

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



دانشگاه پیام نور

مرکز اصفهان

پایان نامه کارشناسی ارشد رشته علوم تربیتی

گرایش: برنامه ریزی درسی

عنوان:

طراحی برنامه توانمندسازی معلمان مقطع ابتدایی در ارتباط با آموزش

مجازی بر اساس رویکرد تحول و نوآوری در آموزش

استاد راهنما:

دکتر مرجان میرشمشیری

استاد مشاور:

نگارنده :

محمد سلیمی

خرداد ماه ۱۴۰۱

سپاس گزاری

تقدیم

Table of Contents

ی	چکیده	ی
۲	فصل اول	۲
۲	کلیات تحقیق	۲
۳	۱-۱-مقدمه	۳
۳	۱-۲-بیان مسئله	۳
۵	۱-۳-اهمیت و ضرورت	۵
۶	۱-۴-اهداف	۶
۶	۱-۵-سوال ها	۶
۷	۱-۶-تعریف واژگان	۷
۸	فصل دوم	۸
۸	مبانی نظری و پیشینه تحقیق	۸
۹	۲-۱-مقدمه	۹
۹	۲-۲-آموزش مجازی	۹
۱۱	۲-۲-۱-شیوه‌های آموزش مجازی	۱۱
۱۲	۲-۲-۲-هدف‌های برنامه درسی	۱۲
۱۲	۲-۲-۳-فعالیت‌های یادگیری	۱۲

- ۱۳..... ۲-۲-۴-مواد و منابع یادگیری
- ۱۳..... ۲-۲-۵-محتوای الکترونیکی
- ۱۳..... ۲-۲-۶-استانداردهای محتوای الکترونیکی
- ۱۴..... ۲-۲-۷-بررسی استانداردهای آموزش و فراگیری الکترونیکی
- ۱۵..... ۲-۲-۸-سامانه مدیریت یادگیری
- ۱۶..... ۲-۲-۹-نقش معلم در محیطهای یادگیری الکترونیکی
- ۱۷..... ۲-۲-۱۰-مهارت‌های موردنیاز یادگیرنده الکترونیکی
- ۲۶..... ۲-۳-۳-توانمند سازی
- ۲۶..... ۲-۳-۱-تعاریف و مفاهیم توانمندسازی
- ۲۷..... ۲-۳-۲-رویکردهای توانمندسازی
- ۲۸..... ۲-۳-۳-دیدگاه‌های مختلف در ارتباط با توانمندسازی
- ۳۰..... ۲-۳-۴-ابعاد توانمند سازی
- ۳۱..... ۲-۳-۵-سطوح مختلف توانمند سازی
- ۳۲..... ۲-۳-۶-عوامل موثر بر توانمندسازی سازمان
- ۳۴..... ۲-۳-۷-اهمیت و ضرورت توانمند سازی در سازمان ها
- ۳۵..... ۲-۳-۸-عوامل مؤثر بر توانمند سازی کارکنان
- ۳۶..... ۲-۳-۹-مزایای توانمند سازی
- ۳۷..... ۲-۳-۱۰-موانع توانمند سازی

۳۸	..... مدل های توانمند سازی
۴۴	..... تحول سازمانی
۴۴	..... مفهوم تحول سازمانی
۴۵	..... تعریف تحول سازمانی
۴۶	..... اهداف تحول سازمانی
۴۷	..... ضرورت تحول سازمانی
۴۸	..... انواع تحول سازمانی
۴۹	..... اجزای تشکیل دهنده تحول سازمانی
۵۲	..... نظریه های مربوط به تغییر سازمانی
۵۳	..... دیدگاه های مربوط به تغییر سازمانی
۵۷	..... مروری بر پیشینه تحقیق
۵۷	..... مروری بر تحقیقات انجام شده در داخل کشور
۵۹	..... مروری بر تحقیقات انجام شده در خارج از کشور
۶۰	..... فصل سوم
۶۰	..... روش شناسی تحقیق
۶۱	..... ۱-۳- مقدمه
۶۱	..... ۲-۳- روش تحقیق
۶۲	..... ۳-۳- جامعه و نمونه ی پژوهش

۶۳..... ۵-۳-ابزار پژوهش

۶۳..... ۶-۳-اعتبار و پایایی یافته‌ها

۶۴..... ۷-۳-روایی

۶۴..... ۸-۳-پایایی

۶۵..... ۹-۳-روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

۶۵..... ۱-۹-۳-بخش کیفی

۶۵..... ۲-۹-۳-بخش کمی

۶۶..... فصل چهارم

۶۶..... یافته‌های تحقیق

۶۷..... ۱-۴-مقدمه

۶۷..... ۲-۴-آمار توصیفی

۶۹..... ۳-۴-آمار استنباطی

۶۹..... ۱-۳-۴-کدگذاری

۷۳..... ۲-۳-۴-مرحله کمی پژوهش

۷۳..... ۱-۲-۳-۴-دلایل انتخاب روش کمترین مربعات جزئی

۷۴..... ۲-۲-۳-۴-ارزیابی مدل ساختاری

۷۷..... ۳-۲-۳-۴-برآورد کیفیت مدل

۷۷..... ۴-۲-۳-۴-بررسی و آزمون مدل اندازه‌گیری

۷۸..... پایایی ترکیبی ۵-۲-۳-۴

۷۸..... واریانس استخراج شده ۶-۲-۳-۴

۷۹..... بررسی همبستگی بین متغیرهای پنهان ۷-۲-۳-۴

۷۹..... برازش مدل ساختاری ۸-۲-۳-۴

۸۰..... برازش کلی مدل ۹-۲-۳-۴

۸۱..... **فصل پنجم**

۸۱..... **بحث و نتیجه گیری**

۸۲..... ۱-۵- مقدمه

۸۲..... ۲-۵- خلاصه تحقیق

۸۶..... ۳-۵- بحث و نتیجه گیری

۸۹..... ۴-۵- محدودیت های تحقیق

۸۹..... ۵-۵- پیشنهادها

۸۹..... ۱-۵-۵- پیشنهادهای کاربردی

۹۰..... ۲-۵-۵- پیشنهادهای پژوهشی

۹۱..... منابع

فهرست جدول ها

- جدول (۱-۳) ترکیب سؤال‌های پرسشنامه توانمندسازی معلمان ۶۴
- جدول (۱-۴) توزیع نمونه آماری بر حسب جنسیت ۶۷
- جدول (۲-۴) توزیع نمونه آماری بر حسب مدرک تحصیلی ۶۸
- جدول (۳-۴) توزیع نمونه آماری بر حسب سابقه کاری ۶۸
- جدول (۴-۴) کدگذاری و شناسایی مفاهیم و مقوله‌های سؤال اول تحقیق ۷۰
- جدول (۵-۴) مفاهیم و مقوله‌های مربوط به سؤال اول ۷۰
- جدول (۶-۴) کدگذاری و شناسایی مفاهیم و مقوله‌های سؤال دوم تحقیق ۷۱
- جدول (۷-۴) مفاهیم و مقوله‌های سؤال دوم ۷۲
- جدول (۸-۴) بارعاملی گویه‌ها ۷۷
- جدول (۹-۴) مقادیر پایایی مرکب و آلفای کرونباخ مربوط به هر یک از متغیرها ۷۸
- جدول (۱۰-۴) مقادیر معیار میانگین استخراج شده مربوط به هر یک از متغیرها ۷۸
- جدول (۱۱-۴) همبستگی متغیرهای پنهان ۷۹
- جدول (۱۲-۴) مقادیر R^2 و Q^2 ۷۹
- جدول (۱-۵) مقوله‌های بدست آمده از مصاحبه ۸۳

فهرست شکل ها

- شکل (۱-۳) طرح آمیخته متوالی اکتشافی (محمدپور، ۱۳۹۰) ۶۱
- نمودار (۱-۴) توزیع نمونه آماری بر حسب جنسیت ۶۷
- نمودار (۲-۴) توزیع نمونه آماری بر حسب مدرک تحصیلی ۶۸
- نمودار (۳-۴) توزیع نمونه آماری بر حسب سابقه کاری ۶۹

چکیده

تحقیق حاضر با هدف شناسایی عوامل موثر بر توانمندسازی معلمان دوره ابتدایی در آموزش مجازی با توجه به رویکرد تحول و نوآوری انجام شد. تحقیق حاضر از نظر روش شناسی، از نوع آمیخته یا ترکیبی (کیفی-کمی) است. روش شناسی ترکیبی یا تحقیق با روش های ترکیبی، تحقیقی است که رهیافت های کیفی و کمی را در قالب روش شناسی یک مطالعه واحد یا یک ترکیب مطالعه چندمرحله ای با هم ترکیب می کند. جامعه آماری پژوهش کلیه معلمان دوره ابتدایی ناحیه ۳ شهر اصفهان بودند که طبق آمار بدست آمده از اداره آموزش و پرورش ناحیه ۳ شهر اصفهان این تعداد ۴۵۰ نفر بود. در مرحله اول تحقیق، در انتخاب نمونه آماری جهت مصاحبه های عمیق سعی شد تا از افراد نخبه و دارای تجربیات سنوات بالای تدریس و تدریس در فضای مجازی استفاده شد و جهت نمونه گیری برای انجام مصاحبه های عمیق از روش نمونه گیری هدفمند^۱ و تکنیک نمونه گیری گلوله برفی^۲ استفاده شد. در این تکنیک یک گروه اولیه جهت مصاحبه انتخاب می شوند و سپس گروه های بعدی جهت مصاحبه توسط همین گروه معرفی می شوند و نمونه گیری تا جایی زمانی تداوم می یابد که پژوهش به اشباع نظری و کفایت برسد که در این پژوهش با ۱۶ نفر به اشباع اطلاعات رسید. در مرحله دوم تحقیق، با استفاده از جدول کرجسی و مورگان و روش نمونه گیری تصادفی تصادفی ساده تعداد ۲۰۷ به عنوان نمونه پژوهش انتخاب گردیدند. ابزار جمع آوری داده در این تحقیق، مصاحبه و پرسشنامه بود. عوامل توانمندسازی معلمان در سه دسته عوامل مربوط به معلم، عوامل آموزشگاهی و عوامل مربوط به برنامه درسی بدست آمد.

واژگان کلیدی: توانمندسازی، آموزش مجازی، رویکرد تحول، دوره ابتدایی

^۱. Purposive

فصل اول

کلیات تحقیق

۱-۱- مقدمه

نقش ثمربخش نظام آموزش همگانی، از جمله آموزش ابتدایی، از یک سو در تبدیل کردن انسان ها به افرادی بالنده از نظر فرهنگی و اجتماعی است و از سوی دیگر تامین کننده دانش عمومی مورد نیاز نیروی انسانی در بخش های گوناگون اقتصادی و اجتماعی و خدماتی است به جرات می توان گفت که آینده ملت ها به توانایی نظام آموزشی و توانمندسازی مدیران و معلمان در تربیت فرزندان آن کشور بستگی دارد. لذا اولویت اول برای افزایش بهره وری در مدرسه، توجه همه جانبه به توانمندسازی مدیران و معلمان در مدارس می باشد. در تعاریفی که از توانمندسازی توسط صاحب نظران ارائه گردیده است همچون دائمی بودن فرایند، تفویض اختیار به کارکنان، تقویت مهارت حرفه ای کارکنان که با هدف ایجاد تغییر در بینش، نگرش و رفتار کارکنان، تقویت مهارت حرفه ای کارکنان و افزایش اعتماد به نفس کارکنان انجام می پذیرد اشاره می شود. معلمان عنصر اصلی در نظام آموزش و پرورش به شمار می آیند، سرمایه گذاری برای آموزش معلمان به ویژه در دوره ابتدایی که زیربنای نظام آموزشی و از اساسی ترین و مهم ترین دوره های تحصیلی است از سودمندترین سرمایه گذاری ها محسوب می شود این سرمایه گذاری موجب گسترش آموزش عمومی می شود و از نظر فردی و سازمانی نیز ثمربخش است. همچنین مهم ترین عامل رشد و توسعه کیفی تعلیم و تربیت به شمار می رود که با اختصاص دادن منابع انسانی، مالی و کالبدی از سوی دولت به آموزش ابتدایی از طریق اجرای دوره های ضمن خدمت معلمان امکان پذیر می شود به طور کلی توفیق و کامیابی هر نظام آموزشی و دستیابی به نتایج حاصل از تغییر نظام بدون آموزش نیروی انسانی امکان پذیر نیست.

در این فصل از تحقیق حاضر ضمن بیان مسئله تحقیق و بررسی اهمیت پرداختن به این موضوع، اهداف و سوالات تحقیق آمده است. در پایان نیز برخی از واژگان تحقیق تعریف شده است.

۱-۲- بیان مسئله

یکی از مهم ترین تغییرات در حوزه آموزش در عصر اطلاعات، شکل گیری نظام آموزش یادگیرنده محور در کنار نظام آموزش معلم محور و به عنوان مکمل آن است. ظهور آموزش الکترونیکی به عنوان زیرمجموعه ای از آموزش از راه دور، زمینه را بیش از پیش برای کاربرد گسترده آموزش های یادگیرنده محور و سایر تغییرات در رویه های آموزشی فراهم کرده است (میهای و گرابا^۳، ۲۰۱۹). بی شک یکی از مهم ترین دستاوردهای توسعه فناوری اطلاعات، تحول در عرصه آموزش و پرورش است، کلاس های مجازی، مدارس مجازی، مدارس هوشمند و یادگیری الکترونیکی از ظرفیت ها و قابلیت های قابل اتکا برای توسعه فناوری های نوین در آموزش و پرورش هستند (آرخی^۴، ۲۰۱۸).

افزایش تغییرات و گسترش مناسبات بین المللی چالش هایی را برای انسان ایجاد کرده است که ضرورت به روز رسانی مداوم دانش و دانایی محوری را، به ویژه در نظام تعلیم و تربیت، گوشزد می کند، در جامعه دانایی محور، رکن اصلی و اساسی توسعه، نیروی انسانی فرهیخته و خردمند است که در رأس آنها معلم قرار دارد (نیاز آذری و همکاران،

^۳ - Graba&Mihai

^۴ - Arkhi

۱۳۹۰). آن هم معلمی که از قابلیت های لازم متناسب با حرفه معلمی برخوردار باشد (توماس^۵، ۲۰۱۷). برخی محققان نیز بر این باورند که خلأ الگوی مناسب برای تربیت معلمان آموزش و پرورش موجب بروز آشفتگی و سردرگمی در شیوه تربیت و تأمین منابع انسانی در دستگاه تعلیم و تربیت شده است که کاهش چشمگیر کارآمدی و اثربخشی آنان از عواقب ناگوار آن است (دیباپی صابر و همکاران، ۱۳۹۵). تعدادی از محققان، کمبود توانایی فراشناختی در نظام های آموزشی را ذکر کرده و معتقدند توانایی های فراشناخت در مقابله با پیچیدگی و درک دنیای اطراف ما نقش مهمی دارد (آلوارز، ۲۰۱۸). بنابراین مسأله پژوهش این است که با تغییر و تحول سیستم آموزشی کشور از آموزش سنتی به آموزش مجازی برای دانش آموزان، نحوه آموزش دهی معلمان و توانایی ها و مهارت های آنان نیز در برخی مدارس شهر اصفهان تغییر نموده است در حالی که می بایست نحوه آموزش دهی و توانایی های معلمان متناسب با اجرای آموزش مجازی، به گونه ای نوآورانه تغییر می نمود. چراکه هر روش آموزشی، نحوه آموزش دهی و توانمندی ها و مهارت های خاص خود را می طلبد.

این بدان معنی است زمانی که معلمان بخواهند درباره آموزش دانش آموزان تصمیم گیری نمایند، اگر درباره نوع نحوه آموزش دهی و چگونگی تصمیم گیری و هدف از آن اطلاع و آگاهی لازم را نداشته نباشند، احساس توانمندی نمی کنند، به همین صورت احساس می کنند که فاقد مهارت و توانایی های لازم برای انجام شغل شان می باشند و به خوبی احساس توانمندی نمی نمایند (اسپریترز و میشر^۶، ۱۹۹۷). بنابراین توانمندی سازی معلمان یکی از تکنیک های مؤثر برای ارتقا بهره وری آنان و استفاده بهینه از ظرفیت ها و توانایی های آنان در زمینه های اهداف سازمانی است (زیمرمن، ۱۹۹۵). منظور از توانمندی سازی حرفه ای در این مطالعه، شامل تلاشی هماهنگ در محیط آموزشی، برای افزایش انگیزه ذاتی معلمان است، به طوری که هر معلم، در بهترین حالت، مایل به دستیابی به آن است، توانمندی سازی، به عنوان یک فرایند، انگیزه درونی معلمان را موجب می شود تا بهترین توانایی را کسب و در دنیای مدرن امروز از اهمیت حیاتی برخوردار گردد (توماس، ۲۰۱۷).

توانمندی سازی به معلمان اجازه می دهد دانش خود را با یکدیگر به اشتراک بگذارند و نقش خود را برای ارتقای خلاقیت در شغل افزایش دهند و درجست و جوی راه های خلاقانه برای اصلاح خطاها و بازسازی فرایندهای کاری باشند (احمد و همکاران، ۲۰۱۶). توانمندی سازی معلمان، دامنه ای متفاوت از توانمندی سازی سایر مشارکت کنندگان محیط آموزشی یا کارکنانی که خارج از بخش آموزش فعالیت می کنند، دارد و با توجه به میزان توانایی آنان در مشارکت در فرایندهای تصمیم گیری مربوط به یادگیری و تدریس فراگیر مدرسه تعریف می شود (بالکار، ۲۰۱۵). معلمان به واسطه دانش و تخصص خود دارای قدرت نهفته هستند و توانمندی سازی، در واقع آزادسازی این قدرت است که مزایایی چون بهبود و افزایش احساس تعهد و تعلق به مدرسه را در معلمان به وجود می آورد.

در این زمینه معلمان مقطع ابتدایی به خاطر، پرورش آینده سازان کشور از اولویت برخوردارند. توانمندی سازی معلمان در محیطی آموزشی باعث می شود معلمان صلاحیت خویش را توسعه دهند تا از طریق رشد خود، بتوانند مشکلاتشان را رفع نمایند. از سویی تحقق اهداف متعالی نیازمند تحول در شیوه ها و رویکردها و محتوای آموزشی به روز، مسأله

⁵-Thomas

⁶-Spreitzer & Mishra

محور و خلاقیت پرور و نوآورانه، تدریس موفق توسط معلمان می باشد که بدون شک توانمندسازی معلمان تأثیر بسزایی در تحقق این اهداف خواهد داشت (تیمورلو و همکاران، ۱۳۹۹).

لذا با نگاهی دقیق بر وضعیت آموزش دهی در مدارس کشور، مشاهده می شود که علیرغم طراحی، اجرا و پیاده سازی برنامه های متعدد از سوی وزارت آموزش و پرورش در زمینه آموزش مجازی، خلأها و کمبودهای مختلفی در ارتباط با مهارت ها و توانایی های معلمان وجود دارد. بنابراین با توجه به نقش و جایگاه معلمان مقطع ابتدایی در صحنه تعلیم و تربیت دانش آموزان، ضروری است که برنامه توانمندی سازی برای معلمان مقاطع ابتدایی در رابطه با آموزش مجازی با رویکرد تحول و نوآوری در آموزش صورت گیرد. بنابراین پژوهشگر در این پژوهش به دنبال پاسخگویی به این سوال می باشد که آیا طراحی برنامه توانمندسازی معلمان مقطع ابتدایی در ارتباط با آموزش مجازی براساس رویکرد تحول و نوآوری در آموزش در مدارس ابتدایی شهر اصفهان نیز مثمر واقع می شود؟

۱-۳- اهمیت و ضرورت

دستیابی به آینده ای مطلوب در نظام تعلیم و تربیت، مستلزم توانمندسازی حرفه ای معلمان، متناسب با نیازهای دانش آموزان آینده است. این مهم در نظام تعلیم و تربیت، با هدف بسترسازی مناسب و بهره گیری از امکانات، انجام می گیرد. به گونه ای که شرایط لازم را برای توانمندسازی معلمان به منظور ورود دانش آموز به مدرسه فراهم می سازد. تربیت دانش آموزان آینده مستلزم آمادگی لازم معلمان در آموزش، تدریس و یادگیری انواع مهارت ها و دانش لازم در مواجهه با تغییرات پیش روست. معلمان باید برای آینده آماده باشند تا در گستره جهانی و زندگی در حکم یک عضو فعال جامعه به ایفای نقش پردازند (ملایی نژاد و ذکاوتی، ۱۳۸۷).

بسیاری از معلمان امروز برای این کار به خوبی آماده نیستند و اکثر برنامه های یادگیری حرفه ای برای رسیدن به نوع «عملیات مورد نیاز آینده» مورد توجه قرار نگرفته اند (گیلبرت و بل، ۲۰۱۴). لزوم توجه به برنامه درسی در توانمندسازی معلمان، به منظور تقویت دانش، مهارت و نگرش، از اهمیت بالایی برخوردار است.

نیازهای روزافزون مردم به آموزش، عدم دسترسی آنها به مراکز آموزشی، کمبود امکانات اقتصادی، کمبود آموزشگران مجرب و هزینه های زیادی که صرف آموزش می شود، متخصصان را بر آن داشت تا با کمک فناوری های اطلاعات، روش های جدیدی برای آموزش ابداع نمایند که هم اقتصادی و هم با کیفیت باشد و هم بتوان با استفاده از آن به طور همزمان جمعیت کثیری از فراگیران را تحت آموزش قرارداد. امروزه مفهوم سواد، دیگر توان خواندن و نوشتن نیست. به قول الوین تافلر در قرن بیست و یکم، بی سوادان آنهایی نیستند که نمی توانند بخوانند یا بنویسند، بلکه کسانی هستند که نمی توانند یاد بگیرند و بازآموزی کنند. رواج آموزش الکترونیکی در نهادها یا نظام های آموزشی علت های متفاوتی دارد. از مهم ترین علل گرایش به این نوع آموزش را می توان امکان دسترسی غیرحضوری داوطلبان به مطالب درسی، رفع محدودیت های زمان، مکان و مشکلات مربوط به حضور اجباری در دانشگاه، دسترسی به موقع و سریع به حجم بالایی از اطلاعات و دانش موجود، کاهش برخی هزینه های آموزشی، تسهیل آموزش و یادگیری مادام العمر، میسر نمودن کار و تحصیل توأمان برای افراد، امکان برقراری ارتباط با ادارات و منازل و آموزش طیف وسیعی از مخاطبان

دانست. از سوی دیگر به خصوص در کشورهای در حال توسعه چالش‌هایی فراروی نظام‌های آموزشی قرار گرفته است که آموزش مجازی را به عنوان گزینه‌ای مناسب مطرح می‌نماید. از جمله این چالش‌ها افزایش تعداد دانشجویان، افزایش مشارکت زنان، افزایش تنوع و تقاضا برای آموزش و کمبود فضا و تدارکات فرسوده و از تاریخ گذشته برای اداره نظام‌های آموزشی می‌باشد (موپینگا، ۲۰۰۵، نقل از طاهری، ۱۴۰۰).

حال به خصوص این امر، امروزه که آموزش دانش آموزان به صورت مجازی شده است، اهمیت بیشتری می‌یابد و روش‌ها و مهارت‌ها و توانایی‌های خاص خود را می‌طلبد، که می‌بایست با رویکردی مبنی بر تحول و نوآوری به آن پرداخت. بنابراین با توجه به اهمیت این موضوع، آنچنان که شایسته است به آن پرداخته نشده است. لذا بررسی این موضوع ضرورت می‌نماید.

۱-۴-اهداف

هدف اصلی:

-طراحی برنامه توانمندسازی معلمان مقطع ابتدایی در ارتباط با آموزش مجازی براساس رویکرد تحول و نوآوری در آموزش.

اهداف فرعی:

-شناسایی ویژگی‌های رویکرد تحول و نوآوری در آموزش.

-شناسایی مؤلفه‌های اساسی توانمندسازی معلمان مقطع ابتدایی در ارتباط با آموزش مجازی.

-ارائه برنامه‌ی توانمندسازی معلمان مقطع ابتدایی در ارتباط با آموزش مجازی بر اساس رویکرد تحول و نوآوری در آموزش

۱-۵-سوال‌ها

سوال اصلی پژوهش:

- برنامه‌ی توانمندسازی معلمان مقطع ابتدایی در ارتباط با آموزش مجازی بر اساس رویکرد تحول و نوآوری در آموزش چگونه طراحی می‌گردد؟

سوال‌های فرعی پژوهش

ویژگی‌های رویکرد تحول و نوآوری در آموزش چیست؟

- مؤلفه های اساسی توانمندسازی معلمان مقطع ابتدایی در ارتباط با آموزش مجازی کدامند؟

۱-۶- تعریف واژگان

تحول در آموزش

تحول تلاشی است برنامه‌ریزی شده، در سراسر سازمان که به وسیله مدیریت عالی سازمان اداره شده و اثربخشی و سلامتی سازمان را از راه برنامه‌های تغییر برنامه‌ریزی شده در فرایندهای سازمان، با استفاده از علوم رفتاری افزایش می‌دهد (الوانی، ۱۳۹۳).

توانمندسازی

کانتر (۱۹۹۷) توانمندسازی را دادن قدرت به افرادی در سطح پایین سازمان قرار دارند تعریف می‌کند (اسد زاده^۷، ۲۰۱۲). در سازمان های توانمند قدرت تا حد زیادی به کارکنان سطوح پایین تر منتقل می‌شود بطوریکه توانایی انتخاب در تصمیم گیری های مربوط به کار خود را داشته باشند (راندولف^۸، ۲۰۰۰).

آموزش مجازی

این یادگیری، رویکردی تازه در ارائه محیط یادگیری مجهز، تعاملی و یادگیرنده محور است که در هر زمان و مکانی با به کارگیری منابع و مشخصه‌های فناوری‌های مختلف دیجیتالی و همسو با شکل‌های دیگر محیط‌های آموزشی برای ایجاد نظامی آزاد، منعطف و توزیع شده در آموزش استفاده می‌شود (کریمی، آهنچیان، ابراهیمی، ۱۳۹۱).

دوره ابتدایی

دوره ابتدایی دوره آموزشی رسمی کودکان است. در حال حاضر در ایران، دوره ابتدایی یا دوران دبستان به دو دوره ۳ ساله (دوره اول یعنی اول تا سوم ابتدایی و دوره دوم یعنی چهارم تا ششم ابتدایی) که روی هم شش سال تحصیلی می‌باشد، تقسیم بندی شده است (سراجی و عطاران، ۱۳۹۰).

^۷-Asadzadeh
Randolph-^۸

فصل دوم

مبانی نظری و پیشینه تحقیق

۲-۲-آموزش مجازی

آموزش مجازی یکی از شکوفایی‌های پیشرفت تکنولوژی در تعلیم و تربیت می‌باشد. همگام با رشد تکنولوژی و تبلور آن در حوزه یادگیری، متخصصان این حیطه را به این فکر واداشت که به نیاز آموزشی فراگیران از طریق راه اندازی دوره‌های یادگیری الکترونیکی پاسخ گو باشند. آموزش مجازی بسیاری از آرمان‌های آموزشی مانند: یادگیری در هر مکان و هر زمان، یادگیری مشارکتی، خودارزیابی و خود راهبری را تحقق بخشیده است (رستگارپور و گرجی‌زاده، ۱۳۹۱). این یادگیری، رویکردی تازه در ارائه محیط یادگیری مجهز، تعاملی و یادگیرنده محور است که در هر زمان و مکانی با به کارگیری منابع و مشخصه‌های فناوری‌های مختلف دیجیتالی و همسو با شکل‌های دیگر محیط‌های آموزشی برای ایجاد نظامی آزاد، منعطف و توزیع شده در آموزش استفاده می‌شود (کرمی، آهنچیان، ابراهیمی، ۱۳۹۱). در سال‌های اخیر آموزش مجازی به عنوان یکی از کاربردهای مهم فن‌آوری‌های جدید اطلاعات و ارتباطات در جهان مطرح و فعالیت‌های گسترده‌ای را در این راستا آغاز گردیده است. با توجه به تغییرات سریعی که در محیط پیرامون در حال شکل‌گیری است، اجرای نظام‌های مجازی به منظور ارائه خدمات و فن‌آوری‌های جدید در زمینه‌ی تدریس و یادگیری به صورت یک نیاز اساسی مطرح شده است (فتحی و اجارگاه، پرداختچی، ربیعی، ۱۳۹۰).

آموزش مجازی مهم‌ترین کاربرد فن‌آوری اطلاعات است که در قالب نظام‌های مختلف مثل یادگیری رایانه محور، یادگیری برخط، یادگیری شبکه محور و آموزش تحت شبکه ارائه می‌شود (لادوسر و هام^۹، ۲۰۰۱). گاوینداسمی^{۱۰} در آموزش مجازی به هفت عامل اشاره می‌کند که در موفقیت آن تأثیر دارد: پشتیبانی سازمانی، تدوین محتوا، تدریس و یادگیری، ساختار درسی، پشتیبانی از دانشجویان، پشتیبانی از اعضای هیات علمی و ارزشیابی. آموزش مجازی بر آموزشی دلالت دارد که شاگرد و معلم از نظر مکان و زمان یا هر دو از یکدیگر جدا هستند و معلم محتوای درس را با کمک نرم افزار مدیریت دروس، منابع چند رسانه‌ای، اینترنت، ویدیو کنفرانس و مانند آن ارائه می‌کند. فراگیران محتوا را از این طریق دریافت می‌کنند و به کمک این فناوریها به معلم متصل می‌شوند (عطاران، ۱۳۸۶: ۵۵).

آموزش مجازی به عنوان تعامل بین یک فراگیر با یک منبع دانش سیار، که به طور فیزیکی از فراگیر جدا شده تعریف می‌شود (هیلاک، ۱۳۸۸: ۶۸). اجزاء تکنیکال آموزش مجازی از یک طرف سیستم مدیریت آموزش^{۱۱} و سیستم مدیریت محتوی آموزش^{۱۲} است که بیشترین زمان و هزینه را به خود اختصاص می‌دهد. از دیگر سو ابزارهای ارزیابی و کلاس‌های مجازی از اجزاء اصلی آموزش مجازی است. اجزاء سیستم آموزش مجازی در یک تقسیم‌بندی جزئی، شامل کتابخانه مجازی، کتاب الکترونیکی، خدمات مالی^{۱۳}، سیستم ارزشیابی الکترونیکی، ابزار تولید و تدوین و مطالب الکترونیکی^{۱۴}، سیستم‌های هوشمند آموزش و فراگیری الکترونیکی^{۱۵}، پورتال آموزش الکترونیکی، سیستم‌های شبیه‌سازی و واقعیت‌های مجازی است (امامی، اقدسی و آسوشه، ۱۳۸۸).

^۹. A. Ladouceur & D. Hum

^{۱۰}. T. Govindasamy

) LMS^(۱). Learning management system

) LCMS^(۲). Learning content management system

e-business)^{۱۳}. (e-Commerce

^{۱۴}. Authoring Tool

E-learning ^{۱۵}.

چشم اندازی که در این مرحله پیش روست این است که هر دانشجویی بتواند به فرصتهای آموزشی یکسان و انعطاف پذیر دست یابد. کارکردهایی که برای این نوع آموزش می‌توان در نظر گرفت از جمله امکان استفاده از قابلیت‌های مختلف رسانه‌ای مانند: متن، صوت، انیمیشن، ویدئو، کلیپ، نقشه‌های سه بعدی و .. در محیط یکپارچه، استمرار یادگیری از طریق ارتباط محیط کلاس با محیط شبکه وب و ساختار پیچیده و تودرتوی کلاس و حضور پیوسته هندسه آموزش و معماری یادگیری مبتنی بر دیدگاه خبره در عرصه آموزش است که این نوع آموزش را در عرصه عمل امکان‌پذیر می‌کند (منتظر، ۱۳۸۴). آموزش مجازی به دوشکل هم‌زمان و ناهم‌زمان، یا به صورت ترکیبی از این دو ارائه می‌شود. از هر یک از این دو روش می‌توان برای سؤال و جواب، بحث‌های کلاسی، یا ارائه‌ی تکالیف به دانشجویان استفاده کرد. در یادگیری هم‌زمان، مدل کلاس سنتی الگو قرار داده می‌شود که در آن یک کلاس درس، سخنرانی یا گردهمایی با استفاده از فناوری‌های اینترنتی شکل می‌گیرد. بسته‌های نرم‌افزاری تخصصی متعددی برای این منظور طراحی شده‌اند. در این شیوه از ویدئو کنفرانس (کنفرانس صوتی) دو طرفه استفاده می‌شود. در سیستم‌های آموزشی ناهم‌زمان که از شیوه‌های هم‌زمان رایج‌ترند، محتوا و مطالب آموزشی از قبل تهیه و بر روی دیسک فشرده یا بر روی اینترنت قرار داده می‌شود و در اختیار دانشجو قرار می‌گیرد. دانشجو در هر زمانی که خواست می‌تواند این مطالب را مطالعه کند. محتوای آموزشی ممکن است، ترکیبی از متن، تصاویر ساکن، تصاویر متحرک، صوت یا فیلم باشد. از ویژگی‌های محتوای خوب، محاوره‌ای و تعاملی بودن این سیستم‌هاست (کاظم زاده و قهرمانی، ۱۳۸۸).

برای تحقق آموزش مجازی لازم است ابعاد مختلف آمادگی از لحاظ زیرساخت فنی، آمادگی سیاسی، آمادگی منابع انسانی و آمادگی سازمانی مورد ارزیابی قرار گیرد. چارچوب کلی این ارزیابی در سه بخش اصلی تقسیم بندی می‌شود که شامل: آمادگی سخت، آمادگی نرم، آمادگی پشتیبانی، نظارت و هماهنگی است.

الف- آمادگی سخت: این بخش ناظر به کلیه وجوهی است که به لحاظ سخت افزاری، تجهیزاتی و ارتباطی مورد نیاز است. بنابراین می‌توان آن را شامل دو بخش اصلی زیرساخت شبکه‌ای و تجهیزات دانست.

ب- آمادگی نرم: این بخش بیان‌کننده همه عوامل نرم شامل فناوری‌های نرم (مقررات، روندها، قوانین و ...) است که در ایجاد و پشتیبانی محیط‌های آموزشی برخط مورد نیاز است و اجزای آن شامل: منابع انسانی، مدیریت، قوانین و مقررات، استانداردها، منابع مالی، امنیت، محتوا و سیاست می‌باشد.

ج- آمادگی پشتیبانی، نظارت و هماهنگی: هر چه دو زیرساخت قبلی، ناظر به وجوه درونی است، این زیرساخت ناظر به ایجاد تعامل بین بخشی و هماهنگی میان اجزای مذکور در بخش‌های پیش گفته می‌باشد. بخش نظارت، خود شامل دوبخش نظارت بر فرایند و نظارت بر فرآورده آموزش است. فرایند ناظر به همه روال‌های اجرایی در محیط یادگیری است و فرآورده ناظر به محصول نهایی این فرایند می‌باشد. به تعبیر دیگر در این بخش هر دو عامل فرایندی و عملکردی مورد ارزیابی قرار می‌گیرد. نکته مهم این است که این بخش محیط بر همه اجزای قبلی (چه نرم و چه سخت) است و هر بخش از آنها را تحت نظارت دارد (داراب و منتظر، ۱۳۸۹).

۲-۱-۲-شيوه‌های آموزش مجازی

امروزه در آموزش‌های مجازی علاوه بر لوح فشرده و یا هم‌اندیشی از راه دور از بسیاری از شیوه‌های نوین الکترونیکی نیز برای آموزش دانشجویان استفاده می‌شود. برخی از این شیوه‌ها بدین قرارند:

آموزش فاصله‌ای

برای استفاده از روش آموزش فاصله‌ای^{۱۶}، با استفاده از دوربین‌های دیجیتالی و نصب آن بر روی رایانه می‌توان همزمان و در دو نقطه متفاوت از هر جای جهان، دانشجو را پای درس استاد نشاناند (مسعودی، ۱۳۸۷).

آموزش الکترونی

این شیوه آموزش آن‌لاین، دیدار مجازی و هم‌اندیشی «وب» است. با استفاده از نرم افزارهای آموزشی «وب» و آموزش زنده رویدادها از طریق اینترنت، تجربیات آموزشی دانشجویان بهبود و اصلاح می‌گردد.

پخش شبکه‌ای تعاملی

دانشگاه شبکه‌ای تعاملی^{۱۷}، به طور همزمان آموزش صوتی و تصویری را با فراهم آوردن امکان انتخاب ابزار دیداری مناسب برای آموزش رو در رو و تعاملی ارائه می‌دهد.

پخش شبکه‌ای زنده

در شیوه پخش شبکه‌ای زنده^{۱۸} یک همایش آموزشی را می‌توان به طور زنده بر روی اینترنت قرار داد تا دانشجویان از آن استفاده کنند. همچنین می‌توان از طریق استفاده از پرونده‌های موجود در هنگام پخش مستقیم و اینترنتی رادیو تلویزیونی از این همایش نیز بهره برداری کرد.

همایش‌های روی خط

همایش‌های «وب» و هر گونه برنامه هم‌اندیشی‌های زنده و آن‌لاین^{۱۹}، که مربوط به آموزش باشد از محل جلسات همایش برای دانشجو ارسال می‌شود.

آموزش آن‌لاین

در آموزش آن‌لاین، امکانات آموزشی الکترونی بر روی شبکه رایانه‌ای قرار می‌گیرد و به این ترتیب، دانشگاه مجازی تعاملی از طریق خدمات تعاملی، آموزش آن‌لاین را برای گروه زیادی از شرکت کنندگان فراهم می‌کند.

^{۱۶} . Distance learning

^{۱۷} . Interactive webeasting

^{۱۸} . Live webeasting

^{۱۹} . Online seminars.

پخش شبکه‌ای

پخش شبکه‌ای^{۲۰}، با استفاده از آموزش لوح فشرده همانند پخش تلویزیونی^{۲۱}، عمل می‌کند با این تفاوت که کیفیت پخش شبکه‌ای بسیار بالاتر است.

هم اندیشی مجازی

اجرای «وب هم اندیشی» یا همان هم اندیشی مجازی^{۲۲}، برای دانشجوی زمینه‌ای فراهم می‌آورد تا در کسب اطلاعات و سهیم شدن در تصمیم‌گیری‌ها حضور بیشتری داشته باشد (همان).

عناصر آموزش مجازی

آموزش مجازی دارای چند عنصر اساسی می‌باشد که از جمله آنها می‌توان به هدف‌ها، فعالیت یادگیری، مواد و منابع یادگیری، محتوای الکترونیکی، سامانه مدیریت یادگیری، ویژگی‌های معلم یا مربی و ویژگی یادگیرنده اشاره کرد.

۲-۲-۲- هدف‌های برنامه درسی

انسان‌ها به طور ذاتی برای رسیدن به آینده بهتر برای خود هدف تعیین می‌کنند. بنابراین زمانی می‌توان دارای عملکرد موفق بود که یادگیرندگان بدانند باید به چه هدفی دست یابند و به توانایی و قدرت خود در رسیدن به آن هدف اطلاع و ایمان داشته باشند (نصیری، ۱۳۸۳: ۳۲). هدف‌های برنامه درسی دانشگاهی بر اساس مطالعه‌ی چهار منبع فرهنگ و تجربه‌های نسل‌های گذشته، کارکردهای آموزش عالی در جهت رشد ملی، خدمات اجتماعی و موضوعات درسی تعیین می‌شود. هدف‌های برنامه‌ی درسی مجازی باید متناسب با نیازها و ویژگی‌های اجتماعی عصر اطلاعات انتخاب شود. رویکردهای مربوط به هدف‌های برنامه‌ی درسی دانشگاهی را می‌توان به دو دسته‌ی رویکردهای عقلانی^{۲۳} و رویکردهای فکورانه^{۲۴} تقسیم کرد. در رویکرد عقلانی، هدفهای برنامه‌ی درسی به صورت غیر منعطف، صریح و عینی تعیین می‌شوند. در این رویکرد عناصر برنامه درسی به صورت خطی از هدف‌های برنامه‌ی درسی تأثیر می‌پذیرند. در مقابل در رویکرد فکورانه هدف‌های برنامه‌ی درسی با توجه به ویژگی‌های یادگیرندگان، شرایط محیطی و وضعیت اجتماعی از انعطاف هدف‌مندی برخوردارند. در این رویکرد بین هدف‌های برنامه‌ی درسی و سایر عناصر ارتباط غیر خطی وجود دارد (سراجی، عطاران، نادری، عسگری، ۱۳۸۶).

۲-۲-۳- فعالیت‌های یادگیری

فعالیت یادگیری به مجموعه فرصت‌هایی گفته می‌شود که برای تحکیم و تعمیق آموخته‌های یادگیرنده در برنامه‌ی درسی ارائه می‌شود. از یک سو قابلیت‌های فاوا فرصت‌های یادگیری متعددی را در اختیار دانشجوی مجازی قرار می‌دهد و او می‌تواند با شرکت در این فعالیت‌ها دانش خود را بسازد. از سوی دیگر، در محیط آموزش مجازی دانشجوی

^{۲۰}. Webcasting

^{۲۱}. Broadcasting.

^{۲۲}. Virtual conference

^{۲۳}. Rational

^{۲۴}. Reflective

باید خود در قالب فردی یا گروهی برای انجام فعالیت‌ها تلاش کند، زیرا در این محیط عدم انجام فعالیت به معنی عدم حضور است.

۲-۲-۴- مواد و منابع یادگیری

یکی از قابلیت‌های مهم محیط یادگیری الکترونیکی دسترسی به مواد و منابع گوناگون یادگیری است. هر یادگیرنده الکترونیکی می‌تواند با کسب مهارت‌های جستجو، به منابع یادگیری وسیع دسترسی داشته باشد. این دسترسی‌ها، به یادگیرنده امکان می‌دهد تا دیدگاه‌های متفاوتی را نسبت به موضوع یادگیری ملاحظه کند و دید جامعی درباره آن بدست آورد.

۲-۲-۵- محتوای الکترونیکی

محتوا مجموعه‌ای از حقایق، مفاهیم، قواعد، روش کارها و نگرش‌های مربوط به یک موضوع درسی است که بر اساس ملاک‌های علمی و دقیق انتخاب و با به کارگیری ابزارهای چند رسانه‌ای در محیط الکترونیکی به یادگیرنده ارائه می‌شود (سراجی، ۱۳۹۰). محتوای الکترونیکی بدنه اصلی یک دوره آموزش مجازی را تشکیل می‌دهد و با استفاده از انتقال صدا، تصویر و متن و غیره ارائه می‌شود که با بهره‌گیری از ارتباط دوسویه بین افراد فراگیر و استاد یا بین فراگیران، کیفیت ارائه دوره آموزشی به بالاترین سطح خود می‌رسد. محتوای یک ماده درسی دانش سازمان یافته و اندوخته شده، اصطلاحات، واقعیت، حقایق، قوانین، اصول و روش‌ها، مفاهیم، تعمیم‌ها و مسایل مربوط به همان ماده درسی است (زندى، معصومی فرد، معصومی فرد، ۱۳۹۱). دو سیستم مدیریت آموزشی و مدیریت محتوا در کنار یکدیگر سیستم مدیریت محتوای آموزشی را شکل می‌دهند. این سیستم، محیطی چند کاربره است که توسعه دهندگان دوره‌های آموزشی با کمک آن می‌توانند عملیات ایجاد، ذخیره، استفاده مجدد، مدیریت و تحویل محتوای دیجیتال آموزشی از انبار مرکزی را انجام دهند. این سامانه فرایند ساخت، ذخیره و تحویل محتوای آموزشی را مدیریت می‌کند (میرزایی و شعبانی نیا، ۱۳۹۲).

۲-۲-۶- استانداردهای محتوای الکترونیکی

استانداردها در اصل زبان مشترک بین سازندگان و طراحان و استفاده کنندگان هستند که بسیاری از امور را آسان می‌نمایند. این استانداردها بر حسب مورد کاربردشان دسته بندی می‌شوند: استانداردهای مربوط به ابر داده‌ها، بسته بندی مطالب و محتویات، ارزیابی فراگیرنده، پروفایل شخص فراگیرنده، محیط زمان اجرا.

ابرداده‌ها^{۲۵}

ابرداده‌ها در واقع اطلاعات توصیفی سایر داده‌ها از جمله محتویات آموزشی می‌باشند.

بسته بندی مطالب و محتویات

استانداردهای مربوط به بسته بندی مطالب و محتویات آموزشی انتقال این مطالب و محتویات را از یک سیستم آموزشی به سیستم دیگر تسهیل می‌نماید.

ارزیابی فراگیرنده

با به کارگیری این استاندارد، سیستم‌های آموزش و فراگیری الکترونیکی به خصوص سیستم‌های تحت وب قادر خواند بود آیت‌ها(سئوالات) و ارزشیابی‌های (تست های) خود را با یکدیگر مبادله کنند.

پروفایل شخص فراگیرنده

هر نوع سیستم آموزش و فراگیری الکترونیکی بایستی اطلاعات به اصطلاح مربوط به پروفایل شخص فراگیرنده و نیز سایر کاربران را مدیریت کند.

محیط زمان اجرا^{۲۶}

این محیط تعیین کننده نحوه ارائه مطالب و محتویات، گرفتن بازخورد از فراگیرنده و محیط و بطور کلی بیانگر نحوه برآورده شدن موارد کاربرد سیستم (خدمات آموزش و فراگیری الکترونیکی) می‌باشد.

۲-۲-۷- بررسی استانداردهای آموزش و فراگیری الکترونیکی

با توجه به سیر تکاملی استانداردهای آموزش الکترونیکی، دو استاندارد اسکرم و ای ام اس^{۲۷} را به طور اجمالی شرح می‌دهیم (مهربان و مصلی نژاد، ۱۳۸۸).

• استاندارد ای ام اس

پروژه ای ام اس به عنوان زیر ساخت ملی آموزش عالی در ایالات متحده شروع شد. هدف این پروژه ایجاد استانداردهایی جهت رویارویی با مسایل و مشکلات مرتبط با گسترش روزافزون بکارگیری فناوری‌های نوین در امر آموزش و فراگیری می‌باشد (مومنی راد و علی آبادی، ۱۳۸۹).

• استاندارد اسکورم

اسکورم یک سری عملیات است که بر روی اجزاء محتوای الکترونیکی صورت می‌گیرد تا آنها را به یک شکل واحد در آورد. هدف اصلی و تأکید ویژه آن بر همسوسازی ویژگیهای معین شده توسط سایر گروههای استاندارد سازی یادگیری الکترونیکی و همچنین طراحی و پیاده سازی محیط زمان اجرا برای یادگیری الکترونیکی و مطالب و محتویات دیجیتال می‌باشد.

^{۲۶} Runtime Environment.
& Scorm^{۲۷}. Ims

محتوای اسکورم دارای دو بخش اصلی است:

الف- یک مشخصه‌ی بسته بندی محتوا که نحوه‌ی بسته بندی محتوا را به طور کامل مشخص کرده و آن را برای ارتباط با سیستم‌های مدیریت آماده می‌کند.

ب- یک مشخصه ابر داده برای تشریح اجزای محتوا(هیلاک، ۱۳۸۸: ۴۷).

موفقیت استانداردهای فناوری یادگیری و سازمانهای درگیر در استاندارد سازی محصولات آموزشی، با مرور زمان مشخص می‌شود. بدیهی است که استانداردها در آموزش الکترونیکی نقش مؤثری داشته و گروههایی نیز در این زمینه موفقیتهایی کسب کرده اند(خادم‌الحسینی و همکاران، ۱۳۸۴: ۷۲).

۲-۲-۸- سامانه مدیریت یادگیری

سامانه‌های مدیریت یادگیری نرم‌افزارهایی هستند که اقدامات و فعالیت‌های آموزشی از ابتدا تا انتها در آنها ثبت می‌شود. در این سامانه‌ها امکانات مربوط به ثبت نام، نحوه دسترسی کاربران، تولید و ارائه محتوا، دسترسی به مواد و منابع یادگیری، راهنمایی یادگیرنده، ارزشیابی، گزارش پیشرفت و امکان ذخیره آن گنجانده می‌شود. سامانه‌هایی مانند؛ بلک بورد^{۲۸}، وب سی تی^{۲۹} و فرست کلس^{۳۰} نمونه‌هایی از این نرم افزارها هستند. امروزه سامانه‌ها نه تنها بر ارائه آموزش‌های مجازی، بلکه برای ارائه آموزش‌های ترکیبی و تقویت آموزش‌های حضوری نیز مورد استفاده قرار می‌گیرند(سراجی و عطاران، ۱۳۹۰: ۲۴۷). بعد سامانه مدیریت یادگیری الکترونیکی^{۳۱} یک سامانه کاربردی فرایند اطلاعات است که محتوای یادگیری بر آن سوار شده و همه انواع مواد آموزشی مرتبط با یادگیری را حمایت می‌کند. بعد سامانه مدیریت یادگیری الکترونیکی شامل چند عامل می‌باشد از جمله: کیفیت محتوای سامانه، کیفیت تعامل سامانه، کیفیت پاسخگویی سامانه، کیفیت ویژگی‌های فنی سامانه.

- کیفیت محتوای سامانه: محتوای یادگیری، محصول تولید شده سامانه مدیریت یادگیری می‌باشد و یک عامل حیاتی در موفقیت و جهت بخشی در راستای رضایت یادگیرنده می‌باشد.
- کیفیت تعامل سامانه: علاوه بر ارائه و دسترسی به رسانه‌های آموزشی و سنجشی، سامانه‌های یادگیری الکترونیکی اثربخش باید تعاملی باشند. تعاملات بین خود دانشجویان، تعامل بین مدرس و دانشجو و مشارکت در یادگیری است که خود نتیجه این تعاملات است. سامانه‌های به کارگرفته شده از ابزارهایی هم چون پست الکترونیکی، تابلو آگهی، تخته نگارش، اتاق گفتگو و غیره برای ارائه این تعامل بهره می‌برند.
- کیفیت پاسخگویی سامانه: هر سامانه یادگیری الکترونیکی مناسبی که از لحاظ رسانه‌های گوناگون انسجام یافته باشد و قابلیت تعامل نیز داشته باشد، اگر در زمان پاسخگویی ضعیف عمل کند سامانه‌ای نخواهد بود که ادراک سودمندی یا سهولت کاربری را داشته باشد.

Black Board.^{۲۸}

Webct.^{۲۹}

Frist Class.^{۳۰}

Learning Management System(LMS)^{۳۱}.

- کیفیت ویژگیهای فنی سامانه: ویژگی فنی سامانه برمی گردد به توانایی سامانه‌های یادگیری الکترونیکی برای ارائه و دستیابی راحت به رسانه‌های آموزشی و ارزشیابی آن‌ها، این چنین ویژگی‌هایی به دانشجویان اجازه دستیابی به محتوای دوره، رجوع به تکالیف محول شده و تکمیل کردن آزمون‌ها و آزمونک‌های برخط را می‌دهد (زمانپور و میرزابیگی، ۱۳۸۹).

۲-۹- نقش معلم در محیط‌های یادگیری الکترونیکی

مدرس الکترونیکی فردی است که نقش و وظایف خود را با به کارگیری ابزار فناوری اطلاعات و ارتباط ایفا کرده، با ارائه شیوه‌های خلاقانه، امور یادگیری را تسهیل و مدیریت می‌کند (تقی یاره، نیک رفتار، عباسعلی، ۱۳۹۱). مطالعات اولیه‌ای که در رابطه با وظایف و نقشهای مدرسان برخط صورت گرفته مطالعات برگ^{۳۲} است که از نظر او مهمترین وظایف معلم الکترونیکی را وظیفه آموزشی، اجتماعی، مدیریتی و فنی می‌داند (برگ، ۱۹۹۵). معلم باید آگاه باشد که یادگیرندگان دانشگاه مجازی از فرهنگهای مختلف و مکانهای مختلف دنیا به طور مجازی گرد هم آمده‌اند و نیازی به دانستن تمامی مطالب ندارند (کوهن^{۳۳}، ۱۹۹۹).

یک معلم خوب، در این محیط که رویکرد غالب آن رویکرد ساختارگرا و سرشار از اطلاعات و رسانه‌های گوناگون برای دسترسی به اطلاعات است، نه تنها باید از توانایی تعلیم دادن برخوردار باشد، بلکه باید بتواند در کلاس نیز رفتار شایسته‌ای داشته باشد و برای انتخاب عاقلانه و استفاده خلاقانه‌تر از کامپیوتر و دیگر وسایل مربوط به تکنولوژی، از مهارت و دانش کافی برخوردار باشد. معلم دیگر تنها منبع اطلاعاتی به شمار نمی‌رود، اما می‌تواند نحوه یافتن منابع مختلف را آموزش دهد. معلم امروز دیگر تمامی پاسخ‌ها را نمی‌داند و دیگر به عنوان فردی که تمامی مسائل و راه‌حل آنها را می‌داند مطرح نیست، ولی نقش مهم خود را به عنوان مشاور و تسهیل کننده امر یادگیری پذیرفته است و می‌تواند به معلمی تبدیل شود که با انجام ماهرانه کارها، دانش‌آموزان را به یادگیری تشویق کند (خسروی، ۱۳۸۶: ۱۴۷).

همچنین می‌توان در نظر گرفت که مدرسان در محیط مجازی دارای وظایفی و نقش‌هایی مانند: ارتباطات و تعامل، آموزش و یادگیری، اداره و مدیریت و استفاده از فناوری می‌باشند (اکبری بورنگ، جعفری ثانی، آهنچیان، کارشکی، ۱۳۹۱). مهارتهای مدرسان و نقش آنها به تسهیل تعامل معنی‌دار حضوری و غیرحضوری یادگیرنده با اطلاعات و تعامل با یادگیرندگان دیگر مربوط می‌باشد. تدریس در کلاس درس مجازی مستلزم به کارگیری شیوه‌های جدید و تجدیدنظر در شیوه‌های قدیم می‌باشد به شرح زیر:

- کلمات با دقت انتخاب شوند.

- طول سخنرانی وب باید کوتاه باشد و سخنرانی به چند بخش تقسیم می‌شود تا فرصت مشارکت برای یادگیرنده فراهم گردد.

^{۳۲}. Z.L. Berge

^{۳۳}. A. Cohen

- تکالیفی ارائه شود که نیاز به همکاری داشته باشد.

- پست الکترونیک در نظر گرفته شود زیرا فرصت برقراری ارتباط غیر حضوری را میان یادگیرنده با مربی و با دیگر یادگیرندگان امکان‌پذیر می‌سازد.

- فهرستی از محتوای برنامه ارائه گردد.

معلمان و مدرسان مهارت آموزی از فشارهای غیر ضروری تعبیر تدریس بر خط به عنوان همه چیز یا هیچ باید پرهیز کنند. گذر از تدریس سنتی به تدریس برخط نیازمند حرکت تدریجی است. در حالی که مدرسان می‌خواهند به سرعت این گذار انجام پذیرد و غالباً محتوا تدریس سنتی را برای توزیع برخط عرضه می‌کنند. علاوه بر محتوا باید آماده سازی‌ها برای معرفی محتوا در یک کلاس مجازی یا محیط یادگیری انجام پذیرد. شرکت‌کنندگان نیز باید آماده شوند تا با یکدیگر در محیط جدید تعامل برقرار کنند. (بروور دوزونج و استوت، ۱۳۸۲، ۳۵). معلمان می‌توانند در حین اجرای دوره‌های آموزشی با ضرورت پهنای باند مورد نیاز برای رسانه‌های مختلف، زیرساخت‌های مخابراتی لازم را در نظر آورند (کاردان، ۱۳۸۶: ۴۰۲).

۲-۲-۱۰- مهارت‌های مورد نیاز یادگیرنده الکترونیکی

یادگیرنده منابع غنی اطلاعاتی را می‌شناسد و آنها را ارج می‌نهد به خوبی می‌داند که چه می‌خواهد و به دنبال چه چیزی است، متفکری نقاد، تحلیل‌گر و گزینش‌گر اطلاعات است، از فنون و ابزارهای فناوری اطلاعات و ارتباطات برای مرور اطلاعات و داده‌ها از منابع گوناگون استفاده می‌کند. داده‌ها و اطلاعات را تجزیه و تحلیل، ترکیب و ارزشیابی می‌کند و آنها را به شکل اطلاعات و دانش مفید و قابل استفاده ارائه می‌دهد. او به مثابه تولیدکننده دانش، با استفاده از منابع و فناوری‌های نو، اعتماد به نفس، صلاحیت، راهبردهای مدیریت اطلاعات و مهارت‌های فنی لازم را کسب می‌کند تا بتواند در زندگی روزمره و در محیط کار خود ابزارهای فناورانه و ارتباط جمعی را با موفقیت راه‌اندازی کند و مورد استفاده قرار دهد (خسروری، ۱۳۸۶).

برای اینکه یادگیرندگان برای جزئیات درس آماده شوند، باید فعالیت‌های پیش از یادگیری متنوعی تدارک دیده شود تا یادگیرنده را برانگیزاند و او را برای یادگیری الکترونیکی آماده کند. دلیل منطقی فراهم شود تا یادگیرندگان از اهمیت و مفید بودن درس الکترونیکی مطلع شوند. برای کمک به یادگیری جزئیات درس و به منظور نشان دادن ساختار شناختی موجود، باید ترکیب و یکپارچگی جزئیات درس الکترونیکی و فعال سازی ساختارهای موجود فراگیرندگان فراهم شود. یادگیرندگان باید از پیامدها و نتایج یادگیری درس مطلع شده باشند به گونه‌ای که بدانند چه انتظارات و توقعاتی از آنان می‌رود و بتوانند پیش بینی کنند چه موقع به نتایج نهایی درس رسیده‌اند. پیش سازمان دهنده‌ای باید آماده شده باشد تا ساختاری را برای سازمان دادن جزئیات درس الکترونیکی ایجاد کند یا میان آنچه یادگیرندگان از قبل می‌دانسته‌اند و آنچه را که در حال حاضر یاد می‌گیرند، ارتباط برقرار کند (اندرسون و الومی، ۱۳۸۵: ۵۲).

دانشجوی مجازی تحت عنوان شخصیت الکترونیکی باید دارای تواناییهای معینی چون توانایی تبادل نظر درون گروه به منظور تدوین پاسخها، حفظ مسائل محرمانه و رازداری در فرایند ارتباط، ابراز هیجانانگیز به شکل نوشتاری به شخصی که با او همکاری داشته و شخصی سازی ارتباطات در فرایند آموزش درون شبکه‌ای باشد. همکاری یکی از مشخصات بارز گروه‌های یادگیری در آموزش درون شبکه‌ای است. همکاری فرایندی است که به دانشجویان کمک می‌کند از طریق وجود اهداف، کشف و فرایند مفهوم پردازی مشترک به سطوح عمیق‌تری از تولید دانش دست یابند. دانشجوی مجازی باید انعطاف‌پذیر باشد و تجارب و عقاید جدید را با آغوش باز بپذیرد. در کلاس درون شبکه‌ای، دانش و معرفت از طریق مشارکت دو گروه یادگیری مربی و دانشجو به وجود می‌آید (اصنافی و حمیدی، ۱۳۸۴).

راهبردهایی از قبیل فعالیتهای متنوع درسی به منظور به کارگیری همه شیوه‌های یادگیری، به حداکثر رساندن فایده رویکردهای چندگانه با توجه به موضوع، بحث در خصوص رهنمودهای درسی با فراگیران به منظور دستیابی به هدف یادگیری، استفاده از اینترنت به عنوان ابزار و منبع تدریس و تشویق دانشجویان برای جست و جوی منابع در آن، محیط انعطاف‌پذیری را مهیا می‌سازد (شفیع پور مطلق، ۱۳۸۷). نیکولز^{۳۴} نیز در سال ۲۰۰۸ در پژوهش خود مدلی مفهومی به نام ای ال پی ام^{۳۵} پیشنهاد داد. او در مدل خود عوامل مؤثر بر گرایش و اصرار دانشجویان به یادگیری الکترونیکی را گرایش به رایانه، انگیزه شخصی دانشجویان، برانگیزاننده‌های محیطی، رضایت، عملکرد گذشته دانشجویان و موارد جمعیت شناختی مربوط به آنها معرفی کرد (الهی، کنعانی، شایان، ۱۳۹۰).

طبق نظر سنچز از جمله عواملی که بر دانشجویان در یادگیری الکترونیکی مؤثر است می‌توان؛ نگرش، سهولت استفاده و هدف استفاده از وب را مهم دانست (فرانکو، لویزو و لیکاکا^{۳۶}، ۲۰۰۹). بنابراین برخی از دانشگاه‌ها یا موسسه‌های ارائه‌کننده آموزش مجازی با توجه به ویژگیهای محیط‌های مجازی و برای کمک به یادگیرندگان مهارت‌های مورد نیاز یادگیرندگان را فهرست می‌کنند.

محیط الکترونیکی از ابزارها، امکانات و نرم افزارهای گوناگونی تشکیل شده است. طراحان و برنامه‌ریزان درسی با به کارگیری این ابزارها و نرم افزارها می‌توانند مطالب و مفاهیم آموزشی را به صورت چند رسانه‌ای تهیه کنند و با پیوندگذاری‌های گوناگون مطالب مرتبط با موضوع درس را در دسترس یادگیرندگان قرار دهند. با توسعه دسترسی به رایانه‌ها و اینترنت فرصتهای جدیدی برای یادگیری به وجود آمده است. این فناوری‌ها به مدرسان در کلاس درس و طراحان، تهیه‌کنندگان و مجریان انواع آموزش‌های رسمی و غیررسمی در سطوح مختلف امکان می‌دهد تا با به کارگیری امکانات چند رسانه‌ای، تعاملی و شخصی سازی محیط یادگیری غنی و اثربخشی برای یادگیرندگان فراهم سازند (سراجی و عطاران، ۱۳۸۹: ۵۶).

درخصوص مهارت‌های مورد نیاز دانشجو در محیط مجازی می‌توان ویژگیهای زیر را برای این محیط در نظر گرفت:

- محیط یادگیری مجازی از فناوریها، ابزارها و نرم افزارهای گوناگون شکل می‌گیرد؛ این محیط از ابزارهایی مانند رایانه، اینترنت و نرم افزارهای صوتی، متنی و گرافیکی و سیستم عامل تشکیل شده است.

^{۳۴}. Nikolz

^{۳۵}. E-learning Persistence Model(e-LPM)

^{۳۶}. Franco, S.M. Z.F. Lopez, M. F. Velicia, M. F.

- انتقال اطلاعات و تعامل میان افراد در محیط یادگیری مجازی از طریق ابزارها و نرم افزارهای گوناگون انجام می‌شود.

- در محیط یادگیری مجازی، امکان دسترسی به منابع اطلاعاتی گوناگون برای دانشجو وجود دارد؛ در این محیط دانشجو به منابع متنی، صوتی و تصویری متنوعی مانند کتابخانه‌های دیجیتال، گالری‌های تصاویر و فایل‌های صوتی دسترسی دارد و می‌تواند آنها را دستکاری و شخصی‌سازی کند.

- در محیط یادگیری مجازی، امکان رویارویی با نظرهای گوناگون در تالارها، وبلاگ‌ها و ویکی‌ها برای دانشجو وجود دارد؛ در این محیط، نظرها و دیدگاه‌هایی مختلف در زمینه موضوع‌های گوناگون در تالارها، وبلاگ‌ها، ویکی‌ها و شبکه‌های اجتماعی ارائه می‌شود.

- در محیط یادگیری مجازی، امکان ارتباط هم‌زمان و ناهم‌زمان با افراد و منابع گوناگون برای دانشجو وجود دارد. دانشجو در زمان دلخواه به برخی از عناصر برنامه درسی مجازی مانند؛ محتوای درس، انجام فعالیت‌های یادگیری و مطالعه منابع مختلف دسترسی دارد.

- محتوای آموزشی در محیط یادگیری مجازی به صورت خودآموز، چند رسانه‌ای و ابررسانه‌ای^{۳۷} طراحی و تولید می‌شوند.

- در محیط یادگیری مجازی، دانشجو با انتخاب‌هایی متنوع مانند؛ انتخاب زمان مطالعه، انتخاب قالب‌های متنی، صوتی، تصویری یا ترکیبی از آنها، انتخاب نحوه استفاده از امکان‌های پشتیبانی و حتی انتخاب شیوه انجام تکالیف درسی روبرو است.

- در محیط یادگیری مجازی تعامل میان یادگیرنده و یاددهنده به صورت غیر حضوری انجام می‌شود. در محیط حضوری، تعامل میان افراد از فاصله نزدیک و از طریق علائم کلامی و غیرکلامی انجام می‌شود ولی در محیط مجازی، هم‌زمان یاددهنده و یادگیرنده از فاصله دور با استفاده از علائم کلامی و غیرکلامی در شرایطی خاص با یکدیگر ارتباط برقرار می‌کنند (سراجی، ۱۳۹۲).

با توجه به مباحث گفته شده یادگیرنده برای شرکت در دوره‌های مجازی به مجموعه‌ای از مهارت‌ها نیاز دارد که از جمله آنها می‌توان به مهارت به کارگیری رایانه، مهارت در به کارگیری ابزارهای اینترنتی و سامانه‌های مدیریت یادگیری، تجربه‌های اولیه، مدیریت زمان، مهارت‌های زبانی، مهارت‌های نوشتاری، مهارت حل مساله، مهارت تفکر انتقادی، مهارت پرسشگری، مهارت به کارگیری شیوه‌های مطالعه و یادگیری، مهارت فراشناختی، مهارت خودرهبایی، مسئولیت‌پذیری، خودارزیابی، مهارت برقراری ارتباط هم‌زمان و ناهم‌زمان اشاره کرد.

^{۳۷}. Hypermedia

مهارت به کارگیری رایانه

در محیط یادگیری الکترونیکی یادگیرنده برای دسترسی به محتوای آموزشی، انجام فعالیت‌های یادگیری، شرکت در بحث‌های همزمان و ناهمزمان به ابزارها و نرم‌افزارهای گوناگون مانند؛ رایانه، اسکنر، چابگر، بلندگو، نرم‌افزارهای گرافیکی، متنی و صوتی نیاز دارد و باید علاوه بر دسترسی به این ابزارها، مهارت‌های کار با آنها را داشته باشد. برای نمونه یکی از مهارت‌های مورد نیاز برای کار با این ابزارها مهارت استفاده از صفحه کلید است.

مهارت در به کارگیری ابزارهای اینترنتی و سامانه‌های مدیریت یادگیری

یادگیرنده در محیط یادگیری الکترونیکی علاوه بر مهارت در کاربرد رایانه، برای جستجو در منابع، برقراری ارتباط با دیگران، نشر ایده‌ها و تولید محتوا به برخی از ابزارها و نرم‌افزارهای اینترنتی نیاز دارد و بایستی مهارت به کارگیری آنها را داشته باشد. یادگیرندگانی که از مهارت‌های پیشرفته برخوردار هستند، در محیط یادگیری الکترونیکی بهتر منابع یادگیری را جستجو و مطالعه می‌کنند و کارآیی بیشتری دارند (سراجی و عطاران، ۱۳۹۰: ۳۲۲).

مهارت در به کارگیری تجارب اولیه

در یادگیری الکترونیکی با توجه به مراحل که پشت سر گذاشته می‌شوند یادگیرنده به کمک مدرس اطمینان حاصل می‌کند که چطور از منابع موجود استفاده کند. این امر باعث می‌شود که اعتماد به نفس لازم را به دست بیاورد و به محیط جدید عادت کند. یادگیرنده با سایر یادگیرندگان و مدرس ارتباط برقرار می‌کند و از پست الکترونیک، اتاق گفتگو استفاده می‌کند. برقراری ارتباط بیشتر با دیگران باعث اعتماد به نفس بیشتری در یادگیرنده خواهد شد. یادگیرنده از طریق پرسیدن سؤال، بررسی محتوا، تأمل بر مواد درسی و بررسی پاسخ‌ها شناخت بیشتری از موضوع، محیط، مدرس و سایر هم دوره‌ای‌های خود به دست می‌آورد.

مدیریت زمان

یکی از مزایای یادگیری الکترونیکی آزادی عمل در انتخاب زمان دلخواه است که در آن زمان یادگیری یادگیرنده انتخاب می‌شود. در دوره‌های سنتی یک برهه حاوی برنامه دوره‌هایی که باید در آنها شرکت کرد و تکالیفی که باید انجام دهند در اختیار یادگیرنده قرار می‌گیرد. در این دوره طول زمان درس خواندن را یادگیرنده خود تعیین می‌کند. در این دوره‌ها یادگیرنده ساختار دوره را مدنظر قرار می‌دهد و اهداف و برنامه زمان‌بندی خود را بررسی می‌کند (کلارک، ۱۳۹۱: ۱۴۹). بر اساس مدیریت زمان، توصیه در هر زمینه‌ای مبتنی بر اهداف صورت می‌پذیرد. به محض این که اهداف و اولویت‌ها مشخص گردیدند، زمان مورد نیاز برای آنها تخصیص می‌یابد. از این طریق می‌توان برای شرکت دانشجویان مجازی در آموزش برنامه‌ریزی کرده و از ایجاد اضطراب در آنها ممانعت به عمل آورد (پالوف و پرات، ۱۳۸۴: ۱۳۸).

مهارت‌های زبانی

مهارت‌های زبانی شامل شنیدن، سخن گفتن، خواندن و نوشتن می‌شود. آشنایی یادگیرنده با زبان‌های خارجی، خصوصاً زبان محیط الکترونیکی یادگیری و زبانی که منابع درسی و کمکی در فرایند یادگیری دارای اهمیت است حائز اهمیت می‌باشد. یادگیرنده به عنوان یک کاربر باید بتواند با محیط الکترونیکی کلاس مجازی و امکانات وابسته به آن ارتباط مؤثر برقرار کند و این جز با تسلط کامل به زبان محیط ارتباط و نرم افزار دوره امکان‌پذیر نیست. استفاده از منابع الکترونیکی کتابخانه مجازی نیز مستلزم آشنایی با زبان اینگونه منابع است. اگر زبان محیط یادگیری با زبان منابع متفاوت باشد، لازم است یادگیرنده در حد نیاز با آن زبان نیز آشنایی داشته باشد.

مهارت‌های نوشتاری

نوشتن محصول یا فرایند ارتباط عنوان و موضوع، هدف خواننده است. همه این عناصر در شکل‌گیری نوشته تأثیر می‌گذارند. قدم نخست برای نوشتن تعیین موضوع، هدف و خواننده مطالب است. در قدم بعدی گردآوری اطلاعات و سازماندهی آنها و سپس ارائه نخستین پیش نویس و تجدیدنظر در آن تا حصول به نتیجه مطلوب است. یادگیرنده باید بتواند از طریق نوشتن در محیط الکترونیکی با دیگران ارتباط برقرار نموده و به تعامل پردازد. توانایی خلاصه کردن، بیان عقاید و نظرات در قالب واژه‌های مناسب، سازماندهی متن به بخش‌ها، پارگراف‌ها و جملات مناسب از جمله مهارت‌های نوشتن است (بابائی، ۱۳۸۹: ۱۷۴).

مهارت حل مساله

تشخیص و کاربرد دانش و مهارت‌هایی که منجر به پاسخ درست یادگیرنده به موقعیت یا رسیدن او به هدف موردنظرش می‌شود، را مهارت حل مساله گویند. در محیط یادگیری الکترونیکی یادگیرنده به دلیل سهولت دسترسی به منابع اطلاعاتی گوناگون و ملاحظه نظرات مختلف در تالارها و سایر ابزارهای اجتماعی با نظرات و ایده‌های گوناگون درباره یک موضوع یا مساله روبرو می‌شود، لیکن برخی از نظرات و دیدگاه‌هایی که در منابع مختلف مطرح می‌شود، ممکن است با یکدیگر همخوانی نداشته و در مواقعی نیز با هم متناقض باشند. از این رو یادگیرنده باید با در کنار هم قرار دادن اطلاعات جمع‌آوری شده متناسب با مساله راه حل یا راه‌حل‌ها را ارائه کند (سراجی و عطاران، ۱۳۹۰: ۳۳۲). در آموزش مجازی یادگیری مشارکتی و همکاری به عنوان یک عملکرد حیاتی است که مبتنی بر حل مسئله می‌باشد و از طریق تأمل در تجارب دانشجویان، فعل و انفعالاتی که در آن رخ می‌دهد به عنوان یک روشی ایده‌آل محسوب می‌شود و یادگیرندگان برای حل مسائل در یک وضعیت خاص قرار می‌گیرند. درس با یک مسئله شروع می‌شود و دانشجویان مسئول بررسی مسئله، طراحی و پیدا کردن راه حل هستند. حل مسئله فراگیر محور است و در آن فراگیران یک هدف مشترک دارند و از طریق تعامل و تأمل در تجارب خود برای حل مسائل همکاری می‌کنند (چویه^{۳۸}، ۲۰۱۰).

مهارت تفکر انتقادی

Y.Chuyeh¹.

مهارت تفکر مستدل و تیزبینانه درباره اینکه فرد چه چیزی را باور کند و چه اعمالی را انجام دهد، تفکر انتقادی گویند. تفکر انتقادی توانایی است برای موفقیت تحصیلی در آموزش عالی. بنابراین به عنوان مهارتی فعال می‌باشد برای تفسیر و ارزیابی مشاهدات، ارتباطات و اطلاعات و استدلال آنها (کوجاکاریو و باتنارو^{۳۹}، ۲۰۱۴). تفکر در نتیجه‌ی فعالیت تیمی در فرآیند یادگیری و یا محتوای برنامه درسی، از نشانه‌های آموزش درون شبکه‌ای است. دانشجوی مجازی از طریق سئوالات مستقیم تشویق به تفکر می‌شود. همچنین فضای یادگیری باید به گونه‌ای مهیا گردد که اجازه‌ی تفکر در جنبه‌های گوناگون آموزش درون شبکه‌ای را بدهد. برای اینکه یادگیرندگان اندیشمندی منتقد شوند باید به موارد زیر توجه کنند:

- **وضوح:** یادگیرنده باید در مورد عقاید خود و نحوه‌ی بیان آنها صراحت داشته باشد.
- **ثبات:** باید در رفتار و تفکر خود ثبات داشته باشند.
- **صراحت:** باید خود را در اختیار فرآیند یادگیری قرار داده و در جستجوی یادگیری در هر زمان و مکان باشد.
- **ارزشیابی:** باید بینشی فراتر از سطحی نگری داشته، به ارزشیابی مواد درسی پرداخته و با استفاده از تجارب زندگی به عنوان راهنما، آنها را تجزیه و تحلیل کند.
- **ارتباط:** باید توانایی بیان ایده‌های خود را داشته، به گونه‌ای که دیگران آنها را بفهمند.
- **دارا بودن الگوی رفتاری خاص:** باید روشن و مشخص عمل کرده و بر بازخورد و ارتباطات تأکید کند.
- **در دسترس بودن:** باید قابل دسترس بوده و افکار خود را در معرض بحث قرار دهد، حتی اگر متفاوت از افکار دیگران باشد.
- **انعطاف پذیری:** باید دیدی باز نسبت به عقاید جدید داشته باشد و در خصوص راه‌های جدید انجام کار با تنگ نظری برخورد نکند.
- **شهامت ریسک پذیری:** باید برای ابراز عقاید خود و ارائه‌ی بازخورد به دیگران شهامت داشته باشند. همچنین برای تشویق مهارت‌های تفکر انتقادی در کلاسهای مجازی باید مواردی را مورد توجه قرار داد از جمله:
- دانشجویان را تشویق به یافتن قیاس و انواع دیگر روابط بین اطلاعات مختلف در بحث‌ها و مواد خواندنی درس کنند.
- مسائلی یا مواردی ارائه شوند که دانشجویان با آنها کار می‌کنند و آنها را تشویق به یافتن و ارزشیابی راه‌حل‌های جایگزین برای آن مسائل کنند.

- تعامل را ارتقاء بخشند، بحث به دانشجویان کمک می‌کند تا به موضوعات از نقطه نظرهای مختلف نگاه کنند.
 - از پرسشهای باز پاسخ^{۴۰} که باعث تشویق تفکر و تخیل می‌شود، بهره‌جویند.
 - از ماهیت غیر همزمان محیط مجازی برای ارتقای تفکر و تجزیه و تحلیل استفاده کنند (پالوف و پرات، ۱۳۸۴: ۲۵۷).
- در محیط یادگیری الکترونیکی یادگیرندگان با استفاده از موتورهای جستجو به منابع و اطلاعات گوناگون دست می‌یابند. لیکن برای بررسی میزان اعتبار، صحت و سقم و سودمندی آن باید اطلاعات به دست آمده را به دقت و تیزبینی مورد بررسی مجدد قرار دهند.

مهارت پرسشگری

پرسش‌ها بر اساس عمق و اهداف انواع مختلف دارند. انواع پرسش‌ها را می‌توان به شش دسته تقسیم کرد؛ پرسش‌های روشن ساز و تصریح کننده، پرسش‌های باز و وسیع، پرسش‌های زنجیره‌ای، پرسش‌های فرضیه‌ای، پرسش‌های استنتاجی و پرسش‌هایی که به ارائه شواهد و مدارک بیشتر نیاز دارند. بر اساس این تقسیم‌بندی بین نحوه طرح سوال و پاسخ مورد انتظار تناسبی وجود دارد. در محیط یادگیری الکترونیکی یادگیرنده برای شرکت در بحث‌های همزمان و ناهمزمان باید بتواند متناسب با نیازها و چالش‌های ذهنی خود پرسش‌های خود را طرح کند (سراجی و عطاران، ۱۳۹۰: ۳۳۳).

مهارت به کارگیری شیوه‌های مطالعه و یادگیری

راهبردهای مطالعه و یادگیری به هر گونه رفتار، اندیشه یا تدبیری گفته می‌شود که یادگیرنده در حین یادگیری به منظور سازماندهی، ذخیره و استفاده بهتر از اطلاعات آنها را به کار می‌گیرد. برخی از شیوه‌های موثر برای مطالعه و یادگیری عبارتند از؛ استفاده از واسطه‌ها، تصویرسازی ذهنی، تکرار مطالب یادگیری، آهنگ دار کردن یا قافیه‌مند ساختن مطالب یادگیری، انتخاب نکات مهم و کلیدی، برجسته‌سازی مطالب مهم، حاشیه نویسی و علامتگذاری، سرواژه درست کردن، یادداشت برداری، یادداشت سازی، دسته بندی مطالب متنی در قالب اطلاعات متنی دیگر و به شیوه جدید، تبدیل مطالب متنی، صوتی و تصویری به شکل ارائه‌های دیگر. در محیط یادگیری الکترونیکی محتوای آموزشی به صورت خودآموز و در قالب فایل‌های چند رسانه‌ای و پیوندهای مرتبط به یادگیرنده ارائه می‌شود.

سالیسبوری^{۴۱} ۱۹۹۶، توصیه کرده است به دانشجویان اجازه بدهید تا از نقش ظروف غیرفعال دریافت کننده اطلاعات به کارکنان فعال اطلاعات مبدل شوند. یعنی به عبارت دیگر دانشجویان می‌توانند به اطلاعات متناسب دست یابند و آن را در گزارش‌های خود به کار برند، نتیجه گیری کنند و مسائل را حل کنند. در تدریس سنتی، معلم رهبری یادگیری را بر عهده دارد و بر فرایندها تأکید می‌شود. در حالی که در تدریس برخط یادگیرنده بیشتر خود رهبری را بر عهده

^{۴۰}. Open ended questions

^{۴۱}. Salisbury

دارد و هنگامی که با یاری معلم، یادگیرندگان خودراهربر می‌توانند ظرفیت یادگیری و چگونگی آن را در خود گسترش دهند آن‌گاه پویایی یادگیری را درک می‌کنند(بروور و استوت، ۱۳۸۲: ۷۴).

مهارت فراشناختی

به دانش و آگاهی فرد درباره ضعف و قوت‌های شناختی و تلاش برای رفع یا ارتقای آنها مهارت فراشناختی گفته می‌شود. از این رو مهارت‌هایی مانند برنامه‌ریزی و تعیین هدف مطالعه، پیش‌بینی و تعیین دقیق زمان مطالعه، خودکنترلی و نظارت بر میزان پیشرفت و خودنظم دهی را می‌توان به عنوان مهارت‌های فراشناختی در یادگیری در نظر گرفت. راهبردهای مطالعه و یادگیری «شناختی و فراشناختی»، روشها و راهبردهای مناسب برای مطالعه، چگونگی یادگیری، استفاده صحیح از فرایندهای یادگیری و پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان سنین و مقاطع تحصیلی مختلف هستند که در برنامه درسی آنها گنجانده شده‌اند(کدیور، ۱۳۸۴: ۱۸۶).

فراشناخت به معنای آگاهی یادگیرنده از دانش و توانایی خود است (لونگیستون^{۴۲}، ۱۹۹۷). همچنین به ارائه دانش، آگاهی و استراتژی برای ارزیابی انتقادی در فرایند یادگیری اشاره می‌کند و در سه بعد مورد ارزیابی قرار می‌گیرد: دانش فراشناختی، نظارت فراشناختی و خود تنظیمی (آکیول و گاریسون^{۴۳}، ۲۰۱۱). یادگیری خود تنظیمی^{۴۴}، اشاره به تلاش ارادی دانش‌آموزان برای مدیریت مستقیم و کنترل کارهای پیچیده یادگیری دارد. فعالیت‌های یادگیری در یادگیرندگان خودتنظیم از طریق یک سری باورهای مربوط به کار و محیط و تماس گروهی و جمعی، راهبردهای شناختی و فعالیت‌های علمی در نظر گرفته می‌شود. یادگیری خودتنظیم یک رویکرد هدفمند و سازگار با محیط است و دانش‌آموزان باید در هر دو ترکیب داخلی (نظارت بر خود) و خارجی (بازخورد معلم) تسلط یابند(کافمن، زهو و یانگ^{۴۵}، ۲۰۱۱). خودتنظیمی یک فرایند کنش گرایانه است که به یادگیرنده در جهت کسب مهارت‌های آکادمیک از قبیل تنظیم اهداف، انتخاب و جایگزینی استراتژی‌ها و کنترل اثربخشی خود کمک می‌نماید(فن^{۴۶}، ۲۰۱۰).

مهارت خودرهبایی

مجموعه مهارت‌هایی که فرد با استفاده از آن نیازهای یادگیری خود را تشخیص داده، مسئولیت فرایند یادگیری را بر عهده می‌گیرد و با انگیزش درونی خود آن را پیگیری می‌کند، مهارت خودرهبایی گفته می‌شود. بنابراین مهارت خودرهبایی را می‌توان شامل سه خرده مهارت تشخیص نیازهای یادگیری، مسئولیت پذیری در یادگیری و خودانگیختگی دانست. آمادگی برای خودراهربری در یادگیری به عنوان یک رفتاری در یادگیری است که به دانشجویان اجازه می‌دهد برای ادامه یادگیری به ابتکارات خود متکی باشند. ما در عصر دانش زندگی می‌کنیم، عملکرد مؤثر در چنین جامعه‌ای نیازمند سرمایه کافی اجتماعی و مهارت‌های قرن بیست و یک می‌باشد که از جمله این مهارت‌ها آمادگی یادگیری خود راهبر است. مزایای استفاده از خود راهبری در یادگیری عبارتند از: افزایش انتخاب، اعتماد به

^{۴۲}. J.Livingston

^{۴۳}. Z.Akyol & D. Garrison

^{۴۴}. Self-regulated Learning(SRL)

^{۴۵}. D.Kauffman ,R.Zhao & R.Yang.

^{۴۶}. H.P,Phan.

نفس، انگیزه و توسعه مهارت‌های لازم برای یادگیری مادام‌العمر. در فرایند یادگیری خود راهبر فراگیران باید به گسترش توانایی‌هایشان در ارزیابی کمبودهای دانش خود تشویق شوند و سپس با جستجو در منابع مرتبط به کمبودهای دانش خود رسیدگی کنند. آن‌ها ممکن است از دانش خود، از منابع در دسترس و یا قضاوت آگاهانه برای انتخاب راه‌حل‌های مشکل استفاده کنند. یادگیری خودراهبری به صورت درجه‌ای از برخورداری فرد از نگرش‌ها، توانایی‌ها و ویژگی‌های شخصیتی که برای یادگیری خودراهبر لازم است تعریف می‌شود (کارشکی، محمدزاده قصر، تقی زاده کرمان، گراوند، ۱۳۹۱).

یادگیری خودراهبر دارای چهار زیرمجموعه است که برای کسب شایستگی‌های لازم در هدایت آموزشی خود باید شامل: مهارت در تشخیص نیازهای یادگیری، تدوین اهداف آموزشی، شناسایی منابع انسانی و مادی برای یادگیری و ارزیابی نتایج آموزش باشند (بایلی و کارد، ۲۰۰۹). خودراهبری با قابلیت‌های برانگیزاننده تکنولوژی اطلاعات، برای همگان زمینه خودآموزی را فراهم می‌کند که این فرآیند برای فراگیران نیز فراهم می‌گردد. در فرهنگ خودراهبری، فراگیر شخصاً زمان مناسب یادگیری را انتخاب می‌کند، هزینه‌ها و مزایای روش‌های مختلف را ارزیابی و با اهداف خود مقایسه می‌کند (محمدی، ۱۳۸۶: ۴۳۵).

مسئولیت پذیری

آموزش مجازی وسایلی را در اختیار یادگیرنده می‌گذارد که به تقویت مسئولیت پذیری یادگیرنده کمک می‌کند. مسئولیت پذیری شامل تعیین اهداف و معیارهای شخصی یادگیرنده می‌باشد. این امر از طرق مختلف قابل حصول است، مانند تصمیم گرفتن برای دست یابی به معیاری که یادگیرنده را برای انجام کاری خاص توانمند می‌سازد. در مسئولیت پذیری ساختار و استانداردهای دوره (مانند جایگزین‌ها)؛ شرایط دوره (چه کسی و طی چه شرایطی می‌تواند مواعید مقرر را تمدید نماید)؛ شرایط ارزیابی (نمره قبولی، روش‌های ارزیابی، ایجاد توازن میان ارزیابی مداوم و آزمون) و زمان‌های مقرر در نظر گرفته می‌شوند (کلارک، ۱۳۹۱: ۱۴۹).

خود ارزیابی

راه‌های بسیاری برای ارزیابی پیشرفت یادگیرنده وجود دارد. بعضی از آن‌ها رسمی هستند (نمره ای که یادگیرنده کسب می‌کند)، اما برخی دیگر کاملاً غیر رسمی (میزان فهم یادگیرنده با سایر یادگیرندگان مقایسه می‌شود) می‌باشند. در خود ارزیابی باید به مواردی توجه شود از جمله:

کارپوشه

روشی که در ارزیابی یادگیرندگان کاربرد زیادی دارد و شامل گردآوری مستندات است که مهارت‌ها، درک و قابلیت‌های یادگیرنده را در مورد موضوعی خاص نشان می‌دهد.

آزمایش‌های مجازی

توانایی ایجاد محیطی الکترونیکی برای یادگیرندگان به منظور تحقیق، آزمایش و انجام تکالیف، موقعیتی است که در دوره‌های یادگیری الکترونیکی از آن بهره‌مند می‌شویم. موارد کاربردی که یادگیرندگان بدون پرداخت هزینه‌های آزمایشگاهی و در شرایطی کاملاً ایمن می‌توانند به آزمون و خطا بپردازند و این توانمندی از طریق یادگیری الکترونیکی در اختیارشان قرار گرفته است.

۲-۳- توانمند سازی

۲-۳-۱- تعاریف و مفاهیم توانمندسازی

تعاریف متفاوتی از واژه توانمندسازی در ادبیات موجود ارائه شده است اما تاکنون درباره تعریف آن هیچ اتفاق نظری وجود ندارد. اگر چه استفاده از شیوه‌های توانمندسازی در محیط کار خیلی معمول است اما تحقیقات علمی زیادی بر روی معنا و مفهوم این واژه تاکنون انجام نشده است (ارجنلی و ساجلم آری^{۴۸}، ۲۰۰۷). "بیشتر مدیران تصور می‌کنند با مفهوم توانمندسازی آشنا هستند؛ در حالی که فقط تعداد محدودی از آنان با مفهوم و کاربرد آن آشنایی دارند" (ابطحی و همکاران، ۱۳۸۶).

در فرهنگ لغت آکسفورد توانمندسازی قدرتمند شدن، مجوز دادن، قدرت بخشیدن و توانا شدن معنا شده است. کانتر (۱۹۹۷) توانمندسازی را دادن قدرت به افرادی در سطح پایین سازمان قرار دارند تعریف می‌کند (اسدزاده^{۴۹}، ۲۰۱۲). در سازمان‌های توانمند قدرت تا حد زیادی به کارکنان سطوح پایین تر منتقل می‌شود بطوریکه توانایی انتخاب در تصمیم‌گیری‌های مربوط به کار خود را داشته باشند (راندولف^{۵۰}، ۲۰۰۰). "توماس و جودیت (۲۰۰۲) بیان داشتند که توانمندسازی عبارت است از طراحی و ساخت سازمان به نحوی که افراد ضمن کنترل خود آمادگی قبول مسئولیت‌های بیشتری را نیز داشته باشند" (ایران زاده و بابائی هروی، ۱۳۸۹).

"مفاهیم توانمندسازی به صور مختلف در سرتاسر ادبیات مدیریت آمده است. در متون مدیریت سابقه استفاده از اصطلاح توانمندسازی به دموکراسی صنعتی و دخیل نمودن کارکنان در تصمیم‌گیری‌های سازمانی تحت عناوین تیم سازی، مدیریت مشارکت و مدیریت کیفیت جامع بر می‌گردد. به عنوان مثال در دهه‌ی ۱۹۵۰ منابع علمی مدیریت آکنده از اصول و قواعدی بود باید در قبال کارکنان خود رفتار دوستانه داشته باشد (روابط انسانی). در دهه‌ی ۱۹۶۰ مدیران باید نسبت به نیازها و انگیزه‌های کارکنان حساس می‌بودند (آموزش حساسیت). در دهه‌ی ۱۹۷۰ مدیران باید از کارکنان کمک می‌طلبیدند (مشارکت کارکنان) و در دهه‌ی ۱۹۸۰ مدیران باید تشکیل گروه می‌داند (مدیریت کیفیت فراگیر). پیگیری این مباحث در دهه‌ی ۱۹۹۰ و پس از آن نشانگر این است که مدیران باید بیاموزند که چگونه توانمندی کارکنان را گسترش دهند" (عبداللهی و نوه ابراهیم، ۱۳۸۵).

⁴⁸- Ergeneli&saglam Ari
⁴⁹- Asadzadeh
⁵۰- Randolph

جدول (۱) سیر تاریخی مفاهیم توانمندسازی (عبداللهی و نوه ابراهیم ، ۱۳۸۵)

دهه	مفاهیم مرتبط با توانمندسازی	توضیح
۱۹۵۰	روابط انسانی	مدیران در قبال کارکنان خود رفتار دوستانه داشتند .
۱۹۶۰	آموزش حساسیت	مدیران نسبت به نیازها و انگیزه های کارکنان حساس بودند.
۱۹۷۰	مشارکت کارکنان	مدیران کارکنان را در تصمیم گیری درگیر می کردند.
۱۹۸۰	مدیریت کیفیت جامع	مدیران بر کار گروهی و تشکیل تیم تأکید داشتند.
۱۹۹۰	توانمندسازی کارکنان	مدیران شرایطی فراهم کنند که نیروهای بالقوه کارکنان آزاد شود.

۲-۳-۲- رویکردهای توانمندسازی

اغلب مطالعات نشان می دهد که رویکرد متفاوت بر توانمندسازی اثر می گذارد.

- رویکرد رابطه ای

رویکرد اول رویکرد رابطه ای است که بر عناصر محیطی تأکید دارد و توانمندسازی به عنوان مجموعه ای از فعالیت های مدیریتی و شیوه هایی که در آن قدرت کنترل بر کار و خود مختاری به کارکنان داده می شود در نظر گرفته می شود. مطالعات انجام شده بر روی این رویکرد نشان داده که توانمندسازی انتقال قدرت به سطوح پایین در سازمان است . طرفداران این رویکرد بیان می کنند که مفهوم توانمندسازی بعنوان زمینه ای برای افزایش سطح مشارکت کارکنان در فرآیند تصمیم گیری است . در این رویکرد توانمندسازی شامل افزایش ظرفیت حل مشکل در بین کارکنان ، کمک به کارکنان تا به پتانسیل وجودی خود پی ببرند و بتوانند ایده ها و نظرات خود را درباره عملکرد سازمانی انتقال دهند(لیدن و آراد، ۱۹۹۶)^{۵۱}.

- رویکرد شناختی

در رویکرد دوم که بنام رویکرد شناختی یا انگیزشی معروف است بر ادراک کارکنان تأکید دارد. بر طبق این رویکرد توانمندسازی از شرایط روانی کارکنان ناشی می شود . رویکرد شناختی بر ارتباطات باز ، حمایت عاطفی از کارکنان به منظور کاهش استرس و اضطراب ، افزایش وفاداری و مشارکت در سازمان توجه دارد . اهداف این رویکرد افزایش احساس کارکنان از خود اثر بخشی خودشان است. در این رویکرد توانمندسازی به عنوان یک متغیری معرفی شده است که از طریق آن افراد از توانمندی خود درک درستی پیدا خواهند کرد (اسپریتزر^{۵۲}، ۱۹۹۵).

Liden&arad-^{۵۱}
- Spritzer ^{۵۲}

۲-۳-۳- دیدگاه های مختلف در ارتباط با توانمندسازی

محققان و دست اندرکاران مدیریت معاصر از دیدگاههای متفاوت برای مطالعه و درک توانمند سازی استفاده کرده اند .

- دیدگاه اجتماعی - ساختاری

این دیدگاه توسط باون و لاولر (۱۹۹۵) معرفی شد . آنها دریافتند که توانمندسازی کارمند تابع شیوه های سازمانی است که توزیع قدرت ، اطلاعات ، دانش و پاداش در سراسر سازمان توزیع می شود . قدرت ، دانش ، اطلاعات و پاداش به کارکنان توانمندی بیشتری می دهد چرا که این ۴ عنصر به هم وابسته اند . همین طور موفقیت یا عدم موفقیت توانمند سازی به توانایی مدیران برای به اشتراک گذاشتن اطلاعات ، قدرت تصمیم گیری و ... بستگی دارد . چشم انداز ساختاری - اجتماعی ریشه در ارزشها و آرمانهای دموکراسی گسترده دارد . موفقیت و مشروعیت توانمندسازی در این دیدگاه به عنوان دموکراسی مبتنی بر یک سیستم که فرهنگ مشارکت را بین اکثر کارکنان تسهیل و ترویج می دهد مطرح می شود . تمرکز این دیدگاه در به اشتراک گذاشتن قدرت در سراسر سیستم که از طریق افزایش مسئولیت در سراسر زنجیره سازمانی امکان پذیر است . این دیدگاه بر تاهمیت تغییر سیاست های سازمانی تاکید می کند (اپلبائوم و هونگر^{۵۳}، ۱۹۹۸).

- دیدگاه روانشناختی

توانمندسازی روانشناختی اشاره به مجموعه ای از شرایط روانی لازم برای افراد در جهت کنترل شخصی خود دارد . توانمندسازی به عنوان اعتقاد افراد بر تواناییهای خود برای انجام فعالیت های مربوط به کار خود با مهارت بیان شده است . کانگر و کانتگو (۱۹۹۰) برای اولین بار به تعریف این دیدگاه پرداختند . در مقابل دیدگاه اجتماعی - ساختاری که برابر است با مجموعه ای از اقتدار و به اشتراک گذاری منابع ، اما از دید انگر و کانگو توانمندسازی به عنوان بهبود کارایی شخصی بیان شده است (می یرسون وکلاین^{۵۴}، ۲۰۰۸)

اسپریتزر (۱۹۹۷) به بررسی فشرده ای از ادبیات توانمندسازی در بین رشته های مختلف (روانشناسی ، جامعه شناسی ، مددکاری اجتماعی) پرداخت . نتایج توانمندسازی روانشناختی نشان داد که وقتی کارکنان احساس توانمندی می کنند آنها دارای نگرش مثبتی به کار می باشد و رضایت شغلی بالایی دارند (اسپریتزر، کیزیلوس ونسون، ۱۹۹۷) و همچنین تعهد آنان به کارشان هم افزایش می یابد (لیدن ، واینه و سارووه^{۵۵}، ۲۰۰۰). به طور مشابه کوبرگ و همکاران (۱۹۹۱) دریافتند که درک توانمندسازی روانشناختی باعث افزایش رضایت شغلی ، بهره وری کارکنان و کاهش ترک سازمان می شود .

۵۳ - Appelbaum and Hongger
Meyerson&kline-^{۵۴}
۵۵ -Liden ,wayne&sarowe

- دیدگاه روان - سیاسی

از دیدگاه روان - سیاسی برای درک اهداف و مفاهیم توانمندسازی لازم است تفکر را در تاریخ فکری و سیاسی غرب درک کنیم. در حالی که شکل نوین توانمندسازی برگرفته از حرکت های اجتماعی حقوق زنان و حقوق مدنی مرتبط با دهه ی ۱۹۶۰ است، ارتباط فلسفی آن ممکن است به آغاز فلسفه ی سیاسی جدید یا مدرن برگردد؛ به بیان دیگر در خلال سالهای اخیر، توانمندسازی به طور روز افزون به قسمت یا مجموعه ای از لغت نامه تحقیق و اقدام سازمانی مبدل شده و از افراطی یا رادیکال در جنبش های حقوق زنان و حقوق مدنی به مفاهیم رایجی که بر عملکرد سازمان تاکید دارد، تغییر یافته است (اسپریتزرو و دونسون^{۵۶}، ۲۰۰۵).

- دیدگاه رابطه ای

در منابع علمی این رویکرد یم فرآیند بالا به پایین و ماشینی تعریف می گردد که قدرت فرد و وابستگی محض او را در ارتباط با دیگران نشان می دهد (اسپریتزرو^{۵۷}، ۱۹۹۶). " براساس این دیدگاه به کارگیری فرآیند های جدید و توزیع قدرت، باعث توانمندسازی افراد می گردد در حقیقت، توانمندسازی به معنای دادن قدرت و یا اختیار (معنوی یا قانونی) است و مستلزم نقش مدیران و رهبران هم قبل از توانمند سازی وهم بعد از آن است؛ چرا که آنها تأثیر بسیار زیاد و اجتناب پذیر ی بر ادراک روانشناختی کارکنان از توانمند سازی دارند و نقش های مهم و متفاوتی اعم از ایجاد هدف مشترک، ارتقای احساس کارکنان در مورد توانمندی شان، تاکید بر تلاش های کارکنان و ستایش از نقش آنان در مساعدت در نیل به اهداف سازمانی و تمرکز بر راهبردهایی که خود گرانی و استقلال گروهی را در تصمیم گیری ها تشویق نمایند، ایفا می کنند" (ایران زاده و بابائی هروی، ۱۳۸۹).

- دیدگاه انگیزشی

"به نظر صاحب نظران این رویکرد، توانمندسازی ریشه در تمایلات انگیزشی افراد دارد. هر راهبرد که به افزایش حق تعیین فعالیت های کاری یعنی خود - تصمیم گیری و کفایت نفس کارکنان بینجامد، توانمندسازی را در پی خواهد داشت. بر عکس هر راهبردی که به تضعیف دو انگیزه فوق منجر گردد، باعث تقویت احساس بی قدرتی در آنان می شود و عدم توانمندی را در پی دارد. به اعتقاد کانگر و کانگو، توانمندسازی عبارت است از فرآیند تقویت شایستگی افراد سازمان از طریق شناسایی و تعیین شرایطی که باعث احساس فقدان قدرت در آنان می شود و به تلاش در جهت برطرف کردن آنها با کمک اقدامات رسمی و بهره گیری از فنون غیررسمی با تهیه و تدارک اطلاعاتی که کفایت آنان در سازمان کمک می کند می انجامد" (ابطحی و همکاران، ۱۳۸۶).

^{۵۶} - Spritzero and Donson
^{۵۷} - Spritzer

۲-۳-۴- ابعاد توانمند سازی

- احساس شایستگی (خود اثر بخشی)

باور به اینکه توانایی انجام کار را دارند، توانایی پاسخگویی به نیازهای کار در شرایط ایجاد شده (آلکاhtنی و سلیمان^{۵۸}، ۲۰۱۱)، باور به اینکه مانعی خارجی برای انجام کار آنها وجود ندارد بعضی از صاحبانظران بر این باورند که این ویژگی مهم ترین عنصر توانمندی است زیرا داشتن احساس شایستگی تعیین می کند که آیا افراد برای انجام دادن کاری دشوار خواهند کوشید و پشتکار خواهند داشت یا خیر؟ (احمدی و همکاران، ۱۳۸۹). همینطور کارکنان تنها نباید این حس و باور در آنها باشد که مهارت و توانایی لازم را دارند اما در هر زمان آنها باید سعی کنند انجام وظیفه خود را به خوبی انجام دهند (چانگ، وانگ و لایو^{۵۹}، ۲۰۱۱؛ چانگ و لیو^{۶۰}، ۲۰۱۱). در واقع این احساس عبارت است از باور فرد نسبت به قابلیت هایش برای انجام موفقیت آمیز وظایف محوله. به عبارت دیگر فرد باور دارد که تبحر، کفایت و توانایی لازم را در انجام موفق کاری دارد. اگر وظیفه به گونه ای باشد که فرد بتواند با مهارت وظایفش را به انجام رساند بر احساس او از لیاقت خود، تاثیر مثبت بر جای خواهد گذاشت (احمدی و همکاران، ۱۳۸۹).

- احساس معناداری

افراد توانمند احساس معنی دار بودن می کنند آنان برای مقاصد، اهداف یا فعالیتی که به آن اشتغال دارند ارزش قائلند. آرمان ها و استانداردهایشان با آنچه در حال انجام دادن آن هستند متجانس دیده می شوند (ایران زاده و بابائی هروی، ۱۳۸۹، ص ۳۶؛ قلی زاده و سعیدی، ۱۳۸۸؛ بیگی نیا و همکاران، ۱۳۸۸؛ چانگ و همکاران، ۲۰۱۱؛ چانگ و لیو، ۲۰۱۱). فعالیت هایی که دارای طبع معنی داری هست، نوعی احساس هدفمند بودن، هیجان یا ماموریت برای افراد ایجاد می کند. به جای این که نیرو و اشتیاق افراد را هدر دهد، منبعی از نیرو و اشتیاق برای آنان فراهم می کند. در این شرایط فعالیت های کاری با برخی عناصر انسانی تر همراه است و به صورت با ارزش تر، بنیادی تر و شخصی تر انجام می پذیرد (توماس و ولتهوس^{۶۱}، ۱۹۹۰).

- احساس خود مختاری (حق انتخاب)

یعنی افراد احساس می کنند که حق شروع و تنظیم اعمال خود را دارند، سطح بالایی آن وقتی اتفاق می افتد که فرد احساس می کند می تواند بهترین روش برای حل مسئله ای خاص را انتخاب کند (آلکاhtنی و سلیمان، ۲۰۱۱)، باور به اینکه اقتدار شخصی برای انجام کار دارند و اینکه فعالیت های آنها تحت کنترل آنها هست و از پیش تعیین شده نیستند (ابطحی و عابسی، ۱۳۸۶، ص ۸۶، احمدی و همکاران، ۱۳۸۹، ص ۱۶۶؛ بیگی نیا و همکاران، ۱۳۸۹).

- احساس تاثیر گذاری

Alkahtani&Sulaiman^{۵۸}
Choong,wong&Lau^{۵۹}
Choong&Liu^{۶۰}
- Tomas and Velthouse^{۶۱}

عبارت است از اعتقاد فرد در یک مقطع مشخص از زمان در مورد توانایی اش برای ایجاد تغییر در جهت مطلوب (ایران زاده و بابائی هروی ، ۱۳۸۹؛ قلی زاده و سعیدی ، ۱۳۸۸؛ بیگی نیا و همکاران ، ۱۳۸۹). میزانی است که کارکنان اعتقاد دارند توانا هستند تا تفاوت را در سازمان ایجاد کنند. درجه ای که کارکنان می توانند در استراتژی سازمان ، مدیریت و نتایج اجرای کار تاثیر بگذارند (چانگ و همکاران ، ۲۰۱۱؛ چانگ و لیو ، ۲۰۱۱). میزان توانای نفوذ در پیامدهای راهبردی ، اداری یا عملیاتی فعالیت های کاریش (دیمیتریادس^{۶۲}، ۲۰۰۵). افرادی که بعد تاثیر در آنها قوی است و در اصطلاح توانمند هستند و به محدود شدن توانایی های خود توسط موانع بیرونی در محدوده ی کار و فعالیت شغلی خویش اعتقادی ندارند، بلکه براین باورند که آن موانع را می توان کنترل کرد. آنان میکوشند به جای رفتار واکنشی در برابر محیط تسلط خود را بر آنچه می بینند حفظ نمایند (توماس و ولتهوس^{۶۳} ، ۱۹۹۰).

- احساس اعتماد

به معنای اطمینان از این موضوع است که صاحبان قدرت بخاطر نتایج کارهایشان نه تنها به آنها لطمه وارد نخواهد کرد بلکه از آنها حمایت نیز می نمایند. حمایت و اعتماد به معنی احساس امنیت فردی است (ایران زاده و بابائی هروی ، ۱۳۸۹؛ بیگی نیا و همکاران ، ۱۳۸۹). افراد توانمند دارای حسی به نام اعتماد هستند مطمئن اند که با آنان منصفانه و صادقانه رفتار خواهد شد. این افراد این اطمینان را حفظ می کنند که حتی در مقام زیر دست نیز نتیجه نهایی کارهایشان نه آسیب و زیان بلکه درست و خوب خواهد بود. معمولاً معنی این احساس این است که افراد اطمینان دارند که متصدیان مراکز قدرت یا صاحبان قدرت به آنان آسیب یا زیان نخواهند زد با آنان بی طرفه رفتار خواهد شد. با وجود این حتی در شرایطی که افراد قدرتمند درستی و انعطاف نشان نمی دهند، افراد توانمند باز هم به گونه ای احساس اعتماد شخصی را حفظ می کنند به بیان دیگر اعتماد به معنی داشتن احساس امنیت شخصی است (اسپریتز و دونسون^{۶۴}، ۲۰۰۵).

۲-۳-۵- سطوح مختلف توانمند سازی

باون و لاولر (۱۹۹۵) و احمد (۱۹۹۸) برای توانمند سازی سه سطح قائل شدند که عبارتند از :

- توانمند سازی سطح پایین (فاکتورهای خدماتی)

این سطح از توانمندسازی ، شامل برنامه های غنی سازی شغل و نظام پیشنهادات می باشد. در غنی سازی شغل به کارکنان فقط در چارچوب وظایف شغلی شان آزادی عمل محدودی داده می شود. در نظام پیشنهادات ، به کارکنان اجازه داده می شود تا زمینه های مربوط به تولید و خدمات ، پیشنهاداتی را ارائه دهند و مدیر ملزم به رعایت آن نمی باشد (ابطحی و عابسی ، ۱۳۸۶). مشاغلی که در این سطح از توانمندسازی مورد مطالعه قرار می گیرد مشاغل خدماتی نام دارند که برای انجام دادن آن به توانمند سازی با سطح پائین نیاز دارد. مشاغل مانند رستوران ، فست فودها از

Dimitriades^{۶۲}

- Tomas and Velthouse^{۶۳}

- Spritzer and Donson^{۶۴}

مشاغل خدماتی هستند که نیاز به توانمندی کم دارند. زیرا در این نوع کسب و کار، استاندارد عملکرد کارکنان تعریف شده است بطوریکه فرصت برای اعمال اختیار یا تشخیص محدود است (یوانو^{۶۵}، ۲۰۰۸).

- توانمند سازی سطح بالا (فاکتور های تخصص)

برنامه های توانمندسازی سطح بالا تشریح وضعیتی است که در آن کارکنان از آزادی عمل بسیار زیادی در زمینه شیوه ی انجام دادن وظایف برخوردار می گردند. آنان نه تنها در عملکرد شغلی بلکه در عملکرد سازمانی نیز مشارکت دارند (ابطحی و عابسی، ۱۳۸۶). مشاغلی که در این سطح مطالعه می شوند به مشاغل تخصصی معروفند و عبارتند از: پزشکان، وکلاء، حسابداران، معماران و مشاوران. نیازهای مشتریان اغلب تا حد زیادی غیر قابل پیش بینی هست و راه حل های مورد نیاز برای پاسخگویی به نیازهای مشتریان نیز بسیار پیچیده هست بنابراین به درجه بالایی از توانمند سازی نیاز دارند (یوانو^{۶۶}، ۲۰۰۸).

- توانمند سازی سطح متوسط (خدمات فنی)

" در این سطح کارکنان از درجه ی متوسط آزادی عمل در قالب برنامه های مشارکت شغلی، دواير کنترل کیفیت و تیم های چند وظیفه ای برخوردار می گردند. مشارکت شغلی، شیوه ی خاصی است که به موجب آن کارکنان می توانند در مورد بعضی از جنبه های شغلی شان آزادی عمل داشته باشند و چگونگی انجام دادن کارشان را خود سازماندهی کنند" (ابطحی و عابسی، ۱۳۸۶). مشاغل فنی نسبتاً استاندارد هستند به طوریکه نیازهای مشتری قابل پیش بینی است. با این حال یک مقدار تعامل عادلانه میان مشتریان و کارمندان مورد نیاز است. مشاغل فنی در این سطح از توانمند سازی قرار دارند و عبارتند از: عمده فروشی ها، بانکداری، هتل ها، رستوران، حمل و نقل به عنوان مثال هایی از این نوع مشاغل هستند. این نوع خدمات اغلب در بخش های فن آوری متمرکز است که در آن استفاده از خدمات الکترونیک باعث تماس کم بین مشتریان و کارکنان خط مقدم شده است. (بختیاری، ۱۳۹۰).

۲-۳-۶- عوامل موثر بر توانمندسازی سازمان

-عوامل فردی

فرد باید توانمند شدن خود را پذیرا باشد و احساس موثر بودن، شایستگی، حق انتخاب و رضایت شغلی در وی تقویت شود. توانمند سازی یعنی تغییر در متغیرهای ادراکی مانند پندار از محیط، شغل، رفتار رهبر، تغییر و تفسیر فردی از معنی دار بودن شغل (توماس و ولتهوس^{۶۷}، ۱۹۹۰).

Ueno^{۶۵}

Ueno^{۶۶}

- Tomas and Velthouse^{۶۷}

توانمندسازی شخصی ، خواستار داشتن اعتماد به نفس و اخلاق کاری قوی است (لوپز و همکاران^{۶۸}، ۲۰۰۹). منبع توانمندی در درون فرد است . یعنی قبل از آن که به کارکنان گفته شود چه کار کنند ، به خوبی وظایفشان را درک کنند (احمدی و همکاران ، ۱۳۸۹).

دارا بودن توانائی های زیر هم در افراد می تواند بر توانمندی آنها موثر باشد:

۱- توان ذهنی

توانایی های هوشی و ذهنی عبارت است از آنچه فرد برای کارهای فکری به آنها نیاز دارد . نوع شغل ، تعیین کننده میزان تواناییهای هوشی فرد است . به طور کلی هر قدر کارمند در سلسله مراتب اداری مقام یا پست بالاتری را احراز کند ، باید از نظر توانایی کلامی و میزان هوش در سطح بالاتری باشد تا بتواند آن کار را به صورت موفقیت آمیزی انجام دهد توانایی فکری و بهره هوشی باید با وظایف محوله در هر شغل متناسب باشد (میرسپاسی ، ۱۳۸۶) . امروزه سازمانها به افراد نیازمندند که مشکل گشا و مبتکر باشند و با به کارگیری تواناییهای خود بتوانند موجبات بقای سازمان در محیط رقابتی را فراهم آوردند. اخیراً برای سازمانها روشن شده که اطمینان امروز و موفقیت فردای آنها بیشتر به استعداد کارکنانشان وابسته است و کارکنان در حقیقت مرکز عقلانیت هر سازمان می باشند . در واقع به کارگیری توانایی های ذهنی منجر به بروز خلاقیت خواهد شد (رضاییان ، ۱۳۸۲) .

۲- توانایی جسمی

عبارت است از تناسب بین توان فیزیکی و بدنی فرد با وظایف مربوط به هر شغل شامل مقاومت جسمانی ، قد، وزن ، سلامت مزاج ، دید چشم ، بویایی و شنوایی و ... (میرسپاسی ، ۱۳۸۶) . در مواردی که نوع کار به گونه ای است که قدرت جسمانی بالایی را می طلبد ، مدیریت سازمان باید افرادی را به آن شغل بگمارد که از تواناییهای بالای فیزیکی و جسمی برخوردارند. تحقیقات انجام شده در خصوص شرایط لازم برای صدها شغل نشان می دهد که برای انجام دادن کارهای فیزیکی ، کارمند باید شرط لازم یا ویژگی اساسی داشته باشد (محمدی ، ۱۳۸۸).

- عوامل درون سازمانی

"توانمندسازی دادن قدرت به افراد نیست . افراد همواره دارای قدرت (به صورت دانش و انگیزش) هستند که بتوانند کار خود را به طور مرتب انجام دهند . توانمند سازی آزاد کردن این قدرت است . القاء حسن لیاقت و شایستگی و کنترل امور ، افزایش سطح مشارکت کارکنان و خود تشخیصی آنان ، دادن قدرت ، اختیار و مسئولیت به کارکنان برای تصمیم گیری " (احمدی و همکاران ، ۱۳۸۹ ، ص ۱۴۶) . صفات حرفه ای ، آموزش ، مشاوره ، محیط ، سبک رهبری ، غنی سازی شغلی ، کار گروهی ، مشارکت در تعیین هدف از دیگر عوامل درون سازمانی موثر بر توانمندسازی

عبارتند از: عدم ابهام در نقش، دسترسی به منابع، حیطه کنترل، دسترسی به اطلاعات، حمایت اجتماعی سیاسی، جایگاه فرد در سلسله مراتب سازمانی، جو مشارکتی واحد کار.

–عوامل برون سازمانی

"با توجه به افزایش انتظارات مشتریان، تشدید رقابت، انتظار سهام داران، انتظار دولت و قانون، توسعه فناوری، سرعت و نوآوری و خلاقیت، تغییر ماهیت سرمایه مالی به سرمایه انسانی و اطلاعاتی و عکس العمل سریع نسبت به تغییرات محیطی، توانمند سازی یک ضرورت است. پیشرفت فناوری مستلزم تغییر مهارت های فرد در سازمان است. تغییر مهارت های فرد مستلزم توانمندی وی در ابعاد روانی، فکری، دانشی، انگیزشی و عملکردی اوست" (میربها، ۱۳۸۳).

۲-۳-۷- اهمیت و ضرورت توانمند سازی در سازمان ها

توانمند سازی فرایندی است که باعث احساس خود اثر بخشی میان اعضای یک سازمان می شود از طریق شناسایی شرایطی که موجب ناتوانی در افراد می شود و از میان برداشتن این شرایط توسط شیوه های رسمی سازمانی و تکنیک های غیر رسمی (اوزبیک و کیلی کارسلن^{۶۹}، ۲۰۱۱). توانمند سازی، ساختاری مهم برای سازمان است زیرا تاثیر مثبت و ویژه ای بر بازده و عملکرد سازمان می گذارد که هم به نفع افراد و هم به نفع سازمان است (نیلسن و پدرسن^{۷۰}، ۲۰۰۳). سازمان ها در حال حاضر بر توانمند سازی کارکنان متمرکز شده اند. محققان همواره به مطالعه و بررسی اعمال توانمند سازی کارکنان در بخش های خصوصی و دولتی پرداختند. در سالهای اخیر توانمند ی به عنوان یک استراتژی منابع انسانی برای ایجاد بهره وری و رضایت از محیط کار شناخته شده است. توانمند سازی یکی از موثرترین ابزارها در دستیابی به بهره وری و رضایت کارکنان و مشتریان و مزیت رقابتی است (اسدزاده و چاخارلویی، ۲۰۱۲). در دهه گذشته بسیاری از سازمانها رویکردهای مدیریتی براساس توانمند سازی (بعنوان مثال تیم های خود گردان، مدیریت کیفیت فراگیر) را پیاده سازی کردند که باعث افزایش بهره وری و نوآوری می شود. بر طبق گفته اسپریتزر (۱۹۹۵) توانمند سازی روانشناختی طرز تفکر انتقادی است که باید شرایط آن فراهم شود تا توانمند سازی اتفاق بیافتد زیرا کارکنان که از نظر روانشناختی توانمند شده اند خود را قادر به نفوذ در شغل خود می دانند محیط کاریشان برایشان معنی دار می شود و به احتمال زیاد در مسئولیت های شغلی خود فعالانه شرکت و در اجرای کار خود نوآوری دارند (بودریاس و گایو درآیو^{۷۱}، ۲۰۰۹).

امروزه همه سازمان ها در یک بازار جهانی به سرعت با تغییر کسب و کار مواجه هستند بنابراین کافی نیست برای آنها صرفاً با رقبای خود به رقابت بپردازند. در عوض آنها باید به فکر تولید مزیت رقابتی و مهم تر از آن حفظ این مزیت باشند. منابع انسانی متعلق به یک سازمان به این ترتیب نقش مهمی را برای حفظ مزیت رقابتی ایفا می کنند. در حال حاضر پذیرفته شده است که کارمندان یک منبع مهم مزیت رقابتی برای سازمان ها هستند. بنابراین

Ozbebek & Kilicarslan -^{۶۹}
Nielsen & padersen-^{۷۰}
Gaudreau & Boudris -^{۷۱}

برای هر سازمانی اتخاذ شیوه های مدیریت منابع انسانی که آنها را قادر می سازد تا به نحو مناسب از استعداد ها و منابع کارمندان خود استفاده کنند مهم است . علاوه بر این حمایت های تجربی بسیاری بر این فرضیه وجود دارد که سازمان هایی که شیوه های مدیریت منابع انسانی خود را با استراتژی هی کسب و کار هماهنگ می کنند به نتایج برتری دست پیدا کنند(گوپتا و پراساد^{۷۲} ، ۲۰۱۱).

۲-۳-۸- عوامل مؤثر بر توانمند سازی کارکنان

- حمایت

یکی از عوامل مهم در توانمند سازی ، حمایت مسئولان بالا دستی سازمان از آنان است . بلانچارد (۱۹۹۸) بیان می کند که در اجرای توانمندسازی باید از وجود حمایت کافی برای ادامه آن اطمینان حاصل کنید . شما نمی توانید کنترل امور را در دست داشته باشید مگر آنکه سایر قسمت های سازمان از شما حمایت کنند و مانع کار شما نشوند (بختیاری و احمدی مقدم ، ۱۳۸۹). "در صورتی آموزش و بهسازی نیروی انسانی امکانپذیر و موفق است که مورد حمایت همه جانبه مدیریت ارشد سازمان باشد و افراد ، امکانات و تجهیزات لازم در اختیار برنامه گذاشته شود" (بختیاری ۱۳۹۰ ص ۴۵).

- سبک رهبری

"سبک رهبری کارآمد جزء لاینفک محیط پرورش کارکنان توانمند است . مدیران مستبد به دلیل نگرش سنتی قدرت ، هرگز قادر به توانمندسازی زیر دستان نخواهد بود . به رغم آنان توانمند سازی کارکنان به مثابه قدرت بخشیدن به رقیبی است در بازی با مجموع صفر که به هیچ وجه منطقی نیست . برخلاف مدیران خودکامه که در جهت تضعیف هر چه بیشتر زیر دستان گام بر می دارند ، مدیران توانمند به عنوان یک هادی ، مباشر ، تسهیل کننده و مربی عمل می کنند " (نادری و همکاران، ۱۳۸۷، ص ۲۹).

- شفافیت نقش

"شفافیت نقش عبارت است از باورهای افراد در مورد انتظارات و رفتارهای مربوط به نقش شغلی شان . شفافیت هدف یعنی اهداف و مقاصد آن شغل به چه میزان به وضوح تعیین و به خوبی تعریف شده اند" (بختیاری و احمدی مقدم ، ۱۳۸۹ ص ۱۱۲) . زمانی که افراد نقش خود را بشناسد این نقش ها برای شخص آنها معنا خواهد داشت . مسئولیت واضح و روشن و الزامات وظیفه ی شفاف و روشن با توانش در ارتباط است.

- فناوری اطلاعات

اطلاعات یکی از ارزشمندترین ورودی‌های سازمان است. اطلاعات با ارزش باعث افزایش و ثبات منابع انسانی سازمان می‌شود و کمبود آنها سبب بی‌اطمینانی و بی‌ثباتی آنان در سازمان می‌گردد. ضمن برشماری عوامل موثر بر توانمندسازی کارکنان، سه عامل: فراهم کردن اطلاعات خوب، فراهم کردن منابع لازم و ارتباط با محیط خارج می‌توانند تأثیر تعیین‌کننده‌ای در فرآیند توانمندسازی کارکنان داشته باشند (کوئین و اسپریتزر^{۷۳}، ۲۰۰۵).

- ارزشیابی عملکرد

"فراهم آوردن اطلاعات کافی در مورد عملکرد، توانمندی روانی را افزایش می‌دهد. تئوری‌های بازخورد در روان‌شناسی نشان می‌دهند که اطلاعات مربوط به عملکرد می‌توانند با فراهم آوردن اطلاعاتی پیرامون رفتار، وظیفه و عملکرد توانمندی روانی را افزایش دهد. شیوه‌های متفاوت بسیاری برای ارزشیابی کارکنان مورد استفاده قرار می‌گیرد. تهیه و تدوین و استفاده از بعضی از این شیوه‌ها ساده است در حالی که بعضی دیگر مستلزم کوشش‌های زیاد و برنامه‌های طولانی آموزشی است. صرف نظر از پیچیدگی شیوه به هر حال، هدف همه آنها قرار دادن کارکنان در پیوستاری از بهره‌وری اثر بخش است. شیوه‌های رایج عبارت است از: مقایسه‌های درجه بندی گرافیکی، روشهای رتبه بندی، مقیاسهای جفتی موارد حساس، فهرست‌ها، مدیریت بر مبنای اهداف و مقیاسهای درجه بندی متکی به رفتار" (بختیاری، ۱۳۹۰، ص ۸۹).

- سیستم پاداش

پاداش در واقع وسیله‌ای است که با استفاده از آن سازمان از کارکنان خود به خاطر شایستگی آنها سپاسگزاری می‌کند و با این قدر شناسی و ادای احترام آنها را به ادامه کار خود تشویق می‌نماید. بیشتر سازمان‌ها بر این باورند که سیستم پاداش بر مبنای ارزش گذارده شده است. مساله در ارائه تعریف از ارزش است. آنچه برای یک نفر ارزش به حساب می‌آید احتمال دارد از نظر دیگری ارزش نباشد (سعادت، ۱۳۸۶).

۲-۳-۹- مزایای توانمندسازی

در مواجهه با افزایش مطالبات رقابتی برای هزینه‌های پایین‌تر، کارائی بیشتر، انعطاف پذیری بیشتر، سازمان‌ها بطور فزاینده‌ای به دنبال اجرای برنامه‌های توانمندسازی کارکنان به منظور افزایش عملکرد فردی و سازمانی هستند. برنامه‌های توانمندسازی اغلب برای اغلب برای غلبه بر رضایتی کارکنان، کاهش هزینه‌های ناشی از غیبت کاری، افزایش کیفیت کار به اجرا در می‌آید (دوتینک و آمیجده^{۷۴}، ۲۰۱۱). مزایای احتمالی توانمندسازی شامل افزایش سطح رضایت مشتری، فراهم آوردن منابع ایده‌ها و خدمات جدید می‌باشد. توانمندسازی یک کلید تعیین‌کننده از کیفیت خدمات و رضایت مشتری است. کانگرو و کانگو (۱۹۹۸) ادغان داشتند که کارکنان توانمند با استفاده از منبع اختیار خود به مراقبت از تامین نیازهای مشتریان و حل مشکلات احتمالی می‌پردازند بطوریکه کیفیت خدمات

Quinn & spritzer^{۷۳}
-Dewettink & ameijde^{۷۴}

افزایش یافته و رضایت مشتریان بر آورده می شود. توانمند سازی باعث افزایش احساس خود کار آمدی کارکنان می شود همچنین به آنها این فرصت داده می شود تا انتظارات مشتریان را شناسایی کنند و به بهترین شکل در جهت ارضاء نیاز مشتری فعالیت کنند (هایو، اهو و وینگ^{۷۵}، ۲۰۰۶).

توانمندی نه تنها بر نگرش افراد تاثیر می گذارد بلکه بر عملکرد آنان هم اثر می گذارد. همین طور به طور خاص بر مدیریت و رفتار نوآورانه اثر می گذارد. همچنین توانمند سازی باعث افزایش اثر بخشی کارکنان (اسپریتزر، ۱۹۹۵؛ اسپریتزر، ۱۹۹۷) افزایش بهره وری کارکنان (کوبرگ و همکاران، ۱۹۹۹) میشود. همین نتایج تحقیقات نشان داده که توانمندسازی پرسنل در زمینه های خود اثر بخشی، معنی داری کار، خودکارآمدی تاثیر گذار بوده است (اسلدزاده و چاخارلویی، ۲۰۱۲).

توانمندی سازی کارکنان برای کارکنان خط مقدم عنصر کلیدی برای افزایش سطح کیفیت خدمات است. توانمند سازی کارکنان را مجهز میکند به اینکه پاسخ سریع به سفارشات مشتری دهند و از این طریق باعث بهبود رضایت مشتری که به نوبه خود منجر به حفظ مشتری می شود، شود. توانمند سازی افراد، می تواند منتج به سطح بالایی از رضایت کار، تعهد سازمان، عملکرد شغلی شود (جووشیم^{۷۶}، ۲۰۱۰). توانمند سازی به عنوان یک راه برای تشویق و افزایش تصمیم گیری در سطوح پایین تر از سازمان که باعث غنی کردن تجربه کاری کارکنان می شود. توانمند سازی اقدام در جهت تقویت باورهای فردی در رابطه با اثر بخشی، فرایند تغییر باورها ی درونی افراد یا خودکارآمدی که منجر به افزایش انگیزه و بهره وری می باشد است (کیو، لی و لین^{۷۷}، ۲۰۰۹). در سازمان توانمند، کارکنان با احساس هیجان، مالکیت و افتخار، بهترین ابداعات و افکار خوب را اجرا می کنند، علاوه بر این حساس مسئولیت می کنند و منافع سازمان را به منافع سازمان را به منافع خود ترجیح می دهند (کوبرگ و همکاران^{۷۸}، ۱۹۹۹). ساوری و لاک (۲۰۰۱) بیان می کنند: "تحقیقات انجام شده در انگلستان نشان از افزایش سطح تنش در میان مدیران میانی سازمان هایی دارد که مشمول طرح تعدیل نیروی انسانی شده اند به گونه ای که وضعیت کاری آنان نسبت به قبل از اجرای طرح، سخت تر شده است. برای حل این مشکل با اجرای فرآیند توانمند سازی می توان توانایی مدیران را برای غلبه بر مشکلات افزایش داد" (بختیاری، ۱۳۹۰، ص ۲۳).

۲-۳-۱۰- موانع توانمند سازی

" موانع موجود در توانمند سازی کارکنان را می توان از سه بعد مورد بررسی قرار داد. این سه بعد از ابعاد مهم هر سازمان اند. این ابعاد شامل: ابعاد زمینه ای^{۷۹}، ساختاری^{۸۰}، محتوایی^{۸۱} هستند" (احمدی و همکاران، ۱۳۸۹، ص ۲۷۰).

- موانع ساختاری توانمند سازی کارکنان

Hau, Ehow & wing^{۷۵}

Joo & shim^{۷۶}

Kuo, li & lin^{۷۷}

- Coberg et al.^{۷۸}

^{۷۹} - Context

^{۸۰} - structure

^{۸۱} - Content

منظور از ساختار همه عناصر، عوامل و شرایط فیزیکی و غیر انسانی سازمان است که با نظم و ترتیب خاصی به هم پیوسته و چارچوب، قالب، پوسته، بدنه و هیكل فیزیکی سازمان را می سازند. بنابراین تمام منابع اطلاعاتی و مادی وقتی با ترکیبی خاصی در بدنه کل سازمان جاری شوند اجزاء شوند شاخه ی ساختاری محسوب می شوند و در واقع عوامل غیر زنده سازمان هستند مانند قوانین دست و پاگیر سازمانی، نظام و دستمزد ناکارآمد، تجهیزات و امکانات فرسوده، ویژگی های ساختاری سازمانی (پیچیدگی، رسمیت، تمرکز) وجود سلسله مراتب بیش از حد، عدم ارتباطات موثر سازمانی، کنترل و نظارت شدید، شفاف نبودن اهداف سازمانی (ابطحی و عابسی، ۱۳۸۶).

– موانع زمینه ای توانمند سازی کارکنان

منظور از بعد زمینه ای، تمام شرایط و عوامل محیطی و برون سازمانی است که بر محیط سازمان موثر است و روش ها و نظام های اصلی سازمان را تشکیل می دهند. بقاء و رشد سازمان به این بعد وابسته است. تغییرات فناوری، رقبا، محیط، فضای درون سازمان، محیط خانوادگی کارکنان، عدم پویای محیط سازمان، ثبات و ایستایی، فقدان رابطه ی موثرتر بین محیط و سازمان، از جمله این موانع می باشد. (کیو، لی ولین ۲۰۰۹،^{۸۲})

– موانع محتوایی توانمند سازی کارکنان

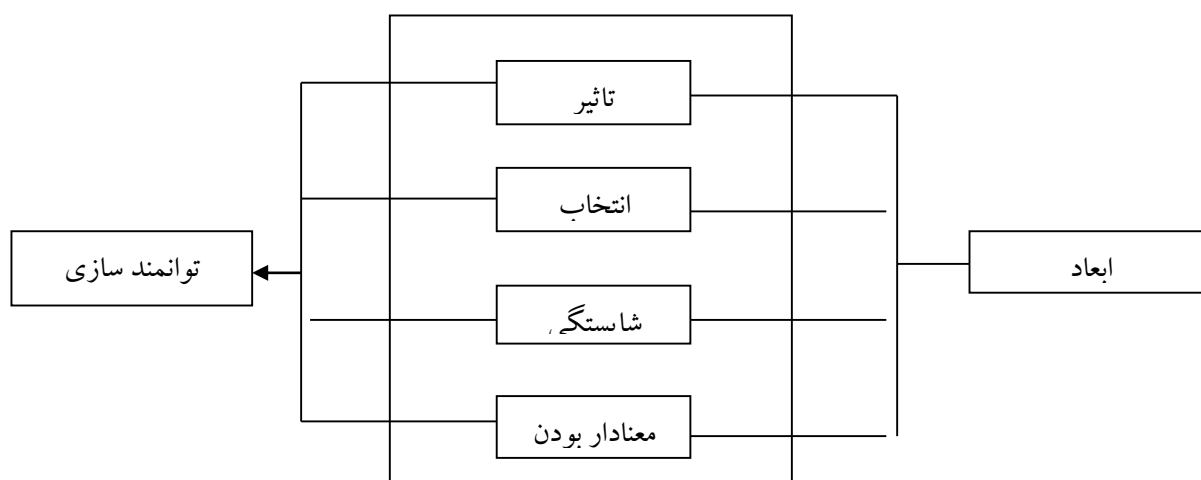
منظور از بعد محتوایی، روابط انسانی سازمان است که با فرمهای ارتباطی (غیر رسمی) و الگوهای خاصی به هم پیوسته و محتوای اصلی سازمان را تشکیل می دهند و در واقع عوامل زنده سازمان محسوب می شوند، عوامل ساختاری و محتوایی داخل سازمان بوده و محصور محیط می باشد. فرهنگ سازمانی نامطلوب، عدم توجه به جایگاه و اهمیت نقش گروه، سبک مدیریت نامناسب، نظام انگیزشی ناکارآمد، عدم مشارکت واحدهای کاری، فقدان جو مشارکت، فقدان اثر بخشی دوره های آموزش، ناعدلان بودن نظام پاداش و تشویق، عدم تفویض اختیار متناسب با مسئولیت از موانع محتوایی محسوب می شوند (احمدی و همکاران، ۱۳۸۹؛ ابطحی و عابسی، ۱۳۸۶). از جمله موانع اجرای توانمند سازی عبارت از: ۱- حاکم بودن ساختار رسمی و سلسله مراتبی ۲- ضعیف بودن اعتماد و اطمینان اعضای سازمان به یکدیگر ۳- نگرش نامناسب مدیران به کارکنان و سبک های مدیریت و رهبری ۴- نبودن مهارتهای لازم در کارکنان ۵- تفاوت زیاد بین افراد در سازمان و وجود سیستم های پرسنلی غیر هماهنگ ۶- تشنج و تنش محیط کاری (بختیاری، ۱۳۹۰).

۲-۳-۱۱- مدل های توانمند سازی

– مدل توانمند سازی توماس و ولتهوس

توماس و ولتهوس (۱۹۹۰) روش کلی ای را که کانگر و گانگو در سال ۱۹۸۱ ارائه کرده بودند، بسط و گسترش دادند و پیشنهاد کردند که توانمند سازی بهتر است به منزله ساختاری چند بعدی مورد توجه قرار گیرد. این دو پژوهشگر در مدل مفهومی خود از توانمندسازی کارکنان به تهلل ابعاد چهار گانه ی توانمند سازی یعنی تأثیر،

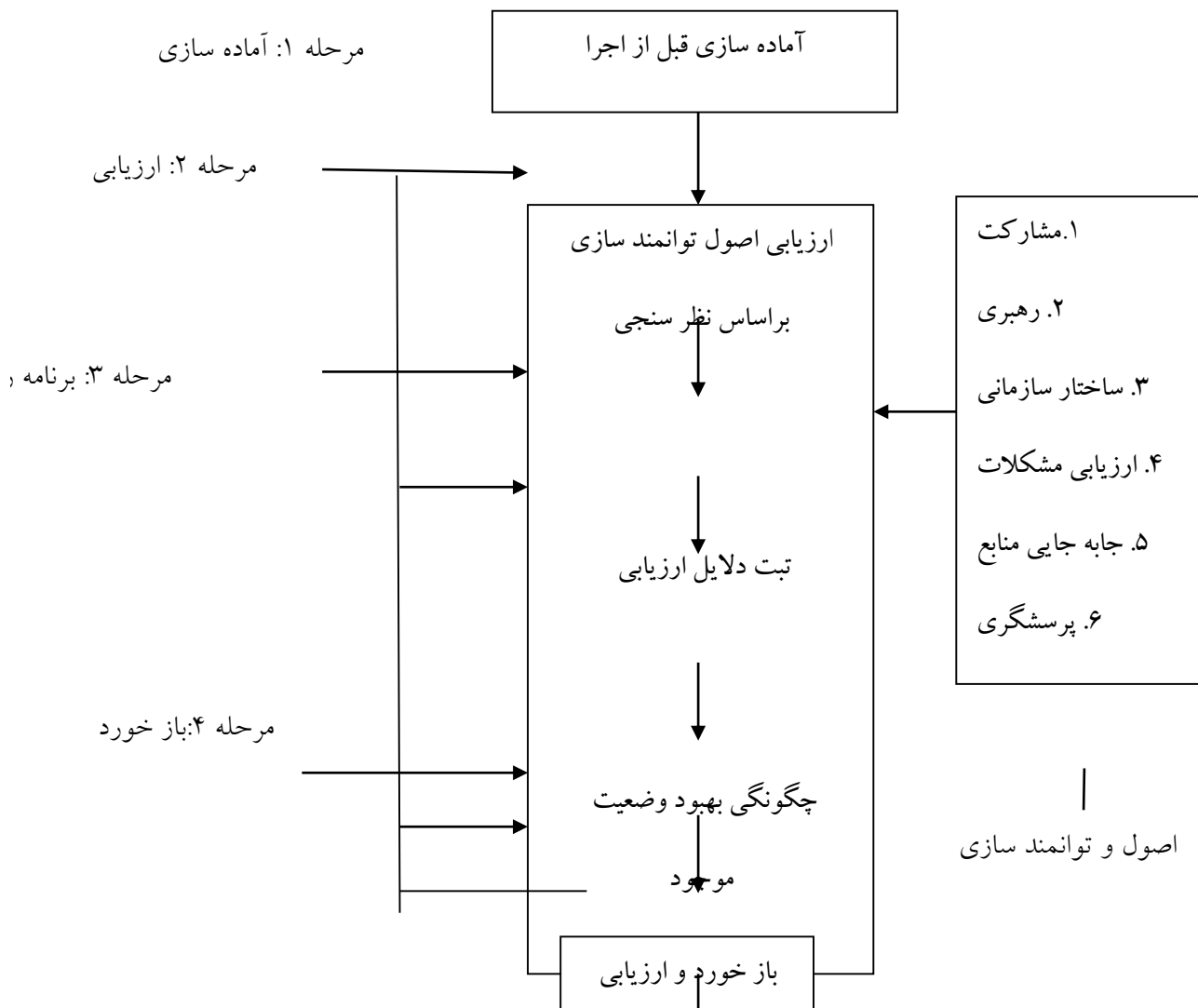
انتخاب، شایستگی و معنادار بودن پرداخته اند. به اعتقادشان به منظور از تاثیر این است که با انجام دادن یک وظیفه خاص تغییری در کل کار به وجود آید. منظور از انتخاب تعیین رفتار شخصی خود فرد است و شایستگی، داشتن مهارت، تجربه و توانمندیهایی است که برای حرکت به سمت جلو لازم است و سرانجام اینکه معنادار بودند با سازگاری نظام ارزشی فرد و کار ارتباط مستقیم دارد. همچنین از دیدگاه این دو پژوهشگر هر چقدر درجه ی اعتقاد فرد به تاثیر کار، فرصت انتخاب، شایستگی لازم و درجه ی معنادار بودن بیشتر باشد میزان احساس توانمند سازی کارکنان نیز به طبع آن بیشتر است و بدون احساس معنادار بودن توانمند سازی به خودی خود وجود ندارد. (اسدزاده و چاکرلوئی^{۸۳}، ۲۰۱۲).



شکل (۱) مدل توانمند سازی توماس و ولتهوس (عبدالمهی و نوه ابراهیم، ۱۳۸۵).

- مدل توانمند سازی لاوراک

لاوراک (۲۰۰۳) کارشناس برجسته ی بهداشت انگلستان در پژوهش در مناطق روستایی جزایر فیجی مدلی از توانمند سازی جوامع کوچک ارائه داده است. این مدل رویکردی جدید به توانمند سازی است که در آن نقش افراد در تبیین و اجرای مدل بسیار پررنگ تر است. مراحل چهار گانه اجرای این مدل با اصول نه گانه ی توانمند سازی و گام های هفت گانه ای به شرح شکل شماره (۲-۲) منطبق است. لاوراک معتقد است مشاهده و مباحثه ی قبل از ارزیابی می تواند انطباق هر چه بیشتر الگو با نیازمندیهای اجتماعی و فرهنگی را تضمین کند و ضروری است در همین حین تعریف روشنی از توانمند سازی نیز ارائه گردد تا فهم مشترکی از موضوع میان اعضا ایجاد شود (ابطحی و عابسی، ۱۳۸۹).

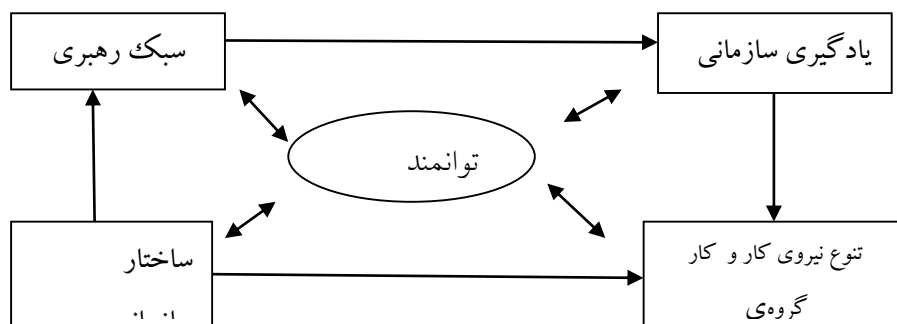


شکل (۲) مدل توانمند سازی لاوراک (ابطحی و عابسی ، ۱۳۸۶)

– مدل توانمند سازی والاس و استورم

در بسیاری از موارد پژوهشگر توانمند سازی را یکی از عناصر در مرحله انتقادی هر تغییر در سازمان های اداری نام برده و آن را هم ارزش با رهبری ، یادگیری سازمانی و تنوع در نیروی کار بر شمرده اند . والاس و استورم (۲۰۰۳) در مدل خود ارتباط تنگاتنگ این چهار عنصر را به منزله ی موفقیت در مرحله انتقالی تغییر در سازمان های اداری و در راستای پاسخگو بودن هر چه بیشتر که بر خدمت رسانی به مراجعه کنندگان و کسب مزیت رقابتی متمرکز است می دانند . والاس و استورم همچنین یادگیری سازمانی را به توانمندسازی وابسته می شمردند و توانمند سازی را نیز از طریق خلق سبک مناسب مدیریت بر نیروی متنوع کار محقق می دانند که در نهایت در مرحله انتقال و تحول سازمان اداری بسیار اثر گذار است . به طور خلاصه الگوی والاس و استورم ایجاد کار گروهی در قالب ساختار

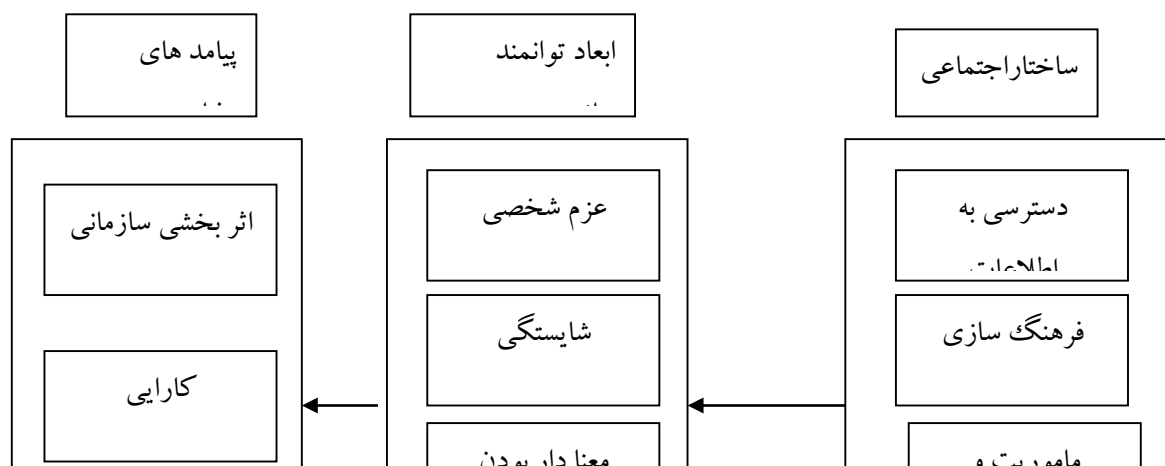
ماتریسی و هدایت تنوع فرهنگی کارکنان و خلق وحدت رویه ی رشد در کل سازمان در راستای یادگیری سازمانی است. به اعتقاد این دو پژوهشگر ساختار ماتریسی (ساختارهایی با حضور کارکنان توانمند و تیم پروژه) با رخنه در سلسله مراتب اداری و با تمرکز بر مشتری در راستای راهبرد سازمان ساختارهایی توانمند هستند (ایران زاده و بابائی هروی، ۱۳۸۹).



شکل (۳) مدل توانمند سازی والاس و استورم (ایران زاده و بابائی هروی، ۱۳۸۹، ص ۷۸)

- مدل توانمند سازی اسپریتزر

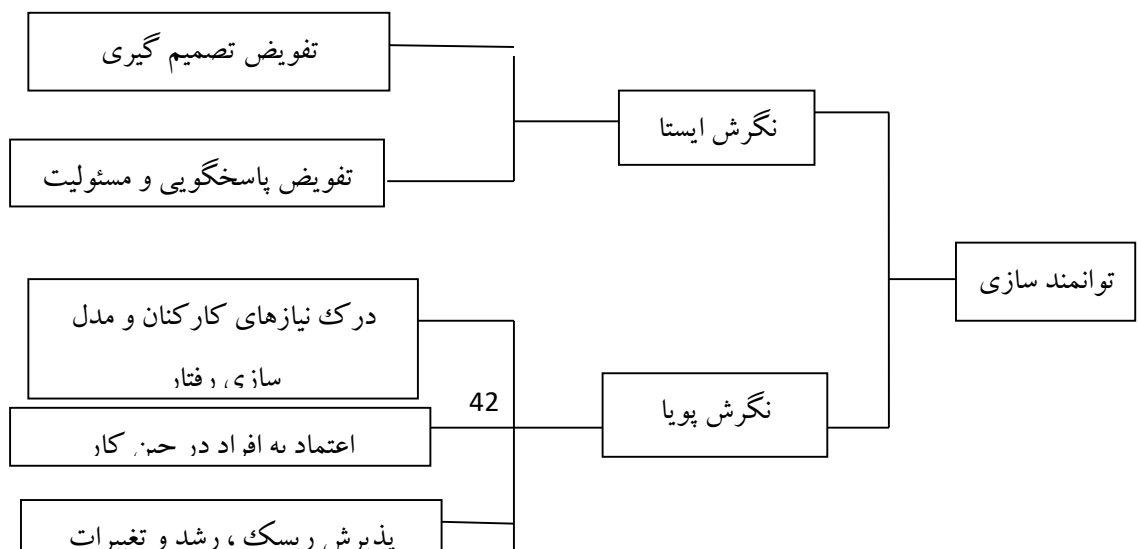
برخلاف گرایش روز افزون منابع علمی مدیریت به توانمند سازی، عدم توانمند سازی روانشناختی در یک محیط کاری (که به واسطه ی نظریه ها به دست آمده است) جلوی تحقیقات بیشتر را در محیط کاری می گیرد. به نظر وی توانمند سازی یک متغیر مستمر و پیوسته است که در آن کارکنان ممکن است درجات مختلفی از آن را تجربه کنند. در مدل توانمند سازی اسپریتزر فرض بر این گذاشته شده که توانمند سازی واسطه بین ساختار سلسله مراتبی سنتی به ساختار چالش برانگیز اصلی و کلیدی سازمان های معاصر است و از بعد روانشناختی فرایندی است متقابل که در آن افراد می توانند بر زندگی خودشان کنترل داشته باشند و تغییر ساختار اجتماعی در سازمان یک شرط لازم - نه کافی - برای تغییر رفتار فردی است. در واقع مسیر توانمند سازی مسیری است طولانی که در اولین مرحله با یک تحول فکری متقابل شروع به آهستگی به یک رفتار توانمند ختم می شود؛ چون توانمند سازی باید یک تجربه ی زنده باشد. اسپریتزر در مطالعات خود در دانشگاه ایالتی کالیفرنیا به بررسی ابعاد و چگونگی سنجش توانمند سازی روانشناختی در محیط کاری پرداخت. وی در تحقیق خود مدلی را ارائه داد که در آن به تبیین عوامل موثر بر توانمندسازی روانشناختی و پیامدهای آن پرداخت (اسپریتزر، ۱۹۹۵).



شکل (۴) مدل توانمندی سازی اسپریتزر (اسپریتزر ۱۹۹۵، ص ۳۴).

- مدل توانمند سازی کوئین و اسپریتزر

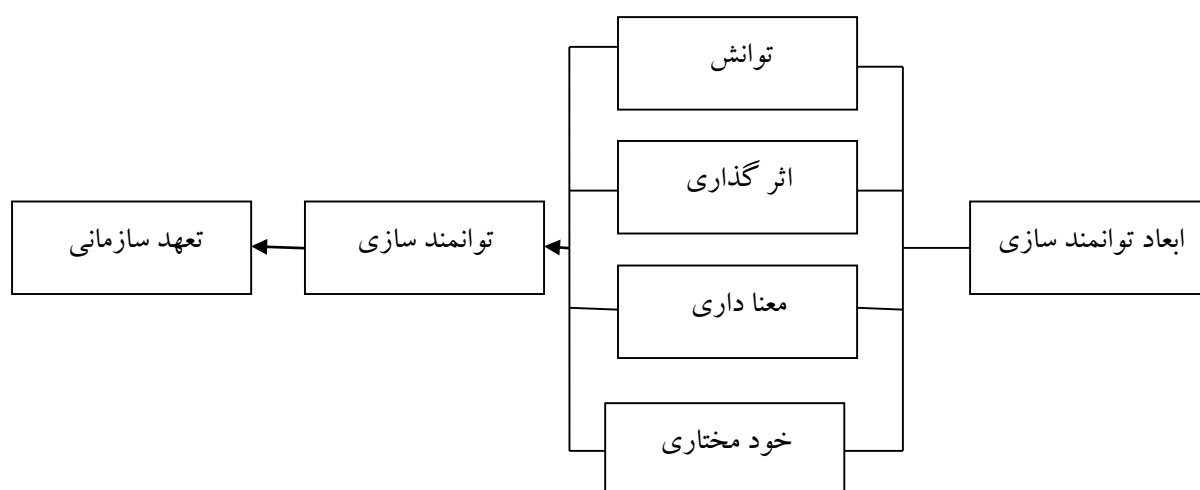
"در این مدل نگرش به توانمندسازی به دو دیدگاه ایستا و پویا تقسیم بندی می شود. در دیدگاه ایستا اعتقاد بر این است که توانمند سازی تفویض تصمیم گیری در یک چارچوب روشن است. پاسخگویی تفویض می شود و افراد در برابر نتایج مسئول هستند؛ اما در نگرش پویا توانمند سازی در حقیقت با پذیرش ریسک، رشد، تغییرات، درک نیازهای کارکنان، مدل سازی رفتارهای توانمند، تیم سازی، ترغیب همکاری و اعتقاد به دیگران در اجرای کار همراه است". (ابطحی و عابسی، ۱۳۸۹، ص ۲۲۲).



شکل (۵) مدل توانمند سازی کوئین و اسپریتز (ابطحی و عابسی ، ۱۳۸۹ ، ص ۲۲۲)

– مدل توانمند سازی اولیو

اولیو و زیو^۴ (۲۰۰۴) پژوهشی در خصوص نقش واسطه ای توانمند سازی روانشناختی بین رهبری و تعهد سازمانی کارکنان در یک نمونه ۵۲۰ نفره از پرستاران یک بیمارستان دولتی در اندونزی اجرا کرده اند. آنان در این پژوهش ، علاوه بر موضوع فوق ، نقش فاصله سازمانی (رهبری مستقیم و غیر مستقیم) فیما بین رهبر و کارکنان و اثر آن بر تعهد سازمانی را نیز مورد آزمون قرار دادند و با تاکید بر نقش مثبت واسطه ای، توانمند سازی روانشناختی را این چنین تعریف کردند: توانمند سازی، انگیزش ذاتی در قالب یکم مجموعه ی معرفت چهار گانه، شامل توانش، اثر گذاری، معناداری و خود مختاری در راستای واکنش فردی نسبت به نقش خودش در کار است. به عقیده اولیو توانش به معنای احساس دانستن و توان انجام دادن موفقیت آمیز کار ، اثر گذاری به معنای میزان موثر بودن واقع شدن فعالیت یک شخص در پیشبرد اهداف سازمانی ، معناداری به معنای وزنی که افراد برای یک کار در استاندارد خود قائل هستند و خود مختاری نیز به معنای حس استقلال در تصمیم گیری است (کروبی و متانی، ۱۳۸۸).



شکل (۶) مدل توانمند سازی اولیو (اولیو و زیو ، ۲۰۰۴)

۲-۴- تحول سازمانی

۲-۴-۱- مفهوم تحول سازمانی

مفهوم تحول سازمانی عموماً اشاره بر تغییرات از قبل طرح‌ریزی شده در سرتاسر سازمان دارد. همگام با پیشرفت‌های روز و علم مدیریت پویا، سازمان‌ها می‌باید تحولاتی آگاهانه و نوآوری‌های مفید را به مرحله اجرا بگذارند. شدت و تأثیر کارایی تغییر و تحولات سازمانی به اندازه‌ای است که نیاز به روش‌های جدید و تکامل یافته برای مقابله و هماهنگی و تطبیق با آن را ایجاد می‌نماید (الوانی، ۱۳۹۳).

تحول سازمان تلاشی است برنامه‌ریزی شده، در سراسر سازمان که به وسیله مدیریت عالی سازمان اداره شده و اثربخشی و سلامتی سازمان را از راه برنامه‌های تغییر برنامه‌ریزی شده در فرایندهای سازمان، با استفاده از علوم رفتاری افزایش می‌دهد. هدف‌های تحول سازمان عبارت است از: (۱) افزایش سازگاری بین ساختار، فرایندها، استراتژی، افراد و فرهنگ سازمان (۲) ایجاد و توسعه راه‌حل‌های نو و خلاقانه در سازمان (۳) توسعه توانایی نوسازی (الوانی، ۱۳۹۳). تحول یکی از پرچالش‌ترین بحث‌های مدیریت امروز می‌باشد. بخصوص در سال‌های اخیر و در فضای تجارت تحول معنی دیگری مترادف با عدم اطمینان و بی‌نظمی به خود گرفته است و در نتیجه مدیریت تحول برای سازمان‌ها به یک امر حیاتی تبدیل شده است. اکثر محققانی که در این زمینه مشغول به کارند بیان می‌کنند که مشکل اصلی در مدیریت تحول، زبان می‌باشد؛ به عبارت دیگر در فرایند تحول، استفاده از سیستم‌های علامتی و شناختی مشترک بین افراد مانند استعاره‌ها برای انجام مراحل تحول یکی پس از دیگری ضروری است؛ اما اینکه استعاره‌ها به چه شکلی در توصیف و برنامه‌ریزی تحول سازمانی به کاررفته‌اند و آیا این مشکل استفاده کارا می‌باشد موضوع بحث بسیاری از محققان این حوزه است. گرچه استفاده از استعاره‌ها در تبیین فرایند تحول، عمر نسبتاً طولانی دارد، ناکارا بودن استعاره‌ها در فرایند تحول از ۲ زاویه متفاوت مورد بررسی قرار می‌گیرد. در واقع دیدگاه مدرن تلاش کرده است که از یک طرف به ایجاد استعاره‌های مناسب تر و زنده تر برای کمک به اجزای فرایند تحول بپردازد و از طرف دیگر قالب‌های مناسب برای بیان استعاره‌ها در موقعیت‌ها و شرایط مختلف را کشف و تفکیک کند (الوانی، ۱۳۹۳). فرنج و ندل بیان می‌دارد که بهبود سازمانی تلاشی طولانی مدت برای تقویت توان حل مسئله سازمان و نوسازی فریندهای آن مبتنی بر مدیریت موثر و فرهنگ مشارکت‌پذیری با استفاده از عوامل تغییر دهنده و بهره‌گیری از دانش رفتاری است (الحسینی، ۱۳۷۹).

بهبود سازمانی نوعی استراتژی بهسازی سازمان است که اوایل دهه ۱۹۶۰ مطرح شد. اساس آن بر بینش‌ها و آگاهی‌های حاصله از پویایی‌های گروهی و تغییر برنامه‌ریزی شده استوار است. حوزه بهبود سازمانی در راه تکامل خود به چارچوبی منسجم از نظریه‌ها و کاربرد‌ها رسیده است که می‌تواند بسیاری از مسایل مهم انسانی موجود در سازمان را حل و فصل نماید. بهبود سازمانی، از سیستم‌های سازمانی و همچنین افرادی که درون سازمان‌ها هستند و چگونگی کارکرد آن‌ها بحث می‌کند. همین‌طور در زمینه تغییرات برنامه‌ریزی شده‌ای که منجر به ترغیب افراد، گروه‌ها به کارکردی بهتر می‌شود، سخن به میان می‌آورد. تغییر برنامه‌ریزی شده مستلزم آگاهی کلی از کار، فعالیت سخت و جدی در طی زمان، دارا بودن رویکردی اصولی و هدف‌مدار و دانشی معتبر در موارد پویایی‌های سازمانی و چگونگی تغییر آن‌ها است (قاسمی، ۱۳۹۰).

پدیده تغییر و بهبود سازمانی: مقصود از بهبود سازمانی، تغییرات برنامه‌ریزی شده است که به صورت منظم به اجرا در می‌آید. بهبود سازمانی یک واژه، عبارت یا مفهومی نیست که بتوان به راحتی آن را تعریف کرد، بلکه در برگیرنده مجموعه روشهایی است که بدان وسیله سازمان دستخوش تغییر می‌شود و با توجه به شرایط و موقعیت سازمان به شیوه‌های زیر عمل می‌کند. تغییر به صورت فراگرد در کل سازمان، در ساختار و در سیستم‌های اجرایی به عمل می‌آید، گروه‌هایی تشکیل جلسه می‌دهند و در مورد ایجاد تغییر به بحث می‌پردازند، با توجه به عوامل خارجی، سازمان واکنش مناسب از خود نشان می‌دهد و می‌کوشد تا اثربخشی خود را افزایش دهد و وضع کارکنان بهبود یابد (فرهی، ۱۳۷۸).

۲-۴-۲- تعریف تحول سازمانی

تحول حرکتی است به فراسوی وضعیت فعلی از طریق یک وضعیت گذار و به سمت یک وضعیت آتی و یا به عبارتی دیگر تحول فعالیت و یا تلاشی برنامه‌ریزی شده و بلند مدت است که سازمان (ویا فرد) را به سمت جایگاه بالاتر حرکت می‌دهد. با این تعریف مدیریت تحول به معنی پشتیبانی از کارکنان در گذارشان از وضعیت فعلی آنها به وضعیت آتی است که توسط پروژه‌های تحول صورت می‌گیرد (برومند، ۱۳۹۱).

تحول سازمانی نیز با این مفهوم، ایجاد و توسعه راه‌حل‌های خلاقانه و جدید است. فرآیندی که با هدف توانمندسازی کارکنان برای پذیرش تغییر در محیط کسب و کار فعلی آنها انجام می‌شود. این نوع از تحول زمان بر است و می‌بایست برنامه‌ریزی شده باشد و شرط تحقق آن هدایت و حمایت مدیریت ارشد سازمان است. تحول سازمانی نیازمند تصویری مطلوب از آینده است و بر جنبه‌های نرم افزاری سازمان و فرهنگ سازمانی (جنبه‌های انسانی و اجتماعی سازمان) تکیه دارد و البته شامل برنامه‌هایی نیز برای جنبه‌های سخت افزاری سازمان است.

تفاوت تغییر و تحول در این است که تغییر یک هدف است و بیرونی است در حالیکه تحول تحول تولدی دوباره است و یک فرآیند و درونی است. تحول دارای منشاء درونی می‌تواند باشد مانند تغییر مدیریت ارشد، تغییر ساختار شرکت و ... سازمان در چرخه حیات سازمانی خود با مسائل و چالشهای متفاوتی مواجه می‌شود. با افزایش عمر سازمان و بزرگی و سالخورده‌گی آن دچار فرسودگی و بی حرکتی می‌شود، تکنولوژیهای مورد استفاده آن فرسوده می‌شوند، استراتژیهای آن بروز نیستند، مسائل استراتژیک خاصی به وجود می‌آید، فرهنگ سازمانی با استراتژیهای سازمان ناسازگار است و شرایط جدید محیط را بر نمی‌تابد، فرآیندها و ساختارهای سازمان دچار تفضیل و پیچیدگیهای افراطی می‌شود، دیدگاه مدیران توسعه پیدا کرده و نو می‌شوند، کارکنان دچار رکود فکری و رخوت می‌شوند اینها همه مصادیقی از منشاء درونی تحول هستند؛ و می‌تواند دارای منشاء بیرونی باشد مانند ظهور تکنولوژیهای نو، بازارهای جدید، وضعیت رقبا و ... توسعه نیازهای مشتریان، ابتکارات جدید رقبا و شیوه‌های جدید رقابت، تغییر در سیاستهای دولت و مقررات محیط کسب و کار، تغییر شرایط اقتصادی، تغییر شرایط بین‌المللی، تغییر تکنولوژیهای موثر بر سازمان، تغییر وضعیت بازارهای مالی و پولی، تغییرات بازار نیروی کار و دستاوردهای تازه دانش مدیریت همه و همه مصادیق منشاء بیرونی تحول سازمانی هستند.

تحول سازمانی، نوعی راهبرد بهسازی است که در اواخر دهه ۱۹۵۰ مطرح شد. اساس آن بر بینش و آگاهی‌های حاصل از پویایی گروهی طرح عملی مرتبط با تغییر برنامه‌ریزی شده استوار است. تحول سازمانی در راه تکامل خود

به چاره اندیشی منسجم از نظریه ها و کاربردها رسیده است که می تواند بسیاری از مسائل مهم انسانی موجود در سازمان را حل و فصل کند. تحول سازمانی، از تشکیلات سازمانها و همچنین افراد درون آنها و چگونگی کارکردشان و نیز در زمینه تغییر برنامه ریزی شده ای که منجر به تربیت افراد، گروه ها و سازمان به کارکرد بهتر می شود سخن به میان آورد. تحول در همه جا متداول بوده و از جمله موضوع های ثابت اواخر دهه ۱۹۹۰ و دهه اخیر می باشد (میرکمالی و همکاران، ۱۳۸۶).

تغییر سازمان

تغییرات بالقوه ای که می تواند برای بهبود عملکرد سازمانها و کیفیت زندگی کاری اعضای آنها صورت پذیرد. اکنون همراه با پویایی عمومی، بسیاری از سازمانها ی کاملا پیشرو به دنبال تغییر توسعه و بهبود خود در مدیریت افراد و عملیات هستند که از آن جمله روند های قابل مشاهده در محیط جدید است که عبارتند از:

۱. تغییر در افراد تصمیم گیرنده
۲. تغییر در مفروضات مدیران نسبت به کارکنان
۳. تغییر در نحوه تعریف شغل
۴. تغییر در نحوه تعیین کارمزد
۵. تغییر در نحوه سازماندهی
۶. تغییر در ماهیت روابط میان مدیریت و نیروی کار

واژه تغییر شعار روز بسیاری از سازمانهاست. برخی از تغییرات بنیادین یا قالب شکن هستند که در چرخه حیات سازمان کمتر صورت می پذیرد که اگر صورت پذیرد شدید و همه جانبه است. نوع دیگر تغییر تدریجی - تکمیلی یا ایجاد کننده انعطاف در چارچوبهاست؛ که براساس راههای موجود عملیات صورت می گیرد و ضمن حفظ ماهیت سازمان جهت گیریهای جدیدی را به وجود می آورد.

۲-۴-۳-اهداف تحول سازمانی

تعیین اهداف و مقاصد روش، و چاره جویی و تفکر و تلاش های پیچیده تغییر و تحول به هدف گذاری دقیق نیاز دارد. هدف گذاری، نیازها و موقعیت های سازمان را روشن می کند و دقت و درستی پاسخ ها و واکنش های مدیران در برخورد با موقعیت ها را افزایش می دهد. مدیرانی که به تمام نیازمندی های ضروری آگاهی دارند. در مدیریت تغییر و تحول انعطاف پذیری بیشتری دارند اهداف را روشن و اتخاذ تصمیم درباره آنچه را که باید بشود هدایت و راهنمایی می نمایند. برنامه ریزی در دستیابی به اهداف ویژه، زمان و کوشش را به کمترین حد خود میرساند. تمام سازمانها برای دستیابی به دو هدف یعنی، بقا و توسعه، به تغییر و تحول در ساختار، فناوری، نیروی انسانی و وظایف خود اقدام می کنند. اگر سازمانی بخواهد در این محیط پیچیده و ناپایدار باقی بماند و همچنین علاوه بر بقا در این محیط رقابتی رشد و توسعه در جنبه های مختلف داشته باشد ضرورت دارد که نسبت به تغییر و تحول حساسیت بیشتری نشان دهد. افزایش بهره وری و اثربخشی، کاهش هزینه ها، دستیابی به موقعیت مطمئن برای برنامه ریزی و تصمیم گیری، افزایش قدرت پیش بینی و تنوع بخشیدن به تعدد و تنوع محصولات و خدمات از دیگر اهداف تحول سازمانی می باشد (قاسمی، ۱۳۹۰).

۲-۴-۴- ضرورت تحول سازمانی

شرط لازم برای ایجاد تحول یک سازمان و یا اجتماع، شناسایی ضرورت احساس نیاز به تحول است بطور معمول به دو علت ضرورت تحول نادیده گرفته می شود.

۱- نپذیرفتن این امر که تحول و دگرگونی برای بقای سازمانی امری حیاتی است.

۲- نپذیرفتن این امر که با تغییرات در سیاست اقتصادی دولت، رفتار و خواسته های ارباب رجوعان تغییر می یابد و این امر از نتیجه و لزوم هماهنگی با محیط خارج و داخل سازمانی ناشی می شود (نظری پور، ۱۳۸۶).

فرهنگ سازمانی، بستر تحول

بطور خلاصه، فرهنگ سازمانی را می توان الگویی مشترک میان افراد سازمان دانست و از ۳ جزء اساسی تشکیل شده است:

۱. ارزشها و هنجارهای مورد پذیرش

۲. مفروضات و برداشتهای فردی و گروهی نسبت به هدفها و رسالتهای سازمان

۳. چگونگی سازگاری وضعیت فرهنگ سازمان با شرایط محیطی ()

استراتژیهای تغییر و تحول سازمان

تحول سازمانی عموماً دو هدف اساسی را دنبال می کند که عبارتند از:

۱- همساز کردن سازمان با نیازهای محیطی

۲- تغییر رفتار کارکنان و همسو ساختن آن با نیازهای نو

برنامه های تحول سازمانی اگر در سطح تمامی سازمان و به شکل یک سلسله تغییر های بنیادی و گسترده مطرح شود بررسی آن در مقوله استراتژیهای کلان قرار می گیرد ؛ اما چنانچه این برنامه ها تنها بخشی از سازمان مانند یک یگان ویژه، گروه متخصص، فرآیند کار و یا افرادی که نقشهای مشابهی را ایفا می کنند در برگیرد به سطح استراتژیهای خرد ارتباط پیدا می کنند.

جدا از اینکه هر مدیر یا رهبر سازمانی، حسب نیازهای موقعیت ویژه باورها و تواناییهای خود، یک الگوی ویژه رهبری را انتخاب می کند نقش وی بعنوان عامل تغییر و تحول، اساسی ترین جنبه فعالیتها و او را در سازمانهای امروزی تشکیل می دهد.

شیوه های گوناگون رهبری به چگونگی تقسیم این نقش میان رهبر و پیرو به گونه های متفاوت برخورد می کند. شیوه های سنتی ف کل مسئولیت به ویژه جنبه های اجرایی تحول را بر دوش رهبر می گذارد و شیوه های نوین، نقش رهبر را در سمت دهی و تعیین استراتژی از یک سو و تسهیل فرآیند تحول از سوی دیگر، تلقی می کند.

مدیران و رهبران باید برای تغییرات و تحول در سازمان برنامه‌ریزی نمایند و با همه ذینفعان تبادل نظر کنند و امور مربوط به خود را مورد بررسی قرار دهند. در غیراینصورت نیروهای بازدارنده بر نیروهای وادارنده تأثیر می‌گذارند و تغییرات با شکست مواجه می‌شود. تحول در انسانها مشکل‌ترین تغییری است که می‌توان بوجود آورد. مدیران و رهبران همواره در این زمینه حساسیت دارند برای تغییر دادن برنامه‌ریزی و اجرا باید با در نظر گرفتن عوامل بیرونی و درونی همراه باشد. برای کسی که مایل به تغییر و تحول در هر بعدی از سازمان است صبر و انعطاف زیادی لازم است. تحول امری تدریجی و زمان بر است که طی فرایند علمی خاص همچون، ذوب شدن باورهای غلط و فراگیری ارزشهای نوین و طراحی و استقرار نظام جدید و مهندسی مدیریت رخ می‌دهد.

تحول منطقی کردن هر سازمان با آخرین پدیده‌های روز است و ماموریت اش تبدیل نظامهای اقتصادی و سیاسی و اجتماعی و فرهنگی از قوه به فعل است. تحول اداری یعنی آماده سازی نظام اداری برای تحول، ایجاد بستر برای تحقق برنامه‌های تحول اداری و اجرای اصلاحات ضروری به منظور پیراستن نظام اداری از عوامل بازدارنده است. اگر قرار باشد سازمانی پابرجا بماند باید نسبت به تغییرات محیط خود واکنش نشان دهد و فقط زمانی تغییرها بصورت موفقیت آمیز رخ می‌دهد که کارکنان از روی میل و علاقه حاضر باشند برای تامین اهداف جدید از صرف وقت و نیروی مورد نیاز دریغ نکنند و هر نوع سختی و تنش را تحمل کنند و در راه تامین این هدف‌ها از خودگذشتگی نشان دهند. همین‌طور سازمان‌ها با توجه به روش‌های جدید و با استفاده از فناوری پیشرفته و روزآمد به حیات خود ادامه بدهند تا در محیط رقابتی بتوانند باقی بمانند و در مقابل سازمان‌های رقیب عقب نمانند. با این تفکر امیدواریم روز به روز شاهد تغییر و تحول مثبت و پویا در اکثر سازمان‌ها باشیم (پور آمن، ۱۳۷۵).

۲-۴-۵- انواع تحول سازمانی

تحول سازمانی می‌تواند بدون انفصال از گذشته سازمان و در ادامه آن باشد که به آن تحول گام به گام می‌گوئیم. می‌تواند با گسستن از گذشته سازمان صورت پذیرد که به آن بنیادی می‌گوئیم. می‌تواند واکنشی در برابر محرکهای محیطی باشد که به آن واکنشی می‌گوئیم و می‌تواند بر اساس پیش‌بینی وقایع و الزامات محیطی باشد که به آن پیشگام می‌گوئیم. بر اساس این تقسیم‌بندی انواع تحول به شکل زیر خواهد بود

شکل ۱-۱ انواع تحول (پورکیانی و پیرمرادی، ۱۳۸۷)

را داشته باشند. ترک خدمت و تمایل به ترک آن از جمله عواملی است که سازمان را در امر دستیابی به این اهداف دچار مشکل می کند (فرهی، ۱۳۷۸).

فرد یکی از مهمترین عوامل در تغییرات وسیع سازمانی است. در این زمینه برتری، از آن سازمان‌هایی است که حاضر به خطر کردن هستند و تصمیم‌گیری را به پایین‌ترین سطح سازمانی ممکن، ارجاع می‌دهند. این پارادیم جدید بر مبنای قدرت بخشیدن به فرد بنا شده است. سازمان‌ها به گونه‌ای طراحی شده‌اند تا از انرژی و توانایی افراد برای انجام کار و تحقق هدف‌های خود استفاده کنند. طبیعی است اگر مدیران بتوانند توانمندی کارکنان سازمان را افزایش دهند، موجب توسعه و بهبود کار سازمان شده‌اند؛ بنابراین از آنجا که انسان محور تحولات سازمانی است، برای دستیابی به تراز بالندگی قابل قبول سازمانی، باید به ارتقای تراز منابع انسانی پرداخت، آنها را از درون رشد داد و به گونه‌ای خود فرمان پرورد (پورکیانی، ۱۳۸۷).

منابع انسانی سرمایه‌های ارزشمند هر سازمان است و سایر عوامل مانند فناوری، سرمایه و... به نیروی انسانی وابسته است. با وجود پیشرفت‌های فنی جدید هنوز هیچ عاملی نتوانسته جایگزین نیروی انسانی گردد. لذا لازم است مدیریت سازمان سرمایه انسانی را به درستی شناخته و استعدادهای نهفته را پرورش داده و به نحو مؤثری این سرمایه را در پیشبرد هدف‌های سازمان بسیج کند (الوانی، ۱۳۹۳) تا دستیابی به اهداف سازمانی به‌طور مطلوب‌تری میسر گردد.

یکی از عواملی که اخیراً موجب جذب نیروهای متخصص و کارآمد به درون سازمان می‌شود، میزان خوشنامی و شهرتی است که آن سازمان در اذهان عمومی دارد به نحوی که تا حدود زیادی بر روی تعهد سازمانی کارکنان تاثیرگذار است. شهرت مثبت یک سازمان، دارای اهمیت بسیار زیادی است زیرا این مسئله باعث جذب و حفظ منابع انسانی با استعداد می‌شود، مشتریان و ارباب رجوع‌ها را به سازمان می‌کشاند و باعث می‌شود که دیگران از خدمات و محصولات سازمان و شرکت با یک پیش‌زمینه خوب یاد کنند. جذب و نگهداری نیروی انسانی برتر باعث می‌شود که سازمان بهترینها را گلچین نماید و تعهد آنها را افزایش دهد (اوزارالی^{۸۵}، ۲۰۰۳).

● تغییر در کارکنان و اعضای سازمان

بعد تغییر در کارکنان و اعضای سازمان به معنای تغییراتی است که در شیوه نگرش، مهارت، انتظارات، توانایی‌ها و رفتار کارکنان رخ می‌دهد. امکان دارد یک سازمان درصدد برآید تا بهترین افراد را استخدام نماید تا توانایی رهبری مدیران کلیدی را افزایش دهد. این‌ها تغییراتی است که می‌تواند در کارکنان و اعضای سازمان رخ دهد. برخی از تغییرات دیگری که در این زمینه اتفاق می‌افتد شامل بهبود ارتباطات، شیوه حل مسئله و شیوه برنامه‌ریزی کارمندان می‌باشد. به‌طور کلی، مقصود از متحول ساختن کارکنان، ایجاد تغییر در ارزش‌ها، نگرش‌ها و مهارت‌های کارکنان و اعضای سازمان است. در دنیایی که سازمان‌ها می‌توانند تکنولوژی جدید بخرند، انگیزش، مهارت و تعهد کارکنان می‌تواند مرز رقابت‌ها را تعیین کند. سیستم‌های منابع انسانی را به گونه‌ای می‌توان طرح‌ریزی کرد که در اثر آن نیروهای کارآمد را جذب نمود و پرورش داد. آموزش یکی از راه‌های شناخته‌شده و روش مهمی است که سازمان‌ها

^{۸۵}. Ozaralli

به‌وسیله آن موجب رشد و توسعه افراد می‌شوند. راه مهم دیگر، بهبود سازمانی است که به‌وسیله آن می‌توان نگرش‌ها، مهارت‌های روابط انسانی و حتی فرهنگ حاکم بر سازمان را تغییر داد و اصلاح نمود. در ادامه به دو عنصر و شیوه تغییر کارکنان، اشاره می‌نماییم.

الف- آموزش: همان‌گونه که پیش از این گفتیم، تغییر در تکنولوژی و ساختار سازمانی بر مهارت‌های مورد نیاز کارکنان اثرات بسیار شدیدی دارد. در هر سیستم مکانیزه کارکنان باید مهارت بسیار بالایی در شناسایی و حل مسائل داشته باشند و همچنین از نظر کار کردن در تیم، از مهارت‌های اجتماعی بالایی برخوردار باشند. ایجاد تغییر در ساختار مانند تشکیل تیم‌های خودگردان بدان معنی است که کارکنان باید شیوه رویارویی و چگونگی حل مسئله تعارض را فرا گیرند، بتوانند تضادها و اختلافات را از بین ببرند و از مجرای سایر اعضای تیم، کارها را انجام دهند. بیشتر شرکت‌های بزرگ برنامه‌ها و دوره‌های آموزشی را به اجرا در می‌آورند تا مهارت‌های لازم را به کارکنان خود بیاموزند. آموزش‌های فنی مثل کار کردن با دستگاه‌ها و امور مهندسی باعث می‌شوند تا کارکنان مهارت‌هایی را فرا گیرند. آموزش‌های رفتاری موجب می‌شوند تا افراد در زمینه‌های مدیریت و رهبری چیزهایی را فراگیرند و با مهارت‌های خاصی آشنا شوند.

ب- بهبود سازمانی: در بهبود سازمانی با استفاده از دانش و فنون علوم رفتاری و از مجرای جلب اعتماد و اطمینان کارکنان، باز کردن مسئله و روبه‌رو شدن با آن، تشویق کارکنان و مشارکت دادن آن‌ها در امر و فرایند تصمیم‌گیری‌ها، ارائه طرحی با هدف‌های مشخص، ایجاد هماهنگی بین گروه‌ها و کوششی در جهت بهره‌مند شدن از توان بالقوه افراد، سعی می‌شود تا عملکرد شرکت را بهبود یابد. مجریان، کارشناسان و متخصصان بهبود سازمانی بر این باورند که بهترین عملکرد زمانی به دست می‌آید که روش‌های مدیریت خودکامه، استبدادی و سلسله‌مراتب اداری در هم بشکند و متلاشی شوند. به‌طور کلی، اجرای برنامه‌های بهبود سازمانی مستلزم آموزش دادن به گروه‌های خاص یا همه کارکنان و اعضای سازمان می‌شود. برای این که یک برنامه بهبود سازمانی موفق شود، مدیریت ارشد سازمان باید نیاز به برنامه را احساس کند و برای ایجاد تغییر از هیچ نوع حمایتی دریغ نکند. اگر نیاز به تغییر احساس نشود و مدیریت عالی سازمان ایجاد چنین تغییری را باور نداشته باشد، ترویج ارزش‌ها و الگوهای رفتاری جدید تقریباً غیر ممکن می‌شوند. به‌طور کلی، سازمان‌ها در اجرای برنامه‌های بهبود سازمانی از طریق اقدامات زیر، درصدد بهبود مهارت کارکنان بر می‌آیند.

۱. بازخور نمودن نتایج: با کارکنان سازمان مصاحبه می‌شود و پرسشنامه‌هایی به آن‌ها داده می‌شود تا در زمینه میزان رضایت، نگرش، عملکرد، رفتار رهبر، جو حاکم بر سازمان و کیفیت روابط کاری، اطلاعاتی به دست آید. سپس یک مشاور از نتیجه این تحقیقات استفاده می‌کند و در مسائل سازمانی به بحث می‌نشیند. آنگاه برای ایجاد تغییر سازمانی، برنامه‌هایی طرح می‌شود.

۲. تشکیل تیم: فعالیت‌های مربوط به تشکیل تیم، موجب ابراز عقاید یا نظرهایی می‌شود که در سایه آن‌ها افراد می‌توانند به صورت یک گروه یا تیم همکاری کنند. براب بحث در مورد تعارض، تضاد، هدف‌ها، فرایند‌های تصمیم‌گیری، ارتباطات، خلاقیت، ابتکار عمل، و رهبری، گروه‌های کاری یا تیم‌های تخصصی تشکیل می‌شود.

۳. فعالیت های بین گروه ها: سازمان ها برای پی بردن به علت تعارض و شناسایی علت اصلی اختلاف ها و تقویت ارتباطات و ایجاد هماهنگی نمایندگان گروه های مختلف را در یک مکان گرد هم می آورند. اجرای چنین برنامه هایی یا این نوع گردهمایی ها برای مواردی است که بین اتحادیه کارگری و مدیریت سازمان اختلاف وجود دارد یا روسا و مدیران دفاتر و ادارات مرکزی، دارای اختلاف نظر هستند یا این که دوایر سازمانی نوعی تعارض و تضاد وجود دارد، و سرانجام هنگامی که دو شرکت در ادغام شوند، چنین برنامه هایی اجرا می شود.

۴. تغییر دادن فرهنگ: ایجاد تغییر در شیوه تفکر و اندیشه کارکنان مستلزم این است که در هنجارها و ارزش های فرهنگی شرکت تغییراتی ایجاد شود. برای تغییر دادن ارزش های فرهنگی یک شرکت و ارائه شیوه های جدید اندیشیدن، می توان از روش ها و برنامه های بهبود سازمانی استفاده کرد. شیوه های مزبور شامل مشارکت دادن افراد، افزایش قدرت کارکنان و تقویت کل نگرایی می باشند. اجرای یک بهبود سازمانی می تواند مسئله یکپارچه نمودن شرکت را حل کند و موجب تایید و تقویت ارزش های جدید شوند (قاسمی، ۱۳۹۰).

۲-۴-۷- نظریه های مربوط به تغییر سازمانی

- ۱- نظریه تحلیل میدان نیرو کرت لوین - خروج از انجماد؛ ایجاد تغییر؛ انجماد مجدد
- ۲- نظریه سیستم های تغییر نادلروتاشمن - ورودی؛ هدف تغییر؛ خروجی ها
- ۳- نظریه رهبری تغییر سازمانی جان کاتر- ایجاد احساس ضرورت؛ ایجاد اتحادی هدایت گر؛ توسعه بینش و استراتژی؛ گفت و گو در مورد بینش تغییر؛ داشتن اختیار جهت انجام فعالیت های گسترده؛ خلق پیروزی های کوتاه مدت؛ یکی کردن منافع و ایجاد تغییر؛ تثبیت رویکرد های جدید در فرهنگ
- ۴- نظریه فرایند پژوهش عمل شانی: جمع آوری اطلاعات؛ بازخورد؛ بررسی داده ها؛ تشخیص؛ برنامه ریزی فعالیت و تکرار
- ۵- نظریه یکپارچه سازی فرایند تغییر مورگان - سیستم پایدار اولیه؛ تغییر؛ سیستم پایدار ثانویه (قاسمی، ۱۳۹۰).

❖ نظریه تحلیل میدان نیرو کرت لوین

برای زنده ماندن باید خود را تطبیق داد و برای تطبیق باید در خود تغییر ایجاد کرد. (کرت لوین)

یکی از مهمترین نظریه های تغییر، تحلیل میدان نیرو می باشد که توسط کرت لوین ارائه شده است. فرضیه لوین از یک قانون فیزیکی مشتق شده است که می گوید موقعیت یک شی و مسیر آن به وسیله نیروهایی که بر آن وارد می شود، تعیین می شود. تغییر، زمانی روی می دهد که نیروهای عمل کننده از نیروهای بازدارنده قوی تر باشند. زمانی که نیروهای بازدارنده با نیروهایی که تلاش می کنند تغییر به وجود آورند برابر باشد، یک حالت تعادل پدید می آید. به اعتقاد کرت لوین، تغییر برنامه ریزی شده در سه مرحله ۱. خروج از انجماد ۲. ایجاد تغییر ۳. انجماد مجدد، تحقق می یابد. بر اساس تحلیل میدان نیروی کرت لوین، مدیران با اصلاح نیروهای محرک و بازدارنده، تغییر برنامه ریزی شده

ای را به وجود می آورند برای تحلیل دقیق باید چگونگی کاهش نیروهای بازدارنده یا تقویت نیروهای محرک مشخص شود (قاسمی، ۱۳۹۰).

❖ نظریه سیستم‌های تغییر نادلر و تاشمن

رویکرد سیستم‌های تغییر نادلر و تاشمن تصویر جامعی از دیدگاه تغییر سازمانی ارائه می‌دهد. این رویکرد بر این فرض استوار است که هر گونه تغییر -کوچک یا بزرگ- بر کل سازمان تأثیر خواهد گذاشت. به عنوان نمونه، ارتقای فرد به یک گروه کاری جدید هم به پویایی های گروه قدیم و هم به گروه جدید تأثیر می‌گذارد. این الگو که از سه بخش اصلی، ورودی های تغییر؛ و خروجی های تغییر تشکیل شده است، چارچوبی را جهت درک پیچیدگی های گسترده تغییرات سازمان در اختیار مدیران قرار می‌دهد (قاسمی، ۱۳۹۰).

❖ نظریه پژوهش عمل شانی

این نظریه که توسط شانی ارائه شده است، بیان کننده فرایندی است که در اجرای آن داده ها به صورت منظم جمع آوری می شوند، سپس آن ها را تجزیه و تحلیل می‌کنند و بر اساس نتایج بدست آمده تغییراتی بوجود می آورند. اهمیت روش مزبور در این است که مدیریت سازمان در ایجاد تغییرات برنامه‌ریزی شده از روش علمی استفاده می‌کنند (قاسمی، ۱۳۹۰).

❖ نظریه یکپارچه سازی فرایند تغییر مورگان

در طرح های موفق تغییر سازمان، تمام یا بیشتر عناصر تغییر مورد بحث قرار گرفته اند، در یکدیگر ادغام می شوند چارچوب یکپارچه نشان می‌دهد که سازمان چگونه در مرحله اول به نسبت پایدار است، در مرحله دوم ذوب شده، تغییر میکند و منجمد می شود و در مرحله سوم به صورت یک سیستم جدید و پایدار در می‌آید (قاسمی، ۱۳۹۰).

۲-۴-۸- دیدگاه‌های مربوط به تغییر سازمانی

دیدگاه مدرن تغییر سازمانی

تئوری های مدرنیستی سازمان، تغییر را به صورت یک فرایند طرح ریزی شده در نظر می‌گیرند که در آن یک عامل تغییر، تغییر را به گونه ای حساب شده، ایجاد می‌کند.

❖ الگوی مکعب یخی تغییر

کرت لوین (۱۹۵۰)، نوعی تئوری تغییر اجتماعی تدوین کرد که بر اساس آن نهادهای اجتماعی، محملی متوازن از نیروها در نظر گرفته می شوند. بر اساس نظر وی، تعادل هنگامی برقرار می شود که مجموع نیروهای سوق دهنده مساوی با نیرو های بازدارنده باشند. بر اساس الگوی کرت لوین، تغییر، مستلزم فعالیت جداگانه، شامل خروج از انجماد، حرکت و انجماد مجدد است. وضعیت تعادل را می توان با تضعیف نیروهای بازدارنده و یا با تشدید نیروهای سوق دهنده و یا هر دو، تغییر داد. اگر مدیریت سازمان از طریق افزایش نیرو های سوق دهنده، تولید و بازدهی

را افزایش دهد در کوتاه مدت موفق می شود؛ اما هنگامی که مدیر کار را ترک می کند و فشارها روی کارکنان کاهش می یابد، نیروهای بازدارنده افزایش و در نتیجه قدرت ولید دوباره کاهش می یابد؛ بنابراین در این حالت مدیر موفق، اما غیر اثر بخش است. در مقابل اگر مدیریت تصمیم بگیرد که از طریق تضعیف نیروهای بازدارنده، تولید را افزایش دهد، اگر چه ممکن در کوتاه مدت تولید و بازدهی کاهش یابد، اما در بلند مدت می تواند تولید و بازدهی را افزایش دهد؛ بنابراین مدیر، هم موفق و هم اثر بخش است.

❖ الگوی تغییر سه سطحی تغییر

کتر و همکارانش (۱۹۹۲) برای بررسی پدیده تغییر در سازمان، نوعی روایت بزرگ ارائه می دهد که نظریه های روابط سازمان و محیط، ساختار اجتماعی سازمان، و قدرت و سیاست در سازمان را با هم ترکیب می کند. بر اساس این الگو، سازمان مجموعه ای از فعالیت هاست و زمانی که این فعالیتها تغییر کنند، سازمان نیز تغییر می کند. الگوی سه سطحی، تغییر را در سطوح تحلیل محیطی، سازمانی و فردی، مورد بررسی قرار می دهد: در سطح محیطی، نیروهای کلان تکاملی برای تغییر مطرح می شوند. این نیروها از طریق روابط جدید سازمان و محیط شکل می گیرند؛ یعنی بر اساس تئوری بوم شناسی جمعیت سازمانی، تغییر در جمعیت های سازمانی که برای منابع کمیاب با هم رقابت می کنند، روابط جدید سازمان و محیط را شکل می دهد و سازمانها برای کاهش وابستگی خود به محیط و بقا در محیط در رشته خود فعالیت های خود تغییرات اساسی ایجاد می کنند. در سطح تحلیل سازمانی، نیروهای خرد تکاملی برای تغییر مطرح می شوند. این نیروها از طریق تغییر در چرخه حیات سازمان و به تبع آن تغییر در تکنولوژی، استراتژی و اهداف سازمانی ظاهر می شوند که در نهایت ساختار سازمانی را تغییر می دهند. در سطح تحلیل فردی، نیروهای سیاسی برای تغییر مطرح می شوند. در این سطح سازمان به عنوان نوعی میدان کارزار دیده می شود که ذی نفعان متعدد، فعالیت های سازمانی را حول منافع شخصی خود تغییر می دهند. بر اساس الگوی سه سطحی تغییر هر کدام از نیروهای کلان تکاملی نیروهای سیاسی تغییر شکل های مختلفی درون سازمان به خود می گیرند. در سطح محیطی تغییر در روابط سازمان و محیط به صورت هویت سازمانی جدید ظاهر می شود. در سطح سازمانی، تغییر در چرخه حیات سازمان به صورت تغییر در شیوه های هماهنگی ظاهر می شود و در سطح تحلیل فردی تغییر در ائتلاف حاکم به صورت تغییر در الگوهای کنترلی ظاهر می شود.

دیدگاه نمادین - تفسیری تغییر سازمانی

پژوهشگران مدرنیست سازمان، فرهنگ سازمانی را به عنوان تثبیت کننده نیروها در درون سازمان تصور و از مفاهیم فرهنگ به عنوان عامل مقاومت در برابر تغییر یاد می کنند. در عوض حامیان دیدگاه نمادین - تفسیری، فرهنگ را به طریقی پویاتر مد نظر قرار می دهند و تغییر سازمانی را از دیدگاه فرهنگ بررسی می کنند. نظریه پردازان نمادین تفسیری برای تبیین چگونگی تغییر فرهنگ های سازمانی الگوهای نظری چندی ارائه کرده اند.:

❖ الگوی تغییر گالیاردی

گالیاردی (۱۹۸۶) الگوی خود را بر اساس تئوری فرهنگ سازمانی ادگار شاین بنا نهاده است. وی در الگوی

خود، فرهنگ و استراتژی را از هم مجزا می‌کند. بر اساس نظر گالیاردی، فرهنگ مجموعه‌های از پیش فرضهای بنیادین، ارزشها، هنجارهای اخلاقی و مصنوعات بشر ساز است. سازمانها استراتژی‌های اصلی را برای حفظ هویت سازمانی به کار می‌برند. استراتژی‌های اصلی، دامنه‌ای از استراتژی‌های ثانویه را شامل می‌شوند که این استراتژی‌های ثانویه می‌توانند عملیاتی یا نمادین باشند. الگوی گالیاردی به الگوی بادبزین معروف است.

گالیاردی بر اساس الگوی خود سه نوع تغییر را مطرح می‌کند:

۱) تغییر ظاهری

در این نوع تغییر، استراتژی‌های ثانویه به گونه‌ای تغییر می‌کنند که با استراتژی اصلی و پیش فرضهای بنیادین سازگارند؛ بنابراین استراتژی‌های ثانویه جدید، ریشه در استراتژی‌های اصلی و پیش فرض‌های بنیادین قبلی دارند و تغییر فقط در سطح ظاهری فرهنگ روی دهد.

۲) تغییر انقلابی

در تغییر انقلابی، نوعی استراتژی ناسازگار با ارزشها و پیش فرضهای قبلی، بر سازمان تحمیل می‌شود که معمولاً از طریق ورود افراد خارجی روی می‌دهد. در تغییر انقلابی، فرهنگ قبلی از بین می‌رود و فرهنگ جدیدی جایگزین آن می‌شود.

۳) تدریجی‌گرایی فرهنگی

در این مورد، نوعی استراتژی که بر ارزشهای جدید تاکید می‌کند و الزاماً ناسازگار با ارزشها و پیش فرضهای قبلی نیست، فرهنگ سازمانی را می‌شکافد و ارزشها و پیش فرض‌های قبلی ایجاد می‌کند.

❖ الگوی پویاییهای فرهنگی

الگوی پویایی‌های فرهنگی، مانند الگوی گالیاردی بر اساس نظریه شاین - فرهنگ به عنوان پیش فرضها، ارزشها و مصنوعات ساخته شده است؛ اما این الگو به جای تمرکز روی عناصر، بر پویاییها و فرایندهای پیوند دهنده این عناصر تمرکز می‌کند. الگوی پویاییهای فرهنگی، فرهنگ را به عنوان فرایندی که از طریق مصنوعات و نمادها در بستر ارزشها و پیش فرضهای سازمانی خلق می‌شوند، تبیین می‌کند (نظری پور، ۱۳۸۶).

دیدگاه پست مدرن تغییر سازمانی

برای بررسی دیدگاه پست مدرن در مورد پدیده تغییر، بحث را باید با محور انتقاد پست مدرنیست‌ها یعنی دیدگاه مدرنیستی تغییر آغاز کرد. در دیدگاه مدرنیست‌ها، تغییر از محیط آغاز می‌شود. محیط از طریق تغییر شرایط بقاء، قدرت بیش از حدی بر سازمان اعمال می‌کند. بر اساس یکی از نظریه‌های مدرنیستم در مورد رابطه محیط و سازمان

یعنی تئوری بوم‌شناسی جمعیت سازمانی (اکولوژی سازمان)، در میان بومها یا جمعیت‌های سازمانی که به منابع محیطی مشخصی وابسته هستند، سازمانهایی بقا می‌یابند که به طور موثری خود را با محیط انطباق دهند و تغییرات محیطی را به درون ساختارهای خود منعکس کنند. پست مدرنیست‌ها این دیدگاه را مورد انتقاد قرار می‌دهند و کانون و منشاء تغییر را در درون خود سازمان جستجو می‌کنند. پست مدرنیسم نگاهی بنیادی است که دارای برنامه‌ای برای آغاز تغییر انقلابی در سطح فردی و از طریق تغییر کامل پیش فرض‌های مسلم فرد در مورد خود، دیگران و سازمان اجتماعی است. پست مدرنیست‌ها دو نوع ابزار اساسی را برای بررسی پدیده تغییر سازمانی، به کار می‌برند: (۱) شالوده‌شکنی: براساس نظر پست مدرنیسم، از طریق شالوده‌شکنی برهان و معکوس کردن پیش فرضهای بنیادین آن، می‌توان فضا را برای پیش فرضهایی که قبلاً مورد توجه قرار نگرفته‌اند، باز کرد. به عنوان مثال نظریه‌های مدرنیسم سازمان فرض می‌کنند که عدم اطمینان محیطی نامطلوب و ناخوشایند است، بنابراین تصمیم‌گیرندگان سازمان برای کاهش عدم اطمینان محیطی سعی می‌کنند که در ساختارهای خود تغییراتی ایجاد کنند و خود را با محیط وفق دهند تا بقا یابند. پست مدرنیست‌ها شالوده‌های این پیش فرض را می‌شکنند و فرض می‌کنند که عدم اطمینان محیطی به جای اینکه نامطلوب و ناخوشایند باشد، پدیده‌ای جذاب و خوشایند است. در نتیجه این شالوده‌شکنی، مرزهای بین سازمان و محیط زیر سوال می‌رود و به دنبال آن در ساختارهای سازمانی تغییرات اساسی ایجاد می‌شود و ساختارهای سازمانی از جمله سازمانهای شبکه‌ای، مجازی، بدون مرز و ساختار، شکل می‌گیرند. شیوه پست مدرنیسم، ابزاری برای غلبه بر تحکم یک نگاه یا ایده است و از دانش برای رهایی به جای کنترل استفاده می‌کند. پست مدرنیست‌ها بر گفتمان عمومی، به عنوان روشی برای مطرح شدن پیش فرضهای جدید، تاکید می‌کنند. در گفتمان، یک گروه موضوعات بحث انگیز پیچیده‌ای را از منظرهای گوناگون می‌شکافد. افراد نسبت به پیش فرضهای خود مردد می‌شوند، اما پیش فرضهای خود را آزادانه ابلاغ می‌کنند. در گفتمان، افراد مشاهده‌گران اندیشه خود می‌شوند. بنابراین یک ایده برای خلق نوآوری و ایجاد تغییر و تحول، استفاده از گفتمان است. گفتمان فرصتهای بیشتری را برای سازماندهی و در نتیجه سازماندهی مجدد (تغییر) فراهم می‌آورد. (۲) نظریه پردازی خودانعکاسی: در نظریه پردازی خودانعکاسی، افراد، باورها و اندیشه‌های خود (پارادایم‌های ذهنی) را مورد انتقاد و ارزیابی قرار می‌دهند. این همان یادگیری دو حلقه‌ای است که ایجاب می‌کند که سیستم، پیش فرضها و ارزشهای زیر بنایی خود را زیر سوال ببرد. بنابراین سیستم، شیوه آموختن را یاد می‌گیرد. الگوی یادگیری دو حلقه‌ای در شکل ۵ نشان داده شده است. در واقع این یادگیری دو حلقه‌ای در ارتباط با توسعه ظرفیت سازمان برای حل مشکلات، طراحی سیاستها، ساختارها، سیستم‌ها، و روشها در مواجه شدن با تغییر مداوم در پیش فرضهای پیرامون خود و محیط است و می‌تواند در سیستم‌های سنتی ریشه دواند و آنها را دستخوش تغییرات مورد نظر سازد. بنابراین در این حالت است که یادگیری دو حلقه‌ای به ایده سیستم خود سازمانده پیوند داده می‌شود. بر اساس این ایده، همه دانش ما، دانش از خود یا خود دانشی است. در واقع همه دانش ما در مورد جهان و پدیده‌های پیرامون، دانش از خود است که به دنبال تلاش برای شناخت پدیده‌های پیرامون خود، آن را بازتولید می‌کنیم. همه اینها مستلزم این امر است که فرد برای پرهیز از افتادن در دامهای تحکم مخفی شده در قالب دیدگاه‌های خاص، خواهان استفاده از دیدگاه‌های متناقض، پارادوکس گونه و ناهمجو شود و با داشتن تفکر خودنگرانه و به کارگیری شیوه‌های خاص خود برای درک و کشف جهان پیرامون (به جای پیروی محض از یک پارادایم ذهنی واحد)، به موجودی فرصت طلب (به معنای مثبت) و خواهان تغییر و تحول مداوم تبدیل شود. براساس

نظر یکی از اندیشمندان برجسته پست مدرنیسم، «برای اینکه پست مدرنیست شوید، باید خود فعلی تان را فراموش کنید». به بیان دیگر شما باید برداشتهای دیرینه از خود و جهان پیرامون را دور بریزید و شیوه های متفاوت دیدن را بیاموزید.

در نگاه مدرنیسم، تغییر سازمانی با تغییر در محیط آغاز می شود، محیط از طریق تغییر شرایط برای بقاء قدرت بیش از حد بر سازمان اعمال می کند و فقط سازمانهایی که خود را با محیط انطباق می دهند، بقاء خواهند یافت. در نگاه نمادین تفسیری تغییرات سازمان ماهیتی هنجاری دارند و ریشه در تغییرات فرهنگ سازمانی دارند. نگاه پست مدرن، تغییر را نظریه مدار نمی کند بلکه تلاش می کند تا آن را تحریک کند. این نگاه، تغییر سازمانی را از طریق تحول شخصی حمایت می کند و آغاز تغییر انقلابی را در سطح فردی و از طریق تغییر کامل پیش فرضهای مسلم فرد در مورد خود دیگران و سازمان اجتماعی فرض می کند (نظری پور، ۱۳۸۶).

۲-۵-مروری بر پیشینه تحقیق

۲-۵-۱-مروری بر تحقیقات انجام شده در داخل کشور

بناهان و نیرویی (۱۳۹۹) در پژوهشی به بررسی رابطه توانمندی معلمان با میزان استفاده دانش آموزان از شبکه های اجتماعی، پرداخته اند. نتایج این پژوهش نشان داد که توانمندی معلمان با تأکید بر راهبردهای خودتنظیمی و خودکنترلی و به واسطه نقش مربیگری بر میزان استفاده دانش آموزان از شبکه های اجتماعی تأثیر دارد.

- شاهزاده تیمورلو و همکاران (۱۳۹۹) در پژوهشی با عنوان طراحی الگوی توانمندسازی معلمان تربیت بدنی با رویکرد سند چشم انداز ۱۴۰۴ جمهوری اسلامی ایران، به بررسی این موضوع پرداختند. نتایج نشان داد عوامل مؤثر بر توانمندسازی معلمان شامل ابعاد زمینه ای (فناوری و ارتباطات، عوامل فرهنگی و عوامل اقتصادی)، سازمانی (اهداف و راهبرد، منابع و تجهیزات و نظارت و ارزیابی) و فردی با مؤلفه های (روان شناختی، حرفه ای و اعتقادی- اخلاقی) هستند. از مؤلفه های بعد زمینه ای، فناوری و ارتباطات از مؤلفه های بعد سازمانی، منابع و تجهیزات و از بعد فردی، مؤلفه حرفه ای بیشترین تأثیر را بر توانمندسازی معلمان تربیت بدنی داشتند.

- سامی و همکاران (۱۳۹۹) در مطالعه ای با عنوان طراحی مدلی برای توانمندسازی معلمان دوره ابتدایی براساس رویکرد درس پژوهی، به بررسی این عنوان پرداخته اند. نتایج این پژوهش نشان داد که عناصر اصلی مدل شامل فلسفه و چرایی توانمندسازی، هدف ها، سطوح، موانع، عوامل تسهیل کننده، پیامدها و نتایج توانمندسازی مبتنی بر رویکرد درس پژوهی برای معلمان دوره ابتدایی است. نتایج نشان داد مدل تدوین شده متناسب با نظام آموزشی متمرکز کنونی از جنبه علمی می تواند زمینه ساز پژوهش های دیگر در حوزه توسعه حرفه ای معلمان و توانمندی آنان باشد و نیز از جنبه علمی می تواند مورد استفاده سیاست گذاران آموزشی، مدیران، معلمان قرار گیرد.

- علی محمدی و همکاران (۱۳۹۸) در پژوهشی تحت عنوان توانمندسازی حرفه ای معلمان در چشم انداز آینده و ارائه مدل، به بررسی این عنوان پرداخته اند. نتایج حاکی از آن بود که ابعاد شامل محتوای برنامه درسی و آموزشی (چهار مؤلفه)، سواد دیجیتال (سه مؤلفه)، اخلاق و بصیرت دینی (سه مؤلفه)، بهسازی کارورزی (دو مؤلفه)، ساختار

سازمانی (چهار مؤلفه) و مهارت های حرفه ای معلم (سه مؤلفه)، در دانشگاه فرهنگیان بوده اند. ابعاد، مؤلفه ها و شاخص های حاصل از مدل توانمندسازی حرفه ای می تواند زمینه ساز ارتقای کیفی معلمان در چشم انداز آینده دانشگاه فرهنگیان باشد.

- کشت ورز کندازی و اناری نژاد (۱۳۹۸) در تحقیقی با عنوان بررسی تأثیر آموزش درس پژوهی بر توانمندسازی معلمان، به بررسی این موضوع پرداخته اند. نتایج این پژوهش نشان داد که بین نمرات معلمان شرکت کرده و شرکت نکرده در فرایند درس پژوهی در استانداردهای طراحی و برنامه ریزی آموزشی، ایجاد و حفظ جو یادگیری، اجرا و انجام تدریس، سنجش و برقراری ارتباط با نتایج یادگیری، ارزیابی و انعکاس یادگیری و آموزش، همکاری بیشتر معلمان، فعالیت در جهت تقویت دانش محتوایی و تکنولوژی آموزشی تفاوت معناداری وجود دارد. از این رو می توان گفت که درس پژوهی می تواند منجر به توسعه توانمندی های معلمان شود.

- نامداری و همکاران (۱۳۹۵) در مطالعه ای که با عنوان رابطه آموزش الکترونیکی با توانمندسازی معلمان دوره ابتدایی شهرستان نورآباد لرستان، به بررسی این موضوع پرداختند. نتایج این پژوهش نشان داد که بین آموزش الکترونیکی و توانمندسازی معلمان در فرایند یاددهی و یادگیری رابطه مثبت (مستقیم) و معنی دار وجود دارد.

- اوضاعی و همکاران (۱۳۹۵) در تحقیقی تحت عنوان تأثیر آموزش الکترونیکی بر توانمندسازی معلمان دوره ابتدایی شهر کرج، به این نتایج دست یافتند که آموزش الکترونیکی باعث افزایش توانمندسازی زوان شناختی معلمان در فرایند یاددهی یادگیری می شود.

- صمیمی و همکاران (۱۳۹۴) در پژوهشی که با عنوان بررسی رابطه آموزش الکترونیکی و توانمندسازی معلمان مدارس ابتدایی شهر ایلخچی، به این موضوع پرداختند. در این پژوهش نتایج نشان داد که بین آموزش الکترونیکی و توانمندسازی معلمان در همه ابعاد (به جز بعد احساس شایستگی) رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. در بررسی تفاوت متغیرها بین معلمان رسمی و معلمان آزمایشی و پیمانی از نظر میزان آموزش الکترونیکی تفاوت معنی داری به دست نیامد. میزان توانمندی معلمان رسمی با معلمان آزمایشی و معلمان پیمانی متفاوت نبود. بین معلمان زن و مرد معلمان مرد از نظر میزان آموزش الکترونیکی تفاوت معنی داری گزارش نشد. میزان توانمندی معلمان زن و مرد متفاوت بدست آمد؛ به طوری که میزان توانمندی معلمان مرد بیشتر از معلمان زن بود.

- خالوعسکری و پیرمرادی (۱۳۹۴) در مطالعه ای تحت عنوان توانمندسازی نیروی انسانی (معلمان و کارکنان)، به بررسی این موضوع پرداخته اند و به این یافته ها دست یافته اند که از جمله نتایج حاصله از اجرای توانمندسازی کارکنان برای سازمان ها می توان تأمین رضایت والدین و دانش آموز، همسویی با نیازهای جامعه، کاهش هزینه و بهبود مستمر در سازمان و افزایش بهره و دانست.

- توانایی شاهرودی و مهram (۱۳۸۹) در پژوهشی با عنوان بررسی میزان توانمندی معلمان مقطع ابتدایی و رابطه آن با مؤلفه های فرهنگ سازمانی مدرسه، به بررسی این موضوع پرداخته اند و به این نتایج دست یافتند که نمره توانمندی معلمان تنها از طریق مؤلفه خطرپذیری قابل پیش بینی است.

۲-۵-۲- مروری بر تحقیقات انجام شده در خارج از کشور

- کلین^{۸۶} (۲۰۱۶) تحقیقی با عنوان توانمندسازی معلمان، یادگیری سازمانی افقی و عمودی و تحرک موقعیتی در مدرسه انجام دادند. نتایج نشان داد یادگیری سازمانی افقی و عمودی به توانمندی معلمان برای اداره کلاس کمک می کند و زمان مواجهه معلمان با یادگیری سازمانی عامل میانجی بین یادگیری و توانمندسازی معلمان است.

- فریر^{۸۷} و همکاران (۲۰۱۶) در پژوهشی با عنوان جستجو برای رهبری قابل اعتماد در مدارس متوسطه: آیا توانمندسازی راه حل است؟ به بررسی چگونگی دستیابی به ساختارهای توانمندسازی معلمان مدارس ابتدایی و متوسطه به وسیله اعتماد به مدیر و هیئت مدیره مدرسه نشان دادند کارکنان آموزشی که احساس می کنند برخی تأثیرات را می توانند بر محل کارشان اعمال کنند و به ساختارهای توانمندسازی (قدرت، منابع، فرصت ها، حمایت و اطلاعات) دسترسی دارند، موقعیت بهتری برای اعتماد به سرپرست دارند.

- ابراهیمی^{۸۸} (۲۰۱۴) در مطالعه ای تحت عنوان تدوین و ارزیابی اثربخشی فعالیت مشاوران آسیب شناسی مبتنی بر مدل توانمندسازی در مدارس پایان نامه دکتری، به بررسی این موضوع پرداخت. در تدوین الگوی توانمندسازی مشاوران بر مبنای آسیب شناسی فعالیت آنها در مدارس و ارزیابی اثربخش آن سه دسته از عوامل شامل عوامل درون فردی، عوامل محیطی و عوامل سازمانی را شناسایی کرد.

- بایرون و بامبرگر^{۸۹} (۲۰۱۰) در مطالعه ای با عنوان تأثیر توانمندسازی ساختاری بر رفاه و عملکرد فردی: با در نظر گرفتن اولویت های عامل، خودکارآمدی و محدودیت های عملیاتی، به این موضوع پرداخته اند و به این نتایج دست یافته اند که اثرات مستقیم مرتبط با عملکرد چنین مداخلاتی ممکن است بدون هیچ کاهش قابل توجهی در رفاه کارکنان افزایش یابد تا جایی که چنین توانمندسازی ساختاری به طور انتخابی تر اعمال شود و به عنوان یک انگیزه مبتنی بر عملکرد ارائه شود.

- چن^{۹۰} و همکاران (۲۰۰۷) در پژوهشی تحت عنوان مطالعه چندسطحی رهبری، توانمندسازی و عملکرد در تیم ها، این موضوع را بررسی کردند و آثار سودآور توانمندسازی را بر عملکرد شخصی مطالعه نمودند. نتایج پژوهش بیانگر تأثیر سودمند توانمندسازی بر عملکرد شخصی بود.

فصل سوم

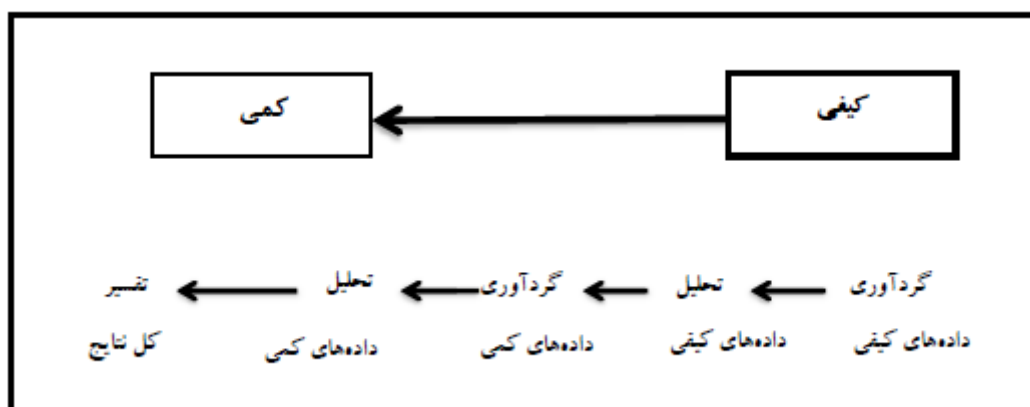
روش شناسی تحقیق

۳-۱- مقدمه

در این فصل به روش شناسی پژوهش پرداخته است که در ابتدا در مورد روش شناسی و مبانی فلسفی آن بحث شده است و سپس به دلایل انتخاب روش مذکور پرداخته شده است. در بخش های بعد در مورد ابزارهای گردآوری داده ها، جامعه پژوهش، نمونه و روش نمونه گیری، روش اجرای تحقیق و تجزیه و تحلیل داده ها به تفصیل سخن گفته شده است.

۳-۲- روش تحقیق

تحقیق حاضر از نظر روش شناسی، از نوع آمیخته یا ترکیبی (کیفی-کمی) است. روش شناسی ترکیبی یا تحقیق با روش های ترکیبی، تحقیقی است که رهیافت های کیفی و کمی را در قالب روش شناسی یک مطالعه واحد یا یک ترکیب مطالعه چندمرحله ای با هم ترکیب می کند. در این تحقیق پژوهشگر سعی نمود با انجام مطالعات میدانی و مصاحبه با افراد خبره به درک و فهم عوامل توانمندسازی معلمان دوره ابتدایی در رابطه با آموزش مجازی بر اساس رویکرد تحول و نوآوری دست یابد و در این راستا مدلی ارائه نماید.



شکل (۳-۱) طرح آمیخته متوالی اکتشافی (محمدپور، ۱۳۹۰)

تحقیق حاضر از لحاظ نتیجه در فاز کیفی جزو تحقیقات تحلیل محتوا و در فاز کمی جزو تحقیقات کاربردی است. نتیجه تحقیقات بنیادی، تئوری یا نظریه است و نتیجه تحقیقات کاربردی رایه الگو می باشد. از نظر هدف، این تحقیق در فاز کیفی در زمره تحقیقات اکتشافی بوده و در فاز کمی تحقیقی تبیینی است. هدف تحقیقات اکتشافی، کشف پدیدههایی است که چندان قابل درک نبوده و یا شناسایی و کشف متغیرهای مهم در آن پدیده و رایه فرضیات برای تحقیق بیشتر است. در تحقیقات تبیینی، هدف توضیح نیروهایی است که باعث به وجود آمدن آن پدیده مورد نظر شده یا شناسایی شبکه هایی که منجر به پیدایش و شکل گرفتن آن پدیده شده اند می باشد. از نظر نوع داده ها، این تحقیق در فاز اول جزو تحقیقات کیفی و در فاز دوم جزو تحقیقات کمی است. منظور از داده های کمی، اتکای تحقیق به عدد و رقم نیست، چرا که داده- های کیفی را هم میتوان با ابزار کمی (عدد و رقم) تحلیل نمود.

۳-۳-جامعه و نمونه ی پژوهش

جامعه آماری پژوهش کلیه معلمان دوره ابتدایی ناحیه ۳ شهر اصفهان بودند که طبق آمار بدست آمده از اداره آموزش و پرورش ناحیه ۳ شهر اصفهان این تعداد ۴۵۰ نفر بود. در مرحله اول تحقیق، در انتخاب نمونه آماری جهت مصاحبه‌های عمیق سعی شد تا از افراد نخبه و دارای تجربیات سنوات بالای تدریس و تدریس در فضای گیری برای انجام مصاحبه‌های عمیق از روش نمونه‌گیری هدفمند^{۹۱} و تکنیک مجازی استفاده شد و جهت نمونه نمونه‌گیری گلوله برفی^{۹۲} استفاده شد. در این تکنیک یک گروه اولیه جهت مصاحبه انتخاب می‌شوند و سپس گروه-های بعدی جهت مصاحبه توسط همین گروه معرفی می‌شوند و نمونه‌گیری تا جایی زمانی تداوم می‌یابد که پژوهش به اشباع نظری و کفایت برسد که در این پژوهش با ۱۶ نفر به اشباع اطلاعات رسید. در مرحله دوم تحقیق، با استفاده از جدول کرجسی و مورگان و روش نمونه‌گیری تصادفی ساده تعداد ۲۰۷ به عنوان نمونه پژوهش انتخاب گردیدند.

۳-۴-روش گردآوری داده ها

گردآوری اطلاعات موردنیاز پژوهش یکی از مراحل اساسی آن است. اطلاعات موردنیاز برای انجام پژوهش را به طرق مختلف می‌توان جمع‌آوری نمود. ابزارهای گوناگونی مانند مشاهده، مصاحبه، پرسشنامه و اسناد و مدارک و غیره برای به دست آوردن داده‌ها وجود دارد. هر یک از ابزارها معایب و مزایای خاص خود را دارند که هنگام استفاده از آنها باید مورد توجه قرار گیرند تا اعتبار پژوهش دچار خدشه نشود و از طرفی نقاط قوت ابزار تقویت گردد(صادقی و حیدری ثانی، ۱۳۹۵).

روش‌های گردآوری اطلاعات به طور کلی به دو دسته کتابخانه‌ای و میدانی تقسیم می‌شوند(حافظ نیا، ۱۳۸۹).

الف) روش کتابخانه‌ای: روش‌های کتابخانه‌ای در تمامی پژوهش‌های علمی مورد استفاده قرار می‌گیرد، ولی در بعضی از آن‌ها، تنها در بخشی از فرایند پژوهش یعنی مطالعه ادبیات و سوابق پژوهشی مورد استفاده قرار می‌گیرد. همچنین در پژوهش‌هایی که ماهیت کتابخانه‌ای دارند، تقریباً تمام تلاش محقق در کتابخانه صورت می‌پذیرد(حافظ نیا، ۱۳۸۹).

در بخش کتابخانه‌ای این تحقیق، از کتاب‌ها و مقاله‌ها و پایان‌نامه‌های چاپی و الکترونیکی مرتبط با موضوع تحقیق که در دسترس بوده استفاده شده است.

ب) روش میدانی: روش‌های میدانی به روش‌هایی اطلاق می‌شود که محقق برای گردآوری اطلاعات ناگزیر است به محیط بیرون برود و با مراجعه به افراد یا محیط و نیز برقراری ارتباط مستقیم با واحد تحلیل یعنی افراد، اعم از

⁹¹ . Purposive

انسان، مؤسسات و غیره؛ اطلاعات موردنظر خود را گردآوری کند. درواقع، او باید ابزار سنجش خود را به میدان ببرد و با پرسشگری و مصاحبه و مشاهده آنها را تکمیل نماید (حافظ نیا، ۱۳۸۹).

در این پژوهش برای جمع آوری اطلاعات، از روش کتابخانه ای برای نگارش فصل دو و دست یابی به مبانی نظری تحقیق استفاده شد همچنین از روش میدانی، جهت پاسخ به سوال تحقیق استفاده شد.

۳-۵- ابزار پژوهش

ابزار جمع آوری داده در این تحقیق، مصاحبه و پرسشنامه می باشد. در این پژوهش به منظور طراحی مدل مطلوب توانمندسازی معلمان مقطع ابتدایی در ارتباط با آموزش مجازی براساس رویکرد تحول و نوآوری در آموزش از مصاحبه و سپس پرسشنامه محقق ساخته براساس مصاحبه های انجام شده استفاده گردید.

بخش کیفی

نحوه ی گردآوری داده ها در این پژوهش را می توان به دو بخش تقسیم کرد: در بخش اول که مربوط به ادبیات تحقیق می باشد، فرآیند جمع آوری داده ها با استفاده از روشهای کتابخانه ای شامل بررسی کتب و پایان نامه های مربوطه، مقالات علمی معتبر و شبکه ی جهانی اینترنت انجام می گردد. در بخش دوم از فرآیند جمع آوری داده ها، با استفاده از مصاحبه های کیفی (که از نوع نیمه استاندارد یا از نوع نیمه سازمان یافته می باشد) با جامعه آماری، که در این زمینه از اطلاعات کافی برخوردار بودند، به جمع آوری اطلاعات مورد نیاز پرداخته می شود.

۳-۶- اعتبار^{۹۳} و پایایی^{۹۴} یافته ها

همانند همه ی انواع پژوهشهای علمی، تحقیق کیفی نیز، باید از برخی ویژگیها برخوردار بوده و اعتبار و پایایی آن قابل دفاع باشد. اعتبار داده ها در پژوهشهای کیفی به وسعتی که یافته های تحقیق بیانگر واقعیت است اطلاق می شود. در واقع زمانی یافته های یک تحقیق از اعتبار بالایی برخوردار است که هر چه بیشتر بیانگر یک واقعیت باشد. در این پژوهشها ویژگی هایی وجود دارد که حداقل در یک دوره ی زمانی طولانی مدت می توان به داوری کردن در مورد اعتماد به پژوهش به نتیجه رسید. در این پژوهش، جهت اطمینان از صحت تفسیر و برداشت پژوهشگر از اظهارات مصاحبه شونده ها، پس از پیاده سازی و کدگذاری مقدماتی هر مصاحبه، مجدداً به آنها مراجعه شده و صحت مطالب با نظر آنها بررسی گردیده است. همچنین به منظور حصول اطمینان از موثق بودن داده ها، پژوهشگر تلاش خود را بر جمع آوری اطلاعات از افرادی معطوف ساخته است که حتی الامکان دانش و تجربه زیاد در حیطه تدریس به خصوص تدریس در فاضی مجازی را داشته باشند (اطلاعات مبنی بر تجارب) که این خود به افزایش اعتبار داده ها کمک نموده است. (در بخش معیارهای ورود و خروج شرکت کنندگان توضیح داده شد). پایایی در پژوهشهای کمی، اندازه ای است که نشان می دهد ابزار پژوهش را می توان به وسیله ی دیگران تکرار کرد و همان نتایج و جوابها را مجدداً تولید کرد. اما در پژوهشهای کیفی، پژوهشگر خودش ابزار اصلی پژوهش است، بنابراین نمی توان پژوهش را

⁹³ - Validity

⁹⁴ - Reliability

عیناً تکرار و همان نتایج را بدست آورد، زیرا ادراک، عواطف و به صورت کلی ویژگیهای پژوهشگران در آنچه می بینند و می شنوند با یکدیگر متفاوت است. با این وجود برای اینکه پژوهش از پایایی بالایی برخوردار باشد، پژوهشگر سعی نموده است با بالا بردن کیفیت ضبط، پیاده سازی و بایگانی اطلاعات حاصل از مصاحبه، به این امر کمک نماید. ابزار اندازه گیری در این تحقیق پرسشنامه مربوط توانمندسازی معلمان در دوره ابتدایی در آموزش مجازی بر اساس رویکرد تحول و نوآوری می باشد که بر اساس طیف لیکرت نمره ۱ تا ۵ به آن ها تعلق می گیرد. این پرسشنامه محقق ساخته است و مشتمل بر ۲۸ سؤال و ۳ بعد دارد که سؤالات این پرسشنامه مربوط به مؤلفه های: توانایی های مربوط به معلم، عوامل آموزشگاهی و عوامل مربوط به برنامه درسی است و نمره هر کدام از آنها جداگانه محاسبه می شود و جزئیات آن در جدول ذیل آمده است.

جدول (۳-۱) ترکیب سؤال های پرسشنامه توانمندسازی معلمان

شماره سؤالات	مؤلفه ها
۱ الی ۱۴	توانایی های مربوط به معلم
۱۵ الی ۲۰	عوامل آموزشگاهی
۲۱ الی ۲۸	عوامل مربوط به برنامه درسی

۳-۷- روایی^{۹۵}

جهت تعیین اعتبار پرسشنامه از اساتید علوم تربیتی خواسته شد تا نظریات و پیشنهادات خود را در رابطه با موارد زیر در خصوص سؤالات پرسشنامه بیان نمایند.

- ۱- شکل و محتوای پرسشنامه.
- ۲- نگارش سؤال های پرسشنامه.
- ۳- کامل بودن سؤال ها از نظر کسب اطلاعات در زمینه متغیرهای پژوهش.
- ۴- هماهنگی متن سؤال ها با گزینه های سؤال.

در فرآیند بررسی این نظریات، برخی سؤال ها به واسطه مبهم بودن و ناهمگونی با موضوع تحقیق حذف و برخی دیگر به واسطه تکرار یا همپوشی در هم ادغام گردید. همچنین تعدادی سؤال که به نظر متخصصان برای پرسشنامه ضروری به نظر می رسید، به تعداد سؤالات افزوده شد. بدین ترتیب اعتبار صوری پرسشنامه مورد تأیید قرار گرفت.

۳-۸- پایایی^{۹۶}

سنجش پایایی پرسشنامه ها، پس از انجام یک مطالعه مقدماتی و تعیین واریانس سؤالات، از طریق ضریب آلفای کرونباخ بشرح زیر استفاده گردید. محقق ابتدا به طور تصادفی ساده تعداد ۳۰ پرسشنامه را در جامعه تحت بررسی

^{۹۵} . Validity
^{۹۶} . Reliability

توزیع، پس از تکمیل و جمع آوری با محاسبه واریانس این نمونه بر اساس ضریب آلفای کرونباخ، پرسشنامه ۰/۹۴ به دست آمده است.

۳-۹- روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

۳-۹-۱- بخش کیفی

اولین مرحله ی تجزیه و تحلیل داده‌های این پژوهش (پس از پیاده سازی مصاحبه‌ها) به روش کدگذاری باز انجام شده است. در این روش داده‌ها در قالب مفاهیم درآمدند. به این منظور ابتدا داده‌ها براساس تفاوت‌هایشان از هم مجزا (تقطیع) شدند، سپس عبارت‌ها (کلمات منفرد یا مجموعه ای کوچک از چند کلمه) براساس واحدهای معنایی دسته بندی شدند تا تعلیقات و مفاهیم (کدها) به آنها ضمیمه شوند. در مرحله ی بعد این کدها براساس پدیده‌های کشف شده در داده‌ها که مستقیماً به پرسش‌های تحقیق مربوط می‌شوند، دسته بندی شوند. سپس مقوله‌های بدست آمده مجدداً به کدهایی مرتبط شدند که انتزاعی تر از کدهای مرحله ی قبل اند. در این مرحله، کدها به شکل بارزی نمایانگر محتوای مقوله شدند که به یادآوری مرجع مقوله کمک می‌کند. برای تهیه ی عنوان و نام برای کدها سعی شده است تا آن‌ها عناوینی که از هر لحاظ معرف و برآورنده ی مقولات خود است انتخاب شود. مرحله ی پایانی عبارت است از پالایش و تفکیک مقوله‌های بدست آمده از کدگذاری باز. (کدگذاری محوری) در مرحله ی کدگذاری محوری، مقوله‌های فرعی به مقوله‌های اصلی تر مرتبط شده اند. این مرحله شکل فرایند پیچیده ی تفکر استقرایی و قیاسی است که طی چند مرحله انجام شده است. این فرایند نیز مانند کدگذاری باز از طریق انجام مقیاس و طرح پرسش انجام شده است، البته در کدگذاری محوری استفاده از این روشها متمرکزتر است و تلاش می‌شود تا مقولات براساس الگوی پارادایمی ایجاد و کشف شود. در ادامه فرایند تحلیل داده‌ها به صورت خلاصه و ساده تر آمده است:

۱- اجرا مصاحبه‌ها ۲- پیاده سازی و ویرایش مصاحبه‌ها ۳- کدگذاری نظرات ۴- طبقه بندی نظرات در گروه‌های مفهومی یکسان ۵- تفسیر مفاهیم برآمده از تحقیق ۶- ترکیب مفاهیم و نتیجه گیری.

۳-۹-۲- بخش کمی

برای تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش، محقق از روش‌های آمار توصیفی: میانگین، انحراف معیار، توزیع‌های فراوانی و درصدی استفاده می‌شود. در سطح آمار استنباطی جهت آزمون فرضیه‌های تحقیق از آزمون معادلات ساختاری برای ارائه مدل استفاده شد. روش‌های آماری فوق با استفاده از نرم افزار SPSS نسخه ۲۳ و PLS در سطح خطای ۰/۰۵ انجام می‌گردد.

فصل چهارم

یافته های تحقیق

۴-۱- مقدمه

در این فصل، تجزیه و تحلیل داده های حاصل از تحلیل محتوا اسناد و نتایج حاصل از آنها ارائه می شود. با توجه به کیفی بودن روش تحقیق و رویه تحلیل داده ها در این مطالعه، شامل کدگذاری باز، محوری، انتخابی و بررسی توانمندسازی معلمان است.

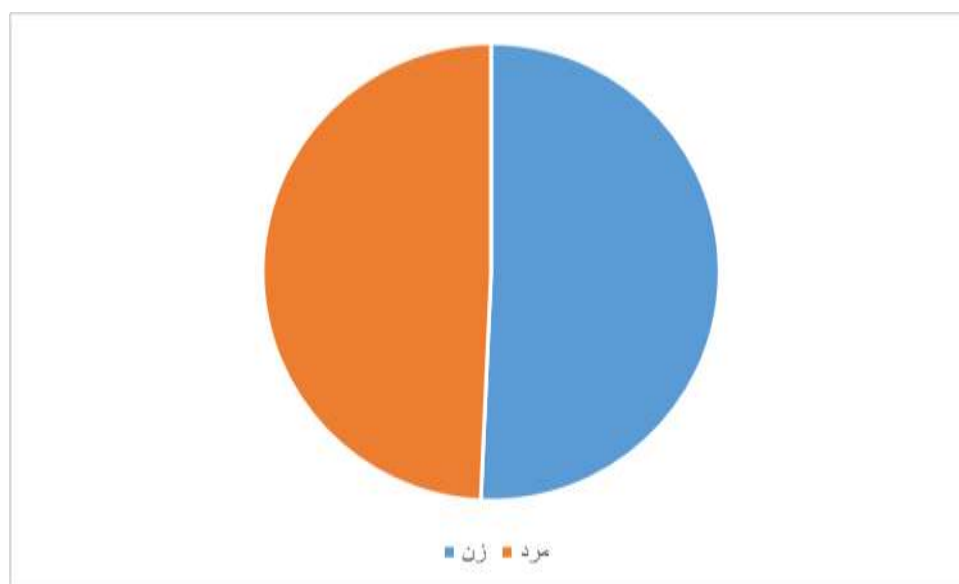
۴-۲- آمار توصیفی

توزیع نمونه آماری بر حسب جنسیت

بر اساس توزیع نمونه آماری بر حسب جنسیت بدست می آید که ۵۰/۷ درصد آزمودنی ها زن و بقیه مرد هستند.

جدول (۴-۱) توزیع نمونه آماری بر حسب جنسیت

جنسیت	فراوانی	درصد فراوانی
زن	۱۰۵	۵۰/۷
مرد	۱۰۲	۴۹/۳
کل	۲۰۷	۱۰۰/۰



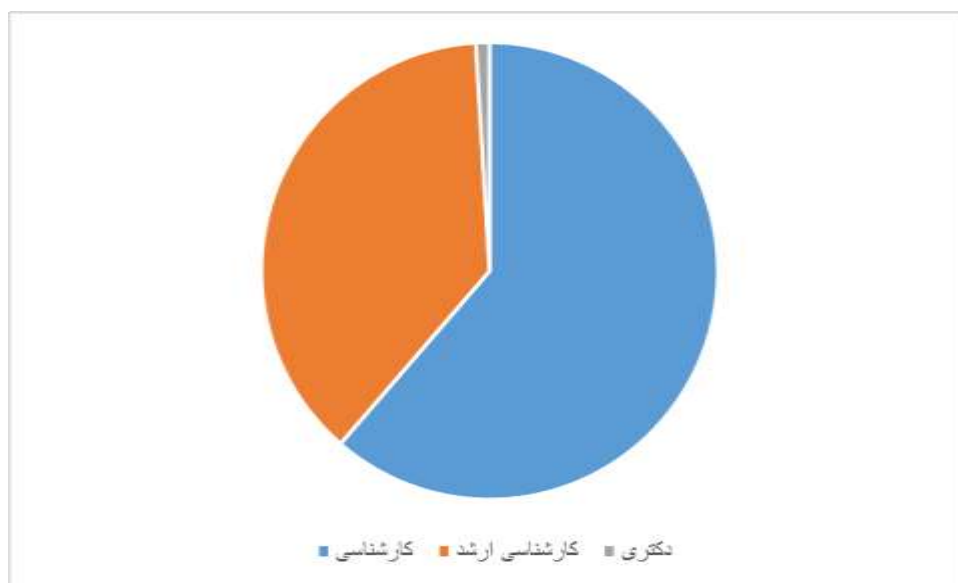
نمودار (۴-۱) توزیع نمونه آماری بر حسب جنسیت

توزیع نمونه آماری بر حسب مدرک تحصیلی

بر اساس توزیع نمونه آماری بر حسب مدرک تحصیلی بدست آمد که ۶۱/۳ درصد آزمودنی ها دارای مدرک تحصیلی کارشناسی، ۳۷/۶ درصد دارای مدرک تحصیلی کارشناسی ارشد و ۱/۱ درصد نیز دارای مدرک تحصیلی دکترا بودند.

جدول (۲-۴) توزیع نمونه آماری بر حسب مدرک تحصیلی

مدرک تحصیلی	فراوانی	درصد فراوانی
کارشناسی	۱۲۷	۶۱/۳
کارشناسی ارشد	۷۸	۳۷/۶
دکتری	۲	۱/۱
کل	۲۰۷	۱۰۰/۰



نمودار (۲-۴) توزیع نمونه آماری بر حسب مدرک تحصیلی

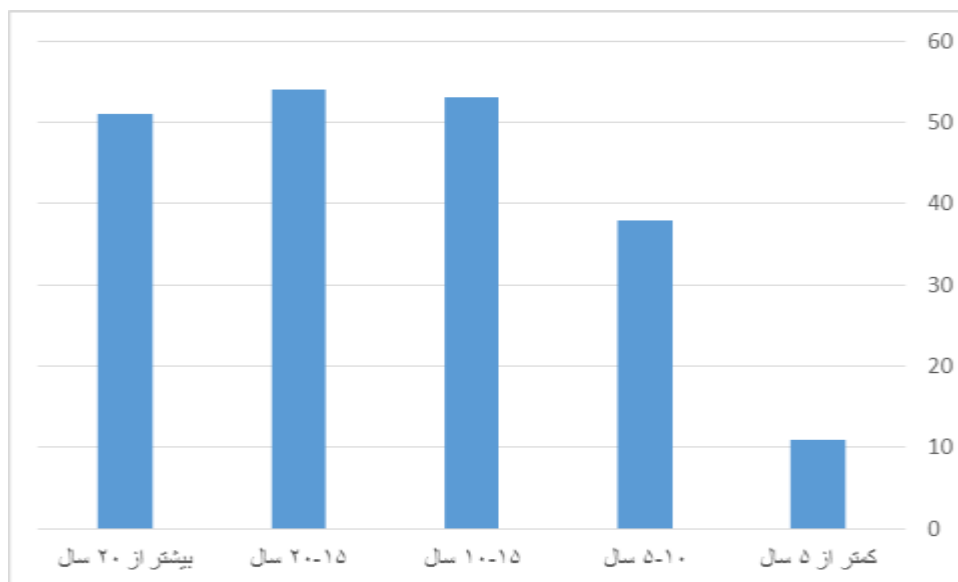
توزیع نمونه آماری بر حسب سابقه کاری

بر اساس توزیع نمونه آماری بر حسب سابقه کاری بدست می آید که ۵/۳ درصد آزمودنی ها کمتر از ۵ سال سابقه کاری داشتند. ۱۸/۳ درصد آنان ۵-۱۰ سال سابقه کاری داشتند. ۲۵/۶ درصد نیز ۱۰-۱۵ سال سابقه کاری داشتند. ۲۶/۰ درصد آزمودنی ها ۱۵-۲۰ سال سابقه کاری داشتند و ۲۴/۸ درصد آزمودنی ها بیشتر از ۲۰ سال سابقه داشتند.

جدول (۳-۴) توزیع نمونه آماری بر حسب سابقه کاری

سابقه کاری	فراوانی	درصد فراوانی
کمتر از ۵ سال	۱۱	۵/۳
۵-۱۰ سال	۳۸	۱۸/۳
۱۰-۱۵ سال	۵۳	۲۵/۶
۱۵-۲۰ سال	۵۴	۲۶/۰

۲۴/۸	۵۱	بیشتر از ۲۰ سال
۱۰۰/۰	۲۰۷	کل



نمودار (۳-۴) توزیع نمونه آماری بر حسب سابقه کاری

۳-۴-آمار استنباطی

۳-۴-۱-کدگذاری

کدگذاری باز، جزئی از تحلیل است که با تحلیل دقیق داده ها، نام گذاری و طبقه بندی کردن داده ها انجام می شود. برای طبقه بندی دقیق مفاهیم در مقولهها، باید داده های خام به وسیله ی بررسی دقیق متن و یادداشت های زمینه ای، مفهوم سازی شوند. داده های جمع آوری شده از اسناد، ض کدگذاری می شوند تا به شکل راحت تری شباهت ها و تفاوتها شناسایی شوند. با توجه به اسناد بالا دستی آموزش و پرورش در مورد هر یک از ابعاد مدل پارادایمی به تشریح وضعیت صلاحیت حرفه ای معلمان ایران پرداخته شده است. در مرحله بعدی محقق با کدگذاری محوری فرایند مرتبط کردن مقولات فرعی به مقولات اصلی تر را انجام می دهد. این عمل شامل تفکر استقرایی و قیاسی میباشد که طی چند مرحله انجام می گیرد. البته در کدگذاری محوری همانند کدگذاری باز از "پرسش کردن" و "مقایسه کردن" استفاده خواهد شد. در این مرحله محقق باید مقولات بدست آمده از طریق کدگذاری باز را در نظامی منطقی قرار داده و ارتباط آنها را با هم مشخص کند.

سوال اول: ویژگی های رویکرد تحول و نوآوری در آموزش چیست؟

جدول (۴-۴) کدگذاری و شناسایی مفاهیم و مقوله های سوال اول تحقیق

مقوله	مفهوم	نشان
ویژگی های تحول در آموزش	ویژگی های مربوط به سازمان آموزش و پرورش	تقسیم بندی کار، طرح های مختلف سازمانی
	ویژگی های مربوط به فناوری	بروز بودن دستگاه های نوآوری، تدوین سند تحول،
	تحول در افراد	تغییر در نگرش معلمان به نظام آموزشی، پرورش نیروس انسانی هماهنگ با تحول

در کدگذاری انتخابی نتایج گام های قبلی کدگذاری را به کار برده، مقوله ی اصلی را انتخاب می کند و آن را به شکلی نظام مند به سایر مقوله ها ارتباط داده، ارتباطات را اعتبار می بخشد و مقوله هایی که نیاز به تصفیه و توسعه ی بیشتر دارند را توسعه می دهد (اشتراوس و کوربین، ۱۹۹۴). مقوله هسته به دو شیوه انتخاب می شود. در شیوه اول، ممکن است محقق یکی از مقوله های موجود را گزینش کند و در شیوه دوم، وی باید به تعیین و ساخت یک مقوله جدید اقدام کند (محمدپور، ۱۳۹۰: ۳۴۰). در این پژوهش با توجه به هدف پژوهش، از شیوه اول استفاده شد و بر این اساس، تمامی مقولات دیگر را می توان به عنوان به نوعی زیر این مقوله قرار داد و در ارتباط با این مقوله فرض کرد.

جدول (۴-۵) مفاهیم و مقوله های مربوط به سوال اول

ویژگی های مربوط به سازمان آموزش و پرورش	تحول در ساختار	تقسیم بندی کار طرح های مختلف سازمانی	
ویژگی های مربوط به فناوری	تحول در ابزار و فناوری	بروز بودن دستگاه های نوآوری تدوین سند تحول	
تحول در افراد	تحول در نیروی انسانی	تغییر در نگرش معلمان به نظام آموزشی پرورش نیروس انسانی هماهنگ با تحول	

با توجه به نتایج تحلیل محتوای مصاحبه های انجام شده که داده های جدول کدگذاری محوری نشان میدهد

هرکدام از مقولات عمده از تعدادی از مفاهیم تشکیل شده اند که پیاده سازی و اجرای این مدل در واقعیت منوط به توجه به این مفاهیم و کدهای نهایی است.

سوال ۲: مؤلفه های اساسی توانمندسازی معلمان مقطع ابتدایی در ارتباط با آموزش مجازی کدامند؟

جدول (۴-۶) کدگذاری و شناسایی مفاهیم و مقوله های سوال دوم تحقیق

مقوله	مفهوم	نشان
	عوامل مربوط به معلم	اعتماد بنفس معلم- تربیت دینی و اعتقادی معلم- آموزش اخلاق معلمی- آشنایی با رویکرد های تحول در آموزش- آشنایی با روش های فعالسازی ذهن- سواد دیجیتال- آشنایی با فعالیت های خلاقانه در محیط مجازی- مهارت پرسش و پاسخ- تسلط بر نرم افزارهای آموزش مجازی- خلق محتوای تدریس جدید- جسارت در بیان مفید- توانایی کلامی برای انتقال مفاهیم- انگیزه قوی برای کار- توانایی ارتباط موثر- بهره مندی از قدرت رهبری و مدیریت گروهی- استفاده از روش های نوین تدریس- استفاده از بازی های آموزشی- روحیه انتقادپذیری- انعطاف پذیری
	عوامل آموزشی	تشویق معلمان در انتقال تجارب- اعطای پاداش به شرکت کنندگان در دوره های دانش افزایی مجازی- استاندارد سازی منابع منطبق با آموزش مجازی- برگزاری دوره های ضمن خدمت برای آموزش مجازی- تقویت فرهنگ مدرسه پاسخگو- جذب معلمان باتجربه
	عوامل مربوط به برنامه درسی	کاربردی کردن برنامه درسی همسو با تحول و نوآوری در فضای مجازی- همسوسازی آموزش های مجازی در راستای تحول و نوآوری- بروزرسانی برنامه درسی در راستای تحول- تناسب محتوای علمی برنامه درسی با ابعاد مختلف تحول- کیفیت بخشی برنامه درسی- تقویت آموزش های عملی و کارگاهی

در کدگذاری انتخابی نتایج گام های قبلی کدگذاری را به کار برده، مقوله ی اصلی را انتخاب می کند و آن را به شکلی نظام مند به سایر مقوله ها ارتباط داده، ارتباطات را اعتبار می بخشد و مقوله هایی که نیاز به تصفیه و توسعه ی بیشتر دارند را توسعه می دهد (اشتراوس و کوربین، ۱۹۹۴). مقوله هسته به دو شیوه انتخاب می شود. در شیوه

اول، ممکن است محقق یکی از مقوله های موجود را گزینش کند و در شیوه دوم، وی باید به تعیین و ساخت یک مقوله جدید اقدام کند (محمدپور، ۱۳۹۰: ۳۴۰). در این پژوهش با توجه به هدف پژوهش، از شیوه اول استفاده شد و موضوع مورد پژوهش یعنی توانمندسازی معلمان به عنوان «مقوله هسته» انتخاب شد. بر این اساس، تمامی مقولات دیگر را می توان به عنوان به نوعی زیر این مقوله قرار داد و در ارتباط با این مقوله فرض کرد.

جدول (۴-۷) مفاهیم و مقوله های سوال دوم

اعتماد بنفس روحیه انتقاد پذیری روحیه انعطاف پذیری	ویژگی های شخصیتی	عوامل مربوط به معلم	
استفاده از روش های نوین تدریس بهره مندی از قدرت رهبری و مدیریت گروهی توانایی ارتباط موثر انگیزه قوی برای کار توانایی کلامی برای انتقال مفاهیم جسارت در بیان مفید مهارت پرسش و پاسخ داشتن سواد دیجیتالی تسلط بر نرم افزار های آموزشی خلق محتوای جدید در تدریس	مهارت ها		
تربیت دینی و اعتقادی آموزش اخلاق معلمی آشنایی با فعالیت های خلاقانه آشنایی با رویکردهای تحول در آموزش آشنایی با روش های فعالسازی ذهن و خلاقیت	توانمندی های عمومی		
جذب معلمان توانمند و باسابقه تقویت فرهنگ سازمان پاسخگو	بهبودی منابع انسانی	عوامل آموزشگاهی	
استانداردسازی امکانات و منابع برگزاری دوره های آموزشی	امکانات مربوط به فناوری		

تشویق معلمان در انتقال تجارب در زمینه آموزش مجازی اعطای پاداش به شرکت کنندگان در دوره های دانش افزایی آموزش مجازی	سیاست های تشویقی		
بومی سازی منابع آموزشی تقویت محتوای آموزشی در راستای تحول و نوآوری	کاربردی کردن برنامه درسی	عوامل مربوط به برنامه درسی	
بروزرسانی برنامه درسی در راستای آموزش مجازی تناسب محتوای علمی متناسب با رویکرد تحول و نوآوری	فلسفه و اصول یادگیری		
کاربردی کردن محتوای آموزشی همسوسازی محتوای آموزشی در راستای آموزش مجازی	اقدامات مربوط به اسناد بالادستی		
کیفیت بخشی برنامه درسی در راستای تحول تقویت آموزش های عملی و کارگاهی	بازاندیشی در برنامه درسی		

با توجه به نتایج تحلیل محتوای اسناد بالا دستی آموزش و پرورش که داده های جدول کدگذاری محوری نشان میدهد هرکدام از مقولات عمده از تعدادی از مفاهیم تشکیل شده اند که پیاده سازی و اجرای این مدل در واقعیت منوط به توجه به این مفاهیم و کدهای نهایی است.

۴-۳-۲- مرحله کمی پژوهش

۴-۳-۱- دلایل انتخاب روش کمترین مربعات جزئی

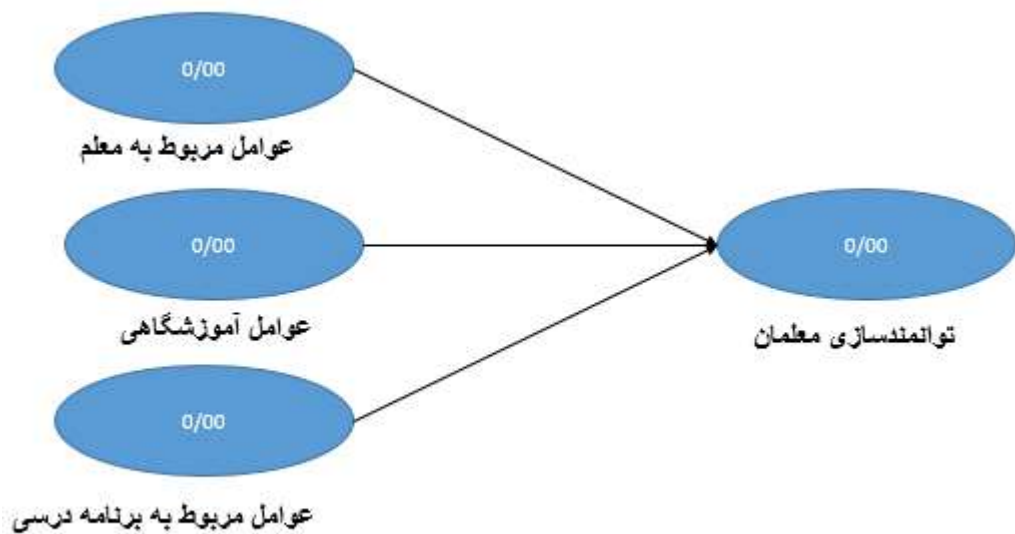
در نظر بسیاری از پژوهشگران استفاده (SEM) مدل سازی معادلات ساختاری معادل استفاده از تحلیل مبتنی بر کوواریانس و روش درست نمایی است، هنگام برآورد یک مدل نظری شیوه های متفاوتی برای تخمین پارامترهای جامعه وجود دارد. این برآورد باید نزدیک ترین ماتریس را به ماتریس نمونه ای بازتولید نماید تا بدین وسیله آماره کای مربع تا آنجا که امکان دارد به صفر نزدیک شده و برازش مدل با داده های پژوهش ثابت شود. برای اینکه اختلاف این دو ماتریس به حداقل برسد توابع مختلفی وجود دارد که مهم ترین آنها روش حداکثر درستنمایی (ML) و کمترین مربعات جزئی (PLS) است. روش SEM-ML به عنوان یک روش مبتنی بر کوواریانس بخش غالب روش های تحلیل معادلات ساختاری را در علوم انسانی تشکیل می دهد اما نیاز محققان به وجود تکنیک های بهتر باعث شده تا در سال ۱۹۷۹ میلادی اولین کتاب در ارتباط با به کارگیری کمترین مربعات جزئی (PLS)

مبتنی بر واریانس در مدل های مسیری با متغیرهای مکنون توسط ولد منتشر شود. هرمن ولد " رویکرد «مدل سازی آسان PLS» با پیش فرض های توزیعی و حجم نمونه کم را در مقابل تکنیک «مدل سازی دشوار SEM-ML» با پیش فرض های توزیعی فراوان و نیاز به حجم نمونه های زیاد جورسکاگ مطرح ساخت (آذر و همکاران، ۱۳۹۱): (۶).

مدل سازی معادلات ساختاری به روش حداقل مربعات جزئی (SEM-PLS) برخلاف روش کواریانس محور (نرم افزارهایی نظیر LISREL، AMOS و EQS) فاقد شاخص های برازش مدل مبتنی بر کای دو جهت بررسی میزان مطابقت مدل نظری با داده های گردآوری شده می باشد، این امر به ماهیت پیشبین محور PLS بستگی دارد. بنابراین شاخص های برازش که به همراه این رویکرد توسعه یافته اند مربوط به بررسی کفایت مدل در پیش بینی متغیرهای وابسته می شوند؛ مانند شاخص های افزونگی و حشو یا شاخص GOF می باشد. در واقع این شاخصها نشان می دهند که برای مدل اندازه گیری معرفها تا چه حد توانائی پیش بینی سازه زیربنایی خود را دارند و برای مدل ساختاری، متغیرهای برون را تا چه حد و با چه کیفیتی توانائی پیش بینی متغیرهای درون را دارند. از بین نرم افزارهای معرفی شده، Smart PLS یکی از نرم افزارهای عمده و مهم مدل یابی مسیر با استفاده از PLS است. این نرم افزار به علت داشتن رابط گرافیکی بسیار ساده و قابلیت های تحلیلی گسترده به یکی از محبوب ترین نرم افزارها در این زمینه بدل شده است. Smart PLS در سال ۲۰۰۵ توسط رینگل و همکاران وی در دانشگاه هامبورگ آلمان طراحی شده است (عباس زاده، ۱۳۹۱).

۴-۳-۲- ارزیابی مدل ساختاری

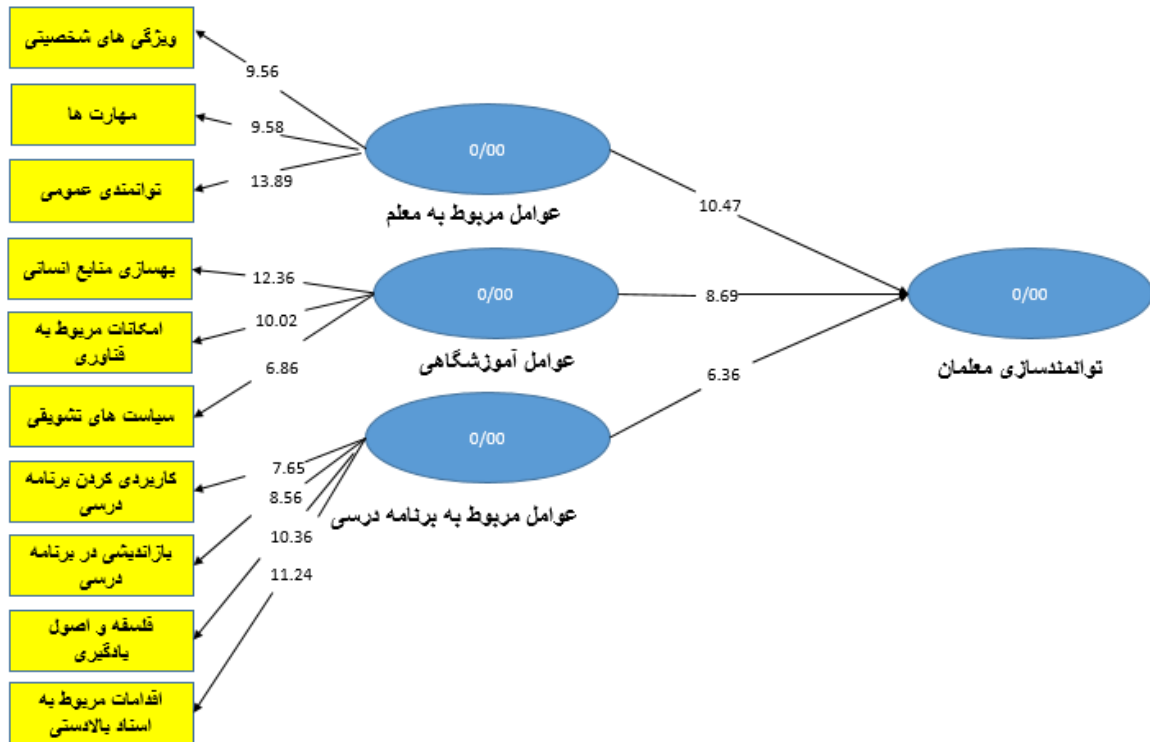
این فرآیند در ابتدای کار خود به ارزیابی مدل های اندازه گیری می پردازد. برآوردهای PLS روایی و پایایی مدل های اندازه گیری را بر حسب معیارهای مطرح در مدل های بیرونی انعکاسی و ترکیبی ارزیابی می کند. وقتی که شواهد کافی مبنی بر روایی و پایایی مدل های اندازه گیری به دست آمد، می توان به ارزیابی مدل ساختاری (درونی) پرداخت (آذر و همکاران، ۱۳۹۱)، به مدلی که در برگزیده فقط متغیرهای پنهان باشد و متغیرهای مشاهده پذیر در آن حذف شده باشند، مدل ساختاری گفته می شود. مدل پایه مورد مطالعه به صورت زیر است:



شکل (۴-۴) مدل پایه مورد مطالعه

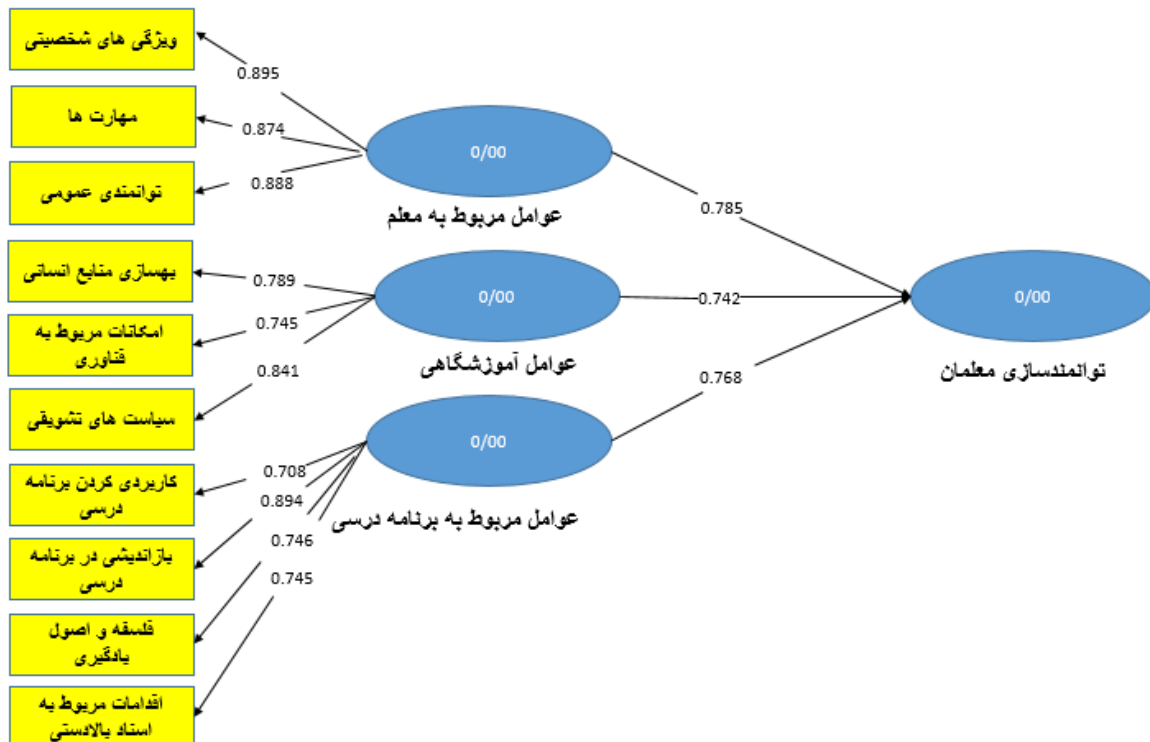
برای تحلیل و سنجش مدل این تحقیق از تحلیل داده‌ها به وسیله مدل معادلات ساختاری استفاده شده است. مدل یابی معادلات ساختاری، مدلی آماری برای بررسی روابط خطی بین متغیرهای مکنون مشاهده نشده و متغیرهای آشکار (مشاهده شده است). به عبارت دیگر، مدل یابی معادلات ساختاری تکنیک آماری قدرتمندی است که مدل اندازه‌گیری (تحلیل عاملی تأییدی) و مدل ساختاری (رگرسیون یا تحلیل مسیر را با یک آزمون آماری همزمان ترکیب می‌کند. از طریق این فنون پژوهشگران می‌توانند ساختارهای فرضی (مدلها) را رد یا انطباق آنها را با داده‌ها تأیید کنند. نرم افزار مورد استفاده در این تحقیق برای این تحلیل SMART-PLS

می‌باشد. در نرم افزار SMART-PLS ارزش T ، معنی دار بودن اثر متغیرها را بر هم نشان می‌دهد. اگر مقدار T بیشتر از $۹۶/۱$ باشد یعنی، اثر مثبت وجود دارد و معنی دار است. اگر بین $۹۶/۱$ تا $-۹۶/۱$ باشد اثر معناداری وجود ندارد و اگر کوچکتر از $-۹۶/۱$ باشد یعنی اثر منفی دارد ولی، معنادار است. لذا داده‌های بدست آمده از شکل نشان دهنده تحلیل فرضیه‌های تحقیق می‌باشد. و می‌توان عنوان کرد که:



شکل (۴-۵) مقادیر t مدل توانمندسازی معلمان

بر اساس نتایج آماره t تمامی بارهای عاملی در سطح ۹۹٪ معنادار شده اند و در اندازه گیری سازه های خود سهم معناداری را ایفا کرده اند. و بنابراین معنی داری آماری ضرایب مسیر در مدل تحلیل مسیر تایید می شود.



شکل (۴-۶) ضرایب استاندارد مدل توانمندسازی معلمان

با توجه به مدل در حالت تخمین ضرایب میتوان بارهای عاملی و ضرایب مسیر را برآورد کرد. بر اساس بارهای عاملی، شاخصی که بیشترین بار عاملی را داشته باشد، در اندازه گیری متغیر مربوطه سهم بیشتری دارد و شاخصی که ضرایب کوچکتری داشته باشد سهم کمتری را در اندازه گیری سازه مربوطه ایفا میکند.

۴-۳-۲-۳-۴-برآورد کیفیت مدل

برای بررسی کیفیت مدل از آزمون **Blindfolding** استفاده شد. این آزمون ماتریس داده ها را به گروه های مختلف تقسیم می کند و در هر بار محاسبه یکی از گروه ها را حذف میکند تا توانایی مدل در پیش بینی متغیرهای وابسته بررسی شود. عدد مقابل **CV-Red** شاخص بررسی اعتبار حشو و فزونگی است که شاخص کیفیت مدل ساختاری نیز گفته می شود و کیفیت مدل ساختاری را نشان می دهد. اعدادی که در مقابل **CV-Com** نوشته شده اند شاخص بررسی اعتبار اشتراک یا روایی متقاطع را نشان می دهند. مقادیر بالای صفر نشان دهنده توانایی بالای مدل ساختاری در پیش بینی کردن است.

۴-۳-۲-۴-بررسی و آزمون مدل اندازه گیری

پایایی گویه ها

برای بررسی پایایی هر یک از گویه ها از گزارشات مربوط به **Outer loading** استفاده شد. بار عاملی مورد قبول ۰,۷ و سطح معنی داری ۰,۰۱ است.

جدول (۴-۷) بارعاملی گویه ها

عوامل مربوط به برنامه درسی	عوامل آموزشی	عوامل مربوط به معلم	
		۰/۹۳۱	ویژگی های شخصیتی
		۰/۹۸۴	مهارت ها
		۰/۸۷۵	توانمندی عمومی
	۰/۸۵۲		بهبودی منابع انسانی
	۰/۹۰۴		امکانات مربوط به فناوری
	۰/۸۴۱		سیاست های تشویقی
۰/۹۷۴			کاربردی کردن برنامه درسی
۰/۹۳۵			بازاندیشی در برنامه درسی
۰/۷۸۹			فلسفه و اصول یادگیری
۰/۸۲۵			افزادامات مربوط به اسناد بالادستی

چنانچه مشاهده می شود بار عاملی تمام گویه ها بالاتر از میزان مطلوب هستند. برای بررسی معنی داری بارهای عاملی از آزمون Bootstrapping استفاده شد.

۴-۳-۲-۵- پایایی ترکیبی

در این تحقیق جهت پایایی پرسشنامه از دو معیار ضریب آلفای کرونباخ و ضریب پایایی مرکب بر طبق نظر فورنل و لاکر (۱۹۸۱) استفاده شد. ضرایب آلفای کرونباخ همگی متغیرها در این تحقیق از حداقل مقدار (۰/۷) بیشتر بود. پایایی ترکیبی بر خلاف آلفای کرونباخ که به طور ضمنی فرض می کند هر شاخص وزن یکسانی دارد متکی بر بارهای عاملی حقیقی هر سازه است. و بنابراین معیار بهتری را برای پایایی ارائه میدهد. پایایی ترکیبی باید مقداری بیش از ۰/۷ را بدست آورد تا بیانگر ثبات درونی سازه باشد. در جدول (۸) نتایج پایای ابزار سنجش به طور کامل آورده شده است.

جدول (۴-۸) مقادیر پایایی مرکب و آلفای کرونباخ مربوط به هر یک از متغیرها

ارزیابی	آلفای کرونباخ	پایایی مرکب
عوامل مربوط به معلم	۰/۷۴۱	۰/۷۷۴
عوامل آموزشی	۰/۷۵۸	۰/۷۶۲
عوامل مربوط به برنامه درسی	۰/۸۴۶	۰/۷۳۸

۴-۳-۲-۶- واریانس استخراج شده

معیار فورنل و لاکر برای این روایی بیشتر شدن میانگین واریانس های استخراج شده (AVE) از ۰/۵ است. بدین معنی که یک متغیر مکنون به طور میانگین بیش از نیمی از پراکندگی معرف هایش را تبیین می کند. همانطور که در جدول (۹) مشاهده می شود مقدار AVE برای متغیرهای مکنون بالاتر از ۰/۵ است. بنابراین می توان گفت که روایی همگرای مدل اندازه گیری مطلوب می باشد.

جدول (۴-۹) مقادیر معیار میانگین استخراج شده مربوط به هر یک از متغیرها

متغیر	میانگین واریانس استخراج شده
عوامل مربوط به معلم	۰/۶۳۵
عوامل آموزشی	۰/۷۴۶
عوامل مربوط به برنامه درسی	۰/۶۸۹

۴-۳-۲-۷- بررسی همبستگی بین متغیرهای پنهان

این بررسی همبستگی های مربوط به متغیرهای پنهان را نشان می دهد. در این جا لازم است مقادیر این ماتریس را در نرم افزار Word یا Exel کپی کرده و از مقادیر AVE جذر گرفته و آن ها را جایگزین اعداد ۱ یا قطر ماتریس نماییم. جذر نوشته شده در قطر ماتریس زمانی قابل قبول است که بیشتر از همبستگی یک سازه با سازه های دیگر باشد.

جدول (۴-۱۰) همبستگی متغیرهای پنهان

متغیر	عوامل مربوط به معلم	عوامل آموزشی	عوامل مربوط به برنامه درسی
عوامل مربوط به معلم	۱/۰۰		
عوامل آموزشی	۰/۷۰۲	۱/۰۰	
عوامل مربوط به برنامه درسی	۰/۶۴۸	۰/۶۹۹	۱/۰۰

۴-۳-۲-۸- برازش مدل ساختاری

برای بررسی مدل ساختاری از معیار های R^2 و Q^2 استفاده می شود. R^2 معیاری است که برای متصل کردن بخش اندازه گیری به بخش ساختاری مدل سازی معادلات ساختاری به کار می رود و نشان از تأثیری دارد که یک متغیر برون زا بر یک متغیر درون زا می گذارد و مقدار آن برای متغیر برون زا صفر است. هرچه مقدار R^2 مربوط به سازه های درون زا یک مدل بیشتر باشد نشان از برازش بهتر مدل است. جین (۱۹۹۸) سه مقدار ۰/۱۹، ۰/۳۳ و ۰/۶۷ را به عنوان مقدار ملاک برای مقادیر ضعیف، متوسط و قوی R^2 معرفی می کند. معیار Q^2 نیز قدرت پیش بینی مدل را مشخص می سازد. بدین معنی که اگر در یک مدل روابط بیم سازه ها به درستی تعریف شده باشد سازه ها قادر خواهند بود تا تأثیر کافی بر شاخص های یکدیگر گذاشته و از این راه فرضیه ها به درستی تایید شوند. سه مقدار ۰/۱۵، ۰/۳۵ و ۰/۶۵ را برای شدت قدرت پیش بینی تعیین نموده اند که این سه مقدار به ترتیب شدت قدرت پیش بینی ضعیف، متوسط و قوی را نشان می دهد. در جدول (۴-۱۱) مقادیر این دو شاخص آمده است.

جدول (۴-۱۱) مقادیر R^2 و Q^2

R^2	Q^2	
۰/۳۳	۰/۱۸	عوامل مربوط به معلم
۰/۵۷	۰/۲۷	عوامل آموزشی
۰/۵۱	۰/۲۳	عوامل مربوط به برنامه درسی

۹-۲-۳-۴- برآزش کلی مدل

برای بررسی برآزش کلی مدل که هر دو بخش مدل اندازه گیری و ساختاری را کنترل می کند از معیار GOF استفاده می شود. سه مقدار ۰/۰۱، ۰/۲۵ و ۰/۳۶ به عنوان مقادیر ضعیف، متوسط و قوی برای GOF معرفی شده است. مقادیر بدست آمده نشان از برآزش قوی مدل دارد.

$$GOF=0.503$$

فصل پنجم

بحث و نتیجه گیری

۵-۱- مقدمه

در این فصل ابتدا خلاصه ای از پژوهش ارائه شده است و در ادامه پس از بحث و بررسی در خصوص یافته ها، پیشنهادات کاربردی و پژوهشی آورده شده است.

۵-۲- خلاصه تحقیق

نظام آموزش و پرورش از اجزا و عناصر درهم تنیده ای تشکیل شده است که هر یک از آن‌ها به نوبه خود کارکردهای ویژه ای دارد. مهم ترین و اصلی ترین عنصر در جریان تعلیم و تربیت با کیفیت، معلم است. لذا تربیت معلمان توانمند و متعهد که بتوانند با خلاقیت و ابتکار زمینه تعلیم و تربیت نسل آینده را فراهم کنند، از الزامات اساسی و مهمی است که برنامه ریزان باید به آن به طور جدی توجه کنند. با اعتقاد به این موضوع که ارتقای توانمندی معلمان آغاز تحول در آموزش و پرورش است، تحقیق حاضر با هدف شناسایی عوامل موثر بر توانمندسازی معلمان دوره ابتدایی در آموزش مجازی با توجه به رویکرد تحول و نوآوری انجام شد. تحقیق حاضر از نظر روش شناسی، از نوع آمیخته یا ترکیبی (کیفی- کمی) است. روش شناسی ترکیبی یا تحقیق با روش های ترکیبی، تحقیقی است که رهیافت های کیفی و کمی را در قالب روش شناسی یک مطالعه واحد یا یک ترکیب مطالعه چند مرحله ای با هم ترکیب می کند. جامعه آماری پژوهش کلیه معلمان دوره ابتدایی ناحیه ۳ شهر اصفهان بودند که طبق آمار بدست آمده از اداره آموزش و پرورش ناحیه ۳ شهر اصفهان این تعداد ۴۵۰ نفر بود. در مرحله اول تحقیق، در انتخاب نمونه آماری جهت مصاحبه های عمیق سعی شد تا از افراد نخبه و دارای تجربیات سنوات بالای تدریس و تدریس در فضای مجازی استفاده شد و جهت نمونه گیری برای انجام مصاحبه های عمیق از روش نمونه گیری هدفمند^{۹۷} و تکنیک نمونه گیری گلوله برفی^{۹۸} استفاده شد. در این تکنیک یک گروه اولیه جهت مصاحبه انتخاب می شوند و سپس گروه های بعدی جهت مصاحبه توسط همین گروه معرفی می شوند و نمونه گیری تا جایی زمانی تداوم می یابد که پژوهش به اشباع نظری و کفایت برسد که در این پژوهش با ۱۶ نفر به اشباع اطلاعات رسید. در مرحله دوم تحقیق، با استفاده از جدول کرجسی و مورگان و روش نمونه گیری تصادفی ساده تعداد ۲۰۷ به عنوان نمونه پژوهش انتخاب گردیدند. ابزار جمع آوری داده در این تحقیق، مصاحبه و پرسشنامه می باشد. در این پژوهش به منظور طراحی مدل مطلوب توانمندسازی معلمان مقطع ابتدایی در ارتباط با آموزش مجازی براساس رویکرد تحول و نوآوری در آموزش از مصاحبه و سپس پرسشنامه محقق ساخته براساس مصاحبه های انجام شده استفاده گردید. اولین مرحله ی تجزیه و تحلیل داده های این پژوهش (پس از پیاده سازی مصاحبه ها) به روش کدگذاری باز انجام شده است. برای تجزیه و تحلیل داده های پژوهش، محقق از روش های آمار توصیفی: میانگین، انحراف معیار، توزیع های فراوانی و درصدی استفاده می شود. در سطح آمار استنباطی جهت آزمون فرضیه های تحقیق از آزمون معادلات ساختاری برای ارائه مدل

⁹⁷ . Purposive

استفاده شد. روش‌های آماری فوق با استفاده از نرم افزار SPSS نسخه ۲۳ و PLS در سطح خطای ۰/۰۵ انجام می‌گردد. بر اساس توزیع نمونه آماری بر حسب جنسیت بدست می‌آید که ۵۰/۷ درصد آزمودنی‌ها زن و بقیه مرد هستند. بر اساس توزیع نمونه آماری بر حسب مدرک تحصیلی بدست آمد که ۶۱/۳ درصد آزمودنی‌ها دارای مدرک تحصیلی کارشناسی، ۳۷/۶ درصد دارای مدرک تحصیلی کارشناسی ارشد و ۱/۱ درصد نیز دارای مدرک تحصیلی دکترا بودند. بر اساس توزیع نمونه آماری بر حسب سابقه کاری بدست می‌آید که ۵/۳ درصد آزمودنی‌ها کمتر از ۵ سال سابقه کاری داشتند. ۱۸/۳ درصد آنان ۵-۱۰ سال سابقه کاری داشتند. ۲۵/۶ درصد نیز ۱۰-۱۵ سال سابقه کاری داشتند. ۲۶/۰ درصد آزمودنی‌ها ۱۵-۲۰ سال سابقه کاری داشتند و ۲۴/۸ درصد آزمودنی‌ها بیشتر از ۲۰ سال سابقه داشتند. مقوله‌های بدست آمده از مصاحبه‌های انجام شده با معلمان بر اساس جدول (۱-۵) بود.

جدول (۱-۵) مقوله‌های بدست آمده از مصاحبه

مقوله	مفهوم	نشان
	عوامل مربوط به معلم	اعتماد بنفس معلم- تربیت دینی و اعتقادی معلم- آموزش اخلاق معلمی- آشنایی با رویکرد های تحول در آموزش- آشنایی با روش های فعالسازی ذهن- سواد دیجیتال- آشنایی با فعالیت های خلاقانه در محیط مجازی- مهارت پرسش و پاسخ- تسلط بر نرم افزارهای آموزش مجازی- خلق محتوای تدریس جدید- جسارت در بیان مفید- توانایی کلامی برای انتقال مفاهیم- انگیزه قوی برای کار- توانایی ارتباط موثر- بهره مندی از قدرت رهبری و مدیریت گروهی- استفاده از روش های نوین تدریس- استفاده از بازی های آموزشی- روحیه انتقادپذیری- انعطاف پذیری
	عوامل آموزشی	تشویق معلمان در انتقال تجارب- اعطای پاداش به شرکت کنندگان در دوره های دانش افزایی مجازی- استاندارد سازی منابع منطبق با آموزش مجازی- برگزاری دوره های ضمن خدمت برای آموزش مجازی- تقویت فرهنگ مدرسه پاسخگو- جذب معلمان باتجربه
	عوامل مربوط به برنامه درسی	کاربردی کردن برنامه درسی همسو با تحول و نوآوری در فضای مجازی- همسوسازی آموزش های مجازی در راستای تحول و نوآوری- بروزرسانی برنامه درسی در راستای تحول- تناسب محتوای علمی برنامه درسی با ابعاد مختلف تحول- کیفیت بخشی برنامه درسی- تقویت آموزش های عملی و کارگاهی

بر این اساس عوامل مربوط به معلم شامل ویژگی های شخصیتی، مهارت ها و توانمندی های عمومی بدست آمد. ویژگی های شخصیتی شامل:

اعتماد بنفس

روحیه انتقاد پذیری

روحیه انعطاف پذیری

مهارت ها شامل:

استفاده از روش های نوین تدریس

بهره مندی از قدرت رهبری و مدیریت گروهی

توانایی ارتباط موثر

انگیزه قوی برای کار

توانایی کلامی برای انتقال مفاهیم

جسارت در بیان مفید

مهارت پرسش و پاسخ

داشتن سواد دیجیتالی

تسلط بر نرم افزار های آموزشی

خلق محتوای جدید در تدریس.

توانمندی های عمومی شامل:

تربیت دینی و اعتقادی

آموزش اخلاق معلمی

آشنایی با فعالیت های خلاقانه

آشنایی با رویکردهای تحول در آموزش

آشنایی با روش های فعالسازی ذهن و خلاقیت

عوامل آموزشی شامل بهسازی منابع انسانی، امکانات مربوط به فناوری و سیاست های تشویقی بود.

بهسازی منابع انسانی شامل:

جذب معلمان توانمند و باسابقه

تقویت فرهنگ سازمان پاسخگو

امکانات مربوط به فناوری شامل:

استانداردسازی امکانات و منابع

برگزاری دوره های آموزشی

سیاست های تشویقی شامل:

تشویق معلمان در انتقال تجارب در زمینه آموزش مجازی

اعطای پاداش به شرکت کنندگان در دوره های دانش افزایی آموزش مجازی

عوامل مربوط هب برنامه درسی شامل کاربردی کردن برنامه درسی، فلسفه و اصول یادگیری، اقدامات مربوط به اسناد

بالادستی و بازانديشي در برنامه درسي بود. کاربردی کردن برنامه درسی شامل:

بومی سازی منابع آموزشی

تقویت محتوای آموزشی در راستای تحول و نوآوری

فلسفه و اصول یادگیری شامل:

بروزرسانی برنامه درسی در راستای آموزش مجازی

تناسب محتوای علمی متناسب با رویکرد تحول و نوآوری

اقدامات مربوط به اسناد بالادستی شامل:

کاربردی کردن محتوای آموزشی

همسوسازی محتوای آموزشی در راستای آموزش مجازی

بازانديشي در برنامه درسي شامل:

کیفیت بخشی برنامه درسی در راستای تحول

تقویت آموزش های عملی و کارگاهی

د رآنالیز مدل بدست آمده نیز بدست آمد که عوامل مربوط به معلم بیشترین تاثیر را در توانمندسازی معلمان دارد(۰/۷۸۵=ضریب بتا). عوامل مربوط به مدرسه نیز با ضریب بتا ۰/۷۶۸ و عوامل آموزشگاهی با ضریب بتا ۰/۷۴۲ در توانمندی معلمان سهم دارند. در بین عوامل مربوط به معلم نیز ویژگی های شخصیتی معلم بیشترین تاثیر را در توانمندی معلمان دارد(۰/۸۹۵=ضریب بتا).

۵-۳- بحث و نتیجه گیری

ویژگی های تحول و نوآوری در آموزش در تحقیق حاضر بدین صورت بدست آمد:

تحول در ساختار

ساختار شامل مسائلی نظیر تقسیم بندی کار ، حوزه یا قلمرو کنترل و طرح های مختلف سازمانی است. منظور از ساختار، سازمانی است که سازمان کارها را به صورت رسمی تقسیم بندی، طبقه بندی، گروه بندی و هماهنگ می کند. عوامل تغییر در طرح سازمانی تغییراتی داده و یک یا چند مورد از عوامل اصلی را تغییر دهد. مقام معظم رهبری در فرازی دیگر از فرمایشات خود به ساختار و تشکیلات آموزش و پرورش پیش از انقلاب اسلامی و پس از آن چنین اشاره فرمودند: "نظام آموزش و پرورش ما یک نظام غرب زده، تقلیدی، مبتنی بر باورها و مبانی پذیرفته در اروپا بود. حالا یکی بلژیک را ترجیح می داد، یکی انگلیس را ترجیح می داد، یکی فرانسه را ترجیح می داد، بالاخره مربوط به آنها بود. در بخش های مختلف اداری و تشکیلات دولتی ما، این محسوس بود. آموزش و پرورش هم عیناً به همین کیفیت شکل گرفت و همینطور ماند." از فرمایشات ایشان اینگونه می توان چنین برداشت کرد که آموزش و پرورش در بخش ساختاری، نیازمند تغییر و تحولات بنیادین و اساسی است.

تحول در فناوری

امروزه بیشتر تغییرات فناوری، حول محور ارائه دستگاه های جدید، ابزار نوین خودکار کردن دستگاه ها با بکارگیری رایانه های پیشرفته دور می زند. اغلب عوامل رقابتی یا نوآوری های صنعتی ایجاب می کند که عامل تغییر ، روش های عملی ، ابزار یا دستگاه های جدید را عرضه کنند. از طرفی با گسترش رایانه در این سالها شاهد تغییرات فناوری به صورتی گسترده هستیم. در راستای ایجاد تحول در نظام آموزش و پرورش و بکارگیری فناوری پیشرفته، شورای عالی آموزش و پرورش سند فناوری اطلاعات و ارتباطات رادر جلسه ۷۴۷ مورخ ۸۶/۳/۱ از تصویب گذرانده است. در این سند نهاد آموزش و پرورش به عنوان موثرترین دستگاه آموزشی و تربیتی کشور در تحقق اهداف و زیر ساخت های امور فرهنگی، علمی و فناوری مورد نیاز در افق چشم انداز ، خود نیازمند تحول و دگرگونی و اصلاح در جهت کسب توانمندی های لازم برای ایفاء ماموریت های محوله ، است. در بخش دیگری از این سند چنین آمده است: "از جمله فرصت ها و امکانات پیش رو برای سرعت بخشی و شتاب دهی در جهت بازسازی نظام آموزش و پرورش نظام آموزش

و پرورش و تحول در فرایند یاددهی - یادگیری، استفاده از پدیده فناوری اطلاعات و ارتباطات است که باید به عنوان یکی از مهم ترین راهبردهای دست اندرکاران آموزش و پرورش کشور باشد. "همچنین این مصوبه، نقش جایگاه فناوری اطلاعات و ارتباطات را موثر در عدالت آموزشی و توسعه می داند. تحول در افراد یا به عبارتی نیروی انسانی

مهمترین سطح تغییر و تحول در سازمان ها، در جهت افزایش اثربخشی برنامه ها، تغییراتی است که در نگرش، بینش و رفتار اعضای سازمان رخ می دهد. در این خصوص مقام معظم رهبری در جمع روسای مناطق آموزش و پرورش کشور فرمودند: "ما می خواهیم آن کسی که از آموزش و پرورش خارج می شود بعد از سیزده سال انسانی باشد با برجستگی های اخلاقی، برجستگی های فکری و مغزی و باتدین، یک چنین انسانی می خواهیم. از نظر اخلاقی: انسانی باشد شجاع، خوشخو، خیرخواه، خوش بین، امیدوار، بلند همت، مثبت در قضاوت ها و سایر خصوصیات اخلاقی ای که برای یک انسان مطلوب، شهادت نظر می گیرید از لحاظ خصوصیات فکری: خلاق، پرسشگر، اهل فکر، نوآوری، مایل به ورود در وادی مجهولات و صاحب فکر. از جنبه رفتاری: آدم منضبط، قانون شناس. ما چنین موجودی می خواهیم، آیامی شود چنین موجودی را تربیت کرد؟ البته، البته که می شود. درست است که انسان ها یکسان نیستند، درست است که ژنها گوناگون و موثرات گوناگون خلقتی، آدم ها را با اختلافاتی به وجود می آورد؛ اما به طور معمول و عام، همه انسان ها نقش پذیرند." در این راستا شورای عالی آموزش و پرورش در چارچوب ماموریت های قانونی خود، در جلسه ۷۴۷ مورخ ۱۷/۲/۲۹ اهداف دوره های تحصیلی را مصوب نموده است که وزارت آموزش و پرورش با برنامه ریزی مناسب در جهت تحقق این اهداف، قادر خواهد بود انسان مورد نظر اسلام را تربیت نماید. "مدیران امروزی در ایجاد تحول سازمانی با دو مساله اساسی روبرو هستند: مساله اول این که چگونه نیرو و منابع انسانی خود را در جهتی توسعه دهند که بهتر بتوانند با تغییرات و تحولات محیط هماهنگ شوند. مساله دوم این که چگونه نیرو و منابع انسانی سازمان را در جهتی هدایت کنند که ضمن تحقق اهداف سازمان و انجام ماموریت های سیستم، نیازهای کارکنان نیز تامین شود.

آموزش مجازی یکی از شکوفایی های پیشرفت تکنولوژی در تعلیم و تربیت می باشد. همگام با رشد تکنولوژی و تبلور آن در حوزه یادگیری، متخصصان این حیطه را به این فکر و ادراک داشت که به نیاز آموزشی فراگیران از طریق راه اندازی دوره های یادگیری الکترونیکی پاسخ گو باشند. یک معلم خوب، در این محیط که رویکرد غالب آن رویکرد ساختارگرا و سرشار از اطلاعات و رسانه های گوناگون برای دسترسی به اطلاعات است، نه تنها باید از توانایی تعلیم دادن برخوردار باشد، بلکه باید بتواند در کلاس نیز رفتار شایسته ای داشته باشد و برای انتخاب عاقلانه و استفاده خلاقانه تر از کامپیوتر و دیگر وسایل مربوط به تکنولوژی، از مهارت و دانش کافی برخوردار باشد. معلم دیگر تنها منبع اطلاعاتی به شمار نمی رود، اما می تواند نحوه یافتن منابع مختلف را آموزش دهد. معلم امروز دیگر تمامی پاسخ ها را نمی داند و دیگر به عنوان فردی که تمامی مسائل و راه حل آنها را می داند مطرح نیست، ولی نقش مهم خود را به عنوان مشاور و تسهیل کننده امر یادگیری پذیرفته است و می تواند به معلمی تبدیل شود که با انجام ماهرانه کارها، دانش آموزان را به یادگیری تشویق کند.

معلم خوب و توانمند باید از مهارت‌های لازم برخوردار باشد تا بتواند در فرایند تعلیم، برنامه ریزی، اجرا و هدایت و نظارت و ارزیابی فعالیت های دانشآموزان را به درستی انجام دهد و در سایه گردآوری اطلاعات تازه به راه حل های نوینی دست یابد و زمینه را برای خلاقیت و نوآوری دانشآموزان فراهم آورد. مهارت های، مجموعه علائق معلم به مسائل و موضوعات مرتبط با تعلیم و تربیت است که در جهت ارائه و آموزش اهداف قصدشده نظام آموزش و پرورش است. وی از این دانش و مهارت در زمان مناسب، به شیوه مطلوب و مورد انتظار، به منظور تحقق اهداف استفاده میکند، اولین مهارت ضروری برای معلمان برخورداری از دانش مرتبط با محتوای تخصصی دروس آموزشی که در اکثر منابع به آن اشاره و تاکید میشود معلمان باید در زمینه کاری خود از دانش تخصصی برخوردار باشند که نداشتن آن از عوامل بازدارنده اجرای صحیح درس شان میباشد. همچنین توانایی کلامی برای انتقال مفاهیم، مهارت پرسش و پاسخ و از جمله کدهای شناسایی شده در این تحقیق بود. که با نتایج مارین کویس و همکاران (۲۰۱۶) همچنین نتایج پژوهش باربر و مرشد (۲۰۱۶) آنان را به این ادعا رساند که شکست در کنترل ورود به تربیت معلم تقریباً بدون تغییر به بیش تأمینی داوطلبان منجر شده و به همین ترتیب اثر منفی معنیداری بر کیفیت معلم را به وجود میآورد. با وجود اهمیت خاص جذب از بین داوطلبان ورود به تربیت معلم، اشکالات بسیاری در گزینش داوطلبان به نظام تربیت معلم ایران وجود دارد.

نقش معلمان تنها در تدریس خلاصه نمی شود، آنها باید از طریق حرفه ای گری، به درستی با استانداردهای بالای آموزشی، مهارت‌های و ارزشهای اخلاقی و معنوی توانمند شوند. تربیت معلم در آماده سازی معلمان که پاسخگویی اجتماعی داشته و ویژگیهای منحصر به فرد میراث اجتماعی و رفتارها و باورهای اجتماعی فرهنگی، تعهد بالا و توانایی راهبری - جامعه و ساختاردهی به اذهان یادگیرندگان باشند، نقش ویژه ای دارد. داشتن اعتماد به نفس فقط ارزش معلم را بهبود می بخشد زیرا به طور طبیعی اثربخشی کلی آنها را افزایش می دهد. این یکی از اجزای کلیدی موفقیت است. به ویژه دانش آموزان به سرعت متوجه کمبود اعتماد به نفس می شوند و از آن برای تخریب بیشتر معلم استفاده می کنند. عدم اعتماد به نفس در نهایت معلم را وادار می کند تا شغل دیگری پیدا کند. معلم موفق تلاش می کند تا اعتماد به نفس شاگردان را افزایش دهد، چون تا دانش آموز اعتماد به نفس نداشته و به خودش ارزش قایل نگردد؛ هرگز در رشد و تعالی شخصیت اش گام های استواری بر نخواهد داشت. معلم نباید به بهانه کنترل صنف، اعتماد به نفس متعلمین را بشکند و او را در صنف تمشخر کرده و بازیچه هم صنفی هایش قرار دهد؛ زیرا این سرکوب کردن ها متعلم را خورد می کند و دیگر هیچ ارزشی به دانش و مکتب و معلم قایل نمی گردد. علم موفق خود را کامل نمی داند و اشتباهاتش را توجیه نمی کند؛ چون می داند خداوند متعال کامل است. و اگر اشتباهش را تصحیح کند بهتر از آن است که با اشتباه خود چندین دانش آموز را به مشکل دچار نماید. معلم موفق شاگردان را به عنوان انسان قبول دارد و می داند که انسان طبیعتاً دچار گناه و خطا می شود بهترین خطاکاران توبه کننده گان اند؛ لذا هرگاه شاگرد مرتکب خطای گردید و پشیمان شده و معذرت خواهی کرد، می بخشد. معلم موفق خود را ارزیابی و

محاسبه می کند که آیا درس را آن طوری که لازم است ارایه کرده و آیا تعاملش با دانش آموزان عاقلانه و خدا پسندانه بوده و یا با عصبانیت و پرخاشگری همه متعلمین را آزرده خاطر ساخته و فضای معنوی صنف را با محیط ناهنجاری مبدل ساخته است که این ارزیابی منجر به ایجاد تغییر در رفتارش می گردد. معلم موفق روحیه ی انتقاد پذیری دارد زیرا تا انتقاد سالمی نباشد، اصلاحات به وجود نمی آید و معلم بسیار نیازمند است، تا انتقاد های سالم متعلمین، معلمین و اعضای اداری و تدریسی مکتب را با سعه صدر بشنود و به فکر تغییر در کاستی هایش باشد. معلم موفق از صبر و تحمل پذیری بالای برخوردار می باشد؛ چون با انسان های متفاوتی مواجه است و شاید خیلی اشتباهاتی از طرف دانش آموزان صورت گیرد که بدون تحمل و شکیبایی نمی شود به درس و تعلیم ادامه داد. معلم موفق به تفاوت های فردی دانش آموزان معتقد است و با همه یکسان تعامل نمی کند به خصوص در قضیه تنبیه که بعضی دانش آموزان با یک نگاهی متوجه می شوند و برخی با سکوتی و بعضی با اطلاع اداره و... لذا باید معلم تمام دانش آموزان صنف را با تفاوت های شان بشناسد و از عواطف و اخلاقیات و وضعیت زندگی شان آگاه باشد تا به وسیله ی این شناخت به هردانش آموز طوری رفتار نماید که سزاوار شخصیت وی است. معلم موفق در تدریس خویش اخلاص داشته و فقط به منظور رضای الله متعال و رشد نظام آموزشی جامعه اش تلاش می کند.

۵-۴- محدودیت های تحقیق

- با توجه به این که انجام تحقیق حاضر در زمان شیوع بیماری کرونا و فاصله گذاری اجتماعی بود محقق با محدودیت دسترسی به نمونه آماری مواجه بود.

- با توجه به این که تحقیق حاضر دو بخش کیفی (انجام مصاحبه) و کمی داشت محقق با محدودیت زمانی روبرو بود.

۵-۵- پیشنهادها

۵-۵-۱- پیشنهادهای کاربردی

اجرای جشنواره های علمی و الگوهای تدریس برتر و مسابقات علمی، فرهنگی، مهارتی معلمان و مدیران در راستای توسعه فرصت های یادگیری؛

- سنجش صلاحیت های تخصصی و حرفه ای معلمان مدرسه های غیردولتی با برگزاری آزمون های علمی و مصاحبه تخصصی؛

- برگزاری دوره های آموزش ضمن خدمت برای مدیران، معلمان و معاونان آموزشی مدرسه های ابتدایی؛

- ارتقای کیفیت آموزش در کلاس های چندپایه با حضور راهبران آموزشی و تربیتی و تشکیل شورای راهبری کیفیت بخشی به آموزش در کلاس های روستایی؛

- اجرای جشنواره خلاقیت مدیران مدرسه ها؛

- اجرای نظارت همتا و بازدید درون و برون‌استانی به‌منظور کسب تجربه‌های جدید؛

- تشکیل کارگروه‌های تخصصی کیفیت‌بخشی برنامه‌های تحولی حوزه آموزش ابتدایی با استفاده از ظرفیت معلمان توانمند؛

- اجرای طرح سفیران توصیفی؛

- اجرای طرح مدرسه کارآمد و درس‌پژوهی، الگویی است برای توانمندسازی معلمان، با بهره‌مندی از ظرفیت مدرسه‌ها برای یادگیری سازمانی و گسترش پژوهش مشارکتی در بین معلمان، برای تولید دانش حرفه‌ای و توسعه توانایی آن‌ها که زمینه یادگیری معلمان از یکدیگر و توسعه آموزش و یادگیری را فراهم می‌کند. در واقع، برنامه درس‌پژوهی با هدف ارتباط بیشتر معلمان مدرسه و تبادل تجربه‌های مشترک درخصوص روش‌های تدریس طراحی شده است تا با بازسازی مدرسه‌ها به‌عنوان سازمان یادگیرنده، فرهنگ حرفه‌ای نوینی در مدرسه توسعه یابد که معلمان با توسعه فعالیت‌های مشارکتی و سهیم‌شدن در تجربه‌های یکدیگر، در تصمیم‌گیری مشارکتی و آموختن از یکدیگر و ترویج تفکر انتقادی تقویت شوند و ضمن غلبه بر ترس از یادگیری و هراس از اصلاح، بتوان زمینه توانمندسازی معلمان را بیش از پیش فراهم کرد.

۵-۲-۵-پیشنهاد‌های پژوهشی

-بررسی مولفه‌های توانمندسازی معلمان دوره متوسطه

-بررسی صلاحیت‌های شغلی و حرفه‌ای معلمان در آموزش مجازی

منابع

- ابوالقاسمی، م. میرالی رستمی، ک. (۱۳۹۲). بررسی عوامل موثر بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشکده‌های فنی و مهندسی دانشگاه تهران به منظور ارائه مدلی برای پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی آنها. فصلنامه آموزش مهندسی ایران، شماره، ۵۸، صص ۸۴ - ۶۷.
- اخگر، ب. ناصرزاده، م.ر. طباطبایی، ف. (۱۳۹۰). ارائه یک مدل جامعه از مسیر رضایتمندی یادگیرنده الکترونیکی (مطالعه موردی: موسسه آموزش عالی الکترونیکی مهر البرز). مدیریت فناوری اطلاعات، شماره ۹، صص ۴۸ - ۶۷.
- ادراکی، م. رامبد، م. عبدلی، ر. (۱۳۹۰). ارتباط رضایت تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان پرستاری. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۱(۱)، صص ۳۲-۳۹.
- آقا میرزایی، ط. صالحی عمران، ا. (۱۳۹۱). بررسی عوامل موثر بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان (مطالعه موردی دانشگاه علوم و فنون مازندران). نامه آموزش عالی، شماره ۲۰، صص ۱۱۷-۱۴۰.
- اکبری بورنگ، م. جعفری ثانی، ح. آهنچیان، م. کارشکی، ح. (۱۳۹۱). ارزیابی کیفیت یادگیری الکترونیکی در دانشگاه‌های ایران براساس جهت‌گیری‌های برنامه درسی و تجربه مدرسان. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره ۶۶، صص ۷۵-۹۷.
- الهی، ش. کنعانی، ف. شایان، ع. (۱۳۹۰). طراحی چارچوبی برای عوامل موثر بر گرایش دانشجویان مجازی به یادگیری الکترونیکی و سنجش آن. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، شماره ۶۰، صص ۵۹-۸۰.
- بخشی، م. آهنچیان، م.ر. (۱۳۹۲). الگوی پیش بینی پیشرفت تحصیلی: نقش تفکر انتقادی و راهبردهای خودتنظیمی یادگیری. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، صص ۱۶۳ - ۱۵۳.
- برومند، ز. (۱۳۹۱). **بهبود و بازسازی سازمان**، ویراست ۲.
- بیانی، ا. (۱۳۷۸). روشهای تحقیق و سنجش در علوم تربیتی و روانشناسی. تهران: رهیافت.
- بیک زاده، ج. مولوی، ز. اسگندری، ک. (۱۳۹۰). رابطه کیفیت خدمات الکترونیکی با رضایت الکترونیکی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد بناب. فصلنامه فن آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی، شماره ۳، صص ۶۷-۹۲.
- تقوا، محمدرضا؛ عبدالهی، هادی. (۱۳۹۲). بررسی تأثیر پنج عامل بزرگ شخصیت بر هوش عاطفی و بهبود و تحول سازمانی. فصلنامه علمی پژوهشی مطالعات مدیریت، ۲۳(۷۵)، صص ۲۳-۴۸.

- تقی زاده، م.ا. (۱۳۹۰). تاثیر آموزش الکترونیکی و غیرالکترونیکی بر خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه پیام نور. فصلنامه علمی ترویجی، شماره ۱۵، صص ۱۴۶ - ۱۳۵.
- تقی یاره، ف. نیک رفتار، ط. عباسعلی، ز. (۱۳۹۱). شناسایی الگوهای ذهنی اساتید الکترونیکی دانشگاه تهران در نقش یاددهنده: (پژوهشی بر مبنای روش کیو). مدیریت فناوری اطلاعات، شماره ۱۲، صص ۴۰ - ۲۳.
- تمنایی فر، م. ر. گندمی، ز. (۱۳۹۰). رابطه انگیزه پیشرفت با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان. فصلنامه راهبردهای آموزش، شماره ۱، صص ۱۹ - ۱۳.
- جعفرنژاد، ۱۳۹۶، **مدیریت تکنولوژی مدرن**، تهران، انتشارات دانشگاه تهران، چاپ اول.
- حسن زاده، ع. کریم زادگان، د. متقیان، م. (۱۳۹۱). ارزیابی عوامل موثر بر پذیرش سیستم های یادگیری مبتنی بر وب توسط اساتید دانشگاه با استفاده از یک مدل ترکیبی. پژوهش های مدیریت در ایران، شماره ۱، صص ۷۱-۴۰.
- حقیقی، م. (۱۳۹۴). **مدیریت رفتار سازمانی**، تهران، چاپ چهارم.
- خان، ب. (۱۳۹۰). مدیریت یادگیری الکترونیکی. قائنی، ع. عبد حق، ب. (مترجمان). تهران: انتشارات سازمان مدیریت صنعتی.
- خانعلیزاده، رقیه؛ کردنائیچ، اسد ا...؛ فانی، علی اصغر؛ مشبکب، اصغر. (۱۳۸۹). رابطه بین توانمندسازی و یادگیری سازمانی (مورد مطالعه: دانشگاه تربیت مدرس). پژوهش نامه مدیریت تحول، ۲(۳)، صص ۴۵-۲۰.
- خراسانی، ا. دوستی، ه. (۱۳۹۰). ارزیابی میزان رضایت و اهمیت عوامل مؤثر بر اثربخشی آموزش های الکترونیکی از دیدگاه کارکنان. فصلنامه فن آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی، شماره ۴، صص ۵۸-۳۷.
- خلیفه، ق. رضوی، ع. (۱۳۹۱). ارزشیابی و تضمین کیفیت در یادگیری الکترونیکی با استفاده از مدل تحلیل اهمیت - عملکرد. شماره ۱، صص ۴۴-۳۳.
- رابینز، استیفن پی، **رفتار سازمانی**، ترجمه پارسائیان و اعرابی، ۱۳۹۴، تهران، چاپ یازدهم.
- رستگارپور، ح. گرجی زاده، س. (۱۳۹۱). ارزیابی کارآمدی دوره های یادگیری الکترونیکی در دانشگاه تربیت مدرس از دیدگاه کاربران. فصلنامه فن آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی، شماره ۳، صص ۳۰ - ۵.
- رضائیان، ع. (۱۳۹۴). **تجزیه و تحلیل طراحی سیستم**، تهران، سمت
- رمضانعلی، محمد. (۱۳۹۲). توانمندسازی منابع انسانی و تاثیر آن بر تحول سازمانی، نشریه بندر و دریا، دوره ۲۸، شماره ۲۰۳، صص ۴۸-۵۲.

- روستا، احمد و دیگران، (۱۳۹۵). مدیریت بازاریابی، تهران، سمت، چاپ چهارم.
- زندى، ب. معصومى فرد، م. معصومى فرد، م. (۱۳۹۱). برنامه ریزی آموزشی سامانه‌های تولید محتوی در آموزش الکترونیکی. فصلنامه راهبردهای آموزشی، شماره ۱، صص ۷۰ - ۶۱.
- سراجی، ف. (۱۳۹۰ الف). ارائه چارچوبی برای ارزشیابی کیفیت آموزش در دانشگاه‌های الکترونیکی. پنجمین همایش ارزیابی کیفیت در نظام دانشگاهی، دانشگاه تهران، صص ۱۳-۱.
- سراجی، ف. (۱۳۹۱). محیط‌های یادگیری مجازی، امکانی برای کمک به بهبود فرهنگ یادگیری. فصلنامه علمی-پژوهشی، شماره ۱۸-۱۷، صص ۴۹-۲۷.
- سراجی، ف. (۱۳۹۱). محیط‌های یادگیری مجازی، امکانی برای کمک به بهبود فرهنگ یادگیری. فصلنامه علمی-پژوهشی، شماره ۱۸-۱۷، صص ۴۹-۲۷.
- سراجی، ف. (۱۳۹۲). شناسایی و دسته بندی مهارت‌های مورد نیاز دانشجوی مجازی. فصلنامه علمی پژوهشی دانشگاه شاهد، شماره ۲، صص ۹۰ - ۷۵.
- سراجی، ف. (۱۳۹۲). شناسایی و دسته بندی مهارت‌های مورد نیاز دانشجوی مجازی. فصلنامه علمی پژوهشی دانشگاه شاهد، شماره ۲، صص ۹۰ - ۷۵.
- سراجی، ف. عطاران، م. (۱۳۹۰). یادگیری الکترونیکی: مبانی، طراحی، اجرا و ارزشیابی. همدان: دانشگاه بوعلی سینا.
- سنایی نسب، ه. رشیدی جهان، ح. صفاری، م. (۱۳۹۱). عوامل موثر بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان. فصلنامه راهبردهای آموزش، شماره ۴، صص ۲۴۹ - ۲۴۳.
- طاهری لاری، م. (۱۳۹۵). مدیریت تغییر و تحول سازمانی، انتشارات درخشش.
- عبودی، حمید؛ لطفی درویش زنگنه، مصدق. (۱۳۹۳). رابطه ی فرهنگ سازمانی با توانمندسازی کارکنان. فصلنامه پژوهش های مدیریت منابع انسانی، ۶(۱)، صص ۲۴۴-۲۲۳.
- فتحی و اجارگاه، ک. پرداختچی، م. ربیعی، م. (۱۳۹۰). ارزشیابی اثربخشی دوره‌های آموزش مجازی در نظام آموزش عالی ایران (مطالعه موردی، دانشگاه فردوسی مشهد). فصلنامه فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی، شماره ۴، صص ۲۱-۵.
- فلاح، م. عطارنیا، ا. (۱۳۹۲). فناوری اطلاعات و ارتباطات. تهران: انتشارات مبنای خرد.
- قاسمی، ب. (۱۳۹۰). مدیریت رفتار سازمانی، تهران، چاپ دوم.

-قلائی، ب. کدیور، پ. صرامی، غ. اسفندیاری. م. (۱۳۹۱). ارزیابی مدل باورهای خودکارآمدی معلمان به عنوان تعیین کننده میزان رضایت شغلی آنها و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان. پژوهش در برنامه ریزی درسی، شماره ۵، صص ۱۰۷ - ۹۵.

-کارشکی، ح. محمدزاده قصر، ا. تقی زاده کرمان، ن. گراوند، ه. (۱۳۹۱). رابطه یادگیری خودراهبر و رضایت تحصیلی در دانشجویان دانشکده پرستاری و مامایی مشهد. مجموعه مقالات اولین همایش ملی روانشناسی تربیتی، صص ۸ - ۱.

-کرمی، م. آهنچیان، م. ابراهیمی، س. (۱۳۹۱). عوامل بازدارنده استفاده از دوره های الکترونیکی آموزش مداوم در مشمولین تحت پوشش دانشگاه علوم پزشکی مشهد. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، شماره ۵، صص ۳۸۶ - ۳۷۷.

-کریم زادگان مقدم، د. خداپرست، م. وحدت، د. (۱۳۹۰). ارزیابی عوامل موثر بر رضایت یادگیرنده الکترونیکی. فصلنامه علمی پژوهشی، شماره ۲، صص ۴۷۸ - ۴۶۱.

مقیم، م. (۱۳۹۵). سازمان و مدیریت رویکردی پژوهشی، تهران، چاپ چهارم.

-ملکی مرشت، م. قلعه ای، ع. موسوی، ا. (۱۳۹۱). بررسی میزان آمادگی دانشجویان ارومیه برای شرکت در نظام یادگیری الکترونیکی. فصلنامه دانش شناسی، شماره ۱۸، صص ۱۴۲ - ۱۲۱.

-میرزایی، ع. شعبانی نیا، ف. (۱۳۹۲). مروری بر سیستم های نوین آموزش الکترونیکی. شماره ۲، صص ۷۴ - ۶۲.

-نجاتی، ف. (۱۳۹۰). نقش آموزش الکترونیکی در آموزش راهبردهای فراشناختی. اولین همایش یافته های علوم شناختی در تعلیم و تربیت، ۱۰۰۳ - ۹۹۳.

-نورالهی، س. حکیم زاده، ر. سراجی، ف. (۱۳۹۱). ارزیابی کیفیت طراحی آموزشی دوره های الکترونیکی دانشکده مجازی علوم حدیث. نامه آموزش عالی، شماره ۱۷، صص ۱۳۵ - ۱۱۹.

نیستانی، محمدرضا؛ چوپانی، حیدر؛ غلام زاده، حجت؛ زارع خلیل، مجتبی. (۱۳۹۱). بررسی رابطه بیه رهبری تحول آفرین با توانمندسازی کارکنان کویر تایر بیرجند. فصلنامه مدیریت صنعتی، ۷ (۲۰)، صص ۶۵ - ۴۹.

یزدانی، ف. ابراهیم زاده، ع. زندی، ب. علی پور، ا. زارع، ح. (۱۳۹۰). ارزشیابی میزان اثربخشی نظام یادگیری الکترونیکی دانشکده مجازی علوم حدیث. اندیشه های نوین تربیتی، شماره ۳، صص ۱۸۳ - ۱۳۷.

Bailey, C. Card, K, A. (2009). Effective Pedagogical Practices For Online Teaching: Perception Of Experienced Instructors. *Internet and Higher Education*, 12 , 152–155.

- Paliokas, I. (2009). Mapping the Spaces of Virtual Learning Environments. *Democritus University of Thrace, Department of Primary Education*.

- Akyol, Z., & Garrison, D.R. (2011). Assessing Metacognition in an Online Community Of inquiry. *Internet and Higher Education*, 14 , 183–190.
- An,h. Shin,S. Lim,k. (2009). The Effects Of Different Instructor Facilitation approaches On Students' Interactions During Asynchronous Online Discussions. *Computers & Education* ,53 , 749–760
- Cojocariu,V. M. Butnaru, C. E. (2014). Asking questions - Critical thinking tools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 128 , 22 – 28.
- Franco, S. M. Lopez, M.F. Velicia, M. F. (2009). Exploring The Impact of Individualism and Uncertainty a Voidance in web – based Electronic Learning: an Empirical Analysis in European Higher education. *Computers & Education*, 52, 598 – 588.
- Hong, k,S. (2002). Relationships between Students and Instructional Variables with Satisfaction and Learning From a Web-based course.*internet and Higher education*, 5, 267-281.
- Hussen Ali, I. E. (2010). Measuring Students E-readiness for E-Learning at Egyptian Faculties of Tourism and Hotels. in: *The 6 International Scientific Conference eLearning and Software For Education*, Bucharest, 15-16.
- Kauffman, D. Zhao, R. Yang, Y.S. (2011). Effects Of Online Note Taking Formats and Self-monitoring Prompts On Learningfrom Online text: Using Technology to Enhance Self-regulated Learning. *Contemporary Educational Psychology*, 36 , 313–322.
- Klement,M. Dostal,J. (2014). Students and E-learning: a Longitudinal Research Study Into University Students` Opinions On E-learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 128, 175 – 180.
- Liaw, S. S . Huang, H. M. (2003). An Investigation of Users Attitudes toward Search Engines as an Information Retrieval Tool. *Computers in Human Behavior*, 19, 751-765.
- Melendez, P.A. Moreno, G.A, Obra, A.R. (2008), Factors Affecting e-Collaboration Technology use among Management Students. *Journal of Computer and ducation* , 51, 609–623.
- Moore, J, L. Deane,C,D. Galyen,K. (2011). E-learning, Online Learning, And Distance Learning environments: Are they The Same? *Internet and Higher Education*, 14 , 129–135.
- Morrison, G. R. Ross , S. M. Kemp, J. E. (2004). Inovative Practices Of Distance Education (including-e-learning) In Asia And The Pacific. *International Journal For Educational Media And Technology*, 1, 48-60.
- Navah, G. D. (2010). Student LMS Use and Satisfaction in Academic Institutions:the Organizational Perspectiv. *Internet and Higher Education* , 13, 127-133.
- Nursyahidah, A. Zazaleena,Z. Nor Zalina, I. Mohd Norafizal, A.A. (2012). E-Learning Successful Elements For Higher Learning Institution in Malaysia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 67 , 484 – 489.

- Paechteret, M. Maier, B. Macher, D. (2010). Students' Expectations Of, and Experiences in Elearning: Their Relation to Learning Achievements and Course Satisfaction. *Computers & Education*, 54, 222–714.
 - Pakdaman, S.A. (2013). Motivational Strategies and Academic Achievement in Traditional and Virtual University Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 84, 1015 – 1020.
 - Pata. K. (2009). Modeling Spaces For Selfdirected Learning at University Courses. *Educational Technology & Society*, 12, 23–43.
 - Phan, H.P. (2010). Critical Thinking as a Self-Regulatory Process Component in Teaching and Learning. *Psicothema*, 22, 284-92.
 - Pially, H. Irving, K. Tones, M. (2007). Validation Of The Diagnostic Tool For Assessing Tertiary Student Readiness For Online learning higher. *Education Research & development*, 26, 217-234.
 - S.J, Lee. S, Sriniva. T, Trudian. L, David. I, Samantha (2011). Examining The Relationship among Student Perception of Support, Course Satisfaction and Learning Outcomes in On Line Learning. *Internet and Higher Education*, 14, 158-163.
 - Safavi, A.A. (2008). Developing Countries And E-learning Programs Development, *Journal Of Global Information Technology Management*, 11, 65-47.
 - Sun, P. C. Tsai, R. J. Finger, G. Chen, Y. Y. Yeh, D. (2008). What Drives a Successful e-learning? an empirical investigation of the critical factors in influencing learner Satisfaction. *Computers & Education*, 50, 1183-1202.
 - Watkins, R. Leigh, D. Triner, D. (2004). Assessing readiness for e-learning, performance improvement quarterly, 17, 66-79.
 - Yeh, C.Y. (2010). Integrating Collaborative PBL with Blended Learning to Explore Preservice Teachers' Development Of Online Learning Communities. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1630-1640.
 - Barak. M. (2005). From Order to Disorder: The Role Of Computer-Based Electronics Projects On Fostering Of higher-Order Cognitive Skills. *Computers & Education*, 45, 231–243.
- http://www.icvl.eu/2009/disc/icvl/documente/pdf/met/ICVL_ModelsAndMethodologies_paper07.pdf
- Lee, J.W. (2010). Online Support Service quality, Online Learning Acceptance, and Student Satisfaction. *Internet and Higher Education*, 13, 277–283.
 - Letcher, D. Neves, J. (2010). Determinants of Undergraduate Business Student Satisfaction. *Research in Higher Education Journal*, 4, 57 – 72.
- Ozaralli, N. (2003). Effects of transformational leadership on empowerment and team effectiveness. *Leadership & Organization Development journal*, 24(4), 335-344.
- Robbins, S.P. (1998). *Organization theory*, New York, Prentice hall.
- Kane, Christine. (2006). Management role in shaping organizational culture, from: <http://www.blackwell-synergy.com/doi/abs/10.1111>

Abstract

The present research was conducted with the aim of identifying the effective factors on the empowerment of elementary school teachers in virtual education according to the approach of transformation and innovation. In terms of methodology, the current research is of a mixed type (qualitative-quantitative). Mixed methodology or research with mixed methods is a research that combines qualitative and quantitative approaches in the methodology of a single study or a combination of multi-stage studies. The statistical population of the research was all primary school teachers in the 3rd district of Isfahan city, which according to the statistics obtained from the education department of the 3rd district of Isfahan city, this number was 450 people. In the first stage of the research, in the selection of a statistical sample for in-depth interviews, it was tried to use elite people with years of experience in teaching and teaching in the virtual environment, and for sampling to conduct in-depth interviews, the purposeful sampling method was used. And the snowball sampling technique was used. In this technique, an initial group is selected for interview and then the next groups are introduced for interview by the same group and the sampling continues until the research reaches theoretical saturation and sufficiency which in this research It reached information saturation with 16 people. In the second stage of the research, 207 were selected as the research sample using the Karjesi and Morgan table and the simple random sampling method. The tools of data collection in this research were interviews and questionnaires. Teachers' empowerment factors were obtained in three categories: teacher-related factors, school factors, and curriculum-related factors.

Key words: empowerment, virtual education, transformation approach, elementary school



Payam Noor university

Isfahan

Department of

Thesis Submitted in Partial Fulfillment

of the requirement for the Degree of M.A/M.Sc

In Educational sciences

Title:

Designing an empowerment program for primary school teachers in relation to e-learning based on the approach of transformation and innovation in education.

Supervisor:

Ph.D Marjan Mirshamshiri

By :

Mohammad Salimi

December 2022

