

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی

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

سال سوم - شماره ۵ - بهار و تابستان ۱۳۹۴

ISSN: 2345-4938

* اعتبار درجه علمی - پژوهشی این نشریه، طبق نامه شماره ی 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.

دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی

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

سال سوم - شماره ۵ - بهار و تابستان ۱۳۹۴

صاحب امتیاز: انجمن مطالعات برنامه‌ی درسی

مدیر مسئول: دکتر مجید علی عسگری

سردبیر: دکتر محمد عطاران

ویراستار ادبی: محمد حیدری

ویراستار انگلیسی: دکتر علی حسینی خواه

مدیر داخلی: لیلا الماسی

دبیر داخلی: سیما سالاروندیان

هیئت تحریریه:

دکتر حمیدرضا آراسته، استاد 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 مهرام، دانشیار دانشگاه فردوسی مشهد

دکتر عبدالرحیم نوه ابراهیم، استاد دانشگاه خوارزمی

دکتر محمد علی میرزا بیگی، دانشیار دانشگاه تهران

دکتر علی رضا عصاره، دانشیار دانشگاه شهید رجائی

دکتر پروین صمدی، دانشیار دانشگاه الزهرا

دکتر علی اکبر خسروی بابادی، دانشیار دانشگاه آزاد واحد

تهران مرکزی

صفحه آرا: لیلا الماسی

نشانی: تهران - خیابان شهید مفتاح نرسیده به انقلاب -

پلاک ۴۹ - کدپستی ۱۵۷۱۹-۱۴۹۱۱

پست الکترونیکی:

curriculum_thp@yahoo.com

سایت اینترنتی دوفصلنامه:

www.cstp.khu.ac.ir

سخن سردبیر..... ۳-۴

چالش کوچ عشایر و مدارس عشایری /مصطفی

عبدلی.. ۲۲-۵

بررسی دستاوردها و پیامدهای برنامه‌ی درسی

ضمنی دانشجویان در دانشگاه / مهرداد امینی/دکتر

رحمت اله مرزوفی / دکتر محمدمزیدی / دکتر جعفر

ترکراده / دکتر مهدی محمدی..... ۲۳-۴۴

بررسی مؤلفه‌های تأثیرگذار بر تلفیق یادگیری

حرفه‌ای معلمان ریاضی با چگونگی تحلیل،

تفسیر و تصمیم‌گیری آنان در دوره‌ی متوسطه /

نرگس مرتاض مهربانی/ دکتر زهرا گویا..... ۶۸ - ۴۵

میزان انطباق برنامه‌ی درسی قصد شده و اجرا شده

پیش از دبستان/دکتر عبدالحمید رضوی / خدیجه

گرچی پستی..... ۸۲- ۶۹

بررسی میزان آمادگی دانشجویان هنر برای

شرکت در نظام یادگیری الکترونیکی/آتوسا رسولی/

دکتر زهرا رهبرنیا/ دکتر محمد عطاران..... ۱۱۴-۸۳

مؤلفه‌های آموزش چند فرهنگی و تحلیل آن در

محتوای کتب درسی / رضا وفائی/ دکتر مهدی

سبحانی نژاد..... ۱۳۲- ۱۱۵

وضعیت ماهیت علم همچون مؤلفه‌ای از سواد

علمی: (مطالعه موردی) / صابر عبدالملکی/ دکتر

کمال درانی/دکتر نوروزعلی کرم‌دوست / دکتر مسعود

صدرالاشرفی..... ۱۵۲- ۱۳۳

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.3, No:5, 2015

Chairman: Majid Aliasgari (Ph.D.)

Editor in chief : Mohammad

Attaran (Ph.D.)

General Manager: Leila Almasi

Executive Secretary: Sima

Salarvandiyan

Editorial Board

Hamidreza Arasteh (Ph.D.)

Gholamreza Hajihosseinnejad (Ph.D.)

Mohammad Attaran (Ph.D.)

Rahmatallah Marzooghi (Ph.D.)

Yazdan Mansourian (Ph.D.)

Behrooz Mahram (Ph.D.)

Abdolrahim Navehebrahim (Ph.D.)

Mohammadali Mirzabeygi (Ph.D.)

Alireza Assare (Ph.D.)

Parvin Samadi (Ph.D.)

Ali Akbar Khosravi Babadi(Ph.D.)

Secretary: Leila Almasi

Persian Proof Reader: Mohammad
Heidari

English Proof Reader: Ali

Hosseinihah (Ph.D.)

Web: www.cstp.khu.ac.ir

Email: curriculum_thp@yahoo.com

ISSN: 2345-4938

Single issue: 40000 R

Editor message

M. Abdoli

**The challenge of migrating nomads and
Migrating schools**

M.Amini

R.Marzoghi (Ph.D.)

M.Mazidi (Ph.D.)

J.Torkzade (Ph.D.)

M.Mohammadi (Ph.D.)

**An Investigation in to the Implicit
Curriculum Outcomes In Higher
Education**

N.Mortazi Mehrabani

Z. Gooya (Ph.D.)

**Influencing factors on integrating
professional learning of secondary
mathematics teachers with the analysis,
interpretation and decision-making of
their teaching**

A.Razavi(Ph.D.)

Kh. Gorji Poshti

**A Study of correspondence between
Intended and Implemented Curricula of
pre- primary school**

A.Rasouli,Z

Rahbarnia (Ph.D.)

M.Attaran (Ph.D.)

**Measuring Electronic Learning Readiness
of art students**

R.Vafaei,

M. Sobhaninejad (Ph.D.)

**Analysis of Multicultural Education
component In Textbooks**

S.Abdolmaleki

K.Dorrani (Ph.D.)

N.Karamdoust(Ph.D.)

M.Sadrolashrafi(Ph.D.)

**Measuring Electronic Learning Readiness of
art students**

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 به صورت سیاه و سفید تهیه شود).
 - **نتیجه‌گیری و بحث و بررسی درباره نتایج** (مقایسه یافته‌ها با پیشینه یا تطبیق با مبانی نظری، تفسیر نتایج، مقایسه نتایج بدست آمده و تبیین نتایج)

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

داوران این شماره (به ترتیب الفبا)

دکتر مجید علی عسگری	دکتر سعید صفائی موحد	دکتر غلامرضا حاج حسین نژاد
دکتر مصطفی قادری	دکتر پروین صمدی	دکتر علی حسینی خواه
دکتر مریم کیان	دکتر سعید ضرغامی	دکتر عظیمه سادات خاکباز
دکتر زهرا گویا	دکتر سولماز نورآبادی	دکتر دکتر علی اکبر خسروی
دکتر بهروز مهram	دکتر علیرضا عصاره	دکتر زهره خوش نشین
دکتر زهرا نیکنام	دکتر محمد عطاران	دکتر فرهاد سراجی

سخن سردبیر

پژوهش آهسته و پیوسته

۱. در ماه های اخیر شمار مقالاتی که از جمله تحقیقات پدیدار شناسانه به شمار می آیند، و نشریه دریافت کرده، فزونی یافته است. نگارنده مقالاتی که از این جمله محسوب می شوند را با دقت خوانده و بررسی کرده است. در نگاه اول، اقبال جامعه علمی به رویکرد تحقیقات کیفی را باید امری مبارک دانست، ولی به نظر می رسد که اگر بنای داوری، مقالاتی باشد که حداقل به نشریه ما رسیده است، این انتظار چندان هم مبارک نیست. مقالات کیفی و از جمله تحقیقات پدیدار شناسانه نیاز به استاد راهنمایی دارد که خود چند کار پژوهشی کیفی انجام داده باشد. وقتی استاد راهنما و مشاور در این باره کاری در خور انجام نداده اند، چگونه می توان از دانشجویی که تازه به این وادی گام نهاده است، انتظار کاری درخور انتشار داشت. دیگر این که تحقیقات کیفی، تحقیقاتی هستند که نیاز به زمان کافی دارند. شاید بتوان پرسشنامه ای را در زمانی معقول و نسبتاً کوتاه، طراحی و توزیع و سپس داده های آن را با نرم افزار های آماری تجزیه و تحلیل و در زمان مقرر ارائه کرد ولی تحقیقات کیفی، متضمن مراعات آهستگی است. کلندینین (۲۰۱۳) در باره تحقیق روایی که در قلمرو تحقیقات کیفی است تشبیهی دارد که شاید نظر من را به نحو بهتری انتقال دهد او معتقد است تحقیق روایی، در مقایسه با تحقیقات کمی، مانند مقایسه فست فود با غذای خانه است. پختن غذا در خانه، زمان بیشتری می برد. باید مراقب آن بود و به آن دائم سر زد تا غذا آن چنان که آشپز می خواهد دربیاید. بعد از پختن هم باید دور هم نشست و آرام آرام غذا را خورد. خوردنش مانند پختنش زمان بر است. اما فست فود ها، از جمله غذاهایی هستند که به سرعت و در حجم انبوه تولید می شوند و خوردنش هم دیر زمانی نمی باید. به همین قیاس، در مقالات پدیدار شناسانه، انتظار آهستگی و عمق می رود تا آن چه که به رشته تحریر در می آید، لذت بخش باشد و خواننده تحقیق را به فضای جدیدی که نشان از عمق و دقت دارد، رهنمون شود. مقالاتی که با شتاب و تعجیل بر مبنای روش پدیدار شناسانه، نگاشته می شوند، گاه آن قدر تهی مایه یا میان مایه اند که اگر چند جمله نقل قول از مصاحبه شوندگان هم نبود مشخص نمی شد که نگارنده در انبان تحقیق، چه چیزی جمع کرده است. گاه پاره ای نویسندگان تصور می کنند تحقیق پدیدار شناسانه یعنی مصاحبه کردن و چون این کار ساده ای است، به راحتی می توان

¹ Clandinin

انجام داد. حال آن که قصه به این سادگی‌ها نیست، هم سخن شدن و همراه شدن با فردی که تجربه‌ای دارد که ما قصد فهم آن تجربه را از منظر او داریم، چندان کار ساده‌ای نیست، نمی‌توان با پند پرسش ساده و متوالی به فهم تجربه شخص در زمان کوتاه نائل آمد. لیچمن^۲ (۲۰۱۱) معتقد است که برای هر ساعت مصاحبه‌ای که انجام می‌شود باید حداقل ده ساعت کار انجام داد. حال نویسنده باید در نظر بگیرد که آیا برای ۱۵ ساعت مصاحبه، ۱۵۰ ساعت زمان صرف کرده است تا داده‌های معتبر انجام شود. ابتدایات تحقیق پدیدارشناسانه نیز در اغلب مقالات، مراعات نشده است. این خود مزید بر علت می‌شود وقتی نویسنده اساساً تصور دقیقی از تحقیق پدیدارشناسانه ندارد.

۲. مقالات پرشمار دیگری که نشریه دریافت می‌کند، مقالات پیمایشی است. مقالات پیمایشی گرچه مبنای منطقی و مناسبی دارند و هنوز در مجامع علمی، فراوان استفاده می‌شوند ولی وقتی که مبنای تحقیق منطقی نباشد، به نتایج آن چندان نمی‌شود اعتماد کرد. قرار بر آن است که تحقیقات پیمایشی، رفتار، باورو نگرش جامعه هدف را ارزیابی کند ولی وقتی موضوع ارزیابی، موضوعی است که بر اساس آن درباره طرحی یا سیاستی می‌خواهد داوری شود و جامعه هدف از آن اطلاعی ندارد تا چه میزان می‌توان به نتایج تحقیق اعتماد کرد. مانند این که شما از کسانی که درباره کاربرد فناوری در مدارس اطلاعات کافی ندارند، پرسشهایی بپرسید که مستلزم تخصص و دانایی است. یا از دبیرانی که رشته تخصصی آنها به گرافیک و زیبایی شناسی تصویر مرتبط نیست درباره تصاویر دروس، سوالات تخصصی بپرسید. می‌توانید خوشامد و عدم خوشامد جامعه هدف را درباره امری سوال کنید ولی این متفاوت است از پرسیدن سوالات تخصصی درباره چگونگی کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات در مدارس هوشمند یا زیبایی شناسی تصاویر کتابهای درسی.

همکاران شما در نشریه امیدوارند که قوت و غنای نشریه با مقالات علمی و وزین، افزایش یابد و سمت و سوی مقالات نشانگر حل مساله‌ای از جانب محقق باشد و نه آن که از سر مد و امر شایع، مقاله‌ای نگاشته شود و مشکل نویسنده یا نویسندگانی حل شود.

محمد عطاران

سردبیر دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه‌درسی

² Lichtman



چالش کوچ عشایر و مدارس عشایری

The challenge of Nomads' Migration and Nomads' schools

M. Abdoli

مصطفی عبدلی^۱

Abstract: Two annual migrations of nomadic tribes have a large impact on school work and learning of students. This study is a qualitative case study and intends to examine the impact of a reduction in teaching time in nomadic schools. In order to assess the students' absence from school each year due to two migrations and its negative effects, the researcher used mixed method research (Quantitative-Qualitative) to thoroughly study the phenomenon and to collect data during the two academic years (2011/2010 and 2012/2011). The study sample consists of students of a nomadic school where the researcher has worked as a teacher. The results indicate that the annual migration of nomadic tribes is the cause of decrease in training time by 34% (55 days from 160 days) and subsequently leads to disruption of school planning, hastily teaching of the contents, and not completion of textbook by the end of the school year.

Key Words: Decrease in Instructional Time, Curriculum, Nomads, Absence from school, Annual Migration.

چکیده: انجام دو کوچ سالانه عشایر کوچ‌رو در طول سال تحصیلی تأثیرات زیادی بر کار مدرسه و یادگیری دانش‌آموزان عشایر بر جای می‌گذارد. تحقیق حاضر مطالعه موردی بوده و از نوع کیفی استفاده شده است. هدف مطالعه، بررسی رابطه زمان کوچ عشایر و زمان آموزش در مدارس عشایری است. به منظور بررسی میزان غیبت دانش‌آموزانی که به علت دو کوچ سالانه عشایر و تأثیرات آن از مدرسه دور مانده‌اند، اقدام به جمع‌آوری داده‌های کمی و کیفی یک مدرسه عشایری کوچ‌رو در طول دو سال تحصیلی (۹۰-۹۱ و ۹۰-۸۹) شده است. پژوهنده در سال‌های مذکور به عنوان معلم در این مدرسه مشغول به فعالیت بوده است. نتایج تحقیق گویای آن است که دو کوچ سالانه عشایر در مدرسه حاضر باعث افت ۳۴ درصدی زمان خالص آموزش (۵۵ روز از ۱۶۰ روز خالص برنامه‌ریزی‌شده) و به تبع آن به هم ریختن برنامه‌ریزی درسی آموزشی مدرسه، شتاب در آموزش مطالب درسی و به انجام نرسیدن آموزش کتاب‌های دانش‌آموزان در پایان سال تحصیلی شده است.

واژگان کلیدی: افت زمان آموزشی، برنامه درسی، عشایر کوچ‌رو، غیبت، کوچ سالانه

مقدمه

بدون شک تعلیم و تربیت به عنوان یکی از مهم‌ترین فعالیت‌های بشر امروز، در هر جامعه‌ای از مجموعه باورها، اعتقادات، آداب و رسوم و عوامل اجتماعی-اقتصادی آن جامعه نشأت گرفته است و بر آن تأثیر می‌گذارد. به همین دلیل با وجود بنیادهای نظری مشترک در نظریه‌های آموزش و یادگیری، تفاوت و گوناگونی‌های فراوانی در بین نظام‌های آموزشی جوامع مختلف به وجود آمده است. تأثیر این عوامل بر شکل‌گیری نظام تعلیم و تربیت هر جامعه به گونه‌ای است که اقتباس رویکردهای تربیتی، مدیریتی یک نظام آموزشی بدون توجه به موقعیت‌های فرهنگی و اجتماعی زیست و بالندگی آن نه تنها کارآمد نیست، بلکه ناکارآمدی‌های بسیاری را به نظام آموزشی تحمیل می‌کند (سرکار آرانی، ۱۳۸۸).

بررسی تاریخیچه تعلیم و تربیت در بین مردمان عشایر که شیوه زندگی آن‌ها جزء ابتدایی‌ترین شیوه‌های زندگی بشر است (بخشنده‌نصرت، ۱۳۸۴). گواه آن است که عشایر نیز همانند سایر جوامع، در طول تاریخ پر فراز و نشیب خود به امر تعلیم و تربیت فرزندان خود همت گماشته و با وجود محدودیت‌های فراوانی که با آن مواجه بوده‌اند تا چند قرن قبل با ارائه آموزش‌هایی کاملاً کاربردی برای پسران و دختران خود آن‌ها را برای پاسخ‌گویی به احتیاجات محیط زندگی خویش آماده می‌کرده‌اند (سهرابی، ۱۳۷۳).

با پیدایش زندگی جدید و گسترش دانش و آگاهی‌های مردم و ضرورت‌های امروزی زندگی، مردم عشایر همانند سایر گروه‌های جامعه به آموزش و تربیت فرزندان خود اقدام کرده‌اند. می‌توان به اقدام سلطان محمد خدابنده (۷۰۳-۷۱۶) در ایجاد مدرسه‌ای سیار که با تغییر محل اقامتگاه وی در بیلاق- قشلاق تغییر مکان می‌داد به عنوان اولین مدرسه سیار در ایران اشاره کرد. هرچند این مدرسه مخصوص نزدیکان و اطرافیان سلطان بود و مردم عادی اجازه ورود به آن را نداشتند (عباسی، ۱۳۸۸). در اوایل قرن بیستم و قبل از تشکیل مدارس به سبک جدید نیز نمونه‌هایی از این اقدامات به صورت خودجوش انجام گرفته است که از آن جمله می‌توان به تشکیل مکتب عشایر توسط افرادی مانند ایلخان قشقای، سید معمم، کلاتر طایفه دره‌شوری، یکی از سران طایفه کشکولی و خانواده بهمن‌بیگی اشاره کرد (بهمن‌بیگی، ۱۳۸۸).

در عصر حاضر نیز با تلاش‌های که بهمن‌بیگی در زمان ریاستش بر آموزش و پرورش عشایری داشت، تا حدودی توانست نظام آموزشی متناسب با نحوه زندگی عشایر را تشکیل دهد (سهرابی، ۱۳۷۳). در این دوره بهمن‌بیگی با جلب حمایت مسئولین مرکزی آموزش و پرورش، اقدام به تغییر در برنامه و زمان‌بندی متعارف مدارس (از نظر زمان شروع و پایان مدارس

چالش کوچ عشایر و مدارس عشایری

عشایری) به صورت کاملاً متفاوت با مدارس شهری کرد. در برنامه جدید به انعطاف و تناسب لازم بین نحوه زندگی و زمان کوچ مردم عشایری با زمان بازگشایی مدرسه و تشکیل کلاس درس توجه شده بود. زمان برپایی کلاس درس و مدارس عشایر در دو مرحله در طول یک سال تحصیلی برگزار می‌شد، بدین صورت که دانش‌آموزان عشایری چهار ماه در قشلاق و چهار ماه در ییلاق (زمان‌هایی که عشایر ساکن هستند و کوچ ندارند) و در مجموع در هشت ماه از سال تحصیل می‌کردند. تعطیلات رسمی مدارس عشایر نیز مقارن با زمان‌های کوچ عشایر و به مدت چهار ماه به طول می‌انجامید (بهمن‌بیگی، ۱۳۸۸). اقدامات مناسب بهمن‌بیگی در تطابق بین نحوه زندگی عشایر و مدارس عشایر، سبب ارتقای کمیّت و کیفیت مدارس عشایری در سال‌های ۱۳۵۱ تا ۱۳۵۷ شد (سهرابی، ۱۳۷۳)؛ همچنین جایزه سوادآموزی سازمان جهانی یونسکو^۱ (۱۳۵۶) به دلیل موفقیت‌های وی در مبارزه با بی‌سوادی به وی اهدا شد (بهمن‌بیگی، ۱۳۸۸). رشد شاخص‌های آموزشی در بین مردم عشایر در آن دوره مؤید این امر است (سهرابی، ۱۳۷۳) با وجود تمامی آن موفقیت‌ها که یکی از علل آن هماهنگ کردن زمان برگزاری مدارس عشایر با نحوه زندگی عشایر بوده است، در سال‌های اخیر، به دلیل اجرای سیاست متمرکز کردن آموزش و پرورش عشایر و هماهنگ کردن آن با نظام آموزش و پرورش کشور (آقازاده، خسروی و عباسی، ۱۳۸۷) و عدم ملاحظه شرایط زندگی دانش‌آموزان عشایر، نظام آموزشی عشایری دچار مشکلاتی از قبیل نرخ‌گذار کمتر از ۳۰ درصد در بین مقاطع و آمار بالای انصراف از تحصیل در پایه‌های بالاتر شد (عباسی، ۱۳۸۸). این در حالی است که جامعه عشایری ایران با داشتن ۱/۵ میلیون نفر عضو در حدود ۷/۲ درصد جمعیت کل کشور را تشکیل می‌دهد (محمدی و غفاریان شیرازی، ۱۳۸۵).

با ورود وسایل نقلیه موتوری به زندگی عشایر و ظهور نسل جدیدی از عشایر با نام «عشایر موتوری» (بخشنده‌نصرت، ۱۳۸۴) و کوتاه شدن زمان کوچ تا حد چند ساعت (گلزاده و صفرزاده، ۱۳۸۷) امید آن می‌رفت که در امر آموزش و پرورش، دانش‌آموزان عشایر نیز بتوانند تا حدودی از تلفات آموزشی ناشی از کوچ عشایر بکاهد. برخلاف انتظار این امر عامل به هم خوردن تقویم کوچ و گاهی کوچ‌های زود هنگام و ناهماهنگ عشایر حتی در بین افراد یک تیره شد (میزبان و اکبری، ۱۳۸۳)؛ به حدی که گاه فاصله بین زمان اولین تا آخرین کوچ خانواده‌ها به بیش از سه هفته می‌رسید و نتیجه آن کوتاه شدن بیشتر زمان اسکان عشایر در اقامتگاه‌های زمستانه و به دنبال آن کاهش زمان کلاس درس و تعطیلی بیشتر مدرسه بود. به‌خصوص اگر

خانواده یا تیره‌ای که دارای بیشترین دانش‌آموز است، قبل از همه کوچ بهاره خود را به سمت مناطق سردسیر آغاز کرده و منطقه را ترک کند (سهرابی، ۱۳۷۳).

از سوی دیگر اقدامات پیش‌گیرنده مسئولان اداره آموزش و پرورش از قبیل صدور بخشنامه برای برپایی کلاس درس در ایام قبل از کوچ پاییزه و بعد از کوچ بهاره. به دلیل مسافت طولانی بین محل اسکان دانش‌آموزان، مانع برگزاری کلاس درس همزمان برای همه دانش‌آموزان است (عباسی، ۱۳۸۸) و در بهترین وضعیت فقط امکان برگزاری کلاس درس برای بیشترین تعداد دانش‌آموزانی که کنار هم زندگی می‌کنند، فراهم می‌شود. علاوه بر آن، تلاش معلم (محقق) در راستای تحقق بخشیدن به بخشنامه دیگر آموزش و پرورش مبنی بر معرفی سایر دانش‌آموزان به مدارس و معلمان هم‌جوار نیز به دلیل تعصبات قبیله‌ای و احتیاج خانواده‌ها به نیروی کار فرزندانشان راه به‌جایی نبرد.

اما در حال حاضر به علت متمرکز بودن سیستم آموزشی کشور (صافی، ۱۳۸۵) سال تحصیلی مدارس عشایر همانند سایر مدارس کشور از روز اول مهر آغاز شده و در پایان خرداد سال بعد پایان می‌یابد (صافی، ۱۳۸۴). این در حالی است که خانواده‌های عشایر در این مدت دو کوچ بهاره و زمستانه را با طی مسافتی در حدود ۱۵۰ تا ۲۰۰ کیلومتر در هر سفر انجام می‌دهند (گودرزی، ۱۳۸۷) که عامل کاهش ۹۰ روز از سال تحصیلی دانش‌آموزان عشایر و به دنبال آن به هم خوردن بودجه‌بندی کتاب‌ها، فشردگی ارائه مطالب درسی از ۹ ماه به کمتر از ۶ ماه (گلزاده و صفرزاده، ۱۳۸۷)، عدم جا افتادن درست مطالب در ذهن دانش‌آموزان و فراموشی سریع مطالب درسی است. این در حالی است که مسئولان آموزش و پرورش بر رعایت بودجه‌بندی کتاب‌های درسی مطابق با برنامه تدوین شده برای سایر دانش‌آموزان کشور تأکید زیادی دارند؛ و نتیجه همراهی معلم با دستورالعمل‌های مسئولان آموزش و پرورش، تمام نشدن کار آموزش و تدریس کتاب‌ها بچه‌ها، در اغلب مواقع است (قنبری غدیوی، ۱۳۸۷)؛ اتفاقی که محقق در طی دو سال تحقیق در مدرسه مورد بررسی شاهد آن بوده است.

گذشته از عوامل فوق، گاه مشکلات و مسائل غیرمنتظره‌ای باعث کاهش مدت‌زمان اُتراق عشایر در اقامتگاه زمستانه آنان می‌شود، عواملی از قبیل خشک‌سالی یا نبود علوفه برای دام‌های عشایر سبب می‌گردد که خانواده‌های عشایر برای جلوگیری از تلفات و یا پایین آوردن هزینه تغذیه دام‌های خود، اقدام به کوچ‌های زود هنگام یا کوچ به مناطقی غیر از زیست‌بوم‌های سنتی خود کنند (حسینی، مصبور، مهر آبادی، شفیقا، ۱۳۸۷). از سوی دیگر با ورود به اقامتگاه بهاره به دلیل سرمای مناطق سردسیر و عدم رشد علوفه برای چرای دام‌ها در مراتع عشایر مجبور به

تحرک در کوهستان و فرستادن فرزندان خود به نزد اقوام در شهر و روستا از ترس به خطر افتادن سلامتی آنها شده‌اند که این امر نیز یکی از عوامل تعطیلی بیشتر مدارس عشایری است. مختلف بودن تیره‌های خانوادگی دانش‌آموزان، داشتن مراتع کوهستانی مجزا و همچنین وجود فاصله جغرافیایی زیاد بین مراتع تیره‌ها با هم (در زمان بعد از کوچ بهاره) نیز مانع تشکیل کلاس درس برای همه دانش‌آموزان به‌طور همزمان در این ایام است. در این پژوهش با توجه تأثیری که کوچ عشایر بر کار مدرسه دارد، سعی شده است تأثیرات کوچ بهاره و پاییزه عشایر بر برنامه‌های زمان‌بندی‌شده مدارس عشایری و روند کار معلمان عشایری بررسی و نشان داده شود که با توجه به عدم هماهنگی آموزش و پرورش عشایری با نیازها و خواسته‌های مردم عشایر و در نظر نگرفتن زمان کوچ خانواده‌های دانش‌آموزان به شیوه کنونی، در بازگشایی و برپایی مدارس عشایری هرگونه تلاش معلم برای کاستن از افت زمان آموزش نمی‌تواند کار چندانی پیش ببرد.

نقش زمان در میزان یادگیری

یکی از عوامل مؤثر در میزان یادگیری دانش‌آموزان، زمان در نظر گرفته‌شده جهت آموزش مطالب و جا افتادن مطالب در ذهن دانش‌آموزان است. کم شدن زمان یادگیری به هر دلیلی مانع یادگیری مؤثر و عمیق در ذهن دانش‌آموزان می‌شود. این امر به‌ویژه در دوره ابتدایی که گستردگی موضوعات درسی چشم‌گیر است، گاه به دلیل عدم اطمینان از برآورده نشدن انتظارات آموزشی، سبب بروز مشکلات روانی و عاطفی در معلمان ابتدایی می‌شود. اهمیت نقش زمان در یادگیری مفاهیم توسط دانش‌آموزان زمانی بیشتر مشخص می‌شود که به این موارد توجه شود: اولاً) در نظام آموزشی ما، کتاب درسی، نقش اصلی را در تعلیم و تربیت دانش‌آموزان بر عهده دارد. دوماً) گروه برنامه‌ریزان درسی و مؤلفان کتاب‌های درسی به زمان، به عنوان یکی از مهمترین عوامل در تعیین میزان مفاهیم، اصول، تعمیم‌ها و نظریه‌هایی که به عنوان محتوا در یک کتاب باید گنجانده شود، توجه می‌کنند (ملکی، ۱۳۸۸)، در غیر این صورت نباید انتظار تحقق اهداف آموزش را در فرایند آموزش داشت.

با توجه به اهمیت زمان در امر یادگیری کارول^۱ (۱۹۶۳) در مدل یادگیری خود یادگیری آموزشگاهی را پدیده‌ای مبتنی بر زمان معرفی کرده است. به عبارت دیگر میزان یادگیری محتوایی آموزشی را تابع زمان صرف شده توسط یادگیرنده برای یادگیری آن محتوای آموزشی

1 -Carroll

بیان کرده است. کارول همچنین استعداد تحصیلی را نیز تابع زمان مورد نیاز برای یادگیری مطلب یا مهارت جدید تعریف کرده است (سیف، ۱۳۷۸).

در نظریه یادگیری در حد تسلط، که بلوم^۱ (۱۹۶۸) و بلاک^۲ (۱۹۷۱) بر اساس مدل یادگیری کارول مطرح کرده‌اند نیز از زمان، به‌عنوان شاخص اصلی در یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نام برده شده است. بلوم معتقد است: چنانچه به همه دانش‌آموزان زمان کافی برای آموختن محتوای آموزشی داده شود، حدود ۹۰ تا ۹۵ درصد دانش‌آموزان در کسب نمره‌های «الف» یا «ب» در آزمون پایانی موفق نخواهند بود. یعنی دلیل اصلی پایین بودن نمره‌های اکثریت دانش‌آموزان ضعیف، کم بودن زمان داده شده به آن‌ها برای یادگیری مطلب یا مهارت جدید است و چنانچه به آن‌ها زمان مورد نیازشان داده شود می‌توانند مشکل پایین بودن استعداد یا ضعف تحصیلی خود را جبران نموده و به حد تعیین شده برای یادگیری دست یابند. این همان اتفاقی است که در مدارس معمولی می‌افتد، یعنی معلمان برای آموختن یک واحد درسی، زمان یکسانی را برای همه دانش‌آموزان کلاس در نظر می‌گیرند بدون اینکه توجه داشته باشند که در کلاس دانش‌آموزانی با طیف گسترده‌ای از استعداد یادگیری وجود دارند و نتیجه آن قرار گرفتن دانش‌آموزان کلاس در گروه قوی و ضعیف است. درحالی‌که تفکیک دانش‌آموزان باید بر اساس مقدار زمان مورد نیاز برای یادگیری، نه بر اساس استعداد یا بی‌استعدادی آنها باشد (شعبانی، ۱۳۸۴).

روش‌شناسی

در این پژوهش از روش مطالعه موردی استفاده شده است. دلیل انتخاب روش مطالعه موردی از آن جهت است که این روش امکان مطالعه عمقی پدیده مورد بررسی از طریق گردآوری داده‌ها از منابع چندگانه و تفصیلی را فراهم آورده و در صورت امکان برای به دست آوردن یک تصویر روشن‌تر از پدیده مورد بررسی به وسیله پژوهش‌های کمی زمینه مطالعه پدیده از طریق روش آمیخته فراهم آید (بازرگان، ۱۳۸۷).

پدیده کوچ و تأثیرات آن بر کار مدرسه به علت جنبه‌های متعدد آن از جمله پدیده‌هایی است که مطالعه دقیق و عمقی آن ضرورت جمع‌آوری، تفسیر و تحلیل همزمان داده‌های کمی و کیفی را می‌طلبد؛ بنابراین در جمع‌آوری داده‌های پژوهش تلاش شده است که داده‌های کمی و

1 - Bloom

2 - Block

کیفی به صورت همزمان جمع‌آوری شوند تا با تحویل همزمان داده‌ها درک روشن‌تری از پدیده مورد بررسی به دست آید. مزیت استفاده از رویکرد ترکیبی در مقایسه با کاربرد یکی از رویکردهای کمی یا کیفی به تنهایی در آن است که: روش تحقیق آمیخته با ترکیب و ادغام داده‌های کمی و کیفی به جای جداگانه نگه‌داشتن آن‌ها، ضمن داشتن نقاط قوت هر دو نوع داده‌ها، نقاط ضعف هر دو داده را نیز به حداقل می‌رساند و محقق به چشم‌انداز و درک کاملی از جنبه‌های مختلفی از مسئله دست می‌یابد (کرسپول، کلسین، کلگ اسمیت و پلانو کلارک، ۲۰۱۰).^۱ به علاوه جمع‌آوری داده‌های کیفی به محقق یک پایه بسیار قوی برای تجزیه و تحلیل و نمایش داده‌ها می‌دهد و سبب از بین بردن تعصبات محقق و بالا بردن ارزش و اعتبار یافته‌های تحقیق می‌شود (ماسکت، بلکمن و ماسکت، ۲۰۱۲).^۲

روش کار

نحوه عمل بدین گونه بوده است که: محقق در مدت دو سال تحصیلی ۹۰-۸۹ و ۹۱-۹۰ از روز اول ورود به مدرسه با استفاده از دو ابزار مصاحبه و مشاهده مستقیم، اقدام به جمع‌آوری و ثبت داده‌های مربوط به روزهای تشکیل یا تعطیلی مدرسه به همراه دلایل تعطیلی آن (در صورت تعطیلی بودن مدرسه)، حضور و غیاب همه دانش‌آموزان، تشریح دلایل غیبت دانش‌آموزان غایب در هر روز (در صورت غیاب بودن هر کدام از دانش‌آموزان) در دفترچه‌های یادداشتی که از قبل برای همین منظور آماده شده بودند، نموده است. این اقدام با این هدف انجام شده تا محقق با جمع‌آوری داده‌های کمی و کیفی به‌طور همزمان به درک جامعی از پدیده مورد بررسی دست یابد.

ابزار پژوهش

۱. مصاحبه: در این روش از آنجا که محقق (به عنوان معلم) در روستای عشایری مورد بررسی به صورت تمام وقت حضور داشته (با توجه به فاصله زیاد روستا از شهر حدوداً دو هفته یک بار از آنجا خارج می‌شده است) و به خانه همه دانش‌آموزان رفت و آمد می‌کرده است، این امکان برای وی فراهم شده است تا بتواند در طول اجرایی تحقیق با همه دانش‌آموزان و والدین آن‌ها (از ۱۵ نفر از دانش‌آموزان و ۱۶ نفر والدین آن‌ها با توجه به اینکه دانش‌آموزان از ۸ خانواده

1 -Creswell,Klassen,Clegg Smith,and Plano Clark, 2010

2 -Muskat, Blackman and Muskat, 2012

هستند) در زمان‌های متفاوتی (حدوداً ۲۰۰ ساعت) مصاحبه‌های پاره‌هدایت‌شده‌ای (یعنی پرسیدن سؤال‌های کلی از آن‌ها) داشته باشد و داده‌های مورد نیاز خود را به دست آورد.

۲. روش مشاهده: حضور مستمر در محل پژوهش باعث شد تا محقق بتواند تمامی اتفاقات مرتبط با مسئله مورد بررسی را به صورت مستقیم مورد مشاهده قرار دهد، بدین ترتیب که محقق با مشاهده نحوه و زمان کوچ خانواده‌ها و همچنین مشاهده کوچ‌های زود هنگام عشایر که گاه به دلیل اتفاقات غیرمنتظره (از قبیل خشک‌سالی و عدم بارندگی به وجود می‌آمد) و سبب بی‌نظمی‌های در زمان کوچ بین خانواده‌ها و به تبع بی‌نظمی در مدت زمان حضور دانش‌آموزان در کلاس، غیبت آن‌ها و تعطیلی مدرسه چه در اقامتگاه بهاره و چه اقامتگاه زمستانه می‌شد، به جمع‌آوری داده‌های مورد نیاز خود اقدام نماید.

توأم بودن استفاده از دو ابزار پژوهش سبب می‌شد محقق بتواند هرگونه ابهامی که در نتیجه استفاده از یک ابزار برایش پیش می‌آمد از طریق ابزار دوم رفع نماید. شایان ذکر است جامعه تحقیق شامل کلیه دانش‌آموزان یک مدرسه عشایری چند پایه کوچ‌رو از ۸ خانواده و ۴ تیره با محل اسکان بهاره متفاوت است که در فصول بهار، تابستان و نیمه اول فصل پاییز با فواصل جغرافیایی بسیار در اطراف دو بخش، زاغه و بیران شهر از توابع شهرستان خرم‌آباد ساکن شده و از نیمه دوم فصل پاییز تا اوایل فصل بهار با جمع شدن در یک روستا واقع در منطقه پشتکوه لرستان شرایط برگزاری کلاس درس برای همه آن‌ها به طور همزمان مهیا می‌شود و در غیر این صورت، کلاس محدود به تعداد دانش‌آموزانی است که از نظر افراد جمع شده در یک محل در اکثریت باشند؛ بنابراین با توجه به اینکه پژوهش در سطح یک مدرسه اجرا شده است، نمونه پژوهش شامل تمام دانش‌آموزان مدرسه است.

شایان ذکر است تغییر محل اسکان عشایر در فصل‌های پاییز و زمستان در سال‌های متفاوت، عامل تغییر در تعداد دانش‌آموزان و پایه‌های تحصیلی آن‌ها در طی دو سال اجرای تحقیق بوده است. بدین صورت که تعداد دانش‌آموزان در سال اول ۱۱ نفر در ۴ پایه درسی و در سال دوم با ورود دانش‌آموزان سال اول تعداد به عدد ۱۴ و در ۵ پایه آموزشی افزایش یافت، از سوی دیگر، دانش‌آموز به مدرسه اضافه و ۱ دانش‌آموز کم شد و به تبع آن ۱ دانش‌آموز وارد روند تحقیق شده و ۱ نفر خارج شده است و هرکدام در یک سال مورد بررسی شده‌اند. وارد کردن آن‌ها به فرایند پژوهش صرفاً به منظور بررسی بهتر پدیده مورد نظر بوده است.

فرایند تحلیل در پژوهش حاضر بدین گونه است که ابتدا با بررسی و استخراج داده‌های دفترچه‌های یادداشت، مشخص شد که می‌توان تأثیر پدیده مورد بررسی، یعنی زمان کوچ و

چالش کوچ عشایر و مدارس عشایری

افت زمان آموزش را به چهار دوره طبقه‌بندی کرد؛ زیرا زمان کوچ، عامل غیبت دانش‌آموزان در چهار زمان متفاوت است؛ بنابراین با طبقه‌بندی داده‌ها در سطح این کد یعنی:

۱. غیبت از مدرسه قبل از کوچ پاییزه
۲. غیبت از مدرسه در هنگام کوچ پاییزه
۳. غیبت از مدرسه در هنگام کوچ بهاره
۴. غیبت از مدرسه بعد از کوچ بهاره

داده‌ها مقوله‌بندی شده‌اند؛ در ضمن روزهای غیبت دانش‌آموزان بدین گونه محاسبه شده است که با حذف روزهای پنج‌شنبه و جمعه‌ها به همراه تعطیلی‌های دیگر (مناسبتی)، فقط برحسب روزهای خالص درسی یعنی بر اساس ۱۶۰ روز برنامه‌ریزی شده، در بودجه‌بندی برنامه‌درسی محاسبه شده و نتایج در جداول ۱ و ۲ نمایش داده شده است. در آخر نیز به منظور تبیین بهتر پدیده مورد بررسی و دادن یک جمع‌بندی کلی از سهم عوامل غیبت از کل زمان آموزش و از کل غیبت‌ها، نتایج در جداول شماره ۳ و ۴ نمایش داده شده است.

نتایج تحقیق

عشایر کوچ‌رو بنا بر شیوه معیشتی خود همه ساله دو کوچ بهاره و زمستانه انجام می‌دهند که در روش سنتی (کوچ پیاده)، کوچ زمستانه آن‌ها از اواخر شهریور یا اوایل مهر آغاز شده و در اواسط پاییز با رسیدن به مناطق گرمسیر پایان می‌یابد، کوچ دوم (کوچ بهاره) آن‌ها نیز از اوایل اردیبهشت آغاز شده و در اواخر خرداد پایان می‌پذیرد. بدین ترتیب می‌توان گفت هر کدام از کوچ‌ها زمانی در حدود ۳۰ تا ۴۵ روز طول می‌کشد، البته زمان آن‌ها تحت تأثیر میزان بارندگی سالیانه دچار تغییر می‌شود (امیر احمدیان، ۱۳۸۳). به عنوان مثال خانواده دانش‌آموزان مورد بررسی در مدت تحقیق، کوچ بهاره خود را اول فروردین یعنی یک ماه زودتر آغاز می‌کردند.

در سال اول (سال تحصیلی ۹۰-۸۹) محقق طبق رویه موجود در اداره آموزش و پرورش کلاس درس را برای گروه سه نفری دانش‌آموزان با نام‌های مینا، سامان و حامد که هم از نظر تعداد در اولویت قرار داشتند و هم از طرف مسئولان مجتمع تعیین شده بودند، برگزار نمود؛ بعداً متوجه شدم دو دانش‌آموز دیگر، سیما و نسرين قبل از کوچ یک هفته در مدرسه دیگری تحت آموزش قرار گرفته بودند، ولی سایر دانش‌آموزان تا زمان اقامت در قشلاق در هیچ کلاسی شرکت نکرده بودند؛ هرچند طبق گفته مادر یکی از دانش‌آموزان بی‌تفاوتی خانواده‌ها دلیل اصلی این میزان غیبت دانش‌آموزان بوده است. چرا که با وجود بودن یک مدرسه در نزدیکی محل اسکان دانش‌آموزان خانواده‌ها اقدامی برای معرفی و فرستادن دانش‌آموزان به آن مدرسه نکرده

بودند. این در حالی بود که از طرف اداره آموزش و پرورش عشایری مقدمات پذیرش دانش-آموزان در آن مدرسه فراهم شده بود. بعد از تعطیلات عید، باز هم کلاس درس برای همان گروه سه نفری (مینا، سامان و حامد) برگزار شد و شرکت سایر دانش‌آموزان در کلاس درس در حد امتحان پایان سال بود. برگزاری کلاس درس طبق رویه مرسوم در اداره آموزش و پرورش عشایری یعنی تشکیل کلاس درس برای تعداد دانش‌آموزی که در اکثریت هستند سبب تفاضل ۲۶ روزه غیبت دانش‌آموزان شد. جدول ۱ نشان دهنده مقدار زمان غیبت هرکدام از دانش‌آموزان در چهار زمان مورد بررسی است که پراکندگی بالایی از نظر غیبت دانش‌آموزان در سال اول را نشان می‌دهد. ناگفته نماند دلیل بیشتر بودن مدت زمان غیبت امین و مرتضی از سایر دانش‌آموزان، طولانی‌تر بودن مدت زمان کوچ خانواده‌های آنان بوده است. در آخر هم اینکه خشک‌سالی و بالا رفتن هزینه خوراک دام‌ها در آغاز فصل بهار در این سال باعث کوچ زود هنگام و ناخواسته خانواده‌ها در این سال و به دنبال آن کوچ زود هنگام مدرسه و پراکنده شدن دانش‌آموزان شد.

جدول ۱ میزان غیبت دانش‌آموزان به همراه دلیل غیبت دانش‌آموزان

نام دانش‌آموزان	قبل از کوچ پاییزه	در حین کوچ زمستانه	در حین کوچ بهاره	بعد از کوچ بهاره	کل غیبت‌ها
مینا	۰	۱۴	۱۷	۹	۴۰
سامان	۰	۱۴	۱۷	۹	۴۰
سیما	۹	۱۴	۱۷	۱۰	۵۰
نسرین	۹	۱۴	۱۷	۱۰	۵۰
شیمیا	۱۵	۱۶	۱۷	۹	۵۸
بهرروز	۱۵	۱۵	۱۷	۹	۵۷
امین	۱۵	۱۸	۱۷	۱۴	۶۴
حامد	۰	۱۴	۱۷	۹	۴۰
مرتضی	۱۵	۱۸	۱۷	۱۴	۶۴
آرش	۱۵	۱۶	۱۷	۹	۵۷
مژگان	۱۵	۱۶	۱۷	۹	۵۷

چالش کوچ عشایر و مدارس عشایری

در سال دوم (سال تحصیلی ۹۰-۹۱) با توجه به تجربه و نتیجه برگزاری کلاس درس برای یک گروه از دانش‌آموزان و محروم شدن سایر دانش‌آموزان در ایام قبل از کوچ پاییزه و بعد از کوچ بهاره که سبب به وجود آمدن مشکلاتی برای معلم و دانش‌آموزان در سال اول شد. از جمله این مشکلات می‌توان به: دوباره‌کاری معلم در آموزش مطالب به دانش‌آموزان، اجبار به تسریع در ارائه مطالب درسی به دانش‌آموزان، عدم درک و فهم مطالب به خاطر سرعت آموزش و از طرف دیگر ضعیف و بی‌انگیزه شدن دانش‌آموزان محروم از کلاس در زمان‌های یادشده اشاره کرد.

محقق به منظور اینکه نشان دهد در وضعیت موجود در اداره مدارس عشایری، هیچ‌گونه برنامه یا راهکار جدیدی نمی‌تواند تأثیر چندانی در تأثیرات منفی کوچ بر افت زمان آموزش دانش‌آموزان عشایر داشته باشد. برای آن باید چاره‌ای اساسی اندیشیده شود با هماهنگی مدیر مجتمع و به منظور تحت آموزش قرار دادن تعداد بیشتری از دانش‌آموزان اقدام به تغییر در رویه موجود در برگزاری کلاس درس ایام قبل از کوچ پاییزه و بعد از کوچ بهاره کلاس درس شد. بدین ترتیب که به صورت سهمیه‌ای و چرخشی و بر اساس محل‌های اسکان دانش‌آموزان در سه منطقه که با اکثریت دانش‌آموزان همراه بود، کلاس‌های درس برگزار شد و متناسب با هرکدام از این سه گروه یک الی دو روز به هر یک از گروه‌ها اختصاص یافت. این سه گروه عبارت بودند از: گروه اول شامل: مینا، سامان و حامد، گروه دوم شامل: شیما، فاطمه، مژگان، فاطمه، بهروز و آرش و گروه سوم شامل: سیما و نسرين بود. این امر باعث تأثیرات مثبتی بر کار مدرسه و معلم شد؛ که از جمله آن می‌توان به پیشرفت هماهنگ آموزش مطالب به دانش‌آموزان، جلوگیری از دوباره‌کاری معلم، کم شدن سرعت ارائه مطالب به دانش‌آموزان در مقایسه با سال گذشته و از همه مهم‌تر به وجود آمدن توازن و برابری در استفاده از زمان‌های یاد شده برای همه دانش‌آموزان اشاره کرد، به نحوی که در سال دوم پژوهش، تفاضل غیبت دانش‌آموزان از ۲۶ روز به ۱۲ روز کاهش یافت که نتایج آن در جدول ۲ ثبت شده است. هرچند میزان غیبت‌ها همچنان که قابل توجه است، همچنان بالا است و باید تدبیر بهتری برای رفع این مشکل اندیشیده شود.

جدول ۲ میزان غیبت دانش‌آموزان در سال دوم

نام دانش‌آموزان	قبل از کوچ زمستانه	در حین کوچ زمستانه	در حین کوچ بهاره	بعد از کوچ بهاره	کل غیبت‌ها
مینا	۱۵	۸	۲۰	۱۵	۵۸
سامان	۱۵	۸	۲۰	۱۵	۵۸
سیما	۱۸	۸	۲۰	۱۵	۵۸
نسیرین	۱۸	۸	۲۰	۱۵	۵۸
شیما	۱۵	۸	۲۰	۱۵	۵۸
بهروز	۱۵	۸	۲۰	۱۵	۵۸
رضا	۱۵	۸	۲۰	۱۵	۵۸
امین	۲۲	۸	۲۰	۲۰	۷۰
حامد	۱۵	۸	۲۰	۱۵	۵۸
مرتضی	۱۶	۸	۲۰	۲۰	۶۴
مژگان	۱۵	۸	۲۰	۱۵	۵۸
پوریا	۱۵	۸	۲۰	۱۵	۵۸
فاطمه	۱۵	۸	۲۰	۱۵	۵۸

به‌منظور جمع‌بندی و قابل‌فهم ساختن بهتر، نتایج جداول ۱ و ۲ و نتیجه‌گیری از داده‌های جمع‌آوری‌شده تحقیق جداول ۴ و ۳ طراحی‌شده است. در جدول ۳ کل غیبت از مدرسه، هرکدام دانش‌آموزان به‌صورت جداگانه در طی سال‌های ۹۰-۸۹ و ۹۱-۹۰ به همراه متوسط غیبت دانش‌آموزان در این دو سال و درصد غیبت نسبت به کل سال تحصیلی محاسبه شده است؛ که دامنه‌ای بین ۸۷/۴۱ تا ۶۲/۳۰ درصد را نشان می‌دهد.

جدول ۳- متوسط غیبت‌ها دوساله و درصد غیبت هرکدام از دانش‌آموزان

نام دانش‌آموزان	کل غیبت در سال ۸۹/۹۰	کل غیبت در سال ۹۰/۹۱	متوسط غیبت دو سال تحصیلی	درصد غیبت نسبت به کل سال تحصیلی
مینا	۴۰	۵۸	۴۹	۶۲/۳۰
سامان	۴۰	۵۸	۴۹	۶۲/۳۰
سیما	۵۰	۵۸	۵۴	۳۳/۷۵
نسرین	۵۰	۵۸	۵۴	۳۳/۷۵
شیما	۵۸	۵۸	۵۸	۳۶/۲۵
بهروز	۵۷	۵۸	۵/۵۷	۳۵/۹۴
رضا	-	۵۸	۵۸	۳۶/۲۵
امین	۶۴	۷۰	۶۷	۴۱/۸۷
حامد	۴۰	۵۸	۴۹	۶۲/۳۰
مرتضی	۶۴	۶۴	۶۴	۴۰
مژگان	۵۷	۵۸	۵/۵۷	۳۵/۹۴
پوریا	-	۵۸	۵۸	۳۶/۲۵
فاطمه	-	۵۸	۵۸	۳۶/۲۵
آرش	۵۷	-	۵۷	۶۲/۳۰

در جدول ۴ سهم تفکیکی عوامل غیبت دانش‌آموزان از کل زمان خالص آموزش (۱۶۰ روز خالص درسی) و نسبت سهم هرکدام از عوامل نسبت به کل غیبت‌ها (میانگین ۵۵ روزه غیبت دانش‌آموزان از مدرسه) نشان داده می‌شود که می‌تواند تصویر کامل‌تری از میزان تأثیر کوچ عشایر بر غیبت دانش‌آموزان از مدرسه ارائه دهد.

جدول ۴- سهم هر یک از عوامل غیبت از کل زمان آموزش و از کل غیبت‌ها

عوامل غیبت	نسبت به کل زمان آموزش	سه درصدی عوامل غیبت از کل زمان غیبت‌ها
قبل از کوچ پاییزه	۰/۸	۰/۲۴
در حین کوچ پاییزه	۷/۰	۱۸/۰
در حین کوچ بهاره	۱۲/۰	۰/۳۲
بعد از کوچ بهاره	۰/۸	۰/۲۶

بحث و نتیجه‌گیری

تلاش محقق در این مقاله توصیف چالش بین زمان مدرسه و زمان کوچ عشایر است. نظام آموزشی کشور صرفاً بر اساس وضعیت دانش‌آموزان یکجانشین طراحی شده و هیچ‌گونه انعطافی در برابر شرایط زندگی دانش‌آموزان عشایر ندارد. این درحالی‌که است که نحوه زندگی و مدارس عشایر تابع وضع معیشت خانواده دانش‌آموزان است و مسئولان آموزش و پرورش در برنامه‌ریزی‌های آموزشی باید به پیوند آموزش و اقتصاد عشایر توجه کافی داشته باشند^۱ (ردی، ۲۰۱۰). مردم عشایر دارای برنامه زمانی ثابت و منظمی برای کوچ خود نیستند، میزان بارندگی و کم و کیف مراتع برای (سهرابی، ۱۳۷۳) تأمین علوفه موردنیاز دام‌ها انگیزه اصلی عشایر در اسکان یا جابجایی آن‌ها از نقطه‌ای به نقطه دیگر است (صفی نژاد، ۱۳۸۳).

شکل‌گیری شیوه زندگی عشایر بر اساس مقتضیات معیشتی (گودرزی، ۱۳۷۴) باعث شده است خانواده‌های عشایر در تعارض و همزمانی بین فرستادن فرزندان به مدرسه با کوچ دام‌ها جهت دستیابی به مراتع و علوفه، کوچ دام‌هایشان را در اولویت قرار داده و درس خواندن فرزندان خود را در اولویت‌های بعدی قرار می‌دهند. در یکی از تحقیقات انجام‌شده، عشایر ایل شاهسون در پاسخ به این پرسش که آیا می‌توانند کوچ خود را تا اواخر سال تحصیلی فرزندانشان به تأخیر بیندازند؟ ۹۸ درصد پاسخ منفی داده بودند و دلیل خود را استفاده روستاییان اطراف بیلاق از مراتع کوهستانی آن‌ها در صورت تأخیر در حرکت از قشلاق اعلام کرده‌اند و البته آن ۰/۲ هم که راضی به تأخیر در حرکت بوده‌اند از بیلاق‌های اجاره‌ای استفاده می‌کرده‌اند (گلزاده و صفرزاده، ۱۳۸۷).

این در حالی است که دو کوچ بهاره و زمستانه عشایر، به‌طور متوسط عامل افت ۳۴ درصد خالص زمان آموزش (برابر با ۵۵ روز از ۱۶۰ روز خالص درسی)، اختلال در برنامه‌ریزی‌های آموزشی و درسی معلم، دوباره‌کاری و گاه چندباره‌کاری آموزش مطالب و فشردگی بالایی ارائه و آموزش مطالب آموزشی به دانش‌آموزان است.

در نشست دوسالانه انجمن توسعه آموزش و پرورش آفریقا^۲ (۲۰۰۳)، جستجو برای چراگاه یا صید ماهی مانع پیش‌روی کودکان برای توجه به تحصیلات رسمی اعلام‌شده است و اشاره بر برنامه تحصیلی مدارس عشایر بر اساس جمعیت عمده غیر مهاجر شده و طبق بررسی نیازهای ویژه آموزشی چادرنشین‌ها طراحی نشده است. این در حالی است که استراتژی‌های مؤثر برای

1 -Reddy.2010،

2 -African

چالش کوچ عشایر و مدارس عشایری

گنجایش آموزشی نیازمند درک بهتری از آگاهی در مورد نقش مدارس سیار در تولیدات روستایی است^۱ (سوفیت، سیلی و کراتیلی، ۲۰۱۱).

لزوم توجه به شرایط و مقتضیات محیط زندگی عشایر جهت طراحی نظام آموزشی مختص آن‌ها از این امر نشأت می‌گیرد که نحوه زندگی مردم عشایر به‌طور کامل تحت تأثیر نحوه معیشت اقتصادی آن‌ها (در روش دامداری) قرار دارد (بخشنده‌نصرت، ۱۳۸۴) پس در برنامه‌ریزی دانش‌آموزان عشایر باید تلاش شود با در نظر گرفتن زمان دو کوچ سالانه عشایر، برنامه آموزشی را در ایامی غیر از ایام کوچ آن‌ها اجرایی شود. همچنان که در دوران ریاست بهمن‌بیگی بر نظام آموزش و پرورش عشایری، مدارس در دو مقطع زمانی تابستان و زمستان برگزار و در ایام کوچ بهاره و پاییز تعطیل می‌شد (بهمن‌بیگی، ۱۳۸۸).

شایان‌ذکر است در قوانین نظام آموزش و پرورش و در اصول پانزدهم و بیست و دوم به لزوم توجه به ویژگی‌ها و مقتضیات محیطی برای اداره و برپایی امور آموزشی و پرورشی تأکید دارد، در اصل شصت و سوم نیز به‌صراحت لزوم توجه به آموزش و پرورش عشایر با توجه به مقتضیات محیط زندگی آن‌ها تأکید دارد (نیکزاد، ۱۳۷۹). از این رو چون طراحی نظام آموزشی برای عشایر صرفاً به‌منظور رفع نیازهای زندگی آنان صورت می‌گیرد، واجب است که نظام آموزشی آنان بازتاب تغییر نیازها و وضع معیشت آنان باشد (ردی، ۲۰۱۱).

پیشنهادات تحقیق

با توجه به نتایج تحقیق که نتیجه تجربه دو ساله تدریس محقق در مدارس عشایری است، پیشنهاد محقق برافزایش ساعات آموزش روزانه و تغییر تعطیلات مدرسه از حالت هفتگی به وضعیت دوره‌ای دو هفته یک‌بار یا حتی ماهانه جهت بهره‌گیری بهتر از زمان و جبران افت زمان آموزش است، اختیارات لحاظ شده به مناطق مختلف کشور در برنامه درسی ملی نگاشت چهارم (۱۳۸۹) امکان اجرایی این امر را تا حدود زیادی ممکن می‌سازد. در آخر باید اشاره شود به منظور پنهان ماندن هویت افراد مورد بررسی تمامی اسامی به کار برده شده در متن اسم مستعار می‌باشد.

منابع

- آفازاده، محرم و خسروی، علی اکبر (۱۳۸۷) *تحلیلی بر آموزش کوچندگان در کشورهای جهان*، کتاب مجموعه مقالات همایش بین‌المللی آموزش و پرورش عشایر کوچنده، استان چهارمحال بختیاری، شهرکرد، اردیبهشت.
- اکبری، علی و میزبان، مهدی (۱۳۸۳) *درآمدی بر شناخت ویژگی‌های جمعیت و جوامع عشایری در ایران. فصلنامه مطالعات ملی. عشایر و هویت ایرانی ۱۰، ۱۷. سال پنجم شماره ۱.*
- امیراحمدیان، بهرام (۱۳۸۳) *ساختار سنتی، اداری و مدیریتی ایل بختیاری و کارکردهای آن. فصلنامه مطالعات ملی. عشایر و هویت ایرانی. سال پنجم شماره ۳.*
- بازرگان، عباس (۱۳۸۷) *مقدمه‌ای بر روش تحقیق‌های کیفی و آمیخته با رویکردهای متداول در علوم رفتاری*، نشر دیدار، چاپ اول.
- بخشنده‌نصرت، عباس (۱۳۸۴) *مبانی کوچ و کوچندگی در ایران*، چاپ دوم، انتشارات دانشگاه تربیت معلم.
- بهمن‌بیگی، محمد (۱۳۸۶) *به اجاقت قسم*، شیراز، انتشارات نوید.
- جهانشاهی، محمد (۱۳۶۳) *مقدمه‌ای بر طرح تاریخ آموزش و پرورش جهان*، انتشارات چاپ دیبا، چاپ اول.
- عباسی سروک، لطف الله (۱۳۸۸) *تاریخ و فعالیت‌های آموزش و پرورش عشایر ایران*، تهران، مهر آوه عصر
- عباسی سروک، لطف الله (۱۳۸۷) *بررسی کمی و کیفی آموزش و پرورش عشایر ایران*، کتاب مجموعه مقالات همایش بین‌المللی آموزش و پرورش عشایر کوچنده، استان چهارمحال بختیاری، شهرکرد، اردیبهشت.
- قنبری غدیوی، عباس (۱۳۸۷). *آموزش و پرورش عشایر، بایدها و نبایدها (ضرورت)*، کتاب مجموعه مقالات همایش بین‌المللی آموزش و پرورش عشایر کوچنده، استان چهارمحال بختیاری_شهرکرد، اردیبهشت.
- حسینی، مصبور و مهر آبادی، شفیقا (۱۳۸۷) *چالش‌ها و راهکارهای توسعه آموزش عشایر*، کتاب مجموعه مقالات همایش بین‌المللی آموزش و پرورش عشایر کوچنده، استان چهارمحال بختیاری، شهرکرد، اردیبهشت.
- سرکار آرانی، محمدرضا (۱۳۸۹) *فرهنگ آموزشی و یادگیری پژوهشی مردم نگارانه با رویکردی تربیتی*. تهران: انتشارات مدرسه، چاپ اول.

چالش کوچ عشایر و مدارس عشایری

- سهرابی، علی (۱۳۷۳) آموزش و پرورش در عشایر ایران، شیراز، انتشارات نوید.
- سیف، علی اکبر (۱۳۸۸) روانشناسی پرورشی نوین روانشناسی یادگیری و آموزش، چاپ هشتم، تهران، انتشارات آگاه.
- سند برنامه‌دستی ملی چهارمین نگاهت. (۱۳۸۹) قابل دسترسی در <http://www.darsiran.ir>
- شعبانی، حسن (۱۳۸۴) مهارت‌های آموزشی پرورشی، انتشارات سمت.
- صافی، احمد (۱۳۸۵) سازمان و قوانین آموزش و پرورش در ایران، انتشارات سمت، چاپ پانزدهم.
- صافی، احمد (۱۳۸۴) آموزش و پرورش ابتدایی، راهنمایی تحصیلی و متوسطه، انتشارات سمت، چاپ هفتم.
- صفرنژاد، اصغر و گلزاده، کریم (۱۳۸۷) بررسی تأثیر زمان کوچ و اسکان و نوع فعالیت بر توسعه آموزش و پرورش عشایری استان اردبیل، مجموعه مقالات همایش آموزش و پرورش عشایری استان اردبیل.
- صفی نژاد، جواد (۱۳۸۳). ساختار اجتماعی عشایر ایران، فصلنامه مطالعات ملی. عشایر و هویت ایرانی ۱، ۱۷ سال پنجم، شماره ۱.
- گودرزی، حسین (۱۳۷۴) سیمای عشایر شرق لرستان. انتشارات ترسیم، چاپ اول.
- محمدی، علی و غفاریان شیرازی، حمیدرضا (۱۳۸۳)، مقایسه میزان اضطراب و افسردگی در عشایر کوچ‌رو و ساکن تیره آشوری ایل قشقایی.
- ملکی، حسن (۱۳۸۵) برنامه‌ریزی درسی (راهنمایی عمل)، چاپ هشتم، انتشارات پیام اندیشه
- نیکزاد، محمود (۱۳۷۹) اصول نظریه‌های تربیتی، تهران، انتشارات ققنوس، چاپ اول.
- Creswell, J. W., Klassen, A. C., Plano Clark, V. L., & Smith, K. C. (2011). Best practices for mixed methods research in the health sciences. *Bethesda (Maryland): National Institutes of Health*, 2094-2103.
- Tahir, G. M., Muhammad, N. D., & Mohammed, A. M. (2005). *Improving the Quality of Nomadic Education in Nigeria: Going Beyond Access and Equity: a Study Conducted by the Federal Ministry of Education in Nigeria*. Association for the Development of Education in Africa.
- Muskat, M., Blackman, D. A., & Muskat, B. (2012). Mixed methods: Combining expert interviews, Cross-impact analysis and scenario development. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 10(1), 09-21.
- Reddy, J. (2010). Education for Pastoralists in Mongolia: The role of Non-Formal Education. *Journal of Unschooling & Alternative Learning*, 4(8).
- Siele, D., Swift, J., & Krätli, S. (2012). Reaching Pastoralists With Formal Education. *Pastoralism and Development in Africa: Dynamic Change at the Margins*, 206.



بررسی دستاوردها و پیامدهای برنامه درسی ضمنی دانشجویان در دانشگاه

An Investigation into the Outcomes of Implicit Curriculum in Higher Education

M.Amini, R.Marzughi (Ph.D).
M.Mazidi (Ph.D), J.Torkzade (Ph.D),
M.Mohammadi (Ph.D)

مهرداد امینی^۱، دکتر رحمت اله مرزوقی^۲
دکتر محمد مزیدی^۳، دکتر جعفر ترک‌زاده^۴، دکتر
مهدی محمدی^۵

Abstract: The research goal was to investigate the outcomes of implicit curriculum from university students' point of view. A purposeful sample of 15 professors and 20 students from Shiraz university participated in the study. Data were collected through the research literature and by doing interviews with key experts and then the collected data analyzed by using the thematic network model. The set of 154 coded-common experiences were identified. Findings were classified into three major categories including: 1) basic concepts; 2) organizing themes; 3) inclusive themes. Results generally indicate that the main outcomes that students learned through the implicit curriculum are as follows: 1) authority; 2) discipline behaviors; 3) sense of comfort; 4) self-worth; 5) self-control; 6) social solidarity; 7) value-oriented approach; 8) responsibility; 9) passing exams with the minimum of effort; 10) cheating; 11) stereotyping; 12) gaining scientific spirit; 13) deep study, and 14) undeep study.

Key Words: Qualitative Research, Case Study, Thematic Network, Implicit Curriculum, Implicit Curriculum Outcomes.

چکیده: هدف پژوهش حاضر تبیین پیامدهای برنامه درسی ضمنی دانشگاهی است. روش پژوهش کیفی، از نوع مطالعه موردی است. شرکت‌کنندگان در پژوهش ۱۵ نفر از اساتید و ۲۰ نفر از دانشجویان دانشگاه شیراز بودند که با روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب گردیدند. اطلاعات با استفاده از منابع و متون علمی، تحقیقات پیشین، پرسشنامه باز پاسخ و مصاحبه با متخصصان کلیدی (افراد کانونی) و به شیوه همسوسازی گردآوری و با به‌کارگیری روش شبکه مضامین مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. از مجموع یافته‌های این پژوهش بعد از حذف کدهای مشترک، ۱۵۴ کد مفهومی استخراج گردید. این مفاهیم تحت عناوین کلی: ۱. مضامین پایه (کدها و نکات کلیدی متن)، ۲. مضامین سازمان‌دهنده (مضامین به‌دست‌آمده از ترکیب و تلخیص مضامین پایه) و ۳. مضامین فراگیر (مضامین عالی دربرگیرنده اصول حاکم بر متن به مثابه کل) مورد توجه قرار گرفتند. یافته‌ها نشان می‌دهند که عمده‌ترین پیامدهای برنامه درسی ضمنی دانشگاهی که به وسیله دانشجویان از طریق برنامه‌های درسی ضمنی آموخته می‌شوند شامل: ۱- قدرت‌طلبی ۲- رفتار انضباطی ۳- احساس آرامش و آسایش ۴- احساس ارزشمندی ۵- خودکنترلی ۶- انسجام اجتماعی ۷- ارزش محوری ۸- مسئولیت‌پذیری ۹- گذراندن امتحان با کمترین تلاش ۱۰- تقلب ۱۱- سرخورده‌گی ۱۲- روحیه علمی ۱۳- مطالعه‌ی عمقی نگر و ۱۴- مطالعه‌ی سطحی نگر می‌باشد. **واژگان کلیدی:** تحقیق کیفی، مطالعه موردی، شبکه مضامین، برنامه درسی ضمنی، پیامدهای برنامه درسی ضمنی.

رایانامه: mehrdadamini92@gmail.com

۱. دانشجوی دکتری مطالعات برنامه‌درسی دانشگاه شیراز

۲. دانشیار دانشگاه شیراز (نویسنده مسئول)

۳. دانشیار دانشگاه شیراز

۴. دانشیار دانشگاه شیراز

۵. استادیار دانشگاه شیراز

این مقاله، مستخرج از رساله دکتری نویسنده اول است. تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۳/۰۵/۲۵؛ تاریخ پذیرش

مقاله: ۱۳۹۴/۰۳/۱۲

مقدمه

همزمان با نهادینه شدن نقش و اهمیت تعلیم و تربیت در توسعه و بالندگی جوامع، تلاش‌های بسیاری برای شناخت ابعاد و عناصر این فرایند خطیر انجام شده است. در میان ابعاد و عناصر نظام تعلیم و تربیت، برنامه‌های درسی به عنوان قلب نظام مذکور، ابزاری کلیدی برای تحقق اهداف آموزش و پرورش، بیش از پیش مورد توجه آموزش و پرورش قرار گرفته است؛ به گونه‌ای که امروزه قلمرو علمی برنامه‌درسی، به یکی از حوزه‌های تخصصی تعلیم و تربیت مبدل گردیده است (فتحی و اجارگاه، ۱۳۷۷). همچنین از منظر تخصصی، باید گفت که تجاربی که طی دوران تحصیل در محیط آموزشی و کلاس درس کسب می‌شوند، صرفاً در برنامه‌درسی از قبل تعیین شده نمی‌باشند، بلکه مبتنی بر نوع دیگری از برنامه‌های درسی است که به آن برنامه‌درسی ضمنی^۱ گویند (اسمیت، ۲۰۰۸)؛ به عبارت دیگر، عواملی وجود دارند که جزء برنامه‌درسی رسمی نمی‌باشند و از دید برنامه‌ریزان و متصدیان تعلیم و تربیت نیز پنهان‌اند؛ اما بر فکر، عواطف و رفتار افراد (دانش‌آموزان) اثر دارند و باعث شکل‌گیری نگرش و گرایشی در فراگیران می‌شوند. در پیشینه نظری مطالعات برنامه‌درسی، این تأثیرات را در زمره برنامه‌درسی ضمنی می‌دانند (ملکی، ۱۳۸۵: ۶۸).

به‌طورکلی برنامه‌درسی در آموزش عالی دارای انواع و لایه‌های متعددی است که در لایه نخست آن، الزامات برنامه‌درسی رسمی و آشکار و در لایه پنهانی آن ویژگی‌ها و فرهنگ حاکم بر رشته علمی و معیارهای تصریح نشده محیط آموزشی و دانشگاهی را شامل می‌شود. از این منظر، برنامه‌درسی در آموزش عالی را می‌توان به کوه یخی تشبیه نمود که بخش بیرونی آن همان برنامه‌درسی رسمی است، درحالی‌که بخش اعظم ضمنی و ناپیدای آن در زیرآب پنهان است. این نوع برنامه‌درسی ضمنی، شامل ارزش‌ها و هنجارهای تصریح نشده رشته علمی، دانشگاه و گروه آموزشی می‌شود و تنها افراد تیزبین با ابزار و وسایل ویژه قادرند تا آن‌ها را تبیین کنند (صفایی موحد، ۱۳۹۲). درحالی‌که انتظار می‌رود که دانشجویان به عنوان مخاطبان یادگیری و بر اساس تعامل با اساتید، متون درسی، قوانین و مقررات و با قرارگرفتن در فضای علمی و... به ارزش‌های والاتر انسانی دست یابند، البته برخی از یافته‌ها

^۱- Implicit curriculum

حکایت از یادگیری مرکب از دستاوردهای^۱ گوناگون و حتی معکوس دارد. چنانچه آهولا^۲ (۲۰۰۰) در قالب مطالعه‌ای که در دانشگاه‌های فنلاند انجام داد، گزارش نمود که دانشجویان به‌جای دست یافتن به ارزش‌های والای انسانی، تملق، سلطه‌پذیری و مقوله توفیق جنسیتی را یاد می‌گیرند.

از سوی دیگر، باوجود آنکه در دهه‌های اخیر مفهوم برنامه‌درسی به ویژه برنامه‌درسی ضمنی و لزوم توجه به آن نقش محوری و ویژه‌ای را در مطالعات و تحقیقات پیدا نموده است و صاحب‌نظران متعددی به مطالعه، بررسی و پژوهش برای کشف ابعاد ناشناخته آن پرداخته‌اند، لیکن در کشور ما تأکید و توجه مسئولان و متصدیان تعلیم و تربیت بر برنامه‌های درسی رسمی و آشکار بوده است؛ لذا بخش قابل‌توجهی از برنامه‌های درسی ضمنی (که فراگیران در نظام‌های آموزشی در معرض آن قرار می‌گیرند) مورد کم‌توجهی یا غفلت قرار گرفته است (رحیمی، ۱۳۸۰). همچنین، نظام‌های آموزشی در تلاش‌اند تا از طریق طراحی و تدوین برنامه‌های درسی مشخص، انواع مختلف دانش و مهارت‌ها را به فراگیران انتقال دهند و آن‌ها را برای به عهده‌گرفتن نقش‌ها و مسئولیت‌ها در زندگی واقعی‌شان آماده سازند. لذا، فراگیران در نظام‌های آموزشی باید تجارب بسیار ارزشمندی را فراگیرند. تجاربی که بخش اعظم آن‌ها در برنامه‌های درسی برنامه‌ریزی نشده است؛ در واقع، فراگیران بیش از آن چیزی که به صورت نظام‌مند و سازمان‌یافته از طریق محیط آموزشی و به وسیلهٔ معلمان به آن‌ها آموزش داده می‌شود، یاد می‌گیرند (علیخانی، ۱۳۸۲)؛ بنابراین، شناسایی و کالبدشکافی ابعاد، آثار و دستاوردهای برنامه‌درسی ضمنی می‌تواند به‌عنوان یک ابزار تربیتی در خدمت متصدیان تعلیم و تربیت قرار گیرد. بدیهی است که کم‌توجهی و غفلت از اثرات و پیامدهای منفی این نوع برنامه‌درسی می‌تواند تحقق اهداف والای تعلیم و تربیت را دچار مشکل سازد. اگرچه این یادگیری‌ها و تجارب، در برنامه‌درسی، از پیش طراحی و پیش‌بینی نگردیده، اما آن‌ها یک برنامه‌درسی واقعی را تشکیل می‌دهند؛ بنابراین، برنامه‌ریزان و مجریان باید متوجه مسئولیت حساس خود باشند؛ چراکه به‌طور هم‌زمان هم برنامه‌درسی رسمی را طراحی و اجرا می‌کنند و هم زمینهٔ ایجاد برنامه‌درسی ضمنی را فراهم می‌سازند.

¹ -Outcomes

² -Ahola

ایبرت و همکاران^۱ (۲۰۱۱) معتقدند که برنامه درسی ضمنی به درس‌های برآمده از فرهنگ مدرسه و رفتارها، نگرش‌ها و انتظاراتی که از سوی آن فرهنگ مشخص شده است، اشاره دارد. به‌عنوان مثال، هرچند که تربیت یک شهروند خوب ممکن است به‌عنوان بخشی از برنامه‌های درسی صریح و رسمی مدرسه در نظر گرفته شده باشد، اما عادات و رسوم خاصی که مروج مواردی از قبیل پذیرش چند قومیتی و همکاری بین دانش‌آموزان است نیز می‌تواند معرف یک مدرسه خاص باشد. آنان هم‌چنین بر این باورند که انواع گردآوری و نحوه چیدمان وسایل موجود در کلاس‌های درس و همچنین تعامل دانش‌آموزان با یکدیگر و با معلم در کلاس درس می‌تواند برنامه درسی ضمنی مرتبط با ارزش‌های مورد نظر مدرسه را نشان دهد. در همین رابطه، پیرسون^۲ (۲۰۱۱) برنامه درسی ضمنی را شامل مواردی از قبیل طراحی کلاس‌ها، نگرش‌ها و سبک‌های یادگیری و... می‌داند. وی معتقد است که برخی برنامه‌های درسی ضمنی از طریق ارائه و برخی نیز با عدم ارائه تدریس می‌شوند.

آسبروک^۳ (۲۰۰۲) در مورد تأثیر برنامه درسی ضمنی بر زندگی فراگیران در محیط مؤسسه آموزشی، برنامه درسی ضمنی را به عنوان جو اجتماعی که تشکیل‌دهنده محیط آموزشی است، تعریف می‌کند. وی، بهترین شکل برنامه درسی ضمنی را در پرورش کنجکاوی عقلانی و رشد عاطفی خلاصه نموده است که فرصت‌هایی را برای اکتشاف علایق نوین و توسعه توانایی‌های جدید فراهم می‌آورد. در نقطه مقابل و در بدترین حالت، برنامه درسی ضمنی می‌تواند باعث تضعیف تفکر انتقادی و ارسال پیام‌های منفی در زمینه رشد عقلانی و منطقی شود. مواردی همچون ایجاد تقویت روحیه رقابت به‌جای رفاقت، همکاری و تشریک مساعی در سایه نظام ارزشیابی حاکم بر محیط آموزشی، ایجاد و تقویت روحیه اطاعت و انقیاد به جای روحیه ابتکار و نوآوری در سایه روش‌های تدریس به کار گرفته شده، از مصادیق و نمونه‌های برنامه درسی ضمنی است که در منابع تخصصی برنامه درسی به‌عنوان مؤلفه‌های برنامه درسی ضمنی معرفی شده است (مهرمحمدی، ۱۳۸۷: ص ۶۸).

پژوهش‌هایی در این حوزه انجام گرفته که به تعدادی از آن‌ها در جدول (۱) اشاره می‌گردد.

¹ -Ebert et al

² -Pearson

³ -Ausbrooks

جدول ۱- برخی از تحقیقات انجام‌شده در حوزه برنامه‌درسی ضمنی

محقق	موضوع	نتایج
امینی و همکاران (۱۳۹۰)	بررسی رابطه بین مؤلفه‌های برنامه‌درسی ضمنی و روحیه‌علمی دانشجویان	بین مؤلفه‌های برنامه‌درسی ضمنی اعم از روش تدریس، محتوا، ارزشیابی و جو اجتماعی و روحیه علمی دانشجویان رابطه معناداری وجود دارد.
علی پور و همکاران (۱۳۸۹)	جنسیت با نگاه به برنامه‌درسی ضمنی در آموزش مجازی ایران	تفاوت‌های فرهنگی و اجتماعی و ناهمگونی افراد جامعه، همچنین دل‌بستگی به سنت‌های خانوادگی عامل مؤثری در توسعه آموزش مجازی تلقی می‌شود.
فتحی واجارگاه و دیگران (۱۳۸۹)	بررسی برنامه‌درسی ضمنی در پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد	دانشجویان تجارب منفی و مثبت متعددی در طول پایان‌نامه نویسی به دست می‌آورند.
کشتی آرای و همکاران (۱۳۸۹)	یادگیری ضمنی دانشجویان در تعامل با اینترنت	افکار و عقاید جدید، تخلف از قوانین و مقررات، اخذ شیوه‌های جدید زندگی، جایگزینی لغات انگلیسی به جای فارسی و عاریه گرفتن اصطلاحات اینترنتی در محاوره‌های روزمره، یادگیری‌های دانشجویان در جریان تعامل با اینترنت می‌باشد.
برگهنگوین (۲۰۰۹)	برنامه‌درسی ضمنی دانشگاه	محتوا و تصاویر کتب درسی همواره شامل پیام‌های ضمنی است که بعضاً با اهداف نظام آموزشی هم در تعارض است.
چاپمن (۲۰۰۸)	جنسیت در تعلیم و تربیت	سوگیری معلمان و توجه آن‌ها به دانش‌آموزان پسر، باعث ایجاد انفعال و سستی در دختران می‌شود.
لی بلانک (۲۰۰۷)	بررسی برنامه‌درسی ضمنی در طب اورژانس	بی‌احترامی، خندیدن و سرزنش کردن بیماران

اما به‌طور کلی باید گفت که این قلمرو مطالعاتی، حوزه‌ای است که مطالعات نسبتاً معدودی درباره آن به‌ویژه در داخل صورت گرفته است، لذا با توجه به اهمیت، ابعاد و دستاوردهای برنامه‌دستی ضمنی، هدف مطالعه موردی کیفی حاضر، شناسایی پیامدهای برنامه‌دستی ضمنی دانشگاهی است تا بتوان ابعاد و دامنه تأثیرات این نوع برنامه‌دستی را در محیط دانشگاهی کشور مورد بررسی، مطالعه و مذاقه قرارداد. بنابراین، هدف کلی پژوهش، شناسایی پیامدهای برنامه‌دستی ضمنی دانشگاهی است و تلاش می‌شود تا به این سؤال پاسخ داده شود که به‌طور کلی پیامدهای برنامه‌دستی ضمنی دانشگاهی در برخی از دانشگاه‌های کشور کدام‌اند؟

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نوع کیفی و شیوه مطالعه موردی^۱ است. مطالعه موردی کاوشی تجربی است که از منابع و شواهد چندگانه برای بررسی یک پدیده موجود در زمینه واقعی‌اش و در شرایطی که مرز بین آن و زمینه آن به‌وضوح روشن نیست، استفاده می‌کند (یین، ۱۳۷۶). شرکت‌کنندگان در پژوهش، متخصصان و صاحب‌نظران و دانشجویان دانشگاه شیراز می‌باشند که با روش نمونه‌گیری هدفمند و با رعایت قاعده اشباع نظری^۲، تعداد ۱۵ تن از اعضای هیئت‌علمی و ۲۰ تن از دانشجویان به‌عنوان مشارکت‌کننده در این پژوهش انتخاب شدند. دانشجویان موردنظر در گروه علوم انسانی و در رشته مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی انتخاب شده‌اند. در انتخاب حجم نمونه، اگرچه قاعده خاصی وجود ندارد، اما نمونه‌برداری‌های کیفی به‌طور کلی شامل واحدهای کوچک در مطالعه عمقی است (کوزل، ۱۹۹۹، نقل از فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۹) و معمولاً بین ۱۲ تا ۲۰ نفر پیشنهاد شده است (هومن، ۱۳۸۵).

در این پژوهش (برای شناسایی پیامدهای برنامه‌دستی ضمنی دانشگاهی) از منابع و متون علمی، تحقیقات پیشین و مصاحبه و «پرسش‌نامه باز پاسخ» با گروه‌های کانونی (متخصصان کلیدی) و دانشجویان، به شیوه همسوسازی استفاده شد. در این راستا، محقق با مراجعه به منابع و مآخذ علمی و بررسی تحقیقات پیشین، اسناد و مدارک موجود را بررسی نموده و نسبت به گردآوری داده‌های موردنیاز اقدام نمود و در این خصوص پس از انجام

^۱ -Case study

^۲ -Theoretical saturation

هماهنگی‌های لازم، مصاحبه‌گر برای مصاحبه در دفتر کار اساتید دانشگاه شیراز حضور یافت و نظرات آنان دریافت و یادداشت برداری شد. مصاحبه‌ها تا جایی که احساس می‌شد که اطلاعات جدیدی اضافه نمی‌گردد ادامه داشت. برای مصاحبه با دانشجویان نیز، در مکان آرام و در ساعتی که معمولاً پیشنهاد خود آنان بود. قبل از شروع مصاحبه، علاوه بر تأکید بر محرمانه بودن اطلاعات، اطلاعات شفاهی مورد نیاز در اختیار آنان قرار گرفته و پس از انجام مصاحبه، از امور مهم و کلیدی مورد آن‌ها، یادداشت برداری شد. بازه زمانی هر مصاحبه نیز بین ۲۰ تا ۶۰ دقیقه بود.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

تجزیه و تحلیل داده‌ها یعنی فرایند تدوین، تنظیم، طبقه‌بندی، تلخیص و بیان مفهوم یا معنای انبوهی از داده‌های گردآوری‌شده که با کاهش آن‌ها به صورت بخش‌های قابل کنترل و تفسیر آن‌ها سروکار دارد (هومن، ۱۳۸۵: ۱۵۶). در بررسی‌های کیفی، نخستین گام در تحلیل داده‌ها، خواندن مطالب اصلی و اولیه یادداشت‌ها در میدان پژوهش به منظور تشخیص هرگونه مضمون، درون‌مایه یا فرضیه‌هایی است که باید مورد توجه قرار گیرند و یا از آن‌ها صرف‌نظر شود (برگ، ۱۹۹۸). برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش تحلیل مضمون^۱ استفاده گردید. در این روش بر اساس دیدگاه براون و کلارک^۲ (۲۰۰۶) از ابزار تحلیل شبکه مضمون^۳ استفاده گردیده است. بر این اساس، مضامین به سه دسته: ۱- مضامین پایه (کدها و نکات کلیدی متن)، ۲- مضامین سازمان‌دهنده (مضامین به دست آمده از ترکیب و تلخیص مضامین پایه) و ۳- مضامین فراگیر (مضامین عالی دربرگیرنده اصول حاکم بر متن به مثابه کل) طبقه‌بندی گردید. سپس این مضامین به صورت نقشه‌های شبکه تارنما، رسم و روابط میان آن‌ها مشخص شد. به‌طورکلی در تحقیق حاضر، برای تحلیل داده‌ها، مراحل زیر به دقت دنبال شده است:

۱. مصاحبه‌ها یک به یک و کلمه به کلمه، بر روی کاغذ پیاده گردید.
۲. محتوای مکتوب مصاحبه سطر به سطر مورد بررسی قرار گرفت و جملات معنی‌دار و کنایه‌ها که مرتبط با موضوع اصلی پژوهش بودند، علامت‌گذاری و برجسته‌سازی شدند.

^۱ -Thematic Analysis

^۲ -Braun & Clarke

^۳ -Thematic Network

۳. مطالب برجسته و حساس در دست نوشته‌های اساتید و دانشجویان از «پرسش‌نامه باز پاسخ» استخراج گردید.
۴. ادغام یادداشت‌ها و نکات حاصل از مصاحبه‌ها و دست‌نوشته‌ها
۵. کدهای اولیه و کدگذاری از ویژگی‌های جالب داده‌ها ایجاد گردید.
۶. استخراج مضامین از یادداشت‌ها و نکات ترکیبی مصاحبه‌ها و دست‌نوشته‌ها
۷. بررسی و کنترل همخوانی مضامین با کدهای مستخرج با استفاده از تحلیل مقایسه‌ای.
۸. انتخاب مضامین پایه، سازمان‌دهنده و فراگیر.
۹. ترسیم شبکه مضامین.
۱۰. تحلیل شبکه مضامین.

اعتبار سنجی کیفی داده‌ها

در تحقیق حاضر، برای تعیین اعتبار درونی (قابلیت اعتبار) یافته‌ها، علاوه بر اینکه داده‌ها با مطالعه مبانی نظری، پیشینه تحقیق، منابع، مصاحبه با افراد کانونی و «پرسش‌نامه باز پاسخ» انتخاب و تأیید شدند، نظرات و رهنمودهای گروهی از خبرگان نیز لحاظ شد و قبل از کدگذاری، جرح و تعدیل نهایی به عمل آمد. برای تأیید دقت و صحت داده‌ها^۱، در مورد اعتبار مطالعه^۲ از شیوه بررسی به وسیله اعضای پژوهش^۳ استفاده گردید. به این ترتیب که نتایج تحلیل و مقوله‌بندی‌های حاصل از «پرسش‌نامه باز پاسخ» و مصاحبه شونده‌ها، در اختیار آنان قرار گرفت که آن‌ها را تأیید نمودند. جهت تعیین اعتبار بیرونی (انتقال‌پذیری) یافته‌ها از تکنیک‌های حصول اشباع نظری، استفاده از رویه‌های ویژه کدگذاری و تحلیل نمادها و نشانه‌ها و توصیف غنی داده‌ها، بهره گرفته شد. به این ترتیب که در مورد کلیه نکاتی که ممکن است بر قابلیت انتقال اثر بگذارد و قابلیت تعمیم نتایج به سایر حوزه‌ها و زمینه‌ها را افزایش دهد، تأکید شد. در این زمینه جامع و مانع بودن طبقه‌بندی و کدگذاری‌های صحیح و بررسی و تحلیل عمیق داده‌ها جهت افزایش قابلیت انتقال ضروری می‌نمود که توسط محقق انجام پذیرفت. جهت تعیین اعتبار سازه‌ای (تأیید پذیری) یافته‌ها نیز از سه تکنیک جمع‌آوری داده‌ها از منابع متعدد، تحلیل موارد منفی و انعطاف روش استفاده گردید. منابع داده‌ای متنوع

¹ -Trustworthiness

² -Credibility

³ -Member check

بوده و همسوسازی به کار گرفته شده است. محقق در تحلیل موارد منفی مصاحبه‌ها، تبیینات متناقض تفسیر شده را در داده‌ها حل کرده است. همچنین برنامه مصاحبه، بارها ارزیابی مجدد شده و محتوا و فرآیندهای آن مورد بازبینی قرار گرفته و در تفسیرها، پیشنهادها و یافته‌ها کاملاً منعطف عمل شده است.

یافته‌ها

یافته‌های حاصل از این پژوهش بعد از حذف کدهای مشترک، ۱۵۴ کد مفهومی است که حاکی از یادگیری‌های ضمنی دانشجویان در محیط دانشگاهی است. این مفاهیم تحت سه عنوان کلی مضامین پایه، سازمان‌دهنده و فراگیر به شرح زیر انتخاب گردید:

۱- مضامین پایه:

مضامین پایه انتخاب شده از نکات کلیدی ۱۳۳ مضمون است که این مضامین در جدول شماره (۴) آورده شده‌اند. برخی از آن‌ها شامل: ۱- رعایت سلسله مراتب ۲- تذکر اساتید به دانشجویان، تشویق ۳- تنبیه ۴- سیستم پاداش دهی ۵- امتحانات رسمی ۶- شیوه‌های مراقبت در جلسه امتحان ۷- نظام نمره‌گذاری ۸- پس گرفتن امتیازات داده شده به دانشجو ۹- حضور و غیاب ۱۰- مقررات نشستن در کلاس ۱۱- ساعت برگزاری کلاس و نظایر این‌ها می‌باشند.

۲- مضامین سازمان‌دهنده:

مضامین سازمان‌دهنده انتخاب شده از مضامین پایه پس از بررسی و مرتب شدن به دو دسته مضامین سازمان‌دهنده ۱ و مضامین سازمان‌دهنده ۲ طبقه‌بندی شدند. مضامین سازمان‌دهنده ۱ شامل این موارد می‌باشند:

قدرت‌طلبی، رفتار انضباطی، احساس آرامش و آسایش، احساس ارزشمندی، خودکنترلی، انسجام اجتماعی، خودمحوری، مسئولیت‌پذیری، گذراندن امتحان با کمترین تلاش، تقلب، روحیه علمی، برخورد کلیشه‌ای، مطالعه عمقی نگر و مطالعه سطحی نگر می‌باشند و مضامین سازمان‌دهنده ۲ نیز چنین اند:

قوانین و مقررات، ساختار فیزیکی و معماری، ارتباطات، جو اجتماعی، قواعد بازی، محتوا و باورهای معرفت‌شناختی می‌باشند.

۳- مضامین فراگیر:

پیامدهای برنامه درسی ضمنی دانشگاهی به عنوان مضمون فراگیر در این پژوهش قلمداد می‌گردد.

در جدول شماره (۲) مضامین فراگیر، سازمان دهنده و کلیدی (پایه) پیامدهای برنامه درسی ضمنی دانشگاهی آورده شده است و در نمودار (۱) شبکه مضامین دستاوردها و پیامدهای برنامه درسی ضمنی دانشگاهی آورده شده است. با توجه به گسترده بودن مضامین کلیدی (پایه) هر کدام از مضامین سازمان دهنده، امکان ترسیم آن‌ها در یک صفحه و در قالب یک نمودار وجود نداشت، لذا به منظور نشان دادن آن‌ها در نمودار کلی شبکه مضامین پیامدها و دستاوردهای برنامه درسی ضمنی، از اصطلاح «مضامین کلیدی مرتبط» استفاده شده است و برای نمونه شبکه مضامین باورهای معرفت‌شناختی نیز آورده شده است.

جدول شماره ۲- مضامین فراگیر، مضامین سازمان دهنده و مضامین پایه پیامدهای برنامه درسی ضمنی

دانشگاهی

ردیف	مضامین فراگیر	مضامین سازمان دهنده ۲	مضامین سازمان دهنده ۱	مضامین پایه (کلیدی)
۱	پیامدهای برنامه درسی ضمنی	قوانین و مقررات	قدرت‌طلبی	شیوه‌های مراقبت در جلسه امتحان، پس گرفتن امتیازات داده شده به دانشجوی، نظام نمره‌گذاری، امتحانات رسمی، سیستم پاداش دهی، تذکر اساتید به دانشجویان، تشویق، رعایت سلسله مراتب، تنبیه، حضور و غیاب
			رفتار انضباطی	مقررات نشست در کلاس، ساعت برگزاری کلاس‌ها، غیبت و محروم شدن از امتحان، قوانین انضباطی، زمان ورود و خروج به کلاس، وقت‌شناسی، کمیته انضباطی، تعلیق تحصیلی
۲	پیامدهای برنامه درسی ضمنی	ساختار فیزیکی و معماری	احساس آرامش و آسایش	دمای کلاس، رنگ‌آمیزی، نور و روشنایی، شکل ظاهری کلاس، نمای داخل کلاس، حیاط دانشکده، ظاهر دانشکده
			احساس ارزشمندی	سالن امتحان، کتابخانه، قرائت‌خانه، مرکز کامپیوتر، آبخوری، نمازخانه، بوفه، سرویس بهداشتی، کیفیت صندلی، امکانات، تجهیزات

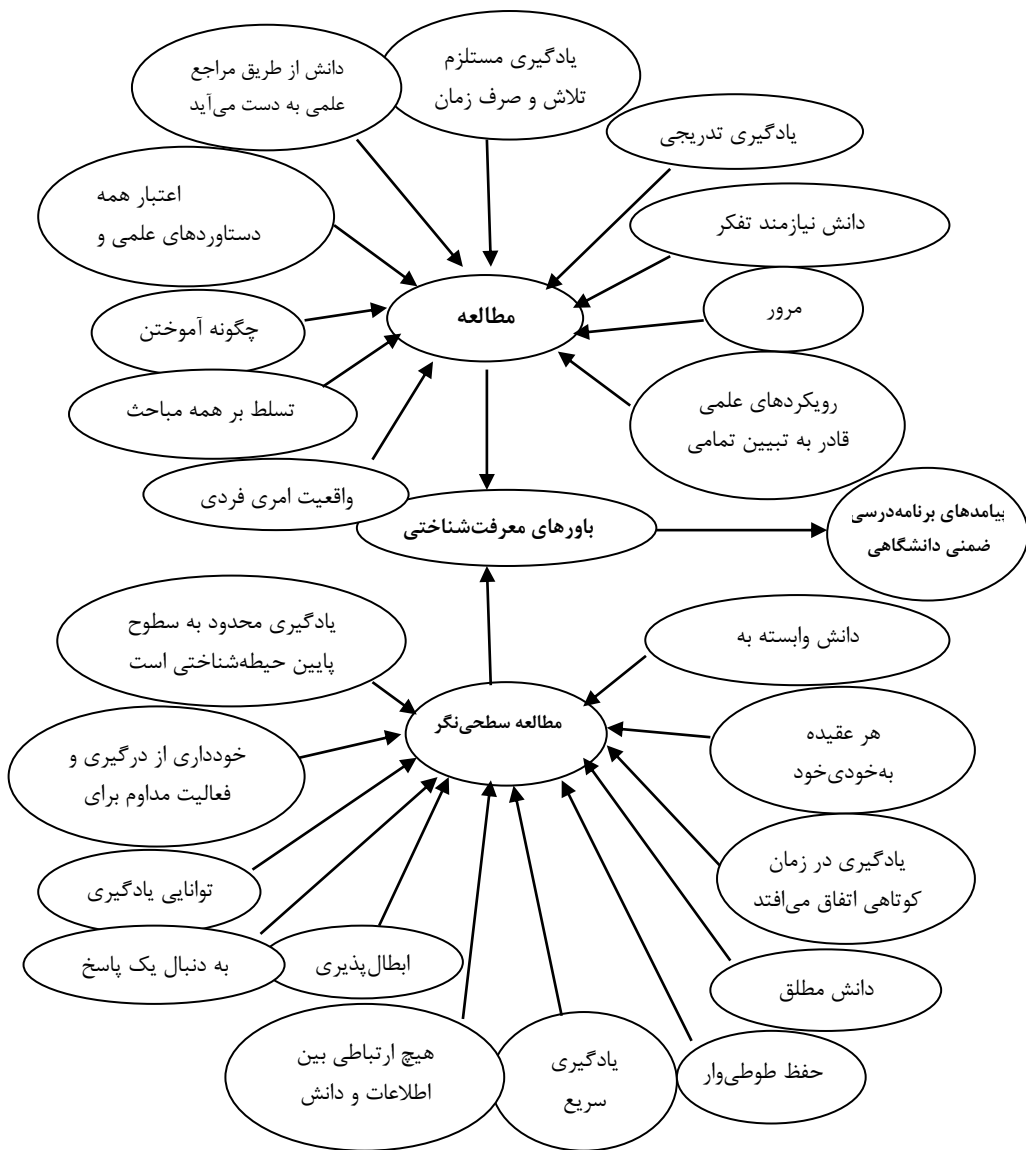
ردیف	مضامین فراگیر	مضامین سازمان دهنده ۲	مضامین سازمان دهنده ۱	مضامین پایه (کلیدی)
۳	پیامدهای برنامه درسی ضمنی	ارتباطات	خودکنترلی	جهت‌گیری سیاسی، جهت‌گیری اقتصادی، صداقت استاد، برخورد فهری استاد، اطاعت از خواسته‌های استاد، برخورد سطحی با دانشجو، تصور استاد از دانشجو، جهت‌گیری فرهنگی، جهت‌گیری طبقاتی
			بجام اجتماعی	مشارکت دانشجو در فعالیت‌های آموزشی، مهارت‌های تمامی استاد با دانشجو، پاسخگویی، برخورد آزادانه استاد در کلاس، دادن فرصت کافی به دانشجو، تعامل دانشجویان با یکدیگر، سازگاری استاد با روحیات دانشجو
۴	پیامدهای برنامه درسی ضمنی	جو اجتماعی	ارزش محوری	ارزش‌های حاکم بر محیط، اثربخشی محرک‌های محیطی، مباحثه، نگرش دانشجو نسبت به دانشگاه، مناظره، میزگرد دانشجویی، عزت‌نفس، استقلال و آزادی عمل، ابراز وجود دانشجو، تقویت توانایی افراد، تقویت خود پنداره، احساس از خود بیگانگی، رفتارهای مخرب، احساس بی‌فایده‌گی علمی دانشجو
			مسئولیت‌پذیری	درک و پذیرش احساسات دیگران، روش تدریس مشارکتی، پرورش و تحکیم رابطه دوستانه، محیط خوابگاهی، خرده فرهنگ‌های متفاوت، همکاری دانشجویان با یکدیگر، وظیفه‌شناسی، کمک به دیگران
۵	پیامدهای برنامه درسی ضمنی	قواعد بازی	گذراندن امتحان با کمترین تلاش	تقاضای کتبی، واسطه‌گری سایر اساتید، نشان دادن خود در حال مطالعه، التماس، مراجعه مکرر به اتاق استاد، پرسیدن سؤال در کلاس، تملق و تمجید پیش از امتحان، صحنه‌سازی، طرح مشکلات شخصی، اثرپذیری دانشجویان سال پایین از سال بالا
			تقلب	ظالمانه دانستن جو دانشگاه، مشکلات مالی، مشکلات خانوادگی، لذت بردن از تقلب، دروغ‌پردازی، معرفی محتوا در جلسات پایانی، ارزشیابی سنتی، عدم آشنایی برخی مدرسین با قواعد آزمون سازی، حجم زیاد محتوا، تأکید بر

ردیف	مضامین فراگیر	مضامین سازمان دهنده ۲	مضامین سازمان دهنده ۱	مضامین پایه (کلیدی)
				جزئیات، سندسازی
۶	پیامدهای برنامه‌دروسی ضمنی	محتوا	روحیه علمی	ارتباط محتوا با نیازهای واقعی دانشجویان، ساعت هفتگی برگزاری دروس، تکراری بودن محتوا، کهنگی محتوا، تأکید بر جزوه، بهینه نبودن محتوا، ارتباط افقی دروس، ارتباط عمودی دروس
			برخوردهای کلیشه‌ای	مثال‌های گنجانیده شده در کتاب، ذهنیت‌های قالبی، تصاویر کلیشه‌ای، عکس‌ها و نمودارها، ایجاد ذهنیت‌ها، برجسته نمودن قوت‌های اقتصادی اجتماعی تاریخی و فرهنگی، تأکید بر شخصیت‌های داستانی
۷	پیامدهای برنامه‌دروسی ضمنی	باورهای معرفت‌شناختی	مطالعه عمقی نگر	مرور ذهنی، رویکرد علمی قادر به تبیین تمامی پدیده‌ها نیست، دانش نیازمند تفکر مستقل است، دانش از راه استدلال به دست می‌آید، یادگیری مستلزم تلاش و صرف زمان است، یادگیری تدریجی است، علم دانش بدون ابهام است، چگونه آموختن، دانش از مراجع علمی به دست می‌آید، تسلط بر همه مباحث علمی، اعتبار همه دستاوردهای علمی و دانش یکسان نیست، واقعیت امری فردی است
			مطالعه سطحی نگر	حفظ طوطی‌وار، دانش مطلق است، ابطال‌پذیری علم، یادگیری سریع مفاهیم علمی، به دنبال یک پاسخ بودن، هر عقیده‌ای به خودی خود قابل قبول است، توانایی یادگیری ذاتی، دانش وابسته به موقعیت است، خودداری از درگیری و فعالیت مداوم برای یادگیری، یادگیری محدود به سطوح پایین حیطه شناختی است، هیچ ارتباطی بین اطلاعات و دانش وجود ندارد

بررسی دستاوردها و پیامدهای برنامه‌درسی ضمنی...



نمودار ۱. شبکه‌ی مضامین دستاوردها و پیامدهای برنامه‌درسی ضمنی دانشگاهی



نمودار ۲. شبکه مضامین باورهای معرفت‌شناختی ناشی از برنامه‌درسی ضمنی دانشگاهی.

پیامدهای برنامه درسی ضمنی دانشگاهی بر اساس تحلیل مضمون

پس از بررسی و تجزیه و تحلیل شبکه مضامین، پیامدهای برنامه درسی ضمنی دانشگاهی در تحقیق حاضر به شرح زیر است:

۱- مجموع فشرده قوانین و مقرراتی نظیر قوانین انضباطی، نظام نمره گذاری، امتحانات رسمی، تنبیه و حضور و غیاب که هر مؤسسه آموزشی جهت اداره امور مختلف وضع می کند، به عنوان یک عامل مهم در اجتماعی شدن فراگیران نقش دارند. پیامدهای حاصل از بررسی این جنبه از برنامه درسی ضمنی، نگرش «قدرت طلبی» و «رفتار انضباطی» است که در دانشجویان شکل گرفته است.

۲- ساختار فیزیکی و معماری دانشکده یا دانشگاه در انتقال پیام به دانشجویان نقش دارند؛ بنابراین مراکز آموزشی و عناصر تشکیل دهنده آن مانند رنگ آمیزی، نور و روشنایی، دمای کلاس، شکل ظاهری کلاس، محیط دانشکده و ... آثار آموزشی و تربیتی دارند. احساس آرامش و آسایش و احساس ارزشمندی پیامدهایی هستند که از بررسی این جنبه از برنامه درسی ضمنی در این پژوهش محقق شد.

۳- رفتار متقابل اعضای هیئت علمی با دانشجویان، دانشجویان با یکدیگر و دانشجویان با کارمندان از عوامل بسیار مهم در طرز تلقی دانشجویان است. در این رابطه، یکی از پیامدهای برنامه درسی ضمنی دانشگاهی، «انسجام اجتماعی» است. دانشجویی که به مشارکت در فعالیت های آموزشی تمایل نشان می دهد، در ارتباط با دیگر دانشجویان با دید مثبت عمل می کند و رفتارهای ضداجتماعی مانند پرخاشگری را کنترل می کند که این رفتار دانشجو باعث برانگیخته شدن حس علاقه به همکاری و احترام در اساتید می گردد. «خودکنترلی» از دیگر پیامدهای برنامه ضمنی دانشگاهی است که محقق گردید.

۴- تعاملات اجتماعی - انسانی و فرهنگی نسبتاً پایداری که دانشجویان به طور غیرمستقیم در دانشگاه تحت تأثیر آن قرار می گیرند، تأثیرات عمیق تربیتی را به وجود می آورند که در جامعه ما هنوز مطالعه دقیقی درباره آن ها صورت نگرفته است. این تعاملات می تواند در دانشگاه منجر به ایجاد نگرش هایی همچون «مسئولیت پذیری» و «ارزش محوری» در دانشجویان گردد. از پیامدهای برنامه درسی ضمنی دانشگاهی در این پژوهش می باشند.

۵- یادگیری تملق و خودنمایی و ضرورت توسل به قواعد تأثیرگذاری بر استادان نظیر التماس، طرح مشکلات شخصی و خانوادگی، صحنه‌سازی و واسطه‌گری سایر اساتید، به‌منظور کسب نمره (گذراندن امتحان با کمترین تلاش) را می‌توان یکی از پیامدهای برنامه‌دستی ضمنی دانشگاهی دانست که دانشجویان طی مدت زمان تحصیل در دانشگاه به آن دست پیدا می‌کنند. از دیگر پیامدهای به‌دست‌آمده در پژوهش حاضر، تحوّل دانشجویان در مقوله «تقلب» است.

۶- مواد و متون کتاب‌های درسی از جمله عکس‌ها و نمودارها و... همه آثار آموزش ضمنی دارند و مصداق برنامه‌دستی ضمنی هستند. از پیامدهای موارد فوق می‌توان به ایجاد، تقویت و یا کاهش «بینش علمی» در دانشجویان اشاره نمود؛ بنابراین محتوا و تصاویر کتب درسی همواره شامل پیام‌های ضمنی است که بعضاً با اهداف نظام آموزشی در تعارض می‌باشند، از جمله این پیام‌ها، ایجاد نگرش «برخورد کلیشه‌ای» در دانشجویان است که در این پژوهش مورد بررسی قرار گرفت.

۷- از جمله آثار برنامه‌دستی ضمنی دانشگاهی، معانی و تفاسیر مشترکی است که دانشجویان طی زندگی دانشگاهی درباره‌ی معنا و مفهوم علم و عالم کسب می‌کنند. از جمله این معانی و تفاسیر می‌توان به ذاتی بودن یادگیری، تدریجی بودن یادگیری، مطلق دانستن دانش، ابطال‌پذیری علم و بدون ابهام دانستن علم اشاره نمود. این معانی و تفاسیر مشترک باعث ایجاد دو نوع نگرش نسبت به مطالعه در آنان می‌گردد. در تحقیق حاضر این نگرش‌ها تحت عناوین «مطالعه عمقی نگر» و «مطالعه سطحی نگر» طبقه‌بندی گردیده‌اند که به‌عنوان پیامدهای برنامه‌دستی ضمنی دانشگاهی قلمداد می‌شوند.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های تحقیق نشان داد دانشجویان تجارب مثبت و منفی متعددی در طول زمان تحصیل در دانشگاه به دست می‌آورند. در این پژوهش برای برنامه‌دستی ضمنی در نظام آموزش عالی هفت مؤلفه ۱- قوانین و مقررات ۲- ساختار فیزیکی و معماری ۳- ارتباطات ۴- جو اجتماعی ۵- قواعد بازی ۶- محتوا ۷- باورهای معرفت‌شناختی به‌عنوان عوامل ایجادکننده این تجارب (پیامدها) در نظر گرفته شده است. شکل منفی هر یک از مؤلفه‌ها و عناصر به‌عنوان آسیب تلقی

و به کسب تجارب ضد تربیتی منجر می‌شود. یافته‌ها نشان داد که هرکدام از این مؤلفه‌ها می‌تواند منجر به ایجاد نگرش خاصی در دانشجویان گردد. مجموعه فشرده قوانین و مقررات نظیر قوانین انضباطی، محدودیت‌ها، نظام نمره‌گذاری، قوانین حضور و غیاب و کنترل‌های فردی و گروهی از عناصر با اهمیت در برنامه درسی ضمنی است که عملاً تأثیرات مخرب و منفی همچون گرایش به قدرت‌طلبی را در دانشجویان تقویت می‌کند. ساختار فیزیکی کلاس درس با نیمکت‌های به هم پیوسته و روبروی میز استاد، این تصور را به ذهن القا می‌کند که فراگیران موجوداتی خالی از ذهن و تحت کنترل مدرسی هستند که تنها منبع یادگیری تلقی می‌شوند. شیوه چیدن صندلی‌ها و فضا و ... به‌عنوان مؤلفه‌های مکان فیزیکی در برنامه درسی مؤثر محسوب می‌شوند و درواقع، این نوع فضاست که می‌تواند رکود و انفعال را به ذهن دانشجویان القا کند. از سوی دیگر دانشکده زیبا و سرسبز با تجهیزات و امکانات کافی، احساس آرامش و آسایش را به ارمغان می‌آورد و یادگیری را آسان می‌کند. وجود داشتن جوئی فعال و مشارکت‌جو با حضور و نقش‌آفرینی گروه‌های مختلف اجتماعی - اقتصادی و ارائه نگرش‌های متفاوت از سوی دانشجویان، بحث‌ها و میزگردهای دانشجویی و نحوه برخورد آن‌ها باهم یکی دیگر از عناصر اساسی برنامه درسی در آموزشی عالی محسوب می‌شود. رفتار اعضای هیئت‌علمی از عوامل بسیار مهم در طرز تلقی‌ها و یادگیری‌های دانشجویان محسوب می‌شود. استادان نقش انگیزشگر را در فعالیت‌های علمی دانشجویان ایفا می‌کنند و با ارتقای توانایی علمی آنان، روحیه علمی و پژوهشگری دانشجویان نیز تقویت می‌شود که این کار درگرو این است که استادان اطلاعات و دانش خود را همسو با نیازهای دانشی و مهارتی دانشجویان روز آمد کنند و مهارت‌های تعاملی خود را گسترش دهند. مشارکت دادن دانشجویان در مراحل و فرایند آموزش و دادن فرصت اظهار نظر به آنان و همچنین برخورد آزاد در کلاس درس و دادن فرصت کافی و مؤثر به دانشجویان باعث ایجاد انسجام اجتماعی در آنان خواهد شد. محتوا به عنوان یکی از مؤلفه‌های برنامه درسی ضمنی در این پژوهش در نظر گرفته شده است. آن دسته از محتواهایی که با نیازهای دانشجویان مرتبط نبوده و در نحوه سازمان‌دهی آن‌ها ملاحظات فنی لازم (از جمله ارتباط عمودی و افقی بین موضوعات تدریس) رعایت نشود و درعین حال به‌گونه‌ای یک طرفه درصدد القای کلیشه‌ها و ذهنیت‌های قالبی به دانشجویان باشد، نمی‌تواند باعث رشد و ترویج نشاط و روحیه علمی و آموزشی در میان دانشجویان شود. از دیگر یافته‌های تحقیق حاضر،

یادگیری قواعد بازی و تحوّل دانشجویان در مقولهٔ تقلب است. باید عنایت داشت که هویت علمی، مقوله‌ای بی‌ارتباط با یادگیری قواعد بازی و تقلب نبوده و نیست. هنگامی که هدف اساسی و رسالت غایی نظام آموزشی عالی بر تربیت انسان‌هایی معطوف شود که خودآگاهانه به دنبال کسب دانش و شعور و رمزگشایی از پدیده‌های پیرامونی خود باشند و هدف فارغ‌التحصیل دانشگاهی، اندیشمندی پرسشگر و نقادی مجتهد بودن باشد به جای دانش‌اندوخته‌ای مقلد بودن؛ همچنین، یک فرد دارای هویت علمی بایستی به جای مدرک‌گرایی و سودطلبی از مدارک علمی، شور و شوقی نسبت به یادگیری و تولید علم داشته باشد و از کاوش‌ها و جستجوگری‌های علمی دلسرد نگردد. اگر دانشجوی در مقام «جویندهٔ دانش بودن» قرار گیرد، علاوه بر اینکه قواعد بازی و تقلب و پیامدهای بعدی آنان کم‌رنگ می‌گردد، دانشجو به قبولی آسان و گذراندن یک درس بدون تغییرات لازم در خود رضایت نداده و دانشگاه به معنی واقعی آن متجلی می‌شود. در این وضعیت است که رویکرد مطالعهٔ وی از رویکرد سطحی‌نگر به رویکرد مطالعهٔ عمقی‌نگر ارتقاء پیدا خواهد کرد.

منابع

- امینی، محمد؛ مهدی زاده، مریم؛ ماشاللهی نژاد، زهرا؛ علیزاده، مرضیه. (۱۳۹۰). بررسی رابطه بین مؤلفه‌های برنامه‌های درسی پنهان و روحیه علمی دانشجویان. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی. شماره ۶۲، ۱۳۹۰، صص ۸۱-۱۰۳.
- رحیمی، مجید (۱۳۸۰). بررسی تجارب دانشجویان از برنامه‌های درسی مستتر در دانشکده پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان در سال ۱۳۸۰. پایان‌نامه کارشناسی ارشد پرستاری، دانشگاه علوم پزشکی اصفهان.
- شیخ‌زاده، محمد (۱۳۹۰). تحلیل مضمون و شبکه مضامین: روشی ساده و کارآمد برای تبیین الگوهای موجود در داده‌های کیفی. اندیشه مدیریت راهبردی. شماره ۱۰، صص ۱۹۸-۱۵۱.
- صفایی موحد، سعید (۱۳۹۲). به سوی فرا نظریه‌ای دیگر برای شناخت برنامه‌های درسی پنهان. فصلنامه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی. سال دهم، دوره دوم، شماره ۱۰، تابستان ۱۳۹۲، صص ۹۲-۷۶.
- علی پور، وحیده؛ علم الهدی، جمیله؛ سرمدی، محمدرضا. (۱۳۸۹). جنسیت با نگاه به برنامه‌های درسی پنهان در آموزش مجازی ایران: جنسیت به عنوان عامل فرهنگی، اجتماعی. دو فصلنامه مطالعات برنامه‌های درسی آموزش عالی. سال ۱، شماره ۲، پاییز و زمستان ۱۳۸۹، صص ۱۵۲-۱۳۴.
- علیخانی، محمدحسین (۱۳۸۲). پیامدهای قصد نشده ناشی از محیط مدرسه در نگرش‌های دانش-آموزان مدارس متوسط (مطالعه موردی: اصفهان). پایان‌نامه دوره دکتری در رشته برنامه‌ریزی درسی. به راهنمایی دکتر محمود مهرمحمدی، تهران: دانشگاه تربیت مدرس.
- فتحی واجارگاه، کوروش (۱۳۷۷). برنامه‌های درسی به‌سوی هویت‌های جدید. جلد ۱، تهران: آبیژ.
- فتحی واجارگاه، کوروش؛ عارفی، محبوبه؛ جلیلی نیا، فروز. (۱۳۸۹). بررسی برنامه‌های درسی پنهان در پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد دانشگاه شهید بهشتی. فصلنامه برنامه‌های درسی آموزش عالی. سال ۱، شماره ۱، بهار و تابستان ۱۳۸۹، صص ۱۱۸-۹۶.
- کشتی آرای، نرگس؛ اکبریان، اکرم. (۱۳۸۹). یادگیری‌های پنهان دانشجویان در تعامل با اینترنت. دو فصلنامه مطالعات برنامه‌های درسی آموزش عالی. سال ۱، شماره ۲، پاییز و زمستان ۱۳۸۹، صص ۲۶-۹.
- ملکی، حسن (۱۳۸۵). برنامه‌ریزی درسی، راهنمای عمل. تهران: انتشارات مدرسه. چاپ هشتم
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۷). میزگرد تخصصی بازشناسی مفهوم و کاربرد برنامه‌های درسی پنهان. فصلنامه مطالعات برنامه‌های درسی. شماره ۸، صص ۱۷۱-۱۵۶.

- هومن، حیدرعلی (۱۳۸۵). *راهنمای علمی در پژوهش کیفی*. تهران: انتشارات سمت. چاپ چهارم
- یین، رابرت. (۱۳۷۶). *تحقیق موردی*. ترجمه: علی پارسائیان، سید محمد اعرابی، تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی، چاپ دوم
- Ahola, s. (2000). Hidden curriculum in higher education: something to fear for or comply to? Conference title: Innovations in higher education. Helsinki. 30/08/2000.
- Ausbrooks, R. (2002). What is the school's hidden curriculum teaching your child? Available from: <http://www.parentingteens.com/curriculum.shtml>. 2002 [online].
- Bergenhengouwen, G. (2009). Hidden Curriculum in the University. Available at: <http://www.sociologyindex.com>.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006), "Using thematic analysis in psychology", *Qualitative Research in psychology*, vol. 3, No.2, pp. 77-101.
- Chapman, A. (2008). Gender Bias in Education. Available at: [//www.Edchange.Org/multicultural/paper/xbias.html](http://www.Edchange.Org/multicultural/paper/xbias.html).
- Connelly, F. M. Fang He M. phillion J. (2008). *The sage handbook of curriculum and instruction*. (1 st Ed.) Los Angeles: Sage publications.
- Delaney, L. Egan, M. (2011). The Experience of unemployment in Ireland: A thematic Analysis, Discussion Paper Series, Naval postgraduate School, Lieutenant, United States Navy.
- Ebert, e, II, Ebert, C (2011) *the educator, s field guid: from organization to assessment*. Thousand oaks. CA,: CORWIN
- Grady, M.D. Powers, Despard, M. & Naylor, S. (2011). Measuring the implicit curriculum: initial development and results of an MSN survey. *journal of social work education* 47(3), 463-487.
- King, N. & Horrocks, C. (2010). *Interviews in qualitative research*, London: Sage.
- LeBlanc, C. (2007). Exploring the hidden curriculum in Emergency medicine training program. M. A. Ed. Dissertation, Mount Saint Vincent University.
- Pearson, E.sh. (2011) Sunday school curriculum and the ministry of Christian edvcation, church publishing Incorporated.
- Smith, A. (2008). Values in Education in Northern Ireland chapter six; values and the Hidden curriculum CAIN web service.
- Tekian, A. (2009). Must the hidden curriculum be the black box for unspoken truth? *Medical Education*, 43, 522-523.



بررسی مؤلفه‌های تأثیرگذار بر تلفیق یادگیری حرفه‌ای معلمان ریاضی با

چگونگی تحلیل، تفسیر و تصمیم‌گیری آنان در دوره متوسطه

Influencing factors on integrating professional learning of secondary mathematics teachers with the analysis, interpretation and decision-making of their teaching

N.Mortazi Mehrabani, Z. Gouya (Ph.D)

Abstract : The present study is part of a bigger research project and its purpose was to investigate the influencing factors on integrating professional learning of secondary mathematics teachers with the ways in which they analyze, interpret and make decisions regarding their teaching. For the fine-grained analysis of the first layer of data, phenomenography method was used. Nine teachers were interviewed and based on the three main categories of “the presence of mathematics teachers’ educators as leading teachers’ groups”, “being familiar with various teaching methods and modify them according to personal characteristics of teacher, school and classroom” and “professional training of the cooperative group form” that were emerged in the bigger study. With the further analysis of the interviews, three sub- categories were shaped as well. They included “focusing on the specific goals and content in cooperative groups”, “considering mathematics teachers as adult learners not school students” and “the existence of common concerns between group members.

Key Words: Professional Learning, Secondary Mathematics Teachers, Phenomenography.

نرگس مرتاضی مهربانی^۱، دکتر زهرا گویا^۲

چکیده: هدف پژوهش حاضر، بررسی مؤلفه‌های تأثیرگذار بر تلفیق یادگیری حرفه‌ای معلمان ریاضی با چگونگی تحلیل، تفسیر و تصمیم‌گیری آنان در دوره متوسطه می‌باشد. برای توصیف عمیق‌تر تجارب، انتظارات و باورهای معلمان ریاضی نسبت به ماهیت همکاری آنان جهت بهبود عمل تدریس ریاضی، از روش «پدیدار نگاری» استفاده شده است. با تحلیل عمیق‌تر مصاحبه‌های انجام‌شده با معلمان ریاضی، از سه مقوله اصلی «حضور آموزشگران معلمان ریاضی به عنوان هدایتگران گروه‌های معلمان»، «آشنایی با روش‌های متنوع تدریس و تغییر آن، متناسب با ویژگی‌های شخصی معلم، مدرسه و کلاس درس» و «برگزاری دوره‌ها به صورت گروهی»، به تدریج سه زیر مجموعه مرتبط با آن‌ها، شکل گرفتند. این سه، شامل «تمرکز بر هدف و محتوای مشخص در گروه‌ها»، «تفاوت بین یادگیری معلمان ریاضی به‌عنوان بزرگسالان و یادگیری دانش‌آموزان» و «وجود دغدغه‌های مشترک بین اعضای گروه» بودند.

واژگان کلیدی: یادگیری حرفه‌ای، پدیدار نگاری، معلمان ریاضی دوره متوسطه

رایانامه: narges.mehrabani@gmail.com

۱- دانشجوی دکتری دانشگاه شهید بهشتی

۲- استاد دانشگاه شهید بهشتی

این مقاله، مستخرج از رساله دکتری نویسنده اول است. تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۳/۰۸/۱۷؛ تاریخ پذیرش مقاله:

۱۳۹۳/۰۹/۲۸

مقدمه

همچنان که ریاضی، محتوا یا مفهومی چالش برانگیز برای دانش‌آموزان است، تدریس آن نیز به عنوان محتوا و مفهومی چالش برانگیز برای معلمان ریاضی محسوب می‌شود (زاسلاوسکی^۱ و لیکین^۲، ۲۰۰۴). معلمان ریاضی برای تدریس ریاضی، نیازمند انواع دانش‌هایی هستند که اطلاعات لازم را در مورد دانش‌آموزان، در اختیار آن‌ها قرار دهد و به آنان کمک کند تا نظام‌ها و ساختارهای آموزشی را بشناسند، از انواع روش‌های تدریس و یادگیری ریاضی آگاهی داشته باشند، دانش محتوایی را بدانند و به دانش چگونگی مدیریت کلاس درس، استفاده از منابع آموزشی و روش‌های ارزشیابی، مجهز شوند (وایت^۳، یاورسکی^۴، آگودلو-والدیراما^۵ و گویا، ۲۰۱۳؛ بال و همکاران، ۲۰۰۸؛ پرکس^۶ و پرستیج^۷، ۲۰۰۸؛ فینما و فرانک، ۱۹۹۲؛ شولمن، ۱۹۸۶). تدریس با کیفیت بالا، به دانش حرفه‌ای پیچیده‌ای نیاز دارد که فراتر از قوانین مدیریت کلاس درس است (شولمن، ۱۹۸۶). جنبه اصلی کار شولمن (۱۹۸۶) این بود که دانش محتوایی را به‌عنوان **دانش تکنیکی** و تدریس را به‌عنوان یک **حرفه معرفی** کرد. در دو دهه اخیر، محققان آموزش ریاضی، بر جنبه‌های مختلف دانش ریاضی در حوزه آموزش معلمان، تمرکز کرده‌اند. به طور مثال بال و همکاران (۲۰۰۸) بر ارزیابی مؤلفه‌های متفاوت دانش معلمان متمرکز شده‌اند و بال (۲۰۰۸)، سعی نموده تا رابطه انواع مختلف دانش مورد نیاز برای تدریس ریاضی را مشخص‌تر کند. در مقابل واتسون (۲۰۰۸) معتقد است «دانش ریاضی» مورد نیاز برای تدریس ریاضی دانشی است که ضرورت آن در «هنگام آماده شدن برای تدریس ریاضی و نیز در موقع درگیر شدن با عمل‌های ریاضی حین تدریس» معلوم می‌شود و از قبل، قابل شناسایی نیست. این همان نوع دانشی است که إما (۱۹۹۹) ، آن را «تقاضای برآمده در حین تدریس» دانسته و آن را قلمرو اختصاصی معلمان

-
1. Zaslavsky
 2. Leikin
 3. White
 4. Jaworski
 5. Agudelo- Valderrama
 6. Perks
 7. Prestage

بررسی مؤلفه‌های تأثیرگذار بر تلفیق یادگیری حرفه‌ای معلمان ...

ریاضی می‌داند. به گفته پرکس و پرستیج (۲۰۰۸)، یادگیری یک عمل حرفه‌ای مانند تدریس، به این معناست که معلمان بتوانند در زمینه کلاس درس خود، جنبه‌های مختلف عمل تدریس‌شان را تفسیر نمایند، توانایی تفسیر کردن خود را ارتقا دهند و بتوانند در مقابل این تفسیرها، پاسخگو باشند. با این وجود، کرینر و همکاران (۲۰۱۳)، معتقدند که با وجود تلاش‌ها و ادعاهای پی‌درپی در مورد اهمیت نقش معلم - محقق در بهبود فرایند تدریس و یادگیری، معلمان ریاضی هنوز هم کم و بیش، به عنوان استفاده‌کنندگان منفعل نتایج تحقیقات آموزشی و گاهی ابزارهایی برای کمک به تولید دانش، دیده می‌شوند. در هر صورت، همگی نسبت به پیچیدگی تدریس ریاضی توافق دارند. در همین راستا، یونسکو، دهه اخیر را «دهه آموزش برای توسعه پایدار» نام‌گذاری کرده و پروژه - ای با عنوان «چالش‌های آموزش ریاضی پایه آ» با پنج هدف تعریف نموده است که دو مورد، یکی «آماده‌سازی و توسعه حرفه‌ای معلمان ریاضی» و دیگری، «دانش ریاضی مورد نیاز برای تدریس ریاضی و در حین تدریس» مربوط به آموزش معلمان ریاضی و تدریس ریاضی است. به دلیل این ضرورت‌ها، مطالعه‌ای توسط نگارندگان این مقاله طراحی شد که هدف آن، شناخت پیچیدگی‌های آموزش معلمان ریاضی دوره متوسطه در ایران بود. در این مطالعه، عده‌ای از معلمان ریاضی دوره متوسطه از تهران بزرگ^۳، داوطلبانه شرکت کردند و داده‌های آن، از طریق مصاحبه، پرسش‌نامه، جلسه هم‌اندیشی^۴ و یادداشت‌های میدانی و بازتابی پژوهشگران جمع‌آوری شد. با تجزیه و تحلیل پیشینه، مدل اولیه‌ای به صورت یک ماتریس با ۱۲ درایه، تبیین شد. ابتدا، بدون نظر نگرفتن مدل اولیه برای حرکت از توسعه حرفه‌ای به سمت یادگیری حرفه‌ای، داده‌ها با استفاده از «نظریه برآمده از داده‌ها»، به طور نظام‌وار کاهش یافته، کدگذاری شده و سپس، مقوله‌بندی شدند. در مرحله بعد، با هدف جرح و تعدیل (برازش) مدل اولیه، مقوله‌های برآمده از داده‌ها، با مدل اولیه مقابله شدند. بدین ترتیب، بعضی درایه‌های ماتریس (مدل اولیه)، در هم ادغام شدند؛ معنی بعضی با توجه به ویژگی‌های بومی معلمان ریاضی در

-
1. Education for Sustainable Development: ESD
 2. Challenges in Basic Mathematics Education
 3. Greater Tehran
 4. Focus Group
 5. Grounded Theory

ایران، تعدیل شد و برچسب برخی از مؤلفه‌ها تغییر کرد. در نهایت، مدل ارائه شده، شامل یک ماتریس ۳ در ۳ شد. آنچه در این مقاله ارائه می‌شود، قسمتی از یافته‌های مرحله آخر مطالعه است که در آن، این مدل به عنوان یک چارچوب در نظر گرفته شده و مجدداً، با ظرافت و عمق بیشتری مورد بررسی قرار می‌گیرد.

۱. پیشینه تحقیق:

در این بخش، به معرفی یادگیری حرفه‌ای معلمان ریاضی، تحلیل، تفسیر و تصمیم‌گیری معلمان ریاضی و تلفیق یادگیری حرفه‌ای معلمان ریاضی با تحلیل، تفسیر و تصمیم‌گیری معلمان ریاضی پرداخته خواهد شد.

۲-۱. یادگیری حرفه‌ای معلمان ریاضی:

ارتقای کیفیت تدریس و یادگیری ریاضی، یکی از مباحثی است که در دستور کار دولت‌ها، دانشگاه‌ها و خود حرفه تدریس ریاضی، قرار گرفته است (گوس، ۲۰۰۹). به گفته تیمپرلی (۲۰۱۱)، «معلمان، هر روز با چالش‌هایی مانند برنامه‌های درسی جدید، سواد ریاضی برای همه، رویکردهای نوین ارزشیابی، استفاده از تکنولوژی در کلاس‌ها و دانش‌آموزانی که به روش‌های متداول تدریس، ریاضی یاد نمی‌گیرند، روبه‌رو هستند» (ص. ۱) که همه این‌ها، باعث پیچیده‌تر شدن عمل تدریس ریاضی می‌شود. بنابراین، معلمان بیشتر از قبل، به دانش و مهارت‌هایی نیاز دارند که یاری دهنده آن‌ها را در مواجهه با چنین چالش‌هایی باشد. زتمیر^۱ و کرینر (۲۰۱۱) اظهار می‌دارند که «توسعه حرفه‌ای، مؤلفه‌ای حیاتی در سیاست‌گذاری‌های آموزشی، جهت ارتقای کیفیت تدریس و یادگیری مدارس به حساب می‌آید» (ص. ۸۷۶). یاورسکی (۲۰۰۳) با تأکید بر این که تحقیق، ابزاری قدرتمند برای توسعه تدریس و یادگیری ریاضی است، چارچوبی برای تحقق یادگیری تحقیق‌مدار معلمان ریاضی ارائه داد که شامل، «دانش^۲ و یادگیری^۳، «بررسی^۴ و بازتاب^۱»، «درونی^۲ و بیرونی^۳» و «فرد^۴ و جامعه^۵» بود. یاورسکی (۲۰۰۶)

-
1. Zehetmeier
 2. Knowledge
 3. Learning
 4. Inquiry

بررسی مؤلفه‌های تأثیرگذار بر تلفیق یادگیری حرفه‌ای معلمان ...

سپس توضیح داد که در توسعه حرفه‌ای، نوعی از قدرت نهفته است که نشانگر سلطه آموزشگر معلمان یا دانشگاهیان یا معلمان با تجربه‌تر، بر معلمان تازه‌کار است. وی اظهار نمود که باید و الزام، در ذات توسعه حرفه‌ای سنتی است. بدین معنا که عده‌ای به سبب تأیید صلاحیتشان توسط مراجع مورد قبول، اجازه پیدا می‌کنند که به دیگری که به تشخیص آن‌ها، کمتر می‌دانند، آموزش دهند. اما به گفته وی، تحقیقات نشان می‌دهد که این ماهیت پنهان، باعث ایجاد واکنش‌های خاموش معلمان شده و تأثیر آموزش‌های یک طرفه را به حداقل رسانده است (یاورسکی، ۲۰۰۶). در تأیید این دیدگاه، روسکن (۲۰۱۱) ضمن اشاره به این که «معلمان هر روز، در داخل و خارج کلاس، از طریق بازتاب بر عمل تدریس و عملکرد دانش‌آموزان، برنامه‌ریزی برای تدریس جلسه بعد و شرکت در کنفرانس‌های درون مدرسه‌ای، درگیر توسعه حرفه‌ای هستند» (ص. ۲)، تلاش کرده تا نشان دهد که ماهیت فعالیت‌های خودانگیزته معلمان ریاضی در بسیاری از مدارس، همان است که یاورسکی (۲۰۰۶)، به عنوان ویژگی‌های یادگیری حرفه‌ای از آن یاد می‌کند.

با این حال، همان‌طور که وایت و همکاران (۲۰۱۳) تأکید کرده‌اند، در ادبیات آموزشی و پژوهشی حوزه آموزش معلمان ریاضی، هنوز مرز روشنی بین «توسعه حرفه‌ای» و «یادگیری حرفه‌ای»، وجود ندارد و نیازمند پژوهش‌های متنوعی در ابعاد مختلف است.

۲-۲. تحلیل، تفسیر و تصمیم‌گیری معلمان ریاضی

اندیشه «معلم حرفه‌ای»، ریشه در رویکردهای نقادانه و نظریه‌های انتقادی دارد که هسته آن، دادن استقلال به معلم برای قضاوت کردن و تصمیم‌گیری در کلاس است و مفهوم اقدام پژوهی از نتایج طبیعی آن است (کمیس و کار، ۱۹۸۱). مک‌نیف و وایت‌هد

-
1. Reflection
 2. Insider
 3. Outsider
 4. Individual
 5. Community

(۲۰۰۳) معتقدند که معلمی که در بطن مسایل کلاس قرار دارد، بیش از هر کس دیگری صلاحیت شناسایی مسأله، تجزیه و تحلیل، ارزشیابی و ارائه راه حل برای بهبود شرایط را دارد. با این وجود، چایچی و همکاران (۱۳۸۵) در تجزیه و تحلیل طرح‌های ممتاز معلم پژوهنده‌ی کشوری در بازه‌ی زمانی ۱۳۷۶ تا ۱۳۸۴، به این نتیجه رسیدند که در ایران، این برنامه‌ها بر عمل آموزشی معلمان، تأثیر بارزی نداشته‌اند، زیرا نگاه تمرکزگرا، سیاست‌گذاری‌های بیرونی و ملزم کردن معلمان به اجرای برنامه‌هایی مانند اقدام پژوهی، می‌تواند چنین برنامه‌هایی را از مسیر اصلی خود خارج کند. بدین سبب، به دلیل باوری که در جامعه آموزشی ایران نسبت به کارآمدی طرح‌هایی مانند اقدام پژوهی به وجود آمده است، نویسندگان مقاله حاضر، برای جلوگیری از پیش‌دوری‌های احتمالی، ترجیح دادند که از این ظرفیت با حفظ معنا، تحت عنوان «تحلیل، تفسیر و تصمیم‌گیری معلمان ریاضی» استفاده کنند تا تشابه اسمی، زمینه را برای بدفهمی‌های ناخواسته، مهیا نکند.

معرفی پژوهش

پژوهش حاضر، بخشی از یک پژوهش وسیع‌تر است که هدف آن، بررسی مؤلفه‌های تأثیرگذار بر یادگیری حرفه‌ای معلمان ریاضی است. مبنای نظری این پژوهش، «نظریه برآمده از داده‌ها» بود. برای توصیف عمیق‌تر تجارب و باورهای معلمان ریاضی نسبت به یادگیری حرفه‌ای، روش «پدیدار نگاری» انتخاب شد، زیرا اجازه فهمیدن تجربه‌ها و چگونگی مفهوم‌سازی شرکت‌کنندگان در پژوهش را می‌دهد. این روش تحقیق، معمولاً مستلزم مصاحبه با افراد برای شناخت چرایی و چگونگی رویارویی آنان با مسأله‌ای است که پژوهشگر مطرح کرده است و برای دسترسی به داده‌های غنی، «مصاحبه» قوی‌ترین ابزار است (گال و همکاران، ۱۹۸۵). برای چارچوب تحلیلی داده‌ها، از مدلی استفاده شد که در زیر، به اختصار شرح داده می‌شود.

۳-۱. چهارچوب تحلیلی داده‌ها:

ابتدا، ادبیات پژوهشی حوزه آموزش معلمان ریاضی با تأکید بر یادگیری حرفه‌ای و توسعه حرفه‌ای مرور شد. مدل عرضه شده توسط مهربانی و گویا (۱۳۹۳)، به عنوان چهارچوب اولیه تحقیق در نظر گرفته شد. این مدل که برای حرکت از توسعه حرفه‌ای

بررسی مؤلفه‌های تأثیرگذار بر تلفیق یادگیری حرفه‌ای معلمان ...

به یادگیری حرفه‌ای معلمان ریاضی طراحی شد، ماتریسی ۳ در ۳ شامل ۹ درایه بود که طیف وسیعی را در بر می‌گرفت. ولی به طور مشخص، بخش اول این پژوهش نشان داد که تأثیرگذارترین مؤلفه‌ها، مقوله «یادگیری معلمان از یکدیگر» و زیرمقوله‌های آن بود.

۳-۲-۱. شرکت‌کنندگان در تحقیق و جمع‌آوری داده‌ها

در مرحله اول، با شش معلم ریاضی شاغل به تدریس در دوره دوم متوسطه شهر تهران، مصاحبه‌های نیمه ساختاری و انفرادی، انجام شد. سابقه تدریس ریاضی مصاحبه‌شوندگان، بین ۱۵ تا ۳۰ سال بود و همه آنان، تقریباً تمام دروس ریاضی را تدریس کرده بودند. همچنین، چهار نفر از شرکت‌کنندگان، کارشناس ارشد ریاضی و دو نفر کارشناسی ریاضی بودند. زمان اختصاص داده‌شده به هر مصاحبه بین ۱۵ تا ۳۰ دقیقه بود. تمام مصاحبه‌ها - به جز یک مورد و به دلیل عدم رضایت مصاحبه‌شونده - با رضایت مصاحبه‌شوندگان، ضبط شنیداری گردید. هدف این مصاحبه‌ها، شناسایی دغدغه‌های معلمان ریاضی در رابطه با یادگیری حرفه‌ای، ویژگی‌های آن و تطبیق آن با واقعیت کلاس درس ریاضی بود. یک مصاحبه گروهی نیز با حضور سه معلم ریاضی شاغل که همگی دارای مدرک کارشناسی ارشد ریاضی بودند و یک مدیر مدرسه که وی نیز با مدرک ریاضی، قبلاً دبیر ریاضی بود، انجام گرفت. سؤالات مصاحبه از نوع باز پاسخ بوده و مواردی مانند ویژگی‌های یادگیری حرفه‌ای، نقش تعامل در یادگیری معلمان ریاضی و نیز نقش آموزشگران معلمان ریاضی در ارتقای یادگیری حرفه‌ای معلمان ریاضی را شامل می‌شد. در بعضی مصاحبه‌ها، هر دو نویسنده و در بعضی، تنها نویسنده اول حضور داشت و تمام مصاحبه‌ها، توسط نویسنده اول، پیاده شد. سپس، یک جلسه هم‌اندیشی تشکیل شد که در آن، ۱۸ معلم ریاضی زن مشغول به تدریس در دوره متوسطه شهر تهران بودند که همگی داوطلبانه، در آن شرکت کردند. ۱۲ نفر از شرکت‌کنندگان دارای مدرک کارشناسی ریاضی و شش نفر هم کارشناسی ارشد ریاضی بودند.

۳-۲-۳. مثلثی سازی داده‌ها

پژوهشگران برای خنثی کردن اثرات منفی یک‌سونگری در تفسیر داده‌ها، طی جلسات متعدد، از بازتاب نظرات و برداشت‌های یکدیگر برای کاهش نظام‌دار و نقد

منظم داده ها و رسیدن به توافق نهایی به عنوان نتیجه پژوهش، استفاده کردند. علاوه بر آن، در صورتی که احتمال برداشت های متناقض می رفت، از شنیدن چندباره گفتگوهای هم اندیشی و مصاحبه ها و خواندن یادداشت های هر دو نفر و بحث و گفتگو راجع به آن ها، تا رفع تناقض های احتمالی، کمک گرفته شد. این ها همه، اطمینانی بر اعتماد^۱ و اعتبار یافته ها بود.

۲. یافته های تحقیق

آن چه در این مقاله به آن پرداخته می شود، ارائه یکی از پنج مقوله برآمده از داده های جمع آوری شده از چندین منبع مختلف است. در این بخش، تنها چگونگی ظاهر شدن مقوله «یادگیری معلمان از یکدیگر» توضیح داده می شود. پس از آن، مجدداً همین داده ها به طور عمیق تر و ظریف تر تحلیل شدند و سه زیرمقوله مرتبط با آن، شکل گرفتند. در این مقاله، به دلیل این که نقل قول ها معرف^۲ بودند، از نام مستعار یا شماره برای به شرکت کنندگان، استفاده نشد. فقط در مواقعی که نقل قول ها ویژه بودند، از عنوان های مرتبط مانند «دبیر هندسه کار» استفاده گردید.

۴-۱. یادگیری معلمان از یکدیگر

شرکت کنندگان به تمایلشان برای یادگیری از هم، اشاره کرده و برای آن، نمونه های عملی آوردند، مثل جلساتی که با امکانات محدود، ولی بر اساس نیازهای مشترک برگزار نموده بودند. برای مثال، اغلب به دوره های بازآموزی ناحیه های آموزشی خود و ویژگی های آن، اشاره کردند. یکی از معلمان توضیح داد که «یکی از این جلسه ها را برای ریاضی ۱ در منطقه داشتیم، برای دبیران آقا و خانم. در مورد عبارت های گویا و روش ارائه آن بحث کردیم. هم چنین، در مورد تقسیم چندجمله ای ها که بچه ها بیشتر مشکل داشتند». یعنی ابتدا نیازسنجی غیررسمی کرده و با توافق جمعی، محتوای دوره را تعیین کرده بودند. در حالی که بیان نمود که به دلیل عدم حمایت های بیرونی، «بیش از دو جلسه نتوانستیم هماهنگ کنیم». آن ها هم چنین، به تبادل تجربه هایشان با یکدیگر بها می دادند و آن را در یادگیری حرفه ای خود، مؤثر می دانستند. یکی از معلمان در همین

1. Trustworthiness

2. Representative

راستا، اشاره کرد که «وقتی مدرسان دوره‌های ضمن خدمت از خودِ معلمان ریاضی هستن، حرفشون رو بیشتر قبول می‌کنی». بر اساس تجربه حرفه‌ای این معلم که «نوعی^۱» بود، یکی از دلایل اصلی بی‌انگیزه بودن برخی از معلمان برای شرکت در دوره‌های بازآموزی، «عدم تطابق انتظارات مدرس این دوره‌ها با واقعیت‌های کلاس درس بود». وی بیان کرد که «با درخواست و پیگیری خودمون، از منطقه درخواست دوره کردیم برای کتاب ریاضی ۱. اما مدرسی که اومده بود، با کتاب جدید آشنایی چندانی نداشت و سر کلاس درس نداده بود و نمی‌تونست به سؤال‌های ما، جواب قانع‌کننده بده». این معلم در ادامه اضافه کرد که «خیلی از همکارانی که با اون همه اشتیاق شرکت کرده بودن، فقط می‌اومدن، لیست حضور و غیاب رو امضا می‌کردن و می‌رفتن». همین شرکت‌کننده یادآور شد که بعد از آن تجربه ناموفق، از سرگروه منطقه درخواست کردند که تا حد امکان، از مدرسانی دعوت کنند که «با مشکلات کلاس درس آشنا باشند» و «نگرانی‌های معلمان را درک کنند». وی تأکید نمود که زمانی که دوره ضمن خدمتی با حضور یکی از معلمان با تجربه برگزار شده بود، «سالن همیشه پر بود» و «معلم‌ها تا آخر حضور داشتند» و از آن دوره، به عنوان یکی از بهترین دوره‌های بازآموزی خود یاد می‌کرد که در آن، هم توانسته بود «یاد بدهد» و هم «یاد بگیرد».

افزون بر داده‌های به دست آمده از طریق مصاحبه‌های فردی و جمعی و پرسش‌نامه، جلسه هم‌اندیشی فضایی ایجاد کرد تا معلمان فرصتی برای تبادل تجربه با یکدیگر پیدا نمایند. این فرصت، معلمان را به هم نزدیک‌تر نمود و نشان داد که اشتراک دغدغه‌ها و تجربه‌هایشان، بیشتر از میزانی است که تصور می‌کردند. بدین سبب، این جلسه کمک کرد تا معلمان در عین تفاوت‌های دیدگاهی و رویکردی ظاهری، در موارد حساس آموزش‌های حرفه‌ای، به همدلی برسند. در این جلسه، یکی از معلمان، تجربه‌ای از تدریس ریاضی خود را چنین بیان کرد:

«توی این ۲۲ سال، فهمیدم اگه خط به خط کتاب رو درس دادم، کارم خیلی سخت بوده، چون بچه‌ها شرایطشون متفاوت. امسال با پارسال باید روشم فرق کنه.» هر سال باید نگاه کنم به کلاس و طوری، به سمت مثبت هدایتشون کنم. سعی کنم تمام سرفصل‌های کتاب رو بگم، اما نه به روش کتاب، با دسته‌بندی خودم.

1. Typical

این تجربه، برای بسیاری دیگر هم اتفاق افتاده بود، اما کمتر کسی آن‌ها را بیان کرده بود، زیرا هر کدام تصور می‌کردند که تجربه‌ها و تصمیم‌گیری‌هایشان، منحصر به فرد است. در صورتی که در جلسه هم‌اندیشی، متوجه شدند که چقدر با هم اشتراک دارند و چگونه می‌توانند از تجربه‌های مشترک، جهت ارتقای یادگیری خود، بهره‌مند شوند. در این «تجربه‌های زیسته^۱»، معلمان به نکات عمیقی اشاره کردند که یکی از عمده‌ترین آن‌ها، بازتاب بر عمل تدریس خود و جرح و تعدیل آن با توجه به مخاطبان جدید بود. علاوه بر این، برای شرکت‌کنندگان در جلسه هم‌اندیشی که اکثریت قاطعشان سرگروه‌های آموزشی ناحیه‌های آموزش و پرورش تهران بودند، دریافتن این که چگونه موقع بروز بحران یا برای پاسخگویی به تقاضاهای غیرواقع‌بینانه بیرونی، همگی با عقل سلیم حرفه‌ای خویش، تصمیم‌های مشابه می‌گیرند، جالب توجه بود و بدین سبب، تأکید داشتند که «تجاریبی که معلمان در اختیار هم می‌دارن، می‌تونه خیلی مؤثر باشه. همه روش تدریس دارن و سال‌هاست درس می‌دن. اما این تجاربه که کمک می‌کنه تنوع روش تدریس رو ببینیم». با این وجود، آنان نسبت به یادگیری از هم، محتاط بودند و اگرچه تبادل تجربه را مفید می‌دانستند، نسبت به پذیرش آن، دودل بودند و این امر در آن‌ها، باور عمیقی ایجاد نکرده بود. برای نمونه، یکی از معلمان این دودلی را چنین بیان کرد که «آیا من معلم به عنوان یک معلم ۲۲ ساله، روحیه این رو دارم که یک خانم جوان‌تر از من، با سابقه ۱۰ سال، تجربه‌های تدریس خود رو را در اختیار من قرار بده؟ آیا قدرت پذیرش این رو دارم؟». او صادقانه این سؤال را مطرح کرد، ولی چون در معرض تجربه مثبتی قرار نگرفته بود و اکثریت هم با او همراهی کردند، این سؤال، برایش بی پاسخ مانده بود. آن‌ها برای رفع این «دودلی»، توقع خود را از دوره‌هایی که به قصد ارتقای یادگیری آن‌ها تشکیل می‌شود، بیان کردند و با تأکید بر یادگیری از هم، پیشنهاد دادند که معلمانی که درس مشترکی را تدریس می‌کنند، دور هم بنشینند و «مثلاً بیان یه مسأله رو با یه دیدگاه جدید به هم یاد بدن. بگن مثلاً تو همیشه این طوری حل می‌کردی، این یه روش بهتره که مثلاً آگه این طوری حل کنی، دانش‌آموز بهتر می‌فهمه». بعد هم «با دلایلی که ارائه می‌دهند، بگویند که به طور آزمایشی، بیا روش خودتو عوض کن. این مسأله رو یه جور دیگه حل کن برای بچه. راه‌حل‌های جدید بدن، ایده بدن به

بررسی مؤلفه‌های تأثیرگذار بر تلفیق یادگیری حرفه‌ای معلمان ...

هم». در صورتی که در تبادل تجربه‌ها، معلوم شد که این اتفاق‌ها، کمتر رخ داده و به گفته یکی از آن‌ها، در اغلب دوره‌ها، «هیچی! نه ایده جدیدی بهت می‌دن، نه روش‌های جدید، نه مثلاً بیان مسائل ریاضی قشنگ بدن. دو تا مسأله ریاضی قشنگ حل کنن، بگن برای بچه‌ها این‌ها رو حل کن، بچه‌ها کیف کنن سر کلاس». این افراد، حضور در چنین دوره‌هایی را به جز «کسب گواهی ضمن خدمت»، مفید نمی‌دانستند.

نکته دیگری که در جلسه هم‌اندیشی احساس شد این بود که معلمان، در آموزش‌های ضمن خدمت خود، سازوکار حفظ استقلال حرفه‌ای را در عین همکاری با هم، یاد نگرفته بودند که این امر بالقوه، باعث به خطر افتادنشان در دام «تجویز دستورالعمل» به جای «تبادل تجربه و توصیه به یکدیگر» می‌شد. این احساس وقتی قوی‌تر شد که یکی از همکاران، با تأکید بر این که «هندسه‌کار» است، شروع به بیان تجربه خود نمود و گفت که «بچه‌ها در هندسه زیاد مشکل دارن. توی ارزشیابی‌ها خودم رو ارزیابی می‌کنم. تمام سؤالات رو استخراج نموده می‌کنم. وقتی تعداد کمی (از بچه‌ها) یک سؤال رو جواب بدن، می‌فهمم من ضعف دارم». بعد توضیح داد که «من سال‌هاست دارم این کار رو انجام می‌دم. شاید سؤال، سؤال نرمالی نبوده. در مدرسه اولین بار انجام دادم. مدیر خوشش اومد». سپس با همین استدلال، این تجربه را به همه «تجویز» کرده و ابراز کرد که «در منطقه ما، این یه اجبار شده که تمام معلم‌ها، باید این کار رو بکنن». اجباری که با ماهیت یادگیری منتقدانه و دموکراتیک که لازمه یادگیری حرفه‌ای معلمان است، منافات دارد. در حقیقت، آنچه که از تحلیل این داده‌ها نمایان شد، زیرمقوله‌های «یادگیری معلمان از یکدیگر» بود که به اختصار، به آن‌ها اشاره می‌شود.

۴-۲. زیر مقوله اول: برگزاری دوره‌ها به صورت گروهی

یکی از مقوله‌های یادگیری معلمان ریاضی از یکدیگر، برگزاری دوره‌های به صورت «گروهی» بود.

الف: تمرکز بر هدف و محتوای مشخص در گروه‌ها

اکثر شرکت‌کنندگان، معتقد بودند که «کار گروهی»، در ارتقای یادگیری حرفه‌ای و نیز بالا بردن قدرت تحلیل، تفسیر و تصمیم‌گیری آن‌ها، مؤثر است؛ اما باور داشتند که مشخص کردن هدف کار گروهی و ارائه یک محتوای مشخص ریاضی در هر جلسه،

ضروری است. یکی از معلمان ریاضی ابراز داشت که اگرچه «برخی دوره‌های ضمن خدمتی که شرکت کرده است، با روش کار گروهی اجرا شده است»، اما نسبت به نوع کار گروهی اجرا شده در این دوره‌ها، نقدهایی داشت. وی در توضیح چرایی این نقدها، بیان نمود که «خوب، می‌گن دور همدیگه نشستیم، حالا با هم به یه چیزی هم می‌رسیم. بیشترش، به صحبت‌های غیر ریاضی می‌گذره. مثل این که؛ توی کلاس این اتفاق افتاد، در مورد دانش‌آموزان، کلاس‌داری، امتحان‌ها، از مبحث ریاضی خارج می‌شن». و منظورش این بود که در «کار گروهی» هدایت نشده و بدون هدف مشخص، عملاً معلمان، «از مبحث ریاضی خارج می‌شن». علاوه بر این، دو شرکت‌کننده که در یک مدرسه شاغل بودند، ابراز داشتند که با وجود این که در هفته، دو ساعت وقت آزاد مشترک دارند که می‌توانند در آن زمان با یکدیگر تبادل نظر کنند و جلسات مشترک برگزار نمایند؛ اما آن دو ساعت را به تصحیح برگه‌های امتحانی و کارهای شخصی می‌گذرانند، زیرا «هدف این جلسات و محتوای آن‌ها»، برایشان مشخص نیست. آن‌ها از این بابت احساس خوبی نداشتند و از این که نمی‌توانند به تنهایی، قادر به تبیین هدف و محتوای مشخص برای کار گروهی پردازند، سردرگم و گاهی آزرده بودند. برای رفع این سردرگمی و جلوگیری از اتلاف انرژی، هویت و همکاران (۲۰۱۱) توصیه می‌کنند که بهتر است معلمان ریاضی، درگیر تحقیقاتی شوند که هم به مباحث ریاضی و هم به مباحث روش تدریس پرداخته شود و تلفیق آن‌ها در عمل تدریس ریاضی، مورد بررسی دقیق‌تری قرار گیرد. این همان «تمرکز بر هدف و محتوای مشخص در گروه‌ها» است که تقریباً توسط همه، ابراز شد.

ب: توجه به تفاوت بین یادگیری معلمان ریاضی به عنوان بزرگسالان و یادگیری دانش‌آموزان

به گفته‌ی هاوسون و ویلسون (۱۹۹۰)، همان‌سان که نباید دانش‌آموز را همچون ظرفی تهی پنداشت که باید با دانش ریاضی پُر شود، درست نیست که معلم را نیز چون ظرفی تهی در نظر گرفت و او را با دانش حقایق/ یقینی^۱، انباشته کرد. در همین راستا، یکی از شرکت‌کنندگان ابراز داشت که با وجود برگزاری دوره‌های ضمن خدمت به صورت گروهی، نتوانسته است از تجارب این دوره‌ها در کلاس درس خود استفاده

بررسی مؤلفه‌های تأثیرگذار بر تلفیق یادگیری حرفه‌ای معلمان ...

نماید. به گفته وی، «توی مدرسه قبلی که بودم، یه کلاس گروهی برای ما گذاشتن. کلاس، کلاس خوبی بود. روش کار گروهی بود. ولی خیلی کاربردی نمی‌شه. ما کار گروهی رو تمرین می‌کردیم که این کار گروهی رو چه جور با بچه‌ها اجرا کنیم. با ما مثل دانش‌آموزان برخورد می‌شد و من این رو دوست نداشتم. تجربه‌های ما رو نمی‌دیدن، ما هم نقش بازی می‌کردیم. توی اون دوره یه جورایی؛ نقش دانش‌آموزان مثلاً ۱۵ ساله رو (بازی می‌کردیم). این برای من سخت بود».

این نوع «به حساب نیامدن‌ها»، به شأن معلمان ضربه‌های عمیقی زده و باعث شده بود که آن‌ها، این نوع آموزش‌ها را جدی نگیرند و امیدی به کارآمدی آن‌ها نداشته باشند که مصاحبه‌شوندگان با عبارت‌های مختلف، تلخی این برخورد را ابراز کردند. مثلاً این عبارت که «دوره‌ها معلم محور دیگه، مثل دانش‌آموزان می‌شینیم، گوش می‌دیم، اون درس می‌ده»، در واقع بیان احساس همه بود. به هر حال این که این تغییر نقش از نظر روحی، چه صدماتی به معلم وارد می‌کند و چه اثراتی بر یادگیری وی می‌گذارد، جای تأمل بسیاری دارد. بدین جهت توجه به «تفاوت بین یادگیری معلمان ریاضی به عنوان بزرگسالان و یادگیری دانش‌آموزان»، یکی از عوامل تأثیرگذار بر تلفیق یادگیری حرفه‌ای و بهبود عمل آموزشی است.

پ: وجود دغدغه‌های مشترک بین اعضای گروه

اکثر شرکت‌کنندگان بر این باور بودند که داشتن دغدغه‌های مشترک و دانش موضوعی متوازن در معلمان ریاضی، می‌تواند به آن‌ها کمک کند تا بهتر بتوانند تدریس خود را تحلیل کنند و تصمیم‌های لازم را اتخاذ کنند. «معلم‌ها هم سطح نیستن. مثلاً من معلمی دیدم توی کلاس‌های ضمن خدمت که از کلاس جبر و احتمال نمی‌تونست استفاده کنه. این معلم ۲۵ سال فقط ریاضی ۱ درس داده بود! اون برای چی باید بیاد سر کلاس جبر و احتمال بشینه، وقتی ابلاغ جبر و احتمال نداره؟» و در مذمت این کار، خاطره‌ای از یکی از این دوره‌ها بیان می‌کرد که در آن، یکی از معلمان شرکت‌کننده، «هی از استاد سؤال می‌کرد، هی می‌زد به من، از من سؤال می‌کرد. ۲۵ سال پیش لیسانس ریاضی گرفته، ۲۵ سال جبر و احتمال درس نداده». یکی دیگر از معلمان نیز بیان داشت که اتفاقاً، معلمی که سال‌هاست درسی را تدریس نکرده، دوره هم گذاشته شود بی‌فایده است، چون که «اصلاً، زیر بار یادگرفتن نمی‌ره». در حقیقت، چنین کسی

دائم معترض است که «اصلاً برای چی داری این‌ها رو درس می‌دی. این‌ها اصلاً به درد، نمی‌خوره. برای چی می‌خوای من این مسأله رو یاد بگیرم؟» و انتظار دارد که با وجودی که «این‌ها برایش اهمیت نداره»، اما برایش «توضیح بدیم». وی در ادامه تأکید کرد که در صورتی که دغدغه مشترکی برای یادگیری یک موضوع با همکارش داشته باشد، هر دو می‌توانند در هم‌افزایی یکدیگر، شریک شوند. به گفته او، «الان مثلاً من و همکارم می‌شینیم اینجا، جلسه می‌ذاریم، با همدیگه تبادل نظر می‌کنیم. خب جواب می‌ده. می‌گیم این سؤال رو چطوری بگیرم بهتره؟ این رو چطوری بگیرم بهتره؟ همدیگر رو می‌فهمیم.» در واقع به باور این معلمان ریاضی، «وجود دغدغه‌های مشترک بین اعضای گروه»، یکی از ضرورت‌های یادگیری ریاضی آن‌هاست.

۴-۲. زیرمقوله دوم: آموزشگران معلمان ریاضی به عنوان هدایت‌گران گروه‌های معلمان

الف: آموزشگران معلمان ریاضی به عنوان حامیان معلمان ریاضی در فرایند یادگیری حرفه‌ای

تقریباً تمام معلمان ریاضی شرکت‌کننده معتقد بودند که به حمایت آموزشگران معلمان برای بهبود تدریس و برنامه‌ریزی برای جلسات هم‌اندیشی، نیاز دارند از نظر آن‌ها، آموزشگران معلمان ریاضی، باید نسبت به مسائل واقعی کلاس درس، تغییرات کتاب‌های درسی و قوانین نظام آموزشی، آگاهی داشته باشد. تا بتوانند به سؤال‌های عمیق‌ترشان در این موارد، پاسخ دهند. آنان ترجیح می‌دادند که در این دوره‌ها، با فرض این که همه معلمان موضوعات درسی ریاضی را می‌دانند، محتوای ریاضی در سطحی بالاتر از کتاب درسی ارائه شود. آن‌ها معتقد بودند که این کار، به آن‌ها کمک می‌کند تا اتفاقات کلاس درس خود را از منظر وسیع‌تری ببینند و تحلیل کنند و بهتر پاسخگوی نیازهای ریاضی دانش‌آموزانشان باشند. هم‌چنین، آنان متقاضی بودند که به سؤال‌های جدی ایشان در مورد فلسفه تغییر برنامه، ضرورت‌های آن و بنیان‌های نظری و امکانات اجرایی برنامه‌های تازه تغییر یافته، پاسخ داده شود. در حقیقت، یکی از عوامل تأثیرگذار بر یادگیری حرفه‌ای معلمان ریاضی و بالا بردن قدرت تحلیل، تفسیر و تصمیم‌گیری آن‌ها، حضور «آموزشگران معلمان ریاضی به عنوان هدایت‌گران گروه‌های معلمان» بود که

هم به دانش محتوایی مورد نیاز برای تدریس ریاضی آگاهی داشته باشد و هم دانش پداگوژیکی ضروری را برای تدریس ریاضی، خوب بدانند.

۳-۴. زیر مقوله سوم: آشنایی با روش‌های متنوع تدریس و تغییر آن متناسب با ویژگی‌های شخصی معلم، مدرسه و کلاس درس

یکی از شرکت‌کنندگان که قبلاً معلم ریاضی بود و در حال حاضر مدیر است، معتقد بود که آشنایی با روش‌های متنوع تدریس یکی از دغدغه‌های اصلی معلمان است. به گفته وی، «اکثراً معلمان روش تدریس رو می‌خوان یاد بگیرن. اکثر معلم‌ها، توی دوره‌های تربیت معلم چیز چندانی یاد نگرفتن که اینو می‌خوای تدریس کنی، این جور تدریس کنی بهتره. یه چیزای معمولی گفتن بهشون». ایشان با کلامی سرزنش‌آلود، ادامه داد که حتی آن روش‌ها، در فضایی ارائه شده که «اصلاً به درد مدرسه هم نمی‌خورد». بعد اومدن تجربه کردن». بدین سبب معتقد بود که معلمان، انتظار آموزشی را دارند «که توی کلاس کارایی داشته باشه» تا بتوانند در کلاس درس واقعی، از آن‌ها استفاده کنند.

شرکت‌کننده دیگری در تأیید این برداشت، ادامه داد که «بیان یه مسأله رو با یه دیدگاه جدید بهم یاد بدن. بگن مثلاً تو همیشه این طوری حل می‌کردی، این یه روش بهتره اگه این طوری حل کنی، دانش‌آموز بهتر می‌فهمه. بیا روشیت رو عوض کن. این مسأله رو یه جور دیگه حل کن برای دانش‌آموز. وی به دنبال «راه‌حل‌های جدید» و «ایده‌های نو بود تا بتواند با آن‌ها، «دو تا مسأله ریاضی جالب» حل کند که «بچه‌ها کیف کنن سر کلاس». یکی از معلمان در همین زمینه، با نگاهی نقادانه ابراز داشت که اگر چه «همکاری با معلمان دیگر کمک می‌کند تا روش‌های تدریس متنوع‌تری را مشاهده کنید، اما این انگیزه کافی برای جرح و تعدیل روش تدریس ایجاد نمی‌کند». او معتقد بود که «بعضی وقت‌ها، آدم جرأت نمی‌کنه این روش‌ها رو توی کلاس اجرا کنه. نمیدونی که مثلاً این روش‌ها اگه توی کلاس اجرا بشه، مفید هستن یا نه» و با صداقت اظهار نمود که «یعنی یه جورایی ریسک می‌خواد که تو اون کاری که خودت بالاخره نتیجه نسبی ازش گرفتی رو، عوض کنی». این گفتگو نشان می‌دهد که ریشه مقاومت معلمان در برابر تغییر، الزاماً اعتراض و تمایل به حفظ وضع موجود نیست، بلکه آنان، نیازمند اطمینان و حمایت هستند تا بتوانند خطرات احتمالی تغییر را پیش‌بینی کرده و

قادر به رویارویی درست با آن باشند. در واقع، جمع‌بندی نظرات معلمان در این باره این بود که لازم است که «آشنایی با روش‌های متنوع تدریس و تغییر آن، متناسب با ویژگی‌های شخصی معلم، مدرسه و کلاس درس»، صورت گیرد.

جمع‌بندی

از ابتدای دهه هشتاد میلادی، در پاسخ به اعتراض‌های بسیاری که نسبت به نادیده گرفتن معلمی به‌عنوان شغل و نه یک حرفه شد، رویکردهای جدیدی نسبت به معلمان به عنوان «کارورزان حرفه‌ای» به وجود آمد. از جمله مهم‌ترین و اثرگذارترین اتفاقات این دهه، استفاده از رویکرد «معلم- محقق» بود که ریشه در نظریه‌های انتقادی و به‌طور خاص، دیدگاه «تحقیق عمل» یا «اقدام پژوهی» داشت. نکته اصلی در این نگاه این بود که معلمی یک حرفه دائم در حال تغییر و نیازمند بهبود است و معلم، کارورزی^۱ است که با تأمل و بازتاب مستمر بر عمل تدریس‌اش، خود را اعتلا می‌بخشد. در نتیجه آموزش وی، فرایندی مستمر با هدف «توسعه حرفه‌ای» اوست. با این وجود در سال-های اخیر، مباحث جدیدتری در این باب (به خصوص در رابطه با آموزش معلمان ریاضی) مطرح شده است که در آن، بر ضرورت حرکت از «توسعه حرفه‌ای» به سمت «یادگیری حرفه‌ای» آنان، تأکید شده است. آنچه در این مقاله بدان پرداخته شد، شناخت مقوله‌های اثرگذار بر تلفیق یادگیری حرفه‌ای معلمان ریاضی دوره متوسطه با چگونگی تحلیل، تفسیر و تصمیم‌گیری آنان به‌منظور بهبود تدریسشان بود.

منابع:

- چایچی، پریچهر؛ گویا، زهرا؛ مرتاضی مهربانی، نرگس؛ ساکی، رضا. (۱۳۸۵). ارزیابی میزان تحقق اهداف برنامه معلم پژوهنده. *فصل‌نامهٔ تعلیم و تربیت*. شماره ۸۵. صص. ۱۰۷ تا ۱۳۴. پژوهشکدهٔ تعلیم و تربیت. وزارت آموزش و پرورش.
- گال، مردیت؛ بورگ، والتر؛ و گال، جویس. (۱۹۴۲). *روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی*. مترجمان: نصر و همکاران. (۱۳۸۶). جلد دوم. مرکز چاپ و انتشارات دانشگاه شهید بهشتی و سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها.
- گویا، زهرا. (۱۳۷۲). تاریخچه تحقیق عمل و کاربرد آن در آموزش. *فصل‌نامهٔ تعلیم و تربیت*. سال نهم. شماره ۳۴. سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
- غلام‌آزاد، سهیلا. (۱۳۸۶). موضوعات مطالعاتی در آموزش ریاضی ایران. *رشد آموزش ریاضی*. شماره ۸۹. دفتر انتشارات کمک‌آموزشی. سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی. وزارت آموزش و پرورش. صفحات ۲۸-۳۳.
- طاهری، مرتضی؛ عارفی، محبوبه؛ پرداختچی، محمدحسن و قهرمانی، محمد. (۱۳۹۲). کاوش فرایند توسعهٔ حرفه‌ای معلمان در مراکز تربیت معلم: نظریهٔ داده بنیاد. *فصل‌نامهٔ نوآوری‌های آموزشی*. شماره ۴۵. سال دوازدهم. صص ۱۷۶-۱۴۹.
- مهربانی، نرگس. (۱۳۹۲). پیوند بین توسعه کلاس درس، توسعه حرفه‌ای معلمان و توسعه مدرسه. *رشد آموزش ریاضی*. شماره ۱۱۴. دفتر انتشارات کمک‌آموزشی. سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی. وزارت آموزش و پرورش. صفحات ۵۹-۵۸.
- مهربانی، نرگس و گویا، زهرا. (۱۳۹۳). مدلی برای حرکت از توسعه حرفه‌ای به یادگیری حرفه‌ای معلمان ریاضی متوسطه در ایران. *فصل‌نامهٔ مطالعات برنامه‌درسی ایران*. سال نهم، شماره ۲۴، تابستان ۱۳۹۳.
- هاوسون، جفری و ویلسون، برایان. (۱۹۸۶). *ریاضیات مدرسه در دههٔ ۱۹۹۰*. ترجمهٔ ناهید ملکی. چاپ اول: نشر مرکز. ۱۳۶۸.
- Anderson, G.L., Herr, k. & Sigrid Nihlen, A. (1994). *Studying your own School: An Educator's Guide to Qualitive Practitioner Research*. Corwin Press.
- Ball. D, Thames. M, Phelps. G. (2008). Content Knowledge for Teaching: What Makes it Special. *Math Teacher Education*. pp. 389-407.

- Brodie, K. (2014). Professional Learning Communities in Mathematics Education. *Encyclopedia of Mathematics Education*. Springer.
- Fennema, E., & Franke, L.M. (1992). Teachers' Knowledge and its impact. In D.A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning*. Pp. 147-164. New York: Macmillan.
- Goos, M. (2009). Investigating the professional Learning and Development of Mathematics Teacher Educators: A theoretical Discussion and Research Agenda. In R. Hunter, B. Bicknell, & T. Burgess (Eds.), *Crossing divides: Proceedings of the 32nd annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia* (Vol. 1). Palmerston North, NZ: MERGA.
- Herbel-Eisenmann, B. (2010). Discourse analysis: A catalyst for reflective inquiry in mathematics classrooms. In *Linking research and practice: The NCTM Research Agenda Conference report*. (pp. 36-37). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Huillet, D; Adler, J; Berger, M. (2011). Teachers as researchers: placing mathematics at the centre. *EducChange* 15(1):17-32. *Encyclopedia of Mathematics Education*. Springer.
- Krainer, K. (2000). Teacher Education as Research – A Trend in European Mathematics Teachers Education. University of Klagenfurt. Lecture at ICME 9, WGA 7, Tokyo, August 2000.
- Krainer, K; Kieran, C; & Shaughnessy, J.M. (2013). Linking Research to Practice: Teachers Education Research. In M. A. (Ken) Clements, A. Bishop, C. Keitel, J. Kilpatrick, & F. Leung. (Eds.). *Third International Handbook of Mathematics Education*. Springer.
- Ma, L. P. (1999). *Knowing and Teaching Elementary Mathematics: Teachers' Understanding of Fundamental Mathematics in China and the United States*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mcniff, J., Whitehead, J. (2003). *Action Research: Principles and Practice*. Second Edition. Routledge Falmer Press.
- Perks, P.; & Prestage, S. (2008). Tools for learning about teaching and learning. In B. Jaworski and T. Wood (Eds.). *The Mathematics Teacher Educator as a Developing Professional*. Pp. 265-280. Sense Publishers.
- Rauch, F. (2010). Practitioner Research and In-Service University Courses: Theoretical Concepts and Evaluation. In M. Khine and I.M. Saleh (Eds.) *Practitioner Research: Teachers' Investigations in Classroom Teaching*. pp.51-66.
- Shulman, L.S. (1986). Those who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*. Vol 15, No. 2. Pp. 4-14. American Educational Research Association.
- Timperley, H. (2011). *Realized the Power of Professional Learning*. Open University Press.
- White, A.; Jaworski, B.; Agudelo- Valderrama, C.; & Gooya, Z. (in press). Teachers learning from teachers. In M. A. (Ken) Clements, A.

- Bishop, C. Keitel, J. Kilpatrick, & F. Leung. (Eds.). *Third International Handbook of Mathematics Education*. Springer.
- Zack, V; Mousley, J; Breen, C. (1997). *Developing Practice: Teachers' Inquiry and Educational Change*. Deakin University.
 - Zaslavsky, O.; & Leikin, R. (2004). Professional development of mathematics teacher educator: Growth through practice. *Journal of Mathematics Teacher Education*. Kluwer Academic Publishers.
 - Zazkis, R; Zazkis, D. (2010). The significance of Mathematical Knowledge in Teaching Elementary Methods Courses: Perspectives of Mathematics Teacher Educators. Published Online. Springer.
 - Zehetmeier, S, Krainer, k. (2011). Ways of promoting the sustainability of mathematics teachers' professional development. *ZDM Mathematics Education*. Pp. 875-887.

پیوست الف

مدل نهایی برای حرکت از توسعه حرفه‌ای به یادگیری حرفه‌ای معلمان ریاضی

	شأنیات حرفه‌ای معلمان ریاضی	نقش آموزشگران معلمان ریاضی در یادگیری حرفه‌ای معلمان ریاضی	نقش تعامل بین معلمان در رشد و توسعه فردی معلمان ریاضی
تالیف محتوا و روش	<p>روش‌های متنوع تدریس ریاضی بر اساس محتوای کتاب‌های جدیدالتألیف</p> <p>-انتخاب محتوای دوره-های بازآموزی با توجه به پیشینه علمی و حرفه‌ای معلمان ریاضی</p> <p>-استفاده از منابع جدید آموزشی و به روز کردن دانش معلمان ریاضی</p> <p>-توجه به انتظارات سطح بالای معلمان ریاضی و فراتر رفتن از کتاب‌های درسی</p>	<p>حمایت‌های نظری و تجربی آموزشگران و مؤلفان کتاب‌های درسی در ارائه روش‌های تدریس سازگار با کتاب‌های جدید</p> <p>-تألیف کتاب‌های راهنمای تدریس منسجم و توجه به زمان‌بندی‌های آموزشی</p>	<p>-جرح و تعدیل نظام ارزشیابی معلمان ریاضی به‌منظور ایجاد فضایی بهتر به‌منظور تبادل تجربه</p> <p>-برگزاری جشنواره‌هایی به منظور تعامل بیشتر معلمان ریاضی</p>
همکاری معلمان ریاضی با یکدیگر	<p>-برگزاری دوره‌هایی به صورت کارگروهی</p>	<p>-آموزشگران معلمان ریاضی به عنوان هدایتگران گروه‌های معلمان</p>	<p>-آشنایی با روش‌های تدریس متنوع و تغییر آن متناسب با ویژگی‌های شخصی معلم، مدرسه و کلاس درس</p>
حمایت‌های داخلی و خارجی	<p>-هماهنگی بین آموزش‌های ارائه شده در دوره‌های ضمن خدمت معلمان ریاضی و انتظارات آموزشی ارزشیابی‌ها</p> <p>-اعتماد بیش‌تر مدیران به معلمان ریاضی زن</p>	<p>حضور مؤلفان کتاب‌های درسی</p> <p>-آشنایی با دلایل تغییرات کتاب‌های درسی</p> <p>-توجه به مسائل اجرایی مانند بودجه و زمان برای برگزاری دوره‌ها</p>	<p>-برنامه‌ریزی‌های کلان توسط سیاست‌گذاران در سطح ناحیه‌های آموزشی</p> <p>-برگزاری جلسات هم‌اندیشی و تبادل نظر بین معلمان ریاضی</p>



میزان انطباق برنامه درسی قصد شده و اجرا شده پیش از دبستان

A Study of correspondence between Intended and Implemented Curricula of pre- primary school

A. Razavi (Ph.D.) ,Kh. Gorji Poshti

Abstract The goal of current study was to investigate the consistency of intended curriculum with implemented curriculum at the preprimary level. The research method was survey study. The population included 258 preschool teachers of west of Mazandaran in 2009 that 122 samples randomly selected from Abas Abad, Chaloose, Tonekabon and Ramsar cities. Measuring tool was researcher-made questionnaire consists of 29 statements with Likert five points Scale. This questionnaire measured the implemented curriculum from the aspects of goals, activities and methods in evaluation. Face validity of the questionnaire has been investigated through the current issues in curriculum plan and educational activities of preschool and 2 professors been confirmed. The reliability of the questionnaire was found 0/91. Analyzing the data has been done by using descriptive statistics (mean, standard deviation and column diagram drawing) and inferential statistics (paired T test). Results showed that from the point of view of preschool centers' teachers, there was a somehow conformity among goals, activities and evaluating methods in intended curriculum with implemented curriculum. Comparative investigation among respondents' ideas in getting the goals showed that most amount of reaching goals was related to cognitive aspect with average point of 21/39 and the least amount of getting the goals was related to emotional aspect with average point of 8/22. Also in implemented activities, poems and signing, drawing, storytelling, group discussion and playing respectively are the most done activities by teachers. About how to evaluate by teachers in implemented curriculum, observation (46%), oral evaluation (45%) and continuous evaluation (36%) were the most applied methods.

Key Words: Intended curriculum, Implemented curriculum, Preschool level.

عبدالحمید رضوی^۱، خدیجه گرجی پشته^۲

چکیده: پژوهش حاضر، میزان انطباق بین دو برنامه درسی قصد شده و اجرا شده در دوره پیش از دبستان را مورد مطالعه و بررسی قرار داده است. روش تحقیق مورد استفاده، توصیفی از نوع پیمایشی است. جامعه مورد مطالعه مربیان مراکز پیش‌دبستانی غرب استان مازندران در سال ۱۳۸۸ بودند، ۱۲۲ نفر از نمونه‌های پژوهش به صورت تصادفی خوشه‌ای از شهرهای عباس‌آباد، چالوس، تنکابن و رامسر انتخاب شدند. داده‌های مورد نیاز بر اساس مطالعه و تحلیل اسناد مربوط به برنامه‌های پیش از دبستان و راهم‌ای برنامه و فعالیت‌های آموزشی و پرورشی دوره پیش‌دبستانی م‌صوب سال ۱۳۸۷ شورای عالی آموزش و پرورش و اجرای پرسشنامه بسته پاسخ پنج درجه‌ای لیکرت گردآوری شد. این پرسشنامه، برنامه درسی در حال اجرا در سه بُعد اهداف، فعالیت‌ها و روش‌های ارزشیابی در دوره را از نظر مربیان می‌سنجد. اعتبار پرسشنامه با استناد به مطالب موجود در راهم‌ای برنامه و فعالیت‌های آموزشی و پرورشی دوره پیش‌دبستانی و تأیید دو نفر از اساتید (ضرب کایا) و نیز اجرای آزمایشی آن بر روی نمونه‌ای از جمعیت مورد مطالعه تأیید شد. همچنین ضریب پایایی پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کراباخ ۰/۹۱ به دست آمد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، از آمار توصیفی و آزمون تی تک متغیره استفاده شده است. نتایج نشان دهنده این است که بین اهداف، فعالیت‌ها و روش‌های ارزشیابی در برنامه درسی قصد شده با برنامه درسی در حال اجرا تا حدودی انطباق وجود دارد. بررسی مقایسه‌ای بین نظرات پاسخگویان در تحقق اهداف نشان می‌دهد که بیشترین میزان تحقق اهداف مربوط به «حیطه شناختی» و کمترین تحقق اهداف مربوط به «حیطه عاطفی» می‌باشد. همچنین در مورد فعالیت‌های اجرا شده توسط مربیان، فعالیت‌های شعر و سرود، نقاشی، قصه، بحث گروهی و بازی به ترتیب اولویت، بیشترین فعالیت به کار گرفته شده است. در مورد چگونگی ارزشیابی توسط مربیان در برنامه اجرا شده ارزشیابی به روش مشاهده (۴۶ درصد)، ارزشیابی به روش شفاهی (۴۵ درصد) و ارزشیابی به روش مستمر (۹ درصد) بیشتر از دیگر روش‌ها مورد استفاده قرار گرفته‌اند.

واژگان کلیدی: برنامه درسی قصد شده، برنامه درسی اجرا شده، دوره پیش‌دبستانی

۱. استادیار پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش نویسنده مسئول . رایانامه: abdolhamid.razavi@gmail.com

۲. کارشناس ارشد آموزش پیش‌دبستانی

تاریخ دریافت مقاله، ۱۳۹۳/۱۰/۱۹، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۳/۰۳/۲۷

مقدمه

برنامه درسی شامل فرصت‌های یادگیری و کلیه تجاربی است که با نظارت و مسئولیت آموزشی نظام آموزشی (یا مدرسه) و به منظور ایجاد تغییر مطلوب در دانش‌ها و نگرش‌های فراگیران طراحی و اجرا می‌شود و عملکرد آن مورد ارزیابی قرار می‌گیرد (احمدی، ۱۳۷۶: ۱۲).

در فرایند طراحی، تولید و اجرای برنامه درسی معمولاً سه نوع برنامه درسی: قصد شده (۱)، اجرا شده (۲) و کسب شده (۳) استفاده می‌شود. «برنامه درسی قصد شده» به آرمان‌ها، هدف‌ها، محتوا، روش‌های یاددهی یادگیری و شیوه‌های ارزشیابی پیشرفت یادگیری در یک برنامه درسی اشاره می‌کند. برنامه درسی قصد شده توسط کارشناسان و برنامه ریزان تهیه و تولید شده و در سطح ملی یا نظام آموزشی به مدارس تجویز می‌شود (روبی‌تایل و همکاران، ۱۹۹۳: ۴). «برنامه درسی اجرا شده»، به فعالیت‌های واقعی و عملی در حال انجام در مدارس اطلاق می‌شود. این برنامه در سطح کلاس درس است و در واقع تفسیر و برداشتی از برنامه درسی قصد شده توسط معلمان است که با توجه به تجربه و اعتقاد آن‌ها در کلاس درس به اجرا درمی‌آید (اشمیت و همکاران، ۱۹۹۷: ۵). «برنامه درسی کسب شده» در واقع یادگیری‌هایی است که از طریق به اجرا درآمدن برنامه درسی در مجموعه دانش‌ها، مهارت‌ها و نگرش‌های دانش آموزان به وجود می‌آید (مونیکا، ۲۰۰۳: ۶).

در نظام آموزشی ایران یکی از دوره‌های آموزشی که طی سال‌های مختلف گاه به طور رسمی و گاه غیر رسمی به عنوان بخشی از نظام آموزشی طراحی و اجرا شده است را به عنوان "دوره پیش دبستانی" می‌شناسیم. بر اساس تحقیقات جدید، سریع‌ترین دوران رشد و یادگیری به سال‌های اولیه کودکی و خردسالی برمی‌گردد. از این رو لازم است توجه کنیم که در موقعیتی مناسب یعنی زمانی که برخوردهای محیطی بیشترین

-
- 1 -Intended curriculum
 - 2 -Implemented curriculum
 - 3 -Attained curriculum
 - 4 -Robitaille. D.F.et al
 - 5 -Schmidt, M.H. et al
 - 6 - Monica,J

تأثیر را در شکوفایی استعداد های ذاتی کودک می گذارد، به کار آموزش و تربیت اهتمام ورزیم. چرا که این مرحله دوران حساسی در رشد انسان است. (مک گرا، ۱۹۷۷). (انجلیا ایننگ، ترجمه سلیمان پور، ۱۳۸۴: ۷). بسیاری از روانشناسان بر این باورند که سال های آغازین زندگی کودک یکی از مهم ترین دوره های رشد او است. بیشتر آنچه در این دوران رخ می دهد به طور اساسی، بر رشد بعدی کودک اثرگذار است. در واقع اهمیت آموزش پیش دبستانی برای ایجاد بهزیستی کودکان به طور فزاینده ای در طول چند دهه گذشته مورد تأکید قرار گرفته است. چرا که اساس شخصیت فرد در دوره پیش دبستانی شکل می گیرد. ارائه آموزش های اثر بخش در این دوران برای رشد بعدی کودک از اهمیت حیاتی برخوردار است. (طالبزاده نوریان، ۱۳۸۵: ۱۶).

در جمع بندی کلی از پژوهش های انجام گرفته با موضوع برنامه های قصد شده و اجرا شده، می توان نتیجه گرفت که پژوهش های پیشین بیشتر در زمینه آموزش علوم یا قرآن و یا علوم اجتماعی بوده اند، ولی تقریباً همگی به دوره ابتدایی مربوط اند. از آن جمله می توان به پژوهش های صداقت (۱۳۷۵)، امام جمعه (۱۳۷۷)، رهبری نژاد (۱۳۷۷)، رهبری نژاد (۱۳۷۶)، حامدی خواه (۱۳۷۷)، شعبانی (۱۳۸۷)، فیروزی (۱۳۸۹) اخلاقی (۱۳۸۵)، مفتخر (۱۳۸۷) و کاظم پور (۱۳۸۳) اشاره نمود.

اما از سوی دیگر نتیجه مطالعات مربوط به دوره پیش دبستانی نشان می دهد که آموزش و پرورش در دوره پیش از دبستان برای رشد کلی و همه جانبه کودک از جمله رشد قوای جسمی، ذهنی، عاطفی و اجتماعی اهمیت بسزایی دارد (مفیدی، ۱۳۸۴، زرین ۱۳۸۰، کافمن ۱۹۹۷، هاسدن ۲۰۰۱) و می تواند بر عملکردهای اجتماعی، ادراکی، تحصیلی، رفتاری کودکان تأثیرگذار باشد. (مارتینز، ۲۰۰۶ و فلاح ۱۳۷۶). همچنین نتیجه مطالعات فرساد. (فرشاد، ۱۳۸۶: ۱)، کیانی (کیانی، ۱۳۸۸: ۴۵)، رحمان نتایج (رحمان نتاج، ۱۳۸۸: ۵۰)، میدانی پور (میدانی پور، ۱۳۸۰: ۱)، دهستانی اردکانی (دهستانی اردکانی، ۱۳۸۶: ۱)، پاکاریان (پاکاریان، ۱۳۷۶: ۱)، یزدان دوست (یزدان دوست، ۱۳۸۵: ۱)، فلاح (فلاح، ۱۳۷۶: ۱)، کرامتی (کرامتی، ۱۳۸۵: ۱۴۹)، کریمی (کریمی، ۱۳۸۵: ۱۲)، مولایی. (مولایی، ۱۳۸۲: ۱)، کامکار (کامکار، ۱۳۸۱: ۱)، نوروز زاده (نوروز زاده، ۱۳۷۳: ۹۹) و مفیدی (مفیدی، ۱۳۸۴: ۲۹) همگی بر تأثیر مثبت آموزش در دوره پیش از دبستان بر پیشرفت تحصیلی و رشد اجتماعی و سازگاری دانش آموزان در دوره های بعدی زندگی و به ویژه در دوره ابتدایی تأکید دارند.

به لحاظ چنین اثرات مهمی امروزه آموزش و پرورش در دوره پیش از دبستان، بیش از هر زمان دیگر، از ضرورت و اهمیت و حساسیت برخوردار است؛ بنابراین کار با کودکان، مربیان و والدین در سطوح مختلف پیش از دبستان، نیاز به تهیه برنامه‌های کیفی و غنی، سرپرستی، نظارت و مدیریت دقیق و علمی دارد و باید مورد توجه قرار گیرد. (مفیدی، ۱۳۷۶: ۵).

برای دستیابی به این اهداف، نظارت بر برنامه‌های در حال اجرا ضروری به نظر می‌رسد. عدم نظارت بر اجرای آن‌ها این امکان را بوجود می‌آورد تا دریابیم که چه اندازه میان برنامه قصد شده و اجرا شده در سه محور اصلی برنامه، یعنی هدف‌ها، فعالیت‌ها و روش‌های ارزشیابی هماهنگی و هم‌خوانی وجود دارد و در این میان مشکلات و عدم تعادل در دو برنامه یاد شده کدام است؟ برای شناسایی نقاط قوت و ضعف یک برنامه درسی ضروری است که با روشی نظام‌مند و همزمان در مرحله اجرای سراسر، سه برنامه قصد شده، اجرا شده و کسب‌شده ارزشیابی شوند. مسلماً، نتایج این‌گونه ارزشیابی‌های جامع و همه‌سو نگر، اطلاعاتی مناسب برای برنامه‌ریزان درسی، مدیران و معلمان فراهم می‌آورد تا بتوانند برای اصلاح و بهبود برنامه در زمینه‌های گوناگون تصمیم‌گیری کنند. (احمدی، ۱۳۸۶: ۵۲).

کوامومیشل^۱ در سال ۲۰۰۸ در تحقیق خود تحت عنوان «ارزشیابی کیفیت آموزش و پرورش پیش از دبستان، نقش برنامه درسی و نتایج تعامل مربی با کودک» به این نتایج دست‌یافت: آموزش پیش‌دبستانی بازده مثبت فراوانی برای کودکان، خانواده و جامعه در بردارد؛ نتایج تحقیق حاکی از آن است که مزایای دراز مدت چنین آموزشی حاصل کیفیت بالای برنامه‌های مربوط به این دوره آموزشی است: الف. توسعه استانداردهای آموزش پیش‌دبستانی برای کودکان. ب. آموزش آگاهانه با استفاده از برنامه درسی مبتنی بر معیار و مناسب با رشد و تکامل کودک. ج. آموزش معلمان و پیشرفت حرفه‌ای کادر آموزشی (میشل، ۲۰۰۸: ۱۱۴).

چگونگی تأثیر آموزش در سال‌های قبل از دبستان و لزوم توجه به آن، از ابعاد گوناگون مورد نظر محققان و صاحب‌نظران بوده است؛ به طوری که هر یک در مطالعات و بررسی‌های خود، از جنبه‌های خاص به مسئله مورد نظر توجه کرده و به آن

1- Kuamoo, Michelle

پرداخته‌اند، با توجه به تأثیر آموزش‌های قبل از دبستان در ابعاد گوناگون رشد، این مسئله را ایجاد می‌کند که این برنامه‌ها با چه کیفیت و روشی اجرا می‌شود. با توجه به اهمیت آموزش در این دوره زمانی، پژوهش حاضر برای بررسی میزان انطباق برنامه درسی قصد شده با برنامه در حال اجرای دوره پیش از دبستان از طریق آزمون سه فرضیه زیر انجام گرفته است:

- ۱- بین اهداف برنامه درسی قصد شده، (در حیطه‌های روانی - حرکتی، شناختی، عاطفی) در دوره پیش‌دبستانی با برنامه درسی در حال اجرا تفاوت دارد.
- ۲- بین فعالیت‌های دوره پیش‌دبستانی در برنامه درسی قصد شده با فعالیت‌های دوره پیش‌دبستانی در حال اجرا تفاوت وجود دارد.
- ۳- بین روش‌های ارزشیابی در برنامه درسی قصد شده در دوره پیش‌دبستانی با روش‌های ارزشیابی در حال اجرا تفاوت وجود دارد.

روش‌شناسی پژوهش

مطالعه حاضر با توجه به ماهیت، هدف و سؤالات تحقیق به روش توصیفی^۱ و از نوع پیمایشی^۲ انجام گرفت.

جامعه آماری این پژوهش کلیه ۲۵۸ مربی شاغل در مراکز پیش‌دبستانی غرب استان مازندران در سال ۱۳۸۸-۸۹ بودند؛ و با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای تعداد ۱۲۲ مربی شاغل در مناطق غرب استان مازندران (چالوس، عباس‌آباد، تنکابن و رامسر) که به شکل‌های قراردادی و رسمی در نوبت‌های صبح و عصر در مراکز پیش‌دبستانی در سال تحصیلی ۱۳۸۸-۸۹ مشغول به کار بوده‌اند، انتخاب شدند. در پرسشنامه علاوه بر تدوین سؤالاتی در مورد اطلاعات عمومی پاسخ‌دهندگان، سؤالاتی با استناد به اهداف (حیطه‌های حرکتی، شناختی و عاطفی)، فعالیت‌ها و شیوه‌های ارزشیابی در دوره پیش‌دبستانی که در راهنمای برنامه و فعالیت‌های آموزشی و پرورشی دوره پیش‌دبستانی مصوب سال ۱۳۸۷ شورای عالی آموزش و پرورش شامل ۹ سؤال در زمینه تحقق اهداف ۱۲ سؤال در مورد فعالیت‌ها و ۸ سؤال در مورد شیوه‌های ارزشیابی این دوره طراحی شد.

1- Descriptive

2- Survey

روایی محتوایی ابزار با استفاده از نظر دو نفر از کارشناسان ارشد پیش‌دبستانی و دو نفر از اعضای هیئت‌علمی پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش با استفاده از ضریب کاپا^۱ محاسبه شد. بدین طریق که مصوبه شورای عالی آموزش و پرورش (راهنمای آموزشی) و پرسشنامه پژوهش به‌طور جداگانه در اختیار داوران قرار گرفت و از آن‌ها خواسته شد تا در یک جدول تعیین کنند که در یک‌میزان بندی سه‌درجه‌ای^۲ (ضعیف، متوسط و خوب) تا چه میزان سؤالات پرسشنامه با محتوای راهنمای آموزشی انطباق دارد. پس از تشکیل جدول دوبعدی از نظرت ایشان ضریب توافقی^۳ و ضریب کاپا محاسبه شد و معنی‌دار بود (جدول ۱).

جدول (۱) محاسبه ضریب کاپا برای ابزار پژوهش

ضریب توافق کاپا	مقدار	خطای معیار	مقدار t	سطح معنی‌داری
	۰/۴۲۹	۰/۱۳۱	۳/۳۳	۰/۰۰۱

برای محاسبه پایایی از آلفای کرونباخ استفاده شد. ضریب پایایی به دست آمده (۰/۹۱) به دست آمد.

برای اطمینان از آگاهی مربیان از محتوای برنامه قصد شده دوره پیش‌دبستانی، بوکلت^۴ آموزشی (نشریات چند برگی) حاوی اهداف و برنامه‌های دوره، طراحی شد و در اختیار آنان قرار گرفت. در بعضی از مراکز امکان اجرای گروهی پرسشنامه فراهم بود و در بقیه موارد پرسشنامه به صورت فردی اجرا شد. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌های به دست آمده، از شاخص‌های میانگین، انحراف استاندارد، نمودار ستونی و نیز از آزمون آماری تی جفت شده (وابسته، تک متغیره) استفاده شد.

-
1. Cohen's kappa
 2. scale
 3. Crosstabs' ordinal-by-ordinal measures
 4. Booklet

یافته‌های تحقیق

فرضیه اول:

بین اهداف برنامه درسی قصد شده (در حیطه‌های روانی حرکتی، شناختی، عاطفی) در دوره پیش‌دبستانی با برنامه درسی در حال اجرا تفاوت وجود دارد.

جدول (۲): مقایسه اهداف کلی برنامه قصد شده و اجرا شده

سطح معناداری	درجه آزادی	t مشاهده شده	t بحرانی	انحراف استاندارد	میانگین	شاخص گروه
۰/۰۰۰	۱۲۱	۱۱/۶۰	۲/۵۷۶	(نمره ثابت جهت مقایسه) ۰	۲۷	برنامه قصد شده
				۱۰/۴۴	۳۷/۹۶۷۲	برنامه اجرا شده

همان‌گونه که در جدول (۲) دیده می‌شود میانگین ارزشیابی از اهداف کلی در برنامه قصد شده با تعداد ۹ سؤال در پرسشنامه بر اساس لیکرت ۵ درجه‌ای و میانگین ۳ و اجرا شده به ترتیب ۲۷، ۳۷/۹۶ است انحراف معیار بین نظرات پاسخ‌دهندگان در مورد برنامه اجرا شده نسبتاً زیاد ($SD= ۱۰/۴۴$) که این اختلاف معنادار است.

جدول (۳) مقایسه اهداف روانی حرکتی برنامه درسی قصد شده و اجرا شده

سطح معناداری	درجه آزادی	t مشاهده شده	t بحرانی	انحراف استاندارد	میانگین	شاخص گروه
۰/۰۰۰	۱۲۱	۱۹/۶۷۶	۲/۵۷۶	(نمره ثابت جهت مقایسه) ۰	۶	برنامه قصد شده
				۱/۳۱	۸/۳۴	برنامه اجرا شده

با توجه به جدول (۳) میانگین ارزشیابی از اهداف روانی- حرکتی برنامه‌درسی قصد شده و برنامه اجراشده به ترتیب ۶، ۸/۳۴ است که این اختلاف معنادار است.

جدول (۴): مقایسه اهداف شناختی قصد شده و اجراشده

سطح معناداری	درجه آزادی	t مشاهده شده	t بحرانی	انحراف استاندارد	میانگین	شاخص گروه
۰/۰۰۰	۱۲۱	۷/۲۲۷	۲/۵۷۶	(نمره ثابت جهت مقایسه) ۰	۱۵	برنامه قصد شده
				۹/۷۷	۲۱/۳۹	برنامه اجراشده

همان طوری که در جدول (۴) دیده می‌شود میانگین ارزشیابی از اهداف شناختی برنامه‌درسی قصد شده و برنامه‌درسی اجراشده به ترتیب ۱۵، ۲۱/۳۹ است انحراف معیار بین نظرات پاسخ‌دهندگان نسبتاً زیاد ($ST= ۹/۷۷$) که این اختلاف معنادار است بنابراین از نظر مریبان میان گروه بین اهداف شناختی قصد شده و اجراشده تفاوت وجود دارد.

جدول (۵): مقایسه اهداف عاطفی برنامه‌درسی قصد شده و اجراشده

سطح معناداری	درجه آزادی	t مشاهده شده	t بحرانی	انحراف استاندارد	میانگین	شاخص گروه
۰/۰۰۰	۱۲۱	۱۷/۵۰۱	۲/۵۷۶	(نمره ثابت جهت مقایسه) ۰	۶	برنامه قصد شده
				۱/۴۰۷	۸/۲۲	برنامه اجراشده

با توجه به جدول (۵) میانگین ارزشیابی از اهداف عاطفی برنامه‌درسی قصد شده و برنامه‌درسی اجراشده به ترتیب ۸/۶، ۲۲ است که این اختلاف معنادار است؛ بنابراین از نظر مریبان بین اهداف عاطفی قصد شده و اجراشده تفاوت معنی دار وجود دارد.

میزان انطباق برنامه درسی قصد شده و اجرا شده ...

فرضیه دوم:

بین فعالیت‌های دوره پیش‌دبستانی و روش اجرای آن در برنامه درسی قصد شده با برنامه درسی در حال اجرا تفاوت وجود دارد.

جدول (۶): مقایسه تفاوت فعالیت‌های قصد شده و اجرا شده

سطح معناداری	درجه آزادی	t مشاهده‌شده	t بحرانی	انحراف استاندارد	میانگین	شاخص گروه
۰/۰۰۰	۱۲۱	۱۵/۷۵۴	۲/۵۷۶	(نمره ثابت جهت مقایسه)۰	۳۶	برنامه قصد شده
				۹/۹۵		۵۰/۱۹

با توجه به جدول (۶) میانگین ارزشیابی از فعالیت‌های برنامه درسی قصد شده و برنامه درسی اجرا شده به ترتیب ۳۶، ۵۰/۱۹ است که این اختلاف معنادار است؛ بنابراین بین فعالیت‌های قصد شده و اجرا شده تفاوت معنی‌دار وجود دارد.

فرضیه سوم:

بین روش‌های ارزشیابی برنامه درسی قصد شده در دوره پیش‌دبستانی با روش‌ها ارزشیابی در حال اجرا تفاوت وجود دارد.

جدول (۷): مقایسه تفاوت روش‌های ارزشیابی برنامه درسی قصد شده و اجرا شده

سطح معناداری	درجه آزادی	t مشاهده‌شده	t بحرانی	انحراف استاندارد	میانگین	شاخص گروه
۰/۰۰۰	۱۲۱	۱۵/۱۸۰	۲/۵۷۶	(نمره ثابت جهت مقایسه)۰	۲۴	برنامه قصد شده
				۴/۶۶		۳۰/۴۰

همان‌گونه که در جدول (۷) دیده می‌شود میانگین ارزشیابی از برنامه درسی قصد شده و برنامه اجرا شده به ترتیب ۲۴، ۳۰/۴۰ است که این اختلاف معنادار است؛ بنابراین

از نظر مربیان بین روش‌های ارزشیابی در برنامه درسی قصد شده و برنامه اجرا شده تفاوت معنی‌دار وجود دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

برنامه‌های هدفمند آموزش دوره پیش از دبستان تجاری فعال و نافذ در جهت رشد هوشی، زبانی، جسمی و اجتماعی کودک فراهم ساخته و قادر خواهد بود محرومیت ناشی از کمبودهای محیط خانه را جبران نماید و در بارور ساختن استعداد های همه‌جانبه آن‌ها مفید باشد؛ بخش اعظم چنین قابلیت‌هایی وابسته به چگونگی دستیابی به کیفیت مطلوب برنامه‌های آموزشی طراحی شده برای این دوران است. لذا توسعه استانداردهای آموزش پیش‌دبستانی و آموزش آگاهانه با استفاده از بهره‌گیری از برنامه‌های درسی متناسب و مبتنی بر مراحل رشد و تکامل کودک، آموزش معلمان و کمک به پیشرفت حرفه‌ای و ارزشیابی، چگونگی و نتایج دستیابی به این اهداف ضروری بوده و روشن‌گر اهمیت مقاصد این تحقیق است که تا چه اندازه برنامه درسی قصد شده در دوره پیش از دبستان با برنامه درسی در حال اجرا انطباق وجود دارد.

نتایج پژوهش نشان داد که از دیدگاه مربیان اهداف کلی برنامه درسی قصد شده با برنامه درسی در حال اجرا در دوره پیش از دبستان تطابق وجود دارد. نتایج به‌دست‌آمده از این پژوهش، با یافته‌های زرین (۱۳۸۰) و هاسدن (۲۰۰۱) هم‌خوانی و مطابقت دارد. زرین (۱۳۸۰) و رحمان نتایج (۱۳۸۸) در نتایج خود نشان دادند از نظر مربیان و مدیران مراکز آمادگی، اهداف و فعالیت‌های از پیش تعیین‌شده دوره آمادگی و پیش‌دبستانی در چهار بُعد جسمی، حرکتی، عاطفی، شناختی و اجتماعی به میزان زیادی تحقق یافته است. هاسدن (۲۰۰۱) نیز در نتیجه تحقیقات خود عنوان کرده است که فعالیت‌ها و برنامه‌های مراکز کودکان دبستانی به‌گونه‌ای بوده است که توانسته است اهداف و مهارت‌های شناختی، اجتماعی و عاطفی و فیزیکی را در کودکان پرورش دهد. کافمن (۱۹۹۷) نیز در یافته‌هایی خود، تأثیر برنامه‌های پیش‌دبستانی را در رشد مهارت‌های ارتباطی و همکاری با گروه را بیان داشته است که خود نشان‌دهنده این مسئله است که برنامه‌های اجرا شده به‌خوبی از برنامه‌های قصد شده الهام گرفته است و رشد مهارت‌های ارتباطی و همکاری با گروه، در واقع بُعدی از حیطه عاطفی را شامل می‌شود.

همچنین ملاحظه شد بین فعالیت‌های برنامه درسی قصد شده با فعالیت‌های برنامه درسی در حال اجرا هماهنگی وجود دارد. این یافته با نتایج پژوهش زرین (۱۳۸۰)، یزدان دوست (۱۳۸۵) و رحمان نتایج (۱۳۸۸) مورد تأیید قرار می‌گیرد. آن‌ها

نیز نشان داده‌اند که بین روش‌های آموزشی در دوره پیش از دبستان با روش‌های مصوب درصد بسیار زیادی انطباق وجود دارد. اگرچه در پژوهش حاضر بین فعالیت‌های قصد شده و در حال اجرا انطباق وجود دارد اما در به‌کارگیری فعالیت‌هایی چون آزمایش، فناوری نوین، گردش علمی که نیاز به تجهیزات و وسایل است مریدان در کلاس درس کمتر از آن‌ها استفاده نموده‌اند. نتایج پژوهش فرشاد (۱۳۸۶) به نتایج حاضر بسیار شباهت دارد و یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که مریدان روش‌های قصه، شعر، بازی و نقاشی را به‌خوبی و مطابق با اهداف به کار می‌گیرند.

از سوی دیگر بر اساس نتایج به‌دست‌آمده بین روش‌های ارزشیابی برنامه درسی قصد شده و برنامه درسی در حال اجرا در دوره پیش از دبستان تطابق وجود دارد. پژوهشی که توسط کیانی (۱۳۸۸) انجام شد نشان می‌دهد که جهت ارزشیابی از پیشرفت کودکان بر اساس برنامه‌ریزی چندبعدی و روش واحد کار در آموزش و پرورش پیش از دبستان، استفاده از روش‌های چندگانه ارزشیابی (تنوع ابزارها) پاسخ‌گویی نیازهای کودکان است که از این جهت با تحقیق حاضر هم‌خوانی دارد. پژوهشی که توسط انجمن ملی آموزش کودکان (۲۰۰۴) انجام شد نیز نشان داد که ارزیابی مناسب و معتبر باید بخش اساسی از تمامی برنامه‌های مربوط به کودکان باشد و برای سنجش توانایی‌ها، پیشرفت و نیازهای کودکان از روش‌های در ارزیابی استفاده کنیم که مناسب رشد بوده و با فعالیت‌های روزمره مرتبط باشد؛ که این موضوع با یافته‌های پژوهش حاضر هماهنگ است. بنابراین پیشنهاد می‌شود:

- ۱- این پژوهش، جهت بررسی، انطباق برنامه درسی قصد شده و اجرا شده دوره پیش از دبستان در مراکز وابسته به آموزش و پرورش صورت گرفته است. پیشنهاد می‌شود مطالعه مشابه در مراکز پیش‌دبستانی وابسته به بهزیستی انجام گیرد.
- ۲- نتایج به‌دست‌آمده از این پژوهش نشان داد که در بعضی از فعالیت‌ها مثل گردش علمی، فن‌آوری نوین، آزمایش، کاستی‌هایی وجود دارد پیشنهاد می‌شود در مورد وضعیت امکانات و تجهیزات مراکز پیش‌دبستانی تحقیقی انجام گیرد.
- ۳- این پژوهش تنها به انطباق برنامه درسی قصد شده و در حال اجرا در دوره پیش از دبستان انجام گرفته، پیشنهاد می‌شود پژوهش به‌صورت بررسی میزان انطباق برنامه درسی قصد شده، در حال اجرا و کسب‌شده در دوره پیش از دبستان انجام شود.

منابع:

- احمدی، غلامعلی (۱۳۷۶). کاربرد فرایند حل مسئله در طراحی و تدوین برنامه‌های درسی علوم (با تأکید بر علوم دوره راهنمایی)، پایان‌نامه دکتری، دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه تربیت‌معلم تهران.
- احمدی، غلامعلی (۱۳۸۶). بررسی میزان هم‌خوانی و هماهنگی بین سه برنامه‌دستی قصد شده، اجرا شده و کسب‌شده در برنامه جدید آموزش علوم دوره ابتدایی، فصل‌نامه تعلیم و تربیت، وزارت آموزش و پرورش، شماره ۸۶، تهران.
- اخلاقی، مرتضی. (۱۳۸۵). بررسی میزان هماهنگی و هم‌خوانی برنامه‌ی درسی قصد شده و اجرا شده مطالعات اجتماعی سال اول دبیرستان‌های شهر تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شهید بهشتی.
- امام‌جمعه، محمدرضا (۱۳۷۷). تحلیل محتوای کتاب علوم تجربی سوم و چهارم ابتدایی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت مدرس، دانشکده علوم انسانی، تهران.
- انجلا، اینگ (۱۳۸۴). مطالعات آموزش ابتدایی، برنامه‌دستی پیش از دبستان، ترجمه‌ی جواد سلیمان پور، احسن، تهران.
- پاکاریان، سارا (۱۳۷۶). تحلیل برنامه دوره‌ی آمادگی و تأثیر آن در پیشرفت تحصیلی و رشد اجتماعی دانش‌آموزان دوره ابتدایی شهر اصفهان، پایان‌نامه دکتری، دانشگاه تهران، تهران.
- حامدی خواه، فضلعلی (۱۳۷۷). بررسی میزان استفاده از روش‌های تدریس فعال (توسط معلمان علوم ابتدایی) و مقایسه نتایج عملکرد آنان در تدریس علوم ابتدایی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی اراک.
- رحمان نجاج، زهرا (۱۳۸۸). مقایسه میزان انطباق برنامه‌دستی دوره پیش‌دبستانی در حال اجرا با اهداف مصوب این دوره از دیدگاه مدیران و مربیان مراکز پیش‌دبستانی استان مازندران، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن.
- رهبری نژاد، یداله. (۱۳۷۷). ارزشیابی محتوای کتاب درسی علوم تجربی آزمایش پایه پنجم ابتدایی، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی، تهران.
- رهبری نژاد، یداله. (۱۳۷۶). ارزشیابی برنامه‌دستی علوم تجربی پایه چهارم ابتدایی، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی، تهران.
- زرین، ا (۱۳۸۰). بررسی تحقیق اهداف و فعالیت‌های آموزشی کلاس‌های آمادگی شهر اصفهان از دیدگاه مدیران و مربیان این مراکز، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه اصفهان.
- سینینا جونز، شومیکر (۱۳۸۴). مدیریت و رهبری مراکز پیش‌دبستانی و دبستان، ترجمه نادر سلیمانی، مرکز انتشارات علمی دانشگاه آزاد اسلامی.
- شعبانی، زهرا. (۱۳۸۷). بررسی ارزشیابی برنامه‌دستی تدوین‌شده، اجرا شده و کسب‌شده قرآن در پایه پنجم ابتدایی. مجله علوم انسانی دانشگاه امام حسین (ع) - تعلیم و تربیت اسلامی. شماره ۷۷.

میزان انطباق برنامه درسی قصد شده و اجرا شده ...

- صداقت، سعید (۱۳۷۵). *ارزشیابی شیوه ارائه محتوای کتاب‌های علوم تجربی پایه اول ابتدایی با استفاده از روش ویلیام رومی*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت‌معلم، دانشکده علوم تربیتی، تهران.
- طالب‌زاده نوبریان، محسن (۱۳۸۵). *برنامه‌ریزی آموزش و پرورش کودکان پیش از دبستان*، جهاد دانشگاهی، تهران.
- فرشاد، مجید (۱۳۸۶). *ارزشیابی از برنامه درسی دوره‌ی پیش از دبستان*، گزارش پژوهشی، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، تهران.
- فلاح، حمیدرضا (۱۳۷۶). *بررسی تأثیر دوره‌های پیش‌دستانی بر رشد عملکرد ادراکی، حرکتی دانش‌آموزان اول دبستان منطقه ۲ اصفهان*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت مدرس، تهران.
- فیروزی، آرزو (۱۳۸۹). *بررسی تفاوت برنامه درسی قصد شده، اجرا شده و کسب‌شده تعلیمات اجتماعی پایه سوم راهنمایی از نظر جامعه‌یادگیری در مدارس دخترانه شهر تبریز*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد در رشته برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز
- کرامتی، محمدرضا (۱۳۸۵). *رابطه آموزش‌های پیش‌دستانی دانش‌آموزان، فصلنامه دانشگاه آزاد اسلامی واحد بجنورد*، شماره نهم.
- کریمی، طلوع (۱۳۸۵). *بررسی برنامه‌های درسی دوره پیش از دبستان مهدکودک‌های تحت نظر سازمان بهزیستی شهر تهران*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی، تهران.
- کیانی، مهتاب (۱۳۸۸). *بررسی تطبیقی روش‌های یاددهی - یادگیری و شیوه‌های ارزشیابی از پیشرفت کودک بر اساس برنامه‌ریزی چندبعدی و روش واحد کار در آموزش پرورش پیش از دبستان*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران.
- کاظم‌پور، اسماعیل. (۱۳۸۳). *ارزشیابی برنامه درسی اجرا شده درس تعلیمات اجتماعی آموزش متوسطه شاخه نظری بر اساس مدل سه‌بعدی روییتال از دیدگاه دبیران استان گیلان در سال تحصیلی ۱۳-۸۲ و مقایسه آن با برنامه درسی قصد شده*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی
- کامکار، م (۱۳۸۱). *تأثیر آموزش پیش‌دستانی بر رشد اجتماعی، جسمی - حرکتی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی چهارم‌حال بختیاری*، شورای تحقیقات آموزش و پرورش استان چهارم‌حال و بختیاری، شهرکرد.
- مفتخر، سیف‌الله. (۱۳۸۷). *بررسی تفاوت برنامه درسی قصد شده و اجرا شده شهروند مسئول در دوره آموزش متوسطه نظری از دیدگاه دبیران علوم اجتماعی استان آذربایجان شرقی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی.
- مفیدی، فرخنده (۱۳۷۶). *بررسی نگرش والدین، مربیان و دانش‌جویان در موارد ضرورت آموزش و پرورش پیش از دبستان*، فصل‌نامه تعلیم و تربیت، شماره ۴، پژوهشکده تعلیم و تربیت، تهران.

- مولایی تاجکوه، مسعود (۱۳۸۲). شناسایی نقاط قوت و ضعف برنامه‌های پیش‌دبستانی از طریق بررسی تأثیر آموزش و پرورش پیش‌دبستانی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه اول تا سوم ابتدایی شهرستان ورامین، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت‌معلم، تهران.
- میدانی پور، کنایون (۱۳۸۰). بررسی وضعیت موجود مراکز پیش‌دبستانی تحت پوشش سازمان بهزیستی استان تهران از دیدگاه کادر آموزشی و ارائه راهکارهای مناسب برای آن‌ها، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، تهران.
- نوروز زاده، رضا (۱۳۷۳). بررسی تأثیر آموزش و پرورش پیش‌دبستانی بر پیشرفت ذهنی، تحصیلی و سازگاری عاطفی و اجتماعی کودکان دبستانی در شهرستان تربت‌حیدریه، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران.
- کول، ونیلا (۱۳۸۴). برنامه آموزش و پرورش در دوره پیش‌دبستان، ترجمه فرخنده مفیدی، سمت، تهران.
- نوزدان دوست، رقیه (۱۳۸۵). بررسی کیفیت مراکز پیش‌دبستانی برحسب محتوای آموزشی آنان در سطح شهر تهران، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران.
- *Early Childhood Curriculum and Assessment* (April 2004), *Early Child Today*; vol.18. Issue. 6, pp.12-13.
- Glaser, J. (2003), *Pre-school and Early Education: Issues and Problems*. *Childhood Education*, pp.13-18.
- Housden, T. and Kam, R. (2001), *Full-day Kindergarten; A Summary of "The Research Carmichael"*. San Juan Unified School District, pp 45-48.
- Kaufman, J (1997), *Evaluation Summary/Report of Preschool Program*. Wisconsin: Wisconsin University pp.25-29.
- Kuamoo, Michelle (2008), *An Evaluation of Quality in Early Education: the Role of Curriculum and Teacher-Child Outcomes*, PhD theses, Caplella University pp; 114.
- Martinez Sh (2006), *Summary of Research Full-day Kindergarten*, Research and Evaluation Kansas Department of Education, pp 105-109.
- Monica, J(2003), "A study of textbooks as the potentially implemented curriculum" Department of Mathematics Lulea niversity of technology. SE-971 87 Lulea, SWEDEN.
- Robitaille. D.F.et al. (1993). *Curriculum Framework For Mathematics and science Canada IEA*.
- Schmidt, M.H. et al (1997). *Many visions, many aims: across national investigation of curricular intentions in school Mathematics* (vol.1). Dordrech: Kluwer.



بررسی میزان آمادگی دانشجویان هنر برای شرکت در نظام یادگیری الکترونیکی

Measuring Electronic Learning Readiness of Art Students

A.Rasouli, Z.Rahbarnia (Ph.D),
M.Attaran (Ph.D)

Abstract: Our goal was to investigate readiness of art students in application of e-learning. This is a Descriptive- Survey research. Three hundred and forty-seven students of Alzahra University, Tarbiat Modares University, University of Tehran and Art University in 2013-2014 were selected by multistage cluster sampling and via Morgan Table. Their readiness for E-learning application was assessed by researcher-developed questionnaire. Data analysis is done by indexes of Descriptive statistics and One-Sample T-test. The results showed that a significant relationship was found between readiness of undergraduate students, graduate Students and post-graduate students to apply E-learning, but there was no significant relationship between the other variables of research (Sex, University and Field of Study). Results revealed that Art students were located in Moderate level of readiness for applying E-learning.

Key Words: E-learning, Art Students, Learning Readiness, University.

آتوسا رسولی^۱، دکتر زهرا رهبرنیا^۲، دکتر محمد عطاران^۳

چکیده: هدف پژوهش حاضر بررسی میزان آمادگی دانشجویان هنر برای شرکت در نظام یادگیری الکترونیکی است. جامعه پژوهش ۳۴۷ نفر از دانشجویان هنر دانشگاه‌های الزهرا، تربیت مدرس، دانشگاه تهران و دانشگاه هنر در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ بود. میزان آمادگی دانشجویان با استفاده از پرسشنامه محقق‌ساخته برگرفته از پرسشنامه آمادگی یادگیرنده سراجی و یارمحمدی سنجیده شد. تحلیل داده‌ها با استفاده از شاخص‌های آمار توصیفی و آزمون تی تک نمونه‌ای صورت گرفت. تجزیه و تحلیل نتایج مشخص کرد که بین میزان آمادگی دانشجویان در مقاطع مختلف تحصیلی برای شرکت در یادگیری الکترونیکی تفاوت معناداری وجود دارد، اما در مورد تفاوت میزان آمادگی با جنسیت و دانشگاه محل تحصیل و رشته تحصیلی، تفاوت معنادار نبود. یافته‌های پژوهش نشان داد که دانشجویان هنر برای شرکت در یادگیری الکترونیکی آمادگی‌ای در سطح متوسط دارند. با توجه به این سطح آمادگی، طراحی برنامه‌های آموزشی نظیر کارگاه‌ها به منظور ارتقاء مهارت‌ها و توانایی استفاده از آموزش الکترونیکی، پیشنهاد می‌گردد.

واژگان کلیدی: یادگیری الکترونیکی، آمادگی، دانشجویان هنر

رایانامه: atousarasouli@yahoo.com

۱. دانشجوی دکتری دانشگاه الزهرا

۲. دانشیار دانشگاه الزهرا

۳. دانشیار دانشگاه خوارزمی

این مقاله، مستخرج از رساله دکتری نویسنده اول است. تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۴/۰۴/۲۰؛ تاریخ پذیرش مقاله:

۱۳۹۴/۰۶/۳۱

مقدمه

مهم‌ترین هدف در هر نوع آموزشی دستیابی به آموزش با کیفیت و غنی است. یکی از اهداف مهم در آموزش عالی نیز فراهم کردن آموزش با کیفیت است. «کیفیت در آموزش عالی عبارت است از برآوردن انتظارات فرد و جامعه از طریق آموزش، پژوهش و عرضه خدمات تخصصی» (مرکز کیفیت دانشگاه تهران، ۱۳۹۰).

نتایج تحقیقات انجام شده در این زمینه، آموزش‌های الکترونیکی را راهکاری مناسب برای ارتقای کیفیت فرایند یاددهی-یادگیری می‌داند (گلزاری و دیگران، ۱۳۸۹، ص. ۱۶۱). دست‌اندرکاران آموزش‌های الکترونیکی می‌توانند با استفاده از امکانات این نظام آموزشی، شرایط یادگیری با کیفیت را برای دانشجویان فراهم کنند (سراجی، ۱۳۹۲، ص. ۷۶). این نوع آموزش «از قدرت‌های شبکه‌های کامپیوتری، تکنولوژی‌های اینترنت، شبکه‌های ماهواره‌ای و علوم جدید دیجیتالی بهره می‌برد و در اصل هنر استفاده از تکنولوژی شبکه‌ها به منظور طراحی، انتخاب، تحول و اداره فرایند آموزش است» (ذاکری، ۱۳۸۱، ص. ۲۲). آموزش الکترونیکی فقط نوعی ابزار جدید نیست، این آموزش شیوه تجربه کردن و نگاه ما به یادگیری را تغییر خواهد داد و بر چگونگی مواجهه با امر یادگیری در آموزش عالی تأثیرگذار است (گریسون و اندرسون، ۱۳۸۳، ص. ۳۵). در واقع، آموزش الکترونیکی یک نظام آموزشی است که امکان دسترسی به آموزش عالی را بیش از گذشته (از لحاظ کمی و کیفی) برای داوطلبان فراهم کرده است (سراجی، ۱۳۹۲، ص. ۷۶). در این روش آموزشی نوین، رویکرد استاد محور به دانشجو محور تغییر کرده است. همچنین انعطاف زیادی را در روش‌شناسی آموزشی، مدیریت محتوا، تعامل همزمان و غیر همزمان بین استادان و دانشجویان، سازمان‌دهی و ساختار دوره، طرح‌های آموزشی و بالاخره ارزیابی دانشجو ارائه می‌کند. در این نوع آموزش فرایند یاددهی-یادگیری به مرزهای خارج از کلاس راه یافته است.

بدین ترتیب محدوده‌های فیزیکی آموزش از بین رفته و عرضه و یادگیری دانش در هر نقطه ممکن شده است (اخوتی و همکاران، ۱۳۸۴، ص. ۵۲).

«در حال حاضر بسیاری از دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی ایران در کنار آموزش معمول خود، دانشگاه مجازی تأسیس نموده‌اند، به طوری که اکنون آموزش الکترونیکی در ایران به یکی از انواع تحصیلات رسمی تبدیل شده است و هر سال دانشگاه‌های بیشتری پا به این عرصه می‌گذارند» (لطیف نژاد رودسری و دیگران، ۱۳۸۹، ص. ۳۶۵)؛ اما آموزش مجازی در دانشگاه‌ها و دانشکده‌های هنر در ایران و خارج از ایران امری نوپاست که تأسیس و توسعه آن نیاز به پژوهش و تحقیق دارد.

برای اجرای موفق نظام یادگیری الکترونیکی رشته‌های هنری، لازم است عوامل مؤثر بر این موفقیت شناسایی و بررسی شوند. لذا بررسی عوامل مؤثر بر موفقیت به همراه طراحی مناسب و زیربنایی می‌تواند مانع از شکست اجرای نظام یادگیری الکترونیکی برای رشته‌های هنری در ایران شود. دارا بودن آمادگی از عوامل مؤثر در موفقیت و پیاده‌سازی یادگیری الکترونیکی است (مصدق، خرازی و بازرگان، ۱۳۹۰). در این زمینه مهم‌ترین آمادگی برای یادگیری الکترونیکی موفق، آمادگی از جنبه‌های دانشجویان، اساتید و فناوری است و نگرش این افراد، به خصوص دانشجویان، به همراه عوامل دیگر از مهم‌ترین عواملی است که موفقیت یا شکست یادگیری الکترونیکی را تعیین می‌کنند (حسین‌علی، ۲۰۱۰). از این رو با توجه به نقش ویژگی‌های ورودی یادگیرندگان (به ویژه از جهت آمادگی الکترونیکی) در موفقیت یا شکست دوره‌های یادگیری الکترونیکی پژوهش حاضر درصدد است تا قبل از اجرای آموزش الکترونیکی در دانشگاه‌های ایران برای رشته‌های هنر در ابتدا مهارت‌های مورد نیاز دانشجویان این رشته‌ها را بسنجد.

«آمادگی الکترونیکی به مفهوم توانایی سازمان‌ها و ظرفیت ذی‌نفعان آموزشی (مدیران، افراد کلیدی، استادان و دانشجویان) برای حضور در فضای الکترونیکی

است» (خان^۱، ۲۰۰۵ به نقل از داراب و منتظر، ۱۳۸۹، ص. ۱۸۱). «اپک»^۲ و «مؤسسه مک کانال»^۳، آمادگی الکترونیکی را «سطح آمادگی جامعه برای مشارکت در جهان شبکه‌ای» تعریف کرده‌اند (منتظر و داراب، ۱۳۸۹، ص ۱۸۲).

تحقیقات متعددی در زمینه آمادگی یادگیری الکترونیکی در ایران و خارج از ایران انجام شده است. این تحقیقات را می‌توان به سه گروه تقسیم کرد؛ تعدادی به دنبال ارائه الگویی مناسب برای ارزیابی آمادگی یادگیری الکترونیکی هستند (مصدق، خرازی و بازرگان ۱۳۹۰؛ داراب و منتظر، ۱۳۸۹؛ حنفی زاده و دیگران، ۱۳۸۷؛ مرکادو^۴، ۲۰۰۸). تعدادی با در نظر گرفتن الگویی خاص میزان آمادگی سازمان و یا دانشگاهی را در تمام جهات بررسی می‌کنند (گوردن^۵ و همکاران، ۲۰۱۳، رضاییان و دیگران، ۲۰۱۳؛ رحیمی دوست و رضوی، ۱۳۹۱؛ سادات زرگری و همکاران، ۱۳۸۹؛ کمالیان و فاضل، ۱۳۸۸، آیدین و تسی^۶ (۲۰۰۷)) و گروهی از تحقیقات به یک جنبه خاص از آمادگی یادگیری الکترونیکی می‌پردازند (اخوتی و همکاران، ۱۳۹۴؛ نصیری و دیگران، ۱۳۹۳؛ مهدیون و همکاران، ۱۳۸۹؛ سدیک^۷، ۲۰۰۷؛ جاریانگ پراسرت^۸، ۲۰۰۷).

در بسیاری از این الگوها آمادگی منابع انسانی را مورد توجه قرار داده‌اند^۹. چهار مؤلفه اصلی منابع انسانی؛ یادگیرندگان (دانشجویان)، استادان، کارکنان و برنامه ریزان هستند (منتظر و داراب، ۱۳۸۹، ص. ۲۵). تحقیقات بسیاری در زمینه ارزیابی میزان آمادگی دانشجویان (اکاسلن و لاو^{۱۰}، ۲۰۱۱؛ توبایشات و لانساری^{۱۱}، ۲۰۱۱؛ هانگ و

-
1. Badrul. H. Khan
 2. Asian Pacific Economic Cooperation
 3. Mc Connell
 4. Cecilia A. Mercado
 5. Gordon
 6. Aydin C.H. and Tasci D
 7. Sadik A
 8. Jariangprasert, N
 ۹. رجوع شود به جدول شماره ۲، منتظر و داراب (۱۳۸۹).
 10. Akaslan, D. & Law, E.L.C
 11. Tubaishat, A & Lansari, A

همکاران^۱، ۲۰۱۰، مفتخری^۲، ۲۰۱۳؛ آیدین و تسی، ۲۰۰۵) و استادان (بونانو^۳، ۲۰۱۱؛ سو^۴، ۲۰۰۵؛ کائور و عباس^۵، ۲۰۰۴) انجام شده است. در تمام این تحقیقات از ابعاد و الگوهای متنوعی برای سنجش آمادگی استفاده شده است؛ اما این که بتوان الگوی ثابتی برای سنجش میزان آمادگی دانشجویان برای آموزش الکترونیکی به دست آورد عملی نیست. این موضوع در تحقیقی که توسط عالم^۶ و همکاران (۲۰۱۴) در دانشگاه مونترال کانادا انجام شد، بیان شده است. آنان به این نتیجه رسیدند که استاندارد خاص و ثابتی برای ابزار سنجش آمادگی مهارت‌های دانشجویان وجود ندارد، اما می‌توان شاخص‌هایی را در نظر داشت. به‌علاوه پژوهش‌های متعددی مانند پژوهش‌های پالوف و پرات^۷ (۲۰۰۳)، پیسکاریچ^۸ (۲۰۰۳)، رود^۹ (۲۰۰۴)، ترنس^{۱۰} (۲۰۰۴)، سینگ^{۱۱} (۲۰۰۴)، واتکینز^{۱۲} (۲۰۰۴)، واتکینز و همکاران^{۱۳} (۲۰۰۴)، دباغ^{۱۴} (۲۰۰۷)، یاکسلتارک و بالات^{۱۵} (۲۰۰۷)، سن تی و اسمیت^{۱۶} (۲۰۰۷) و سراجی و یارمحمدی (۱۳۸۹) برای شناسایی ویژگی‌های یادگیرندگان مجازی موفق انجام شده است؛ در این پژوهش‌ها اغلب، به ویژگی‌هایی مانند مهارت کار با رایانه و اینترنت، مهارت خودآموزی، خودانگیزگی، داشتن تفکر حل مسئله و انتقادی، مهارت مدیریت زمان، علاقه‌مندی به یادگیری،

1. Hung, M.L. Chou, C.H., Chen, C., & Own, Z.Y.

2. Moftakhari

3. Bonanno

4. So. K.K.T.

5. Kaur & Abas

6. Farid alem

7. Palloff, R. & Pratt, K.

8. Piskurich

9. Rhode.J.F

10. Tronsen.N.H

11. Harvey Singh

12. Ryan Watkins

13. Ryan Watkins; Doug Leigh; Don Triner

14. Dabbagh

15. Yukselturk. E. & Bulut, S.

16. Santy & Smith

مهارت خود راهبری، توان ارتباط با گروه، خودارزیابی، قدرت پرسشگری، مهارت مباحثه، مسئولیت‌پذیری، مهارت استفاده از منابع آنلاین و به کار بردن راهبردهای یادگیری به مثابه ویژگی‌های یادگیرندگان مجازی موفق تأکید شده است.

سراجی و یارمحمدی در تحقیقی (۱۳۸۹) ابزار سنجش آمادگی یادگیرنده برای ورود به دوره‌های یادگیری الکترونیکی را به دست آوردند. بر اساس یافته‌های آن‌ها، یادگیرنده داوطلب ورود به دوره‌های الکترونیکی باید دارای پنج مهارت اصلی باشد؛ مهارت‌های فراشناختی، ویژگی‌های شناختی، مهارت خودرهبایی، مهارت‌های ارتباطی و مشارکتی و دسترسی و مهارت کار با رایانه و اینترنت.

ارزیابی آمادگی دانشجویان هنر و غیر هنر برای استفاده از آموزش مجازی دارای الگوی مشابهی است، زیرا برای استفاده از این نوع آموزش نیاز به مهارت‌هایی است که به ویژگی‌های یادگیری الکترونیکی وابسته است؛ و نه صرفاً رشته‌ای خاص، همچنان که برای ارزیابی رشته‌های مختلف در یک دانشگاه از یک نوع پرسشنامه استفاده می‌شود. به عنوان نمونه در نتایج تحقیق پینگل سودا^۱ (۲۰۱۱) در رابطه با سنجش آمادگی دانشجویان آموزش مجازی، تفاوت معناداری بین آمادگی دانشجویان رشته‌های هنر، علوم و بازرگانی مشاهده نگردید. نمونه بعدی، پژوهش ملکی سرشت و همکاران (۱۳۹۱) بود که میزان آمادگی دانشجویان رشته‌های مختلف دانشگاه ارومیه برای شرکت در نظام یادگیری الکترونیکی را از طریق پرسشنامه مشترکی به انجام رساندند. تاکنون تحقیقی برای شناسایی مهارت‌ها و سنجش آمادگی یادگیری الکترونیکی برای دانشجویان رشته هنر در ایران انجام نشده است. در پژوهش‌های خارج از ایران نیز تعداد اندکی از پژوهش در موضوع مذکور دیده شده است.

بیان مسئله و چارچوب نظری

فراپند آموزش هنر تحت تأثیر عوامل و متغیرهای متعددی از جمله دانشجو، استاد، عرصه آموزش، روش‌های آموزشی، منابع آموزشی، روند رو به رشد نرم افزارهای هنری قرار دارد.

رشته‌های هنری در عین قرارگیری در یک مجموعه بزرگ به نام «هنر»، بسیار متفاوت و متنوع هستند؛ اما به علت ویژگی اصلی «هنر» که آفرینش و خلق است به تمام این تجلی‌های بیرونی احساس، عنوان هنر و رشته‌های مرتبط با آن را رشته‌های هنری می‌نامند. ویژگی‌های منحصر به فرد در هنر شامل: فی‌البداهه بودن و انعطاف در تعیین هدف‌ها و مسیرها، بروز خلاقیت و اکتشاف، تیزبینی و حساسیت فرد نسبت به پدیده‌ها، خودآگاهی انتقادی و خویشتن‌یابی است. مجموع چنین ویژگی‌هایی در یک هنرمند است که باعث بروز اثر هنری جاویدان می‌شود. هنرمند از پیرامون خود و با یارای عادات پیش‌گفته، همه آنچه را که ممکن است تصورات ذهنی و نگرش درونش را پر سازد، بهره می‌گیرد و از نظر درونی خود را با تمام عادات ممتاز تفکر و صورت‌هایی که در ترسیم آن‌ها مهارت یافته با تنظیم ضرب‌آهنگی (برقراری رابطه‌ی معنادار) غنی می‌سازد، در میان همین ضرب‌آهنگ است که فعالیت هنرمند واقعاً آفرینش‌گرایانه خواهد شد. چون اثر هنری (حل مسئله) با استفاده از مفاهیم خاصی (فرضیات) تولید شده است (آفرینش)، خود اثر دلیلی بر یادگیری آن مفاهیم است. به طور کلی هنرمندان، تصویر ذهنی ناشی از ادراک حسی را با استفاده از هنرهای تجسمی عینیت می‌بخشند و به طور خاص آموزشگران هنر، فرصت تولید هنری را فراهم می‌سازند تا هنرجویان بتوانند با دیدن یا برقراری ارتباط میان ادراک‌های قبلی و آنچه در حال حاضر ادراک می‌نمایند (با استفاده از شیوه‌های هنری مانند فرم و تلفیق آن) یک اثر هنری را خلق نمایند؛ به عبارت دیگر از طریق بازسازی جهان خارج (تلفیق از برون)، ساختارهای شناختی قبلی (تلفیق از درون) را متحول می‌سازند (شرفی، ۱۳۸۶، ص. ۸۲). با این تعاریف از هنر و خلق اثر هنری، می‌توان گفت در آفرینش یک اثر هنری بر ویژگی‌هایی

تأکید می‌شود که عملکردی مشابه با رویکرد سازنده‌گرایی^۱ دارد. ایده اصلی «سازنده‌گرایی» این است که دانش به وسیله فرد ساخته می‌شود؛ به عبارتی این خود فرد است که با توجه به تجارب و دانش پیشین خود موقعیت جدید را تعبیر و تفسیر کرده و در نهایت تعامل با محیط دانش جدید خود را شکل می‌دهد (سیف، ۱۳۸۰، ص. ۶۱ و ۶۷).

در دنیای جدید امروز ایده‌های هنری و خلق خلاقانه آثار هنری بیش از گذشته سرعت گرفته است. ابزار و تجهیزات و نرم‌افزارهای هنری مانند نرم‌افزارهای طراحی، آهنگسازی، نقاشی، شبیه‌سازی‌ها با سرعت زیاد به بازار عرضه می‌شوند و هنرمندان از آن‌ها بهره می‌برند، اما متأسفانه آموزش هنر از دنیای هنر عقب افتاده است؛ به این معنا که با توجه به تغییرات ابزار و روش‌های اجرای آثار هنری، آموزش هنر نتوانسته است سرعت تغییرات خود را با این تحولات همسو سازد. در آموزش هنر استادان از هنرجویان انتظار دارند تا پیش از آن که به آنان آموخته شود که چگونه از ایده‌ها استفاده کنند، به آفرینش آثار هنری بپردازند. بیشتر هنرجویان می‌کوشند از آثار دیگران کپی کنند. استادان اغلب مشوق هنرجویان در انجام کارهای هنری‌اند اما آن‌ها به ندرت می‌آموزند که چگونه به صورت موفقیت‌آمیز یک اثر هنری را به انجام برسانند (گودالیس و اسپیرز،^۲ ۱۳۹۰)؛ بنابراین یافتن نظام آموزشی که دانشجوی هنر را به هدف اصلی خود (آفرینش ایده‌های هنری) برساند ضروری است. به علاوه، اهداف امروزی نظام آموزشی دانشگاهی نسبت به گذشته تغییر کرده است. «هدف آموزش عالی باید رشد تفکر انتقادی و توانایی یادگیری خودراهبر باشد، به گونه‌ای که دانشجویان به فراگیرندگان مادام‌العمر بدل شوند. این موضوع اکنون به نماد عصر اطلاعات تبدیل شده است» (گریسون و آندرسون، ۱۳۸۳).

با توجه به نتایج رضایت‌بخش تحقیقات عملی که در زمینه نظام یادگیری الکترونیکی در سایر کشورها انجام گرفته، سیاست‌گذاران را به ادامه و گسترش این نوع آموزش ترغیب

1. Constructivism

2. Gaudelius & Speirs

نموده است. از جمله این تحقیقات، پژوهشی است با عنوان «یادگیری مجازی از دیدگاه دانشجویان دانشگاه ایالات لو» که توسط ویلهم^۱ (۲۰۰۳) انجام شده است. نتایج این پژوهش نشان داده است که اکثر دانشجویان از کلاس‌های مجازی تجربه مثبت داشته و بیان کرده‌اند که در کلاس‌های مجازی بیشتر از کلاس‌های چهره به چهره، مطلب یاد گرفته‌اند. همچنین تحقیقاتی نیز در زمینه اثربخشی استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات در هنر انجام شده است (وای چونگ هو^۲، ۲۰۰۷؛ بری^۳، ۲۰۰۳؛ دایی‌زاده، ۱۳۹۱؛ علیزاده و ملکی، ۱۳۸۴)؛ بنابراین آموزش مجازی و ارائه الگویی برای رشته‌های هنری از طریق مجازی می‌تواند راه حلی مناسب برای تغییر شیوه‌های آموزشی باشد که سال‌های متمادی با تغییراتی اندک در دانشگاه‌های هنری در ایران تدریس می‌شده است. هدف اصلی آموزش الکترونیکی هنر صرفاً ارائه نوع جدیدی از آموزش و یا جانشینی آن با نوع سنتی آموزش دانشگاهی هنر نیست بلکه باید دریابیم که با استفاده از این نوع آموزش چگونه می‌توان خلأهای آموزشی رشته‌های هنری را پر نمود و این نوع آموزش چه امکانات و تسهیلاتی را در اختیار آموزش دانشگاهی هنر قرار می‌دهد. با توجه به ویژگی‌های سازنده‌گرایی هنر که پیش‌تر توضیح داده شد، در این پژوهش از رویکرد یادگیرنده محور برای طراحی آموزشی استفاده خواهد شد.

رویکرد یادگیرنده محور «رویکردی است که در طراحی سامانه‌های یادگیری بر نیازها و علایق یادگیرنده تأکید داشته و استفاده از ابزارهای ارتباطی و تعاملی را در جهت رسیدن به این اهداف مورد تأکید قرار می‌دهد» (سراجی، ۱۳۹۰، ص. ۲۵۹). این رویکرد «در نظریه یادگیری سازنده‌گرایی ریشه دارد. سازنده‌گرایان با تأکید بر نقش فعال یادگیرنده در فرایند یادگیری اصولی همچون؛ تعامل و مذاکره اجتماعی، شرکت در فعالیت‌های یادگیری اصیل و واقعی، خودرهبایی در یادگیری، مشارکت و تعامل، ارائه

-
1. Wilhelm
 2. Wai-Chung Ho
 3. Nancy H. Barry

موقعیت‌های مسئله‌دار را در ساخت دانش فردی مهم تلقی می‌کنند» (جاناسن و همکاران^۱، ۲۰۰۴؛ هارپینک^۲، ۲۰۰۶ به نقل از سراجی، ۱۳۹۰، ۲۶۲).

برای موفقیت در اجرای آموزش هنر از طریق نظام یادگیری الکترونیکی توجه به زیرساخت‌های انسانی از اهمیت بالایی برخوردار است. شناسایی این زیرساخت به طراحان آموزش مجازی کمک می‌کند تا درباره هر یک از عناصر آموزش تصمیمات صحیحی اتخاذ نمایند.

مسئله اساسی این تحقیق این است که آیا مهارت‌های دانشجویان در اندازه‌ای هست که پیاده‌سازی آموزش هنر از طریق مجازی را ممکن سازد؟ دیگر آن‌که این نظام توانایی پاسخگویی به اجرا در چه مقاطعی، چه رشته‌ها و کدام جنسیت را دارا است؟ جنسیت یکی از عواملی است که می‌تواند در پذیرش و استفاده از سیستم یادگیری الکترونیکی در افراد مختلف تأثیر گذارد؛ بنابراین محققان باید جنسیت را در توسعه و آزمون نظریه‌های یادگیری الکترونیکی مورد ملاحظه قرار دهند (محمودآبادی، ۱۳۸۸). علم به رابطه بین جنسیت، مقطع تحصیلی و رشته با میزان آمادگی، می‌تواند در گزینش دانشجویان هنر برای شرکت در آموزش الکترونیکی و موفقیت بیشتر این گروه‌ها مؤثر باشد.

بنابراین مطالعه حاضر درصدد پاسخگویی به این پرسش است که میزان آمادگی دانشجویان هنر برای شرکت در یادگیری الکترونیکی در چه سطحی است. بررسی و پاسخگویی به پرسش اصلی از طریق پرسش‌های فرعی به دست می‌آید.

پرسش‌های فرعی مربوطه به شرح زیر است:

۱- آیا دانشجویان هنر برای شرکت در یادگیری الکترونیکی از نظر مهارت‌های ارتباطی و مشارکتی، مهارت‌های فراشناختی، میزان دسترسی و مهارت کار با رایانه و اینترنت، مهارت‌های شناختی و مهارت خود راهبری آمادگی دارند؟

1.D. Johnson., R.Patton., B.Bimber., K. Almeroth & G. Michaels
2.Dwayne Harapnuik

بررسی میزان آمادگی دانشجویان هنر برای شرکت در...

۲- آیا میزان آمادگی دانشجویان رشته‌های مختلف برای شرکت در یادگیری الکترونیکی متفاوت است؟

۳- آیا میزان آمادگی دانشجویان هنر برای شرکت در یادگیری الکترونیکی با توجه به مقطع تحصیلی آن‌ها متفاوت است؟

۴- آیا میزان آمادگی دانشجویان هنر برای شرکت در یادگیری الکترونیکی با توجه به جنسیت آن‌ها متفاوت است؟

پژوهش حاضر باهدف بررسی میزان آمادگی دانشجویان هنر دانشگاه‌های الزهرا، تربیت مدرس، دانشگاه هنر و دانشگاه تهران، برای شرکت در نظام یادگیری الکترونیکی طراحی گردیده است.

روش تحقیق

این پژوهش از نظر ماهیت از نوع پژوهش‌های کمی، از نظر میزان کنترل متغیرها از نوع غیر آزمایشی و از نظر هدف از نوع تحقیقات کاربردی است. از بین دانشگاه‌های ایران که دارای رشته‌های هنری است ۴ دانشگاه با توجه به سابقه بیشتر و رتبه علمی بالاتر انتخاب شدند. جامعه آماری پژوهش شامل ۸۱۰۳ نفر از دانشجویان هنر دانشگاه الزهرا، دانشگاه تربیت مدرس، دانشگاه تهران و دانشگاه هنر و حجم نمونه ۳۴۷ نفر بود. در جدول ۱ و ویژگی‌های جمعیت‌شناسی و آمار توصیفی مربوط به متغیرهای تحقیق ارائه شده است. ابزار مورد استفاده در پژوهش حاضر، پرسش‌نامه‌ای با مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت بود که قبلاً در مطالعه سراجی و یار محمدی واصل (۱۳۸۹) استفاده شده بود. در پرسشنامه مذکور، محققان با استفاده از روش تحلیل عاملی، ۵ عامل را برای آزمون آمادگی ورودی یادگیرنده به دوره‌های الکترونیکی مدنظر قراردادند. عامل‌ها شامل: ۱. مهارت‌های ارتباطی و مشارکتی، ۲. مهارت‌های فراشناختی ۳. میزان دسترسی و مهارت کار با رایانه و اینترنت، ۴. مهارت‌های شناختی، ۵. خود راهبری بود. این پنج عامل با ۳۹ گویه مورد تأیید متخصصان قرار گرفته است. برای تحقیق حاضر، پرسشنامه مذکور توسط دو نفر از اساتید رشته هنر و ۳ نفر از متخصصان یادگیری الکترونیکی

کشور مورد بازبینی قرار گرفت و روایی آن تأیید شد. نتیجه این که پرسشنامه‌ای مشتمل بر ۴۵ سؤال، به صورت بسته و بی‌نام با طیف پنج درجه‌ای مقیاس لیکرت تهیه گردید که از ۳ دسته سؤال تشکیل گردید. دسته اول به منظور تعیین مشخصات نمونه آماری از لحاظ جنسیت، مقطع تحصیلی، دانشکده محل تحصیل و دسته دوم شامل سؤال‌های مرتبط با رشته تحصیلی و دسته سوم میزان آمادگی دانشجویان برای شرکت در یادگیری الکترونیکی است که در قالب ۵ عامل دسته‌بندی شده است. عامل اول با پنج سؤال عامل دوم با پنج سؤال، عامل سوم با یازده سؤال، عامل چهارم با شش سؤال و عامل پنجم با پنج سؤال پرسشنامه مورد سنجش قرار گرفت. برای تعیین پایایی پرسشنامه پژوهش حاضر از ضریب آلفای کرونباخ^۱ استفاده شد که نتایج حاصل در جدول شماره ۲ آمده است که نشان‌دهنده پایایی قابل قبول پرسشنامه است.

جدول ۱. ویژگی‌های جمعیت شناختی نمونه آماری پژوهش

جنسیت	فراوانی	درصد
مرد	۱۱۲	۳۲/۲۸
زن	۲۳۵	۶۷/۷۲

جدول ۲. آلفای کرونباخ پرسشنامه ارزیابی آمادگی یادگیری الکترونیکی در هر یک از عوامل پژوهش

عوامل	عامل اول	عامل دوم	عامل سوم	عامل چهارم	عامل پنجم	کل ابزار
میزان ضریب پایایی	۰/۸۰	۰/۷۱	۰/۸۳	۰/۷۲	۰/۷۲	۰/۷۶

روش گردآوری اطلاعات بدین صورت بود که پس از آن که تعداد دانشجویان هر یک از دانشگاه‌ها مشخص گردید. برای توزیع پرسشنامه‌ها، بعد از گرفتن مجوز از دانشگاه‌ها، پرسشنامه در بین دانشجویان مربوطه توزیع شد و پاسخ آن‌ها به صورت

1. Cronbach alpha

داده‌های کمی، مورد استفاده قرار گرفت. پس از گردآوری داده‌ها برای تجزیه و تحلیل، از نرم‌افزار spss و روش آمار توصیفی (جدول فراوانی، نمودار ستونی، میانگین و انحراف استاندارد) و آمار استنباط (شاخص‌های آمار توصیفی و آزمون t تک نمونه‌ای) استفاده گردید. در این روش ابتدا فراوانی پاسخ‌های داده شده به هریک از سؤالات در ضریب مورد نظر (خیلی زیاد=5، زیاد=4، متوسط=3، کم=2 و خیلی کم=1) ضرب می‌شود، سپس برای هر یک سؤال یک نمره محاسبه شد که با توجه به تعداد سؤالات مرتبط با سؤالات تحقیق، نمرات را با هم جمع و پس از آن میانگین و سایر شاخص‌ها آماری محاسبه شد. با توجه به نتایج حاصله به بررسی سؤالات پژوهش پرداخته شده است.

یافته‌ها:

مشخصات جمعیت شناختی: قسمت اول پرسشنامه شامل سؤالاتی درباره ویژگی‌های جمعیت شناختی پاسخ دهندگان است. تعداد ۳۴۷ نفر از دانشجویان هنر در این تحقیق شرکت کردند که از نظر جنسیت تعداد دانشجویان دختر شرکت کننده در پژوهش بیشتر از تعداد پسران است. به طوری که ۶۷/۷۲ درصد از پاسخگویان به پرسشنامه (۲۳۵ نفر) دختر و ۳۲/۲۸ درصد آن‌ها (۱۱۲ نفر) پسر است. یکی دیگر از مشخصات جمعیت شناختی جامعه پژوهش، مقطع تحصیلی است که در این رابطه ۱۹۸ نفر (معادل ۵۷/۱ درصد) در مقطع کارشناسی و تعداد ۱۳۳ نفر (معادل ۳۸/۳۳ درصد) در مقطع کارشناسی ارشد و ۱۶ نفر (معادل ۴/۶۱ درصد) در مقطع دکتری مشغول به تحصیل بوده‌اند.

سؤال اول. آیا دانشجویان هنر برای شرکت در یادگیری الکترونیکی از نظر مهارت‌های ارتباطی و مشارکتی، مهارت‌های فراشناختی، میزان دسترسی و مهارت کار با رایانه و اینترنت، مهارت‌های شناختی، مهارت خود راهبری آمادگی دارند؟

پاسخ‌های پرسشنامه در رابطه با مهارت‌های مذکور تحلیل شد. میزان آمادگی دانشجویان نسبت به یادگیری الکترونیکی با طیف پاسخگویی‌ها از یک (خیلی کم) تا پنج (خیلی زیاد) درجه‌بندی شده است. می‌توان طیف کمی را به طیف کیفی در چهار سطح آمادگی بالا (۵-۴)، سطح آمادگی متوسط (۴/۲-۳/۴)، عدم آمادگی (۳/۴-۲/۶) و عدم آمادگی بسیار زیاد (۲/۶-۱) تبدیل کرد تا معیاری برای قضاوت کردن داشته باشیم.

با توجه به نمرات در نظر گرفته شده (۱ تا ۵) برای اندازه‌گیری، مرز بین آمادگی و عدم آمادگی دانشجویان برای یادگیری الکترونیکی نمره ۳/۴ است. چراکه با تقسیم تعداد فواصل بر تعداد مقیاس‌ها فاصله‌ی ۰/۸ به دست می‌آید.

ابتدا با استفاده از آمار توصیفی، هر یک از عوامل مورد نظر بررسی شد و میانگین و انحراف استاندارد عوامل محاسبه شد. با توجه به میانگین‌های به‌دست‌آمده در رابطه با ۵ عامل و مقایسه آن با دسته‌بندی آمادگی موردنظر، میزان آمادگی و سطوح آن مشخص می‌گردد.

نخستین عامل مهارت‌های ارتباطی و مشارکتی مورد نیاز برای یادگیری الکترونیکی است. این عامل با پنج پرسش مورد بررسی قرار گرفت و با میانگین کل ۳/۴ بیانگر آمادگی متوسط از منظر «مهارت‌های ارتباطی و مشارکتی» جهت دریافت یادگیری الکترونیکی در دانشجویان است.

دومین عامل مهارت‌های فراشناختی با پنج پرسش مورد بررسی قرار گرفت. «مهارت‌های فراشناختی» با میانگین کل ۳/۴ بیانگر آمادگی متوسط از منظر مهارت‌های فراشناختی جهت دریافت یادگیری الکترونیکی در دانشجویان است.

سومین عامل میزان دسترسی و مهارت کار با رایانه و اینترنت با یازده پرسش بررسی شد. «میزان دسترسی و مهارت کار با رایانه و اینترنت» میانگین کل ۳/۶۳ بیانگر آمادگی متوسط از منظر میزان دسترسی و مهارت کار با رایانه و اینترنت جهت دریافت یادگیری الکترونیکی در دانشجویان است.

بررسی میزان آمادگی دانشجویان هنر برای شرکت در...

چهارمین عامل مهارت‌های شناختی با شش پرسش مورد بررسی قرار گرفت. «مهارت‌های شناختی» با میانگین کل ۳/۶۶ بیانگر آمادگی متوسط از منظر مهارت‌های شناختی جهت دریافت یادگیری الکترونیکی در دانشجویان است.

پنجمین عامل خود راهبری با پنج پرسش مورد بررسی قرار گرفت. «خود راهبری» میانگین کل ۳/۶ بیانگر آمادگی متوسط از منظر خود راهبری جهت دریافت یادگیری الکترونیکی در دانشجویان است.

با توجه به داده‌های توصیفی و همچنین با عنایت به دسته‌بندی آمادگی یادگیری الکترونیکی دانشجویان هنر برای شرکت در یادگیری الکترونیکی با میانگین کل ۳/۵۴ در سطح آمادگی متوسط قرار دارد.

سؤال دوم- آیا میزان آمادگی دانشجویان رشته‌های مختلف برای شرکت در یادگیری الکترونیکی متفاوت است؟

برای پاسخ‌گویی به سؤال دوم این پژوهش ، از آزمون پارامتری تحلیل واریانس یک طرفه استفاده شد. مطابق نتایج به‌دست‌آمده از جدول ۳، با توجه به معناداری ۰/۲۹ تفاوت معناداری بین رشته‌های تحصیلی از جهت میزان آمادگی دانشجویان وجود ندارد. همان‌طور که در جدول مشاهده می‌شود میانگین رشته‌ها از جهت آمادگی دانشجویان تفاوت بارزی ندارد؛ بنابراین با توجه به نتیجه این آزمون می‌توان گفت آمادگی دانشجویان برحسب رشته تحصیلی آن‌ها از تفاوت معناداری برخوردار نیست.

جدول ۳. نتایج آزمون تحلیل واریانس یک‌طرفه برای بررسی تفاوت میانگین‌ها بین آمادگی دانشجویان به تفکیک رشته تحصیلی

رشته	میانگین	مقدار آزمون	سطح معناداری
چاپ	۱۰۳/۵۰	۱/۱۶	۰/۲۹
طراحی پارچه و لباس	۱۰۳/۶۰		
مرمت	۱۰۵/۶۲		
نقاشی	۱۰۸/۸۰		
موسیقی	۱۰۹/۴۰		
طراحی صحنه	۱۰۹/۶۶		
عکاسی	۱۱۰/۰۷		
هنرهای نمایشی و سینما	۱۱۰/۴۱		
مجسمه‌سازی	۱۱۳/۳۳		
تصویر متحرک	۱۱۳/۵۰		
هنر اسلامی	۱۱۳/۵۰		
ارتباطات تصویری	۱۱۳/۶۲		
صنایع دستی	۱۱۴/۰۹		
معماری و شهرسازی	۱۱۶/۰۳		
طراحی صنعتی	۱۱۶/۳۶		
پژوهش هنر	۱۱۷/۰۰		
فروش	۱۱۹/۰۵		

سؤال سوم- آیا میزان آمادگی دانشجویان هنر برای شرکت در یادگیری الکترونیکی با توجه به مقطع تحصیلی آن‌ها متفاوت است؟

جدول ۴. نتایج آزمون تحلیل واریانس یک طرفه برای بررسی تفاوت میانگین‌ها بین آمادگی

دانشجویان به تفکیک مقطع تحصیلی

مقطع	میانگین	مقدار آزمون	سطح معناداری
کارشناسی	۱۱۱/۴۹	۵/۸۹	۰/۰۱
کارشناسی ارشد	۱۱۳/۵۳		
دکتری	۱۲۵/۹۴		

برای آزمون فرضیه بالا، از آزمون پارامتری تحلیل واریانس یک طرفه و آزمون تعقیبی شفه^۱ استفاده شد. مطابق نتایج به دست آمده از جدول ۴، با توجه به معناداری ۰/۰۱ تفاوت معناداری بین مقاطع تحصیلی از جهت میزان آمادگی دانشجویان وجود دارد و با توجه به نتایج آزمون شفه و مقایسه میانگین سه مقطع تحصیلی می توان گفت بین دانشجویان کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری از نظر آمادگی برای شرکت در یادگیری الکترونیکی تفاوت معناداری وجود دارد؛ و با توجه به اطلاعات حاصل، آمادگی دانشجویان دکتری (با میانگین ۱۲۵/۹۴) نسبت به دانشجویان کارشناسی ارشد (با میانگین ۱۱۳/۵۳) و دانشجویان کارشناسی ارشد نسبت به کارشناسی (با میانگین ۱۱۱/۴۹) بالاتر است.

سؤال چهارم- آیا میزان آمادگی دانشجویان هنر برای شرکت در یادگیری الکترونیکی با توجه به جنسیت آن‌ها متفاوت است؟

جدول ۵. نتایج آزمون تی نمونه‌های مستقل برای بررسی تفاوت میانگین‌ها بین آمادگی دانشجویان به

تفکیک جنسیت

جنس	میانگین	مقدار آزمون	سطح معناداری
زن	۱۱۲/۲۸	۱/۰۶	۰/۲۸۸
مرد	۱۱۴/۳۱		

برای آزمون فرضیه بالا، از آزمون پارامتری تی نمونه‌های مستقل استفاده شد. مطابق نتایج به دست آمده از جدول ۵، با توجه به معناداری $0/288$ تفاوت معناداری بین دانشجویان خانم و آقا از جهت میزان آمادگی دانشجویان وجود ندارد و نتیجه میانگین مردان و زنان مطابق جدول زیر نیز این نتیجه را تأیید می‌کند؛ بنابراین میزان آمادگی برحسب مرد یا زن بودن دانشجویان از تفاوت معناداری برخوردار نیست.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش‌هایی که در زمینه بررسی علل افت دوره‌های یادگیری الکترونیکی (همچون؛ رود، ۲۰۰۴؛ پالوف و پرات، ۲۰۰۳؛ واتکینز و همکاران، ۲۰۰۴) انجام شده است، نشان می‌دهد عدم توجه به امکانات مورد نیاز یادگیرندگان موفق که شامل دسترسی به رایانه و اینترنت، داشتن مهارت‌های جستجو، طبقه‌بندی و تحلیل اطلاعات، استفاده مؤثر از ابزارها و شیوه‌های ارتباطی، مهارت خودانگیزگی و توان برنامه‌ریزی و لزوم آشنایی با شیوه‌های مطالعه در محیط یادگیری الکترونیکی است، (سراجی، ۱۳۸۹، ص. ۱۳۰) از عوامل مؤثر در عدم موفقیت دوره‌های یادگیری الکترونیکی است.

تحلیل نتایج حاصل از بررسی میزان آمادگی دانشجویان هنر برای شرکت در یادگیری الکترونیکی حاکی از آن است که میانگین آمادگی دانشجویان از منظر ۵ عامل مورد بررسی $3/54$ از ۵ است که نشان‌دهنده آمادگی در حد متوسط دانشجویان هنر برای شرکت در یادگیری الکترونیکی است. در این بخش تلاش می‌شود جزئیات آمادگی دانشجویان دانشگاه، با توجه به سؤال‌های مطرح‌شده و همچنین از منظر پنج عامل مختلف مورد بررسی قرار گیرد.

-
1. Rhode
 2. Pratt & Pallof
 3. Ryan Watkins; Doug Leigh; Don Triner

عامل اول- مهارت‌های ارتباطی و مشارکتی

نخستین عامل مهارت‌های ارتباطی و مشارکتی است. این عامل با میانگین کل $3/4$ بیانگر آمادگی در حد متوسط است. می‌بایست توانایی‌های دانشجویان هنر در استفاده از ابزارهای گفتگو با دیگران از طریق اینترنت، پیش از اجرای نظام یادگیری الکترونیکی بهبود و ارتقا یابد؛ زیرا یکی از معضلات مهم در یادگیری الکترونیکی ضعف تعامل است و لذا جهت پیاده‌سازی نظام یادگیری الکترونیکی باید بر قابلیت تعاملی و مشارکتی یادگیری الکترونیکی و اینترنت توجه ویژه‌ای انجام گیرد. گریسون^۱ معتقد است که مشارکت، تعامل و گفتمان اساس برنامه‌دستی یادگیری الکترونیکی است و در این نوع یادگیری، «الگوهای تعامل اقتدار محور» جای خود را به «الگوی تعامل گروه محور» می‌دهد. همچنین لیاو^۲ (۲۰۰۴) یکی از ملاحظات مهم در طراحی محیط‌های یادگیری الکترونیکی را تعامل می‌داند. بدین صورت در این تحقیق نیز به ارزیابی آمادگی دانشجویان جهت تعامل و گفتگوهای گروهی اینترنتی پرداخته شد (امیرفاضل، ۱۳۸۸، ۲۲).

عامل دوم- مهارت‌های فرا شناختی

این عامل با میانگین کل $3/4$ بیانگر آمادگی متوسط از منظر مهارت‌های فراشناختی در دانشجویان هنر است.

یکی از نکات اساسی در آموزش (به ویژه آموزش مجازی) این است که فراگیران بیاموزند چطور یاد بگیرند، چطور به خاطر بسپارند و چگونه مسئله حل کنند (بلمونت^۳، ۱۹۹۸). راهبردهای شناختی و فراشناختی نیرومندترین تأثیر را در یادگیری یادگیرندگان

1. Garrison D.R.

2. Liaw

3. Belmont

دارند و رابطه مثبت و معنادار بین شیوه یادگیری و پیشرفت تحصیلی در دانشگاه وجود دارد (میسه و همکاران^۱، ۱۹۹۸؛ یانگ^۲، ۲۰۰۵)

شی و همکاران^۳ (۱۹۹۸) اهمیت ارتباط میان پیشرفت تحصیلی در رشته‌های برخپ^۴ با انگیزش و راهبردهای شناختی و فراشناختی را مورد توجه قرار دادند. نتیجه این کار ثابت می‌کند که کسانی که از چنین راهبردهای بهره‌مند هستند موفق‌تر از کسانی هستند که این راهبردها را کمتر به کار می‌برند.

فراشناخت توانایی یادگیرنده برای آگاهی از قابلیت‌های شناختی و کاربرد این قابلیت‌ها برای یادگیری است و این موضوع برای یادگیرندگان از دور بسیار مهم است، زیرا آنان تکالیف یادگیری را به صورت فردی انجام می‌دهند. از آنجایی که کاربرد راهبردهای شناختی و فراشناختی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان در آموزش مجازی ارتباط معناداری دارد، آموزش این راهبردها قبل از شروع دوره می‌تواند تأثیر بسزایی در بهبود عملکرد دانشجویان داشته باشد.

به دانش و آگاهی فرد درباره ضعف و قوت‌های شناختی و تلاش برای رفع یا ارتقای آن‌ها «مهارت فراشناختی» گفته می‌شود؛ از این رو مهارت‌هایی مانند برنامه‌ریزی و تعیین هدف مطالعه، پیش‌بینی و تعیین دقیق زمان مطالعه، خودکنترلی و نظارت بر میزان پیشرفت و خود نظم دهی را می‌توان به عنوان مهارت‌های فراشناختی در یادگیری در نظر گرفت.

عامل سوم- میزان دسترسی و مهارت کار با رایانه و اینترنت

این عامل با میانگین کل ۳/۶۳ بیانگر آمادگی متوسط دانشجویان هنر از منظر دسترسی و مهارت کار با رایانه و اینترنت است.

-
1. Meece et al.
 2. Yang
 - 3 . Shih et al.
 - 4 . Online Courses

«در محیط یادگیری مجازی دانشجو برای دسترسی به محتوای آموزشی، انجام فعالیت‌های یادگیری، شرکت در بحث‌های هم‌زمان و ناهم‌زمان به ابزارها و نرم‌افزارهای رایانه‌ای و اینترنتی گوناگونی نیاز دارد و باید علاوه بر دسترسی به این ابزارها، مهارت کار با آن‌ها را داشته باشد. چن و همکاران^۱ در پژوهشی دریافتند که دانشجویانی که مهارت کار با صفحه‌کلید را دارند، بهتر از دانشجویان دیگر می‌توانند فعالیت‌های یادگیری مبتنی بر فناوری را انجام دهند. تریکات و مارینه^۲ در پژوهشی تجربی دریافتند که دانشجویانی که درباره ابزارها و نرم‌افزارهای اینترنتی دانش و مهارت‌های لازم را دارا هستند، در مقایسه با گروه‌های دیگر در دوره‌های یادگیری مجازی، کارایی بیشتری دارند» (سراجی، ۱۳۹۲، ص. ۸۰)

عامل چهارم- مهارت‌های شناختی

این عامل با میانگین کل ۳/۶۶ بیانگر توانایی و آمادگی متوسط دانشجویان هنر در رابطه با مهارت‌های شناختی است.

«راهبردهای شناختی به روش‌هایی مربوط می‌شوند که مستقیماً روی موضوعات یادگیری کار می‌کنند و موجبات تمایل به افزایش تفسیر، فهم و کسب اطلاعات را فراهم می‌کنند. فرایندهای شناختی باعث تقویت فرایند تفکر می‌شوند و برای دستیابی به اهداف شناختی مانند درک مطلب و حفظ کردن کمک‌کننده هستند» (شیفر و دال^۳، ۲۰۰۹، ص ۳۴). راهبردهای شناختی که با عنوان راهبردهای تمرین، بسط‌دهی و سازمان‌دهی ارائه شده‌اند، به شکل گسترده‌ای به عنوان راهبردهای شناختی مهم پذیرفته شده‌اند و باعث تسهیل کدگذاری، ذخیره‌سازی و فرایند بازیابی اطلاعات می‌شوند (پینتریچ^۴، ۲۰۰۳ به نقل از سعید و همکاران، ۱۳۸۹، ص. ۷۵).

-
1. Chan. L. M. Y, Jones. A.C, Eileen. S, Richard.J
 2. Babin. L. M, Tricot. M & Mariné. C.
 3. Shleifer and Dull
 4. Pintrich

«در محیط یادگیری الکترونیکی، یادگیرنده به منابع اطلاعاتی گوناگون دسترسی دارد. یادگیرنده برای استفاده بهتر از این منابع اطلاعاتی باید نیازهای یادگیری و اطلاعاتی خود را تشخیص دهد و اطلاعات دریافتی را طبقه‌بندی، تحلیل و تفسیر کند تا بتواند از منابع قابل‌دسترس در محیط یادگیری الکترونیکی برای بهبود دانش و مهارت‌های خود استفاده کند؛ بنابراین داوطلب یادگیری الکترونیک باید از مهارت‌های تفکر علمی بهره‌مند باشد و با به‌کارگیری روش علمی بتواند اطلاعات را طبقه‌بندی و تجزیه و تحلیل کند و سپس از طریق تفسیر اطلاعات، راه‌حل‌های جدیدی برای حل مسائل ارائه کند» (هائونگ^۱، ۲۰۰۹ به نقل از سراجی، ۱۳۸۹، ص. ۱۳۳)؛ بنابراین مهارت حل مسئله و قدرت تفکر انتقادی که از ویژگی‌های شناختی است، از مهارت‌های مورد نیاز برای داشتن آمادگی ورود به‌نظام یادگیری الکترونیکی است.

عامل پنجم - خود راهبری

این عامل با میانگین کل ۳/۶ بیانگر توانایی و آمادگی متوسط دانشجویان هنر در رابطه با مهارت خود راهبری است.

به مجموعه مهارت‌هایی که فرد با استفاده از آن، نیازهای یادگیری خود را تشخیص داده، مسئولیت فرایند یادگیری را بر عهده می‌گیرد و با انگیزش درونی خود آن را پیگیری می‌کند، «مهارت خود راهبری» گفته می‌شود. چو و تسی^۲ (۲۰۰۹)، در پژوهشی، ده عامل مهم درباره موفقیت بزرگسالان در محیط یادگیری مجازی مورد بررسی قرار گرفته شد، بر اساس این پژوهش، «مهارت خود راهبری»، مهم‌ترین عامل موفقیت در دوره‌های مجازی است. در این محیط، دانشجویان به دلیل دسترسی آسان به برخی از امکانات مدیریتی، نوشتاری، تولیدی، تغییر و اصلاحی، مشارکت و تبادل، جستجو، جمع‌آوری اطلاعات، ذخیره و نظارت به استقلال در تصمیم‌گیری نیاز دارند.

1. Huang

2. Chu. R.J.C & Tsai.

به دلیل خودآموز بودن محیط یادگیری الکترونیکی و امکان دسترسی به منابع گوناگون و همچنین ماهیت باز و متنوع بودن انتخاب‌ها از منظر انتخاب زمان مطالعه، انتخاب قالب چندرسانه‌ای داشتن «مهارت خود راهبری» ضروری است. دانشجویانی که خود انگیزختگی و مسئولیت‌پذیری کافی در یادگیری ندارند، در این نظام یادگیری دچار افت تحصیلی می‌شوند (سراجی، ۱۳۹۲، ص. ۸۴). دنیل بیرچ^۱ (۲۰۰۱) «خود راهبری» را یکی از ویژگی‌های یادگیرندگان موفق می‌داند.

در رابطه با سؤال دوم و چهارم مشاهده شد که تفاوت معناداری بین رشته‌های تحصیلی و جنسیت و سطح آمادگی وجود ندارد؛ در نتیجه رابطه جنسیت با آمادگی دانشجویان با نتایج تحقیق پینگل سودا (۲۰۱۱) متناقض و با تحقیق ملکی سرشت، قلعه‌ای و موسوی (۱۳۹۱) و تحقیق سویدال^۲ هم‌راستا است؛ بنابراین برای اجرای یادگیری الکترونیکی در رشته‌های مختلف هنری از نظر دانشجویان می‌توان طرح هماهنگی را استفاده کرد. در رابطه با سؤال سوم مشاهده شد که آمادگی دانشجویان مقطع دکتری از دیگر دانشجویان بیشتر است و بعد از ایشان دانشجویان مقطع کارشناسی ارشد و سپس دانشجویان کارشناسی. آمادگی بالای دانشجویان دکتری به دلیل ماهیت دروس آن‌ها که بیشتر تحقیقی بوده و نیازمند استفاده از روش‌های علمی بیشتر است همچنین استفاده بیشتر آن‌ها از کامپیوتر و اینترنت در اجرای پروژه‌هاست. این تفاوت معنادار از جهتی نویدبخش است. به این معنی که اگر بتوان دانشجویان هنر را به انجام پروژه‌های تحقیقی و تحقیقات علمی تشویق کرد آن‌ها به جستجو در منابع اطلاعاتی وسیع‌تر تشویق شده و مهارت‌های مورد نیاز برای شرکت در یادگیری الکترونیکی در آن‌ها ارتقا می‌یابد.

عدم تفاوت معنادار بین رشته‌های تحصیلی دانشکده‌های هنر نشان از یکنواختی و بی‌تفاوتی سیاست‌گذاری آموزشی در زمینه آموزش الکترونیکی برای تمام رشته‌های هنر است. در تحقیقی که با هدف بررسی نگرش و دانش دانشجویان به یادگیری

1. Birch, D
2. Soydal

الکترونیکی در دانشگاه علوم پزشکی مشهد انجام گرفت، نتیجه مشابهی در رابطه با عدم تفاوت معنادار بین رشته تحصیلی و نگرش و تفاوت معنادار بین دانش موردنیاز و رشته تحصیلی به دست آمد. این عدم تفاوت معناداری در رابطه با رشته‌های هنر و یادگیری الکترونیکی علیرغم تفاوت بسیار زیاد در ماهیت رشته‌های هنری، نشان از بی‌توجهی و آگاهی ندادن در سطح دانشکده‌های هنر نسبت به یادگیری الکترونیکی است.

ناکافی بودن مهارت‌های مذکور نتیجه سیستم نامطلوب آموزش رسمی هنر (هم در دانشگاه‌ها و هم در هنرستان‌های ایران) است. متأسفانه با وجود تغییرات جدی‌ای که در حوزه هنر صورت گرفته و نیازهای جدی‌ای که به وجود آمده است، سیستم دانشگاهی ایران نتوانسته است جواب‌گوی این نیازها باشد و روش آموزش همان روش آموزشی سنتی در هنر است (سرسنگی، ۱۳۹۳). عدم وجود و یا ناکافی بودن واحدهای درسی در زمینه مبانی کامپیوتر و دروس وابسته در برنامه‌های درسی رشته‌های مختلف هنر و عدم ارائه واحدهای درسی به‌صورت الکترونیکی در دانشگاه‌های هنر، ناکافی بودن امکانات استفاده از رایانه و اینترنت توسط دانشجویان و مهم‌تر از همه عدم آشنایی اساتید رشته‌های هنر با فناوری آموزش الکترونیکی و مهارت‌های اینترنتی و در نتیجه عدم استفاده آنان در کلاس‌ها می‌توان از علل ناکافی بودن مهارت‌های اینترنتی و کامپیوتری باشد.

پیشنهادها

همان‌طوری که یافته‌های تحقیق حاضر نشان می‌دهد، دانشجویان هنر برای شرکت در یادگیری الکترونیکی آمادگی نسبی و در حد متوسط دارند؛ ولی برای پیاده‌سازی نظام یادگیری الکترونیکی بهبود و ارتقاء آمادگی دانشجویان در بسیاری از جهات ضروری است.

یکی از راهکارهای مناسب برای موفقیت اجرای این نظام، آشنا کردن دانشجویان با مفهوم یادگیری الکترونیکی و مزایا و معایب این نوع یادگیری پیش از ورود آنان به نظام

بررسی میزان آمادگی دانشجویان هنر برای شرکت در...

یادگیری الکترونیکی است. بسیاری از دانشجویانی که به عرصه یادگیری الکترونیکی قدم می‌گذارند، اطلاع اندکی از الزامات و نیازهای ورود به این حوزه دارند. چون کاربرد راهبردهای شناختی و فراشناختی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان در آموزش مجازی ارتباط معناداری دارد، آموزش این راهبردها قبل از شروع دوره تأثیر بسزایی در بهبود عملکرد دانشجویان دارد. به عنوان مثال ارتقاء مهارت‌های کلامی-نوشتاری.

افزایش یادگیری هم‌پارانه و ارائه تکالیف گروهی به منظور افزایش یادگیری مشارکتی راهکار دیگر افزایش مهارت تعامل دانشجویان است. برگزاری دوره‌های آشنایی با آموزش مجازی و دیگر دوره‌های آشنایی با دوره‌های مهارتی کار با اینترنت و رایانه نیز برای پیشرفت مهارت‌های دانشجویان هنر به منظور شرکت در دوره‌های یادگیری الکترونیکی الزامی است.

در پژوهش حاضر تنها به سنجش آمادگی دانشجویان هنر به عنوان یکی از عوامل مهم در پیاده‌سازی یادگیری الکترونیکی پرداخته شده است و دیگر عوامل و همچنین میزان آمادگی اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های هنر می‌تواند مبنایی برای پژوهش‌های آتی باشد. تحقیقات جدیدتر می‌توانند به موضوعاتی از قبیل شناسایی نیاز دانشجویان هنر، بررسی سبک‌های یادگیری دانشجویان هنر و تطبیق آن با ویژگی‌های محیط یادگیری الکترونیکی بپردازند تا ضمانتی برای اجرای موفق این نظام آموزشی باشد. به‌علاوه شناسایی نقاط قوت و ضعف آموزش هنر در دانشگاه‌های ایران و تطبیق آن با نقاط قوت و ضعف آموزش هنر از طریق مجازی می‌تواند به تهدیدها و یا فرصت‌های برای پیاده‌سازی یادگیری الکترونیکی در دانشگاه‌های هنر منجر شود.

منابع

- اخوتی، مریم و دیگران. (۱۳۹۱). دانش، نگرش و مهارت دانشجویان پزشکی نسبت به آموزش الکترونیک؛ دانشگاه علوم پزشکی کرمان، *دوماهنامه علمی-پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱، ۵۸-۵۲.
- حنفی زاده، پیام و حنفی زاده، محمدرضا و هدایی پور، سیده ریحانه. (۱۳۸۷). طراحی مدل ارزیابی آمادگی الکترونیکی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی. *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۳، ۱۳۷-۱۰۳.
- داراب، بهناز و منتظر، غلامعلی (۱۳۸۹). ارزیابی میزان آمادگی یادگیری الکترونیکی در دانشگاه‌ها. *فصلنامه فناوری آموزش*، ۳، ۱۹۰-۱۸۱.
- دایی‌زاده، حسین و همکاران. (۱۳۹۱). تأثیر کاربرد نرم‌افزارهای آموزشی در ارتقا یادگیری مهارت‌های اساسی درس هنر. *فصلنامه فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی*، (۹)، ۴۳-۲۷.
- رحیمی دوست، غلامحسین و رضوی، سید عباس. (۱۳۹۱). امکان‌سنجی اجرای پروژه یادگیری الکترونیکی. *فصلنامه علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز*، ۲، ۱۶۶-۱۴۵.
- سراجی، فرهاد و یارمحمدی‌واصل، مسیب. (۱۳۸۹). تهیه و اعتبار یابی ابزار سنجش آمادگی ورودی یادگیرنده به دوره‌های الکترونیک. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی* ۲(۳۲)، ۱۴۹-۱۲۷.
- سراجی، فرهاد و عطاران، محمد. (۱۳۹۰). *یادگیری الکترونیکی (مبانی، طراحی، اجرا و ارزشیابی)*. همدان: انتشارات دانشگاه بوعلی سینا.
- سراجی، فرهاد. (۱۳۹۲). شناسایی و دسته‌بندی مهارت‌های مورد نیاز دانشجوی مجازی. *دو فصلنامه پژوهش‌های آموزش و یادگیری*، ۲، ۹۰-۷۵.
- سرسنگی، مجید. (۱۳۹۴، ۲۲ دی). سیستم دانشگاهی ما جواب‌گوی نیازهای حوزه هنر نیست. باز یابی شده در (۱۳۹۴/۶/۲۲)، از <http://www.iranartists.org/Fa/News/News.aspx?nwsId=2937>
- سعید، نسیم و همکاران. (۱۳۸۹). ارتباط راهبردهای شناختی، فراشناختی و تعاملات دانشجویان در آموزش مجازی با پیشرفت تحصیلی، *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۵۸، ۹۶-۷۳.

بررسی میزان آمادگی دانشجویان هنر برای شرکت در...

- سیف، علی اکبر. (۱۳۸۰). نظریه‌ی سازندگی یادگیری و کاربردهای آموزشی آن. تعلیم و تربیت (آموزش و پرورش)، ۶۵، ۷۶-۶۱.
- عزیزاده، پردیس و ملکی، آیدین. (۱۳۸۴). برنامه آموزشی تحت وب برای دروس پایه طراحی و معماری در دانشگاه هنرهای اسلامی تبریز، مطالعه موردی: دروس کارگاه مصالح ساخت و مقدمات معماری ۱، ارائه شده در اولین همایش آموزش الکترونیکی، اردیبهشت ۱۳۸۵، دانشگاه زنجان.
- کمالیان، امین رضا و فاضل، امیر. (۱۳۸۸). بررسی پیش‌نیازها و امکان‌سنجی اجرای نظام یادگیری الکترونیکی. نشریه علمی پژوهشی فناوری آموزشی، ۱، ۲۷-۱۳.
- گودالیوس، ایوان و اسپیرز، پگ. (۱۳۹۰). رویکردهای معاصر در آموزش هنر. ترجمه فرشته صاحب‌قلم. تهران: نظر.
- گریسون، دی. آر و تری اندرسون. (۱۳۸۳). یادگیری الکترونیکی در قرن ۲۱، ترجمه محمد عطاران. تهران: مؤسسه توسعه فناوری آموزشی مدارس.
- گلزاری، زینب و دیگران. (۱۳۸۹). تدوین و اعتبارسنجی الگوی پیشنهادی ارزشیابی کیفیت درونی آموزش الکترونیکی در نظام آموزش عالی کشور. فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، (۱)، ۱۸۵-۱۶۰.
- لطیف نژاد رودسری، رباب و دیگران. (۱۳۸۹). بررسی دانش و نگرش دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی مشهد نسبت به آموزش الکترونیکی. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۰، ۳۷۳-۳۶۴.
- ماجد اسماعیل، عبدالله. (۱۳۸۵). محک نمودن الزامات برقراری آموزش الکترونیکی در دانشگاه تربیت مدرس، پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده فنی و مهندسی. دانشگاه تربیت مدرس.
- محمودآبادی، ملیحه. (۱۳۸۸). نقش جنسیت در پذیرش و استفاده از سیستم های یادگیری الکترونیکی با استفاده از مدل پذیرش فناوری. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده علوم اجتماعی و اقتصادی، دانشگاه الزهرا
- مصدق، هادی؛ خرازی، سید کمال و بازرگان، عباس. (۱۳۹۰). امکان‌سنجی برگزاری یادگیری الکترونیکی در شرکت گاز استان یزد. فصلنامه علوم و فناوری اطلاعات، ۳، ۵۶۹-۵۴۷.

- ملکی سرشت، منظر. قلعه‌ای، علیرضا و موسوی، سید امین. (۱۳۹۱). بررسی میزان آمادگی دانشجویان دانشگاه ارومیه برای شرکت در نظام یادگیری الکترونیکی. *فصلنامه دانش شناسی*، ۱۸، ۱۴۲-۱۲۳.
- مرکز ارزیابی کیفیت دانشگاه تهران (۱۳۹۰). نگاهی به نقش دانشجویان در دستیابی به یادگیری عمیق. در لینک مذکور موجود است:
http://cuqa-learning.ut.ac.ir/file.php/1/students_90.7.9_.doc (2015, sep 11)
- مهدیون، روح‌الله و دیگران. (۱۳۹۰). کیفیت یادگیری در مراکز آموزش الکترونیکی دانشگاهی؛ مطالعه‌ای کیفی. *نشریه تحقیقات کتابداری و اطلاع‌رسانی دانشگاهی*، ۱۰۰، ۵۸-۷۷.
- نصیری، فخرالسادات و دیگران. (۱۳۹۳). تأثیر زیرساخت‌ها و آمادگی اعضای هیأت علمی در پیاده‌سازی اثربخش آموزش الکترونیک بر اساس مدل پذیرش فناوری. *دوماهنامه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۵، ۳۳۸-۳۳۰.
- نوه ابراهیم، عبدالرحیم و کریمی، وجیهه. (۱۳۸۵). بررسی رابطه مهارت‌های سه‌گانه مدیران گروه‌های آموزشی با کیفیت آموزشی. *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۱(۳۹)، ۷۸-۶۱.
- Alem, F. (2014). Students Online Readiness Assessment Tools: A Systematic Review Approach. *The Electronic Journal of e-Learning*, 12(4), 375-283.
- Aydin C.H. and Tasci D. (2005). Measuring Readiness for e-Learning: Reflections from an Emerging Country, *ducational Technology & Society*, 8, 244-257.
- Barry, Nancy. H. (2003). Integrating web Based learning and instruction into a raduate music education research course: An exploratory study. *Journal of Technolog' in Music Learning*, 2(1), 2-8.
- Belmont, J. M. (1998). Cognitive Strategies and Strategic Learning. *American Psychology Journal*, 44(2), 42-48.
- Birch, D. (2001). e-Learner Competencies. Retrived; at 11 sep 2015, from:
http://www.sdl_demo.s3.amazonaws.com/89/www/24328/1/1.pdf

- Bonanno, P. (2011). Developing an Instrument to Assess Teachers` Readiness for Technology-Enhanced Learning. In: 14th International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL 2011). Piestany, Slovakia, September 21-23.
- Chan. L. M. Y, Jones. A.C, Eileen. S & Richard.J. (2006). The use of ICT to support the development of practical music skills through acquiring keyboard skills: a classroom based study. *Computers & ducation*, 46, 391-406.
- Chu. R.J.C & Tsai.C.C. (2009). Self-directed learning readiness, Internet self-efficacy and preferences towards constructivist Internetbased learning environments among higheraged adults. *Journal of Computer Assisted Learning*, 25, 489-501.
- Dabbagh, N. (2007). The online learner: Characteristics and pedagogical implications. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 7(3), 217- 226.
- Gordon O. Ouma et al. (2013), E-Learning Readiness in Public Secondary Schools in Kenya.*European Journal of Open, Distance and e-Learning*, 16, 97-110.
- Harapnuik, D. (2006). *Inquisitivism: The evolution of a constructivist approach for web-based instruction*. In Sorensen, K.E., Murchu,D. *Enhancing learning through technology*. London: Information science publishing.
- Hasmi, M. & Asaari, A. H. (2005). Adult Learners And E-Learning Readiness: A Case Study. *European College Teaching & Learning Conference Athens, Greece*.
- Hung, M.L., Chou,C.H., Chen, C., & Own, Z.Y. (2010). Learner Readiness for Online Learning: Scale Development and Student Perception. *Computers & Education*, 55, 1080-1090.
- Hussen Ali, I. E. (2010). Measuring Students E-readiness for E-Learning at Egyptian Faculties of Tourism and Hotels. The 6th International Scientific Conference eLearning and Software for Education. Bucharest. April 15-16.

- Huang.R.T. (2009). *Factors that influence online learners intent to continue in an online graduate program*. Un published dissertation. Louisiana State University.
- Jariangprasert, N. (2003). The Opinion of Faculty of Business Administration Lecturers and Students; Chiang Mai University about the Use of E-Learning. *Social Sciences & Humanities*, 9(2), 136-145.
- Johnson. D., Patton. R., Bimber. B., Almeroth. K., & Michaels. G. (2004). Technology and Plagiarism in the University: Brief report of a Trial in Detecting Cheating. *AACE Journal*, 12(3). 281-299.
- Kaur, K. & Abas, Z.W. (2004). An Assessment of E-Learning Readiness at the Open University Malaysia. In *International Conference on Computers in Education*, 1017-1022.
- Khan. H. (2005). *Managing E-Learning: Design, Delivery, Implementation and evaluation*. USA: The George Washington University.
- Liaw, S. S. & Huang, H. M. (2003). An Investigation of Users Attitudes toward Search Engines as an Information Retrieval Tool. *Computers in Human Behavior*, 19(6), 751-765.
- Liaw S.S. (2004). Consideration for Development Constructivist Web-Based learning. *International Jurnal of Instructional Media*, 31, 309-321.
- Meece, J. L., Blumenfeld, P. C. and Hoyle, RH. (1998). *Student Goal Orientations and Cognitive Engagement in Classroom Activities*. *Journal of Education Psychology*, 80(4), 415-523.
- Mercado, Cecilia A. (2008), Readiness Assessment Tool for An eLearning Environment Implementation, Fifth International Conference on eLearning for Knowledge-Based Society, December 11-12. Bangkok, Thailand.
- Miguel, B., Mc pherson, M. (2004). *Developing Innovation in Online Learning*. London: Routledgefalmer.

- Moftakhari, M.M. (2013). Evaluating E-learning Readiness of Faculty of Letters of HACETTEPE. Unpublished master`s Thesis. Hacettepe University. Ankara.
- Morrison, G.R; Ross, S. M& Kemp.J.E. (2004). *Designing Effective Instruction*. New Jersey:John Wiley.
- Palloff, R., & Pratt, K. (2003). *The Virtual Student*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Piskurich, G. M. (Ed.) (2004). *Getting the Most from Online Learning*. San Francisco, USA: Pfeiffer.
- Pingle Sudha S. (2011). Higher education students readiness for E-learning. *An nternational Journal of Educational Technology*, 4, 155 - 165.
- Pratt. K., Pallof. M. R. (2005). *Collaborating Online: Learning Together in Community*. San Francisco, CA: Jossey - bass.
- Rezaeian.A. et al. (2013). Feasibility study of implementing e-learning and knowledge management related to PNU Iran. *Reef Resources Assessment and Management Technical Paper*, 4, 119-123. Available online at [www.behaviorsciences.com -content/uploads/2013/11/7-shirazipour.pdf](http://www.behaviorsciences.com-content/uploads/2013/11/7-shirazipour.pdf)
- Rhode.J.F. (2004).*Roles & Responsibilities of the Online Learner*. Retrived 12 june 2009from:www.Slide share. Net.
- Robertson, I. (2007). *Technology-based learning: Problematising VET students' preferences and readiness*. AVETRA Conference, 11-13 April 2007, Victoria University.
- Sadik, A. (2007). The readiness of faculty members todevelop and implement ELearning:The case of an Egyptian university, *International Journal of ELearning*, 6(3), 433-453.
- Santy, J. Smith,L. (2007). *Being an e-learner in health and social care: Astudents guide*. London:Routledge.

- Schleifer, Lydia L. F. and Dull, Richard B. (2009). Meta Cognition and Performance in the Accounting Classroom. *Issues in Accounting Education*, 24(3), 339-367.
- Shih, C., T. Ingebritsen, J. Pleasants, K. Flickinger, and G. Brown, G. (1998). *Learning strategies and other factors influencing achievement via Web courses*. Proceedings of the 14th Annual Conference on Distance Teaching and Learning (359–363). Madison, WI. (ED 422876)
- So, K.K.T. (2005). The E-Learning Readiness of Teachers in Hong Kong. In: Proceedings of the Fifth IEEE International Educational Technology Conference. Anadolu University. Turkey.
- Soydal, İ., Ünal, Y. ve Alır, G. (2011). Are Turkish universities ready for e-learning: A case of Hacettepe University Faculty of Letters. *Information Services & Use*, 31 (), 281-291
- Tsai. M.J. (2009). The Model of Strategic e-Learning: Understanding and Evaluating Student e-Learning from Metacognitive Perspectives. *Educational Technology & Society*, 12 (1), 34–48.
- Watkins, R., Leigh, D. & Triner, D. (2004). Assessing Readiness for E-Learning. *Performance Improvement Quarterly*, 17(4), 66-79.
- Yang, Chunyan. (2005). *Learning Strategy Use of Chinese PhD Students of Social Sciences in Australian Universities*. Griffith University, Doctoral Dissertation.
- Yukselturk. E. & Bulut, S. (2007). Predictors for Student Success in an Online Course. *Educational Technology & Society*. 10 (2), 71-83.
- Zimmerman, B. J. and Martinez-pons, M. (1990). Student Differences in Self-regulated Learning: Relating Grade, Sex, and Giftedness to Self efficacy and Strategy Use. *Journal of Educational Psychology*, 82, 51-59.



مؤلفه‌های آموزش چند فرهنگی و تحلیل آن در محتوای کتب درسی

Analysis of Multicultural Education component In Textbooks

R. Vafaei , M. Sobhaninejad (Ph.D.)

رضا وفائی^۱، دکتر مهدی سبحانی نژاد^۲

Abstract: The present paper aims to investigate the amount of multi-cultural education components in the textbooks of secondary schools from 2013 to 2014. It is conducted through text-analysis. The components of Multi-cultural education were initially collected from theoretical text and research background using document analysis and then they were numbered in the textbooks of secondary schools. The units of analysis were sentence, question, picture, activity, and the poem in the textbooks. Research tools were bibliography cards and inventory form in document and text analysis respectively. Data were analyzed by using descriptive statistics. The statistical population is the textbooks of secondary schools from 2013 to 2014 and samples were Iran and International History I, Iran and International History II, History (Pre-University Schools), Social Studies (Secondary Schools), Sociology I, Sociology II, Social Studies (Pre-University Schools) which were expected to contain multi-cultural education components. The most significant results are as follows: out of 180 frequencies in the text books of secondary schools, History I with 76, i.e. 42.22% contained the most multi-cultural education components and Social Studies of secondary school with 5, i.e. 2.77% contained the least components. Among the components, "introducing various cultures to students in the content of textbooks" had the largest number of frequencies, i.e. 59 and "helping to understand and tolerate different opinions from various cultures, and defining multi-culture homework for students in the content of textbooks" had the smallest one, only 1, i.e. 0.55%.

Key words: Multicultural Education, Text-analysis, Textbooks, Secondary schools.

چکیده: پژوهش حاضر با هدف بررسی میزان توجه به مؤلفه‌های آموزش چند فرهنگی در کتاب‌های درسی دوره متوسطه در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ انجام شد. تحقیق به شیوه تحلیل محتوا و اسنادی انجام شده است. جامعه پژوهشی حاضر، شامل کلیه کتاب‌های درسی دوره دوم متوسطه نظری در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ است که در مجموع شامل ۳۲ کتاب است. از بین جامعه پژوهش، تعداد ۷ عنوان کتاب درسی شامل کتاب‌های؛ مطالعات اجتماعی سال اول متوسطه، جامعه‌شناسی ۱، جامعه‌شناسی ۲، علوم اجتماعی سال چهارم متوسطه، تاریخ ایران و جهان و ۲، تاریخ‌شناسی سال چهارم متوسطه رشته ادبیات و علوم انسانی که توقع طرح مؤلفه‌های آموزش چند فرهنگی در آن‌ها وجود دارد، نمونه پژوهش را تشکیل می‌دهند. ابزار پژوهش در بخش تحلیل اسنادی فرم فیش‌برداری و در بخش تحلیل محتوا چک‌لیست یا سیاهه تحلیل محتوا بوده است. داده‌های تحلیل محتوا با استفاده از آمار توصیفی تجزیه و تحلیل شده است. عمده‌ترین یافته‌های پژوهش عبارتند از: از مجموع ۱۸۰ فراوانی مرتبط در کتب درسی دوره متوسطه، کتاب درسی تاریخ (۱) با ۷۶ فراوانی مرتبط با مؤلفه‌های آموزش چند فرهنگی، یعنی (۴۲/۲۲٪) بیشترین میزان توجه به مؤلفه‌های آموزش چند فرهنگی و کتاب درسی مطالعات اجتماعی اول متوسطه با ۵ فراوانی یعنی (۲/۷۷٪)، کمترین میزان توجه به مؤلفه‌های آموزش چند فرهنگی را داشته‌اند. از بین مؤلفه‌های مطرح در آموزش چند فرهنگی بیشترین میزان توجه به مؤلفه «معرفی فرهنگ‌های مختلف به دانش‌آموزان در محتوای کتب درسی» با ۵۹ فراوانی مرتبط با مؤلفه‌های آموزش چند فرهنگی یعنی (۳۲/۷۷٪) و کمترین میزان توجه مربوط به مؤلفه‌های «کمک به درک و تحمل آراء متفاوت از فرهنگ‌های دیگر در محتوای کتب درسی و تعریف تکالیف چند فرهنگی برای دانش‌آموزان در محتوای کتب درسی» با یک فراوانی یعنی (۰/۵۵٪) است. واژگان کلیدی: آموزش چند فرهنگی، تحلیل محتوا، کتاب‌های درسی، دوره متوسطه نظری

مقدمه

در عصر حاضر به دلیل تعاملات گسترده فیزیکی و مجازی افراد و فرهنگ‌ها و از میان رفتن مرزهای قراردادی سنتی، پیوندهای گریزناپذیری بین افراد و فرهنگ‌ها به وجود آمده است، حضور فرهنگ‌ها در کنار یکدیگر و تلاقی آن‌ها احتمال ایجاد چالش و تنش در میان افراد و فرهنگ‌ها را افزایش داده است. بدین جهت سازوکاری مناسب به منظور نزدیکی فرهنگ‌ها و ایجاد تفاهم و تعامل میان آن‌ها در جهت هم زیستی نیاز است (صادقی، ۱۳۸۹: ۱۹۱). ایران از گروه‌های فرهنگی، قومی و زبانی متنوعی شکل گرفته است. هرکدام در فرهنگ، آداب و رسوم، زبان، دین و مذهب دارای تفاوت‌هایی با یکدیگر هستند. این گروه‌های گوناگون فرهنگی و قومی برای آن‌که بتوانند به طور مسالمت‌آمیز در کنار یکدیگر زندگی کنند، باید از تعصب و قوم‌مداری دوری و به سمت نسبی‌گرایی فرهنگی حرکت کنند. لذا باید تفاوت‌ها و شباهت‌های یکدیگر را بشناسند و در جهت رشد روابط بین فرهنگی و بین قومی تلاش کنند.

یکی از راه‌های مناسب برای رویارویی با دنیای تحول‌گرای امروز آموزش چند فرهنگی است. برنامه‌دستی در این شرایط با تأکید بر خصوصیات فرهنگی اقلیت‌ها می‌تواند در جهت رشد و تقویت فرهنگ‌های بومی و در نهایت تقویت فرهنگ ملی نقش به‌سزایی داشته باشد. در چنین شرایطی نظام آموزش و پرورش برای پاسخ‌گویی به چنین نیازی ناگزیر است در کنار ارائه دانش‌های تخصصی، به دانش‌آموزان کمک کند که دانش و مهارت‌هایی را برای دستیابی به تعاملات فرهنگی موفق، کسب کنند (حکیم زاده، کیامنش و عطاران، ۱۳۸۶: ۲۸). در این راستا، از جمله رسالت‌های اساسی نظام تعلیم و تربیت در جوامع چند فرهنگی، آموزش حساس به فرهنگ و پاسخ‌گو به ویژگی‌های چند فرهنگی است (شکاری و همکاران، ۱۳۹۲: ۳). اصطلاح چند فرهنگی مفهومی است که در سال‌های اخیر مورد تأکید تعلیم و تربیت و به خصوص جامعه‌شناسی آموزش پرورش قرار گرفته و منظور از آن این است که به رغم گسترش ارتباطات بین کشورها و حرکت آن‌ها به سوی نظامی جهانی یا حداقل منطقه‌ای، مسئله اقوام و ملیت‌ها و تفاوت‌های فرهنگی بین آن‌ها همچنان اهمیت خاصی دارد (جوادی، ۱۳۷۹: ۱۲).

مؤلفه‌های آموزش چند فرهنگی و تحلیل آن در...

به عقیده بنکس^۱ «آموزش چند فرهنگی» نوعی رویکرد آموزشی است که تنوع قومی و فرهنگی را در جامعه به رسمیت می‌شناسد و سیاست‌های آموزشی خود را در جهت اصلاح مفاهیم عمده‌ای نظیر هویت، ازخودبیگانگی، تعصب، درگیری‌های قومی، نژادی و فرهنگی تنظیم می‌کند (صادقی، ۱۳۸۹: ۱۹۲). از نظر «کمیسیون آموزش چند فرهنگی» آموزش چند فرهنگی، مفهومی انسانی است مبتنی بر نقاط قوت تنوع، حقوق بشر و عدالت اجتماعی. این نوع آموزش، جامعه متکثر فرهنگی را به عنوان نیروی مثبت تلقی نموده و تفاوت‌ها را به عنوان فرصتی برای درک بهتر جامعه جهانی مطرح می‌نماید (ASCD^۲, ۱۹۹۴: ۳).

دلپیت^۳ (۱۹۹۹) در تحقیق خود با عنوان «اثر بخشی آموزش چند فرهنگی بر روی دانش‌آموزان پیش‌دبستانی» نتیجه گرفت که دانش‌آموزان دارای برنامه درسی چند فرهنگی و دانش‌آموزان بی بهره از برنامه درسی چند فرهنگی تفاوت معناداری با یکدیگر دارند. آروین^۴ (۲۰۰۱) بیان می‌کند که ارائه برنامه درسی چند فرهنگی برای تمام دانش‌آموزان فارغ از پس‌زمینه‌های فرهنگی، قومی و وابستگی‌های مذهبی، رویکرد مناسبی است. زیرا در این نوع رویکرد ارتقاء تحمل، احترام و فهم و پذیرش فرهنگ خود و دیگران مورد توجه قرار می‌گیرد.

جنکز^۵ (۲۰۰۱) در پژوهش خود با عنوان رویکردهای آموزش چند فرهنگی در تربیت معلمان پیش از خدمت، معتقد است که برنامه‌های تربیت معلمان پیش از خدمت، باید بر روی موضوعاتی مانند انگیزه دانش‌آموزان برای آموختن، آگاهی درباره تنوع و گوناگونی‌ها، تفاوت در سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان، تفاوت در ارزش‌های فرهنگی دانش‌آموزان و طبقه اجتماعی آنان حساس باشند.

جانسون^۶ (۲۰۱۱) در مقاله خود با عنوان «آیا آموزش و پرورش مبتنی بر فرهنگ‌های مختلف باعث بهبود نگرش دانش‌آموزان نسبت به نژادهای گوناگون می‌شود؟» به این نتیجه

1- Baks

2- Association for Supervision and Curriculum Development

3- Delpit

4- Arvin

5- Jenks

6- Johnson

رسید که کودکانی که تحت آموزش مبتنی بر فرهنگ‌های متفاوت قرار می‌گیرند کمتر به خاطر اختلافات و تفاوت‌های نژادی آسیب می‌بینند.

عزیزی، بلند همتان، سلطانی (۱۳۸۸) در پژوهشی با عنوان «بررسی وضعیت آموزش چند فرهنگی در مراکز تربیت معلم شهر سنندج از منظر دانشجویان» نشان دادند که از نظر دانشجویان، آموزش چند فرهنگی از جایگاه مناسبی برخوردار نیست و مدرسان مراکز تربیت معلم نیز به مفاهیم و موضوعات و مفاهیم چند فرهنگی در آموزش‌های خود چندان توجه نمی‌کنند. تحلیل محتوای کتاب‌ها نیز مشخص می‌کند که توجه چندانی به مفاهیم آموزش چند فرهنگی در محتوای درسی مراکز تربیت معلم نشده است.

عراقیه، فتحی واجارگاه، فروغی ابری و فاضلی (۱۳۸۸) در مقاله خود تحت عنوان؛ «تلفیق، راهبردی مناسب برای تدوین برنامه‌درسی چند فرهنگی» با ذکر این نکته که بسیاری از کشورها مانند ایران، به‌طور مستقیم درگیر تنوع اقوام و فرهنگ‌های مختلف هستند، وظیفه آموزش عالی را فراهم کردن بسترهای مناسب در برنامه‌های درسی، برای آشنایی با فرهنگ‌های مختلف بیان می‌کنند.

صادقی (۱۳۸۹) در پژوهشی با عنوان «بررسی سند برنامه‌درسی ملی ایران بر اساس رویکرد آموزش چند فرهنگی»، نتایج تحلیل حاکی از توجه نسبی سند به مؤلفه‌های آموزش چند فرهنگی است.

صادقی (۱۳۹۱) در مقاله خود با عنوان «تبیین ویژگی‌ها و ضرورت‌های تدوین برنامه‌درسی چند فرهنگی در ایران؛ بررسی چالش‌ها و ارائه راهبردها» کوشیده است تا ضرورت تدوین برنامه‌درسی چند فرهنگی را روشن کند و اهداف و چالش‌ها و در آخر راهبردهای عملی استقرار برنامه‌درسی چند فرهنگی را ارائه کند.

عراقیه (۱۳۹۱) در پژوهشی با عنوان «گونه‌شناسی رهیافت‌های میان‌رشته‌ای و دلالت‌های آن در طراحی برنامه‌درسی چند فرهنگی در آموزش عالی» دریافت که مطالعات بین‌رشته‌ای ضمن ارائه دیدگاهی جامع، قادر است به مطالعات متخصصان در حوزه برنامه‌درسی چند فرهنگی انسجام خاص داده و در مواجهه با موانع فرهنگی بین‌المللی کردن برنامه‌های درسی در آموزش عالی، نقش مؤثری را ایفا نماید.

مؤلفه‌های آموزش چند فرهنگی و تحلیل آن در...

عراقیه و فتحی و اجارگاه (۱۳۹۱) در پژوهشی با عنوان «جایگاه چند فرهنگی در آموزش مدرسه‌ای و آموزش عالی» با هدف بررسی جایگاه چند فرهنگی در آموزش مدرسه‌ای و تبیین آثار آن در آموزش عالی، نتایج پژوهش، وجود زمینه‌های خانوادگی و اجتماعی در استهزاء سایر فرهنگ‌ها، احساس برتری و تعصبات فرهنگی، ضعف اطلاعات دینی در خصوص برابری و برادری همه انسان‌ها، ضعف اطلاعاتی همه دانش‌آموزان از شخصیت‌ها و آثار فرهنگی برجسته، را نشان می‌دهد.

با توجه به مطالب فوق مسئله اساسی پژوهش حاضر «تبیین مؤلفه‌های آموزش چند فرهنگی و تحلیل آن در محتوای کتب درسی دوره متوسطه نظری در سال ۹۳-۱۳۹۲» است، لذا سه سؤال ذیل طرح و مورد بررسی واقع شده‌اند.

۱. مؤلفه‌های آموزش چند فرهنگی کدام‌اند؟

۲. به چه میزان به مؤلفه‌های آموزش چند فرهنگی در محتوای هر یک از دروس دوره متوسطه نظری توجه شده است؟

۳. رتبه‌بندی میزان توجه کتاب‌های درسی دوره متوسطه نظری به مؤلفه‌های آموزش چند فرهنگی چگونه است؟

روش

پژوهش حاضر به روش تحلیل اسنادی و تحلیل محتوا^۱ انجام شده است. ابتدا مؤلفه‌های چند «آموزش چند فرهنگی» با روش تحلیل اسنادی احصاء و سپس میزان توجه به این ابعاد و مؤلفه‌ها در کتاب‌های درسی دوره متوسطه مورد بررسی قرار گرفت. جامعه پژوهشی حاضر، شامل کلیه کتاب‌های درسی دوره دوم متوسطه نظری در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ است که در مجموع شامل ۳۲ کتاب است. در این پژوهش از روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده شده است. از بین کتاب‌های جامعه پژوهش، تعداد ۷ عنوان کتاب درسی شامل کتاب‌های؛ مطالعات اجتماعی سال اول متوسطه، جامعه‌شناسی ۱، جامعه‌شناسی ۲، علوم اجتماعی، تاریخ ایران و جهان ۱ و ۲، تاریخ‌شناسی سال چهارم متوسطه رشته انسانی که توقع طرح مؤلفه‌های آموزش چند فرهنگی در آن‌ها وجود دارد، نمونه پژوهش را تشکیل می‌دهند. در این پژوهش برای

1- content analysis

تحلیل اسنادی جهت احصاء مؤلفه‌های آموزش چند فرهنگی از برگه‌های فیش‌برداری استفاده شده است.

همچنین در این پژوهش برای بررسی و تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دوره متوسطه نظری از نظر میزان توجه به مؤلفه‌های مطرح در آموزش چند فرهنگی از سیاهه تحلیل محتوای محقق ساخته، استفاده شده است. به منظور تدوین سیاهه تحلیل محتوای کتاب‌های درسی ابتدا، تعداد قابل توجهی از منابع نظری و پژوهشی مرتبط در حوزه‌های آموزش چند فرهنگی بررسی و مؤلفه‌های مرتبط از آن‌ها استخراج شد؛ ابزار دارای بیست و چهار مؤلفه است.

برای حصول اطمینان از روایی صوری و محتوایی از نظر متخصصان استفاده شده است، به این ترتیب که فرم اولیه تحلیل محتوا که شامل کلیه مؤلفه‌های آموزش چند فرهنگی، در اختیار تعدادی از صاحب‌نظران برای تغییر و اصلاح قرار گرفت که پس از اعمال نظرات آن‌ها سیاهه تحلیل محتوا با بیست و چهار مؤلفه تهیه گردید. به منظور حصول اطمینان از وجود پایایی از روش ویلیام اسکات استفاده گردید. به این صورت که بخشی از محتوای کتب توسط محقق و تحلیل‌گر محتوای و متخصص دیگری، تحلیل شد که ضریب توافق حاصل ۰/۹۳ به دست آمد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از شاخص‌های آماری توصیفی استفاده شده است. در قسمت توصیفی از جداول و نمودارها برای توصیف فراوانی هر کتاب، فراوانی هر مؤلفه در همه کتاب‌ها، درصد مورد مشاهده، استفاده شده است. در هر بند، تصاویر، پرسش، تمرین و جدول به محض مشاهده یکی از شواهد و مضامین معنی‌دار مربوط، کد آن در جدول علامت زده شده و یک بار فراوانی برای آن منظور شد و از روی این فراوانی‌ها محتوای کل کتاب‌ها مورد پردازش، توصیف و تحلیل قرار گرفت.

یافته‌ها

۱- مؤلفه‌های آموزش چند فرهنگی کدامند؟

با توجه به اینکه هدف پژوهش حاضر شناسایی مؤلفه‌های آموزش چند فرهنگی در محتوای برنامه‌درسی دوره متوسطه است، بنابراین پس از مطالعه و بررسی ادبیات و پیشینه پژوهش در زمینه آموزش چند فرهنگی، فهرستی از عمده‌ترین مؤلفه‌های آموزش چند فرهنگی تهیه شد و در اختیار متخصصان حوزه مذکور قرار گرفت و پس از چند مرتبه بررسی و اصلاح و نهایتاً تأیید آن‌ها توسط متخصصان، این نتیجه به دست آمد که مؤلفه‌های قابل بررسی در

مؤلفه‌های آموزش چند فرهنگی و تحلیل آن در...

محتوای برنامه درسی را می‌توان به بیست و چهار مؤلفه در نظر گرفت که جدول ذیل تهیه و به بررسی آن‌ها در محتوای کتب درسی دوره متوسطه اختصاص یافت.

جدول ۱ مؤلفه‌های مطرح در آموزش چند فرهنگی

مؤلفه‌های آموزش چند فرهنگی	
<ul style="list-style-type: none"> - کمک به اطلاع از مکان جغرافیایی زندگی پیروان ادیان و مذاهب مختلف در محتوای کتب درسی - انعکاس نواحی جغرافیایی مربوط به اقوام مختلف در محتوای کتب درسی - احترام به حق متفاوت بودن در راستای فرهنگ خاص خود در محتوای کتب درسی - شرح نحوه همزیستی مسالمت‌آمیز با گروه‌های دیگر در محتوای کتب درسی - ارائه مباحثی در مورد حقوق بشر در برنامه درسی در محتوای کتب درسی - کمک به رفع نگرش‌های نژادی در دانش‌آموزان در محتوای کتب درسی - توجه به مفهوم صلح و دوستی در محتوای کتب درسی - احترام به حق حفظ زبان قومی برای اقلیت‌ها در محتوای کتب درسی - توجه به آموزش زبان‌های قومی و محلی در محتوای کتب درسی - پیش‌داوری نکردن درباره افراد، قومیت‌ها و فرهنگ‌های خاص در محتوای کتب درسی - کمک به پذیرش تنوع، تکثر و قبول آن به‌عنوان واقعیتی طبیعی از زندگی انسان در محتوای کتب درسی - تعریف تکالیف چند فرهنگی برای دانش‌آموزان در محتوای کتب درسی 	<ul style="list-style-type: none"> - معرفی فرهنگ‌های مختلف به دانش‌آموزان در محتوای کتب درسی - توجه به رویدادهای مختلف تاریخی در جغرافیای فرهنگ‌های گوناگون در محتوای کتب درسی - ایجاد زمینه درک متقابل از سیر تحول فرهنگ‌های مختلف در محتوای کتب درسی - توجه به تفاوت‌های فرهنگی اقوام در محتوای کتب درسی - کمک به درک و بهبود ارتباط‌های بین فرهنگی در محتوای کتب درسی - گنجاندن تنوعی از تجارب و نظرات گروه‌های قومی و فرهنگی در محتوای کتب درسی - کمک به درک و تحمل آراء متفاوت از فرهنگ‌های دیگر در محتوای کتب درسی - گنجاندن مطالبی در خصوص نحوه روابط بین فرهنگی در محتوای کتب درسی - توجه به ایجاد زمینه درک نقش همه فرهنگ‌ها در شکل‌گیری تمدن و تولید دانش در محتوای کتب درسی - کمک به درک و احترام به ادیان و مذاهب گوناگون در محتوای کتب درسی - آشنایی کلی با آموزه‌های ادیان و مذاهب توحیدی در محتوای کتب درسی - انعکاس اعیاد، مناسک، جشن‌ها و آداب و رسوم مرتبط با اقلیت‌های فرهنگی در محتوای کتب درسی

۲- به چه میزان به مؤلفه‌های آموزش چند فرهنگی در محتوای هر یک از دروس دوره متوسطه نظری توجه شده است؟

۲-۱- تحلیل محتوای کتاب درسی تاریخ ایران و جهان ۱ سال دوم متوسطه

تجزیه و تحلیل کتاب تاریخ ایران و جهان ۱ دوم متوسطه نشان می‌دهد که؛ از مجموع ۷۶ فراوانی، ۳۸ فراوانی یعنی ۵۰٪ مربوط به مؤلفه «معرفی فرهنگ‌های مختلف به دانش‌آموزان در محتوای کتب درسی» است و به مؤلفه‌های «آشنایی کلی با آموزه‌های ادیان و مذاهب توحیدی در محتوای کتب درسی» با ۱۲ فراوانی یعنی ۱۵/۷۸٪، «توجه به رویدادهای مختلف تاریخی در جغرافیای فرهنگ‌های گوناگون در محتوای کتب درسی» با ۱۲ فراوانی یعنی ۱۵/۷۸٪، «کمک به درک و احترام به ادیان و مذاهب گوناگون در محتوای کتب درسی» با ۹ فراوانی یعنی ۱۱/۸۴٪، «توجه به ایجاد زمینه درک نقش همه فرهنگ‌ها در شکل‌گیری تمدن و تولید دانش بشری در محتوای کتب درسی» با ۳ فراوانی یعنی ۳/۹۴٪، «انعکاس اعیاد، مناسک، جشن‌ها و آداب و رسوم مرتبط با اقلیت‌های فرهنگی در محتوای کتب درسی» با ۲ فراوانی یعنی ۲/۶۳٪ توجه شده است.

نوع اشاره		درصد از فراوانی کل	فراوانی مؤلفه‌ها
غیرمستقیم	مستقیم	۴۲،۲۲٪	۷۶
۱۵	۶۱		

۲-۲- تحلیل محتوای کتاب درسی تاریخ ایران و جهان ۲ سال سوم متوسطه

تجزیه و تحلیل کتاب درسی تاریخ ایران و جهان ۲ سوم متوسطه نشان می‌دهد که از مجموع ۲۷ فراوانی ۶ فراوانی یعنی ۲۲/۲۲٪ مربوط به مؤلفه «معرفی فرهنگ‌های مختلف به دانش‌آموزان در کتب درسی»، است و به مؤلفه‌های «توجه به رویدادهای مختلف تاریخی در جغرافیای فرهنگ‌های گوناگون در محتوای کتب درسی» با ۹ فراوانی یعنی ۳۳/۳۳٪، «کمک به درک و احترام به ادیان و مذاهب گوناگون در محتوای کتب درسی» با ۵ فراوانی یعنی ۱۸/۵۱٪، «کمک به پذیرش تنوع و تکثر و قبول آن به عنوان واقعیتی طبیعی از زندگی انسان در محتوای کتب درسی» با ۲ فراوانی یعنی ۷/۴۰٪ و «توجه به ایجاد زمینه درک نقش همه فرهنگ‌ها در شکل‌گیری تمدن و تولید دانش در محتوای کتب درسی، ارائه مباحثی در مورد حقوق بشر در

مؤلفه‌های آموزش چند فرهنگی و تحلیل آن در...

محتوای کتب درسی، احترام به حق حفظ زبان قومی برای اقلیت‌های فرهنگی، انعکاس اعیاد، مناسک، جشن‌ها و آداب و رسوم مرتبط با اقلیت‌های فرهنگی در محتوای کتب درسی، تعریف تکالیف چند فرهنگی برای دانش‌آموزان در محتوای کتب درسی» هرکدام با ۱ فراوانی یعنی هرکدام با ۳/۷۰٪ توجه شده است.

نوع اشاره		درصد از فراوانی کل	فراوانی مؤلفه‌ها
غیرمستقیم	مستقیم	۱۵٪	۲۷
۱۰	۱۷		

۲-۳- تحلیل محتوای کتاب درسی تاریخ‌شناسی پیش‌دانشگاهی

تجزیه و تحلیل کتاب درسی تاریخ‌شناسی پیش‌دانشگاهی نشان می‌دهد که از مجموع ۱۱ فراوانی، ۵ فراوانی یعنی ۴۵/۴۵٪ مربوط به مؤلفه «معرفی فرهنگ‌های مختلف به دانش‌آموزان در محتوای کتب درسی»، و به مؤلفه‌های «ایجاد زمینه درک متقابل از سیر تحول فرهنگ‌های مختلف در محتوای کتب درسی، گنجاندن مطالبی در خصوص نحوه روابط بین فرهنگی در محتوای کتب درسی، انعکاس اعیاد مناسک، جشن‌ها و آداب و رسوم مرتبط با اقلیت‌های فرهنگی در برنامه درسی، توجه به ایجاد زمینه درک نقش همه فرهنگ‌ها در تمدن و تولید دانش در محتوای کتب درسی، کمک به درک و احترام به ادیان و مذاهب گوناگون در محتوای کتب درسی، کمک به اطلاع از مکان جغرافیایی زندگی پیروان ادیان و مذاهب مختلف در محتوای کتب درسی» هرکدام با یک فراوانی یعنی هرکدام از مؤلفه‌ها ۹/۹۰٪ توجه شده است.

نوع اشاره		درصد از فراوانی کل	فراوانی مؤلفه‌ها
غیرمستقیم	مستقیم	۶,۱۱٪	۱۱
۸	۳		

۲-۴- تحلیل محتوای کتاب درسی مطالعات اجتماعی اول متوسطه

تجزیه و تحلیل کتاب مطالعات اجتماعی اول متوسطه نشان می‌دهد که از مجموع ۵ فراوانی ۲ فراوانی یعنی ۴۰٪ مربوط به مؤلفه «کمک به پذیرش تنوع و تکثر و قبولان به‌عنوان واقعیتی طبیعی از زندگی انسان در محتوای کتب درسی»، و به مؤلفه‌های «ارائه مباحثی در مورد حقوق بشر در محتوای کتب درسی» با ۲ فراوانی یعنی ۴۰٪، «کمک به درک و تحمل آراء متفاوت از فرهنگ‌های دیگر در محتوای کتب درسی» با ۱ فراوانی یعنی ۲۰٪ توجه شده است.

نوع اشاره		درصد از فراوانی کل	فراوانی مؤلفه‌ها
مستقیم	غیرمستقیم		
۳	۲	۲,۷۷٪	۵

۲-۵- تحلیل محتوای کتاب درسی جامعه‌شناسی ۱ دوم متوسطه

تجزیه و تحلیل کتاب جامعه‌شناسی ۱ دوم متوسطه نشان می‌دهد که از مجموع ۱۸ فراوانی ۵ فراوانی یعنی ۲۷/۷۷٪ مربوط به مؤلفه «معرفی فرهنگ‌های مختلف به دانش‌آموزان در محتوای کتب درسی» و به مؤلفه‌های «کمک به پذیرش تنوع و تکثر و قبول آن به‌عنوان واقعیتی طبیعی از زندگی انسان در محتوای کتب درسی» با ۳ فراوانی یعنی ۱۶/۶۶٪، «کمک به درک و احترام به ادیان و مذاهب گوناگون در محتوا کتب درسی» با ۲ فراوانی یعنی ۱۱/۱۱٪ و «توجه به مفهوم صلح و دوستی در برنامه‌درسی، توجه به ایجاد زمینه درک نقش همه فرهنگ‌ها در شکل‌گیری تمدن و تولید دانش، انعکاس نواحی جغرافیای مربوط به اقوام مختلف در کتب درسی، انعکاس نواحی مختلف جغرافیایی مربوط به اقوام مختلف در کتب درسی، توجه به تفاوت‌های فرهنگی اقوام در کتب درسی، احترام به حق حفظ زبان قومی برای اقلیت‌ها در محتوای کتب درسی، آشنایی کلی با آموزه‌های ادیان و مذاهب توحیدی در محتوای کتب درسی، گنجاندن مطالبی در خصوص نحوه روابط بین فرهنگی در محتوای کتب درسی» هرکدام با ۱ فراوانی یعنی هرکدام ۵/۵۵٪ توجه شده است.

نوع اشاره		درصد از فراوانی کل	فراوانی مؤلفه‌ها
مستقیم	غیرمستقیم		
۴	۱۴	۱۰٪	۱۸

مؤلفه‌های آموزش چند فرهنگی و تحلیل آن در...

۲-۶- تحلیل محتوای کتاب درسی جامعه‌شناسی ۲ سوم متوسطه

تجزیه و تحلیل کتاب جامعه‌شناسی ۲ سوم متوسطه نشان می‌دهد که از مجموع ۲۱ فراوانی ۴ فراوانی یعنی ۱۹/۰۴٪ مربوط به مؤلفه «معرفی فرهنگ‌های مختلف به دانش‌آموزان در محتوای کتب درسی» و به مؤلفه‌های «گنجاندن مطالبی در خصوص نحوه روابط بین فرهنگی در محتوای کتب درسی» با ۴ فراوانی یعنی ۱۹/۰۴٪، «کمک به پذیرش تنوع و تکثر و قبول آن به عنوان واقعیتی طبیعی در زندگی انسان در محتوای کتب درسی» با ۳ فراوانی یعنی ۱۴/۲۸٪، «انعکاس اعیاد، مناسک، جشن‌ها و آداب و رسوم مرتبط با اقلیت‌های فرهنگی در محتوای کتب درسی» با ۳ فراوانی یعنی ۱۴/۲۸٪ و «توجه به تفاوت‌های فرهنگی اقوام در محتوای کتب درسی، توجه به مفهوم صلح و دوستی در برنامه درسی» هرکدام با ۲ فراوانی یعنی هرکدام ۹/۵۲٪، مؤلفه‌های «توجه به ایجاد زمینه درک همه فرهنگ‌ها در شکل‌گیری تمدن و دانش در محتوای کتب درسی، احترام به حق حفظ زبان قومی برای اقلیت‌ها در محتوای کتب درسی، ارائه مباحثی در مورد حقوق بشر در محتوای کتب درسی» هرکدام با ۱ فراوانی یعنی هر کدام ۴/۷۶٪ توجه شده است.

نوع اشاره		درصد از فراوانی کل	فراوانی مؤلفه‌ها
غیرمستقیم	مستقیم	۱۱,۶۶٪	۲۱
۱۲	۹		

۲-۷- تحلیل محتوای کتاب درسی علوم اجتماعی پیش‌دانشگاهی

تجزیه و تحلیل کتاب علوم اجتماعی پیش‌دانشگاهی نشان می‌دهد که از مجموع ۲۲ فراوانی ۸ فراوانی یعنی ۳۶/۳۶٪ مربوط به مؤلفه «کمک به درک و بهبود ارتباط‌های بین فرهنگی در محتوای کتب درسی»، و به مؤلفه‌های «ایجاد زمینه درک متقابل از سیر تحول فرهنگ‌های مختلف در محتوای کتب درسی» با ۵ فراوانی یعنی ۲۲/۷۲٪، «کمک به اطلاع از مکان جغرافیایی زندگی پیروان ادیان و مذاهب مختلف در محتوای کتب درسی» با ۳ فراوانی یعنی ۱۳/۶۳٪، «کمک به درک و احترام به ادیان و مذاهب گوناگون در محتوای کتب درسی» با ۲ فراوانی یعنی ۹/۰۹٪ و «معرفی فرهنگ‌های مختلف به دانش‌آموزان در محتوای کتب درسی، ارائه مباحثی در مورد حقوق بشر در برنامه درسی، توجه به مفهوم صلح و دوستی در برنامه درسی، توجه به ایجاد زمینه درک نقش همه فرهنگ‌ها در شکل‌گیری تمدن و تولید دانش» هرکدام با ۱ فراوانی یعنی ۴/۵۴٪ توجه شده است.

نوع اشاره		درصد از فراوانی کل	فراوانی مؤلفه‌ها
غیرمستقیم	مستقیم	۱۲٫۲۲٪	۲۲
۱۰	۱۲		

۳- رتبه‌بندی میزان توجه کتاب‌های درسی دوره متوسطه نظری به مؤلفه‌های آموزش چند فرهنگی چگونه است؟

از مجموع ۱۸۰ فراوانی شامل عبارت‌ها، مضمون‌ها، مثال‌ها، موضوع‌های درسی، کلمه‌ها، شعرها و تصویرها، پرسش‌ها، جدول‌ها و تمرین‌های مندرج در کتاب‌های دوره متوسطه هر کدام به چه میزان به مؤلفه‌های مطرح در آموزش چند فرهنگی توجه داشته‌اند؟

۱- کتاب درسی تاریخ ایران و جهان ۱ با مجموع ۷۶ فراوانی یعنی ۴۲/۲۲٪ بیشترین میزان توجه به مؤلفه‌های مطرح در آموزش چند فرهنگی را به خود اختصاص داده است.

۲- کتاب درسی مطالعات اجتماعی با مجموع ۵ فراوانی یعنی ۲/۷۷٪ کمترین میزان توجه به مؤلفه‌های مطرح در آموزش چند فرهنگی را به خود اختصاص داده است.

۳- بیشترین میزان توجه به مؤلفه‌ها مربوط به مؤلفه «معرفی فرهنگ‌های مختلف به دانش‌آموزان در محتوای کتب درسی» با ۵۹ فراوانی یعنی ۳۲/۷۷٪ از کل فراوانی مؤلفه‌ها بیشترین میزان توجه را به خود اختصاص داده است.

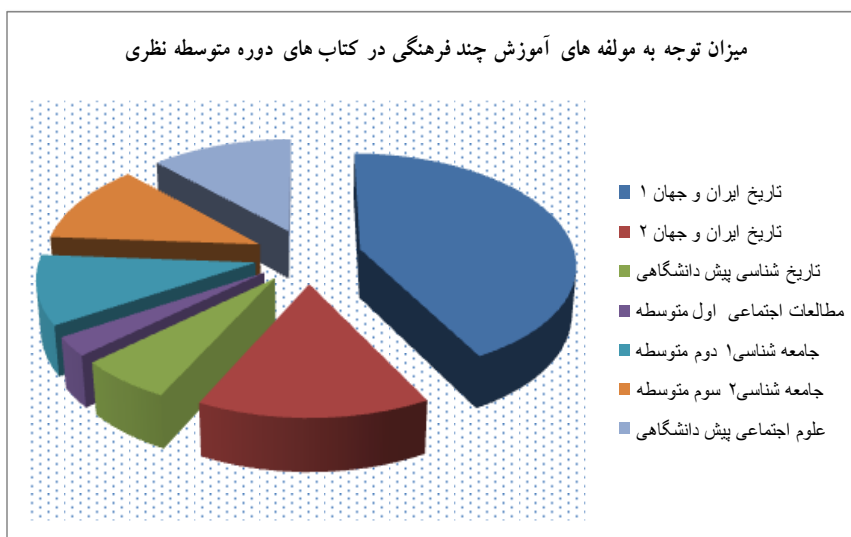
۴- کمترین میزان توجه به مؤلفه‌ها مربوط به مؤلفه‌های «کمک به درک و تحمل آراء متفاوت از فرهنگ‌های دیگر در محتوای کتب درسی، تعریف تکالیف چند فرهنگی برای دانش‌آموزان در محتوای کتب درسی» با یک فراوانی یعنی ۰/۵۵٪ را به خود اختصاص یافته است.

۵- و همچنین به مؤلفه‌های «گنجاندن تنوعی از تجارب و نظرات گروه‌های قومی و فرهنگی در محتوای کتب درسی، احترام به حق متفاوت بودن در راستای فرهنگ خاص خود در محتوای کتب درسی، شرح نحوه همزیستی مسالمت‌آمیز با گروه‌های دیگر در محتوای کتب درسی، کمک به رفع نگرش‌های نژادی در دانش‌آموزان در محتوای کتب درسی، پیش‌دآوری نکردن درباره افراد، قومیت‌ها و فرهنگ‌های خاص در محتوای کتب درسی، توجه به آموزش زبان‌های قومی و محلی در محتوای کتب درسی» در هیچ یک از کتاب‌ها توجه نشده است.

مؤلفه‌های آموزش چند فرهنگی و تحلیل آن در...

جدول ۵-۲-۲- جمع‌بندی نهایی میزان توجه به مؤلفه‌های آموزش چند فرهنگی در کتاب‌های دوره متوسطه نظری

ردیف	عنوان کتاب	فراوانی توجه به مؤلفه‌های برنامه درسی چند فرهنگی	درصد توجه
۱	مطالعات اجتماعی	۵	۲/۷۷٪
۲	جامعه‌شناسی ۱	۱۸	۱۰٪
۳	جامعه‌شناسی ۲	۲۱	۱۱/۶۶٪
۴	علوم اجتماعی	۲۲	۱۲/۲۲٪
۵	تاریخ ایران و جهان ۱	۷۶	۴۲/۲۲٪
۶	تاریخ ایران و جهان ۲	۲۷	۱۵٪
۷	تاریخ‌شناسی	۱۱	۶/۱۱٪
مجموع	*****	۱۸۰	۱۰۰٪



نمودار شماره ۵-۱- بررسی میزان سهم هر کتاب از مؤلفه‌های برنامه درسی چند فرهنگی

بحث و نتیجه‌گیری

کتاب تاریخ ایران و جهان ۱ با ۷۶ فراوانی یعنی ۴۲/۲۲٪ بیشترین میزان توجه به مؤلفه «معرفی فرهنگ‌های مختلف به دانش‌آموزان در محتوای کتب درسی» با ۳۸ فراوانی یعنی ۵۰ درصد و کمترین میزان توجه به مؤلفه «انعکاس اعیاد، مناسک، جشن‌ها و آداب و رسوم مرتبط با اقلیت‌های فرهنگی در محتوای کتب درسی» با ۲ فراوانی یعنی ۲/۶۲٪ را داشته است.

کتاب تاریخ ایران و جهان ۲ با ۲۷ فراوانی یعنی ۱۵٪ بیشترین میزان توجه به مؤلفه «توجه به رویدادهای مختلف تاریخی در جغرافیای فرهنگ‌های گوناگون در محتوای کتب درسی» با ۹ فراوانی یعنی ۳۳/۳۳٪ درصد و کمترین میزان توجه به مؤلفه‌های «توجه به ایجاد زمینه درک نقش همه فرهنگ‌ها در شکل‌گیری تمدن و تولید دانش در محتوای کتب درسی، ارائه مباحثی در مورد حقوق بشر در محتوای کتب درسی، احترام به حق حفظ زبان قومی برای اقلیت‌های فرهنگی، انعکاس اعیاد، مناسک، جشن‌ها و آداب و رسوم مرتبط با اقلیت‌های فرهنگی در محتوای کتب درسی، تعریف تکالیف چند فرهنگی برای دانش‌آموزان در محتوای کتب درسی» هرکدام با ۱ فراوانی یعنی ۳/۷۰٪ را داشته است.

کتاب تاریخ‌شناسی پیش‌دانشگاهی با ۱۱ فراوانی یعنی ۶/۱۱٪ بیشترین میزان توجه به مؤلفه «معرفی فرهنگ‌های مختلف به دانش‌آموزان در محتوای کتب درسی» با ۵ فراوانی یعنی ۴۵/۴۵٪ درصد و کمترین میزان توجه به مؤلفه‌های «ایجاد زمینه درک متقابل از سیر تحول فرهنگ‌های مختلف در محتوای کتب درسی، گنجاندن مطالبی در خصوص نحوه روابط بین فرهنگی در محتوای کتب درسی، انعکاس اعیاد مناسک، جشن‌ها و آداب و رسوم مرتبط با اقلیت‌های فرهنگی در برنامه‌درسی، توجه به ایجاد زمینه درک نقش همه فرهنگ‌ها در تمدن و تولید دانش در محتوای کتب درسی، کمک به درک و احترام به ادیان و مذاهب گوناگون در محتوای کتب درسی، کمک به اطلاع از مکان جغرافیایی زندگی پیروان ادیان و مذاهب مختلف در محتوای کتب درسی» با ۱ فراوانی یعنی ۹/۰۹٪ را داشته است.

کتاب مطالعات اجتماعی اول متوسطه با ۵ فراوانی یعنی ۲/۷۷٪ بیشترین میزان توجه به مؤلفه‌های «کمک به پذیرش تنوع و تکرر و قبول آن به عنوان واقعیتی طبیعی از زندگی انسان در محتوای کتب درسی، ارائه مباحثی در مورد حقوق بشر در محتوای کتب درسی» هرکدام با ۲ فراوانی یعنی ۸۰٪ درصد و کمترین میزان توجه به مؤلفه «کمک به درک و تحمل آراء متفاوت از فرهنگ‌های دیگر در محتوای کتب درسی» با ۱ فراوانی یعنی ۲۰٪ را داشته است.

کتاب جامعه‌شناسی ۱ دوم متوسطه با ۱۸ فراوانی یعنی ۱۰٪ بیشترین میزان توجه به مؤلفه‌های «معرفی فرهنگ‌های مختلف به دانش‌آموزان در محتوای کتب درسی» با ۵ فراوانی

مؤلفه‌های آموزش چند فرهنگی و تحلیل آن در...

یعنی ۲۷/۷۷٪ و کمترین میزان توجه به مؤلفه «توجه به مفهوم صلح و دوستی در برنامه درسی، توجه به ایجاد زمینه درک نقش همه فرهنگ‌ها در شکل‌گیری تمدن و تولید دانش، انعکاس نواحی جغرافیای مربوط به اقوام مختلف در کتب درسی، انعکاس نواحی مختلف جغرافیایی مربوط به اقوام مختلف در کتب درسی، توجه به تفاوت‌های فرهنگی اقوام در کتب درسی، احترام به حق حفظ زبان قومی برای اقلیت‌ها در محتوای کتب درسی، آشنایی کلی با آموزه‌های ادیان و مذاهب توحیدی در محتوای کتب درسی، گنجاندن مطالبی در خصوص نحوه روابط بین فرهنگی در محتوای کتب درسی» هرکدام با ۱ فراوانی یعنی ۵/۵۵٪ را داشته است.

کتاب جامعه‌شناسی ۲ سوم متوسطه با ۲۱ فراوانی یعنی ۱۱/۶۶٪ بیشترین میزان توجه به مؤلفه‌های «معرفی فرهنگ‌های مختلف به دانش‌آموزان در محتوای کتب درسی» با ۴ فراوانی یعنی ۱۹/۰۴٪ و کمترین میزان توجه به مؤلفه‌های «توجه به ایجاد زمینه درک همه فرهنگ‌ها در شکل‌گیری تمدن و دانش در محتوای کتب درسی، احترام به حق حفظ زبان قومی برای اقلیت‌ها در محتوای کتب درسی، ارائه مباحثی در مورد حقوق بشر در محتوای کتب درسی» هرکدام با ۱ فراوانی یعنی ۵/۵۵٪ را داشته است.

کتاب جامعه‌شناسی ۲ سوم متوسطه با ۲۲ فراوانی یعنی ۱۲/۲۲٪ بیشترین میزان توجه به مؤلفه‌های «کمک به درک و بهبود ارتباط‌های بین فرهنگی در محتوای کتب درسی» با ۸ فراوانی یعنی ۳۶/۳۶٪ و کمترین میزان توجه به مؤلفه‌های «معرفی فرهنگ‌های مختلف به دانش‌آموزان در محتوای کتب درسی، ارائه مباحثی در مورد حقوق بشر در برنامه درسی، توجه به مفهوم صلح و دوستی در برنامه درسی، توجه به ایجاد زمینه درک نقش همه فرهنگ‌ها در شکل‌گیری تمدن و تولید دانش» هرکدام با ۱ فراوانی یعنی ۴/۵۴٪ را داشته است.

نتایج حاکی از آن است که بیشترین میزان توجه به مؤلفه «معرفی فرهنگ‌های مختلف به دانش‌آموزان در محتوای کتب درسی» با ۵۹ فراوانی یعنی ۳۲/۷۷٪ از کل فراوانی‌های تحلیل‌شده و کمترین میزان توجه به مؤلفه «تعریف تکالیف چند فرهنگی برای دانش‌آموزان در محتوای کتب درسی، کمک به درک و تحمل آراء متفاوت از فرهنگ‌های دیگر در محتوای کتب درسی» با یک فراوانی یعنی ۰/۵۵٪ توجه شده است؛ و همچنین به مؤلفه‌های «توجه به آموزش زبان‌های قومی و محلی در محتوای کتب درسی، کمک به رفع نگرش‌های نژادی در دانش‌آموزان در محتوای کتب درسی، گنجاندن تنوعی از تجارب و نظرات گروه‌های قومی و فرهنگی در محتوای کتب درسی، شرح نحوه همزیستی مسالمت‌آمیز با گروه‌های دیگر در محتوای کتب درسی، احترام به حق متفاوت بودن در راستای فرهنگ خاص خود در محتوای

کتاب درسی، پیش‌داوری نکردن درباره افراد، قومیت‌ها و فرهنگ‌های خاص در محتوای کتب درسی» در کتاب‌های مورد بررسی توجه نشده است.

پیشنهادهای عملی جهت کاربست یافته‌های پژوهش

آموزش چند فرهنگی و تأکید کتاب‌های درسی بر این موضوع مقوله‌ای بسیار مهم به شمار می‌آید؛ بنابراین پیشنهاد می‌گردد:

- با توجه به اقتضائات آموزش و پرورش در عصر جدید و اهمیت برنامه‌دستی و آموزش چند فرهنگی و لزوم همخوانی بیشتر کتاب‌های درسی، گروه‌های متفاوت تألیف کتب درسی سعی کنند مفاهیم آموزش چند فرهنگی به صورت تلفیقی در خلال برنامه‌های درسی ارائه دهند.

- کتاب‌هایی چون علوم اجتماعی، جامعه‌شناسی و تاریخ بستر مناسبی برای پرداختن به مؤلفه‌های مطرح در آموزش چند فرهنگی است.

- می‌توان در کتاب تاریخ به ریشه‌های تاریخی فرهنگ‌ها و سیر تحول آن‌ها پرداخت.

- با توجه به ماهیت کتاب‌های علوم اجتماعی، جامعه‌شناسی و مطالعات اجتماعی، می‌توان در کتاب‌های مذکور به زمینه‌سازی برای درک تفاوت فرهنگ‌ها پرداخت و در کتاب تاریخ به خود فرهنگ‌ها و تفاوت‌های بین آن‌ها پرداخت.

- از نمایندگان قومیت‌ها و فرهنگ‌های مختلف در تعیین سیاست‌های برنامه‌دستی چند فرهنگی دعوت شود.

- هم‌چنین از کتاب جغرافیا در جهت شناساندن محل‌های جغرافیایی زندگی اقوام مختلف می‌توان استفاده کرد.

منابع

- حکیم زاده، رضوان و کیامنش، علیرضا و عطاران، محمد (۱۳۸۶). «تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دوره راهنمایی با توجه به مسائل و مباحث جهانی در حوزه برنامه‌دستی»، *فصلنامه مطالعات برنامه‌دستی*، سال دوم، شماره ۵.
- جوادی، محمدجعفر (۱۳۷۹). «آموزش چند فرهنگی به‌منابه رویکردی در آموزش»، *فصلنامه تعلیم و تربیت*، سال شانزدهم، شماره ۳، صص ۲۶-۹.
- شکاری، عباس و موسوی، سمیه و صالحی، معصومه (۱۳۹۲). *تحلیل اثرگذاری فلسفه برنامه‌دستی چند فرهنگی بر خط‌مشی‌های نظام آموزش و پرورش ایران و نحوه رویارویی با مسائل و رویدادهای*

مؤلفه‌های آموزش چند فرهنگی و تحلیل آن در...

آن. چهارمین همایش ملی انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران: مبانی فلسفی تحول در نظام آموزش و پرورش ایران. مشهد: دانشگاه فردوسی، صص ۳۸۶-۳۸۲.

- صادقی، علیرضا (۱۳۸۹). «بررسی سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران بر اساس رویکرد آموزش چند فرهنگی»، *فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران*، شماره ۱۸، صص ۲۱۵-۱۹۰.

- صادقی، علیرضا (۱۳۹۱). چند فرهنگی و نسبت آن با آموزش. *آموزش حرفه معلمی*، شمار ۴، صص ۳۴-۳۷.

- صادقی، علیرضا (۱۳۹۱). تدریس چند فرهنگی راهبردهای آموزش فارسی، اجتماعی و ریاضی. *آموزش حرفه معلمی*، شمار ۵، صص ۱۸-۲۰.

- عزیزی، نعمت و الله بلند همتان، کیوان و سلطانی، مسعود (۱۳۸۹) «بررسی آموزش چندفرهنگی در مراکز تربیت معلم شهر سنندج از منظر دانشجویان». *فصلنامه انجمن آموزش عالی ایران*، سال سوم، شماره ۲.

- عراقیه، علیرضا و فتحی واجارگاه، کوروش (۱۳۹۱). «جایگاه چند فرهنگی در آموزش مدرسه‌ای و آموزش عالی». *راهبرد فرهنگ*، شماره هفدهم و هجدهم.

- عراقیه، علیرضا (۱۳۹۲). «گونه شناسی رهیافت‌های میان‌رشته‌ای و دلالت‌های آن در طراحی برنامه درسی چند فرهنگی در آموزش عالی». *فصلنامه رهیافتی نودر مدیریت آموزشی*، سال چهارم، شماره ۱.

- عراقیه، علیرضا (۱۳۹۱). «ویژگی‌ها و ضرورت‌های تدوین برنامه درسی چند فرهنگی در ایران». *راهبرد فرهنگ*، شماره هفدهم و هجدهم.

- عراقیه، علیرضا و فتحی واجارگاه، کوروش و فروغی ابری، احمدعلی و فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۸۸). «تلفیق راهبردی مناسب برای تدوین برنامه درسی چند فرهنگی». *فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی*، دوره دوم شماره ۱.

- عسکریان، مصطفی (۱۳۸۰). *جامعه‌شناسی آموزش و پرورش*. تهران: دانش افروز.

- غریبی، جلال و گلستانی، سید هاشم و جعفری، سید ابراهیم (۱۳۹۲). *بررسی مبانی فلسفی سند برنامه درسی ملی ایران بر اساس مؤلفه‌های تعلیم و تربیت چند فرهنگی*. چهارمین همایش ملی انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران: مبانی فلسفی تحول در نظام آموزش و پرورش ایران. مشهد: دانشگاه فردوسی، صص ۴۴۹-۴۵۱.

- غریبی، جلال و گلستانی، سید هاشم و جعفری، سید ابراهیم (۱۳۸۷). *برنامه درسی چند فرهنگی و دلالت‌های آن برای چشم‌انداز نوین آموزشی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش، دانشکده علوم تربیتی دانشگاه اصفهان.

- ملکی، حسن (۱۳۸۷). *مبانی برنامه‌ریزی درسی آموزش متوسطه*. تهران: سمت.

- ملکی، حسن (۱۳۸۹). *برنامه‌ریزی درسی (راهنمای عمل)*، مشهد: پیام اندیشه

-ASCD (1994). *An Introduction to Multicultural Education*. Boston: Pearson, Allyn & Bacon Fourth Edition.

- Arvin. M. A (2001). Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum and Teaching. Boston: Pearson, Allyn & Bacon, 2001, 5th edition 2006
- Banks, J. A. (2003). Teaching literacy for social justice and global citizenship. Language Arts, 81(1), 18–19.
- Banks, C. A. & Banks, J. A. (1995). Equity pedagogy: An essential component of multicultural education. Theory into Practice, 34, 152–158
- Banks, J.A (1999). An Introduction to Multicultural Education (2nd ed) Boston: Allyn and Bacon Baptiste
- Delpit, L (1992). Education in a multicultural society: Our future's greatest challenge. Journal of Negro Education.61
- Hilliard, A.G. III (1991-92). Why we must pluralize the curriculum. Educational Leadership
- Jenks, C. Et al. (2001) approaches to multicultural education in preservice teacher education: philosophical frameworks and models for teaching. Human sciences press, Inc.



ماهیت علم: مطالعه موردی نگرش دانشجویان کارشناسی دانشگاه تهران

The Nature of Science: Case Study of University of Tehran Undergraduate Students' Attitude

S. Abdolmaleki, K. Dorrani (Ph. D),

N. Karamdoust (Ph. D), M. Sadrolashrafi (Ph. D)

صابر عبدالملکی^۱، کمال درانی^۲، نوروز علی کرمدوست^۳، مسعود صدرالاشرفی^۴

Abstract: Achieving a scientific literacy is the purpose of teaching the science curriculum in educational systems in the world. One of the most important and the most essential components that increases scientific literacy in students, is teaching about the nature of science. Purpose of this study is to investigate the attitude of undergraduate students at University of Tehran toward the nature of science as a component of scientific literacy. The research is descriptive and was conducted in survey study method. The population of this research includes all undergraduate students in faculties of psychology and educational sciences, and basic sciences. From this population, a sample size of 779 persons in stratified sampling method and considering the proportions (gender and faculty) was selected. In order to collect the attitudes of students about the nature of science, a questionnaire was designed based on the theoretical foundations of the project 2061 and its reliability and validity were examined and approved. One-sample t-test results indicate that the average of understanding the nature of science and its dimensions in students have significant differences with the average scores. Also the MANOVA test shows that there are significant differences between factor levels of faculties (faculty of psychology and educational sciences and faculty of basic sciences) about "nature of science" variable. Results showed that students have poor understanding about the nature of science and its dimensions. Based on the analysis of the results of conducted researches, the reasons can be traced in these factors: paying no attention to the components of nature of science in the development and design of science curriculum, low teachers' knowledge and understanding about nature of science, lack of the development of science and technology in society and lack of the economical, political and cultural support structures for science and its values. The results also showed that students of basic science have more understanding about nature of science than students of psychology and educational sciences. The reason for that can be found in the nature of academic disciplines in two faculties and the amount of addressing the subject matters about science and nature of science in their curriculum.

Key Words: Scientific literacy, Nature of Science, The Scientific Worldview, Scientific Inquiry, The Scientific Enterprise, Project 2061.

چکیده: دستیابی به سواد علمی هدف آموزش برنامه درسی علوم در نظام‌های آموزشی دنیا است. یکی از مهم‌ترین و اصلی‌ترین مؤلفه‌هایی که باعث افزایش سواد علمی در دانش‌آموزان می‌شود آموزش ماهیت علم است. هدف پژوهش حاضر بررسی نگرش دانشجویان کارشناسی دانشگاه تهران درباره ماهیت علم به عنوان مؤلفه سواد علمی می‌باشد. روش پژوهش توصیفی و از نوع مطالعات پیمایشی است. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانشجویان مقطع کارشناسی دانشکده‌های روانشناسی- علوم تربیتی و علوم پایه دانشگاه تهران است که از این جامعه به شیوه نمونه‌گیری طبقه‌ای با رعایت نسبت‌ها (جنسیت و دانشکده) نمونه‌ای به حجم ۷۷۹ نفر انتخاب شدند. جهت جمع‌آوری نگرش دانشجویان به ماهیت علم، پرسشنامه‌ای بر اساس مبانی نظری پروژه ۲۰۶۱ طراحی گردید و اعتبار و روایی آن بررسی و تأیید قرار گرفت. نتایج آزمون تی تک نمونه‌ای نشان می‌دهد که وضعیت میانگین درک ماهیت علم و ابعاد آن در دانشجویان، با وضعیت میانگین متوسط نمرات دارای تفاوتی معنادار است؛ همچنین نتایج آزمون مانووا نشان می‌دهد که بین سطوح عامل دانشکده (دانشکده علوم پایه و دانشکده روانشناسی - علوم تربیتی) در باب متغیر ماهیت علم تفاوت معنادار وجود دارد. یافته‌ها بیان می‌کنند که دانشجویان داری درک پایینی از ماهیت علم و ابعاد آن می‌باشند که بر اساس تحلیل نتایج پژوهش‌های انجام‌گرفته علت آن را می‌توان در این عوامل جستجو کرد: عدم توجه به مؤلفه‌های ماهیت علم در تدوین و طراحی برنامه درسی آموزش علوم، دانش و درک پایین معلمان از ماهیت علم، عدم توسعه علم و فناوری در جامعه و حمایت‌ها ساختارهای اقتصادی، سیاسی و فرهنگی از علم و ارزش‌های آن. همچنین یافته‌ها نشان می‌دهد میزان درک ماهیت دانشجویان دانشکده علوم پایه از دانشجویان دانشکده روانشناسی - علوم تربیتی بالاتر است که علت آن را می‌توان در ماهیت رشته‌های درسی دانشجویان در دو دانشکده و میزان پرداختن به موضوعات درسی با محوریت علوم و ماهیت علم در برنامه درسی آن‌ها پیدا کرد.

واژگان کلیدی: سواد علمی، ماهیت علم، جهان‌بینی علمی، پژوهش علمی، اقدام علمی، پروژه ۲۰۶۱.

رایانامه: s.abdolmalaki@gmail.com

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد دانشگاه تهران

۲. استاد دانشگاه تهران

۳. دانشیار دانشگاه تهران

۴. استادیار دانشگاه بوعلی سینا همدان

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۳/۰۴/۲۰؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۴/۰۶/۳۱

مقدمه

امروزه در جامعه مدرن و فناوری محور، پرورش سواد علمی^۱ عنصری اساسی و محوری در نظام آموزشی است و لازم است علوم را به همه شهروندان آموزش دهیم (مک فیرسون^۲، ۲۰۰۸ به نقل از اوگانکولا^۳، ۲۰۱۳). افرادی که دارای سواد علمی هستند مسائل علمی و فناورانه^۴ را به خوبی درک می‌کنند، از نتایج حاصله از دانش و فناوری سود می‌برند، مسئولانه تصمیم می‌گیرند، مسائل جامعه را به طور علمی نقد می‌کنند و زیر سؤال می‌برند، به صورت منطقی تصمیم‌گیری می‌کنند، در بحث‌های مربوط به تحولات علمی حال و آینده شرکت می‌نمایند و دارای زندگی مسئولانه و رضایت بخشی هستند (هزن و تریفیل^۵، ۱۹۹۱؛ درایور^۶ و همکاران، ۱۹۹۶). پروراندن و ارتقای سواد علمی در دانش‌آموزان رشته‌های مختلف به هدفی جهانی در آموزش علوم تبدیل شده است (AAAS^۷، ۲۰۱۳، 2006، OCDE^۸، ۱۹۸۹-۱۹۹۳؛ NRC^۹، ۲۰۱۲؛ نسل جدید استانداردهای علوم راهنمای ایالت‌ها^{۱۰}، ۲۰۱۳؛ عبدالملکی و همکاران، ۱۳۹۲؛ بای بی^{۱۱} و دیگران، ۲۰۰۶؛ صدرالاشرفی^{۱۲}، ۱۳۸۶؛ بدریان و رستگار، ۱۳۸۵).

واژه «سواد علمی» اولین بار توسط پل هرد^{۱۲} (۱۹۵۸) بکار برده شده است (به نقل از دبوتر^{۱۳}، ۲۰۰۰؛ لاگش^{۱۴}، ۲۰۰۰) هرد تعریف صریحی از سواد علمی ارائه نداد و آن را هدف جدید آموزش علوم^{۱۵} نامید (لیو^{۱۶}، ۲۰۰۹). هالبروک و رنیک مای^{۱۷} (۲۰۰۹) سواد علمی را مفهومی فراتر از سواد خواندن و نوشتن بیان می‌کنند و بر جایگاه علم در سواد علمی تأکید

1. Scientific literacy
2. Mc Phearson , P.T
3. Ogun kola
4. Scientific and technological
5. Hazen , Trefil
6. Driver, R.
7. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)
8. American Association for Advancement of Science
9. National Research Council
10. NGSS (Next Generation Science Standards) Lead States
11. Rodger Bybee
12. Hurd .P
13. Debooper
14. Laugsch, R.C
15. Education Science
16. Liu
17. Holbrook & Rannikmae

دارند. سوزوری هرناذرز^۱ (۲۰۱۰) سواد علمی را به معنی توانایی ارزیابی نقادانه اطلاعات علمی و حاوی مفاهیم کلی در مورد چیستی (ماهیت) علم بیان می‌کند. نوریس و فیلیپس^۲ (۲۰۰۳) سواد علمی را در قالب این مفاهیم بیان می‌کنند: آگاهی از محتوای اساسی علم و توانایی تمیز از غیر علم، فهمیدن علم و کاربرد آن، آگاهی از این‌که چه چیزی علم است، وابستگی به یادگیری علم، قابلیت استفاده از دانش علمی در حل مسئله، دانش مورد نیاز برای مشارکت هوشمندانه در مسائل اساسی علم، درک ماهیت علم و ارتباط آن با فرهنگ، تقدیر از شایستگی علمی شامل کنجکاوی و...، توانایی علمی فکر کردن، آگاهی از محدودیت‌ها و فواید علمی، توانایی تفکر انتقادی درباره علم.

با توجه به تعاریف ارائه شده از سواد علمی تقریباً همه پذیرفته‌اند که درک ماهیت علم^۳ یکی از مؤلفه‌های اصلی سواد علمی و از جمله اهداف مهم آموزش علوم است (مک کوماس^۴، ۲۰۱۴؛ AAAS، ۱۹۸۹، ۱۹۹۳؛ NRC، ۱۹۹۶؛ یالسنینگو و آناگون^۵، ۲۰۱۲؛ آرچر-برادشاو^۶، ۲۰۱۴؛ نسل جدید استانداردهای علوم راهنمای ایالت‌ها، ۲۰۱۳؛ عبدالملکی، ۱۳۹۰؛ لدرمن و لدرمن^۷، ۲۰۱۴؛ استانداردهای یادگیری علوم در مدارس ویرجینیا^۸، ۲۰۱۰). طوری که موریس شاموس^۹ (۱۹۹۵) در کتابش با عنوان *افسانه سواد علمی*^{۱۰} می‌گوید: «هر چند دانش محتوای علمی ممکن است برای رسیدن به سواد علمی ضروری نباشد، اما درک ماهیت علم قطعاً پیش‌نیاز و پیش‌شرط چنین سوادی است. به منظور دستیابی به سطح مطلوب سواد علمی در میان افراد، باید توجه ویژه‌ای به ماهیت علم در آموزش علوم گردد» (دراپور و همکاران، ۱۹۹۶).

پاسخ به این پرسش که «ماهیت علم چیست؟» از یکی از اصلی‌ترین مسائل آموزش علوم است که متأسفانه در تعریف آن بین متخصصان اتفاق نظر وجود ندارد. مفهوم علم در

-
- 1 . Suzuri-Hernandez
 2. Norris, S.P., & Phillips, L.M
 3. Nature of Science
 4. William F. McComas
 - 5 . Yalcinoglu ,P & Anagun .S
 - 6 . Archer-Bradshaw
 - 7 . Lederman, N. G. & Lederman, J. S
 8. Science Standards of Learning for Virginia Public Schools
 9. Shamos, M
 - 10 . The Myth of Scientific Literacy

مسیر تکامل خود، سیری از تعاریف مختلفی داشته است. از تعاریف تجربه‌گرایان که مبنای علم را مشاهده و تجربه می‌دانند تا تعاریف امروز که عنصر انسانی نیز به آن اضافه شده است و خودآگاهی انسانی به چگونگی شناخت جهان و دگرگونی آن فرمان می‌دهد (سلطانی و همکاران، ۱۳۸۹). ماهیت علم مفهومی چند وجهی است که نمی‌توان تعریفی ساده و آسان برای آن ارائه نمود. این موضوع شامل جنبه‌هایی از تاریخ، جامعه‌شناسی و فلسفه علوم هست و در بسیاری از موارد به عنوان معرفت‌شناسی علوم، ویژگی دانش علمی و به عنوان روشی برای کسب آگاهی تعریف گردیده است. (بل^۱ و همکاران، ۲۰۰۳). ماهیت علم به مقوله معرفت‌شناسی علم می‌پردازد و دانش را به عنوان روشی برای کسب آگاهی یا مجموعه‌ای از ارزش‌ها و باورها که از رشد و توسعه دانش علمی جدایی‌ناپذیر می‌باشند قلمداد می‌کند (لدرمن^۲، ۱۹۹۲ و ۱۹۹۹). باوجود پیشرفت‌های چشمگیر در امر توصیف دانش، هیچ‌گونه تعریف واحدی از «ماهیت علم» وجود ندارد که بتواند تمام دانش‌ها و رویه‌های علمی را توصیف نماید (کانگ^۳ و همکاران، ۲۰۰۵). هنگام توصیف ماهیت علم، مریبان علوم همگی به مجموعه‌ای اساسی از ایده‌ها رجوع می‌کنند که به عنوان عملی‌ترین ایده‌ها در محیط مدارس و کارآمدترین مفاهیم در ایجاد سواد علمی تلقی می‌گردند این ایده‌ها و مفاهیم عبارت‌اند از موقتی بودن^۴، شواهد تجربی^۵، مشاهده و استدلال^۶، قوانین و نظریات علمی^۷، روش‌های علمی^۸، خلاقیت^۹، بی‌طرفی و جانب‌داری (فارغ بودن از ارزش)^{۱۰} (لدرمن و دیگران، ۲۰۰۲؛ آزبورن^{۱۱} و دیگران، ۲۰۰۳ به نقل از بل، ۲۰۰۹).

-
1. Bell, R.L
 2. Lederman, N. G
 3. Kang, S
 4. Tentativeness
 5. Empirical evidence
 6. Observation and inference
 7. Scientific laws and theories
 8. Scientific methods
 9. Creativity
 10. Objectivity and subjectivity
 11. Osborne, J

موسسه پیشبرد علوم آمریکا^۱ در پروژه ۲۰۶۱ برای ماهیت علم در کتاب نشانگرهای سواد علمی^۲ سه مؤلفه را بیان می‌نماید که عبارت‌اند از: جهان‌بینی علمی^۳، پژوهش علمی^۴، اقدام علمی^۵ (AAAS، ۱۹۹۳).

جهان‌بینی علمی

مفهوم جهان‌بینی بر تصورات افراد از نقش‌هایشان در جهان، رابطه بشر با محیط و معرفت‌شناسی تأکید دارد. متعاقباً، آنچه به جهان‌بینی ارتباط پیدا می‌کند، رهیافت انسان‌ها به شناخت علمی و این موضوع است که شناخت چگونه تکامل پیدا می‌کند. ماهیت شناخت علمی، تصورات افراد از شناخت علمی و چگونگی تکامل این شناخت، همگی با موضوع تفحص علمی ارتباط پیدا می‌کنند. ساختارهای معرفت‌شناختی به افراد دوربینی می‌دهد که از دریچه آن به علم، پیامدهای علم و حتی به زندگی خود در بستر شناخت علمی می‌نگرند. ارزش‌ها و باورهای افراد که از طریق آن جهان را می‌نگرند و به آن معنا می‌بخشند، جهان‌بینی نامیده می‌شود (لدرمن و لدرمن، ۲۰۱۴). جهان‌بینی علمی نوعی از نگرش به هستی است که در تبیین هستی به فرهنگ علمی و روندهای عینی کل هستی و جامعه انسانی نظر دارد (برتراند، ۱۳۵۱). مانند: با کار گروهی بلند مدت انسان‌ها می‌توانند به چگونگی کارکرد جهان اطراف پی ببرند؛ جهان یک سیستم متحد است و دانش فراگرفته شده از یک بخش این سیستم اغلب در بخش‌های دیگر کاربرد دارد؛ دانش هم پایدار و هم در معرض تغییر است (AAAS، ۱۹۹۳). البته نقدهایی بر جهان‌بینی علمی وارد است که بیانگر این است که علوم تجربی دارای محدودیت‌هایی است و به تنهایی نمی‌تواند پاسخگوی تمام سؤالات بوده و یک جهان‌بینی کامل در ما ایجاد نماید، این محدودیت‌ها عبارت‌اند از: خطاپذیری، محدودیت مکانی، جزئی‌نگر، ابطال‌پذیری و قابل‌تردید بودن نتایج و تعمیم آن (ظاهری، ۱۳۹۰).

-
- 1 . American Association for Advancement of Science
 - 2 . Benchmarks for science literacy
 - 3 .The Scientific Worldview
 - 4 . Scientific Inquiry
 - 5 . The Scientific Enterprise

پژوهش علمی

پژوهش علمی به راه‌هایی اشاره دارد که دانشمندان به مطالعه جهان طبیعی می‌پردازند و توضیحات بر اساس شواهد به دست آمده از کار خود ارائه می‌کنند. پژوهش همچنین به فعالیت‌های دانش‌آموزان که در آن دانش و ایده‌های علمی توسعه می‌یابد و نیز درک درستی از نحوه مطالعه جهان طبیعی به دست می‌آورند، گفته می‌شود (NRC، ۲۰۰۰).

اقدام علمی

اقدام علمی ابعاد شخصی، اجتماعی و سازمانی دارد. فعالیت‌های علمی متمایزکننده دوران ما از قرون اولیه است و یک فعالیت پیچیده و اجتماعی است که در چهارچوب‌هایی سازمان‌دهی می‌شود، به وسیله سازمان‌هایی اجرا می‌شود و همچنین یک سری اصول اخلاقی عمومی مورد قبول در اجرای علم وجود دارد که شامل توجه به اثرات زیان‌بار موضوعات پژوهشی و تجربی است. دانستن این مورد مهم است که دانشمندان در کارهای عمومی به عنوان یک متخصص و یک شهروند شرکت می‌کنند (AAAS، ۱۹۹۳). رشر^۱ رابطه میان علم و اخلاق را بیان می‌کند و معتقد است که پژوهشگران باید در انجام کلیه پژوهش‌های علمی خود اصول اخلاقی را رعایت نمایند (رشر، ۱۳۸۰). از تدریس علوم دو هدف اصلی دنبال می‌شود؛ یکی دانش^۲ و دیگری اقدام (عمل)^۳ است. دانش‌آموزان باید بتوانند از دوره‌های علوم درک مناسب و خوبی از مفاهیم و اصول علم به دست آورند. دانش‌آموز باید مسائلی را در مورد ویژگی‌های دانش علمی، چگونگی توسعه و رشد آن و شیوه کاربردش فراگیرند (هرد^۴، ۱۹۶۰، به نقل از مک کوماس و همکاران، ۱۹۹۸). دانش‌آموزان لازم است که در معرض چهار جنبه اقدامات علمی قرار بگیرند یعنی ساختار اجتماعی، ویژگی‌های انضباطی و بنیادی، آیین رفتاری و نقش دانشمندان در مصالح عمومی آشنا شوند (AAAS، ۱۹۹۳: ۲۰).

درک نادرست دانش‌آموزان از ماهیت علم مسئله و دغدغه‌ای بین‌المللی در نظام‌های آموزشی است و خاص کشور ما نیست. متأسفانه دانش‌آموزانی که سال‌ها درس‌هایی در زمینه

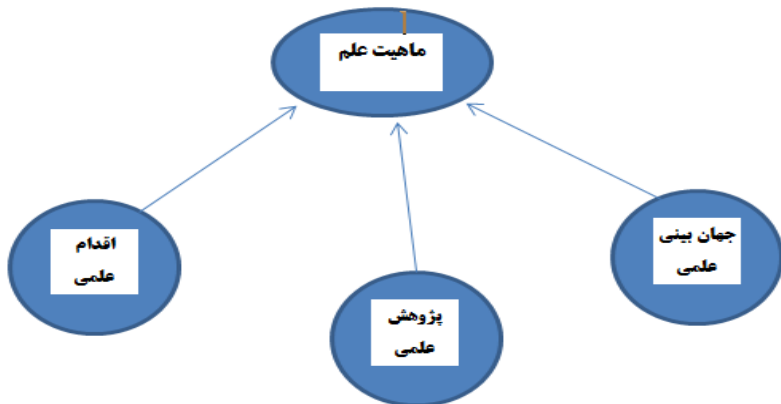
-
1. Resher
 2. Knowledge
 3. Enterprise
 4. Hurd, P.DeH

آموزش رسمی علوم داشته‌اند هنوز نمی‌توانند درک درست و دقیقی از ماهیت علوم داشته باشند (فیش ولد^۱، ۲۰۰۵؛ بل و لدرمن، ۲۰۰۳؛ لدرمن، ۲۰۰۷؛ فتحی آذر، ۱۳۷۷). اسمیت^۲ (۲۰۰۰) در پژوهشی نشان می‌دهد که دانش‌آموزان مدارس متوسطه از دانش علمی، تصویر دانشی حقیقی و قطعی دارند، افکار و عقاید خود را بر اساس توضیحات و توجیهاات معتبر بیان می‌نمایند نه بر اساس بحث یا شواهد مرتبط و اعتقاد دارند که تمام تفاوت عقاید در جامعه علمی، بیشتر از دانش ناکارآمد ریشه می‌گیرد تا دیدگاه‌های فردی متفاوت درباره علم. کوین لای^۳ (۲۰۰۷) در چین به بررسی مقدماتی پایه سواد علمی در میان مدارس متوسطه گوانژو پرداخت، یافته نشان می‌داد که دانش‌آموزان مدارس متوسطه گوانژو در علوم سلامت و زندگی، علوم زمین‌شناسی و علوم فضا بهتر بودند و در ماهیت علم و علوم فیزیک ضعیف بودند. او همچنین نشان داد بین دانش‌آموزان در سطوح بالا و سطوح پایین از لحاظ سواد علمی تفاوت معناداری وجود دارد. مطالعه دگر^۴ و همکاران (۲۰۰۴) حکایت از این داشت که دانش‌آموزان از واژه اثبات برای تبیین ماهیت اساسی شواهد علمی استفاده می‌کنند و برخی مواقع نیز از این کلمه برای اشاره به پاسخی مطلق استفاده می‌کنند؛ در بقیه موارد آن را برای توصیف شواهدی که مستقیماً مشاهده می‌گردند به کار می‌بندند. داوکینز و دیکرسون^۵ (۲۰۰۳) متوجه شدند که دانش‌آموزان دبیرستانی به دانش‌نگاهی سلسله‌مراتبی دارند. دانش‌آموزان معتقدند که دانش علمی در ابتدا به صورت یک فرضیه ظاهر می‌گردد، سپس به نظریه بدل شده و در انتها پس از طی آزمون‌های فراوان به قانون تبدیل می‌گردد (به نقل از فیش ولد، ۲۰۰۵). هالون و هستننز^۶ (۱۹۹۸) به بررسی دیدگاه دانش‌آموزان در مورد ماهیت علم پرداختند. یافته‌های آن‌ها نشان می‌دهد که دانش‌آموزان، اغلب دانشمندان را به عنوان افرادی بی‌طرف در نظر می‌گیرند که از هیچ‌گونه خلاقیتی در کارهایشان بهره نمی‌برند و معتقدند که دانش علمی، حقیقت محض است (ص: ۵۶۱).

در داخل کشور هم حسینی‌فر (۱۳۹۲) در پژوهشی به بررسی ادراک دانش‌آموزان از ماهیت علم پرداخته است که یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که دانش‌آموزان درک مناسبی

-
- 1 . Fishwild
 - 2 . Smith, C.L
 3. Xiao Qin LAI
 - 4 . Dagher
 - 5 . Dawkins, K.R., & Dickerson, D.L
 - 6 . Halloun, I., & Hestenes, D

از ماهیت علم ندارند، همچنین بین درک دانش‌آموزان از ماهیت علم در مدارس با رویکرد صرفاً علمی و مدارس با رویکرد علمی و مذهبی تفاوت معناداری وجود ندارد. سعیدی (۱۳۹۰) در پژوهشی به بررسی دیدگاه‌های دانش‌آموزان و معلمان علوم دوره راهنمایی از علم و ماهیت آن پرداخت که نتایج این بررسی نشان داد که دانش‌آموزان درک درستی از ماهیت علم نداشتند، همچنین درک درستی از مطالب موجود در کتاب‌های درسی علوم نیز نداشتند.



مدل مفهومی پژوهش (ماهیت علم و مؤلفه‌های آن بر مبنای پروژه ۲۰۶۱)

بنا بر مطالب بیان شده هدف جهانی آموزش علوم دستیابی به سواد علمی است. یکی از مؤلفه‌های اصلی ایجاد سواد علمی در دانش‌آموزان، آموزش ماهیت علم است. از این رو با توجه به جایگاه و نقش ماهیت علم در دستیابی به سواد علمی، در پژوهش حاضر به بررسی وضعیت ماهیت علم و ابعاد آن در دانشجویان پرداخته شده است. در جهت تحقق این اهداف سؤالات زیر مطرح گردیده است:

- وضعیت ماهیت علم و ابعاد آن در دانشجویان (دانشکده روانشناسی - علوم تربیتی، علوم پایه و کل دانشجویان) چگونه است؟
- وضعیت ماهیت علم با توجه به متغیرهای جنسیت و دانشکده در دانشجویان (دانشکده روانشناسی - علوم تربیتی و علوم پایه دانشگاه تهران) چگونه است؟

روش شناسی

روش پژوهش، جامعه، نمونه‌گیری، ابزار پژوهش

پژوهش حاضر با توجه به هدف از نوع مطالعات کاربردی و از لحاظ شیوه جمع‌آوری داده‌ها و تحلیل آن‌ها روش مورد استفاده روش توصیفی و از نوع طرح‌های پیمایشی است. جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان کارشناسی رشته‌های روان‌شناسی - علوم تربیتی و علوم پایه دانشگاه تهران است که ۱۹۴۵ نفر می‌باشند. با عنایت به این مطلب که جامعه پژوهش حاضر از حیث دو متغیر دانشکده (علوم پایه و روانشناسی - علوم تربیتی) و جنسیت (پسر و دختر) دارای طبقات مشخص هست و الزاماً در نمونه پژوهش باید نسبت‌های این متغیرها و سطوح آن‌ها اعمال گردد، بنابراین از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای با رعایت نسبت‌ها در پژوهش حاضر استفاده می‌شود (شیفر و همکاران، ۱۳۸۲).

جدول شماره (۱): نسبت متغیرهای دانشکده و جنسیت در نمونه پژوهش

حجم نمونه	تعداد در نمونه		نسبت جنسیت		نسبت به جامعه	تعداد	دانشگاه
	دختر	پسر	دختر	پسر			
۶۳۱	۴۴۲	۱۸۹	٪۷۰	٪۳۰	٪۸۱	۱۵۸۳	علوم پایه
۱۴۸	۱۰۵	۴۳	٪۷۱	٪۲۹	٪۱۹	۳۶۲	روانشناسی و علوم تربیتی
۷۷۹	۵۴۷	۲۳۲	٪۷۰۵	٪۲۹۵	٪۱۰۰	۱۹۴۵	کل

در پژوهش حاضر برای طراحی ابزار پژوهش مراحل به این شرح را طی کردیم: ابتدا به بررسی و مطالعات توصیفی در منابع علمی و پژوهشی مرتبط با موضوع که بیشتر آن لاتین بود پرداختیم و ابزارها و مؤلفه‌های ماهیت علم که توسط متخصصان و مؤسسات علمی بیان شده بود را شناسایی و تعیین کردیم (مانند لدرمن و دیگران، ۲۰۰۲؛ مک کوماس و دیگران، ۱۹۹۸؛ AAAS، ۱۹۸۹-۱۹۹۳؛ استانداردهای یادگیری علوم در مدارس ویرجینیا، ۲۰۱۰؛ نسل جدید استانداردهای علوم راهنمای ایالت‌ها، ۲۰۱۳؛ لدرمن و دیگران، ۱۹۹۸؛ آزیورن و همکاران، ۲۰۰۳). در مرحله بعدی زیر نظر متخصصان، اساتید مشاور و راهنما از بین این ابزارها

و مؤلفه‌های بیان‌شده، مؤلفه‌های ماهیت علم، که به وسیله انجمن پیشبرد علوم در امریکا (۱۹۸۹-۱۹۹۳) در پروژه ۲۰۶۱ بیان‌شده بود، به عنوان مبنای نظری برای طراحی پرسشنامه ارزیابی ماهیت علم مورد پذیرش و توافق قرار گرفت^۱. بعد از انتخاب ماهیت علم و ابعاد آن (جهانبینی علمی، پژوهش علمی، اقدام علمی) به طراحی گویه‌ها پرداختیم و در ابتدا ۴۵ گویه طراحی شد که بعد از ارزیابی گویه‌ها توسط متخصصان (روایی محتوایی و صوری) و انجام تحلیل عاملی اکتشافی تعداد گویه‌ها به ۲۹ سؤال کاهش یافت. نتایج تحلیل عاملی مرتبه دوم هم وجود سه زیرمقیاس جهانبینی علمی، پژوهش علمی و اقدام علمی را نیز در آن تأیید نمود. با توجه به اینکه پرسشنامه محقق ساخته ماهیت علم دارای ۲۹ سؤال به صورت صحیح و غلط است، شخصی که تمام سؤالات پرسشنامه را به درستی جواب دهد، نمره ۲۹ را به دست می‌آورد و کمترین نمره هم صفر است؛ میانگین متوسط نمرات برابر با ۱۴/۵ تعیین می‌شود. لذا با توجه به این میانگین تعیین‌شده چنانچه نمره‌ای در فاصله اطمینان ۱۴/۵ قرار بگیرد وضعیت مطلوب (سطح درک متوسط) دارد و نمره‌ای که در فاصله اطمینان پایین‌تر از میانگین متوسط نمرات قرار گیرد وضعیت نامطلوبی (سطح درک پایین) دارد و نمره‌ای که در بالاتر از میانگین متوسط نمرات قرار گیرد دارای وضعیت بسیار مطلوب (سطح درک بالا) است. (لازم به ذکر است از ۷۷۹ پرسشنامه توزیع شده در بین دانشجویان دو دانشکده، تعداد ۷۱۲ پرسشنامه به محقق برگشت داده شد؛ لذا در پژوهش حاضر حجم نمونه بر اساس ۷۱۲ پرسشنامه برگشتی به محقق تحلیل شده است). نتایج حاصل از پایایی پرسشنامه ۲۹ سؤالی ماهیت علم با روش کودر ریچاردسون، مقدار پایایی را ۰/۷۶ بیان می‌کند که نشان‌دهنده پایایی مناسب پرسشنامه هست.

جدول شماره (۲): بررسی پایایی ابزار پژوهش

متغیر	کودر ریچاردسون
ماهیت علم	۰/۷۶
جهانبینی علمی	۰/۸۲
پژوهش علمی	۰/۸۹
اقدام علمی	۰/۷۱

^۱. علت انتخاب مؤلفه‌های ماهیت علم در پروژه ۲۰۶۱ به خاطر جامعیت، عمق و کاربردی بودن این مؤلفه‌ها به عنوان پیشنهادی برای به‌کارگیری در برنامه‌دستی آموزش علوم است.

روایی پرسشنامه از دو بُعد روایی محتوا و تحلیل عاملی تأییدی مورد بررسی قرار گرفت. در فرایند بررسی روایی صوری محتوا بعد از تدوین پرسشنامه آن را در اختیار ۵ نفر از متخصصان قرار گرفت که بعد از بیان نظرات و ایجاد اصلاحات در آن پرسشنامه از لحاظ روایی صورت و محتوایی مورد تأیید قرار گرفت. در بررسی روایی سازه از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد که یافته‌های تحلیل نشان داد در مدل اندازه‌گیری پژوهش حاضر مقدار خبی دو به دست‌آمده برابر با ۲۵۶/۷۱ است که این مقدار در سطح ۰/۰۵ معنادار نیست و حاکی از برازش مناسب مدل است همچنین مقادیر $PGFI$ و $AGFI$ ، GFI ، CFI ، $RMSEA$ به ترتیب برابر با ۰/۹۶، ۰/۹۶ و ۰/۹۶ و ۰/۵۱۱۲ است که بیانگر میزان خطای کم در اندازه‌گیری با توجه به شاخص $RMSEA$ و مناسب بودن مدل اندازه‌گیری با توجه به شاخص‌های $PGFI$ و $AGFI$ ، GFI ، CFI ، $RMSEA$ مطلوب و مناسب قلمداد می‌شود.

یافته‌های توصیفی پژوهش

جدول شماره (۳): وضعیت توصیفی متغیر ماهیت علم و ابعاد آن در کل دانشجویان

نوع	متغیر	فراوانی	میانگین	اختلاف میانگین	انحراف استاندارد	خطای استاندارد میانگین
دختر	جهان‌بینی علمی	۵۱۱	۱۳/۲۶۰۸	-۱/۲۳۹۲	۳/۸۵۰۹	۰/۱۸۸۵
	پژوهش علمی	۵۱۱	۱۳/۲۱۳۲	-۱/۲۸۶۸	۳/۷۲۰۹	۰/۳۵۳۱
	اقدام علمی	۵۱۱	۱۲/۵۴۶۸	-۱/۹۵۳۲	۳/۰۴۴۸	۰/۲۵۳۷
	ماهیت علم	۵۱۱	۱۳/۰۰۶۹	-۱/۴۹۳۱	۳/۷۶۰۸	۰/۱۶۲۳
پسر	جهان‌بینی علمی	۲۰۱	۱۲/۷۳۹۹	-۱/۷۶۰۱	۳/۶۶۰۷	۰/۰۵۵۰
	پژوهش علمی	۲۰۱	۱۱/۹۷۹۶	-۲/۵۲۰۴	۳/۸۰۱	۰/۱۵۷۸
	اقدام علمی	۲۰۱	۱۱/۳۲۷۷	-۳/۱۷۲۳	۳/۷۲۷۳	۰/۰۳۰۲
	ماهیت علم	۲۰۱	۱۲/۰۱۵۷	-۲/۴۸۴۳	۳/۷۷۱۲	۰/۴۰۳۱
کل	جهان‌بینی علمی	۷۱۲	۱۳/۰۰۳۵	-۱/۴۹۹۶۵	۳/۵۶۷۳	۰/۱۷۸۶

نوع	متغیر	فراوانی	میانگین	اختلاف میانگین	انحراف استاندارد	خطای استاندارد میانگین
	پژوهش علمی	۷۱۲	۱۲/۵۹۶۴	-۱/۹۰۳۶	۳/۰۳۲۳	۰/۲۶۷۴
	اقدام علمی	۷۱۲	۱۲/۲۶۳۲	-۲/۲۶۳۲	۳/۵۸۹	۰/۴۱۲۳
	ماهیت علم	۷۱۲	۱۲/۵۱۵۹	-۱/۹۸۹۴	۳/۰۵۱۸	۰/۳۱۰۱
روانشناسی - علوم تربیتی	جهان‌بینی علمی	۱۴۸	۱۲/۴۲۷۳	-۲/۰۷۲۷	۳/۱۲۵۴	۰/۲۷۶۲
	پژوهش علمی	۱۴۸	۱۲/۰۵۸۶	-۲/۴۴۱۴	۳/۹۸۷۱	۰/۳۴۵۱
	اقدام علمی	۱۴۸	۱۱/۶۶۵۵	-۲/۸۳۴۵	۳/۶۷۳۴	۰/۱۵۷۸
	ماهیت علم	۱۴۸	۱۲/۰۵۰۴	-۲/۴۴۹۶	۴/۱۲۵۷	۰/۴۲۳۷
	جهان‌بینی علمی	۵۶۴	۱۳/۶۷۵۹	-۰/۸۲۴۱	۳/۶۴۲۱	۰/۳۷۶۵
	پژوهش علمی	۵۶۴	۱۳/۳۲۷۰	-۱/۱۷۳	۳/۷۷۱۹	۰/۴۱۵۶
علوم پایه	اقدام علمی	۵۶۴	۱۱/۹۴۱۵	-۲/۵۵۸۵	۳/۳۴۲۲	۰/۱۵۳۳
	ماهیت علم	۵۶۴	۱۲/۹۸۱۵	-۱/۵۱۸۵	۳/۲۳۴۸	۰/۴۱۳۸

نتایج جدول نشان می‌دهد وضعیت میانگین دختران در متغیر ماهیت علم و سه زیر عامل آن، بالاتر از پسران است؛ که در بین دختران وضعیت میانگین متغیر جهان‌بینی علمی دارای بالاترین میانگین و متغیر اقدام علمی دارای کمترین میانگین است. در بین پسران وضعیت میانگین متغیر جهان‌بینی علمی دارای بالاترین میانگین و متغیر اقدام علمی دارای کمترین میانگین است. در کل دانشجویان وضعیت میانگین متغیر جهان‌بینی علمی دارای بالاترین میانگین و متغیر اقدام علمی دارای کمترین میانگین است. در دانشجویان دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی وضعیت میانگین متغیر جهان‌بینی علمی دارای بالاترین میانگین و متغیر اقدام علمی، دارای کمترین میانگین است و در دانشجویان دانشکده علوم پایه دانشجویان وضعیت میانگین متغیر جهان‌بینی علمی دارای بالاترین میانگین و متغیر اقدام علمی دارای کمترین میانگین است.

یافته‌های مبتنی بر سؤالات پژوهش

سؤال اول: وضعیت ماهیت علم و ابعاد آن در دانشجویان (دانشکده روانشناسی و علوم

تربیتی، دانشکده علوم و کل دانشجویان) چگونه است؟

جدول شماره (۴): وضعیت ماهیت علم و ابعاد آن در کل دانشجویان

نوع	متغیر	فراوانی	T	Df	Sig.
دختر	جهان بینی علمی	۵۱۱	-۷/۷۰۰	۵۱۰	۰/۰۰۰
	پژوهش علمی	۵۱۱	-۱۴/۱۹۵	۵۱۰	۰/۰۰۰
	اقدام علمی	۵۱۱	-۱۵/۹۲۹	۵۱۰	۰/۰۰۰
	ماهیت علم	۵۱۱	-۱۷/۶۱۱	۵۱۰	۰/۰۰۰
پسر	جهان بینی علمی	۲۰۱	-۱۷/۰۲۵	۲۰۰	۰/۰۰۰
	پژوهش علمی	۲۰۱	-۱۳/۵۱۲	۲۰۰	۰/۰۰۰
	اقدام علمی	۲۰۱	-۲۰/۶۰۹	۲۰۰	۰/۰۰۰
	ماهیت علم	۲۰۱	-۱۶/۱۲۴	۲۰۰	۰/۰۰۰
کل	جهان بینی علمی	۷۱۲	-۹/۸۵۴	۷۱۱	۰/۰۰۰
	پژوهش علمی	۷۱۲	-۱۰/۵۶۱۲	۷۱۱	۰/۰۰۰
	اقدام علمی	۷۱۲	-۱۴/۱۹۸۴	۷۱۱	۰/۰۰۰
	ماهیت علم	۷۱۲	-۱۳/۵۱۲	۷۱۱	۰/۰۰۰
علوم پایه	جهان بینی علمی	۱۴۸	-۱۵/۲۶۷۲	۱۴۷	۰/۰۰۰
	پژوهش علمی	۱۴۸	-۹/۲۸۷۹	۱۴۷	۰/۰۰۰
	اقدام علمی	۱۴۸	-۱۹/۶۴۵۷	۱۴۷	۰/۰۰۰
	ماهیت علم	۵۶۴	-۱۷/۴۱۸	۵۶۳	۰/۰۰۰
روان شناسی - علوم تربیتی	جهان بینی علمی	۱۴۸	-۱۵/۲۶۷۲	۱۴۷	۰/۰۰۰
	پژوهش علمی	۱۴۸	-۹/۲۸۷۹	۱۴۷	۰/۰۰۰
	اقدام علمی	۱۴۸	-۱۹/۶۴۵۷	۱۴۷	۰/۰۰۰
	ماهیت علم	۱۴۸	-۱۳/۳۵۶	۱۴۷	۰/۰۰۰

حاصل از تحلیل آزمون T تک نمونه‌ای نشان داد که مقادیر T حاصل برای متغیر ماهیت علم و زیر عامل‌هایشان جهان‌بینی علمی، پژوهش علمی و اقدام علمی در دانشجویان دانشکده علوم پایه و R در سطح ۰/۰۵ معنادار است و فرض پژوهش را تأیید و این امر بیانگر وجود تفاوت وضعیت متغیر ماهیت علم و زیرعامل‌هایش با شاخص میانگین متوسط نمرات (۱۴/۵) است؛ که با توجه به وضعیت میانگین متغیرها می‌توان گفت وضعیت متغیر ماهیت علم و زیرعامل‌هایش در دانشجویان پایین‌تر از وضعیت متوسط و در سطح نامطلوب قرار دارد.

سؤال دوم: وضعیت ماهیت علم با توجه به متغیرهای جنسیت و دانشکده در دانشجویان چگونه است؟

جدول شماره (۵): آزمون مانووا جهت وضعیت ماهیت علم با توجه به متغیرهای جنسیت و دانشکده

متغیر	متغیر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	Sig.
دانشکده	ماهیت علم	۶۵۶۶/۴۷۴	۱	۶۵۶۶/۴۷۴	۸۱/۱۵۶	۰/۰۰۰
جنسیت	ماهیت علم	۵۶۶۶/۹۶۲	۱	۵۶۶۶/۹۶۲	۷۰/۰۳۹	۰/۰۰۰
دانشکده ۰ جنسیت	ماهیت علم	۱۱۱۲/۷۵۳	۱	۱۱۱۲/۷۵۳	۱۳/۷۵۳	۰/۰۰۱
خطا	ماهیت علم	۴۶۶۰۵/۰۸۱	۷۰۴	۸۰/۹۱۲		
کل	ماهیت علم	۱۵۰۹۰۴۷/۱۴۷	۷۱۲			

نتایج حاصل از آزمون مانووا چند متغیره دو عاملی نشان داد که بین سطوح عامل دانشکده (دانشکده علوم پایه و دانشکده روانشناسی - علوم تربیتی) در باب متغیر ماهیت علم تفاوت معنادار در سطح ۰/۰۵ وجود دارد که می‌توان گفت وضعیت دانشجویان دانشکده علوم در این متغیر به مراتب بهتر و بالاتر از دانشجویان دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی است. بین سطوح عامل جنسیت (دختر و پسر) در باب متغیر ماهیت علم تفاوت معنادار در سطح ۰/۰۵ وجود دارد که می‌توان گفت وضعیت دانشجویان دختر در این متغیر به مراتب بهتر و بالاتر از دانشجویان پسر است. همچنین اثر تعاملی جنسیت (دختر و پسر) و دانشکده (علوم پایه و روانشناسی و علوم تربیتی) در متغیر ماهیت علم در سطح ۰/۰۵ معنادار است و بیانگر وجود تفاوت معنادار بیت تعامل سطوح دو عامل است که می‌توان گفت تعامل سطح ۱ متغیر جنسیت

(دختر) با سطح ۱ دانشکده (علوم پایه) بالاترین وضعیت و تعامل سطح ۲ متغیر جنسیت (پسر) با سطح ۲ دانشکده (روانشناسی) پایین ترین وضعیت را در متغیر ماهیت علم دارا هستند.

بحث و نتیجه گیری

هدف مقاله حاضر بررسی نگرش دانشجویان کارشناسی دانشگاه تهران درباره ماهیت علم به عنوان مؤلفه سواد علمی بوده است. نتایج تحلیل وضعیت ماهیت علم و ابعاد آن نشان داد که در بعد جهان بینی علمی دانشجویان دارای وضعیت نامطلوبی (درک پایین) هستند که این نتایج با یافته های پژوهش های (اسمیت، ۲۰۰۰؛ گریفیتس و بارمان^۱، ۱۹۹۵؛ لدرمن و دیگران، ۲۰۰۲؛ داگر و دیگران، ۲۰۰۴؛ کین لای، ۲۰۰۷؛ زایدلر^۲ و همکاران، ۲۰۰۲؛ سادلر^۳ و همکاران، ۲۰۰۴؛ موس^۴، ۲۰۰۱؛ مارتین^۵ و همکاران، ۲۰۰۴؛ دوگان و عبدالخلیک^۶، ۲۰۰۸؛ کانگ و دیگران، ۲۰۰۵؛ لدرمان، ۲۰۰۷) همسو است. در بُعد پژوهش علمی، یافته ها نشان داد که دانشجویان دارای وضعیت نامطلوبی (درک پایین) هستند که این نتایج با یافته های پژوهش های (داوینز و دیکرسون، ۲۰۰۳ به نقل از فیش ولد، ۲۰۰۵؛ بل و همکاران، ۲۰۰۳؛ تامیر^۷، ۱۹۹۴؛ کانگ و همکاران، ۲۰۰۵؛ مورسیا، ۲۰۰۶) همسو است. همچنین در بُعد اقدام علمی یافته ها نشان داد دانشجویان دارای وضعیت نامطلوبی (درک پایین) هستند که این نتایج با یافته های پژوهش های (زایدلر و همکاران، ۲۰۰۲؛ سادلر و همکاران، ۲۰۰۴) همسو است.

در بیان علل پایین بودن میزان درک دانشجویان از ماهیت علم نمی توان عامل یا عوامل خاصی را به عنوان علت این امر بیان کرد که بیان علل آن نیازمند انجام پژوهشی علمی و خاص در این زمینه است. اما در بیانی تحلیلی با توجه به نتایج پژوهش های دیگر می توان علت این امر را در دو بعد درونی و بیرونی نظام آموزشی می توان بیان کرد: بعد درونی نظام آموزشی اشاره به کلیه عواملی دارد که در درون نظام آموزشی وجود دارد و می تواند بر یادگیری و افزایش

-
1. Griffiths, A.K. & Barman, C.R
 2. Zeidler, D.L
 3. Sadler, T.D
 4. Moss, D.M
 5. Martin M.O
 6. Dogan, N. & Abd-El-Khalick, F
 7. Tamir, P

درک دانش‌آموزان از ماهیت علم اثرگذار باشد؛ که مهم‌ترین آن‌ها معلمان و برنامه‌دستی رسمی است. اگر هدف آموزش و پرورش تربیت دانش‌آموزانی باشد که دارای سواد علمی و درک بالایی از ماهیت علم باشد پس ابتدا لازم است این ویژگی‌ها در معلمان پرورش یابد. پژوهش‌های بسیاری پایین بودن درک معلمان از ماهیت علم را نشان می‌دهند. (ظاهری، ۱۳۹۰؛ سعیدی، ۱۳۹۰؛ مولا قلقاچی، ۱۳۹۱؛ عبدالخلیک و لدرمن، ۲۰۰۰؛ موس، ۲۰۰۱؛ فینسون، ۲۰۰۲). با توجه به هدف آموزش و پرورش مبنی بر پرورش سواد علمی و افزایش درک ماهیت علم در فراگیران است، پس باید در تدوین و طراحی برنامه‌دستی رسمی به مؤلفه‌های ماهیت علم توجه شود و در عناصر چهارگانه برنامه‌ریزی درسی لحاظ و به‌کاربرده شوند؛ و از آنجا که یکی از مهم‌ترین و اصلی‌ترین منابع آموزشی دانش‌آموزان و دانشجویان کتب درسی (محتوا) است متأسفانه پژوهش‌های بسیاری نشان می‌دهد که وضعیت عناصر برنامه‌دستی - به‌ویژه محتوا - در توجه به مؤلفه‌های ماهیت علم وضعیت نامطلوبی دارند. (سلطانی و همکاران، ۱۳۹۲؛ کریمی و همکاران، ۱۳۸۶؛ لیاقت و همکاران، ۱۳۹۲؛ سعیدی و همکاران، ۱۳۹۱؛ جعفری هرنندی و همکاران، ۱۳۸۸، فتحی آذر و مولا قلقاچی، ۱۳۹۳). بدریان و رستگار (۱۳۸۵) در نتایج پژوهش خود بیان می‌کنند که محتوای درسی علوم در ایران، هماهنگ با توسعه علوم و فناوری متحول نشده است. گالاگر^۳ (۱۹۹۱) در یافته‌های خود متذکر شد که دروس علوم بیشتر به دنبال تأکید بر بدنه و اصطلاحات دانش در علوم هستند تا اینکه به دنبال ماهیت علم باشند. بعد بیرونی نظام آموزشی اشاره به کلیه عواملی دارد که در بیرون از نظام آموزشی وجود دارد و بر یادگیری و افزایش درک ماهیت علم اثرگذار است. مانند وضعیت خانوادگی (فرهنگی، اقتصادی، اجتماعی)، رسانه، سیاست، اقتصاد، مذهب. افلاطونی (۱۳۹۱) در پژوهشی نشان داد که نابرابری‌های اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی بر سواد علمی اثر معنی‌داری دارد. قانعی راد و مرشدی (۱۳۹۰) در پاسخ به این سؤال که چرا توسعه علم و فناوری در ایران از کشورهایی چون ژاپن، چین و مالزی پایین‌تر است؟ می‌گویند که پاسخ این سؤال را نه در کمبودهای مربوط به سطح دانش بلکه در مقولات دیگری نظیر نظام توسعه علم و فناوری، ساختارهای کلان اقتصادی، متغیرهای فرهنگی اجتماعی و غیره باید جستجو کرد.

1. Abd-El-Khalick, F. & Lederman, N. G
2. Finson, K. D
3. Gallagher, J. J

قدم‌ها و اقدامات اندکی در حرکت به سمت دستیابی به این اهداف آموزشی برداشته شده است، هرچند نگرانی همیشگی در مورد درک دانش‌آموزان از علم وجود دارد (لدرمن، ۱۹۹۹) بدون شک برگ خریدها و عوامل بسیاری وجود دارند که می‌تواند در افزایش میزان درک دانش‌آموزان از ماهیت علم مؤثر باشد. از جمله می‌توان عوامل به این زیر اشاره نمود:

- توجه به مؤلفه‌های ماهیت علم در تدوین و طراحی برنامه‌ی درسی (در عناصر اهداف، محتوا، روش، ارزشیابی) تبدیل آموزش ماهیت علم به جزئی یکپارچه و معنادار از آموزش علوم است.

- تأکید بر فرهنگ علوم در مدارس (شاناهان و نیسواند، ۲۰۱۱) اشاره به جایگاه و نقشی که نژاد، جنسیت، ارزش علم، فرهنگ علم، رفتار علمی، اخلاق علمی در مدرسه به عنوان یک اجتماع به وجود می‌آورد.

- افزایش دانش و درک معلمان علوم از ماهیت علم و بررسی‌های علمی.

- توسعه علم و فناوری در جامعه (اهمیت جایگاه افزایش درک عام از علم)، حمایت‌ها و ساختارهای اقتصادی، تأکید بر اهمیت فرهنگ نگرش علمی سیاست‌های جامعه.

علیرغم پایین بودن درک دانشجویان از ماهیت علم، یافته‌ها نشان می‌دهد وضعیت دانشجویان دانشکده علوم در درک ماهیت علم به مراتب بهتر و بالاتر از دانشجویان دانشکده روانشناسی - علوم تربیتی است که می‌توان علت آن را در ماهیت رشته‌های درسی دانشجویان در دو دانشکده و میزان پرداختن به موضوعات درسی با محوریت آموزش علوم و ماهیت علم (در برنامه‌ی درسی آن) دانست. همچنین نشان می‌دهد که وضعیت دانشجویان دختر در درک علم به مراتب بهتر و بالاتر از دانشجویان پسر است که این یافته با نتایج پژوهش ظاهری (۱۳۹۰) مغایر است.

منابع

- بدریان، عابد و رستگار، طاهره (۱۳۸۵). مطالعه تطبیقی استانداردهای آموزش علوم دوره آموزش عمومی ایران و کشورهای موفق در آزمون تیمز. ششمین همایش انجمن مطالعات برنامه درسی
- فتحی آذر، اسکندر (۱۳۷۷). بررسی درک ماهیت علم در فراگیران، دبیران، دانشجویان و اساتید علوم آذربایجان شرقی. تبریز: پژوهشکده تعلیم و تربیت اداره کل آموزش و پرورش.
- جعفری هرندی، رضا؛ میر شاه ابراهیمی، سید ابراهیم و لیاقتدار، محمدجواد (۱۳۸۸). بررسی تطبیقی عنصر هدف در برنامه درسی آموزش علوم ایران و چند کشور جهان. مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز، دوره ششم، سال ۱۹-۲، شماره ۲، ص: ۱۰۶-۸۷.
- راسل، برتراند (۱۳۵۱). جهان‌بینی علمی. ترجمه حسن منصور. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- رشر، نیکلاس (۱۳۸۰). ابعاد اخلاقی پژوهش علمی. ترجمه امیر دیوانی. فصلنامه مفید. شماره ۲۸.
- عبدالملکی، صابر؛ ساکی زاده، مراد و معصومی، معصومه (۱۳۹۲). سواد علمی هدف جهانی آموزش علوم در قرن بیست و یک با تأکید بر اهداف و محتوای برنامه درسی. همایش ملی تغییر برنامه درسی دوره‌های تحصیلی آموزش و پرورش ۱۴، ۱۵ اسفندماه - بیرجند - دانشگاه بیرجند.
- صدرالاشرفی، مسعود (۱۳۸۶). کاربرد استانداردهای آموزش علوم برای ایران. مجله فناوری و آموزش، سال اول، جلد اول، شماره ۴.
- سعیدی، مریم (۱۳۹۰). بررسی دیدگاه‌های دانش‌آموزان و معلمان علوم راهنمایی از علم و ماهیت آن. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت دبیری شهید رجایی، دانشکده علوم پایه.
- حسینی فر، حسین (۱۳۹۲). شناسایی و سنجش ادراکات دانش‌آموزان از ماهیت علم. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت دبیری شهید رجایی، دانشکده علوم پایه.
- سعیدی، مریم؛ اردستانی، طیبه؛ رحمانی، صغرا. (۱۳۹۱). برخی باورهای نادرست درباره علم در کتاب‌های علوم دوره راهنمایی. مجله پارسی معلم فیزیک، پیش شماره ۱، تابستان.
- مولا قلفاچی، سمیه (۱۳۹۱). بررسی تجربه دبیران علوم دوره دبیرستان از ماهیت علم و چگونگی انعکاس آن در کتاب‌های درسی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تبریز، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.
- لیاقت، سمیه؛ نیکنام، زهرا؛ سعیده، باقری (۱۳۹۲). «ماهیت علم» و آموزش علوم تجربی: تحلیل محتوای کتاب درسی علوم تجربی پایه سوم راهنمایی. فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، سال هشتم، شماره ۲۹، صص: ۱۱۶-۸۹.
- سلطانی، اصغر؛ شریف، مصطفی؛ رکنی زاده، رسول (۱۳۹۲). بررسی وضعیت موجود و مطلوب برنامه درسی آموزش علوم مبتنی بر مؤلفه‌های ماهیت علم از دیدگاه دانشجویان (مورد: دانشگاه‌های اصفهان و

ماهیت علم: مطالعه موردی نگرش دانشجویان ...

صنعتی اصفهان). *مجله علمی پژوهشی پژوهش‌های برنامه درسی*، دوره سوم، شماره اول، صص: ۱۴۰-۱۱۵.

- افلاطونی، علی (۱۳۹۱). *تأثیر نابرابری اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی خانواده بر سطح سواد علمی دانش‌آموزان گروه راهنمایی تحصیلی شهر قزوین*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تهران، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.
- عبدالملکی، صابر (۱۳۹۰). *بررسی وضعیت سواد علمی در دانشجویان کارشناسی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشکده علوم دانشگاه تهران*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تهران، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.
- قانع‌راد، سید محمدمبین و مرشدی، ابوالفضل (۱۳۹۰). *پیمایش فهم عمومی از علم و فناوری: مطالعه موردی شهروندان تهرانی*. *مجله سیاست علم و فناوری*. سال سوم. شماره ۳.
- خوش‌بین، آزاده (۱۳۸۸). *تعیین نشانگرهای سواد فیزیکی با استفاده از نظر اساتید و کارشناسان فیزیک در کشور ایران*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت دبیری شهید رجایی، دانشکده علوم پایه.
- سلطانی، اصغر؛ شریف، مصطفی و رکنی زاده، رسول (۱۳۸۹). *بررسی دیدگاه اعضای هیئت علمی در خصوص برنامه درسی آموزش علوم مبتنی بر ویژگی‌های ماهیت علم*. *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، شماره ۵۶، صص ۱-۱۷.
- شیفر، ریچارد ال؛ مندن هال، ویلیام و اوت لایمن (۱۳۸۲). *آمارگیری نمونه‌ای*. ترجمه کریم منصور فر. تهران: انتشارات سمت (تاریخ انتشار به زبان اصلی، ۱۹۹۸).
- ظاهری، محمد (۱۳۹۰). *بررسی درک دانشجویان - معلمان رشته آموزش علوم تجربی از ماهیت علوم تجربی در مراکز تربیت معلم استان تهران*. دانشگاه تهران. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد.
- فتحی آذر، اسکندر و مولا قلقلچی، سمیه (۱۳۹۳). *بررسی تجربه دبیران علوم دوره دبیرستان از چگونگی انعکاس ماهیت علم در کتاب‌های درسی: یک پژوهش کیفی و پدیدارشناسی*. همایش بین‌المللی فلسفه تعلیم و تربیت در عمل، ۱۶ و ۱۷ مهرماه، دانشگاه خوارزمی.
- کریمی، محمدحسین؛ مزیدی، محمد و مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۶). *نقد و بررسی کتاب علوم پایه اول راهنمایی تحصیلی از منظر فلسفه علم*. *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، دوره بیست و ششم، شماره سوم، پیاپی ۵۲.

- Abd-El-Khalick, F. & Lederman, N. G. (2000). Improving science teachers' conceptions of nature of science: A critical review of the literature. *International Journal of Science Education*, 22(7), 665-701.

- American Association for Advancement of Science. (1989). Science for all Americans. New York: Oxford University Press.
- American Association for Advancement of Science. (1993). Benchmarks for science literacy. New York: Oxford University Press
- Bell, R. L. & Lederman, N. G. (2003). Understanding of the nature of science and decision making on science and technology based issues. *Science Education*, 87(3), 352-377.
- Bell, R. Blair, L. Crawford, B. & Lederman, N. G. (2003). Just do it? The impact of a science apprenticeship program on high school students' understandings of the nature of science and scientific inquiry. *Journal of Research in Science Teaching*, 40, 487-509.
- Bybee, Rodger. McCrae, Barry. Laurie, Robert. (2006). PISA 2006: An Assessment of Scientific Literacy. *JOURNAL OF RESEARCH IN SCIENCE TEACHING VOL. 46, NO. 8, PP. 865-883*
- Dagher, Z.R. Brickhouse, N.W. Shipman, H. Letts, W.J. & Sturt, C. (2004). How some college students represent their understandings of the nature of scientific theories. *International Journal of Science Education*, 26, 735-755.
- DeBoer, George E. (2000). Scientific Literacy: Another Look at Its Historical and Contemporary Meanings and Its Relationship to Science Education Reform. *JOURNAL OF RESEARCH IN SCIENCE TEACHING. VOL. 37, NO. 6, PP. 582-601*
- Dogan, N. & Abd-El-Khalick, F. (2008). Turkish grade 10 students' and science teachers' conceptions of nature of science: A national study. *Journal of Research in Science Teaching*, 45(10), 1083-1112.
- Driver, R. Leach, J. Millar, R. & Scott, P. (1996). Young people's images of science. Buckingham, UK: Open University Press.
- Fishwild, Jon E. (2005). MODELING INSTRUCTION AND THE NATURE OF SCIENCE. A Thesis submitted in Partial Fulfillment of the requirements for The Master of Science Degree. THE UNIVERSITY OF WISCONSIN-WHITEWATER April 28, 2005

- Gallagher, J.J. (1991). Prospective and Practicing Secondary School Science Teacher s Knowledge and Beliefs about the Philosophy of Science. *Science Education* 75, 121-133.
- Griffiths, A.K. & Barman, C.R. (1995). High school students' views about the nature of science: Results from three countries. *School Science & Mathematics*, 95, 248- 255.
- Halloun, I. & Hestenes, D. (1998). Interpreting VASS dimensions and profiles for physics students. *Science & Education*, 7, 553-577.
- Hazen, R. M. & Trefil, J. (1991) *Science matters. Achieving scientific Literacy.* New York: Anchor Books Doubleday.
- Lederman, N. G & Lederman, J. S. (2014). Is Nature of Science Going, Going, Going, Gone? *Journal of science teacher education* (2014) 25:235–238 DOI 10.1007/s10972-014-9386-z.
- Holbrook, J. & Rannikmae, M. (2009). *The Meaning of Scientific Literacy.* Tartu, Estonia: (International Journal of Environmental & Science Education).
- Kang, S. Scharmann, L. C. & Noh, T. (2005). Examining students' views on the nature of science: Results from Korean 6th, 8th, and 10th graders. *Science Education*, 89(2), 314–334.
- Murcia, K. (2006). *Scientific literacy for Sustainability.* Murdoch University, Perth, Western Australia. At <http://www.lib.murdoch.edu.au/adt/browse/view/adt-MU20070828.93112>
- Xiao Qin, LAI. (2007). "The Initial Survey of Basic Scientific Literacy in Guangxi Middle School. Guangxi.china. Asia – Pacific Forum Science Learning and Teaching. volume8.issue2.articles10 (2007).
- Laugksch, C. R. (2000). Scientific literacy: A conceptual overview. *Science Education*. 84(1), 71 – 94.
- Lederman, N. G. (1992). Students' and teachers' conceptions about the nature of science: A review of the research. *Journal of Research in Science Teaching*, 29, 331–359.

- Lederman, N. G. Abd-El-Khalick, F. Bell, R. L. & Schwartz, R. (2002). Views of nature of science questionnaire (VNOS): Toward valid and meaningful assessment of learners'
- Lederman, N. G. Wade, P. D. & Bell, R. L. (1998). Assessing the nature of science: What is the nature of our assessments? *Science and Education*, 7, 595-615.
- Lederman, N.G. (1999). Teachers' understanding of the nature of science and classroom practice: Factors that facilitate or impede the relationship. *Journal of Research in Science Teaching*, 36, 916-929.
- Lederman, N.G. (2007). Nature of science: Past, present, and future. In S.K. Abell, & N.G. Lederman, (Editors), *Handbook of research in science education* (pp 831-879). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Publishers.
- Liu, Xiufeng(2009) Beyond Science Literacy: Science and the Public: *International Journal of Environmental & Science Education*. Vol. 4, No. 3, July 2009, 301-311.
- McComas, W. F. Clough, M. P. and Almazroa, H. (1998) The role and character of the nature of science in science education. In W. F. McComas (ed.) *The nature of science education in science education: Rationales and strategies* (pp. 3-39). Dordrecht, the Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Moss, D.M. (2001). Examining student conceptions of the nature of science. *International Journal of Science Education* 23(8):771-790.
- National Research Council (1996). *The national science education standards*. Washington, DC: The National Academies Press.
- National Research Council. (2012). *A Framework for K-12 Science Education: Practices, Crosscutting Concepts, and Core Ideas*. Washington, DC.: Committee on a Conceptual Framework for New K-12 Science Education Standards. Board on Science Education, Division of Behavioral and Social Sciences and Education.

- National Research Council. (2000). Inquiry and the National Science Education Standards: a guide for teaching and learning. National Academy Press. Washington, D.C. <http://books.nap.edu/about/availpdf.phtml>
- Norris, S.P., & Phillips, L.M. (2003). How literacy in its fundamental sense is central to scientific literacy. *Science Education*, 87, 224-240
- OECD. (2006). Assessing scientific, reading and mathematical literacy: A framework for PISA 2006. Paris: OECD
- Ogunkola, B. J. (2013). Scientific Literacy: Conceptual Overview, Importance and Strategies for Improvement. *Journal of Educational and Social Research*, 3 (1), 9. doi: 10.5901
- Pelin, YALÇINOĞLU. Şengül S. ANAGÜN. (2012). Teaching Nature of Science by Explicit Approach to the Preservice Elementary Science Teachers. *Elementary Education Online*, 11(1), 118-136,
- Sadler, T.D. F.W. Chambers, and D. Zeidler. (2004). Student conceptualizations of the nature of science in response to a socioscientific issue. *International Journal of Science Education* 26(4):387-409
- Shamos, M. H. (1995). The myth of scientific literacy. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Shanahan, M.C. & Nieswandt, M. (2011). Science student role: Evidence of social structural norms specific to school science. *Journal of Research in Science Teaching*, 48(4), 367-395.
- Smith, C.L. (2000). Sixth-grade students' epistemologies of science: The impact of school science experiences on epistemological development. *Cognition & Instruction*, 18, 349-422.
- Suzuri-Hernandez, Luis Jiro. (2010). Exploring school students' views of the nature of science. PhD Thesis. The university of York. Department of Education
- Tamir, P. (1994). Israeli students' conceptions of science and views about the scientific enterprise. *Research in Science & Technological Education*, 12, 99-116.

- Zeidler, D.L. K.A. Walker, W.A. Ackett, and M.L. Simmons. 2002. Tangled up in views: Beliefs in the nature of science and responses to socioscientific dilemmas. *Science Education* 86(3):343-367
- Virginia Department of Education. (2010). Science standards of learning for Virginia public schools. Richmond: Virginia Board of Education.
- Finson, K. D. (2002). Drawing a scientist: What we do and do not know after fifty years of drawing. *School Science & Mathematics*, 102(7):335–345
- Ramona E. Archer-Bradshaw, (2014). Demystifying Scientific Literacy: Charting the Path for the 21st Century. *Journal of Educational and Social Research* MCSER Publishing, Rome-Italy. Vol. 4 No.3
- McComas, w.f.(2014). *The Language of Science Education: An Expanded Glossary of Key Terms and Concepts in Science Teaching and Learning*. Sense Publishers, AW Rotterdam, The Netherlands
- OECD. (2013). PISA 2015 draft science framework. http://www.oecd.org/callsfortenders/Annex%20IA_%20PISA%202015%20Science%20Framework%20.pdf
- Martin M.O & Mullis I.V.S. & Gonzalez E.J & Chrostowski S.J(2004). TIMSS 2003 International Science Report. (IEA). TIMSS & PIRLS International Study Center. USA.
- Osborne, J. Collins, S. Ratcliff e, M. Millar, R. & Duschl, R. (2003). What “ideas-about- science” should be taught in school? A Delphi study of the expert community. *Journal of Research in Science Teaching*, 40, 692-720.
- Bell, R. (2009). Teaching the nature of science: Three critical questions. *Best Practices in Science Education*, 22, 1-6.