

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ





## دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه‌درسی

نشریه علمی - پژوهشی دانشگاه خوارزمی مشترک با انجمن  
مطالعات برنامه‌درسی ایران \*

سال اول - شماره ۱ - بهار و تابستان ۱۳۹۲

ISSN: 2345-4938

---

\* اعتبار درجه علمی - پژوهشی این نشریه، طبق نامه شماره ۱۲۴۹۸۹ مورخ ۱۳۹۱/۶/۱۵ وزارت علوم، تحقیقات و فناوری اعطا گردیده است و بر اساس نظر کمیسیون مذکور تا زمان صدور رای دیگر، به قوت خود باقی است.

## دوفصلنامه‌ی نظریه و عمل در برنامه‌درسی

نشریه‌ی علمی- پژوهشی دانشگاه خوارزمی مشترک با

انجمن مطالعات برنامه‌درسی ایران

سال اول- شماره ۱- بهار و تابستان ۱۳۹۲

صاحب امتیاز: انجمن مطالعات برنامه‌ی درسی

مدیر مسئول: دکتر مجید علی عسگری

سرمدیر: دکتر محمد عطاران

مدیر داخلی: رضوان صفیان بلداجی



هیئت تحریریه:

دکتر حمیدرضا آراسته، دانشیار دانشگاه خوارزمی

دکتر غلامرضا حاجی حسین نژاد، دانشیار دانشگاه خوارزمی

دکتر محمد عطاران، دانشیار دانشگاه خوارزمی

دکتر رحمت الله مرزوقی، دانشیار دانشگاه شیراز

دکتر یزدان منصوریان، دانشیار دانشگاه خوارزمی

دکتر بهروز مهram، دانشیار دانشگاه فردوسی مشهد

دکتر نعمت اله موسی‌پور، دانشیار پژوهشگاه مطالعات

فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری

دکتر عبدالرحیم نوه ابراهیم، دانشیار دانشگاه خوارزمی

ویراستار انگلیسی: دکتر محمد عطاران

ویراستار فارسی: دکتر علی حسینی خواه

مسئول اجرایی و صفحه‌آرا: عاطفه عطاران

طراح جلد: عاطفه نصیری

نشانی: تهران - خیابان شهید مفتاح رسیده به انقلاب -

پلاک ۴۹ - کدپستی ۱۴۹۱۱-۱۵۷۱۹

پست الکترونیکی:

[curriculum\\_thp@yahoo.com](mailto:curriculum_thp@yahoo.com)

سایت اینترنتی دوفصلنامه:

[www.cstp.khu.ac.ir](http://www.cstp.khu.ac.ir)

سخن سردبیر.....۳-۱

برنامه‌درسی تربیت معلم و الگوی اجرایی مشارکتی آن؛

راهبرد تحولی برای تربیت معلم در ایران/ دکتر محمود

مهرمحمدی .....۲۶-۵

رویکردهای معلمان ریاضی به «گوش‌دادن» در کلاس‌های

درس: یک مطالعه پدیدارنگاری/ دکتر زهرا گویا / دکتر

محمدرضا فدایی/ زینب آگاه.....۴۸-۲۷

تحلیل تاریخی معانی و مقاصد نومفهوم‌گرایی در رشته‌ی

مطالعات برنامه‌درسی / دکتر مصطفی قادری.....۷۲-۴۹

تعیین ملاک‌های سنجش اثربخشی دوره‌های آموزش مجازی

حوزوی / دکتر فرهاد سراجی/ حجت الاسلام سید حمید

حسینی/ عبدالرحیم سرو دلیر.....۱۰۰-۷۳

میزان تحقق اهداف دانشی برنامه‌درسی فیزیک ۳ و

آزمایشگاه آن در دوره متوسطه/ مرضیه اژدری/ دکتر

نعمت‌اله موسی‌پور / دکتر مسعود صدرالاشرفی.....۱۲۲-۱۰۱

بررسی و تدوین مهارت‌ها و صلاحیت‌های ICT موردنیاز

معلمان در فرایند آموزش و یادگیری / شیرین دوائی/ دکتر

محمدرضا امام جمعه / دکتر غلامعلی احمدی.....۱۴۶-۱۲۳

جایگاه مولفه‌های حقوق بشر در محتوای کتاب‌های درسی

دوره‌ی آموزش ابتدایی ایران/ دکتر مجید علی عسگری/

حسین چهارباشلو/ عاطفه عطاران.....۱۶۸-۱۴۷

ISSN: 2345-4938

بهاء تک شماره: ۴۰۰۰۰ ریال

**Journal of Theory & Practice in  
Curriculum**

**A Refereed Publication of the  
Iranian Curriculum Studies  
Association (I.C.S.A.)**

---

**Vol.1, No:1, 2013**

---

**Chairman:** Majid Aliasgari (Ph.D)

**Editor\_in\_chief :** Mohammad

Attaran (Ph.D)

**General Manager:** Rezvan Safiyan

Boldaji

**Editorial Board:**

**Hamidreza Arasteh (Ph.D)**

**Gholamreza Haji Hosseinnejad  
(Ph.D)**

**Mohammad Attaran (Ph.D)**

**Rahmatallah Marzooghi (Ph.D)**

**Yazdan Mansourian (Ph.D)**

**Behrooz Mahram (Ph.D)**

**Nematollah Mosapour (Ph.D)**

**Abdolrahim Navehebrahim (Ph.D)**

**Secretary:** Atefeh Attaran

**English Proot Reader:** Mohammad  
Attaran (Ph.D)

**Persian Proot Reader:** Ali  
HosseiniKhah (Ph.D)

**M. Mehrmohammadi (Ph.D)**

**Teacher Education Curriculum and Its  
Collaborative Implementation Model: A  
Transformative Strategy for Teacher  
Education in Iran**

**Z. Gooya (Ph.D)**

**M.R. Fadaie (Ph.D)**

**Z. A'gah**

**Mathematics Teachers' Approaches to  
"Listening" in Mathematics Classes: A  
phenomenographic approach**

**M. Ghaderi (Ph.D)**

**Historical Analyzing of  
Reconceptualism: implication and  
intentions related to it in Curriculum  
Field**

**F. Seraji (Ph.D)**

**H. Hosseini**

**A. Sarvdalir**

**Identification of effectiveness assessment  
criteria for Seminary virtual courses**

**M. Azhdari**

**N. Mosapour (Ph.D)**

**M. Sadrolashrafi (Ph.D)**

**The Cognitive Goal Achievement of 3  
Physics & Laboratory Courses in  
Secondary School**

**SH. Davaei**

**M. Emamjomeh (Ph.D)**

**GH. Ahmadi (Ph.D)**

**Review and compilation of ICT skills  
and competencies required for teachers  
in the teaching and learning process**

**M. Aliasgari (Ph.D)**

**H. Charbashlu**

**A. Attaran**

**The Position of the human rights  
components in the contents of Iran  
elementary education Textbooks**

Web: [www.cstp.khu.ac.ir](http://www.cstp.khu.ac.ir)

Email: [curriculum\\_thp@yahoo.com](mailto:curriculum_thp@yahoo.com)

ISSN: 2345-4938

Single issue: 40000 R

## اولویت‌های نگارشی نشریه

- اشاعه و گسترش دانش برنامه درسی
- کمک به تولید دانش بومی در حوزه برنامه درسی
- ترغیب نواندیشی در عرصه نظر و نوآوری در عرصه عمل برنامه ریزی درسی
- بررسی چالش‌های نظام برنامه ریزی درسی کشور و ارائه راهکارهای مناسب برای بهبود آن
- کمک به اصلاح و بازنگری برنامه‌های درسی مقاطع مختلف تحصیلی
- تبیین و آسیب شناسی رویکرد تولید برنامه درسی منطقه‌ای و مدرسه‌ای
- اشاعه رویکرد تلفیقی در طراحی و تولید برنامه های درسی
- انعکاس تجربیات جهانی و بین المللی در حوزه برنامه درسی
- نقد و ارزیابی سیاست های برنامه ریزی درسی در کشور
- نقد و ارزیابی تحولات برنامه درسی در عرصه اجرا
- توسعه اقتصادی و برنامه درسی

## سبک نگارش مقاله

- **برگه مشخصات** شامل عنوان مقاله به دو زبان فارسی و انگلیسی؛ نام و نام خانوادگی پژوهشگر / پژوهشگران (فارسی و انگلیسی)، درجه علمی، نشانی محل کار، پست الکترونیکی (E-mail)، تلفن تماس نویسنده مسئول اول و تاریخ ارسال مقاله.
  - **تنظیم چکیده‌ها** به دو زبان فارسی و انگلیسی (بین ۱۲۰ الی ۱۵۰ کلمه)
  - **کلید واژه‌ها** به ترتیب اهمیت و ارتباط با موضوع (۳ تا ۵ مورد)
- پیشنهاد می‌شود مقاله شامل بخش‌های زیر باشد:
- **مقدمه** (شامل: زمینه موضوع، مبانی نظری و پیشینه)
  - **بیان مسئله و چارچوب نظری** (شامل: شرح مساله، ضرورت بررسی، مدل نظری، هدف‌ها، پرسش‌ها یا فرضیه‌ها)
  - **روش پژوهش** (شامل: روش و طرح پژوهش، جامعه آماری، روش نمونه‌گیری و حجم نمونه، ابزار پژوهش و روش تحلیل داده‌ها)
  - **گزارش یافته‌ها** (شامل توضیحات، جداول، نمودارها و شکل‌ها. در صورت استفاده از جدول، نمودار و شکل، شماره جدول‌ها و عنوان آن‌ها در بالای جدول‌ها و شماره نمودارها و عنوان آن‌ها زیر نمودارها قرار گیرد. نمودارها، اشکال و جداول به‌صورت سیاه و سفید تهیه شود).
  - **نتیجه‌گیری و بحث و بررسی درباره نتایج** (مقایسه یافته‌ها با پیشینه یا تطبیق با مبانی نظری، تفسیر نتایج، مقایسه نتایج بدست آمده و تبیین نتایج)

- **پیشنهادها** (ارائه راهکارهایی برای حل مشکلات شناسایی شده یا در ارتباط با نتایج به دست آمده با ارجاع به آنها)
- **پاورقی:** معادل لاتین اصطلاحات و اسامی غیرایرانی مورد استناد در همان صفحه و در قسمت پاورقی می‌آید.
- **فهرست مآخذ فارسی و انگلیسی (به تفکیک):** معرفی (فقط) تمامی منابع استناد شده در متن به ترتیب الفبایی، با ذکر نام خانوادگی، نام نویسنده، سال انتشار، عنوان منبع (به صورت بولد)، نام مترجم منبع (در صورتی که به ترجمه فارسی آن استناد می‌شود) محل انتشار، نام ناشر.
- **سایر نکات**
  - مقاله‌های ارسال شده بازگردانده نمی‌شود.
  - کاربرد درخواست انتشار، تعهد عدم انتشار و تضمین اصالت مقاله توسط نویسنده یا نویسندگان امضاء و عرضه شود.
  - حق ویرایش مقاله پذیرفته شده، برای هیئت تحریریه محفوظ است.
  - مجله فقط مقاله‌هایی را که قبلاً در مجلات یا نشریات دیگر چاپ نشده است، منتشر می‌کند.
  - حجم مقاله بین ۴۰۰۰ تا ۶۰۰۰ کلمه (۱۵ تا ۲۲ صفحه A4) باشد و در محیط (word 2003,2007) با فونت ۱۲ (B Lotus) در متن فارسی و فونت ۱۱ قلم تایمز در متن لاتین با فاصله ۳ سانتی متر از طرفین صفحه تنظیم گردد. این شرط اولیه ورود مقاله به فرایند بررسی است.
  - در مقاله مستخرج از پایان‌نامه و رساله تحصیلی، نام دانشجو به عنوان نفر اول ذکر شود.
  - در مقاله‌های برگرفته از پایان‌نامه‌ها، ذکر موسسه محل تحصیل، عنوان اصلی پایان‌نامه و تاریخ دفاع ضروری است.

#### داوران این شماره (به ترتیب الفبا)

|                      |                     |                      |
|----------------------|---------------------|----------------------|
| دکتر اسماعیل بابلیان | دکتر علی حسینی خواه | دکتر رضوان حکیم زاده |
| دکتر عظیمه خاکباز    | دکتر فرهاد سراجی    | دکتر سعید صفایی موحد |
| دکتر علیرضا عصاره    | دکتر محمد عطاران    | دکتر مجید علی عسگری  |
| دکتر خلیل غلامی      | دکتر مصطفی قادری    | دکتر حسن ملکی        |
| دکتر محمود مهرمحمدی  | دکتر یزدان منصوریان |                      |





## سخن سردبیر

خدای متعال را سپاس می‌گزارم که دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی پس از طی مراحل طولانی سرانجام جامه مکتوب پوشید و در معرض علاقمندان حوزه مطالعات برنامه‌درسی قرار گرفت. دانشگاه خوارزمی نخستین دانشگاهی بود که دوره دکتری برنامه‌ریزی درسی را در ایران برپا نمود و جای آن داشت که پس از سالیانی چند، بتواند حلقه‌ای دیگر برای مشتاقان دانش برنامه‌درسی فراهم آورد. در انجام این مهم انجمن مطالعات برنامه‌درسی ایران که در تحول دانش برنامه‌درسی رکن مهمی در ایران به شمار می‌آید، سهم بسزایی داشت که در این جا از همه دست اندرکاران آن انجمن بخصوص دکتر محمود مهرمحمدی، دکتر علیرضا عصاره مسئول وقت انجمن و نیز دکتر نعمت‌اله موسی‌پور سردبیر فصلنامه مطالعات برنامه‌درسی تشکر خود و همکارانم را اعلام می‌کنم.

به هنگام بحث درباره نام نشریه مشترک دانشگاه خوارزمی با انجمن مطالعات برنامه‌درسی ایران که به چهارسال پیش بر می‌گردد، نخستین نامی که در ذهنم آمد، نظریه و عمل در برنامه‌درسی بود. این نام به دلیل دغدغه‌ای بود که سالیان طولانی زمان دانشجویی در دانشگاه تهران تا کنون در ذهنم بوده است. فاصله‌ای که میان استادان دانشگاه و دست اندرکاران تعلیم و تربیت حس می‌کردم و هنوز کماکان وجود دارد. به این معنا که کسانی که از شمار جامعه دانشگاهی محسوب می‌شوند از ناحیه کنشگران و کارگزاران تعلیم و تربیت به بی‌خبری از جهان عمل متهم می‌شوند و متقابلاً خود از سوی جامعه دانشگاهی متهم به غیر علمی بودن و جهل آکادمیک می‌شوند. در خاطر دارم یکی از دانشجویانم پس از فارغ‌التحصیلی و استخدام در آموزش و پرورش یکی از شهرهای ایران به من گفت چون کتاب‌ها تغییر کرده بودند در کلاس‌های آموزش ضمن خدمت شرکت کرده بودیم و مدرس ما اولین جمله‌اش این بود که هرچه در دانشگاه خوانده‌اید فراموش کنید و به مطالب این جا که به کار تدریس‌تان می‌آید توجه کنید. گویی که در دانشگاه هر آن چه نظری است و کاری به عمل ندارد بحث می‌شود و در مدرسه آن چه که به کار می‌آید دانش دانشگاهی نیست بلکه معرفتی است برخاسته از تجربه و عمل معلم. به هر روی دغدغه این نشریه آن است که مقالات پژوهشگران به نحوی با موقعیت‌های عملی معلمان و کارگزاران و دانش‌پژوهان حوزه مطالعات برنامه‌درسی مرتبط باشد

و این فاصله را ترمیم کند. البته در انجام این مهم علاوه بر دغدغه دست‌اندرکاران نشریه، نویسندگانی به ما کمک خواهند کرد که با ما در این دغدغه سهیم باشند. علاوه براین، نکاتی چند نیز در این نشریه مد نظر است که برخی از آنها به محتوی و پاره‌ای از آنها به اخلاق پژوهش مرتبط است. پاره‌ای از این نکات به قرار زیرند:

۱. نشریه صرفاً تمایل به نشر مقالاتی دارد که جنبه پژوهشی یا تحلیلی دارند. یعنی حاصل پژوهش‌هایی است که محقق یا محققان در حوزه مطالعات برنامه‌درسی به صورت خاص انجام داده‌اند یا تحلیل نظری پژوهشگر است؛ از این رو نشریه از نشر مقالاتی که حاصل کنار قرار دادن مطالب از منابع مختلف و فاقد تحلیل و نوآوری است، اجتناب خواهد کرد.

۲. نشریه به زبان فارسی به عنوان زبان ملی ایرانیان می‌نگرد و از نشر مقالاتی که بوی ترجمه می‌دهند یا زبان ترجمه دارند سر باز خواهد زد. دست‌اندرکاران نشریه معتقدند که کسی که زبان فارسی و آداب آن را به خوبی نمی‌شناسد، در انتقال معانی به فارسی زبانان ناکام خواهد ماند لذا از نویسندگان محترم حوزه مطالعات برنامه‌درسی، تقاضا می‌شود پیش از ارسال مقاله خود، آن را به لحاظ تطابق با زبان معیار، بررسی کنند.

۳. اخلاق پژوهش از اصولی است که نشریه مانند آحاد جامعه دانشگاهی، پاسدار آن خواهد بود. لذا اگر نویسنده‌ای در کار خود مرتکب سرقت علمی بشود و نشریه از طریقی در معرض اطلاع از آن قرار گیرد، نه تنها مقاله نویسنده منتشر نخواهد شد، بلکه هیچ مقاله‌ای از آن پس از نویسنده پذیرفته نخواهد شد. قطعاً جامعه علمی برنامه‌درسی خود پاسدار اخلاق پژوهش خواهد بود و ساحت خود را از آن بری می‌دارد.

۴. نشریه حوزه موضوعی خاصی دارد لذا مقالاتی را که مربوط به حوزه‌های دیگر علوم تربیتی می‌باشد یا جنبه عمومی دارد، پذیرا نخواهد بود و صرفاً بر انتشار مقالات حوزه مطالعات برنامه‌درسی تأکید خواهد داشت.

۵. مقالات نشریه پس از داوری گروهی و به ترتیبی که در نشریات علمی پژوهشی متداول است، بدون ذکر نام نویسندگان، در معرض داوری استادان حوزه مطالعات برنامه‌درسی قرار

می‌گیرد، لذا دانشجویان این حوزه نباید دغدغه بودن نام مشاهیر این حوزه در کنار نام خود را داشته باشند. در عین حال به دانشجویان و پژوهشگران جوان توصیه می‌شود برای این که مقاله‌ای منسجم و علمی را ارائه کنند نخستین مقالات خود را زیر نظر استادان مجرب و عالم بنویسند تا از دانش و تجربه آنان در تعالی کار خویش بهره ببرند.

در خاتمه از همه عزیزانی که از آغاز همراه ما بودند تشکر فراوان دارم. مدیر مسئول محترم نشریه که مساعی ایشان در واقع این نشریه را به سرانجام رساند. معاون محترم پژوهشی دانشگاه خوارزمی خانم دکتر پروین کدیور، جناب آقای پورحسومی همکار محترم معاونت پژوهشی دانشگاه خوارزمی، خانم عاطفه عطاران مسئول اجرایی دوفصلنامه، خانم اکرم دهباشی همکار انجمن مطالعات برنامه‌درسی، خانم‌ها سمیه خسروی و رضوان صفیان همکاران دبیرخانه انجمن مطالعات برنامه‌درسی و ...

خدای بزرگ را مددی می‌طلبیم تا به آن چه که گفته‌ایم وفادار باشیم و از آن چه که بر ما می‌رود خرسند.

محمد عطاران

سردبیر دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه‌درسی





برنامه درسی تربیت معلم و الگوی اجرایی مشارکتی آن؛ راهبرد تحولی برای تربیت معلم در ایران

## Teacher Education Curriculum and Its Collaborative Implementation Model: A Transformative Strategy for Teacher Education in Iran

M. Mehrmohammadi (Ph.D)

محمود مهرمحمدی<sup>۱</sup>

**Abstract:** This article engages the reader with a critical and challenging issue in teacher education domain. The issue chosen is the structure of the program which extends itself quite naturally to the issue of implementation in terms of institutions involved. The author argues that although there is no definite answer to the question of which pre-service teacher education program assures training of effective teachers, a viable teacher education curriculum should consist of four elements, together forming an image of a square. The four elements are described as: content (disciplinary) knowledge component, general educational knowledge component, content specific professional knowledge coupled with practicum and induction, which refers to a one year monitoring and coaching of novice teachers. The four-sided program needs to be implemented in a cooperative spirit which involves the higher education sector and public education sector, thus depicting a cross-sectoral picture of the task of teacher education. The first two components come naturally under the expertise of universities and the last two are components for which the public education sector is better prepared.

The implementation scheme discussed in the article presents a serious challenge to the current thinking and policy direction in Iran which has recently rested the case for teacher education by awarding all the responsibilities to the public education sector and exempting the higher education from performing any meaningful role in this respect. The policy has manifested itself in the 2012 enactment of a legislature authorizing the establishment of a single university run by ministry of education to assume the full responsibility for teacher education.

**Keyword:** teacher education, curriculum, implementation, education, higher education, factionalism.

چکیده: این مقاله به بحث تربیت معلم از منظر چالش برانگیز ساختار برنامه درسی تربیت معلم و اجرای آن اختصاص دارد. در این زمینه مواضع گوناگونی ابراز می‌شود که این گونه‌گونی امر تربیت معلم را به لحاظ نظری و به تبع آن در عمل با بحران مواجه کرده است. این وضعیت خاص ایران نیست، بنا به شواهد موجود، در سطح جهان نیز پژوهش‌های به عمل آمده هنوز نتوانسته‌اند به روشی نشان دهند که کدام برنامه درسی تربیت معلم و با کدام ساختار از اثر بخشی بیشتری برخوردار است و قادر است معلمان توانمندتر و موفق‌تری را به کلاس‌های درس گسیل نماید. موقعیت مسأله‌ای این مقاله در ایران را به شکل دقیق‌تر می‌توان با استفاده از کلید واژه «تمامیت‌خواهی» توضیح داد. از یکسو، اصحاب آموزش و پرورش در تلاش هستند که این دستگاه را به عنوان یگانه نهاد صالح برای تربیت معلم معرفی نمایند و برای مقاعد ساختن مراجع سیاستگذار نیز از هیچ کوششی فروگذار نکرده‌اند. اقدام برای تاسیس دانشگاه ویژه تربیت معلم (یا دانشگاه ویژه فرهنگیان) با حمایت شورای عالی انقلاب فرهنگی، با فرض عهده‌دار شدن مسئولیت تام و تمام تربیت معلم در ابعاد مختلف توسط آن، مهم‌ترین مظهر این سیاست تمامیت‌خواهانه و بخشی‌نگر است. از سوی دیگر، گروهی از صاحب‌نظران دانشگاهی از ایده رقیب و بدیلی حمایت می‌کنند که تمامیت‌خواهانه به دنبال استقرار همه جانبه تربیت معلم در دانشگاه‌ها و به ویژه دانشگاه تربیت معلم تهران هستند و نهاد آموزش و پرورش را فاقد صلاحیت جزئی و کلی برای ورود به این عرصه معرفی می‌نمایند.

مدعای اصلی این نوشتار بدین ترتیب آن است که در کشاکش این دیدگاه‌های تمامیت‌خواهانه باید به دنبال راهبردی بود که جایگاه تربیت معلم را به دنبال یک رخداد خطیر ملی و فرابخشی به رسمیت شناخته و برای اجرای برنامه درسی تربیت معلم با توجه به این ویژگی‌ها تعیین تکلیف نماید. الگوی مشارکتی پیشنهادی با توجه به مولفه‌های اساسی برنامه درسی تربیت معلم ارائه شده است و از تقسیم کار حمایت می‌کند.

**کلیدواژه‌ها:** تربیت معلم، برنامه درسی، اجرا، آموزش و پرورش، آموزش عالی، تقسیم کار ملی، بخشی‌نگری.

۱. استاد دانشگاه تربیت مدرس، mehrmohammadi\_tmu@hotmail.com

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۱/۰۹/۱۳؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۲/۰۴/۱۹

## مقدمه و بیان مسئله

چالش تعیین ساختار یا اجزاء و اضلاع اصلی برنامه درسی تربیت معلم پیش از خدمت و نسبت مستقیمی که با فرایند اجرا و کیفیت عملیاتی ساختن آن دارد موضوع مقاله حاضر است. در این زمینه مواضع گوناگونی ابراز می‌شود که این مواضع در حال حاضر امر تربیت معلم در ایران را به لحاظ نظری و به تبع آن در عمل با بحران مواجه کرده است.<sup>۱</sup> این وضعیت خاص ایران نیست. بنا به شواهد موجود در سطح جهان نیز پژوهش‌های به عمل آمده هنوز نتوانسته‌اند به روشنی نشان دهند که کدام برنامه درسی تربیت معلم و با کدام ساختار از اثر بخشی بیشتری برخوردار است و می‌تواند معلمان توانمندتر و موفق‌تری را به کلاس درس گسیل نماید (برای نمونه مراجعه شود به Cochran-Smith and Zeichner, 2009 و Craig and Ross, 2008). لذا الگو یا ساختار برنامه درسی پیشنهادی و نوع اجرای متناظر با آن که در این مقاله مورد بحث قرار گرفته عمدتاً به پشتوانه نظری و منطقی مستظهر است و منتقدین هم در مقام نقد و ارزیابی باید تاکید خود را بر همین منظر قرار دهند. به دیگر سخن شواهد عینی و تجربی برای حمایت از این نگاه اگر نایاب نباشد دست کم کمیاب است و با اتکاء به این گونه شواهد نمی‌توان به نتیجه‌گیری و قضاوت نهائی دست زد.

برای فهم بهتر این وضعیت چالش برانگیز در ایران، کافی است توجه کنیم که در نظام آموزشی ما از یک سو اصحاب آموزش و پرورش در تلاش هستند که این دستگاه را به عنوان یگانه نهاد صالح برای تربیت معلم معرفی نمایند و برای متقاعد ساختن مراجع سیاستگذاری نیز از هیچ کوششی فروگذار نکرده‌اند. اقدام برای تاسیس دانشگاه ویژه تربیت معلم (یا دانشگاه فرهنگیان، راهکار ۱/۱۱ سند تحول بنیادین<sup>۲</sup>) با حمایت شورایی انقلاب فرهنگی مهم‌ترین

---

۱. این قضاوت از دید برخی تا پیش از تصویب اساسنامه دانشگاه فرهنگیان صحیح بوده است و با تصویب این قانون در واقع چالش‌ها بر طرف شده و تربیت معلم جریان روشن و مشخصی پیدا کرده است. از دید برخی دیگر از کارشناسان، که نگارنده نیز خود را در عداد آنها می‌داند، تصویب این اساسنامه حکایت از وارد شدن مراجع قدرت به صحنه و فیصله دادن به بحث با اتکاء به اهرم‌های قانونی است. حال آنکه این مصوبه خود به مظهر و نماد ایشکالی بدل شده است که همان یکجانبه‌نگری و تمامیت‌خواهی از جانب آموزش و پرورش است و موضوع اصلی این مقاله نیز تبیین اشکالات این رویکرد به امر ملی تربیت معلم می‌باشد.

۲. البته در ادامه راهکار ۱۰/۱۱ سخن از «مشارکت دانشگاه‌های برتر در امر تربیت تخصصی، حرفه‌ای و دینی معلمان، کارشناسان و مدیران با همکاری دانشگاه فرهنگیان» به میان می‌آورد که یا باید آن را حمل بر تناقض گوئی کرد (چون ظاهراً آمادگی دارد در تمامی ابعاد دانشگاه فرهنگیان یا آموزش و پرورش را صرفاً به یک همکار تقلیل دهد) یا اینکه عبارت را مغشوش و نارسانا دانست (سند راهبردی تحول، شورایی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰).

برنامه‌درسی تربیت معلم و الگوی اجرایی مشارکتی...

مظهر این سیاست تمامیت خواهانه و بخشی‌نگر است<sup>۱</sup>. از سوی دیگر گروهی از صاحب‌نظران دانشگاهی از ایده رقیب و بدیلی حمایت می‌کنند که تمامیت خواهانه به دنبال استقرار همه جانبه تربیت معلم در دانشگاه‌ها و به ویژه دانشگاه تربیت معلم تهران که به تازگی به خوارزمی تغییر نام داده است هستند و نهاد آموزش و پرورش را فاقد صلاحیت جزئی و کلی برای ورود به این عرصه معرفی می‌نمایند.

به باور نگارنده در این مقام یعنی اهتمام به تربیت معلم، تمامیت‌خواهی فاقد توجیه و غیرموجه است. چرا که امر تربیت معلم و اجرای برنامه‌های درسی آن پیچیده‌تر از آن است که بتوان برای آن نسخه‌های این چنینی پیچید. چنانچه این پیچیدگی و چند وجهی بودن امر تربیت معلم احراز شود، تقسیم کار ملی و استفاده بهینه از کلیه ظرفیت‌های ملی به ویژه در حوزه آموزش و پرورش و آموزش عالی به عنوان یک راهبرد اجتناب ناپذیر جلوه‌گر خواهد شد. اگر طرفداران الگوهای تمامیت خواهانه دید خود نسبت به ابعاد اساسی برنامه‌درسی تربیت معلم را توضیح دهند روشن خواهد شد برای تحقق این ابعاد نمی‌توان تنها به ظرفیت‌های بالفعل یا بالقوه یکی از دو نهاد آموزش و پرورش و آموزش عالی متوسل شد، بلکه باید بر هم‌افزایی و مشارکت آنها در قالب یک الگوی تازه تأکید و تمرکز داشت. صاحب این قلم ابعاد چهارگانه‌ای را برای برنامه‌درسی تربیت معلم به عنوان چارچوب مفهومی قابل دفاع می‌داند و در این چارچوب دو بعد نخست را ذیل ماموریت‌های ذاتی دانشگاه‌ها دانسته و در نتیجه مسئولیت آن را به طور طبیعی متوجه آموزش عالی می‌داند. دو بعد دیگر نیز در زمره ماموریت‌های آموزش و پرورش قلمداد شده و به طور طبیعی مسئولیت آن متوجه آموزش و پرورش است. عناوین ابعاد چهارگانه یا «چهار ضلعی تربیت معلم» که در ادامه درباره هر یک توضیحات مبسوطی ارائه خواهد شد عبارتند از:

• تربیت تخصصی / نظری

۱- دانش محتوایی

۲- دانش تربیتی عام

---

۱. این دانشگاه علاوه بر تربیت معلمان مورد نیاز آموزش و پرورش من البدو الی الختم، عهده دار مسئولیت ضمن خدمت معلمان فعلی و ارائه آموزش‌های حرفه‌ای و تربیتی به دانش‌آموختگان رشته‌های مختلف علمی که قرار است جذب آموزش و پرورش بشوند نیز می‌باشد.

• تربیت حرفه‌ای

۳- دانش محتوی<sup>۱</sup>/ تربیتی توام با کارورزی<sup>۲</sup>

۴- برنامه آغازین ورود به حرفه معلمی<sup>۳</sup>

از حیث روش شناسی این مطالعه را می‌توان مبتنی بر آنچه پژوهش هنجاری<sup>۴</sup> شناخته شده است، دانست (شورت، ۱۹۹۱). هدف این نوع پژوهش در حوزه برنامه درسی از جمله در ارتفاع بخشیدن به اندیشه جاری و برانگیختن قوه تصور از طریق ارائه برنامه درسی مبتنی بر هنجارهای بدیل است. پژوهش هنجاری علائقی همچون فراخ اندیشی به جای محدود نگرستن، ترکیب به جای تحلیل صرف و به پیش راندن به جای انتقاد را نیز متجلی می‌سازد (همان، ص ۲۲۷). در میان چالش‌هایی که تدوین برنامه درسی از این منظر دارد آن است که پژوهشگر بتواند نشان دهد پیشنهاد او به نحوی حامل‌گزینه‌های موجه و بهینه بوده و ظرفیت بکارگیری در موقعیت مورد نظر را نیز دارا می‌باشد (همان، ص ۲۲۹). نگارنده تلاش کرده است با رعایت چنین استانداردهائی پیشنهاد الگوی برنامه‌درسی تربیت معلم را ارائه نماید. داده‌های مورد استفاده حاصل تحلیل محتوای اسناد و مدارک مربوطه در ایران، استناد به تجارب برخی کشورهای دیگر در این زمینه و همچنین مراجعه به اندیشه‌های صاحب‌نظران برجسته در این حوزه بوده است.

**ارائه شواهد و مستندات دال بر وجود بحران و مساله (از منظر آموزش و پرورش آن)**

از منظر و موضع آموزش عالی البته منبع مکتوب و مدونی که به تبیین و توجیه این موضع تمامیت خواهانه بپردازد در دسترس محقق نبوده است.<sup>۵</sup> گرچه حامیان اطلاق عنوان تربیت معلم به برخی دانشگاه‌ها و در رأس آنها دانشگاه تربیت معلم تهران چنین تفکری را نمایندگی می‌کنند.<sup>۶</sup> اما موضع یک جانبه نگر و تمامیت خواهانه طرف آموزش و پرورش از شواهد و مستندات مکتوب برخوردار است که می‌توان با استناد به آن به شرح و بسط موضوع پرداخت.

---

1. Pedagogical Content Knowledge (PCK)

2. Practicum/ internship

3. Induction

4. Normative inquiry

۵. استاد علی شریعتمداری از پیشکسوتان حوزه تعلیم و تربیت کشور را می‌توان نماینده شناخته شده این طرز تفکر قلمداد کرد (گفتگوهای شخصی با نگارنده).

۶. نگارنده به همین دلیل از تغییر نام دانشگاه تربیت معلم، که حامل پیام ضمنی یا صریحی که همسو با مدعای انحصار طلبانه است، به نامی دیگر که اخیرا اتفاق افتاده است حمایت می‌کند.

برنامه‌دردسی تربیت معلم و الگوی اجرایی مشارکتی...

مستند مورد اشاره از جمله در ویراست پنجم «طرح جامع منابع انسانی آموزش و پرورش در افق چشم انداز» است که در آبان ۱۳۸۹ تدوین شده و از طریق دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش برای نظرخواهی نزد صاحب‌نظران فرستاده شده است. نگارنده نیز یکی از دریافت کنندگان این طرح بوده است. این مجموعه گرچه مصوب نبود اما به خوبی بخشی‌نگری حاکم بر آموزش و پرورش را نمایندگی می‌کرد. این مدعا را با تحلیل ذیل می‌توان مستند ساخت:

در فصل دوم طرح یاد شده که به تبیین «خط‌مشی‌های کلان» اختصاص یافته است، خط‌مشی‌ها در چهار بخش، جذب و تأمین، نگهداشت و ارتقاء، تربیت و توانمندسازی و نظارت و ارزشیابی، سازماندهی شده‌اند و در فصل سوم با عنوان «خط‌مشی‌های کلان و سیاست‌های اجرایی» ذیل هر یک از خط‌مشی‌ها، چگونه عملیاتی شدن هر یک از دید طراحان نیز آمده است. خط‌مشی‌های شماره ۱ و ۳ از مجموع ۶ خط‌مشی جذب و تأمین با موضوع بحث این نوشتار ارتباط دارند که به قرار زیر می‌باشند:

**خط‌مشی ۱:** جذب و تأمین منابع انسانی به صورت حاکمیتی مبتنی بر استانداردهای تربیت حرفه‌ای و تخصصی.

**خط‌مشی ۳:** جذب و تأمین منابع انسانی مورد نیاز صرفاً از مسیر تربیت معلم در کلیه سطوح ادرازی آموزشی متناسب با مشاغل مورد نیاز ادارات و دوره‌های تحصیلی.

در ذیل خط‌مشی شماره ۱ نخستین و قاعده‌تأ مهم‌ترین سیاست از میان ۱۷ سیاست به شرح ذیل آمده:

«جذب و استخدام منابع انسانی با رعایت شرایط عمومی و اختصاصی صرفاً از میان فارغ‌التحصیلان تربیت معلم و در صورت نیاز مابقی نیروها از میان فارغ‌التحصیلان دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی با حداقل مدرک کارشناسی و یا دانشجویان شاغل به تحصیل دوره تحصیلات تکمیلی از دانشگاه‌های معتبر با ارائه گواهی صلاحیت‌های حرفه‌ای و تخصصی» (ص ۱۵)

در همین طرح و در پاورقی مربوط به همین سیاست که کاربرد آن در مقام تبیین و توجیه سیاست فوق است چنین آمده است:

«در یک تقسیم بندی کلی با ۴ رویکرد زیر می‌توان نیروهای مورد نیاز آموزش و پرورش در بخش‌های مختلف را تأمین کرد:

- ۱- صرفاً از میان دانش‌آموختگان دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی کشور (آزاد و خارج از سازمان) بدون آموزش؛
- ۲- صرفاً از میان فارغ‌التحصیلان تربیت معلم و آموزشکده‌های فنی حرفه‌ای وابسته به آموزش و پرورش (داخل سازمان)؛
- ۳- از میان دانش‌آموختگان دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی کشور، پس از شرکت در دوره مهارت‌آموزی و کسب گواهینامه صلاحیت حرفه‌ای؛
- ۴- با اولویت فارغ‌التحصیلان تربیت معلم و آموزشکده‌های فنی حرفه‌ای وابسته به آموزش و پرورش و تامین مابقی نیاز از میان دانش‌آموختگان دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی کشور، پس از شرکت در دوره مهارت‌آموزی و کسب مدرک بالاتر (تلفیقی از داخل و خارج سازمان)» (ص ۱۵)<sup>۱</sup>

در ادامه پاورقی و به دنبال تقسیم‌بندی فوق نتیجه‌گیری شده است که:  
«با توجه به مطالعات انجام شده، واقعیت‌های جامعه، امکان‌سازگاری و تجربیات بدست آمده، رویکرد چهارم عملی‌تر و منطقی‌تر به نظر می‌رسد. لذا کارگروه با این رویکرد مبادرت به تدوین این طرح نموده است» (ص ۱۵)

### اشکال اول: تناقضات

- صرف‌نظر از مخدوش بودن معنای تلفیق در رویکرد چهارم، با استفاده از قید «صرفاً» در عبارت خط مشی معلوم می‌شود که به همین معنا هم پایبندی پایداری وجود ندارد. آموزش و پرورش در این سند واقعاً به دنبال توجیه در قبضه گرفتن امور است و گوشه‌چشمی به آموزش عالی نشان دادن هم اصطلاحاً برای خالی نبودن عریضه و دست و پا کردن یک مفر در تنگنای نقد‌هایی است که احتمالاً طرح با آن روبرو خواهد شد.

### اشکال دوم: نقد دسته‌بندی ارائه شده

---

۱. بر نوعی انحصار و تمامیت خواهی آموزشی و پرورش و آموزش عالی صحه گذاشتن. این که هر دو می‌توانند مستقل از دیگری عمل کنند، البته با رجحان و اولییتی که برای آموزش و پرورش قائل است. اطلاق نام تلفیقی بر این سیاست هم گرچه از جهتی قابل توجیه و فهم است اما از جهتی هم سوال بر انگیز و گمراه کننده است.

برنامه‌درسی تربیت معلم و الگوی اجرایی مشارکتی...

- سوگیرانه بوده و در واقع به گونه‌ای انجام گرفته که نتیجه‌گیری به واقع تمامیت خواهانه را معتدل‌ترین و به تبع موجه‌ترین و معقول‌ترین گزینه بنمایاند. چرا که می‌توان حداقل گزینه پنجمی که عکس رویکرد چهارم است را هم تصور کرد. یعنی اصل را بر استفاده از فارغ التحصیلان دانشگاه‌ها نهادن و کسری را از طریق اقدامات ویژه آموزش و پرورش تامین کردن.

- ضمن این که در عبارت نتیجه‌گیری به عواملی مانند مطالعات انجام شده، واقعیت‌های جامعه، امکان سازگاری اشاره شده که در صورت مراجعه به مستندات، نوعی تفسیر به رای و مصادره به مطلوب بیش نخواهد بود. همانگونه که اشاره شد حتی در سطح جهان نیز کسی هنوز مدعای برتری بدون تردید یک ساختار برنامه درسی تربیت معلم بر ساختارهای دیگر با استناد به شواهد پژوهشی را نتوانسته مطرح کند.

### اشکال سوم: آشکار کننده منویات و طرز تفکر حاکم بر آموزش و پرورش

- در ذیل خط‌مشی شماره ۳ نیز دو سیاست آمده که نخستین آن عبارت است از «تامین منابع انسانی از طریق تربیت معلم (و آموزش‌شکده‌های فنی حرفه‌ای)». در توضیحات مربوط به این سیاست مهم‌ترین نکته تأسیس «دانشگاه جامع فرهنگیان» است که منویات تدوین‌کنندگان را آشکار می‌سازد.<sup>۱</sup> همچنین سیاست شماره ۲ «تامین منابع انسانی مورد نیاز از منابع دیگر در صورت عدم تامین نیرو از طریق تربیت معلم» را در کانون توجه قرار داده که ۵ منبع مورد اشاره قرار گرفته‌اند. دو منبع از میان ۵ منبع مرتبط با بحث این نوشتار است:

«۱- تربیت یافتگان و دانشجویان دانشگاه‌های تربیت معلم کشور،

۲- تربیت یافتگان و دانشجویان داوطلب سایر دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی (در رشته‌هایی که امکان توسعه آن در دانشگاه تربیت معلم وجود ندارد، مشروط به گذراندن دوره یا دوره‌های مهارت آموزی در تربیت معلم)» (ص ۱۹)

در مقام تحلیل این سیاست‌ها هم به سادگی می‌توان به همان گرایش تمامیت خواهانه و بخشی‌نگرانه رسید. اما در تعیین منابع تامین ثانوی و پشتیبان (یا امدادی!) هم این نکته قابل توجه است که تدوین‌کنندگان دانشگاه تربیت معلم را یک منبع ویژه و دارای اولویت به شمار

می‌آورند. این ویژگی به باور نگارنده معلول نگاهی است که بر امکان تربیت تمام و کمال معلم توسط یک نهاد دانشگاهی صحه می‌گذارد و به طور ناخودآگاه مدعای تمامیت خواهانه دانشگاهی را تصدیق می‌نماید که پیش‌تر نیز توضیح داده شد.

اگر این طرح غیرمصوب است، که هست، سند دیگری در دسترس می‌باشد که همان اساسنامه «دانشگاه ویژه فرهنگیان»<sup>۱</sup> است. این اساسنامه در تاریخ ۱۳۹۰/۱۰/۶ به تصویب بالاترین مرجع سیاستگذاری علمی، آموزشی و فرهنگی کشور، یعنی شورایی عالی انقلاب فرهنگی، رسیده و در تاریخ ۱۳۹۰/۱۲/۱ برای اجرا توسط ریاست جمهور به وزارت آموزش و پرورش ابلاغ شده است. از این اساسنامه ۳۱ ماده‌ای تنها اشاره به دو ماده کفایت می‌نماید. نخست بند ۱ از ماده ۲ در خصوص اهداف که شامل ۵ بخش می‌باشد:

«تامین و تربیت معلمان، مدیران، مربیان، کارکنان و پژوهشگرانی مومن و متعهد، معتقد به مبانی دینی و ارزش‌های اسلامی و انقلابی، دارای فضائل اخلاقی و ارزش‌های والای انسانی، کارآمد و توانمند در طراز جمهوری اسلامی ایران»

درباره این ماده گرچه از زوایای مختلف می‌توان اظهار نظر انتقادی نمود، اما به فراخور مقصودی که در این مقاله دنبال می‌شود تنها به ذکر یک نکته و آنهم نکته‌ای که به ظاهر مثبت است بسنده می‌شود. نکته مورد نظر به تصریح بر «تامین» در کنار «تربیت» در آغاز بند ذکر شده از اساسنامه مربوط می‌شود که می‌تواند حکایت از منویاتی مشارکتی با ضد انحصاری و قائل شدن به سهم برای دستگاه آموزش عالی کشور در جریان تربیت نیروی انسانی (معلم) برای آموزش و پرورش بنماید. برای روشن شدن موضوع، خواننده اساسنامه باید تا واپسین مواد انتظار بکشد و آنگاه در ماده ۲۸ با محتوایی مواجه بشود که می‌تواند با تکیه بر آن تفسیر مقوله تامین از دید تنظیم کنندگان اساسنامه را دریابد. در ماده ۲۸ چنین آمده است:<sup>۲</sup>

«تامین بخشی از نیازهای خاص آموزش و پرورش در رشته‌هایی که امکان توسعه آن از طریق "دانشگاه" وجود ندارد مطابق ضوابط و مقررات وزارت آموزش و پرورش از میان دانش

---

۱. تاسیس دانشگاه جامع فرهنگیان می‌تواند با الگوی پیشنهادی در این نوشتار در تضاد نباشد. چراکه با تجدید نظر در ماموریت‌های محوله می‌توان تصور کرد آموزش و پرورش از نهادی با این عنوان نیز برخوردار باشد. در این صورت چنین تشکیلاتی ماموریت ستادی در قبال واحدهای متعددی که به انجام تکالیف تربیت معلمی خاص در آموزش و پرورش مشغولند خواهد داشت. مشابه ماموریتی که دانشگاه جامع علمی کاربردی در حال حاضر در قبال واحدهای دانشگاهی خود دارد.

۲. تذکر این نکته لازم است که در این ماده هرکجا از دانشگاه نام برده می‌شود، مقصود دانشگاه ویژه فرهنگیان است.

برنامه‌درسی تربیت معلم و الگوی اجرایی مشارکتی...

آموختگان سایر دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی و پژوهشی کشور و حوزه‌های علمیه، مشروط به گذراندن دوره یکساله مهارت آموزی در "دانشگاه" بلا مانع می‌باشد. در مقام تحلیل این ماده باید گفت که در تعیین مصادیق رشته‌هایی که دانشگاه فرهنگیان به اصطلاح امکان توسعه آن را ندارد، می‌توان بسیار انقباضی یا انبساطی عمل نمود که خود منشاء ابهام و دستاویزی برای عمل انقباضی است. فراتر از این به نظر می‌رسد وزارت آموزش و پرورش مصمم به عمل در چارچوب گونه انقباضی است که در این چارچوب کمتر کسی مجال آن را خواهد یافت با تکیه بر مدرک دانش آموختگی در یکی از رشته‌های مورد نیاز از سایر دانشگاه‌ها، به جرگه معلمان بپیوندد. این برداشت از جمله مستند به جایگاهی است که این موضوع در اساسنامه دانشگاه فرهنگیان پیدا کرده است. توضیح آنکه ماده ۲۸، که علی‌الاصول حاوی بحث مهمی درباره شیوه مکمل تامین نیروی انسانی مورد نیاز در آموزش و پرورش است، در واپسین فرازها و حتی پس از بحث مربوط به انحلال دانشگاه (ماده ۲۵) رخصت طرح و بحث یافته است! به زعم نگارنده این خود گویای حاشیه‌ای بودن یا تزئینی بودن امر مشارکت توسط آموزش عالی است و نشان می‌دهد که موضوع «تامین» (ماده ۲۸) در کنار «تربیت» آنچنان که در بنده ۱ از ماده ۲ آمد، رخداد قابل ذکری را در پی نخواهد داشت و همچنان وجهه اساسی همت آموزش و پرورش، اگر نه انحصاری، آن است که با اتکاء به این ظرفیت نوپدید بالقوه راسا به تربیت نیروی انسانی بپردازد. شاهد گویاتر بر این مدعا اظهار نظر شگفت‌انگیز وزیر آموزش و پرورش درباره این دانشگاه است که در پشت جلد اساسنامه‌ای که توسط سازمان مرکزی دانشگاه به چاپ رسیده است نقش بسته است:

«با راه‌اندازی این دانشگاه دیوار بلندی به دور آموزش و پرورش کشیده می‌شود و صرفاً افرادی که دارای توانمندی‌های مورد نیاز باشند وارد عرصه تعلیم و تربیت می‌شوند» (تأکید از نگارنده است).

### برنامه‌درسی تربیت معلم و الگوی مشارکتی اجرایی پیشنهادی آن

در کشاکش دیدگاه‌های تمامیت خواهانه باید به دنبال راهبردی بود که جایگاه تربیت معلم را به دنبال یک رخداد خطیر ملی و فرابخشی به رسمیت شناخته و برای اجرای برنامه‌درسی تربیت معلم با توجه به این ویژگی‌ها تعیین تکلیف نماید. الگوی مشارکتی پیشنهادی با توجه به مولفه‌های اساسی برنامه‌درسی تربیت معلم ارائه شده است و از تقسیم کار بر مبنای وظائف و

ظرفیت‌های طبیعی دستگاه آموزش و پرورش و دستگاه آموزش عالی حمایت می‌کند. این الگو در بخش‌های چهارگانه، موضوع شرح و بسطی است که در ادامه شاهد آن خواهیم بود. این شرح و بسط در دو ضلع از چهار ضلع تربیت معلم که مسئولیت مستقیم آن متوجه دستگاه آموزش و پرورش است برجسته‌تر است. این بدان جهت است که نگارنده مایل است اصحاب آموزش و پرورش را نسبت به نقش خطیری که این دستگاه در فرایند تربیت معلم مشارکتی ایفا می‌نماید مطمئن سازد. پیش از آنکه این منظومه چهاروجهی یا چهارضلعی شرح داده شود، مفروضاتی در این الگو مورد توجه قرار می‌گیرند که به شرح ذیل می‌باشند:

۱. کل ظرفیت موجود در سطح ملی باید در خدمت امر تربیت معلم به عنوان یک حوزه فرابخشی قرار گیرد و هیچ بخشی نباید برای خود تکلیف یا حق ویژه‌ای در این زمینه قائل باشد. مشارکت در این امر، به دیگر سخن، گرچه وظیفه‌ای بخشی برای آموزش و پرورش است اما انحصاری و نافی وظائف بخش آموزش عالی نیست. آموزش عالی هم وظیفه‌مند و لاجرم پاسخگوست.

۲. تقسیم کار طبیعی بر مبنای وظائف ذاتی نهادهای مستقر در نظام آموزشی در بخش‌های آموزش و پرورش و آموزش عالی. هر طرح و برنامه‌ای که امر تربیت معلم پیش از خدمت را در خارج از فضای تقسیم کار طبیعی تعقیب نماید، لاجرم با زحمت و تکلف و افت کارآئی مواجه خواهد بود. چنین طرح و برنامه‌هایی، به عبارت دیگر، دقیقاً به جهت اینکه مستلزم تغییر در وظائف ذاتی دستگاه است کفایت و کارآئی مورد انتظار را نخواهد داشت.

۳. تربیت معلم نیازمند بهینه سازی الگوی برنامه درسی سنتی است که متکی به معرفت‌شناسی اثباتی در امر تربیت حرفه‌ای می‌باشد. با تمسک به معرفت‌شناسی بدیل که نسبت خطی و مکانیکی میان دانش نظری و دانش حرفه‌ای را برقرار نمی‌داند، برنامه درسی تربیت معلم باید استعداد تربیت عناصر حرفه‌ای با ویژگی‌های یادگیرندگی، پژوهندگی و توان مشارکت در صحنه خلق دانش حرفه‌ای یا همان تربیت معلم فکور را داشته باشد.

۴. برنامه درسی تربیت معلم باید به گونه‌ای فازبندی شده باشد که به سهم خود اجازه جذب بهترین‌ها به این حرفه حساس و خطیر را بدهد. این اتفاق مستلزم آن است که، اولاً، برنامه فرصت تشخیص بهترین‌ها از میان جامعه داوطلبان ورود به حرفه معلمی را از نظام آموزشی به طور سیستماتیک سلب ننماید و ثانیاً، جامعه داوطلبان از متقاضیانی تشکیل شده باشد که با

آگاهی و درایت اطمینان بخشی قصد ورود به این حرفه را کرده باشند. البته برنامه درسی تربیت معلم و ساختار آن علت تامه تحقق این مهم نیست و طبعاً عوامل محیطی اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی که حرفه معلمی را احاطه کرده است نیز در آن دخالت دارند و بطور هم زمان باید برای آن‌ها نیز چاره‌اندیشی گردد.

### • نقش و تکلیف آموزش عالی / دانشگاه‌های کشور

ضلع نخست: درس‌های تخصصی (موضوعی): بخش آموزش عالی، کلیه دانشکده‌ها و گروه‌های مرتبط با برنامه‌های درسی مدرسه در این زمینه فعال خواهند بود. برنامه درسی دانشجویان تربیت معلم با برنامه درسی دانشجویانی که قصد ورود به این حرفه را ندارند در بعد تخصصی تفاوتی نخواهد داشت. هرگونه تمایز و تفاوت از جمله به دلیل طولانی شدن دوره تحصیل با توجه به دروسی که در ضلع دوم این ساختار، یعنی تربیت حرفه‌ای عام، باید گذرانده شود قابل قبول نیست و به منزله تن دادن به این حکم است که دانش تخصصی / موضوعی دانشجویانی که چشم انداز حرفه‌ای معلم شدن را دنبال می‌کنند لازم نیست به اندازه دانشجویان دیگر که چشم انداز متفاوتی را دنبال می‌کنند باشد. این گزاره معیوب‌ترین و مساله‌دارترین گزاره قابل تصور از نظر تاثیر مخرب بر جایگاه معلمی و در نتیجه عملکرد نظام آموزشی است. اساساً توصیه می‌شود انتخاب چشم انداز حرفه‌ای به پس از طی دوره تحصیلی در رشته مورد علاقه موکول شود که در اینصورت بحث تفاوت و تمایز میان برنامه‌های درسی دو گروه دانشجویان منتفی و بلا موضوع می‌گردد.

در شرایط آرمانی می‌توان انتظار داشت از قبیل این همکاری و مشارکت در امر تربیت معلم، هم‌افزایی میان دانشگاه و آموزش و پرورش که نتیجه آن افزایش بهره‌وری برای کل نظام آموزشی است نیز حاصل شود. نگارنده در اینجا به رخدادی نظر دارد که طی آن الگوی برنامه درسی حاکم بر ضلع سوم تربیت معلم، بر برنامه درسی و آموزشی که در اضلاع اول و دوم این طرح در دانشگاه به اجرا گذاشته می‌شود نیز حاکم گردد. به عبارت دیگر می‌توان به بازسازی برنامه‌های درسی و به ویژه آموزش در دانشگاه‌های کشور در چارچوب موسوم به یادگیری مساله محور<sup>۱</sup> اندیشید که فی نفسه کارآئی آموزش عالی را بهبود خواهد بخشید. منبع الهام بخش پیشنهاد این تغییر کلی در برنامه‌های درسی و آموزش دانشگاه‌ها البته راهبردی است که برای

---

1. Problem based learning (PBL)

برنامه‌درسی و آموزش آن گروه از دانشجویان که چشم‌انداز حرفه‌ای معلمی را تعقیب می‌نمایند در نظر گرفته شده است. توضیح بیشتر درباره نکته اخیر آنکه امر تربیت معلم در ضلع سوم که می‌توان آن را حساس‌ترین و اثرگذارترین ضلع این برنامه چهارضلعی ارزیابی کرد هم، همچنانکه توضیح آن خواهد آمد، در چارچوب همین الگوی طراحی یعنی مساله محوری، البته با ویژگی‌های خاصی، دنبال می‌شود و دانشجویانی که نوعی از این برنامه درسی را در مولفه‌های قبل یعنی اضلاع اول و دوم تربیت معلم تجربه کرده باشند وحدتی از حیث الگوی برنامه درسی را تجربه خواهند کرد که قطعاً بر کارآئی فرایند تربیت معلم خواهد افزود. در دانشگاه این الگو یعنی مساله محوری در قالب ساختار درس‌محور برنامه‌های درسی مورد توجه قرار می‌گیرد و عمدتاً فرایند تدریس را به فرایند مساله‌محور از نوع تزریقی<sup>۱</sup> تبدیل می‌کند. در ضلع سوم برنامه تربیت معلم، بناست شاهد شکل جدی‌تر و عمیق‌تر مساله‌محوری باشیم که از آن با عنوان مضمون‌محور<sup>۲</sup> نام برده می‌شود و به کل جریان آموزش صبغه میان رشته‌ای می‌بخشد (Wee,2004). طول این دوره را باید حداقل ۳ و حداکثر ۴ سال در نظر گرفت.

**ضلع دوم:** درس‌های ناظر به تربیت حرفه‌ای عام<sup>۳</sup>: این مولفه از برنامه درسی تربیت معلم نیز کماکان بر انتقال دانش نظری به دانشجو معلمان تاکید دارد و به همین دلیل مسئولیت آن به عهده دانشگاه و دانشکده‌ها یا گروه‌های علوم تربیتی آن‌ها محول شده است. دانش نظری مورد نظر در اینجا، دانش مدون و سازمان یافته تربیتی است که در قلمروهای فرعی گوناگون مانند فلسفه تعلیم و تربیت، سنجش و اندازه‌گیری، برنامه‌ریزی درسی، مشاوره، تکنولوژی آموزشی و... سامان یافته و متخصصان مربوطه در دانشکده‌ها یا گروه‌های علوم تربیتی به تدریس آن مشغول می‌باشند. بعضاً می‌توان به استفاده از استادان دارای تخصص در رشته‌های غیر علوم تربیتی، متناسب با نیازهای تربیت حرفه‌ای عام با ماهیت نظری آن نیز اندیشید. مثلاً بحث اخلاق

---

### 1. Injection based

### 2. Theme based

۳. قبل از ورود به این مرحله که معرف تصمیم فرد برای ورود به حرفه معلمی است، می‌توان با تدارک یک برنامه آشنایی با شغل معلمی به آنان کمک کرد تا تصمیم دقیق‌تر و هوشمندانه‌تری اتخاذ کنند. در برخی از برنامه‌های تربیت معلم در فرانسه متقاضیان مکلف می‌شوند طی یک برنامه یک هفته‌ای در مدرسه حضور پیدا کنند و به مشاهده از نزدیک جریان‌ات درون و پیرامون مدرسه بپردازند تا حس حضور و زیست در مدرسه را به شکلی تجربه نمایند. این بخش قاعدتاً باید با همکاری موثر آموزش و پرورش به اجرا گذاشته شود (سخنرانی کلیدی دکتر زهرا بازرگان در همایش برنامه درسی تربیت معلم، ۱۱ اسفند ۱۳۸۹، دانشگاه شهید رجایی)

حرفه‌ای ترجیحاً با تخصیص معلمی را می‌توان نام برد که گنجاندن آن در برنامه آموزشی معلمان بسیار سودمند ارزیابی می‌شود (قراملکی، ۱۳۸۹) و در تحولات برنامه‌درسی تربیت معلم کره جنوبی نیز این مقوله مورد تاکید قرار گرفته است (مهرمحمدی، ۱۳۹۱). نمونه دیگر از مباحث سودمند برای معلمان آینده که می‌توان ضرورت آن را مدلل ساخت مبحث عصب‌شناسی تربیتی است که در صورت گنجانده شدن در برنامه این بخش نیازمند رجوع به استادان خارج از دانشکده‌های علوم تربیتی با ساخت و بافت فعلی است (نوری، ۱۳۸۹). طول این دوره را باید حداقل ۲ و حداکثر ۴ نیمسال در نظر گرفت. بالاخره اینکه از آن جهت این لایه، لایه تربیت حرفه‌ای عام نام‌گذاری شده است که آموزش‌ها معطوف به درس یا حوزه یادگیری خاصی نیست. این نیز بازتاب‌دهنده شرایط کنونی دانشکده‌ها و گروه‌های علوم تربیتی در کشور ماست که از وجود برنامه‌های درسی و استادان متخصص آموزش در رشته‌های مختلف چندان بهره‌ای نبرده‌ایم و از این جهت نسبت به کشورهای پیشرو عقب ماندگی محسوسی را تجربه می‌کنیم. بدیهی است به هر میزان این نقیصه برطرف شود، آموزش‌های این مرحله از برنامه تربیت معلم پیش از خدمت ضمن حفظ صفت نظری، صفت عام خود را و خواهند نهاد.

#### • تکالیف آموزش و پرورش<sup>۱</sup>

**ضلع سوم:** تربیت (تجربه) حرفه‌ای خاص یا معطوف به رشته تحصیلی (حوزه آموزشی) در چارچوب آنچه شولمن دانش تربیتی محتوا (PCK) و متعاقباً دانش تربیتی محتوای آمیخته با فناوری (TPCK) نام‌گذاری کرد (شولمن، ۱۹۸۷). نکته اساسی درباره این مرحله آن است که

---

۱. مراکز تربیت معلم موجود در آموزش و پرورش گرچه می‌توانند هسته‌های اولیه موسساتی را تشکیل دهند که با بازسازی و تقویت آنها وظایف آموزش و پرورش در امر تربیت معلمان آینده ساماندهی و پیگیری شود اما نام و ماموریت این مراکز ضرورتاً باید تغییر داده شود. چرا که عنوان فعلی به کژتابی‌ها و سوء تفاهماتی در زمینه تربیت معلم دامن می‌زند. مهم‌تر از همه، این کژتابی که تربیت معلم امری منحصرأ آموزش و پرورشی است. پیشنهاد می‌شود در عوض از عنوانی شبیه «آکادمی حرفه‌ای معلمان» (Professional Academy of Teachers/PAT) استفاده شود. این عنوان از آنچه در سال‌های اخیر با راهنمایی مایکل کانلی در آموزش و پرورش مصر رخ داده است اقتباس شده است. گرچه با بررسی‌های انجام شده معلوم شد این آکادمی‌ها در مصر کارکرد و ماموریت ضمن خدمتی دارند و با آنچه مورد توجه نگارنده در این الگوست تفاوت دارد (مکاتبات شخصی نگارنده با مایکل کانلی و یکی از مجریان طرح در کشور مصر، خانم دکتر مالک زالوک، ۲۱ اکتبر ۲۰۱۰). در ذیل توضیحات مربوط به ضلع چهارم توضیحات بیشتری در این زمینه ارائه شده است. بازسازی ماموریت مراکز کنونی تربیت معلم نیز در چارچوب تکالیف آموزش و پرورش تربیت معلم است که در این مقاله مورد بحث قرار گرفته است.

آموزش با محوریت مسائل متأثر از تجربه میدانی (مدرسه‌ای) دانشجو معلم سامان می‌یابد. در نتیجه این مولفه از برنامه پیشنهادی به شکل ترکیبی یا پیوسته با مولفه مانوس تمرین معلمی/ کارورزی که در برنامه‌های سنتی تربیت معلم نیز تعبیه شده است به اجرا گذاشته می‌شود. طول دوره تمرین معلمی آمیخته با آموزش‌های نظری معطوف به رشته، که بدون تردید مهم‌ترین بعد برنامه پیشنهادی است و بیشترین برد را در شکل‌گیری قابلیت‌های حرفه‌ای معلمان دارا می‌باشد، بین ۱ سال تا ۲ سال پیشنهاد می‌شود که متناسب با افزایش امکانات مورد نیاز به سمت ۲ سال میل خواهد نمود. در بعد میدانی فعالیت‌ها طی این دوره، دانشجو معلم ممکن است طبق برنامه‌ریزی بعمل آمده به فعالیت‌های متنوعی چون عهده‌دار شدن مسئولیت تدریس، ایفای نقش دستیاری برای معلمان کارآموده، مشاهده کلاس‌های معلمان کارآموده و مبتدی و ... بپردازد. توضیح بیشتر درباره این مولفه آنکه اجرا در چارچوب الگوی «رفت و برگشتی»، رفت و برگشت دانشجو معلم میان مدرسه و آکادمی تربیت حرفه‌ای معلمان، اتفاق می‌افتد. ایده رفت و برگشتی با اندیشه تامل بر عمل<sup>۱</sup> (نه تامل حین عمل) دونالد شون (۱۹۸۳) و خصوصاً اندیشه عملی (پرکتیکال) یا عمل فکورانه<sup>۲</sup> مورد تاکید ژوزف شوآب (۱۹۶۹) سازگار است و با آنچه نگارنده از آن با عنوان طرح برنامه‌درسی دارای ویژگی «وارونگی» یاد کرده نیز همسوست (مهرمحمدی، ۱۳۸۸). وارونگی در معنای نخستین آن معرف تقدم تجربه کلینیکی یا میدانی بر تجربه نظری است که وارونه ساختن تقدم و تأخر متعارف در برنامه‌های درسی تربیت حرفه‌ای است. لیکن با توسعه مفهومی به وارونه کردن «نگاه سلسله مراتبی» نسبت به تجربه کلینیکی و عملی می‌توان رسید که در آن دیگر دانش نظری فضلی نسبت به دانش عملی ندارد. بلکه حتی ارزش دانش سازمان یافته نظری مدیون ذهن آمیخته با مساله و مستعد بهره برداری از آن است (همان). البته همانگونه که بحث شده است وارونگی به منزله یک رویکرد طراحی برنامه درسی یا در این مقام رویکرد اجرای مولفه سوم برنامه درسی تربیت معلم، می‌تواند الگوهای عملیاتی مختلف داشته باشد (مهرمحمدی و محمودی، ۱۳۹۲). مثلاً برگزاری سمینار در آکادمی در پایان هر هفته و به دنبال صرف چند روز آغازین هفته در مدرسه یا برگزاری این سمینار در فواصل زمانی طولانی‌تر. تجربه دانشگاه آکسفورد انگلستان با آنچه مراد از این مولفه است هماهنگی

- 
1. Reflection on action
  2. Deliberation

داشته و یکی از الگوهای عملیاتی آن به حساب می‌آید. این دانشگاه دوره‌ای یک ساله برای کسانی که به حرفه معلمی می‌اندیشند برگزار می‌کند که ۸۰ درصد زمان در این سال در مدرسه سپری می‌شود. دانشجوی معلمان روزهای پایان هفته را در دانشکده تربیت معلم می‌گذرانند (رجوع شود به: طلائی، سخنرانی ارائه شده در همایش برنامه‌درسی تربیت معلم، ۱۳۸۹).

آیزنر نیز که از اندیشمندان نامی عرصه تعلیم و تربیت در عصر حاضر است و به عنوان دانشجوی شوآب خود را وامدار او می‌داند (۱۹۸۴)، در مقام دیگری به نقد دیدگاه پرکتیکال شوآب پرداخته<sup>۱</sup> که در آن از محوریت قائل شدن برای «مدرسه» در «تربیت معلم آینده» سخن به میان آمده است و «قلب تربیت معلم» را مدرسه و نه دانشگاه دانسته است (۲۰۰۲، ص ۳۸۴). لذا در چارچوب پیشنهادی آیزنر به الگوی پیشنهادی در این مقاله نگرستن دور از واقع نیست. اهمیت این نکته در آن است که آشکار می‌سازد بُعد انقلابی اتفاقی که در قالب این الگوی برنامه و چگونگی اجرای آن باید بیفتد متوجه نقشی است که آموزش و پرورش باید ایفا نماید. نقش دانشگاه گرچه مهم قلمداد شده است اما با کارکرد سنتی دانشگاه که به طرز غالب کارکرد دانشی و آکادمیک است همسو است و مقدمه‌ای لازم بیش نیست.

یک سازوکار اجرایی موثر برای این دوره که کمتر مورد توجه قرار گرفته است «کارنمای تفکر یا عمل فکورانه»<sup>۲</sup> است. براساس برآورد کریگ و راس (۲۰۰۸)، این مکانیزم هم متأثر از اندیشه‌های شوآب است. «کارنمای الکترونیکی تفکر یا عمل فکورانه»<sup>۳</sup> هم در سطح جهان به عنوان یک ساز و کار اجرایی مفید در این دوره به کار گرفته شده است. کوئی یون لین (۲۰۰۸) به ارزیابی تجربیات حاصل از بکارگیری این نوع کارنما پرداخته است. از این کارنها در ارشیابی از عملکرد دانشجوی معلمان نیز می‌توان بهره جست.

یک ظرفیت مناسب دیگر در خدمت اجرای هر چه بهتر این مولفه ظرفیتی است که باز هم فناوری‌های جدید به ارمغان آورده و با کارنمای الکترونیکی تفکر قرابت دارد. نگارنده در سفر مطالعاتی خود به هندوستان (بهمن سال ۱۳۸۹) و در نشست با مسئولان «موسسه مرکزی فناوری آموزشی»<sup>۴</sup> وابسته به «شورای ملی تحقیقات تربیتی و آموزش»<sup>۵</sup> این کشور، به این نکته

۱. این نقد در خلال توضیحات مربوط به ضلع چهارم توضیح داده شده است.

2. Reflective portfolio

3. E-Portfolio

4. Central Institute for Educational Technology (CIET)

5. National Council for Educational Research and Training (NCERT)

پی‌برد که در برنامه‌های تربیت معلم ضمن خدمت و بلافاصله پس از برگزاری هر دوره آموزشی، مدرس دوره مکلف به راه اندازی یک شبکه اجتماعی اختصاصی با استفاده از سایت‌هایی مانند رخ‌نما (فیس بوک) است تا زمینه تداوم تعاملات میان شرکت‌کنندگان در این دوره کوتاه مدت فراهم شود و در واقع دوره کوتاه مدت به دوره‌ای بلند مدت تبدیل شود. از این ظرفیت در این مولفه تربیت معلم پیش از خدمت نیز باید به نیکوئی بهره برداری کرد و در طول این دوره ارتباط میان دانشجوی معلمان یک دوره خاص، مدرسان آکادمی‌های تربیت حرفه‌ای و معلمان راهنما در مدارس را غنا و توسعه بخشید. گواهینامه صلاحیت حرفه‌ای معلمان در پایان این مرحله و با استفاده از ابزار آزمون یا ابزارهای متکی به داده‌های کیفی برگزار می‌گردد.<sup>۱</sup>

پیش از خاتمه بخشیدن به توضیحات مربوط به این مولفه مجدداً تاکید می‌نماید که انتظار از «آکادمی‌های تربیت حرفه‌ای معلم» آموزش و پرورش که محمل اجرای این مولفه تعیین کننده برنامه تربیت معلم می‌باشند بسیار جدی است و با وضع فعلی مراکز تربیت معلم از حیث ساختار و منابع مادی و انسانی بسیار تفاوت خواهد داشت. انجام تکالیف تخصصی در چارچوب این الگو توسط آموزش و پرورش را نباید نوعی همراهی با وضع موجود و محافظه کارانه تلقی کرد. آموزش و پرورش برای انجام این تکلیف نیاز به تدارک اقدامات وسیع و بی‌سابقه از نظر منابع انسانی و سایر عوامل پشتیبانی کننده دارد که در حال حاضر تنها قالب و پوسته آنها وجود دارد. مهم‌ترین زیرساخت البته «تربیت مدرس تربیت معلم» است که از میان افراد دارای صلاحیت‌های ویژه مانند سابقه تدریس ممتد با مشارکت دانشگاه‌ها تربیت خواهند شد.

سرمایه‌گذاری روی تأسیس آکادمی‌های تربیت حرفه‌ای معلم با توسعه کیفی و در مرحله بعد کمی مراکز تربیت معلم موجود برای ایفای چنین نقش خطیری در فرایند تربیت معلم باید جزء اولویت‌های اصلی آموزش و پرورش باشد. البته آموزش و پرورش می‌تواند در این جهت

---

۱. گواهینامه صلاحیت باید در مقاطع مشخصی (مثلاً هر ۵ سال یکبار) با توجه به استانداردهای آموزش ضمن خدمت تمدید شود. مهم این است که در این نوع تقسیم کار پیوستگی و استمرار تربیت معلم یا پایان نیافتن آن با دریافت نخستین گواهینامه صلاحیت نیز دیده شده و کل ظرفیت ایجاد شده در آموزش و پرورش و رویه‌هایی که برای تربیت حرفه‌ای پیش از خدمت مورد استفاده بوده، در تربیت حرفه‌ای حین خدمت نیز تداوم خواهد یافت. این نیز خود بر اساسی بودن نقش آموزش و پرورش در فرایند تربیت معلم به معنای عام، در مقایسه با نقش دانشگاه‌ها دلالت دارد.

هوشمندانه از کلیه ظرفیت‌های بخش خصوصی نیز استفاده کند و تمام استعداد‌های پراکنده موجود در سطح جامعه را به این مسیر هدایت کرده از آنها نهایت بهره برداری را بنماید. استفاده از ظرفیت معلمان بازنشسته و تشویق آنان به تاسیس آکادمی‌های تربیت حرفه‌ای معلم خصوصی یکی از اقدامات قابل تصور است.

**ضلع چهارم:** برنامه‌ریزی ویژه برای مدیریت بهینه سال نخست ورود معلم به مدرسه و کلاس درس<sup>۱</sup> است که از تکالیف جدی و اساسی آموزش و پرورش است. این حلقه پایانی حامل این معنای مهم است که تربیت حرفه‌ای باید در ورای آنچه در مرحله پیشین اتفاق می‌افتد و پس از آنکه دانشجوی معلم موفق به دریافت گواهینامه صلاحیت معلمی می‌شود نیز به شکل سازمان یافته استمرار داشته باشد. لذا این مولفه از آموزش‌های پیش از خدمت به شکل طبیعی به آموزش‌های ضمن خدمت که آنهم در آموزش و پرورش سامان می‌یابد وصل می‌شود. غفلت از این مولفه که به دلیل ماهیت ضمن خدمتی قائل شدن برای آن از دستور کار تربیت معلم پیش از خدمت خارج می‌ماند خسارت‌های زیادی را در شکل فرسایش شغلی و خروج زود هنگام از حرفه معلمی به بار می‌آورد. با خروج زود هنگام معلم از چرخه تعلیم و تربیت<sup>۲</sup>، گوئی تمام سرمایه گذاری‌ها به باد داده شده و فنا می‌شود. برای عینی‌تر ساختن مساله می‌توان به تجربیات برخی کشورها در این زمینه اشاره کرد. مثلاً در امریکا ترک حرفه معلمی یک معضل قابل توجه تلقی می‌شود. نرخ ترک زود هنگام حرفه معلمی از ۶ درصد در سال تحصیلی ۱۹۸۸-۱۹۸۹ به ۸ درصد در سال تحصیلی ۲۰۰۴-۲۰۰۵ افزایش یافته است (Palmer, 2007). برای مقابله با این معضل مطالعات و به دنبال آن سیاست‌های ویژه‌ای تدارک دیده شده است که مهم‌ترین آن همان برنامه‌های از نوع «اینداکشن» است که طی آن معلمان تازه وارد از پشتیبانی‌های ویژه حرفه‌ای برخوردار می‌شوند (NASBE, 2012؛ مهرمحمدی، ۱۳۷۱؛ Lieberman and Miller, 2000). در مصر نیز نهادهای مستقلی، با عنوان آکادمی حرفه‌ای معلمان، برای پشتیبانی حرفه‌ای از معلمان و ارتقاء سطح صلاحیت‌های حرفه‌ای آنان شکل گرفته است که بخشی از توجهات آن‌ها معطوف به حمایت از معلمان تازه‌کاری است که پس از اتمام دوره تربیت معلم پا به عرصه مدرسه می‌گذارند (مکاتبات شخصی نگارنده با مایکل کانلی و یکی از مجریان طرح در کشور مصر،

---

1. Induction  
2. Teacher burn out

خانم دکتر مالک زالوک، ۲۱ اکتبر ۲۰۱۰). در ژاپن نیز براساس اطلاعات موجود میزان فرسایش افزایش چشمگیری داشته (ساتو و آسانوما، ۲۰۰۰، ص ۱۲۸) و مثلاً میزان درخواست مرخصی طولانی مدت استعلاجی که علت آن نابسامانی‌های روانی گزارش شده است به نسبت ده سال پیش به بیش از دو برابر افزایش یافته و در سال ۲۰۰۹ بالغ بر ۵۵۰۰ مورد برآورد شده است (آسانوما، مکاتبات شخصی). بر همین اساس در ژاپن نیز برنامه ویژه حمایت از معلمان تازه کار (سال نخست ورود به حرفه)<sup>۱</sup> تدارک دیده شده است که برنامه‌ای ۶۰ روزه است (همان، ص ۱۱۵). به طور کلی دوره سوم اصلاحات برنامه‌درسی تربیت معلم (آسانوما، ۲۰۱۱) از جمله با طراحی و اجرای همین برنامه یکساله برای معلمان به تازگی استخدام شده شناسانده می‌شود. از سوی دیگر آسانوما (مکاتبات شخصی با نگارنده) با توجه به سنتی که در نظام آموزشی ژاپن با عنوان درس پژوهی<sup>۲</sup> جاری و ساری است (آرانی، کی سوکه و کسه گارد، ۲۰۱۰)، این سنت را پایدارترین و موثرترین تدبیر برای پشتیبانی از معلمان می‌داند و آن را به مراتب کارآمدتر از هر تدبیر بوروکراتیک دیگر برای جلوگیری از چنین ضایعاتی ارزیابی می‌کند. در ژاپن، بدین ترتیب و در مجموع در مورد ژاپن یا باید تز برتری درس پژوهی مورد تاکید آسانوما را با تردید پذیرفت، چون به هر حال موجب رفع دغدغه نشده و برنامه ۶۰ روزه تدارک دیده شده است، یا اینکه باید درباره میزان فراگیری آن و تبدیل شدن آن به یک سنت پایدار یا فرهنگ در نظام آموزشی، تز آرانی، تردید روا داشت.

به هر روی شاهد هستیم در یک چرخش نگرشی و تصمیم راهبردی، حداقل سال نخست ورود به حرفه معلمی بیش و کم به عنوان جزئی از برنامه تربیت معلم پیش از خدمت پذیرفته شده که برنامه‌ریزی و برنامه‌های خاص خود را طلب می‌کند تا این مشکل به شکل اساسی قابل رفع باشد. توجیه نظری دیگر برای این مولفه از برنامه تربیت معلم پیشنهادی، اعطاء فرصت برای تأمل حین عمل (شون، ۱۹۸۳) به معلمان تازه کار و تأمل بر تاملات حین عمل<sup>۳</sup> او از طریق مشاوره‌هایی است که توسط معلم راهنما به او داده می‌شود، در شرایطی است که خروج از کسوت «دانشجو معلمی» و ورود به عرصه خطیر و واقعی معلمی اتفاق افتاده است. اینجاست که برای نخستین بار مسئولیت اصلی تدریس بر عهده دانش‌آموخته تربیت معلم گذاشته شده و

---

1. First year novice teacher program

2. Lesson study

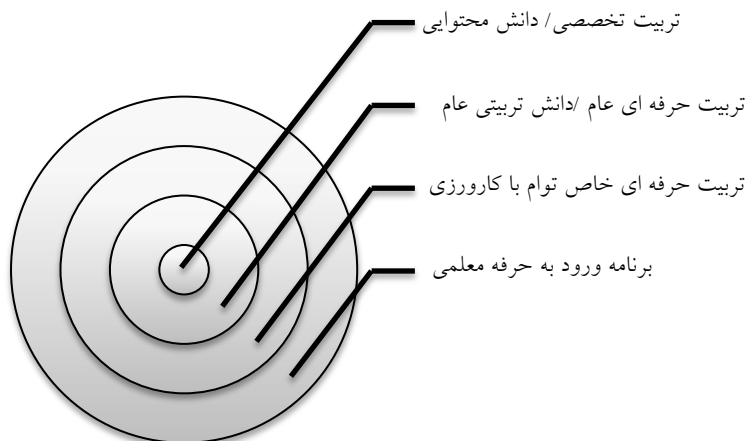
3. Reflection on reflection in action

او باید ظرفیت‌ها و قابلیت‌های کسب شده در سه مرحله پیشین را در حین عمل تدریس، و آنهم تدریسی که دیگر فارغ‌البالی ذاتی مرحله کارورزی را ندارد و روح تنش‌زدای کارورزی (به اصطلاح تمرین معلمی) بر آن حاکم نیست، بکار بندد. با استفاده از بیان آیزنر که در مولفه سوم نیز مورد اشاره قرار گرفت می‌توان گفت در این دوره یک ساله، که بدین ترتیب به بخش رسمی و پایانی برنامه تربیت معلم بدل می‌شود، قابلیت‌های حرفه‌ای در بعد هنری و یا از نوع هنری آن مورد توجه و تاکید قرار می‌گیرد و خلاقیتی اساسی که او در برنامه‌های جاری تربیت معلم شناسایی کرده است بر طرف می‌شود (آیزنر، ۲۰۰۲). تمایز قابلیت‌های حرفه‌ای در بعد هنری<sup>۱</sup> با قابلیت‌های حرفه‌ای در بعد عملی<sup>۲</sup> از نظر آیزنر، در آنی و بالبداهه بودن کنش‌های معلم در لحظه لحظه کلاس درس است که با حس تناسب با موقعیت و موضوع<sup>۳</sup> به هنگام ارائه یک مثال، ادای توضیحات تکمیلی، استفاده از ترفندی برای برانگیختن دانش آموزان و ... سروکار دارد (همان، ص ۳۸۳). پیش نیاز تحقق این قابلیت و سنجش یا ارزیابی آن توسط معلمان خبره راهنما، قرارگرفتن در موضع تمام و کمال معلمی یا عهده دار شدن مسئولیت مستقیم تدریس و لذا تدارک دوره‌ای است که در ادامه دوره دانشجوی معلمی قرار می‌گیرد.

### جمع بندی

شکل زیر بازنمایی تصویری ساده از الگویی است که مورد بحث قرار گرفت. چهار دایره متحدالمركز هر یک معرف یکی از مولفه‌ها یا اضلاع برنامه درسی تربیت معلم پیشنهادی است که اجرای آن مستلزم تقسیم کار مبتنی بر ماموریت‌ها و وظایف ذاتی دستگاه آموزش و پرورش و آموزش عالی کشور است. این تصویر البته از حیث اینکه نوعی انباشتگی مکانیکی مرحله بعد بر مرحله قبل را به ذهن بیننده متبادر می‌کند وافی به مقصود نیست. چرا که این رابطه بسیار پیچیده‌تر از یک رابطه خطی و منظم است و به صور ناشناخته و ضمنی و البته نیازمند پژوهش، تجربیات هر یک از مراحل تجربیات مرحله بعد را متاثر ساخته یا خود تحت تاثیر آن قرار می‌گیرد.

- 
1. Artistry
  2. Phronesis
  3. Rightness of fit



شکل ۱: ساختار چهاروجهی/ لایه‌ای برنامه تربیت معلم پیش از خدمت در یک نگاه

کلام آخر این نوشتار ارائه یک پیشنهاد است. نگارنده به کلیه کسانی که دلمشغولی تربیت معلم دارند، اعم از دانشگاهیان و اصحاب آموزش و پرورش، به یک ضرورت تاریخی توجه می‌دهد که عبارتست از اقدام به امر مغفول تولید «سند ملی برنامه‌درسی تربیت معلم<sup>۱</sup>». در فرایند تولید چنین سندی در سطح ملی، اجماع جوامع ذی‌مدخل و ذیصلاح علمی و اجرایی درباره شئون مختلف برنامه‌درسی تربیت معلم، طراحی، تدوین، اجرا و ارزشیابی، به وقوع خواهد پیوست و بدین ترتیب مبنای تفاهمی برای اقدامات اجرایی بدست خواهد آمد. همچنین در چنین فرایندی می‌توان پیشنهادهایی از آن دست که در این مقاله مطرح شد مورد نقد و ارزیابی قرار گرفته و کاستی‌های احتمالی آن برطرف گردد. این پیشنهاد یعنی تولید سند ملی برنامه‌درسی تربیت معلم، خوشبختانه دارای یک سابقه عینی و عملی است. نظام آموزش و پرورش هندوستان که برای ساماندهی به امر خطیر تربیت معلم یک شورای ملی تشکیل داده است (NCTE<sup>۲</sup>)، در سال ۲۰۰۹ مبادرت به چنین کاری کرده است که می‌تواند به عنوان یک تجربه مفید مورد استفاده قرار گیرد. گرچه احتمالاً و همراه با اظهار تأسف می‌توان گفت به احتمال قوی با تصویب اساسنامه دانشگاه فرهنگیان باب گفتگو در این زمینه بسته شده و فرصت عمل به چنین پیشنهادی از دست رفته است.

1. National Curriculum Framework for Teacher Education (NCFTE)  
2. National council for teacher Education

## منابع

- اساسنامه دانشگاه فرهنگیان (۱۳۹۱). معاونت آموزشی و پژوهشی دانشگاه فرهنگیان.
- بازرگان، زهرا (۱۳۸۹). نوآوری در تربیت معلم فرانسه. سخنرانی کلیدی در همایش برنامه‌درسی تربیت معلم، دانشگاه شهید رجایی.
- قراملکی، فرامرز (۱۳۸۹). درآمدی بر اخلاق حرفه‌ای. انتشارات سرآمد.
- سند راهبردی تحول نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۰)، شورایی عالی انقلاب فرهنگی.
- طلائی، ابراهیم (۱۳۸۹). واکاوی «الگوی آنترنی تربیت معلم» در دانشگاه آکسفورد و ارائه دلالت‌هایی برای نظام تربیت معلم کشور. سخنرانی ارائه شده در همایش برنامه‌درسی تربیت معلم. دانشگاه شهید رجایی تهران.
- طرح جامع منابع انسانی آموزش و پرورش (۱۳۸۹). دبیرخانه شورایی عالی آموزش و پرورش.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۷۱). نگاهی به شیوه اصلاح و نوع اصلاحات ضروری در تربیت معلم. فصلنامه تعلیم و تربیت. سال هشتم، شماره ۳۱، ص ۳۷-۵۵.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۸). «وارونگی» و تلفیق در طراحی برنامه‌های درسی آموزش عالی: اندیشه‌های مکمل و مغفول. مقاله ارائه شده در نهمین همایش سالانه انجمن مطالعات برنامه‌درسی ایران، دانشگاه تبریز.
- مهرمحمدی، محمود و محمودی، فیروز (۱۳۹۲). وارونگی: رویکردی نوین به طراحی برنامه‌های درسی معطوف به تربیت حرفه‌ای (با تأکید بر علوم تربیتی). دوفصلنامه مطالعات برنامه‌درسی آموزش عالی. شماره ۷.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۱). معلم و تربیت معلم در جمهوری کره و تأملی در وضعیت متناظر آن در جمهوری اسلامی ایران. ارائه شده در نشست سفر مطالعاتی کره جنوبی، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
- نوری، علی و مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۹). تبیین انتقادی جایگاه علوم اعصاب در قلمرو دانش و عمل تربیتی. تازه‌های علوم شناختی. سال دوازدهم، شماره ۴۶، ص ۸۳-۱۰۰.
- Asanuma, S. (2011). The contemporary teacher education curricula in Japan: Their issues and prospect. Paper presented in ICESA's 10<sup>th</sup> annual conference, Shaheed Rajaee University, Tehran, Iran.
- Cochran-Smith, M. and Zeichner, K.M. (Eds.) (2009). Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher

- Education. Published for the American Educational Research Association (AERA) by Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Craig, Cheryl, and Vicki Ross. "Cultivating the Image of Teachers as Curriculum Makers." *The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction*. 2008. SAGE Publications.
  - Eisner, E. (2002). From Episteme to Phronesis to Artistry in the Study and Improvement of Teaching. *Teaching and Teacher Education*. Pp. 375-385
  - Eisner, E. (1984). No Easy Answer: Joseph Schwab's Contributions to curriculum. *Curriculum Inquiry*. 14:2
  - National Curriculum Framework for Teacher Education (NCFTE). National Council for Teacher Education, 2009. New Delhi. India
  - Lieberman, A. and Miller, L. (2000). Teaching and Teacher Development: A New Synthesis for a New Century. In Brandt, R. (Ed.), *Education in the New Era*. ASCD Yearbook.
  - Qiuyun, Lin (2008). Preservice teachers' learning experiences of constructing e-portfolios online. *Internet and Higher Education* 11, 194-200.
  - Sato, M. and Asanuma, S. (2000.) Japan. In: *Teacher Education in the Asia-Pacific Region: A Comparative Study*. Morris, P. and Williamson, J. (Eds.). Falmer Press. New York
  - Schwab, J.J. (2004; 1969) *The Practical: A Language for Curriculum*, in: D.J. Flinders; S.J. Thornton (Eds.) *The Curriculum Studies Reader* (2nd Edition), New York: Routledge Falmer
  - Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1). 1-22.
  - Schon, D. (1983). Chapter Three: From Technical Rationality to Reflection in Action. In: *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
  - Sarkar Arani, M.R. and Keisuke, F. and Lassegard, J. P. (2010). Lesson Study as Professional Culture in Japanese Schools: A Historical Perspective on Elementary Classroom Practices. *Japan Review*. 22: 171-200
  - Short, E. C. (1991) (Editor). *Forms of Curriculum Inquiry*. State University of New York Press
  - *Teacher Induction: Improving State Systems for Supporting New Teachers* (March 2012). National Association of State Boards of Education (NASBE), 2121 Crystal Drive, Suite 350, Arlington, Virginia 22202.
  - Wee, K. N. L. (2004). *Jump Start Authentic Problem-Based Learning*. Singapore: Prentice Hall.



رویکردهای معلمان ریاضی به «گوش‌دادن» در کلاس‌های درس: یک مطالعه پدیدارنگاری

## Mathematics Teachers' Approaches to "Listening" in Mathematics Classes: A phenomenographic approach

Z. Gooya (Ph.D)

M.R. Fadaie (Ph.D)

Z. A'gah

**Abstract:** The ways that mathematics teachers listen to students' explanation, influence their understanding of students and their teaching activities. If teachers be informed about different ways of "listening" to students' ideas and conceptions concerning mathematics, they might be able to use listening as an effective teaching method to enhance students' mathematical learning. The related literature indicates that teachers' familiarity with different "listening" approaches, could potentially help them to set up the stage for more interaction between students, teachers, and their learning environments. In such cases, students are gradually become skillful in realistically assessing their ideas, revising them and deepening their mathematical learning. We, thus, designed and conducted a study with five mathematics teachers in grades 6 to 8, to learn more about the ways they listened to students in their mathematics classes. All participants were volunteered female teachers with at least bachelor degree in mathematics. The research paradigm of the study was qualitative and the research method was phenomenography. Therefore, observations and interviews were the main instruments for the data collection. As Marton (1988) suggested, the categories of descriptions made up the main results of this research. So, the findings are three major and distinct categories to reveal the commonality and differences of the nature of "listening" concerning mathematics teachers in their classrooms. These categories had great consistency with Davis' (1997) theoretical framework of three approaches to "listening" including; evaluative, interpretive and hermeneutic.

**Key Words:** Listening, mathematics teaching, mathematics teacher at guiding cycle, evaluative listening, interpretive listening, hermeneutic listening.

زهرا گوویا<sup>۱</sup>

محمدرضا فدایی<sup>۲</sup>

زینب آگاه<sup>۳</sup>

چکیده: آشنایی معلمان با ماهیت «گوش‌دادن» به ایده‌ها و نظرات ریاضی دانش‌آموزان در کلاس درس و شناخت انواع آن، می‌تواند فرصت مناسبی ایجاد کند تا بتوانند از «گوش‌دادن»، به عنوان یک روش تدریس مؤثر جهت ارتقای یادگیری ریاضی دانش‌آموزان استفاده کنند. پیشینه پژوهشی در این حوزه نشان می‌دهد که آشنایی معلمان ریاضی با اهمیت «گوش‌دادن» و انواع آن، می‌تواند به معلمان ریاضی کمک کند تا دانش‌آموزان را در وضعیتی قرار دهند که از طریق تعامل با یکدیگر و با محیط یادگیری، به تدریج توانایی ارزیابی واقع‌بینانه ایده‌هایشان را افزایش داده و آن‌ها را اصلاح کنند و بدین ترتیب، یادگیری خود را عمیق‌تر کنند. به دلیل اهمیت این موضوع، پژوهشی پدیدارنگارانه طراحی شد تا چگونگی گوش‌دادن معلمان ریاضی دوره راهنمایی پایه‌های ۶ تا ۸ مطالعه شود. مشاهدات مستمر کلاسی و مصاحبه با معلمان آن کلاس‌ها، به پژوهشگران فرصت داد تا بتوانند تشابهات و تفاوت‌های انواع «گوش‌دادن» معلمان ریاضی را به ایده‌ها و نظرات دانش‌آموزان، در سه دسته مقوله‌بندی کنند. سپس دریافتند که سه مقوله ساخته شده، با سه رویکرد متفاوت «گوش‌دادن ارزیابانه»، «گوش‌دادن تفسیری» و «گوش‌دادن هرمنیوتیک» که دیویس (۱۹۹۷) شناسایی کرده بود سازگارند. بدین سبب در این تحقیق، از همان برچسب‌ها برای ارجاع به این سه مقوله استفاده شد. در این مقاله، با تمرکز بر مشاهده سه کلاس درس و نظرات سه معلم که از طریق مصاحبه شناسایی شدند، تمایز بین این سه نوع «گوش‌دادن» نشان داده می‌شود و به دلیل این که این سه معلم، هر یک به نوعی معرف این سه رویکرد بودند، برای آن‌ها نام مستعار و تمثیلی «خانم قضاوتی»، «خانم تفسیری» و «خانم تعاملی» انتخاب شده است.

**کلید واژه‌ها:** گوش‌دادن، روش تدریس ریاضی، معلمان ریاضی دوره راهنمایی، گوش‌دادن ارزیابانه، گوش‌دادن تفسیری، گوش‌دادن هرمنیوتیک.

۱. استاد دانشگاه شهید بهشتی تهران، Zahra\_gooya@yahoo.com

۲. استادیار دانشگاه شهید باهنر کرمان، fadaee\_mr@yahoo.com

۳. کارشناس ارشد آموزش ریاضی

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۱/۰۲/۰۹؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۲/۰۴/۲۷

## مقدمه و بیان مسئله

در سال ۱۹۹۱ میلادی، شورای ملی معلمان ریاضی آمریکا<sup>۱</sup> (NCTM)، «استانداردهای تدریس حرفه‌ای ریاضیات مدرسه‌ای» را در شش استاندارد منتشر کرد که یکی از این استانداردها، به «نقش معلم در گفت‌و شنود»<sup>۲</sup> اختصاص داشت. این شورا معتقد است که گفت و شنود معلم و دانش‌آموز، می‌تواند فضایی فراهم کند که در آن، تبادل اطلاعات به سهولت انجام گیرد، تعامل بین آن‌ها ایجاد شود و بستر مناسبی برای یادگیری معنا دار به وجود آید (کریمی فردین‌پور و گویا، ۱۳۸۶). در پژوهش‌های دوئر و انگلیش<sup>۳</sup> (۲۰۰۴) و دوئر<sup>۴</sup> (۲۰۰۶) و گویا (۱۹۹۲) نیز که در رابطه با روش‌های یاددهی- یادگیری در کلاس درس ریاضی انجام شدند، کار گروهی و بحث همگانی در کلاس، به عنوان سازوکارهای مناسبی برای تدریس ریاضی معرفی شدند و بر نقش گفت‌و شنود در به‌کارگیری کارآمد انواع روش‌های مشارکتی در یادگیری از جمله این دو سازوکار، تأکید شد. یافته‌های این پژوهش‌ها نشان دادند که معلم در گفت‌وگوهای کلاسی، فرصت پیدا می‌کند تا تعبیر و تفسیرهای دانش‌آموزان را حین ارایه کارهایشان بشنود و در آن‌ها تأمل کند. البته روش معلم در پاسخ به فعالیت‌های ریاضی دانش‌آموزان، و متناسب با آن تصمیم‌گیری برای بحث کلاسی و فراهم آوردن اطلاعات و راهنمایی‌های مورد نیاز، وابسته به چیزی است که او می‌بیند، می‌شنود و تفسیر می‌کند (دوئر، ۲۰۰۶). یعنی، درک معلم و تفسیر او از موقعیت‌های کلاس درس، در این‌که چه وقت، چرا و کدام روش را به کار گیرد مؤثر است. به گفته دوئر و انگلیش (۲۰۰۴)، گوش دادن متقابل به فرآیندهای فکری دانش‌آموزان، یک ابزار یادگیری برای معلمان فراهم می‌آورد که از طریق آن، می‌توانند ایده‌های ریاضی دانش‌آموزان را درک و از آن‌ها حمایت کنند. به باور آنان، این کار کمک می‌کند که معلمان، دانش‌آموزان را برای اصلاح و توسعه ایده‌هایشان به چالش بکشانند تا بتوانند در آینده، اندیشمندان ریاضی مقتدری شوند. اما بعضی معلمان ریاضی ضمن این بحث‌ها، یا استدلال دانش‌آموزان را نمی‌شنوند یا درک عمیقی از آن‌ها ندارند و بیشتر تمایل دارند پاسخ‌های دانش‌آموزان را به منظور ارزشیابی درستی جواب‌هایشان گوش دهند (هاید، بلوم، زیبک و ادوارد،<sup>۴</sup> ۱۹۹۹). عده‌ای دیگر هم تمایل دارند که

---

1. National Council of Teachers' of Mathematics (NCTM)

2. Discourse

3. Doerr & English

4. M. Kathleen Heid, Glendon W. Blume, Rose Mary Zbiek And Barbara S. Edwards

رویکردهای معلمان ریاضی به «گوش دادن» در کلاس‌های درس...

به منظور اصلاح و شناسایی بدفهمی‌های دانش‌آموزان، تصورات آن‌ها را راجع به مفاهیم ریاضی بشنوند (دیویس<sup>۱</sup>، ۱۹۹۷). به عنوان مثال، دوئر (۲۰۰۶) معتقد است که در بسیاری موارد، معلم برای رفع اشتباهات دانش‌آموزان، خودش وارد عمل می‌شود، مثال‌ها و توضیحات لازم را ارایه می‌دهد و بدین ترتیب، فرصت‌های بالقوه یادگیری را که دانش‌آموزان می‌توانند در آن‌ها نقش فعالی داشته باشند، محدود می‌کند.

در حقیقت، یافته‌های پژوهشی مرتبط با این موضوع نشان می‌دهند که تصویری که معلم از پدیده گفت‌وشنود کلاسی دارد، بر عملکرد او در کلاس درس تأثیر می‌گذارد. در نتیجه، با توجه به اهمیت این موضوع، مقاله حاضر که بخشی از یک پژوهش بزرگ‌تر است، بر شناخت و نشان دادن تمایز بین تصورات معلمان از گفت‌وشنود کلاسی متمرکز شد.

### پیشینه پژوهش

به گفته آرکاوی و آیسودا<sup>۲</sup> (۲۰۰۷)، منظور از «گوش دادن»، توجه دقیق معلم به شنیدن آنچه دانش‌آموزان می‌گویند، دیدن آنچه آن‌ها انجام می‌دهند، و تلاش برای فهم آن گفتارها و شناخت منشأ آن‌هاست. در واقع، «گوش دادن» تنها به «گوش فرادادن» محدود نمی‌شود و شامل مشاهده و احساس کردن نیز هست (ین<sup>۳</sup>، ۱۹۸۴). با این اوصاف، دیویس (۱۹۹۴) بین «گوش دادن» و «شنیدن» تفاوت قایل شده است. از نظر وی، «شنیدن» تنها وابسته به حواس است و نوعی هوشیاری نسبت به صداهاست، ولی وابسته به تفسیرها نیست. در حالی که به اعتقاد وی، «گوش دادن» عمدی است و با تمرکز بر روی چیزی برای تفسیر آن، همراه است. به دلیل این ویژگی، دیویس (۱۹۹۷)، به بررسی عمیق‌تر «گوش دادن» پرداخته و انواع آن را در سه دسته قرار داده است.

### انواع روش‌های گوش دادن

در ادبیات پژوهشی آموزش ریاضی، منظور از «گوش دادن»، فراهم کردن فضایی مناسب برای گفت‌وشنود در کلاس درس ریاضی است. یعنی، هدف ایجاد قانونی برای گوش دادن نیست، بلکه تبیین چارچوبی است که معلمان ریاضی بتوانند از آن، به عنوان ابزار مفهومی سودمندی برای تدریس ریاضی در کلاس درس استفاده کنند. معلمان بر اساس چنین چارچوبی، می‌توانند

- 
1. Davis
  2. Arcavi & Isoda
  3. Yin

نوع گوش دادن خود را شناسایی کنند و در جهت ارتقای سطح یادگیری ریاضی دانش‌آموزان خود گام بردارند. دیویس (۱۹۹۷) در تحقیقات خود، انواع گوش دادن‌های معلمان ریاضی را به استدلال‌های ریاضی دانش‌آموزان در کلاس درس، در سه مقوله زیر قرار داد:

### ۱. گوش دادن ارزیابانه<sup>۱</sup>

در «گوش دادن ارزیابانه»، معلم به ایده‌های ریاضی دانش‌آموزان به منظور شناسایی اشتباهات و اصلاح بدفهمی‌های ریاضی آنان گوش می‌دهد. زمانی که دانش‌آموز پاسخ یا توضیح نادرستی را بیان می‌کند، معلم بلافاصله برای رفع بدفهمی او، شروع به توضیح دادن می‌کند و جواب درست را در اختیارش می‌گذارد. مثال زیر که برگرفته از دیویس (۱۹۹۷، صص. ۱۵۷ و ۱۵۸) است، نمونه‌ای از «گوش دادن ارزیابانه» یک معلم را نشان می‌دهد:

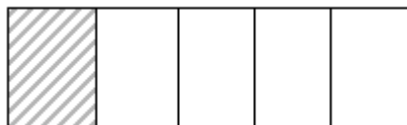
معلم قصد دارد جمع اعداد کسری را به دانش‌آموزان آموزش دهد. او جمع‌های زیر را بر روی تخته می‌نویسد:

$$\frac{1}{5} + \frac{1}{5} \qquad \frac{1}{8} + \frac{5}{8} \qquad \frac{1}{4} + \frac{1}{2}$$

و از دانش‌آموزان می‌پرسد که «کی داوطلب جواب بده؟»

یکی از دانش‌آموزان دستش را بلند می‌کند و در جواب کسر اول یعنی  $\frac{1}{5} + \frac{1}{5}$  پاسخ  $\frac{1}{10}$  را ارائه می‌دهد.

معلم با ارزیابی این پاسخ که نادرست است، سعی می‌کند با مثال زیر، دانش‌آموز را متوجه اشتباهش کند: «فرض کنین یه شکلات دارین که اونو به پنج قسمت مساوی تقسیم کردین. اگه یکی از این پنج قسمت رو داشته باشی، یعنی  $\frac{1}{5}$  داری [یک خانه را هاشور زد.]»



شکل ۱

و آگه  $\frac{1}{5}$  دیگه هم داشته باشی، یعنی دوتا از این قطعه‌ها رو داری [خانه دوم را هم هاشور زد]. حالا با هم چقدر می‌شه؟»



شکل ۲

با این توضیح، دانش‌آموز متوجه اشتباه خود شد و پاسخ صحیح  $\frac{2}{5}$  را فهمید. معلم رو به کلاس، برای اطمینان از این‌که همگی استدلال او را دنبال کرده‌اند، مجدداً پرسید که «پس یک‌پنجم به علاوه یک‌پنجم چقدر می‌شه؟» و همه دانش‌آموزان پاسخ «دو پنجم» را ارایه دادند. آنگاه معلم برای جمع‌بندی این درس اضافه کرد که «جمع کسرها نیز مثل جمع هر دو چیز دیگه‌س؛ جمع دو اسب، دو درخت، یا جمع دو «یک‌پنجم» که همه می‌شن دو تا ازون چیز؛ دو اسب، دو درخت و دو یک‌پنجم یعنی دو پنجم.»

تحلیل دیویس (۱۹۹۷) از این نمونه این است که معلم با «رویکرد ارزیابانه» به گوش دادن، برای هر سؤال، جوابی در ذهن دارد. اگر جواب مورد انتظارش را نشنود، اغلب جواب را خودش بیان می‌کند. او به دانش‌آموز فرصتی برای توضیح نمی‌دهد و به این ترتیب، فرصت یادگیری برای دانش‌آموز محدود می‌شود. در واقع، هدف معلم این است که توضیحاتش واضح باشد، مطلب را به دانش‌آموزان یاد دهد، اشتباهاتشان را برطرف سازد و مطمئن شود دانش‌آموزان همگام با او پیش می‌روند. همان‌طور که نمونه بالا نیز نشان می‌دهد، معلمانی که رویکرد ارزیابانه به گوش دادن دارند، به تکرار و توضیح مطالب بیش از گوش دادن و بحث کردن اهمیت می‌دهند (کرسپو<sup>۱</sup>، ۲۰۰۰).

## ۲. گوش دادن تفسیری<sup>۲</sup>

«گوش دادن تفسیری»، ریشه در جهان‌بینی ساخت‌وسازگرایی دارد و هدف آن، کمک به ساخت‌وساز دانش توسط یادگیرنده/ دانش‌آموز است. در این نوع گوش دادن، به طور قابل توجهی، فرصت گفت‌وگوشنود بین معلم و دانش‌آموزان از یک طرف و دانش‌آموزان با هم از طرف

---

1. Crespo  
2. Interpretive Orientation

دیگر، افزایش می‌یابد و معلم با ارایه مطالب و پرسیدن سؤال، در پی ایجاد ارتباط بین آموخته‌های قبلی دانش‌آموزان با مطلب جدید است. او سؤال می‌پرسد تا ببیند کودکان چگونه فکر می‌کنند. هدف او به جای رساندن دانش‌آموزان به روابط از پیش ساخته و ارزیابی جواب‌هایشان، ایجاد فضایی برای حصول یادگیری بیشتر و تربیت یادگیرندگانی است که خود را سازنده دانش ریاضی خویش بدانند. نمونه زیر (دیویس، ۱۹۹۷ با تلخیص)، معرف این نوع گوش‌دادن معلم در کلاس است:

معلم سه عبارت زیر را روی تخته گچی نوشت:

$$(+۳) + (+۵) =$$

$$(-۲) + (-۴) =$$

$$(+۳) + (-۱) =$$

و از دانش‌آموزان پرسید «کسی می‌تونه بگه عدد صحیح چیه؟» یکی گفت: «یه عدد با یه علامت» و معلم ضمن تأیید آن، خواهان توضیح بیشتری شد. این‌بار دانش‌آموز دیگری شرح داد که «اعدادی که زیر صفر باشن رو می‌گیم منفی و اعدادی که بالای صفر قرار بگیرن رو مثبت می‌گیم». معلم با تأیید این توضیح، ادامه داد که «امروز می‌خوایم درباره روش‌های دیگه نشون دادن اعداد صحیح حرف بزنیم. فرض کنید دو رنگ مهره داریم؛ آبی و قرمز. یکی برای اعداد مثبت و اون یکی برای اعداد منفی». در این بین، دیگری گفت که «خانم چون وقتی پول خرج می‌کنیم دیگه پول نداریم و در وضعیت قرمز هستیم، پس قرمز یعنی منفی». با این وصف، معلم تأکید کرد «پس قرمز یعنی منفی. حالا جمع  $(+3) + (+5)$  چقدر می‌شه؟» در حالی که دانش‌آموزان پاسخ درست را دادند، معلم سه مهره آبی را کنار پنج مهره آبی دیگر قرار داد تا حاصل جمع را به دانش‌آموزان نشان دهد. سپس از دانش‌آموزان خواست تا یکی از آنان داوطلبانه، برای حل عبارت بعدی پای تخته برود و از وی پرسید: «اگه چهار مهره قرمز رو کنار دو مهره قرمز دیگه بذاریم، می‌گیم شش مهره قرمز داریم. پس جواب می‌شه ۶». بعد از این، معلم سؤال کرد که «حالا اگه دو تا مهره قرمز و دو تا مهره آبی داشته باشیم، جمعشون چی می‌شه؟» یکی از دانش‌آموزان در جواب گفت که

«مهره‌ها تو حالت تعادلن» و معلم گفت «درسته، همدیگرو خنتی می‌کنن». آنگاه با گذاشتن دو مهره آبی و دو مهره قرمز در کنار هم، صفر بودن حاصل جمع را نشان داد.

دیویس (۱۹۹۷) نشان می‌دهد که در اتخاذ این رویکرد به تدریس، چگونه معلم درس را با کمک دانش‌آموزان پیش بُرد و آنقدر از آنان سؤال پرسید تا فضایی برای بیان ایده‌هایشان ایجاد کند و ببیند درباره مسئله چگونه فکر می‌کنند. وی توضیح می‌دهد که در «گوش دادن تفسیری»، اگرچه توضیحات دانش‌آموزان در راستای توضیحات معلم است، اما این معلم است که در مورد این که آیا توضیحات کافی است یا هنوز به مثال‌های بیشتری نیاز است، تصمیم می‌گیرد.

### ۳. گوش دادن هرمنیوتیک<sup>۱</sup>

رویکرد هرمنیوتیک به گوش دادن، مبتنی بر دیدگاه تعامل‌گرایی<sup>۲</sup> است که معتقد است فرد دانا، تنها مشاهده‌گر دنیای واقعی نیست، بلکه او درون دنیایی قرار گرفته که توسط تعامل همه جانبه وی با آن دنیا؛ هم به لحاظ جسمانی، هم به لحاظ شناختی و هم به عنوان یک ارگانیسم کاملاً فیزیکی؛ شکل می‌گیرد (ارنست، ۲۰۱۰). با چنین تصویری نسبت به فرد در حال یادگیری، «گوش دادن» ابزاری برای شکل‌گیری دنیای اوست. بدین سبب، در کلاس‌هایی که معلم آن، رویکرد هرمنیوتیک به گوش دادن دارد، مسائلی به دانش‌آموزان داده می‌شود تا کاربرد ریاضی را در دنیای واقعی ببینند و درک کنند. پس در «گوش دادن هرمنیوتیک»، معلم به جای این‌که صحبت‌های دانش‌آموزان را تفسیر کند، به آنان فرصت می‌دهد تا ایده‌هایشان را بیان کنند و جواب‌هایشان را خودشان توجیه کنند. مثال تلخیص شده زیر که از دیویس (۱۹۹۷) گرفته شده است، فعالیت را نشان می‌دهد که در آن، دانش‌آموزان به صورت جمعی آن را انجام می‌دهند، اما یادگیری به صورت فردی اتفاق می‌افتد. در چنین کلاس درسی، انتظار می‌رود که اعضای کلاس به کشف موضوعات ریاضی، بیش از توجه به قواعد از قبل تعیین شده اهمیت دهند. همچنین، معلم یک شنونده فعال است و همراه با دانش‌آموزانش، دانش خود را جرح و تعدیل<sup>۳</sup> و اصلاح می‌کند.

- 
1. Hermeneutic Orientation
  2. Enactivism
  3. Modify

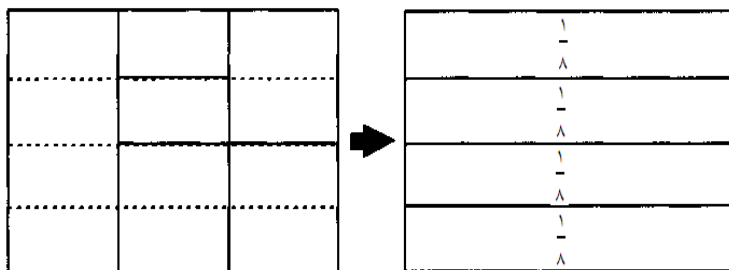
در نمونه زیر، معلم  $\frac{1}{6} + \frac{3}{12} + \frac{2}{24}$  را بر روی تخته نوشت و از دانش‌آموزان سؤال کرد «یک‌ششم به علاوه سه‌دوازدهم به علاوه دویست و چهارم چقدر می‌شه؟» یکی پاسخ داد «یک‌دوم». آنگاه معلم علت این پاسخ را پرسید و دانش‌آموز دیگری با رسم شکل زیر برای نشان‌دادن این حاصل‌جمع، گفت «من می‌تونم شکل اونو رسم کنم.»

|               |                |                |
|---------------|----------------|----------------|
| $\frac{1}{6}$ | $\frac{1}{24}$ | $\frac{1}{12}$ |
|               | $\frac{1}{24}$ |                |
|               | $\frac{1}{12}$ | $\frac{1}{12}$ |

شکل ۳. نشان‌دادن حاصل‌جمع  $\frac{1}{6} + \frac{3}{12} + \frac{2}{24}$

دیویس (۱۹۹۷) شرح می‌دهد که معلم به این یک پاسخ اکتفا نکرد و در جستجوی نظرات دیگر بود:

دانش‌آموز دیگری با اشاره به شکل ۳، پاسخ «شش‌دوازدهم» را داد و در جواب «چرایی» معلم، توضیح داد که «ما سه‌دوازدهم داریم. دویست و چهارم هم می‌شه یک‌دوازدهم که با اون سه‌دوازدهم قبلی می‌شه چهاردوازدهم. یک‌ششم هم می‌تونه به صورت دو-دوازدهم نوشته بشه که در مجموع، می‌شن شش‌دوازدهم». باز هم معلم برای اطمینان بیشتر، نظرات سایر دانش‌آموزان را خواست که یکی از آنها با رسم شکل زیر، گفت که جواب «چهارهشتم» می‌شود.



شکل ۴. شکل برای نشان دادن مجموع  $\frac{1}{6} + \frac{3}{12} + \frac{2}{24}$

این نمونه بیانگر این است که معلم با انتخاب رویکرد تعامل‌گرایانه به «گوش دادن»، به دانش‌آموزان اجازه می‌دهد تا روش خودشان را ابراز کنند و با شنیدن تنها یک پاسخ صحیح، بحث را خاتمه نمی‌دهد. او به ایده‌های دیگران نیز گوش می‌دهد و از آنان می‌خواهد برای جواب‌هایشان دلیل بیاورند. در واقع، «گوش دادن هرمنیوتیک» بر فعالیت‌های جمعی و یادگیری فردی استوار است (دیویس، ۱۹۹۷). یعنی همان‌طور که کالورت<sup>۱</sup> (۲۰۰۰) معتقد است، فهم ریاضی طی فرآیندی دو طرفه و در گفت‌وگوشنود بین فرد و محیط اطرافش، اتفاق می‌افتد. وی توضیح می‌دهد که همین مسئله، می‌تواند کمی کاربردی‌تر و ملوس‌تر، مثلاً در مورد یک زمین کشاورزی مطرح شود و دانش‌آموزان ارتباط آن را با ریاضی پیدا کنند و به دنبال پاسخی برای آن باشند.

در واقع در این رویکرد، معلم نه مانند رویکرد ارزیابانه بلافاصله برای رفع اشتباهات دانش‌آموزان وارد عمل می‌شود و نه مانند رویکرد تفسیری، آن‌ها را با سؤال و جواب به سوی نتیجه پیش می‌برد. بلکه در رویکرد هرمنیوتیک، معلم یک شنونده فعال است و به ایده‌های دانش‌آموزان گوش می‌دهد و به آنان فرصت می‌دهد خودشان برای رسیدن به نتیجه تلاش کنند.

### گوش دادن در کلاس درس ریاضی

برای تدریس اثربخش ریاضی در کلاس درس، معلم نیاز دارد تا از روش‌های متعددی که دانش‌آموزان یک مسئله را تفسیر و ایده‌هایشان را اصلاح می‌کنند، آگاهی یابد (دوئر، ۲۰۰۶). معلم برای حصول به این امر، لازم است بتواند به توضیحات و ایده‌های دانش‌آموزان به خوبی

1. Calvert

گوش دهد. این در حالی است که به گفته پپین<sup>۱</sup> (۲۰۰۹)، «گوش دادن» برای معلمان مختلف با روش‌های تدریس گوناگون، معانی متفاوتی می‌تواند داشته باشد.

پژوهشگران بسیاری از جمله هاید، بلوم، زیبک و ادوارد (۱۹۹۹)؛ واتسون و مورگان (۲۰۰۲)؛ ایوان و والچ<sup>۲</sup> (۲۰۰۳) و دوئر و انگلیش (۲۰۰۴)، به شکل‌های مختلف نشان داده‌اند که اگرچه اکثر معلمان ریاضی، پاسخ‌ها و راه‌حلی را که توسط دانش‌آموزان ابراز می‌شود و مورد انتظار خودشان است، می‌شنوند، اما به سختی راه‌حلی را که از جواب مورد انتظارشان دور است، درک می‌کنند و برای آن ارزش قایل می‌شوند. البته بعضی از معلمان، بر گوش دادن به نظرات دانش‌آموزان متمرکز می‌شوند و برای روشن شدن موضوع و فهم بهتر آن، از دانش‌آموزان سؤال می‌پرسند و آنان را به توصیف و توضیح ایده‌ها و توجیه تفکراتشان تشویق می‌کنند (دوئر و انگلیش، ۲۰۰۴). هم‌چنین، آرکاوای و آیسودا (۲۰۰۷) معتقدند که معلمان در حین گوش‌دادن، با طرح سؤالات اکتشافی، ایده‌ها و نظرات دانش‌آموزان را بهتر درک می‌کنند. با این حال، کرسپو (۲۰۰۰) در پژوهش خود، شواهدی از گوش دادن هرمنیوتیک در معلمان ریاضی پیدا نکرد و به این نتیجه‌گیری رسید که در واقع، چنین رویکردی به گوش دادن، برای معلمان قابل دسترس نیست، مگر این‌که برخی تجارب ویژه مانند تجربه گفت‌وگوشنود با دانش‌آموزان، برای آنان فراهم شود.

### روش‌شناسی پژوهش

در پژوهشی وسیع‌تر که در سال تحصیلی ۱۳۸۹-۱۳۹۰ در یکی از استان‌های شرقی ایران انجام شد و این مقاله گزارش بخشی از آن است، پدیده «گوش دادن» معلمان ریاضی به صحبت‌های دانش‌آموزان در کلاس درس ریاضی و تصورات آنان نسبت به «گوش دادن» مورد بررسی قرار گرفت. هدف این بررسی، آشکار کردن مشابهت‌ها و تفاوت‌های بین انواع مختلف «گوش دادن» توسط معلمان ریاضی در کلاس درس و مقوله‌بندی آن‌ها بود.

این تحقیق در رده پژوهش‌های کیفی بود و با روش «پدیدارنگاری» انجام شد. از نظر مارتن (۱۹۸۱) که به مبدع این روش مشهور است، «پدیدارنگاری یک تخصص پژوهشی است که هدف اصلی آن، آشکار کردن راه‌های به لحاظ کیفی متفاوتی است که مردم پدیده‌های گوناگون

---

1. Birgit Pepin  
2. Even & Wallach

رویکردهای معلمان ریاضی به «گوش دادن» در کلاس‌های درس...

دنیای اطراف خود را می‌بینند، تجربه می‌کنند، می‌فهمند و مفهوم‌سازی می‌کنند» (مارتن، ۱۹۸۸، ص. ۱۱). به باور وی، نقطه شروع در این روش، «مشاهدات» تجربی و مستمر است و برای دسترسی به داده‌های غنی و با جزئیات، «مصاحبه» قوی‌ترین ابزار است. هم‌چنین، توصیف شرکت‌کنندگان در تحقیق و سایر جزئیات پژوهش، از دلالت‌های جدی روش «پدیدارنگاری» است. در نتیجه، ارایه آن‌ها ضروری است.

**شرکت‌کنندگان در تحقیق:** پنج معلم ریاضی سه پایه<sup>۱</sup> دوره راهنمایی تحصیلی در یکی از استان‌های شرقی ایران، به طور داوطلب در این تحقیق شرکت کردند و از تمام دانش‌آموزانی که در کلاس‌های مشاهده شده حضور داشتند، رضایت‌نامه دریافت شد.

**جمع‌آوری داده‌ها:** داده‌های این مطالعه از طریق مشاهده‌های غیرمشارکتی کلاس‌های درس ریاضی، مصاحبه‌های نیمه‌ساختاری با معلمان همان کلاس‌ها و یادداشت‌های بازتابی یکی از پژوهشگران- نویسنده سوم این مقاله- بر این مشاهده‌ها، جمع‌آوری شدند. استفاده از سه منبع برای جمع‌آوری داده‌ها، امکان مثلثی‌سازی<sup>۲</sup> را به منظور اعتبار و همسویی داده‌ها ایجاد نمود.

**تجزیه و تحلیل داده‌ها:** تمام مشاهدات انجام شده در کلاس‌های درس ریاضی و مصاحبه با معلمان ریاضی آن کلاس‌ها، ضبط ویدئویی شده و با دقت پیاده شدند<sup>۳</sup>. این کار به محققان اجازه داد تا بتوانند پدیده «گوش دادن» را در کلاس درس ریاضی و نظرات معلمان را نسبت به آن، با جزئیات توصیف نمایند. این توصیفات، برای پژوهشگران فرصتی ایجاد نمود تا مشابهت‌ها و تفاوت‌های انواع «گوش دادن» را آشکار نمایند و آن‌ها را در سه دسته مقوله‌بندی کنند. به توصیه مارتن (۱۹۸۸، ص. ۱۳)، «مقوله‌های ساخته شده از این توصیفات، یافته‌های اصلی» این پژوهش هستند. تجزیه و تحلیل داده‌ها و توصیفات با جزئیات کلاس‌های درس معلمان شرکت‌کننده در تحقیق، کمک کرد تا سه مقوله متمایز از هم ساخته شود که این مقاله، بر سه کلاس و سه معلمی که معرف<sup>۴</sup> این مقوله‌ها هستند، متمرکز شد. هم‌چنین، پژوهشگران دریافتند که سه

۱. در زمان انجام این پژوهش، هنوز پایه اول راهنمایی، تبدیل به پایه ششم ابتدایی نشده بود.

۲. اخیراً در متون علوم تربیتی در ایران، از معادل «سه سویه‌سازی» یا «همسوسازی» استفاده شده است. اما با توجه به خاستگاه واژه *Triangulation*، نویسندگان معتقدند که معادل «مثلثی‌سازی» مناسب‌تر است زیرا وجه تسمیه این واژه از «مثلث» گرفته شده است. برای آشنایی بیشتر با این واژه، می‌توان از موتورهای جستجوی موجود مانند گوگل کمک گرفت.

۳. برای هر پنج دقیقه از نوارهای ضبط شده، حداقل ۲۰ دقیقه زمان برای پیاده سازی نیاز بود.

#### 4. Representative

مقوله ساخته شده، با سه رویکرد متفاوت «گوش‌دادن ارزیابانه»، «گوش‌دادن تفسیری» و «گوش‌دادن هرمنیوتیک» که قبلاً توسط دیویس (۱۹۹۷) شناسایی شده بود، سازگارند. بدین سبب در این تحقیق، از همان برجسب‌ها<sup>۱</sup> برای ارجاع به این سه مقوله استفاده شد. بالاخره، برای حفظ محرمت<sup>۲</sup> افراد، اسامی به‌کار رفته شده در این مقاله، مستعار<sup>۳</sup> هستند. برای معلمانی که هر یک به نوعی، معرف یکی از سه رویکرد «ارزیابانه»، «تفسیری» و «هرمنیوتیک» به پدیده «گوش‌دادن» بودند، نام‌های مستعار و تمثیلی «خانم قضاوتی» برای معلمی که با رویکرد «ارزیابانه» خویش، خواسته یا ناخواسته، راجع به نوع یادگیری دانش‌آموزان «قضاوت» می‌کرد، «خانم تفسیری»، و «خانم تعاملی» انتخاب شد. این در حالی است که برای دانش‌آموزانی که در کلاس‌های مورد مشاهده بودند، تنها معیاری که برای انتخاب نام‌های مستعار در نظر گرفته شد، دخترانه بودن اسامی بود.

#### سه مقوله ساخته شده از توصیفات: یافته‌های اصلی پژوهش

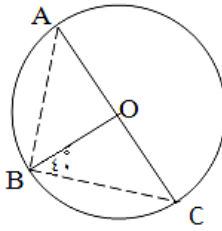
شرایط متفاوت کلاس‌های درس، تنوع دانش‌آموزان در هر کلاس یا هر مدرسه، ویژگی‌های خاص هر درس و تفاوت در ویژگی‌های معلمان، همگی بر انتخاب رویکرد مناسب برای گوش‌دادن به نظرات و ایده‌های دانش‌آموزان در کلاس درس ریاضی تأثیرگذارند. با در نظر گرفتن این ملاحظات، سه مقوله ساخته شده از توصیفات که در واقع، همان یافته‌های اصلی این پژوهش هستند، ارایه می‌شود.

یافته‌های این پژوهش نشان داد که معلمان ریاضی، تصورات متفاوتی نسبت به اتخاذ رویکردهای مختلف گفت‌و شنود یا همان «گوش‌دادن»، برای استفاده در کلاس درس داشتند. برای مثال، هر سه معلم شرکت‌کننده در این مطالعه، در مورد مفید بودن گفت‌و شنود در کلاس درس اتفاق نظر داشتند. با این حال، هر کدام در ضمن بحث کلاسی، به گونه‌ای متفاوت عمل می‌کردند. به طور مثال، خانم قضاوتی تلاش می‌کرد که کلاس را با همکاری دانش‌آموزان، به صورت تعاملی پیش ببرد. اما زمانی که متوجه اشتباهی در پاسخ دانش‌آموزان یا یک بدفهمی در یادگیری آنان می‌شد، به گوش‌دادن ارزیابانه روی می‌آورد. نمونه زیر که از کلاس خانم قضاوتی انتخاب شده، معرف رویکرد ارزیابانه است:

---

1. Labels  
2. Confidentiality  
3. Pseudonym

خانم قضاوتی: در این شکل می‌خوایم بینیم اندازه زاویه  $A$  چقدره؟



شکل ۵

(چند نفر از دانش‌آموزان دستشان را بالا برده و آماده دادن پاسخ بودند.)  
 خانم قضاوتی: بله! ... بله! (رو به یکی از آن‌ها) خب، تو بیا پای تخته.  
 سحر: خانم! چون زاویه  $\widehat{B}$ ،  $40^\circ$  درجه‌س، پس زاویه  $C$  هم  $40^\circ$  درجه‌س.  
 خانم قضاوتی: چرا؟

پس از جواب سحر، خانم قضاوتی پرسید «چرا؟»، تا میزان یادگیری وی و در عین حال، ایده‌ای را که در پس این جواب نهفته است، دریابد. در پاسخ به این سؤال، سحر جواب داد «چون متساوی‌الاضلاع». چون سحر دلیل نادرستی آورد، خانم قضاوتی بلافاصله وارد عمل شد و بدون این‌که سحر را به بیشتر فکر کردن یا تصحیح جوابش سوق دهد، پاسخ را در اختیار او گذاشت. نمونه زیر نشانگر است:

خانم قضاوتی: متساوی‌الساقینه! از کجا فهمیدی متساوی‌الساقینه؟!  
 سحر: [سکوت] ...!

خانم قضاوتی: این ضلع [اشاره به  $OB$ ] چیه؟

سحر: شعاع

خانم قضاوتی: این ضلع [اشاره به  $OC$ ] چیه [خطاب به همه کلاس]؟

دانش‌آموزان: شعاع

خانم قضاوتی: پس متساوی‌الساقینه! پس  $C = 40^\circ$ .

این گفت‌وگوشنود نشان می‌دهد که هر چند خانم قضاوتی، دلیل دادن این پاسخ را از سحر جویا شد، اما خود وی استدلال‌ها را کامل و از آن‌ها نتیجه‌گیری نمود. در حقیقت، سحر عمدتاً به سؤالات خانم قضاوتی پاسخ می‌داد و حتی گاهی دلیل جواب معلم را هم نمی‌دانست و

«سکوت» را به هر پاسخی ترجیح می‌داد. به این ترتیب، خانم قضاوتی، کمتر فرصت فکرکردن را به سحر و سایر دانش‌آموزان می‌داد.

با این تصور از «گوش دادن»، خانم قضاوتی زمان کافی به دانش‌آموزانش نمی‌داد تا بر روی گفته‌هایشان بازتاب داشته باشند، ایده‌هایشان را بررسی کنند و مفاهیم را جرح و تعدیل کرده و به زبان خودشان بیان کنند. این در حالی است که به گفته آیزنر<sup>۱</sup> (۲۰۰۰)، مفاهیمی که توسط دانش‌آموزان خلق می‌شوند، تنها تابعی از آنچه معلم در نظر دارد به آنان بیاموزد نیست، بلکه دانش‌آموزان، خود سازنده معانی و مفاهیم توسط خودشان هستند. عدم توجه به این مهم سبب می‌شد که گاهی خانم قضاوتی، یک تعریف را بارها و بارها تکرار کند، در صورتی که بیشتر اوقات، دانش‌آموزان تعریف را می‌دانستند، اما توانایی تطبیق آن را با مسئله‌ای که می‌خواستند حل کنند، نداشتند.

خانم تفسیری هم مشابه خانم قضاوتی، کلاس را با مشارکت دانش‌آموزان اداره می‌کرد، با این تفاوت که هرگاه متوجه اشتباهی در یادگیری دانش‌آموزی می‌شد یا زمانی که دانش‌آموزی در پاسخی به سؤال به مشکل بر می‌خورد، ابتدا با طرح سؤالاتی می‌کوشید ایده‌ها و استدلال‌هایی را که منجر به یک جواب شده بود، درک کند. سپس دانش‌آموز را راهنمایی می‌کرد تا با کمک هم‌گروهی‌هایش، مسئله را حل کند. اگر هم‌گروهی‌ها نمی‌توانستند به دانش‌آموز پای تخته کمک کنند، خانم تفسیری سؤال را از تمام کلاس می‌پرسید و از همه دانش‌آموزان می‌خواست تا در مورد جواب فکر کنند. یعنی خانم تفسیری می‌کوشید از رویکرد «گوش دادن تفسیری» استفاده کند. اما وقتی احساس می‌کرد که کلاس به نتیجه - یعنی پاسخ درست - نمی‌رسد، رویکردش را تغییر می‌داد و مشابه خانم قضاوتی، به گوش دادن ارزیابانه روی آورده و جواب را به همراه توضیحات کافی در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌داد. نمونه زیر که از یک گفت‌وگوی کلاسی استخراج شده، معرف است. گفت‌وگو مبتنی بر سؤال زیر بود:

در مثلث متساوی‌الاضلاع، وقتی عمود منصف یک ضلع را رسم می‌کنیم، آیا رأس

مقابل بر روی عمود منصف واقع می‌شود؟

رویکردهای معلمان ریاضی به «گوش دادن» در کلاس‌های درس...

خانم تفسیری با اتخاذ رویکرد گوش دادن تفسیری، دانش‌آموزان را به سمت جواب صحیح رهنمون نماید:

خانم تفسیری: کی بلده این سؤال رو جواب بده؟

فاطمه: خانم! عمود منصف رأس زاویه‌س.

زهرا: خانم مثلث متساوی‌الاضلاع همه ضلع‌هاش با هم برابرن. وقتی عمود

منصف بکشیم، این ضلع به دو قسمت تقسیم می‌شه، دقیقاً عمود منصف

می‌افته رو ضلع، چون ضلع مقابل هم، اندازه همون ضلع اِ.

شقایق: خانم این درسته؟

خانم تفسیری: کامل نیست! یه راهنمایی بکنم! ... هر نقطه روی عمود منصف یه

خاصیت داره؟! کی یادشه؟

در اینجا خانم تفسیری، فقط با طرح این سؤال تلاش کرد تا اطلاعات مرتبط با مسئله را به دانش‌آموزان یادآوری کند. وی در ادامه، با استفاده از رویکرد گوش دادن تفسیری، دانش‌آموزان را گام به گام به جواب رساند. خلاصه<sup>۱</sup> زیر که از یکی از مشاهدات این کلاس استخراج شده، به شناخت بهتر تصور خانم تفسیری از «گوش دادن» کمک می‌کند.

سارا: [در حالی که دستش را بلند می‌کند] من بگم؟

خانم تفسیری: فقط یه نفر یادشه؟!!

سارا: خانم اندازه‌هاش از دو سر پاره خط به یک فاصله‌س.

خانم تفسیری: بله! یعنی اگه اون نقطه رو به دو سر پاره خط وصل کنیم، همیشه

عددشان یکی می‌شه. . . . خب حالا به نظرتون اون نقطه‌ای که

اون بالاست، فاصلش از دو سر پاره خط یکسانه؟

سارا: بله!

معلم: چرا؟

سارا: [سکوت] . . .

شقایق: خانم چون اضلاع یکی هستن.

### خانم تفسیری: چرا؟

شقایق: چون اون رأس بالا با استفاده از دو ضلع برابر، به پاره‌خط پایین وصل شده، پس فاصلش از دو سر به یک اندازه‌س. یعنی روی عمود منصف قرار داره.

این گفت‌وگوشنود بیانگر این است که خانم تفسیری، آنقدر سؤال و جواب را ادامه داد تا دانش‌آموزان خودشان به نتیجه برسند. تفاوت گوش دادن ارزیابانه خانم قضاوتی با گوش دادن خانم تفسیری مشهود بود.

اما رویکرد خانم تعاملی با دو معلم دیگر، کمی متفاوت بود. او در ابتدا یک شنونده فعال بود و دانش‌آموزان را برای توصیف و توضیح ایده‌هایشان تشویق می‌کرد. در واقع، تجزیه و تحلیل داده‌های کلاس وی، پژوهشگران را قانع کرد که خانم تعاملی، از رویکرد هرمنیوتیک، برای گوش‌دادن به صحبت‌های دانش‌آموزان استفاده می‌کرد. خانم تعاملی به آنان اجازه می‌داد در مورد جواب‌ها، در گروه‌های خود بحث کنند. سپس اگر این فرآیند به طول می‌انجامید و دانش‌آموزان به راه‌حلی نمی‌رسیدند، یا آن‌که متوجه بدفهمی در یادگیری آنان می‌شد، خانم تعاملی برای از دست ندادن فرصت و کم‌نیارودن وقت، به روش خانم تفسیری روی می‌آورد. وی با اتخاذ رویکرد گوش‌دادن تفسیری، می‌کوشید تمام دانش‌آموزان کلاس را با طرح سؤالاتی راهنمایی کند که آن‌ها را به جواب مطلوب برساند. نمونه زیر، خلاصه‌ای معرف، از فرایند حل مسئله در یکی از کلاس‌هایی است که خانم تفسیری معلم ریاضی آن بود.

در یک صفحه شطرنج  $8 \times 8$ ، اگر در مربع اول یک سکه ۵۰ تومانی، در مربع دوم ۲ سکه ۵۰ تومانی، در مربع سوم ۴ سکه ۵۰ تومانی و ... قرار دهیم، در مربع  $x$ ام (به طور مثال در مربع ۱۶۴م)، چند سکه ۵۰ تومانی قرار می‌گیرد؟ با فرض این‌که ضخامت هر سکه ۵۰ تومانی یک میلی‌متر باشد، خانه‌ای که ارتفاع سکه‌های آن از ارتفاع کلاس بیشتر می‌شود را بیابید (اقتباس از دوئر، ۲۰۰۶).

پروین: چون شطرنج ۶۴ تا خونه داره، خونه اول رو حساب نمی‌کنیم. چون یه دونه می‌ذاریم توی اون، بعد خونه‌های بعدی به توان ۲ می‌رسه می‌شه

۲<sup>۱</sup>، ۲<sup>۲</sup> ... آخری می‌شه ۲<sup>۶۳</sup>

مریم: می‌شه  $۲^{۶۳}$

خانم تعاملی: چرا؟

مریم: چون اینا همه مضربی از ۲ هستن یعنی توانی از ۲. بعد برای ۱ که توانی از ۲ نیست، پس اونو از اون  $۶۴$  خونه کم می‌کنیم می‌شه  $۲^{۶۳}$ .

زهرة: خانم  $۲^{۶۳}$

خانم تعاملی: چرا؟

زهرة: چون  $2^0, 2^1, 2^2$  همین جور می‌ره تا  $۶۴$  ولی چون صفر حسابش کردیم [منظورش خانه اول است]، می‌شه  $۲^{۶۳}$

کوثر: برای هر خونه، خونه‌ها رو از اول می‌شمریم تا به اون خونه برسیم. بعد خونه ۱ چون ۱، کاریش نمی‌شه کرد. کم می‌کنیم و می‌نویسیم ۲ به توان عدد اون خونه، منهای ۱.

خانم تعاملی ابتدا از گوش دادن هرمنوتیک استفاده نمود، اما زمانی که متوجه اشتباهی در اطلاعات کوثر و سایر دانش‌آموزان شد، رویکرد خود را - شاید ایشان هم مانند خانم تفسیری به خاطر کمبود وقت، اگرچه راجع به آن چیزی نگفت- تغییر داده و به گوش دادن تفسیری روی آورد:

خانم تعاملی: خب همین حرفی که کوثر می‌گه ۱ توانی از ۲ نیست، آیا کسی صحبتی داره؟

دانش‌آموزان هر کدام جوابی مانند این که «چرا هست...! هست...! هر عددی به توان صفر برسه می‌شه ۱» دادند و وقتی خانم تعاملی پرسید «خب، پس ۱ هم می‌شه چی؟»، دانش‌آموزان به صورت پراکنده پرسیدند که «می‌شه توانی از ۲ باشه؟» و خانم تعاملی بی‌درنگ پاسخ داد که «بله! ۱ می‌تونه توانی از ۲ باشه و هست!». ولی با وجود این توضیحات، خانم تعاملی باز هم قانع نشد و این موضوع را به شکل زیر ادامه داد تا از درستی و قانع‌کننده بودن استدلال‌های دانش‌آموزان مطمئن شود؛ کاری که معمولاً خانم تفسیری انجام می‌داد.

پریسا: خانم چه جوری می‌شه که  $۲^۰$  می‌شه ۱؟

خانم تعاملی: آها، [خطاب به کلاس] چه جوری  $۲^۰$  می‌شه ۱؟

در پاسخ به این سؤال خانم تعاملی، دانش‌آموزان جواب‌های مختلفی دادند، از جمله این‌که «۲ ضرب در ۰ می‌شه...؟» و دیگری در مخالفت با وی جواب داد که «نه! وقتی ۲ ضرب در هیچی نشه، می‌شه خودش...!»، اما دیگری این نظر را رد کرد و بیان نمود که «نه خودش نمی‌شه! اون ۲! که می‌شه خودش...!». در این زمان، خانم تعاملی بحث را قطع کرد و گفت:

خانم تعاملی: حالا من یه مسئله می‌گم. ۲<sup>۵</sup> تقسیم بر ۲<sup>۵</sup> می‌شه؟

دانش‌آموزان: می‌شه ۱

خانم تعاملی: چرا می‌شه ۱؟

دانش‌آموزان: خانم ما یه بسته داریم که ۲<sup>۵</sup> تا شکل داره. حالا اگه بیایم همینو تقسیم بر ۲<sup>۵</sup> شکل دیگه کنیم، توی هر بسته یه دونه چیز داریم.

خانم تعاملی: خوب گفتی! اما من دوس دارم بهتر بگین.

مهین: خانم به خاطر این‌که وقتی ۲<sup>۵</sup> رو تقسیم بر ۲<sup>۵</sup> می‌کنیم، یعنی ۲ را ۵ بار در خودش ضرب می‌کنیم و ۳۲ تا مداد رو بین ۳۲ نفر تقسیم می‌کنیم، به هر نفر یه مداد میرسه.

خانم تعاملی: [خطاب به کلاس] درسته؟

دانش‌آموزان: بله

خانم تعاملی: خب حالا فرض کنیم ما ۲<sup>۵</sup> رو بلد نیستیم که می‌شه ۳۲ و می‌خوایم با قوانینِ توان، حساب کنیم. یادتون هست اگه پایه‌ها مساوی بودن، ما چیکار می-

کردیم؟

دانش‌آموزان: پایه‌ها را نوشته و توان‌ها را کم می‌کردیم.

خانم تعاملی: پس می‌شه ۲ به توانه؟!؟

دانش‌آموزان: صفر

خانم تعاملی: خب! یه کسر می‌تونه دو تا جواب داشته باشه؟

دانش‌آموزان: نه

خانم تعاملی: خیلی خب! از اون وِرش  $\frac{32}{32}$  که می‌شه ۱، از این وِرش هم ۲<sup>۰</sup>: پس چی قرار

داد ببندیم؟

چند تا از دانش‌آموزان: پس ۲<sup>۰</sup> می‌شه ۱.

علاوه بر این‌ها، از نظر معلمان شرکت‌کننده در این پژوهش، گوش دادن به ایده‌های دانش‌آموزان، به تعداد پاسخ‌دهنده‌ها هم بستگی داشت. این نظر، هم‌سو با یافته‌های دیویس (۱۹۹۴) است که در تحقیقش به این نتیجه رسید که «گوش دادن»، فعالیتی با کمک و هماهنگی همه حواس است که باعث ارایه پاسخ‌های احساسی و فیزیکی می‌شود. زمانی که دانش‌آموزان تک‌تک صحبت می‌کردند، خانم تفسیری و حتی گاهی خانم قضاوتی، به ایده‌های آنان گوش می‌دادند و در این فرایند، گاه مثال نقض می‌آوردند و گاه آنان را راهنمایی می‌نمودند. در نهایت، به محض این‌که یکی از دانش‌آموزان به جواب صحیح اشاره می‌کرد، آن‌ها با یک جمع‌بندی، به بحث خاتمه می‌دادند. این در حالی بود که هرگاه دانش‌آموزان به صورت دسته‌جمعی و هم‌زمان با هم صحبت می‌کردند، این دو معلم، اغلب درک عمیقی از ایده‌های دانش‌آموزان پیدا نمی‌کردند یا حتی گاهی آن‌ها را نمی‌شنیدند.

خانم تعاملی هم با وجودی که به همه صحبت‌ها و ایده‌ها گوش می‌داد، اما زمانی که این روند به طول می‌انجامید و از این که دانش‌آموزان به جواب درست نرسند نگران می‌شد، رویکرد خود را تغییر می‌داد و با هدایت دانش‌آموزان به سمت جواب‌های درست و مورد انتظار، آن‌ها را در جهتی که می‌خواست قرار می‌داد. این در حالی است که به اعتقاد ون دوویل<sup>۱</sup> (۲۰۰۱)، گوش دادن فعال، نیازمند این است که ایده‌های دانش‌آموزان را باور داشته باشیم. یعنی اگر قبول کنیم که هرآنچه دانش‌آموزان می‌گویند، بازتابی از درک آن‌هاست، آسان‌تر می‌توانیم صبر کنیم و فرصت دهیم تا آن‌ها، پاسخی برای یک ایده ساده ریاضی بیابند.

### سخن پایانی

لازم است در کلاس‌های درس ریاضی، معلمان به صحبت‌های دانش‌آموزان گوش دهند و آنان را برای بیان ایده‌ها و استدلال‌هایشان تشویق نمایند. در عین حال، به انجام پژوهش‌های متنوعی که از زوایای گوناگون به بررسی پدیده «گوش دادن» بپردازند، نیازمندیم. این پژوهش نشان داد که معلمان ریاضی، رویکردهای متفاوتی را برای گوش دادن به ایده‌ها و نظرات دانش‌آموزان در کلاس درس اتخاذ می‌کنند که هرکدام، دارای اهمیت آموزشی ویژه خود است. تمرکز این پژوهش بر آشکار کردن تمایز بین انواع «گوش دادن» در کلاس درس ریاضی از طریق توصیف با جزییات کلاس درس و نظرات معلمان آن کلاس‌ها و سپس، ساختن مقوله‌های

---

1. Van De Walle

معرف رویکردهای متفاوت به این پدیده بود. همچنین، به استناد توصیفات انجام شده، این تحقیق به این جمع‌بندی رسید که معلمان هر رویکردی به «گوش دادن» داشته باشند، می‌توانند از آن به عنوان یک سازوکار تدریسی، استفاده کنند، زیرا به آنان فرصت می‌دهد تا با فرایند تفکر و حل مسئله ریاضی دانش‌آموزان بیشتر آشنا شوند و شناختشان نسبت به آن‌ها افزایش یابد.

## منابع

- آیزنر، الیوت. دبلیو. (۲۰۰۰). آنان که گذشته را نادیده می‌گیرند: ۱۲ درس آسان برای هزاره بعد. ترجمه سپیده چمن‌آرا و زهرا گویا. *مجله رشد آموزش ریاضی*. شماره ۶۹ (۱۳۸۰). صص. ۴ تا ۱۸. دفتر انتشارات کمک آموزشی، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، وزارت آموزش و پرورش.
- کریمی‌فردین‌پور، یونس و گویا، زهرا. (۱۳۸۶). اصول و استانداردهای ریاضیات مدرسه‌ای: NCTM 2000. *مجله رشد آموزش ریاضی*. شماره ۸۷، صص. ۲۶ تا ۳۴. دفتر انتشارات کمک آموزشی، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، وزارت آموزش و پرورش.
- ون دوویل، جان. ا. (۲۰۰۱). توسعه فهم و درک ریاضی. ترجمه سپیده چمن‌آرا. *مجله رشد آموزش ریاضی*. شماره ۷۴ (۱۳۸۲). ۱۴-۴. دفتر انتشارات کمک آموزشی، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، وزارت آموزش و پرورش.
- ین، رابرت کی. (۱۹۸۴). تحقیق موردی. ترجمه علی پارسائیان و سید محمد اعرابی (۱۳۸۱). تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی، چاپ دوم.

- Arcavi, A. & Isoda, M. (2007). Learning to listen: From historical sources to classroom practice. **Educational Studies in Mathematics**. Vol. 66: 111-129. Springer.
- Calvert, L. (2000). Mathematical conversations within the practice of mathematics. **24<sup>th</sup> Annual Meeting of Canadian Mathematics Education Study Group**. 123-128.
- Crespo, S. (2000). Seeing more than right and wrong answers: Prospective teachers' interpretations of students' mathematical work. **Journal of Mathematics Teacher Education**. 3, 155-181. Springer.
- Davis, B. (199۴). Mathematics teaching: Moving from telling to listening. **Journal of Curriculum and Supervision**. Vol. 9, No. 3, 267-283.
- Davis, B. (1997). Listening for differences: An evolving conception of mathematics teaching. **Journal for Research in Mathematics Education**. 28(3), 355-76.

- Doerr, H. M. (2006). Teachers' ways of listening and responding to students' emerging mathematical models. **ZDM**. 38(3), 255-268. Springer.
- English, L. D. & Doerr, H. M. (2004). Learning through interacting with students' ways of thinking. In I. Putt, R. Faragher and M. McLean (Eds.); **Mathematics Education for the Third Millennium: Towards 2010. Proceedings of the 27th Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia**. Townsville, 215-222. Sydney; MERGA.
- Ernest, P. (2010). Reflections on Theories of Learning. In B. Seriraman & L. English (Eds.); **Advances in mathematics education: Theories in mathematics education: Seeking new frontiers**, pp. 39- 46. Springer.
- Even, R. & Wallach, T. (2003). On student observation and student assessment. In L. Bragg; C. Campbell; G. Herbert & J. Mousley (Eds.); **Mathematics Education Research: Innovation, networking, opportunity: Proceedings of the 26th Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia**. Vol. 1, pp. 316-323. Melbourne, Australia: Deakin University; MERGA.
- Gooya, Z. (1992). **The influence of metacognition- based instruction and teaching via problem solving on students' beliefs about mathematics and mathematical problem solving**. Unpublished doctoral dissertation. The University of British Columbia (UBC). Vancouver, Canada.
- Hied, M. K.; Blume, G. W.; Zbiek, R. M. & Edwards, B. S. (1999). Factors that influence teachers learning to do interviews to understand students' mathematical understanding. **Educational Studies in Mathematics**. 37, 223-249. Springer.
- Marton, F. (1981). Phenomenography- Describing conceptions of the world around us. **Instructional Science**. 10, 177-200. Elsevier Publishing Company.
- Marton, F. (1988). Phenomenography- Exploring different conceptions of reality. In D. Fetterman (Ed.); **Qualitative approaches to education: The silent scientific revolution**. New York, NY: Praeger.
- Morgan, C. & Watson, A. (2002). The interpretative nature of teachers' assessment of students' mathematics: Issues for equity. **Journal for Research in Mathematics Education**. 33(2), 78- 110. NCTM.
- Pepin, B. (2009). Knowledge in/for teaching: Mathematics teachers' "listening" in English, French and German classrooms. In M. Tzekaki; M. Kaldrimidou & H. Sakonnidis (Eds.); **Proceedings of the 33rd Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education**. Vol. 1, pp. 445. Thessaloniki, Greece: PME.

- Renstrom, L.; Anderson, B. & Marton, F. (1988). **Students' conception of matter**. Unpublished seminar at the Math and Science Department, The University of British Columbia.
- The National Council of Teachers of Mathematics. (1991). **Professional standards for teaching mathematics**. VA. The author.



## تحلیل تاریخی معانی و مقاصد نومفهوم‌گرایی در رشته‌ی مطالعات برنامه‌دستی

### Historical Analyzing of Reconceptualism: implication and intentions related to it in Curriculum Field

M. Ghaderi (Ph.D)

مصطفی قادری<sup>۱</sup>

**Abstract:** This paper conducts a historical analysis of the meaning and aims Reconceptualism in viewpoint of Pinar et al, including methodology and critics related to it in curriculum field from 1960s to 2010s.

For this means, 25 papers and 4 books of Pinar et al were studied by methods of document and textual analysis through an analytical-critical approach. Critiques of Wraga and Hlebowitsh as alternatives for Reconceptualism are accounted. The result of analysis showed that a) Reconceptualists aren't a homogeneous group of curriculum experts share certain ideas; b) Reconceptualism isn't a movement, but rather a way or a process of understanding; c) the process of understanding or the Reconceptualization project will never cease to continue. Thus, Reconceptualism cannot be defined easily and, d) Reconceptualism is a critical and inclusive movement that concentrates on out of school phenomena and critique of hidden and overt curriculum outcomes. Concerned issues and methodology of Reconceptualism that were extracted via open and selected coding include: pursuit of interdisciplinary studies, empowering critical role of theory, paradigm shift from curriculum planning to curriculum understanding, focusing on out of school variables, generalizing, emphasis on theory rather than practice, improving the field of curriculum studies in order to adapt to complicated dialogues, internationalization of curriculum studies, critic of ahistorical posture and using of autobiography and interpreting Currere as a biographical mode. Finally, notable critiques of Reconceptualism and their responses are analyzed.

**Key words:** Reconceptualism, reconceptualizing, William Pinar, curriculum.

چکیده: این مقاله به تحلیل تاریخی معنا و اهداف نومفهوم‌سازی در برنامه‌دستی در آثار ویلیام پینار و همکاران وی از دهه‌ی ۱۹۶۰ تا ۲۰۱۰ پرداخته است. به همین منظور ۲۵ مقاله و ۴ کتاب ویلیام پینار با روش تحلیل اسناد مورد مطالعه قرار گرفته و متون مرتبط با معنا و اهداف نومفهوم‌گرایی با نگاه تحلیلی-انتقادی بررسی شده‌اند. آثار راگا و هلبویش نیز به عنوان آثار مقابل و متعارض با نومفهوم‌گرایی، به عنوان نقدهای مطرح بر نومفهوم‌گرایی مطرح شده‌اند. نتایج تحلیل محتوا نشان دادند که چهار گزاره مهم، معنای نومفهوم‌گرایی را شکل می‌دهند: الف- نومفهوم‌گرایان عده‌ای از متخصصان برنامه‌دستی نیستند که درباره عقیده یا عقاید خاصی به تفاهم رسیده باشند. ب- نومفهوم‌گرایی به جای این که یک جنبش باشد یک مسیر یا یک فرایند فهمیدن است و پ- جریان نوفهمی یا پروژه فهمیدن همیشه ادامه دارد و در نتیجه اصطلاح نومفهوم‌گرایی به آسانی قابل تعریف نیست. ت- نومفهوم‌گرایی جنبشی انتقادی و عام نگر است که به پدیده‌های بیرون مدرسه‌ای و نقد پیامدهای پنهان و آشکار برنامه‌دستی توجه دارد. اهداف تعقیب شده‌ی نومفهوم‌گرایان که از طریق کدگذاری باز و انتخابی استخراج شدند عبارت بودند از: تعقیب مطالعات میان رشته‌ای، تقویت نقش انتقادی نظریه، تغییر پارادایم از برنامه‌ریزی درسی به فهم برنامه‌دستی، تأکید بر متغیرهای بیرون مدرسه‌ای، کلیت‌پردازی، غلبه نظریه بر عمل، استفاده از خودشرح حال‌نویسی و تعبیر معنای Currere به گذر زندگینامه‌ای، بهبود رشته مطالعات برنامه‌های درسی به عنوان گفت‌وگوهای پیچیده، بین‌المللی کردن رشته مطالعات برنامه‌دستی برای تقویت گفت‌وگوهای فرهنگی در حوزه و تاریخ نگاری برنامه‌دستی. در ادامه نقد نومفهوم‌گرایان بر مواضع موجود برنامه‌دستی و نیز نقدهای مهمی که از بیرون بر نومفهوم‌گرایی وارد آمده مورد تفسیر قرار گرفته‌اند.

کلید واژه‌ها: نومفهوم‌گرایی، نومفهوم‌سازی، ویلیام پینار، برنامه‌دستی.

۱. استادیار دانشگاه کردستان، mostafa\_ghaderi@yahoo.com

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۱/۰۹/۱۳؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۲/۰۴/۱۹

## مقدمه

نومفهوم‌گرایی<sup>۱</sup> نامی مسئله آفرین، مبهم و پرچالش است. برای پرهیز از این موقعیت ابهام انگیز باید نومفهوم‌گرایی را در دوره‌ی تاریخی پنجاه ساله مطالعه کرد. ترجمه این اصطلاح در کتاب‌های مختلف فارسی تحت عنوان بازمفهوم‌گرایی، نومفهوم‌گرایی و برخی دیگر از اصطلاح‌های نامرتب‌تر مانند بازتجددگرایی مفهومی ترجمه شده است. هر چند دو اصطلاح اول نزدیک‌تر به موضوع است اما آن‌ها نیز دقیق نیستند. از نظر نومفهوم‌گرایان این جنبش نوعی تغییر پارادایم است، از «برنامه‌ریزی درسی»<sup>۲</sup> به سمت «فهم برنامه‌درسی»<sup>۳</sup> (پاینار و همکاران، ۱۹۹۵، ص ۶).

از نظر پاینار و همکاران او در کتاب فهم برنامه‌ی درسی<sup>۴</sup> (۱۹۹۵) جنبش نومفهوم‌گرایی در جست‌وجوی راه‌های جدید فهمیدن<sup>۵</sup> است. البته پاینار در آثار جدید هر چند به مانند گذشته از تعریف دقیق نومفهوم‌گرایی طفره می‌رود، اما بیشتر نومفهوم‌گرایی را «پروژه فهمیدن»<sup>۶</sup> نام نهاد و نه یک جنبش یا نظام فکری و اساساً مقصود او نوعی «پروژه‌ی فهمیدن است که منتهی به نوعی عمل بهبودگرا»<sup>۷</sup> شود و به تاریخ، سیاست، نژاد، جنسیت، پدیدارشناسی، پسانوگرایی، خودشرح حال‌نگاری، زیبایی‌شناسی، الهیات، نهاد مدرسه و کل جهان مربوط باشد» (پاینار، ۱۹۹۹، ص ۳۶۶).

پاینار نومفهوم‌گرایی را حرکتی در حال رشد یا نوعی انرژی نو برای تجدید حیات رشته برنامه‌درسی فرض کرده است. چون این جنبش در حال تحول و رشد است نمی‌توان آن را تعریف کرد. پاینار (۱۹۷۵) عکس العمل اولیه‌اش را این گونه نشان می‌دهد «قصد ندارم نومفهوم‌گرایی را تعریف کنم زیرا این جنبش هنوز در حال تکامل است و به اشکال گوناگون خود را آشکار می‌کند» (ص ۳۵).

از نظر پاینار (۱۹۹۵، ص ۳۵) نومفهوم‌گرایی چتری است که در ذیل آن گروه‌های مختلف قرار دارند و همگی به عنوان یک جناح مخالف در برابر عقلانیت تایلری، رفتارگرایی در


- 
1. Reconceptualism
  2. Curriculum planning
  3. Understanding curriculum
  4. Understanding curriculum
  5. New ways of understanding
  6. The project of understanding
  7. Praxis

تحلیل تاریخی معانی و مقاصد نومفهوم‌گرایی...

اندیشه‌های برنامه‌درسی (شامل اهداف رفتاری و عملکردی، ارزیابی کمی، یادگیری در حد تسلط، زمان و وظیفه) و در برابر خاصیت غیر تاریخی<sup>۱</sup> و غیر نظری<sup>۲</sup> حوزه‌ی برنامه‌درسی صف‌آرایی کرده‌اند.

در دهه ۱۹۷۰ اولین زمره‌های نومفهوم‌گرایی در مطالعات برنامه‌درسی شنیده شد. پیش‌تازان نخستین این جنبش در دهه‌ی هفتاد افرادی مانند کلابیارد، آیزنر، گرین، برمن و پاینار<sup>۳</sup> بودند که مبانی رفتارگرایانه و علم‌گرایی را در حوزه رد کردند. شاید بتوان گفت مهم‌ترین شخصیت اثرگذار در این جنبش ویلیام پاینار است. پاینار شاگرد هر سه مربی اثرگذار در نومفهوم‌گرایی یعنی دویان هیوبنر، پل کلوهر و جیمز مکدونالد بود و بیشترین نقش در معرفی نومفهوم‌گرایی را ایفا کرده است.

هر دو گروه یعنی بنیان‌گذاران قدیمی و جدید نومفهوم‌گرایی مخالف دیوان‌سالاری و رویکردهای مدرن برنامه‌ی درسی بودند. مثلاً هیوبنر (۱۹۷۵) نسبت به «مرگ عقلانیت غایی در برنامه‌ی درسی»<sup>۴</sup> هشدار داده بود. منظور هیوبنر<sup>۵</sup> از نابودی عقلانیت غایی به دام افتادن برنامه‌های درسی در وسوسه‌ی امروز و اکنون و وسوسه‌ی سوداگرایی زندگی مدرن است؛ به گونه‌ای که غایت‌ها و ارزش‌های اخلاقی، صلح و معنویت را به فراموشی سپرده است.

کنفرانس روچستر<sup>۶</sup> در سال ۱۹۷۳ نوعی تغییر در فهم حوزه‌ی مطالعات برنامه‌درسی بود. در این کنفرانس تاکید اصلی فهم برنامه‌ی درسی نه تنها بر چشم انداز روانشناختی و فنی بلکه بر  علم تاویل و فلسفه‌ی هستی نیز قرار گرفت. این کنفرانس را پاینار و برخی افراد علاقه‌مند به تغییر با دعوت از سه استاد مهم آوانگارد یعنی هیوبنر، کلوهر و مکدونالد برگزار کردند تا مواضع جدید جنبشی که طالب نومفهوم سازی بود مشخص شود. جورج ویلیز (۱۹۷۴) یک سال بعد درباره‌ی ارزش تاریخی کنفرانس روچستر نوشت:

- 
1. Ahistorical character
  2. Atheoretical character
  3. Klohr
  4. Curriculum's ultimate intellectual death
  5. Huebner
  6. Rochester Conference

هرچند آفرینندگان مدرن نظریه‌ی برنامه‌ی درسی مرده‌اند آن‌ها قبل از این کنفرانس (روچستر) در حال جان دادن بودند و کنفرانس روچستر آن‌ها را نکشت، اما مرگ آن‌ها را تسریع کرد (ص ۱۵۴).

در نیمه‌های دهه‌ی ۱۹۶۰ اعضای جوان‌تر انجمن نظارت برنامه‌ریزی درسی<sup>۱</sup> علیه غلبه‌ی فرهنگی موجود در آن انجمن، خود را سازمان دادند و مواضع خود را از اکثریت اعضای گروه جدا کردند این گروه وظیفه‌ی نظریه‌پردازی را به جای هدایت برنامه‌ریزی درسی بر نوفهمی حوزه‌ی برنامه‌ی درسی قرار داد. سوالات این گروه جوان بیشتر درباره‌ی هویت رشته و سوالات بی‌شمار دیگر فلسفی - جامعه‌شناختی و سیاسی بود. هویت معلم، فراگیرنده، مدرسه، جامعه، سیاست و حتی وظایف برنامه‌ی درسی از نظر این مربیان نوظهور با پیشینیان خود متفاوت بود. از نظر این مربیان حوزه‌ی نظری برنامه‌ی درسی بسیار پیچیده و شبیه حوزه‌های چند پاره یا پراکنده<sup>۲</sup> می‌آمد که به طرز چشمگیری از علوم رفتاری و اجتماعی الگو می‌گرفت. از نظر آن‌ها حوزه‌ی برنامه‌ی درسی دچار سرگشتگی بود اما این سرگشتگی بیشتر زاینده و در نتیجه وفور اطلاعات بود و نه فقدان اطلاعات. از نظر آن‌ها فهم برنامه‌ی درسی چنان پیچیده بود که از عهده‌ی شاغلین مدرسه‌ای به تنهایی بر نمی‌آمد و نیازمند فهم دانش پژوهانه<sup>۳</sup> برنامه‌ی درسی به عنوان یک برنامه‌ی درسی تعبیه شده‌ی مکانی<sup>۴</sup> و نیز برنامه‌ی درسی به عنوان یک امکان<sup>۵</sup> بود. به طور کلی، نگاه نومفهوم‌گرایانه به برنامه‌درسی؛ نگاهی انتقادی، میان رشته‌ای، پست مدرن و مبتنی بر غلبه‌ی نظریه بر عمل است. همچنین در نومفهوم‌گرایی علاقه به کلیت‌پردازی و نگاه به تاریخ نظریه‌ها و دیدگاه‌ها و نیز فراتحلیل اجتماعی - سیاسی و اقتصادی وجود دارد. پاینار (۱۹۷۸) نیز درباره‌ی کلیت‌پردازی در نومفهوم‌گرایی می‌نویسد:

گروه سوم متخصصان برنامه‌ریزی درسی یعنی نومفهوم‌گرایان (به خلاف سنت‌گرایان و متخصصان ادراکی-تجربی)، علاقه به کلیت‌پردازی را وانهاده‌اند (ص ۲۰۹).

- 
1. Association for Supervision of Curriculum Development
  2. Fragmented field
  3. The scholarly understanding
  4. Curriculum as curriculum-in-place
  5. Curriculum-as-possibility

پاینار (۱۹۷۸) در مقاله بسیار معروف خود: "توفهمی در مطالعات برنامه‌ی درسی" روایت خود را درباره‌ی نومفهوم‌گرایی این چنین بیان کرده است:

آن چنان که برخی ناظران نشان می‌دهند جنبشی در حوزه‌ی مطالعات برنامه‌ی درسی در حال ظهور است. برخی آن را نومفهوم‌گرایی و دیگران آن را نظریه‌ی برنامه‌ی درسی جدید خوانده‌اند. هر دو خوانش (یا نام) به جای ارائه پیشنهاد درباره‌ی بررسی محدود امور جاری، به وحدت موضوعی در میان تالیفات برنامه‌ی درسی اشاره می‌کنند که تحت عنوان نومفهوم‌سازی<sup>۱</sup> توصیف شده است. با وجود برخی شباهت‌های موضوعی که در زیر گروه‌های این جنبش دیده می‌شود تعداد محدودی نیز [به اشتباه] آن را ایدئولوژی یا اختلاط نظری و یا توافق عده‌ای از نظریه‌پردازان بر سر یک دیدگاه فرض کرده‌اند. بی شک آن چه درباره‌ی این جنبش گفتنی است برگزاری شش کنفرانس از تابستان ۱۹۷۸ و نگارش ۶ کتاب در ظرف ۶ سال است. این امر بیانگر ظهور پدیده‌ای عقلانی-اجتماعی است و آشکارا بیانگر نومفهوم‌سازی حوزه‌ی مطالعات برنامه‌ی درسی است. اگر فرایند تحولی که روند فعلی نومفهوم‌گرایی در پیش رو گرفته در آینده ادامه یابد رشته‌ی مطالعات برنامه‌ی درسی در بیست سال آینده عمیقاً با آن چه در پنجاه سال گذشته بوده است، متفاوت خواهد بود. از یک نظر نومفهوم‌سازی جنبه سلبی دارد و دلالت بر آن چه نیست دارد. به بیان دیگر، نومفهوم‌سازی واکنشی است در حوزه‌ی مطالعات برنامه‌ی درسی و رویدادی است که هم اکنون در حال اتفاق است. (۱۹۷۹، ص ۲۰۵).

### هدف کلی پژوهش

تحلیل تاریخی موضوعات مورد مطالعه و مبانی روش شناختی نومفهوم‌گرایی از نظر پاینار و همکاران او از دهه‌ی ۱۹۶۰ تا ۲۰۱۰.

### سوالات جزئی

۱- موضوعات مورد علاقه‌ی نومفهوم‌گرایی از دیدگاه پاینار شامل چه مولفه‌هایی می‌شوند؟

---

1. Reconceptualization

۲- مبانی روش‌شناختی خود شرح حال نویسی و Currere در اندیشه‌ی پاینار و همکاران او چیست؟

۳- مهم‌ترین ایرادها و نقدهای وارد شده بر نومفهوم‌گرایی چیست؟ پاسخ نومفهوم‌گرایان به آن چیست؟

### روش تحقیق

در این پژوهش تاریخی، معنا و اهداف نومفهوم‌گرایی در برنامه‌درسی در آثار ویلیام پاینار از دهه‌ی ۱۹۶۰ تا ۲۰۱۰ تحلیل شده است. به همین منظور ۲۵ مقاله و ۴ کتاب ویلیام پاینار با روش تحلیل اسناد مطالعه شده است و متون مرتبط با معنا و اهداف نومفهوم‌گرایی با نگاه بینامتنی و انتقادی به صورت کدگذاری باز و انتخابی تحلیل شده است. نقدهای نومفهوم‌گرایی نیز از آثار راگا و هلبویش بیان شده است. از طریق تحلیل استقرایی (واحد تحلیل پاراگراف-مفهوم)، محتوای آثار مولفه‌ها تجزیه و تحلیل شده‌اند.

### یافته‌های تحقیق

با توجه به مطالعه‌ی آثار پاینار و همکاران یافته‌های تحقیق با توجه به سوالات پژوهش شامل خصلت‌های نومفهوم‌گرایی، اهداف نومفهوم‌گرایی، موضوعات نقد در نومفهوم‌گرایی، مبانی روش‌شناختی نومفهوم‌گرایی و نقدهای جنبش نومفهوم‌گرایی است. سوال اول: موضوعات مورد علاقه‌ی نومفهوم‌گرایی از دیدگاه پاینار شامل چه مولفه‌هایی است؟ موضوعات مورد توجه نومفهوم‌گرایان در این مطالعه از طریق کدگذاری استقرایی، به صورت زیر استخراج و طبقه‌بندی گردید:

### نقد کنترل فعالان برنامه‌ی درسی

پاینار نیز مانند شواب معتقد است که رشته‌ی برنامه‌ی درسی به تاراج رفته است. از نظر پاینار و همکاران (۱۹۹۵) «حوزه‌ی برنامه‌ریزی درسی به جای شاغلین در مدارس و استادان دانشگاهی رشته‌ی برنامه‌ی درسی به وسیله سیاستمداران، شرکت‌های انتشار کتاب‌های درسی و متخصصان رشته‌ها رهبری و کنترل می‌شود» (ص ۴۱). پاینار (۲۰۰۴) در جایی دیگر می‌نویسد: «نقش معلمان

مدارس به کارگران اجرایی<sup>۱</sup> که سیاستمداران، آنها را آموزش می‌دهند، تنزل یافته است» (ص xi). از سخنان پاینار چند نکته برداشت می‌کنیم: الف- نومفهوم‌گرایان عده‌ای از متخصصان برنامه‌ی درسی نیستند که درباره عقیده یا عقاید خاصی به تفاهم رسیده باشند. ب- نومفهوم‌گرایی بیش از این که جنبش باشد مسیر یا فرایند فهمیدن است و ج- جریان نوفهمی یا پروژه‌ی فهمیدن مداوم است؛ در نتیجه نومفهوم‌گرایی به آسانی قابل تعریف نیست. از نظر پاینار کنترل، تدوین، اجرا و ارزیابی برنامه‌های درسی باید در دست خود متخصصان دانشگاهی باشد. برخلاف عمل‌گرایان<sup>۲</sup> از نظر پاینار معلمان به دلیل پیچیدگی مسائل برنامه‌ی درسی و درگیر شدن معلمان در عمل، به تنهایی نمی‌توانند برنامه‌های درسی که تدریس می‌کنند کنترل داشته باشند.

### نقد بی‌تاریخی: جست و جوی گذشته و تاریخ‌نگاری رشته

گودسون (۱۹۹۱، ص ۱۳۸) در اواخر دهه هشتاد نوشت که «زمان آن فرا رسیده که مطالعه‌ی تاریخی در مرکز اقدامات برنامه‌ی درسی قرار گیرد». از نظر سایکساس<sup>۳</sup> (۲۰۰۴) فهم برنامه‌درسی منوط به آگاهی تاریخی است. به قول کلایبارد (۱۹۸۶) خاصیت بی‌تاریخی و بی‌نظریه بودن رشته برنامه‌ریزی درسی سنتی، معلمان و مربیان را از فهم تاریخ پیش آمدهای فعلی غافل می‌کند. مفهوم وضعیت بی‌تاریخی<sup>۴</sup> حوزه سنتی برنامه‌درسی این است که برنامه‌ی درسی با شتاب و عجله در فضایی بحرانی می‌کند و تامل و مذاقه در تکامل این رشته نادیده گرفته شده است. کلایبارد (۱۹۸۶) معتقد است که خاصیت بی‌تاریخی زمینه ضعف نظری رشته را نیز فراهم می‌کند و معلمان را از درک تاریخی شرایط کنونی خود ناتوان می‌سازد. کسانی که شیفته عمل یا برنامه‌ریزی و طراحی هستند اغلب بدون تامل کار می‌کنند و نگاه و برخورد آنها به مشکلات برنامه‌ی درسی متأثر از روزمرگی و عکس‌العمل به موقعیت‌های آنی است.

فهم برنامه‌ی درسی به این دلیل وابسته به فهم تاریخ برنامه‌درسی است که فهم رشته مستلزم فهم تکوین عمل و نظریه در درون رشته و نیروهای خارج رشته در مسیر تاریخی خود است. لذا یکی از عادت‌های غالب نومفهوم‌گرایان جمع‌آوری تاریخچه‌ها و دایره‌المعارف‌های تاریخی

---

1. Domestic workers

2. Practical movement جنبش عمل‌گرا به رهبری شواب

3. Seixas

4. Ahistorical posture

است. مثلاً تلاش شده که رساله‌ها و مقالات شخصیت‌های مهم گذشته در دوره‌ی پیش نومفهوم‌گرایی<sup>۱</sup> جمع‌آوری شوند؛ از آن جمله مقالات مکدونالد (۱۹۹۵) و هیوبنر (۱۹۹۹) است. مجموعه‌هایی از آثار دوره‌ی نومفهوم‌گرایی نیز جمع‌آوری شده‌اند. مانند میلر (۲۰۰۵)، پاینار (۱۹۹۹) و نیز مجموعه‌ای از آثار گرانبهایی که پاینار (۱۹۹۹) در مجله اختصاصی نومفهوم‌گرایان یعنی JCT گردآورده است.

با وجود اهمیت مطالعات تاریخی در برنامه‌ی درسی برخی از متفکران منتقد نومفهوم‌گرایی بررسی‌های تاریخی در نومفهوم‌گرایی را سرزنش می‌کنند. مثلاً هلبویش<sup>۲</sup> (۱۹۹۷) ترکیب اندیشه‌هایی را که به صورت ایدئولوژیک به نقد برنامه‌ی درسی مشغولند در درون حوزه‌ی برنامه‌درسی تنش آفرین می‌داند. از نظر هلبویش این عقاید نافی گذشته اند و مانند زخم‌های چرکین کهنه‌ای هستند که سر باز می‌کنند. لذا از نظر او باز کردن زخم‌های گذشته تنها موجب تفرقه می‌شود.

برعکس هلبویش، پاینار (۲۰۰۴) رابطه‌ی عمیقی بین مکان و تاریخ در تجربیات آموزشی و برنامه‌های درسی می‌بیند. او معتقد است باید از حال‌گرایی<sup>۳</sup> در برنامه‌درسی اجتناب کرد. برای دور ماندن از اغوای حال‌گرایی پاینار دعوت به فهم تاریخ و موقعیت می‌کند. از نظر پاینار رویکردهای عملی اغلب دچار نوعی حال زدگی اند. او برخلاف هلبویش معتقد است باز کردن درهای گذشته در سپهر حال، عمق تصورات ما را بیشتر می‌کند. از نظر پاینار مطالعه‌ی تاریخی رشته نه تنها رویکردی درون‌نگر و روان‌شناسانه است بلکه رویکردی اخلاقی برای اندیشه‌های اصلاح‌گرا در حوزه‌ی برنامه‌ی درسی نیز محسوب می‌شود.

### نقد جنسیت

مادلین گرومت (۱۹۸۸، ص ۱۸۱) در کتاب خود شیر تلخ<sup>۴</sup> می‌نویسد «ما در مدارس، در حالی متمدن می‌شویم که تعلقاتمان را از ما می‌گیرند». از نظر پاینار و همکاران (۱۹۹۵، فصل ۷) «تا همین اواخر یعنی ابتدای قرن بیست و یکم مسئله برابری جنسی حتی در آمریکا نیز به صورت جدی پیگیری نشده است». شاید نخستین و سرشناس‌ترین متفکر برنامه‌ی درسی که روی نقد

---

1. Pre-reconceptualization  
2. Hlebowitsh  
3. Presentism  
4 Bitter milk

جنسیت کار کرده مادلین گرومت است. مادلین گرومت (۱۹۸۸) از روان تحلیل‌گری<sup>۱</sup>، پدیدارشناسی و خود زیست‌نگاری<sup>۲</sup> برای بیان رابطه‌ی زنان و تدریس در مدارس استفاده کرده است. نگاه گرومت به مسئله‌ی جنسیت بین‌الذهانی<sup>۳</sup> (رفتار کنشگر انسانی با کنشگر انسانی) است. یعنی گرومت مستقیماً «پیوند بین اشخاص و ارتباط آن‌ها را در باره جنسیت» جویا شده است (۱۹۸۸، ص ۹۶). گرومت از اصطلاح فرافراست<sup>۴</sup> که مفهومی ملهم از روان تحلیل‌گری است استفاده می‌کند. این مفهوم به معنای بازتولید الگوهای عاطفی گذشته (مانند ترس، نفرت، جدایی و ...) در روابط فعلی افراد در دو جنس زن و مرد در مدارس است. انتظار دانستن و پاسخ‌گویی به ندانسته‌های ما ناشی از نوعی وابستگی ریشه‌دار است که به والدین ما باز می‌گردد. یعنی انسان در کودکی از والدین انتظار دارد که درباره‌ی چیزهایی که نمی‌داند پاسخی مطمئن و آرام بخش دریافت کند. واسطه‌ی این وابستگی زبان است که با نوعی نظم نمادین<sup>۵</sup> وظیفه‌ی دانستن از طریق زبان به پدر واگذار می‌شود. سپس در این جا گرومت به این ادعای لاکان<sup>۶</sup> که «زبان همیشه برای انسان "دیگری" است و در فرایند خودسازی<sup>۷</sup> یک بیگانه است نه یک خود می‌پردازد. از این رو در نظریه‌ی جنسیت گرومت میل<sup>۸</sup> و نظم نمادین به مفاهیم کلیدی نظریه‌های جنسیت تبدیل می‌شوند» (ص ۱۲۲). نظم مورد نظر در خانواده و مدرسه نظامی سلسله‌مراتبی نیست بلکه اریبی است، یعنی بین زن و مرد در آموزش و پرورش در همه تقاطع‌های زندگی ناهمسانی و ناهمسنگی وجود دارد.

بعد از گرومت به صورت جدی میلر<sup>۹</sup> (۲۰۰۵ و ۱۹۹۰) سکوت مربوط به ناعدالتی جنسیتی را با طرح مسائلی مانند صدا<sup>۱۰</sup>، اجتماع و خود سهیمش<sup>۱۱</sup> در هم شکست. میلر نیز صدای زن را در برنامه‌ی درسی در خودمانده توصیف کرده است. تا جایی که او معتقد است علی‌رغم این که وظیفه‌ی تربیت کودکان بر دوش زنان است اما زنان بدون آن که بخواهند مردان و حتی زنانی

- 
- 1 psychoanalysis
  - 2 autobiography
  - 3 intersubjectivity
  - 4 transference
  - 5 symbolic order
  - 6 Lacan
  - 7 self-formation
  - 8 desire
  9. Janet and Miller
  10. voice
  11. Selfhood

تربیت کرده‌اند که به جای عواطف زنانه، مردسالاری و نرینگی را آگاهانه یا نا آگاهانه در خود درونی ساخته‌اند. از نظر او زنان از ظرفیت های زنانگی خود برای تربیت فرزندان در طول تاریخ برای خدمت به مردان استفاده کرده‌اند.

### نقد عملکرد مدارس

از نظر نومفهوم‌گرایان کارکرد مدارس امروزه بیشتر حول داده‌های اقتصادی، فنی، سودگرا، تکنولوژی‌گرا و البته استاندارد می‌چرخند. از نظر پاینار (۲۰۰۴) مدیران مدارس واقعا در اشتباه به سر می‌برند، به ویژه وقتی آینده‌ی مدرسه را بر پایه‌ی فناوری و اطلاعات رقم می‌زنند. از نظر او اطلاعات کمی دانش نیست و البته بدون قضاوت اخلاقی و روشنفکرانه نمی‌توان برنامه‌ریزی را به یک ماشین وا گذاشت، و نام آن را عصر اطلاعات گذاشت، زیرا پیامد آن بیشتر رواج عصر نادانی خواهد بود. از این رو مدارس از جریان روشنگری حمایت نمی‌کنند و بیشتر نوعی تفکر ماشینی را در میان فراگیران خود می‌پراکنند که از سوی بخش‌های اقتصادی حمایت می‌شود.

از نظر نومفهوم‌گرایان «تدریس خود قربانی دیوان‌سالاری اداری<sup>۱</sup> شده است». یعنی هم در حوزه عملی و هم حوزه نظری، برنامه‌درسی به عنوان نوعی سازمان و کار فهمیده شده است (پاینار و همکاران، ۱۹۹۵، ص ۱۳). کارکرد برنامه‌ریزی درسی در پارادایم اول بین سال‌های ۱۹۱۸ تا ۱۹۶۹ بهبود برنامه‌ی درسی سازمانی یا موسسه‌ای<sup>۲</sup> بود. در دوران حاضر تمرکز برنامه‌ی درسی تغییر یافته و «فهمیدن» دغدغه اصلی است (اسلاتری، ۲۰۰۶) تا به طرز خردمندانه، به درک پیچیدگی‌های برنامه‌ی درسی مدرسه در ترازوی بالا دست یابند (پاینار، ۲۰۰۶).

از نظر نومفهوم‌گرایان مدارس همیشه سرچشمه سلامت عقل یا سلامت روانی<sup>۳</sup> نبوده‌اند و نخواهند بود. تحصیل در مدرسه چه بسا موجب رکود سلامت عقل و روان دانش‌آموزان شود. پاینار (۱۹۷۵) دوازده تاثیر ویرانگر مدارس بر سلامت روانی و ظهور دیوانگی انسان را ذکر کرده است:

تحریف زندگی رویایی، از دست رفتن خود به دلیل الگوپردازی مفرط، از دست رفتن استقلال، از دست رفتن عشق به خود<sup>۴</sup>، ناکامی در نیازهای مداوم تلقین شده، از خود بیگانگی، اداره شدن

- 
1. Bureaucratization
  2. Institutional curriculum
  3. Sanity
  4. Self-love

تحلیل تاریخی معانی و مقاصد نومفهوم‌گرایی...

توسط دیگران، خود به عنوان یک نقش - شیء‌شدگی<sup>۱</sup>، نظام‌های کاذب و خود ساخته، فقدان توانایی تنها بودن و در خلوت خود بودن، تایید نشدن<sup>۲</sup>، تباه شدن ظرفیت‌های زیبایی‌شناسی.

### گسترش مطالعات میان رشته‌ای

سوابق فکری و پژوهشی مریبان نومفهوم‌گرا که در کشاکش فهمیدن حوزه‌ی خود یعنی برنامه‌ی درسی به مطالعه‌ی روند رشد سایر رشته‌های علوم انسانی ترغیب می‌شدند در آغاز دهه‌ی ۱۹۶۰ باعث شد که آن‌ها نظریه‌ی برنامه‌ی درسی را همان طور که به عنوان یک رشته‌ی علمی مستقل<sup>۳</sup> می‌بینند به شکل حوزه‌ی میان رشته‌ی ای<sup>۴</sup> نیز بنگرند. هر چند به صورت روشن استقلال رشته‌ی برنامه‌ی درسی از زیر مجموعه‌های علوم تربیتی به صراحت بیان نشد ولی خصوصیت میان رشته‌ای آن مورد تایید نومفهوم‌گرایان قرار گرفته است. برخلاف برخی از متخصصان برنامه‌ی درسی مانند شواب که از اغتشاش نظری در رشته‌ی برنامه‌ی درسی در دهه‌ی ۱۹۵۰ در اثر دخالت رشته‌های روانشناسی و فلسفه انتقاد می‌کردند نومفهوم‌گرایان ارتباط بین رشته‌ای را مانند پرواز به قلمروهای دیگر خوشایند می‌دانند.

پاینار (۲۰۰۱) با اشاره به هیوبنر که استقلال محض علمی نظریه‌ی برنامه‌ی درسی را نوعی غرور و گستاخی خوانده معتقد است که:

«کسب استقلال رشته‌ی برنامه‌ی درسی به شکل رشته‌ی علمی نظام‌دار<sup>۵</sup> تنها نوعی غرور علمی<sup>۶</sup> یا خودستایی نیست، بلکه برای آزادی پژوهشی و تعهدی نو به پروژه‌ی پیشرفت است... نیروی متخصص و شاغل برنامه‌ی درسی<sup>۷</sup> تسهیل‌گر و خادم افراد سایر رشته‌ها و بیرون مدرسه یا حتی در خدمت محتوای درسی نیست، بلکه خلاقیت ما باید به میدان بیاید؛ خلاقیتی که اکنون با وجود سخن گفتن از آن، پشت امضاهای اداری در مدارس حبس شده است» (ص، ۲۷).

- 
1. Self-as-role:objectification
  2. Disconfirmation
  3. Autonomous discipline
  4. Interdisciplinary field
  5. Disciplinary autonomy
  6. Disciplinary arrogance
  7. Labor of curriculum

## تقویت نقش انتقادی نظریه

نومفهوم‌گرایی از مکتب فرانکفورت به ویژه هابرماس بسیار متأثر شده است. در سال ۱۹۸۲ پاینار با تاسی به کتاب «دانش و علایق انسانی»<sup>۱</sup> هابرماس که سه نوع علاقه به دانش را در انسان معرفی کرده بود، به همراه مادلین گرومت در مقاله ای خواندنی با عنوان «سکته ی سقراطی و رابطه ی نظریه و عمل»<sup>۲</sup> اشکال نادرست رابطه‌ی نظریه و عمل را نقد می‌کنند و در عین حال بر نقش سیاسی نظریه و ارزش انتقادی نظریه بدون وابستگی به عمل صحنه می‌گذارند.

در دهه ۱۹۶۰ نومفهوم‌گرایی روابط عمیقی با مریبان انتقادی مانند مایکل اپل، هنری ژيرو و مک لرن برقرار کرد؛ هرچند در دهه ۱۹۸۰ علایق انتقادی در نومفهوم‌گرایی از اردوی چپ فاصله گرفت و به تدریج به سمت نقدهای پست‌مدرنیستی تغییر جهت داد. از نظر اپل (۱۹۹۰) کتاب‌های درسی ابزار حمایت دانش مشروع در جامعه به شمار می‌روند؛ عقاید و ارزش‌هایی که گروه‌های مسلط فرهنگی<sup>۳</sup> تولید می‌کنند خود مانعی برای کسب «منابع بی‌طرفانه‌ی دانش»<sup>۴</sup> توسط فراگیران است. تفاوت اصلی نومفهوم‌گرایان انتقادی و نئومارکسیست با نومفهوم‌گرایان دیگر مانند پاینار این بود که نئومارکسیست‌ها و جناح‌های چپ بر جنبش‌های اجتماعی و تاریخی تأکید می‌کردند ولی پاینار و همکاران او در جبهه‌ی پست مدرن، پدیدارشناسی و روان تحلیل‌گری فرویدی مرکز توجه شان فرد بود.

## تغییر پارادایم از برنامه‌ریزی درسی به فهم برنامه‌ی درسی

نومفهوم‌گرایی تغییر پارادایم در زبان برنامه‌ی درسی و عمل برنامه‌ی درسی بود. تغییر پارادایم زبانی هر چند متأثر از معنا و عمل است، اما اساساً زبان یک پارادایم مستقل نیز هست. متخصصان برنامه‌ی درسی از زبان خاصی در هر دوره استفاده می‌کرده‌اند. با پشت سر گذاشتن دوره تایلریسم در نیمه دوم قرن بیستم دو بار پارادایم زبان در برنامه‌ی درسی تغییر کرده است. در موج اول نومفهوم‌گرایی، در کتاب‌هایی مانند برنامه‌درسی ویلیام شوبرت (۱۹۸۱ و ۱۹۸۶) و

- 
1. Knowledge and Human Interests
  2. Socratic Caesura and the Theory-Practice Relationship
  3. Dominant cultural group
  4. Neutral sources of knowledge

تحلیل تاریخی معانی و مقاصد نومفهوم‌گرایی...

کتاب دیویس<sup>۱</sup> (۱۹۸۶)، به کم‌مایگی اصطلاح «برنامه‌ریزی درسی»<sup>۲</sup> اشاره شده است. دیویس در این باره نوشته است:

کاربرد روزمره‌ی اصطلاح «برنامه‌ریزی درسی» به آرامی مختصر شده و به «برنامه‌ی درسی» تبدیل شده است. اصطلاح برنامه‌ی درسی در حالی که به لحاظ معنا قوت گرفته و به کار عملی اشاره دارد، به شکلی، توان نمادین آن نیز فزونی یافته است (ص، ۸۶).

از آغاز پیدایش این رشته، کم‌بینگی و ضعف اصطلاح «برنامه‌ریزی درسی» تحت تاثیر روند رو به رشد معناسازی و تفکر در حوزه نمایان شده بود. زیرا در آغاز برنامه‌ریزی درسی یک فعالیت فنی و علمی درون مدرسه‌ای یا موسسه‌ای قلمداد شد. البته جان دیویس در کتاب «مدارس فردا» (۱۹۱۵) بسیار زودتر به معنای بیرون مدرسه‌ای برنامه‌ی درسی اشاره کرده بود. افرادی مانند شوبرت (۱۹۸۱) در پایان دهه ۷۰ لزوم گسترش دانش برون مدرسه‌ای را یادآوری کردند. از این جهت معنای برنامه‌ریزی درسی تنها به مدرسه محدود نمی‌شد و معنای بیرون مدرسه‌ای این اصطلاح در دهه ۸۰ مانند آبی که در اسفنج جامعه نفوذ کند به سمت نهاد های فرهنگی، دینی، اقتصادی، سیاسی و اجتماعی که مدرسه را در میان گرفته‌اند هدایت شد. از این رو موج اول نومفهوم‌گرایی با گریز اصطلاح برنامه‌ریزی درسی به دنیای خارج مدرسه آغاز شد و البته با حذف واژه برنامه‌ریزی، اصطلاح کوتاه شده‌ی «برنامه‌درسی» می‌توانست راحت‌تر در حوزه‌های مختلف معناسازی و تفسیر شود. دلیل حذف واژه‌ی برنامه‌ریزی، توأم شدن آن با مفهومی فنی بود که در محیط خارج مدرسه برای فهم غیر فنی یا انسان‌گرایانه محدودیت ایجاد می‌کرد.

### حرکت به سمت مسائل کلان بین‌المللی

از نظر پاینار (۲۰۰۵، ص ۱) نظریه برنامه‌ی درسی آمریکا سه مرحله تاریخی را طی کرده است:

- ❖ تاسیس رشته و نام‌گذاری آن با عنوان برنامه‌ریزی درسی (۱۹۶۹-۱۹۱۸)
- ❖ نومفهوم‌سازی<sup>۱</sup> رشته از برنامه‌ریزی درسی به مطالعات برنامه‌ی درسی (۱۹۸۰-۱۹۶۹)

---

1. Davis  
2. Curriculum development

❖ بین‌المللی کردن رشته مطالعات برنامه‌درسی (از ۲۰۰۰ تا کنون)

از نظر پاینار برای درک بهتر برنامه‌ی درسی باید دریچه‌های فرهنگی را گشود و تجربه‌های بشری را نه در غرب بلکه در تمام جوامع و کشورها در هم آمیخت. پیچیدگی بیشتر گفت و گو در برنامه‌ی درسی مستلزم استفاده و کاربرد اغلب زبان‌ها و افکار فرهنگ‌ها در حوزه‌ی برنامه‌ی درسی است. از این رو بعد از دهه‌ی ۹۰ پاینار به شدت درگیر مباحث بین‌المللی در حوزه‌ی برنامه‌ی درسی شده است. تلاش او و پاره‌ای از همکارانش برای تاسیس انجمن بین‌المللی پیشرفت مطالعات برنامه‌ی درسی IAACS بخشی از تلاش نومفهوم‌گرایان برای درک و فهم بیشتر برنامه‌ی درسی از منظر جهانی، بین‌قاره‌ای و بین‌المللی بوده است.

**تقویت پروژه‌ی فهمیدن**

در سال ۱۹۹۵ پاینار در پیشگفتار کتاب «فهم برنامه‌ی درسی» که با ویلیام رینولدز<sup>۱</sup>، پاتریک اسلاتری و پیتربن<sup>۲</sup> نوشته است به دوره‌ی رکود در حوزه‌ی برنامه‌ی درسی اشاره می‌کند و ماموریت به جا مانده‌ی نومفهوم‌گرایی یعنی لزوم حرکت به سمت راه‌های جدید فهمیدن<sup>۳</sup> را در حوزه یادآوری می‌کند. در دهه‌ی ۲۰۰۰ یعنی یک دهه‌ی بعد، پاینار کتاب‌های «نظریه‌ی برنامه‌ی درسی چیست؟»<sup>۴</sup> و «کتاب‌های درسی دایره‌ی معارفی امروزین»<sup>۵</sup> را نوشت که در آن‌ها ماهیت نظریه‌ی برنامه‌ی درسی را مجدداً مرور کرده و محتوای روشنفکری برنامه‌ی درسی<sup>۶</sup> را در سایه‌ی پیکربندی دوباره‌ی میان رشته‌ای آن، سپهر عمومی و خصوصی تعلیم و تربیت و پژوهش برنامه‌ی درسی مطالعه کرده است. پیچیدگی فهم ما<sup>۷</sup> درباره‌ی رشته‌ی خودمان یک راه برای در امان ماندن از ساده‌انگاری است که در تفکر اجرایی و سنتی گذشته و حال، در اغلب بخش‌های اداری برنامه‌ی درسی دیده می‌شوند. همه این تلاش‌ها از نقطه‌ای کانونی می‌گذرند و آن نقطه «تالیف کتاب‌های درسی کلیدی»<sup>۸</sup> در زمینه‌ی تاریخ روشنفکری در رشته‌ی مطالعات برنامه‌ی

- 
1. Reconceptualization
  2. Reynolds
  3. Taubman
  4. New ways of understanding
  5. What is Curriculum Theory?
  6. The Synoptic Text Today and Other Essays
  7. Intellectual content of the curriculum
  8. Complicating our understanding
  - 9 Synoptic texts

تحلیل تاریخی معانی و مقاصد نومفهوم‌گرایی...

درسی است». پاینار بررسی عمودی را «مطالعه‌ی تاریخ روشنفکری در رشته‌ی برنامه‌ی درسی به عنوان رشته‌ی علمی» و بررسی افقی را «مطالعه‌ی تحلیل شرایط کنونی رشته‌ی برنامه‌ی درسی» تعریف می‌کند. در این کتاب او همچنین مفهوم «برنامه‌ی درسی سیاره‌ای»<sup>۱</sup> را در چارچوب بین‌المللی کردن حوزه‌ی برنامه‌ی درسی و پاسخ به سوال قدیمی «چه دانشی با ارزش‌تر است؟» پیش روی ما می‌گذارد. پاینار (۲۰۰۷) از جامعه پذیرسی سیاسی<sup>۲</sup> انتقاد کرده است:

«با منوط کردن برنامه‌ی درسی به عملکرد دانش‌آموز در امتحانات استاندارد، سیاستمداران عملاً محتوای تدریس یعنی برنامه‌ی درسی را کنترل می‌کنند. برنامه‌های درسی وابسته به امتحانات [استاندارد]، معلمان را از پژوهشگری و روشنفکری باز داشته و به شخصیت‌هایی فنی یا تکنسین‌هایی در خدمت دولت بدل می‌کند. تربیت خود تاملی، دانش میان رشته‌ای و عقلانیت ناپدید می‌شوند. در این شرایط پاسخگویی<sup>۳</sup>، جانشین خردورزی و جامعه پذیرسی سیاسی، جانشین تعلیم و تربیت می‌شود» (ص ۳).

### پیگیری متغیرهای بیرون مدرسه

به نظر هیوبنر (۱۹۷۵a) مقاصد و اهداف آموزشی به دلیل این که در مخصصه محیط آموزشی و جدال فرد و جامعه و چالش تداوم و تغییر قرار گرفته اند، همواره بخشی از تقلای ایدئولوژی سیاسی هر جامعه به حساب می‌آیند. از این رو برنامه‌ی درسی به خودی خود و خواه و ناخواه فعالیت‌ی سیاسی است.

از نظر اپل (۱۹۷۵) رابطه گریزناپذیری بین اندیشه‌های اجتماعی و آموزشی از نهاد‌های سیاسی و اجتماعی وجود دارد. ظهور پرسش‌های رادیکال درباره‌ی یکی موجب پیدایش پرسش‌های رادیکال در دیگری می‌شود (ص ۱۲۹). در این جا اپل خود را با تمامی نقدهای اجتماعی و آموزشی همراه می‌بیند که برآنند نظام آموزشی را نمی‌توان از سایر اجزای جامعه جدا کرد.

- 
1. Planetarity
  2. Political socialization
  3. Accountability

## سوال دوم: خود زیست نگاری همچون روش شناسی

پاینار و گرومت برای اولین بار در سال ۱۹۷۶ و اخیراً در سال ۲۰۰۶ نظریه برنامه‌ی درسی خودزیست نگاری را معرفی کرده‌اند. آن‌ها از ریشه واژه لاتین برنامه‌ی درسی یعنی *currere* استفاده کردند که به معنای پیمودن راه مانده<sup>۱</sup> یا گذر است. پاینار و گرومت روش‌های طی مسیر یا روش‌های *currere* را با دانش مدرسه‌ای، تاریخچه‌ی زندگی و معانی درونی<sup>۲</sup> و تجربه‌ی تاریخیچه زندگی دانش‌آموزان و معلمان در مدارس ارتباط دادند. گذران زندگی در مدرسه به شکل اساسی مد نظر پاینار و گرومت است اما مدرسه در احاطه‌ی زندگی بیرون از مدرسه‌ای قرار دارد و در نظریه‌ی اتوبیوگرافی پاینار، گذر زندگی فرد در مدرسه با بیرون از مدرسه ارتباط دارد.

از نظر پاینار و گرومت (۱۹۷۶) تجربه اتوبیوگرافی در شاغلین و فعالان برنامه‌درسی باعث «خود تاییدی رفتارها و مناسک به شکل فرهنگی» می‌شود (ص، ۹۷). اما خود تاییدی به معنای خود خواهی نیست. پاینار به شدت از فرهنگ خودشیفتگی<sup>۳</sup> پرهیز می‌کند و چون به عنوان یک ذهن‌گرا شناخته شده همواره در نوشته‌هایش سعی کرده روش اتوبیوگرافیکی خود را از فردگرایی شدید مبرا نگاه دارد. پاینار خود را آخرین سنگر اندیشه ورزی می‌داند؛ سنگری که در مقابل تلقین سیاسی، تزویر اقتصادی و اصلاحات قلابی فرو نریزد. پاینار (۱۹۹۵) روشی را برای اتوبیوگرافی مطرح کرده که از چهار حرکت مجزا تشکیل شده است: ۱) برگشت به گذشته ۲) پیشروی درآینده ۳) تحلیل ۴) ترکیب.

### Currere به معنای گذر خود زیست نگارانه

پژوهش برنامه‌ی درسی به عنوان *currere* که در این جا آن را «گذر شخصی» یا «گذر زندگی نامه‌ای» معنا می‌کنیم مورد باز فهمی قرار گرفته است. موضوع *currere* جست و جو برای فهم چگونگی افزایش درک فرد از زندگی خود بر اثر تحصیلات است. (پاینار، ۲۰۰۴، ص ۳۶). پاینار و گرومت (۱۹۷۶، ص ۵۱) معتقدند: «دانشجویان رشته‌های تعلیم و تربیت تجربه را به عنوان یک فرضیه جذب می‌کنند و از این جهت آن‌ها در هر لحظه که یک تجربه تربیتی کسب

- 
1. To run the course or the running of the course
  2. Subjective meaningfulness
  3. Culture of narcissism

می‌کنند در یک روال زندگی نامه‌ای<sup>۱</sup> خاصی می‌زیند». یعنی فرد بین تناقضات گذشته، حال و آینده زندگی می‌کند:

«انسان در زمانی تاریخی و مکانی فرهنگی قرار گرفته اما در «معبر معنایی جدا از دیگران» و غریبه، مسیری که صدای خود شرح حال نگاری شخصی در آن ابراز می‌شود. روال زندگی نامه‌ای، ساختاری برای معنای زیسته<sup>۲</sup> انسان عرضه می‌کند که در آن فرد تابع روال‌های گذشته زیستن خود است، اما احتمالاً به صورت غیرممتد، تناقضات گذشته و حال و به همان نسبت پیش بینی آینده‌های ممکن در درون او در غلیان است» (ص، ۳۶).

تصور پاینار (۲۰۰۴) از گذر Currere هم نوعی برنامه‌ی درسی به عنوان عمل است، یعنی این که ما در کلاس‌های درس چه کاری را انجام می‌دهیم و بر سر پیچیدگی‌های کار چگونه گفت و گو می‌کنیم، یعنی درباره‌ی آن چه انجام داده‌ایم، چگونه با هم دیگر فکر می‌کنیم. «فهم معنی‌داری پدیده‌های برنامه‌ی درسی از گذر موضوعات میان رشته‌ای مانند جنسیت، فرهنگ و رابطه بین برنامه‌ی درسی، فرد، جامعه و تاریخ صورت می‌گیرد» (ص ۲۱). پاینار و همکاران (۱۹۹۵) گذر یا currere را درگیری فرارونده با جهان فرض کرده‌اند. در برخی ارجاع‌ها پاینار (۲۰۰۴) گذر را با الهام از فلسفه هستی به شکل تجربه‌ی زیست شده در نظر می‌گیرد که ماهیت زندگی نامه‌ای دارد. در معنای ساده‌تر و البته روشن‌تر گذر یا Currere نوعی ضرورت را در پیش پای ما نظریه پردازان، محققان و معلمان قرار می‌دهد- تفکر درباره گذشته و نگاه به آینده. به قول پاینار (۲۰۰۴) currere «تحلیل تجارب گذشته [بازگشت] و تخیل درباره‌ی آینده [پرواز و کوچیدن] برای دستیابی به فهمیدن پیچیده‌تر و موشکافانه‌تر و غوطه‌وری [زندگی کردن] در زمان حال» است (ص ۴). در معنای دیگر Currere به معنای الگوی پژوهش برنامه‌ی درسی نیز به کار رفته است. یعنی مطالعه و پژوهش از طریق کار آگاهانه با خود و دیگران (پاینار، ۱۹۷۸، ص ۱۰). برای تعریف خصلت نتایج پژوهش‌ها پاینار بیشتر از یک اصطلاح مدد می‌گیرد. فهم پیچیده یا درک پیچیده<sup>۳</sup> درباره‌ی آموختن احتمالات در برنامه‌های درسی<sup>۴</sup> (پاینار،

---

1. Biographic situation  
2. Lived meaning  
3 complex understanding or complex comprehension  
4 curricular possibilities

۱۹۷۸، ص ۱۰). پاینار برای فهم پیچیدگی برنامه‌درسی مقدماتی موضوعات مورد پژوهش در رشته را حول جنسیت، فرهنگ، نژاد و قوم متمرکز ساخته است، به این معنا که این موضوعات گذر برنامه‌ریز، فراگیر و معلم را تحت تاثیر قرار می‌دهند (پاینار و همکاران، ۱۹۹۵). گذر در برخی جاها تم انتقادی می‌گیرد. به قول هنری ژيرو (۱۹۹۲) «این که چگونه ما با ایدئولوژی‌ها زندگی می‌کنیم و آنها تجربه می‌شوند و در زندگی روزمره همین ایدئولوژی‌ها پایه ای برای تجربه و دانش دانش‌آموز ایجاد می‌کنند» (ص ۱۷۶).

پاینار (۱۹۷۴) نمونه‌هایی از روش گذر زیست نگارانه<sup>۱</sup> را به صورت زیر مثال زده است:

۱) زندگی‌نامه‌ی زندگی فرد در مدارس

۲) تکمیل رویداد نگاری‌ها

۳) تحلیل قرائت‌ها و استنباط‌های فردی در زمان حال

۴) نوشتن داستان درباره زندگی شخصی

۵) مطالعه‌ی روابط مطرح شده در چهار مرحله بالا

### سوال سوم: نقدهای راگا و هلبویش بر نومفهوم‌گرایی

از نظر راگا و هلبویش گمان نومفهوم‌گرایی این بود که مانع رکود مداوم رشته و نابودی آن خواهد شد. از نظر آن‌ها شش علامتی که جوزف شواب نشانه‌ی بحران ذکر کرده بود هنوز در حوزه برنامه‌ی درسی وجود دارد و نومفهوم‌گرایی آن‌ها را درمان نکرده است.

اولین انتقادهای به نومفهوم‌سازی را دانیل تانر و لورل تانر و سپس هلبویش و راگا (۲۰۰۳) مطرح کردند. البته از نظر نگارنده انتقاد‌های راگا و هلبویش کم‌بینه است. مثلاً عقب‌نشینی از عمل، ایجاد بحران در رشته‌ی برنامه‌ی درسی، نقدهای تند و افراطی خلاصه‌ای از این نقدهاست که به همه‌ی آن‌ها پاینار در اثر خود تحت عنوان پاسخ به انتقادهای علیه من (۱۹۸۰) پاسخ داده است. موج دوم انتقادهای از سمت اردویی که میراث خوار شواب اند و عمل‌گرا<sup>۲</sup> مطرح شده است. موج سوم انتقاد به نومفهوم‌سازی را گروهی مطرح کرده‌اند که در دهه‌ی ۱۹۶۰ همراه نومفهوم‌گرایان بودند اما به دلایل عدم قبول دیدگاه اولیه‌ی آن‌ها از سوی نومفهوم‌گرایان به ویژه

---

1 the method of Currere  
2. Practitioners

تحلیل تاریخی معانی و مقاصد نومفهوم‌گرایی...

از سوی پاینار علی رغم اشتراکات فراوان رانده شدند. این گروه نئومارکسیست‌ها یا مربیان چپ مانند اپل، ژبرو، مک لرن و وکسلر بودند. پاینار به این ایده‌ی میشل فوکویی استناد می‌کرد که تفوق جهت‌گیری‌های سیاسی در جهان پست مدرن دیگر قابل پذیرش نیست و این مسئله به مذاق مربیان سیاسی یا انتقادی خوش نمی‌آمد زیرا آن‌ها به برنامه‌ی درسی از منظر قدرت سیاسی می‌نگریستند. پاینار در سال ۱۹۹۹ دوباره این ادعاها را تکرار می‌کند که تغییر سیاسی از طریق برنامه‌ی درسی چونان گذشته کارآیی ندارد:

مدارس دیگر مرجعی برای قدرت قانونی نظریه پردازان برنامه‌ی درسی نیستند. نیازی به گفتن نیست که ما استادان را در دانشگاه به وسیله‌ی موضوعات درسی سرگرم و اغوا کرده‌اند که اتفاقاً این موضوعات مورد علاقه‌ی ما بوده و مهیج‌اند. این موضوع ساده برای برخی‌ها باور نکردنی است که تاثیر ما متخصصان برنامه‌ی درسی در سی سال گذشته کاهش یافته است؛ نه فقط به دلیل وجود بخش‌های متعارض و مبهم سیاسی و فرهنگی که برنامه‌ی درسی اکنون دچار آن است، بلکه به طور کلی به دلیل کاهش قدرت اساتید رشته‌ی برنامه‌ی درسی (پاینار، ۱۹۹۹، ص ۴).

از نظر برخی از متخصصان نومفهوم‌گرا زمان پسانومفهوم‌گرایی<sup>۱</sup> یا به عبارتی بهتر موج دیگر فهمیدن فرا رسیده است.

هرچند برخی از مربیان مانند شواب (۱۹۷۲) نظریه را نزدیک به عمل می‌بینند و عمل برنامه‌ی درسی برای آن‌ها راهی برای دور زدن پیچیدگی در حوزه‌ی برنامه‌ی درسی بوده است، مربیان جریان نومفهوم‌سازی دور شدن از عمل را غیرمعمول نمی‌دانند. ویلیام شویرت (۲۰۰۹) چنین می‌نویسد:

ما باید بپذیریم که نظریه‌ی پردازان برنامه‌ی درسی معاصر به عنوان مربی، برخی اوقات نیاز دارند که به اندازه‌ی کافی از عمل و فضای وقوع آن فاصله بگیرند و هم عمل و هم فضای عمل را به شکل برنامه‌های درسی در قلمرو اجتماعی وسیعتر نظریه‌ی پردازی کنند (ص ۳۹۲).

از نظر شوپرت مشکل اصلی برنامه‌ی درسی نپرداختن به عمل نیست، بلکه غیر تاریخی و غیر نظری بودن رشته برنامه‌ی درسی<sup>۱</sup> است (همان، ص ۱۷۰).

پاینار (۲۰۰۴) نشان داده که ترکیب اطلاعات رشته‌های علمی<sup>۲</sup> مختلف و فرهنگ عمومی در نظریه برنامه‌ی درسی باعث مونتاژ تصورات شده و در عین حال سیطره برخی رشته‌های علمی مانند روان‌شناسی بر نظریه برنامه‌ی درسی را نقد می‌کند.

به هر روی نومفهوم‌گرایی به عنوان یک جنبش یا جریان نومفهوم‌سازی، طی ۵ دهه‌ی اخیر تاثیر قابل ملاحظه‌ای بر رشته‌ی برنامه‌ی درسی گذاشته است. هرچند امروزه مسائل نظری و عملی رشته به پایان نرسیده اند ولی رشته مطالعات برنامه‌ی درسی (به ویژه به دلیل تنوع نظری) به همت مربیان نومفهوم‌گرا وضعیت تثبیت شده‌تری نسبت به سایر گرایش‌های علوم تربیتی دارد. سایر رشته‌ها و گرایش‌های مرتبط با تعلیم و تربیت مانند رشته‌ی برنامه‌ی درسی به لحاظ رشد دانش و علایق نظری توسعه نیافته‌اند. شاید ارزش‌های این جنبش زمانی بیشتر مشخص می‌شود که تصور کنیم اگر جنبش نومفهوم‌گرایی نبود رشته‌ی برنامه‌ی درسی هم اکنون در چه جایگاهی قرار داشت؟

## منابع

- Aoki, T. (2005). *Legitimizing lived curriculum: Toward a curricular landscape of multiplicity*. In W. Pinar & R. Irwin (Eds.), *Curriculum in a new key: The collected works of Ted T. Aoki* (pp. 199–218). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates. (Originally published in 1993).
- Aoki, T. T. (Ed). (1978). *Curriculum Evaluation in a New Key*, Vancouver: Center for the Study of Curriculum and Instruction, U.B.C.
- Apple, M. W. (1975). *Common-Sense Categories and Curriculum Thought. Schools in Search of Meaning*. James B. Macdonald and Esther Zaret, Editors. Washington, D. C: Association for Supervision and Curriculum Development.

---

1. Ahistorical and atheoretical nature of curriculum  
2. Disciplines

- Davis, Jr. O. (1986). *ASCD and curriculum development: The later years*, Alexandria, VA: ASCD.
- Denzin, N.K. and Lincoln, Y.S. (2005). *The discipline and practice of qualitative research*. In N.K. Denzin and Y.C. Lincoln. (eds), *The Sage handbook of qualitative research*, 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1-32.
- Dewey, J. & Dewey, E. (1915). *Schools of tomorrow*. New York: E. P. Dutton.
- Giroux, H. (1992). *Border crossings: Cultural workers and the politics of education*. New York: Routledge.
- Goodson, I. (1991). *Teachers' lives and educational research*. In I. Goodson and R. Walker (Eds.), *Biography, identity and schooling* (137-149). London: Falmer.
- Grumet, M. (1975). *Toward a Poor Curriculum: The Use of Autobiography and Theatre in the Practice of Currere*, Presented at the Conference on Re-conceptualizing Curriculum Theory, the University of Virginia. Charlottesville, October 1975.
- Grumet, M. (1988). *Bitter milk*. Amherst: University of Massachusetts Press.
- Hlebowitsh, P.S. (1997). The search for the curriculum field. *Journal of Curriculum Studies*, 29(5), 507-511.
- Huebner, D. (1975). *Autobiographical Statement. Curriculum Theorizing: The Reconceptualists*. Edited by William F. Pinar. Berkeley, CA: McCutchan Publishing Co.
- Huebner, D. (1975a). Curriculum as Concern for Man's Temp-orality. *Curriculum Theorizing: The Reconceptualists*. Edited by William Pinar. Berkeley: McCutchan, 1975a.
- Huebner, D. (1975b). *Curricular Language and Classroom Meanings. Curriculum Theorizing: The Re-conceptualists*. Edited by William Pinar. Berkeley: McCutchan, 1975b.
- Huebner, D. (1999). *The lure of the transcendent*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Kliebard, H. (1975). *Persistent Curriculum Issues in Historical Perspective*. Curriculum Theorizing. Edited by William Pinar. Berkeley: McCutchan.
- Kliebard, H. (2002). *Changing course*. New York: Teachers College Press.
- Macdonald, J. (1995). *Curriculum and human interests*. In William Pinar (Ed.), *Curriculum Theorizing: the Reconceptualists*, Berkeley, CA: McCutchan.
- Marshall, J. D., Sears, J. T. and Schubert, W. H. (2000) *Turning Points in Curriculum: A Contemporary American Memoir* (Upper Saddle River, NJ: Merrill).
- Miller, J. (2005). *The sounds of silence breaking*. New York: Peter Lang.
- Miller, J. L. (1990). *Creating spaces and finding voices: Teachers collaborating for empowerment*. Albany: State University Press of New York.
- Pinar, W. F. (1994). *Autobiography and an Architecture of Self*, in *Autobiography, Politics and Sexuality*, New York: Peter Lang.
- Pinar, W. F. & Grumet, M.R. (1976). *Toward a poor curriculum*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt.
- Pinar, W. F. (1978). *The Reconceptualisation of Curriculum Studies*, *Journal of Curriculum Studies*, 10: 3, 205- 214.
- Pinar, W. F. (1988). *The reconceptualization of curriculum studies, 1987: a personal retrospective*. *Journal of Curriculum and Supervision*, 3 (2), 157–167.
- Pinar, W. F. (1992) ‘Dreamt into existence by others’: curriculum theory and school reform. *Theory into Practice*, 31 (3), 228–235.
- Pinar, W. F. (2005). *Complicated conversation: Occasions for ‘intellectual breakthrough’ in the internationalization of curriculum studies*. *Journal of Curriculum Studies [Taiwan]*, 1(1), 1–26.
- Pinar, W. F. (2006). *The Synoptic Text Today and Other Essays*. *Curriculum Development after Reconceptualization*,

- Pinar, W. F. (2007). *Intellectual Advancement through Disciplinarily; Verticality and Horizontality in Curriculum Studies*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Pinar, W., Reynolds, W., Slattery, P., Taubman, P. (1995). *Understanding curriculum*. New York: Peter Lang.
- Pinar, W.F. (1975). *Sanity, Madness, and the School. CurriculumTheorizing: The Reconceptualists*. Berkeley: McCutchan.
- Pinar, W.F. (1974). *Self and Others*. Presented at the Xavier University Curriculum Theory Conference. Cincinnati, Ohio, October, 1974.
- Pinar, W.F. (1978). Notes on the curriculum field 1978. *Educational Researcher*, 7(8), 5-12.
- Pinar, W.F. (1980). Reply to my Critics .
- Pinar, W.F. (1994). *Autobiography and an Architecture of Self*, in *Autobiography, Politics and Sexuality* (New York: Peter Lang, 1994).
- Pinar, W.F. (1999). Response: Gracious submission. *Educational Researcher* 28, 14-15.
- Pinar, W.F. (2000). Preface 2000 [Curriculum Studies: The Reconceptualization], 2000a, p. 1.
- Pinar, W.F. (2001). *The Gender of Racial Politics and Violence in America. Lynching, Prison Rape, & the Crisis of Masculinity*, 2001, p. 27.
- Pinar, W.F. (2004). *What is curriculum theory?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Pinar, W.F., and Grumet, M.R. (1982). *Socratic Caesura and the Theory-Practice Relationship*, 1982.
- Schubert, W. & A. L. Lopez Schubert (1986). *Ralph W. Tyler. An interview and antecedent reflections*. *Journal of Thought*, 21 (1), 7-15.
- Schubert, W. (1981). *Knowledge about out-of-school curriculum*. *Educational Forum*, pp. 185-198.

- Schubert, W. H. (2009). What's Worthwhile? Playing with Ideas in Loving Company. In E. C. Short & L. J. Waks (Eds.), *Leaders in Curriculum Studies: Intellectual Self-Portraits* (pp.179-188). Rotterdam: Sense Publishers.
- Schwab, J. J. (1972). The practical: A language for curriculum. In D. E. Purpel & M. Belanger (Eds.), *Curriculum and the Cultural Revolution* (p. 79). Berkeley CA: McCutchan.
- Seixas, P. (Ed.) (2004). *Theorizing historical consciousness*. Toronto: University of Toronto Press.
- Slattery, P. (2006 [1995]). *Curriculum development in the postmodern era*. 2nd edition. New York: Routledge.
- Tanner, D., and Tanner, T. (1979). Emancipation from Research: the Reconceptualist? Prescription, *Educational Researcher*, 8(6), 8–12.
- Wraga, W. (2002, August–September). Recovering curriculum practice: Continuing the conversation. *Educational Researcher* (31) 6, 17–19.
- Wraga, W.G & Hlebowitsh, P.S. (2003). Toward a renaissance in curriculum theory and development in the USA, *CURRICULUM STUDIES*, 2003, VOL. 35, N. 4, 425–437.
- Wraga, W.G. (1999). Extracting sunbeams out of cucumbers: The retreat from practice in reconceptualised curriculum studies. *Educational Researcher*, 28(1), 4-13. 34.



## تعیین ملاک‌های سنجش اثربخشی دوره‌های آموزش مجازی حوزوی

# Identification of effectiveness assessment criteria for Seminary virtual courses

فرهاد سراجی<sup>۱</sup>

حجت الاسلام سید حمید حسینی<sup>۲</sup>

عبدالرحیم سرو دلیر<sup>۳</sup>

F. Seraji (Ph.D)

H. Hosseini

A. Sarvdalir

**Abstract:** The main purpose of this research is to derive Seminary virtual education effectiveness criteria. Seminary education has main differences with tertiary or professional education. Therefore, to assess their effectiveness, we must take into account these differences. In this research we have used qualitative methodology and set a semi-interview mechanism with 15 experts in e-learning, all employees in Seminary educational institutions established in Qom. Data analysis was done in three stages: open encoding, axial encoding and selective encoding. In open encoding stage 114 codes was detected. In axial encoding stage these codes were categorized around six basic categories. With recurrent reviewing of interviews in selective coding stage we reached one inclusive category. Based on these research findings, to assess Seminary virtual education's effectiveness, there are two layers, i.e. surface and deep. In surface layer we must consider six categories which include: Seminary's essential values, seminary educational aims, curriculum design, teacher skills, learner skills and behavioral and attitudinal outcomes. But in deep layer, based on Seminary essential values and interactions among six categories, it boiled down to one inclusive category which we called "Seminarian traits". This concept involves elements such as: Seminarian style, religious inquiry, propagation skills, observing the teacher's dignity, developing an inner feeling and life-long learning.

**Keyword:** grounded theory, Seminary education, virtual instruction, and effectiveness.

چکیده: هدف کلی این پژوهش تعیین ملاک‌های سنجش اثربخشی دوره‌های آموزش مجازی حوزوی است. آموزش‌های حوزوی ماهیتا و از جهات مختلف با آموزش‌های شغلی و دانشگاهی تفاوت دارد و از این رو برای سنجش اثربخشی آنها باید به این تفاوت‌های بارز توجه نمود. پژوهش حاضر براساس این ایده تلاش می‌کند با استفاده از روش‌شناسی پژوهشی کیفی و از طریق نظریه مبنایی چارچوبی برای سنجش اثربخشی دوره‌های آموزش مجازی حوزوی ارائه کند. شرکت کنندگان در این پژوهش ۱۵ نفر از دست اندرکاران مجرب و متخصص در زمینه آموزش‌های مجازی حوزوی هستند که در موسسه‌های آموزش حوزوی و حوزه‌های علمیه مستقر در شهر قم مشغول به کار هستند. ابزار جمع‌آوری داده‌های پژوهش، مصاحبه اکتشافی و نیمه ساختاریافته بوده است. تحلیل داده‌ها طی سه مرحله کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری انتخابی صورت گرفت. در مرحله کدگذاری باز ۱۱۴ کد شناسایی و سپس شش مقوله مهم ایجاد شد. با چرخش‌های مکرر در مصاحبه‌ها، یک مقوله اساسی منتج گردید. براساس یافته‌های این پژوهش برای سنجش اثربخشی آموزش‌های مجازی حوزوی در لایه عمومی (سطحی) باید به شش مقوله شامل: ارزش‌های بنیادین آموزش‌های حوزوی، غایت‌های آموزش مجازی حوزوی، طراحی برنامه‌درسی، ویژگی‌های استاد، ویژگی‌های یادگیرنده (طلبه) و نتایج نگرشی و رفتاری توجه نمود که با توجه به ارزش‌های بنیادین حاکم بر فضای آموزش‌های حوزوی مجازی از ارتباط متقابل بین این عوامل شش گانه یک خصیصه مهم روحیه طلبگی اولویت پیدا می‌کنند. این ویژگی به عنوان لایه خاص (عمیق) در سنجش اثربخشی آموزش‌های حوزوی باید مدنظر قرار گیرد. ویژگی حس طلبگی دربرگیرنده مولفه‌های خردتر مانند: زی طلبگی، کنجکاوی معرفتی و دینی، ساده زیستی، مهارت‌های تبلیغی، رعایت حرمت استاد، دریافت حس باطنی و یادگیری مداوم است.

کلیدواژه‌ها: نظریه مبنایی، آموزش حوزوی، آموزش مجازی، اثربخشی.

۱. استادیار دانشگاه بوعلی سینا همدان، fseraji@gmail.com

۲. عضو هیات علمی دانشکده علوم حدیث شهری

۳. کارشناس ارشد مدیریت فناوری اطلاعات

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۱/۰۹/۲۸؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۲/۰۴/۱۷

## مقدمه و بیان مسئله

آموزش‌های مجازی یکی از نمدهای بارز توسعه فناوری اطلاعات و ارتباطات در عرصه آموزش و پرورش است. اغلب دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی، موسسه‌های آموزش‌های شغلی و صنعتی و مراکز آموزش‌های حوزوی گام‌های تازه‌ای برای طراحی و راه اندازی آموزش‌های مجازی برداشته‌اند. قابلیت‌های متنوع این فناوری‌ها، به طراحان و برنامه‌ریزان آموزش‌های مجازی امکان می‌دهد تا برای مخاطبان مختلف و طیف‌های سنی متفاوت دوره‌های آموزشی با کیفیت‌تری را تدارک ببینند (بیتیه و پفمن<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰). با این وجود، سیاستگذاران، برنامه‌ریزان و مجریان آموزشی برای حرکت به سمت راه اندازی دوره‌های آموزش مجازی و اطمینان خاطر غالباً به شواهد معتبری نیاز دارند (پل مپ<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸). تلاش‌های پژوهشی گوناگون (مانند: کان، روبرتس و پاول<sup>۳</sup>، ۲۰۰۵؛ چاو<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۰۶؛ هائو و باریچ<sup>۵</sup>، ۲۰۱۰) برای مقایسه اثربخشی آموزش‌های حضوری و مجازی صورت گرفته است. در اغلب پژوهش‌ها، این دو شیوه از ابعاد؛ هزینه‌ها، میزان تحقق نتایج مورد انتظار، زمان صرف شده و عواملی از این دست مورد بررسی شده است (همی، بینه و لند<sup>۶</sup>، ۲۰۰۹).

آموزش حضوری حوزوی عمدتاً با ارائه متون آموزشی مشخص و با به کارگیری شیوه‌های تدریس مباحثه محور تلاش می‌کند طلبه‌ها را به سمت اهداف و رسالت‌های حوزه سوق دهد (غرویان، ۱۳۷۵، ص ۲۱). به علاوه حضور طلبه‌ها در یک محیط دینی و تعامل حضوری با استادان بستر ویژه‌ای را برای یادگیری معارف و نگرش‌های دینی مهیا می‌سازد (شیرخانی، ۱۳۸۳). میزان اثربخشی آموزش‌های حوزوی حضوری با ملاک‌هایی مانند؛ میزان تعهد و دین باوری طلبه‌ها، میزان معلومات، کسب مهارت‌های مبلغی و میزان قدرت تحلیل آنها برآورد می‌شود (باقریان، ۱۳۷۵، ص ۴۶). با توجه به توسعه آموزش‌های مجازی حوزوی هدف پژوهش حاضر تعیین ملاک‌های سنجش اثربخشی این گونه آموزش‌هاست. برای بررسی این سوال در ادامه ابتدا ارزشیابی اثربخشی آموزشی و سپس ویژگی‌های آموزش‌های مجازی

- 
1. H. Baytiyeh & J. Pfaffman
  2. Tjeerd Plomp
  3. S.R. Conn., R. L.Roberts & B.M. Powell
  4. Tracy Chao.,Tami Saj & Felicity Tessier
  5. Yungwei Hao & Gary Borich
  6. A. Hemmi., S. Bayne & R. Land

حوزوی به اختصار مورد بحث قرار می‌گیرد و در گام بعدی از طریق جمع‌آوری داده‌های میدانی با استفاده از شیوه «نظریه مبنایی» تلاش می‌شود تا به سوال پژوهش پاسخ داده شود.

### ارزشیابی اثربخشی آموزش

ارزشیابی آموزشی فرآیندی است که طی آن داده‌های مختلف مربوط به یک واقعه آموزشی جمع‌آوری، تحلیل و تفسیر می‌گردد و سپس براساس آن تحلیل‌ها درباره میزان اثربخشی آن واقعه آموزشی تصمیم‌گیری می‌شود (بازرگان، ۱۳۸۰، ص ۳۰۸). الگوهای متعددی برای ارزشیابی پدیده‌های آموزشی به وجود آمده‌اند (محمدی و همکاران، ۱۳۸۸، ص ۳۲) که برخی از آنها مانند الگوی تایلر و استافیل بیم در بررسی و ارزشیابی پدیده‌های آموزشی غالباً بر جنبه‌های عینی و قابل مشاهده تاکید دارند و برخی دیگر مانند الگوی هدف آزاد اسکریون و خبرگی آموزشی تلاش می‌کنند بر جوانب غیرعینی، ناآشکار و نهان پدیده تربیتی تاکید نمایند. اگرچه به سادگی نمی‌توان الگوهای عینی مدار را به نفع الگوی ذهنی مدار مورد غفلت قرار داد و برعکس. ولی امروزه اغلب صاحب نظران ارزشیابی آموزشی استفاده از مدل‌های ترکیبی را برای فهم و ارزشیابی بهتر پدیده‌های آموزشی توصیه می‌کنند (بابارا<sup>۱</sup>، ۲۰۰۴). از همین رو لزیلوتی و همکاران<sup>۲</sup> (۲۰۰۹) معتقدند برای انتخاب الگوی تعیین میزان اثربخشی پدیده‌های تربیتی بهتر است به موقعیت و ویژگی‌های موضوع مورد مطالعه توجه شود.

### آموزش‌های حوزوی مجازی

آموزش حوزوی به مفهوم عام، تمامی فعالیت‌های تعلیم و تربیتی حوزوی را شامل می‌شود. فرآیند تربیتی که حاصل آن پرورش طلاب و فضایی حوزوی با ابعاد علمی، اخلاقی و معنوی باشد (قندیلی، ۱۳۸۹). چنانکه امروزه در مرکز مدیریت حوزه‌های علمیه علاوه بر معاونت آموزش، واحدهای دیگری متولی امور تهذیب، پژوهش و مدارج علمی هستند. معنویت و اخلاق در حوزه از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است. ملحوظ داشتن این ماموریت‌ها مستقل از آموزش، به معنای نفی رسالت آموزش نیست، بلکه بخش معاونت آموزشی، مسئولیت بخش تعلیمی حوزه را بر عهده دارد و روش‌ها و اقدامات متنوعی را برای انتقال مفاهیم اساسی به طلبه‌ها به کار می‌گیرد (عباسی، ۱۳۸۹، ص ۱۴).

---

1. E. Barbera

2. R. Lanzilotti, C. Ardito & M.F. Costabile & A. De Angeli

در این نظام برای تربیت و تزکیه طلبه‌ها عواملی مانند؛ متون آموزشی دقیق و معتبر، استادان باشخصیت و نافذ و شیوه‌های تدریس مباحثه‌ای از جایگاه ویژه‌ای برخوردار هستند. متون آموزشی غالباً کتاب‌هایی هستند که توسط بزرگان حوزوی و علمای دینی تهیه و تنظیم می‌شوند. جایگاه استاد در این نظام از این جهت مهم تلقی می‌شود که طلبه‌ها علاوه بر مطالب درسی از رفتار، سیره و شخصیت استاد، نگرش‌ها و رفتارهایی می‌آموزند که به میزان نفوذ استاد در بین شاگردان و تاثیرگذاری وی «نفس استاد» گفته می‌شود. استادان حوزوی غالباً برای تدریس از شیوه‌های مباحثه، تقریر، پرسش و پاسخ و نمایش استفاده می‌کنند (بصیری‌پور، ۱۳۷۶).

روابط بین استاد و طلبه در حوزه‌های علمیه در مقایسه با سایر نظام‌های آموزشی صمیمی‌تر و اخلاقی‌تر است (بصیری‌پور، ۱۳۷۶؛ خادمی، ۱۳۸۹). طلبه‌ها در این نظام آموزشی از مجالست با استاد خوب علاوه بر کسب دانش محتوایی، تهذیب و تزکیه نفس را از او یاد می‌گیرند. از این رو با وجود اصلاحات موجود در ساختار آموزش‌های حوزوی هدف و رسالت آن عمدتاً کمک به پرورش شناختی، تقویت نگرش دینی و تزکیه اخلاقی طلاب است (ملکی، ۱۳۷۶، ص ۲۷). آموزش‌های حوزوی تلاش می‌کند با بهره‌گیری مناسب از فناوری اطلاعات و ارتباطات ضمن توسعه دامنه فعالیت‌های آموزشی خود، کیفیت آن را نیز ارتقاء دهد. طراحان و برنامه‌ریزان این گونه آموزش‌ها برای ارائه آموزش‌های مجازی با کیفیت باید قابلیت‌ها و ویژگی‌های محیط مجازی را دقیقاً بشناسند و نظریه‌های یادگیری مرتبط با آن را به کار گیرند (سراجی و عطاران، ۱۳۹۰، ص ۷۲). سپس با توجه به ویژگی‌های این محیط و دلالت‌های نظریه‌های یادگیری عناصر برنامه‌درسی را متناسب با فضای مجازی شکل دهند. فناوری‌های شکل‌دهنده محیط مجازی دارای قابلیت‌های چندرسانه‌ای، اطلاعاتی، ارتباطی، هرزمانی و شخصی سازی است که با استفاده از هر یک از آنها یا با ترکیب آنها می‌توان برنامه‌های درسی با کیفیتی را در محیط مجازی طراحی و ارائه نمود (ویبرگ<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷).

طراحان و مجریان آموزش‌های مجازی می‌توانند با به کارگیری مجموعه این قابلیت‌ها، محیط یادگیری مناسبی را برای پرورش مهارت‌های اساسی مانند؛ صلاحیت‌های ارتباطی و مشارکتی،

مهارت‌های شناختی سطح بالا، قدرت مدیریت زمان و برنامه‌ریزی تدارک ببینند (هرستینسکی<sup>۱</sup>، ۲۰۰۸). نظیر اینکه ویژگی‌های چندرسانه‌ای این محیط امکان مناسبی برای ارائه مفاهیم مهم و مطالب اساسی در قالب متن، صدا و تصویر به یادگیرندگان است؛ قابلیت‌های اطلاعاتی این فناوری، منابع یادگیری متنوع و گوناگونی را برای یادگیرندگان فراهم می‌سازد. همچنین با استفاده از ابزارهای ارتباطی محیط مجازی می‌توان ارتباط‌های همزمان و ناهمزمان متنوعی را برای یادگیرنده و یاددهنده تدارک دید؛ قابلیت‌های هرزمانی، چندرسانه‌ای و اطلاعاتی آن به یادگیرندگان کمک می‌کند تا متناسب با سبک‌های یادگیری و ویژگی‌های فردی خود در فرآیند یادگیری مشارکت نمایند. امروزه برخی از مراکز آموزش‌های حوزوی با پی بردن به قابلیت‌های محیط یادگیری مجازی تلاش می‌کنند تا دامنه فعالیت‌های علمی و آموزشی خود را در این محیط گسترش دهند. ولی نگرانی مهم دست اندرکاران و طراحان این گونه آموزش‌ها چگونگی اطمینان از اعتبار و کیفیت آنهاست. کیفیت آموزش حوزوی در طی سالیان متمادی بر اساس میزان حصول اهدافی همچون، پرورش طلاب فاضل، تربیت همه جانبه، میزان آموخته‌ها و کسب مهارت‌های مبلغی مورد ارزشیابی قرار گرفته است (بصیری‌پور، ۱۳۷۶). لیکن با توجه به ویژگی‌های آموزش‌های حوزوی و راه دور بودن ارتباطات بین استاد و طلبه در محیط مجازی برخی از دست اندرکاران در تحقق هدف‌های آموزش حوزوی از طریق این محیط تردید دارند. از همین رو استفاده از ملاک‌های ارزشیابی کیفیت آموزش‌های حوزوی را برای ارزشیابی کیفیت آموزش‌های مجازی چندان مقبول نمی‌شمارند. بر این اساس سوال اصلی پژوهش حاضر عبارتست از اینکه برای سنجش اثربخشی آموزش‌های مجازی حوزوی از چه ملاک‌هایی باید بهره گرفت؟

### روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش با استفاده از «نظریه برخاسته از داده‌ها» و طرح نوحواسته<sup>۲</sup> انجام شده است. به اعتقاد کروزول<sup>۳</sup> (۲۰۱۲) در روش «نظریه برخاسته از داده‌ها» می‌توان از طرح‌های مختلف مانند طرح سیستماتیک<sup>۴</sup>، طرح نوحواسته و طرح سازنده‌گرا<sup>۵</sup> استفاده کرد. در طرح‌های نوحواسته

- 
1. S. Hrastinski
  2. Emerging Design
  3. John W. Creswell
  4. Systematic Design
  5. Constructivist Design

پژوهشگر با بازبینی مداوم داده‌ها، مقوله‌های منعطفی را شکل می‌دهد و سپس با طی این فرآیند مداوم به نکونین نظریه می‌پردازد. در این پژوهش با بررسی مداوم داده‌های حاصل از اجرای ۱۵ مصاحبه با آگاهان کلیدی و بررسی مکرر یادداشت‌های فنی، مقوله‌ها شکل یافته‌اند و به کرات پالایش و اصلاح شده‌اند. نهایتاً مرور چندباره داده‌ها به شکل‌گیری مقوله‌های منعطف و تکونین نظریه‌ای مرتبط با ملاک‌های سنجش اثربخشی دوره‌های آموزش مجازی حوزوی انجامیده است.

### **ابزار جمع‌آوری اطلاعات.** در این پژوهش برای جمع‌آوری اطلاعات از مصاحبه نیمه

ساختاریافته و اکتشافی استفاده شده است. سوالات مصاحبه از مصاحبه اول تا ششم غالباً حول مسائلی بوده است که پژوهشگر با توجه به مطالعه متون و منابع مربوط به آموزش مجازی و آموزش حوزوی به دست آورده است ولی از مصاحبه هفتم با تحلیل اولیه و چندباره مصاحبه‌های انجام یافته سوالات مصاحبه مشخص‌تر و دقیق‌تر در ارتباط ویژگی‌های طلبه مجازی، نتایج یادگیری مجازی حوزوی، تناسب ارزش‌های اساسی آموزش حوزوی و محیط مجازی، ویژگی‌های استاد حوزوی در محیط مجازی و اهداف غایی و آرمانی آموزش مجازی حوزوی مطرح شد.

### **روش نمونه‌گیری و حجم نمونه.** در این پژوهش از نمونه‌گیری هدفمند و روش گلوله

برفی<sup>۱</sup> استفاده شده است. مشارکت‌کنندگان در مصاحبه‌ها از موسسه‌های حوزوی فعال در شهر قم و شامل؛ جامعه المصطفی‌العالمیه، دانشکده مجازی علوم حدیث، موسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی(ره) و مرکز مدیریت حوزه‌های خواهران انتخاب شد. در جدول (۱) ویژگی‌ها و مشخصات شرکت‌کنندگان ارائه شده است.

جدول شماره ۱: مشخصات شرکت کنندگان در مصاحبه

| ردیف | کد مصاحبه شونده | میزان تحصیلات حوزوی | میزان تحصیلات دانشگاهی | سنوات آشنایی با آموزش مجازی | سنوات فعالیت در سیستم آموزش مجازی | سمت در آموزش مجازی |
|------|-----------------|---------------------|------------------------|-----------------------------|-----------------------------------|--------------------|
| ۱    | I1              | سطح ۲               | --                     | ۴                           | ۴                                 | مدیر آموزش         |
| ۲    | I2              | سطح ۳               | کارشناسی ارشد          | ۵                           | ۴                                 | مدیر برنامه‌ریزی   |
| ۳    | I3              | سطح ۲               | کارشناسی ارشد          | ۵                           | ۵                                 | مدیر تولید محتوا   |
| ۴    | I4              | خارج                | کارشناسی ارشد          | ۸                           | ۸                                 | معاون تولید محتوا  |
| ۵    | I5              | سطح ۴               | --                     | ۸                           | ۷                                 | مدیر ارشد اجرایی   |
| ۶    | I6              | سطح ۲               | کارشناسی ارشد          | ۵                           | ۵                                 | تحلیل‌گر و طراح    |
| ۷    | I7              | خارج                | --                     | ۱۰                          | ۵                                 | مدیر ارشد اجرایی   |
| ۸    | I8              | خارج                | کارشناسی ارشد          | ۱۰                          | ۵                                 | مدیر آموزش         |
| ۹    | I9              | سطح ۳               | کارشناسی ارشد          | ۶                           | ۴                                 | پشتیبان آموزش      |
| ۱۰   | I10             | سطح ۴               | --                     | ۴                           | ۴                                 | پشتیبان آموزش      |
| ۱۱   | I11             | خارج                | کارشناسی ارشد          | ۷                           | ۵                                 | مدیر ارشد اجرایی   |
| ۱۲   | I12             | خارج                | --                     | ۷                           | ۵                                 | مدیر ارشد اجرایی   |
| ۱۳   | I13             | سطح ۳               | --                     | ۴                           | ۴                                 | مدیر تولید محتوا   |
| ۱۴   | I14             | سطح ۲               | کارشناسی ارشد          | ۵                           | ۴                                 | پشتیبان آموزش      |
| ۱۵   | I15             | سطح ۳               | --                     | ۷                           | ۶                                 | پشتیبان آموزش      |

**شیوه تحلیل داده‌ها.** در روش نظریه‌مبنایی تحلیل داده‌ها همزمان با جمع‌آوری داده‌ها شروع می‌شود. در این روش پژوهشگر در حین جمع‌آوری اطلاعات به صورت چرخه‌ای، غیرخطی و مستمر به تحلیل داده‌ها می‌پردازد و با طی سه مرحله؛ کدگذاری باز، کدگذاری محوری و

کدگذاری انتخابی تلاش می‌کند با استفاده از نظریه‌های موجود و ایجاد نظریه‌ای مبتنی بر واقعیت‌های موجود به شناخت لازم برسد. در تحلیل داده‌های نظریه‌مبنایی پژوهشگر ابتدا مفاهیم و مقوله‌های موجود در مصاحبه‌ها را کدگذاری می‌کند (کدگذاری باز). سپس این مقوله‌ها و مفاهیم را با توجه به شرایط، پدیده‌ها، زمینه‌ها، کنش و واکنش‌های متقابل و پیامدها حول مقوله‌های بزرگ‌تر و محوری‌تر طبقه‌بندی می‌کند (کدگذاری محوری) و در گام نهایی با تحلیل مجدد کدها، مقوله‌های جامع‌تری را ایجاد و ارائه می‌کند. زمینه به شرایط و خصوصیات خاصی اشاره دارد که کنش و واکنش‌های متقابل در آن صورت می‌گیرد. کنش و واکنش متقابل اعمال هدفمندی هستند که تحت تاثیر زمینه، شرایط علی و میانجی به وجود می‌آیند و پیامد به اعمالی اطلاق می‌شود که در راستای اداره و کنترل پدیده به نتیجه می‌رسد. با بررسی مفاهیم استخراج شده از مصاحبه‌ها و یادداشت‌ها در این روند می‌توان به گسترش مقوله‌ها و ایجاد الگو یا نظریه‌مبنایی دست یافت (استراس و کوربین، ۱۳۸۷، ص ۱۰۸).

#### یافته‌های تحقیق

یافته‌های حاصل از تحلیل مصاحبه‌ها و یادداشت‌های فنی به ترتیب با کدهای  $N_{xn}$ ،  $I_{xn}$  و  $D_{xn}$  نامگذاری شده‌اند. در مرحله کدگذاری باز ۱۱۴ کد، در مرحله کدگذاری محوری شش کد و در مرحله کدگذاری انتخابی یک مقوله جامع به دست آمد. کدهای شناسایی شده در مرحله کدگذاری باز و کدهای محوری در ادامه از طریق جدول‌ها ارائه می‌شوند.

#### ۱. شکل‌گیری مقوله «توجه به ارزش‌های بنیادین آموزش‌های حوزوی»

اولین مقوله محوری حاصل از تحلیل مصاحبه‌ها «توجه به ارزش بنیادین آموزش حوزوی» است که در سنجش اثربخشی این گونه آموزش‌ها باید مورد توجه قرار گیرد. مصاحبه‌شونده II تاکید می‌کند: «با استفاده از امکانات همزمان و ناهمزمان فضای مجازی بهتر می‌توان بین علاقمندان به مسائل دینی ارتباط برقرار کرد و آنها را به پژوهش عمیق ترغیب نمود، به صورت تدریجی به تربیت دینی آنها کمک کرد و فهم آنها را به مسائل دینی افزایش داد.» مصاحبه‌شونده دیگری I5 متذکر می‌شود: « فضای یادگیری مجازی باید به طور مستمر امکان پشتیبانی از طلبه‌ها را فراهم آورد و به آنها در یادگیری مفاهیم دینی، خودارزشیابی و پی بردن به بنیان‌های دین و خداشناسی کمک کند. این شیوه آموزشی با امکانات موجود می‌تواند امکان یادگیری عمیق‌تر و اصلاح تربیتی مداوم را فراهم نماید.» در جدول شماره (۲) نشانه، خرده مقوله‌ها و ارتباط بعدی

بین آنها که به شکل‌گیری مقوله «ارزش‌گذاری بنیادین آموزش حوزوی» منجر شده است، نمایش داده می‌شود.

جدول ۲: شکل‌گیری مقوله «ارزش‌های بنیادین آموزش‌های حوزوی»

| نشانه | خرده مقوله                            | ارتباط بعدی             | مقوله                          |
|-------|---------------------------------------|-------------------------|--------------------------------|
| D2,1  | سنجش اثربخشی آموزش مفاهیم بنیادی دینی | کنش / کنش متقابل        | ارزش‌گذاری بنیادین آموزش حوزوی |
| D3,1  | نحوه سنجش رفتاری و مهارتی             | کنش / کنش متقابل        |                                |
| D6,1  | جمع‌بندی و نتیجه‌گیری فردی از درس     | زمینه                   |                                |
| N2,1  | اصلاح فرآیندی                         | پیامد                   |                                |
| D10,2 | تاثیرپذیری درونی                      | کنش / کنش متقابل        |                                |
| D10,1 | رضایت خاطر یادگیرنده                  | پیامد                   |                                |
| D10,3 | استمرار از درون به بیرون              | کنش / کنش متقابل        |                                |
| N4,1  | همراهی محیط                           | پیامد                   |                                |
| N5,2  | انعطاف فناوریانه - دیجیتالی           | زمینه، کنش / کنش متقابل |                                |
| D12,1 | آموزش پژوهشیدن                        | زمینه                   |                                |
| D17,2 | همزمانی آموزشی                        | زمینه                   |                                |
| D17,3 | پشتیبانی همزمانی                      | زمینه                   |                                |
| D17,4 | پشتیبانی هر زمانی                     | زمینه                   |                                |
| D17,5 | مدیریت و استفاده بهینه از زمان        | زمینه                   |                                |
| D17,6 | پشتیبانی مستمر و مداوم                | زمینه                   |                                |
| N9,1  | چندگانگی اثر یاددهی - یادگیری         | کنش / کنش متقابل        |                                |
| I5,5  | نگاه محدود                            | زمینه، کنش / کنش متقابل |                                |
| I6,1  | نقش‌های فناوری                        | زمینه، کنش / کنش متقابل |                                |
| N12,1 | توجه ویژه به نخبگان                   | زمینه                   |                                |
| I12,2 | ارتباطات فرازمانی                     | زمینه، کنش / کنش متقابل |                                |
| I13,1 | انطباق تکنیکی                         | کنش / کنش متقابل        |                                |
| I13,2 | انطباق موقعیتی                        | زمینه                   |                                |
| I13,3 | انطباق جغرافیایی                      | زمینه                   |                                |
| I13,4 | فرصت محیطی                            | زمینه                   |                                |

| نشانه | خرده مقوله                | ارتباط بعدی      | مقوله |
|-------|---------------------------|------------------|-------|
| N13,1 | اجبار تکنولوژیکی          | زمینه            |       |
| I14,1 | غنیمت شمردن لحظه‌ها       | زمینه            |       |
| I14,2 | ضرورت حضور حوزوی- مجازی   | زمینه            |       |
| I15,2 | استفاده از فرصت‌های موازی | زمینه            |       |
| I4,9  | رفع عوامل مداخله‌گر       | کنش / کنش متقابل |       |
| N10,1 | دین‌شناسی مجازی           | زمینه            |       |

با توجه به داده‌های جدول (۲) مصاحبه شوندگان با طرح مواردی همچون؛ همزمانی آموزش، پشتیبانی همزمانی و هرزمانی، مدیریت و استفاده بهینه از زمان، توجه ویژه به نخبگی، انطباق موقعیتی و جغرافیایی، فرصت محیطی، اجبار فناورانه، آموزش پژوهشیدن، استفاده بهینه از لحظه‌ها، ضرورت حضور حوزوی- مجازی، استفاده از فرصت‌های موازی و دین‌شناسی مجازی را به عنوان زمینه مطرح می‌کنند که در کنش و کنش متقابل مفاهیم بنیادی دینی، سنجش رفتاری و مهارتی، تاثیرپذیری درونی، استمرار از درون به بیرون، چندگانگی تاثر یاددهی- یادگیری، نگاه محدودیت انگار، نقش فناوری‌های ارتباطی، فرازمانی بودن و انطباق تکنیکی به پیامدهایی همچون؛ اصلاح فرآیندی، رضایت خاطر یادگیرنده و همراهی با محیط اجتماعی منجر می‌شوند که با برقراری ارتباط بین عوامل زمینه‌ای، کنش متقابل بین عوامل و زمینه، پیامدهایی شکل می‌گیرند. مجموعه آنها مقوله ارزش‌های بنیادین حاکم بر آموزش مجازی حوزوی را به وجود می‌آورند.

## ۲. شکل‌گیری مقوله «توجه به غایت‌های آموزش مجازی حوزوی»

دومین مقوله حاصل از تحلیل مصاحبه‌ها «توجه به غایت‌های آموزش مجازی حوزوی» است که مصاحبه شوندگان بر آن توجه داشتند. مصاحبه شونده I4 می‌گوید؛ «آموزش مجازی حوزوی باید با شناسایی نیازهای مخاطبان، آنها را به سوی تربیت همه جانبه سوق دهد. این کار در مقایسه با محیط حضوری هزینه و دشواری‌های کمتری دارد». مصاحبه شونده I15 تاکید می‌کند که «گسترش کمی و کیفی آموزش‌های مجازی حوزوی باید افراد بیشتری از جامعه را به سمت تربیت دینی و معیارهای الهی سوق دهد، در غیر این صورت آموزش مجازی حوزوی کارایی چشمگیری نخواهد داشت». در جدول شماره (۳) نشانه، خرده مقوله‌ها و ارتباط بعدی

بین آنها که به شکل‌گیری مقوله «توجه به غایت‌های آموزش حوزوی» منجر شده است، نمایش داده می‌شود.

جدول ۳: شکل‌گیری مقوله «توجه به غایت‌های آموزش مجازی حوزوی»

| نشانه | خرده مقوله                            | ارتباط بعدی           | مقوله                              |
|-------|---------------------------------------|-----------------------|------------------------------------|
| D1,1  | توجه به اقدامات هدفمند                | زمینه                 | توجه به غایت‌های آموزش مجازی حوزوی |
| I3,1  | تغییر نیازهای آموزشی                  | زمینه                 |                                    |
| D1,5  | ارزشیابی هدف‌مدار                     | کنش/کنش متقابل        |                                    |
| N1,1  | توجه به اهداف کمی و کیفی              | زمینه                 |                                    |
| N1,2  | کمیت و کیفیت نتایج نهایی یادگیری      | زمینه                 |                                    |
| D4,1  | ارزشیابی مداوم غایت‌ها                | کنش/کنش متقابل        |                                    |
| D5,1  | پیگیری مستمر اهداف تربیتی             | پیامد                 |                                    |
| D1,6  | واقعیت‌گرایی موقعیتی                  | زمینه                 |                                    |
| D7,1  | تعیین اهداف دقیق آموزشی               | کنش/کنش متقابل        |                                    |
| D8,1  | نگاه مداوم به مقصد                    | کنش/کنش متقابل        |                                    |
| D9,1  | جستجوی نتایج مطلوب                    | پیامد                 |                                    |
| N5,1  | توجه ویژه به یادگیری‌های نگرشی        | پیامد                 |                                    |
| D12,2 | احاطه دینی                            | پیامد                 |                                    |
| D13,1 | جامع‌نگری به تربیت                    | پیامد                 |                                    |
| D13,2 | نگاه معنوی به تربیت و یادگیری         | پیامد                 |                                    |
| D16,1 | تربیت جامع انسانی                     | پیامد                 |                                    |
| I5,4  | یادگیری مهارت‌های تحصیل در محیط مجازی | زمینه                 |                                    |
| I8,2  | ظرفیت‌سازی بنیادی تربیتی              | پیامد                 |                                    |
| I9,1  | جامعیت علمی و رفتاری طلبه‌ها          | پیامد                 |                                    |
| I9,2  | نیاز به برطرف کردن خلاءهای نظام سنتی  | زمینه                 |                                    |
| II1,1 | علم و مهارت آموزی                     | زمینه                 |                                    |
| NI4,1 | صرفه اقتصادی                          | زمینه                 |                                    |
| I4,7  | مدیریت دینی فرد و جامعه               | کنش/کنش متقابل، پیامد |                                    |
| I5,1  | انتظارات طلبگی                        | کنش/کنش متقابل، پیامد |                                    |
| N6,1  | تاثیر فرابخشی فناوری                  | زمینه                 |                                    |
| II2,1 | جابه‌جایی درون پارادایمی حوزوی        | زمینه، پیامد          |                                    |

با توجه به جدول (۳) مصاحبه شوندگان با تاکید بر مواردی همچون هدف‌گزینی، تغییر نیازهای آموزشی، توجه به ابعاد کمی و کیفی، کسب مهارت‌های تحصیل در محیط مجازی، صرفه اقتصادی، علم‌آموزی مستمر و تغییر پارادیم‌های یادگیری حوزوی به عنوان زمینه معتقدند که کنش آنها با مواردی نظیر؛ ارزشیابی مداوم غایت‌ها، تعیین هدف‌ها و مقاصد، مدیریت دینی جامعه و انتظارات طلبگی به پیامدهایی مانند پیگیری مستمر اهداف تربیتی، جستجوی نتایج مطلوب، توجه به یادگیری‌های نگرشی، نگاه جامع، معنوی و انسانی به یادگیری و تربیت، ظرفیت‌سازی بنیادی تربیتی و جامعیت علمی و رفتاری طلبه‌ها منتج می‌شود. بر این اساس از ارتباط بین موارد زمینه، کنش و کنش متقابل بین آنها و پیامدها مقوله‌ای با عنوان «توجه به غایت‌های آموزش مجازی حوزوی به ملاکی مهم در سنجش اثربخشی آموزش‌های حوزوی شکل می‌گیرد. توجه به غایت‌های آموزش مجازی حوزوی عبارت است از توجه به اهداف نهایی که با طی مراحل متعدد آموزش حوزوی باید میسر شود و نهایتاً انسانی دارای کمالات علمی، اخلاقی و نگرشی پرورش داده شود. غایت‌مداری یادگیری فلسفه وجودی آموزش‌های حوزوی امروزمین را نیز شکل می‌دهد و این مقوله در واقع بیانگر چرایی آموزش‌های مجازی حوزوی است.

### ۳. مقوله «طراحی برنامه درسی مجازی حوزوی»

براساس مصاحبه‌ها یکی دیگر از ملاک‌های مهم برای سنجش اثربخشی آموزش‌های مجازی حوزوی، بررسی کیفیت طرح برنامه درسی آنها است. طراحی برنامه‌درسی به فرآیند تعیین ترتیب و توالی عناصر آموزشی گفته می‌شود که با توجه به نظریه‌های یادگیری و مبانی برنامه‌درسی انجام می‌شود. تصمیم‌های مربوط به این فرآیند را در طرح برنامه‌درسی می‌توان ملاحظه کرد. توجه به ویژگی‌ها و ماهیت موضوع آموزشی، استفاده مناسب از نظریه‌های یادگیری، تعیین و سازماندهی مناسب عناصر آموزشی نظیر اهداف آموزشی، محتوای الکترونیکی، فعالیت‌های یادگیری، بسط تعامل بین یادگیرندگان و استفاده از شیوه‌های مناسب برای ارزشیابی از مسائلی هستند که در طراحی برنامه‌درسی مجازی باید مد نظر قرار گیرند. مصاحبه شوندگان با طرح جملات زیر بر این مقوله تاکید داشتند. مصاحبه شوند I6 مطرح می‌کند؛ «آموزش مجازی حوزوی باید ساختار منعطفی داشته باشد و بیشتر بر اساس نظریه‌های یادگیری سازنده‌گرایی طراحی شود». مصاحبه شونده دیگری I9 می‌گوید؛ «در تهیه محتوای

آموزش مجازی حوزوی باید از کلام و سخنان استاد بیشتر استفاده شود، زیرا در این بستر کلام گیرایی بیشتری دارد و همچنین در ابتدای هر درس باید ساختار محتوا به صورت مشخص به خواننده ارائه شود». مصاحبه شونده دیگری I15 بر فعالیت محوری و طلبه مدار بودن برنامه‌درسی تاکید دارد. او می‌گوید: «برنامه درسی مجازی حوزوی باید متناسب با نیازهای طلبه‌ها طراحی شود و در آن فعالیت‌های متنوعی برای مشارکت یادگیرندگان در نظر گرفته شود». در جدول شماره (۴) نشانه، خرده مقوله‌ها و ارتباط بعدی بین آنها که به شکل گیری مقوله «طرح برنامه‌درسی مجازی حوزوی» منجر شده است، نمایش داده می‌شود.

جدول ۴: شکل‌گیری مقوله «طرح برنامه‌درسی مجازی حوزوی»

| نشانه | خرده مقوله                                   | ارتباط بعدی              | مقوله                    |
|-------|--|--------------------------|--------------------------|
| D1,2  | تعیین نیازهای آموزشی                         | زمینه<br>کنش/ کنش متقابل | طراحی برنامه‌درسی اثربخش |
| D1,3  | طراحی فعالیت‌های متنوع                       | زمینه، کنش/ کنش متقابل   |                          |
| N4,2  | توجه به بستر آموزشی                          | زمینه                    |                          |
| D12,3 | تغییر پارادیم در نظریه‌های یادگیری           | زمینه                    |                          |
| D16,4 | توجه به بی ساختاری آموزش‌های رفتاری و نگرشی  | زمینه                    |                          |
| I1,7  | ارائه پیش سازمان دهنده در محتوای درس         | زمینه                    |                          |
| I2,4  | توجه به ویژگی‌های یادگیرندگان در طراحی محتوا | کنش/ کنش متقابل          |                          |
| I2,5  | توجه به فضای بومی                            | زمینه                    |                          |
| N8,1  | گفتارپسندی حوزوی                             | زمینه                    |                          |
| N7,1  | رویکرد نوین طلبگی                            | پیامد                    |                          |
| I7,1  | تاثیر طراحی و اجرا بر کیفیت آموزش            | کنش/ کنش متقابل          |                          |

با توجه به جدول (۴) توجه به نیازهای بومی آموزشی، توجه به نظریه‌های یادگیری، تهیه محتوای الکترونیکی مناسب به ویژه با تاکید بر گفتارهای جذاب به عنوان زمینه می‌تواند با طراحی فعالیت‌های متنوع و همسو با نیازهای طلبه‌ها به شکل کنش و واکنش متقابل به پیامدهایی همچون شکل‌گیری ویژگی‌های نوین طلبگی منجر شود. در این مقوله برنامه‌درسی فعالیت محور و طلبه مدار به عنوان زمینه می‌تواند امکان تهیه محتوای باکیفیت و برنامه‌درسی

مناسب را برای شکل‌دهی رفتارهای نوین طلبگی در یادگیرندگان به وجود آورد و از این رو باید به عنوان ملاکی مهم در سنجش کیفیت برنامه‌های درسی مجازی حوزوی مد نظر قرار گیرد.

#### ۴. مقوله «تدریس مجازی»

تدریس در واقع فرآیند اجرای طرح آموزشی یا برنامه‌درسی است که عمده مسئولیت آن بر عهده معلم و یادگیرنده است. تدریس فعالیت تعامل هدفمندی است که به قصد کمک به فرآیند یادگیری یادگیرنده بین او و معلم برقرار می‌شود (آولوس<sup>۱</sup>، ۲۰۱۱). در محیط‌های یادگیری حوزوی مجازی با توجه به ویژگی‌های این محیط از یک سو و ویژگی‌های آموزش‌های حوزوی از دیگر سو می‌توان ویژگی‌هایی برای تدریس مجازی حوزوی شناسایی کرد که ممکن است با ویژگی تدریس در محیط حضوری یا تدریس در محیط‌های مجازی غیرحوزوی متفاوت باشد. یکی از مصاحبه‌شوندگان I14 اشاره می‌کند؛ «طلبه‌ها به رفتارها و عمل استاد خیلی توجه دارند، او باید در استفاده از فناوری‌ها در تدریس خود نوآوری داشته باشد و در عین حال به جنبه‌های اخلاقی توجه نماید. او باید الگوی علمی، دینی، عملی و اخلاقی مناسبی برای طلبه‌ها باشد». مصاحبه‌شونده دیگری I12 تاکید می‌کند؛ «استاد باید در محیط مجازی به طور مداوم طلبه‌ها را از طریق ارائه بازخوردهای مناسب راهنمایی کند و به آنها انگیزه دهد». مصاحبه‌شونده دیگری I6 نیز می‌گوید؛ «در این محیط با توجه به فناورانه و راه دور بودن قدرت استاد به مراتب کاهش می‌یابد. بنابراین او باید با بکارگیری شیوه‌های خلاقانه ضمن توجه به جنبه‌های فرهنگی و اخلاقی، طلبه‌ها را به سمت اهداف عالی آموزش حوزوی سوق دهد». در جدول شماره (۵) نشانه، خرده مقوله‌ها و ارتباط بعدی بین آنها که به شکل‌گیری مقوله «ویژگی‌های تدریس و استاد مجازی حوزوی» منجر شده است، نمایش داده می‌شود.

جدول ۵: شکل‌گیری مقوله «ویژگی‌های تدریس و استاد مجازی حوزوی»

| نشانه | خرده مقوله                         | ارتباط بعدی      | مقوله                       |
|-------|------------------------------------|------------------|-----------------------------|
| N3,1  | توجه به عوامل فرآیندی تدریس مجازی  | کنش / کنش متقابل | ویژگی‌های تدریس مجازی حوزوی |
| D1,4  | اجرای موثر طرح برنامه درسی         | کنش / کنش متقابل |                             |
| D14,1 | نوآوری و ابتکار در تدریس           | کنش / کنش متقابل |                             |
| D16,3 | نقش مشاوره‌های استاد در محیط مجازی | کنش / کنش متقابل |                             |

| نشانه | خرده مقوله                                  | ارتباط بعدی             | مقوله |
|-------|---|-------------------------|-------|
| D17,1 | کارکرد فناورانه و اخلاقی استاد              | پیامد                   |       |
| D18,1 | ضرورت بازآموزی علمی استادان                 | کنش / کنش متقابل، پیامد |       |
| I1,3  | کاهش حاکمیت استاد بر محیط یادگیری           | زمینه                   |       |
| I1,5  | امکان استفاده از شیوه‌های دیداری            | کنش / کنش متقابل        |       |
| I1,6  | ظرافت‌های شخصی تدریس                        | کنش / کنش متقابل        |       |
| I3,5  | بازخوردهای رفتاری                           | کنش / کنش متقابل        |       |
| I3,6  | اشاره‌های حاشیه ای و معنوی                  | زمینه، کنش / کنش متقابل |       |
| I4,1  | تاثیرگذاری رفتاری                           | کنش / کنش متقابل        |       |
| I4,2  | فی‌البداهگی در رفتار                        | کنش / کنش متقابل        |       |
| I4,3  | محدودیت های فضای آموزش حضوری                | کنش / کنش متقابل        |       |
| I4,8  | رفع عوامل مداخله‌گر شناختی                  | زمینه، کنش / کنش متقابل |       |
| I5,2  | تاکید بر رفتارها و نگرش های مطلوب           | زمینه                   |       |
| N11,1 | تاکید بر رفتارهای مودبانه و صمیمی           | کنش / کنش متقابل، پیامد |       |
| I9,3  | فرصت جوانی طلاب مجازی                       | زمینه                   |       |
| I10,1 | تحریک معنوی طلاب مجازی                      | کنش / کنش متقابل، پیامد |       |
| I10,2 | تفقد مجازی حوزوی                            | زمینه                   |       |
| I11,2 | حفاظت مجازی- باطنی                          | کنش / کنش متقابل        |       |
| I15,1 | کسب مهارت‌های زندگی مجازی توسط استاد و طلبه | پیامد                   |       |
| I15,1 | مدیریت و کنترل مجازی                        | کنش / کنش متقابل        |       |

با توجه به جدول (۵)، تغییر نقش مدرس، شادابی و طراوات جوانی طلبه‌ها، جستجوگری و تفقد مجازی به عنوان شرایط و زمینه، امکان نوآوری در تدریس، ارائه بازخورد، استفاده از امکانات ارتباطی بیشتر را از طریق کنش و واکنش متقابل به وجود می‌آورد که به پیامدهایی نظیر تحریک معنوی طلبه‌ها منجر می‌شوند و او را در نیل به اهداف غایی آموزش حوزوی سوق

می‌دهند. از این رو کیفیت تدریس در محیط مجازی حوزوی را می‌توان به عنوان یکی از ملاک‌های سنجش اثربخشی در نظر گرفت.

### ۵. مقوله «ویژگی‌های طلبه مجازی»

یادگیرنده برای موفقیت تحصیلی در محیط مجازی به مهارت‌های گوناگونی مانند؛ مهارت تفکر منطقی، مهارت حل مساله، مهارت کار با اینترنت و رایانه، خود یادگیرندگی، استفاده مناسب از راهبردهای مطالعه و یادگیری، مدیریت زمان، توان برنامه‌ریزی و خود انگیزندگی نیاز دارد (ستتی و اسمیت<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷، ص ۱۴۷). مصاحبه شوندگان در این زمینه به داشتن ویژگی‌های فنی و انسانی تاکید داشتند. یکی از مصاحبه شوندگان I8 می‌گوید؛ «افرادی که به آموزش‌های حوزوی روی می‌آورند، غالباً از ویژگی‌های اولیه جویندگی علمی، حس تکلیف و انگیزه‌های معنوی برخوردار هستند، لیکن محیط یادگیری مجازی باید آنها را در مسائل مختلف مشارکت دهد تا مهارت‌های تعامل، جستجوی علمی، قدرت تحلیل و تفکرشان افزایش یابد». یکی دیگر از مصاحبه شوندگان I2 اظهار می‌دارد؛ «کسب جسارت علمی و احساس طلبگی در محیط مجازی نکته‌ای است که باید طراحان و دست اندرکاران مجازی آن محیط را به نحوی تدارک ببینند تا به شکل‌گیری رفتارهای یادگیرندگی در محیط مجازی کمک کند». همچنین مصاحبه شونده دیگر I11 تاکید می‌کند؛ «طلبه‌ها باید با استفاده از امکانات محیط یادگیری مجازی به تدریج به خلق دانش و پیشگامی در تولید علم و آگاهی راغب شوند، آنها باید از امکانات فضای مجازی برای خودیادگیرندگی، کسب مهارت‌های ارتباطی جدید و یافتن پاسخ به سوالات خود به طور بهینه بهره گیرند». در جدول شماره (۶) نشانه، خرده مقوله‌ها و ارتباط بعدی بین آنها که به شکل‌گیری مقوله «ویژگی‌های طلبه مجازی» منجر شده است، نمایش داده می‌شود.

جدول ۶: شکل‌گیری مقوله «ویژگی‌های طلبه مجازی»

| مقوله            | ارتباط بعدی             | خرده مقوله            | نشانه |
|------------------|-------------------------|-----------------------|-------|
| ویژگی طلبه مجازی | کنش / کنش متقابل، پیامد | جسارت علمی            | D14,2 |
|                  | کنش / کنش متقابل        | داشتن قدرت تحلیل      | D14,3 |
|                  | زمینه                   | برنامه ریزی مستمر     | D16,2 |
|                  | زمینه                   | روحیه جویندگی و طلبگی | I1,1  |
|                  | زمینه                   | حس تکلیف              | I1,2  |

| نشانه | خرده مقوله                      | ارتباط بعدی      | مقوله |
|-------|---------------------------------|------------------|-------|
| N7,2  | مهارت ارتباط غیر حضوری و آنلاین | زمینه            |       |
| I2,3  | تلاش برای یافتن حس حضور         | زمینه            |       |
| I2,9  | تاثیرپذیری از فضای آموزش        | کنش / کنش متقابل |       |
| N7,3  | حس طلبگی                        | زمینه            |       |
| I3,2  | جوشش علمی                       | کنش / کنش متقابل |       |
| I4,4  | مشارکت طلبی و تعامل             | پیامد            |       |
| I4,5  | مهارت‌های ارتباطی همزمان        | پیامد            |       |
| I5,3  | عمل با بصیرت                    | پیامد            |       |
| I8,1  | انگیزه‌های معنوی - عبادی        | زمینه            |       |
| I8,3  | پیشگام در خلق دانش              | کنش / کنش متقابل |       |

با توجه به جدول (۶) ویژگی‌ها و امکانات محیط مجازی از یک سو و مهارت‌های اولیه طلبه‌ها نظیر حس جستجوگری، داشتن برنامه مداوم و مهارت‌های ارتباط الکترونیکی از دیگر سو به عنوان زمینه به ایجاد کنش و واکنش‌های متقابل نظیر مشارکت ذهنی و تحلیلی، مهارت‌های ارتباطی، همسویی برای خلق دانش را به وجود می‌آورد که این فضا روحیه مشارکت و جسارت علمی طلبه‌ها را افزایش می‌دهد. بنابراین کسب مهارت‌های طلبگی در محیط مجازی می‌تواند به صورت فرآیندی در این فضا توسعه داده شود تا طلبه‌ها به عنوان شهروندان جامعه اطلاعاتی جدید بتوانند از این محیط به عنوان منبع یادگیری در مراحل مختلف زندگی بهره‌مند شوند. از این رو برای سنجش اثربخشی محیط یادگیری مجازی حوزوی باید به میزانی که مهارت‌های یادگیری و طلبگی مجازی را در افراد توسعه می‌دهد، توجه شود.

#### ۶. مقوله «نتایج یادگیری آموزش‌های مجازی حوزوی»

برای تعیین اثربخشی دوره‌های آموزشی در برخی موارد به بررسی نتایج یادگیری حاصل از دوره آموزشی تاکید می‌شود (هائو و باریچ، ۲۰۱۰) و حتی در مواردی تنها رضایت یادگیرنده مد نظر قرار می‌گیرد (راوینسکی و سینتسایا، ۲۰۰۴). مصاحبه شوندگان به صورت مکرر به نتیجه محور بودن آموزش‌های حوزوی تاکید داشتند و اظهار می‌کردند که در آموزش‌های مجازی نیز باید به نتایج ملموس آموزش‌های حوزوی مدنظر باشد. یکی از مصاحبه شوندگان I7 این چنین

می‌گوید؛ «کسب رفتارهای اخلاقی، اجتماعی، علمی و اسلامی مقبول از نتایج مورد انتظار دوره‌های آموزش حوزوی است که باید در دوره‌های مجازی نیز مد نظر قرار گیرد.» مصاحبه شونده دیگری I10 هم در این ارتباط اظهار می‌دارد؛ «طلبه شدن حسی است معنوی، عبادی و علمی که قناعت پیشگی، یادگیری مداوم، علم جویی و تهذیب نفس به عنوان نتایج آموزش حوزوی تلقی می‌شود». یکی دیگر از مصاحبه شونده‌گان I3 معتقد است؛ «در محیط یادگیری مجازی حوزوی باید تلاش کرد تا نتایج آموزش در تهذیب باطن و رفتارهای درونی و بیرونی طلبه‌ها نمود خود را نشان دهد و لازمه این کار تلاش‌های هدفمند طراحان آموزش و پیروی عملی طلبه‌ها از دستورات و منش زندگی بزرگان دینی است». در جدول شماره (۷) نشانه، خرده مقوله‌ها و ارتباط بعدی بین آنها که به شکل‌گیری مقوله «نتایج نگرشی و رفتاری آموزش‌های مجازی حوزوی» منجر شده است، نمایش داده می‌شود.

جدول ۷: شکل‌گیری مقوله «نتایج نگرشی و رفتاری آموزش‌های مجازی حوزوی»

| نشانه | خرده مقوله                          | ارتباط بعدی      | مقوله                                      |
|-------|-------------------------------------|------------------|--|
| I1,4  | پرورش اقتدای عملی                   | کنش / کنش متقابل | نتایج نگرشی و رفتاری آموزش‌های مجازی حوزوی |
| I2,1  | آراستگی رفتارهای اجتماعی مذهبی طلاب | پیامد            |  |
| I2,2  | تاثیر درونی و بروز بیرونی رفتارها   | پیامد            |  |
| I2,6  | تاثیرات آگاهانه و هدفمند درونی      | کنش / کنش متقابل |  |
| I2,7  | تاثیرپذیری رفتاری                   | زمینه            |  |
| I2,8  | تاثیرپذیری از فضای باطنی            | زمینه            |  |
| I3,3  | معیارهای طلبگی                      | پیامد            |  |
| I3,4  | ارتباطات درونی - شخصی               | کنش / کنش متقابل |  |
| I4,6  | کسب انگیزه طلبگی                    | زمینه            |  |

با توجه به جدول (۸) تحلیل مصاحبه‌ها نشان داد که مواردی مانند؛ تاثیرپذیری رفتاری، تاثیرپذیری از فضای باطنی، کسب معیارهای طلبگی و کسب انگیزه طلبگی زمینه را برای

تاثیرپذیری آگاهانه، افتدای عملی و بسط ارتباطات درونی طلبه‌ها به وجود می‌آورد. این موارد کنش و کنش متقابل حاصله است که به کسب معیارهای طلبگی و رفتارهای مذهبی و اجتماعی مطلوب به عنوان پیامد منجر می‌شود.

### شناسایی مقوله‌های اساسی (کد گذاری انتخابی)

پس از شناسایی شش مقوله مهم برای تعیین ملاک‌های اثربخشی آموزش‌های مجازی حوزوی، تلاش بیشتری برای شناسایی جنبه‌های بارز و مرتبط‌تر با آموزش‌های حوزوی مدنظر قرار گرفت. پژوهشگران پس از بررسی و تحلیل چرخه‌ای مصاحبه‌ها و یادداشت‌های فنی دریافتند که به طور مداوم به جنبه‌های عبادی، پرورش بندگی، ضرورت توجه به رشد ویژگی‌های اخلاقی، خصوصیات معنوی و کسب ویژگی‌های طلبگی متناسب با معیارهای پیشوایان اسلامی تاکید شده است. از این رو «ارزش‌های بنیادی آموزش‌های حوزوی» به عنوان مهم‌ترین مقوله شناسایی شد. این مقوله ضمن اینکه به صورت یک مقوله مستقل شناسایی شد، بلکه در سایر مقوله‌ها نیز تاثیر و نفوذ قابل توجهی دارد و از این جهت در راس قرار گرفت.

برنامه‌درسی مجازی حوزوی باید به نحوی طراحی شود که علاوه بر رعایت ملاک‌های کیفیت محتوای چندرسانه‌ای، تدارک فعالیت‌های یادگیری، تسهیل دسترسی به منابع یادگیری و به کارگیری شیوه‌های ارزشیابی، طلبه‌ها را به سمت خداجویی، معنویت و کسب اخلاق اسلامی سوق دهد. مدرس باید خود به اخلاق و خصائص اسلامی مزین باشد و ضمن بهره‌گیری از ابزارها و امکانات فناورانه طلبه‌ها را برای کسب مداوم معیارهای بندگی و علم آموزی راهنمایی کند. از طلبه‌ها انتظار می‌رود با کسب مهارت‌هایی همچون قدرت برنامه‌ریزی، تحلیل، مهارت‌های ارتباطی و مشارکتی، خودارزشیابی و تامل به معیارهای دینی علم‌جویی مداوم و یادگیری مادام‌العمر<sup>۱</sup> دست یابند. همچنین نتایج یادگیری مورد انتظار در دوره‌های مجازی صرفاً به یادگیری مطالب درسی دوره محدود نمی‌شود، بلکه همه آنها برای رسیدن به نتایج متعالی و معنوی تنها نقش واسطه‌ای دارند. این نتایج همان ارزش‌های بنیادی آموزش‌های حوزوی هستند که در دوره‌های حضوری و مجازی حوزوی تفاوتی بین آنها وجود ندارد. از این رو در این پژوهش «ارزش‌های بنیادی آموزش‌های حوزوی» به عنوان مهم‌ترین مقوله در راس قرار می‌گیرد.

---

## 1. Lifelong learning

با محور قرار دادن «ارزش‌های بنیادی آموزش‌های حوزوی» به عنوان یکی از شش عامل مهم و در حین حال تاثیر گذار و نافذ بر سایر عوامل، این نکته روشن شد که تزکیه و تربیت معنوی در آموزش‌های حوزوی از جایگاه بالاتری برخوردار است. تحقق این رسالت در آموزش‌های مجازی حوزوی مستلزم بسترسازی و تعامل موثر بین سایر مقوله‌ها نظیر؛ نقش و ویژگی‌های استاد، مهارت‌های مورد نیاز طلبه در محیط مجازی، توجه به غایت‌ها، طراحی برنامه درسی مناسب و تعیین نتایج یادگیری رفتاری و نگرشی است.

با شناسایی محور اساسی مصاحبه‌ها و یادداشت‌ها تلاش شد تا تعامل و کنش متقابل پنج عامل دیگر با این عامل اساسی بیشتر مورد توجه قرار گیرد. بررسی مجدد مصاحبه‌ها و یادداشت‌ها نشان داد که مجموعه این عوامل باید در بستر ارزش‌های بنیادین حوزوی، رفتارهایی را در طلبه به وجود آورد که این رفتارها را می‌توان به عنوان ملاک‌های سنجش اثربخشی آموزش‌های حوزوی در لایه عمیق(ویژه) مورد توجه قرار داد. این ملاک‌ها عبارتند از:

۱) زی طلبگی. با طراحی برنامه‌درسی مناسب مجازی می‌توان محتواهای چندرسانه‌ای و تعاملی تهیه و به طلبه‌ها ارائه کرد؛ فعالیت‌های یادگیری گوناگون و مشارکتی تدارک دید؛ منابع یادگیری متنوعی را در دسترس طلبه‌ها قرار داد؛ از شیوه‌های تدریس و روش‌های ارزشیابی مناسبی بهره گرفت تا برنامه‌درسی مجازی مناسبی در اختیار آنها قرار گیرد. به علاوه آشنا نمودن استادان و طلبه‌ها با وظایف و نقش‌های خود، تعیین جهت‌ها و غایت‌های یادگیری و بیان نتایج رفتاری و نگرشی مورد انتظار می‌تواند در دوره‌های مجازی حوزوی زمینه و شرایط را برای کسب و پرورش ساده زیستی، قناعت پیشگی، علم جویی و علم دوستی در طلبه‌ها فراهم سازد.

۲) کنجکاوای معرفتی و دینی. تهیه محتوای چندرسانه‌ای مساله محور، تدارک منابع یادگیری متنوع، طراحی پروژه‌های واقعی و تدریس مباحثه‌ای و مساله محور زمینه را برای پرورش حس کنجکاوای طلبه‌ها فراهم می‌سازد. با توجه به عامل «ارزش‌های بنیادی حوزوی» کنجکاوای و سوال پرسیدن مکرر در اسلام توصیه شده است. بیت شعر فارسی زیر نیز بر پرورش حس کنجکاوای تاکید دارد.

آب کم جوی تشنگی آور به دست      تا بجوشد آبت از بالا و پست

بر این اساس یکی دیگر از مولفه‌های مورد تاکید در سنجش میزان اثربخشی آموزش‌های مجازی حوزوی سنجش میزان اثربخشی در پرورش حس کنجکاوای طلبه‌هاست.

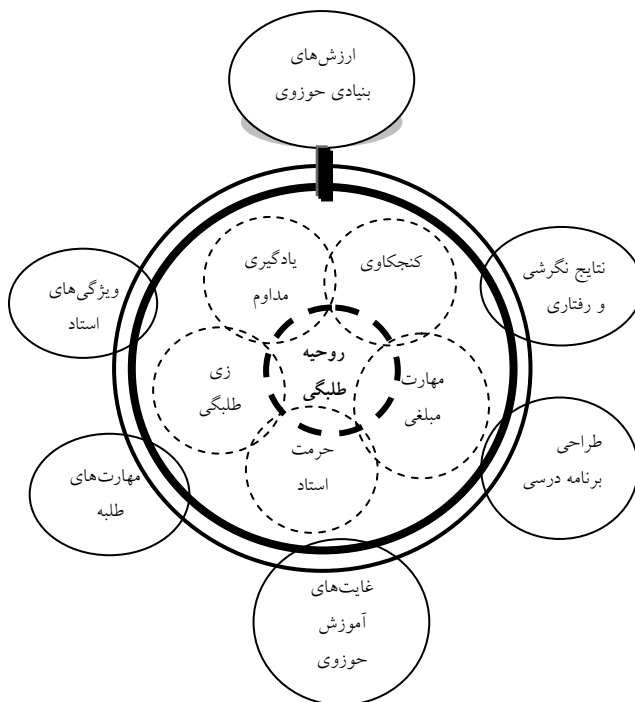
۳) مهارت‌های مبلغی. یکی از نقش‌های سنتی طلبه‌ها تبلیغ دین برای مردم است. مبلغ باید با رفتار، کردار، لحن بیان، ساده‌گویی، روزآمدی و با به‌کارگیری مثال‌های روشن بر مخاطب خود تاثیر بگذارد. در محیط یادگیری مجازی کسب این گونه مهارت‌ها برای طلبه‌ها با تدارک محتواهای چندرسانه‌ای باکیفیت، منابع یادگیری متنوع، مشارکت در فعالیت‌های یادگیری گوناگون و راهنمایی استادان با صلاحیت حاصل می‌شود. از این رو در سنجش اثربخشی دوره‌های مجازی حوزوی باید میزان برخورداری طلبه‌ها از مهارت‌های مبلغی به عنوان یکی از ملاک‌ها مد نظر قرار گیرد.

۴) رعایت حرمت استاد. در آموزش‌های حوزوی به میزان اثرگذاری و نفوذ درونی استاد بر طلبه‌های خود «نفس استاد» گفته می‌شود. این مفهوم به میزان تاثیرگذاری استاد اشاره دارد که در رفتارها و نگرش‌های طلبه نمودار می‌شود. طلبه‌ها نیز به پاس قدرشناسی به طور مستمر چنین استادانی را محترم می‌شمارند. آشنایی استادان با ماهیت و قابلیت‌های محیط مجازی، داشتن طرح برنامه‌درسی مناسب و مهارت طلبه‌ها برای یادگیری از محیط مجازی می‌تواند شرایط لازم برای تاثیرگذاری مستقیم و به ویژه غیرمستقیم استاد بر طلبه را فراهم سازد. بنابراین یکی دیگر از مولفه‌های روحیه طلبگی، رعایت حرمت استاد است که باید در سنجش اثربخشی دوره‌های آموزش مجازی حوزوی به عنوان ملاک مد نظر قرار گیرد.

۵) یادگیری مداوم. «اطلبوا العلم من المهد الی الحد» حدیثی از پیامبر بزرگوار اسلام است که جوهره نظریه‌های امروزی مرتبط با آموزش مداوم و یادگیری مادام‌العمر است. لازمه یادگیری مادام‌العمر و بی‌وقفه، پرورش حس کنجکاوی، کمال‌جویی و دانایی طلبی است. از یک سو امکانات گوناگون محیط یادگیری مجازی این فرصت را برای افراد فراهم می‌سازد و از دیگر سو معرفت‌های مرتبط با مسائل دینی و حوزوی اساساً به اندازه‌ای بی‌انتهای عمیق هستند که فرد برای کاویدن آنها به مطالعه مادام‌العمر نیاز دارد. در بستر محیط یادگیری مجازی می‌توان با تدارک برنامه‌درسی یادگیرنده محور و با تاکید بر غایت‌های اساسی آموزش حوزوی، رفتارهای آموزشی یادگیرنده محور استادان و آموزش صریح و ضمنی مهارت‌های یادگیری مجازی به طلبه‌ها، آنها را به یادگیری رفتارها و نگرشی اسلامی و علم‌آموزی مداوم ترغیب کرد.

در شکل (۱) یافته‌های حاصل از این پژوهش نمایش داده شده است. در این شکل از بین شش عامل شناسایی شده «ارزش‌های بنیادی آموزش‌های حوزوی» به عنوان مهم‌ترین عامل در

راس قرار داده شده است و پنج عامل بعدی در روی دایره رویی و بزرگ گنجانده شده‌اند. این شش عامل در پژوهش حاضر به عنوان ملاک‌های لایه عمومی (سطحی) سنجش اثربخشی آموزش‌های حوزوی مدنظر قرار گرفته‌اند. سپس از تعامل بین این عوامل و بستر مهم ارزش‌های بنیادی ملاک‌های خاص (لایه عمیق) و ویژه آموزش‌های حوزوی مجازی شکل گرفته است که دایره داخلی، این موقعیت را نشان می‌دهد. به علاوه در لایه داخلی عامل «روحیه» به عنوان مهم‌ترین عامل در مرکز قرار گرفته است. مولفه‌های آن شامل حس کنجکاوی معرفتی و دینی، یادگیری مداوم، زی طلبگی، رعایت حرمت استاد و مهارت مبلغی مدنظر قرار گرفته است. این مولفه‌ها ارتباط درهم تنیده‌ای با هم دارند و به سادگی قابل تفکیک از هم نیستند. از این رو در شکل به صورت دایره‌های نقطه چین‌دار نشان داده شده‌اند.



شکل ۱: ملاک‌های عمومی و خاص برای سنجش اثربخشی آموزش‌های مجازی حوزوی

## نتیجه‌گیری

هدف کلی این پژوهش شناسایی ملاک‌های سنجش اثربخشی آموزش‌های مجازی حوزوی است. تفاوت‌های بازر بین آموزش‌های حوزوی با سایر آموزش‌ها از حیث رسالت‌ها، اهداف و نتایج مورد انتظار مهم‌ترین نکته مورد تاکید در این پژوهش است. رسالت آموزش‌های حوزوی تربیت همه‌جانبه، چند بعدی، معنوی و توأم با تزکیه طلاب است که در آن، بخش نگرش‌ها مهم‌تر از آموزش دانش محتوایی و مهارت‌ها است.

با توسعه آموزش‌های مجازی حوزوی و با ملاحظه ماهیت راه دور و ناهمزمانی این گونه آموزش‌ها سوالاتی به این شکل مطرح می‌شود، آیا با ملاک‌های آموزش حضوری حوزوی می‌توان اثربخشی آموزش‌های مجازی حوزوی را تعیین کرد؟ به تعبیر دقیق‌تر برای تعیین اثربخشی آموزش‌های مجازی حوزوی از چه ملاک‌هایی باید استفاده کرد؟

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد ملاک‌های تعیین اثربخشی آموزش‌های مجازی حوزوی را می‌توان به دو لایه عمومی (سطحی) و خاص (عمیق) تقسیم کرد. ملاک تعیین اثربخشی آموزش‌های مجازی حوزوی در لایه سطحی یا عمومی غالباً ملاک‌هایی هستند که برای تعیین اثربخشی سایر آموزش‌های مجازی نیز می‌توان از آنها بهره گرفت. این ملاک‌ها عبارتند از: تعیین غای‌های آموزشی، طراحی برنامه‌درسی مناسب، مهارت‌ها و ویژگی‌های استاد، مهارت‌های یادگیری طلبه‌ها و نتایج یادگیری نگرشی و رفتاری. در لایه عمیق یا خاص با توجه به نقش بستری «ارزش‌های بنیادین حوزوی» و تعامل سایر پنج عامل با آنها، ملاک‌های دیگری به وجود می‌آیند که این ملاک‌ها اختصاص به آموزش مجازی حوزوی دارند و عبارتند از: زی‌طلبگی، کنجکاوی معرفتی و دینی، مهارت‌های مبلغی، رعایت حرمت استاد و یادگیری مداوم. مجموعه این خصوصیت در طلبه‌ها به عنوان یادگیرنده پرورش می‌یابد. براین اساس برای سنجش اثربخشی آموزش مجازی حوزوی می‌توان از ملاک‌های زیر استفاده نمود:

۱. ملاک‌های لایه عمومی (لایه سطحی):

۱.۱. در طرح برنامه‌درسی مجازی حوزوی چه اندازه از اصول تهیه محتوای الکترونیکی، فعالیت‌های یادگیری، مواد و منابع آموزشی، شیوه‌های تدریس و روش‌های ارزشیابی استفاده شده است؟ در این ارتباط باید کیفیت طرح برنامه‌درسی مجازی حوزوی با استفاده شاخص‌هایی همچون: روشن و دقیق بودن اهداف آموزشی، میزان توجه به یافته‌ها و اصول نظام شناختی

انسان (نظیر اصول کلارک و مایر، ۲۰۰۷) در تهیه محتوای چندرسانه‌ای، میزان استفاده از کلام و گفتار استاد، نحوه به کارگیری متن، صدا و تصویر، میزان توجه به طراحی فعالیت‌های یادگیری متنوع، اصیل و واقعی و متناسب با تفاوت‌های فردی یادگیرندگان، شرایط و نحوه تسهیل دسترسی به منابع و مواد یادگیری و نحوه استفاده از شیوه‌های ارزشیابی عمیق و تفسیری باید مورد ارزشیابی قرار گیرد.

۱,۲. استادان چه اندازه از مهارت‌های تدریس در محیط یادگیری مجازی برخوردار هستند؟ در این راستا می‌توان مهارت استاد در استفاده از ارتباط همزمان الکترونیکی برای ارائه چارچوب درس و مفاهیم اساسی، راهنمایی و ارتباط ناهمزمان، مدیریت بحث‌های تالارهای گفتگو، داشتن رفتارهای خلاقانه در محیط فناورانه و هدایت مستمر طلبه‌ها را مد نظر قرار داد.

۱,۳. طلبه‌ها چه اندازه از مهارت‌های لازم برای یادگیری در محیط مجازی برخوردار هستند؟ میزان پرورش مهارت‌هایی مانند؛ توان پرسشگری، قدرت درک، تحلیل منطقی، تفکر انتقادی و تامل عمیق، توان برقراری ارتباط همزمان و ناهمزمان از لحاظ فنی و اجتماعی و مهارت‌های مدیریت زمان، خودارزشیابی و برنامه‌ریزی در این راستا مورد توجه قرار می‌گیرد.

۱,۴. غایت‌های یادگیری چه اندازه دقیق و روشن بیان شده است؟ آموزش‌های حوزوی دارای رسالت‌ها و غایت‌هایی است که پرورش همه جانبه و یکپارچه، حرکت مستمر به سوی خداجویی و رشد معنوی از جمله آنهاست. از این رو آموزش مجازی حوزوی باید برنامه‌ها، طرح‌ها، راهبردها و ابزارهای خود را در این راستا هماهنگ و مدیریت نماید.

۱,۵. نتایج یادگیری مرتبط با حیطه نگرشی و رفتاری چه اندازه مورد تاکید قرار گرفته اند؟ هدف‌ها و نتایج مورد انتظار باید روشن و مشخص باشد، حیطه‌های شناختی، عاطفی و رفتاری روشن شود و مهم‌تر از آن به جنبه‌های مشترک آنها و یکپارچگی آنها توجه شود.

۲. ملاک‌های لایه عمیق یا خاص:

۲,۱. از تعامل بین عوامل شش‌گانه چه اندازه زی طلبگی در طلبه‌ها پرورش یافته است؟ در این راستا توجه به پرورش ویژگی‌هایی مانند قناعت پیشه‌گی، ساده زیستی، پرهیز از غرور، تکبر و حسد باید مورد تاکید قرار گیرد.

۲,۲. از تعامل بین عوامل شش‌گانه چه اندازه حس کنجکاوی دینی و معرفتی در طلبه‌ها رشد یافته است؟ در این ارتباط مهارت‌های کسب شده توسط طلبه در زمینه طرح سوالات عمیق، پیش‌بینی عالمانه چالش‌های دینی پیش‌رو، ارائه پرسش‌های متنوع و روشن مدنظر است.

۲,۳. از تعامل بین عوامل شش‌گانه چه اندازه مهارت‌های مبلغی در طلبه‌ها رشد پیدا کرده است؟ یکی دیگر از ملاک‌های اثربخشی دوره‌های آموزش مجازی را می‌توان با بررسی میزان پرورش مهارت‌های سخنوری و بلاغت، طرح مسائل بنیادی، پاسخگویی قابل فهم به شبهات امروزی و تعامل نیکو با مردم مدنظر قرار داد.

۲,۴. از تعامل بین عوامل شش‌گانه چه اندازه آداب «رعایت حرمت استاد» در طلبه‌ها پرورش یافته است؟ از شاخص‌های مرتبط با این ملاک می‌توان به ویژگی‌هایی همچون: احترام به بزرگان علم، محترم شمردن عالم، احترام به افرادی که از آنها یاد گرفته است، احترام به شاگردان و سوال‌کنندگان را نام برد.

۲,۵. از تعامل بین عوامل شش‌گانه چه اندازه مهارت «یادگیری مداوم» در طلبه‌ها پرورش یافته است؟ این مهارت به عنوان ملاک سنجش اثربخشی یک دوره مجازی به میزان مهارت طلبه در جستجوی منابع دیجیتالی و غیر الکترونیکی، آشنایی با منابع معتبر و متنوع، حساسیت به مسائل علمی روزمره، آشنایی با پیشرفت‌های علمی در زمینه‌های گوناگون، ارائه تحلیل‌های عمیق و روزآمد و طرح اندیشه‌های نو را می‌توان مورد توجه قرار داد.

به طور کلی با توجه به یافته‌های این پژوهش می‌توان گفت، کیفیت آموزش حضوری حوزوی در طی سالیان متمادی براساس میزان حصول اهدافی همچون، پرورش طلاب فاضل، تربیت همه‌جانبه، میزان آموخته‌ها و کسب مهارت‌های مبلغی مورد ارزشیابی قرار گرفته است. لیکن با وجود اینکه ابزارها، روش‌ها و بستر محیط یادگیری مجازی با محیط حضوری متفاوت است ولی نهایتاً همان ملاک‌ها بر آموزش مجازی حوزوی نیز سایه افکننده است. از این رو برای سنجش اثربخشی دوره‌های آموزش مجازی حوزوی باید به دو دسته ملاک‌های عمومی (سطحی) و خاص (عمیق) توجه کرد. ملاک‌های عمومی در واقع ملاک‌هایی هستند که برای سنجش اثربخشی باید در همه آموزش‌های مجازی مدنظر قرار گیرند. لیکن ملاک‌های خاص (عمیق) ملاک‌هایی هستند که از ارزش‌ها، رویه‌ها و ملاک‌های حاکم بر محیط آموزش حوزوی برگرفته شده‌اند. این ملاک‌ها در واقع میزان اثربخشی آموزش‌های مجازی حوزوی را نشان می‌دهند که

در رفتارها و فهم طلبه تبلور یافته است، در صورتی که ملاک‌های عمومی غالباً به کیفیت بخشی دوره توجه دارند. با توجه به یافته‌های این پژوهش به برنامه‌ریزان و مجریان آموزش‌های حوزوی و پژوهشگران بعدی پیشنهاد می‌شود:

۱) به برنامه‌ریزان و مجریان پیشنهاد می‌شود، ضمن توجه به بهبود کیفیت طرح برنامه‌درسی شامل محتوا، فعالیت‌های یادگیری، منابع و مواد یادگیری و شیوه‌های ارزشیابی برای سنجش اثربخشی دوره‌ها به ملاک‌های خاص آموزش‌های مجازی حوزوی نظیر؛ زی طلبگی، پرورش حس کنجکاوی دینی، مهارت‌های مبلغی، رعایت حرمت استاد و مهارت‌های یادگیری مداوم در طلبه توجه کنند؛ هر چند ارزشیابی این مهارت‌ها به ابزارها و شیوه‌های مختلف و متنوع نیاز دارد.

۲) به پژوهشگران بعدی پیشنهاد می‌شود ملاک‌های به دست آمده از این پژوهش را در جامعه‌های آماری دیگر مورد بررسی قرار دهند، این ملاک‌ها را با استفاده از تکنیک دلفی به قضاوت متخصصان بگذارند و میزان تحقق این ملاک‌ها و شاخص‌ها را در دوره‌های آموزش‌های مجازی حوزوی فعال مورد مطالعه قرار دهند.

## منابع

- استراس، آنسلم و کوربین، جولیت (۱۳۸۵)، اصول روش تحقیق کیفی: نظریه‌مبنایی رویه‌ها و شیوه‌ها. ترجمه بیوک محمدی، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- باقریان، احمد (۱۳۷۵)، اهداف و کلیات نظام آموزشی حوزه. مجموعه مقالات و طرح‌های «اجلاسیه بررسی مسایل حوزه»، انتشار توسط مرکز بررسی‌ها و مطالعات مرکز مدیریت حوزه.
- بازرگان، عباس (۱۳۸۰). ارزشیابی آموزشی. در کتاب علی محمد کاردان. علوم تربیتی: ماهیت و قلمرو آن. تهران: سمت.
- بصیری پور، غلامرضا (۱۳۷۶). مقایسه سبک مدیریت کلاسی حوزه علمیه مشهد و دانشگاه فردوسی. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه فردوسی مشهد چاپ نشده.
- غرویان، محسن (۱۳۷۵). اهداف و کلیات نظام آموزشی حوزه. مجموعه مقالات و طرح‌های «اجلاسیه بررسی مسایل حوزه»، قم: مرکز بررسی‌ها و مطالعات مرکز مدیریت حوزه.
- قرامکلی، احد فرامرزی (۱۳۸۰) روش شناسی مطالعات دینی. چاپ اول، مشهد: دانشگاه علوم انسانی رضوی.

تعیین ملاک‌های سنجش اثربخشی...

- قنذیلی، سیدجواد (۱۳۸۹). بررسی الگوی سازماندهی برنامه درسی سطح یک حوزه علمیه و ارائه ویژگی‌های مطلوب آن با توجه به رویکرد تلفیقی مضمون محور. مطالعات تربیتی و روانشناسی. شماره ۱۱(۱). صص ۱۰۹-۱۳۲.

- خادمی، مختار (۱۳۸۹). بررسی شیوه‌های تدریس در حوزه‌های علمیه: مطالعه موردی حوزه علمیه شهر شیراز. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه پیام نور، به راهنمایی دکتر فرهاد سراجی، چاپ نشده.

- سراجی، فرهاد و عطاران، محمد (۱۳۹۰). یادگیری الکترونیکی: مبانی، طراحی، اجرا و ارزشیابی. همدان: دانشگاه بوعلی سینا.

- شیرخانی، علی (۱۳۸۴)، تحولات حوزه علمیه قم پس از انقلاب اسلامی. تهران: مرکز اسناد انقلاب اسلامی.

- محمدی، رضا، فتح‌آبادی، جلیل، یادگارزاده، غلامرضا، میرزا محمدی، محمد حسن و پرند، کورش (۱۳۸۸). ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی. چاپ چهارم. تهران: سازمان سنجش آموزش کشور.

- ملکی، محمد (۱۳۷۶). آشنایی با متون درسی حوزه علمیه ایران، چاپ اول، قم: دارالتقلین.

- عباسی، مرتضی (۱۳۸۹)، معاونت آموزش حوزه گامی به سوی تحول. افق حوزه، شماره ۲۶۵

- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education* 27. 10-20.
- Barbera, E. (2004). Quality in virtual education environments. *British Journal of Educational Technology*. 35(1) . 13-20.
- Baytiyeh, H. & Pfaffman, J. (2010). Volunteers in Wikipedia: Why the Community Matters. *Educational Technology & Society*, 13 (2), 128-140.
- Chao, T., Saj, T. & Tessier, F. (2006) . Establishing a quality review for online courses: A formal review of online courses measures their qualities in key areas and reveals changes needed for improvement, if any. *EDUCAUSE QUARTERLY*,3. 56-70.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*(fourth edition). *Boylston: Pearson education*.
- Conn, S. R., Roberts, R. L & Powell, B. M. (2009). Attitudes and Satisfaction with a Hybrid Model of Counseling Supervision. *Educational Technology & Society*, 12 (2), 298-306.
- Hao, Y. & Borich, G. (2010). A Practical Guide to Evaluate Quality of Online Courses. In Holim Song & Terry Kidd. *Handbook of Research on*

Human Performance and Instructional Technology. New York: Information science reference.

- Hemmi, A., Bayne, S. & Land, R. (2009). The appropriation and repurposing of social technologies in higher education. *Journal of Computer Assisted Learning* , 25, 19–30.
- Hrastinski, S. (2008). What is online learner participation? A literature review. *Computers & Education*. 15: 1755–1765.
- Lanzilotti, R., Ardito, C & Costabile, M. F & De Angeli, A. (2006). eLSE Methodology: a Systematic Approach to the e-Learning Systems Evaluation. *Journal of Educational Technology & Society*, 9 (4), 42-53.
- Plomp, T. (2008). External evaluation of the European eLearning Forum for Education Project. ETUCE: European Commission in the framework of the eLearning programme.
- Rovinskyi, D. & Synytsya, K. (2004). Distance Courses Quality: A Learner's View. Proc. of Fourth IEEE ICALT'04, August 30-September 1, 2004, Joensuu, Finland, 1080-1081.
- Santy, J. & Smith, L. (2007). Being an e-learner in health and social care: A students guide. London:Routledge.
- Wiberg, M. (2007). Netlearning and Learning through Networks. *Educational Technology & Society*, 10 (4), 49-61.



میزان تحقق اهداف دانشی برنامه درسی فیزیک ۳ و آزمایشگاه آن در دوره متوسطه

## The Cognitive Goal Achievement of 3 Physics & Laboratory Courses in Secondary School

M. Azhdari  
N. Mosapour (Ph.D)  
M. Sadrolashrafi (Ph.D)

مرضیه اژدری<sup>۱</sup>  
نعمت‌اله موسی‌پور<sup>۲</sup>  
مسعود صدرالاشرفی<sup>۳</sup>

**Abstract:** This paper presents a report on the level of achievement in the third grade of high school courses of physics and laboratory. This research is assessment-oriented and evaluative and in collecting of data follows the grounded theory method. Curricular goal achievement was assessed with evaluating mathematics and science students (N=369) from five districts in Tehran via academic achievement test. The analysis of data showed that:

- 1- The goals of physics curriculum in cognitive domain had been achieved.
- 2- There were no significant differences between male and female mathematics and science students in goal achievement in cognitive domain.
- 3- There were significant differences in cognitive domain in between students who studied in different districts of Tehran.

**Key words:** Physics Curriculum, Curriculum Goals Achievement, Attained Curriculum, Physics Education, Secondary Course.

چکیده: در این مقاله گزارشی از میزان تحقق اهداف برنامه‌درسی کسب‌شده فیزیک و آزمایشگاه سال سوم دبیرستان ارائه می‌شود. این پژوهش از نوع مطالعات برآوردی و ارزشیابی است و از نظر نحوه گردآوری داده‌ها در زمره پژوهش‌های زمینه‌یابی قرار دارد. با استفاده از آزمون پیشرفت تحصیلی، میزان تحقق هدف‌های برنامه‌درسی با سنجش ۳۶۹ نفر از دانش‌آموزان رشته‌های ریاضی فیزیک و تجربی مدارس متوسطه پنج منطقه جغرافیایی شهر تهران به انجام رسید. تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد که: ۱- اهداف حیطه دانشی درس فیزیک ۳ و آزمایشگاه تحقق یافته است. ۲- بین دانش‌آموزان دختر و پسر رشته‌های ریاضی و تجربی در تحقق اهداف حیطه دانشی تفاوت معناداری وجود ندارد. ۳- بین دانش‌آموزان مناطق مختلف آموزشی در تحقق اهداف حیطه دانشی تفاوت معناداری وجود دارد.

**کلید واژه‌ها:** برنامه‌درسی فیزیک، تحقق هدف‌های برنامه‌درسی، برنامه درسی کسب‌شده، آموزش فیزیک، دوره متوسطه.

۱. کارشناس ارشد تحقیقات آموزشی دانشگاه خوارزمی، m.azh\_313@yahoo.com

۲. دانشیار پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، n\_mosapour@yahoo.com

۳. استادیار دانشگاه بوعلی سینا همدان

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۱/۱۰/۱۴؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۲/۰۲/۰۳

## مقدمه و بیان مسئله

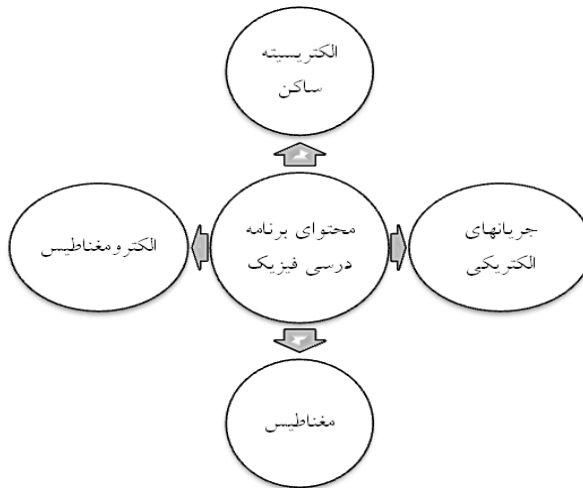
برنامه درسی، آشکارترین وجه اعلام پیام و عملیاتی‌ترین تدبیر نظام آموزشی برای مدیریت یادگیری شاگردان است و شامل فرصت‌های یادگیری و کلیه تجاربی است که با نظارت و مسئولیت نظام آموزشی (یا مدرسه) و به منظور ایجاد تغییرات مطلوب در دانش‌ها، مهارت‌ها و نگرش‌های شاگردان طراحی و اجرا می‌شود و عملکرد آنان مورد ارزشیابی قرار می‌گیرد. در تبیین و تشریح نسبت بین آنچه برای یادگیری تدارک می‌شود و آنچه مخاطب یاد می‌گیرد، معمولاً از سه نوع برنامه درسی با عناوین قصدشده<sup>۱</sup>، اجرا شده<sup>۲</sup> و کسب‌شده<sup>۳</sup> سخن به میان می‌آید (روبینال، ۱۹۹۵؛ ترجمه گویا، ۱۳۷۴). برنامه درسی قصد شده به آرمان‌ها، محتوا، روش‌های یاددهی-یادگیری و وسایل پیش‌بینی شده در برنامه درسی توجه دارد که در یک نظام آموزشی پیشنهاد و تجویز می‌شود. منظور از برنامه درسی اجرا شده، مجموعه اقدامات و فعالیت‌های یاددهی-یادگیری طراحی و تنظیم شده توسط معلمان است که براساس برنامه‌درسی قصد شده و به تناسب تجربه خویش بدان اقدام کرده و به اقتضای شرایط واقعی آموزش آن را عملی می‌شمارند و در محیط واقعی کلاس‌های درس به اجرا در می‌آورند. منظور از برنامه‌درسی کسب‌شده، یادگیری‌ها و به عبارت دیگر تغییر رفتارهایی است که از طریق به اجرا درآمدن برنامه‌درسی توسط معلمان و در موقعیت‌های خاص زمانی - مکانی، در مجموعه دانش‌ها، مهارت‌ها و نگرش‌های دانش‌آموزان به وجود می‌آید.

برنامه‌درسی علوم تجربی از جمله برنامه‌های درسی است که همواره به عنوان یکی از حوزه‌های مهم آموزشی در نظام تعلیم و تربیت قلمداد شده است (مهرمحمدی، ۱۳۷۹). آموزش علوم دانش‌آموزان را ترغیب می‌نماید تا توانایی سؤال کردن و یافتن پاسخ در مورد دنیای طبیعی و فیزیکی را کسب نمایند (ورما، ترجمه قورچیان و ملکی، ۱۳۸۰). در سال ۱۸۵۹ هربرت اسپنسر<sup>۴</sup> این نکته را یادآوری کرده بود که سؤال اساسی معلمان این است که چه نوع دانشی ارزش بیشتری دارد و برنامه درسی علوم باید شامل چه چیزهایی باشد؟ این سؤال بارها و بارها پس از گذشت صد سال هنوز هم مطرح می‌شود (یانگ و هووا<sup>۵</sup>، ۲۰۰۳). اما این پرسش برای

- 
1. Intended Curriculum
  2. Implemented Curriculum
  3. Attained Curriculum
  4. Spencer
  5. Yung & Hua

میزان تحقق اهداف دانشی برنامه درسی فیزیک ۳ و آزمایشگاه آن ...

طراحان برنامه درسی قصدشده و تاحدی هم در فرایند برنامه درسی اجرا شده مطرح است؛ در حالیکه بهنگام تمرکز بر برنامه درسی کسب شده، تغییر ماهیت می دهد و اینگونه مطرح می شود که دانش آموزان درس فیزیک برای کدام بخش ها، مفاهیم و دانش ها ارزش بیشتری قایلند و به یادگیری آن مبادرت می نمایند؟ در یک برنامه درسی فیزیک، مباحث و موضوعات متعددی مطرح می شود که واقعیت های فیزیک پایه سوم دبیرستان حکایت از چهار عنوان اصلی دارد: الکترومغناطیس ساکن، جریان الکتریکی و مدارهای جریان مستقیم، مغناطیس و القای الکترومغناطیسی (شکل ۱).



شکل ۱: مولفه های اصلی محتوای برنامه درسی فیزیک پایه سوم

برنامه درسی قصدشده به عرضه محتوای خاصی اقدام می کند اما برنامه درسی کسب شده لزوماً منطبق با آن شکل نمی گیرد. این دو برنامه دارای رابطه هستند و می توان گفت که یکی از عوامل مؤثر بر کیفیت برنامه درسی کسب شده، برنامه درسی قصدشده است. گرچه شناسایی و شرح عوامل مؤثر بر یادگیری شاگردان دبیرستانی، موضوعی پیچیده و مشکل است؛ اما بر اساس سنت های جاری نظام آموزشی ایران، چند متغیر حائز توجه هستند: رشته تحصیلی، جنسیت دانش آموز، منطقه جغرافیایی. این متغیرها در نظام آموزشی مبنای برخی تصمیم گیری ها بوده و هستند. اکنون پرسش محوری این مقاله را می توان با اتکا به این متغیرها، روشن تر مطرح کرد:

- آیا برنامه درسی کسب شده فیزیک ۳ (و هر یک از اجزای محتوایی آن) به تناسب جنسیت دانش آموزان متفاوت بوده است؟

- آیا برنامه درسی کسب‌شده فیزیک ۳ (و هر یک از اجزای محتوایی آن) به تناسب رشته تحصیلی دانش آموزان متفاوت بوده است؟
- آیا برنامه درسی کسب‌شده فیزیک ۳ (و هر یک از اجزای محتوایی آن) به تناسب منطقه تحصیلی دانش آموزان متفاوت بوده است؟

### پیشینه موضوع و چارچوب نظری

به‌طور کلی چهار سطح اصلی را می‌توان برای برنامه درسی به عنوان راهنمای عمل قائل شد: اولین سطح مجموعه‌ای است که توسط نظام آموزشی تدوین می‌شود و این همان چیزی است که انتظار می‌رود دانش‌آموزان یاد بگیرند (رویتال و ماکسول، ۱۹۹۶). این سطح برنامه درسی را تحت عناوین برنامه درسی تصریح شده<sup>۱</sup> (مک کورمیک و مورفی، ۱۹۹۹) رسمی<sup>۲</sup> (پوزنر، ۱۹۹۲؛ باتلر، ۲۰۰۴؛ مهرمحمدی، ۱۳۷۳؛ کلاین، ۱۳۶۹؛ وین و بروس، ۲۰۰۳) آشکار یا نوشته شده<sup>۳</sup> (ویلسون، ۱۹۹۷) طرح‌ریزی شده<sup>۴</sup> (سیسیل، ۲۰۰۳) قصد شده (یونیسف، ۲۰۰۰؛ آکر، ۲۰۰۳) و برنامه‌ریزی شده<sup>۵</sup> (پرایدوکس، ۲۰۰۳، مارش و ویلیس، ۲۰۰۳) توصیف می‌کنند. دومین سطح برنامه درسی محتوایی است که معلمان در عمل، آموزش می‌دهند و با آنکه متکی بر سطح اول است، اما به اقتضای تجارب معلمان و شرایط واقعی زمانی - زبانی کلاس درس شکل می‌گیرد و ممکن نیست با طراحی اولیه و اصلی یکسان باشد (سیسیل، ۲۰۰۳). این سطح تحت عناوینی چون برنامه درسی منتقل شده<sup>۶</sup> (سیسیل، ۲۰۰۳؛ پرایدوکس، ۲۰۰۳)، آموزش داده شده<sup>۷</sup> (یونیسف، ۲۰۰۰) اجرا شده (وین و بروس، ۲۰۰۳؛ آکر، ۲۰۰۳)، مورد استفاده<sup>۸</sup> (ویلسون، ۱۹۹۷)، عملی<sup>۹</sup> (کلاین، ۱۳۶۹؛ پوزنر، ۱۹۹۲)، آموزشی (مهرمحمدی، ۱۳۷۳)، عمل شده<sup>۱۰</sup> (مک کورمیک و مورفی، ۱۹۹۹؛ مارش و ویلیس، ۲۰۰۳) طبقه‌بندی شده است.

- 
1. Specified Curriculum
  2. Official
  3. Overt or written
  4. Designed
  5. Planned
  6. Transferred
  7. Taught
  8. Curriculum In use
  9. Operating
  10. Enacted

میزان تحقق اهداف دانشی برنامه درسی فیزیک ۳ و آزمایشگاه آن ...

در سطح سوم، برنامه درسی متعلق به یادگیرندگان و تجربه زوددهنگام و انعکاسی آن‌ها از برنامه درسی قرار دارد (مک کورمیک و مورفی، ۱۹۹۹). این سطح را با عنوان برنامه درسی تجربه شده<sup>۱</sup> (پرایدوکس، ۲۰۰۳؛ مک کورمیک و مورفی، ۱۹۹۹؛ گودلد به نقل از سیلور و الکساندر، ۱۳۷۷؛ وین و بروس، ۲۰۰۳؛ سیسیل، ۲۰۰۳؛ مارش و ویلیس، ۲۰۰۳؛ کلاین، ۱۳۶۹، مهرمحمدی، ۱۳۷۳؛ آکر، ۲۰۰۳) مشخص نموده‌اند. این سطح به گونه‌ای آگاهانه با آنچه در سطح دوم جریان دارد، منطبق و مشابه نمایانده می‌شود؛ هر چند که این «نمایش» از عمر طولانی برخوردار نباشد! همچنین، این سطح از برنامه از هر دو سطح قبلی متأثر است اما عوامل دیگری نیز در آن نقش اساسی دارند.

سطح چهارم برنامه درسی است که دانش‌آموزان واقعاً از کلاس درس اخذ می‌کنند و مفاهیم و محتواهایی که حقیقتاً یاد می‌گیرند و به خاطر می‌سپارند (ویلسون، ۱۹۹۷). این سطح تحت عناوین برنامه درسی کسب شده (آکر، ۲۰۰۳؛ روبیتال و ماکسول، ۱۹۹۶)، آموخته شده<sup>۲</sup> (یونیسف، ۲۰۰۰) و یا دریافت شده<sup>۳</sup> (ویلسون، ۱۹۹۷) مطرح می‌شود. این سطح برنامه درسی از طریق «بازپدازش» برنامه درسی توسط دانش‌آموزان، شکل می‌گیرد و حاصل فرایندهای فعال ذهنی آنان است. در این سطح، آموخته‌هایی حضور دارند که حاصل ارزیابی، ترکیب، تحلیل، تفسیر و تکمیل برنامه درسی تجربه شده و خلاقیت‌های فردی بر بنیاد «تجربه» و «تخیل» یادگیرنده هستند.

البته آکر<sup>۴</sup> (۲۰۰۳) برنامه درسی یادگرفته شده و تجربه شده را در زیر مجموعه برنامه درسی کسب شده آورده است. جدول ۱ نوع‌شناسی مظاهر برنامه درسی را از دید آکر نشان می‌دهد.

- 
1. Experienced
  2. Learned
  3. Received
  4. Akker

جدول ۱: نوع‌شناسی مظاهر برنامه درسی (آکر، ۲۰۰۳)

| طبقه مبنا | طبقه بندی آکر | توضیح  |
|-----------|---------------|--|
| قصد شده   | آرمانی        | بیش (منطق یا فلسفه اساسی زیربنای برنامه درسی)            |
|           | رسمی/ مکتوب   | مقاصدی که در مستندات برنامه درسی و محتوا مشخص می‌شوند    |
| اجرا شده  | ادارک شده     | برنامه درسی که توسط مجریان (به خصوص معلمین) تفسیر می‌شود |
|           | عملیاتی       | فراگرد واقعی یاددهی- یادگیری (برنامه درسی در عمل)        |
| کسب شده   | تجربه‌شده     | تجارب یادگیری که توسط فراگیران ادارک می‌شود              |
|           | آموخته شده    | پیامدهای یادگیری به دست آمده توسط فراگیران               |

برنامه درسی کسب‌شده، از دیدگاه گلاتورن<sup>۱</sup> (۲۰۰۰)، عبارت است از آنچه دانش‌آموزان یاد می‌گیرند، یا یادگیری نهایی که در عملکردهایشان در آزمون‌ها و سایر سنجش‌ها نشان داده می‌شود. از نظر پورتر<sup>۲</sup>، در سایه اطلاعات مبتنی بر استاندارد و شهرت نظام‌های پاسخگو، نمرات پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، مقیاس آشکار در تعیین میزان توفیق تلاش‌های تربیتی است (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۸).

در حوزه آموزش علوم، عنایت به برنامه درسی فیزیک دارای سابقه‌ای طولانی است و این برنامه متأثر از تغییرات علمی و نیازهای اجتماعی، فراز و فرودهای متعددی را تجربه کرده است. فارغ از این که علم فیزیک طی قرون گذشته، مخصوصاً قرن بیستم، چه دستاوردهای علمی داشته و چه نظریه‌هایی را کنار گذاشته و به چه نظریه‌هایی دست یافته است؛ پیگیری تغییرات برنامه درسی فیزیک در دنیا و ایران آموزنده است. تجارب برنامه ریزی درسی این حوزه دارای انقلاب‌های علمی، نشان می‌دهد که متخصصان آموزش فیزیک چگونه با محتوای متحول یک حوزه کاملاً مرتبط با حیات اجتماعی- به خصوص در ارتباط با فناوری‌های جدید- مواجه شده‌اند. برای نمونه می‌توان به تجربه آمریکا اشاره کرد. در سال ۱۹۵۶ یکی از استادان معروف دانشگاه ام. آی. تی<sup>۳</sup> به نام ذکریا<sup>۴</sup> برنامه PSSC را با هدف «توجه به گستردگی دانش فیزیک و عمق بخشیدن به درک فیزیک در سطح دبیرستان» پیشنهاد نمود. بر پایه این برنامه، درس فیزیک دبیرستانی در آمریکا کاملاً دگرگون شد و نظام‌های آموزشی در نقاط دیگر دنیا از جمله ایران از

- 
1. Glatthorn
  2. Porter
  3. MIT: Massachusetts Institute of Technology
  4. Jerrold Reinach Zacharias

میزان تحقق اهداف دانشی برنامه درسی فیزیک ۳ و آزمایشگاه آن ...

آن بهره گرفتند (جاسون و همکاران، ۱۹۷۱). اما این برنامه درسی با توفیق روس‌ها در طراحی و تولید «اسپوتنیک ۱ و ۲» مورد نقد قرار گرفت و در اواخر دهه ۱۹۶۰ و اوایل دهه ۱۹۷۰ برنامه درسی تازه‌ای برای آموزش فیزیک<sup>۲</sup> توسط دانشگاه هاروارد پیشنهاد شد. البته این نقادی و جایگزینی بدان معنا نبود که تجربه برنامه درسی قبلی کاملاً به فراموشی سپرده شود (هولتون و واتسون، ۱۳۷۱؛ ترجمه خواجه نصیر طوسی). به همین دلیل، در سال ۲۰۰۶ بزرگداشت پنجاهمین سال تولد برنامه PSSC با برگزاری یک همایش سراسری<sup>۳</sup> به وسیله انجمن دبیران فیزیک آمریکا برگزار شد (ریودف<sup>۴</sup>، ۲۰۱۰).

نوع نگاه به برنامه‌درسی فیزیک متفاوت است. تصویری که برنامه درسی فیزیک در کشورهای مختلف دارد، گوناگون است. در ایران که برنامه درسی فیزیک به سطح «فهمیدن» (کیامنش و نوری، ۱۳۷۷) محدود شده، در عین حال شاگردان را برای کسب نمره کمک نمی‌کند (کارگران، ۱۳۷۵)، با دانش قبلی دانش‌آموزان سازگاری ندارد (کیامنش و احمدی، ۱۳۷۵)، در آزمایشگاه آن، آزمایش واقعی عرضه نمی‌شود (موسی‌پور و بهزادپور، ۱۳۸۴)، با مشکلات اجرایی نیز همراه است (احمدی، ۱۳۸۰) و نگرش مثبتی را در شاگردان و معلمان ایجاد نکرده است (بصائر، ۱۳۸۸). البته برنامه درسی فیزیک در سایر کشورهای جهان نیز با مسأله‌هایی مواجه است، ولی مسأله‌های حوزه آموزش فیزیک نیز به تناسب نظام آموزشی تغییر می‌کنند.

انجمن بین‌المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی (۱۹۷۱-۱۹۷۰) تحقیقاتی را در زمینه‌ی دروس علوم تجربی با عنوان اولین مطالعه‌ی بین‌المللی علوم انجام داده است. در این مطالعه نه تنها اندازه‌گیری پیشرفت تحصیلی در درس علوم مورد نظر بوده، بلکه چگونگی گرایش‌ها، روش‌های تدریس، پرورش مهارت‌های علمی شناخت و درک و فهم ماهیت علم نیز مورد توجه قرار گرفته است. بعضی از نتایج به دست آمده عبارتند از:

۱) در سطح آموزش ابتدایی دلایل محکمی برای پشتیبانی از این نظریه به دست نیامده است که تدارک انجام آزمایش‌ها و کارهای عملی، بر پیشرفت تحصیلی در درس علوم تجربی تأثیر دارد (کیوز، ترجمه رئیس دانا، ۱۳۷۶)

- 
1. Sputnik
  2. Harvard Project Physics (HPP)
  3. PSSC: 50 Years Later
  4. Rudolph

۲) عملکرد دانش‌آموزانی که در کلاس‌های علوم، تجربه‌ی کار عملی داشتند بهتر از دانش‌آموزانی بود که در کلاس‌هایشان چندان توجهی به کارهای عملی نمی‌شد و دانش‌آموزانی که معلمان علوم، آن‌ها را به کارهای تحقیقاتی و ادار کرده بودند، در آزمون پیشرفت تحصیلی علوم، نمرات بهتری گرفته بودند (کیوز، ۱۹۹۲).

نتایج مطالعات تیمز نشان می‌دهد عملکرد دانش‌آموزان پایه چهارم ایران در علوم یک روند افزایشی ۲۲ نمره‌ای از سال ۲۰۰۳ تا ۲۰۰۷ و ۵۵ نمره‌ای از سال ۹۵ تا ۲۰۰۷ داشته است (نمایه ۱-۳ علوم پایه چهارم ابتدایی). و عملکرد دانش‌آموزان پایه سوم راهنمایی ایران در علوم یک روند کاهشی از تیمز ۹۵ تا ۹۹ و یک روند افزایشی از تیمز ۲۰۰۳ تا ۲۰۰۷ می‌باشد. به عبارت دیگر این تغییرات با ۶ نمره افزایش از سال ۲۰۰۳ تا ۲۰۰۷ و ۱۱ نمره افزایش از سال ۹۹ تا ۲۰۰۷ و ۴ نمره کاهش از سال ۹۵ تا ۲۰۰۷ همراه بوده است (نمایه شماره ۱-۳ علوم پایه سوم راهنمایی). علاوه بر این نتایج مطالعات تیمز نشان داده است که سطح عملکرد در بخش فیزیک برای دختران معادل ۲۱ نمره از تیمز ۹۹ به تیمز ۲۰۰۳ افزایش یافته و افت سطح عملکرد پسران معادل ۱۵ نمره از تیمز ۹۹ به تیمز ۲۰۰۳ مشهود است.

### اهداف پژوهش

هدف اصلی این مقاله ارائه تصویری از وضعیت برنامه درسی کسب‌شده فیزیک پایه سوم دبیرستان در سال تحصیلی ۱۳۹۰-۱۳۸۹ با تمرکز بر میزان تحقق «هدف‌های دانشی» است. هدف‌های درس فیزیک بر اساس برنامه‌درسی رسمی این درس در نظام آموزشی ایران در سه دسته ارائه و پیگیری می‌شوند (راهنمای برنامه درسی فیزیک، ۱۳۸۹): هدف‌های دانشی، هدف‌های نگرشی و هدف‌های مهارتی. برای روشن‌تر شدن جنبه‌های «میزان تحقق هدف‌های دانشی»، اجزای محتوای انتخاب شده برای تحقق هدف‌های دانشی نیز با عنایت به سه متغیر اساسی مطرح در سنت آموزشی ایران یعنی جنسیت دانش‌آموز، رشته تحصیلی و منطقه جغرافیایی مورد بررسی قرار گرفته است.

### روش پژوهش

بنا بر ماهیت اهداف مورد نظر و سؤال‌های مطرح شده، از مطالعات برآوردی و ارزشیابی استفاده شد و برای گردآوری داده‌ها به شیوه میدانی عمل شد.

میزان تحقق اهداف دانشی برنامه درسی فیزیک ۳ و آزمایشگاه آن ...

**جامعه آماری:** جمعیت مورد مطالعه شامل کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر سال سوم متوسطه رشته‌های ریاضی فیزیک و علوم تجربی دبیرستان‌های دولتی شهر تهران بوده‌اند. در این پژوهش تلاش شد که اطلاعات از مناطق مختلف شهر تهران با لحاظ متغیر وضعیت اقتصادی-اجتماعی جمع‌آوری گردد تا از حضور دانش‌آموزانی با فرهنگ‌ها و طبقات اقتصادی-اجتماعی مختلف در جمعیت مورد مطالعه در پژوهش اطمینان حاصل شود.

**نمونه و روش نمونه‌گیری:** ابتدا با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای، شهر تهران به پنج بخش جغرافیایی شمال، جنوب، شرق، غرب و مرکز تقسیم و از هر بخش یک منطقه به قید قرعه انتخاب و سپس از هر منطقه دو دبیرستان دخترانه و پسرانه و از هر دبیرستان یک کلاس ریاضی و یک کلاس تجربی به صورت تصادفی انتخاب شد. براین اساس، تعداد ۳۶۹ دانش‌آموز به‌عنوان نمونه مورد بررسی قرار گرفتند و به ارائه اطلاعات اقدام کردند.

**ابزار گردآوری داده‌ها:** از آزمون دانش‌سنج برای جمع‌آوری داده‌ها استفاده شد. در این آزمون ۲۰ پرسش مطرح شده بود که مربوط به چهار بخش از مفاهیم «فیزیک ۳» بودند. این بخش‌ها عبارتند از: الکتروسیسته ساکن، جریان الکتریکی و مدارهای جریان مستقیم، مغناطیس و القای الکترومغناطیسی.

آزمون با همکاری گروه‌های آموزشی فیزیک و همکاران متخصص سنجش و ارزشیابی تهیه شد. بدین منظور، از سویی آنچه در کتاب درسی فیزیک ۳ مطرح شده بود به عنوان محتوای پرسش‌ها و آنچه تحت عنوان هدف‌های آموزشی درس فیزیک ۳ در راهنمای برنامه درسی فیزیک مطرح شده بود به عنوان ملاک بررسی مبنای کار قرار گرفت و بر پایه آنها سؤالات آزمون پیشرفت تحصیلی تدوین شد.

**ملاک‌های قضاوت در ارزشیابی برنامه درسی کسب‌شده فیزیک:** با توجه به مطالعات انجام شده و پیشینه تحقیق و همچنین با توجه به سنت‌های جاری آموزشی، برای قضاوت در مورد تحقق هدف‌ها، کسب ۵۰ درصد نمره از آزمون، معیار قلمداد شد. در آزمون طراحی شده، نمره منفی نیز منظور نشد.

**روایی و پایایی آزمون:** روایی محتوایی آزمون توسط پنج تن از دبیران مجرب فیزیک، کارشناسان گروه فیزیک سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی مورد بررسی قرار گرفت و مقدار

سیگمای شمارشی، ۰/۹۴ محاسبه گردید. جهت برآورد قابلیت اعتماد آزمون پیشرفت تحصیلی از روش کودر- ریچاردسون ۲۱ استفاده شد که مقدار آن ۰/۷۵ به دست آمد.

**طرح گردآوری داده‌ها:** پس از انتخاب نمونه، طی جلساتی ابزار گردآوری داده‌ها به پرسش‌گران آموزش داده شد، پرسش‌گران با نحوه اجرای آزمون‌های پیشرفت تحصیلی از نزدیک آشنا شدند و سپس فهرست مدارس انتخاب شده در اختیار این پرسش‌گران قرار گرفت و آنان با هماهنگی شورای تحقیقات آموزشی ادارات مناطق مختلف آموزشی به اجرای آزمون‌ها، توزیع و جمع‌آوری پرسشنامه‌ها پرداختند. علی‌رغم بازگشت تمامی پرسشنامه‌ها تعدادی از دانش‌آموزان سؤالات را بدون پاسخ گذاشته بودند که در تحلیل داده‌ها، پرسشنامه‌های این گروه تحت عنوان نامعلوم یا بدون پاسخ بیان شد.

**شیوه تحلیل داده‌ها:** برای تحلیل داده‌ها از نرم‌افزارهای آماری استفاده شد و آزمون‌های توصیفی و استنباطی، به تناسب، اجرا گردید. در بخش توصیف داده‌ها از توزیع فراوانی، درصد، میانگین و انحراف استاندارد و در بخش استنباطی از آزمون‌های  $t$  تک گروهی،  $t$  گروه‌های مستقل و آزمون تحلیل واریانس چند متغیره استفاده شد.

### تجزیه و تحلیل داده‌ها

#### ❖ عملکرد دانش‌آموزان در کسب دانش درس فیزیک

عملکرد دانشی دانش‌آموزان در آزمون فیزیک ۳ در دامنه ۵ تا ۱۹ توزیع و متوسط نمره کسب شده ۱۱/۴۱ محاسبه شده است. دانش‌آموزان در رشته ریاضی ۵۸/۶۵ درصد، با خطای معیار ۰/۳ و در رشته تجربی ۵۳/۲۵ درصد، با خطای معیار ۰/۲۴ نمره قابل اکتساب (۲۰) را کسب کرده بودند (جدول ۱).

جدول ۱: عملکرد دانش‌آموزان در کسب دانش فیزیک به تفکیک رشته

| مجموع | رشته ریاضی | رشته تجربی | گروه               |            |
|-------|------------|------------|--------------------|------------|
|       |            |            | متوسط عملکرد       | خطای معیار |
| ۱۲/۲۶ | ۱۲/۲۶      | ۱۲/۲۵      | دانش فیزیک کسب شده |            |
| ۰/۲۷  | ۰/۳        | ۰/۲۴       |                    |            |

مقایسه میانگین نمره کسب‌شده (۱۲/۲۵) با نمره معیار مورد نظر (۱۰) نشان می‌دهد که تفاوت این دو معنی‌دار است ( $t=7/78$ ,  $P=0/045$ ,  $df=368$ ). لذا می‌توان گفت که برنامه درسی فیزیک تا حدودی توانسته است باعث تغییر معنی‌داری در یادگیری دانش‌آموزان سال سوم شود و به تحقق هدف‌های دانشی درس دست یابد. همچنین، آزمون تفاوت میانگین عملکرد دانش

میزان تحقق اهداف دانشی برنامه درسی فیزیک ۳ و آزمایشگاه آن ...

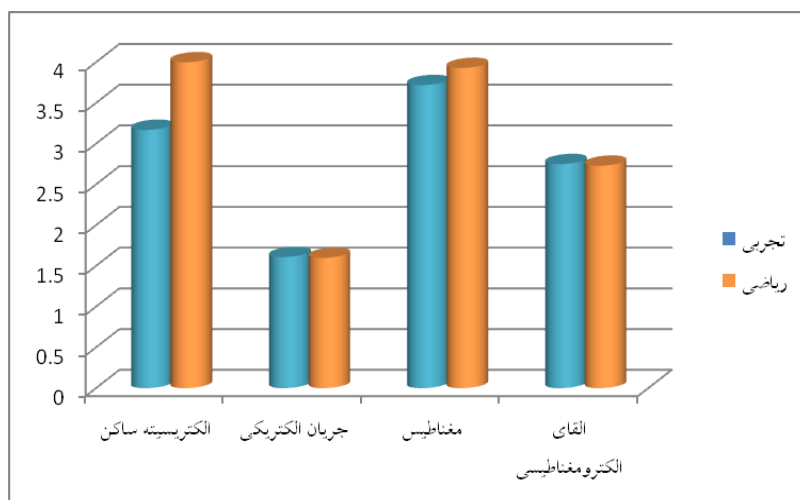
آموزان دو رشته ریاضی و تجربی نشان می‌دهد که تفاوت عملکرد دانش‌آموزان ریاضی و تجربی اندک و در واقع، عملکرد آنها مشابه بوده است ( $t=0/437, P=0/662, df=368$ ).

❖ عملکرد دانش‌آموزان در کسب دانش فیزیک ۳ به تفکیک حوزه‌های محتوایی برنامه درسی: عملکرد دانشی دانش‌آموزان در بخش‌های آزمون فیزیک در جدول ۲ ارائه شده است و متوسط نمره کسب‌شده در بخش الکتریسته ساکن  $3/58$ ، جریان الکتریکی و مدارهای مستقیم  $1/60$ ، مغناطیس  $3/82$  و در بخش القای الکترومغناطیسی  $3/82$  محاسبه شده است. در بخش الکتریسته ساکن دانش‌آموزان در رشته ریاضی  $58/65$  درصد، با خطای معیار  $0/3$  و در رشته تجربی  $53/25$  درصد، با خطای معیار  $0/24$ ، در بخش جریان الکتریکی و مدارهای جریان مستقیم دانش‌آموزان رشته ریاضی  $52/93$  درصد با خطای معیار  $0/17$  و دانش‌آموزان رشته تجربی  $55/03$  درصد با خطای معیار  $0/15$ ، در بخش مغناطیس دانش‌آموزان رشته ریاضی  $63/75$  درصد با خطای معیار  $0/28$  و دانش‌آموزان رشته تجربی  $62/48$  درصد با خطای معیار  $0/26$  و در بخش القای الکترومغناطیسی دانش‌آموزان رشته ریاضی  $54/76$  درصد با خطای معیار  $0/2$  و دانش‌آموزان رشته تجربی  $54/86$  درصد با خطای معیار  $0/15$  نمره قابل اکتساب ( $20$ ) را کسب کرده بودند.

جدول ۲: عملکرد دانش‌آموزان در هر یک از حوزه‌های محتوایی درس فیزیک به تفکیک رشته

| مجموع | رشته ریاضی | رشته تجربی | محتوا      |                                       |
|-------|------------|------------|------------|---------------------------------------|
|       |            |            | عملکرد     | گروه                                  |
| 3/58  | 4/00       | 3/17       | عملکرد     | الکتریسته ساکن                        |
|       |            |            | خطای معیار |                                       |
| 0/27  | 0/3        | 0/24       | خطای معیار |                                       |
| 1/6   | 1/60       | 1/61       | عملکرد     | جریان الکتریکی و مدارهای جریان مستقیم |
|       |            |            | خطای معیار |                                       |
| 0/16  | 0/17       | 0/15       | خطای معیار |                                       |
| 3/82  | 3/93       | 3/72       | عملکرد     | مغناطیس                               |
|       |            |            | خطای معیار |                                       |
| 0/27  | 0/28       | 0/26       | خطای معیار |                                       |
| 2/74  | 2/73       | 2/75       | عملکرد     | القای الکترومغناطیسی                  |
|       |            |            | خطای معیار |                                       |
| 0/17  | 0/2        | 0/15       | خطای معیار |                                       |
| 12/25 | 12/26      | 12/25      | عملکرد     | درس فیزیک                             |
|       |            |            | خطای معیار |                                       |
| 0/87  | 0/95       | 0/8        | خطای معیار |                                       |

مقایسه میانگین نمره‌های کسب‌شده در بخش‌های الکتریسته ساکن (۱۱/۱۸)، جریان الکتریکی و مدارهای جریان مستقیم (۱۰/۷۳)، مغناطیس (۱۲/۴۲) و القای الکترومغناطیسی (۱۰/۸۴) با معیار مورد نظر (۱۰) نشان می‌دهد که تفاوت‌ها معنی‌دار است. لذا می‌توان گفت که برنامه درسی فیزیک توانسته است باعث تغییر معنی‌داری در یادگیری دانش‌آموزان سال سوم در حوزه هدف‌های دانشی بخش‌های مختلف درس شود (الکتریسته ساکن:  $p=۰/۰۰۰$ ,  $df=۳۶۸$ ،  $t=۴/۷۴$ ؛ جریان الکتریکی و مدارهای جریان مستقیم:  $P=۰/۰۰۶$ ,  $df=۳۶۸$ ،  $t=۲/۷۴$ ؛ مغناطیس:  $P=۰/۰۰۰$ ,  $df=۳۶۸$ ،  $t=۱۰/۰۳$ ؛ القای الکترومغناطیسی:  $P=۰/۰۰۰$ ,  $df=۳۶۸$ ،  $t=۳/۷۲$ ).



نمودار ۱: تفاوت عملکرد رشته‌های تحصیلی در موضوعات درس فیزیک

❖ عملکرد دانش‌آموزان در کسب دانش فیزیک ۳ به تفکیک جنسیت:

عملکرد دانشی دانش‌آموزان به تفکیک جنسیت در آزمون فیزیک در جدول ۳ ارائه شده است و متوسط نمره کسب‌شده برای دانش‌آموزان دختر ۱۱/۶ و برای دانش‌آموزان پسر ۱۱/۱۸ محاسبه شده است. دانش‌آموزان دختر ۵۷/۴۷ درصد، با خطای معیار ۰/۲۲ و دانش‌آموزان پسر ۵۶/۹۱ درصد، با خطای معیار ۰/۲۱ نمره قابل اکتساب (۲۰) را کسب کرده بودند.

میزان تحقق اهداف دانشی برنامه درسی فیزیک ۳ و آزمایشگاه آن ...

جدول ۳: عملکرد دانش‌آموزان در کسب دانش فیزیک به تفکیک جنسیت

| مجموع | دانش‌آموزان پسر | دانش‌آموزان دختر | گروه       |                    |
|-------|-----------------|------------------|------------|--------------------|
|       |                 |                  | عملکرد     | متغیر              |
| ۱۱/۳۹ | ۱۱/۱۸           | ۱۱/۶             | عملکرد     | دانش فیزیک کسب شده |
| ۰/۲۱۵ | ۰/۲۱            | ۰/۲۲             | خطای معیار |                    |

مقایسه میانگین نمره کسب‌شده دانش‌آموزان دختر (۱۱/۶) و دانش‌آموزان پسر (۱۱/۱۸) با معیار مورد نظر (۱۰) نشان می‌دهد که تفاوت معنی‌دار است. لذا می‌توان گفت که برنامه درسی فیزیک توانسته است باعث تغییر معنی‌داری در یادگیری دانش‌آموزان سال سوم در حوزه هدف‌های دانشی درس فیزیک شود. این توفیق برنامه‌درسی فارغ از جنسیت حاصل شده است. آزمون تفاوت میانگین عملکرد دانش‌آموزان دختر و پسر نشان می‌دهد که تفاوت عملکرد دانش‌آموزان دو گروه مشابه بوده است ( $t=۱/۲۱$ ،  $P=۰/۲۲۶$ ،  $df=۳۶۷$ ).

❖ عملکرد دانش‌آموزان در کسب دانش فیزیک ۳ به تفکیک رشته تحصیلی:

عملکرد دانشی دانش‌آموزان به تفکیک رشته تحصیلی در آزمون فیزیک در جدول ۴ ارائه شده است و متوسط نمره کسب‌شده برای دانش‌آموزان ریاضی ۱۱/۵ و برای دانش‌آموزان تجربی ۱۱/۳۳ محاسبه شده است. دانش‌آموزان ریاضی ۵۷/۵۲ درصد، با خطای معیار ۰/۲ و دانش‌آموزان تجربی ۵۶/۴۰ درصد، با خطای معیار ۰/۲۱ نمره قابل اکتساب (۲۰) را کسب کرده بودند.

جدول ۴: عملکرد دانش‌آموزان در کسب دانش فیزیک به تفکیک رشته تحصیلی

| مجموع | دانش‌آموزان تجربی | دانش‌آموزان ریاضی | گروه       |                    |
|-------|-------------------|-------------------|------------|--------------------|
|       |                   |                   | عملکرد     | متغیر              |
| ۱۱/۴۱ | ۱۱/۳۳             | ۱۱/۵              | عملکرد     | دانش فیزیک کسب شده |
| ۰/۲۰۵ | ۰/۲۱              | ۰/۲               | خطای معیار |                    |

اگر چه مقایسه میانگین نمره کسب‌شده دانش‌آموزان دختر (۱۱/۵) و دانش‌آموزان پسر (۱۱/۳۳) با معیار مورد نظر (۱۰) نشان می‌دهد که تفاوت‌ها معنی‌دار است، اما آزمون تفاوت میانگین عملکرد دانش‌آموزان دختر و پسر نشان می‌دهد که تفاوت عملکرد دانش‌آموزان دو گروه اندک و در واقع، عملکرد آنها مشابه بوده است ( $t=۰/۴۳۷$ ،  $P=۰/۶۶۲$ ،  $df=۳۶۷$ ).

❖ عملکرد دانش‌آموزان در کسب دانش فیزیک ۳ به تفکیک منطقه جغرافیایی:

متوسط عملکرد دانش‌آموزان مناطق شرکت‌کننده در آزمون فیزیک ۳ در جدول ۵ ارائه شده است. در مجموعه سؤال‌های الکتریسته ساکن، در منطقه شمالی میانگین  $3/28$  و خطای معیار  $0/37$ ، در منطقه جنوبی میانگین  $4/12$  و خطای معیار  $0/34$ ، در منطقه شرقی میانگین  $3/82$  و خطای معیار  $0/3$ ، در منطقه غربی میانگین  $3/57$  و خطای معیار  $0/3$  و  $4/87$  و خطای معیار  $0/26$ ، در مجموعه سؤال‌های جریان الکتریکی و مدارهای جریان مستقیم برای منطقه شمالی میانگین  $1/74$  و خطای معیار  $0/15$ ، در منطقه جنوبی میانگین  $1/09$  و خطای معیار  $0/13$ ، در منطقه شرقی میانگین  $1/71$  و خطای معیار  $0/22$ ، در منطقه غربی میانگین  $1/70$  و خطای معیار  $0/15$  و در منطقه مرکزی میانگین  $1/78$  و خطای معیار  $0/22$ ، در مجموعه سؤال‌های مغناطیس برای منطقه شمالی، میانگین  $3/56$  و خطای معیار  $0/3$ ، در منطقه جنوبی میانگین  $2/97$  و خطای معیار  $0/27$ ، در منطقه شرقی میانگین  $4/2$  و خطای معیار  $0/33$ ، در منطقه غربی میانگین  $4/49$  و خطای معیار  $0/17$  و در منطقه مرکزی میانگین  $4/45$  و خطای معیار  $0/24$  و در مجموعه سؤال‌های القای الکترومغناطیسی برای منطقه شمالی، میانگین  $3/1$  و خطای معیار  $0/2$ ، در منطقه جنوبی میانگین  $1/7$  و خطای معیار  $0/22$ ، در منطقه شرقی میانگین  $3/05$  و خطای معیار  $0/22$  و در منطقه مرکزی میانگین  $2/64$  و خطای معیار  $0/14$  محاسبه شده است. با توجه به تفاوت عملکرد دانش‌آموزان مناطق شرکت‌کننده ( $84/44$ ) اختلاف بین میانگین از نظر آماری با اطمینان ۹۵ درصد معنی‌دار می‌باشد.

جدول ۴: عملکرد دانش‌آموزان در هر یک از حوزه‌های محتوایی درس فیزیک به تفکیک منطقه

| مجموع | جنوب | شرق   | مرکز  | غرب   | شمال  | مناطق جغرافیایی |                                       |
|-------|------|-------|-------|-------|-------|-----------------|---------------------------------------|
|       |      |       |       |       |       | عملکرد          | متغیر                                 |
| ۳/۹۳  | ۴/۱۲ | ۳/۸۲  | ۴/۸۷  | ۳/۵۷  | ۳/۲۸  | عملکرد          | الکتریسته ساکن                        |
| ۰/۳۱  | ۰/۳۴ | ۰/۳   | ۰/۲۶  | ۰/۳   | ۰/۳۷  | خطای معیار      |                                       |
| ۱/۶۰  | ۱/۰۹ | ۱/۷۱  | ۱/۷۸  | ۱/۷۰  | ۱/۷۴  | عملکرد          | جریان الکتریکی و مدارهای جریان مستقیم |
| ۰/۱۷  | ۰/۱۳ | ۰/۲۲  | ۰/۲۲  | ۰/۱۵  | ۰/۱۵  | خطای معیار      |                                       |
| ۳/۹۳  | ۲/۹۷ | ۴/۲   | ۴/۴۵  | ۴/۴۹  | ۳/۵۶  | عملکرد          | مغناطیس                               |
| ۰/۲۶  | ۰/۲۷ | ۰/۳۳  | ۰/۲۴  | ۰/۱۷  | ۰/۳   | خطای معیار      |                                       |
| ۲/۷۳  | ۱/۷  | ۳/۰۵  | ۲/۶۴  | ۳/۲   | ۳/۱   | عملکرد          | القای الکترومغناطیسی                  |
| ۰/۱۹  | ۰/۲۲ | ۰/۲۲  | ۰/۱۴  | ۰/۲۱  | ۰/۲   | خطای معیار      |                                       |
| ۱۲/۲۰ | ۹/۸۸ | ۱۲/۷۸ | ۱۳/۷۴ | ۱۲/۹۶ | ۱۱/۶۸ | عملکرد          | درس فیزیک                             |
| ۰/۹۳  | ۰/۹۶ | ۱/۰۷  | ۰/۸۶  | ۰/۸۳  | ۱/۰۲  | خطای معیار      |                                       |

میزان تحقق اهداف دانشی برنامه درسی فیزیک ۳ و آزمایشگاه آن ...

❖ تفاوت عملکرد دانش‌آموزان دختر و پسر رشته‌های ریاضی و تجربی در مناطق جغرافیایی: در جدول ۶، نتایج آزمون تحلیل واریانس دو طرفه بین میانگین‌های درس فیزیک دانش‌آموزان دختر و پسر رشته‌های ریاضی و تجربی مناطق مختلف آموزشی ارائه شده است.

۱. بین میزان تحقق اهداف دانشی درس فیزیک ۳ مناطق مختلف آموزشی تفاوت معنی‌داری وجود دارد (۴ و  $F=23/7$ ,  $P=0/000$ ,  $df=369$ ).
۲. بین میزان تحقق اهداف دانشی درس فیزیک ۳ رشته‌های تحصیلی تفاوت معنی‌داری وجود دارد (۱ و  $F=6/29$ ,  $P=0/013$ ,  $df=369$ ).
۳. بین میزان تحقق اهداف دانشی درس فیزیک ۳ دانش‌آموزان دختر و پسر تفاوت معنی‌داری وجود دارد (۱ و  $F=13/73$ ,  $P=0/000$ ,  $df=369$ ).
۴. بین میزان تحقق اهداف دانشی درس فیزیک ۳ رشته‌های ریاضی و تجربی مناطق مختلف آموزشی تفاوت معنی‌داری وجود دارد (۴ و  $F=3/75$ ,  $P=0/005$ ,  $df=369$ ).
۵. بین میزان تحقق اهداف دانشی درس فیزیک ۳ دانش‌آموزان دختر و پسر مناطق مختلف آموزشی تفاوت معنی‌داری وجود دارد (۴ و  $F=17/20$ ,  $P=0/000$ ,  $df=369$ ).
۶. بین میزان تحقق اهداف دانشی درس فیزیک ۳ دانش‌آموزان دختر و پسر رشته‌های ریاضی و تجربی تفاوت معنی‌داری وجود دارد (۱ و  $F=10/33$ ,  $P=0/001$ ,  $df=369$ ).
۷. بین میزان تحقق اهداف دانشی درس فیزیک ۳ دانش‌آموزان دختر و پسر رشته‌های ریاضی و تجربی مناطق مختلف آموزشی تفاوت معنی‌داری وجود ندارد (۴ و  $F=0/987$ ,  $P=0/414$ ,  $df=369$ ).

جدول ۶: تحلیل واریانس دو طرفه بین دانش‌آموزان دختر و پسر رشته‌های ریاضی و تجربی مناطق مختلف آموزشی برای تحقق اهداف برنامه درسی فیزیک ۳ و آزمایشگاه

| عوامل                          | مجموع مجدورات | درجه آزادی | میانگین مجدورات | F     | Sig.  |
|--------------------------------|---------------|------------|-----------------|-------|-------|
| اثر منطقه                      | ۶۷۲/۳۴        | ۴          | ۱۶۸/۰۸          | ۲۳/۷۰ | ۰/۰۰۰ |
| اثر متقابل منطقه و رشته        | ۱۰۶/۶۰        | ۴          | ۲۶/۶۵           | ۳/۷۵  | ۰/۰۰۵ |
| اثر متقابل منطقه و جنسیت       | ۴۸۸/۰۹        | ۴          | ۱۲۲/۰۲          | ۱۷/۲۰ | ۰/۰۰۰ |
| اثر متقابل رشته و جنسیت        | ۷۳/۲۹         | ۱          | ۷۳/۲۹           | ۱۰/۳۳ | ۰/۰۰۱ |
| اثر متقابل منطقه، رشته و جنسیت | ۲۸/۰۱         | ۴          | ۷/۰۰            | ۰/۹۸۷ | ۰/۴۱۴ |
| واریانس خطا                    | ۲۴۷۵/۲۳       | ۳۴۹        | ۷/۰۹            |       |       |
| مجموع                          | ۵۲۶۱۵/۰۰      | ۳۶۹        |                 |       |       |

جدول ۷: نتایج آزمون تعقیبی در مقایسه تفاوت میانگین گروه‌ها

| سطح معناداری | انحراف معیار | اختلاف میانگین (I-J) |                |             | مناطق آموزشی |
|--------------|--------------|----------------------|----------------|-------------|--------------|
| ۰/۰۰۱        | ۰/۴۶         | -۱/۸۳                | منطقه مرکزی(*) | منطقه شمالی |              |
| ۰/۰۰۰        | ۰/۴۲         | ۲/۲۸                 | منطقه جنوبی(*) |             |              |
| ۰/۰۱۹        | ۰/۴۸         | ۱/۵۱                 | منطقه غربی(*)  | منطقه مرکزی |              |
| ۰/۰۰۰        | ۰/۴۴         | ۲/۵۹                 | منطقه جنوبی(*) | منطقه غربی  |              |
| ۰/۰۰۰        | ۰/۴۵         | ۳/۲۱                 | منطقه جنوبی(*) | منطقه شرقی  |              |
| ۰/۰۰۰        | ۰/۴۵         | -۳/۲۱                | منطقه شمالی(*) | منطقه جنوبی |              |
|              |              | -۴/۱۱                | منطقه مرکزی(*) |             |              |

بیشترین درصد تحقق اهداف دانشی درس فیزیک در متغیر جنسیت توسط دختران (۵۷/۴۷) درصد) در متغیر رشته تحصیلی توسط دانش‌آموزان رشته ریاضی (۵۷/۵۲ درصد) و در متغیر منطقه آموزشی توسط منطقه مرکزی (۷۵/۳۲ درصد) کسب شده است. متوسط درصد تحقق

میزان تحقق اهداف دانشی برنامه درسی فیزیک ۳ و آزمایشگاه آن ...

اهداف دانشی افراد شرکت کننده به تفکیک رشته تحصیلی، جنس و منطقه آموزشی در جدول ۷ ارائه شده است.

جدول ۷: درصد تحقق اهداف دانشی به تفکیک جنس، رشته و منطقه

| جنسیت       | تحقق یافته | تحقق نیافته |
|-------------|------------|-------------|
| کل          | ۵۷/۵۰      | ۴۲/۴۹       |
| دختر        | ۵۷/۴۷      | ۴۲/۵۳       |
| پسر         | ۵۷/۵۴      | ۴۲/۴۶       |
| رشته تحصیلی | تحقق یافته | تحقق نیافته |
| کل          | ۵۶/۹۶      | ۴۵/۸۵       |
| ریاضی       | ۵۷/۵۲      | ۴۲/۰۹       |
| تجربی       | ۵۶/۴۰      | ۴۹/۶۱       |
| منطقه       | تحقق یافته | تحقق نیافته |
| کل          | ۵۹/۳۱      | ۴۰/۶۸       |
| شمالی       | ۵۷/۸۹      | ۴۲/۱۱       |
| مرکزی       | ۷۵/۳۲      | ۲۴/۶۸       |
| غربی        | ۵۸/۶۹      | ۴۱/۳۱       |
| شرقی        | ۶۱/۲۶      | ۳۸/۷۴       |
| جنوبی       | ۴۳/۴۲      | ۵۶/۵۸       |

### نتیجه گیری

اگر چه اهداف حیطة دانشی درس فیزیک ۳ و آزمایشگاه بر اساس عملکرد متوسط دانش‌آموزان در آزمون‌ها و تحلیل‌های این پژوهش تحقق یافته است، اما نتایج نشان داد که ۵۷/۱۲ درصد از دانش‌آموزان نمره بالاتر از متوسط و یا به عبارتی معیار مورد نظر را کسب کرده‌اند. سؤالی که در اینجا مطرح می‌شود این است که چرا اهداف دانشی بر اساس عملکرد دانش‌آموزان تنها در ۵۷/۱۲ درصد دانش‌آموزان تحقق یافته است؟ یعنی ۴۲/۹ درصد دانش‌آموزان موفق به کسب نمره معیار نشده‌اند. این میزان در تهران حاصل شده است؛ که در مجموع دارای شرایط مناسب آموزشی است. اما، میزان عدم‌توفیق قابل تامل است. به‌خصوص

که نتایج پژوهش حاضر با یافته‌های پژوهش بدریان (۱۳۸۸) و احمدی (۱۳۸۰) همخوانی دارد. این پژوهش‌ها ضمن آنکه نشان داده‌اند که اهداف دانشی برنامه درسی در بیشتر دانش‌آموزان تحقق یافته است (یعنی مشابه نتایج تحقیق حاضر)، در عین حال آشکار نموده‌اند که دانش‌آموزان در حیطه دانشی از عملکرد قوی‌تری نسبت به حیطه‌های دیگر (عاطفی و مهارتی) برخوردارند. بنابراین، تامل بر توفیق کم در تحقق هدف‌های حیطه شناختی را باید با احساس خطر در تحقق هدف‌های حیطه‌های عاطفی و مهارتی تکمیل کرد. این موضوع در شرایط کنونی کشور ایران از آن جهت مهم است که در اهداف سند چشم‌انداز جمهوری اسلامی در افق ۱۴۰۴ (مجمع تشخیص مصلحت، ۱۳۸۴) کسب «جایگاه اول علمی در منطقه جنوب غربی آسیا» به‌عنوان هدف مطرح شده است. این گروه از دانش‌آموزان که طی دوره زمانی ده ساله آینده (یعنی تا ۱۴۰۰) می‌توانند تحصیلات دانشگاهی خود را به اتمام رسانند و در جرگه متخصصان رشته‌های مختلف علمی (از جمله فیزیک) قرار گیرند، باید به اتکای دانش‌های حاصل بتوانند در مدت پنج سال فعالیت علمی خود (یعنی از ۱۴۰۰ تا ۱۴۰۴) جایگاه علمی ایران را ارتقاء بخشند.

البته در تحلیل نهایی این نتایج لازم است به چند موضوع پیرامونی توجه شود: اول این‌که سؤالات آزمون پیشرفت تحصیلی در این پژوهش به صورت چهارگزینه‌ای بود و این احتمال وجود دارد که دبیران کمتر از این نوع سؤالات استفاده کنند و دانش‌آموزان به دلیل آشنایی کمتر با این نوع سؤالات در پاسخگویی دچار مشکلات شده باشند. دیگری مربوط به میزان انگیزش دانش‌آموزان در پاسخگویی به سؤالات است که دانش‌آموزان انگیزه‌های مناسبی برای یادگیری مطالب درسی ندارند و بیشتر به عواقب و نتایجی که از اعمال تحصیلی خود انتظار دارند تلاش و کوشش می‌کنند. به همین دلیل بیشتر دانش‌آموزان برای موفقیت در امتحانات رسمی تلاش و جدیت بیشتری به خرج می‌دهند تا امتحاناتی که به نظر آنان تأثیر چندانی در وضعیت تحصیلی آنان ندارد. موضوع دیگر مربوط به نحوه و زمان برگزاری آزمون پیشرفت تحصیلی در این پژوهش است. این آزمون در حالی برگزار شد که دانش‌آموزان بر اساس دانش و اطلاعاتی که در طول سال تحصیلی از درس فیزیک کسب کرده بودند به آزمون پاسخ دادند. یعنی زمان خاصی برای دانش‌آموزان به منظور مطالعه و آمادگی برای شرکت در آزمون در نظر گرفته نشد. در

میزان تحقق اهداف دانشی برنامه درسی فیزیک ۳ و آزمایشگاه آن ...

حالی که برای امتحانات رسمی دانش‌آموزان با مطالعه قبلی دروس و آمادگی بیشتری در امتحان شرکت می‌کنند.

همچنین نتایج این پژوهش نشان داد که بین گروه‌های دختر و پسر در رشته‌های ریاضی و تجربی در تحقق اهداف دانشی تفاوت معناداری وجود ندارد. نتایج پژوهش حاضر با نتایج پژوهش‌های مرادی مقدم (۱۳۸۳)، احمدی (۱۳۸۱)، کارگران (۱۳۷۵)، وارن (۲۰۰۰) همخوانی دارد. این همسانی نشان می‌دهد که شرایط پایه برای تحصیل در مدارس متوسطه تا حدی توانسته است عدالت جنسیتی آموزشی را فراهم آورد. البته آنچه در این پژوهش بررسی شده است، دستاوردها یا برنامه درسی کسب شده است و این موضوع نمی‌تواند شاهدهی بی‌چون و چرا برای ایجاد بسترهای واقعی در نظام مدارس باشد ولی کم‌وبیش می‌توان به وجود برخی شرایط مساعد امیدوار بود. پدیده عدالت جنسیتی آموزشی در عمل این امکان را ایجاد می‌کند تا از قابلیت‌های همه جمعیت انسانی در پیشبرد اهداف علمی استفاده شود.

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که میان مناطق مختلف آموزشی از لحاظ تحقق اهداف دانشی برنامه درسی فیزیک تفاوت معناداری وجود دارد که با نتایج پژوهش‌های نوغانی (۱۳۸۱)، ویلکینز (۲۰۰۲)، سادلر و تای (۲۰۰۱) همسو می‌باشد. آن‌ها در پژوهش‌های خود نشان داده‌اند که دانش‌آموزانی که در مناطق با وضعیت اقتصادی-اجتماعی مناسب‌تری تحصیل می‌کنند آموزش‌های بیشتر و بهتری را دریافت می‌کنند در حالی که دانش‌آموزان مناطق محروم‌تر اغلب امکانات آموزشی پایین‌تری دارند. این واقعیت حکایت از آن دارد که دستاوردهای آموزشی در مناطق مختلف متفاوت بوده است اما نمی‌تواند به تنهایی شاهدهی برای توزیع ناعادلانه شرایط و امکانات آموزشی در بین مناطق باشد. این تفاوت عملکرد دارای یک پیام مثبت است و آن اینکه در مدارس شهر تهران هم می‌توان شرایطی ایجاد کرد که برنامه درسی کسب شده در سطحی بسیار بالاتر از معیار تحقق یابد. بنابراین، مدارس سایر مناطق را می‌توان به مناطق مرکزی شهر تهران ارجاع داد تا با کنکاش‌های عالمانه خود از نحوه عمل آنها اطلاع یابند و برای بهبود عملکرد خود الهام بگیرند.

#### پیشنهادها

تمرکز بر آزمون‌های پیشرفت تحصیلی مدارس برای تصمیم‌گیری درباره دستاوردهای آموزش و برنامه‌درسی کسب شده، منجر به خطاهایی می‌شود که از جمله می‌توان به دستاوردهای

ناپایدار ناشی از مطالعات متمرکز و سهل‌گیری ناشی از درک اقتضانات آموزشی اشاره کرد. برای مقابله با این مشکل، پیشنهاد می‌شود به ایجاد مرکز ملی سنجش پیشرفت تحصیلی یا مرکز ملی سنجش برنامه درسی کسب شده اقدام شود.

در سنجش‌های این مرکز، علاوه بر فهم موضوعات، به پایداری یادگیری و انتقال یادگیری هم توجه خواهد شد. هم‌چنین، علاوه بر هدف‌های شناختی، هدف‌های عاطفی، مهارتی و اخلاقی هم می‌توانند مورد سنجش قرار گیرند. چنین مرکزی به‌عنوان منبع اطلاعاتی برای طبقه‌بندی و رتبه‌بندی مدارس هم می‌تواند نقش ایفا کند. هم‌چنین، این مرکز می‌تواند در خدمت ارزشیابی برنامه‌های درسی قرار گیرد. چنین مرکزی می‌تواند با عنایت به هدف‌هایی که برنامه‌های درسی برای آنها تولید شده‌اند، به سنجش دستاوردها اقدام کند در حالیکه مدارس ممکن است ملاحظات دیگر را نیز در سنجش‌های تحصیلی منظور دارند. گرچه سنت آزمون‌های سراسری دارای اینگونه عملکرد است، اما از آن جهت که آن آزمون‌ها با سرنوشت تحصیلی دانش‌آموزان پیوند دارند، متاثر از آن پیوند نمی‌توانند گزارش مناسبی از برنامه درسی کسب شده باشند.

## منابع

- احمدی، غ. (۱۳۸۰). بررسی میزان همخوانی و هماهنگی بین سه برنامه قصد شده، اجرا شده و کسب شده در برنامه جدید آموزش علوم دوره ابتدایی. طرح پژوهشی: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- احمدی، غ. (۱۳۸۱). "جایگاه و نقش ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در آموزش و یادگیری فرایند-مدار". تهران: اولین همایش ارزشیابی تحصیلی و تربیتی.
- بدریان، ع و اصفاء، آ. (۱۳۸۸). "بررسی میزان اثربخشی آزمایشگاه‌های فیزیک در مدارس متوسطه استان تهران". مجله رشد آموزش فیزیک. شماره ۱. صص ۲۷-۲۲.
- بصائر، ع. (۱۳۸۸). بررسی کارایی و اثربخشی برنامه درسی فیزیک سال سوم رشته ریاضی از منظر دانش‌آموزان، دبیران و کارشناسان در شهر تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی.
- موسی‌پور، ن. و بهزادپور، ف. (۱۳۸۴). "ارزشیابی برنامه درسی آزمایش‌های درس فیزیک دوره متوسطه شهر کرمان". نشریه مطالعات تربیتی دانشگاه مشهد. دوره ششم، شماره دوم، ۱۳۸۴.
- راهنمای برنامه درسی فیزیک سال سوم متوسطه. (۱۳۸۹). گروه فیزیک دفتر تألیف کتب درسی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.

میزان تحقق اهداف دانشی برنامه درسی فیزیک ۳ و آزمایشگاه آن ...

- سیلور ج. گ؛ ویلیام، ام. ا. و آرتور؛ جی. ل. (۱۳۷۴). *برنامه ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر*. ترجمه غلامرضا خوبی نژاد. مشهد: آستان قدس رضوی.
- فتحی و اجارگاه، ک. (۱۳۸۸). *اصول و مفاهیم اساسی برنامه ریزی درسی*. تهران: بال.
- کارگران، ن. (۱۳۷۵). *بررسی میزان انطباق اهداف درس آزمایشگاه فیزیک سال اول نظام جدید با تحقق آن اهداف*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان (اصفهان).
- کتاب درسی فیزیک ۳ و آزمایشگاه. رشته ریاضی فیزیک با کد ۲۵۶/۴.
- کیامنش، ع. ر. و نوری، ر. (۱۳۷۷). *یافته های سومین مطالعه بین المللی تیمز (TIMSS)*. علوم دوره راهنمایی. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- کیامنش، ع. ر. و احمدی، غ. (۱۳۷۵). *ارزشیابی دروس فیزیک ۱، ۲، ۳ و ۴ در سال تحصیلی ۷۴-۱۳۷۳*. مجله رشد آموزش فیزیک. سال یازدهم. شماره ۴۱. صص ۴۶-۴۰.
- کیوز، جان. پی. (۱۳۷۶). *دنیای یادگیری مدرسه*، ترجمه فرخ لقا رئیس دانا. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- مرادی مقدم، م. (۱۳۸۳). *نگاهی به آمار نتایج امتحانات سال تحصیلی ۸۲-۱۳۸۱*. *پژوهش نامه آموزشی پژوهشکده تعلیم و تربیت*. شماره ۷۲ و ۷۳.
- مهرمحمدی، م. (۱۳۷۹). "فلسفه علم معاصر، آموزش علوم طبیعی و قابلیت های زیبایی شناختی". *مجموعه مقالات اولین همایش علوم تجربی ابتدایی*. اداره کل آموزش و پرورش استان اصفهان.
- مهرمحمدی، م. (۱۳۷۳). *تأملی در ماهیت نظام متمرکز برنامه ریزی درسی*. *فصلنامه تعلیم و تربیت*. شماره ۴۲-۴۱. صص ۱۱-۸.
- گزارش بین المللی تیمز ۲۰۰۳ (۱۳۸۴)، *نماینه ۳-۱*. پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش - مرکز ملی تیمز و پرلز.
- نوغانی، م. (۱۳۸۱). *تحلیل جامعه شناسی موفقیت در ورود به آموزش عالی (مورد استان خراسان)*. رساله ی دکتری، دانشگاه تربیت مدرس.
- هولتون، ج. ج. ر. و واتسون، ف. (۱۳۷۱). *طرح فیزیک هاروارد*. ترجمه احمد خواجه نصیر طوسی و هوشنگ شریف زاده. تهران: فاطمی.
- ورما، س. (۱۳۸۰). *برنامه درسی و چارچوب استانداردها*. ترجمه نادرقلی فورچیان و حسن ملکی. تهران: فراشناختی اندیشه.

- Akker, I. J. H. Van den. (2003). *Curriculum Perspectives: an Introduction*. In. J. Van den Akker, W. Kuiper & V. Hameyer (Eds). *Curriculum Landscape and Trends*. Dordrecht: Kluwer.

- Chen-Yung, L., & Wen-hua, Ch (2003). Science Curriculum Components Favored by High School Students in Taiwan. *School Science Review* Vol.77, PP.7-18.
- Ciscel (2003). Curriculum stocktake, New Zealand principles' federation, [Http:// www.nzpf.ac.nz/resources/](http://www.nzpf.ac.nz/resources/) lester Judson B. Cross, John H. Dodge, James A. Walter, Uri Haber-Schaim. *PSSC Physics*. 3<sup>th</sup> edition 1971. D.C. Heath.
- Keeves. J. P. (1992). *The IEA study of science III: Changes in science education and achievement 1970 to 1984*, Oxford Pergamon.
- Marsh, C., & Willis, G. (2003). *Curriculum: Alternative Approaches, ongoing Issues*. Merrill Prentice Hall. New Jersey: Ohio.
- McCormic, R., & Murphy, P. (1999). *Curriculum: A focus on learning; International Companion of Education*. London. Routledge.
- Posner, G.J. (1992). *Analyzing the Curriculum*, McGraw- Hill, Inc. (2<sup>th</sup> edition) New York: Mc Graw Hill, Inc.
- Prideux, D. (2003). Curriculum design. *Clinical Review*. Vol. 326, No. 1, PP. 268-270.
- Robittalle, D. F., & Maxwell, B. (1996). *The conceptual framework and research Questions for TIMSS*. Chapter 2 in D. F. Robittalle & R. A. Garden, 1996.
- Rudolph, J. L. (2010). *PSSC in Historical Context*, [www.compadre.org](http://www.compadre.org).
- Sadler, P. M., & Tai, R. H. (2001). Success in introductory college physics: The role of high school preparation. *Science Education*. Vol. 85, No. 2, PP. 111-136.
- Sadler, P. M., & Tai, R. H. (2007). The two high school pillars supporting college science. *Science Review*. Vol. 317, PP. 457- 458.
- Unicef (2000). *Curriculum Report Card*.
- Wilson, L. (1997). Different Types of curriculum University of Wisconsin at steven's point. *Research papers in Education*. Vol. 15, No. 2, PP. 158-212.
- Warren, S. (2000). *Let's do it property: Inviting children to be researchers*. In a Lewis & Lindsay (Eds). Researching children perspectives.
- Wilkins, J. L. M. (2002). The development of science achievement in middle and high school: Individual differences and school effects. *Evaluation Review*. Vol. 2, No. 64, PP. 395-417.



بررسی و تدوین مهارت‌ها و صلاحیت‌های ICT موردنیاز معلمان در فرایند آموزش و یادگیری

Review and compilation of ICT skills and competencies required for teachers in the teaching and learning process

SH. Davaei

M.Emamjomeh (Ph.D)

GH. Ahmadi (Ph.D)

شیرین دوائی<sup>۱</sup>

سید محمدرضا امام جمعه<sup>۲</sup>

غلامعلی احمدی<sup>۳</sup>

**Abstract:** The aim of this study was to explore skills that a teacher needs in order to apply ICT in education. This study is a descriptive - survey research. The data were collected through Delphi method. Ten experts in the field of new technologies, IT teachers in the ICDL Iran institute, informants in the Smart School project, 25 teachers working in smart schools with at least 5 years of experience in developing and implementing content were invited for participation in the research. At the first stage, experts prioritized items, giving each item a weight taking into considerations factors such as importance, necessity and priority of the item for the teacher inside the classroom. They also carried out two tests, i.e. Friedman test and Spearman's coefficient of agreement. Thus, the level of agreement between ten expert participants and validity of the priorities as set by the entire group of participants was determined. At the second phase, after applying the priorities, in order to achieve maximum consensus, items were again handed to the participants, resulting in a 95/48 percent agreement. The findings showed an increase in means and standard deviation in the second phase, indicating convergence among the participants. Results showed that all the correlation coefficients are significant at 1% alpha, which shows the validity of each component and high agreement. With the contribution of experts, ICT application skills were divided into general and specialized skills, while competency was divided into three components: cognitive, functional and emotional.

**Keywords:** Basic ICT skills, ICT specialist skills, Cognitive competence of ICT, Functional competence of ICT, ICT emotional competencies.

چکیده: هدف از این پژوهش، بررسی و تدوین مهارت‌ها و صلاحیت‌های مورد نیاز معلمان در زمینه کاربرد ICT در آموزش و یادگیری می‌باشد. این مطالعه یک پژوهش توصیفی- پیمایشی می‌باشد که جمع‌آوری داده‌های آن به روش دلفی انجام شده است. بدین منظور از ۱۰ نفر از کارشناسان و متخصصان برنامه درسی در حوزه فناوری‌های نوین از جمله ICT و مدرسان IT در بنیاد ICDL و دست‌اندرکاران هوشمند سازی مدارس، همچنین ۲۵ معلم منتخب شاغل در مدارس هوشمند با ویژگی‌های، تجربه تولید محتوای الکترونیکی و سابقه کاربرد ICT در کلاس، دعوت به همکاری و مشارکت در طرح شد. در مرحله اول متخصصان گویه‌ها را اولویت‌بندی کردند و عدد هر گویه را با توجه به مهم بودن و به ترتیب نیاز و اولویت کاربرد معلم در کلاس درس مشخص نمودند. در این مرحله با توجه به پاسخ‌های متخصصان با انجام ۲ آزمون (ضریب همبستگی اسپیرمن و آزمون فریدمن) میزان توافق ۱۰ استاد شرکت‌کننده و اعتبار اولویت‌های تعیین شده کل افراد شرکت‌کننده در طرح مشخص گردید. در مرحله دوم پس از اعمال اولویت‌های تعیین شده، جهت کسب حصول حداکثری توافق، گویه‌ها مجدداً در اختیار مخاطبان طرح قرار گرفت و با توافق ۴۸/۹۵ درصدی به تأیید رسید. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد در مرحله دوم نسبت به مرحله اول میانگین نمرات افزایش متوسط انحراف معیار کاهش یافت که نشان از همگرا شدن نظرات مخاطبان شرکت‌کننده در طرح بود. کلیه ضرایب همبستگی در سطح آلفای ۱ درصد معنا دار است که نشان از توافق بالا و روایی گویه‌های هر مؤلفه می‌باشد. نتیجه اینکه در این پژوهش مهارت‌های کاربرد ICT به دو مؤلفه مهارت‌های عمومی و تخصصی و صلاحیت‌های کاربرد ICT به سه مؤلفه شناختی، عملکردی و عاطفی با نظر متخصصان تعیین و اولویت‌بندی گردید.

کلید واژه‌ها: صلاحیت‌های شناختی ICT، صلاحیت‌های عملکردی ICT، صلاحیت‌های عاطفی ICT، مهارت‌های عمومی ICT، مهارت‌های تخصصی ICT.

۱. کارشناس ارشد برنامه‌ریزی درسی، shirindavaei@yahoo.com

۲. استادیار دانشگاه شهید رجایی، m\_r\_imam@yahoo.com

۳. استادیار دانشگاه شهید رجایی، gaahmady@yahoo.com

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۱/۰۹/۲۹؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۲/۰۴/۱۵

## مقدمه

نفوذ تعلیم و تربیت معاصر با همراهی فناوری‌های دیجیتال مفید سبب ایجاد تغییرات عمیق در آموزش شده است با این حال این تغییر یک فرایند است، نه یک رویداد، فقط خرید و نصب سخت افزار و نرم افزار برای فناوری اطلاعاتی و ارتباطی و تبدیل آن به یک تکنولوژی آموزشی واقعی کافی نیست. کاربردهای جدید ICT چون پست الکترونیکی، اینترنت و ویدئو کنفرانس، امکانات ارتباطی گوناگونی را برای مدارس فراهم آورده است. مراکز آموزشی و پرورشی و در رأس آنان معلمان در هزاره‌ی جدید، در حین فعالیت خود با این مهم دست به گریبان‌اند که چگونه خودشان را برای فائق آمدن بر تغییرات و فرصت‌های ایجاد شده توسط فناوری اطلاعات و ارتباطات آماده کنند. ICT به تنهایی نمی‌تواند موجب افزایش کیفیت آموزش و یادگیری باشد. امکان استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات در حد ساده و ناچیز، بدون هدف منجر به اتلاف وقت دانش‌آموزان خواهد شد و اینجاست که معلم با کسب صلاحیت و مهارت در این زمینه نه تنها عاملی برای پیشرفت دانش‌آموزان می‌شود بلکه سطح یادگیری را نیز افزایش می‌دهد (جیلان دل<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰). در عصر ICT معلم نه تنها روی دانش محتوایی<sup>۲</sup> تأثیر می‌گذارد بلکه موجب می‌شود مهارت‌های شناختی<sup>۳</sup> در کلاس‌های درس در سطح بالاتری ایجاد شوند، سواد (دانش) اطلاعاتی را ارتقاء می‌بخشد و از کار گروهی حمایت می‌کند و تمام این‌ها با استفاده از ICT در تدریس تسهیل می‌گردد (یونسکو، ۲۰۱۰).

## بیان مسئله

فناوری اطلاعات و ارتباطات (ICT) را می‌توان به عنوان ابزاری نیرومند برای ارتقای کیفیت و کارایی آموزش مورد استفاده قرار داد که باعث تغییر شیوه سنتی آموزش می‌شود و به معلمان در بهبود فرآیند آموزش و یادگیری کمک می‌کند. شاید بتوان ICT را کاتالیزوری در نظر گرفت که شیوه‌های تفکر درباره یاددهی - یادگیری را فعال می‌کند (حجتی، ۱۳۸۸). کلید تلفیق فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش، صلاحیت‌های ICT معلم و تجربیات اوست. مهارت معلم در آموزش سبب تلفیق ICT با فرایند یاددهی - یادگیری می‌شود. بسیاری از نوآوری‌ها در آموزش به صلاحیت حرفه‌ای معلم وابسته‌اند (عابدی، ۱۳۹۰). آموزش دانش‌آموز محور، آموزش ارتقا

---

1. Jillan Del  
2. Content knowledge  
3. Cognitive skills

یافته با استفاده و کمک فناوری، مستلزم تغییر نقش معلم با کاربری ICT در فرایند تدریس، آموزش و یادگیری خواهد بود (ولر<sup>۱</sup>، ۲۰۰۸). نتایج گزارش تحقیقی که از سوی مرکز بین‌المللی تحقیقات آموزشی و نوآوری منتشر شده است، در برگینده ۱۵۴ پروژه تحقیقی در زمینه‌های آموزش معلمان و تحقیق و ارزشیابی در خصوص مهارت‌ها و صلاحیت‌های کاربری ICT بوده است. نتایج این یافته‌ها نشان داده که فناوری‌های جدید به صورت بالقوه در فرایند یاددهی-یادگیری مؤثر نخواهند بود، مگر آنکه معلمان در زمینه بهره‌گیری از این فناوری‌ها در کلاس درس آموزش‌های لازم را ببینند. در بسیاری از کشورهای دنیا، هدف کسب مهارت‌های کلیدی توسط معلم برای پاسخگویی و مواجهه با نیازهای جامعه‌ی اطلاعاتی و کسب مهارت‌های حل مسأله، همچنین ظهور خلاقیت دانش‌آموزان در استفاده بهینه از ICT بوده است، از ICT به مثابه ابزاری برای بهبود یادگیری محتوای برنامه درسی با تأکید بر پرورش خلاقیت، تفکر انتقادی، مشارکت گروهی، خوداتکایی، گسترش سواد اطلاعاتی در همه سطوح آموزش یاد شده است (امام‌جمعه و ملایی‌نژاد، ۱۳۸۵). همچنین براساس گزارش پژوهش جلالی و عباسی (۱۳۸۳) کشورهای پیش‌تاز در بکارگیری ICT اولین شیوه و مؤلفه‌ای که پیش رو قرار داده‌اند (به عنوان مثال، در کشورهای آمریکا، انگلستان، فنلاند و هند) طرح جامع آموزش معلمان در زمینه ICT منطبق با اهداف دقیق و برنامه زمان‌بندی شده بوده است. بنابراین برای آموزش معلمان قبل از هر چیز باید به شناسایی مهارت‌ها و صلاحیت‌های ICT برای بهبود آموزش پرداخته شود. به طوری که در پژوهش‌های مختلف همچون (سیمپسون<sup>۲</sup>، ۱۹۹۹) بررسی مهارت معلمان و نگرش دانش‌آموزان نسبت به ICT (وین<sup>۳</sup>، ۲۰۰۲) نقش باور معلمان در استفاده از ICT (کرسنر<sup>۴</sup>، ۲۰۰۳) و (بالانسکات<sup>۵</sup>، ۲۰۰۵) و (هوتنبرگ<sup>۶</sup>، ۲۰۰۶) و (فدراسیون معلمان و شورای ملی سنجش در آموزش و پرورش آمریکا<sup>۷</sup>، ۲۰۱۱) به اهمیت بهره‌گیری فناوری اطلاعات و ارتباطات در فرایند یاددهی و یادگیری و اثربخشی آن در بهبود یادگیری به واسطه

---

1. Veler

2. Simpson

3. Veen

4. Kirschner

5. Balanskat

6. Hogenbirk

7. American Federation of Teachers National Council on Measurement in Education National Education Association.

امکان شبیه سازی و مشارکت و ارتباط با شبکه آموزشی، اشاره شده است. زیرا با استفاده از ICT معلم می‌تواند دست به تولید چند رسانه‌ای‌ها، تولید وب، به تولید محتوا و دانش بزند. و از طریق موتورهای جستجو، شبکه‌های اجتماعی و ایمیل با دانش‌آموزان ارتباط برقرار کند. برای پیدا کردن منابع به دانش آموز به عنوان یک رهبر آموزشی طرح‌های مشترک را در کلاس درس خود اجرانماید. معلم با کمک ICT می‌تواند موجب ترویج یادگیری مشارکتی<sup>۱</sup> از جمله ایفای نقش<sup>۲</sup>، فعالیت های گروهی حل مسئله<sup>۳</sup> و پروژه های شفاهی شود. معلمان با این تغییر نگرش می‌دانند که ICT ماهیت انگیزه یادگیری<sup>۴</sup> را تغییر می‌دهد. با استفاده از ICT نقش معلم تغییر می‌کند و نقش او از انتقال دهنده به سازنده<sup>۵</sup>، تسهیل‌گر<sup>۶</sup>، مربی<sup>۷</sup> و سازنده محیط آموزش<sup>۸</sup> تغییر می‌یابد. با استفاده از ICT در فرآیند یادگیری، معلمان؛ دیگر طرفدار روش سنتی تدریس تدریس نخواهند بود (اسپرگ<sup>۹</sup>، ۲۰۰۸). و همین‌طور همایش‌ها و کارگاه‌های بین‌المللی در سال ۱۹۹۷ در اوگاندا، کارگاه بومی‌سازی روان‌دادر سال ۲۰۱۰ و مرکز سنجش و ارزیابی عملکرد استرالیای غربی<sup>۱۰</sup> (۲۰۱۲) و یونسکو از دهه ۹۰ به این سو سعی در تدوین مهارت‌ها و صلاحیت‌های کاربری ICT در آموزش داشته‌اند. نگاه اجمالی به سیر تحول ICT در مدارس ایران نشان می‌دهد با اینکه از سال ۱۳۷۷ طرح شبکه مدرسه با تحقیقات دانشگاه صنعتی شریف فعالیت خود را آغاز کرد و سپس با طرح تکفا (طرح توسعه فناوری اطلاعات و ارتباطات) و با هوشمند سازی مدارس در سال ۱۳۸۹ تا کنون ادامه پیدا کرده و در این طرح‌ها معلمان ملزم به گذراندن دوره‌های ICDL شده‌اند ولی در تحقیقات انجام شده و گزارش شده (فتحیان، ۱۳۸۷؛ باقرزاده، ۱۳۸۷) معلمان با مشکلات کاربری ICT به صورت عملکردی و نگرشی در کلاس‌های درس خود مواجه هستند. این مشکلات بیانگر آن است که معلمان فاقد مهارت‌ها و صلاحیت‌های لازم برای بکارگیری ICT در کلاس درس می‌باشند. در ایران علی‌رغم اهمیت

- 
1. Collaborative learning
  2. Role playing
  3. Group problem solving
  4. Motivation to learn
  5. Constructor
  6. Facilitator
  7. Coach
  8. Creator of learning environme
  9. Sberger
  10. Western Australian Government School Teachers

موضوع و حساسیت آموزشی و پیشرفت مدارس هوشمند و الکترونیکی در سطح آموزش و پرورش تاکنون مجموعه‌ای مدون و استاندارد از مهارت‌ها و صلاحیت‌های مورد نیاز معلمان جهت کاربست ICT در کلاس‌های درس تدوین نشده است. بنابراین انجام این پژوهش در آموزش و پرورش ایران با دلایل زیر دارای ضرورت و اهمیت می‌باشد: معلمان ما با برنامه درسی توصیه شده و متمرکز مواجه هستند و خود در این برنامه ریزی دخالتی ندارند، قدرت خلاقیت و ابتکار از معلمان سلب شده و معلمان تنها نقش اجرایی دارند و شرایط فیزیکی مدارس، امکانات و نوع دیدگاه مدیر در عملکرد و نگرش معلمان تأثیر به‌سزایی دارد بنابراین با تدوین و شناسایی مهارت‌ها و صلاحیت‌های کاربست ICT در آموزش می‌توان به معلمان قدرت مانور در ارتقای سطح آموزش و ابتکار عمل در تدریس‌شان را فراهم نمود. این پژوهش به دنبال آن است که با بهره‌گیری از تجارب کشورهای پیش‌تاز در این امر و نتایج کارگاه‌ها و همایش‌های بین‌المللی مهارت‌ها و صلاحیت‌هایی را جهت کاربست ICT در فرایند آموزش و یادگیری در کلاس درس برای معلمان تدوین نماید. به همین منظور برای تدوین و بررسی مهارت‌ها و صلاحیت‌های کاربست ICT سؤالات زیر قابل طرح و بررسی است:

### سؤالات پژوهش

- 1- اولویت‌های مربوط به مهارت‌های عمومی معلمان برای کاربست ICT کدامند؟
- 2- اولویت‌های مربوط به مهارت‌های تخصصی معلمان برای کاربست ICT کدامند؟
- 3- اولویت‌های مربوط به صلاحیت‌های شناختی معلمان برای کاربست ICT کدامند؟
- 4- اولویت‌های مربوط به صلاحیت‌های عملکردی معلمان برای کاربست ICT کدامند؟
- 5- اولویت‌های مربوط به صلاحیت‌های عاطفی معلمان برای کاربست ICT کدامند؟

### روش پژوهش

این تحقیق یک پژوهش توصیفی - پیمایشی می‌باشد که روش و ابزار جمع‌آوری داده‌های آن بر اساس روش دلفی صورت گرفته و نظرسنجی شده است. از روش دلفی در نبود داده‌ها و پژوهش‌های پیشین و متفق علمی، وجود اطلاعات علمی متعارض و هنگامی که موضوعی پیچیده یا بسیار گسترده باشد استفاده می‌شود. اساس این روش همگرایی نظرات متخصصان است (لینستون و تروف<sup>۱</sup>، ۲۰۰۲). از آنجا که اعتبار این روش به مخاطبان و کارشناسان شرکت‌کننده در آن می‌باشد سعی شد از با اطلاع‌ترین و با تجربه‌ترین کارشناسان دعوت به همکاری

---

1. Linstone & Turoff

گردد. برای تشکیل گروه متخصصان این پژوهش با ۱۰ نفر از اساتید، کارشناسان و متخصصان برنامه درسی در حوزه فناوری های نوین از جمله ICT و مدرسان IT در بنیاد JCDL، همچنین با ۲۵ معلم منتخب شاغل در مدارس هوشمندی که سابقه هوشمند سازی حداقل ۵ سال در بین مناطق تهران و با ویژگی‌های، تجربه تولید محتوای الکترونیکی و سابقه کاربست ICT در کلاس‌های درس خود بودند، دعوت به همکاری و مشارکت در طرح گردید (جامعه آماری این پژوهش به صورت انتخابی هدفدار بوده است). مرحله اول طرح، گویه‌ها جهت اولویت‌بندی در اختیار مخاطبان طرح قرار داده شد و از ایشان خواسته شده با توجه به اهمیت و نیاز معلم به کاربست ICT، رتبه بندی و اولویت بندی گویه‌ها را انجام دهند. در مرحله دوم و آخر گویه‌ها بر اساس اولویت‌های تعیین شده آماده شدند و در نهایت ۷۵ گویه بدست آمد که برای تأیید نهایی و حصول وفاق حداکثری مجدداً در اختیار مخاطبان طرح قرار داده شد.

#### ابزار مورد استفاده در این پژوهش

تهیه پرسشنامه و گویه‌ها با توجه به مبنای نظری پژوهش به شرح زیر صورت گرفته است: برای تقسیم مهارت‌ها به دو دسته عمومی و تخصصی با مراجعه به منابع تخصصی به دانش ترکیبی مورد نیاز معلمان با عنوان TPACK<sup>۱</sup> مراجعه گردید (هریس<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۰۹). در مورد صلاحیت‌ها، با توجه به تدوین صلاحیت‌های عام معلمان توسط کمیته تخصصی برنامه‌ریزی و تدوین صلاحیت‌ها در دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی، صلاحیت‌ها به سه مؤلفه (شناختی، عملکردی و عاطفی) تقسیم گردید. گویه‌های تهیه شده برای هر مؤلفه ابتدا طی یک مرحله مقدماتی به همراه یک مصاحبه نیمه سازمان یافته در اختیار اساتید، کارشناسان و معلمان متخصص منتخب قرار گرفت و ضمن استفاده از نظرات مصاحبه شونده‌گان، دیدگاه‌های ایشان در اختیار اساتید و معلمان دیگر نیز قرار داده می‌شد در این مرحله گویه‌های هر مؤلفه با توجه به نظرات مخاطبان طرح، تعدیل، حذف، اضافه و بعضاً تفکیک و اصلاح شدند و گویه‌هایی جداگانه برای هر مؤلفه تکمیل و مدون گردید. سپس گویه‌های تدوین شده با نظرات متخصصان و مخاطبان شرکت کننده در طرح با یک مقیاس ۵ گزینه‌ای لیکرت مورد تأیید نهایی قرار گرفت.

1 -Technology Pedagogic Content Knowledge

2 -Harris, J., Mishra, P., & Koehler, M. (2009)

### مراحل انجام روش دلفی در این پژوهش

پس از تهیه ابزار مورد استفاده در پژوهش (پرسشنامه)، در دو مرحله جهت تأیید و اولویت بندی به گویه‌های تهیه شده از روش دلفی (کسب نظرات و ایده‌های خلاقانه و کارشناسانه از مخاطبان شرکت کننده در طرح) برآمدیم. در مرحله اول گویه‌ها اولویت بندی شدند. سپس رتبه بندی و اولویت بندی صورت گرفته از طریق ضریب توافق اسپیرمن و آزمون فریدمن مورد تأیید قرار گرفت. سپس در مرحله دوم جهت تأیید اولویت بندی و رسیدن به وفاق حداکثری و پایداری نظرات ارائه شده، گویه‌های اولویت بندی شده مجدداً به مخاطبان طرح داده شد و از آنان خواستیم گویه‌ها را با توجه به اولویت تعیین شده رد یا تأیید نمایند و در صورت تمایل اولویت جدید به آن اختصاص دهند، که در نهایت با حصول وفاق حداکثری اولویت بندی نهایی انجام شد. در این مرحله مؤلفه‌ها و گویه‌های آنها با میانگین حدود  $95/48$  درصدی مورد تأیید نهایی قرار گرفت. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم افزار اکسل (ویرایش ۲۰۰۷) و spss (ویرایش ۱۷) انجام شده است.

### چهارچوب نظری پژوهش

کسی نمی‌تواند ادعا کند که تدریس یا یادگیری در حال حاضر به همان شیوه یک قرن پیش است. به ویژه، تاثیراتی که تغییرات سریع و عمیق فناوری اطلاعات و ارتباطات (ICT) بر دانش، آموزش و یادگیری به ارمغان آورده است. دستیابی به دانش جدید و مجموعه مهارت‌ها برای استفاده از ICT می‌تواند چالش برانگیز باشد، به خصوص که استفاده از این فعالیت‌های زمان بر است و باید معلمان برای آن وقت کافی بگذارند. به علاوه، بعید به نظر می‌رسد که این دانش مورد استفاده قرار گیرد بدون آنکه معلمان بخواهند با استفاده از ICT به اعتقادات آموزشی سنتی خود با نگاهی منتقدانه و همراه با نیاز به تغییر بنگرند (ارتمر، ۲۰۰۵). یکی از بهترین راه‌ها برای تلفیق، طراحی خلاقانه یا ساختاری در زمینه‌های خاص کلاس درس است. رویکردی که مورد نیاز است، تغییر در تعاملات بین معلم و شاگردان را می‌طلبد. برای شناسایی ماهیت دانش مورد نیاز معلمان جهت ادغام یا یکپارچه‌سازی فناوری در تدریس نیاز به درک صحیح از هر جزء دانش به طور جداگانه می‌باشد. روش‌های بسیاری برای توسعه حرفه‌ای معلمان و ارائه یک الگوی واحد برای تلفیق فناوری با آموزش و یادگیری برای معلمان به کار گرفته می‌شود.

TPACK یک چارچوب برای درک و توصیف انواع دانش مورد نیاز یک معلم برای تمرین موثر آموزشی و تدریس در یک محیط فناورانه، جهت افزایش یادگیری دانش آموزان می باشد. TPACK یکی از بهترین راه‌ها برای تلفیق، طراحی خلاقانه یا ساختاری در زمینه‌های خاص کلاس درس است. رویکردی که مورد نیاز است، تغییر در تعاملات بین معلم و شاگردان را می‌طلبد تا به یکپارچه‌سازی فناوری در برنامه‌درسی بینجامد (دنيس وهمکاران، ۲۰۱۰). ساختار TPACK استدلال می‌کند که یکپارچه‌سازی و استفاده از فناوری های موثر برای آموزش با محتوای خاص و یا موضوع خاص، نیاز به درک روابط بین این سه قسمت دارد: فناوری، فن آموزش (پداگوژی)، محتوا TPACK روابط برجسته و پیچیده‌ای را بین سه قسمت بوجود می‌آورد و ساختار سازمانی مفیدی را برای تعریف آنچه که معلمان باید به طور موثر در تلفیق فناوری با دانش و تخصص خود نیاز دارند، بیان می‌کند (کرپین و آرچامبولت، ۲۰۰۹). TPACK به طور فزاینده‌ای به عنوان قاب سازمان یافته برای توسعه فناوری‌های آموزشی و برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان به حساب می‌آید. استفاده از TPACK معلمان را در استفاده از ICT در تدریس و آموزش توانا می‌سازد. در TPACK آموزش از نظم و انضباط ساختاریافته‌ای برخوردار می‌باشد. معلمان نیاز به سازه‌های دانش پیچیده در سراسر آموزش و کلاس خود پیدا می‌کنند. معلمان برای تمرین مهارت خود در کلاس‌هایی که به طور مداوم نیاز به تغییر و تکامل دارند باید پویا و خلاق عمل کنند. بنابراین، آموزش موثر بستگی به دانش غنی و انعطاف پذیر، دانش سازمان یافته و یکپارچه از حوزه‌های مختلف و قابل دسترسی دارد (دنيس وهمکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰).

یونسکو (۲۰۱۲) چهارچوب استانداردهای صلاحیت حرفه‌ای معلمان را در یک برنامه پیش رونده از طریق رسم خط مشی و چشم انداز کاربرد ICT و توسعه حرفه‌ای معلمان را بیان می‌کند که این خود مستلزم تغییر در برنامه درسی، پداگوژی معلم و سازماندهی و مدیریت آموزشی می‌باشد. یونسکو هدف از بسط و گسترش ICT در کلاس درس را کسب سواد فناوری از طریق یکپارچه‌سازی و تلفیق سواد دیجیتال با دانش پایه پداگوژیکی معلم در جهت تعمیق و خلق دانش دانسته و بیان کرده است. تغییر نقش معلم با کاربست ICT در جهت ایجاد فرصت برای یادگیری، سازماندهی فعالیت‌های یادگیری، کنترل، ارزشیابی و نظارت فعالیت‌های

یادگیری خواهد بود. سازمان آموزشی، پژوهشی (ایالات متحده آمریکا)<sup>۱</sup>، (بریتانیا)<sup>۲</sup> و یونسکو در سال ۲۰۱۲ مهارت‌ها و صلاحیت‌هایی را جهت ادغام ICT با آموزش و تدریس معلمان تدوین و منتشر کرده اند که اهم آن عبارت است از:

استفاده از برنامه وازه پردازها و صفحه گسترده در تهیه آزمون‌ها، گزارشات و نامه‌ها، استفاده از ICT برای پشتیبانی مدیریتی، نگهداری سوابق، تجزیه و تحلیل گزارشات استفاده از اطلاعات الکترونیکی و منابع ارتباطاتی مانند اینترنت و پست الکترونیک ارائه فرصت به یادگیرندگان جهت استفاده از ICT در کلاس درس، ارائه پشتیبانی و یا حمایت‌های پیشرفته به یادگیرندگان در کار با ICT، استفاده از اصطلاحات مناسب در استفاده از ICT برای یادگیری، رعایت اقدامات مؤثر در جهت ایمنی دانش‌آموزان در محیط اینترنت، اقدامات پیشگیرانه برای جلوگیری از ورود ویروس رایانه‌ای، شناسایی منابع فناوری اطلاعات و ارتباطات که می‌تواند به نفع آموزش و یادگیری باشد، انتخاب و استفاده مناسب از ابزار ICT در جهت آموزش، به اشتراک گذاشتن دانش و تجارب ادغام ICT با مربیان دیگر چه در مدرسه، منطقه‌ای و یا ملی در همایش‌ها و کنفرانس‌ها (یونسکو، ۲۰۱۲).

با بررسی مبانی نظری و پیشینه موضوع، مطالعه مدل‌ها و نظریه‌های ارائه شده، مهارت‌های مورد نیاز معلمان در زمینه کاربست ICT به دو مؤلفه مهارت عمومی و تخصصی صلاحیت‌های معلمان در این زمینه با سه مؤلفه صلاحیت شناختی، عملکردی و عاطفی تعیین گردید.

**مهارت‌های عمومی ICT:** شامل سواد رایانه، دانش و توانایی‌های عمومی در جهت راه‌اندازی رایانه.

**مهارت‌های تخصصی ICT:** دانش و مهارت‌های تخصصی و حرفه‌ای کار با رایانه که می‌تواند یک معلم را در کلاس درس یاری دهد. شامل آشنایی با مفاهیم پایه فناوری‌ها و آشنایی با اینترنت و مهارت‌های لازم برای جستجوی اطلاعات در آن و توانایی کار با پست الکترونیک (ایمیل) و آشنایی و توانایی کار با نرم افزارهای مورد نیاز در کلاس درس جهت آموزش و تدریس **صلاحیت‌های شناختی ICT:** آشنایی با فناوری‌های یادگیری و تأثیر آن بر آموزش،

---

1-ISTE

2- ICAA

آگاهی از ادغام مفاهیم پایه فناوری با برنامه‌های درسی و آشنایی با توانایی ICT در طراحی برنامه درسی، تدریس، آموزش و فرایند یاددهی - یادگیری را شامل می‌شود.

**صلاحیت‌های عملکردی ICT:** شامل آن دسته از مهارت‌ها و اعمال آشکاری است که انتظار می‌رود یک معلم در حرفه معلمی با کمک ICT و ادغام آن در برنامه‌درسی از خود بروز دهد. این صلاحیت‌ها می‌توانند مهارت ادغام فناوری اطلاعاتی در برنامه‌های درسی موجود و مهارت‌های طراحی برنامه‌های درسی را شامل شوند که آنها را می‌توان مشاهده و مورد اندازه‌گیری و سنجش قرار داد.

**صلاحیت‌های عاطفی ICT:** این دسته از صلاحیت‌ها بیانگر علائق، نگرش‌ها، رغبت‌ها، نظام ارزشی و اعتقادی است که انتظار می‌رود یک معلم در ارتباط با ادغام ICT در فرایند آموزش و تدریس خود به آن‌ها مجهز باشد.

### تعیین روایی

بدلیل اینکه ابزار این پژوهش (پرسشنامه) در طی مراحل چندگانه با نظر کارشناسان، مدرسان و معلمان منتخب تدوین شده است. بنابراین اعتبار آن از لحاظ صوری و محتوایی در چند مرحله مورد بررسی قرار گرفت. برای تعیین روایی رتبه‌های کارشناسان و مدرسان از میانگین ضریب همبستگی اسپیرمن به شرح جدول زیر استفاده شد.

جدول شماره (۱) میانگین ضریب همبستگی اسپیرمن بین اساتید شرکت کننده در طرح

| ردیف | مؤلفه              | تعداد اساتید | میانگین ضریب همبستگی اسپیرمن | سطح معناداری |
|------|--------------------|--------------|------------------------------|--------------|
| ۱    | مهارت‌های عمومی    | ۱۰ نفر       | ۰/۹۹۹                        | P<0/01       |
| ۲    | مهارت‌های تخصصی    | ۱۰ نفر       | ۰/۹۷۰                        | P<0/01       |
| ۳    | صلاحیت‌های شناختی  | ۱۰ نفر       | ۰/۹۷۲                        | P<0/01       |
| ۴    | صلاحیت‌های عملکردی | ۱۰ نفر       | ۰/۹۸۷                        | P<0/01       |
| ۵    | صلاحیت‌های عاطفی   | ۱۰ نفر       | ۰/۹۰۸                        | P<0/01       |

نتایج حاصل از محاسبه میانگین ضرایب همبستگی اسپیرمن نشان می‌دهد. این شاخص‌ها در سطح آلفای ۰/۰۱ از لحاظ آماری معنادار می‌باشد. بنابراین با توجه به ضرایب همبستگی زیاد بین اساتید و کارشناسان می‌توان گفت جملگی اساتید، کارشناسان و مدرسان در خصوص رتبه‌بندی و اولویت‌بندی به گویه‌های هر مؤلفه توافق کامل دارند. برای رسیدن به وفاق

حداکثری و خلق ایده‌ها و تفسیر نتایج، سؤال فرعی با عنوان میزان توافق و همگرایی نظرات مخاطبان شرکت کننده مطرح گردید که برای پاسخ به این سؤال میانگین و متوسط انحراف معیار در دو مرحله از اولویت‌بندی بدست آمد.

جدول شماره (۲) میانگین و متوسط انحراف معیار نظرات مخاطبان طرح در مرحله اول و دوم

| مؤلفه ها           | میانگین مرحله اول | متوسط انحراف معیار | میانگین مرحله دوم | متوسط انحراف معیار |
|--------------------|-------------------|--------------------|-------------------|--------------------|
| مهارت های عمومی    | ۲۱/۰۹             | ۳/۲۳               | ۳۲/۹۰             | ۲/۴۶               |
| مهارت های تخصصی    | ۲۳/۰۵             | ۲/۷۲               | ۳۳                | ۲/۳۷               |
| صلاحیت‌های شناختی  | ۲۲                | ۲/۹۱               | ۳۳/۶۴             | ۲/۱۵               |
| صلاحیت‌های عملکردی | ۲۲/۶۵             | ۲/۹۹               | ۳۳/۷۵             | ۱/۸۶               |
| صلاحیت های عاطفی   | ۲۲/۰۶             | ۳/۱۲               | ۳۳/۸              | ۱/۵۵               |

افزایش میانگین و کاهش انحراف معیار در (جدول شماره ۲) نشان دهنده همگرا شدن نظرات مخاطبان شرکت کننده در طرح در مرحله دوم بود. برای مقایسه میانگین رتبه‌بندی در گروه‌های مختلف از آزمون فریدمن استفاده شد. فرض صفر در این آزمون مبتنی بر یکسان بودن میانگین رتبه‌ها در بین گروه‌ها است. جداول شماره ۴ الی ۸ رتبه های محاسبه شده از طریق آزمون فریدمن را برای تعیین اعتبار اولویت بندی انجام شده توسط اساتید و معلمان متخصص شرکت کننده در این طرح را نشان می‌دهد. نتایج نشان داد شاخص خی دو در سطح آلفای ۰/۰۱ برای کلیه رتبه‌ها معنادار می باشد از این رو، فرض صفر رد شده است.

**یافته‌های پژوهش:** برای تعیین میزان همگرایی نظرات متخصصان و اساتید شرکت کننده در طرح از آزمون همبستگی اسپیرمن استفاده شد و میزان توافق در سطح آلفای ۰/۰۱ معنادار بود و این نشان دهنده توافق در رتبه بندی توسط مخاطبان طرح می باشد.

**پاسخ سؤال ۱ پژوهش:** اولویت بندی مهارت‌های عمومی کاربست ICT در آموزش

جدول شماره (۳) نشان دهنده اولویت بخشی به مهارت‌های عمومی کاربست ICT در آموزش می‌باشد که شامل موضوعاتی با محوریت: مهارت‌های سواد رایانه ای، آشنایی با سیستم عامل، سخت افزار و نرم افزارهای رایج، اصطلاحات رایانه و ویروس یابی و عیب یابی رایانه است.

جدول شماره (۳) اولویت بندی مهارت های عمومی کاربست ICT در آموزش

| مؤلفه: مهارت های عمومی کاربست ICT          |  |       |
|--|--|-------|
| ردیف                                       | گویه   | رتبه  |
| ۱  | آشنایی با اصطلاحات رایج و متداول در رایانه   | ۱/۳۷  |
| ۲  | آشنایی با اجزای نرم افزاری (سیستم عامل متداول و مرسوم)   | ۲/۳۷  |
| ۳  | توانایی مدیریت فایل همچون؛ ایجاد پوشه، انتقال فایل، تغییر نام و ایجاد انواع پسورد و پنهان سازی ها جهت حفاظت از اطلاعات شخصی ذخیره سازی     | ۲/۷۴  |
| ۴  | توانایی عمومی در ذخیره، بایگانی و سازماندهی فایل ها در کارت های حافظه، فلش مموری، DVD و CD   | ۳/۷۱  |
| ۵  | آشنایی و توانایی کار با انواع دستگاه های جانبی مورد استفاده در فرایند، ورود، پردازش و خروج داده ها (پرینتر، اسکنر، ویدئوپروژکتور و دوربین) | ۵/۸۹  |
| ۶  | تسلط در نصب نرم افزارهای کاربردی با توجه به موضوع تدریس  | ۶/۱۴  |
| ۷  | آشنایی با اجزاء سخت افزاری (حافظه، پردازشگر، مادربرد)  | ۶/۸۰  |
| ۸  | توانایی اتصال رایانه به شبکه اینترنت   | ۷/۸۶  |
| ۹  | توانایی نصب چاپگر، اسکنر، دوربین و ویدئو پروجکشن و....   | ۸/۲۰  |
| ۱۰   | توانایی نصب و به روز رسانی نرم افزارهای آنتی ویروس   | ۱۰/۰۶ |
| ۱۱   | توانایی عملی در بهره گیری از فنون عیب یابی و بهبود عملکرد رایانه در حد رفع نواقص قطع برق و اتصالات   | ۱۰/۸۶ |
| شاخص خی $\chi^2 = 316/395$ ---- $p < 0/05$ |  |       |

**پاسخ سؤال ۲ پژوهش:** اولویت بندی مهارت های تخصصی کاربست ICT در آموزش جدول شماره (۴) نشان دهنده اولویت بخشی به مهارت های تخصصی کاربست ICT در آموزش می باشد که موضوعات زیر را دربر می گیرد: آشنایی و توانایی کار با بسته های نرم افزاری آفیس، آشنایی و توانایی کار با اینترنت، پست الکترونیک، نرم افزارهای تولید محتوا، نرم افزارهای سیستم مدیریت یادگیری LMS و شبیه سازها و ایجاد درگاه یا پورتال.

جدول شماره (۴) رتبه درآزمون فریدمن و اولویت بندی مهارت های تخصصی کاربرد ICT

| مؤلفه: مهارت های تخصصی کاربرد ICT              |   |      |
|--|---|------|
| رتبه   | گویه  | ردیف |
| ۱/۳۱   | آشنایی با بسته نرم افزاری آفیس: الف: Word: ب: Excel: ج: PowerPoint  | ۱    |
| ۲/۱۴   | آشنایی با اینترنت و توانایی استفاده برای پژوهش های علمی و جستجوهای پیشرفته  | ۲    |
| ۲/۷۷   | توانایی کار با ایمیل (ایجاد، ارسال، دریافت و تهیه لیست آدرس های میل و...) و توانایی برقراری ارتباط همزمان و غیر همزمان از طریق مسنجر، کنفرانس | ۳    |
| ۴/۶۳   | آشنایی با نرم افزار های گرافیک و طراحی مانند paint  | ۴    |
| ۴/۹۴   | آشنایی با نرم افزار Multimedia ، power point، غیره کارکردها و کاربردهای آن جهت تولید اشکال و متون نمایشی و ارائه محتواهای آموزشی              | ۵    |
| ۵/۶۳   | آشنایی و توانایی کار با نرم افزارهای تولید مواد و محتوای آموزشی خاص   | ۶    |
| ۷/۳۷   | آشنایی و کار با برنامه ها و نرم افزار های شبیه ساز مبتنی بر درس آزمایشگاهی  | ۷    |
| ۷/۴۳   | آشنایی و توانایی کار با ویرایشگرهای گرافیکی مانند (illustrator، Photoshop)، کارکردها و کاربردها   | ۸    |
| ۹/۰۹   | آشنایی و توانایی کار با برنامه های مدیریت برنامه درسی LMS   | ۹    |
| ۹/۹۷   | آشنایی و توانایی کار با نرم افزارهای طراحی وب سایت و توانایی ایجاد وبلاگ  | ۱۰   |
| ۱۱/۲۶  | - آشنایی با انواع نرم افزارهای نشر رومیزی (page maker، publisher)، کارکردها و توانایی های آن ها در طراحی و ایجاد نشریات آموزشی، خبرنامه ها    | ۱۱   |
| ۱۱/۶۹  | آشنایی با نرم افزارهای پایگاه داده ها (Access)، کارکردها و کاربردهای آن   | ۱۲   |
| ۱۳/۰۳  | آشنایی و توانایی کار با تخته های هوشمند یا اسمارتبورد   | ۱۳   |
| ۱۳/۷۱  | توانایی ایجاد درگاه یا پورتال (Portal)  | ۱۴   |
| شاخص خی $\chi^2 = 434/572 = 2$ ---- $p < 0/05$ |   |      |

پاسخ سؤال ۳ پژوهش: اولویت بندی صلاحیت های شناختی کاربرد ICT در آموزش جدول شماره (۵) نشان دهنده، اولویت بخشی به صلاحیت های شناختی کاربرد ICT در آموزش می باشد که شامل مباحثی با موضوعات: آشنایی با فناوری های نوین و نظریات یادگیری، آشنایی با مزایای بهره گیری از ICT، آگاهی از نرم افزارها و کاربردها در تولید رسانه ها و آشنایی با انواع وب سایت های حاوی تکالیف درسی و ارزشیابی آنلاین و... است.

جدول شماره (۵) رتبه درآزمون فریدمن و اولویت بندی صلاحیت های شناختی کاربست ICT

| مؤلفه: صلاحیت های شناختی کاربست ICT        |  |      |
|--|--|------|
| رتبه                                       | گویه   | ردیف |
| ۱/۴۰                                       | آشنایی و شناخت از توانایی های خود در زمینه ICT و به روز رسانی اطلاعات خود  | ۱    |
| ۲/۴۰                                       | اطلاع از نیاز های رشته تخصصی خویش و پیشرفت های علمی در زمینه ICT   | ۲    |
| ۳/۰۳                                       | آگاهی از اطلاعات فراگیران و میزان آشنایی آنها با رایانه(ارزیابی تشخیصی)  | ۳    |
| ۴/۵۴                                       | آشنایی با لغات واصطلاحات تخصصی در هنگام کار با ICT   | ۴    |
| ۵/۰۳                                       | آگاهی از انواع فناوری های اطاعتی و ارتباطی، ویژگی ها و کاربردها (تعاملی بودن)  | ۵    |
| ۵/۱۷                                       | آشنایی با مزایای بهره گیری از ICT وتوانمند بودن آن در زمینه های آموزش ، تدریس ، بهبود فرایند یاددهی - یادگیری واستفاده در فرایند طراحی و تولید برنامه درسی | ۶    |
| ۶/۹۱                                       | آشنایی با توانایی ICT متناسب با سطوح اطلاعات و معلومات دانش آموزان   | ۷    |
| ۸/۲۶                                       | آگاهی از نحوه ثبت داده های دانش آموزان در محیط های نرم افزاری بسته آفیس  | ۸    |
| ۸/۶۳                                       | آگاهی از نرم افزارها وکاربردها در تولید رسانه ها، چندرسانه ای و اصول و معیارهای انتخاب آنها جهت استفاده در طراحی، تعیین اهداف،محتوا و محیط وب محور         | ۹    |
| ۹/۹۴                                       | آشنایی با انواع نرم افزارهای مرتبط با پست الکترونیک مانند outlook, endure, جهت استفاده در اجرای برنامه درسی و یاددهی-یادگیری دانش آموزان                   | ۱۰   |
| ۱۱/۶۰                                      | آگاهی درخصوص استفاده از انواع اشکال و نمودارهای بصری تولید شده توسط نرم افزارهای رایانه ای جهت غنی سازی و خلق فرصت های عملی یادگیری در کلاس درس            | ۱۱   |
| ۱۱/۷۷                                      | آشنایی با انواع وب سایت های حاوی تکالیف درسی و ارزشیابی آنلاین   | ۱۲   |
| ۱۲/۵۷                                      | آشنایی با انواع نرم افزارهای گپ و گروه های بحث جهت ارزشیابی تکالیف یادگیری   | ۱۳   |
| ۱۳/۷۴                                      | آشنایی با نظریات فناوریهای یادگیری نوین جهت استفاده از کانالهای حسی متفاوت در تدریس  | ۱۴   |
| شاخص خی $\chi^2 = 422/788$ ---- $p < 0/05$ |  |      |

پاسخ سؤال ۴ پژوهش: اولویت بندی صلاحیت‌های عملکردی کاربست ICT در آموزش جدول شماره (۶) نشان دهنده، اولویت بخشی به صلاحیت های عملکردی کاربست ICT می باشد که شامل موضوعاتی با محوریت، توانایی سازماندهی شرایط و محیط آموزشی، توانایی نوشتن طرح درس برمبنای ICT، توانایی استفاده از اینترنت و مرورگرها، توانایی طراحی انواع آزمون های آنلاین، آشنایی با انواع نرم افزارهای مرتبط با پست الکترونیک و ... است.

جدول شماره (۶) رتبه درآزمون فریدمن و اولویت بندی صلاحیت های عملکردی کاربری ICT

| مؤلفه: صلاحیت های عملکردی کاربری ICT |   |      |
|--------------------------------------|---|------|
| رتبه                                 | گویه  | ردیف |
| ۱/۷۷                                 | توانایی سازماندهی شرایط و محیط آموزشی، به کارگیری روشها، راهبردها، مهارت ها و فنون تدریس مبتنی بر ICT و توانایی برقراری تعامل و مشارکت بین فراگیران       | ۱    |
| ۲/۳۴                                 | آشنایی و توانایی نوشتن طرح درس بر مبنای ICT   | ۲    |
| ۳/۰۳                                 | شناسایی و توانایی استفاده از محتوای الکترونیکی تولید شده مورد نیاز در تدریس   | ۳    |
| ۳/۳۷                                 | توانایی استفاده از اینترنت و مرورگرها و موتورهای جستجوی مختلف برای جستجوی محتوای مرتبط با دروس و برنامه درسی  | ۴    |
| ۵/۲۹                                 | استفاده حرفه ای از واژه پرداز جهت تولید برنامه درسی، ویرایش و افزودن تصاویر، جداول متناسب با آن و تهیه بروشورهای موضوعی مرتبط با برنامه مورد طراحی        | ۵    |
| ۶/۲۶                                 | توانایی ارزیابی و انتخاب منابع اطلاعاتی از اینترنت  | ۶    |
| ۶/۶۹                                 | توانایی استفاده از اشکال و متون نمایشی تولید شده بوسیله برنامه power point، Multimedia، و... جهت استفاده در فرایند اجرای برنامه درسی                      | ۷    |
| ۷/۶۰                                 | توانایی ترکیب تلویزیون، انواع فیلم ها و نرم افزارهای آموزشی در جریان یاددهی-یادگیری جهت خلق فرصت های عملی یادگیری و غنی سازی محیط تدریس در کلاس           | ۸    |
| ۹/۰۰                                 | توانایی استفاده از انواع صفحه گسترها برای تجزیه و تحلیل، سازماندهی و نمایش اطلاعات عددی و شکلی به دانش آموزان در فرایند یاددهی-یادگیری                    | ۹    |
| ۱۰/۰۳                                | توانایی و مهارت در تولید و طراحی محتوای آموزشی با موضوع مورد تدریس  | ۱۰   |
| ۱۱/۱۷                                | توانایی استفاده از پست الکترونیکی جهت گردآوری، سازماندهی، تجزیه و تحلیل و ترکیب اطلاعات به منظور تعامل در برنامه درسی و ارزشیابی میزان پیشرفت تحصیلی      | ۱۱   |
| ۱۱/۹۷                                | توانایی طراحی انواع آزمون های پیشرفت تحصیلی آنلاین و درج آن ها در سایت یا ارسال به ایمیل دانش آموزان جهت ارزشیابی و آزمون های تکوینی                      | ۱۲   |
| ۱۳/۲۰                                | توانایی استفاده از برنامه های محیط های چند حسی جهت بارش مغزی، نظر سنجی و بحث و مذاکره همزمان و حل تمرین ها به صورت گروهی                                  | ۱۳   |
| ۱۳/۷۴                                | توانایی استفاده از نرم افزارها و ابزارهای ایجاد صفحات وب کلاسی متشکل از مواد آموزشی متنی و چندرسانه ای جهت استفاده دانش آموزان و در برنامه درسی تولید شده | ۱۴   |
| ۱۴/۹۴                                | توانایی استفاده از سیستم مدیریت یادگیری LMS در کلاس درس و هماهنگی با مدیر   | ۱۵   |
| ۱۵/۹۷                                | برقراری ارتباط الکترونیکی با اولیا دانش آموزان و سایر همکاران   | ۱۶   |
| ۱۷/۶۰                                | زمینه سازی و ترغیب دانش آموزان به استفاده از نرم افزارهای طراحی وبلاگ شخصی، تهیه خبرنامه و نشریات آموزشی مرتبط با موضوعات درسی                            | ۱۷   |

|                                       |  |    |
|---------------------------------------|--|----|
| ۱۷/۸۰                                 | زمینه سازی ایجاد فرصت های آموزشی جهت استفاده دانش آموزان از نرم افزار power point، Multimedia برای انجام تکالیف مبتنی بر ادغام؛ متن، صدا و تصویر بطور همزمان به منظور ارائه بازخورد و نوعی ارزشیابی از یادگیری دانش آموزان | ۱۸ |
| ۱۸/۵۱                                 | توانایی استفاده از نرم افزار publisher جهت تهیه تقویم های روزانه کاری معلم، دانش آموز، تولید کارت های تبریک و تشویق دانش آموزی، ایجاد نشریات آموزشی، خبرنامه   | ۱۹ |
| ۱۹/۷۱                                 | توانایی استفاده از net meeting در کلاس و برگزاری همایش های هم زمان (توانایی هدایت و مدیریت) شامل؛ چت، وایت برد تعاملی و سیستم های ویدئو کنفرانس  | ۲۰ |
| شاخص خی $2 = 642/917$ ---- $p < 0/05$ |  |    |

**پاسخ سؤال ۵ پژوهش:** اولویت بندی صلاحیت‌های عاطفی کاربریست ICT در آموزش جدول شماره (۷) نشان دهنده، اولویت بخشی به صلاحیت‌های عاطفی کاربریست ICT در آموزش می باشد که شامل مباحث نگرشی و ارزشی با موضوعات ذیل است: علاقه به کار با ICT، علاقه به بالابردن سواد اطلاعاتی خود، اعتقاد به خلاق بودن دانش آموزان، داشتن ظرفیت پذیرش تغییر در مواجهه با تغییرات سریع فناوری، علاقه مند کردن فراگیران به پژوهش می‌باشد.

جدول شماره(۷) رتبه در آزمون فریدمن و اولویت بندی صلاحیت های عاطفی کاربریست ICT

| صلاحیت های عاطفی کاربریست ICT |  |      |
|-------------------------------|--|------|
| رتبه                          | گویه   | ردیف |
| ۱/۵۱                          | علاقه به کار با ICT در تدریس و آموزش                       | ۱    |
| ۲/۰۹                          | علاقه به بالابردن سواد اطلاعاتی خود و فراگیران             | ۲    |
| ۲/۷۷                          | داشتن احساس مسئولیت در برابر حرفه معلمی در کار با ICT      | ۳    |
| ۳/۹۱                          | علاقه به اشتراک گذاشتن دانش خود با سایر همکاران            | ۴    |
| ۵/۸۰                          | پذیرش نقش خود به عنوان میانجی و تسهیل کننده در کار با ICT  | ۵    |
| ۵/۹۴                          | اعتقاد به تفاوت های فردی دانش آموزان در کار با ICT         | ۶    |
| ۶/۹۷                          | احترام به شخصیت فراگیران در حین کار با ICT                 | ۷    |
| ۸/۱۷                          | اعتقاد به توانایی های فوق العاده دانش آموزان در کار با ICT | ۸    |
| ۹/۲۳                          | اعتقاد به خلاق بودن دانش آموزان در استفاده از ICT          | ۹    |
| ۹/۸۰                          | داشتن ظرفیت پذیرش تغییر در مواجهه با تغییرات سریع فناوری   | ۱۰   |

| صلاحیت‌های عاطفی کاربری ICT             |   |      |
|---|---|------|
| رتبه                                    | گویه  | ردیف |
| ۱۱/۱۱                                   | علاقه مند کردن فراگیران به پژوهش و تحقیق مبتنی بر ICT                 | ۱۱   |
| ۱۱/۷۷                                   | ایجاد انگیزه و شوق مشارکت فراگیران در بحث‌ها و همایش‌های مبتنی بر ICT | ۱۲   |
| ۱۲/۳۷                                   | اعتقاد به اثرات تشویق و ترغیب فراگیران در فرایند کار با ICT           | ۱۳   |
| ۱۳/۸۰                                   | رعایت امانت در استفاده از منابع اطلاعاتی                              | ۱۴   |
| ۱۴/۷۴                                   | رعایت آداب معاشرت در تعاملات بین شبکه‌ای                              | ۱۵   |
| شاخص $\chi^2 = 451/711$ ---- $p < 0/05$ |   |      |

پس از اولویت‌بندی به گویه در مرحله دوم جهت تأیید و پایداری نظرات در خصوص اولویت‌ها، مجدداً گویه‌های اولویت‌بندی شده در اختیار مخاطبان شرکت‌کننده در طرح قرار گرفت و با میانگین ۹۵/۴۸ درصد با توافق حداکثری و وفاق بالا مورد تأیید قرار گرفت. جدول شماره ۸ میانگین و درصد توافق را نشان می‌دهد.

جدول شماره (۹) میانگین و درصد توافق مخاطبان شرکت‌کننده در طرح

| مؤلفه              | میانگین | درصد توافق |
|--------------------|---------|------------|
| مهارت‌های عمومی    | ۳۲/۹۰   | ۹۴/۰۲      |
| مهارت‌های تخصصی    | ۳۳/۰۱   | ۹۴/۲۸      |
| صلاحیت‌های شناختی  | ۳۳/۶۴   | ۹۶/۱۲      |
| صلاحیت‌های عملکردی | ۳۳/۷۵   | ۹۶/۴۲      |
| صلاحیت‌های عاطفی   | ۳۳/۸    | ۹۶/۵۶      |
| جمع                | ۳۳/۴۲   | ۹۵/۴۸      |

### بحث و نتیجه‌گیری

در این پژوهش با استفاده از نظرات کارشناسان، مهارت‌ها و صلاحیت‌های کاربری ICT مورد نیاز معلمان در فرایند آموزش و یادگیری در کلاس درس، تدوین و اولویت‌بندی شدند. در حال حاضر به دلیل کمبود منبع و مجموعه‌ای مدون از مهارت‌ها و صلاحیت‌های کاربری ICT می‌توان استفاده از این اولویت‌بندی را توصیه کرد. مقایسه یافته‌های این پژوهش با سایر پژوهش‌های صورت گرفته در خصوص مهارت‌ها و صلاحیت‌های کاربری ICT در آموزش،

نشان داد ساخت دانش با استفاده از فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطی به چیزی فراتر از مهارت و توانایی کاربرد فناوری‌های نوین از هر دو جهت سخت افزاری و نرم افزاری آن نیاز دارد. آموزش با فناوری‌های نوین نیاز به دانش، تخصص (مهارت و صلاحیت) دارد که در جهت تلفیق فناوری با محتوا و فن آموزش به کمک معلمان آمده و در برقراری ارتباط میان روش‌های سنتی تدریس و روش‌های نوین آموزش گام‌های مؤثری را پیش روی معلمان قرارداده است. یافته‌های پژوهش نشان داد شرط اول کاربست ICT در کلاس درس و آموزش ایجاد نگرش و انگیزه از طریق کسب صلاحیت‌های عاطفی و شناختی می‌باشد تا تغییر نگرش و علاقه به کاربست ICT و شناخت از ICT و توانایی‌های آن در معلمان ایجاد نشود نمی‌توان آنها را ملزم به کاربست عملی نسبت به ICT یا هر فناوری نوین دیگر کرد. معلمان به تغییر نگرشی نیازمندند که جسارت استفاده از فناوری و خطرپذیری را تقویت کند و الهام بخش تفکر یادگیری مستمر و مادام‌العمر آنها باشد. از مزایای این پژوهش نسبت به سایر پژوهش‌ها، شناسایی و تأکید بر کسب صلاحیت‌های عاطفی معلمان با توجه به (ارزش‌ها، نگرش‌ها و علائق) در زمینه کاربست ICT می‌باشد که با توجه به بررسی نتایج پژوهش‌های مرتبط می‌توان ادعان داشت مورد بی‌مهری واقع شده و مغفول مانده است. یافته‌های پژوهش نشان داد که بیشترین توجه در خصوص صلاحیت‌ها، مربوط به صلاحیت عملکردی بوده است. در تمامی پژوهش‌ها به طور کامل و مشخص صلاحیت‌های عملکردی بیان شده اند. تفاوت‌های مشاهده شده در خصوص کسب صلاحیت عملکردی این پژوهش با سایر پژوهش‌ها در موارد زیر می‌باشد: در گیر کردن دانش‌آموزان از طریق زمینه سازی استفاده دانش‌آموزان از ICT و داشتن طرح درس بر مبنای ICT و استفاده از سیستم مدیریت یادگیری LMS که سیستمی نوین و پیشرفته بوده و عملاً ابزاری هستند که فرایند یادگیری الکترونیکی را تسهیل می‌نماید و با هدف آموزش تعداد زیادی کارآموز در مدتی کوتاه ایجاد شده است که در پژوهش‌های مورد مطالعه (نتایج کارگاه رواندا و کارگاه اوگاندا و یونسکو) به طور خاص به آن اشاره نشده و تنها به جنبه مهارتی و عملکردی کاربست این فناوری‌ها در کلاس درس و آموزش پرداخته شده است. یافته‌های پژوهش نشان داد که مخاطبان شرکت کننده در طرح در خصوص مؤلفه‌ی مهارت‌های عمومی در گویه‌های (آشنایی با اجزای سخت افزاری رایانه و توانایی اتصال به شبکه اینترنت) اختلاف نظر دارند معلمان معتقد بودند آشنایی با اجزای سخت افزاری باید در پایین‌ترین

اولویت باشد زیرا با وجود مسئولین فنی رایانه در مدرسه، دیگر نیازی به مهارت در این زمینه نیست و همچنین در خصوص مؤلفه مهارت‌های تخصصی اختلاف ملموس مخاطبان طرح درگویه‌های (توانایی کار با ویرایشگرهای گرافیکی و توانایی کار با انواع نرم افزارهای نشر رومیزی) قابل بررسی می باشد زیرا اساتید و مدرسان ICDL معتقد بودند معلمان در حد آشنا بودن با برنامه Paint قادر به رفع نیازهای خود در اولویت‌های نخست کار با ICT می باشند و کار با ویرایشگرها یک کار تخصصی می باشد. در خصوص سایر گویه‌های مهارت‌ها اختلاف نظر کمتری مشاهده شد که با مهارت‌های پیشنهاد شده حاصل از نتایج تحقیق در سایر کشورها همخوانی بیشتری دارد (کارگاه اوگاندا (۱۹۹۷)، کارگاه رواندا (۲۰۱۰)، تینیو<sup>۱</sup> (۲۰۰۷) و یونسکو (۲۰۱۲). در خصوص مؤلفه‌های صلاحیت‌های شناختی کاربری ICT، در گویه‌های (آشنایی با توانایی ICT متناسب با سطوح اطلاعات و معلومات دانش آموزان و آشنایی با نظریات فناوری‌های یادگیری نوین) اختلاف نظر وجود داشت. که این اختلاف ناشی از یکسان بودن برنامه‌های آموزش و پرورش در ایران برای تمامی دانش آموزان است و معلم نمی‌تواند سطح ICT را با معلومات و اطلاعات دانش آموزان کاهش یا افزایش دهد (رضوی، ۱۳۸۶). در مورد مؤلفه صلاحیت‌های عملکردی با میانگین ۳۳/۷۵ نسبت به سایر مؤلفه‌ها اختلاف نظر بسیار کمتری مشاهده شد و این با یافته‌های (جلالی در نقشه راه مدارس هوشمند، ۱۳۸۹) و (کارگاه مهارت‌های ICT معلمان در غرب استرالیا، ۲۰۱۲) همخوانی دارد. در خصوص صلاحیت عاطفی کاربری ICT، اختلاف نظر در خصوص اولویت و رتبه گویه‌ی (پذیرش نقش خود به عنوان میانجی و تسهیل کننده در کار با ICT) وجود دارد که ناشی از نگرانی معلمان در از دست دادن اختیارات و کنترل کلاس درس می‌باشد. یکی از علل این نگرانی می‌تواند عدم اعتماد به نفس آن‌ها در به کارگیری ICT و پایین بودن توانایی‌هایشان در این زمینه در مقایسه با دانش‌آموزان باشد که مخاطبان طرح به اهمیت این گویه در احراز صلاحیت‌های عاطفی اشاره داشتند که با پژوهش‌های (لاچین و کنزاک، ۲۰۰۷) و (لرکیان، ۱۳۸۳) همخوانی دارد. در نهایت باید گفت معلمان با کسب مهارت‌ها و صلاحیت‌های کاربری ICT می‌توانند فعالیت‌های کلاس درس را با طیف وسیعی از ابزارها با ادغام در برنامه‌درسی در کسب مهارت‌های استدلال، برنامه‌ریزی و حیطه‌های یادگیری طراحی کنند. معلم به صراحت می‌تواند

---

1 Tinio

استدلال، حل مساله و تولید دانش برای دانش‌آموزان را با کمک ICT در کلاس‌های درس به نمایش بگذارد. معلم ماهر در استفاده از منابع فناوری اطلاعات و ارتباطات برای شرکت در جوامع حرفه‌ای و به اشتراک گذاری بهترین تدریس و یادگیری موفق خواهد بود (گزارش کارگاه رواندا، ۲۰۱۰).

از مقایسه تطبیقی یافته‌های این پژوهش با سایر پژوهش‌های صورت گرفته، نتایج زیر بدست آمده است که در خور توجه و تأمل می‌باشد:

- در بحث TPACK توجه به دانش در سه حوزه فناوری، محتوا و فن تعلیم و تربیت و ادغام آنها در برنامه‌درسی شده است ولی به صلاحیت و شرایط احراز آن برای معلمان جهت کاربست این دانش‌ها اشاره‌ای نشده است. در پرسشنامه‌ای که در این خصوص در دو پژوهش موجود (حسینی، ۲۰۱۲) و دیگری (دنیس وهمکاران، ۲۰۱۰) تهیه شده در خصوص دانش فناوری به طور سطحی به صلاحیت شناختی معلم در ارتباط با فناوری اشاره شده است و تفکیکی از نظر مهارت، دانش و صلاحیت در این پژوهش‌ها صورت نگرفته است. آنچه قابل تأمل است مهارت‌ها و صلاحیت‌ها از هم تفکیک نشده‌اند و نوع مهارت مورد نیاز برای کار با فناوری هم در این دو پژوهش مشخص نشده است.
- در گزارش کارگاه اوگاندا در سال ۱۹۹۷، تنها به مهارت‌های مورد نیاز معلم در حد کلی اشاره شده است و از صلاحیت‌های استفاده از این مهارت‌ها و در رأس آن پذیرش و قبول آن از طرف معلم به عنوان صلاحیت عاطفی اشاره‌ای نشده است.
- سازمان آموزشی و پژوهشی ISTE (ایالات متحده آمریکا)، ICAA (بریتانیا) و (یونسکو در سال ۲۰۱۲)، صلاحیت‌ها و شایستگی‌هایی را برای معلمان در جهت تلفیق ICT عنوان کرده‌اند ولی این صلاحیت‌ها از هم تفکیک نشده‌اند و فقط در یک مورد به صلاحیت عاطفی معلم اشاره شده و آن هم در «پذیرا شدن فرصت‌های استفاده خلاقانه از فناوری اطلاعات و ارتباطات به عنوان یک معلم» و در سایر موارد صلاحیت شناختی و عملکردی با هم و بدون تفکیک عنوان شده‌اند و از کسب مهارت برای کسب صلاحیت هیچ صحبتی به میان نیامده است.

## پیشنهادها

۱- با توجه به این که در اولویت بندی انجام شده توانایی کار با نرم افزار آفیس در اولویت اول مهارت‌های تخصصی قرار گرفته شده پیشنهاد می‌شود، کلاس‌های آموزشی - تکمیلی ICDL در جهت تعمیق و یادآوری مهارت‌ها و پیوستگی دوره‌های مرتبط، به صورت ضمن خدمت برای معلمان برگزار گردد.

۲- در مهارت‌های تخصصی و صلاحیت‌های عملکردی آشنایی و توانایی استفاده از سیستم مدیریت یادگیری LMS در کلاس درس و هماهنگی در اجرای آن با مدیر و سایر همکاران در مدرسه از اولویت‌های مهم به شمار رفته و در مصاحبه‌ها به مغفول ماندن آن در نظام آموزش و پرورش کنونی اشاره شده است، پیشنهاد می‌شود آموزش استفاده از سیستم‌های مدیریت یادگیری LMS به صورت گسترده در سطح مدارس برای معلمان و کادر مدرسه اجرا گردد.

۳- با توجه به یافته‌های پژوهش آموزش پیش از خدمت معلمان در زمینه کاربری ICT نقش بسیار تعیین کننده در پذیرش و کسب مهارت‌ها و صلاحیت‌های معلمان در کاربری ICT در کلاس درس خواهد داشت، پیشنهاد می‌شود علاوه بر دروس تئوری آشنایی با فناوری‌های نوین، واحدهای درسی عملی ادغام ICT با برنامه‌درسی با توجه مهارت‌ها و صلاحیت‌های مورد نیاز معلمان در دروس تربیت معلم طراحی گردد.

۴- با توجه به یافته‌های پژوهش، صلاحیت‌های عاطفی از اولویت‌های مهم و اثرگذار در زمینه‌های انگیزشی و علاقه معلمان در کاربری ICT در کلاس درس بوده است که پیشنهاد می‌شود با تشویق معلمان به استفاده از ICT در کلاس درس و افزایش انگیزه معلمان جهت شرکت در کلاس‌های آموزشی با دادن امتیازهای آموزشی، اداری، اولویت‌های انتخاب مدرسه این صلاحیت‌ها در معلمان ایجاد و تقویت گردد.

۵- از آنجا که یکی از دغدغه‌های معلمان در این پژوهش نگرانی از کم آوردن در برابر دانش‌آموزان هنگام کار با ICT بوده است پیشنهاد می‌شود، معلمان فراگیری و تعمیق مهارت‌های ICT را باعلاقه دنبال کنند، برای خود وبلاگ داشته باشند و از آن در جهت به اشتراک گذاری محتوا و مطالب خاص تدریس‌شان با همکاران و دانش‌آموزان‌شان استفاده کنند. از ایمیل دانش‌آموزانشان استقبال و به آنها پاسخ دهند.

۶- پیشنهاد می‌شود با توجه به اولویت صلاحیت عملکردی در خصوص تولید محتوای آموزشی با برگزاری جشنواره‌های تولیدات محتوای آموزشی برای معلمان، دانشجویان تربیت معلم و حتی دانش آموزان برای اشاعه فرهنگ تولید دانش محتوایی و ایجاد تعامل و مشارکت در مدیریت اطلاعات و کاهش فاصله بین توانمندی معلم و دانش‌آموز اقدامات مقتضی صورت گیرد.

### منابع

- احمدی، غلامعلی (۱۳۸۰). صلاحیت های حرفه ی معلمی، تهران ، سازمان پژوهش ویرنامه ریزی آموزش و پرورش، دفتر برنامه ریزی و تألیف کتب درسی.
- اسلامی، فاطمه (۱۳۹۰). فناوری اطلاعات و ارتباطات در مدارس آسیا و اروپا. قابل دسترسی در: [www.feslamieh.blogfa.com](http://www.feslamieh.blogfa.com)
- امام جمعه، طیبه و ملای نژاد، اعظم (۱۳۸۵). مطالعه تطبیقی تلفیق فناوری اطلاعات و ارتباطات در برنامه درسی آموزش عمومی کشور های منتخب . سازمان پژوهش ویرنامه ریزی آموزشی.
- باقر زاده، مظفر (۱۳۸۷). بررسی راهکارهای توسعه فناوری اطلاعات در برنامه درسی مدارس متوسطه شهر فین، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد کاشان.
- جلالی، علی اکبر و عباسی، محمدعلی (۱۳۸۳). فناوری های اطلاعات و ارتباطات در آموزش و پرورش سایر کشور های دنیا. انجمن برنامه ریزی درسی ایران. نشر آبیژ.
- جلالی، علی اکبر و همکاران (۱۳۸۹). راهنمای اجرایی (نقشه راه مدارس هوشمند) اداره کل آموزش و پرورش شهر تهران.
- حاجتی، الهام (۱۳۸۸). مهارت های مورد نیاز معلمان در عصر دانایی، مقاله ارائه شده در همایش معلم در عصر دانایی.
- رضوی، سید عباس (۱۳۸۶). مباحث نوین در فناوری آموزشی، ناشر دانشگاه شهید چمران اهواز، چاپ اول.
- لرکیان، مرجان (۱۳۸۳). ارزیابی طرح توسعه توانمندی معلمان در بکارگیری فناوری اطلاعات و ارتباطات، تهران، پایان نامه کارشناسی ارشد ، دانشگاه تربیت معلم . ص ۹.
- فتاحیان، حسام الدین (۱۳۸۸). نقش ICT در آموزش، مجله الکترونیکی مرکز اطلاعات و مدارک ایران شماره اول ، دوره چهارم.
- فتحیان، محمد و نوروزی، معصومه (۱۳۸۷). مطالعه الگوی مطلوب سواد رایانه ای برای معلمان متوسطه در ایران دومین همایش آموزش

- عابدی کرجی بان، زهره (۱۳۹۰). رشد تکنولوژی آموزشی اردیبهشت ۹۰، دوره ۲۶، شماره ۲۱۶.

- Balanskat, A. (2005). Assessment Schemes for Teachers' ICT Competence– A Policy Analysis, Results from PIC/P2P Survey. Brusel: European Schoolnet.
- Denise A. Schmidt (2010). Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK): The Development and Validation of an Assessment Instrument for Preserves' Teachers, Iowa State University.JRTE,42(2),123-149.www.Iste.org
- Crippen, K. & Archambault, L. (2009). Examining TPACK among K-12 online distance educators in the United States. Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 9(1), 71-88.
- Ertmer, P. A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration? Educational technology research and development,53(4), 25-39.
- Harris, J., Mishra, P., & Koehler, M. (2009). Teachers' technological pedagogical content knowledge and learning activity types: Curriculum-based technology integration reframed. Journal of Research on Technology in Education, 41(4), 393-416.
- Hogenbirk, P. (2006). Lerner ICT: Inspectie van het Onderwijs. www.sciencedirect.com
- Hosseini, Zahra (2012). Developing and Instrument to Measure Perceived Technology Integration Knowledge of Teacher.www.sciencedirect.com
- Jillian Dell, Director (2009). Learning Federation Secretariat Australian Education Systems Officials Committee Adelaide, South Australia Using ICT for Quality in Teaching- Learning Evaluation Processes.
- Kirschner, P. A. (2002). Information Communication Technology for Teacher Training ICT.The Netherlands: Inspectie van het Onderwijs.
- Lajeane, G. Thomas, Donald G. Knezek (2007). Information, Communications, and Educational Technology Standards for Students, Teachers, and Schools Leaders. Louisiana Tech University, LA, USA.
- Linstone, Harold A. & Turoff, Murray (2002). The Delphi Method Techniques and Applications. University of Southern California.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. Teachers College Record, 108(6), 1017-1054.
- National Education Association (2011). Standards for Teacher Competence in Educational Assessment of Students.www.schoolnet.org
- Report on the Localization Process of the ICT Competency Standards for Rwandan Teachers, August 2010. published in UNESCO ICT Competency Framework for Teachers.

- Simpson, OR (1999). Using Information and Communication Technology as a Pedagogical Tool, *Journal of Education for Teaching*, 25, 247-262.
- Sberger, Heimo H- Jan Martin Pawlowski-Demetrios Sampson (Eds.) (2008). *Handbook on Information Technology Education and Training*.www.Unesco.org
- Report on Teacher ICT Skills, Evaluation of the Information and Communication Technology (ICT) Knowledge and Skill Levels of Western Australian Government School Teachers (2012). www.Unesco.org
- The ISTE (United States of America), ICAA (Great Britain) and UNESCO (2012) attributes and teachers' competence development, competence development as professional teachers in integrating ICT in the teaching process, *Supervised Learning*.www.schoolnet.org
- Tinio, Victoria L (2007). ICT in education. <http://www.Emprimers.Org/edu/ict/pdf..p21>
- UNESCO (2008). ICT Competency Framework for Teachers. Abstract: By crossing the three approaches to education reform based on human capacity development.
- UNESCO (2010). ICT in Teacher Education: Policy, Open Educational Resources and Partnership.
- Veen.W.(2002). The Role of Beliefs in the Use of ICT.*Journal of ICT for Teacher Education*.
- Wheeler, S. (2000, May).The role of the teacher in the use of ICT. In *National Czech Teachers Conference, Czech Republic*.



جایگاه مولف‌های حقوق بشر در محتوای کتاب‌های درسی دوره‌ی آموزش ابتدایی ایران

The Position of the human rights components in the contents of  
Iran elementary education Textbooks

M. Aliasgari (Ph.D)

H. Charbashlu

A. Attaran

مجید علی عسگری<sup>۱</sup>

حسین چهارباشلو<sup>۲</sup>

عاطفه عطاران<sup>۳</sup>

**Abstract:** The present study is about one of the most important contemporary issues in education and curriculum development, namely "human rights education". By using content analysis, 36 textbooks of 2012-2013 school year with an overall of 3924 pages were studied and analyzed. For the analysis of the data, Shannon's entropy method derived from the theory of systems was used to obtain the credibility ratings of each human rights component and comparison of their coefficients. Based on our research findings, there hasn't been enough attention to human rights components, and among the pages of the textbooks, most credibility ratings was related to constitutional laws and less to the rights of social, economical and cultural components. Also based on the credibility ratings obtained from the frequency corresponding to the sub-components, the highest credibility ratings is related to sub-components of environmental rights, while the lowest credibility ratings relates sub-components of right to fair trial and property rights.

**Keyword:** Human Rights, Content analysis, Textbooks, Primary school.

چکیده: پژوهش حاضر در زمینه یکی از اساسی‌ترین مباحث روز در حوزه آموزش و پرورش و برنامه‌ریزی درسی تحت عنوان «آموزش حقوق بشر» انجام شده است. بدین منظور با بهره‌گیری از روش تحلیل محتوا، ۳۶ جلد کتاب درسی دوره آموزش ابتدایی سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ که شامل ۳۹۲۴ صفحه بوده، مورد بررسی، تجزیه و تحلیل قرار گرفته است. برای تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از کتب درسی و برای بدست آوردن ضریب اهمیت هر یک از مولف‌های حقوق بشر و مقایسه ضرایب آنها، از روش آنتروپی شانون که برگرفته از تئوری سیستم‌هاست، استفاده شده است. براساس یافته‌های پژوهشی، توجه متعادلی به مولف‌های حقوق بشر نشده و در میان صفحات کتب درسی این دوره، بیشترین ضریب اهمیت مربوط به مولف‌های حقوق اساسی و کمترین ضریب اهمیت مربوط به مولف‌های حقوق اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی می‌باشد. همچنین بر اساس ضرایب اهمیت بدست آمده از فراوانی‌های مربوط به خرده مولف‌ها، بیشترین ضریب اهمیت مربوط به خرده مولف‌های حقوق زیست محیطی و کمترین ضریب اهمیت مربوط به خرده مولف‌های حق دادخواهی عادلانه و حق مالکیت می‌باشد.

**کلیدواژه‌ها:** حقوق بشر، تحلیل محتوا، کتاب درسی، دوره ابتدایی.

۱. دانشیار دانشگاه خوارزمی، aliasgari2002@yahoo.com

۲. دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه خوارزمی، hossein.charbashlu@gmail.com

۳. دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه خوارزمی، atefeh.ataran@yahoo.com

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۱/۰۹/۲۸؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۲/۰۴/۱۷

## مقدمه و بیان مسئله

هزاره سوم میلادی در شرایطی آغاز شده است که جامعه جهانی همچنان با چالش‌هایی جدی در زمینه دستیابی به صلح و امنیت بین‌المللی رو به رو است. موارد متعدد نقض حقوق بشر موجب شده است که دولت‌های جهان به فکر یافتن راه‌حلی به منظور جلوگیری از وقوع چنین پیشامدهایی باشند. بر این اساس، کنفرانس ۱۹۹۳ وین، در راستای اعلامیه جهانی حقوق بشر در ۱۰ دسامبر ۱۹۴۸ میلادی، آموزش حقوق بشر، تعلیم و آگاهی دادن در این زمینه برای تقویت تفاهم مشترک، بردباری و صلح بین جوامع را ضروری دانسته است، تا از این طریق موجب افزایش آگاهی جهانی از حقوق بشر و تقویت فرهنگ جهانی حقوق بشر شود و زمینه‌ساز و مبنای تحقق صلح و امنیت در جهان گردد (کریستی، ۲۰۱۰).

در تعریف مفهوم حقوق بشر باید گفت تعریف واحدی از مفهوم حقوق بشر ارائه نشده است و این مفهوم بارها باز تعریف شده است. به بیان کلی، حقوق بشر حقوق بنیادین و انتقال‌ناپذیری است که برای حیات نوع بشر، اساسی دانسته می‌شود، یعنی مجموعه‌ای از ارزش‌ها، مفاهیم، اسناد و سازوکارها که موضوع‌شان حمایت از مقام، منزلت و کرامت انسانی است (فلاورز، ۲۰۰۳؛ توسلی، ۲۰۱۰). حقوق بشر در سطوح ملی و بین‌المللی، متوجه حمایت از افراد بشر در مقابل رنج‌ها و مشقات ساخته دست انسان‌ها و موانع اجتناب‌پذیری است که با اعمال محرومیت، بهره‌کشی، اختناق، آزار و اذیت و همه اشکال سوء رفتار توسط گروه‌های سازمان‌یافته و قدرتمندی از انسان‌ها، به وجود آمده است (آقایی، به نقل از سلطانمرادی و هابیلی، ۱۳۹۰). به عبارتی، حقوق بشر، حقوقی است که مردم به خاطر هویت انسانی باید برخوردار باشند، نه به خاطر دین، نژاد و زبان و ملیت (فریمن، ۲۰۱۱). با توجه به تعاریف متعددی که از حقوق بشر ارائه شده است، توجه به این مفهوم از منظر اسلام و هویت اسلامی نیز حائز اهمیت می‌باشد، از این رو برای درک بهتر و ضرورت توجه به آموزش حقوق بشر، به بررسی جایگاه حقوق بشر از دیدگاه اسلام می‌پردازیم.

## حقوق بشر از منظر اسلام

در فرهنگ اسلام و آموزه‌های قرآنی به حقوق بشر، مبانی و مولفه‌های آن تاکید فراوانی شده است. در قرآن به مثابه خاستگاه اولیه آموزه‌ها و حقوق اسلامی، به تعداد بسیاری از موارد اعلامیه حقوق بشر اشاره شده است. انسان در نگاه قرآن از کرامت و شرافت ذاتی برخوردار

است، او پس از پروردگار جهان دارای بلندترین شأن و منزلت است. قرآن انسان را موجودی صاحب کرامت معرفی می‌کند و این کرامت یک امر واقعی است و نه اعتباری. در قرآن، در آیات بی شماری به حقوق اساسی منجمله حق حیات و توجه به کرامت انسان‌ها در آیات (اسراء/۷۰، حجرات/۱۳، انعام/۱۵۱، مائده/۳۲)، نهی از کشتن به ناحق افراد (انعام/۱۵۱)، لزوم حفظ جان و تامین امنیت (بقره/۱۹۵) و ارتباط امنیت با رشد و کمال فرد (آل عمران/۱۶۴، نور/۵۵)، زندگی در محیطی سرشار از صلح و صفا و امنیت (انفال/۱، نساء/۳۴) اشاره شده است (ناصری، ۱۳۸۴). از سوی دیگر قرآن، آزادی فکر و عقیده و اظهار بیان را به رسمیت می‌شناسد و طرفدار احترام به عقاید دیگران است (الرحمان/۳، زمر/۱۷ و ۱۸، نساء/۱۱۴، بقره/۸۳، مائده/۴۸، یونس/۹۹، کهف/۲۹، عنکبوت/۱۲۵). در رابطه با حقوق محیط زیستی بشر نیز در آموزه‌های قرآنی، بهره‌برداری از محیط زیست سالم از جمله آب و هوا و غذای سالم، بعنوان یکی از حقوق بشر برشمرده شده است (مصفا و دیگران، ۱۳۹۰). افزون بر این، اشارات فراوانی به حقوق مدنی و سیاسی و اجتماعی و اقتصادی و فرهنگی در تعالیم اسلامی شده است. به طور مثال، در قرآن بر اصل قسط و عدالت در اجرای دادرسی (اعراف/۲۹، نساء/۵۸، شورا/۴۱) تاکید اکید شده است (عمید زنجانی و توکلی، ۱۳۸۶). در قرآن کریم و سیره انبیاء، تبعیض میان انسان‌ها را سرزنش و نفی می‌کند و قومیت‌گرایی و ملیت پرستی را سرزنش و محکوم می‌کند (روم/۲۲). همچنین حق دادخواهی و رسیدگی به اتهام در دادگاه صالح در آموزه‌های قرآن (مائده/۴۲، نساء/۵۸، انعام/۱۶۴) بسیار مورد توجه قرار گرفته است (عمید زنجانی و توکلی، ۱۳۸۶). به علاوه، ضمن تاکید بر حق بهره‌مندی همه افراد جامعه از امنیت و آرامش (نور/۲۷، حجرات/۱۲) از هر گونه مداخله در امور داخلی منع می‌کند (غافر/۶۴، نور/۵۹). همچنین به حقوق برابر بین زن و مرد و حق مالکیت صحه گذاشته است (نساء/۳۲، بقره/۱۸۸، نجم/۳۹، توبه/۳۴)، و به حق حاکمیت ملی و شرکت در تعیین سرنوشت و عدالت سیاسی (شورا/۴۸، آل عمران/۱۵۹، رعد/۱۱، هود/۱۱۳، انفال/۵۳) اشارات فراوانی شده است. قرآن حق بهره‌مندی از تامین اجتماعی و استراحت، فراغت و آرامش را پاس می‌دارد (بقره/۱۸۵، قصص/۷۳ و ۷۴) و بر رفاه عمومی و تکامل اجتماعی نیز تاکید کرده است (مائده/۲، معارج/۲۵، حشر/۷، ماعون/۷، بقره/۱۹۵، توبه/۳۴)، (ناصری، ۱۳۸۶).

با توجه به اهمیت حقوق بشر از دیدگاه اسلام و برخوردار بودن از یک نظام شاخص حقوقی در راستای تقویت هویت اسلامی و ایرانی و تدوین برنامه‌های درسی بومی در ارتباط با فرهنگ آموزش حقوق بشر، این سوال اساسی مطرح می‌شود که تا چه اندازه به مولفه‌های آموزش حقوق بشر در محتوای کتاب‌های درسی دوره‌ی آموزش ابتدایی توجه شده است، که هدف اصلی تحقیق حاضر به شمار می‌رود.

### چهارچوب نظری پژوهش

آموزش حقوق بشر جنبشی برای ارتقاء آگاهی درباره حقوق اعلان شده توسط اعلامیه جهانی حقوق بشر است. در واقع آموزش حقوق بشر به روش و راه‌هایی اطلاق می‌شود که بسیاری از افراد برای فهمیدن، عمل و ارزش به حقوق خود و دیگران به کار می‌گیرند. همچنین، برنامه و فعالیت‌های آموزشی در راستای ارتقاء برابری، عدالت و کرامت انسانی، یادگیری چندفرهنگی، مشارکت و توانمندی‌سازی گروه اقلیت، گام بر می‌دارند (شکاری و دیگران، ۲۰۱۰). نکته کلیدی تعریف آموزش حقوق بشر، در هدف آن نهفته است، یعنی توسعه فرهنگ حقوق بشر که به روش و محتوای خاصی محدود نمی‌شود. یکی از بهترین راه‌های ترویج حقوق بشر و احترام به آزادی‌های اساسی، درونی ساختن و نهادینه کردن ارزش‌ها و اصول حقوق بشر است که به منظور تحقق یافتن آن، آموزش حقوق بشر ضروری می‌باشد. سیاستگذاران بین‌المللی و ملی متفق‌القول به این نتیجه رسیده‌اند علاج آموزش حقوق بشر در نظام آموزشی است (پرس، ۱۹۹۷). اولین مرحله در جهت درک بهتر حقوق بشر، گنجاندن آن در برنامه درسی در سطوح مختلف آموزشی می‌باشد. کارشناسان بر این باورند، برای بهبود شرایط حقوق بشر و دستیابی به اهداف آن، آموزش مولفه‌ها در برنامه‌های درسی ضروری می‌باشد. مجهز کردن یادگیرندگان به دانش حقوق بشر به آنها کمک خواهد کرد تا نسبت به این حقوق آگاهی یابند و به مهارت‌هایی دست یابند که بتوانند از حقوق خود و دیگران دفاع کنند. بر همین اساس، نظام آموزشی به عنوان یکی از فاکتورهای مهم در جهت ترویج و اشاعه مولفه‌های حقوق بشر با هدف ایجاد صلح و دوستی و ثبات در جهان شناخته شده است. این مهم در قالب برنامه درسی و رکن اصلی آن محتوای کتاب درسی نمود بیشتری پیدا می‌کند. پاور و آلیسون (۲۰۰۰) معتقدند کتاب‌های درسی، به ویژه محتوای کتاب‌های تعلیمات اجتماعی باید نقش مهمی در این زمینه ایفاء کند. آنچه که واضح است کتاب‌های درسی باید بازتاب مسائل اجتماعی و فردی باشند تا

دانش‌آموزان در فرایند نهادینه‌شدن شخصیت‌شان از وظائف و مسئولی‌های خود آگاهی یابند (مری، ۲۰۱۲). مفاهیم درس‌هایی نظیر تاریخ، جغرافیا، علوم اجتماعی، ادبیات، زبان و هنر این امکان را فراهم می‌سازد که حقوق بشر به مستقیم‌ترین نحوی در ذهن کودکان رسوخ یابد. در مطالعه تاریخ و فارسی می‌توان نقش شخصیت‌های بزرگ و فداکاری آنها را مشخص نمود و از این طریق روح وطن‌خواهی و نوع‌دوستی را در شاگردان پرورش داد. همچنین می‌توان روح تسامح را در برخورد به عقاید مختلف در دانش‌آموزان ایجاد نمود و آنها را به بررسی عقلانی و قضاوت صحیح درباره افکار و آراء دیگران تشویق کرد. در درس‌های مربوط به جغرافیا و علوم می‌توانند از ویژگی‌های محیط زیستی فراگیران صحبت کنند و مسئولیت انسان را نسبت به محیط زیست خاطر نشان نمایند (نواب، ۱۳۸۶). لازم به ذکر است، مولفه‌های آموزش حقوق بشر، غیر قابل تفکیک و به یکدیگر وابسته و مرتبط هستند و هر نظام آموزشی و برنامه درسی که درصدد آموزش حقوق بشر است، لازم است توجه هماهنگ به این مولفه‌ها داشته باشد. توجه به مولفه‌های حقوق بشر در اسناد فرادستی و قانون اساسی و همچنین در اهداف نظام آموزش ابتدایی به خوبی دیده می‌شود، که تحقیق حاضر درصدد به تصویر کشیدن چگونگی و ترسیم میزان توجه به مولفه‌های حقوق بشر در کتاب‌های درسی می‌باشد. در ارتباط با تحقیقات و پژوهش‌های صورت گرفته می‌توان به پژوهش‌های ذیل اشاره کرد.

قلتاش و همکاران (۱۳۸۹) در تحقیقی به بررسی میزان توجه به مولفه‌های آموزش حقوق بشر در کتاب درسی تعلیمات اجتماعی پرداختند. نتایج نشان داد که در کتب درسی تعلیمات اجتماعی در مجموع ۴۶/۲۲ درصد در پایه اول راهنمایی، ۳۲/۳۲ درصد پایه دوم راهنمایی و ۵۲/۰۸ درصد در پایه سوم راهنمایی و ۱۹/۲۳ درصد به بعد شناختی، ۷/۳۴ درصد به بعد عاطفی و ۱۰/۶۵ درصد به بعد عملکردی حقوق بشر توجه شده است.

در پژوهشی دیگر، شکاری و حاجی رشیدی (۱۳۸۸) به بررسی میزان توجه به مولفه‌های حقوق بشر در برنامه درسی دوره متوسطه ایران پرداختند و نتایج حاکی از آن هستند که دانش‌آموزان، معلمان و کارشناسان برنامه‌ریزی درسی، موافق آموزش مفاهیم مطروحه حقوق بشر در سه حیطه دانشی، نگرشی و توانشی می‌باشند. اما میزان توجه به مفاهیم و مولفه‌های حقوق بشر در حیطه طراحی برنامه درسی بسیار کم ارزیابی شده است.

کارمان کپنکسی (۲۰۱۰) در تحقیقی با عنوان میزان توجه به مولفه‌های حقوق اجتماعی کودکان در کتاب درسی تعلیمات اجتماعی دوره‌ی ابتدایی در ترکیه به این نتیجه رسید که در مجموع تجزیه و تحلیل کتاب‌ها، ۵۰/۵ درصد به حق برخورداری از سلامت، ۴۷/۱ درصد به حق آموزش و ۲/۴ درصد به حقوق امنیت اجتماعی توجه شده است.

با بررسی ادبیات، پژوهش حاضر درصدد ارائه طیف وسیع‌تر و کامل‌تری از مولفه‌های حقوق می‌باشد و قصد دارد با بهره‌گیری از روشی جدید که بر گرفته از تئوری سیستم‌هاست، محتوای کتاب‌های درسی دوره‌ی آموزش ابتدایی را تجزیه و تحلیل نماید.

### سوالات تحقیق

هدف از انجام این پژوهش بررسی میزان توجه به مولفه‌های حقوق بشر در محتوای کتاب‌های درسی دوره آموزش ابتدایی ایران می‌باشد، که براین اساس درصدد پاسخگویی به سوالات ذیل می‌باشیم:

۱. به چه میزان در محتوای کتاب‌های درسی فارسی (بخوانیم و بنویسیم) پایه‌های مختلف دوره‌ی ابتدایی به مولفه‌های حقوق بشر توجه شده است؟
۲. به چه میزان در محتوای کتاب‌های درسی تعلیمات اجتماعی پایه‌های مختلف دوره‌ی ابتدایی به مولفه‌های حقوق بشر توجه شده است؟
۳. به چه میزان در محتوای کتاب‌های درسی علوم تجربی پایه‌های مختلف دوره‌ی ابتدایی به مولفه‌های حقوق بشر توجه شده است؟
۴. به چه میزان در محتوای کتاب‌های درسی قرآن پایه‌های مختلف دوره‌ی ابتدایی به مولفه‌های حقوق بشر توجه شده است؟
۵. به چه میزان در محتوای کتاب‌های درسی هدیه آسمانی و کتاب کار پایه‌های مختلف دوره‌ی ابتدایی به مولفه‌های حقوق بشر توجه شده است؟
۶. به طور کل میزان توجه به مولفه‌های حقوق بشر در کلیه کتاب‌های درسی دوره‌ی ابتدایی تا چه حد است؟
۷. به طور کل به چه میزان به خرده مولفه‌های حقوق بشر در کلیه کتاب‌های درسی دوره‌ی ابتدایی توجه شده است؟

## روش تحقیق

با توجه به هدف تحقیق، روش پژوهش توصیفی - تحلیل محتوا بوده است. در این پژوهش برای تحلیل محتوا، از روش آنتروپی شانون که بر گرفته از تئوری سیستم‌هاست، برای پردازش و تحلیل نتایج استفاده شد (عادل آذر، ۱۳۸۰). براساس این روش که به مدل جبرانی مشهور است، محتوای کتاب‌های درسی دوره ابتدایی از نظر شش پاسخگو (پایه‌های دوره ابتدایی) و سه مولفه مورد هدف و پانزده شاخص طبقه‌بندی شده است. واحد تحلیل این پژوهش، صفحات (متن، پرسش‌ها، تمرین‌ها و تصاویر) می‌باشد.

با توجه به آن چه از نظر گذشت، در این تحقیق سعی شده مولفه‌های حقوق بشر در کلیه کتاب‌های درسی دوره آموزش ابتدایی بررسی شود. با تاکید بر اعلامیه جهانی حقوق بشر (۱۹۴۸)، اعلامیه اسلامی حقوق بشر (۱۹۹۰؛ به نقل از عمید زنجانی، ۱۳۸۶) و پژوهش‌های انجام شده، مولفه‌ها و خرده مولفه‌های تحقیق شناسایی و دسته بندی شدند. مولفه‌های اصلی این پژوهش شامل مولفه حقوق اساسی (شامل خرده مولفه‌های حق حیات و کرامت و احترام انسانی، حق آزادی، حق برخورداری از امنیت، حق برابری و حقوق زیست محیطی)، مولفه حقوق سیاسی و مدنی (شامل خرده مولفه‌های حق دادخواهی و دسترسی عادلانه، حق حاکمیت ملی، توجه به حقوق اقلیت‌ها، حق برخورداری یکسان از حمایت قانون و عدم مداخله در امور خصوصی) و مولفه حقوق اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی (شامل حق کار و اشتغال، حق آموزش، حق برخورداری از حمایت و تامین اجتماعی، حق مالکیت و توجه به حقوق زنان) است.

روایی تحلیل محتوای پژوهش حاضر از نوع محتوایی بوده است. بعد از انتخاب مؤلفه‌های حقوق بشر از منابع در دسترس به ویژه اعلامیه جهانی حقوق بشر (۱۹۴۸)، اعلامیه اسلامی حقوق بشر (۱۹۹۰) و پژوهش‌های مرتبط (عمید زنجانی و دیگران، ۱۳۸۵؛ ناصری، ۱۳۸۴؛ کریستی، ۲۰۱۰؛ فلاورز، ۲۰۰۳؛ فریمن، ۲۰۱۱)، این مؤلفه‌ها در اختیار چند تن از کارشناسان و صاحب‌نظران قرار گرفت و نظرات‌شان اعمال گردید. جهت تامین اعتبار ابزار از تکنیک بازآزمایی استفاده شده است (دلاور، ۱۳۸۳)، بدین ترتیب که پس از مطالعه‌ی مجدد کتب درسی دوره ابتدایی، نتایج یکسانی بدست آمد که نشان دهنده اعتبار بالای ابزار اندازگیری پژوهش می‌باشد. پس از مشخص شدن مؤلفه‌ها و خرده مؤلفه‌های تحقیق، در راستای توصیف دقیق‌تر آنان،

نشانگرهایی تعیین و فراوانی هر یک محاسبه شد که در نهایت با استفاده از روش آنتروپی شانون، داده‌ها تجزیه و تحلیل شد.

امروزه، برای تحلیل داده‌ها روش‌های بسیاری ارائه شده که اساس آنها محاسبه رتبه درصدی از فراوانی شاخص‌هاست. در روش‌های مذکور مشکلات ریاضیاتی وجود دارد که از اعتبار نتایج می‌کاهد. در این پژوهش، داده‌ها با روش آنتروپی شانون که برگرفته از نظریه سیستم‌ها است، پردازش می‌شوند که این خود بیانگر یکی از جنبه‌های نوآورانه پژوهش می‌باشد. در واقع هنگامی که داده‌های یک ماتریس تصمیم‌گیری، به طور کامل مشخص شده باشد، می‌توان از روش آنتروپی برای ارزیابی وزن داده‌ها استفاده کرد. ایده روش فوق، این است که هرچه پراکندگی در مقادیر یک شاخص بیشتر باشد، آن شاخص از اهمیت بیشتری برخوردار است (مؤمنی، ۱۳۸۷). کاربرد این روش در پژوهش‌های تربیتی دارای پیشینه طولانی نمی‌باشد. در این میان می‌توان به پژوهش صالحی عمران و شکیباییان در ارتباط با هویت ملی (۱۳۸۶)، پژوهش ایزدی و همکاران (۱۳۸۹) در ارتباط با آموزش سلامت، پژوهش صالحی عمران و همکاران در ارتباط با آموزش جهانی (۱۳۸۸) و پژوهش صالحی عمران و همکاران (۱۳۸۹) در ارتباط با فرهنگ کار اشاره نمود.

### یافته‌های تحقیق

اطلاعات حاصل از تحلیل داده‌های پژوهش به تفکیک سوالات پژوهش بدین شرح است.  
 ۱. در کتاب فارسی (بخوانیم و بنویسیم) دوره ابتدایی چقدر به مولفه‌های حقوق بشر اشاره شده است؟

جدول ۱-۱: توزیع فراوانی مولفه‌های تحقیق در کتاب فارسی دوره ابتدایی

| مقوله / پاسخگو | حقوق اساسی | حقوق مدنی و سیاسی | حقوق اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی |
|----------------|------------|-------------------|--------------------------------|
| پایه اول       | ۱۰         | ۴                 | ۳                              |
| پایه دوم       | ۴          | ۱                 | ۴                              |
| پایه سوم       | ۲۹         | ۷                 | ۶                              |
| پایه چهارم     | ۱۱         | ۶                 | ۶                              |
| پایه پنجم      | ۴          | ۰                 | ۴                              |
| پایه ششم       | ۱          | ۲                 | ۲                              |
| جمع کل         | ۵۹         | ۲۰                | ۲۵                             |

جایگاه مولفه‌های حقوق بشر در محتوای کتاب‌های درسی...

جدول (۱-۱) نشان می‌دهد در مجموع ۱۴۷۳ صفحه کتاب فارسی، ۵۹ فراوانی به مولفه حقوق اساسی، ۲۰ فراوانی به مولفه حقوق مدنی و سیاسی و ۲۵ فراوانی به مولفه حقوق اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی توجه شده است. برای به تصویر کشیدن استخراج فراوانی‌های مولفه‌ها به طور نمونه به ذکر چند مورد اشاره می‌شود. بعنوان نمونه در فصل سوم کتاب فارسی سوم ابتدایی درسی با عنوان «مالت را محکم نگه دار» اشاره به خرده مولفه حق برخورداری از امنیت از مولفه حقوق اساسی و خصوصی دارد. همچنین در صفحه ۱۰۷ کتاب فارسی سوم ابتدایی عبارت « این کوزه‌های عسل از بیت المال است، هرکس بیاید و سهم خودش را بگیرد» به مولفه حقوق اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی دارد. علاوه بر آن در صفحه ۴۴ کتاب فارسی اول ابتدایی، تصویری از نقشه ایران با افرادی با پوشش محلی بیانگر توجه به حقوق اقلیت‌ها از مولفه حقوق مدنی و سیاسی است. تجزیه و تحلیل اطلاعات بدست آمده از طریق روش آنتروپی شانون نتایج زیر را نشان می‌دهد:

جدول ۱-۲: مقادیر بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت داده‌های بهنجار شده در کتاب فارسی دوره ابتدایی

| حقوق اساسی | حقوق مدنی و سیاسی | حقوق اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی |                   |
|------------|-------------------|--------------------------------|-------------------|
| ۰,۳۳۹      | ۰,۳۶۰             | ۰,۳۰۰                          | مقدار عدم اطمینان |
| ۰,۰۵۲      | ۰,۰۵۶             | ۰,۰۴۶                          | ضریب اهمیت (Wj)   |

بر اساس نتایج جدول ۱-۲ مقادیر بار اطلاعاتی و ضرایب اهمیت بدست آمده از داده‌های بهنجار شده، بیشترین ضریب اهمیت در صفحات کتاب فارسی مربوط به مولفه حقوق مدنی و سیاسی با ضریب ۰,۰۵۶ و کمترین ضریب اهمیت مربوط به مولفه حقوق اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی با ضریب ۰,۰۴۶ می‌باشد.

۲. در کتاب‌های علوم تجربی دوره ابتدایی چقدر به مولفه‌های حقوق بشر اشاره شده است؟

جدول شماره ۱-۲: توزیع فراوانی مولفه‌های تحقیق در کتاب علوم دوره ابتدایی

| مقوله / پاسخگو | حقوق اساسی | حقوق مدنی و سیاسی | حقوق اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی |
|----------------|------------|-------------------|--------------------------------|
| پایه اول       | ۹          | ۱                 | ۰                              |
| پایه دوم       | ۸          | ۱                 | ۰                              |
| پایه سوم       | ۲          | ۰                 | ۰                              |
| پایه چهارم     | ۲          | ۰                 | ۰                              |
| پایه پنجم      | ۷          | ۰                 | ۰                              |
| پایه ششم       | ۷          | ۰                 | ۰                              |
| جمع کل         | ۳۵         | ۲                 | ۰                              |

بر اساس جدول فوق می‌توان گفت؛ در مجموع ۶۳۴ صفحه درس کتاب علوم، ۳۵ فراوانی مربوط به مولفه حقوق اساسی، ۲ فراوانی مربوط به مولفه حقوق مدنی و سیاسی و هیچ توجهی به مولفه حقوق اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی نشده است. به طور مثال، در کتاب علوم تجربی سال اول، صفحه ۶۹ پرسش «چه چیزهای دیگری می‌شناسید که هوا را آلوده کند» و عبارت «هوا باید پاکیزه باشد» در همان صفحه، اشاره به خرده مولفه حقوق زیست محیطی از مولفه‌های حقوق اساسی دارد. علاوه بر آن در صفحه ۱۰۲ کتاب علوم تجربی دوم ابتدایی، تصویری از زنان با پوشش محلی بیانگر توجه به خرده مولفه حقوق اقلیت‌ها از مولفه حقوق مدنی و سیاسی می‌باشد. لازم به ذکر است از ۳۵ فراوانی اشاره شده به حقوق اساسی در کتاب علوم تجربی، ۳۰ فراوانی آن مربوط به خرده مولفه حقوق زیست محیطی است. تجزیه و تحلیل اطلاعات بدست آمده از طریق روش آنتروپی شانون نتایج زیر را نشان می‌دهد:

جدول ۲-۲: مقادیر بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت داده‌های بهنجار شده در کتاب علوم دوره ابتدایی

| حقوق اساسی | حقوق مدنی و سیاسی | حقوق اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی |                   |
|------------|-------------------|--------------------------------|-------------------|
| ۰,۷۳۳      | ۰,۲۶۶             | ۰,۰۰۰                          | مقدار عدم اطمینان |
| ۰,۲۹۲      | ۰,۱۰۶             | ۰,۰۰۰                          | ضریب اهمیت (Wj)   |

بر اساس نتایج جدول ۲-۲ مقادیر بار اطلاعاتی و ضرایب اهمیت بدست آمده از داده‌های بهنجار شده، بیشترین ضریب اهمیت در صفحات کتاب علوم تجربی مربوط به مولفه حقوق اساسی با ضریب ۰,۲۹۲ و کمترین ضریب اهمیت مربوط به مولفه حقوق اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی با ضریب ۰,۰۰۰ می‌باشد. به عبارت دیگر در کتاب علوم تجربی به مولفه‌های حقوق اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی توجهی نشده است.

۳. در کتاب‌های تعلیمات اجتماعی دوره ابتدایی چقدر به مولفه‌های حقوق بشر اشاره شده است؟

جدول ۱-۳: توزیع فراوانی مولفه‌های تحقیق در کتاب تعلیمات اجتماعی دوره ابتدایی

| مقوله<br>پاسخگو | حقوق اساسی | حقوق مدنی و سیاسی | حقوق اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی |
|-----------------|------------|-------------------|--------------------------------|
| پایه اول        |            |                   |                                |
| پایه دوم        |            |                   |                                |
| پایه سوم        | ۱۸         | ۱۱                | ۹                              |
| پایه چهارم      | ۱۰         | ۱۰                | ۵                              |
| پایه پنجم       | ۱۷         | ۱۶                | ۷                              |
| پایه ششم        | ۵          | ۶                 | ۰                              |
| جمع کل          | ۵۰         | ۴۳                | ۲۱                             |

جدول بالا نشان می‌دهد در مجموع ۴۹۳ صفحه درس کتاب تعلیمات اجتماعی، ۵۰ فراوانی به مولفه حقوق اساسی، ۴۳ فراوانی به مولفه حقوق مدنی و سیاسی و ۲۱ فراوانی به مولفه حقوق اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی تعلق دارد. بعنوان مثال در صفحه ۱۳۹ کتاب تعلیمات اجتماعی پنجم ابتدایی عبارت «با پیروزی انقلاب به رهبری امام خمینی (ره) سرزمین ما استقلال یافت و مردم اداره ی کشور خود را برعهده گرفتند» اشاره به خرده مولفه حق حاکمیت ملی از مولفه حقوق مدنی و سیاسی دارد. همچنین در صفحه ۳۴ کتاب تعلیمات اجتماعی ششم ابتدایی، فعالیتی با موضوع طراحی پوستر در رابطه با اصلاح الگوی مصرف به خرده مولفه حقوق زیست محیطی از مولفه حقوق اساسی و خصوصی اشاره دارد. تجزیه و تحلیل اطلاعات بدست آمده از طریق روش آنتروپی شانون نتایج زیر را نشان می‌دهد:

جدول ۲-۳: مقادیر بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت داده‌های به‌نجار شده در کتاب تعلیمات اجتماعی دوره ابتدایی

| حقوق اساسی | حقوق مدنی و سیاسی | حقوق اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی |                   |
|------------|-------------------|--------------------------------|-------------------|
| ۰,۳۵۶      | ۰,۳۶۴             | ۰,۲۷۸                          | مقدار عدم اطمینان |
| ۰,۱۰۰      | ۰,۱۰۲             | ۰,۰۷۸                          | ضریب اهمیت (Wj)   |

بر اساس نتایج جدول ۲-۳ مقادیر بار اطلاعاتی و ضرایب اهمیت بدست آمده از فراوانی‌ها، بیشترین ضریب اهمیت در صفحات کتاب تعلیمات اجتماعی مربوط به مولفه حقوق مدنی و سیاسی و کمترین ضریب اهمیت مربوط به مولفه حقوق اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی می‌باشد.

۴. در کتاب‌های قرآن دوره ابتدایی چقدر به مولفه‌های حقوق بشر اشاره شده است؟

جدول ۱-۴: توزیع فراوانی مولفه‌های تحقیق در کتاب قرآن دوره ابتدایی

| مقوله / پاسخگو | حقوق اساسی | حقوق مدنی و سیاسی | حقوق اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی |
|----------------|------------|-------------------|--------------------------------|
| پایه اول       | ۲          | ۰                 | ۰                              |
| پایه دوم       | ۱۱         | ۰                 | ۱                              |
| پایه سوم       | ۹          | ۰                 | ۰                              |
| پایه چهارم     | ۵          | ۰                 | ۰                              |
| پایه پنجم      | ۱۱         | ۱                 | ۰                              |
| پایه ششم       | ۱۲         | ۱۱                | ۰                              |
| جمع کل         | ۵۰         | ۱۲                | ۱                              |

بر اساس جدول فوق می‌توان گفت، در مجموع ۶۸۷ صفحه درس کتاب قرآن، ۵۰ فراوانی به مولفه حقوق اساسی، ۱۲ فراوانی به مولفه حقوق مدنی و سیاسی و تنها ۱ فراوانی به مولفه حقوق اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی اشاره شده است. بعنوان نمونه، درس چهارم کتاب قرآن ششم ابتدایی با مضمون حماسه دفاع مقدس، اشاره به خرده مولفه حق آزادی از مولفه حقوق اساسی و خصوصی دارد. افزون بر این، در صفحه ۸۴ از کتاب قرآن سال دوم، تصویری از پیامبر بر بالین فرد بیمار و از کار افتاده، اشاره به حق برخورداری از حمایت تامین اجتماعی دارد. همچنین در شعری در صفحه ۱۰۷ کتاب قرآن دوم ابتدایی که بیانگر هدفمند بودن خلقت انسان‌ها می‌باشد، به خرده مولفه حق حیات و کرامت انسانی از مولفه‌های حقوق اساسی و خصوصی اشاره دارد. تجزیه و تحلیل اطلاعات بدست آمده از طریق روش آنتروپی شانون نتایج زیر را نشان می‌دهد:

جدول ۲-۴: مقادیر بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت داده‌های بهنجار شده در کتاب قرآن دوره ابتدایی

| حقوق اساسی | حقوق مدنی و سیاسی | حقوق اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی |                   |
|------------|-------------------|--------------------------------|-------------------|
| ۰,۸۹۷      | ۰,۵۳۷             | ۰,۰۰۰                          | مقدار عدم اطمینان |
| ۰,۴۳۲      | ۰,۲۵۹             | ۰,۰۰۰                          | ضریب اهمیت (Wj)   |

جایگاه مولفه‌های حقوق بشر در محتوای کتاب‌های درسی...

بر اساس نتایج جدول ۲-۴ مقادیر باراطلاعاتی و ضرایب اهمیت بدست آمده از داده‌های به‌نچار شده، بیشترین ضریب اهمیت در صفحات کتاب قرآن دوره ابتدایی مربوط به مولفه حقوق اساسی با ضریب اهمیت ۰,۴۳۲ و کمترین ضریب اهمیت مربوط به مولفه حقوق اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی با ضریب ۰,۰۰۰ می‌باشد. به عبارت دیگر در کتاب قرآن دوره ابتدایی توجهی به مولفه‌های اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی نشده است.

۵. در کتاب هدیه آسمانی و کتاب کار دوره ابتدایی چقدر به مولفه‌های حقوق بشر اشاره شده است؟

جدول شماره ۱-۵: توزیع فراوانی مولفه‌های تحقیق در کتاب هدیه آسمانی و کتاب کار دوره ابتدایی

| مقوله<br>پاسخگو | حقوق اساسی | حقوق مدنی و سیاسی | حقوق اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی |
|-----------------|------------|-------------------|--------------------------------|
| پایه اول        |            |                   |                                |
| پایه دوم        | ۱۲         | ۰                 | ۲                              |
| پایه سوم        | ۸          | ۵                 | ۲                              |
| پایه چهارم      | ۱۳         | ۲                 | ۰                              |
| پایه پنجم       | ۱۰         | ۲                 | ۰                              |
| پایه ششم        | ۵          | ۴                 | ۰                              |
| جمع کل          | ۴۸         | ۱۳                | ۴                              |

جدول بالا نشان می‌دهد در مجموع ۶۳۷ صفحه کتاب هدیه آسمانی، ۵۶ فراوانی به مولفه حقوق اساسی، ۱۳ فراوانی به مولفه حقوق مدنی و سیاسی و ۴ فراوانی به مولفه حقوق اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی توجه شده است. به طور مثال، درس «حق مردم» از کتاب هدیه آسمانی سال پنجم، به خرده مولفه حق برابری از مولفه‌های حقوق اساسی اشاره دارد. همچنین در کتاب هدیه آسمانی سال دوم در صفحات ۲۶ و ۷۶ به خرده مولفه‌های حقوق زیست محیطی از مولفه حقوق اساسی توجه شده است. تجزیه و تحلیل اطلاعات بدست آمده از طریق روش آنتروپی شانون نتایج زیر را نشان می‌دهد:

جدول ۲-۵: مقادیر بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت داده‌های به‌نچار شده در کتاب هدیه آسمانی ابتدایی

| حقوق اساسی | حقوق مدنی و سیاسی | حقوق اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی |                   |
|------------|-------------------|--------------------------------|-------------------|
| ۰,۴۶۹      | ۰,۳۴۹             | ۰,۱۸۱                          | مقدار عدم اطمینان |
| ۰,۱۲۸      | ۰,۰۹۶             | ۰,۰۴۹                          | ضریب اهمیت (Wj)   |

بر اساس نتایج جدول ۳-۵ مقادیر باراطلاعاتی و ضرایب اهمیت بدست آمده از داده‌های بهنجار شده، بیشترین ضریب اهمیت در صفحات کتاب هدیه آسمانی دوره ابتدایی مربوط به مولفه حقوق اساسی با ضریب ۰,۱۲۸ و کمترین ضریب اهمیت مربوط به مولفه حقوق اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی با ضریب ۰,۰۴۹ می‌باشد.

۶. به طور کل میزان توجه به مولفه‌های حقوق بشر در کتب مورد بررسی، تا چه حد است؟

جدول شماره ۱-۶: توزیع فراوانی مولفه‌های تحقیق در کلیه کتب مورد بررسی دوره ابتدایی

| مقوله / پاسخگو              | حقوق اساسی | حقوق مدنی و سیاسی | حقوق اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی |
|-----------------------------|------------|-------------------|--------------------------------|
| فارسی (بخوانیم و بنویسیم)   | ۵۹         | ۲۰                | ۲۵                             |
| علوم تجربی                  | ۳۵         | ۲                 | ۰                              |
| کتاب تعلیمات اجتماعی        | ۵۰         | ۴۳                | ۲۱                             |
| قرآن                        | ۴۸         | ۱۲                | ۱                              |
| کتاب هدیه آسمانی و کتاب کار | ۵۶         | ۱۳                | ۴                              |
| جمع                         | ۲۴۸        | ۹۰                | ۵۱                             |

جدول بالا نشان می‌دهد در مجموع ۳۹۲۴ صفحه درس در کلیه کتب مورد بررسی، ۲۴۸ فراوانی مربوط به مولفه حقوق اساسی، ۹۰ فراوانی مربوط به مولفه حقوق مدنی و سیاسی و ۵۱ فراوانی مربوط به مولفه حقوق اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی می‌باشد. تجزیه و تحلیل اطلاعات بدست آمده از طریق روش آنتروپی شانون نتایج زیر را نشان می‌دهد:

جدول ۲-۶: مقادیر بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت داده‌های بهنجار شده در کلیه کتب دوره ابتدایی

|                   | حقوق اساسی | حقوق مدنی و سیاسی | حقوق اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی |
|-------------------|------------|-------------------|--------------------------------|
| مقدار عدم اطمینان | ۰,۳۶۸      | ۰,۳۲۰             | ۰,۳۱۰                          |
| ضریب اهمیت        | ۰,۰۸۲      | ۰,۰۷۲             | ۰,۰۶۹                          |

بر اساس نتایج جدول ۳-۶ مقادیر بار اطلاعاتی و ضرایب اهمیت بدست آمده از فراوانی‌ها در کلیه کتب مورد بررسی دوره ابتدایی، بیشترین ضریب اهمیت مربوط به مولفه حقوق اساسی و کمترین ضریب اهمیت مربوط به مولفه حقوق اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی می‌باشد.

۷. میزان توجه به خرده مولفه‌های حقوق بشر در کتب مورد بررسی تا چه حد می‌باشد؟

جدول شماره ۱-۷: توزیع فراوانی خرده مولفه‌های تحقیق در کلیه کتب مورد بررسی دوره ابتدایی

| مولفه      |      | حقوق اساسی      |          |          |           |                 |                              |               |               |                | حقوق مدنی و سیاسی        |                 |          |                               | حقوق اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی |                   |
|------------|------|-----------------|----------|----------|-----------|-----------------|------------------------------|---------------|---------------|----------------|--------------------------|-----------------|----------|-------------------------------|--------------------------------|-------------------|
| خرده مولفه | دروس | حق حیات و کرامت | حق آزادی | حق امنیت | حق برابری | حقوق زیست محیطی | حق دادخواهی و دسترسی عادلانه | حق حاکمیت ملی | حقوق اقلیت‌ها | حق حمایت قانون | عدم مداخله در امور خصوصی | حق کار و اشتغال | حق آموزش | حق برخورداری از حمایت اجتماعی | حق مالکیت                      | توجه به حقوق زنان |
|            |      |                 |          |          |           |                 |                              |               |               |                |                          |                 |          |                               |                                |                   |
|            |      | ۸               | ۸        | ۷        | ۵         | ۳۲              | ۰                            | ۳             | ۸             | ۶              | ۳                        | ۵               | ۹        | ۵                             | ۰                              | ۳                 |
|            |      | ۲               | ۳        | ۰        | ۰         | ۳۰              | ۰                            | ۰             | ۲             | ۰              | ۰                        | ۰               | ۰        | ۰                             | ۰                              | ۰                 |
|            |      | ۸               | ۱۱       | ۸        | ۶         | ۱۸              | ۱                            | ۱۰            | ۱۷            | ۱۲             | ۲                        | ۵               | ۸        | ۱                             | ۳                              | ۴                 |
|            |      | ۲۹              | ۷        | ۲        | ۱۰        | ۴               | ۰                            | ۰             | ۴             | ۲              | ۷                        | ۰               | ۱        | ۰                             | ۰                              | ۰                 |
|            |      | ۱۲              | ۶        | ۹        | ۱۲        | ۱۷              | ۰                            | ۰             | ۹             | ۱              | ۳                        | ۰               | ۰        | ۴                             | ۰                              | ۰                 |
|            |      | ۵۹              | ۳۵       | ۲۶       | ۳۳        | ۱۰۱             | ۱                            | ۱۳            | ۴۰            | ۲۱             | ۱۵                       | ۱۰              | ۱۷       | ۱۱                            | ۳                              | ۷                 |

جدول فوق نشان می‌دهد در مجموع ۳۹۲۴ صفحه درس دوره ابتدایی، ۵۹ فراوانی به حق حیات و کرامت، ۳۵ فراوانی به حق آزادی، ۲۶ فراوانی به حق امنیت، ۳۳ فراوانی به حق برابری، ۱۰۱ فراوانی به حقوق زیست محیطی، ۱ فراوانی به دادخواهی عادلانه، ۱۳ فراوانی به حاکمیت ملی، ۴۰ فراوانی به حقوق اقلیت‌ها، ۲۱ فراوانی به حق برخورداری از حمایت قانون، ۱۵ فراوانی به عدم مداخله در امور داخلی، ۱۰ فراوانی به حق کار و اشتغال، ۱۷ فراوانی به حق آموزش، ۱۱ فراوانی به حق برخورداری از تامین اجتماعی، ۳ فراوانی به حق مالکیت و در نهایت ۷ فراوانی به حقوق زنان توجه شده است.

جدول ۲-۷: مقادیر بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت داده‌های بهنجار شده در کلیه کتب دوره ابتدایی

| حقوق اساسی         |          |          |           | حقوق مدنی و سیاسی |                       |               |               | حقوق اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی |                          |                 |          |                               |           |
|--------------------|----------|----------|-----------|-------------------|-----------------------|---------------|---------------|--------------------------------|--------------------------|-----------------|----------|-------------------------------|-----------|
| ۰،۰۸۶              | ۰،۰۸۷    | ۰،۰۷۰    | ۰،۰۷۲     | ۰،۰۹۱             | ۰،۰۰۰                 | ۰،۰۵۱         | ۰،۰۶۷         | ۰،۰۵۱                          | ۰،۰۵۴                    | ۰،۰۷۲           | ۰،۰۰۰    | ۰،۰۴۶                         |           |
| حق برابریت و کرامت | حق آزادی | حق امنیت | حق برابری | حقوق زیست محیطی   | حق دادخواهی و عدالانه | حق حاکمیت ملی | حقوق اقلیت ها | حق حمایت قانون                 | علم مداخله در امور خصوصی | حق کار و اشتغال | حق آموزش | حق برخورداری از حمایت اجتماعی | حق مالکیت |
| ۰،۰۸۶              | ۰،۰۸۷    | ۰،۰۷۰    | ۰،۰۷۲     | ۰،۰۹۱             | ۰،۰۰۰                 | ۰،۰۵۱         | ۰،۰۶۷         | ۰،۰۵۱                          | ۰،۰۵۴                    | ۰،۰۷۲           | ۰،۰۰۰    | ۰،۰۴۶                         |           |
| Wj                 |          |          |           |                   |                       |               |               |                                |                          |                 |          |                               |           |

براساس نتایج جدول ۲-۷ مقادیر بار اطلاعاتی و ضرایب اهمیت بدست آمده از فراوانی‌ها، بیشترین ضریب اهمیت مربوط به خرده مولفه حقوق زیست محیطی با ضریب اهمیت ۰،۰۹۱ و کمترین ضریب اهمیت در کلیه کتب مورد بررسی دوره ابتدایی مربوط به خرده مولفه‌های حق دادخواهی عادلانه و حق مالکیت است.

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف از این مطالعه بررسی و تجزیه و تحلیل مولفه‌های آموزش حقوق بشر در محتوای کتاب‌های درسی دوره‌ی آموزش ابتدایی می باشد. حقوق بشر از جمله مواردی است که در علوم مختلف تعلیم و تربیت، حقوق، اقتصاد، سیاست، علوم اجتماعی و آموزه و تعالیم دینی مطرح بوده و این خود اهمیت چندگانه آن را نشان می‌دهد. آموزش حقوق بشر و تحقق اهداف آن در دانش آموزان پیامدهای مثبتی مانند ارتقاء برابری، عدالت و کرامت انسانی، یادگیری چند فرهنگی، تقویت و احترام به یکدیگر، احترام به حقوق دیگران، قادر کردن همه افراد برای مشارکت اثربخش در جامعه آزاد و دموکراتیک از حاکمیت قانون، ارتقاء دموکراسی و عدالت اجتماعی، هماهنگی جمعی و همبستگی و دوستی بین مردم و ملل از طریق فرهنگ صلح و گفت‌وگو را به دنبال خواهد داشت، که بسیاری از این اهداف هم در قانون اساسی کشور به طور عام و اهداف نظام آموزشی به طور خاص مد نظر می‌باشد و برخی از این اهداف در سند ملی

برنامه درسی که در راستای تدوین برنامه درسی بومی است، ذکر شده است. نکته مهم اینکه، حقوق بشرکه به منظور حمایت و صیانت از زندگی با کرامت انسانی، به رسمیت شناخته شده‌اند، از یکدیگر تفکیک ناپذیرند. اصل تفکیک ناپذیری حقوق بشر به این معنا است که تحقق هر یک از این حقوق، در گرو رعایت دیگر حقوق به رسمیت شناخته می‌شود. با درک این مهم، به هم وزن بودن همه مولفه‌های حقوق بشر و وابستگی متقابل آنها نسبت به یکدیگر پی خواهیم برد.

نتایج تحقیق نشان داده است اصل تفکیک ناپذیری مولفه‌های حقوق بشر در محتوای کتاب‌های درسی رعایت نشده و این کاستی و نقصان در بخش خرده مولفه‌ها به خوبی نمایان و ملموس است. برای درک بهتر به تشریح یافته‌های تحقیق به تفکیک کتاب‌ها خواهیم پرداخت. در کتاب فارسی بیشترین ضریب اهمیت مربوط به مولفه حقوق مدنی و سیاسی با ضریب ۰,۰۵۶ و کمترین ضریب اهمیت مربوط به مولفه حقوق اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی با ضریب اهمیت ۰,۰۴۶ می‌باشد. همچنین بیشترین ضریب اهمیت در صفحات کتاب علوم تجربی مربوط به مولفه حقوق اساسی با ضریب ۰,۲۹۲ و کمترین ضریب اهمیت مربوط به مولفه حقوق اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی با ضریب ۰,۰۰۰ می‌باشد. اما در کتاب تعلیمات اجتماعی بیشترین ضریب اهمیت مربوط به مولفه حقوق مدنی و سیاسی با ضریب ۰,۱۰۲ و کمترین ضریب اهمیت مربوط به مولفه حقوق اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی با ضریب ۰,۰۷۸ می‌باشد. همچنین در کتاب قرآن، بیشترین ضریب اهمیت مربوط به مولفه حقوق اساسی با ضریب ۰,۴۳۲ و کمترین ضریب اهمیت مربوط به مولفه حقوق اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی با ضریب ۰,۰۰۰ می‌باشد. از طرف دیگر، بیشترین ضریب اهمیت در صفحات کتاب هدیه آسمانی دوره ابتدایی مربوط به مولفه حقوق اساسی با ضریب ۰,۱۲۸ و کمترین ضریب اهمیت مربوط به مولفه حقوق اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی با ضریب ۰,۰۴۹ می‌باشد. به طور کل می‌توان گفت، در کتاب‌های درسی فارسی و تعلیمات اجتماعی، حقوق مدنی و سیاسی بیشترین ضریب اهمیت و حقوق اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی کمترین ضریب اهمیت را به خود اختصاص داده است. همچنین در کتاب‌های علوم، قرآن و هدیه آسمانی، بیشترین ضریب اهمیت مربوط به حقوق اساسی و کمترین ضریب اهمیت مربوط به حقوق اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی می‌باشد. در نهایت، ضرایب اهمیت بدست آمده از فراوانی‌ها در کلیه کتب مورد بررسی دوره ابتدایی، بیشترین

ضریب اهمیت مربوط به مولفه حقوق اساسی با ضریب ۰,۰۸۲ و کمترین ضریب اهمیت مربوط به مولفه حقوق اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی ۰,۰۶۹ می‌باشد. همان طوری که ملاحظه شد توجه متعادلی به مولفه‌های حقوق بشر در کتاب‌های درسی نشده است. یکی از کاستی دیگر، بی‌توجهی به مولفه‌های حقوق اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی در کتاب درسی قرآن و پایین بودن ضریب اهمیت این مولفه در کتاب درسی هدیه آسمانی و کتاب کار می‌باشد؛ که می‌توان این گونه استنباط کرد که از پتانسیل‌های این کتاب به خوبی استفاده نشده است. در صورتی که در مقدمه ذکر شد مولفه‌های حقوق بشر به خوبی در تعالیم اسلامی و آموزه‌های قرآن اشاره شده است. در حالی که این کتاب‌ها به عنوان نماینده و انتقال دهنده افکار و اندیشه‌های اسلامی در این زمینه موفق عمل نکردند. همچنین این کتاب‌ها می‌توانستند مولفه‌های حق آزادی، حق برخورداری از آموزش، حمایت در برابر بهره‌کشی اقتصادی، حق آزادی عقیده و بیان و حق کار اشاره کنند و آن را به خوبی به دانش‌آموزان انتقال داد.

علاوه بر آن نتایج مربوط به بخش خرده مولفه‌ها، بیانگر این واقعیت است در کلیه کتب مورد بررسی دوره ابتدایی به حق دادخواهی عادلانه و حق مالکیت اشاره نشده است. در صورتی که این دو حق به وفور در تعالیم اسلامی اشاره و تاکید شده است. به طور مثال، در قرآن بر اصل قسط و عدالت در اجرای دادرسی در این آیات (اعراف/۲۹، نساء/۵۸، شورا/۴۱) تاکید اکید شده و به آنانی که مورد ستم واقع شده اند، اجازه دفاع می‌دهد (حج، ۳۹)، در این تعالیم داوری در بین مردم به منزله نمایندگی خداوند در زمین برای گسترش حقیقت معرفی شده و نظام قضایی اسلام عدالت محور تلقی شده است (عمید زنجانی و توکلی، ۱۳۸۶). همچنین در اسلام و موازین آن، تنظیم نظام اقتصادی از مهمترین راهکارهای تحقق عدالت اجتماعی است. اسلام به عنوان یک مکتب زندگی ساز ضمن توجه جدی به این مساله مهم، قوانینی را وضع نموده که در پرتو آن عدالت اقتصادی تامین گردد. اسلام به عنوان دین کامل و جامع، از یک سو مالکیت فردی مورد توجه قرار می‌دهد و از سوی دیگر، قوانینی برای رفع دشواری‌های آسیب دیدگان اقتصادی دارد. با درک این مهم، ضرورت توجه به حقوق دادرسی عادلانه و تملک اقتصادی در کتاب‌های درسی متناسب با فرایند فکری، عاطفی و ذهنی دانش‌آموزان لازم می‌باشد.

از کاستی‌های دیگری که می‌توان نام برد توجه به حقوق زنان است که از ضریب اهمیت پایینی برخوردار است. این حق نیز همانند سایر حقوق در تعالیم اسلامی به ویژه در آیات قرآن

کریم (نساء/۳۲، بقره/۱۸۸، نجم/۳۹، توبه/۳۴) مورد توجه قرار گرفته است و به تساوی بین حقوق طرفین، ترویج عدالت جنسیتی و توانمندسازی زنان تاکید شده است. سرانجام کاستی دیگر مربوط به حقوق مشارکت در سرنوشت سیاسی کشور و حق آموزش و کار می‌باشد. که این حقوق در قانون اساسی کشور و تعالیم اسلامی مورد توجه قرار گرفته است. حق حاکمیت ملی و شرکت در تعیین سرنوشت و عدالت سیاسی (شوراء/۴۸، آل عمران/۱۵۹، رعد/۱۱، هود/۱۱۳، انفال/۵۳) اشارات فراوانی شده است.

با توجه به اهمیت تفکیک ناپذیری و همبستگی و وابستگی متقابل تمامی حقوق و ارزش یکسان و برابر آنها می‌توان گفت به مولفه‌های حقوق بشر به طور متعادل و جامع توجه نشده است. که حتی این اصل بین خرده مولفه های یک مولفه در کتاب درسی رعایت نشده است. به طور مثال، یکی از علت‌های اصلی بالا بودن ضریب اهمیت مولفه حقوق اساسی نسبت به مولفه‌های دیگر در کتاب علوم به خاطر توزیع فراوانی بیشتر حق زیست محیطی نسبت به حقوق دیگر می‌باشد که جای تامل دارد. با توجه به نتایج بدست آمده می‌توان گفت نتایج یافته‌های تحقیق با یافته‌های تحقیقات قبلی همخوان است. ذکر این نکته لازم و ضروری است که روش آنتروپی شانون به مولفه‌هایی که دارای فراوانی بیشتر و توزیع هدفمند می‌باشند ضریب اهمیت بالایی می‌دهد. نکته ضمنی اینکه، صرف فراوانی زیاد نمی‌تواند دال بر ضریب اهمیت بالا باشد. این روش بگونه‌ای است که مولفه‌های که فراوانی بالایی دارند اما توزیع ناهمسان دارند در مقایسه مولفه‌های که دارای فراوانی کمتر اما توزیع متناوب و همسان دارند ضریب اهمیت پایینی کسب خواهند کرد. از این رو بر اساس فراوانی و درصد فراوانی تحقیقات قبلی می‌توان نتیجه گرفت که یافته‌های تحقیق همسو با یافته‌های تحقیق قلتاش و همکاران (۱۳۸۹)، شکاری و حاجی رشیدی (۱۳۸۸) می‌باشد.

همانطور که در مقدمه بحث شد با توجه به پتانسیل‌های کتاب‌های درسی در آموزش فرهنگ حقوق بشر، نتایج تحقیق نشان داده است توجه متعادل و مناسبی به مولفه‌های حقوق بشر نشده است و از ظرفیت‌های کتاب‌های درسی دوره ابتدایی، که می‌بایست زمینه ساز ایجاد و پرورش مولفه‌های حقوق بشر و به عبارتی بهتر، فرهنگ حقوق بشر باشد، به نحو احسن استفاده نشده است. به هرجهت لازم به ذکر است که نقش آموزش و پرورش در شناساندن فرهنگ حقوق بشر در دانش‌آموزان، نقش حیاتی و بی‌بدیل است. این مهم، از طریق کتاب‌های درسی به مخاطبان

منتقل می‌شود. میزان توجه مولفان این کتاب‌ها به موضوع تحقیق، علاوه بر انعکاس دیدگاه‌های مولفان این کتاب‌ها، بیانگر آراء و افکار کلان سیاستگذاری نظام آموزشی آن کشور نیز است. نکته دیگر اینکه، مولفان کتب درسی در انعکاس فرهنگ حقوق بشر در پایه‌های ابتدایی به ویژه در کتاب‌های درسی پایه ششم چندین موفق عمل نکردند. این کم‌توجهی زمانی قابل تامل می‌شود که محتوای کتاب‌های پایه ششم، نه تنها انسجام و سازماندهی محتوایی مناسبی در ارتباط با موضوع کتب درسی دیگر ندارند، بلکه متناسب با اصول علمی سازماندهی محتوایی نیز تنظیم نشده‌اند و نیازمند بازنگری جدی و اصولی در ارتباط با موضوع تحقیق می‌باشد.

با توجه به این که الگوی رفتاری و شخصیتی دانش‌آموزان در حال شکل‌گیری و تثبیت شدن می‌باشد این عدم توجه متعادل و جامع به مولفه‌های تحقیق بیانگر این است که نظام آموزشی در ارتباط با این موضوع عملکرد مناسبی نداشته است. از اینرو طراحان و برنامه‌ریزان درسی و آموزشی باید توجه شایسته‌ای به موضوع حقوق بشر با فراخور نیازهای فعلی و آتی جامعه کنند تا زمینه‌های پرورش ارزش‌هایی مانند صلح، عدم تبعیض، برابری و عدالت و احترام به کرامت انسانی و توسعه نگرش احترام‌آمیز نسبت به منزلت انسان را در دانش‌آموزان بوجود آورند. بنابراین ضروری است برنامه‌ریزان کتب درسی در این زمینه، توجه جامع و منطقی به مولفه‌های حقوق بشر در مجموعه کتاب‌های درسی دوره‌ی آموزش ابتدایی داشته باشند و به مرور طی پایه‌های تحصیلی مختلف، ارزش‌ها و اصول حقوق بشر در دانش‌آموزان درونی و نهادینه شود. سرانجام با توجه به نتایج این تحقیق به محققان توصیه می‌شود به دلیل جایگاه بسیار مهم حقوق بشر در جامعه و پیامدهای مثبت آن، مولفه‌های حقوق بشر را به طور جداگانه بررسی و برای درک بهتر موضوع، با سایر دوره‌های تحصیلی مقایسه شود. با توجه به اینکه اهداف آموزش حقوق بشر، اهدافی انسانی است و محدود به یک محتوای کتاب درسی نمی‌شود، برای درک بهتر و عمق‌یادگیری اهداف و نهادینه‌سازی فرهنگ حقوق بشر در دانش‌آموزان، بعنوان رویکرد برنامه‌ریزی درسی تلفیقی پیشنهاد می‌شود.

## منابع

- آذر، عادل (۱۳۸۰). بسط و توسعه روش آنتروپی شانون برای پردازش داده‌ها در تحلیل محتوا. تهران: فصلنامه علمی و پژوهشی علوم انسانی دانشگاه الزهرا (س)، سال یازدهم، شماره ۳۸-۳۷، ص ۱۷-۱.

جایگاه مولفه‌های حقوق بشر در محتوای کتاب‌های درسی...

- اعلامیه جهانی حقوق بشر. ترجمه: علی میرزایی و رضا رضایی (۱۳۷۷). نگاه نو، شماره ۳۷، ص ۱۹۶-۱۹۰.
- ایزدی، صمد. صالحی عمران، ابراهیم. فتحی واجارگاه، کوروش. عابدینی، میمنت (۱۳۸۹). تجزیه و تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دوره ابتدایی بر اساس مؤلفه‌های آموزش سلامت. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، شماره ۳۳، سال نهم، ص ۱۶۴-۱۳۹.
- سلطانمرادی، محمد و هایلی، محمد (۱۳۹۰). حقوق بشر در نهج البلاغه. مطالعات تفسیری. سال دوم، شماره ۵، ص ۹-۴۴.
- شکاری، احمد و حاجی رشیدی، رضا (۱۳۸۸). بررسی میزان توجه به مؤلفه‌های حقوق بشر در برنامه درسی دوره متوسطه ایران. فصلنامه نوآوری‌های پژوهشی. دوره ۲۴، شماره ۷، ص ۷۸-۵۱.
- دلاور، علی (۱۳۸۳). مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی. تهران: انتشارات رشد.
- صالحی عمران، ابراهیم؛ چهارباشلو، حسین و هاشمی، سهیلا (۱۳۸۹). بررسی مقایسه‌ای مولفه‌های فرهنگ کار در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی و روش تدریس مربیان. دوماهنامه دانشور، شماره ۴۲، سال هفدهم، ص ۱۹۵-۱۷۳.
- صالحی عمران، ابراهیم و شکیبایان، طناز (۱۳۸۶). بررسی میزان توجه به مولفه‌های هویت ملی در کتاب‌های درسی دوره آموزش ابتدایی. مطالعات ملی، شماره ۲۸، ص ۸۴-۶۳.
- صالحی عمران، ابراهیم. ایزدی، صمد و رضایی، فرزانه (۱۳۸۸). تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دوره ابتدایی بر مبنای مولفه‌های آموزش جهانی. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، سال ۴، شماره ۱۴-۱۳، ص ۱۷۷-۱۴۱.
- عمید زنجانی، عباسعلی و توکلی، محمد مهدی (۱۳۸۵). حقوق بشر اسلامی و کرامت ذاتی انسان در اسلام. فصلنامه حقوق، دوره ۳۷، شماره ۴، ص ۱۸۹-۱۶۱.
- قلتاش، عباس و دیگران (۱۳۸۹). بررسی میزان توجه به مؤلفه‌های حقوق بشر در کتب تعلیمات اجتماعی دوره راهنمایی. فصلنامه روانشناسی تربیتی دانشگاه آزاد تنکابن، سال اول، شماره ۳، ص ۶۷-۵۸.
- مصفا، نسرین و دیگران (۱۳۹۰). رهیافت برنامه‌ریزی محیط زیست مبتنی بر حقوق بشر. فصلنامه حقوق، دوره ۴۱، شماره ۴.
- مؤمنی، منصور (۱۳۸۷). مباحث نوین تحقیق در عملیات. تهران: انتشارات دانشکده مدیریت دانشگاه تهران.

- ناصری، حسین (۱۳۸۴). سنجش بنیادهای نظری و مواد اعلامیه جهانی حقوق بشر با مبانی و آموزه‌های قرآنی. فصلنامه مطالعات اسلامی، شماره ۷۱، ص ۱۶۷-۱۴۴.
- نواب دانشمند، فریبا (۱۳۸۶). بررسی برخی از روش‌های آموزش حقوق بشر. نشریه مرکز امور حقوقی بین‌المللی و معاونت حقوقی و امور مجلس ریاست جمهوری، شماره ۳۷، ص ۱۶۷-۱۲۹.
- Christie, P. (2010). The complexity of human rights in global times: The case of the right to education in South Africa. *International Journal of Educational Development*, 30(1), 3-11.
- Flowers, N. (2000). *The Human Rights Education Handbook: Effective Practices for Learning, Action, and Change*. Human Rights Education Series, Topic Book. Human Rights Resource Center, University of Minnesota, 229 19th Avenue South, Room 439, Minneapolis, MN 55455.
- Freeman, M. (2011). *Human Rights: an interdisciplinary approach*. Polity.
- Kepenekci, Y. K. (2010). Children's social rights in social studies textbooks in Turkish elementary education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 576-581.
- Liu, M., & Hung, L. C. (2002). Identity issues in Taiwan's history curriculum. *International Journal of Educational Research*, 37(6), 567-586.
- Mery, Z. (2012). Political Rights in Social Studies Textbooks in Turkish Elementary Education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 5656-5660.
- Pearse, S. (1987). *European teachers' seminar on 'human rights education in a global perspective*. Strasbourg, Austria: Council of Europe.
- Power, S., & Allison, G. (Eds.). (2000). *Realizing human rights: Moving from inspiration to impact*. Palgrave Macmillan.
- Shekarey, A., Zare-ee, A., Rashidi, H. H., & Rostami, M. S. (2010). Human rights education in Iranian secondary education: gaps in the curriculum. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 2103-2107.
- Manuchehr, T. N. (2010). UNO and the Human rights education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1249-1252.

