‌نامیم. همچنان حل مسئله فرآیندی است برای کشف، توالی و ترتیب راه‌هایی که به یک هدف یا یک راه‌حل منتهی می‌شود، بنابراین باید توجه داشت که در فرایند حل مسئله هدف نهایی رسیدن به جواب نیست، بلکه فرایند رسیدن به آن نیز مورد توجه است. (مقرب، ۱۳۹۱، ص ۵۶)

یک مسئله شامل موارد ذیل است:

- نیاز به یک راه‌حل
- هیچ‌گونه راه فوری، قابل دسترسی که شاگرد بتواند از آن طریق راه‌حل پیدا کند وجود ندارد.
- تلاش حل‌کننده برای حل مسئله را طلب می‌کند.

از آنجایی که یکی از هدف‌های اصلی ریاضی، آموزش حل مسئله به کودکان است. بهتر است که برای رسیدن به این هدف، مسائلی را در اختیارشان قرار دهیم تا حل کنند. در روش حل مسئله خود مسئله اغلب یک حالت انگیزشی در شاگرد ایجاد می‌کند که این حالت منجر به رشد مفاهیم و مهارت‌های خاص می‌شود. مثال: شهر الف، ب، ج، د چهار کنج یک مربع را تشکیل می‌دهند. هر ضلع ۱۲ کیلومتر دارد، کوتاه‌ترین جاده‌ای که بتواند چهار شهر را به یکدیگر وصل کند چه جاده‌ای است؟

این مثال کمی مشکل است زیرا در آن یادگیرنده باید راهبردها و مهارت‌های مختلف را برای حل آن به کار گیرد.

به‌طور کلی، آموزش حل مسئله که مستلزم درک و فهم (آنچه تدریس می‌شود) محتوا است، به‌طور بسیار نزدیک در ارتباط با آزمون حل مسئله است. سنجش حل مسئله تعیین آنچه آموخته می‌شود است. اگر هدف آموزش حل مسئله بهبود

تفکر شناختی شاگردان در مواجهه با مسائل جدید است، پس هدف سنجش حل مسئله را می‌توان توصیف فرایندهای شناختی دانست که برای حل مسئله به کار گرفته می‌شوند. برای دستیابی به هدف آموزش حل مسئله، نیاز است برنامه‌های درسی با رویکرد حل مسئله آماده گردند (آقازاده، ۱۳۸۶، ص ۱۶۲).

- معلم باید بیش‌تر نقش تسهیل‌کننده را داشته باشد تا رهبر یا توضیح‌دهنده.
- معلم باید موقعیت‌هایی که برای خود او ناشناخته هستند را بررسی و کشف کند.
- منابع آموزشی لازم، کتاب‌های درسی و مقالات و ... باید قابل‌دسترس باشند.

### ۲-۱۱. روش طرح مسئله

ماس (۱۹۹۰)<sup>۱</sup> به طرح مسئله به‌عنوان گامی فراتر از حل مسئله نگاه می‌کند. در طرح مسئله شاگردان مسئله را طرح کرده و سؤالات زیر را مطرح می‌سازند. چه نوع اطلاعات داده شده است؟ (دزموند برومز، کرامتی، ۱۳۸۲، صص ۳۸-۲۶).

### ۳. روش تحقیق

تحقیق حاضر در محیط طبیعی و بدون دست‌کاری آزمایشی انجام شده است. داده‌های به‌دست‌آمده از جامعه آماری به روش تبیینی تجزیه و تحلیل شده است. نتایج این تحقیق برای برنامه‌ریزان و سازمان‌های مسئول در جامعه و سایر اشخاصی که علاقه‌مند موضوع هستند، قابل استفاده هست. تحقیق حاضر از نوع پیمایشی است زیرا داده‌ها از طریق میدانی جمع‌آوری شده و مورد بررسی و تحلیل و تجزیه قرار گرفته‌اند. در این تحقیق از روش نمونه‌گیری سهمیه‌ای استفاده گردیده است. به این معنا که سهمیه‌ای بیشتر به استادان مکاتبی داده شد که صنوف ابتدایی بیشتری داشتند و از هر استاد اصول صنفی که در آن مکاتب حاضر بودند، به عنوان نمونه شناخته شدند، که در مجموع به تعداد ۵۵ تن از معلمان صنوف ابتدایی ناحیه سوم

1. Mass



را تشکیل می‌دهند، در این تحقیق ابزار گردآوری اطلاعات پرسشنامه است و تعداد گویه‌های پرسشنامه به ۲۷ می‌رسد.

#### ۴. یافته‌ها

سؤال اصلی در این تحقیق این بود که کمبود دانش حرفه‌ای معلمان چه پیامدهایی در تدریس مضمون ریاضی صنف ابتدایی دارد؟ برای این سؤال فرضیه فرعی به سه بخش تقسیم شده است که هرکدام فرضیه‌های مختلفی را راجع به سؤالات تحقیق نشان می‌دهند. سؤال اول تحقیق: کمبود دانش موضوعی معلمان چه پیامدهایی در تدریس مضمون ریاضی دارد؟ سؤال دوم: کمبود دانش محتوایی - پیداگوزی چه پیامدهایی در تدریس مضمون ریاضی صنف ابتدایی دارد؟ سؤال سوم: کمبود پیداگوزی چه پیامدهایی در تدریس مضمون ریاضی صنف ابتدایی دارد؟ بنابراین یافته‌های هر بخش را مورد مطالعه قرار می‌دهیم.

یافته‌های حاصل از سؤال اول تحقیق نشان می‌دهد که اکثر معلمان گزینه‌های کاملاً موافق و موافق را انتخاب کردند و بیش‌تر آن‌ها به این نظر بودند که کمبود دانش موضوعی در تدریس مضمون ریاضی پیامدهایی همچون عدم تشخیص پاسخ‌های درست شاگردان، عدم تشخیص تعریف‌های نادقیق کتاب‌های درسی، ناتوانی در استفاده از نمادهای ریاضی و ناتوانی از استفاده از روش‌های مناسب برای حل مسائل ریاضی را دارد. تصور من بر این است که برای تدریس ریاضی صنف ابتدایی هر معلمان دانش موضوعی خود را غنی‌تر ساخته و به دانش خود از طریق خواندن کتاب‌های مختلف ریاضی ابتدایی و به‌روز ساختن دانش خود از طریق رسانه‌هایی که در این عرصه کار می‌کنند پردازند.

همچنان یافته‌های حاصل از سؤال دوم تحقیق نشان می‌دهد که اکثر معلمان گزینه‌های کاملاً موافق و موافق را انتخاب کردند و بیش‌تر آن‌ها به این باور بودند که کمبود دانش محتوایی - پیداگوزی پیامدهایی همچون عدم توانایی حل مشکلات شاگردان، عدم توانایی ارائه پاسخ درست به سؤالات شاگردان، عدم استفاده از

مثال‌های مناسب برای تعمیق درس، عدم تشخیص خطاهای شاگردان در حل مسائل ریاضی، عدم ترتیب مثال‌های مختلف نظر به سویه و استعداد شاگردان و عدم تدریس ریاضی به صورت واقعی را دارد و تعداد کمی از معلمان با این پیامدها مخالف بودند. من فکر می‌کنم معلمان با ترکیب دانش محتوایی و پیداگوزی می‌توانند مشکلاتی که در تدریس خویش با آن روبرو می‌شوند را حل کنند

بنابراین، یافته‌های سؤال سوم تحقیق نشان می‌دهد که اکثر معلمان به این باور بودند که کمبود دانش پیداگوزی پیامدهایی همچون عدم استفاده از روش‌های مختلف تدریس، عدم توجه به تفاوت‌های فردی شاگردان، عدم توانایی در استفاده از مواد ممد درسی، عدم تشویق شاگردان بعد از درست حل کردن مسائل ریاضی در صنف، عدم توانایی در برگزاری بازی‌های ریاضی در صنف، عدم توانایی بر رفع فضای پر استرس و ایجاد محیط دوستانه در صنف و عدم برقراری ارتباط خوب با شاگردان را دارد. تصور من بر این است که هر معلمی که به تدریس خویش به حیث استاد صنوف ابتدایی آغاز می‌نماید باید بداند که چگونه با اطفال رفتار کنند. رفتارها و حرکات استاد و استفاده از روش‌های مختلف تدریس باعث می‌شود که شاگردان علاقه بیش‌تری به درس ریاضی بگیرند و این امر از افت درسی آن‌ها جلوگیری می‌کند.

همچنان نتیجه یافته‌های که از این تحقیق به دست آمد با نتایجی که از تحقیق تقی پور، کشاورز لشکناری و یوسف رشیدی در تحقیق با عنوان دانش محتوایی روش‌های معلمی و تأثیر آن بر پیشرفت تحصیلی شاگردان داشت نیز همخوانی دارد. چنانکه نتیجه این تحقیق نشان می‌دهد که معلم باید از دانش کافی در زمینه برنامه‌ریزی برای تدریس و استراتژی‌های آموزشی متنوع برای انتقال مطالب و نیز روش‌های متنوع ارزشیابی رسمی و غیر رسمی پیشرفت تحصیلی شاگردان برخوردار باشد. بدیهی است که معلم متخصص در این زمینه می‌تواند راهکارهای مناسبی را در فرایند یاددهی - یادگیری برای پیشرفت تحصیلی شاگردان تعبیه نماید و به آن‌ها در جهت موفقیت تحصیلی کمک کند.

## جمع بندی

یافته‌های این تحقیق کار محققان قبلی در حوزه آموزش ریاضی را توسعه بخشیده است. در این تحقیق به دنبال آن بودم که پیامدهای کمبود دانش حرفه‌ای معلمان در تدریس مضمون ریاضی را دریابم. این پیامدها در سه بخش که شامل کمبود دانش موضوعی - کمبود دانش محتوایی - پیداگوژی و کمبود دانش پیداگوژی مورد مطالعه و بررسی قرار گرفت، از آنجایی که دانش حرفه‌ای برای هر معلم در تدریس مضمون ریاضی امری ضروری است. کمبود دانش حرفه‌ای نیز پیامدهای ناگواری در تدریس مضمون ریاضی صنوف ابتدایی ایجاد می‌کند.

از بررسی‌های انجام شده نتیجه می‌گیریم که از پیامدهای کمبود دانش حرفه‌ای در تدریس مضمون ریاضی صنوف ابتدایی این است که معلمان نمی‌توانند از روش‌های مختلف تدریس در تدریس مضمون ریاضی استفاده کنند و معلمان نمی‌توانند مثال‌های مختلف را نظر به سویه شاگردان تهیه کنند، همچنان معلمان بدون آمادگی کافی برای تدریس در صنف درسی حضور پیدا می‌کنند و نمی‌توانند از مواد درسی مناسب در تدریس خویش استفاده کنند که این امر باعث می‌شود که روند تدریس برای شاگردان اصول صنفی خسته کن و یکنواخت شود و شاگردان علاقه خود را برای یادگیری ریاضی از دست بدهند و چون کمبود دانش حرفه‌ای باعث می‌شود که معلمان ریاضی را نه به صورت کاربردی بلکه به صورت انتزاعی به شاگردان تدریس کنند بنابراین شاگردان نیز از استفاده ریاضی در زندگی روزمره عاجز می‌مانند و بیش‌تر تلاش می‌کنند تا ریاضی را به شکل انتزاعی یاد بگیرند.

بر اساس نتایج حاضر و مطالعات و بررسی‌های علمی که در این زمینه صورت گرفته است. کمبود دانش حرفه‌ای می‌تواند پیامدهایی را بر روی نظام آموزشی بگذارد بنابراین برای بهبود وضعیت آموزشی و رفع این پیامدها پیشنهادهای ذیل ارائه می‌گردد.

در سطح سیستم آموزشی باید راهکارهای ذیل در نظر گرفته شود:

۱. مدیران مکاتب باید در هر هفته یک معلم را ارزیابی کند و معلمانی که با کمبود

دانش حرفه‌ای مواجه هستند با برگزاری سیمینارهای آموزشی در سطح مکتب مشکل‌شان را حل کنند؛

۲. فراهم کردن فرصت‌های آموزشی در زمینه رشد علمی و مسلکی معلمان؛

۳. معرفی معلمان در سیمینارهای آموزشی و گرفتن گزارش از معلمان بعد از سپری نمودن سیمینارها؛

معلمان نیز می‌توانند برای رشد دانش حرفه‌ای خویش پیشنهادهای ذیل را در نظر بگیرند:

۱. معلمان برای ازدیاد دانش حرفه‌ای خود می‌توانند از کتاب‌های مختلف آموزشی استفاده کنند.

۲. معلمان تلاش کنند ریاضی را بیشتر به صورت کاربردی به شاگردان تدریس کنند.

۳. از روش‌های متنوع تدریس ریاضی در تدریس خویش استفاده کنند؛ زیرا استفاده از روش‌های مختلف تدریس باعث علاقه شاگردان به درس ریاضی می‌شوند.

۴. تفاوت‌های فردی شاگردان را در تدریس خویش در نظر بگیرند؛ زیرا شاگردان دارای سویه‌ها و استعداد‌های متفاوت هستند.

۵. شاگردان صنوف ابتدایی را دست‌کم نگیرند و بدون آمادگی قبلی در صنف درسی حاضر نشوند.

۶. تلاش نمایند فضای پراسترس صنف را به محیط دوستانه تبدیل کنند و شاگردان را در اشتراک در فعالیت‌های گروهی تشویق نمایند؛ زیرا این کار باعث می‌شود که مهارت‌های اجتماعی و فردی شاگردان تقویت شود.

۷. از عجله در یاد دادن اساسات ریاضی به شاگردان پرهیز کنند و صرفاً در پی تکمیل نصاب درسی نباشند، بلکه منتظر بمانند تا آخرین شاگرد نیز مطالب بنیادی را یاد بگیرند.

۸. شاگردان را تشویق به پرسیدن کنند حتی اگر فکر می‌کنند که سؤالات آن‌ها بی‌ربط

اند و به موضوع درسی شما ارتباطی ندارند، زیرا این کار به شاگردان اعتماد به نفس داده و آن‌ها می‌توانند با پرسیدن خود موضوعات ریاضی را به خوبی یاد بگیرند.

## فهرست منابع و مآخذ

۱. آقازاده، محرم، (۱۳۸۶)، رهنمای روش‌های نوین تدریس، سوم، انتشارات آبیژ.
۲. بهروش، محمود، جعفری، علی‌اکبر، دانش‌فر، علی‌اصغر، (۱۳۸۲)، روش تدریس ریاضیات ابتدایی، دوره‌کارדانی تربیت‌معلم، تهران.
۳. برومز، دزموند، (۱۳۸۲)، آموزش ریاضی به کودکان دبستانی، مترجم: محمدرضا کرامتی، چاپ اول، تهران: انتشارات رشد.
۴. تقی‌پور، حسین‌علی، کشاورز لکشناری، روح‌الله، یوسف رشیدی، علی‌اصغر، (۱۳۹۷)، دانش محتوایی روش‌های معلمی و تأثیر آن بر پیشرفت تحصیلی شاگردان، تهران: سازمان تحقیقات ایران.
۵. شعبانی، حسن، (۱۳۹۰)، مهارت‌های آموزشی و پرورشی، تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).
۶. صفوی، امان‌الله، (۱۳۸۶)، روش‌ها، فنون و الگوهای تدریس، تهران: سمت.
۷. گویا، زهرا، (۱۳۹۳)، آموزش ریاضی چه نیست، دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی، سال دوم، شماره سوم.
۸. گیل‌باتل، (۱۳۹۱)، روش تدریس ریاضی در دوره ابتدایی، ترجمه شهرناز بخش‌علیزاده، تهران: سازمان چاپ و انتشارات وابسته به اوقات و امور خیریه.
۹. معنیان، داود، (۱۳۸۴)، روش‌ها و مهارت‌های تدریس، تهران: انتشارات شهراب-آینده‌سازان.
۱۰. مقرب‌الهی، زهرا، (۱۳۹۱)، روش‌های نوین تدریس، نشریه موج، پژوهشگاه علوم انسانی مطالعات فرهنگی.
۱۱. ملایی‌نژاد، اعظم، (۱۳۹۱)، صلاحیت‌های حرفه‌ای مطلوب دانشجو معلمان دوره آموزش ابتدایی، نوآوری‌های آموزشی، شماره ۴۴.

۱۲. مرتاضی مهربانی، نرگس، غلام‌آزاد، سهیلا، (۱۳۹۴)، دانش مورد نیاز آموزگاران برای تدریس ریاضی، دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، شماره ۱۲.
۱۳. فتحی‌واجارگاه، کورش، (۱۳۸۸)، اصول و مفاهیم برنامه‌ریزی درسی، تهران: انتشارات بال.
14. Burns, Barbara, 2011, Pre- Service Teacher Exposure to using the history of Mathematics to Enhance Their Teaching of High School Mathematics, IUMPST: The journal, V.14 (Curriculum).





# مدیریت استراتژیک و ارتباط آن با سیستم اطلاعات مدیریت

سید عوض بلاغی شکیب زاده<sup>۱</sup>

## چکیده

برنامه‌ریزی استراتژی یکی از مهم‌ترین فعالیت‌های سازمان است که امروزه از اهمیت خاص برخوردار است. اهمیت آن به اندازه‌ای است که در بسیاری از کشورها تحت عنوان مدیریت استراتژیک، یک رشته علمی ایجاد شده است. این رشته پرتفردار زمینه را فراهم می‌نماید تا فرایند برنامه‌ریزی استراتژیک به صورت درست تحلیل و توصیف شود. سازمان‌های کارا و موفق، از سیستم‌های اطلاعاتی مدرن، بهره گرفته و به صورت علمی و تخصصی فعالیت می‌نمایند. سیستم اطلاعات مدیریت در سازمان که اطلاعات را به صورت منظم جمع‌آوری و ذخیره می‌نماید، اطلاعات معتبر و موثق را در هنگام نیاز در اختیار مدیران و کاربران در سطوح مختلف قرار می‌دهد تا در برنامه‌ریزی‌ها، تصمیم‌گیری‌ها و فعالیت‌های خویش از آن استفاده کنند. روش تحقیق در نگارش این مقاله کیفی بوده و با روش توصیفی انجام شده است. روش گردآوری اطلاعات از نوع کتابخانه‌ای است. برای فهم رابطه بین مدیریت استراتژیک و سیستم اطلاعات مدیریت، اول مدیریت استراتژیک به بحث گرفته شده سپس سیستم اطلاعات مدیریت و نقش سیستم اطلاعات مدیریت در فرایند مدیریت استراتژیک به خصوص در سه مرحله تدوین، اجرا و ارزیابی، بررسی شده است. از بررسی موضوعات فوق، نتیجه حاصل شد که مدیریت استراتژیک یک فرایند تحلیل، تجزیه و شناسایی محیط بیرونی و درونی و نقاط قوت و ضعف و شناسایی چالش‌ها و فرصت‌های سازمان و همچنین اجرای استراتژی و ارزیابی آن است.

**واژگان کلیدی:** مدیریت استراتژیک، برنامه‌ریزی راهبردی، سیستم‌های اطلاعات مدیریت، تصمیم‌گیری استراتژیک

و مراحل استراتژی.

۱. گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه تعلیم و تربیه، کابل، افغانستان.  
تلفن: ۰۷۷۸۸۴۵۱۹۳، ایمیل: ewaz.balaghi18@gmail.com

## مقدمه

در جهان پررقابت کنونی، سازمان‌هایی موفق خواهند بود که دید واضح و روشن از آینده داشته، اهداف بلند و قابل تطبیق را طرح نمایند (رضائیان، ۱۳۹۶، ص ۲۶۷) که به آن استراتژی گفته می‌شود و تمام سازمان‌ها و نهادها در سطوح مختلف دارای استراتژی‌اند. استراتژی یا راهبرد در سازمان باید مدیریت شود؛ با مدیریت آن می‌توانیم شاهد تغییرات و پیشرفت در سازمان باشیم. مدیریت استراتژیک چیزی نیست جز تدوین و تنظیم استراتژی، اجرا و ارزیابی آن (همان، ۲۷۱).

از طرف دیگر اطلاعات در برنامه‌ریزی‌ها بسیار حائز اهمیت است، می‌توان گفت امروزه عصر اطلاعات است. در هر زمینه اطلاعات فراوانی وجود دارد، مدیران در تصمیم‌گیری‌ها در جستجوی اطلاعات می‌شوند تا بر اساس آن بتوانند تصمیمات درست و منطقی اتخاذ کنند. پس مدیر چگونه اطلاعات را و از کجا به دست آورند؟ سیستم اطلاعات مدیریت می‌تواند یکی از منابع برای آن‌ها باشد تا از طریق آن به معلومات و اطلاعات دلخواهشان دست پیدا کند (رهنورد و اردکانی، ۱۳۸۲، ص ۴۷). سؤال اینجاست که در فرایند مدیریت استراتژیک جایگاه اطلاعات در کجاست؟ و مدیریت استراتژیک چه رابطه می‌تواند با سیستم اطلاعات مدیریت داشته باشد؟ جواب این سؤالات را می‌خواهیم با توصیف و تحلیل مطالبی چون تعریف از مدیریت استراتژیک، وظایف مدیریت استراتژیک، برنامه‌ریزی، مراحل برنامه‌ریزی استراتژیک، تعریف سیستم اطلاعات مدیریت، نقش سیستم‌های اطلاعاتی در سازمان‌ها و مراحل استراتژیک و استفاده از اطلاعات، مورد بررسی قرار گیرد.

### ۱. تعریف مدیریت استراتژیک

مدیریت استراتژیک یا راهبردی، عبارت از فراگرد هدایت برنامه‌های راهبردی و حصول اطمینان از اجرای خوب آن‌ها برای کسب اطمینان از موقعیت سازمان در بلندمدت است (رضائیان، ۱۳۹۶، ص ۲۷۱). به بیان دیگر، مدیریت استراتژیک هنر و علم تدوین، اجرا و ارزیابی تصمیمات و وظیفه‌ای چندگانه است که سازمان را قادر می‌سازد به هدف‌های بلندمدت دست یابد.

در واقع مدیریت استراتژیک، نظارت و ارزیابی فرصت‌ها، تهدیدهای خارجی و توجه به همه نقاط ضعف و قوت یک شرکت است (افشاری و پارسامنش، ۱۳۹۳ ص ۷). مدیریت استراتژیک، مجموعه تصمیم‌ها، اقدامات مدیریتی است که عملکرد بلندمدت یک شرکت را تعیین می‌کند. طبق تعریف دیگر، مدیریت استراتژیک عبارت است از بررسی محیطی (خارجی و داخلی)، تدوین استراتژی، اجرای استراتژی، ارزیابی و کنترل استراتژی (کیومرثی، ۱۳۹۰، ص ۱۰۹).

با توجه به تعاریف فوق، می‌توان مدیریت استراتژیک را چنین تعریف کرد: هنر و علم تدوین، اجرا و کنترل یا ارزیابی استراتژی‌ها جهت دستیابی به اهداف بلندمدت و حصول اطمینان از موفقیت سطح عالی سازمان است.

در یک تعریف جامع این‌گونه آمده است: «مدیریت استراتژیک فراگردی است که از بینش و نگرش آینده‌نگر و آینده‌ساز آغاز شده، پس از تعیین اولویت‌ها و هدف‌گذاری‌ها، برنامه‌ریزی می‌کند و پس از پیاده کردن (اجرا) برنامه‌ها نتایج حاصله را ارزیابی کرده و به کمک نظام بازخورد، نتایج کار را دریافت و متناسب با نتایج به دست آمده روی اولویت‌ها و هدف‌ها بازاندیشی کرده و دوباره این چرخه حرکت را آغاز می‌کند» (اسدی، ۱۳۷۰، ص ۲).

سایت دانشکده مدیریت دانشگاه تهران چنین تعریفی را بیان کرده است: «مدیریت استراتژیک عبارت از برنامه‌ریزی برای تعیین اهداف و مقاصد سازمان و تجزیه و تحلیل و ارزیابی مستمر تمامی نیازها و توانمندی‌های آن برای دستیابی به این اهداف و مقاصد است.» (دانشکده مدیریت، ۱۴۰۱).

## ۲. وظایف مدیریت استراتژیک

اولین وظیفه مدیریت استراتژیک تجزیه و تحلیل محیطی است، برنامه‌ریزان باید محیط بیرونی سازمان را تحلیل و محیط داخلی سازمان را نیز شناسایی نماید که با توجه آن می‌توان به مأموریت سازمان پرداخت.

دومین وظیفه مدیریت استراتژیک، تعیین مأموریت، چشم‌انداز و ارزش‌های

سازمان است.

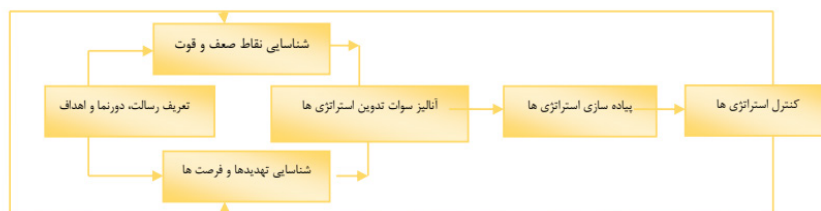
سومین وظیفه، هدف‌گذاری است. تعیین اهداف بلندمدت و جزئی، لازمه‌ای یک استراتژی کاراست. مدیریت استراتژیک باید با توجه به تحلیل محیط بیرونی و داخلی و فرصت‌ها و نقاط قوت و ضعف سازمان اهداف استراتژیک را تعیین کند. چهارمین وظیفه مدیریت استراتژیک، تعیین و تدوین استراتژی‌ها است. استراتژی‌ها باید تحلیل‌های محیطی را منعکس نموده و منتج به رسیدن به مأموریت و اهداف سازمانی شوند.

پنجمین وظیفه آن اجرای استراتژی سازمانی است. در این مرحله وظایف مدیریتی در سازمان مدنظر است که باید به صورت درست مورد اجرا قرار گیرد؛ از سازمان‌دهی گرفته تا تخصیص منابع، هماهنگی، نظارت باید به دقت تمام پی‌گیری گردد؛ در غیر آن استراتژی ناکام خواهد بود.

ششمین وظیفه، ارزیابی و کنترل استراتژی سازمان است. این وظیفه تمام ابعاد استراتژی را در بردارد. نظارت درست باعث بهبود و اصلاح می‌شود. استراتژی‌ها بدان سبب باید ارزیابی گردد که موفقیت امروز نمی‌تواند موفقیت فردا را تضمین کند (کیومرثی، ۱۳۹۰، ص ۱۱۲-۱۱۷).

### ۳. برنامه‌ریزی و برنامه‌ریزی استراتژیک

امروزه برنامه‌ریزی در زندگی بشر در تمام عرصه‌ها ضرورت مبرم و لازمی شمرده می‌شود. در زندگی فردی، افراد با برنامه موفقیت‌های چشمگیر و حیرت‌آوری کسب نموده‌اند، در زندگی اجتماعی نیز سازمان‌هایی به مدارج عالی موفقیت رسیده‌اند که از مقوله برنامه‌ریزی کمال استفاده را برده‌اند (بلاغی، ۱۴۰۱، ص ۱). دانشمندان برنامه‌ریزی را به چهار بعد اصلی تقسیم نموده است. بعد زمانی، بعد قلمرو، بعد استمرار و بعد سطح سازمان که در این میان برنامه‌ریزی استراتژیک در بعد سطح سازمان مورد مطالعه قرار می‌گیرد و از بعد سطح نیز به دو دسته برنامه‌ریزی تاکتیکی و برنامه‌ریزی استراتژیک تقسیم شده است (کیومرثی، ۱۳۹۰، ص ۹۲-۹۳).



شکل ۱-۱. فرایند مدیریت استراتژیک (پارسامنش، خسروی)

#### ۴. مراحل برنامه ریزی استراتژیک

برنامه ریزی استراتژیک به دو مرحله عمده تقسیم می گردد؛ یکی، تنظیم استراتژی که شامل شناسایی رسالت، هدف های کلان و استراتژی کنونی سازمان است، همچنین شناسایی محیطی و تعیین اهداف و شناسایی نقاط قوت و ضعف، تجدیدنظر در مورد اهداف و رسالت در مرحله اول مورد توجه است.

مرحله دوم، اجرای استراتژی است که بسیج منابع و مدیریت اصلاح سیستم ها و روش ها و همچنان ارزیابی نتایج و تجدیدنظر در فراگرد مدیریت راهبردی را شامل می شود (رضائیان، ۱۳۹۶، ص ۲۷۲).

#### ۵. سیستم اطلاعاتی و سیستم اطلاعات مدیریت (MIS)

تمام فعالیت های که توسط کامپیوتر صورت می گیرد، به آن ها سیستم اطلاعاتی گویند. سیستم، اطلاعات را جمع آوری، پردازش و در نهایت ساختارمند ساخته و امکان بازیابی اطلاعات را فراهم می نماید. سیستم اطلاعات دارای چندین زیرسیستم همچون: سیستم اطلاعات حسابداری، سیستم پشتی بانی تصمیم گیری، اداره مجازی و سیستم های مبتنی بر دانش اند که سیستم اطلاعات مدیریت یک بخش از آن سیستم ها است.

#### ۵-۱. تعریف سیستم های اطلاعاتی مدیریت

سیستم اطلاعات مدیریت، سیستمی است که به صورت رسمی در سازمان وجود داشته و داده ها، گزارش ها و اطلاعات لازم را برای فرایند تصمیم گیری طراحان و مدیران

سطوح مختلف سازمان در اختیار آن‌ها قرار می‌دهد (رضائیان، ۱۳۹۳، ص ۱۳). هر سیستم کلانی که داده‌ها و اطلاعات مربوط به پدیده‌های بیرونی و میانی و درونی عملکرد وظایف اجرایی مدیریت را آماده کرده در شکل‌بندی مناسب و تفسیرپذیری برای تصمیم‌گیری مدیریت ارائه کند سیستم اطلاعات مدیریت نامیده می‌شود (الوانی و خسروی، ۱۳۸۴، ص ۸۷).

سیستم‌های اطلاعاتی مدیریت، به مدیران کلیه سطوح کمک می‌کند تا تصمیم‌های دقیق‌تری را به کمک اطلاعات اتخاذ نموده موانع بیرونی و درونی تصمیم‌گیری را کمرنگ نماید. بدیهی است بررسی و مطالعه روش‌های به‌کارگیری صحیح سیستم‌های اطلاعاتی مدیریت کارایی و اثربخشی عملکردهای سازمانی را افزایش می‌دهد و هماهنگی بهتری میان اهداف کوتاه‌مدت، میان‌مدت و درازمدت (استراتژیک) ایجاد می‌نماید (الوانی، خسروی، ۱۳۸۴ ص ۹۶).

## ۵-۲. نقش سیستم اطلاعات مدیریت در تصمیم‌گیری استراتژیک

امروزه هر سازمانی با ویژگی‌های متفاوت دارای یک سیستم اطلاعاتی مدیریت است که از آن در برنامه‌ریزی‌ها و تصمیم‌گیری‌ها استفاده می‌نماید. البته ممکن است این سیستم‌ها دارای کارکردهای متفاوت باشد ولی متضمن یک سیستم اطلاعات مدیریت قوی، نیروی کار فنی است. به هر اندازه نیروی انسانی سازمان فنی‌تر باشد به همان اندازه سیستم اطلاعات مدیریت بهتر خواهد داشت. ویژگی‌های سیستم اطلاعات مدیریت که مورد قبول همگان باشد قرار ذیل‌اند.

۱. اطلاعات دقیق را به موقع در اختیار تصمیم‌گیرندگان قرار می‌دهد.
۲. پاسخگوی کنکاش‌های مدیریت برای دستیابی به اطلاعات باشد.
۳. گزارش بر مبنای استثنا، به مدیریت ارائه دهد. مدیران با تفاوت وظایف مدیریت اطلاعات مربوط به آن بخش را ضرورت دارد، هر اطلاعات و معلوماتی برایش مفید و خوش‌آیند نیست.
۴. توان ادغام در آینده را داشته باشد؛ یعنی سیستم‌های اطلاعاتی جاری با تغییرات

سخت‌افزارها و نرم‌افزارها که در اثر گسترش فعالیت‌ها در آینده رخ خواهد داد باید سازگاری داشته باشد.

۵. مورد پذیرش کاربران مورد نظر باشد. (رضائیان، ۱۳۹۳، ص ۱۶).

چنانکه ذکر شد، سیستم اطلاعات مدیریت، اطلاعات دقیق را به‌موقع در اختیار تصمیم‌گیرندگان قرار می‌دهد. تصمیم‌گیری در سطوح مختلف سازمان مورد استفاده است. تصمیم‌گیری استراتژیک نیازمند اطلاعات دقیق در مورد محیط سازمان اعم از داخلی و خارجی همچنان فرصت‌ها، نقاط قوت و ضعف سازمان است. اتخاذ تصمیم مدیران عالی به همراه برنامه‌ریزی بلندمدت استراتژیک و برای هدایت گروه صورت می‌گیرد. اما مدیران سطوح پایین‌تر در امور روزمره و عملیاتی تصمیم اتخاذ می‌کنند. بنابراین نیاز به اطلاعات در سطوح مختلف متفاوت است. نظام اطلاعات مدیریت مدیران را در تصمیم‌گیری استراتژیک حمایت نموده به مدیران سطوح عملیاتی و اجرایی نیز کمک می‌نمایند و دست‌یابی آن‌ها را به اطلاعات که معتبر و مؤثر تلقی می‌شود میسر می‌گرداند (الوانی و خسروی، ۱۳۸۴، ص ۸۸).

با توجه به خصوصیات سیستم اطلاعات مدیریت که ذکر شد، استنباط می‌شود که تصمیم‌گیری بدون سیستم اطلاعات دقیق و معتبر ناقص خواهد بود؛ یعنی خوراک برنامه‌ریزی به‌خصوص تصمیم‌گیری، اطلاعات است و این اطلاعات باید بر اساس یک سیستم منظم و فنی مدیریت در اختیار مدیران قرار گیرد که نقش مهم و اساسی آن را در اتخاذ تصمیم متبلور می‌سازد.

## ۶. مراحل سه‌گانه استراتژی و سیستم اطلاعات مدیریت

مدیریت استراتژیک در فرایند خویش دارای سه مرحله به شرح ذیل است. ۱- مرحله تدوین استراتژی، ۲- مرحله اجرای استراتژی، ۳- مرحله ارزیابی یا کنترل استراتژی. نقش سیستم اطلاعات مدیریت را در مراحل فوق‌الذکر ذیلاً مورد بررسی قرار می‌دهیم.

## ۶-۱. مرحله تدوین و سیستم اطلاعات مدیریت

تدوین استراتژی فرایندی است که زمینه‌های عملکرد مناسب جهت دستیابی به اهداف سازمانی را در راستای رسالت و فلسفه وجودی سازمان تعیین می‌نماید. استراتژی باید محیط بیرونی و درونی سازمان را مورد تجزیه و تحلیل قرار داده نقاط قوت و ضعف آن را شناسایی و فرصت‌ها را نیز مشخص نماید (کیومرثی، ۱۳۹۳، ص ۱۱۵).

در این زمینه باید اطلاعات مفید در اختیار استراتژیست قرار گیرد، اطلاعاتی را باید پیدا و جستجو کرد که در تعیین فرایندها و فرضیات فعالیت‌ها کمک نماید و سایر اطلاعات که مفید واقع نمی‌شود نادیده گرفته شوند. (تریسی، به نقل از سایت مدیر سبز). سیستم اطلاعات مدیریت یک منبع معتبر و مفید برای اطلاعاتیابی جهت تدوین استراتژی‌هاست. پس نقش سیستم اطلاعات مدیریت در تدوین استراتژی بسیار حائز اهمیت است و بدون آن، تدوین یک استراتژی کارا و قابل تطبیق ممکن نخواهد بود. سازمان‌های بدون سیستم اطلاعات مدیریت در تدوین تمام برنامه‌ها ضعیف عمل خواهد نمود، برنامه‌های استراتژیک که سیستم اطلاعات ویژه تحت عنوان سیستم اطلاعات مدیریت استراتژیک (EIS) دارد که اطلاعات به موقع را به دسترس مدیران ارشد قرار می‌دهد. تا آن‌ها بتوانند به کمک آن اطلاعات، در فرایند مدیریت استراتژیک استفاده نمایند. ولی نقش (MIS) نیز به صورت چشمگیری قابل اذعان است. چون سیستم اطلاعات مدیریت اطلاعات را به تمام سطوح، مخصوصاً سطوح میانی سازمان فراهم می‌سازد، معلوم است که مدیران میانی مشاوران و همکاران نزدیک و بلا واسطه مدیران ارشد بوده معلومات و اطلاعاتشان به صورت مشترک مورد استفاده قرار می‌گیرد (ره‌نورد و اردکانی، ۱۳۸۲، ص ۵۱).

## ۶-۲. مرحله اجرای استراتژی و سیستم اطلاعات مدیریت

استراتژی‌های تدوین شده در مرحله اجرا به صورت منظم به اجرا در می‌آید، می‌توان گفت این نظم توسط مهارت‌های چون تعامل، تخصص، نظارت و سازمان‌دهی به انجام می‌رسد. افراد را می‌توان از طریق تعامل به سوی فعالیت‌های کارا سوق داد،



تخصص عامل دیگری است که توسط آن سازمان را ساماندهی کرد افراد متخصص در عرصه‌های مختلف سازمان را با فعالیت متمر خویشتن نظم می‌دهد. همین‌گونه کنترل‌کننده‌های مجرب، سازمان را می‌تواند به اهدافش نزدیک و سبب بهبود وضع برنامه‌ها شود، فعالیت‌های فردی نمی‌تواند باعث تغییر مثبت در سازمان شود بلکه از طریق گروه کاری و تشکیل شبکه می‌شود سازمان‌ها را به موفقیت نزدیک ساخت (کیومرثی، ۱۳۹۳، ص ۱۱۶).

آیا بدون اطلاعات اجرای خوب استراتژی ممکن خواهد بود؟ همان‌طور که قبلاً نیز تذکر رفت، اطلاعات در تمام فراگرد مدیریت استراتژیک سهم به سزا دارد. مدیران اجرایی با تاسی از برنامه استراتژیک، برنامه‌های خویشتن را تنظیم و بعداً در معرض اجرا قرار می‌دهد، بدون سیستم اطلاعات مدیریت نمی‌توان برنامه‌ریزی انجام داد و آن را اجرا کرد، ممکن اجراآت ضعیف را در خلأ سیستم اطلاعات مدیریت شاهد باشیم.

در مرحله اجرا مسئله مهم فرهنگ و ارزش‌هاست، به این معنی که فرهنگ سازمانی و ارزش‌های سازمانی تا چه اندازه با برنامه در تعامل است. مثلاً آیا روش پاداش‌دهی شما مشوق افراد در دستیابی به اهداف استراتژیک است؟ آیا اطلاعات که در اختیار افراد قرار می‌دهید واقعاً لازم است؟ (تریسی، به نقل از سایت مدیر سبز). اینجاست که نقش و رابطه اطلاعات در فرایند اجرا استراتژی برجسته می‌گردد. اگر مدیران و مجریان از فرهنگ و ارزش‌های سازمان و حتی جامعه اطلاعات کافی نداشته باشد دچار بن‌بست می‌گردد. این اطلاعات در سیستم اطلاعات مدیریت باید وجود داشته باشد تا مدیران آن را بازیابی نموده مورد استفاده قرار دهد.

### ۳-۵. مرحله ارزیابی و سیستم اطلاعات مدیریت

این مرحله، متضمن در مسیر درست قرار گرفتن استراتژی است. شاید استراتژی درست طرح و تدوین شده باشد و اجرا آن نیز در مسیر اصلی خود روان باشد اما اگر واریسی و ارزیابی صورت نگیرد از مسیر منحرف شود. مثل موتوری که خط سیر را به‌صورت مستمر زیر نظر گرفته به مقصد می‌رسد، ممکن یک لحظه غفلت درایور،

موتر را از مسیر اصلی منحرف و سبب تصادف و یا تأخیر در رسیدن به مقصد گردد. چنین است اگر استراتژی نیز مدام و مستمر کنترل نگردد ممکن است از مسیر خود منحرف شود و ما را از اهداف استراتژیکمان دور نماید. اگر چیزی در محیط تغییر کند باید بعضی از تصمیمات قبلی را بازبینی کرد. همچنین بعضی از فرضیات که در تدوین مفروض شده غلط از آب درآید. در این حالت باید استراتژی را با شرایط جدید تنظیم و تدوین کرد (تریسی به نقل از سایت مدیر سبز).

همان‌طور که میدانیم کنترل و ارزیابی مقایسه اجراءات و اهداف است. اطلاعات موثق و معتبر در این زمینه ما را کمک خواهند نمود تا یک کنترل مؤثر و ارزیابی دقیق انجام دهیم. اطلاعات از اهداف و برنامه‌ها، فهم ما را نسبت به آن بالا می‌برد و همچنان داشتن اطلاعات از چگونگی اجراءات برنامه نیز کمک‌کننده است که میان آنچه باید باشد و آنچه است ما را به قضاوت دقیق و عینی برساند. پس ضرورت اطلاعات در مرحله ارزیابی و کنترل فرایند مدیریت استراتژیک بسیار حائز اهمیت است.

### بحث و نتیجه‌گیری

امروزه مدیریت استراتژیک به‌عنوان یکی از شاخه‌های جدید و پرطرفدار مدیریت عمومی عرض اندام نموده اهمیت آن در جهان پرقاب‌ت کنونی بیشتر از پیش شده است. سازمان‌های موفق دنیا با داشتن استراتژی‌های خوب و مدیریت آن به آن موفقیت نائل شده است. مدیریت استراتژیک، سازمان را کمک می‌نماید تا با مطالعه دقیق وضع کنونی (استراتژی جاری) و مطالعه محیط خارجی سازمان همچنان نقاط قوت و ضعف سازمان و چالش‌ها و فرصت‌ها یک استراتژی بهتر را تدوین و خط‌مشی‌های اجرایی آن را تنظیم نماید.

اجرای استراتژی به‌عنوان بدنه اصلی مدیریت استراتژیک نقش خیلی مهمی را در عملی شدن استراتژی سازمان دارد، مدیران سطوح میانی و پائین با تأسی از استراتژی سازمان برنامه‌های خویش را به‌صورت یک‌ساله و ماهوار تنظیم نموده و

اجرا می‌نماید. اجرای خوب این برنامه‌ها عملی شدن استراتژی را تضمین نموده موجبات موفقیت سازمان را مهیا می‌نماید. بالاخره با می‌توان با داشتن یک سیستم ارزیابی دقیق سازمان را قادر کرد تا به اهداف استراتژیک دست یابد، با دستیابی به آن موفقیت سازمان تضمین می‌گردد.

این همه میسر نیست مگر به کمک سیستم اطلاعاتی سازمان، در این میان سیستم اطلاعات مدیریت که یک سیستم تقریباً فراگیر اطلاعات بوده اطلاعات سطوح مختلف مدیریت در آن موجود است. اطلاعات معتبر و مفید را در اختیار استراتژیست‌ها و کاربران قرار می‌دهد. اطلاعات کافی و معتبر در تدوین، اجرا و ارزیابی سازمان نقش بس مهم و اساسی دارد. این همه اطلاعات در سیستم اطلاعات مدیریت سازمان بایگانی و ذخیره است. تا در موقع لازم در اختیار مجریان امور و مدیران ارشد سازمان قرار گرفته استفاده علمی نماید.

## فهرست منابع و مآخذ

۱. اسدی، علی، (۱۳۷۰)، مدیریت استراتژیک از دیدگاه اجتماعی، فرایند مدیریت و توسعه، دوره ۵، شماره ۳، بازیابی شده در ۱۳۹۲/۴/۱۸، از: <https://jmdp.ir/article-1-606-fa.html>
۲. افشاری، علی و پارسامنش، مصطفی، (۱۳۹۳)، دوره کوتاه مدیریت استراتژیک. بازیابی شده در ۱۴۰۱/۶/۲۰ از: <http://ketabesabz.com/dl/1911>
۳. ترسی، برایان، (۱۳۹۵)، استراتژی کسب و کار، مترجم: ژان بقوسیان، بازیابی در ۲۰ سنبله ۱۴۰۱ از: <http://ketabesabz.com/dl/19114>
۴. رضائیان، علی، (۱۳۹۳)، سیستم‌های اطلاعات مدیریت (مدل‌سازی اطلاعات)، تهران: سمت.
۵. رضائیان، علی، (۱۳۹۶)، مبانی سازمان و مدیریت، تهران: سمت.
۶. رهنورد، فرج‌الله و اردکانی، حسن طاهری، (۱۳۸۳)، نیاز مدیران ارشد به سیستم‌های اطلاعاتی. فرایند مدیریت و توسعه، دوره ۱۷، شماره ۲ و ۳، بازیابی در تاریخ ۲۹ شهریور ۱۴۰۱ از: [https://jmdp.ir/browse.php?a\\_id=210&sid=1&slc\\_lang=fa](https://jmdp.ir/browse.php?a_id=210&sid=1&slc_lang=fa)
۷. کیومرثی، فیروز، (۱۳۹۰)، مبانی سازمان و مدیریت، تهران: آزر.
۸. الوانی، سید مهدی و خسروی، محبوبه، (۱۳۸۴)، نقش سیستم‌های اطلاعات مدیریت MIS در تصمیم‌گیری، فصلنامه مطالعات مدیریت، شماره ۴۷، بازیابی ۲۰ سنبله ۱۴۰۱ از: <http://ensani.ir/fa/article/54546>
۹. وبسایت رشته مدیریت عمومی دانشگاه تهران، (۱۴۰۱)، مراحل برنامه‌ریزی استراتژیک در سازمان چگونه باید استراتژی را تدوین و اجرا کرد؟، بازیابی ۷ سنبله ۱۴۰۱ از: <https://fmut.ir/>

# بررسی رابطه بین مهارت‌های ارتباطی با خودکارآمدی دانشجویان دانشگاه تعلیم و تربیت کابل

رابعه میرزایی<sup>۱</sup>

خورشید احمد قراق<sup>۲</sup>

محمد داوود سخنور<sup>۳</sup>

## چکیده

این تحقیق به هدف بررسی رابطه بین مهارت‌های ارتباطی با خودکارآمدی دانشجویان دانشگاه تعلیم و تربیت کابل انجام شد. تحقیق از نوع همبستگی است. جامعه آماری تحقیق را کلیه دانشجویان برحال دانشگاه تعلیم و تربیه کابل در سال تحصیلی ۱۴۰۱ تشکیل می‌دهد؛ نمونه آماری از محصلان دو پوهنحی (علوم تربیتی و مسلکی و زبان و ادبیات) انتخاب شدند. تعداد مجموعی آن‌ها ۱۳۰ نفر بودند و بر اساس فرمول کوکران تعداد ۱۰۰ تن از محصلین به شیوه خوشه‌ای چندمرحله‌ای برای جواب دادن به سؤالات پرسشنامه‌ها برگزیده شدند. ابزار تحقیق دو نوع پرسشنامه بود؛ پرسشنامه مهارت‌های ارتباطی که توسط کوپین دام تهیه شده است و دارای ۳۴ گویه می‌باشد و پرسشنامه خودکارآمدی شرر و همکاران که دارای ۱۷ ماده است. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از برنامه نرم افزار کمپیوتری (spss) انجام گردید. یافته‌های این تحقیق نشان می‌دهد که میان مهارت‌های ارتباطی و خودکارآمدی رابطه معنادار وجود دارد یعنی با کاهش مهارت‌های ارتباطی خودکارآمدی افراد نیز کاهش می‌یابد.

واژگان کلیدی: مهارت‌های ارتباطی، بازخورد، خودکارآمدی، دانشجویان.

۱. دانشجوی مقطع فوق لیسانس، رشته رهبری و مدیریت آموزشی، دانشگاه تعلیم و تربیه کابل، افغانستان.

۲. دانشجوی مقطع فوق لیسانس، رشته رهبری و مدیریت آموزشی، دانشگاه تعلیم و تربیه کابل، افغانستان.

۳. استاد فاکولته علوم تربیتی و مسلکی دانشگاه تعلیم و تربیه کابل، افغانستان.

## مقدمه

ارتباط در یک اداره فرایند دوطرفه است که نیاز به تعامل سالم مدیر و کارکنان دارد. زمانی که مدیر ارتباط درست با زیردستان خود داشته باشد زیردستان نیز خودکار به بار آمده و مسئولیت‌های کاری و وظیفوی‌شان را به وجه احسن انجام می‌دهند و کارکنان توانمند به سازمان و خودشان نفع می‌رسانند، آن‌ها زندگی و کار خود را دارای هدف می‌دانند و در نهایت سبب بالا رفتن خودکارآمدی و نظم در سازمان می‌شود. اگر از مهارت‌های ارتباطی به‌طور مؤثر استفاده به عمل آید، خودکارآمدی به عنوان یک عامل انگیزشی سبب افزایش عملکرد و کاهش استرس می‌شود، خودکارآمدی به توان فرد در رویارویی با مشکلات پیش آمده کمک می‌نماید تا افراد زودتر به اهدافشان نائل گردد (علاقه‌بند، ۱۳۸۹، ص ۳۵).

سهولت هماهنگ کردن عملیات تا حد قابل توجهی به روابط مستقیم مدیران سازمان با واحدهای تابعه بستگی دارد، باید گفت همان‌طوری که اجزای یک ماشین خودبه‌خود کار نمی‌کنند و برای به حرکت در آمدن ماشین لازم است که اجزای آن با دقت و احتیاط لازم روی هم قرار گیرند و وظایف خود را در موقع مناسب به‌صورت منطقی انجام دهند. ایجاد هماهنگی و ارتباط مناسب میان وظایف افراد که عملیات گوناگون را انجام می‌دهند و برای جلوگیری از اختلاط مسودیت و ایجاد وحدت عمل به‌منظور تحقق اهداف یک سازمان لازم و ضروری است (قاضی، ۱۳۹۴، ص ۷۴).

مدارک و شواهد موجود نشان می‌دهد بین ارتباط مؤثر و میزان تولید یا بازدهی افراد رابطه مستقیم وجود دارد. اگر فرد بتواند با فرد دیگری رابطه مؤثری برقرار کند یا به تعبیر بندورا از خودکارآمدی شخصی برخوردار باشد معقول است انتظار داشته باشیم در سطوح بالاتر روابط اجتماعی نیز عملکردی موفق خواهد داشت. ادن و ذوک (۱۹۹۶) خودکارآمدی را تخمین کلی فرد از توانایی خود برای تأثیر گذاشتن به عملکردهای ضروری در دستیابی به شرایط بیان می‌کند.

از زمانی که بندورا روانشناس کانادایی در سال ۱۹۷۷ برای اولین بار مفهوم خودکارآمدی را مطرح ساخت، این سازه تحقیقات زیادی را در زمینه‌های مختلف

پزشکی، پرستاری و آموزش برانگیخته است. بندورا خودکارآمدی را یک عامل تعیین‌کننده مؤثر بر تلاش افراد و مقاومت آن‌ها در برابر هر فعالیتی دانسته و آن را به‌عنوان باورهای افراد به توانایی‌های خود در انجام وظایف به‌طور موفقیت‌آمیز تعریف کرده است.

بندورا معتقد است قضاوت افراد در مورد توانایی‌های خود (خودکارآمدی) تابع حالات جسمانی است که آن‌ها نیز به‌نوبه خود متأثر از حالات عاطفی شخص است. هیجانات منفی مانند، اضطراب، تنش و افسردگی سبب می‌شود که افراد در انجام وظایف توانایی‌های خود را دست‌کم بگیرند و این در واقع خودکارآمدی پایین است که باعث حالات روحی و روانی مانند خستگی، عصبانیت و درد و رنج در فرد می‌شود و منجر به نقصان کیفیت زندگی او می‌گردد (فاتحی، ۱۳۹۴، ص ۷ و ۳۸). پس می‌توان گفت ارتباط یکی از موارد اساسی در هر سازمان و اجتماع است که بدون ارتباط سازمان نمی‌تواند به حرکت خویش در جهت پویایی گام بردارد. این مهارت‌ها و توانایی‌ها دانشجویان را در شغل خودکارآمد می‌سازد، وجود همچون روابط به بهره‌وری سازمان ضروری است و تسلط بر آن‌ها به دانشجویان رضایت بیشتری می‌دهد.

با توجه به اینکه دانشجویان در فعالیتهای آموزشی نقش فعال و تعیین‌کننده‌ای دارد، اگر دانشجویان بتوانند ارتباط مؤثر برقرار کنند و هر یک شخصی کارآمد باشند بدون شک فعالیتهای آموزشی بهتر انجام خواهد شد و پیشرفت تعلیمی نیز مطلوب خواهد بود از طرفی دیگر خودکارآمدی اساتید و دانشجویان به بهبود روند آموزش منجر می‌گردد.

در این تحقیق به این سؤال اصلی پاسخ داده می‌شود که بین مهارت‌های ارتباطی و خودکارآمدی دانشجویان دانشگاه تعلیم و تربیه کابل چگونه ارتباطی وجود دارد؟

### ۱. پیشینه تحقیق

علیرضا بابالویی و مجتبی انصاری شهیدی، (۱۳۹۶)، در تحقیق خود تحت عنوان

اثر بخشی آموزش مهارت‌های ارتباطی میان فردی بر خودکارآمدی کارکنان بانک به بررسی پرداخته‌اند و یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که مردم نیاز عمیقی به ارتباط دارند و هرچه در برقراری ارتباط ماهرتر باشند، زندگی‌شان رضایت‌بخش‌تر خواهد بود و در زندگی به راحتی می‌توانند با وضعیت‌های مختلف کنار بیایند. مهارت‌های تعاملی به انسان کمک می‌کند تا میان عواطف و نیازهای خود ارتباط برقرار کند و به اهداف میان فردی و اجتماعی دسترسی یابد، این مهارت‌ها از چنان اهمیتی برخوردارند که نارسایی آن‌ها می‌تواند با احساس تنهایی، اضطراب اجتماعی، افسردگی، حرمت نفس پایین و عدم موفقیت‌های تحصیلی همراه باشد و وجود آن می‌تواند به پرورش عزت نفس، شاد بودن و نگاه مثبت نسبت به جامعه و اطرافیان و خودکارآمد بودن در فعالیت‌ها بیانجامد.

فریبا فاتحی، (۱۳۹۴)، در تحقیق خودش تحت عنوان «رابطه مهارت‌های ارتباطی سرپرستان با خودکارآمدی پرستاران در بیمارستان‌های آموزشی» به بررسی رابطه مهارت‌های ارتباطی با خودکارآمدی در شهر سمنجان ایران پرداخته است و یافته‌های حاصل از این پژوهش نشان می‌دهد که بین مهارت‌های ارتباطی سرپرستان با خودکارآمدی پرستاران در این مطالعه ارتباط معنی‌داری وجود داشته است. بنابراین شناسایی نقاط ضعف و قوت مهارت‌های ارتباطی سرپرستان می‌تواند زمینه‌های لازم را برای رفع موانع فردی و سازمانی ارتقای مهارت‌های ارتباطی در سرپرستان برطرف نماید و با افزایش مهارت‌های ارتباطی سرپرستان، باورهای خودکارآمدی پرستاران در انجام امور بالینی افزایش و باعث ایجاد انگیزه و جلوگیری از ترک یا جابه‌جایی بخش محل خدمت آن‌ها می‌گردد. تعیین و اجرای راهکارهای مناسب تارساندن مهارت‌های ارتباطی سرپرستان در طول دوره مدیریت به بالاترین میزان ممکن مفید و ضروری است.

خالق داد میرزایی، (۱۳۹۷)، تحقیقی تحت عنوان بررسی رابطه بین میزان خودکارآمدی مدیران با عملکرد سازمانی آنان به بررسی خودکارآمدی و عملکرد سازمانی در شهر کابل پرداخته است و نتیجه تحقیق خویش را چنین بیان می‌دارد:



نتایج تحلیل داده‌ها حاکی از رابطه مثبت خودکارآمدی مدیران و چهار مؤلفه آن (تجربیات موفق، تجربیات جانشین، ترغیب کلامی و حالات عاطفی و فیزیکی) نسبت به عملکرد سازمانی آنان و تأیید فرضیات تحقیق بود. همچنین یافته‌های تحقیق نشان داد که خودکارآمدی می‌تواند به افزایش عملکرد سازمانی منجر شود؛ یعنی هر چه خودکارآمدی مدیران اداره اراضی ولایت کابل بیشتر باشد، عملکرد سازمانی آنان نیز افزایش خواهد یافت.

## ۲. مبانی نظری پژوهش

### تعریف ارتباط

در روند تدریس و یادگیری، ارتباط عبارت است از انتقال پیام از فرستنده (معلم) به گیرنده (فراگیر)، مشروط بر آنکه محتوای پیام مورد نظر فرستنده به گیرنده پیام منتقل شود و برعکس (حقیار، ۱۳۹۳، ص ۲۸۴).

میر سپاسی ارتباط را فرایندی پویا می‌داند که زیربنای بقا و رشد تحولات تمامی سازمان‌ها و سیستم‌های زنده محسوب می‌شود. به همین دلیل، وی ارتباطات را از وظایف و نقش‌های حیاتی انسان و سازمان می‌داند، زیرا به وسیله آن سازمان واحدهای داخلی خود را باهم مرتبط می‌سازد (سرمد، ۱۳۸۹، ص ۲۸-۲۹).

به طور کلی، ارتباطات یعنی آنکه فردی پیامی را به یک یا چند تن می‌فرستد که موجب می‌شود همه آن افراد مفهوم مشترکی از آن پیام را درک کنند (فیضی، ۱۳۹۲، ص ۳۱۶). با بسط این عبارت می‌توان گفت که ارتباطات، انتقال اطلاعات فرستنده به گیرنده است؛ به گونه‌ای که برای هر دو قابل فهم و واضح باشد (رضائیان، ۱۳۹۶، ص ۵۲۳).

### اهمیت ارتباط

تحقیقات گویای این است که ۷۰٪ از مشکلات افراد ناشی از وجود ارتباط ضعیف است. ارتباط ضعیف اثرات منفی نظیر کاهش همکاری، بروز اشتباهات، کاهش کارایی، کاهش عزت نفس، ناامیدی، خصومت، فقدان خلاقیت و فقدان روحیه

اجتماعی و ده‌ها مورد دیگر را در پی دارد. به‌خصوص اگر چنین مواردی در روند کلاس و جریان یاددهی-یادگیری حاکم گردد عقب ماندن شدید، اتلاف وقت و هزینه و افت شدت آموزشی که غیر قابل جبران خواهد بود وجود نظام آموزشی را خواهد گرفت بنابراین باید در راستای کسب مهارت‌های ارتباطی تلاش نمود (قاسم، ۱۳۸۶، ص ۱۳۵).

ارتباطات فرایندی است که از طریق آن پیامی انتقال می‌یابد که در طرف آن فرستنده اطلاعات و در طرف دیگر گیرنده اطلاعات قرار دارد. ارتباطات اساساً یک فرایند ادراکی است. فرستنده، مفهوم موردنظر را رمزگذاری می‌کند تا پیامی را خلق کند. آنگاه گیرنده آن را رمزگشایی می‌کند تا مفهوم موردنظر را دریابد. بنابراین، ارتباطات اثربخش به قواعدی بستگی دارد که فرستنده و گیرنده در تبدیل مفاهیم به پیام استفاده می‌کنند (آهن و کوچه، ۱۴۹۶، ص ۴۵).

چون ارتباطات، به‌طور معمول به‌عنوان مهارتی مدیریتی به کار می‌رود و غالباً این مهارت نقشی اساسی در موقعیت مدیر بر عهده دارد، به همین جهت مدیران آینده باید چگونگی برقرار کردن ارتباطات را بیاموزند (فیضی، ۱۳۹۲، ص ۳۱۶). برای برقراری ارتباط حداقل دو انسان وجود داشته باشد تا موضوع خاص را به کمک ابزار یا وسایل ویژه‌ای به اطلاع یکدیگر برسانند (شهزاد، ۱۳۹۸، ص ۱۱).

از سال ۱۹۵۰ علم ارتباطات انسانی به جمع علوم انسانی پیوست و تغییرات و تحولات زیادی در عرصه مناسبات اجتماعی به وجود آورد. نتیجه یک تحقیق نشان داد که ۷۰ فی صد زمان بیداری افراد صرف ارتباطات می‌شود. رانکین معتقد است که ۴۲ فی صد از حجم ارتباطات را به شنیدن، ۳۲ فی صد به گفتن، ۱۵ فی صد به خواندن و ۱۱ فی صد در نوشتن سپری می‌کنیم (قایمی، ۱۳۷۸، ص ۲۴).

### فرایند ارتباطات

ارتباطات، انتقال اطلاعات از فرستنده به گیرنده است، به‌گونه‌ای که برای هر دو قابل فهم و واضح باشد. در صورتی که یکی از عناصر (فرستنده، گیرنده یا پیام) موجود نباشد هیچ‌گونه ارتباطی برقرار نمی‌گردد. در یک تعریف جامع‌تر می‌توان گفت

که ارتباطات فراگردی است که طی آن افراد از طریق انتقال علائم پیام، به ارسال و دریافت معنی مبادرت می‌کنند (رضائیان، ۱۳۹۶، ص ۵۲۳). فرایند ارتباطات را می‌توان به‌طور ساده در الگویی که شامل سه جزء اصلی ارتباط یعنی فرستنده پیام، پیام و گیرنده پیام است نشان داد.

فرستنده پیام ← پیام ← گیرنده پیام

شکل شماره ۱ الگوی ساده فرایند ارتباطات (فاتحی، ۱۳۹۴، ص ۳۰)

تحلیل و توصیف فرایند ارتباطات به سه عنصر فرستنده، پیام و گیرنده ناکافی است. عناصر و عوامل دیگری نیز در امر ارتباط دخالت دارند که بر پیچیدگی آن می‌افزایند (علاقه‌بند، ۱۳۸۹، ص ۳۵) که عناصر و عوامل دیگر آن عبارت‌اند از: فرستنده پیام، کدگذاری، مفهوم ذهنی یا پیام، رسانه، گیرنده پیام (مقصد)، کدگشایی (دریافت و ثبت پیام)، عوامل مزاحم (عوامل ایجاد اختلال)، بازخورد و غیره عوامل.

### راه‌های شناخته‌شده در ایجاد ارتباط

ارتباطات مبادله و درک اطلاعات است، خواه ارتباط کلامی یا غیرکلامی، خواه ارتباطات شفاهی یا کتبی. هر نوع ارتباطی موجب می‌شود که مدیران و سازمان بتوانند عملکرد خوب و مناسبی داشته باشند (فیضی، ۱۳۹۲، ص ۳۱۷). کانال، مجرا یا مسیری است که از طریق آن پیام انتقال می‌کند. بر اساس سه مفهوم ذیل، می‌توان کانال‌های ارتباطی را دسته‌بندی کرد:

۱. کانال‌های ارتباطی بر اساس رابطه؛
۲. کانال‌های ارتباطی بر اساس جهت جریان؛
۳. کانال‌های ارتباطی بر اساس روش استفاده.

### ارتباطات بر اساس رابطه

سیستم ارتباطات رسمی: در سیستم‌های رسمی سازمان، فراگردهایی به کار گرفته می‌شوند که نحوه ارتباطات بین افراد را تعیین می‌کند.

شبکه‌های ارتباطات غیر رسمی: با توسعه روابط غیر رسمی در میان اعضای سازمان شبکه‌های ارتباطی خاصی شکل می‌گیرند که سیستم‌های غیر رسمی نامیده می‌شوند (رضائیان، ۱۳۹۶، ص ۵۳۳).

### کانال‌های ارتباط بر اساس جهت جریان

ارتباطات عمودی: ارتباطات عمودی به دو صورت برقرار می‌شود: «از بالا به پایین» و «از پایین به بالا».

ارتباطات افقی: ارتباطات افقی معمولاً از طریق رویه‌ها و روش‌های انجام کار، در میان اعضای واحدها و گروه‌های کاری متعدد و اعضای بخش‌های متنوع صنفی و ستادی برقرار می‌شود.

ارتباطات مورب: بر نوعی رابطه در کنار ارتباطات افقی (بین هم‌ردیفان) و ارتباطات عمودی (بین مسئولان و کارکنان) دلالت دارد که در آن طرفین ارتباط، از دو سطح جداگانه و از دو حوزه کاری متفاوت، باهم به مبادله پیام می‌پردازند (رضائیان، ۱۳۹۶، ص ۵۲۸).

### کانال‌های ارتباطی بر اساس روش استفاده

ارتباط گفتاری یا کلامی: ارتباط کلامی در بردارنده گفتار و محتوای کلام فرد هستند. این نوع ارتباط را می‌توان چنین تعریف کرد: انتقال افکار، احساسات، خواسته‌ها و آنچه در ذهن ما می‌گذرد به مخاطب یا مخاطبین خود و متقابلاً شنیدن افکار، احساسات آن‌ها (سرمدت، ۱۳۸۹، ص ۴۴). سخنرانی، بحث‌هایی که به صورت رسمی بین گروه انجام می‌شود و شایعه‌های غیر رسمی یا هوچی‌گری نمونه‌های شناخته شده‌ای از ارتباطات گفتاری هستند (رایینز، ۱۳۹۸، ص ۱۹۸).

ارتباط کتبی: در ارتباط کتبی ایده‌ها و اندیشه‌ها با استفاده از نوشتار منتقل می‌شوند. وسایل نوشتاری که مدیران به کار می‌برند تا با زیردستان و همکارانشان ارتباط برقرار کنند عبارت‌اند از یادداشت‌ها، گزارش‌ها، نامه‌ها، پست‌های الکترونیکی (ارسال پیام با شبکه کامپیوتری) و پست تصویری (که تصویر هر ارتباط کتبی به طور دقیق

منتقل می‌شود). (فیضی، ۱۳۹۲، ص ۳۱۹).

ارتباط غیر کلامی (کنش): برخی از پیام‌های مهم به صورت گفتاری یا نوشتاری ارسال نمی‌گردد. این را ارتباطات غیر کلامی و نه چندان روشن می‌نامند. هرگاه کسی پیامی به صورت گفتار به دیگری می‌دهد یک پیام هم به صورت غیر گفتاری می‌دهد (رابینز، ۱۳۹۸، ص ۲۰۰). برای نمونه دست دادن و لبخند زدن معنایی دارند. افزایش حقوق یا دیر به سر وعده آمدن نیز معنایی دارد (دیویس و استروم، ۱۳۷۷، ص ۵۸۰). ارتباط الکترونیکی: شیوه‌های سنتی مذاکره‌های رودر رو، ملاقات‌های گروهی، مکالمه‌های تلفنی و مکاتبات نوشتاری اکنون با بسیاری از شکل‌های ارتباط الکترونیکی تکمیل شده‌اند: مانند کامپیوتر، دستگاه‌های پست تصویری (که به دستگاه‌های فاکس مشهور شده‌اند)، پست الکترونیکی، کنفرانس تلفنی، نوارهای ویدیویی، شبکه‌های تلویزیونی خصوصی و سایر فنون پیشرفته. برای نمونه، ژاپن ارتباط از راه دور را به عنوان اساس راهبرد صنعتی برای قرن بیست و یکم اختصاص داده است (فیضی، ۱۳۹۲، ص ۳۱۹).

### سبک‌های ارتباطات

سبک ارتباط قاطع: سبک قاطع که صادقانه و جدی است، ارتباط را بهبود می‌بخشد. شخص با این سبک نیازها؛ عقاید و احساسات خود را صادقانه و مستقیم بیان می‌کند و بدون نقض حقوق دیگران، به دفاع از حقوق خود می‌پردازد.

سبک ارتباط غیر قاطع: رفتار ارتباطی هنگامی غیر قاطع تلقی می‌شود که برقرارکننده ارتباط، پای مسئولیت‌های خویش نمی‌ایستد (پالستنی، ۱۲۹۴، ص ۴۸). سبک ارتباط پویا: در این سبک تمایل طرف ارتباطی یا فرستنده پیام بر این است که در فرایند ارتباطات اصل مطلب گفته شده و خیلی به درازا نکشد؛ یعنی در حداقل زمان ممکنه بهترین و اثربخش‌ترین نوع ارتباطات و تبادل اطلاعات را به وجود آورد (فاتحی، ۱۳۹۴، ص ۲۹).

سبک ارتباط ترغیبی: از سبک ترغیبی برای تغییر نگرش‌ها و افکار عمومی در مورد سازمان، استفاده می‌شود. این سبک در بسیاری از سازمان‌های تجاری، سیاسی و

مذهبی به کار گرفته می‌شود. (رضائیان، ۱۳۹۶، ص ۵۴۰).

سبک ارتباط پرخاشگرانه: در ارتباط پرخاشگرانه و ستیزه‌جویانه، شخص بدون احترام به حقوق دیگران، بیانگر دیدگاه و حقوق خویش است. رفتار پرخاشگرانه می‌کوشد که با سرزنش‌گر یا برتر جلوه کردن، بر دیگران تسلط و واپایش پیدا کند (پالستنی، ۱۲۹۴، ص ۴۸).

سبک ارتباط اجتناب: در حقیقت کسانی این سبک ارتباطی را برمی‌گزینند از تعامل با دیگران گریزانند و تمایلی به برقراری ارتباط ندارند. ایشان ترجیح می‌دهند که نه بر دیگران تأثیر بگذرانند و نه از آنان تأثیر بپذیرند. آن‌ها حتی حاضرند برای فرار از موضوع اصلی (ارتباط و تعامل با دیگران) به تاکتیک‌های انحرافی نیز دست بزنند (فاتحی، ۱۳۹۴، ص ۳۰).

### خودکارآمدی

خودکارآمدی یعنی باورهای فرد نسبت به توانایی‌های خود در انجام وظایف و مسئولیت‌ها. (شکرانی، سلیمی و قمرانی، ۱۳۹۹). خودکارآمدی به باورها یا قضاوت‌های فرد به توانایی‌های خود در انجام وظایف، تکلیف و مسئولیت‌ها اشاره دارد. یا احساس خودکارآمدی افراد را قادر می‌سازد تا با استفاده از مهارت‌ها در برخورد با موانع، کارهای فوق‌العاده‌ای انجام دهند (عبداللهی، ۱۳۸۵، ص ۳۸-۳۹). فال و مک لئود (۲۰۰۱) معتقدند که باورهای خودکارآمدی میزان مقاومت و ایستادگی شخص را در برابر موانع تبیین می‌کنند و حاکی از این اعتقاد فرد هستند که وی قادر است در یک موقعیت به‌طور مؤثر عمل کند؛ یا برعکس، در انجام کارهای خود عملکرد ضعیفی داشته باشد (حسین‌چاری، مهرپور و کمالی، ۱۳۹۵، ص ۸۸). باورهای خودکارآمدی تعیین می‌کنند که افراد چگونه می‌اندیشند و رفتار می‌کنند، احساس خودکارآمدی بالا موفقیت انسان و رفاه شخصی را افزایش می‌دهد. افراد با خودکارآمدی بالا در مورد ظرفیت‌هایشان با کارهای سخت به‌عنوان چالش برخورد می‌کنند و بر آن‌ها تسلط می‌یابند و در مقابل افرادی که نسبت به ظرفیت‌های خود شک دارند، کارهای مشکل را به‌عنوان تهدید قلمداد می‌کنند، آن‌ها آرزوی کم و تعهد

پائین برای اهداف خود دارند (خوانساری، ۱۳۹۶، ص ۳).

برویر یوگستر (۲۰۰۶) در پژوهش خود نشان دادند افرادی که از خودکارآمدی بالایی بهره‌مندند، در مقایسه با کسانی که خودکارآمدی پایینی دارند از راهبردهای شناختی و خود نظم‌بخشی به میزان بیشتری استفاده می‌کنند (بیلاق، بوستانی، عالی پور و یخچالی، ۱۳۹۱، ص ۸۵).

### منابع خودکارآمدی

در نظریه شناختی اجتماعی بندورا، خودکارآمدی از چهار منبع اثر می‌پذیرد که عبارت‌اند از: تجربیات جانشینی که به وسیله مدل‌های اجتماعی فراهم از تجربیات شخصی می‌شود، ترغیب کلامی که توسط دیگران در خصوص توانائی‌هایش دریافت می‌کند و حالات زیست‌شناختی که به آگاهی فرد از حالات جسمی و هیجانی‌اش اشاره دارد. از این رو تحول خودکارآمدی از نوزادی آغاز و همراه با تجارب و اکتشافات مختلف، رشد و نمو می‌یابد و تجارب خانوادگی، همسالان، تحصیلی، زندگی نوجوانی و بزرگسالی موجبات باز ارزیابی و شکل‌گیری منابع مذکور را برای خودکارآمدی فراهم کنند (نیکنام و جوکار، ۱۳۹۴، ص ۲۸).

تجربه‌های موفق (عملکرد گذشته): تجارب موفقیت‌آمیز با عملکرد پیشین، مؤثرترین منبع ایجاد خودکارآمدی فرد است. انجام موفقیت‌آمیز یک کار، حس خودکارآمدی را تقویت می‌کند. از سوی دیگر، ناکامی در مواجهه با یک وظیفه با چالش می‌تواند به تضعیف حس خودکارآمدی منجر گردد.

یادگیری جانشینی (تجربه‌های جانشینی): افراد در ارزیابی خودکارآمدی خویش، تنها به موفقیت‌های قبلی خود متکی نیستند؛ بلکه تحت تأثیر تجربه‌های جانشینی از طریق الگوسازی یا سرمشق‌گیری هستند (شکرانی، سلیمی و قمرانی، ۱۳۹۹، ص ۹). یادگیری جانشینی زمانی بیشترین تأثیر را دارد که شباهت بین ما و الگوزیاد باشد (فاتحی، ۱۳۹۴، ص ۴۴).

ترغیب شفاهی: بهترین شیوه‌ای که رهبران می‌توانند از ترغیب شفاهی استفاده کنند اثر پیگمالیون است. اثر پیگمالیون نوعی پیش‌گویی خودکام بخش است که طبق آن

اعتقاد به اینکه چیزی درست است می‌تواند به درست شدن آن کمک کند. ترغیب ممکن است به درجه اعتبار رهبر ربط داشته باشد و روابط قبلی با کارکنان و نفوذ رهبر در سازمان (فاتحی، ۱۳۹۴، ص ۴۴).

**حالت‌های عاطفی و فیزیولوژیک:** باندورا (۱۹۹۷) می‌گوید که قضاوت افراد در مورد توانمندی‌های خود تابع حالات جسمانی است که آن‌ها به نوبه خود متأثر از حالات عاطفی و فیزیولوژیک شخصی هستند. برانگیختگی هیجانی به معنی دور کردن احساسات منفی، ترس، نگرانی و بداخلاقی و ایجاد احساسات مثبت مانند عشق، هیجان و سبقت جویی است. ادراک شخصی از حالات فیزیولوژیک خود مانند ترس، اضطراب، تنش و افسردگی سبب می‌شود که افراد در انجام وظایف، توانمندی‌های خود را دستکم بگیرند و انتظارات خودکارآمدی شخصی را پایین بیاورند (میرزایی، ۱۳۹۷، ص ۲۴).

### مؤلفه‌های خودکارآمدی

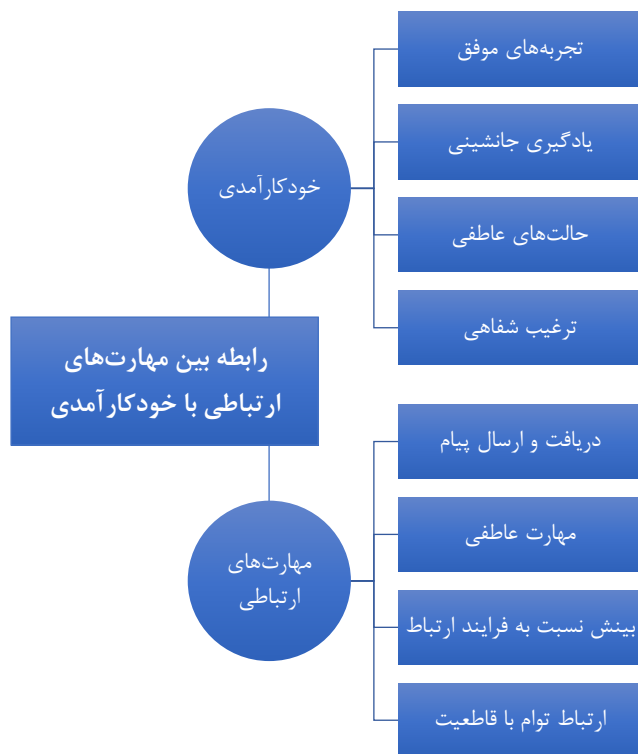
بر اساس نظریه بندورا (۱۹۹۷) باورهای خودکارآمدی دارای ۳ مؤلفه (بعد) است که عبارت‌اند از: سطح، عمومیت و نیرومندی.

**الف - سطح:** کارآمدی یک فرد در یک قلمرو ممکن است در حد کارهای ساده، متوسط و یا سخت گردد، اگر هیچ مانعی وجود نداشته باشد، انجام آن کار ساده بوده و هر کسی ممکن است احساس خودکارآمدی بالا در مورد انجام آن داشته باشد.

**ب - عمومیت:** افراد ممکن است در یک قلمرو و یا بخش کوچکی از آن خود را کارآمد بدانند، عمومیت خودکارآمدی از چند عامل تأثیر می‌پذیرد: شباهت فعالیت‌ها، حیطه بروز آن، کیفیت شرایط و خصوصیات اشخاصی که آن رفتار یا فعالیت به آن‌ها مربوط است.

**ج - نیرومندی:** باورهای خودکارآمدی ضعیف در اثر تجارب ناموفق به آسانی بی‌اعتبار می‌شوند اما کسانی که اعتقاد محکمی به قابلیت‌های خود دارند؛ در برابر موانع آن را حفظ می‌نمایند (فاتحی، ۱۳۹۴، ص ۴۲).





#### ۴. روش‌شناسی تحقیق

تحقیق حاضر بر اساس هدف، کاربردی است. از لحاظ روش گردآوری داده‌ها، یک تحقیق همبستگی است و بر مبنای ماهیت داده‌ها از نوع کمی است. جامعه آماری این پژوهش را کلیه محصلان دانشگاه تعلیم و تربیت کابل تشکیل می‌دهد. در این تحقیق رابطه بین مهارت‌های ارتباطی با خودکارآمدی دانشجویان دو دانشکده (دانشکده علوم تربیتی و مسلکی و زبان و ادبیات) مورد مطالعه قرار گرفته است. در این پژوهش برای جمع‌آوری داده‌ها از دو پرسشنامه، پرسشنامه مهارت‌های ارتباطی که توسط کویین دام تهیه شده است و دارای ۳۴ گویه است و پرسشنامه خودکارآمدی شرر و همکاران که دارای ۱۷ ماده است، استفاده گردیده است و سپس داده‌های تحقیق به منظور تجزیه و تحلیل وارد برنامه نرم‌افزار کمپیوتری (spss) گردیده است.

## ۵. یافته‌ها

این تحقیق به هدف دریافت رابطه بین مهارت‌های ارتباطی با خودکارآمدی دانشجویان دانشگاه تعلیم و تربیه انجام شد.

یافته‌های تحقیق نشان می‌دهد که بر اساس متغیر جنسیت، بیشترین تعداد اشتراک کنندگان یعنی ۸۵/۷۵ درصد را مردان و ۲۴:۲۴ درصد را زنان تشکیل می‌دهد و برحسب متغیر سن بیشترین تعداد پاسخ‌دهندگان را افراد رده سنی ۱۸ تا ۲۰ سال که ۳۸/۴ درصد کل نمونه آماری را تشکیل می‌دهند و کمترین تعداد نمونه آماری در رده سنی بیشتر از ۲۵ سال قرار دارند که ۵ تن با درصد ۵/۱ می‌باشند، همچنان ۹ تن در این تحقیق که ۹/۱ درصد نمونه آماری تحقیق را تشکیل می‌دهند سن خود را بیان ننموده‌اند.

در بخش مهارت‌های ارتباطی که دارای پنج مؤلفه (توانایی دریافت و ارسال پیام، کنترل عاطفی، مهارت‌های گوش دادن، بینش نسبت به فرآیند ارتباط و ارتباط توأم با قاطعیت) است، نشان‌دهنده آن است که میان توانایی در دریافت و ارسال پیام رابطه مثبت در سطح معنی داری  $p=0/05$  وجود دارد، چون با کم شدن مهارت‌های ارتباطی خودکارآمدی افراد نیز کاهش می‌یابد. میان کنترل عاطفی و خودکارآمدی رابطه مثبت معنادار وجود دارد، چون  $p=0/028$  و قیمت  $(p<0/05)$  به دست آمده است، از طرف دیگر ضریب همبستگی مساوی به  $(-0/193)$  است که میان مهارت گوش دادن با خودآمدی رابطه وجود ندارد، چون قیمت  $P=0/419$  به دست آمده و بزرگ‌تر از  $(0/05)$  است و ضریب همبستگی مساوی به  $0/21$  است که میان بینش نسبت به فرآیند ارتباطی با خودآمدی رابطه وجود ندارد، چون قیمت  $P=0/220$  به دست آمده و بزرگ‌تر از  $(0/05)$  است و ضریب همبستگی  $0/79$  است و میان مهارت ارتباط توأم با قاطعیت و خودکارآمدی افراد رابطه مثبت معنادار وجود دارد چون در این تحقیق دیده شده که با کم شدن خودکارآمدی افراد مهارت ارتباط توأم با قاطعیت نیز در افراد کاهش یافته است و سطح معنی داری آن  $0/155$  است.

یافته‌های این تحقیق نشان می‌دهد که میان مهارت‌های ارتباطی و خودکارآمدی

رابطه مثبت معنادار وجود دارد، یعنی با کاهش مهارت‌های ارتباطی خودکارآمدی افراد پائین می‌آید. یافته‌های این تحقیق با نتایج تحقیق جباری، درانی و رحیمی (۱۳۹۸)، بالوویی و انصاری شهیدی (۱۳۹۶) و فاتحی (۱۳۹۴) در این‌که میان مهارت‌های ارتباطی رابطه وجود دارد همسویی دارد. هم‌چنان با نتایج فاتحی که دریافت شده بود؛ بین مهارت‌های ارتباطی پرستاران و خودکارآمدی آنان رابطه معنی‌داری وجود دارد، یعنی افزایش مهارت‌های ارتباطی باعث بهبود وضع خودکارآمدی در کارکنان می‌گردد. مهارت‌های ارتباطی می‌توانند بر خودکارآمدی تأثیر بگذارند و باعث رشد آن گردند.

تحقیق حاضر بالای دانشجویان دوره لیسانس دانشگاه تعلیم و تربیه کابل صورت گرفته است و یافته‌های آن نیز مبین این نکته است که مهارت‌های ارتباطی می‌تواند با خودکارآمدی افراد رابطه مثبت معنادار داشته باشد، چون یافته این تحقیق نشان داد که کاهش مهارت‌های ارتباطی باعث کاهش خودکارآمدی در دانشجویان می‌گردد. باوجودآنکه این تحقیق در جامعه آماری متفاوت‌تری صورت گرفته است، ولی نشان می‌دهد که میان مهارت‌های ارتباطی و خودکارآمدی بدون در نظر داشت محل کار و تحصیلی رابطه وجود دارد.

### نتیجه‌گیری

یافته‌های تحقیق نشان داد که بین مهارت‌های ارتباطی و خودکارآمدی رابطه مثبت معنادار وجود دارد. می‌توان گفت که رشد و آموزش مهارت‌های ارتباطی می‌تواند بر خودکارآمدی افراد تأثیر بگذارد. یافته‌های تحقیق حاضر نشان داد که دانشجویان دانشگاه تعلیم و تربیه کابل از مهارت‌های ارتباطی چندان خوبی برخوردار نیستند، باوجودآنکه با داشتن میانگین  $۶۲/۴۶۴$  و انحراف استاندارد  $۹/۱۲۷$  دارای خودکارآمدی سطح بلندی هستند، البته مهارت‌های ارتباطی دانشجویان دانشکده زبان و ادبیات نسبت به دانشجویان دانشکده علوم تربیتی و مسلکی در کل وضع بهتری داشت.

نمره کل مهارت‌های ارتباطی نشان می‌دهد که میان مهارت‌های ارتباطی و خودکارآمدی رابطه مثبت معنادار وجود دارد، یعنی کاهش مهارت‌های ارتباطی باعث پائین آمدن خودکارآمدی افراد می‌گردد؛ بنابراین می‌توان گفت که یافته‌های این تحقیق نشان‌دهنده آن است که میان مهارت‌های ارتباطی و خودکارآمدی رابطه مثبت معنادار وجود دارد و فرضیه تحقیق تأیید می‌گردد.

در کل می‌توان نتیجه گرفت که رابطه مثبت معنادار میان مهارت‌های ارتباطی و خودکارآمدی بین دانشجویان وجود دارد، پس بهتر است برای همه دانشجویان مهارت‌های ارتباطی آموزش داده شود تا سطح خودکارآمدی آنان نیز افزایش یابد و در نتیجه عملکرد تحصیلی بهتری خواهند داشت.

## فهرست منابع و مآخذ

۱. آهن، فرج؛ رهنورد، کوچه؛ احمد، فتح، (۱۴۹۶)، تجزیه و تحلیل سیستم‌ها و کاربرد آن در مدیریت آموزشی، تهران: دانشگاه پیام نور.
۲. پالستی، رابرت، (۱۲۹۴)، رهبری آموزشی (رویکرد ده دقیقه‌ای)، ترجمه علی علاقه‌بند، تهران: ویرایش.
۳. حسینچاری، مسعود؛ مهرپور، آناهیتا؛ کمالی، فاطمه، (۱۳۹۵)، شاخص‌های روان‌سنجی مقیاس خودکارآمدی در تنظیم هیجانی، فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی.
۴. حقیار، عبدالمنان، (۱۳۹۳)، روانشناسی تربیتی، کابل: سعید.
۵. خوانساری، زهرا، (۱۳۹۶)، اثربخشی کارگاه‌های خودکارآمدی با رویکرد مدرن (شناختی-اجتماعی) بر میزان باورهای خودکارآمدی عمومی دانشجویان دختر، کارگاه آموزشی مرکز اطلاعات علمی، کنفرانس بین‌المللی فرهنگ آسیب‌شناسی روانی و تربیت.
۶. دیویس، کیت، استروم، جان، نیو، (۱۳۷۷)، رفتار انسانی در کار (رفتار سازمانی)، ترجمه محمد طوسی، تهران: مرکز آموزش مدیریت دولتی.
۷. رابینز، استیفن، پی، (۱۳۹۸)، مبانی رفتار سازمانی، ترجمه علی پارسائیان و سید اعرابی، تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
۸. رضائیان، علی، (۱۳۹۶)، مبانی سازمان و مدیریت، تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).
۹. سرمد، غلامعلی، (۱۳۸۹)، روابط انسانی در سازمان‌های آموزشی، تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).
۱۰. سرمست، بهرام، (۱۳۸۹)، مهارت‌های ارتباطی در سازمان، کار و جامعه.

۱۱. شکرانی، رضا؛ سلیمی، وحید؛ قمرانی، امیر، (۱۳۹۹)، بررسی تطبیقی خودکار آمدی از دید قرآن و روان‌شناسی، آموزه‌های قرآنی، دانشگاه علوم اسلامی رضوی.
۱۲. شهزاد، نصیح‌الله، (۱۳۹۸)، بررسی روابط انسانی در دوره ثانوی مکاتب حوزه پنجم شهر کابل، کابل.
۱۳. عبداللهی، بیژن، (۱۳۸۵)، نقش خودکارآمدی در توانمندسازی کارکنان، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، پرتال جامع علوم انسانی.
۱۴. علاقه‌بند، علی، (۱۳۸۹)، مقدمات مدیریت آموزشی، تهران: روان.
۱۵. فاتحی، فریبا، (۱۳۹۴)، رابطه مهارت‌های ارتباطی سرپرستان با خودکارآمدی پرستاران در بیمارستان‌های آموزشی، تهران: دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی قزوین.
۱۶. فیضی، طاهره، (۱۳۹۲)، مبانی سازمان و مدیریت، تهران: دانشگاه پیام نور.
۱۷. قاسم، حسن، ملکی، (۱۳۸۶)، تدریس در کودکان، تهران: آبیژ.
۱۸. قاضی، گل‌رحمان، (۱۳۹۴)، اداره و مدیریت، کابل: سعید.
۱۹. قایمی، علی، (۱۳۷۸)، کودک و خانواده نابسامان، تهران: سازمان انجمن اولیا و مربیان.
۲۰. میرزایی، خالق‌داد، (۱۳۹۷)، بررسی رابطه بین میزان خودکارآمدی مدیران با عملکرد سازمانی آنان، کابل: دانشگاه پیام نور.
۲۱. نیکنام، ندا، و جوکار، بهرام، (۱۳۹۴)، پیش‌بینی ابعاد خودکارآمدی، مجله‌ای مطالعات آموزش و یادگیری، ۲۵-۴۸.
۲۲. ییلاق، منیجه؛ شهنی، بوستانی؛ ف، علی‌پور؛ یخچالی، سیروس؛ علیرضا، حاجی، (۱۳۹۱)، خودکارآمدی و هدف‌های پیشرفت، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، پرتال جامع علوم انسانی.

# تأثیر نقش‌های مدیریتی بر بهبود عملکرد مدیران آموزشی

معصومه کاظمی<sup>۱</sup>

محمدحیدر یعقوبی<sup>۲</sup>

## چکیده

امروزه مؤثریت آموزش و تعلیم باکیفیت را مرهون نگرش مدیریتی کارا می‌دانند که شامل وظیفه مدیران در فراهم آوردن شرایط و جو آموزشی مناسب است که باعث می‌شود معلمان مناسب‌ترین شیوه تدریس را برای یادگیری هرچه بیشتر دانش‌آموزان به کارگیرند تا میزان اثربخشی تدریس و یادگیری دانش‌آموزان را نظارت و کنترل کنند. از سویی انجام ارزیابی عملکرد باکیفیت هم در سازمان آموزشی، اطلاعات ضروری درباره نیروهای شاغل را جمع‌آوری می‌کند و در دسترس مدیران قرار می‌دهد تا آن‌ها بتوانند تصمیمات بجا و لازم را در جهت بالا بردن کمیت و کیفیت کارکنان اتخاذ نمایند. بنابراین، هدف نهایی از ارزیابی عملکرد، افزایش کارایی و اثربخشی سازمان است نه تویخ و نه تنبیه کارکنان ضعیف. بررسی «تأثیر نقش‌های مدیریتی بر بهبود عملکرد مدیران آموزشی» سؤال اصلی این مقاله است و هدف آن ایجاد یک رهنمود برای مدیران ادارات آموزشی و همچنان گردآوری شیوه‌های مختلف مدیریتی است. روش تحقیق به صورت تحلیل محتوای کیفی و کتابخانه‌ای است که با اصول فیش برداری و طبقه‌بندی و تحلیل داده‌ها همراه است. بنا بر نتایج به دست آمده از مطالعات مشخص شد که مدیران از طریق نقش‌های مدیریتی، آموزگاران را در راستای هدایت و رهبری سالم و نظام‌مند دانش‌آموزان یاری می‌نمایند و در نتیجه سعی و تلاش معلم و مدیر بهبود کار آموزش، رشد نیروی انسانی و رفاه ملی تضمین می‌گردد. مدیران برای انجام وظایفشان به انجام یک سری فعالیت‌ها مبادرت می‌ورزند. این فعالیت‌ها را کارکردهای مدیریت می‌نامند و شامل برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی، رهبری، هماهنگی و ارزشیابی است.

**واژگان کلیدی:** نقش مدیریتی، آموزش، اداره آموزشی، بهبود عملکرد.

۱. گروه مدیریت آموزشی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه بین‌المللی المصطفی، کابل، افغانستان.

شماره تماس: ۰۷۹ ۱۹۴۳۴۸۷، ایمیل: masomakazemi266@gmail.com

۲. گروه مدیریت آموزشی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه بین‌المللی المصطفی، کابل، افغانستان.

شماره تماس: ۰۹۳۷۹۴۴۱۲۳۳۴، ایمیل: mhyaghobi32@gmail.com

## مقدمه

با گسترش مدارس و دیگر سازمان‌های آموزشی به دلایل مختلف از جمله رشد جمعیت، تقاضای فزاینده برای برخورداری لازم از آموزش و پرورش، پیشرفت‌های علمی و صنعتی، موضوع مدیریت آموزشی انتخاب و تربیت مدیران و رهبران آموزشی مورد توجه صاحب‌نظران قرار گرفت. در سال‌های ۱۳۹۰ تاکنون مدیریت آموزشی متأثر از نظریه‌های مدیریت علمی، روابط انسانی و رفتار سازمانی و سیستمی بوده است و هم‌اکنون در اداره سازمان‌های مختلف آموزش و پرورش از اصول نظریه‌ها و روش‌های مختلف مدیریت به‌ویژه نظریه روابط انسانی استفاده می‌شود.

امروزه پیشرفت و توسعه کشورها، سازمان‌ها و مؤسسات کوچک و بزرگ در گرو علم و دانش بشری است. افزایش علم و دانش و تغییرات پرشتاب سبب شده است که سازمان‌های آموزش و پرورش را در رأس برنامه‌های خود قرار دهند؛ زیرا آموزش و پرورش یکی از مهم‌ترین عوامل توسعه کشورهاست. زیربنای توسعه کشورها و سازمان‌ها با خلاقیت و نوآوری منابع انسانی مرتبط است.

در سال‌های اخیر به توسعه و پیشرفت مدیریت توجه بسیاری شده و طی برنامه‌های آموزشی سعی شده که مدیران و صاحبان مقام تحت آموزش‌های ویژه قرار بگیرند تا بتوانند بازپرستان، مصرف‌کنندگان، مددجویان و سایر افراد جامعه ارتباط برقرار سازند. آموزش یک امر اساسی برای هر جامعه، نهاد و سازمان است. پیشرفت جوامع، سازمان‌ها و نهادهای وابسته به افراد متخصص و آموزش‌دیده است. اما آموزش خود نیازمند فعالیت‌های اساسی است که باید برنامه‌ریزی و سازمان‌دهی شود. بر این اساس مشخص است که مدیران نقش اساسی در چگونگی ایجاد و اداره سازمان‌ها و نهادهای آموزشی دارد. متأسفانه، باوجودی که امروزه جوامع در اداره و مدیریت آموزشی پیشرفت بسیاری کرده‌اند اما در جامعه و سازمان‌های کشور ما به این مهم توجه جدی نمی‌شود. مدیریت آموزشی به‌عنوان یک دانش جدید سابقه‌ای طولانی ندارد، قدمت مدیریت آموزشی به‌صورت مستقل با توجه به اصول و روش‌های خاص آن بیش از نیم‌قرن نیست. یکی از مهم‌ترین پیچیده‌ترین



و گسترده‌ترین نظام‌های اجتماعی نظام آموزش و پرورش است که موضوع و محور اصلی فعالیت آن انسان و انسان‌سازی است. تا جایی که دیده شد مدیران در ادارات آموزشی افغانستان نقش سمبولیک و سهولت‌دهنده اجرایی را ایفا می‌کنند که می‌توان گفت تا به حال در ادارات افغانستان به نقش مدیران در ارتقای بهره‌وری و بازدهی توجه جدی صورت نگرفته است.

در این نوشتار تلاش شده است که نقش و چگونگی تأثیرگذاری مدیران در روند آموزشی ادارات مورد تحلیل و بررسی قرار گیرند. ادارات آموزشی افغانستان می‌توانند با بکار بستن روش‌ها و راهکارهای این تحقیق خلأ آموزشی را پر و در نتیجه به ارتقای سطح دانش، دانش‌آموزان و ترقی کشور ممد واقع گردند.

سؤال‌های تحقیق عبارت‌اند از:

- تأثیر نقش‌های مدیریتی بر بهبود عملکرد مدیران آموزشی چیست؟
- مدیران برای بهبود عملکرد ادارات آموزشی چگونه تصمیم می‌گیرند؟
- مدیران برای بهبود عملکرد ادارات آموزشی چگونه برنامه‌ریزی می‌کنند؟

## ۱. روش‌شناسی

در این مقاله از روش تحلیل محتوای کیفی و کتابخانه‌ای سود برده می‌شود که عمده‌ترین ابزاری که در آن برای جمع‌آوری اطلاعات استفاده می‌شود عبارت از فیش‌برداری است که در آن بخشی از یک متن مورد مطالعه را که در رابطه با مسئله خود می‌یابیم روی آن ثبت نموده یا الصاق می‌نماییم. متن مورد استفاده برای ثبت در فیش ممکن است عین مطلب و به صورت نقل قول مستقیم یا برداشت از مطلب و به صورت نقل قول غیرمستقیم یا ترجمه از متن به زبان دیگری باشد یا همچنین ممکن است چکیده مطلب مورد مطالعه از متن و زبان اصلی یا از ترجمه باشد که مورد استفاده قرار گرفته است.

## ۲. یافته‌ها

مهم‌ترین وظیفه مدیران آموزشی تسهیل در امور آموزشی و پرورشی دانش‌آموزان

است. اگرچه مدیران به‌طور مستقیم در جریان تدریس و یادگیری قرار ندارند عهده‌دار مسئولیت سازمان‌دهی و نظارت این امور هستند. منظور از برنامه درسی به مجموع تجربیات یادگیری در مدرسه گفته می‌شود و این تجارب شامل یادگیری‌های رسمی در کلاس و یادگیری‌های غیررسمی که ناشی از تعامل با دانش‌آموزان، معلمین و دیگر افراد در مدرسه است می‌گردد. درحالی‌که یادگیری‌های رسمی توسط نظام آموزش و پرورش تهیه و تنظیم می‌گردد. یادگیری‌های غیررسمی که حاصل هم‌نشینی و رفاقت بین دانش‌آموزان است معمولاً غیر قابل تعریف و نظارت است. علی‌رغم تفاوت در ساختار نظام‌های آموزشی برنامه‌های درسی کمابیش دارای اهداف و محتوای درسی یکسان‌اند لذا آنچه اثربخشی برنامه درسی را ارتقاء می‌دهد کیفیت تدریس و میزان یادگیری مواد درسی است. وظیفه مدیران فراهم آوردن شرایط و جو آموزشی است که باعث می‌شود معلمین مناسب‌ترین شیوه تدریس را برای یادگیری هرچه بهتر و بیشتر دانش‌آموزان به‌کارگیرند.

بالاخره این‌که مدیران موظف‌اند میزان اثربخشی و تدریس و یادگیری دانش‌آموزان را ارزیابی کنند. اگرچه مدیران آموزشی به‌طور مستقیم در امر ارزش‌یابی دانش‌آموزان دخالتی ندارند باید اهداف و روش‌های ارزش‌یابی یادگیری در دانش‌آموزان را برای معلمین تعریف و تعیین کنند و معلمین را در فرآیند ارزش‌یابی و چگونگی استفاده از آمار و اطلاعات و بازخوردها در جهت بهینه‌سازی تدریس کمک کنند. از طرف دیگری به دلیل این‌که تحقق اهداف آموزشی بستگی به قابلیت‌های معلمین در امر آموزش دارد ارزش‌یابی عملکرد معلمین ضرورت دارد. در برخی نظام‌های آموزشی هدف از ارزش‌یابی معلمین صرفاً تعیین میزان پاداش یا تنبیه است در صورتی‌که آنچه در مورد ارزش‌یابی معلمین باید مدنظر باشد مطلع نمودن معلمین از الگوهای مناسب تدریس، ارائه پیشنهاد در مورد شیوه‌های تدریس و فراهم آوردن شرایط آزمایش و تجربه شیوه‌های جدید تدریس است. همچنان‌که ذکر شد مدیران مؤسسات آموزشی نیز مانند همه مدیران دیگر پیوسته به اخذ تصمیم در مورد مسائل ریزودرشت می‌پردازند که لازم است با نگرشی آگاهانه نسبت به مفهوم تصمیم‌گیری و عوامل مربوط به آن

اقدام نمایند.

### ۳. نقش تصمیم‌گیری

ابتدا باید دید که آیا معلمان یعنی مهم‌ترین رکن جریان تعلیم و تربیت مایل به شرکت در تصمیم‌گیری‌های آموزشی بوده و عملاً در انجام این مهم پیش‌قدم‌اند یا خیر؟ ممکن است معلمان برای مشارکت در تصمیم‌گیری تمایل داشته باشند ولی در شرایط مقتضی اقدام عملی ننمایند. به هر حال مشارکت آنان باید در تصمیم‌گیری‌های آموزشی مورد تأکید و توجه واقع شود زیرا که مشارکت آنان در تصمیم‌گیری موجب می‌شود که:

۱. کیفیت تصمیم بهبود یابد؛
۲. مدیران آموزشی، از نگرش و طرز تلقی معلمان مطلع شوند؛
۳. تصمیم‌گیرندگان، به اطلاعات زیادی درباره جزئیات تعلیم و تربیت از دید معلمان، دسترسی پیدا کنند.

فرآیند تصمیم‌گیری انتخاب یک راه‌حل از میان چندین راه‌حل ممکن تعریف می‌شود. تصمیمات معمولاً به دوروش اتخاذ می‌شوند. (علاقه بند، ۱۳۸۴ ص ۳۴). تصمیم‌گیری علمی که شامل مطالعه و تحلیل راه‌حل‌های مختلف و پیش‌بینی نتایج از طریق روش‌ها و ابزار آماری و فرمول‌های ریاضی است. تصمیم‌گیری غیر علمی که مبتنی بر آزمایش یک راه‌حل است، اگر نتایج آزمایش‌ها موفقیت‌آمیز بودند راه‌حل مزبور مورد استفاده قرار می‌گیرد، در غیر این صورت راه‌حل دیگری انتخاب و آزمایش می‌شود. لذا اساس انتخاب راه‌حل‌ها در این روش حدس گمان تصمیم‌گیرنده است. سایمون بانفوذترین تئوریسین در تصمیم‌گیری، تصمیمات را به دو دسته تقسیم می‌کند:

تصمیمات برنامه‌ریزی‌شده: این تصمیمات شامل فعالیت‌های تکراری و عادی در هر سازمان است و احتیاج به راه‌حل‌های انحصاری ندارد. این نوع فعالیت‌ها با مشکلات با به کار بردن شیوه‌های عملیاتی استاندارد شده انجام یا برطرف می‌شوند.

تصمیمات برنامه‌ریزی نشده: این تصمیمات اشاره به موضوعات یا مشکلات پیش‌بینی نشده در سازمان دارد و طبیعتاً شیوه‌های عملیاتی معمول قادر به حل آن‌ها نیست. این گروه تصمیمات مستلزم خلاقیت و ذکاوت تصمیم‌گیرنده در تحلیل و پیش‌بینی نتایج احتمالی راه‌حل‌های پیشنهادی است.

دیگر طبقه‌بندی تصمیم‌گیری به سطوح تصمیم‌گیری‌ها اشاره دارد. کمبل و همکارانش تصمیمات را به سه دسته زیر تقسیم می‌کنند:

تصمیمات نهادی: این تصمیمات که با اهداف و برنامه‌های اصلی سازمان ارتباط دارد توسط بالاترین مقامات سازمانی اتخاذ می‌شود. کیفیت فرآیند این نوع تصمیمات تا حدود زیادی اثربخشی و کارایی سازمان در دستیابی به اهدافش را تعیین می‌کند.

تصمیمات استراتژیک: پس از این‌که تصمیمات سازمانی اتخاذ شدند مدیران واحدها مسئولیت اجرای این تصمیمات را به عهده می‌گیرند. این مدیران باید تصمیم بگیرند که چگونه گروه‌ها و سازمان باید به اهداف تعیین شده دست یابند این تصمیمات مشخص می‌کنند چه کسی چه کاری را در چه موقع و از طریق کدام شبکه ارتباطی انجام می‌دهد.

تصمیمات مدیریتی: موفقیت یا عدم موفقیت تصمیمات استراتژیک تا اندازه زیادی بستگی به رفتار مدیران و سرپرستان اجرایی دارد. شخصیت مدیران که شامل احساسات، نیازها، نگرش‌ها و باورهای آن‌هاست، شیوه مدیریتی و چگونگی روابط با دیگران را تعیین می‌کند. تصمیمات مدیران در این سطح کیفیت و فضای کاری را تحت تأثیر قرار می‌دهند و عامل مهمی در تحقق اهداف سازمان محسوب می‌شود. باید دانست که تصمیم‌گیری اختصاص به مدیران و مسئولان ندارد. معلمان و کارکنان هم در مؤسسات آموزشی یک نوع مشخص را برای تدریس موضوع بخصوص انتخاب می‌کنند تصمیم‌گیری می‌کند یا زمانی که یک کارمند دفتری برای اقدام خاصی از رویه معینی پیروی می‌کند تصمیم‌گیری می‌نماید باوجود این از آنجایی که مسئولیت اتخاذ تصمیمات مهم به عهده مدیران آموزشی است و نیز از آنجایی که معلمان هم به تعبیر عام‌تر مدیر کلاس هستند بحث و بررسی تصمیم‌گیری از زاویه

مدیران مورد توجه واقع می‌شود. تصمیم‌گیری از وظایف مهم و پرمخاطره مدیریت است. پیش‌بینی نتایج احتمالی و به عهده گرفتن مسئولیت اجرا و نتایج تصمیمات از عواملی هستند که تصمیم‌گیری را به وظیفه‌ای سنگین مبدل می‌سازد. از این روست که برخی مدیران سعی می‌کنند از مواجهه با مشکلات که نیاز به راه‌حل دارند اجتناب ورزند این در حالی است که عدم تصمیم‌گیری باعث تداوم و تشدید مشکلات و درگیری‌ها در سازمان و عدم انجام وظایف شغلی اعضا می‌گردد.

تصمیمات مشارکتی: همان‌طور که گفته شد فرآیند تصمیم‌گیری ماهیت پیچیده و دشوار است در بُعد انسانی مدیران باید اولاً به حقایق مسئله با موضوع پی ببرند و ثانیاً ارزش‌ها را تعبیر و قضاوت کنند. اما در شرایط واقعی آن‌ها تقریباً هرگز تمام حقایق را در اختیار ندارند و قضاوتشان در مورد ارزش‌های دیگران تحت تأثیر ارزش‌های خودشان قرار دارند و لذا نمی‌توانند بی‌طرفانه تلقی شوند. در بُعد سازمانی مدیران اطلاعات در مورد مسئله با موضوع را از طریق ساختارهای رسمی و غیررسمی به دست می‌آورند. کمیت و کیفیت این اطلاعات بستگی به نوع ساختار شیوه مدیریتی و جو سازمان دارد. از طرف دیگر مدیران نمی‌توانند در دستیابی به بهترین راه‌حل زمان نامحدودی را به تحقیق و بررسی راه‌حل‌های مختلف اختصاص دهند. محدودیت‌ها و مشکلات فوق در فرآیند تصمیم‌گیری باعث شده‌اند که تحقیقات بسیاری برای بهبود تصمیمات سازمانی صورت گیرد. یکی از مؤثرترین راه‌حل‌ها ارائه شده جلب مشارکت و همکاری اعضای سازمان یا گروه کاری در تصمیم‌گیری‌هاست. منطق تصمیم‌گیری مشارکتی این است که افراد تصمیم را مورد حمایت قرار می‌دهند که خود در بررسی و انتخاب آن سهمی داشته‌اند. بدیهی است که تصمیم‌گیری مشارکتی نیاز به جو سازمانی بر اساس ارزش نهادن به قابلیت‌های فردی، کارگروهی و اعتماد و تعهد متقابل دارد. در تصمیم‌گیری مشارکتی، مدیران باید علاوه بر ایجاد چنین جو روحی و روانی و کاری مشخص کنند که چه کسی، چه موقع تا چه میزان و تحت چه شرایطی در تصمیم‌گیری‌ها با مدیریت مشارکت کند. برای این که در تصمیم‌ها دقت مبدول گردد در پنج مرحله پیشنهاد شده است.

مرحله اول: شامل تشخیص و تعیین مشکل و شناخت مسئله‌ای درباره تحقیق اهداف مانع ایجاد کرده است. در این مرحله باید کوشش شود که شکل اصلی و واقعی شناخته و به درستی تعریف شود و معلوم گردد که علت یا علل مشکل چیست این مرحله یکی از مراحل مهم در تصمیم‌گیری بوده و زیربنای همه تصمیم‌ها است. مرحله دوم: یافتن راه‌حل‌های ممکن برای رفع مشکلات است در این مرحله قبل از هر چیز باید دانست که هر مشکلی راه‌حل دارد و برای هر تنگنایی حتماً راه خروجی خواهد بود. اصلی که در اینجا ثابت است برای مشکلات راه‌حلی وجود دارد و در این اصل شک تردیدی نیست. تنها چیزی که در اینجا مطرح است یافتن راه‌حل و اضافه نمودن بر تعداد راه‌حل‌ها است زیرا هر چه راه‌های بیشتری به دست آید می‌توان از بین آن‌ها بهترین راه‌حل مناسب راه انتخاب نمود و تصمیم‌گیری را به نحو صحیح‌تری انجام داد. (کسی که از آرای گوناگون استقبال کند لغزشگاه‌ها را خواهد شناخت) افرادی که به روی یک تصمیم متمرکز شده و به هیچ وجه دست‌بردار نیستند خواسته یا ناخواسته دچار استبداد رأی شده‌اند. از کسانی که آرای مختلف را جمع‌آوری کنند بهتر می‌توانند نقایص هر یک از آن‌ها را به خوبی تشخیص داده درصد صحت تصمیم را بالا ببرند.

مرحله سوم: انتخاب معیارها برای سنجش و ارزیابی راه‌حل‌هاست مثلاً در مدیریت‌ها گاهی سود بیشتر و گاهی هزینه کمتر و زمانی رضایت بیشتر به عنوان معیار پذیرفته می‌شود. در هر صورت باید ملاک سنجش راه‌حل نیست به یکدیگر مشخص شود.

مرحله چهارم: کلیه راه‌حل‌ها با یکدیگر مورد مقایسه و ارزیابی قرار می‌گیرند که یک از راه‌حل‌ها چه نتایج را به بار خواهد آورد.

مرحله پنجم: سنجش راه‌حل‌ها نسبت به هم با توجه به معیار پیش‌بینی شده در مرحله سوم و نتایج برآورده شده در مرحله چهارم است. برخورداری افراد گوناگون با یکدیگر موجب بروز بهترین فکر و تصمیم خواهد شد و انسان را به درستی و صحت انتخاب مطمئن می‌سازد.

مقصد از لوازم تصمیم‌گیری مسائلی است که باید در همه مراحل یادشده مورد توجه باشد تا درصد احتمال خطای «تصمیم»‌ها کاهش یابد.

عاقبت‌اندیشی در تصمیم‌گیری از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. هر مسئول باید در تمام مراحل تصمیم‌گیری به فرجام تصمیم‌ها توجه داشته باشد و هر تصمیم را در دنیای اجرا و ابلاغ ببیند و واکنش‌ها و تنش‌ها یا نتایج مثبت و منفی آن را به خوبی درک نماید. در مورد «عاقبت‌اندیشی» اهمیت آن از نظر روایات مطالب در مبحث «پیش‌بینی» مطرح گردید اما اکنون در روایت دیگری به‌عنوان نمونه مطرح می‌گردد.

هنگامی که به کار تصمیم‌گرفتی از عواقب ناپسند آن پرهیز، در تصمیم‌ها باید به عاقبت و نتایج آینده آن اندیشید اگر موجب سرزنش و یا مذمت می‌شود از انتخاب آن خودداری کرد. مدیران نباید تحت تأثیر نتایج زودگذر قرار گیرند و به اساس کنش‌ها و واکنش‌های مقطعی یا تعریف و تمجید و سخنان بی‌عمق بعضی از مردم تصمیم بگیرند بلکه باید با ژرف‌نگری آینده‌های دور را مورد توجه قرار دهند و در صورتی که نتایج مفید و روشن به نظر رسید تصمیم بگیرند و الی از تصمیم‌گیری خودداری نمایند. کار ناخوشایند که آینده آن ناپسندیده است از کار دوست‌داشتنی که آینده ناپسند دارد بهتر است.

استفاده از تجارب در بخش «پیگیری» از مبحث «کنترل» مطالب درباره اهمیت حفظ تجارب و لزوم ثبت آن‌ها بیان گردید. در تصمیم استفاده از آن تجارب بسیار ارزشمند بوده می‌تواند اطلاعات کافی از تصمیم‌های مشابه را در اختیار مدیر قرار دهد در این راه می‌توان از نظریات مجریان آگاه نیز استفاده کرد. اگر از تجربه‌ها به‌خوبی استفاده شود خطای تصمیم‌ها کاهش خواهد یافت و از ارزش بیشتر برخوردار خواهد شد. کسانی که از تجارب به‌درستی بهره‌گیرند فکر و اندیشه آن‌ها دقیق‌تر و ارزشمندتر خواهد شد. هر کس هراندازه دارای تجربه بیشتری باشد فکر بهتر و دقت‌زیادتری خواهد داشت.

مشورت در اسلام و مدیریت از اهمیت والایی برخوردار است تا آنجائی که پیامبر اسلام مأمور می‌شود در امور مربوطه به اداره جامعه با مسلمانان مشورت

نماید و پس از آن تصمیم گرفته بر خدا توکل کند. افرادی که عاقل و دانا هستند از خودپسندی در رأی و نظر پرهیز نموده سعی می‌کنند با طلب رهنمایی از دیگران در تشخیص راه اشتباه نیفتند. بعضی از افراد هنگامی که در تنگنا قرار می‌گیرند اهل مشورت می‌شوند. اما راه را برای خود باز می‌بینند احساس می‌کنند که درست عمل می‌نمایند با هیچ کس مشورت نمی‌کنند و حال آنکه از این دو روایت به خوبی معلوم می‌شود که انسان عاقل همیشه مشورت می‌کند. حتی در مواردی که خیال می‌کند راه را صحیح می‌رود باز فکر خود را متهم می‌کند و استبداد به خرج نمی‌دهد، با بعضی مشورت می‌کنند ولی این بداد رأی نشان داده همان گونه که به نظر خودشان می‌رسد عمل می‌کنند و حال آنکه باید با افراد اهل نظر و عاقل مشورت کنند و اگر او را رهنمایی کردند عمل نمایند به نتیجه مطلوب می‌رسند. (از انسان دانا اطاعت کن، بهره خواهی برد). نتیجه آن که افراد مؤمن باید با انسان‌های عاقل مشورت کنند و از رهنمایی‌های آن‌ها استفاده نمایند و هرگز در جهت تضعیف نیروهای خوش فکر و اندیشمند حرکت نکنند.

#### ۴. نقش برنامه‌ریزی

هیچ اداره آموزشی بدون برنامه‌ریزی موفق نخواهد بود. برنامه‌ریزی از مهم‌ترین وظایف مدیران است، بنابراین یکی از نقش‌های اساسی مدیران در ادارات آموزشی این است که برنامه‌ریزی درست نمایند. در برنامه‌ریزی مدیران آموزشی نقش یک «استراتژیست» را ایفا می‌کنند که با عنایت به اهداف سازمان به تهیه طرح‌های دوربرد عملیات سازمان آموزشی می‌پردازند.

بعضی از صاحب‌نظران (طرح‌ریزی) و (برنامه‌ریزی) را مثابه هم گفته‌اند و بعضی برنامه‌ریزی را مرحله بعد از طرح‌ریزی که در واقع مرحله تکمیلی آن است ذکر کرده‌اند. برنامه‌ریزی فعالیتی است که با پیش‌بینی شرایط جهت‌گیری‌ها و رویارویی‌ها در نقطه‌ای از آینده تلاش می‌کند تا کارمندان و سازمان را در جهت انجام هرچه اثربخش‌تر کارها و نیل به اهداف آماده سازد. پس برنامه‌ریزی بر



آینده‌نگری، هدفمندی، روندها و داده‌های منطقی و بهینه‌سازی انجام کارها تأکید دارند. برنامه‌ریزی به جهت این‌که اساس کارکردهای دیگر مدیریت از جمله سازمان‌دهی و ارزش‌یابی است اثرات محسوسی در عملکرد مدیریت دارد. این کارکرد مدیریت چارچوب وحدت‌بخشی به اهداف و فعالیت‌ها می‌دهد و ضمن تعیین معیار عملکردها زمینه ایجاد تغییرات را فراهم ساخته با پیش‌بینی و گوشزد کردن فرصت‌ها و خطرات نگرانی‌های آینده را کاهش می‌دهد.

برنامه‌ریزی در تمام طبقات سازمان صورت می‌گیرد ولی مدیران سازمان‌های آموزشی به لحاظ موقعیت و نگرش همه‌جانبه که نسبت به سازمان دارند باید وقت بیشتری را به برنامه‌ریزی اختصاص دهند. انتخاب هدف تعیین خط‌مشی سازمان، تنظیم برنامه، تهیه برنامه، تهیه بودجه، تنظیم مراحل اجرایی و روش‌ها وصول به هدف یا اهداف سازمان آموزشی از موارد اساسی است که باید در برنامه‌ریزی مورد توجه برنامه‌ریزی قرار گیرد. برنامه‌ریزی اگر درست و واقع‌بینانه انجام گیرد مدیران آموزشی را قادر می‌سازد تا با شناخت نیروهای مؤثر و پیش‌بینی‌های لازم امکان تحقق اهداف سازمان را فراهم سازند. (رضایان ۱۳۸۲ ص ۳۰-۳۳).

سازمان‌ها برای انجام دادن فعالیت‌های خود به انواع برنامه نیاز دارند. برنامه‌ها را به طریق مختلف طبقه‌بندی می‌کنند که معمولاً به این چهار شکل است: ۱. دائمی؛ ۲. موقت؛ ۳. مدت‌دار؛ ۴. راهبردی و عملیاتی. برنامه‌ریزی دائمی طبقه‌بندی یک گروه از برنامه‌ها برحسب فراوانی کاربرد آن‌هاست. برنامه‌های دائمی به دفعات راهنمای عمل و رفتار مدیران و کارکنان سازمان قرار می‌گیرند. برنامه‌ریزی موقت یا تک‌کاربردی برای هدف ویژه یا دور زمان معینی طراحی می‌شود و احتمالاً به همان صورت در آینده تکرار نخواهد شد وقتی که هدف تحقق یافت یا زمان سپری شد برنامه متوقف می‌شود یا مورد تجدیدنظر قرار می‌گیرد. آشناترین برنامه موقت بودجه است. بودجه برنامه‌ای است که معین می‌کند چه مقداری از منابع سازمان به اهداف ویژه سازمانی اختصاص خواهد یافت. بودجه اداری، بودجه آموزشی، بودجه پرسنلی

...و

برنامه‌ریزی مدت‌دار برنامه‌ها با توجه به دامنه زمانی آن‌ها نیز طبقه‌بندی می‌شوند. از این لحاظ سه نوع برنامه وجود دارد. کوتاه‌مدت، میان‌مدت و بلندمدت. مدیران برای هدایت عملیات جاری برنامه‌ریزی می‌کنند (کوتاه‌مدت) برای تداوم و استمرار عملیات برنامه تهیه می‌کنند (میان‌مدت) و بالاخره تمهیداتی برای رشد و توسعه فعالیت‌های سازمان و بقای آن تدارک می‌بینند برنامه (بلندمدت).

برنامه‌ریزی راهبردی و عملیاتی برنامه‌های استراتژیک دارای چارچوب زمانی نسبتاً طولانی و قلمرو وسیعی است در بالاترین سطح سازمان تهیه و تدوین می‌شود شامل تعیین هدف‌های سازمانی و ناظر به فعالیت‌های تمام واحدهای سازمان است. برنامه عملیاتی دارای دامنه زمانی کوتاه و قلمرو محدودی است در سطوح پائین سازمان طراحی می‌شود و در آن طریق روش‌های تحقق هدف‌های سازمان مورد توجه قرار می‌گیرد.

## ۵. نقش سازمان‌دهی

در سازمان‌دهی مدیران آموزشی به «تقسیم‌کار» تخصیص کارها به واحدهای سازمانی، طبقه‌بندی وظایف، تشریح اختیارات و مسئولیت‌های مربوط به شغل توجه دارد. از سویی وظیفه مهم مدیران را سازمان دادن می‌دانند که چارچوب فعالیت‌های کارکنان را با مشخص نمودن اختیارات و مسئولیت‌ها و روابط با یکدیگر تعیین می‌کنند. معمولاً طرح سازمان‌دهی توسط مدیران عالی و تحرک آن از طریق مدیران اجرایی صورت می‌گیرد. سازمان‌دهی تقسیم و هماهنگی منابع مالی، مادی و انسانی، ارتباط بین اجزای مختلف سازمان و طراحی روش‌ها و تعیین فعالیت‌ها برای تحقق اهداف سازمان تعریف می‌شود. سازمان‌دهی با تقسیم و ترتیب کارها و ایجاد روابط منطقی و عملی میان اجزای مختلف ساختار سازمان مدیران را در جهت اجرای برنامه‌ها یاری می‌دهد. سازمان‌دهی، هماهنگی عقلایی فعالیت‌های عده‌ای از افراد برای حصول اهداف مشترک سازمان از طریق سلسله‌مراتب اختیارات و مسئولیت‌های تقسیم‌کار تعریف شده است (علاقه بند، ۱۳۸۴ ص ۴۳).

مدیرانی که این وظیفه مهم را به خوبی انجام می‌دهند موجب می‌شوند که ۱- کار به صورت گروهی انجام شود. ۲- مسئول هر گروه مشخص گردد. ۳- هر فرد بنا به صلاحیت خود در جای مناسب خویش قرار گیرد؛ بنابراین فرآیند سازمان‌دهی دارای مراحل مشخص و وابسته و مرتبط به یکدیگر است. این مراحل عبارت‌اند از:

۱. تشخیص و طبقه‌بندی فعالیت‌های ضروری برای تحقق برنامه‌ها و اهداف.
۲. طبقه‌بندی فعالیت‌ها با توجه به منابع مادی، مالی و انسانی موجود و تشخیص استفاده بهینه از آن‌ها.
۳. تفویض اختیارات مناسب به مسئول هر گروه برای به انجام رساندن کارها.
۴. برقراری ارتباط افقی و عمودی بین گروه‌ها از طریق پیوند بین سه عنصر اختیار، ارتباطات و اطلاعات.

بدیهی است که اثربخشی کارکرد سازمان‌دهی پیوند مستقیمی با قابلیت‌ها و تجارب اعضای سازمان دارد. مدیریت می‌بایستی تصویر دقیق و کامل از فعالیت‌ها و چگونگی انجام کارها داشته باشد. همان‌طور که توضیح داده شد طبقه‌بندی فعالیت‌ها و تقسیم‌کار بین متخصصین به تخصیص منطقی منابع کمک نموده و کارایی را افزایش می‌دهد. از آنجاکه سازمان‌دهی یک فرآیند پیچیده است مدیریت ارشد سازمان به‌تهدایی قادر به اجرای سرپرستی و نظارت بر تمام فعالیت‌ها نیست لذا باید اختیارات کافی و ضروری را به مسئولین واحدهای کاری تفویض کند. هر مدیر یا سرپرست باید تعداد افراد تحت نظارت و کنترل خود را با توجه به میزان قابلیت‌ها و تجارب آن‌ها ماهیت و شرایط کاری تعیین کند. روشن است که اثربخشی مراحل طبقه‌بندی فعالیت‌ها، تخصیص منابع و تفویض اختیارات بستگی به تعامل گروه‌ها و واحدها دارد و این‌که تا چه میزانی افراد و گروه‌های کاری با یکدیگر همکاری و در جهت تحقق اهداف تلاش می‌کنند. در هر چه سازمان دارای سطوح سازمانی کمتر باشد (ساختار کوتاه) و بیشتر تفویض اختیار و مسئولیت کند برقراری ارتباطات و توزیع اطلاعات با سهولت بیشتری صورت می‌گیرد و این امر کارایی سازمان را افزایش می‌دهد.

## ۶. نقش نظارت و کنترل

نظارت را به مفهوم مقایسه و عملیات انجام شده با معیارهای تعیین شده در هر سازمان گفته‌اند تا از این طریق بتوان به اقدامات اصلاحی و به موقع برای جلوگیری از اشتباهات و انحرافات دست زد. ارزش‌یابی یک امر مستمر و مداوم است که باید مدیران در رده‌های مختلف سازمانی همواره از آن بهره‌گیرند و از این طریق انحرافات که در عمل بروز کرده باشد را تصحیح نمایند. اصول و مراحل فرایند ارزشیابی در هر زمینه‌ای از جمله فرایند تولید، نقدینگی، عملکرد کارمندان، کیفیت محصولات و خدمات یکسان است (معیری، ۱۳۸۲ ص ۵۲).

کنترل هم یکی از اجزای نظارت است. کنترل فرآیندی است که مدیران از طریق آن تطابق عملیات انجام شده را با فعالیت‌های برنامه‌ریزی شده می‌سنجد. کنترل تلاش منظمی است در جهت رسیدن به اهداف استاندارد طراحی سیستم بازخورد اطلاعات مقایسه اجزای واقعی با استانداردهای از پیش تعیین شده و سرانجام تعیین انحرافات احتمالی و سنجش ارزش آن‌ها بر روند اجرای که دربرگیرنده حداکثر کارایی است. کنترل مقایسه‌ای بین بایدها و هست‌هاست که آنچه انجام شده، هست‌هاست (معیری ۱۳۸۲ ص ۵۳).

انواع کنترل الف) کنترل پیش‌برنده ب) کنترل غربالی ج) کنترل پس از عمل. کنترل پیش‌برنده یعنی قبل از این که تمام عملیات به طور کلی انجام شود نتایج پیش‌بینی گردیده و اقدامات اصلاحی انجام می‌شوند و کنترل غربالی یعنی کار هر مرحله آزمایش می‌شود و آزمایش نیز با طرح پرسش‌هایی است که پاسخ آن‌ها بله یا خیر می‌تواند باشد. کنترل پس از عمل هم یعنی پس از اتمام عملیات برای بررسی نتایج به کار می‌رود. از نظر اینکه مدیران توان جلوگیری از انحرافات را قبل از وقوع داشته باشد کنترل پیش‌برنده از اهمیت بیشتری برخوردار است (مدنی، ۱۳۸۲ ص ۳۹).

## نتیجه‌گیری

مدیران برای انجام وظایفشان به انجام یک سری فعالیت‌ها مبادرت می‌ورزند. این فعالیت‌ها را کارکردهای مدیریت می‌نامند و شامل برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی، رهبری، هماهنگی و ارزش‌یابی است. این فعالیت‌ها ابعاد فنی، تخصصی، انسانی و اجتماعی وظایف مدیریت را در بر می‌گیرند. به‌علاوه مدیران برای انجام این کارکردها نیاز به تصمیم‌گیری به‌موقع و مناسب و جمع‌آوری اطلاعات و برقراری ارتباطات با افراد داخل و خارج از سازمان دارند. تصمیم‌گیری و ارتباطات محور و ابزار اساسی کارکردهای پنجگانه مدیریت محسوب می‌شوند.

هیچ اداره آموزشی بدون برنامه‌ریزی موفق نخواهد بود. برنامه‌ریزی از مهم‌ترین وظایف مدیران است بنابراین یکی از نقش‌های اساسی مدیران در ادارات آموزشی این است که برنامه‌ریزی درست نمایند. در برنامه‌ریزی مدیران آموزشی نقش یک «استراتژیست» را ایفا می‌کنند که با عنایت به اهداف سازمان به تهیه طرح‌های دوربرد عملیات سازمان آموزشی می‌پردازند. در سازمان‌دهی مدیران آموزشی به «تقسیم‌کار» تخصیص کارها به واحدهای سازمانی طبقه‌بندی وظایف، تشریح اختیارات و مسئولیت‌های مربوط به شغل توجه دارد.

وظیفه مهم مدیران را سازمان دادن می‌دانند که چارچوب فعالیت‌های کارکنان را با مشخص نمودن اختیارات و مسئولیت‌ها و روابط با یکدیگر تعیین می‌کنند. معمولاً طرح سازمان‌دهی توسط مدیران عالی و تحرک آن از طریق مدیران اجرایی صورت می‌گیرد. مدیران به دلیل اهداف متفاوت سازمان‌ها وظایف بی‌بدیلی دارند. در سازمان‌های آموزشی هدف اصلی مدیران تسهیل در فرایند آموزش و یادگیری است. این هدف و جو حاکم در سازمان‌های آموزشی ماهیتی انسانی و اجتماعی دارد. سازمان‌های آموزشی به دلیل نقشی که در آموزش و پرورش و توسعه جامعه ایفا می‌کنند از حساسیت اجتماعی ویژه‌ای برخوردارند. وظایف این سازمان‌ها که بارشد و یادگیری کودکان، نوجوانان و جوانان ارتباط دارد همواره با پیچیدگی همراه است.

انجام فعالیت‌های سازمانی نیاز به ارتباط بین افراد و گروه‌ها دارد. ارتباطات در سازمان‌ها به دو گونه رسمی و غیررسمی برقرار می‌شود. در ساختارهای رسمی شبکه‌های ارتباطی بر اساس سلسله‌مراتب سازمانی ایجاد می‌شوند نوع و جهت ارتباطات مشخص و معین‌اند. این ساختارها تعیین می‌کنند که چه کسی دارای چه اطلاعاتی است و این اطلاعات را می‌تواند به چه کسانی و به چه منظوری بدهد. اما همان‌طور که قبلاً اشاره شد ساختارهای رسمی به‌تنهایی پاسخگوی نیازهای اعضای سازمان نیستند.

با استفاده با ایفای این وظیفه، مدیران آموزشی می‌توانند از دوباره‌کاری، اتلاف وقت و امکانات به‌ویژه اتلاف نیروی انسانی جلوگیری کرده موجب شوند تا کارایی سازمان افزایش یابد. هماهنگی نه‌تنها در هر واحد آموزشی ضرورت دارد بلکه در مجموع یک سیستم آموزشی نیز ضروری است به این اساس می‌توان به رهبری آموزشی اشاره کرد.

رهبری به فرآیند نفوذ در اعضای سازمان در جهت تحقق اهداف سازمانی تعریف می‌شود و معمولاً به رفتار و روابط بین انسان‌ها مرتبط است. بوش معتقد است که رهبری ریشه در ارزش‌ها و باورها دارد. از این دیدگاه رهبر مدرسه فردی است که ارزش‌ها و باورهایش یک دید یا چشم‌انداز مشخص از آینده را ترسیم و شکل می‌دهد. او بدین وسیله تعهد معلمین کارمندان و دیگر گروه‌های ذی‌نفع را برای خلق آینده‌ای بهتر جلب می‌کند. از این طریقه می‌توان به نظارت و ارزش‌یابی آموزشی پرداخت (سهیلی، ۱۳۸۷ ص ۲۵-۲۶). در ادامه می‌توان این پیشنهادها را در نقش‌های مدیریتی بر بهبود عملکرد کارکنان بیان نمود:

۱. مدیران باید دارای دید و بینش وسیع باشد زیرا بینش و دید وسیع یکی از ویژگی‌های مفید و سودمند مدیریت است.
۲. مدیران باید همیشه در تمام امور ساعات کاری‌شان ضوابط را نسبت به روابط مقاوم‌تر بشمارد و با استفاده از آن شایسته‌سالاری و دموکراسی را بهبود ببخشد.
۳. مدیران موفق همیشه در تمام امور با پشتکار پرتلاش انتقادپذیر، انعطاف‌پذیر و متوجه

اشتباهات خود گردد.

۴. مدیر مقتدر کسی است مجموع تغییرات و حوادث که در جامعه اتفاق می‌افتد پیش‌بینی کرده و فعالیت‌های زمان را به اساس تنظیم و تعیین نماید.
۵. مدیر موفق زمانی موفق شده می‌تواند که یک مطالعه دقیق از گذشته، حال و آینده داشته باشد. همچنان با کارمندان رویه و رفتار مناسب داشته باشد و از دیکتاتوری و منفی‌گرایی خودداری نمایند.
۶. یکی از ویژگی‌های مدیریت عبارت از تشویق و تنبیه کارمندان است؛ این ویژگی باعث بلند رفتن سطح عاید و بهتر شدن کیفیت کالا می‌شود.
۷. در رأس مدیریت کسی باشد که رهبری و سازمان‌دهی درست داشته و پلان‌های مطرح‌شده را جامعه عمل بپوشاند.
۸. تصمیم‌گیری‌ها باید یک‌جانبه نبوده و به اساس مجموعه‌ای از نظریات و پیشنهادات دسته‌جمعی تمام کارکنان استوار باشد.

## منابع و مآخذ

۱. انستیتوت خدمات ملکی افغانستان، (۱۳۸۹)، اساسات و مهارت‌های مدیریت، ناشر: بخش ارتقای ظرفیت.
۲. الونی، مهدی، (۱۳۸۶)، مدیریت عمومی، تهران: نشر نی.
۳. اقتدار، علی محمد، (۱۳۸۵)، سازمان و مدیریت، تهران: دانشگاه تهران.
۴. بالدوین، تیموتی، بومر، ویلیام و رویین، رابرت، (۱۳۸۴)، توسعه مهارت‌های مدیریت، ترجمه دکتر سید مهدی الوانی، دکتر عباس ابراهیمی و علی جمالی، تهران: سمت.
۵. رضائیان، علی، (۱۳۸۲)، اصول مدیریت، تهران: انتشارات سمت.
۶. رضائیان، علی، (۱۳۸۲)، تئوری‌های مدیریت پیشرفته، مشهد: نشر آیین تربیت.
۷. سهیلی، سعید، (۱۳۸۷)، مدیر و رهبر لایق، مشهد: ناشر جیحون.
۸. شیرازی، علی، (۱۳۹۴)، مقدمات مدیریت آموزشی، مشهد: نشر آئین تربیت.
۹. علاقه‌بند، علی، (۱۳۸۴)، مقدمات مدیریت آموزشی، تهران: نشر روان.



# نقش معلم در شکل گیری شخصیت و تغییر رفتار دانش آموزان با رویکرد شناختی در لیسه شهرک مهدیه

عبدالله حکمت احمدی<sup>۱</sup>

محمد عارف صداقت<sup>۲</sup>

## چکیده

نقش معلم در شکل گیری شخصیت و تغییر رفتار دانش آموزان با رویکرد شناختی در لیسه شهرک مهدیه گویای این مطلب است که معلم نه تنها تدریس می کند، بلکه شخصیت ساز است؛ شخصیت عبارت از صفات ویژه یک انسان است و در ایجاد آن معلم نقش عمده دارد. دانش آموزان نیز معمولاً با رفتار متفاوت وارد مکتب شده و معلم یگانه رهبر و رهنمایی است که باعث ایجاد، کاهش، تغییر و یا حذف رفتار در شاگردان می گردد؛ اما در شکل گیری شخصیت و تغییر رفتار دانش آموزان اساسی ترین راه پی بردن به شناخت، درک و توانایی ذهنی دانش آموزان است. در این تحقیق از شیوه توصیفی - میدانی و در گردآوری اطلاعات از روش کتابخانه ای و در تجزیه و تحلیل اطلاعات نیز از برنامه Spss بهره گرفته شده است. در پژوهش میدانی نگارنده در دوره ثانوی لیسه شهرک مهدیه پرسشنامه ها را توزیع نمود که در بخش شخصیت و تغییر رفتار که هر کدام از ۲۴ سؤال و ۲۰ گویه ساخته شده بود و بعد از تحلیل این نتیجه به دست آمد که معلمان نقش ویژه در ایجاد شخصیت و تغییر رفتار دارند.

**واژگان کلیدی:** معلم، شخصیت، تغییر رفتار، رویکرد شناختی، لیسه شهرک مهدیه، دانش آموزان.

۱. گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه بین المللی المصطفی (ص)، کابل، افغانستان.

۲. گروه علوم تربیتی، مؤسسه علوم انسانی، جامعة المصطفی (ص) العالمیه، کابل، افغانستان.

## مقدمه

یکی از مباحث مهم و جالب در آموزش و پرورش و همچنان در روان‌شناسی موضوع شخصیت است. از راه شناخت شخصیت و تبیین آن می‌توان به صورت علمی رفتارهای انسان را توصیف و معرفت حاصل کرد. این باعث می‌شود که بسیاری از رفتارهای ناسازگار، منحرف و اختلالات روانی پیشگیری کرد و جانب دیگر شناخت انسان همان درک شخصیت اوست و رفتار شاگردان را می‌توان تشخیص داد. بنابراین، شخصیت از واژه personality گرفته شده که Persona به معنی نقاب و ماسکی است که نمایشگران سابق به چهره خویش می‌کشید تا فارغ از شخصیت اصلی خویش به بازی و نمایش پردازد. از این متن چنین برمی‌آید که پرسونا قیافه‌ای است که انسان با آن در جامعه ظاهر می‌شود و این چهره؛ چهره اصیل آدم‌هاست. در قرآن نیز به این مسئله دقت و توجه جدی شده که از آن به واژه شاکله (اسراء، ۸۴) تعریف شده و منشأ اعمال آدمی را شاکله تشکیل می‌دهد (طباطبایی، ۱۳۶۲، ۴۵۶).

بنابراین شکل‌گیری شخصیت بعد مهم وجود انسان‌ها است که طبق آن رفتار نیز رقم می‌خورد و از این بحث روشن می‌گردد که نقش معلم در شکل‌گیری شخصیت و تغییر رفتار با رویکرد شناختی شاگردان لیسه شهرک مهدیه یک عنوان بکر و قابل اهمیت‌اند. بایسته است که به شکل همه‌جانبه مورد تحقیق قرار گیرد تا نقش مکتب و معلم بر شکل‌گیری شخصیت و تغییر رفتار آشکار شود.

اهمیت و ضرورت این عنوان از آنجا ناشی می‌شود که معلم و مکتب در تشکیل شخصیت نقش بسیار مهم دارند. شاگردان با رفتارهای مختلف وارد مکتب شده و معلم باید رفتارهای ناسازگار و کج‌روانه آن‌ها را کاهش، حذف و یا تغییر دهد. اگر قادر به کاهش، تغییر و حذف رفتار نامطلوب نگردد و در عوض رفتار مثبت را ایجاد نتواند، این معنی را می‌رساند که معلم ظرفیت شخصیت‌سازی و ایجاد رفتار مناسب در محیط آکادمیک را دارا نیست. لازم است که در استخدام و تربیت معلم قبل از وظیفه به رفتار و شخصیت خود معلم نیز توجه شود. سؤال اصلی عبارت است از این که نقش معلم در تشکیل شخصیت و تغییر رفتار دانش‌آموزان با رویکرد شناختی

در لیسه شهرک مهدیه چگونه است؟

## ۱. مبانی نظری

### ۱-۱. معلم

معلم در لغت عبارت از تعلیم‌دهنده، آموزنده، اعم از آموزگار، دبیر و استاد (به معنای خاص) است. (معین ۱۳۸۶، ۴۵۶) در اصطلاح معلم به شخصی اطلاق می‌شود که برای آموزش دادن به تعداد محصل در یک مکتب استخدام شده است. کسی که دوره تربیت معلم (دارالمعلمین) را تمام کرده است، نیز معلم حساب می‌گردد. در فرهنگ آموزش و پرورش چندین تعریف از معلم بیان شده است (وکیلیان، ۱۳۸۵، ۱).

معلم کسی است که بر اساس توان و ویژه‌ای به استخدام درمی‌آید تا مقاصد هدایت و راهنمایی تجربه‌های یادگیری دانشجویان را در یک مکتب آموزشی دولتی و یا خصوصی بر عهده گیرد و در بخش‌های ذیل به شاگردان کمک می‌کند:

- جهت آموزش، امکانات و منابع را تهیه می‌کند.
- جهت آموزش، زمینه را مساعد می‌سازد.
- طریقه آموزش را به شاگردان نشان می‌دهد.

### ۱-۲. شخصیت

شخصیت در لغت سجایا یا ویژگی‌های مختص هر شخص را گویند. به عبارت دیگر، شخصیت مجموعه عوامل باطنی یا نفسانیات (احساسات، عواطف و افکار) یک فرد است. (معین ۱۳۸۶، ۶۵۰) اما متخصصان حوزه شخصیت و روان‌شناسی از کلمه شخصیت تعاریف متنوع را مطرح کرده‌اند. شخصیت معادل واژه *personality* انگلیسی و *Personalite* فرانسه است واز ریشه لاتین *Persona* گرفته شده‌اند که به معنای نقاب یا ماسکی است که در یونان و روم قدیم بازیگران تئاتر بر چهره می‌گذاشتند. پس شخصیت همانند ماسکی است که به چهره افراد زده می‌شود تا وجه تمایز او از دیگران باشد.

در زبان عامه، شخصیت به معانی دیگری نیز به کار بسته می‌شود؛ به طور مثال،

وقتی گفته می‌شود که آن شخص با شخصیت است، به این معنی است که او دارایی ویژگی می‌باشد که دیگران را تحت نفوذ خود قرار می‌دهد، یا متانت و وقار ویژه‌ای دارد.

تعاریفی که در مورد شخصیت ذکر شد غیر از تعریف روان‌شناسی است که شخصیت را مفهوم متفاوت می‌داند. در روان‌شناسی همه افراد دارای شخصیت‌اند و واژه بی‌شخصیت وجود ندارد.

«شخصیت مجموعه تفکیک‌ناپذیر آن خصایص بدنی و نفسانی است که درک دوستان نزدیک شخص از او را می‌سازد؛ به عبارت دیگر، آن نقاب یا ماسکی است که فرد برای سازگاری با محیط که در حقیقت نوعی بازیگری در صحنه زندگی است، به چهره خود نهاده است» (ایزدی، ۱۳۵۱).

اتکنیسون و هیلگارد در کتاب زمینه روان‌شناسی شخصیت را چنین تعریف کرده است: «شخصیت (Personality) عبارت از مجموعه رفتار و شیوه‌های تفکر شخص در زندگی روزمره که با ویژگی‌های بی‌همتا بودن، ثبات و قابلیت پیش‌بینی مشخص می‌شود» (اتکنیسون و هیلگارد، ۱۳۸۱، ۱۲۵).

شخصیت را به برون‌گرا، درون‌گرا و پرخاشگر نیز با در نظر داشت صفات بارز انسان تعریف نموده است. کارل راجرز نیز شخصیت را خویشتن سازمان یافته دائمی می‌داند که حول محور تجربیات انسان می‌چرخد. آل پورت نیز از شخصیت به‌عنوان مجموعه عوامل درونی که تمام فعالیت‌های فردی را جهت می‌دهد، نام می‌برد. اریکسون یک روان‌پزشک است و معتقد است که رشد انسان از یک سلسله مراحل و وقایع روانی اجتماعی ساخته شده است و شخصیت انسان تحت نتایج آن‌ها است. فروید نیز شخصیت را متشکل از نهاد، خود و فراخود تعریف کرده است و جورج کلی که یک روان‌شناس شناختی معاصر است؛ باور دارد که روش خاص هر فرد در جستجو برای تفسیر معانی زندگی شخصیت است (کریستوفرکین، ۱۹۹۸، ۱۰۵).

### ۱-۲-۱. عوامل به وجود آورنده شخصیت

شخصیت را مجموعه ویژگی‌های جسمانی، روانی، عاطفی و اجتماعی در اشخاص

وصف کرده است. بنابراین، در شکل‌گیری شخصیت افراد عوامل مختلفی نقش دارند. این عوامل از محیط و اجتماع آغاز می‌شود و تا روابط روزانه و مسائل مهم عملی و رفتاری با اشخاص مشخص و نامشخص را در برمی‌گیرد.

### ۱-۲-۲. نظریه‌های شخصیت

جالینوس حکیم یونانی، افراد را از نظر غلبه اخلاط چهارگانه به تیپ صفراوی، بلغمی، دموی و سودای تقسیم و برای هر کدام ویژگی‌ها و خصوصیات را معرفی می‌کرد. از آن زمان تا کنون نظریه‌های گوناگون با گرایش‌ها و زمینه‌های متفاوتی در مورد شخصیت انسان عرضه شده است؛ بنابراین نگاهی مختصر به نظریه‌های شخصیت خالی از فایده نیست:

- ۱) نظریه‌های روانکاوانه فروید، یونگ و آدلر.
- ۲) نظریه‌های شناختی مانند نظریه جرج کلی.
- ۳) نظریه‌های تیپ‌شناسی شامل نظریه کرچمر و شلدون.
- ۴) نظریه‌های کوچک شامل نظریه‌های معروف به نظریه‌های نوار باریک که زیادتر مورد توجه قرار گرفته‌اند (وکیلیان، ۱۳۸۶، ۱۴۲).

### ۱-۲-۳. طبقه‌بندی نظریات شخصیت

در قرن بیستم، تلاش در مسیر علمی شدن روان‌شناسی افزایش یافت و در قالب علمی تیپ‌های شخصیتی نیز شامل مباحث اکادمیک گردید. یکی از افراد که در این راستا تلاش کرد، ارنست کرچمر روان‌پزشک آلمانی بود، او با استفاده از روش‌های انسان‌سنجی جسمی و انتشار کتاب ساخت بدن و منش در سال ۱۹۲۱، انسان را به دو تیپ شخصیتی فربه‌تنان و لاغرتنان تقسیم کرد و با گذشت زمان تیپ سوم را بنام سنخ پهلوانی نیز افزود (وکیلیان، ۱۳۸۶، ۱۴۰).

طبقه‌بندی دیگر از ویلیام شلدون دانشمند آمریکائی است؛ او نیز مانند کرچمر به وجود رابطه بین ویژگی‌های جسمی و خصوصیات شخصیتی در انسان معتقد نبود؛ اما نظرشان نسبت به کرچمر برعکس بود؛ یعنی این رابطه را علت و معلولی

نمی‌دانست، بلکه به موجودیت رابطه همبستگی بین تن و روان باور داشت. او و همکارش استیونس از روش آماری و مطالعه دهها تصویر جوان برهنه با توجه به ابعاد متعدد و طبقه‌بندی آن برحسب وضعیت ساختمان بدن و رشد لایه‌های جنینی اکتودرم، مزودرم و اندودرم کتابی را بنام «اطلس انسان‌ها» در سال ۱۹۵۴، منتشر کرد و در آغاز سه بُعد شخصیتی را به شرح زیر بیان کرد:

- ۱) جنبه اکتومورف که در این جنبه با غلبه قدرت سلسله اعصاب و پوست توأم است.
- ۲) جنبه مزومورف، این جنبه حاکی از رشد و استحکام عضلات و استخوان‌ها مشخص شده است.
- ۳) جنبه اندومورف، در این بخش رشد و برجستگی اعضاء درونی مانند امعاء و احشاء را همراه است.

بعد از طبقه‌بندی هریک آن را برحسب میزان و رشد آن‌ها از ۱ تا ۷ نمره دادند و نمره هفت را به حد عالی‌ترین منزله رشد و قوت، نمره ۱ را به پایین‌ترین میزان رشد ارتباط داده است. این سه تیپ بدنی را چنین شرح داده است که فرد کاملاً اکتومورف نمره ۱-۱-۷، اکتومورفی ۷، مزومورفی ۱، اندومورفی ۱، فرد کاملاً مزومورف نمره ۱-۷-۱ و فرد کاملاً اندومورف ۱-۱-۷ به خود اختصاص می‌دهد.

سنجش شخصیت نیز به دوروش مستقیم و غیر مستقیم قابل مقایسه‌اند؛ در روش مستقیم از طریق مشاهده رفتار و سایر مقیاس‌ها و در شیوه غیر مستقیم نیز آزمون نقش اساسی دارد.

### ۱-۳. مکتب (ساحه مورد مطالعه)

وزارت معارف در افغانستان مسئولیت تعلیم و تربیت را به عهده دارد. این وزارت، تعلیم و تربیت را به بخش‌های تعلیمات عمومی و اسلامی دسته‌بندی نموده است. تعلیمات عمومی تحت نظر معینیت عمومی است و اجرای فعالیت‌ها در هر ولایت به ریاست معارف آن تعلق می‌گیرد. لذا تعلیمات عمومی را در سطح اجتماع مکاتب اجرا می‌نماید و مکاتب هم دارای سه بخش‌اند: ابتدائیه، متوسطه و دوره ثانوی (لیسه).

لیسه آخرین مقطع تعلیمی در تعلیمات عمومی است که بعد از ختم این دوره دانش‌آموزان وارد کانتکور می‌شود. در لیه از صنف ۱-۱۲ دانش‌آموز می‌پذیرد و تشکیلات آن نظر به جمعیت دانش‌آموزان، در سطح مدیریت تدریسی و سر معلمیت‌ها قابل تغییرند. اتمام لیه گویای تکمیل یک مقطع تعلیم در سطح عمومی است، نه به شکل حرفوی یا تخصصی، بلکه مقدمه رفتن به دانشگاه یا ورود به محیط آکادمیک و علمی شناخته می‌شود. بنابراین، لیه شهرک مهدیه از نوع مکتب لیه است که از لحاظ ترکیب هم به رده‌بندی مکتب مختلط مربوط است، یعنی این لیه از صنف اول الی صنف دوازدهم دارای شاگرد ذکور و اناث است.

جدول احصائیه شاگردان لیه شهرک مهدیه به تفکیک جنسیت از صنف اول تا دوازدهم در سال ۱۳۹۸ تعلیمی.

جدول (۱)

شماره	صنف	جنسیت	تعداد شاگردان	شعبات	ضرورت معلم	مجموع
۱	۳-۱	ذکور	۱۲۹۲	۲۱	۲۱	۴۴
		اناث	۱۲۳۴	۲۳	۲۳	
۲	۶-۴	ذکور	۱۲۵۰	۲۰	۲۲/۲	۳۸/۹
		اناث	۱۰۲۶	۱۵	۱۶/۷	
۳	۹-۷	ذکور	۱۲۰۲	۱۷	۳۲	۸۱/۳
		اناث	۱۴۱۲	۲۴		
۴	۱۲-۱۰	ذکور	۳۳۱	۷	۴۹/۳	
		اناث	۷۴۸	۱۳		
مجموع			۸۵۹۵	۱۴۰	۱۶۴	۱۶۴

جدول (۲)

شماره	آمر	مدیر تدریسی	مدیر اجراییه	مأمور	اجیر خدماتی	سر معلم
۱	۱	۱	۱	۳	۶	۹

لیسه شهرک مهدیه در ناحیه ۱۳ مربوط ولایت کابل موقعیت دارد که دارای ۸۵۹۵ تن دانش آموز است و ۱۶۴ تن آموزگار در آن تدریس می کنند. مکتب توسط آمریت، مدیریت تدریسی و اجرایی و ۹ تن سر معلم اداره می شود که ساختار اداری آن مدیریت اجراییه و ۳ مأمور در بخش های تدریسی و مالی اند و ۵ تن مسئولیت خدماتی نظیفی و ۲ تن دیگر هم وظیفه نگهبانی و یک نفر هم به حیث معتمد مصروف خدمت اند.

#### ۴-۱. رویکرد شناختی

رویکرد شناختی بیشتر به شناخت و ادراک توجه دارد. این رویکرد، حوزه شناختی دانش، معلومات و توانایی های ذهنی فراگیر را در بردارد و از این رو، با ذهن و اندیشه سروکار دارند. حفظ کردن، فهمیدن، استدلال، طرح واره ها و قضاوت کردن از این دسته بندی است. پس شناخت عبارت از دانستن و کسب شناخت درباره جهان هستی، یعنی دانستن جهان هستی است. (صفاری نیا، ۱۳۸۱، ۱۵۳) یا به عبارت دیگر شناسایی، آشنایی، دریافت، ادراک، فهم، علم و معرفت شناخت است (معین ۱۳۸۵، ۶۶۴).

رویکرد عبارت از رو به جانب چیزی یا شخصی آوردن، موضع گیری، جهت گیری نسبت به موضوعی مشخص، جهت گیری در اتخاذ تصمیم و تصمیم گیری های راهبردی و یا تاکتیکی است.

بنابراین شناخت در روان شناسی به فرایندهای درون ذهنی یا راه های که در آن اطلاعات پردازش می شوند اطلاق می شود؛ یعنی راه های که ما به وسیله آنها اطلاعات را مورد توجه قرار می دهیم، آنها را تشخیص می دهیم و به رمز درمی آوریم و در حافظه ذخیره می نماییم و هر زمانی که نیاز داشته باشیم، آنها را از حافظه



فراخوانده و مورد استفاده قرار می‌دهیم. یا به تعبیر دیگر، ما از جریان فرایندهای شناختی جهان اطراف را می‌شناسیم و از آن باخبر می‌شویم و به آن جواب می‌دهیم (سیفوت، ۱۹۹۱، ۴۸۸).

اندیشه جدید شناختی تا حدودی به حیث نوعی بازگشت به ریشه‌های شناختی، روان‌شناسی اطلاق می‌گردد و تا حدودی نیز آن را واکنشی در جهت محدودیت‌های رفتارگرایی و دیدگاه S-R میدانند (دو مکتبی که به فعالیت‌های پیچیده آدمی مانند استدلال، برنامه‌ریزی، تصمیم‌گیری و ارتباط بی‌اعتنا بودند). مطالعات تازه در زمینه شناخت، مانند نسخه سده نوزدهم آن، با فرایندهای ذهنی مانند ادراک کردن، به یاد سپردن، استدلال کردن، تصمیم گرفتن و حل مسئله مرتبط است؛ اما شناخت‌گرایی در تضاد با نسخه سده نوزدهم آن، مبتنی بر درون‌نگری نیست. به طور مثال؛ مطالعه تازه شناخت بر این مفروضات مبتنی است:

الف. تنها از مسیر مطالعه جریان‌های ذهنی به طور کامل دریافت تا فهمیده شود که جانداران چه می‌کنند.

ب. جهت بررسی فرایندهای ذهنی رفتارهای خاصی را مورد توجه قرار داد (همانند رفتارگریان) با این تفاوت که آن رفتارها را به اساس فرایندهای ذهنی زیربنایی‌شان تحلیل و تفسیر می‌کنیم. این تفسیرهای روان‌شناسان شناختی غالباً بر قیاس بین ذهن و کامپیوتر مبتنی‌اند. اطلاعات ورودی به شیوه‌های گوناگون پردازش می‌گردد.

### ۵-۱. تغییر رفتار

تغییر در لغت عبارت از گردانیدن، دگرگون ساختن یا چرخش و تحول آمده است. (دهخدا، ۱۳۷۷، ۴۵۱). تغییر عبارت از حرکت از یک وضعیت به وضعیت دیگر یا دگرگون کردن چیزی را به شکل و حالت دیگر در آوردن است (ملیتن، ۱۳۸۸، ۱۷). رفتار در لغت عبارت از روش، سیر، طرز حرکت و سلوک است (ملیتن، ۱۳۸۸، ۱۷). رفتار در علم روان‌شناسی کاربرد فراوان دارد و یکی از مهم‌ترین شیوه‌های کشف بیماری‌های روانی توسط مشاهده بالینی و سنجش رفتار است که از طریق روش‌های علمی و تحقیقاتی انجام می‌شود (هیلگارد، ۱۳۸۱، ۱).

تغییر رفتار مجموعه فنون و روش‌های برخاسته از روان‌شناسی است که برای رفع اشکالات سازگاری افراد در موقعیت‌های مختلف زندگی فردی و اجتماعی به کار گرفته می‌شود. این فنون از شرطی‌سازی پاولف شروع شده و تا کنون علم تغییر رفتار خم و پیچ‌های زیادی را پیموده است و دانشمندانی مانند اسکینر، سولومون این اندیشه و باور را وسعت داده‌اند و شاخه‌های دیگر روان‌شناسی نیز به تغییر رفتار کمک نموده است، مانند شرطی‌سازی معنایی، حل مسئله، خبرپردازی و روان‌شناسی شناختی (ریموند میلتن برگر، ۱۳۸۴، ۸۰). رویکرد شناختی در کنار موضوعات فوق جهت درک بهتر، شناخت ذهن و توانایی افراد را نیز ضروری تلقی می‌کند.

## ۱-۶. شخصیت‌های مهم علم تغییر رفتار

اندیشمندان زیر در پیشرفت علمی اصول تغییر رفتار نقش داشته‌اند:

۱. ایوان پ. پاولف (۱۸۴۹-۱۹۳۶) پاولف با آزمایش‌های خویش روند شرطی شدن پاسخگر<sup>۱</sup> را آشکار کرد. او کشف کرد که می‌توان با محرک خنثی<sup>۲</sup> زمینه بازتاب ایجاد بزاق را در جواب<sup>۳</sup> به غذا شرطی کرد. این را پایه علم تغییر رفتار نامید.
۲. دیگر دانشمند تأثیرگذار در این زمینه ادوارد آل. ثورندایک (۱۸۷۴-۱۹۴۹) است. کمک مهم ثورندایک به انکشاف تغییر رفتار «تبیین قانون اثر» است که بیانگر رفتاری می‌باشد که تأثیر مطلوبی بر محیط گذاشته و به احتمال قوی در آینده نیز تکرار خواهد کرد.
۳. جان بی. واتسن (۱۸۷۸-۱۹۵۸) در مقاله تحت عنوان «روان‌شناسی از دیدگاه یک رفتارنگر<sup>۴</sup>» که در سال ۱۹۱۳ انتشار یافت و چنین اظهار نظر نمود: «رفتار قابل مشاهده؛ موضوع متناسب روان‌شناسی است که رویدادهای محیطی کل رفتار را کنترل و دقت می‌نمایند».
۴. بی. اف. اسکندر (۱۹۰۴-۱۹۹۰) اسکینر حوزه رفتاری‌نگری را که ابتدا واتسن بیان

1. Respondent conditioning  
2. Reflex  
3. Response  
4. Behaviorist

کرد بسط داد و در واقع نظریه واتسن را وسعت داد و کاربردی نمود، او تفاوت بین شرطی‌سازی پاسخ‌گر (پاولف و واتسن بازتاب‌های شرطی را وضاحت داد) و شرطی‌سازی کنشی<sup>۱</sup> را تبیین کرد که در آن توالی رفتار وقوع رفتار آینده را مهار می‌کند (قانون اثر ثورندایک).

او اصول اساسی رفتار کنشی را به تفصیل شرح و علاوه بر آزمایشگاهی که اصول اساسی رفتار را تبیین کرد، کُتب فراوان نوشت که اصول تحلیل رفتار را درباره رفتار بشر به کار بسته است. کار اسکینر شالوده‌تغییر رفتار محسوب می‌گردد (حمیدی، ۱۳۸۳، ۴۵).

## ۲. شیوه‌های تغییر رفتار

رفتارهای مشکل‌آفرین نیاز به تغییر دارند که می‌توان از طریق شیوه‌های تغییر رفتار به این مشکل رسیدگی کرد؛ بنابراین در این مبحث به استفاده از شیوه‌های تغییر رفتار پرداخته می‌شود.

### ۱-۲. ناتوانی‌های تحولی

مطالعات در راستای این حوزه بیانگر بیشترین تحقیقات در زمینه ناتوانی‌های تحولی<sup>۲</sup> است. تحقیقات بیانگر این است که اغلب افراد دارای کمبودهای رفتاری فوق‌العاده‌اند که ناشی از ناتوانی‌های تحولی‌اند؛ بنابراین از شیوه‌های تغییر رفتار برای این افراد باید استفاده شود تا غلبه رفتار مطلوب جهت اصلاح رفتار نادرست را بیاموزد (همان، ۱۲۸).

رفتارهای مشکل‌آفرین به دو دسته؛ حاد و متوسط تقسیم می‌شوند که رفتارهای مشکل‌آفرین حاد عبارت از رفتارهای خود آسیب‌رسانی<sup>۳</sup>، رفتارهای پرخاشگرانه<sup>۴</sup> و رفتارهای ویرانگر<sup>۵</sup> می‌باشند و این‌گونه رفتار از اشخاصی بروز می‌کند که جهت

1. Operant conditioning
2. Developmental disabilities
3. Functional skills
4. Self-injurious
5. Aggressive

مهار یا کاست آن با مداخله رفتاری درست نتایج کسب شده است که حاکی کاهش یا مهار رفتار را نشان دهد. در بخش گروهی و انفرادی دخالت رفتار درست در جهت‌دهی رفتار افراد مثمر است (ریموند میلتن برگر، ۱۳۸۶، ۹۷).

## ۲-۲. بیماری روانی

بعضی تحقیقات آغازین در زمینه تغییر رفتار و اثرگذاری آن در محیط‌های بیمارستانی جهت کمک به بیماری روانی انجام شده است. از شیوه تغییر رفتار برای حل بیماری روانی مزمن نیز استفاده می‌گردد تا رفتارهایی از قبیل مهارت‌های زندگی روزمره، رفتار اجتماعی، رفتار پرخاشگرانه، قبول درمان، رفتارهای روان‌گسسته و مهارت‌های کار آن‌ها را اصلاح می‌کنند. اقتصاد ژتونی شیوه مهم تغییر رفتار جهت تحول شیوه انگیزشی برای بیماران بیمارستانی‌اند. تاکنون از این روش به‌صورت فراوان در شفاخانه‌ها جهت درمان بیماری‌های روانی استفاده شده است (سیف، ۱۳۷۳، ۱۹۸).

## ۲-۳. آموزش ویژه

تحقیقات انجام‌شده در زمینه تغییر رفتار در امر آموزش پیشرفت‌های زیاد کرده است. محققان تعامل شاگرد و معلم را در صنف مورد تحلیل قرار داده‌اند، روش‌های تدریس را بهبود بخشیده و روش‌هایی را برای کاهش رفتارهای مشکل‌آفرین در کلاس، توسعه دادند. از شیوه‌های آموزش در سطوح آموزش بالاتر نیز استفاده شده است، تا فنون آموزشی و یادگیری دانش‌آموز بهبود یابد.

## ۲-۴. توان بخشی

توان بخشی<sup>۱</sup> فرایند کمک به افراد است تا کنش بهنجار خود را بعد از یک آسیب یا ضربه به دست آورند.

## ۲-۵. روان‌شناسی جامعه

در این روان‌شناسی مداخله‌های طرح می‌گردد که بر رفتار تعداد زیادی افراد اثر

می‌گذارند. اثرات طوری است که برای تمام آن‌ها سودمند واقع گردد و بعضی آن مداخله‌ها که در روان‌شناسی جامعه مطرح می‌شود قرار ذیل‌اند:

کاهش زباله، افزایش بازیافت مواد، کاهش مصرف انرژی، کاهش رانندگی نایمن، کاهش مصرف دارویی غیرمجاز، افزایش استفاده از کمربندی ایمنی، کاهش توقف غیرمجاز در محلات مخصوص معلولین و کاهش سرعت از نوع مداخله‌های روان‌شناسی جامعه است (ریموند میلتن برگر، ۱۳۸۶، ۱۷).

### ۲-۶. روان‌شناسی بالینی

اصول و شیوه‌های روان‌شناختی جهت کمک به اشخاصی که مشکلات شخصی دارند و در روان‌شناسی بالینی<sup>۱</sup> استفاده می‌شود. روان‌شناسی بالینی، شامل درمان شخص یا گروهی است که یک روان‌شناس مدیریت می‌کند. در این روان‌شناسی؛ تغییر رفتار غالباً به رفتاردرمانی<sup>۲</sup> اشاره دارد. مشکلات افراد بیشتر به وسیله این روش حل می‌شود و از روش‌های تغییر رفتار در آموزش روان‌شناسان بالینی نیز استفاده می‌شود (فراروان، ۱۳۹۷، ۱۲).

### ۳. شیوه‌های ایجاد و افزایش رفتار مطلوب

از اهداف عمده تغییر رفتار ایجاد رفتار یا مهارت جدید افزایش یا تداوم رفتار مطلوب است. در این قسمت به شیوه‌های تغییر رفتار برای ایجاد رفتارهای جدید، افزایش و تداوم رفتارهایی که تاکنون فرد از خود نشان داده است و ایجاد مهارت‌های مناسب بر رفتارهای مطلوب و ارتقای آن‌ها آمده است، بحث می‌شود.

#### ۳-۱. تقویت افتراقی

تقویت افتراقی عبارت از کاربرد تقویت و خاموشی جهت افزایش وقوع رفتار هدف مطلوب و کاهش وقوع رفتارهایی که در رفتار هدف تداخل ایجاد می‌نمایند (ریموند میلتن برگر، ۱۳۸۶، ۴۵).

1. Clinical psychology

2. Behavior therapy

## ۲-۳. شکل دهی

تقویت افتراقی روش است که جهت افزایش فراوانی رفتار مطلوب‌اند برای استفاده از تقویت افتراقی، رفتار مطلوب حداقل باید هرازگاهی به وقوع بپیوندد. اگر فرد به هیچ وجه رفتار هدف خاصی را نشان ندهد، به راهبردهای دیگری جهت بروز رفتار نیازمند است که شکل دهی چنین راهبردی است (ریموند میلتن برگر، ۱۳۸۶، ۲۵۶). از شکل دهی جهت گسترش رفتار هدفی استفاده می‌گردد که شخص در حال حاضر بروز نمی‌دهد؛ بنابراین شکل دهی تقویت افتراقی تقریب‌های متوالی رفتار هدف است تا وقتی که شخص رفتار هدف را نشان دهد.

## ۴. روش تحقیق

تحقیق فعالیت فشرده‌ای است که سبب کشف اطلاعات جدید و کشف روابط جدید در یک نظریه جهت تصمیم نتایج آن است. یا تحقیق علمی عبارت است از تلاش جستجوگرانه که با آداب خاصی به شکل نظام‌یافته با هدف کشف مجهول جهت گسترش قلمرو معرفتی نوع بشر انجام شده و شناخت حاصل از آن مصادیق خارجی دارد (رنجبر، ۱۳۷۸، ۲۵).

در این تحقیق از روش کتابخانه جهت جمع‌آوری اطلاعات استفاده شده و از طریق تحقیق میدانی برای کسب اطلاعات از نظر شاگردان جهت تأثیرگذاری معلم در ایجاد شخصیت و تغییر رفتار کار گرفته شده است.

### ۱-۴. متغیر

متغیر مفهومی است که دو یا چند ارزش یا عدد به آن اختصاص یافته است؛ یا خصوصیتی را که پژوهشگر مشاهده یا اندازه‌گیری می‌نمایند متغیر تلقی می‌شود (دلور، ۱۳۸۵، ۴۵).

متغیر به اساس نقش که در تحقیق دارد، به دو دسته قابل تقسیم است:

- متغیر مستقل<sup>۱</sup>؛
- متغیر وابسته<sup>۲</sup>.

1. Independent Variable

2. Dependent Variable

## ۲-۴. جامعه آماری

تحقیق فوق جهت وضاحت و روشن ساختن نقش معلم در شکل‌گیری شخصیت دانش‌آموزان طراحی و اجرا گردیده است تا اینکه روشن گردد که معلمان در مکاتب به حیث الگو شناخته شده است یا خیر. یا اینکه معلم در شکل‌گیری شخصیت دانش‌آموزان مقطع ثانوی مکاتب نقش دارد یا نه، اگر دارد به چه میزان روی شخصیت دانش‌آموزان اثر می‌گذارد. از طرف دیگر معلم باعث تغییر رفتار دانش‌آموز در مکتب می‌شود و به چه حد و میزان در ایجاد، کاهش، افزایش و حذف رفتار نامطلوب دانش‌آموزان نقش دارد.

جامعه آماری را چنین تعریف کرد: «جامعه آماری عبارت است، از مجموعه تمام افراد، گروه‌ها، اشیاء و یا رویدادهایی که دارای یک یا چند ویژگی مشترک باشند. تعداد اعضای جامعه را حجم یا اندازه جامعه می‌نامند و با حرف بزرگ  $N$  نشان می‌دهند.» با توجه به تعریف یادشده، در این تحقیق جامعه آماری لیسه شهرک مهدیه، دانش‌آموزان مقطع ثانوی آن لیسه است.

## ۳-۴. نمونه آماری

نمونه‌گیری که در این تحقیق استفاده خواهد شد، از روش نمونه‌گیری آماری در دسترس و خوشه‌ای استفاده خواهد شد. چون نمونه‌گیری تصادفی و نمونه‌گیری غیر تصادفی بعضی اوقات مشکل و حتی زمانی ناممکن خواهد بود. نمونه‌گیری به‌منظور گردآوری داده‌های مورد نیاز درباره افراد جامعه و برآورد مقادیر جامعه به کمک مقادیر نمونه انجام می‌شود. نمونه‌گیری باعث صرفه‌جویی در هزینه و زمان است و کار تحقیق را ساده و امکان‌پذیر می‌نمایند (دلاور، ۱۳۶۶، ۱۲۲).

نمونه‌گیری این تحقیق از لیسه شهرک مهدیه صورت خواهند گرفت، چراکه دانش‌آموزان مقطع ثانوی لیسه از درک و دانش عالی برخوردارند و می‌تواند به‌دقت به پرسشنامه‌ها را مطالعه کرده و سپس نظر خویش را به روشنی شریک نماید.

لیسه شهرک مهدیه لیسه مختلط و متشکل از شاگردان پسر و دختر هستند. دانش‌آموزان دوره ثانوی لیسه نامبرده آن از صنف ۷-۱۲ با سنین متفاوت مشغول

آموختن است. در این نوع پژوهش از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای استفاده شده و برای دانش‌آموزان وقت کافی داده شده تا به‌دقت کامل به پرسش‌ها، پاسخ کامل بدهند. پرسشنامه که حاوی ۲۴ گویه (سؤال) است، در بین دانش‌آموزان توزیع شده و به کمک مصاحبه و مشاهده این تحقیق تکمیل گردیده و توسط برنامه Spss مورد تحلیل و تجزیه قرار گرفته است.

#### ۴-۴. تعیین و برآورد حجم نمونه

هر چه حجم نمونه بزرگ‌تر باشد، میزان اشتباهات در نتیجه‌گیری کاهش می‌یابد و برعکس. حجم نمونه ارتباط بسیار نزدیکی با آزمون فرضیه احتمالی (صفر) دارد. بدین ترتیب که هر چه اندازه گروه نمونه بزرگ‌تر باشد، محقق با قاطعیت بیشتری فرض احتمالی را که واقعاً نادرست است، رد می‌کند.

طریقه‌های مختلف جهت دریافت حجم نمونه وجود دارد، اما از دوروش در اینجا استفاده می‌شود:

۱. فرمول کوکران؛

۲. جدول مورگان.

$$N = \frac{NZ^2pq}{Nd^2 + Z^2pq}$$

جدول مورگان که آسان‌ترین راه و روش برای تعیین حجم جامعه آماری است؛ در تحقیقات مختلف استفاده می‌شود. در این جدول اگر حجم جامعه آماری ۱۵۰۰ باشند، از آن ۳۰۶ تن به حیث نمونه آماری تعیین می‌گردد. پس حجم جامعه آماری ما ۱۵۳۳ دانش‌آموز در بخش می‌باشند. ۳۰۷ دانش‌آموز به‌عنوان نمونه آماری تعیین شده است. اما در فرمول کوکران ۳۰۰ دانش‌آموز نمونه آماری آن مشخص می‌شوند. در بخش ذکور که جامعه آماری ۲۱۶۰ دانش‌آموز است از آن ۳۲۶ دانش‌آموز در فرمول کوکران به حیث نمونه مشخص شده، اما در جدول مورگان برای ۲۲۰۰ نمونه آماری آن ۳۲۷ معین شده است که در اینجا تفاوت در هر دو روش دیده نمی‌شود، لذا می‌توان با اندک تفاوت از هر دو طریقه جهت تعیین حجم نمونه آماری استفاده کرد.



#### ۴-۵. ابزار تحقیق

ابزار تحقیق<sup>۱</sup>، در حقیقت وسایل و ابزاری است که محقق جهت تکمیل هر یک مراحل پژوهش استفاده می‌کند. (صداقت، ۱۳۹۱، ۱۱۸) یکی از ابزاری که در بخش تحقیق میدانی استفاده شده پرسشنامه بر اساس مقیاس لیکرت<sup>۲</sup> است. رنیز لیکرت<sup>۳</sup> در اوایل دهه ۱۹۰۰-۱۹۳۲ این مقیاس را ابداع کرد که دارای ۵ گزینه است که از کاملاً موافق آغاز تا به شدت مخالف ادامه دارد. این مقیاس معمول‌ترین ابزار جهت سنجش ویژگی‌های شخصیتهای و تغییر رفتار در افراد تحت مشاهده محسوب می‌شود. در این تحقیق در حدود ۳۲۷ پرسشنامه از بخش سنجش تأثیر شخصیت معلمان بر دانش‌آموزان در دوره ثانویه به شاگردان لیسه شهرک مهدیه توزیع گردیده بود. بعد از انجام پرسشنامه به تعداد ۲۶۵ عدد پرسشنامه جمع‌آوری گردیده است. پرسشنامه شامل دو بخش بود، یکی تغییر اثرگذار پرسشنامه، شامل صنف، جنس و سن می‌شود و دیگر هم سؤالات پرسشنامه که شامل ۲۴ گویه است.

مقیاس لیکرت ساده و برای فهم دانش‌آموزان آسان‌تر و راحت‌تر است و این مقیاس باعث تغییر نیز است، یعنی می‌توان گزینه‌های را افزایش و یا تغییر داد که خود بیانگر انعطاف این مقیاس اند. شاخصه‌های متغیر که در پرسشنامه‌اند؛ عبارت‌اند از جنسیت، صنف و سن. پرسشنامه برای دو گروه، یعنی شخصیت و تغییر رفتار به‌طور خودساخته تهیه شده است.

#### ۴-۶. روایی و پایایی ابزار اندازه‌گیری

اعتبار و روایی از جنبه‌های مهم تحقیق است، در صورتی که فاقد اعتبار و روایی باشد، آن تحقیق دارای ارزش نیست. روایی<sup>۴</sup> عبارت از میزان حمایت از نتیجه یک مطالعه تحقیقی است (میرزایی، ۱۳۸۸، ۲۳۰). روایی معمولاً دارای دو مؤلفه است که از حیث تفسیر نتایج، تعمیم شرایط و جمعیت‌ها در چه حد است. در حالی که

1. Research Tools
2. Linkert Scale
3. Ron's Linkert
4. Validity

مؤلفه‌های روایی درونی و بیرونی است که روایی بیرونی<sup>۱</sup> یعنی تا چه حد آن را به شرایط و نتایج عمومی می‌توان تعمیم داد، اما روایی درونی<sup>۲</sup> عبارت از تفسیر نتایج است که تا چای حد می‌توان آن را تفسیر کرد. پایایی<sup>۳</sup> عبارت از آن است که اگر تحقیق چند بار تکرار شود بازهم نتیجه مشابه به دست آید (میرزایی، ۱۳۸۸، ۲۴).

نظر به این تعریف تحقیقی دارای روایی و پایایی است که از ابزار تحقیق استفاده کرده باشد و دارای نتیجه‌گیری معتبر و درست باشد. نتایج طوری باشد که تعمیم داده شود و سرایت به دیگران نیز کند. پس تحقیقی دارای اعتبارند که بر اساس چهار پایه علمی یا استوار باشند که عبارت‌اند از اعتبار نتیجه‌گیری آماری، اعتبار سازه، اعتبار درونی و اعتبار بیرونی.

در این تحقیق لیسه شهرک مهدیه به حیث جامعه آماری تعیین گردیده است که به شکل خوشه‌ای و قابل دسترس انتخاب گردیده است. لیسه شهرک مهدیه به خاطری انتخاب گردیده که در مرکز قرار دارد و یکی از لیسه‌های پر نفوس شهر کابل به حساب می‌رود؛ بنابراین در دو بخش تقسیم شده است، یکی ذکور و دیگر اناث که به صورت جداگانه پرسشنامه بین شاگردان توزیع گردید تا اینکه تأثیرگذاری معلم بر شخصیت و تغییر رفتار آن‌ها واضح گردد.

برای اینکه تحقیق از لحاظ روایی و پایایی، از جنبه علمی تر برخوردار باشند، از ضریب الفای کرونباخ استفاده نمودیم. چون ضریب آن از (۰) تا (۱) در نوسان‌اند، ولی هرچه ضریب ضریب به یک باشد، بیانگر شبیه‌سازی گویه‌های مقیاس‌اند. جورج و مالری<sup>۴</sup> بر اساس یک قاعده انگشتی، به شش دسته زیر چنین فرموده است:

۹۰٪ ≤ عالی

۸۰٪ ≤ خوب

1. Internal Validity  
2. External Validity  
3. Reality  
4. George and Mallery

۷۰٪ ≤ قابل قبول

۶۰٪ ≤ قابل تردید و سؤال‌برانگیز

۵۰٪ ≤ ضعیف

۵۰٪ ≥ غیر قابل قبول (کتابی ۱۳۹۵، ۳۶۶)

برای اعتبارسنجی از فرمول آلفای کرونباخ استفاده شود که یک فرمول بسا مهم و اساسی است. بعد از بررسی فرمول آلفای کرونباخ چنین نتیجه به دست می‌آید و فرمول آلفای کرونباخ قرار ذیل است.

K تعداد سؤالات یا گویه‌های پرسشنامه یا آزمون است.

$S^2$  واریانس زیر آزمون K ام.

و سیگمای  $S^2$  واریانس کل آزمون است.

$$a = \frac{k}{k-1} \left[ 1 - \frac{\sum s_i^2}{s_x^2} \right]$$

توسط برنامه Spss نیز اعتبارسنجی کرد. برنامه Spss دقیق و به صورت علمی اعتبار را محاسبه می‌نمایند که مورد تأیید تمام محققان است، اما توسط فرمول فوق، اگر اعتبارسنجی صورت گیرد، ممکن است جواب دقیق به دست نیاید. پرسشنامه که خودساخته است، شامل ۲۴ گویه است و با استفاده از آلفای کرونباخ چنین نتیجه‌ای دریافت گردیده است:

جدول (۳) اعتبارسنجی پرسشنامه

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.758	20

اما در مورد تغییر رفتار، پرسشنامه ترتیب و جهت بررسی تأثیر معلم بر دانش‌آموزان، میان شاگردان توزیع گردید. این سؤالات بخش اصلی پرسشنامه‌ها است که پاسخ دهندگان به آن جواب می‌دهند؛ اما بخش دیگر که متغیرهای تأثیرگذار بر روی نتایج می‌باشند، عبارت‌اند از صنف، جنس و سن پاسخ‌دهندگان.

در بخش شکل‌گیری شخصیت یا تأثیر شخصیتی معلم بر دانش‌آموزان به تعداد ۳۲۷ ورق پرسشنامه حاوی ۲۴ گویه یا سؤال بین صنف هفتم تا دوازدهم ذکور توزیع و بعد از ارائه پاسخ دوباره به تعداد ۲۱۳ ورق آن جمع‌آوری شد. تعداد ۱۱۴ ورق آن به دلایل مختلف دوباره جمع‌آوری نشدند. پرسشنامه‌های جمع‌آوری شده، توسط برنامه Spss اعتبارسنجی شد که در بالا نتیجه آن درج شده است.

#### ۴-۷. مقیاس امتیازبندی لیکرت

برای اینکه به صورت بهتر وضعیت پاسخ پرسشنامه را دریابیم، باید مقیاس که در پرسشنامه استفاده شده را تعریف کنیم؛ لذا در اینجا مقیاس امتیازبندی در جدول زیر بیان شده است.

جدول (۴) مقیاس امتیازبندی

جدول امتیازبندی گزینه‌های مقیاس پنج‌بخشی				
کاملاً موافقم	موافقم	نظری ندارم	مخالقم	کاملاً مخالفم
۵	۴	۳	۲	۱

با مشخص کردن فراوانی پاسخ‌های مربوط به هر گزینه، امتیاز سؤال به طریق زیر محاسبه می‌گردد.

حاصل جمع (امتیاز هر سؤال ارزیابی  $\times$  فراوانی مربوط آن)

= امتیاز سؤال

تعداد پاسخگویان

به‌عنوان مثال، اگر به یکی از سؤال‌های پرسشنامه تعداد ۱۱ نفر از پاسخگویان به شکل زیر پاسخ داده باشند، امتیاز بدین صورت محاسبه می‌گردد:

جدول (۵) محاسبه امتیاز و فراوانی جهت دریافت میانگین

گزینه‌ها	کاملاً موافقم	موافقم	نظری ندارم	مخالقم	کاملاً مخالفم
امتیاز	۵	۴	۳	۲	۱
فراوانی	۱	۱	۴	۲	۱

$$۱ \times ۱ + ۲ \times ۲ + ۳ \times ۴ + ۴ \times ۱ + ۵ \times ۱$$

$$= \text{امتیاز سوال} \quad ۲۰۳۶۳۶۴$$

۱۱

این امتیاز نشان می‌دهد که پاسخگویان وضعیت مورد پرسش را پایین و تقریباً متوسط می‌دانند؛ بنابراین با در اختیار داشتن امتیاز هرکدام از سؤالات می‌توان میزان مطلوبیت آن را استخراج کرد. بعد از محاسبه امتیاز مربوط به هر سؤال معین می‌کنیم که امتیاز مربوط به کدام یک از قسمت‌های یک پیوستار سه‌قسمتی قرار می‌گیرد. فاصله دو نقطه بالا و پایین پیوستار را نیز به سه بخش مساوی تقسیم می‌کنیم بنابراین خواهیم داشت:

جدول (۶) استاندارد سنجش وضعیت متغیر تحقیق

مطلوب	نسبتاً مطلوب	نا مطلوب
۵	۳/۶۶	۲/۳۳
۱		

بنابراین؛ اگر میانگین بین ۱ الی ۲/۳۳ به دست آید، وضعیت آن نامطلوب (۲/۳۳) < میانگین)، چنانچه میانگین بین ۲/۳۳ الی ۳/۶۶ به دست آید، وضعیت آن نسبتاً مطلوب (۳/۶۶) < میانگین < ۲/۳۳) و چنانچه میانگین مورد نظر بین ۳/۶۶ الی ۵ به دست آید، وضعیت آن مطلوب (میانگین < ۳/۶۶) ارزیابی می‌شود. به همین ترتیب

امتیاز مربوط به ملاک‌ها از میانگین نشانگرهای آن ملاک محاسبه و امتیاز عامل مورد ارزیابی هم به همین ترتیب از میانگین ملاک‌ها محاسبه می‌گردد. بر اساس استاندارد مورد نظر، نتایج به دست آمده حاصل از میانگین همه شاخصه‌های پرسشنامه یا سؤالات اصلی تحقیق که عبارت از نقش معلم در شکل‌گیری شخصیت و تغییر رفتار دانش‌آموزان با رویکرد شناختی در لیسه شهرک مهدیه، از ۲.۶۶ بزرگ‌تر است که نشانگر وضعیت نسبتاً مطلوب دارند.

### ۵. بحث و نتیجه‌گیری

در این تحقیق از دو پرسشنامه مربوط به شخصیت و تغییر رفتار استفاده شده است و میان دو طبقه ذکور و اناث توزیع شده‌اند.

#### الف: بخش اناث

جدول (۷) فراوانی و درصدی جنسیت در پرسشنامه تغییر رفتار

Valid	فراوانی	درصد	اعتبار درصد	درصد تجمعی
زن	۱۸۴	۱۰۰٪	۱۰۰٪	۱۰۰٪

جدول فوق بیانگر اشتراک‌کنندگان دانش‌آموزان دختر در تحقیق است.

جدول (۸) فراوانی و درصدی جنسیت در پرسشنامه شخصیت

valid	فراوانی	درصد	اعتبار درصد	درصد تجمعی
زن	۲۰۲	۱۰۰٪	۱۰۰٪	۱۰۰٪

## ب: بخش ذکور

جدول (۹) فراوانی و درصدی پاسخ‌دهندگان ذکور به پرسشنامه شخصیت

Valid	فراوانی	درصد	اعتبار درصدی	درصد تجمعی
	آقایان	۲۱۳	۱۰۰٪	۱۰۰٪

این جدول میزان فراوانی پسران را در اشتراک به این تحقیق بیان می‌کند.

جدول (۱۰) فراوانی و درصدی جنسیت در طبقه ذکور

Valid	فراوانی	درصد	اعتبار درصدی	درصد تجمعی
	پسران	۱۸۴	۱۰۰٪	۱۰۰٪

جدول فوق فراوانی پسران را در پژوهش نشان می‌دهد؛ بنابراین در بخش پروسیس سؤالات پرسشنامه به طور خلاصه چنین نتیجه شده‌اند.

در این تحقیق آنچه به حیث نتیجه پژوهش به دست آمده، این است که اکثر دانش‌آموزان به تأثیرگذاری مثبت رأی دادند و آن را پذیرفتند و در جواب پرسشنامه دیده می‌شود بیشتر دانش‌آموزان گزینه موافق و کاملاً موافق را برگزیده است.

جدول (۱۱) شاخصه‌های متغیر پرسشنامه

شماره	شاخصه‌های پرسشنامه (شخصیت)		کاملاً موافق	موافق	نظری ندارم	مخالف	کاملاً مخالف
	درصدی	عزت نفس					
۱	درصدی	عزت نفس	۳۲	۴۰	۵	۱۲	۱۱
۲	درصدی	تفکر	۴۵	۳۰	۱۰	۹	۶
۳	درصدی	آراستگی	۷۵	۱۲	۰	۳	۱۰

۴	صداقت و درستی‌کاری	درصدی	۱۸	۶۰	۱	۶	۱۵
شماره	شاخصه‌های پرسشنامه (تغییر رفتار)		کاملاً موافق	موافق	نظری ندارم	مخالف	کاملاً مخالف
۱	ایجاد رفتار	درصدی	۴۰	۴۲	۵	۷	۶
۲	کاهش رفتار	درصدی	۵۰	۱۹	۱۰	۱۰	۱۱
۳	تغییر رفتار	درصدی	۴۸	۲۲	۱۰	۱۱	۹
۴	حذف رفتار	درصدی	۵۵	۲۰	۱	۱۴	۱۰

در نتیجه از تحقیق میدانی که توسط پرسشنامه اطلاعات گردآوری گردیده بود، میانگین مؤلفه‌های متغیر پرسشنامه ۲/۶۶ محاسبه شده که با توجه به مقیاس امتیازبندی و محاسبه آن در سطح نسبتاً مطلوب قرار دارد و همچنان از درصدی و فراوانی پرسشنامه‌های توزیع شده چنین ارزیابی می‌شوند که معلم در ایجاد شخصیت و تغییر رفتار دانش‌آموزان نقش کلیدی دارد و جایگاه آن را نمی‌توان انکار کرد.

### ۶. پیشنهادها

شخصیت ویژگی خاص اند که زیربنای آن در خانواده شکل گرفته و در مکتب شکوفا می‌شود؛ اما بعضی صفات ناسازگاری در روند زندگی تبدیل به عادت می‌گردد که ضروری پنداشته می‌شود و ضرورت که آن را کاهش، تغییر و حذف کرد و یا بجای آن یک رفتار مطلوب ایجاد نمود.

از آنجائی که نقش معلم در شکل‌گیری شخصیت و تغییر رفتار دانش‌آموزان از جایگاه ویژه برخوردار است. پیشنهاد می‌شود که علاوه بر دستاورد این تحقیق، پژوهش‌های دیگر نیز صورت گیرند تا ابعاد مختلف شکل‌گیری شخصیت و تغییر رفتار دانش‌آموزان به صورت واضح و روشن به‌عنوان یک اصل مهم در کنار آموزش و پرورش هویدا و معلوم گردد.



ایجاد شخصیت مثبت و مطلوب در نظام معارف باید توجه جدی شود. چون معلم و مکاتب در تشکیل شخصیت از اساسی‌ترین عامل‌اند. معلمان باید به علم روان‌شناسی آشنایی کامل داشته و علم رفتار بدانند که این بخش مهم را وزارت معارف تقویت کند تا اینکه فضای آموزش و پرورش کاملاً آکادمیک و علمی به دور از ناهنجاری شخصیتی باشد. کتب درسی مکاتب نیز در کنار جنبه‌های علمی و معرفتی باید به تقویت شخصیت و تغییر رفتارهای نامطلوب و نامأنوس اجتماعی بینجامد که این مسائل را وزارت معارف باید مدنظر قرار دهد تا مکاتب و معلمان نقش شخصیت‌سازی مثبت را در جامعه بازی کنند.

## منابع

۱. استنبرگ، رابرت، (۱۳۸۷)، روان‌شناسی شناختی، ترجمه کمال خرازی و الهه حجازی، تهران: پژوهشکده علوم شناختی تهران.
۲. امیدوار، احمد، (۱۳۸۷)، روش‌های تغییر رفتار، رفتاردرمانی و شناختی- رفتاری، مشهد: انتشارات فراانگیزش.
۳. آرام، احمد، (۱۳۳۴)، متدلوژی تحقیق و مآخذشناسی، تهران: دانشگاه تهران.
۴. بست، جان، (۱۳۶۶)، روش‌های تحقیق در علوم تربیتی، ترجمه حسن پاشا شریفی و نرگس طالقانی، تهران: انتشارات رشد.
۵. کتابی، حبیب‌پور، کرم و صفری شالی، رضا، (۱۳۹۵)، راهنمای جامع کاربرد Spss در تحقیقات پیمایشی، انتشارات متفکران.
۶. حمیدی، امید، (۱۳۸۳)، روان‌شناسی شخصیت، تهران: انتشارات سیمیا.
۷. دلاور، علی، (۱۳۸۵)، روش‌های تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی، تهران: دانشگاه پیام نور.
۸. دهخدا، علی‌اکبر، (۱۳۷۷)، فرهنگ دهخدا، تهران، دانشگاه تهران.
۹. سیف، علی‌اکبر، (۱۳۷۳)، تغییر رفتار و رفتاردرمانی، تهران: انتشارات دانا.
۱۰. صداقت، محمدعارف، (۱۳۹۱)، شیوه‌های پرورش خلاقیت، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، قم: جامعه المصطفی (ص) العالمية.
۱۱. طباطبایی، علامه محمدحسین، (۱۳۶۲)، تفسیر میزان، تهران: انتشارات امیرکبیر
۱۲. فراوان، (۱۳۹۷)، رفتاردرمانی: روش‌هایی برای تغییر سریع رفتار کودکان ۴ تا ۱۱ ساله، انتشارات آدینه.
۱۳. کارل هافمن، مارک ورنوری و جودیت ورنوری، (۱۳۸۱)، روان‌شناسی عمومی (از نظریه تا کاربرد) ترجمه مهراڻ منصور و همکاران، تهران: انتشارات ارسباران.

۱۴. صفاری‌نیا، مجید، (۱۳۸۸)، روان‌شناسی اجتماعی در تعلیم و تربیت، تهران: دانشگاه پیام نور.
۱۵. معین، محمد، (۱۳۸۶)، فرهنگ فارسی معین، تهران: فرهنگ نما، کتاب راد.
۱۶. هلیگارد، (۱۳۸۱)، زمینه روان‌شناسی، ج اول - اتکینسون، ترجمه براهنی و همکاران، تهران: نشر رشد.
۱۷. وکیلان، منوچهر، (۱۳۸۵)، روش‌ها و فنون تدریس، دانشگاه پیام نور، گروه علوم تربیتی.