

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی

نشریه علمی - پژوهشی دانشگاه خوارزمی مشترک با انجمن
مطالعات برنامه درسی ایران *

سال اول - شماره ۲ - پاییز و زمستان 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 برنامه درسی ایران

سال اول - شماره ۲ - پاییز و زمستان ۱۳۹۲

صاحب امتیاز: انجمن مطالعات برنامه‌ی درسی

مدیر مسئول: دکتر مجید علی عسگری

سرمدیر: دکتر محمد عطاران

مدیر داخلی: عاطفه عطاران

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 مهران، دانشیار دانشگاه فردوسی مشهد

دکتر نعمت الله موسی‌پور، دانشیار پژوهشکده مطالعات

فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری

دکتر عبدالرحیم نوه ابراهیم، دانشیار دانشگاه خوارزمی

ویراستار انگلیسی: راحله حاجی زاده

صفحه آرا: عاطفه عطاران

طراح جلد: عاطفه نصیری

نشانی: تهران - خیابان شهید مفتاح نرسیده به انقلاب -

پلاک ۴۹ - کدپستی ۱۴۹۱۱-۱۵۷۱۹

پست الکترونیکی:

curriculum_thp@yahoo.com

سایت اینترنتی دوفصلنامه:

www.cstp.khu.ac.ir

سخن سردبیر..... ۱-۳

تجربه‌ی حرفه‌ای اساتید در ارتباط با پدیده تدریس اثربخش

در آموزش عالی/ دکتر خلیل غلامی/ محمد اسدی

..... ۲۶-۵

آموزش در خانه: بدیل مدرسه/ دکتر محمد عطاران/ صغری

ملکی..... ۴۶-۲۷

تبیین انتظارات متقابل جامعه علمی مطالعات برنامه درسی و

نظام آموزشی: بحثی در زمینه باز سازی منزلت حرفه ای

رشته و دانش آموختگان آن در جامعه ایران / دکتر محمود

مهرمحمدی..... ۶۴-۴۷

نقد و بررسی «اهداف تفصیلی فعالیتهای دوره پیش دبستانی»

در برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران از منظر رویکرد

اسلامی عمل / دکتر نرگس سجادی/ سعید آزادمنش

..... ۹۸-۶۵

تبیین چارچوب نظری ابعاد و مولفه های نگرش جامع

پژوهشگری و طراحی عناصر عمومی آن در برنامه درسی

مدرسه‌ای/ عطیه سادات حسینی یزدی / دکتر مهدی سبحانی

نژاد..... ۱۲۴-۹۹

روش شناسی پژوهش‌های داخلی و خارجی مربوط به حوزه

برنامه درسی در آموزش عالی/ محمد رحمان پور/

دکتر احمدرضا نصر اصفهانی ۱۴۸-۱۲۵

رویکرد تلفیقی در برنامه‌ی درسی تربیت بدنی مقطع ابتدایی/

حمیده یاقوتی/ دکتر محمد جوادی‌پور/ دکتر علی اکبر

خسروی..... ۱۶۴-۱۴۹

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:2, 2014

Chairman: Majid Aliasgari (Ph.D)

Editor_in_chief : Mohammad

Attaran (Ph.D)

General Manager: Atefeh Attaran

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: Raheleh Haji
Zadeh

KH. Gholami (Ph.D)

M. Asady

**The Professors's professional experience
in relation to effective teaching
phenomen in higher education**

M. Attaran (Ph.D)

S. Maleki

**Homeschooling: An Alternative School
Choice**

M. Mehrmohammadi (Ph.D)

**Mutual expectations of the Education
System and the Academic Community
of Curriculum Studies: A Discussion on
the Improvement of the Professional
Status of Curriculum Studies Graduates
in Iran**

N. Sajadieh (Ph.D)

S. Azadmanesh

**Investigating detailed educational aims
Preschool in Iranian National
Curriculum upon Islamic Theory of
Action**

A.S. Hosseini Yazdi

M. Sobhaninejad (Ph.D)

**Explaining the theoretical framework
and the components of research
comprehensive approach and designing
its general elements in the school
curriculum**

M. Rahmanpour

A. Nasr Esfehani (Ph.D)

**Internal and external research
methodologies relevant to the
curriculum in higher education**

H. Yaghoti

M. Javadipour (Ph.D)

A.A. Khosravi (Ph.D)

**Integrated approach in primary school
physical education curriculum: a
possible explanation of the expert's view**

Web: www.cstp.khu.ac.ir

Email: 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)

- **پیشنهادهای** (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.
 - کاربرگ 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 پروین احمدی	دکتر علی حسینی خواه	دکتر عظیمه خاکباز
دکتر فرهاد سراجی	دکتر سعید صفایی موحد	دکتر پروین صمدی
دکتر مرجان کیان	دکتر یحیی معروفی	دکتر بهروز مهرام

سخن سردبیر

به نام خداوند جان و خرد

کزین برتر اندیشه برنگذرد

دومین شماره نشریه «نظریه و عمل در برنامه درسی» سرانجام از خلوت درآمد و در انتظار مخاطبان خود قرار گرفت. چند نکته را در شماره دوم لازم می‌دانم به‌عنوان گزارش و تذکر بیان کنم.

۱. در مدتی که از شروع به کار نشریه می‌گذرد، ۹۱ مقاله از دوستان نویسنده دریافت شده است. از این مقالات ۲۰ مقاله کاملاً نامرتب با حوزه مطالعات برنامه درسی بوده‌اند. این تعداد، شمار زیادی است و گمان آن می‌رود برخی نویسندگان، اساساً کاری به تناسب مقاله‌شان با نشریه ندارند و شاید فکر می‌کنند در این میان اتفاقی بیفتد و خطایی صورت بگیرد و مقاله‌شان، از سر اتفاق چاپ شود. نویسندگان و محققان جدی پای بند به انتشار ایده‌ای برای رفع دغدغه‌ای علمی یا رفع مشکلی عملی در حوزه موضوعی خاص هستند نه انتشار مقاله خود، هرگونه که بشود. با تاسف جامعه علمی ما دچار بلیه‌ای شده است که باید در فرصتی دیگر به آن پرداخت.

۲. نشریه دارای امکانات محدودی در چاپ مقالات است، لذا به حسب اعلام قبلی شمار واژگان موردقبول در پذیرش مقاله ۶۰۰۰ کلمه است. برخی نویسندگان که شمارشان کم نیست، مقاله ارسال کرده‌اند با نه تا ده هزار کلمه که خلاف معیار نشریه است. بهترین کلام آن است که کوتاه باشد و رسا. درازگویی و درازنویسی در نوشتار علمی چندان پسندیده نیست و بستر علم و دانش با حوزه خطابه و سیاست متفاوت است و باید به بایسته‌های هر عرصه به‌خوبی توجه کرد.

۳. دوستانی به داوری و نیز فرایند طولانی آن نقد داشته‌اند. درباره فرایند داوری باید گفت در بهترین وضعیت و خوش‌بینانه‌ترین شکل ممکن، داوری مقاله شش ماه طول می‌کشد. این شرایطی است که داوران مقاله به‌موقع به دعوت ما پاسخ بگویند و از سر تعهد و وفاداری به جامعه علمی داوری مقاله را بپذیرند و فرصت این را داشته باشند که داوری را که بی‌مزد و منت است انجام دهند. در همین‌جا باید از همه داورانی که از سر لطف و

محبت با نشریه همکاری می‌کند تشکر کنم. من وقتی خود را جای داوران می‌گذارم حق را به ایشان می‌دهم که مطابق انتظار ما عمل نکنند، چون فقط مقاله ما برای داوری ایشان نیامده است از ده جا مقاله به آن‌ها می‌رسد و همه هم شتاب دارند. به‌هرحال نشریه علمی اگر قرار باشد کار داوری را به‌دقت و صحت تمام انجام دهد نمی‌توان از آن انتظار شتاب را داشت. نشریاتی را در عرصه بین‌المللی می‌شناسم که حداقل پس از دو سال پاسخ داوری مقالات شما را می‌دهند و البته نظراتی که اعلام می‌کنند بسیار دقیق است. در کنار آن‌ها نشریاتی هم در همین عرصه بین‌المللی منتشر می‌شوند که مقاله را در یک هفته پذیرش می‌کنند و از بابت چاپ آن درآمد سرشاری دارند. نمونه‌ای از این قبیل نشریات هر مجلدش بیش از هزار صفحه است و بابت هر مقاله ۶۵۰ دلار می‌گیرد.

۴. به دوستان دانشجوی نویسنده پیشنهاد می‌کنم مقالاتی را که درباره سرقت علمی نوشته‌شده است، بخوانند و با مصادیق سرقت علمی آشنا شوند. من مطمئنم که بسیاری از دانشجویان ما در تحصیلات تکمیلی مفهوم سرقت علمی را نمی‌دانند. مثلاً اگر شما متنی را ترجمه کنید و منابع آن متن را جزء منابع خود در درون متن قرار دهید این کار سرقت علمی است. بسیاری از دانشجویان این را نمی‌دانند و فکر می‌کنند چون ترجمه کرده‌اند باید تمام منابع را هم در داخل متن بیاورند. درحالی‌که به حسب تعریف این کار از مصادیق سرقت علمی است. استادان راهنما و استادان روش تحقیق به این مهم باید بیش از پیش بپردازند و نشان دهند که محقق خوب، محقق است که علاوه بر مراعات روش علمی، اخلاق تحقیق را هم مراعات کند. اخیراً سخت متأسف شدم که دیدم استاد تازه کار دانشگاهی، مقاله محقق ارجمند و پرتلاش را با افزودن فقط یک پاراگراف، به‌عنوان مقاله خود و همکارانش در نشریه‌ای علمی پژوهشی، منتشر کرده است و همین مقاله را مجدداً ترجمه کرده است و در همان نشریه‌ای که پیش از این ذکر شد و حداقل ۱۰۰۰ صفحه، شمار صفحات آن است، تنها با ذکر نام خود به عنوان نویسنده منتشر کرده است. گویی که سوء اخلاق و اختلاس منحصر به عرصه اقتصاد و سیاست نیست و این امور، قبح همه چیز را در چشم برخی مدعیان علم از بین برده و اخلاق که بنیاد همه مذاهب و آیین‌های آسمانی است در نظر آن‌ها بی‌معنا شده است. دست همه دوستان همکار عزیزی را که امانت دارند و به دانشجویانشان آن را می‌آموزند می‌فشاریم و امیدواریم که اخلاق ایشان دامن‌گستر شود

و ما شاهد بی‌اخلاقی در جامعه علمی نباشیم. در جوامع پیشرفته علمی برای یافتن این موارد نرم‌افزارهایی ابداع کرده‌اند که دوغ و دوشاب را از هم تمیز دهند. امیدواریم که ما بتوانیم از فناوری‌های جدید در این عرصه بهره بگیریم و پیش از آن شرم و حیای اخلاقی مانع از آن شود که از چنین ترفندهایی برای اموری که ذاتاً علمی هستند و بری از این خطایا، بهره بگیریم.

۵. به‌عنوان پیشنهادی کاربردی برای ویرایش مقاله به دوستان نویسنده پیشنهاد می‌کنم که نرم‌افزار ویراستیار را که رایگان است در رایانه خود نصب کنند. این نرم‌افزار را گروه خط و زبان فارسی دبیرخانه شورای عالی اطلاع‌رسانی طراحی کرده است و می‌توانید از طریق سایت این نرم‌افزار با نشانی <http://www.virastyar.ir> آن را نصب کنید. پس از نصب، بر روی نوار ابزار ورد افزونه ویراستیار قرار خواهد گرفت و با کمک آن می‌توانید مقاله خود را با معیار فرهنگستان زبان و ادب فارسی ویرایش کنید.

با آرزوی بهترین‌ها برای محققان و دانش پژوهان ایران

محمد عطاران

سردبیر دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی



تجربه حرفه‌ای اساتید در ارتباط با پدیده تدریس اثربخش در آموزش عالی

The Professors's professional experience in relation to effective teaching phenomenon in higher education

KH. Gholami (Ph.D)

M. Asady

خلیل غلامی^۱

محمد اسدی^۲

Abstract: The main purpose of the present study was to gain insights into effective teaching in higher education as a phenomenon. Using professional experiences of university faculty, we wanted to develop a conceptual framework in order to enhance the pedagogical and theoretical foundations of teaching, using phenomenography, which is one of the qualitative strategies; we interviewed 12 Faculty from University of Kurdistan. Participants were selected using typical sampling until we research theoretical saturation while conducting deep and semi-structured interview. Using inductive procedure, we coded the data in three steps of open, axial, and pattern coding. The finding showed that effective teaching had four main dimensions according to participating faculty: (1) Communicative skills, (2) learner and instructor characteristics, (3) pedagogical skills, and (4) background factors. Comparing the existing literature, we argue that learner characteristics and background factors are new ideas in effective teaching.

Keyword: Effective teaching, higher education, professor's viewpoint, phenomenography.

چکیده: هدف اصلی مطالعه‌ی حاضر، تبیین پدیده‌ی تدریس اثربخش در آموزش عالی بر اساس تجربه‌ی حرفه‌ای اساتید دانشگاه به منظور ایجاد یک چهارچوب مفهومی و توسعه‌ی مبانی پداگوژیکی و نظری تدریس در مراکز آموزش عالی است. رویکرد پژوهشگر در این بخش از پژوهش، رویکرد کیفی با استفاده از راهبرد پدیدار نگاری است. مشارکت-کنندگان شامل ۱۲ عضو هیئت علمی از اساتید دانشگاه کردستان بودند که از طریق نمونه‌گیری نوعی تا رسیدن به اشباع نظری انتخاب شدند. داده‌ها با استفاده از مصاحبه عمیق و نیمه سازمان یافته جمع‌آوری شدند. روش تحلیل داده‌ها تحلیل محتوای استقرایی با استفاده از کدگذاری در سه سطح باز، محور و منتخب بود. یافته‌های مربوطه نشان داد که مقوله‌های اساسی تدریس اثربخش از نظر اساتید شامل (۱) مهارت‌های ارتباطی؛ (۲) خصوصیات آموزش‌دهنده و آموزش-گیرنده؛ (۳) مهارت‌های آموزشی و (۴) عوامل زمینه‌ای است.

کلیدواژگان: تدریس اثربخش، آموزش عالی، دیدگاه اساتید، مطالعه کیفی، پدیدار نگاری.

مقدمه

تعلیم و تربیت فراگیران در هر نظام آموزشی در چرخه‌ای از فرایند تدریس و یادگیری تحقق می‌یابد. به‌طوری‌که تحت تأثیر افکار سستی در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی انتظار می‌رود بیش‌ترین میزان یادگیری و تغییرات رفتاری در هنگام تدریس شکل گیرد. تدریس ازجمله موضوعاتی است که از گذشته تا به امروز جزو دغدغه‌های اساسی پژوهشگران و نظریه‌پردازان تعلیم و تربیت در سرتاسر جهان بوده است. یادگیری به‌عنوان یکی از مهم‌ترین هدف‌های تربیتی، محصول تدریس است و ارتباط متقابل و نزدیکی بین این دو مفهوم برقرار است. «تدریس اثربخش در آموزش عالی به‌طور گسترده‌ای معطوف به دانشجویان و یادگیری آن‌هاست. برای رسیدن به این هدف دو اصل اساسی موردتوجه قرارگرفته است: اول این‌که تدریس نیازمند یک مجموعه از مهارت‌ها و رویه‌های خاص است که توسط پژوهش‌هایی شناسایی شده‌اند و دوم آن‌که تدریس باید بتواند به نیازهای بافت و زمینه خاص توجه داشته باشد» (دولین و سمرویکرما^۱، ۲۰۱۰: ۱۱۲). ممکن است پیچیدگی تدریس در نتیجه کش و واکش متغیرهای مجزا و متنوعی همچون علاقه، توانایی‌ها، پیشینه و انتظارات؛ شرایط و خصوصیات فرهنگی فراگیران و ماهیت محتوای درسی عمل کند، اما شاید بتوان گفت «موقعیتی بودن^۲» و یا «حساسیت به زمینه^۳» در اثر مجموعه‌ی این متغیرهای خصوصیتی است که انجام فعالیت‌های تدریس را غیرقابل‌پیش‌بینی می‌نماید. بر این اساس تدریس تابعی از شرایط زمانی و مکانی و موقعیت اجرای آن خواهد بود. ویژگی‌های موقعیتی و یا زمینه‌ای تدریس باعث می‌شوند که تفاوت‌های زیادی در میان اساتید دانشگاه از نظر اجرای فعالیت‌های تدریس در راستای انجام مسئولیت‌های حرفه‌ای و در نتیجه بهبود زندگی تحصیلی فراگیران شکل بگیرد. پژوهش درباره‌ی ارزیابی و شناخت فعالیت‌های تدریس اساتید اهمیت اساسی دارد؛ چراکه می‌تواند زمینه اساسی را برای توسعه‌ی حرفه‌ای اساتید برای غنی‌سازی فرایند تدریس - یادگیری فراهم کند. یکی از محورهای مطالعاتی مهم در این زمینه، «تدریس اثربخش^۴» است.

1 Devlin & Samarawickrema

2 Situational

3 Sensitive to context

4 Effective teaching

هرچند گسترش تحصیلات دانشگاهی و پذیرش روزافزون دانشجویان در مقاطع و رشته‌های مختلف تحصیلی می‌تواند نشانه‌ای از خود شکوفایی و پیشرفت در نگرش افشار مختلف اجتماعی تلقی شود، اما توسعه و رشد کمی و کیفی اساتید در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی نیز متناسب با آن، یکی از چالش‌های اصلی در نظام آموزش عالی ایران است. این در حالی است که به گزارش برخی از آمارها (بازرگان به نقل از صفری، ۱۳۹۰) رشد کمی دانشجویان در کشور نیز به بیش از سه میلیون نفر رسیده و چنین پیش‌بینی می‌شود که توسعه فعالیت‌های نظام آموزش عالی کشور در آینده نزدیک، ۳۰ درصد از افراد ۱۸ تا ۲۴ ساله را پوشش دهد. بدیهی است که موارد مذکور، ضرورت مطالعه در تدریس دانشگاهی را اهمیت می‌بخشد به‌طور سنتی شیوه و ماهیت ارزیابی از اثربخشی و کیفیت تدریس اساتید دانشگاه با چالش اساسی روبرو است. شولین^۱، بانیارد^۲، داویس^۳ و گریفیس^۴ (۲۰۰۰) معتقدند که ارزیابی‌های موجود با استفاده از پرسشنامه که توسط دانشجویان تکمیل می‌شود فقط به ارزیابی متغیرهای قابل اندازه‌گیری می‌پردازد و متغیرهای مهم‌تری از جمله این‌که چگونه تدریس یک استاد باعث تغییر شخصی در دانشجو می‌شود را نادیده می‌گیرد. بر اساس مطالعات این پژوهشگران، اعتبار و روایی این نوع از ارزیابی‌ها نیازمند تجدیدنظر است و با توجه به حساسیت مسئله اخیر، با چالش اساسی روبرو است. از سوی دیگر، تدریس اثربخش زمینه توسعه یک چهارچوب عملی و نظری بهتر را برای مطالعه و سنجش تدریس اثربخش در دانشگاه فراهم می‌سازد. به باور التمر (۲۰۰۶) ارزشیابی اساتید دانشگاه به‌وسیله دانشجویان، ملاک مناسبی برای بهبود کیفیت آموزشی است و با ایجاد زمینه‌ی یک بازخورد فوری از طریق ارزشیابی تکوینی اعضای هیئت‌علمی دانشگاه توسط دانشجویان، موجب بهبود روش تدریس، ارتقای برنامه درسی و توسعه‌ی یادگیری در شاگردان می‌شود (به نقل از شیخ‌زاده، ۱۳۸۸). جالب است که بخش قابل‌توجهی از پژوهش‌های این حوزه به هدف شاخص‌یابی برای ارزیابی تدریس انجام‌شده است. همین‌طور به دلیل چالش‌برانگیز بودن توسعه حرفه‌ای اساتید جوان از نظر تدریس اثربخش، نتایج چنین پژوهشی می‌تواند زمینه‌ای برای تقویت مهارت‌های تدریس

1 Shevlin

2 Banyard

3 Davies

4 Griffiths

اثربخش از طریق کاربرد در برنامه‌ریزی آموزشی و طراحی دوره‌های کاربردی مرتبط فراهم سازد. به‌ویژه اینکه اساتید با آگاهی از مؤلفه‌های تدریس اثربخش و عواملی که باعث بهبود کیفیت تدریس می‌شوند، قادر خواهند بود تا فلسفه تدریس خود را از انتقال دانش محض به سمت ساخت دانش توسط دانشجویان تغییر دهند (صفری، ۱۳۹۰).

پژوهشگران با توجه به هدف تعیین مؤلفه‌های تدریس اثربخش به‌منظور فراهم آوردن یک ابزار و چهارچوب برای ارزشیابی تدریس و تعیین مقوله‌های بنیادی تدریس اثربخش از دیدگاه اساتید دانشگاه کردستان بر مبنای مصاحبه عمیق نیمه سازمان‌یافته، یک پرسش اساسی را بررسی خواهند کرد:

۱. مؤلفه‌های بنیادی تدریس اثربخش بر مبنای تجربه حرفه‌ای تدریس اساتید دانشگاه کردستان کدام‌اند؟

مبانی و چارچوب نظری

یکی از مبانی نظری مهم در این زمینه، چارچوب رادمر^۱ از آراء فنسترمایر و سولتیز^۲ (۲۰۰۴) است که در آن الگوی اساسی تدریس از پنج عنصر اصلی تشکیل شده است. واژه‌ی رادمر، مخفف حروف اول این پنج عنصر اساسی است. روش^۳، آگاهی^۴ از شاگردان، دانش محتوای^۵ مقصد^۶ که اهداف و ایده‌های تدریس را توصیف می‌کند و روابط^۷ که بین استاد و شاگردان برقرار است. هرکدام از این رویکردها دارای تنوع خاصی در ارتباط با مورد یا موارد بیشتری از عناصر پنج‌گانه‌ی تدریس است. یکی از جدیدترین الگوهای ارائه‌شده، الگوی است که توسط کارنل (۲۰۰۱، به نقل از کارنل، ۲۰۰۷) تبیین و تدوین شده است. در حقیقت این الگو برای سنجش نقاط دارای هم‌خوانی و تضاد در مفاهیم روشن تدریس و زندگی‌های مدرسان به‌ندرت در پیشینه گزارش شده است. الگوی مذکور بر ارزش‌ها و جهان‌بینی‌هایی تأکید می‌کند که موقعیت‌های مختلف تدریس را پشتیبانی می‌کنند و با استفاده از زنجیره‌های متوالی از

1 MAKER اختصار فارسی معادل الگوی

2 Fenstermacher & Soltis

3 Method

4 Awareness

5 Knowledge of content

6 Ends

7 Relationship

دیدگاه‌های عینی و ذهنی راجع به دانش و از دیدگاه‌های گردآوری‌شده از رویکرد تدریس افراد مختلف، شکل گرفته است. الگوی ارائه‌شده در این زمینه دارای دو محور عمودی و افقی است که از تدریس در رابطه با عینی و ذهنی بودن و یا فردی و جمعی بودن، چهار رویکرد شامل تعلیمی^۱، مشارکتی^۲، قدرت بخش^۳ و اجتماعی^۴ را مورد شناسایی قرار داده است. هاتیوا، براک و سایمهی^۵ (۲۰۰۱؛ به نقل از دولین و سمرویکرما، ۲۰۱۰) چهار بعد اساسی تدریس اثربخش را را علاقه، مشخص بودن، سازمان‌دهی و جو مثبت کلاسی می‌دانند. یانگ و شاو (۱۹۹۹) شش بعد برای تدریس مؤثر پیشنهاد می‌دهند: ارزش موضوع درسی، ایجاد انگیزش در دانشجویان، یک جو یادگیری راحت و مناسب، سازمان‌دهی موضوع، تعامل مؤثر و علاقه به یادگیری دانشجویان. نتایج پژوهش‌های برخی از پژوهشگران (سیدم^۶، ۲۰۰۷؛ یونگ^۷، ۲۰۰۶) حاکی از آن است که «سازمان‌دهی مطالب درسی، مدیریت کلاسی، استفاده از ایده‌های دانشجویان، تکلیف‌گرا بودن، تغییرپذیری، استفاده از روش‌های مختلف تدریس و احترام به دانشجو» از مهم‌ترین ویژگی‌های اساتید اثربخش است (به نقل از هرنندی زاده و همکاران، ۱۳۸۹).

همچنین معیارهای هشت‌گانه تدریس اثربخش دانشگاه سانفرانسیسکو (۲۰۰۵؛ به نقل از عندلیب و احمدی، ۱۳۸۶) شامل شش مؤلفه استفاده شده (۱- سازمان‌دهی محتوا، دانش و مواد درسی ۲- مهارت‌های ارتباطی و روابط انسانی واضح با دانشجویان ۳- فراهم‌سازی محیط یادگیری برای دانشجویان ۴- ارائه بازخورد فوری، نظرها، ارزیابی‌ها و امتحانات عادلانه ۵- اثربخشی کلی تدریس اساتید) و دو مؤلفه ضعیف (۱- توجه داشتن به یادگیری دانشجویان ۲- مشکل برانگیز بودن مواد درسی) است. عنصر اساسی دیگر در تدریس اثربخش، در نظر گرفتن هدف و چشم‌انداز تدریس است. با توجه به اینکه اساتید چه اهداف و فلسفه‌ای شخصی را در چهارچوب تدریس خود مورد عنایت قرار می‌دهند، کیفیت تدریس قابل‌بحث است. به‌عنوان نمونه، نتایج پژوهش‌های کیفی کمبر و مک‌نات^۸ (۲۰۰۷) روی اساتید نمونه دانشگاه‌های استرالیا

1 Didactic

2 Cooperative

3 Empowering

4 Community

5 Hativa, Barak and Simhi

6 Suydam

7 Young

8 Kember & McNaught

استرالیا و هنگ‌کنگ نشان داده است که اساتید اثربخش، هدف از تدریس خود را بر اساس ارتباط با زندگی واقعی دانشجویان و ارتباط بین عمل و نظریه مورد ارزیابی قرار می‌دهند.

شورای تدریس و یادگیری استرالیا^۱ (۲۰۰۸؛ به نقل از دولین و سمرویکرما، ۲۰۱۰) پنج معیار کلی را برای تدریس و یادگیری کیفی در دانشگاه‌های استرالیا مشخص کرده است. یکی از مهم‌ترین این معیارها توجه به رویکردهای تدریسی است که دانشجویان را برای یادگیری تقویت و ترغیب می‌کند. همچنین شورای تدریس و یادگیری استرالیا پنج معیار کلی را برای تدریس و یادگیری کیفی در دانشگاه‌های استرالیا مشخص کرده است: رویکردهای تدریسی که دانشجویان را برای یادگیری تقویت و ترغیب می‌کند؛ برنامه درسی و منابعی که بازتاب‌دهنده حوزه اصلی تدریس است؛ رویکردهای ارزیابی و بازخورد که باعث تقویت یادگیری فردی و مستقل می‌شود؛ احترام و حمایت دانشجو به عنوان یک فرد تا بتواند خود را توسعه دهد؛ فعالیت‌های پژوهشی که باعث تقویت یادگیری و تدریس شده است.

در یک پژوهش کیفی کارنل (۲۰۰۷) چهار بُعد را درباره تدریس اثربخش نشان داده است:

۱. ادراک از تدریس اثربخش: در این رابطه نتایج نشان داده است که مدرسان به طور عمده ادراک خود را از تدریس اثربخش روی یادگیری دانشجویان متمرکز می‌کنند تا روی فعالیت‌های تدریس خود.

۲. خصوصیات تدریس اثربخش: که در این بعد تدریس اثربخش را مستلزم این مفاهیم می‌دانند: یادگیری باید شفاف و روشن باشد، گفتگو یادگیری را تقویت می‌کند، جامعه یادگیرندگان در تولید دانش مؤثر هستند.

۳. آنچه مدرس را در انجام تدریس اثربخش پشتیبانی می‌کند: نتایج نشان داد که سازنده گرایی مشارکتی و مشارکت اساتید باعث تقویت تدریس اثربخش در کار آنها شده است.

۴. آنچه مدرس را در انجام تدریس اثربخش منع می‌کند: نتایج نشان داد که فرهنگ کارکردی^۲ که در آن بر اساس قواعد تشویق و تنبیه عملکرد اساتید در معرض قضاوت، مقایسه و تنش قرار می‌گیرد به عنوان بازدارنده تدریس اثربخش، مطرح بوده است. در این

1 ALTC

2 Performativity culture

راستا مدرسان بیان کرده‌اند که تمرکز روی فعالیت‌های پژوهشی به‌عنوان بخشی از این فرهنگ کارکردی مانع انجام تدریس مؤثر بوده است.

پژوهش‌های داخل کشور در طبقه‌بندی و بررسی مؤلفه‌های تدریس اثربخش عموماً بر چهار بخش دانش‌پژوهی، روش تدریس، قدرت ارتباط (مشاوره) و شخصیت فردی تأکید داشته‌اند (گشمرد و همکاران، ۱۳۹۰؛ محدثی و همکاران ۹۰؛ عسگری و محبوب مؤدب، ۱۳۸۹؛ شهرکی، ۱۳۸۹؛ قربانی و همکاران، ۱۳۸۷؛ ظهور و اسلامی نژاد، ۱۳۸۱؛ شایسته فرد و همکاران، ۱۳۸۲؛ حاجی آقاجانی، ۱۳۸۰) و همچنین با اندکی تفاوت هرندی زاده و همکاران (۱۳۸۹) ۵ عامل شامل ۱) دانش‌پژوهی، ۲) رفتاری، ۳) تکنیکی، ۴) ارتباطی، ۵) شخصی را از خصوصیات اساتید خوب از نظر دانشجویان توصیف کرده و همین‌طور شیخ‌زاده (۱۳۸۸)، علاوه بر ابعاد چهارگانه مذکور، ۴ ویژگی جنبه‌های شخصیتی و ظاهری، مهارت‌های علمی، مهارت‌های فنی و محتوای درسی را مطالعه نموده است. رضائی و تاج‌راوری (۱۳۸۸) نیز همین طبقه‌بندی را به‌صورت ویژگی‌های فردی، ارتباط بین فردی، مهارت‌های تدریس و مهارت‌های ارزشیابی و قوانین آموزشی تفکیک کرده‌اند. برخی از پژوهش‌ها داخل کشور نیز بر «ویژگی‌های حرفه‌ای»، «ویژگی‌های فردی»، «تحریک به یادگیری و مطالعه مستقل» متمرکز شده‌اند (مظفری و همکاران، ۱۳۸۹؛ سلطانی و عربشاهی، ۱۳۷۹). بعضی از پژوهش‌های داخلی توسط متخصصان آموزش پزشکی نگارش یافته که غالباً به تدریس و آموزش در محیط بالینی توجه کرده‌اند (نصیریانی و همکاران، ۱۳۹۰؛ حشمتی نبوی و ونکی، ۱۳۸۸؛ علوی و عابدی، ۱۳۸۶). پژوهش‌های خارج از کشور (ازجمله پریچارت و پاتر، ۲۰۱۱؛ آگبتسیافا، ۲۰۱۰؛ دولین و سمرویکرما، ۲۰۱۰؛ زیبلتا، ۲۰۰۷؛ آنوگیزی، ۲۰۰۷؛ سلدین، ۲۰۰۵؛ باسکیست، ۲۰۰۲؛ دانکین، ۲۰۰۲؛ شولین و همکاران، ۲۰۰۰؛ پرات و همکاران، ۱۹۹۹؛ آرولا، ۱۹۹۹؛ پرات، ۱۹۹۷؛ مارش، ۱۹۹۴). بخشی از پژوهش‌ها نیز بیشتر جنبه نظری داشته است (پاریس و همکاران، ۲۰۱۰؛ کارنل، ۲۰۰۷؛ دانکین، ۲۰۰۲؛ باسکیت، ۲۰۰۲) نیز بر تعیین کیفیت تدریس و ارزشیابی دانشجویان و دانشگاه از اساتید با تأکید بر روایی پرسشنامه‌ها و سنجش ادراکات دانشجویان و اساتید از مؤلفه‌های تدریس اثربخش متمرکز بوده است.

روش پژوهش

مشارکت‌کنندگان در این تحقیق شامل ۱۲ نفر از اساتید دانشکده‌های مختلف دانشگاه کردستان بوده است که بر اساس نمونه‌گیری نوعی^۱ و با توجه به قاعده اشباع نظری^۲ و به صورت داوطلبانه در پژوهش شرکت کرده‌اند. با توجه به اینکه پژوهشگر در پژوهش کیفی معمولاً به دنبال تعمیم یافته‌ها نیست، بر اساس اشباع نظری می‌تواند در صورت رسیدن به تکرار داده‌ها و یافته‌های کیفی مشابه، از ادامه فرایند گردآوری داده‌ها صرف‌نظر کند. بر اساس طبقه‌بندی کرسول (۲۰۱۲)، نمونه‌گیری نوعی، شکلی از نمونه‌گیری هدفمند است که پژوهشگر در آن، یک شخص یا جایی را مطالعه می‌کند که برای کسانی که با موقعیت غریبه‌اند، عادی است. البته آنچه عادی بودن را ایجاد می‌کند، نسبت به تفسیر، باز است؛ به عبارت دیگر پژوهشگر در نمونه‌گیری نوعی به دنبال این است که «چه چیز طبیعی است؟» یا «چه چیز عادی است؟» (کرسول، ۲۰۱۲: ۲۰۸). ابزار گردآوری داده‌ها در این مقاله مبتنی بر مصاحبه نیمه ساختاری بوده که بر اساس آن درک اساتید از پدیده تدریس اثربخش بر اساس تجربه‌های حرفه‌ای و عملی آن‌ها مطالعه شد. درواقع هدف ضمنی انتخاب مشارکت‌کنندگان چنین بوده تا با افرادی مصاحبه شود که در دانشکده‌های مختلف و از زوایای متفاوت تدریس را تجربه کرده بودند و در درجه دوم اولویت با افرادی بود که نسبت به تدریس و توسعه مهارت‌های خود اشتیاق داشتند. جدول ۱ خصوصیات مشارکت‌کنندگان در پژوهش را نشان می‌دهد:

جدول ۱- مشخصات مشارکت‌کنندگان در پژوهش

ردیف	دانشکده	سابقه تدریس	ردیف	دانشکده	سابقه تدریس
۱	علوم انسانی	۱۴ سال	۷	علوم پایه	۳۳ سال
۲	علوم انسانی	۲۲ سال	۸	علوم انسانی	۷ سال
۳	منابع طبیعی	۸ سال	۹	فنی و مهندسی	۳ سال
۴	کشاورزی	۸ سال	۱۰	علوم انسانی	۹ سال
۵	علوم انسانی	۵ سال	۱۱	کشاورزی	۲ سال
۶	فنی و مهندسی	۱۴ سال	۱۲	علوم پایه	۱۵ سال

1 Typical sampling

2 Theoretical saturation

با توجه به این‌که هدف اصلی پژوهش شناسایی تجربه‌های حرفه‌ای اساتید در باب پدیده تدریس اثربخش بود، راهبرد این پژوهش از نوع پدیدار نگاری^۱ بوده است. پدیدار نگاری یک سنت پژوهش تجربی است که به مطالعه فهم و درک افراد از دنیایی اطرافشان می‌پردازد. به اعتقاد مارتن (۱۹۸۱: ۱۸۰) «پدیدار نگاری روشی برای تحلیل توصیفی و فهم افراد از پدیده‌هایی است که آن‌ها در طول زندگی حرفه‌ای و یا شخصی خود تجربه کرده‌اند». در این راهبرد پژوهشی، مسئله یا مشکل پژوهشی از درون و توسط افرادی که آن را تجربه کرده‌اند، مورد مطالعه قرار می‌گیرد. پدیدار نگاری با پدیدارشناسی متفاوت است. درحالی‌که پدیدارشناسی عمدتاً یک روش فلسفی است که در آن یک فیلسوف نظر و درک خود را درباره یک پدیده مسلم و قطعی می‌داند، پدیدار نگاری یک روش پژوهشی است که در آن، پژوهشگر درک و فهم افراد دیگر را درباره یک پدیده تجربه‌شده توصیف می‌کند (مارتن، ۱۹۹۴). در طراحی پرسش‌های مصاحبه از هیچ‌گونه الگوی پیش‌ساخته قبلی استفاده نشد. تلاش پژوهشگر در اجرای هر مصاحبه بر آن متمرکز بوده تا داده‌های کیفی به‌صورت مستقل و اکتشافی به دست آید و نتایج آن بدون دست‌کاری ذهنی و ارائه الگوی خاصی مورد تحلیل قرار گیرد. پرسش‌های اساسی برای شناسایی مقوله‌ها در هر مصاحبه این‌چنین بود:

(۱) برای داشتن تدریس اثربخش در دانشگاه، چه ویژگی‌ها و مؤلفه‌هایی لازم است؟

(۲) این ویژگی‌ها و مؤلفه‌ها چرا و به چه دلایلی در ایجاد تدریس اثربخش مهم است؟

(۳) تدریس اثربخش در دانشگاه، چگونه و تحت چه شرایطی عملی و قابل اجرا می‌شود؟

علاوه بر این پرسش‌های اساسی، پژوهشگران در طول مصاحبه از سؤالات کنکاشی برای درک عمیق‌تر از پدیده مورد مطالعه استفاده کرده است. کلیه مصاحبه‌ها به‌صورت عمیق و ضبط‌شده، انجام گرفته و تمام تلاش پژوهشگران بر آن بوده تا در زمان اجرا، مشارکت‌کننده، هدایت‌گر اصلی روند مصاحبه باشد و به کمک یادداشت‌برداری و یادآوری نکته‌های مورد اشاره توسط مصاحبه‌شونده به ترتیب مورد کاوش قرار گیرد تا در فرایند آوانویسی^۲ (برگرداندن صدا به نوشته) ابهامی باقی نماند. بعد از انجام مصاحبه، کلیه مصاحبه‌ها از روی دستگاه ضبط پیاده گردید و برای تحلیل آماده شد. فرایند تحلیل داده‌ها استقرایی بوده، به عبارت دیگر هیچ

1 Phenomenography

2 Transcription

چهارچوب مفهومی قبلی برای کد گذاری و مقوله‌بندی وجود نداشت بلکه مصاحبه به صورت آزاد و عمدتاً با توجه به فن کدگذاری مورد استفاده در نظریه زمینه‌ای^۱ یا «برخاسته از داده‌ها» (بازرگان، ۱۳۹۰) صورت گرفت. به عبارت دیگر داده‌های در سه مرحله کدگذاری باز^۲، محوری^۳ و منتخب^۴ تحلیل شدند. برای مطالعه روایی صوری و محتوایی پرسش‌های مصاحبه با تنی چند از اساتید گروه علوم تربیتی و نیز صاحب‌نظران حوزه پژوهش‌های کیفی مشورت شد. همچنین برای سنجش پایایی پرسش‌های مصاحبه از روش پایایی همزمان که ناظر بر مقایسه و هم‌افزایی مشاهدات همزمان^۵ است، استفاده شد. جدول ۲ کدگذاری باز را نشان می‌دهد:

جدول ۲ - یک نمونه از کدگذاری باز بر اساس بخشی از یک مصاحبه

وقتی کسی این مسند استادی یا معلمی را انتخاب کرده، چندین فاکتور لازمه این کار است. این معلم باید درواقع در جنبه‌های مختلف آموزنده و آموزگار باشد. این هم در اخلاقش هم در رفتارش و هم در گفتارش هم در پوشش و هم در مکانی که قرار دارد و هر مکانی که استفاده می‌کند و درواقع شخصی باشد که هر جنبه‌ای از این شخص آموزنده باشد و یک پوشش معلمی برای گفتار و رفتارش، اخلاق و علمش و هر آنچه در سر کلاس دارد داشته باشد. به نظر من حرکات یک استاد سر کلاس باید حرکات یک معلم باشد تا دیگران بتوانند حتی از راه رفتنش و گفتار و درسش یاد بگیرند و بتواند جنبه‌های مختلف معلمی را اولاً خودش رعایت کند تا مانند یک خورشید بشود و شعاعش به اطراف برسد و وقتی که اشعه‌اش به دیگران رسید و تمرکز پیدا کرد، آن موقع پدیده‌ی هوایی‌اند شخص را متأثر کند و درواقع آن موضوع را بسوزاند همان‌طور که تا وقتی اشعه خورشید متمرکز نشود نمی‌سوزاند.

۱- آموزنده و آموزگار بودن؛ ۲- رفتار و گفتار مناسب؛ ۳- داشتن پوشش معلمی؛ ۴- حرکات استاد؛ ۵- رعایت جنبه‌های معلمی ۶- تشبیه مدرس به خورشید (الگو بودن استاد) ...

کدهای باز استخراج شده در این نقل قول

در عمل فرایند کدگذاری به این صورت بوده که ابتدا کل مصاحبه‌ها بعد دقت روخوانی شد تا معنای و مفاهیم اصلی در آن به صورت توصیفی شناسایی شود. نتیجه این مرحله یک تصویر کلی و توصیفی از هر مصاحبه بود. در مرحله بعد همه مصاحبه‌ها برای تحلیل اولیه و

- 1 Grounded theory
- 2 Open coding
- 3 Axial coding
- 4 Selective coding
- 5 Diachronic Reliability

کدگذاری در نظر گرفته شدند. برای کدبندی، متن مصاحبه‌های انتخاب‌شده را قطعه‌بندی کرده و هر قطعه (مبنای قطعه‌بندی محتوا بود، هر معنا، محتوا و مضمونی که هدف پژوهش را پوشش دهد) را یک کد در نظر گرفتیم و نام هر کد را به‌گونه‌ای انتخاب کردیم که دقیقاً و به‌صورت عینی توصیف‌کننده قطعه‌ی مشخص شده باشد. این مرحله کدگذاری باز بود. این کار تا مرحله اشباع نظری یعنی جایی که کدهای جدیدی شناسایی نمی‌شد، ادامه پیدا کرد. نتیجه این مرحله شناسایی تعداد زیادی کدهای باز بود. کدهای به دست آمده در مرحله اول، بعد از چند بار غربال کردن و با ملاحظه مشابهت‌ها و تفاوت‌های آن‌ها ادغام‌شده و درنهایت کدها به تعداد محدودتری تقلیل یافت و بر اساس آن تعداد ۲۲ کدهای نهایی مشخص گردید (کدگذاری محوری). جدول ۳ چگونگی شکل‌گیری کدهای محوری را نشان می‌دهد:

جدول ۳- نحوه شکل‌گیری کدگذاری محوری

ویژگی‌های تخصصی استاد	خصوصیات فردی استاد	خصوصیات فراگیران	۱ ۲ ۳
علاقه‌مندی و رفتار پژوهشگرانه استاد	پوشش معلمی برای گفتار، رفتار و اخلاق	سیکل یادگیری و عادات مطالعاتی	۴ ۵ ۶ ۷ ۸ ۹ ۱۰
قدرت حاصل از تجربه و اطلاعات روزآمد	تمایل به الگویابی و درس گرفتن از استاد	پیشینه تحصیلی و هوش متفاوت	
روزآمدی دانش و تجربه استاد	جذابیت استاد و توانایی نمایش مطالب	نیاز به توضیح مضاعف بنا بر توانایی	
آمادگی و تسلط بر موضوع درسی	ثبات اخلاق آموزشی در جلوه‌های ظاهری	انرژی و ظرفیت روانی دانشجویان	
قدرت بیان و مهارت انتقال آن	رفتار دلسوزانه و مسئولانه استاد	تفاوت‌های فردی و ذهنی دانشجویان	
وظیفه کشف استعداد ظاهری و پنهان دانشجوی	اعتماد به دانشجو و تشویق به تلاش بیشتر	توانایی نظری و محاسباتی دانشجو	
مهارت اداره کردن کلاس و مهارت کنترل کلاس	سعه صدر، تعهد اخلاقی و انتظارات معلم	سطح انگیزش متفاوت دانشجویان	

در ادامه کدهای نهایی (جدول ۴) به صورت تحلیلی به درون مایه اصلی^۱ تبدیل شد (کدگذاری منتخب). لازم به ذکر است که گزارش نهایی این مقاله در بخش یافته‌ها بر اساس کدهای منتخب و محوری است.

جدول ۴- نحوه شکل‌گیری کدهای منتخب یا مقوله‌های نهایی

کُد منتخب	کُد محور	کُد باز
خصوصیات آموزش دهنده و آموزش گیرنده	خصوصیات فردی استاد	ویژگی‌های فردی و شاخص رفتاری استاد؛ پوشش معلمی برای گفتار، رفتار و اخلاق؛ نوع پوشش، رفتار و شخصیت مدرس؛ قدرت شخصی و رهبری استاد؛ پذیرش درونی استاد و قدرت نفوذ در دیگران؛ چهره کاریزما تیک، جذابیت استاد؛ ثبات اخلاق آموزشی و ...
	خصوصیات عمومی دانشجو	سیکل یادگیری و عادات مطالعاتی دانشجو؛ پیشینه تحصیلی و هوش متفاوت دانشجو؛ نیاز به توضیح مضاعف برحسب توانایی دانشجو؛ انرژی و ظرفیت روانی دانشجو؛ توجه به تفاوت‌های فردی، نظری و محاسباتی دانشجو؛ حد نصاب توان ذهنی شاگرد برای حضور در کلاس؛ گذراندن دروس پایه و سطح علمی دانشجویان؛ و ...
	خصوصیات تربیتی مدرس	آگاهی به جامعه‌شناسی محیط آموزشی و مسائل دانشجویی؛ اطلاع از رفتارهای گروهی و عقاید دانشجویان؛ آگاهی از نظریات رشد و یادگیری و فلسفه تعلیم و تربیت؛ آگاهی از انسان‌شناسی، ارزشمندی تدریس برای استاد و علاقه به کار؛ داشتن هنر معلمی؛ و ...
	خصوصیات تخصصی استاد	داشتن اخلاق علمی، علاقه‌مندی و رفتار پژوهشگرانه استاد؛ قدرت حاصل از تجربه و اطلاعات روزآمد؛ توانایی نمایش مطالب؛ روزآمدی دانش و تجربه استاد؛ تخصص، آمادگی و تسلط بر موضوع درسی؛ معلومات متناسب با رشد سریع علوم؛ دانش تخصصی؛ قدرت بیان و مهارت انتقال آن؛ هنر نمایش بهتر و ربط دادن مطالب متنوع؛ و ...

گزارش یافته‌ها

۱- مهارت‌های ارتباطی

هر یک از افراد مشارکت‌کننده، دیدگاه خاصی در مورد این مقوله دارد و از زاویه به خصوصی به قضیه می‌نگرند. برخی از آنان معتقدند که لازم است تا حد زیادی به دانشجو نزدیک شد و حتی به لحاظ عاطفی و روانی با جلب اعتماد، فضای مناسبی برای شاگرد ایجاد کرد. برخی دیگر معتقدند که باید حدود ارتباط حفظ شود. در این راستا به ابعادی مانند راهنمایی و مشاوره، ارتباط اخلاقی، ارتباط رفتاری، انعطاف‌پذیری، اعتمادسازی، ایجاد انگیزه و ارتباط عاطفی اشاره کرده‌اند. به‌عنوان نمونه یکی از مشارکت‌کنندگان (شماره ۶) درباره ارتباط عاطفی معتقد است:

برای دانشجوی ترم اول، در شرایطی که تازه از خانواده دور شده و وارد یک جامعه دیگری شده باید مدرس‌هایی انتخاب بشوند که بتوانند این‌ها را از نظر نیازهای عاطفی به پدر و مادرشان ارضاء کنند. از این نظر باید برای ترم اولی‌ها یا مدرس سن و سال بالاتری داشته باشد و یا اینکه واقعاً این پختگی عاطفی را داشته باشد که به دانشجو اجازه بدهد تا به او نزدیک شود... من معتقدم که دانشجویان ترم اولی با دانشجویان دیگر از نظر نیازهای عاطفی و خانوادگی قطع شده و باید آن را جبران کنیم.

۲- خصوصیات آموزش‌دهنده و آموزش‌گیرنده

فرایند تدریس بین دو عنصر اصلی آموزش‌دهنده و آموزش‌گیرنده اتفاق می‌افتد. کمیت و کیفیت هر یک از دو قطب، موجب می‌شود اثربخشی تدریس تحت تأثیر قرار بگیرد. بر اساس دیدگاه‌های مشارکت‌جویان، بسیاری از خصوصیات اساتید و دانشجویان به‌عنوان پیش‌زمینه تدریس اثربخش مطرح می‌شود. در این راستا مقوله‌های مانند خصوصیات عمومی دانشجو شامل توانایی‌های ذهنی و شخصی دانشجو؛ خصوصیات فردی استاد نظیر ویژگی‌ها ظاهری استاد خصوصیات رفتاری و منش او؛ خصوصیات تخصصی استاد شامل تسلط بر درس و محتوی رشته خود، توانایی تحقیق و پژوهش او؛ خصوصیات پداگوژیکی استاد مانند روش و رویکرد تدریس مدرس، طرح درس و استفاده از فناوری مورد نظر مصاحبه‌شوندگان بود مثلاً در بعد پداگوژیکی مصاحبه‌شونده شماره (۵) معتقد است که:

یک مسئله مهم پداگوژی تدریس است... پداگوژی در حقیقت یک بستر و ستون برای دو پایه انتقال اطلاعات و مدیریت کلاس درس است... یعنی یک استاد خوب باید انسان‌شناس خوبی باشد. چون تدریس یک ماهیت انسانی دارد، به این معنا که تدریس ابعاد مختلف انسانی، شناختی، عاطفی و اجتماعی دارد. به اعتقاد برخی مربیان حتی بعد معنوی هم دارد.

۳- مهارت‌های آموزشی

مهارت‌های آموزشی شامل کلیه شیوه‌ها و فنون انتقال و یا تبادل دانش بین استاد و دانشجو است. بر اساس تحلیل محتوای مصاحبه با اساتید دانشگاه کردستان، کدهای زیادی در مهارت‌های آموزشی به‌عنوان یکی از مقوله‌های کلیدی تدریس اثربخش خلاصه می‌شود. مهارت‌های آموزشی با توجه به اشتراک مضامین مربوطه در قالب مؤلفه‌های مانند شگردهای اجرای تدریس؛ مدیریت فعالیت‌های تدریس؛ تعیین اهداف و محتوای درسی؛ پیگیری اهداف و مقاصد تربیتی؛ مهارت طراحی و اجرای آزمون و مهارت ارزیابی تکالیف و فعالیت‌ها مورد نظر بود یکی از اساتید مشارکت‌کننده درباره جریان ارزیابی به‌عنوان یک مهارت مهم می‌گوید:

بلافاصله بعد از اتمام امتحان میان‌ترم، کلید سؤالات را پشت درب اتاق می‌زنم تا دانشجویان بروند و یاد بگیرند. این باعث می‌شود تا دانشجو فکر کند که برایش ارزش قائل می‌شوم با درس من بیشتر احساس دوستی می‌کند. وقتی دانشجو به اتاقم می‌آید و ورقه سؤالات را می‌تواند با تطبیق کلیدها و بارم دقیق سؤالاتی که نمره‌گذاری شده ببیند و اگر اشتباهی شده نسبت به آن اعتراض کند و طرفین راضی باشند ... نکته‌ای که من در طی سال‌ها تدریس، رعایت کردم این است که در جواب دادن به یک سؤال، بعضاً دانشجویی جواب خیلی خوبی می‌دهد و یا همان‌جا اسمش را یادداشت می‌کنم و یا بعد از کلاس به اتاقم فرامی‌خوانم تا ۲۵ صدم اضافه به تشویق آن جواب خوب علاوه بر ۲۰ نمره برایش ثبت کنم. این باعث تشویق دانشجو و از مطلب و درک آن استقبال کند.

۴- عوامل ساختاری

علاوه بر مؤلفه جدید خصوصیات دانشجو در تحلیل مقوله‌های قبلی، این بخش از مؤلفه‌ها یکی از یافته‌های جدید پژوهش اخیر بود. مشارکت‌کنندگان در مصاحبه بر مؤلفه‌های خاصی تأکید داشتند که بیشتر جنبه پشتیبانی در سطوح بالاتر مدیریت آموزش عالی از تدارک امکانات تا سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی در سطوح کلان نظام آموزشی را در بر می‌گرفت. در این راستا مشارکت‌کنندگان به عواملی مانند آموزش اساتید، نظارت و ارزشیابی بر اساتید، حجم کار اساتید و درآمد مناسب، محدودیت امکانات و متغیرهای محیطی و موانع زیربنایی نظام آموزشی اشاره کرده‌اند مصاحبه‌شونده شماره (۲) در این زمینه می‌گوید:

برای مهار متغیرهای مداخله‌گر هم باید استراتژی‌های آموزش را تغییر داد و بر اساس همین استراتژی برای کسانی که در استراتژی مداخله نمی‌کنند، می‌شود شرایطی برای مشارکتشان در برنامه‌ریزی ایجاد کرد. به‌طور مثال برنامه‌ریزی اینکه در سال ۲۰۱۵ در دانشگاه کردستان چند نفر دانشجو خواهیم داشت. بعد پرسیم که آیا صندلی و امکانات، فضای خوابگاه و کتابخانه و اساتید مورد نیاز برایشان مهیا کرده‌ایم. این یک تضاد استراتژی درون‌سازمانی است بین دانشگاه و وزارت خانه... دانشگاه بر اساس نیاز موجودش یک استراتژی طراحی می‌کند که در همان حال وزارت بر اساس نیازهای جامعه استراتژی متفاوتی انجام می‌دهد که این باعث می‌شود در یک سازمان بزرگ، دو استراتژی متفاوت داشته باشیم. مبنای استراتژی برنامه‌ریزی درازمدت این است که افراد درون فرایند برنامه‌ریزی قرار بگیرند.

در یک جمع‌بندی نهایی می‌توان یافته‌ها را در چهار طبقه کلی به شرح شکل زیر خلاصه و ارائه کرد:



شکل ۱- ارائه الگوی مفهومی از مؤلفه‌های بنیادی تدریس اثربخش بر مبنای تجربه اساتید

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌ها نشانگر آن است که مؤلفه‌های تدریس اثربخش شامل ۴ مقوله کلی یا کد منتخب شامل «مهارت‌های ارتباطی»، «خصوصیات آموزش‌دهنده و آموزش‌گیرنده»، «مهارت‌های آموزشی» و «عوامل ساختاری» است. هر کدام از این مقوله‌ها یا کدهای منتخب از خرده مقوله‌ها یا کدهای محوری متعددی تشکیل شده است که به ترتیب «مهارت‌های ارتباطی» شامل راهنمایی و مشاوره؛ ارتباط اخلاقی؛ ارتباط رفتاری؛ انعطاف‌پذیری؛ اعتمادسازی؛ ارتباط عاطفی؛ و ایجاد انگیزه، «خصوصیات آموزش‌دهنده و آموزش‌گیرنده» شامل خصوصیات عمومی دانشجو؛ خصوصیات فردی استاد؛ خصوصیات تخصصی استاد؛ و خصوصیات پداگوژیک مدرس، «مهارت‌های آموزشی» شامل شگردهای اجرای تدریس؛ مدیریت فعالیت‌های تدریس؛ تعیین اهداف و محتوای درسی؛ پیگیری اهداف و مقاصد تربیتی؛ مهارت طراحی و اجرای آزمون؛ مهارت ارزیابی تکالیف و فعالیت‌ها؛ و «عوامل ساختاری» شامل آموزش اساتید؛ نظارت و ارزشیابی بر اساتید؛ درآمد مناسب و حجم کار اساتید؛ محدودیت امکانات و متغیرهای محیطی؛ و موانع زیربنایی نظام آموزشی است.

یافته‌های اخیر با پژوهش نصیریانی و همکاران (۱۳۹۰) سازگار است اما با پژوهش‌های الهی و همکاران (۱۳۹۱ الف و ب)؛ نبوی و ونکی (۱۳۸۸)؛ علوی و عابدی (۱۳۸۶)؛ شریفیان و همکاران (۱۳۸۴) و کارنل (۲۰۰۷) همخوانی ندارد. به اعتقاد پژوهشگران، دلیل اصلی این ناسازگاری یافته‌های مورد بحث، تفاوت فرهنگی در افراد و سازمان‌های مورد پژوهش است. مصداق این قضیه در برخی موارد، اجرای پژوهش‌های اخیر در بافت دانشگاه‌های علوم پزشکی است. از نکات برجسته تحلیلی داده‌های کیفی نیز می‌توان به برخی مؤلفه‌های جدید در زیرمجموعه عوامل کلی تدریس اثربخش اشاره کرد؛ زیرا گرچه در پژوهش‌های پیشین به‌طور سطحی و پراکنده به بخشی از مؤلفه‌های زیرمجموعه این عوامل اشاره شده است، اما می‌توان ادعا کرد که یافته‌های اخیر بر اساس دیدگاه‌های برآمده از بافت دانشگاه کردستان و با استفاده از روش‌شناسی کیفی و تعمیق یافته‌ها استخراج شده است. لازم به یادآوری است که این یافته‌ها در زمینه تدریس اثربخش و در سطح آموزش عالی از این جهت قابل تأمل و جدید است که به مؤلفه‌های نسبتاً جدیدی همچون حجم فعالیت‌ها و درآمد مناسب، موانع نظام آموزشی و شرایط محیطی، آموزش اساتید، خصوصیات عمومی دانشجو اشاره می‌کند و این پیش‌فرض که تدریس اثربخش منحصر به نقش و عملکرد استاد است را با چالش اساسی روبرو می‌کند.

از یک طرف، با توجه به اهمیت خصوصیات دانشجویان در تدریس اثربخش بر اساس داده‌های کیفی مصاحبه با اساتید مشارکت‌کننده، بررسی دیدگاه دانشجویان صاحب‌نظر و علاقه‌مند در این رابطه نیز جالب‌توجه خواهد بود و در پژوهش‌های بعدی به‌عنوان مکمل توصیه می‌شود. همچنین هر کدام از مؤلفه‌های زیرمجموعه مقوله‌های کلی قابلیت مطالعه به‌صورت اختصاصی را خواهند داشت و پژوهشگران می‌توانند در این زمینه، تصویری دقیق و شفاف‌تر از فرایند تدریس اثربخش ارائه کنند. گرچه یافته‌های بخش کیفی به‌خودی‌خود قابل تعمیم به جامعه پژوهشی نیست، اما توصیه می‌شود مقوله‌ها و مؤلفه‌های تدریس اثربخش در طراحی کارگاه‌های آموزش اساتید و برنامه‌ریزی آموزشی در سطوح کلان مورد توجه قرار گیرند. در یک نگاه کلی می‌توان استنباط کرد که عوامل مذکور در سطح میانی نظام تدریس قرار دارند. از طرف دیگر، بخش جدید و قابل‌توجهی از داده‌های حاصل از مصاحبه با اساتید به عوامل ساختاری می‌پردازد. این دسته از عوامل شامل مسائلی همچون آموزش اساتید، نظارت و ارزشیابی اساتید، حجم کار و درآمد مناسب، امکانات و متغیرهای محیطی و موانع نظام آموزشی است؛ بنابراین

می‌توان استدلال کرد که عوامل مربوطه بیشتر به سطوح بالاتر مدیریت و برنامه‌ریزی تدریس دانشگاهی ارتباط دارد و به‌نوعی نقش پشتیبانی و تقویت‌کننده تدریس اثربخش را دارد. به عبارت دیگر نقش استاد و دانشجو در تغییر عوامل مذکور ناچیز است.

پیشنهادهای کاربردی

در یک جمع‌بندی نهایی برآمده از یافته‌های پژوهشی می‌توان پیشنهادهای کاربردی برای شناسایی مؤلفه‌های بنیادی تدریس اثربخش در آموزش عالی را بر اساس تجربه حرفه‌ای اساتید در ارتباط با پدیده تدریس اثربخش در آموزش عالی در موارد زیر خلاصه کرد:

- ۱- تأکید بر مهارت‌های ارتباطی و مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده آن در کارگاه‌های آموزشی تدریس اساتید.
- ۲- توجه به خصوصیات آموزش‌دهنده و آموزش‌گیرنده برای توسعه الگوهای مشارکتی تدریس اثربخش.
- ۳- تقویت مهارت‌های آموزشی اساتید و بازآموزی مهارت‌ها توسط مسئولین و برنامه‌ریزان آموزشی.
- ۴- فراهم ساختن شرایط ساختاری و محیطی مناسب برای تسهیل زمینه‌های ایجاد تدریس اثربخش.
- ۵- تشویق اساتید منتخب برای به اشتراک‌گذاری تجربه‌ها و راهکارهای عملی بهبود اثربخشی تدریس.

منابع

- بازرگان، عباس. (۱۳۸۹). مقدمه‌ای بر روش‌های تحقیق کیفی و آمیخته، رویکردهای متداول در علوم رفتاری، تهران: نشر دیدار.
- حاجی‌آقا جانی، سعید. (۱۳۸۰). مقایسه و بررسی نظرات اساتید و دانشجویان در مورد معیارهای یک استاد خوب دانشگاهی. فصلنامه طب و تزکیه، ۴۱، ۴۷.
- حشمتی نبوی، فاطمه؛ ونکی، زهره. (۱۳۸۸). مدرس بالینی اثربخش: یک مطالعه کیفی. پژوهش پرستاری، ۳۹-۵۳.

تجربه حرفه‌ای اساتید در ارتباط با پدیده تدریس...

رمضانی، طاهره؛ درتاج راوری، اسحاق. (۱۳۸۸). بررسی ویژگی‌های یک مدرس اثربخش و عوامل آموزشی مؤثر بر کارآمدی وی از دیدگاه مدرسين و دانشجویان دانشکده‌های پرستاری دانشگاه علوم پزشکی کرمان. مجله گام‌های توسعه در آموزش پزشکی، ۲، ۱۳۹-۱۴۸.

سلطانی عربشاهی، سید کامران؛ قادری، اعظم. (۱۳۷۹). تدوین شاخص تدریس اثربخش: ویژگی‌های تدریس اثربخش از دیدگاه اساتید و دانشجویان مرکز علوم پایه دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی - درمانی ایران. علوم پزشکی رازی (مجله دانشگاه علوم پزشکی ایران)، ۷ (۲۲)، ۲۷۹-۲۸۷. شایسته فرد، صبریه؛ هوشیاری، مرضیه؛ خزنی، حجت. (۱۳۸۲). بررسی مقایسه شاخص‌های تدریس اثربخش از دیدگاه اساتید و دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی اهواز. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۳۴-۴۳.

شریفیان فریدون؛ نصر، احمدرضا؛ عابدی، لطفعلی. (۱۳۸۴). تبیین نشانگرهای تدریس اثربخش در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و میزان تحقق آن در دانشگاه اصفهان. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۲۵-۵۴.

شهرکی، محمدرضا. (۱۳۸۹). معیارهای استاد خوب از دیدگاه اساتید و دانشجویان دانشکده پزشکی. مجله تحقیقات علوم پزشکی زاهدان، ۴۸.

شیخ‌زاده، مصطفی. (۱۳۸۸). شاخص‌های تدریس اثربخش از دیدگاه دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد ارومیه. نامه آموزش عالی، ۱۴۱-۱۵۷.

صالحی، الهام؛ رضوان فر، احمد. (۱۳۸۹). مؤلفه‌های صلاحیت‌های حرفه‌ای تدریس اعضای هیئت علمی در پردیس کشاورزی و منابع طبیعی در دانشگاه تهران. فصلنامه پژوهش مدیریت آموزش کشاورزی، ۱۵، ۸۵-۹۵.

صفری، ثنا. (۱۳۹۰). ویژگی‌های فرایند تدریس - یادگیری در آموزش عالی. فصلنامه آموزش مهندسی ایران، ۵۰، ۷۳-۹۰.

ظهور، علیرضا؛ اسلامی نژاد، طاهره. (۱۳۸۱). شاخص‌های تدریس اثربخش از دیدگاه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی کرمان. فصلنامه پژوهشکده علوم بهداشتی جهاد دانشگاهی (پایش)، ۵-۱۳.

عسگری، فریبا؛ محجوب مؤدب، هاجر. (۱۳۸۹). مقایسه ویژگی‌های تدریس اثربخش از دیدگاه مدرسين و دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی گیلان. گام‌های توسعه در آموزش پزشکی، ۲۶-۳۳.

علوی، موسی؛ عابدی، حیدرعلی. (۱۳۸۶). تجارب و درک دانشجویان پرستاری از مفهوم مربی اثربخش در آموزش بالینی. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۷ (۲)، ۳۲۵-۳۳۴.

عندلیب، بهاره؛ احمدی، غلامرضا. (۱۳۸۶). میزان به کارگیری معیارهای تدریس اثربخش در دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان از نظر دانشجویان در سال تحصیلی ۸۶-۱۳۸۵. دانش و پژوهش در علوم تربیتی، ۶۷-۸۲.

قربانی، راهب؛ حاجی آقایی، سعید؛ حیدری فر، معصومه؛ انداده، فاطمه؛ شمس آبادی، مرضیه. (۱۳۸۷). بررسی دیدگاه دانشجویان دانشکده پرستاری و پیراپزشکی دانشگاه علوم پزشکی سمنان در خصوص ویژگی‌های یک استاد خوب دانشگاهی. مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی سمنان، ۷۷-۸۴. گشمرد، رقیه؛ معتمدی، نیلوفر؛ واحدپرست، حکیمه. (۱۳۹۰). دیدگاه‌های اساتید و دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی بوشهر در مورد ویژگی‌های یک استاد خوب. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۴۸-۵۷.

محدثی، حمیده؛ فیضی، آرام؛ سالم صافی، رضا. (۱۳۹۰). بررسی مقایسه‌ای شاخص‌های تدریس اثربخش از دیدگاه اعضای هیئت علمی و دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی ارومیه. دوماهنامه دانشکده پرستاری و مامایی دانشکده علوم پزشکی ارومیه، ۶-۴۶۴-۴۷۱. مظفری، ناصر؛ محمدی، محمدعلی؛ دادخواه، بهروز. (۱۳۸۹). ویژگی‌های تدریس اثربخش از دیدگاه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی اردبیل، مجله دانشکده پرستاری و مامایی، ۶۱-۶۹. نصیریانی، خدیجه؛ ونکی، زهره؛ احمدی، فضل اله. (۱۳۹۰). تبیین ویژگی‌های سوپروایزر بالینی اثربخش: یک مطالعه کیفی. دوماهنامه دانشکده پرستاری و مامایی ارومیه، ۲-۲۷۴-۲۸۵. هرندی زاده، الهه؛ نعیمی، امیر؛ پزشکی راد، غلامرضا؛ نامدار، راضیه. (۱۳۸۹). بررسی خصوصیات استاد خوب از نظر دانشجویان دانشکده کشاورزی. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۴۱-۵۵.

الهی، نسرین؛ الحانی، فاطمه؛ احمدی، فضل اله. (۱۳۹۱). آموزش اثربخش: توصیف تجارب و درک دانشجویان پرستاری. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۲-۱۱۰-۱۱۹. الهی، نسرین؛ الحانی، فاطمه؛ احمدی، فضل اله. (۱۳۹۱). چالش‌های آموزش اثربخش، تأملی بر تجارب درک شده مدرسان پرستاری: آنالیز محتوا. فصلنامه تحقیقات کیفی در علوم سلامت، ۳-۲۲۹-۲۳۹.

Agbetsiafa, Douglas; (2010); Evaluating Effective Teaching in College Level Economics Using Student Ratings of Instruction: A Factor Analytic Approach; Journal of College Teaching & Learning; 7, 57-66.
Buskist, William; (2002) Effective Teaching: Perspectives and Insights from Division Two's 2- and 4-Year Awardees; Teaching of Psychology; 29, 188-193

- Carnell, E. (2007). Conceptions of effective teaching in higher education: extending the boundaries. *Teaching in Higher Education*; 12, 25-40.
- Cresswell, John W. (2012). Educational research, planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research. Boston: Pearson Education, Inc.
- Fenstermacher, Gary D & Soltis, Jonaz F; (2004). Approches to teaching. NewYork: Teacher college press.
- Devlin, Marcia & Samarawickrema, Gayani, (2010), the criteria of effective teaching in a changing higher education context. *Higher Education Research & Development*. 29, 111-124.
- Dunkin, Michael J. (2002), novice and award-winning teachers' concepts and beliefs about teaching in higher education. Kluwer academic publishers. 41-57.
- Hativa, N. Barak, R. Simhi, E. (2001) Exemplary university teachers: Knowledge andbeliefs regarding effective teaching dimensions and strategies *Journal of Higher Education*. 72(6):699-729
- Kember, D. Ma, R. McNaught, C. (2006) excellent university teaching *Hong KongThe Chinese University Press*
- Marsh, H.W. (1994) Students' Evaluation of Educational Quality (SEEQ): A multidimensional rating instrument of students' perceptions of teaching effectiveness. Sydney: University of Western Sydney Self Research Centre.
- Marton, F. (1981). Phenomenography-describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10(2), 177-200.
- Marton, F. (1994). Phenomenography. In T. Husen, & T. N. Postlethwaite (Eds.), *the international encyclopedia of education* (2nd ed. pp. 4424-4429). OxfordUK: Pergamon
- Onwuegbuzie, Anthony J. (2007). Students' Perceptions of Characteristics of Effective College Teachers: A Validity Study of a Teaching Evaluation Form Using a Mixed-Methods Analysis; *American educational research journal*. 44, 113-160.
- Paris, Jill; Polson-Genge, Adair & Shanks, Brenda. (2010), Effective Pedagogy: The Influence of Teacher Educators' Practice on Student Teachers' Practice and Philosophy, *Waikato Journal of Education*, 19, 145-155.
- Pratt, Daniel. D; Kelly, Mavis & Wong, Winnie S. S; (1999), Chinese conceptions of ` effective teaching' in Hong Kong: towards culturally

- sensitive evaluation of teaching, *International Journal of Lifelong Education*, 18, 241-258.
- Pritchard, Robert E & Potter, Gregory C (2011), Adverse Changes In Faculty Behavior Resulting From Use Of Student Evaluations Of Teaching: A Case Study. *Journal of College Teaching & Learning*. 8, 1-7.
- Shevlin, Mark; et al, (2000), The Validity of Student Evaluation of Teaching in Higher Education: love me, love my lectures; *Assessment & Evaluation in Higher Education*; 25, 397-405.
- Young, S. Shaw, D.G. (1999). Profile of effective college and university teachers. *Journal of Higher Education*. 70(6):670-686
- Zabaleta, Francisco; (2007); the use and misuse of student evaluations of teaching; *Teaching in Higher Education*; 12, 55-76.



آموزش در خانه: بدیل مدرسه

Homeschooling: An Alternative School Choice^۱

M. Attaran (Ph.D)

S. Maleki

محمد عطاران^۲

صغری ملکی^۳

Abstract: The aim of this study was to explore the situation of homeschooling in Iranian system of education. The results of this study derived from a qualitative research performed in 2012. The research population was selected by snowball method. The participants were interviewed. The interviews were semi-structured. The concepts in each interview were extracted. The study showed that all parents in the sample come from middle and upper-middle class of the Iranian society and are highly educated. Participants' involvement in the education of their children and risk-taking in this regard was high. They didn't have a positive view toward the formal system of education, but their decision for homeschooling their children were mostly educational, not ideological. They consider the formal system of education as a unilateral system, which destroys the creativity of children, merely emphasizes memorization, and neglects some subject like sport, English language, music and arts. According to them, school is a closed space where everybody should take a seat, just listen and hide their real personality. The Iranian homeschooling method is not limited to the textbooks and carries on mostly in natural space. It is mainly based on short-term skills, is not time-bounded and is flexible like its global counterparts. The findings show that this kind of education has increased parents' relationship with themselves and their children. Their children are self-adjusted and independent in learning. However, because of the novelty of this kind of education, and its non-legal state, it is not accepted by the society at this stage. Occasionally, the homeschooling children and their parents confront several different challenges including mocking, anxiety about the future of their children etc.

Keyword: Homeschooling, formal education, school, parents.

چکیده: هدف تحقیق کیفی حاضر، بررسی وضعیت آموزش در خانه در نظام آموزشی ایران است. این تحقیق در سال ۱۳۹۱ انجام شد. جامعه تحقیق با روش گلوله برفی انتخاب شدند و با آنها مصاحبه نیمه ساختاریافته صورت گرفت. مفاهیم مصاحبه، استخراج و طبقه‌بندی شدند. نتایج تحقیق نشان می‌دهد که مشارکت‌کنندگان از طبقه متوسط و بالای متوسط جامعه ایران و دارای تحصیلات عالی هستند. مداخله مشارکت‌کنندگان تحقیق در آموزش فرزندان خود و پذیرش مخاطره آن بسیار بالاست. آنها درباره نظام رسمی آموزش ایران، نگرش مثبتی نداشتند ولی ترجیح آموزش در خانه، بیشتر جنبه آموزشی داشت و نه ایدئولوژیک. آنها نظام آموزش در مدرسه را نظامی یک‌سویه می‌دانستند که خلاقیت کودکان را نابود می‌کند و صرفاً تأکید بر حافظه دارد و از برخی موضوعات مانند ورزش، زبان انگلیسی، موسیقی و هنر غافل است. به نظر مشارکت‌کنندگان تحقیق، مدرسه محیطی بسته است که هر کس باید در آن بنشیند، گوش دهد و شخصیت واقعی خود را پنهان کند. آموزش در خانه در ایران محدود به کتاب درسی نیست و بیشتر در فضاهای طبیعی جریان دارد. این آموزش، مبتنی بر مهارت‌های کوتاه‌مدت است و زمان‌بندی خاصی ندارد و مانند نمونه‌های جهانی آن منعطف است. یافته‌های تحقیق نشان داد که این نوع آموزش در ایران روابط والدین با یکدیگر و فرزندان را افزایش داده است. فرزندان آنها در یادگیری مستقل‌اند و خود با محیط انطباق می‌یابند. ولی به دلیل تازگی این نوع آموزش و نیز غیرقانونی بودن آن، جامعه در این مرحله آن را نپذیرفته است. گهگاه نیز فرزندانی که در خانه آموزش می‌بینند و والدینشان با چالش‌هایی مواجه می‌شوند مانند تمسخر از سوی دیگران، نگرانی درباره آینده فرزندان و امثال این‌ها.

کلیدواژگان: آموزش در خانه، آموزش رسمی، مدرسه، والدین.

۱. عنوان فارسی از مقاله زیر اقتباس شده است:

Houston Jr. R. G.. & Toma. F. F. (2003). Home schooling: an alternative school choice. *Southern Economic Journal*, 69(4).

Attaran_m@yahoo.com

۲. دانشیار دانشگاه خوارزمی و استاد مهمان دانشگاه مالایا (مالزی)،

۳. دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۱/۱۲/۲۰؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۲/۱۲/۱۴

مقدمه

آموزش در خانه^۱، پدیده‌ای جدید یا نادر در جهان نیست (استیونز^۲ ۲۰۰۱ به نقل از دنوک هی سی^۳، ۲۰۰۹). در آمریکا از دهه هفتاد در قرن بیستم بحث آموزش کودکان در خانه به دلایل مختلف مطرح شد و پس از دو دهه در کنار نظام رسمی آموزشی و مدرسه‌ای پذیرفته شد. مطابق گزارش موسسه ملی تحقیقات درباره آموزش در خانه^۴ حدود ۲,۴ میلیون نفر در آمریکا در خانه آموزش می‌بینند. این رقم هر سال بین ۲ تا ۴ درصد افزایش می‌یابد و تقریباً ۴ درصد جمعیت کودکان مدرسه را در آمریکا شامل می‌شود (جانسون^۵ ۲۰۱۲). آموزش در خانه، به آموزش کودکان در خانه گفته می‌شود. والدین، معلم خصوصی یا معلم سرخانه عهده‌دار این نوع آموزش هستند. تا پیش از انقلاب صنعتی این‌گونه آموزش در جهان رواج داشت، ولی در پی انقلاب صنعتی در اواخر قرن ۱۹ در اروپا و سپس در آمریکا دولت مسئولیت آموزش کودکان را به عهده گرفت و آموزش اجباری و مدرسه ترویج شد.

ون گالن^۶ (۱۹۸۶ به نقل از نولز، مارلو و ماچمور^۷، ۱۹۹۲) معتقد است، والدین آمریکایی متمایل به آموزش در خانه، دو گروه می‌باشند. گروهی که دلایل ایدئولوژیک دارند و گروهی که دلایل تربیتی ارائه می‌کنند. گروه نخست چون ایدئولوژی حاکم با مدارس را مخالف اعتقادات خود می‌بینند با رفتن کودکانشان به مدرسه موافق نیستند. آنها ممکن است از مواد آموزشی مدرسه استفاده کنند ولی با تأکید بر ارزش‌های اعتقادی و ایدئولوژیک خود. گروه دوم مدرسه را به لحاظ ساختاری معیوب می‌دانند و معتقدند که مدارس به لحاظ تربیتی ناکارآمدند. آنان میان مدرسه رفتن^۸ و تعلیم و تربیت^۹ تفاوت قائل‌اند. مدرسه را دارای برنامه نظام‌دار، درس‌های معلم‌مدار و تشویق و تنبیه بیرونی می‌دانند و معتقدند که مدرسه رفتن مستلزم انگیزش خارجی دانش‌آموز است؛ درحالی‌که تعلیم و تربیت مستلزم رشد یادگیرنده و مسئولیت‌پذیری او در مقابل

1 Homeschooling

2 Petrie & Stevens

3 Deok-Hee Seo

4 National Home Education Research Institute

5 Johnson

6 Van Galen

7 Knowles, Marlow & Muchmore

8 Schooling

9 Education

آموخته‌هاست. این دیدگاه تأکید بیشتر بر انگیزش درونی دارد و یادگیری را دارای ساختارمندی کمتر، مستقیم‌تر و تجربی‌تر می‌داند.

مروجان نخست ایده آموزش در خانه از افکار کسانی مانند ایلچ^۱ متأثر شدند. ایلچ معتقد بود که مدارس، حامی برنامه‌ای تجویزی‌اند که منجر به آلودگی محیط^۲، قطبی شدن اجتماع^۳ و امثال این‌ها می‌شود (نولز و همکاران، ۱۹۹۲ به نقل از ایلچ، ۱۹۷۰). ایلچ می‌گوید «بخش اعظم یادگیری ناشی از آموزش نیست، بلکه نتیجه مشارکت بی‌مانع فرد در موقعیت معنی‌دار است» (۱۹۷۰ به نقل از نولز و همکاران، ۱۹۹۲). این فلسفه به کمک مدافعان ایده آموزش در خانه آمد و به تدریج در جامعه آمریکا نشو و نما یافت. البته تحکیم و تثبیت این ایده به‌سادگی میسر نشد و مراحمی را طی کرد.

نولز و همکاران (۱۹۹۲) پنج مرحله را در نهضت آموزش در خانه در آمریکا توصیف می‌کنند. این پنج مرحله به شرح زیرند:

۱. دوره ستیزه^۴: ناخرسندی از وضعیت آموزش عمومی؛
۲. دوره مقابله^۵: مواجهه میان خانواده‌هایی که ترجیحشان آموزش فرزندان در مدرسه بود بود با مدارس و مقامات رسمی آموزش و پرورش؛
۳. دوره تشریک‌مساعی^۶: نتیجه دعاوی حقوقی و مناقشات خانواده‌ها و ادارات آموزش و پرورش، اغلب منجر به رأی به نفع خانواده‌ها شد در پاره‌ای موارد، مدارس امکانات خود مانند کتابخانه، لوازم آزمایشگاه، سایت کامپیوتر، کلاس‌های فوق‌برنامه و امثال این‌ها را در اختیار خانواده‌ها قرار دادند؛
۴. دوره تحکیم^۷: در این مرحله خانواده‌هایی که به‌نوعی در جامعه از بابت انتخاب خود در آموزش فرزندان، طرد شده بودند بر اساس علائق مشترک مانند علائق اعتقادی، مالی و اجتماعی به ایجاد شبکه میان خانواده‌ها اقدام کردند. بخصوص خانواده‌هایی که مسیحی و مذهبی بودند و تعلق به کلیسای مشترکی داشتند.

1 Illich

2 Physical pollution

3 Social polarization

4 Contention

5 Confrontation

6 Cooperation

7 Consolidation

۵. دوره انشقاق^۱: با افزایش شمار خانواده‌های معتقد به آموزش در خانه و ارتباط آن‌ها با یکدیگر، به تدریج تفاوت‌های انگیزه‌ها و عقاید آن‌ها درباره آموزش در خانه آشکار شد. به نظر نولز و همکاران (۱۹۹۲)، حداقل مشخص گردید که دو رویکرد در میان این خانواده‌ها وجود دارد. یکی از این رویکردها لیبرال و غیرمذهبی، انسان‌گرا و تربیتی و دیگری مذهبی و مسیحی بود. درحالی‌که شبکه‌های^۲ از مروجان آموزش در خانه، تأکید بر جنبه‌های تربیتی آموزش در خانه و رویکرد سکولار و انسان‌گرایانه داشت، ریموند مور^۳ از دیگر حامیان این رویکرد، به جنبه‌های مذهبی گرایش بیشتری داشت.

به تدریج پدیده آموزش در خانه به سایر کشورها تسری یافت. بسیاری از کشورهای غربی مانند آمریکا، انگلستان، فرانسه، ایتالیا، پرتغال و دانمارک این نوع آموزش را به رسمیت شناخته‌اند (پتری^۴، ۱۹۹۵ به نقل از دئوک هی سی، ۲۰۰۹). در سوئد به دلیل این‌که آموزش به صورت کلی در قانون اجباری است و نه آموزش مدرسه‌ای، لذا افراد می‌توانند در خانه فرزندان خود را آموزش دهند ولی دولت سوئد به نحوی بر این آموزش نظارت می‌کند. آمار سال ۲۰۰۸ در سوئد نزدیک ۱۰۰ نفر را گزارش می‌کند که در خانه آموزش می‌دیده‌اند (ویل‌البا^۵، ۲۰۰۹). آموزش در خانه در آلمان با قانون آموزش مدرسه‌ای در تعارض است و مجازات نقدی سنگینی برای متخلفین از این قانون در نظر گرفته شده است. علیرغم این مسئله نهضت کوچک آموزش در خانه در ۲۵ سال گذشته رشد کرده است (اسپیگلر^۶، ۲۰۰۹).

اری^۷ محقق کانادایی معتقد است که وضعیت رشد رویکرد آموزش در خانه در کانادا به صورت دیگری است و زمینه‌های متفاوتی را می‌توان برای رشد آموزش در خانه در کانادا ذکر کرد.

آموزش در خانه در ایران

آغاز معرفی مدارس جدید در ایران تأسیس دارالفنون در سال ۱۲۲۸ (ه.ش) است. سپس در سال ۱۲۹۰ (ه.ش) به حسب قانون فرهنگ (مصوبه مجالس شورای ملی)، مدارس ابتدایی

1 Compartmentalization

2 Holt

3 Raymond Moore

4 Petrie

5 Villalba

6 Spiegler

7 Arai

روستایی، مدارس ابتدایی شهری، مدارس متوسطه و مدارس عالی از هم تفکیک شدند. در ۹ آبان ۱۲۹۰ هـ ش، مجلس شورای ملی قانون تعلیمات اجباری را تصویب کرد. در سال ۱۲۹۴ هـ ش نظارت دولت در امر آموزش و پرورش به صورت یک اصل در متمم قانون اساسی مطرح شد و نظارت دولت بر مؤسسات آموزشی جنبه قانونی یافت (فاضلی، ۱۳۹۰).

در ایران بحث آموزش در خانه تاکنون به صورت جدی در محافل علمی و رسمی مطرح نشده است. شکوهی یکتا و پرند (۱۳۸۶) معتقدند که در سالهای اخیر آموزش در خانه، در ایران رواج یافته است. البته ایشان آن را نه جایگزین مدرسه، بلکه مکمل آموزش مدرسه‌ای می‌دانند و ناشی از بالا رفتن سطح توقع والدین ایرانی و برآورده نشدن این انتظارات توسط نظام آموزش مدرسه‌ای محسوب می‌کنند. همچنین پاره‌ای اقلیت‌های دینی غیرقانونی در ایران نیز به آموزش در خانه روی آورده‌اند (<http://borhan.ir/NSite/FullStory/News/?Id=2589>).

مؤسسه پژوهشی کودکان دنیا در ایران از مؤسساتی است که در زمینه آموزش در خانه در ایران فعالیت‌هایی انجام داده است و در کتابخانه خود منابع فراوانی در زمینه آموزش در خانه گردآورده است (رودی، ۱۳۹۰). مؤسسه پژوهشی کودکان دنیا سازمانی مستقل، غیردولتی و غیرانتفاعی است که از سال ۱۳۷۳ با هدف کمک به گسترش برنامه‌های مراقبت برای رشد و تکامل کودکان خردسال در ایران فعالیت خود را آغاز کرده است (<http://ketabak.org/tarvij/node/378>). به طور کلی روند تأسیس مدارس غیرانتفاعی در ایران و ارائه برنامه‌های متفاوت در این مدارس نشان‌دهنده نوعی واگرایی نسبت به آموزش و پرورش رسمی و دولتی است. البته تحقیقات نشان می‌دهد که مدارس جدید هم نتوانسته‌اند رضایت پاره‌ای والدین را برآورده کنند و برخی از آن‌ها که چند صد تن می‌توان آن‌ها را برآورد کرد به آموزش در خانه روی آورده‌اند (رودی، ۱۳۹۰).

روش تحقیق

یافته‌های این تحقیق برخاسته از پژوهشی کیفی است که در ایران در سال ۱۳۹۱ انجام شده است. ارزیابی آموزش در خانه به حسب دیدگاه درون داد-برونداد^۱ که صرفاً به ارزیابی محصول آموزش در خانه می‌پردازد و چگونگی تجربه کودکان را در حین آموزش در خانه نشان نمی‌دهد. به نظر دئوک هی‌سی (۲۰۰۹) اغلب تحقیقاتی که درباره آموزش در خانه انجام شده‌اند

به چگونگی انطباق و مواجهه خانواده‌ها با مشکلات آموزش در خانه توجه نکرده‌اند. او آموزش در خانه را پدیده‌ای فرهنگی می‌داند که باید از منظر مدافعان آن در بافت اجتماعی- تاریخی‌اش فهمیده شود (دئوک هی‌سی، ۲۰۰۹). در تحقیق حاضر نیز، با گرایشی پدیدارشناسانه، تجربه والدینی که آموزش در خانه را انتخاب کرده بودند، مطالعه شده است.

در این تحقیق با شش خانواده ساکن شهر تهران که حداقل یک فرزند خود را در خانه آموزش می‌دادند، مصاحبه شد. مکان مصاحبه در منزل این افراد یا در محل آموزش بچه‌ها بود. همچنین از محل آموزش در خانه که در دو موقعیت مختلف قرار داشت بازدید و با بچه‌ها گفت‌وگو شد. مصاحبه‌ها به صورت نیمه ساختاریافته بود. در مصاحبه علل گرایش والدین به آموزش در خانه و چگونگی تجربه آموزش در خانه و پی آمدهای آن محور اصلی سؤالات بود. جامعه پژوهش جامعه در دسترس بودند که به صورت گلوله برفی انتخاب شدند و حداقل با یکی از والدین مصاحبه عمیق شده است. چهار نفر از مشارکت‌کنندگان در تحقیق مادر و دو نفر از آن‌ها پدر بچه‌ها بودند. این والدین - به جز یک تن - از کسانی بودند که قبل از انتخاب رویکرد آموزش در خانه، فرزندان خود را در موسسه پژوهشی کودکان دنیا ثبت‌نام کرده بودند و لی پس از ۴ سال به آموزش در خانه روی آوردند. از این میان چهار خانواده به صورت گروهی به این امر مبادرت ورزیدند و یک خانواده در خانه خود مدرسه‌ای خصوصی با تجهیزات و امکانات کافی برای تنها فرزندشان ایجاد کرد و یک خانواده هم با شیوه خاص خود در خانه و محیط خارج از خانه به کودک‌شان آموزش داده‌اند. از شش مصاحبه، پنج مصاحبه ضبط شد و یک مصاحبه به دلیل عدم تمایل مشارکت‌کننده در تحقیق ضبط نشد و بلافاصله پس از مصاحبه، توسط مصاحبه‌کننده، مطالب مصاحبه، مکتوب شد. مصاحبه با والدین دیگر، ابتدا پیاده و تایپ شد. سپس مفاهیم مندرج در هر مصاحبه استخراج و مفاهیم مشابه در داخل دسته‌ای قرار گرفته‌اند و از خلال آن‌ها درون‌مایه‌های اصلی و فرعی استخراج شد. این کار برای بار نخست توسط یکی از محققان انجام شد و مجدداً محقق دوم این کار را انجام داد و سپس دو محقق درباره آن‌ها بحث کردند تا به اجماع برسند. آنگاه با توجه به مبانی نظری درباره آن‌ها بحث شد.

یافته‌های پژوهش

ویژگی‌های جمعیت شناختی و فردی والدین

درباره مشخصات جمعیت شناختی والدین متمایل به آموزش در خانه، تحقیقات نظام‌داری انجام نشده است (گرین و دمپسی-هوور^۱، ۲۰۰۷). ولی برخی از تحقیقات مانند پژوهش ری^۲ (۲۰۰۰) و رادنر^۳ (۱۹۹۹) نشان می‌دهد که جمعیت مذکور در آمریکا، عموماً از طبقه متوسط و سفیدپوست هستند. کالوم^۴ (۲۰۰۵)، معتقد است تصمیم‌گیری درباره آموزش در خانه را به‌سادگی نمی‌توان به عوامل جمعیت شناختی مانند درآمد خانواده منسوب کرد. این گروه از والدین به نظر او دارای تیپ بندی ساده و همگون نیستند و انگیزه‌های متفاوت و گاه هم مشابه دارند. به نظر او در آمریکا در سال‌های دهه هشتاد تا اوایل دهه نود در قرن بیستم انگیزه‌های مذهبی اساس مذهبی بر گرایش مذکور حاکم بود ولی از آن پس دلایل ایدئولوژیک در خانواده‌های آمریکایی کمتر دیده شده است و نسل جدید والدینی که به آموزش در خانه روی می‌آورند دلایل دیگری در انتخاب این رویکرد تربیتی دارند.

دئوک هی سی (۲۰۰۹) معتقد است که آموزش در خانه باید به عنوان پدیده طبقه متوسط جامعه درک شود. جامعه پژوهش حاضر در ایران نیز با توجه به سطح درآمد، محل سکونت و امکانات رفاهی جزء طبقه متوسط و مرفه به شمار می‌آیند که علاقه‌مندند بر چگونگی آموزش فرزندان خود، نظارت مستقیم داشته باشند.

تحقیق گرین و دمپسی-هوور (۲۰۰۷) بیانگر آن است که والدینی که به آموزش در مدرسه متمایل می‌شوند والدینی هستند که حس خود کارآمدی‌شان بالاست. به نظر این دو، والدینی که حس خودکارآمدی شان بیشتر است، اهداف بالاتری دارند و برای تحقق این اهداف بیشتر از والدین دارای احساس خود کارآمدی کمتر در کمک به موفقیت فرزندان‌شان فعالیت می‌کنند. همچنین باور این والدین درباره میزان زمان، انرژی، دانش و مهارت‌های ایشان در گرایش آن‌ها به آموزش در خانه تأثیر دارد، چرا که این والدین باید فرزند خویش را آموزش دهند بر کار مدرسه او نظارت کنند، کار او را ارزشیابی کنند و برای فعالیت‌های فوق‌برنامه او طراحی کنند.

1 Green & Hoover-Dempsey

2 Ray

3 Rudner

4 Collom

همچنین اغلب آن‌ها معتقدند که باید با دیگر والدین مانند خودشان، درباره یادگیری کودک تماس بگیرند تا زمینه تربیت اجتماعی و آموزش تحصیلی آن‌ها فراهم شود. این وظایف مستلزم آن است که والدین زمان زیادی از وقت خود برای طراحی، آموزش و نظارت بر تربیت فرزند خود اختصاص دهند (گرین و دمپسی-هور، ۲۰۰۷). والدین جامعه تحقیق حاضر نیز نشانه‌های پیش گفته را از خود نشان داده‌اند. عبارات زیر بیانگر این اعتماد و حس کارآمدی و تلاش برای کسب مهارت‌های لازم است.

«البته مشاوره‌هایی می‌گرفتیم اما در کل بیشتر به خودمون اعتماد داشتیم به دلیل این که من از همان آغاز مدرسه رفتن پسرم آموزش دغدغه‌ام شد کلاس‌هایی رفتم دوره‌هایی رو دیدم در این زمینه احساس کردیم که توانایی داریم».

«خانواده‌ها وقت بیشتری مجبور بودند برای بچه‌ها بگذارند و این وقت از جنس این نبود که به همراه منفعل باشند که مثلاً در حد به راننده باشند یا ببرنشون پارک».

نومن و اویرام^۱ (۲۰۰۳) معتقدند یکی از تبعات آموزش در خانه سطح رو به ازدیاد درگیری والدین در تربیت فرزندان است. سطوح درگیری والدین با مسائل آموزشی فرزندان‌شان متفاوت است، در سطحی، والدین صبح بچه را به مدرسه می‌آورند و تحویل می‌دهند و عصر هم تحویل می‌گیرند یا آن‌که خود بچه به مدرسه می‌رود و برمی‌گردد. به تعبیری مدرسه پارکینگ بچه‌هاست و والدین از بابت بسیاری امور فرزندان، خاطر خود را آسوده کرده‌اند. در طرف دیگر طیف، خانواده همه مسئولیت را خودش پذیرفته و تماماً با انتخاب رویکرد آموزش در خانه درگیر مسائل فرزند خود است. تعبیر زیر گویای سطح درگیری بالای خانواده‌های ایرانی جامعه پژوهش است.

«همسر من مهندس مکانیکه و تیپ علمیه. اصلاً تو بخش علوم اجتماعی و اینا نیست به علوم علاقه منده و اونجا علوم اجتماعی عضو شد و باینکه چیزی نمی‌دونست کتاب‌های خیلی سنگینی می‌خوند کتاب‌هایی که مربوط به مدارس دنیا بود منابع زبان اصلی و تمام اینا رو خوند، کلی جزوه درآورد کار کرد یعنی به جورایی ما حسابی درگیر بودیم و فعال بودیم و لذت می‌بردیم».

«این دفعه خودمون مستقیم [عمل می‌کردیم] مثلاً خود من کار علومشون رو می‌کردم آقای ... که کار ریاضی شون رو می‌کردند همین‌طور دیگه هر کدوم از مادرها کارهای مختلف رو برعهده گرفته بودند».

«جلسات معمولاً هفتگی بود ما معمولاً هر وقتش رو سقف ۲ ساعت می‌گفتم ولی به ۲/۵ تا ۳ ساعت وقت اضافه هم می‌کشید غیر از اینکه همین مباحثی که عرض کردم خدمتون که چه درسایی رو لازم داریم، چه معلمینی احتیاج داریم معلمین جدیدی که بتونند یک سری از مباحث و خلاقانه‌تر بگند غیر از این مباحث کارهای خود بچه‌ها هم تک تک در این جلسات مورد بررسی ما قرار می‌گرفتند».

علل گرایش خانواده‌ها به آموزش در خانه

مصاحبه با خانواده‌های جامعه پژوهش بیانگر آن است که علیرغم ایدئولوژیک بودن نظام مدرسه در ایران، انتخاب رویکرد آموزش در خانه در این خانواده‌ها به جهت علل ایدئولوژیک و مذهبی نیست و بیشتر جنبه تربیتی دارد. نومن و اویرام (۲۰۰۳)، معتقدند که ایراد پاره‌ای از خانواده‌ها به نظام مدرسه‌ای، ناشی از خاطرات منفی آن‌ها از دوره کودکی است یا ناخرسندی از وضعیتی که کودکانشان به لحاظ تربیتی با آن مواجه‌اند. در ایران نیز بسیاری از کسانی که تجربه مدرسه رفتن را داشته‌اند و درعین حال در عرصه‌های علم و دانش، آوازه‌ای دارند، از مدرسه و مراکز آموزش رسمی تجربه‌ای ناخوشایند دارند یا آن‌که از مدرسه‌ای فرزندانشان رضایت ندارند. شفיעی کدکنی از استادان بنام ادبیات ایران در گفت‌وگویی می‌گوید:

«... پدر و مادرم دلشان می‌خواست که من مجتهد بشوم. به همین دلیل مرا به مدرسه نفرستادند. من هم از این بابت در آغاز خیلی دلگیر بودم. چون که می‌دیدم که بچه‌های همسایه‌مان صبح‌ها کیف‌هایشان، دستشان است، می‌روند مدرسه» (مصاحبه با دکتر شفיעی، ۱۹۹۴). شفיעی کدکنی همچنین نهایت شادمانی خود را از نرفتن به مدرسه اظهار می‌دارد.

«من از این‌که به مدرسه یعنی به دبستان و دبیرستان نرفتم بسیار خوشحالم... من از این بابت نه تنها دلخوری ندارم بلکه بارها و بارها خدا را شکر کرده‌ام... الآن می‌بینم که بچه‌های من در دبستان و دبیرستان واقعاً عمرشان ضایع است...» (مصاحبه با دکتر شفיעی، ۱۹۹۴).

عبدالحسین آذرننگ، در کتاب «استادان و نااستادانم» به گونه‌ای شگرف، آموخته‌های خود را عمدتاً مرهون محیط‌های غیررسمی به جز مدرسه و دانشگاه می‌داند و گلایه او از محیط‌های رسمی آموزشی مانند مدرسه و دانشگاه بیش از آن است که خود را وامدار و مرهون آن بداند. مصاحبه با مشارکت‌کنندگان تحقیق بیانگر آن است که گرایش به این رویکرد بیشتر جنبه سلبی دارد و نه جنبه ایجابی. به‌طورکلی نکات منفی مدارس از نظر والدین را می‌توان در دو دسته قرار داد، فضای مدرسه و برنامه درسی.

فضای مدرسه

به نظر والدین، فضای مدرسه به لحاظ فیزیکی و روانی آثار مخرب بر بچه‌ها دارد. فضای فیزیکی مدرسه بسیار بسته است.

«مثلاً در فضای یک اتاق بسته باید آموزش ببینند اینکه بچه مجبوره توی فضای اتاق ۱۲- ۱۳ متری تنگ هم بشینه و ۴ ساعت دوتا ۱/۵ ساعتی متمرکز و درحالت نشسته آموزش ببینه به معلم امکان نمی‌دهند که بتونه ۲۰ تا بچه رو بیره توی پارک‌ها، توی موزه‌ها توی فضاهای باز» علاوه بر آن به نظر والدین شرایط مدرسه بسیار خشک است. «شرایط خشکی که مدارس دارد حالا از صبح صف وایستادن شون تا مثلاً روابط خشک» در این شرایط خلاقیت بچه‌ها از بین می‌رود. «سیستم آموزشی ایران خلاقیت را در بچه‌ها از بین می‌بره یک فضای بسته است که بچه یه جواری دراون فضا له می‌شه». «اصولاً بچه‌ها یه جورایی تو مدارس خفه می‌شند». و «واقعیت تلخی که تنبیه بدنی هنوز تو مدارس ما وجود داره» موجب می‌شود «بچه‌های مدرسه ترس از امتحان داشته باشند» و تدریجاً خود واقعی و ساده خویش را از دست بدهند. «بچه‌هایی که مدرسه می‌رن به خاطر برخورد با افراد مختلف، قرار گرفتن در روابط گوناگون با مدیر معلم و بچه‌ها شخصیت شون دارای لایه‌هایی می‌شه که دیگه خود واقعی شون دیده نمی‌شه».

برنامه درسی مدرسه

برنامه درسی نظام آموزش و پرورش ایران متمرکز است و برای جامعه ایران که دارای گوناگونی است در تمام مقاطع تحصیلی برنامه‌ای یکسان طراحی شده است. یکی از مصاحبه‌شوندگان می‌گوید:

«آموزش و پرورش ما برحسب رفتارگرایی هست و سیستمش اصلاً نظام آموزشی مون از یه سر می‌ریزه و از یه سر هم بخواد دربیاد همه رو یکسان مثل چرخ گوشت می‌مونه. می‌خواد یه

مخلوط همگن در بیاره بیرون و این ویژگیست هست که مشکل ایجاد می‌کند واقعا آدم‌ها به تعداد خودشون تفاوت دارند».

به نظر والدین، این نظام متمرکز «فرصت رشد به بچه‌ها به صورت فردی نمی‌ده، همه نهایتاً دیپلم می‌گیرند و خوب هاشون نهایتاً وارد یه دانشگاه دولتی می‌شن خب که چی؟ برای همه یه نسخه نوشته شده».

و در نتیجه استعدادهای بچه‌ها شکوفا نمی‌شود:

«محیط چنان سالم نیست از اون نظر که بچه بخواد استعدادهاش باز بشه، شکوفا بشه، بچه بخواد فضای خودش رو داشته باشه، راستش بچه‌ی منم نسبتاً بچه باهوشی بود، یه بچه‌ی معمولی نبود فکر کردم این اگه بره اونجا سرکوب می‌شه»

یادگیری در نظام مدرسه‌ای عمیق و جذاب نیست. چون اگر عمیق بود «روی حفظیات بچه این قدر انگشت نمی‌گذاشت». در نهایت به نظر یکی از والدین:

«کسی توی ایران مدرسه‌شو دوست نداره انگشت شمارند بچه‌هایی که صبح با شوق و ذوق می‌رند مدرسه. من فکر می‌کنم که ۱۲ سال از بهترین عمرهای انسان توی فضایی می‌گذره که صبح با اجبار می‌ره و به خاطر دوستاش می‌ره».

آموزش در خانه: پی آمدها و مسائل

تحقیقات نشان می‌دهد که آموزش در خانه، تأثیر عمیق و اساسی بر سبک زندگی می‌گذارد. به بخشی از این تغییرات در جامعه پژوهش خود اشاره می‌کنیم.

روابط والدین و فرزندان

آموزش در خانه به والدین مجال می‌دهد هم باتجربه‌های منفی کودکی خود در مدرسه و خانواده کنار ببینند و هم به نحوی با کودکانشان رفتار کنند که دوست داشتند در دوره کودکی با خودشان رفتار شود. همچنین آموزش در خانه موجب می‌شود که کودک در آغوش خانواده قرار گیرد و تعامل بیشتری با خانواده داشته باشد. به دلیل این‌که علی‌الاصول آموزش در خانه رویکردی است که در آن یکی از والدین یا هر دو آن‌ها به میزان بیشتری درگیر آموزش کودکان خود می‌شوند، ملزم به ارتباط بیشتری با کودکان خود خواهند بود و این خود موجب تعامل بیشتر کودکان و والدین با یکدیگر و تقویت انسجام خانوادگی و محبت بیشتر بین والدین و

فرزندان آن‌ها می‌شود (مری و هاول^۱، ۲۰۰۹). اری محقق کانادایی (۲۰۰۳) معتقد است در برخی از موارد پس از آموزش در خانه، علاقه اندک والدین یا یکی از آنها به کودک به محبت تبدیل شده است. بسیاری از خانواده‌ها، پیوند میان اعضای خانواده را، پیامدی غیرمنتظره می‌دانند که در عمل واقع شده است و انگیزه اصلی آن‌ها در انتخاب خانه برای آموزش نبوده است (اری، ۲۰۰۳).

تجربه‌ای چنین را مشارکت‌کنندگان این پژوهش نیز به صورت مختلف داشته‌اند. یکی از والدین می‌گوید:

«خیلی از خانواده‌ها الآن یه جوری با بچه‌هاشون در ارتباطند می‌برنشون مهمونی بزرگترها کنار هم هستند جلوی تی وی و بچه‌ها هم پشت کامپیوتر روابط دراونجا از جنس این بود که خانواده‌ها در امر آموزش باید در کنار بچه‌ها باشند و شناخت بهتری از روحیات بچه‌ها پیدا می‌کنیم وقتی بچه‌ها رو در کنار بچه‌های دیگه می‌بینم.»

پدری درباره عمق روابط با فرزندش چنین می‌گوید:

«یه روز صبح که از خواب بیدارش می‌کردم دست انداخت گردنم و گفت بابا یه چیزی می‌خوام بهت بگم من ازت خیلی ممنونم که این برنامه رو برام پیاده کردی، طوری تشکر کرد که به گریه افتاد و با هم چند دقیقه گریه می‌کردیم.»

تحول در چگونگی یادگیری

گفته‌های مشارکت‌کنندگان در تحقیق بیانگر آن است که بسیاری از نکاتی که از نظر والدین، از معایب نظام مدرسه‌ای به شمار می‌رود با انتخاب آموزش در خانه رفع شده است. فلسفه بیان شده از نظر والدین اطلاع‌رسان، به افکار روسو و جان دیویی مربیان بزرگ تعلیم و تربیت شباهت دارد. یکی از والدین می‌گوید:

«ما آموزش رو صرفاً تو یک سری کتاب و دادن یک سری اطلاعات ندیدیم آموزش یک سیر زندگیه. می‌تونم بگم که سعی نکردیم آموزش رو چیزی جدا از زندگی بدونیم.»

ازاین‌رو کودکان در یادگیری مشارکت فعال دارند و منبع درسی منحصر به کتاب درسی نیست. یکی از والدین درباره شیوه تدریس خود می‌گوید:

¹ Mery & Howell

«مثلاً پروژه تراکم که ترکیب جغرافی و ریاضی بوده علاوه بر این که عینی و عملی تو خود اون محوطه‌ای که بودیم و درس می‌خوندیم تراکم رو معنیش رو فهمیدند. در سطح شهر رفتند، اداره آمار تهران رفتند کتاب‌های مختلفی رو بررسی کردند، تراکم رو در سطح تهران با موضوعات مختلفی درآوردند حالا بعد روی تراکم شهرها و آب و هوایی ایران رفتیم و بسطش دادیم بعد هم این پروژه رو تلفیق کردیم و با یک سری از بچه‌های بم در استان کرمان کار کردیم یعنی با این بچه‌ها با این ۷ نفر رفتیم کرمان و با ده نفر از بچه‌های بم که هم سن خود این‌ها بودند سه روز تجربه‌ی بودن در کویر داشتیم. مناطق مختلف استان کرمان تا تراکم‌های مختلف رو در بیاریم».

در درس تاریخ، یکی از والدین که مشارکت در آموزش داشته است می‌گوید:

«مثلاً پروژه‌ی تاریخ شون رو من می‌خوام مثال بزنم همین پروژه‌ی تاریخ شون بخشی که داشت خب خیلی فضای خوبی بود اینا تقریباً این‌جوری شروع کردند که اول راجع به خودشون و خانواده شون شروع کنند بنویسند مثلاً خودشون کی به دنیا اومدند بعد راجع به خانواده شون بنویسند و یه ذره و این به اینجا رسید که بیایید خانواده خودتون رو نسل خودتون رو تا جایی که می‌تونند بنویسند و از اینجا بچه‌ها یاد گرفتند مفهوم تاریخ رو، مثلاً پسر خودم کاری که کرد تا پدربزرگ مادربزرگش جدش چه از نظر مادری چه از نظر پدری مثلاً با اونا رفت نشست صحبت کرد سر زندگی اونا رو درآورد و بعد از پدر و مادر اونا پرسید و... و این‌جوری ذهنشون این شد که تاریخ هم همینه تاریخ کشور هم همینه از یه جایی شروع می‌شه و... بعد یه دفعه علاقه‌مند به بخش ایران شدند یه مقدار بعد ایران رو شروع کردیم و... پسر من که اصلاً تاریخ رو ما اصلاً سوقش ندادیم اما خیلی خودش علاقه‌مند شد نه من و نه پدرش هیچ کار نمی‌کردیم ولی صحبت‌هایی از تاریخ ازش می‌شنیدیم که ... مثلاً چیزهای قومی ملت‌ها رو توجه پیدا کرده بود مثلاً درباره اینکاها ... می‌گفتم اینکاها چیه می‌گفت مثلاً سرخ‌پوست‌های بومی آمریکا و...».

یکی دیگر از والدین می‌گوید که متون درسی ما منحصر به کتاب‌های رسمی نبود:

«مجموعه‌ی کتاب‌های غیردرسی که می‌خوندند خیلی فراتر از مدرسه است من بعید می‌دونم که در مدارس عادی اصلاً کتاب غیردرسی خونده بشه در تاریخ و زبان و جغرافی و ریاضی که با بچه‌ها می‌رفتیم به مرکز آمار سی دی و کتاب می‌گرفتیم کلی کارای در حد و اندازه

بچه‌ها بود ایده‌ها ایده‌های من نبود بیشترش برای خود بچه‌ها بود. مثلاً سریال می‌دیدند مثل سریال جومونگ به نظرم می‌داد بچه‌ها می‌رفتند در مورد تمدن کره وچین یا اسکندر مقدونی کار می‌کردند و واقعاً پروژه محور کار می‌کردند من بعید می‌دویم تو مدارس عادی به بچه‌ها این فرصت داده بشد که برن دنبال پروژه. می‌رفتیم وقتی بچه‌ها خسته می‌شدند می‌رفتیم زمین فوتبال».

درمجموع به نظر والدین انتخاب روش‌های نو در رویکرد آموزش در خانه منجر به پیامدهای مثبتی در بچه‌های آن‌ها شده است. یکی از این پیامدها استقلال در یادگیری است. «یکی از دستاوردهایش به نظر من این بود که به بچه‌ها نشون داد که خودشون می‌تونند یاد بگیرند و وابسته به آدم دیگه‌ای برای یادگیریشون نباشند».

به نظر والدین بچه‌ها به دلیل این‌که خود در تصمیم‌گیری‌های مربوط به دروس نقش دارند نیاز به انگیزه بیرونی ندارند و لازم نیست از تنبیه و تهدید در آموزش استفاده کرد و از امتحان و ارزشیابی نیز مانند دانش آموزان مدرسه هراس ندارند.

«فردا آخرین امتحانشه ولی الان با دوستاش و مادر بزرگش رفتند میوه‌چینی و اصلاً دلهره نداره که فردا امتحان داره و همین‌که دلهره نداره که فردا امتحان عربی داره برای من دنیا می‌ارزه و خودش حل می‌کنه که چه اتفاقی می‌افته و این بزرگترین نتیجه‌ای است که این کارها داشته»
نوع آموزش‌هایی هم که این کودکان در رویکرد آموزش در خانه می‌بینند عمدتاً بر مهارت‌های کوتاه‌مدت متمرکز است؛ مهارت‌هایی مانند مهارت عکاسی یا خرید از مغازه و مانند این‌ها.

به نظر اغلب والدینی که آموزش در خانه را ترجیح می‌دهند در جریان زندگی واقعی همه‌چیز را به‌طور قطعی نمی‌توان پیش‌بینی و برنامه‌ریزی کرد و بسیاری از امور به‌صورت طبیعی و خارج از کنترل ما اتفاق می‌افتند، در نتیجه نمی‌توان هدف بلندمدتی را در آینده تعیین کرد. برنامه آموزش بلندمدت را باید از ذهن دور کرد. باید آموزش مهارت‌های کوتاه‌مدت در اولویت قرار گیرند؛ به‌جای این‌که به کودک در زمان مشخصی و درس معینی این آموزش را داد، باید با جریان طبیعی زندگی حرکت کرد. از این حیث آموزش در خانه فرایندی انعطاف‌پذیر و آسان‌گیر درباره زندگی است (نومن و اویرام، ۲۰۰۳).

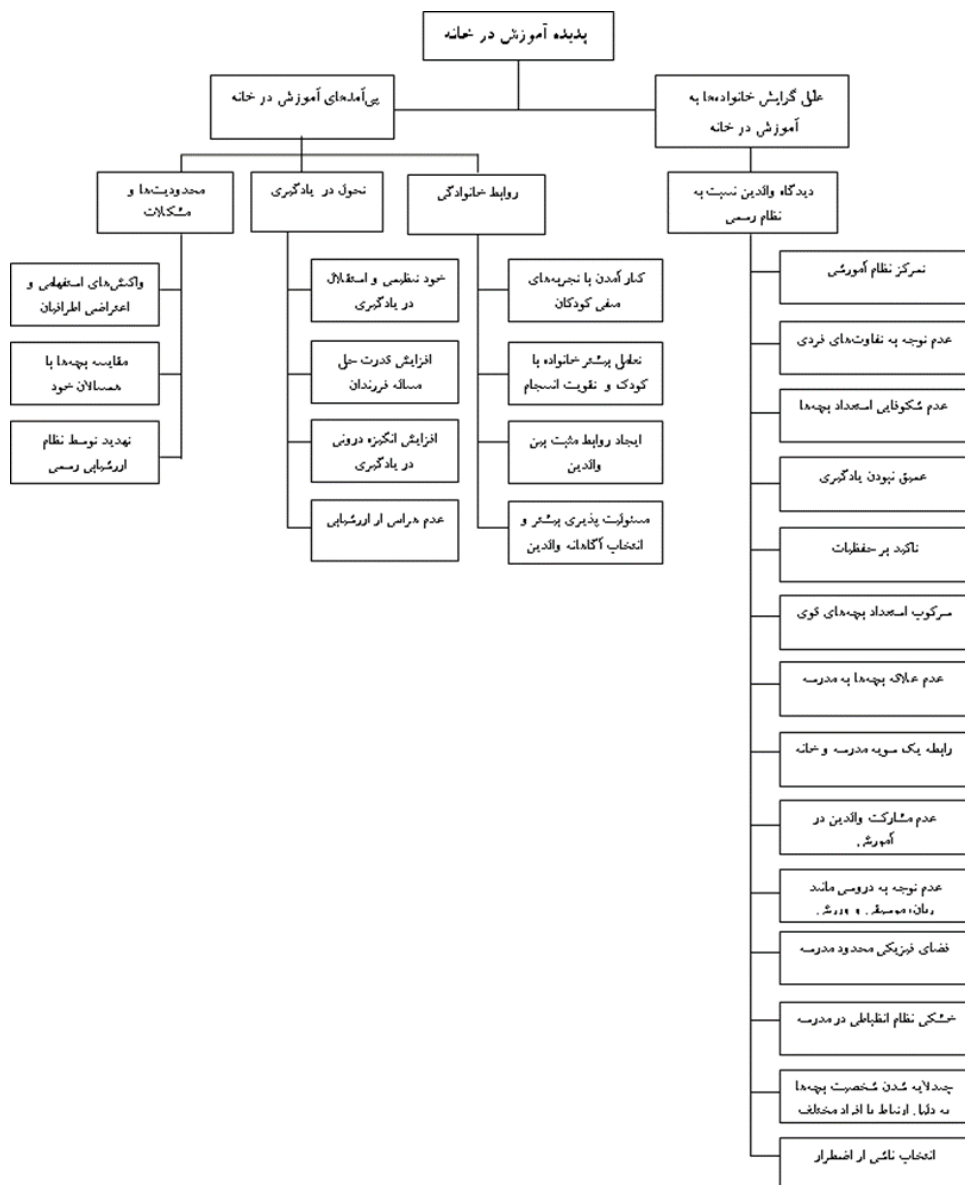
محدودیت‌ها و مشکلات آموزش در خانه

محیط اجتماعی ایران به گونه‌ای نیست که آموزش در خانه، امری متعارف قلمداد شود. بخصوص اطرافیان نزدیک والدین، واکنش‌های منفی نشان می‌دهند. تعبیری مانند مسخره‌بازی درآورده‌اید، روشنفکر شده‌اید؟ مگر بقیه چه کار کرده‌اند؟ بچه شما چه فرقی با بقیه دارد و تعبیری از این قبیل خطاب به والدین این بچه‌ها گفته می‌شد. گاه خود بچه‌ها هم در مقایسه با بچه‌هایی که به مدرسه می‌روند دچار تضاد می‌شوند. مثلاً یکی از بچه‌ها وقتی رادیو اعلام می‌کند که فردا مدرسه تعطیل است همراه بچه‌های فامیل از خوشحالی فریاد می‌کند ولی مورد تمسخر قرار می‌گیرد که مگر تو هم مدرسه می‌روی؟ یا مادر یکی از بچه‌ها می‌گوید که دختر خواهرش فلان کلمه را توانسته بخواند و وقتی فرزند او نتوانسته بخواند دختر خاله‌اش به فرزند او خندیده و او خیلی ناراحت شده است. والدین به تدریج با این مسئله کنار می‌آیند. البته این کنار آمدن توأم با اضطراب است چون خود نیز هنوز از پیامدهای انتخاب خود کاملاً آگاه نیستند. تحقیقات نومن و اویرام (۲۰۰۳) نشان می‌دهد که خانواده‌هایی که رویکرد آموزش در خانه را در تربیت فرزندانشان می‌گزینند تصمیم‌گیری‌هایشان درباره فرایند اجتماعی شدن فرزندانشان توأم با مسئولیت‌پذیری بیشتر و انتخاب آگاهانه است. تا پیش از این، خانواده بسیاری از امور را به فرایند اجتماعی شدن که به‌طور متعارف در مدرسه انجام می‌شد، واگذار کرده بود ولی پس از تغییر رویکرد، بسیاری از امور در معرض تردید قرار می‌گیرند و انتخاب‌ها هوشمندانه می‌شوند. در نحوه کار، گذران اوقات، درمان، بهداشت و امثال این‌ها تغییرات اساسی به وجود می‌آید. حتی در سطحی بالاتر تصور کلی خانواده درباره زندگی، انتظارات از زندگی و نحوه تحقق این انتظارات تغییر می‌کند. به عبارتی تغییر در نوع آموزش خانواده به نوعی فلسفه زندگی را نیز متحول می‌کند.

در جامعه ایرانی که آموزش در خانواده، در فضای رسمی و عمومی پذیرفته نشده و هنوز در مرحله نا آشکار است، این انتخاب گرچه آگاهانه است توأم با تحمل دشواری‌های بیشتر است. والدین سایه آموزش و پرورش رسمی را روی خود حس می‌کنند و موجب اضطراب و دغدغه آن‌ها می‌شود. یکی از والدین در این باره می‌گوید:

«این مسئله رو داشتیم که بچه‌های ما باید ارزیابی بشن یعنی یکی از مشکلات ما این بود که ما با ارزیابی آموزش و پرورش روبرو بودیم در نتیجه ما باید نهایتاً با کتاب‌های درسی بچه‌ها رو آماده می‌کردیم».

مجموعه آنچه در باب آموزش در خانه گفته شد در نمودار زیر می‌توان مشاهده کرد.



نتیجه‌گیری

نتایج تحقیق نشانگر آن است که جامعه پژوهش که از طبقه متوسط و متوسط به بالای جامعه ایرانی است، از آموزش و پرورش کشور که متمرکز است و به خواسته‌های این طبقه بی‌اعتناست، ناخرسند است و رویکرد آموزش در خانه در درجه اول به جهت ضعف‌های تربیتی و ساختاری نظام موجود آموزش و پرورش ایران موردتوجه قرار گرفته است. والدین ایرانی طبقه متوسط شهری به خلاف والدین ایرانی در جوامع غیرشهری و اقشار محروم، مایلند در تربیت فرزندان نقش فعال‌تری ایفا کند. یافته‌های پژوهش فاضلی (۱۳۹۰) نشانگر آن است که والدین جوامع روستایی ایران و طبقات محروم شهری در تربیت فرزندان نقش فعالی ندارند و فرایند تربیت را به تماماً به مدرسه سپرده‌اند، به خلاف طبقات متوسط در جوامع شهری که به دلایل مختلف از جمله افزایش میزان تحصیلات مادران در این طبقه، در تربیت فرزندان مداخله بیشتری می‌کنند.

به نظر اسپیکر (۲۰۰۹)، علل گرایش به آموزش در خانه در آلمان به قرار زیر است:

۱. ساختار انعطاف‌ناپذیر و متصلب آموزش سنتی در مدرسه؛
 ۲. عدم امکان انتقال ارزش‌های والدین از طریق نظام مدرسه‌ای؛
 ۳. برآورده نشدن نیازهای فردی دانش‌آموزان در مدرسه و تأکید بر مسائل نادرست در مدرسه از نظر والدین؛
 ۴. ترس والدین از فویبای مدرسه، شلوغی مدرسه و اختلالات روان‌تنی.
- به نظر می‌رسد که جامعه پژوهش حاضر در هر چهار علت با جامعه آلمانی اشتراک نظر دارد، گرچه درباره دلیل دوم تصریح و وضوح چندانی در مصاحبه‌ها دیده نمی‌شود.
- جامعه پژوهش حاضر در رویکرد خود به آموزش در خانه، دست آوردهای مثبتی داشته است مانند استقلال در یادگیری، اعتمادبه‌نفس فرزندان، روابط صمیمی بین اعضای خانواده و گوناگونی در برنامه درسی، باوجوداین برخی از خانواده‌ها، نگرانی خود را از خودبین بار آمدن فرزندان و محدودیت تجربه‌های اجتماعی فرزندان، ابراز می‌کردند.
- مهم‌ترین دغدغه والدین ایرانی که رویکرد آموزش در خانه را انتخاب کرده‌اند، نظام رسمی آموزش و پرورش است. لذا به نحوی درصدد آن‌اند که مجدداً به نحوی فرزندان خود را در چرخه ارزشیابی رسمی آموزش و پرورش قرار دهند. این رویکرد دلایل مختلفی دارد. مهم‌ترین

دلیل آن ترس از عدم امکان ورود فرزندان آنها به دانشگاه یا احتمال رفتن آنها به سربازی در شرایط نامناسب به دلیل نداشتن مدرک رسمی آموزش و پرورش است. لذا والدین مذکور در عین این که در برنامه درسی خود تا حدودی انعطاف ایجاد کرده‌اند ولی باز در چارچوب کتاب‌های درسی و برنامه درسی رسمی حرکت می‌کنند. علاوه بر آن برخی از والدین به دنبال پیدا کردن ماده‌ای قانونی هستند که به فرزندان آنها اجازه امتحان دادن در نظام رسمی آموزش و پرورش داده شود. مثلاً یکی از والدین دانش آموزان پس از مدت‌ها تفحص و جست‌وجو با کمک مدیر مدرسه‌ای موفق به یافتن ماده ۱۱ آیین‌نامه امتحانات دوره‌های ابتدایی و راهنمایی تحصیلی «پایه تحصیلی دانش‌آموزی که به عللی مانند عدم دسترسی به مدرسه، بیماری و یا اقامت در خارج از کشور نتوانسته به‌موقع وارد مدرسه شود یا مدارک تحصیلی وی در اثر حوادثی از قبیل سیل، زلزله و آتش‌سوزی از بین رفته و یا وقفه‌ای در ادامه تحصیل او ایجاد شده است و همچنین پایه تحصیلی دانش‌آموزی که مدارک قابل قبولی جهت ارزشیابی ندارد، در دوره ابتدایی با رعایت حداقل سن متعارف ثبت‌نام و بررسی‌های انجام شده از سوی شورای معلمان توسط شورای مدرسه تعیین می‌شود و در ستون ملاحظات دفتر آمار به رأی شورای مدرسه استناد می‌شود. در دوره‌های راهنمایی و متوسطه متقاضی ادامه تحصیل با توجه به حداقل سن متعارف و توانایی خود می‌تواند با معرفی اداره آموزش و پرورش محل در امتحان ورودی پایه مورد نظر شرکت نموده و در صورت احراز شرایط قبولی در پایه بالاتر ادامه تحصیل دهد» (آیین‌نامه اجرایی مدارس، ۱۳۸۵).

پاره‌ای از والدین دیگر در این پژوهش، به دلیل موانعی از این قبیل تصمیم گرفته‌اند که مجدداً فرزند خود را وارد نظام رسمی آموزش و پرورش کنند.

به هر روی تحقیق حاضر نشان می‌دهد که نظام متمرکز مدارس ایران، از منظر جامعه پژوهش نظام پاسخگو به نیازهای والدین ایرانی نیست و والدینی که از امکانات مادی و آموزشی برخوردارند، در مواردی جرئت می‌کنند و خود را از چرخه نظام رسمی خارج می‌کنند. اگرچه این روند در مراحل ابتدایی آن قرار دارد و به‌صورت نا آشکار صورت می‌گیرد ولی برای نظام رسمی آموزش و پرورش ایران که برای خود رسالت اعتقادی قائل است، چندان خوشایند نیست. همان‌طور که پاره‌ای متخصصان برنامه درسی در ایران اشاره کرده‌اند لازم است این نظام

از شدت تمرکز خود بکاهد (مهرمحمدی، ۱۳۸۶) و به صور مختلف به آزادسازی برنامه درسی و کاهش تمرکز آن پردازد.

منابع و مأخذ

- آذرنگ، عبدالحسین (۱۳۹۰). استادان و نااستادانم، جهان کتاب، تهران، ایران.
- آیین‌نامه اجرایی مدارس (۱۳۸۵). شورای عالی آموزش و پرورش، قابل‌دسترس در http://www.sce.ir/index.php?option=com_content&view=article&id=91%3A--&catid=30%3A-----&Itemid=327&lang=fa
- شفیعی کدکنی، محمدرضا (۱۹۹۴). گاهنامه ویژه شعر نو، چاپ خارج، شماره ۱، ص ۳۲: گفت‌وگو با دکتر محمدرضا شفیعی کدکنی
- شکوهی یکتا، محسن، پرند، اکرم (۱۳۸۶). آموزش در منزل جایگزین آموزش در مدرسه. فصلنامه خانواده‌پژوهی، سال سوم، شماره ۱۰
- رودی، محمدتقی (۱۳۹۰). شناسایی دلایل گرایش به آموزش در خانه از نظر والدین دانش‌آموزان آموزش دیده در خانه ساکن شهر تهران، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی.
- فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۹۰). مردم‌نگاری آموزش، تهران، نشر علم.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۶). مدیریت همزمان مدارج تمرکززدایی در نظام برنامه‌ریزی درسی، فصلنامه مطالعات برنامه درسی، بهار؛ ۱(۴): ۱۱-۱۶.

Arai, A. Bruce (2000). Reasons for Homeschooling in Canada. Canadian Journal of Education 25 (3).

Deok-Hee Seo (2009). The profitable adventure of threatened middle-class families: an Ethnographic Study on Homeschooling in South Korea, *Asia Pacific Education Review* 10, no. 3

Green, C. L. & Hoover-Dempsey, K. V. (2007). Why do parents home-school? A systematic examination of parental involvement. *Education and Urban Society*, 39, 264-285.

Johnson, A. (2012). Make Room for Homeschoolers. American Librarians, The Magazine of the American Library Association. Available on: <http://americanlibrariesmagazine.org/columns/youth-matters/make-room-homeschoolers>

Knowles, J. G., Marlow, S. E., & Muchmore, J. A. (1992). From pedagogy to ideology: Origins and phases of home education in the United States, 1970-1990. *American Journal of Education*, 100(2), 195-235

- Kunzman, Robert (2009). "Understanding Homeschooling: A Better Approach to Regulation." *Theory and Research in Education* 7, no. 3: 311-30.
- Merry, Michael S., and Charles Howell (2009). "Can Intimacy Justify Home Education?" *Theory and Research in Education* 7, no. 3: 363-81.
- Neuman, A & Aviram, A. (2003) 'Homeschooling as a Fundamental Change in Lifestyle'. *Evaluation and Research in Education*, Vol. 17, No.2&3, pp.
- Spiegler, Thomas (2009). "Why State Sanctions Fail to Deter Home Education: An Analysis of Home Education in Germany and Its Implications for Home Education Policies." *Theory and Research in Education* 7, no. 3: 297-309
- Villalba, Cynthia M. (2009). Home-based education in Sweden: Local variations in forms of regulation. *Theory and Research in Education* 7: 277-296.



تبیین انتظارات متقابل جامعه علمی مطالعات برنامه درسی و نظام آموزشی: بحثی در زمینه بازسازی منزلت حرفه‌ای رشته و دانش‌آموختگان آن در جامعه ایران^۱

Mutual expectations of the Education System and the Academic Community of Curriculum Studies: A Discussion on the Improvement of the Professional Status of Curriculum Studies Graduates in Iran

M. Mehrmohammadi (Ph.D)

Abstract: The crisis of identity has been coupled with the field of curriculum studies. Despite the considerable quantitative expansion that the field has experienced in recent decade the academic borders are not yet clear and concise. Such indeterminacy, although is uncomfortable at times, but it can be made into an opportunity providing the bedrock for creative suggestion of new accounts and pluralism with respect to identity. In this article the behavior of the administrators of the education system with reference to the deployment of curriculum knowledge in setting the stage for proper decision making has been made subject to criticism. The author emphasizes that such treatment is not justified even at the time of such identity crisis and that the graduates can offer worthwhile contributions to policymakers. What follows, then, is an explanation of the expectation that administrators could have from the scholars and specialists of the field. This expectation is expressed within the fundamental responsibility of the academic community to renew the educational programs defined for preparing future specialists. The point is that by attending to such professional responsibility, the crises of identity could be resolved (or ameliorated) and specialists with a more pronounce professional identity could be made available to policymakers. At the end, what is referred to as the map for plural identity has been suggested which identifies the spectrum of identity options available to curriculum specialists. An exemplary framework for a doctoral program consistent with the map is also attached to the article.

Keyword: Curriculum studies, identity crisis, diffused identity, focuses identity.

محمود مهرمحمدی^۲

چکیده: بحران هویتی رشته مطالعات برنامه درسی را رنج می‌دهد. به‌رغم توسعه کمی قابل‌توجهی که رشته با آن مواجه بوده و اقبال قابل‌توجهی که دانشجویان به این رشته نشان داده‌اند اما هنوز مرزهای رشته به‌درستی تعریف و تبیین نشده است. این تعیین نایافتگی حدود و ثغور موضوعی و مفهومی رشته گرچه آزاردهنده است، اما می‌توان آن را به یک فرصت تبدیل کرد و از آن مبنا و متکایی برای نوگرایی، خلاقیت و تکنوگرایی هویتی ساخت. در این نوشتار رفتار نظام آموزشی در قبال دانش‌آموختگان رشته مورد نقد و ارزیابی قرار گرفته و بر این نکته تأکید شده که به‌رغم بحرانی که در حوزه هویتی گریبان رشته را گرفته است، دانش‌آموختگان آشنا با این حوزه دانشی مستحق این میزان بی‌توجهی و بی‌مهری نیستند. در ادامه تحت عنوان انتظار نظام آموزشی از جامعه علمی مطالعات برنامه درسی به موضوع بازنگری در رویکرد تربیت دانش‌آموختگان پرداخته شده که درواقع وظیفه اصلی و مورد غفلت واقع شده متولیان رشته در جامعه است. در اثر این بازنگری، هویت‌های تخصصی می‌تواند به شکلی برجسته‌تر از آنچه اکنون وجود دارد نمایان شود و ظرفیت خدمت‌رسانی دانش‌آموختگان به نظام آموزشی نیز بالاتر رود. در پایان نقشه تکثر هویتی در رشته معرفی و چارچوب برنامه‌ای همسو با آن برای دوره دکتری رشته ارائه شده است. به زعم نگارنده اجرای این برنامه بدیلی برای برنامه درسی کنونی است و می‌تواند هدف اعطای هویت تخصصی به دانش‌آموختگان رشته را بهتر تأمین نماید.

کلیدواژگان: مطالعات برنامه درسی، هویت تخصصی، هویت عام، بحران هویت.

۱. این نوشتار در تاریخ ۱۳۹۲/۶/۱۶ در نشست گروپ هویت برنامه درسی وابسته به انجمن مطالعات برنامه درسی مطرح شده و از بازخوردهای شرکت‌کنندگان در این نشست برای اصلاح و تکمیل بحث استفاده کرده‌ام. در اینجا لازم است از این مشارکت سازنده تشکر نمایم.

۲. استاد دانشگاه تربیت مدرس،

سرکار خانم رضوان صفیان بلداجی دانشجوی دوره دکتری رشته برنامه درسی دانشگاه خوارزمی در تنظیم نهایی این نوشتار به من یاری داده‌اند که از ایشان سپاسگزاری می‌نمایم.

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۲/۰۹/۰۲ تاریخ داوری مقاله: ۱۳۹۲/۱۲/۸

مسئله چیست؟

سخن درباره بحران هویتی در رشته برنامه درسی فراوان گفته شده و می‌شود. بحران هویتی خود معانی متعددی دارد. نخست، بحران هویتی به معنای تکرر گفتمانی ممکن است مورد نظر باشد. همچنان که پاینار و دیگران (۱۹۹۵) از آن یاد کرده‌اند. دوم، بحران هویتی به معنای نامشخص بودن مرزها و چستی آن همچنان که جکسون (۱۹۹۲) اشعار داشته است که «مرزهای این رشته آن‌چنان باز هستند که ممکن است بتوان پرسید آیا اساساً مرزی در میان هست؟ برای برخی این موقعیت دردسرافرین است و برای برخی دیگر هیجان‌آور، اما برای همگان می‌تواند بعضاً نمودی گیج‌کننده داشته باشد.»

این نوشتار قصد پرداختن به مسئله هویت به معنای نخست را نداشته و بر آن است تا با ترجمه مقوله «هویت» به «منزلت»، زمینه‌های بازسازی منزلت دانش‌آموختگان رشته در محیط ایران را تجزیه و تحلیل کند. معنای دوم نیز مستقیماً در دستور کار نیست و تنها به شکل ضمنی با بحث این نوشتار ارتباط دارد. فرض نویسنده در این گزینش آن است که از منظر منزلت حرفه‌ای نیز می‌توان به مقابله با بحران هویت رفت و مسئله عاجل دانش‌آموختگان رشته برنامه درسی در کشور ما التفات به چنین منظری را طلب می‌نماید. قابل توجه و تأکید اینکه با این تعبیر و تفسیر از مسئله هویت، یعنی ترجمه آن به منزلت حرفه‌ای، مسئله به‌طور طبیعی و تا حدود زیادی از یک مسئله فرامحلی و جهانی به مسئله‌ای محلی و بومی تبدیل می‌شود. البته هویت به معنای عدم تعین گفتمانی یا عدم توافق درباره مأموریت رشته موضوعیت خود را برای دانش‌پژوهان و دانش‌آموختگان از دست نمی‌دهند، بلکه تنها به‌عنوان موضوعی که در کانون توجه این نوشتار است برگزیده نشده است.

اکنون می‌توان این پرسش را مطرح کرد که آیا مسئله یا بحرانی در زمینه منزلت حرفه‌ای دانش‌آموختگان رشته مطالعات برنامه درسی وجود دارد؟ اگر چنین است چه شواهدی در حمایت از آن می‌توان ارائه کرد؟ پاسخ نگارنده به این پرسش‌ها بر پایه تجربه زیسته گسترده و فراگیری به دلیل قرار داشتن در مرکز اتفاقات مربوطه و اعتبار پدیدار شناختی مثبت است. بدین معنا که بحران در منزلت حرفه‌ای دانش‌آموختگان را واقعیتی تلخ و نامبارک می‌داند. به دیگر سخن دانش‌آموختگان رشته دارای منزلتی به اعتبار ظرفیت‌های منحصربه‌فرد حرفه‌ای و رشته‌ای نیستند تا جایی که می‌توان گفت در جامعه ایران و به‌ویژه تا آنجا که به نظام آموزشی و

به‌کارگیری خدمات دانش‌آموختگان این رشته مربوط می‌شود، اعلام مرگ رشته خلاف واقع نیست. نشانه‌های این مرگ را در «نادیده انگاری» اصحاب رشته در ظرفیت فردی و سازمانی آنان به هنگام تدوین اسناد سیاستی می‌بینیم که مستقیماً به قلمرو برنامه درسی مربوط‌اند و همچنین در عدم حضور یا حضور بسیار کم‌رنگ و نامحسوسشان در شکل دادن به گفتمان رسمی برنامه درسی در نظام آموزشی، خواه در سطح آموزش و پرورش یا در سطح آموزش عالی، می‌توان یافت. شرایط کشور ما از این جهت با آنچه در اواخر دهه ۶۰ میلادی، شواب (۱۹۶۹) و در دهه ۷۰ میلادی، هیوبنر (۱۹۷۶) در جامعه امریکا سراغ می‌گرفتند همانند و هماهنگ است.

در سطح آموزش و پرورش تدوین «برنامه درسی ملی» (۱۳۸۹-۱۳۸۴) را می‌توان مورد توجه قرار داد. مهم‌ترین سند حوزه برنامه درسی کشور و به تعبیر دست‌اندرکاران آن قانون اساسی برنامه درسی. سندی که مدیریت کلان علمی آن به هیچ‌یک از متخصصان یا تنها نهاد تخصصی برنامه درسی کشور واگذار نشد.^۱ در این زمینه در ظرفیت فردی و جمعی و از زبان رشته، نقدهایی به صلاحیت تخصصی مدیران پروژه وارد شد (مراجعة شود به: مهرمحمدی، ۱۳۸۷) که شنیده نشد. در فرایند تولید سند برنامه درسی ملی نیز که کمیته‌های تخصصی متعددی عهده‌دار تدوین پیش‌نویس بخش‌های مختلف بودند در بسیاری از موارد مسئولیت کمیته‌های تخصصی را افراد غیرمتخصص داشتند و نهایتاً در فرایند تصویب و تصمیم‌گیری نهائی هم مدیریت کلان پروژه با استفاده از اختیارات مدیریتی خود بیشترین نقش را در جرح و تعدیل، بازنگری و حتی دگرگون ساختن پیشنهادهای ارائه شده داشت.^۲ البته فشارها و مطالبات حرفه‌ای انجمن در یک مورد که به اعتبار یابی یکی از پیش‌نویس‌های سند برنامه درسی ملی مربوط می‌شد نتیجه بخش بود (موسی پور، ۱۳۹۰). درباره طرح اعتبار یابی هم ضمن اینکه واگذاری آن به یکی از متخصصان برنامه درسی را باید نقطه اوج سهم کردن حاملان دانش

۱. البته شورایی با عنوان شورای سیاست‌گذاری از سوی شورای عالی آموزش و پرورش برای راهبری علمی این جریان شکل گرفت اما برآورد نگارنده که خود یکی از اعضا این شورا بود نقش این شورا در تکوین سند برنامه درسی ملی به‌قدری کم‌رنگ بود که در مجموع می‌توان آن را فاقد تأثیر ارزیابی کرد.

۲. در مورد کمیته فناوری و تجهیزات آموزشی که مسئولیت آن با نگارنده بود این اتفاق به وقوع پیوست که اسناد مربوطه نیز قابل ارائه است.

برنامه درسی در این طرح به حساب آورد، لیکن باید درباره میزان توجه به یافته‌ها و اعمال آن در تدوین ویراست نهایی بررسی دقیق‌تری به عمل آورد تا میزان تأثیرگذاری این فعالیت علمی در تکوین سند نهایی آشکار گردد. درمجموع چنانچه بخواهیم از میزان مشارکت دانش‌آموختگان و متخصصان رشته در تدوین این سند راهبردی در حوزه برنامه درسی برآوردی ارائه کنیم، من در خوش بینانه ترین حالت سهم جامعه علمی برنامه درسی کشور را بیش از ۳۰ درصد ارزیابی نمی‌کنم.

در حوزه آموزش عالی نیز متأسفانه نگارنده نمی‌تواند روایتی امیدوارکننده‌تر از آنچه درباره آموزش و پرورش گفته شد؛ پیش رو قرار دهد. در آموزش عالی ایران گرچه در دوره اخیر (۱۳۹۲-۱۳۸۴) حرکت انقباضی در زمینه استقلال عمل دانشگاه‌ها در حوزه برنامه‌ریزی درسی را شاهد بوده‌ایم^۱ که خود موجب محدود شدن بستر فعالیت حرفه‌ای دانش‌آموختگان رشته شد، اما بازنگری و تحول در شکل تمرکزگرایی آن در کانون توجه بوده است. کمیته‌های تخصصی زیرمجموعه شورای عالی برنامه‌ریزی احیاشده و در برنامه پنجم توسعه کشور (۱۳۹۴-۱۳۹۰) نیز بازنگری در سرفصل‌های برنامه‌های درسی مصوب رسماً جزء وظایف دستگاه آموزش عالی قرار گرفت (رجوع شود به بند الف ماده ۱۵ از فصل دوم قانون که مربوط به علم و فناوری است). از منظر ظرفیت بستر فراهم آمده برای فعالیت متخصصان رشته برنامه‌ریزی درسی، باید گفت در این ایام شاهد دوجندان شدن تلاش و تکاپو در سطح دستگاه ستادی آموزش عالی و خصوصاً در قالب ساماندهی تشکیلات تازه‌ای با نام «دفتر برنامه‌ریزی و پشتیبانی آموزش عالی» (در سال ۱۳۸۹) بوده‌ایم، این تلاش می‌توانست تا حدودی محدودیت‌های حرکت انقباضی را جبران کند و ظرفیت‌های رشته را در خدمت پشتیبانی و ارتقاء کیفیت این فعالیت‌ها قرار دهد اما هرگز چنین اتفاقی در سطح خرد یا کلان نیفتاد. برعکس کوشش‌های فردی و جمعی برای ورود به عرصه مشارکت در ظرفیت‌های مختلف به‌طور کامل بسته شد و دست‌اندرکاران بخش‌های مرتبط با برنامه‌ریزی درسی با پیش گرفتن سیاستی که شایسته توصیف‌گرهای «خودشیفتگی و استغنا» است به اداره امور پرداختند. در این دوره که در سطح خرد تلاش‌های گسترده‌ای برای

۱. اشاره به لغو آیین‌نامه ۱۳۷۹ که متضمن واگذاری مسئولیت به دانشگاه‌ها بود و جایگزین ساختن آن با آیین‌نامه‌ای در سال ۱۳۸۴ که عملاً مسئولیت در این زمینه را از دانشگاه‌ها سلب و به کمیته‌های مرکزی در وزارت علوم ارجاع می‌داد.

بازنگری در برنامه‌های درسی دانشگاه‌ها انجام گرفت و در سطح کلان نیز برنامه‌های راهبردی توسعه آموزش عالی تدوین شد. متخصصان برنامه درسی حضوری اندک و بسیار کم‌فروغ در صحنه داشتند. تا جایی که متولیان امر که خود به قرینه پیشینه تحصیلی و پژوهشی از تخصص در رشته بهره‌ای نداشتند به انتشار آثار تخصصی در زمینه برنامه درسی آموزش عالی پرداختند^۱ ایشان حتی فرصت ایفای نقش پشتیبانی در فعالیت‌هایی از قبیل مدیریت علمی برگزاری همایش‌های تخصصی را از دانش‌آموختگان رشته و نهاد تخصصی برنامه درسی کشور دریغ کردند^۲. عاقبت انجمن مطالعات برنامه درسی در انجام وظیفه صیانت از منزلت رشته و دانش‌آموختگان آن در تاریخ ۹۲/۰۳/۲۹ نامه‌ای را خطاب به مسئولین امر منتشر ساخت که برای آگاهی از مضامین آن می‌توان به سایت انجمن مطالعات برنامه درسی ایران مراجعه نمود.

الف: مطالبه جامعه علمی برنامه درسی از نظام آموزشی: آیا رفتار نظام آموزشی در این زمینه قابل دفاع است؟

بی‌توجهی گسترده به حوزه تخصصی برنامه درسی و حاملان آن با اتکا به مشروعیت تخصصی نظام آموزش عالی کشور ناموجه و مردود است. این مشروعیت تخصصی را می‌توان در تربیت دانش‌آموختگان در این رشته در سطح تکمیلی و در مقیاسی بسیار چشمگیر جستجو کرد. بر اساس اطلاعات مندرج در جدول ذیل هرسال بیش از ۷۵۰ دانش‌آموخته در سطح کارشناسی ارشد (با احتساب دو سال به‌عنوان متوسط طول دوره کارشناسی ارشد) از طریق

۱. برای نمونه به جزوهای حاوی اصول راهنمای برنامه‌ریزی در آموزش عالی که با عنوان «شیوه‌نامه تدوین و بازنگری برنامه درسی» منتشر شده است مراجعه شود.

۲. در این زمینه به سه مورد که نگارنده در متن امور مربوطه قرار داشته است اشاره می‌شود:

- به نتیجه نرسیدن پیشنهاد انجمن مبنی بر برگزاری «همایش بین‌المللی کیفیت در برنامه درسی آموزش عالی» با مشارکت وزارت علوم به‌رغم رایزنی صبورانه‌ای که دست‌کم دو سال به طول انجامید.
- ممانعت از برگزاری همایش نقد رویکردهای بازنگری در برنامه‌های درسی علوم انسانی که منجر به حذف یازدهمین همایش سالانه انجمن از تقویم فعالیت‌ها در سال ۱۳۹۱ شد.
- واگذاری مدیریت علمی همایش نقد و بازنگری در برنامه‌های درسی آموزش عالی (۱۳۹۲) به اینجانب با تصویب شورای سیاست‌گذاری و بازپس‌گیری آن به دلیل در پیش گرفتن راهبرد مواجهه توأم با نقد از عملکرد.

دانشگاه‌های دولتی و آزاد روانه بازار کار شوند. در سطح دکتری هم اگر متوسط طول دوره را ۴ سال در نظر بگیریم، سالانه با حدود ۵۰ نفر دانش‌آموخته مواجه هستیم.

جدول ۱- تعداد دانشجویان پذیرفته شده در دانشگاه‌های دولتی و آزاد در دوره کارشناسی ارشد و

دکتری رشته برنامه‌ریزی درسی

سال ۱۳۸۸		سال ۱۳۸۹		سال ۱۳۹۰		سال ۱۳۹۱	
ارشد	دکتری	ارشد	دکتری	ارشد	دکتری	ارشد	دکتری
۲۰۹	۱۳۰	۲۳۲	۳۰	۳۷۴	۳۲	۲۸۵	۴۸
۴۲	۲۹	۸۳	۱۴	۱۳۳	۱۱	۱۳۰	۳۱

این حجم از سرمایه‌گذاری برای تربیت دانش‌آموخته در این رشته با رفتار حاکی از بی‌اعتمادی تخصصی- حرفه‌ای در نظام آموزشی همخوانی نداشته و تناقض‌آمیز است. برای رفع تناقض یا باید الگوی رفتاری در تربیت نیروی انسانی متخصص در این زمینه تغییر کند، مثلاً رشته برنامه درسی از دستور کار نهادهای علمی کشور حذف شود، یا اینکه شاهد تغییر الگوی رفتاری در به‌کارگیری نیروی انسانی رشته باشیم. البته کیفیت و کفایت تخصصی و حرفه‌ای دانش‌آموختگان به‌عنوان یکی از عوامل توضیح‌دهنده این وضعیت موضوع بخش بعدی این مقاله است که در آنجا مجازاً از زبان متولیان نظام آموزشی مطالبات از رشته و دانش‌آموختگان مطرح و درباره کیفیت و کفایت بحث خواهد شد؛ اما، کیفیت و کفایت مضمون نقدی است که جامعه علمی رشته مطالعات برنامه درسی خود، آگاهانه نسبت به عملکرد خود مطرح می‌سازد و پدیده خانه‌تکانی در رشته را به‌عنوان حلقه‌ای مهم در ترمیم چرخه روابط معیوب و نامطلوب کنونی پیش می‌نهد.

۱. از آنجاکه در این سال‌ها (۸۸ و ۸۹) آزمون ورودی دکتری توسط دانشگاه‌های مجری و به‌صورت غیرمتمرکز برگزار می‌شده است، تعداد دقیق پذیرفته‌شدگان معلوم نیست. لیکن از تعداد دانشگاه‌های مجری دوره دکتری برنامه‌ریزی درسی می‌توان به تخمین ۳۰ نفر رسید.

۲. اطلاعات مربوط به دوره دکتری دانشگاه آزاد حاصل جمع دانشجویان پذیرش‌شده در سه واحد علوم و تحقیقات تهران، اراک و خوراسگان می‌باشد.

در این بخش که کانون توجه بر مطالبه مشارکت وسیع تر و معنادارتر دانش آموختگان رشته در فرایندهای گوناگون تصمیم سازی و تصمیم گیری در ابعاد خرد و کلان برنامه درسی در نظام آموزشی (اعم از آموزش و پرورش و آموزش عالی) است، مایلیم توجیه اصلی این مطالبه را بر ظرفیت های حقیقی منبعث از پایگاه دانشی ویژه رشته^۱ استوار سازم و بر آن اساس آشکار سازم که حضور دانش و دانش آموخته رشته در فرایندهای پیش گفته چه آثار مثبتی را می تواند (می توانست) برای توسعه نظام آموزشی کشور به ارمغان آورد.

- ظرفیت های خدمت رسانی دانش برنامه درسی به نظام آموزش و پرورش کشور
 - تدوین برنامه درسی ملی (ویراست های متوالی بر مبنای الزامات اسناد بالادستی توسعه)
 - بر مبنای شاخص های مورد نظر نظام آموزشی و تجربیات جهانی؛
 - طراحی الگوی اجرای برنامه های درسی جدید به ویژه برنامه های منطبق با برنامه درسی ملی در هر مقطع زمانی؛
 - تدوین و ارائه الگوی عام طراحی برنامه درسی بر مبنای دانش و تجربیات متراکم در رشته و الگوهای خاص رشته ای همسو با آن؛
 - تدوین و ارائه الگوی ارزشیابی کیفیت اجرای برنامه درسی منطبق با مقتضیات بومی؛
 - کمک به توسعه پژوهش های برنامه درسی با استفاده از ظرفیت رویکردهای پژوهشی متنوع؛
 - مشارکت در تولید برنامه درسی برای حوزه های یادگیری مختلف؛
 - ارزشیابی از عملکرد برنامه درسی کشور بر اساس ملاک های مورد تفاهم با آموزش و پرورش و ارائه گزارش آسیب شناسی در فواصل زمانی مورد نظر (سالانه یا...)
 - طراحی و اجرای برنامه توانمندسازی برنامه ریزان درسی کشور از نظر دانش و مهارت برنامه درسی؛
 - طراحی تشکیلات مناسب برنامه ریزی درسی با هدف کاهش تمرکز و اعطای اختیارات تصمیم گیری در حد بهینه با سطوح غیر مرکزی؛

- تولید دانشنامه برنامه درسی و به‌روزرسانی آن در فواصل زمانی مورد نظر آموزش و پرورش؛
- دریافت نظرات تخصصی در خصوص موضوعات و نوآوری از جامعه علمی و ارائه آن به مراجع سیاست‌گذاری و تصمیم‌گیری؛
- تدوین تجربیات کشور در خصوص تجربیات برنامه‌ریزی درسی کشور (دانش بومی) و ارائه آن به مجامع بین‌المللی؛
- ارائه خدمات حرفه‌ای و تخصصی متناسب با اقتضائات ساختار تصمیم‌گیری مشارکتی به مسئولان مناطق آموزشی، مدارس و معلمان؛
- تدارک زیرساخت‌های لازم برای پاسخگویی به نیازهای گروه‌های برنامه‌ریزی درسی از حیث دیدگاه‌های تازه و تجربه‌های جهانی.

● ظرفیت‌های خدمت‌رسانی دانش برنامه درسی به نظام آموزش عالی کشور

- کمک به تدوین الگوی ناظر به کاهش تمرکز یا تقسیم‌کار معقول میان وزارت علوم و دانشگاه‌ها در زمینه تولید برنامه درسی^۱. تبیین حوزه‌های اختیارات به شکلی که متضمن استقلال عمل و تحرک دانشگاه‌ها نیز باشد، مثلاً محدود شدن نقش وزارت به حوزه‌های حاکمیتی سیاست‌گذاری و پشتیبانی از دانشگاه‌ها^۲؛

۱. نگارنده در آغاز دولت دهم پیشنهادی در این زمینه تنظیم و به معاون آموزشی ارائه داد که موردتوجه قرار نگرفت. این پیشنهاد متضمن تأسیس مرکزی با نام «مطالعات و توسعه برنامه درسی آموزش عالی» در معاونت آموزشی بود که در ساختار آن «معاونت مطالعات» (به‌منزله قوه عاقله یا اطاق فکر برنامه درسی با مسئولیت تولید الگوها و نمونه‌ها) برای حمایت علمی از فعالیت‌های برنامه‌ریزی درسی در دانشگاه‌ها پیش‌بینی شده که این حمایت‌ها از طریق «معاونت توسعه» مرکز به «مراکز توسعه آموزش» EDC ها (شبیه به تشکیلاتی که در دانشگاه‌های علوم پزشکی استقرار یافته است) منتقل شده و در برنامه‌ریزی‌ها جاری می‌شود.

۲. وزارت علوم، تحقیقات و فناوری در دولت نهم با لغو آئین‌نامه واگذاری اختیارات برنامه‌ریزی درسی به دانشگاه‌ها (مصوب ۱۳۷۹/۲/۱۰) به احیای شورای برنامه‌ریزی آموزش عالی و کمیته‌های آن (مصوب ۱۳۸۶/۱۲/۱۱) همت گماشت. متولیان کمیته‌های برنامه‌ریزی درسی در دوره اخیر، بعضاً از عدم مشارکت دانشگاه‌ها در فعالیت‌های برنامه‌ریزی درسی شکوه می‌کنند و ابراز می‌دارند که در این جهت انگیزه چندانی از خود بروز نمی‌دهند (به‌عنوان نمونه به سخنرانی آقای دکتر شعبانی رئیس محترم کمیته علوم پایه در همایش بازنگری برنامه درسی که در اردیبهشت ۱۳۹۲ در دانشگاه تربیت مدرس برگزار شد مراجعه شود). چنین وضعیتی را می‌توان طبیعی

- کمک به تدوین الگوهای نظری طراحی و تولید برنامه درسی که به برنامه‌ها امکان ایفای نقش توسعه‌ای پررنگ‌تری بدهد؛
- کمک به شکل‌گیری نهادها و تشکیلات متناسب با نقش برنامه‌ریزی درسی در سطوح مختلف نظام آموزش عالی به‌ویژه دانشگاه‌های کشور^۲؛
- کمک به تدوین الگوهای ارزشیابی و بازنگری در برنامه‌های درسی و نهادینه کردن جریان تولید و بهسازی برنامه‌های درسی؛
- کمک به تدوین و اجرای برنامه‌های توسعه حرفه‌ای استادان و افزایش دانش و مهارت آنان در برنامه‌ریزی درسی؛
- کمک به برقراری یا توسعه تعاملات علمی با نهادهای تخصصی بین‌المللی و فراهم کردن زمینه‌های داد و ستد مؤثر تجربه‌ها و دانش برنامه‌ریزی درسی میان ایران و سایر کشورها؛
- کمک به طراحی سازمان و تشکیلاتی در ستاد وزارت علوم که به‌مثابه اتاق فکر برنامه درسی عمل کرده و مستمراً ایده‌های جدید و تجربه‌های سودمند داخلی و بین‌المللی را به نهادهای ذی‌ربط دانشگاهی منتقل کند؛
- کمک به ارائه طریق تخصصی برای تحقق سیاست‌های نظام مانند عطف توجه به بحث تربیت در برنامه‌های درسی دانشگاهی؛

دانست و ازجمله به گرایش‌هایی نسبت داد که با تمرکز امور در ستاد، از دانشگاه‌ها سلب انگیزه می‌نماید. چاره مشارکت را، بنابراین، باید در تدوین الگوی بومی کاهش تمرکز جستجو کرد.

۱. در این زمینه و به‌عنوان نمونه می‌توان به تلاش‌های به عمل آمده در دانشگاه هنر اصفهان برای طراحی الگوی برنامه درسی هنر اشاره کرد که می‌تواند از منظر دانش برنامه درسی مورد نقد و ارزیابی قرار گرفته و ارتقاء یابد (مراجعه شود به مباحث همایش بازنگری برنامه درسی در آموزش عالی و سخنرانی نماینده این دانشگاه- اردیبهشت ۱۳۹۲، دانشگاه تربیت مدرس)

۲. علاوه بر آنچه در پاورقی مربوط به بند نخست خدمات مورد اشاره قرار گرفت، از الگوی پیشنهادی شواب برای شکل‌گیری نهاد متولی برنامه‌ریزی درسی در سطح مدارس (نگاه کنید به : مقاله «پرکتیکال ۴»، ۱۹۸۳) می‌توان استفاده کرد و در سطح مناطق آموزش عالی (که خود پیشنهادی در چارچوب کاهش تمرکز آموزش عالی است) و همچنین در سطح دانشگاه‌ها، نهادهایی را با محوریت دانش‌آموختگان برنامه درسی تأسیس نمود.

- تدوین و ارائه چارچوب راهنمای تولید برنامه درسی بر مبنای قرائتی تخصصی از پدیده برنامه درسی و فاصله گرفتن از قرائت حداقلی کنونی که برنامه درسی را در سرفصل خلاصه می‌کند؛
 - کمک به تولید برنامه‌های درسی دارای غنای آموزشی (پداگوژیک) بیشتر در رشته‌های مختلف با ارائه خدمات تخصصی به کمیته‌های مختلف به‌ویژه در تصمیم‌گیری آنان در زمینه مؤلفه‌های پداگوژیک برنامه درسی (ایفای نقش مشاور برنامه درسی برای کمیته‌ها)؛
 - کمک به اتخاذ تصمیمات و سیاست‌های قابل دفاع‌تر و کارسازتر در ارتباط با برنامه‌های درسی آموزش عالی^۱؛
 - شکل دادن به شبکه پژوهش برنامه درسی در سطح آموزش عالی کشور و توسعه پژوهش‌ها با استفاده از ظرفیت روش‌های گوناگون پژوهشی؛
 - کمک به طراحی و راهبری پایگاه اطلاعاتی نوآوری‌های برنامه درسی آموزش عالی؛
 - کمک به تدوین فنی و تخصصی تجربیات ایران در حوزه برنامه درسی آموزش عالی (تولید علم بومی) و تدارک جایگاه مناسب علمی برای کشور در سطح بین‌المللی؛
 - کمک به شکل‌گیری رابطه ارگانیک میان آموزش و پرورش و آموزش عالی به‌عنوان مناسب‌ترین حلقه وصل، چون متخصصان رشته برنامه درسی به دلیل ماهیت رشته آموزش و پرورش را بهتر می‌شناسند و در آموزش عالی هم زندگی می‌کنند (مثلاً در برنامه‌ریزی‌های تربیت‌معلم به کمک وزارت علوم بیایند و مسائل و معضلات مرتبط با ایده تأسیس دانشگاه مستقل برای تربیت‌معلم را از دیدگاه تخصصی آشکار سازند).
- این ظرفیت‌ها را شاید در یکایک دانش‌آموختگان رشته نتوان سراغ گرفت. به دیگر سخن از منظر کیفیت شاید حرف و حدیث‌هایی وجود داشته باشد که ایجاب نماید موضوع کیفیت و ارتقاء آن از زوایای مختلف مورد تجزیه و تحلیل قرار گیرد. یکی از این زوایا با عنوان «انتظار نظام آموزشی از جامعه علمی» در بخش بعدی بررسی تفصیلی می‌شود. در این بخش که درباره

۱. برای نمونه می‌توان این پرسش را مطرح کرد که سیاست برنامه‌ای وضع شده برای رشته‌های فنی مهندسی مبنی بر صرف ۳ تا ۶ ماه در صنعت را چگونه می‌توان بهسازی کرد (نقل از مصاحبه عامری، قائم‌مقام معاونت آموزشی، ۱۳۸۸/۰۷/۱۲).

انتظارات جامعه علمی از نظام آموزشی است، باید بر این نکته پای فشرده که یکی از عوامل کاهش کیفیت، افزایش ظرفیت پذیرش دانشجو است که در جدول ۱ اعداد و ارقام آن عرضه شد. جامعه علمی رشته برنامه درسی باید بر تعدیل این شکل بی معنای توسعه کمی به عنوان یکی از مطالبات جدی خود تأکید کند.

جمع بندی مطالبه اصلی جامعه علمی برنامه درسی کشور از متولیان نظام آموزشی، اقبال بیشتر به دانش آموختگان رشته در استفاده از ظرفیت تخصصی و حرفه ای آنان و افزایش کارایی نظام آموزشی است. به دیگر سخن مطالبه از جنس دیده شدن، شنیده شدن، جدی گرفته شدن و به بازی گرفته شدن در راستای منافع ملی است و در این مطالبه خود را هماهنگ با سایر جوامع علمی کشور و نه تافته ای جدا بافته، می داند.

ب: مطالبه نظام آموزشی از جامعه علمی: آیا ظرفیت دانش آموختگان رشته برنامه درسی برای ارائه خدمات حرفه ای مؤثر قابل احراز است؟ آیا دانش آموختگان از ظرفیت های حرفه ای برخوردارند؟

رشته مطالعات برنامه درسی در حال حاضر به تربیت عناصر «کلی نگر» یا جنرالیزت در تخصصی ترین سطح یعنی در دوره دکتری می پردازد و این جنبه، یعنی عدم اعطای قابلیت ها و ظرفیت های ویژه تخصصی و حرفه ای، آسیب هایی را متوجه منزلت رشته کند. تاریخچه شکل گیری این برنامه نشان می دهد که به شرایط اجتماعی و دوره زمانی متفاوتی تعلق دارد. آن شرایط هم اکنون دگرگون شده و کارایی و پاسخگویی برنامه را به چالش کشیده است. بخش قابل توجهی از دانش آموختگان رشته در سطحی که از آنان انتظار می رود کارکردهای معتبر حرفه ای ندارند و این خود معلول عدم برخورداری از هویت های ویژه تخصصی است که رشته بالقوه واجد آن است. بدین گونه هویت های عمدتاً نامتمایز و یکدستی را می بینیم که به دلیل ژرفای تخصصی ناکافی پاسخگوی نیازهای متنوع و تخصصی جامعه و نظام آموزشی نیست. تخصصی تر کردن رشته مطالعات برنامه درسی از الزامات بازایابی منزلت اجتماعی رشته در ایران است و دست کم به همان اندازه که اصلاح بینش و نگرش متولیان نظام آموزشی نسبت به رشته نیازمند تصحیح و ترمیم است، این راهبرد ترمیمی و اصلاحی از نظر رویکرد تربیت نیروی انسانی متخصص نیز باید مورد توجه واقع شود. کوشش در این جهت را می توان با فرضی

منطقی، مجازاً به متولیان نظام آموزشی نسبت داده و مطالبه آنان از جامعه علمی مطالعات برنامه درسی دانست.

ذکر این نکته نیز لازم است که هویت حرفه‌ای و تخصصی دانش‌آموختگان رشته از دید بخش فراوانی از اعضاء جامعه دانش‌آموختگان هم با پرسش و بحران مواجه است. نگارنده شخصاً مخاطب پرسش‌های فراوانی در این زمینه بوده است و شکل‌گیری یک گروه ویژه پژوهشی در انجمن مطالعات برنامه درسی برای پرداختن به همین موضوع از آثار این دغدغه‌هاست^۱. شاید بتوان عملکرد نظام آموزشی یا جامعه بهره‌برداران که را معلول نا خودباوری یا احساس فقدان هویت حرفه‌ای و آکادمیک دانش‌آموختگان دانست. این رابطه حتی اگر از نوع قطعی علت و معلولی نیز نباشد رابطه‌ای نرم از نوع همبستگی دارد. به دیگر سخن بعید نیست که شرایط عمومی دانش‌آموختگان از نظر ضعف مفرط در هویت حرفه‌ای و تخصصی با بی‌مهری‌ها و بی‌عنایتی‌ها رابطه داشته و مدیران نظام آموزشی با تعمیم نابجا و آمیخته با خطا این نقصان را به آحاد جامعه علمی تسری داده باشند. از منظر دانش‌آموختگان نیز آگاهی از ضعف‌ها و کاستی‌ها ویژگی مثبت جرئت‌پذیری برای مطالبه حق حضور و مشارکت در عرصه‌های تخصصی را از بخش عمده از آنان سلب می‌نماید.

البته با قطعیت نمی‌توان گفت این راهبرد برای ارتقاء جایگاه و منزلت حرفه‌ای دانش‌آموختگان نزد صاحب‌نظران رشته مطالعات برنامه درسی از حمایت و حقانیت تام و تمام برخوردار است. اشکالات و نقدهایی می‌تواند از منظر «جزئی‌نگر» شدن به این راهبرد وارد شود که نتیجه آن دفاع از جریان اعطای قابلیت‌های گسترده اما با ژرفای کم (دستیابی به شایستگی نسبی در حوزه‌های متعدد) است. جالب است بدانیم برخی از صاحب‌نظران برنامه درسی حامی این راهبردی‌اند. ازجمله می‌توان به دیدگاه پیترو الیوا اشاره کرد (۲۰۰۸) که معتقد است دانش‌آموخته برنامه درسی باید بتواند گستره‌ای از نقش‌ها را ایفا کند:

۱. این گروه ویژه پژوهشی در تاریخ ۸۸/۱۱/۱۱ تأسیس شد و بحث‌هایی را از جمله در زمینه شناخت مرز موضوعی و مفهومی میان رشته برنامه درسی و بسیاری رشته‌های دیگر، مانند فلسفه تعلیم و تربیت، فناوری آموزشی، پداگوژی، تشکیل داد. درواقع به‌نوعی هویت‌شناسی از بیرون بیشتر اهتمام داشت تا هویت‌شناسی از درون.

«متخصص برنامه درسی هم‌زمان بایستی فیلسوف، روان‌شناس، جامعه‌شناس، کارشناس روابط انسانی، کارشناس تکنولوژی، نظریه‌پرداز، مورخ، متخصص یک یا چند رشته‌ی علمی، ارزشیاب، محقق، مدرس و تحلیل‌گر سیستم باشد» (ص ۱۵).

به هر روی نویسنده ورود به این مناقشه را به زمان دیگری وامی‌گذارد و از راهبرد اعطای هویت اختصاصی به‌عنوان وسیله بازسازی اعتبار و حیثیت حرفه‌ای دانش‌آموختگان حمایت می‌کند. این حمایت اجمالاً از این توجیه برخوردار است که در جریان عملیاتی کردن این راهبرد می‌توان به تحقق پاره‌ای از شایستگی‌ها یا نقش‌های مشترک نیز نظر داشت و با پیش‌بینی دروس مشترک به آن جامعه عمل پوشاند. بهره‌برداری از تجارب سایر کشورها در این زمینه هم موضوعی است درخور پژوهش، که می‌تواند به‌عنوان شواهد تجربی مورد استفاده و استناد موافقان و مخالفان این راهبرد قرار گیرد.

بر این اساس، صرف‌نظر از اینکه بستر جامعه تا چه اندازه مهیای بهره‌برداری است، درمان اصلی این درد بازگرداندن حس خودباوری و اعتماد به نفس حرفه‌ای و تخصصی به دانش‌آموختگان است، جستجو کرد. این حس در خلأ شکل نمی‌گیرد و پیوندی محکم با قابلیت‌ها و ظرفیت‌های کسب شده حرفه‌ای و تخصصی دارد و مستقیماً از آن تأثیر می‌پذیرد. نتیجه اینکه بهترین راهبرد برای مواجهه با بحران عدم مشروعیت رشته در سطح جامعه و بحران منزلت که هم‌اکنون عمده دانش‌آموختگان رشته مطالعات برنامه درسی با آن مواجه‌اند، خانه‌تکانی و بازسازی رشته با عنایت به ظرفیت وسیع و معنادار هویت نهفته در آن است. به عبارت دیگر باید هویت‌های تخصصی فراوانی که هم‌اکنون پوشیده‌اند شناخت، هویت‌هایی که در زیر آوار هویت عام تخصصی یا همان رویکرد تربیت جنرال‌یست مدفون‌اند و با قرار دادن آن‌ها در معرض دید تازه‌واردان و علاقه‌مندان ورود به رشته آنان را به آینده حرفه‌ای‌شان امیدوار ساخت.

در پردازش این بحث می‌توان به بیان موقعیت مسئله‌ای رشته از منظر دانش میان‌رشته‌ای هم اشاره کرد (مهرمحمدی، ۱۳۹۲). توضیح اینکه رشته برنامه درسی، به‌عنوان حوزه‌ای تخصصی، میان‌رشته‌ای و به رسمیت شناخته شده، قطعاً دارای هویتی است که متمایز از حوزه‌ها یا

تخصص‌های دیگر است.^۱ گرچه این هویت ممتاز در آن درجه از شفافیت و اجماع همانند رشته روان‌شناسی یا فلسفه تعلیم و تربیت نباشد. به دیگر سخن، شاید در سطح «دانش ضمنی»^۲ دانش‌آموختگان این رشته و جامعه علمی تعلیم و تربیت کشور باشد و با نمادها و نشانه‌هایی مانند برخورداری از انجمن علمی مستقل و گروه‌های آموزشی در دانشگاه‌های متعدد پشتیبانی گردد؛ اما وقتی فراتر از یک دریافت اولیه شهودی و قرائنی از آن دست که اشاره شد مثلاً از دانش‌آموختگان خواسته شود هویت حرفه‌ای متمایز خود از دانش‌آموختگان سایر رشته‌ها را توضیح دهند (یعنی در سطح «دانش تصریح‌شده») با دشواری مواجه می‌شوند. درست به همین علت بود که تعدادی از دانشجویان و دانش‌آموختگانی که چنین دغدغه‌ای داشتند جلساتی را طی مدت یک سال (در سال‌های ۸۹ و ۸۸) تشکیل دادند و در این جلسات از ابعاد مختلف؛ به‌ویژه از بعد تبیین وجوه متمایز رشته برنامه درسی از سایر حوزه‌های تخصصی تعلیم و تربیت مانند تکنولوژی آموزشی؛ فلسفه تعلیم و تربیت، پداگوژی و ... به گفتگو پرداختند.^۳ هدف این نشست‌ها تبیین هویت ممتاز رشته از سایر رشته‌های قلمرو تعلیم و تربیت بود یا این فرض ضمنی که رشته برنامه درسی هویت واحد و یکپارچه‌ای دارد؛ اما اکنون بر این اصل تأکید کنیم که رشته برنامه درسی علاوه بر هویت یکپارچه‌ای که آن را از سایر رشته‌های تخصصی قلمروی تعلیم و تربیت متمایز می‌سازد، هویت متکثری دارد که باید به تبیین این وجه متکثر برای بالندگی و رشد رشته پرداخت. به بیان دیگر موقعیت هویتی رشته برنامه درسی را می‌توان از نوع وحدت در کثرت و کثرت در وحدت دید. نتیجه اینکه این بحث در لایه‌ای ژرف‌تر به موضوع هویتیابی دانش‌آموختگان در رشته اتمام ورزید. این لایه، لایه «درون رشته‌ای» است که در سطحی عمیق‌تر لایه «بین‌رشته‌ای»، به بحث هویت می‌پردازد. به عبارت دیگر در خود رشته باید در جستجوی هویت‌های تخصصی ویژه بود و از سرگشتگی هویتی دانش‌آموختگان جلوگیری کرد.

۱. این بیان نباید در تعارض با آنچه در ابتدای مقاله آمد ارزیابی گردد. واقعیت آن است که به گفته گودلد، بحران هویتی ناظر به چستی یا نگاه به آن از درون رشته است نه ناظر به هستی آن‌که به رابطه آن با بیرون از خود مربوط است.

2. Implicit knowledge

۳ نگارنده خود از شرکت‌کنندگان ثابت در این جلسات بود. گفتگوها بسیار ارزنده و آموزنده بود که متأسفانه دوام نیافت.

بنابراین رویکرد این نوشتار به مسئله‌ای که شرح آن گذشت، تأمل در حوزه هویت تخصصی دانش‌آموختگان برنامه درسی و فراخوان برای تبیین متفاوت چیرستی رشته برنامه درسی است که عمدتاً درون رشته‌ای^۱ است، نه بین‌رشته‌ای^۲. البته در دسته‌بندی هویت‌های ممکن که در ادامه مورد بحث قرار خواهد گرفت، مواردی که با محوریت پیوند با حوزه‌های یادگیری است بین‌رشته‌ای هستند و مابقی درون رشته‌ای. این مبحث از مباحث کلان برنامه درسی برای هر رشته‌ای از رشته‌های تخصصی به حساب می‌آید. طرفه آنکه رشته تخصصی برنامه درسی از این بحث کلان تخصصی غفلت ورزیده که مثال «کوزه‌گر و کوزه شکسته» را به ذهن متبادر می‌سازد.

نقشه تکرر هویتی

نگارنده اکنون می‌خواهد به این پرسش پاسخ دهد که نقشه حرکت به سمت تکرر هویتی به نظر می‌رسد در نگاهی همه‌جانبه بتوان محورهای شش‌گانه زیر را برای تبیین قابلیت‌های تکرر هویتی در رشته مطالعات برنامه درسی بیان کرد. اجرای این نقشه البته، تابع شرایط ویژه‌ای است که متناسب با مطالبات هر یک از ابعاد شش‌گانه تکرر در آن جامعه وجود دارد.

- تکرر بر پایه کارکردهای عام (کارکردی^۳) چون پژوهشگری، آموزشگری، برنامه‌ریزی درسی (مهارتی / عملی)

- تکرر بر پایه حوزه‌های یادگیری (حوزه‌ای^۴) با تمرکز بر کارکردهای سه‌گانه پژوهشگری، آموزشگری و برنامه‌ریزی درسی در هر یک از حوزه‌ها

- تکرر بر پایه دوره‌های تحصیلی (دوره‌ای^۵) با تمرکز بر کارکردهای سه‌گانه پژوهشگری، آموزشگری و برنامه‌ریزی درسی در هر یک از سطوح

-
1. intra-disciplinary
 2. inter- disciplinary
 3. General functions based
 4. Learning domain based
 5. Stage based

- تکثر بر پایه ابعاد موضوعی رشته (موضوعی)^۱ چون تاریخ برنامه درسی، اجرای برنامه درسی، طراحی برنامه درسی، نظریه‌های برنامه درسی، فرهنگ و برنامه درسی، سیاست‌گذاری برنامه درسی و ...^۲
- تکثر بر پایه گفتمان‌ها یا مبانی (گفتمانی)^۳ چون گفتمان دینی، گفتمان معنوی، گفتمان پدیدار شناختی، گفتمان زیباشناختی، گفتمان سیاسی، گفتمان نهادی و ...
- تکثر بر پایه ترکیبی از ابعاد فوق (ترکیبی)^۴، مثلاً هنر ابتدائی، تاریخ برنامه درسی علوم راهنمایی، اجرای برنامه درسی مطالعات اجتماعی دبیرستان. طراحی برنامه درسی با رویکرد پدیدار شناختی.

نگارنده همچنین لازم می‌داند بر این معنا تأکید نماید که تحقق تخصص‌گرایی در رشته تنها در وضع آرمانی آن مستلزم تغییر در برنامه‌های درسی در دوره دکتراست و به نظر می‌رسد تعداد واحدهای دوره نیز باید از ۱۸ واحد کنونی به حداقل ۳۰ واحد (۱۵ درس ۲ واحدی) گذشته^۵ افزایش یابد.^۶ در کوتاه‌مدت از ظرفیت برنامه درسی دکتری موجود، با همین تعداد واحد، هم می‌توان بهره گرفت و دانشجویان ورودی را مکلف به انتخاب و تعقیب هویت تخصصی موردعلاقه خویش به شکل نسبتاً مؤثری کرد. بدین معنا که در آغاز متقاضیان ورود به دوره دکتری مطالعات برنامه درسی را در سطح وسیع با گستره تخصص‌های ممکن آشنا کرد تا این رشته با بصیرت بیشتری انتخاب شود. به دنبال پذیرش در دوره دکتری از هریک از دانشجویان تازه‌وارد خواسته می‌شود با اتکا به عواملی چون پیشینه، علائق و شرایط و واقعیت‌های بازار کار محلی، ملی یا فراملی زمینه تخصصی خود را انتخاب کنند. دانشجو بدین ترتیب خواهد توانست

1. Subject based

۲. گرچه این موضوعات می‌توانند، طبق برنامه پیشنهادی نویسنده، اکثر عناوین دروس مشترک برنامه دوره دکتری را هم فراهم آورند.

3. Discourse based

4. Combinations based

۵. در برنامه درسی دوره دکتری برخی دانشگاه‌های شناخته شده در سطح جهان تعداد واحدهای درسی حتی بیش از این میزان در نظر گرفته شده است.

۶. برنامه پیشنهادی نگارنده که تنها یکی صور واقعی برنامه درسی دوره دکتری است در جدول پیوست مقاله در دسترس خوانندگان قرار داده شده است.

اولاً با فرصت‌های یادگیری انفرادی متعددی که در دروس مشترک دوره دکتری گنجانده شده و ثانیاً با انتخاب سوژه رساله دوره دکتری که مهم‌تر و اثرگذارترین است، آگاهانه و هوشمندانه در جهت تکوین هویت تخصصی مورد نظر گام بردارد. کوتاه سخن اینکه تا تحول در فرایند تربیت دانش‌آموختگان رشته مطالعات برنامه درسی برخوردار از «تشخص تخصصی» نباید در انتظار تدوین، تصویب و اجرای طیف برنامه‌های درسی جدید ماند و اقدامات مربوطه گرچه در سطح محدود بایستی هرچه سریع‌تر در آموزش عالی ایران ظهور و بروز یابد. گرچه انتظار می‌رود باهمت جامعه علمی برنامه درسی کشور، به‌ویژه انجمن تخصصی مطالعات برنامه درسی ایران، مآلاً شاهد رخداد اساسی‌تر تحول در برنامه و اجرای آن باشیم. بدیهی است راه‌حل کوتاه‌مدت و بلندمدت در عرض یکدیگر قرار ندارند. بدین معنا که با تحقق راهبرد بلندمدت کماکان فرصت‌های یادگیری انفرادی در دروس تشکیل‌دهنده برنامه درسی جدید وجود داشته و مورد بهره‌برداری قرار می‌گیرد.

منابع

- پارسا، عبدالله، نقدی بر روند گسترش بی‌هدف رشته برنامه‌ریزی درسی در مقاطع تحصیلات تکمیلی. ۱۳۹۲. مقاله ارائه شده در همایش ملی تحول و بازنگری برنامه‌های درسی در آموزش عالی، دانشگاه تربیت مدرس.
- موسی‌پور، نعمت‌الله، طرح اعتباربخشی برنامه درسی ملی، تهران؛ سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۹۲
- مهرمحمدی، محمود، مفهوم‌شناسی میان‌رشته‌ای آموزش عالی، دانشنامه ایرانی برنامه درسی، انتشار الکترونیکی؛ ۱۳۹۲.
- مهرمحمدی، محمود، نقدی و نظری بر نگاشت سوم سند «برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران». فصلنامه مطالعات برنامه درسی، سال پنجم، شماره ۱۸، پاییز ۱۳۸۹. ص ۳۱-۸
- قانون برنامه پنجساله پنجم توسعه جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۴-۱۳۹۰)، مجلس شورای اسلامی.
- قدیمی، سعید و محمدنژادی، بهزاد، شیوه‌نامه تدوین و بازنگری برنامه درسی، انتشارات وزارت علوم و تحقیقات. آذرماه ۱۳۹۰

Oliva, Peter (2009). Developing the Curriculum (7th edition). Pearson Education: Allyn & Bacon: Boston.

Schwab, J. (1969). The Practical: A Language for Curriculum, The University of Chicago Press, Vol. 78, No. 1 (Nov. 1969), pp. 1-23

- Schwab, J. (1983). The Practical 4: Something for Curriculum Professors to Do. *Curriculum Inquiry*, Vol. 13, No. 3 (Autumn, 1983), pp. 239-265
- Heubner, D. (1976). The Moribund Curriculum Field: Its Wake and our Work. *Curriculum Inquiry*, V.6, N.2. pp 153-167
- Jackson, P. (1992). Conceptions of Curriculum and Curriculum Specialists. In P. Jackson (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum*, New York: Macmillan, pp. 3-40

پیوست

چارچوب پیشنهادی برای برنامه رشته مطالعات برنامه درسی در دوره دکتری

توضیحات	تعداد واحد	تعداد درس	هدف	
عناوین پیشنهادی دروس: ۱ نظریه‌ها و گفتمان‌های برنامه درسی ۲ تاریخ‌شناسی تحولات برنامه درسی ۳ طراحی و تدوین برنامه درسی ۴ اجرای برنامه درسی ۵ ارزشیابی برنامه درسی ۶ روش‌شناسی پژوهش ۷ برنامه درسی دوره‌های تحصیلی	۱۴	۷	معطوف به انتقال دانش سازمان‌یافته در رشته و فصل مشترک هویتی دانش‌آموختگان رشته	دروس الزامی / تجویزی یا تک وضعیتی
حداقل ۲ گرایش از میان گرایش‌های تخصصی ممکن برای بالا بردن احتمال دست‌یابی به اشتغال مولد، هر گرایش شامل ۳ درس الزامی	۱۲	۶	معطوف به انتقال دانش سازمان‌یافته در حوزه‌های تخصصی ویژه	دروس گرایشی / نیمه تجویزی یا چند وضعیتی (انتخابی)
به ازای هر گرایش یک درس	۴	۲	معطوف به انتقال دانش تخصصی ویژه در درون گرایش‌ها	دروس انفرادی / غیر تجویزی یا بی وضعیت (اختیاری)
-	۲۰	-	معطوف به تولید دانش یا تحصیل شایستگی‌های ویژه و مقوم هویت تخصصی	رساله دکتری



نقد و بررسی «اهداف تفصیلی فعالیت‌های دوره پیش‌دبستانی» در برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران از منظر رویکرد اسلامی عمل

Investigating detailed educational aims Preschool in Iranian National Curriculum upon Islamic Theory of Action

N. Sajadieh (Ph.D)

S. Azadmanesh

نرگس سجادیه^۱

سعید آزادمنش^۲

Abstract: This research examines educational aims and goals of preschool stage in Iranian national curriculum. This examination is based on Islamic theory of action in childhood and carried out by using conceptual and comparative analysis methods. In a holistic view, it seems that these aims encounter 4 challenges. The first challenge is related to psychological requirements of children during their maturation. The second one is about the vagueness of its value hierarchies. The third challenge is the ambiguity of terms and vocabularies. Disorder in defining the aims is another challenge. It is important to note that some of these aims may overlap each other. In this regard some modifications have been done. Comparative analysis of the national curriculum aims indicates that these aims can be settled in 4 categories. The first group includes those aims which are concordant with the correspond ones in Islamic theory of action. These aims are appropriate. The second and third classes consist of those aims which have essential or inessential oppositions to Islamic theory of action. Upon our investigation, we propose that these aims should be modified or omitted. The last one includes those aims that are neglected in this document. In this case, we suggest some new aims.

Keyword: Childhood, Educational aims, Islamic action theory, National

چکیده: این پژوهش با تأکید بر اهداف تمهید در دوران کودکی در نظریه اسلامی عمل به نقد اهداف تفصیلی فعالیت‌های دوره پیش‌دبستانی برنامه درسی ملی پرداخته است. اهداف تفصیلی فعالیت‌های دوره پیش‌دبستانی که به‌نوعی زبان فنی و رسمی تعلیم و تربیت است، با روش تحلیل مفهومی و تطبیقی مورد بررسی و مذاقه قرار گرفته است. بر این اساس، در بخش بررسی کلی، نخستین نکته‌ای که در تنظیم اهداف دوره پیش‌دبستانی مغفول واقع شده، عدم توجه به مقتضیات روان‌شناختی و رشدی کودکان در این سنین است. دوم، سلسله مراتب توجه به ارزش‌ها، مطابق با معیارهای دینی در اهداف رعایت نشده است. سوم اینکه، ابهام مفهومی در بسیاری از واژگان بکار رفته در اهداف ملاحظه می‌شود. چهارم، اغتشاش در سطح تعریف اهداف - غایت، هدف کلی یا رفتاری - نقد دیگری است که به‌صورت کلی بر اهداف مذکور وارد است. درنهایت، باید گفت که برخی اهداف با یکدیگر همپوشانی دارند که در این زمینه حذف و اصلاح صورت گرفته است. از سویی در سطحی عمیق‌تر، تحلیل تطبیقی ۵۸ مورد هدف تفصیلی با ۱۴ هدف تمهید در دوران کودکی از منظر رویکرد اسلامی عمل، نشان می‌دهد که چهار حالت ممکن در مورد اهداف تفصیلی دوره پیش‌دبستانی قابل ذکر است. در حالت نخست، میان اهداف معیار و اهداف مورد بررسی هم‌آوایی نسبی وجود دارد. در حالت دوم، بین اهداف دو مجموعه تقابل وجود دارد. این تقابل در دو سطح سطحی و عمیق مورد بازشناسی قرار گرفته و در سطح نخست، رویکرد اصلاح و در سطح دوم، رویکرد اصلاح و حذف پیشنهاد شده است. در حالت چهارم، با اهداف معیار مغفول در اهداف برنامه درسی دوره پیش‌دبستانی مواجهیم که پیشنهاد تکمیلی ارائه شده است. در پایان برخی از اهداف تفصیلی فعالیت‌های دوره پیش‌دبستانی اصلاح و بازتولید شده‌اند.

کلیدواژگان: اهداف تفصیلی، پیش‌دبستانی، کودکی، عاملیت انسان، برنامه درسی.

مقدمه

برنامه درسی ملی، آخرین حلقه از اسناد رسمی کلانی است که وظیفه جهت‌بخشی و هدایت فعالیت‌های تربیتی را بر عهده دارد و بر آن است تا انسجامی را میان راهبردها و فعالیت‌های تربیتی ایجاد نماید. این سند بنا بر آنچه در مقدمه آن آمده «به‌عنوان یکی از زیر نظام‌های اصلی سند تحول بنیادین و به‌منزله نقشه جامع یادگیری، زمینه ایجاد تحول همه‌جانبه، گسترده و عمیق در مفاهیم و محتوای آموزشی را فراهم می‌آورد» (سند برنامه، ۱۳۹۱). این سند که کار پژوهش آن از سال ۱۳۸۴ - پیش از نگاشتن سند تحول بنیادین - آغاز و در سال ۱۳۸۶، این آغاز به‌صورت رسمی تصویب شده، نخستین نداشت خود را در سال ۱۳۸۷ منتظر ساخته و در نهایت در سال ۱۳۹۱، نسخه نهایی آن توسط وزیر وقت ابلاغ گردیده و طی سال‌های ۱۳۹۱ و ۹۲ مبنای تغییر و تحولات اخیر در برنامه‌ها و کتاب‌های درسی قرار گرفته است. باوجود ادعای اولیه موجود در مقدمه که آن را زیر نظام سند تحول بنیادین و در امتداد آن معرفی نموده، ملاحظه محتوا و نیز تاریخ نگاشت آن و مقایسه آن‌ها با موارد متناظر سند تحول بنیادین، تردیدهایی را در اتصال منطقی و زمانی این اسناد ایجاد می‌کند. از آنجاکه این سند، تنها مرجع رسمی و عملیاتی تغییر و تحولات صورت گرفته در نظام آموزش و پرورش فعلی است، بررسی آن از منظرهای مختلف از جمله اهداف، حائز اهمیت است.

در این راستا، اهداف بیان شده در برنامه درسی ملی، ویژگی‌ها و مختصات مطلوب و مورد انتظار برون‌داد نظام آموزش و پرورش را تبیین می‌کند و ضمن سامان بخشی به برنامه درسی و تربیتی، چارچوب جهت‌گیری انتخاب و سازمان‌دهی محتوا، روش‌های یادگیری، منابع و ارزشیابی را نیز تعیین می‌نماید. سامان بخشی اهداف در برنامه درسی ملی، در چهار سطح هدف غایی، اهداف کلی، اهداف تفصیلی و اهداف جزئی صورت گرفته است. در این مجموعه، اهداف تفصیلی دوره‌های تحصیلی برای دستیابی برنامه‌ریزان و تولیدکنندگان محتوای برنامه درسی و تربیتی تدوین شده‌اند. پنج دوره تحصیلی مشمول این اهداف عبارتند از: دوره پیش-

دبستانی، دوره ابتدایی، دوره اول متوسطه، دوره دوم متوسطه (نظری) و دوره دوم متوسطه (فنی حرفه‌ای و کار دانش)^۱.

در این میان، دوره پیش‌دبستانی، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. این دوره، نقطه‌ی ورود کودک به نظام رسمی تلقی می‌شود و سنگ بنای فرایند تربیتی در آن، نهاده می‌شود. همچنین ویژگی‌های کودک در این دوره، بر حساسیت آن می‌افزاید. سال‌های اولیه زندگی کودک، سال‌هایی حساس هستند؛ زیرا میزان رشد در این سال‌ها نسبت به مراحل دیگر رشد، سرعت بسیار بیشتری دارد (کول^۲، ۱۳۹۱). آموزش و پرورش در دوره‌ی پیش‌دبستانی، تجاربی محرک برای رشد ذهنی، زبانی، جسمی، اجتماعی و عاطفی کودکان را فراهم می‌آورد. از این‌رو، اگر این نوع برنامه‌ها به گونه‌ی مؤثری سازمان داده شوند، رشد ذهنی و جسمانی کودک در مسیری درست پیش خواهد رفت یا حتی اصلاح خواهد شد. همچنین، سنگ بنای شخصیت فرد، در دوران کودکی تکوین می‌یابد. از این‌رو، توجه ویژه به تربیت در این دوره، یکی از مباحثی است که همواره مورد توجه اندیشمندان حوزه‌ی تعلیم و تربیت بوده است.

از سوی دیگر، عدم آگاهی از برداشت‌های کودکان، تعلیم و تربیت ما را دچار مشکل خواهد کرد؛ از جمله این‌که سبب خواهد شد دانش‌ها در سطوحی ارائه شود که با فهم کودکان مناسب نباشد و گاه این مایه‌ی خستگی و دل‌زدگی آنان می‌شود (باهنر، ۱۳۸۸). این خستگی و دل‌زدگی به دلیل وقوع در دوران کودکی، امکان نهادینگی بیشتری دارد و ممکن است در طول کل عمر فرد، با وی همراه باشد. همه‌ی این دلایل، خاص بودن دوره پیش‌دبستان را اثبات می‌کند و ضرورت توجه به برنامه‌های تربیتی آن را روشن می‌سازد.

با توجه به ضرورت بیان شده، پژوهش حاضر بر آن است تا با نقد و بررسی اهداف تفصیلی دوره پیش‌دبستانی، متناسب با بنیادهای نظری و نیازهای کودکان، اصلاحاتی را در آن پیشنهاد کند تا تربیت کودکان در این دوره را بهبود بخشد. این نقد و بررسی از دو منظر کلی و تطبیقی

۱. این اهداف، از منظرهای مختلف قابل بررسی و ارزیابی است. یکی از منظرهای ممکن، بررسی‌های تطبیقی با موارد متناظر در اسناد ملی برنامه درسی سایر کشورهاست. پژوهش حاضر، به دلیل تمرکز بر وجه ویژه‌ای از اهداف، از این مقایسه عبور کرده و آن را به مجالی دیگر وا می‌نهد.

صورت می‌پذیرد. در بخش تطبیقی، نظریه انسان عامل و اهداف منتج از آن برای دوران کودکی، معیار نقد و مقایسه است.^۱

در ادامه، ابتدا، تصویری مختصر از نظریه اسلامی عمل ارائه خواهد شد. سپس روش بکار گرفته شده در بررسی و نقد، توضیح خواهد یافت و در نهایت بررسی اهداف در دو بخش کلی و تطبیقی تفصیل داده می‌شود.

نظریه اسلامی عمل: توصیفی کوتاه

نظریه انسان عامل که توسط باقری (۱۳۸۲) مطرح شده، در اصل دیدگاهی انسان‌شناختی است. این دیدگاه، با فراهم آوری چارچوبی حول محور عمل، تلاش می‌کند تا جریان تربیت را بر اساس آن تبیین نماید. «در این رویکرد، آدمی مؤلفه‌ای فعال است که هویت خود را با عمل خویش و به‌وسیله تعامل با محیط پیرامونش رقم می‌زند. در جریان تکوین دانش نیز، آدمی فعال است و با ساختن سازه‌های متفاوت، سعی می‌کند واقعیت را فرا چنگ خویش آورد» (باقری و سجادی، ۱۳۹۰، ص ۱۲۰). از آنجاکه سه مبدأ لازم برای هر عمل، معرفت، گرایش و اراده، به‌طور کامل در دوران کودکی حضور ندارند یا به تکوین نهایی دست نیافته‌اند، این دیدگاه ناظر به تربیت دوران بعد از بلوغ است اما در عین حال می‌توان از استلزام‌های ایجابی و سلبی آن در دوران کودکی سخن گفت.

علت انتخاب این نظریه برای نقد برنامه درسی ملی را در چند نکته می‌توان خلاصه کرد؛ در درجه نخست برخورداری این دیدگاه از انسجام فلسفی (ضرغامی، سجادی و قائدی ۱۳۹۱) آن را به مبنایی مناسب جهت نقد تبدیل می‌کند. از سوی دیگر، ارتباط وثیق آن با منابع اسلامی (باقری، ۱۳۸۲)، آن را در سطح معیاری برای بررسی‌های اسلامی مطرح می‌سازد. همچنین، زایش‌های مکرر آن در عرصه تربیت - از جمله «درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران» (باقری، ۱۳۸۹)، «فلسفه برنامه درسی جمهوری اسلامی ایران» (باقری، ۱۳۸۹)، «الگوی مطلوب آموزش و پرورش در جمهوری اسلامی ایران» (باقری، ۱۳۸۹ ب) - نشان از قابلیت‌های آن در عرصه تعلیم و تربیت دارد. همچنین ادعای سند تحول، مبنی بر

۱. لازم به ذکر است این بررسی بر نحوه حیطه بندی اهداف که معطوف به انواع روابط انسانی است، تمرکزی ندارد. البته از آنجا که اهداف در اسناد رسمی باید قابل اندازه‌گیری و سنجش باشند، دو حیطه رابطه با خویش و رابطه با خدا را نمی‌توان حیطه‌های قابل اندازه‌گیری و سنجشی دانست. در عین حال این بحث، مجال مجزایی می‌طلبد.

تأثیرپذیری از آن (صادق زاده و همکاران، ۱۳۹۰)، این دیدگاه را در زمره‌ی دیدگاه‌های زیر ساز تحول در نظام آموزش و پرورش قرار می‌دهد. همه‌ی این نشانه‌ها، این دیدگاه را به معیاری منسجم و کارآمد برای نقد دیدگاه‌های تربیتی اسلامی تبدیل می‌سازد.

در پژوهش حاضر، تلاش شده تا با استفاده از اهداف منتج از این دیدگاه برای دوران کودکی، اهداف تفصیلی دوره پیش‌دبستانی تحلیل گردند. از این‌رو، این پژوهش در پی پاسخ به سؤالات زیر است؛

۱. آیا اهداف تفصیلی فعالیت‌های دوره پیش‌دبستان، از منظر رویکرد اسلامی عمل، متناسب با نیازها، توانمندی‌ها و اصول تربیتی کودکان در این دوره تعریف شده است؟

۲. از منظر رویکرد اسلامی عمل چه نقدهایی بر اهداف تفصیلی فعالیت‌های دوره پیش‌دبستانی وارد است؟

روش پژوهش

اهداف تفصیلی فعالیت‌های دوره پیش‌دبستانی که به‌نوعی زبان فنی و رسمی تعلیم و تربیت است، در دو سطح با روش تحلیلی بررسی و تحقیق شده است. در سطح نخست، تحلیل اهداف به‌صورت مفهومی - زبانی (باقری و همکاران، ۱۳۸۹) صورت گرفته و برخی معیارهای کلی در این تحلیل مدنظر قرار گرفته‌اند. در سطح دوم، تحلیل تطبیقی مدنظر قرار گرفته است. روش تحلیل تطبیقی به باور ریوکس^۱ (۲۰۰۶)، مقایسه تحلیلی میان افراد، گفت‌وگوها، گزاره‌ها، مجموعه‌ها، موضوع‌ها، گروه‌ها یا دوره‌های زمانی است که شباهت‌ها و تفاوت‌های آن‌ها را آشکار می‌کند. در دانشنامه پژوهش کیفی (گیون^۲، ۲۰۰۸)، بخش اصلی تحلیل تطبیقی، «تحلیل تطبیقی پیوسته»^۳ خوانده شده و آمده است: «در فرایند تحلیل تطبیقی پیوسته، بخشی از داده‌ها همچون یک مفهوم یا یک گزاره، با دیگر مفهوم‌ها یا گزاره‌ها، مقایسه می‌شود تا شباهت‌ها و تفاوت‌های آن‌ها آشکار شود. با جداسازی و مقایسه پیوسته مفهوم‌ها و گزاره‌ها، امکان گسترش الگوی مفهومی مهیا می‌شود که نشان دهنده رابطه‌های گوناگون میان مفهوم‌ها یا گزاره‌ها است» (ص ۱۰۰).

1. Rihoux

2. Given

3. constant comparative analysis

بر این اساس، بررسی کلی و تطبیقی ۵۸ هدف تفصیلی دوره پیش‌دبستانی در برنامه درسی ملی در چهار عرصه‌ی رابطه با خویشتن، رابطه با خدا، رابطه با خلق خدا و رابطه با خلقت و با حضور پنج عنصر تفکر، ایمان، علم، عمل و اخلاق با ۱۴ هدف تمهید در دوران کودکی بر اساس نظریه اسلامی عمل، نکاتی را روشن می‌سازد. این چهارده هدف تمهید در دوران کودکی بر اساس نظریه اسلامی عمل عبارتند از: (سجادیه، بی‌تا، به نقل از رضوی، ۱۳۹۱)

۱. سلامت، پاکی و قوت جسمی.
 ۲. آشنایی اولیه با آموزه‌های دینی (شامل پیام‌های انسانی، مفاهیم، مناسک و مظاهر دین).
 ۳. افزایش قابلیت انتخاب.
 ۴. افزایش گرایش معطوف به مصادیق خیر.
 ۵. افزایش قابلیت دست‌ورزی گرایش‌های درونی (شامل تعویق، ترجیح و به اشتراک نهادن آن‌ها).
 ۶. آشنایی با پدیده‌های طبیعی.
 ۷. زمینه‌سازی جهت اندیشه‌ورزی و تفکر (تحلیل - استنتاج - ترکیب).
 ۸. زمینه‌سازی تصرف مسئولانه در طبیعت و افزایش گرایش مسئولانه نسبت به طبیعت.
 ۹. آشنایی و ارتباط با پدیده‌های ساده انسانی.
 ۱۰. افزایش شناخت از خود: هویت فردی (توانمندی‌ها، تفاوت‌ها، ضعف‌ها)، هویت ملی و جهانی و مسئولیت در قبال آن‌ها.
 ۱۱. زمینه‌سازی برای تعدیل خودمحوری، در حیطه شناختی و گرایشی.
 ۱۲. قابلیت برقراری ارتباط اجتماعی، متناسب با آداب و اخلاق.
 ۱۳. قابلیت انجام مسئولیت‌های اجتماعی مشخص.
 ۱۴. آشنایی با امور زیبا و زشت و گرایش به زیبایی‌ها و تنفر از زشتی‌ها.
- در بخش نخست، اهداف تفصیلی سند برنامه درسی ملی، به صورتی کلی و از منظر برخی معیارهای کلی از جمله انسجام، هم‌نواپی سطح تعریف و وضوح واژگانی بررسی می‌شوند و در بخش دوم، به‌صورت تطبیقی تحلیل می‌شوند.

یافته‌های پژوهش

در این بخش، اهداف تفصیلی دوره پیش‌دبستانی به دو صورت کلی و تطبیقی مورد توجه قرار می‌گیرند. بررسی کلی اهداف، شامل پنج بخش می‌شود که عبارتند از: عدم توجه به مقتضیات روان‌شناختی، ابهام واژگان، اغتشاش سطح تعریف، عدم توجه به سلسله‌مراتب ارزشی در دین و همپوشانی اهداف. هم‌آوایی نسبی، تقابل سطحی، تقابل عمیق و تکمیل، چهار بخش مورد بررسی قسمت تطبیقی را تشکیل می‌دهند که در ادامه می‌آید.

۱- بررسی کلی اهداف

در این قسمت سعی شده است تا با نگاه کلی به بررسی اهداف تفصیلی دوره پیش‌دبستانی سند برنامه درسی ملی پرداخته شود. در این بررسی، مشخص شد در این اهداف برخی معیارهای فلسفی- روان‌شناختی نقض شده است. این بخش به توضیح این موارد و مستند نمودن آن‌ها اختصاص دارد. این قسمت شامل پنج اشکال کلی وارد بر سند برنامه درسی است. مصداق‌هایی که در زیر هریک از اشکالات کلی آورده شده است، تنها برخی از مصداق‌های موجود در سند برنامه درسی ملی است و سایر اهدافی که اشکالات کلی بر آن‌ها وارد است در جدول پایانی مورد توجه قرار گرفته‌اند.

۱-۱. عدم توجه به مقتضیات روان‌شناختی

از منظر روان‌شناختی تفکر کودک از منظرهای مختلف نگریسته شده است. در دیدگاه پیازه، تفکر کودک در مرحله تفکر شهودی (۴ تا ۷ سالگی) بیشتر جنبه ادراکی دارد و مبتنی بر جنبه‌های ظاهری امور است. کودکان در این مرحله هنوز قادر به تفکر عملیاتی یا تفکر منطقی نیستند. اندیشه‌های کودکان پیش از سن هفت‌سالگی، در قیاس با تفکر بزرگسالان، مملو از موارد متناقض و اشتباهات منطقی است. برخی از ویژگی‌های تفکر کودک در این دوره را می‌توان به‌صورت زیر فهرست نمود: کودک بر یکی از جنبه‌های مشخص امور تکیه می‌کند و جنبه‌های دیگر آن را نادیده می‌گیرد؛ استدلال کودک در این مرحله بازگشت‌ناپذیر است؛ یعنی کودک نمی‌داند که هر عمل منطقی قابل بازگشت است؛ کودک قادر به طبقه‌بندی اشیاء و امور برحسب قوانین منطقی نیست؛ وی خودمدار است و تصورات و ادراکات خود را بر تصورات و ادراکات

دیگران ترجیح می‌دهد و این امر ناشی از عدم رشد کافی اوست؛ زیرا نمی‌تواند خود را در موقعیت دیگران قرار دهد (پیاژه و اینهلدر^۱، ۱۹۶۹).

بر این اساس، صحبت کردن از اهدافی برای دوره پیش‌دبستان که به جنبه انتزاعی امور و تفکر منطقی تکیه دارد بی‌معنا و فارغ از الزامات روان‌شناختی این دوره است. ازجمله اهدافی که در برنامه درسی دوره پیش‌دبستانی با این اصول روان‌شناختی در تعارض‌اند عبارتند از: «خود را مخلوق خداوند و نیازمند کمک او می‌داند»، «ایمان به اینکه خداوند دوست کودکان و محافظ آنهاست»، «جهان را مخلوق خدا می‌داند و باور دارد که کسی جز خداوند قادر به خلق جهان نیست»، «به سخن دیگران گوش می‌دهد و مقصود آنان را درک می‌کند»، «کار خوب را از بد می‌شناسد و به انجام کارهای خوب رغبت بیشتری نشان می‌دهد» و «از دعا کردن با دیگران پرهیز می‌کند». اساساً مفاهیمی چون مخلوق خداوند بودن، ایمان، مقصود دیگران را درک کردن، تشخیص خوب از بد و پرهیز از دعا که فهم آنها نیازمند انتزاع و تفکر منطقی است، نمی‌توانند برای کودکی که تفکرش بر جنبه ظاهری امور تکیه دارد و تنها جنبه‌ای از مسائل را آن‌هم از دید خود می‌بیند، قابل درک و دریافت باشند.

از سوی دیگر، دیدگاه‌های جدیدی در عرصه روانشناسی به ظهور رسیده‌اند که منظر رادیکال پیاژه‌ای درباره توانایی کودکان را مورد نقادی قرار داده‌اند. ازجمله «ایگن^۲ به شدت منتقد این فرض [پیاژه‌ای] پذیرفته شده رایج است که کودکان «از محسوس به انتزاعی» و «از معلوم به مجهول» می‌آموزند» (حسین پور، ۱۳۹۲، ص ۷۳). به اعتقاد ایگن (۲۰۰۵) محور تفکر کودکان معمولاً امور محسوس است اما درعین حال ایده‌های در حال ظهوری از مسائل انتزاعی نیز دارند. وی با طرح مفهوم تخیل و تمرکز بر توانمندی کودکان در آن، در تلاش است تا با درنوردیدن مرزهای طبقات پیاژه‌ای، مرزهای سیال‌تری را برای رشد ذهنی و فهم کودکان، ترسیم کند. بر این اساس، می‌توان گفت که مفاهیم مطرح شده در سند برنامه درسی ملی، می‌توانند در زمره مفاهیم انتزاعی-تخیلی قرار گیرند.

اما دو ملاحظه دیگر، در اینجا باید مدنظر قرار گیرد. نخست آنکه به اعتقاد ایگن، «تجربیات کودکان از جهان، نمایشی^۳ و معنی‌دار^۱ است. در بهترین حالت، ما باید معنی‌دارترین و

1. Inhelder
2. Egan
3. Dramatic

نمایشی‌ترین چهره از جهان و تجربه بشری را به آن‌ها عرضه کنیم» (ایگن، ۱۹۸۶، ص ۱۰۷). از این‌رو، باید توجه داشت که مفاهیمی چون مخلوق بودن جهان و تشخیص خوب از بد، به صورتی نمایشی معنادار می‌شوند و در معرض تهدید نمایش‌های دیدگاه‌های رقیب‌اند.

دومین ملاحظه مربوط به ماهیت تخیل و خیال ورزی است. تخیل، به روایت ایگن، در نظر گرفتن دو امکان وجود و عدم در آن‌واحد است. وی در تعریف تخیل بر تعریف وایت^۲ از آن تأکید می‌کند که «تخیل یک چیز، یعنی اندیشیدن به آن به مثابه امکان‌های بودن» (وایت، ۱۹۹۰، ص ۱۸۴). از این‌رو، تخیل شامل دو وجه بود و نبود خواهد بود. ایگن (۱۹۹۲، ص ۳۶)، این دو وجه را این‌گونه تشریح می‌کند: «این تعبیر دو معنا از تخیل را در برگرفته است. معنایی که در آن ما «جهان را آن‌گونه که نیست» تصور می‌کنیم مثل اسب پرنده و سوارکاری ما بر روی آن و همچنین معنایی که در آن، تاریخ‌دانان و فیزیک‌دانان و هر یک از ما تلاش می‌کنیم که «جهان را آن‌گونه که هست» تصور کنیم».

این خصیصه امکانی، تخیل را به عنوان امری سیال و بدون سرمنزلی واحد و پایدار در نظر می‌گیرد؛ بنابراین با فرض پذیرش این دیدگاه‌ها نیز همچنان سخن از اهداف قاطع و مشخصی چون مخلوق دانستن جهان و خود را مخلوق خداوند دانستن، امری گزاف خواهد بود؛ زیرا کودکان، اگر هم با مفروض انگاشتن نیروی تخیل در آن‌ها، قادر به خیال ورزی در مورد مفاهیمی چون خدا و خلقت باشند، این خیال ورزی، امری سیال، تصویری، داستانی و قابل تغییر است و از آن نمی‌توان به معرفتی پایدار و منطقی تعبیر نمود.

۲-۱. ابهام واژگان

کلمات فقط مجموعه‌ای از صداها و یا علائم نیستند، بلکه ابزارهایی هستند که وظایفی را در زندگی اجتماعی ما عهده‌دار می‌شوند. کلمات می‌توانند نقش‌های متفاوتی در زندگی ما ایفا کنند. یکی از کارهای اساسی که کلمات انجام می‌دهند حمل اطلاعات است، برای این‌که اشیا و موقعیت‌ها را شرح دهند. زمانی دیگر، کلمات برای هشدار و آگاهی انسان بکار گرفته می‌شوند (باقری و همکاران، ۱۳۸۹، ص ۱۶۵). روش تحلیل مفهومی، در عرصه مسائل تربیت اسلامی، می‌تواند ما را در مفهوم شناسی یاری کند. بخش قابل‌توجهی از مسائل تربیت اسلامی، مسائل

1. Significant

2. White

مفهومی‌اند. به عبارت دیگر، باید مشخص شود هر مفهومی که در متون، در خصوص تعلیم و تربیت به کار رفته است، دارای چه عناصر و چه روابط معنایی است (باقری، ۱۳۸۷، ص ۳۶).
بر این اساس، در برنامه درسی ملی می‌بایست شاهد تحلیل مفهومی واژگان کلیدی و پرکاربرد باشیم که تا راه بر سوء فهم مخاطب بسته شود؛ درحالی‌که چنین رویدادی رخ نداده است. به عنوان مثال در هدف «ایمان به خداوند متعال خالق جهان و یکتایی او»، باید پرسید مقصود از ایمان چیست؟ ایمان در لغت به معنای تصدیق است (لسان العرب، ج ۱، ص ۲۴۴ به نقل از اعرافی، ۱۳۷۶). ولی در متون اسلامی علاوه بر معنای لغوی، به معنای باور قلبی و التزام در مقام عمل نیز آمده است (اعرافی، ۱۳۷۶، ص ۴۳). آیا در این هدف، صرف علم داشتن مدنظر است یا علم همراه با التزام قلبی؟ و یا علم همراه با التزام قلبی و ظهور عملی؟ آنچه تناسب بیشتری با فهم کودک پیش‌دبستانی دارد، همان صرف علم داشتن است که در صورت مفروض گرفتن این وجه، تعریف ایمان را که در متون اسلامی همراه با التزام قلبی و عملی آمده است نادیده انگاشته‌ایم و در صورتی‌که ایمان را علم همراه با التزام قلبی و عملی بگیریم، از مقتضیات روان‌شناختی دوران کودکی غافل شده‌ایم.

۱-۳. اغتشاش سطح تعریف

در هر فعالیت تربیتی، اهداف تربیتی دارای سطوح مختلفی هستند. غایات تربیتی بیشتر جنبه آرمانی دارند و مقاصد مهم نظام تربیتی را به نیازها و انتظارات جامعه و یادگیرندگان ربط می‌دهند. غایت‌های تربیتی به عنوان منبعی برای تهیه هدف‌های رفتاری آموزش مورد استفاده قرار می‌گیرند (سیف، ۱۳۹۲، ص ۱۰۹). از سوی دیگر، هدف‌های کلی آموزشی، حد واسط غایات تربیتی و هدف‌های رفتاری می‌باشند که به صورت عبارات کلی بیان می‌شوند و جهت حرکت را مشخص می‌کنند. در نهایت هدف‌های رفتاری یا اجرایی هستند که نوع رفتار و قابلیت‌هایی را که انتظار داریم شاگرد پس از یادگیری مطلبی خاص به آن‌ها برسد را مشخص می‌کنند (شعبانی، ۱۳۹۰).

در اهداف دوره پیش‌دبستانی، نوعی اغتشاش در سطح تعاریف به چشم می‌خورد. در این معنا، اهداف بیان شده از سطحی یکسان برخوردار نیستند و برخی از آن‌ها به صورت غایت بیان شده‌اند از جمله: «ایمان به خداوند متعال خالق جهان و یکتایی او» و «جهان را مخلوق خدا

می‌داند و باور دارد که کسی جز خداوند قادر به خلق جهان نیست» و نیز برخی دیگر در سطح کلی و رفتاری قرار دارند از جمله «اذکار نماز را از حفظ می‌خواند» و «سوره‌های حمد و توحید را از حفظ می‌خواند». این اغتشاش سطح در اهداف، اولویت و رتبه‌بندی میان آن‌ها را مغشوش می‌سازد و مشخص نمی‌کند مربی در میان این اهداف، کدام را باید در صدر قرار دهد و کدام را در ذیل؛ کدام را به صورت ظاهری ارزشیابی کند و کدام را به گونه‌ای تأویلی.

۴-۱. عدم توجه به سلسله‌مراتب ارزشی در دین

بر اساس سند برنامه درسی ملی (۱۳۸۹)، ارزش‌های مطرح شده به چهار حیطه‌ی ارزش‌های مرتبط با خدا، ارزش‌های مرتبط با خود (روحی و جسمی)، ارزش‌های مرتبط با خلق (خانواده، جامعه و کشور، امت اسلامی و جامعه جهانی) و ارزش‌های مرتبط با خلقت، تقسیم می‌شوند که هر کدام از این حیطه‌ها دارای سلسله‌مراتبی از ارزش‌ها هستند. به نظر می‌رسد، این سلسله‌مراتب ارزشی در تعیین برخی از اهداف رعایت نشده است. به طور نمونه در بحث سلسله‌مراتب ارزش‌ها که در صدر سند برنامه درسی آمده است، از ارزش‌هایی چون؛ برخورداری از حیا و عفت، حفظ عزت نفس و کرامت انسانی، احسان و مهرورزی به والدین و پاسداشت از شخصیت‌های مؤثر در عرصه‌های فرهنگی، علمی، ادبی، سیاسی، هنری و اجتماعی در تاریخ و تمدن ایران و اسلام و نظایر آن یاد شده است، درحالی‌که در اهداف تفصیلی دوره پیش‌دبستانی به چنین اهدافی اشاره نشده است. درحالی‌که در قرآن و روایات، یکی از مؤلفه‌های درونی حب، علاقه، محبت و دستگیری از پدر و مادر است، در بحث ایمان و باور -به‌منزله مؤلفه‌های درونی- بدون رعایت این سلسله‌مراتب و نیز سلسله‌مراتب پذیرفته شده توسط خودِ سند، تنها اهدافی چون «امام خمینی (ره) پایه‌گذار انقلاب اسلامی ایران را دوست دارد» و «خدمت‌گزاران را دوست دارد»، مطرح شده‌اند و علاقه به پدر و مادر، مورد توجه قرار نگرفته است.

۵-۱. همپوشانی اهداف

از سوی دیگر، در اهداف تفصیلی، برخی از اهداف با هم همپوشانی دارند به نحوی‌که می‌توان اهداف متناظر با آن‌ها را حذف کرد. هر کدام از این اهداف در جای خود درست فرض شده‌اند ولی اگر با یک نگاه کلی و جامع در نظر گرفته شوند حشو و زائد هستند و باید حذف شوند. برای نمونه هدف «خداوند را خالق جهان بشناسد و با برخی دستورات خداوند در قرآن

آشنا شود»، با اهدافی چون «در مورد آفریننده انسان، گیاهان، جانوران و ... تفکر می‌کند»، «خود را مخلوق خداوند و نیازمند کمک او می‌داند»، «ایمان به خداوند متعال خالق جهان و یکتایی او» و «ایمان به قرآن کتاب آسمانی مسلمانان»، همپوشانی دارد؛ و همچنین هدف «پیامبر اسلام و ائمه اطهار (ع) را بشناسد»، با اهداف «ایمان به مهربانی پیامبر خدا و ائمه اطهار (ع)» و «ایمان به قرآن کتاب آسمانی مسلمانان»، هم‌خوانی و همپوشانی دارد.

۲- بررسی تطبیقی اهداف

در این بخش، در سطحی عمیق‌تر، ۵۸ هدف تفصیلی دوره پیش‌دبستانی برنامه درسی با ۱۴ هدف واسطی تمهید در دوران کودکی بر اساس نظریه عاملیت انسان در اندیشه‌ی اسلامی، تحلیل تطبیقی شده‌اند. حاصل این تطبیق چهار رابطه‌ی ممکن بین اهداف تفصیلی و اهداف معیار است؛ و در زیر هرکدام از این چهار رابطه، به تحلیل برخی اهداف پرداخته شده است و تحلیل سایر اهداف در جدول پایانی بیان شده است.

۲-۱. هم‌آوایی نسبی

اهداف تفصیلی‌ای که در این قسمت آورده شده‌اند با اهداف دوران تمهید هم‌آوا یا منطبق می‌باشند؛ بدین معنی که با هیچ‌کدام از ۱۴ هدف دوران تمهید تضاد و تناقضی نداشته‌اند، بلکه در راستای آن اهداف نیز بوده‌اند.

هدف تفصیلی «در مورد تفاوت‌ها و شباهت‌های خود با سایر کودکان سؤال می‌کند»، به این دلیل پذیرفته شده که با اهداف معیار «آشنایی و ارتباط با پدیده‌های ساده انسانی» و «زمینه‌سازی جهت اندیشه‌ورزی و تفکر»، هم‌آواست و با سایر اهداف معیار نیز در تضاد نیست؛ چراکه پرسش کودک از ویژگی‌های سایر کودکان، باعث آشنایی با پدیده‌های ساده انسانی می‌شود و درعین حال زمینه‌ی اندیشه‌ورزی و تفکر را فراهم می‌آورد؛ و هدف «به اجرای سرودها، شنیدن قصه‌ها و نمایش‌های محلی از خود علاقه نشان می‌دهد»، نیز با هدف «افزایش شناخت از خود: هویت فردی، هویت ملی و جهانی و مسئولیت در قبال آن‌ها»، هم‌آواست؛ زیرا سرودها و قصه‌ها و نمایش‌های محلی، همه نمادها و شعائری از هویت فردی، ملی و جهانی کودک محسوب می‌شوند و از طرفی سایر اهداف معیار نیز آن را تأیید می‌کنند، پس قابل‌پذیرش است.

اهداف «با واژگان پایه و اساسی زبان فارسی آشناست»، «برخی از مفاهیم ساده علوم تجربی را می‌داند» و «با برخی از اشعار ساده آشناست و آن را از بر کرده است»، به ترتیب با اهداف «قابلیت برقراری ارتباط اجتماعی، متناسب با آداب و اخلاق»، «آشنایی با پدیده‌های طبیعی» و «زمینه‌سازی جهت اندیشه‌ورزی و تفکر» از اهداف معیار هم‌آوا هستند؛ زیرا به‌منظور این‌که کودک قابلیت برقراری ارتباط اجتماعی را دارا باشد ناگزیر است که با واژگان پایه و اساسی زبان فارسی آشنایی داشته باشد و در مورد هدف دوم، این‌که کودک باید بتواند مفاهیمی ساده از علوم تجربی را بشناسد تا بتواند پدیده‌های طبیعی اطرافش را تمیز و تشخیص دهد و فهم بهتری برایش حاصل شود و در آخر اینکه حفظ کردن برخی اشعار ساده زمینه‌ای برای گسترش حافظه کودک و اندیشه‌ورزی وی را فراهم خواهد کرد. این اهداف نیز با سایر اهداف معیار تضادی ندارند و قابل‌پذیرش هستند.

۲-۲. تقابل سطحی

اهدافی که زیر عنوان تقابل سطحی آمده‌اند، اهداف تفصیلی‌ای هستند که با ۱۴ هدف معیار در تقابل و تضاد هستند، ولی این تقابل عمیق نیست و با اصلاح این اهداف می‌توان آن‌ها را پذیرفت. در اینجا برای نمونه به برخی از این اهداف اشاره می‌شود و هدف اصلاح‌شده‌ی آن‌ها نیز آورده می‌شود و سایر اهداف نیازمند اصلاح که در زیر به آن‌ها اشاره نشده است در جدول پایانی بیان شده‌اند.

هدف «کار خوب را از بد می‌شناسد و به انجام کارهای خوب رغبت بیشتری نشان می‌دهد» با اهداف معیاری چون؛ «آشنایی با امور زیبا و زشت و گرایش به زیبایی‌ها و تنفر از زشتی‌ها»، «افزایش گرایش معطوف به مصادیق خیر» و «افزایش قابلیت دست‌ورزی گرایش‌های درونی»، در تقابل است، بدین‌جهت که در اهداف معیار صرف آشنایی سطحی با برخی امور زیبا و زشت مطرح است که توأم با آن، کودک سعی می‌کند بر روی گرایش‌های درونی خود دست‌ورزی کند تا به سمت خیر گرایش پیدا کند نه اینکه کودک همه‌ی کارهای خوب را از بد تشخیص دهد و به انجام آن‌ها مبادرت ورزد. بر این اساس، هدف اصلاحی «برخی اصول اولیه و کارهای خوب و بدی که تشخیص آن‌ها بسیار راحت است را می‌شناسد»، پیشنهاد شده است.

این هدف تفصیلی که کودک «از دعوا کردن با دیگران پرهیز می‌کند» با اهداف معیاری چون: «قابلیت برقراری ارتباط اجتماعی، متناسب با آداب و اخلاق»، «آشنایی و ارتباط با پدیده‌های ساده انسانی»، «افزایش گرایش معطوف به مصادیق خیر» و «افزایش قابلیت دست ورزی گرایش‌های درونی»، در ارتباط است که با اهداف آشنایی با پدیده‌های ساده انسانی و افزایش قابلیت دست ورزی گرایش‌های درونی، در تقابل است؛ چراکه کودک در این سن صرفاً باید به‌صورت ساده و سطحی با پدیده‌های انسانی و آداب و اخلاق اجتماعی آشنا شود و صرف افزایش قابلیت دست ورزی گرایش‌های درونی مطرح است نه این‌که بتواند این قابلیت را به‌طور کامل کسب کند که گرایش‌های درونی خود را کنترل کند و از دعوا کردن پرهیزد؛ بنابراین هدف «از صدمه زدن به دیگران جلوگیری می‌کند» در این زمینه پیشنهاد می‌شود که آثار و نتایج آن برای کودک ملموس‌تر و قابل‌فهم‌تر است.

۲-۳. تقابل عمیق

اهداف این بخش شامل اهدافی می‌شوند که مستقیماً و به‌طور جدی با اهداف چهارده‌گانه تمهید در دوران کودکی در تضاد و تقابل هستند؛ و تقابل این اهداف قابل چشم‌پوشی و اغماض نیست و اگر قابل اصلاح باشند باید اصلاح شوند و الا باید حذف شوند، از این‌رو، این امر در اینجا انجام شده است. در زیر برای نمونه به برخی از این اهداف و تحلیل تقابل آن‌ها با اهداف معیار اشاره می‌شود.

این هدف که کودک در دوره پیش‌دبستانی «خود را مخلوق خداوند و نیازمند کمک او می‌داند»، به‌طور جدی با هدف «آشنایی اولیه با آموزه‌های دینی»، در تضاد و تقابل است؛ چراکه صرفاً آشنایی اولیه با آموزه‌های دینی مطرح است نه اینکه کودک به سطحی از تفکر انتزاعی برسد که بتواند خود را مخلوق خداوند و نیازمند کمک او بداند. بر این اساس پیشنهاد می‌شود که این هدف حذف شود و نیازمند جایگزین نخواهد بود؛ بدین جهت که با اصلاح سایر اهداف و همپوشانی داشتن برخی اهداف با هم این حذف جبران خواهد شد. در ادامه هدف «کمک خواستن از خداوند متعال در همه حال» نیز با هدف معیار «آشنایی اولیه با آموزه‌های دینی» و «افزایش گرایش معطوف به مصادیق خیر»، در تعارض و تقابل مستقیم است؛ زیرا این هدف نیز از سطح انتزاع بالایی برخوردار است و فراتر از آشنایی اولیه با آموزه‌های دینی است و از طرف

دیگر باید برای کودک، گرایش به مصادیق خیری را که محسوس و ملموس است را فراهم کرد نه گرایش به خداوند را به‌عنوان مصداق خیر؛ چراکه برای کودک، فرض مصداق خیر بودن خداوند قابل‌تصور نیست؛ بنابراین این هدف نیز باید حذف شود.

اهداف تفصیلی‌ای چون؛ «ایمان به خداوند متعال خالق جهان و یکتایی او»، «ایمان به مهربانی پیامبر خدا و ائمه اطهار (ع)» و «ایمان به قرآن کتاب آسمانی مسلمانان»، با هدف «آشنایی اولیه با آموزه‌های دینی» در تضاد جدی است و چنانچه گفته شد در اینجا نیز صرف آشنایی مطرح است نه ایمان که نیازمند باور و یقین و انتزاع است، ولی از آنجایی که آشنایی با خداوند، پیامبر (ص)، ائمه اطهار (ع) و قرآن برای کودک شایسته است، به ترتیب، اهداف «با فراهم‌سازی زمینه، کودک در مورد خداوند، پرسش و کنجکاوی می‌کند»، «با پیامبر و ائمه آشنایی اولیه داشته باشد و با داستان‌هایی از زندگی آن‌ها که حاوی پیام‌های ساده انسانی است، آشنا باشد» و «قرآن را به‌عنوان کتاب آسمانی مسلمانان بشناسد»، به‌عنوان جایگزین اهداف تفصیلی مذکور پیشنهاد شده‌اند.

۲-۴. تکمیل

در این بخش ما با اهداف معیاری مواجه هستیم که در هدف‌گذاری دوره پیش‌دبستانی مغفول واقع شده‌اند؛ بدین معنی که سه هدف از اهداف واسطی تمهید در دوران کودکی بر اساس نظریه عاملیت انسان، در اهداف تفصیلی دوره پیش‌دبستانی برنامه درسی ملی متناظر و هم‌تا ندارند. بر این اساس، اهداف تفصیلی با توجه به این اهداف معیار مغفول بهتر است تکمیل شوند. این سه هدف عبارتند از: «افزایش قابلیت انتخاب»، «زمینه‌سازی برای تعدیل خودمحوری، در حیطه شناختی و گرایشی» و «قابلیت انجام مسئولیت‌های اجتماعی مشخص».

در پایان، بررسی‌های تطبیقی لازم که برای ۵۸ مورد اهداف تفصیلی فعالیت‌های دوره پیش‌دبستانی با ۱۴ هدف تمهید در دوران کودکی بر اساس نظریه اسلامی عمل صورت گرفته، در قالب جدول زیر می‌آید.

جدول ۱. بررسی کلی و تطبیقی اهداف تفصیلی فعالیت‌های دوره پیش‌دبستانی برنامه درسی ملی

ردیف	هدف تفصیلی	هدف معیار	نوع ارتباط تطبیقی	پیشنهاد	نوع اشکال کلی	سطح هدف
۱	بر روی اندام‌های بدن خود و شناخت کار آن‌ها کنجکاوی می‌کند.	- زمینه‌سازی جهت اندیشه‌ورزی و تفکر. - آشنایی با پدیده‌های طبیعی.	هم‌آوایی نسبی			رفتاری
۲	در مورد آفریننده انسان، گیاهان، جانوران و ... تفکر می‌کند.	- آشنایی اولیه با آموزه‌های دینی. - زمینه‌سازی جهت اندیشه‌ورزی و تفکر.	تقابل سطحی	در مورد آفریننده انسان، گیاهان، جانوران و ... کنجکاوی می‌کند. در مورد آفریننده پرسش می‌کند.	- عدم توجه به مقتضیات روان‌شناختی.	کلی
۳	در مورد تفاوت کودکان با یکدیگر تفکر می‌کند.	- آشنایی و ارتباط با پدیده‌های ساده انسانی. - زمینه‌سازی جهت اندیشه‌ورزی و تفکر.	تقابل سطحی	در مورد تفاوت کودکان با یکدیگر کنجکاوی و پرسش می‌کند.	- عدم توجه به مقتضیات روان‌شناختی.	کلی

ردیف	هدف تفصیلی	هدف معیار	نوع ارتباط تطبیقی	پیشنهاد	نوع اشکال کلی	سطح هدف
۴	در مورد محیط پیرامون و پدیده‌های خلقت کنجکاوی می‌کند.	-آشنایی با پدیده‌های طبیعی. -زمینه‌سازی جهت اندیشه‌ورزی و تفکر.	*هم‌آوایی نسبی			رفتاری
۵	خود را مخلوق خداوند و نیازمند کمک او می‌داند.	-آشنایی اولیه با آموزه‌های دینی.	*تقابل عمیق	حذف شود.	*-عدم توجه به مقتضیات روان‌شناختی	کلی
۶	ایمان به خداوند متعال خالق جهان و یکتایی او.	-آشنایی اولیه با آموزه‌های دینی.	*تقابل عمیق	با فراهم‌سازی زمینه، در مورد خداوند، پرسش و کنجکاوی می‌کند.	*-ابهام واژگان. -عدم توجه به مقتضیات روان‌شناختی.	غایت
۷	ایمان به مهربانی پیامبر خدا و ائمه اطهار (ع).	-آشنایی اولیه با آموزه‌های دینی.	*تقابل عمیق	با پیامبر و ائمه آشنایی اولیه داشته باشد و با داستان‌هایی از زندگی آن‌ها که حاوی پیام‌های ساده انسانی است، آشنا باشد.	-ابهام واژگان. -عدم توجه به مقتضیات روان‌شناختی.	کلی

* اهدافی که با این علامت مشخص شده‌اند، در قسمت بررسی اهداف مورد بررسی قرار گرفته‌اند.

ردیف	هدف تفصیلی	هدف معیار	نوع ارتباط تطبیقی	پیشنهاد	نوع اشکال کلی	سطح هدف
۸	ایمان به قرآن کتاب آسمانی مسلمانان.	-آشنایی اولیه با آموزه‌های دینی.	*تقابل عمیق	قرآن را به‌عنوان کتاب آسمان مسلمانان بشناسد.	-ابهام واژگان. -عدم توجه به مقتضیات روان‌شناختی.	کلی
۹	دوست داشتن خداوند، پیامبر و ائمه اطهار (ع).	-آشنایی اولیه با آموزه‌های دینی. -افزایش گرایش معطوف به مصادیق خیر.	تقابل عمیق	به مصادیق خیر که خداوند، پیامبر و ائمه اطهار (ع) می‌باشند، گرایش داشته باشد.	-عدم توجه به مقتضیات روان‌شناختی.	کلی
۱۰	ایمان به اینکه خداوند دوست کودکان و محافظ آن‌هاست.	-آشنایی اولیه با آموزه‌های دینی.	تقابل عمیق	خداوند را به‌عنوان موجودی مهربان بشناسد.	-ابهام واژگان. *-عدم توجه به مقتضیات روان‌شناختی.	غایت
۱۱	کمک خواستن از خداوند متعال در همه حال.	-آشنایی اولیه با آموزه‌های دینی. -افزایش گرایش معطوف به مصادیق خیر.	*تقابل عمیق	حذف شود.	-عدم توجه به مقتضیات روان‌شناختی.	غایت

ردیف	هدف تفصیلی	هدف معیار	نوع ارتباط تطبیقی	پیشنهاد	نوع اشکال کلی	سطح هدف
۱۲	همه انسان‌ها را مخلوق خداوند می‌داند و باور می‌کند خداوند اذیت و آزار دیگران را دوست ندارد.	-آشنایی اولیه با آموزه‌های دینی.	تقابل عمیق	حذف شود.	- ابهام واژگان -عدم توجه به مقتضیات روان‌شناختی.	غایت
۱۳	امام خمینی (ره) پایه‌گذار انقلاب اسلامی ایران را دوست دارد.	-افزایش گرایش معطوف به مصادیق خیر. -افزایش شناخت از خود: هویت فردی، ملی، جهانی و مسئولیت در قبال آن‌ها.	تقابل سطحی	پدر و مادر خود را دوست داشته باشد. امام خمینی (ره) را بشناسد.	*-عدم توجه به سلسله مراتب ارزشی در دین. -عدم توجه به مقتضیات روان‌شناختی.	کلی
۱۴	رهبر انقلاب و خدمت‌گزاران را دوست دارد.	-افزایش گرایش معطوف به مصادیق خیر. -افزایش شناخت از خود: هویت فردی، ملی، جهانی و مسئولیت در قبال آن‌ها.	تقابل سطحی	با داستان زندگی قهرمانان ملی از جمله رهبر انقلاب آشنا شود.	-عدم توجه به سلسله‌مراتب ارزشی در دین. -عدم توجه به مقتضیات روان‌شناختی. -ابهام واژگان.	کلی

ردیف	هدف تفصیلی	هدف معیار	نوع ارتباط تطبیقی	پیشنهاد	نوع اشکال کلی	سطح هدف
۱۵	جهان را مخلوق خدا می‌داند و باور دارد که کسی جز خداوند قادر به خلق جهان نیست.	-آشنایی اولیه با آموزه‌های دینی.	تقابل عمیق	حذف شود.	*-عدم توجه به مقتضیات روان‌شناختی. -ابهام واژگان.	غایت
۱۶	در مورد شناخت ویژگی‌های خود کنجکاوی می‌کند.	-آشنایی و ارتباط با پدیده‌های ساده انسانی. -زمینه‌سازی جهت اندیشه‌ورزی و تفکر.	هم‌آوایی نسبی	در باره ویژگی‌های جسمی و روحی خود، کنجکاوی می‌کند.		رفتاری
۱۷	در مورد تفاوت‌ها و شباهت‌های خود با سایر کودکان سؤال می‌کند.	-آشنایی و ارتباط با پدیده‌های ساده انسانی. -زمینه‌سازی جهت اندیشه‌ورزی و تفکر.	*هم‌آوایی نسبی	در مورد تفاوت‌ها و شباهت‌های خود با سایر کودکان کنجکاوی و پرسش می‌کند.	-اغتشاش سطح تعریف.	رفتاری
۱۸	خداوند را خالق جهان بشناسد و با برخی دستورات خداوند در قرآن آشنا شود.	-آشنایی اولیه با آموزه‌های دینی.	هم‌آوایی نسبی	خداوند را به‌عنوان خالق جهان که در فرهنگ اسلامی مطرح است به‌صورت سطحی و اسمی بشناسد.	-ابهام واژگان. *همپوشی باهدف شماره ۸، ۲، ۵، ۶.	کلی

ردیف	هدف تفصیلی	هدف معیار	نوع ارتباط تطبیقی	پیشنهاد	نوع اشکال کلی	سطح هدف
۱۹	پیامبر اسلام و ائمه اطهار (ع) را بشناسد.	-آشنایی اولیه با آموزه‌های دینی.	*هم‌آوایی نسبی		*-همپوشی با اهداف شماره ۷ و ۸	رفتاری
۲۰	با داستان‌های ساده‌ای از قرآن، زندگی پیامبر و ائمه اطهار (ع) آشنا شود.	-آشنایی اولیه با آموزه‌های دینی.	هم‌آوایی نسبی		-همپوشی با اهداف شماره ۸، ۷، ۹.	رفتاری
۲۱	با برخی از مناسبت‌های مهم و مکان‌های مقدس آشناست.	-آشنایی اولیه با آموزه‌های دینی.	*هم‌آوایی نسبی			رفتاری
۲۲	به سخن دیگران گوش می‌دهد و مقصود آنان را درک می‌کند.	-قابلیت برقراری ارتباط اجتماعی، متناسب با آداب و اخلاق. -زمینه‌سازی جهت اندیشه‌ورزی و تفکر.	تقابل سطحی	به سخنان ساده و ملموس دیگران گوش می‌دهد و فهم نسبی برایش حاصل می‌شود.	*-عدم توجه به مقتضیات روان‌شناختی. * -ابهام واژگان.	رفتاری
۲۳	نحوه‌ی ارتباط با والدین و بزرگ‌ترها را می‌شناسد.	-قابلیت برقراری ارتباط اجتماعی، متناسب با آداب و اخلاق.	هم‌آوایی نسبی			کلی

ردیف	هدف تفصیلی	هدف معیار	نوع ارتباط تطبیقی	پیشنهاد	نوع اشکال کلی	سطح هدف
۲۴	قوانین و مقررات موجود در خانه و کودکان را درک می‌کند.	قابلیت برقراری ارتباط اجتماعی، متناسب با آداب و اخلاق. -زمینه‌سازی جهت اندیشه‌ورزی و تفکر.	تقابل سطحی	قوانین و مقررات موجود در خانه و کودکان را می‌شناسد و رعایت می‌کند.	-عدم توجه به مقتضیات روان‌شناختی. -ابهام واژگان.	کلی
۲۵	برخی از نهادهای اجتماعی و دینی از قبیل مدرسه و مسجد را می‌شناسد.	قابلیت برقراری ارتباط اجتماعی، متناسب با آداب و اخلاق.	هم‌آوایی نسبی			رفتاری
۲۶	با واژگان پایه و اساسی زبان فارسی آشناست.	قابلیت برقراری ارتباط اجتماعی، متناسب با آداب و اخلاق.	*هم‌آوایی نسبی		-ابهام واژگان.	رفتاری
۲۷	برخی از مفاهیم ساده علوم تجربی را می‌داند.	-آشنایی با پدیده‌های طبیعی.	*هم‌آوایی نسبی		-ابهام واژگان.	رفتاری
۲۸	با برخی از اشعار ساده آشناست و آن را از بر کرده است.	-زمینه‌سازی جهت اندیشه‌ورزی و تفکر.	*هم‌آوایی نسبی			رفتاری

ردیف	هدف تفصیلی	هدف معیار	نوع ارتباط تطبیقی	پیشنهاد	نوع اشکال کلی	سطح هدف
۲۹	برخی از مفاهیم ساده ریاضی را درک می‌کند.	-زمینه‌سازی جهت اندیشه-ورزی و تفکر.	هم‌آوایی نسبی		-ابهام واژگان.	رفتاری
۳۰	خطرات مهم موجود در خانه و محیط کودکستان را می‌شناسد. (از قبیل آتش‌سوزی، تصادف و ...).	-آشنایی با پدیده‌های طبیعی.	هم‌آوایی نسبی			رفتاری
۳۱	برخی از پدیده‌های طبیعی در محیط اطراف را می‌شناسد.	-آشنایی با پدیده‌های طبیعی.	هم‌آوایی نسبی		-ابهام واژگان.	رفتاری
۳۲	آداب نظافت، خوردن و آشامیدن و لباس پوشیدن را رعایت می‌کند.	-سلامت، پاکی و قوت جسمی. -قابلیت برقراری ارتباط اجتماعی، متناسب با آداب و اخلاق.	هم‌آوایی نسبی			کلی
۳۳	نحوه‌ی چیدن وسایل شخصی و شیوه‌ی نگهداری آن‌ها را نشان می‌دهد. وسایل شخصی خود را درست می‌چیند.	-سلامت، پاکی و قوت جسم.	هم‌آوایی نسبی		-متناظر نداشتن در اهداف معیار. -اغتشاش سطح تعریف.	رفتاری

ردیف	هدف تفصیلی	هدف معیار	نوع ارتباط تطبیقی	پیشنهاد	نوع اشکال کلی	سطح هدف
۳۴	با اشیا، مواد و ابزارهای ساده دست ورزی می‌کند و از خود خلاقیت ذهنی نشان می‌دهد.	-زمینه‌سازی جهت اندیشه‌ورزی و تفکر. - زمینه‌سازی تصرف مسئولانه در طبیعت و افزایش گرایش مسئولانه نسبت به طبیعت.	هم‌آوایی نسبی		-ابهام واژگان. -اغتشاش سطح تعریف.	رفتاری
۳۵	حرکات ساده ورزشی را انجام می‌دهد.	-سلامت، پاکی و قوت جسمی	هم‌آوایی نسبی		-ابهام واژگان.	رفتاری
۳۶	به اجرای سرودها، شنیدن قصه‌ها و نمایش‌های محلی از خود علاقه نشان می‌دهد.	- افزایش شناخت از خود: هویت فردی، هویت ملی و جهانی و مسئولیت در قبال آن‌ها.	*هم‌آوایی نسبی		-متناظر نداشتن در اهداف معیار. -اغتشاش سطح تعریف.	رفتاری
۳۷	سوره‌های حمد و توحید را از حفظ می‌خواند.	-آشنایی اولیه با آموزه‌های دینی.	*هم‌آوایی نسبی			رفتاری
۳۸	اذکار نماز را از حفظ می‌خواند.	-آشنایی اولیه با آموزه‌های دینی.	*هم‌آوایی نسبی			رفتاری

ردیف	هدف تفصیلی	هدف معیار	نوع ارتباط تطبیقی	پیشنهاد	نوع اشکال کلی	سطح هدف
۳۹	به پیامبر اسلام و ائمه اطهار (ع) از خود علاقه نشان می‌دهد.	- آشنایی اولیه با آموزه‌های دینی. - افزایش گرایش معطوف به مصادیق خیر.	تقابل سطحی	پیامبر اسلام و ائمه اطهار (ع) را بشناسد و به آن‌ها گرایش داشته باشد.		رفتاری
۴۰	به قرآن احترام می‌گذارد.	- آشنایی اولیه با آموزه‌های دینی. - افزایش گرایش معطوف به مصادیق خیر.	تقابل سطحی	با قرآن آشنایی نسبی داشته باشد و به آن احترام بگذارد.	- عدم توجه به مقتضیات روان‌شناختی.	رفتاری
۴۱	به پدر، مادر، مربی، کودکان همسال و افراد بزرگسال سلام می‌کند.	- افزایش گرایش معطوف به مصادیق خیر. - افزایش قابلیت دست‌ورزی گرایش‌های درونی.	هم‌آوایی نسبی		- اغتشاش سطح تعریف.	رفتاری
۴۲	با دوستان هم‌سن و سال به مهربانی رفتار می‌کند.	- قابلیت برقراری ارتباط اجتماعی، متناسب با آداب و اخلاق.	هم‌آوایی نسبی			کلی

ردیف	هدف تفصیلی	هدف معیار	نوع ارتباط تطبیقی	پیشنهاد	نوع اشکال کلی	سطح هدف
۴۳	برخی از اشعار ساده را از حفظ می‌خواند.	-زمینه‌سازی جهت اندیشه-ورزی و تفکر.	هم‌آوایی نسبی		-همپوشی باهدف شماره ۲۸.	رفتاری
۴۴	به دوستان خود در کلاس کمک می‌کند.	-افزایش گرایش معطوف به مصادیق خیر. -افزایش قابلیت دست‌ورزی گرایش‌های درونی.	هم‌آوایی نسبی			رفتاری
۴۵	اندیشه‌ها و خواسته‌های خود را در حضور دیگران بیان می‌کند.	-قابلیت برقراری ارتباط اجتماعی، متناسب با آداب و اخلاق. -افزایش شناخت از خود: هویت فردی، هویت ملی و جهانی و مسئولیت در قبال آن‌ها.	هم‌آوایی نسبی			رفتاری
۴۶	استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات در حد بازی‌ها و برنامه‌های ساده رایانه‌ای.	- زمینه‌سازی تصرف مسئولانه در طبیعت و افزایش گرایش مسئولانه نسبت به طبیعت.	هم‌آوایی نسبی			کلی

ردیف	هدف تفصیلی	هدف معیار	نوع ارتباط تطبیقی	پیشنهاد	نوع اشکال کلی	سطح هدف
۴۷	محیط زندگی خود را پاکیزه نگه می‌دارد.	-زمینه‌سازی تصرف مسئولانه در طبیعت و افزایش گرایش مسئولانه نسبت به طبیعت.	هم‌آوایی نسبی			کلی
۴۸	کار خوب را از بد می‌شناسد و به انجام کارهای خوب رغبت بیشتری نشان می‌دهد.	-آشنایی با امور زیبا و زشت و گرایش به زیبایی‌ها و تنفر از زشتی‌ها. -افزایش گرایش معطوف به مصادیق خیر. -افزایش قابلیت دست‌ورزی گرایش‌های درونی.	*تقابل سطحی	برخی اصول اولیه و کارهای خوب و بدی که تشخیص آن‌ها بسیار راحت است را می‌شناسد.	*عدم توجه به مقتضیات روان‌شناختی.	کلی
۴۹	خود را دوست داشته باشد.	-افزایش شناخت از خود: هویت فردی، ملی و جهانی و مسئولیت در قبال آن‌ها.	هم‌آوایی نسبی			کلی

ردیف	هدف تفصیلی	هدف معیار	نوع ارتباط تطبیقی	پیشنهاد	نوع اشکال کلی	سطح هدف
۵۰	خداوند را دوست دارد و دوستی خدا را در رفتار نشان می‌دهد.	-آشنایی اولیه با آموزه‌های دینی. -افزایش گرایش معطوف به مصادیق خیر.	تقابل سطحی	نسبت به خداوند علاقه نشان می‌دهد.	-عدم توجه به مقتضیات روان‌شناختی.	کلی
۵۱	با اعضای خانواده خود با احترام برخورد می‌کند.	-آشنایی و ارتباط با پدیده‌های ساده انسانی. -افزایش گرایش معطوف به مصادیق خیر. -افزایش قابلیت دست‌ورزی گرایش‌های درونی.	هم‌آوایی نسبی			رفتاری
۵۲	به نصیحت پدر و مادر گوش می‌کند.	-قابلیت برقراری ارتباط اجتماعی، متناسب با آداب و اخلاق. -آشنایی و ارتباط با پدیده‌های ساده انسانی.	هم‌آوایی نسبی		*-ابهام واژگان.	رفتاری

ردیف	هدف تفصیلی	هدف معیار	نوع ارتباط تطبیقی	پیشنهاد	نوع اشکال کلی	سطح هدف
۵۳	با مربی خود با احترام برخورد می‌کند.	-قابلیت برقراری ارتباط اجتماعی، متناسب با آداب و اخلاق. -افزایش قابلیت دست ورزی گرایش‌های درونی.	هم‌آوایی نسبی			رفتاری
۵۴	از دعوا کردن با دیگران پرهیز می‌کند.	-آشنایی و ارتباط با پدیده‌های ساده انسانی. -افزایش قابلیت دست ورزی گرایش‌های درونی.	*تقابل سطحی	از صدمه زدن به دیگران جلوگیری می‌کند.	*عدم توجه به مقتضیات روان‌شناختی.	رفتاری
۵۵	به اشیاء متعلق به دیگران دست نمی‌زند و در صورت احتیاج از آن‌ها اجازه می‌گیرد.	-قابلیت برقراری ارتباط اجتماعی، متناسب با آداب و اخلاق. -آشنایی و ارتباط با پدیده‌های ساده انسانی.	تقابل سطحی	به اشیاء متعلق به دیگران آسیب نمی‌رساند.	-عدم توجه به مقتضیات روان‌شناختی.	رفتاری

ردیف	هدف تفصیلی	هدف معیار	نوع ارتباط تطبیقی	پیشنهاد	نوع اشکال کلی	سطح هدف
۵۶	از طریق گفت-وگو با دیگران حق خود را می-گیرد.	-قابلیت برقراری ارتباط اجتماعی، متناسب با آداب و اخلاق. -آشنایی و ارتباط با پدیده‌های ساده انسانی.	تقابل سطحی	از طریق گفت‌وگو خواستار علایق و امیال خود می‌شود.	-عدم توجه به مقتضیات روان‌شناختی.	رفتاری
۵۷	از گیاهان مراقبت می‌کند.	-زمینه‌سازی تصرف مسئولانه در طبیعت و افزایش گرایش مسئولانه نسبت به طبیعت.	هم‌آوایی نسبی			رفتاری
۵۸	از اذیت جانوران پرهیز می‌کند.	-زمینه‌سازی تصرف مسئولانه در طبیعت و افزایش گرایش مسئولانه نسبت به طبیعت.	هم‌آوایی نسبی			رفتاری
۱	-	افزایش قابلیت انتخاب.	تکمیلی		-متناظر نداشتن در اهداف تفصیلی.	

ردیف	هدف تفصیلی	هدف معیار	نوع ارتباط تطبیقی	پیشنهاد	نوع اشکال کلی	سطح هدف
ب	-	زمینه‌سازی برای تعدیل خودمحوری، در حیطه شناختی و گرایشی.	تکمیلی		-متناظر نداشتن در اهداف تفصیلی.	
ج	-	قابلیت انجام مسئولیت‌های اجتماعی مشخص.	تکمیلی		-متناظر نداشتن در اهداف تفصیلی.	

نتیجه‌گیری

در باب نتیجه‌ی این پژوهش می‌توان گفت که در بخش بررسی کلی، نخستین نکته‌ای که در تنظیم اهداف دوره پیش‌دبستانی مغفول واقع شده، عدم توجه به مقتضیات روان‌شناختی و رشدی کودکان در این سنین است. برای نمونه، اهدافی چون «همه‌ی انسان‌ها را مخلوق خدا می‌داند و باور می‌کند که خداوند اذیت و آزار دیگران را دوست ندارد» و «ایمان به خداوند متعال و یکتایی او»، از فهمی انتزاعی و ایمان - مؤلفه‌ای مبتنی بر فهم و انتخابی خودخواسته - سخن می‌گوید که در دوره پیش‌دبستانی با این وصف و عمق ناممکن است. دوم اینکه، سلسله‌مراتب توجه به ارزش‌ها، مطابق با معیارهای دینی در اهداف رعایت نشده است. ازجمله باوجود تأکید قرآن بر دوست داشتن و مهربانی به پدر و مادر، اهداف دوره پیش‌دبستانی، در بحث ایمان و باور - به‌منزله مؤلفه‌هایی درونی - تنها به دوستی امام خمینی (ره)، رهبر انقلاب و خدمت‌گزاران قناعت کرده و بقیه‌ی دیگران مهم اطراف کودک را مغفول انگاشته است. سوم اینکه، ابهام مفهومی در بسیاری از واژگان بکار رفته در اهداف ملاحظه می‌شود. ازجمله منظور از «ایمان» در هدف «ایمان به خداوند متعال و یکتایی او» و نیز مفهوم «خدمت‌گزاران» در هدف پیش گفته دارای ابهام است. چهارم اینکه، اغتشاش در سطح تعریف اهداف - غایت، هدف کلی

یا رفتاری- نقد دیگری است که به صورت کلی بر اهداف مذکور وارد است. درنهایت، باید گفت که برخی اهداف با یکدیگر همپوشانی دارند که در این زمینه حذف و اصلاح صورت گرفت. از سوی دیگر، در سطحی عمیق‌تر، تحلیل تطبیقی ۵۸ مورد هدف تفصیلی با ۱۴ هدف تمهید در دوران کودکی از منظر رویکرد اسلامی عمل، نشان می‌دهد که چهار حالت ممکن در مورد اهداف تفصیلی دوره پیش‌دبستانی قابل ذکر است. در حالت نخست، میان اهداف معیار و اهداف مورد بررسی هم‌آوایی نسبی وجود دارد. برای نمونه هدف «از گیاهان مراقبت می‌کند» با هدف «زمینه‌سازی افزایش گرایش مسئولانه در طبیعت»، هم‌راستاست. در حالت دوم، بین اهداف دو مجموعه تقابل وجود دارد. این تقابل در دو سطح سطحی و عمیق مورد بازشناسی قرار گرفته و در سطح نخست، رویکرد اصلاح و در سطح دوم، رویکرد اصلاح و حذف پیشنهاد شده است. برای نمونه، هدف «کار خوب را از بد تشخیص می‌دهد و به انجام کارهای خوب رغبت بیشتری دارد»، با هدف «افزایش گرایش معطوف به مصادیق خیر»، تعارضاتی سطحی دارد که قابل اصلاح است. در مقابل، تقابل میان هدف «خود را مخلوق خداوند و نیازمند کمک او می‌داند» با «آشنایی اولیه با آموزه‌های دینی»، تقابلی عمیق‌تر است. در حالت چهارم، با اهداف معیار مغفول در اهداف برنامه درسی دوره پیش‌دبستانی مواجهیم که پیشنهاد تکمیلی ارائه شده است. ازجمله، هدف «افزایش قابلیت انتخاب» از اهداف تمهید در دوران کودکی، در اهداف حاضر حضور ندارد و نیازمند توجه است.

مقایسه این پژوهش و یافته‌هایش با پژوهش حسنی که در سال ۱۳۸۹ با عنوان «نقد الگوی هدف‌گذاری در سند برنامه درسی ملی» صورت گرفته است، در بخش‌هایی، اشتراک نظر در یافته‌ها را نشان می‌دهد. ازجمله یافته پژوهش مذکور که حاکی از همپوشی منطقی آرایه تکوین یافته برای تکثیر اهداف در سطوح پایینی هرم اهداف است (حسنی، ۱۳۸۹)، در بررسی مجموعه اهداف پیش‌دبستانی سند با عنوان همپوشانی اهداف تأیید شده است.

از سوی دیگر، درحالی‌که پژوهش مذکور، صرفاً نقدی ساختاری بر اهداف روا داشته، این پژوهش از منظر محتوایی به نقد اهداف پرداخته و مواردی چون عدم رعایت اقتضائات روان‌شناختی و ابهام واژگان را در مقام نقدهای کلی بیان کرده است. علاوه بر این، در پژوهش حاضر، اهداف بیان‌شده در سند برنامه درسی ملی، از منظری نظری نیز بررسی و نقادی شده است.

منابع

- برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران (طرح جامع تحول بنیادین برنامه‌های درسی و تربیتی)، (۱۳۸۹). نگاشت چهارم، دبیرخانه‌ی طرح تولید برنامه‌ی درسی ملی.
- باقری، خسرو (۱۳۸۷). درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران: اهداف، مبانی و اصول، ج ۱. تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- باقری، خسرو (۱۳۸۹ الف). درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران: فلسفه برنامه درسی، جلد ۲. تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- باقری، خسرو (۱۳۸۲). هویت علم دینی. تهران: سازمان چاپ و انتشارات.
- باقری، خسرو (۱۳۸۵). نگاهی دوباره به تربیت اسلامی، جلد اول. تهران: نشر مدرسه.
- باقری، خسرو (۱۳۸۹ ب). الگوی مطلوب آموزش و پرورش در جمهوری اسلامی ایران. تهران: نشر مدرسه.
- باقری، خسرو و همکاران (۱۳۸۹). رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: انتشارات پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- باقری، خسرو؛ سجادی، نرگس (۱۳۹۰). اهداف درس تاریخ بر اساس رویکردی اسلامی در فلسفه برنامه درسی. مجله پژوهش‌های برنامه درسی. (۱)، ۱۳۸-۱۱۱.
- باهنر، ناصر (۱۳۸۸). تعلیم و تربیت و دنیای ناشناخته‌ی دینی کودکان. مجله اسلام و پژوهش‌های تربیتی. ۱ (۲)، ۲۳۵-۲۰۳.
- حسنی، محمد (۱۳۸۹). نقد الگوی هدف‌گذاری سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، ۵ (۱۸)، ۸۹-۱۱۹.
- حسین پور، داوود (۱۳۹۲). تبیین مفهوم «تربیت مبتنی بر تخیل» ایگن و بازسازی آن با توجه به آرای صدر المتالیهین، (پایان‌نامه کارشناسی ارشد منتشر نشده)، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران.
- دفتر همکاری حوزه و دانشگاه، زیر نظر علیرضا اعرافی و همکاران (۱۳۷۶). درآمدی بر تعلیم و تربیت اسلامی ۲: اهداف تربیت از دیدگاه اسلام، تهران: انتشارات سمت.
- رضوی طاهری، سمیه سادات (۱۳۹۱). بررسی استلزام‌های مفهوم عاملیت انسانی در اندیشه اسلامی برای تربیت در دوران کودکی. (پایان‌نامه کارشناسی ارشد منتشر نشده)، دانشگاه تهران، تهران، ایران.
- سیف، علی‌اکبر (۱۳۹۲). روانشناسی پرورشی نوین - روانشناسی یادگیری و آموزش، چ ۵۴. تهران: نشر دوران.
- شعبانی، حسن (۱۳۹۰). مهارت‌های آموزشی و پرورشی (روش‌ها و فنون تدریس)، چ ۲۴. تهران: انتشارات سمت.

صادق زاده، علی‌رضا و همکاران (۱۳۹۰). **مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران**، دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش.

ضرغامی، سعید؛ سجادی، نرگس؛ قائدی، یحیی (۱۳۹۱). بازاندیشی مفهوم «پرورش تفکر» همچون بستر فرهنگی تحول نظام آموزشی بر بنیاد نظریه انسان به‌منزله عامل. **فصلنامه راهبرد فرهنگ**. ۵ (۱۸) - ۱۷، ۱۵۲-۱۲۳.

کول، ونیتا (۱۳۹۱). **برنامه آموزش و پرورش در دوره پیش از دبستان**، ترجمه فرخنده مفیدی، چ ۱۳، تهران، انتشارات سمت.

- Egan, K. (1986). **Teaching as storytelling**, Ontario: The University of Western Ontario.
- Egan, K. (1992). **Imagination in teaching and learning: The middle school year**, Chicago, The University of Chicago Press.
- Egan, K. (2005). **An imaginative approach to teaching**, San Francisco: John Wiley.
- Given, L. M. [editor] (2008) **The Sage encyclopedia of qualitative research methods**, London: Sage Publication.
- Piaget, J. Inhelder, B. (1969). **The psychology of the child**, New York: Basic Books Inc.
- Rihoux, B. (2006). Qualitative Comparative Analysis. (Qca) And Related Systematic Comparative Methods: Recent Advances and Remaining Challenges for Social Science Research. **Journal of International Sociology**. (21), 670- 706.
- White, A. R. (1990). **The language of imagination**, Oxford: Blackwell.



تبیین چارچوب نظری ابعاد و مؤلفه‌های نگرش جامع پژوهشگری و طراحی عناصر عمومی آن در برنامه درسی مدرسه‌ای^۱

Explaining the theoretical framework and the components of research comprehensive approach and designing its general elements in the school curriculum

A.S. Hosseini Yazdi

M. Sobhaninejad (Ph.D)

عطیه سادات حسینی یزدی^۲

مهدی سبحانی نژاد^۳

Abstract: An effective research requires the initialization of knowledge, positive affect and research action in the researcher as well as the initialization of research comprehensive attitude. The present study was conducted using descriptive-analytical method based on analyzing the concepts and re-processing the results of previous research. Based on this, theoretical and research background related to the realization of research comprehensive attitude were analyzed and three cognitive, emotional and functional dimensions of the mentioned theoretical framework along with the proposed components were organized in a clear dimensions and statements. At the end, a sample structure was presented in designing the general elements of school curriculum in order to realize research comprehensive approach.

Keyword: theoretical framework, Comprehensive research attitude, curriculum.

چکیده: پژوهش مؤثر مستلزم نهادینه‌سازی دانش، عاطفه مثبت و عمل پژوهش در محقق و یا نهادینه‌سازی نگرش جامع پژوهشگری در او است. پژوهش حاضر به شیوه توصیفی-تحلیلی و استنتاج مبتنی بر تحلیل مفاهیم و مفهوم‌پردازی مجدد نتایج پژوهش‌های پیشین، انجام شده است. بر این اساس سوابق نظری و پژوهشی مرتبط با تحقق نگرش جامع پژوهشگری را تحلیل و ابعاد سه‌گانه؛ شناختی، عاطفی و عملکردی چارچوب نظری مذکور را به همراه مؤلفه‌های مطرح در ابعاد و گویه‌های مبین، سازمان‌دهی نموده است. در پایان به ساختاری نمونه در طراحی عناصر عمومی برنامه درسی مدرسه‌ای جهت تحقق نگرش جامع پژوهشگری، ارائه شده است.

کلیدواژگان: چارچوب نظری نگرش جامع پژوهشگری، برنامه درسی.

۱. مقاله حاضر بخشی از پایان نامه کارشناسی ارشد با عنوان «بررسی رابطه بین مولفه‌های برنامه درسی پنهان با ابعاد نگرش جامع پژوهشگری دانشجویان علوم تربیتی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران در سال تحصیلی ۹۰-۹۱» در دانشگاه شاهد تهران است. تاریخ دفع ۱۳۹۱/۱۱/۲

hosseiniyazdi@shahed.ac.ir

۲. کارشناس ارشد برنامه ریزی درسی، نویسنده مسئول

sobhaninejad@shahed.ac.ir

۳. دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه شاهد،

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۲/۰۳/۱۴؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۳/۱۲/۲۹

مقدمه

از آنجاکه جهان امروز نیازمند انسان‌هایی است که بتوانند با دانش، علاقه و مهارت‌های پژوهشی نیازهای خود را در عصری با پیچیدگی‌های گسترده مرتفع سازند، مؤسسات آموزشی باید توانایی‌های پژوهشگری فراگیران را در آنچه می‌بینند، آنچه می‌شنوند و می‌خوانند پرورش دهند و به فراگیران کمک کنند تا عقاید را از حقایق و سفسطه را از استدلال منطقی به‌ویژه در فرهنگ‌هایی که از هر سو تحت بمباران اطلاعات مختلف قرار دارند تشخیص دهند (ایسنر، ۱۹۹۸ به نقل از صمدی، ۱۳۹۰). لازمه چنین چشم‌اندازی طراحی برنامه درسی رشد دهنده نگرش پژوهشگری برای مقاطع مختلف تحصیلی است. در راستای تحقق چنین برنامه‌ای باید به طراحی برنامه که اولین مرحله اساسی در برنامه درسی به شمار می‌رود توجه نمود (میرزاییگی، ۱۳۸۴). مهر محمدی (۱۳۸۸) برای طراحی برنامه درسی دو سطح عام و خاص قائل می‌شود. در سطح عام باید عوامل مؤثر بر برنامه درسی را شناسایی کرد و در سطح خاص اقدام به تعیین عناصر برنامه درسی نمود.

در سطح عام الگوی برنامه درسی از منابع اطلاعات که برنامه‌ریز انتخاب می‌کند تأثیر می‌پذیرد. به‌طور کلی الگوی برنامه درسی رشد دهنده نگرش جامع پژوهشگری متأثر از سه مبنای اولیه شامل؛ نظام فلسفی، اجتماعی و روان‌شناسی است. نظام فلسفی از نگاه ما نسبت به عالم هستی، انسان، معرفت و چگونگی شکل‌گیری آن فراهم می‌سازد (غفاری، ۱۳۹۰). مبانی فلسفی برنامه درسی رشد دهنده نگرش پژوهشگری در مبانی فلسفی از جمله فعالیت یادگیرنده و نقش او در شکل‌گیری شناخت، عدم قطعیت دانش و تغییر روش‌های پژوهش ریشه دارد. مبانی اجتماعی نیز برخاسته از دیدگاه جامعه‌شناسانی است که نگرانی‌های عمده‌ای با توجه به تغییرات این عصر دارند. مبانی اجتماعی برنامه درسی رشد دهنده نگرش پژوهشگری ریشه در دیدگاه‌هایی چون ظهور جامعه اطلاعاتی، وابستگی مشاغل به دانش و پژوهش دارد. مبانی روان‌شناسی برگرفته از نظریات یادگیری جدید است که به تغییر در رویکردهای آموزش گرا به رویکردهای ساخت‌گرا تأکید دارند. مبانی روان‌شناختی برنامه درسی ریشه در دیدگاه‌هایی از جمله ساخت دانش توسط یادگیرنده، جستجوگری، یادگیری موقعیتی و مسئله محور دارد.

با توجه به سه مبنای اولیه در طراحی برنامه درسی سطح اولیه الگوی برنامه درسی شکل گرفت و باید به سطح دوم آن یعنی عناصر الگوی برنامه درسی پرداخت. صاحب‌نظران بر عناصر

گوناگون در طراحی برنامه درسی تأکید دارند، پژوهش حاضر ضمن بررسی دیدگاه‌های مختلف، عناصر هدف، محتوا، روش تدریس، ارزشیابی، تکالیف، فرصت‌های یادگیری، معلم و زمینه‌های تسهیل‌کننده را به‌منظور طراحی برنامه درسی رشد دهنده نگرش پژوهشگری در مقاطع تحصیلی برگزیده است.

اساساً، تحقق نگرش جامع پژوهشگری مستلزم گسترش هم‌زمان دانش، علایق، انگیزه‌ها و عملکرد مطلوب در حوزه‌های پژوهشی است به‌طوری‌که بدون تسلط کافی بر دانش و اطلاعات مرتبط با موضوع مورد بررسی، نگرش جامع پژوهشگری بی‌اثر خواهد بود و با عدم استفاده بهینه از علوم، اشتیاق اندک و در نتیجه عملکرد پژوهشی ضعیف همراه می‌شود (مک سلو به نقل از ماتیلا^۱، ۲۰۰۷). نگرش جامع پژوهشگری را می‌توان کیفیتی درونی مبتنی بر شناخت، تمایل و اقدام در جریان کشف حقیقت و پژوهش علمی دانست (آرتور، ۲۰۰۰).

صمدی (۱۳۹۰) با تحلیل محتوای کتاب منتخب سال اول نشان داد بیشترین فراوانی در بعد شناختی، مربوط به گویه‌های حل مسئله و کمترین آن در بعد عاطفی متعلق به گویه تحمل شکست است. نتایج پژوهش هارسیون (۱۹۹۱) نیز حاکی از تفاوت معنادار در بعد شناختی و دانش پژوهشگری بود. تین^۲ (۲۰۰۰) نشان داد؛ اعضای هیئت علمی که دارای نگرش مثبت به پژوهش و تفکر پیش‌رو هستند نسبت به همکاران علمی خود عملکرد بهتری در کارهای تحقیقاتی دارند. ماتیلا (۲۰۰۷) نگرش جامع پژوهشگری را شامل برخی قابلیت‌ها از جمله؛ کاربرد پژوهش، بهبود زندگی حرفه‌ای و پژوهشی، فراهم کردن دانش کاربردی و ارتقا مهارت‌های شناختی و عاطفی پژوهشگری می‌داند.

بیان مسئله و چارچوب نظری

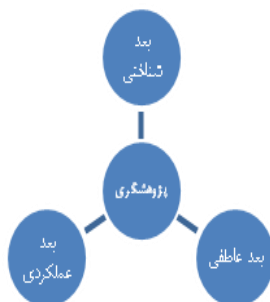
بعد شناختی نگرش جامع پژوهشگری: برنامه‌های درسی رشد دهنده نگرش جامع پژوهشگری باید متناسب با سطح ادراک فراگیران، اطلاعات لازم در خصوص فرایند پژوهشگری را ارائه کند. در این ارتباط بارو (۲۰۰۴)، ماتیلا (۲۰۰۷)، بوهسال (۲۰۱۰)، رضایی (۱۳۸۷) معتقدند بهتر است، برنامه‌های درسی بجای ارائه مستقیم مطالب زمینه بهره‌گیری از تفکر نقاد و خلاق، استدلال، حل مسئله و آفرینندگی یادگیرندگان را فراهم کند.

1. Mattila

2. Tien

بعد عاطفی نگرش جامع پژوهشگری: طراحی و اجرای برنامه درسی رشد دهنده نگرش جامع پژوهشگری باید چنان باشد که در یادگیرنده نسبت به موضوع مورد توجه برنامه، عواطف مثبت ایجاد کند. آرتو (۲۰۰۰)، کیانی (۲۰۰۶)، ماتیلا (۲۰۰۷)، حمیدی (۱۳۸۸) معتقدند اولین عامل مؤثر در رشد انگیزش فراگیران توجه به نیازها، خواسته‌ها، علائق و رغبت‌های آن‌ها خواهد بود.

بعد عملکردی نگرش جامع پژوهشگری: در این بعد، برنامه‌های درسی رشد دهنده نگرش پژوهشگری باید مهارت‌های عملی لازم برای فعالیت پژوهشی را رشد دهند. صاحب‌نظرانی چون آرتور (۲۰۰۰)، ماتیلا (۲۰۰۷)، کلیک (۲۰۰۹)، دینز (۲۰۱۰) بر خلق فرصت‌های عملی به‌منظور ایجاد زمینه‌های رشد مهارت‌های عملی پژوهشی تأکید داشته‌اند.



شکل ۱- ابعاد سه‌گانه؛ شناختی، عاطفی و عملکردی نگرش جامع پژوهشگری

به این ترتیب انتظار می‌رود نظام آموزشی بیش از گذشته در تدوین برنامه درسی رشد دهنده نگرش جامع پژوهشگری پیشگام باشد. هدف از آموزش نگرش پژوهشگری از یک سو این است که یادگیرندگان به‌طور مستقیم به تفکر علمی کشیده شوند و از سوی دیگر پرورش نظم فکری در دانش‌آموزان و ایجاد مهارت‌های لازم برای پژوهش است (رضایی، ۱۳۸۷). محتوای برنامه، نیز باید مهارت‌های ذهنی، عاطفی و عملی پژوهشگری را تقویت نماید و حس کنجکاوی، تمایل و علاقه‌مندی به تحقیق، استدلال، حفظ اعتماد به نفس و اصول اخلاقی پژوهشگری را در آنان رشد دهد. آرنون (۲۰۰۳) روش‌های آموزشی از جمله تضاد مفهومی و محیط مناسب برای سؤال کردن را به‌منظور افزایش حس کنجکاوی در کودکان پیشنهاد می‌کنند (صمدی، ۱۳۹۲). از نظر روش تدریس بر روش‌هایی تأکید می‌شود که مواجهه فراگیران با موقعیت‌های مسئله‌دار را مورد

توجه قرار می‌دهد. در این روش‌های یادگیری به فرایند بیش از نتیجه تأکید شده و نهاده‌سازی روش‌شناسی پژوهش و مهارت‌هایی چون فرضیه‌سازی و انتقاد عقلانی را مدنظر قرار می‌دهند. از آثار مورد انتظار یادگیری در این نوع از آموزش علاوه بر دانش علمی، مهارت در روند تحقیق و تعهد نسبت به پژوهش، وسعت دید و روحیه همکاری است (بارو، ۲۰۰۶). از این لحاظ روش‌های تدریس باید بر روش‌های فعال و کاوشگرانه متکی باشند. روش‌های ارزشیابی نیز بنا بر ارتباط اجتناب‌ناپذیری که با روش‌های تدریس و روش‌های مطالعه دانش آموزان دارند الگوهای متنوعی به خود می‌گیرد.

بررسی نتایج تحقیقات انجام شده نشان می‌دهد تاکنون اقدام خاصی برای رشد همگام آگاهی، علایق و مهارت‌های عملی فراگیران در رابطه با پژوهشگری در نظام آموزشی کشور صورت نگرفته است و در رابطه با چگونگی برنامه‌ریزی جهت تقویت نگرش جامع پژوهشگری تحقیقاتی کاربردی به چشم نمی‌خورد؛ بنابراین اگر بخواهیم به نحوی مطلوب به طراحی برنامه درسی رشد دهنده نگرش جامع پژوهشگری اقدام نماییم باید درصدد شناسایی و معرفی فهرستی از ابعاد و مؤلفه‌های شاخص آن‌ها در این زمینه باشیم و مجموعه منسجمی از آن را ارائه دهیم. در نتیجه مسئله اصلی پژوهش حاضر، بررسی ابعاد و مؤلفه نگرش جامع پژوهشگری، ارائه یک چارچوب منطقی و نیز طراحی برنامه درسی مبتنی بر نگرش پژوهشگری است.

سؤال‌های پژوهش

- ۱- مؤلفه‌های شاخص در طراحی بعد شناختی برنامه درسی رشد دهنده نگرش جامع پژوهشگری کدام است؟
- ۲- مؤلفه‌های شاخص در طراحی بعد عاطفی برنامه درسی رشد دهنده نگرش جامع پژوهشگری کدام است؟
- ۳- مؤلفه‌های شاخص در طراحی بعد عملکردی برنامه درسی رشد دهنده نگرش جامع پژوهشگری کدام است؟
- ۴- چارچوب نظری ابعاد سه‌گانه نگرش جامع پژوهشگری چگونه است؟
- ۵- طراحی عناصر عمومی برنامه درسی مدرسه‌ای تحقق نگرش جامع پژوهشگری چگونه است؟

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر توصیفی از نوع تحلیلی- اسنادی است. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه منابع، کتب و مراجع مرتبط است. نمونه آماری نیز طریق روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. ابزار گردآوری اطلاعات برگه‌های فیش‌برداری بوده است که به منظور ارزیابی داده‌ها، روایی و اعتبار آن‌ها مورد بررسی قرار گرفته است. جهت افزایش روایی داده از نظر تکمیلی همکاران استفاده شده است. بدین ترتیب پس از اعمال نظر صاحب‌نظران چک‌لیست نگرش جامع پژوهشگری در ابعاد سه‌گانه؛ شناختی، عاطفی و عملکردی و در قالب ۱۳ مؤلفه‌ی اصلی تهیه گردید. برای تأمین اعتبار می‌توان با ارتباط مناسب، درگیری و بررسی مداوم، دقیق بودن مراحل پژوهش داده‌ها را اعتبار بخشید (سلسلی^۱، ۲۰۰۳ به نقل از صفایی، ۱۳۹۲) با توجه به روش پژوهش و ماهیت آن، تحلیل به صورت کیفی انجام شده است.

یافته‌های پژوهش

نتایج بررسی سؤال اول پژوهش: «مؤلفه‌های شاخص در طراحی بعد شناختی برنامه درسی رشد دهنده نگرش جامع پژوهشگری، کدام است؟»

۱- *معلومات نظری در حوزه تحقیقاتی (علمی، فنی و روش‌شناختی):* تسلط علمی به معنای شناخت درست و ارزیابی دقیق بحث‌ها است (پیز^۲، بی‌تا). نمودی از این تسلط را می‌توان در رشد شایستگی علمی و تقویت بینش علمی دانست (حسن زاده، ۱۳۸۳) که باید کمک بینش حقیقی و صحیح در خصوص سؤال‌های پژوهش و روش‌شناسی درست و تسلط بر زبان‌های دیگر حاصل شود (رولند^۳، ۱۹۰۱ و کلارکی، ۱۹۰۵؛ شورت، ۱۳۸۸؛ لنکرانی، ۱۳۸۳).

۲- *آینده‌نگری علمی:* تجربه نشان داده، موفقیت سازمان‌ها در گرو درک سریع متغیرهای محیطی و پیش‌بینی تهدیدات، فرصت‌ها و احراز آمادگی‌های لازم برای آینده است (مظفری، ۱۳۸۹). از مراحل این فرایند می‌توان به شناخت تغییر، نقد و تحلیل آن، ترسیم آینده‌های مختلف و درنهایت برنامه‌ریزی و تعیین راهبردهای لازم اشاره داشت (قانع، ۱۳۸۸).

-
1. Salsali
 2. Peaz
 3. Rowland

۳- توانمندی و مهارت‌های ذهنی متناسب با حوزه پژوهشی: تفکر علمی، تفکر انتقادی (عابدی، ۱۳۸۳)، تفکر منطقی (لنکرانی، ۱۳۸۲)، نوآوری و خلاقیت و اختراع علمی فارغ از کپی‌برداری (سبحانی‌نژاد و افشار، ۱۳۸۸). همچنین توانمندی‌های فردی محقق از نظر هوش، استعداد، مهارت‌های تجزیه، تحلیل، استدلال داده‌ها در پژوهش لازم است.

۴- اطلاع از دانستنی‌های اخلاقی پژوهشگری: رعایت حقوق افراد و پایبندی به مسئولیت‌های اخلاقی پژوهشی، محتاج آگاهی از اصولی اخلاقی شامل: اصل حرفه‌ای بودن در پژوهش؛ اصل قضاوت مستدل؛ محقق در مقام توصیف، تبیین و حتی داوری باید پایبند استدلال باشد واصل رهیافت نقادانه؛ است (قراملکی، ۱۳۸۳).

جدول ۱- مؤلفه‌ها و گویه‌های بعد شناختی نگرش جامع پژوهشگری

ردیف	مؤلفه	گویه
۱	معلومات نظری در حوزه تحقیقاتی	آگاهی از انواع روش‌های تحقیق جهت انتخاب مناسب (عابدی، ۱۳۸۴)، (شورت، ۱۳۸۸)
۲		شناخت مبانی نظری موضوع مورد پژوهش (پیز، بی‌تا)، (رولند، ۱۹۰۱)، (کلارکی، ۱۹۰۵)
۳		شناخت فواید عملی حاصل از تحقیق (پیز، بی‌تا)
۴		آگاهی از شیوه‌های تحلیل کمی و کیفی داده‌های پژوهشی (وانگ، ۲۰۱۲)
۵		آگاهی و تسلط در زبان خارجی جهت غنی‌سازی ادبیات پژوهشی (لنکرانی، ۱۳۸۳)
۶	آینده‌نگری علمی	شناخت زمینه‌ها و چشم اندازه‌های نوین مطرح در موضوع پژوهشی (مظفری، ۱۳۸۹)
۷		درک و آمادگی برای تغییرات نظری در مبانی موضوع مورد پژوهش (مظفری، ۱۳۸۹)
۸		آگاهی از نتایج احتمالی حاصل از موضوع تحقیق (قانع، ۱۳۸۸)
۹		شناخت محدودیت‌های احتمالی در فرایند انجام پژوهش (مظفری، ۱۳۸۹)

توانمندی‌های شخصیتی جهت پیگیری و انجام پژوهش (مطلق، ۱۳۸۷)	۱۰
توانایی‌های ذهنی جهت تحلیل داده‌های پژوهش (عابدی، ۱۳۸۳)، (لنکرانی، ۱۳۸۲).	۱۱
تسلط در ارائه تبیین‌های دقیق از علت بروز نتایج پژوهش	۱۲
داشتن خلاقیت ذهنی در ترسیم ایده نوین پژوهشی (سبحانی نژاد و افشار، ۱۳۸۸)	۱۳
آگاهی و تسلط در تشخیص صحت و سقم داده‌های پژوهش (قراملکی، ۱۳۸۳).	۱۴
آگاهی به اهمیت حفظ اطلاعات محرمانه افراد شرکت‌کننده در پژوهش	۱۵
آگاهی از اثرات شخصیتی و روانی انجام پژوهش بر افراد نمونه مورد بررسی	۱۶
آگاهی از ضرورت تعامل مطلوب با افراد شرکت‌کننده در پژوهش-تحقیقات انسانی	۱۷
آگاهی به عیوب احتمالی طرح پژوهشی	۱۸

نتایج بررسی سؤال دوم پژوهش: «مؤلفه‌های شاخص در طراحی بعد عاطفی برنامه درسی

رشد دهنده نگرش جامع پژوهشگری، کدام است؟»

۱- کنجکاوی وسیع علمی: کنجکاوی علمی شناخته شده است (کشدان، ۲۰۰۹). کنجکاوی از سازه‌هایی است که فرصت‌های تازه علمی را با رشد شخصی پیوند می‌دهد (صمدی، ۱۳۹۲).

۲- تمایل باطنی به پژوهش: بین عاطفه مثبت و تحقیق پیوندی محکم برقرار است به عبارتی نحوه عاطفه نسبت به تحقیق، از عوامل پیش‌بینی‌کننده، اقدام و حتی استفاده از نتایج تحقیق خواهد بود. رغبت به مطالعه گزارش پژوهشی (عابدی، ۱۳۸۴)، اختصاص زمان برای پژوهش خوانی (لنکرانی، ۱۳۸۳؛ نوابخش، ۱۳۸۷) حائز اهمیت است.

تبیین چارچوب نظری ابعاد و مولفه‌های نگرش جامع پژوهشگری...

۳- مأنوس با اضطراب و فشارهای ناشی از پژوهش: گرایش محقق به ادامه کار خود باوجود منابع محدود؛ حفظ اعتمادبه‌نفس، کنترل احساساتی چون؛ سردرگمی عصبانیت، نگرانی‌های ناشی از تفسیر اطلاعات ضروری است (پاپانستاسیو، ۲۰۰۵).

۴- باور درونی به ارزش‌های اخلاقی پژوهش: از راه‌های حفظ این حریم «ناشناسی» و «محرمانگی» است. ناشناسی به این معنا است که راهی برای شناسایی افراد مشارکت‌کننده در پژوهش وجود ندارد. محرمانگی به حفظ هویت پاسخ‌دهندگان اشاره دارد (خالقی، ۱۳۸۷). دوری از حب و بغض‌ها در تفسیر یافته‌های پژوهش نیز باید مورد توجه قرار گیرد (عابدی، ۱۳۸۴).

جدول ۲- مؤلفه‌ها و گویه‌های بعد عاطفی نگرش جامع پژوهشگری

ردیف	مؤلفه	گویه
۱	کنجکاوی علمی	لذت بردن از جستجوی علمی در موضوع مورد پژوهش (کشدان، ۲۰۰۴)
۲		میل درونی به پژوهش روی موضوعات نوین و جدید (سبحانی نژاد و افشار، ۱۳۸۸)
۳		تمایل به بررسی ایده‌های جدید در روند انجام پژوهش (کشدان، ۲۰۰۴)
۴		اشتیاق باطنی به پیگیری فعالیت‌های پژوهش (کشدان، ۲۰۰۴)
۵	تمایل باطنی به پژوهش	تمایل به بررسی اولویت‌های پژوهشی مطرح در جامعه (نوابخش، ۱۳۸۷)
۶		تمایل به بحث و گفتگوی علمی پیرامون موضوع مورد بررسی (پاپانستاسیو، ۲۰۰۵)
۷		علاقه به شرکت و همکاری در پروژه‌های پژوهشی سایرین (پاپانستاسیو، ۲۰۰۵)
۸		لذت بردن از اختصاص زمان برای انجام پژوهش (لنکرانی، ۱۳۸۳)، (کلیک، ۲۰۰۹)
۹		تمایل به مطالعه پیشینه‌های پژوهش (عابدی، ۱۳۸۴)
۱۰		پذیرش درونی پژوهش از نظر فرایندی علمی جهت حل مشکلات علمی (مهرداد، ۱۳۸۶)
۱۱	مأنوس با	پایداری در کسب نتایج موثق علی‌رغم بروز مشکلات (پاپانستاسیو، ۲۰۰۵)
۱۲	اضطراب	صبر و حوصله در گردآوری داده‌های پژوهشی (پاپانستاسیو، ۲۰۰۵)
۱۳	و	غلبه بر احساس سردرگمی هنگام محدود بودن منابع پژوهشی (پاپانستاسیو، ۲۰۰۵)
۱۴	فشارهای ناشی از پژوهش	کنترل نگرانی‌های ناشی از تفسیر یافته‌های غیرمتمم در پژوهش (پاپانستاسیو، ۲۰۰۵)

۱۵	باور	احترام به آزادی شرکت‌کنندگان برای حضور در طرح پژوهشی (خالقی، ۱۳۸۷)
۱۶	درونی به	تعهد عمیق نسبت به ارائه گزارش صادقانه نتایج پژوهش (عابدی، ۱۳۸۴)
۱۷	ارزش‌های اخلاقی	توجه به اثرات ناشی اجرای پژوهش خود بر جامعه و حوزه علمی مرتبط (خالقی، ۱۳۸۷)
۱۸	پژوهش	احترام به حریم خصوصی شرکت‌کنندگان در پژوهش (خالقی، ۱۳۸۷)

نتایج بررسی سؤال سوم پژوهش: «مؤلفه‌های شاخص در طراحی بعد عملکردی برنامه درسی رشد دهنده نگرش جامع پژوهشگری، کدام است؟»

۱- تسلط به انواع مهارت‌های عملی اطلاع‌یابی: دنیای امروز دنیای اطلاعات و ارتباطات است و هیچ پژوهشگری نمی‌تواند همه اطلاعات موجود را بررسی و مورد تجزیه و تحلیل قرار دهد (لاری، ۱۳۸۳ به نقل از رضویه، ۱۳۸۸). امروزه وجود شبکه‌های ارتباطی گسترده، روش جستجو و بازیابی اطلاعات را متحول ساخته و موجب شده تا پژوهشگران بدون حضور فیزیکی نیازهای اطلاعاتی خود را مرتفع نمایند (نوروزی، ۱۳۸۹). به‌طوری‌که معلمانی که از فناوری اطلاعات استفاده می‌کردند، بیش از بر اهمیت این فناوری‌ها برای انجام تحقیق و یادگیری مشارکتی تأکید داشته‌اند (سبحانی‌نژاد، ۱۳۸۸). اینک بسیاری از کشورها به موازات خواندن، نوشتن و حساب کردن، تسلط بر فناوری اطلاعات را مورد توجه قرار داده‌اند (هاشمی، ۱۳۹۰).

۲- توانایی عملی برای اجرای پژوهش: انجام دادن پژوهش با روش‌شناختی درست و نیز توانایی تحقق روایی و پایایی (عابدی، ۱۳۸۴) همراه با فهم جدیدترین داده‌های نظری مرتبط با پژوهش بدون توانایی در اجرای دقیق، توانمندی عملیاتی سازی، ملاحظات اجرا، نمی‌تواند به رفتار عملیاتی تحقیقاتی منجر شود. توانایی تعاملی محقق در اجرای دقیق ابزارهای اندازه‌گیری، تقسیم وظایف کاری، استفاده تخصصی از کامپیوتر ضرورت دارد (لنکرانی، ۱۳۸۳).

۳- تسلط به مهارت‌های عملی تحلیل آماری: افزایش مهارت‌های آماری نظیر: آزمون‌سازی، تحلیل داده‌ها با نرم‌افزارهای آماری و هم‌چنین نحوه تحلیل خروجی‌های به‌دست‌آمده و گزارش آن‌ها، باعث تغییر و تقویت نگرش جامع به پژوهش می‌شود. در صورتی‌که سازمان‌دهی داده‌های پژوهش نظیر مدل‌سازی فرضیات، تجزیه و تحلیل فرضیات با استفاده از نرم‌افزارهای آماری و

تبیین چارچوب نظری ابعاد و مولفه‌های نگرش جامع پژوهشگری...

نتیجه‌گیری آماری همراه با داده‌های واقعی به دانشجویان، آموزش داده شود تأثیر مثبتی در نگرش جامع دانشجویان به پژوهشگری خواهد داشت (رکابدار، ۱۳۸۹).

۴- تسلط عملی در استخراج نتایج و طرح پیشنهادهای عملی کاربردی: پژوهش، معرفت تولید می‌کند و کاربرد معارف حاصله در عمل، سبب تعمیق و توسعه این معرفت می‌گردد. (متین، ۱۳۸۵). سودمندسازی پژوهش برای انواع حوزه‌ها، امکان استفاده از رویکردهای پژوهشی در حل مسائل حوزه‌های شغلی، امکان استفاده از یافته‌های پژوهش برای اتخاذ تصمیمات مؤثر (پاپانستاسیو، ۲۰۰۵)، کاهش اشتباهات به واسطه کاربست نتایج تحقیقاتی (کلیک، ۲۰۰۹) ضرورت کاربست یافته‌های را نشان می‌دهد.

۵- توانا در مراعات عملی معیارهای اخلاقی پژوهش: با پذیرش درهم‌تنیدگی علم و اخلاق، از محققان انتظار می‌رود تا در اجرا و گزارش تحقیق خود ضوابط اخلاقی را رعایت کنند (اسلامی، ۱۳۹۰). تأثیر پژوهش در سرنوشت جامعه ضرورت مراعات عملی جهت‌گیری‌های اخلاقی را از جهات مختلف توجیه می‌کند (قراملکی، ۱۳۸۳). اصول عملی اخلاقی ایجاب می‌کند به‌گونه‌ای گزارش پژوهش نوشته شود که کسی متحمل خسارت نشود (لشکریلوکی، ۱۳۸۷).

جدول شماره ۳- مؤلفه و گویه‌های بعد عملکردی نگرش جامع پژوهشگری

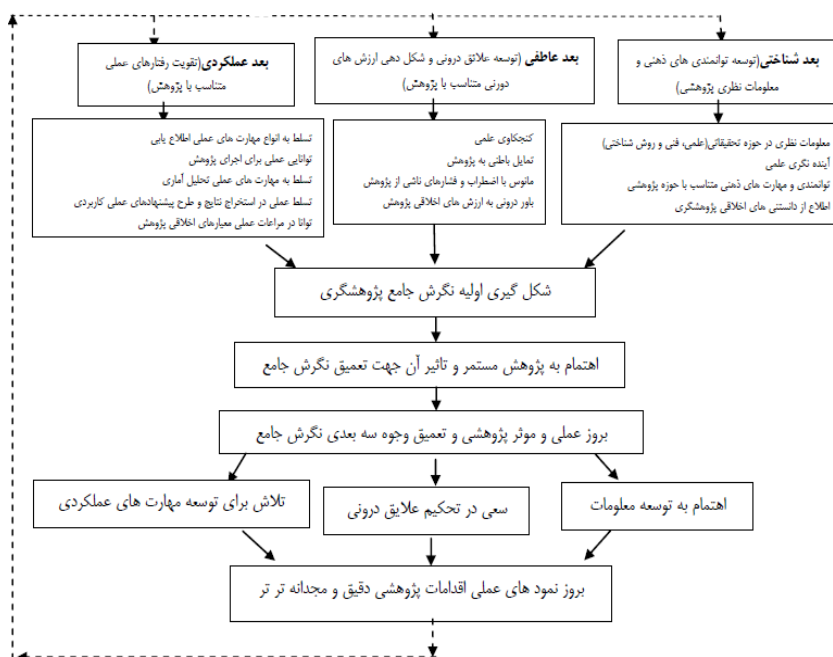
ردیف	مؤلفه	گویه
۱	تسلط به انواع مهارت‌های عملی اطلاع‌یابی	توانایی استفاده از انواع منابع اطلاعاتی الکترونیکی و چاپی پیرامون تحقیق (کشدان، ۲۰۰۴)
۲		توانایی استفاده انواع موتورهای جستجوی الکترونیکی (نوروزی، ۱۳۸۹)
۳		توانایی عملی جهت رفع مشکلات جستجوی اطلاعات مورد نیاز تحقیق (رضیه، ۱۳۸۸)
۴		توانایی استفاده از پایگاه‌های اطلاعاتی مناسب با پژوهش
۵	توانایی عملی برای اجرای پژوهش	توانایی و تسلط عملی در مراعات گام‌های انواع روش‌های تحقیقاتی (عابدی، ۱۳۸۸)
۶		توانایی اجرای دقیق ابزار اندازه‌گیری متغیر (های) پژوهش (لنکرانی، ۱۳۸۳)

۷	توانایی عملی در برقراری تعامل مطلوب با افراد نمونه در اجرای پژوهش (لنکرانی، ۱۳۸۳)	
۸	توانایی استفاده از کامپیوتر در اجرای اینترنتی پژوهش	تسلط به مهارت‌های عملی تحلیل آماری
۹	توانایی استفاده از آزمون‌های آماری مناسب با روش تحقیق در پژوهش (رکابدار، ۱۳۸۹)	
۱۰	توانایی عملی سنجش روایی و اعتبار ابزارهای اندازه‌گیری (رکابدار، ۱۳۸۹)	
۱۱	توانایی استفاده از نرم‌افزارهای تحلیل آماری مناسب با روش پژوهش (رکابدار، ۱۳۸۹)	
۱۲	توانایی شرح نحوه استفاده از یافته‌های پژوهش برای حل مشکلات جامعه (کلیک، ۲۰۰۹)	تسلط عملی در استخراج نتایج کاربردی
۱۳	توانایی ارائه پیشنهادها عملی و کاربردی متناسب، از پژوهش (نوابخش، ۱۳۷۸)	
۱۴	توانایی بهره‌گیری از نتایج پژوهش برای تصمیم‌گیری‌های آتی (پاپانستاسیو، ۲۰۰۵)	
۱۵	توانایی عملی در اشاعه یافته‌های تحقیق در قالب نمونه کاربردی (پاپانستاسیو، ۲۰۰۵)	
۱۶	التزام عملی به جلوگیری از بروز احساس شرمساری در افراد نمونه (لشکر بلوکی، ۱۳۸۷)	توانا در رعایت عملی معیارهای اخلاقی پژوهش
۱۷	التزام عملی به جلوگیری از افشای اطلاعات محرمانه افراد نمونه پژوهش (قراملکی، ۱۳۸۳)	
۱۸	تعهد عملی به انتشار یافته پژوهشی بدون حب و بغض (لشکر بلوکی، ۱۳۸۷)	
۱۹	اقدام به ارائه گزارش کامل پژوهش بدون کم و کاست (لشکر بلوکی، ۱۳۸۷)	
۲۰	توانایی پاسخگویی نسبت به تمام آثار و نتایج پژوهشی (قراملکی، ۱۳۸۳)	

نتایج سؤال چهارم پژوهش: «چارچوب نظری ابعاد سه‌گانه نگرش جامع پژوهشگری،

چگونه است؟»

از آنجاکه نگرش جامع پژوهشگری مرکب از ابعاد سه‌گانه شناختی، عاطفی و عملکردی است درک ارتباط این ابعاد با یکدیگر حائز اهمیت می‌باشد از نظر آیزن در آن حد که تمیز بین ابعاد شناختی، عاطفی و عملی از اعتبار روان‌شناسی برخوردار است، مقادیر سه بعد نباید کاملاً از هم جدا باشند، این انتظار به‌طور ترکیبی همبستگی متوسطی را در بین مقادیر ابعاد سه‌گانه نشان می‌دهند. بدین ترتیب ابعاد سه‌گانه دارای ارتباط درونی با هم هستند و مجموعه اولیه نگرش جامع پژوهشگری را شکل می‌دهد که با تداوم فعالیت در کارهای پژوهشی ابعاد سه‌گانه تقویت و بهبود می‌یابد که به‌نوبه خود اقدامات پژوهشی مطلوب‌تری را رقم می‌زدند. این مرحله مجدداً چرخه ابعاد شناختی، عاطفی و عملکردی پژوهشگری را در سایر موقعیت‌ها را تقویت می‌نماید.



شکل ۲- ابعاد سه‌گانه نگرش جامع پژوهشگری

نتایج سؤال پنجم پژوهش: «طراحی عناصر عمومی برنامه درسی مدرسه‌ای تحقق نگرش جامع پژوهشگری، چگونه است؟»

هدف چنین برنامه‌ای از نظر صاحب‌نظرانی چون وانگ (۲۰۱۲)، شورت (۱۳۸۰) و شکوهی (۱۳۸۰) و با توجه به ماهیت سه‌بعدی نگرش پژوهشگری باید در بعد شناختی بر مهارت‌های فکری، تجزیه و تحلیل پژوهشی در بعد عاطفی بر ایجاد و تقویت عاطفه مثبت، سعه‌صدر در فرایند پژوهش و در بعد عملکردی بر رفتارهای و تولیدات پژوهشی فراگیران مبتنی باشد. محتوای برنامه درسی نیز، نباید به ارائه آگاهی‌های صرف محدود شود. از آنجاکه در بعد شناختی، یادگیرنده باید ملزومات شناختی فعالیت‌های پژوهشی را بدست آورد، در بعد عاطفی نیز، محتوای تنظیمی باید جذاب و برانگیزاننده باشد. در بعد عملکردی، فراگیر نیازمند آشنایی با مهارت‌های عملی پژوهشگری است، بنابراین تنها محتوایی فعال با ارائه غیرمستقیم است که می‌تواند به وسیله طرح زمینه‌های بروز اقدامات پژوهشی و تعیین تکالیف عملی، مقدمه فعالیت ذهنی و عملی یادگیرنده را مهیا نماید. در شیوه‌های تدریس بارو (۲۰۰۶)، رضایی (۱۳۸۷) تأکید نموده‌اند که در بعد شناختی روش‌های تدریس باید به دانش‌آموزان در رشد قدرت تفکر، تحلیل و استدلال کمک کنند. هم‌چنین در بعد عاطفی این روش‌ها باید بتوانند به رشد احساس علاقه به فعالیت‌های پژوهش (پاپانیسو، ۲۰۰۵)، تمایل به همکاری گروهی، صبر و حوصله (کیانی، ۱۳۸۶)، تمایلات و نیازهای دانش‌آموز توجه نمایند. نهایتاً در تدریس بعد عملکردی، روش‌های تدریس باید فرصت‌هایی برای به کار و تلاش پژوهشی ترتیب دهند. روش ارزشیابی نیز باید با عنایت به ابعاد سه‌گانه مذکور به گونه‌ای تهیه و اجرا شود که مؤلفه‌های ارزشیابی مناسبی برای هر یک از ابعاد، مدنظر قرار گرفته شده باشد (محمودی، ۱۳۸۶). بسیاری از صاحب‌نظران معتقدند در بعد شناختی اگر ارزشیابی متکی بر قوه‌ی پردازش، تحلیل، ترکیب و قضاوت اجتهاد گونه‌ی صورت پذیرد، بدیهی است فراگیران به طبقات بالاتری از حیطه شناختی نائل شده، از بازشناسی به بازخوانی و از حافظه‌مداری به شناخت روابط و پدیده‌ها دست خواهند یافت. در چنین نظامی به تدریج در بعد عاطفی نیز موجب نگرش مثبت شده و فراگیران اعتماد خود را به توانایی‌هایشان به دست می‌آورند، در بعد عملکردی ارزشیابی‌ها باید مبتنی بر عملکرد و فعالیت‌های پژوهشی صورت گیرد بنابراین بخشی از نتایج ارزشیابی متکی به کارهای عملی

تبیین چارچوب نظری ابعاد و مؤلفه‌های نگرش جامع پژوهشگری...

فراگیران در حوزه‌های پژوهشی خواهد بود. در ادامه به بررسی این مؤلفه‌ها به تفکیک هریک از مقاطع تحصیلی در آموزش عمومی می‌پردازیم.

جدول ۴- مؤلفه‌های برنامه درسی با رویکرد نگرش جامع پژوهشگری در پیش‌دبستان

دوره	ویژگی‌های اصلی یادگیرنده	مؤلفه‌های برنامه درسی	حوزه محتوایی هر مؤلفه
پیش‌دبستان	به توضیحات علمی ساده علاقه‌مند است، می‌تواند در بازی‌های گروهی شرکت کند (ندیمی، ۱۳۷۷). آنان مفاهیم علمی را از راه آزمایش پدیده‌های پیرامونی خود، کسب می‌کنند. (صادقیان، ۱۳۸۶ به نقل از پیری، ۱۳۸۸)	هدف	برانگیختن کنجکاوی ذهنی کودک و کمک به او در درک دنیایی که در آن زندگی می‌کند و شکوفا کردن علائق در او از طریق فرصت‌هایی برای کسب تجربه (کول، ترجمه مفیدی، ۱۳۸۹)
		محتوا	درک شباهت‌ها، تفاوت‌ها، طبقه‌بندی و کنجکاوی نسبت به پدیده‌های پیرامون زندگی کودک.
		روش تدریس	مبتنی بر دست‌ورزی، بازی مشاهده و فعالیت کودک. (کول، ترجمه مفیدی، ۱۳۸۹). معلمان از روش تدریس مبتنی بر کندوکاو و یادگیری اکتشافی استفاده کنند (صمدی، ۱۳۹۲)
		ارزشیابی	ارزشیابی‌های غیررسمی (کول، ترجمه مفیدی، ۱۳۸۹). ارزیابی دست‌ساخته‌های هدف‌دار کودک، پرسش‌های شفاهی
		تکالیف	فعالیت‌های متنوع با تمرکز بر یک موضوع از بطن زندگی کودکی. انجام آزمایش‌های ساده که مستلزم فکر کردن است (کول، ترجمه مفیدی، ۱۳۸۹).
		فرصت یادگیری	فرصت شنیدن قصه و پرورش الگوهای خلاقیت و کنجکاوی علمی، فرصت مطرح

دوره	ویژگی‌های اصلی یادگیرنده	مؤلفه‌های برنامه درسی	حوزه محتوایی هر مؤلفه
			کردن نظرات خود در حضور دیگران
		معلم	معلم تلاش می‌کند فعالیت‌ها و جنب‌وجوش کودک را جهت‌دار به سمت موضوعاتی با سطح چالش مناسب سوق دهد
		زمینه‌های تسهیل	استفاده از فناوری اطلاعات در حد بازی‌های که با هدف ایجاد پایه‌های پژوهشگری طراحی شده‌اند.

جدول ۵- مؤلفه‌های برنامه درسی با رویکرد نگرش جامع پژوهشگری در دبستان

دوره	ویژگی‌های اصلی یادگیرنده	مؤلفه‌های برنامه درسی	حوزه محتوایی هر مؤلفه
پایه پنجم	تقلید در این دوره آگاهانه انجام می‌گیرد، از تخیل به واقعیت نزدیک می‌شود، دارای ابتکار و سلیقه شخصی است، به یادگیری علاقه زیادی دارد (صافی، ۱۳۸۵)	هدف	تقویت مهارت‌های اصلی پژوهش مرتبط با موضوعات درس
		محتوا	مهارت‌های پایه ریاضی و توانایی استفاده از آموخته‌های ریاضی در حل مسائل روزانه. آموزش استدلال کردن، طبقه‌بندی، اندازه‌گیری و پیش‌بینی و نظم و انضباط در محتوای کتاب درسی
		روش تدریس	روش‌های تدریس فعال با مشارکت دانش آموزان
		ارزشیابی	اولین نمونه‌های غیررسمی تحقیق که اصلی‌ترین جنبه‌های پژوهش در سطح خرد را در برداشته باشد.

دوره	ویژگی‌های اصلی یادگیرنده	مؤلفه‌های برنامه درسی	حوزه محتوایی هر مؤلفه
		تکالیف	ارائه تکالیفی که انجام آن‌ها مستلزم کار فردی و گروهی همراه با گزارش و مستندسازی فرایند حصول نتیجه می‌باشد. ضرورت نتیجه‌گیری فردی از حوادث محیط زندگی و علت‌یابی آن
		فرصت یادگیری	در این زمان به رابطه ضروری و پایدار پدیده یعنی به حالت علمی پی می‌برد و مقدمات تفکر انتقادی ظاهر می‌شود (ندیمی و بروج، ۱۳۷۷).
		معلم	معلم باید در علایق دانش‌آموزان را در زمینه‌های مختلف علمی شناسایی کرده، نقش آن‌ها را به‌عنوان دانشمندان کوچک که در حال ساخت و پردازش دنیای پیرامونشان هستند را بپذیرد
		زمینه‌های تسهیل	برخی دروس توسط افراد متخصص در کلاس درس تدریس شود. از فیلم در خصوص موضوعات کتاب درسی بخصوص علوم تجربی استفاده شود تا کنجکاوی پرسشگری آنان ترغیب شود

جدول شماره ۶- مؤلفه‌های برنامه درسی با رویکرد نگرش جامع پژوهشگری در متوسطه اول

دوره	ویژگی‌های اصلی یادگیرنده	مؤلفه‌های برنامه درسی	حوزه محتوایی هر مؤلفه
متوسطه اول	ورود به مرحله تفکر انتزاعی، هر چیزی را از نو ارزیابی می‌کنند. به تجربه‌اندوزی، نقادی و نگاه علمی علاقه‌مندند (صافی، ۱۳۸۵). علاوه بر تکلیف درسی با علاقه دست به تحقیق می‌زند (ملکی، ۱۳۸۷)	هدف	- کمک به ایجاد نظم و پرورش عادت و تفکر علمی - تفکر منطقی و توجه به نسبی بودن دستاوردهای علمی - نقادی و انتقادپذیری و تحمل آرا و عقاید دیگران - کسب مهارت‌های علمی و روحیه اکتشاف (ملکی، ۱۳۸۷)
		محتوا	محتوا باید مستلزم تفکر در رخدادهای پژوهشی باشد و فرصت تشخیص درست علایق و استعدادها از طریق انتخاب موضوعات جذاب فراهم آورد (سند برنامه درسی ملی، ۱۳۸۹)
		روش تدریس	روش آموزش در این دوره باید بیشتر تجربی و عملی باشد، گردش‌های علمی توصیه می‌شود
		ارزشیابی	ارزشیابی شامل سؤالات کتبی است که پرسش‌های آن در جهت اهداف نگرش پژوهشگری است
		تکالیف	مشارکت در کارهای جمعی و توانایی انجام فعالیت‌های پژوهشی ساده (سند برنامه درسی ملی، ۱۳۸۹)
		فرصت	احترام به قوانین و مقررات و رعایت

تبیین چارچوب نظری ابعاد و مولفه‌های نگرش جامع پژوهشگری...

دوره	ویژگی‌های اصلی یادگیرنده	مؤلفه‌های برنامه درسی	حوزه محتوایی هر مؤلفه
		یادگیری	آنها در پژوهش
		معلم	معلم از لحاظ علمی فردی مسلط است و به دانش‌افزایی و مطالعه مستمر و علاقه نشان می‌دهد (صافی، ۱۳۸۵).
		زمینه‌های تسهیل	آموزش مقدماتی نگرش علمی و صحت مطالب مورد ارزیابی

جدول شماره ۷- مؤلفه‌های برنامه درسی با رویکرد نگرش جامع پژوهشگری در متوسطه دوم

دوره	ویژگی‌های اصلی یادگیرنده	مؤلفه‌های برنامه درسی	حوزه محتوایی هر مؤلفه
پایه نهم	رشد کامل هوش و رسیدن به‌حداعلای خود، دستیابی به قواعد اجتماعی پرداختن به قضاوت، سنجش و ارزیابی (صافی، ۱۳۸۵).	هدف	- استعدادهای پژوهش خود را بشناسد و از آنها استفاده کند - علاوه بر مطالعه، ساعاتی را به تفکر و مباحثه علمی با سایرین اختصاص می‌دهد (ملکی، ۱۳۸۷)
		محتوا	از طریق تحقیق امکان فعالیت فردی و گروهی دانش‌آموزان را به‌طور مستقل و وسیع فراهم نمود؛ بنابراین لازم است بخشی از محتوا به فعالیت‌های تحقیقی اختصاص یابد (ملکی، ۱۳۸۷).
		روش تدریس	استفاده از روش حل مسئله پیام مهم این فرایند این است که به دانش‌آموز شیوه کسب دانش را یاد بدهید (ملکی، ۱۳۷۸)
		ارزشیابی	ارزشیابی به شیوه‌های گسترده و متنوع از مشاهده، خود گزارشی، مقالات و آزمون‌های نیازمند تجزیه و تحلیل به عمل می‌آید

دوره	ویژگی‌های اصلی یادگیرنده	مؤلفه‌های برنامه درسی	حوزه محتوایی هر مؤلفه
		تکالیف	از طریق برنامه‌های درسی باید به دانش‌آموز آموخت تنها آن چیزی ارزش تعمق دارد که بیشتر از آنکه موضوع تفکر قرار گیرد ارزش مورد پرسش واقع شدن را داشته باشد (ملکی، ۱۳۸۷)
		فرصت یادگیری	فرصت استدلال، استنتاج و سایر فعالیت‌های ذهنی سطح بالا را برای دانش‌آموزان فراهم شود، چرا که دانش‌آموزان این دوره پیام‌های یک‌طرفه و القایی را به‌سختی می‌پذیرند (ملکی، ۱۳۸۷)
		معلم	معلم موضوعات و پرسش‌هایی را مطرح می‌کند که به گمان وی می‌تواند علاقه دانش‌آموز را برانگیزد، آن‌ها را وادار به تفکر و تشویق به تحقیق کند (کاھلان، ۱۳۷۰).
		زمینه‌های تسهیل	تشویق دانش‌آموز به اینکه نظرات همکلاسی‌هایشان را با توجه به اصول اخلاق پژوهشگری تحلیل و ارزشیابی کند. (کاھلان، ۱۳۷۰).

بحث و نتیجه‌گیری

بر اساس آنچه مطرح شد مدارس ما چنانچه بخواهند مترصد پرورش دانش‌آموختگانی پژوهشگر باشند باید نگرش جامع را به نحو مطلوب در بطن برنامه‌های درسی جا دهند. تنها در سایه توجه به این ابعاد سه‌گانه به‌عنوان یک مجموعه به هم مرتبط است که می‌توان انتظار تربیت نگرش جامع پژوهشگری را به‌طور مطلوب در مخاطبان نظام تعلیم و تربیت داشت.

توجه صرف به بعد شناختی چنانچه اکنون فضای تعلیم و تربیت ما را احاطه کرده است نتیجه‌ای جزء شکست ندارد؛ به‌طوری‌که یادگیرندگان از دانش و اطلاعات کافی برخوردارند اما به علت انگیزه‌ها، علایق و کنجکاو‌هایی که سرکوب شده‌اند و یا مورد بی‌مهری قرار گرفته‌اند، کشش درونی آنان به تحقیق و تفحص از بین رفته و در رفتارهای عملی خود در حوزه‌های پژوهشی نیز سطحی اقدام می‌کنند. این امر زمانی که تنها به بعد شناختی و بعضاً عاطفی پرداخته می‌شود و از مهارت عملی غفلت می‌گردد نیز صادق است. ازاین‌رو در برنامه‌های درسی مدارس

باید علاوه بر این که به طور مستقل طی دروس پژوهشی در جهت رشد نگرش جامع پژوهشگری اقدام کنند باید در همه دروس، به شیوه تلفیقی در خصوص رشد و تقویت، نگرش جامع تلاش نمایند، به گونه‌ای که توأمان هر سه بعد در فراگیران نهادینه شود.

از نظر مطلق (۱۳۸۷) جامعه ایران نیاز به تفکر پژوهشی را عمیقاً حس نکرده است. آنچه نظاره‌گر آن می‌باشیم حرکتی برون‌زا متأثر از نظام جهانی است و تحقیقات بیشتر به عنوان کالای لوکس و تزئینی در معرض نمایش قرار می‌گیرند و به صورت آمارهای سازمانی ردوبدل می‌شود از نظر وی دانش آموزان آینده شغلی خود را در مدارس و منتج از آموخته، علایق و شرایط محیطی خود در ذهن مجسم می‌سازند و چنانچه در مدرسه تنها بر آموزش - محوری تأکید شود طبیعی است که پژوهش و خلاقیت در زندگی آن‌ها از حداقل اهمیت برخوردار خواهد بود؛ بنابراین تعریف نشدن تفکر پژوهشی در نظام آموزشی باعث افت روحیه پژوهشگری در جامعه می‌شود (مطلق، ۱۳۷۸).

برنامه درسی مبتنی بر تحقق نگرش جامع پژوهشگری در مقاطع مختلف آموزش عمومی نشان‌دهنده پتانسیل دانش آموزان در فراگیری چنین برنامه از پیش دبستان تا آخرین دوره متوسطه می‌باشد. از این رو لازم است با طراحی چنین برنامه که در آن هر یک از مؤلفه‌های برنامه درسی به گونه‌ای هدفمند جهت رشد و پرورش نگرش جامع پژوهشگری انتخاب شده‌اند دانش‌آموختگان مدارس را به پژوهشگرانی با معلومات دقیق و کافی همراه با انرژی عاطفی جهت انجام پژوهش تبدیل کنیم که آمادگی بروز رفتار عملی پژوهشگری را داشته باشند. تنها در این حالت است که می‌توان امیدوار بود برنامه‌های درسی آموزش عالی به موازات برنامه درسی آموزش عمومی در راستای تحقق نگرش جامع پژوهشگری فراگیران نقش ایفا کند.

پیشنهادهای کاربردی

- ۱- ارائه واحدهای درسی با عنوان «پژوهشگری» با هدف تربیت انسان‌هایی پژوهشگر.
- ۲- بازنگری شیوه‌های تدریس سنتی و حفظ کردنی جهت استفاده از روش‌های مبتنی بر حل مسئله.
- ۳- طراحی برنامه درسی رشد دهنده نگرش جامع پژوهشگری برای تمام مقاطع تحصیلی با توجه به ویژگی‌های و شرایط دانش‌آموزان هر مقطع.

منابع

- اسلامی اردکانی، سید حسن (۱۳۹۰). منزلت اخلاق پژوهش در کتاب‌های روش تحقیق به زبان فارسی: بررسی انتقادی. **فصلنامه علمی-پژوهشی روش‌شناسی علوم انسانی**. سال هفدهم، شمار ۶۹: ۸۹-۱۲۵
- پیری، رباب؛ ادیب، یوسف (۱۳۸۸). الگوی بهینه برنامه درسی برای دوره پیش‌دبستان. علوم تربیتی، سال دوم. شماره ۵: ۸۲-۵۳.
- خالقی، نرگس (۱۳۸۷). اخلاق پژوهش در حوزه علوم اجتماعی. **فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری**. سال سوم، شماره ۱ و ۲: ۸۳-۹۲.
- حسن‌زاده، رمضان (۱۳۸۳). بررسی موانع و عوامل کاربست یافته‌های پژوهشی توسط دانشگاه‌ها و دستگاه‌های اجرایی. **فصلنامه تعلیم و تربیت**. شماره ۸۰: ۳۰-۱.
- حمیدی، منصور علی؛ برندک، معصومه (۱۳۸۸). ارزشیابی میزان دانش پژوهانه‌گی در فرایندهای پذیرش، آموزش و پژوهش در دوره‌های کار آزمایشی (دکتری) دانشگاه الزهرا. **اندیشه‌های نوین تربیتی**. دوره ۶، شماره ۴: ۹۳-۱۲۳.
- رضایی، اکبر؛ قدم پور، عزت‌الله؛ پاشا شریفی، حسن (۱۳۸۷). الگویی برای ایجاد علاقه به انگیزه به مطالعه و پژوهش: بررسی اثربخشی آن در دانش آموزان دوره راهنمایی. **فصلنامه نوآوری‌های آموزشی**. شماره ۲۵، سال هفتم: ۱۵۱-۱۸۴.
- رضویه، اصغر؛ فیاضی، مهسا (۱۳۸۸). بررسی تأثیر اینترنت بر رفتار اطلاع‌یابی آموزشی و پژوهشی دانشجویان دانشگاه شیراز. **فصلنامه علمی-پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی**. سال دوم، شماره چهارم: ۱۶-۱.
- رکابدار، قاسم؛ سلیمانی، بهاره؛ چینی پرداز، رحیم (۱۳۸۹). تأثیر افزایش مهارت‌های آماری با تأکید بر آموزش نرم‌افزار SPSS در نگرش دانشجویان علوم اجتماعی به پژوهش. **فصلنامه اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی**. سال پنجم، شماره ۴: ۹۵-۱۰۵.
- سبحانی نژاد، مهدی؛ افشار، عبدالله (۱۳۸۸). مانع‌زدایی از نهضت تولید علم راهکاری بنیادی در نوآوری فعالیت‌های پژوهشی دانشگاهی. **مدیریت در دانشگاه اسلامی**. سال سیزدهم، شماره ۱: ۲۱-۴.
- سند برنامه درسی ملی (۱۳۸۹). برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، نگاشت چهارم. مصوبه هفتصد و چهل و پنجم جلسه شورای عالی آموزش و پرورش.
- شورت، ادموند سی (۱۳۸۸). روش‌شناسی مطالعات برنامه درسی. ترجمه محمود مهرمحمدی. تهران: سمت و پژوهشکده مطالعات آموزش و پرورش.

تبیین چارچوب نظری ابعاد و مولفه‌های نگرش جامع پژوهشگری...

صافی، احمد (۱۳۸۵). آموزش و پرورش ابتدایی، راهنمایی تحصیلی و متوسطه. تهران: سمت.
صمدی، پروین (۱۳۹۲). بررسی مقایسه‌ای نگرش خانواده و معلمان به کنجکاوی کودکان پیش‌دبستان.
مطالعات روان‌شناختی، دوره ۹، شماره ۳: ۷۷-۵۳.

صمدی، پروین؛ مهماندوست قمصری، زهرا (۱۳۹۰). رویکرد پژوهش محور در کتاب‌های سال اول دوره
متوسطه و مقایسه آن با اهداف آموزشی کتب موردنظر. فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران. سال
پنجم، شماره ۲۰: ۱۱۵-۸۰.

عابدی، احمد؛ عریضی، حمیدرضا؛ شواخی، علیرضا (۱۳۸۴). فراتحلیل عوامل مؤثر بر افزایش کاربست
یافته‌های پژوهشی در وزارت آموزش و پرورش. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی. شماره ۱۲، سال
چهارم: ۱۰۹-۱۳۳.

قانع، حمید فاضل (۱۳۸۸). آینده‌پژوهی و جامعه مطلوب اسلامی. معرفت فرهنگی اجتماعی. سال اول،
شماره اول: ۶۸-۴۵.

قراملکی، فرامرز (۱۳۸۳). خاستگاه اخلاق پژوهش. آینه میراث. دوره جدید سال دوم، شماره چهارم
(پیاپی ۲۷): ۱۷-۷.

کالاهان، جوزف اف. کلارک. لئونارد اچ (۱۳۷۰). آموزش دوره متوسطه. ترجمه جواد طهوریان. مشهد:
آستان قدس رضوی.

کول، ونیتا (۱۳۸۹). برنامه آموزش و پرورش در دوره پیش از دبستان. ترجمه فرخنده مفیدی. تهران:
سمت.

لنکرانی، مهناز (۱۳۸۳). بررسی موانع و مشکلات کاربست یافته‌های پژوهشی و ارائه راهکارهای مناسب.
فصلنامه آموزه. شماره ۲۴: ۴۲-۴۷.

کیانی، نورالله (۱۳۸۶). نقش برنامه درسی پنهان در آموزش علوم تجربی دوره عمومی. مجموعه مقاله‌های
همایش استانی برنامه درسی پنهان. دانشگاه آزاد شهرکرد. ص ۹۱-۷۹.

لشکربلوکی، مجتبی (۱۳۸۷). چارچوب تدوین ارزش‌ها و اخلاق حرفه‌ای پژوهش‌های علمی و رفتاری.
فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری. سال سوم، شماره ۱ و ۲: ۱۱۴-۱۰۵.

متین، نعمت‌الله (۱۳۸۵). بررسی میزان استفاده از یافته‌های پژوهشی در آموزش و پرورش. فصلنامه تعلیم
ترییت. شماره ۱۸۰: ۸۸-۱۴۹.

ملکی، حسن (۱۳۸۷). مبانی برنامه‌ریزی آموزش متوسطه. تهران. سمت.

مهرداد، ندا؛ صصلالی، مهوش؛ کاظم نژاد، انوشیروان (۱۳۸۶). نگرش پرستاران نسبت به تحقیق و به‌کارگیری نتایج آن در فعالیت‌های بالینی. *مجله دانشکده پرستاری و مامای دانشگاه علوم*

پزشکی تهران (حیات). دوره ۱۳، شماره ۵۲: ۴۱-۲.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۸). برنامه‌ریزی درسی، نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها (ویراست دوم). تهران: سمت.

مطلق، معصومه؛ چرخچی، ایرج (۱۳۸۷). نگاهی به موانع و کاستی‌های توسعه تفکر پژوهشی در مدارس به‌عنوان بخشی از نظام آموزشی ایران. *پژوهش‌نامه علوم اجتماعی*. سال دوم. شماره اول: ۲۰۳-۱۷۹.

مظفری، علی (۱۳۸۸). آینده‌پژوهی بستر عبور از مرزهای دانش. *فصلنامه نظم امنیت انتظامی*. سال دوم، شماره چهارم: ۴۷-۲۵.

ملکی، حسن (۱۳۸۶). برنامه‌ریزی درسی (راهنمای عمل). تهران. نشر پیام اندیشه.

میرزا بیگی، علی (۱۳۸۴). برنامه‌ریزی درسی و طرح درس در آموزش رسمی و تربیت نیروی انسانی. تهران: یسپرون.

غفاری، خلیل؛ کاظم پور، اسماعیل (۱۳۹۰). طراحی الگوی برنامه درسی فناوری اطلاعات و ارتباطات و تأثیر آن بر عملکرد شناختی، عاطفی و مهارتی دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر تهران. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*. سال هشتم، دوره دوم، شماره ۱ و ۲ (پیاپی ۲۸ و ۲۹)، ص ۱۶-۲۵.

ندیمی، محمدتقی؛ بروج، محمدحسین (۱۳۷۷). آموزش و پرورش ابتدایی، راهنمایی تحصیلی و متوسطه. تهران: مهرداد.

نوابخش، مهرداد؛ قجاوند، کاظم (۱۳۸۷). بررسی موانع کاربست یافته‌های پژوهش رشته راهنمایی مشاوره. *اندیشه و رفتار*. دوره سوم، شماره ۹: ۶۸-۵۸.

نوروزی، یعقوب؛ تلخابی، مهدی؛ علیپور حافظی، مهدی (۱۳۸۹). بررسی رفتار اطلاع‌یابی اعضای هیئت علمی دانشگاه اراک در استفاده از اینترنت. *فصلنامه دانش‌شناسی*. سال سوم، شماره ۱۰: ۹۱-۸۱.

هاشمی، سید احمد؛ فیاض بخش، حسین؛ نکویی، حبیب؛ همتی، ابوذر (۱۳۹۰). مقایسه رفتار اطلاع‌یابی معلمان پژوهنده و غیر پژوهنده. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*. سال هشتم، شماره ۴: ۵۰-۶۵.

Arthur, david.wong.frances Kam Yuet. (2000). The effects of the 'learning by proposing to do' approach on Hong Kong nursing students' research orientation, attitude toward research, knowledge, and research skill.

- Nurse Education Today 20, 662–671.available online at <http://www.idealibrary.com>.
- Barrow.Lloyd H.(2007).A Brief History of Inquiry: From Dewey to Standards. Journal of Science Teacher Education (2006) 17.pp265–278.
- Bhosale.M.D,Nalawade.K.M.(2010).Application of ME-X Excel in Research . available in www.englishcyliterature.net
- Clarke,joldn(1905).the popular science monthly.bonnierr corporation.
- Celik,Coskun.Pesen,Cahit.Gazioglu,Susan.(2009).A Study On Development A Scale Of Attitude Towards Research.The University Of Siirt.pp1-17.
- Deniz,Keen Zulifikar.Citak,CoksuCozen.(2010).The investigation of factor affecting university student attitude toward participation in scientific research social.Procedia social and behavioral science.2.pp5183-5189.
- Harrison,Lynda Law.Lowery,Barbara.Barley,Patricia.(1991).Changes in nursing students' knowledge about and attitudes toward research following an undergraduate research course.Journal of Advanced Nursing,V16, pp807-812
- Kashdan,todd B.Gallagher,matthew W.Silvia, paul j.winterstein, Beate.Breen,William E. Terhar,Daniel.Steger,Michael.(2009). The curiosity and exploration inventory-II: Development, factor structure, and psychometrics. Journal of Research in Personality 43. pp987-998.
- King. Samy.fai,HUI.(2004).Attitude toward research: the case of curriculum leaders in Hong Kong. AAFE 2004 international education research conference” doing the public good: positioning education research”. University of Melbourne. Australia.
- Rowland,henry A(1901).a plea for per science. Popular science.pp170- 180
- Mattila.lea riitta.Erikson,elina(2007).Nursing student learning to utilize nursing research in clinical practice.Nurse Education Today.27.pp568-576.
- Papanastasiou, E.C., Factor Structure Of The “Attitudes Toward Research”.(2005).Scale,Statistics Education Research Journal,International Association for Statistical Education (IASE/ISI). 4(1), 16-26.

- Tien, Flaro F. (2000). To what Degree does the desire for promotion motivate faculty to perform research? Testing the expecting theory. Taiwan university. v41. N6. pp723-752.
- Wang, S. -C., & Guo, Y. -J. (2011). Counseling students' attitudes toward research methods class. Retrieved from http://counselingoutfitters.com/vistas/vistas11/Article_30.pdf.



روش‌شناسی پژوهش‌های داخلی و خارجی مربوط به حوزه برنامه درسی در آموزش عالی

Internal and external research methodologies relevant to the curriculum in higher education

M. Rahmanpour

A. Nasr Esfehni (Ph.D)

محمد رحمان‌پور^۱

احمدرضا نصر اصفهانی^۲

Abstract: Curriculum has always been the main element in any educational system and a relatively large number of research has been carried out in this area. Using quantitative approach and document content analysis, this study investigates the methodologies applied in research on higher education curriculum. Among the existing literature, 30 studies from 13 journals that were carried out by Iranian researchers, and 30 studies from 14 credible journals carried out by foreign scholars were selected through purposeful sampling, and subsequently analyzed. The results reveal that in foreign studies on curriculum, qualitative approach was dominant, employed in sixty percent of the studies. Within this portion, case studies and phenomenological approach with 50% and 37.5% were used most by the researchers. The study also found that quantitative approach was the dominant approach applied in Iranian studies (fifty percent), among which survey methodology was the most widely used (85.8%). Moreover, this study indicates that both Iranian and foreign research are moving from quantitative to qualitative and mixed research, although this trend is stronger in foreign research.

Keywords: methodology, curriculum, higher education.

چکیده: برنامه درسی همواره مهم‌ترین عنصر هر نظام آموزشی به شمار می‌رود که تحقیقات نسبتاً گسترده‌ای را به خود اختصاص داده است. این پژوهش با رویکرد کمی و با استفاده از روش تحلیل محتوای اسنادی به بررسی روش‌شناسی پژوهش‌های برنامه درسی در حوزه آموزش عالی پرداخت. به این منظور از میان پژوهش‌های انجام گرفته در این حوزه، تعداد ۳۰ پژوهش داخلی از ۱۳ مجله و ۳۰ پژوهش خارجی از ۱۴ مجله معتبر با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب و مورد تحلیل و بررسی قرار گرفت. نتایج این پژوهش حاکی از آن بود که در پژوهش‌های خارجی برنامه درسی رویکرد کیفی، رویکرد غالب بود به‌طوری که ۶۰٪ پژوهش‌ها مبتنی بر رویکرد مزبور بود. در این میان پژوهش‌های موردی و پدیدارشناسی به ترتیب با ۵۰٪ و ۳۷/۵٪ دارای بیشترین کاربرد در میان پژوهشگران بود. همچنین نتایج پژوهش حکایت از آن داشت که در ایران رویکرد کمی در ایران، رویکرد غالب پژوهشی با ۵۰٪ فراوانی بود. در این میان روش پژوهش پیمایشی با فراوانی ۸۵/۸٪، پرکاربردترین روش بود. همچنین این پژوهش نشان می‌دهد که روند پژوهش‌ها در تحقیقات داخلی و خارجی حاکی از روند کمی به سوی کیفی و ترکیبی است. البته این روند در تحقیقات خارجی فراوان‌تر بود.

کلیدواژگان: روش‌شناسی، برنامه درسی، آموزش عالی.

mohammad_33564@yahoo.com

Arnasr@edu.ui.ac.ir

۱. دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه اصفهان،

۲. استاد دانشگاه اصفهان،

مقدمه

پژوهش علمی فرایند جستجوی منظم است که پژوهشگر برای پی بردن به حقیقت پدیده‌ها یا موقعیت‌های نامعین آن را به کار می‌گیرد تا مسئله را شناسایی و درباره آن به جستجوی اطلاعات بپردازد (سراجی و عطاران، ۱۳۸۹). نکته کلیدی آن است که پژوهش یک "فرایند" فعال و جهت‌دار است که این ویژگی آن را از جمع‌آوری منفعلانه اطلاعات متمایز می‌سازد (علاقبند راد، ۱۳۸۲). البته تلقی هر پژوهشگر از حقیقت، او را به‌سوی روش‌ها و یافته‌های خاص رهنمون می‌سازد (بلام^۱، ۲۰۰۵). کثرت روش‌شناختی یک امر مقبول و خواستنی و واقعی، البته با شدت و ضعف، در جامعه علمی تعلیم و تربیت در جهان و ایران است (مهرمحمدی، ۱۳۹۱). تمایز میان مبحث "روش‌شناسی پژوهش تربیتی" از بحث "روش‌ها و فنون تحقیق در تعلیم و تربیت" و ارتباط آن با دیدگاه‌های فلسفی به‌طور طبیعی مستلزم آن است که پذیرای رویکردهای متنوعی در این زمینه برحسب سنت‌های فلسفی گوناگون باشیم (صادق زاده قمصری، ۱۳۸۶).

در علوم انسانی و رفتاری با در رویکرد فلسفی مهمی مواجه هستیم. یکی رویکرد خردگرایانه^۲ یا دیدگاه اصالت تحصیلی (اثبات‌گرایانه) و دیگری رویکرد طبیعت‌گرایانه یا تفسیرگرایانه (نادزر^۳، ۲۰۰۹). رویکرد اثبات‌گرایانه که توسط اگوست کنت^۴ (۱۸۳۰) ارائه شد، بر این فرض استوار است که متغیرهای تشکیل‌دهنده یک فرایند پیچیده را می‌توان به‌طور جداگانه از یکدیگر بررسی کرد (برایمن^۵، ۲۰۰۱). در مقابل، رویکرد تفسیرگرایانه تأکید دارد واقعیت مورد مشاهده به تفسیر افراد و ذهنیت آنان بستگی دارد و مطالعه اجزاء پدیده به‌طور جداگانه، ما را به شناخت کامل آن پدیده هدایت نمی‌کند (عابدی و شواخی، ۱۳۸۹). این دو سنت فلسفی به‌ویژه در چند دهه اخیر لزوم توجه به انواع روش پژوهش در روش‌شناسی مسائل

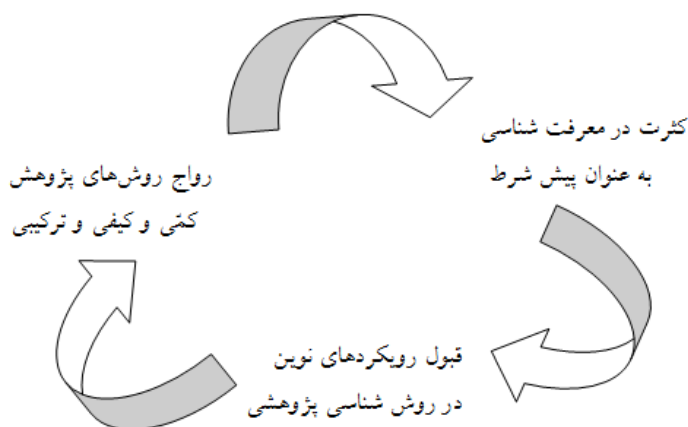
-
1. Blum
 2. rationalistic approach
 5. Nudzor
 6. Agust Kont
 7. Bryman
 8. Naturalistic Approach
 9. Anderson & Shattuck
 10. Yarime & Tanaka
 11. Nadolski & et al

تعلیم و تربیت را موجب شده است (آندرسون و شاتوک^۱، ۲۰۱۲، یاریم و تاناکا^۲، ۲۰۱۲). به اعتقاد نادولسکی^۳ و همکاران (۲۰۰۸) این امر بدان دلیل است که با توجه به گسترش انگیزه‌ها و رویکردهای نوین آموزش و یادگیری، رویکردهای جدیدی در زمینه روش‌شناسی ظهور یافته است. روش‌شناسی به معنی تدوین و تنظیم شیوه‌ها و اقدامات نظام‌یافته و دارای انسجام منطقی در پژوهش علمی به‌منظور دستیابی به دانش بوده و دربرگیرنده مبانی، اصول و چارچوب اقدامات معین در هر پژوهش است (لطف‌آبادی، ۱۳۸۵). از آنجاکه آموزش عالی، به‌عنوان یک حوزه مطالعه و پژوهش شناخته‌شده است (تایت^۴، ۲۰۱۲)، این روش‌ها و ابزارهای پژوهش خاص آن‌ها، جایگاه خاصی برای پاسخگویی به نیازها و مسائل موجود پیدا کرده‌اند (آلدريج^۵، ۲۰۰۵). ترواورس (۲۰۰۹) و تایلر و کافی (۲۰۰۹) تأکید دارند که اثربخشی پژوهش‌ها در حوزه تعلیم و تربیت، مستلزم نوآوری در روش‌ها است. تاکنون در مسائل تربیتی سه روش‌شناسی پژوهشی شامل: روش‌شناسی کمی، کیفی و ترکیبی یا آمیخته مطرح شده است (شعبانی ورکی، ۱۳۸۷). به اعتقاد وسترمن^۶ (۲۰۰۶) در هر یک از این روش‌شناسی‌های پژوهشی، پژوهشگر در انتخاب مسئله پژوهشی، تنظیم اهداف و سؤالات پژوهش، انتخاب نمونه، نحوه گردآوری داده‌ها و تحلیل آن‌ها به اقدامات متفاوتی دست می‌زند. ازجمله زمینه‌هایی که در علوم تربیتی پژوهش‌هایی را به خود اختصاص داده است، حوزه برنامه درسی است. با عنایت به اینکه برنامه درسی دامنه گسترده‌ای از ابتدایی تا مقاطع گوناگون دانشگاهی را در برمی‌گیرد، این پژوهش به بررسی تحقیقات انجام شده در حوزه برنامه درسی در آموزش عالی می‌پردازد. بدین منظور، ابتدا سه روش‌شناسی پژوهشی کمی، کیفی و ترکیبی تبیین و سپس میزان و روند استفاده از آن‌ها در حوزه برنامه درسی در آموزش عالی در مجلات ایرانی و سایر کشورها بررسی می‌شود. همچنین فراوانی استفاده از روش‌های پژوهشی مرتبط با سه رویکرد مذکور در مجلاتی که به‌طور خاص به برنامه درسی در آموزش عالی پرداخته‌اند، بررسی و مورد مقایسه قرار می‌گیرد.

-
1. Anderson & Shattuk
 2. Yarime & Tanaka
 3. Nadolski
 4. Tight
 5. Aldrich
 6. Westerman

روش‌شناسی پژوهش در مسائل تربیتی و برنامه درسی

رویکردهای متفاوت به مسائل تربیتی، موجب ظهور و به‌کارگیری روش‌های متفاوتی از تحقیق در این حوزه شده است (سولورزانو و یوسو^۱، ۲۰۰۲). به عبارت دیگر، کثرت معرفت‌شناسی منجر به کثرت روش‌شناسی پژوهشی شده است (مهرمحمدی، ۱۳۹۱). این روش‌شناسی‌ها دامنه وسیعی را در برگرفته و مقبولیت جهانی نیز یافته‌اند (نویز^۲، ۲۰۱۲، مور^۳، ۲۰۰۸). به اعتقاد وایلز و همکاران^۴ (۲۰۱۱) این امر منجر به رویکردهای نوین پژوهش در حوزه علوم تربیتی شده و نوآوری‌هایی را در این حوزه به‌ویژه در زمینه روش به بار آورده است. این روش‌ها امروزه با عناوین روش‌های کمی، کیفی و ترکیبی شناخته شده‌اند:



شکل ۱- ارتباط معرفت‌شناسی با رویکردهای پژوهشی

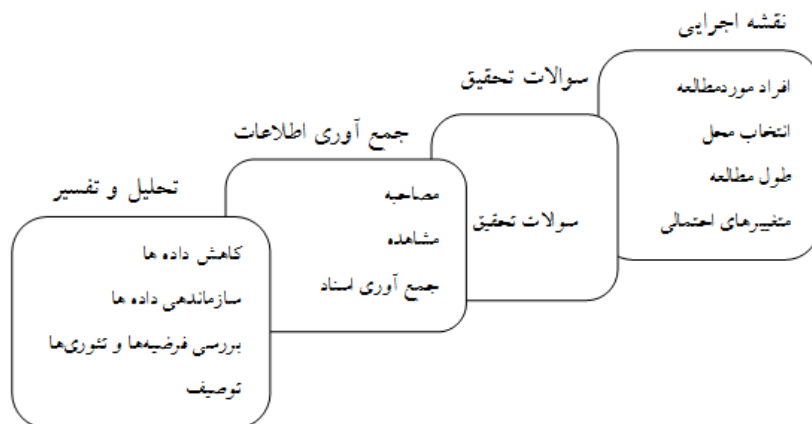
روش کمی: روش کمی که ریشه در تفکرات اثبات‌گرایانه آگوست کنت دارد تا دهه ۱۹۷۰ غالب‌ترین روش‌شناسی حاکم بر پژوهش‌های تربیتی بوده است (برایمن^۵، ۲۰۰۷). این روش، رویکردی جزء گرا و تحصیلی برای توصیف عینی متغیرها و روابط بین آنهاست (عابدی و

1. Solorzano & Yosso
2. Noyes
3. Moore
4. Wiles & et al
5. Bryman

شواخی، ۱۳۸۹). بنا به تعریف کرسول^۱ (۲۰۰۵) از انواع تحقیق، روش تحقیق کمی را یک رویکرد پژوهشی می‌داند که برای توصیف عینی (ریاضی و عددی) متغیرها و توضیح روابط بین آن‌ها به کار گرفته می‌شود. در روش کمی، پژوهشگر تربیتی، مسئله پژوهشی را بر اساس تعاریف استاندارد، عینی و عملیاتی کدگذاری می‌کند، متغیرهای بازیگر در پژوهش را تا حد امکان کنترل و جامعه مورد مطالعه آن را به صورت تصادفی انتخاب می‌کند. در این روش‌شناسی، پژوهشگر روایی درونی و بیرونی پژوهش خود را درگرو انتخاب ابزارهای پژوهشی و شیوه تحلیل داده‌های آماری دقیق و قابلیت تعمیم‌پذیری یافته‌ها می‌داند (سراجی و عطاران، ۱۳۸۹).

روش کیفی: رویکرد کیفی، رویکردی است که برای کشف و فهم و تفسیر یک پدیده مرکزی در تحقیق به کار می‌رود (لطف‌آبادی، ۱۳۸۹). در این نوع پژوهش که خواهان انجام پژوهش در یک موقعیت طبیعی است، به رویه‌های نوین به‌ویژه درزمینه یافته‌ها و گزارش نتایج معتقد است (وایلز و همکاران، ۲۰۱۱). به اعتقاد ماس و همکاران^۲ (۲۰۰۹) روش کیفی به فرایندها و شیوه‌های دقیق جمع‌آوری و تحلیل اطلاعات بوده و با مشارکت عینی در میدان مطالعه، خواهان به‌کارگیری تحلیل‌های چندگانه و نه صرفاً گزارش آنچه اتفاق افتاده است، است. پژوهش کیفی ماهیتاً چند روشی است و متضمن رویکردی تفسیری و طبیعت‌گرایانه به موضوع مورد مطالعه است. این بدان معناست که پژوهشگران کیفی پدیده‌ها را برحسب معناهایی که افراد به آن‌ها می‌دهند، مفهوم‌سازی یا تفسیر کنند (گال و همکاران، ترجمه نصر و همکاران، ۱۳۹۰، ص ۶۰). پژوهشگر کیفی در فرایند پژوهش حضور مستقیم دارد و خود ابزار پژوهش به حساب می‌آید. داده‌های پژوهشی در این روش‌شناسی بیشتر با ابزارهایی مانند مصاحبه، مشاهده و ثبت و تحلیل وقایع به دست می‌آید که پژوهشگر در تعامل با ویژگی‌های بستر پژوهشی به آن‌ها معنا می‌بخشد (سراجی و عطاران، ۱۳۸۹). با عنایت به آنکه محقق کیفی چیزی را دست‌کاری نمی‌کند و هیچ‌گونه دخالتی در شرایط ایجاد نمی‌نماید، طرح تحقیق کیفی نیز مستلزم انعطاف‌پذیری و تحمل در طول تحقیق است (دلاور، ۱۳۸۹).

1. Creswell
2. Moss & et al



شکل ۲- اجزای طرح تحقیق در تحقیقات کیفی

روش ترکیبی: با توجه به پیچیدگی پدیده‌های تربیتی و پیچیدگی سؤالات علوم تربیتی، ماهیت مطالعات از ساده به پیچیده و از کمی و کیفی به روش‌های ترکیبی تحول یافته است (لطف‌آبادی و همکاران، ۱۳۸۶). این تحول از دهه ۱۹۹۰ آغاز و بسیاری از صاحب‌نظران از آن با عناوین گوناگونی مانند پژوهش چندمدلی^۱ و پژوهش تلفیقی^۲ (کرسول، ۲۰۰۵)، پژوهش‌های ترکیبی^۳ (تدلی و تشکری^۴، ۲۰۱۰) و پژوهش‌های آمیخته^۵، از آن اسم برده‌اند. در این روش‌شناسی، پژوهشگر در طی مراحل مختلف پژوهش می‌تواند از روش‌های گوناگون پژوهشی، ابزارهای متفاوت، شیوه‌های گوناگون نمونه‌گیری و روش‌های متنوع برای تحلیل داده‌ها استفاده کند. در این روش‌شناسی بر سه سوسازی^۶ داده‌ها، روش‌ها و منابع جمع‌آوری اطلاعات تأکید می‌شود. به عبارتی، از منابع، ابزارها و روش‌های چندگانه در فرایند پژوهش استفاده می‌گردد (سراجی و عطاران، ۱۳۸۹). این فرایند شامل به‌کارگیری شیوه‌های مختلف گردآوری داده‌ها، استفاده از منابع متعدد داده‌ها، تحلیلگران یا نظریه‌های است که به‌منظور بررسی اعتبار یافته‌های پژوهش استفاده می‌شود و به کمک آن می‌توان سوگیری‌هایی را که

1. Multi-method research
2. Integrated research
3. Mixed-method research
4. Teddlie & Tashakkori
5. Combined method research
6. Triangulation

ممکن است نتیجه تکیه بیش از حد بر هر یک از روش‌های جمع‌آوری داده‌ها، منابع، تحلیل‌گران یا مبانی نظری باشد، از بین برد (گال و همکاران، ترجمه نصر و همکاران، ۱۳۹۰، ص ۹۹۹). سه سوسازی شامل چهار نوع است. سه سوسازی داده‌ها: جمع‌آوری داده‌ها در زمان‌ها، مکان‌ها و افراد مختلف، سه سوسازی بررسی‌کننده: استفاده از چندین مشاهده‌گر یا مصاحبه‌گر، سه سوسازی نظری: ارزیابی داده‌ها از دیدگاه‌های مختلف و سه سوسازی روش‌شناختی: استفاده از روش‌های مختلف جمع‌آوری اطلاعات (دلاور، ۱۳۸۹). به نظر نگارنده، در روش ترکیبی از هر دو نوع روش کمی و کیفی به تناسب موقعیت و به صورت همزمان استفاده می‌شود و هر دو نوع اطلاعات کمی و کیفی در قالب یک پژوهش واحد تفسیر و ارائه می‌گردد. در جدول ۱، ویژگی‌های این نوع از تحقیقات آورده شده است.

مطالعه مسائل علوم تربیتی در تحقیقات مختلفی در داخل و خارج مورد توجه قرار گرفته است که به چند مورد از آن‌ها اشاره می‌شود.

آندرسون و شاتوک (۲۰۱۲) تحقیقی با عنوان «روش‌شناسی طرح‌های تحقیقی در حوزه آموزش» انجام دادند. آن‌ها از ۴۷ مقاله مرتبط از سال ۲۰۰۲ تا سال ۲۰۱۱ نمونه‌گیری کردند که ۱۳٪ آن مربوط به آموزش عالی، ۱۸٪ مربوط به دوره اول متوسطه، ۲۷٪ مربوط به دوره‌های کودکان تا سال دوازدهم، ۱۶٪ مربوط به مدارس ابتدایی و ۲۶٪ مربوط به دوره دوم متوسطه بود. نتیجه آن‌ها حکایت از آن داشت که ۶۰٪ تحقیقات با روش کمی، ۳۴٪ با روش کیفی و ۶٪ نیز با روش ترکیبی بود.

جانسون و دوگرتی^۱ (۲۰۰۸) در پژوهش خود با عنوان «کیفیت و ویژگی‌های پژوهش‌های اخیر در تکنولوژی آموزشی»، مقاله‌های این حوزه را در ۴ مجله رایج بررسی کردند. طبق یافته‌های آنان، ۵۶/۸ درصد تحقیقات با روش کمی و ۴۰/۲ درصد نیز با روش توصیفی بود. لطف‌آبادی و همکاران (۱۳۸۶) در پژوهشی با عنوان «بررسی آموزش روش‌شناسی پژوهش در روانشناسی و علوم تربیتی» با بررسی ۷۸ مقاله مربوط به ۱۴ مجله در این زمینه نتیجه گرفتند که ۷۵ مقاله با روش کمی، ۱ مقاله با روش کیفی و ۲ مقاله نیز با روش ترکیبی انجام شده بود.

جدول ۱: ویژگی‌های عمده روش‌شناسی‌های پژوهش در مسائل تربیتی

(سراجی و عطاران، ۱۳۸۹)

تجزیه و تحلیل داده‌ها			نحوه نمونه‌گیری	ابزار جمع‌آوری	روش‌های پژوهش	روش‌شناسی پژوهش
توصیفی			تصادفی ساده، تصادفی سیستماتیک، طبقه‌ای، خوشه‌ای، دردسترس	آزمون‌های نگرش سنج، پرسشنامه‌های استاندارد روانی-تربیتی، پرسشنامه محقق ساخته، پیش‌آزمون و پس‌آزمون، مشاهده کمی، مصاحبه کمی	پیمایشی، همبستگی، علّی- مقایسه‌ای، تجربی	کمی
تی، آنوا، مانوا، آنکوا، خی دو، ضریب همبستگی، رگرسیون		استنباطی				
کولموگروف- اسمیرنف، مک نمار، ویل کاکسون، فیشر، میانه، یون مان وینتی، دوره‌های والد- ولفوویتز، کوکران، فریدمن، کروسکال والیس		ناپارامتریک				

کیفی	مطالعه موردی، اقدام پژوهی، قوم‌نگاری، تاریخی، ارزشیابی تکوینی، پدیدارشناسی، زیست‌نگاری	مصاحبه فردی، مصاحبه کانونی، مشاهده، یادداشت‌برداری، ضبط رفتارها و تعاملات، اسناد، تجربه شخصی، زندگینامه	ملاک محور، طبقه‌ای هدفمند، تصادفی هدفمند، زنجیره‌ای یا گلوله برفی، بازنمایی حداکثر تغییرات، همگن، انتخاب مورد بحرانی، مبتنی بر نظریه، تأیید یا عدم‌تأیید موارد، حالت کرانه‌ای، حالت عادی، حالت‌های مهم سیاسی یا آموزشی، غنیمت شمردن موقعیت‌ها، دردسترس، ترکیبی یا مختلط	گونه شناسی، طبقه‌بندی، مقایسه مستمر، تحلیل استقرایی، شبه آماری، تحلیل وقایع، تحلیل استعاره‌ای، تحلیل حیطه، تحلیل هرمنوتیک، تحلیل گفتمان، نماد شناسی، تحلیل محتوا، تحلیل پدیدار شناختی، تحلیل روایتی
ترکیبی	اکتشافی، تشریحی، درهم تنیده	استفاده از تمامی ابزارهای پژوهش کمی و کیفی	استفاده از روش‌های نمونه‌گیری کمی و کیفی در فرایند پژوهش به تناسب	استفاده از روش‌های تجزیه و تحلیل کمی و کیفی در فرایند پژوهش به تناسب

شعبانی ورکی (۱۳۸۷) نیز با پژوهشی با عنوان «نقد روش‌شناسی تحقیقات تربیتی در ایران»، به بررسی ۲۳ گزارش پژوهشی از مهرماه ۱۳۷۸ تا مهرماه ۱۳۸۳ در شورای تحقیقات آموزش و پرورش استان خراسان، به این نتیجه دست یافت که ۲۲ مورد با روش تحقیق کمی و تنها ۱ مورد با روش کیفی انجام شده بود.

سراجی و عطاران (۱۳۸۹) در روش‌شناسی پژوهش‌های مربوط به یادگیری الکترونیکی طی ده سال از سال ۲۰۰۰ تا ۲۰۰۹ به این نتیجه رسیدند که در پژوهش‌های خارجی، ۴۶/۹۴ درصد با روش کمی، ۲۷/۲۶ درصد با روش کیفی و ۲۵/۷۹ درصد با روش ترکیبی و در پژوهش‌های ایرانی، ۶۷/۴۴ درصد با روش کمی، ۱۳/۹۵ درصد با روش کیفی و ۱۸/۶۰ درصد با روش ترکیبی بوده است. آن‌ها همچنین شاهد روندی از کمی به کیفی و ترکیبی در طی ده سال مورد بررسی بودند. برنامه درسی نیز که نقش تعیین کننده و انکارناپذیری در تحقق اهداف و رسالت‌های آموزش عالی از نظر کمی و کیفی دارد (لاننبرگ و اورنستین^۱، ۲۰۰۴). دارای زمینه‌های فراوانی برای انجام پژوهش است. تا جایی که امروزه از آن به عنوان حوزه مطالعات برنامه درسی نام برده می‌شود. زمینه‌ها و عناصر برنامه درسی در آموزش عالی، با توجه به ماهیت آن‌ها مستلزم انجام انواع خاصی از روش‌شناسی است.

در بررسی‌هایی که نگارنده انجام داد، حوزه‌هایی که بیشترین پژوهش‌ها را به خود اختصاص داده است شامل حوزه‌های زیر است:

- ۱- ارزیابی و اصلاح برنامه‌های درسی و ارزیابی کیفیت آن‌ها
- ۲- انواع برنامه‌های درسی شامل: برنامه درسی پنهان، برنامه درسی رسمی، برنامه درسی قصد شده و برنامه درسی اجرا شده
- ۳- مؤلفه‌ها و مراحل برنامه درسی شامل: تدوین هدف، تدوین محتوا، اجر و ارزیابی
- ۴- الگوهای برنامه درسی در انواع برنامه‌های درسی دانشگاهی مانند برنامه درسی علوم، پزشکی، علوم انسانی، آموزش مجازی و ...

اگرچه در دهه ۱۹۶۰ برنامه درسی جزئی از حوزه جامعه‌شناسی بود و در ضمن مطالعات جامعه‌شناختی به آن پرداخته می‌شد، اما امروزه به عنوان یک حوزه مستقل تربیتی، پژوهش‌هایی

را به خود اختصاص داده است (تراورز^۱، ۲۰۰۹). برنامه درسی به‌عنوان یک حوزه میان‌رشته‌ای، ماهیتاً سازگار با انواع روش‌شناسی‌های کمی، کیفی و ترکیبی است. کاپرaro و تامپسون^۲ (۲۰۰۸) و لیچ و گودوین^۳ (۲۰۰۸) معتقدند که اگرچه در سنت برنامه درسی بیشتر تحقیقات انجام شده از نوع کمی بوده‌اند. بااین‌وجود، هنوز به‌طور دقیق مشخص نیست که پژوهش‌های انجام شده در این حوزه، بر اساس کدام رویکرد و روش‌شناسی پژوهشی انجام گرفته است. در ایران و همچنین سایر کشورها، میزان و روند استفاده از روش‌های کمی، کیفی و ترکیبی طبیعتاً متفاوت خواهد بود. اینکه توزیع فراوانی استفاده از روش‌های مذکور در حوزه برنامه درسی در آموزش عالی چگونه است، نیاز به بررسی و پژوهش دارد. متأسفانه پژوهشی نیز تاکنون در این زمینه در داخل و در خارج انجام نشده و تنها یکی از پژوهش در ارتباط با روش‌شناسی پژوهش‌های برنامه‌ریزی درسی - به‌عنوان نزدیک‌ترین حوزه مرتبط با برنامه درسی - توسط سلسبیلی و حسینی (۱۳۸۴) انجام گرفته که نشان دادند از ۱۶۸ پایان‌نامه کارشناسی ارشد و دکترای رشته برنامه‌ریزی درسی، ۱۵۲ پژوهش با استفاده از روش‌شناسی کمی (۹۰٪) و ۱۶ پژوهش با استفاده از روش‌شناسی کیفی (۱۰٪) انجام شده است. از دیگر نتایج این پژوهش این بود که از میان ۱۸۸ طرح پژوهشی مرتبط با برنامه‌ریزی درسی که در موسسه‌ها و سازمان‌های پژوهشی انجام شده است، ۱۷۵ مورد بر اساس روش‌شناسی کمی (۹۰٪) و ۱۸ مورد بر اساس روش‌شناسی کیفی (۱۰٪) صورت پذیرفته بود. این امر نیز مؤید تسلط روش‌شناسی کمی بر پژوهش‌های این حوزه است. لذا هدف این نوشتار بررسی روش‌شناسی پژوهش‌های مربوط به برنامه درسی در داخل و خارج به‌منظور آگاهی از روند تحولات و همچنین فراوانی استفاده از روش‌شناسی‌های پژوهشی در این حوزه است.

روش پژوهش

این پژوهش از نوع کمی و با استفاده روش تحلیل محتوای اسنادی انجام گرفت. جامعه آماری پژوهش عبارت بود از مقاله‌های چاپ شده در مجله‌های علمی - پژوهشی داخل و خارج بود که در حوزه برنامه درسی انجام شده بود. با توجه به هدف پژوهش از میان این مقاله‌ها، آن

2. Travers

3. Capraro & Thompson

1. Leech & Goodwin

دسته از مقالات که مربوط به آموزش عالی و دانشگاه بود با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند موارد مطلوب، ۶۰ مقاله (۳۰ مقاله داخلی و ۳۰ مقاله خارجی) انتخاب شد. ملاک انتخاب نمونه، یکی اعتبار مجلات و ضریب تأثیر آن‌ها و دیگری پرداختن به حوزه برنامه درسی در آموزش عالی به‌طور خاص بود. همچنین از آنجاکه یکی از اهداف پژوهش برجسته ساختن روند انجام پژوهش‌ها در داخل و خارج بوده، مقالات این مجلات طی حدود ۱۲ سال بررسی شد تا روند مذکور مشخص گردد. پس از انتخاب مقالات، بخش روش‌شناسی آن‌ها با توجه به اطلاعات جدول شماره ۱، از لحاظ نوع پژوهش (کمی، کیفی و ترکیبی) و روش پژوهش (روش پژوهش، ابزار جمع‌آوری اطلاعات، نحوه نمونه‌گیری و روش تجزیه و تحلیل داده‌ها)، دسته‌بندی و مورد تحلیل قرار گرفت. عناوین این مجلات با تعداد مقالات موردنظر در هر مجله در قسمت نتایج آمده است.

نتایج

در این قسمت نتایج بررسی‌های روش‌شناسی پژوهش‌های داخلی و خارجی در قالب نوع پژوهش، روش پژوهش، روش نمونه‌گیری، ابزار جمع‌آوری اطلاعات و روش تحلیل داده‌ها که در آن‌ها مورد استفاده قرار گرفته است، ارائه می‌شود. در ابتدا مقالات منتشر شده بر اساس مجلاتی که آن‌ها را انتشار داده‌اند، به تفکیک برای پژوهش‌های خارجی و داخلی به همراه فراوانی آن‌ها، نشان داده می‌شود.

جدول ۲: اسامی مجلات خارجی و فراوانی مقالات مندرج در آن‌ها در حوزه برنامه درسی آموزش عالی^۱

ردیف	نام مجله	تعداد مقالات	درصد	سال انتشار
۱	Curriculum Studies	۷	۲۳/۱	۲۰۱۰-۲۰۱۱-۲۰۱۲ ۲۰۰۶-۲۰۰۴-۲۰۱۰
۲	Higher Education	۶	۲۰	۲۰۰۹-۲۰۰۴-۲۰۰۰ ۲۰۰۱-۲۰۰۱-۲۰۱۰
۳	Behavioral & Social Science	۴	۱۳/۲	۲۰۱۱-۲۰۱۱-۲۰۱۱-۲۰۱۰

۱. در این مقاله سعی شده است تا پژوهش‌های سال ۲۰۰۰ به بعد استفاده و بررسی شود.

ردیف	نام مجله	تعداد مقالات	درصد	سال انتشار
۴	British Journal of Educational Sociology	۲	۶/۶	۲۰۱۲-۲۰۰۳
۵	Arts & Human in Higher Education	۲	۶/۶	۲۰۰۵-۲۰۰۲
۶	Environmental Education Research	۱	۳/۳	۲۰۰۹
۷	National Communicational Survey	۱	۳/۳	۲۰۱۰
۸	Academic Librarianship	۱	۳/۳	۲۰۱۲
۹	Nurse Education	۱	۳/۳	۲۰۱۲
۱۰	Netherlands Journal of Medical Education	۱	۳/۳	۲۰۱۰
۱۱	Computer Science	۱	۳/۳	۲۰۱۲
۱۲	Studies in Higher Education	۱	۳/۳	۲۰۰۹
۱۳	Teaching in Higher Education	۱	۳/۳	۲۰۱۲
۱۴	Innovation in Higher Education	۱	۳/۳	۲۰۰۹

بر اساس داده‌های جدول ۲، می‌توان گفت که بیشترین فراوانی مقالات (۲۳٪) مربوط به مجله مطالعات برنامه درسی می‌باشد که دامنه‌ای از سال ۲۰۰۱ تا ۲۰۱۲ را شامل می‌شود. نکته قابل‌تأمل اینکه، مجلات در حوزه‌ها و رشته‌های مختلف- و نه فقط حوزه علوم تربیتی- در زمینه برنامه درسی آموزش عالی به پژوهش می‌پردازند که این نشان از اهمیت برنامه درسی به‌عنوان یک عنصر مهم آموزش عالی دارد.

جدول ۳: اسامی مجلات داخلی و فراوانی مقالات مندرج در آنها در حوزه برنامه درسی آموزش عالی

ردیف	نام مجله	تعداد مقالات	درصد	سال انتشار
۱	پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی	۷	۲۰	۱۳۸۵-۱۳۸۷-۱۳۸۸-۱۳۸۹-۱۳۹۰-۱۳۹۰
۲	مطالعات برنامه درسی	۶	۱۶/۵	۱۳۸۴-۱۳۸۴-۱۳۸۴-۱۳۸۶-۱۳۸۹-۱۳۸۱
۳	مطالعات برنامه درسی آموزش عالی	۴	۱۳/۲	۱۳۸۹-۱۳۸۹-۱۳۸۹-۱۳۸۹
۴	پژوهش‌های برنامه درسی	۲	۶/۶	۱۳۹۰-۱۳۹۰
۵	مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی	۲	۶/۶	۱۳۸۶-۱۳۹۰
۶	روانشناسی تربیتی	۲	۶/۶	۱۳۸۹-۱۳۹۰
۷	پژوهش در پزشکی	۱	۳/۳	۱۳۸۲
۸	المپیک	۱	۳/۳	۱۳۸۳
۹	مجله ایرانی اخلاق پزشکی	۱	۳/۳	۱۳۹۱
۱۰	پژوهشنامه تربیتی	۱	۳/۳	۱۳۸۷
۱۱	اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی	۱	۳/۳	۱۳۸۹
۱۲	علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران	۱	۳/۳	۱۳۸۴
۱۳	نوآوری‌های آموزشی	۱	۳/۳	۱۳۹۰

داده‌های جدول نشان می‌دهد که مجلات و پژوهش‌های داخلی نیز شاهد وضعیتی مشابه با پژوهش‌های خارجی هستیم که جدول ۳ به‌خوبی بیانگر این مطلب است. پژوهش‌های ایرانی نیز طبق داده‌های جدول مربوط به تقریباً ۱۲ سال از سال‌های ۱۳۸۰ تا سال ۱۳۹۱ است.

سؤال اول پژوهشی: رویکرد و روش پژوهشی غالب در پژوهش‌های خارجی چیست؟
جهت پاسخ به سؤال مذکور، تعداد ۳۰ پژوهش خارجی نمونه‌گیری شده در قالب روش‌شناسی مورد تحلیل قرار گرفت که نتایج آن به‌صورت جدول ۴ آورده شده است.

جدول ۴: تحلیل روش‌شناسی پژوهش‌های خارجی برنامه درسی در آموزش عالی

رویکرد پژوهشی	تعداد	روش پژوهش	تعداد	روش نمونه‌گیری	تعداد	ابزار جمع‌آوری اطلاعات	تعداد	روش تحلیل داده‌ها	تعداد
کمی	۹	پیمایشی	۸	تصادفی ساده	۳	پرسشنامه محقق ساخته	۹	تحلیل واریانس یک‌راهه	۴
				طبقه‌ای	۱			همبستگی	۱
				طبقه‌ای متناسب با حجم	۲			تحلیل واریانس چندمتغیره	۱
				نمونه برابر با جامعه	۱			آزمون t تک متغیره	۱
				در دسترس	۱			آزمون t مستقل	۱
		رگرسیون	۲						
کیفی	۱۶	موردی	۸	هدفمند موارد مطلوب	۵	اسناد و ادبیات	۹	تحلیل محتوا	۹
				هدفمند مورد تأیید یا رد	۲			تحلیل تفسیری	۷
				مبتنی بر نظریه	۴			تحلیل پدیدارشناسانه	۳
		پدیدارشناسانه	۶	حالت‌های مهم آموزشی	۲	مشاهده	۱	مقوله‌بندی و کدگذاری	۴
					۳			تحلیل حیطه	۲

رویکرد پژوهشی	تعداد	روش پژوهش	تعداد	روش نمونه‌گیری	تعداد	ابزار جمع‌آوری اطلاعات	تعداد	روش تحلیل داده‌ها	تعداد	
				ملاک محور		تجربه شخصی		تحلیل اکتشافی	۱	
		تاریخی	۱							
ترکیبی	۵	اکتشافی	۲	موارد مطلوب	۳	مصاحبه	۴	مقوله‌بندی و کدگذاری	۵	
		درهم‌تنیده	۱	تصادفی ساده	۲	اسناد و محتوا	۳	توصیفی	۲	
		تشریحی	۱	خوشه‌ای	۱	پرسشنامه	۳	تحلیل محتوا	۲	
					مبتنی بر نظریه			۱	تحلیل واریانس	۲
					در دسترس			۱	تحلیل اکتشافی	۱
					نمونه برابر با جامعه			۱	تحلیل رگرسیون	۱
									تحلیل وقایع	۱
						تحلیل تفسیری	۲			

داده‌های جدول نشان می‌دهد که رویکرد پژوهشی غالب در پژوهش‌های خارجی، رویکرد کیفی است که حدود ۶۰٪ پژوهش‌ها را به خود اختصاص داده است. طبق داده‌های جدول، در رویکرد کیفی، روش پژوهش موردی (۵۰٪) و روش پدیدارشناسانه (۳۷/۵٪) بیشتر مورد استفاده قرار گرفته بود. در رویکرد کیفی، بیشترین ابزار مورد استفاده جمع‌آوری داده‌ها، اسناد و مدارک و مصاحبه و روش نمونه‌گیری غالب، روش هدفمند موارد مطلوب بود. روش‌های تحلیل محتوا و تحلیل تفسیری بیشترین استفاده را جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها داشت. در رویکرد کمی، به‌عنوان دومین رویکرد پژوهشی غالب، روش پیمایشی، روش غالب پژوهشی بود. نمونه‌گیری ساده و تحلیل واریانس، به ترتیب روش‌های غالب نمونه‌گیری و تجزیه و تحلیل داده و تنها ابزار مورد استفاده پرسشنامه محقق ساخته بود.

سؤال دوم پژوهشی: رویکرد و روش پژوهشی غالب در پژوهش‌های داخلی چیست؟

جهت پاسخ به سؤال مذکور، همانند پژوهش‌های خارجی، تعداد ۳۰ پژوهش داخلی نمونه‌گیری شده در قالب روش‌شناسی مورد تحلیل قرار گرفت که نتایج آن به‌صورت جدول ۵

آورده شده است. در این تحلیل، فراوانی رویکردهای پژوهشی و فراوانی روش‌های نمونه‌گیری و تحلیل داده‌ها و همچنین فراوانی ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات نشان داده شده است.

جدول ۵: تحلیل روش‌شناسی پژوهش‌های داخلی برنامه درسی در آموزش عالی

تعداد	روش تحلیل داده‌ها	تعداد	ابزار جمع‌آوری اطلاعات	تعداد	روش نمونه‌گیری	تعداد	روش پژوهش	تعداد	رویکرد پژوهشی
۲	تحلیل واریانس	۱۴	پرسشنامه محقق ساخته	۶	تصادفی ساده	۱۳	پیمایشی	۱۵	کمی
۲	همبستگی پیرسون			۲	طبقه‌ای				
۲	خی دو			۳	تصادفی خوشه‌ای				
۳	آزمون t زوجی								
۱	آزمون W								
۴	آزمون t تک نمونه‌ای	۱	پرسشنامه استاندارد	۱	نمونه برابر با جامعه				
۱	کورموگروف اسمیرونف								
۱	یومن ویتنی								
۸	آزمون t مستقل	۱	پیش‌آزمون- پس‌آزمون	۲	در دسترس	۱	نیمه تجربی		
۳	رگرسیون								
۱	فریدمن			۱	گلوله برقی	۱	همبستگی		
۳	تحلیل محتوا	۳	اسناد و ادبیات	۱	هدفمند موارد مطلوب	۳	موردی	۱۰	کیفی
۴	تحلیل تفسیری	۱	مصاحبه عمیق	۱	اشباع‌شده				
		۶	مصاحبه نیمه‌ساختارمند	۴	مبتنی بر نظریه				
۵	مقوله‌بندی و کدگذاری	۱	مشاهده	۲	حالت‌های مهم آموزشی	۶	پدیدارشناسانه		
		۱	چک‌لیست	۱	نمونه برابر	۱	اقدام پژوهی		

تعداد	روش تحلیل داده‌ها	تعداد	ابزار جمع‌آوری اطلاعات	تعداد	روش نمونه‌گیری	تعداد	روش پژوهش	تعداد	رویکرد پژوهشی
					با جامعه				
۳	مقوله‌بندی و کدگذاری	۳	مصاحبه	۲	موارد مطلوب	۲	اکتشافی	۵	ترکیبی
۲	توصیفی	۲	اسناد و محتوا	۱	تصادفی ساده	۲	درهم‌تنیده		
۱	تحلیل محتوا			۱	اکتشافی				
۳	تحلیل واریانس						۱		
۱	T زوجی	۲	تصادفی طبقه‌ای						
۲	T مستقل	۱	ملاک محور						
۱	کورموگروف اسمیرنف	۳	تصادفی هدفمند						
۲	تحلیل تفسیری	۱	پرسشنامه استاندارد						

داده‌های جدول ۵ نشان می‌دهد که در پژوهش‌های ایرانی، رویکرد پژوهشی غالب، رویکرد کمی است که ۵۰٪ پژوهش‌ها را دربر می‌گیرد. طبق جدول، در این رویکرد، روش پیمایشی غالب‌ترین روش پژوهشی (۸/۸۵٪) به شمار می‌رود. غالب‌ترین روش‌های نمونه‌گیری و تحلیل داده‌ها، به ترتیب تصادفی ساده و آزمون t مستقل و پرسشنامه محقق ساخته نیز مهم‌ترین ابزار کار پژوهشگران بود. در رویکرد کیفی، روش پژوهشی پدیدارشناسانه روش پژوهشی غالب بوده و پژوهشگران در این رویکرد از روش نمونه‌گیری مبتنی بر نظریه و روش تحلیل مقوله‌بندی، به‌عنوان روش‌های نمونه‌گیری و تحلیل داده‌ها، بیشتر استفاده کرده بودند.

سؤال سوم پژوهشی: رویکردهای پژوهشی داخلی و خارجی در طی حدود ۱۲ سال چه روندی داشته‌اند؟

به‌منظور پاسخ به سؤال سوم پژوهشی، ابتدا سال انتشار پژوهش‌های داخلی را به سه دوره متمایز تقسیم کرده و سپس فراوانی هر یک از رویکردها و روش‌های پژوهشی را مشخص کرده تا مشخص شود آیا روندی وجود دارد یا نه و اگر وجود دارد چه روندی را نشان می‌دهند. از آنجاکه مشخص کردن روند پژوهش‌ها طی ۱۲ سال مدنظر بود، جهت انجام تحلیل بهتر و سازمان‌یافته‌تر، ۱۲ سال به ۳ دوره ۴ ساله تفکیک شده است.

جدول ۶: فراوانی رویکردهای پژوهشی داخلی و خارجی طی ۱۲ سال به تفکیک مراحل سه‌گانه

فراوانی رویکردهای پژوهشی		کمی		کیفی		ترکیبی	
		داخلی	خارجی	داخلی	خارجی	داخلی	خارجی
مراحل							
اول	از سال ۱۳۸۰ تا سال ۱۳۸۳ از سال ۲۰۰۱ تا سال ۲۰۰۴	۴	۴	۱	۴	۱	-
دوم	از سال ۱۳۸۴ تا سال ۱۳۸۷ از سال ۲۰۰۵ تا سال ۲۰۰۸	۲	۱	۳	۱	-	-
سوم	از سال ۱۳۸۸ تا سال ۱۳۹۱ از سال ۲۰۰۹ تا سال ۲۰۱۲	۹	۴	۶	۱۱	۴	۵

همان‌گونه که داده‌های جدول نشان می‌دهد، در مرحله اول که ۶ پژوهش در ارتباط با برنامه درسی در آموزش عالی در داخل صورت گرفته است، رویکرد کمی غالب بوده که ۶۶ درصد پژوهش‌ها را شامل می‌شود. در این دوره یک پژوهش کیفی و یک پژوهش ترکیبی انجام شده است. در دوره دوم که تنها ۵ پژوهش انجام شده بود، اگرچه توازن نسبی بین پژوهش‌های کمی و کیفی وجود داشت، روند خفیفی نسبت به رویکردهای کیفی وجود داشت. در دوره سوم که

بیشترین پژوهش را به خود اختصاص داده است (۶۲/۷٪ کل پژوهش‌ها)، اگرچه رویکرد کمی، رویکرد غالب بود، اما پژوهش‌های کیفی و ترکیبی بیشتر از دو دوره قبل انجام شده بود. به عبارتی در این دوره، حدود ۳۱/۵۶٪ پژوهش‌ها به روش کیفی و ۲۱٪ نیز به روش ترکیبی بود. در ارتباط با پژوهش‌های خارجی، همان‌گونه که داده‌های جدول مؤید آن است، در دوره‌های اول و دوم، رویکردهای پژوهش کمی و کیفی دقیقاً روند یکسانی را داشته‌اند اما در طی همین دو دوره پژوهش ترکیبی انجام نشده است. طبق داده‌های جدول، در دوره سوم غالب پژوهش‌ها با شیوه کیفی (۵۵٪) انجام شده و در این دوره تمایل به انجام پژوهش با رویکرد ترکیبی نیز در بین پژوهشگران وجود داشته است (۲۵٪ کل پژوهش‌های این دوره). نکته قابل‌تأمل در جدول اینکه، بیشترین پژوهش‌ها در حوزه برنامه درسی در آموزش عالی مربوط به دوره سوم (۲۰ پژوهش) و کمترین پژوهش‌ها در این زمینه متعلق به دوره دوم (۲ پژوهش) است.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج این بررسی نشان داد که برنامه درسی به‌عنوان یک حوزه مهم در آموزش عالی، پژوهش‌های بسیاری را در رشته‌های گوناگون به خود اختصاص داده است. اطلاعات جدول‌های ۲ و ۳ این ادعا را تأیید می‌کنند. این نشان از آن دارد که برنامه درسی هسته مرکزی برنامه‌های آموزشی دانشگاه‌ها در تمام رشته‌ها به شمار می‌رود. بررسی سؤال اول پژوهشی حاکی از آن بود که در دسته پژوهش‌های خارجی، اگرچه محققان از رویکردهای پژوهشی کمی و ترکیبی نیز غافل نبوده‌اند، اما رویکرد کیفی (۶۰٪) غلبه داشته است. این نتیجه برخلاف پژوهش آندرسون و شاتوک (۲۰۱۲) در ارتباط با حوزه آموزش و همچنین پژوهش جانسون و دوگرتی (۲۰۰۸)، در ارتباط با تکنولوژی آموزشی، بود؛ چراکه آن‌ها دریافتند که روش‌شناسی پژوهشی غالب در دو حوزه موردبحث، رویکرد کمی بود. تسلط رویکرد کیفی در حوزه برنامه درسی شاید به خاطر ماهیت میان‌رشته‌ای و محوریت داشتن برنامه درسی در هر رشته باشد. چراکه کیفیت برنامه‌های درسی امروزه در ارزیابی‌های آموزش عالی اهمیت فوق‌العاده‌ای پیدا کرده است و لذا این دسته از پژوهش‌ها، تفسیر مناسب‌تر و مطلوب‌تر را از سوی دست‌اندرکاران به دست می‌آورد. همچنین به اعتقاد برخی، برنامه درسی دارای سازگاری فراوانی با روش‌های کیفی است؛ چراکه همواره یکی از دغدغه‌های برنامه ریزان و متخصصان برنامه درسی رشته‌های گوناگون، کیفیت برنامه‌های درسی و بهبود مستمر آن با عنایت به اجماع حداکثری است.

دستیابی به چنین اجماعی، بستگی به نظرات عمیق و واقع‌بینانه صاحب‌نظران و کارشناسانی مانند اساتید دارد که صرفاً از طریق روش‌های کیفی و انجام مصاحبه‌های عمیق امکان‌پذیر است. برعکس، اطلاعات جدول ۵ حکایت از آن داشت که در پژوهش‌های داخلی، رویکرد کمی، رویکرد غالب پژوهشی بود که نصف پژوهش‌های برنامه درسی (۵۰٪) را در حدود ۱۲ سال به خود اختصاص داده است. این نتایج با پژوهش‌های لطف‌آبادی و همکاران (۱۳۸۶)، شعبانی ورکی (۱۳۸۷)، سراج و عطاران (۱۳۸۹)، سلسبیلی و حسینی (۱۳۸۴)، همسو است. آن‌ها نیز در پژوهش‌های خود به این نتیجه دست یافته بودند که رویکرد پژوهش کمی، رویکرد غالب بوده و اکثر پژوهشگران تمایل بیشتری به استفاده از این روش‌ها داشته‌اند. برای مثال در پژوهش سلسبیلی و حسینی (۱۳۸۴) به‌عنوان تنها پژوهشی که بیشترین ارتباط را با روش‌شناسی در حوزه برنامه درسی دارد، رویکرد کمی، ۹۰٪ پژوهش‌ها را به خود اختصاص داده بود. این امر به‌احتمال زیاد ناشی از غلبه سنتی و دیرینه این رویکرد است که نسبت به دو روش دیگر بیشتر مورد استفاده قرار می‌گیرد و همچنان تسلط خود را حفظ کرده است. البته نگرش محققان نسبت به این دیدگاه که کمی سازی و تحلیل کمی همواره جواب‌های دقیق و معناداری به دست می‌دهند و اعداد و ارقام خطای کمتری دارند، محققان را مجاب ساخته است که همواره آن را به‌عنوان روش دقیق‌تر به‌حساب آورند. بااین‌وجود رویکرد کیفی نیز کم و بیش مورد استفاده محققان آموزش عالی بوده و نیم‌نگاهی نیز به تحقیقات ترکیبی دارند. شاید یکی از دلایل دیگر این است که انجام پژوهش‌های کیفی به لحاظ اجرا (مانند انجام مصاحبه) نسبت به اجرای روش‌های کمی (مانند توزیع پرسشنامه) دشوارتر و زمان‌بر باشد. بخصوص اینکه انجام مصاحبه معمولاً بایستی با افراد صاحب‌نظر مانند اساتید انجام گیرد، معمولاً کمتر در دسترس بوده و یا وقت کافی برای انجام آن ندارند و لذا پژوهشگران نیز زیاد خود را مقید به انجام آن نمی‌بینند.

در بررسی سؤال سوم پژوهشی، همان‌گونه که اطلاعات جدول ۵ نشان می‌دهد. تحقیقات کمی در داخل همچنان تسلط و غلبه خود را در طی روند ۱۲ ساله حفظ کرده‌اند؛ اما از دوره دوم یعنی بین سال‌های ۱۳۸۴ تا ۱۳۸۷، روند پژوهش‌ها به طریقی بوده است که رویکردهای کیفی موردتوجه محققان قرارگرفته و در دوره سوم (سال‌های بین ۱۳۸۸ تا ۱۳۹۱) تحقیقات کیفی جایگاه خاصی پیدا کرده و به نسبت دو دوره قبل تقریباً دو برابر شده است. طی همین دوره سوم نیز تحقیقات ترکیبی نسبتاً پیشرفت فراوانی داشته اما همچنان یک رویکرد نسبتاً

مغفول به شمار می‌رود که البته با توجه به روند مورد ملاحظه، امید است که در آینده شاهد انجام هرچه بیشتر این دسته از تحقیقات در برنامه درسی آموزش عالی باشیم؛ بنابراین با اندکی اغماض می‌توان گفت که روند تحقیقات در حوزه برنامه درسی در آموزش عالی از کمی به کیفی و ترکیبی بوده است. سراج و عطاران (۱۳۸۹) نیز در پژوهش خود در ارتباط با روش‌شناسی پژوهش‌های مربوط به یادگیری الکترونیکی، چنین روندی را- اگرچه به صورت کند- گزارش کرده بودند.

نتایج مربوط به همین سؤال نشان داد که روند انجام تحقیقات خارجی در طی دو دوره اول (۲۰۰۰ تا ۲۰۰۴) و دوره دوم (۲۰۰۵ تا ۲۰۰۸)، تغییری نکرده و تحقیقات کمی و کیفی از روند برابری برخوردار بوده است؛ اما در طی دوره دوم یعنی از سال ۲۰۰۹ تا ۲۰۱۲، شاهد گسترش فراوان انجام تحقیقات کیفی و پیشی گرفتن از تحقیقات کمی بوده‌ایم. همچنین در طی همین دوره سوم بود که زمینه انجام تحقیقات ترکیبی در زمینه برنامه درسی در آموزش عالی فراهم شده و حدود ۲۵٪ پژوهش را به خود اختصاص داده است؛ این در حالی است که این میزان در دو دوره گذشته صفر بوده است؛ بنابراین در پژوهش‌های خارجی نیز، روندی از تحقیقات کمی به کیفی و ترکیبی را شاهد بوده‌ایم با این تفاوت که این روند در پژوهش‌های خارجی مشخص‌تر بوده است.

به‌طورکلی با چنین روندی که تحقیقات داخلی دارند امید است که شاهد تحقیقات کیفی و ترکیبی بیشتر در حوزه برنامه درسی باشیم. اگرچه انجام پژوهش‌های کمی نیز یک ضرورت است، اما ماهیت برنامه درسی با پژوهش‌های کیفی سازگاری فراوانی دارد و رسیدن به اجماع در این حوزه را تسهیل‌تر می‌سازد؛ چراکه رسالت برنامه درسی ایجاب می‌کند که افراد بیشتری در تصمیم‌گیری و تصمیم‌سازی این حوزه دخیل باشند. در پژوهش‌های خارجی چنین تسلطی در روش‌های کیفی وجود دارد و لذا برای ترویج و گسترش آن در داخل کشور نیز بایستی راهکارهایی ارائه داد. یکی از این راهکارها می‌تواند دایر کردن کارگاه‌ها و سمینارهای آموزشی جهت معرفی و بها دادن به پژوهش‌های کیفی است. همچنین کتاب‌های روش تحقیق و آموزش‌های اساتید در دانشگاه‌ها نیز به صورتی باشد که بیشتر از پیش مشوق انجام پژوهش‌های کیفی در دانشجویان باشند. کتاب‌های روش تحقیق نیز که به این نوع روش‌شناسی پرداخته‌اند، بایستی بیشتر در دسترس قرار گیرد و به‌طور مفصل و روشن آن را تشریح کنند.

منابع

- دلاور، علی (۱۳۸۹). روش‌شناسی کیفی، فصلنامه راهبرد، شماره ۵۴، صص: ۳۰۷-۳۲۹.
- سراجی، فرهاد و عطاران، محمد (۱۳۸۹). روش‌شناسی پژوهش‌های مربوط به یادگیری الکترونیکی: مقایسه پژوهش‌های داخلی و خارجی. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، شماره ۳۶، ص: ۷۶-۵۰.
- سلسبیلی، نادر و حسینی، سید محمدحسین (۱۳۸۴). بررسی نقادانه روش‌شناسی پژوهش در حوزه برنامه درسی در ایران، در کتاب قلمرو برنامه درسی در ایران، تهران: انتشارات سمت.
- شعبانی ورکی، بختیار (۱۳۸۷). نقد روش‌شناسی تحقیقات تربیتی در ایران، فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۸۵، صص: ۴۲-۱۱.
- صادق زاده قمصری، علی‌رضا (۱۳۸۶). رویکرد اسلامی به روش‌شناسی پژوهش تربیتی: تبیین امکان و ضرورت، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، شماره ۲۱، صص: ۱۴۱-۱۷۲.
- عابدی، احمد و شواخی، علیرضا (۱۳۸۹). مقایسه روش‌شناسی پژوهش کمی و کیفی در علوم رفتاری، فصلنامه راهبرد، شماره ۵۴، صص: ۱۶۸-۱۵۳.
- علاقبندراد، جواد (۱۳۸۲). روش‌شناسی پژوهش: با تأکید بر رویکردهای مدرن، مجله تازه‌های علوم شناختی، شماره ۲، صص: ۸۶-۸۸.
- گال، مردیت، بورگ، والتر و گال، جوئیس (۱۳۹۰). روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی (ترجمه احمدرضا نصر و همکاران)، جلد اول، تهران: انتشارات سمت.
- گال، مردیت، بورگ، والتر و گال، جوئیس (۱۳۹۰). روش‌های تحقیق کمی و کیفی در روان‌شناسی و علوم تربیتی (ترجمه احمدرضا نصر و همکاران)، جلد دوم، تهران: انتشارات سمت.
- لطف‌آبادی، حسین (۱۳۸۵). خرد مینویی در روش‌شناسی علمی برای پژوهش‌های علوم تربیتی و روان‌شناسی در ایران، فصلنامه علوم انسانی - اجتماعی حوزه و دانشگاه، سال دوازدهم.
- لطف‌آبادی، حسین، نوروزی، وحیده و حسینی، نرگس (۱۳۸۶). بررسی آموزش روش‌شناسی پژوهش در روان‌شناسی و علوم تربیتی در ایران، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، شماره ۲۱: ۱۰۹-۱۴۰.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۱). کثرت روش‌شناسی پژوهش: افول پوزیتیویسم یا مرگ حقیقت؟، پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، شماره ۲، صص: ۴۶-۲۷.
- Aldrich, C. (2005). *Learning by doing: The essential guide to simulations, computer games, and pedagogy e-learning and other educational experiences*. San Francisco, CA: John Wiley.
- Anderson, T, & Shattuk, J(2012). Design- Based research: a decade of progress in education research?, *Educational Research*, 41(1): 16-25.
- Bryman, A. (2001), *Quantity and Quality in Social Research*, London; Unwn Hyman.
- Blum, K(2005). Introduction to the Dissertation Process: thountain. In Kimberly Blum and Brent Muirhead. *Conquering the mountain: Framework for Successful Chair Advising of Online Dissertation Students*. Publisher: International Journal of Instructional Technology & Distance Learning.
- Bryman, A(2007). Barriers to integration quantitative and qualitative research. *Jouranl of Mixed Research*, 1 (1): 8-22.

- Bryman, A(2001). Quantity and quality in social research, London: Unwn Hyman.
- Capraro, R. M. & Thompson, B. (2008). The educational researcher defined: What will future researchers be trained to do? *Journal of Educational Research*, 101:247-253
- Creswell, J. W. (2005). Education Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Johnson, S. D & Daugherty, J(2008). Quality and Characteristics of recent research in technology education, *Journal of Technology Education*, 20 (1): 16-31
- Lanenbunrg, F. C. & Ornstein, A. C(2004). Educational Administration, concepts and practice, Wadsworth Publishing Compaining.
- Leech, N. L, & Goodwin, L. D(2008). Building a methodological foundation: doctoral-level method courses in colleges of education. *Research in the School*, 15(1): 1-8.
- Moore, A. 2008. Rethinking scale as a geographical category: From analysis to practice. *Progress in Human Geography* 32(2): 203-25.
- Moss, P. A, Philips, D. C, Fredrick, D, Floden, R. E, Lather, P.A, Schneider, B. L(2009). Learning from our differences: a dialogue across perspectives on quality in education research, *Educational Research*, 38(7): 501-517.
- Nadolski, R. J, Hummel, H. G. K, Brink, H. J, Hoefakker, R. E, Sloomaker, A, Kurvers, H. J, & storm, J(2008). EMERGO: A methodology and toolkit for developing serious games in higher education, *Simulation and Gaming*, 39(3): 338-352.
- Noyes, A(2012). Scale in education research: towards a multi-scale methodology, *International Journal of Research & ethod in Education*: 1-16.
- Nudzor, H. P(2009). A critical commentary on combined methods approach to researching educational and social issues. *Issues in educational research*, 10(2).
- Solorzano, D. G, & Yosso, T. J(2002). Critical race methodology: counter-storytelling as an analytical framework for education research, *Qualitative Inquiry*, 8(1), pp: 23-44.
- Tashakkori, A. and C. Teddlie. eds. 2010. Handbook of mixed methods in social and behavioural research. 2nd ed. London: Sage.
- Taylor, C & Coffey, A(2009). Editorial-Special issue: qualitative research and methodological innovation, *Qualitative Research*, 9(5): 523-526.
- Tight, M(2012). Discipline and theory in higher education research, *Research Papers in Education*, iFirst Article:1-18.
- Travers, M(2009). New methods, old problems: a skeptical view of innovation in qualitative research, *Qualitative Research*, 9(2): 161-179.
- Westerman, M. A(2006). What counts as "good" quantitative research and what can we say about when to use quantitative and/or qualitative methods. *New Ideas in psychology*, (24): 263-274.
- Wiles, R, Crow, G, & Pain, H(2011). Innovation in qualitative research methods: a narrative review, *Qualitative Research*, 11(5): 587-604.
- Yarime, M & Tanaka, Y(2012). The issues and methodologies in sustainability assessment tools for higher education institutions, *ESD in higher education*, 6(1): 63-77.



رویکرد تلفیقی در برنامه‌ی درسی تربیت‌بدنی مقطع ابتدایی: تبیین امکان از دیدگاه متخصصان

Integrated approach in primary school physical education curriculum: a possible explanation of the expert's view

H. Yaghoti

M. Javadipour (Ph.D)

A.A. Khosravi (Ph.D)

Abstract: The objective of this research was to study the feasibility of integrative approach in physical education course at the elementary level from the point of view of experts. The researchers used descriptive survey method for this study. The statistical population consisted of physical education experts majoring in curriculum development or management and planning who were familiar with physical education courses of public universities in Tehran. The research data was collected by a researcher-made questionnaire. Data was collected through both T-solo and linear-algorithm sample statistical methods. Results through T-solo sample showed that in terms of professionals who set the objectives, selection of content and coherence of learning experiences was meaningful in integrated delivery of physical education curriculum. Results through linear-algorithm method showed that experts' opinion was significantly correlated to their gender and attitude towards integrated physical education curriculum. Also there was significant variation regarding the experts' years of experience. In addition, there was no significant correlation between these three factors, i.e. gender, attitude towards integrated curriculum and teaching experience. According to the findings of this study, the experts agreed that development of an integrated physical education curriculum was feasible if curriculum development elements were taken into consideration. In terms of gender and attitude towards an integrated curriculum, experts agreed that development of an integrated physical education curriculum was feasible. In terms of teaching experience and background, and interrelation between these three factors there is difference of viewpoint among experts.

Keyword: integration, integrated curriculum, physical education, integrated physical education curriculum.

حمیده یاقوتی^۱

محمد جواد پور^۲

علی اکبر خسروی^۳

چکیده: هدف عمده این پژوهش امکان به‌کارگیری رویکرد تلفیقی در برنامه درسی تربیت‌بدنی مقطع ابتدایی از دیدگاه متخصصان است. روش پژوهش حاضر توصیفی - پیمایشی است. جامعه‌ی آماری این پژوهش را اساتید و صاحب نظران رشته‌ی علوم تربیتی با گرایش برنامه‌ریزی درسی و اساتید و صاحب نظران رشته‌ی تربیت بدنی با گرایش مدیریت و برنامه‌ریزی و آشنا به برنامه درسی تربیت بدنی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران تشکیل می‌دهند. اطلاعات مورد نیاز از طریق پرسشنامه‌ی محقق ساخته‌ی ۲۵ سؤالی جمع‌آوری شده است. اطلاعات به دست آمده با استفاده از دو روش آماری t تک نمونه‌ای و خطی - لگاریتمی بررسی شده است. یافته‌های به دست آمده از طریق روش آماری t تک نمونه‌ای حاکی از آن است که از دیدگاه متخصصان تدوین اهداف، انتخاب محتوا و همچنین انسجام تجربیات فراگیران از طریق ارائه برنامه درسی تربیت‌بدنی به‌صورت تلفیقی معنادار است. همچنین نتایج حاصل از روش خطی - لگاریتمی حاکی از آن است که دیدگاه متخصصان با توجه به جنسیت و میزان موافقت آنان نسبت به تدوین برنامه درسی تربیت‌بدنی تلفیقی معنادار است و دیدگاه متخصصان با توجه به سابقه تدریس و تعامل این سه عامل معنادار نیست. بر اساس نتایج این پژوهش از نظر متخصصان با توجه به مؤلفه‌های برنامه‌ریزی درسی می‌توان برنامه درسی تربیت‌بدنی را به‌صورت تلفیقی تهیه و تدوین نمود. همچنین از نظر متخصصان با توجه به عامل جنسیت و میزان موافقت می‌توان برنامه درسی تربیت‌بدنی را به‌صورت تلفیقی تهیه و تدوین کرد. با توجه به عامل سابقه تدریس و تعامل سه عامل تهیه برنامه درسی تربیت‌بدنی به‌صورت تلفیقی از نظر متخصصان اختلاف نظر وجود دارد.

کلیدواژگان: تلفیق، برنامه درسی تلفیقی، تربیت‌بدنی، برنامه درسی تربیت‌بدنی تلفیقی.

مقدمه و بیان مسئله

تربیت بدنی و ورزش به عنوان یکی از نیازهای ضروری جوامع نقش مؤثری در تحقق اهداف و برنامه‌های اجتماعی هر جامعه‌ای دارد. این پدیده دارای کارکردهای متعددی بوده و با سایر پدیده‌های اجتماعی ارتباط و تعامل زیادی دارد. کارکردهای اجتماعی، فرهنگی، بهداشتی، آموزشی و سیاسی این پدیده را از سایر پدیده‌ها متمایز ساخته و در بسیاری از کشورهای توسعه‌یافته برنامه‌ریزی جامعی در جهت هماهنگی و ارتباط آن و نیز تحقق اهداف و برنامه‌های آموزشی و پرورش از طریق آن به عمل آمده است. بسیاری از اهداف تربیتی در ورزش‌ها و بازی‌ها نهفته است، از طریق بازی و ورزش به صورت آموزش مستقیم و غیرمستقیم می‌توان به هدف‌های اساسی تعلیم و تربیت همچون رشد ابعاد جسمانی، عقلانی، اجتماعی، عاطفی و اخلاقی دست یافت. بنابراین ورزش و تربیت بدنی به واسطه ارائه آموزش‌های مستقیم و غیرمستقیم آن در دوره حساس ابتدایی و دیگر مقاطع تحصیلی ضرورت و اهمیت خاصی دارد. بنا به گفته‌ی هاردمن و مارشال^۱ (۲۰۰۰)، «تربیت بدنی یکی از دروس برنامه‌های درسی مقاطع مختلف در اغلب کشورهای جهان است. وضعیت ضروری بودن یا اختیاری بودن درس تربیت بدنی در کشورهای مختلف جهان مورد بررسی قرار گرفته و نتایج حاکی از آن است که این درس به عنوان یکی از دروس اصلی در برنامه درسی دوره‌های مختلف تحصیلی در ۹۲ درصد از کشورهای جهان اجباری است» (به نقل از اسمعیلی، ۱۳۸۳، ص ۵۳).

از آنجایی که تربیت بدنی یکی از دروس برنامه درسی مقاطع مختلف در اغلب کشورهای جهان است، بنابراین برنامه درسی تربیت بدنی از اهمیت بالایی برخوردار است؛ اما چگونگی ارائه‌ی برنامه‌های آموزشی تربیت بدنی در مدارس همواره موضوعی بوده که مورد توجه محققین و پژوهشگران بوده است. در پژوهش حاضر سعی شده تا به بررسی برنامه درسی تربیت بدنی از دیدگاه رویکرد تلفیقی پرداخته شود.

فرد در دنیای واقعی یک بعدی نیست و دارای ابعاد و نیازهای مختلف است و رشد ناموزون یک بعد فرد را داخل یک گودال عمیق فرو می‌برد که سایر ابعاد تماشاگر آن هستند، بنابراین به منظور پاسخ‌گویی به نیازهای فرد و جامعه و رهایی از اثرات رویکرد سنتی، باید به رویکردی در برنامه‌ی درسی روی آورد که بجای موضوعات جزئی، به موضوعات کلی پرداخته

باشد؛ به گونه‌ای که این موضوعات دربرگیرنده‌ی مسائل مهم و مورد نیاز فرد و جامعه باشد و همزمان دربرگیرنده‌ی چند نظام رشته‌ای باشد؛ یعنی به یک موضوع مورد علاقه‌ی فرد و جامعه از دیدگاه علوم مختلف پرداخته شود و بجای تأکید روی روش‌های سنتی تدریس و یادگیری، روی شیوه‌های تدریس و یادگیری نوین مثل رویکرد حل مسئله و پروژه که فراگیران را با ابعاد مختلف یک موضوع و مسئله‌ی پیچیده درهم تنیده مواجه می‌کند، تأکید می‌شود. تحقق چنین امری تا حدی از طریق رویکرد تلفیقی میسر خواهد بود؛ چون در این رویکرد، آموزش بر محور مسائل واقعیت‌های زندگی فردی و اجتماعی تنظیم می‌شود. وجود مفاهیم بسیار عام و نیز نسبتاً عام میان نظام‌های مختلف رشته‌ای و به بیانی دیگر وحدت میان علوم تا حدی اجرای رویکرد تلفیقی را ضروری ساخته است. به علاوه چون انسان موجودی چندبعدی است و دارای نیازهای مختلف بوده، همچنین برای زندگی نیازمند برخورداری از مهارت‌های گوناگون و متنوع است، ادامه‌ی حیات و بهره‌مندی از مواهب و نعمت‌های الهی با تأکید بر یک بعد خاص عملی نیست و باید نگاه‌ها در برنامه‌ی درسی نگاه جامع‌الاطراف باشد. همین‌طور تأکیداتی که به وسیله روان‌شناسان یادگیری و مکاتب روان‌شناسی به‌ویژه مکتب گشتالت و نظریه‌ها و دیدگاه‌های فلسفی مثل نظریه‌ی ماورای فردی، روی کل شده است، طراحی برنامه‌ها به‌صورت تلفیقی را ضروری می‌سازد (یوسف زاده چوسری، استوار، ۱۳۸۷).

مبحث تلفیق^۱ به‌عنوان یکی از مهم‌ترین مباحث در حوزه‌ی برنامه‌ریزی درسی در حال حاضر شناخته شده است. احمدی (۱۳۸۰)، به طراحی الگوی برنامه درسی تلفیقی و مقایسه‌ی آن با برنامه درسی موجود در مقطع ابتدایی پرداخته و الگوی جامع تلفیق برنامه درسی برای مقطع ابتدایی در نظام آموزشی ایران را معرفی نموده تا به‌عنوان یک چهارچوب مفهومی راهنمای برنامه‌ریزان درسی باشد. به گفته وی، برنامه تلفیقی عبارت است از مجموعه تجربه‌های یادگیری برنامه‌ریزی شده که نه تنها با نگاهی کلی‌نگر مجموعه‌ای از اطلاعات و دانش مشترک را به‌صورت الگو، نظام ساختار در اختیار یادگیرنده قرار می‌دهد؛ بلکه توانایی یادگیرنده را برای دریافت و یا کشف ارتباط‌های نو افزایش داده و از آن طریق او را به‌سوی خلق الگوها، نظام‌ها و ساختارهای جدید سوق می‌دهد. یا به‌عبارت دیگر منظور از تلفیق برنامه‌ی درسی ارتباط دادن و

درهم آمیختن محتوای برنامه‌ی درسی به‌منظور تحقق هدف انسجام تجربیات یادگیری فراگیران است.

راس^۱ در یک گروه تحقیقاتی در استرالیا (۲۰۱۰) به تدوین ماتریس برنامه درسی تلفیقی به‌صورت یک سند، برای یادگیری در قرن ۲۱ در محیطی با اطلاعات پیچیده و متنوع پرداخته است. برنامه درسی تلفیقی ارائه شده در این سند تشریح می‌کند که چگونه می‌توان در مدارس برنامه‌ای مدون برای فعال کردن دانش آموزان در یادگیری معنادار با استفاده از منابع اطلاعاتی متنوع و پیچیده تدوین نمود. تا از این طریق دانش آموزان بتوانند از محتوای برنامه درسی دانش و درک عمیق کسب نمایند. در این سند پس از بیان مبانی فلسفی و استانداردهای آموزشی به ارائه ماتریس برنامه درسی تلفیقی بر اساس ساختار جستجوی اطلاعات پرداخته و مجموعه‌ای از استراتژی‌های بالقوه و روش طراحی کیفیت آموزشی و یادگیری را نشان می‌دهد.

مهرمحمدی (۱۳۸۷) بیان می‌دارد، با نگاه از منظر نظریه یادگیری وابسته به موقعیت می‌توان اظهار داشت که برنامه درسی یکی از مهم‌ترین عناصر بستر و زمینه‌ای که یادگیری در آن اتفاق می‌افتد قلمداد می‌شود و نقش و کارکرد بسترسازی آن برای یادگیری انکارناپذیر است. برنامه ریزان درسی نباید نسبت به اینکه برنامه درسی محصول تلاش آن‌ها چگونه بستری را برای یادگیری فراهم می‌سازد، غفلت نمایند. به‌این‌ترتیب تلفیق برنامه درسی از نظر بسترسازی مناسب برای یادگیری یکپارچه، مقوله بسیار حائز اهمیت خواهد بود.

تلفیق برنامه درسی به دلیل تأثیرات مهمی که در اثربخشی و کارایی برنامه‌های درسی داشته همواره موردتوجه صاحب‌نظران حوزه برنامه درسی قرار گرفته است. این اثرات را می‌توان به دو دسته کلی تقسیم نمود: یک دسته تأثیرات بر روی دانش محتوایی و دسته دیگر تأثیرات بر روی نگرش‌ها است. در مورد اول، وارس^۲ (۲۰۰۱)، خاطر نشان می‌کند که بررسی بیش از ۸۰ تحقیق در این زمینه دلالت بر این دارد که دانش‌آموزان در برنامه‌های درسی تلفیقی عملکردی همانند یا بهتر از عملکرد دانش‌آموزان در برنامه سنتی داشته‌اند. یافته‌ها نشان می‌دهد که برنامه درسی تلفیقی علوم انسانی، از نظر آماری تأثیر معناداری بر روی نوشتن و دانش محتوایی دارد. دانش‌آموزان در این برنامه به مدت طولانی‌تری در مدرسه می‌مانند و سخت‌تر کار می‌کنند و

1. Ross J.Todd

2. Vars

مدرسه را دوست دارند. دانش‌آموزان در بحث‌های پیچیده‌تری درگیر می‌شوند که مستلزم آن است که آن‌ها ارتباطی میان حوزه‌های محتوایی (موارد درسی مختلف) و دنیای واقعی ایجاد کنند. همچنین یافته‌های پژوهشی در مورد تأثیر برنامه‌های درسی تلفیقی بر روی نگرش دانش‌آموزان و معلمان نتایج مثبتی را نشان می‌دهند. سم^۱ (۱۹۹۹)، در یک مطالعه‌ی موردی از تلفیق ریاضیات و علوم دبیرستان بر وجود دو نوع برنامه درسی تلفیقی (طبیعی و عمدی) اشاره می‌کند و بیان می‌کند که با کمک تلفیق عمدی بین موضوعات درسی و با وقایع و مهارت‌های بیرون از مدرسه، مهارت‌های زندگی و راهبردهای مورد نیاز برای تداوم زندگی مطلوب، می‌توان رابطه ایجاد نمود؛ و در تحقیقات خود مدلی را نیز برای تلفیق مطلوب برنامه درسی ارائه نموده است. مک ایور^۲ (۱۹۹۰)، دریافت که نگرش و عادت کاری دانش‌آموزانی که درگیر برنامه درسی تلفیقی بودند بهبود یافته و روحیه تیمی و کار مشارکتی آنان پرورش یافته است (احمدی، ۱۳۹۰).

پیدایش مبحث تلفیق در برنامه‌های درسی با هدف ارتباط دادن مطالب معنادار و ترکیب مفاهیم، مضامین و مهارت‌ها موجب ایجاد تغییر در برنامه‌های درسی مجزا و محتوا محور گردیده است. از جمله برنامه‌های درسی که طی چند سال گذشته دست خوش تغییرات زیادی بوده است، برنامه درسی تربیت بدنی است. جوادی پور (۱۳۸۵)، در رساله دکترای خود بیان می‌کند که تحقیقات انجام شده در بررسی نحوه‌ی اجرای درس تربیت بدنی مدارس کشور، نقاط ضعف بسیاری را نشان می‌دهد. حقیقت این است که درس تربیت بدنی با نارسایی‌ها و کاستی‌های فراوانی روبه‌رو است و آن‌چنان‌که شایسته است، از ارزش لازم و کافی برخوردار نمی‌باشد و هم‌تراز با سایر دروس از اهمیت یکسانی برخوردار نیست، طبعاً تأثیرات آن نیز ناکافی و زودگذر است. همین امر ضرورت ایجاد برنامه درسی تربیت بدنی با نگاهی جامع را بیان می‌کند.

با توجه به کاستی‌های موجود در برنامه درسی تربیت بدنی، عمده‌ترین تغییرات به وجود آمده در این برنامه تمایل و گرایش به سمت و سوی برنامه‌های آموزشی تلفیقی بوده است. «منظور از برنامه درسی تلفیقی تربیت بدنی دوره ابتدایی ارتباط دادن و درهم آمیختن محتوا و

1. Seam J.R
2. Mac Iver

موضوعات درس تربیت بدنی با محتوا و موضوعات دروس دیگر در دوره ابتدایی به منظور برطرف کردن نیازهای اساسی آموزشی یادگیرندگان و ارتقاء سطح تفکر آنان است». تلفیق تربیت بدنی با موضوعات درسی، صرفه نظر از افزایش میزان یادگیری، به دانش آموزان همچنین به معلمان و اولیای مدرسه فرصتی می دهد تا باهم به صورت تیمی و گروهی کار کنند و با شناختی که از اثربخشی و کارایی این برنامه بدست می آورند، تربیت بدنی و ورزش را یک بازی تلقی نکرده، بلکه آن را یک موضوع درسی واقعی به حساب آورند.

بر اساس بررسی ها و مطالعاتی که در متون موجود در زمینه برنامه درسی تلفیقی صورت گرفته، این نتیجه حاصل شده است که برنامه درسی تلفیقی صبغی دوره ای نداشته و اختصاص به دوره خاصی ندارد. با این وجود، هرچند در نمونه های تجربی، رویکرد تلفیقی در تمام سطوح و دوره های تحصیلی، حتی در سطح دانشگاه نیز دیده شده است. اما متداول ترین کاربرد این برنامه در دوره های پیش دبستان، ابتدایی و دوره ی اول متوسطه (راهنمایی) است (احمدی، ۱۳۹۰، ص ۱۵).

تربیت بدنی و ورزش به خاطر ماهیت پویا و فعال خود در امر تلفیق با سایر دروس، در سال های اخیر در اغلب کشورهای جهان توجه ویژه ای را به خود معطوف داشته است. مهانا و کیلانی (۲۰۱۰)، در پژوهشی به افزایش تربیت بدنی در برنامه ی درسی آموزش پایه ی کشور عمان پرداخته اند و بیان می کنند که میزان فعالیت بدنی بچه های عمان به در دسترس بودن فرصت هایی برای درگیر شدن با فعالیت ها وابسته است. همچنین بیان می کنند برای این که بتوان رویکرد تلفیقی را در بیشترین حد خود در مدارس به اجرا درآورد، باید - کارایی و اثربخشی درس تربیت بدنی را در آموزش پایه تجزیه و تحلیل نمود. - تربیت بدنی به عنوان روش تلفیقی در تمام قسمت های برنامه درسی در بر گرفته شود و به صورت یک روش معنادار صورت گیرد و اثرات افزایش بخش های ورزشی در برنامه درسی آموزش پایه مورد مطالعه قرار گیرد. وب و پیرسون^۱ (۲۰۰۸) که در بررسی های خود به رویکرد تلفیقی در بازی های آموزشی اشاره کرده اند و بیان می دارند که با قرار دادن یادگیرندگان در یک موقعیت بازی می توان یادگیری و ایجاد فهم را تسهیل نمود؛ همچنین پژوهش، اپلی و همکاران^۲ (۲۰۰۷) که پس از بررسی ۱۱ گروه تلفیقی

1. Webb & Pearson

2. Applebee, Adler & Flihan

به‌صورت یک مطالعه موردی درباره‌ی برنامه درسی تلفیقی در کلاس‌های درس راهنمایی و دبیرستان به این نتیجه رسیدند که افرادی که با استفاده از محتوای برنامه درسیِ بازنگری شده یعنی تلفیقی تشویق شده‌اند، تمایل و تأکید بر آموزش مبتنی بر برنامه درسی تلفیقی و توسعه‌ی مباحث را دارند؛ و همچنین این مطالعه نشان داد که دوره‌های میان‌رشته‌ای و تلفیقی میزان موفقیت افراد تیم را نیز افزایش می‌دهد. فهیم دوین (۱۳۸۷)، در تحقیق خود به مطالعه‌ی تلفیق تربیت‌بدنی با دیگر موضوعات درسی در سیستم آموزش ابتدایی پرداخته است و علاوه بر بررسی فواید و مشکلات به‌کارگیری این شیوه‌ی آموزشی در مدارس به سهم بالقوه‌ی تربیت‌بدنی در یادگیری دیگر موضوعات درسی در مقاطع تحصیلی ابتدایی و راهنمایی اشاره کرده است که نمونه‌ای نتایج پژوهش وی در جدول ذیل آمده است.

جدول ۱. سهم تربیت‌بدنی در یادگیری دیگر موضوعات درسی در مقطع ابتدایی (فهیم دوین، ۱۳۸۷)

۱- ساختن اعداد صحیح و شکل‌های هندسی با بدن یا با ابزاری مانند طناب بر روی زمین و راه رفتن بر روی آن ۲- تقسیم زمان و مکان بازی ۳- اندازه‌گیری طول و عرض و ارتفاع زمین بازی ۴- اندازه‌گیری سهم زمانی برای هر فعالیت ورزشی...	ریاضیات
۱- ساختن حروف و کلمات در روی زمین به صورت گروهی ۲- حرکت به صورت‌های مختلف مانند لی‌لی کردن، پریدن و... بر روی حروف و کلمات ۳- خواندن داستان‌های ورزشی و ...	خواندن و نوشتن
آموزش مفاهیمی از قبیل جاذبه، اهرم‌ها، نیرو، رشد گیاهان و ... به صورت تلفیقی با فعالیت‌های حرکتی مانند پرتاب کردن، بلند کردن یک وزنه، ضربه زدن به توپ، هل دادن، خم شدن به جلو و ...	علوم
آموزش مفاهیمی از قبیل آداب و رسوم فرهنگ‌های مختلف، تاریخ گذشتگان، نقش‌های مختلف اجتماعی و ... از طریق فعالیت‌هایی مانند نقش بازی کردن، فعالیت‌های پانتومیمی، مطالعه پیدایش ورزش‌های مختلف در دوره‌های مختلف تاریخی و ...	تعلیمات اجتماعی

برور^۱ (۲۰۰۲)، در مطالعه‌ای با عنوان «برنامه‌ی درسی تلفیقی چه مزایایی دارد؟» به بررسی مزایای این برنامه پرداخته و با توجه به این مزایا، پیشنهاد می‌کند که در نظام‌های آموزشی، این برنامه‌ی درسی پیاده و اجرا شود. همچنین او دریافت که با استفاده از برنامه‌ی درسی تلفیقی می‌توان به سطح یادگیری مطلوب و ایده‌آل دست یافته و در جهت بالفعل نمودن استعدادها و گوناگون یادگیرندگان گام برداشت. برور خاطرنشان می‌سازد که باید معلمان و استادان خاص هر رشته که از متخصصان آن درس هستند برای تدریس انتخاب شوند تا با احاطه و اشرافی که بر آن مطالب دارند بتوانند جنبه‌ی تلفیقی آن‌ها را با مطالب دیگر تشخیص داده و اجرا نمایند. همچنین در پژوهشی نشان داده شد که در مدارس دولتی اشویل و بانکومب در کالیفرنیا، شمالی، دانش‌آموزان مهارت ریاضی را به وسیله حرکات ابتدایی رقص و بررسی منظومه شمسی را به وسیله حرکات پیشرفته رقص یاد می‌گیرند. در این مدرسه معلم‌ها هسته اصلی برنامه درسی را به وسیله تلفیق دروس با رشته‌های هنری ارائه می‌دهند (درک و بارنس^۲، ۲۰۰۴).

از این رو هدف از پژوهش حاضر امکان به‌کارگیری رویکرد تلفیقی در برنامه درسی تربیت بدنی مقطع ابتدایی از دیدگاه متخصصان است که بدین منظور دیدگاه متخصصان در این خصوص از طریق آزمون پرسش‌های ذیل مورد بررسی قرار گرفته است.

۱. از نظر متخصصان، آیا می‌توان اهداف برنامه‌ی درسی تربیت بدنی را به صورت تلفیقی با دروس دیگر مقطع ابتدایی تهیه و تدوین نمود؟

۲. از نظر متخصصان، آیا محتوای برنامه‌ی درسی تربیت بدنی را می‌توان به صورت تلفیقی با محتوای برنامه درسی دروس دیگر در دوره ابتدایی انتخاب نمود؟

۳. از نظر متخصصان، آیا تدوین برنامه درسی تربیت بدنی به صورت تلفیقی می‌تواند منجر به انسجام تجربیات یادگیری فراگیران شود؟

۴. نظر متخصصان با توجه به جنسیت، سابقه تدریس و میزان موافقت آنان در خصوص تدوین برنامه درسی تربیت بدنی به صورت تلفیق در مقطع ابتدایی چگونه است؟

روش‌شناسی پژوهش

در این پژوهش، از روش توصیفی - پیمایشی^۱ به‌عنوان روش پژوهش استفاده شده است. با توجه به هدف پژوهش و در نظر گرفتن مؤلفه‌های برنامه درسی در ارائه برنامه درسی تربیت‌بدنی به‌صورت تلفیقی، جامعه‌ی آماری این پژوهش جهت جمع‌آوری اطلاعات موردنیاز را اساتید و صاحب‌نظران رشته‌ی علوم تربیتی با گرایش برنامه‌ریزی درسی و همچنین اساتید و صاحب‌نظران رشته‌ی تربیت‌بدنی با گرایش مدیریت و برنامه‌ریزی و آشنا به برنامه‌ی درسی تربیت‌بدنی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران، شامل دانشگاه تهران - تربیت‌معلم - شهید بهشتی - علامه طباطبایی - تربیت دبیر شهید رجایی - تربیت مدرس و الزهرا است؛ تشکیل می‌دهد. برای تعیین نمونه‌ی آماری در این پژوهش، از روش نمونه‌گیری هدفمند یا مبتنی بر هدف استفاده شده است. با توجه باینکه متخصصان تربیت‌بدنی با گرایش مدیریت و برنامه‌ریزی که با نحوه‌ی تدوین برنامه‌های درسی آشنا باشند بسیار اندک هستند و همچنین در رشته‌ی برنامه‌ریزی درسی صاحب‌نظرانی که با تدوین برنامه‌های درسی تربیت‌بدنی آشنا باشند در حد بسیار کم وجود دارند؛ بنابراین تلاش گردید تا متخصصان مذکور شناسایی و در نمونه‌ی آماری پژوهش قرار گیرند، ازاین‌رو برای تعیین نمونه‌ی آماری این پژوهش ۳۹ نفر از متخصصان تربیت‌بدنی و برنامه‌ریزی درسی (۱۱ مرد و ۷ زن در رشته برنامه‌ریزی درسی و ۱۵ مرد و ۶ زن در رشته تربیت‌بدنی) از دانشگاه‌های مذکور به‌عنوان نمونه‌ی آماری و با روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند.

در این پژوهش برای بررسی نظرات متخصصان از پرسشنامه‌ای محقق ساخته که شامل ۲۵ سؤال بسته پاسخ می‌باشد استفاده شده است؛ که البته در ۵ سؤال آن از نظرات مبسوط افراد استفاده شده که این سؤال‌ها نیز به‌صورت بسته پاسخ می‌باشند. این پرسشنامه شامل ۵ مؤلفه و در مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از خیلی کم تا خیلی زیاد است. برای تعیین روایی صوری و محتوایی پرسشنامه، ابتدا پرسشنامه اولیه به چند نفر از متخصصان برنامه درسی ایران ارائه شد و پس از بازخورد و انجام اصلاحات پرسشنامه نهایی مورد استفاده قرار گرفت. به منظور بررسی پایایی آزمون از آلفای کرونباخ استفاده شد. میزان ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه ۰/۹۲۴ برآورد شد. از دو روش آماری، t تک نمونه‌ای و خطی - لگاریتمی جهت بررسی تفاوت

میانگین مشاهده شده در مقایسه با مقدار تعیین شده، استفاده شده است. از روش t تک نمونه‌ای جهت بررسی سؤال‌های ۱ تا ۳ پژوهش در خصوص دیدگاه متخصصان نسبت به تهیه برنامه درسی تربیت‌بدنی به صورت تلفیقی با سایر دروس مقطع ابتدایی با توجه به مؤلفه‌های برنامه‌ریزی درسی شامل اهداف، انتخاب محتوا و انسجام تجربیات یادگیری استفاده شد و از روش خطی- لگاریتمی جهت بررسی سؤال ۴ پژوهش در خصوص دیدگاه متخصصان نسبت به تهیه این برنامه با توجه به عامل جنسیت، سابقه تدریس و میزان موافقت استفاده شد.

گزارش یافته‌ها

به منظور بررسی دیدگاه متخصصان در راستای تدوین برنامه درسی تربیت‌بدنی به صورت تلفیقی با توجه به مؤلفه اهداف، انتخاب محتوا و انسجام تجربیات یادگیری از آزمون t تک نمونه‌ای استفاده شد و هر مؤلفه مجزا بررسی و تجزیه و تحلیل شد. داده‌های بدست آمده در جدول ۲ پاسخگوی سؤالات ۱ تا ۳ پژوهش است.

جدول ۲. آزمون t تک نمونه‌ای و مشخصه‌های توصیفی به تفکیک برای هر مؤلفه ($n=39$)

مؤلفه‌ها	میانگین	انحراف استاندارد	t	df	سطح معناداری
اهداف	۴/۴۲	۰/۴۸۰	۱۸/۷۰	۳۸	۰/۰۰
انتخاب محتوا	۴/۱۵	۰/۴۷۰	۱۵/۳۵	۳۸	۰/۰۰
تجربیات یادگیری	۴/۳۰	۰/۵۲۰	۱۵/۴۴	۳۸	۰/۰۰

جهت بررسی سؤال ۱ تا ۳ پژوهش دیدگاه متخصصان در خصوص ارائه اهداف، انتخاب محتوای و انسجام تجربیات یادگیری در برنامه درسی تربیت‌بدنی به صورت تلفیقی مورد بررسی قرار گرفت. داده‌های بدست آمده نشان می‌دهد که مؤلفه‌های اهداف با مقادیر میانگین ۴/۴۲ و میزان t بدست آمده ۱۸/۷۰، مؤلفه‌های انتخاب محتوا با مقادیر میانگین ۴/۱۵ و میزان t بدست آمده ۱۵/۳۵ و مؤلفه‌های تجربیات یادگیری با مقادیر میانگین ۴/۳۰ و میزان t بدست آمده ۱۵/۴۴ با درجه آزادی ۳۸ در سطح $P < ۰/۰۱$ معنادار است. بدین معنی که از دیدگاه متخصصان با ۹۹٪ اطمینان می‌توان برنامه درسی تربیت‌بدنی را با توجه به مؤلفه‌های اهداف،

انتخاب محتوا به صورت تلفیقی تهیه و تدوین نمود و تهیه این برنامه منجر به انسجام تجربیات یادگیری فراگیران می‌گردد.

جهت پاسخگویی به سؤال ۴ پژوهش دیدگاه متخصصان با توجه به جنسیت (تعداد متخصصان زن ۱۳ نفر و تعداد متخصصان مرد ۲۶ نفر)، سابقه‌ی تدریس (کمتر از ۱۰ سال و بیشتر از ۱۰ سال)، میزان موافقت آنان و تعامل این سه عامل با استفاده از روش آماری خطی-لگاریتمی مورد بررسی قرار گرفت. داده‌های به دست آمده از جدول شماره ۳ پاسخگوی این سؤال پژوهش است.

جدول ۳. برآورد پارامترهای خطی - لگاریتمی، برای جنسیت، سابقه تدریس و میزان موافقت

اثر	پارامتر	برآورد	خطای استاندارد	Z	معناداری	فاصله اطمینان ۹۵٪ حد پایین حد بالا
جنسیت	۱	-۰/۳۲۹	۰/۰۴۲	-۷/۸۳۴	۰/۰۰	-۰/۴۱۱ -۰/۲۴۷
سابقه تدریس	۱	-۰/۰۱۲	۰/۰۴۲	-۰/۲۸۷	۰/۷۷۴	-۰/۰۹۴ ۰/۰۷۰
میزان موافقت	۱	-۰/۴۴۱	۰/۰۶۵	-۶/۷۷۲	۰/۰۰	-۰/۵۶۹ -۰/۳۱۴
جنسیت*سابقه تدریس*میزان موافقت	۱	-۰/۰۷۳	۰/۰۶۵	-۱/۱۲۰	۰/۲۶۳	-۰/۲۰۱ ۰/۰۵۵

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، دیدگاه متخصصان با توجه به جنسیت آنان نسبت به تدوین برنامه درسی تربیت بدنی به صورت تلفیقی مورد بررسی قرار گرفته است. با وجود بیشتر بودن تعداد مردها نسبت به تعداد زن‌ها، داده‌های بدست آمده نشان می‌دهد که دیدگاه متخصصان نسبت به ارائه برنامه درسی تربیت بدنی به صورت تلفیقی با توجه به جنسیت آنان با مقادیر Z برابر -۷/۸۳۴ در سطح ۰/۰۱ از لحاظ آماری معنادار است. بدین معنی که بین دیدگاه آن‌ها اختلاف نظر وجود ندارد. دیدگاه متخصصان با توجه به سابقه تدریس آنان نسبت به تدوین برنامه درسی تربیت بدنی به صورت تلفیقی نشان می‌دهد که با مقادیر Z برابر -۰/۲۸۷ در سطح ۰/۰۱ از لحاظ آماری معنادار نیست. بدین معنی که بین دیدگاه متخصصان با سابقه تدریس بالای ۱۰ سال و متخصصان با سابقه تدریس کمتر از ۱۰ سال اختلاف نظر وجود دارد. همچنین

دیدگاه متخصصان با توجه به میزان موافقت آنان نسبت به تدوین برنامه درسی تربیت‌بدنی به‌صورت تلفیقی مورد بررسی قرار گرفته است. داده‌ها نشان می‌دهد که میزان موافقت متخصصان با مقادیر Z برابر $۶/۷۷۲-$ در سطح $۰/۰۱$ از لحاظ آماری معنادار است. به طور کلی دیدگاه متخصصان با توجه به تعامل سه عامل جنسیت، سابقه تدریس و میزان موافقت در خصوص تدوین برنامه درسی تربیت‌بدنی به‌صورت تلفیقی مورد بررسی قرار گرفته است. همان‌طور که در جداول فوق مشاهده می‌شود، دیدگاه متخصصان نسبت به ارائه برنامه درسی تربیت‌بدنی به‌صورت تلفیقی با توجه به تعامل بین جنسیت، سابقه تدریس و میزان موافقت متخصصان با مقادیر Z برابر $۱/۱۲۰-$ در سطح $۰/۰۱$ از لحاظ آماری معنادار نیست؛ بنابراین در دیدگاه متخصصان با توجه به تعامل جنسیت، سابقه تدریس و میزان موفقیت آنان نسبت به ارائه برنامه درسی تربیت‌بدنی به‌صورت تلفیقی اختلاف نظر وجود دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

بنابر تحقیقات پیاژه در نظریه یادگیری شناختی دانش آموزان در مقطع ابتدایی در مرحله تفکر عینی بسر می‌برند، بنابراین تدریس در این دوره باید مبتنی بر امور عینی باشد و امور عینی صرفاً در قلمرو یک‌رشته علمی محصور نمی‌شود. در تدریس به‌صورت تلفیقی دانش آموزان فرصت پیدا می‌کنند مفاهیم یادگرفته شده را در موقعیت‌ها و زمینه‌های مختلف به کار گیرند. همچنین در دوره ابتدایی فراگیران انگیزه و رغبت بسیاری به بازی و فعالیت‌های بدنی دارند. نتیجه پژوهش سنه و همکاران (۱۳۸۷)، با عنوان تأثیر فعالیت‌های بدنی و بازی بر رشد توانایی‌های ذهنی تعداد ۶۰ کودک پسر پیش‌دبستانی نشانگر رشد توانایی‌های ذهنی کودکان بوده و می‌توان استنباط کرد که بازی‌ها و فعالیت‌های بدنی سبب تسریع رشد توانایی‌های ذهنی کودکان می‌شود. وب و پیرون (۲۰۰۸) در بررسی‌های خود به رویکرد تلفیقی در بازی‌های آموزشی اشاره کرده‌اند و بیان می‌دارند که با قراردادن یادگیرندگان در یک موقعیت بازی می‌توان یادگیری و ایجاد فهم را تسهیل نمود.

در بررسی سؤال ۱ تا ۳ پژوهش نتایج بدست آمده از طریق روش آماری t تک نمونه‌ای حاکی از آن است که در سطح $(P < ۰/۰۱)$ ، تدوین اهداف، انتخاب محتوا و همچنین انسجام تجربیات فراگیران از طریق ارائه برنامه درسی تربیت‌بدنی به‌صورت تلفیقی با ۹۹٪ اطمینان

معنادار می‌باشد. نتایج حاصل از این پژوهش با نتایج حاصل از پژوهش‌های اپلی و همکاران (۲۰۰۷)، وارس (۲۰۰۱)، سم (۱۹۹۹) و فهیم دوین (۱۳۸۷) همخوانی دارد. در بررسی سؤال ۴ پژوهش نتایج بدست آمده از طریق روش خطی- لگاریتمی حاکی از آن است که در سطح ($P < 0/01$) میزان موافقت و جنسیت صاحب‌نظران از لحاظ آماری معنادار است، بدین معنی که اختلافی در دیدگاه آن‌ها نسبت به ارائه برنامه درسی تربیت‌بدنی به‌صورت تلفیقی در مقطع ابتدایی وجود ندارد. در عامل میزان موافقت نیز اختلافی در دیدگاه صاحب‌نظران برنامه‌ریزی درسی و برنامه درسی تربیت‌بدنی در خصوص ارائه این برنامه وجود ندارد؛ بنابراین از نظر متخصصان با توجه به جنسیت و میزان موافقت آنان می‌توان برنامه درسی تربیت‌بدنی را به‌صورت تلفیقی ارائه نمود؛ بر اساس نتایج بدست آمده، عامل سابقه‌ی تدریس و تعامل این سه عامل یعنی (میزان موافقت، جنسیت و سابقه تدریس) معنادار نمی‌باشد. بدین معنی که بین دیدگاه صاحب‌نظران با سابقه تدریس بیشتر از ۱۰ سال و دیدگاه صاحب‌نظران با سابقه تدریس کمتر از ۱۰ سال اختلاف وجود دارد. علاوه بر این بین نظر متخصصان نسبت به ارائه برنامه درسی تربیت‌بدنی به‌صورت تلفیقی با توجه به تعامل این سه عامل نیز اختلاف وجود دارد. ازجمله تحقیقاتی که با یافته‌های موجود در این پژوهش همخوانی دارد نتایج بدست آمده از تحقیق رفون (۲۰۰۲) می‌باشد، وی در تلفیق مهارت نوشتن در تربیت‌بدنی، به چگونگی تلفیق مهارت نوشتن در برنامه‌ی درسی تربیت‌بدنی پایه‌ی پنجم ابتدایی اشاره دارد. رفون در تحقیق خود به اهداف نوشتن، راهبردها، مدت زمان مناسب برای این برنامه‌ی درسی و همچنین اجرای چند درس به‌عنوان نمونه پرداخته است و بیان می‌کند که دانش آموزان با استفاده از این روش قادر به گردآوری اطلاعات بیشتر و با کارآمدی بالاتری هستند و مهارت‌های اجتماعی آنان در دیگر کارهای گروهی نیز افزایش می‌یابد.

در تبیین نتایج حاصل از پژوهش حاضر می‌توان گفت نظر متخصصان نسبت به ارائه برنامه درسی تربیت‌بدنی به‌صورت تلفیقی در مقطع ابتدایی مثبت می‌باشد در همین راستا قاسمی (۱۳۸۹)، در تحقیق خود درباره‌ی نقش تلفیق برنامه‌های درسی در بهبود ساعات درس تربیت‌بدنی به این نتیجه رسید که دامنه‌ی تلفیق در حوزه‌ی تربیت‌بدنی مدارس روبه توسعه است و مدارس ایران و معلمین ورزش و آموزگاران مدارس با استفاده از این رویکرد می‌توانند به‌طور مؤثری کیفیت ساعات درس تربیت‌بدنی و درسی را بهبود بخشند (به نقل از رجبی،

۱۳۸۹). ملک‌زاده (۱۳۸۶)، در تحقیقی «دیدگاه معلمان چندپایه را درباره‌ی امکان‌پذیری تلفیق دروس دوره‌ی ابتدایی» بررسی نموده و همچنین وضع موجود برنامه‌ی درسی مقطع ابتدایی را از نظر میزان تلفیق و ارزش‌های نظری تعلیم و تربیت ارائه کرده و با الگوی مطلوب تلفیق برنامه‌ی درسی مقایسه نموده است. این تحقیق یک طراحی جامع برای تلفیق برنامه‌ی درسی را معرفی می‌کند که شامل سه رکن است: تلفیق از بیرون به شکل میان‌رشته‌ای، تلفیق از درون توسط دانش‌آموزان و تلفیق از بیرون در غالب ساختار رشته‌ای. درنهایت با توجه به پژوهش‌های صورت گرفته و نتایج بدست آمده از پژوهش حاضر می‌توان برنامه درسی تربیت‌بدنی را به‌صورت تلفیقی با دروس دیگر دوره ابتدایی تهیه و تدوین نمود.

ازجمله محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به جامعه آماری اشاره کرد که نمونه‌گیری آن به‌صورت هدفمند بوده و این امر سبب محدودیت حجم نمونه نیز شده است. بااین‌حال برای رسیدن به نتایج دقیق‌تر پیشنهاد می‌شود با کمک اساتید، صاحب‌نظران، برنامه‌ریزان و معلمان به بازنگری برنامه درسی تربیت‌بدنی دوره ابتدایی پرداخته شود و برنامه‌ای با رویکرد تلفیقی طراحی گردد، همچنین به جهت هماهنگی برنامه طراحی شده با برنامه اجرایی آموزش در دوره ابتدایی در قالب ارائه برنامه درسی تربیت‌بدنی تلفیقی در یک نمونه استاندارد از جامعه مورد نظر به‌صورت طرح آزمایشی^۱ در مقیاس محدود به اجرا گزارده شود و نتایج حاصل از آن مورد بررسی قرار گیرد.

منابع

- آقازاده، محرم (۱۳۸۵). *طراحی و اعتباربخشی الگوی برنامه درسی تلفیقی مدرسه محور برای مدارس روستایی باکلاس‌های درس چندپایه*. رساله‌ی دکتری. دانشگاه تربیت‌معلم تهران.
- اسمعیلی، محمدرضا (۱۳۸۳). *مطالعه‌ی تطبیقی برنامه درسی تربیت‌بدنی دوره‌ی ابتدایی در ایران و کشورهای منتخب جهان و ارائه‌ی الگو*. رساله‌ی دکتری. دانشگاه تربیت‌معلم تهران. دانشکده‌ی تربیت‌بدنی و علوم ورزشی.
- احمدی، پروین (۱۳۸۰). *طراحی الگوی برنامه درسی تلفیقی و مقایسه‌ی آن با برنامه درسی موجود در دوره ابتدایی در نظام آموزشی ایران*. رساله دکتری. دانشگاه تربیت مدرس. دانشکده‌ی علوم انسانی.

رویکرد تلفیقی در برنامه‌ی درسی تربیت بدنی...

احمدی، پروین (۱۳۹۰). طراحی و سازمان‌دهی محتوای برنامه درسی: رویکرد بین‌رشته‌ای در برنامه درسی تلفیقی. تهران. آئیژ. زمستان ۱۳۹۰، چاپ اول.

جوادی پور، محمد (۱۳۸۵). طراحی و اعتباربخشی الگوی مطلوب برنامه درسی تربیت‌بدنی دوره‌ی ابتدایی ایران. رساله‌ی دکتری. دانشگاه تربیت‌معلم تهران.

رجبی ورزنده، مریم (۱۳۸۹). بررسی نقش برخی بازی‌های دبستانی منتخب در بهبود یادگیری برخی دروس منتخب املاء، علوم، ریاضیات و جغرافیای پایه‌ی چهارم ابتدایی دانش‌آموزان پسر ناحیه‌ی ۳ آموزش و پرورش استان البرز با رویکرد تلفیق. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی.

سنه، افسانه. سلمان، زهرا؛ و آقازاده، محرم. (۱۳۸۷). تأثیر فعالیت‌های بدنی و بازی بر رشد توانایی‌های ذهنی پسران پیش‌دبستانی. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی. ۲۶ (۲): ۱۰۶ - ۸۷.

فهمید دوین، حسن (۱۳۸۷). تلفیق تربیت‌بدنی با دیگر موضوعات درسی در سیستم آموزش ابتدایی. در کتاب رویکرد تلفیقی در برنامه درسی به کوشش دکتر حسن ملکی. چاپ دوم. تهران، انتشارات انجمن اولیا و مربیان.

ملک‌زاده، ابراهیم (۱۳۸۶). بررسی دیدگاه معلمان چندپایه‌ی شهرستان هشتروند درباره‌ی امکان‌پذیری تلفیق دروس دوره‌ی ابتدایی. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی. مهر محمدی، محمود (۱۳۸۷). برنامه درسی نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها (ویراست دوم). تهران، سمت. مرکز تحقیقات و توسعه علوم انسانی، مشهد، شرکت به نشر (انتشارات آستان قدس رضوی). یوسف زاده چوسری، محمدرضا؛ استوار، سیدعلی (۱۳۸۷). رویکرد تلفیقی، از تئوری تا عمل. در کتاب رویکرد تلفیقی در برنامه درسی. چاپ دوم. تهران، انتشارات انجمن اولیا و مربیان.

Applebee, A.N; Adler, M & Flihan, S.H. (2007). "Interdisciplinary Curricula in Middle and High School classrooms: Case study of Approaches to curricula and Instruction". *American Education Research*. Washington. 44. (4). P:100-138.

Brewer, T.M. (2002). "Integrated curriculum: what benefit?. *Arts education policy review*. 103. (4). P:31-36.

Drake, S.M & Burn, R.C. (2004). "Meeting standards through integrated curriculum". Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia USA.

Mehana, M; Kilani, H. (2010). "Enhancing physical Education in Omani Basic Education curriculum: Rationale and Implication". Sultan gaboos

- University, Oman. International journal for cross-Disciplinary subjects in Education (IJCDSE), Volume 1, Issue 2. June 2010.
- Raffone, J. (2002). "Integration the craft of writing in to physical Education". *Yale-New Haven teachers Institute*. 2. 4. 5.
- <http://www.yale.edu/ynhti/curriculum/units/2002/4/02.04.05.x.html>
- Ross, J. Todd. (2010). "Curriculum integration, Learning in a changing world". By ACER Press, an imprint of Australian Council for Educational Research Ltd.
- Seam, J.R. (1999). "*A case Study of a mathematics teacher's and since teacher's use of teacher wisdom in integrating middle school mathematics and science content*". PH.D. Indiana university.
- Webb, P; Pearson, P. (2008). "*An Integrated Approach to teaching Games for understanding (TGFU)*". 1 st Asia pacific sport in Education conference: Ngnyawaiendiyerthoappendi play to Educate. A delaide. 21 January 2008.