

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه‌درسی

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

سال سوم - شماره ۶ - پاییز و زمستان ۱۳۹۴

ISSN: 2345-4938

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

دوفصلنامه‌ی نظریه و عمل در برنامه درسی

نشریه‌ی علمی- پژوهشی دانشگاه خوارزمی مشترک

با انجمن مطالعات برنامه درسی ایران

سال سوم- شماره ۶- پاییز و زمستان ۱۳۹۴

صاحب امتیاز: انجمن مطالعات برنامه‌ی درسی

مدیر مسئول: دکتر مجید علی عسگری

سر دبیر: دکتر محمد عطاران

ویراستار ادبی: محمد حیدری

مدیر داخلی: لیلا الماسی

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 منصوبیان، دانشیار دانشگاه خوارزمی

دکتر بهروز مهram، 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

ویراستار انگلیسی: دکتر علی حسینی خواه

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

اولویت های نگارشی.....۳-۲

تبیین پدیدارشناسانه اصول برنامه درسی «تجربه تدریس»

(کارورزی) در دانشگاه فرهنگیان /

آذز داودی /دکترنگرس کشتی آرای/ دکترعلیرضا یوسفی.....۲۸- ۵

تأملی بر مهارت های روش‌شناسی پژوهش در دانشجویان

کارشناسی ارشد رشته های علوم انسانی: یافته های یک مطالعه

آمیخته /

دکترحسن رضا زین آبادی/ مهوش قلوزی.....۵۲- ۲۹

ارزیابی تخته هوشمند به عنوان نوآوری آموزشی بر اساس نظریه

انتشار نوآوری اورت راجرز /

سیما سالاروندیان/ دکتر علی حسینی خواه/ دکتر مسعود گرامی پور.

.....۸۲- ۵۳

مقایسه ی اثربخشی مدل های طراحی آموزشی سازنده گرا

(جاناسن) و سیستمی (مریل) در طراحی محیط های یادگیری

مساله محور در آموزش ضمن خدمت /

زهرافیروزی /دکتر مرتضی کرمی/دکتر محمود سعیدی رضوانی /دکتر

حسین کارشکی.....۱۰۰- ۸۳

برنامه درسی مغفول سواد تغذیه ای در دوره تحصیلی

متوسطه در ایران /

دکتر مریم کیان۱۲۰- ۱۰۱

تحلیل محتوای میزان توجه به ابعاد هفت‌گانه اهداف مصوب در

کتاب‌های درسی ادبیات فارسی دوره متوسطه ایران /

حسن نجفی/ دکتر مهدی سبحانی نژاد/ دکتر رضا جعفری

هرندی.....۱۴۶- ۱۲۱

ارزیابی برنامه درسی دوره ی متوسطه شاخه کاردانش با نظر به

موضوع کارآفرینی از دیدگاه متخصصان /

لیلا محمدامین زاده/دکترمحمد سیفی/ دکترعلیرضا فقیهی.....۱۶۸- ۱۴۷

معرفی کتاب فراگیری کارآفرینی.....۱۷۶- ۱۶۹

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.2, No:4, 2015

Chairman: Majid Aliasgari (Ph.D.)

Editor in chief: Mohammad Attaran
(Ph.D.)

General Manager: Leila Almasi

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
Heydari

English Proof Reader: Ali
Hosseinikhah (Ph.D.)

Web: www.cstp.khu.ac.ir

Email: curriculum_thp@yahoo.com

ISSN: 2345-4938

Single issue: 40000 R

Content.....

A. Davoodi,

N. Keshtiaray (Ph. D).

A. Yusefi (Ph. D)

**Phenomenological Explanation of
Curriculum Principles of the Teaching
Experience (Internship) in Farhangian
University**

H. ZeinAbadi (Ph. D)

M.Ghalvazi

**Reflection on the Research Methodological
Skills of Master Students in Human
Sciences disciplines: mixed method study**

S. Salarvandian.

A. HoseiniKhah (Ph. D),

M. Geramipour (Ph. D)

**Evaluation of the Smart Boards in Karaj's
Schools based on Evert Rogers' Diffusion
of Innovation Theory**

Z. Firuzi, M. Karami (Ph. D)

M. Saeidi Rezvani (Ph. D),

H. Kareshki (Ph. D).

**Comparison the Effectiveness of Systemic
and Constructivist Instructional Design
Models in Designing the Problem – Based
Environment of On-the-Job Training
Program for Teachers**

M. Kian (Ph.D.)

**Analysis the Null Curriculum of Nutritional
literacy among High School Students of
Yazd City**

H. Najafi,

M. Sobhani Nejad (Ph. D),

R. Jafari Harandi (Ph. D).

**Content Analysis of Persian Literature
Textbooks of High School based on
Approved Seven-Goal Dimensions**

L. Mohammadaminzadeh.

M. Seifi (Ph. D).

A. Faghihi (Ph. D).

**Evaluation the Curriculum of the Work
and Knowledge Branch with Emphasis on
Entrepreneurship in Views of Experts**

Book: Entrepreneurial learning

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.
 - کاربرگ درخواست انتشار، تعهد عدم انتشار و تضمین اصالت مقاله توسط نویسنده یا نویسندگان امضاء و عرضه شود.
 - حق ویرایش مقاله پذیرفته شده، برای هیئت تحریریه محفوظ است.
 - مجله فقط مقاله‌هایی را که قبلاً در مجلات یا نشریات دیگر چاپ نشده است، منتشر می‌کند.
 - حجم مقاله بین ۴۰۰۰ تا ۸۰۰۰ کلمه 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 یوسف ادیب	دکتر علی اکبر خسروی	دکتر مجید علی عسگری
دکتر محمود تلخایی	دکتر مرضیه دهقانی	دکتر حسین قاسمپور مقدم
دکتر علی حسینی خواه	دکتر فرهاد سراجی	دکتر زهرا گویا
دکتر افضل السادات حسینی دهشیری	دکتر محمود سعیدی رضوانی	دکتر یزدان منصوریان
دکتر ژیلا حیدری	دکتر علی اکبر عجم	دکتر سولماز نورآبادی
دکتر عظیمه السادات خاکباز	دکتر محمد عطاران	دکتر محمد نبیلی



تبیین پدیدارشناسانه اصول برنامه درسی «تجربه تدریس» (کارورزی) در

دانشگاه فرهنگیان

Phenomenological Explanation of Curriculum Principles of the Teaching Experience (Internship) in Farhangian University

A. Davoodi, N. Keshtiaray (Ph. D),

A. Yusefi (Ph. D)

آذر داودی^۱، دکتر نرگس کشتی آرای^۲.

دکتر علیرضا یوسفی^۳

Abstract: The purpose of this study was to define the curriculum principles of Teaching Experience based on the lived experiences of the successful teachers. In this study, a qualitative method with a phenomenological approach was used. The participants were 9 teachers and professors who were selected purposefully. Data were collected by using in-depth interview and analyzed by thematic coding. Among the findings, 358 conceptual codes were extracted. They were classified as eight main categories including: caring and sympathy, dynamism, tact of teaching, introspection, mutual interaction, creating reflective situations, cultural-artistic understanding, practical insight and 35 subcomponents. Findings indicated that following these principles results in the improvement of moral behavior and behavior stability in learners and can guarantee the influence of the learning-teaching process.

Key Words: principles of curriculum, teaching experience, internship, teachers

چکیده: این پژوهش با هدف تبیین اصول برنامه درسی، تجربه تدریس بر اساس تجارب زیسته معلمان انجام پذیرفته است. در این پژوهش از روش کیفی، از نوع پدیدارشناسی استفاده شده است. شرکت کنندگان در پژوهش، نه نفر از معلمان و اساتید موفق در دانشگاه‌ها بودند که به صورت هدفمند انتخاب گردیدند. جمع‌آوری اطلاعات با استفاده از مصاحبه عمیق انجام و با روش کدگذاری موضوعی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. از مجموع یافته‌های این پژوهش ۳۵۸ کد مفهومی زمینه اصول برنامه استخراج و در هشت مؤلفه اصلی: تعامل غم‌خوارانه و مهرورزانه، پویایی، تدبیر تدریس، خویش‌نگر، کنش متقابل، ایجاد موقعیت‌های فکورانه، درک فرهنگی - هنری، بینش عملی و ۳۵ زیر مؤلفه دسته‌بندی شدند. یافته‌ها نشان داد که پایبندی به اصول فوق باعث بهبود رفتار اخلاقی و پایداری رفتار در فراگیران شده و می‌تواند اثربخشی فرایند یاددهی یادگیری را تضمین نماید.

واژگان کلیدی: اصول برنامه درسی، تجربه تدریس، کارورزی، معلمان

۱. دانشجوی دکتری برنامه درسی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران. رایانامه: a_davoodi_36@yahoo.com
۲. استادیار گروه برنامه درسی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران. رایانامه: keshtiaray@gmail.com (نویسنده مسئول)
۳. استاد، مرکز تحقیقات آموزش پزشکی، دانشگاه علوم پزشکی اصفهان، ایران. رایانامه: ariyousefy@edc.mui.ac.ir
۴. تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۳/۱۱/۲۸، تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۴/۰۷/۰۹

مقدمه

بشر امروز به خوبی دریافته است که تحول در آموزش و پرورش پیش نیازی برای پاسخ‌گویی به چالش‌های علمی، صنعتی، فرهنگی، اقتصادی، اجتماعی و اخلاقی و دستیابی به توسعه پایدار است و برای این منظور در مجموعه عناصر تشکیل دهنده نهاد تعلیم و تربیت، اولویت اول به معلم تعلق می‌گیرد (مهرمحمدی، ۱۳۷۹). معلم کارگزار اصلی تعلیم و تربیت و روح نظام آموزشی هر کشوری است. با کوشش خردمندان اوست که اهداف متعالی نظام آموزشی کشور محقق می‌شود. آنچه کودکان، نوجوانان و جوانان در مدرسه کسب می‌کنند، متأثر از خصوصیات، کیفیات، شایستگی‌های علمی، فرهنگی، دینی، اجتماعی، اخلاقی و معنوی معلمان است (عبداللهی و همکاران، ۱۳۹۳). کون هون^۱ (۲۰۱۴) صلاحیت^۲ را توانایی انتخاب و استفاده از یک ترکیب منسجم از دانش، مهارت‌ها و نگرش‌ها به منظور درک یک عمل در موقعیتی خاص می‌داند، در حالی که ویژگی‌های شخصی فرد مانند انگیزش، اعتمادبه‌نفس و قدرت اراده بخشی از آن موقعیت است. ملکی (۱۳۸۴) نیز صلاحیت معلمی را، مجموعه شناخت‌ها، گرایش‌ها و مهارت‌هایی می‌داند که معلم با کسب آن‌ها می‌تواند در جریان تعلیم و تربیت به پرورش جسمی، عقلی، عاطفی، اجتماعی و معنوی فراگیران کمک کند؛ بنابراین رمز سلامت و بالندگی تعلیم و تربیت را باید در سلامتی، رشد و بالندگی معلم جستجو کرد. پس هر قدر برای تربیت معلم سرمایه‌گذاری شود، شایسته، به جا و قابل دفاع است (مهرمحمدی، ۱۳۷۹).

از طرفی یکی از مهم‌ترین اهداف مراکز تربیت معلم این است که معلمان واجد شرایط و با صلاحیت تربیت کرده و معلمانی را با انگیزه، کارآیی و وظیفه‌شناسی بالا برای همه سطوح و در سیستم‌های آموزشی با پیش زمینه‌های مناسب عقلانی و حرفه‌ای آماده سازد. ماهیت تربیت معلم باید تولید زمینه‌های عقلانی و افزایش توانایی حرفه‌ای معلمان باشد که از طریق برنامه‌های طراحی شده برای تربیت معلم، واجد این شرایط شوند (امین خندقی و نامخواه، ۱۳۸۹). چرا که نقش معلمان در نظام آموزش و پرورش تنها تدریس نیست بلکه راهنمایی دانش‌آموزان در امر یادگیری است؛ به عبارتی

1 Kouwenhoven

2 competency

تبیین پدیدارشناسانه اصول برنامه درسی «تجربه تدریس»...

یادگیرنده باید بیاموزد که چگونه یاد بگیرد. عامل تحقق این امر معلم است و معلم خود وقتی از عهده این مهم برمی آید که تخصص و مهارت لازم را کسب کرده باشد و یادگیرنده را محور کلیه برنامه‌ها، اهداف و فعالیت‌های آموزش و پرورش قلمداد کند (مشفق آرانی، ۱۳۸۳). لذا رسالت تربیت معلم را می‌توان در آموزش و تربیت معلمانی که بتوانند نقطه آغازین در تحول نظام آموزش و پرورش کشور باشند خلاصه نمود (جوهر فروش زاده، ۱۳۸۱).

در دهه‌های اخیر پژوهش در برنامه‌های درسی تربیت معلم از اولویت ویژه‌ای برخوردار شده است. تقریباً همه صاحب‌نظران و متخصصان تعلیم و تربیت بر نقش و اهمیت برنامه درسی تربیت معلم تأکید دارند و اصلاح و تحول آن را از اولویت‌های هر نظام آموزشی می‌دانند (عقیلی، ۹۲). آیزنر^۱ (۱۹۹۴) بر این باور است که اصولاً برنامه درسی پدیده‌ای نیست که بتوان ضرورت‌ها و ویژگی‌های برجسته آن را یک‌باره کشف نمود و دائماً نیاز به پالایش دارد. رووف (۱۳۷۹) نیز با بررسی طرح‌های کشورهای مختلف دریافت که همه کشورها به ضرورت توجه و بازسازی برنامه‌های تربیت معلم پی‌برده و تغییر و اصلاح آن را دنبال می‌کنند. به همین دلیل، بازنگری در برنامه درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان به عنوان نقطه عطفی در آموزش حرفه‌ای دانشجو معلمان به شمار می‌رود؛ چرا که این درس امکان پیوند نظر و عمل را در برنامه درسی فراهم کرده و به دانشجویان کمک می‌کند تا با بهره‌گیری از مطالعات نظری در حوزه‌های موضوعی رشته تخصصی خود، بتوانند یافته‌های نظری را برای دستیابی به درک عمیق‌تر در عرصه عمل به محک تجربه آزموده و از توانایی لازم برای ورود به صحنه مدرسه و کلاس درس برخوردار شوند^۲. امام جمعه و مهرمحمدی (۱۳۸۵) زمینه‌های نظری تربیت معلم (تربیت معلمان فکور) را مورد کاوش قرار داده‌اند و روانشناسی وجودگرای ادراکی، رویکرد یاددهی-یادگیری ساخت و سازگرا، کارورزی فکورانه و تربیت هنری را به عنوان چارچوب نظری برنامه درسی تربیت معلم تعبیر کرده‌اند. سپس با روش تحلیل محتوا به بررسی برنامه درسی مصوب و مکتوب تربیت معلم ایران پرداختند. عبدالملکی و بدری (۱۳۸۹) نیز دریافتند که از دیدگاه مدرسان، برنامه‌های درسی مراکز

1 Eisner

^۲ شیوه نامه تشکیل و فعالیت کارگروه کارورزی در دانشگاه فرهنگیان

با صلاحیت‌های دانشی تناسب دارد ولی با صلاحیت‌های مهارتی و نگرشی و کل صلاحیت‌ها تناسب ندارد.

شعبانی (۱۳۸۳) معتقد است که کیفیت تربیت معلم و کیفیت تدریس به میزان بسیار زیاد به منابع آموزشی و به ویژه برنامه درسی بستگی دارد. برنامه درسی تربیت معلم، برنامه درسی است که نتیجه آن تربیت و پرورش معلم و هدف آن، توسعه ظرفیت حرفه‌ای مربیان به منظور خلق فرصت‌های یادگیری است که در آن امکان به کارگیری تجربیات شخصی و آزادی عمل یادگیرنده برای دستیابی به دانش پایه، پرورش مهارت‌ها، باورها و گرایش‌هایی که زمینه‌ساز عمل و تداوم عمل یادگیرنده در دستیابی به شایستگی‌های مورد انتظار در نظام آموزشی است را فراهم می‌کند. «شایستگی‌های حرفه‌ای معلم» که به عنوان شایستگی‌های مورد انتظار در درس کارورزی مطرح است، دارای ابعاد چهارگانه‌ای است که در تولید برنامه درسی تربیت معلم نقش محوری را دارا هستند. این شایستگی‌ها عبارت‌اند از: شایستگی‌های معطوف به دانش موضوعی (شایستگی تخصصی رشته)، شایستگی‌های معطوف به دانش تربیتی، شایستگی‌های معطوف به عمل تربیتی موضوعی و شایستگی‌های معطوف به دانش عمومی. برای تحقق شایستگی حرفه‌ای معلم، ابعاد چهارگانه باید با یکدیگر پیوند برقرار کنند و تلفیق شوند. چنین دستاوردی وقتی حاصل می‌شود که بستر و زمینه‌ای برای تلفیق فراهم شود و این زمینه را «کارورزی» مهیا می‌کند.^۱

کارورزی تمهیداتی رسمی در جهت ایجاد فرصت‌هایی برای دانشجویان در جهت مطالعه و تجربه علایق شغلی خارج از محیط دانشگاه در قالب برنامه‌ای علمی و تحت نظر یک گروه دانشگاهی است؛ نوعی فرایند تبادل نظریه و عمل یا علم و عمل است که امکان کاربرد آموخته‌های نظری را در محیطی واقعی فراهم می‌آورد. در این ارتباط دانشجویان تجربیات ارزشمندی از محیط کار و موقعیت شغلی آینده خود به دست می‌آورند و استعدادها و توانایی خود را مورد سنجش قرار می‌دهند (تلخابی و فقیری، ۱۳۹۳). دیویی^۲ (۱۹۳۳) معتقد است که چرخه عمل و عکس العمل در فرایند یادگیری از اهمیت زیادی برخوردار است و گذراندن دوره‌های کارورزی و استفاده از این

^۱ معاونت آموزشی و تحصیلات تکمیلی دانشگاه فرهنگیان. مشخصات کلی، برنامه و سرفصل دروس دوره کارشناسی پیوسته

آذر ماه ۱۳۹۳.

تبیین پدیدارشناسانه اصول برنامه درسی «تجربه تدریس»...

تجربه‌های عملی بسیار با ارزش است. شون^۱ (۱۹۹۳) نیز به این نتیجه رسیده است که دوره‌های کارورزی، بهترین راه برای داشتن یک تحصیل حرفه‌ای و پیشرفته است. کارورزی فرایندی است که با تلاش فکورانه کارورز ارتباط مستقیم دارد و با هماهنگی سیستماتیک با منابعی چون جامعه‌شناسی، روان‌شناسی و دیگر رشته‌های مربوط، نوع خاصی از روش تحصیلی را به وجود می‌آورد که منجر به کسب تجربیات مورد نیاز شغلی در دانشجو شده و او را برای شغل آینده‌اش آماده می‌نماید (سرجیوانی^۲، ۱۹۹۱). لوبرز (۲۰۰۸) دریافت که کارورزی از طریق تدریس و کار گروهی در محل کار برای اجتماعی شدن دانشجویان مفید بوده است. همچنین کتن و آرنولد (۱۹۹۸) به این نتیجه رسیدند که کارورزی درک عمیقی از ماهیت شغل به کارورز داده و راه را برای استخدام دائمی وی هموار می‌سازد. یافته‌های مایهیل نشان می‌دهد که کارورزی مهارت‌های شخصی در زمینه تکنولوژی اطلاعات، مهارت‌های ارتباطی، کار گروهی، دانش تخصصی و انجام وظایف را توسعه می‌دهد. نچل و استوال (۱۹۸۷) می‌گویند که کارورزی دانش محتوایی کار را افزایش می‌دهد. نورت (۱۹۸۵) نیز بر این باور است که کارورزی پل میان نظریه و عمل است (بوکالیا^۳، ۲۰۱۲).

بدین منظور و در جهت ایجاد فرصت‌های یادگیری برای تلفیق نظر و عمل، در رشته‌های مختلف دانشگاه فرهنگیان از جمله در رشته آموزش ابتدایی، دانشجو موظف است تعداد ۱۵۰ واحد عمومی و اختصاصی معادل ۳۹۰۴ ساعت درسی را بگذراند. نگاهی به جدول دروس تخصصی نشان می‌دهد که از مجموع ۹۲ واحد تخصصی، ۱۱ واحد درس کارورزی و زمان اختصاص یافته به آن ۵۱۲ ساعت در طول ۴ نیمسال است^۴. در واقع می‌توان گفت هر دانشجو به ازای یک واحد کارورزی باید معادل ۶۴ ساعت را در مراکز آموزشی مختلف زیر نظر معلمان و اساتید راهنما به فعالیت بپردازد. بنابراین با توجه به پژوهش‌ها و نیز تغییرات انجام شده در حوزه تربیت معلم و ضرورت اصلاح و نوسازی برنامه درسی لازم است تا برنامه‌های درسی به گونه‌ای طراحی گردند تا بتوانند در جهت تحقق اهداف یعنی توسعه و پرورش صلاحیت‌ها و

1 Schon

2 Sergiovanni

3 Bukalia

^۴ معاونت آموزشی و تحصیلات تکمیلی دانشگاه فرهنگیان. مشخصات کلی، برنامه و سرفصل دروس دوره کارشناسی پیوسته آذر

ماه ۱۳۹۳.

شایستگی‌های معلمی پیش روند. حال پرسشی که در اینجا مطرح می‌گردد این است که دانشجو- معلمان چگونه می‌توانند صلاحیت‌های لازم را بدست آورند؟ و یا به عبارتی باید به چه اصولی در تدوین برنامه درسی توجه شود تا زمینه بروز رفتارهای شایسته ایجاد گردد؟ لذا نظر به ضرورت و اهمیت تجربه تدریس (کارورزی)، درونی شدن ارزش‌های اخلاقی در دانشجو- معلمان، محدود بودن پژوهش‌های کیفی در رابطه با تجارب معلمان در زمینه کارورزی در مراکز تربیت معلم و بر اساس پرسش پژوهشی فوق، محقق با استفاده از تجارب زیسته معلمان و اساتید موفق، به تدوین اصول برنامه درسی «تجربه تدریس» که تاکنون تحت عنوان درس کارورزی مطرح بوده، به صورت مطالعه‌ای پدیدارشناسی پرداخته و آشنایی دانشجو- معلمان با این اصول را ضروری دانسته است. چرا که آشنایی با اصول برنامه باعث می‌شود که معلم در اعمال و رفتار خود دچار تضاد و تعارض نشود. بارها دیده شده است که معلم ضمن تدریس امور علمی، اخلاقی و اجتماعی، مطالبی را برای شاگردان بیان می‌کند، ولی رفتار او در مقابل همین شاگردان و ارتباط او با آن‌ها با آن‌چه که به ایشان تعلیم داده است توافق ندارد و شاید خود او نیز متوجه این تضاد نباشد؛ بنابراین معلمی که آشنا به اصول تعلیم و تربیت باشد: در تهیه نقشه، اتخاذ روش، تعیین هدف، در روابط خود با شاگردان و توجه به ارزش‌های اجتماعی و میراث فرهنگی و کیفیت انتقال آن‌ها به شاگردان و ارزش‌سنجی و توسعه این ارزش‌ها و ... می‌تواند به طور مؤثرتری اقدام کند (شریعتمداری، ۱۳۸۰)؛ بنابراین هدف پژوهش حاضر تبیین پدیدارشناسانه و کشف نظر اساتید و معلمان در مورد اصول برنامه درسی تجربه تدریس (کارورزی) می‌باشد.

روش پژوهش

این پژوهش، به صورت مطالعه‌ای کیفی از نوع پدیدارشناسی طراحی گردیده است. پدیدارشناسی، پژوهشی درباره جهان است، آن گونه که بر افراد جلوه‌گر می‌شود، هنگامی که آنان خود را در حالتی قرار می‌دهند که گویای تلاشی برای آزاد شدن از سوگیری‌ها، تعصبات و عقاید روزمره باشد (ون منن^۱، ۱۹۹۰). پژوهش پدیدارشناسی نوعی از «پژوهش تفسیری^۲» است که کانون اصلی توجه و تمرکز آن برداشت و تجربه

1 Van Manen

2 Interpretive inquiry

تبیین پدیدارشناسانه اصول برنامه‌درسی «تجربه تدریس»...

انسان می‌باشد. پژوهش پدیدارشناختی برداشت‌های انسانی افراد مختلف را به طور مجزا بررسی کرده و نیز نتایج و توصیف‌های حاصل از این برداشت‌ها را بدان‌سان که در برداشت‌های افراد به طور مستقیم ظاهر می‌شود، بررسی می‌نماید (پینار^۱، ۲۰۰۴).

روش انتخاب شرکت‌کنندگان در این پژوهش، به صورت هدفمند بوده است که در پژوهش‌های کیفی مورد استفاده قرار می‌گیرد. در این مطالعه، نمونه‌گیری تا زمان اشباع داده‌ها ادامه پیدا کرد که با انجام نه مصاحبه با اساتید و معلمان موفق، مجرب و دارای تحصیلات کارشناسی ارشد و دکتری تخصصی، اشباع داده‌ها حاصل گردید. روش جمع‌آوری اطلاعات، مصاحبه عمیق^۲ بود که با رویکردی تحلیلی تجزیه و تحلیل شد. سئوالات مصاحبه به صورت باز پاسخ و بر اساس راهنمای مصاحبه بود. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها نیز از روش کدگذاری موضوعی^۳ استفاده شده است. بدین ترتیب متن مصاحبه‌ها به طور کامل ضبط گردید. پس از ضبط، مصاحبه‌ها بر روی کاغذ نوشته شد تا کدگذاری داده‌ها بهتر انجام پذیرد. سپس سطر به سطر واکاوی شد و مفاهیم اصلی به صورت کد استخراج گردید. پس از استخراج کدهای اولیه، محقق کدهای مشابه با یکدیگر را ادغام و آن‌ها را در گروهی قرار داد و برای هر طبقه نامی که معرف کدهای قرار گرفته شده در آن طبقه بود را انتخاب نمود. بدین ترتیب با تشکیل طبقه‌بندی، تم‌های اصلی مطالعه استخراج گردید. برای اطمینان از صحت و پایایی تحقیق، متن مصاحبه‌ها و مفاهیم استخراج شده از آن‌ها به شرکت‌کنندگان بازگردانده شد تا مورد بازنگری قرار گرفته و سپس تأیید گردند. علاوه بر محقق، دو تن از مدرسین آشنا با تحقیق کیفی، متون و مفاهیم را نیز مورد بازنگری قرار دادند که تا حدود ۹۰ درصد در مورد مفاهیم اتفاق نظر وجود داشت. همچنین نتایج این مطالعه در اختیار معلمان موفق دیگری که در طرح شرکت نداشتند، قرار گرفت آن‌ها نیز با توجه به تجارب خود این نتایج را تأیید کردند.

^۱ Pinar

^۲In depth interview

^۳Thematic coding

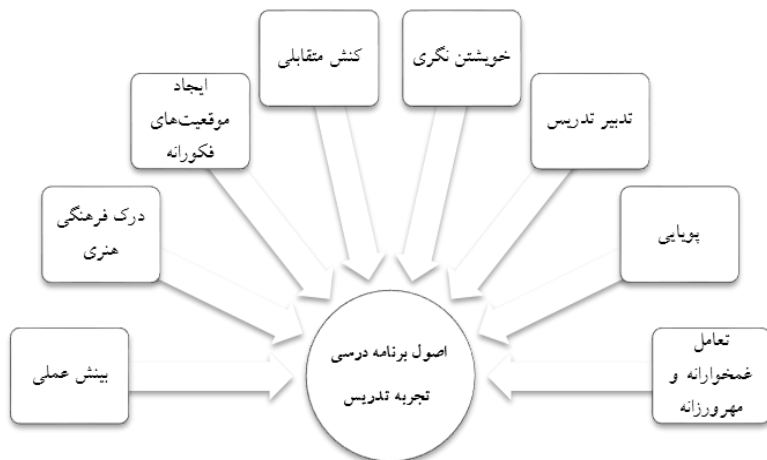
جدول (۱): ویژگی های جامعه شناختی مصاحبه شوندگان

ردیف	مدرک تحصیلی	رشته تحصیلی	مرتبه علمی	سابقه تدریس	محل تدریس
۱	دکتری	روانشناسی	استادیار	۹	دانشگاه سلمان فارسی کازرون
۲	کارشناسی ارشد	برنامه ریزی آموزشی	دبیر و مدرس	۳۵	دبیرستان و دانشگاه فرهنگیان
۳	کارشناسی ارشد	مدیریت آموزشی	دبیر و مدرس	۲۳	دبیرستان و دانشگاه فرهنگیان
۴	دکتری	روانشناسی	مدرس	۹	دانشگاه فرهنگیان
۵	دکتری	فلسفه تعلیم و تربیت	استادیار	۱۳	دانشگاه شیراز
۶	دکتری	برنامه ریزی درسی	استادیار	۱۵	دانشگاه خوراسگان اصفهان
۷	دکتری	برنامه ریزی درسی	استادیار	۶	دانشگاه خوراسگان اصفهان
۸	دکتری	برنامه ریزی درسی	دانشیار	۲۱	دانشگاه اصفهان
۹	دکتری	ادبیات	دبیر و مدرس	۳۵	دانشگاه بوشهر

یافته ها

یافته های حاصل از این پژوهش بعد از حذف کدهای مشترک، ۳۵۸ کد مفهومی که بیان گر تجارب زیسته اساتید و معلمان موفق در زمینه اصول برنامه درسی تجربه تدریس بود، استخراج گردید. این مفاهیم در هشت مؤلفه اصلی: تعامل غم خوارانه و مهرورزانه، پویایی، تدبیر تدریس، خویشتن نگری، کنش متقابلی، ایجاد موقعیت های فکورانه، درک فرهنگی- هنری، بینش عملی و ۳۵ زیرمؤلفه دسته بندی شدند که در نمودار (۱) نشان داده شده است:

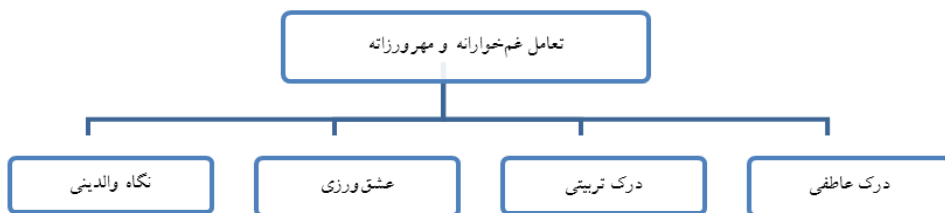
تبیین پدیدارشناسانه اصول برنامه درسی «تجربه تدریس»...



نمودار (۱) اصول برنامه درسی تجربه تدریس بر اساس تجارب زیسته معلمان موفق

۱. تعامل غم‌خوارانه و مهرورزانه^۱

مفاهیم استخراج شده از مصاحبه‌ها در این زمینه اصلی دارای چهار کده مفهومی فرعی به شرح مندرج در نمودار (۲) است.



نمودار (۲) تجارب معلمان در زمینه اصول برنامه درسی تجربه تدریس (اصل: تعامل مبتنی بر غم‌خواری)

^۱sympathetic and kind interaction

مولوی، پرشورترین شاعر ایرانی در زمینه موضوع عشق، به مهربانی و مهرورزی معتقد است و می‌گوید اگر رابطه محبت‌آمیز نباشد، یا نطقی صورت نمی‌گیرد و یا اگر رخ دهد بی‌ارزش است. از این رو رفتار مهرورزانه همراه با عشق و محبت، به فراگیر و شاگرد انگیزه می‌دهد و شاگرد را مشتاق و عاشق موضوع می‌کند. محبت حقیقی در رابطه آموزگار و شاگرد، به معنی علاقه‌مندی معلم به شاگرد بدون هرگونه طمع و خواسته‌ای است. این رابطه محبت‌آمیز سبب می‌شود تا شاگرد برای همراهی با معلم احساس امنیت و اطمینان کامل داشته باشد و خویشتن را به همراهی و پیروی راضی کند. علاوه بر این، وقتی شاگرد امنیت و اطمینان یافت، خودبه‌خود علاقه‌مند و عاشق می‌شود (قاسمی، ۱۳۹۱). شرکت‌کننده ۹ بیان می‌کرد: «دوره دانشجویی یه استادی داشتیم به نام دکتر (ن). دکتر (ن) خیلی منو دوست داشت. وقت استراحت، تو اتاق اساتید نمی‌رفت. یه ماشین جیب داشت، دست منو می‌گرفت می‌برد، عقب اون می‌نشوند، چایی و بیسکویت هم تعارف می‌کرد. می‌گفت فلانی شعرات رو برام بخون و منم می‌خوندم و ایشون لذت می‌برد و منو تحسین و تشویق می‌کرد و».

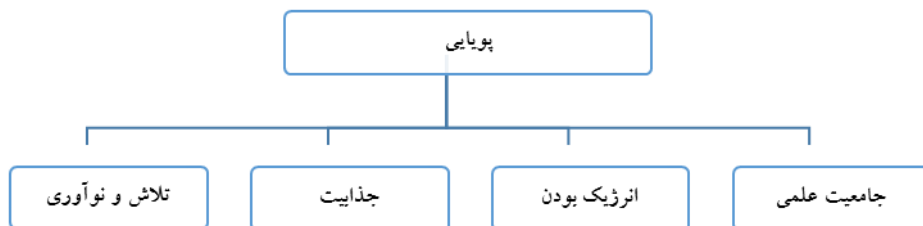
مهرمحمدی (۱۳۹۲) معتقد است: استاد موفق «مشفقانه و مهربانانه» به امر یادگیری دانشجویان همت می‌گمارد. روابط و تعاملات توأم با محبت یا «مربانه» با دانشجوی می‌تواند رمز موفقیت و گشودن گره‌های ریز و درشتی باشد که معمولاً در جریان یادگیری شکل می‌گیرد. نودینگز^۱ محیط کلاس و فعالیت مهم را مراقبت^۲ و غم‌خواری کردن می‌داند. وی اعتقاد دارد مراقبت یک نگرش ساده و یک احساس نیست؛ بلکه رویدادی است که در ارتباطات انسانی ایجاد می‌شود. مراقبت شامل توجه کردن، علاقه داشتن، اهمیت دادن و عشق ورزیدن است. به‌زعم وی یادگیری، حقیقتی است که در نتیجه تعامل فرد با جامعه همواره در حال کامل شدن و تغییر است (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۶).

1Noddings

2Caring

۲. پویایی^۱

مفاهیم استخراج شده از مصاحبه‌ها در این زمینه اصلی دارای چهار کد مفهومی فرعی به شرح مندرج در نمودار (۳) است.



نمودار (۳) تجارب معلمان در زمینه اصول برنامه درسی تجربه تدریس (اصل: پویایی)

استاد موفق می‌تواند در عین جدی بودن، محیط کلاس را شاداب و فرحناک نگه دارد. لذت را باید علاوه بر راه دستیابی به قلب و احساس، راه دستیابی به عقل و ذهن نیز دانست. چنانچه استاد بتواند درس و کلاس را به تجربه‌ای «لذت‌بخش» یا تجربه‌ای «زیباشناختی» برای دانشجو مبدل نماید به بالاترین درجه توفیق و تضمین اثربخشی دست یافته است. این ویژگی آن‌چنان تعیین‌کننده است که از آن می‌توان به‌عنوان شاخص قطعی «سلامت» فرایند یاددهی-یادگیری بهره جست. برخورداری فرایند یاددهی-یادگیری از چنین صفتی به منزله زمینه‌سازی برای نیل به یک پیامد ارجمند و پرازش است که همان برخورداری از روح علمی و پژوهندگی پایدار (مادام‌العمر) می‌باشد (مهرمحمدی، ۱۳۹۲).

شرکت‌کننده ۳ بیان می‌کرد: «درس عربی رو یادمه خیلی طنز قاطی می‌کردند. ولی سر کلاس علوم به معلم فوق‌العاده جدی. همیشه برام مهم بود که چرا خانم (ص) سر کلاس علوم این جوریه ولی سر کلاس عربی اون جوریه؟ یادمه سر کلاس علوم یکی از بچه‌ها، یه شوخی خیلی جمع و جوری کردند، خیلی ناراحت شد. گفت بچه‌ها وقتی دارم تدریس می‌کنم، مراعات کنید. بعد سر کلاس عربی یه روز گفت: بچه‌ها این

¹dynamism

عبارت بر وزن چیه؟ من هم فوری گفتم به قول پدر من: ضرب، ضربا، ضربوا، گفتَر در هوا بَق بَقو و این سریع گرفت و رفت پشت تخته نوشت و گفت بچه‌ها یادداشت کنید و بعد هم شروع کرد به توضیح دادن راجع به این و گفت این قصه‌اش این جوریه و گفت حالا همه‌تون با هم بگید و بلند. بچه‌ها گفتند گفتَر در هوا بَق بَقو، حالا حساب کنید کل کلاس داشت می‌ترکید از ذوق و خنده».

شرکت کننده ۱ نیز اظهار کرد: «دکتر شکوهی با تمام وجود تو کلاس حرف می‌زد. ضمن اینکه دارای انرژی فراوان بود؛ تو اون سن و سال که موهای سفید و بلندی داشت با ما هیچ تعارفی نداشت. همین طور که ما ۹ نفر می‌نشستیم، ایشون آروم آروم داشت موهایش رو با شونه صاف می‌کرد، خیلی ریلکس. بعد شونه رو مثل یه قلم می‌داشت تو جیبش. همه که می‌یومدند تو کلاس بلند می‌شد عین یه موتور دیزلی با کلمات آروم، شروع می‌کرد و سؤال می‌کرد. موقعی که حرف می‌زدی سکوت مطلق بود. موقعی که حرف می‌زد دوست داشت سکوت مطلق باشه».

۳. تدبیر تدریس^۱

مفاهیم استخراج شده از مصاحبه‌ها در این زمینه اصلی دارای هفت کد مفهومی فرعی به شرح مندرج در نمودار (۴) است.



نمودار (۴) تجارب معلمان در زمینه اصول برنامه درسی تجربه تدریس (اصل: تدبیر

تدریس)

آیزنر (۱۹۹۴) با استناد به تجربه زیبایی‌شناسانه عمل تدریس، کیفی بودن قضاوت‌های معلمان، نبود تدابیر از پیش اندیشیده شده برای فعالیت و ظهور هدف‌ها در جریان عمل، تدریس را هنری می‌داند که پویا و نیازمند بصیرت فردی است. وی

تبیین پدیدارشناسانه اصول برنامه درسی «تجربه تدریس»...

معتقد است تدریس یک فعالیت موقعیتی است که معلم به شیوه‌ای هنرمندانه، ابتکاری و ویژه به آن نظر دارد و عمل می‌کند؛ بنابراین معلمی کردن با ادراک دقیق موقعیت همراه است و البته چنین درکی چشمی تیزبین لازم دارد. در همین راستا شرکت‌کننده ۲ می‌گفت: «رویشون توضیحی توأم با فعالیت بود. مطالب کتاب رو بحث می‌کردن؛ اما همه ما رو موظف می‌کردند که قبلش کتاب رو بخونیم یعنی با مطالعه بیایم سر کلاس و بعد همون مطالب رو با روش فعالیت بحث کردن دنبال می‌کرد و خیلی هم تواضع داشت در این که بعضی جاهاش وانمود می‌کرد خودش به خوبی نمی‌تونه تبیین بکنه. مثلاً من یادمه یک الگوی cipp تو ارزشیابی بود. آقای دکتر مسعودی اومد تو کلاس به شوخی گفت من اینو ۲۵ بار خوندم و خودم درست متوجه نشدم. بچه‌ها خواهش می‌کنم با هم بخونید ببینید متوجه نمی‌شید. بعد ما متوجه شدیم خوب فهمیده چون موضوعش یه خورده پیچیده بوده، خواست که همه رو وادار کنه به فکر کردن که اگر شما فکر کنید و یا ما فکر کنیم حتی مطالب پیچیده رو می‌شه آموزش داد.»

مهرمحمدی (۱۳۹۲) یکی از کفایت‌های اساسی تدریس را اقتدار می‌داند و معتقد است داشتن تسلط علمی به موضوع یکی از لوازم اقتدار است که باید با تسلط آموزشی ترکیب و تکمیل شود. برخلاف تصور رایج، نه تنها این نوع اقتدار با اقرار به جا و توأم با صداقت «ندانستن» زایل نمی‌شود، بلکه چه بسا با چنین اعترافی بر اقتدار معنوی و حرفه‌ای استاد نیز افزوده می‌گردد.

۴. خویشتن‌نگری^۱

مفاهیم استخراج شده از مصاحبه‌ها در این زمینه اصلی دارای چهار کد مفهومی فرعی به شرح مندرج در نمودار (۵) است.



نمودار (۵) تجارب معلمان در زمینه اصول برنامه درسی تجربه تدریس (اصل: خویشتن نگری)

تأمل در لغت به معنای «نیک نگرستن» و «اندیشه کردن» قلمداد شده؛ نوعی فعل شخصی است که اتفاقی را در درون سبب می‌شود؛ هرچند ممکن است این پدیده درونی دارای جلوه‌ای آشکار در بیرون هم باشد. همین وجه تأمل است که آن را موضوعی مربوط به شخص می‌سازد و همه امور مختلف شخصی را پوشش می‌دهد، از جمله حرفه^۱، عمل^۲، دانش^۳، رشته^۴ و حتی خود^۵ شخص را (موسی‌پور، ۱۳۹۳). شرکت‌کننده ۵ بیان می‌کرد: «معلم دینی و خانه‌داری‌مون خیلی با شخصیت بود. با وجودی که من دبیرستانم دوره شاه بود و اکثر معلمای ما بی‌حجاب بودند ولی من هیچ وقت ندیدم که این خانم پای بدون جوراب بیاد. هیچ وقت ندیدم این خانم پیراهن آستین کوتاه تنش باشه یا دامن کوتاه پاش کنه. هیچ وقت ندیدم کفش پاشنه بلند بپوشه. هیچ وقت ندیدم این موهاش را بیگودی بیچه. ایشون هیچ وقت آرایش نمی‌کرد. خیلی ساده ولی شیک و مرتب بود. بچه‌ها خیلی دوستش داشتند. خودش هم یه ارتباط صمیمی با بچه‌ها داشت. ایشون صددرصد روی مسائل دینی ما تأثیر گذاشت. برای اینکه با اعتقاد حرف می‌زد. خیلی با اعتقاد. برای اینکه ما می‌دونستیم حتماً ایشون ماه رمضان، روزه می‌گیره. هیچ وقت ندیدیم تو ماه رمضان، آب بخوره. هیچ وقت از این

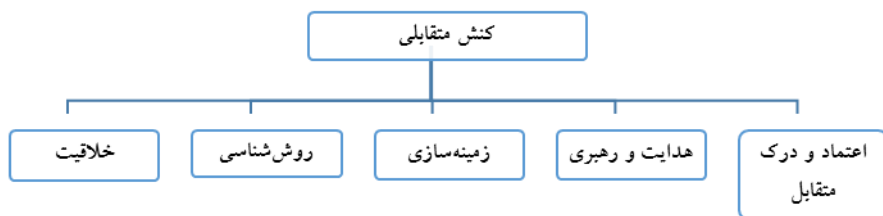
1 profession
2 Action
3 knowledge
4 Discipline
5 self

تبیین پدیدارشناسانه اصول برنامه درسی «تجربه تدریس»...

دروغ نشنیدیم. هیچ وقت سر کلاس غیبت همکارای دیگه شو نمی‌کرد. هیچ وقت لباس جلف نمی‌پوشید. هیچ وقت بلند نمی‌خندید. با هیچ همکار دیگری داخل مدرسه، مرافقه منفی نداشت. با بچه‌ها مرافقه منفی نداشت و خیلی با اعتقاد از ائمه حرف می‌زد. «استاد موفق با خوشتن و دانشجویان پرمبنای «منش صداقت و یکرنگی» عمل می‌کند. استادان تازه‌کار ممکن است تظاهر به چنین منشی بکنند؛ اما دانشجو انسان دو رو را خیلی زود تشخیص می‌دهد و از استاد متظاهر روی برمی‌تابد. این موضوع آن قدر حائز اهمیت است که گفته شده کسی که رفتار و سلوک بیرون از کلاسش با رفتار و سلوک داخل کلاسش متفاوت است و نمی‌تواند شخصیت یکپارچه از خود بروز دهد، بهتر است در این حرفه ادامه فعالیت ندهد (مهرمحمدی، ۱۳۹۲).

۵. کنش متقابل^۱

مفاهیم استخراج شده از مصاحبه‌ها در این زمینه اصلی دارای پنج کد مفهومی فرعی به شرح مندرج در نمودار (۶) است.



نمودار (۶) تجارب معلمان در زمینه اصول برنامه درسی تجربه تدریس (اصل: کنش متقابل)

¹Mutual interaction

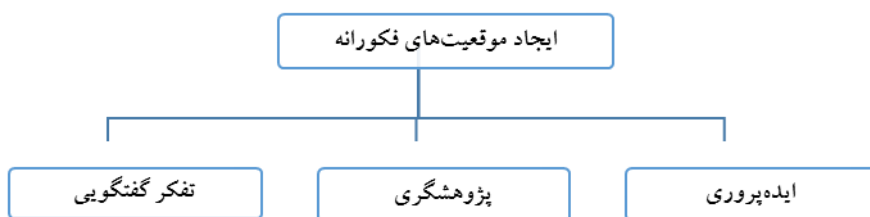
توانایی برقراری ارتباط مؤثر یکی از شاخص‌های مهم تدریس اثر بخش است و طبعاً می‌تواند تابعی از ویژگی‌های شخصیتی و علمی استاد باشد. ویژگی‌های متعدد مانند گشاده‌رویی برخورد مثبت و انرژی‌دهنده و میل به هدایت شیوایی و قدرت بیان، وضوح مطلب، ویژگی‌های فردی و رفتاری، مشارکت و سهم نمودن دانشجویان در موضوعات آموزشی می‌تواند در برقراری ارتباط، مؤثر باشد، زیرا اعتمادبه‌نفس و انگیزه یادگیری را در دانشجو افزایش می‌دهد (اسفندیاری، ۱۳۸۰).

شرکت‌کننده ۸ می‌گفت: «گذشت زمان را در کلاس دکتر شکوهی نمی‌فهمیدی. واقعاً احساس خوشی داشتیم تو کلاسش. هم روحیه‌اش، هم خلقتش، هم منشش. هم کار علمیش، هم جذبه و جاذبه‌ای که به لحاظ شخصیتی داشت. نحوه درس دادنشون، ارتباطشون با بچه‌ها. ارزیابی‌های که از کار بچه‌ها می‌کردند. تشویق‌هایی که می‌کردند چقدر واقعاً مؤثر بود. یادم هست دکتر یه اتاقک کوچولویی داشت طبقه دوم دانشگاه تهران. شما به عنوان دانشجو، حتی دانشجوی لیسانس در می‌زدید وارد می‌شدید دکتر قلمش رو می‌داشت زمین و تمام قامت جلوی پای شما بلند می‌شد با اون عظمت علمی. ما تو کشور کمتر از انگشتان دست آدم داریم که مستقیم شاگرد جان دیویی باشند، یکیش ایشون بوده ولی نشد یک‌بار به زیون بیاره. یادمه یکی از هم‌کلاسی‌هام یه اشکالی به یکی از کتاب‌های دکتر گرفته بود. خیلی خوب گوش می‌داد. وقتی رفت یه بحث علمی کرد و دکتر دید تشخیص درست، یه دوره از تألیفات خودش رو به پاس سپاسگزاری از این نقد علمی هدیه کرد به این دانشجو. حالا من اصلاً می‌پذیرم که این دانشجو بیاد منو نقد بکنه؟ مقاله علمی منو یا کلاس منو؟»

۶. ایجاد موقعیت‌های فکوره‌انه^۱

مفاهیم استخراج شده از مصاحبه‌ها در این زمینه اصلی دارای سه کد مفهومی فرعی به شرح مندرج در نمودار (۷) است.

¹ Creating reflective situations

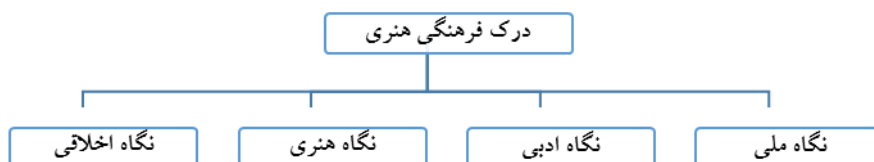


نمودار (۷) تجارب معلمان در زمینه اصول برنامه درسی تجربه تدریس (اصل: ایجاد موقعیت‌های فکورهانه)

استاد موفق باید خصلت یادگیرندگی را هرگز از دست ندهد. «استاد نمونه استادی است که از نظر یادگیری نمونه است.» استادی، چنانچه بناست با توفیق قرین باشد، باید با جهد و کوشش دائمی و مادام‌العمر همراه باشد. این مهم به‌ویژه در عصر کنونی که سرعت تغییرات در عرصه‌های گوناگون دانش بشری بی‌سابقه و غیر قابل تصور است و امکانات فناورانه نیز دسترسی به اندیشه‌ها و دستاوردهای تازه را آسان نموده، هم ضروری‌تر و هم غفلت از آن نابخشودنی‌تر است. این تعبیر از پائولو فریره نیز در این جهت شنیدنی است که استاد و مدرس حقیقی و رهایی بخش را «استاد- دانشجو» می‌داند و به کارگیری تعبیر «استاد» به تنهایی را نادرست می‌انگارد (مهرمحمدی، ۱۳۹۲). شرکت‌کننده ۴ اظهار می‌کرد: «ابزارهایی که اون موقع برای تدریس در اختیار معلما بود، خیلی محدودتر از الان بود. کمتر می‌تونستن از روش فعال تدریس استفاده کنن. به تعبیری محدود بودن به توانایی‌های خودشون. یادمه ایشون حتی جلسه معارفه، جلسه اول که اسامی بچه‌هارو می‌پرسیدن، شروع می‌کرد از اول بحث، پرسشگری رو یاد می‌دادن؛ یعنی می‌پرسید، آیا در مورد فامیل خودتون فکر کردید؟ آیا می‌دونید این واژه به چه معناست؟ بعد هر کسی یه حدسی می‌زد. شروع می‌کردن: بچه‌ها شما چی فکر می‌کنید؟ یعنی از ملموس‌ترین ویژگی‌هایی که شاید ما اصلاً بهش فکر نمی‌کردیم استفاده می‌کرد. من از ایشون یاد گرفتم که چطور از خود بچه‌ها از روحیه جستجوگری اونها استفاده کنم.»

۷. درک فرهنگی هنری^۱

مفاهیم استخراج شده از مصاحبه‌ها در این زمینه اصلی دارای چهار کد مفهومی فرعی به شرح مندرج در نمودار (۸) است.



نمودار (۸) تجارب معلمان در زمینه اصول برنامه درسی تجربه تدریس (اصل: درک فرهنگی هنری)

این گونه که استنباط می‌شود برنامه درسی باید به گونه‌ای طراحی و تدوین گردد که هم با نیازها، علائق و ویژگی‌های دانش‌آموزان سازگار بوده و هم پاسخگوی نیازهای فرهنگی اجتماعی باشد؛ لذا ضرورت ایجاد می‌کند که برنامه درسی منطبق با فرهنگ جامعه به گونه‌ای طراحی گردد که در تحقق اهداف کلی و نیازها تأثیر گذار باشد. نظام آموزشی در انتقال و گسترش مجموعه باورها، ارزش‌ها، دانش‌ها، مهارت‌ها و به طور کلی فرهنگ یک ملت به نسل جدید، رسالت عمده‌ای برعهده دارد. از این رو لازم است برنامه درسی با فرهنگ جامعه یعنی مجموعه آداب و رسوم و باورها هم‌نوایی و هم‌راهی داشته باشد. در نگاهی گسترده‌تر تعلیم و تربیت و برنامه‌های درسی باید متأثر از عوامل فرهنگی باشد. چرا که در شکل‌گیری برنامه‌های درسی، آرمان‌ها، ارزش‌ها، مذهب، سیاست و فرهنگ جامعه تأثیر شایانی دارد (مهر محمدی، ۱۳۸۹). شرکت‌کننده ۴ بیان می‌کرد: «یکی از خاطراتی که از استادم دارم (چون خوزستانی بودن) آینه که ایشون وقتی تشریف آوردن ایران. من تماس گرفتم ایشون فرمودند که من توی قطار هستم. بهش گفتم مگه مشکلی داشتید برای تهیه بلیط. گفتن: نه من اینقدر دوست دارم از منظره‌های ایران لذت ببرم و اینقدر استانم رو دوست دارم که هر وقت میام

¹ cultural-artistic understanding

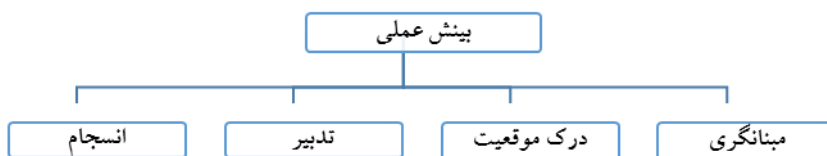
تبیین پدیدارشناسانه اصول برنامه درسی «تجربه تدریس»...

ایران دوست دارم اون خاطرات رو دوباره مرور کنم، چیزی که می‌خواد نشون بده: «من ایرانی هستم. بارها و بارها دوباره می‌خوام ببینم.» من اونجا یاد گرفتم که معلم با رفتار خودش می‌تونه افتخار کردن به فرهنگ بومی رو یاد بده، چون فقط دو هفته ایران بود ولی تو این دو هفته که ایران بودن، یک روز کامل رو برای افتخاربه ایرانی بودنشون اختصاص می‌دادن.»

شرکت‌کننده ۲ می‌گفت: «من فکر می‌کنم به معلمای ما باید گفته بشه که ما به معلم طنزپرداز نیاز داریم، اما به معلمی که شخصیتش شوخی باشه یعنی فکر کنه که هر چیزی باید با شوخی گفته بشه، یا نه، همیشه باید دانش‌آموز منتظر شوخی‌هاش باشه. چرا که از اهداف معلمیش و تربیتی‌اش دور شده. ضمناً معلمای طنزپرداز بهتر می‌تونن فرصت‌هایی رو برای پرورش خلاقیت ایجاد کنند.» در واقع تمام جنبه‌های برنامه درسی منعکس‌کننده فرهنگ است؛ چنانکه برونر (۱۹۹۶) در موارد متعددی از فرهنگ به عنوان آیینه توصیف و تفسیر برنامه درسی یاد کرده است و توضیح می‌دهد که بهره‌گیری از عینک فرهنگی باعث می‌شود تا برنامه درسی را تنها به عنوان هدف یا محتوا نبینیم بلکه به صورت یک‌سری پویایی‌های در هم تنیده نگریسته شود. مفهوم پردازی برنامه درسی به عنوان فرهنگ به ما اجازه می‌دهد که نسبت به نظام‌های اعتقادی، ارزش‌ها، رفتارها، زبان، تجلیات هنری، محیط تربیتی، روابط قدرت و مهم‌تر از همه هنجارهایی که مبنای تعبیر و تفسیر ما از امور صحیح و ناصحیح هست حساس شویم (میر شمشیری، ۱۳۸۸). از این رو است که توجه به رابطه بین برنامه درسی و فرهنگ باعث می‌شود تا برنامه‌های درسی هر چه بیشتر با تجارب واقعی زندگی دانش‌آموزان نزدیک شود که زمینه را برای یادگیری و به تبع آن آموزش اثر بخش فراهم می‌کند (میلنر، ۲۰۱۰).

۸. پیش عملی^۱

مفاهیم استخراج شده از مصاحبه‌ها در این زمینه اصلی دارای چهار کد مفهومی فرعی به شرح مندرج درنمودار (۹) است.



نمودار (۹) تجارب معلمان در زمینه اصول برنامه درسی تجربه تدریس (اصل: پیش

عملی)

شرکت کننده ۵ معتقد بود: «یه معلم خوب معلمی هست که اول آموخته‌هاش رو خودش بیاموزه و توی رفتارش و گفتارش استفاده کنه. من فکر می‌کنم آموزش غیرمستقیم کاملاً تأثیر گذار بوده. آگه معلما، همه‌شون یاد بگیرن که خودشون رو آموزش بدن و بعد نتایج آموزش‌هاشون توی عمل به معلمی‌شون، به دانش آموز نشون بدن، خیلی موفق‌ترن. یه معلم وقتی میاد سر کلاس، تمام ویژگی‌ها رو با خودش میاره. معلم عاشق معلمی است که نشون می‌ده که این شغل من، جزء جزءش برای من خوشاینده. بعد باید تو چهره، تو رفتار، تو لباس نشون بده؛ یعنی تو ارتباطم، هم کلامی هم غیر کلامی، دقیقاً به دانش آموز نشون بدم که من عاشق در کنار شما بودن هستم.» همه می‌دانند که بین «دانش» و «رفتار» شکاف عظیمی وجود دارد. اعمال و رفتار انسان‌های زیادی با مقدار و حجم دانش و اطلاعاتی که دارند برابری نمی‌کند. برای تربیت افرادی که فقط می‌خواهند دانش بیاموزند هدف آموزش، تنها فهم مطالب علمی است. در حالی که آموزش‌های لازم برای تربیت کسانی که به عمل می‌پردازند تا واسطه یاد دهی انتقال مطالب به دیگران بشوند، شیوه‌های به کارگیری مؤثر آن دانش را طلب می‌کند. برای «علم آموز» نفس مطالب علمی قطعیت دارد ولی برای «علم افروز» به کارگیری مطالب علمی اصل وظیفه است (رووف، ۱۳۸۶).

نتیجه گیری

معلمان کلیدی ترین عنصر نظام تعلیم و تربیت هستند. اهمیت جایگاه و نقش معلم در تعلیم و تربیت تا آنجاست که برخی معتقدند «کفایت و کارایی معلم، آیینۀ تمام نمای کفایت و کارایی هر نظام آموزش و پرورش است» (رووف، ۱۳۷۹). پس باید برای این عنصر بسیار با ارزش سرمایه گذاری کرد. برای این مهم باید نظر و عمل را در هم بیامیزیم. کومبز (۱۳۷۰) معتقد است که تربیت معلم کارآمد مستلزم آن است که در ادراک دانشجو معلمان، عواطف، نگرش ها، اعتقادات و استنباط آن ها از خود و جهانی که در آن زندگی می کنند تغییراتی به وجود آید و در این میان، ادراک دانشجو معلمان از خودشان، یعنی خودپنداره آن ها از همه مهم تر است و بر همه نمودهای زندگی آن ها تأثیر می گذارد. از آنجا که خودپنداره دانشجو- معلمان امری ذهنی و درونی است، تغییر در آن در صورتی امکان پذیر است که خود آن ها در این فرایند شرکت کنند؛ به عبارت دیگر، ایجاد تغییر در خویشتن فرد به تجربه ای جدید نیاز دارد که به کمک آن فرد نسبت به خودش، نگرشی جدید پیدا کند. بدیهی است که تحقق این امر تا حد زیادی به کیفیت برنامه های درسی و چگونگی اجرای آن ها وابسته است. برنامه های درسی باید بتواند به معلمان کمک کند تا شایستگی ها را در خود ایجاد و تثبیت نمایند. چرا که آنچه دانش آموزان از خصوصیات، شایستگی های علمی، فرهنگی، اجتماعی، اخلاقی، معنوی، دینی و ... کسب می کنند، متأثر از شایستگی های متنوع معلمان است و مطمئناً هر گونه سرمایه گذاری در جهت تربیت معلم برتر و ارتقای مهارت های شغلی معلمان فواید بسیاری چه در کوتاه مدت و چه در دراز مدت نصیب جامعه خواهد کرد (سرکارآرانی، ۱۳۷۸).

نتایج بدست آمده از این پژوهش نشان داد که بر اساس تجارب زیسته اساتید و معلمان موفق، برای کسب شایستگی های حرفه ای معلم، پایداری رفتار و درونی کردن آن ها، باید به هشت اصل مهم در برنامه درسی تجربه تدریس توجه کرد: تعامل غم خوارانه و مهرورزانه، پویایی، تدبیر تدریس، خویشتن نگری، کنش متقابلی، ایجاد موقعیت های فکورانه، درک فرهنگی- هنری و بینش عملی. چنانچه تعلیم و آموزش مهارت های تدریس در مراکز تربیت معلم بر پایه ای گذاشته شود که معلمان همواره درگیر عمل و تجربه بشوند و با حرفه ای که پیشه کرده اند انس و الفت بیشتر بگیرند، به

لیاقت‌های فردی خود پی می‌برند و آن‌ها را باور می‌سازند. درگیری مستقیم با شیوه‌های کار، آن‌ها را به سویی می‌کشاند که از خود مایه بگذارند و با خلاقیت‌هایی که بروز می‌دهند، به کشف شیوه‌های برتر پردازند (رووف، ۱۳۸۶).

به طور کلی و بر اساس نتایج تحقیق می‌توان ادعا کرد که پابندی به اصول استخراج شده در این پژوهش باعث بهبود رفتار اخلاقی و پایداری رفتار در فراگیران شده و می‌تواند اثربخشی فرایند یاددهی یادگیری را تضمین نماید. محقق با توجه به سابقه وجود درس کارورزی که به عنوان یکی از درس‌های زیربنایی و در حقیقت روح برنامه درسی معرفی شده است، برنامه درسی «تجربه تدریس» را جایگزین درس کارورزی در دانشگاه فرهنگیان (مراکز تربیت معلم سابق) نموده و با استفاده از تجارب زیسته معلمان، اصولی را برای این درس استخراج کرده است. آشنایی، نقد، تفکر و به کارگیری این اصول در حین یادگیری و کسب تجربه برای دانشجو-معلمان و آن‌هایی که به تربیت خود و دیگران علاقمند هستند بسیار با ارزش است و می‌تواند دانشجو-معلمان را در دستیابی به شایستگی‌های مورد انتظار در درس تجربه تدریس (کارورزی) کمک نماید؛ بنابراین بر اساس نتایج این پژوهش، پیشنهاد می‌گردد برای رسیدن به اهداف مورد نظر در برنامه، این اصول در برنامه درسی کارورزی گنجانده شود.

منابع

- اسفندیاری، غلام رضا (۱۳۸۰). بررسی عوامل استرس‌زا در بین دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی کردستان و رابطه آن با سلامتی عمومی آنان. مجله طب و تزکیه، ۴۳.
- امام جمعه، محمد رضا و مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۵). نقد و بررسی رویکردهای تدریس فکورانه به منظور ارائه برنامه درسی تربیت معلم فکور. فصلنامه برنامه درسی، سال اول، شماره ۳.
- امین خندقی، مقصود و نامخواه، مرضیه (۱۳۸۹). کاوشی در میزان توجه به موضوع برنامه درسی تربیت معلم در حوزه تحقق برنامه درسی ایران. همایش برنامه درسی تربیت معلم. تهران دانشگاه شهید رجایی.
- تلخابی محمود، فقیری، محمد (۱۳۹۳). تحلیل گفتمان کارورزی. آموزشنامه دانشگاه فرهنگیان. شماره ۵، صص ۱۳-۸.

تبیین پدیدارشناسانه اصول برنامه درسی «تجربه تدریس»...

- جواهر فروش زاده، عبدالرحیم (۱۳۸۱) *طرحی برای بهبود نظام تربیت معلم ایران اسلامی*. پایان نامه کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه شیراز.
- رووف، علی (۱۳۷۹) *جنبش جهانی برای بهسازی تربیت معلم ایران*. وزارت آموزش و پرورش. انتشارات پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- رووف، علی (۱۳۸۶). *تربیت معلم و کارورزی*. ویراست دوم. تهران، نشر روان.
- سرکارآرانی، محمدرضا (۱۳۷۸). *آموزش در قرن بیست و یکم*. تهران وزارت آموزش و پرورش. نشریه پیوند، شماره ۲۴۱.
- شریعتمداری، علی (۱۳۸۰). *اصول تعلیم و تربیت*. تهران، انتشارات دانشگاه تهران، چاپ پانزدهم.
- شعبانی، زهرا (۱۳۸۳). *بررسی تطبیقی برنامه تربیت معلم ایران و چند کشور دنیا*. فصلنامه تعلیم و تربیت. سال بیستم شماره ۳ (پیاپی ۷۹)، ص ۱۲۱.
- عبدالملکی، یوسف، بدری گرگری، رحیم (۱۳۸۹). *عنوان چکیده مقالات دهمین همایش انجمن مطالعات برنامه درسی ایران دانشگاه شهید رجایی*.
- عبدالحی، بیژن، دادجوی توکلی، عطیه و یوسلیانی، غلامعلی (۱۳۹۳). *شناسایی و اعتبار سنجی شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان اثربخش*. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، شماره ۴۹، سال سیزدهم.
- عقیلی، علیرضا (۱۳۹۲). *صلاحیت‌های معلم در برنامه درسی تربیت معلم: شناسایی، میزان تحقق و نقاط قوت و ضعف، از منظر اساتید، دانشجویان و فارغ التحصیلان پایان نامه کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی، دانشگاه فردوسی مشهد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی*.
- فتحی و اجارگاه، کوروش (۱۳۸۶). *برنامه درسی به سوی هویت‌های جدید*. تهران، نشر آبیژ.
- قاسمی، شایسته (۱۳۹۱). *تأثیر محبت در تربیت از دیدگاه مولانا در مثنوی*. پایان نامه ارشد دانشگاه آزاد واحد خوراسگان. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.
- کومبز، آرتور رایت (۱۳۷۰). *آموزش تخصصی معلمان*. ترجمه عبدالرحیم جواهرفروش زاده. تهران: انتشارات رشد.
- مشفق آرانی، بهمن (۱۳۷۸). *راهنمای تمرین معلمی*. تهران انتشارات مدرسه. چاپ اول.
- ملکی، حسن (۱۳۸۴). *صلاحیت‌های حرفه معلمی*. تهران، انتشارات مدرسه.
- موسی‌پور، نعمت الله (۱۳۹۳). *شواهد شناسی در ایران و امیدهای مربوط به آن*. فصلنامه مطالعات برنامه درسی. سال هشتم. شماره ۳۲.

- مهرمحمدی، محمود (۱۳۷۹). جنبش جهانی برای بهسازی تربیت معلم. پژوهشکده تعلیم و تربیت. متون علمی- پژوهشی ۵.
- مهرمحمدی، محمود و همکاران (۱۳۸۹). برنامه درسی نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم اندازها (ویراست دوم). تهران، انتشارات سمت.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۲). درآمدی بر آموزشگری در آموزش عالی: به سوی استاد آموزش پژوه. تهران: دانشگاه تربیت مدرس، مرکز نشر آثار علمی.
- میر شمشیری، مرجان (۱۳۸۸). برنامه درسی به عنوان فرهنگ. گردآورنده محمود مهرمحمدی، برنامه درسی نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم اندازها (ویراست دوم). تهران، انتشارات سمت.
- Bukaliya, R. (2012). **The potential benefits and challenges of internship programs in an ODL institution: a case for the Zimbabwe open university.** International journal on new trends in education and their implications, 3(1),118-133
- Dewey, Jone. (1933). **How we Think: A Restatement of the Reflective Thinking to the Educational Process.** Boston: D.C. Heath and co.
- Eisner, Elliot. W. (1994). **The Education Imagination: on the Design and Evaluation of School Programs.** Third Edition. New York: MacMillan Publishing Company.
- Kouwenhoven, Wim. (2014). **Relevant Curriculum Design and Development in Higher Education**
- Milner, H. Richard. (2010). **culture, curriculum, and identity in education.** USA: Palgrave Macmillan.
- Pinar, W.F. (2004). **Understanding curriculum.** (with William, M, Reynolds, Slattery P, Tubman PM). Vol 17, New York: Peter Lang Publishing.
- Schon, Donald. A. (1993). **The Reflective Practitioner: How Professionals Think.** New York: Basic Books.
- Sergiovanni, A. (1991). **The Principal Ship: A Reflective Practice Perspective.** New York: Basic Books.
- Van Manen, Max. (1990). **Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy.** New York: State University of New York Press.



تأملی بر مهارت‌های روش‌شناسی پژوهش در دانشجویان کارشناسی‌ارشد

رشته‌های علوم انسانی: یافته‌های یک مطالعه آمیخته

Reflection on the Research Methodological Skills of Master Students in Human Sciences disciplines: mixed method study

H. ZeinAbadi (Ph. D),

M.Ghalvazi

دکتر حسن رضا زین‌آبادی^۱، مهندس قلوژی^۲

Abstract: Current study has been implemented with the aim of quality evaluation of research methodological skills of master students in human science disciplines in Tehran's public Universities. In qualitative section, by using purposeful and snow-ball sampling, experts in field of teaching methodology were interviewed. By using content analysis and coding procedure and also the syllabuses of the research methods and statistic courses, 35 important skills were identified. In quantitative section, based on identified skills a valid and reliable questionnaire was developed and completed by 270 students. First, by implementing exploratory factor analysis, all skills were decreased into 27 skills and 4 factors (designing, practical, analytical and writing skills) were identified. In the second stage, confirmatory factor analysis revealed that the measurement model of latent variable has good fit with observed data. In the next stage the results of Chi-squared test indicated that students have meaningful evaluation from skills. They evaluated their skills lower than average. Also the results of Friedman test have meaningfully ranked skills in each dimension. The results of ranked skills indicate that "selecting an appropriate title for doing research", "using electronic resource and scientific database", "interpreting the outputs of analyzed data", and "writing an article from the results of conducted research" have the lowest rank in each dimension. Generally, result of this study indicates weakness in needed research skills among human sciences master students of Tehran's public Universities.

Keywords: Research Methodology, Graduate Students, Human Science Disciplines, Skill, Mixed Method.

چکیده: پژوهش حاضر با هدف ارزیابی کیفیت مهارت‌های روش‌شناسی پژوهش دانشجویان کارشناسی‌ارشد در رشته‌های علوم انسانی و در دانشگاه‌های دولتی شهر تهران انجام شده است. در بخش کیفی با کاربست روش‌های نمونه‌گیری هدفمند و گلوله برفی، پژوهشگران و خبرگان آموزش روش‌شناسی پژوهش مورد مصاحبه قرار گرفتند. با انجام تحلیل محتوا و کدگذاری مصاحبه‌ها و همچنین استفاده از سرفصل‌های مصوب دروس روش‌شناسی (روش پژوهش و آمار)، تعداد ۳۵ مهارت مهم شناسایی شد. در مرحله کمی با استفاده از مهارت‌های شناسایی شده پرسش‌نامه‌ای با رعایت روایی محتوا و پایایی مناسب (آلفای کرونباخ بالاتر از ۰/۸) تدوین شد و توسط ۲۷۰ دانشجو تکمیل گردید. ابتدا از طریق «تحلیل عاملی اکتشافی»، مهارت‌ها به ۲۷ مهارت تقلیل پیدا کرد و تعداد ۴ عامل شامل مهارت‌های «طراحی، عملی، تحلیلی و نگارشی» شناسایی شد. در گام بعد با انجام «تحلیلی عاملی تأییدی»، الگوی اندازه‌گیری متغیر نهفته برآزش قابل قبولی با داده‌ها نشان داد. در مرحله بعد با کاربرد آزمون «آی دو» نتایج نشان داد دانشجویان ارزیابی معناداری از مهارت‌های خود داشته‌اند. به این ترتیب که در اغلب مهارت‌ها توانایی آن‌ها متوسط به پایین ارزیابی شد. همچنین آزمون «فردمن» مهارت‌های هر یک از ابعاد را به‌طور معناداری مرتب نمود. به این ترتیب که «تشخیص و انتخاب یک موضوع مناسب پژوهشی»، «استفاده از منابع الکترونیکی و پایگاه‌های علمی»، «فهم و تفسیر خروجی‌های مربوط به داده‌های تحلیل شده» و «نگارش مقاله پژوهشی مستخرج از پژوهش»، به ترتیب رتبه آخر را در مهارت‌های ۴ گانه کسب کردند. یافته‌های این پژوهش به‌طور کلی ضعف روش‌شناسی دانشجویان کارشناسی‌ارشد رشته‌های علوم انسانی در دانشگاه‌های دولتی شهر تهران را خاطرنشان می‌کند. در پایان در مورد یافته‌ها بحث شده است.

واژگان کلیدی: روش‌شناسی پژوهش، دانشجویان کارشناسی‌ارشد، علوم انسانی، مهارت، روش آمیخته

۱. رایانامه: hzeinabadi@yahoo.com

۲. دانشیار دانشگاه خوارزمی

۳. کارشناسی ارشد رشته برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه خوارزمی رایانامه: mehghalvazi@yahoo.com

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۳/۰۹/۰۷، تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۴/۰۸/۱۴

مقدمه و بیان مسأله

اگرچه اتفاق نظر زیادی در مورد روش مناسب برای آموزش روش‌شناسی پژوهش وجود ندارد (بوت و هرینگتون^۱، ۲۰۰۳)، اما دروس مرتبط به آن شامل «روش پژوهش» و «آمار»، در اکثر دانشگاه‌های دنیا به منظور آشنایی دانشجویان هر سه مقطع با روش‌های مختلف پژوهش و آزمون‌های آماری تدریس می‌شود. دانشجویان باید این دروس را با موفقیت بگذرانند و با طراحی پژوهش، روش‌های پژوهش و آزمون‌های آماری آشنا شوند (لی^۲، ۲۰۰۸). حساسیت این دروس برای دانشجویان تحصیلات تکمیلی بیشتر است، چراکه آن‌ها باید پایان‌نامه خود را نیز همانند سایر واحدهای درسی با موفقیت و تأیید داوران علمی تکمیل نمایند (زابلوسکی^۳، ۲۰۰۱؛ گولد و دور^۴، ۲۰۰۱)؛ بنابراین می‌توان گفت که دروس روش‌شناسی به این منظور طراحی شده است که این دانشجویان را برای پژوهش‌های آتی (پایان‌نامه و ...) مهیا سازد (مک میلان^۵، ۲۰۰۸). با آنکه شکل ارائه این دروس در دانشگاه‌های مختلف متفاوت است و محتوای مختلفی به دانشجویان ارائه می‌شود؛ اما عموماً با گذراندن این دروس، دانشجویان باید با برخی از گام‌های مهم پژوهش شامل پروپوزال نویسی، تبیین مسأله، گزاره‌های پژوهش، روش پژوهش، نمونه‌گیری، تهیه ابزار، جستجوی منابع اطلاعاتی چاپی و الکترونیکی، تدوین گزارش پژوهش، کاربرد روش‌های آماری متناسب با فرضیه‌ها، نگارش مقاله و ... آشنا شوند (پاپاناستاسیو^۶، ۲۰۰۵؛ گی، میلز و آریاسیان^۷، ۲۰۰۹؛ آگوادو^۸، ۲۰۰۸). امروزه اکثر دانشجویان در مقاطع مختلف تحصیلات تکمیلی با ضعف در یادگیری روش‌شناسی مواجه هستند و این وضع بیشتر متوجه نحوه آموزش دروس مرتبط است (لی، ۲۰۰۸). به‌طور کلی آموزش روش‌شناسی مشکل است و عموماً روش‌های مناسبی برای آموزش آن‌ها به کار برده نمی‌شود. روشی که بتواند حجم

¹. Booth & Harrington

². Lei

³. Zablotsky

⁴. Golde & Dore

⁵. McMillan

⁶. Papanastasiou

⁷. Gay

⁸. Aguado

تأملی بر مهارت‌های روش‌شناسی پژوهش در دانشجویان...

بیشتری از محتوای پیچیده این دروس را در بر گیرد (تشکری و تدلی^۱، ۲۰۰۳). تکالیف غیر کلاسی و کلاسی، نقد پژوهش‌ها و مقالات، ارائه شفاهی، تکالیف مرتبط به تحلیل داده‌های چند متغیره و تک متغیره و تفسیر برون‌دادهای نرم‌افزارهای آماری (مثل SPSS) و ... از جمله روش‌هایی هستند که معمولاً به کار برده می‌شوند (اوکانل^۲، ۲۰۰۲؛ لی، ۲۰۰۸). اوکان (۲۰۰۲) به ضعفی اساسی اشاره می‌کند که اساتید روش‌شناسی مخاطب آن هستند. او معتقد است که اغلب اساتید، روش‌شناسی را به گونه‌ای تدریس می‌کنند که به تصور خود صحیح است. این رویکرد به تدریس، حفظ یک الگوی هنجاری است که در آن، معلم دانا است و دانشجو، یک کشتی خالی است که در انتظار برای پر شدن است. به بیان دیگر با توجه به ماهیت پیچیده این دروس، فرایند آموزشی روشنی نیز برای آن وجود ندارد. اغلب دانشجویان مدام از این امر شکایت دارند که دروس روش‌شناسی، آن‌ها را برای انجام یک پژوهش مستقل و پایان‌نامه آماده نکرده و مهارت‌های روش‌شناسی لازم را در این درس فرانگرفته‌اند (ناجی، ۱۳۸۵). به بیان دیگر مفاهیمی که در کلاس‌ها ارائه می‌شود با گام‌هایی که برای تکمیل یک پایان‌نامه لازم است، ارتباط چندانی ندارد. اوکانل (۲۰۰۲) به ضعفی دیگر نیز اشاره می‌کند و معتقد است که ادبیات موجود بیشتر به آموزش دروس روش‌شناسی در سطح کارشناسی تأکید دارد و عموماً آموزش مباحث آماری و کاربری نرم‌افزارهای آماری را مورد توجه قرار می‌دهد. البته ناگفته نماند که روش‌های آماری به صورت صریح یا ضمنی، بخش مهمی از فرایند اکثر پژوهش‌های کمی و یا آمیخته هستند. دانشجویان ناگزیرند که اصول و روش‌های آماری را بیاموزند. آن‌ها برای تجزیه و تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده در رابطه با پایان‌نامه خود بی‌نیاز از آمار نیستند (پاشاشریفی و نجفی زند، ۱۳۷۶).

ضعف‌های برشمرده به همراه سایر ضعف‌های مرتبط به تدریس ناکافی و توجه ناچیز به نیازهای پژوهشی دانشجویان در آینده (لی، ۲۰۰۸)، استاد محوری، استفاده بیش از حد از روش سخنرانی، توجه ناچیز به روش‌های عملی، مشارکتی، فعال، یادگیری مبتنی بر مسئله، کار گروهی، ایفای نقش و شبیه‌سازی، عدم برقراری تعامل

¹. Tashakkori, A., & Teddlie

². O'Connell

پژوهشی میان دانشجویان و آموزش ندادن مدیریت پژوهش (کارتی^۱، ۲۰۰۷؛ بال و پلکو^۲، ۲۰۰۶؛ بنسون و بلاک من^۳، ۲۰۰۳؛ باراکت^۴، ۲۰۰۵) عدم ترغیب و فراهم آوردن شرایط لازم برای انجام پژوهشی مستقل و منفرد توسط دانشجو (آگودو، ۲۰۰۸)، واگرایی میان اساتید روش‌شناسی و فقدان یک شبکه آموزشی میان اساتید روش‌شناسی، آموزش سرفصل‌هایی که کمتر مورد نیاز دانشجویان قرار می‌گیرد (لی، ۲۰۰۸)، روش نامناسب ارزشیابی توانمندی‌های پژوهشی دانشجویان، تأکید بسیار کم بر تمرین عملی روش‌شناسی و کم بودن اساتید متخصص در این حوزه، انگیزه و اعتمادبه‌نفس کم و نگرش منفی دانشجویان به روش‌شناسی (پاپاناستاسیو، ۲۰۰۵؛ لی، ۲۰۰۸)، معرفی منابع آموزشی و کتب مختلف و نبود برنامه درسی جامع، منسجم و مشترک (لی، ۲۰۰۸)، آموزش روش کمی و کیفی بدون توجه زیاد به نحوه تلفیق آن‌ها و ماهیت مکمل آن‌ها (تشکری و تدلی، ۲۰۰۳) و ... بر ضرورت نگاه موشکافانه و اصلاح‌گرایانه بر آموزش روش‌شناسی در رشته‌های علوم انسانی در مقطع تحصیلات تکمیلی افزوده است و این ضرورت در دانشگاه‌های کشور و به‌ویژه در رشته‌های علوم انسانی و در مقاطع تحصیلات تکمیلی بیشتر احساس می‌شود. برای مثال در ایران لطف آبادی، نوروزی و حسینی (۱۳۸۶) در پژوهش خود به این نتیجه دست یافته‌اند که آموزش روش‌شناسی در رشته‌های روانشناسی و علوم تربیتی محدود به روش‌های کمی شده است و بسیاری از سرفصل‌های مهم روش‌های پژوهش در کلاس‌ها تدریس نمی‌شود.

اغلب این ضعف‌ها در شرایطی که دانشجو وارد مرحله نگارش پایان‌نامه می‌شود نمایان می‌گردد. متأسفانه اغلب دانشجویان دست به دامن مؤسسات و افراد مطلع به روش‌شناسی می‌شوند و برخی از ارگان‌ها و افراد سودجو نیز در این بین روش‌های ناصوابی را برای جذب تعداد بیشتر دانشجویان ناتوان در روش‌شناسی به کار می‌برند. گرچه ممکن است که خود دانشجو و عدم انگیزه‌های پژوهشی وی در وقوع این

¹. Carty

². Ball & Pelco

³. Benson & Blackman

⁴. Barraket

تأملی بر مهارت‌های روش‌شناسی پژوهش در دانشجویان...

شرایط ناگوار مؤثر باشد، اما دلیل مهم دیگری که در این شرایط به ذهن خطور می‌کند این است که در آموزش این دانشجویان سهل‌انگاری شده است. بدون شک بسیاری از دانش و توانایی‌ها و مهارت‌های پایه و مهم روش‌شناسی به دانشجویان ارائه نمی‌گردد. در برخی از مواقع دانشجو ناگزیر به تبعیت از استاد مربوطه باید طرفدار بی‌چون و چرای شیوه خاصی از پژوهش شود که استاد مدافع آنست. برخی از اساتید پرچم‌دار تبلیغ روش کمی، کیفی و یا آمیخته هستند و در تدریس خود نگاه جامع و منصفانه‌ای به پژوهش ندارند. همین شرایط با ایجاد سردرگمی در دانشجویان منجر به کاهش کیفیت مهارت‌های روش‌شناسی در بین دانشجویان خواهد شد. برای کنکاش روش‌مند در مورد مسائلی که مطرح شد، یافته‌های مهمی با توجه به پاسخ‌هایی که برای سؤالات پژوهشی ذیل فراهم شده است، به دست آمده است:

- ۱) آموزش روش‌شناسی کدام مهارت‌های مهم را باید در دانشجویان ایجاد کند؟
- ۲) وضع موجود مهارت‌های روش‌شناختی شناسایی شده در دانشجویان کارشناسی ارشد رشته‌های علوم انسانی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران چگونه است؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر به روش «آمیخته اکتشافی»^۱ انجام شده است. در این پژوهش‌ها ابتدا داده‌های کیفی گردآوری شده و داده‌های این بخش مقدمه و پایه انجام بخش کمی هستند (کرسول^۲، ۲۰۰۳). این روش زمانی به کار می‌رود که پدیده مورد نظر قبلاً مطالعه نشده است و یا اینکه از زاویه جدیدی مطالعه و بررسی می‌شود (مکمیلان و شوماخر^۳، ۲۰۰۱). به طور کلی روش‌های پژوهش آمیخته به سه دسته «بهم تنیده»^۴، «تشریحی»^۵ و «اکتشافی» تقسیم می‌شوند. در طرح ترکیبی بهم تنیده پژوهشگر به هر دو

^۱. Exploratory mixed-method

^۲. Creswell

^۳. McMillan & Schumacher

^۴. Triangulation

^۵. Explanatory

مجموعه داده‌های کمی و کیفی وزن مساوی می‌دهد و در طرح ترکیبی تشریحی وزن اصلی را به داده‌های کمی می‌دهد؛ اما در طرح ترکیبی اکتشافی ابتدا داده‌های کیفی گردآوری می‌شود. داده‌های این بخش مقدمه و پایه انجام بخش کمی هستند (کرسول^۱، ۲۰۰۷). در پژوهش حاضر ابتدا در بخش کیفی مهم‌ترین مهارت‌های مورد مهم در آموزش روش‌شناسی شناسایی شده و سپس در بخش کمی وضع موجود مهارت‌ها ارزیابی شد.

در بخش کیفی ۱۵ استاد و پژوهشگر خبره در امر آموزش روش پژوهش و آمار به روش هدفمند^۲ و گلوله برفی^۳ انتخاب شدند. در بخش کمی پس از تعیین حجم نمونه، ۳۰۰ دانشجو به روش خوشه‌ای از دانشگاه‌های تهران، تربیت‌معلم، تربیت‌مدرس، شهید بهشتی، الزهرا، علامه طباطبایی، شاهد و شهید رجایی انتخاب شدند و در نهایت اطلاعات ۲۷۰ دانشجو در رشته‌های علوم تربیتی، روانشناسی و علوم اجتماعی تحلیل شد. تمامی دانشجویان از مقطع کارشناسی ارشد انتخاب شده‌اند که دروس روش‌شناسی (آمار و روش پژوهش) را با موفقیت گذرانده و واحد پایان‌نامه را نیز انتخاب کرده‌اند.

در بخش کیفی خبرگان مشارکت‌کننده، به صورت نیمه ساختار یافته مصاحبه شدند. در شروع هر مصاحبه ضمن برقراری ارتباط اولیه، هدف و پیامد پژوهش تشریح شد و از این طریق همکاری کامل مصاحبه‌شونده جلب شده است. برای تحلیل مصاحبه‌ها با کاریست الگوی اشتراوس و کوربین^۴ (۱۹۹۶) (به نقل از محمدی، ۱۳۸۵) از تکنیک «تحلیل محتوا» برای کدگذاری، طبقه‌بندی و تلخیص اطلاعات استفاده شد. ابتدا یک بار تمام مصاحبه‌ها بررسی و مرور شد و طبقاتی برای طبقه‌بندی و کدگذاری محتوا تعیین شد و برای تلخیص و تشریح بیشتر برای هر طبقه، زیر طبقاتی تعیین شد. در مرحله بعد مجدداً مصاحبه‌ها با توجه به هر طبقه و زیر طبقات بررسی شد. در نهایت با استفاده

1. Creswell

2. Purposeful Sampling

3. Snowball sampling

4. Strauss & Corbin

تأملی بر مهارت‌های روش‌شناسی پژوهش در دانشجویان...

از تکنیک «رأی شماری»^۱ و تلفیق یا حذف موارد تکراری، مهارت‌های مهم در آموزش روش‌شناسی شناسایی شد. این مهارت‌ها مبنای تدوین پرسش‌نامه پژوهش در بخش کمی بوده است. این پرسش‌نامه با نام «مهارت‌های روش‌شناسی» با استفاده از مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت (از ۱ / کمترین تا ۲ / بیشترین) نگرش‌های دانشجویان را در مورد مهارت‌هایی که در دروس روش پژوهش و آمار کسب کرده‌اند بررسی کرده است. لازم به ذکر است در بررسی روایی از «روایی محتوا» و «روایی سازه» و در بررسی پایایی از روش هم‌سانی درونی با محاسبه «آلفای کرونباخ» (بین ۰/۸ تا ۰/۹۴ برای ابعاد و کل پرسش‌نامه) استفاده شده است.

در بخش کیفی با استفاده از روش تحلیل محتوا شرح توصیفی، تحلیلی و ادراکی بر داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها، روش مناسبی برای تحلیل داده‌های کیفی بوده است؛ اما در بخش کمی از روش‌های آماری توصیفی و استنباطی (تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی، آزمون خی‌دو و فریدمن) استفاده شده است. برای قضاوت در مورد کیفیت هر یک از مهارت‌های روش‌شناختی از طیف قضاوت سه بخشی استفاده شده است. برای هر گویه و بُعد شناسایی شده میانگین بین ۲/۳۳ تا ۱ در سطح نامطلوب (با امتیاز ۱)، بین ۳/۶۶ تا ۲/۳۴ در سطح نسبتاً مطلوب (با امتیاز ۲) و بین ۵ تا ۳/۶۶ در سطح مطلوب (با امتیاز ۳) ارزیابی شده است.

یافته‌های پژوهش

در پاسخ به سؤال اول پژوهش، مهارت‌های روش‌شناسی از تحلیل محتوای مصاحبه‌ها و توجه به سرفصل‌های مصوب دروس روش پژوهش و آمار شناسایی شد. پس از هماهنگی زمان و مکان مصاحبه، از مشارکت‌کنندگان درباره تجارب زیسته‌شان در آموزش روش‌شناسی و مهارت‌های مورد نیاز دانشجویان سؤال شد. سؤالات مصاحبه‌ها مشخص ولی پاسخ‌گویان در ارائه پاسخ‌های خود به مصاحبه‌کننده از آزادی

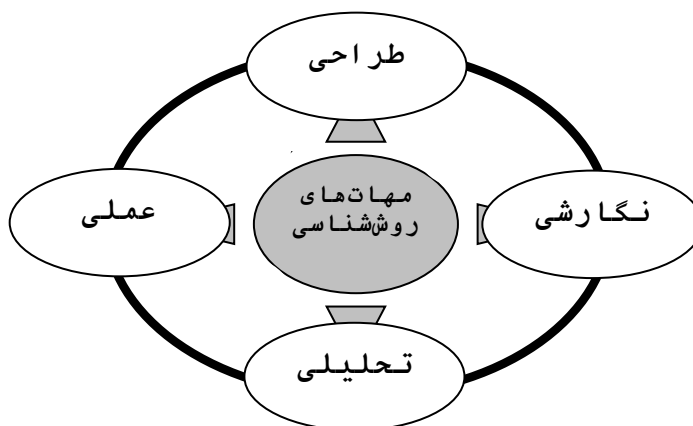
¹. Vote counting

کامل برخوردار بودند. البته پژوهشگر در حین مصاحبه علاوه بر سؤالات کلی، سؤالات دیگری را برای تشریح بیشتر هر سؤال مطرح می‌کرد. به عنوان نمونه از مصاحبه‌شونده این سؤال کلی پرسیده شد که «به نظر شما دروس روش تحقیق و آمار کدام مهارت‌های مورد نیاز برای دانشجویان را باید ایجاد کند؛ یا کدام مهارت‌های روش‌شناسی در سرفصل‌های موجود نادیده گرفته شده است و استاد مربوطه باید به آن‌ها تأکید کند». پاسخ‌های جمع‌آوری شده در صورت موافقت مصاحبه‌شونده به صورت صوتی ذخیره شد. پس از هر مصاحبه، پاسخ‌ها روی کاغذ نوشته شد و مهم‌ترین کدهای ذکر شده طبقه‌بندی شده است. شایان ذکر است که انجام این مصاحبه‌ها تا رسیدن به حد اشباع^۱ (۱۵ خبره) ادامه یافت. اشباع داده یا اشباع نظری رویکردی است که در پژوهش‌های کیفی برای تعیین کفایت نمونه‌گیری استفاده می‌شود. پس از انجام تمام مصاحبه‌ها و تحلیل یکایک آن‌ها مجدداً مصاحبه‌ها به صورت کلی مورد بررسی قرار گرفت. ماحصل این بررسی و رفت و برگشت‌ها، شناسایی ۴۹ مهارت روش‌شناسی برای دانشجویان بود. به عنوان مثال یکی از مصاحبه‌شوندگان در پاسخ به سؤال مورد نظر این‌گونه عنوان نمود که «انجام پژوهش بدون انتشار نتایج آن در قالب یک مقاله علمی نمی‌تواند نتایج مفیدی برای جامعه علمی به دنبال داشته باشد. در واقع می‌توان گفت که نگارش یک مقاله علمی و داشتن مهارت لازم یکی از واجبات آموزش روش‌شناسی است، سرفصل نانوشته مهمی که متأسفانه در کلاس‌های روش‌شناسی کمتر به آن پرداخته می‌شود و دانشجو ناگزیر است که یا به صورت تجربی و یا با شرکت در برخی از کلاس‌های غیر دانشگاهی آن را بیاموزد». با توجه به تحلیل مصاحبه‌های دیگر این نقل قول تحت عنوان مهارت «نگارش مقاله پژوهشی از یک پژوهش» قرار گرفت. لازم به ذکر است که در این بخش با حذف موارد تکراری، مشابه و تغییر در نحوه بیان، این مهارت‌های روش‌شناسی به ۳۵ مورد کاهش یافت. این مهارت‌ها در قالب پرسش‌نامه بخش کمی (مهارت‌های روش‌شناسی) توسط دانشجویان تکمیل شد. در این بخش برای بررسی

^۱. Saturation

تأملی بر مهارت‌های روش‌شناسی پژوهش در دانشجویان...

ساختار عاملی، تحلیل عاملی اکتشافی با روش تحلیل مؤلفه‌های اصلی^۱ انجام شد. اندازه کفایت نمونه‌گیری^۲ ($0/868$) و آزمون کرویت بارتلت^۳ ($1/403$ ، $df = 351$) $< P 0.05$ محاسبه شد. برای تعیین مناسب‌ترین عامل‌ها، چرخش متمایل^۴ انجام گرفت و نهایتاً جدول ارزش‌های ویژه^۵، ۴ عامل با ارزش‌های ویژه بالاتر از ۱ (به ترتیب $16/03$ ، $3/11$ ، $2/44$ و $1/84$) محاسبه نمود. پس از حذف ۸ گویه مخدوش (به دلیل اینکه بیش از یک عامل بار داشتند و یا بار عاملی آن‌ها کمتر $0/50$ بود)، در گام بعد با توجه به ماهیت و درونمایه گویه‌های بار گرفته زیر هر عامل نام هر عامل به ترتیب مهارت طراحی، عملی و نگارشی تعیین شد (شکل ۱).



شکل ۱: مهارت‌های روش‌شناسی شناسایی شده

در تحلیل عاملی تأییدی مقادیر پارامتر استاندارد (β)، توان بالای ابعاد ۴ گانه را در اندازه‌گیری متغیر مهارت‌های روش‌شناسی و همچنین توان بالای هر کدام از نشانگرها را در اندازه‌گیری هر یک از ابعاد نشان داد. علاوه بر آن، مقادیر t بزرگ‌تر از ۲، حاکی

¹. Principal Component Analysis

². Kaiser-Meyer-Olken (KMO) Measure of Sampling Adequacy

³. Bartlett's Test of Sphericity

⁴. Oblimin rotation with Kaiser Normalization

⁵. Eigenvalue

از معناداری تمام آن‌ها بود. به علاوه تمامی شاخص‌های برازش وضعیت مناسبی را نشان داد (تقریب ریشه میانگین مجذورات خطا^۱: ۰/۰۸؛ نیکویی برازش^۲: ۰/۹۲؛ تعدیل‌شده نیکویی برازش^۳: ۰/۹۰؛ برازش مقایسه‌ای^۴: ۰/۹۵)؛ بنابراین در پاسخ به سؤال اول پژوهش این نتیجه حاصل شد که به طور کلی مهارت‌های روش‌شناسی به ۴ بُعد و ۲۷ نشانگر تقسیم می‌شوند؛ اما در پاسخ به سؤال دوم پژوهش جدول‌های ۱ تا ۴ یافته‌های مهمی را گزارش کرده‌اند.

جدول ۱: «وضع موجود مهارت‌های ۸ گانه طراحی پژوهش» / آزمون معناداری، رتبه‌بندی

و کیفیت

کیفیت			χ^2 (df=7)	رتبه میانگین	χ^2 (df=4)	سطوح پاسخ					مهارت های ۸ گانه طراحی پژوهش به ترتیب رتبه
نامطلوب	نسبتاً مطلوب	مطلوب				۵	۴	۳	۲	۱	
						فراوانی مشاهده شده					
	۳/۳۸		۱۷۰/۶۳۵*	۵/۳۳	۶۱/۷۰۴*	۴۵	۸۹	۷۵	۴۶	۱۵	(۱) انتخاب یک روش مناسب (کمی- کیفی یا آمیخته) متناسب با مسأله
	۳/۳۶			۵/۲۵	۶۵/۵۱۹*	۴۳	۸۶	۸۱	۴۶	۱۴	(۲) تشخیص محدودیت های احتمالی پژوهش
	۳/۱۹			۴/۹۴	۵۸/۱۸۵*	۳۱	۹۰	۷۶	۴۷	۲۶	(۳) تبیین مسأله و ضرورت پژوهش
	۳/۱۲			۴/۶۲	۴۲/۸۸۹*	۳۷	۶۷	۷۹	۶۶	۲۱	(۴) زمانبندی برای تکمیل پژوهش
	۲/۹۵			۴/۳۵	۵۶/۷۴۱*	۲۸	۵۵	۹۹	۵۳	۳۵	(۵) انتخاب روش تعیین حجم نمونه و

۱. Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)

۲. Goodness of Fit Index (GFI)

۳. Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)

۴. Comparative Fit Index (CFI)

تأملی بر مهارت‌های روش‌شناسی پژوهش در دانشجویان...

کیفیت			χ^2 (df=7)	رتبه میانگین	χ^2 (df=4)	سطوح پاسخ					مهارت های ۸ گانه طراحی پژوهش به ترتیب رتبه
نامطلوب	نسبتاً مطلوب	مطلوب				۵	۴	۳	۲	۱	
						فراوانی مشاهده شده					
											روش نمونه گیری مناسب
	۲/۸۴			۴/۱۶	۳۱/۱۱۱*	۲۷	۵۵	۸۱	۶۴	۴۳	۶) طرح سؤال یا فرضیه متناسب با اهداف پژوهش
	۲/۷۱			۳/۷۸	۵۵/۷۰۴*	۱۲	۶۰	۸۲	۷۲	۴۴	۷) تحلیل دلالت های کاربردی پژوهش های گذشته
	۲/۵۹			۳/۵۶	۴۴/۹۲۶*	۱۷	۴۴	۸۰	۷۰	۵۹	۸) تشخیص و انتخاب یک موضوع مناسب پژوهشی
	۳/۰۱			کیفیت کلی مهارت های طراحی							

$P < 0/05^*$

فراوانی مورد انتظار = ۵۴

بر اساس جدول ۱، دانشجویان میزان بهره‌مندی خود از هر یک از مهارت‌های ۸ گانه طراحی پژوهش را به طور معناداری ارزیابی کرده‌اند. علاوه بر آن این مهارت‌ها به ترتیب اهمیت از رتبه اول تا هشتم مرتب شده‌اند که این رتبه‌بندی نیز به لحاظ آماری معنادار است. در بعد مهارت‌های طراحی پژوهش، مهارت‌های ۴ تا ۸ به طور معناداری در سطح متوسط به پایین ارزیابی شده است. همچنین تمامی مهارت‌ها در سطح «نسبتاً مطلوب» ارزیابی شده‌اند.

جدول ۲: «وضع موجود مهارت های ۸ گانه عملی پژوهش» / آزمون معناداری، رتبه بندی و

کیفیت

کیفیت			χ^2 (df=7)	رتبه میانگین	χ^2 (df=4)	سطوح پاسخ					مهارت های ۸گانه عملی پژوهش به ترتیب رتبه
مطلوب	نسبتاً مطلوب	نامطلوب				۵	۴	۳	۲	۱	
						فراوانی مشاهده شده					
	۳/۱۹		۷۵/۱۹۵*	۴/۹۷	۲۹/۹۲۶*	۴۳	۷۲	۷۵	۵۳	۲۷	(۱) گردآوری اطلاعات از کتاب، مجلات و سایر منابع معتبر
	۳/۱۴			۴/۹۵	۷۴*	۲۷	۷۵	۹۴	۵۵	۱۹	(۲) اجرای پرسشنامه و یا مصاحبه
	۳/۱۳			۴/۸۱	۹۶/۵۹۳*	۱۹	۹۱	۸۳	۶۴	۱۳	(۳) ترجمه و تشریح بخش های مورد نظر در منابع انگلیسی
	۲/۹۸			۴/۵۵	۷۵/۴۰۷*	۲۶	۵۲	۱۰۶	۵۶	۳۰	(۴) استفاده از اسناد صاحب نظر داخلی و خارجی مرتبط به پژوهش
	۲/۹۵			۴/۴۶	۴۷/۸۱۵*	۳۲	۵۵	۹۶	۵۱	۳۶	(۵) برقراری ارتباط با پژوهشگران داخلی و خارجی مرتبط به موضوع پژوهش
	۲/۹۱			۴/۳۷	۶۵/۰۳۷*	۲۴	۵۴	۹۸	۶۴	۳۰	(۶) تشکیل یک گروه پژوهشی برای کمک به تکمیل پژوهش
	۲/۸۳			۴/۲۲	۶۸/۸۵۲*	۸	۸۵	۷۲	۶۵	۴۰	(۷) یافتن کمک های مالی برای انجام پژوهش
	۲/۶۱			۳/۶۷	۵۰/۶۶۷*	۹	۶۰	۷۷	۶۵	۵۹	(۸) استفاده از منابع الکترونیکی و پایگاه های علمی
	۲/۹۶			کیفیت کلی مهارت های عملی							

P<0/05*

فراوانی مورد انتظار= ۵۴

همان گونه که در جدول ۲ ملاحظه می شود، دانشجویان میزان بهره مندی خود از هر یک از مهارت های ۸ گانه عملی پژوهش را نیز به طور معناداری ارزیابی کرده اند. همچنین رتبه بندی مهارت ها نیز به لحاظ آماری معنادار است. در این بعد نیز ضمن آنکه

تأملی بر مهارت‌های روش‌شناسی پژوهش در دانشجویان...

تمامی مهارت‌ها در سطح «نسبتاً مطلوب» ارزیابی شده‌اند، مهارت‌های ۴ تا ۸ به طور معناداری در سطح متوسط به پایین ارزیابی شده است.

جدول ۳: «وضع موجود مهارت‌های ۶گانه تحلیلی پژوهش» / آزمون معناداری، رتبه‌بندی

و کیفیت

کیفیت			χ^2 (df=5)	رتبه میانگین	χ^2 (df=4)	سطوح پاسخ					مهارت های ۶گانه تحلیلی پژوهش به ترتیب رتبه
مطلوب ب	نسبتا مطلوب ب	نامطلوب ب				فراوانی مشاهده شده					
						۵	۴	۳	۲	۱	
	۳/۱۸		۱۰/۳۵	۳/۹۵	۱۳/۸۱	۴۳	۷۱	۸۱	۴۴	۳۱	۱) کار با داده‌ها برای ورود آنها به رایانه
	۳/۱۷			۳/۸۲	۱۱/۱۵	۴۰	۶۶	۹۴	۴۲	۲۸	۲) بررسی پایایی و روایی ابزار مورد استفاده
	۳/۰۴			۳/۴۵	۱۵/۷۵	۶	۷۶	۹۷	۶۵	۱۷	۳) تحلیل محتوای مصاحبه های پژوهش
	۲/۹۸			۳/۴۰	۱۷/۰۸	۲۶	۵۷	۹۴	۷۲	۲۱	۴) کاربرد روشهای آماری تک متغیره و چند متغیره (با رعایت مفروضه ها)
	۲/۹۷			۳/۲۶	۸۰/۳۰	۱۳	۷۱	۱۰۲	۶۴	۲۰	۵) استفاده از نرم افزارهای آماري (SPSS و ...)
	۲/۸۸			۳/۲	۸۰/۳۰	۱۵	۶۶	۸۶	۷۸	۲۵	۶) فهم و تفسیر خروجی های مربوط به داده‌های تحلیل شده
	۳/۰۳		کیفیت کلی مهارت های تحلیلی								

$P < 0/05^*$

فراوانی مورد انتظار = ۵۴

همانند جداول ۱ و ۲، جدول شماره ۳ نیز نشان می‌دهد که دانشجویان میزان بهره‌مندی خود از هر یک از مهارت‌های ۵ گانه تحلیلی پژوهش را به طور معناداری

ارزیابی کرده‌اند. علاوه بر آن این مهارت‌ها به ترتیب اهمیت از رتبه اول تا پنجم مرتب شده‌اند که این رتبه‌بندی نیز به لحاظ آماری معنادار است. در بُعد مهارت‌های ۳، ۴ و ۵ در سطح متوسط به پایین ارزیابی شده است. همچنین تمامی مهارت‌ها در سطح «نسبتاً مطلوب» ارزیابی شده‌اند.

جدول ۴: «وضع موجود مهارت‌های ۵ گانه نگارشی پژوهش» / آزمون معناداری، رتبه‌بندی

و کیفیت

کیفیت			χ^2 (df=4)	رتبه میانگین	χ^2 (df=4)	سطوح پاسخ					مهارت های ۵ گانه نگارشی پژوهش به ترتیب رتبه
مطلو ب	نسبتا مطلو ب	نامطلو ب				۵ ۴ ۳ ۲ ۱					
						فراوانی مشاهده شده					
	۳/۰۸		۱۰۱/۰۱ ۱۵۷/۰۵ ۷۷/۰۸ ۱۶۵/۰۱ ۸۸/۰۷	۳/۳۵	۱۰۱/۰۱	۱۴	۸۳	۹۳	۵۳	۲۱	نگارش گزارش پسزوهش منطبق با چارچوب استاندارد (مثل APA)
	۳/۰۷			۳/۳۴	۱۵۷/۰۵	۱۸	۸۰	۹۱	۶۵	۱۶	۲) نگارش پیشنهادات و محدودیتهای پژوهش
	۲/۷۴			۲/۸۳	۷۷/۰۸	۱۳	۵۷	۸۰	۸۹	۳۱	۳) نگارش پروپوزال
	۲/۷۲			۲/۷۸	۱۶۵/۰۱	۱۸	۴۷	۸۴	۸۴	۳۷	۴) تشریح دقیق یافته‌های پژوهش و بحث در مورد آنها
	۲/۷۴			۲/۷۰	۸۸/۰۷	۱۷	۴۱	۱۰۴	۷۳	۳۵	۵) نگارش مقاله پژوهشی مستخرج از پژوهش
	۲/۸۷		کیفیت کلی مهارت های نگارشی								

$P < 0/05^*$

فراوانی مورد انتظار = ۵۴

همان گونه که در جدول ۴ ملاحظه می‌شود، دانشجویان میزان بهره‌مندی خود از هر یک از مهارت‌های ۵ گانه نگارشی پژوهش را نیز به طور معناداری ارزیابی کرده‌اند. همچنین رتبه‌بندی مهارت‌ها نیز به لحاظ آماری معنادار است. در این بُعد نیز ضمن

تأملی بر مهارت‌های روش‌شناسی پژوهش در دانشجویان...

آن‌که تمامی مهارت‌ها در سطح «نسبتاً مطلوب» ارزیابی شده‌اند، در بُعد مهارت‌های ۳، ۴ و ۵ در سطح متوسط به پایین ارزیابی شده است.

بحث

یافته‌های این پژوهش به دلیل کمبود پژوهش‌های مشابه، به ویژه در داخل، کمتر قابل مواجهه و مقایسه است. در پاسخ به سؤال اول پژوهش تعداد ۲۷ مهارت در قالب چهار مهارت کلی تقسیم‌بندی شد. این یافته با پژوهش‌های فیلیپس و راسل^۱ (۱۹۹۴) و وارنی^۲ (۲۰۰۳) همسو بوده است؛ اما پاسخ به سؤال دیگر پژوهش نتایج قابل توجه و در عین حال چالش برانگیزی را به دنبال داشت. در بُعد مهارت‌های طراحی، ضمن آن‌که اغلب مهارت‌های هشت‌گانه پایین‌تر از متوسط ارزیابی شدند و وضعیت مطلوبی نداشتند، چند نکته مهم و قابل بحث مطرح است. مهارت «تشخیص و انتخاب یک موضوع پژوهشی مناسب» جایگاه پایینی نسبت به سایر مهارت‌ها داشت؛ اما «انتخاب یک روش مناسب (کمی، کیفی یا آمیخته) متناسب با مسأله» رتبه اول را در میان مهارت‌های هشت‌گانه کسب نمود. این نتیجه حاکی از یک واقعیت نادرست در کلاس‌های روش‌شناسی به ویژه در درس روش پژوهش می‌باشد. اغلب کلاس‌های روش‌های پژوهش متأسفانه صرف آشناسازی دانشجویان با روش‌های مختلف پژوهش می‌شود. گرچه آشنایی دانشجویان با انواع روش‌ها و تقسیم‌بندی‌های روشی مفید است اما این آشنایی به معنای ایجاد مهارت‌های پژوهشی در آن‌ها نیست. اگر دانشجویی نداند که روش پژوهشی را که به کار می‌برد چیست اما درست پژوهش انجام دهد و یافته‌های مهمی را فراهم کند، این نمی‌تواند برای او به عنوان یک نقص در نظر گرفته شود. با توجه به تأکید زیادی که اساتید روش‌شناسی بر ماهیت روش‌های پژوهش دارند، نتایج به دست آمده در ارزیابی مهارت‌های طراحی قابل انتظار است. اغلب دانشجویان در تبیین انواع روش‌های پژوهش و تقسیم‌بندی‌های مختلف آن چالش

^۱. Phillips & Russell

^۲. Varney

زیادی ندارند و تا حدی می‌توانند تمایزات انواع مختلف روش‌ها را بازگو کنند، حتی در انتخاب روشی مناسب برای پژوهش خود مشکل زیادی ندارند؛ اما مسأله و محدودیت اصلی در سایر مهارت‌های مهم طراحی پژوهش است. انتخاب روش تعیین حجم نمونه و روش نمونه‌گیری مناسب، طرح سؤال یا فرضیه متناسب با اهداف پژوهش، تحلیل دلالت‌های کاربردی پژوهش‌های گذشته و تشخیص و انتخاب موضوع مناسب پژوهشی از جمله مهارت‌های مهمی بودند که دانشجویان توانایی خود را در هر یک از آن‌ها کمتر از متوسط ارزیابی کردند. آنچه که در این بین بسیار جای تأمل دارد این است که مهارت «تشخیص و انتخاب یک موضوع پژوهشی مناسب» پایین‌ترین رتبه را در میان سایر مهارت‌ها کسب کرده است. انتخاب موضوع پژوهش یکی از مهم‌ترین مراحل پژوهش علمی و از دشوارترین آن به شمار می‌رود (بوت، کلمب و ویلیامز^۱، ۱۹۹۵). انتخاب و تنظیم موضوع پژوهش، از آن دست مسائل مهمی است که نیاز به تأکید بیشتر دارد، چون هیچ نوع فعالیت پژوهشی مثبتی را نمی‌توان صورت داد مگر آن‌که موضوع آن، از پیش مشخص، معین و روشن گردیده باشد. یکی از دغدغه‌های دانشجویان تحصیلات تکمیلی انتخاب موضوع پژوهش برای نگارش پایان‌نامه است. این انتخاب تصمیمی مهم و سرنوشت‌ساز است. چرا که میزان موفقیت دانشجویان این مقاطع به نحو قابل توجهی به این انتخاب بستگی دارد. آنان معمولاً در جستجوی موضوع‌های تازه و اصیل برای پژوهش خود هستند و از تکراری بودن موضوع خود نگران‌اند. این نگرانی زمانی برای آن‌ها بیشتر می‌شود که درباره تقریباً هر موضوعی که جستجو می‌کند خود را با ده‌ها یا صدها اثر منتشر شده مواجه می‌بینند. گویی درباره همه چیز قبلاً پژوهش شده است و دیگر موضوع تازه‌ای باقی نمانده است (منصوریان، ۱۳۹۰). اگرچه انتخاب موضوع پایان‌نامه برای اغلب دانشجویان بسیار مشکل می‌باشد و گاهی اوقات انتخاب موضوع تا ترم‌های پایانی طول می‌کشد و این امر موجب به تأخیر افتادن اتمام دروه تحصیلی می‌گردد، اما نباید این نکته را فراموش کرد که کلاس‌های روش‌شناسی و اساتید مربوطه کمتر به این مبحث بسیار مهم و کلیدی برای دانشجویان

^۱. Booth, Colomb & Williams

تأملی بر مهارت‌های روش‌شناسی پژوهش در دانشجویان...

می‌پردازند. این در حالی است که دانشجوی باید با شیوه‌های مفید انتخاب موضوع پژوهش آشنا باشد. همچنین بهتر است که دروس روش‌شناسی توسط اساتیدی آشنا به روش و دارای سوابق علمی و پژوهشی بالا تدریس شود که علاوه بر ایجاد مهارت‌های روش‌شناسی در دانشجو، به حیطه مهمی از موضوعات پژوهشی مهم در حوزه رشته تخصصی دانشجویان آشنا باشند و دانشجو را در انتخاب موضوع مهم پژوهشی ترغیب نمایند. در واقع به دلیل ضعف برخی از اساتید و کلاس‌های روش‌شناسی در این بخش، این یافته که مهارت انتخاب یک موضوع مناسب کم‌ترین ارزیابی را داشته قابل انتظار بوده است.

در مهارت‌های عملی نکته مهم اینست که دانشجویان خود را در «استفاده از منابع الکترونیکی و پایگاه‌های علمی» ناتوان‌تر از سایر مهارت‌های برشمرده ارزیابی کرده‌اند. این یافته با یافته برخی دیگر از پژوهش‌ها (مثل مهدیان، شهبازی و نیک نژاد، ۱۳۹۱؛ اسلامی و کشاورز، ۱۳۸۶) که دانشجویان را در استفاده از پایگاه‌های علمی ضعیف ارزیابی کرده‌اند هم‌سو بوده است. آشنایی با شیوه‌های بازایی و استفاده از منابع علمی به عنوان یکی از ابعاد سواد اطلاعاتی مبتنی بر فناوری‌های نوین همچون استفاده از پایگاه‌های اطلاعاتی، کتابخانه‌های دیجیتال و نرم‌افزارهای بازایی اطلاعات، برای پژوهشگران امری ضروری است. این ضرورت برای دانشجویان تحصیلات تکمیلی که ناگزیر به استفاده از یافته‌های آخرین پژوهش‌های منتشر شده هستند بیشتر احساس می‌شود. علی‌رغم این اهمیت میزان آشنایی دانشجویان با بسیاری از پایگاه‌های علمی و نحوه جستجو در آن‌ها ناچیز است. البته استفاده از این پایگاه‌ها بار مالی دارد و دانشجویان ناگزیرند که درون دانشگاه از آن‌ها استفاده کنند. علی‌رغم این محدودیت بسیاری از دانشجویان حتی در شرایطی که امکان دسترسی به این پایگاه‌ها وجود دارد، گرایش بسیار کمی به آن‌ها داشته و مهارت آن‌ها کم است. یکی از دلایل ممکن این مهارت کم اینست که به آن‌ها آموزش درستی در این ارتباط داده نمی‌شود. در میان سرفصل‌های درس روش تحقیق جایگاه مشخصی به جستجوی منابع اطلاعات الکترونیکی و موتورهای جستجوگر علمی اختصاص داده نشده است. اساتید روش

پژوهش نیز اغلب در حد اشاره‌ای مختصر به این مهم می‌پردازند. با وجود چنین شرایطی این یافته که «استفاده از منابع الکترونیکی و پایگاه‌های علمی» کمترین ارزیابی را در دانشجویان داشته قابل انتظار بوده است.

یافته‌های مربوط به ارزیابی مهارت‌های تحلیلی نکات قابل بحثی را به دنبال دارد. «کاربرد روش‌های آماری تک متغیره و چند متغیره (با رعایت مفروضه‌ها)» و «استفاده از نرم‌افزارهای آماری» وضعیت مناسبی نداشت. مهارت «کار با داده‌ها برای ورود آن‌ها به رایانه» رتبه اول و مهارت «فهم و تفسیر خروجی‌های مربوط به داده‌های تحلیل شده» رتبه آخر را در میان مهارت‌های تحلیلی پژوهش کسب کرده است. این یافته بدان معناست که گرچه دانشجویان در ورود داده‌های آماری با رایانه مشکل چندانی ندارند اما مشکل اساسی آن‌ها در تفسیر برون‌دادهای داده‌های تحلیلی شده است. تجارب نشان داده است که برخی از دانشجویان خود داده‌های پایان‌نامه خود را تحلیل نمی‌کنند و از افراد و مؤسسات دیگر با هزینه‌های بالایی کمک می‌گیرند. متأسفانه در برخی موارد نیز شاهد آن هستیم که اخلاق در تحلیل داده‌ها رعایت نمی‌شود و دانشجو با توسل به شیوه‌های غیر علمی و داده‌سازی غیر اخلاقی داده‌های پایان‌نامه خود را تحلیل می‌کنند. این وضعیت می‌تواند دلایل مختلفی داشته باشد اما می‌توان گفت که این مشکل به طور اساسی معطوف به درس آمار و اساتید نیز مربوطه است. گرچه امروزه تأکید زیادی بر روش‌های کیفی پژوهش می‌شود، اما استفاده از آمار در پژوهش رشد قابل ملاحظه‌ای داشته است. طبیعتاً برای هر نوع داده و فرضیه‌ای روش آماری مناسب وجود دارد که کاربرد آن منجر به تولید نتایج معتبر و صحیح می‌شود؛ بنابراین آشنایی با آمار لازم است و این موضوع برای پژوهشگران، امری مهم‌تر به شمار می‌آید زیرا آن‌ها می‌توانند با انجام مطالعه‌ای نامناسب و ارائه نتایجی نادرست موجب گمراهی جمع کثیری از خوانندگانی که آشنایی زیادی با آمار، مفاهیم و کاربردهای آن ندارند شوند (بانشی، حاجی مقصودی، رستگاری و محمودی، ۱۳۹۰). این ضرورت برای دانشجویان کارشناسی ارشد رشته‌های علوم انسانی که عمدتاً با روش‌شناسی کمی پایان‌نامه خود را تکمیل می‌کنند بسیار بیشتر احساس می‌شود. کلاس‌های آمار در رشته‌های علوم انسانی

تأملی بر مهارت‌های روش‌شناسی پژوهش در دانشجویان...

معمولاً به چند روش برگزار می‌شود. برخی از اساتید دانشجویان را درگیر فرمول‌های پیچیده آماری و روش‌های مختلف حل داده‌ها می‌کنند و بسیار ناچیز به کاربرد آمار در پژوهش می‌پردازند. این روش بیشتر موجب یادگیری روش آماری بدون در نظر گرفتن کاربرد آن می‌شود. برخی دیگر از اساتید برعکس عمل نموده و صرفاً به تبیین کاربردهای پژوهشی روش‌های آماری می‌پردازند و دانشجویان را با ماهیت روش‌های آماری و مفروضه‌های آن‌ها آشنا نمی‌کنند. طبیعتاً این روش نیز به اندازه روش قبلی دارای ضعف‌هایی است. برخی دیگر از اساتید با پایه قرار دادن نرم‌افزارهای آماری (مثل SPSS) کل وقت کلاس را معطوف به نرم‌افزار و کار با آن کرده و دانشجویان را با روش‌های حل داده‌ها آشنا نمی‌کنند؛ اما برخی دیگر از اساتید وقت کلاس را صرف تمامی روش‌های فوق کرده به طوری که دانشجویان را هم با روش‌های آماری، هم با کاربردهای پژوهشی، هم با نرم‌افزار و هم با تفسیر بروندادهای داده‌های تحلیل شده آشنا می‌کنند. قاعدتاً این روش زمان زیادی می‌طلبد اما در دانشجویان یادگیری معنادار ایجاد می‌کند. شاید یکی از دلایل ضعف دانشجویان در تفسیر داده‌های تحلیل شده به نوعی به نحوه اداره کلاس‌های آمار برگردد. شاید بتوان گفت که این یافته نیز با توجه ماهیت درس آمار و اداره نادرست آن توسط اساتید مربوطه قابل انتظار بوده است.

به غیر از ضعف مهارتی دانشجویان در «نگارش پروپوزال» و «تشریح دقیق یافته‌های پژوهش و بحث در مورد آن‌ها» آنچه که در ارزیابی مهارت‌های نگارشی جای بحث دارد این است که مهارت «نگارش مقاله پژوهشی از پژوهش» در دانشجویان کمترین جایگاه را کسب کرده است. یکی از معیارهای کلیدی ارزیابی فعالیت علمی پژوهشگر، بررسی میزان انتشارات علمی آن شخص است. در حقیقت چاپ مقالات علمی معتبر مدرکی دال بر صحت و اهمیت پژوهش بوده و از این رو در محافل علمی چاپ مقاله معتبر دارای اهمیت فوق العاده بالایی است (دی و کستل^۱، ۲۰۱۲). دانشجویان تحصیلات تکمیلی در طی تحصیل متون مختلفی را می‌نویسند. با این حال

^۱. Day & Gastel

اغلب آن‌ها، برای نگارش یک مقاله تخصصی که اغلب کاری زمان‌بر و تخصصی است با مشکل مواجه هستند. به همین علت متأسفانه تعداد زیادی از پایان‌نامه‌ها علیرغم کیفیت بالا به دلیل عدم آشنایی دانشجویان با فن نگارش مقالات و ضعف‌های نگارشی، در مجلات معتبر به چاپ نمی‌رسند. در دانشگاه‌ها معمولاً آموزش رسمی در مورد مقاله‌نویسی ارائه نمی‌شود. کلاس‌های روش پژوهش نیز توجه خاصی به این بخش مهم از پژوهش نمی‌کنند. این در حالی است که نگارش مقاله خود منجر به افزایش توان و روحیه پژوهشی می‌شود (آزادبخت، حقیقت دوست و اسماعیل زاده، ۱۳۸۹). شاید بتوان گفت آموزش مقاله‌نویسی بیشتر محدود به برگزاری کارگاه‌های آموزشی شده است و دانشجویان ناگزیر به شرکت در این کارگاه‌ها می‌باشد. ضعف در نوشتن مقاله از یک سو و اهمیت و ارزش مقاله برای ادامه تحصیل در مقطع دکترا و سایر امتیازات دیگر منجر به آن شده است که دانشجویان در این مورد نیز دست به دامن افراد و مؤسسات دیگر شوند. افراد و مؤسساتی که با اخذ مبالغ بالا و حتی گاهی عدم رعایت اخلاق علمی، مقالات دانشجویان را عموماً به زبان انگلیسی و در مجلات نااعتبار منتشر می‌کنند. یکی از دلایل مهم این وضعیت اینست که دانشجویان در درس روش پژوهش مطلب چندانی در مورد مقاله‌نویسی نمی‌آموزد و با اصول علمی و عملی آن آشنا نمی‌شود. البته ذکر این نکته نیز واجب است که نگارش مقاله با آموزش‌های پی در پی امکان‌پذیر نیست و به نبوغ و خلاقیت دانشجویان نیز بستگی دارد؛ اما علی‌رغم این عامل بسیاری از دانشجویان خواهان نگارش مقاله از پایان‌نامه خود هستند و در این مسیر از هیچ تلاشی برای یادگیری خود فروگذار نیستند. در این پژوهش این یافته بحث انگیز با توجه به اینکه دانشجویان آموزش خاصی در مورد نوشتن مقاله نمی‌بینند قابل انتظار بوده است.

یافته‌های پژوهش حاضر در مجموع حاکی از ضعف مهارتی (طراحی، عملی، تحلیلی و نگارشی) دانشجویان مطالعه شده است. اگرچه در بحث یافته‌ها به نوعی نحوه آموزش دروس روش‌شناسی و عملکرد اساتید روش‌شناسی مورد نقد قرار گرفت اما این بدان معنا نیست که تمام این ضعف‌ها متوجه آن‌ها می‌باشد. بدون شک انگیزه و

تأملی بر مهارت‌های روش‌شناسی پژوهش در دانشجویان...

علايق تحصيلی پايين دانشجويان و عدم علاقه آن‌ها به پژوهش خود می‌تواند مزیدی بر علت باشد؛ اما از آنجا که بدون شک آموزش روش‌شناسی در رشته‌های علوم انسانی دارای ضعف‌های زیادی است (سیدامامی، ۱۳۸۷؛ لطف‌آبادی و همکاران، ۱۳۸۶) بر این اساس شاید بی‌راه نباشد که بسیاری از ضعف‌های مهارتی دانشجویان را به آموزش روش‌شناسی و اساتید مربوطه نسبت داد. حتی اگر این ادعا مورد پذیرش قرار نگیرد باز هم نمی‌توان اهمیت آموزش روش‌شناسی را در ایجاد مهارت‌ها و توانمندی‌های پژوهشی در دانشجویان منکر شد؛ بنابراین تلویحات کاربردی پژوهش حاضر بیشتر نظام دانشگاهی، اساتید روش‌شناسی و دروس روش‌شناسی را مورد مخاطب قرار می‌دهد. به طور حتم سرفصل‌های دروس روش‌شناسی احتیاج به بازاندیشی دارد و ضرورت دارد که با انجام پژوهشی مناسب در این سرفصل‌ها تجدید نظر صورت پذیرد. دانشجویان مطالعه شده در مواردی ضعف داشتند که اغلب در سرفصل‌های دروس روش‌شناسی کمتر به آن‌ها پرداخته شده است. دوم آن‌که ضرورت دارد در نحوه آموزش روش‌شناسی نیز تغییراتی صورت پذیرد. تدریس مواردی که مهم نیست و کمتر به کار دانشجو می‌آید و همچنین کاریست رویکرد عملی به آموزش روش‌شناسی از واجبات است. بدون شک اغلب کلاس‌های روش‌شناسی محدود به ذکر مفاهیم نظری می‌شود و کمتر دانشجو را عملاً با پژوهش درگیر می‌کند. همچنین مشارکت دادن دانشجویان در کارهای پژوهشی مستقل و گروهی اساتید راه‌کار مهمی در ایجاد مهارت‌های پژوهشی در دانشجویان می‌باشد. از همه مهم‌تر این‌که در تعیین اساتید روش‌شناسی برای تدریس دروس روش پژوهش و آمار دقت‌اندیشی صورت پذیرد. اساتیدی این دروس را تدریس کنند که علاوه بر احاطه کامل به حوزه تخصصی رشته و دانشجویان، آشنایی کاملی با روش‌شناسی تجارب پژوهشی غنی نیز داشته باشند.

فهرست منابع

- اسلامی، عباس و کشاورز، حمید. (۱۳۸۶). بررسی مهارت جستجوی اطلاعات در منابع الکترونیکی پیوسته در دانشجویان دکتری دانشکده جغرافیای دانشگاه تهران. *علوم و فناوری اطلاعات*، ۲۳ (۱ و ۲)، ۶۰-۴۵.
- آزادبخت، لیلا؛ حقیقت دوست، فهیمه و اسماعیل زاده، احمد. (۱۳۸۹). پیامدهای مفید آموزشی به رشته تحلیل کشاندن مقالات تحقیقاتی در کنار مباحث تئوری در دروس نظری دوره کارشناسی ارشد. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۰ (۵)، ۶۵۸-۶۵.
- بانسی، محمدرضا؛ حاجی مقصودی، سعیده؛ رستگاری، اعظم و محمودی، محمدرضا. (۱۳۹۰). آمار مبتنی بر شواهد: رویکرد مناسب توصیف و تحلیل داده‌های یک پژوهش. *گام‌های توسعه در آموزش پزشکی*، ۸ (۱)، ۴-۱۳.
- پاشا شریفی، حسن و نجفی زند، جعفر. (۱۳۷۶). *روش‌های آماری در علوم رفتاری*. تهران، انتشارات سخن.
- سیدامامی، کاووس. (۱۳۸۷). پارادوکس‌های آموزش روش‌شناسی علم سیاست در ایران؛ برخی راه‌کارهای عمل‌گرایانه. *دانش سیاسی*، ۴ (۱)، ۱۵۲-۱۲۳.
- لطف آبادی، حسین؛ نوروزی، وحیده و حسینی، نرگس. (۱۳۸۶). بررسی آموزش روش‌شناسی پژوهش در روان‌شناسی و علوم تربیتی در ایران. *نواآوری‌های آموزشی*، ۶ (۲۱)، ۱۰۹-۱۴۰.
- محمدی، بیوک. (۱۳۸۷). *درآمدی بر روش تحقیق کیفی*. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- منصوریان، یزدان. (۱۳۹۰). *اهمیت خلاقیت در انتخاب موضوع پژوهش*. پایگاه تحلیلی خبری لیزنا. سخن هفته، شماره ۲۸.
- مهدیان، سیدمحمدجعفر؛ شهبازی، شهرام و نیک نژاد، مژگان. (۱۳۹۱). بررسی میزان مهارت‌های استفاده از پایگاه‌های اطلاعاتی الکترونیکی و کتابخانه‌های دیجیتال به عنوان یکی از ابعاد سواد اطلاعاتی در دانشجویان تحصیلات تکمیلی. *دانش‌شناسی (علوم کتابداری و اطلاع رسانی و فناوری اطلاعات)*، ۵ (۱۷)، ۶۱-۶۹.
- ناجی، سعید. (۱۳۸۵). *نقدی بر آموزش روش تحقیق در نظام آموزشی کشور*. *روش‌شناسی علوم انسانی*، ۴۷، ۱۳۶-۱۵۴.

- Aguado, N. A. (2009). Teaching research methods: Learning by doing. *Journal of Public Affairs Education*, 15(2), 251-260.
- Ball, C. T., & Pelco, L. E. (2006). Teaching research methods to undergraduate psychology student using an active cooperative learning approach. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17(2), 147-154.
- Barraket, J. (2005). Teaching research method using a student-centered approach? Critical reflections on practice. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 2(2), 65-74.
- Benson, A., & Blackman, D. (2003). Can research methods ever be interesting? *Active Learning in Higher Education*, 4(1), 39-55.
- Booth, C. & Harrington, J. (2003). Research methods modules and undergraduate business research: an investigation. *International Journal of Management Education*, 3 (3), 9-31.
- Booth, W. C., Colomb, G. G., & Williams, J. M. (1995). *The craft of research*. Chicago: University of Chicago Press.
- Brew, A. (2001). *The nature of research: Inquiry in academic contexts*. London: Routledge Falmer.
- Carty, R. (2007). Teaching Research Methods: a pragmatic approach. *Investigations in University Teaching and Learning*, 4(2), 98-105.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Day, R., & Gastel, B. (2012). *How to write and publish a scientific paper*. Cambridge University Press.
- Gay, L. R., Mills, G. E. & Ariasian, P. (2009). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Golde, C. M., & Dore, T. M. (2001). *At cross purposes: What the experiences of today's doctoral students reveal about doctoral education*. Philadelphia: Pew Charitable Trusts.
- Lei, S. A. (2008). Factors Changing Attitudes of Graduate School Students toward an Introductory Research Methodology Course. *Education*, 128(4), 667-685.
- McMillan, J. H. (2008). *Educational research: Fundamentals for the consumer* (5th ed.). Boston, MA: Pearson/Ally and Bacon.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2001). *Research in education: A conceptual introduction*, 5th edition. New York: Addison Wesley Longman, Inc.
- O'Connell, A. A. (2002). Student perceptions of assessment strategies in a multivariate statistics course. *Journal of Statistics Education*, 10(1). [online].
- Papanastasiou, E. C. (2005). Factor structure of the attitudes toward research scale. *Statistics Education Research Journal*, 4(1), 16-26.
- Phillips, J. C., & Russell, R. K. (1994). Research self-efficacy, the research training environment, and research productivity among graduate

students in counseling psychology. *The Counseling Psychologist*, 22(4), 628-641.

Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2003). Issues and dilemmas in teaching research methods courses in social and behavioural sciences: US perspective. *International Journal of Social Research Methodology*, 6(1), 61-77.

Varney, J. (2003). *A study of the relationships among doctoral program components and dissertation self-efficacy on dissertation progress*. Ed.D. dissertation. Aurora University, Aurora, Illinois.

Zablotsky, D. (2001). Why do I have to learn this if I'm not going to graduate school? Teaching research methods in a social psychology of aging course. *Educational Gerontology*, 27(7), 609-622.



ارزیابی تخته هوشمند به عنوان نوآوری آموزشی بر اساس نظریه انتشار نوآوری

اُورت راجرز

Evaluation of the Smart Boards in Karaj's Schools based on Evert Rogers' Diffusion of Innovation Theory

S. Salarvandian. A. HoseiniKhah
(Ph. D), M. Geramipour (Ph. D)

سیما سالاروندیان^۱. دکتر علی حسینی خواه^۲.
دکتر مسعود گرامی پور^۳

Abstract: This research aims to develop a useful tool based on Evert Rogers's Diffusion of Innovation Theory and then evaluates the adoption degree of an educational innovation (Smart Board) in Karaj's Schools. The mixed method approach with explanatory research design has been adopted; this design consisted of two sequential phases, described here as phase ۱ (Quantitative) and phase ۲ (Qualitative). The research method has been applied for quantitative phase is survey study and for qualitative phase is focus group. Research data gathered by two different tools; a questionnaire developed based on Rogers's five criteria and a protocol form for doing semi-structured interviews. The overall findings show that this innovation has not been successfully adapted to school's context and so not been considerably accepted among teachers.

Keywords: Educational Innovations; Evert Rogers; Diffusion of Innovation Theory; Smart Board.

چکیده: بر اساس نظریه انتشار نوآوری اورت راجرز، نخست ابزاری کاربردی برای ارزیابی نوآوری‌های آموزشی طراحی شده و سپس بر اساس آن، میزان پذیرش یک نمونه نوآوری آموزشی (تخته‌های هوشمند) مورد مطالعه قرار گرفته است. جامعه پژوهش شامل ۳۰۰ مدرسه پراکنده در ۴ منطقه شهر کرج است که ۳۰ مدرسه انتخاب شده است. روش پژوهش، رویکرد آمیخته-تبیینی با دو مرحله متوالی است؛ مرحله ۱ (کمی) روش پیمایشی و مرحله ۲ (کیفی) روش گروه‌های کانونی. داده‌های پژوهش با دو ابزار گردآوری شدند؛ ابزار فاز کمی: پرسشنامه بر اساس معیارهای نظریه راجرز (مزیت نسبی، سازگاری نسبی، سادگی استفاده، قابلیت امتحان، قابلیت مشاهده)، ابزار فاز کیفی: پروتکل مصاحبه. یافته‌ها نشان داد که نوآوری تخته هوشمند در مدارس کرج مورد استقبال قرار نگرفته و درجه انتشار آن موفق ارزیابی نمی‌شود.

واژگان کلیدی: نوآوری آموزشی و درسی؛ نظریه انتشار نوآوری؛ تخته هوشمند؛ اورت راجرز.

رایانامه: salarvandiansima@yahoo.com

رایانامه: h.ali.tmu@gmail.com

رایانامه: mgramipour@yahoo.com

۱. کارشناسی ارشد دانشگاه خوارزمی

۲. استادیار دانشگاه خوارزمی

۳. استادیار دانشگاه خوارزمی

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۳/۰۹/۰۷، تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۴/۰۸/۱۴

مقدمه

امروزه با توجه به توسعه و گسترش پیشرفت‌های فناوریانه، سهم نوآوری‌های آموزشی غیرقابل تصور شده است. آموزش و پرورش روزبه‌روز از فناوری بهره بیشتری می‌گیرد و بر حجم و تنوع نوآوری‌های آموزشی افزوده می‌شود. برای مثال، ریزتراشه^۱ یک فناوری کاملاً ابتکاری است که توانسته در انتقال و ذخیره‌سازی اطلاعات، انقلاب ایجاد کند (ویلسون^۲، ۲۰۰۱)؛ حل تمرین الکترونیکی^۳ تبدیل به مهم‌ترین و جدیدترین نوآوری آموزشی در انگلیس شده (بارکر^۴، ۲۰۰۲) و کلاس‌های باز^۵، یادگیری اکتشافی^۶، یادگیری درحد تسلط^۷، و یادگیری مشارکتی^۸ در فهرست مهم‌ترین نوآوری‌های نظام آموزشی امریکا قرار گرفتند که در طی ۲۰ سال اخیر، بیشترین میزان انتشار و پذیرش را داشتند (استیونس^۹، ۲۰۰۴). مطالعات انجام شده توسط سازمان همکاری و توسعه اقتصادی (OECD)^{۱۰} درباره آینده آموزش و پرورش در جهان، اشاره به این واقعیت دارد که مدارس در قرن ۲۱ دچار تحول و دگرگونی می‌شوند. این سازمان در راستای این تغییر و تحولات سه سناریو را معرفی می‌کند: ۱- توسعه مدارس موجود ۲- ایجاد

۱. Microchip

۲. Wilson

۳. E-Tutor

۴. Barker

۵. Open Classrooms

۶. Discovery Learning

۷. Mastery Learning

۸. Cooperative Learning

۹. Stevens

۱۰. Organization for Economic Cooperation & Development

ارزیابی تخته هوشمند به عنوان نوآوری آموزشی....

مدارس جدید یعنی مدرسه به عنوان مرکز اجتماعی^۱ و سازمان یادگیری^۲ -۳- مدرسه‌زدایی (OECD، ۲۰۰۱: ۷۹-۹۴). احتمال سناریوی دوم بسیار بیشتر است و از آنجا که مدارس نیز مانند بسیاری از سازمان‌های دیگر با بی‌ثباتی‌ها و چالش‌های نابهنگام قرن بیست و یکم مواجه هستند، تبدیل مدارس به سازمان‌های اجتماعی و یادگیری می‌تواند پاسخگوی چالش‌های اکنون و آتی باشد (وایولالاس و شارپ^۳، ۲۰۰۰). تبدیل مدارس به سازمان‌های یادگیری، باعث افزایش همکاری، تعامل و انعطاف‌پذیری در محیط یادگیری می‌شود و تحقق این امر تنها با پذیرش و گسترش نوآوری‌های آموزشی امکان‌پذیر است (ایساکسون و بامبورگ^۴، ۱۹۹۹).

چارچوب نظری پژوهش

اکنون مدارس ایران، همزمان درگیر سناریوهای اول و دوم هستند. سرآغاز این درگیری به دهه ۱۹۷۰ برمی‌گردد؛ در آغاز این دهه، همزمان با کشورهای مترقی و مشتاق، ایران نیز شروع به پذیرش و گسترش نوآوری‌های آموزشی کرد که نمونه‌های بارز آن عبارت‌اند از: تأسیس سپاه دانش^۵ (۱۹۶۲)، فراخوانی اساتید و متخصصان توسط وزارت آموزش و پرورش جهت بررسی امکان اصلاحات آموزشی در نظام آموزش و پرورش ایران (۱۹۶۴)، تأسیس ایستگاه رادیویی برای آموزش معلمان (۱۹۶۶)، ایجاد کتابخانه‌های سیار^۶ برای خدمات‌رسانی به روستاها (دهه ۱۹۷۰)، تأسیس مدارس

۱. Social Center

۲. Learning Organization

۳. Voulalas & Sharp

۴. Isaacson & Bamburg

۵. Education Corps or Army of Knowledge

۶. Mobile Library

شیفتی و شبانه^۱ جهت افزایش میزان ثبت نام (دهه ۱۹۷۰)، اجرای دوره‌های مکاتبه‌ای برای آموزش معلمان (۱۹۷۰) و تأسیس دانشگاه آزاد (۱۹۷۳) (ایمن^۲، ۱۹۷۴: ۲-۳۰). از آن زمان تاکنون، نوآوری‌های زیادی پا به عرصه آموزش و پرورش کشور گذاشتند که جدیدترین و مباحثه برانگیزترین آن‌ها را می‌توان مدارس هوشمند، روش‌های تدریس نوین، روش‌های نوین ارزشیابی و مواد آموزشی و کمک آموزشی چندگانه دانست. مطالعه عمیق این نوآوری‌ها، به شناسایی نقاط قوت و ضعف و بستر فنی و فرهنگی مناسب برای اجرای نوآوری کمک قابل توجهی خواهد کرد. برای اطمینان از عملکرد درست نوآوری، باید بعد از مرحله اجرا^۳، مرحله پیگیری^۴ را دنبال کرد. هدف این مرحله، ارزیابی کامل نوآوری است تا اثربخشی نوآوری به اثبات برسد و اگر نقایصی باقی است رفع گردد (ویدال^۵، ۲۰۰۴). برای موفقیت در هزاره سوم، راهی برای گریز از هجوم بی‌امان نوآوری‌ها وجود ندارد. از این رو، در این عصر، آموزش و پرورش جوامعی قادر به پیوستن به آینده هستند که خلاق ببینند، خلاق بیندیشند و از تن سپردن به خلاقیت‌ها نهراسند (سخن سردبیر، ۱۳۸۵).

خاستگاه و ماهیت نظریه انتشار نوآوری: نوآوری در آموزش، پدیده نوینی نیست که مختص به امروز باشد بلکه فقط می‌توان گفت که نسبت به گذشته‌ها حجم، تنوع و دامنه کاربرد آن افزایش یافته و زمان انتشار آن سرعت گرفته است. برای مثال، استفاده از پاپیروس در نوشتن به هزاران سال پیش برمی‌گردد و در قرن ۱۸ بود که جین

۱. Shift & Evening Schools

۲. Ayman

۳. Implementation

۴. Continuation

۵. Weedall

ارزیابی تخته هوشمند به عنوان نوآوری آموزشی....

بابتی است^۱ آموزش همزمان^۲ را ابداع کرد، یعنی به جای نظام آموزش یک معلم/یک شاگرد^۳ که از دوران قدیم رایج بود، نظام آموزش یک معلم/چندین شاگرد را ایجاد و با خلق این نوآوری آموزشی، راه را برای آموزش همگانی^۴ هموار کرد (ویلسون، ۲۰۰۱). اما انتشار نوآوری، پدیده نسبتاً جدیدی است و قدمت آن به اوایل قرن بیستم بر می گردد. در این باره نخستین تحقیق در اروپا انجام شده است؛ جامعه شناس فرانسوی، گابریل ترید^۵، در سال ۱۹۰۳ منحنی S-شکل^۶ را کشف کرد. این منحنی میزان گسترش اختراع و تقلید را در بافت اجتماعی آن موقع نشان می داد. در واقع، منحنی S-شکل نشان می داد که در آغاز معرفی نوآوری، نرخ پذیرش پایین است سپس بالا رفته و در نهایت دوباره نزول پیدا می کند. ریان و گروس^۷ در سال ۱۹۴۳ بر اساس تحقیقی که در زمینه کشاورزی انجام دادند، منحنی S-شکل را به مدل انتشار نوآوری تعبیر و افراد در معرض نوآوری را مشخص کرده اند. سرانجام اورت راجرز از سال ۱۹۶۲ تا سال ۱۹۹۵، مدل پراکنش نوآوری را توسعه و عمومیت بخشید و آن را به صورت منحنی توزیع نرمال نشان داد (راجرز^۸، ۱۹۹۵: ۴۰). نظریه انتشار نوآوری در واقع به دنبال پاسخ به این سؤال است که ایده ها چگونه و تحت چه شرایطی مورد پذیرش قرار می گیرند (همان، ۱۰). راجرز در پاسخ به همه ابعاد این پرسش، مطالعات گسترده ای

۱. Jean Baptist

۲. Simultaneous Instruction

۳. Single teacher/Single student Relationship

۴. Mass Education

۵. Gabriel Trade

۶. S-shaped Curve

۷. Ryan & Gross

۸. Rogers.

انجام داد و سرانجام، نظریه انتشار نوآوری را در یک چارچوب علمی متشکل از این ابعاد اساسی، ارائه کرد: تعریف انتشار نوآوری و عناصر آن؛ زمان و مراحل انتشار نوآوری؛ معیارهای لازم برای موفقیت نوآوری. در میان ابعاد نظریه راجرز، توجه پژوهش حاضر به معیارهای موفقیت نوآوری است.

انتشار نوآوری و عناصر آن:

انتشار نوآوری، فرایندی است که نوآوری از طریق کانال‌های ارتباطی خاص و در طی یک دوره زمانی به اعضای یک نظام اجتماعی منتقل می‌شود (راجرز، ۱۹۹۵: ۵). چهار عنصر این تعریف عبارت‌اند از: نوآوری، کانال ارتباطی، زمان مورد نیاز و نظام اجتماعی. نوآوری می‌تواند ایده، شیوه یا شیء تازه و بکری باشد و یا اینکه تازه جلوه کند. بر خلاف اسم ظاهری نوآوری، نیازی نیست که نوآوری یک ایده بسیار تازه باشد، بلکه کافی است که ایده^۱، شیوه^۲ یا شیء^۳ باشد که از دیدگاه افرادی که آن را می‌پذیرند تازه و نو جلوه کند (همان: ۱۱). بنابراین در انتشار یک ایده جدید، تازه جلوه کردن^۴ اغلب مهم‌تر از تازگی عینی است. برای مثال، استفاده از گچ‌های استوانه‌ای و رنگی به جای گچ‌های مکعب-مستطیل و سفید، نوعی نوآوری است که تازگی عینی چندانی ندارد اما توانسته در نگاه معلم و دانش‌آموز کاملاً تازه جلوه کند.

زمان و مراحل انتشار نوآوری:

از نگاه راجرز، «زمان» به فاصله بین معرفی نوآوری و پذیرش گسترده آن گفته می‌شود و به فاصله زمانی بین خلق یک نوآوری و انتشار آن «شکاف انتشار»^۵

۱. Idea

۲. Practice

۳. Object

۴. Perceived Newness

۵. Diffusion Gap

ارزیابی تخته هوشمند به عنوان نوآوری آموزشی....

نوآوری می گویند. این زمان می تواند بسیار طولانی باشد. از زمان اختراع یک پمپ ساده در یک معدن اسکاتلندی، صدوپنجاه سال به طول انجامید تا انقلاب صنعتی (استفاده از ابزارهای مکانیکی) اتفاق بیافتد. پروانه ثبت نخستین ماشین فکس که بسیار قدیمی تر از ماشین فکس امروزی بوده، در دهه ۱۸۴۰ صادر شده است. بیست سال به طول انجامید تا لیزر و موش واره از مرحله اختراع وارد مرحله اشاعه شود. سیصد سال به طول انجامید تا آموزش و پرورش از مزایای کامل انقلاب فن آوری بهره مند شود و از زمان اختراع مداد، صدسال به طول انجامید تا استفاده از آن در مدارس رایج شود (لوکارد و آبراهام، ۱۹۹۷: ۳۷۳). اگر بخواهیم مثالی برای ایران بیاوریم، می توانیم به آموزش های فنی و حرفه ای اشاره کنیم؛ این نوآوری آموزشی در سال ۱۹۰۷ با تأسیس یک مدرسه فنی در تهران و با تعداد کمی کارآموز در دوشاخه کار با چوب و کار با فلز، به جامعه ایران معرفی شد (یونسکو، ۱۹۹۶: ۶۰؛ یونسکو ۱۹۹۵: ۵). اکنون با گذشت یک قرن، می توان گفت که این نوآوری هنوز با مشکلاتی در زمینه پذیرش و اجرا مواجه است. به طور کلی می توان از نقطه شروع معرفی نوآوری تا نقطه پایان پذیرش و تثبیت آن، پنج مرحله زمانی را فرض کرد:

۱. دانش^۱: در این مرحله، افراد در معرض نوآوری قرار گرفته و نسبت به ویژگی ها و چگونگی کارکرد آن آگاهی پیدا می کنند.
۲. ترغیب^۲: پس از مرحله آگاه شدن، افراد نسبت به نوآوری، نگرش مطلوب یا نامطلوب پیدا می کنند.
۳. تصمیم گیری^۳: پس از پیدایش نگرش، افراد در مورد رد یا قبول نوآوری، تصمیم می گیرند.

۱. Knowledge

۲. Persuasion

۳. Decision

۴. به کارگیری^۱: افرادی که تصمیم به قبول نوآوری گرفته‌اند، استفاده از آن را به مرحله اجرا درمی‌آورند.

۵. تأیید^۲: افرادی که نوآوری را پذیرفته‌اند به دنبال آن هستند که با تأکید بر سودمندی و مزیت نوآوری، تصمیم خود را توجیه کنند. اما اگر بعد از مدتی درباره نقایص و ناکارآمدی نوآوری، پیام‌های بسیاری دریافت کنند، امکان دارد از تصمیم خود منصرف شوند (راجرز، ۱۹۹۵: ۲۷).

معیارهای موفقیت نوآوری:

اُورت راجرز معتقد است که موفق شدن یک نوآوری در حوزه اجرا و انتشار گسترده آن، مستلزم دارا بودن پنج ویژگی ضروری است (همان: ۱۸-۱۵).

۱. مزیت نسبی^۳: دارا بودن مزیت‌های بارز نسبت به موارد موجود (برای مثال، برتری پاورپوینت بر پروژکتور اورهد باعث شده که کمتر از پروژکتور اورهد استفاده شود (لوین^۴: ۲۰۰۱)؛ یا ماشین‌های آموزش دهنده^۵ اسکینر به دلیل عدم هوشمندی، آسیب‌پذیری و پرهزینه بودن با اقبال چندانی مواجه نشده و در زیرزمین مدارس به همراه کتاب‌های قدیمی انبار شده‌اند (میلر^۶، ۱۹۸۳؛ ترجمه مهرمحمدی، ۱۳۹۱: ۲۶).

۱. Implementation

۲. Confirmation

۳. Relative Advantage

۴. Levin

۵. Teaching Machines

۶. Miller

ارزیابی تخته هوشمند به عنوان نوآوری آموزشی....

۲. سازگاری نسبی^۱: منظور این است که وسیله یا روش جدید آموزشی نسبت به موارد قدیمی، با تجارب گذشته، ارزش های موجود و نیازهای پذیرندگان هماهنگی و همخوانی نسبی داشته باشد.

۳. سادگی و استفاده آسان^۲: معلمان و دانش آموزان باید قادر باشند به راحتی از نوآوری معرفی شده استفاده کنند. اگر نوآوری برای آنان کاملاً ناآشنا باشد و طریقه استفاده از آن را بلد نباشند، باید وقت بیشتری را در اختیار آن ها قرارداد تا به دست کاری نوآوری پردازند، همچنین می توان از متخصصان نوآوری خواست که به آموزش آن ها پردازند (گیبونز^۳، ۲۰۰۱)؛ چرا که، پیچیدگی یک نوآوری موجب پذیرش کمتر یا حتی عدم پذیرش می شود.

۴. قابلیت امتحان^۴: باید شرایط دسترسی مداوم به نوآوری را فراهم ساخت تا پذیرندگان قادر به امتحان کردن آن باشند. برای مثال، برای دسترسی معلمان به اینترنت باید در مکان هایی که معلمان حضور بیشتری دارند (مانند اتاق معلمان، کتابخانه مدرسه، کلاس های درس) این امکان را فراهم ساخت. اگر هزینه دسترسی به اینترنت از خانه، برای معلمان پرداخت شود، آن ها برای آشنایی با اینترنت فرصت بیشتری پیدا خواهند کرد. همچنین می توان در مدرسه، امکانات جانبی (مانند پرینتر، اسکنر، فلش مموری) را در اختیار معلمان قرارداد تا علاقه آن ها به استفاده از اینترنت بیشتر شود.

۵. قابلیت مشاهده^۵: باید حضور فیزیکی نوآوری و عوامل وابسته به آن را در مدرسه افزایش داد. برای مثال، می توان از نوآوران، فروشندگان و توزیع کنندگان

۱. Relative Compatibility

۲. Simplicity and Ease of use

۳. Gibbons

۴. Trialability

۵. Observability

نوآوری خواست تا به مدرسه بیایند و در رابطه با مزایا و روش استفاده از نوآوری برای معلمان و دانش‌آموزان صحبت کنند و نمونه‌هایی از نوآوری را در اختیارشان قرار دهند (استفل^۱، ۱۹۹۹).

بیان مسأله و ضرورت پژوهش

مطالعات نشان می‌دهد که در آموزش و پرورش ایران، اغلب طرح‌ها و برنامه‌های نوآورانه به نتیجه دلخواه نرسیده یا به صورت ناقص اجرا شده و یا با شکست مواجه شده‌اند. نوآوری‌ها و طرح‌های جدید همواره خلق می‌شوند اما به جهت اشاعه و اجرای نادرست، در عمل با مشکل مواجه می‌شوند و یا حتی به عرصه عمل نمی‌رسند. به هر حال اگر هم به عرصه عمل درآیند، اثربخشی پایینی دارند. کمتر طرح یا برنامه نوآورانه‌ای را می‌توان پیدا کرد که اکثریت کارشناسان آن را موفقیت‌آمیز بدانند (تورانی، آقایی و منطقی، ۱۳۹۱؛ موسوی، شریف و رجایی پور، ۱۳۹۰). به عنوان نمونه می‌توان به نوآوری‌های ناموفق از جمله طرح ایستگاه‌های رادیویی برای آموزش معلمان، مجتمع‌های آموزشی، مدارس مشارکتی، طرح کاد، تلویزیون آموزشی اشاره کرد (حسینی خواه، ۱۳۸۷). این امر علت‌های مختلفی می‌تواند داشته باشد. برخی از این علت‌ها می‌تواند مربوط به میزان کارایی خود این نوآوری‌ها باشد، برخی ممکن است مربوط به نحوه پذیرش نوآوری یا انتخاب نادرست نوآوری از میان طرح‌های نوآورانه دیگر باشد، برخی دیگر ممکن است به دلیل عدم توجه به شرایط و بسترهای موجود و بالقوه، برای پذیرش و اجرای درست نوآوری باشد. نوآوری‌ها به سه شیوه در نظام آموزشی تغییر ایجاد می‌کنند: ۱- مواد؛ ۲- مانند معرفی مواد و منابع آموزشی جدید؛ ۳- روش‌ها؛ ۴- معرفی روش‌های جدید تدریس، یادگیری و ارزشیابی؛ ۵- باورها و نگرش‌ها^۱

۱. Stefl

۲. Materials

۳. Methods

ارزیابی تخته هوشمند به عنوان نوآوری آموزشی....

(فولان^۱، ۱۹۹۱). در این پژوهش با توجه به اهمیت روزافزون پیشرفت‌های فناوریانه، تأکید بر مواد آموزشی (تخته هوشمند) است. استفاده از فناوری به عنوان نوآوری آموزشی به پربار کردن محیط یادگیری، درگیرسازی فعالانه دانش‌آموزان، تسهیل رویکردهای فراشناختی، یادگیری تعاملی و مشارکت‌جویانه و غنی‌سازی منابع یادگیری کمک می‌کند (هرینگتون^۲، ۱۹۹۸؛ وایلد و کواین^۳، ۱۹۹۸). طراحی مناسب مدرسه به ویژه کلاس درس، بر شیوه یادگیری، تعامل و انگیزش معلم و شاگرد تأثیر می‌گذارد (آنسلی^۴، ۲۰۰۲). فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات در حال دگرگون کردن کلاس‌های درس است (ددک^۵، ۲۰۰۲) به‌طوری‌که شرایط را برای طراحی و ایجاد کلاس‌های هوشمند^۶ فراهم می‌سازد. در کلاس‌های هوشمند از فناوری اطلاعات و ارتباطات استفاده گسترده می‌شود، محیط آن‌ها انعطاف‌پذیر و قابل تبدیل به انواع محیط یادگیری است و دارای وسایل جذاب، متحرک و قابل تنظیم بوده و میزان و تنوع تعاملات در آن‌ها بسیار بالاست است (هورن^۷، ۱۹۹۹؛ تیبورکیو و فینچ^۸، ۲۰۰۵). همه آن نقاط قوت و بزرگ‌نمایی‌ها، زمانی تحقق می‌یابد و واقعی جلوه می‌کند که نوآوری حائز ویژگی‌ها و معیارهایی باشد که راجرز برشمرده است. قصد پژوهش حاضر، ارزیابی تخته‌های

۱. Beliefs & Attitudes

۲. Fullan

۳. Herrington

۴. wild & Quinn

۵. Annesley

۶. Dudek

۷. Intelligent Classroom

۸. Horne

۹. Tiburcio & Finch

هوشمند با نگاه به معیارهای راجرز و پی بردن به میزان موفقیت یا عدم موفقیت آن است.

پرسش‌های پژوهش

۱. آیا تخته هوشمند به عنوان نوآوری، نسبت به ابزار قدیمی دارای ویژگی مزیت نسبی است؟
۲. آیا تخته هوشمند به عنوان نوآوری، نسبت به ابزار قدیمی دارای ویژگی سازگاری نسبی است؟
۳. آیا تخته هوشمند به عنوان نوآوری، نسبت به ابزار قدیمی دارای ویژگی سادگی و استفاده آسان است؟
۴. آیا تخته هوشمند به عنوان نوآوری، نسبت به ابزار قدیمی دارای ویژگی قابلیت امتحان است؟
۵. آیا تخته هوشمند به عنوان نوآوری، نسبت به ابزار قدیمی دارای ویژگی قابلیت مشاهده است؟

روش‌شناسی پژوهش

روش پژوهش: روش پژوهش استفاده شده، پژوهش آمیخته از نوع طرح تبیینی^۱ است. طرح تبیینی یک روش پژوهش ترکیبی دو مرحله‌ای است. این طرح با جمع‌آوری و تحلیل داده‌های کمی آغاز می‌شود. سپس با گردآوری و تفسیر داده‌های کیفی دنبال می‌شود. هدف طرح تبیینی، این است که داده‌های کیفی به تبیین یا بسط نتایج اولیه کمی کمک کند. در واقع، دو نوع طرح تبیینی وجود دارد: مدل پیگیری تبیین‌ها^۲ و مدل انتخاب شرکت‌کنندگان^۱. با وجود آنکه در هر دو مدل، مرحله اول کمی

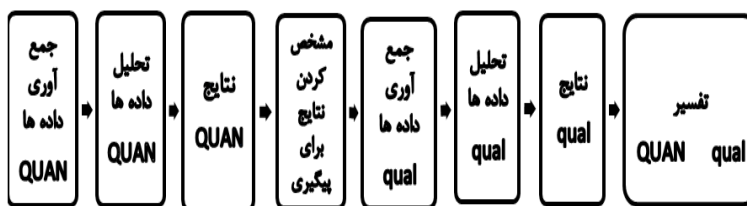
۱. Mixed Method: Explanatory Research Design

۲. Follow-up Explanations Model

ارزیابی تخته هوشمند به عنوان نوآوری آموزشی....

است و مرحله کیفی به دنبال آن می آید، اما از نظر نحوه اتصال دو مرحله به یکدیگر با هم فرق دارند. در یکی، بیشتر بر بررسی نتایج به صورت دقیق تر تأکید می شود و در دیگری، بر انتخاب مناسب شرکت کنندگان. با نگاه به اهداف پژوهش حاضر، مدل پیگیری (شکل ۱) انتخاب شد. در این مدل، پژوهشگر آن دسته از یافته های کمی را که به تبیین بیشتر نیاز دارند، مشخص می کند؛ یافته هایی چون تفاوت های آماری بین گروه ها، افرادی که نمره های غیرعادی در دو سوی طیف (خیلی بالا یا خیلی پایین) کسب کرده اند و یا نتایج غیرمنتظره؛ سپس از طریق یک روش پژوهش کیفی به بررسی و تفسیر آن می پردازد (کرسول و پلانو کلارک^۲؛ ترجمه کیامنش و سرایی، ۱۳۹۰: ۷۹-۸۱). برای انجام فاز نخست (کمی)، روش پژوهش پیمایشی؛ و برای فاز دوم (کیفی)، روش پژوهش گروه کانونی برگزیده شده است. دلیل انتخاب گروه کانونی، تفسیر کردن نتایج کمی به دست آمده از مطالعه پیمایشی توسط گروه برگزیده ای از معلمان داوطلب، باتجربه و باانگیزه است.

شکل ۱: طرح آمیخته تبیینی: از نوع پیگیری



جامعه و نمونه پژوهش: جامعه آماری شامل معلمان مدارس ابتدایی دولتی

هوشمند شهر کرج است. تعداد مدارس ۳۰۰ مورد بوده (ناحیه ۱: ۵۴ مدرسه، ناحیه ۲:

۸۳ مدرسه، ناحیه ۳: ۱۰۰ مدرسه، ناحیه ۴: ۶۳ مدرسه) که از میان آن ها و به دلیل

۱. Participant Selection Model

۲. Creswell & Plano Clark

خوشه‌ای بودن نمونه‌گیری، ۳۰ مدرسه ابتدایی با رعایت وزن طبقه از نواحی چهارگانه کرج (ناحیه ۱: ۵ مدرسه، ناحیه ۲: ۸ مدرسه، ناحیه ۳: ۱۱ مدرسه، ناحیه ۴: ۶ مدرسه) انتخاب شده است. تعداد خوشه‌ها با استفاده از فرمول میانگین به ازای خوشه برآورد شده است که نمونه انتخاب شده به ازای جامعه، حجم مناسب و قابل قبولی می‌باشد. شایان ذکر است، از مجموع ۳۰ خوشه انتخاب شده، ۱۵۰ معلم به دست آمده است. برای فاز کیفی، از نمونه‌گیری هدفمند بهره گرفته شده و با توجه به معیارهای این نوع نمونه‌گیری، دو گروه ۶ نفره از معلمان به طور آگاهانه و هدفمند انتخاب شده‌اند. تعداد افراد هر گروه بر اساس معیار حداقل افراد مورد نیاز برای تشکیل یک گروه کانونی که شش نفر است، صورت گرفته است (بازرگان، ۱۳۹۱: ۷۸).

$$v_{1x}^2 = 138$$

$$m = \frac{z_1^2 - (a/2)^m v_{1x}^2}{z_1^2 - (a/2)v_{1x}^2 + (m-1)\varepsilon^2}$$

$$30 = m = \frac{1/96^2 \times 300 \times 138}{1/96^2 \times 138 + (300-1).008^2}$$

ابزارهای پژوهش: ابزار اصلی که برای فاز کمی ساخته شده، پرسشنامه ۲۵ گویه‌ای با طیف لیکرت است که گویه‌های آن با توجه به معیارهای پنج گانه اورت راجرز طراحی شده است. ابزار دوم که برای فاز کیفی تدوین شده، فرم مصاحبه نیمه-ساختارمند است که بر اساس یافته‌های به دست آمده از فاز کمی تنظیم شده است. برای اطمینان از پایا بودن ابزار اصلی که برای نخستین بار در این پژوهش طراحی شده و مورد استفاده قرار گرفته است، از آلفای کرونباخ، آلفای طبقه‌بندی شده، لاندای ۲ گاتمن، و پایایی مرکب استفاده شده است. این روش‌ها، مقدار پایایی آزمون را در یک دامنه بین ۰ تا ۱ برآورد می‌کنند و معمولاً مقادیر پایایی بیشتر از حدود ۰/۷ یا ۰/۶ به عنوان مقدار پایایی قابل قبول مدنظر قرار می‌گیرند (گرامی پور، ۱۳۹۳: ۵۲). همان‌طور که نتایج به دست آمده نشان می‌دهد، همه مقادیر به دست آمده برای تک تک مؤلفه‌های پرسشنامه قابل قبول است.

ارزیابی تخته هوشمند به عنوان نوآوری آموزشی....

جدول (۲) به دست آمده توسط آلفای

کرونباخ برای مولفه های تخته هوشمند)

جدول (۱) پایایی به دست آمده توسط لاندای

گاتمن برای مولفه های تخته هوشمند)

مؤلفه ها	آلفا کرونباخ
مزیت نسبی	۰/۷۷۲
سازگاری نسبی	۰/۸۲۷
سادگی	۰/۸۸۲
قابلیت امتحان	۰/۸۴۰
قابلیت مشاهده	۰/۸۵۰
کل	۰/۹۰۱

مؤلفه ها	لاندای گاتمن
مزیت نسبی	۰/۸۷۵
سازگاری نسبی	۰/۸۳۰
سادگی	۰/۸۸۷
قابلیت امتحان	۰/۸۴۰
قابلیت مشاهده	۰/۸۵۳
کل	۰/۹۱۰

ضریب به دست آمده برای آلفای طبقه بندی شده:

$$\alpha_{\text{Cronbach}} = \frac{\sum_{i=1}^q \sigma_{X_i}^2 (1 - \alpha_{X_i X_i'})}{\sigma_X^2}$$

$$1 - \frac{16/139}{241/138} = 1 - 0/066 = 0/934$$

ضرایب به دست آمده برای پایایی مرکب به تفکیک مؤلفه:

- مزیت نسبی:

$$CR\rho_{XX'} = \frac{14/017}{14/017 + 2/103} = \frac{14/017}{16/12} = 0/869$$

- سازگاری نسبی:

$$CR\rho_{XX'} = \frac{14/220}{14/220 + 1/898} = \frac{14/220}{16/118} = 0/882$$

- سادگی و استفاده آسان:

$$CR\rho_{XX'} = \frac{15/729}{15/729 + 1/771} = \frac{15/729}{17/5} = 0/898$$

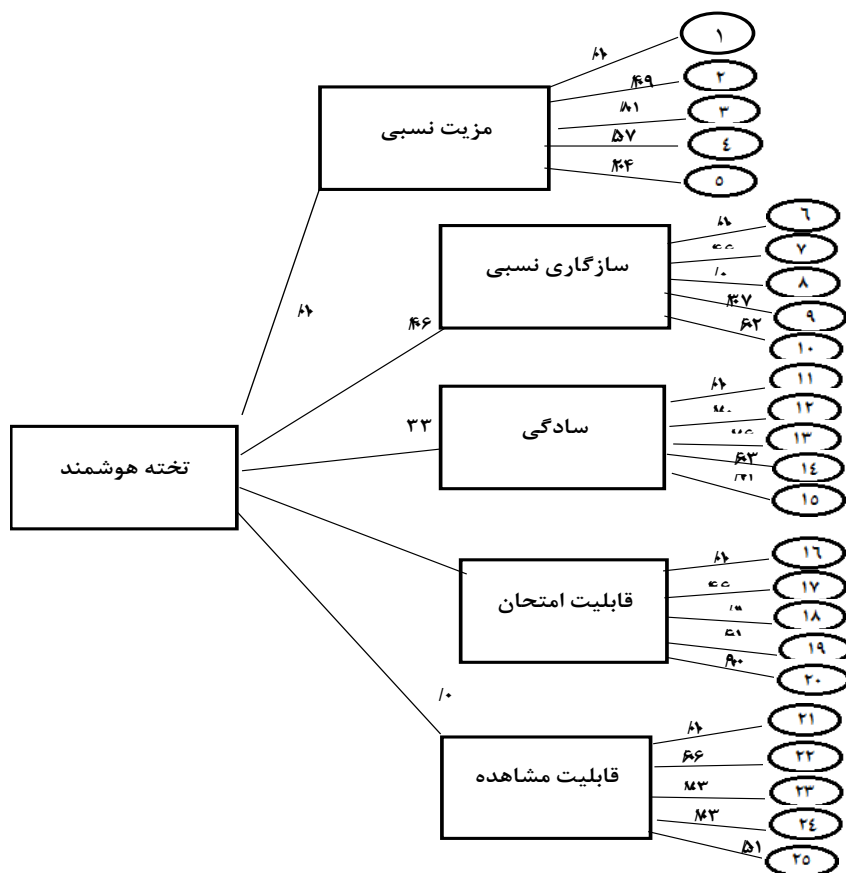
- قابلیت امتحان:

$$CR\rho_{XX'} = \frac{10/936}{10/936 + 2/573} = \frac{10/936}{13/509} = 0/809$$

- قابلیت مشاهده:

$$CR\rho_{XX'} = \frac{12/020}{12/020 + 2/348} = \frac{12/020}{14/368} = 0/836$$

برای اعتبار سازی پرسشنامه طراحی شده، از تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم استفاده شده است که با استفاده از نرم افزارهای ایموس و لیزرل محاسبات مربوط به آن، به شرح زیر معنادار بوده است:



روش تجزیه و تحلیل داده‌ها: داده‌های به دست آمده از فاز اول پژوهش (مرحله کمی)، با استفاده از روش‌های تحلیل عاملی تأییدی، آزمون T تک نمونه‌ای و آزمون فریدمن، تجزیه و تحلیل شدند. در فاز دوم پژوهش (مرحله کیفی)، گویه‌هایی از پرسشنامه فاز اول که احتیاج به توضیح، جویا شدن علت و شفاف سازی داشتند در قالب سؤال‌های

ارزیابی تخته هوشمند به عنوان نوآوری آموزشی....

مصاحبه درآمدند. پس از مطرح کردن سؤال‌ها در گروه‌های کانونی، پاسخ افراد شرکت‌کننده، با توجه به ماهیت گویه‌های پرسشنامه، مورد تحلیل مضمون قرار گرفت و نتیجه‌گیری نهایی به عمل آمد.

یافته‌های فاز کمی پژوهش

نتایج تحلیل واریانس ناپارامتری فریدمن که برای مقایسه مؤلفه‌ها و شاخص‌های نظریه اورت راجرز به دست آمده، نشان می‌دهد که با بیش از ۹۹٪ اطمینان، میان مؤلفه‌ها/آیتم‌ها تفاوت معناداری وجود دارد و هر کدام از مؤلفه‌ها، دارای ماهیت مستقل و معناداری هستند.

-- مجموع مؤلفه‌های تخته هوشمند/کیت آموزشی:

$$(x^2 = 183.22, p < 0.01)$$

-- شاخص‌ها/گویه‌های تخته هوشمند/کیت آموزشی:

- مزیت نسبی

$$(x^2 = 48.06, p < 0.01)$$

- سازگاری نسبی

$$(x^2 = 35.71, p < 0.01)$$

- سادگی

$$(x^2 = 17.80, p < 0.01)$$

- قابلیت امتحان

$$(x^2 = 41.55, p < 0.01)$$

- قابلیت مشاهده

$$(x^2 = 23.14, p < 0.01)$$

در ادامه، نخست جدول آمار توصیفی (فراوانی و درصد پاسخ‌گویی به هر سؤال) قید شده تا تصویر کلی و روشنی از وضعیت همه گویه‌های پرسشنامه ارائه شود (جدول ۳). سپس در بخش آمار استنباطی و با استفاده از نتایج به دست آمده از آزمون t و میانگین، به بررسی پرسش‌های پژوهش و پاسخ دادن به آن‌ها پرداخته شده است.

جدول (۳) فراوانی و درصد پاسخ‌گویی به هر سوال

گزینه ها سوال ها	کاملاً موافقم	موافقم	نظری ندارم	مخالفم	کاملاً مخالفم	کل
سوال ۱	۱۵ ۱۰,۰	۵۴ ۳۶,۰	۸ ۵,۳	۴۳ ۲۸,۷	۳۰ ۲۰,۰	۱۵۰ ۱۰۰,۰
سوال ۲	۲ ۱,۳	۴۶ ۳۰,۷	۱۸ ۱۲,۰	۵۲ ۳۴,۷	۳۲ ۲۱,۳	۱۵۰ ۱۰۰,۰
سوال ۳	۵ ۳,۳	۴۹ ۳۲,۷	۱۰ ۶,۷	۴۲ ۲۸,۰	۴۴ ۲۹,۳	۱۵۰ ۱۰۰,۰
سوال ۴	۶ ۴,۰	۲۴ ۱۶,۰	۱ ۰,۷	۷۴ ۴۹,۳	۴۵ ۳۰,۰	۱۵۰ ۱۰۰,۰
سوال ۵	۲ ۱,۳	۲۰ ۱۳,۳	۲۰ ۱۳,۳	۸۰ ۵۳,۳	۲۸ ۱۸,۷	۱۵۰ ۱۰۰,۰
سوال ۶	۸ ۵,۳	۴۵ ۳۰,۰	۱۷ ۱۱,۳	۵۳ ۳۵,۳	۲۷ ۱۸,۰	۱۵۰ ۱۰۰,۰
سوال ۷	۷ ۴,۷	۴۴ ۲۹,۳	۳۰ ۲۰,۰	۵۳ ۳۵,۳	۱۶ ۱۰,۷	۱۵۰ ۱۰۰,۰
سوال ۸	۴ ۲,۷	۴۸ ۳۲,۰	۳۰ ۲۰,۰	۴۷ ۳۱,۳	۲۱ ۱۴,۰	۱۵۰ ۱۰۰,۰
سوال ۹	۲ ۱,۳	۴۳ ۲۸,۷	۱۹ ۱۲,۷	۵۸ ۳۸,۷	۲۸ ۱۸,۷	۱۵۰ ۱۰۰,۰
سوال ۱۰	۲۳ ۱۵,۳	۳۷ ۲۴,۷	۳۲ ۲۱,۳	۴۳ ۲۸,۷	۱۵ ۱۰,۰	۱۵۰ ۱۰۰,۰
سوال ۱۱	۳ ۲,۰	۳۰ ۲۰,۰	۱۷ ۱۱,۳	۶۳ ۴۲,۰	۳۷ ۲۴,۷	۱۵۰ ۱۰۰,۰
سوال ۱۲	۵ ۳,۳	۲۵ ۱۶,۷	۶ ۴,۰	۷۸ ۵۲,۰	۳۶ ۲۴,۰	۱۵۰ ۱۰۰,۰
سوال ۱۳	۶ ۴,۰	۴۲ ۲۸,۰	۱۰ ۶,۷	۶۰ ۴۰,۰	۳۲ ۲۱,۳	۱۵۰ ۱۰۰,۰
سوال ۱۴	۴ ۲,۷	۲۴ ۱۶,۰	۲۴ ۱۶,۰	۷۴ ۴۹,۳	۲۴ ۱۶,۰	۱۵۰ ۱۰۰,۰
سوال ۱۵	۳ ۲,۰	۳۳ ۲۲,۰	۱۹ ۱۲,۷	۶۴ ۴۲,۷	۳۱ ۲۰,۷	۱۵۰ ۱۰۰,۰
سوال ۱۷	۵ ۳,۳	۳۶ ۲۴,۰	۱۸ ۱۲,۰	۶۵ ۴۳,۳	۲۶ ۱۷,۳	۱۵۰ ۱۰۰,۰
سوال ۱۸	۵ ۳,۳	۲۴ ۱۶,۰	۱۹ ۱۲,۷	۵۹ ۳۹,۳	۴۳ ۲۸,۷	۱۵۰ ۱۰۰,۰

ارزیابی تخته هوشمند به عنوان نوآوری آموزشی....

گزینه ها سوال ها	کاملا موافقم	موافقم	نظری ندارم	مخالقم	کاملا مخالقم	کل
سوال ۱۹	۱۱	۳۳	۲۱	۵۵	۳۰	۱۵۰
	۷,۳	۲۲,۰	۱۴,۰	۳۶,۷	۲۰,۰	۱۰۰,۰
سوال ۲۰	۱۱	۵۵	۱۵	۴۸	۲۱	۱۵۰
	۷,۳	۳۶,۷	۱۰,۰	۳۲,۰	۱۴,۰	۱۰۰,۰
سوال ۲۱	۳۵	۷۱	۱۳	۲۹	۲	۱۵۰
	۲۳,۳	۴۷,۳	۸,۷	۱۹,۳	۱,۳	۱۰۰,۰
سوال ۲۲	۳۷	۷۱	۱۶	۲۵	۱	۱۵۰
	۲۴,۷	۴۷,۳	۱۰,۷	۱۶,۷	.۷	۱۰۰,۰
سوال ۲۳	۲۴	۷۷	۲۰	۲۶	۳	۱۵۰
	۱۶,۰	۵۱,۳	۱۳,۳	۱۷,۳	۲,۰	۱۰۰,۰
سوال ۲۴	۲۹	۶۱	۲۲	۳۴	۴	۱۵۰
	۱۹,۳	۴۰,۷	۱۴,۷	۲۲,۷	۲,۷	۱۰۰,۰
سوال ۲۵	۴۲	۷۰	۱۸	۱۷	۳	۱۵۰
	۲۸,۰	۴۶,۷	۱۲,۰	۱۱,۳	۲,۰	۱۰۰,۰

پرسش اول: آیا تخته هوشمند به عنوان نوآوری، نسبت به ابزار قدیمی دارای

ویژگی مزیت نسبی است؟ (جدول ۴)

در مؤلفه اول که مزیت نسبی نام دارد، مطابق آزمون T تک نمونه‌ای و میانگین به دست آمده، می‌توان گفت که معلمان معتقدند که تخته هوشمند نسبت به ابزارهای قدیمی، مزیت و برتری ندارد. این بدان معنا است که از نظر اکثر معلمان این نوآوری نسبت به ابزارهای قدیمی فایده و کاربرد بیشتری ندارد و در واقع معایب آن نیز کمتر نیست. استفاده از آن نیازمند زمان بیشتری است و تلاش بیشتری می‌طلبد و نیازمند امکانات بیشتری است.

جدول (۴) میانگین و آزمون T برای مؤلفه مزیت نسبی

خطای استاندارد میانگین	خطای استاندارد	میانگین	تعداد	گروه ها
۰/۱۱۰۸۴	۱/۳۵۷۵۴	۲/۸۷۳۳	۱۵۰	۱
۰/۰۹۵۷۶	۱/۱۷۲۵۸	۲/۵۶۰۰	۱۵۰	۲
۰/۱۰۶۴۸	۱/۳۰۴۰۸	۲/۵۲۶۷	۱۵۰	۳
۰/۰۹۲۸۷	۱/۱۳۷۴۴	۲/۱۴۶۷	۱۵۰	۴
۰/۰۸۷۱۱	۰/۹۵۶۶۹	۲/۲۵۳۳	۱۵۰	۵

سوال ها	T	درجه آزادی	سطح معناداری	انحراف از میانگین	فاصله ۹۵٪ اطمینان برای انحراف از میانگین	
					حد بالا	حد پایین
۱	-۱۰/۱۶۵	۱۴۹	۰,۰۰۰	-۱/۱۲۶۶۷	-۱/۳۴۵۷	-۰/۹۰۷۶
۲	-۱۵/۰۳۷	۱۴۹	۰,۰۰۰	-۱/۴۴۰۰۰	-۱/۶۲۹۲	-۱/۲۵۰۸
۳	-۱۳/۸۳۷	۱۴۹	۰,۰۰۰	-۱/۴۷۳۳۳	-۱/۶۸۳۷	-۱/۲۶۲۹
۴	-۱۹/۹۵۶	۱۴۹	۰,۰۰۰	-۱/۸۵۳۳۳	-۲/۰۳۶۸	-۱/۶۶۹۸
۵	-۲۲/۳۶۱	۱۴۹	۰,۰۰۰	-۱/۷۴۶۶۷	-۱/۹۰۱۰	-۱/۵۹۲۳

پرسش دوم: آیا تخته هوشمند به عنوان نوآوری، نسبت به ابزار قدیمی دارای ویژگی سازگاری نسبی است؟ (جدول ۵)

مؤلفه دوم سازگاری نسبی است. نتایج فوق نشان می‌دهد که در این مورد نیز اکثر معلمان اظهار داشتند که این نوآوری دارای ویژگی سازگاری نیست. معلمان عنوان کردند که این ابزار با معیارها، ارزش‌ها، علایق و تجارب واقعی‌شان همخوانی ندارد. همچنین در مقایسه با ابزارهای قدیمی، با سیاست‌ها و فضای مدرسه، خواسته‌ها و نیازهای والدین نیز همخوانی بیشتری ندارد.

جدول (۵) میانگین و آزمون T برای مؤلفه سازگاری نسبی

خطای استاندارد میانگین	خطای استاندارد	میانگین	تعداد	گویه ها
۰/۱۰۰۰۹	۱/۲۲۵۸۲	۲/۶۹۳۳	۱۵۰	۶
۰/۰۹۰۷۷	۱/۱۱۱۶۸	۲/۸۲۰۰	۱۵۰	۷
۰/۰۹۱۶۵	۱/۱۲۲۵۰	۲/۷۸۰۰	۱۵۰	۸
۰/۰۹۲۴۶	۱/۱۳۲۴۲	۲/۵۵۳۳	۱۵۰	۹
۰/۱۰۱۷۴	۱/۲۴۶۰۲	۳/۰۶۶۷	۱۵۰	۱۰

ارزیابی تخته هوشمند به عنوان نوآوری آموزشی....

سوال ها	T	درجه آزادی	سطح معناداری	انحراف از میانگین	فاصله ۹۵٪ اطمینان برای انحراف از میانگین	
					حد بالا	حد پایین
۶	-۱۳/۰۵۵	۱۴۹	۰,۰۰	-۱/۳۰۶۶۷	-۱/۵۰۴۴	-۱/۵۹۲۳
۷	-۱۳/۰۰۰	۱۴۹	۰,۰۰	-۱/۱۸۰۰۰	-۱/۳۵۹۴	-۱/۱۰۸۹
۸	-۱۳/۳۱۱	۱۴۹	۰,۰۰	-۱/۲۲۰۰۰	-۱/۴۰۱۱	-۱/۰۰۰۶
۹	-۱۵/۶۴۶	۱۴۹	۰,۰۰	-۱/۴۴۶۶۷	-۱/۶۲۹۴	-۱/۰۳۸۹
۱۰	۹/۱۷۴	۱۴۹	۰,۰۰	-۰/۹۳۳۳۳	-۱/۱۳۴۴	-۱/۲۶۴۰

پرسش سوم: آیا تخته هوشمند به عنوان نوآوری، نسبت به ابزار قدیمی دارای ویژگی سادگی و استفاده آسان است؟ (جدول ۶)

در مورد سادگی و استفاده آسان که مؤلفه سوم راجرز است، نتایج حاکی از آن است که اکثریت معلمان معتقدند که تخته هوشمند/ کیت آموزشی یک ابزار ساده نیست و نسبت به ابزارهای قدیمی (گچ و تخته، ماژیک و تخته) پیچیده تر است. یعنی اجزاء بیشتر، طرز کار سخت تر، ملزومات بیشتر و اقدامات غیر ضروری فراوان تری نسبت به ابزارهای قدیمی دارد.

جدول (۶) میانگین و آزمون T برای مولفه سادگی

خطای استاندارد میانگین	خطای استاندارد	میانگین	تعداد	گویه ها
۰/۰۹۰۹۸	۱/۱۱۴۲۶	۲/۳۲۶۷	۱۵۰	۱۱
۰/۰۸۹۴۵	۱/۰۹۵۵۵	۲/۲۳۳۳	۱۵۰	۱۲
۰/۰۹۹۵۱	۱/۲۱۸۷۹	۲/۵۳۳۳	۱۵۰	۱۳
۰/۰۸۳۵۵	۰/۰۲۳۲۲	۲/۴۰۰۰	۱۵۰	۱۴
۰/۰۹۰۳۷	۱/۱۰۶۴۸	۲/۴۲۰۰	۱۵۰	۱۵

سوال ها	T	سطح معناداری	درجه آزادی	انحراف از میانگین	فاصله ۹۵٪ اطمینان برای انحراف از میانگین	
					حد بالا	حد پایین
۱۱	-۱۸/۳۹۳	*,**	۱۴۹	-۱/۶۷۳۳۳	-۱/۸۵۳۱	-۱/۴۹۳۶
۱۲	-۱۹/۷۵۰	*,**	۱۴۹	-۱/۷۶۶۶۷	-۱/۹۴۳۴	-۱/۵۸۹۹
۱۳	-۱۴/۷۳۸	*,**	۱۴۹	-۱/۴۶۶۶۷	-۱/۶۶۳۳	-۱/۲۷۰۰
۱۴	-۱۹/۱۵۱	*,**	۱۴۹	-۱/۶۰۰۰۰	-۱/۷۶۵۱	-۱/۴۳۴۹
۱۵	-۱۷/۴۸۳	*,**	۱۴۹	-۱/۵۸۰۰۰	-۱/۷۵۸۶	-۱/۴۰۱۴

پرسش چهارم: آیا تخته هوشمند به عنوان نوآوری، نسبت به ابزار قدیمی دارای

ویژگی قابلیت امتحان است؟ (جدول ۷)

مؤلفه چهارم، قابلیت امتحان است. معلمان درباره این مؤلفه گفتند که ابزار کافی، خدمات پشتیبانی ضروری، لوازم جانبی و مکان مناسب نگهداری در مدرسه برای این نوآوری وجود ندارد. از این رو، آنها قادر نشدند این نوآوری را به طور کامل مورد امتحان قرار دهند.

جدول (۷) میانگین و آزمون T برای مؤلفه چهارم

گویه ها	تعداد	میانگین	خطای استاندارد	خطای استاندارد میانگین
۱۶	۱۵۰	۲/۶۱۳۳	۱/۰۹۷۸۱	۰/۸۹۶۴
۱۷	۱۵۰	۲/۵۲۶۷	۱/۱۳۳۳۷	۰/۰۹۲۵۴
۱۸	۱۵۰	۲/۲۶۰۰	۱/۱۳۷۷۰	۰/۰۹۲۸۹
۱۹	۱۵۰	۲/۶۰۰۰	۱/۲۳۷۰۱	۰/۱۰۱۰۰
۲۰	۱۵۰	۲/۹۱۳۳	۱/۲۴۲۰۸	۰/۱۰۱۴۲

ارزیابی تخته هوشمند به عنوان نوآوری آموزشی....

سوال ها	T	درجه آزادی	سطح معناداری	انحراف از میانگین	فاصله ۹۵٪ اطمینان برای انحراف از میانگین	
					حد بالا	حد پایین
۱۶	-۱۵/۴۷۰	۱۴۹	۰,۰۰	-۱/۳۸۶۶۷	-۱/۵۶۳۸	-۱/۲۰۹۵
۱۷	-۱۵/۹۲۱	۱۴۹	۰,۰۰	-۱/۴۷۳۳۳	-۱/۶۵۶۲	-۱/۲۰۹۵
۱۸	-۱۸/۷۳۱	۱۴۹	۰,۰۰	-۱/۷۴۰۰۰	-۱/۹۲۳۶	-۱/۵۵۶۴
۱۹	-۱۳/۸۶۱	۱۴۹	۰,۰۰	-۱/۴۰۰۰۰	-۱/۵۹۹۶	-۱/۲۰۰۴
۲۰	-۱۰/۷۱۵	۱۴۹	۰,۰۰	-۱/۰۸۶۶۷	-۱/۲۸۷۱	-۰/۸۸۶۳

پرسش پنجم: آیا تخته هوشمند به عنوان نوآوری، نسبت به ابزار قدیمی دارای

ویژگی قابلیت مشاهده است؟ (جدول ۸)

مؤلفه پنجم، قابل مشاهده بودن نوآوری در محیط مدرسه است. نتایج نظرخواهی از معلمان نشان می دهد که دوره های آموزشی مناسب و کافی برای استفاده از این ابزار آموزشی برگزار نشده است. اطلاع رسانی کافی برای استفاده از آن و همچنین امکاناتی که این تخته ها دارند نشده است. همچنین، از وجود متخصصان این ابزار در مدرسه بهره گرفته نشده است. اما در گویه آخر این مؤلفه با توجه به معناداری T، معلمان ذکر کردند که بروشور فروشندگان یا توزیع کنندگان در اختیار مدرسه و معلمان گذاشته شده است.

جدول (۸) میانگین و آزمون T برای مؤلفه قابلیت مشاهده

خطای استاندارد میانگین	خطای استاندارد	میانگین	تعداد	گویه ها
۰/۸۷۲۸	۱/۰۶۸۹۰	۳/۷۲۰۰	۱۵۰	۲۱
۰/۰۸۳۳۲	۱/۰۲۰۵۱	۳/۷۸۶۷	۱۵۰	۲۲
۰/۰۸۲۸۳	۱/۰۱۴۴۶	۳/۶۲۰۰	۱۵۰	۲۳
۰/۰۹۱۵۹	۱/۱۲۱۷۰	۳/۵۱۳۳	۱۵۰	۲۴
۰/۰۸۲۶۳	۱/۰۱۱۹۹	۳/۸۷۳۳	۱۵۰	۲۵

سوال ها	T	درجه آزادی	سطح معناداری	انحراف از میانگین	فاصله ۹۵٪ اطمینان برای انحراف از میانگین	
					حد بالا	حد پایین
۱	-۳/۲۰۸	۱۴۹	۰/۰۰۲	-۰/۲۸۰۰	-۰/۴۵۲۵	-۰/۱۰۷۵
۲	-۲/۵۶۰	۱۴۹	۰/۱۱۰	-۰/۲۱۳۳۳	-۰/۳۷۸۰	-۰/۰۴۸۷
۳	-۴/۵۸۸	۱۴۹	۰/۰۰۰	-۰/۳۸۰۰۰	-۰/۴۵۳۷	-۰/۲۱۶۳
۴	-۵/۳۱۴	۱۴۹	۰/۰۰۰	-۰/۴۸۶۷۷	-۰/۶۶۷۶	-۰/۳۰۵۷
۵	-۱/۵۳۳	۱۴۹	۰/۱۲۷	-۰/۱۲۶۷۷	-۰/۲۸۹۹	۰/۰۳۶۶

در جدول‌های قبلی، مقدار t و میانگین برای هر کدام از گویه‌ها به تفکیک مؤلفه ارائه شد. در جدول زیر، نتایج آزمون t به همراه مقدار میانگین و خطای استاندارد برای مجموع سئوالات هر مؤلفه نیز محاسبه شده است. (جدول ۹)

همانگونه که نتایج نهایی نشان می‌دهد، این نوآوری آموزشی نتوانسته است از نظر معلمان به بهبود وضع آموزش کمک کند و فواید و مزایایی که در ابتدا برای آن تصور شده را برآورده سازد. مطابق نظر معلمان دبستان، می‌توان استدلال کرد که تخته هوشمند و یا کیت آموزشی نسبت به ابزارهای قدیمی، کارآمدتر نبوده و مزایای بیشتری نداشته است.

خطای استاندارد میانگین	خطای استاندارد	میانگین	فاصله ۹۵٪ اطمینان برای انحراف میانگین		سطح معناداری	درجه آزادی	t	نوع سوال
			حد بالا	حد پایین				
۰/۰۷۰۴۷	۰/۸۶۳۰۵	۲/۴۷۲۰	-۱/۳۸۸۸	۱/۶۶۷۲	۰/۰۰۰	۱۴۹	۲۱/۶۸۴	مزیت نسبی
۰/۰۷۳۳۹	۰/۸۹۸۹۰	۲/۷۸۲۷	-۱/۰۷۲۳	۱/۳۶۲۴	۰/۰۰۰	۱۴۹	۱۶/۵۸۶	سازگاری نسبی
۰/۰۷۴۸۹	۰/۹۱۷۲۳	۲/۳۸۲۷	-۱/۴۶۹۳	۱/۷۶۵۳	۰/۰۰۰	۱۴۹	۲۱/۵۹۶	سادگی
۰/۰۷۴۶۳	۰/۹۱۴۰۰	۲/۵۸۲۷	-۱/۲۶۹۹	۱/۵۶۴۸	۰/۰۰۰	۱۴۹	۱۸/۹۹۲	قابلیت امتحان
۰/۰۶۷۷۱	۰/۸۲۹۲۴	۳/۷۰۲۷	-۰/۱۶۳۵	-۰/۴۳۱۱	۰/۰۰۰	۱۴۹	-۴/۳۹۱	قابلیت مشاهده

یافته‌های فاز کیفی پژوهش

۱- پرسش مربوط به مؤلفه مزیت نسبی: آیا تخته هوشمند دارای مزیت نسبی نسبت به گچ و تخته یا وایت برد است یا خیر؟ کمترین نمره بدست آمده مربوط به تلاش کمتر و امکانات کمتر است آیا تأیید می‌کنید؟ در هر دو گروه کانونی، این اجماع نظر حاصل آمد که تخته هوشمند نسبت به ابزارهای قدیمی به امکانات بیشتری نیاز دارد. اما کاملاً تأیید نکردند که مستلزم تلاش بیشتری است. به نقل از آنان: امکاناتی مثل نرم افزارهایی که مورد نیاز را در اختیار نداریم؛ عملاً بدون نرم افزار نمی‌شود کاری کرد. گاهی نرم افزار هست اما به روز نیست. تلاش هم بستگی دارد، از برخی جهات مثل پخش فیلم، صدا و عکس کار را راحت کرده است. بدون آن این کارها به تلاش زیادی نیاز دارد و گاهی امکان ندارد. از جهت دیگر، کار کردن با آن به آموزش نیاز دارد و پیچیدگی خاصی دارد و ممکن است به تلاش بیشتر نیاز داشته باشد.

۲- پرسش مربوط به مؤلفه سازگاری نسبی: در مورد این مؤلفه، کمترین نمره مربوط به عدم سازگاری با شرایط موجود مدرسه است. آیا تأیید می‌کنید؟ در صورت امکان، مثال و دلیل بیاورید. در هر دو گروه کانونی، اجماع نظر نسبی حاصل آمد که سازگاری تخته هوشمند با محیط مدرسه، بستگی به منطقه‌ای دارد که مدرسه در آن قرار دارد. اگر مدرسه در مناطق محروم شهر قرار گرفته باشد تا حدی با شرایط موجود ناسازگار است. مردم مناطق محروم امکان استفاده از فناوری را کمتر دارند و ناآشنا هستند، به همین دلیل در برابر آن تا حدی مقاومت می‌کنند. آنان بر این عقیده بودند که نحوه مدیریت مدرسه را هم باید به عوامل اضافه کنیم. اگر مدیر روی استفاده از فناوری تأکید داشته باشد، روی معلم نیز تأثیر می‌گذارد و تا حدی معلم را علاقمند به پذیرش نوآوری می‌کند. در کل آنان هم عقیده بودند که در مدارس، بدون فراهم کردن بستر مناسب و به زور هوشمندسازی صورت می‌گیرد تا بگوییم مدارس ما هوشمند است. در این صورت، نمی‌توان انتظار برآورده شدن اهداف سازگاری را داشت.

۳- پرسش مربوط به مؤلفه سادگی و استفاده آسان: آیا تأیید می‌کنید تخته هوشمند از

تخته سیاه و وایت برد پیچیده‌تر است؟ آیا از هیچ جنبه‌ای ساده‌تر از ابزارهای قدیمی نیست؟ شرکت کنندگان در بحث گروهی، اظهار داشتند که کار با تخته هوشمند از لحاظ پیچیدگی‌های فنی و اینکه کار با آن به آموزش نیاز دارد، پیچیده‌تر است. یکی از معلمان عقیده داشت که کار با تخته هوشمند دردسر هم دارد؛ مثلاً تنظیمات آن به هم می‌خورد، قطعات آن خراب می‌شود و مشکلات دیگر، که این امر باعث پیچیدگی بیشتر آن می‌شود. در کل این نتیجه حاصل آمد: مسلم است کار با سخت افزار و نرم افزار پیچیده است، اما اگر معلمان آموزش کافی ببینند و تمرین کنند، کار با آن بسیار راحت می‌شود. همچنین به لحاظ امکانات بیشتری که نسبت به ابزارهای قدیمی دارد، کار آموزش و یادگیری را راحت‌تر و ساده‌تر می‌کند.

۴- پرسش مربوط به مؤلفه قابلیت امتحان: آیا تأیید می‌کنید برای تخته هوشمند،

خدمات پشتیبانی ارائه نمی‌شود؟ آن‌ها اجماع نظر دارند که تعداد تخته‌های هوشمند و نرم‌افزارهای آن به نسبت تعداد کلاس و تعداد دانش‌آموز دچار کم و کاستی است و خدمات پشتیبانی آن بسیار ضعیف است. این بدان معناست که میزان قابلیت امتحان این ابزار آموزشی در مدارس، پایین است. در مدارس ما بارها اتفاق افتاده که تخته هوشمند خراب شده و به تعمیر نیاز داشته است و چند روز یا حتی بیشتر طول کشیده تا متخصص آمده است، حالا که آمده می‌گوید که به یک قطعه سخت افزاری نیاز دارد؛ در عین حال مدرسه بودجه کافی برای خرید قطعه ندارد. این یک پروسه طولانی مدت و خسته کننده است. در این مدت، معلم دوباره از وایت برد استفاده می‌کند. این مشکل باعث می‌شود معلمان به تخته هوشمند بی‌توجه شوند و کارایی آن را زیر سؤال ببرند. می‌توان نتیجه گرفت که تخته‌های هوشمند به حمایت مالی و فنی نیاز دارند و در صورت محقق نشدن این امر، کارایی آن‌ها پایین می‌آید.

۵- پرسش مربوط به مؤلفه قابلیت مشاهده: تنها معیاری که معلمان تا حدودی با آن

موافق هستند، مؤلفه قابلیت مشاهده است که شاخص‌هایی مانند اطلاع رسانی خوب، دوره‌های آموزشی، کتاب راهنما و دعوت متخصص به مدرسه را در بر می‌گیرد. آیا این

ارزیابی تخته هوشمند به عنوان نوآوری آموزشی....

نتیجه را تأیید می‌کنید؟ جمع بر این باور است که اطلاع رسانی وجود داشته، جزوۀ راهنما در اختیارشان قرار داده شده و گاه متخصص هم به مدرسه دعوت شده است، اما این اقدامات به حد کافی و مناسب نبوده است. به گفته آنان با یک دوره یکی دو ساعته نمی‌توان طرز کار اینگونه ابزار را یاد گرفت. برخی از معلمان حتی با ساده‌ترین فناوری‌ها مثل «زدن فلش به سیستم» هم آشنایی ندارند و در واقع از پایه مشکل دارند.

بحث و نتیجه‌گیری

این بحث را با بررسی چهار چالش عمده که همواره فرایند اجرا و انتشار نوآوری را با مشکلات جدی مواجه می‌کند، آغاز کرده و به پایان می‌رسانیم.

چالش نخست، عدم استقبال اکثریت اولیه از نوآوری است. اگر در این مرحله، از نوآوری استقبال نشود احتمال شکست آن بسیار زیاد است. اکثریت اولیه در پژوهش حاضر، معلمان مدارس هوشمند می‌باشند که از تخته هوشمند استقبال مطلوبی نکردند. بنابراین توصیه می‌شود برای رفع کاستی‌های این نوآوری آموزشی، از نظرات و پیشنهادات معلمان بهره گرفته شود، زیرا این افراد نقطه شروع گسترش نوآوری‌اند و جلب توجه و علاقه این گروه به معنای جذب اکثریت ثانویه از قبیل دانش‌آموزان و والدین نیز می‌باشد. نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که در مراحل برنامه‌ریزی و اجرای (آزمایشی و پایانی) نوآوری‌های مرتبط با مدرسه، با معلمان که عامل اصلی و حداکثری در پذیرش و اجرای نوآوری می‌باشند، مشورت نشده است.

چالش دوم، عدم حمایت کافی از نوآوری است. همانگونه که یافته‌های کمی و کیفی پژوهش نشان داده، تخته هوشمند، از لحاظ فنی و غیرفنی پشتیبانی نشده است. محقق شدن این قبیل پشتیبانی‌ها، مستلزم حمایت مالی از مدارس است. به قول هارگریوز، برای گسترش سریع نوآوری باید هزینه‌های تولید و خرید را افزایش داد. این واقعیتی انکارناپذیر است که نوآوری هزینه‌بر است و بدون حمایت و پشتیبانی مالی

شکست می خورد (هارگریوز و فینک^۱: ۲۰۰۰). اگر مسئولین توجیه شوند که صرف این هزینه ها ارزشمند است، حمایت صورت می گیرد. یافته های پژوهش حاضر تأیید می کند که صرف هزینه برای این نوآوری، حائز «ارزش افزوده» است؛ بدین معنا که با افزایش سرمایه گذاری بیشتر در عرصه نوآوری، شرایط بهتر جهت اجرا و نگهداری نوآوری فراهم خواهد شد و به تبع آن ماندگاری نوآوری و استقبال از آن بیشتر می شود.

چالش سوم، عدم حمایت از اقدام مکمل سازی است. برای گسترش نوآوری ها نیاز است که معایب آن ها با اتخاذ راهبردهای مکمل جبران شود. برای مثال، ایراد عمده ای که به آموزش الکترونیکی وارد شده این است که به جای سواد نوشتاری بیشتر سواد تصویری را ارتقا می دهد (توماس و ساینثیا^۲: ۲۰۰۳). برای رفع این ایراد علاوه بر مواد الکترونیکی باید به طور همزمان از مواد نوشتاری نیز استفاده کرد. گفته های معلمان در این پژوهش نیز اشاره به همین واقعیت دارد که از تخته هوشمند اغلب برای ارتقای سطح سواد تصویری استفاده می شود؛ بنابراین، برای رفع این ضعف توصیه می شود که قابلیت های متنی این ابزار آموزشی شناسایی و از آن استفاده شود، همچنین بپذیریم که استفاده از ابزارهای دیگر در کنار این ابزار، می تواند به تکمیل شدن فرایند آموزش و یادگیری کمک کند. در مدارس مطالعه شده در این پژوهش، ردپایی از اتاق مواد کمک آموزشی مشاهده نشد؛ می توان مواد آموزشی و کمک آموزشی را که بیشتر ماهیت نوشتاری دارند و از آغاز به عنوان مکمل مواد بصری تهیه شده اند را در این مکان ها نگهداری کرد.

آخرین چالش، ترس و هراس از نوآوری است. به گفته تعدادی از معلمان این پژوهش اغلب معلمان به این دلیل که با فناوری آشنایی قبلی ندارند و بلد نیستند از آن استفاده کنند، فوبیای (هراس و ترس شدید) فناوری دارند. بنابراین پیشنهاد می شود از طریق راهبردهای آشناسازی و ترس زدایی، مقاومت در برابر نوآوری به حداقل رسانده

^۱. Hargreaves & Fink

^۲. Thomas & Cynthia

ارزیابی تخته هوشمند به عنوان نوآوری آموزشی....

شود. برای ایجاد رغبت و نگرش مثبت درباره نوآوری باید جلسات آشناسازی، سمینارهای تخصصی و کارگاه‌های آموزشی برگزار کرد که جای خالی آن در یافته‌های پژوهش حاضر احساس می‌شود. این مسائل جدی را نباید به تأخیر انداخت، چرا که به گفته دوفلور، در رابطه با پذیرش نوآوری‌های آموزشی تردید و تأخیر جایز نیست، زیرا در عصر متحول و شتابنده امروز اتخاذ سیاست به تعویق انداختن^۱ می‌تواند حتی عملکرد بهترین مدارس را به خطر بیندازد (دافلور^۲، ۲۰۰۳). در همین رابطه، راجرز معتقد است که باید دو نوع دانش پایه را به نظام اجتماعی پذیرنده نوآوری منتقل کرد: ۱- دانش آگاهی^۳: اطلاع از وجود یک نوآوری و شناخت ویژگی‌های آن ۲- دانش استفاده^۴: داشتن اطلاعات لازم برای استفاده درست از یک نوآوری (راجرز، ۱۹۹۵). یافته‌های پژوهش، اشاره به ناکافی بودن این دو نوع دانش به‌ویژه دانش استفاده در معلمان دارد. دانش اطلاع را می‌توان از طریق کانال رسانه‌های جمعی و دانش استفاده را از طریق شبکه‌های بین فردی به پذیرندگان نوآوری منتقل کرد. باید توجه داشت که دانش «اطلاع» به تنهایی قادر به ایجاد تغییر در نگرش و رفتار نیست بلکه باید با دانش «استفاده» همراه باشد. بحث را با این کلام به آخر می‌رسانیم که اعمال فشار به منظور قبولاندن نوآوری (که در پژوهش حاضر احساس شده است)، نه تنها نتیجه مثبت نخواهد داد بلکه پیامدهای منفی به دنبال خواهد داشت. بنابراین باید نخست بسترسازی کرد و سپس به افراد در قبول نوآوری، اختیار و آزادی عمل داد (پروست، ۲۰۰۰؛ ترجمه حسینی خواه، ۱۳۸۵: ۱۷۲-۱۷۴).

۱. Procrastination

۲. Dufloor

۳. Awareness Knowledge

۴. How-to-Knowledge

منابع

- بازرگان هرندی، عباس (۱۳۹۱)، *مقدمه‌ای بر روش‌های تحقیق کیفی و آمیخته*، تهران: نشر دیدار.
- پروست، گیلبرت (۲۰۰۰)، *مدیریت دانش؛ ترجمه علی حسینی خواه* (۱۳۸۵)، تهران: انتشارات یسطرون
- تورانی، حیدر و آقایی، امیر و... (۱۳۹۱)، *تجارب جهانی در زمینه نوآوری‌های آموزشی از منظر شیوه تولید، پذیرش و اجرای نوآوری در آموزش عمومی ایران، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، شماره ۴۳: ۷-۴۱.
- حسینی خواه، علی (۱۳۸۷)، *بررسی نظریه انتشار نوآوری در حوزه آموزش، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی؛ شماره ۲۶*، تابستان.
- سخن سر دبیر (۱۳۸۵)، *نوآوری آموزشی، چالش‌ها و راه حل‌ها، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، شماره ۱۵، سال پنجم.
- کرسول، جان و پلانوکلاک، ویکی (۲۰۰۷)، *روش‌های پژوهش ترکیبی*، ترجمه علیرضا کیامنش و جاوید سرائی (۱۳۹۰)، تهران: آیتز.
- گرامی پور، مسعود (۱۳۹۳)، *مبانی نظری و کاربرد نظریه‌های اندازه‌گیری در علوم رفتاری*، تهران: انتشارات تمدن علمی.
- موسوی، ستاره و شریف، مصطفی و رجایی پور، سعید (۱۳۹۰)، *تحلیل وضعیت پذیرش نوآوری برنامه درسی از دیدگاه اعضای هیأت علمی دانشگاه اصفهان، فصلنامه رویکردهای نوین آموزشی*، شماره ۲: ۱۱۷-۱۳۹.
- میلر، جان (۱۹۸۳)، *نظریه‌های برنامه درسی؛ ترجمه محمود مهر محمدی* (۱۳۹۱)، تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).
- Annesley, B. et al. (2002). **Learning Buildings**. London: School Works.
- Ayman, Iraj (1974). **Educational Innovation in Iran**. Paris: Unesco Press.
- Barker, Philip (2002). **On Being an Online Tutor**. available at: <http://www.tandf.co.uk/journals>.
- Du Flour, R. (2003). Leading Edge: Procrastination can sink even the best school improvement plan. **The Journal of Staff Development**. Vol. 24, No.1.
- Dudek, M. (2002). **Architecture of Schools: The New Learning Environments**. Oxford: Architectural Press.

ارزیابی تخته هوشمند به عنوان نوآوری آموزشی....

- Fullan, M. (1991). **The New Meaning of Educational Change**. (2nd ed.). London: Cassell.
- Gibbons, P. (2001). Schools Get Deeper into the Web. **Business Review Weekly**. Vol. 23, No.10, P. 86.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2000). **The Three Dimensions of Educational Reform**. Bangkok: ACEID-UNESCO.
- Herrington, J. (1998). Authentic Assessment and Multimedia. **Higher Education Research & Development**. Vol.17, No.3, PP.305-22.
- Horne, S. C. (1999). **The Classroom Environment and Its Effect on the Practice of Teachers**. Goldsmiths College, University of London, UK.
- Isaacson, N. and Bamburg, J. (1999). Can Schools Become Learning Organisations? **Educational Leadership**. Vol. 50, No. 3, PP. 42-4.
- Levin, B. (2001). **Reforming Education: From origins to outcomes**. New York: Routledge Falmer.
- Lockard, J., Abrams, P. & Many, W. (1997). **Microcomputers for Twenty-first Century Educators** (4th ed.). New York, NY: Longman.
- OECD (2001). **What Schools for the Future?** Paris: OECD. Chapter 3 'Scenarios for the Future of Schooling'.
- Rogers, Everett (1995). **Diffusion of Innovations**. New York: Free Press.
- Stefl-Mabry, J. (1999). Professional Staff Development: Lessons Learned from Current Usability Studies. **Journal of Information Technology Impact**. Vol. 1, No. 2, PP. 81-104.
- Stevens, R. (2004). Why Do Educational Innovations Come and Go? **Teaching and Teacher Education**. Vol. 20, PP. 389-396.
- Thomas, D. & Cynthia, E. (2003). Web-Based Education. **The Innovation Journal**. Vol. 8, No. 4, PP. 1-28.
- Tiburcio, T. & Finch, E. (2005). The Impact of an Intelligent Classroom on Pupils Interactive Behavior. **Facilities**. Vol. 23, No. 5/6, PP. 262-278.
- UNESCO (1995). National Profiles in Technical and Vocational Education in Asia and the Pacific (Islamic Republic of Iran). Bangkok: UNESCO Pob.
- UNESCO (1996). Case Studies on Technical and Vocational Education in Asia and the Pacific (Islamic Republic of Iran). Bangkok: UNESCO Pob.
- Voulalas, Z. & Sharpe, F. (2005). Creating schools as learning communities: obstacles and processes. **Journal of Educational Administration**. Vol. 43, No. 2, PP. 187-208.
- Weedall, M. (2004). A Case Study of Fidelity Approach in an Educational Innovation. **The International Journal of Educational Management**. Vol. 18, No. 1, PP. 49-57.

- Wild, M. & Quinn, C. (1998). Implications of Educational Theory for the Design of Instructional Multimedia. **British Journal of Educational Technology**. Vol.29, No. 1, PP. 73-82.
- Wilson, J. (2001). **Educational Innovation for Development**. Bangkok: UNESCO-Principal Regional Office for Asia and the Pacific.



مقایسه اثربخشی مدل‌های طراحی آموزشی سازنده‌گرا (جاناسن) و سیستمی

(مریل) در طراحی محیط‌های یادگیری مسئله‌محور در آموزش ضمن خدمت معلمان

Comparison the Effectiveness of Systemic and Constructivist Instructional Design Models in Designing the Problem – Based Environment of On-the-Job Training Program for Teachers

Z. Firuzi, M. Karami (Ph. D),
M. Saeidi Rezvani (Ph. D), H. Kareshki
(Ph. D).

زهرای فیروزی^۱، دکتر مرتضی کرمی^۲، دکتر
محمود سعیدی رضوانی^۳، دکتر حسین
کارشکی^۴

Abstract: This study aimed to raise the effectiveness of On-the-Job Training Program for teachers. It was done by using quasi experimental method. To measure variables pretest –posttest design with control group was used. The population consisted of On-the-Job Training courses for teachers from Lamerd town which were held in 2012. By using convenience sampling method 3 samples were selected which were registered in the course of October 2012. The course effectiveness was evaluated by using three variables including satisfaction and attitude of the learners as well as amount of their learning. The data gathering tools were a satisfaction-attitude questionnaire and the Course-Test. The content validity was used as a validation tool. The reliability was measured by using Cronbach's alpha and cooder Richardson method. The results show that On-the-Job Training course was effective in systemic and constructive problem-based environments, and the second one was more effective.

Key Words: Instructional Technology; On-the-Job Training Program; Teachers.

چکیده: این پژوهش با هدف ارتقاء اثربخشی آموزش ضمن خدمت معلمان انجام شده است. روش مورد استفاده در آن روش شبه آزمایشی با استفاده از طرح پیش‌آزمون – پس‌آزمون با گروه گواه است. جامعه آماری کلیه دوره‌های ضمن خدمت معلمان شهرستان لامرد که در سال ۱۳۹۱ برگزار می‌شد، بود و به صورت تصادفی سه دوره ارزشیابی توصیفی که برای معلمان ابتدایی در مهرماه ۱۳۹۱ برگزار می‌شد به عنوان نمونه آماری انتخاب شد. اثربخشی دوره با سه متغیر رضایت، نگرش و میزان یادگیری فراگیران مورد ارزیابی قرار گرفت. ابزار گردآوری داده شامل پرسشنامه‌های رضایت و نگرش و آزمون دوره بود. روایی ابزارها از طریق روایی محتوایی و میزان پایایی با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ و روش کودر ریچاردسون محاسبه گردید. نتایج پژوهش حاکی از اثربخشی آموزش ضمن خدمت بر اثر کاربرد مسئله‌محوری سیستمی و سازنده‌گرا نسبت به روش‌های موجود بود و همچنین اثربخش‌تر بودن مسئله‌محوری سازنده‌گرا نسبت به مسئله‌محوری سیستمی بود.

واژه‌های کلیدی: آموزش ضمن خدمت، مسئله‌محوری، طراحی آموزشی سیستمی، طراحی آموزشی سازنده‌گرا

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی دانشگاه فردوسی رایانامه: zahrafirooz2010@yahoo.com

۲. دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی رایانامه: m.karami@um.ac.ir

۳. دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی رایانامه: saeedi@um.ac.ir

۴. استادیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی رایانامه: kareshki@um.ac.ir

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۲/۰۹/۲۱، تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۴/۱۱/۰۵

مقدمه

سرمایه‌های انسانی به‌عنوان مهم‌ترین عامل توسعه هر سازمان شناخته می‌شوند و آموزش بهترین ابزار پاسخ به این عامل تلقی می‌شود (ایساکا^۱، ۲۰۱۱). معلمان یکی از مهم‌ترین سرمایه‌های انسانی جوامع محسوب می‌شوند که نقش بسیار مؤثری در تسهیل یادگیری و اثربخشی فرایند آموزش ایفا می‌کنند. با گسترش فزاینده علوم و فنون و لزوم تغییرات سریع در برنامه‌های درسی مدارس در عصر کنونی، روزآمدی معلمان یکی از دغدغه‌های اصلی نظام تعلیم و تربیت به شمار می‌رود (اناری‌نژاد و مرزوقی، ۱۳۸۵). این مهم از طریق طراحی و اجرای نظام آموزش ضمن خدمت معلمان میسر می‌شود (چنگ^۲، ۲۰۰۳). صرفاً آموزش ضمن خدمت به‌تنهایی نمی‌تواند به سازمان در راه رسیدن به اهدافش کمک کند بلکه این آموزش‌ها زمانی مؤثر واقع می‌شوند که بر اساس اصول و روش‌های علمی بنا گذاشته شوند. لذا با انتخاب شیوه‌های آموزشی مناسب برای آموزش به ایشان می‌توان در جهت رشد و توسعه جوامع قدم مهمی برداشت (عباسیان، ۱۳۸۵). در کشور ما بر اساس نتایج برخی پژوهش‌های انجام‌شده پیرامون سنجش اثربخشی آموزش ضمن خدمت معلمان، علی‌رغم هزینه‌های مصروفه زیاد این دوره‌ها با ضعف‌هایی از قبیل: استفاده اندک از روش‌ها و الگوهای جدید آموزش و استفاده از روش‌های موضوع محوری در نظام فعلی ضمن خدمت تعلیم و تربیت و عدم تناسب روش‌های به‌کارگرفته شده در این آموزش‌ها با نیازهای فراگیران (سمیعی زفرقندی، ۱۳۹۰)، روزآمد نبودن، عدم تناسب محتوا با نیازهای فراگیران (اورنگی، غلتاش، شهامت و یوسیلیانی، ۱۳۹۰)، کاربردی نبودن محتوا (حسین‌پور، ۱۳۸۲)، مواجهه بوده است. با توجه به این شواهد، بهتر و اثربخش کردن آموزش‌های ضمن خدمت معلمان الزامی به نظر می‌رسد. عوامل متعددی از جمله؛ استفاده از روش‌های تدریس مناسب (تامپسون و تایلدن^۳، ۲۰۰۹) و استفاده از شیوه‌های مناسب طراحی (فردانش، ۱۳۸۷) بر روی اثربخشی آموزش تأثیر دارد. به دلیل این‌که در آموزش ضمن خدمت با افراد بزرگ‌سال مواجهیم، لذا انتخاب روش‌های تدریس که با ویژگی‌های شرکت‌کنندگان در این دوره‌ها سازگار باشد می‌تواند به‌عنوان راهکار مناسب برای اثربخش کردن این دوره‌ها به شمار آید (توکلی، ۱۳۸۸). یکی از روش‌هایی که در پژوهش‌های متعدد اثربخش آن مورد تأیید قرار گرفته است روش مسئله‌محوری است این روش برای اولین بار در آموزش پزشکی به کار گرفته شد و به‌وسیلهٔ هاوارد باروز^۴، در سال ۱۹۷۶ در دانشگاه مک‌مستر^۵ کانادا اجرا شد (نویل،

1. Isiaka

2. Cheng

3. Thompson & Tilden

4. Barrows

5. McMaster

ارزیابی تخته هوشمند به عنوان نوآوری آموزشی....

۲۰۰۹). مینا و اساس این روش، ساختن فعال دانش در پاسخ به مشکلات زندگی واقعی می باشد (رینولد و هانکوک^۱، ۲۰۱۰ و کریدل^۲، ۲۰۱۰). ایده اصلی آن این است که آغاز یادگیری باید با یک مسئله باشد تا آموزش گیرنده به یادگیری عمیق تر دست یابد (توکل، ۱۳۸۵، راش، چیتز، دان، پاریش و اوشا^۳، ۲۰۰۳). با طراحی آموزش بر پایه رویکرد مبتنی بر مسئله این امکان به وجود می آید که یادگیرنده در ساخت دانش (گودوین و وایمر، ۲۰۱۰)، انتخاب هدف، تنظیم زمان و برنامه ریزی برای رسیدن به خود نظم دهی به صورت فعال عمل کند (کاراکیوگی و سیمونه، ۲۰۰۵). از آنجایی که نظریه های طراحی آموزشی در ارتباط با چگونگی تدریس است و راهنمایی هایی برای تدریس مؤثر ارائه می کند (رایگلوت^۴، ۱۹۹۹: ۱۴)، لذا انتخاب شیوه مناسب طراحی، باعث به کارگیری مؤثر و کارآمد مواد آموزشی (رضوی، ۱۳۸۶) و در نتیجه افزایش مطلوبیت آموزش می شود (لی^۵، ۲۰۰۶؛ فردانش، ۱۳۸۷) که این امر ضرورت آشنایی آموزش دهندگان با الگوهای متعدد طراحی و استفاده مناسب از آن ها را مضاعف می سازد.

در ارتباط با طراحی بر اساس الگوی مسئله محور، به طور کلی می توان گفت دو رویکرد برجسته و مهم وجود دارد. رویکرد متداول در این زمینه، رویکردی است که مبتنی بر نظریه سازنده گرا می باشد و الگوی طراحی محیط های سازنده گرا^۶ از جاناسن یکی از مشهورترین مدل ها در این زمینه می باشد (معلم، ۲۰۰۱؛ فردانش و کرمی، ۱۳۸۷). وی معتقد است که در رویکرد مبتنی بر مسئله، بایستی یک مسئله، پروژه مورد را محور و مرکز آموزش قرار داده و با در اختیار گذاشتن ابزارهایی از قبیل؛ موارد مربوط، منابع اطلاعاتی، ابزارهای شناختی، ابزار مباحثه و همکاری و ابزار پشتیبانی اجتماعی و زمینه ای به فراگیران اجازه دهیم که خود، مسئله را حل کنند (جاناسن، ۱۹۹۴ و ۲۰۰۱). رویکرد دوم مطابق با رویکرد سیستمی و الگوی اصول اولیه آموزش^۷ مریل می باشد. این الگو مشتمل بر پنج مؤلفه «مسئله، فعال سازی دانش پیشین، نمایش، کاربرد و تلفیق است». مریل یادگیری مسئله محور را یک نوع آموزش مستقیم در زمینه مشکلات دنیای واقعی می داند. موقعیتی که در آن مسئله، مولفه های آن و نحوه به کارگیری مؤلفه ها به فراگیر آموزش داده می شود، به عبارت دیگر معلم از طریق روش تدریس مستقیم، مسئله را حل می کند (مریل، ۲۰۰۷ و ۲۰۰۲).

1. Reynolds & Hancock

2. Kridel

3. Roche, Scheetz, Dane, Parish, OShea

4. Reigeluth

5. Lee

6. Designing Constructivist Learning Environments

7. First Principles of Instruction

تاکنون پژوهش‌های زیادی در ارتباط با طراحی آموزشی و مسئله‌محوری انجام شده که در ادامه به برخی از آن‌ها اشاره شده است.

ابراهیمی کوشک مهدی (۱۳۹۱) در پژوهشی نشان داد که فراگیران در گروه آموزش داده شده بر اساس مسئله‌محوری رضایت بیشتر، نگرش مثبت‌تر و میزان یادگیری بالاتری نسبت به گروه کنترل داشتند.

اکبری عمرو آبادی و رجایی پور (۱۳۸۹) در پژوهشی به این نتیجه رسید که روش‌های حل مسئله و پروژه بیش از سطح متوسط، ولی روش سخنرانی کمتر از سطح متوسط در افزایش کیفیت دوره‌های آموزش ضمن خدمت دبیران شیمی مؤثر بوده است؛ و به‌کارگیری روش سخنرانی تأثیری در افزایش کیفیت این دوره‌ها نداشت.

استاون، برگ استرام و وادن استنت (۲۰۱۰) طی پژوهشی در کشور سوئد، نشان دادند که دانشجویان و کارکنان از این روش احساس رضایت کرده و این احساس را داشتند که از زمان آموزش بالینی‌شان به‌خوبی استفاده کرده‌اند.

رینولد و هانکوک (۲۰۱۰) در پژوهشی به مقایسه بررسی اثربخشی ناشی از روش مسئله‌محوری در قیاس با روش سخنرانی در درس فناوری زیست‌محیطی پرداختند. فراگیران از لحاظ سه متغیر پیشرفت تحصیلی، مهارت‌های حل مسئله و نگرش مورد بررسی قرار گرفتند. نتایج پژوهش حاکی از این امر بود که فراگیران شرکت‌کننده در گروه مسئله‌محور نسبت به فراگیران شرکت‌کننده در گروه سخنرانی‌محور در هر سه متغیر وابسته میانگین بیش‌تری کسب نمودند.

کرمی (۱۳۸۹) در پژوهشی نشان داد که به‌کارگیری رویکرد برنامه درسی مسئله‌محور در آموزش‌های صنعتی موجب افزایش اثربخشی دوره‌های آموزشی می‌شود. همچنین در خصوص مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده اثربخشی نتایج نشان داد که فراگیران در گروه مسئله‌محور رضایت بیشتر و نگرش مثبت‌تر، یادگیری بهتر و تغییر عملکرد شایسته‌تری در قیاس با فراگیران موضوع محور داشتند.

بیان مسئله

متأسفانه علی‌رغم استفاده از شیوه مسئله‌محوری در زمینه‌های متعدد همچون: پزشکی، صنعت و آموزش و پرورش، استفاده از این روش در آموزش ضمن خدمت معلمان به‌ندرت مورد توجه بوده است. لذا با توجه به لزوم ارتقاء اثربخشی دوره‌های آموزش ضمن خدمت معلمان از یک‌طرف و اثربخشی آموزش ناشی از کاربست الگوی مسئله‌محوری که در پژوهش‌های متعدد مورد تأیید قرار گرفته است از طرف دیگر، در این پژوهش سعی شده است که اثربخشی دو الگوی مسئله‌محور جاناسن و مریل مورد مقایسه قرار گرفته و به شناسایی مدل مناسب در زمینه مسئله‌محوری در آموزش ضمن خدمت معلمان بپردازد و به برنامه‌ریزان و طراحان این دوره‌ها، در امر تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی برای اثربخش‌تر کردن این دوره‌ها کمک

ارزیابی تخته هوشمند به عنوان نوآوری آموزشی....

نماید؛ بنابراین فرضیه اصلی پژوهش عبارت است از؛ به کارگیری مسئله محوری سازنده گرا و سیستمی از دوره های آموزشی موجود اثربخش تر و به کارگیری الگوی مسئله محور سازنده گرا از الگوی مسئله محور سیستمی اثربخش تر است.

روش پژوهش

پژوهش حاضر در مجموعه تحقیقات شبه آزمایشی (گروه های نامتعادل) قرار می گیرد. در این پژوهش از میان طرح های آزمایشی از طرح پیش آزمون- پس آزمون با گروه گواه استفاده شده است.

یکی از مهم ترین ویژگی هایی که طرح های آزمایشی باید دارا باشد اعتبار درونی و بیرونی آزمایش است (گال؛ بورگ؛ گال ۱۳۸۹: ۸۰۹). در این پژوهش محقق با آگاهی از این عوامل و دقت در اجرای دقیق پژوهش سعی در مهار آن ها کرد.

از آنجا که جامعه این پژوهش افراد بزرگسال و بالغ بودند لذا اثر عامل بلوغ و تعامل انتخاب و رشد به طور خود به خودی در این پژوهش وجود نداشت. از لحاظ عامل تاریخ یا پیشینه چون این دوره کوتاه مدت بود لذا اثر این عامل هم حذف شد. از طرفی چون افراد نمونه در این پژوهش برای ثبت نام در این دوره گواهی دریافت می کردند و امتیاز آن برای ایشان ارزشمند بود، لذا افت آزمودنی به وجود نیامد و همه افراد تا پایان تحقیق شرکت داشتند. جهت کنترل عامل آزمون، چون در این پژوهش از پیش آزمون استفاده شد زمان دسترسی به پیش آزمون به میزان محدود و فقط در حدی که بار سؤال را فراگیر بخواند و اگر توانست پاسخ دهد، در نظر گرفته شد و در زمان کوتاهی که فراگیر برای پاسخ به پیش آزمون داشت فرصت حفظ کردن سؤالات نبود. عامل تهدیدکننده بعدی ابزار بود در این مطالعه ابزارها همگی پرسشنامه و آزمون یادگیری عینی بوده از این رو تا حد زیادی از دخالت عامل ابزار در روایی مطالعه جلوگیری شد؛ اما متغیر عامل افتراقی و بازگشت آماری به دلیل عدم انتخاب تصادفی آزمودنی ها جزء محدودیت های پژوهش بود. با ارائه مداخله برای گروه گواه چهار عامل؛ انتشار عمل آزمایشی، رقابت جبرانی گروه گواه، یکسان سازی جبرانی عمل های آزمایشی، تضعیف نامطلوب روحیه در گروه گواه کنترل شد.

در رابطه با کنترل عوامل تهدیدکننده بیرونی نیز در این پژوهش، از طریق توصیف روشن عمل آزمایشی، عدم تداخل عمل های آزمایشی متعدد، اثر هائورن (به دلیل این که شرکت کنندگان اطلاعی از متغیر آزمایشی نداشتند) و اثر آزمایشگر، کنترل شد.

جامعه آماری کلیه دوره های ضمن خدمت معلمان شهرستان لامرد که در سال ۱۳۹۱ برگزار می شد، بود که به طور تصادفی دوره ضمن خدمت ارزشیابی توصیفی که برای معلمان ابتدایی به مدت ۱۵ ساعت برگزار می شد، انتخاب گردید. فراگیران شرکت کننده در این دوره ها به پنج گروه تقسیم می شدند که با استفاده از نمونه گیری در دسترس سه گروه که در دوره های مهرماه ۱۳۹۱ ثبت نام کرده بودند، به عنوان نمونه آماری انتخاب شد. در این دوره ۱۰۳ نفر

حضور داشتند. به دلیل محدودیت‌های پژوهش، امکان گمارش تصادفی افراد در گروه‌های مورد نظر پژوهش وجود نداشت. توزیع آزمودنی‌ها در سه گروه عبارت بود از: مسئله محور جاناسن (۲۸ نفر)، مسئله محور مریل (۳۵ نفر) و روش‌های آموزشی موجود (نفر ۴۰).

به منظور سنجش نگرش فراگیران نسبت به دوره، از پرسشنامه‌ای که توسط کرمی (۱۳۸۹) تدوین شده بود استفاده شد. این پرسشنامه شامل ۳۹ گویه بسته پاسخ چهار ارزشی (موافق، تقریباً موافق، تقریباً مخالف، مخالف) است که هفت شاخص (رضایت کلی، عاطفه منفی، مدرس، همبستگی اجتماعی، فرصت، موفقیت و ماجرا) را مورد سنجش قرار می‌دهد.

جهت سنجش رضایت فراگیران نسبت به دوره، از پرسشنامه رضایت که توسط کرمی (۱۳۸۹) ساخته شد، استفاده شد. این پرسشنامه شامل ۲۳ سؤال بسته پاسخ پنج ارزشی (از ۱ (کمترین) تا ۵ (بیشترین)) بود که به سنجش رضایت فراگیران از محتوا، مدرس و سازمان‌دهی و امکانات دوره می‌پردازد.

به منظور سنجش میزان یادگیری فراگیران از آزمون پیشرفت تحصیلی به عنوان پیش‌آزمون و پس‌آزمون که برای هر دو گروه کسان بود، استفاده شد. این آزمون به کمک مدرس و با توجه به اهداف و محتوای دوره آموزشی و نظر متخصصان، ساخته شد. این آزمون متشکل از بیست سؤال عینی چهارگزینه‌ای بود.

جهت تعیین روایی کلیه ابزارها از روایی محتوایی استفاده شد و جهت پایایی دو پرسشنامه نگرش و رضایت سنج از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که به ترتیب معادل ۰/۹۶ و ۰/۹۴ محاسبه شد. پایایی آزمون پایان دوره، با استفاده از روش کودریچاردسون معادل ۰/۸۳ محاسبه شد.

این پژوهش طی سه مرحله انجام شد که در ذیل به شرح هر کدام از این مراحل پرداخته شده است.

۱. **طراحی:** به منظور انجام پژوهش حاضر لازم بود که دوره آموزشی مدنظر بر اساس دو الگوی جاناسن و مریل طراحی گردد. بدین منظور پس از برگزاری جلساتی با مدرس دوره و متخصصان امر این دوره با شیوه‌هایی که در جدول ۱ و ۲ آمده است طراحی گردید.

ارزیابی تخته هوشمند به عنوان نوآوری آموزشی....

جدول ۱: طراحی دوره ارزشیابی توصیفی بر اساس الگوی جاناسن

مسئله	پس از بررسی مسائل موجود در زمینه ارزشیابی و مصاحبه با متخصصان امر و مدرس دوره، مسائل مربوطه در قالب داستان به همراه تصاویر مربوطه تدوین شد.
زمینه مسئله	با توجه به اهمیت این جزء مسئله، در ارتباط با ارزشیابی توصیفی، محیط عملکرد در مسئله، یعنی زمینه‌ای که مسئله در آن رخ داده است، تشریح گردید. بدین ترتیب بیان شد که مسئله کجا و در چه برهه زمانی (دبستان ناحیه چهار شیراز و روز چهارشنبه) اتفاق افتاده است، کدام منابع فیزیکی (کلاس درس و محیط مدرسه) آن را احاطه کرده است، ماهیت موسسه‌ای که مسئله در آن اتفاق افتاده است (دبستان فاطمه الزهرا شیراز)، سابقه مهارت (بیست سال سابقه تدریس معلم)، ارزش‌ها و باورهای افراد درگیر با مسئله، در مسائل مطرح شده بیان شد.
بازنمایی مسئله	به منظور بازنمایی مسئله، مسائل مطرح شده در قالب داستان همراه با تصاویر مربوطه ارائه شد.
فضای کار روی مسئله	به منظور به کارگیری این جزء مسئله، از فراگیران خواسته شد که پس از بیان راه‌حلی برای مسائل مطرح شده، از طریق بیان استدلال‌های منسجم، به پشتیبانی از راه‌حل‌های خود بپردازند.
موارد مربوط	چهار مورد شبیه مسئله اصلی همراه با چگونگی حل آن‌ها تدوین و ارائه گردید.
منابع اطلاعاتی	به منظور تهیه منابع اطلاعاتی مناسب در زمینه ارزشیابی توصیفی منابع اطلاعاتی زیر در اختیار فراگیران قرار گرفته شد. ۱. شش بروشور در ارتباط با ارزشیابی توصیفی تهیه شد و برای فراگیران مشخص شد که به منظور پاسخ به هر سؤال به کدام بروشور مراجعه کنند. ۲. با توجه به این که کلاس در سه روز برگزار می‌شد، به فراگیران فرصت داده شد که با مراجعه به سایت‌های معرفی شده از قبیل http://akt1388.persianblog.ir و http://tosifi2001.mihanblog.com/post/51 مطالب مورد نیاز به منظور حل مسئله را جمع‌آوری کنند. ۳. کتاب ارزشیابی توصیفی که به وسیله مدرس دوره تهیه شده بود.
ابزارهای شناختی	در راستای تهیه ابزارهای شناختی به منظور کاستن از بار شناختی و پشتیبانی از عملکرد فراگیران در این پژوهش اقدامات ذیل صورت گرفت؛ ابزارهایی (کاغذ و خودکار) به منظور یادداشت برداری و همچنین معرفی پایگاه‌های اطلاعاتی مناسب برای دسترسی به اطلاعات مربوط به ارزشیابی توصیفی در نظر گرفته شد.
ابزارهای مباحثه و همکاری	به منظور فراهم کردن ابزار مباحثه و همکاری، فراگیران را در گروه‌های چهار و پنج نفره قرار گرفتند و بدین وسیله زمینه برای مباحثه و همکاری بین فراگیران فراهم شد.
ابزار پشتیبانی اجتماعی / زمینه‌ای	از طریق ارائه موارد مربوط، الگوهای رفتاری برای فراگیران فراهم شد و به منظور الگوهای شناختی، مدرس از فراگیران خواست که استدلال‌های خود را مکتوب کنند.

مربی گری	مدرس طی دوره از طریق بیان اهمیت و ضرورت مسائل مطرح شده، ترغیب فراگیران به انجام فعالیت های گروهی، ارائه بازخورد، به چالش کشیدن فراگیران از طریق سؤال در ارتباط با فرضیه هایی که فراگیران ارائه می دادند و راهنمایی های مختلف به فراگیران در زمینه های مختلف از جمله؛ چگونگی استفاده از موارد مربوط، منابع اطلاعاتی و... به پشتیبانی و حمایت از فراگیران می پرداخت.
پشتیبانی	مدرس از طریق برانگیختن علاقه فراگیران، تنظیم دشواری کار، ساده سازی موضوع، انگیزه دادن به شاگرد و نمایش عملکرد صحیح، به پشتیبانی از عملکرد فراگیران می پرداخت.

جدول ۲: طراحی دوره ارزشیابی توصیفی بر اساس الگوی اصول اولیه آموزش از

دیوید مریل

مؤلفه های اصلی الگوی مریل	نحوه طراحی مؤلفه ها
مسئله	پس از بررسی مسائل موجود در زمینه ارزشیابی و مصاحبه با متخصصان امر و مدرس دوره، مسائل مربوطه در قالب داستان و به همراه تصاویر مربوطه تدوین شد.
فعال سازی تجارب پیشین	مدرس از طریق پرسیدن سؤالاتی در ارتباط با ارزشیابی، انواع ارزشیابی ها، نحوه انجام هر کدام از ارزشیابی ها، مزایا و معایب آن ها، به فراگیر کمک کرد مطالبی که از قبل در ارتباط با ارزشیابی می دانست را به یاد بیاورد انجام داد. وی به منظور ایجاد دانش پیشین سازمان یافته و مناسب، مطالبی در ارتباط با ارزشیابی، انواع آن و... به صورت ساختارمند (در قالب جدول) به فراگیران ارائه داد. به منظور فعال سازی تجارب پیشین، از فراگیران خواسته شد تجاربی که در زمینه ارزشیابی در کلاس داشته اند را بیان کنند، مسائل و مشکلاتی که در این زمینه در کلاس های درس خود با آن مواجه بوده اند را بازگو کنند. به منظور ایجاد تجارب مناسب برای فراگیران، چند مورد تجربه، شبیه به مسائل مطرح شده در کلاس درس را برای فراگیران بیان شد.
نمایش	انواع تکالیف یادگیری؛ اطلاعات درباره...، اجزاء...، انواع...، چگونگی و چه اتفاقی می افتد اگر... و سپس نحوه ارائه هر کدام از آن ها نیز تعیین شد.
اطلاعات درباره ...	مطالبی همچون اهداف دوره دبستان، اهداف دوره ارزشیابی توصیفی و آیین نامه های این دوره در این بخش از محتوا قرار گرفته شدند که به صورت شفاهی و از طریق پاورپوینت به فراگیران ارائه داده شد.

ارزیابی تخته هوشمند به عنوان نوآوری آموزشی....

مؤلفه‌های الگوی مریل اصلی	نحوه طراحی مؤلفه‌ها
مسئله	پس از بررسی مسائل موجود در زمینه ارزشیابی و مصاحبه با متخصصان امر و مدرس دوره، مسائل مربوطه در قالب داستان و به همراه تصاویر مربوطه تدوین شد.
اجزاء	مطالبی همچون؛ مؤلفه‌های اصلی برنامه درسی (هدف، محتوا، روش، شیوه ارزشیابی) در این بخش از محتوا قرار گرفته شد و به منظور ارائه و نمایش این بخش از تکالیف یادگیری، به بیان هر یک از اجزاء، توصیف موقعیت و جایگاهی که در آن قرار داشتند پرداخته شد.
انواع...	مطالبی مانند؛ ارزشیابی، انواع آن، ارزشیابی توصیفی، مفاهیم موجود در ارزشیابی توصیفی از جمله؛ پوشه کار، آزمون، تکالیف، خودسنجی، همسالان سنجی، کارنامه و... در این بخش از محتوا قرار گرفت. مدرس به منظور ارائه و نمایش این بخش، ابتدا به تعریف مفاهیم و ارائه مثال‌ها و غیر مثال‌هایی از آن‌ها پرداخت.
چگونه	مطالبی از قبیل؛ چگونگی انجام ارزشیابی توصیفی، چگونگی تهیه ابزارهای ارزشیابی توصیفی، چگونگی جمع‌آوری اطلاعات برای انجام ارزشیابی توصیفی و چگونگی ساخت ابزارهای گوناگون ارزشیابی توصیفی همچون؛ پوشه کار، چک لیست، آزمون، فهرست مشاهدات و... در این بخش از محتوا قرار گرفته شد و به منظور ارائه آن‌ها، پس از توصیف هر یک از مراحل کار، توالی آن‌ها و بیان شیوه انجام هر یک از آن‌ها، به منظور فراهم کردن زمینه بازنمایی ذهنی برای فراگیران، از طریق انجام یک نمونه در کلاس درس مراحل، توالی و چگونگی انجام آن‌ها به فراگیران نمایش داده شد.
نتایج	اثرات و نتایجی که؛ ۱. استفاده صرف از ارزشیابی کمی به دنبال دارد ۲. اثراتی که ارزشیابی توصیفی به دنبال دارد ۳. کمبود اطلاعات در زمینه ارزشیابی توصیفی وجود دارد. و ... در این بخش از تکالیف یادگیری قرار گرفته شد. به منظور ارائه این بخش، به توصیف فرایندها و بیان نتایجی که هر یک از فرایندها در موقعیت‌های خاص به دنبال دارند پرداخته شد.

مؤلفه‌های اصلی الگوی مریل	نحوه طراحی مؤلفه‌ها
مسئله	پس از بررسی مسائل موجود در زمینه ارزشیابی و مصاحبه با متخصصان امر و مدرس دوره، مسائل مربوطه در قالب داستان و به همراه تصاویر مربوطه تدوین شد.
کاربرد	به منظور به کارگیری این اصل در دوره ارزشیابی توصیفی، به فراگیران فرصت به کارگیری و تمرین دانش یا مهارت به کارگرفته جدیدشان داده شد. بدین شیوه که بعد از آموزش هر مطلب از فراگیران خواسته شد مثال‌هایی جدید از آن مطلب را بیان کنند، ابزارهای گوناگون مورد استفاده در ارزشیابی توصیفی را تهیه کنند. بعد از انجام هر تمرین بازخوردهای اصلاحی به فراگیران داده شد.
تفلیق	به منظور به کارگیری این اصل در دوره ارزشیابی توصیفی، بعد از ارائه هر مطلب، شرایطی فراهم شد که فراگیران به منظور منعکس کردن، بحث کردن یا دفاع کردن از دانش جدیدشان، با یکدیگر به گفتگو بپردازند. طی این بحث و گفتگوها از فراگیران خواسته شد مطالبی که طی این دوره یاد گرفته‌اند را خلاصه کنند، نظراتشان در مورد ارزشیابی توصیفی و نحوه به کارگیری آن بیان کنند و به دفاع از نظرات خود در این زمینه بپردازند و اگر شیوه‌ای به منظور بهبود این نوع ارزشیابی به ذهنشان خطور می‌کند را بیان کنند.

۲- اجرای دوره‌ها:

در آغاز هر دوره پیش‌آزمونی از فراگیران اخذ شد و هر کدام از دوره‌ها به شیوه‌هایی که در ادامه بیان شده است، اجرا شد.

۱-۲: **اجرای الگوی جاناسن:** مدرس دوره پس از قرار دادن فراگیران در گروه‌ها بسته‌های آموزشی که بر اساس الگوی جاناسن تدارک دیده شده بود، به همراه راهنمای استفاده از آن در اختیار هر گروه قرارداد و خود نیز اقدام به انجام توضیحاتی در مورد محتوای بسته‌ها نمود. این کلاس در سه روز متوالی (هر روز پنج ساعت) برگزار شد، روز اول به فراگیران فرصت داده شد به صورت مجزا مسئله را مطالعه کنند و بعد از مطالعه منابع اطلاعاتی موجود در بسته آموزشی به یادداشت برداری بپردازند. معلم در این روز نقش راهنما را بر عهده داشت. در روز دوم فراگیران در قالب گروه‌ها به بحث و بررسی و حل مسائل مطرح شده اقدام نمودند. مدرس طی فرایند کلاس، به عنوان تسهیل‌کننده، مربی و راهنما به گروه‌ها کمک می‌نمود. در آخرین روز برگزاری کلاس، بعد از انجام کار گروهی، نماینده هر گروه پاسخ گروه خود را در مقابل سایر گروه‌ها ارائه داد و در مقابل پیشنهادات و انتقادهای سایر گروه‌ها از پاسخ‌های خود دفاع نمودند.

۲-۲: **اجرای الگوی مریل:** مدرس درس را با توضیحات کوتاهی درباره اهداف دوره آموزشی ارزشیابی توصیفی آغاز کرد و سپس مسئله تدوین شده در این زمینه را به فراگیران ارائه

ارزیابی تخته هوشمند به عنوان نوآوری آموزشی....

داد. به منظور جلب توجه فراگیران، مسئله در قالب داستان و همراه با تصاویر مربوطه ارائه شد. سپس با انجام اقداماتی که بر اساس الگوی مریل طرح شده بود به ارائه محتوای آموزشی جدید به منظور حل مسائل مطرح شده پرداخت. به منظور کاربست مطالب فراگرفته شده توسط فراگیران، بعد از ارائه هر کدام از قسمت های محتوا، از فراگیران خواست که به ارائه مثال های جدید، تهیه نمونه کارها بپردازند؛ و نهایتاً با ترتیب دادن مباحث گروهی، به چالش کشیدن ذهن فراگیران، مسائل مطرح شده را دوباره بیان کرد و با توجه به مطالب جدید، با ارائه راه حل هایی نسبت به حل مسائل مطرح شده اقدام کرد.

۲-۳ اجرای دوره ارزشیابی توصیفی به شیوه سنتی: مدرس در این دوره مطالب را از طریق سخنرانی و با استفاده از پاورپوینت به فراگیران ارائه داد. وی در حین تدریس خود از مثال های متعدد استفاده کرد و از فراگیران خواست نکات مهمی که بیان می شود را یادداشت کنند. بعد از بیان هر مطلب، زمانی به پرسش و پاسخ اختصاص داده و در پایان هر جلسه از تدریس، به فراگیران تکالیفی در زمینه محتوای آموزشی تدریس شده، ارائه شد که فراگیران ملزم بودند آن را برای جلسه بعد آماده کنند.

۳-تحلیل اثربخشی: به منظور سنجش اثربخشی، از الگوی ارزشیابی کرک پاتریک که یکی از مهم ترین و مشهورترین الگوها در زمینه ارزشیابی می باشد استفاده شد. در این پژوهش از سطح یک و دو این الگو یعنی واکنش و یادگیری استفاده شد که اندازه گیری این دو سطح با استفاده از متغیرهای رضایت، نگرش و یادگیری سنجیده شد.

به منظور تجزیه و تحلیل داده های پژوهش، از آمار توصیفی (شاخص های فراوانی، میانگین و انحراف معیار) استفاده شد. با عنایت به این امر که متغیر اثربخشی دارای زیر مؤلفه های رضایت و نگرش و یادگیری بود به منظور تحلیل داده ها و آزمون فرضیات از روش تحلیل واریانس چندمتغیری^۱ استفاده شد. سپس آزمون های تک متغیری تحلیل واریانس، برای تک تک متغیرهای وابسته استفاده شد. تمامی عملیات آماری با استفاده از نرم افزار SPSS 18 انجام شد.

یافته های پژوهش

به منظور سنجش فرضیه اصلی پژوهش از مؤلفه های رضایت، نگرش و یادگیری استفاده شد؛ که در ادامه نتایج حاصل از این سه مؤلفه به تفصیل بیان شده است.

جدول ۳ نشان دهنده آمار توصیفی اطلاعات حاصل از رضایت، نگرش و یادگیری در سه گروه پژوهش؛ مسئله سازنده گرا، مسئله محور سیستمی و دوره های موجود (روش های سنتی) می باشد.

^۱. MANOVA

جدول ۳: شاخص‌های توصیفی رضایت، نگرش و یادگیری فراگیران از دوره

متغیرهای وابسته		گروه مسئله‌محور سازنده‌گرا		گروه مسئله‌محور سیستمی		گروه سنتی	
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	
رضایت	۹۷	۹/۴۵	۸۴/۵۰	۹/۵۶	۷۰/۶	۱۲/۶۵	
نگرش	۲۳۵/۰۷	۲۲/۱۹	۱۹۹/۹۱	۲۰/۱۵	۱۷۳/۱۷	۲۶/۹۰	
یادگیری	۱۷/۳۲	۱/۸۵	۱۶/۰۳	۱/۸۵	۱۵/۷۸	۱/۷۸	

با توجه به نتایج جدول ۳ می‌توان نتیجه گرفت که از یک طرف، در همه مؤلفه‌های اثربخشی (رضایت، نگرش و یادگیری) میانگین گروهی که بر اساس الگوی مسئله‌محوری سازنده‌گرا آموزش دیده بودند نسبت به دو گروه دیگر یعنی مسئله‌محور سیستمی و روش‌های سنتی به‌طور معناداری بیشتر بود و از طرف دیگر گروهی که بر اساس الگوی مسئله‌محور سیستمی آموزش دیده بودند نیز در همه مؤلفه‌های اثربخشی از گروهی که بر اساس روش‌های سنتی آموزش دیده بودند، میانگین بالاتری کسب نمودند.

برای پاسخ به این سؤال که آیا بین خرده مقیاس‌های اثربخشی سه گروه تفاوت معناداری وجود دارد، آزمون تحلیل واریانس چندمتغیری انجام شد. در تحلیل واریانس چندمتغیری آزمون‌های معنادار مختلفی وجود دارد که عبارت است از: آزمون اثر پیلای، آزمون لامبدای ویلکز، آزمون اثر هتلینگ و آزمون ریشه اختصاصی روی که از بین آن‌ها آزمون لامبدای ویلکز رایج‌تر بوده (گال، بورگ، گال ۱۳۸۹). در این پژوهش نیز از این آزمون استفاده شده است. نتایج آزمون لامبدای ویلکز برابر با $0/41$ معنادار است ($F(6,196) = 18/379, P = 0/000$). مجذور اتا چندمتغیره برابر $0/36$ می‌باشد. بدین معنی که ۳۶ درصد تغییرات چندمتغیره متغیرهای وابسته مربوط به عامل گروه

ارزیابی تخته هوشمند به عنوان نوآوری آموزشی....

است. نتایج آزمون تحلیل واریانس چندمتغیری نشان داد که بین گروه‌های مسئله‌محور سیستمی، سازنده‌گرا و سنتی از لحاظ همه مؤلفه‌های اثربخشی تفاوت معناداری وجود دارد (جدول ۴)

جدول ۴: نتایج آزمون تحلیل واریانس چند متغیره برای سه گروه پژوهش در متغیرهای نگرش، رضایت و یادگیری

منبع	متغیرهای وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	معناداری	مجذور اتا سهمی	توان آزمون
	رضایت	۱۱۶۸۹/۴۰۵	۲	۵۸۴۴/۷۰۲	۴۹/۷۱۵	۰/۰۰۰	۰/۵۰	۱/۰۰۰
گروه	نگرش	۶۳۱۳۷/۸۳۹	۲	۳۱۵۶۸/۹۱۹	۵۷/۰۶۲	۰/۰۰۰	۰/۵۳	۱/۰۰۰
	یادگیری	۴۲/۷۸۱	۲	۲۱/۳۹۱	۶/۴۴۲	۰/۰۰۲	۰/۱۱۷	۰/۹۰۱

به‌منظور نشان دادن این امر که اختلاف میانگین هرکدام از مؤلفه‌ها در کدام گروه‌ها بیش تر است از آزمون‌های تعقیبی استفاده شد که در ادامه نتایج آن به‌طور خلاصه ذکر شده است.

۱. اثربخشی ناشی از کاربست الگوی مسئله‌محور سازنده‌گرا نسبت به دوره‌های آموزشی موجود. اختلاف میانگین و انحراف معیار دو گروه در متغیر رضایت ۲۶/۴ و ۲/۶۷، اختلاف میانگین و انحراف معیار دو گروه در متغیر نگرش عبارت از ۶۱/۹ و ۵/۸ بود و اختلاف میانگین و انحراف معیار دو گروه در متغیر یادگیری عبارت از ۱/۵۵ و ۰/۴۵ بود که این نتایج حاکی از معناداری در مؤلفه‌های نگرش (۰/۰۰۰)، رضایت (۰/۰۰۰) و یادگیری (۰/۰۰۱) بود.

۲. اثربخشی ناشی از کاربست الگوی مسئله‌محور سیستمی نسبت به دوره‌های آموزشی موجود. اختلاف میانگین و انحراف معیار دو گروه در متغیر رضایت ۱۳/۸۹ و ۲/۵۱، اختلاف میانگین و انحراف معیار دو گروه در متغیر نگرش عبارت از ۲۶/۷۴ و ۵/۴۴ بود و اختلاف میانگین و انحراف معیار دو گروه در متغیر یادگیری عبارت از ۰/۲۵ و ۰/۴۲ بود که این نتایج حاکی از معناداری در مؤلفه‌های نگرش (۰/۰۰۰)، رضایت (۰/۰۰۰) و عدم معناداری در متغیر یادگیری (۰/۵۵) بود.

۳. اثربخشی ناشی از کاربست الگوی مسئله‌محور سازنده‌گرا نسبت به دوره‌های آموزشی. اختلاف میانگین و انحراف معیار دو گروه در متغیر رضایت ۱۲/۵۱ و ۲/۷۵، اختلاف میانگین و انحراف معیار دو گروه در متغیر نگرش عبارت از ۳۵/۱۶ و ۵/۹۶ بود و اختلاف میانگین و انحراف معیار دو گروه در متغیر یادگیری عبارت از ۱/۲۹ و ۰/۴۶ بود که این نتایج حاکی از معناداری در مؤلفه‌های نگرش (۰/۰۰۰)، رضایت (۰/۰۰۰) و یادگیری (۰/۰۰۶) بود.

نتیجه گیری

آموزش و پرورش به عنوان یکی از مهم ترین سازمان های هر جامعه (اولاکوهین^۱، ۲۰۰۷) هر ساله آموزش هایی تحت عنوان ضمن خدمت برای اکثر کارکنان خود بالأخص معلمان برگزار می کند. نکته مهم اثربخش بودن این آموزش ها می باشد. این پژوهش سعی داشت تا از طریق یکی از روش های اثربخشی آموزش یعنی مسئله محوری به اثربخش تر شدن آموزش در این دوره ها کمک نماید. نتایج پژوهش از یک سو نشان دهنده اثربخشی آموزش ضمن خدمت بر اثر کاربرد مسئله محوری سازنده گرا نسبت به مسئله محوری سیستمی و روش های موجود بود و از سوی دیگر نشان دهنده اثربخش تر بودن مسئله محوری سازنده گرا نسبت به مسئله محوری سیستمی بود که در ادامه نتایج و تبیین های مربوط به هر کدام از آن ها به تفصیل بیان شده است. اولین نتیجه پژوهش حاکی از اثربخشی ناشی از کاربرست الگوی مسئله محور سازنده گرا نسبت به دوره های آموزشی موجود بود. نتایج حاکی از معناداری در مؤلفه های نگرش و رضایت و یادگیری بود. در ارتباط با این نتایج با توجه به ادبیات پژوهش می توان این گونه تبیین کرد که؛

از آن جا که طراحی آموزشی بر اساس اصول سازنده گرا به طراحی محیط های جالب، جذاب و تعاملی همراه با بازخورد سریع، حضور فعال فراگیر، کنترل یادگیری توسط فراگیر، استفاده از منابع متعدد توسط فراگیر، استفاده از بحث های گروهی و مباحثه و قرار دادن یادگیری در زمینه های واقعی توجه زیادی دارد در نتیجه فراگیران تحت آموزش مبتنی بر این نظریه از رضایت، نگرش و یادگیری بیش تری برخوردار خواهند بود. این قسمت از یافته های پژوهش همسو با نتایج پژوهش های رینولد و هانکوک (۲۰۱۰) استاون و همکاران (۲۰۱۰)، ابراهیمی کوشک مهدی (۱۳۹۱)، کرمی (۱۳۸۹، ۱۳۸۷)، جعفری، خامی، یزدانی و محمدی (۱۳۸۸)، معلم (۲۰۰۱)، کوین و سو (۲۰۰۸)، آزادبخت و اسماعیل زاده (۱۳۸۹) بود.

دومین نتیجه پژوهش حاکی از اثربخشی ناشی از کاربرست الگوی مسئله محور سیستمی نسبت به دوره های آموزشی موجود بود. نتایج حاکی از معناداری در مؤلفه های نگرش و رضایت و عدم معناداری در مؤلفه یادگیری بود. در ارتباط با این نتایج با توجه به ادبیات پژوهش می توان این گونه تبیین کرد که؛

افزایش رضایت و بهبود نگرش فراگیران در دوره طراحی شده بر اساس الگوی مسئله محور سیستمی به دلایلی همچون استفاده از الگوی طراحی، مبتنی بودن بر مسئله و ارائه مسائل مرتبط با زندگی واقعی و به چالش کشیده شدن ذهن فراگیر توسط سؤالات متعدد از سوی مدرس که

ارزیابی تخته هوشمند به عنوان نوآوری آموزشی....

منجر به نقش فراگیر در جریان آموزش می شود، توجه زیاد به پیش دانسته های فراگیران، ملموس کردن آموزش از طریق مثال های متعدد می باشد. در خصوص تبیین عدم تفاوت معنادار در نمره های یادگیری فراگیران بر اثر آموزش مبتنی بر الگوی مسئله محور سیستمی شاید بتوان این گونه بیان کرد که به دلیل این امر که الگوی اصول اولیه آموزش مبتنی بر رویکرد سیستمی می باشد و مسئله های تدوین شده به روش مستقیم و از طریق مدرس دوره حل می شود و تقریباً شبیه به روش های سنتی از قبیل سخنرانی که در آن ها نیز معلم محوری است و فراگیر نقش چندانی ایفا نمی کند، می باشد تفاوت معناداری بین نمرات آزمودنی ها مشاهده نشده است.

سومین نتیجه پژوهش حاکی از اثربخشی ناشی از کاربرست الگوی مسئله سازنده گرا نسبت به مسئله محور سیستمی بود. نتایج حاکی از معناداری در مؤلفه های نگرش و رضایت و یادگیری بود. در ارتباط با این نتایج با توجه به ادبیات پژوهش می توان این گونه تبیین کرد که؛ بیش تر بودن رضایت، نگرش و یادگیری فراگیران، به دلایلی همچون تازگی و جذابیت داشتن نحوه ارائه محتوا و روش تدریس مدرس برای فراگیران، قدرت انتخاب قسمت هایی از محتوا توسط فراگیران، نقش بیش تر فراگیر و راهنما و مشاور بودن مدرس، سازماندهی کلاس به شیوه گروهی و یادگیری تعاملی، ارتباط مسائل و مطالب ارائه شده با زندگی واقعی فراگیران، بود.

با توجه به نتایج این پژوهش و پژوهش های مشابه انتظار می رود مسئولین آموزش های ضمن خدمت، هرچه بیش تر به سمت سازنده گرایی گام بردارند و زمینه را برای اجرای هر چه بهتر الگوهای مسئله محور و سازنده گرا فراهم آورند تا بدین وسیله از هدر رفتن و اتلاف هزینه جلوگیری شود. لازمه این امر تغییر نگرش مدرسان نسبت به رویکرد سازنده گرایی و مسئله محوری، آشنایی آنان با طراحی آموزش ها بر اساس الگوهای متعدد و اجرای آن ها، فراهم کردن محیط مناسب و امکانات لازم به منظور اجرای هر چه بهتر این الگوها می باشد.

در انتها باید به این نکته اشاره کرد که این پژوهش با محدودیت هایی از جمله؛ عدم انتخاب تصادفی آزمودنی ها، عدم استفاده از سایر متغیرهای اثربخشی، عدم استفاده از سایر ابزارهای اندازه گیری و استفاده صرف از پرسشنامه و آزمون، عدم طراحی محیط های مسئله محور با استفاده از روش های الکترونیکی مواجه بود. با توجه به این محدودیت ها انجام پژوهش هایی که بتواند این محدودیت ها را کنترل کند پیشنهاد می گردد.

منابع

- اکبری عمروآبادی، آ؛ رجایی پور، س (۱۳۸۹). تأثیر شیوه‌های مختلف تدریس در افزایش کیفیت دوره‌های آموزش ضمن خدمت دبیران شیمی دوره متوسطه. دانش و پژوهش در علوم تربیتی - برنامه درسی، ۲۵: ۱۶۳-۱۴۲.
- ابراهیمی کوشک مهدی، س (۱۳۹۱). طراحی، اجرا و سنجش اثربخشی آموزش مداوم مبتنی بر وب بر اساس نظریه سازنده‌گرایی در جامعه پزشکی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه فردوسی مشهد.
- اناری نژاد، ع؛ مرزوقی، ر (۱۳۸۵). کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش ضمن خدمت معلمان ابتدایی: رویکردی نو به آموزش حرفه‌ای معلمان. مجموعه مقالات همایش نوآوری در برنامه درسی دوره ابتدایی.
- اورنگی، ع؛ قلاتش، ع؛ شهامت، ن؛ یوسیلیانی، غ (۱۳۹۰). بررسی تأثیر آموزش‌های ضمن خدمت بر عملکرد حرفه‌ای معلمان شهر شیراز. فصلنامه رهیافت نو در مدیریت آموزشی، ۲ (۵): ۱۴-۹۵.
- آزادبخت، ل؛ اسماعیل زاده، آ (۱۳۸۹). تأثیر دو روش مختلف تدریس به منظور آموزش لیست جانشین مواد غذایی به دانشجویان رشته تغذیه. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۰ (۴): ۴۹۱-۴۹۹.
- توکل، م (۱۳۸۵). استفاده از یادگیری بر اساس مسئله در آموزش پزشکی. مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی دانشگاه علوم پزشکی تهران <http://www.Dilenvironment.com>.
- توکلی، ث (۱۳۸۸). ضرورت ارزشیابی دوره‌های آموزش ضمن خدمت در کتابخانه‌ها: رویکردی اثربخش در مدیریت در مدیریت منابع انسانی. نشریه الکترونیکی سازمان کتابخانه‌ها و موزه‌ها و مراکز اسناد آموزش قدس رضوی، ۱ (۴).
- جعفری، آ؛ خامی، م؛ یزدانی، ر؛ محمدی، م (۱۳۸۸). ارائه درس دندان پزشکی جامعه نگر به صورت کارگاهی و بر اساس روش آموزشی مبتنی بر حل مسئله و مقایسه آن با آموزش به شیوه سخنرانی، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۹ (۳): ۲۲۴-۲۱۶.
- حسین پور، س (۱۳۸۲). بررسی نظرات معلمان دوره متوسطه درباره تناسب محتوای آموزشی دوره‌های آموزش ضمن خدمت کوتاه مدت با نیازهای آموزشی آنان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه اسلامی واحد علوم و تحقیقات، تهران.

ارزیابی تخته هوشمند به عنوان نوآوری آموزشی....

- رضوی، ع (۱۳۸۶). مباحث نوین در فناوری های آموزشی، اهواز: دانشگاه شهید چمران.
- سمیعی زفرقندی، م (۱۳۹۰). روش های تکمیل و بهبود نظام ضمن خدمت معلمان. فصلنامه نوآوری های آموزشی، ۱۰ (۳۹): ۱۷۷-۱۵۱.
- عباسیان، ع (۱۳۸۵). اثربخشی دوره های آموزشی (مدل کرک پاتریک). ماهنامه تدبیر، ۱۷۰: ۵۵-۵۲.
- فردانش، ه (۱۳۸۷). میانی نظری تکنولوژی آموزشی. تهران: سمت.
- فردانش، ه؛ کرمی، م (۱۳۸۷). شناسایی الگوی طراحی آموزشی مطلوب برای آموزش های صنعتی. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، ۲ (۸): ۱۰۶-۱۳۱.
- کرمی، م (۱۳۸۹). بررسی تأثیر کاربست برنامه درسی مسئله محور در آموزش تخصصی اپراتورهای تولید صنعت خودروسازی، فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، ۵ (۱۹): ۸۹ تا ۱۱۳.
- گال، م؛ بورگ و؛ گال، ج (۱۹۴۲). روش های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روانشناسی، ترجمه احمد رضا نصر (۱۳۸۷) جلد دوم، تهران: سمت.

Cheng, L, (2003). **Pre-service and In-service Teacher Education of secondary English Language Teachers in china**. TEFL web Journal, 2 (1): 1-14.

Godwin, S. E. Wimer, J. W. (2010). **Using Problem-Based Learning to Link classroom and clinical education**. Athletic Therapy Today, 15(1): 23-27.

Isiaka, S. B. (2011). **Motives for Training and Management Development in the Nigerian Banking Industry**. journal Asian Social Science, University of Ilorin, 7(3).

Jonassen, d. (1994). **Thinking technology: toward a constructivist design model**. Educational Technology, 34(4): 34-37.

Jonassen, D.H. (2000). **Toward a design theory of problem solving**. Educational Technology: Research & Development, 48 (4), 63-85.

Karagiorgi, Y. Symeou, L. (2005). **Translating Constructivism into Instructional Design: Potential and Limitations**. Educational Technology & Society, 8 (1): 17-27.

Kridel, C. (2010). **Encyclopedia of Curriculum Studies**. California: Sage.

Kwan, T. So, M. (2008): **Environmental Learning Using a Problem Based Approach in the Field: A Case Study of a Hong Kong School**. International Research in Geographical and Environmental Education, 17(2): 93-113.

- Lee, Y. (2006). **Applying the ADDIE instructional Design model to multimedia Rich project-based learning Experiences in the Korean classroom**. The Department of Instructional Design and Technology, 20 (3): 345-360.
- Merrill, d. M. (2007). **A Task-Centered Instructional Strategy**. Journal of research on Technology in Education, 2007, 40(1): 33- 50.
- Merrill, M. D. (2002). **First principles of instruction**. Educational Technology Research and Development.50(3), 49-59.
- Moallem, M (2001). **Applying Constructivist and Objectivist Learning Theories in the Design of A Web-Based Course: Implications for Practice**. Educational Technology & Society 4 (3).
- Neville, A. J. (2009). **Problem-based learning and medical education forth years on**. Medical Principles and Practice, 18, 1-9.
- Reigeluth, C. M. (1999). **Instructional Design Theores and Models: A New Paradigm of Instructional Theory**. London: LEA.
- Reynolds, J. M. Hancock, D. R. (2010). **Problem-based learning in a higher education environmental biotechnology course**. Innovations in Education and Teaching International, 47(2): 175-186.
- Roche, W. P. Scheetz, A. P. Dane F. C. Parish, D. C. OShea, J. T. (2003). **Medical students' attitudes in a PBL curriculum trust, altruism, and cynicism**. Academic Medicine, 78(4): 398-402.
- Staun, M. Bergström, B. Wadensten, B. (2010). **Evaluation of a PBL strategy in clinical supervision of nursing students: Patient-centred training in student-dedicated treatment rooms**. Nurse Education Today. 30(7): 631-637.
- Thompson, S. A. Tilden, V. P. (2009). **Embracing quality and safety education for the 21st century: building inter professional education**. J Nurs Education, 48: 698-701.



تحلیل برنامه درسی مغفول سواد تغذیه ای در دوره تحصیلی متوسطه در ایران

Analysis the Null Curriculum of Nutritional literacy
among High School Students of Yazd City

M. Kian (Ph. D)

Abstract: Formal education curriculum, in every society, has to foster the physical, mental, emotional, intellectual, moral, and social development of the students. However, the curriculum of secondary education in Iran, suggests the null nutritional education. The aim of this study was to analyze the null nutritional literacy curriculum in secondary education. The research method was survey. The population was all male and female high school students in Yazd (2140 students). Through Cochran formula and random sampling method, 325 students were selected as the sample. The instrument was a standard questionnaire that assessed nutritional literacy (in terms of attitude, skills, knowledge and resources). Its validity and reliability were confirmed. For data analysis, descriptive statistics and independent t-test were used. The results showed that the dimensions of nutrition literacy for both boys and girls were weak. The girls had simpler approach to breakfast comparing with the boys. In the area of nutritional practice, the boys compared to the girls, had more bad habits about salt consumption, but consumption of dairy products was better in them. In addition, the desirability of height and weight in both groups was not satisfactory. In the area of nutritional awareness, girls and boys were aware. Using the chi-square test, the results showed very limited sources for girls, where as the boys had gotten their nutritional information from a variety of sources such as textbooks, network relatives, and friends. The findings illustrate the need to review school curricula in order to promote nutritional literacy and behaviors in adolescent students.

Key words: Curriculum, Null Curriculum, Nutritional Literacy, Secondary Education

دکتر مریم کیان^۱

چکیده: برنامه درسی رسمی آموزش و پرورش در هر جامعه ای باید پرورش دهنده ابعاد مختلف رشد جسمانی، روانی، عاطفی، عقلانی، اخلاقی و اجتماعی دانش آموزان باشد. اما بررسی برنامه های درسی دوره تحصیلی متوسطه ایران، حاکی از مغفول بودن مسئله سواد تغذیه ای است. هدف پژوهش حاضر، تحلیل برنامه درسی مغفول سواد تغذیه ای در دوره تحصیلی متوسطه بود. روش پژوهش، توصیفی پیمایشی بود. جامعه آماری تمامی دانش آموزان دختر و پسر دوره متوسطه ناحیه یک شهر یزد شامل ۲۱۴۰ نفر بودند که با استفاده از فرمول کوکران و روش نمونه گیری تصادفی ساده، تعداد ۳۲۵ نفر به عنوان حجم نمونه انتخاب شدند. ابزار پژوهش، پرسشنامه استاندارد ارزیابی سواد تغذیه ای (در ابعاد نگرش، عملکرد، آگاهی و منابع اطلاعاتی) بود که روایی و پایایی آن تایید شد. به منظور تحلیل داده ها از آمار توصیفی و آزمون t مستقل استفاده شد. نتایج نشان داد که ابعاد سواد تغذیه ای در هر دو گروه دختران و پسران با ضعف هایی همراه است. با وجودی که دختران در مقایسه با پسران از ابعاد سواد تغذیه ای بهتری برخوردار بودند، اما کمبودهایی نیز مشاهده شد. دختران نگرش ساده تری نسبت به مصرف صبحانه در مقایسه با پسران داشتند. در حیطه عملکرد تغذیه ای، پسران در مقایسه با دختران، عادات نادرست تری درباره مصرف نمک داشتند، اما مصرف لبنیات در گروه پسران بهتر از گروه دختران بود. به علاوه میزان مطلوبیت قد و وزن در هر دو گروه رضایت بخش نبود. در حیطه آگاهی تغذیه ای هر دو گروه دختران و پسران، از آگاهی نظری برخوردار بودند. در نهایت، با استفاده از آزمون خی دو، مشخص شد منابع اطلاعاتی دختران بسیار محدود است اما پسران از منابع متنوعی نظیر کتابهای درسی و شبکه اقوام و دوستان، اطلاعات تغذیه ای خود را کسب می کردند. یافته های پژوهش حاضر، ضرورت بازنگری برنامه های درسی دوره متوسطه را در جهت ارتقای سواد و عملکرد تغذیه ای دانش آموزان نوجوان، بیش از پیش مورد تاکید قرار می دهد.

واژه های کلیدی: برنامه درسی، برنامه درسی مغفول، سواد تغذیه ای، دوره تحصیلی متوسطه

۱. استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه یزد؛ رایانامه: kian2011@yazd.ac.ir

تاریخ دریافت مقاله ۹۴/۴/۸ تاریخ پذیرش ۹۴/۱۱/۱

مقدمه و بیان مسئله:

اهمیت دانش و عملکرد مناسب تغذیه ای افراد جامعه، به ویژه در دوران نوجوانی، بر کسی پوشیده نیست. اما مسئله مهم اینجاست که برنامه های درسی رسمی مدارس تا چه حد به ارتقای این نیاز جامعه کمک می کنند؟ از آنجا که دوران نوجوانی دوران جهش رشد است و در عین حال، دوران شکل گیری نگرش ها، شخصیت، استقلال و پذیرش فرد در جامعه است، سلامت جسمی در این دوران بسیار تعیین کننده است.

به نظر می رسد فقدان برنامه درسی رسمی در راستای سواد تغذیه ای، الگوی نامنظم غذایی، از دست دادن وعده ها به خصوص صبحانه، مصرف بیشتر میان وعده های حاوی مقادیر بالای چربی، تکرر مصرف غذا خارج از منزل، معرف عواملی است که تحت تاثیر نظام آموزشی، خانواده، دوستان، عوامل اقتصادی، اجتماعی، فرهنگ و امثال اینها، موجب ضعف عملکرد تغذیه ای در دانش آموزان ایران شده است.

برنامه درسی رسمی آموزش و پرورش در هر جامعه ای باید پرورش دهنده ابعاد مختلف رشد جسمانی، روانی، عاطفی، عقلانی، اخلاقی و اجتماعی دانش آموزان باشد. پژوهش های انجام شده در زمینه شناسایی برنامه های درسی مغفول آموزش و پرورش در ایران بسیار کم است و خود عرصه ای فراموش شده در برنامه درسی محسوب می شود. در این میان بر کسی پوشیده نیست که سلامت جسمی در دوران نوجوانی نقش پایه در عملکردهای انسان در سال های آتی میانسالی و کهنسالی دارد. اما بررسی برنامه های درسی دوره تحصیلی متوسطه ایران، حاکی از مغفول بودن این مسئله خطیر است. به طور خاص، مطالعات انجام شده در مورد وضعیت سواد تغذیه ای دانش آموزان ایران نشان دهنده پایین بودن میزان آگاهی و عملکرد تغذیه ای نوجوانان می باشد و اکثر محققین بر لزوم آموزش تغذیه ای تاکید داشته اند. از آنجا که شناخت سواد تغذیه ای نوجوانان مسئله ای حائز اهمیت است و در ایران کمتر راجع به این موضوع پژوهش شده است، بنابراین پژوهش حاضر درصدد است ابعاد مغفول برنامه درسی مدارس را در زمینه سواد تغذیه ای دانش آموزان دوره متوسطه شناسایی و تحلیل کند. در مجموع،

تحلیل برنامه درسی مغفول سواد تغذیه‌ای در دوره تحصیلی...

پیام برنامه درسی مغفول، دعوت به بازنگری در سیاست گذاری ها و تصمیم گیری ها و مبادله بین هست ها و نیست ها است، که در این میان، هست ها (برنامه درسی رسمی) باید متناسب با شرایط متحول فرد و جامعه در نظر گرفته شود تا از ابعاد مغفول برای رشد فرد و جامعه کاسته شود.

مبانی نظری و پیشینه پژوهش:

«برنامه درسی»^۱ مجموعه‌ای از وقایع آموزشی طراحی شده است که برای تحقق نتایج آموزشی برای یک یا چند دانش آموز پیش‌بینی می شود (آیزنر^۲، ۱۹۹۴). در این میان، «برنامه درسی مغفول»^۳ شامل آن آموزش هایی است که به طور آگاهانه و یا ناآگاهانه مورد غفلت واقع می شود و مدارس به تعلیم آنها اقدام نمی کنند (همان، ۱۹۹۴). باید اشاره کرد که برنامه درسی مغفول، دارای ابعادی نظیر محتوا، فرایندهای ذهنی و نگرش است. مغفول در بعد محتوا، شامل آن دسته از موضوعات و حوزه‌های دانشی است که مورد غفلت قرار گرفته و از دامنه فرصت‌های یادگیری ارائه شده به دانش‌آموزان حذف شده‌اند. مغفول در بعد فرایندهای ذهنی، یعنی برنامه درسی مدارس به گونه‌ای تنظیم شده‌اند که فرایندهایی چون تفکر نقاد، خلاقیت و شهود را مورد غفلت قرار داده‌اند. و در نهایت، مغفول در بعد نگرش، یعنی تعلیم و تربیت به مهارت-آموزی و دانش‌اندوزی محدود شده و از تربیت ارزش‌ها، نگرش‌ها و حوزه عواطف غفلت شده است (صفایی موحد، ۱۳۹۳). در پژوهش حاضر، برنامه درسی مغفول از بعد محتوای برنامه های درسی رسمی، نگرش ها و بروز عملکردها مورد بررسی قرار می گیرد.

رشد سالم و تغذیه، از ابعاد مغفول در برنامه های درسی مدارس ایران به حساب می آید. رشد سالم جسمی و تغذیه مطلوب یکی از مسائلی است که کمک شایانی در یادگیری بهتر به دانش آموزان می کند، اما همچنان در طراحی برنامه های درسی رسمی

^۱ - Curriculum

^۲ - Eisner

^۳ - Null Curriculum

برخی کشورها، از جمله ایران، مورد غفلت واقع شده است. با تغییرات سریع رشد زندگی، الگوهای غذایی خانواده ها دستخوش تغییرات زیادی شده که در این میان نوجوانان بیش از سایرین آسیب پذیر بوده و دستخوش این تغییرات شده اند. به طور معمول نوجوانان به غذاهای به ظاهر فریبنده ولی فاقد ارزش غذایی کافی، انواع نوشابه های گازدار و همچنین میان وعده های غذایی مضر برای سلامتی گرایش دارند متأسفانه تبلیغات رسانه ها به ویژه تلویزیون نیز این امر را تشدید می کند. نوجوانان حس استقلال طلبی دارند و مایلند که خود انتخاب کننده باشند نه این که دیگران برایشان انتخاب کنند. به طور معمول به دلیل روحیه حساس ویژه این سنین نوجوانان نصیحت پذیر نیستند و برای پیروی ایشان از توصیه های والدین و مسئولین بهداشت باید صبر و حوصله زیادی به خرج داد در عین حال به دلیل رشد سریع و تغییرات هورمونی در این سنین تامین نیاز های غذایی مستلزم توجه ویژه است (کتلین و اسکات، ۱۳۸۴).

اهمیت سلامت تغذیه ای در نوجوانی، مورد توجه بسیاری از نظریه پردازان سلامت بوده است. از جمله نظریه ردی رولفس، پینا و ویتنی^۱ (۱۹۸۳)، که روند تأثیرات سلامت جسمانی نوجوانی در سایر دوران های زندگی را مورد توجه قرار دادند. بر این اساس، نوجوانی، مرحله مهمی از دوران رشد و تکامل است. در این مرحله از رشد، کودک از نظر فیزیکی، اجتماعی و فکری تکامل می یابد و استقلال بیشتری پیدا می کند. تغییرات جسمانی در کودکان باعث افزایش نیازهای تغذیه ای آنها می شود و تغییرات عاطفی، ذهنی و اجتماعی آنها تأمین این نیازها را تحت تأثیر قرار می دهد. نوجوانان در مرحله بلوغ، با وجود نیاز به تغذیه سالم، معمولاً آن طور که باید از تغذیه درست استفاده نمی کنند. باید به آنها نکات مهم تغذیه سالم را آموزش داد تا با استفاده از تمام گروه های غذایی، از رژیم غذایی متنوع، ویتامینها و املاح مورد نیازشان برخوردار شوند. از آن رو که نوجوانان مدت زیادی از وقت خود را بیرون از منزل و با دوستان خود می گذرانند، فرصت زیادی برای انتخاب و خریدن مواد خوراکی و تنقلات مورد علاقه خود در خارج از منزل دارند. در این انتخاب، نوجوانان

^۱ - Rady Rolfes, Pinna, & Whitney

تحلیل برنامه درسی مغفول سواد تغذیه‌ای در دوره تحصیلی...

بسیار تحت تأثیر آگهی‌های تبلیغاتی و خوراکی‌های مورد علاقه دوستان خود هستند و به ارزش غذایی توجهی ندارند. دوری از منزل، احتمال استقلال غذایی و اختلال در تغذیه نوجوانان را بالا می‌برد.

در مورد موضوع پژوهش حاضر، مطالعاتی در خارج و داخل ایران نیز انجام شده است. از جمله، مطالعه ولاسکوئز و همکاران^۱ (۲۰۱۵) درباره مقایسه دانش و عملکرد تغذیه‌ای دانش‌آموزان ابتدایی و متوسطه اول مشخص کرد که دانش‌آموزان مدارس متوسطه اول به طور معناداری بیشتر در احتمال مصرف فست فودها و میان‌وعده‌های دارای ارزش غذایی کم مثلاً آب‌نبات و شکلات و خرید از فروشگاه‌های خارج از مدرسه هستند. جنسیت، عدم سلامت غذا، انطباق فرهنگی کمتر برخی دانش‌آموزان با فرهنگ سلامت در کانادا، و وجود هزینه‌های هفتگی، با شیوه‌های ضعیف مصرف مواد غذایی رابطه داشتند. دانش‌آموزان شرکت‌کننده در مدرسه که از قشر کم درآمد تر بودند نیز به طور معناداری در معرض مصرف بیشتر فست فودها و میان‌وعده‌های بسته بندی شده بودند. اکثر دانش‌آموزان جامعه آماری این مطالعه از مصرف غذای سالم مثل میوه و سبزیجات روزانه در راه مدرسه هیچگونه گزارشی ارائه نکردند. مصرف میوه و سبزیجات و شیر کم چرب بین دانش‌آموزان ابتدایی و متوسطه تفاوت چشمگیری نداشت. یافته‌ها حاکی از این بود که سیاست‌ها و استراتژی‌های در سطح مدارس باید مورد اصلاحات و بازبینی بیشتری قرار گیرد تا در نتیجه بتوان شیوه‌های مصرف مواد غذایی در نوجوانان سنین ابتدایی و متوسطه را بهبود بخشیده، و همزمان شاخص‌های فرهنگی-اجتماعی مربوط به رفتارهای تغذیه‌ای را ارتقاء داد. همچنین پژوهش بلانکو و بوتله^۲ (۲۰۱۱) درباره نگرش‌ها و رفتارهای مصرف مواد غذایی در بین دانش‌آموزان مدارس نشان داد که آموزش‌های مدرسه‌ای به طور چشمگیری به تغییر مثبت نگرش‌های تغذیه‌ای دانش‌آموزان منجر شده است. این آموزش‌ها از طریق تلفیق موضوع تغذیه سالم در کتابهای درسی، دعوت از کارشناسان تغذیه برای آشنا سازی نوجوانان با

^۱ - Velazquez et, al

^۲ - Blanco & Boutelle

نحوه انتخاب غذاهای سالم و همچنین بازدید از کارخانه های تولید مواد غذایی سالم، انجام شده است. پژوهش فاستر و همکاران^۱ (۲۰۰۸) نیز نشان داد که کمبود دانش تغذیه می تواند میزان پذیرش مواد غذایی مفید و موثر را کاهش دهد و بنابراین استفاده از پرسشنامه های سلامت برای کسب اطمینان از مطلع بودن مصرف کننده از مزایای سالم بودن خود، ضروری به نظر می رسد. همچنین مطالعه وان رانسون^۲ (۲۰۰۵) نشان داد که برخی برنامه های لازم برای سلامت تغذیه ای دانش آموزان، مورد غفلت واقع شده است. از جمله، عملکردهای نادرست برنامه ریزان نظیر دسترسی پذیری مواد غذایی کم ارزش و پرکالری، که بسیار نادرست بوده است. این مطالعه، استراتژی هایی نظیر متعهد کردن دانش آموزان به استفاده از غذای سالم، و محدود کردن تبلیغات مواد غذایی پرکالری در محدوده اطراف مدرسه را پیشنهاد داده بود. در بین این ویژگی های بررسی شده در سطح مدارس، محل مدرسه مهمترین رابطه را با سیاستهای تغذیه ای داشت. در طول سالها، در مدارس شهری نسبت به مدارس روستایی یا حومه شهر احتمال کمتری برای داشتن ماشین های خودکار تغذیه و نیز احتمال کمتری برای فروش نوشیدنی های انرژی زا داشتند. همچنین مدارس شهری احتمال بیشتری برای منع تبلیغات محصولات پرکالری در ساختمان مدرسه و محوطه مدرسه مشاهده شد. رواج برخی سیاست های تغذیه سالم (مثلا محدود کردن میان وعده های شور، پیشنهاد تست مزه غذا، منع تبلیغات غذاهای ناسالم در مدارس، تنها در مدارس شهری با کاهش روبرو بوده است، در حالی که این سیاست ها قبلا بیشتر مورد توجه بوده است.

همچنین در ایران، مطالعاتی انجام شده، از جمله، پژوهش سپاهی باغبان و همکاران (۱۳۹۳) با عنوان «تاثیر آموزش تغذیه در دوران بلوغ، بر آگاهی و عملکرد تغذیه ای دانش آموزان دختر مقطع راهنمایی شهر بیرجند» نشان داد که آموزش به پرسش و پاسخ میتواند موجب افزایش قابل توجه آگاهی و تا حدودی بهبود عملکرد تغذیه ای نوجوانان گردد، اگر چه برای ارتقای رفتار های تغذیه ای، استفاده از روش

^۱ - Foster et, al

^۲ - Von Ranson

تحلیل برنامه درسی مغفول سواد تغذیه‌ای در دوره تحصیلی...

های موثر تری توصیه می‌گردد. به علاوه، دلوریان زاده و همکاران (۱۳۹۱) در پژوهش «ارزیابی تغذیه‌ای دختران نوجوان مدارس شهر شاهرود» به این نتیجه دست یافتند که در دانش آموزان مورد مطالعه، سوء تغذیه چشمگیر وجود دارد. پژوهش علوی نائینی و همکاران با عنوان «وضعیت تغذیه دختران نوجوان دانش آموز در دو ناحیه آموزش و پرورش شهر کرمان سال ۱۳۸۷» نشان داد که وضعیت تغذیه در مدارس کرمان، چه از نظر کم خونی و چه از نظر تغذیه و دریافت غذایی قابل تامل است و مصرف مواد غذایی حاوی کلسیم و ویتامین آ بیش از پیش مورد نیاز تشخیص داده شد. همچنین چوبینه (۱۳۸۷) در پژوهشی با عنوان «بررسی میزان آگاهی تغذیه‌ای در دختران دبیرستانی شهر اهواز و تاثیر آموزش بر آن» به این نتیجه دست یافت که آموزش به ارتقای آگاهی تغذیه‌ای در دختران کمک کرده است. مطالعه فلاح و همکاران (۱۳۸۴) نیز با عنوان «وضعیت تغذیه دانش آموزان ۱۱ تا ۱۴ سال مدارس دامغان» مشخص کرد که درصد قابل توجهی از نوجوانان دچار سوء تغذیه (کم وزنی، کوتاهی قد و سوء تغذیه) می‌باشند. پژوهش پورعبداللهی و همکاران (۱۳۸۴) نیز با عنوان «آگاهی تغذیه‌ای دختران دانش آموز تبریز» نشان داد که برای رسیدن به سطح مطلوب آگاهی تغذیه‌ای دختران، برنامه‌های آموزشی و استراتژی‌های مناسب تری مورد نیاز است. حمایری و میر میران در پژوهشی با عنوان «تغییرات و آگاهی تغذیه‌ای نوجوانان منطقه ۱۳ تهران» به این نتیجه دست یافتند که با وجود افزایش آگاهی در دانش آموزان مورد بررسی، روند رو به افزایش نگرش و عملکرد تغذیه‌ای نامناسب وجود داشت. این پژوهش، افزایش ساعت‌های آموزش کاربردی و تغذیه‌ای و تغییر سیاست‌گذاری‌های مدارس در جهت بهره‌بردن از تغذیه سالم را مورد تاکید قرار داد. در مجموع، مرور مطالعات فوق بیانگر ضرورت توجه به آگاهی درباره سلامت جسمانی و تغذیه‌ای دانش آموزان نوجوان است که این مهم نیازمند شناسایی وضعیت موجود برنامه‌های آموزشی و درسی مدارس، و انجام پژوهش‌های دقیق و کاربردی این پژوهش‌ها در برنامه‌های نظام آموزش و پرورش است.

هدف و پرسش‌های پژوهش:

هدف پژوهش حاضر شناسایی و تحلیل برنامه درسی مغفول سواد تغذیه ای در

دوره تحصیلی متوسطه بود. در این راستا، چهار پرسش مورد بررسی قرار گرفت:

(۱) آگاهی تغذیه ای دانش آموزان دختر و پسر دوره متوسطه شهر یزد چه تفاوتی

دارد؟

(۲) نگرش تغذیه ای دانش آموزان دختر و پسر دوره متوسطه شهر یزد چه تفاوتی

دارد؟

(۳) عملکرد تغذیه ای دانش آموزان دختر و پسر دوره متوسطه شهر یزد چه تفاوتی

دارد؟

(۴) منابع اطلاعاتی دانش آموزان دختر و پسر دوره متوسطه شهر یزد در مورد

تغذیه کدام است؟

روش پژوهش:

در پژوهش حاضر از روش توصیفی- پیمایشی استفاده شد. جامعه پژوهش شامل

تمامی دانش آموزان دختر و پسر دوره متوسطه ناحیه یک شهر یزد بودند که براساس

آمار اداره کل آموزش و پرورش شهر یزد، تعداد ۲۱۴۰ نفر را شامل می شدند. براساس

فرمول کوکران و روش نمونه گیری تصادفی ساده، تعداد ۳۲۲ نفر به عنوان حجم نمونه

انتخاب شدند. لازم به ذکر است که نسبت دختر و پسر در جامعه حاضر ۱/۵ بود. این

نسبت در نمونه هم محاسبه شد و در آخر به ۱۰۷ پسر و ۲۱۵ دختر رسید. مشخصات

حجم نمونه در جدول ذیل آمده است:

جدول ۱: توزیع فراوانی افراد گروه نمونه بر حسب جنسیت

جنسیت	فراوانی	فراوانی درصدی
دختر	۲۱۵	۶۶٫۸
پسر	۱۰۷	۳۳٫۲
جمع	۳۲۲	۱۰۰

تحلیل برنامه درسی مغفول سواد تغذیه‌ای در دوره تحصیلی...

ابزار پژوهش، پرسشنامه ارزیابی سواد تغذیه‌ای (نگرش، عملکرد و آگاهی تغذیه‌ای و منابع اطلاعاتی) بود که از سوی دلوریان زاده و همکاران (۱۳۹۰) تدوین شده و پایایی آن با ضریب آلفای کرونباخ ($\alpha=0.78$) پذیرفته شد. این ابزار شامل بخش‌های ذیل است:

— بخش اطلاعات عمومی: داده‌های مربوط به ویژگی‌های فردی و خانوادگی از طریق این پرسش نامه گردآوری گردید. این پرسشنامه مرکب از ۵ سؤال است.

— بخش آگاهی تغذیه‌ای: که مشتمل بر ۱۳ سؤال در زمینه اصول تغذیه، تغذیه دوران بلوغ می‌باشد. آگاهی تغذیه‌ای شامل پرسش‌هایی درمورد مواد مغذی، قرص‌های ویتامینی، سبزی‌ها و میوه‌ها، علت استفاده از نمک یددار، کمبود آهن، مصرف روزانه شیر و لبنیات، مصرف وعده و میان وعده‌های ضروری و تغذیه دختران نوجوان می‌باشد.

— بخش نگرش تغذیه‌ای: این پرسشنامه در جهت تعیین میزان نگرش تغذیه‌ای دانش‌آموزان استفاده شده است که مشتمل بر ۵ سؤال می‌باشد. نگرش تغذیه‌ای شامل پرسش‌هایی در مورد نقش خوردن صبحانه در یادگیری درس، چگونگی مصرف میوه، تعداد وعده‌های غذایی لازم، نگرش در مورد مصرف نمک یددار، تغذیه کودک با شیر مادر و انواع لبنیات مصرفی می‌باشد.

— بخش عملکرد تغذیه‌ای: مشتمل بر ۱۳ سؤال درباره وعده‌های غذایی لازم، مواد غذایی که در زنگ تفریح مصرف می‌کنند، زمان مصرف چای بعد از صرف غذا، عملکرد نمک مصرفی، مصرف نمک در کنار غذا، نحوه مصرف میوه‌ها، شیر و لبنیات و چگونگی مصرف مواد غذایی موجود در غذاها می‌باشد.

— بخش منابع اطلاعاتی: که نشان دهنده منابع و افرادی است که دانش‌آموزان اطلاعات تغذیه‌ای خود را از آن‌ها دریافت می‌کنند.

به منظور تحلیل داده‌ها، از طریق نرم افزار SPSS، و با استفاده از آمار توصیفی، جداول فراوانی و درصد، میانگین و انحراف معیار داده‌های جمع آوری شده مربوط به گروه نمونه تلخیص شد. در بخش استنباطی، از آزمون t مستقل و آزمون χ^2 دو به دو به همراه جداول توافقی استفاده شد. سطح معناداری آزمون برابر با ۰/۰۵ در نظر گرفته شد.

یافته‌های پژوهش:

الف) یافته‌های توصیفی:

نمونه‌هایی از مهم‌ترین بخش‌های توصیفی پژوهش در قسمت ذیل ارائه می‌شود:

جدول ۲: مقایسه پاسخ درست شرکت کنندگان به پرسش‌های «آگاهی تغذیه‌ای»

ردیف	پرسش‌ها	دختر	پسر
۱	مواد مغذی شامل کربوهیدرات‌ها، چربی‌ها، پروتئین‌ها، مواد معدنی و آب است.	(۷۰،۸)۱۴۸	(۶۲،۳)۶۶
۲	خوردن قرص‌های ویتامینی و مواد معدنی برای تمام افراد در نوجوانی ضروری است.	(۳۰)۶۳	(۳۸،۳)۴۱
۳	خوردن زیاد سبزیجات و میوه‌ها علت اصلی چاقی است.	(۷۷،۶)۱۶۳	(۷۴،۵)۷۹
۴	خوردن میوه‌های نشسته باعث ابتلا به بیماری‌های انگلی و غیره می‌شود.	(۸۱،۸)۱۷۱	(۷۴،۸)۸۰
۵	باید به تغذیه دخترانی که در سنین نوجوانی باردار می‌شوند، توجه زیادی نمود.	(۷۶،۳)۱۶۱	(۷۸،۵)۸۴
۶	زن شیرده، نیاز به مقدار بیشتری شیر و لبنیات، مرکبات و سبزیجات دارد.	(۸۶،۳)۱۸۲	(۸۱،۳)۸۷
۷	علت اصلی استفاده از نمک پد دار	(۵۹،۵)۱۲۵	(۲۱،۵)۲۳
۸	خوردن کدام ماده بلافاصله پس از غذا باعث کاهش جذب آهن می‌شود.	(۸۱)۱۷۱	(۵۱،۴)۵۵
۹	گنجانیدن کدام یک از مواد غذایی مناسب تر است.	(۲۸،۱)۵۹	(۲۵،۵)۲۷
۱۰	شما روزانه به چقدر شیر و لبنیات نیاز دارید.	(۵۶،۲)۱۱۸	(۴۰،۲)۴۳
۱۱	برای داشتن یک برنامه غذایی صحیح مصرف کدام وعده‌ها و میان وعده‌ها لازم است.	(۳۰،۷)۶۲	(۳۰،۱)۳۱
۱۲	بهترین شیر برای شیر خوار کدام است.	(۸۸،۳)۱۸۱	(۸۷،۶)۹۲
۱۳	بهترین زمان برای شروع تغذیه تکمیلی.	(۷۰)۱۴۷	(۵۴،۷)۵۸

در جدول فوق، پاسخ‌های درست دو گروه دختران و پسران به هر یک از گویه‌های «آگاهی تغذیه‌ای» ارائه شده است. برای مثال، در گویه «مواد مغذی کربوهیدرات‌ها، چربی‌ها، پروتئین‌ها، مواد معدنی و آب»، ۷۰/۸ درصد دختران و ۶۲/۳ درصد پسران، پاسخ درست ارائه کردند.

تحلیل برنامه درسی مغفول سواد تغذیه‌ای در دوره تحصیلی...

فراوانی میزان پاسخ صحیح را به پرسش‌های آگاهی به تفکیک جنسیت در جدول فوق ارائه شده است. از نظر آگاهی تغذیه‌ای بررسی پاسخ‌ها نشان داد که در مورد شناسایی گروه‌های غذایی بیشتر دختران و پسران مورد پژوهش مواد غذایی را می‌شناختند و اکثریت در پاسخ به سؤال مصرف سبزی و میوه باعث چاقی نمی‌شود و خوردن میوه‌های نشسته باعث آلودگی انگلی می‌شود، خوردن چای بعد از غذا باعث کاهش جذب آهن می‌شود، میان وعده‌های مناسب، بهترین شیر برای شیرخوار، از آگاهی مطلوبی برخوردار بودند.

جدول ۳: میزان مصرف روزانه لبنیات

جنسیت		جمع		
زن	مرد			
۱۱۶	۳۴	۱۵۰	فراوانی	کمتر از یک لیوان
۵۵.۰٪	۳۲.۷٪	۴۷.۶٪	درصد	
۶۲	۵۳	۱۱۵	فراوانی	۱ تا ۲ لیوان
۲۹.۴٪	۵۱.۰٪	۳۶.۵٪	درصد	
۲۳	۱۱	۳۴	فراوانی	۲ تا ۳ لیوان
۱۰.۹٪	۱۰.۶٪	۱۰.۸٪	درصد	
۱۰	۶	۱۶	فراوانی	بیشتر از ۳ لیوان
۴.۷٪	۵.۸٪	۵.۱٪	درصد	
۲۱۱	۱۰۴	۳۱۵	فراوانی	جمع
۱۰۰.۰٪	۱۰۰.۰٪	۱۰۰.۰٪	درصد	

با توجه به داده‌های جدول فوق، ۱۱۶ نفر (۵۵ درصد) دختران دانش‌آموز روزانه کمتر از ۱ لیوان لبنیات مصرف می‌کنند در حالی که ۵۳ نفر (۵۱ درصد) پسران روزانه ۱ تا ۲ لیوان لبنیات مصرف می‌کنند.

جدول ۴: مطلوبیت وزن و قد

پسر	دختر	پرسش
۵۵ (۵۱/۹)	۱۰۷ (۵۰/۵)	مطلوبیت وزن و قد

با توجه به داده‌های جدول فوق میزان مطلوبیت وزن و قد در دو گروه دختران و پسران مشابه است و تنها نیمی از دختران و پسران نوجوان دارای وزن و قد مناسب بودند.

ب) یافته‌های استنباطی

پرسش اول پژوهش: آگاهی تغذیه ای دانش آموزان دختر و پسر دوره متوسطه شهر یزد چه تفاوتی دارد؟

جدول ۵: مقایسه آگاهی تغذیه ای دانش آموزان

جنسیت	تعداد	میانگین	انحراف معیار	مقدار t	سطح معناداری
دختر	۲۱۱	۷,۷	۱,۷۶	۳,۲۶۶	۰,۰۰۱
پسر	۱۰۷	۷	۱,۸۶		

آزمون t مستقل برای مقایسه میزان آگاهی دانش آموزان دختر و پسر انجام شد. با توجه به سطح معناداری آزمونی که کمتر از خطای مفروض در پژوهش (۰/۰۵) شده است، تفاوت بین نمرات دو گروه معنادار است. با توجه به میانگین نمرات دو گروه مشاهده می شود که میانگین نمرات دانش آموزان دختر بیش از دانش آموزان پسر است.

پرسش دوم پژوهش: نگرش تغذیه ای دانش آموزان دختر و پسر دوره متوسطه شهر یزد چه تفاوتی دارد؟

جدول ۶: مقایسه نگرش تغذیه ای دانش آموزان

جنسیت	تعداد	میانگین	انحراف معیار	مقدار t	سطح معناداری
دختر	۲۱۵	۱۸,۳۶	۳	۴,۵۲۱	۰,۰۰۰۱
پسر	۱۰۷	۱۶,۷۸	۲,۸		

آزمون t مستقل برای مقایسه وضعیت نگرش مناسب دانش آموزان دختر و پسر انجام شد. با توجه به سطح معناداری آزمون t که کمتر از خطای مفروض در پژوهش (۰/۰۵) شده است، تفاوت بین نمرات دو گروه معنادار است. با توجه به میانگین نمرات دو گروه مشاهده می شود که میانگین نمرات نگرش مناسب دانش آموزان دختر بیش از دانش آموزان پسر است.

تحلیل برنامه درسی مغفول سواد تغذیه‌ای در دوره تحصیلی...

پرسش سوم پژوهش : عملکرد تغذیه‌ای دانش آموزان دختر و پسر دوره متوسطه شهر یزد چه تفاوتی دارد؟

جدول ۷: مقایسه عملکرد تغذیه‌ای دانش آموزان

جنسیت	تعداد	میانگین	انحراف معیار	مقدار t	سطح معناداری
دختر	۲۱۵	۲۷,۲۶	۵,۴۱	۳,۶۰۴	۰,۰۰۰۱
پسر	۱۰۷	۲۴,۹۳	۵,۵۷		

آزمون t مستقل برای مقایسه وضعیت عملکرد مناسب دانش آموزان دختر و پسر انجام شد. با توجه به سطح معناداری آزمونی که کمتر از خطای مفروض در پژوهش (۰/۰۵) شده است، تفاوت بین نمرات دو گروه معنادار است. با توجه به میانگین نمرات دو گروه مشاهده می‌شود که میانگین نمرات عملکرد مناسب دانش آموزان دختر بیش از دانش آموزان پسر است.

پرسش چهارم پژوهش: منابع اطلاعاتی دانش آموزان دختر و پسر دوره متوسطه شهر یزد در مورد تغذیه کدام است؟

آزمون خي دو، برای بررسی مقایسه منابع اطلاعات دانش آموزان دختر و پسر در مورد تغذیه به عمل آمد. با توجه به سطح معناداری آزمون که کمتر از خطای مفروض در پژوهش شده است، منابع اطلاعاتی دو جنس در مورد تغذیه متفاوت است. پسران علاوه بر منابع مختلف از کتاب‌های درسی و اقوام و دوستان اطلاعات خود را کسب نموده‌اند و دختران بیشتر از منابع مختلف استفاده نموده و در سایر موارد به میزان مشابهی اطلاعات کسب نموده‌اند.

جدول ۱: مقایسه منابع اطلاعاتی دانش‌آموزان در مورد تغذیه

منابع اطلاعاتی	جنسیت		جمع
	پسر	دختر	
کتاب درسی	۱۱	۱۵	۲۶
	۱۰.۳	۷	۸.۱
معلم	۶	۴	۱۰
	۵.۶	۱.۹	۳.۱
مجلات	۱	۲	۳
	.۹	.۹	.۹
اقوام و دوستان	۱۶	۱۶	۳۲
	۱۵.۰	۷.۴	۹.۹
رادیو و تلویزیون	۷	۲	۹
	۶.۵	.۹	۲.۸
مریی بهداشت	۱	۲	۳
	.۹	.۹	.۹
مادر و مادر بزرگ	۸	۸	۱۶
	۷.۵	۳.۷	۵.۰
منابع مختلف	۵۷	۱۶۶	۲۲۳
	۵۳.۳	۷۷.۲	۶۹.۳
جمع	۱۰۷	۲۱۵	۳۲۲
	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰
مقدار خن دو	درجه آزادی	سطح معناداری	
۲۴.۲۴۱	۷	.۰۰۱	

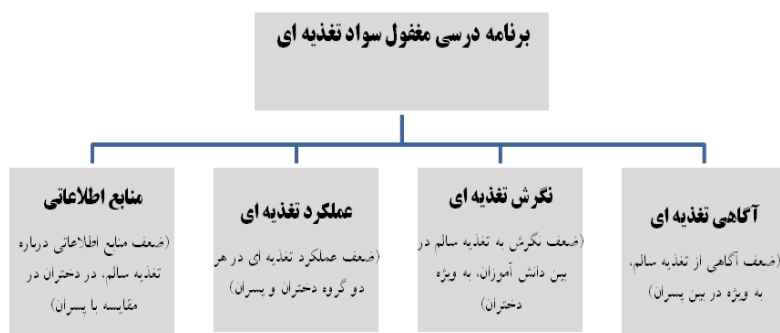
جمع بندی، بحث و نتیجه گیری

مطالعه حاضر که با هدف شناسایی و تحلیل برنامه درسی مغفول سواد تغذیه ای در دوره متوسطه انجام شد نشان داد که ابعاد سواد تغذیه ای در هر دو گروه دختران و پسران مورد مطالعه با ضعف هایی همراه است. یافته ها به طور خلاصه ابعاد برنامه درسی مغفول سواد تغذیه ای را به شکل ذیل نشان داد:

- با وجودی که دختران در مقایسه با پسران از ابعاد سواد تغذیه ای بهتری برخوردار بودند، اما کمبودهایی نیز مشاهده شد.
- دختران نگرش ساده تری نسبت به مصرف صبحانه در مقایسه با پسران داشتند.

تحلیل برنامه درسی مغفول سواد تغذیه‌ای در دوره تحصیلی...

- در حیطه عملکرد تغذیه‌ای، پسران در مقایسه با دختران، عادات نادرست تری درباره مصرف نمک داشتند.
- مصرف لبنیات در گروه پسران بهتر از گروه دختران بود.
- میزان مطلوبیت قد و وزن در هر دو گروه رضایت بخش نبود.
- منابع اطلاعاتی دو گروه متفاوت بود و پسران در مقایسه با دختران، علاوه بر منابع مختلف، از کتابهای درسی و اقوام و دوستان، اطلاعات تغذیه‌ای خود را کسب می کردند.



شکل ۱: برنامه درسی مغفول در عرصه سواد تغذیه‌ای

نتایج پژوهش حاضر در مورد آگاهی و عملکرد تغذیه‌ای دانش آموزان با پژوهش های خلیج، و همکاران (۱۳۸۵) و علیمردانی و همکاران (۱۳۸۵)، دلوریان زاده و همکاران (۱۳۹۱)، لعل نفرد و میرزایی (۱۳۹۲)، ولاسکوئز و همکاران (۲۰۱۵) و بلانکو و بوتله (۲۰۱۱) همسو است و نشان دهنده اهمیت آموزش به منظور ارتقای سطح آگاهی و عملکرد تغذیه‌ای دانش آموزان می باشد. به طور ویژه، در بخش آگاهی تغذیه‌ای و عملکرد تغذیه‌ای، یافته های پژوهش حاضر هماهنگی بیشتری را با مطالعه دلوریان زاده و همکاران (۱۳۹۱) نشان می دهد. در بعد منابع اطلاعاتی، با نتایج پژوهش ولاسکوئز و همکاران (۲۰۱۵) همسو است. در مجموع، یافته های کلی پژوهش حاضر،

و ضعف دو گروه دختران و پسران در ابعاد تفکیک شده مورد بحث در پژوهش، موید ابعاد برنامه درسی مغفول سواد تغذیه ای در دانش آموزان دوره تحصیلی متوسطه شهر یزد بود.

دوره نوجوانی دوره انتقال از کودکی به جوانی است که با جهش رشد جسمی و بلوغ توأم است. بنابراین تغذیه این دوران از نظر رشد، اهمیت زیادی دارد. از آنجایی که یکی از مشکلات عمده تغذیه ای در این دوران وجود دانش ضعیف، باورهای غلط غذایی و در نتیجه عملکرد نادرست نوجوانان است، لذا اصلاح باورهای غذایی آن‌ها از طریق برنامه های درسی رسمی مدرسه، محیط آموزشگاهی و همچنین خانواده و رسانه های گروهی از اهمیت بسزایی برخوردار است. برای دستیابی به جامعه ای سالم و خلاق و پویا باید آموزش تغذیه ای در همه ابعاد آن صورت گیرد.

از آنجا که نوجوانان دانش آموز، از نحوه تغذیه و عادت های غذایی همسالان در محیط آموزشی و خارج از آن بیش از پیش سرمشق می گیرند، برنامه ریزان آموزشی و درسی و همچنین والدین، باید امکانات و عوامل ایجاد بدخوری و عادت های ناسالم غذایی را برطرف کنند و طرز تغذیه سالم را به نوجوانان بیاموزند. برای این منظور، بهتر است برنامه های درسی مدارس شامل، اطلاعاتی درباره دانش تغذیه باشد و تغذیه سالم و متعادل را به نوجوانان یاد بدهند. در این صورت است که دانش آموز نوجوان، انرژی لازم برای فعالیت های علمی و هنری و ورزش های مورد علاقه خود را به دست آورند و متعاقباً در عملکرد تحصیلی خود نیز با موفقیت بیشتری مواجه می شود.

در بسیاری از شرایط، غفلت و ناآگاهی برنامه ریزان درسی نسبت به برخی حوزه ها، نیازها و دستاوردهای علمی جدید، علت اصلی شکل گیری برنامه درسی مغفول است. یافته های پژوهش حاضر، ضرورت بازنگری برنامه های درسی رسمی مدارس در جهت ارتقای سواد تغذیه ای دانش آموزان نوجوان را بیش از پیش مورد تاکید قرار می دهد. با توجه به نتایج این پژوهش و برجسته شدن نقش آگاهی، نگرش و عملکرد تغذیه ای دختران و پسران نوجوان، پیشنهاد می شود تا در برنامه های درسی رسمی مدارس دوره متوسطه، به آموزش تغذیه سالم و ارتقای دانش و عملکرد تغذیه

تحلیل برنامه درسی مغفول سواد تغذیه‌ای در دوره تحصیلی...

ای سالم دانش آموزان توجه بیشتری شود و این هدف، از طریق برنامه ریزی های درسی مدون پیگیری شود.

منابع فارسی:

- پور عبدالحی، پروین. ابراهیمی ممقانی، مهرانگیز. (۱۳۷۹). آگاهی تغذیه ای دختران دانش آموز شهر تبریز. مجله دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی قزوین، شماره ۱۶.
- چوبینه، محمد امین. نظری حصار، سیما. حسین، دردانه. حقیقی زاده، محمد حسین. (۱۳۸۸). بررسی میزان آگاهی تغذیه ای در دختران دبیرستانی شهر اهواز و تاثیر آموزش بر آن. مجله عمومی دانشگاه علوم پزشکی بیرجند، شماره ۱.
- حمایلی مهربانی، حمیرا. میرمیران، پروین. علائیان، فرشته. عزیزی، فرشته. (۱۳۸۸). تغییرات آگاهی، نگرش و عملکرد تغذیه ای نوجوانان منطقه ۱۳ تهران پس از ۴ سال آموزش. مجله غدد درون ریز و متابولیسم ایران، شماره ۳.
- خلیج، محمد. محمدی زیدی، عیسی. (۱۳۸۵). بررسی میزان تاثیر آموزش بهداشت در تغییر آگاهی و رفتارهای تغذیه ای دانش آموزان مدارس ابتدایی در شهر قزوین سال ۱۳۸۵. دانشگاه علوم پزشکی شهرکرد، شماره ۱.
- دلوریان زاده، مهری. خسروی، احمد. تقوی، نزهت السادات. بلبل حقیقی، ناهید. صادقیان، فریده. خطیبی، محمد رضا. (۱۳۹۱). ارزیابی تغذیه ای دختران نوجوان مدارس شهر شاهرود. فصلنامه دانش و تندرستی، شماره ۱.
- دلوریان زاده، مهری. خسروی، احمد. رضویان زاده، نسرين. بلبل حقیقی، ناهید. عباسیان، مریم. تقوی، نزهت السادات. (۱۳۹۰). بررسی آگاهی، نگرش و عملکرد تغذیه ای دانش آموزان دختر مدارس راهنمایی در دو منطقه از ایران. فصلنامه دانش و تندرستی، شماره ۱.
- سهیلی آزاد، علی اکبر. نورجاه، ناهید. علمدار، الهه. (۱۳۸۴). بررسی دریافتهای غذایی دانش آموزان مدارس ابتدایی شهر تهران. مجله پژوهشی دانشکده پزشکی، شماره ۲.
- سایت اخبار سلامت. (۱۳۹۴). تغذیه دانش آموزان. بازایی شده در تاریخ ۲۵ فروردین ۱۳۹۴، از salamatnews.com.
- صافی، احمد. (۱۳۸۴). آموزش و پرورش ابتدایی، راهنمایی و متوسطه. تهران: انتشارات سمت.
- صفایی موحد، سعید. (۱۳۹۳). برنامه درسی مغفول. دانشنامه ایرانی برنامه درسی.

- علوی نایینی، امیر مسعود. جزایری، ابوالقاسم. چمری، مریم. حامدی، سودابه. (۱۳۸۷). مقایسه وضعیت تغذیه دختران دانش آموز در دو ناحیه آموزش و پرورش کرمان. فصلنامه پایش، شماره ۳.
- علیمردانی، داوود. پور نجف، عبدالحسین. جوهری، غلامرضا. (۱۳۸۵). تاثیر آموزش اصول تغذیه بر میزان آگاهی زنان تشکلهای غیر دولتی شهرستان ایلام در سال ۸۲-۸۳. مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی ایلام، شماره اول.
- فلاح، حسین. کشاورز، سید علی. حسینی، مصطفی. صدر زاده یگانه، هاله. جاراللهی، ناهید. (۱۳۸۴). بررسی وضعیت تغذیه دانش آموزان ۱۱-۱۴ ساله مدارس دولتی شهر دامغان. مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی سمنان، شماره ۲۰۱.
- قائمی هاشمی، سونیا. (۱۳۸۲). تغذیه. تهران: نشر کتاب ملی.
- کاوه، محمد. (۱۳۹۱). آسیب شناسی بیماری های اجتماعی. تهران: نشر جامعه شناسی.
- کلیشادی، رویا. (۱۳۸۳). تغذیه کودک و نوجوان در سلامت و بیماری. اصفهان: انتشارات نقش جهان.
- کتلین ماهان، ال. اسکات استامپ، سیلویا. (۱۳۸۴). اصول تغذیه کراوس (بر اساس سر فصل دروس). مترجمان: فرزاد شید فر، ناهید خلدی. تهران: نشر جامعه نگر.
- کارین اچ، رابینسون. اما اس، وایگلی. دانا اچ مولر. (۱۳۸۲). اصول تغذیه رابینسون. ترجمه ناهید خلدی. تهران: سالمی.
- مجله سلامت. (۱۳۸۶). شماره ۱۶۱.
- نعمتی، علی. سقا، محسن. (۱۳۷۹). وضعیت تغذیه و شاخص های آنتروپومتریک دختران دانش آموز شهر اردبیل و ارتباط آن با سن شروع اولین قاعدگی. مجله علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی اردبیل، شماره ۵.
- نیکنامی، مصطفی. (۱۳۹۱). نظارت و راهنمایی آموزشی. تهران: انتشارات سمت.
- وفایی نجار، علی. سپاهی باغبان، مهدیه. ابراهیمی پور، حسین. میری، محمد رضا. اسماعیلی، حبیب الله. لعل نفرد، الهه. میرزایی، نسیم. (۱۳۹۲). تاثیر آموزش تغذیه در دوران بلوغ، بر آگاهی و عملکرد تغذیه ای دانش آموزان دختر مقطع راهنمایی شهر بیرجند. مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی بیرجند، شماره ۲.

–Blanco, Estela & Boutelle, Kerri. (2011). Maternal Attitudes and Behaviors Regarding Feeding Practices in Elementary School-Aged. *Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics*, 79(6):759-71.

–E. Bonsergent .N. Agrinier, S. Tessier, K. Legrand, E. Lecomte, E. Aptel, S. Hercberg J.F. Collin.(2011). Improving nutritional behaviours and knowledge in high school adolescents: The PraLIMaP overweight and obesity prevention trial. *Canadian Journal of Diabetes*.Volume 35, Issue 2, Pages 180.

–Eisner, E.w. (1994). *The educational imagination: on the design and evalution of school program*. New York: Macmillan.

–Foster, Gary. D. (2008). A Policy Based School Intervention to Prevent Overweight and Obesity. *Pediatrics*, 121 (4), pp: 794 -802.

–Gwen E. Chapman. (2009). A Comparison of Dietary Practices at or En Route to School between Elementary and Secondary School Students in Vancouver, Canada.

–Paulo Henrique Guerra .Moacyr Roberto Cuce Nobre .Jonas Augusto Cardoso da Silveira .José Augusto Aguiar Carrazedo Taddei. (2010). Development of a reliable and valid nutritional knowledge questionnaire for urban South African adolescents.

–Paulo Henrique Guerra .Moacyr Roberto Cuce Nobre .Jonas Augusto Cardoso da Silveira .José Augusto Aguiar Carrazedo Taddei. (2014). School-based physical activity and nutritional education interventions on body mass index: A meta-analysis of randomised community trials — Project PANE. *Preventive Medicine*.Volume 61, Pages 81–89.

–Rady Rolfes, Sharon; Pinna, Kathryn; Whitney, Ellie. (1983). *Understanding Normal and Clinical Nutrition*, 9th Edition. Boston: Cengage Learning, Inc.

–S. Briançon .E. Bonsergent .N. Agrinier, S. Tessier, K. Legrand, E. Lecomte, E. Aptel, S. Hercberg J.F. Collin. (2008). Influence of nutritional knowledge on perceived healthiness and willingness to try functional foods. Gastón Ares, Ana Giménez, Adriana Gámbaro. Volume 51, Pages 663–668.

–Suzanna M. Martinez. Kyung Rhee . Estela Blanco. Kerri Boutelle. (2015). Maternal Attitudes and Behaviors Regarding Feeding Practices in Elementary School-Aged Latino Children: A Pilot Qualitative Study on the Impact of the Cultural Role of Mothers in the US–Mexican Border Region of San Diego, California. *Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics*. Volume 115, Issue 5, Pages S34–S41.

–U. Brook .I. Tepper. (2007). High school students' attitudes and knowledge of food consumption and body image: implications for school based education. *Patient Education and Counseling*.Volume 30, Issue 3, Pages 283–288.

–Von Ranson, K, M, Klump, K, L, Iacono, W, G & Mc Gue, M. (2005). Minnesota eating attitudes and behaviors. *Eating Behaviors*, 6, pp:365-392.

–Velazquez, Cayley. E. et, al. (2015). A Comparison of Dietary Practices between Elementary and Secondary School Students in Vancouver, Canada. *Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics*.



تحلیل محتوای میزان توجه به ابعاد هفت‌گانه اهداف مصوب در کتاب‌های

درسی ادبیات فارسی دوره متوسطه ایران

Content Analysis of Persian Literature Textbooks of High School based on Approved Seven-Goal Dimensions

H. Najafi, M. Sobhani Nejad (Ph. D),

R. Jafari Harandi (Ph. D).

حسن نجفی^۱، دکتر مهدی سبحانی نژاد^۲.

دکتر رضا جعفری هرندی^۳

Abstract The aim of the present study is to analysis the content of persian literature textbooks based on approved seven-goal dimention in Iranian high schools. Its method is descriptive with content analysis. The population of the study is the textbooks of Persian literature in high school in the 1392-93 academic year that with regard to research's nature and limitation in numbers of textbooks, all of them have been selected as the study sample. The data gathering tool is check list which was made by researcher. The research results were analyzed by Indicators of descriptive statistics. The main results indicate that: 1. from total 2656 frequencies consider to approved seven-goal dimensions, first grade with 637 frequencies or 24%, second grade with 634 frequencies or 23.9%, third grade with 508 frequencies or 19.1% and forth grade with 877 frequencies or 33%, considered the mentiond dimensions. 2. The Artistic and cultural dimension with 730 frequencies or 27.5% located in the highest rank and the economic dimension with 71 frequencies or 2.7% is the lowest rank.

Keywords: High School, Approved Goals, Persian literature Textbooks, Content Analysis.

چکیده: هدف پژوهش حاضر، بررسی و تحلیل میزان توجه به ابعاد هفت‌گانه اهداف مصوب در کتاب‌های درسی ادبیات فارسی دوره متوسطه ایران است. روش پژوهش توصیفی از نوع تحلیل محتوا بوده و رویکرد آن نیز کاربردی است. جامعه آماری پژوهش، کلیه کتاب‌های درسی ادبیات فارسی دوره متوسطه در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ است که با توجه به ماهیت موضوع پژوهش و محدودیت جامعه آماری از نمونه‌گیری صرف نظر شده، کل آن‌ها به عنوان نمونه در نظر گرفته شده‌اند. ابزار اندازه‌گیری چک لیست تحلیل محتوای محقق ساخته بوده و نتایج پژوهش با استفاده از شاخص‌های آمار توصیفی مورد بررسی و تحلیل قرار گرفته‌اند. عمده‌ترین نتایج پژوهش بیان‌گر آن است که: ۱. از مجموع ۲۶۵۶ مرتبه توجه به ابعاد هفت‌گانه اهداف مصوب، پایه اول با ۶۳۷ فراوانی یا ۲۴ درصد، پایه دوم با ۶۳۴ فراوانی یا ۲۳/۹ درصد، پایه سوم با ۵۰۸ فراوانی یا ۱۹/۱ درصد و پایه چهارم با ۸۷۷ فراوانی یا ۳۳ درصد؛ به ابعاد و مقوله‌های مورد بررسی پرداخته‌اند. ۲. بُعد فرهنگی و هنری با ۷۳۰ فراوانی یا ۲۷/۵ درصد، بیش‌ترین و بُعد اقتصادی با ۷۱ فراوانی یا ۲/۷ درصد، کم‌ترین توجه را به خود اختصاص داده‌اند. **واژگان کلیدی:** دوره متوسطه، اهداف مصوب، کتاب درسی ادبیات فارسی، تحلیل محتوا.

رایانامه: hnajafih@yahoo.com

رایانامه: msnd47@gmail.com

رایانامه: rjafarih@gmail.com

۱. دانشجوی دکتری دانشگاه علامه طباطبائی

۲. دانشیار دانشگاه شاهد تهران

۳. استادیار دانشگاه قم

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۴/۰۳/۲۴، تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۴/۱۲/۰۸

مقدمه

تعلیم و تربیت نردبان ترقی جوامع انسانی است و با ملاحظه کشورهای پیشرفته، نقش پررنگ آموزش و پرورش در رسیدن به توسعه نمایان می‌گردد. دستگاه تعلیم و تربیت در هر کشوری برای آن که بتواند نقش مهم خود را ایفا کند، نیازمند ملاحظات است. از جمله این ملاحظات، اتخاذ اهداف و آرمان‌های صحیح با توجه به شرایط کشور و تجزیه این اهداف به اهداف خردتر در سطوح مختلف آموزش و پرورش است. تعیین و تعریف هدف‌ها برای تعلیم و تربیت وظیفه‌ای مهم و همراه با خلاقیت است که مستلزم توجه دقیق به دایره‌های ارزشی است (مقدم‌زاده، ۱۳۹۳: ۸۶). هدف‌های تربیتی در ذات خود تعلیم و تربیت قرار دارند و از نظر پیشینه، همزاد تعلیم و تربیت هستند. در واقع همان گونه که تعلیم و تربیت مهم‌ترین مسئله زندگی بشر بوده و راه رسیدن به سعادت او نیز در گرو تربیت است، اهداف تعلیم و تربیت نیز مهم‌ترین موضوع در جریان تعلیم و تربیت می‌باشد (شکوهی، ۱۳۸۷: ۳۶).

در فرایند برنامه‌ریزی درسی، عنصر هدف، نقش بسیار اساسی و جهت دهنده به همه فعالیت‌های تربیتی و آموزشی دارد و پس از آن، عنصر محتوا به عنوان هسته مرکزی برنامه‌های تعلیم و تربیتی همواره مورد توجه فلاسفه، عالمان و مربیان بوده است. چنین توجهی ناشی از این حقیقت است که هر اندازه اهداف تعلیم و تربیت جامع باشد و همه نیازهای فراگیران و جامعه را در بر گیرد، بدون داشتن محتوایی مناسب امکان تحقق این اهداف وجود نخواهد داشت (ملکی، ۱۳۹۳: ۸۲). منظور از محتوای یک برنامه درسی، دانش سازمان‌یافته و اندوخته شده، اصطلاحات، واقعیات، حقایق، قوانین، اصول، روش‌ها، مفاهیم، ایده‌ها و مسائل مربوط به همان ماده درسی می‌باشد (فتحی‌واجارگاه، ۱۳۹۰: ۱۷۱).

محتواها باید بر اساس ملاک‌ها و استانداردهای برنامه‌ریزی درسی، تهیه و تدوین گردند. از جمله این ملاک‌ها می‌توان به تطابق محتوا با اهداف مصوب^۱ اشاره نمود. مقصود از اهداف مصوب، مقاصد رسمی و از پیش تعیین شده است که برنامه‌ریزان درسی در مرحله طراحی در خصوص آن‌ها تصمیم‌گیری کرده و آن مقاصد به عنوان نقاط مطلوب رسمی مورد نظر باید در خلال فرایند برنامه‌ریزی درسی به وسیله محتوای برنامه درسی تعقیب و حاصل شوند (سبحانی‌نژاد، طیبانی، ۱۳۸۵: ۳). آیزنر در آثار خود ضمن تأکید بر انتخاب محتوا، صریحاً تطابق آن با اهداف از پیش تعیین شده را به

۱. Explicit Goals

تحلیل محتوای میزان توجه به ابعاد هفت‌گانه...

عنوان یکی از ملاک‌های اساسی در انتخاب محتوا در نظر می‌گیرد (میرزاییگی، ۱۳۸۹: ۱۷۵). از سوی دیگر، مقصود از تحلیل محتوا^۱ نیز روش مطالعه و تحلیل ارتباط‌ها به شیوه کمی است که طی مراحل متعدد انجام می‌شود و کتاب‌های درسی به عنوان اسنادی هستند که می‌توانند با بهره‌گیری از آن بررسی شوند (جعفری‌هرندی، میرشاه‌جعفری، ۱۳۸۹: ۱۰۴). خلخالی (۱۳۸۱) اعتقاد دارد، از آنجا که کتاب درسی در ایران مظهر تحولات برنامه درسی و محور آموزش و سنجش به شمار می‌رود، نارسایی‌های آن در عمل از بنیادی‌ترین معضل‌های نظام آموزشی محسوب می‌شود. در همین راستا، الکین^۲ (۲۰۰۲) بیان داشته است که کالیفرنیا و دیگر ایالات بزرگی که به گزینش و انتخاب کتاب درسی می‌پردازند، در حال بهسازی شیوه‌های ارزشیابی خود هستند. این بهسازی به سمت همخوانی بیشتر کتاب‌های درسی با هدف‌های کلی برنامه درسی، برای هر موضوع درسی سوق یافته است تا از این رهگذر، ناشران کتاب‌های درسی به تولید کتاب‌های منسجم‌تر و هماهنگ‌تر با نیازهای برنامه درسی روی بیاورند. در بررسی پیشینه پژوهش مشخص شد که تاکنون مطالعه‌ای در زمینه بررسی میزان توجه به ابعاد هفت‌گانه اهداف مصوب در کتاب‌های درسی ادبیات فارسی دوره متوسطه ایران انجام نشده است؛ اما پژوهش‌های متعددی در حوزه اهداف مصوب انجام شده است که در این مطالعات یا عمدتاً به بررسی میزان تحقق اهداف دوره متوسطه از دیدگاه دبیران و دانش‌آموزان پرداخته‌اند (مانند: دباغ کرمانی، ۱۳۹۰؛ هاشم زاده، ۱۳۸۷)، یا به تحلیل میزان انطباق اهداف راهنمای برنامه‌های درسی با اهداف مصوب (مانند: یزدانی و حسنی، ۱۳۹۰)، یا اهداف مصوب را از جهت قابلیت اجرایی داشتن و سنجش میزان مطلوبیت تحقق، بررسی کرده‌اند (مانند: پارسا، ۱۳۸۷؛ کریم پور، ۱۳۸۰) و یا با نگرش پرداختن به بُعد سیاسی بررسی شده‌اند (مانند: قاضی جرار^۳، ۲۰۱۴؛ مری^۴، ۲۰۱۲؛ ربیولی^۵، ۲۰۱۰). در عین حال، میزان توجه به اهداف مصوب در بُعد اخلاقی (مانند: نجفی و همکاران، ۱۳۹۳؛ آتشک، ۱۳۹۱) و بُعد اجتماعی (مانند: میدگلی

1. Content Analysis

2. Alkin

3. Ghazi Jarrar

4. Merey

5. Rivelli

و اندرمان^۱، ۲۰۰۳، اشمیت^۲ و همکاران، ۱۹۹۹) نیز در برخی تحقیقات انجام شده است.

با توجه به این که هدف‌گذاران نظام آموزشی در تدوین اهداف کلی دوره متوسطه به برنامه درس خاصی نظر نداشته‌اند و این مجموعه، چنانچه از نام آن بر می‌آید برای مجموعه درس نظام آموزشی تدوین شده است و لذا هر یک از دروس، علاوه بر محور کانونی خاص خود، لازم است تا سر حد امکان در خصوص توسعه سایر ابعاد اهداف کوشا باشند؛ بنابراین در این جا کتاب‌های درسی ادبیات فارسی، با توجه به توضیحات بالا و نیز تمایل محققان و همچنین تمرکز آنان بر این نوع از کتاب‌های درسی به واسطه انجام تعدادی کار پژوهشی دیگر بر روی آن‌ها، انتخاب شده و سعی شده اند. این جامعیت توجه به جمیع جهات اهداف مصوب، در آن‌ها ملاحظه شود تا ضمن روشن شدن موضوع، تصویر مناسبی در اختیار مسئولین، برنامه‌ریزان، مؤلفین کتاب‌های درسی و سایر علاقه‌مندان قرار گیرد.

روش‌شناسی پژوهش

با توجه به تحلیل کمی، عینی و نظام‌دار کتاب‌های درسی در زمینه توجه به ابعاد هفت‌گانه اهداف مصوب و همچنین ابزار مورد استفاده، روش پژوهش حاضر توصیفی از نوع تحلیل محتوا می‌باشد است. مقوله‌بندی و تعیین شاخص‌ها در این تحقیق با روش جعبه‌ای^۳ انجام پذیرفته است. همچنین باید اضافه کرد که واحد ثبت^۴، مضمون بوده و روش شمارش نیز، فراوانی می‌باشد.

جامعه پژوهشی، کلیه کتاب‌های درسی ادبیات فارسی دوره متوسطه در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ می‌باشند. با توجه به ماهیت موضوع پژوهش و محدودیت جامعه آماری از نمونه‌گیری صرف نظر شده، کل آن‌ها به عنوان نمونه در نظر گرفته شده‌اند. در این پژوهش، ابزار گردآوری داده‌ها، چک لیست محقق‌ساخته بوده که به منظور ساخت آن، پس از مطالعه مبانی نظری موضوع و بررسی اهداف مصوب شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۸۴)، فرم تحلیل محتوا در هفت دسته اعتقادی، اخلاقی، علمی و

1. Midgley & Anderman

2. Schmitt

3. Procedure Parboil

4. Recoding Unit

تحلیل محتوای میزان توجه به ابعاد هفت‌گانه...

آموزشی، فرهنگی و هنری، اجتماعی، سیاسی و اقتصادی که هر کدام شامل اهداف مصوب آن طبقه بود، تنظیم شد.

به منظور تعیین روایی^۱ ابزار، از روش روایی صوری-محتوایی و نظر متخصصان استفاده شده است. به این ترتیب که فرم اولیه تحلیل محتوا، که شامل کلیه ابعاد هفت‌گانه اهداف مصوب بود، در اختیار گروهی از صاحب‌نظران برنامه‌ریزی درسی برای تغییر و اصلاح قرار گرفت که پس از اعمال نظر آن‌ها، چک‌لیست تحلیل محتوا تهیه شد.

برای تعیین پایایی^۲ ابزار نیز از روش بازآزمایی (آزمون - آزمون مجدد)^۳ استفاده شد. بدین صورت که پس از دو بار مطالعه کتاب‌های درسی ادبیات فارسی به فاصله دو هفته، مقدار ضریب همبستگی ۰/۸۶ بین فراوانی‌های شمارش شده حاصل گشت. با توجه به روش پژوهش، اهداف و نوع مقیاس اندازه‌گیری، تحلیل آماری داده‌ها در سطح توصیفی انجام شده و در این ارتباط از شاخص‌های گرایش مرکزی و پراکندگی همچون فراوانی، درصد، میانگین، رتبه‌بندی و جداول استفاده شده است.

یافته‌های پژوهش

در این قسمت، نتایج بررسی سؤال‌های پژوهش به تفکیک در هشت قسمت تشریح شده است:

سؤال اول: به چه میزان در محتوای کتاب‌های درسی ادبیات فارسی دوره متوسطه نسبت به بُعد اعتقادی اهداف مصوب در سال ۱۳۹۲ توجه شده است؟

تحلیل کتاب‌های مورد بررسی نشان می‌دهد که در مجموع، ۵۱۱ مرتبه به بُعد اعتقادی اهداف مصوب توجه شده که میزان آن در هر یک از کتاب‌ها متفاوت است. در جدول شماره یک، مجموع فراوانی و درصدهای مربوط به مقوله‌های اعتقادی در کتاب‌های مورد بررسی به تفکیک پایه تحصیلی آمده که به شرح ذیل است:

۱. Validity

۲. Reliability

۳. Test - Retest

جدول ۱: نتایج تحلیل محتوای کتاب‌های درسی ادبیات فارسی دوره متوسطه به لحاظ میزان

توجه به بُعد اعتقادی اهداف مصوب

اهداف جزئی / پایه	اول	دوم	سوم	چهارم	مجموع
به اصول اعتقادی و مبانی دینی و احکام اسلامی پایبند است.	۱	۱۳	۴۱	۲۴	۷۹
با سیر تکاملی ادیان آشنا است و از اصول اعتقادی خود با استدلال دفاع می‌کند.	۰	۰	۰	۰	۰
در کارها با اتکا به خداوند و با اعتماد به او عمل می‌کند.	۲	۳	۷	۵	۱۷
با زندگی انبیاء و ائمه معصومین (ع) آشنا است و رفتار آنان را الگو قرار می‌دهد.	۲۰	۳۴	۱۸	۰	۷۲
حاکمیت ولایت فقیه را یک اصل قطعی اسلام می‌داند و قدرت تبیین و استدلال در مورد آن را دارد.	۱	۲	۱	۳	۷
با زندگی شخصیت‌های اسلامی و ایرانی آشنا است و از تجارب آن‌ها در زندگی خود بهره می‌جوید.	۳۶	۵	۸	۷۸	۱۲۷
نماز را ستون دین دانسته و آن را اول وقت می‌خواند.	۴	۳	۶	۵	۱۸
تا آنجا که ممکن است قرآن تلاوت می‌کند و با مفاهیم و تفاسیر برخی آیات آشنا است.	۵	۲	۲۴	۴	۳۵
از رساله عملیه استفاده می‌کند.	۰	۰	۰	۰	۰
برای زندگی دنیوی و اخروی خود برنامه‌ریزی می‌کند.	۱۵	۱۱	۱۰	۱۲	۴۸
انجام آگاهانه تکلیف در برابر خداوند را وظیفه می‌داند.	۶	۳	۱۶	۲	۲۷
امر به معروف و ناهی از منکر است.	۵	۴	۷	۸	۲۴
به انجام مستحبات رغبت نشان می‌دهد و از مکروه پرهیز می‌کند.	۳	۲	۴	۶	۱۵
حضور در مسجد و شرکت در محافل و مراسم مذهبی و اجتماعی را وظیفه دینی می‌داند.	۱۵	۱۳	۵	۹	۲۴
مجموع	۱۱۳	۹۵	۱۴۷	۱۵۶	۵۱۱
درصد فراوانی پایه‌ها	۲۲/۱	۱۸/۶	۲۸/۸	۳۰/۵	۱۰۰

سؤال دوم: به چه میزان در محتوای کتاب‌های درسی ادبیات فارسی دوره متوسطه

نسبت به بُعد اخلاقی اهداف مصوب در سال ۱۳۹۲ توجه شده است؟

تحلیل کتاب‌های مورد بررسی نشان می‌دهد که در مجموع، ۲۳۲ مرتبه به بُعد اخلاقی

اهداف مصوب توجه شده که میزان آن در هر یک از کتاب‌ها متفاوت است. در جدول

شماره دو، مجموع فراوانی و درصدهای مربوط به مقوله‌های اخلاقی در کتاب‌های مورد

بررسی به تفکیک پایه تحصیلی آمده که به شرح ذیل است:

تحلیل محتوای میزان توجه به ابعاد هفت‌گانه...

جدول ۲: نتایج تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دوره متوسطه به لحاظ میزان توجه به بُعد

اخلاقی اهداف مصوب

اهداف جزئی / پایه	پایه اول	پایه دوم	پایه سوم	پایه چهارم	پایه پنجم
از عوامل گناه و لغزش دوری می‌جوید.	۳	۱۲	۴	۶	۲۵
ارزش‌ها و ضد ارزش‌ها را تشخیص می‌دهد و به پاسداری از ارزش‌ها پایبند است.	۱۷	۵	۹	۷	۳۸
از توانایی‌های خود به درستی استفاده می‌کند.	۰	۰	۰	۰	۰
اطاعت از والدین را وظیفه خود می‌داند و دیگران را نیز به اطاعت از آن‌ها تشویق می‌کند.	۲	۱	۰	۴	۷
برای انجام کارهای خود برنامه‌ریزی می‌کند.	۱	۰	۲	۵	۸
انجام کار خیر را در راه خدا عبادت می‌شمارد.	۰	۲	۶	۳	۱۱
افکار و اعمال ناپسند را در شأن خود نمی‌داند و از انجام آن خودداری می‌کند.	۲۰	۱۶	۷	۱۵	۵۹
از لباس‌های مناسب اسلامی و ایرانی استفاده می‌کند.	۰	۰	۰	۰	۰
با دوراندیشی، آینده بهتری می‌سازد.	۷	۶	۱۱	۲	۲۶
موازن دین و اجتماع را در آراستگی ظاهری رعایت می‌کند و نسبت به ترویج آن اهتمام دارد.	۸	۰	۰	۰	۸
دیگران را با توانایی‌هایشان می‌شناسد و عیب‌جویی را یک ضد ارزش می‌داند.	۰	۰	۰	۱۱	۱۱
کمک به دیگران را بر کمک خواستن از آن‌ها ترجیح می‌دهد و در ترویج آن روحیه می‌کوشد.	۶	۵	۳	۸	۲۲
رفتار و اعمال خود را بر پایه عقل و فکر ارزشیابی و انتخاب می‌کند.	۰	۲	۱	۹	۱۲
رفتاری متعادل دارد و به احساسات خود مسلط است.	۶	۰	۰	۰	۶
قوانین و مقررات را رعایت می‌کند و در ترویج آن می‌کوشد.	۵	۳	۷	۶	۲۱
مجموع	۷۰	۴۹	۴۳	۷۰	۲۳۲
درصد فراوانی پایه‌ها	۳۰/۲	۲۱/۱	۱۸/۵	۳۰/۲	۱۰۰

سؤال سوم: به چه میزان در محتوای کتاب‌های درسی ادبیات فارسی دوره متوسطه نسبت به بُعد علمی و آموزشی اهداف مصوب در سال ۱۳۹۲ توجه شده است؟

تحلیل کتاب‌های مورد بررسی نشان می‌دهد که در مجموع، ۱۹۲ مرتبه به بُعد علمی و آموزشی اهداف مصوب توجه شده که میزان آن در هر یک از کتاب‌ها متفاوت است. در جدول شماره سه، مجموع فراوانی و درصدهای مربوط به مقوله‌های علمی و آموزشی در کتاب‌های مورد بررسی به تفکیک پایه تحصیلی آمده که به شرح ذیل است:

جدول ۳: نتایج تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دوره متوسطه به لحاظ میزان توجه به بُعد علمی و آموزشی اهداف مصوب

اهداف جزئی / پایه	پایه اول	پایه دوم	پایه سوم	پایه چهارم	پایه پنجم
ارتباط میان پدیده‌های ساده علمی، تجربی و محیطی را درک می‌کند.	۰	۱	۰	۱	۲
در حوزه‌های علوم طبیعی و انسانی اطلاعات کافی دارد و می‌تواند در زندگی از آن‌ها استفاده کند.	۲	۱	۲	۴	۹
کتاب‌های نوشته شده به زبان فارسی را روان می‌خواند و به این زبان خوب تکلم می‌کند.	۲۷	۸	۱۱	۹	۵۵
آیین نگارش فارسی را می‌داند و می‌تواند به این زبان، نامه، گزارش و مقاله بنویسد.	۵۴	۴۴	۳	۲۵	۱۲۶
مجموع	۸۳	۵۴	۱۶	۳۹	۱۹۲
درصد فراوانی پایه‌ها	۴۳/۲	۲۸/۱	۸/۳	۲۰/۳	۱۰۰

سؤال چهارم: به چه میزان در محتوای کتاب‌های درسی ادبیات فارسی دوره متوسطه نسبت به بُعد فرهنگی و هنری اهداف مصوب در سال ۱۳۹۲ توجه شده است؟

تحلیل کتاب‌های مورد بررسی نشان می‌دهد که در مجموع، ۷۳۰ مرتبه به بُعد فرهنگی و هنری اهداف مصوب توجه شده که میزان آن در هر یک از کتاب‌ها متفاوت است. در

تحلیل محتوای میزان توجه به ابعاد هفت‌گانه...

جدول شماره چهار مجموع فراوانی و درصد‌های مربوط به مقوله‌های فرهنگی و هنری در کتاب‌های مورد بررسی، به تفکیک پایه تحصیلی آمده که به شرح ذیل است:

جدول ۴: نتایج تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دوره متوسطه به لحاظ میزان توجه به بُعد

فرهنگی و هنری اهداف مصوب

اهداف جزئی / پایه	پایه اول	پایه دوم	پایه سوم	پایه چهارم	پایه پنجم
دستاوردهای فرهنگی و هنری جامعه ایرانی را جزئی از هویت ملی خویش می‌داند.	۵۶	۴۰	۱۷	۳۷	۱۵۰
جنبه‌هایی از هنر مورد علاقه خود را در انجام فعالیت‌ها به کار می‌بندد و زیباترین لحظه‌ها و پدیده‌ها را به کمک هنر ثبت می‌کند.	۷	۱۹	۲۲	۱۷	۶۵
به شناخت خصوصیات برجسته هنری و فرهنگی ملل علاقه‌مند است و در نقد آن‌ها از تجارب و دستاوردهای فرهنگی کشور خود و دیگر کشورها استفاده می‌کند.	۹	۲۰	۱۱	۱۸	۵۸
با مفاخر فرهنگ و هنر آشنا است و از آن‌ها استفاده می‌کند.	۱	۲	۷	۳	۱۳
به مطالعه تاریخ و فرهنگ و تمدن اسلام، ایران و جهان علاقه مند است.	۷۰	۴۴	۱۰	۵۱	۱۷۵
به زبان و لهجه بومی و محلی خود علاقه‌مند است.	۱۷	۴۸	۳۷	۶۵	۱۶۷
آثار فرهنگی و هنری را ارزیابی و فرهنگ و هنر اصیل را تشخیص می‌دهد.	۵	۱۴	۶	۸	۳۳
به نقش مهم زبان فارسی در ایجاد ارتباط و وحدت فکری و فرهنگی ایرانیان، واقف و با آثار برجسته ادب فارسی مأنوس است.	۲۱	۱۶	۹	۲۳	۶۹
مجموع	۱۸۶	۲۰۳	۱۱۹	۲۲۲	۷۳۰
درصد فراوانی پایه‌ها	۲۵/۵	۲۷/۸	۱۶/۳	۳۰/۴	۱۰۰

سؤال پنجم: به چه میزان در محتوای کتاب‌های درسی ادبیات فارسی دوره متوسطه نسبت به بُعد اجتماعی اهداف مصوب در سال ۱۳۹۲ توجه شده است؟

تحلیل کتاب‌های مورد بررسی نشان می‌دهد که در مجموع، ۲۷۸ مرتبه به بُعد اجتماعی اهداف مصوب توجه شده که میزان آن در هر یک از کتاب‌ها متفاوت است. در جدول شماره پنج مجموع فراوانی و درصد‌های مربوط به مقوله‌های اجتماعی در کتاب‌های مورد بررسی، به تفکیک پایه تحصیلی آمده که به شرح ذیل است:

جدول ۵: نتایج تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دوره متوسطه به لحاظ میزان توجه به بُعد

اجتماعی اهداف مصوب

اهداف جزئی / پایه	پایه اول	پایه دوم	پایه سوم	پایه چهارم	پایه پنجم
برای تقویت ارتباطات عاطفی و اجتماعی اعضای خانواده، همسایگان و دوستان تلاش می‌کند.	۱۶	۱۰	۸	۲۰	۵۴
اهمیت تشکیل خانواده را می‌داند و با ویژگی‌های خانواده متعادل آشنا است.	۰	۰	۴	۶	۱۰
برای حفظ و توسعه یکپارچگی در اجتماع، تلاش می‌کند.	۱۰	۶	۵	۴	۲۵
نسبت به دیگران خیرخواه است و آنان را از انجام کارهای نادرست نهی می‌کند.	۱۵	۴	۷	۸	۳۴
مصلح جامعه را بر مصلح فردی ترجیح می‌دهد و قانون را برتر از تمایلات فردی و گروهی می‌داند.	۶	۳	۹	۱۸	۳۶
به رعایت حقوق دیگران پایبند است.	۰	۰	۲	۳	۵
در فعالیت‌های اجتماعی، آگاهانه و با علاقه‌مندی شرکت می‌کند.	۴	۹	۱۲	۱۲	۳۵
مسئولیت‌های افراد را در اجتماع درک می‌کند و نسبت به آن‌ها از خود رفتار مناسب نشان می‌دهد.	۶	۷	۱۵	۸	۳۶
در ارتباط با نظرات و عقاید دیگران با سعه صدر برخورد می‌کند.	۱۲	۶	۱۰	۱۳	۴۱
درصد فراوانی پایه‌ها	۳۰/۲	۲۱/۱	۱۸/۵	۳۰/۲	۱۰۰

سؤال ششم: به چه میزان در محتوای کتاب‌های درسی ادبیات فارسی دوره متوسطه نسبت به بُعد سیاسی اهداف مصوب در سال ۱۳۹۲ توجه شده است؟

تحلیل کتاب‌های مورد بررسی نشان می‌دهد که در مجموع، ۶۴۲ مرتبه به بُعد سیاسی اهداف مصوب توجه شده که میزان آن در هر یک از کتاب‌ها متفاوت است. در جدول

تحلیل محتوای میزان توجه به ابعاد هفت‌گانه...

شماره شش، مجموع فراوانی و درصدهای مربوط به مقوله‌های سیاسی در کتاب‌های مورد بررسی، به تفکیک پایه تحصیلی آمده که به شرح ذیل است:

جدول ۶: نتایج تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دوره متوسطه به لحاظ میزان توجه به بُعد

سیاسی اهداف مصوب

اهداف جزئی / پایه	پایه اول	پایه دوم	پایه سوم	پایه چهارم	مجموع
مبانی حاکمیت در نظام جمهوری اسلامی ایران را می‌داند و به آن اعتقاد دارد.	۰	۰	۰	۰	۰
نظام‌های حکومتی جهان را می‌شناسد و آن‌ها را نقد می‌کند.	۲۳	۱۹	۰	۰	۴۲
آثار مثبت حکومت دینی و ولایت فقیه را در سعادت دنیا و آخرت می‌فهمد.	۰	۰	۱۶	۰	۱۶
با جغرافیای سیاسی ایران و کشورهای اسلامی آشنا است و تفاوت‌های مختلف آن‌ها را می‌داند.	۰	۹	۰	۱۹	۲۸
برای حفظ استقلال، آزادی و عدم وابستگی، از خود گذشته و ثابت قدم است.	۰	۳۲	۰	۲۵	۵۷
با قانون اساسی و اصول آن آشنا است.	۰	۰	۰	۰	۰
روحیه سلحشوری دارد و برای حفظ کیان اسلام و ایران از خودگذشتگی نشان می‌دهد.	۳۶	۵۳	۲۹	۹۴	۲۱۲
با شیوه‌های استعمار نوین آشنا است و راه‌های مقابله با آن را می‌داند.	۰	۶	۰	۰	۶
شیوه‌های تبلیغی دشمنان را می‌شناسد و در مقابل آن عکس‌العمل مناسب نشان می‌دهد.	۰	۰	۰	۰	۰
حفظ وحدت و یکپارچگی جامعه را لازمه امنیت ملی می‌داند و برای تحقق آن تلاش می‌کند.	۸	۴	۱۳	۵۴	۷۹
برای ایجاد زمینه‌های وحدت مسلمین و رهایی مستضعفین احساس مسؤولیت می‌کند.	۸	۲۶	۸	۲۸	۷۰
به انجام فعالیت‌های سیاسی به عنوان تکلیف دینی و ملی پایبند است و مسائل سیاسی را تحلیل می‌کند.	۱۸	۶	۰	۵۷	۸۱
با معنای انتظار آشنا است و وظایف مسلمین را در زمان غیبت از لحاظ مبارزات سیاسی می‌داند.	۸	۱۷	۱۶	۱۰	۵۱
مجموع	۱۰۱	۱۷۲	۸۲	۲۸۷	۶۴۲
درصد فراوانی پایه‌ها	۱۵/۷	۲۶/۸	۱۲/۸	۴۴/۷	۱۰۰

سؤال هفتم: به چه میزان در محتوای کتاب‌های درسی ادبیات فارسی دوره متوسطه،

نسبت به بُعد اقتصادی اهداف مصوب در سال ۱۳۹۲ توجه شده است؟

تحلیل کتاب‌های مورد بررسی نشان می‌دهد که در مجموع، ۷۱ مرتبه به بُعد اقتصادی اهداف مصوب توجه شده که میزان آن در هر یک از کتاب‌ها متفاوت است. در جدول شماره هفت، مجموع فراوانی و درصد‌های مربوط به مقوله‌های اقتصادی در کتاب‌های مورد بررسی، به تفکیک پایه تحصیلی آمده که به شرح ذیل است:

جدول ۷: نتایج تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دوره متوسطه به لحاظ میزان توجه به بُعد

اقتصادی اهداف مصوب

اهداف جزئی / پایه	پایه اول	پایه دوم	پایه سوم	پایه چهارم	مجموع
کار را عبادت می‌شمارد و از تن‌پروری و راحت‌طلبی دوری می‌جوید.	۷	۵	۹	۴	۲۵
با عشق و علاقه، با پی‌گیری و سخت‌کوشی وظایف شغلی خود را به خوبی انجام می‌دهد.	۰	۰	۰	۰	۰
با منابع اقتصادی کشور، منطقه و جهان آشنایی دارد و برای توسعه آن‌ها تلاش می‌کند.	۱	۲	۴	۱	۸
حقوق مالکیت فردی و اجتماعی را می‌داند و رعایت می‌کند.	۳	۶	۸	۲	۱۹
مشاغل مولد و مشروع جامعه خود را می‌شناسد و برای دستیابی به آن‌ها تلاش می‌کند.	۰	۱	۲	۱	۴
برای ارتقاء سطح اقتصادی خانواده تلاش می‌کند.	۱	۰	۱	۰	۲
راه‌های کسب و استمرار استقلال اقتصادی کشور را می‌داند.	۲	۱	۲	۲	۷
منابع مادی و ثروت‌های ملی را از آن خداوند و متعلق به همه نسل‌ها می‌داند.	۱	۰	۳	۱	۵
در فعالیت‌های اقتصادی از علم اقتصاد استفاده می‌کند.	۰	۰	۰	۰	۰
برای تقویت استقلال اقتصادی کشور، استفاده از تولیدات داخلی را در مقایسه با کالاهای مشابه خارجی افتخار می‌داند و در ترویج آن می‌کوشد.	۰	۱	۰	۰	۱
مجموع	۱۵	۱۶	۲۹	۱۱	۷۱
درصد فراوانی پایه‌ها	۲۱/۱	۲۲/۵	۴۰/۸	۱۵/۵	۱۰۰

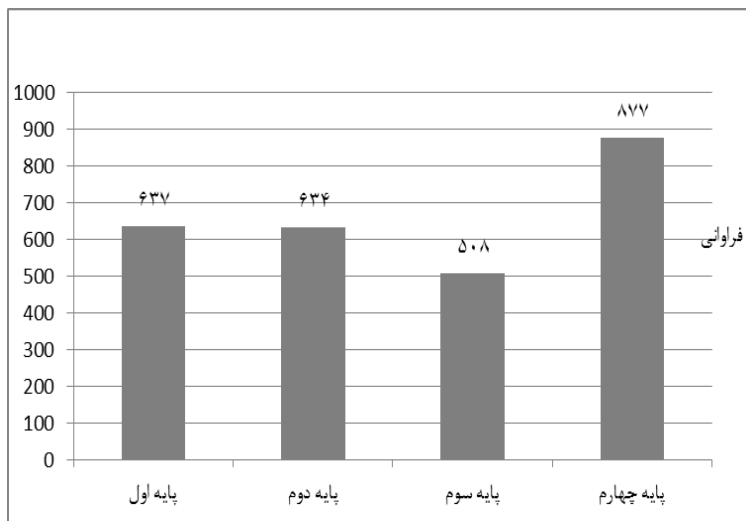
تحلیل محتوای میزان توجه به ابعاد هفت‌گانه...

سؤال هشتم: به چه میزان کتاب‌های درسی پایه‌های تحصیلی دوره متوسطه، نسبت به ابعاد هفت‌گانه اهداف مصوب در سال ۱۳۹۲ توجه نموده است؟

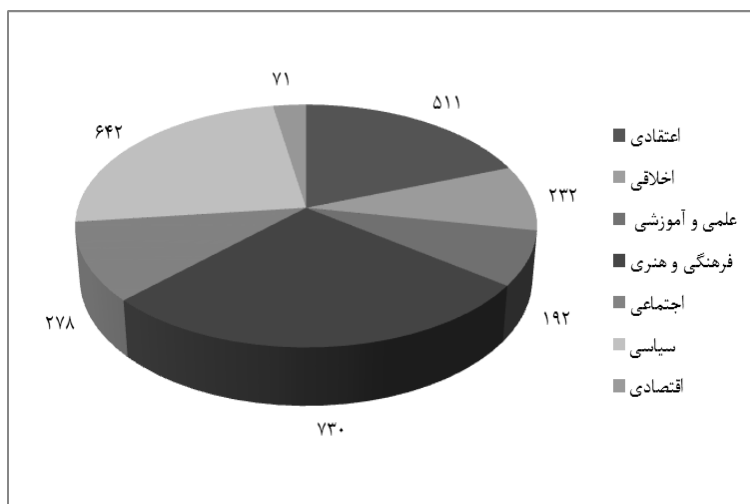
تحلیل کتاب‌های مورد بررسی نشان می‌دهد که میزان توجه به ابعاد هفت‌گانه اهداف مصوب در هر یک از پایه‌های تحصیلی متفاوت است. در جدول شماره هشت و همچنین نمودارهای شماره هشت و نه، مجموع فراوانی‌های مربوط به اهداف مصوب در کتاب‌های مورد بررسی، به تفکیک بُعد مورد بررسی آمده که به شرح ذیل است:

جدول ۸: جمع‌بندی تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دوره متوسطه نسبت به اهداف مصوب سیاسی و اجتماعی

مجموع	کتاب‌های ادبیات فارسی				آماره	اهداف مصوب
	پایه چهارم	پایه سوم	پایه دوم	پایه اول		
۵۱۱	۱۵۶	۱۴۷	۹۵	۱۱۳	فراوانی	اعتقادی
۱۹/۲	۵/۹	۵/۵	۳/۶	۴/۳	درصد	
۲۳۲	۷۰	۴۳	۴۹	۷۰	فراوانی	اخلاقی
۸/۷	۲/۶	۱/۶	۱/۸	۲/۶	درصد	
۱۹۲	۳۹	۱۶	۵۴	۸۳	فراوانی	علمی و آموزشی
۷/۲	۱/۵	۰/۶	۲	۳/۱	درصد	
۷۳۰	۲۲۲	۱۱۹	۲۰۳	۱۸۶	فراوانی	فرهنگی و هنری
۳۷/۵	۸/۴	۴/۵	۷/۶	۷	درصد	
۲۷۸	۹۲	۷۲	۴۵	۶۹	فراوانی	اجتماعی
۱۰/۵	۳/۵	۲/۷	۱/۷	۲/۶	درصد	
۶۴۲	۲۸۷	۸۲	۱۷۲	۱۰۱	فراوانی	سیاسی
۲۴/۲	۱۰/۸	۳/۱	۶/۵	۳/۸	درصد	
۷۱	۱۱	۲۹	۱۶	۱۵	فراوانی	اقتصادی
۲/۷	۰/۴	۱/۱	۰/۶	۰/۶	درصد	
۲۶۵۶	۸۷۷	۵۰۸	۶۳۴	۶۳۷	فراوانی	جمع کل
۱۰۰	۳۳	۱۹/۱	۲۳/۹	۲۴	درصد	



نمودار ۱: جمع‌بندی تحلیل محتوای کتاب‌های درسی ادبیات فارسی دوره متوسطه، نسبت به ابعاد هفت‌گانه اهداف مصوب



نمودار ۲: جمع‌بندی تحلیل محتوای کتاب‌های درسی ادبیات فارسی دوره متوسطه، نسبت به ابعاد هفت‌گانه اهداف مصوب

نتیجه‌گیری

هدف کلی آموزش و پرورش هر جامعه‌ای این است که دانش‌آموزان را طبق الگوی اعتقادات و ارزش‌های فرهنگی، دینی، اجتماعی و سیاسی خود تربیت کند و انسانی متناسب و شایسته آن جامعه تحویل دهد. بر همین اساس، هر جامعه‌ای از انسان مطلوب خود تصویری دارد و معنا و غایت معینی برای آن قائل است. از این رو می‌کوشد افراد خود را بر اساس این تصور و معنا تربیت کند؛ بنابراین برای تعیین این اهداف، مستلزم ملاحظات فلسفی، دینی، فرهنگی، سیاسی، اجتماعی و اقتصادی است. اهداف مصوب، ابزاری برای شکوفاسازی استعدادهای مختلف دانش‌آموزان است. به عبارت دیگر این گونه اهداف در راستای تربیت انسان‌هایی هستند که خود را در برابر خدا و خلق خدا، مسئول بدانند و در اداره و ساماندهی عرصه‌های گوناگون به وظایف خود عمل کنند.

در نهایت، حقیقت اهداف مصوب، گزاره‌هایی توصیفی‌اند که جهت‌گیری کلی را مشخص نموده و در فرایند تعلیم و تربیت چهار نقش اساسی دارند: ۱- فعالیت‌های آموزشی را رهبری و هدایت می‌کنند؛ ۲- در متصدیان تعلیم و تربیت ایجاد انگیزه می‌کند و آنان را برای دستیابی به اهداف مورد نظر، به جوشش و حرکت وا می‌دارد؛ ۳- به کمک آن‌ها می‌توان فعالیت‌های دانش‌آموزان را ارزیابی کرد و ضعف و قوت آن‌ها را شناسایی و در نهایت اصلاح نمود؛ ۴- با توسل به آن‌ها فعالیت‌های همه دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت با یکدیگر هماهنگ می‌گردد و در نتیجه از کارهای موازی و متعارض جلوگیری می‌شود.

پژوهش حاضر با هدف بررسی و تحلیل میزان توجه به ابعاد هفت‌گانه اهداف مصوب در کتاب‌های درسی ادبیات فارسی دوره متوسطه ایران انجام شده و طی آن ابعاد و مقوله‌های مرتبط در محتوای کتاب‌های درسی مذکور بررسی گردید. نتایج نشان می‌دهد که:

در آموزش و پرورش نه تنها تعلیمات دینی خاص، بلکه همه برنامه‌ها و آموزش‌ها باید به عنوان اجزای یک مجموعه هماهنگ اسلامی، برحسب اقتضاء و گنجایش، جنبه

و جهت دینی داشته باشد که نتایج تحلیل کتاب‌های مورد بررسی با ۵۱۱ فراوانی، حاکی از توجه بسیار خوب به بُعد اعتقادی اهداف مصوب است. یافته‌های مذکور با نتایج پژوهش هاشم‌زاده (۱۳۸۷) که توجه به مباحث اعتقادی در اهداف و محتوای برنامه درسی را در حد بالای متوسط گزارش کرده بود، همسو و با نتایج پژوهش‌های دباغ کرمانی (۱۳۹۰)، یزدانی و حسینی (۱۳۹۰) و کریم‌پور (۱۳۸۰) ناهمسو است.

در کتاب‌های ادبیات فارسی، ۲۳۳ مورد به ارائه مباحث گوناگون اخلاقی پرداخته شده است، اما اختلاف مشاهده شده بین فراوانی مؤلفه‌های مورد بررسی در پایه‌های مختلف، حاکی از آن است که توجه به بُعد اخلاقی اهداف با شیب رو به رشد و مناسبی همراه نبوده است؛ زیرا سطح توجه در هر پایه، باید متناسب با آن پایه باشد و در پایه‌های بالاتر، توجه بیشتر و همین‌طور سیر صعودی توجه تا پایه چهارم ادامه داشته باشد. از طرف دیگر باید اذعان کرد که ماهیت کتاب‌های درسی ادبیات فارسی طوری است که باید به بُعد اخلاقی توجه کافی نمایند. از قدیم، متون ادب فارسی سرشار از نکات اخلاقی بوده‌اند و فراگیران حتی در مکاتب- کتاب‌هایی غنی در مورد اخلاق، مانند معراج السعاده را مطالعه می‌نموده‌اند؛ اما یافته‌ها حاکی از آن است که این موضوع تحقیق نیافته است که جا دارد مؤلفین کتاب‌های درسی به آن توجه کافی نمایند. یافته‌های مذکور با نتایج پژوهش‌های نجفی و همکاران (۱۳۹۳) و آتشک (۱۳۹۱) همسو است. نجفی و همکاران در پژوهش خود علت مغفول واقع شدن بسیاری از اهداف را عدم توجه برنامه ریزان و مؤلفان تلقی می‌کنند و آتشک نیز توجه نامتوازن به بُعد اخلاقی اهداف مصوب را به نبود تداوم در سازمان‌دهی محتوای کتاب‌ها ربط می‌دهد.

به بُعد علمی و آموزشی اهداف مصوب نیز، ۱۹۲ مرتبه توجه شده که سهم کتاب‌های ادبیات فارسی پایه‌های اول، دوم، سوم و چهارم متوسطه به ترتیب ۸۳، ۵۴، ۱۶ و ۳۹ فراوانی است. سیر نزولی فراوانی مؤلفه‌ها از پایه اول به پایه چهارم نشان از کاهش توجه به مقوله علمی و آموزشی است. یافته‌های مذکور با نتایج پژوهش‌های

تحلیل محتوای میزان توجه به ابعاد هفت‌گانه...

یزدانی و حسنی (۱۳۹۰)، هاشم‌زاده (۱۳۸۷) و کریم‌پور (۱۳۸۰) همسو و با یافته دباغ کرمانی (۱۳۹۰) ناهمسو است.

مشاهده ۷۳۰ مرتبه اشاره به بُعد فرهنگی و هنری اهداف مصوب، نشانگر آن است که کتاب‌های مذکور با توجه بالایی خود به این بُعد، گام خوبی برای انتقال آداب و رسوم و فرهنگ‌پذیری دانش‌آموزان برداشته‌اند. یکی از دلایل توجه مطلوب به این بُعد را چنین می‌توان تبیین نمود که تربیت و فرهنگ، دو مقوله و حوزه ظریف و پیچیده هستند که مؤثر بر یکدیگر می‌باشند. تربیت، زمینه‌ساز رشد و شکوفایی استعدادها و ظهور و بروز توانمندی‌های دانش‌آموزان بوده و فرهنگ، با همه عناصر و ارکان و مؤلفه‌های آن، مؤثر بر چگونگی این بروز و ظهور استعدادها در کنار عوامل اثرگذار دیگر می‌باشد. این یافته‌ها نیز با نتایج پژوهش‌های دباغ کرمانی (۱۳۹۰)، پارسا (۱۳۸۷) همسو و با نتایج پژوهش هاشم‌زاده (۱۳۸۷) ناهمسو است.

کتاب‌های ادبیات فارسی دوره متوسطه، به بُعد اجتماعی اهداف مصوب با ۲۷۸ فراوانی، توجه نسبتاً خوبی داشته‌اند و توانسته‌اند دانش‌آموزان را با رسالت زمینه‌سازی عمل به وظایف اجتماعی در مقابل سایر انسان‌ها آشنا کنند. یافته‌های مذکور با نتایج پژوهش‌های میدگلی و اندرمان (۲۰۰۳)، اشمیت و همکاران (۱۹۹۹) همسو است.

به اهداف مصوب سیاسی که ابزاری برای شکوفاسازی استعدادهای سیاسی دانش‌آموزان و پرورش ارزش‌های دینی آنان هستند، ۶۴۲ مرتبه توجه شده است که نشان از حسن توجه و عملکرد مطلوب مؤلفان کتاب‌های درسی ادبیات فارسی به این بُعد است. یافته‌های مذکور با نتایج پژوهش‌های مری (۲۰۱۲)، ریوللی (۲۰۱۰)، همسو و با نتایج پژوهش قاضی جرار (۲۰۱۴) ناهمسو است.

تحلیل وضعیت مقوله‌های بُعد اقتصادی اهداف مصوب، نشان می‌دهد که برنامه درسی ادبیات فارسی با ۷۱ مرتبه توجه، از به بارآوردن تجربیات اقتصادی در دانش‌آموزان عاجز می‌باشد. چنین محرومیتی حتماً بر جریان تربیت اقتصادی دانش‌آموزان اثری تعیین‌کننده بر جای می‌گذارد. یافته‌های مذکور با نتایج پژوهش‌های

پارسا (۱۳۸۷) و کریم‌پور (۱۳۸۰) همسو و با یافته‌های دباغ کرمانی (۱۳۹۰) و یزدانی و حسنی (۱۳۹۰) ناهمسو است.

همچنین نگاهی به نتایج میزان توجه در پایه‌های مختلف تحصیلی نشان می‌دهد که زنگ خطری مهم در محتوای کتاب پایه سوم به گوش می‌رسد. به گونه‌ای که در این کتاب به بسیاری از ابعاد اخلاقی، علمی - آموزشی و فرهنگی - هنری کمترین توجه شده و در عوض، بیشترین توجه به بُعد اقتصادی معطوف بود.

به نظر می‌رسد اشاعه ابعاد هفتگانه اهداف مصوب، چنانچه که باید جامعیت ندارد و مبین ناهمگونی کتاب‌های درسی در پایه‌های مختلف تحصیلی می‌باشد؛ چنین اختلاف توجهی می‌تواند معلول عواملی مانند نگرش برنامه‌ریزان درسی، ترجیحات مؤلفان، محدودیت در حجم کتاب‌ها و تلقی کافی بودن فراوانی‌های بیان شده، باشد. یافته‌های مرتبط با وضعیت مؤلفه‌ها نشان می‌دهد که توزیع توجه، بین ابعاد تبیینی نیز متناسب و متوازن نیست؛ چرا که به برخی از آن‌ها توجه بسیار ناچیزی شده است. علت این نوع از نارسایی را می‌توان در دو بخش عملی و نظری جستجو کرد. این، از آن جهت است که تعلیم و تربیت در شکل کلی و آموزش ادبیات فارسی در شکل جزئی‌تر، تار و پودی در هم تنیده از عمل و نظر است. برخی از نارسایی‌های آن، نتیجه کج‌روی در عرصه روابط عملی و برخی حاصل کج‌اندیشی در مقام نظر است. با توجه به تعامل و در هم تنیدگی عمل و نظر، ضعف‌های موجود در کتاب‌های درسی مذکور، شکل بسیط نظری یا عملی ندارد؛ بلکه به صورت بافت‌های پیچیده، آشکار می‌گردند که در آن‌ها اعمال و اندیشه‌ها، یکدیگر را تأیید و تقویت می‌کنند.

نارسایی موجود در توجه به اهداف مصوب، می‌تواند بخش‌های مختلف آموزش و پرورش دوره متوسطه را تحت الشعاع قرار داده و آثار و پیامدهای نامطلوبی ایجاد نماید.

تحلیل محتوای میزان توجه به ابعاد هفت‌گانه...

پیشنهادهای عملی برای کاربرست یافته‌های پژوهش

اهداف مصوب و تأکید کتاب‌های درسی ادبیات فارسی بر این موضوع، مقوله‌ای بسیار مهم به شمار می‌آید؛ بنابراین پیشنهاد می‌گردد:

- محتوای برنامه درسی تهیه شده، کاملاً طبق بودجه‌بندی هدف - محتوا، در مرحله طراحی برنامه درسی کتاب‌های ادبیات فارسی باشد تا محتوا بیش‌ترین انطباق را با اهداف مصوب داشته باشد.

- در طراحی و تدوین محتوای کتاب‌های درسی ادبیات فارسی دوره متوسطه، ابعاد علمی و آموزشی و اقتصادی و همچنین آن بخش از سایر ابعاد که توجهی به آن‌ها نشده است، به عنوان حلقه‌ای مفقوده بیش‌تر از پیش مد نظر قرار گیرند.

- کتاب‌های مورد بررسی، همچنان عرصه توجه بیشتر به این مبحث مهم (ابعاد اهداف مصوب) را در خود دارند. در این راستا باید اذعان نمود که برای ایجاد تغییر لازم است از طرف صاحب‌نظران و نویسندگان بزرگ در محتوای کتاب‌ها به شیوه‌های مستقیم و غیر مستقیم، اصلاحاتی صورت پذیرد.

- با توجه به اقتضائات آموزش و پرورش در عصر جدید و لزوم همخوانی بیشتر کتاب‌های درسی ادبیات فارسی با اهداف مصوب، صاحب‌نظران مرتبط سعی کنند مقوله‌های اهداف مصوب را به صورت مارپیچی [برنامه درسی مارپیچی، یکی از روش‌های تنظیم محتوا است که در آن برخی مفاهیم یا موضوع‌های اساسی به تدریج در طول برنامه درسی عرضه می‌شوند؛ بدون آن که تمامی زمینه مورد یادگیری به طور کامل و منظم تکرار شود. در این شیوه با تعیین توالی تجربیات یادگیری، یادگیرندگان با جنبه‌های معین موضوعات آشنا می‌شوند و موقعیت برای برخورد دوباره آن‌ها در شکل پیچیده‌تر، در سال‌های متوالی فراهم می‌شود. این شیوه برای این به وجود آمده که مطالعات یادگیرندگان را عمیق‌تر سازد (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۰: ۱۹۱ - ۱۹۰)] در خلال برنامه‌های درسی خود، تنظیم نموده و ارائه دهند.

- طراحی بسته‌ها و نرم‌افزارهای مرتبط با اهداف مصوب می‌تواند به عنوان مکمل کتاب‌های درسی ادبیات فارسی مورد استفاده قرار گیرد.

- دست‌اندرکاران آموزش و پرورش می‌توانند به کمک آموزش‌های ضمن خدمت، اهمیت پرداختن به مفاهیم مرتبط با اهداف مصوب را برای دبیران و سایر عوامل مدرسه توضیح و تشریح نمایند تا این مباحث به برنامه درسی پنهان^۱ یا برنامه درسی مغفول^۲ در حوزه ادبیات فارسی تبدیل نشود.

منابع

- آتشک، محمد؛ توفان، مهوش و احمدی، آمینه (۱۳۹۱)، «تحلیل کمی محتوای کتاب‌های فارسی از منظر اهداف اخلاقی مصوب دوره ابتدایی»، *فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری*، سال ۷، شماره ۲۸، ص ۸۰ - ۷۱.
- پارسا، عبدالله (۱۳۸۷) «سنجش میزان مطلوبیت تحقق اهداف آموزش متوسطه در استان خوزستان»، *فصلنامه مطالعات برنامه درسی*، سال ۳، شماره ۱۱، ص ۴۳ - ۲۷.
- جعفری‌هرندی، رضا؛ نصر، احمد رضا و میرشاه‌جعفری، ابراهیم (۱۳۸۷)، «تحلیل محتوا روشی پرکاربرد در مطالعات علوم اجتماعی، رفتاری و انسانی، با تأکید بر تحلیل محتوای کتاب‌های درسی»، *فصلنامه حوزه و دانشگاه*، سال ۱۴، شماره ۵۵، ص ۵۸ - ۳۳.
- خلخالی، مرتضی (۱۳۸۱)، *آسیب‌شناسی نظام برنامه‌ریزی درسی ایران و راهبردهایی برای اصلاح آن*، تهران: سوگند.
- دباغ‌کرمانی، مهرداد (۱۳۹۰)، *تعیین میزان تحقق اهداف دوره متوسطه ایران از دیدگاه دبیران و دانش‌آموزان سوم متوسطه و پیش‌دانشگاهی شهرستان رشت*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه کاشان.
- سبحانی‌نژاد، مهدی؛ طبیبی، طیبه (۱۳۸۵)، «بررسی میزان انطباق محتوای کتاب‌های درسی جدید التألیف حرفه و فن دوره راهنمایی تحصیلی با اهداف مصوب»، *دوماهنامه دانش‌ور رفتار*، سال ۱۳، شماره ۲۱، ص ۱۴ - ۱.
- شکوهی، غلامحسین (۱۳۸۷)، *تعلیم و تربیت و مراحل آن*، مشهد: به نشر.
- شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۸۴)، *مجموعه مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش*، تهران: مدرسه.

1. Hidden Curriculum

2. Null Curriculum

تحلیل محتوای میزان توجه به ابعاد هفت‌گانه...

- فتحی واجارگاه، کورش (۱۳۹۰)، اصول و مفاهیم برنامه ریزی درسی، تهران: بال.
- کریم‌پور، شهین (۱۳۸۰)، بررسی قابلیت اجرایی اهداف آموزش و پرورش دوره متوسطه از دیدگاه جوانان، مشاوران، دبیران، مدیران و اعضای انجمن اولیاء و مربیان و استادان دانشگاه در استان خوزستان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید چمران اهواز.
- ملکی، حسن (۱۳۹۳)، مبانی برنامه ریزی درسی آموزش متوسطه، تهران: سمت.
- مقدم‌زاده، علی (۱۳۹۳)، بررسی جایگاه مؤلفه‌های فرهنگ ایتار و شهادت در اهداف مصوب دوره متوسطه و راهکارهای مؤثر نهاده‌سازی آن در مدارس از نظر دبیران شهر قم، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شاهد تهران.
- میزاییگی، علی (۱۳۸۹)، برنامه‌ریزی درسی و طرح درس در آموزش رسمی و تربیت نیروی انسانی، تهران: یسپرون.
- نجفی، حسن؛ جعفری هرنندی، رضا و رهنما، اکبر (۱۳۹۳)، «تحلیل محتوای بُعد اخلاقی اهداف مصوب در کتاب‌های درسی دوره متوسطه ایران»، *دوفصلنامه معرفت اخلاقی*، سال ۵، شماره ۱۵، ص ۱۰۶ - ۸۷.
- یزدانی، جواد؛ حسینی، محمد (۱۳۹۰)، «بررسی میزان انطباق اهداف راهنمای برنامه‌های درسی (دوره ابتدایی و راهنمایی) با اهداف مصوب شورای عالی آموزش و پرورش»، *فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران*، سال ۶، شماره ۲۰، ص ۷۹ - ۵۸.
- هاشم‌زاده، معصوم (۱۳۸۷)، بررسی میزان تحقق اهداف دوره راهنمایی تحصیلی از دیدگاه افراد مرتبط در استان قم، قم: شورای تحقیقات آموزش و پرورش.
- Alkin, M. C, McNeil, J. D (2002). *Curriculum Evaluation*. In: International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences. <http://search.epnet.com/custlogin.asp?custid=s4864746>.
- Ghazi Jarrar, A (2014). Political Concepts in Jordanian Schools Curricula of the Scientific and Literary Streams (Grades 11th and 12th). *Journal of Social and Behavioral Sciences*, (116): 307-315.
- Merey, Z (2012). Political Rights in Social Studies Textbooks in Turkish Elementary Education. *Journal of Social and Behavioral Sciences*, (46): 5656-5660.
- Midgley, C & Anderman, E, L (2003). Differences between elementary and middle school teachers and students: A Goal Theory Approach, *Journal of Early Adolescence*, 15 (1), 90 -113.

- Rivelli, S (2010). Citizenship education at high school: A comparative study between Bolzano and Padova (Italy). *Journal of Social and Behavioral Sciences*, (2):4200-4207.
- Schmitt, N & Sacco, JM & Ramey, S & Ramey, C & Chan, D (1999). Parental employment, school climate and children's academic and social development. *Journal of Applied – Psychology*, 84 (5),737-753.



ارزیابی برنامه درسی دوره متوسطه (شاخه کار و دانش) با نظر به موضوع

کارآفرینی از دیدگاه متخصصان

Evaluation the Curriculum of the Work and Knowledge Branch with Emphasis on Entrepreneurship in Views of Experts

L. Mohammadaminzadeh.M. Seifi (Ph. D).

A. Faghihi (Ph. D).

لیلا محمدآمینزاده^۱، دکتر محمد سیفی^۱، دکتر علیرضا فقیهی^۲

Abstract: This study, with the idea of entrepreneurship in mind, was conducted with the goal of evaluating the views of the curriculum experts in the high school vocational branch. The method was survey and statistical community included 194 curriculum experts and specialists of vocational high schools. Research sample volume (123 subjects) was selected randomly based on the Morgan Table and, in the end, only 87 questionnaires were returned. In order to gather required data from questionnaires Alan Gibb's evaluation tools of entrepreneurship plan were used. The acquired collective single t for experts is according to these components: behavior development 4.297101, developing communion 4.668755, values of entrepreneurship 4.961556, motivate careers 4.284784, understand the process of entering into business 4.078871, Capacity building 5.075505, the key business essentials 5.275455, relations management 4.178311, which every amount is higher than the single t critical amount ± 1.98 . differences exist between the test amounts and the average variable in the community, But very little. In other words, in the experts' views, with the idea of entrepreneurship in mind, the vocational curriculum is in the Lower than average.

چکیده: پژوهش حاضر با هدف ارزیابی برنامه درسی دوره متوسطه شاخه کار و دانش با نظر به موضوع کارآفرینی از دیدگاه متخصصان انجام شده است. روش تحقیق پیمایشی و جامعه آماری را کارشناسان و متخصصان برنامه درسی شاخه کار و دانش (۱۹۴ نفر) تشکیل می‌دهند. ۱۲۳ نفر به عنوان نمونه بر اساس جدول مورگان بصورت تصادفی انتخاب شد که تنها ۸۷ نفر از افراد نمونه پرسشنامه‌ها را برگشت دادند. ابزار ارزیابی برنامه کارآفرینی آلن گیب برای دستیابی به داده‌ها استفاده شد. مقدار t تک گروهی حاصله با توجه به مؤلفه‌های؛ توسعه رفتار ۴/۲۹۷۱۰۱، ایجاد همدلی ۴/۶۶۸۷۵۵، ارزش‌های کارآفرینانه ۴/۹۶۱۵۵۶، ایجاد انگیزه ۴/۲۸۴۷۸۴، درک فرآیند ورود به کسب و کار ۴/۰۷۸۸۷۱، ظرفیت‌سازی ۵/۰۷۵۵۰۵، ملزومات کسب و کار ۵/۲۷۵۴۵۵، مدیریت روابط ۴/۱۷۸۳۱۱ است که از تی بحرانی ۱/۹۸ $\pm$ بیش‌تر است. اختلاف بین مقادیر آزمون و میانگین متغیر در جامعه بسیار کم است به بیان دیگر برنامه درسی شاخه کار و دانش بر مبنای کارآفرینی از دید متخصصان پایین‌تر از حد متوسط و ضعیف است.

کلیدواژه: برنامه درسی، کارآفرینی، کار و دانش، کارشناسان.

Key words: curriculum, entrepreneurship, vocational, experts

۱. دانشجوی دکتری برنامه درسی دانشگاه آزاد اسلامی اراک، رایانامه: leyla_aminzadeh63@yahoo.com

رایانامه: m-seifi@iau-arak.ac.ir

رایانامه: m-seifi@iau-arak.ac.ir

۲. استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد اراک.

۳. استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد اراک.

مقدمه

ارزیابی یکی از رویکردهای مهم برای دستیابی به موفقیت است. تغییرات سریع محیط، تشدید فضای رقابتی، کوتاه شدن چرخه حیات محصولات و افزایش روزافزون انتظارات جامعه، نیاز به ارزیابی را اجتناب ناپذیر کرده است (یداللهی فارسی، ۱۳۸۴). با ارزیابی سازمان‌ها و نظام‌های آموزشی می‌توان در مورد موفقیت و عدم موفقیت برنامه‌های آن‌ها اظهار نظر کرد تا در جهت تدوین برنامه‌های آتی سیاست‌های لازم اتخاذ گردد (علی محمدی، مهرعلیزاده و شاهی، ۱۳۹۱). یکی از مهم‌ترین عوامل موفقیت در اصلاح نظام‌های آموزشی و ایجاد تغییرات بنیادی در کیفیت یاددهی یادگیری مدرسه‌ای، ارزیابی نظام آموزشی و برنامه درسی است (بازرگان، ۱۳۸۰). برنامه درسی؛ به محتوای رسمی و غیر رسمی، فرایند محتوی، آموزش‌های آشکار و پنهان اطلاق می‌گردد که به وسیله آن فراگیر تحت هدایت مدرسه دانش لازم را به دست می‌آورد، مهارت را کسب و گرایش، قدرشناسی و ارزش‌ها را در خود تغییر می‌دهد (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۸).

وظیفه آموزش متوسطه، آماده ساختن جوانان برای انتخاب مسیرهای زندگی و شکل دادن به این مسیرها در جهت قبول مسئولیت‌ها در آینده است (جنتری^۱ و هوبارد^۲، ۲۰۰۴، ص ۵۷). در دهه‌های گذشته، برخی از کشورها، آموزش کارآفرینی و توسعه مهارت‌های کارآفرینی را در جهت پاسخ به نیازهای در حال تغییر جامعه معرفی کرده‌اند (هاوستون^۳ و مالهند^۴، ۲۰۰۳، ص ۵۹).

دوره‌های آموزش کارآفرینی در دوره‌های مختلف تحصیلی از ابتدایی تا دبیرستان نیز مورد توجه قرار گرفته است (احمدپورداریانی و مقیمی، ۱۳۸۵). نخستین هدف توسعه کارآفرینی همانا تربیت نمودن افرادی متکی به نفس و آگاه به فرصت‌ها و به طور کلی افرادی است که تمایل بیشتری به راه اندازی کسب و کارهای مستقل دارند.

¹ Gentry

² Hubbard

³ Houston

⁴ Mulholland

ارزیابی برنامه درسی دوره متوسطه (شاخه کار و دانش)...

(احمدپور داریانی، ۱۳۸۹). اگر برنامه‌های آموزشی رشته‌های مختلف در یک نظام آموزشی، هماهنگ با محتوای مورد نیاز بازار کار باشند، برنامه‌های آموزشی و برنامه‌ریزی آموزشی صورت گرفته، روند درست و مطلوبی را طی کرده است (رضائیان، ۱۳۸۰).

ادبیات موجود در زمینه آموزش‌های مهارتی، بر اهمیت این آموزش‌ها در پیشرفت اقتصادی و تحقق یافتن اهداف اجتماعی و فردی تأکید دارد. معمولاً اعتقاد بر این است که این نظام بیشتر به تربیت نیروی انسانی نیمه ماهر همت می‌گمارد. حقیقت امر این است که این نظام باید توانایی تربیت نیروی انسانی متخصص ماهر را داشته باشد (صالحی، زین آبادی و کیامنش، ۱۳۸۵، ص ۱۲۱).

تقریباً در تمام پایه‌های تحصیلی همه کشورهای توسعه یافته و در حال توسعه، آموزش و ترویج کارآفرینی جایگاه ویژه‌ای دارد. در ایران، بحث کارآفرینی و آموزش آن در شاخه کار و دانش نظام آموزش و پرورش مطرح شده و در برنامه درسی جای گرفته است. بحث کارآفرینی و طرح دیدگاه‌های نو و روزآمد در این باره، با توجه به جوان بودن جامعه ایران که جمعیت قابل توجهی از آن جویای کار هستند، ضرورتی دو چندان می‌یابد (سبحانی نژاد و مقدم، ۱۳۹۲).

برای نیل به ارتباط موضوعی و یا تقویت یادگیری، برنامه‌های ملحق شدن دانش‌آموزان به صنایع محلی بین بخش‌های خصوصی و دولتی گسترش داده شده است (ونکاتارامان، ۲۰۰۰، ص ۱۱۸). مهم‌ترین عامل مؤثر در حرکت کارآفرینی از قوه به فعل، بروز روحیه کارآفرینی در دانش‌آموزان از طریق برنامه‌های درسی مدارس می‌باشد (عبدی زاده، نظری و اسدزاده، ۱۳۹۱). در کل برنامه درسی مدارس برای تقویت روحیه کارآفرینی باید، شامل کلیه تجارب و فرصت‌های یادگیری باشد که به صورت رسمی و غیر رسمی تحت نظارت و مسئولیت نظام آموزشی به منظور ایجاد تغییر مطلوب در دانش‌ها، مهارت‌ها و نگرش‌های دانش‌آموزان بررسی و و اجرا شود و عملکرد و بازده آن مورد ارزیابی قرار گیرد (ملکی، ۱۳۸۱). میزان موفقیت برنامه‌ها بیشتر به انعطاف‌پذیری آن‌ها در روش انتقال و شناسایی نیازهای مختلف و مباحث و

مسائل گوناگونی که پیش روی جوانان است، بستگی دارد. معرفی آموزش کارآفرینی در آموزش متوسطه با الگو گرفتن از برنامه‌های آموزشی مرتبط، توسعه حرفه‌ای و تحقیقات حاصل از این الگوها و حتی مشارکت با عرضه کنندگان برنامه‌های غیررسمی شتاب بیشتری می‌یابد (هانون^۱، ۲۰۰۷، ص ۱۸۴). واضح است که آموزش کارآفرینی مستلزم آن است که معلم به کلیت دروس نگاه کند تا بتواند مهارت‌ها و دانش موجود را بسنجد (گالووی و براون^۲، ۲۰۰۲، ص ۴۰۰). در پژوهش حاضر نیز منظور از برنامه درسی مجموعه کتب درسی دوره متوسطه شاخه کار و دانش است و همه اسناد برنامه درسی مربوط به این دوره (نظیر سند تحول بنیادین، برنامه درسی ملی، برنامه پنجم توسعه) را شامل نمی‌شود.

خود اشتغالی و کارآفرینی در برنامه درسی تمام سطوح آموزشی کنیا ادغام شده است. افزایش علاقه یادگیرندگان به کارآفرینی با افزایش دوره های آموزشی بوجود می‌آید (آنگوا^۳، ۲۰۱۳). از بُعد کارآفرینی، آموزش و پرورش منطقه بخصوص در سطح عالی آموزش و پرورش، رشد سریعی داشته است. مایربرگ^۴ و لیل سمدس^۵ (۲۰۱۳) معتقدند ایجاد نگرش مثبت دانش آموزان در مدارس ابتدایی به کارآفرینی و ترویج کارآفرینی در میان دانش آموزان در همه سنین با تمرکز بر شایستگی‌های کارآفرینی مد نظر است. نجل^۶ و لارنس^۷ (۲۰۱۳) بیان می‌دارند که دانش آموزان موضوع کارآفرینی را به عنوان تشویقی قوی برای شروع کسب‌وکار خود می‌دانند. ماسین^۸، جانسن^۹ و ماسین (۲۰۱۲) معتقدند برنامه کارآفرینی به منظور تسهیل بهتر کارآفرینی در آموزش و پرورش طرح شد و تعداد قابل توجهی از جوانان در اوگاندا تحت تأثیر عوامل مذکور، در نسل‌های بعدی از کارآفرینان و رهبران کسب‌وکار شدند.

¹ Hannon

² Galloway& Brown

³ Ongwae

⁴ Myrberg

⁵ Lill-Smeds

⁶ Nagel

⁷ Larsen

⁸ Mathisen

⁹ Johansen

ارزیابی برنامه درسی دوره متوسطه (شاخه کار و دانش)...

کارآفرینی نباید فقط یک فعالیت فوق برنامه باشد، بلکه باید در برنامه اصلی و در گسترش و کیفیت آموزش و پرورش کارآفرینی تغییر ایجاد کند (هاتاکی^۱ و رینر^۲، ۲۰۱۱). در مدارس و دانشکده‌ها فنی، آموزش کارآفرینی تبدیل به یک آموزش بسیار محبوب امروزه شده است (تانگ^۳، ۲۰۱۱). اوتربورگ^۴ (۲۰۱۱) دانش آموزان به کارآفرینی نیاز دارند، برداشت‌های مختلف دانش آموزان مدارس متوسطه از یادگیری کارآفرینی در درک، شناسایی و تعریف وظیفه، ارتباطات، ساخت تیم، یادگیری در شیوه‌های مختلف اجتماعی مؤثر است. مدرسه با استفاده از برنامه آموزش کارآفرینی به عنوان یک رویکرد یادگیری و ایجاد چالش برای دانش آموزان، به خود و دیگران کمک می‌کند. زاپرکا^۵ (۲۰۱۰) جداسازی عوامل مهم در کمک به کارآفرینی فردی، شناسایی ویژگی‌های شخصی و مهارت‌های مورد نیاز برای توسعه کارآفرینی در میان دانش آموزان جهت ایجاد یک مدل کارآفرینی دانشجویی مبتنی برکشف تجربی است. جوکلا^۶ (۲۰۱۰) معرفی شیوه‌های آموزش کارآفرینی و اینکه چگونه می‌توان بهترین مرکز آموزش فنی و حرفه‌ای منطقه‌ای را ایجاد کرد، بهترین شیوه‌های آموزش کارآفرینی است که باعث توسعه کارآفرینی محلی می‌باشد، چرا که نیازهای دنیای کسب‌وکار محلی را در نظر دارد. مگوایر^۷ (۲۰۰۹) کمک‌های مالی و حمایت از برنامه آموزش برای کارآفرینی کمتر وجود دارد که تا حدی ناشی از تنوع در اهداف، محتوا و ارائه برنامه‌های کارآفرینی است. آموزش و پرورش و آموزش (آموزش مادام العمر) کارآفرینی و خلاقیت ابزار ارجح برای تشویق رفتار کارآفرینی هستند و شواهد نشان می‌دهد که این برنامه‌ها می‌تواند بر فعالیت‌های کارآفرینی و عملکرد (عملکرد چه؟) تأثیر داشته باشد. اوستیک^۸، پراگ^۹ و آیسوستاین^۱ (۲۰۰۸) برنامه آموزش کارآفرینی در صلاحیت‌های کارآفرینی و

¹ Hatak

² Reiner

³ Tung

⁴ OtterbOrg

⁵ Zuperka

⁶ Jokela

⁷ Maguire

⁸ Oosterbeek

⁹ Praag

مقاصد آن تأثیر بسزایی دارد. ماهیو^۲ (۲۰۰۶) فعل و انفعال بین سطوح مختلف برنامه وجود دارد. مطالعات سیاست آموزش و پرورش باید شامل سطح فراتر از مرزهای ملی باشد. اسمیت^۳، کالینز^۴ و هانون^۵ (۲۰۰۶) اجرای برنامه‌های کارآفرینانه در دانشگاه به دلیل محدودیت منابع، فقدان آموزش و یافتن کارآفرینان شایسته، کاری مشکل است. کایلر^۶ (۲۰۰۵) عرضه برنامه، آموزش، اطلاعات و تأمین مالی، منجر به افزایش کارآفرینان نوظهور خواهد شد. هوارد^۷ (۲۰۰۴) رابطه مستقیم بین این قابلیت‌ها و توانایی‌های کارآفرینی وجود دارد. رایموند^۸ (۲۰۰۳) نیازهای یادگیری کارآفرینان آمریکای لاتین در زمینه کارآفرینی شامل: ۱. دانش کسب و کار، یادگیری برنامه‌ریزی کسب و کار، هدف گذاری، کنترل کیفیت، اخلاق کسب و کار؛ ۲. مهارت‌های انسانی شامل: توسعه رهبری، انگیزش در کارکنان، تصمیم گیری، تفویض اختیار، ریسک پذیری و توسعه بینش و درک سبک‌های مدیریت؛ ۳. مهارت‌های کسب و کار شامل: فروش، سازماندهی، فنون مذاکره، خلاقیت و نوآوری، ارتباط شفاهی کسب و کار و مهارت‌های تبلیغاتی.

سبحانی نژاد و مقدم (۱۳۹۲) با تبیین ابعاد و مؤلفه‌های نگرش جامع کارآفرینی در محتوای کتب عمومی و تکمیل مهارت متوسط کار و دانش، در کتب عمومی، بیشترین میزان توجه به مؤلفه‌های نگرش جامع کارآفرینی را در کتاب «دین‌وزندگی» و کم‌ترین توجه را در کتاب «زبان فارسی» می‌دانند. بیشترین توجه به بُعد عاطفی و کم‌ترین توجه به بُعد شناختی نگرش جامع کارآفرینی بود. در کتب تکمیل مهارت؛ بیشترین میزان توجه به مؤلفه‌های کارآفرینی در کتاب «کارآفرینی» و کم‌ترین توجه در کتاب «بهداشت و ایمنی کار» بوده به علاوه بیشترین توجه به بُعد شناختی و کمترین توجه نیز به مؤلفه‌های بُعد عاطفی نگرش جامع کارآفرینی بوده است. خوب، محمدزاده، کشاورز و علیدادی (۱۳۹۱) (با بررسی تأثیر برنامه درسی

¹Isselstein

² Mahieu

³ Smith

⁴ Collins

⁵ Hannon

⁶ Kailer

⁷ Howard

⁸ Raymond

ارزیابی برنامه درسی دوره متوسطه (شاخه کار و دانش)...

کارآفرینی بر تمایلات کارآفرینانه هنرجویان سال سوم شاخه‌های فنی و حرفه‌ای و کار و دانش هنرستان‌های شهر داراب، برنامه درسی کارآفرینی را بر تمایلات کارآفرینانه هنرجویان گروه آزمایش، مؤثر یافته و تفاوت معناداری مشاهده کردند. عزیزی (۱۳۸۸) بین برنامه‌های تحصیلی و آموزشی ارائه شده از سوی دانشکده‌های دانشگاه شهید بهشتی و میزان کارآفرینی در دانشجویان از نظر آنان، رابطه معنی‌داری نیافته است. عناصر مختلف برنامه درسی باید در جهت ایجاد شایستگی لازم در ابعاد دانش، نگرش و مهارت‌های مورد نیاز یک حیطه تخصصی در دانشجو، پرورش مهارت‌های عالی ذهنی، آشنایی با دانش کارآفرینی و ایجاد روحیه کارآفرینی که جملگی به منظور تربیت دانش‌آموختگان کارآفرینی ضروری است، به کار گرفته شوند (کوثری، ۱۳۸۷). افزون بر این سازماندهی برنامه‌های درسی به صورت میان رشته‌ای، مسئله محوری و ایجاد فرصت تجربه در محیط‌های یادگیری واقعی و ارزشیابی اصیل از مهم‌ترین عوامل مؤثر بر پرورش مهارت‌های کارآفرینی دانشجویان به شمار می‌رود. ظهیری (۱۳۸۷) عدم وجود برنامه‌های معطوف به کارآفرینی در دانشگاه علوم پزشکی کشور در مقایسه با دانشگاه‌های کشورهای پیشرفته و حتی دانشگاه‌های تابعه وزارت علوم را نتیجه می‌گیرد. جان نثاری (۱۳۸۷) متغیرهای ریسک‌پذیری، گرایش به نوآوری، بازاریابی و طرح کسب‌وکار در آموزش مهارت‌های کسب‌وکار اثربخش و متغیرهای انگیزه فراگیران، راه اندازی کسب‌وکار، قصد کارآفرینانه و ارتباطات انسانی غیر اثربخش بوده‌اند.

۱-۱. اهداف پژوهش

هدف اصلی: ارزیابی برنامه درسی دوره متوسطه شاخه کار و دانش با نظر به موضوع کارآفرینی از دیدگاه متخصصان

اهداف ویژه:

۱- ارزیابی برنامه درسی دوره متوسطه شاخه کار و دانش با توجه به توسعه رفتار، نگرش و مهارت کارآفرینانه از دیدگاه متخصصان

۲- ارزیابی برنامه درسی دوره متوسطه شاخه کار و دانش با توجه به ایجاد همدلی با دنیای زندگی کارآفرینانه از دیدگاه متخصصان

۳- ارزیابی برنامه درسی دوره متوسطه شاخه کار و دانش با توجه به ارزش‌های اصلی کارآفرینانه از دیدگاه متخصصان

- ۴- ارزیابی برنامه درسی دوره متوسطه شاخه کار و دانش با توجه به ایجاد انگیزه مسیر شغلی کارآفرینی از دیدگاه متخصصان
- ۵- ارزیابی برنامه درسی دوره متوسطه شاخه کار و دانش با توجه به کمک به درک فرآیند ورود به کسب و کار و وظایف از دیدگاه متخصصان
- ۶- ارزیابی برنامه درسی دوره متوسطه شاخه کار و دانش با توجه به ظرفیت سازی شایستگی مخصوص کارآفرینی از دیدگاه متخصصان
- ۷- ارزیابی برنامه درسی دوره متوسطه شاخه کار و دانش با توجه به شرایط فراهم کردن ملزومات کلیدی کسب و کار از دیدگاه متخصصان
- ۸- ارزیابی برنامه درسی دوره متوسطه شاخه کار و دانش با توجه به ایجاد و کنترل مدیریت روابط از دیدگاه متخصصان

۲-۱. سؤال اصلی پژوهش

سؤال کلی پژوهش: برنامه درسی دوره متوسطه شاخه کار و دانش با نظر به موضوع کارآفرینی از دیدگاه متخصصان برنامه درسی در چه شرایطی قرار دارد؟
سؤال‌های ویژه پژوهش:

- ۱- برنامه درسی دوره متوسطه شاخه کار و دانش با توجه به توسعه رفتار، نگرش و مهارت کارآفرینانه از دیدگاه متخصصان در چه شرایطی است؟
- ۲- برنامه درسی دوره متوسطه شاخه کار و دانش با توجه به ایجاد همدلی با دنیای زندگی کارآفرینانه از دیدگاه متخصصان در چه شرایطی است؟
- ۳- برنامه درسی دوره متوسطه شاخه کار و دانش با توجه به ارزش‌های اصلی کارآفرینانه از دیدگاه متخصصان در چه شرایطی است؟
- ۴- برنامه درسی دوره متوسطه شاخه کار و دانش با توجه به ایجاد انگیزه مسیر شغلی کارآفرینی از دیدگاه متخصصان در چه شرایطی است؟
- ۵- برنامه درسی دوره متوسطه شاخه کار و دانش با توجه به کمک به درک فرآیند ورود به کسب و کار و وظایف از دیدگاه متخصصان در چه شرایطی است؟
- ۶- برنامه درسی دوره متوسطه شاخه کار و دانش با توجه به ظرفیت سازی شایستگی مخصوص کارآفرینی از دیدگاه متخصصان در چه شرایطی است؟
- ۷- برنامه درسی دوره متوسطه شاخه کار و دانش با توجه به شرایط فراهم کردن ملزومات کلیدی کسب و کار از دیدگاه متخصصان در چه شرایطی است؟
- ۸- برنامه درسی دوره متوسطه شاخه کار و دانش با توجه به ایجاد و کنترل مدیریت روابط از دیدگاه متخصصان در چه شرایطی است؟

ارزیابی برنامه درسی دوره متوسطه (شاخه کار و دانش)...

روش پژوهش

این مطالعه به ارزیابی برنامه درسی دوره متوسطه شاخه کار و دانش با نظر به موضوع کارآفرینی از دیدگاه متخصصان می‌پردازد. پژوهش از نظر هدف از نوع تحقیقات کاربردی و برحسب نحوه گردآوری داده‌های مورد نیاز تحقیق در دسته تحقیقات زمینه‌یابی است. جامعه آماری پژوهش حاضر را کارشناسان و متخصصان برنامه درسی دوره متوسطه شاخه کار و دانش تشکیل می‌دهند که شامل ۱۹۴ (۹۳ مرد، ۱۰۱ زن) نفر از جامعه جامعه آماری پژوهش حاضر را کارشناسان و متخصصان برنامه درسی دوره متوسطه شاخه کار و دانش تشکیل می‌دهند که شامل ۱۹۴ (۹۳ مرد، ۱۰۱ زن) نفر از جامعه به عنوان نمونه با استفاده از روش نمونه گیری جدول مورگان جهت انجام پژوهش انتخاب شدند و پرسشنامه در اختیار آن‌ها قرار گرفت. تنها ۸۷ پرسشنامه از سوی آزمودنی‌ها برگشت داده شده بود باتوجه به تعداد پاسخنامه‌های برگشتی برای گروه کارشناسان و متخصصان تحلیل برای ۸۷ نفر آزمودنی اجرا شده است.

جدول ۱: جامعه و نمونه آماری

		جامعه	نمونه مورد نظر	پاسخ دهندگان به پرسشنامه
کارشناسان و متخصصان برنامه درسی	زن	۴۷	۳۰	۲۱
	مرد	۱۴۶	۹۳	۶۶
	کل	۱۹۴	۱۲۳	۸۷

- ابزار پژوهش

ابزار پژوهش پرسشنامه ارزیابی برنامه کارآفرینی گیب^۱ (۲۰۰۷) بود که از ۸ بخش اصلی تشکیل شده است و زیر مجموعه‌های آن عبارتند از؛ توسعه رفتار، نگرش و مهارت کارآفرینانه، ایجاد توانایی مدیریت برای زندگی کارآفرینانه، ارزش‌های

^۱ Gibb

اصلی کارآفرینانه، ایجاد انگیزه کارآفرینی، کمک به درک فرآیند ورود به کسب و کار و وظایف، ظرفیت سازی مخصوص کارآفرینی، شرایط فراهم کردن ملزومات کلیدی کسب و کار، ایجاد و کنترل مدیریت روابط که به ترتیب شامل ۱۲، ۱۰، ۱۲، ۴، ۲، ۱۰، ۱۴ و ۵ گویه است. امتیازدهی و تفسیر نتایج آن به این شیوه است که برای هر گزینه از خیلی زیاد (۵) شروع و به خیلی کم (۱) منتهی می شود. برای تایید روایی ابزار اندازه گیری از روایی همگرا و اگر استفاده شده است. روایی همگرا به این اصل برمی گردد که شاخص های هر سازه با یکدیگر همبستگی میانه ای داشته باشند. طبق نظر مورنل و لاکر (۱۹۸۱)، معیار روایی همگرا بودن این است که میان واریانس های خروجی (AVE) بیشتر از ۰/۵ باشد که برای سازه های این ابزار ۰/۶۸ می باشد. مقدار آلفای کرونباخ در ادامه می آید. برای تحلیل داده های پژوهش از آزمون تی تک متغیره استفاده شد.

جدول ۲: ضریب آلفای کرونباخ حاصله برای ابزار ارزیابی برنامه کارآفرینی

ارزیابی برنامه کارآفرینی آلن گیب (کارشناسان و متخصصان برنامه درسی)							
مؤلفه ها	توسعه رفتار، نگرش و مهارت	ایجاد همبستگی با دنیای زندگی	ارزش های اصلی کارآفرینانه	ایجاد انگیزه مسیر شغلی	کمک به درک فرایند ورود به کسب و کار و وظایف	ظرفیت سازی شایستگی مخصوص کارآفرینی	شرایط فراهم کردن ملزومات کلیدی کسب و کار
تعداد گویه ها	۲۱	۱۰	۲۱	۳	۲	۱۰	۳۱
آلفای کرونباخ	۰/۸۷	۰/۵۶	۰/۸۳	۰/۷۸	۰/۸۷	۰/۸۸	۰/۷۴
ایجاد و کنترل مدیریت روابط							
	۰/۸۸						

یافته‌های پژوهش

بررسی سؤال اول پژوهش:

جدول ۳: نتیجه حاصل از آزمونی تک نمونه‌ای توسعه رفتار، نگرش و مهارت کارآفرینانه

شاخص	میانگین متوسط: ۳				
	T	فراوانی	سطح معنادار	میانگین	انحراف استاندارد
توسعه رفتار، نگرش و مهارت کارآفرینانه	۴/۲۹۷۱۰۱	۸۷	۰/۰۵۱	۳/۱۳۲۸۷۴	۱/۱۵۶۶۶۷

براساس جدول (۳) مقدار t به دست آمده از بررسی توسعه رفتار، نگرش و مهارت کارآفرینانه، برابر با ۴/۲۹۷۱۰۱ می‌باشد و این مقدار از مقدار بحرانی $\pm ۱,۹۸$ با درجات آزادی ۸۶ بالاتر است. با توجه به اینکه طیف ۵ گزینه‌ای لیکرت در پرسشنامه استفاده شده است، میانگین ۳ برای محاسبه متغیر در جامعه، مبنای قرار گرفته است. میانگین (۳/۱۳۲۸۷۴) به دست آمده بسیار نزدیک به عدد ۳ بوده است که با توجه به خطاهای احتمالی انسانی و حتی نرم افزاری، عدد فوق را نمی‌توان عملکردی بالاتر از میانگین تلقی کرد، زیرا نمرات چسبیده به نقطه وسط است؛ در نتیجه با اطمینان ۹۹ درصد می‌توان گفت که برنامه درسی دوره متوسطه شاخه کار و دانش با توجه به توسعه رفتار، نگرش و مهارت کارآفرینانه از دیدگاه متخصصان در وضعیتی پایین‌تر از متوسط قرار دارد.

بررسی سؤال دوم پژوهش:

جدول ۴: نتیجه حاصل از آزمونی تک نمونه‌ای ایجاد همدلی با دنیای زندگی کارآفرینانه

شاخص	میانگین متوسط: ۳				
	T	فراوانی	سطح معنادار	میانگین	انحراف استاندارد
ایجاد همدلی بادیای زندگی کارآفرینانه	۴/۶۶۸۷۵۵	۸۷	۰/۰۴۴	۳/۱۱۱۴۹۴	۱/۰۲۱۸۷۹

براساس جدول (۴) مقدار t به دست آمده از بررسی ایجاد همدمی با دنیای زندگی کارآفرینانه برابر با $۴/۶۶۸۷۵۵$ می باشد و این مقدار از مقدار بحرانی $۱,۹۸ \pm$ با درجات آزادی ۸۶ بالاتر است. با توجه به اینکه طیف ۵ گزینه ای لیکرت در پرسشنامه استفاده شده است، میانگین ۳ برای محاسبه متغیر در جامعه، مبنا قرار گرفته است. میانگین ($۳/۱۱۱۴۹۴$) به دست آمده بسیار نزدیک به عدد ۳ بوده است که با توجه به خطاهای احتمالی انسانی و حتی نرم افزاری، عدد فوق را نمی توان عملکردی بالاتر از میانگین تلقی کرد، زیرا نمرات چسبیده به نقطه وسط است، در نتیجه با اطمینان ۹۹ درصد می توان گفت که برنامه درسی دوره متوسطه شاخه کار و دانش با توجه به ایجاد همدمی با دنیای زندگی کارآفرینانه از دیدگاه متخصصان در وضعیتی پایین تر از متوسط قرار دارد.

بررسی سؤال سوم پژوهش:

جدول ۵: نتیجه حاصل از آزمون تی تک نمونه ای ارزش های اصلی کارآفرینانه

میانگین متوسط: ۳					شاخص
T	فراوانی	سطح معنادار	میانگین	انحراف استاندارد	
۴/۹۶۱۵۵۶	۸۷	۰/۰۰۲	۳/۱۹۴۳۶۸	۰/۹۴۸۱۷۶	ارزش های اصلی کارآفرینانه

براساس جدول (۵) مقدار t به دست آمده از بررسی ارزش های اصلی کارآفرینانه برابر با $۴/۹۶۱۵۵۶$ می باشد، این مقدار از مقدار بحرانی $۱,۹۸ \pm$ با درجات آزادی ۸۶ بالاتر است. با توجه به اینکه طیف ۵ گزینه ای لیکرت در پرسشنامه استفاده شده است، میانگین ۳ برای محاسبه متغیر در جامعه، مبنا قرار گرفته است. میانگین ($۳/۱۹۴۳۶۸$) به دست آمده بسیار نزدیک به عدد ۳ بوده است که با توجه به خطاهای احتمالی انسانی و حتی نرم افزاری، عدد فوق را نمی توان عملکردی بالاتر از میانگین تلقی کرد، زیرا نمرات چسبیده به نقطه وسط است، در نتیجه با اطمینان ۹۹ درصد می توان گفت که برنامه درسی دوره متوسطه شاخه کار و دانش با توجه به ارزش های اصلی کارآفرینانه از دیدگاه متخصصان در وضعیتی پایین تر از متوسط است.

ارزیابی برنامه درسی دوره متوسطه (شاخه کار و دانش)...

بررسی سؤال چهارم پژوهش:

جدول ۶: نتیجه حاصل از آزمونی تک نمونه‌ای ایجاد انگیزه مسیر شغلی کارآفرینی

میانگین متوسط: ۳					شاخص
T	فراوانی	سطح معنادار	میانگین	انحراف استاندارد	
۴/۲۸۴۷۸۴	۸۷	۰/۰۵۳	۳/۲۰۶۸۹۷	۱/۱۲۵۲۱۲	ایجاد انگیزه مسیر شغلی کارآفرینی

براساس جدول (۶) مقدار t به دست آمده از بررسی ایجاد انگیزه کارآفرینی برابر با ۴/۲۸۴۷۸۴ می‌باشد و این مقدار از مقدار بحرانی $\pm ۱,۹۸$ با درجات آزادی ۸۶ بالاتر است. با توجه به اینکه طیف ۵ گزینه‌ای لیکرت در پرسشنامه استفاده شده است میانگین ۳ برای محاسبه متغیر در جامعه، مبنا قرار گرفته است. میانگین (۳/۲۰۶۸۹۷) به دست آمده نزدیک به عدد ۳ بوده است و تفاوت میانگین حاصله با میانگین مبنا کمتر از ۰/۵ واحد است که با توجه به خطاهای احتمالی انسانی و حتی نرم افزاری، عدد فوق را نمی‌توان عملکردی بالاتر از میانگین تلقی کرد، در نتیجه می‌توان گفت برنامه درسی دوره متوسطه شاخه کار و دانش با توجه به مولفه ایجاد انگیزه کارآفرینی از دیدگاه متخصصان در وضعیتی پایین‌تر از حد متوسط است.

بررسی سؤال پنجم پژوهش:

جدول ۷: نتیجه حاصل از آزمونی تک نمونه‌ای کمک به درک فرآیند ورود به کسب‌وکار و

وظایف

میانگین متوسط: ۳					شاخص
T	فراوانی	سطح معنادار	میانگین	انحراف استاندارد	
۴/۰۷۸۸۷۱	۸۷	۰/۰۴۸	۳/۱۵۵۱۷۲	۱/۳۶۱۰۱۴	کمک به درک فرآیند ورود به کسب و کار و وظایف

براساس جدول (۷) مقدار t به دست آمده از بررسی کمک به درک فرآیند ورود به کسب و کار و وظایف برابر با $۴/۰۷۸۸۷۱$ می باشد و این مقدار از مقدار بحرانی $\pm ۱,۹۸$ با درجات آزادی ۸۶ بالاتر است. با توجه به اینکه طیف ۵ گزینه ای لیکرت در پرسشنامه استفاده شده است، میانگین ۳ برای محاسبه متغیر در جامعه، مبنای قرار گرفته است. میانگین ($۳/۱۵۵۱۷۲$) به دست آمده بسیار نزدیک به عدد ۳ بوده است که با توجه به خطاهای احتمالی انسانی و حتی نرم افزاری، عدد فوق را نمی توان عملکردی بالاتر از میانگین تلقی کرد، زیرا نمرات چسبیده به نقطه وسط است، در نتیجه با اطمینان ۹۹ درصد می توان گفت برنامه درسی دوره متوسطه شاخه کار و دانش با توجه به کمک به درک فرآیند ورود به کسب و کار و وظایف از دیدگاه متخصصان در وضعیتی پایین تر از متوسط قرار دارد.

بررسی سؤال ششم پژوهش:

جدول ۸: نتیجه حاصل از آزمونی تک نمونه ای ظرفیت سازی شایستگی مخصوص

کارآفرینی

میانگین متوسط: ۳					شاخص
T	فراوانی	سطح معنادار	میانگین	انحراف استاندارد	
۵/۰۷۵۵۰۵	۸۷	۰/۰۲۲	۳/۲۳۱۰۳۴	۰/۹۹۴۲۷۲	ظرفیت سازی شایستگی مخصوص کارآفرینی

براساس جدول (۸) مقدار t به دست آمده از بررسی ظرفیت سازی شایستگی مخصوص کارآفرینی برابر با $۵/۰۷۵۵۰۵$ می باشد و این مقدار از مقدار بحرانی $\pm ۱,۹۸$ با درجات آزادی ۸۶ بالاتر است. با توجه به اینکه طیف ۵ گزینه ای لیکرت در پرسشنامه استفاده شده است میانگین ۳ برای محاسبه متغیر در جامعه، مبنای قرار گرفته است. میانگین ($۳/۲۳۱۰۳۴$) به دست آمده بسیار نزدیک به عدد ۳ بوده است که با توجه به خطاهای احتمالی انسانی و حتی نرم افزاری، عدد فوق را نمی توان عملکردی بالاتر از

ارزیابی برنامه درسی دوره متوسطه (شاخه کار و دانش)...

میانگین تلقی کرد، زیرا نمرات چسبیده به نقطه وسط است، در نتیجه با اطمینان ۹۹ درصد می توان گفت برنامه درسی دوره متوسطه شاخه کار و دانش با توجه به ظرفیت سازی شایستگی مخصوص کارآفرینی از دیدگاه متخصصان در وضعیتی پایین تر از متوسط قرار دارد.

بررسی سؤال هفتم پژوهش

جدول ۹: نتیجه حاصل از آزمون تی تک نمونه ای شرایط فراهم کردن ملزومات کلیدی

کسب و کار

شاخص	میانگین متوسط: ۳				انحراف استاندارد
	T	فراوانی	سطح معنادار	میانگین	
شرایط فراهم کردن ملزومات کلیدی کسب و کار	۵/۲۷۵۴۵۵	۸۷	۰/۰۱۴	۳/۲۸۱۶۰۹	۱/۰۴۶۰۰۷

براساس جدول (۹) مقدار t به دست آمده از بررسی شرایط فراهم کردن ملزومات کلیدی کسب و کار برابر با ۵/۲۷۵۴۵۵ می باشد و این مقدار از مقدار بحرانی $\pm 1,98$ با درجات آزادی ۸۶ بالاتر است. با توجه به اینکه طیف ۵ گزینه ای لیکرت در پرسشنامه استفاده شده است، میانگین ۳ برای محاسبه متغیر در جامعه، مبنای قرار گرفته است. میانگین (۳/۲۸۱۶۰۹) به دست آمده بسیار نزدیک به عدد ۳ بوده است که با توجه به خطاهای احتمالی انسانی و حتی نرم افزاری، عدد فوق را نمی توان عملکردی بالاتر از میانگین تلقی کرد، زیرا نمرات چسبیده به نقطه وسط است، در نتیجه با اطمینان ۹۹ درصد می توان گفت برنامه درسی دوره متوسطه شاخه کار و دانش با توجه به شرایط فراهم کردن ملزومات کلیدی کسب و کار از دیدگاه متخصصان در وضعیت پایین تر از متوسط است.

بررسی سؤال هشتم پژوهش:

جدول ۱۰: نتیجه حاصل از آزمونی تک نمونه‌ای ایجاد و کنترل مدیریت روابط

میانگین متوسط: ۳					شاخص
T	فراوانی	سطح معنادار	میانگین	انحراف استاندارد	
۴/۱۷۸۳۱۱	۸۷	۰/۰۰۲	۳/۱۶۰۹۲	۱/۲۲۹۸۳۶	ایجاد و کنترل مدیریت روابط

براساس جدول (۱۰) مقدار t به دست آمده از بررسی ایجاد و کنترل مدیریت روابط برابر با ۴/۱۷۸۳۱۱ می‌باشد و این مقدار از مقدار بحرانی $\pm 1,98$ با درجات آزادی ۸۶ بالاتر است. با توجه به اینکه طیف ۵ گزینه‌ای لیکرت در پرسشنامه استفاده شده است، میانگین ۳ برای محاسبه متغیر در جامعه، مبنا قرار گرفته است. میانگین (۳/۱۶۰۹۲) به دست آمده بسیار نزدیک به عدد ۳ بوده است که با توجه به خطاهای احتمالی انسانی و حتی نرم افزاری، عدد فوق را نمی‌توان عملکردی بالاتر از میانگین تلقی کرد، زیرا نمرات چسبیده به نقطه وسط است، در نتیجه با اطمینان ۹۹ درصد می‌توان گفت برنامه درسی دوره متوسطه شاخه کار و دانش با توجه به ایجاد و کنترل مدیریت روابط از دیدگاه متخصصان در وضعیتی پایین‌تر از متوسط قرار دارد.

بحث و نتیجه گیری

ارزیابی تدبیری است که با شناسایی وضعیت موجود، کشف نقاط ضعف و قوت، تبیین اثرات خواسته یا ناخواسته برنامه منجر به شفافیت وضعیت موجود می‌شود. در سایه ارزیابی، مسئولان، ضمن آگاهی از میزان موفقیت برنامه از نظرات یاران آموزشی مطلع می‌گردند. ایشان می‌توانند در صورت مشاهده هرگونه مسئله در برنامه مورد ارزیابی، با گزینش راهکارهای متناسب و به‌هنگام، در حرکت به سوی کیفیت بخشی به فعالیت‌ها، محصولات و خدمات، به گونه‌ای موفق قدم بردارند و عمل کنند.

ارزیابی برنامه درسی دوره متوسطه (شاخه کار و دانش)...

در دو دهه اخیر یکی از بحث‌های جدی در مجامع علمی و آکادمیک بحث آموزش کارآفرینی بوده است. شاخه تحصیلی کار و دانش در راستای سیاست لزوم ارتباط و هماهنگی آموزش و پرورش و نیازهای بازار کار، تأسیس شده است. ایجاد شاخه کار و دانش که با هدف اشاعه مهارت آموزی تشکیل شده است و جهت گیری عمده آن، آماده کردن بخش قابل توجهی از جوانان، برای اشتغال مفید است. موفقیت برنامه کار و دانش مستلزم این است که همه عناصر و عوامل آموزشی (مدیر، معلم، محتوای آموزشی، مواد درسی، فضا، تجهیزات و...) از وضعیت مطلوب برخوردار باشند. وقتی که دانش آموزی در رشته‌ای ثبت نام می کند، نباید به حال خود رها شود، بلکه انتظار می رود همه عوامل آموزشی در خدمت دانش آموز قرار گیرند و او را گام به گام به سوی موفقیت پیش ببرند. تلاش برای فراهم کردن چنین شرایطی، اهمیتی به اندازه سرنوشت دانش آموزان دارد. این در حالی است که برنامه درسی شاخه کار و دانش از دیدگاه کارشناسان و متخصصان برنامه درسی نسبت به موضوع کارآفرینی در سطحی پایین تر از حد متوسط (میانگین مبنا) قرار دارد؛ در حالیکه افرادی که وارد این شاخه می شوند، نیاز دارند که به منظور دریافت بازخورد مستمر از بازار کار و دخالت دادن نیازها و امکانات جامعه در ارتباط با موضوعی چون کارآفرینی، بیشتر مورد آموزش قرار گیرند.

تصمیم گیری در برنامه ریزی درسی، دارای قلمرو گسترده ای است و گروه های متعدد و مختلفی به دنبال تأثیر گذاری و سهمی شدن در تصمیمات مربوط به برنامه ریزی درسی هستند؛ این گروه ها به تناسب نقش های گوناگون خود همواره قصد مداخله و مشارکت در تصمیم گیری برنامه درسی را دارند. تعیین حدود دخالت هر یک از این گروه ها و افراد در تصمیم گیری از جنبه های مختلف سیاسی، اجتماعی و نظری دارای اهمیت است. تنظیم اهداف و محتوای برنامه در اتاق های بسته و به دور از نیازسنجی واقعی جامعه نیز می تواند از دلیل ضعف برنامه درسی شاخه کار و دانش در ارتباط با موضوع کارآفرینی باشد. تأملی در برنامه های درسی و اجرایی در شاخه کار و دانش، به

وضوح نمایانگر ضعف‌هایی محتوایی، ساختاری و اجرایی در بارورسازی کارآفرینی است که ترمیم این موارد در تحقق یافتن اهداف کارآفرینی اهمیتی دوچندان دارد. در خصوص تربیت دانش‌آموزان شاخه کار و دانش از جنبه علمی باید اهداف به گونه‌ای تنظیم شوند که وضع عمومی، رشد، استعداد، رغبت و نیاز آن‌ها مدنظر قرار گیرد. مؤلفان کتب شاخه کار و دانش باید تقاضای ناشی از برنامه‌های درسی نامتناسب را از بین ببرند. همچنین آموزش‌ها و انتقال مفاهیم در مقیاس یکنواخت اجرا می‌شود که با کاستی‌های بسیاری همراه است؛ زیرا نبود توازن بین امکانات مناطق مختلف نیز باعث سردرگمی و نداشتن بسیاری از مطالب و مفاهیم می‌شود.

در پژوهش حاضر اظهارات کارشناسان و متخصصان برنامه درسی دوره متوسطه شاخه کار و دانش بیانگر این است که برنامه در جهت ایجاد کارآفرینی در حلقه پایین‌تر متوسط است که نمی‌تواند به طور کامل هدایتگر به سوی کارآفرینی باشد. با این بررسی می‌توان نتیجه گرفت که برنامه درسی به عنوان یکی از عوامل اصلی در این راه، به نسبت وظیفه خود ضعیف‌تر از حد انتظار عمل کرده است. در پایان می‌توان گفت یافته‌های پژوهش فعلی با نتایج هتک و راینر (۲۰۱۱)، مگوایر (۲۰۰۹)، ماهیو (۲۰۰۶)، سبحانی نژاد و مقدم (۱۳۹۲)، عزیزی (۱۳۸۸)، ظهیری (۱۳۸۷)، جان نثاری (۱۳۸۷) همخوانی دارد.

پیشنهاده‌ها

۱- تاکید اصلی این تحقیق بر ارزیابی برنامه درسی دوره متوسطه شاخه کار و دانش با نظر به موضوع کارآفرینی از دیدگاه متخصصان است. یعنی به بقیه شاخص‌های نظام آموزشی نظیر مدیر، معلم، دانش آموز، زمان، فضا و... توجه نشده است. تحقیقات بعدی می‌تواند این موارد را مورد مذاقه قرار دهد و آن‌ها را ارزیابی کند.

۲- در این تحقیق به ارزیابی برنامه درسی دوره متوسطه شاخه کار و دانش با نظر به موضوع کارآفرینی از دیدگاه متخصصان پرداخته شده است و به ارتباط بین برنامه و

ارزیابی برنامه درسی دوره متوسطه (شاخه کار و دانش)...

اثربخشی دوره‌های آموزش کارآفرینی توجه نشده است. می‌توان رابطه بین این دو و به عبارتی (اثربخشی برنامه در آموزش کارآفرینی) را مبنای پژوهش قرار داد.

۳- این تحقیق با رویکرد تطبیقی انجام نشده است، می‌توان ارزیابی برنامه درسی دوره متوسطه شاخه کار و دانش با نظر به موضوع کارآفرینی را در مقایسه با کشورهای برتر دنیا انجام داد تا به عنوان منبع اطلاعات مفید مطالعات آموزش کارآفرینی به عنوان مبنا قرار بگیرد.

منابع

- احمد پورداربانی، محمود. (۱۳۸۹). کارآفرینی: نظریات، تعاریف، الگوها. تهران: انتشارات پردیس.
- احمد پور داربانی، محمود و مقیمی، سید محمد. (۱۳۸۵). مبانی کارآفرینی. تهران: نشر فرا اندیش.
- بازرگان، عباس. (۱۳۸۰). ارزشیابی آموزشی. تهران: انتشارات سمت.
- جان نثاری، امیر. (۱۳۸۷). ارزیابی اثربخشی دوره‌های کوتاه‌مدت آموزش مهارت-های کسب و کار. پایان‌نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد. دانشکده مدیریت دانشگاه تهران.
- خوب، علی اکبر؛ محمدزاده، کمال؛ کشاورز، محمد و علیدادی، محمدرضا. (۱۳۹۱). بررسی تأثیر برنامه درسی کارآفرینی بر تمایلات کارآفرینانه هنرجویان سال سوم شاخه های فنی و حرفه ای و کار و دانش هنرستان های شهر داراب. دومین کنفرانس دانشجویی کارآفرینی کشور، تهران: دانشگاه شاهد.
- رضائیان، علی. (۱۳۸۰). مبانی سازمان و مدیریت. تهران: انتشارات سمت.
- سبحانی نژاد، مهدی و مقدم، مینا. (۱۳۹۲). تبیین ابعاد و مولفه های نگرش جامع کارآفرینی و تحلیل آن درمحتوای کتب درسی عمومی و تکمیل مهارت متوسطه کار دانش. رهبری و مدیریت آموزشی. سال هفتم، شماره ۱، بهار، صص ۵۵-۷۹.
- صالحی، کیوان، زین آبادی، حسن رضا و کیامنش، علیرضا. (۱۳۸۵). نگاهی تحلیلی بر عملکرد هنرستانهای کاردانش، موردی از ارزشیابی کیفیت بروندادهای

- هنرستانهای کاردانش منطقه ۲ شهر تهران. نوآوری های آموزشی. سال پنجم. شماره ۱۶، تابستان، صص ۱۶۴-۱۱۹.
- ظهیری، منصور. (۱۳۸۷). ارائه الگوی راه اندازی مراکز کارآفرینی در دانشگاه های تابعه وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی. رساله دکتری مدیریت خدمات بهداشتی و درمانی. دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی ایران، تهران.
- عبدی زاده، حسین، نظری، ابوالفضل و اسدزاده، سمیه. (۱۳۹۱). چگونگی تقویت روحیه کارآفرینی دانش آموزان مدارس متوسطه از طریق عناصر برنامه درسی. دومین کنفرانس ملی دانشجویی کارآفرینی، تهران: دانشگاه شاهد.
- عزیزی، محمد. (۱۳۸۸). بررسی وضعیت آموزش کارآفرینی در دانشگاههای دولتی شهر تهران و ارائه الگوی آموزش کارآفرینی. رساله دکتری علوم تربیتی. دانشگاه شهید بهشتی، تهران.
- علی محمدی، طاهره؛ مهرعلی زاده، یداله و شاهی، سکینه. (۱۳۹۱). ارزیابی پایه ی سوم مقطع متوسطه ی نظری دخترانه ی شهر اهواز بر اساس الگوی نظری سیپ از دیدگاه دانش آموزان و دانش آموختگان. علوم تربیتی. سال ۱۹، شماره ۲، پاییز و زمستان، ص ۱۸۸-۱۶۷.
- فتحی واجارگاه، کوروش. (۱۳۸۸). اصول و مفاهیم برنامه درسی. تهران: بال.
- کوثری، مریم. (۱۳۸۷). طراحی الگوی برنامه درسی مقطع کارشناسی با تأکید بر پرورش مهارت های کارآفرینی. پایان نامه کارشناسی ارشد علوم تربیتی. دانشگاه آزاد اسلامی رودهن، رودهن.
- ملکی، حسن. (۱۳۸۱). برنامه ریزی درسی (راهنمای عمل). تهران: انتشارات پیام اندیشه.
- ناطقی، فائزه؛ فقیهی، علیرضا و عبدالوند، شهربانو. (۱۳۹۲). تاثیر دوره های آموزشی کاردانش بر کارآفرینی دانش آموزان. دومین کنفرانس بین المللی مدیریت، کارآفرینی و توسعه اقتصادی، قم: دانشگاه پیام نور قم.
- یداللهی فارسی، جهانگیر. (۱۳۸۴). مدیریت و ارزیابی عملکرد کارآفرینی سازمانی. فرهنگ و مدیریت. شماره ۱۰، پاییز، صص ۱۵۰-۱۲۹.
- Galloway, L. & Brown, W. (2002). entrepreneurship education at university: a driver in the creation of high growth firms. *journal of education & Training*. Vol, 44 Nos 8/9, pp. 398-405.

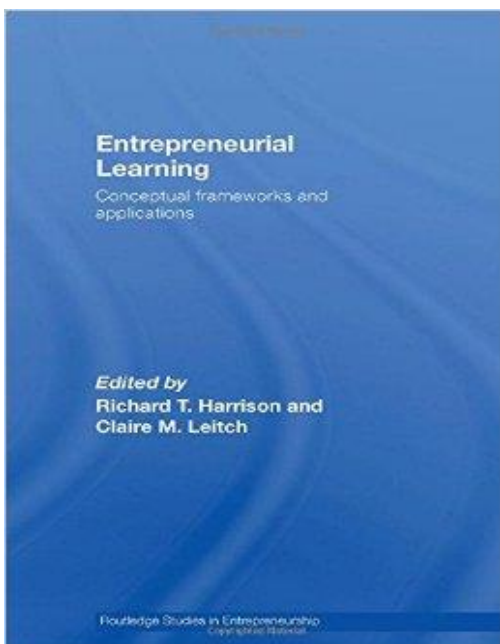
- Gentry, W. & Hubbard, R. (2004). entrepreneurship and household savings. manuscript Columbia. *Advances in Economic Analysis and Policy*, Volume4.Issue1. University Business School. New York.
- Gibb, A. (2007). Entrepreneurship: unique solutions for unique environments, Is it possible to achieve this with the existing paradigm. *International Journal of Entrepreneurship Education* (IJEE). Vol 5, June.
- Hannon, P. (2007). enterprise for all? The fragility of enterprise provision across England's HEIs. *journal of Small Business and Enterprise Development*. Vol. 14 No. 2, pp. 183-210.
- Hatak, I. & Reiner, E. (2011). *Entrepreneurship education in secondary schools*. Institute for Small Business Management & Entrepreneurship. Austria: WU Vienna University of Economics and Business Augasse.
- Howard, S. (2004). *developing Entrepreneurial Potential in Youth: The Effects of Entrepreneurial Education and Venture. Creation*. University of South Florida Repot. pp. 3-17.
- Houston, K. & Mulholland, G. (2003). *Entrepreneurial Mathematics Graduates*. University of Ulster, Jordanstown, (mimeo).
- Jokela, S. (2010). *ENTREPRENEURSHIP EDUCATION IN VOCATIONAL EDUCATION IN FINLAND (Case Mänttä Regional Vocational Education Centre)*. Master's Thesis. Mänttä Regional Vocational Education Centre. Finland: Jyväskylä University of Applied Sciences.
- Kailer, N. (2005). *Evaluation of Entrepreneurship Education at Universities*. University of Linz, Institute for Entrepreneurship and Organizational Development. Freistaedter Strasse 307, A-4040 Linz.
- Maguire, M. (2009). *Evaluation of Program Concerning Education for Entrepreneurship*. Working Paper OECD. OECD Centre for Entrepreneurship. SMEs and Local Development (CFE).
- Mahieu, R. (2006). *Agents of Change and Policies of Scale. A policy study of Entrepreneurship and Enterprise in Education*. Doctoral thesis in Educational Work. Umeå University. Umeå, Sweden.
- Mathisen, T. Johansen, V & Mathisen, S. (2012). *Evaluation of Entrepreneurship in Education: A project between Junior Achievement Uganda and Junior Achievement – Young Enterprise Norway*. Østlandsforskning: Eastern Norway Research Institute.
- Myrberg, E. & Joakim, L.S (2013). *Entrepreneurship in school: Entrepreneurial attitudes among pupils in primary schools*. Degree Project in Innovation. School of Innovation, Design and Engineering. Malardaln University. Sweden.
- Nagel, T. & Larsen, A.K.(2013). *Entrepreneurship education Namibia (An Evaluation of the Implementation of Entrepreneurship Education*

- and the role of NAMAS). Working Paper, Quality Education Development. Oslo, Norway.
- Ongwae, G.J. (2013). *An Evaluation of Entrepreneurship Education Program in Kenya*. Jomo Kenyatta University of Agriculture and Technology. Nairobi.
 - Oosterbeek, H. Praag, M. & IJsselstein, A. (2008). *The Impact of Entrepreneurship Education on Entrepreneurship Competencies and Intentions: An Evaluation of the Junior Achievement Student Mini-Company Program*. Institute for the Study of Labor Discussion Paper, No.3641. University of Amsterdam, August. Netherlands.
 - Otterborg, A.A (2011). *entrepreneurial learning high school student's different ways to perceive entrepreneurial learning*. School of education and communication, Jönköping University. Swedish.
 - Raymond, W.S. (2003). the learning need of high potential entrepreneur in Latin American. presented at the international. *Conference on Entrepreneurship in latin American Lamar Weinde*, chip October.
 - Smith, A.J., Collins, L.A. & Hannon, P.D. (2006). Embedding new entrepreneurship programs in UK higher education institution, *journal of Education & Training*. NO8. pp. 555-567.
 - Tung, L.C. (2011) *The Impact of Entrepreneurship Education on Entrepreneurial Intention of Engineering Students*. Ph.D. Thesis of Manufacturing Engineering and Engineering Management. City University of Hong Kong. Hong Kong.
 - Venkatraman, S.S. (2000). The pedagogical side of entrepreneurship theory. *Journal of Business Venturing*, Vol. 16 No. 2, pp. 17-101.
 - Župerka, A. (2010). *Development of students Entrepreneurship Education in Lithuania*. Ph.D. Thesis. Social. Sciences, Management and Administration. VYTAUTAS MAGNUS UNIVERSITY. LITHUANIA.



فراگیری کارآفرینی: چارچوب مفهومی و کاربرد ها^۱

Entrepreneurial learning: conceptual frameworks and applications^۲



این کتاب بیانگر علاقه‌ی فزاینده به یادگیری و کارآفرینی سازمانی است و برای نخستین بار، مجموعه‌ای از جدیدترین مقالات را گردآوری کرده که به طور مستقیم به موضوع کارآفرینی پرداخته‌اند. هریسون و لیچ^۳ فرآیند یادگیری را در کارآفرینی و داخل کسب و کارهای کوچک مورد توجه قرار داده‌اند.

ساختار کتاب

تم‌های اصلی کتاب در چهار گروه قرار می‌گیرند:

۱. رویکردهای مفهومی

زمینه‌ی یادگیری سازمانی با تنوع مفهومی مشخص می‌شود؛ به طوری که پرانگ^۴ از آن به عنوان جنگل یادگیری سازمانی یاد می‌کند. بنابراین هیچ زیربنای توافق شده‌ای در خصوص نظریه، سازه‌ها، روش‌شناسی‌ها و نتایج وجود ندارد که بتوان

^۱ ویراسته ریچارد هاریسون و کلیر لیچ، انتشارات راتلج، ۲۰۰۸

^۲ Harrison, Richard T., and Claire M. Leitch, eds. Routledge, 2008. Harvard

^۳ Harrison & Leitch

^۴ Prange

نظریه‌ی یادگیری کارآفرینانه را بر مبنای آن بنیان نهاد. با این حال، اگر علاقه‌ی فزاینده به یادگیری کارآفرینانه به عنوان یک زمینه‌ی مطالعاتی اصلی رشته تحکیم شود، بحث مفهومی و تدوین مقیاسی وسیع‌تر از مطالعات زمینه‌ای ویژه در حوزه‌های خاص ضرورت خواهد داشت. این بخش حاوی سه فصل است. در نخستین فصل، رابرت چیا^۱ به تشریح اهمیت بینش پیرامونی برای ارتقای یادگیری کارآفرینانه می‌پردازد. او استدلال می‌کند که ظرفیت بینش پیرامونی، یک ویژگی حیاتی برای تمام کسب و کارهای کارآفرینانه است و عبارت از توانایی دیدن با گوشه‌های چشم و توجه به اتفاقاتی است که پیرامون موضوع اصلی مورد تمرکز روی می‌دهند. بر خلاف شفافیت توأم با بینش کانونی، بینش پیرامونی همراه با ابهام، تعریف نشدگی و نامشخص بودن است؛ لیکن در عین حال مستلزم آگاهی دقیق کارآفرین و انسجام موقعیت‌های کارآفرینانه‌ی پیش رو است. درک ما از پدیده و فرآیند یادگیری کارآفرینانه با دیدی وسیع‌تر از معمول عمیق‌تر خواهد شد. هنر و ادبیات با سنت دیرینه‌ی خود در دستیابی به ابهام، گذرا بودن و عناصر خیالی پدیده‌های اجتماعی، حرف‌های بیشتری در زمینه‌ی یادگیری کارآفرینانه دارند. کسب و کارهای کارآفرینانه‌ی موفق را می‌توان به یک کار ادبی خوب، رمان جنایی یا قطعه‌ای هنری شبیه دانست که در آن رویدادهایی که اغلب در سطح هوشیاری و آگاهی معمول نامرتبط به نظر می‌رسند، در گشودن راز یک داستان نقش حیاتی می‌یابند. به نظر چیا این فقط یک استدلال نظری نیست، بلکه دارای پیامدهای عملی مهمی است. بینش پیرامونی را می‌توان به شکلی نظام‌مند و از طریق راهبردهای آموزشی با هدایت فکورانه‌ی توجه از اشکال قابل مشاهده‌ی کلی پدیده‌ها (گشتالت) به زمینه‌ی شکل نیافته و نامرئی پرورش داد که معنا و شناخت از طریق آن حاصل می‌شود. این تأکید بر مبانی نظری و مفهومی پژوهش در یادگیری کارآفرینانه در فصل متعلق به دیامانتو پالیتیس^۲ نیز دنبال می‌شود. نقطه‌ی شروع این فصل، مرور و ترکیب پژوهش‌های موجود درباره‌ی یادگیری در زمینه‌های کارآفرینانه به عنوان فرآیندی تجربی است. پالیتیس به طور خاص بر نقش تجربه در رشد دانش کارآفرینانه از طریق ارجاع به چند نظریه‌ی یادگیری تجربی تأکید و استدلال می‌کند که باید ورای درک تجربه‌ی صرف مبتنی بر تجربه‌ی قبلی (اولیه) در استارت‌آپ‌ها حرکت کرد. پالیتیس از نخستین افرادی است که بین یادگیری به عنوان فرآیند و دانش به عنوان برون‌داد این فرآیند، تمایز قابل می‌شود. عنصر نهایی در چارچوب نظریه‌ی پالیتیس، پذیرش چشم‌اندازی پویا در خصوص فرآیندهایی است که تجارب از طریق آنها تبدیل به دانش می‌شوند.

^۱ Robert Chia

^۲ Diamanto Politis

معرفی کتاب: فراگیری کارآفرینی: چارچوب مفهومی و کاربرد ها

در فصل سوم از این بخش، جويس مک‌هنرى^۱ با بهره گرفتن از تأکید پالیتیس بر مبنای تجربی برای یادگیری سازمانی، استدلال می‌کند که موضوع یادگیری از تجربه، تبدیل به بخشی حیاتی از عمل و پژوهش کارآفرینانه شده است که در آن کارآفرینان افرادی عمل‌گرا و جویای فرصت قلمداد می‌شوند که به طور مستمر از تجارب خود می‌آموزند. مک‌هنرى تأکید می‌کند که یادگیری به شیوه‌های مختلف قابل تبیین و مدیریت است. وی با تکیه بر یادگیری و مدیریت دانش بزرگسالان، تأثیر دیدگاه‌های یادگیری مختلف بر مدیریت یادگیری تجربی در زمینه‌ای کارآفرینانه را مورد بحث قرار می‌دهد. این فصل به گزارش برخی نتایج یک مطالعه‌ی موردی طولی در کسب و کارهای کارآفرین متوسط در نروژ می‌پردازد که در آن مدیریت، فعالانه به اداره‌ی یادگیری تجربی با کمک الگوی مدیریت شایستگی با هدف تسهیل رشد سازمان می‌پردازد.

۲. یادگیری بین سازمانی

اغلب تعاریف یادگیری سازمانی این دیدگاه را می‌پذیرند که یادگیری، شامل اکتساب، پردازش و بهره‌برداری از دانش جدید از سوی سازمان است. در زمینه‌ی بین سازمانی، یادگیری به دو روش نگریسته می‌شود. نخست یک فرآیند فنی که یادگیری را پردازش اثربخش، تفسیر اطلاعات و پاسخگویی نسبت به آن در درون و بیرون سازمان قلمداد می‌کند. در دیدگاه دوم، یادگیری یک فرایند اجتماعی تلقی می‌شود و برون‌داد و پیامد تعاملات اجتماعی، پیرامون پردازش ضمنی و صریح اطلاعات است. اگرچه تردیدهایی درباره‌ی میزان اهمیت یادگیری در سطح سازمان به جای افراد وجود دارد.

دو فصل نخست این بخش از کتاب به بررسی برخی از این مسایل در زمینه‌ی تمرکز بر شناسایی فرصت به عنوان یک شایستگی اساسی یادگیری کارآفرینانه می‌پردازند. تام لامپکین^۲ و بنیامین برگمن لیختنشتین^۳ در این دو فصل استدلال می‌کنند که یادگیری سازمانی می‌تواند توانایی سازمان برای شناسایی فرصت‌ها و تجهیز ایشان به پیگیری و ایجاد کسب و کارهای جدید را تقویت کند. آنها سه رویکرد را در یادگیری سازمانی شناسایی می‌کنند: یادگیری رفتاری، مبتنی بر این فرض که سازمان‌ها نظام‌هایی هدف محور و مبتنی بر روتین هستند که با تجربه و تکرار رفتارهای موفق و اجتناب از رفتارهای ناموفق یاد می‌گیرند؛ یادگیری شناختی که بر محتوای شناختی یادگیری سازمانی و نحوه‌ی تغییر در نقشه‌های شناختی افراد و طرحواره‌های شناختی سازمان

^۱ Joyce McHenry

^۲ Tom Lumpkin

^۳ Benjamin Bergman Lichtenstein

تأکید دارد و یادگیری اقدام‌محور^۱ (عملیاتی) که بر عمل لحظه به لحظه برای اصلاح خطاها بین نظریه‌ی تدوین شده و نظریه‌ی مورد استفاده تمرکز دارد. در ادامه این نظریه به الگوی مبتنی بر خلاقیت در شناسایی فرصت‌ها مرتبط می‌شود که آن را فرآیندی مرحله‌ای و شامل کشف (آمادگی، بسترسازی و بینش) و شکل‌دهی و پیکربندی (ارزیابی و بسط و گسترش) می‌داند.

در فصل بعدی، اندرو کوربت^۲ نیز بر الگوی تشخیص فرصت خلاقانه از طریق انتقال تجربه تأکید دارد. به طور خاص او به نظریه‌ی یادگیری تجربی موجود در کار کلب^۳ اشاره و بر اکتساب و انتقال تجربه در محور اصلی فرآیند یادگیری تأکید می‌کند. کوربت با ادغام دیدگاه یادگیری با پیشینه‌ی موجود درباره‌ی شناسایی و بهره‌برداری از فرصت‌ها، تفاوت‌ها در موضوع یادگیری را با توجه به توانایی فردی برای تشخیص فرصت و پذیرش و یادگیری در روند رشد شخصی از طریق فرآیند یادگیری قابل تبیین می‌داند.

ساویر و گیلسدورف^۴، نگاهی متفاوت به یادگیری بین سازمانی در زمینه‌ی کارآفرینانه دارند طبق یافته‌های ایشان، شرکت‌های کوچک موفق، دانش را به شکلی فکورانه مدیریت می‌کنند، لیکن این امر بیشتر به صورت غیر رسمی است تا رسمی. به علاوه آشکار می‌شود که شرکت‌های کارآفرین، زمان و منابع بیشتری را صرف فراهم آوردن زمینه برای خلق دانش و استفاده از آن به جای تدوین و بسط ساختارهای زیربنایی برای مدیریت دانش می‌کنند. به بیان ایشان، شاید نتوان دانش را مستقیماً و فی‌نفسه مدیریت کرد، لیکن می‌توان از طریق آن به توانمندسازی افراد پرداخت.

ایگناتیوس اکانیم و دیوید اسمالبنون^۵، بحثی را درباره‌ی یادگیری کارآفرینانه‌ی بین سازمانی در زمینه‌ی فرآیندهای یادگیری موجود در اتخاذ تصمیمات مرتبط با سرمایه‌گذاری در کسب و کارهای تولیدی کوچک ارایه و عنوان می‌کنند که اگرچه اقدامات فزاینده‌ای در خصوص شناسایی نقش یادگیری سازمانی در بقا و رشد شرکت‌های کوچک صورت گرفته است، مطالعات عملی در خصوص تعیین ارتباط بین یادگیری و اثربخشی سازمانی محدود بوده است. این فصل گزارش‌هایی را با استفاده از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته و مشاهده مستقیم ارایه می‌دهد که به صورت طولی و در هشت شرکت به عنوان مطالعه موردی بررسی شده‌اند. آنها چشم‌انداز یادگیری را به عنوان اکتساب، ذخیره و تفسیر دانش می‌پذیرند و با نظر پولانیس در مورد تمایز بین

¹ Action learning

² Andrew Corbett

³ Kolb

⁴ Sawyerr& Gilsdorf

⁵ Ignatius Ekanem& David Smallbone

معرفی کتاب: فراگیری کارآفرینی: چارچوب مفهومی و کاربرد ها

دانش ضمنی (رمزگشایی نشده) و دانش صریح (رمزگشایی شده) و تأکید نلسون و وینتر^۱ بر تجسد یادگیری در روال معمول سازمانی موافق هستند. نتیجه‌گیری کلی ایشان بر نقش کلیدی یادگیری تجربی تأکید دارد. این امر مؤید اهمیت تجربه در یادگیری سازمانی است. لیکن این مسأله را نیز مطرح می‌کنند که چگونه افراد و شرکت‌ها می‌توانند در غیاب تجربه‌ی مرتبط با زمینه‌ی یادگیری بیاموزند.

در آخرین فصل از این بخش، پاتریشیا راو و مایکل کریستی^۲، بحث درباره‌ی دانش ضمنی به عنوان عنصری کلیدی در یادگیری کارآفرینانه را ادامه می‌دهند؛ مسأله‌ی ایشان به اشتراک گذاشتن دانش ضمنی در کارآفرینی سازمانی است و کارآفرینی مدنی را به عنوان وسیله‌ای توصیف می‌کنند که از طریق آن مدیریت عمومی باید به شکلی نوآورانه و کارآفرینانه صورت گیرد. به علاوه به طور خاص بر یادگیری در داخل تیم مدیریت ارشد تأکید می‌کنند. بر اساس تحلیل داده‌های گردآوری شده از نمونه‌ای از مقامات دولت محلی در کوئینزلند استرالیا، نتیجه می‌گیرند که حمایت رهبری، درجه حمایت و میزان توجهی که شخص از مافوق خود دریافت می‌کند، تأثیری مثبت و مستقیم بر تصریح دانش ضمنی دارد و بنابراین باید توجه بیشتری در انتخاب تیم‌های مدیریت ارشد شود و تمام مدیران در فرآیندهای تصمیم‌گیری سازمانی نقش داشته باشند.

۳. یادگیری درون سازمانی

در رابطه با فرآیندهای اکتساب و بهره‌برداری از دانش، موضوع اصلی فرآیندهای یادگیری در زمینه‌ی درون سازمانی است. این امر به طور خاص در تمرکز بر ظرفیت جذب به عنوان محدودیتی در زمینه‌ی شناسایی و تشخیص اهداف یادگیری از سوی سازمان مشهود است و در دامنه‌ای وسیع از مباحث مرتبط با فرآیندها و بروندهای یادگیری در سطح ملی و بین‌المللی و زمینه‌های درون سازمانی نمود می‌یابد.

این بخش شامل چهار فصل است. پل فریگا^۳ به بررسی شکاف‌های موجود در پیشینه‌ی مربوط به ماهیت بررسی موضوعات یادگیری و دانش کارآفرینانه می‌پردازد و به طور خاص نقاط ضعف رویکردهای روش‌شناسی موجود در مطالعات پژوهشی موجود، مانند تأکید بر نمونه‌های کوچک، معیارهای عملکرد مبهم و متفاوت و عدم کنترل متغیرهای مداخله‌گر را گزارش می‌دهد. به علاوه استدلال می‌کند که بهتر است کارآفرینی ابتدا در فرآیند و قبل از شکل‌گیری کسب و کارها مورد مطالعه قرار گیرد و توجه بیشتری به پیش‌زمینه‌ها و ویژگی‌های کارآفرینان و تجارب و آموزش قبلی ایشان

¹ Nelson & Winter

² Patricia Rowe & Michael Christie

³ Paul Friga

شود. او با تحلیل چندمتغیره‌ی داده‌های گردآوری شده از ۴۹۲ کارآفرین نتیجه می‌گیرد که آموزش عمومی و تجربه و نیز حضور در دوره‌های کارآفرینی، تأثیر معناداری بر درگیر شدن فرد در خلق کسب و کار جدید ندارند؛ اگرچه همپاری رسمی از طریق حضور در برنامه‌های کارآفرینی، ارتباط معناداری با خلق کسب و کارهای جدید داشته است. به همین دلیل تأکید فزاینده‌ای بر سطح سیاستگذاری در نیاز به ارتقاء فعالیت کارآفرینانه از طریق اقدامات آموزشی شده است.

ادوارد گونسالوس و کالین گری^۱ بر چشم‌اندازی راهبردی‌تر در یادگیری سازمانی و کارآفرینی تأکید دارند و پیشنهاد می‌کنند که می‌توان مفهوم یادگیری سازمانی را برای درک بهتر موفقیت کارآفرینانه به کار برد. به ویژه استدلال می‌کنند که رویکردی چندبعدی برای نظریه‌پردازی در خصوص یادگیری سازمانی، مبنایی محکم‌تر برای ارایه‌ی الگوهای هنجاری و تشخیصی برای یادگیری در چارچوب کارآفرینی فراهم خواهد آورد. ایشان رویکردی فرآیند محور را برای توصیف روابط بین سازه‌های اتخاذ راهبرد در کسب و کارهای کوچک، یادگیری سازمانی و عدم قطعیت و عملکرد محیطی پیشنهاد و با پذیرش دیدگاهی فرانظریه‌ای و تلفیقی استدلال می‌کنند که امکان مفهومی‌سازی یادگیری و ایجاد راهبرد به عنوان پدیده‌هایی چندبعدی و موقت وجود دارد. به اعتقاد ایشان، دیدگاه مبتنی بر منابع، نقش مثبتی در تمیز مدیریتی کارآفرینانه و تبیین مزیت رقابتی پایدار برای شرکت‌ها دارد.

یکی از موارد مفهومی موجود در فصل مربوط به پالیسی در این بخش، توجه به فرآیند انتقال دانش کارآفرینانه به شکل هر دو فرایند اکتشافی و انتفاعی (بهره‌برداری) است. والکینز، جورنا و پوستما^۲ این مورد را گسترش داده و به بررسی نوآوری و ظرفیت جذب در شرکت‌های برخوردار از دانش انباشته می‌پردازند. ایشان استدلال می‌کنند که توانایی‌های یادگیری و دانش فردی باید به لحاظ متغیرهای سهم در ظرفیت جذب شرکت مورد توجه قرار گیرند و بنابراین دیدگاه مبتنی بر دانش را می‌پذیرند که بر حیطه‌ی دانش مورد استفاده، انتقال و رشد دانش از سوی سازمان تأکید دارد. تعریفی صریح از ظرفیت جذب ارایه می‌دهند که طبق آن، این سازه به دو عنصر (ظرفیت جذب بالقوه و ظرفیت جذب تحقق‌یافته) تقسیم می‌شود. مورد نخست به جستجوی دانش از طریق کشف محیط درونی و بیرونی تأکید دارد؛ در حالی که مورد دوم بر بهره‌گیری اثربخش و اجرای دانش تمرکز دارد.

فصل پایانی این بخش توسط ژواکیم تل^۳ نوشته شده است که در خصوص رویکرد دانشگاهی در تسهیل یادگیری از طریق شبکه‌های سازمان یافته‌ی مدیران و

^۱ Edward Gonsalves & Colin Gray

^۲ Waalkens, Jorna & Postma

^۳ Joakim Tell

معرفی کتاب: فراگیری کارآفرینی: چارچوب مفهومی و کاربرد ها

پژوهشگران بحث می‌کند و به طور خاص به بررسی این موضوع می‌پردازد که آیا شبکه‌های بین کسب و کارهای کوچک می‌تواند با درگیری فعال دانشگاه منطقه‌ای تسهیل گردد. وی بدین منظور رویکرد شبکه‌ی یادگیری را برای کشف رابطه بین افراد داخل شبکه با تأکید خاص بر اعتماد و تعهد به کار می‌گیرد. این رویکرد، شباهت‌هایی با رویکرد یادگیری اقدام‌محور دارد که مبتنی بر این ایده‌ی پداگوژیک است که افراد هنگامی به شکل مؤثر می‌آموزند که بر روی مسایل واقعی موجود در محیط کار خود فعالیت می‌کنند. در چنین رویکردی مدیران یا کارآفرینان با تأمل بر اقدامات خود در حل مسایل سازمانی واقعی با همکاران خود درگیر می‌شوند و موقعیت‌هایی چالش‌برانگیز را تجربه می‌کنند. بخش عملی این فصل به کشف و تبیین رویکردهای مشارکتی متنوع مطرح شده توسط دو شبکه، شامل نمایندگانی از دانشگاه و کسب و کارهای کوچک در منطقه‌ی هلمستاد سوند می‌پردازد.

۴. یادگیری، آموزش و توسعه

با توجه به فصل مربوط به تل باید یادگیری کارآفرینانه را در زمینه‌ای ورای مفاهیم و طبقات پذیرفته شده در مطالعه‌ی یادگیری در زمینه‌ی بین سازمانی و درون سازمانی مورد ملاحظه قرار داد. به ویژه با رشد زمینه‌ی یادگیری کارآفرینانه، فرصتی برای کشف برخی ابعاد وسیع‌تر یادگیری در زمینه‌ی فرآیند کارآفرینانه وجود دارد. رابرت اسمیت^۱ بر کاربردهای ضمنی اثر تجربه‌ی اختلال در خواندن و سایر مشکلات یادگیری در درک برخی ابعاد فرایند کارآفرینانه تأکید دارد. به نظر او دشواری‌های یادگیری ممکن است پنهان بماند، لیکن کارآفرینان دارای این مشکلات به شیوه‌ای متفاوت نسبت به افراد عادی به مطالعه و یادگیری می‌پردازند. به نظر وی این امر حایز اهمیت است؛ زیرا یادگیری نقشی مهم در گرایش کارآفرینانه ایفا می‌کند. به علاوه کسانی که دچار اختلال هستند، اغلب توانایی‌های راهبردی و شناختی بسیار خلاقیتی را در خود رشد می‌دهند و اغلب با عنوان متفکران تجسمی (دیداری) نامیده می‌شوند. اسمیت با تکیه بر اطلاعات خودگزارشی بیش از ۵۰ کارآفرین، مدیر اجرایی و مکتشف دارای دشواری یادگیری بر نقش اختلال در خواندن و سایر مشکلات مربوط به توانایی ارتباط و سبک‌های این یادگیرندگان و متفکران تأکید می‌کند و نتیجه می‌گیرد که پردازش اطلاعات با شیوه‌ای کاملاً متمایز در افراد دارای اختلال باعث می‌شود ایشان در محیط متغیر امروزی، اطلاعات فرار را به سبک خود قابل دسترس سازند و این محدودیت را تبدیل به یک مزیت رقابتی نمایند. دستاوردهای این پژوهش اکتشافی قابل تأمل است؛ افراد دارای حافظه‌ی تصویری باید بیشتر مورد توجه قرار گیرند و استعدادهای کارآفرینانه در ایشان کشف و مورد تربیت قرار گیرد. همچنین مراکز

^۱ Robert Smith

آموزشی باید از شیوه‌های متناسب با توانایی‌ها و سبک‌های یادگیری متفاوت استفاده کند تا تمام افراد با همی سبک‌های یادگیری بتوانند همگام با همتایان خود رشد و پرورش یابند.

ساندرا فیشر، مری گراهام و مارک کامپ^۱ فصل پایانی این بخش و این کتاب را با دیدی سنتی‌تر نگاشته و تلاش دارند اثربخشی آموزش کارآفرینی را نشان دهند. ایشان معتقدند پیشینه‌ی موجود در مورد بروندهای یادگیری کارآفرینی نیاز به بازنگری دارد و باید چارچوبی مشترک برای آن تعریف شود. یکی از محدودیت‌های پیشینه در این حوزه آن است که بروندهای یادگیری معمولاً به شکل فهرست‌هایی سازمان نیافته و فاقد بنیان نظری و شالوده‌ی مفهومی تعریف شده است. به علاوه نحوه‌ی تلفیق پیامدهای یادگیری کارآفرینی در دروس یا دیگر تجارب یادگیری مشخص نیست. بنابراین چارچوب تیپ‌شناسی مطرح شده از سوی کلاگر^۲ را می‌پذیرند که بر سه برونداد یادگیری کلی تأکید دارد: بروندهای شناختی یا مبتنی بر دانش، بروندهای مهارتی یا رفتاری و بروندهای عاطفی که شامل نگرش و انگیزش است. ایشان به دو دلیل این تیپ‌شناسی را برای بررسی بروندهای یادگیری کارآفرینانه ایده‌آل می‌دانند: نخست امکان تشخیص منسجم پیامدهای یادگیری مطلوب و دوم اهداف بهسازی مداوم، زیرا سه عنصر مرتبط با انواع مختلف مداخلات بهسازی در این تیپ‌شناسی وجود دارد. مزیت پذیرش این چارچوب آن است که به طور بالقوه به طراحی دوره‌های کارآفرینی مبتنی بر تجربه کمک می‌کند که هدف آن تجهیز دانش‌آموزان به شالوده‌ی قوی دانشی، مهارتی و نگرشی برای عمل کارآفرینانه یا کاربرد اصول کارآفرینانه در داخل سازمان‌هاست.

نتیجه‌گیری

فصول مختلف این مجموعه یکی از نخستین تلاش‌ها برای اراییه‌ی برخورد نظام‌مند و واسطه‌ای بین پیشینه‌های کارآفرینی و یادگیری سازمانی است. طی این فصول روشن می‌گردد که به لحاظ توسعه‌ی مفهومی و کاربرد عملی، دامنه‌ی وسیعی از چشم‌اندازها و رویکردها وجود دارد که موجب رشد این حیطه می‌گردد. همانند دیگر حیطه‌های کارآفرینی، نو بودن این حوزه برای عملی شدن نظریه‌های موجود، الگوها و سازه‌های حاصل از دیگر زمینه‌های موجود، شناسایی یا ایجاد یک رویکرد تلفیقی واحد در خصوص یادگیری کارآفرینانه را با مشکل مواجه می‌سازد. این امر با فقدان اجماع مفهومی و نظری در خود پیشینه‌ی مربوط به یادگیری سازمانی تشدید می‌شود. این کتاب برای دانشجویان و محققان حوزه‌ی کارآفرینی، یادگیری مدیریتی، یادگیری سازمانی و آموزش بزرگسالان بسیار مفید است.

^۱ Sandra Fisher, Mary Graham & Marc Compeau

^۲ Kalager