

رابطه میزان تحصیلات با پیشرفت شغلی، خلاقیت و بهره گیری از شیوه های نوین تدریس (مورد مطالعه: معلمان مدارس ابتدایی شهرستان مهران)

مهناز شاکری زاده^۱، رضا حیدری فرد^۲، زهرا شاکری زاده^۳

^۱ دانش آموخته کارشناسی ارشد آموزش ابتدایی، دانشکده علوم انسانی، مؤسسه آموزش عالی باختر ایلام

^۲ استادیار و عضو هیئت علمی گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، مؤسسه آموزش عالی باختر ایلام (نویسنده مسئول)

^۳ دانش آموخته کارشناسی ارشد، مدیریت آموزشی، دانشکده علوم انسانی، مؤسسه آموزش عالی باختر ایلام

چکیده

هدف از پژوهش حاضر تبیین رابطه میزان تحصیلات با پیشرفت شغلی، خلاقیت و بهره گیری از شیوه های نوین تدریس معلمان مدارس ابتدایی شهرستان مهران بود. پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر روش اجرا توصیفی-همبستگی بود. جامعه آماری را کلیه معلمان مرد و زن مدارس ابتدایی شهرستان مهران در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ که تعداد آن ها ۱۵۹ نفر بود، تشکیل داده است. به منظور تعیین حجم نمونه، از روش نمونه گیری تصادفی طبقه ای متناسب با حجم استفاده شد. ابزار اندازه گیری شامل، پرسشنامه پیشرفت شغلی تی جی دلانگ (۱۹۸۲)، پرسشنامه خلاقیت رندسیپ (۱۹۷۹)، پرسشنامه شیوه های نوین تدریس گرشا و ریچمن (۱۹۹۶) بود. برای تحلیل داده ها از آزمون ضریب همبستگی پیرسون، آزمون کلموگروف - اسمیرنف، مدل رگرسیون ساده و رگرسیون چندگانه گام به گام استفاده شد. یافته ها نشان داد که بین میزان تحصیلات با پیشرفت شغلی (۰/۲۷۲)، خلاقیت (۰/۲۳۷) و به کارگیری شیوه های نوین تدریس (۰/۲۳۸) رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. هر یک از سطوح تحصیلات معلمان در پیش بینی پیشرفت شغلی، خلاقیت و به کارگیری شیوه های نوین تدریس معلمان نقش بسزایی داشته است. بنابراین می توان نتیجه گرفت، میزان تحصیلات تأثیر مثبت و مستقیمی بر پیشرفت شغلی، خلاقیت و به کارگیری شیوه های نوین تدریس معلمان دارد و در راستای ارتقای سطح عملکرد معلمان بایستی نقش آموزش و تحصیلات دانشگاهی را نیز در کنار سایر عوامل در نظر گرفت.

واژه های کلیدی: میزان تحصیلات، پیشرفت شغلی، خلاقیت، شیوه های نوین تدریس، مدارس ابتدایی

۱- مقدمه و بیان مسأله:

معلم یکی از ارکان مدرسه است و وظیفه زمینه سازی برای تحقق نظام تربیت رسمی و عمومی را برعهده دارد. از آنجا که معلم برجسته ترین نقش را در آموزش و پرورش پذیرفته است، شایستگی های او در ایفای نقش و اجرای مسئولیت های خطیرش همواره مد نظر بوده است. در میان عوامل مؤثر بر نحوه عملکرد سازمان ها، نقش نیروی انسانی از اهمیت بالایی برخوردار است و برای دستیابی به سیستم منابع انسانی قوی و کارآمد، لازم است آموزش و برنامه های متنوع آن یکی از فاکتورهای اساسی در پیشرفت و ارتقاء شغلی کارکنان قرار گیرد تا به سبب آن اولاً شایسته سالاری در نظام ارتقاء شغلی نهادینه گردد، ثانیاً عملکرد فردی و سازمانی که از اهداف مسلم هر سازمانی است افزایش یابد (حمزه پور و همکاران، ۱۳۹۴). کیفیت و کمیت عملکرد سازمان ها به عملکرد تک تک افراد سازمان بستگی دارد (جاکوب و همکاران، ۲۰۱۶). این امر سازمان ها را متوجه امر آموزش کارکنان و فراهم آوردن فرصت هایی برای ارتقای سطح تحصیلات آنان نموده است. در بروز عملکرد مطلوب معلمان در نظام آموزشی عناصر و عوامل مختلفی به طور مستقیم و غیر مستقیم دخالت دارند از جمله: میزان تحصیلات و کیفیت آموزش های کسب شده دانشگاهی، پیشرفت شغلی، خلاقیت، به کار گرفتن شیوه های نوین تدریس و... لذا در این پژوهش بر اساس مبانی نظری هر یک از این عوامل و نیز شواهد و نمونه پژوهش های مرتبط داخلی و خارجی، به صورت ویژه و در قالب پژوهشی توصیفی - همبستگی روابط این عناصر و متغیرها مورد بررسی و آزمون قرار گرفته است.

تحصیلات تکمیلی شامل تحصیل برای درجه یا دیگر مدارک تحصیلی است که الزاماً به مدرک کارشناسی نیاز دارند، و به طور کلی به عنوان بخشی از آموزش عالی در نظر گرفته می شود. سازمان و ساختار تحصیلات تکمیلی در کشورهای مختلف و نیز در نهادهای گوناگون در داخل کشورها، بسیار متفاوت است (عینی، ۱۳۹۶). از این رو، می توان بیان کرد که، سرمایه گذاری در آموزش و ارتقای سطح تحصیلات کارکنان در بردارنده ی مزایای فردی و سازمانی است و عمده ترین مزیت سازمانی و اجتماعی آن افزایش عملکرد شغلی و ارتقای بهره وری نیروی کار است. سطح تحصیلات، منعکس کننده مهارت ها و توانایی های شناختی افراد است. سطوح بالای تحصیلات، موجب بالا رفتن توانایی افراد جهت پردازش اطلاعات و تفاوت قائل شدن بین انواع مختلف محرک هاست. سطوح بالای تحصیلات موجب پذیرش نوآوری در سازمان نیز می گردد (دانشمندی و کمیزی، ۱۳۹۳). همچنین، برای دستیابی به توسعه پایدار، ارتقا منابع انسانی حائز اهمیت است. یکی از راه های ارتقاء منابع انسانی، ادامه تحصیل آنان است. کارکنان در جهت ارتقاء و پیشرفت شغلی خود، در حین خدمت، ادامه تحصیل می دهند و انتظار دارند از این طریق به مزیت های خاصی در شغل و سازمان خود دست یابند (عباس نژاد و همکاران، ۱۳۹۸). پژوهش زینال پور و همکاران (۱۳۹۴) نشان داد که تفاوت معناداری بین انواع میزان تحصیلات و شیوه های تدریس در ارتباط با پیشرفت شغلی و ابعاد آن وجود دارد.

سازمان های امروزی، آموزش و میزان تحصیلات کارکنان را به عنوان شاخصی از سطح مهارت یا بهره وری افراد معرفی نموده و تحصیلات را به عنوان پیش نیازی در تصمیم گیری های استخدامی خود مورد توجه قرار می دهند (دانشمندی و کمیزی، ۱۳۹۳). اما موضوع مهم تر در این زمینه توجه به عواملی است که می توانند بر عملکرد شغلی کارکنان یک سازمان تأثیر بگذارند. از بین عوامل مختلف مؤثر بر عملکرد شغلی با توجه به تحقیقات صورت گرفته، ارتباط بین ادامه تحصیل و پیشرفت شغلی که ارتباط تنگاتنگی با عملکرد شغلی دارد، مورد توجه قرار گرفت (بویونولوس و همکاران، ۲۰۱۵). کار و اشتغال در زندگی بیشتر افراد نقش کلیدی دارد، به طوری که علاوه بر منافع مالی، فواید نهفته دیگری نیز در پی دارد که از آن جمله، می توان به هویت و موقعیت اجتماعی، حمایت و تماس های اجتماعی، ساختاردهی، فعال بودن و درگیر شدن و حس اقناع شخصی اشاره نمود (زمانزاده و همکاران، ۱۳۹۴). علاوه بر این، حس هدفمند بودن و تعلق داشتن، ایجاد فرصتی برای شرکت در اهداف مشترک و موقعیتی برای تشخیص تلاش ها و دستاوردهای فرد، از دیگر پیامدهای غیر مالی اشتغال هستند (زمانزاده

^۱. Jacob et al.

^۲. Level of education

^۴. Buionolus et al.

و همکاران، ۱۳۹۴). پیشرفت در هر شغل و حرفه ای، نقطه اوجی است که افراد می خواهند به آن برسند. پیشرفت شغلی^۵ عامل بسیار مهم و تأثیرگذاری در پیشرفت کاری محسوب می شود (لی و همکاران، ۲۰۱۴). سازمان ها با فراهم کردن شرایط مختلف می کوشند تا اهداف خود را در حد بهینه محقق سازند. آشکار است که تحقق اهداف سازمان، جز با فراهم کردن زمینه و شرایط دستیابی کارکنان به موفقیت شغلی میسر نخواهد شد. بر این اساس، سازمانی که اعضای آن را کارمندی موفق تشکیل می دهند، سازمانی است که از یک سو زمینه تحقق اهداف خود را فراهم کرده است و از سوی دیگر، موجب رضایت و سازگاری کارکنان شده است (استامپ، ۲۰۱۴). به همین دلیل است که پیشرفت شغلی یکی از مهمترین دغدغه های مدیران و برنامه ریزان مؤسسات مختلف بهداشتی، آموزشی، تجاری، اداری و... است؛ چرا که به خوبی آگاهاند دستیابی به اهداف سازمانی و ایجاد تحول و پیشرفت در حیطه های مختلف سازمان، تنها با حضور کارکنان موفق حاصل می شود؛ حتی باور عمومی نیز بر این است که پیشرفت شغلی کارمندان باعث موفقیت سازمان می شود (زمانزاده و همکاران، ۱۳۹۴). یافته های بویونولوس و همکاران^۸ (۲۰۱۵) نیز نشان داد بین دریافت مدرک مربیگری و عملکرد شغلی و همچنین عملکرد شغلی و پیشرفت شغلی، رابطه معناداری وجود دارد. عامل تأثیر گذار دیگری که در تدریس نقش کلیدی دارد، خلاقیت^۹ معلمان است (آقایی فیشانی، ۱۳۹۰). بدون تردید خلاقیت در تدریس در شرایطی که معلم در انجام وظایف خود با کمبودها و محدودیت ها مواجه می شود، می تواند در نقش نیروی محرک در نیل به اهداف آموزشی عمل نماید، از سوی دیگر خلاقیت داشتن در همه حرفه ها، یک عامل تأثیر گذار در موفقیت تلقی می شود. معلمان خلاق کسانی هستند که از ویژگی های شخصیتی خلاقانه برخوردارند و این امر را در تدریس خود به کار می گیرند. اینها افرادی هستند که فراتر از چارچوب تعیین شده و روتین حاکم حرکت می کنند و با شیوه های خلاقانه خود به تسهیل یادگیری در فراگیران خود می پردازند.

سوژه هایی نظیر خلاقیت در تدریس و معلمان خلاق از ابعاد مختلف مورد توجه محققان این حوزه قرار گرفته است که به پاره ای از مرتبط ترین آنها با موضوع مطالعه حاضر، اشاره شده است. سن برچی^{۱۰} (۲۰۱۸) در ارزیابی گرایش به تفکر خلاق در میان معلمان آینده ریاضیات به اهمیت فراهم کردن محیطی مناسب برای توسعه سطوح تفکر خلاق معلمان، ضرورت اصلاح روش های تدریس معلمان و تأکید بر گرایش تفکر خلاق دانش آموزان، آشنا ساختن معلمان آینده با اهمیت تفکر خلاق، کمک به آنان برای کسب مهارت در تفکر و کاهش محوریت برنامه درسی و توسعه فرصت هایی برای فکر کردن آنها اشاره می کند.

اسماعیل و همکارانش (۲۰۱۸) خلاقیت در آموزش و پرورش همانند سواد یک مهارت اساسی زندگی است که نسل های آینده ما را برای بقاء و رشد در قرن ۲۱ مهیا می سازد. برای نیل به این منظور در طراحی های آموزشی معلمان می بایست به ارتقای عنصر خلاقیت هم در معلمان و هم در دانش آموزان به طور ویژه توجه گردد. معلمان خلاق هم در فرایند برنامه ریزی و هم در تدریس خود به روابط بالقوه روانی بین تخیل و تجربه شخصی/حرفه ای تأکید می کنند و ارزش زیادی برای کنجکاوی و ریسک پذیری، مالکیت و استقلال و توسعه ایده های تخیلی و غیر معمول در خود و در دانش آموزانشان قائل هستند (کریمین و اولیور^{۱۱}، ۲۰۱۷). شناخت و آگاهی مدرسان از نظریه های یادگیری و الگوهای تدریس اهمیت ویژه ای دارد، زیرا امکان آموزشی جایگاهی برای هدایت، نظارت و یادگیری هستند و معلم چون راهنما، ناظر و سازمان دهنده است. معلم افزون بر آگاهی های

^۵. Career advancement

^۶. Lee et al.

^۷. Stamp

^۸. Buionolus et al.

^۹. Creativity

^{۱۰}. Cenberci

^{۱۱}. Cream and oliver

لازم در زمینه ماده درسی، باید درباره ی شیوه های طراحی آموزشی و ارزشیابی آن نیز دانش و مهارت کافی داشته باشد (اکبری شلدره ای، ۱۳۸۹). امروزه شیوه های نوین تدریس^۱ توجه مسئولان و معلمان را به خود جلب کرده است در این شیوه ها فراگیر و علائق و توانمندی های او در مرکز توجه قرار دارد و معلم تلاش می کند تا توانایی فراگیران را در مهارت های گوش دادن، گفتن، خواندن، نوشتن، استدلال، مقایسه، تطبیق، تجزیه و تحلیل، سازندگی و خلاقیت تقویت کند و با توجه به این موضوع محتوای درسی را در کلاس ارائه می دهد (اکبری شلدره ای، ۱۳۸۹). نحوه انتخاب و گزینش معلم، تربیت و پرورش، علاقه، انگیزه ها و نحوه ارتباط وی با دانش آموزان، میزان تحصیلات و عوامل دیگر تعیین کننده است، بنابراین چه از دیدگاه انسانی و چه از دیدگاه آموزشی این موضوع را مورد توجه قرار داده، همواره معلم به عنوان یک فرآیند تأثیر گذار بر تدریس و آموزش مطرح می باشد (قاسم زاده و دیزجی، ۱۳۷۷). نتایج مطالعات مختلف نشان دهنده این است که اکثر معلمان با تحصیلات بالاتر بیشتر با فنون نوین آموزش آشنا بوده و اغلب به استفاده از وسایل کمک آموزشی در تدریس خود راغب هستند (دائی زاده و همکاران، ۱۳۸۶). آبیاری (۱۳۸۴) تحقیقی با عنوان مطالعه عوامل مؤثر بر کارایی معلمان در تدریس از دیدگاه مدیران و دبیران مدارس ایلام انجام داد، نتایج این تحقیق نشان داد که بین عواملی چون آموزش ضمن خدمت، رضایت شغلی، میزان تحصیلات، محیط مناسب کار، خدمات رفاهی، روش های مناسب تدریس و ارزشیابی و کارایی معلمان رابطه وجود دارد. به این معنی که این عوامل بر کارایی معلمان تأثیر مثبت داشته است.

بر اساس بررسی های به عمل آمده تاکنون پژوهشی کاربردی با این عنوان و در میان معلمان ابتدایی شهرستان مهران انجام نشده است. لذا انجام پژوهشی با این عنوان با توجه به مبانی نظری متغیرها و روابط آنها و نیز با هدف دست یافتن به یافته ها و نتایج جدید و ارائه پیشنهاد های کاربردی در راستای ارتقای میزان تحصیلات تکمیلی معلمان، پیشرفت شغلی، بروز و ظهور خلاقیت آنها و به کار گرفتن شیوه های نوین تدریس، پژوهشگر را بر آن داشت با توجه به خلأ پژوهشی موجود و در راستای نیل به هدف اساسی پژوهش، این پرسش را مطرح نماید که آیا بین میزان تحصیلات، پیشرفت شغلی، خلاقیت و به کارگیری شیوه های نوین تدریس در بین معلمان ابتدایی شهرستان مهران رابطه ای وجود دارد؟

در راستای هدف و جهت پاسخگویی به پرسش پژوهش، فرضیه های زیر مطرح شده است:

فرضیه های پژوهش:

- ۱- بین میزان تحصیلات با پیشرفت شغلی معلمان ابتدایی شهرستان مهران رابطه وجود دارد.
- ۲- بین میزان تحصیلات با خلاقیت معلمان ابتدایی شهرستان مهران رابطه وجود دارد.
- ۳- بین میزان تحصیلات با بهره گیری از شیوه های نوین تدریس معلمان ابتدایی شهرستان مهران رابطه وجود دارد.

اهمیت و ضرورت پژوهش:

پاتری شام کلاکان^۲ (۱۹۸۹) توسعه مسیر پیشرفت شغلی را به عنوان یکی از نظریه ها و موضوعات اصلی و محوری پرورش منابع انسانی معرفی کرده است. وی توسعه مسیر پیشرفت شغلی را به عنوان یکی از سه محور اصلی اثرگذار بر سازمان ها تلقی می کند که همچون فرایند اصلی سازمان توسعه پیدا کرده است و سازمان را، جهت تحقق یک پیوند بهینه بین نیازهای فرد و سازمان می داند. همچنین برقراری بخش کارراه در میان آکادمی های مدیریت و بیان نمودن آن تحت عنوان «زمینه رشد» از جمله مواردی است که توجه روز افزون سازمان ها را به این موضوع مشخص می نماید. کار راه به مسیر شغلی فرد اطلاق می شود، به طور دقیق تر واژه لاتین کار راه به مسیر حرکت سریع یک فرد یا رد پای چهارنعل اسب گفته می شود. در ابتدای قرن نوزدهم این واژه کم و بیش به معنای امروزی آن به کار گرفته شد؛ یعنی تاریخچه کاری یک نفر، ترتیب و الگوی

^۱New teaching methods

^۲Patri Shiam Klakan

موقعیت های کاری، پیشرفت رو به بالا در کار یا به صورت عمومی تر در زندگی به عنوان کار راهه مطرح شد (جان والتون)^{۱۴} (۲۰۱۲). استفاده از نوآوری در آموزش نوعی از آموزش است که به خلاقیت پرداخته و آن را در شیوه های آموزش و مطالب آموزشی به کار می برد و این امکان را برای یادگیرندگان فراهم می کند تا مهارت های تفکر و یادگیری خود را به روشی خلاقانه توسعه بخشند. نوآوری در آموزش و خلاقیت در یادگیری نقش های جدید و مهمی را برای یادگیرنده و معلم پیش بینی می کند، که عمدتاً معلم به عنوان تسهیل گر در فرآیند یادگیری عمل می نماید. باید گفت عملکرد معلم در فرآیند طراحی و ارائه محتوا برای نوآوری در آموزش بسیار مهم است. معلمانی که آموزش یکسویه را به کار می گیرند نمی توانند دانش آموزان را به مشارکت وادارند، در حالی که لازمه نوآوری در آموزش، مشارکت یادگیرندگان در فرآیند یادگیری است. روش تدریس که بیشتر متمرکز بر آموزش به دانش آموزان است، در روش های نوین مبتنی بر فعالیت است و ذهن دانش آموز را متمرکز و آنها را، کاملاً در فرآیند یادگیری درگیر می کند بدین گونه که فراگیران بطور فعال در کل فرآیند شرکت می کنند تا به اهداف آموزشی نائل آیند و معلم آنها را راهنمایی می کند تا بر روی اهداف موضوع تمرکز کنند. روش های نوین تدریس برخلاف روش های سنتی، دانش آموز نقش محوری دارد. استفاده از روش های نوین تدریس در عصر حاضر که دامنه دانش در زمینه علم و فناوری افزایش یافته امری بدیهی محسوب می شود. برای کشف ناشناخته ها در زمینه های مختلف و افزایش انطباق انسان با دانش ها به ذهن های خلاق و مبتکر نیاز است اگر معلمان به جای روش های سنتی به روش های نوین تدریس بپردازند و دروس را با متدهای جدید ارائه نمایند می توان بر بسیاری از مشکلات فائق آمد. از این روی به کار بستن روش های نوین تدریس در امر آموزش بیش از پیش ضروری به نظر می رسد. در ارتباط با ضرورت و اهمیت این پژوهش، بدیهی است که لازمه پیشرفت و توسعه جامعه در گرو نظام آموزشی است که از معلمانی خلاق و کمال گرا و مجهز به دانش روز برخوردار باشد که شیوه های نوین تدریس را در تعلیم و آموزش های خود به فراگیران به نحو احسن بکار گیرند، تا بتوانند نظام آموزشی را در مسیر پیشرفت و توسعه قرار دهند. از آنجا که پژوهش های چندانی در ارتباط با موضوع این پژوهش صورت نپذیرفته است، نتایج حاصله می تواند راه گشا بوده و به حل موانع، مشکلات و کاستی های موجود کمک نماید

۲- مبانی نظری و پیشینه تجربی پژوهش:

الف) تحصیلات

مدارک تحصیلی دانشگاهی در ایران

۱. کاردانی (Associate's Degree)
۲. کارشناسی (Bachelor's Degree)
۳. کارشناسی ارشد (Master of Arts & Master of Science)
۴. دکتری (Doctor of Philosophy)

کاردانی

کاردانی یا فوق دیپلم، دوره ای از آموزش عالی است که پیش نیاز آن، دیپلم متوسطه یا مدرک پیش دانشگاهی است. تعداد واحد های درسی این دوره ۶۸ الی ۷۲ واحد است. طول دوره ی کاردانی معمولاً ۲ سال است اما سقف مجاز تحصیل ۳ سال در نظر گرفته شده است.

^{۱۴} John Walton

کاردانی بر دو نوع است:

- کاردانی پیوسته
- کاردانی ناپیوسته

کاردانی پیوسته: برای شروع به تحصیل در این مقطع داشتن مدرک دیپلم و شرکت در آزمون کاردانی پیوسته الزامی است. این مقطع مختص فارغ التحصیلان هنرستان های کار و دانش و فنی و حرفه ای است.

کاردانی ناپیوسته: برای شروع به تحصیل در این مقطع لازم است تا داوطلب در آزمون سراسری شرکت کند. کاردانی ناپیوسته ویژه ی فارغ التحصیلان دوره ی پیش دانشگاهی است.

کارشناسی

کارشناسی یا لیسانس به دوره ای از آموزش عالی اطلاق می شود که معمولاً طی ۴ سال به اتمام میرسد.

کارشناسی بر دو نوع است:

کارشناسی پیوسته: برای تحصیل در این دوره بایستی مدرک دیپلم یا پیش دانشگاهی داشته باشیم و در آزمون سراسری پذیرفته شویم. تعداد واحد های درسی برای رشته های فنی و مهندسی، ۱۳۰ تا ۱۴۰ واحد و برای رشته های غیر فنی و مهندسی، ۱۳۰ تا ۱۳۵ واحد است.

کارشناسی ناپیوسته: پیش نیاز این دوره مدرک کاردانی و پذیرش در آزمون کاردانی به کارشناسی است. مدت زمان تحصیل در این دوره به طور معمول ۲، سال و تعداد واحد های درسی ۶۵ تا ۷۰ واحد درسی است.

کارشناسی ارشد

دانشجو برای ورود به مقطع تحصیلات تکمیلی کارشناسی ارشد یا فوق لیسانس، بایستی مدرک کارشناسی داشته باشد و در آزمون سراسری کارشناسی ارشد پذیرفته شود. کارشناسی ارشد نیز به دو نوع پیوسته و ناپیوسته تقسیم بندی می شود:

کارشناسی ارشد پیوسته: این دوره از آموزش عالی در مورد رشته های تحصیلی خاص انجام می گیرد و مدرک پیش نیاز ورود به این دوره، دیپلم یا مدرک پیش دانشگاهی است. تعداد واحد های درسی این دوره بر حسب رشته تحصیلی ۱۷۲ تا ۱۸۲ واحد می باشد و پذیرش در این مقطع، از طریق آزمون سراسری انجام می شود.

کارشناسی ارشد ناپیوسته: مدرک مورد نیاز برای این دوره مدرک کارشناسی است و داوطلبان با پذیرش در آزمون ورودی تحصیلات تکمیلی کارشناسی ارشد می توانند وارد این دوره از تحصیل گردند. برای اخذ مدرک بایستی ۲۸ تا ۳۲ واحد درسی گذارنده شود که انجام پایان نامه ارشد هم جزو این واحد ها محسوب می گردد. این دوره معمولاً ۲ سال به طول می انجامد.

دکتری

بالاترین مقطع تحصیلی دانشگاهی در ایران دکترا یا دکتری است. کسب مدرک دکتری، نیازمند ۲ الی ۶ سال تحصیل و پژوهش پس از دوره ی کارشناسی ارشد و ارائه ی پایان نامه ی دوره ی دکتری است. مدرک دکتری در ایران، معادل مدرک PhD در دانشگاه های اروپایی و آمریکایی است.

دکترای تخصصی

دکتری تخصصی بالاترین مدرک دانشگاهی در جهان است که معمولاً در تمامی رشته های زیر مجموعه های علوم پایه، علوم انسانی، منابع طبیعی و کشاورزی، هنر و فنی و مهندسی تحصیل می گردد. برای بدست آوردن این مدرک داشتن مدرک دکترای حرفه ای و یا کارشناسی ارشد الزامی است. در بعضی از رشته ها بویژه رشته های گروه پزشکی، قبل از گرفتن مدرک دکترای تخصصی، دانشجوی باید برد تخصصی در آن رشته را بگیرد.

نکته: دوره های پس از دکترای تخصصی که پسا دکترا (Post Doctorate) نامیده می شود، فقط تجربه کاری به شمار می رود و مدرک دانشگاهی محسوب نمی گردد.

دکترای حرفه ای

در تمامی دانشگاه های دنیا مدرک دکترای حرفه ای به عنوان مدرک دکترا در رشته های کلینیکال (پزشکی، دامپزشکی و دندانپزشکی) شناخته می شود اما در ایران علاوه بر این رشته ها، در رشته داروسازی و بیوتکنولوژی هم مدرک دکترای حرفه ای اعطاء می گردد. برای ورود به این دوره از تحصیل، با در دست داشتن مدرک پیش دانشگاهی می توان در کنکور شرکت کرد. طول مدت تحصیل در این دوره برای تمامی رشته ها به غیر از دندانپزشکی، ۷ سال می باشد و برای دندانپزشکی ۶ سال است. بعد از اتمام دوره ی تحصیل فرد دانشجوی با ارائه ی پایان نامه دکترای حرفه ای مدرک خود را دریافت می کند. این مدرک بالاتر از کارشناسی ارشد می باشد و معادل مدرک Professional Doctorate در دانشگاه های جهان است. دکترای تخصصی تکمیل کننده ی دکترای حرفه ای است و اگر مدرک دکترای حرفه ای داشته باشید می توانید برای کسب تخصص اقدام نمایید.

(ب) پیشرفت شغلی

کلمه شغل غالباً بدون تعریف دقیق مورد استفاده قرار می گیرد. پیش از تعریف شغل لازم است (پست) توضیح داده شود. پست عبارت است از مجموعه ای از کار، وظایف و مسئولیت هایی که یک فرد در یک سازمان به طور منظم انجام می دهد. شغل یک یا چند پست کاملاً همسان در یک سازمان است که وظایف، مهارت ها، دانسته ها و مسئولیت های مشابهی در بر دارد و یا اینکه شغل، تعدادی پست یا مجموعه ای از وظایف است که از نظر ماهیت و شرایط کار متشابه اند و تعدادی از کارگران که معمولاً می توانند از یک پست به پست دیگر جابه جا شوند، آن را بر عهده می گیرند (چمران، ۱۳۷۹).

شغل از نظر لغوی به معنی به کار وا داشتن کسی است و آنچه که مایه مشغولیت می باشد. از طریق اشتغال، فرد فعالانه در جریان تولید و خدمات مشارکت می کند و پاداشی نقدی یا جنسی دریافت می دارد (شفیع آبادی، ۱۳۹۹). کار و شغل فعالیتی بدنی یا فکری در جهت تولید و خدمت است. به طور کلی کار فعالیتی است که از کسی خواسته شده و در مقابل آن به وی مزد پرداخت می شود. در تعریف دیگری، شغل عبارت است از گروهی از موقعیت های مشابه در یک مؤسسه، اداره یا کارگاه که افراد واجد شرایط خاص می توانند این موقعیت ها را احراز کنند و وظایف محوله را انجام دهند (شفیع آبادی، ۱۳۹۹).

امانی (۱۳۷۹) در مورد تعریف شغل می نویسد: شاغل کسی است که شغل و حرفه ای دارد و به طور عمده ساعاتی را در هفته و یا در ماه به این شغل و حرفه می پردازد و مزد و حقوق بابت کار در این شغل دریافت می کند. شفیع آبادی (۱۳۹۹) سه خصوصیت عمده در مورد شغل بیان می کند:

۱) نوعی فعالیت فکری یا جسمی است که به منظور رفع نیازهای انسان انجام می گیرد. این تلاش در نهایت باعث خستگی عضلانی و عصبی می شود و فرد پس از مدتی کار کردن به استراحت نیاز دارد.

۲) تلاش نسبتاً دائمی است و فعالیت های زود گذر و موقتی را که به زودی عوض می شوند را شامل نمی گردد.

۳) از طریق کار، کالایی تولید می شود یا خدمتی ارائه می گردد، کالای تولید شده و خدمت انجام گرفته باید از نظر قانونی مقبول و از دیدگاه شرعی صحیح باشد.

تاریخچه توسعه مسیر شغلی

مرحله نخست: توسعه به عنوان برنامه ریزی مسیر شغلی

آغاز توسعه مسیر شغلی سازمانی تقریباً هم زمان با ظهور جنبش نیروی انسانی در سال های پایانی دهه ۶۰ بوده و به عنوان بخشی از ابتکار عمل توسعه انسانی، بخش پرسنلی شروع به ارائه مشورت های توسعه مسیر شغلی و خدمات پشتیبانی که براساس نیازهای فردی کارکنان متمرکز شده بود. فراهم نمودن خدماتی که کارکنان نیاز داشتند و ارتقاء مسیر شغلی کسانی که مایل به ارتقاء مسیر شغلی خود بودند. کارکنان دریافتند که این برنامه مفید، آموزنده و انگیزاننده است، اما از پشتیبانی لازم برای رسیدن به اهداف خودشان برخوردار نبودند. مدیران بدون اینکه نقش روشنی در این فرایند داشته باشند به این برنامه ها مشکوک بودند. به نظر می رسید اهداف کارکنان متمرکز بر حرکت و تغییر مسیر شغلی بوده که این امر ثبات گروه های کاری را به خطر می انداخت. همچنین هیچگونه فرایندی سازمانی که این طرح را عملی نماید نبود. نتیجه: برنامه های تهیه شده برای توسعه مسیر شغلی اثر لازم را برای سازمان در برداشت (آهی و بجانی، ۱۳۹۱).

مرحله دوم: توسعه با حمایت مدیران

در این مرحله توسعه مسیر شغلی به شکل یک فکر زیبا باقی ماند، چون ارتباطی با اهداف و استراتژی های شرکت نداشت. انتظارات در همان حد پایین باقی ماند ولی پشتیبانی ها بهتر شد. برنامه های کامپیوتری توسعه مسیر شغلی به کارکنان برای توسعه اهداف شان کمک کرد و مدیران بیشتر درگیر این برنامه ها شدند، سازمان ها از مدیران شان خواستند که به هدایت و راهنمایی توسعه مسیر شغلی کارکنان خود بپردازند، خود مدیران برای این کار آموزش دیدند اما همچنان دلیل این برنامه ها را به دقت نمی دانستند. مدیران مجبور بودند که در بحث های مسیر شغلی شرکت نمایند و به کارکنان خود برای داشتن مسیر شغلی واقع بینانه راهنمایی و بازخورد دهند، اما بیشتر اوقات این بحث ها کافی نبود، هدفشان مشخص نبود، هیچ نوع پاسخگویی در این مورد وجود نداشت، نتایج دلخواه از این بحث ها به دست نمی آمد، پیگیری و پیشرفت به ندرت حاصل می شد و برنامه هدایت مسیر شغلی کارکنان از اولویت چندان در نزد مدیران برخوردار نبود و نتیجه این شد که مانند مرحله اول بیشتر برنامه های توسعه مسیر شغلی کوتاه مدت و اثر سازمانی چندان مؤثری نداشتند (آهی و بجانی، ۱۳۹۱).

مرحله سوم: توسعه استراتژیک

در سال های میانی دهه ۹۰ ایده ارتباط توسعه مسیر شغلی به نیازهای تجاری کم کم در بعضی از سازمان های پیشرفته شکل گرفت. در این مرحله توسعه مسیر شغلی سازمانی پیشرفت نمود و تبدیل به توسعه استراتژیک گردید. روندها، آثار و چالش هایی که سازمان با آنها روبرو بود باعث حرکت فرایند توسعه مسیر شغلی شد. پاسخ به این سؤال که چرا به توسعه مسیر شغلی نیاز داریم، کم کم روشن شد. سازمان ها اقدام به در نظر گرفتن تغییراتی توسعه که در محیط تجاری رخ داده و چالش هایی که این تغییرات ایجاد نمودند کردند. مسیر شغلی الزاماً مرتبط با استراتژی کسب و کار سازمان شد. کارکنان شروع به استقرار اهداف و برنامه مربوط با توجه به اهداف تجاری و نه در خلاء کردند. کارکنان به عنوان بخشی از موفقیت آتی سازمان در این برنامه ها شرکت می کردند. مدیران نیز همکاری بیشتری با برنامه های توسعه استراتژیک کردند، آنها با این همکاری می خواستند مطمئن باشند که توسعه مسیر شغلی کارکنان در ارتباط با اهداف و نیازهای سازمان است. مدیران نیاز به تیم هایی داشتند که انعطاف پذیر باشند و نسبت به تغییر نیازهای تجاری، پاسخگو باشند. مدیران به عنوان بخشی از وظیفه تبدیل به راهنمایی مؤثر و پشتیبانی فعال برای توسعه استعدادها و نیروهای بالقوه کارکنان شدند و نتیجه این شد که توسعه مسیر شغلی تبدیل به کلید موفقیت رقابتی سازمان و گروه های کاری گردید (آهی و بجانی، ۱۳۹۱). اکنون کجا هستیم؟ براساس نظرسنجی که در سال ۱۹۹۳ انجام شده است، هم چنان یک شکاف عمیق بین وضعیت فعلی توسعه مسیر شغلی و وضعیت مطلوب آن وجود

دارد و با وجود اینکه شواهد کافی مبنی بر اینکه افراد در موفقیت برنامه توسعه مسیر شغلی بسیار حیاتی هستند وجود دارد، لیکن بسیاری از سازمان‌ها در مرحله یک یا دو هستند و برخی در حال حرکت به سوی مرحله سوم هستند. برای کم کردن شکاف بین وضعیت موجود و مطلوب، سازمان‌ها باید پلی میان استراتژی تجاری و توسعه کارکنان ایجاد کنند. آنها می‌بایست پذیرای توسعه استراتژیک باشند و حاضر باشند که حتی فراتر از آن هم حرکت کنند (آهی و بجانی، ۱۳۹۱).

ج) خلاقیت

کلمه خلاقیت معنی و مفهوم بسیار گسترده ای دارد. خلاقیت یا آفرینشگری برگردانی از واژه Creativity و به معنای خلق کردن است. از دیدگاه روان شناختی، خلاقیت به معنای پدید آوردن چیزی از چیز دیگر به گونه ای منحصر به فرد است. به عبارت دیگر، خلاقیت به معنای کم یا زیاد کردن یک پدیده و تغییر شکل دادن و یا ترکیب کردن آن با سایر پدیده ها، اشیاء یا چیزها است. محققان و صاحب نظران فراوانی در رابطه با این واژه پربار، نکته نظرات و تعاریف خود را بیان کرده اند که در این میان به منظور درک بیشتر واژه خلاقیت، به ارائه تعاریفی از این محققان حوزه خلاقیت به شرح زیر می‌پردازیم:

استرنبرگ، خلاقیت را به کارگیری توانایی‌های ذهنی برای ایجاد یک فکر یا مفهوم جدید تعریف می‌نماید. گیزلین، نیز خلاقیت را به ظرفیت دیدن روابط جدید، ایجاد اندیشه‌های غیرمعمولی و فاصله گرفتن از روش‌ها و الگوهای سنتی تعبیر نموده است (نبی سروسرانی و همکاران، ۱۳۹۵).

هورلاک^{۱۵} خلاقیت در واقع همان شکل کنترل شده تخیل است که منجر به نوعی ابداع و نوآوری می‌گردد (حسن زاده و همکاران، ۱۳۹۶).

فرانکن^{۱۶} (۲۰۰۵)، خلاقیت رویکرد خلق یا تشخیص ایده‌ها و احتمالاتی است که در حل مسئله یا در ارتباطات انسانی و سرگرم کردن خود و دیگران مفید است. وی اضافه می‌کند که برای خلاق بودن، افراد باید قادر باشند که مسائل را از دیدی تازه بنگرند، احتمالات و جایگزین‌های بدیع خلق نمایند.

تورنس^{۱۷} (۱۹۷۳)، خلاقیت عبارت است از حساسیت به مسائل، کمبودها، مشکلات و خطاهای موجود در دانش، حدس زدن، تشکیل فرضیه‌هایی درباره این کمبودها، ارزشیابی و آزمایش این حدس‌ها و فرضیه‌ها و احتمالاً اصلاح و آزمودن مجدد آنها و در نهایت نتیجه‌گیری. تورنس که تحت تاثیر چهارچوب نظری گیلفورد است خلاقیت را مرکب از چهار عامل اصلی می‌داند که عبارتند از

- سیالی: توانایی تولید تعداد بی شماری ایده در قالب تصویر با فرض پاسخ و عقیده در مورد آن
- ابتکار: توانایی تولید ایده‌هایی که از ایده‌های عادی و رایج متفاوت است.
- انعطاف پذیری: توانایی تولید انواع گوناگون و متنوع ایده‌ها در قالب تصویر و ارائه راه حل‌های نو.
- بسط: توانایی اضافه کردن جزئیات یا تکمیل ایده‌های تصویری (حسن زاده و همکاران، ۱۳۹۶).

از مجموع این تعاریف می‌توان چنین نتیجه گرفت که خلاقیت به معنای خلق کردن چیزی تازه و منحصر به فرد است که به گونه ای مناسب و مفید، موجب حل یک مسئله، سوال یا نیاز علمی، صنعتی، اقتصادی و یا اجتماعی می‌شود. خلاقیت و نوآوری امری است که لزوم آن در سازمان احساس می‌شود. بنابراین باید نهادینه شود و جزء کار و فرهنگ سازمان گردد. مدیران باید بدانند که یکی از هدف‌های مهم در آموزش در محیط متلاطم و متغییر کنونی، آموختن شیوه‌های خلاقیت و نوآوری است. بنابراین می‌توان فنون تقویت خلاقیت را به نیروی انسانی و مجموعه کاری سازمان آموزش داد و در تصمیم‌گیری‌ها و فرایندهای عملیاتی و تحقیق و توسعه از آن بهره گرفت (نبی سروسرانی و همکاران، ۱۳۹۵).

^{۱۵} Hor Lock

^{۱۶} Franken

^{۱۷} Torrance

تفاوت بین خلاقیت و نوآوری

کتر می گوید: نوآوری، بکارگیری ایده ای نوین ناشی از خلاقیت است. او اعتقاد دارد که نوآوری می تواند محصول جدید خدمت جدید یا راه جدید را برای انجام کار نشان دهد، اما خلاقیت توانایی ایجاد فکر و ایده ی بدیع و نو است (نیلی پورطباطبایی و ویسی پور، ۱۳۹۶).

البرت شیت می گوید: وجه تمایز خلاقیت و نوآوری این است که خلاقیت فعالیت ذهنی و عقلانی برای ایجاد یک ایده است. حال آنکه نوآوری تبدیل خلاقیت (ایده نو) به عمل و یا نتیجه (سود) است (نیلی پورطباطبایی و ویسیپور، ۱۳۹۶).

البرت شیت نوآوری را عملیات و مراحل مورد نیاز برای نتیجه گیری یک فکر بکر و واقعیت جدید می داند. از این زاویه، شخص خلاق ممکن است نوآور نباشد؛ یعنی می تواند دارای ایده های جدید و نو باشد، ولی توانایی عرضه و یا فروش آنها را نداشته باشد؛ لذا فرد نوآور غالباً خلاق است ولی همه افراد خلاق، لزوماً نوآور نیستند. ماهیت خلاقیت یا اختراع را از نوآوری به وسیله معادله زیر تفکیک کردند (آقایی فیشانی، ۱۳۹۰).

عوامل مؤثر بر بروز خلاقیت

عوامل مؤثر در خلاقیت و نوآوری به چهار دسته تقسیم شده، این عوامل عبارتند از: به کارگیری و جذب نیروهای خلاق و نوآور به سازمان، امکانات مناسب تحقیقاتی و مالی برای کوشش های نوآورانه، آزادی عمل کافی در انجام فعالیت ها و تلاش های خلاق، همچنین به کارگیری نتایج حاصل از فعالیت های خلاق و دادن پاداش مناسب به افراد خلاق. به طور کلی ساز و کارهای افزایش خلاقیت در سازمان را می توان به دو مقوله سازمانی و فردی تقسیم نمود که در زیر به ابعاد آن پرداخته می شود (کیاکجوری و صداقتی، ۱۳۹۵).

الف) استراتژی های افزایش خلاقیت سازمانی

۱- استراتژی تبدیل سازمان به سازمان یادگیرنده: سازمان یادگیرنده یک سازمان سیال و پویاست، که با محیط خود تعامل ناپایدار دارد و هر لحظه از زمان به یک تعادل می رسد، دارای منحنی عمر با چندین نقطه عطف صعودی است که افول ندارد.

در سازمان های یادگیرنده افراد به طور مستمر توانایی های خود را افزایش می دهند تا به نتایج مورد نظر دست یابند.

۲- استراتژی ایجاد فرهنگ خلاقیت سازمانی: فرهنگ و ساختار سازمانی باید پشتیبان سیستم مدیریت خلاقیت در سازمان باشد. تقویت فرهنگ خلاقیت موجب می شود تفکر آسان ساز که زمینه خلاقیت است ایجاد شود که نوآوری را به دنبال دارد.

۳- استراتژی پذیرش شکست در سازمان

۴- استراتژی تغییر دیدگاه مدیریت نسبت به افراد خلاق

ب) استراتژی های افزایش خلاقیت فردی

۱. محیطی برای خود فراهم کنید که در آن فرصت های زیادی برای انتخاب کردن وجود داشته باشد.

۲. خلق چشم انداز برای رسیدن به چیزی که می خواهید.

۳. پرورش مهارت های اساسی برای ورود به حوزه مورد نظر.

۴. غوطه ور شدن در حوزه مربوطه.

۵. خلق زمینه ای که کنجکاوی و اکتشافات و بررسی را تشویق کند.

۶. خود را برانگیزید تا راجع به حیطه مربوطه احساس خوبی داشته باشید.

۷. ایجاد و طراحی راهبردهایی برای عبور از موانع و بن بست ها.

جوزی در سال ۲۰۰۸ به چهار اصل مدیریتی مؤثر بر خلاقیت در سازمان ها اشاره کرده است (کیاکجوری و صداقتی، ۱۳۹۵).

- اداره سازمان ها به طوری که دانشی متنوع تر داشته باشند
- تشویق کارکنان به داشتن نگرشی حمایتی از سازمان و اهداف آن
- فراهم سازی امکان بکارگیری تست های ارزشیابی سریع ایده ها و راه حل ها در هنگام ضرورت
- تشویق رفتارهای حمایتی کارکنان و سرپرستان و تنبیه مقاومت های موجود در برابر اجرای ایده های جدید.

ج) روش های نوین تدریس:

از مهمترین روش های فعال و نوین تدریس می توان به موارد زیر اشاره کرد:

روش بارش مغزی، روش بحث گروهی، روش پرسش و پاسخ، روش حل مسئله، روش همیاری از طریق تدریس اعضای تیم، روش همیاری از طریق طرح کارایی تیم.

روش بارش مغزی: این روش یکی از معروف ترین و پرکاربرد ترین روش های آموزش خلاقیت است. این روش حل مسئله در اوایل دهه ی ۱۹۳۰ توسط الکس اوزبورن مطرح شد. اوزبورن به عنوان مدیر تبلیغات یک شرکت معتقد است که جلسات تجاری متعارف مانع تولید و خلق ایده های نو می شوند و در نتیجه برای کمک به تولید این قبیل ایده ها قواعدی را طرح می کند. بارش مغزی بر اصل ارزشیابی با تاخیر استوار است. یعنی طبق این روش تعداد زیادی راه حل پیشنهاد می شود و در عین حال قضاوت درباره ی مناسب بودن هر یک از آنها عملاً به تعویق می افتد. این کار برای افراد بی تجربه دشوار است، اما به نظر می رسد که برای تولید ایده های خلاق بسیار مناسب باشد. برای نمونه پارس (۱۹۶۲) گزارش می دهد افرادی که در موقعیت قضاوت تاخیری برای حل این مسئله کار می کنند در مقایسه با موقعیتی که برای تولید ایده های خوب آموزش می بینند، راه حل های به مراتب بیشتر و بهتری پیشنهاد می دهند. به تعویق افتادن ارزشیابی، حیطه ی پاسخ های استخراج شده را بسیار گسترش می دهد. ارزشیابی در حین تولید ایده، حرکت گروه ها و افراد را کند می کند (به نقل از لفرانکوویس، ۱۹۹۱). اوزبورن در جستجوی قواعدی بود که بر اساس آنها افراد با آزادی ذهنی و عملی، ایده های جدیدی ارائه دهند. این فرایند در اصل به معنای چاره اندیشی یا ابداع کردن است. اما امروزه این اصطلاح با عنوان بارش مغزی مطرح می شود. او اصطلاح بارش مغزی را چنین تعریف می کند: یک فن جمعی که طی آن گروهی می کوشند تا با جمع کردن همه ی ایده هایی که اعضای گروه به طور خود جوش ارائه می کنند، راه حلی برای یک مسئله خاص بیابند. پارس و میدو (۱۹۶۱) بیشترین پژوهش ها را در باره ی روش بارش مغزی انجام داده اند. نتایج پژوهش های آنان حاکی از اثر بخشی این روش در افزایش خلاقیت است. دی چکو و کرا فورد (۱۹۷۴) درباره ی اثربخشی روش بارش مغزی می گویند که ممکن است روش بارش مغزی راهی برای سنجش رفتارهای ورودی باشد، زیرا پاسخ هایی که در ابتدا دانش آموز می دهد، احتمالاً در سلسله مراتب پاسخ های او از نیرومندی بیشتری برخوردارند. ادامه ی روش بارش مغزی می تواند به عنوان وسیله ای جهت یادآوری مفاهیم و اصول مورد نیاز برای حل مسئله به یاد گیرندگان کمک کند (به نقل از سیف، ۱۴۰۰).

قوانین روش بارش مغزی رعایت قوانین زیر برای اجرای روش بارش فکری الزامی است:

انتقاد ممنوع است: با توجه به اینکه در جریان بارش فکری، افراد اندیشه های غلط یا صحیح خود را ارائه می دهند، هرگونه انتقاد با اعتراض، روند فعالیت را کند می کند و فکر آنان را به جای تفکر در مورد موضوع به سوی انتقاد سوق می دهد. بنابراین مغایر با اصل بارش فکری است. قضاوت و ارزش یابی در مورد اندیشه و فکر اعضاء ممنوع است: در مراحل بارش فکری، هرگونه

^۱ Parns

^۲ Parnce & Craford

^۳ Dicheco & Craford

ارزشیابی و قضاوت در مورد اندیشه و نظر دیگر اعضا وقت جلسه را تلف و فکر شخص را منحرف می‌کند و بخش مهمی از ذهن او متوجه عملکرد می‌شود. در نتیجه فرصت تفکر و بارش فکری کاهش می‌یابد. کمیت اندیشه‌ها و نظریات مطلوب است. هرچه نظریات و اندیشه‌های تولید شده بیشتر باشد احتمال وجود اندیشه‌های این تعداد طرح‌ها خلاق افزایش می‌یابد. بنابراین تعداد طرح‌ها نباید کم باشد. ترکیب، تلفیق و تغییر دادن اندیشه‌های دیگران آزاد است: افراد عضو می‌توانند برای اجرای روش بارش فکری، اندیشه‌ها و نظریات دیگر اعضا را تغییر دهند و مشابه سازی کنند و با ادغام آن‌ها نظریات جدیدی به وجود آورند. این اقدام زمینه را برای بازنگری و دگر بینی نظریات فراهم می‌آورد. به نظریات غیر معقول و غیر منطقی و دور از ذهن باید توجه شود: اصولاً فکرهای جدید و تازه تا زمانی که ایجاد و تولید نشده اند، وجود ندارند. پس هر موضوع جدید و بدیع در اولین نگاه غیر عادی و نامتعارف است و مجموعه ای از نظریات و طرح هایی که دور از ذهن و نا مناسب اند به احتمال قوی بدیع و تازه هستند. حضور افراد، داوطلبانه و اختیاری است: با توجه به این که انگیزه ی درونی در خلاقیت شخصی و آزاد اندیشی اهمیت بسیار دارد، حضور کمی و کیفی افراد کاملاً از روی میل و علاقه صورت می‌گیرد. حتی در جریان جلسه نیز اگر عضوی نخواهد بعضی از نظریات را اعلام کند، اجباری ندارد. مشابه سازی نظریات آزاد است: از آنجا که هیچ گونه محدودیتی در مورد ذهن افراد وجود ندارد اگر نظریات نزدیک به هم در بعضی قسمت‌ها مشابه باشد، اشکالی به وجود نمی‌آید و شاید از همین مشابه سازی‌ها اندیشه‌های تازه و بکری به دست آید. نتایج تحقیقات پارس و میدو در خصوص روش بارش فکری به طور خلاصه به شرح زیر است:

آموزش از طریق بارش فکری، توانایی حل مسئله را در افراد افزایش می‌دهد.

روش بارش فکری بیشتر از روش‌های مرسوم آموزشی، به ایجاد علاقه و اندیشه‌های آفریننده منجر می‌شود.

کوشش برای جهت دادن و هر چه بیشتر به پاسخ سوالات طرح شده، به افزایش پاسخ‌های آفریننده می‌انجامد.

دانش آموزانی که دوره‌های مربوط به حل مسائل به روش بارش فکری را می‌گذرانند، از کسانی که این دوره را نمی‌گذارند، در آموزن‌های آفرینندگی گلیفورد نمره‌های بیشتری می‌گیرند (به نقل از سیف، ۱۴۰۰).

روش بحث گروهی

این روش با نام‌های مختلفی مثل روش کنفرانس و روش مباحثه مطرح می‌شود و از قدیمی ترین روش‌های تدریس موجود است. با ذکر چند تعریف از این روش بحث را آغاز می‌کنیم: دکتر احدیان (۱۳۸۲) بر این عقیده است که بحث گروهی فعالیتی یاد گیرنده محور است. ایده‌ها و تجارب یادگیرندگان در فرایند بحث عرضه می‌شود و به این ترتیب بر مشارکت و چالش افزوده می‌شود و هم چنین دکتر حسن شعبانی (۱۳۸۳) عنوان می‌کند که روش بحث گروهی روشی سنجیده و منظم درباره ی موضوعی خاص است که مورد علاقه ی شاگردان می‌باشد. با تعاریف بالا می‌توان فعالیت هایی را برای دو رکن اساسی معلم و شاگرد بیان کرد:

۱- در این روش تدریس معلم به عنوان راهنما مطرح است و سه وظیفه عمده بر عهده دارد: الف) برنامه ریزی: معلم بر اساس معیارهای موجود مانند علاقه ی شاگردان، قابل بحث بودن موضوع، تجارب قبلی فراگیران و ... موضوع بحث را انتخاب می‌کند و آن را به صورت اهداف روشن در اختیار دانش آموزان قرار می‌دهد ب) اداره و اجرا: این مرحله تمام فعالیت هایی را که در

حین انجام بحث بر عهده ی معلم است را شامل می شود که از مهم ترین آنها می توان به موارد زیر اشاره کرد: ایجاد جو مناسب برای امنیت روانی شاگردان، کنترل بحث و جلوگیری از انحراف آن، انتخاب رهبر برای گروه های دانش آموزان و... (ج) نتیجه گیری: این مرحله هم شامل خلاصه ی بحث و تأکید یافته های مهم بحث در پایان است. البته علاوه بر معلم که رهبری کل بحث را بر عهده دارد، هر گروه می تواند رهبر جداگانه ای داشته باشد و رهبر گروه می تواند به طور مستقیم از طرف معلم انتخاب شود یا در حین بحث به طور ناخودآگاه انتخاب و در بین اعضا به طور متناوب تعویض شود که البته روش دوم پسندیده تر است (احدیان و آفازاده، ۱۳۸۲).

۲- گروه فراگیران که در مرکز فعالیت ها قرار دارند و مهم ترین وظایف آنها عبارتند از: آمادگی و کسب اطلاعات و دانش پایه، قبل از انجام بحث، شرکت فعال در بحث و خلاصه برداری و... . این روش تدریس در کلاس هایی با تعداد ۲۰-۶ نفر قابل اجراست اما بهترین تعداد برای گروه ها ۵ نفره است (خوبی نژاد، ۱۳۸۰). روش تدریس مباحثه گرچه از نظر کمیت یادگیری مورد سوال است ولی کیفیت یادگیری در آن دلیل قانع کننده ای برای استفاده از آن است. چون در این روش تدریس درک و فهم شاگردان درگیری مستقیم با موضوع دارد و عوامل خارجی مثل معلم و کتاب کمتر در یادگیری نقش دارد. روش پرسش و پاسخ لاینفک بودن روش پرسش از محتوا (متن). منظور از لاینفک بودن روش از محتوا این است که در دیدگاه هرمنوتیک فلسفی گادامر، تعامل زبانی که پرسشگری را نیز شامل می شود صرفاً شیوه ای برای طرح بهتر محتوا نیست. تعلیم و تربیت مبتنی بر پرسشگری نباید به عنوان یک روش در بین روش های دیگر در نظر گرفته شود. روشی که بدان وسیله محتوای مورد نظر را طرح کنیم، بلکه از دیدگاه هرمنوتیک فلسفی، عمل زبانی پرسشگری به محتوای مورد نظر ارتباط تنگاتنگ دارد. به عبارت دیگر از این دیدگاه ارتباط سلسله مراتبی به اجرای برنامه درسی و محتوای آن وجود ندارد. همانگونه که زبان و هستی از نظر هستی شناختی هم عرض یکدیگر هستند، پرسشگری (روش) و محتوا نیز از نظر هستی شناختی در یک سطح قرار دارند. گادامر ارتباط بین اعمال زبانی و تجربه انسان را در کتاب حقیقت و روش با این جمله که هستی ای که می تواند فهمیده شود زائد است بیان می کند. می توان گفت اشکال زبانی و تجربه انسان ارتباط بازنمایی کننده ندارند. یک کلمه بر یک چیز دلالت ندارد، بلکه یک کلمه، عبارت یا یک سوال جز لا ینفک فهمیده شدن آن چیز هستند. اشکال زبانی مختلف همان شیوه های متفاوتی هستند که انسان از طریق آنها به فهم چیزهای موجود در این جهان نائل می شود. به این معنی که بدون اشکال زبانی که البته انسان در آنها نقش دارد، فهمی یا به عبارت دیگر تجربه ای وجود ندارد. به طور خاص می توان گفت اگر جملات پرسشی وجود نداشتند، هیچ نوع پرسشی با فهم انسان نیز وجود نداشت. به عبارت دیگر بدون وجود گزاره های پرسشی در زبان، پرسشی درباره ی فهم، دانش و تجربه انسان طرح پذیر نخواهد بود. گادامر معتقد است استقرار معنی در زبان به ساختار هستی شناختی عامی یعنی به ماهیت اساسی هر چیزی اشاره می کند که فهم به سوی آن می تواند معطوف شود. به عبارت دیگر اشکال زبانی جنبه ای ضروری در فرایند فهم انسانی هستند و زبان نیز یک ابزار نیست که برای فهم یک موضوع به کار گرفته شود و پس از استفاده به کنار نهاده شود زبان و فهم نه تنها از هم جدا نیستند بلکه هستی یافتن فهم موضوع با زبان عجین است. به عبارت دیگر زبان فهم موضوع را به هستی در می آورد. همانگونه که گادامر در گفتگوی خود با هابرماس درباره دامن هرمنوتیک می گوید هیچ واقعیت اجتماعی وجود ندارد که خود را در یک آگاهی بازنمایی نکند، واقعیتی که به صورت زبانی بیان می شود. واقعیت در پشت سر زبان اتفاق نمی افتد واقعیت دقیقاً در میان زبان اتفاق می افتد (خوبی نژاد، ۱۳۸۰). بنابراین پرسشگری سؤال مکمل و یا ضمیمه متن نیست، به این معنی که یک امر اضافی و الحاقی باشد که شاگردان را به فهم دقیق تر محتوای مورد نظر قادر سازد بلکه پرسشگری یک شکل زبانی خاص است که خود در درون همان محتوایی قرار

دارد که فهمیده می‌شود. سؤال در همان زمانی که طرح می‌شود جز لاینفک محتوا می‌شود. بدین ترتیب نمی‌توان گفت پرسشگری یک روش در بین دیگر روش‌هاست که به وسیله آن برنامه درسی ارائه می‌شود. هم چنین نمی‌توان گفت که سؤال صرفاً قابلیت برای ارائه محتواست، زیرا در این دیدگاه پرسشگری به عنوان یک عمل زبانی با آنچه که درباره آن پرسش شده، یکپارچه می‌شود. با توجه به دیدگاه هرمنوتیک فلسفی درباره لاینفک بودن روش (پرسش) از محتوا (متن) می‌توان از برنامه درسی در تعلیم و تربیت کنونی نقد کرد. چنانکه بسیاری از نظریه پردازان برنامه درسی اشاره کرده اند مدل برنامه درسی تیلور^۱ (۱۹۴۹) که دارای چهار مرحله اهداف، محتوا، روش و ارزشیابی است هنوز هم در نظام‌های آموزشی حاکم است. در این چهارچوب محتوا و روش جداگانه معرفی شده اند زیرا فرض بر این است که محتوا و روش از دو سنخ متفاوت هستند. در این مدل متعارف این است که محتوا (موضوع درسی) از روش (زبانی مانند پرسشگری) جداست. برای مثال در نظام‌های آموزشی کنونی چنین فرض شده است که از یک طرف مجموعه ای از کتاب‌های مفید وجود دارد که می‌توانند مبنایی برای برنامه درسی باشند و از طرف دیگر برخی روش‌های سقراطی وجود دارند که شیوه‌های با ارزشی برای تسهیل یادگیری چنین برنامه درسی هستند. به علاوه در کتب درسی نیز همین فرض سلسله مراتبی لحاظ شده است و روش‌ها را نسبت به محتوا در درجه پایین تری در نظر می‌گیرند. در این مدل تصور است که اعمال زبانی انتقال محتوا سازنده همان محتوایی هستند که منتقل می‌شود (بینگهام، ۲۰۰۵).

روش پرسش و پاسخ (دوری بودن)

دلالت دیگری که با توجه به تحلیل فرایند پرسشگری در هرمنوتیک فلسفی گادامر می‌توان برای تعلیم و تربیت استنتاج کرد، دوری بودن است. دوری بودن شیوه ای است که در آن طرح با سوال چرخشی بین پرسشگر و دیگری آغاز می‌شود. طبق تحلیل هرمنوتیکی، پرسشگری شاگرد و معلم را در یک دور قرار می‌دهد، دوری که در آن هم معلم و هم شاگرد هردو پرسشگر سوال هستند و شاگرد از منفعل بودن خارج می‌شود (گیلر، ۲۰۰۶). در چنین موقعیتی این تنها معلم نیست که سوال می‌کند و شاگرد به آن جواب می‌دهد، بلکه هر پاسخی از طرف شاگرد، تلاشی است تا سؤال با او سخن بگوید و چنین پاسخی خود یک سؤال خواهد بود. بنابراین سؤال‌ها بین معلم و شاگرد حرکت می‌کنند. چنین حرکت چرخشی بر خلاف فهم‌های متعارف از پرسش و پاسخ است. در چنین موقعیتی شاگرد از منفعل بودن خارج می‌شود. گرچه متداول است که پرسشگری را از سوی معلم و پاسخ دادن را از سوی شاگرد فرض کنیم اما گادامر مدعی است که اگر با رویکرد هرمنوتیکی به این موضوع نگاه کنیم متوجه می‌شویم که امری متفاوت اتفاق می‌افتد. در حقیقت سؤال به وسیله سؤال دیگری پاسخ داده می‌شود. برای فهم این مطلب ابتدا به خاطر بیاوریم که گادامر ماهیت پرسشگری را اساساً به وسیله فرایند نقد پیش داوری‌های خود یا فروتنی مشخص می‌کند. پرسشگری از طریق فرایند معوق گذراندن دانسته‌های پیشین فرد انجام می‌شود. تنها از این طریق است که حقیقتاً درباره موضوع پرسش می‌شود و فرد می‌پذیرد که جنبه‌هایی از موضوع را نمی‌داند. فرایند معوق گذاشتن دانسته‌های پیشین فرد دقیقاً همان چیزی است که در پرسشگری هرمنوتیکی وقتی اتفاق می‌افتد که فرد مخاطب سؤال است، ضمناً برای فهم یک سؤال فرد می‌باید دیدگاه خاص خود را معوق بگذارد تا بتواند از درون سؤالی که طرح شده است مقصود سؤال را دریابد. بنابراین در فرایند فهم سؤال، ساختار سؤال نیز وارد بازی می‌شود. گادامر فرایند فهم، به منزله ی پرسشگری را چنین توضیح می‌دهد: وقتی چیزی ما را مخاطب قرار می‌دهد، فهم شروع می‌شود. این اولین شرط فهم است. ما اکنون می‌دانیم که

^۱ Taylor

این امر لازم است، یعنی به تعویق انداختن اساسی پیش داوری های خود. تقریباً به تعویق انداختن همه قضاوت ها و بنابراین به طریق اولی، به تعویق انداختن پیش داوری ها ساختار منطقی یک سؤال را دارند (خوبی نژاد، ۱۳۸۰). برای اینکه یک سؤال فهمیده شود، صرفاً کافی نیست که سؤال طرح شود. علاوه بر آن فردی که سؤال او را مورد خطاب قرار داده است، باید نسبت به معنی سؤال نیز گشوده باشد. به این معنی که فردی که مخاطب سؤال است باید همانقدر نسبت به شناسایی موضوع سؤال گشوده باشد، که نسبت به شناسایی خود آن است. چنین گشودگی مستلزم به تعویق انداختن قضاوت ها و بنابراین به طریق اولی به تعویق انداختن پیش داوری هاست. انجام چنین عملی موجب می شود موضوعی که در سؤال قرار گرفته است را فردی که مخاطب سؤال است، موشکافی کند. برای بررسی یک سؤال فرد باید درباره همه قضاوت های عجولانه و همه فهم های پیشین خود، درباره موضوعی که از آن سؤال شده است، شک و مجدداً بررسی کند. به طور خلاصه همانگونه که پرسشگر خود را نقد می کند، مخاطب سؤال را نیز باید از خود نقد کند. برای فهم دقیق تر دور پرسشگری در ارتباط بین معلم و شاگرد، این دور را از معلم به سوی شاگرد و بالعکس بررسی می کنیم. برای پرسیدن سؤال، فرد باید به دیگری اجازه بدهد که حصار خود را باز کند و بپذیرد که موضوعی که از او سؤال شده، به طور کامل فهمیده نشده است، در نتیجه وقتی معلم سؤالی را می پرسد به موضوع به نحو خاصی می نگرد. به این معنی که بر حوزه ای تأکید می کند که آن حوزه از دیدگاه او نا شناخته است. این تنها راهی است که معلم می تواند به طرح سؤال حقیقی نزدیک شود، یعنی از موضع فروتنی و تواضع می پذیرد که از منظرهای خاصی موضوع برای او نا شناخته است اما نقد خود یا به عبارتی نقد دانسته ها و پیش داوری های خود نه تنها درباره معلم اعمال می شود بلکه درباره شاگرد نیز به کار می رود. با فرض این که سؤال شاگرد را نشانه گرفته است، اما نباید فراموش کرد که معلم سؤال را با توجه به موقعیت تاریخی و افق خاص خود طرح کرده است و با این سؤال در باره پیش فرض های خود که در این افق قرار دارند شک و نقد کرده و آنها را معوق گذاشته است و این انتقاد از خود معلم اگر از سوی شاگرد نادیده گرفته شود، سؤال معنی خود را از دست می دهد. گادامر دوری بودن فرایند سؤال را چنین شرح می دهد: فهم سؤال به معنی پرسیدن آن است. فهم معنی (سؤال) به منزله ی پاسخ به یک سؤال است (خوبی نژاد، ۱۳۸۰). به عبارت دیگر فرایند پرسشگری وقتی به وسیله فردی آغاز می شود که در موقعیت خاصی قرار دارد و مستلزم آن است که دریافت کننده ی سؤال در موقعیت طرح پرسش جدیدی قرار گیرد. چنین فرایندی بین معلم و شاگرد دوری را ایجاد می کند که آن دور همیشه سؤال های بعدی را در پی خواهد داشت.

روش حل مسئله :

در این روش با ارائه سؤالاتی از طرف معلم ، یادگیرندگان در موقعیتی مسئله دار قرار می گیرند . حل مسأله را می توان به صورت فرآیندی در نظر گرفت که به وسیله آن یادگیرنده ترکیبی از قواعد پیشتر آموخته شده را کشف می کند و می تواند برای رسیدن به راه حلی برای یک موقعیت جدید از آنها بهره گیرد و در طی این فرایند به یادگیری جدید نائل شود، این موضوع تازه آموخته شده یک قاعده با قانون رده بالاتری است که یادگیرنده را قادر می سازد سایر مسائل از این نوع را حل کند.

روش همیاری از طریق تدریس اعضای تیم : در این روش کلیه دانش آموزان به جای معلم در تدریس درس شرکت دارند . ویژگی اصلی این روش مشارکت دانش آموزان در انتقال مفاهیم و مطالب درسی به سایر دانش آموزان می باشد . در یادگیری از طریق همیاری تفاوت افراد گروه باعث کارآمد شدن یادگیری می شود و یکی از هدف های یادگیری از طریق این روش این است

که دانش آموزان یادگیرند با هر کس کار کنند و از این طریق موجب بالا رفتن پیشرفت تحصیلی فراگیران، ایجاد ارتباط مثبت و انتقال تجارب به آنها می شود که برای توسعه اجتماعی، روانی و شناختی سالم به آن نیاز دارند.

روش همیاری از طریق طرح کارایی تیم:

در این روش موضوع درسی در قالب متن ارائه می شود بعد سؤالاتی داده می شود که محتوا را تحت پوشش قرار می دهد. می توان دو نوع سؤال طرح کرد که یکی را در خود طرح یادگیری و دیگری را در پس آزمون به منظور درک فردی مورد استفاده قرار می گیرد. فراگیران باید سؤالات را در حد متعارفی سخت بدانند زیرا اگر آزمون خیلی سخت باشد ممکن است هیچ کس نتواند پاسخ را پیدا کند و اگر خیلی آسان باشد همه فراگیران جواب را می دانند. در یک بررسی اجمالی آنچه را که می توان عصاره و جوهر همه نظریات در نظر گرفت تأکید روز افزون بر مبانی علمی و فنی نوین بشر است، لذا به قول شادروان عظیمی درخت توسعه بر ریشه ای کارآمد یعنی فرهنگ مناسب استوار است و نهادهای که این فرهنگ مناسب توسعه در جامعه را بارور می سازد همانا آموزش و پرورش است (عظیمی، ۱۳۹۳). آموزش و پرورش یک سویه و منفعل در دنیای امروز و به ویژه فردا، ره آورد رضایت بخشی را به دنبال نخواهد داشت. به عقیده یکی از صاحب نظران جهانی آموزش و پرورش نظام های آموزش و پرورش به جنبشی نیاز دارند که در آن دقیقاً با الزام عمیق تری مشخص شده باشد که به کجا می روند و در آینده به چه نوع انسان های تربیت شده ای نیاز دارند؟ در این صورت است که متخصصان تعلیم و تربیت می توانند چهار چوب مشخصی را برای تحول تعلیم و تربیت تعیین کنند و تمام منابع و نیروهای کارآمد و دلسوز را به کار بگیرند. وی به جای برنامه درسی خطی، برنامه درسی مارپیچ را پیشنهاد می کند و دیدگاه اصلی خود را در قالب مثالی فلسفی بیان می کند. وی در بیان اینکه هر موضوعی را می توان به هر کودکی و در هر سنی به شکلی مشروع آموخت روش دیگری را انتخاب می کند و می گوید: حیطه های دانش به وجود نمی آیند بلکه ساخته می شوند. هر حیطه از دانش را می توان در سطوح وسیعی از انتزاع و پیچیدگی به وجود آورد و راز و رمز ساخت حیطه های دانش و کشف انتزاع و پیچیدگی های آن با نقادی و مشارکت فعال در فرآیند شکل گیری حل مسئله است که بهترین الگوی آن در جریان یاددهی و یادگیری روش تدریس همیاری است. اگر قرار است دانش آموزان خوب تربیت شوند و شهروندان مفیدی در آینده باشند می بایست برای بر عهده گرفتن نقش های بزرگسالی آماده شوند و راز و رمز این آماده شدن در فعالیت همیاری و پرهیز از رقابت ستیزه جویانه و فرد گرایانه است. آنان باید افرادی خلاق، نقاد، برخوردار از سعه صدر و دارای بینش علمی و آزادی اندیشه و عامل به رعایت حقوق دیگران باشند. برای دست یافتن به این مهم در برنامه های مدارس به ویژه در روش های یاددهی یادگیری باید روش هایی گنجانده شود که از طریق آنها دانش آموزان قابلیت های چگونه آموختن را از طریق همکاری و نظم فکری بیاموزند. یادگیری با روش تدریس همیاری به یک اعتبار، ایده ای قدیمی است. تالمود به وضوح بیان می کند: فرد برای اینکه یاد بگیرد بایستی یک شریک یادگیری داشته باشد. کوئینی لین اظهار می کند: دانش آموزان می توانند از آموزش دادن به یکدیگر حداکثر استفاده را ببرند (جانسون، ۲۰۰۱).

مقایسه یادگیری مبتنی بر همیاری با یادگیری سنتی و انفرادی

به نظر دیوید جانسون و راجر جانسون در رویکردهای رقابتی ممکن است تنها یک یا چند نفر سود ببرند، چون نوعی وابستگی درونی منفی در بین دانش آموزان برای رسیدن به هدف به وجود می آید. دانش آموزانی که بر اساس این رویکرد آموزش می بینند فکر می کنند در صورتی می توانند به اهداف خود برسند که سایر دانش آموزان در رسیدن به هدف هایشان شکست

بخورند. در نتیجه دانش آموزان یا سخت کار می کنند که بهتر از همکلاسان خود باشند و یا اینکه بی تفاوت و ناامید می شوند و برای رسیدن به هدف تلاش نمی کنند، چون شانس برای برنده شدن خود نمی بینند. در رویکرد انفرادی هر فردی به تنهایی تلاش می کند تا به هدف های خود برسد و موفقیت همکلاسان خود را مانع موفقیت فردی خود نمی داند. هدف هر دانش آموز مستقل از هدف سایرین است و در نتیجه موفقیت فردی ارزشمند تلقی می شود (کرامتی، ۱۳۸۲).

برای ما سؤال واجد اهمیت این است که آیا گروه های مبتنی بر همیاری در حقیقت توانایی را که منجر به یادگیری بهتر شود، به وجود می آورد؟ دانش آموزان در کلاس ها با چنین سازمانی در گروه های دو نفره یا گروه هایی با اعضای بیشتر کار می کنند، به یکدیگر آموزش می دهند و از پاداش های مشترک برخوردار می شوند. برخی دیگر از برتری های رویکرد فعال و مشارکتی بر رویکردهای سنتی و انفرادی عبارتند از:

در رویکرد یاران در یادگیری دانش آموزان هم از یکدیگر و هم از معلم می آموزند.

مشارکت فعال موجب افزایش یادگیری در دانش آموزان می شود.

دو فکر بهتر از یکی است. بر این اساس یاددهی یادگیری فعال می تواند به نظرگاه های بهتر و بیشتر، چشم اندازهای تازه تر و راه حل های پخته تر منجر شود (گارنر و جونز به نقل از بهرنگی، ۱۳۸۴). یادگیری فعال و مشارکتی در مقایسه با یادگیری انفرادی و رقابتی معلومات بیشتر و عمیق تری در اختیار دانش آموزان قرار می دهد. در یادگیری مبتنی بر همیاری، یادگیری به صورت طبیعی اتفاق می افتد. انگیزش ناشی از همکوشی به وجود آمده در محیط های مبتنی بر همیاری برای رفتار، بیش از محیط های مبتنی بر رقابت و فرد گرایی است. همیاری به تقویت عزت نفس از طریق افزایش یادگیری و احساس شخص از اینکه مورد احترام و توجه افراد دیگر قرار گرفته، منجر می شود. در محیط مشارکتی افراد با خودشان رقابت می کنند نه با یکدیگر و کارها به صورت گروهی پیش می رود. یادگیری فعال فرصت های مناسبی را برای کسب مهارت های خواندن و کمک از طریق مشاهده رفتار دیگران فراهم می سازد. در محیط یادگیری مشارکتی فرآیند یادگیری از نتیجه آن مهم تر است.

در یادگیری به صورت رقابتی تنها تعداد محدودی از شاگردان می توانند موفقیت را تجربه کنند و تمایل به امنیت جای رشد و شکوفایی را خواهد گرفت. میزان غیبت در کلاس های درسی که به شیوه مشارکتی اداره می شود نسبت به کلاس هایی با شیوه های سنتی و انفرادی کمتر است (کرامتی، ۱۳۸۲).

پیشینه تجربی پژوهش

الف) پژوهش های داخلی:

مومورگویی و همکاران (۱۴۰۰)، پژوهشی تحت عنوان "بررسی تأثیر روش تدریس پروژه ای از طریق تدریس مجازی در پاندمی ویروس کرونا بر خلاقیت، حل مسئله و مهارت تصمیم گیری در درس مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی" انجام دادند. جامعه آماری شامل ۶۰ نفر دانش آموز پایه ششم خمینی شهر در دو گروه، آزمایش (۳۰ نفر) و گواه (۳۰ نفر) بودند که به روش نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای انتخاب شدند. نتایج تحلیل کواریانس نشان داد که بین دو گروه کنترل و آزمایش متغیرهای وابسته تفاوت معناداری وجود دارد (۰/۰۰۱)؛ همچنین نتایج تحلیل کواریانس یک راهه مشخص کرد که آموزش به روش تدریس پروژه ای بر خلاقیت و مهارت حل مسئله و مهارت تصمیم گیری تأثیر معناداری داشته است و توانسته بین دو گروه تفاوت معناداری ایجاد کند (۰/۰۰۱). پژوهش حاضر به منظور ارتقای خلاقیت و پیشرفت در مهارت حل مسئله و با آگاهی

تصمیم گرفتن در درس مطالعات اجتماعی، پیشنهاد استفاده از روش تدریس فعال به ویژه روش پروژه را مورد تأکید قرار می‌دهد.

سحابی و همکاران (۱۴۰۰)، پژوهشی تحت عنوان "رتبه‌بندی عوامل مؤثر بر انگیزش شغلی کارکنان کتابخانه مجلس مبتنی بر رویکرد AHP" انجام دادند. جامعه آماری نیز در مرحله کیفی کلیه کارکنان خبره با حداقل ۱۰ سال تجربه و در مرحله کمی کلیه کارکنان کتابخانه مجلس تهران که در سال ۱۴۰۰ مشغول به انجام وظایف شغلی بودند در نظر گرفته شد. در نهایت این نتیجه حاصل شده‌است که عوامل مؤثر بر انگیزش شغلی کارکنان کتابخانه مجلس عبارتند از: عوامل زمینه‌ای (بالا بودن کیفیت زندگی، بالا بودن پایگاه اقتصادی-اجتماعی، بالا بودن روابط، سن، تحصیلات بالا، احساسات مثبت و تعادل کار-خانواده)، عوامل ساختاری (قدردانی، فراهم شدن شرایط رشد و پیشرفت، کفایت امکانات رفاهی، کفایت حقوق و پاداش، استقرار نظام شایسته‌سالاری، ایجاد زمینه برای افزایش رضایت شغلی، سازگاری شغلی، سیستم ارزیابی و فراهم بودن امنیت) و عوامل رفتاری (بالا بودن سطح نشاط، مسئولیت‌پذیری، مشارکت سازمانی در تصمیم‌گیری، نظم و انضباط کارکنان و نبود قانون‌شکنی). در نهایت مشخص گردید مبتنی بر رویکرد AHP به ترتیب اولویت، عوامل رفتاری، عوامل ساختاری و در نهایت عوامل زمینه‌ای قرار دارند.

مومنی و همکاران (۱۳۹۹)، پژوهشی تحت عنوان "عوامل مؤثر در به کارگیری روش‌های نوین تدریس در بین معلمان زن استان ایلام" انجام دادند. روش تحقیق حاضر توصیفی و از نوع همبستگی و از نظر نوع تحقیق نیز، کاربردی بود. جامعه آماری این پژوهش شامل ۴۸۰۰ معلم در سال ۹۸-۱۳۹۷ با حجم نمونه ۳۲۰ نفر و روش نمونه‌گیری نیز خوشه‌ای چند مرحله بود. تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان دادند سن، سطح تحصیلات و سنوات خدمت با به کارگیری روش‌های نوین تدریس رابطه معنادار اما منفی دارند. همچنین متغیرهای مسئولیت اجتماعی و نگرش با به کارگیری روش‌های نوین تدریس رابطه معنادار و مثبت دارند. آزمون تحلیل واریانس یک طرفه نشان داد بین دوره تدریس معلمان و به کارگیری روش‌های نوین تدریس رابطه معناداری وجود دارد. بدین شکل که معلمان ابتدایی نسبت به متوسطه بیشتر از روش‌های نوین تدریس استفاده کرده‌اند تنها دوره‌های ضمن خدمت با متغیر وابسته فاقد ارتباط بود. نتایج تحلیل رگرسیون نیز حاکی از این بود چهار متغیر باقیمانده، یعنی نگرش، سن، دوره تدریس و سطح تحصیلات توانستند حدود ۰/۶۰ واریانس متغیر وابسته را تبیین کنند. با عنایت به اینکه مشخص شد نگرش معلمان بالاترین نقش را در پیش بینی به کارگیری روش‌های نوین تدریس دارد لذا متولیان نظام آموزش و پرورش باید در جهت تغییر نگرش معلمان نسبت به روش‌های نوین تدریس گام بردارند.

عباس نژاد و همکاران (۱۳۹۸)، پژوهشی تحت عنوان "شناسایی مزیت‌ها و چالش‌های ادامه تحصیل و بررسی تأثیر آن بر موفقیت شغلی ادراک شده و عملکرد شغلی" انجام دادند. جامعه آماری کارکنان شرکت پالایش گاز سرخون و قشم بوده‌اند. حجم جامعه از روش سرشماری برای انتخاب نمونه آماری استفاده شده است و حجم نمونه در بخش کمی ۸۳ نفر بوده است. نتایج حاکی از این است که در فرضیه اول رابطه مثبت و معنادار ادامه تحصیل با موفقیت شغلی ادراک شده و همچنین، در فرضیه دوم رابطه مثبت و معنادار آن با عملکرد شغلی تأیید گردید. بر اساس مدل مفهومی، نقش میانجی موفقیت شغلی ادراک شده نیز تأیید گردید. در بخش کیفی نیز نتایج به دست آمده نشان داد که نگرش سیستمی، توسعه شغلی، نوآوری و ابداع از جمله مزایای ادامه تحصیل است و افزایش استرس و فشار شغلی، بی‌کفایتی علمی و کاهش مشارکت گروهی از جمله چالش‌های ادامه تحصیل می‌باشد.

ب) پژوهش های خارجی

وانگ و همکاران (۲۰۲۲)، پژوهشی تحت عنوان "مرببگری و خلاقیت: تأثیرات خلاقیت مربی و سبک مرببگری" انجام دادند. جامعه شامل اساتید دانشگاه، دانشجویان مقطع دکتری، مربیان در ژاپن بود. ما متوجه شدیم که تأثیر خلاقیت مربی بر خلاقیت تحت حمایت در طول مطالعات دکتری تحت حمایت ناچیز است، اما پس از اینکه تحت حمایت‌ها در سمت‌های هیئت علمی قرار گرفتند، به طور قابل توجهی مثبت می‌شود، که نشان می‌دهد که اثر مرببگری زمان می‌برد تا آشکار شود اما پایدار است. علاوه بر این، تأثیر خلاقیت مربی بر خلاقیت تحت حمایت تنها زمانی قابل توجه است که افراد تحت حمایت سطوح

بالایی از خودمختاری و اکتشاف در طول مطالعات دکترا داشته باشند. این نشان دهنده اهمیت استقلال و کاوش در انتقال موثر خلاقیت از مربیان به افراد تحت حمایت است.

میلیندی (۲۰۲۲)، در پژوهشی تحت عنوان "چابکی شغلی برای اکتشاف شغلی هدفمند: نقش جهت گیری های شغلی یادگیرندگان بزرگسال و دنیای آگاهی کاری دوران دیجیتال" انجام داد. شرکت کنندگان نمونه ای تصادفی (۴۸۶ نفر) از بزرگسالان دوره کارشناسی آموزش از راه دور آفریقای جنوبی بودند. تجزیه و تحلیل رگرسیون، جهت گیری های شغلی نوع پروتئن شامل شایستگی فنی و عملکردی، استقلال و استقلال، و جهت گیری های شغلی چالشی خالص را به عنوان پیش بینی کننده های مهم آگاهی از دنیای کار عصر دیجیتال نشان داد. دنیای کار عصر دیجیتال آگاهی و شایستگی فنی و عملکردی، چالش خالص و جهت گیری های شغلی مدیریت عمومی به عنوان پیشایندهای مهم ذهنیت چابکی شغلی عمل کردند.

عباس محمد و غلاب (۲۰۲۱)، پژوهشی تحت عنوان "استفاده از روش های تدریس در فعال سازی آموزش الکترونیکی در زمان بیماری های همه گیر (آموزش فنی حرفه ای)، مطالعه تطبیقی در دبیرستانهای فنی حرفه ای بغداد" انجام دادند. جامعه شامل معلمان زن دبیرستان هنرهای کاربردی در استان بغداد بود. در این مطالعه، مجموعه ای از نتایج بدست آمد که مهمترین آنها وجود همبستگی مثبت بین متغیرهای مطالعه و رابطه تأثیر مثبت روش های تدریس و ابعاد مختلف آن در فعال سازی آموزش الکترونیکی است. همچنین، در این مطالعه توصیه های مهمی مطرح شده است که مهمترین آنها عبارتند از: اداره آموزش حرفه ای استراتژی مشخصی را برای به کارگیری روش های تدریس اتخاذ می کند به طوری که یکی از اولویت های آن ایجاد عنوان مدیر فن آوری های آموزش الکترونیکی است و این به معلمان کمک می کند و آنها را ترغیب می کند تا توانایی های خود را در استفاده از تکنولوژی مدرن در کار افزایش دهند. تلاش برای ایجاد یک محیط مناسب مطالعه که فعال سازی آموزش الکترونیکی را ترغیب و پشتیبانی می کند و به غلبه بر موانعی فعال سازی آموزش الکترونیکی کمک می کند (به ویژه در آمادگی برای شرایط بحرانی، شیوع بیماری یا مشکلات محیط زیست، به منظور اطمینان از تداوم آموزش حرفه ای) تهیه جزوه ها و مجلات و توزیع آنها در بین کارمندان جهت به اشتراک گذاری الگوهای جدیدی از خلاقیت همکاران در زمینه آموزش الکترونیکی در عراق یا جهان.

ایهدرو و همکاران^۲ (۲۰۲۰)، پژوهشی تحت عنوان "موانع پیشرفت شغلی در حرفه پرستاری: درک پرستاران سیاه پوست در ایالات متحده" انجام دادند. شرکت کنندگان شامل ۳۰ پرستار سیاه پوست ۲۵ تا ۶۵ ساله از مراکز مراقبت های بهداشتی در پنج ایالت ایالات متحده بودند که از طریق نمونه گیری هدفمند انتخاب شدند. تجزیه و تحلیل موضوعی هفت موضوع اصلی را نشان داد: حفظ راحتی سفیدپوستان، بی اعتمادی، هیچ کس مثل من، هموار کردن راه، شایسته نمایندگی، نقش رهبری که از پرستاران سیاه پوست انتظار نمی رود، و مدرک پیشرفته برابر با فرصت های پیشرفته نیست. یافته ها نشان می دهد که پرستاران سیاه پوست در ورود به پست های رهبری یا هیئت علمی با چالش های مهمی روبرو هستند. آنها با تبعیض نژادی روبرو هستند و دسترسی به راهنمایی و پشتیبانی ندارند که پرستاران واجد شرایط و با تجربه کافی را از درخواست پست های سطح بالا منصرف می کند. حصول اطمینان از برخورداری همه پرستاران از فرصت های برابر برای پیشرفت شغلی برای رشد مستمر حرفه پرستاری ضروری است.

۳- روش پژوهش:

در این پژوهش هدف اصلی، تبیین رابطه میزان تحصیلات با پیشرفت شغلی، خلاقیت و بهره گیری از شیوه های نوین تدریس معلمان مدارس ابتدایی شهرستان مهران است. از این رو، روش پژوهش لحاظ شیوه اجرا توصیفی از نوع همبستگی و از جهت هدف کاربردی بود.

^۲.Iheduro

جامعه آماری پژوهش، شامل کلیه معلمان مدارس ابتدایی شهرستان مهران در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بود که براساس آمارهای دریافتی از آموزش و پرورش به تعداد ۱۵۹ نفر بودند. روش نمونه گیری به جهت حجم کم جامعه به صورت سرشماری انجام گرفت. بعد از دریافت پرسشنامه ها و به دلیل ناقص بودن تعدادی از آنها، تعداد ۱۴۸ پرسشنامه مورد تجزیه و تحلیل نهایی قرار گرفت. برای جمع آوری داده های مربوط به فرضیه های پژوهش، از روش میدانی با بکارگیری پرسشنامه استفاده شد، همچنین از روش کتابخانه ای مانند مطالعه کتابها، مقالات، مجلات، طرح های پژوهشی و بانک های اطلاعاتی اینترنتی برای تدوین و نگارش بخش ادبیات موضوع و مبانی نظری استفاده شد. ابزار اصلی گردآوری داده ها، پرسشنامه بود. جهت سنجش متغیر مستقل (میزان تحصیلات) از قسمت جمعیت شناختی پرسشنامه، برای سنجش متغیرهای وابسته (پیشرفت شغلی) پرسشنامه استاندارد تی جی لانگ (۱۹۸۲)، سنجش خلاقیت، پرسشنامه استاندارد رندسیپ (۱۹۷۹)، و متغیر روش های نوین تدریس از پرسشنامه روش های نوین تدریس گراشا و ریچمن (۱۹۹۶)، استفاده شد. روایی صوری و محتوایی پرسشنامه ها نیز با نظر استادان راهنما و مشاور و نظرخواهی از صاحب نظران این حوزه بررسی و تأیید شد. ابزارهای پژوهش علاوه بر وضعیت تحصیلات معلمان در بخش اطلاعات جمعیت شناختی، پرسشنامه ها به شرح ذیل بودند:

الف) پرسشنامه پیشرفت شغلی

این پرسشنامه توسط تی جی. دلانگ^{۲۳} (۱۹۸۲) ابداع گردیده و توسط "شاین"^{۲۴} تکمیل گردیده است. پرسشنامه ارزیابی مسیر پیشرفت شغلی دارای ۴۴ عبارت است که جایگاه فرد در هر یک از ابعاد مسیر پیشرفت شغلی را ارزیابی می کند. پرسشنامه ارزیابی مسیر ترقی توسط تی جی. دلانگ (۱۹۸۲) ساخته شده است که از ۴۴ گویه و ۸ خرده مقیاس شایستگی فنی (۶ سؤال)، خدمت (۶ سؤال)، استقلال کاری (۶ سؤال)، تعیین هویت (۵ سؤال)، تنوع (۶ سؤال)، صلاحیت مدیریتی (۶ سؤال)، امنیت (۵ سؤال) و خلاقیت (۴ سؤال) تشکیل شده است که به منظور ارزیابی مسیر ترقی (تعیین شغل) به کار می رود. ابعاد مسیر پیشرفت شغلی، الگوهای مشخصی از استعدادها، ظرفیت ها، انگیزه ها، نگرش ها و ارزش های تصور شده به وسیله فرد است که مسیر پیشرفت شغلی شخص را بعد از چندین سال تجربه و بازخورد از دنیای واقعی هدایت و تثبیت می کند. این پرسشنامه شامل گزینه هایی "بطور کامل موافق" تا "بطور کامل مخالف" است. افراد شرکت کننده بایستی گزینه ای که احساسات آنها را درباره هر عبارت بهتر بیان می کند انتخاب نمایند. این ابزار شرحی است از پنج بعد مسیر پیشرفت شغلی "شاین" (شایستگی فنی، استقلال کاری، صلاحیت مدیریتی، امنیت و خلاقیت) و سه بعد دیگر (خدمت، تعیین هویت و تنوع) که به آن اضافه گردیده است. برای ارزیابی هر بعد چهار تا شش عبارت وجود دارد. برای محاسبه امتیازات هر بعد مجموع امتیازات هر عبارت جمع و بر تعداد عبارات هر بعد تقسیم می شود. امتیاز بیشتر در هر بعد نشانگر تأکید قوی افراد بر روی آن بعد است. پرسشنامه ارزیابی مسیر پیشرفت شغلی در ایران بومی سازی شده و به چاپ رسیده است. اعتبار پرسشنامه مدیریت مسیر پیشرفت شغلی در مطالعه کونگ^{۲۵} و همکاران (۲۰۰۶) معادل ۰/۹۰ و میزان پایایی پرسشنامه رضایت از مسیر پیشرفت شغلی در مطالعه گرینهاوس^{۲۶} و همکاران (۲۰۰۳) معادل ۰/۸۸ و در مطالعه هافمنس^{۲۷} و همکاران (۲۰۰۸) معادل ۰/۷۴ گزارش شد. میزان پایایی مقیاس پیشرفت شغلی در بین معلمان مدارس ابتدایی شهرستان مهران برابر با ۰/۸۶ (معادل ۸۶/۰ درصد) بود. بنابراین، پرسشنامه پیشرفت شغلی در بین معلمان مدارس ابتدایی شهرستان مهران در پژوهش حاضر از پایایی مناسبی برخوردار بوده است.

^{۲۳}T.J. Dlang

^{۲۴}Shain

^{۲۵}Kung

^{۲۶}Greenhouse

^{۲۷}Hoffman

ب) پرسشنامه خلاقیت

از پرسشنامه رندسیپ (۱۹۷۹) به منظور سنجش میزان امتیاز خلاقیت پژوهشگران در این پژوهش استفاده شد. پرسشنامه کوتاه این مقیاس شامل ۳۰ سؤال و ۵ مؤلفه شامل؛ افزایش کارایی، خلاقیت و نوآوری، استرس شغلی، مشارکت و همکاری تیمی، رضایت شغلی، هر کدام در ۶ گویه است و هر سؤال به صورت مقیاس پنج ارزشی لیکرت درجه بندی شده است (۵= کاملاً موافقم، ۴= موافقم، ۳= بی نظرم، ۲= مخالفم، ۱= کاملاً مخالفم). این پرسش نامه شامل ۳۰ سؤال است که هر سؤال به صورت مقیاس پنج ارزشی لیکرت درجه بندی شده است. این پرسشنامه در ابتدا ۵۰ گویه داشت. پرسشنامه خلاقیت رندسیپ (۱۹۷۹) در داخل و خارج کشور مورد استفاده قرار گرفته است. پایایی آن در داخل کشور توسط کاظمی (۱۳۸۱) به نقل از جولازاده، (۱۳۸۸) از طریق آلفای کرونباخ محاسبه و ۰/۷۹ اعلام گزارش گردید. میزان پایایی مقیاس خلاقیت در بین معلمان مدارس ابتدایی شهرستان مهران با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۸ (معادل ۸۸/۰ درصد) بود. بنابراین، پرسشنامه خلاقیت در بین معلمان مدارس ابتدایی شهرستان مهران در پژوهش حاضر از پایایی مناسبی برخوردار بوده است.

ج) پرسشنامه بهره گیری از شیوه های نوین تدریس

پرسشنامه روش های نوین تدریس گراشا و ریچمن^{۲۸} (۱۹۹۶) ابزاری کمی است که شامل ۴۰ سؤال و دارای مؤلفه های سبک تخصصی (۱، ۶، ۱۱، ۱۶، ۲۱، ۲۶، ۳۱، ۳۶) سبک اقتدار رسمی (۲، ۷، ۱۲، ۱۷، ۲۲، ۲۷، ۳۲، ۳۷) سبک تعاملی (۵، ۱۰، ۱۵، ۲۰، ۲۵، ۳۰، ۳۵، ۴۰) سبک مدل شخصی (۳، ۸، ۱۳، ۱۸، ۲۳، ۲۸، ۳۳، ۳۸) سبک تسهیل گری (۴، ۹، ۱۴، ۱۹، ۲۴، ۲۹، ۳۴، ۳۹) می باشد. در پژوهشی گراشا در سال ۲۰۰۲ پایایی پرسشنامه را با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۷۸ گزارش و روایی پرسشنامه نیز مورد تأیید قرار گرفته است. پایایی این پرسشنامه نیز در پژوهش حسن زاده و همکاران (۱۳۹۲) ۰/۸۱ به دست آمد. میزان پایایی مقیاس بهره گیری از شیوه های نوین تدریس رندسیپ (۱۹۷۹) و مؤلفه های آن در بین معلمان مدارس ابتدایی شهرستان مهران با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۶ (معادل ۸۶/۰ درصد) بود. بنابراین، پرسشنامه در پژوهش حاضر نیز از پایایی مناسبی برخوردار بوده است.

۴- یافته ها:

قبل از تحلیل استنباطی فرضیه های پژوهش، لازم است که آزمون نرمال بودن توزیع داده های حاصل از متغیرهای پژوهش با استفاده از آزمون کلموگروف-اسمیرنوف بررسی شود که نتایج آن در جدول (۱) زیر ارائه شده است.

جدول (۱): خلاصه نتایج آزمون نرمال بودن متغیرهای پژوهش

متغیر	مؤلفه ها	آماره آزمون Z	خطای آزمون (Sig.)	نتیجه
پیشرفت شغلی	شایستگی فنی	۰/۸۲۲	۰/۰۷۲	تأیید
	خدمت	۰/۹۱۵	۰/۰۸۱	تأیید
	استقلال کاری	۰/۹۳۴	۰/۱۸۴	تأیید
	تعیین هویت	۰/۹۴۸	۰/۳۳۴	تأیید
	تنوع	۰/۹۶۵	۰/۶۳۷	تأیید
	صلاحیت مدیریتی	۰/۹۵۶	۰/۴۶۲	تأیید
	امنیت	۰/۹۷۲	۰/۷۸۹	تأیید
	خلاقیت	۰/۹۷۲	۰/۷۸۹	تأیید
پیشرفت شغلی				
مشارکت	افزایش کارایی	۰/۹۰۵	۰/۰۵۲	تأیید
	خلاقیت و نوآوری	۰/۹۵۹	۰/۵۱۵	تأیید
	استرس شغلی	۰/۹۴۳	۰/۲۶۷	تأیید
	مشارکت و همکاری تیمی	۰/۹۶۸	۰/۷۱۲	تأیید

^{۲۸}Gerasha & Richman

رضایت شغلی	۰/۹۷۳	۰/۸۲۴	تأیید
خلاقیت	۰/۹۰۱	۰/۰۵۳	تأیید
سبک تخصصی	۰/۹۵۵	۰/۴۴۶	تأیید
سبک اقتدار رسمی	۰/۹۶۰	۰/۵۵۳	تأیید
سبک تعاملی	۰/۹۷۰	۰/۷۵۷	تأیید
سبک مدل شخصی	۰/۹۶۵	۰/۶۴۵	تأیید
سبک تسهیل گری	۰/۹۶۱	۰/۵۵۷	تأیید
بهره گیری از شیوه های نوین تدریس	۰/۹۴۵	۰/۳۰۴	تأیید
سطح قابل قبول و مطلوب	>۰/۰۵		

نتایج

جدول (۱) نشان می دهد که تمام متغیرهای پژوهش (پیشرفت شغلی، خلاقیت، بهره گیری از شیوه های نوین تدریس معلمان) و مؤلفه های آنها دارای مقدار خطای آزمون نرمال بزرگ تر از سطح معنی داری ۰/۰۵ می باشند. بنابراین، با اطمینان ۹۵ درصد توزیع داده های این متغیرها نرمال بوده و لذا از آزمون های پارامتری برای تحلیل داده های و فرضیه های پژوهش می توان استفاده کرد.

تحلیل فرضیه های پژوهش

فرضیه ۱. بین میزان تحصیلات با پیشرفت شغلی معلمان ابتدایی شهرستان مهران رابطه وجود دارد. برای تحلیل این فرضیه از آزمون ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل مدل رگرسیونی استفاده شد که نتایج آن در جدول (۲) و (۳) ارائه شده است.

جدول (۲): نتایج تحلیل همبستگی پیرسون بین میزان تحصیلات با پیشرفت شغلی معلمان مدارس ابتدایی شهرستان

مهران ($P < 0/05$)

متغیر	شاخصها	پیشرفت شغلی
میزان تحصیلات	میزان همبستگی	۰/۲۷۲**
	خطای آزمون (Sig)	۰/۰۰۱
	سطح معنی داری	۰/۰۵
	نتیجه	تأیید

نتایج جدول (۲) نشان می دهد میزان همبستگی بین میزان تحصیلات با پیشرفت شغلی معلمان مدارس ابتدایی شهرستان مهران برابر با ۰/۲۷۲ و میزان خطای آزمون کمتر از سطح معنی داری ۰/۰۵ می باشد، در نتیجه بین میزان تحصیلات با پیشرفت شغلی معلمان مدارس ابتدایی شهرستان مهران رابطه معناداری وجود دارد و با توجه به علامت مثبت مقدار همبستگی نتیجه گرفته می شود که در سطح معنی داری ۰/۰۵ بین میزان تحصیلات با پیشرفت شغلی معلمان مدارس ابتدایی شهرستان مهران رابطه معنادار و مستقیم وجود دارد.

حال با توجه به وجود رابطه ی بین میزان تحصیلات با پیشرفت شغلی معلمان مدارس ابتدایی شهرستان مهران، نتایج تحلیل رگرسیونی در جدول (۳) ارائه شده است.

$P < 0/05$ جدول (۳): نتایج تحلیل رگرسیونی میزان تحصیلات بر پیشرفت شغلی معلمان مدارس ابتدایی شهرستان مهران

نتایج آزمون همزمان ضرایب مدل رگرسیونی					
منبع تغییرات	مجموع مجذورات (SS)	درجه آزادی	میانگین مجموع مجذورات (MS)	آماره آزمون F	Sig.
رگرسیون	12/962	1	12/962	-----	-----
باقیمانده	162/281	146	1/112	11/661	0/001

-----	-----	-----	147	175/243	کل	
نتایج آزمون تک تک ضرایب مدل رگرسیونی						
ضریب تعیین چندگانه	خطای آزمون) (Sig.	آماره آزمون T	برآورد ضرایب استاندارد شده	خطای استاندارد برآورد ضرایب	برآورد ضرایب	متغیر مستقل
۰/۰۷۴	<0/01	10/993	-----	۰/298	3/271	ثابت
	0/001	3/415	۰/272	۰/128	۰/436	تحصیلات

نتایج در جدول (۳) نشان می‌دهند که برآورد همزمان ضریب مدل رگرسیونی میزان تحصیلات روی پیشرفت شغلی معلمان مدارس ابتدایی شهرستان مهران نمی‌تواند صفر باشد زیرا مقدار خطای معناداری به دست آمده ضریب همزمان مدل رگرسیونی با استفاده از آزمون F کمتر از سطح معنی داری ۰/۰۵ می‌باشد. به همین ترتیب، برآورد تک‌تک ضریب مؤلفه ی مدل رگرسیونی (تحصیلات) با استفاده از آزمون T با توجه به مقدار معناداری بدست آمده از سطح معنی داری ۰/۰۵ کمتر می‌باشد، نمی‌توانند صفر باشند. بنابراین، با توجه به برآورد در جدول (۴-۱۰)، مدل رگرسیونی میزان تحصیلات (X) روی پیشرفت شغلی معلمان مدارس ابتدایی شهرستان مهران (Y) عبارت است از:

$$Y=3/271+0/436X \quad (1)$$

با توجه به مدل رگرسیونی (۱)، برآورد ضریب میزان تحصیلات با مقدار مثبت ۰/۴۳۶ نشان می‌دهد با بالا بودن (پایین بودن) میزان تحصیلات، پیشرفت شغلی معلمان مدارس ابتدایی شهرستان مهران نیز افزایش (کاهش) می‌یابد. به همین ترتیب، با توجه به مقدار ضریب تعیین در جدول (۳) نتیجه گرفته می‌شود که متغیر میزان تحصیلات بر پیشرفت شغلی معلمان مدارس ابتدایی شهرستان مهران به میزان ۷/۴ درصد تأثیر دارد. به عبارتی، پیشرفت شغلی معلمان مدارس ابتدایی شهرستان مهران براساس میزان تحصیلات، به میزان ۷/۴ درصد تبیین (پیش‌بینی) می‌شود.

فرضیه ۲. بین میزان تحصیلات با خلاقیت معلمان ابتدایی شهرستان مهران رابطه وجود دارد.

برای تحلیل این فرضیه از آزمون ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل مدل رگرسیونی استفاده شد که نتایج آن در جدول (۴) و (۵) ارائه شده است.

جدول (۴): نتایج تحلیل همبستگی پیرسون بین میزان تحصیلات با خلاقیت معلمان مدارس ابتدایی شهرستان مهران ($P<0/05$)

متغیر	شاخصها	میزان تحصیلات
خلاقیت	میزان همبستگی	۰/۲۳۷*
	خطای آزمون (Sig.)	۰/۰۰۴
	سطح معنی داری	۰/۰۵
	نتیجه	تایید

نتایج جدول (۴) نشان می‌دهد میزان همبستگی بین میزان تحصیلات با خلاقیت معلمان مدارس ابتدایی شهرستان مهران برابر با ۰/۲۳۷ و میزان خطای آزمون کمتر از سطح معنی داری ۰/۰۵ می‌باشد، در نتیجه بین میزان تحصیلات با خلاقیت معلمان مدارس ابتدایی شهرستان مهران رابطه معناداری وجود دارد و با توجه به علامت مثبت مقدار همبستگی نتیجه می‌شود که در سطح معنی داری ۰/۰۵ بین میزان تحصیلات با خلاقیت معلمان مدارس ابتدایی شهرستان مهران رابطه معنادار و مستقیم وجود دارد.

حال با توجه به وجود رابطه ی بین میزان تحصیلات با خلاقیت معلمان مدارس ابتدایی شهرستان مهران، نتایج تحلیل رگرسیونی در جدول (۵) ارائه شده است.

جدول (۵): نتایج تحلیل رگرسیونی میزان تحصیلات بر خلاقیت معلمان مدارس ابتدایی شهرستان مهران ($P < 0/05$)

نتایج آزمون همزمان ضرایب مدل رگرسیونی					
منبع تغییرات	مجموع مجذورات (SS)	درجه آزادی	میانگین مجموع مجذورات (MS)	آماره آزمون F	Sig.
رگرسیون	9/335	1	9/335	-----	-----
باقیمانده	115/658	146	۰/792	11/784	0/001
کل	124/993	147	-----	-----	-----
نتایج آزمون تک تک ضرایب مدل رگرسیونی					
متغیر مستقل	برآورد ضرایب	خطای استاندارد برآورد ضرایب	برآورد ضرایب استاندارد شده	آماره آزمون T	خطای آزمون (Sig.)
ثابت	3/668	۰/251	-----	14/602	<0/01
میزان تحصیلات	۰/370	۰/108	۰/273	3/433	0/001

نتایج در جدول (۵) نشان می‌دهند که برآورد همزمان ضریب مدل رگرسیونی میزان تحصیلات روی خلاقیت معلمان مدارس ابتدایی شهرستان مهران نمی‌تواند صفر باشد زیرا مقدار خطای معناداری به دست آمده ضریب همزمان مدل رگرسیونی با استفاده از آزمون F کمتر از سطح معنی داری ۰/۰۵ می‌باشد. به همین ترتیب، برآورد تک تک ضریب مؤلفه ی مدل رگرسیونی (میزان تحصیلات) با استفاده از آزمون T با توجه به مقدار معناداری بدست آمده از سطح معنی داری ۰/۰۵ کمتر می‌باشد، نمی‌توانند صفر باشند. بنابراین، با توجه به برآورد در جدول (۵)، مدل رگرسیونی میزان تحصیلات (X) روی خلاقیت معلمان مدارس ابتدایی شهرستان مهران (Y) عبارت است از:

$$Y = 3/668 + 0/370X \quad (2)$$

با توجه به مدل رگرسیونی (۲)، برآورد ضریب میزان تحصیلات با مقدار مثبت ۰/۳۷۰ نشان می‌دهد با بالا بودن (پایین بودن) میزان تحصیلات، میزان خلاقیت معلمان مدارس ابتدایی شهرستان مهران نیز افزایش (کاهش) می‌یابد. به همین ترتیب، با توجه به مقدار ضریب تعیین در جدول (۵) نتیجه گرفته می‌شود که متغیر میزان تحصیلات بر خلاقیت معلمان مدارس ابتدایی شهرستان مهران به میزان ۷/۵ درصد تأثیر دارد. به عبارتی، خلاقیت معلمان مدارس ابتدایی شهرستان مهران براساس میزان تحصیلات، به میزان ۷/۵ درصد تبیین (پیش بینی) می‌شود.

فرضیه ۳. بین میزان تحصیلات با بهره گیری از شیوه‌های نوین تدریس معلمان ابتدایی شهرستان مهران رابطه وجود دارد.

برای تحلیل این فرضیه از آزمون ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل مدل رگرسیونی استفاده شد که نتایج آن در جدول (۶) و (۷) ارائه شده است.

جدول (۶): نتایج تحلیل همبستگی پیرسون بین میزان تحصیلات با بهره گیری از شیوه‌های نوین تدریس معلمان مدارس

ابتدایی شهرستان مهران ($P < 0/05$)

متغیر	شاخصها	میزان تحصیلات
بهره گیری از شیوه‌های نوین تدریس	میزان همبستگی	۰/۲۳۸**
	خطای آزمون (Sig)	۰/۰۰۱
	سطح معنی داری	۰/۰۵
	نتیجه	تایید

نتایج جدول (۶) نشان می‌دهد میزان همبستگی بین میزان تحصیلات با بهره گیری از شیوه‌های نوین تدریس معلمان مدارس ابتدایی شهرستان مهران برابر با ۰/۲۳۸ و میزان خطای آزمون کمتر از سطح معنی داری ۰/۰۵ می‌باشد، در نتیجه بین میزان

تحصیلات با بهره گیری از شیوه های نوین تدریس معلمان مدارس ابتدایی شهرستان مهران رابطه معناداری وجود دارد و با توجه به علامت مثبت مقدار همبستگی نتیجه گرفته می شود که در سطح معنی داری ۰/۰۵ بین میزان تحصیلات با بهره گیری از شیوه های نوین تدریس معلمان مدارس ابتدایی شهرستان مهران رابطه معنادار و مستقیم وجود دارد. حال با توجه به وجود رابطه ی بین میزان تحصیلات با بهره گیری از شیوه های نوین تدریس معلمان مدارس ابتدایی شهرستان مهران، نتایج تحلیل رگرسیونی در جدول (۷) ارائه شده است.

جدول (۷): نتایج تحلیل رگرسیونی میزان تحصیلات بر بهره گیری از شیوه های نوین تدریس معلمان مدارس ابتدایی شهرستان مهران ($P < 0/05$)

نتایج آزمون همزمان ضرایب مدل رگرسیونی					
منبع تغییرات	مجموع مجدورات (SS)	درجه آزادی	میانگین مجموع مجدورات (MS)	آماره آزمون F	Sig.
رگرسیون	8/920	1	8/920	-----	-----
باقیمانده	148/398	146	1/016	8/775	0/004
کل	157/318	147	-----	-----	-----
نتایج آزمون تک تک ضرایب مدل رگرسیونی					
متغیر مستقل	برآورد ضرایب	خطای استاندارد برآورد ضرایب	برآورد ضرایب استاندارد شده	آماره آزمون T	خطای آزمون (Sig.)
ثابت	3/498	0/285	-----	12/291	<0/01
میزان تحصیلات	0/362	0/122	0/238	2/962	0/004

نتایج در جدول (۷) نشان می دهند که برآورد همزمان ضریب مدل رگرسیونی میزان تحصیلات روی بهره گیری از شیوه های نوین تدریس معلمان مدارس ابتدایی شهرستان مهران نمی تواند صفر باشد زیرا مقدار خطای معناداری بدست آمده ضریب همزمان مدل رگرسیونی با استفاده از آزمون F کمتر از سطح معنی داری ۰/۰۵ می باشد. به همین ترتیب، برآورد تک تک ضریب مؤلفه ی مدل رگرسیونی (میزان تحصیلات) با استفاده از آزمون T با توجه به مقدار معناداری بدست آمده از سطح معنی داری ۰/۰۵ کمتر می باشد، نمی توانند صفر باشند. بنابراین، با توجه به برآورد در جدول (۷)، مدل رگرسیونی میزان تحصیلات (X) روی بهره گیری از شیوه های نوین تدریس معلمان مدارس ابتدایی شهرستان مهران (Y) عبارت است از:

$$Y = 3/498 + 0/362X \quad (3)$$

با توجه به مدل رگرسیونی (۳)، برآورد ضریب میزان تحصیلات با مقدار مثبت ۰/۳۶۲ نشان می دهد با بالا بودن (پایین بودن) میزان تحصیلات، میزان بهره گیری از شیوه های نوین تدریس معلمان مدارس ابتدایی شهرستان مهران نیز افزایش (کاهش) می یابد. به همین ترتیب، با توجه به مقدار ضریب تعیین در جدول (۷) نتیجه گرفته می شود که مؤلفه ی میزان تحصیلات بر بهره گیری از شیوه های نوین تدریس معلمان مدارس ابتدایی شهرستان مهران به میزان ۵/۷ درصد تاثیر دارد. به عبارتی، بهره گیری از شیوه های نوین تدریس معلمان مدارس ابتدایی شهرستان مهران براساس میزان تحصیلات، به میزان ۵/۷ درصد تبیین (پیش بینی) می شود.

۵- بحث و نتیجه گیری:

با توجه به یافته های حاصل از داده ها و شرح جداول در بخش قبل در ادامه به ترتیب فرضیه ها به مقایسه یافته های هر فرضیه با پژوهش های قبلی و تبیین های مربوط به آن پرداخته شده است.

فرضیه ۱. بین میزان تحصیلات با پیشرفت شغلی معلمان ابتدایی شهرستان مهران رابطه وجود دارد.

نتایج نشان می دهد میزان همبستگی تحصیلات با پیشرفت شغلی معلمان مدارس ابتدایی شهرستان مهران با مقدار ۰/۲۷۲، دارای میزان خطای آزمون کمتر از سطح معنی داری ۰/۰۵ می باشد، در نتیجه میزان تحصیلات با پیشرفت شغلی معلمان مدارس ابتدایی شهرستان مهران رابطه معناداری دارد. که نتایج این تحقیق با یافته های زینال پور و همکاران (۱۳۹۴)، عباس

نژاد و همکاران (۱۳۹۸) مطابقت دارد و همسو است. بررسی سوابق پژوهش های مختلف نشان دهنده ی همسویی نتایج به دست آمده با مطالعات پیشین دارد. بدین صورت که نتایج تحقیقات مختلف نشان داده اند که ادامه تحصیل تأثیر مثبتی بر پیشرفت شغلی و عملکرد شغلی افراد دارد که می توان به یافته های محققین ذیل اشاره کرد. بهارگو و همکاران (۲۰۱۴)، بیان می کنند کارکنان با تحصیلات عالی بهتر از کارکنانی هستند که فقط تحصیلات متوسطه را گذرانده اند. همچنین، مطالعه آنها نشان داد که عملکرد کارکنان به تدریج با بالا رفتن تجربه شان افزایش می یابد. همچنین یافته های لارا و وینست (۲۰۱۴)، نشان می دهد که سرمایه انسانی به ویژه در بخش های از شرکت که از کارکنانی با تحصیلات بالاتری برخوردار هستند میزان قابل ملاحظه ای از سطح بهره وری ثبت شده است. و همچنین، یافته های رحیمی و همکاران (۲۰۱۸)، نشان می دهد که تأثیر ادامه تحصیل بر مشارکت و آموزش مداوم پرستاران کمک کرده است تا پرستاران با کیفیت بیشتری مراقبت های پرستاری خود را انجام دهند. مزیت های فردی ادامه تحصیل نشان می دهد که ادامه تحصیل موجب افزایش سرمایه اجتماعی، رضایت شغلی، مشارکت جویی و روحیه کاری در کارکنان سازمان است. از این رو، می توان به سازمان توصیه کرد در سیاست گذاری ها در بحث توانمندسازی کارکنان نگاه ویژه ای نیز به ادامه تحصیل کارکنان داشته باشند.

فرضیه ۲. بین میزان تحصیلات با خلاقیت معلمان ابتدایی شهرستان مهران رابطه وجود دارد.

نتایج نشان می دهد میزان همبستگی تحصیلات با خلاقیت معلمان مدارس ابتدایی شهرستان مهران با مقدار ۰/۲۳۸، دارای میزان خطای آزمون کمتر از سطح معنی داری ۰/۰۵ می باشد، در نتیجه میزان تحصیلات با خلاقیت معلمان مدارس ابتدایی شهرستان مهران رابطه معناداری وجود دارد. که نتایج این تحقیق با یافته های نوروزی و همکاران (۱۳۹۵) مطابقت دارد و همسو است. طبق یافته های بدست آمده از افراد مورد مطالعه، می توان عوامل فردی مؤثر بر خلاقیت را در سه عامل تجربه و تحصیلات فرد، علاقه و انگیزه و وجدان کاری تجسم کرد. بنابراین نتایج این مطالعه از بعد عوامل فردی نشان داد که معلمان خلاق افرادی هستند که از تحصیلات و تجربه بالا برخوردار بوده و دارای علاقه و انگیزه حرفه ای و وجدان کاری قابل ستایش می باشند. برخورداری از چنین صفاتی سبب شده است تا این معلمان در فرایند آموزش از رویه های خلاقانه و کارآمد به طور مؤثری بهره گرفته و نتایج درخشانی کسب نمایند. خلاقیت در تدریس عمدتاً به این امر دلالت دارد که یک معلم چگونه علاقه دانش آموزان به یادگیری را برمی انگیزاند (چی و همکاران، ۲۰۱۶). معلمان خلاق، ایده هایی را متناسب با نیازهای خاص برنامه درسی خود، خلق کرده و ارزیابی می کنند و همچنین خلاقیت را در میان دانش آموزان خود رشد می دهند. از اینرو اهمیت فراهم کردن بسترهای ملزم برای بروز خلاقیت در امر تدریس و در تعامل با دانش آموزان آن چنان زیاد است که باید تلاش گردد تا هر معلم باید به یک حس از خلاقیت مجهز شود. بنابراین تحلیل ادراک معلمان در مورد معلمان و دانش آموزان خلاق بمنزله یک پیش نیاز ضروری برای تحقیق در مورد خلاقیت، ارزیابی و ارتقاء آن در محیط مدرسه تلقی می گردد (موریس و همکاران، ۲۰۱۱).

فرضیه ۳. بین میزان تحصیلات با بهره گیری از شیوه های نوین تدریس معلمان ابتدایی شهرستان مهران رابطه وجود دارد.

نتایج نشان می دهد میزان همبستگی تحصیلات با بهره گیری از شیوه های نوین تدریس معلمان مدارس ابتدایی شهرستان مهران با مقدار ۰/۲۷۳، دارای میزان خطای آزمون کمتر از سطح معنی داری ۰/۰۵ می باشد، در نتیجه تحصیلات با بهره گیری از شیوه های نوین تدریس معلمان مدارس ابتدایی شهرستان مهران رابطه معناداری وجود دارد. که نتایج این تحقیق با یافته های زینال پور و همکاران (۱۳۹۴)، مومنی و همکاران (۱۳۹۹) مطابقت دارد و همسو است. در باب تبیین یافته حاضر می توان گفت بسیاری از معلمان به ارتقای مدرک تحصیلی به منزله ترمیم معیشتی نگاه می کنند به عبارتی هدف اصلی می تواند استفاده از مزایای مادی آن باشد. ادعای دوم ترمیم منزلتی یا به زعم بورديو خلق سرمایه فرهنگی نهادین است. سرمایه فرهنگی نهادین بر گواهی های تحصیلی و مدرک که افراد از موسسات مهم دریافت می کنند اشاره دارد

(مینگ و هسیه، ۲۰۱۳). لذا ارتقای مدرک تحصیلی با افزایش میزان به کارگیری روشهای نوین تدریس همراه است. آموزگاران دوره ابتدایی نسبتاً بیشتر از دبیران متوسطه از روشهای نوین تدریس استفاده می کنند. یکی از دلایلی که برای به کارگیری روشهای نوین تدریس توسط آموزگاران دوره ابتدایی مطرح می باشد این است که مطالب دوره ابتدایی نسبت به متوسطه بیشتر با به کارگیری روشهای نوین سازگارتر است. نکته دیگر این است که معمولاً یکی از شرایطی که معلم را نسبت به کارگیری روشهای نوین تدریس راغب می سازد جو کلی کلاس است به دیگر سخن در دوره ابتدایی کنترل کردن دانش آموزان بسیار راحت تر است اما در دوره متوسطه این امر دشوارتر و برای معلمان توام با خستگی زیاده تری است.

پیشنهادهای کاربردی :

- ۱- معلمان در حوزه های تخصصی تحصیل خود تدریس نمایند.
 - ۲- امکانات کمک آموزشی ضروری در اختیار معلمان قرار گرفته شود.
 - ۳- از آنجا که میزان تحصیلات بر پیشرفت شغلی تأثیر دارد سازمان آموزش و پرورش ساز و کاری مناسب برای اعمال مدارک مقاطع مختلف معلمان و استفاده از مزایای آن تا آخرین درجه (مدرک) علمی را فراهم آورد.
 - ۴- برگزاری دوره های آموزشی جهت آشنایی با روشهای نوین تدریس و توانمندسازی معلمان در این راستا.
 - ۵- فراهم نمودن بروز و ظهور خلاقیت و نوآوری شغلی در معلمان و ترغیب آنان.
 - ۶- مدیران با تأکید بر قوانین و رویه هایی سازمانی و مدیریتی که اعتماد بین معلمان و مدیران را افزایش می دهد و نیز تأکید بر غنی نمودن شغل، معلمان را در اتخاذ شیوه های نوین تدریس و برنامه های خود همسو با اهداف آموزشی مدرسه یاری نمایند.
- پیشنهادهای پژوهشی:** به پژوهشگران آتی پیشنهاد می شود به جای متغیر مستقل تحصیلات نقش یا روابط متغیرهای دیگری از جمله: توانمندسازی ساختاری مدارس، توانمندسازی روان شناختی معلمان، سبک رهبری مدارس، حقوق و مزایایی مکفی، عزت نفس، عدالت اداری و... با متغیرهای وابسته مطرح در این پژوهش مورد بررسی قرار گیرد.

منابع

- اردبیلی، یوسف (۱۳۹۹). اصول و فنون راهنمایی و مشاوره در آموزش و پرورش. تهران، انتشارات بعثت.
- اکبری شلدره ای، فریدون (۱۳۸۹). روشهای نوین یاددهی یادگیری و کاربرد آنها در آموزش. تهران: انتشارات فرتاب.
- آبیار، شهناز (۱۳۸۴). مطالعه عوامل موثر بر کارایی معلمان در تدریس از دیدگاه مدیران و دبیران مدارس ایلام. دوره آموزشی کارشناسی ارشد. رشته مدیریت آموزشی، دانشگاه پیام نور تهران.
- آقایی فیشانی، تیمور (۱۳۹۰). خلاقیت و نوآوری با نگرش سیستمی. تهران: ترمه.
- آهی، پرویز؛ بجانی، حسین (۱۳۹۱). نقش برنامه ریزی مسیر شغلی در موفقیت سازمان. نشریه علمی ترویجی فصلنامه منابع انسانی ناجا، ۷(۲۸)، ۷۹-۱۰۹.
- چمران، محمدهادی (۱۳۷۹). ارزیابی مشاغل. تهران: موسسه انتشارات علمی دانشگاه صنعتی شریف.
- حجازی، یوسف (۱۳۸۳). نقش عوامل اقتصادی اجتماعی در موفقیت تحصیلی و عملکرد شغلی دانشجویان کشاورزی دانشگاه تهران. فصلنامه علوم اجتماعی، ۲۳(۵)، ۲۷-۴۳.

- حمزه پور، عبدالسلام؛ آفانی، کمال و مولوی، مهران (۱۳۹۴). بررسی رابطه ی بین دوره های آموزشی با عملکرد شغلی کارکنان امور مالیاتی جنوب استان آذربایجان غربی. فصلنامه اقتصاد و مالیات، ۱(۱)، ۱۳۷-۱۲۵.
- خویی نژاد، غلامرضا (۱۳۸۰). برنامه ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر. تهران: انتشارات سمت.
- دانشمندی، سعید؛ کمیزی، اکبر (۱۳۹۳). مطالعه عوامل تاثیر گذار بر ادامه تحصیل کارکنان بانک انصار. فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی، ۱(۲)، ۵۹-۷۹.
- کیاکجوری، داوود؛ صداقتی، ندا (۱۳۹۵). بررسی خلاقیت کارکنان در سازمان ها. دومین همایش سراسری مباحث کلیدی در علوم مدیریت و حسابداری.
- ذاکری، علیرضا؛ رشیدحاجی خواجه لو، صالح؛ افرایی، هادی؛ زنگونی، شهناز (۱۳۹۰). بررسی نگرش معلمان نسبت به کاربرد فناوری های آموزشی در فرایند تدریس. نشریه علمی پژوهشی فناوری آموزش، ۶(۲)، ۱۵۹-۱۶۵.
- ذوالفقاری، حسن (۱۳۸۱). راهنمای تدریس کد ۵۱ ناشر اداره کل چاپ و توزیع کتاب های درسی.
- زمانزاده، وحید؛ اعظمی، صابر؛ ولیزاده، لیلا؛ اصغری، الناز (۱۳۹۴). موفقیت کاری در حرفه های علوم پزشکی. مجله دانشکده مدیریت و اطلاع رسانی پزشکی کرمان، ۲(۲)، ۷۵-۸۳.
- زینال پور، مژگان؛ فتحی آذر، اسکندر؛ نقدی، اصغر (۱۳۹۴). بررسی رابطه میزان تحصیلات معلمان ابتدایی شهر تبریز با پیشرفت شغلی و شیوه های تدریس آنها. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته برنامه ریزی درسی، پردیس خودگردان تبریز.
- نیلی پورطباطبایی، سیدعلی اکبر؛ سلطانی، ایرج؛ محمدی، سیدابوالحسن (۱۳۹۶). ارایه مدل تناسب رهبری اقتضایی در لایه های مختلف مدیریتی شرکت نفت و گاز زاگرس جنوبی. سومین کنفرانس بین المللی تکنیک های مدیریت و حسابداری. سیف، علی اکبر (۱۴۰۰). مقدمه ای بر نظریه های یادگیری. نشر دوران.
- شعبانی، حسن (۱۳۹۸). مهارت های آموزشی و پرورشی (روش ها و فنون تدریس). تهران: انتشارات سمت.
- شفیع آبادی، عبدالله (۱۳۹۹). راهنمایی و مشاوره شغلی و حرفه و نظریه های انتخاب شغل. تهران: انتشارات رشد.
- شفیعی، ناهید (۱۳۸۶). مبانی آموزش بزرگسالان، اسلام شهر، دانشگاه آزاد اسلامی.
- شمس نیا، سیدعلی؛ احمدی، عبدالله؛ افشار، محمد (۱۳۹۰). بررسی رابطه کارافرینی و خلاقیت با میزان تحصیلات در کارکنان پارک علم و فناوری شهرستان شیراز. فصلنامه اندیشه تازه در علوم تربیتی، ۶(۴)، ۱۶۰-۱۷۳.
- عباس نژاد، طیبه؛ بحری، شیما (۱۳۹۸). شناسایی مزیت ها و چالش های ادامه تحصیل و بررسی تاثیر آن بر موفقیت شغلی ادراک شده و عملکرد شغلی. مدیریت منابع انسانی پایدار، ۱(۱)، ۳۱-۵۲.
- عباس نژاد، محمدحسین (۱۳۹۸). تحلیل ارتباط عوامل موثر بر رضایت شغلی فرماندهان و مدیران دانشگاه علوم انتظامی. مطالعات مدیریت انتظامی، ۸(۴)، ۵۵۸-۵۸۵.
- عریضی سامانی، حمیدرضا؛ ذاکر فرد، منیرالسادات؛ نوری، ابوالقاسم (۱۳۸۸). رابطه کارا هه شغلی با اقتدار شغلی و تعهد سازمانی: بررسی موردی کارکنان زن و مرد واحدهای پژوهش و توسعه شرکت های صنعتی، مطالعات اجتماعی روان شناختی زنان، ۷(۱)، ۶۹-۹۳.
- عظیمی، حسین (۱۳۹۳). مدارهای توسعه نیافتگی در اقتصاد ایران، نشر نی، تهران.
- قربانی، قربانعلی (۱۳۸۲). آموزش راه های یادگیری، نشر دانشجو.
- قره خانی، حسن؛ سلیمانی، مجید؛ سلیمانی، عباس (۱۳۹۳). شناسایی عوامل موثر در استفاده روش های فعال تدریس از سوی دبیران تربیت بدنی استان ایلام. پژوهش نامه مدیریت ورزشی و رفتار حرکتی، ۱۱(۲۲)، ۱۶۹-۱۷۶.
- کرامتی، محمدرضا (۱۳۸۲). نگاهی نو و متفاوت به رویکرد مشارکتی، نشر آیین تربیت، چاپ اول.
- کریمی دهناشی، محترم (۱۳۹۳). نقش تحصیلات معلمان زن در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان. نخستین همایش ملی علوم تربیتی و روان شناسی.

مومنی، حسن؛ سپیدنامه، بهروز (۱۳۹۹). عوامل موثر در بکارگیری روش‌های نوین تدریس در بین معلمان زن استان ایلام. جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، ۱۳(۵)، ۱۳-۲۷.

نبی سروسنایی، محمدامین (۱۳۹۵). نگاهی به مفهوم مدیریت استراتژیک و بررسی حالات ماتریس SWOT. کنفرانس جامع علوم مدیریت و حسابداری.

(ب) خارجی

- Aiton lee, A (2006). How teaching influences learning: implications for teacher education, 22, pp612-626.
- Bhargava, R. & Anbazhagan, S. (2014). Education and work experience influence on the performance, Journal of Business and Management, 16(5) 104-110.
- Bingham. C, (2005). Authority and educational questioning, philosophical studies in education, vol, 33, pp, 45-55.
- Bozionelos, N., Kpstopoulos, K., Heijden, B. (2015). Employability and job performance as links in the relationship between mentoring receipt and career Success: A study in SMEs, Group & Organization Management, 1-37.
- Conçu E G. (2017). The role of classical and modern teaching methods in business education. In Proceedings of the International Conference on Business Excellence, 11 (1) 276-283.
- Cremin, T., & Oliver, L. (2017). Teachers as writers: A systematic review. Research Papers in Education, 32 (3) 269-295.
- Feldman. D. C. (2009). Integrated the level of person environment fit: The roles of vocational fit and group fit. Journal of vocation behavior, 75(1): 68-81.
- Fosnot, C. (editor) (1996). constructivism: theory, perspectives and practice, new York: teachers colle.
- guilar, J.D, (2006). Intersubjectivity and dialogic instruction, radical pedagogy, vol8, no 1.
- Hong, Jon-Chao & Jeou-Shyan Horng & Chan-Li Lin & Lih-Juan ChanLin. (2008). The Impact of Participative Leadership Behavior on Psychological Empowerment and Organizational Commitment in Chinese State-Owned Enterprises: The Moderating Role of Organizational Tenure, Asia Pacific J Manage, 23(4)345-367.
- Iheduru-Anderson K (2020). Barriers to career advancement in the nursing profession: Perceptions of Black nurses in the United States. Nurs Forum; 55(6) 664-677
- Ismail, N., Desa, S., and Balakrishnan, B. (2018). Science Creative Teaching Design for Science Teachers. International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 8(4)1235-1241.
- Jacob, B., Rockoff, J. E., Taylor, E. S., Lindy, B. & Rosen, R. (2016). Teacher applicant hiring and teacher performance: Evidence from DC Public Schools, NBER Working.
- Johnson. D. and R. Johnson (2001). Journal of edu catinal/research.
- kellough, R. and Roberts, P. (1991). A resource guide for elementary school teaching (2nd,ed). New York macmillan publishing company.
- kennedy, M.M (2006). Knowledge and vision in teaching. Journal of teacher education, 57, (3) , pp. 215-211.
- Kindsvatter, R., witen, w., and ishler, m. (1996). Dynamics of effective teaching (3rd ed). White plains, n longman publishers.

- Li Z. K., You L. M., Lin H. S. & Chan S. W. (2014). The career success scale in nursing: psychometric evidence to support the Chinese version, *Journal Advanced Nurse*, 70(5)194-203.
- Mckinney, K. (2005). Active learning. Center for the advancement of teaching. Retrieved January 13.
- McLoughlin, C., and Lee, M. J. W. (2008). The three p's of pedagogy for the networked society: personalization, participation, and productivity. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(1)10-27.
- Neo, R., Hollenbeck, I., Gerhart, B. and Wright, P. (2009). *Fundamentals of Human Resource Management*, third edition, McGraw-Hill.
- Raphael C, Mtebe S. (2017). "Pre-Service Teachers' Self-Efficacy Beliefs Towards Educational Technologies Integration in Tanzania." *Journal of Learning for Development* JL4D, 4(2)120-129.
- Robinson, K. (2006). How schools kill creativity (online video). TED Conference 2006. Monterey, Calif. (Accessed 15 February 2019)
- Saavedra, A., and Opfer, V. (2012). *Teaching and Learning 21st Century Skills: Lessons from the Learning Sciences*. New York: Asia Society.
- Sawyer, R. K. (2006). Educating for innovation. *Thinking Skills and Creativity*, 1(9)41-48.
- Schunk, D.H. (2004). *Learning theories: an educational perspective*. Upper saddle river, NJ: prentice hall.
- Scott, C. L. (2015). *The Futures of Learning 3: What Kind of Pedagogies for the 21st Century?* Paris: Unesco.
- Stump, S. A. (2014). A longitudinal study of career success, embeddedness, and mobility of early career professionals. *Journal Vocational Behavior*, 85(2)180-190.
- Trusty, J. & Niles, S. (2004). Realized potential or lost talent: High school variables and baeceelrr 'd dggee cmmll tt i, *Career Development Quarterly*, 53, 2-15.