

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



انجمن مطالعات برنامه‌درسی ایران



دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه‌درسی

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

سال چهارم - شماره ۷ - بهار و تابستان ۱۳۹۵

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 چهارم - شماره ۷ - بهار و تابستان ۱۳۹۵

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 منصوریان، 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 رجایی

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 ۱۴۹۱۱-۱۵۷۱۹

پست الکترونیکی:

curriculum_thp@yahoo.com

سایت اینترنتی دوفصلنامه:

www.cstp.khu.ac.ir

اولویت های نگارشی.....۳- ۲

طراحی و اعتبارسنجی الگوی مفهومی کاهش فاصله
برنامه‌درسی قصد شده، اجرا شده و کسب شده در نظام
آموزش عمومی ایران/ دکتر محسن حاجی تبار فیروزجانی
، دکتر حسن ملکمی ، دکتر غلامعلی احمدی
..... ۳۰ - ۵

نقش الگوی آموزش‌های کارآفرینی گذارکسب و کار
(KAB) بر مهارت‌های کارآفرینی کارآموزان مراکز آموزش
فنی و حرفه‌ای(مطالعه موردی: استان اصفهان) / احسان
زارعی سهتی ، دکتر عباس شکاری ، دکتر علی یزدخواستی
..... ۵۴ - ۳۱

چالش‌های برنامه‌درسی مطالعات اجتماعی دورهٔ ابتدایی در
تربیت شهروندی - اجتماعی براساس مدل تایلر / رضا
فزونی شره جینی ، دکتر موسی پیروی ، دکتر سسیروس
اسدیان..... ۸۰ - ۵۵

تدریس به روش معکوس در آموزش عالی: روایت‌های یک
مدرس دانشگاه/ دکتر زینب گلزاری ، دکتر محمد عطاران
..... ۱۳۶ - ۸۱

نقش فرهنگ معلمی در مواجهه با تغییرات برنامه درسی
ریاضیات پایه هفتم / بنفشه داداشی، دکتر نعمت اله موسی‌پور
، دکتر سعید صفائی موحد..... ۱۶۶-۱۳۷

جستجوی مبانی نظریه برنامه‌درسی عمل رایزنانه شواب در
اندیشه‌های ارسطو، دیویی و هابرماس / دکتر اصغر سلطانی
کفرانی ۱۹۶-۱۶۷

تجارب دانشجومعلمان از نقش مربی در پیوند نظر و عمل در
برنامه کارورزی/ دکتر اعظم جمشیدی توانا ، دکتر محمدرضا
امام‌جمعه ، دکتر علیرضا عصاره ۲۲۶ - ۱۹۷

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.4, No:7, 2016

Chairman: Majid Aliasgari (Ph.D.)

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

General Manager: Leila Almasi

Editorial Board

Hamidreza Arasteh (Ph.D.)

**Gholamreza Hajhosseinnejad
(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

M. Hajitabar Firuzjani (Ph. D)

H. Maleki (Ph. D)

GH. Ahmadi (Ph. D)

**Design and Validation of a Conceptual
Model for Narrowing the Gap between
Intended, Implemented, and Attained
Curricula in the Public Education System
in Iran**

E. Zarei Sebahti,

A. Shekari (Ph. D),

A. Yazdkhasti (Ph. D)

**Examine the role of entrepreneurship
education model (KAB) to promote
trainees entrepreneurial skills (Case
Study: Isfahan Province)**

R. Fozoni Shirje

M. Piri (Ph. D)

S. Asadiyan (Ph. D)

**The Challenges of Social Sciences
Curriculum in Primary School Regarding
Citizenship-Social Education based on the
model Tyler**

Z. Golzari (Ph. D),

M. Attaran (Ph. D).

**Flipped learning in higher education:
Narratives of a teacher**

B. Dadashi

N. Mosapur (Ph. D)

S. Safaeimovahed(Ph. D)

**The role of teachers' culture in confronting
with curriculum changes of seven basic
mathematics**

A. Soltani Kofrani (Ph. D)

**Searching for the Origins of Schwab's
Deliberative Curriculum Theory in the
Thoughts of Aristotle, Dewey and
Habermas**

A. Jamshidi Tavana (Ph. D)

M. Imam Jomae (Ph. D)

A. Assare (Ph. D)

**Teacher training students' experiences of
the role of Coach in linking theory and
practice in practicum**

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 بین‌المللی در حوزه برنامه درسی
- نقد و ارزیابی سیاست‌های برنامه ریزی درسی در کشور
- نقد و ارزیابی تحولات برنامه درسی در عرصه اجرا
- توسعه اقتصادی و برنامه درسی

سبک نگارش مقاله

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

- **پیشنهادها** (ارائه راهکارهایی برای حل مشکلات شناسایی شده یا در ارتباط با نتایج به دست آمده با ارجاع به آنها)
- **پاورقی:** معادل لاتین اصطلاحات و اسامی غیرایرانی مورد استناد در همان صفحه و در قسمت پاورقی می‌آید.
- **فهرست مآخذ فارسی و انگلیسی (به تفکیک):** معرفی (فقط) تمامی منابع استناد شده در متن به ترتیب الفبایی، با ذکر نام خانوادگی، نام نویسنده، سال انتشار، عنوان منبع (به صورت بولد)، نام مترجم منبع (در صورتی که به ترجمه فارسی آن استناد می‌شود) محل انتشار، نام ناشر.
- **سایر نکات**
- مقاله‌های ارسال شده بازگردانده نمی‌شود.
- کاربرد درخواست انتشار، تعهد عدم انتشار و تضمین اصالت مقاله توسط نویسنده یا نویسندگان امضاء و عرضه شود.
- حق ویرایش مقاله پذیرفته شده، برای هیئت تحریریه محفوظ است.
- مجله فقط مقاله‌هایی را که قبلاً در مجلات یا نشریات دیگر چاپ نشده است، منتشر می‌کند.
- حجم مقاله بین ۴۰۰۰ تا 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 موسی پیری | دکتر فرهاد سراجی | دکتر مصطفی قادری |
| دکتر محمد جمالی تازه کند | دکتر زهره عباپاف | دکتر مرجان کیان |
| دکتر علی حسینی خواه | دکتر علیرضا عراقیه | دکتر مریم کیان |
| دکتر عظیمه السادات خاکباز | دکتر علی اکبر عجم | دکتر زهرا گویا |
| دکتر علی اکبر خسروی | دکتر محمد عطاران | دکتر یحیی معروفی |
| دکتر نادر سلسبیلی | دکتر مجید علی عسگری | دکتر بهروز مهram |



طراحی و اعتبارسنجی الگوی مفهومی کاهش فاصله برنامه‌درسی قصد شده، اجرا شده و کسب شده در نظام آموزش عمومی ایران

Design and Validation of a Conceptual Model for Narrowing the Gaps between Intended, Implemented, and Attained Curricula in the Public Education System of Iran

M. Hajitabar Firuzjani (Ph. D), H.

Maleki (Ph. D), GH. Ahmadi (Ph. D)

دکتر محسن حاجی تبار فیروزجائی^۱، دکتر حسن

ملکی^۲، دکتر غلامعلی احمدی^۳

Abstract: The present research aimed at developing and validating a conceptual model for narrowing the gap between intended, implemented, and attained curricula in the public education system of Iran. Two fundamental questions guided this investigation: what model can be developed to reduce the gaps between the three kinds of curricula? To what extent does the proposed model gain the approval? The research used the mixed method, in which different techniques, such as reviewing documents and inferring were employed to formulate the proposed model Based on identifying the main factors of the gaps. Therefore; the structure of this model was placed into 7 categories: theoretical foundations, desirable features of its curriculum, philosophy, purpose, direction, principles, and the methods of reducing the gaps. Likewise, to validate the proposed model, through a purposive sampling method, we sought out curriculum expert opinions, as well as opinions from specialist in the council for curriculum development. All those experts confirmed the validity of the proposed model strongly. The results revealed that developing such a model to suit the requirements of educational system in Iran would be possible.

Key words: conceptual model, curricula, intended, implemented, attained..

چکیده: هدف پژوهش حاضر، طراحی و اعتبارسنجی الگوی مفهومی کاهش فاصله برنامه‌درسی قصد شده، اجرا شده و کسب شده در نظام آموزش عمومی ایران است. بدین منظور دو پرسش اساسی مورد بررسی قرار گرفت: با چه الگویی می‌توان فاصله سه برنامه‌درسی یاد شده را کاهش داد؟ الگوی پیشنهادی، تا چه حد معتبر است؟ روش این پژوهش، ترکیبی (کمی و کیفی) است، به گونه‌ای که برای تدوین الگو از فنون مختلف مانند مرور اسناد و مدارک و استنتاج استفاده شده است. بدین منظور ساختار الگو در هفت بخش شامل عوامل شکاف، مبانی نظری، فلسفه، هدف، جهت‌گیری، اصول و روش کاهش فاصله ارائه شده است. هم‌چنین به منظور اعتبارسنجی الگوی پیشنهادی، با استفاده از شیوه نمونه‌گیری هدفمند، از نظرات صاحب‌نظران برنامه‌درسی و کارشناسان شورای برنامه‌ریزی درسی استفاده شده است که این افراد در سطح بالایی الگوی پیشنهادی را تأیید کردند. نتایج بدست آمده نشان می‌دهد که با توجه به شناسایی عوامل اساسی شکاف، می‌توان الگوی متناسب با شرایط نظام آموزشی کشور طراحی نمود.

کلیدواژه‌ها: الگو مفهومی، برنامه‌درسی، قصد شده، اجرا شده، کسب شده

^۱ استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه مازندران: (نویسنده مسئول) رایانامه M.hajitabar@umz.ac.ir

^۲ استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی: رایانامه Maleki@yahoo.com

^۳ دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه تربیت دبیر شهید رجائی: رایانامه Ghahmadi@yahoo.com

مقدمه و بیان مساله

در فرایند طراحی، تولید و اجرای برنامه‌های درسی معمولاً از سه نوع برنامه‌درسی قصدشده^۱، اجراشده^۲ و کسب‌شده^۳ سخن به میان می‌آید. برنامه‌درسی قصدشده که گاهی اوقات به آن، برنامه‌درسی «نوشتاری» یا «رسمی» نیز گفته می‌شود (شرینگ^۴، ۱۹۹۸، ۶)، به آرمان‌ها، هدفها، محتوا، روش‌های یاددهی-یادگیری و شیوه ارزشیابی پیشرفت یادگیری در یک برنامه‌درسی اشاره می‌کند. این برنامه در یک نظام آموزشی، معمولاً از طریق تحلیل کتاب‌های درسی، راهنمای برنامه، امتحانات، دستورالعمل‌ها و بخشنامه‌های رسمی، مورد بررسی و مطالعه قرار می‌گیرد (رویتایل^۵، ۱۹۹۳، ۲۷). برنامه‌درسی اجرا شده به فعالیت‌ها یا تجربیات متفاوت یادگیری دانش‌آموزان برای دستیابی به پیامدها و نتایج برنامه‌درسی قصد شده گفته می‌شود. (ترنس^۶، ۲۰۱۱). این برنامه در سطح کلاس درس است و در واقع تفسیر و برداشتی از برنامه‌درسی قصد شده توسط معلمان است که با توجه به تجربه و اعتقاد آنها در کلاس درس به اجرا درمی‌آید (اشمیت^۷ و همکاران، ۱۹۹۷). برنامه‌درسی کسب شده در واقع یادگیری‌هایی است که از طریق به اجرا در آمدن برنامه‌درسی در مجموعه دانش‌ها، مهارت‌ها و نگرش‌های دانش‌آموزان به وجود می‌آید (مونیکا^۸، ۲۰۰۳)؛ این برنامه‌درسی عموماً بر اساس نمرات آزمون و سایر شاخص‌های عملکردی توصیف می‌گردد (کلاریس^۹، ۲۰۱۱).

برنامه‌درسی محصول فرایند برنامه‌ریزی درسی است که عملاً شامل سه مرحله طراحی، اجرا و ارزشیابی برنامه می‌شود. دست‌اندرکاران برنامه‌ریزی درسی بر این

¹. Intended curriculum

². Implemented curriculum

³. Attained curriculum

⁴. Tshering

⁵. Robitaille

⁶. Terence

⁷. Schmidt

⁸. Monica

⁹. Clarisse

طراحی و اعتبارسنجی الگوی مفهومی کاهش فاصله برنامه‌درسی...
باورند که معمولاً بین آنچه که برنامه‌ریزان درسی به عنوان برنامه‌درسی قصدشده، طراحی و تولید می‌کنند و آنچه که در عمل از جانب معلمان و دانش‌آموزان در کلاس درس اجرا می‌شود و آنچه که فراگیران در اثر اجرای برنامه قصدشده، کسب می‌کنند و جزء آموخته‌های آنان قرار می‌گیرد، فاصله قابل توجهی وجود دارد؛ به همین سبب، وجود هماهنگی میان سه برنامه‌درسی یادشده، می‌تواند نمایانگر مطلوبیت و کارایی یک برنامه‌درسی موفق قلمداد شود. (مهرمحمدی، ۱۳۸۹). به همین جهت تمام کوشش برنامه‌ریزان درسی آن است که با نظارت بر فرایند اجرای برنامه تا حد امکان بتوانند ارتباط این سه مرحله را با یکدیگر تشخیص داده و از این طریق به کاهش فاصله سه برنامه‌درسی یاد شده، کمک کنند.

بنابراین در فرایند طراحی، تولید و اجرای برنامه‌های درسی آنچه که بیش از همه ذهن برنامه‌ریزان درسی را به خود مشغول کرده است، پاسخ دادن به این پرسش اساسی است که تا چه اندازه در مراحل مختلف شکل‌گیری و اجرای برنامه‌درسی و نهایتاً آنچه که در عمل دانش‌آموزان یاد می‌گیرند، هماهنگی وجود دارد. دریافت پاسخ مناسب برای این سؤال، دست‌اندرکاران فرایند برنامه‌ریزی درسی را بر آن می‌دارد تا با نوعی دقت و وسواس علمی کلیه مراحل طرح‌ریزی، تولید و اجرای برنامه‌درسی را در صحنه واقعی مدرسه و کلاس درس دنبال نمایند تا از این طریق، وجود تفاوت میان این مراحل را به حداقل رسانده و اقدامات لازم را در جهت تصحیح حرکت و ایجاد همخوانی در برنامه‌درسی ایجاد شده، به عمل آورند.

در نظام آموزشی ایران نیز همانند بسیاری از نظام‌های آموزشی دیگر، برنامه‌های درسی، معمولاً به صورت قصدشده است و آنچه کمتر مورد توجه قرار گرفته، برنامه‌درسی اجراشده توسط معلمان و برنامه‌درسی کسب‌شده دانش‌آموزان است که از اهمیت به سزایی برخوردار است (مومنی مهمونی، کرمی و مشهدی، ۱۳۸۹).

یکی از مسائلی که همواره در مطالعات برنامه‌درسی مد نظر بوده، وجود فاصله و در برخی موارد فقدان همسویی بین برنامه‌های درسی یاد شده است که اثربخشی

برنامه‌های درسی را به خطر می‌اندازد (گلاتثورن، بوسکو، وایتهد و بوسکو^۱، ۲۰۱۲؛ ترنس، ۲۰۱۱؛ کلایس، ۲۰۱۱؛ بیکالو و ولفورد^۲، ۲۰۰۱؛ منیس^۳، ۱۹۹۴). تحقیقات انجام شده در کشور ما نیز حاکی از آن است که بین سه برنامه‌درسی قصدشده، اجراشده و کسب شده همخوانی وجود ندارد (حاجی‌تبار، ۱۳۹۲؛ حیدری، ۱۳۸۹؛ احمدی، ۱۳۸۸؛ شعبانی، ۱۳۸۷؛ مفتخر، ۱۳۸۶؛ اخلاقی، ۱۳۸۳). برای مثال در بخش برنامه‌درسی قصدشده موسی‌پور و صابری (۱۳۸۹) در تحقیق خود با عنوان "ارزش‌یابی استلزامات و اقتضائات اجرایی برنامه‌درسی ملی" نشان می‌دهند که دیدگاه و رویکرد حاکم بر اجرای برنامه‌درسی ملی در کشور ما، از نوع «دیدگاه تفکیکی» و «رویکرد مهندسی» است؛ مومنی مهمونی، کرمی و مشهدی (۱۳۸۹) در تحقیق خود توضیح می‌دهند که از آنجایی که نظام برنامه‌ریزی درسی در کشور ما از نوع سنتی و متمرکز است، از ترکیب بهینه مشارکت‌کنندگان در تدوین برنامه‌درسی استفاده نمی‌شود؛ حیدری (۱۳۸۹) در تحقیق خود بیان می‌کند که در شوراهای مسئول طراحی و تدوین برنامه‌های درسی نقش کلیدی به عهده متخصصین محتوا است و متخصصین دیگر به ویژه متخصص آموزش، کارشناس برنامه‌ریزی درسی کارشناس فناوری و ارزشیابی آموزشی کمترین نقش را ایفا می‌کنند. احمدی (۱۳۸۸) در تحقیق خود بیان کرد یکی از مشکلات در حوزه طراحی جدایی مؤلفه‌های دخیل در برنامه‌ریزی درسی یعنی جدایی دفاتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی از دفتر تکنولوژی آموزشی، امور کمک آموزشی، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی و اداره کل تربیت معلم و آموزش ضمن خدمت می‌باشد. در بخش برنامه‌درسی اجراشده و کسب شده عدم توافق و مشارکت ذی‌نفعان، عدم تدارک لوازم اجرا، عدم آماده‌سازی دست‌اندرکاران، عدم نظارت بر نحوه اجرای برنامه‌های درسی تدوین شده، عدم مشارکت معلمان در طراحی و تدوین، عدم قابلیت و توانایی حرفه‌ای مدرس، عدم آشنایی دانش‌آموزان با راهبردهای یاددهی و یادگیری و عدم انگیزش دانش‌آموزان از جمله عواملی هستند که سبب شکاف بین سه برنامه‌درسی قصدشده،

¹.Glatthorn, Boschee, Whitehead & Boschee

².Bekalo and Welford

³.Menis

طراحی و اعتبارسنجی الگوی مفهومی کاهش فاصله برنامه‌درسی...

اجراشده و کسب شده در نظام آموزشی کشور می‌شوند (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۸؛ موسی پور و صابری، ۱۳۸۹؛ پارسا و ساکتی، ۱۳۸۶؛ حاجی تبار، ۱۳۹۲).

با توجه به وجود فاصله و ناهمخوانی بین سه برنامه‌درسی یاد شده در نظام آموزشی کشور، این پژوهش بر آن است تا با شناسایی عوامل اساسی که باعث شکاف بین سه برنامه‌درسی یاد شده می‌شوند، به طراحی و ارائه الگویی سازنده و قابل اجرا، گام کوچکی در جهت تصحیح حرکت برنامه‌ریزی درسی در نظام آموزشی کشور بر دارد و بدین طریق زمینه را برای تحول در نگرش به فرایند برنامه‌ریزی درسی در سیاست‌گذاران و دست‌اندرکاران برنامه‌ریزی آموزشی و برنامه‌ریزان درسی فراهم نماید. لذا، با عنایت به مطالب ارائه شده، پژوهش حاضر قصد دارد تا به بررسی پرسش ذیل بپردازد:

۱- با چه الگویی می‌توان فاصله بین سه برنامه‌درسی قصدشده، اجراشده و کسب‌شده را کاهش داد؟

۲- الگوی پیشنهادی ارائه شده تا چه حد معتبر است؟

روش پژوهش

روش پژوهش ترکیبی است، به طوری که در اجرای آن روش‌های کمی و کیفی در کنار یکدیگر به کار گرفته می‌شوند. برای پاسخگویی به سوال اول پژوهش، از روش کیفی از نوع تحلیلی - استنباطی استفاده شده است چرا که جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها نه در قالب کمی بلکه غالباً به شکل کیفی بوده است. این روش به دنبال فهم، تبیین و روشن‌ساختن مجموعه‌ای از مفاهیم و ساختارهای مفهومی در برنامه‌درسی می‌باشد. مراحل انجام این تحقیق طی سه مرحله انجام شده است. در مرحله اول به منظور تدوین الگوی پیشنهادی از طریق بررسی و مطالعه پیشینه نظری و یافته‌های تحقیقات صورت گرفته در حوزه همخوانی و ارزشیابی سه برنامه‌درسی در دروس مختلف (پیشینه تجربی تحقیق) عواملی که باعث ایجاد شکاف در سه برنامه‌درسی می‌شوند، شناسایی شدند و در این مرحله با بهره‌گیری از فنون مختلف مانند استفاده از نظر

متخصصان و کارشناسان و مرور اسناد و مدارک، عواملی که باعث شکاف در سه برنامه‌درسی یاد شده می‌شوند، در سه دسته کشف و استنتاج شدند. سپس با توجه به هر یک از عوامل ایجاد شکاف بین سه برنامه‌درسی یاد شده، مبانی نظری و علمی متناسب با هر یک از عوامل ایجاد شکاف و ویژگی‌های مطلوب هر یک از سه برنامه‌درسی یاد شده ارائه شد. در نهایت با توجه به ویژگی‌ها و شرایط نظام آموزشی کشور، فلسفه الگو، هدف، جهت‌گیری، اصول و روش کاهش فاصله بین سه برنامه‌درسی ارائه شد. در پایان، برای اطمینان از کارآمدی الگو پیشنهادی، اعتبارسنجی انجام شد. در این راستا، با استفاده از شیوه نمونه‌گیری هدفمند از ۱۳ نفر از صاحب‌نظران برنامه‌درسی و ۱۰ نفر از کارشناسان و اعضای شورای برنامه‌ریزی درسی برای اعتبارسنجی الگوی پیشنهادی کمک گرفته شد. به منظور استفاده بهینه و کارآمد از اطلاعات متخصصین امر، روش نمونه‌گیری هدفمند در تحقیقات کیفی اجرا شده است. از این رو تلاش شده است تا افرادی انتخاب شوند که نظر آن‌ها، بر اساس دانش و توانمندی‌های حرفه‌ای مرتبط با پژوهش حاضر، بتواند به تعیین اعتبار یافته‌های این مطالعه بپردازد. لازم به ذکر است برای تعیین میزان مطلوبیت الگوی پیشنهادی، از پرسشنامه نیمه ساختاریافته استفاده شد.

یافته‌های تحقیق

به منظور تدوین الگوی پیشنهادی برای کاهش فاصله سه برنامه‌درسی قصد شده، اجرا شده و کسب شده ابتدا سعی شده است با توجه به پیشینه نظری و تجربی عواملی که سبب شکاف سه برنامه‌درسی می‌شوند شناسایی شدند و سپس با توجه به هر یک از عوامل، مبانی نظری متناسب با هر یک از عوامل شکاف، فلسفه، هدف، جهت‌گیری، اصول و در نهایت شیوه‌های کاهش فاصله سه برنامه‌درسی با توجه به ویژگی‌ها و شرایط موجود در کشور ارائه شود. در ادامه به تشریح ساختار الگوی یاد شده پرداخته می‌شود و در پایان تصویر کلی الگوی مفهومی نیز در شکل ۱ ارائه می‌شود.

عوامل اساسی ایجاد شکاف و مبانی نظری متناسب با هر یک از عوامل در حوزه برنامه‌درسی قصد شده عبارتند از:

طراحی و اعتبارسنجی الگوی مفهومی کاهش فاصله برنامه‌درسی...

۱- **نوع نظام برنامه‌ریزی درسی:** نوع نظام برنامه‌ریزی درسی ترکیب گروه تدوین کننده برنامه‌درسی را مشخص می‌سازد (مهرمحمدی، ۱۳۸۹). از آنجایی که نظام برنامه‌ریزی درسی در کشور ما از نوع سنتی و متمرکز است، از ترکیب بهینه مشارکت‌کنندگان در تدوین برنامه‌درسی (الگوی مشارکتی) استفاده نمی‌شود؛ به این دلیل در این نظام فاصله بین تدوین‌کنندگان و مجریان و تجربه‌کنندگان، بیشتر می‌شود. بنابراین نظام‌های برنامه‌ریزی درسی که توجه به انگیزه‌ها، نیازها و تجارب دانش‌آموزان را به عنوان عامل اساسی در فرآیند برنامه‌ریزی درسی مدنظر قرار داده‌اند و ترکیب بهینه‌ای از افراد را در تدوین برنامه‌درسی به کار می‌گیرند، می‌توانند مدعی هماهنگی بیشتر در بین سطوح برنامه‌های درسی باشند.

۲- **دیدگاه حاکم بر اجرای برنامه‌درسی:** بر اساس نوع ارتباط بین اقدامات برنامه‌ریزی (طراحی، اجرا و ارزشیابی)، دو دیدگاه اجرای برنامه‌درسی به دست می‌آید؛ **یکی دیدگاه تفکیکی** که در این دیدگاه تولید، اجرا و ارزشیابی برنامه‌درسی سه اقدام «منفک» و «مبتنی بر هم» هستند و تا یکی به اتمام نرسد دیگری آغاز نمی‌شود. بر اساس این دیدگاه، جداسازی دست‌اندرکاران با عناوینی مثل برنامه‌ریز، مجری و ارزش‌یاب دنبال می‌شود و استقلال این گروه‌ها اهمیت می‌یابد؛ تعیین سهم و نسبت برای دست‌اندرکاران مطرح است و انجام فعالیت موظف توسط هر یک و مجزا از یکدیگر به رسمیت شناخته می‌شود. **دیگری دیدگاه ترکیبی / وحدت‌گرا** است که بر اساس این دیدگاه تولید، اجرا و ارزشیابی برنامه‌درسی سه وجه یک اقدام‌اند و جداسازی آنها در دنیای عمل «ناممکن» و «ناکارآمد» است. در این دیدگاه با هم بودن همه دست‌اندرکاران مطرح است؛ وابستگی درونی مورد نظر و عنایت است؛ ضرورت مشارکت بر همگان آشکار است و الزام به تولید ویژه (منطبق با شرایط خاص) امری تقدیر شده است (موسی‌پور و صابری، ۱۳۸۹). از آنجایی که دیدگاه حاکم بر اجرای برنامه‌درسی ملی در کشور ما، «دیدگاه تفکیکی» است (گرچه این دیدگاه دارای موافقانی است و در تاریخ برنامه‌ریزی درسی کشورهای مختلف سابقه زیادی دارد)، اما با محدودیت‌های زیادی از جمله "عدم انطباق با واقعیت" و "فاصله بین تولید و اجرای برنامه‌درسی" همراه است؛

این امر باعث افزایش شکاف بین تدوین‌کنندگان و مجریان و تجربه‌کنندگان می‌شود. بنابراین برنامه‌درسی کشوری که مبتنی بر دیدگاه ترکیبی باشد، می‌تواند مدعی هماهنگی بیشتر سطوح برنامه‌های درسی باشد.

۳- رویکرد حاکم بر اجرای برنامه‌درسی: از حیث نوع مواجهه برنامه‌درسی با مردم، دو رویکرد اجرای برنامه‌درسی پدید می‌آید؛ یکی **رویکرد تربیتی** که در این رویکرد رابطه تعاملی بین برنامه‌ریز و بهره‌گیر رسمیت دارد، اقتناع از طریق استدلال و شواهد دنبال می‌شود، بر توافق و آماده‌سازی اجتماعی (اعم از دست‌اندرکاران و مخاطبان و مرتبطان و ذی‌نفعان) تأکید می‌شود، اصلاح و بازنگری برنامه در صورت مواجه شدن با امور پیش‌بینی نشده اعمال می‌گردد، تمرکز بر واقعیات موجود مورد نظر است، ایجاد فرصت برای مشارکت ضروری قلمداد می‌شود، درخواست نقد و پیشنهاد و توجه به اقتضائات اجرایی دیده می‌شود. رویکرد تربیتی با اطلاع‌رسانی صادقانه به اشخاص و گروه‌های مختلف در سطح عمومی همراه است و سعی در اقناع مخاطبان دارد و در فرایندهای اقناعی تغییر نگرش و باور، فرصت برای تأمل و تفکر یک اصل مهم است. **دیگری رویکرد مهندسی** است که در این رویکرد رابطه راهبر- راهرو بر تعاملات حاکم است، اطلاع‌رسانی و آگاهی بخشی یکطرفه و بی‌چون و چراست، برای پیشبرد امور از قدرت استفاده می‌شود، القاء صحت و اعتبار، موضوعی مقبول است، ارجاع به آینده در توضیح فواید دیده می‌شود، بی‌نیازی از مشارکت اجتماعی، محور تصمیم‌گیری را تشکیل می‌دهد، ممنوعیت اعتراض و نقد، پدیده‌ای عمومی است؛ تحکم فارغ از تدارک شرایط اجرایی، حسن قلمداد می‌گردد و از دیگر ویژگی‌های اساسی این رویکرد «زودبازده اما ناپایدار» بودن است (موسی‌پور و صابری، ۱۳۸۹). بنابراین از آنجایی که رویکرد حاکم بر اجرای برنامه‌درسی ملی در کشور ما، «رویکرد مهندسی» است، اگر چه رویکرد مهندسی با آرمان‌طلبی‌های نظام‌های متمرکز و با سنت اقدام‌آمرانه و از بالا سازگاری دارد؛ شرایط را برای پاسخ‌گویی مهیا می‌کند و با کارایی سازگار است و همچنین با تمرکز بر «محصول- هدف» سازگار است و قابلیت‌هایی برای دستیابی به

طراحی و اعتبارسنجی الگوی مفهومی کاهش فاصله برنامه‌درسی... استانداردها دارد، اما با وجود این مسائل، این رویکرد به تحقق امور از پیش تعیین شده نظر دارد و جایی برای «شدن» و «رویدن» اختصاص نمی‌دهد. در این رویکرد، امور مقدر شده‌اند؛ بنابراین، جایی برای «انتخاب» و «خلاقیت» دیده نشده است. همچنین به کارگیری این رویکرد "مانع مشارکت ذی‌نفعان" است این امور سبب ایجاد فاصله بین سطوح برنامه‌درسی می‌شود. بنابراین نظام‌های برنامه‌ریزی درسی کشوری که رویکرد حاکم بر اجرای برنامه‌درسی آن رویکرد تربیتی باشد، سبب هماهنگی بیشتر در سطوح برنامه‌درسی می‌شود.

۴- تخصص محوری در حوزه طراحی و تدوین برنامه درسی: در شوراهای مسئول طراحی برنامه‌های درسی نقش کلیدی به عهده متخصصین محتواست و متخصصین دیگر به ویژه متخصص آموزش، کارشناس برنامه‌ریزی درسی، کارشناس فناوری و ارزشیابی آموزشی کمترین نقش را ایفا می‌کنند (حیدری، ۱۳۸۹). با توجه به این موضوع هر چه مشارکت متخصصین آموزش، برنامه‌ریزی درسی، فناوری و مشارکت ذی‌نفعان در طراحی برنامه‌ریزی درسی بیشتر باشد، هماهنگی سطوح برنامه‌درسی بیشتر می‌شود.

۵- جدایی مؤلفه‌های دخیل در برنامه‌ریزی درسی: به علت جدایی مؤلفه‌های دخیل در برنامه‌ریزی درسی یعنی جدایی دفاتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی از دفتر تکنولوژی آموزشی، امور کمک آموزشی، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی و اداره کل تربیت معلم و آموزش ضمن خدمت و همچنین دفتر ارزشیابی تحصیلی، عملاً هماهنگی لازم بین دفاتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی با این دفاتر دچار مشکل می‌شود. معمولاً نمایندگان دفاتر مذکور در شوراهای برنامه‌ریزی درسی حضور ندارند و تنها پس از تولید برنامه‌درسی است که از این دفاتر انتظار می‌رود در ساخت و تولید ضمایم برنامه (مانند کتابهای کمک درسی، فیلم‌های آموزشی و ...) اقدام نمایند (احمدی، ۱۳۸۸). لذا هر چه بین مؤلفه‌های دخیل در طراحی برنامه‌ریزی درسی هماهنگی بیشتری باشد، منجر به هماهنگی بیشتر سطوح برنامه‌درسی می‌شود.

عوامل موثر بر کاهش فاصله بین سه برنامه‌درسی در حوزه برنامه‌درسی اجرا شده

۱- **ماهیت برنامه‌درسی تدوین شده:** ماهیت هر برنامه‌درسی که با چهار ویژگی «نیاز و سازگاری»، «پسچیدگی»، «وضوح» و «کیفیت و سودمندی مواد» شناسایی می‌شود، بر اجرای آن مؤثر است. با وجود این، اجرای برنامه‌درسی، فارغ از سطح آن، به عوامل بیرونی دیگری آمیخته شده است که در ذیل به آن اشاره می‌شود.

۲- عوامل بیرونی

۱,۲. **کسب توافق و مشارکت ذی‌نفعان.** می‌توان شاهد توفیق یک برنامه بود که گروه‌های مختلف ذی‌نفع، از «منطق» و «موازین» آن آگاه و راضی باشند. البته این آگاهی در صورتی مفید به حال برنامه است که «خالص» و «کامل» باشد؛ یعنی اولاً از شبهات و تردیدها دور باشد و ثانیاً جوانب مختلف را پوشش دهد. برای تبیین این موضوع می‌توان از نظریه افراد ذی‌نفع^۱ فریمن^۲ (۲۰۰۴) استفاده کرد. وی به دو برداشت وسیع^۳ و محدود^۴ از گروه‌های ذی‌نفع اشاره کرده است. در برداشت وسیع، ذی‌نفع، هر فرد یا گروهی قابل تشخیصی است که می‌تواند تحقق هدف‌های یک سازمان را تحت تأثیر قرار دهد و در برداشت محدود ذی‌نفع، هر فرد یا گروهی را شامل می‌شود که سازمان برای بقای خویش به وجود آن تکیه دارد. به نظر فریمن، در تصمیم‌گیری‌ها باید منافع همه افراد ذی‌نفع را در نظر گرفت.

۲,۲. **تدارک لوازم اجرا:** لوازم اجرای برنامه‌درسی را می‌توان در دو عنوان معرفی کرد: امکانات مادی و نیروی انسانی. برای اجرای هر برنامه‌ای، به حداقلی از امکانات و نیروی انسانی و مادی نیاز است؛ که از آن به «امکانات و نیروی انسانی و مادی استاندارد» می‌توان تعبیر کرد. در تدارک امکانات و نیروی انسانی و مادی، هم کمیت و هم کیفیت مطرح است و البته در هر دوی آنها بهتر است به حداکثر (حد مطلوب) دست یافت؛ هر چند که در شروع نباید از حداقل (حد استاندارد) فروتر آمد. استانداردسازی امکانات و نیروی انسانی، شرط لازم برای اجرا محسوب می‌شود و

^۱.Stakeholder theory

^۲.Freeman

^۳.The Wide sense of stakeholder

^۴.The narrow sense of stakeholder

طراحی و اعتبارسنجی الگوی مفهومی کاهش فاصله برنامه‌درسی...

بدون آن اجرا به انحراف می‌رود؛ هر چند که گاه اجرای برنامه درسی بدون چنین شرایطی هم آغاز می‌شود.

۳،۲. آماده‌سازی دست‌اندرکاران: آماده‌سازی دست‌اندرکاران به چیزی بیش از توافق ذی‌نفعان عنایت دارد. دست‌اندرکاران اجرای برنامه‌درسی شامل اشخاص و گروه‌هایی هستند که با مشارکت (مستقیم و غیر مستقیم) و همت آنان برنامه‌درسی به اجرا گذاشته می‌شود. به همین دلیل دست‌اندرکاران سرمایه‌های سازمان محسوب می‌شوند و این سرمایه در دو بخش تبلور می‌یابد: سرمایه انسانی و سرمایه اجتماعی. بحث از دست‌اندرکاران اجرای برنامه‌درسی به طور جدی متمرکز بر معلمان بوده است؛ هر چند که نمی‌توان این گروه را معادل دست‌اندرکاران شمرد. دست‌اندرکاران برنامه‌درسی ملی را علاوه بر معلمان می‌توان مشتمل بر مدیران، برنامه‌ریزان درسی، متخصصان موضوعی و کارشناسان قلمداد کرد. (کانلی و کلاندینین^۱، ۱۹۹۸).

۲،۴. نظارت: در نظارت سه موضوع مهم مطرح است: مراقبت، هدایت و پشتیبانی اطلاعاتی. در سنت تفکیکی، لازم است به هنگام اجرای برنامه از انطباق اقدامات با تدابیر تعیین شده اطمینان حاصل کرد. در عین حال، همواره این موضوع مطرح است که اجرای برنامه با واقعیات پیش‌بینی نشده مواجه شود و در چنین شرایطی ضروری است که برنامه به مسیر خود باز گردد. این دو پدیده را با عناوین «مراقبت» و «هدایت» می‌توان تعریف کرد. این دو پدیده ضروری اجرای برنامه‌درسی، وقتی قابل انجام هستند که جمع‌آوری شواهد و اطلاعات از اجزای مختلف برنامه در گستره زمانی و مکانی آن انجام پذیرد و با تحلیل و تدوین مناسب و به موقع همراه شود و در اختیار اشخاص ذی‌ربط قرار گیرد.

^۱. Schwab

عوامل مرتبط با معلم

۱.۳. **مشارکت معلمان:** شوآب^۱ (۱۹۷۳) مدرس را عضو اصلی گروه‌های تصمیم‌گیرنده برنامه‌درسی به حساب می‌آورد. مدرسان محور اصلی فعالیت‌های برنامه‌ریزی درسی را تشکیل می‌دهند و بدون مشارکت جدی آن‌ها در مراحل طراحی، اجرا و ارزشیابی، نمی‌توان برنامه‌های واقعی و قابل اجرا تهیه کرد. اگر مدرسان در طراحی و برنامه‌ریزی درسی نقش نداشته باشند، در مورد آن احساس مالکیت روانی نخواهند کرد؛ همچنین مشارکت مجری در فرایند تدوین برنامه‌درسی اثربخشی و کارایی برنامه‌درسی را افزایش می‌دهد (فتحی‌واجارگاه، ۱۳۸۱).

۲.۳. **قابلیت و توانایی حرفه‌ای مدرس:** توانایی حرفه‌ای مدرس برنامه را غنی می‌سازد و ضعف و ناتوانی او از اعتبار و کیفیت برنامه‌درسی می‌کاهد. بی‌توجهی به صلاحیت‌های حرفه‌ای مدرس، کیفیت برنامه‌های درسی را با تهدید جدی مواجه می‌سازد. تجربه‌تدوین، خلاقیت، نوآوری، داشتن تعلق خاطر به حضور در صحنه‌های تصمیم‌گیری برنامه‌درسی و توانایی مشاهده جنبه‌های مختلف عملکرد به منظور شناسایی نیازهای یادگیری فردی و گروهی کلاس درس از جمله این صلاحیت‌ها است (فتحی‌واجارگاه، ۱۲۳، ۱۳۸۱). همچنین معلمان می‌توانند از راهبردهای آموزشی همچون توضیح روشن مقاصد، کمک به دانش‌آموزان در کشف معنی و هدف در یادگیری، تشویق دانش‌آموزان در پرسیدن سوالات، استفاده از استراتژی‌های یادگیری که به سطح بالایی از فعالیت‌های دانش‌آموزی نیاز دارند و استفاده از آزمون‌های مکرر برای کاهش شکاف سه برنامه‌درسی یاد شده استفاده کنند (گلاثورن و جی‌لال^۲، ۲۰۰۹). بنابراین آشنایی معلمان با انواع شیوه‌های برنامه‌ریزی درسی و روش‌های تدریس، داشتن تجربه کافی و تسلط بر موضوعات درسی و همچنین آشنایی با سبک‌های مختلف یادگیری

^۱.The Wide sense of stakeholder

^۲.Jailall & Glatthorn

طراحی و اعتبارسنجی الگوی مفهومی کاهش فاصله برنامه‌درسی...

دانش‌آموزان موجبات موفقیت برنامه‌درسی قصد شده و هماهنگی برنامه‌های درسی یاد شده می‌شود (مومنی، کرمی و مشهدی، ۱۳۸۹).

عوامل موثر بر کاهش فاصله سه برنامه‌درسی در بخش برنامه‌درسی کسب شده

۱- **آمادگی یادگیرنده:** آمادگی یادگیرنده برای یادگیری هدف‌های آموزشی بسیار مهم است. این آمادگی‌ها باید پیش از یادگیری یک موضوع تازه مشخص گردند و توسط فراگیر کسب شده باشند. این رفتارها هم جنبه شناختی هم عاطفی و هم روانی - حرکتی دارند. مفهوم دیگر که به عنوان مکمل رفتارهای ورودی به کار می‌رود و عامل مهمی بر یادگیری فرض می‌شود سبک یادگیری است (سیف، ۱۳۹۲، ۲۷۰). از آنجا که دانش‌آموزان دارای سبک‌های مختلف یادگیری هستند و این سبک‌ها بر یادگیری و پیشرفت تحصیلی آنان تأثیر می‌گذارد، لازم است مدرسان از چگونگی و انواع آن آگاه باشند تا دانش‌آموزان خود را در استفاده بهینه از سبک‌های مختلف یادگیری کمک کنند.

۲- **آشنایی یادگیرنده با راهبردهای یادگیری:** تفسیر فراگیران از محیط یادگیری و شیوه اجرای برنامه‌درسی تا اندازه زیادی در تعیین جهت هدفی که دنبال می‌کنند و همچنین بر رویکردهای یادگیری آنان مؤثر است (پارسا و ساکتی، ۱۳۸۶، ۶). هر تدبیری که به یادگیری و یادآوری کمک می‌کند با نام مهارت‌های یادگیری و مطالعه شناخته می‌شود. راهبردهای شناختی همان راه‌های کسب دانش هستند اما راهبردهای فراشناختی تدابیری هستند برای نظارت بر راهبردهای شناختی و کنترل و هدایت آنان گفته می‌شوند (سیف، ۱۳۹۲، ۳۲۸).

۳- **انگیزش دانش‌آموزان:** بارها دانش‌آموزانی را دیده‌ایم که از لحاظ توانایی و استعداد یادگیری بسیار شبیه به هم هستند در پیشرفت‌های تحصیلی تفاوت‌های زیادی با یکدیگر دارند. این تفاوت‌ها نه تنها در یادگیری درس‌های آموزشی بلکه در سایر

فعالیت‌های غیر تحصیلی نیز به چشم می‌خورد. این جنبه از رفتار دانش‌آموز به حوزه انگیزش مربوط می‌شود. انگیزش مانند آمادگی ذهنی یک پیش‌نیاز یادگیری به حساب می‌آید و تأثیر آن بر یادگیری کاملاً آشکار است. لذا شناسایی مفهوم انگیزش و آگاهی از انگیزه‌های مختلف و تأثیر آن‌ها بر فرایند یادگیری دانش‌آموزان به مدرس کمک می‌کند تا در طرح و اجرای برنامه‌های آموزشی خود روش‌های بهتری را به کار بندد (سیف، ۱۳۹۲).

۳. فلسفه الگو

منظور از فلسفه الگو اشاره به چیستی و چرایی آن است، یعنی مشخص می‌کند که اولاً چرا باید الگویی وجود داشته باشد و ثانیاً کدام کاستی و خلأ موجب طراحی این الگو شده است. فلسفه وجودی الگوی مورد نظر موارد زیر می‌باشد:

۱- ضرورت وجود الگویی جامع، کاربردی و متناسب با نظام آموزشی کشور به منظور کاهش فاصله سه برنامه‌درسی یادشده و افزایش اثربخشی برنامه‌درسی. ۲- ضرورت وجود یک راهنمای عملی برای پیوستگی دستگاهها و عوامل موثر در طراحی، اجرا و ارزشیابی برنامه‌درسی. ۳- تقویت و تحکیم هویت بخشی ملی به برنامه‌های درسی. ۴- توسعه و ارتقای کیفی نظام آموزشی.

۴. جهت‌گیری الگو: رویکرد مورد نظر در این الگو کاهش تمرکز در تصمیم‌گیرهای فرایند برنامه‌ریزی درسی خصوصاً طراحی و تولید مواد آموزشی است.

۵. هدف الگو: کاهش فاصله بین سه برنامه‌درسی یاد شده، افزایش اثربخشی برنامه‌درسی و افزایش پیشرفت تحصیلی.

۶. اصول الگو برای رسیدن به هدف‌ها

۱- اصل مشارکت ذی‌نفعان: به مشارکت ذی‌نفعان (معلمان، برنامه‌ریزان، سیاستگذاران، والدین، دانش‌آموزان و...) در طراحی برنامه‌ریزی درسی اشاره دارد تا از این طریق آن‌ها با عناصر مختلف برنامه‌درسی قصدشده، آشنا شده و تصویر ذهنی مشترکی در خصوص این عناصر برای آن‌ها ترسیم گردد. علاوه بر این مشارکت ذی‌نفعان در طراحی موجب

طراحی و اعتبارسنجی الگوی مفهومی کاهش فاصله برنامه‌درسی...

افزایش تعهد آنها در اجرای برنامه‌درسی و در نتیجه افزایش اثربخشی برنامه‌درسی می‌گردد.

۲- اصل همکاری ذی‌نفعان و مؤلفه‌های دخیل در برنامه‌درسی: وقتی که گروه‌های مختلف ذی‌نفع، از «منطق» و «موازن» یک برنامه آگاه و راضی باشند می‌توان شاهد توفیق آن بود. بنابراین هر قدر ذی‌نفعان در مورد ماهیت برنامه‌درسی توافق بیشتر داشته باشند برنامه‌درسی با موفقیت اجرا می‌شود.

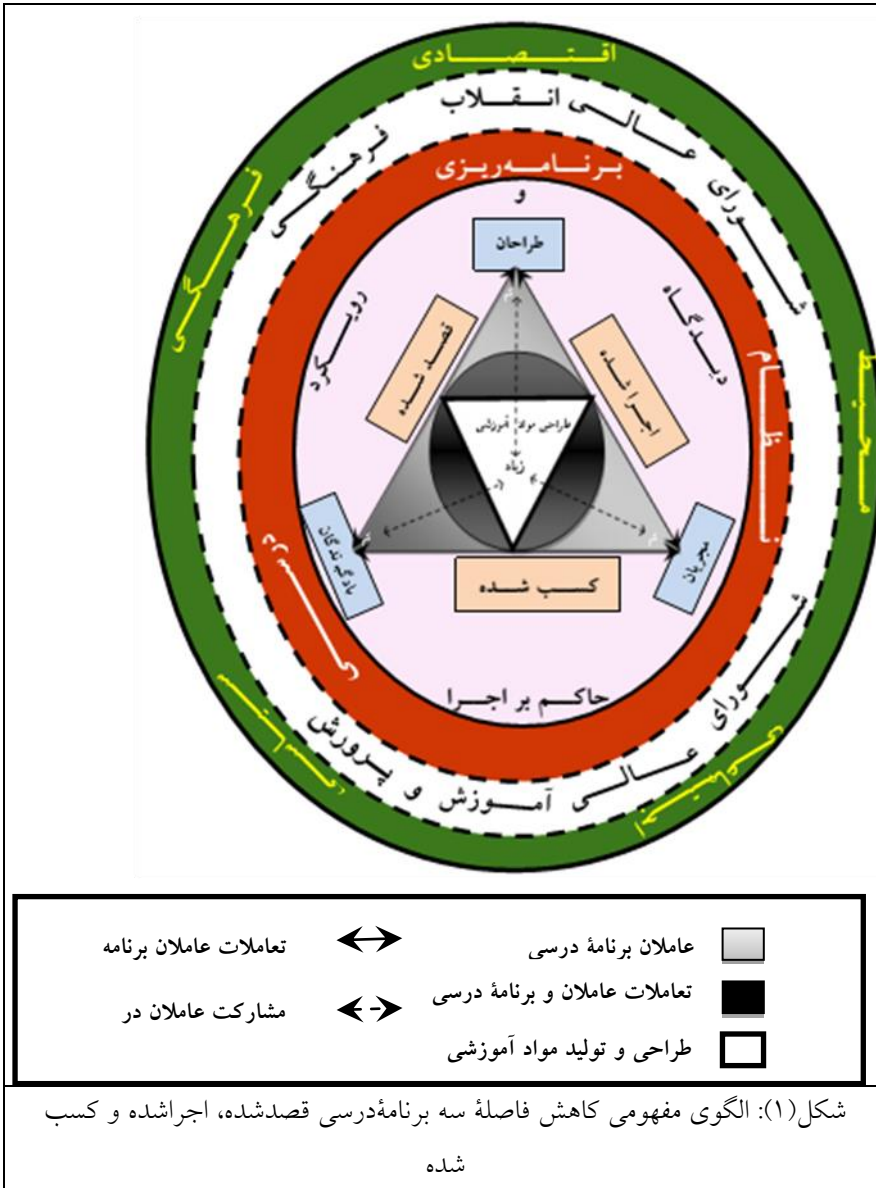
۳- اصل ارتباط: هر قدر ارتباط دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتابهای درسی با سایر دفاتر و مؤسسات وابسته به سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی و همچنین دپارتمانهای برنامه‌ریزی درسی در دانشکده‌های علوم تربیتی خصوصاً استادان رشته برنامه‌ریزی درسی بیشتر باشد فاصله سه برنامه‌درسی کمتر می‌شود.

۴- اصل نظارت و ارزشیابی: نظارت بر نحوه اجرای برنامه‌های درسی تدوین شده از سوی دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتابهای درسی در مرحله اجرا از نظر فراهم آوردن شرایط مناسب اجرایی مانند آموزش معلمان و تهیه مواد و تجهیزات موردنیاز پشتیبانی و غیره سبب کاهش فاصله سه برنامه‌درسی می‌شود.

۷. شیوه‌های کاهش فاصله بین سه برنامه‌درسی

۱- کاهش تمرکز در فرایند طراحی و تولید برنامه‌درسی. ۲- توجه به دیدگاه ترکیبی و رویکرد تربیتی در فرایند اجرای برنامه‌ریزی درسی. ۳- افزایش مشارکت ذی‌نفعان در طراحی برنامه‌ریزی درسی. ۴- توجه به تفاوت‌های فردی و فرهنگی یادگیرندگان. ۵- تدارک امکانات مادی و انسانی مورد نیاز برای اجرا. ۶- آماده‌سازی دست‌اندرکاران فرایند برنامه‌ریزی درسی. ۷- افزایش قابلیت‌ها حرفه‌ای معلمان. ۸- توافق مؤلفه‌های دخیل در فرایند برنامه‌ریزی درسی. ۹- افزایش نظارت بر اجرای فرایند برنامه‌ریزی درسی از سوی دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتابهای درسی. ۱۰- تربیت کارشناسان برنامه‌ریزی درسی موضوع محور. ۱۱- برگزاری دوره‌های آماده‌سازی آموزشی برای مدرسان مراکز تربیت معلم، عوامل اجرایی و ارزشیابان برنامه‌درسی. ۱۲- تعیین

استانداردهای مناسب برای تشخیص میزان موفقیت یک برنامه‌درسی در فرایند ارزشیابی.



طراحی و اعتبارسنجی الگوی مفهومی کاهش فاصله برنامه‌درسی...

شکل (۱) نشان دهنده الگوی مفهومی کاهش فاصله سه برنامه‌درسی یاد شده است که متشکل از چهار قسمت دایره‌ای شکل است. در قسمت مرکزی شکل دیدگاه و رویکرد حاکم بر اجرا به چشم می‌خورد. دیدگاه حاکم بر اجرا در این الگو یعنی نوع ارتباط بین اقدامات برنامه‌ریزی، دیدگاه ترکیبی است که نشان دهنده تعامل بین سه برنامه‌درسی است و رویکرد حاکم بر اجرا، رویکرد تربیتی است که در نتیجه چنین دیدگاه و رویکردی، شاهد کاهش فاصله سه برنامه‌درسی خواهیم بود. در قسمت مرکزی شکل، ارتباط سه نوع برنامه‌درسی از دو منظر قابل شرح است: اول اینکه برنامه‌درسی هم چون مثلثی فرض می‌شود که خود در داخل مثلث و انواع آن یعنی قصدشده، اجراشده و کسب شده در سه ضلع آن قرار دارند. دوم اینکه در این الگو یک مثلث وجود دارد که در رأس هر یک از زوایای آن یکی از عوامل سه برنامه‌درسی یاد شده به نمایش درآمده‌اند. طراحان در رأس هرم قرار دارند، زیرا طراحان به عنوان تصمیم‌گیرندگان اصلی حوزه برنامه‌درسی در نظر گرفته می‌شوند. دایره‌ای در داخل مثلث جای گرفته است که ارائه‌کننده طراحی و تولید مواد آموزشی یا برنامه‌درسی طراحی شده می‌باشد. سه بخش سیاه رنگ الگو از طریق تعامل میان عوامل و برنامه‌درسی شکل گرفته و بیانگر برنامه‌درسی اجراشده می‌باشد. سه بخش سایه‌دار همان عوامل برنامه‌درسی‌اند. برای نشان دادن تعاملات میان خود عوامل از پیکان‌های دو جهتی در سه طرف مثلث استفاده شده است. در این تصویر پیوستاری که مشارکت اندک تا فشرده و زیاد آن را نشان می‌دهد، با استفاده از سه پیکان نمایش داده شده است که از جانب هر یک از عوامل به سمت طراحی و تولید مواد آموزشی کشیده شده‌اند. هرچه نوک این پیوستار(پیکان) به برنامه‌درسی نزدیک‌تر باشد، میزان مشارکت هم بیشتر خواهد بود.

از آن‌جا که دیدگاه و رویکرد حاکم بر اجرا متأثر از نظام برنامه‌ریزی درسی است، برای رسیدن به هدف مورد نظر (کاهش فاصله بین سه برنامه‌درسی)، کاهش تمرکز در تصمیم‌گیری‌های فرایند برنامه‌ریزی درسی، خصوصاً حوزه طراحی و تولید مواد آموزشی از جمله ضروریات نظام برنامه‌ریزی درسی به شمار می‌رود. دایره سفید رنگ،

شامل شورای انقلاب فرهنگی و شورای عالی آموزش و پرورش است که با تدوین اسناد بالادستی (مانند سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و سند برنامه‌درسی ملی) و سیاست‌گذاری لازم بر نظام برنامه‌ریزی درسی و سه برنامه‌درسی یادشده اثر می‌گذارد و سرانجام، دایره آخر محیط کلان سیاسی، اقتصادی و اجتماعی و فرهنگی حاکم بر جامعه است که از طریق سند چشم‌انداز جمهوری اسلامی ایران در افق ۱۴۰۴ هجری شمسی بر سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و سند برنامه‌درسی ملی بر نظام برنامه‌ریزی درسی و سه برنامه‌درسی یادشده اثر می‌گذارد.

۲- الگوی پیشنهادی ارائه شده تا چه حد معتبر است؟

به منظور تعیین میزان مطلوبیت الگوی، از روش نظرخواهی استفاده شد. بدین ترتیب که بعد از تهیه پیش‌نویس الگوی پیشنهادی، پرسش‌نامه نیمه ساختارمند تهیه و بر اساس آن از ۲۳ نفر متخصصان برنامه‌درسی و اعضای شورای تألیف کتب درسی نظرخواهی به عمل آمد. که در این نظرخواهی ۱۶ نفر به پرسش‌نامه پاسخ دادند. نظرات متخصصان در مورد بخش‌های مختلف الگوی پیشنهادی در جدول (۱) آمده است.

جدول (۱): دیدگاه متخصصان در مورد مطلوبیت الگو

| بدون نظر | | مخالف | | موافق | | موارد | |
|----------|---|-------|---|-------|----|---|--|
| | | د | ف | د | ف | | |
| | | ۶,۳ | ۱ | ۹۳,۸ | ۱۵ | ۱- نوع نظام برنامه‌ریزی درسی | |
| | | ۶,۳ | ۱ | ۹۳,۸ | ۱۵ | ۲- دیدگاه حاکم بر اجرا | |
| ۶,۳ | ۱ | ۶,۳ | ۱ | ۸۷,۵ | ۱۴ | ۳- رویکرد حاکم بر اجرا | |
| ۶,۳ | ۱ | ۱۲,۵ | ۲ | ۸۱,۳ | ۱۳ | ۴- تخصص محوری در حوزه طراحی | |
| ۶,۳ | ۱ | ۶,۳ | ۱ | ۸۷,۵ | ۱۴ | ۵- جدایی مؤلفه‌های دخیل در برنامه‌ریزی درسی | |
| ۶,۳ | ۱ | ۶,۳ | ۱ | ۸۷,۵ | ۱۴ | ماهیت برنامه‌درسی تدوین شده | |
| | | ۶,۳ | ۱ | ۹۳,۸ | ۱۵ | عدم توافق و مشارکت ذی‌نفعان | |
| | | | | ۱۰۰ | ۱۶ | عدم تدارک لوازم اجرا | |
| | | ۶,۳ | ۱ | ۹۳,۸ | ۱۵ | عدم آماده‌سازی محیطی | |

طراحی و اعتبارسنجی الگوی مفهومی کاهش فاصله برنامه‌درسی...

| بدون نظر | | مخالف | | موافق | | موارد | | |
|----------|---|-------|---|-------|----|---|------------|---------------------------|
| د | ف | د | ف | د | ف | | | |
| | | | | | | دست‌اندرکاران | عوامل معلم | درسی |
| | | | | ۱۰۰ | ۱۶ | عدم نظارت بر نحوه اجرای برنامه‌درسی | | اجراشده |
| | | | | ۱۰۰ | ۱۶ | عدم مشارکت معلمان | | |
| | | | | ۱۰۰ | ۱۶ | عدم قابلیت و توانایی حرفه‌ای مدرس | | |
| ۶,۳ | ۱ | ۱۲,۵ | ۲ | ۸۱,۳ | ۱۳ | آمادگی فراگیرنده | | عوامل شکاف در برنامه‌درسی |
| ۶,۳ | ۱ | ۱۲,۵ | ۲ | ۸۱,۳ | ۱۳ | عدم آشنایی دانش‌آموزان با راهبردهای یاددهی و یادگیری | | کسب‌شده |
| | | ۲۵ | ۴ | ۷۵ | ۱۲ | عدم انگیزش دانش‌آموزان | | رویکرد الگو |
| | | | | ۱۰۰ | ۱۶ | کاهش تمرکز در تصمیم‌گیرهای فرایند برنامه‌ریزی درسی | | |
| | | ۶,۳ | ۱ | ۹۳,۸ | ۱۵ | ضرورت وجود الگویی جامع، کاربردی و متناسب با نظام آموزشی | | فلسفه الگو |
| | | ۶,۳ | ۱ | ۹۳,۸ | ۱۵ | ضرورت وجود یک راهنمای عملی برای پیوستگی دستگاهها | | |
| | | ۱۸,۹ | ۳ | ۸۱,۳ | ۱۳ | ۳- هویت بخشی ملی به برنامه‌درسی | | |
| ۶,۳ | ۱ | ۶,۳ | ۱ | ۸۱,۳ | ۱۳ | ۴- توسعه و ارتقای کیفی نظام آموزشی | | |
| | | | | ۱۰۰ | ۱۶ | کاهش فاصله بین سه برنامه‌درسی یاد شده | | هدف الگو |
| | | | | ۱۰۰ | ۱۶ | افزایش اثربخشی برنامه‌درسی | | |
| ۱۲,۵ | ۲ | ۶,۳ | ۱ | ۸۱,۳ | ۱۳ | افزایش پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان | | |

| بدون نظر | | مخالف | | موافق | | موارد |
|----------|---|-------|---|-------|----|--|
| | | د | ف | د | ف | |
| | | | | ۱۰۰ | ۱۶ | اصل مشارکت ذی‌نفعان |
| | | | | ۱۰۰ | ۱۶ | اصل توافق و همکاری ذی‌نفعان |
| | | | | ۱۰۰ | ۱۶ | اصل ارتباط |
| | | | | ۱۰۰ | ۱۶ | اصل نظارت |
| | | | | ۱۰۰ | ۱۶ | کاهش تمرکز در فرایند طراحی و تولید برنامه‌درسی |
| ۶,۳ | ۱ | ۱۲,۵ | ۲ | ۸۱,۳ | ۱۳ | توجه به دیدگاه ترکیبی و رویکرد تربیتی |
| | | | | | | افزایش مشارکت ذی‌نفعان در طراحی برنامه‌ریزی درسی |
| ۶,۳ | ۱ | ۱۲,۵ | ۲ | ۸۱,۳ | ۱۳ | توجه به تفاوت‌های فردی و فرهنگی یادگیرندگان |
| | | | | ۱۰۰ | ۱۶ | تدارک امکانات مادی و انسانی مورد نیاز برای اجرا |
| | | | | ۱۰۰ | ۱۶ | آماده‌سازی دست‌اندرکاران فرایند برنامه‌ریزی درسی |
| | | | | ۱۰۰ | ۱۶ | افزایش قابلیت‌ها حرفه‌ای معلمان. |
| | | | | ۱۰۰ | ۱۶ | توافق مؤلفه‌های دخیل در فرایند برنامه‌ریزی درسی |
| | | | | ۱۰۰ | ۱۶ | تعیین استانداردهای مناسب برای تشخیص میزان موفقیت |

بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به مبانی نظری و تجربی تحقیق می‌توان این‌گونه اظهار داشت که ایجاد شکاف بین سطوح برنامه‌درسی، امری طبیعی است و هر سه عاملِ تدوین‌کننده، مجری و تجربه‌کننده (دانش‌آموز) در این امر تأثیر گذار هستند. آنچه اهمیت دارد این است که

طراحی و اعتبارسنجی الگوی مفهومی کاهش فاصله برنامه‌درسی...

نظام برنامه‌درسی به گونه‌ای طراحی و اجرا گردد تا این عدم انطباق به حداقل کاهش یابد. بدین منظور آنچه در این مطالعه مورد بحث قرار گرفته است، طراحی و تدوین الگویی مفهومی به منظور کاهش فاصله سه برنامه‌درسی یاد شده است تا از این طریق بتوان کیفیت نظام آموزشی کشور، اثربخشی برنامه‌درسی و سطح توانمندی‌های دانش-آموزان را ارتقا داد. اهمیت این الگو از آن جا است که با توجه به عوامل اساسی که باعث شکاف سه برنامه‌درسی یاد شده، می‌شوند (بر اساس نتایج پژوهش‌های داخلی و خارجی) و همچنین بر اساس مبانی نظری موجود در حوزه برنامه‌درسی شکل گرفته، پیشنهاد شده است. از دیگر ویژگی‌های برجسته این الگوی پیشنهادی این است که برای اولین بار در سطح کشور در زمینه کاهش فاصله سه برنامه‌درسی یاد شده، انجام گرفته است؛ الگوی پیشنهادی قابلیت اجرایی دارد، چرا که از سویی مبتنی بر شرایط موجود در نظام آموزشی کشور است و از سویی دیگر اجرای آن، نیازی به تغییری اساسی در ساختار نظام آموزشی موجود ندارد؛ الگوی پیشنهادی جامع و کلی است یعنی به درس خاصی و دوره تحصیلی خاصی اختصاص ندارد، بلکه متناسب با کل نظام آموزش عمومی کشور و همه دوره‌های تحصیلی است. همچنین مطلوبیت الگوی یاد شده از منظر متخصصان برنامه‌درسی و اعضای شورای تألیف کتب درسی (اجماعی بالای ۸۵ درصد)، مورد تأیید قرار گرفته است. این در حالی است که در مطالعاتی که از روش نظرسنجی استفاده شده است، اجماع بیش از ۷۰ درصد ملاک توافق نظر صاحب‌نظران بوده است (پولیت^۱ و همکاران، ۲۰۰۷؛ پونس^۲، ۲۰۰۶).

تازگی الگوی ارائه شده در تحقیق حاضر از چهار جنبه در حوزه برنامه‌درسی قابل بحث و بررسی است:

(۱) در نظر گرفتن سه مورد از عواملان (ذی‌نفعان) برنامه‌درسی (یعنی طراحان، مجریان و یادگیرندگان) در طراحی و تولید مواد آموزشی (اصل هماهنگی و ارتباط ذی‌نفعان)،

^۱. Polit

^۲. Pons

در حالی که در نظام آموزشی کشورمان معمولاً طراحان به تنهایی مورد توجه قرار می‌گیرند.

(۲) تصور میزان مشارکت عاملان در طول یک پیوستار که شدت و تراکم مشارکت به میزان اندک تا نوع بسیار آن را منعکس می‌نماید. چنین دیدگاهی در خصوص مشارکت، این فرصت را ایجاد می‌کند که متخصصان برنامه‌درسی در سطحی فراتر از سنجش و اندازه‌گیری پیشرفت‌های تحصیلی دانش‌آموزان، به دانش‌آموزان به عنوان عوامل مهم در برنامه‌درسی نگاه کنند. چنین پیوستاری با دارا بودن تراکم مشارکتی اندک تا زیاد، بینش‌های خالص و فرهیخته‌ای را در درک اثر ذی‌نفعان در طراحی برنامه‌درسی فراهم می‌نماید و حتی می‌تواند مشارکت احتمالی آنها را افزایش دهد.

(۳) تفاوت میان مشارکت اندک و زیاد هر یک از عاملان، سوالات تحقیقاتی را به وجود می‌آورد که می‌توانند در رابطه با هر یک از عاملان و چگونگی مشارکت آنها (برای مثال در خصوص مجریان [معلمان])، مورد بررسی قرار گیرند.

(۴) از این الگو می‌توان در مطالعات مربوط به اجرای برنامه‌درسی و در فرآیند معرفی برنامه‌ریزان، طراحان و مجریان قلمرو برنامه‌درسی استفاده کرد.

پس در یک جمع بندی از نتایج این پژوهش، می‌توان گفت، هماهنگی بیشتر و شکاف کمتر در بین سطوح برنامه‌های درسی، با امعان نظر به موارد زیر محقق خواهد شد:

- نظام برنامه‌ریزی درسی، توجه به انگیزه‌ها، علائق، نیازها و تجارب دانش‌آموزان را به عنوان عامل اساسی در فرآیند برنامه‌ریزی درسی مد نظر قرار دهد و ترکیب بهینه‌ای از افراد را در تدوین برنامه‌درسی به کار گیرد.

- دیدگاه حاکم بر اجرای برنامه‌درسی، بر اساس نوع ارتباط بین اقدامات برنامه‌ریزی (طراحی، اجرا و ارزشیابی)، مبتنی بر دیدگاه ترکیبی باشد.

- رویکرد حاکم بر اجرای برنامه‌درسی از حیث نوع مواجهه برنامه‌درسی با مردم، رویکرد تربیتی باشد.

طراحی و اعتبارسنجی الگوی مفهومی کاهش فاصله برنامه‌درسی...

- مشارکت ذی‌نفعان (معلمان، برنامه‌ریزان، سیاستگذاران، والدین، دانش‌آموزان و...) در طراحی و تدوین برنامه‌ریزی درسی، خصوصاً طراحی و تولید مواد آموزشی بیشتر باشد.

- بین ذی‌نفعان و مؤلفه‌های دخیل در طراحی و تدوین برنامه‌ریزی درسی، هماهنگی و تعامل بیشتری باشد.

- ارتباط دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتابهای درسی با سایر دفاتر و مؤسسات وابسته به سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی و همچنین دپارتمانهای برنامه‌ریزی درسی در دانشکده‌های علوم تربیتی (خصوصاً استادان رشته برنامه‌ریزی درسی)، بیشتر باشد.

- نظارت و ارزشیابی بر نحوه اجرای برنامه‌های درسی تدوین شده از سوی دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتابهای درسی در مرحله اجرا از نظر فراهم آوردن شرایط مناسب اجرایی، مانند آموزش معلمان و تهیه مواد و تجهیزات موردنیاز پشتیبانی بیشتر باشد.

- کارگاه‌ها و دوره‌های آموزشی جهت آشنایی مجریان با سطوح متعدد برنامه‌درسی، عوامل بوجود آورنده شکاف برنامه‌های درسی، جایگاه نظام برنامه‌ریزی درسی (ضد معلم، نیمه سازگارانه و سازگاری آزاد)، جایگاه مجریان در اثربخشی برنامه‌درسی، تأثیرات فزاینده معلمان در به کارگیری روش‌های تدریس مناسب، اجرای صحیح برنامه‌های درسی و همچنین کارگاه‌های آموزشی برای آشناسازی معلمان و دانش‌آموزان با نقش سبک‌های یادگیری و راهبردهای مطالعه به منظور کاهش شکاف و هماهنگی بیشتر برنامه‌های درسی یاد شده برگزار شود.

منابع:

- احمدی، غلامعلی، (۱۳۸۸)، ارزشیابی برنامه‌درسی اجراشده و کسب‌شده علوم دوره راهنمایی، طرح پژوهشی، وزارت آموزش و پرورش سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
- اخلاقی، مرتضی، (۱۳۸۳)، بررسی میزان هماهنگی برنامه‌درسی قصدشده و اجراشده مطالعات اجتماعی سال اول دبیرستان، (پایان نامه چاپ نشده کارشناسی ارشد)، دانشگاه شهید بهشتی، تهران.
- پارسا، عبدالله و ساکتی، پرویز، (۱۳۸۶)، رویکردهای یادگیری، نتایج یادگیری و ادراکات یادگیری دانشجویان از برنامه‌درسی اجرا شده، مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، ۲۶(۳)، ۴۱-۶۲.
- حاجی تبار فیروزجائی، محسن، (۱۳۹۲)، بررسی میزان همخوانی برنامه‌درسی قصدشده، اجراشده و کسب‌شده مطالعات اجتماعی سال اول دبیرستان در شهر تهران و ارائه الگوی مطلوب، (رساله چاپ نشده دکتری)، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران.
- حیدری، فائزه، (۱۳۸۹)، شناسایی مشکلات فرایند ارزشیابی برنامه‌های درسی از نظر کارشناسان و مدیران برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی، (پایان نامه چاپ نشده کارشناسی ارشد)، دانشگاه تربیت دبیر رجائی، تهران.
- سیف، علی اکبر، (۱۳۹۲)، روانشناسی پرورشی نوین: روانشناسی یادگیری و آموزش، تهران: دوران.
- شعبانی، زهرا، (۱۳۸۷)، ارزشیابی برنامه‌درسی تدوین‌شده، اجراشده و کسب‌شده قرآن پایه پنجم ابتدایی، مجله علوم انسانی دانشگاه امام حسین(ع)، ۷۷(۱۷)، ۱۷۹-۲۳۵.

طراحی و اعتبارسنجی الگوی مفهومی کاهش فاصله برنامه‌درسی...

- فتحی و اجارگاه، کورش، (۱۳۸۱)، اصول برنامه‌ریزی درسی، تهران: ایران زمین.
- مفتخر، سیف‌الله، (۱۳۸۶)، بررسی تفاوت برنامه‌درسی قصدشده و اجرایشده شهروند مسئول در دوره متوسطه از دیدگاه دبیران علوم اجتماعی، (پایان نامه چاپ نشده کارشناسی ارشد)، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران.
- موسی‌پور، نعمت‌الله و صابری، سید حسین، (۱۳۸۹)، ارزش‌یابی استلزامات و اقتضانات اجرایی برنامه‌درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، فصلنامه مطالعات برنامه‌درسی ایران، ۱۸ (۵)، ۶۲-۸۸.
- مومنی مهمونی، حسین، کرمی، مرتضی و مشهدی، علی، (۱۳۸۹)، بررسی نقش عوامل کاهش‌دهنده فاصله بین برنامه‌درسی قصدشده، اجرایشده و تجربه‌شده در آموزش عالی، دو فصلنامه مطالعات برنامه‌درسی آموزش عالی، ۲، ۹۰-۱۱۰.
- مهرمحمدی، محمود و همکاران، (۱۳۸۹)، برنامه‌درسی: نگاه‌ها، رویکردها، چشم‌اندازها، مشهد: آستان قدس رضوی.
- Bekalo, Samuel and Welford, Geoff.(2001) 'Practical activity in Ethiopian secondary physical sciences: implications for policy and practice of the match between the intended and implemented curriculum', **Research Papers in Education**, 15: 2, 185- 212
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*. New York: Teachers College Press.
- Clarisse, A. M. H. (2011). *Intended VS. Implemented. VS. Achieved- curriculum*. <http://www.Scribd.com/dog/38747022/Intended-VS>.
- Freeman, E. (2004). The stakeholder approach revisited, **ZWU**, 5 (3), 228-241.
- Glatthorn, A.A, Boschee, F, White head, B.m, Boschee, B.F. (2012). *Curriculum leader ship: Strategies for Development*

and Implementation.third Ed, Thousand Oaks,California,

SAGE, Inc.

- Glatthorn, A.A, Jailall, J. M. (2009) *The Principal as Curriculum Leader: Shaping What Is Taught and Tested*.third Ed, Thousandoaks, SAGE, Inc.
- Menis, Joseph.(1994). Chemistry in Israeli 12 th Grade Classes: the intended, implemented and the achieved curricula. {Electronic version} *Studies in Educational evaluation*,20, 349-363.
- *A study of textbooks as the potentially implemented curriculum*.Monica,J(2003). Department of Mathematics Lulea university of technology. SE-971 87 Lulea , SWEDEN.
- Norris, K. (1998). *Professional Growth: New approaches Indicating change In the culture of shoools*.http://www.klingestein.org/Additional-Resources/Projects/1998.
- Polit, D. & Beck, C. & Owen, S. (2007). Is The CVI and Acceptable Indicator of content Validity? Appraisal and Recommendations. *Research in Nursing & Heath*, 30, 459-467.
- Pons, P & Beck, C. (2006). The content Validity Index: Are you Know Whats Being Reported? Critique and Recommendations.*Research in Nursing & Heath*, 29.489-97.
- Robitaille. D.F.et al(1993). *Curriculum Framework For Mathematics and science Canada* IEA.
- Schmidt,M.H.et al (1997). *Many visions, many aims: across national investigation of curricular intentions in school Mathematics (vol.1)*.Dordrecht : Kluwer.
- Terence, S. P. (2011). *Assessing the curriculum* .Dangkusay. http://www.Scribd.com/dog/ 61986229/ Intended-VS-Implemented- VS- Achieved- curriculum
- Tshering, Y (1998).*The Intended and the Taught curriculum in Grade 6 Geography in Bhutan :A curriculum Audit*. In the Department of curriculum and Instruction, The university of new RUNSWICK.April.n



نقش الگوی آموزش‌های کارآفرینی گذارکسب و کار (KAB) بر مهارت‌های کارآفرینی کارآموزان مراکز آموزش فنی و حرفه‌ای (مطالعه موردی: استان اصفهان)

Examining the Role of Entrepreneurship Education Model (KAB) in Promoting the Trainees' Entrepreneurial Skills
((Case Study: Isfahan Province))

E. Zarei Sebahti, A. Shekari (Ph. D),
 A. Yazdkhasti (Ph. D)

احسان زارعی سبهتی*^۱، دکتر عباس شکاری^۲،
 دکتر علی یزدخواستی^۳

Abstract: The main goal of the present study was to investigate the role

چکیده: هدف اصلی پژوهش حاضر، بررسی نقش آموزش‌های کارآفرینی گذار کسب و کار (KAB) بر مهارت‌های کارآفرینی کارآموزان مراکز فنی و حرفه‌ای می‌باشد. این پژوهش کاربردی بوده و روش آن از نوع توصیفی-همبستگی می‌باشد. جامعه آماری این پژوهش شامل کارآموزان مراکز فنی و حرفه‌ای ثابت دولتی و شعب شهری استان اصفهان است که حجم نمونه بر اساس جدول کرجسی و دیگران، ۲۸۵ نفر با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شده‌اند؛ ابزار گردآوری داده‌ها، پرسش‌نامه استاندارد مهارت‌های کارآفرینی و پرسش‌نامه محقق ساخته آموزش‌های KAB با ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۲ برای هر دو پرسش‌نامه می‌باشد. نتایج پژوهش با استفاده از آزمون T مستقل و تحلیل واریانس و معادلات ساختاری لیزرل نشان می‌دهد که رابطه معنی‌داری بین آموزش‌های کارآفرینی گذار کسب و کار (KAB) و ابعاد مهارت‌های کارآفرینی (مهارت‌های شخصی، مدیریتی و فنی) وجود دارد. همچنین بین آموزش‌های کارآفرینی، الگوی گذار کسب و کار (KAB) بر حسب ویژگی‌های جمعیت‌شناختی (جنسیت، نوع فعالیت، مدرک و رشته تحصیلی) تفاوت معناداری مشاهده نشده است.

واژگان کلیدی: آموزش کارآفرینی، مهارت‌های شخصی، مدیریتی و فنی، الگوی گذار کسب و کار (KAB)، سازمان بین‌المللی کار (ILO)

مقدمه

یکی از دستورات دین اسلام، که در منابع دینی مختلف مورد تأکید ویژه‌ای قرار گرفته است، تلاش و فعالیت در جهت کسب روزی حلال می‌باشد. خداوند در سوره اسراء می‌فرماید: «... و روز را روشن ساختیم تا به کار و تلاش پردازند و فضل پروردگار را طلب نمایند». (سوره اسراء، آیه ۱۲) این تلاش و فعالیت باید به گونه‌ای صورت گیرد که حداکثر بهره‌وری را داشته باشد. لذا یکی از مباحث مهمی که در اقتصاد و رونق کسب و کار بسیار حائز اهمیت است، موضوع کارآفرینی می‌باشد که «در بسیاری از کشورها به عنوان راهی برای افزایش رشد اقتصادی و ایجاد شغل محسوب می‌شود». (کاسیا و همکاران^۱، ۲۰۱۳، ص ۲) «اشتغال و اهمیت تولید، حفظ و توسعه شغل از مباحث مهم و استراتژیکی است که باعث شده سیاستگذاران و مدیران، کارآفرینی را به عنوان یک ابزار مهم برای انطباق جوامع با اقتصاد جدید به رسمیت بشناسند». (مورگ^۲، ۲۰۱۱، ص ۲)

باتوجه به اهمیت کارآفرینی، یکی از روش‌های پذیرفته شده برای ترویج و گسترش کارآفرینی، آموزش کارآفرینی می‌باشد که «شواهد رو به رشدی از تأثیر مثبت آموزش کارآفرینی در بسیاری از کشورهای جهان وجود دارد». (اتحادیه اروپا^۳، ۲۰۱۲، ص ۵) آموزش کارآفرینی را می‌توان از عوامل اصلی توسعه قابلیت‌های ایجاد ارزش اقتصادی دانست. این آموزش‌ها ابزار کارآمدی برای دولت‌ها و دانشگاه‌ها برای توسعه اقتصاد دانش محور می‌باشد. «این نوع آموزش به ویژه می‌تواند در آموزش‌های فنی و حرفه‌ای موثر باشد». (اتحادیه اروپا، ۲۰۰۹، ص ۱۱) دوره‌ها و برنامه‌های آموزشی متنوعی با هدف آموزش کارآفرینی و مجهز کردن جویندگان کسب و کار به مهارت‌های کارآفرینی رایج شده است که نشان دهنده رشد بی سابقه تقاضا برای یادگیری مهارت‌های کارآفرینی است و فارغ التحصیلان موسسات آموزشی در صورتی می‌توانند در عرصه‌های کسب و کار موفق باشند که درکنار آموزش‌های تخصصی به این

-
1. Cassia et al
 2. moberg
 3. European Commission

نقش الگوی آموزش‌های کارآفرینی گذارکسب و کار...

مهارت‌های کارآفرینی نیز مجهز شوند. با توجه به نقش سازمان آموزش فنی و حرفه‌ای به عنوان مهمترین متولی آموزش‌های رسمی مهارت در کشور، این سازمان با مدنظر قرار دادن آموزش کارآفرینی به عنوان یک برنامه درسی، با استفاده از نظر متخصصین سازمان و دانشگاه به تهیه و تدوین استاندارد برای آن پرداخته است و در راستای اجرای ماده ۲۱ قانون برنامه پنجم توسعه کشور، اجرای طرح اعتبار سنجی مراکز آموزش فنی و حرفه‌ای دولتی را ارائه نموده است که نتایج این تحقیق بخشی از طرح را در بر می‌گیرد. در همین ارتباط الگوی پیشنهاد شده از سوی سازمان بین‌المللی کار^(ILO¹) تحت عنوان (KAB²) که حاصل سال‌ها تجارب این سازمان است به عنوان مبنای انتخاب و بومی‌سازی شده است. از آنجایی که کارایی و تأثیر هر برنامه آموزشی نیاز به سنجش دارد، این پژوهش قصد دارد نقش آموزش‌های کارآفرینی بر مبنای الگوی گذار کسب و کار (KAB) بر مهارت‌های کارآفرینی کارآموزان مراکز فنی و حرفه‌ای را مورد بررسی قرار دهد.

پیشینه تحقیق

کلمه «کارآفرین^۳» و «کارآفرینی^۴» به طور کلی به ریچارد کانتیلون^۵ برای ایجاد این کلمه در مقاله خود تحت عنوان «جستاری در ماهیت تجارت عمومی^۶» نسبت داده شده است. این واژه از واژه فرانسوی Entrepreneur مشتق شده که به معنای «به عهده گرفتن^۷» می‌باشد (ماسون^۸، ۲۰۱۱، ص ۱۳) و «اقتصاددانان نخستین کسانی بودند که در نظریه‌های اقتصادی خود به تشریح کارآفرین و کارآفرینی پرداختند». (احمدپورداریانی و عرفانیان، ۱۳۸۶، ص ۷)

-
- 1- International Labour Organization
 - 2-know about business
 - 3-Entrepreneur
 - 4-Entrepreneurship
 - 5-Richard Cantillon
 - 6-Essay on the Nature of Trade General
 7. to undertake
 - 8- Mason

«کارآفرینی مانند هر پدیده مدرن دیگر نیاز به فرهنگ سازی، آموزش و پژوهش دارد». (یدالهی فارسی و میرعرب رضی، ۱۳۸۸، ص ۶۵) «آموزش کارآفرینی ارائه دهنده عمده‌ای از منابع زیربنایی مورد نیاز اقتصاد مبتنی بر کارآفرینی به وسیله ایجاد مهارت‌ها، دانش و بینش کارآفرینانه در افراد است». (اسکان و ییلدریم^۱، ۲۰۱۱، ص ۶۶۵) و «هدف آن ترویج خلاقیت، نوآوری و خوداشتغالی می‌باشد». (اتحادیه اروپا^۲، ۲۰۰۹، ص ۱۰)

«بیشتر اساتید حوزه کارآفرینی به جای کاربایی اعتقاد دارند که کارآفرینی یا برخی از جنبه‌های آن قابل آموزش و ترویج می‌باشد»؛ (شکاری و همکاران، ۱۳۸۹، ص ۲۹) به عنوان مثال «پیتر دراکر^۳ بیان می‌کند که اکثر آنچه راجع به کارآفرینی می‌شنوید اشتباه است، کارآفرینی سحر و جادو نیست، عجیب و غریب نیست بلکه یک رشته است مانند دیگر رشته‌های علمی که قابل آموزش و یادگیری است».

(کوراتکو^۴، ۲۰۰۵، ص ۵۸۰) همچنین گیب بیان می‌کند که به «کارآفرینی در زمینه‌های آموزشی و از نظر رفتارهای سرمایه گذاری به وسیله مهارت‌ها و ویژگی‌های خاص، بهتر می‌توان توجه کرد». (گیب^۵، ۲۰۰۲، ص ۲۳۴) کوراتکو نیز تصریح می‌کند که «حمایت بیشتر از این دیدگاه از بازنگری ادبیات ۱۰ سال (۱۹۹۴-۱۹۸۵) بر می‌آید. بسیاری از مطالعات تجربی نشان می‌دهد که کارآفرینی می‌تواند آموزش داده شود و با توجه به این مفهوم که کارآفرینی کلید نوآوری و بهره‌وری است، این سوال که آیا کارآفرینی می‌تواند آموزش داده شود، منسوخ شده است». (کوراتکو، ۲۰۰۵، ص ۵۸۰)

آموزش کارآفرینی یکی از زمینه‌های فنی ارتقاء اشتغال جوانان است که سازمان بین المللی کار (ILO) بر عهده گرفته است. در سال ۱۹۹۶ سازمان بین المللی کار (ILO) در ژنو و مرکز آموزش بین المللی سازمان بین المللی کار در تورین برای ایجاد یک بسته

-
1. Aşkun & Yildirim
 2. European Commission
 - 3- Peter Drucker
 4. Kuratko
 5. Gibb
 - 6- International Training Centre (ITC)

نقش الگوی آموزش‌های کارآفرینی گذارکسب و کار...

آموزشی برای توسعهٔ موسسات فنی و حرفه‌ای^۱ تلاش‌های بسیاری انجام دادند که شامل آموزش کارآفرینی و مهارت‌های کسب و کار بود، که KAB نام دارد. (ریزند و کریستن سن^۲، ۲۰۰۹، ص ۷) و سازمان آموزش فنی و حرفه‌ای ایران در بازنگری ۲۰۱۱، تغییراتی را در آن ایجاد و با عنوان «گذارکسب و کار» منتشر کرده است.

«دراصل KAB برای اجرا در موسسات فنی و حرفه‌ای معرفی شده است». (عبید^۳، ۲۰۱۲، ص ۵) «اما علاوه بر آن، به صورت بسته‌هایی که آن را برای موسسات آموزش عالی و آموزش متوسطهٔ عمومی^۴ قابل اجرا ساخته، سازگار شده است». (ریزند و کریستن سن^۵، ۲۰۰۹، ص ۱۱) «هدف KAB توسعهٔ مهارت‌ها، نگرش‌ها و باورهای کارآفرینانه در میان مردان و زنان جوان است». (عبید، ۲۰۱۲، ص ۴) «و در مقیاس وسیع تر، به ایجاد یک فرهنگ کارآفرینانه در کشورهای عضو سازمان بین‌المللی کار کمک می‌کند». (ریزند و کریستن سن، ۲۰۰۹، ص ۱)

هر فرد برای تبدیل شدن به یک کارآفرین موفق باید مهارت‌هایی را از طریق آموزش کسب کند. در اختیار داشتن دانش و مهارت‌های کارآفرینی، نگرش دانش آموزان را نسبت به کارآفرینی افزایش می‌دهد و موجب افزایش نیت آنها برای شرکت در مشاغل کارآفرین می‌شود. (وچراوسرینکان و همکاران^۶، ۲۰۱۳، ص ۳۲۹) مهارت‌های کارآفرینی را می‌توان شامل سه بخش دانست: **مهارت‌های شخصی**: مهارت‌هایی مانند کنترل و نظم درونی، ریسک‌پذیری، نوآوری، توانایی ادارهٔ تغییر، تغییر محوری، پافشاری، مقاومت و پشتکار و رهبری دور اندیشی، مهارت‌های شخصی کارآفرینی می‌باشند. **مهارت‌های مدیریتی**: مهارت‌هایی مانند برنامه‌ریزی و تعیین اهداف، تصمیم‌گیری، روابط انسانی، بازاریابی، راه‌اندازی کسب و کار، مهارت‌های مالی و حسابداری، مدیریت، کنترل، مذاکره و مدیریت توسعه، مهارت‌های مدیریتی

¹ Technical and Vocational Education and Training (TVET)

² Rezend & Christensen

³ Abid

⁴ Secondary Education (SE)

⁵ Rezend & Christensen

⁶ Watchravesringkan et al

کارآفرینی هستند. **مهارت‌های فنی:** مهارت‌هایی مانند مهارت‌های نوشتاری، ارتباطات شفاهی یا ارتباطات کلامی، نظارت یا ارزیابی محیط، مدیریت کسب و کار، فناوری، مهارت میان فردی، مهارت شنیداری، توانایی سازماندهی، ایجاد شبکه‌های مدیریتی (مدیریت مشارکتی)، مربیگری، بازیگر و ایفاکننده نقش در تیم یا مهارت‌های تیم سازی، از جمله مهارت‌های فنی کارآفرینی می‌باشند. (عبدالملکی و همکاران، ۱۳۸۷، ص ۱۰۶؛ شکاری و همکاران، ۱۳۸۸؛ شکاری و همکاران، ۱۳۸۹، ص ۲۰؛ شکاری و حیدرزاده، ۱۳۹۰، ص ۱۱۲-۱۱۳؛ دربان آستانه و همکاران، ۱۳۹۱، ص ۳۸؛ ابراهیمی وزارعی، ۱۳۸۷، ص ۲۳؛ هسریک و پیترز^۱، ۲۰۰۲؛ اتحادیه اروپا^۲، ۲۰۰۹، ص ۲۴)

در اینجا شایسته است به چند پژوهش تجربی انجام شده اشاره کرد که مبنای علمی این مطالعه را در بر می‌گیرد:

فراهانی و همکاران (۱۳۸۹) در تحقیق خود با عنوان «نقش آموزش‌های رسمی برنامه‌های کمک درسی رشته تربیت بدنی در مقطع کارشناسی ارشد در تأمین مهارت‌های دانشجویان از نظر دانش‌آموختگان» بیان می‌کنند محتوای دروس تخصصی تربیت بدنی در ارتقای زمینه نظری پرورش مهارت‌های کارآفرینی موثر است. شکاری و حیدرزاده (۱۳۹۰) نیز بیان می‌کنند که بین آموزش‌های بدو یا ضمن خدمت با مهارت‌های کارآفرینی رابطه وجود دارد. دربان آستانه و همکاران (۱۳۹۱) نیز بیان می‌کنند که بین شرکت در دوره‌های آموزشی و مهارت‌های کارآفرینی دهباران ارتباط مثبت و معنی‌داری وجود دارد. همچنین شکاری و همکاران (۱۳۸۸) بیان می‌کنند برنامه‌دروسی کارآفرینی توانسته است اطلاعات و مهارت‌های کارآفرینی را برای کارآموزان فنی و حرفه‌ای فراهم سازد.

هاباش و همکاران^۳ (۲۰۰۷) در ارزیابی اثر KAB بر دانش و انگیزش دانشجویان دانشگاه در سوریه نشان دادند که KAB بر روی دانش کسب و کار و نگرش به سوی

¹ Hisrich & Perters

² European Commission

³ AL-Habash.L et al

نقش الگوی آموزش‌های کارآفرینی گذارکسب و کار...

کارآفرینی شرکت‌کنندگان مرد و زن تأثیر داشته است. ایزدونمی و اکافور^۱ (۲۰۱۰) نیز در مطالعه آموزش کارآفرینی در قصد و نیت کارآموزان، نشان دادند که قرار گرفتن در معرض آموزش کارآفرینی تأثیر مثبت بر نیت کارآفرینانه کارآموزان دارد. آنها توصیه می‌کنند که آموزش کارآفرینی به عنوان یک دوره اجباری در مدارس باشد زیرا به نفوذ کارآفرینی در میان جوانان کمک می‌کند. فکری و همکاران^۲ (۲۰۱۲) نیز به این نتیجه رسیدند که آموزش کارآفرینی بر اساس مدل چند محوری شفیع آبادی بر مهارت‌های کارآفرینی دانشجویان موثر است. شکاری و حیدرزاده آرانی (۱۳۹۲)، تأثیر آموزش‌های حرفه‌ای بر مهارت‌های کارآفرینی کارکنان شرکت‌های بیمه از لحاظ ویژگی‌های فردی آنان در استان اصفهان را در طی یک تحقیق میدانی بررسی و رابطه میان آموزش‌های حرفه‌ای را با مهارت‌های کارآفرینی (شخصی، مدیریتی، فنی) کارآموزان و کارمندان شرکتهای بیمه تأیید کرده‌اند.

بدین ترتیب مطالعات انجام شده، نشان می‌دهند که از یک طرف کارآفرینی قابل آموزش و یادگیری است و از طرف دیگر آموزش کارآفرینی بر مهارت‌های کارآفرینی تأثیر دارد. اما به دلیل اینکه تاکنون در مورد ارتباط آموزش‌های کارآفرینی الگوی گذار کسب و کار (KAB) با مهارت‌های کارآفرینی کارآموزان پژوهشی انجام نگردیده است، نگارندگان در این پژوهش درصددند این مورد را بررسی نمایند.

فرضیه‌های پژوهش:

فرضیه اصلی: بین آموزش‌های کارآفرینی گذار کسب و کار (KAB) با مهارت‌های کارآفرینی (شخصی، مدیریتی، فنی) کارآموزان مراکز فنی و حرفه‌ای رابطه معناداری وجود دارد.

فرضیه فرعی ۱: بین آموزش‌های کارآفرینی گذار کسب و کار (KAB) با مهارت‌های شخصی کارآفرینی رابطه معناداری وجود دارد.

¹. Izedonmi & Okafor

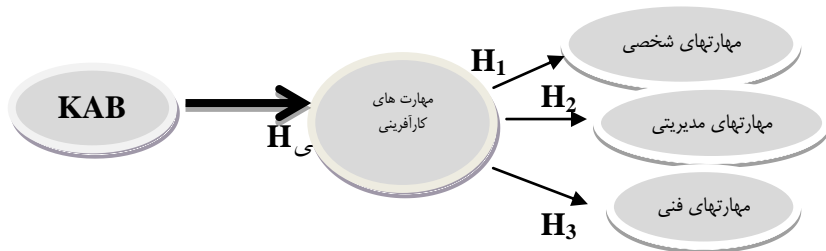
². Fekri et al

فرضیه فرعی ۲: بین آموزش‌های کارآفرینی گذار کسب و کار (KAB) با مهارت‌های مدیریتی کارآفرینی رابطه معناداری وجود دارد.

فرضیه فرعی ۳: بین آموزش‌های کارآفرینی گذار کسب و کار (KAB) با مهارت‌های فنی کارآفرینی رابطه معناداری وجود دارد.

فرضیه فرعی ۴: آموزش‌های کارآفرینی گذار کسب و کار (KAB) بر حسب ویژگی‌های جمعیت شناختی (جنسیت، خوشه آموزشی (نوع فعالیت)، مدرک و رشته تحصیلی) متفاوت است.

درنهایت، مطابق آنچه در خصوص الگوی گذار کسب و کار (KAB) و مهارت‌های کارآفرینی ذکر شد و بر اساس فرضیات مطرح شده، چارچوب مفهومی پژوهش به صورت شکل ۱ می‌باشد.



شکل (۱) چارچوب مفهومی پژوهش (شکاری، ۱۳۸۹)

روش شناسی

این پژوهش، کاربردی و از نظر نحوه گردآوری داده‌ها از نوع تحقیقات توصیفی - پیمایشی از نوع همبستگی می‌باشد. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه کارآموزان (زن و مرد) مراکز فنی و حرفه‌ای وابسته به سازمان آموزش فنی و حرفه‌ای استان اصفهان است که در سه ماهه سوم و چهارم سال ۹۲ در مراکز ثابت دولتی و شعب شهری استان اصفهان مشغول به تحصیل بوده و آموزش‌های کارآفرینی مقدماتی الگوی گذار کسب و کار (KAB) را دریافت کرده‌اند (N=۱۰۹۶). در این بازه زمانی، ۱۴ شهر دوره‌های مقدماتی الگوی گذار کسب و کار (KAB) را ارائه کرده‌اند که به دلیل

نقش الگوی آموزش‌های کارآفرینی گذارکسب و کار...

گسترده‌گی و پراکندگی شهرها، پنج شهر اصفهان (بزرگترین شهر و مرکز استان) و چهار شهر دیگر در شمال (کاشان)، جنوب (مبارکه)، شرق (نابین) و غرب (فریدون شهر)، انتخاب و با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای متناسب با حجم و بر اساس جدول کرجسی و همکاران، ۲۸۵ نفر به عنوان جامعه نمونه انتخاب شدند.

برای جمع‌آوری اطلاعات لازم جهت تأیید یا رد فرضیات پژوهش از پرسشنامه استاندارد مهارت‌های کارآفرینی (شکاری و همکاران، ۱۳۸۸؛ شکاری و حیدرزاده، ۱۳۹۰) و پرسش‌نامه محقق ساخته آموزش‌های KAB استفاده شده است. پرسش‌نامه مهارت‌های کارآفرینی دارای ۳۲ گویه با طیف پنج درجه‌ای لیکرت و ۳ مولفه (مهارت‌های شخصی، مدیریتی و فنی) است که به ترتیب ۸، ۱۱ و ۱۳ سوال را به خود اختصاص داده‌اند. اعتبار پرسش‌نامه از طریق مطالعه مقدماتی (۳۵ پرسش‌نامه) ۰/۹۲ (مهارت‌های شخصی ۰/۷۰۵، مهارت‌های مدیریتی ۰/۸۲، مهارت‌های فنی ۰/۸۷) بدست آمد. همچنین شکاری و حیدرزاده (۱۳۹۰) و شکاری و همکاران (۱۳۸۸) پایایی پرسش‌نامه مهارت‌های کارآفرینی را به ترتیب ۰/۸۴ و ۰/۸۸ محاسبه کرده‌اند. پرسش‌نامه آموزش‌های کارآفرینی KAB نیز با مراجعه به متون تخصصی و مازول‌های این الگو تهیه شد. این پرسش‌نامه دارای ۲۴ گویه بسته پاسخ با طیف پنج درجه‌ای لیکرت می‌باشد. روایی پرسش‌نامه از نوع روایی محتوایی است، که با بهره‌مندی از نظرات متخصصان دانشگاهی و کارشناسان کارآفرینی مرکز تربیت مربی سازمان فنی و حرفه‌ای و دانشگاه کاشان تأیید شد و اعتبار آن بر اساس آزمایش پایلوت (۳۵ پرسش‌نامه) با ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۲ تأیید شده است. تحلیل داده‌های این پژوهش در دو سطح آمار توصیفی (SPSS20) و آمار استنباطی با استفاده از نرم افزار (SPSS20) و مبتنی بر مدل سازی معادلات ساختاری لیزرل (8/54) انجام شده است.

یافته‌ها

به منظور شناخت بهتر ویژگی‌های جمعیت شناختی، نمونه پژوهش در قالب متغیرهای جمعیت شناختی (جنسیت، نوع فعالیت (خوشه آموزشی)، مدرک تحصیلی و رشته تحصیلی) در جدول ۱ خلاصه شده است.

جدول (۱) ویژگی‌های جمعیت شناختی

| نوع فعالیت (خوشه آموزشی) | | | جنسیت | | |
|----------------------------|---------------|------|--------------------|-------|----------|
| کشاورزی | خدمات | صنعت | زن | مرد | |
| ۰/۷ | ۶۷/۰ | ۳۲/۳ | ۴۲/۵ | ۵۷/۵ | |
| رشته تحصیلی (دوران متوسطه) | | | مدرک تحصیلی | | |
| کارودانش | فنی و حرفه ای | نظری | فوق دیپلم و بالاتر | دیپلم | زیردیپلم |
| ۱۵/۱ | ۲۵/۳ | ۵۹/۶ | ۴۶/۳ | ۳۹/۳ | ۱۴/۴ |

به منظور بررسی مدل مفهومی تحقیق و بررسی فرضیات کلی، ۱ و ۲ و ۳ از روش مدل‌سازی معادلات ساختاری با استفاده از نرم افزار LIZREL (آزمون رابطه بین متغیرها) بهره گرفته شده است. جدول ۲ و نمودار ۱ نتایج حاصل از بررسی برازش مدل و فرضیه کلی تحقیق را نشان می‌دهد و نمایانگر ضریب استاندارد (R) و رابطه علی پیشنهاد شده میان آموزشهای الگوی گذار کسب و کار (KAB) و مهارت‌های کارآفرینی و ارزش t و شاخص‌های برازش مدل از قبیل کای دو، GFI، RMSEA و... می‌باشد.

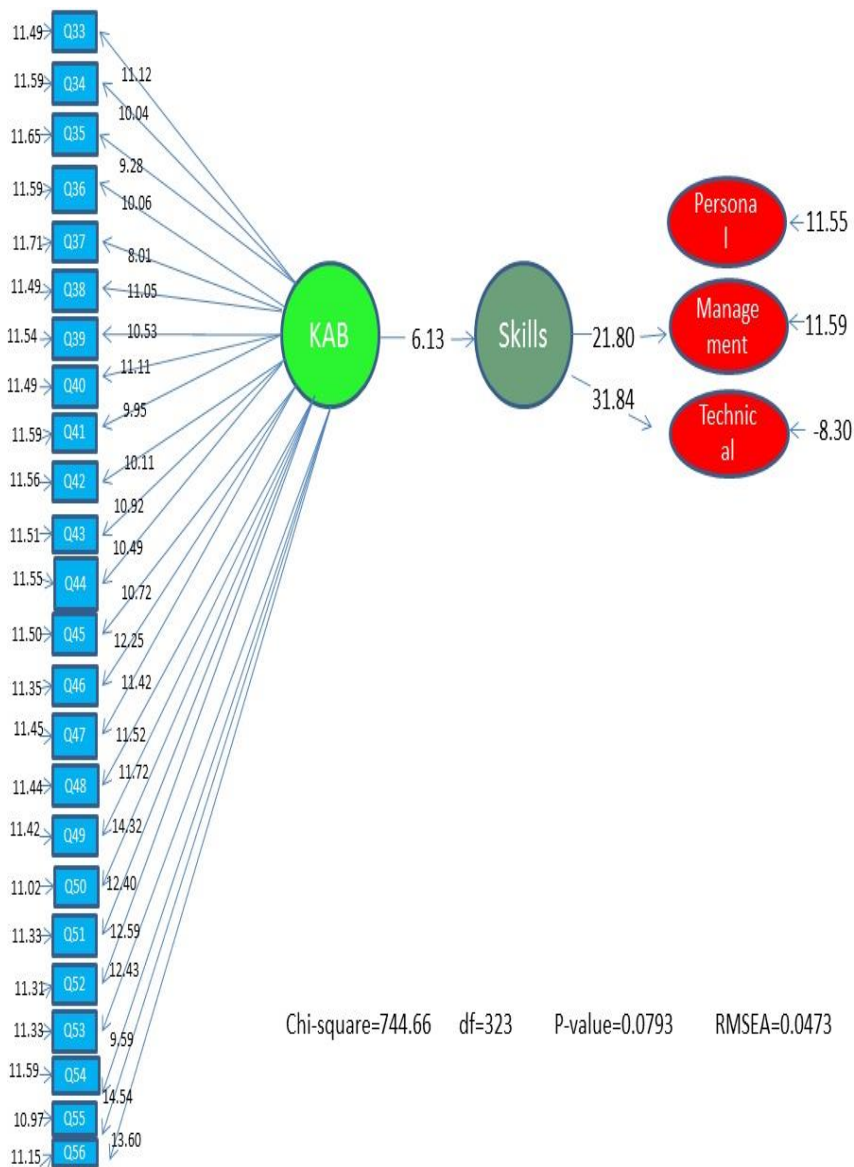
جدول (۲) نتایج اجرای مدل ساختاری میان آموزش‌های KAB و مهارت‌های کارآفرینی

| نتیجه | t- value | ضریب استاندارد (R) | مدل اصلی تحقیق |
|--|----------|--------------------|-------------------------------------|
| قبول | ۶/۱۳ | ۰/۲۲ | آموزش‌های KAB ← مهارت‌های کارآفرینی |
| $\chi^2 = 744.66$ $df = 333$ $RMSEA = 0.047$ $GFI = 0.97$ $AGFI = 0.95$ ارزش مدرسطح اطمینان ۹۹ درصد معنی دار است. | | | |

نقش الگوی آموزش‌های کارآفرینی گذارکسب و کار...

همان‌طور که مشاهده می‌شود، با توجه به معنی دار بودن ارزش t ، اعتبار و برازندگی مناسب مدل تأیید می‌شود، چرا که مقدار کای دو، نسبت کای دو به درجه آزادی (کوچکتر از ۳) و مقدار $RMSEA$ (کوچکتر از ۰,۱) و مقدار GFI و $AGFI$ نیز بالای ۹۰ درصد است، بنابراین ارزش t در سطح ۹۹ درصد معنی‌دار می‌باشد و فرضیه اصلی تحقیق تأیید می‌شود.

نمودار (۱) آزمون رابطه بین آموزش‌های



گذار کسب و کار (KAB) و مهارت‌های کارآفرینی در حالت معنی‌داری

فرضیات شماره ۱ و ۲ و ۳.

نقش الگوی آموزش‌های کارآفرینی گدارکسب و کار...

جدول (۳) نتایج اجرای مدل ساختاری میان آموزش‌های KAB و مهارت‌های

شخصی، مدیریتی و فنی

| نتیجه | ضریب معنی‌داری t- value | ضریب استاندارد (β) | فرضیه اول |
|--|-------------------------------|-------------------------------|-----------------------------------|
| معنی دار | 4/31 | 0/43 | آموزش‌های KAB ← مهارت‌های شخصی |
| $\chi^2 = 101/74$ df = 463 RMSEA = 0/062 GFI = 0/97 AGFI = 0/95 RMR = 0/039 $CFI = 0/94$ NFI = 0/96 $X^2/df = 2/19$ ارزش‌مدرسطح اطمینان ۹۹ درصد معنی‌دار است. | | | |
| نتیجه | ضریب معنی‌داری t- value | ضریب استاندارد (β) | فرضیه دوم |
| معنی دار | 5/07 | 0/37 | آموزش‌های KAB ← مهارت‌های مدیریتی |
| $\chi^2 = 286/61$ df = 103 RMSEA = 0/053 GFI = 0/91 AGFI = 0/92 NFI = 0/95 $CFI = 0/94$ RMR = 0/013 $X^2/df = 2/05$ ارزش‌مدرسطح اطمینان ۹۹ درصد معنی‌دار است. | | | |
| نتیجه | ضریب معنی‌داری t- value | ضریب استاندارد (β) | فرضیه سوم |
| معنی دار | 4/40 | 0/61 | آموزش‌های KAB ← مهارت‌های فنی |
| $\chi^2 = 199/59$ df = 53 RMSEA = 0/048 GFI = 0/96 AGFI = 0/92 RMR = 0/035 $CFI = 0/91$ NFI = 0/93 $X^2/df = 2/15$ ارزش‌مدرسطح اطمینان ۹۹ درصد معنی‌دار است. | | | |

با توجه به مقدار معنی‌داری (t-value) به خاطر اینکه در بازه (۱/۹۶- تا ۱/۹۶) قرار نگرفته و همچنین x^2/df کمتر از ۳، ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب کمتر از ۰/۸، میزان GFI و AGFI و NFI و CFI بیشتر از ۰/۹ و همچنین مقدار RMR کمتر از ۰/۵، می‌توان نتیجه گرفت که بین آموزش‌های الگوی گدار کسب و کار (KAB) با مهارت‌های شخصی، فنی و مدیریتی کارآفرینی در سطح ۹۹ درصد رابطه معنی‌داری وجود دارد و در هر سه فرضیه، فرض پژوهشگر تأیید می‌شود.

فرضیه ۴.

جدول (۴) آزمون T مستقل و F. تفاوت آموزش های KAB بر حسب ویژگی های

جمعیت شناختی

| آزمون t برای برابری میانگین ها | | آماره های توصیفی | | | جنسیت |
|--------------------------------|---------|---|---------|-------|-------|
| Sig | t | انحراف معیار | میانگین | تعداد | |
| ۰/۵۸ | -۰/۵۴ | ۱۲/۳۶ | ۸۵/۵۴ | ۱۶۴ | مرد |
| | | ۱۲/۵۸ | ۸۶/۳۵ | ۱۲۱ | زن |
| Sig | مقدار F | فرضیه | | | |
| ۰/۵۳۳ | ۰/۶۳ | آموزش های KAB بر حسب نوع فعالیت (خوشه آموزشی) متفاوت است. | | | |
| ۰/۵۷۴ | ۰/۵۵۵ | آموزش های KAB بر حسب مدرک تحصیلی متفاوت است. | | | |
| ۰/۷۶۰ | ۰/۲۷۵ | آموزش های KAB بر حسب رشته تحصیلی متفاوت است. | | | |

همان گونه که از جدول (۴) بر می آید، با توجه به مقدار t و F و سطح معنی داری، آموزش های الگوی گذار کسب و کار (KAB) بر حسب جنسیت، نوع فعالیت، مدرک و رشته تحصیلی فراگیران تفاوتی ندارد و فرضیه چهارم به طور کامل رد می شود.

بحث و نتیجه گیری

ملاک اشتغال و رفاه در توسعه اقتصادی کشورها عامل مهمی به شمار می رود؛ از این رو پرداختن به عوامل موثر در ایجاد و توسعه کسب و کار توسط جوانان به ویژه دانش آموختگان، اولویت مهمی دارد. عوامل زیادی در توسعه اقتصادی نقش دارند اما کارآفرینی جوانان تحصیل کرده یک کشور، جایگاه ویژه ای در این مقوله دارد. کارآفرینان کسانی هستند که شم اقتصادی دارند و از فرصت های اقتصادی بهترین بهره را می برند. این پژوهش، به بررسی نقش آموزش های کارآفرینی الگوی گذار کسب و کار (KAB) بر مهارت های سه گانه کارآفرینی کارآموزان در مراکز فنی و حرفه ای می پردازد که نتایج بدست آمده نشان می دهد که آموزش های کارآفرینی KAB ارتباط معنی داری با مهارت های کارآفرینی دارد. همچنین بین مهارت های شخصی، مهارت های مدیریتی و مهارت های فنی کارآفرینی با آموزش های KAB ارتباط معنی داری وجود

نقش الگوی آموزش‌های کارآفرینی گذارکسب و کار...

دارد و در نهایت اینکه آموزش‌های KAB بر حسب جنسیت، نوع فعالیت، مدرک و رشته تحصیلی تفاوتی ندارد.

با عنایت به این که بر اساس تحلیل داده‌های تحقیق، آموزش‌های کارآفرینی الگوی گذار کسب و کار (KAB) با مهارت‌های کارآفرینی کارآموزان مراکز فنی و حرفه‌ای ارتباط معنی‌داری دارد، یک الگوی آموزش کارآفرینی مناسب می‌تواند مهارت‌های کارآفرینی لازم را در کارآموزان ایجاد کند، بنابراین با بالا بردن کیفیت این آموزش‌ها، می‌توان کارآموزان را به مهارت‌هایی مناسب جهت انتخاب و انجام فعالیت‌های کارآفرینانه ترغیب کرد. دوره آموزشی گذار کسب و کار، یک برنامه درسی جهانی است که توسعه و رشد مهارت‌های کارآفرینی را نشانه گرفته است. محتوای این دوره به دلیل عملی بودن و فعالیت محور بودن توسعه مهارت‌ها موثر باشد. نتیجه این فرضیه با نتایج تحقیق فراهانی و همکاران (۱۳۸۹)، شکاری و حیدرزاده (۱۳۹۰)، ایزدونمی و اکافور (۲۰۱۰)، شکاری و همکاران (۱۳۸۸)، دربان آستانه و همکاران (۱۳۹۱)، فکری و همکاران (۲۰۱۲)، هاباش و همکاران (۲۰۰۷) که نشان می‌دهند آموزش‌های الگوی گذار کسب و کار (KAB) بر روی دانش کسب و کار و نگرش به سوی کارآفرینی شرکت‌کنندگان زن و مرد تأثیر داشته است، همخوانی دارد و با نتایج تحقیق چاوشی و همکاران (۱۳۸۹)، لکوکو و همکاران^۱ (۲۰۱۲)، استریبیک و همکاران^۲ (۲۰۱۰)، که همه بیان می‌کنند آموزش و آموزش کارآفرینی در مهارت‌های کارآفرینی تأثیر یا ارتباط نداشته، همخوانی ندارد. در این زمینه نکته تحلیلی قابل تأمل این است که یافته‌های تحقیق نشان می‌دهند که از یک سو کارآفرینی قابل آموزش و یادگیری است و از سوی دیگر آموزش کارآفرینی بر مهارت‌های کارآفرینی تأثیر دارد. این یافته نیز مؤید همین نکته است که می‌توان مهارت‌های کارآفرینی را آموزش داد. بنا به عقیده پیتز دراگر، مهارت‌های کارآفرینی سحر و جادو نیست بلکه قابل آموزش و

-
1. Lekokoet al
 2. Oosterbeelet al
 3. Kuratko

یادگیری هستند. (کوراتکو^۳، ۲۰۰۵، ص ۵۸۰) اینک بایسته و شایسته است که در طراحی برنامه‌های آموزشی و برنامه‌های درسی هریک از دوره‌های کوتاه مدت، میان مدت و بلند مدت و حتی دوره‌های بدو و ضمن خدمت رشته‌های مرتبط با کارآفرینی موسسات فنی و حرفه‌ای و مراکز فنی و صنعتی مرتبط با دانشگاه، آموزش کارآفرینی، بیش از پیش مطمح نظر قرار گیرد.

با توجه به این که یافته‌ها براساس تحلیل داده‌ها طبق الگوی مفهومی تحقیق، نشان می‌دهد که بین الگوی گذار کسب و کار (KAB) با مهارت‌های شخصی کارآفرینی کارآموزان رابطه معنادار وجود دارد. یعنی رابطه علی پیشنهاد شده میان آموزش‌های الگوی گذار کسب و کار (KAB) و مهارت‌های کارآفرینی از طریق ارزش‌ها و شاخص‌های برازش مدل از قبیل کای دو، RMSEA، GFI و... معنادار می باشد، این بُعد بر روی جنبه‌های فردی و ویژگی‌های شخصی افراد برای کارآفرین شدن تمرکز می‌کند. بنابراین آموزش‌هایی که در زمینه توفیق طلبی، ریسک‌پذیری، خلاقیت و... می‌باشد باعث افزایش مهارت‌های شخصی کارآفرینی در افراد می‌گردد. در کلاس‌های آموزش کارآفرینی با الگوی KAB با انجام تمرینات عملی در کلاس درس و مواجه کردن کارآموزان با مسائل واقعی سعی می‌کنند ویژگی‌هایی چون ریسک‌پذیری را در آنها تقویت و نهادینه کنند. کارآموزان نیز به این مهم اذعان داشتند که نحوه اداره کلاس توسط مربیان و محتوای دوره آموزشی به شیوه KAB توانسته آن‌ها را جسورتر و واقع‌بین‌تر سازد. آن‌ها همچنین بیان داشتند که دید و نگرش آن‌ها به کار و شغل و توسعه کارآفرینی تغییر کرده است. درحقیقت این توانایی‌های فردی است که در درجه نخست می‌تواند کارآفرین بودن فرد را تضمین کند. فارغ التحصیل مراکز فنی و حرفه‌ای در صورت عدم خودباوری، خلاقیت و ریسک‌پذیری لازم، نمی‌تواند در فعالیتهای کارآفرینانه موفق باشد.

این یافته با نتیجه تحقیق چاوشی و همکاران (۱۳۸۹) همخوانی دارد و با تحقیق فراهانی و همکاران (۱۳۸۹) همخوانی ندارد. در این راستا باید کارگزاران و برنامه‌ریزان آموزشی و درسی در طراحی و تدوین دوره‌های آموزشی و منابع درسی به آموزش‌هایی

نقش الگوی آموزش‌های کارآفرینی گذارکسب و کار...

در زمینه توفیق‌طلبی، ریسک‌پذیری، خلاقیت و... که باعث افزایش مهارت‌های شخصی کارآفرینی می‌گردد توجه ویژه‌ای داشته باشند.

با توجه به بررسی‌های آماری که نشان می‌دهد بین آموزش‌های کارآفرینی الگوی گذارکسب و کار (KAB) و مهارت‌های مدیریتی کارآموزان رابطه‌ای معنی‌دار وجود دارد. نتایج این فرضیه مشخص می‌سازد که آموزش‌های کارآفرینی الگوی KAB می‌تواند ویژگی‌ها و مهارت‌هایی مانند برنامه‌ریزی و تعیین اهداف، تصمیم‌گیری، روابط انسانی، بازاریابی و... را که ناظر بر روابط فرد با دیگر افراد در محیط کسب و کار است، افزایش دهد. یکی از فعالیت‌های مرسوم در کلاس‌های آموزشی به شیوه KAB تمرین توانایی تعامل با دیگران و کارگروهی برای تولید ایده ساخت یک شغل است. کارآموزان در گروه‌های خود باید به صورت عملی زیر نظر مربی، با توجه به امکانات و منابع مشخص شده ایده‌هایی را برای یک شغل جدید بیافرینند. این یافته با نتایج تحقیق چاوشی و همکاران (۱۳۸۹) و نتایج تحقیق فراهانی و همکاران (۱۳۸۹) که بیان می‌کنند برنامه درسی تربیت‌بدنی در تأمین مهارت‌های مدیریتی کارآفرینی ضعیف است، همخوانی ندارد. بنابراین کارگزاران و طراحان برنامه‌های آموزشی و درسی در ارائه پروژه‌ها به آموزش‌های خلاقیت محوری توجه داشته باشند که باعث افزایش مهارت‌های مدیریتی کارآفرینان می‌گردد و این نتیجه باعث عملیاتی شدن اجرای ماده ۲۱ قانون برنامه پنجم توسعه کشور یعنی اجرای طرح اعتبار سنجی مراکز آموزش فنی و حرفه‌ای دولتی می‌شود.

بررسی فرضیه فرعی ۳ نشان می‌دهد آموزش‌های کارآفرینی الگوی گذارکسب و کار (KAB) با مهارت‌های فنی کارآموزان مراکز فنی و حرفه‌ای ارتباط معنی‌داری دارد. بنابراین این آموزش‌ها همانند مهارت‌های شخصی و مدیریتی، با مهارت‌های فنی کارآموزان نیز ارتباط معنی‌داری دارد که با نتایج تحقیق چاوشی و همکاران (۱۳۸۹) و نتایج تحقیق فراهانی و همکاران (۱۳۸۹) همخوانی ندارد. در این زمینه شاید بتوان دو دلیل را برای نتایج حاصل از این سه فرضیه عنوان کرد:

اول این که سازمان بین‌المللی کار (ILO) این الگوی آموزش کارآفرینی را مختص مراکز فنی و حرفه‌ای طراحی کرده که در آموزش متوسطه و آموزش عالی نیز کاربرد دارد.

دوم این که، سازمان آموزش فنی و حرفه‌ای کشور، در بازنگری ۲۰۱۱ الگو، با کسب مجوز از ILO تا ۲۵ درصد در محتوای الگو تغییر ایجاد کرده و آن را با شرایط ملی و منطقه‌ای متناسب‌سازی کرده است. بدین ترتیب شاید بتوان گفت که علت این که بین آموزش‌های الگوی گدار کسب و کار (KAB) با مهارت‌های شخصی، فنی و مدیریتی کارآفرینی ارتباط معناداری وجود دارد این است که آزمودنی‌ها یعنی کارگزاران و طراحان برنامه‌های آموزشی و درسی، بر اساس آموزش‌های کارآفرینی از طریق الگوی گدار کسب و کار (KAB) با مهارت‌های کارآفرینی و خلاق فردی، آموزش‌های نظری و عملی آشنا بوده و برنامه‌های درسی صریح و پنهان در دوره‌های کوتاه، میان و بلند مدت را به شکل حضوری، نیمه حضوری و غیر حضوری و از راه دور یا حتی آموزش مجازی طی کرده‌اند.

بررسی فرضیه‌های دیگر نیز نشان می‌دهد که آموزش‌های کارآفرینی الگوی گدار کسب و کار (KAB) بر حسب هر چهار شاخص جمعیت‌شناختی مورد نظر (جنسیت، نوع فعالیت، مدرک و رشته تحصیلی) تفاوت معنی‌داری ندارد. البته میانگین این آموزش‌ها در بین زنان (۸۶،۳۵) بیشتر از مردان (۸۵،۵۴) است، که شاید بتوان دلیل آن را در این دانست که اکثر مربیان KAB در استان اصفهان را خانم‌ها تشکیل می‌دهند. بنابراین نحوه ارائه آموزش‌ها به کارآموزان یکسان است، که با نتایج تحقیق طبیعی و نصرافهانی (۱۳۸۸) و همچنین با نتایج هاباش (۲۰۰۷) همخوانی ندارد. همچنین این مدل آموزش کارآفرینی بر حسب خوشه آموزشی کارآموزان (صنعت، خدمات، کشاورزی) تفاوتی ندارد. در رابطه با مدرک تحصیلی نیز می‌توان دلیل آن را در متناسب‌سازی برنامه از سوی سازمان بین‌المللی کار برای کسانی دانست که دارای مدرک دیپلم یا در حال اخذ آن هستند. بدین ترتیب نتایج فرضیات از یک طرف ضمن تبیین مدل مفهومی تحقیق به تأیید نوع روابط ساختاری الگوی کسب و کار و نیز از

نقش الگوی آموزش‌های کارآفرینی گذارکسب و کار...

طرف دیگر موجب عملیاتی شدن پروژه اجرای ماده ۲۱ قانون برنامه پنجم توسعه کشور یعنی اجرای طرح اعتبار سنجی مراکز آموزش فنی و حرفه‌ای دولتی می‌گردد.

در نهایت انتظار می‌رفت کارآموزانی که در رشته‌های کار و دانش تحصیل کرده‌اند، به دلیل ارائه آموزش کارآفرینی در این رشته‌ها، با سایر رشته‌ها تفاوت داشته باشند که البته نتایج خلاف آن را نشان می‌دهد و این نتایج با تحقیق عارفی و دیگران (۱۳۸۹) که بیان می‌کنند هنرجویان رشته‌های مختلف در مورد اثربخشی آموزش‌های کارآفرینی نظرات مشابهی را اعلام می‌کنند، همخوانی دارد و با تحقیق شکاری و دیگران (۱۳۸۸) که بیان می‌کنند بین دیدگاه دانشجویان رشته‌های مختلف در مورد کاربست برنامه درسی کارآفرینی تفاوت معنی‌داری وجود دارد، همخوانی ندارد. یکی از محدودیت‌های این الگو؛ زمان محدود دوره (بنا به اظهار کارآموزان) و محدودیت در منابع علمی و پژوهش‌های مرتبط با الگوی گذار کسب و کار (KAB) است.

نتیجه نهایی این که یافته‌های این تحقیق در زمینه الگوی گذار کسب و کار (KAB) باعث تعمیق اجرایی کردن کارآفرینی به جای کاریابی از یک سو و نیز عملیاتی‌تر شدن هدف طبق نظر عبید (۲۰۱۲) در توسعه مهارت‌ها، نگرش‌ها و باورهای کارآفرینانه در میان مردان و زنان جوان از سوی دیگر شده است. همچنین به گسترش و ایجاد یک فرهنگ عمومی و تخصصی کارآفرینانه در دانشگاه‌ها و مراکز فنی و صنعتی کمک می‌کند. بدین ترتیب می‌توان گفت که بر اساس چارچوب مفهومی پژوهش، تأثیر الگوی گذار کسب و کار (KAB) بر مهارت‌های کارآفرینی در کارآموزان آشکار شد و این می‌تواند زمینه‌ساز بسط تئوریک و پراتیک (نظری و عملی) مدل برای طراحی و اجرای برنامه‌های آموزشی و درسی در راستای بهسازی روش‌های جدید کارآفرینی به جای کاریابی در مراکز آموزشی و حرفه‌ای محسوب شود. به عبارت دیگر می‌توان چنین بیان نمود که مهارت‌های کارآفرینی از جمله، مهارت‌های شخصی مانند پشتکار و رهبری دوراندیشی ریسک‌پذیری، نوآوری، توانایی اداره تغییر، و مهارت‌های مدیریتی مانند: برنامه‌ریزی، راه‌اندازی کسب و کار، مهارت‌های مالی و نیز مهارت‌های فنی مانند: مهارت‌های مریگیری، بازیگری و ایفاکنندگی نقش در گروه‌های خرد و کلان یا

مهارت‌های تیم سازی خرد و کلان، نوشتاری، شنیداری، ارتباطات شفاهی یا ارتباطات دیداری و کلامی، نظارت بر محیط‌های فنی و حرفه‌ای، مدیریت کسب و کار، مدیریت مشارکتی، مدیریت امور آموزشی و اجرایی فا، فاوا و فاوای آموزشی، مهارت درون، برون و میان فردی محیط کسب و کار می‌باشند را از طریق کاربست الگوی گذار کسب و کار (KAB) در کار آموزان، محقق گرداند.

پیشنهادهای تحقیق

۱ - باتوجه به نتایج تحقیق، پیشنهاد می‌گردد که الگوی گذار کسب و کار (KAB) در مدارس فنی و حرفه‌ای، به دلیل خلاء یک برنامه آموزش کارآفرینی و مدارس کار و دانش به علت عدم تأثیر مناسب الگوی فعلی آموزش کارآفرینی بر مهارت‌های کارآفرینی دانش‌آموزان تدریس گردد و نیز متناسب با سطح دانشگاه در برنامه‌درسی رشته‌های فنی دانشگاهی یک درس ۲ واحدی یا دوره‌های آموزشی و کارگاه‌های عملی مبتنی برالگوی گذار کسب و کار (KAB) گنجانده شود.

۲- جهت تأثیر بیشتر الگوی گذار کسب و کار (KAB) بر کارآموزان، به همگنی کلاس‌ها از لحاظ تحصیلات، رشته تحصیلی و نوع فعالیت توجه شود.

۳- به منظور بازدهی بیشتر، مربیان از کارآفرینان موفق یا افراد با تحصیلات دانشگاهی در این رشته باشند و بازدید از مراکز کارآفرینی و ملاقات با کارآفرینان برتر بیشتر شود.

۴- تحقیق تطبیقی پیرامون الگوی گذار کسب و کار (KAB) در مراکز دیگر استان‌ها با یکدیگر انجام شود.

۵- یک مطالعه تطبیقی برای مقایسه تأثیر الگوی گذار کسب و کار (KAB) با سایر الگوهای آموزش کارآفرینی صورت گیرد.

۶- پروژه جدیدی برای عملیاتی کردن بخش‌های دیگر رابطه الگوی گذار کسب و کار (KAB) با اجرای ماده ۲۱ قانون برنامه پنجم توسعه کشور یعنی اجرای طرح اعتبار سنجی مراکز آموزش فنی و حرفه‌ای دولتی، تدوین و اجرا گردد.

منابع

- ابراهیمی، کاظم؛ زارعی، عظیم (۱۳۸۷)، «آموزش مهارت‌های کارآفرینی»، ماهنامه اقتصادی، فرهنگی، اجتماعی، کار و جامعه، ش ۱۰۰، ص ۲۵-۲۰.
- احمدپورداریانی، محمود؛ عرفانیان، امیر (۱۳۸۶)، «نقش و جایگاه کارآفرینی در نیل به رشد و توسعه اقتصادی»، ماهنامه بررسی مسائل و سیاست‌های اقتصادی وزارت امور اقتصادی و دارایی، سال هفتم، ش ۶۹ و ۷۰، ص ۱۹-۱.
- چاوشی، زهرا؛ فراهانی، ابوالفضل؛ گودرزی، محمود (۱۳۸۹)، «نقش محتوای درسی و کمک درسی کارشناسی ارشد تربیت‌بدنی در تامین مهارت‌های کارآفرینی دانش‌آموختگان ازدیدگاه کارفرمایان»، پژوهش در علوم ورزشی، ش ۸، ص ۱۵۲-۱۳۹.
- دربان آستانه، علیرضا؛ قدیری، مجتبی؛ فیروزی، محمدعلی (۱۳۹۱)، «بررسی ارتباط بین عملکرد سازمانی و مهارت‌های کارآفرینی مدیران محلی روستایی»، پژوهش‌های روستایی، سال سوم، ش ۱، ص ۵۹-۲۷.
- سازمان آموزش فنی و حرفه‌ای کشور (۱۳۹۱): قانون برنامه پنجم توسعه کشور اجرای طرح اعتبار سنجی مراکز آموزش فنی و حرفه‌ای دولتی - اجرای ماده ۲۱، سازمان مدیریت و برنامه ریزی کشور (معاونت راهبردی دولت جمهوری اسلامی ایران)، خبرنامه مهارت، ۲.
- شکاری، عباس؛ ارفعی، فریبرز؛ محمدی، علی (۱۳۸۸)، «تطبیق کارایی برنامه درسی کارآفرینی از دیدگاه دانشجویان آموزش‌شکده فنی و حرفه‌ای کاشان»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه کاشان.
- شکاری، عباس؛ حیدرزاده آرانی، سمن سا (۱۳۹۲)، «بررسی تأثیر آموزش‌های حرفه‌ای بر مهارت‌های کارآفرینی کارکنان شرکتهای بیمه از لحاظ ویژگی‌های فردی آنان در استان اصفهان»، دو فصلنامه مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی دانشگاه شهید بهشتی و انجمن برنامه ریزی درسی ایران، ش ۱۱، ص ۱۸۰-۱۵۵.

شکاری، عباس؛ حیدرزاده آرنی، سمن سا (۱۳۹۰)، «بررسی اثربخشی آموزش‌های حرفه‌ای بیمه بر عملکرد کارکنان شرکت‌های بیمه از نظر مهارت‌های کارآفرینی (مطالعه موردی: اصفهان)»، *فصلنامه توسعه کارآفرینی*، س ۴، ش ۱۳، ص ۱۰۹-۱۲۸.

شکاری، عباس؛ صدیقیان، غلامحسین؛ محمدی، علی (۱۳۸۹)، *کارآفرینی آموزشی*، چاپ اول، کاشان، نشر شاسوسا.

طیبه، سیدکمیل؛ نصراصفهان، رضا (۱۳۸۸)، «ارزیابی تأثیر دوره آموزش کارآفرینی بر ضریب کارآفرینی»، اولین همایش ملی تعاون و کارآفرینی.

فراهانی، ابوالفضل؛ گودرزی، محمود؛ نادری، ندا (۱۳۸۹)، «نقش آموزش‌های رسمی برنامه‌های کمک درسی رشته تربیت‌بدنی در مقطع کارشناسی ارشد در تأمین مهارت‌های دانشجویان از نظر دانش آموختگان»، *فصلنامه مدیریت ورزشی*، ش ۶.

قرآن کریم، ترجمه آیت الله مکارم شیرازی (۱۳۸۷)، قم: انتشارات اسوه.
عارفی، محبوبه؛ فتحی واجارگاه، کورش؛ نساج، سعیده (۱۳۸۹)، «بررسی اثربخشی برنامه درسی کارآفرینی شاخه کار و دانش آموزش متوسطه»، *فصلنامه مشاوره شغلی و سازمانی*، دور دوم، ش ۴.

عبدالملکی، جمال؛ یوسفی افراشته، سعید؛ پیرمحمدی، مهرداد؛ سبک رو، مهدی؛ محمدی، نوشیروان (۱۳۸۷)، «بررسی رابطه مهارت‌های کارآفرینی با کارآفرینی سازمانی (مطالعه موردی: مدیران میانی شرکت ایران خودرو)»، *فصلنامه توسعه کارآفرینی*، س اول، ش ۲، ص ۱۰۳-۱۲۹.

یداللهی فارسی، جهانگیر؛ میرعرب رضی، رضا (۱۳۸۸)، «بررسی ارائه برنامه درسی آموزش کارآفرینی در رشته علوم تربیتی»، *فصلنامه توسعه کارآفرینی*، س ۲، ش ۳، ص ۸۰-۶۱.

Abid, Sadaf (2012). **Training Report KAB-Pakistan Project: Khadija (GE4DE) Lahore**, PP. 464

AL-Habash, D & Achi, D & Kabbani, N (2007) **Assessing The Effect of Know About Business (KAB) on the Knowledge and Attitudes of University Students**. The Syria Trust for Development Research Division, PP. 124

Aşkun, Bige & Yildirim, Nihan (2011). **»Insights On Entrepreneurship Education In Public Universities In Turkey: Creating Entrepreneurs Or Not?«**, Journal of Procedia Social and Behavior sciences, Vol.24, PP.6636

Cassia, L & Massis, A & Meoli, M & Minola, T (2013). **»Entrepreneurship Research Centers Around World: Research Orientation, Knowledge Transfer and Performance«**. J Technol Transf, PP.117

European Commission (2009). **»Entrepreneurship in Vocational Education and Training (Final Report of the Expert Group)«**. SME Competitiveness, PP.45

European Commission (2012). **»Building Entrepreneurial Mindsets and Skills in the eu«**. Guidebook Series: How to Support SME Policy from Structural Funds, PP.80

Fekri, Katrin & Shafiabady, Abdollah & Noranipour, Rahmatollah (2012). **»Determine and Compare Effectiveness of Entrepreneurship Education Based On Multi-axial Model and Theory of Constraints and Compromises on Learning Entrepreneurship Skills«**. Journal of Procedia Social and Behavior sciences, Vol.69, pp.56670

Gibb, Allan (2002). **»In Pursuit of a new Enterprise and Entrepreneurship Paradigm for Learning: Creative Destruction, new Values, new ways of doing things and new Combinations of Knowledge«**. International Journal of Management Review, Vol.4, Issue.3, PP.2369

Hisrich, Robert B & Peter, Michael P (2002). Entrepreneurship. Tata MC raw grawhill publishing company limited

Izedonmi, Prince F & Okafor, C (2010). **»The Effect Of Entrepreneurship Education On Student' Entrepreneurial Intention«**. Global Journal of management and Business Research, Vol.10, PP.480

- Kuratko, Donald F (2005) **The Emergence of Entrepreneurship Education: Development, Trends, and Challenges**». Entrepreneurship Theory and Practice (ET&P), PP.5397
- Lekoko, M & Rankhumise, E.M & Ras, P (2012) **The Effectiveness of Entrepreneurship Education: What Matters Most?**». African Journal of Business Management, Vol.6, PP.1202312033
- Mason, Cordelia (2011) **Entrepreneurship Education and Research: Emerging Trends and Concerns**». Journal of Global Entrepreneurship, Vol.1, N.1, PP:25.
- Moberg, Kare (2011) **Evaluating Content Dimensions in Entrepreneurship Education**». Entrepreneurship Research in Europe Series, ESU 2011 Conference.
- Oosterbeek, H & Vanpraag, M & Ijsselstein, A (2010) **The Impact of Entrepreneurship Education on Entrepreneurship Skills and Motivation**». European Economic Review, Vol.54, PP.4454
- Rezende, Thais L & Christensen, Jens D (2008) **Supporting Entrepreneurship Education: A report on Global Outreach of the ILO's Know About Business Programme**». Small Enterprise Program Job Creation & Enterprise Development Department, ILO, Geneva, PP:61
- Watchravesringkan, K & Hodges, N.N & Yurchisin, J & Hegland, J & Karpova, E & Marcketti, S & Yan, R (2013) **Modeling Entrepreneurial Career Intention Among Undergraduates: An Examination of The Moderating Role of Entrepreneurial Knowledge and Skills**». Family & Consumer Sciences Research Journal, Vol.41, No.3, PP.32542



چالش‌های برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی در تربیت شهروندی -

اجتماعی براساس مدل تایلر^۱

The Challenges of Social Sciences Curriculum in Primary School Regarding Citizenship-Social Education based on Tyler Model

R. Fozoni Shirje, M. Piri (Ph. D),

رضا فزونی شره‌جینی^۲، دکتر موسی پیری^۳

S. Asadiyan (Ph. D)

دکتر سیروس اسدیان^۴

Abstract: This study has been conducted about one of the fundamental debates in educational system and curriculum development titled "social-citizenship training". The methodology was survey study and the sampling population was 337 (61 male- 276 female) elementary school teachers in Tabriz which were selected on the basis of multi-staged and comparative cluster sampling. For data analysis the Freidman and T tests were used. The findings showed that in the "goals" stage, the failure of the goals of citizenship training in establishing an effective relationship between schools and other organizations; In "content" stage, the negligence of modulation of concepts and skills of citizenship in different zones of learning; in "teaching and learning" stage, lack of appropriate activities and in "evaluation" stage, overlooking the creativity and innovation of learners were among the most significant challenges. Meanwhile, the result of the independent T test showed that there was a meaningful difference between the views of female and male teachers on "content", "learning and teaching activities" and "evaluation" stages. However, in "goal" stage there was no meaningful difference.

Key Words: Citizenship education, Social studies, Curriculum, Teachers..

چکیده: پژوهش حاضر در زمینه یکی از اساسی ترین مباحث روز در حوزه آموزش و پرورش و برنامه‌ریزی درسی تحت عنوان "تربیت شهروندی - اجتماعی" انجام شده است. روش پژوهش توصیفی و از نوع پیمایشی و جامعه آماری آن‌دو معلم ابتدایی شهر تبریز که ۳۳۷ نفر (۲۷۶ زن و ۶۱ مرد) به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای و نسبتی انتخاب شده‌اند. ابزار جمع‌آوری داده‌ها پرسشنامه محقق ساخته روا و پایا براساس عناصر برنامه درسی بود. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون فریدمن و آزمون T استفاده شده است. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که در عنصر «هدف ها»، مقوله ناتوانی هدف‌های تربیت شهروندی در برقراری ارتباط مؤثر بین مدرسه و مؤسسات بیرون از مدرسه؛ در عنصر «محتوا»، بی توجه به تلفیق مفاهیم و مهارت‌های شهروندی در حوزه‌های مختلف یادگیری؛ در عنصر «فعالیت های یاددهی - یادگیری»، عدم اجرای فعالیت‌های مناسب و در عنصر «ارزشیابی»، عدم توجه به خلاقیت و نوآوری فراگیران؛ بالاترین اولویت را در بین چالش‌های مطرح شده به خود اختصاص داده‌اند. هم چنین در نتایج آزمون T مستقل نیز نشان از وجود تفاوت معنی‌داری بین نظرات معلمان مرد و زن در سه عنصر محتوا، فعالیت‌های یاددهی - یادگیری و ارزشیابی دارد اما درخصوص عنصر هدف بین دو گروه تفاوت معنی‌داری وجود ندارد.

واژگان کلیدی: تربیت شهروندی - اجتماعی، مطالعات اجتماعی، برنامه درسی، معلمان

^۱ این مقاله برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد با همین عنوان می‌باشد که در دانشگاه شهید مدنی آذربایجان انجام شده است. تاریخ دفاع: ۱۳۹۳/۰۳/۱۰

^۲ کارشناس ارشد تحقیقات آموزشی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، مدرس دانشگاه پیام نور و دبیر رسمی آموزش و پرورش
Fozoni.reza@Yahoo.com: رایانامه

Piri_moosa@Yahoo.com: رایانامه

^۳ دانشیار دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز

Pazhohesh_PhD@Yahoo.com: رایانامه

^۴ استادیار دانشگاه شهید مدنی آذربایجان

مقدمه و بیان مسئله

برای علمای تربیت روشن است که مدرسه یک نهاد اجتماعی است که در تکوین شخصیت اجتماعی فرد بسیار مؤثر است، زیرا به وسیله آن است که کودک و نوجوان راه و رسم زندگی و طرز معاشرت با دیگران را یاد می‌گیرد و نیز مدرسه است که چگونگی انجام دادن فعالیت‌هایی معین و کیفیت همکاری یا رقابت در فعالیت‌ها را به وی می‌دهد. از طرفی، ضرورت‌های اجتماعی، سیاسی، فرهنگی و اقتصادی عصر حاضر موضوع تربیت شهروندی را به یکی از مهم‌ترین زمینه‌های تصمیم و عمل در نظام آموزش و پرورش تبدیل کرده است. تربیت شهروندان مسئول و آگاه یکی از محوری‌ترین و بنیادی‌ترین رسالت‌های نظام‌های آموزشی در کشورهای مختلف است. هر کشوری در قالب آموزش رسمی و غیررسمی وظیفه آماده کردن شهروندان را برای ورود به زندگی اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و فرهنگی دارد که این کار در قالب آموزش مستقیم شهروندی از طریق گنجانیدن عنوانی درسی با همین نام یا در قالب آموزش دروس مختلف انجام می‌پذیرد. (جمالی تازه‌کند و همکاران، ۱۳۹۲) به همین دلیل، در بسیاری از نظام‌های آموزشی جهان به منظور افزایش دانش و توانایی مشارکت شهروندان، برنامه‌هایی برای آموزش مهارت‌های شهروندی، طراحی و اجرا می‌شود تا افراد بتوانند توانمندی‌های لازم را برای زندگی در یک جامعه مدنی همانند تساهل، تسامح و حل تضاد را از طریق گفت‌وگو و مذاکره و مانند آن بیاموزند. این مفهوم از طریق توجه به مقوله تربیت شهروندی در برنامه‌های درسی و نظام آموزشی امکان پذیراست (سینتیا و سانگ^۱، ۲۰۰۸) تا دانش‌آموزان از طریق برنامه‌های درسی با انواع دانش علمی، اجتماعی، تاریخی، اقتصادی و سیاسی، مهارت‌ها و نگرش‌های مختلفی هم چون احترام، صداقت، سعه صدر، وطن‌پرستی و غیره آشنا شوند. (فتحی و اجارگاه و واحدچوکیده، ۱۳۸۵)

چالش‌های برنامه‌درسی مطالعات اجتماعی ...

از میان تمام موسسات دخیل در تربیت شهروندان، مدارس و برنامه‌های درسی آن‌ها، نقش تعیین‌کننده‌ای در این امر دارند، به عبارتی مدارس نقش مستقیمی در تدارک فرصت‌های کسب دانش، توسعه بینش و تمایل و ارتقای مهارت‌ها و عملکردهای لازم برای یک شهروند خوب بودن دارند. (قلناش، ۱۳۸۷) تربیت شهروندی حوزه‌ای است که در دهه‌های اخیر در برنامه‌درسی اکثر کشورها مورد توجه قرار گرفته و به یک عرصه‌ پر بار پژوهشی تبدیل شده است. تربیت شهروندی تدارک فرصت‌هایی برای اشتغال دانش‌آموزان در تجارب معنادار یادگیری است، به گونه‌ای که به تسهیل رشد آن‌ها به عنوان افراد متعهد و فعال اجتماعی و سیاسی بینجامد. (هومانا^۱ و همکاران، ۲۰۰۶) درخصوص تربیت شهروندی صاحب نظران ابعاد مختلفی را بر آن متصور شدند. توماس اس دی^۲ (۲۰۰۴) مشارکت، تعاون، همکاری و دانایی محوری؛ می هویی لیو^۳ (۲۰۰۱) آراستگی شخصی، دانش محوری ملی و جهانی، سخت‌کوشی، وطن‌دوستی، تبعیت از قانون، نوع‌دوستی، مشارکت؛ فالکس (۲۰۰۰) مسئولیت‌پذیری، بسط ارتباطات انسانی، کل‌نگری، احترام به اصول اخلاقی و سامرز (۲۰۰۲) تفکر انتقادی، توجه به نفع عمومی، مشارکت در زمینه‌های سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی، درک نیازها و نگرش‌های دیگران، رفتار متعهدانه و... را مدنظر قرار می‌دهند. مهر محمدی (۱۳۷۷) نیز در تبیینی جامع، اندیشه‌ورزی و ژرف‌اندیشی، سعه صدر و تحمل اندیشه‌های مختلف، قانون‌گرایی، احساس خود ارزشمندی، عزت و اعتماد به نفس، تمایل به رقابت سازنده، عدم تمکین به روابط مبتنی بر قدرت مستبدانه، تقویت روحیه پرسشگری و کنجکاوی، تمایل به تفکر خلاق و واگرا در حل مسائل مربوط به محیط پیرامون، توانایی و جرأت در ابراز اندیشه را از جمله ویژگی‌هایی می‌داند که مفهوم شهروندی بر آن مبتنی است. بنابراین، شهروندی به عنوان رویکردی که به انواع حقوق انسانی در جامعه اشاره می‌کند، تعامل بین فرد و جامعه را جهت می‌دهد. (پارکر، ۲۰۰۱)

2- Humana

3- Tomas s Dee

4- Mei Hui Liu

امروزه جامعه محلی، ملی و جهانی نیازمند حضور انسان‌هایی آگاه، مسئول، مشارکت‌جو، حساس به مسائل جامعه و علاقمند به تعامل و گفتگو است. لذا باید تعلیم و تربیت رسمی جامعه نیز مطابق با چنین نیازمندی‌هایی، اهداف، روش‌ها و محتوای خود را مورد بررسی و تجدید نظر قرار دهد. (جمالی تازه‌کند و همکاران، ۱۳۹۲) زیرا، داشتن جامعه‌ای ایده‌آل از هر حیث، نیازمند شهروندان ایده‌آل است و تربیت شهروندی از اهداف متعالی همه نظام‌های آموزشی کنونی بوده و در میان دوره‌های تحصیلی، دوره ابتدایی مهم‌ترین دوره در کلیه نظام‌های آموزشی جهان، به جهت شکل‌گیری شخصیت و رشد همه جانبه فرد، رشد مفاهیم و معانی اموری که کودک در زندگی روزمره با آن مواجه است، می‌باشد. لذا تدارک فرصت‌های مناسب برای تحصیل، تربیت و یادگیری شیوه ارتباط با دیگران و شکوفایی تدریجی استعدادهای هر کودک ضروری می‌باشد. (صافی، ۱۳۹۰)

از آن جایی که در نظام آموزشی ایران، در دوره ابتدایی کتاب درسی معینی تحت عنوان تربیت شهروندی وجود ندارد، بدین منظور کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی مورد تحلیل قرار گرفته‌اند، زیرا این درس پایه شناخت دانش‌آموزان از نهادها و فرآیندهای سیاسی مثل قانون اساسی، قوای سه‌گانه و نظایر آن و مفاهیم شهروندی مثل قانون‌گرایی، آزادی، همکاری و مشارکت، برابری و فرصت‌ها را افزایش می‌دهد. با توجه به موارد فوق، محقق برآن شد تا به شناسایی چالش‌های برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی در تربیت شهروندی - اجتماعی بپردازد.

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

شهروندی از جمله مباحث مهم در حوزه مطالعات اجتماعی، سیاسی و تربیتی است. این مفهوم ریشه درگستره تاریخ دارد و همواره مورد توجه متفکران بوده است. با توجه به اهمیت شهروندی در دوران معاصر متفکران متعددی به بحث و بررسی پیرامون این مفهوم پرداخته‌اند. اهمیت این مسأله تا آنجا است که دایره‌المعارف انگلیسی فلسفه تعلیم و تربیت در تعریف تربیت شهروندی می‌نویسد: تربیت شهروندی به آموزش‌هایی

چالش‌های برنامه‌درسی مطالعات اجتماعی ...

اطلاق می‌گردد که به توسعه شهروندی یا توانمندی‌های شهری مربوط می‌شود و اهداف آن الزاماً در ارتباط با انتظارات اعضای جوامع و ملت‌های خاص فهمیده می‌شود، زیرا آن‌ها دانش و طرز تلقی‌ها، ارزش‌ها و مهارت‌های همراه با مشارکت در زندگی جمعی یا مدنی را انتقال می‌دهند. هم‌چنین در تعریف دیگری، دایره‌المعارف، تربیت شهروندی را تربیتی می‌داند که به مقررات صحیح جوامع جهت تلقین ارزش‌های مدنی از طریق تعلیم و تربیت رسمی اشاره دارد. (چامبلیس^۱، ۱۹۹۶)

به تعبیر تورنی^۲، منظور از آموزش شهروندی عبارت است از فرآیند انتقال دانش‌ها، ارزش‌ها و نگرش‌های لازم برای مشارکت و ثبات سیاسی جامعه از نسلی به نسل دیگر. این انتقال شامل موارد گوناگونی نظیر: آگاهی از تاریخ و ساختار نهادهای سیاسی، احساس وفاداری به ملت، نگرش مثبت نسبت به اقتدار سیاسی، باور به ارزش‌های بنیادی، علاقه به مشارکت سیاسی و کسب مهارت‌های لازم برای فهم سیاست‌های عمومی و نظارت آن‌ها می‌شود (مایلز^۳، ۲۰۰۷).

کوايگلی^۴، تربیت شهروندی را توسعه دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های شهروندی در فراگیران می‌داند. دانش شهروندی شامل مهارت‌های عقلانی موردنیاز به منظور فهمیدن، توضیح دادن، مقایسه و ارزیابی کردن اصول و عملکردهای دولت و شهروندی؛ مهارت-های شهروندی شامل مهارت‌های مشارکتی است که شهروند را قادر می‌سازد تا خط - مشی دولت را تحت نظارت و تاثیر قرار دهند و نگرش شهروندی، عبارت از ویژگی-های شخصیتی، خلق و خوی‌ها و تعهدات موردنیاز مانند احترام به ارزش افراد، صداقت، تحمل و شکیبایی، همدردی، وطن‌پرستی، تعهد نسبت به حقوق بشر، نفع عمومی برای حفظ و گسترش حکومت دموکراتیک و شهروندی است (کوايگلی، ۲۰۰۰، ص ۶). ایچلو^۵ (۱۹۹۸) بیان می‌کند که شهروندی مفهومی پیچیده و چند بعدی است. این

1- Chombliss

2-Torney

1-Miles

2- Quigly

3- Ichelo

مفهوم مشتمل بر ابعاد قانونی، فرهنگی، اجتماعی و سیاسی است و حقوق و الزامات، احساس هویت و تعهدات اجتماعی معینی برای شهروندان تدارک می‌بیند. (سی-چینی^۱، ۲۰۰۴ به نقل از جمالی تازه کند و همکاران، ۱۳۹۲)

از سوی دیگر، ماهیت پیچیده و بحث‌انگیز مفهوم تربیت شهروندی موجب شده ابعاد مختلفی برای آن ارائه بشود. چنانچه؛ آلن سیرز و وان‌هبرت (۲۰۰۵) در تحلیل ابعاد شهروندی، ابعاد آن را در چهار بعد؛ مدنی - شهروندی، سیاسی - شهروندی، اجتماعی - اقتصادی شهروندی و فرهنگی یا گروهی - شهروندی بیان می‌کند. یونسکو (۲۰۱۵) ابعاد هسته‌ی مفهومی آموزش شهروندی جهانی را در سه بعد شناختی شامل: به دست آوردن دانش، درک و تفکر انتقادی در موارد جهانی، منطقه‌ای، مسائل ملی و محلی، و پیوستگی و وابستگی متقابل مختلف کشورها و مردم؛ بُعد اجتماعی و احساسی، شامل: داشتن یک احساس تعلق مشترک به بشریت، به اشتراک گذاری ارزش‌ها و مسئولیت‌ها، همدلی، همبستگی و احترام به تفاوت‌ها و تنوع و بُعد رفتاری، شامل: عملکرد موثر و مسئولانه در سطوح محلی، ملی و جهانی برای ساختن جهان صلح‌آمیز و پایدار اعلام می‌کند. (ویراستار: این سه بعد اگر با شماره مشخص شوند بهتر است، ابهام آن از بین می‌رود)

بنابراین، هرکشوری در قالب تعلیم و تربیت رسمی و غیررسمی، وظیفه آماده کردن شهروندان برای ورود به زندگی اجتماعی از طریق تعریف انتظارات و نقش‌ها برای افراد آن جامعه را دارد که این وظیفه می‌تواند صورت عملی به خود گیرد. چنانچه، یک شهروند مطلوب برای جامعه ایران باید در سه حیطه یا قلمرو دارای صلاحیت‌های معینی باشد که عبارتند از:

شناخت مدنی: عبارت است از مجموعه‌ای از آگاهی‌ها، اطلاعات و درک و فهم مدنی و مؤلفه‌های آن که عبارتند از آگاهی از نحوه به‌دست آوردن اطلاعات، آگاهی از ساختار و نحوه عملکرد دولت، آگاهی از دیدگاه‌های احزاب عمده کشور، آگاهی از حوادث و

چالش‌های برنامه درسی مطالعات اجتماعی ...

رویدادهای جامعه، آگاهی از قوانین و مقررات اجتماعی و آگاهی از حقوق شخصی و بین‌المللی.

توانایی مدنی: عبارت است از مجموعه‌ای از مهارت‌ها، قابلیت‌ها و توانمندی‌هایی که هر فرد برای زیست در جامعه‌ای که در آن زندگی می‌کند به آنها نیاز دارد و مؤلفه‌های آن عبارتند از توانایی مشارکت با دیگران، توانایی انجام امور بدون اتکا به دیگران، توانایی اتخاذ تصمیمات منطقی و توانایی رفتار بر اساس اصول اخلاقی و مذهبی مطلوب.

نگرش مدنی: که عبارت است از مجموعه‌ای از طرز تلقی‌ها، باورها و دیدگاه‌هایی که برای یک شهروند خوب ضروری است و مؤلفه‌های آن عبارتند از پذیرش تنوع و تکثر در جامعه و احترام به آن، داشتن اعتقادات و باورهای مستقل، داشتن روحیه مسئولیت-پذیری، دارا بودن حس وطن‌پرستی، داشتن روحیه بردباری و تحمل، داشتن روحیه انتقادپذیری، دارا بودن روحیه قدرشناسی نسبت به میراث فرهنگی و هویت مذهبی ملی. (فتحی، ۲۰۰۱)

مدرسه به عنوان بخشی از آموزش و پرورش رسمی برای آماده‌سازی افراد به منظور ایفای نقش شهروندی از دو نوع برنامه درسی رسمی و پنهان استفاده می‌کند. برنامه درسی رسمی حاوی هدف‌ها، محتوا و روش‌های آشکاری است که منتشر شده و مورد حمایت نظام آموزشی است، (آیزنر؛ نقل از فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۶) لذا آموزش و پرورش رسمی باید دانش‌آموزان را افرادی مطلع نسبت به مسائل گذشته، حال و آینده جامعه، محیط‌زندگی (اعم از طبیعی و اجتماعی)، متعهد به ارزش‌ها و علاقه‌مند به مشارکت در فعالیت‌های اجتماعی، سیاسی و داشتن روحیه انتقادپذیری و انتقادکنندگی تربیت کند. تنها از طریق آموزش مطالعات اجتماعی است که افراد با محیط جامعه، ارزش‌ها، فرآیندهای اجتماعی و اقتصادی و مسئولیت‌های خود نسبت به دیگران آشنا می‌شوند. هیچ یک از مواد درسی هم‌چون مطالعات اجتماعی نمی‌تواند به تحقق این هدف‌ها کمک کند (فلاحیان و همکاران، ۱۳۹۱).

اهمیت آموزش مطالعات اجتماعی وقتی بهتر مشخص می‌شود که نابهنجاری‌های موجود در جامعه از قبیل آلودگی محیط‌زیست، افزایش مصرف مواد مخدر، افزایش بزهکاری، عدم اجرای قوانین، آسیب‌ها و مسائل اجتماعی را مشاهده کنیم. برنامه‌دستی مطالعات اجتماعی فراگیران را با این مشکلات آشنا می‌کند و آنها را در یافتن راه‌کارها و راه‌حل‌هایی جهت برخورد با این مشکلات آماده می‌سازد (انصاری‌راد، ۱۳۸۰) و دانش‌آموزان را به عنوان شهروندان مفید در جامعه آماده می‌کند.

با مروری مختصر بر سوابق مطالعات انجام گرفته درباره تربیت شهروندی مشخص می‌شود که به رغم اهمیتی که این مقوله در تجهیز فراگیران به دانش، نگرش و مهارت-های مورد نیاز شهروندی ایفا می‌کند، پژوهش‌ها و اقدامات انجام شده در این زمینه بسیار ناکافی است. بویژه در زمینه برنامه‌های درسی از لحاظ میزان و نحوه پرداختن به مؤلفه‌های شهروندی پژوهش‌های اندکی صورت گرفته است.

یاوری و همکاران (۱۳۹۲) طی پژوهشی با عنوان "تدوین اهداف برنامه‌دستی در دوره متوسطه با تأکید بر تربیت شهروندی" نشان داد که با توجه به نظرات صاحب-نظران و مصاحبه‌شوندگان در این پژوهش و با یک نگاه تحلیلی به محتوای کتب درسی دوره متوسطه؛ جایگاه بسیار کم‌رنگ توجه اصولی و همه‌جانبه به آموزش و تربیت شهروندی دانش‌آموزان این دوره به وضوح قابل مشاهده است. پیشنهاد محقق در این پژوهش آن است که باید اهداف و محتوای کتب درسی را با توجه به تمام ابعاد تربیت شهروندی تهیه و تدوین شود و به صورت مستمر در فاصله‌های زمانی ارزیابی گردد.

جمالی تازه‌کند و همکاران (۱۳۹۲) در پژوهشی که تحت عنوان "تحلیل جایگاه مؤلفه‌های تربیت شهروندی در محتوای برنامه‌دستی علوم اجتماعی دوره متوسطه" انجام دادند، بیان می‌نمایند که کمتر از ۸ درصد محتوای کتاب‌های درسی علوم اجتماعی مؤلفه‌های تربیت شهروندی را مورد توجه قرار داده است. کرم‌افروز و همکاران (۱۳۹۰) در تحقیقی با عنوان "طراحی الگوی برنامه‌دستی تربیت شهروندی برای دانش‌آموزان دوره راهنمایی تحصیلی" در مورد مشخصات الگوی مطلوب عناصر برنامه‌دستی تربیت شهروندی این موارد را مورد توجه قرار می‌دهد. الف. هدف در

چالش‌های برنامه درسی مطالعات اجتماعی ...

قالب فعالیت شاگردان و بیشتر جنبه عملکردی داشته باشد. ب. در مورد روش تدریس، ایفای نقش، تفحص گروهی، یادگیری کنترل خود، حل مسئله، تعامل و کار در گروه-های کوچک. ج. در رویکردهای سازماندهی عمدتاً تأکید بر رویکرد تلفیقی است که به واحدهای درسی میان رشته‌ای، الگوی روز تلفیق شده، تلفیق مهارت‌ها و فرآیندها و ... اشاره دارد. د. روش‌های ارزشیابی مناسب نیز عمدتاً معطوف به روش‌های اندازه‌گیری بازده‌های روانی - حرکتی و عاطفی است که شامل آزمون کتبی عملکردی، آزمون شناسایی، انجام عملکرد در موقعیت‌های شبیه‌سازی شده، فهرست واریسی، واقع‌نگاری و ... است.

مجله چوبقلو (۱۳۸۷) طی پژوهشی با عنوان "تحلیل برنامه درسی اجرا شده مقطع ابتدایی نظام آموزشی ایران از بعد تربیت شهروندی" نشان داد که برنامه درسی تربیت شهروندی موجود و اجرا شده در مدارس ابتدایی مطلوب نبوده و قادر به شکل‌دهی رفتار مطلوب شهروندی در دانش‌آموزان مقطع ابتدایی نیست.

مأماری^۱ (۲۰۱۳) پژوهشی با عنوان "آموزش شهروندان آینده (چالش‌های کلیدی در کشورهای عربی)" در جست‌وجوی ایجاد بحث و گفت و گو برای قدم برداشتن در جهت تقویت آموزش شهروندی در جهان عرب با هدف تأثیرات این مباحث در تدریس و آموزش انجام داد. نتایج نشانگر عدم وجود یک برداشت مشترک از مفهوم شهروندی، چالش‌های خاصی را در آموزش شهروندی این کشورها به وجود آورده است. یافته دوم این پژوهش حاکی از آن است که آموزش شهروندی نه تنها در مدارس بلکه بایستی در فضای بیرون از مدرسه (که شامل درگیر کردن والدین به عنوان اعضای اصلی جامعه) نیز باید وجود داشته باشد. هم‌چنین، مطالب موجود در مراکز تربیت معلم نسبت به آموزش و تربیت شهروندی بایستی تغییر کند تا دیدگاه معلمان نیز تغییر یابد.

نینز^۲ (۲۰۱۳) طی تحقیقی با عنوان "تربیت شهروندی در جوامع تقسیم شده" به بررسی دیدگاه و درک معلمان ایرلند شمالی از آموزش شهروندی در جوامع تقسیم شده

1-Maamari

2- Nines

و انعکاس آن در گفتمان‌های شهروندی می‌پردازد. یافته‌ها نشان می‌دهد که طبیعت جنجال برانگیز ایرلند و جدال آن با انگلیس در متن آموزشی وجود دارد اما سایر شاخص‌های محروم‌کننده مثل نژاد و جنسیت در پی یافتن جایی در متن آموزشی و تعلیم هستند. عده کمی از معلمان به این شاخص‌ها به عنوان الگوی تربیت شهروندی معتقد بودند، همچنین از رابطه بین شاخص‌های سنتی و گذشته مؤثر در محرومیت و تقسیم شدن یک ملت آگاه بودند. در نتیجه درک معلمان در مورد بحث‌های اجتماعی و تربیت شهروندی ارتباط زیادی به هم ندارد که احتمالاً در آموزش شهروندی نیز تقسیمات اجتماعی و گسترش صلح در جامعه لحاظ نخواهد شد.

ویتلی^۱ (۲۰۱۲) طی پژوهشی با عنوان "آیا آموزش شهروندی کارساز است؟" به بررسی تأثیر آموزش شهروندی بر مشارکت اجتماعی دانش‌آموزان که از سال ۲۰۰۲ در مدارس انگلستان به صورت اجباری اجرا می‌شد، می‌پردازد. نتایج نشانگر آن است که دانش‌آموزان برخوردار از این برنامه‌ها در مقایسه با دانش‌آموزان گروه دیگر خودکفایی، دانش سیاسی و مشارکت سیاسی و اجتماعی بالایی دارند.

جورقنسون^۲ (۲۰۱۲) در تحقیق خود تحت عنوان "آموزش شهروند جهانی" که در آمریکای شمالی انجام شده است و به این نتیجه رسیده است که آموزش‌دهندگان شهروند جهانی با یک چالش مهم روبرو هستند و آن مبارزه با نابرابری جهانی، یکی از عواقب استعمار و ایدئولوژی‌هایی که از حقوق اقلیت در برابر اکثریت حمایت می‌کنند، می‌باشد. هم‌چنین برای تعلیم دهندگان یک فضای آموزشی آزاد برای تلاش جهت ایجاد یک جهان صلح‌آمیز و پر از عدالت لازم است.

سول هاوگ^۳ (۲۰۱۰) پژوهشی در امریکا با عنوان "جنبش‌ها و دوراهی‌ها در تربیت شهروندی فعلی" انجام داد. نتایج تحقیق نشانگر حمایت از دیدگاه ساختاری در زمینه تربیت شهروندی است یعنی دانش‌آموزان خود دنیای اطراف خود را کشف کنند.

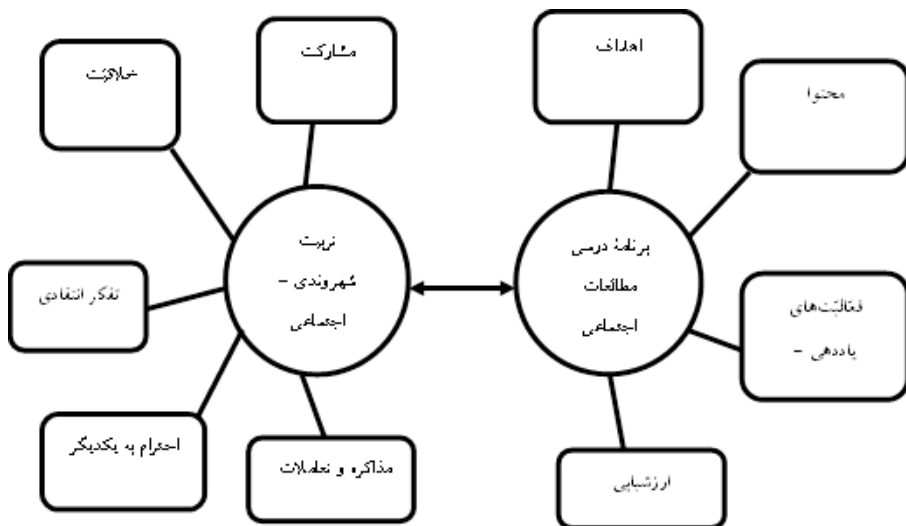
1- Whiteley
2 - Jorgenson
3- Soul Hawg

چالش‌های برنامه‌درسی مطالعات اجتماعی ...

همچنین بایستی مفهوم شهروندی با توجه به اینکه ایدئولوژیک و سیاسی است باید به صورت خاص در هر منطقه و کشور تدریس شود.

مدل مفهومی تحقیق

به طور کلی با توجه به ادبیات مربوط به موضوع تحقیق و ابعاد تربیت شهروندی مطرح شده از سوی متخصصان، مؤلفه‌های تربیت شهروندی - اجتماعی شامل: مشارکت، خلاقیت، تفکر انتقادی، احترام به یکدیگر و مذاکره و تعاملات و عناصر برنامه‌درسی مطالعات اجتماعی براساس مدل تایلر؛ شامل: اهداف، محتوا، فعالیت‌های یاددهی، یادگیری و ارزشیابی بوده که این مؤلفه‌ها با استناد به پژوهش‌های داخلی و خارجی مرتبط با موضوع تحقیق به دست آمده است که مبانی اصلی پژوهش حاضر نیز به شمار می‌آید که در قالب الگوی مفهومی ذیل نمایش داده شده است.



شکل ۱: مدل مفهومی تحقیق

هدف کلی پژوهش

شناسایی چالش‌های برنامه‌درسی مطالعات اجتماعی دوره‌ابتدایی در تربیت شهروندی - اجتماعی

سوال‌های پژوهش

۱. مهمترین چالش‌های اهداف مطالعات اجتماعی دوره‌ابتدایی از بعد تربیت شهروندی - اجتماعی کدامند؟
۲. مهمترین چالش‌های محتوای مطالعات اجتماعی دوره‌ابتدایی از بعد تربیت شهروندی - اجتماعی کدامند؟
۳. مهمترین چالش‌های فعالیت‌های یاددهی - یادگیری مطالعات اجتماعی دوره‌ابتدایی از بعد تربیت شهروندی - اجتماعی کدامند؟
۴. مهمترین چالش‌های ارزشیابی مطالعات اجتماعی دوره‌ابتدایی از بعد تربیت شهروندی - اجتماعی کدامند؟
۵. آیا نظرات معلمان زن و مرد در مورد چالش‌های برنامه‌درسی مطالعات اجتماعی دوره‌ابتدایی در تربیت شهروندی - اجتماعی متفاوت است؟

روش پژوهش

باتوجه به هدف پژوهش، روش پژوهش توصیفی و از نوع پیمایشی بوده است. جامعه‌آماري پژوهش شامل معلمان پایه سوم تا ششم دوره‌ابتدایی نواحی پنجگانه شهر تبریز در سال‌تحصیلی ۹۳-۹۲ بوده که درس مطالعات اجتماعی را تدریس می‌کردند و تعداد کل آن‌ها بر حسب آمار رسمی اداره کل آموزش و پرورش استان آذربایجان شرقی ۲۵۷۱ نفر (۲۰۱۳ نفر زن و ۵۵۸ نفر مرد) می‌باشد. برای تعیین حجم نمونه از فرمول کوکران و برای انتخاب آزمودنی‌ها (معلمان) از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای و نسبی استفاده شده و تعداد آن‌ها ۳۸۴ نفر می‌باشد.

چالش‌های برنامه‌درسی مطالعات اجتماعی ...

$$n = \frac{z^2 pqN}{d^2(N-1) + z^2 pq}$$

$$= \frac{(1/96)^2 (0/05)(0/05)(2571)}{(0/05)^2 (2571 - 1) + (1/96)^2 (0/05)(0/05)}$$

$$= \frac{2466/1}{6/434} \approx 384$$

بدین ترتیب پس از اجرای کامل پرسشنامه تعداد ۴۷ پرسشنامه به دلیل ناقص بودن اطلاعات از گردش کار حذف شده و تعداد نمونه‌های وارد شده به تحلیل به ۳۳۷ نمونه (نفر) کاهش یافت.

در پژوهش حاضر برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه محقق ساخته استفاده شده است که شامل ۶۰ سؤال در مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت و یک سؤال باز پاسخ می‌باشد. پرسشنامه مذکور چالش‌های چهار عنصر هدف، محتوا، فعالیت‌های یاددهی - یادگیری و ارزشیابی را مورد سنجش قرار می‌دهد. گویه‌ها در ۵ سطح کاملاً موافقم، موافقم، تا حدودی موافقم، مخالفم و کاملاً مخالفم (۵ تا ۱) درجه‌بندی شده‌اند که به ترتیب از مهم‌ترین به کم اهمیت‌ترین آن‌ها مقیاس‌بندی شده‌اند. امتیاز بالاتر نشانگر اهمیت بیشتر است.

به منظور بررسی دقت و صحت سؤال‌ها و گویه‌های به‌کار رفته در پرسشنامه روایی صوری و محتوایی، ضمن آن که مورد تأیید متخصصان فن؛ چهار نفر از مدرسان دانشگاه فرهنگیان (تربیت معلم سابق) و اساتید راهنما و مشاور در این زمینه قرار گرفت. همچنین روایی سازه پرسشنامه از طریق تحلیل عاملی اکتشافی، به روش تجزیه مؤلفه‌های اصلی و چرخش واریماکس و نمودار اسکری کتل به دست آمد. بر این اساس، مقدار شاخص کفایت نمونه‌گیری KMO^1 برابر با ۰/۹۴ و مقدار آزمون کرویت بارتلت با درجه آزادی ۸۲۰ برابر با ۱۰۵۹۴/۸۶۵ که در $(p \leq 0/001)$ معنادار بود. که نشانه کفایت نمونه و متغیرهای انتخاب شده برای انجام تحلیل عاملی اکتشافی

1- Kaiser Meyer Olkin(KMO)

است. نتایج تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی با چرخش واریماکس^۱ و حذف سؤال‌های با بارعاملی کمتر، از مقادیر ویژه بالاتر از یک، به عنوان ملاک انتخاب استفاده شد، که در نهایت مؤید چهار عامل در پرسشنامه بود. برای برآورد پایایی پرسشنامه ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد که مقدار آن در اجرای مقدماتی و اجرای کامل در جدول ۱ ارائه شده و همه ضرایب بیش از ۰/۷۰، که نشان دهنده پایایی قابل قبول ابزار بوده و تأکید بر همسانی درونی ابزار اندازه‌گیری دارد.

جدول ۱ ضریب آلفای کرونباخ هریک از مؤلفه‌ها

| بعد از اجرای کامل و تحلیل عاملی اکتشافی | | اجرای مقدماتی | | |
|---|--------------------|---------------|--------------------|-----------------------------|
| تعداد گویه | ضریب آلفای کرونباخ | تعداد گویه | ضریب آلفای کرونباخ | مؤلفه |
| ۱۵ | ۰/۹۴ | ۱۷ | ۰/۹۳ | هدف‌ها |
| ۱۱ | ۰/۹۲ | ۱۷ | ۰/۹۲ | محتوا |
| ۸ | ۰/۸۸ | ۱۴ | ۰/۸۳ | فعالیت‌های یاددهی - یادگیری |
| ۷ | ۰/۸۹ | ۱۲ | ۰/۷۸ | ارزشیابی |
| ۴۱ | ۰/۹۷ | ۶۰ | ۰/۹۶ | کل |

در این پژوهش، داده‌های جمع‌آوری شده با استفاده از نرم افزار Spss ویرایش ۱۹ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. از آمار توصیفی؛ میانگین، واریانس، انحراف استاندارد و از آمار استنباطی آزمون رتبه‌ای فریدمن به منظور رتبه‌بندی مقوله‌ها و آزمون t استفاده شده است.

سؤال پژوهشی ۱: مهم‌ترین چالش‌های هدف‌های مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی در تربیت شهروندی - اجتماعی کدامند؟

2- varimax rotation

جدول ۲: نتایج آزمون فریدمن در خصوص اولویت‌بندی مقوله‌های هدف‌ها براساس

پاسخ معلمان

| اولویت | مقوله‌های هدف‌ها | سؤال | میانگین رتبه | تعداد | درجه آزادی | مقدار خی دو |
|---------------------|--|------|--------------|-------|------------|-------------|
| ۱ | ناتوانی در برقراری ارتباط مؤثر بین مدرسه و مؤسسات بیرون از مدرسه | ۵۰ | ۸/۷۹ | ۳۳۷ | ۱۴ | ۱۴۷/۹۹۰ |
| ۲ | عدم توجه به شایستگی‌های اجتماعی | ۲ | ۸/۷۷ | | | |
| ۳ | عدم هماهنگی هدف‌ها با نیازهای اساسی دانش‌آموزان | ۱ | ۸/۵۱ | | | |
| ۴ | عدم هماهنگی هدف‌ها با شرایط و امکانات محلی و محیطی یادگیرندگان | ۳۱ | ۸/۴۶ | | | |
| ۵ | عدم توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان | ۴۵ | ۸/۳۵ | | | |
| ۶ | عدم توجه به اقلیت‌ها و قشرهای مختلف جامعه | ۳۷ | ۸/۲۶ | | | |
| ۷ | انعطاف ناپذیری (تغییر ناپذیری) هدف‌ها | ۴۰ | ۸/۲۲ | | | |
| ۷ | عدم توجه به سطوح مختلف هدف‌های تربیت شهروندی (محلی، منطقه‌ای، ملی و بین‌المللی) | ۵۳ | ۸/۲۲ | | | |
| ۸ | عدم استخراج هدف‌ها از نیازهای اجتماعی (عدم نیازسنجی دقیق) | ۲۳ | ۸/۱۱ | | | |
| ۹ | عدم هم‌سویی هدف‌ها با رشد و توسعه فرهنگی، اجتماعی و تکنولوژیکی جامعه | ۱۱ | ۸/۱۰ | | | |
| ۱۰ | عدم تطابق هدف‌ها با یافته‌های ماده‌دستی و نظر متخصصان برنامه‌ریزی درسی شهروندی و اجتماعی | ۵۸ | ۷/۸۹ | | | |
| ۱۱ | عدم توجه به حیطه‌های مختلف تربیت شهروندی (دانش، نگرش و مهارت) | ۴۶ | ۷/۷۸ | | | |
| ۱۲ | عدم تناسب هدف‌ها با شرایط، امکانات و نیازهای ملی | ۳۹ | ۶/۹۵ | | | |
| ۱۳ | عدم هم‌سویی هدف‌ها با آرمان‌های جامعه | ۲۶ | ۶/۸۰ | | | |
| ۱۴ | عدم تطابق با ارزش‌های رایج جامعه | ۶۰ | ۶/۷۷ | | | |
| سطح معنی داری ۰/۰۰۱ | | | | | | |

جدول ۲ نتایج آزمون فریدمن برای اولویت‌بندی گویه‌های مربوط به مؤلفه «چالش‌های هدف‌های مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی در تربیت شهروندی - اجتماعی» را براساس میانگین رتبه‌های به دست آمده نشان می‌دهد. همان‌طور که مشاهده می‌شود مهم‌ترین چالش هدف‌های مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی در تربیت شهروندی - اجتماعی؛ مقوله «ناتوانی در برقراری ارتباط مؤثر بین مدرسه و مؤسسات بیرون از مدرسه» و بعد از آن مقوله‌های «عدم توجه به شایستگی‌های اجتماعی»، «عدم هماهنگی هدف‌های تربیت شهروندی با نیازهای اساسی دانش‌آموزان» به ترتیب در اولویت‌های دوم و سوم قرار دارند.

هم‌چنین جدول ۲ نشان می‌دهد که با توجه به نتایج آزمون فریدمن با مقدار آماره‌ی خی‌دوی مشاهده شده (۱۴۷/۹۹۰) در سطح معنی‌داری ($P=۰/۰۰۱$) با درجه آزادی ۱۴ تفاوت معنی‌داری بین چالش‌های هدف‌های مطالعات اجتماعی در تربیت شهروندی - اجتماعی وجود داشته و چالش «ناتوانی در برقراری ارتباط مؤثر بین مدرسه و مؤسسات بیرون از مدرسه» با میانگین رتبه ۸/۷۹، اولویت اول را از بین رتبه‌های به دست آمده به خود اختصاص داده است.

سؤال پژوهشی ۲: مهم‌ترین چالش‌های محتوای مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی در تربیت شهروندی - اجتماعی کدامند؟

جدول ۳: نتایج آزمون فریدمن در خصوص اولویت‌بندی مقوله‌های محتوا براساس

پاسخ معلمان

| اولویت | مقوله‌های هدف‌ها | سؤال | میانگین رتبه | تعداد | درجه آزادی | مقدار خی‌دو |
|---------------------|---|------|--------------|-------|------------|-------------|
| ۱ | بی‌توجهی به تلفیق مفاهیم و مهارت‌های شهروندی در حوزه‌های یادگیری | ۴۲ | ۶/۶۸ | ۳۳۷ | ۱۰ | ۵۰/۶۳۷ |
| ۲ | عدم تناسب محتوا با هدف‌های تربیت شهروندی اجتماعی | ۷ | ۶/۳۲ | | | |
| ۳ | عدم کاربردی بودن محتوا برای فراگیران | ۱۶ | ۶/۲۰ | | | |
| ۴ | عدم توانایی محتوا در آگاه‌سازی فراگیران با مسائل اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی جاری | ۵۲ | ۶/۱۹ | | | |
| ۵ | عدم تناسب محتوا با ارزش‌های حاکم بر جامعه | ۳۰ | ۵/۹۷۴ | | | |
| ۶ | عدم ارتباط مؤثر و مناسب محتوای مطالعات اجتماعی با سایر دروس ابتدایی | ۴۳ | ۵/۹۷۰ | | | |
| ۷ | عدم تناسب محتوا با علایق و خواسته‌های فراگیران | ۲۹ | ۵/۹۳ | | | |
| ۸ | عدم تناسب محتوا با تجربیات دانش‌آموزان | ۱۳ | ۵/۹۱ | | | |
| ۹ | عدم تناسب تصاویر انتخاب شده در متن با ارزش‌های شهروندی | ۳۴ | ۵/۷۵ | | | |
| ۱۰ | عدم قابلیت اجرایی فعالیت‌های گروهی درخواستی کتاب | ۲۱ | ۵/۵۸ | | | |
| ۱۱ | بی‌توجهی به پدیده‌ها و رویدادهای پیرامون زندگی فراگیران | ۲۴ | ۵/۴۹ | | | |
| سطح معنی داری ۰/۰۰۱ | | | | | | |

جدول ۳ نتایج آزمون فریدمن برای اولویت‌بندی گویه‌های مربوط به مؤلفه «چالش‌های محتوای مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی در تربیت شهروندی - اجتماعی» را براساس میانگین رتبه‌های به دست آمده نشان می‌دهد. همان‌طور که مشاهده می‌شود مهم‌ترین چالش محتوای مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی در تربیت شهروندی - اجتماعی؛ مقوله «بی‌توجهی به تلفیق مفاهیم و مهارت‌های شهروندی در حوزه‌های یادگیری» و بعد از آن مقوله‌های «عدم تناسب محتوا با هدف‌های تربیت شهروندی اجتماعی»، «عدم کاربردی بودن محتوا برای فراگیران» به ترتیب در اولویت‌های دوم و سوم قرار دارند.

هم‌چنین جدول ۳ نشان می‌دهد که با توجه به نتایج آزمون فریدمن با مقدار آماره خی‌دوی مشاهده شده (۵۰/۶۳۷) در سطح معنی‌داری ($P=۰/۰۰۱$) با درجه آزادی ۱۰ تفاوت معنی‌داری بین چالش‌های محتوای مطالعات اجتماعی در تربیت شهروندی — اجتماعی وجود داشته و چالش «بی‌توجهی به تلفیق مفاهیم و مهارت‌های شهروندی در حوزه‌های یادگیری» با میانگین رتبه ۶/۶۸، اولویت اول را از بین رتبه‌های به دست آمده به خود اختصاص داده است.

سؤال پژوهشی ۳: مهم‌ترین چالش‌های فعالیت‌های یاددهی — یادگیری مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی در تربیت شهروندی — اجتماعی کدامند؟

جدول ۴: نتایج آزمون فریدمن در خصوص اولویت‌بندی مقوله‌های فعالیت‌های

یاددهی — یادگیری براساس پاسخ معلمان

| اولویت | مقوله‌های هدف‌ها | سؤال | میانگین رتبه | تعداد | درجه آزادی | مقدار خی‌دو |
|---------------------|--|------|--------------|-------|------------|-------------|
| ۱ | عدم اجرای فعالیت‌های مناسب جهت ایجاد فرصت لازم برای تمرین رفتارهای مطلوب اجتماعی | ۳ | ۵/۲۹ | ۳۳۷ | ۷ | ۱۳۱/۹۹۲ |
| ۲ | عدم تناسب فعالیت‌های طراحی شده از سوی معلم در رابطه با مشارکت در تصمیم‌گیری‌های اجتماعی و گروهی با زمان اختصاص یافته در برنامه | ۱۰ | ۴/۸۷ | | | |
| ۳ | عدم آگاهی کافی و لازم بازدیدکنندگان از فعالیت‌های یاددهی — یادگیری جهت ارائه بازخوردهای مناسب | ۱۵ | ۴/۶۶ | | | |
| ۴ | عدم توانایی فعالیت‌های یاددهی — یادگیری در پرورش ایده‌ها، مهارت‌ها و شیوه‌های درک کردن و تفکر خلاق و نقاد | ۱۹ | ۴/۵۹ | | | |
| ۵ | ناتوانی فعالیت‌های انجام شده در ایجاد فرصت بحث و تبادل نظر سالم | ۴ | ۴/۵۸ | | | |
| ۶ | بی‌توجهی به فعالیت‌های یادگیری خارج از محیط مدرسه | ۴۱ | ۴/۲۶ | | | |
| ۷ | عدم انتخاب فعالیت‌های مطلوب تربیت شهروندی از سوی معلمان (عدم آگاهی از روش‌های تدریس و فرآیندهای یاددهی — یادگیری) | ۲۷ | ۴/۰۹ | | | |
| ۸ | عدم بهره‌گیری فعالیت‌های درخواستی و انجام‌شده از تجارب گوناگون اجتماعی و فرهنگی فراگیران جهت نیل به اهداف | ۳۲ | ۳/۶۸ | | | |
| سطح معنی‌داری ۰/۰۰۱ | | | | | | |

چالش‌های برنامه درسی مطالعات اجتماعی ...

جدول ۴ نتایج آزمون فریدمن برای اولویت‌بندی گویه‌های مربوط به مؤلفه «چالش‌های فعالیت‌های یاددهی یادگیری مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی در تربیت شهروندی - اجتماعی» را براساس میانگین رتبه‌های به دست آمده نشان می‌دهد. همان‌طور که مشاهده می‌شود مهم‌ترین چالش فعالیت‌های یاددهی - یادگیری مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی در تربیت شهروندی - اجتماعی؛ مقوله «عدم اجرای فعالیت‌های مناسب جهت ایجاد فرصت لازم برای تمرین رفتارهای مطلوب اجتماعی» و بعد از آن مقوله‌های «عدم تناسب فعالیت‌های طراحی شده از سوی معلم در رابطه با مشارکت در تصمیم‌گیری‌های اجتماعی و گروهی با زمان اختصاص یافته در برنامه» و «عدم آگاهی کافی و لازم بازدیدکنندگان از فعالیت‌های یاددهی - یادگیری جهت ارائه بازخوردهای مناسب» به ترتیب در اولویت‌های دوم و سوم قرار دارند.

همچنین جدول ۴ نشان می‌دهد که با توجه به نتایج آزمون فریدمن با مقدار آماره خی دوی مشاهده شده (۱۳۱/۹۹۸) در سطح معنی‌داری ($P=0/001$) با درجه آزادی ۷ تفاوت معنی‌داری بین چالش‌های فعالیت‌های یاددهی یادگیری مطالعات اجتماعی در تربیت شهروندی - اجتماعی وجود داشته و چالش «عدم اجرای فعالیت‌های مناسب جهت ایجاد فرصت لازم برای تمرین رفتارهای مطلوب اجتماعی» با میانگین رتبه ۵/۲۹، اولویت اول را از بین رتبه‌های به دست آمده به خود اختصاص داده است.

سؤال پژوهشی ۴: مهم‌ترین چالش‌های ارزشیابی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی در تربیت شهروندی - اجتماعی کدامند؟

جدول ۵: نتایج آزمون فریدمن در خصوص اولویت‌بندی مقوله‌های ارزشیابی براساس

پاسخ معلمان

| اولویت | مقوله‌های هدف‌ها | سؤال | میانگین رتبه | تعداد | درجه آزادی | مقدار خی دو |
|---------------------|---|------|--------------|-------|------------|-------------|
| ۱ | عدم توجه به خلاقیت و نوآوری فراگیران در ارزشیابی | ۴۴ | ۴/۴۴ | ۳۳۷ | ۶ | ۹۲/۱۲۹ |
| ۲ | بی‌توجهی به حیطه‌های سه‌گانه یادگیری در ارزشیابی | ۱۷ | ۴/۲۸ | | | |
| ۳ | عدم توجه به فعالیت‌های گروهی در ارزشیابی | ۱۴ | ۴/۲۴ | | | |
| ۴ | عدم اعمال ارزشیابی در تمام مراحل برنامه | ۳۸ | ۴/۰۸ | | | |
| ۵ | عدم استفاده بهینه از روش‌ها و ابزارهای مناسب و مختلف ارزشیابی و سنجش تحصیلی | ۳۳ | ۳/۹۴ | | | |
| ۶ | عدم استفاده از انواع ارزشیابی | ۹ | ۳/۶۷ | | | |
| ۷ | عدم اجرا یا عدم حضور در دوره‌های علمی و موردنیاز | ۲۰ | ۳/۳۵ | | | |
| سطح معنی داری ۰/۰۰۱ | | | | | | |

جدول ۵ نتایج آزمون فریدمن برای اولویت‌بندی گویه‌های مربوط به مؤلفه «چالش‌های ارزشیابی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی در تربیت شهروندی - اجتماعی» را براساس میانگین رتبه‌های به دست آمده نشان می‌دهد. همان‌طور که مشاهده می‌شود مهم‌ترین چالش ارزشیابی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی در تربیت شهروندی - اجتماعی؛ مقوله «عدم توجه به خلاقیت و نوآوری فراگیران در ارزشیابی» و بعد از آن مقوله‌های «بی-توجهی به حیطه‌های سه‌گانه یادگیری در ارزشیابی» و «عدم توجه به فعالیت‌های گروهی در ارزشیابی» به ترتیب در اولویت‌های دوم و سوم قرار دارند.

هم‌چنین جدول ۵ نشان می‌دهد که با توجه به نتایج آزمون فریدمن با مقدار آماره خی دوی مشاهده شده (۹۲/۱۲۹) در سطح معنی‌داری ($P=0/001$) با درجه آزادی ۶ تفاوت معنی‌داری بین چالش‌های ارزشیابی مطالعات اجتماعی در تربیت شهروندی - اجتماعی وجود داشته و چالش «عدم توجه به خلاقیت و نوآوری فراگیران در ارزشیابی» با میانگین رتبه ۴/۴۴، اولویت اول را از بین رتبه‌های به دست آمده به خود اختصاص داده است.

چالش‌های برنامه درسی مطالعات اجتماعی ...

سوال پژوهشی ۵: آیا نظرات معلمان زن و مرد در مورد چالش‌های برنامه درسی

مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی در تربیت شهروندی - اجتماعی متفاوت است؟

جدول ۶: میانگین و انحراف معیار چالش‌های اهداف، محتوا، فعالیت‌های یاددهی -

یادگیری و ارزشیابی مطالعات اجتماعی به تفکیک جنسیت

| مرد | | زن | | متغیرها |
|--------------|---------|--------------|---------|------------------------------|
| انحراف معیار | میانگین | انحراف معیار | میانگین | |
| ۱۳/۹۳ | ۵۴/۳۹ | ۱۲/۶۹ | ۵۱/۲۸ | اهداف |
| ۱۰/۳۸ | ۴۰/۴۲ | ۹/۳۸ | ۳۶/۲۶ | محتوا |
| ۷/۲۳ | ۲۸/۸۸ | ۶/۶۱ | ۲۴/۹۲ | فعالیت‌های یاددهی یادگیری |
| ۶/۶۲ | ۲۵/۴۰ | ۶/۱۸ | ۲۲/۵۰ | ارزشیابی |

جدول ۶، آمارهای توصیفی دو جنس را در مورد چالش‌های اهداف، محتوا، فعالیت‌های یاددهی - یادگیری و ارزشیابی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی در تربیت شهروندی - اجتماعی نشان می‌دهد. همان‌طور که مشاهده می‌شود میانگین و انحراف معیار گروه زنان برای چالش‌های اهداف به ترتیب ۵۱/۲۸ و ۱۲/۶۹، برای چالش‌های محتوا ۳۶/۲۶ و ۹/۳۸، برای فعالیت‌های یاددهی - یادگیری ۲۴/۹۲ و ۶/۶۱ و برای چالش‌های ارزشیابی ۲۲/۵۰ و ۶/۱۸ می‌باشد. هم‌چنین میانگین و انحراف معیار مردان برای چالش‌های اهداف ۵۴/۳۹ و ۱۳/۹۳، برای چالش‌های محتوا ۴۰/۴۲ و ۱۰/۳۸، برای فعالیت‌های یاددهی - یادگیری ۲۸/۸۸ و ۷/۲۳ و برای چالش‌های ارزشیابی ۲۵/۴۰ و ۶/۶۲ می‌باشد.

جدول ۷: نتایج t مستقل برای مقایسه دو گروه معلمان زن و مرد در مورد چالش‌های اهداف، محتوا، فعالیت‌های یاددهی - یادگیری و ارزشیابی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی در تربیت شهروندی - اجتماعی

| متغیرها | T | درجات آزادی | تفاوت میانگین‌ها | خطای معیار تفاوت | سطح معنی داری |
|----------------------------|-------|-------------|------------------|------------------|---------------|
| اهداف | ۱/۶۰۹ | ۳۳۵ | ۳/۱۰۷ | ۱/۸۲۸ | ۰/۰۹۰ |
| محتوا | ۳/۰۷۷ | ۳۳۵ | ۴/۱۶۵ | ۱/۳۵۳ | ۰/۰۰۲ |
| فعالیت‌ها یاددهی - یادگیری | ۴/۱۱۸ | ۳۳۵ | ۳/۹۶۴ | ۰/۹۶۲ | ۰/۰۰۱ |
| ارزشیابی | ۳/۲۸۴ | ۳۳۵ | ۲/۹۰۹ | ۰/۸۸۶ | ۰/۰۰۱ |

با توجه به جدول ۷، نتایج آزمون t نشان می‌دهد که بین نظرات معلمان زن و مرد در مورد چالش‌های محتوا با مقدار ($t=۳/۰۷۷$ ، $p=۰/۰۰۲$)، فعالیت‌ها یاددهی - یادگیری با مقدار ($t=۴/۱۱۸$ ، $p=۰/۰۰۱$) و ارزشیابی با مقدار ($t=۳/۲۸۴$ ، $p=۰/۰۰۱$) تفاوت معناداری وجود دارد. اما میان نظرات این دو گروه در مورد چالش‌های اهداف مطالعات اجتماعی در تربیت شهروندی - اجتماعی تفاوتی مشاهده نشد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر شناسایی چالش‌های برنامه‌دستی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی در تربیت شهروندی - اجتماعی بود. یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که مهم‌ترین چالش‌های برنامه‌دستی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی در تربیت شهروندی - اجتماعی در عنصر هدف‌ها به ترتیب مقوله‌های ناتوانی در برقراری ارتباط مؤثر بین مدرسه و مؤسسات بیرون از مدرسه، عدم توجه به شایستگی‌های اجتماعی و عدم هماهنگی هدف‌های تربیت شهروندی با نیازهای اساسی دانش‌آموزان، در عنصر محتوا به ترتیب؛ مقوله‌های بی‌توجهی به تلفیق مفاهیم و مهارت‌های شهروندی در حوزه‌های

چالش‌های برنامه درسی مطالعات اجتماعی ...

مختلف یادگیری، عدم تناسب محتوا با هدف‌های تربیت شهروندی اجتماعی و عدم کاربردی بودن محتوا برای فراگیران، در عنصر فعالیت‌های یاددهی - یادگیری به ترتیب؛ مقوله‌های عدم اجرای فعالیت‌های مناسب جهت ایجاد فرصت لازم برای تمرین رفتارهای مطلوب اجتماعی، عدم تناسب فعالیت‌های طراحی شده از سوی معلم در رابطه با مشارکت در تصمیم‌گیری‌های اجتماعی و گروهی با زمان اختصاص یافته در برنامه و عدم آگاهی کافی و لازم بازدیدکنندگان از فعالیت‌های یاددهی - یادگیری جهت ارائه بازخوردهای مناسب و در عنصر ارزشیابی به ترتیب، مقوله‌های عدم توجه به خلاقیت و نوآوری فراگیران، بی‌توجهی به حیطه‌های سه‌گانه یادگیری و عدم توجه به فعالیت‌های گروهی در ارزشیابی فراگیران می‌باشد که از میان دیگر چالش‌های مطرح شده اولویت‌های بالاتر را به خود اختصاص داده‌اند. لذا با توجه به چالش‌های موجود در زمینه عناصر برنامه درسی مطالعات اجتماعی، اگر نظام آموزشی بخواهد به رسالت خودش در قبال اهداف اجتماعی تعلیم و تربیت به درستی عمل نماید باید در حوزه تربیت شهروندی برنامه‌ریزی اصولی داشته باشد. چنان‌چه در این راستا، هومان و همکاران (۲۰۰۶) اظهار می‌دارند تربیت شهروندی تدارک فرصت‌هایی برای اشتغال دانش‌آموزان در تجارب معنادار یادگیری بوده و باعث تسهّل رشد آن‌ها به عنوان افراد متعهد و فعال اجتماعی و سیاسی می‌گردد. این موضوعات (چالش‌ها) توسط پژوهشگرانی هم‌چون، جمالی تازه‌کنند و همکاران (۱۳۹۲)، مأماری (۲۰۱۳) و مجلل چوبقلو (۱۳۸۷) هم مورد توجه قرار گرفته و با نتایج یافته‌های آن‌ها هم‌خوانی دارد. بخشی دیگر از یافته‌ها نشان می‌دهد که بین نظرات معلمان مرد و زن در مورد چالش‌های عناصر محتوا، فعالیت‌های یاددهی - یادگیری و ارزشیابی تفاوت معناداری وجود دارد. اما میان نظرات این دو گروه در مورد چالش‌های عنصر اهداف مطالعات اجتماعی در تربیت شهروندی - اجتماعی تفاوتی مشاهده نشد. یافته مربوط به عنصر هدف، با نتایج یآوری و همکاران (۱۳۹۲) همسو است که معتقدند در کتاب‌های دوره متوسطه جایگاه بسیار کم‌رنگ توجه اصولی و همه‌جانبه به آموزش و تربیت شهروندی دانش‌آموزان این دوره به وضوح قابل مشاهده است.

پیشنهادات

- در تعیین هدف‌های برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی، برنامه‌ریزان و کارشناسان برنامه درسی به ارتباط مؤثر میان مدارس و مؤسسات بیرون از مدرسه به منظور همسوسازی رفتارهای شهروندی توجه نمایند.
- در تدوین و سازماندهی برنامه درسی مطالعات اجتماعی ارزش‌های رایج جامعه را مدنظر قرارداد و به حیطه‌های مختلف (دانش، توانش و نگرش) تربیت شهروندی توجه نمایند.
- در تدوین محتوای مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی ضمن توجه به اصل کاربردی بودن محتوا به تلفیق مفاهیم و مهارت‌های شهروندی - اجتماعی، با پدیده‌ها و رویدادهای زندگی خارج از مدرسه فراگیران اقدام نمایند.
- جهت ارزیابی دقیق‌تر از آموخته‌های دانش‌آموزان، از انواع روش‌ها و ابزارهای سنجش و اندازه‌گیری نظیر آزمون‌های کتبی عملکردی، فهرست وارسی، چک لیست، واقع‌نگاری و ... استفاده نمایند و در ارزیابی‌های خود به حیطه‌های مختلف یادگیری (شناختی، عاطفی و رفتاری)، خلاقیت و نوآوری و کارهای جمعی و مشارکتی (گروهی) توجه نمایند.
- به دلیل کهنه بودن برنامه درسی مطالعات اجتماعی به خصوص در پایه‌های چهارم و پنجم بهتر است به اصلاح و تجدیدنظر این برنامه اقدام گردد.

منابع

- _ انصاری‌راد، پرویز (۱۳۸۰)، *آموزش درس مطالعات اجتماعی*، قم، انتشارات صفی.
- _ جمالی‌تازه‌کند، محمد؛ طالب‌زاده‌نوبریان، محسن و ابوالقاسمی، محمود (۱۳۹۲)، تحلیل جایگاه مؤلفه‌های تربیت شهروندی در محتوای برنامه درسی علوم اجتماعی دوره متوسطه، پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، سال دهم، دوره دوم، ش ۱۰.
- صافی، احمد (۱۳۹۰)، *آموزش و پرورش ابتدایی، راهنمایی تحصیلی و متوسطه*، تهران، سمت.
- _ فالکس، کیث (۱۳۹۰)، *شهروندی*، ترجمه محمدتقی دلفروز، تهران، کویر، چاپ دوم.

چالش‌های برنامه‌های درسی مطالعات اجتماعی ...

_ فتحی واجارگاه، کوروش (۱۳۸۶)، *اصول برنامه‌ریزی درسی*، تهران، انتشارات ایران زمین.

_ فلأحیان، ناهید؛ آرام، محمدباقر؛ نادری، مریم و احمدی، آمنه (۱۳۹۱)، *روش تدریس مطالعات اجتماعی*، تهران، اداره کل چاپ و توزیع کتاب‌های درسی.

_ قلتاش، عباس (۱۳۸۷)، نقد و بررسی عناصر برنامه‌های درسی در رویکرد پیشرفت‌گرا و محافظه‌کار تربیت شهروندی، *دانش و پژوهش در علوم تربیتی*، ش ۱۷ و ۱۸.

_ مجلل‌چوبقلو، محمدعلی (۱۳۸۷)، تحلیل برنامه‌های درسی اجرا شده‌ی مقطع ابتدایی نظام آموزشی جمهوری اسلامی ایران از بعد تربیت شهروندی، *پژوهشنامه تربیت*، ش ۱۷.

_ واحدچوکیده، سکینه و فتحی واجارگاه، کوروش (۱۳۸۵)، *شناسایی آسیب‌های تربیت شهروندی در برنامه‌های درسی پنهان، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، سال پنجم، ش ۱۷.

_ یآوری، زهرا؛ کشتی‌آرا، نرگس و احمدی، غلام‌رضا (۱۳۹۲)، تدوین اهداف برنامه‌های درسی دوره متوسطه با تأکید بر تربیت شهروندی، *فصلنامه علمی - پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، سال چهارم، ش ۱.

-Cynthia, AT , Sung CP. (2008). **Civic education, social justice and critical race theory In the sage handbook of education for citizenship and democracy**. Los Angeles .

- Dee, Thomass. (2004). **Are there Civic Return to Education?** International Journal Educational Research. Vol. 88, No. 9-10.

- Fathi. K(2001). **Required Characteristics for Good Citizenship** .

- Homana, Gary and Carolyn Barber and Judith Toeney-purta. (2006). **Assesing school Citizenship Education Climate**. University of Maryland. CIRCLE WORKING PAPER 48.

- Jorgenson, S. (2012). **Global citizenship education(GCE) in post – secondry institutions**. University of Alberta. Journal global Citizenship, (2) 1.

- Liu, Meihui. (2001). **The Development of Civic Values: Case study of Taiwan**. International Journal of Education Research. Vol. 35. No. 1.

- Maamari, S. A. (2013). **The education of future citizens**. Kuwait: Carnegie.
- Miles, M. (2007). **Innovation education**: New York: teachers' College press.
- Niens, U. (2013). **Citizenship Education in Divided societies**. University of Ulster, Coleraine: Routledge. Retrieved from www.tandfonline.com.
- Parker, Walter. C. (2001). **Education democratic citizen**. Theory into practices. Columbus.
- Chambliss, JJ. (1996). **Philosophy of education An Encyclopedia**. New York. Gafland Publixhing, London.
- Quigley, Charls N. (2000). **Global Trends in Civic Education**. In [www.Civiced.Ory/Articles – Indonesia.html](http://www.Civiced.Ory/Articles-Indonesia.html).
- Unesco.(2015). **Global Citizenship Education**. France.-
- Sears. Alan and Y vonne Hebert. (2005). **Citizenship Education**. Canadian Education Association. In [www.cea-ace.ca/media/en/citizenship – education](http://www.cea-ace.ca/media/en/citizenship-education).
- Solhaug,T. (2010) .**Norwegian university of science and technology**.
- summers, Jacqueline Y .(2002). **A Proposal Model for Anchorage Adult Civic Education**. Unpublshed Master of Education Thesis.



تدریس به روش معکوس در آموزش عالی: روایت‌های یک مدرس دانشگاه

Flipped Learning in Higher Education: Narratives of a Teacher

Z. Golzari (Ph. D),

M. Attaran (Ph. D)

دکتر زینب گلزاری^۱، دکتر محمد عطاران^۲

چکیده: این پژوهش به بررسی روایت‌های یک

Abstract:

This study is a narrative inquiry-based research, one that belongs to qualitative and interpretative paradigms. In this research, the narratives of an assistant professor about flipped learning in the university have been analysed and interpreted. The data analysis shows that in flipped teaching we are dealing with the same components of the traditional classroom, but the arrangement and conclusion are different. The teaching happens outside the class, and assignment, exercise discussion on educational content are a part of class activities, and teaching is replaced with them. This arrangement leads to class mobility, increasing of students' motivation and deep learning. In Also We have discussed some challenges of the implementation of flipped teaching.

مدرس دانشگاه و اجرای آموزش به شیوه معکوس پرداخته است. پژوهش موردنظر روایی است و به انگاره تحقیقات کیفی و تفسیر گرایانه تعلق دارد. منبع داده‌های این پژوهش روایت چهار ترم آموزشی در آموزش عالی است. تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد در این شیوه آموزشی باهمان اجزای کلاس سنتی، سروکار داریم اما چیدمان و نتیجه‌ای که از آن حاصل می‌شود، می‌تواند متفاوت باشد. آموزش محتوای درس در فضایی خارج از کلاس اتفاق می‌افتد. انجام تکالیف، تکرار و تمرین، پرسش و پاسخ و بحث بر روی مباحث آموزشی، بخشی از فعالیت کلاسی است که جایگزین تدریس در کلاس درس می‌شود. تغییر چیدمانی که منجر به پویایی کلاس، افزایش انگیزه و یادگیری عمیق‌تر می‌شود. در تفسیر این روایت، برخی چالش‌هایی که در مسیر اجرای این شیوه آموزشی وجود داشته‌اند مورد بحث و بررسی قرار گرفته است.

کلیدواژه: آموزش عالی، آموزش

معکوس^۳، کلاس معکوس^۴، یادگیری ترکیبی، یادگیری دانشجو محور

Key words: flipped learning, blended learning, higher education

رایانامه : Zgolzari56@gmail.com

رایانامه : M_Attaran @Yahoo.com

³ Flipped Learning

⁴ Flipped classroom

۱. استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران جنوب

۲. دانشیار مطالعات برنامه درسی دانشگاه خوارزمی.

مقدمه:

آموزش به روش معکوس، رویکردی نسبتاً جدیدی در دنیاست (فیلیپس^۱ و افلاهرتی^۲، ۲۰۱۵). در این روش معلم محتوایی که قرار است در یک جلسه به فراگیران آموزش دهد، پیش‌تر در اختیار آن‌ها قرار می‌دهد. آن‌ها باید در خانه یا فضایی به‌غیر از کلاس درس، به‌صورت انفرادی محتوای آموزشی موردنظر را با دیدن فیلم یا آزمایش، فایل متنی و صوتی یا هر آنچه معلم برای یادگیری بهتر موضوع جلسه کلاسی در اختیار آن‌ها قرار داده بیاموزند و در کلاس درس حاضر شوند. کلاس درس مکانی برای گفتگو بر روی دانسته‌هاست. رفع اشکال، پرسش و پاسخ و حل تمرین از جمله اتفاقاتی هستند که در کلاس درس رخ می‌دهند. فعالیت‌هایی که قرار است در خانه اتفاق بیافتد جایگزین تدریس در کلاس درس می‌شود و از این‌رو به این روش آموزشی، روش آموزش معکوس می‌گویند (ملکی، ۱۳۹۳، لی و همکاران، ۲۰۱۵).

پیشرفت فناوری، فعالیت‌های یاددهی - یادگیری را از حالت سنتی و منفعل، به یادگیری فعال و تلفیقی تغییر داده است (دهکردی و همکاران، ۱۳۹۵). یادگیری ترکیبی رویکردی است که با کمک فناوری چندرسانه‌ای به وجود آمده است. در این رویکرد دانش‌آموز به شیوه متعارف با تعامل مستقیم در کلاس و استفاده از ابزار چندرسانه‌ای و فناوری مبتنی بر وب، درس را فرامی‌گیرد (عبداله زاده، ۱۳۹۲). اگرچه این رویکرد یادگیری سنتی را به یادگیری مدرن تبدیل می‌کند، اما یادگیری سنتی و نقش مهمش را نادیده نمی‌گیرد. یادگیری ترکیبی به معنای طراحی دوباره مدل تدریس است که در آن آموزش

¹ Phillips, C

² O'Flaherty, J

تدریس به روش معکوس در آموزش عالی...

سخنرانی محور به آموزش دانش آموز محور تغییر کرده و دانش آموزان فعالیت و تعامل بیشتری دارند. (عطاران، ۹۳، ص ۸ به نقل از پون^۱، ۲۰۱۴، سو و بونک^۲، ۲۰۱۰).

یادگیری ترکیبی، تکامل طبیعی آموزش الکترونیکی است و با تلفیق فن مدرن و روش های سنتی، ترکیبی معنادار و علمی را رقم می زند. گسترش خلاقیت، دانش، استفاده از ابزار کاربردی و پیاده سازی در آموزش، ترکیب روش های آموزشی موجود، آموزش مستمر و انعطاف پذیری در مکان و زمان از جمله مزایای یادگیری الکترونیکی شناخته شده است (سالم^۳، ۲۰۱۳). آموزش معکوس یکی از انواع آموزش ترکیبی است که در این پژوهش بررسی شده است.

منشأ دقیقی اصطلاح "یادگیری ترکیبی" نامشخص است. با وجود این اولین ظهور ترکیب آموزش با اینترنت در متون تخصصی به سال ۱۹۹۹ دیده شده است. در بین سال های ۲۰۰۲ تا ۲۰۰۳ تعاریف مشخصی از یادگیری ترکیبی در پژوهش ها به چشم می خورد. مفاهیمی که در تعاریف یادگیری ترکیبی دیده شده است، عبارت اند از: ترکیب فناوری های مبتنی بر وب (کلاس مجازی، یادگیری مشارکتی، ویدئو، صدا، متن) برای رسیدن به اهداف آموزشی، ترکیب روش های مختلف آموزشی (سازنده گرایی، رفتارگرایی) به منظور تولید یک نتیجه مطلوب یادگیری با استفاده از فناوری یا حتی بدون استفاده از آن، ترکیب هر نوع فناوری آموزشی مانند نوار ویدئویی، سی دی، فیلم، آموزش مبتنی بر وب با آموزش سنتی و چهره به چهره در کلاس درس و یا ترکیب فناوری های آموزشی به منظور ایجاد هماهنگی مؤثر در آموزش و کار (صالحی و سالاری، ۱۳۹۱). از سال ۲۰۰۶ به بعد تعاریف شکل دقیق تری به خود گرفتند. یادگیری ترکیبی را گستره وسیعی از فرصت های ارائه شده در کلاس درس، یادگیری چهره به

¹ poon

² So, Bonk

³ Tayseer Andrawes Saleem

چهره به همراه ترکیب اینترنت و رسانه‌های دیجیتالی و استفاده از امکانات فناوری تعریف کردند (فریزن^۱، ۲۰۱۲).

پژوهش‌های هورن^۲ و استاکر^۳، ۲۰۱۲ چهار مدل اصلی آموزش ترکیبی: چرخشی^۴، انعطاف‌پذیر^۵، خود ترکیبی^۶ و آموزش مجازی غنی‌شده^۷ را معرفی کردند. مدل کلاس معکوس زیرمجموعه مدل آموزش چرخشی در آموزش ترکیبی جای گرفته است (شکل

(۱).



شکل ۱

در مدل آموزش چرخشی، فراگیر یک نوع فعالیت گروهی، پروژه فردی و یا تکالیف نوشتاری را به همراه یک دوره آموزشی آنلاین انتخاب می‌کند. مدل کلاس معکوس، نزدیک‌ترین مدل به شیوه آموزش سنتی در کلاس‌های درس است که تنها با جابه‌جایی

¹ Norm Friesen

² Michael B.Horn

³ Heather Staker

⁴ Ration model

⁵ Flex model

⁶ Self-blend model

⁷ Enriched virtual model

تدریس به روش معکوس در آموزش عالی...

مکان آموزش و انجام تکالیف می‌توان به نتایج شگرفی دست یافت. به همین منظور انتخاب و انتشار این روش ساده‌تر و در دسترس‌تر به نظر می‌رسد.

در مدل انعطاف‌پذیر، ابتدا محتوای آموزشی از طریق اینترنت در اختیار فراگیر قرار می‌گیرد. سپس سیستم پشتیبانی مبتنی بر وب، از طریق ارائه کلاس خصوصی، کلاس تعاملی، پروژه‌های فردی و کار گروهی، یادگیری را بهبود و کیفیت آن را ارتقا می‌دهد.

در مدل خود ترکیبی فراگیر یک یا چند محتوای را به صورت کاملاً فردی و مبتنی بر وب طی می‌کند و سایر مباحث را در کلاس درس و به شیوه سنتی تجربه می‌کند.

مدل آموزش مجازی غنی‌شده دانش‌آموز حداقل زمانی را برای استفاده از تعامل در فضای مدرسه سپری می‌کند و بیشتر تجربیات یادگیری در محیط آنلاین اتفاق می‌افتد.

درباره نخستین تلاش‌های جدی و رسمی از ایده کلاس معکوس، گزارش‌های مختلفی وجود دارد. اولین پژوهش‌ها به سخنرانی سلمان خان در تد^۱ و افزایش مهارت‌های

شنیداری در یادگیری زبان خارجی اشاره می‌کند (هربارد^۲، ۲۰۱۱). اولین کتاب در زمینه آموزش معکوس نیز در سال ۲۰۱۲ تألیف شد^۳. در کلاس معکوس یادگیری

دانش‌آموزان در کلاس و خارج از کلاس صورت می‌گیرد. دانش‌آموزان در کلاس با قرار گرفتن در گروه‌های همسالان و در خانه با دیدن ویدئوهای مربوط به درس

آموزش می‌بینند (بی شاپ و ورلگر^۴، ۲۰۱۳). آموزش معکوس از دو بخش اصلی تشکیل شده است: یادگیری تعاملی و ارتباطی داخل کلاس و تعلیم با کمک رایانه خارج

از کلاس درس. بنابراین آموزش در کلاس معکوس ترکیبی از الگوی سنتی و مدرن

¹ TED (Technology, Entertainment, Design)

² Hurbbard

³ Flip your classroom: Reach every student in every class every day (ISTE) by Jonathan Bergmann and Aaron Sams (2012)

⁴ Bishap, Verleger

است که هر دو الگو نقش مهمی در تحقق هدف یادگیری دارند (تراویس^۱، ۲۰۱۴). استفاده از روش آموزشی کلاس معکوس، پاسخ به یک سؤال اصلی است: بهترین روش استفاده از زمان ارتباط چهره به چهره با فراگیران، چیست؟ زمان حضور در کلاس درس، برای معلم و فراگیران ارزشمندترین زمانی است که اگر با سؤالی مواجه شوند، می‌توانند آن را برطرف کنند. درحالی‌که معمولاً در کلاس‌های سنتی و متداول دانش‌آموزان در خانه و هنگام انجام تمرین و تکالیف است که با مشکل مواجه می‌شوند و نیاز به حضور بیش‌ازپیش معلم دارند. ایده کلاس معکوس می‌تواند پاسخ جامعی به این سؤال باشد (برگمان^۲، ۲۰۱۴).

روش و ابزار پژوهش:

پژوهش روایی در زمره پژوهش‌های کیفی یا تفسیری قرار دارد. تحقیق کیفی، پژوهشی است که یافته‌های آن از طریق داده‌های آماری یا کمی‌کردن، حاصل نشده است (عطاران، ۱۳۹۴، ص ۱۲ به نقل از محمدی، ۱۳۸۷). تحقیق روایی، شیوه کیفی توصیف زندگی اشخاص است. محقق روایی، به گردآوری حکایت‌های افراد می‌پردازد و درباره تجربه‌های آن‌ها می‌نویسد. در تعلیم و تربیت، این داستان‌ها اغلب به تجارب کلاس یا فعالیت‌های مدرسه مربوط می‌شوند (عطاران، ۱۳۹۴، ص ۲۴ به نقل از کرسول^۳، ۲۰۱۲). ابزار پژوهش در این نوع تحقیق می‌تواند شامل داستان‌ها، شرح‌حال‌ها، یادداشت‌های روزانه، نامه‌ها، گفتگو، مصاحبه‌ها، داستان‌های خانوادگی، عکس‌ها و تجارب زندگی باشد (عطاران، ۱۳۹۴، ص ۲۶ به نقل از وبستر و مرتوا^۴، ۲۰۰۷). پژوهش حاضر روایت چهار ترم تحصیلی در آموزش عالی و در مقاطع کارشناسی و کارشناسی

¹ Travis, R

² Bergmann, J

³ Creswell

⁴ Webster, Mertova

تدریس به روش معکوس در آموزش عالی...

ارشد است. ابتدا ۲۹۳ کد استخراج شده از چهار روایت این پژوهش، خلاصه شده، در ۲۷ مقوله دسته‌بندی شدند. نتایج این پژوهش در ۱۰ مقوله جامع مورد بررسی و تحلیل قرار گرفته است.

سؤال پژوهش :

در پژوهش روایی، همچون سایر انواع پژوهش‌های کیفی، محقق به دنبال کشف روابط علی، یا پیش‌بینی حوادث و وقایع نیست. هدف پژوهشگر روایی، یافتن معنا و تفسیر تجربه‌های انسانی در تعامل با دیگران است. مانند هر پژوهش کیفی، پژوهش روایی با سؤال و مسئله آغاز می‌شود، سپس محقق، به دنبال پاسخ آن سؤال‌ها می‌رود. سؤال‌های پژوهش روایی با چرا آغاز نمی‌شود، بلکه با چگونه آغاز می‌شود. از نظر دنزین، سؤال این پژوهش باید قالبی تفسیرگرانه داشته باشد و به صورت گزاره‌ای نوشته شود که با چگونه آغاز می‌شود (عطاران، ۱۳۹۴، ص ۳۸ به نقل از دنزین، ۲۰۱۴). بر این اساس سؤال اصلی پژوهشگر یافتن پاسخ این سؤال است که "چگونه می‌توان در آموزش عالی با روش معکوس تدریس کرد؟"

• روش تدریس متداول مدرس

در عصر حاضر سرمایه‌گذاری بر روی نیروی انسانی اهمیت بسیاری دارد. یکی از ارکان اصلی در دانشگاه موضوع آموزش و فرآیند یاددهی و یادگیری است. با توجه به ورود به عصر فرا صنعت لازم است فرایند یاددهی- یادگیری در مدارس و دانشگاه نیز با این تحولات هماهنگ گردد و از راهبردهای سنتی انتقال اطلاعات به سمت راهبردهای آموزشی جدید حرکت نماید (نیک نشان و همکاران، ۱۳۸۹).

"در کلاس کارشناسی به شیوه سنتی، بعد از یک معارفه کوتاه، طرح درس را با دانشجویان مرور می‌کنم. کتاب‌ها و منابع مفیدی را که سراغ دارم به آن‌ها می‌گویم و البته همیشه یک پراتز باز می‌کنم که اگر در

طول‌ترم به منبع جدید یا مقاله مفیدی دست پیدا کردم، حتماً به منابع آموزشی اضافه خواهد شد. یکی از سؤالات مکرر دانشجویان در جلسه اول، شیوه امتحان است و کتابی که دقیقاً سؤالات ارزشیابی از آن می‌آید. تقریباً عمده ساعت کلاس در جلسه اول به این امر اختصاص پیدا می‌کند که هیچ کتاب دقیقی که بخواهند از اول تا آخر آن را بخوانند وجود ندارد. منبع امتحانی در شرایط متفاوت می‌تواند ترکیبی از چند فصل و از چند کتاب مختلف باشد. جزوات تکمیلی یا حتی مقالات جدید هم به منابع امتحان اضافه می‌شود. اما این تغییرات تا یک ماه پیش از پایان‌ترم ادامه دارد. از جلسه دوازدهم منابع امتحان قطعی و پرونده‌شان بسته می‌شود. بعد هم در مورد اهمیت کار کلاسی و فعالیت‌های طول‌ترم گفتگو می‌کنم.

در جلسه اول کلاس کارشناسی ارشد اما کمی شیوه‌ام متفاوت است. جلسه معارفه طولانی‌تر است. دانشجویان در مورد شغل و سمت خود گفتگو می‌کنند. از هدفشان در خصوص انتخاب این رشته سؤال می‌کنم. یکی از سؤالات چالش‌برانگیز جلسه اول طرح سؤالی به این مضمون است که بعد از پایان دوره تحصیلی از دانسته‌هایی که در این رشته کسب کرده‌اید چگونه می‌خواهید در آینده شغلی خود بهره‌مند شوید؟ بعد اهداف و طرح درس را برایشان بازگو می‌کنم و با توجه به‌عنوان درسی که با آن‌ها دارم، در مورد منابع موردنیازشان برای مطالعه و یا پروژه‌های گروهی و فردی گفت‌وگو می‌کنم. معمولاً در همان اولین جلسه بحث آموزشی را باز می‌کنم و با یک سؤال کلاس را خاتمه می‌دهم. سؤالی که جلسه دوم با پاسخ به آن آغاز می‌شود."

• اولین چالش مدرس در شیوه متداول تدریس

از دست دادن زمان و تکرار مباحثی مشخص در کلاس اولین چالشی است که مدرس با آن روبروست (خیرآبادی، ۱۳۹۳). خستگی ناشی از تکرار برای گوینده و شنونده از یک طرف و زمان محدود کلاس که می‌توانست به بهترین فرصت مباحثه، یادگیری و آموزش تبدیل شود، از دیگر سو، تأمل برانگیز است. هنگامی که ارزشمندترین دارایی مدرس، دقایقی است که با فراگیران در کلاس می‌گذراند، باید تدبیری اندیشید که از این زمان به بهترین صورت ممکن، استفاده شود و تلاش مدرس برای رفع این مشکل بی‌نتیجه است (کرمی و همکاران، ۱۳۹۲).

"در طول ده سال تدریسم بدون اغراق مباحث مطرح شده در جلسه اول را، هم در مقطع کارشناسی و هم مقطع کارشناسی ارشد، حداقل دو بار به‌طور کامل و سه بار به‌صورت خلاصه در طول‌ترم تکرار می‌کنم. مشکلاتی از جمله حذف و اضافه، ثبت نام با تأخیر، تشکیل رسمی کلاس دانشگاه با دو یا سه هفته تأخیر نسبت به تاریخ آموزشی دانشگاه از جمله دلایلی هستند که مجبور می‌شوم جلسه اول را بارها تکرار کنم. چون به نظرم جلسه آغازین هر کلاس، جلسه مهمی است و می‌تواند پاسخگوی بسیاری از سؤالات دانشجویان در طول‌ترم باشد. مثلاً اینکه بالاخره کدام کتاب منبع امتحان است؟ یا اینکه پروژه‌های فردی و گروهی چگونه هستند؟ آیا می‌توان هر دو پروژه را به‌صورت فردی انجام داد؟ (سؤالی که بیشتر دانشجویان دختر می‌پرسند) یا اینکه آیا می‌توان هر دو پروژه را به‌صورت گروهی پیش برد؟ (سؤالی که بیشتر دانشجویان پسر می‌پرسند). جلسه

هم‌اندیشی چیست؟ امتحان پایان‌ترم چگونه است؟ ... و سوا لاتی از این قبیل...

تکرار مطالب یک جلسه آن‌هم وقتی دو یا سه کلاس مشابه دارم ، برایم بسیار کلافه‌کننده است. تصور کنید مجبور شوم ده یا دوازده بار یک مطلب را در جلسات مختلف تکرار کنم. این حس ناخوشایند در چهره دانشجویانی که از جلسه اول حاضر بوده‌اند ، کاملاً آشکار است.

یک‌ترم تصمیم گرفتم مباحث جلسه اول را تکرار نکنم و به غایبین هم بگویم که از دوستانشان که در جلسات قبل حاضر بوده‌اند، بپرسند. نتیجه کاملاً ناامیدکننده بود. چون حاضرین هم به امید تکرار مطالب در جلسات بعد دقت کافی را نکرده بودند و بازهم همان قصه‌ی تکرار و تکرار ...

یک‌ترم هم تصمیم گرفتم برای هر کلاس یک دبیر جلسه تعیین کنم که تمام مباحث جلسه اول را یادداشت‌برداری کند و مشخصاً دانشجویان غایب را به سمت دبیر جلسه هدایت کنم. بازهم نشد. چون دبیر جلسه فقط سرفصل گفتگوها را نوشته بود و نمی‌توانست سؤالات غایبین را پاسخ دهد و بازهم همان قصه تکرار و تکرار..."

زمانی که مدرس ویدئویی از جلسه اول کلاس تهیه می‌کند و در اختیار دانشجویان قرار می‌دهد، با اطمینان می‌تواند بگوید تمام آن‌ها می‌توانند مهم‌ترین اخبار جلسه اول را در هر زمان و بارها و بارها مرور کنند بدون اینکه زمان کلاس به تکرار گفته‌ها بگذرد. با روش کلاس معکوس لاقلاً این مشکل به‌خوبی مدیریت می‌شود. این اتفاق خوب، مقدمه‌ای برای ارائه جلسات بیشتر به شیوه معکوس بود. درست زمانی که راوی

تدریس به روش معکوس در آموزش عالی...

اطلاعات محدودی در زمینه روش کلاس معکوس دارد و هم‌زمان با تلاش برای برنامه‌ریزی این شیوه تدریس، مطالعات و تحقیقات صورت گرفته در این زمینه را دنبال می‌کند.

"در آغاز مسیری که هنوز چندان برای خودم شناخته نبود، باید بستری برای کلاس معکوس می‌یافتم تا محتوای آموزشی را روی آن بارگذاری کنم. این قدم اول بود. سایت‌های مختلف داخلی و خارجی که می‌توانستند فضای مناسبی برای بارگذاری محتوا در اختیارم قرار دهند، بررسی کردم. فیلم و اسناد را روی تک‌تک سایت‌هایی که می‌توانستند به‌عنوان بستر کلاس در این روش نقش‌آفرینی کنند بارگذاری می‌کردم و سرعت کار را می‌سنجیدم. هر سایتی که می‌توانست فضایی رایگان با سرعت بارگذاری خوب و پشتیبانی مناسب در اختیارم بگذارد جستجو کردم. اول‌از‌همه سراغ سایت‌های خارجی رفتم. چون تصور می‌کردم آن‌ها جلوترند و شاید هم بودند اما من نیاز به بستری بومی داشتم. شاید بیگانگی زبان هرچند با اصطلاحاتی که به‌سرعت آموخته می‌شدند، مانعی برای حس خوب برقراری ارتباط در کلاس به نظرم می‌رسید. تفاوت زبان می‌توانست چالش‌برانگیز باشد و در دانشجویان اضطراب ایجاد کند. پشتیبانی خوب هم نکته مهمی بود که نمی‌بایست از‌نظرم دور می‌ماند. اگر در مسیر بارگذاری محتوا یا برقراری ارتباط با دانشجویان به مشکل برمی‌خوردم، کسی باید پاسخگو می‌بود. آن‌هم در وضعیتی که کوچک‌ترین مشکل یا حتی شبهه مشکل می‌توانست آشوبی در کلاس درس ایجاد کند و کنترل کلاس را از دستم خارج

کند. من با بیش از ۸۰ دانشجوی کارشناسی ارشد روبه‌رو بودم که هرکدام سمت و مسئولیتی داشتند و هر لحظه به دنبال مچ‌گیری از استادی بودند که شاید سن و سالش کمتر از آن‌ها بود و این کار ساده‌ای نبود.

بعد از ده روز بررسی بالاخره سایت "کلاس"^۱ را به‌عنوان بستر بارگذاری محتوای کلاس انتخاب کردم. پشتیبان سایت را می‌شناختم و این مسئله نقش مهمی در انتخاب این سایت داشت. خیالم راحت بود که بالاخره اگر جایی به مشکل برخورد می‌توانم روی کمک پشتیبان حساب کنم. ساعت‌ها در سایت کلاس چرخیدم و امکانات و فضای مختلف آن را بررسی کردم. حالا زمان آن رسیده بود تا با بارگذاری محتوای جلسه اول و دوم یک گام دیگر به هدف خود نزدیک شوم."

• برنامه‌ریزی برای آموزش معکوس

در این روش معلم تمام محتوایی که قرار است در یک جلسه به فراگیران آموزش دهد، پیش‌تر در اختیار آن‌ها قرار می‌دهد. آن‌ها باید در خانه یا فضایی به‌غیر از کلاس درس، به‌صورت انفرادی محتوای آموزشی موردنظر را با دیدن فیلم یا آزمایش، فایل متنی و صوتی یا هر آنچه معلم برای یادگیری بهتر موضوع جلسه کلاسی در اختیار آن‌ها قرار داده بیاموزند و در کلاس درس حاضر شوند(هرید^۲، ۲۰۱۳). کلاس درس مکانی برای گفتگو بر روی دانسته‌هاست. رفع اشکال، پرسش و پاسخ و حل تمرین از جمله اتفاقاتی

¹ Class.ir

² Herreid,C.F

تدریس به روش معکوس در آموزش عالی...

هستند که در کلاس درس رخ می‌دهند. یعنی دقیقاً فعالیت‌هایی که قرار است در خانه اتفاق بیفتد جایگزین تدریس در کلاس درس می‌شود و از این رو به این روش آموزشی، روش کلاس معکوس می‌گویند.

"محتوای جلسه اول را این‌گونه بارگذاری کردم. از کتاب‌ها و منابع مهمی که برای تدریس استفاده می‌کردم و جلسه اول به دانشجویان نشان می‌دادم، عکس گرفتم و در بخش تصاویر سایت کلاس قرار دادم. فایل پی‌دی‌اف طرح درس شانزده جلسه‌ای را که تهیه کرده بودم در بخش کتابخانه سایت کلاس بارگذاری کردم. برای دانشجویان کارشناسی ارشد دو مقاله دیگر هم که با موضوع درسشان مرتبط بود در این بخش قرار دادم. بعد یک پیام خوش‌آمدگویی برایشان نوشتم و در صفحه اول سایت قرار دادم.

یک فیلم کوتاه هم با صدای خودم و با کمک دوربین تلفن همراه گرفتم. در مورد سایت کلاس صحبت کردم و برای معرفی کتاب‌ها و منابع کمکی سراغ کتابخانه شخصی‌ام رفتم. می‌خواستم خیلی طبیعی باشد. اگرچه لرزش دست و صدایم را نتوانستم پنهان کنم! فیلم را در سایت آپارات بارگذاری کردم و لینک آن را در سایت کلاس قرار دادم. برای ساخت و بارگذاری این فیلم پنج دقیقه‌ای بیش از ده ساعت وقت گذاشتم. آن روز حضور یک فرد آشنا با تکنیک فیلم‌برداری و کاهش حجم فیلم و ... را کاملاً احساس می‌کردم.

برای جلسه دوم هم باید فکری می‌کردم. چون قرار بود طبق روش کلاس معکوس جلسه دوم را در شرایطی آغاز کنم که دانشجویان

محتوای درس را کاملاً مطالعه کرده باشند و در کلاس فقط بحث و رفع اشکال باشد.

خیلی خسته شده بودم. تهیه محتوای یک جلسه، آن‌هم جلسه اول آن‌قدر انرژی از من گرفته بود که داشتم از ادامه کار منصرف می‌شدم. تصور تهیه شانزده جلسه به این شیوه وحشتناک بود.

باید برای جلسه دوم یا شاید سوم برنامه‌ریزی می‌کردم. اما قبل از آن باید با خودم کنار می‌آمدم که بالاخره تا چند جلسه می‌خواهم با این روش پیش بروم. طرح درس مقطع کارشناسی ارشد را مقابل خودم گذاشتم و به تک‌تک جلسات و محتوایی که برای آموزش آن در نظر گرفته بودم فکر کردم. شاید این کار دو روز کامل و یا حتی بیشتر طول کشید. برای هر جلسه فکر می‌کردم از چه رسانه‌هایی می‌توانم برای آموزش مفهوم موردنظر استفاده کنم. عکس یا پوستر، فیلم، پادکست، اسلاید و یا حتی متن پی‌دی‌اف. برای بعضی از جلسات می‌توانستم تمام این رسانه‌ها را جمع‌وجور کنم اما در برخی از جلسات نیاز به تولید محتوا بود. من باید محتوای هر جلسه را دو یا سه هفته زودتر روی سایت بارگذاری می‌کردم. این در حالی بود که وقت زیادی برای این کار نداشتم. باید منطقی فکر می‌کردم و هوشمندانه تصمیم می‌گرفتم. می‌دانستم همین‌که پاورپوینت هر جلسه و چند مقاله روی سایت بارگذاری کنم و دانشجویان بتوانند از طریق این سایت یک‌شبکه اجتماعی کوچک و مجازی برای ارتباط با خودشان داشته باشند و پاورپوینت کلاس را زودتر از آموزش در اختیار داشته باشند،

تدریس به روش معکوس در آموزش عالی...

اتفاق بزرگی افتاده است. اما من می‌توانستم کمی آن را هیجان‌انگیزتر کنم.

یکی از مباحث درس مقدمات کامپیوتر آشنایی با آفیس بود و من با توجه به سطح کلاس می‌خواستم نکات مهم مربوط به کار با نرم‌افزار ورد را یادآوری کنم. دو نرم‌افزار را می‌شناختم که از صفحه کامپیوتر فیلم تهیه می‌کردند. یکی از آن‌ها را از اینترنت دانلود و مشغول کار شدم. حساسیت زیادی روی کار نشان می‌دادم. با کوچک‌ترین صدا یا توپوق فیلم را قطع می‌کردم و دوباره کار را از ابتدا سر می‌گرفتم. کار زمان بری بود و البته فیلم مطلوبی هم که می‌خواستم از آب در نمی‌آمد. کلافه شده بودم.

استفاده از فیلم‌های آماده سایت آپارات به ذهنم رسید. چند فیلم را دیدم. کیفیت بسیار پایین‌تر از چیزی بود که من ساخته بودم. آرام‌تر شدم و تصمیم گرفتم آموزش خودم را بارگذاری کنم. یک فایل پی‌دی‌اف هم آماده کردم که در آن توضیحاتی مربوط به کار با نرم‌افزار ورد و نکات کاربردی در آن نوشتم و در سایت قرار دادم. تصویر کتاب کلید کار با نرم‌افزار ورد را هم در بخش تصاویر سایت کلاس بارگذاری کردم. یک پاورپوینت هم در مورد آشنایی با نرم‌افزار ورد که معمولاً در کلاس استفاده می‌کردم در بخش کتابخانه سایت کلاس بارگذاری کردم. یک جلسه کامل کلاسی را با چهار رسانه مختلف آموزش داده بودم و دانشجویان می‌توانستند بارها و بارها هر بخش را ببینند و تمرین کنند. دیگر سر از پا نمی‌شناختم."

برگمن و سمز^۱ در کتاب آموزش معکوس در درس علوم این‌گونه بیان می‌کند که یکی از بدفهمی‌ها درباره کلاس معکوس این است که یادگیری با استفاده از فیلم ویدئویی اتفاق می‌افتد. طوری که به نظر می‌رسد همه‌چیز در کلاس معکوس با تماشای فیلم ویدئویی قبل از کلاس و انجام فعالیت در زمان کلاس گره‌خورده است. اگرچه اغلب معلمان در کلاس معکوس با همین شیوه کار خود را شروع می‌کنند اما به سرعت متوجه استفاده مفید از زمان کلاس می‌شوند و می‌فهمند اتفاق مهم کلاس معکوس، استفاده بهینه از زمان کلاس است. محتوای آموزشی را با روش‌هایی به‌جز فیلم ویدئویی هم می‌توان به دانش‌آموزان منتقل کرد. آن‌ها می‌توانند کتاب‌های درسی خود و یا حتی منابع آنلاین را مطالعه کنند. مدرس بعد از یک‌ترم به این مهم رسیده است که نیازی نیست تمام جلسات یک کلاس به شیوه معکوس ارائه شود و یا اینکه برای آموزش تنها به فیلم ویدئویی اکتفا کرد و این دقیقاً همان نتیجه‌ای بود که برگمن نیز در نتایج تحقیقات خود به آن اشاره کرده است: "این نتیجه‌ای است که برگمن به آن اشاره کرده است. نیازی نیست آموزش فقط از طریق فیلم ویدئویی ارائه شود. منابع ارائه اطلاعات می‌توانند متعدد و متنوع باشند. گاه یک تصویر، چند اسلاید و یا محتوای منتشرشده می‌تواند فراگیر را به یادگیری عمیق‌تر نزدیک کند."

"به‌مرورزمان این را خوب فهمیده بودم که لازم نیست همه‌چیز در نهایت خوب بودن ارائه شود. در هر جلسه اگر حتی یک‌قدم هم بتوانم به جلو بردارم، یک‌قدم به هدفم نزدیک‌تر شده‌ام. این درس بزرگ و آرامش‌بخشی بود! به دنبال جستجو برای منبع مناسب درس آشنایی با اینترنت که اولین باری بود آن را تدریس می‌کردم، یک روز کامل در اینترنت چرخیدم. سه کتاب پیدا کردم و سفارش خرید دادم.

¹ Jonathan Bergman, Aaron Sams (ISTE, 2014)

تدریس به روش معکوس در آموزش عالی...

دو کتاب هم که ناشر مجوز دانلود آن را داده بود، بارگذاری کردم. از ترکیب این پنج کتاب یک جزوه خوب که تمام سرفصل‌های موردنظرم را پوشش می‌داد تهیه کردم. با توجه به اینکه تأکید دانشگاه به استفاده از کتاب بود و با معرفی جزوه به دانشجویان مخالف بود، تصویر سه کتاب را در سایت کلاس قراردادام. فایل پی‌دی‌اف دو کتاب دیگر را هم که ناشر در وب منتشر کرده بود در کتابخانه سایت کلاس قراردادام تا اگر کسی خواست از اصل کتاب استفاده کند، مشکلی نداشته باشد. بعد هم طرح درس کلاس را پی‌دی‌اف کردم و در کتابخانه سایت بارگذاری کردم. فیلم و اسلایدهای مقدماتی ثبت در سایت کلاس را هم که برای دانشجویان کارشناسی آماده کرده بودم، داشتم. فکر کردم تا همین جا کافی است.

برنامه‌ریزی برای جلسه دوم و سوم خیلی راحت پیش می‌رفت. سرعت کارم نسبت به ترم گذشته بسیار بیشتر شده بود. چون سال‌ها این دو درس را تدریس کرده بودم منابع خوبی در دست داشتم و حالا فقط می‌خواستم آن‌ها را کامل کنم. بی‌وقفه اطلاعات مختلف را بارگذاری می‌کردم. فقط یک‌شب هشت مقاله و سه لینک فیلم آموزشی بارگذاری کردم. اما صبح روز بعد فکر کردم با این کارم فقط دانشجویان را وحشت‌زده می‌کنم. باید دانشجویان را به‌مرور توجیه می‌کردم. بنابراین روز بعد بیشتر منابعی که بارگذاری کرده بودم از روی سایت برداشتم.

فیلم و اسلایدهای نحوه عضویت در سایت کلاس که به‌عنوان بستر کلاس معکوس انتخاب کرده بودم، کارم را خیلی آسان کرده بودند.

دیگر نیازی به حرف و بحثی نبود و من بدون هیچ توضیح اضافه‌ای درس را شروع می‌کردم درحالی‌که خیالم راحت بود هیچ نکته و ریزه‌کاری درزمینه نحوه ارزشیابی و طرح درس و قواعد و قوانین آموزشی از قلم نیفتاده است.

یک وبلاگ هم به‌عنوان پشتیبان کلاس‌هایم دایر کردم که حکم تابلوی اعلاناتی داشت که دانشجویان را در جریان اتفاقات و مطالب بارگذاری شده در سایت قرار می‌داد. پیش از شروع ترم چهارم پژوهش آموزش به روش معکوس، تقریباً شصت درصد محتوای هر دو کلاس را آماده کرده بودم."

طراحی و تنظیم برنامه درسی به شیوه معکوس زمان بسیاری از معلم می‌گیرد و کاری طاقت فرساست. بااین‌حال در این روش تنها یک‌بار زمان زیادی برای تولید منابع و محتوای کلاس معکوس نیاز است. در سال‌های بعد فقط با توجه به نیازهای خاص، تغییرات جزئی ترتیب می‌دهیم و از همان ساختار اولیه بهره می‌گیرید (فرحمن‌د ۹۴، ص ۲۲ به نقل از گوارا، ۲۰۱۵)

• چالش‌های برگزاری کلاس به شیوه معکوس

مدرس تمام تلاش خود را درزمینه تهیه امکانات و مقدمات برگزاری کلاس به شیوه معکوس بکار بسته است. اما مواجه با برخی کاستی‌ها در محیط آموزش، اجرای روش را به تعویق می‌اندازد. برای ایجاد یک کلاس معکوس خوب، باید به نکاتی توجه کرد که برگمن در سال ۲۰۱۴ در نظرسنجی از معلمان موفق آن‌ها را استخراج کرده است. همکاری، فضای بهینه و مناسب، زمان کافی، پشتیبانی فنی و مدیریت از این جمله‌اند.

تدریس به روش معکوس در آموزش عالی...

"اولین جلسه کلاس دانشجویان کارشناسی در دانشکده‌ی دیگری برگزار شد. جابه‌جایی کلاس و دانشکده باعث شده بود که همان دانشجویان نصفه و نیمه‌ای هم که جلسه اول حاضر می‌شوند به کلاس نرسند. اول قرار بود کلاس در دانشکده الف^۱ واقع در میدان الف تشکیل شود. بعد گفتند به دانشکده ب. بروید. هنوز دانشکده الف کلید نخورده بود. یک ساختمان اداری سه طبقه که هر طبقه یک یا دو کلاس داشت. تابلوی‌اش نصب نشده بود و خبری از صندلی‌ها نبود. ساعت هشت صبح فهمیدم کلاس در مرکز اصلی دانشکده یعنی واحد مستقر در ... تشکیل می‌شود. اما آنجا هم تشکیل نشد. این واحد برای دانشجویان تحصیلات تکمیلی هماهنگ شده بود. با شرمندگی، با مدیر گروه تماس گرفتم و متوجه شدم به دلیل حاضر نبودن کلاس‌ها و دانشکده ...، با یک هفته تأخیر کلاس‌ها دایر می‌شوند.

این ترم با فاجعه جدیدی برای دانشجویان کارشناسی مواجه شده بودم. دانشکده ..، فضای دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی را گرفته بود نتیجه اینکه دانشجویان درس مقدمات کامپیوتر نه دانشکده‌ای داشتند که کلاس خالی داشته باشد، نه سایتی بود و نه کامپیوتری... پیگیری مداوم دانشجویان و مدیر گروه و من به اینجا ختم شد که یک کلاس خالی و یک پروژکتور در همان ساختمان ... به ما بدهند، تا دانشگاه سفارش تدارک سایت را بدهد.

^۱اسامی مکان و اشخاص مستعار است

جلسه دوم دانشجویان کارشناسی در حالی تشکیل شد که ما فقط یک کلاس خالی داشتیم. پروژکتوری در کار نبود و دانشجویان هنوز بین دانشکده‌ها سردرگم بودند. تنها چهار دانشجو آمده بودند. اینترنتی در کار نبود. موبایل هم خط نمی‌داد. یک نقطه کور وسط شهر تهران!

جلسه سوم کلاس مقدمات کامپیوتر دانشجویان کارشناسی با حضور تعداد بیشتری از دانشجویان تشکیل شد اما هنوز همه دانشجویان در کلاس حاضر نبودند. یک پروژکتور سیار به ما دادند. البته کامپیوتری وجود نداشت تا بتوانم کارم را شروع کنم. گفتند وظیفه استاد است لب تاپ بیاورد! فقط یک نفر عضو سایت کلاس شده بود. همان یک نفر هم وارد کلاس نشده بود و در جریان محتواهایی که قرار داده بودم، نبود. شرایط برای برقراری یک کلاس کاملاً معکوس فراهم بود درحالی‌که حداقل انگیزه برای یادگیری وجود نداشت. چند نفر معترض شدند که این قدر شهریه می‌گیرند و این وضعیت کلاس است. مثلاً ما درس کامپیوتر داریم. بقیه کلاس هم همراه معترضان شدند و اعتراض بالا گرفت. اجازه دادم حرف بزنند. حق داشتند. از نظر آموزشی این جلسه پنجم کلاس بود. حرف‌هایشان که تمام شد روی تخته وایت برد نوشتم:

"راه‌حل‌های پیشنهادی:"

تخته را به دو قسمت تقسیم کردم. در قسمت اول نوشتم "راه‌حل‌های پیشنهادی در نقش استاد" و در قسمت دوم نوشتم "راه‌حل‌های پیشنهادی در نقش دانشجو"

تدریس به روش معکوس در آموزش عالی...

از خودم شروع کردم. همه چیز را موبه مو گفتم. اینکه شرایط موجود چه مشکلاتی برای من در نقش استاد ایجاد کرده است و در طی این مدت چه روش‌هایی را برای حل مشکل پیش گرفته‌ام. در مورد سایت کلاس صحبت کردم و محتوایی که روی سایت قرار داده‌ام گفتم. هر آنچه می‌خواستم با پروژکتور به آن‌ها نشان دهم، نقاشی کردم و بعد با خودم گفتم واقعاً لازم است در اولین فرصت یک کلاس نقاشی بروم.

حالا نوبت پر کردن ستون دوم بود. دانشجویان باید می‌گفتند برای رفع مشکلات موجود چه کرده‌اند. هر چه می‌گفتند نوشتیم...

- به مدیر گروه نامه نوشته‌ایم

- به ریس دانشگاه نامه نوشته‌ایم

- با ریس دانشکده صحبت کرده‌ایم

- با مسئول ثبت نام و انتخاب واحد صحبت کرده‌ایم....

و نتیجه اینکه همه قول داده‌اند به زودی مشکلات حل شود. می‌خواهند برایمان بوفه بزنند و اتاق تکثیر درست کنند. آب سردکن بیاورند و آب جوش رایگان بدهند. سفارش خرید کامپیوتر را هم داده‌اند....

ظهر همان روز بین چند دانشجو و خدمات و مسئول حضور و غیاب اساتید درگیری نسبتاً شدیدی در دانشکده اتفاق افتاد.

جلسه چهارم کلاس دانشجویان کارشناسی، تمام دانشجویان کلاس حاضر بودند. تعداد کمی عضو سایت کلاس شده بودند و فقط یک دانشجو محتوای سایت را دیده بود. توصیف همان یک دانشجو هم

بقیه را مشتاق کرد که عضو شوند و ببینند چه خبر است. باهم قرار گذاشتند بعد از کلاس مقدمات کامپیوتر به دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی... بروند و عضو سایت بشوند. آخر این مکان نه اینترنت داشت و نه گوشی خط می‌داد. گروهی خواستند اعتراضات را از سر بگیرند. دیگر اجازه ندادم. گفتم هفته گذشته در این مورد مفصلاً صحبت کرده‌ایم. من روشی را در کلاس پیش گرفته‌ام که علی‌رغم تمام مشکلات و کمبودها بتوانیم کلاس را پیش ببریم. با این روش من چندین برابر گذشته باید وقت بگذارم و شما هم لاف‌حرفی از خودتان نشان بدهید. الآن چند جلسه است که می‌گویم عضو سایت کلاس بشوید و محتوا را ببینید؟ من برای شما فیلم گذاشته‌ام. خودم آموزش داده‌ام. چرا فقط یک نفر باید دیده باشد؟ پیشنهاد می‌کنم اگر واقعاً نمی‌توانید با این شرایط کنار بیایید، درس را حذف کنید. و بعد تصویری را روی پروژکتور به نمایش گذاشتم.

جلسه اول کلاس کارشناسی ارشد در دانشکده مشخص درحالی‌که مکان کلاس از قبل مشخص شده بود تشکیل شد. اما کامپیوتر و اینترنت هنوز راه نیفتاده بود. عنوان درس تولید برنامه‌های کامپیوتری آموزشی بود و باید در سایت حاضر می‌شدیم. تنها سه دانشجو حاضر بودند. من کلاس را برای همان سه دانشجو تشکیل دادم. دانشکده خلوت بود و تعداد کاربران اینترنت حداقل بودند. بنابراین به راحتی از طریق گوشی تلفن همراه به اینترنت متصل شدیم و دانشجویان در سایت کلاس عضو شدند. در مورد سایت و امکانات آن توضیح دادم و تک تک دانشجویان را برای دسترسی به بخش‌های مختلف سایت

تدریس به روش معکوس در آموزش عالی...

همراهی کردم. طرح درس را از روی فایلی که روی گوشی خود دانلود کرده بودند شرح دادم اما سرعت اینترنت برای تماشای فیلمی که آماده کرده بودم کافی نبود و قرار شد در خانه فیلم را ببینند. دو مقاله در مورد موضوع جلسه بعد در کتابخانه سایت قرار داده بودم. مقالات کوتاه و خلاصه شده بودند و فقط قصدم این بود دانشجویان با یک پیش مطالعه در کلاس حاضر شوند. کاری که شاید اگر کلاس به شیوه معکوس هم اداره نمی شد قابل اجرا بود.

به دانشجویان گفتم در طول هفته اگر با دوستان دیگری که در کلاس ثبت نام کرده اند ارتباط داشتند بگویند در سایت کلاس عضو شوند و مباحث مربوط به جلسه اول را مشاهده کنند.

جلسه دوم درس تولید برنامه های کامپیوتری آموزشی با دانشجویان کارشناسی ارشد در حالی برگزار شد که اینترنت دانشگاه مختل بود. تقریباً پانزده دانشجو آمده بودند و کم و بیش در جریان تشکیل کلاس در هفته گذشته قرار گرفته بودند. اگرچه هیچ کدام عضو سایت کلاس نشده بودند. مطابق معمول گپ کوتاه و معارفه ای نسبتاً مفصل اتفاق افتاد. دانشجویان گله داشتند که چرا کلاس با سه دانشجو تشکیل شده و وضعیت غیبت آن ها چه می شود. آیا به عنوان یک جلسه غیبت از حق سه جلسه ای غیبتشان کسر می شود یا خیر! خواستند بحث را به عدم حضور اساتید دیگر و مختل بودن دانشگاه بکشانند که اجازه ندادم بیش از این بحث به درازا کشیده شود. به آن ها گفتم غیبت هفته گذشته مشکلی نیست و می توانند با عضویت در سایت کلاس در جریان محتوای جلسه گذشته از طریق فیلم و فایل هایی که در سایت

کلاس قرار گرفته است، آگاه شوند. کمی هم در مورد سایت کلاس توضیح دادم و هدف از ایجاد آن را شرح دادم و در مورد نحوه عضویت توضیح مفصلی دادم. با اینکه اینترنت دانشگاه مشکل داشت اما چند نفر سعی کردند با اینترنت گوشی همراه خود وارد شده و عضو سایت شوند. بقیه نیز تلاش می‌کردند تا از طریق گوشی همراه دوستان دیگری که به اینترنت متصل شده بودند، وارد شوند و عضو سایت شوند. تبلت من دست دانشجویان بود و می‌خواستند با کمک آن وارد سایت شوند. سعی می‌کردم با گوشی خودم هم بازمانده‌ها را عضو کنم که ناگهان فریاد یکی از دانشجویان توجه همه را به خود جلب کرد. فیلم...فیلم استاد...یعنی خود استاده صداس رو ضبط کرده...کلاس نیمه آشفته، آشفته‌تر شد. دانشجویانی که عضو بودند مرتب سؤال می‌کردند از کجا فیلم را آوردی؟...بگو تا ما هم ببینیم... استاد می‌شه بگید فیلم رو از کجا آوردن؟ آن‌هایی هم که عضو نبودند تلاش می‌کردند تا فیلم من را از توی گوشی دوستشان ببینند."

• آموزش دانشجو محور

تا زمانی که کلاس توسط یک معلم متکلم وحده اداره می‌شود آموزش معکوس و کلاس معکوسی برگزار نخواهد شد. یکی از اجزای اصلی آموزش معکوس، آموزش دانش‌آموز محور است.

"اولین جلسه رسمی آموزش به شیوه معکوس مصادف با جلسه هشتم درس تولید برنامه‌های کامپیوتری آموزشی بود و من کلاس را در حالی آغاز کردم که تمام محتوا و منابع جلسه نهم را هم روی سایت

تدریس به روش معکوس در آموزش عالی...

کلاس قرار داده بودم. قرارگیری محتوای دو جلسه به صورت هم‌زمان در سایت کلاس برای بعضی از دانشجویان سؤال شده بود. به آن‌ها گفتم جلسه آینده قصد داریم کلاس را با رفع اشکال شروع کنیم. حرفی از آموزش معکوس ن‌زدم. فقط گفتم لطفاً فایل‌ها، اسلاید و فیلم‌های مربوطه را (نام آن‌ها را پای تابلو نوشتم) در اختیار دوستان خود قرار دهید. جلسه آینده من درس نمی‌دهم و فقط سؤال می‌کنم. جلسه نهم قرار بود کلاس به شیوه آموزش معکوس اداره شود. البته این را من می‌دانستم. دانشجویان فکر می‌کردند قرار است تنوع در آموزش ایجاد کنم. نمی‌دانم چرا فکر می‌کردم همه مطالب و محتوای مربوط به جلسه امروز را خوانده‌اند. وقتی فهمیدم تنها سه نفر مطالب را دیده‌اند و تنها یک نفر دقیق مطالعه کرده است حسابی پکر شدم. معترضان شروع کردند. یکی گفت ما وقت نداشتیم. دیگری گفت امتحان میان‌ترم را چه می‌گویی، یک نفر دیگر پروژه‌های سمینار را مطرح کرد و خلاصه هرکدام بهانه‌ای تراشیدند...

صبر کردم تا حرفشان تمام شود. احساس بدی نسبت به اعتراضاتشان نداشتیم. بوی درد و دل می‌داد نه اعتراض و آشوب...

گفتم پیشنهادی برای شما دارم. "دانشجوی شماره ۱" مطالب را دقیق خوانده‌اند. این پروژکتور در اختیار شما. بقیه هم اسلاید دارند و هم فایل پی‌دی‌اف. همان موقع چند نفر دیگر هم گفتند ما هم نگاهی کرده‌ایم. گفتم چقدر خوب پس شما می‌توانید به دوستان کمک کنید. حالا "دانشجوی شماره ۱" فیلم آموزش را روی پروژکتور نمایش

بدهند و باهم در مورد امکانات این نرم افزار صحبت کنید. بیست دقیقه فرصت دارید. من در اتاق اساتید منتظر شما هستم.

بلافاصله شروع کردند. صدایشان را می شنیدم. سایت فاصله چندانی با اتاق اساتید نداشت و کاملاً می توانستم صدای دانشجویان را بشنوم. ده دقیقه بعد یکی از دانشجویان برایم کیک و قهوه آورد و گفت تا شما میل کنید کار ما تمام می شود. کسی نمی خواست از زیر کار در برود. همه داشتند باهم بحث می کردند. به نظرم می رسید آن طور هم که گفتند نبوده و بیشتر دانشجویان نیم نگاهی به محتوا کرده اند. وقتی وارد کلاس شدم هیچ کس متوجه حضورم نشد. آن قدر جدی مشغول بحث و بررسی امکانات سایت بودند که قابل تصور نبود. آرام روی صندلی نشستم و سعی کردم بدون اینکه بحث گروه را به هم بزنم صندلی چرخ دار را به سمت دانشجویان هدایت کنم. یکی از دانشجویان متوجه شد و بقیه را هم خبر کرد. گفتم اگر سؤالی ندارید به کارتان ادامه دهید. خودشان به چهار گروه هفت - هشت نفری تقسیم شده بودند و باهم بحث می کردند. یک گروه با لب تاب خودشان، یک گروه با کامپیوترهای سایت، دو گروه هم توضیحات دانشجوی شماره ارا پای پروژکتور دنبال می کردند. یک نفر هدفون گذاشته بود و داشت فیلم آموزشی را می دید. مدتی بعد یک سؤال پای تابلو نوشتم که برای فارسی نویسی در این نرم افزار چه راه حل هایی پیشنهاد می کنید؟ چند نفر متوجه شدند و بدون اینکه کلاس را به هم بریزند به سمت من آمدند و سعی کردند پاسخ سؤال را با توجه به نکاتی که در اسلایدها بود، به من بدهند. به آنها گفتم امتحان کرده اید

تدریس به روش معکوس در آموزش عالی...

ببینید حرفی که در اسلاید آورده شده درست است یا نه؟ بدون معطلی
سراغ کامپیوتر رفتند تا امتحان کنند.

نتیجه فوق العاده بود. حتی من هم به ساعت نگاه نمی‌کردم. همه
هم معلم بودند و هم شاگرد. هم یاد می‌دادند و هم یاد می‌گرفتند. شاید
اگر صدای اذان مغرب از گوشی تلفن همراه دانشجویان بلند نمی‌شد
هیچ‌کس متوجه نمی‌شد نیم ساعت از پایان کلاس گذشته است. "

این تصور که در کلاس معکوس تمام جلسات درسی باید به شیوه معکوس ارائه شوند،
برداشت نادرستی است. این شیوه آموزشی به دنبال پاسخ به این سؤال مطرح شده است
که چگونه می‌توان زمان بیشتری از کلاس درس را به تعاملات رودررو و گفتگوهای
مؤثر اختصاص داد. اگر مبحث آموزشی به گونه‌ای است که در ذات خود باعث تعامل
می‌شود چه لزومی به برگزاری آن به شیوه معکوس وجود دارد؟ برگمن، ۲۰۱۴ در پاسخ
به این سؤال که زمان برگزاری کلاس به شیوه معکوس چه زمانی است می‌گوید برخی
آموزش و تجربه‌های مستقیم کلاسی فرصت‌های فوق العاده یادگیری هستند که فراگیران
باید خودشان تجربه کنند.

" جالب بود. من برای درس مقدمات کامپیوتر مقطع کارشناسی
تقریباً هیچ برنامه‌ریزی ویژه‌ای در مورد ارائه محتوا و برگزاری کلاس
به شیوه آموزش معکوس نکرده بودم. برای سه جلسه در مقطع
کارشناسی ارشد هم برنامه‌ریزی کرده بودم. اما عملاً در درس مقدمات
کامپیوتر تمام محتوای آموزشی به گونه‌ای ارائه شد که به راحتی
می‌توانستم بیش از نیمی از جلسات را به شیوه آموزش معکوس ارائه
کنم. انگیزه و علاقه دانشجویان همراهی نکرد. در مقطع کارشناسی

ارشد برای سه جلسه برنامه‌ریزی کرده بودم. اما تنها یک جلسه کاملاً به اهدافم رسیدم.

در ترم دوم آموزش به شیوه معکوس، جلسه دوم آموزشی با دانشجویان کارشناسی در حالی تشکیل شد که بیشتر دانشجویان به راحتی عضو سایت کلاس شده بودند. آن‌هایی که عضو نشده بودند جلسه اول حضورشان بود یا پست الکترونیکی نداشتند. چند نفر هم با مشکلات کوچکی مواجه شده بودند و یا نیاز به توضیحات مختصری داشتند که دانشجویان دیگری که به راحتی عضو شده بودند مشتاقانه و با هیجان، آن‌ها را راهنمایی می‌کردند. همان موقع سر کلاس به ذهنم رسید با چند اسلاید تصویری نحوه ساخت پست الکترونیکی را توضیح دهم و در سایت کلاس بارگذاری کنم. بعد از دو دانشجویی که زبر و زرنگ‌تر بودند خواهش کنم تا اسلایدهای بارگذاری شده را دانلود کنند و روی سی دی ذخیره کنند و به دوستانشان بدهند تا جلسه بعد همه بتوانند عضو کلاس شوند. همین کار را کردم!

اسلایدها و فیلم آموزشی به خوبی مسیر را به دانشجویان نشان داده بودند. فهمیدم که این مسیر دقیقاً به همان اندازه که اینترنت در کلاس داشته باشیم و حضوری دانشجویان عضو سایت کلاس شوند، مفید و مؤثر است. من ناخواسته و بدون هیچ برنامه‌ریزی قبلی تحت عنوان آموزش معکوس، دقیقاً یک بحث آموزشی را که نحوه عضویت در سایت کلاس و استفاده از امکانات آن بود، به صورت صد در صد معکوس برگزار کرده بودم. این فوق‌العاده بود!"

تدریس به روش معکوس در آموزش عالی...

برگمن (۲۰۱۴) یکی از راه‌های اجرای مطلوب کلاس معکوس را ایجاد امکان انتخاب‌های متعدد برای یادگیری یک مفهوم مشخص ذکر می‌کند. از این امکان انتخاب متعدد تحت عنوان "تخته انتخاب"^۱ یاد می‌کند. تخته انتخاب فرصتی است که به تفاوت‌های فردی در یادگیری احترام می‌گذارد. طراحی تخته انتخاب و فعالیت‌های متناظر آن، مستلزم صرف وقت زیادی است و در سال‌های آغازین آموزش به روش معکوس پیشنهاد نمی‌شود. اما افزونه ارزشمندی است که می‌تواند در کلاس معکوس مورد استفاده قرار گیرد.

"در یکی از ترم‌های آموزشی، در بخشی از طرح درس ساخت وبلاگ به‌عنوان ابزاری برای تولید محتوا، آموزش و بهبود نیروی انسانی در نظر گرفته بودم. ساخت وبلاگ را به‌عنوان یک آموزش معکوس در نظر گرفتم و هر آنچه برای معرفی و ساخت وبلاگ نیاز بود در سایت کلاس بارگذاری کردم. فیلم آموزشی در این زمینه بسیار بود و من به‌راحتی با منابع متعدد ویدئویی، آموزش تصویری، اسلاید و متن‌هایی مواجه بودم که باید از آن میان انتخاب می‌کردم. یک مجموعه غنی و کامل برای ساخت وبلاگ تهیه کردم و از جلسه چهارم در سایت بارگذاری کردم. به دانشجویان گفتم که برای جلسه بعد با توجه به منابع موجود در سایت، یک وبلاگ بسازند و با توجه به موضوع مقاله خود، یک پست آموزشی در آن قرار دهند. دانشجویانی که هیچ‌کدام نمی‌دانستند وبلاگ چیست و اولین بار نام وبلاگ را از من شنیده بودند.

نتیجه فوق‌العاده بود.

^۱ choice board

بدون اینکه حتی یک جمله در مورد نحوه ساخت وبلاگ در کلاس حرفی زده باشم، آن‌ها وبلاگ ساخته بودند و بسیار هیجان‌زده بودند. آدرس وبلاگ‌هایشان را به هم می‌دادند و برای طراحی وبلاگ برای اداره یا شرکت خود برنامه‌ریزی می‌کردند. من هم وبلاگ‌هایشان را می‌دیدم و برایشان توضیحاتی در جهت بهتر شدن وبلاگشان می‌دادم. به نظر آن‌ها آشنایی با وبلاگ یکی از مثبت‌ترین اتفاقات دوران تحصیلی‌شان بود.

نحوه قرار دادن عکس در وبلاگ از سایت یا کامپیوتر شخصی هم موضوع دیگری بود که به شیوه کلاس معکوس در بخش دوم جلسه هفتم ارائه کردم. این موضوع را هم بدون هیچ آموزش کلاسی و تنها با ویدئو و اسلاید و تصویرهایی که در سایت کلاس بارگذاری کرده بودم، یاد گرفته بودند. این بخش هم به‌عنوان قسمت دیگری از آموزش معکوس در طول این ترم برگزار شد و به‌راحتی توانسته بودم بخش مهمی از آموزشم را که می‌دانستم بسیار زمان‌بر است، به فضایی خارج از کلاس درس انتقال دهم و از نتایج مفید یادگیری آن در کلاس درس استفاده کنم.

ایجاد وبلاگ کلاسی به‌عنوان فضایی در دسترس برای تعامل و ارتباط بیشتر با دانشجویان، اتفاقی بود که پیش‌تر نیز به‌عنوان یک تجربه کاری از آن استفاده می‌کردم. در این ترم نگاه جدی‌تری به این مسئله داشتم و در کنار سایت کلاس از نتایج سودمند آن استفاده می‌کردم. لینک فیلم یا اطلاعات مناسب و مرتبط را در وبلاگ هم می‌آوردم. البته بیشتر تعاملات و یادداشت‌های دانشجویان با یکدیگر و

تدریس به روش معکوس در آموزش عالی...

با من در سایت کلاس صورت می‌گرفت اما وبلاگ هم می‌توانست
برای اطلاع‌رسانی پشتیبان خوبی باشد."

• پشتیبانی فنی و حمایت مدیر

هر تغییری بدون پشتیبانی و حمایت مدیر مجموعه و ریاست و مسئولین مربوطه، بدون نتیجه خواهد ماند. حمایت و پشتیبانی بالادست از اجزای اصلی اجرای کلاس معکوس است. نبود امکانات اولیه و عدم حمایت از جانب افراد مسئول بار سنگینی بر دوش اجراکننده‌ی این روش که خود در ابتدا زمان و وقت و نیروی بسیاری می‌طلبد، می‌گذارد. مدرس به‌خوبی از چالش‌های متعددی که در این زمینه با آن‌ها دست‌به‌گریبان بوده گفته است. بارها برای کمبودها و کاستی‌ها برنامه‌ریزی کرده است و سعی در به حداقل رساندن مشکلات داشته است، اما گاه ادامه سختی ممکن است مدرس را از ادامه تدریس به شیوه معکوس منصرف کند و باوجود بهره‌مندی از مزایای متعدد استفاده از شیوه آموزش معکوس، از این روش چشم‌پوشد.

"درترم دوم پژوهش آموزش به شیوه معکوس، هفتاد دانشجوی کارشناسی داشتم. شش نفر دانشجوی کارشناسی ارشدی بودند که این درس را به‌عنوان پیش‌نیاز گرفته بودند. کلاس در دانشکده الف تشکیل می‌شد. دانشکده‌ای که حالا به یک اتاق تکثیر و یک آب‌سردکن مجهز شده بود. با آبدارخانه‌ای هشت متری که به سایت تبدیل شده بود و یک اتاق مجهز به پروژکتور که قولش را به من داده بودند.

کلاس بچه‌های کارشناسی ارشد در دانشکده ب تشکیل می‌شد. درس اختیاری با بیست دانشجوی رشته مدیریت آموزشی که اغلب

ترم آخر بودند و هیچ اطلاعی از سابقه آشنایی آن‌ها با کامپیوتر و اینترنت نداشتیم. یکی از دانشجویان گفت که هنوز وضعیت کلاس نامشخص است. این کلاس با یکی از دروس اصلی تداخل دارد. ما همه ترم آخر هستیم. این هم درس اختیاری است. بچه‌ها ترجیح داده‌اند در آن کلاس حاضر باشند. ما هم که آمده‌ایم فقط خواستیم تکلیفمان مشخص شود. یکی دیگر از دانشجویان هم با اعتراض به وضعیت ثبت‌نام دانشجویان گفت که همیشه اوضاع انتخاب واحد همین‌طور بوده است و من نباید خیلی نگران وضع به وجود آمده باشم. یک‌طوری صحبت می‌کرد که فکر کردم دارد من را دلداری می‌دهد!

دلشان با کلاس نبود. نگران کلاس موازی بودند که تشکیل شده بود. کلاس را تعطیل کردم و پیش‌مدیر گروه رفتم. گفتند بررسی می‌کنند و برای تشکیل کلاس بعد، خبرم می‌کنند. دو تا از دانشجویانم کارمند دانشگاه بودند و یک هفته در میان قصد شرکت در کلاس را داشتند. کارمندانی با سابقه بیست و پنج سال که فقط می‌خواستند مدرک بگیرند و حال و حوصله درس و دانشگاه را نداشتند، چه برسد به اینکه درسشان واحد اختیاری هم باشد!

واقعاً نمی‌دانستم چه تصمیمی باید بگیرم. فقط این را خوب فهمیدم نباید واحد اختیاری تدریس کنم!

ترم چهارم پژوهش به شیوه معکوس کلاس برنامه‌نویسی کامپیوتری آموزشی، در آزمایشگاه روانشناسی تشکیل می‌شد که دوازده سیستم کامپیوتری داشت و البته فقط یک سیستم کار می‌کرد. اگر

تدریس به روش معکوس در آموزش عالی...

سیستمی که به پروژکتور وصل بود را در نظر می‌گرفتم، دو سیستم کامپیوتری برای تمرین و کار وجود داشت. هجده دانشجوی ارشد در این کلاس ثبت‌نام کرده بودند که دوازده نفر آن‌ها، بار دومی بود که این درس دو واحدی تئوری را می‌گذراندند!

کلاس تولید برنامه‌های کامپیوتری آموزشی، در سایت ۱۴ متری تشکیل می‌شد که حدود ۱۲ سیستم در آن قرار داشت. تنها ۲ سیستم کار نمی‌کرد اما شرایط کلاس بسیار نامناسب بود. ظرفیت کلاس برای دوازده صندلی طراحی شده بود، درحالی‌که برای هر کلاس این درس ۱۸ الی ۲۰ دانشجو ثبت‌نام کرده بودند. باوجوداینکه پنج کلاس برای این کد درس تعریف کرده بودند اما تعداد دانشجویان بیش‌ازحد زیاد بود.

جلسه اول کلاس تولید برنامه کامپیوتری به‌طور غیرمنتظره‌ای با حضور هشتاد درصدی دانشجویان برگزار شد. این در حالی بود که کلاس گنجایش نداشت. مجبور شدیم از صندلی‌های کلاس مجاور کمک بگیریم. کلاس به‌طور کامل پر شده بود. کسی نمی‌توانست در کلاس حرکت کند. هوا به‌شدت گرم بود و اصلاً امکان برگزاری کلاس در آن شرایط وجود نداشت. از خدمات درخواست پنکه دستی کردیم. تا برقراری ثبات نسبی در کلاس یک ساعت گذشت. در همان موقع دانشجوی دیگری وارد کلاس شد. کلاسی که دیگر هیچ جایی نداشت و حسابی همه را کلافه کرده بود. داستان اعتراض و شکایت از سر گرفته شد. هر چه کردم نتوانستم آرامشی ایجاد کنم. فقط حاضرین

خودشان را معرفی کردند و از توانمندی کامپیوتری خود سخن گفتند.
کلاس تعطیل شد!

سراغ آموزش رفتم تا در مورد شرایط نامناسب کلاس صحبت کنم.
با تعجب از من پرسیدند مگر کلاس شما تشکیل شده! هنوز حذف و
اضافه انجام نشده! چرا این قدر عجله دارید؟!

جلسه چهارم کلاس بزرگ ما را گرفتند و دوباره به سایت
برگشتیم. کلاس کوچک بود و جا نداشتیم. پنکه را هم برده بودند.
کولر هوای خنکی نداشت. یکی از دانشجویان که کمی فنی بود
تشخیص داد مشکل از کلید کولر است. از خدمات آمدند و با کمک
ایشان مشکل برطرف شد. کولر روشن شد و هوای کلاس کمی بهتر از
قبل شد. اعتراض دانشجویان در مورد وضعیت کلاس بی نتیجه بود.
درس سه واحدی، در فضایی کوچک و بدون تهویه که قبلاً حمام
ساختمان بوده است!

پروژکتور مدام قطع می شد. چون پروژکتورهای تمام کلاسها
به صورت وایرلس بود هر کلاسی که کد پروژکتور را اشتباه وارد
می کرد، برنامه کلاس ما قطع می شد و برنامه کلاسی که کد را اشتباه
وارد کرده بود روی پروژکتور ظاهر می شد. هر قطعی حداقل یک ربع
وقت کلاس را می گرفت و این اتفاق گاهی سه بار در طول یک کلاس
تکرار می شد.

با مدیر گروه تماس گرفتم و در مورد شرایط بحرانی کلاس
صحبت کردم. گفت تمام تلاش خودش را به کار خواهد گرفت تا یک

تدریس به روش معکوس در آموزش عالی...

یا دو کلاس دیگر باز کند و تعدادی از دانشجویان به آن کلاس‌ها منتقل شوند.

جلسه پنجم دو کلاس دیگر باز شده بود و باید تعدادی از دانشجویان برای انتقال به کلاس‌های دیگر تصمیم می‌گرفتند. انتخاب سختی بود. چون هیچ دانشجویی حاضر نبود درحالی‌که سعی کرده تمام کلاس‌هایش را در یک یا دو روز برنامه‌ریزی کند، روز سوم هم به دانشگاه بیاید. بین دانشجویان بحث و درگیری ایجاد شده بود. چند نفری می‌گفتند بهتر است از این کلاس بروید. با جمعیت زیاد چیزی یاد نمی‌گیرید. بعضی‌ها هم می‌گفتند استاد روز یکشنبه بهتر است و سخت‌گیری کمتری دارد. سؤالات را از قبل می‌دهد و نمره خوبی خواهید گرفت. صدا به صدا نمی‌رسید. کاری از دست من بر نمی‌آمد.

گرمای کلاس این کلافگی را دوچندان کرده بود. بین دانشجویان دو کلاس مجاور برای روشن و خاموش کردن کولر جدلی تازه سر گرفته بود. یک کلاس سردشان بود و کلاس ما که به انباری خفه می‌ماند گرمایش آزاردهنده بود. کلاس را ترک کردم.

با این حذف و اضافه اضطراری و کلاس‌های جدیدی که باز شده بودند گروه‌بندی دانشجویان به هم می‌ریخت با این‌حال امیدوار بودم کم شدن تعداد دانشجویان وضعیت کلاس را بهتر کند."

• چالش برخورد با دانشجویان

تغییر همواره چالش برانگیز است. تحقیقی که المفورز^۱ (۲۰۱۶) بر روی موفقیت دانش‌آموزان در درس ریاضیات به شیوه آموزش معکوس انجام داد، بیانگر این مهم بود که نگرش مثبت به این شیوه آموزش تأثیر مستقیمی بر پیشرفت دانش‌آموزان دارد. بهترین روش و شیوه‌های آموزشی زمانی که با نگرش و پذیرش مثبت دانشجویان همراه نباشد، دستیابی به اهداف سطوح بالای یادگیری را مشکل می‌سازد.

"انگار مشکل ثبت‌نام در سایت کلاس به‌عنوان بستر آموزش به شیوه معکوس تمام‌شدنی نبود. جلسه بعد هنوز وسایلم را روی میز نگذاشته بودم که یکی از دانشجویان با لحنی اعتراض‌آمیز در مورد خرابی فایل پی‌دی‌اف‌ی که در سایت قرار گرفته بود، اعلام نظر کرد. بعد هم گفت که من برای شما پیغام هم گذاشته‌ام. لطفاً می‌خواهید منبعی قرار دهید راحت در اختیار دانشجو بگذارید این‌همه وقت ما تلف نشود. بلافاصله دانشجوی دیگر گفت که هیچ مشکلی نداشته است و به نشانه تأیید حرفش چند برگه پرینت گرفته را بالا گرفت. دانشجوی دیگری هم تأیید کرد که مشکلی وجود نداشته و بحث بالا گرفت. یکی از دانشجویان گفت خوب خانم محترم این که مشکلی نیست. چرا این‌قدر عصبانی می‌شوید. هر کس پرینت گرفته بده ایشان هم کپی بگیرند. چند نفر هم با لینک فیلم مشکل داشتند. همان سر کلاس برایشان لینک فیلم را باز کردم. از دانشجویانی که با مشکل مواجه شده بودند خواستم یکی‌یکی صحبت کنند و درحالی‌که سعی می‌کردم آرامش خودم را حفظ کنم آرام پاسخشان را می‌دادم. یکی از

¹ Ölmefors, O

تدریس به روش معکوس در آموزش عالی...

دانشجویان اصرار داشت به من بفهماند ساعت‌ها وقت گذاشته تا بتواند لینک فیلمی را که گذاشته بودم ببیند. چندین بار برایم پیغام گذاشته و هیچ باری پیامش ثبت نشده است. با تمام این سختی‌ها فیلم گویا هم نبوده است. توی دفترم دنبال اسمش می‌گشتم. معارفه طولانی دانشجویان ارشد این حسن را دارد که من با تاریخچه مختصری از فعالیت‌ها و توانمندی آن‌ها آشنا می‌شوم و در دفترم جلوی نامشان ثبت می‌کنم. می‌دانستم این دانشجو چند بار در یک‌زمان برایم پیام فرستاده است. نامش را ثبت کرده بودم تا بعداً در کلاس یک توضیح کلی در مورد ارسال پیام به دانشجویان بدهم. صحبتش که تمام شد گفتم دانشجوی عزیز، شما هفت پیغام مشابه در ساعت ده و پنجاه و هفت دقیقه روز چهاردهم مهر برای من ارسال کردید. من شش پیغام مشابه را پاک کردم. مجدداً در ساعت یازده و یک دقیقه دو بار همان پیام قبل را تکرار کرده‌اید و من کاملاً متوجه هستم چقدر ناراحت شده‌اید که باین‌همه مشغله و اینترنت ضعیف تلاش کرده‌اید مشکل را به من بفهمانید.

شاید تقصیر من است که به شما و دوستان دیگر این نکته را یادآوری نکرده‌ام که در مواجهه با اینترنت باید کمی صبوری کنید. پیامی که ارسال می‌کنید چند دقیقه طول می‌کشد که ثبت شود و شما بتوانید پیام ثبت شده خودتان را ببینید. در مورد لینک فیلم هم متأسفم. من فکر می‌کردم فیلم مفیدی یافته‌ام و خواستم آن را با شما به اشتراک بگذارم. اما انگار این‌گونه نبوده است. خاطریم هست شما درزمینه پاورپوینت تعاملی خیلی خوب کار کرده‌اید. آیا می‌توانید با چند اسلاید نکات

مهمی که به نظرتان در فیلم به‌خوبی قابل‌مشاهده نبوده، برای دوستانتان یادآوری کنید؟ من اسلایدهای شما را کنار این فیلم بارگذاری خواهم کرد و مطمئنم منبع کامل و مفیدی خواهد شد. دوستانتان از این کار شما خوشحال خواهند شد. کلاس کاملاً آرام شده بود. آن‌قدر که صدای به شماره افتادن نفسم را می‌شنیدم."

• برگزاری کلاس به شیوه معکوس

طراحی کلاس به شیوه معکوس در گام نخست نیازمند برنامه‌ریزی دقیق، یافتن منابع متعدد، بررسی و نهایتاً انتخاب بهترین منبع آموزشی است. برگمن معتقد است اگرچه فیلم آموزشی ساده‌ترین ابزار برای انتقال مفاهیم آموزشی در این روش محسوب می‌شود اما سایر منابع همچون عکس، اسلاید، بررسی منابع آنلاین در وب، کتاب و مقاله مناسب نیز می‌تواند در طراحی نقش مؤثر و مثبتی داشته باشد (تاکر^۱، ۲۰۱۲).

"ترم چهارم آموزش به شیوه معکوس در درس برنامه‌نویسی کامپیوتری تنها سه دانشجو آمده بودند و تصور می‌کردند کلاس برگزار نخواهد شد. آمده بودند حضور خود را اعلام کنند و بروند که اجازه ندادم. گفتم کلاس را با سه نفر شروع می‌کنیم. (فکر می‌کردم بالاخره یک نفر باید مقابل این سیستم شروع دیرنگام ترم تحصیلی و پایان زود هنگام آن بایستد). یکی از این سه دانشجو سال‌ها پیش در مقطع کارشناسی با من کلاس داشت و مطمئن بودم به‌اندازه کافی مرا به دوستانش معرفی کرده است. لذا بدون مقدمه سراغ معرفی سایت کلاس رفتم. همان سه دانشجو در کلاس عضو سایت شدند و قرار شد

¹ Tucker, B

تدریس به روش معکوس در آموزش عالی...

در مورد عضویت در سایت کلاس با دوستان دیگرشان هم صحبت کنند. فیلم کوتاهی در مورد زبان برنامه‌نویسی ¹html و تاریخچه آن را که در سایت قرار داده بودم ببینند و هفته بعد به دوستان خود برای حضور در کلاس یادآوری کنند که حتماً این فیلم را ببینند. در حقیقت تمام آنچه در جلسه اول می‌خواستم به دانشجویان بگویم در این فیلم کوتاه گنجانده شده بود. این فیلم مدخل و مقدمه‌ای برای شروع کلاس برنامه‌نویسی ترم جدید بود.

طرح آموزش به شیوه معکوس را در ترم چهارم این‌گونه برنامه‌ریزی و اجرا کردم. برای هر نرم‌افزار مهم‌ترین نکاتی را که باید دانشجویان می‌دانستند تا بتوانند کارشان را پیش ببرند، اسلاید تصویری درست کردم. فیلم آموزشی از آپارات دانلود کردم یا خودم تهیه کردم. و مفیدترین و خلاصه‌ترین کتاب و جزوه و آموزش تصویری نرم‌افزارها را جستجو کردم. برای هر نرم‌افزار یک پوشه جداگانه مشخص کردم و تمام امکانات لازم برای آموختن نرم‌افزار مناسب را در پوشه مربوطه ریختم. برای هر نرم‌افزار تعدادی اسلاید، کتاب، لینک و فیلم قراردادام و در سایت کلاس بارگذاری کردم. هر کلاس را با توجه به تعدادشان گروه‌بندی کردم. هر گروه مسئولیت طرح تمرین و رفع اشکال دانشجویان در مورد یک نرم‌افزار را به عهده گرفت. همه دانشجویان می‌بایست در روز و تاریخ مشخصی که از قبل زمان آن را مشخص کرده بودم نرم‌افزار موردنظر را یاد می‌گرفتند. فیلم و اسلایدها به‌گونه‌ای بود که حداکثر دو ساعت وقت برای یادگیری نکات کفایت

¹ Hyper Text Markup Language

می‌کرد سعی می‌کردم اخبار همایش و یا سخنرانی‌هایی که مرتبط با موضوع درس آن‌هاست را هم از طریق سایت اطلاع‌رسانی کنم. درس ما درس تولید محتوای آموزشی بود و من سعی می‌کردم لینک‌های مفیدی که در ساخت تولید محتوا به دانشجویان کمک می‌کند و یا حتی محتوای آماده به آن‌ها می‌دهد را هم در اختیارشان قرار دهم. بسیاری از دانشجویان من معلم بودند و از قضا دبیر زبان انگلیسی و این کار را برای من ساده‌تر می‌کرد. چون یک لینک محتوا می‌توانست به کار بسیاری از دانشجویان بیاید. دانشجویان از این اتفاق خیلی راضی و خشنود بودند.

جلسه هفتم با دانشجویان کارشناسی ارشد، کلاس فوق‌العاده‌ای بود. همبستگی خوبی بین دانشجویان اتفاق افتاده بود. دیگر دنبال اعتراض و بیان مشکلاتی که با سایت داشتند نبودند. یک‌جوری خودشان رفع و رجوع می‌کردند. اگر کسی در استفاده از منابع با مشکلی مواجه می‌شد، بلافاصله دانشجویان دیگر به کمک می‌آمدند و پیشنهادهایی در جهت رفع مشکل می‌دادند. سرعت اینترنت در تمام مناطق تهران و شهرستان‌ها یکسان نبود. یک‌باران کافی بود تا همان سرعت لاک‌پستی را هم متوقف کند. دانشجویانی که سرعت اینترنت خوبی داشتند فایل‌ها را دانلود و روی فلش ذخیره می‌کردند و از اسناد پرینت می‌گرفتند و سخاوتمندانه در اختیار یکدیگر قرار می‌دادند. بعضی وقت‌ها سعی می‌کردند مثل من در مواجهه با اطلاعات مفید و مرتبط با کلاس حساس باشند و اطلاع‌رسانی کنند. من هم اخبار را به نام خودشان در سایت قرار می‌دادم تا همه در جریان قرار بگیرند. همه

تدریس به روش معکوس در آموزش عالی...

به هم کمک می‌کردند و سعی می‌کردند یک‌جوری کاستی‌ها و کمبود امکانات را پوشش بدهند. حس فوق‌العاده قشنگی بین دانشجویان شکل گرفته بود. بعضی از دانشجویان نگران انبوه مطالبی بودند که هر هفته به سایت اضافه می‌شود تصور می‌کردند باید تمام محتوای اضافه‌شده به سایت را برای امتحان پایان‌ترم مطالعه کنند. یک پیام کوتاه به تمام این نگرانی‌ها پایان داد.

موضوع درس جلسه هفتم کلاس به شیوه معکوس مروری بر دسته‌بندی رسانه‌های آموزشی بود. تعدادی اسلاید تصویری و مقاله خلاصه‌شده‌ای در زمینه انواع رسانه‌های آموزشی و دسته‌بندی آن‌ها گذاشته بودم. چند تصویر جلد از کتاب‌های موجود در این زمینه که می‌دانستم اغلب دانشجویان رشته فناوری آن‌ها را دارند هم بارگذاری کردم. لابه‌لای اسلایدهای آموزشی از نمونه کارهای دانشجویان که ترم‌های گذشته ساخته بودند هم عکس گرفته بودم و با نام خودشان قرار داده بودم. جلسه ششم تمام این منابع روی سایت قرار داشت و از دانشجویان خواسته بودم آن‌ها را ببینند و مطالعه کنند. چون جلسه بعد پرسش و پاسخ داریم.

جلسه هفتم با چهار کیسه بزرگ از وسایلی که بچه‌ها در ترم‌های گذشته ساخته بودند به کلاس رفتیم. صندلی‌ها را گرد کردیم و چند میز را به هم چسبانیدیم و تمام تولیدات دانشجویان را روی میز قرار دادیم. بعد یکی از تولیدات را عکسش را قبلاً در سایت هم قرار داده بودم و در متن اسلایدها به نوع آن اشاره کرده بودم، بلند کردم و نشان دانشجویان دادم. از آن‌ها خواستم بگویند این چه نوع رسانه آموزشی

است؟ باور نمی‌کردند قضیه پرسش و پاسخ جدی باشد. چند نفر اسلایدها را پرینت گرفته بودند. تعدادی هم صبح درس مقدمات فناوری آموزشی داشتند و کتاب مقدمات فناوری آموزشی را همراه خود داشتند. تند و تند مشغول ورق زدن شدند. به دانشجویان گفتم نیم ساعت وقت دارند تا تمام تولیدات دوستانشان را دسته‌بندی کنند و هرکدام را در گروه مربوط به خود قرار دهند و باید در مورد دلیل قرارگیری هرکدام از رسانه‌ها توضیح دهند. اسلایدها را هم‌روی پروژکتور قراردادام و گفتم می‌توانند از این منبع هم استفاده کنند و از کلاس خارج شدم. صدای بحثشان را می‌شنیدم. یک نفر داشت اسلایدهای تصویری را توضیح می‌داد و دانشجویی دیگر با متن کتاب تطبیق می‌داد. هر رسانه را که می‌خواندند در بین تولیدات به دنبالش می‌گشتند. دلم طاقت نیاورد شاهد این تکاپو و شور دانشجویان نباشم. ده دقیقه بعد به کلاس برگشتم. از دانشجویان خواستم به کار خود ادامه دهند. گفتم این بحث را تدریس نمی‌کنم و خودشان باید این بخش را یاد بگیرند. فقط به سؤالات جواب می‌دهم. تقریباً دو و نیم جلسه آموزشی را در یک جلسه پیش رفتند. بدون احساس خستگی و با مشارکت حداکثری دانشجویان... آن‌هم در روزهای پایانی سال!

اولین جلسه بعد از تعطیلات با دانشجویان کارشناسی و درس تولید مواد آموزشی البته صفای دیگری داشت. دو نفر از دانشجویان ابتدای کلاس مرا شگفت‌زده کردند! چکیده‌ای از مهم‌ترین نکات و محتوای بارگذاری شده در سایت را اسلاید کرده بودند و یک جلسه پرسش و پاسخ و مرور و تمرین بسیار جذاب و شیرینی در کلاس

تدریس به روش معکوس در آموزش عالی...

برگزار کردند. من فقط چای و کیک خوردم و شاهد تکاپوی بی‌نظیر آن‌ها بودم! کلاس را فقط دو دانشجو اداره نمی‌کردند. انگار همه کنفرانس داشتند. یکی از دانشجویان که مربی مهد بود، باذوق و شوق فوق‌العاده‌ای نمونه کارها و طراحی‌های متعددی از تولید مواد آموزشی مهدکودک خود را آورده بود و از بقیه دانشجویان می‌خواست تا آن‌ها را دسته‌بندی کنند و در گروه رسانه‌های آموزشی مربوطه قرار دهند. کلاس عجیبی شده بود. انگار همه هم معلم بودند و هم دانشجو. خودشان سؤال می‌کردند. خودشان جواب می‌دادند. کمتر کسی نشسته بود. همه درگیر بودند. وصف آن روز به بیان نمی‌آید. امروز که این مطلب را مرور می‌کنم سخت افسوس می‌خورم که چرا از این کلاس فوق‌العاده، فیلم نگرفتم!

دومین جلسه‌ای بود که کلاس معکوسی بدون هیچ برنامه‌ریزی مشخصی به این منظور برگزار می‌شد و انصافاً فوق‌العاده بود. از جلسه هفتم به بعد در ترم چهارم پژوهش آموزش به روش معکوس، کار با نرم‌افزارها شروع می‌شد. دانشجویان به‌صورت گروهی پشت سیستم قرار می‌گرفتند. بعضی‌ها هم البته لب‌تاب می‌آوردند. گروه تدریس و رفع اشکال باید تمام تلاش خودشان را به کار می‌گرفتند تا هیچ مشکل و ابهامی برای دانشجویان باقی نماند. من هم البته عضو افتخاری گروه مدرسان بودم!"

• تلاش مدرس برای رفع مشکلات

چالش‌های ذهنی مدرس و جستجوی راه‌حل برای اجرای مطلوب کلاس آموزشی به شیوه معکوس، شباهت بسیاری با نتایج تحقیقات برگمن و سمز (۲۰۱۴)، سالم (۲۰۱۳) و ایساگوارا (۲۰۱۵) دارد. طراحی وقت‌گیر برنامه درسی کلاس معکوس در جلسات آغازین و باورهای نادرست از کلاس معکوس، معلم را در دوراهی ادامه مسیر قرار می‌دهد. بی‌اطلاعی از شواهد دال بر کارایی کلاس معکوس، باور نادرست در زمینه استفاده از ویدئوهای خودساخته تنها مسیر آموزش معکوس، برقراری قانون همه‌یاهیچ در اجرای کلاس معکوس (تنها زمانی کلاس معکوس است که تمام اجزای کلاس معکوس مورد توجه قرار گیرند). از این جمله‌اند.

"در آغاز مسیری که دشواری آن برایم پوشیده بود، خیلی خسته شده بودم. تهیه محتوای یک جلسه، آن‌هم جلسه اول آن‌قدر انرژی از من گرفته بود که داشتم از ادامه کار منصرف می‌شدم. تصور تهیه شانزده جلسه به این شیوه وحشتناک بود. تازه این بخشی از چالشی بود که ذهنم را درگیر کرده بود. من معلم مدرسه نبودم. در مدرسه همیشه تکلیفی وجود دارد که دانش‌آموزان باید در خانه انجام دهد. در مدرسه همیشه دانش‌آموزان باید حاضر باشند. در مدرسه معلم حتماً بزرگ‌تر از دانش‌آموزان است. در مدرسه عموماً دانش‌آموزان کاری به‌جز درس خواندن ندارند... این‌ها مسائل جدی بودند که من هرروز به آن‌ها فکر می‌کردم. من چطور می‌توانستم به دانشجویی که حداقل ده سال از خودم بزرگ‌تر بود و صدها مشغله و گرفتاری دیگر داشت بگویم این مفاهیم را در خانه مطالعه کن و این فیلم را ببین. خوب حالا به فرض اینکه تمام این کارها را هم انجام داد. بعد سر کلاس چه

تدریس به روش معکوس در آموزش عالی...

باید بکنم. تمرین و تکلیفی جز بحث و گفت‌وگو نداریم. لازمه بحث و گفت‌وگو، تجربه و تسلط است. من چگونه می‌توانم شانزده جلسه با تسلط و تبحر کلاسی را مدیریت کنم که بیش از نیمی از دانشجویانش لااقل ده سال از من بزرگ‌تر هستند. سال‌ها پست مدیریتی داشته‌اند و استاد سخن شده‌اند!

دو روز تا شروع ترم باقی مانده بود و من واقعاً ترسیده بودم. هنوز دیر نشده بود. می‌توانستم همه‌چیز را رها کنم.

با خودم فکر کردم اصلاً چه لزومی دارد حرفی از کلاس معکوس بزنم. چرا باید نامی از یک شیوه آموزشی جدید آورده شود؟ آیا واقعاً چقدر لازم است من شانزده جلسه را به این روش پیش بروم؟! می‌توانستم به دانشجویان بگویم این یک امکان جدیدی است که در کلاس درس از آن استفاده می‌کنیم. هدفمان تنها غنی‌تر کردن کلاس درس است. محتوا یا مطالبی که در کلاس فرصت نمی‌شود تا در مورد آن گفت‌وگو کنیم در سایت قرار می‌دهم. فیلم و منابع کمکی برای یادگیری بهتر محتوای کلاس، اخبار جدید درباره همایش‌های مرتبط یا کتاب‌های جدیدی که در این حوزه منتشر شده‌اند. بعد هم مطالب هر جلسه را قرار می‌دهم تا دانشجویانی که به هر دلیل جلسات مجاز غیبت را نتوانستند در کلاس حاضر شوند، از بحث عقب نمانند و نیازی به تکرار گفته‌های من هم نباشد.

محتوای جلسه اول را کامل در سایت بارگذاری کرده بودم و باید در جلسه حضوری فقط تلاش می‌کردم تا دانشجویان در سایت کلاس عضو شوند و محتوا را ببینند. کمی خیالم راحت‌تر شده بود.

باید تصمیم می‌گرفتم. پنج جلسه، شش جلسه، یا حتی هفت جلسه را می‌توانستم به شیوه معکوس اداره کنم با این وجود من تنها سه جلسه از ترم را انتخاب کردم که به شیوه معکوس ارائه کنم. جلساتی که برای این کار انتخاب کرده بودم چند ویژگی داشتند:

- این جلسات نزدیک ایام تعطیلات و یا حتی بین تعطیلات مربوط به اعیاد یا سوگواری بودند. (یک‌سوم دانشجویان از شهرستان می‌آمدند و در ایام تعطیل مشکلات ویژه‌ای برای حضور در کلاس داشتند.)

- دیگر اینکه محتوای موردنظر به علاقه شخصی‌ام نزدیک بود و صرف زمان برای تولید رسانه یا جمع‌آوری محتوای مناسب جلسه مربوطه را احساس نمی‌کردم

- تسلط و تجربه‌ی قابل‌توجهی روی موضوعات انتخاب‌شده داشتم و خوب می‌توانستم بحث و اشکالات احتمالی را جمع‌بندی کنم.

- جمع‌آوری محتوا و تولید رسانه‌های مربوط به موضوع موردنظر با توجه به زمانی که در اختیار داشتم با جدول زمان‌بندی‌ام مطابقت می‌کرد.

- قبلاً فیلم‌های آماده‌ای در مورد موضوع موردنظر در آپارات دیده بودم که می‌توانستم از آن‌ها استفاده کنم.

قدم بزرگی برداشته بودم. "

تدریس به روش معکوس در آموزش عالی...

• تأثیر مثبت تعامل و ارتباط بیشتر در دنیای آموزش

رضایت دانشجویان در طول دوره به دلیل امکان برقراری ارتباط بیشتر با استاد، تسلط بیشتر بر محتوای آموزشی و یادگیری عمیق‌تر از دستاوردهای مهم آموزش معکوس است (جنسن^۱ و همکاران، ۲۰۱۴).

"یک هفته اینترنت نداشتیم. باورم نمی‌شد تا این اندازه به سایت کلاس و دانشجویان وابسته شده‌ام. انگار چیزی را گم کرده بودم. بعد از سه یا چهار روز فرصتی دست داد تا چند دقیقه‌ای به اینترنت وصل شوم. ایمیل و پیام‌های تعدادی از دانشجویان نشان می‌داد آن‌ها متوجه عدم حضور من در سایت شده‌اند و نگران حال من هستند. جالب بود پیام و ایمیل از سمت کسانی بود که معمولاً هیچ بازخوردی در سایت کلاس نشان نمی‌دادند و من فکر می‌کردم هرگز وارد سایت نمی‌شوند و کاری به محتوای بارگذاری شده ندارند. آن‌ها خیلی دقیق فعالیت‌های سایت را رصد می‌کردند. من چقدر زود قضاوت کرده بودم!

آن شب بلافاصله دست بکار شدم و فایلی تحت عنوان گپ دوستانه در کتابخانه سایت کلاس بارگذاری کردم و یکجا پاسخ تمام سؤالات دانشجویان را که در طی هفته مطرح کرده بودند دادم و به خاطر پیگیری‌شان از آن‌ها تشکر کردم.

دقیقاً نمی‌دانم جلسه دوازدهم یا سیزدهم کلاس مقدمات کامپیوتر دانشجویان کارشناسی بود که یکی از دانشجویان پیشم آمد و گفت که

¹ Jensen, J. Et All

اعتراف می‌کنم دیروز برای اولین بار وارد سایت کلاس شدم و چقدر شرمنده شدم که شما این همه مطلب مفید برای ما در سایت قرار داده بودید و من اصلاً متوجه نشده بودم. این کاری که شما کردید مثل کلاس مجازی است. شاید اگر ما اصلاً کلاس هم نمی‌آمدیم می‌توانستیم با مطالعه مطالب و محتوایی که در سایت گذاشته‌اید خودمان هم درس بخوانیم و نهایتاً فقط رفع اشکال کنیم. اصلاً نمی‌دانم چطوری از شما تشکر کنم. گفتم حالا نکند می‌خواهی از هفته بعد کلاس نیایی این همه مقدمه‌چینی می‌کنی! خندید و گفت نه استاد مگر دیوانه شده‌ام! اولین ترمی است که دارم یاد می‌گیرم. من واقعاً دارم یاد می‌گیرم!

مشخص شد دو نفر از کلاس نه‌نفری سایت را دنبال می‌کنند و محتوا را می‌بینند. حالا من برای سه نفر تلاش می‌کردم تا سایت را به‌روز کنم و محتوای هر جلسه را قرار دهم. دو دانشجو و خودم! تقریباً در اولین جلسات ترم دوم آموزش به روش معکوس بیش از نود درصد کلاس عضو سایت شده بودند و از اطلاعاتی که در سایت بارگذاری کرده بودم، استفاده می‌کردند. حتی اگر فرصت نمی‌کردند مطلب را بخوانند اما مطمئن بودم پرینت می‌گیرند، اسلایدها را ذخیره می‌کنند و فیلم‌ها را می‌بینند. حتی یکی از دانشجویان در مورد غلط تاپیی یکی از اسلایدها به من تذکر داد. به او گفتم که نمی‌داند چقدر از این تذکرش خوشحال شدم. شاید نفهمید من از اینکه اسلایدها را دیده بود، خیلی خوشحال شدم. هر جا به مشکلی برمی‌خوردند برایم یادداشت می‌گذاشتند و من در اولین فرصت به آن‌ها پاسخ می‌دادم. از

تدریس به روش معکوس در آموزش عالی...

آن حس طلبکاری و اعتراضی که ترم گذشته زیاد با آن مواجه می‌شدم ، خبری نبود. من برای این رفتار دو دلیل به ذهنم می‌رسید.

- شاید چون با تعداد زیادی از این دانشجویان قبلاً هم کلاس داشتم و تقریباً باهم آشنا بودیم به من و شیوه تدریسم اطمینان داشتند.

- چون دانشجوی کارشناسی بودند و پست و سمت دانشجویان ارشد را هم نداشتند، متواضع‌تر بودند!

این ترم برای اولین بار در طول ده سال تدریس، حتی یک‌بار!!! درباره امتحان پایان‌ترم و طرح درس و منابع امتحان در کلاس صحبت نکردم و هیچ دانشجویی هم چیزی نپرسید و وقتی از دانشجویان پرسیدم شما سؤالی در مورد منابع و امتحان ندارید...؟ صدای چند دانشجو بلند شد که همه‌چیز را در سایت کلاس دیده‌ایم! و من با خودم فکر می‌کردم اگر واقعاً این ترم آخرین ترم تدریس من در دانشگاه باشد می‌توانم برای دستیابی به این موفقیت بزرگ به خودم ببالم!

با توجه به شرایطی که پشت سر گذاشته بودم و انگیزه و علاقه‌ای که در دانشجویان کارشناسی ارشد در درس اختیاری دیدم، تصمیم گرفتم هیچ جلسه‌ای را به صورت معکوس برگزار نکنم. عنوان درس را البته از روی سایت کلاس حذف نکردم و سعی کردم مطالب و محتوا و لینک‌های مرتبط با درس را بارگذاری کنم. علاوه بر آن تمام اسلایدهای آموزشی هر جلسه را هم در سایت کلاس قرار دادم. اسلایدها عمدتاً تصویری بودند و با توضیحات من در کلاس تکمیل

می شدند. به نظرم این سایت می توانست پشتیبان آموزشی خوبی برای دانشجویان باشد. اولین جلسه بعد از تعطیلات، دانشجویان را از وجود این سایت آگاه کردم و نحوه عضو شدن در سایت کلاس را از طریق چند اسلاید تصویری و فیلمی که روی سی دی در اختیارشان قرار داده بودم، شرح دادم. روشی که اجرای آن در کلاس دانشجویان کارشناسی به خوبی جواب داده بود.

در طول هفته تقریباً بیشتر دانشجویان درس آشنایی با اینترنت عضو سایت کلاس شده بودند و این اتفاق خوبی بود.

یک ترم در کلاس دانشجویان کارشناسی ارشد، اتفاق جالبی افتاد. تصور می کردم طراحی سایت کلاس و زمانی که برای تهیه و تنظیم محتوا صرف کرده ام بیهوده بوده است. اما حضور دانشجوی خوش سفر کانادایی! که دومین جلسه حضورش بود این تصور را دگرگون کرد! به این دانشجو گفته بودم که حضورش را در کلاس نمی پذیرم و باید برای ترم بعد یا درس دیگری برنامه ریزی کند. اما این جلسه هم آمده بود و خیلی مؤدبانه و آرام در کلاس نشست. تا پایان کلاس در بحث شرکت کرد. عضو سایت کلاس شده بود و تمام محتواها را پرینت گرفته و مطالعه کرده بود. و بعد از کلاس تشکر کرد که به عنوان مهمان اجازه حضور داشته است و خدا حافظی کرد. بعد از آن چند دانشجوی دیگری که غیبت زیاد داشتند با گواهی از سازمان دانشگاه و آموزش و گواهی پزشکی و... درصدد توجیه بودند. شرایطی نبود که بتوانم مانع حضورشان در کلاس شوم. دو واحد درس اختیاری برای دانشجویانی که ترم آخر بودند! فقط تعهد گرفتم که تا پایان ترم مجاز به هیچ غیبتی

تدریس به روش معکوس در آموزش عالی...

نیستند. بعد هم یک نفر را فرستادم دنبال دانشجویی که سفرش به کانادا را جهت محکم‌کاری از قبل از شروع ترم آغاز کرده بود و ظاهراً دستش به‌جایی بند نبود تا بتواند غیبت خود را مجاز کند. حالا که غیبت دانشجویان دیگر موجه شده بود، باید برای او هم‌فکری می‌کردم. نیم ساعتی باهم صحبت کردیم. کاملاً با اینترنت آشنا بود. وبلاگ نویس نبود اما وبلاگ خوان قاهری بود. سایت کلاس را زیور و کرده بود و تمام محتوا را دیده بود. به نظرش یک اتفاق فوق‌العاده‌ای در دوران آموزشی‌اش بود. همین سایت کلاس او را جذب کرده بود تا لااقل یک جلسه دیگر مهمان کلاس باشد باینکه مطمئن بوده من او را نخواهم پذیرفت.

دانشجوی کانادایی تا پایان‌ترم یکی از بهترین و فعال‌ترین دانشجویان کلاس بود و من باوجود او دیگر هرگز فکر نکردم برنامه‌ریزی برای سایت کلاس در این درس وقت تلف کردن بوده است!"

بحث و نتیجه‌گیری :

فضای جدیدی بر دنیای آموزشی حاکم شده است. حجم زیاد اطلاعات و آموختنی‌هایی که باید در زمانی کوتاه آموخته شوند. علاوه بر آن نبود انگیزه یادگیری، به‌روز نبودن بخشی از محتوای آموزشی و مشکلات معلمان بخشی از این محدودیت‌ها هستند. ایده برگزاری کلاس معکوس، به‌عنوان یک راه‌حل در بسیاری از مواقع کارگشاست. انعطاف‌پذیری بالای این روش اجرای آن را با حداقل امکانات ممکن می‌سازد. مدرس در پایان چهار ترم تلاش برای استفاده از آموزش به شیوه معکوس به این نکات دست‌یافته است :

- می‌توان حتی بخشی از یک جلسه را به صورت معکوس برگزار کرد. یک آموزش معکوس می‌تواند به صورت طیف صفر تا صد در نظر گرفته شود. به هر اندازه از این طیف جلو رفت، می‌توان کلاس مفیدتری داشت و زمان بیشتری برای بحث در کلاس اختصاص داد. کلی والش^۱ (۲۰۱۴) به نقل از عطاران (۱۳۹۴)، معتقد است کلاس معکوس از قانون همه‌یاهیچ تبعیت نمی‌کند. مدرس می‌تواند با مرور زمان و با روش‌های متفاوت کلاس را به شیوه معکوس اداره کند. گاه ممکن است به این نتیجه برسد که برای دستیابی به نتایج بهتر از این روش فقط در موقعیت‌ها و مباحث خاص آموزشی استفاده کند.

- لزوماً محتوای آموزش نباید به صورت فیلم در اختیار دانشجویان قرار گیرد. می‌تواند به صورت لینک سایت یا چند تصویر و اسلاید هم، کلاس خوبی به روش معکوس اداره کرد. بیشتر انتقادهای از آموزش معکوس بر استفاده از فیلم متمرکز شده است. برگمن (۲۰۱۴) در پاسخ به سؤال الزام استفاده از فیلم آموزشی در این روش، به مدرسانی که این شیوه آموزش معکوس را دنبال می‌کردند می‌گوید "اگرچه استفاده از فیلم در الگوی آموزش معکوس مهم است اما عنصر اساسی آن نیست. مهم‌ترین جنبه این روش، زنده کردن زمان کلاس است."

- نیازی نیست حتماً تمام فیلم‌های مورد استفاده در این روش آموزشی، طراحی و ساخته معلم باشد. می‌توان از فیلم‌های آماده مرتبط هم استفاده کرد. برگمن و سمز (۲۰۱۴) نیز معتقدند استقرار کلاس به شیوه معکوس به‌تنهایی بسیار دشوار است. اغلب مدرسان موفق در آموزش معکوس این کار را به صورت گروهی انجام داده‌اند. این مدرسان با ارتباط از طریق وب‌گاه‌های شبکه اجتماعی، ارتباط خوبی به‌منظور اشتراک فیلم و محتوای آموزشی با یکدیگر برقرار کرده‌اند (عطاران و فرهمند، ۱۳۹۵)

¹ Kelly Walsh

تدریس به روش معکوس در آموزش عالی...

- فیلم آموزشی با صدای معلم تأثیر ویژه‌ای در ایجاد انگیزه یادگیری خارج از کلاس درس ایجاد می‌کند. کرمی و شریفی (۱۳۹۴)، در پژوهش چند جلسه‌ای برگزاری کلاس آموزشی درس فیزیک به شیوه آموزش معکوس، به تأثیر تفاوت استفاده از فیلم‌های آموزشی با تدریس معلم دیگر و تدریس خود اشاره کرده‌اند و آموزش با صدای معلم کلاس را مثبت ارزیابی کرده‌اند. ایشان معتقدند فیلم آموزشی با صدای معلم درس، در افزایش انگیزه فراگیر مؤثرتر است.

تصور پژوهشگر بر انرژی مثبتی است که به دنبال استفاده از این روش آموزشی در کلاس شکل گرفته و همه را بر سر ذوق آورده است. یکی از دانشجویان معلم که بسیار پرتلاش است با هیجان از تأسیس شرکت تولید محتوای آموزشی صحبت می‌کند. شرکتی که تولید محتوایش بر اساس طراحی آموزشی و با رویکرد بکارگیری تجربه معلمی باشد. پروژه گروهی کلاسشان را هم باهدف شرکت در جشنواره تولید محتوای آموزشی ساخته است. از مجموع دوازده گروه که پروژه تولید محتوا داشتند تنها دو گروه بانگیزه کم و صرفاً برای گرفتن نمره پروژه خود را تولید کردند و ده گروه دیگر با علاقه‌ای بی‌نظیر کار کردند.

تلگرام گروهی در کلاس تولید برنامه‌های کامپیوتری ترم چهارم پژوهش آموزش به روش معکوس، نقش بسیار پررنگی داشت. گروه‌های پروژه تولید هم تلگرام گروهی داشتند و منابع و سناریو و طرح‌هایشان را مرتبط باهم چک می‌کردند. تأثیر استفاده از گروه‌های آموزشی تلگرامی در ارتباط و یادگیری پروژه تحقیقاتی بسیار ارزشمندی خواهد بود.

پیشنهاد‌های پژوهش

- اطلاع‌رسانی مناسب به اساتید و همکاران آموزشی در سطح آموزش عالی، جهت بکارگیری روش آموزش معکوس بیان نتایج مثبت پژوهش‌های مشابه، به‌منظور ترغیب و تشویق ایشان

- سایت وب یار یک بستر فارسی دیگری است که برای استادان طراحی شده و هدف آن قرار دادن محتوای آموزشی برای دانشجویان است. وب یار نیز محیطی برای اشتراک فیلم آموزشی است. امکانات برای تعامل بیشتر دانشجویان و اساتید در حال افزایش است.
- وبلاگ کلاس در کنار سایت کلاس، پشتیبان خوبی برای تعاملات بیشتر است.
- استفاده از شبکه‌های اجتماعی مانند تلگرام، در برقراری ارتباط و تعامل دانشجویان، به‌ویژه در انجام پروژه‌های تحقیقاتی بسیار ارزشمند و مفید خواهد بود.
- اطلاع دانشجویان از برنامه تدریس هر جلسه و محتوای آموزشی آن، برای دانشجویان بسیار جالب و هیجان‌انگیز است. اگرچه بسیار از اساتید پیش از حضور در کلاس می‌دانند چه برنامه و طرح درسی پیش رویشان است، اما اینکه دانشجویان هم در جریان این طرح درس باشند، تأثیر مثبتی در افزایش کیفیت یاددهی و یادگیری دارد.

منابع :

- خیرآبادی، رضا. (۱۳۹۳). خلاقیت در آموزش زبان انگلیسی با اجرای کلاس معکوس. اولین کنفرانس ملی نگاهی نو به تحول و نوآوری در آموزش
- صالحی عمران، ابراهیم، سالاری ضیاءالدین. (۱۳۹۱). یادگیری ترکیبی: رویکردی نوین در توسعه آموزش و فرایند یاددهی/ یادگیری. دومانه علمی-پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی. ۶۹-۷۵
- عطاران، محمد. (۱۳۹۴). پژوهش روایی: اصول و مراحل. تهران: دانشگاه فرهنگیان در دست انتشار
- عمادی، سید رسول. آهوخش، نگار. (۱۳۹۴). آموزش به شیوه ترکیبی و متداول و بررسی تأثیر آن بر یادگیری تحصیلی دانش‌آموزان. دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری. سال ۳، شماره ۵، ۷۲-۵۷

تدریس به روش معکوس در آموزش عالی...

- فرحمند، مریم. (۱۳۹۵). معلم نو. رشد مدرسه فردا، دوره ۱۲، شماره ۳، ۲۴-۲۲
- عطاران، محمد، عبدلی، مصطفی. (۱۳۹۱). فرهنگ یادگیری مدرسه عشایر کوچ رو: روایت‌های یک معلم. فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، شماره ۲، دوره هفتم، ص ۴۵-۶۴.
- عبدالله زاده، علی‌اکبر (۱۳۹۲). مقایسه کارایی دوره یادگیری ترکیبی با دوره‌های یادگیری الکترونیکی و حضوری در درس ریاضی در میان دانش‌آموزان دختر و پسر سال اول دبیرستان شهرستان اردبیل. مجله اندیشه‌های نوین تربیتی. دوره ۹، شماره ۲، ۶۵-۶۰
- شریفی، تینا، کرمی، خدیجه. (۱۳۹۴). گزارش میزگرد کلاس معکوس. رشد مدرسه فردا، دوره ۱۲، شماره ۲، ۸-۶
- کرمی محمد یاسین، امانت آیدا، راسخ جهرمی اطهر، ستوده جهرمی عبدالرضا (۱۳۹۲). عوامل مؤثر بر حضور در کلاس‌های درس نظری از دیدگاه دانشجویان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی جهرم، مجله دانشگاه علوم پزشکی پارس، دوره ۱۱، شماره ۱
- ملکی، م. رستگار پور، ح. کیان، مرجان. (۱۳۹۳). چگونگی تأثیر روش آموزش معکوس بر یادگیری درس کار و فناوری. کنفرانس ملی روانشناسی علوم تربیتی و اجتماعی
- نظری زاده دهکردی، سمیه. بابایی فارسانی، میثم. اردکانی، سعید. (۱۳۹۵). بررسی نگرش اعضای هیئت علمی مؤسسات آموزش عالی به استقرار نظام آموزش الکترونیکی ترکیبی. فصلنامه علوم و فنون مدیریت اطلاعات. سال اول. شماره ۲
- نیک‌نشان، شقایق. نصر اصفهانی، احمد رضا. میر شاه جعفری، ابراهیم. فاتحی زاده، مریم. (۱۳۸۹). میزان استفاده اساتید از روش‌های تدریس خلاق و بررسی ویژگی‌های خلاقانه مدرسان دانشگاه از نظر دانشجویان استعداد‌های درخشان. مطالعات تربیتی و روانشناسی، ۱۶۴-۱۴۵

- Bergman, J., & Sams, A. (2014). Flipped learning. ISTE.
- Herreid, C.F, Schiller, N. (2013). Case Studies and the Flipped Classroom, Journal of College Science Teaching, Vol. 42, No. 5, pp. 62-66
- Friesen, N. (August 2012). Defining Blended Learning.

- Jensen ,J. Kummer ,T. Godoy, P.(2014). Improvements from a Flipped Classroom May Simply Be the Fruits of Active Learning. CBE Life Sci Educ vol. 14 no. 1 ar5
- Lee, J. Beatty,S. Hoffman,F. McDermott,B.(2015). Traditional instruction reformed with flipped classroom techniques. University of Calgary,available on: Traditional instruction reformed with flipped classroom techniques-ARROW-high-quality.pdf
- Ölmefors,O.(2016) Student Attitudes towards Flipped Classroom: A Focus Group Study on Attitude Change in Swedish Upper Secondary School, within Mathematics towards Flipped
- O'Flaherty , J . Phillips,C.(2015). The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review. The Internet and Higher Education. Volume 25, April 2015, Pages 85–95
- Classroom. Available from: 2016-06-29 Created: 2016-06-28 Last updated: 2016-07-01 Bibliographically approved
- Saleem, T. (2013). Blended Learning Is the Natural Evolution of Electronic Learning. Education and Practice ISSN 2222-1735 Vol.4, No.9,.
- Staker, H., & Horn, M. (May 2012). Classifying K–12 Blended Learning. I N N O S I G H T I N S T I T U T E.
- Sun, M., & Whan Cha, K. (n.d.). Pre-service Teachers' Perspectives on a Blended Listening Course Using TED Talks. 2013.
- Travis, R (2014). Student perceptions toward flipped learning: New methods to increase
- Tucker,B(2012). The Flipped Classroom. EDUCATION NEXT.available on: ProQuest:p82-86
- interaction and active learning in economics. International Review of Economics Education Volum17,p:74-86
- Zainuddin,Z., Attaran,.M.(2015).Malaysian students's perceptions of flipped classroom:acase study. innovation in Education and Teaching International,1-11.



نقش فرهنگ معلمی در مواجهه با تغییرات برنامه درسی ریاضیات پایه هفتم^۱

The Role of Teachers' Culture Confronting with Curriculum Changes Of 7th Grade Math

B. Dadashi, N. Mosapur (Ph. D),

S. SafaeiMovahed (Ph. D)

بنفشه داداشی^۲، دکتر نعمت اله موسی پور^۳،

دکتر سعید صفائی موحد^۴

چکیده:

Abstract:

This paper wants to discover the role of teaching culture and teachers' kinds of encounter to Math Changes of first grade of high school (7th grade) in Qaemshahr. Findings of qualitative research by methodology of phenomenology showed that teachers' belief towards changes of math textbook of 7th grade can be divide into two different perspectives; positive and critical. Also they have showed two types of behavior encountering with Math changes: acceptance, resistance and rejection. The results showed that understanding the culture of teachers is an essential factor to initiate any reform in curricula. Thus, by improvement of attitude toward change, teachers' tendencies will be more positive towards implementing the new curricula; it means, if teachers being informed that change is useful and necessary, they will do the changes with more commitment and fidelity. So, raising teachers understanding, using the expert-teachers' experiences, holding on-the-job-training programs, compiling booklets and pamphlets on change issues, are useful factors in improving and modifying teachers' attitude towards change and new curricula.

Keywords: Teaching Culture, Curriculum Changes, Math Textbook, High School.

پژوهش حاضر درصدد کشف نقش فرهنگ معلمی در نوع مواجهه معلمان نسبت به اصلاحات برنامه درسی ریاضی دوره متوسطه اول در شهرستان قائمشهر است. یافته‌های پژوهش کیفی با روش پژوهش پدیدارشناسی نشان داد که باورهای معلمان نسبت به تغییرات کتاب درسی ریاضی پایه هفتم به دو دسته تقسیم می‌شوند: نگاه مثبت به تغییرات کتاب درسی ریاضی پایه هفتم و نگاه منتقدانه به تغییرات کتاب درسی ریاضی پایه هفتم. همچنین آنان دو طیف از رفتار را در مواجهه با تغییرات کتاب درسی ریاضیات پایه هفتم به نمایش گذارده‌اند: پذیرش کامل، مقاومت و عدم پذیرش. نتایج پژوهش نشان داد، درک فرهنگ معلمی عاملی ضروری برای آغاز هرگونه اصلاح است؛ زیرا نگرش مثبت معلم به تغییر، تمایل او برای پیشبرد برنامه‌های درسی جدید را سبب می‌شود. وقتی معلمان، تغییر را مفید و ضروری بدانند با تعهد و پایبندی بیشتری نسبت به اجرای آن اقدام می‌کنند. اطلاع‌رسانی به معلمان، استفاده از تجارب دبیران باتجربه، پربارکردن دوره‌های ضمن خدمت از جمله روش‌هایی هستند که بهبود و اصلاح نگرش معلمان نسبت به تغییر و برنامه‌های درسی جدید را در پی داشته‌اند.

واژگان کلیدی: تغییر برنامه درسی، دوره متوسطه اول، فرهنگ معلمی، محتوای کتاب ریاضی

۱. این پژوهش مستخرج از پایان نامه مقطع کارشناسی ارشد دانشگاه خوارزمی با عنوان «نقش فرهنگ

معلمی در مواجهه با تغییرات برنامه درسی ریاضیات پایه هفتم» است.

۲. کارشناس ارشد مطالعات برنامه درسی، دانشگاه خوارزمی. رایانامه: banafshehdadashi@yahoo.com

۳. دانشیار دانشگاه فرهنگیان، رایانامه: n_mosapour@yahoo.com

۴. استادیار دانشگاه تهران، رایانامه: s_s_movahed@yahoo.com

مقدمه

فعالیت‌های آموزشی در هر کشور را می‌توان سرمایه‌گذاری یک نسل برای نسل دیگر دانست؛ که هدف اصلی آن، توسعه انسانی است. به عبارت دیگر، افزایش رشد و آگاهی و توانمندی‌های انسان یعنی افزایش سرمایه‌ای او؛ این سرمایه‌های انسانی در قالب برنامه‌درسی، تجمع می‌یابند و به نسل‌های بعدی تقدیم می‌شوند. تغییر در برنامه‌های درسی به واقع تغییر در کیفیت سرمایه‌های انسانی است. هر کشوری به دلایل متفاوت و با توجه به نیازهای خود و چالش‌هایی که با آن مواجه است، اقدام به تغییر برنامه‌درسی خود می‌کند. کشور ما نیز از این قاعده مستثنی نیست. چالش‌های آموزشی، تحولات و تغییرات اجتماعی، نیازها و انتظارات جدید جامعه از جمله عواملی هستند که زمینه‌تدوین «برنامه‌درسی ملی» را فراهم کردند. در راستای این تغییرات، گروه ریاضی اقدام به تغییر برنامه‌درسی ریاضی و به تبع آن کتاب درسی ریاضی کرد. تغییر کتاب درسی در واقع تدارک ماده‌خام یک پدیده‌پویاست که آموزش ریاضی نامیده می‌شود و عامل پویایی آن «معلم» است. به همین علت، فهم معلمان از برنامه و کتاب درسی جدید و نوع مواجهه آنان با این تغییرات دارای نقش اساسی برای تحقق آموزشی پویاست. در واقع، معلمان مهم‌ترین و محوری‌ترین نقش را در تدوین، اجرا و ارزشیابی برنامه‌درسی دارا هستند. معلم از آن جهت کارگزار و عامل اصلی تعلیم و تربیت به شمار می‌آید که اهداف اجرایی و نیز متعالی نظام آموزشی، در نهایت توسط وی محقق می‌شود و به منصفه ظهور می‌رسد. در نتیجه، معلم به واسطه نقش برتری که دارد، باید به بازنمای تمام و کمال خصوصیات و کیفیت‌های مطلوب هر نظام آموزشی تبدیل شود (پورشافعی، ۱۳۸۵). برخی صاحب‌نظران و متخصصان، معلمان را رهبران برنامه‌درسی

نقش فرهنگ معلمی در مواجهه با تغییرات...

می‌دانند. (بس هندلر^۱، ۲۰۱۰) شواب^۲ (۱۹۸۳)، معلم را عضو اصلی گروه‌های تصمیم‌گیرنده برنامه‌درسی به حساب می‌آورد و می‌گوید: اولین پاسخ به این سوال که چه کسی عضو اصلی گروه‌های تصمیم‌گیرنده درباره برنامه‌درسی باشد، معلم است. دو دلیل اصلی برای چنین پاسخی وجود دارد، دلیل نخست آن که معلم در بهترین اوقات در کنار دانش‌آموزان است و دوم آن که معلم یگانه شخصیتی است که می‌تواند اطلاعات مناسب را برحسب نحوه یادگیری دانش‌آموزان ارائه دهد. از این رو نقش معلم، از آن جهت مورد تأکید است که کارگزار اصلی تعلیم و تربیت به شمار می‌رود و اهداف متعالی نظام‌های تعلیم و تربیت در ابعاد مختلف در نهایت باید به واسطه او محقق شود. تعامل مستمر و چهره به چهره معلم با دانش‌آموز، وی را در موقعیت ممتاز و منحصر به فردی قرار می‌دهد که هیچ عنصر انسانی دیگری در این سازمان از آن برخوردار نیست. (مهرمحمدی، ۱۳۸۸)

تایلور^۳ (۱۸۷۱)، مردم‌شناس انگلیسی، نخستین کسی بود که اصطلاح فرهنگ را مورد استفاده قرار داد. از دیدگاه او، فرهنگ مجموعه پیچیده‌ای شامل: دانش‌ها، باورها، هنر، قوانین، اخلاق، آداب و رسوم و دیگر قابلیت‌ها و عادت‌هایی است که انسان به عنوان عضو جامعه آن‌ها را فرا می‌گیرد (رنجبر و ستوده، ۱۳۸۳: ۲۱)

پترسون و دیل^۴ (۱۹۹۸) معتقدند فرهنگ معلمی جریانی از هنجارها، ارزش‌ها، باورها، سنتها و مناسکی است که در طول زمان ساخته می‌شود و معلمان از آن جهت پیش برد کار خود استفاده می‌کنند. (پترسون و دیل، ۱۹۹۸: ۲۸-۳۰) به نقل از

-
1. Beth handler
 2. Schwab
 3. Tailor
 4. Peterson & Deal

میرعرب، ۱۳۹۳). بدین ترتیب فرهنگ معلمی را می‌توان مجموعه باورها، اعتقادات، استعدادهای فکری و اخلاقی و آگاهی‌های یکپارچه و جمعی شده و آداب و عادات مختص شده برای کار معلمی و منتسب به گروه بزرگ دست اندرکاران آموزش و پرورش به شمار آورد. (رئیس دانا، ۱۳۹۱)

در کشور ما، فرهنگ معلمان تا کنون مبهم، کشف نشده و نامعلوم بوده و برنامه‌های اصلاحات آموزشی در ایران معمولاً به این بخش اهمیت کمی قائل شده‌اند. میرعرب (۱۳۹۲) اظهار می‌دارد: متأسفانه درباره عوامل موفقیت یا شکست اصلاحات در ایران تاکنون تحقیق و پژوهش‌های صورت نگرفته است. می‌توان گفت، مسأله‌ای که برای محقق شدن تغییرات نادیده گرفته می‌شود پذیرش یا مقاومت نسبت به تغییر است.

هر برنامه‌درسی‌ای در گذر زمان ممکن است دستخوش تغییر شود، چرا که جامعه ماهیتی پویا و متغیر داشته و برنامه‌درسی نمی‌تواند در مقابل آن با اتخاذ رویکرد سکوت به حیات خویش ادامه دهد. هر تغییری پس از برنامه‌ریزی باید به مرحله اجرا درآید تا نتایج آن مشخص شود. تغییرات برنامه‌درسی نیز باید در سطح مدرسه و کلاس درس به اجرا درآید و حساسیت مرحله اجرا از آن رو است که کلیه طرح‌ها و برنامه‌ها در صورتی موفق به ایجاد تغییرات مطلوب می‌شوند که در مرحله اجرایی با موفقیت پیاده شوند. در اجرای برنامه‌درسی، نقش معلمان به عنوان عنصر اساسی، مطرح می‌باشد. زیرا باورها و اعتقادات آن‌ها در نوع رفتار آنان تأثیر داشته و آن‌ها می‌توانند با توجه به توجیحات خاص خود در اجرایی شدن درست برنامه‌درسی و یا به بن بست رسیدن و بی‌ثمر بودن آن نقش محوری ایفا کنند. بنابراین با توجه به مطالب فوق، به اجرا در آمدن صحیح (منطبق با آنچه مورد نظر است) تغییرات برنامه‌درسی در محیط واقعی مدرسه می‌تواند تحت تأثیر سه عامل: باورهای معلمان، رفتارهایی که در عمل از خود بروز می‌دهند و توجیه آن‌ها از رفتارهای خود قرار گیرد. البته، باورهای معلمان دارای نقش بنیادین است و بر دو پدیده دیگر اثر جدی دارد. ولی این بدان معنا نیست که «عمل» معلم فقط تابعی از باور اوست. عمل معلم یک پدیده پیچیده است که هم از

نقش فرهنگ معلمی در مواجهه با تغییرات...

باور او متأثر است و بر باور وی اثر می‌گذارد. به همین دلیل تحقیق حاضر سعی دارد با واکاوی باورهای معلمان، به شناخت علل رفتارهای آنها در عمل بپردازد.

سوالات پژوهش

باورهای معلمان ریاضی درباره تغییرات کتاب درسی ریاضیات پایه هفتم چیست؟
رفتار معلمان ریاضی در مواجهه با تغییرات کتاب درسی ریاضیات پایه هفتم چگونه است؟
توجیحات معلمان ریاضی از رفتار خود در مواجهه با تغییرات کتاب درسی ریاضیات پایه هفتم چیست؟

سابقه پژوهش

مطالعه تغییر برنامه درسی، شیوه اجرا و نهادینه شدن آن در نظام آموزشی یکی از برنامه‌های تحقیقاتی بسیار جدی در همه کشورهای دنیاست. (کاردان، ۱۳۸۱) معلم به عنوان عنصر اساسی در برنامه‌درسی، باید در راستای اعمال تغییر در برنامه‌درسی آمادگی‌های لازم را کسب نماید. از نظر زایس^۱ تغییر برنامه درسی، به معنی تغییر انسان‌هاست و تنها با دستکاری‌های سازمانی نمی‌توان به تغییر دست یافت. بنابراین همیشه در هر نوع تغییر، عوامل انسانی احساسی و ارزشی مؤثر است (نقل از ملکی، ۱۳۸۰).

با مروری بر ادبیات پژوهش‌های انجام شده در حوزه فرهنگ معلمی و همچنین تغییرات آموزشی، این پژوهش‌ها نشان می‌دهند که، معلمان می‌توانند عکس‌العمل‌های متفاوتی در مواجهه با تغییرات داشته باشند. آن‌ها می‌توانند برنامه جدید را بپذیرند، می-

1. Zeise

توانند موضع بی تفاوتی اتخاذ کنند و یا می‌توانند مخالف آن باشند و در برابر آن مقاومت کنند. (لی^۱: ۲۰۰۰، هام و سونینگ^۲: ۱۹۸۷ و ۱۹۸۸، استونن^۳: ۱۹۸۷ و ۱۹۹۳ و گاف^۴: ۱۹۹۷ به نقل از میرعرب ۱۳۹۲) دانایی فرد و همکاران (۱۳۸۹) معتقدند: نارضایتی عمیق و به مدت طولانی در سازمان‌ها منجر به بی تفاوتی سازمانی می‌شود. به نظر آنها آگاهی ممکن است طرز فکر اولیه افراد را آرام آرام تغییر دهد و شور و انگیزه افراد به تدریج جای خود را به بی تفاوتی سازمانی بدهد. در این حالت کارکنان به تغییر، بی توجه می‌شوند و فقط برای حقوق کار می‌کنند و سطح کاری آن‌ها در اندازه‌ای است که مانع اخراج شدن آنان شود. پارسا (۱۳۸۶) در تحقیقی درباره نگرش و تمایلات رفتاری معلمان در مورد پیشبرد برنامه‌های جدید درسی به این نتیجه رسید که نگرانی و چالش واقعی امروز ما، تمرکز یا عدم تمرکز در برنامه‌ریزی درسی نیست، بلکه مهمتر از آن، نوع اصلاحاتی است که باید صورت بگیرد و انتظاراتی است که در نتیجه تلاش برای آن اصلاحات ایجاد می‌شود. (پارسا، ۱۳۸۶)

تحقیق ویژه‌ای که مقاومت معلمان ایرانی را در برابر تغییرات برنامه‌های درسی نشان داده و به زبان انگلیسی منتشر شده است، می‌توان به تحقیق کتابدار (۲۰۰۴) در مورد معلمان درس ریاضی و مقاومت آنان در برابر تغییر اشاره کرد. کتابدار تجربه تغییر کتاب‌های ریاضیات در ایران را شرح داده است. جمع آوری اطلاعات در این تحقیق با روش مشاهده و مصاحبه انجام گرفته و در ابتدا نشان داده که کتاب‌های ریاضی دوره راهنمایی به دنبال نتایج تیمز^۵ در سال ۱۹۹۵ چه تغییراتی کرده است. کتابدار در تحقیق

-
1. Lee
 2. Ham & Soieng
 3. stonen
 4. Gough
 5. TIMSS

نقش فرهنگ معلمی در مواجهه با تغییرات...

خود به این نتیجه رسید که با وجود ارائه روش‌های جدید به معلمان ریاضی، آن‌ها به تغییر تمایل نداشتند و اغلب به همان روش قدیمی خود عمل کرده‌اند. او دلیل مقاومت را صدور حکم تغییر از بالادست می‌داند. او معتقد است چنین تغییراتی، برنامه‌های مقاوم در برابر معلم نامیده می‌شود. پژوهش کتابدار نشان داده که کتاب‌های ایرانی همانطور که «پولیا» گفته در روش‌های حل مسأله ضعیف هستند.

میرعرب (۱۳۹۲) در رسالهٔ دکتری خود با موضوع «تبیین نقش فرهنگ معلمی در نوع مواجهه با تغییر و نوآوری در برنامه‌های درسی» به موضوع فرهنگ معلمی پرداخته است. او در پژوهش خود درصدد کشف نقش فرهنگ معلمی در نوع موضع‌گیری معلمان نسبت به اصلاحات برنامهٔ درسی در نظام آموزشی دورهٔ ابتدایی (مورد درس علوم) در ایران بوده است. پژوهشگر ابتدا با استفاده از روش سنتزپژوهی به مرور نظریه‌های موجود دربارهٔ نقش فرهنگ پرداخته و در جمع‌بندی این بخش، نظریهٔ عاملیت فرهنگی به عنوان پشتوانهٔ نظری کار تجربی پژوهش خود مد نظر قرار داده است. او در تفسیر نتایج نیز بیان داشته که: درک فرهنگ معلمی عاملی ضروری برای آغاز هرگونه اصلاح است و پیش فرض رابطهٔ سادهٔ علی بین دستور تغییر و اجرای آن توسط عاملان تربیت (فرض مبتنی بر مهندسی فرهنگی) ساده‌انگارانه است و بایستی در زمینهٔ تغییر نگاه از رویکرد مهندسی به رویکرد فرهنگی در حوزهٔ تغییرات و اولویت تغییر در باورها و نگرش‌ها بر تغییر در رفتار و تدوین راهکارهایی برای ورود اندیشه تفاوت‌های فرهنگ معلمی در تدوین نظریهٔ تربیتی چاره‌اندیشی کرد. همچنین، پژوهشی برای تحلیل کیفی محتوای کتاب درسی ریاضی متوسطه اول توسط گویا و حسن پور (۱۳۹۲) انجام شده است. در این پژوهش، محتوای کتاب ریاضی ۱ تازه تألیف، از منظر مدرسان مورد تحلیل قرار گرفت. یافته‌های این پژوهش نشان داد که نقطه قوت این کتاب، تلاش برای ورود به عرصه‌های جدید بوده و یکی از موارد

موفق آن، ادغام فصل‌های تجزیه و اتحاد با هم بوده است. اما مهم‌ترین مشکلات کتاب تازه تألیف ریاضی، روشن نبودن اهداف با توجه به مخاطبان وسیع و متنوع آن، عدم انسجام لازم در مبانی نظری یادگیری ریاضی و برنامه‌درسی ریاضی، نامشخص بودن چگونگی سازماندهی محتوا و بالاخره، نامعلوم بودن سطح انتظار از یادگیرندگان عنوان شده است.

پژوهش دیگر توسط اولورونتگیبی^۱ (۲۰۱۱) با عنوان «مشارکت، تعهد و نوآوری معلمان در تدوین و اجرای برنامه‌درسی» در نیجریه انجام گرفته است. نمونه پژوهش ۶۳۰ معلم دوره ابتدایی از ۶ ایالت جنوب غربی نیجریه بوده است. یافته‌ها عبارت بودند از اینکه مقاومت در برابر تغییر و بی میلی برای به اجرا در آوردن برنامه‌درسی ملی در درس علوم به عنوان یکی از دلایل پایین آمدن استاندارد در آموزش و پرورش می‌باشد. معلمان اغلب در اجرای کلاس‌های درس اصلاحات برنامه‌درسی را نادیده می‌گیرند و به ندرت در توسعه و چگونگی بهتر انجام دادن اصلاحات بویژه پذیرش روش‌های جدید اقدام می‌کنند. آن‌ها اغلب از روش‌ها و ابزارهایی مانند کامپیوتر و منابع اینترنتی در کلاس‌ها استفاده نمی‌کردند. پژوهشگر در انتها به این نتیجه رسید که معلمان مقاومت و تعهد کمی به اجرای اصلاحات برنامه‌درسی دارند، زیرا این اصلاحات با روشهای عادت شده آن‌ها و باورهای آنها هماهنگ نیست.

پژوهش حاضر نیز در راستای تکمیل مطالعات مشابه انجام شده، به دنبال تبیین نقش فرهنگ معلمی در مواجهه با تغییرات برنامه‌درسی ریاضیات پایه هفتم است. این پژوهش استدلال می‌کند که نقش فرهنگ معلمی در تدوین و اجرای برنامه‌های جدید درسی ریاضیات در ایران مورد غفلت واقع شده است. بنابراین در تلاش است تا به سه مولفه فرهنگ معلمی شامل: رفتار، باور و توجهات معلمان پیرامون رفتارشان بپردازد.

1. Oloruntegbe

نقش فرهنگ معلمی در مواجهه با تغییرات...

بررسی این سه عامل پاسخ به سوالات مطرح شده در این پژوهش را به دنبال خواهد داشت.

جدول شماره ۱. جمع بندی پیشینه پژوهش

| نوع | ردیف | پژوهشگر | مسئله پژوهش | یافته‌ها |
|-------|------|--------------------------|--|--|
| تغییر | ۱ | کتابدار (۲۰۰۴) | معلمان درس ریاضی و مقاومت آن‌ها در برابر تغییر | عدم تمایل معلمان ریاضی به تغییر کتاب درسی / ضعیف بودن کتاب‌های درسی ریاضی ایران در ارائه روش‌های حل مسئله. |
| | ۲ | پارسا (۱۳۸۶) | نگرش و تمایلات رفتاری معلمان در مورد پیشبرد برنامه‌های جدید درسی | که نگرانی و چالش واقعی امروز ما، تمرکز یا عدم تمرکز در برنامه‌ریزی درسی نیست، بلکه مهمتر از آن، نوع اصلاحاتی است که باید صورت بگیرد و انتظاراتی است که در نتیجه تلاش برای آن اصلاحات ایجاد می‌شود |
| | ۳ | گویا و حسن پور (۱۳۹۲) | تحلیل محتوای کتاب ریاضی تازه تألیف، از منظر مدرسان | نقطه قوت این کتاب، تلاش برای ورود به عرصه‌های جدید بوده است / مهم ترین مشکلات کتاب، روشن نبودن اهداف با توجه به مخاطبان وسیع و متنوع آن، عدم انسجام لازم در مبانی نظری یادگیری ریاضی و برنامه‌درسی ریاضی نامشخص بودن چگونگی سازماندهی محتوا و بالاخره، نامعلوم بودن سطح انتظار از یادگیرندگان عنوان شده است. |
| تغییر | ۴ | میرعر ب (۱۳۹۲) | تبیین نقش فرهنگ معلمی در نوع مواجهه با تغییر و نوآوری در برنامه‌های درسی | درک فرهنگ معلمی عاملی ضروری برای آغاز هر گونه اصلاح است و بایستی در زمینه تغییر، نگاه از رویکرد مهندسی به رویکرد فرهنگی تغییر کند و تغییر در باورها و نگرش‌ها بر تغییر در رفتار در اولویت قرار گیرد. |
| | ۱ | اولوروز تگبی (۲۰۱۱) | مشارکت، تعهد و نوآوری معلمان در تدوین و اجرای برنامه درسی | معلمان مقاومت و تعهد کمی به اجرای اصلاحات برنامه درسی دارند، زیرا این اصلاحات با روش‌های عادت شده آن‌ها و باورهای آن‌ها هماهنگ نیست. |

روش پژوهش

در پژوهش حاضر از روش کیفی با رویکرد پدیدارشناسی استفاده شده است. پدیدارشناسی پژوهشی درباره جهان است، آن گونه که بر افراد جلوه گر می شود، هنگامی که آنان خود را در حالتی از آگاهی قرار می دهند که گویا تلاشی برای آزاد شدن از سوگیری ها، تعصبات و عقاید روزمره باشد. در انجام پژوهش پدیدارشناختی، پژوهشگر با پدیده های مورد پژوهش، ارتباط نزدیک دارد و می خواهد خود را در جریان تجربه این پدیده ها بشناسد. (گال، بورگ، گال، مترجمان نصر و دیگران، ۱۳۸۳:۱۰۴۸) نمونه گیری در این پژوهش از نوع نمونه گیری موارد مطلوب بود، زیرا هدف آن بود که معلمانی انتخاب شوند که در پایه هفتم تدریس کتاب درسی جدید ریاضی را عهده دار بودند و به طور ملموس تغییرات جدید را تجربه کرده بودند. این گروه می توانستند اطلاعات مفیدی در اختیار قرار دهند.

بر این اساس، تعداد مشارکت کنندگان در پژوهش بر اساس اشباع نظری تعیین شد و به هشت نفر رسید. مصاحبه شوندهگان از دو جنس زن و مرد بودند. محدوده سابقه تدریس شرکت کنندگان در مصاحبه، از شش تا بیست و چهار سال بوده است. شرکت کنندگان در پژوهش در مدارس عادی، نمونه، شاهد و تیزهوشان تدریس داشتند. روش جمع آوری اطلاعات این پژوهش مصاحبه نیمه ساختاریافته بود و در طول انجام مصاحبه ها نیز سؤالاتی که برای شفاف تر شدن پاسخ مصاحبه شوندهگان به ذهن پژوهشگر خطور می کرد، از مصاحبه شونده ها می پرسید. پرسش های اصلی مصاحبه از قبل تنظیم شده بود و ممکن بود مصاحبه با یک دبیر طی چند جلسه صورت گرفته یا به صورت تلفنی تکرار شود. داده های مصاحبه پس از پیاده کردن روی کاغذ به روش تفسیری تحلیل شده است. در این روش تحلیل، پژوهشگر درصدد است تا در حد امکان، به آشکار نمودن پیام های نهفته در متن نوشتاری مصاحبه پردازد (فرخزاد، ۱۳۸۴)، تا از این طریق به باورها، رفتار و توجیهات معلمان از رفتار خود نسبت به تغییر کتاب ریاضی پایه هفتم پی ببرد.

یافته‌های پژوهش

در این پژوهش سه پرسش مطرح شده است که بر اساس ترکیب اطلاعات حاصل، پاسخ هر یک از آن‌ها محدود به معلمان ریاضی پایه هفتم شهر قائمشهر می‌باشد.

۱. باورهای معلمان ریاضی درباره تغییرات کتاب درسی ریاضیات پایه هفتم چیست؟

تحلیل باورهای معلمان نشان داد که می‌توان به طور کلی بیانات و دیدگاه‌های معلمان را در دو سطح کلی مورد توجه قرار داد. به این ترتیب که بخشی از دیدگاه‌های آن‌ها را می‌توان به عنوان باورهای عمومی نسبت به تغییر و بخشی را نیز به باورهای مربوط به تغییرات کتاب درسی ریاضیات پایه هفتم نسبت داد.

با نگاهی به بیانات اطلاع‌رسان‌ها اینطور استنتاج می‌شود که اکثر افراد مصاحبه شونده، تغییر را یک پدیده مثبت ارزیابی نموده‌اند. این نتایج نشان می‌دهند که معلمان ریاضی پایه هفتم، در مجموع دیدگاه مثبتی نسبت به تغییر داشته و آن را امری غیرقابل اجتناب توصیف کرده‌اند که از طریق بهبود بخشیدن به زاویه دید افراد، به عنوان عامل تعیین‌کننده پیشرفت مطرح می‌شود. در ادامه به توصیف برخی جوانب دیدگاه اطلاع‌رسان‌ها نسبت به پدیده تغییر خواهیم پرداخت:

اطلاع‌رسان کد ۲: «تغییر می‌تواند باعث دگرگونی انسان شود و بدون تغییر، انسان در سکون باقی خواهد ماند».

اطلاع‌رسان کد ۴: «به طور کلی با تغییر در زندگی موافقم. تغییر است که باعث می‌شود انسان رشد کند و خودش را بالا بکشد».

اطلاع‌رسان کد ۵: «به نظر من تغییر است که باعث می‌شود تو پویا شوی و اگر تغییر نباشد نمی‌توانی پیشرفت کنی و خودت را اصلاح کنی».

اطلاع‌رسان کد ۷: «به نظر من وقتی سطح نیاز و توانمندی‌های افراد جامعه بالا می‌رود نیاز به تغییر در جهات به وجود می‌آید. با توجه به این‌که ما در دنیایی زندگی می‌کنیم که روز به روز در حال پیشرفت می‌باشد، مطمئناً ما نیز ناگزیر هستیم که در تمام ابعاد زندگی خود تغییر ایجاد کرده و خود را با دنیای جدید تطبیق دهیم».

اگرچه بیانات اطلاع‌رسان‌ها، حاکی از نگرش مثبت افراد نمونه نسبت به مفهوم کلی تغییر می‌باشد، اما دیدگاه همه آن‌ها در مورد تغییرات اتفاق افتاده در کتاب درسی ریاضی پایه هفتم، مثبت نیست. در ادامه بررسی سؤال اول پژوهش به بررسی باورهای معلمان نسبت به تغییرات کتاب درسی ریاضی پایه هفتم پرداخته خواهد شد. باورهای معلمان نسبت به تغییرات کتاب درسی ریاضی پایه هفتم به دو دسته نگاه مثبت به تغییرات کتاب درسی ریاضی پایه هفتم و نگاه منتقدانه به تغییرات کتاب درسی ریاضی پایه هفتم تقسیم شده است.

جدول شماره ۲. نگاه مثبت به تغییرات کتاب درسی ریاضی پایه هفتم

| مفاهیم | ابعاد | مصادیق |
|--|--|--|
| نگاه مثبت به تغییرات کتاب درسی ریاضی پایه هفتم | عمیق‌تر و پیشرفته‌تر شدن محتوای کتاب | اطلاع‌رسان کد۲: تغییر کتاب درسی ریاضی پایه هفتم خیلی عالی بود و مطالب آن نسبت به کتاب قدیم خیلی پیشرفته‌تر شد. |
| | کاربردی‌تر شدن مطالب کتاب درسی | اطلاع‌رسان کد۱: در کتاب‌های درسی جدید کاربرد ریاضیات در زندگی روزمره را بیشتر می‌بینیم. |
| | افزایش تعامل بین معلم و دانش‌آموز | اطلاع‌رسان کد۵: درمجموع، در کتاب درسی جدید، تعامل بین معلم و دانش‌آموز و دادن بازخورد به دانش‌آموزان بیشتر شده است. اطلاع‌رسان کد۷: در کتاب درسی جدید، تعامل بین معلم و دانش‌آموز بیشتر شده و دانش‌آموز در جریان تدریس فعال است. |
| | فعالیت محور بودن کتاب درسی | اطلاع‌رسان کد۵: کتاب درسی جدید چون فعالیت محور است، بچه‌ها را بیشتر درگیر می‌کند، حس‌های مختلف بچه‌ها درگیر می‌شود. اطلاع‌رسان کد۲: کتاب درسی جدید فعالیت‌هایش بیشتر شده و انجام فعالیت قبل از تدریس توسط دانش‌آموز باعث می‌شود دانش‌آموز پیش‌زمینه داشته باشد. |
| | درگیر کردن حس‌های مختلف دانش‌آموزان در جریان تدریس | اطلاع‌رسان کد۵: کتاب درسی جدید چون فعالیت محور است، بچه‌ها را بیشتر درگیر می‌کند، حس‌های مختلف بچه‌ها درگیر می‌شود. |

نقش فرهنگ معلمی در مواجهه با تغییرات...

تحلیل محتوای دیدگاه‌های افراد نمونه نشان می‌دهد: «عمیق‌تر و پیشرفته‌تر شدن محتوای کتاب»، «کاربردی‌تر شدن مطالب کتاب درسی»، «افزایش تعامل بین معلم و دانش‌آموز»، «فعالیت محور بودن کتاب درسی»، «درگیر کردن حس‌های مختلف دانش‌آموزان در جریان تدریس»، از جمله نقاط قوت کتاب درسی جدید ریاضی پایه هفتم است که باعث شده معلمان نگاه مثبتی به تغییرات کتاب درسی داشته باشند.

در ادامه به توصیف برخی دیدگاه‌های اطلاع‌رسان‌هایی که نگاه مثبتی به تغییرات کتاب درسی ریاضی پایه هفتم داشته‌اند خواهیم پرداخت:

اطلاع‌رسان کد ۱ که به «کاربردی‌تر شدن مطالب کتاب درسی» اشاره کرده است:

«در کتاب‌های جدید کاربرد ریاضیات در زندگی روزمره را بیشتر می‌بینیم تصاویری در ابتدای هر فصل آمده و کاربرد هر مبحث را در زندگی نشان می‌دهد و ما در کلاس در مورد آن با دانش‌آموزان، بحث و تبادل نظر می‌کنیم. آوردن این تصاویر در ابتدای فصل، باعث می‌شود که دانش‌آموزان کمتر این سوال را بپرسند که چرا ما ریاضی می‌خوانیم؟».

اطلاع‌رسان کد ۲ که به «عمیق‌تر و پیشرفته‌تر شدن مطالب کتاب درسی» اشاره کرده است:

«تغییر کتاب درسی ریاضی پایه هفتم خیلی عالی بود و مطالب آن نسبت به کتاب درسی قدیم خیلی پیشرفته‌تر شد. مثلاً اضافه شدن الگویابی در قسمت عبارات‌های جبری باعث می‌شود دانش‌آموزان در پایه‌های پایین با این مطلب آشنا شوند. در حالی که در گذشته این مبحث در سال دوم دبیرستان رشته ریاضی - فیزیک به دانش‌آموزان آموزش داده می‌شد.».

کد ۵ که به «فعالیت محور بودن کتاب درسی و درگیر ساختن دانش‌آموزان در جریان یادگیری» اشاره کرده است:

«...کتاب درسی جدید، چون فعالیت محور است، بچه‌ها را بیشتر درگیر می‌کند، حس‌های مختلف بچه‌ها درگیر می‌کند. مثلاً در قسمت «حجم» از دانش‌آموز می‌خواهیم که خمیر بازی بیاورد. آن را به شکل استوانه درست کند و سپس برش دهد و آن چه را که می‌بیند شرح دهد. در واقع با این کار دانش‌آموز به صورت عینی با مقطع استوانه که به شکل دایره است آشنا می‌شود. در واقع وقتی با دست کار می‌کنند، با چشم می‌بینند. به نظر من بچه‌ها را فعال‌تر می‌کند و در واقع خیلی از هدف‌هایی که اصلاً در کتاب درسی قبلی به آن توجه نشد این کتاب درسی توجه می‌کند».

همان گونه که معلمان نگاه مثبتی به تغییرات کتاب درسی ریاضی پایه هفتم داشته‌اند نگاه منتقدانه‌ای نیز به این تغییرات داشته‌اند.

جدول ۳. نگاه منتقدانه به تغییرات کتاب درسی ریاضی پایه هفتم

| مفاهیم | ابعاد | مصادیق |
|--|-------------------------------|--|
| نگاه منتقدانه به تغییرات کتاب درسی ریاضی پایه هفتم | عدم انسجام منطقی محتوا | اطلاع‌رسان کد ۵: به نظر من مطالب کتاب درسی توالی ندارد و گسستگی دارد. اطلاع‌رسان کد ۶: به نظر من مطالب کتاب درسی توالی ندارد و گسستگی دارد. اطلاع‌رسان کد ۱: اطلاع‌رسان کد ۲: به نظر من ساختار کتاب درسی ریاضی ما را با چالش مواجه می‌کرد، زیرا یک سری مطالب پیش‌نیاز یادگیری مطالب دیگر بود که کتاب درسی این موضوع را رعایت نکرده بود. |
| | زیاد بودن سرفصل‌های کتاب درسی | اطلاع‌رسان کد ۴: کتابی را دادند که سرفصل‌هایش خیلی زیاد بود و ما نمی‌دانستیم مطالب را چگونه به بچه‌ها تفهیم کنیم. |
| | عدم اعتباربخشی کتاب درسی | اطلاع‌رسان کد ۵: کتاب درسی که نوشته شده بود آن‌چنان‌که باید اعتباربخشی نشد و از معلمان نظرخواهی باید می‌شد که نشد. |

| مصادیق | ابعاد | مفاهیم |
|--|--|--------|
| اطلاع‌رسان کد ۳: تغییرات کتاب درسی ریاضی پایه هفتم اصلاً خوب نبود، کتاب درسی که نوشته شد، کتابی بالاتر از سطح متوسط بود و جوابگوی دانش‌آموزان متوسط به پایین نبود. | عدم تناسب محتوا با توانایی دانش‌آموزان | |
| اطلاع‌رسان کد ۱: بچه‌ها در برابر تغییر مقاومت می‌کنند و می‌گویند چرا این فشار باید روی ما باشد و چرا ما باید سختی تحمل کنیم؟ اطلاع‌رسان کد ۸: بچه‌هایی که با تغییرات پایه ششم و هفتم مواجه شدند، تا پنجم را نظام قدیم خواندند و ناگهان با یک تغییر نظام مواجه شدند و این باعث شد که دچار چالش شوند و کمی هم مقاومت کنند. | عدم آمادگی دانش‌آموزان برای تغییر | |
| اطلاع‌رسان کد ۳: به نظر من بزرگ‌ترین اشتباهی که نظام آموزشی ما انجام داد این بود که ناگهان از سال ششم این تغییر را ایجاد کردند، بدون این‌که به معلمین و دانش‌آموزان آمادگی دهند. اطلاع‌رسان کد ۸: بچه‌هایی که با تغییرات پایه ششم و هفتم مواجه شدند، تا پنجم را نظام قدیم خواندند و ناگهان با یک تغییر نظام مواجه شدند و این باعث شد که دچار چالش شوند و کمی هم مقاومت کنند. | ناگهانی بودن تغییرات | |
| اطلاع‌رسان کد ۴: تغییر زمانی تغییر به حساب می‌آید که ما اول امکاناتش را فراهم کنیم. ما امکانات اجرای این تغییر را فراهم نکرده‌ایم. دانش‌آموزان آماده نیستند، معلم‌ها آماده نیستند و ما آمدمیم ناگهان سیستم را تغییر دادیم. اطلاع‌رسان کد ۶: ما قبل از آموزش بستر کار را آماده نکردیم و به‌طور ناگهانی کتاب درسی را تغییر دادیم. در واقع قبل از اجرای آن به‌درستی فرهنگ‌سازی نکرده‌ایم. | عدم بسترسازی مناسب جهت تغییرات | |
| اطلاع‌رسان کد ۷: مقاومت خانواده‌های دانش‌آموزان در برابر روش‌های نوین کتاب اطلاع‌رسان کد ۵: خانواده نسبت به تغییرات کتاب درسی توجه نبود. استفاده از ماشین حساب را خانواده اجازه نمی‌داد و می‌گفت تبل می‌شود. | توجه نبودن خانواده‌ها نسبت به تغییر | |
| اطلاع‌رسان کد ۳: به نظر من بزرگ‌ترین مشکل این بود که معلم‌هایی که برای پایه ششم استفاده کردند کارشناسی شده نبودند و از معلم‌هایی استفاده شده که سواد ریاضی کافی برای تدریس | عدم آمادگی | |

| مفاهیم | ابعاد | مصادیق |
|--------|---|---|
| | حرفه‌ای معلمان برای تغییر | کتاب ریاضی پایه ششم که بسیار سنگین بود را نداشته‌اند. اطلاع‌رسان کد ۵: تغییرات کتاب درسی ریاضی هفتم در شرایطی اجرا می‌شود که معلم‌های ما را آماده نکردند، نه هیچ آموزشی به معلمان دادند و نه هیچ ابزاری در اختیار آن‌ها قرار داده‌اند. معلم‌های ما اصلاً آماده نشده بودند تا چند وقت قبلش اصلاً نمی‌دانستند که چه باید درس بدهند. |
| | رعایت نکردن پیش سازمان دهنده در کتاب درسی | اطلاع‌رسان کد ۴: کتاب درسی جدید بدون هیچ مقدمه‌ای درس را شروع می‌کند. مطالب و درس اصلاً توضیح داده نشده است. اطلاع‌رسان کد ۱: کتاب درسی در بعضی مباحث ورود به مطالبش خوب نبود. مثلاً قسمت تساوی مثلث‌ها کتاب به روشی درس می‌دهد که انگار دانش‌آموز از قبل این قسمت را آموزش دیده است. |
| | عدم تناسب محتوا با توانایی دانش‌آموزان | اطلاع‌رسان کد ۳: تغییرات کتاب درسی ریاضی پایه هفتم اصلاً خوب نبود، کتاب درسی که نوشته شد، کتابی بالاتر از سطح متوسط بود و جوابگوی دانش‌آموزان متوسط به پایین نبود. |

در مجموع به عنوان جمع‌بندی نتایج حاصل از بررسی سؤال اول پژوهش می‌توان گفت : با توجه به این‌که معلمان نگرش مثبتی به پدیده تغییر داشته‌اند و تغییر کتاب درسی ریاضیات را بعد از سال‌ها لازم دانسته‌اند اما، تغییرات کتاب درسی ریاضیات پایه هفتم را چندان رضایت‌بخش ارزیابی ننموده‌اند. برخی از مهم‌ترین دلایلی که افراد نمونه، تغییرات کتاب درسی ریاضی پایه هفتم را نامناسب ارزیابی می‌کردند عبارت از «عدم انسجام منطقی محتوا»، «زیاد بودن سرفصل‌های کتاب درسی»، «عدم اعتباربخشی کتاب درسی»، «عدم تناسب محتوا با توانایی دانش‌آموزان»، «عدم آمادگی دانش‌آموزان برای تغییر»، «ناگهانی بودن تغییرات»، «عدم بسترسازی مناسب جهت تغییرات»، «توجیه نبودن خانواده‌ها نسبت به تغییر»، «عدم آماده سازی حرفه‌ای معلمان برای تغییر»، «رعایت

نقش فرهنگ معلمی در مواجهه با تغییرات...

نکردن پیش سازمان دهنده در کتاب درسی، «عدم تناسب محتوا با توانایی دانش‌آموزان».

۲. رفتار معلمان ریاضی در مواجهه با تغییرات کتاب درسی ریاضیات پایه هفتم چگونه است؟

تحلیل محتوای مصاحبه با افراد نمونه نشان می‌دهد که آن‌ها دو طیف از رفتار را در مواجهه با تغییرات کتاب درسی ریاضیات پایه هفتم به نمایش گذارده‌اند. همان گونه که در جدول شماره ۵ ملاحظه می‌شود، برخی از معلمان با مقاومت در برابر تغییرات انجام گرفته، رفتارهایی همچون تدریس به روش کتاب قبلی، درخواست انتقال به مناطق کم جمعیت و روستاها و تلاش در جهت حذف بخش‌ها یا فصل‌هایی از کتاب درسی اقدام نموده‌اند، در حالی که برخی دیگر از معلمان از طریق رفتارهایی همچون اختصاص زمان بیشتر جهت مطالعه کتاب، ارتقای دانش روانشناختی پیرامون ویژگی‌های کودکان و نونهالان و تدریس به روش نوین و در قالب بازی و سرگرمی، تلاش نموده‌اند تا خود را با تغییرات ایجاد شده سازگار نمایند.

جدول ۴. نوع مواجهه معلمان نسبت به تغییرات کتاب درسی ریاضی پایه هفتم

| مفاهیم | ابعاد | مصادیق |
|------------|--|---|
| پذیرش کامل | تلاش در جهت افزایش دانش روانشناسی در کنار دانش تخصصی و مهارت عملی به منظور ارتقای کیفیت تدریس و توجه بیشتر به جنبه‌های عاطفی یادگیری | اطلاع‌رسان کدا: یک معلم باید بداند که داشتن تخصص و مهارت علمی کافی نیست و باید دانش روانشناسی داشته باشد تا از نظر عاطفی رابطه مناسبی با دانش‌آموزان برقرار کند. من همیشه سعی می‌کنم در کنار مطالعه تخصصی برای تدریس بهتر، در زمینه روانشناسی هم مطالعه داشته باشم. |

| مصادیق | ابعاد | مفاهیم |
|---|---|--------|
| <p>اطلاع رسان کد۲: برای اینکه بتوانی خودت را با کتاب تطبیق دهی نیاز به تلاش و کوشش و گذاشتن وقت بیشتر در منزل خواهد داشت.</p> | <p>اختصاص زمان بیشتر و تلاش و کوشش مضاعف تر جهت سازگاری با تغییرات ایجاد شده</p> | |
| <p>اطلاع رسان کد۵: من احساس می‌کنم ما معلم‌ها، خیلی خوب برخورد کردیم و خوب کنار آمده‌ایم. در واقع ما با استفاده از ابزار و درگیر کردن حس‌های مختلف دانش‌آموزان و استفاده از روش‌های تدریس نوین سعی در جذاب کردن مطالب کتاب درسی برای دانش‌آموزان داشتیم.</p> | <p>تلاش در جهت استفاده از شیوه‌های نوین تدریس، فعال کردن دانش‌آموزان در جریان تدریس و استفاده از ابزار برای درگیر کردن حس‌های مختلف دانش‌آموزان</p> | |
| <p>اطلاع رسان کد۶: چون دانش‌آموزان ما از نظر سطح اطلاعات مانند گذشته نیستند و باسوادتر شده‌اند بنابراین برای اینکه بتوانم جوابگوی آن‌ها باشم نیاز به مطالعه و تلاش بیشتر را در خودم احساس می‌کنم.</p> | <p>اختصاص زمان بیشتر و تلاش و کوشش مضاعف تر جهت سازگاری با تغییرات ایجاد شده</p> | |
| <p>اطلاع رسان کد۲: من مطالب کتاب جدید را با غنی‌سازی ریاضی که قبلاً داشتیم ترکیب می‌کردم و کتاب درسی را تدریس می‌کردم.</p> | <p>ترکیب مطالب کتاب درسی جدید با مطالب سرگرمی و کتابچه غنی‌سازی جهت جذاب ساختن و قابل فهم ساختن مطالب کتاب درسی ریاضی</p> | |
| <p>اطلاع رسان کد۷: من برای اینکه بتوانم مفاهیم را به بهترین شکل به دانش‌آموزان تفهیم کنم به طور مستمر در جلسات نقد و بررسی شرکت کرده و از نظرات همکاران با سابقه استفاده می‌کردم.</p> <p>اطلاع رسان کد۸: من سعی می‌کردم با جستجو در سایت‌های مختلف، شرکت در جلسات گروه آموزشی و مشورت با همکاران و اساتید دانشگاه، اشکالات را برطرف کرده و کتاب را به خوبی تدریس کنم.</p> | <p>شرکت در جلسات نقد و بررسی کتاب و استفاده از نظرات همکاران برای تدریس بهتر کتاب</p> | |

نقش فرهنگ معلمی در مواجهه با تغییرات...

| مفاهیم | ابعاد | مصادیق |
|--------------------|---|--|
| مقاومت و عدم پذیرش | کاهش انگیزه معلمان و تصمیم به انتقال به سوی مناطق کم جمعیت و روستاها | اطلاع رسان کد ۱: معلمان ما بی انگیزه شده‌اند و به دنبال این هستند که به مدارس مناطق کم جمعیت و روستاها بروند. |
| | مقاومت در برابر تغییرات انجام گرفته و تدریس به روش کتاب درسی قبلی | اطلاع رسان کد ۳: من اصلاً به روش کتاب درسی جدید پیش نمی‌روم. مانند گذشته ابتدا درس می‌دهم، جزوه می‌دهم و در پایان از دانش‌آموزان می‌خواهم به حل کار در کلاس‌ها بپردازند. |
| | ممنوع کردن استفاده از ماشین حساب و حذف بخش‌های مستلزم استفاده از ماشین حساب | اطلاع رسان کد ۴: کتاب درسی استفاده از ماشین حساب را تاکید می‌کرد ولی من آن را ممنوع کردم، به نظر من استفاده از آن بی مورد بود. زیرا ذهن دانش‌آموزان را تنبل بار می‌آورد. |

۳. توجیحات معلمان ریاضی از رفتار خود در مواجهه با تغییرات کتاب درسی

ریاضیات پایه هفتم چگونه است؟

از آن‌جا که نتایج بررسی رفتارهای معلمان در مواجهه با تغییرات کتاب درسی ریاضیات، دو طیف از رفتار را نشان داد، لذا قابل انتظار است که توجیه‌های آن‌ها برای گرایش به چنین رفتارهایی نیز متنوع باشد. از آن‌جا که توجیه‌های افراد بر نحوه رفتار آن‌ها مبتنی است، لذا در ادامه توجیه هر یک از معلمان برای انجام رفتارشان گزارش شده است.

جدول ۵. توجیحات معلمان پیرامون رفتار خود در مواجهه با تغییرات کتاب‌های درسی

ریاضی پایه هفتم

| مفاهیم | ابعاد | مصادیق |
|------------|---------------------------------------|---|
| پذیرش کامل | رشد دانش‌آموزان و ضرورت تغییر | اطلاع‌رسان کد ۱: بچه‌ها از نظر سطح علمی و همچنین تحصیلات خانوادگی رشد کرده‌اند و با توجه به اینکه دانش‌آموزان ما به انواع تکنولوژی‌های روز مجهز هستند، کتابی که پانزده یا بیست سال پیش نوشته شده بود جواب‌گوی نیاز دانش‌آموزان امروز ما نبوده است. همچنین روش تدریس خشک و سنتی جواب‌گوی دانش‌آموز امروز ما نیست. |
| | نارضایتی از تکرار در تدریس | اطلاع‌رسان کد ۲: من از اینکه بیست سال یک سری مطالب تکراری را تدریس می‌کردم احساس پوچی می‌کردم و با تغییرات جدید پویاتر شده‌ام. زیرا مباحثی مثل مبحث احتمال به کتاب درسی جدید اضافه شد که ما طی این بیست سال چنین مبحثی را در دوره راهنمایی نداشتیم و در سطح دبیرستان بود بنابراین برای اینکه بتوانم به خوبی از عهده تدریس مباحثی این‌چنینی برآیم نیاز به مطالعه بیشتر را در خودم احساس می‌کنم. |
| | بکارگیری روشهای جدید آموزش | اطلاع‌رسان کد ۵: به نظر من این تغییرات لازم بود. زیرا، در مجموع، در کتاب درسی جدید، تعامل بین معلم و دانش‌آموز و دادن بازخورد به دانش‌آموزان بیشتر شده است. همچنین ریاضی پیشرفته تری به بچه‌ها آموزش می‌دهد و خیلی از هدف‌هایی مثل درگیر کردن حواس بچه‌ها در جریان یادگیری که اصلا در کتاب درسی قبلی به آن توجه نشده بود، این کتاب توجه می‌کند |
| | افزایش توان دانش‌آموزان و ضرورت تغییر | اطلاع‌رسان کد ۶: چون مباحث کتاب درسی سنگین بود، من سعی می‌کردم با مطالعه و تلاش بیشتر و افزایش اطلاعات خود در زمینه تدریس بتوانم مفاهیم کتاب درسی جدید را به بهترین شکل ممکن به دانش‌آموزان تفهیم کنم. چون دانش‌آموزان ما از نظر سطح اطلاعات مانند گذشته نیستند و باسوادتر شده‌اند بنابراین برای اینکه بتوانم جواب‌گوی آن‌ها باشم نیاز به مطالعه و تلاش بیشتر را در خودم احساس می‌کنم. |
| | | اطلاع‌رسان کد ۷: با توجه به اینکه سطح هوش و استعداد دانش‌آموزان بالا رفته است، کتاب درسی که ده یا شاید پانزده سال پیش تالیف شد، جواب‌گوی دانش‌آموزان امروز ما نبود و واقعا نیاز به این تغییرات بوده است. |

نقش فرهنگ معلمی در مواجهه با تغییرات...

| مفاهیم | ابعاد | مصادیق |
|-----------------------------|---|--|
| | افزایش امکانات تحصیلی دانش‌آموزان افزایش سطح سواد دانش‌آموزان | اطلاع‌رسان کد ۸: به نظر من امکاناتی که بچه‌های الان دارند با ده یا پانزده سال پیش فرق کرده است و این امکانات در توانایی یادگیری آن‌ها تأثیر دارد. با توجه به اینکه سطح تحصیلات خانواده‌ها افزایش پیدا کرده است و با کم شدن تعداد فرزندان فرصت آموزش برای خانواده‌ها بیشتر شده و بچه‌های الان ما باسوادتر شده‌اند. بنابراین کتاب درسی گذشته جوابگوی دانش‌آموزان نسل جدید نمی باشد. |
| مقاومت و عدم پذیرش | ضعف امکانات کالبدی | اطلاع‌رسان کد ۴: ما امکانات انجام فعالیت‌های کتاب درسی را نداریم. مثلاً یک جاهایی مثل مبحث حجم. اگر این بخش با پاورپوینت به دانش‌آموزان آموزش داده می‌شد، فهم دانش‌آموزان از این مبحث بهتر بود. در حالی که مدرسه ما مجهز به سیستم هوشمند نبود. |
| | فقر آموزش ضمن خدمت | اطلاع‌رسان کد ۳: ما نسبت به محتوای کتاب جدید توجه نشده بودیم و دچار سردرگمی در طرح سوال و روش تدریس بودیم. به همین علت هیچ یک از همکارها همگام با هم پیش نمی‌رفتیم و هر شخص از روش خودش استفاده می‌کرد و من هم روش تدریس خود را مانند کتاب درسی قبلی پیش گرفتم. ابتدا درس می‌دادم، جزوه می‌گفتم و بعد از دانش‌آموزان می‌خواستم که فعالیت‌ها را حل کنند. |

بحث و بررسی پیرامون یافته‌های پژوهش

سؤال اول پژوهش: باورهای معلمان ریاضی درباره تغییرات کتاب درسی ریاضیات پایه هفتم چگونه است؟

تحلیل محتوای باورهای عمومی معلمان نسبت به پدیده تغییر نشان داد که معلمان ریاضی پایه هفتم، در مجموع دیدگاه مثبتی نسبت به تغییر داشته و آن را امری غیرقابل اجتناب توصیف کرده‌اند. همچنین، آنها نگرش مثبتی به تغییرات کتاب درسی ریاضی پایه هفتم داشته و آن را بعد از سال‌ها لازم دانسته‌اند؛ اما نقدهای زیادی به کتاب درسی داشته‌اند و به نحوی که اکثر افراد مورد مطالعه، تغییرات کتاب درسی مزبور را

نامطلوب ارزیابی کرده بودند. برخی از عللی که سبب شده است تا معلمان مورد بررسی، تغییرات کتاب درسی ریاضی پایه هفتم را نامناسب ارزیابی کنند، عبارتند از: «عدم انسجام منطقی محتوا»، «زیاد بودن سرفصل‌های کتاب درسی»، «عدم اعتباربخشی کتاب درسی»، «عدم تناسب محتوا با توانایی دانش‌آموزان»، «عدم آمادگی دانش‌آموزان برای تغییر»، «ناگهانی بودن تغییرات»، «عدم بسترسازی مناسب جهت تغییرات»، «توجیه نبودن خانواده‌ها نسبت به تغییر»، «عدم آماده سازی حرفه‌ای معلمان برای تغییر»، «رعایت نکردن پیش سازمان دهنده در کتاب درسی»، «عدم تناسب محتوا با توانایی دانش‌آموزان». این نتایج با یافته‌های پژوهش گویا و حسن‌پور (۱۳۹۲)، میرعرب (۱۳۹۲)، هریس و هوفر (۲۰۰۹)، کتابدار (۲۰۰۴)، و آیزنر (۲۰۰۵) هم‌سو بود. در ادامه به چگونگی همسو بودن این نتایج پرداخته شده است:

نتایج پژوهش حاضر مبنی بر «زیاد بودن سرفصل‌های کتاب درسی»، در راستای یافته‌های پژوهش گویا و حسن‌پور (۱۳۹۲) است که نشان دادند از نظر دبیران، تنوع و حجم موضوعات دروس ریاضی بیشتر از زمان اختصاصی به آن است و معلمان اکثراً با کمبود وقت مواجه می‌شوند و نمی‌توانند بسیاری از موضوعات را آن‌گونه که باید تدریس کنند. همچنین نتایج پژوهش مبنی بر «عدم انسجام منطقی محتوا»، «عدم تناسب محتوا با توانایی دانش‌آموزان» در راستای یافته‌های پژوهش گویا و حسن‌پور (۱۳۹۲) است که نشان دادند مؤلفان بخش‌های متفاوت، در تألیف این کتاب‌ها جدا از یکدیگر عمل نموده‌اند و برخی از فصول نتوانسته‌اند با یکدیگر همخوانی داشته باشند. در تهیه برخی از فصول و موضوعات نیز به سطح یادگیری دانش‌آموزان با توجه به سن آن‌ها توجه نشده است. «عدم بسترسازی مناسب جهت تغییرات» با نتایج پژوهش کتابدار (۲۰۰۴) نیز همخوان است که نشان می‌دهد که اگر معلمان، تغییر را مفید و ضروری بدانند با تعهد و پایداری بیشتری نسبت به اجرای آن اقدام می‌کنند. بنابراین اگر قبل از اعمال تغییرات بستر لازم را فراهم کرده و معلمان از منطق تغییرات اطلاع کافی داشته باشند، بهتر می‌توانند خود را با تغییرات همسو سازند.

یکی دیگر از مهم‌ترین پژوهش‌های انجام گرفته که می‌تواند هم‌سو با یافته‌های پژوهش حاضر در نظر گرفته شود، پژوهش میرعرب (۱۳۹۲) است که نشان می‌دهد که

نقش فرهنگ معلمی در مواجهه با تغییرات...

معلمان واکنش‌های مختلف و متنوعی نسبت به تغییر دارند؛ اما بیشتر معلمان مخالف اصلاحات برنامه درسی هستند. در این پژوهش نیز مشخص شد که معلمان موافق تغییرات بودند، اما آن‌ها تغییرات انجام گرفته در کتاب درسی ریاضی پایه هفتم را نامطلوب ارزیابی کرده‌اند.

در مجموع اگرچه معلمان نقدهای زیادی را به تغییرات داشته‌اند اما در عین حال نباید گرفتار منفی‌گرایی گردید، چرا که به هر حال تعداد زیادی نیز نگرشی مثبت نسبت به تغییرات انجام گرفته داشته‌اند و این تغییرات را لازم و ضروری ارزیابی نموده‌اند. این معلمان اذعان داشته‌اند که تغییرات صورت گرفته موجب «عمیق تر و پیشرفته تر شدن محتوای کتاب»، «کاربردی تر شدن مطالب کتاب درسی»، «افزایش تعامل بین معلم و دانش‌آموز»، «فعالیت محور بودن کتاب درسی»، «درگیر کردن حس‌های مختلف دانش‌آموزان در جریان تدریس» شده است. نتایج اخیر هم‌سو با آن بخش از یافته‌های پژوهش گویا و حسن پور (۱۳۹۲) است که معتقدند تغییر برخی موضوعات در جهت همسوسازی با زندگی و کاربردی نمودن مطالب بوده است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که امروزه دستاوردهای دانش روانشناسی تربیتی و سایر رشته‌های مرتبط با علوم تربیتی موجب آگاهی فزاینده از نحوه ایجاد یادگیری معنی‌دار در دانش‌آموزان شده است و در این راستا توافق نظر بالایی وجود دارد که هرچه بین محیط و محتوای یادگیری با زندگی واقعی دانش‌آموزان بیشتر باشد، امکان انتقال یادگیری از محیط مدرسه به محیط زندگی واقعی سهل‌تر می‌گردد. به نظر می‌رسد دست‌اندرکاران نظام آموزش و پرورش کشور عزیزمان ایران نیز با درک اهمیت این موضوع تلاش نموده‌اند که مطالب و محتوای کتاب‌های درسی را عینی‌تر و کاربردی‌تر ساخته و در مسیر معنادار ساختن یادگیری دانش‌آموزان گام بردارند.

سؤال دوم پژوهش: رفتار معلمان ریاضی در مواجهه با تغییرات کتاب درسی ریاضیات پایه هفتم چگونه است؟

تحلیل محتوای مصاحبه با افراد نمونه نشان می‌دهد که آن‌ها طیف متنوعی از رفتارها را در مواجهه با تغییرات کتاب درسی ریاضیات پایه هفتم به نمایش گذاشته‌اند. برخی از

معلمان با مقاومت در برابر تغییرات انجام گرفته، رفتارهایی همچون تدریس به روش کتاب درسی قبلی، درخواست انتقال به سوی مناطق کم جمعیت و روستاها، و تلاش در جهت حذف بخش‌ها یا فصل‌هایی از کتاب درسی اقدام نموده‌اند. یافته‌های اخیر هم‌سو با یافته‌های پژوهش‌های اولورونتگی (۲۰۱۱)، کتابدار (۲۰۰۴)، و گویا و حسن پور (۱۳۹۲) است. به عنوان نمونه اولورونتگی (۲۰۱۱) نشان داد که معلمان اغلب در اجرای کلاس‌های درس، اصلاحات برنامه درسی را نادیده می‌گیرند و به ندرت در توسعه و چگونگی بهتر انجام دادن اصلاحات بویژه پذیرش روش‌های جدید اقدام می‌کنند. آن‌ها اغلب از روش‌ها و ابزارهایی مانند کامپیوتر و منابع اینترنتی در کلاس‌ها استفاده نمی‌کنند. همچنین کتابدار (۲۰۰۴) دریافت که معلمان ریاضی، به تغییر تمایل نداشته‌اند و اغلب به همان روش قدیمی خود عمل کرده‌اند. نهایتاً گویا و حسن پور (۱۳۹۲) نیز نشان دادند که معلمان برای رساندن دانش‌آموزان به سطح مناسبی از فهم موضوعات ریاضی تلاش می‌کنند تا میان حجم محتوا با توانمندی‌ها و پتانسیل‌های موجود، تعادل برقرار نمایند و در این راه ممکن است به حذف بخش‌ها یا فصل‌هایی از کتاب درسی اقدام نمایند.

یکی از دلایل رفتارهای مقاومتی معلمان در برابر تغییرات انجام گرفته می‌تواند ناشی از درک یا شناخت ناکافی معلمان از فلسفه تغییرات انجام گرفته باشد. در تبیین این موضوع می‌توان به مصاحبه حاجی بابایی وزیر وقت آموزش و پرورش در سال ۱۳۹۲ استناد نمود که معتقد است:

انتقادی که به کتاب‌های درسی ریاضی ایران می‌توان وارد نمود، مکتوب نشدن پشت صحنه تألیف کتاب‌ها می‌باشد. مؤلفان بر مبنای فلسفه خاص و دلایلی ویژه اقدام به انتخاب محتوا، مثال‌ها و پرسش‌ها می‌نمودند و کلیه اتفاقاتی که در کتب درسی می‌افتاد هدفمند بود، اما نقطه ضعف اصلی از اینجا ناشی می‌شود که معلمان و دبیران نمی‌دانستند که چرا باید با چنین ترتیبی موضوعات را تدریس نمایند و یا اصلاً چرا باید فلان موضوع یا مثال تدریس شود. لذا کتاب درسی را به عنوان پدیده‌ای بیگانه دانسته که بنا به اجبار آزمون‌های هماهنگ پایان سال اقدام به تدریس موضوعات آن می‌نمودند.

نقش فرهنگ معلمی در مواجهه با تغییرات...

مشابه با این دیدگاه، هریس و هوفر (۲۰۰۹) نیز معتقدند دلیل اصلی مقاومت معلمان این است که شرایط جدید با باورها و اعمال تربیتی آنها تناسب ندارد.

یکی دیگر از دلایلی که می‌تواند در تبیین نتایج پژوهش مبنی بر مقاومت معلمان در برابر تغییرات اتفاق افتاده مورد بحث قرار گیرد، رویکرد از بالا به پایین است که در جریان تغییرات اخیر کتاب درسی ریاضی پایه هفتم اتفاق افتاده است. در واقع تمرکزگرایی در ساختار اداری و تصمیم‌گیری وزارت آموزش و پرورش و توجه کمتر به ذی‌نفعان سطوح پایین‌تر سبب گشته است که برنامه‌های تغییر در عمل به برنامه‌های مقاوم در برابر معلم تبدیل شوند و لذا به نظر می‌رسد معلمان در چنین شرایطی بیش از آن‌که از تغییرات استقبال نمایند، در مقابل آن مقاومت نموده‌اند. چنین رویکرد از بالا به پایین همچنین ممکن است به قیمت نادیده گرفتن تفاوت‌های قومی، زبانی، نژادی و در یک کلام توجه پایین به ویژگی‌های بومی هر منطقه تمام شده باشد و لذا در چنین شرایطی قابل انتظار است که معلمان در برابر چنین تغییراتی از خود مقاومت نشان دهند.

یکی دیگر از دلایلی که می‌تواند در شکل‌گیری رفتارهای بیانگر مقاومت معلمان نسبت به تغییر مورد بحث قرار گیرد، هم‌سو نبودن برخی از اهداف فردی آنها با اهداف سازمانی تغییر است. در واقع هنگامی می‌توان به موفقیت برنامه‌های تغییر امید داشت که منافع زیردستان و مجریان تغییر در راستای منافع تصمیم‌گیرندگان و اهداف سازمانی باشد. این درحالی است که علی‌رغم تغییر در محتوای کتاب درسی ریاضی و به تبع آن فعالیت بیشتر معلمان جهت سازگاری با این تغییرات، سیستم جبران خدمت در مورد معلمان کماکان بدون تغییر اساسی مانده است و به بیان ساده معلمان در مقابل تلاش‌ها و مسئولیت‌های بیشتری که متحمل می‌شوند، تغییر زیادی در حقوق و مزایای آنها ایجاد نشده است و لذا این مسأله می‌تواند اشتیاق و دلگرمی آنها نسبت به اجرای تغییرات را تحت تأثیر منفی قرار دهد.

به هر حال اگرچه دو نفر از معلمان در برابر تغییرات کتاب درسی ریاضی پایه هفتم از خود مقاومت نشان داده‌اند اما درعین حال اکثریت معلمان با رفتارهای خود به استقبال تغییرات رفته‌اند. این معلمان از طریق رفتارهایی همچون اختصاص زمان بیشتر

جهت مطالعه کتاب درسی، ارتقای دانش روانشناختی پیرامون ویژگی‌های کودکان و نونهالان و تدریس در قالب بازی و سرگرمی، تلاش نموده‌اند تا خود را با تغییرات ایجاد شده سازگار نمایند.

سؤال سوم پژوهش: توجیحات معلمان ریاضی از رفتار خود در مواجهه با تغییرات کتاب درسی ریاضیات پایه هفتم چگونه است؟

نتایج بررسی سؤال سوم پژوهش نشان داد که توجیه‌های معلمان پیرامون رفتارهای آن‌ها نسبت به تغییر متنوع بوده است. معلمانی که در برابر تغییرات مقاومت نموده‌اند به دلایلی همچون فقر آموزش ضمن خدمت که سردرگمی در طرح سؤال و روش تدریس و توجیه نبودن نسبت به محتوای کتاب درسی را در پی داشته است و همچنین فقر امکانات آموزشی دانش‌آموزان و مدرسه که باعث شده است معلمان به عنوان عواملی ذکر کنند که باعث شده در برابر تغییرات مقاومت کنند. به هر حال آنچه غیرقابل انکار است این‌که معلمان نقش ویژه‌ای در شکست یا توفیق برنامه‌های تغییر دارند و لذا رسیدگی به خواسته‌های به‌جای آن‌ها، می‌تواند مسیر تغییر را بسیار تسهیل نماید و لذا بایسته است که دلایل رفتار آن‌ها مورد توجه ویژه قرار گیرد.

نتایج بررسی سؤال سوم همچنین نشان داد معلمانی که در صدد سازگاری با تغییرات برآمده‌اند، به دلایلی همچون رشد دانش‌آموزان و ضرورت تغییر، نارضایتی از تکرار در تدریس، بکارگیری روش‌های جدید آموزش، افزایش توان دانش‌آموزان و ضرورت تغییر، افزایش امکانات تحصیلی دانش‌آموزان و افزایش سطح سواد دانش‌آموزان، در توجیه رفتارهای خود اشاره نموده‌اند. در مجموع به نظر می‌رسد این معلمان با درک محدودیت‌های موجود تلاش نموده‌اند به عنوان رهبران تغییر در جهت بهبود کیفیت فعالیت‌های یاددهی - یادگیری گام بردارند.

بر اساس بررسی‌های به عمل آمده و نتایج حاصل از این تحقیق، اینطور به نظر می‌رسد که معلمان شرکت‌کننده در مصاحبه‌ها با تغییر کتاب درسی ریاضی پایه هفتم موافق بوده‌اند. اما نسبت به محتوا و شیوه تغییر کتاب درسی ریاضی پایه هفتم، اظهار نارضایتی نموده‌اند. بنابراین، تلاش در جهت استفاده از مدرسان زبده برای آموزش‌های

نقش فرهنگ معلمی در مواجهه با تغییرات...

ضمن خدمت معلمان، اختصاص بودجه بیشتر به مدارس جهت افزایش امکانات تحصیلی دانش‌آموزان، برگزاری کارگاه‌های آموزشی جهت تبادل شیوه‌های نوین تدریس کتاب درسی ریاضی پایه هفتم، پذیرفتن نقدهایی که معلمان نسبت به محتوای کتاب داشته‌اند و اصلاح آن برای سال‌های آینده، می‌تواند عامل مؤثری جهت افزایش موفقیت برنامه‌های درسی جدید شود.

پیشنهادها

- با توجه به یافته‌های پژوهش مبنی بر فقر آموزش ضمن خدمت، پیشنهاد می‌شود که اولاً استفاده از مدرسان مجرب و شناخته شده جهت تدریس در دوره‌های آموزش ضمن خدمت برنامه‌های درسی جدید (مخصوصاً کتابهای تازه تالیف) در دستور کار قرار گیرد؛ ثانیاً افزایش تعداد ساعات برگزاری آموزش‌های ضمن خدمت در کنار اتمام جهت افزایش کیفیت این دوره‌ها دنبال شود.

- با توجه به یافته‌های پژوهش مبنی بر توجیه نبودن خانواده‌ها نسبت به تغییر برنامه درسی، مدیران مدارس با همکاری معلمان ریاضی، با دعوت خانواده‌ها به مدرسه، اقدام به توجیه خانواده‌ها نسبت به روش‌های نوین تدریس کتاب درسی ریاضی پایه هفتم نمایند.

- به حجم بهینه دانش‌آموزان در کلاس درس توجه و از ازدیاد دانش‌آموزان در کلاس‌های درس پرهیز گردد. این موضوع به شدت از علاقه و سطح توانایی دانش‌آموزان متأثر است و ضرورت دارد به آنها توجه شود.

- آموزش و پرورش با تشویق دبیران فعال، که با روش‌های خلاقانه و نوین تدریس، جهت جذاب ساختن و قابل فهم ساختن مطالب کتاب درسی ریاضی تلاش نموده‌اند، برای بقیه دبیران ریاضی ایجاد انگیزه نماید.

- گروه‌های آموزشی با برگزاری جلسات منظم نسبت به توجیه و رفع اشکالات همکاران خود اقدام نمایند. با توجه به اینکه نگرش نسبت به تغییر برنامه درسی یک موضوع قابل تغییر است، لازم است از نگرش مثبت معلمان، مراقبت شود. نشستهای مشترک و درس پژوهی می‌تواند در خدمت این هدف باشد.

منابع

- استیگلر، جیمز؛ هیبرت، جیمز (۱۳۸۴)، شکاف آموزشی: بهترین ایده‌ها از معلمان جهان برای بهبود آموزش در کلاس درس: مطالعه تطبیقی روش‌های آموزش ریاضی در ژاپن، آمریکا و آلمان، ترجمه سرکارآرانی و مقدم، تهران: انتشارات مدرسه.
- پارسا، عبدالله (۱۳۸۶)، بررسی نگرش و تمایلات رفتاری معلمان در مورد پیشبرد برنامه‌های جدید درسی، فصلنامه مطالعات برنامه‌درسی، سال اول، ش ۴. صص: ۱۱۸-۱۰۳
- پورشافعی، هادی (۱۳۸۵)، نگاهی بر نقش حرفه‌ای معلم در نظام آموزشی، مجله کارگزار فکور، ش ۶ و ۷. صفحه ۳
- دانایی‌فرد، حسن؛ حسن‌زاده، علیرضا؛ سالاریه، نورا (۱۳۸۹)، طراحی سنجش‌اندازه‌گیری بی تفاوتی سازمانی: پژوهش ترکیبی، اندیشه مدیریت راهبردی، سال ۴، ش ۲. صص: ۹۹-۷۹
- رنجبر، محمد؛ ستوده، هدایت‌الله (۱۳۸۳)، مردم‌شناسی: باتکیه بر فرهنگ مردم ایران، تهران، انتشارات ندای آریانا.
- رییس‌دانا، فرخ‌لقا (۱۳۹۱)، فرهنگ معلمی و معلم فرهنگی، به جای یادداشت سردبیر، رشد تکنولوژی آموزشی، ش ۱. صص: ۴-۲
- سرکار آرانی، محمدرضا (۱۳۸۲)، فرهنگ آموزش و یادگیری- پژوهشی مردم‌نگارانه در ژاپن، انتشارات مدرسه.
- فرخزاد، پرویز (۱۳۸۴)، راهنمای پژوهش تاریخی (کتابخانه‌ای)، تهران، طهوری.
- گال، مردیت؛ بورگ، والتر؛ گال، جویس (۱۹۴۲)، روش‌های تحقیق کمی و کیفی، مترجمان احمدرضا نصر و دیگران، تهران، انتشارات سمت، ۱۳۸۳.
- ملکی، حسن (۱۳۸۲)، برنامه‌ریزی درسی (راهنمای عمل). مشهد، انتشارات پیام‌اندیشه.
- موسی‌پور، نعمت‌الله (۱۳۸۲)، مبانی برنامه‌ریزی آموزش متوسطه، تهران، انتشارات به‌نشر.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۸)، نظرگاهها، رویکردها و چشم‌اندازها، مشهد: انتشارات استان قدس.

نقش فرهنگ معلمی در مواجهه با تغییرات...

-میرعرب رضی، رضا (۱۳۹۲)، تبیین نقش فرهنگ معلمی در نوع مواجهه با تغییر و نوآوری در برنامه‌های درسی، رساله دکتری دانشگاه تربیت مدرس. تهران.

-میرعرب رضی، رضا؛ فردانش، هاشم؛ طالبی، ابراهیم (۱۳۹۱)، فرهنگ معلمی: عاملی مهم در تحقق یا عدم تحقق اصلاحات برنامه‌درسی مدرسه‌ای، فصلنامه مطالعات برنامه‌درسی، ش ۲۶. صص: ۲۶-۲۷

-نیکنام، زهرا (۱۳۹۰)، تبیین معرفت‌شناختی رویکرد فرهنگی - اجتماعی به آموزش علوم تجربی و دلالت‌های آن برای برنامه‌درسی علوم حساس به فرهنگ، رساله دکتری دانشگاه تربیت مدرس.

-Beth. H (2010), Teacher ax Curriculum Leader A Consideration of the Appropriateness of that Role Assignment to Classroom-Based Practitioners

-Carl, A. (2002). Teacher empowerment through curriculum development: Theory and Practice (2nd Edition) Gauteng Department of Education (1996) Working Document on Curriculum Change. Pretoria: Government Printer.

- Cooper, Ling & Stewart (2010), Teacher culture and teacher change: Insights from a meta-theoretical perspective, Paper presented to the WFATE conference, Chicago

-Fullan, M.(2007), The new meaning of educational change (4th ed.). New York: Teachers College Press

-Hargreaves, A. (1997). Cultures of teaching and educational change. In M. Fullan (Ed.), The challenge of school change. Illinois: Skylight Training and Publishing.

-Kardos, S., Moore Johnson, S., Peske, H., Kauffman, D. and Liu E. (2001). Counting on Colleagues: New Teachers Encounter the Professional Cultures of their Schools. Educational Administration Quarterly Vol 37, No. 2 pp250-290.

-Ketabdar, Zohreh. (2004), A progrm for reducing teacher's resistance to changes in curriculum in centralized education systems. An experience on changes of mathematics text books in iran based on distinction results. Third International Mathematics and Science Study.

-Liu, X., Liu, S., Lee, S.-h., & Magjuka, R. J. (2010). Cultural Differences in Online Learning: International Student Perceptions. Educational Technology & Society, 13 (3), 177-188.

-Peterson, K. and Deal T. (1998). How leaders influence the culture of schools. Educational Leadership 56 (1), 28-30.

-Robertson, S. (2000) A Class Act: Changing Teachers' work, Globalisation and the State. New York: Falmer Press

-Sarason, S. (1996), Revisiting “the culture of the school and the problem of change. New York: Teachers College Press.

-Zimmerman, J. (2006). Why some teachers resist change and what principals can do about it. NASSP Bulletin, 90(3), 238-249.



جستجوی مبانی نظریه برنامه‌درسی عمل رایزنانه شواب

در اندیشه‌های ارسطو، دیویی و هابرماس

Exploration the Origins of Schwab's Deliberative Curriculum Theory in the Thoughts of Aristotle, Dewey and Habermas

A. Soltani Kofrani (Ph. D)

دکتر اصغر سلطانی کفرانی^۱

Abstract: The main purpose of this study is to explore the roots and foundations of Schwab's deliberative theory in curriculum. Therefore, after examining this theory in introduction, its foundations and origins were investigated. According to this, basic assumptions of this theory are practical and quasi practical arts, eclectic arts, commonplaces and collective decision. Aristotle's distinction between intellectual and moral virtues, knowledge categories and learning by doing are among the most important origins of Schwab's theory. Distinctions between theoretical and practical aspects in Dewey's ideas, his viewpoints on thinking along with pluralism are the essential foundations to evolution of Schwab's theory. On the other hand, Habermas's instrumental – communicative dualism, dialogue between commonplaces to achieve the goals and dialogue conditions and also decision making in micro level based on the communicative rationality, have some important implications for Schwab's deliberative theory in curriculum

Keywords: Deliberative, Curriculum, Schwab, Curriculum theory.

چکیده: هدف اصلی این پژوهش، کاوش مبانی و ریشه‌های نظریه برنامه‌درسی عمل رایزنانه شواب است. به این منظور، پس از بررسی نظریه عمل رایزنانه شواب در مقدمه، مبانی و سرچشمه‌های آن در دیدگاه‌های ارسطو، دیویی و هابرماس بررسی شده است. بر این اساس، این‌گونه استدلال شده است که شواب نظریه خود را با الهام از دیدگاه‌های ارسطو در تمایز میان فضیلت‌های عقلانی و اخلاقی، مقوله‌های دانش و یادگیری از طریق عمل مفهوم‌پردازی کرده است. همچنین تمایز میان امور نظری و امور عملی در اندیشه دیویی، دیدگاه او در تفکر به همراه کثرت‌گرایی در امور از شالوده‌های اساسی تکوین نظریه عمل‌گرای شواب هستند. از سوی دیگر، ثنویت ابزاری – ارتباطی هابرماس، دیالوگ میان نمایندگان برای رسیدن به اهداف و شرایط گفتگو و مذاکره و همچنین تصمیم‌گیری در سطح خرد بر اساس عقلانیت ارتباطی، دلالت‌های مهمی در نظریه عمل رایزنانه شواب داشته‌اند.

واژه‌های کلیدی: عمل رایزنانه، برنامه‌درسی، شواب، نظریه برنامه‌درسی.

A.soltani.edu@uk.ac.ir

۱. استادیار علوم تربیتی دانشگاه شهید باهنر کرمان، رایانامه:

مقدمه

مفهوم‌پردازی نظریه برنامه‌درسی عمل رایزنانه^۱ از سوی شواب، پیامد آشنایی او با اندیشه‌های ارسطو و دیویی بوده است، (وستبری^۲ و ازبرن^۳، ۲۰۰۱) بنابراین همان‌گونه که هریس^۴ (۱۹۹۱)، می‌گوید، در وهله اول در تحلیل فلسفی ریشه دارد. در این مقاله نشان داده شد که این نظریه به عنوان پارادایمی تأثیرگذار در برنامه‌درسی، علاوه بر دیدگاه‌های ارسطو و دیویی، عناصر مهمی از نظریه عقلانیت ارتباطی هابرماس را نیز در خود داراست.

عمل رایزنانه، هنر کشف مسائل برنامه‌درسی، تفکر همراه با عمل و تولید راه‌حلهایی برای آنهاست. (رید^۵، ۲۰۰۶) اگرچه عده‌ای نظریه شواب را بسیار آرمان‌گرایانه توصیف کرده‌اند، (آیزنر^۶، ۱۹۸۴) با این حال نظریه او با نقد منطق تایلر و شیوه خطی آن، چارچوب‌های برنامه‌ریزی درسی را به چالش کشید. آشنایی با ثنویت نظری - عملی ارسطو، زمینه‌ساز مخالفت شواب با الگوهای جامع، جستجو برای

^۱ Deliberative: معنای این کلمه در واژه‌نامه آکسفورد، عملی از روی قصد و با هدف قبلی است. در متون فارسی معادل‌هایی مانند عمل فکورانه (مهرمحمدی، ۱۳۸۹)، عمل فکورانه و مشورتی (شریفیان، ۱۳۹۱)، تصمیم آگاهانه یا عمل فکورانه (واژه‌نامه پیشنهادی دانشنامه ایرانی برنامه‌درسی) و رایزنانه (هرسیج و حاجی زاده، ۱۳۸۹)، برای آن به کار برده شده است. بر این اساس، Deliberation در برنامه‌درسی ناظر بر فرایندی است که طی آن تصمیم‌های متین، سنجیده و معقول در ارتباط با ابعاد برنامه‌درسی خاصی که تعیین تکلیف برای آن در دستور کار گروه برنامه‌ریزی قرار دارد، به صورت جمعی اتخاذ می‌شود. (مهرمحمدی، ۱۳۸۹ و شورت، ۱۳۸۷) با توجه به این معانی، در این مقاله از واژه «عمل رایزنانه» که مفاهیم تفکر، مشورت، تصمیم و عمل را همزمان به ذهن متبادر می‌سازد استفاده شده است.

^۲ Westbury

^۳ Osborne

^۴ Harris

^۵ Reid

^۶ Eisner

جستجوی مبانی نظریه برنامه‌درسی عمل رایزنانه شواب...
توالی‌های ثابت و عناصر همگون و ساختار سلسه‌مراتبی تکرارشونده یا بازگشت‌کننده شد. (شواب، ۱۹۶۹، ۱۹۷۸) بر این اساس، ایده‌های شواب مخالف با برنامه‌درسی سنتی و سیستماتیک تایلری است. وستبری (۲۰۰۵)، این دیدگاه شواب را موضعی رادیکال از اندیشه‌های تایلر و دیگرانی می‌داند که قائل به رویکرد سیستماتیک هستند. از سوی دیگر، تمایزی که دیویی میان نظریه و عمل قائل می‌شود در شکل‌گیری نوع نگاه شواب به نظریه در برنامه‌درسی و ارائه نظریه رایزنانه خود که ماهیت عملی^۱ (پراکتیکال) دارد موثر بوده است. علاوه بر این، عقلانیت ارتباطی هابرماس و کاربرد آن در برنامه‌ریزی، دلالت‌هایی در نظریه شواب، به‌ویژه چگونگی تصمیم‌گیری بر سر هدف‌های برنامه‌درسی، نقش عناصر نقش‌آفرین و برنامه‌ریزی درسی محلی و غیرمتمرکز دارد.
از زمان ارائه نظریه عمل رایزنانه شواب، ابعاد گوناگون آن تبیین گردیده و حتی در بسیاری از پژوهش‌های تجربی حوزه برنامه‌درسی نیز به کارگرفته شده است. با وجود این، در مورد ریشه‌ها و مبانی شکل‌گیری چنین دیدگاهی در اندیشه شواب کمتر صحبت شده و اشاره‌ها به آن پراکنده بوده است. از این منظر، هدف اساسی این مقاله بررسی مبانی و سرچشمه‌های این نظریه و جستجوی ردپای آن را در اندیشه‌های ارسطو، دیویی و هابرماس است.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نوع پژوهش‌های توصیفی - تحلیلی است که در آن نگارنده با استفاده از منابع مختلف کتابخانه‌ای در دسترس، به بررسی و تحلیل مسأله پژوهش پرداخته است. بر این اساس، علاوه بر تصویرسازی و تشریح موضوع پژوهش، با

^۱ practical

استفاده از استدلال منطقی و تحلیل موضوعات، مفروضات ارائه شده در مسأله پژوهش تبیین شده است.

مفروضات اساسی نظریه عمل رایزنانه شواب

شواب بر این نظر بود که برنامه‌درسی درگیر مسایل گوناگونی است که اصول و روش‌های موجود نمی‌توانند به اندازه کافی به پیشرفت آن کمک کنند؛ بنابراین به دنبال معرفی اصولی رفت که مناسب حل مسائل گوناگون این حوزه باشند. او معتقد بود که صاحب‌نظران حوزه نیازمند درک «عملی» از فعالیت‌های برنامه‌درسی هستند. (وستبری، ۱۹۷۲) از نظر وی، نظریه تنها برداشت‌هایی جزئی و ناقص از واقعیت‌های تربیتی و آموزشی ارائه می‌دهد (هریس، ۱۹۹۱) و بنابراین هنگامی نوزایی در حوزه برنامه‌درسی رخ خواهد داد که نیروهای برنامه‌درسی به‌طور گسترده از شیوه‌های نظری جدا شوند و به عمل، شبه‌عمل^۱ و به‌گزینی^۲ روی‌آورند. (شواب، ۱۹۶۹) او ماهیت مسائل برنامه‌درسی را عملی (هریس، ۱۹۹۱) و اخلاقی^۳ (رید، ۱۹۹۹) می‌داند و به عنوان ابزاری برای این مسائل به کارگیری روش عملی^۴، یعنی عمل رایزنانه را توصیه می‌کند.

عملی و شبه‌عملی:

ویژگی هنرهای عملی و شبه‌عملی مبتنی بر رابطه میان تفکر و عمل است؛ میان عمل انسان متفکر و کاوش نظری تمایز قائل شده و بر ویژگی عمل به عنوان انجام یا ساختن برخی چیزها تأکید دارد. این رویکرد، انجام یا ساختن را محصول مهارت‌ها و

¹ quasi - practical

² eclectic

³ ethical

⁴ method of practical

جستجوی مبانی نظریه برنامه‌درسی عمل رایزنانه شواب...

رفتارهایی می‌داند که موقعیت‌های موجود را به عنوان پیش‌آیندهای^۱ لازم برای هدف‌هایی که در تصور هستند، اما هنوز به نتیجه نرسیده‌اند، به کار می‌گیرد. از این منظر، تصویری از یک اصلاح‌گر عملی خلاق نمایان می‌شود که مسائل را از میان شکاف‌هایی آشکار میان آنچه هست و آنچه باید باشد تشخیص داده و سپس راه حل‌هایی را از ادراک خود از آنچه باید انجام شود جستجو می‌کند و سرانجام به سوی تغییر و بهبود حرکت می‌کند. (وستبری، ۱۹۷۲) شواب یکی از وجوه عملی را آفرینش پیش‌بینانه^۲ گزینه‌ها می‌داند. از منظر وی، تصمیم مؤثر مستلزم وجود بیشترین تعداد ممکن و گوناگونی راه‌حل‌های جایگزین برای مسائل در عمل رایزنانه است. (شواب، ۱۹۶۹)

هنرهای عملی شامل هنرهای ادراک و مسأله‌پردازی هستند. هنرهای ادراک بی‌واسطه وضعیت‌ها از طریق رشته‌ای متوالی از لنزها، که فرد را قادر می‌سازد تا در شناسایی مسائل و تولید راه‌حل‌های بدیل برای آن‌ها، ویژگی‌های خاص وضعیت‌های عملی را در نظر گیرد. انسان به واسطه هنرهای مسأله‌پردازی، راه‌حل‌های بدیل را برای موقعیت‌های پیچیده مطرح می‌کند و بر اساس بهترین و «نه» درست‌ترین آن‌ها اقدام می‌نماید. (هریس، ۱۹۹۱؛ پریرا^۳، ۱۹۸۴؛ ۱۹۹۰) هنرهای به کارگیری و کاربرد^۴ نیز ابزارهایی هستند که به وسیله آن‌ها برون‌دادهای احتمالی برنامه‌های خود را مشخص کرده و تصمیم می‌گیریم که چه زمانی اقدام نماییم. کاربست این مجموعه از هنرها در قالب مراحل مشخص در تدوین برنامه‌درسی امکان‌پذیر است. (پریرا، ۱۹۸۴، ۱۹۹۰) از سوی دیگر، به دلیل پیچیدگی و عدم قطعیت کار با گروه‌های نامتجانس در فرآیند

¹ antecedents

² anticipatory generation

³ Pereira

⁴ commitment

تدوین برنامه‌درسی به روش عمل رایزنانه، روش شبه‌عملی از شیوه عملی یک پله بالاتر است. (چاپمن، ۲۰۰۷)

به‌گزینی:

هر نظریه تصویری غیرکامل از واقعیت تربیتی ارائه می‌دهد و ممکن است شقوق مختلف اقدامات آموزشی را در نظر نگیرد. شواب برای رفع این نقیصه، استفاده از هنرهای به‌گزینی را پیشنهاد می‌کند که به واسطه آن می‌توانیم محدودیت‌های اجتناب‌ناپذیر هر نظریه را آشکار کنیم و مشخص سازیم که چه ترکیب‌ها و بخش‌هایی از نظریه‌ها راه‌گشای حل مسائل خاص برنامه‌درسی هستند. (هریس، ۱۹۹۱) به‌گزینی دو ضعف مشخص نظریه را در نظر می‌گیرد. این‌که نظریه‌ها با توجه به موضوع درسی ناقص بوده و دوم این‌که هر مشارکت‌کننده یک دیدگاه جزئی درباره نظریه دارد. (شواب، ۱۹۷۱) بنابراین هنرهای به‌گزینی به معنای استفاده از دیدگاه‌های نظری چندگانه و چندرشته‌ای است که ریشه در نوع برداشت از ماهیت نظریه‌پردازی و نظریه‌ها دارند. نظریه‌پردازان باید از میان انبوهی از خصایص، برخی جنبه‌های عمومی واقعیت را بیرون بکشند.

با این‌حال، به‌گزینی باعث زایش مقایسه‌هایی می‌شود که منجر به ایجاد مجموعه‌ای از عوامل که کامنپلیس^۱ یا تاییکا^۲ نام دارند می‌گردد. در واقع نمایندگان همه

^۱ commonplace: در متون فارسی برنامه‌درسی، این واژه در حالت جمع، مقوله‌های اصلی، اساسی، مشترک (مهرمحمدی، ۱۳۸۹) و عناصر نقش‌آفرین (شریفیان، ۱۳۹۱) ترجمه شده است. در واژه‌نامه دانشنامه ایرانی برنامه‌درسی نیز معادل «مقوله‌های اساسی در تولید برنامه‌درسی» برای این مفهوم پیشنهاد شده است. در این مقاله معادل‌های «عناصر نقش‌آفرین» و یا «نمایندگان» نیز به کار رفته است.

^۲ topica: مفهومی است برگرفته از ایده‌های فرانسیس بیکن و ارسطو.

جستجوی مبانی نظریه برنامه‌درسی عمل رایزنانه شواب...

خواست‌ها از هر عضو را نمایندگی می‌کند - در حالی که نظریه تنها یک نما^۱ را در بهترین حالت و معمولاً تنها نمایی که از یک جهت دیده می‌شود را آشکار می‌سازد. (شواب، ۱۹۷۳) این نوع کثرت‌گرایی^۲ در فرآیند عمل رایزنانه در قالب عناصر نقش‌آفرین و تصمیم‌سازی بر مبنای تفکر جمعی نمود یافته است. (پریرا، ۱۹۹۰)

عناصر نقش‌آفرین، مشورت و تصمیم‌گیری گروهی:

شواب از دومین مقاله در مجموعه مقاله‌های خود موسوم به پرکتیکال (۱۹۷۱، ۱۹۷۳، ۱۹۸۴، ۱۹۸۶)، به تبیین مفهوم نمایندگان یا عناصر نقش‌آفرین در فرآیند عمل رایزنانه می‌پردازد. این مفهوم مقوله‌های اصلی برنامه‌ریزی را شامل می‌شود که ناظر بر عناصر یا مقوله‌های مشترکی است که در تمامی موقعیت‌های عملی یاددهی - یادگیری حضور دارند. (معلم، دانش‌آموز، موضوع درسی و محیط^۳) در فرآیند عمل رایزنانه، نمایندگان این چهار مقوله اصلی باید در جریان تصمیم‌گیری در برنامه‌درسی حضور داشته باشند. (مهرمحمدی، ۱۳۸۹) زمینه علمی، توانایی‌ها، سبک‌های یادگیری، نگرش‌ها و آرمان‌های یادگیرنده، ویژگی‌های جوامع محلی، پیشینه اقتصادی - اجتماعی و اشتغال، به همراه نگرش‌ها و رویکردهای تدریس معلمان، تشکیل‌دهنده این عناصر چهارگانه مشترک در عمل رایزنانه هستند. (هریس، ۱۹۹۱) بر این اساس، تشکیل گروه‌های برنامه‌ریزی درسی با مشارکت تمامی عناصر نقش‌آفرین، مشورت و مذاکره میان آنان بر سر موضوع مورد بحث و در نهایت تصمیم‌گیری جمعی، بخش اساسی دیگری از فرآیند عمل رایزنانه در برنامه‌درسی است.

¹ Facade

² pluralism

³ milieu

شواب از ترکیب بهینه گروه‌ها برای عمل رایزنانه نیز صحبت می‌کند. مهم این است که در تصمیم‌گیری‌ها توازن و هماهنگی وجود داشته باشد و هیچ یک از مقوله‌ها موقعیت ویژه، بالادست و فرودست نیابد. (شواب، ۱۹۷۳؛ نال^۱، ۲۰۱۱) علاوه بر تعادل و توازن، رویارویی با این چهار مقوله باید به شکل تعاملی انجام گیرد. عناصر این مجموعه نیز الزاماً با یکدیگر هم‌رأی و هم‌زبان نیستند. (مهرمحمدی، ۱۳۸۹) اهمیت برابر نظری نمایندگان مختلف به این معنی است که در هر بحث مربوط به برنامه‌های درسی، همگی نمایندگان باید دارای وزنی برابر باشند. (شواب، ۱۹۸۳)

عمل رایزنانه نمی‌تواند اتفاق بیفتد اگر مشارکت‌کنندگان صدایی در آن نداشته باشند. حضور ذی‌نفعان جهت اطمینان از شنیده شدن تمامی دیدگاه‌ها در برنامه‌درسی ضروری است. از این منظر، «عمل رایزنانه قطع‌نامه گروه، از طریق بحث و تبادل نظر در مورد یکی از مسائل برنامه‌درسی است». (دیلن^۲، ۱۹۹۴) شنیدن آنچه دیگران باید بگویند، پیش‌شرط عمل رایزنانه است. عمل رایزنانه نمی‌تواند در شرایطی رخ دهد که افراد تأثیرگذار در تصمیم‌گیری‌ها از پیش بدانند که چه نوع تصمیمی باید اتخاذ گردد. (رید، ۲۰۰۶) از دیدگاه نال (۲۰۱۱)، موضوعات برنامه‌درسی به دلیل شباهت با مسائل حقوقی، ماهیتی اخلاقی، عملی و اجتماعی دارند. بر این اساس، وی رویکرد عمل رایزنانه در برنامه‌درسی را به مثابه جلسات شور و گفتگوی‌های هیأت منصفه می‌داند که در آن تصمیمی گرفته می‌شود و بر اساس تصمیم اتخاذ شده اقدام می‌گردد. (به نقل از شریفیان، ۱۳۹۱)

چاپمن^۳ (۲۰۰۷)، خلاصه‌ای از ویژگی‌های نظریه عمل رایزنانه شواب را با نظرداشت ماهیت عملی آن در برابر ماهیت نظری سایر الگوهای برنامه‌ریزی درسی

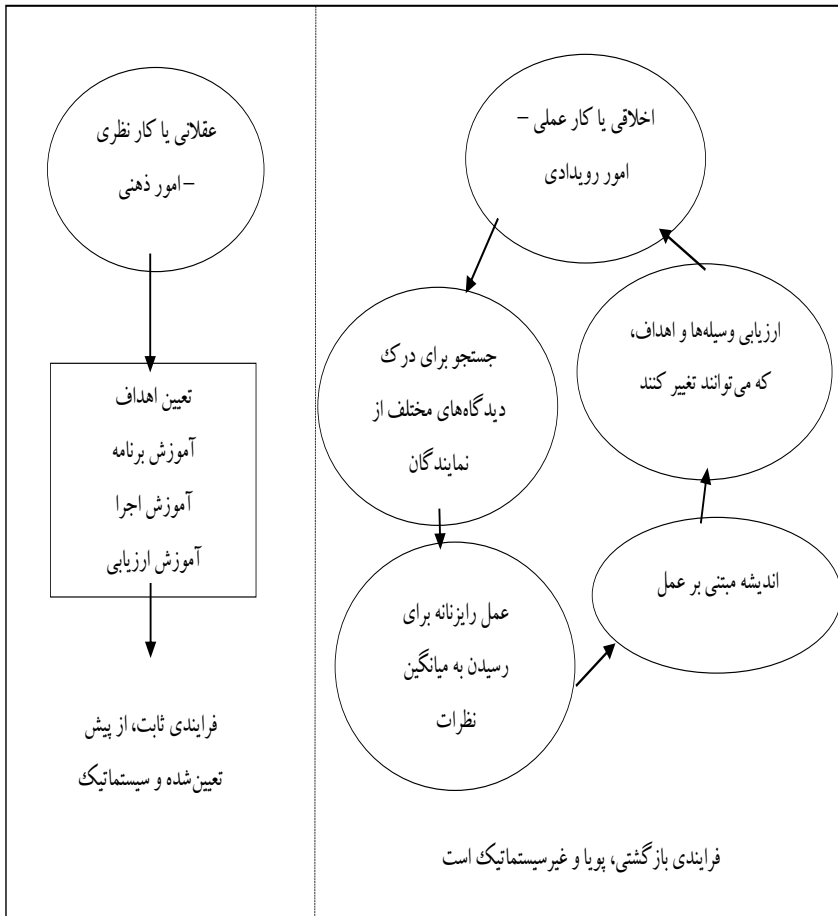
¹ Null

² Dillon

³ Chapman

جستجوی مبانی نظریه برنامه‌درسی عمل رایزنانه شواب...

(مانند رویکرد تایلری)، ترسیم کرده است. از نظر او عمل رایزنانه نقطهٔ مقابل سنت نظری در برنامه‌درسی است و فرآیندی است بازگشتی، پویا و غیرسیستماتیک. عمل رایزنانه فرآیندی عملی و اخلاقی است که در آن تلاش می‌شود تا دیدگاه‌های نمایندگان حاضر در گروه برنامه‌ریزی درک گردد و با رسیدن به میانگین نظرات، بر سر اهداف برنامه‌درسی توافق شود (شکل ۱).



شکل ۱. خصوصیات اساسی نظریهٔ عمل رایزنانه شواب - نظری در برابر عملی

(چاپمن، ۲۰۰۷).

تمایز عقلانی - اخلاقی ارسطو و مبانی نظریه عمل رایزنانه شواب

شواب با ترکیب چهار ایده از ارسطو، ساختار نظریه خود را سازمان داد. اولین ایده، تمایز میان انواع فضیلت‌های^۱ عقلانی و اخلاقی است. (چاپمن، ۲۰۰۷) در دوگانگی عقلانی - اخلاقی، برای انسان سه قوه در نظر گرفته می‌شود: قوه‌ای برای تشخیص صدق مسائل نظری (عقل نظری)، قوه‌ای برای ادراک خود و خیر طبیعی خود (عقل عملی) و قوه‌ای برای هماهنگی خواسته‌های غیرعقلانی با ادراک عقلانی. بر این اساس، فضایل دو دسته‌اند عقلی (نظری) و اخلاقی. چیزی که به حکمت نظری، حکمت عملی و فضایل اخلاقی نیز معروف است. (جوادی‌پور و جوادی، ۱۳۹۳) البته تمایز عقلانی - اخلاقی نه برای جدایی این دو، بلکه برعکس با هدف یکپارچگی و تمامیت است. (نال، ۲۰۰۶) به منظور پروراندن فضیلت اخلاقی یا عملی، فرد انتخاب می‌کند، عمل می‌کند و عادت‌ها را توسعه می‌دهد. این موضوع در کلام شواب این‌گونه بیان شده است:

«هدف یا بازده نهایی نظری، دانش است. بیانیه‌های کلی یا جهانی که حقیقی، تضمین‌شده و الهام‌دهنده فرض می‌شوند. با این حال هدف یا نتیجه عملی، یک تصمیم است، یک انتخاب و هدایت به عمل ممکن. یک تصمیم، پایداری، مداومت و کاربرد گسترده ندارد، بلکه تنها برای موقعیتی که تصمیم در مورد آن گرفته شده است به کار می‌رود» (شواب، ۱۹۷۸: ۲۸۰).

کار عملی یا اخلاقی مبتنی بر تصمیم، قضاوت و عمل است.^۲ کار برنامه‌درسی نیز صرفاً نظری یا عقلانی نیست، بلکه اخلاقی یا عملی است و نیازمند فعالیت‌های مبتنی بر داوری و تصمیم است. این‌که این داوری‌ها باید چگونه انجام شده و تصمیم‌ها چگونه گرفته شوند، در انگاره عمل رایزنانه شواب تجلی می‌یابد (چاپمن، ۲۰۰۷).

^۱ virtues

^۲ به عقیده ارسطو برای مثال کسی که بخواهد فضیلت دلیری را در خود توسعه دهد، نیازمند عمل کردن به فعالیت‌های دلیری و دلآوری است.

جستجوی مبانی نظریه برنامه‌درسی عمل رایزنانه شواب...

دومین ایده، فضیلت اخلاقی است که ابزار ارتباط میان حداکثر افراط‌ها و تفریط‌هایی می‌باشد که مستلزم یک انتخاب و عمل است، چیزی که شواب برای عمل رایزنانه در برنامه‌های درسی به کار برد (چاپمن، ۲۰۰۷). از نظر ارسطو، سعادت رسیدن به فضیلتی است که همراه با فعالیت و عمل باشد؛ یعنی رسیدن به فضیلت به نحوی که منتج به عمل و فعالیت خیر خارجی نشود، از نظر ارسطو سعادت نیست. او فضیلت را ملکه‌ای می‌داند که در یک حالت متوسط، موجب انتخاب آزاد در عمل و تشخیص حد وسط‌ها نسبت به ما، به واسطه عقل می‌شود (سیدقریشی، ۱۳۹۰). فضیلت عقلانی فاقد چنین ویژگی‌هایی است و بنابراین نمی‌تواند در موقعیت‌های عملی که نیازمند تصمیم‌سازی است به کار گرفته شود.

سومین ایده، مقوله‌های دانش و چهار علت آن^۱ است که شواب آن‌ها را برای فرمول‌بندی عناصر نقش‌آفرین و کارکردهای شبه‌عملی و هنرهای به‌گزینی به کارگرفت. مقوله‌های دانش یا علوم مختلف از دیدگاه ارسطو شامل علوم نظری، علوم عملی و علوم صناعی (تولیدی) هستند. ملاک این تقسیم‌بندی هدف و غایت یک دانش، یا کیفیت و چگونگی موضوع آن دانش است. هدف شناخت نظری، حقیقت است در حالی که هدف معرفت عملی، عمل است. هدف دانش تولیدی نیز تولید و ساختن است. در دانش عملی، معرفت با توجه به یک هدف و مقصود عملی مد نظر قرار می‌گیرد. با توجه به ملاک دوم، علوم نظری به اموری می‌پردازند که به هیچ وجه نمی‌توانند غیر از آنچه هستند باشند. یعنی حقایق و نسبت‌هایی که در قوام خویش از خواست بشر هستند و آنچه از دست ما بر می‌آید فقط بازشناسی آن‌هاست. اما علوم عملی و تولیدی مربوط به اموری هستند که وابسته به خواست و اراده انسانند. (حمدالهی اسکویی،

^۱ چهار علت شامل علت مادی (material)، صوری (formal)، فاعلی (efficient) و غایی (final) هستند. (پارکینسون، ۱۹۸۹، ترجمه صادقی، ۱۳۸۴) بر این اساس، چهار شیوه متفاوت تبیین، یعنی چهار روش متفاوت پاسخگویی به پرسش «چرا» وجود دارد.

۱۳۹۱) دانش عملی همچنین قرابت نزدیکی با مفهوم فرونیسیس^۱ دارد که ارسطو در کتاب اخلاق نیکوماخوس^۲ به آن اشاره کرده است و مفاهیمی مانند عقل عملی، حکمت عملی، بینش اخلاقی و مآل‌اندیشی و تدبیر را در بر می‌گیرد. (چناری، ۱۳۸۹)

شواب مفهوم «مقوله‌ها»ی ارسطو را نیز برای مفهوم‌پردازی فرآیند شبه‌عملی و به‌گزینی به کار گرفت. او با نظرداشت این موضوع، در پی «مقوله‌ها» یا ویژگی‌های منحصر به فرد هر فرآیند طراحی برنامه‌درسی برآمد. (چاپمن، ۲۰۰۷) بر این اساس، هر موقعیت با موقعیت دیگر متفاوت است که مقوله یا ویژگی خاص آن موقعیت نام دارد. سرانجام انگاشت ارسطو از یادگیری از طریق عمل^۳، یا تجربه است که در تمامی نوشته‌های شواب مشهود بوده و به عنوان چهارمین ایده‌آسی از ارسطو، در تبیین و مفهوم‌پردازی عمل رایزنانه شواب به کار گرفته شد. (چاپمن، ۲۰۰۷) ایده «یادگیری» به وسیله عمل که منجر به تکوین اندیشه شواب در این موضوع گردید، ارتباط زیادی نیز با نظرات پیشرفت‌گرایانه‌ی دیویی در برنامه‌درسی دارد. نظریه‌های او در تفکر، حل مسأله، کاوش‌گری و روش علمی، همگی در راستای یادگیری از راه عمل هستند که در کار شواب نمود یافته است. (هریس، ۱۹۹۱)

تبیین تمایز نظری - عملی در برنامه‌درسی مبتنی بر عمل رایزنانه

شواب با الهام از ایده‌های چهارگانه ارسطو، به بنیادهای منطق تایلری حمله کرد و شیوه سنتی طراحی برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر آن را به جهتی جایگزین و نوآورانه سوق داد. از نظر او منطق تایلر یک عمل بررسی‌نشده و بحث نشده بوده که به عنوان نظریه برنامه‌درسی پذیرفته شده است. شواب معتقد بود که منطق تایلر در قلمرو «نظری» گام برمی‌دارد. این موضوع برای شواب سؤال برانگیز بود، زیرا او کار برنامه‌درسی را نه چیزی نظری، بلکه عملی یا اخلاقی می‌دانست که دل‌مشغولی‌های دیگری غیر از «نظری» دارد:

¹ phronesis

² Nicomachean Ethics

³ learning by doing

جستجوی مبانی نظریه برنامه‌درسی عمل رایزنانه شواب...

«نظری» دل مشغول انجام امور جدید است و به موفقیت و شکست آن‌ها بی‌اعتناست. در حالی که «عملی» مستقیماً و با تأمل و مشورت، دل مشغول تشخیص بیماری‌های برنامه‌درسی است». (شواب، ۱۹۶۹:

(۱۷)

مسائل برآمده از «نظری»، با امور ذهنی انجام می‌شوند، اما مسائل «عملی» با رویدادها سروکار دارند. مسائلی که از امور ذهنی بر می‌آیند مرتبط با آگاهی فرد از نادانسته‌ها هستند، روش علمی در اینجا کار می‌کند. (رید، ۲۰۰۶) رسیدن به یک پاسخ یا راه‌حل برای یک مسأله، قلمرو و حیطه عقلانی یا نظری است. (چاپمن، ۲۰۰۷) با این حال، حل مسائل برآمده از توصیف رویدادها، شرایط انسانی یا اجتماعی صرفاً از طریق روش‌های عقلانی نبوده، بلکه مبتنی بر دانشی است که ویژه آن موقعیتی است که راه‌حل در آن جستجو می‌گردد، مانند دانش اشخاص، مکان‌ها، اعمال و آگاهی از عملکردهای خود. برای رسیدن به دانشی که ما را به راه‌حل هدایت کند، باید که عمل رایزنانه اتفاق بیفتد و با تبادل نظر میان افراد یا گروه‌ها، نوعی داوری به کار گرفته شود. (رید، ۲۰۰۶)

نکته مهم دیگر در مورد تمایز نظری - عملی، میزان تأکیدی است که بر اهداف و وسایل می‌شود. بر اساس نظر ارسطو، عمل رایزنانه برای وسایل است نه اهداف. یک پزشک برای این‌که بیمار شفا یابد (هدف) فکر نمی‌کند، بلکه به جای آن بر چگونگی تیمار بیمار (وسیله) متمرکز می‌شود. از دید شواب، برنامه‌ریزان درسی به جای پیروی از الگوی خطی عقلانی و کاربرد اصول نظری برای محیط‌های آموزشی متضاد و گوناگون، باید در مورد وسیله‌ها فکر کنند - چگونگی طراحی برنامه‌درسی باید به شکل رایزنانه و بر اساس ویژگی‌های خود برنامه مورد کنکاش قرار گیرد. بنابراین حتی ممکن است اهداف به هنگام اندیشیدن روی وسیله‌ها تغییر یابند. بر این اساس، روش عملی «یک امر خطی که باید قدم به قدم دنبال شود نیست، بلکه یک موضوع پیچیده، سیال^۱ و

¹ fluid

تعاملی است که هدف آن مشخص ساختن مطلوب و دستیابی به مطلوب یا جایگزین مطلوب‌هاست». (شواب، ۱۹۶۹) دلالت این دیدگاه برای برنامه‌ریزان درسی، طراحی برنامه‌درسی به شیوه‌های مختلف و متناسب با شرایط خاص برنامه و ذی‌نفعان چندگانه است. بنابراین به جای پذیرفتن نظریه‌های معین یا ایده‌های بزرگ، آن‌هم به گونه‌ای غیرانتقادی، باید درباره بهترین ابزارها برای یک هدف مشخص، یک برنامه‌درسی مشخص و در یک محیط آموزشی مشخص اندیشه کرد. (چاپمن، ۲۰۰۷)

در جدول ۱ خلاصه‌ای از ویژگی‌های مربوط به فضیلت‌های عقلانی و اخلاقی در شکل‌گیری نظریه عمل رایزنانه شواب در برنامه‌درسی مشخص شده است.

جدول ۱. مقایسه ویژگی‌های مربوط به فضیلت‌های عقلانی و اخلاقی

| ویژگی‌ها | | | | فضیلت‌ها | |
|--------------------------|--------------------------|-----------------------------------|--------------|----------|--------|
| عدم نیاز به عمل رایزنانه | کاربرد برای جستجوی هدف | دانش برای ارائه تبیین (دانش نظری) | حالت ذهنی | نظری | عقلانی |
| نیازمند عمل رایزنانه | کاربرد برای جستجوی وسیله | دانش برای عمل کردن (دانش عملی) | حالت رویداری | عملی | اخلاقی |

دیدگاه‌های دیویی و مبانی نظریه عمل رایزنانه شواب

ارتباط شواب با دانشگاه‌های شیکاگو و کلمبیا، به عنوان محل اصلی فعالیت‌های علمی دیویی (پاینار و دیگران، ۱۹۹۵)، زمینه‌ساز آشنایی عمیق او با اندیشه‌های دیویی گردید. بیشترین تأثیر دیویی بر شواب چگونگی کاربرد واژه تئوری از سوی وی است که اساس دوگانگی نظری/عملی شواب را تشکیل می‌دهد.

جستجوی مبانی نظریه برنامه‌درسی عمل رایزنانه شواب...

تمایز دیویی میان شکل‌های نظری و عملی در کارهای ابتدایی وی نمایان است. او امور نظری را عقلانی یا انتزاعی^۱ می‌نامد و امور عملی را واقعی (حقیقی)^۲ در نظر می‌گیرد. (چاپمن، ۲۰۰۷) در واقع شواب به میزان زیادی از فلسفه پیشرفت‌گرایی دیویی و نظریه‌های او در تفکر، حل مسأله، کاوش‌گری و روش علمی متأثر است. (هریس، ۱۹۹۱)

در کلام دیویی، تفاوتی میان نظریه و عمل نیست؛ اولی گسترش می‌دهد و به دومی (عمل) اهمیت می‌بخشد. عمل، نظریه را با مواد آن به کار می‌گیرد تا ارزیابی کند که آیا آن را درست و با ارزش در نظر بگیرد یا نه. (شواب، ۱۹۵۹؛ ۱۹۷۸) شواب این تمایز را برای نظریه‌پردازی و طراحی برنامه‌درسی با اهمیت دید. از سوی دیگر، دیویی در پی هم‌آوری اشخاص جدا در یک جامعه بود. او نه به دنبال یک‌شکلی، بلکه در جستجوی پرسش و کاوش برای فرآیند یادگیری بود. شواب تلاش کرد چنین روشی را برای کار برنامه‌درسی به کار گیرد، زیرا عمل رایزنانه اگر بخواهد بیشترین تأثیر را داشته باشد، نیازمند توجه به گسترده‌ترین گزینه‌های ممکن است. (شواب، ۱۹۶۹) هنگامی که عمل رایزنانه به وقوع پیوست، باید منجر به یک داوری جمعی گردد. پیرا (۱۹۹۰)، معتقد است که کثرت‌گرایی در جای جای نظریه شواب به چشم می‌خورد. آماده کردن جامعه (در این‌جا گروه‌های ذی‌نفع در تدوین برنامه‌درسی) برای دموکراسی، آن‌گونه که در ایده‌های دیویی در دموکراسی و آموزش و پرورش^۳ (۱۹۱۶) نیز مطرح است.

دیویی افراد را از کاربرست نظریه‌های اثبات‌شده برای آزمون ایده‌ها برحذر داشت. او آنان را در کاوش درگیر می‌کرد تا پذیرفتن راه حل‌های آماده. وی پذیرای ایده‌های زیاد بود تا ایده‌های مشهور و به ثبوت رسیده و افراد را به استفاده از تفکر برای هدایت به سمت دیدگاه‌های جامع‌تر ترغیب می‌نمود. شواب این دیدگاه را نیز در طرح خود برای برنامه‌درسی عمل رایزنانه فرمول‌بندی نمود. (چاپمن، ۲۰۰۷)

¹ abstract

² concrete

³ Democracy and Education

از سوی دیگر، تأکید دیویی بر تأمل و تفکر^۱، از شالوده‌های اساسی ایده شواب برای امکان وقوع عمل رایزنانه است. انسان بدون تفکر نمی‌تواند تصمیمات درست و منطقی اتخاذ کند. از نظر دیویی وظیفه نظریه تنها مشخص کردن دلایل تعارضات و تضادهای موجود است، ولی تعیین برنامه برای اعمالی که از سطحی عمیق‌تر و جامع‌تر ناشی می‌شوند، از کنش‌ها و دیدگاه‌های افراد درگیر در کار به وجود می‌آید. (دیویی، ۱۹۳۸) این تأکید مبنای اصلی شواب برای احتمال وقوع عمل رایزنانه است.

عقلانیت ارتباطی^۲ هابرماس و مبانی نظریه عمل رایزنانه شواب^۳

عقلانیت ارتباطی دلالت‌های فراوانی برای نظریه برنامه‌درسی رایزنانه و مبتنی بر مشورت و گفتگوی شواب دارد. مفهوم‌پردازی‌های شواب در مورد لزوم حضور «عناصر نقش‌آفرین» یا نمایندگان مختلف در جریان تدوین برنامه‌درسی، ناظر بر ضرورت کاربست عقلانیت ارتباطی به جای عقلانیت ابزاری در برنامه‌ریزی درسی است.

از نظر هابرماس عقلانیت در سه شکل ابزاری، ارتباطی و انتقادی (یا رهایی‌بخش^۴) نمود می‌یابد.^۵ در این میان، عقلانیت ارتباطی به پیشرفت مناسبات تعاملی از جمله رشد نهادهای گفتگو منجر می‌شود. (عیوضی و کشیشیان سیرکی، ۱۳۹۰) از این منظر، ثنویت ابزاری - ارتباطی هابرماس در موضوع عقلانیت، قرابت فراوانی با دوگانگی عقلانی - اخلاقی مدنظر ارسطو دارد.

¹ reflection

² communicative action theory

^۳ هابرماس نظریه کنش ارتباطی خود را بر مبنای عقلانیت ارتباطی و در سال ۱۹۸۱ ارائه داد. مجموعه مقالات پراکتیکال شواب نیز که ترسیم‌کننده نظریه عمل رایزنانه وی در برنامه‌درسی است، طی سال‌های ۱۹۶۹ تا ۱۹۸۶ ارائه شدند (البته پراکتیکال ۵ و ۶ (شواب و رابی، ۱۹۸۶)، به مرحله چاپ نرسیدند و در حال حاضر در موزه تعلیم و تربیت دانشگاه کارولینای جنوبی نگهداری می‌شوند). با این حال و با وجود مباحث مشترک میان این دو نظریه، شواب در مقالات خود نامی از هابرماس نبرده و بنابراین به نظر نمی‌رسد که برخی از مفهوم‌پردازی‌های نظریه عمل رایزنانه خود را مستقیماً از هابرماس، فیلسوف آلمانی، گرفته باشد.

⁴ emancipatory

^۵ در برخی مباحث مربوط به این موضوع، عقلانیت راهبردی، همدریف با عقلانیت ابزاری و با همان ویژگی‌ها توصیف شده است.

جستجوی مبانی نظریه برنامه‌درسی عمل رایزانه شواب...

عقلانیت ابزاری درباره چگونگی ترکیب وسیله‌ها برای رسیدن به اهداف مشخص است. استفاده از تکنیک‌های تحلیلی برنامه‌ریزی (مانند برنامه‌ریزی تایلری در برنامه‌درسی)، نمونه‌ای رایج از کاربرد این عقلانیت می‌باشد. این عقلانیت در شیوه برنامه‌ریزی سنتی که در آن برنامه‌ریزان اهداف را تعیین و سپس با تحلیل اطلاعات، روش‌های رسیدن به اهداف را مشخص می‌نمایند، نمود می‌یابد. (عسگری، ۱۳۹۱) در برنامه‌ریزی سنتی، عقلانیت فقط در مورد ابزارها و روش‌های تحقق اهداف کاربرد دارد و تلاش جمعی بر سر اهداف چندان موضوع بحث نیست و هدف رسیدن به یک غایت از طریق انتخاب وسایل مناسب است (منوچهری و نجاتی حسینی، ۱۳۸۵) در کنش هدفمند - عقلانی^۱، عامل تلاش می‌کند که به هدف‌های قابل اندازه‌گیری برسد و موفقیت آن‌ها را با اندازه‌گیری این‌که تا چه اندازه این اهداف قابل دسترسی هستند، بسنجد. (لاینتین^۲ و هرشیم^۳، ۱۹۹۸)

در مقابل، عقلانیت ارتباطی با هم‌رأیی و توافق پیوند می‌یابد و ویژه گفت‌وگوهای است که به دنبال رسیدن به توافق هستند. (عسگری، ۱۳۹۱) در عقلانیت ارتباطی، اهداف، موضوعی برای بحث و گفتگوی عقلانی می‌باشند. از این منظر، اهداف پدیده‌های ثابتی نیستند که راه‌حل‌های فنی را مشروعیت بخشند، بلکه در حال شکل‌گیری و تحول و کاملاً مرتبط با تصمیم‌گیری یا برنامه‌ریزی هستند.

بر اساس نظریه عقلانیت ارتباطی، تمامی عوامل نقش‌آفرین فعالانه در فرآیند برنامه‌ریزی شرکت دارند و نقش هیچ یک خنثی و در حاشیه نیست. (لانگمایر^۴، ۱۹۹۱) در کنش ارتباطی، عاملان در پی رسیدن به درکی درباره وضعیت عمل و نقشه‌های عملشان هستند تا اعمالشان را بر اساس توافق و تفاهم هماهنگ کنند. بنابراین کنش عقلانی، ابزاری عینی، اما کنش ارتباطی بین‌الذنهانی محسوب می‌شود. (منوچهری و نجاتی حسینی، ۱۳۸۵) از نظر هابرماس کنش راهبردی (عقلانی) هدف‌دار و عقلانی است ولی کنش ارتباطی درصدد رسیدن به صورتی از ادراک و مفاهمه است. هدف

¹ purposive - rational

² Lyytinen

³ Hirschheim

⁴ Langmyhr

کنش عقلانی، رسیدن به هدف است، اما هدف کنش ارتباطی، دسترسی به یک درک ارتباطی است (هرسیچ و جلالی‌زاده، ۱۳۸۹) در عقلانیت ارتباطی، به گفتگو و مکالمه به عنوان منطق نگریده می‌شود تا تصمیمات با مشارکت همگانی اتخاذ شوند (توحیدفام و حسینیان امیری، ۱۳۸۸) هابرماس با کم اهمیت جلوه دادن عقلانیت ابزاری، معتقد است که تعاملات، و نه تحلیل‌های مبتنی بر عقلانیت ابزاری، پایه و اساس گفتگوها هستند (هابرماس، ۱۹۸۴) به اعتقاد هیل^۱ (۱۹۹۷)، در برنامه‌ریزی ارتباطی افراد تعامل کرده و با استفاده از ارزش‌ها و زبان مخصوص به خود، وارد مذاکره می‌شوند. بنابراین در کنش ارتباطی، کنش‌های افراد درگیر نه از طریق حسابگری‌های خودخواهانه، بلکه از طریق بخش‌های تفاهم‌آمیز هماهنگ می‌شوند (عباسپور، ۱۳۹۰)

با وجود این، به‌منظور تحقق عقلانیت ارتباطی در عمل، باید شرایط آن نیز فراهم گردد. باید اطلاعات کافی و یکسان در اختیار همه گذاشته شود و در مذاکرات امکان انتقاد و به چالش کشیدن نظرات دیگران وجود داشته باشد (عسگری، ۱۳۹۱) شواب نیز با تأکید بر این نکته که برنامه‌درسی مجموعه‌ای از پیش‌تعیین شده از اهداف نیست که توسط عده‌ای مشخص گردد و برای استفاده عده‌ای که در آن مشارکت ندارند تجویز شود، با عقلانیت ابزاری در برنامه‌ریزی درسی مخالفت کرد. از نظر او برنامه‌ریزی درسی باید در حالت رفت و برگشت بین اهداف و وسایل انجام شود. حرکتی خطی از اهداف به وسایل بی‌معنی خواهد بود:

«برنامه‌درسی مجموعه نامحدودی از اهداف نیست. چیزی نیست که در مسکو^۲ در مورد آن تصمیم‌گیری شده و به استان‌ها تلگراف شود

^۱ Healy

^۲ شواب شیوه سنتی برنامه‌ریزی درسی را اصطلاحاً «انقلاب مسکویی» می‌نامد که در آن برنامه‌ریزان درسی به دنبال نبردی انقلابی در مسکو و مخابره آن به استان‌ها هستند. شیوه‌ای از تولید برنامه‌های درسی در دهه شصت که او آن را «مصیبت برنامه‌های درسی توده‌ای دهه شصت» نامیده است. (شواب، ۱۹۸۳) وی واژه «مسکو» را صرفاً به‌عنوان استعاره‌ای برای اشاره به رویکرد متمرکز و بالا به پایین در برنامه‌درسی به کار برده است. او حامی یک رویکرد محلی و پایین به بالا در برنامه‌درسی بود که به ویژگی‌های منحصربه‌فرد موقعیت، نسبت به دستورات نشأت گرفته از قدرت مرکزی اهمیت بیشتری می‌دهد. در رویکرد محلی، نمایندگان در قالب گفتگو و در شرایطی برابر در مورد برنامه‌درسی تصمیم‌گیری می‌کنند.

جستجوی مبانی نظریه برنامه‌درسی عمل رایزنانه شواب...

و توسط متخصص زیست‌شناسی یا متخصص برنامه‌درسی یا معلمی که از آزادی آکادمیک دفاع می‌کند، قانون‌گذار، والدین یا دانش‌آموزان درک گردد. همه این‌ها درگیرند. به علاوه این‌که، هیچ‌یک از آنان سرچشمه تصمیم و انتخاب نیستند، مگر این‌که یکی از آنان اکثریت را متقاعد کند که در شرایطی ویژه، منبع تصمیم باشد. برنامه‌درسی لزوماً برای همه دانش‌آموزان با سنین و وضعیت‌های معین، یکسان نیست. در نهایت این‌که برنامه‌درسی تصدیق مجموعه‌ای از تصمیم‌ها، پیش از آزمایش آن‌ها به عنوان بهترین تصمیم، نیست». (شواب، ۱۹۸۳: ۲۴۰)

درعوض، شواب در نظریه عمل رایزنانه خود با به کارگیری تلویحی عقلانیت ارتباطی در فرآیند تدوین برنامه‌درسی، قائل به تشکیل گروه‌های برنامه‌ریزی با شرکت نمایندگان و گفتگو، مذاکره و بحث میان آنان برای رسیدن به اهداف یا برنامه‌ای است که همگی بر سر آن توافق دارند. او در پرکتیکال چهار (۱۹۸۳)، بر تفکر و تصمیم‌گروهی نمایندگان مختلف در جریان تدوین یک برنامه‌درسی تأکید می‌کند:

«من مفهوم برنامه‌درسی را تصریح می‌کنم: برنامه‌درسی دانش، مهارت و نگرش به عمل و عکس‌العملی است که پس از تفکر و تصمیم‌گروهی، توسط نمایندگانی که در تدریس گروه ویژه‌ای از دانش‌آموزان شرکت داشته و به عنوان تصمیم‌گیرندگان شناخته می‌شوند، انتخاب شده و به‌طور موفقیت‌آمیزی به‌وسیلهٔ معلمان متعهد و با استفاده از مواد و اعمال مناسب و با درجات متفاوت، به دانش‌آموزان مختلف انتقال می‌یابد» (شواب، ۱۹۸۳: ۲۴۰)

با وجود این، موفقیت گفتگو بر سر تفاهم و رسیدن به یک برنامه‌درسی مورد پذیرش تمامی اعضای گروه برنامه‌ریزی، وابسته به تدارک شرایطی مشخص است. هابرماس چهار اصل را برای مقبولیت گفتمان‌ها مطرح می‌کند: آسان فهمی^۱، درستی و

¹ comprehensibility

صحت^۱، مشروعیت^۲ و صداقت^۳. آسان فهمی به معنای وضوح و قابل فهم بودن سخنانی است که میان افراد رد و بدل می‌شود. گفتگو کنندگان باید واژگانی را به کار گیرند که برای دیگران قابل فهم باشد. استفاده از اصطلاحات مبهم، برقراری ارتباط نتیجه‌بخش را از بین می‌برد. افراد باید اطمینان دهند که آنچه می‌گویند غیرواقعی نیست. از سوی دیگر، مشروعیت نشان‌دهنده آن است که صحبت‌های افراد با جایگاه و اختیاراتشان سازگاری دارد. صداقت هم بدین معناست که هدف افراد از شرکت در گفت‌وگو و برقراری ارتباط، رسیدن به توافق است. (عسگری، ۱۳۹۱) کنش ارتباطی سه مسئولیت مهم را برای گفتگوکنندگان الزامی می‌داند. اول این‌که آنان مکلف به تمهید زمینه‌ها هستند. یعنی آن‌جا که کنش گفتاری حاوی منابع تجربی است، قطعیت اظهاراتشان را با مصادیق عینی تصدیق کنند. دوم این‌که گفتگوکنندگان مکلف به تمهید توجیه مستدل هستند؛ یعنی باید گوینده سخن با ارائه زمینه‌های هنجاری، شنونده را نسبت به درستی اظهاراتشان قانع کند و سوم این‌که مقصود آشکار گفتارشان با منظور واقعیتشان همسان باشد. (عالم و پورپاشا کاسین، ۱۳۹۰)

شرایط برابر در گفتمان میان نمایندگان در ایده‌های شواب نیز مطرح شده است. او بر برابری نمایندگان در گروه‌های برنامه‌ریزی درسی تأکید دارد و معتقد است که همگی باید در این فرآیند صدای یکسانی داشته باشند:

«اگرچه هیچ یک از عوامل تصمیم‌گیری در برنامه‌درسی به‌طور ذاتی اصل و سرچشمه تصمیم نیست، اما در برخی شرایط هرکدام از آنان ممکن است به عنوان مبنای تصمیم برای آن موقعیت ویژه در نظر گرفته شوند. من گفته‌ام که چهار نماینده از تعلیم و تربیت (معلم، دانش‌آموز، آنچه تدریس می‌شود و محیط تدریس-یادگیری) و آنچه مشارکت‌کنندگان در تصمیم‌های برنامه‌درسی ارائه می‌دهند، فی‌نفسه از اهمیت یکسانی برخوردارند. از این نظر بر این مسأله تأکید دارم که تصمیمات برنامه‌درسی به‌طور معمول فقط

¹ accuracy

² legitimacy

³ sincerity

جستجوی مبانی نظریه برنامه‌درسی عمل رایزنامه شواب...

بر موضوعات درسی و یا موضوعات سیاسی - گروهی یا آنچه که کودک به‌طور شخصی می‌خواهد یا نیاز دارد و نظایر آن متکی بوده است. تأکید و پافشاری من بر اهمیت برابر نظر نمایندگان مختلف به این معنی است که در هر بحث مربوط به برنامه‌های درسی، همگی آنان باید دارای وزنی برابر باشند». (شواب، ۱۹۸۳: ۲۴۱)

از سوی دیگر، برنامه‌ریزی در سطح خرد و محلی جایگاه مناسبی برای به کارگیری برنامه‌ریزی ارتباطی است. تصمیم‌گیری جمعی از سوی گروه‌های مختلف محلی که تمایل به مداخله و مشارکت در برنامه دارند. (عسگری، ۱۳۹۱) بر این اساس، شواب نیز بر محلی بودن تصمیم‌گیری در مورد برنامه‌درسی تأکید دارد - بالاترین شکل عدم‌تمرکز در فرآیند تدوین برنامه‌های درسی. این موضوع در کلام شواب این‌گونه نمودار شده است:

«تفاوت‌های یک برنامه‌درسی با برنامه‌درسی دیگر اغلب اندک است (اگرچه حیاتی است)، و گاهی مواقع ممکن است ناشی از یک نظم ذاتی باشد. ساختن گوناگونی‌های اساسی مستلزم توجه تدوین‌کنندگان برنامه‌درسی به جوامع محلی است». (شواب، ۱۹۸۳: ۲۴۲)

جمع‌بندی و نتیجه

شواب در آستانه ارائه نظریه عمل رایزنامه خود و بر اساس شناخت عمیقی که از کاستی‌های عمده حوزه برنامه‌درسی به دست آورده بود، نشانه‌هایی شش‌گانه از بحران و آشفتگی در این حوزه را مطرح ساخت که گرایش عمل‌گرایانه او در پرداختن به مشکلات برنامه‌درسی و ارائه راه‌حلی عملی در آن مشهود است. (شواب، ۱۹۶۹) برخی از نشانه‌های بحران مورد نظر شواب، مانند «گذر از کاربرد اصول و روش‌ها و پرداختن به صحبت کردن درباره آن‌ها» و یا «افزایش مشخص بحث و جدل، ستیزه‌جویی و مجادلات متعصبانه به جای بحث‌های منطقی»، به خوبی موضع انتقادی شواب نسبت به

وضعیت غیر عملی این حوزه را در آن سالیان نشان می‌دهند. وضعیتی که به گفته راگا^۱ و هلبوویتش^۲ (۲۰۰۳)، همچنان پایدار بوده و راه‌کارهایی چون دوراندختن چشم‌پندهای ایدئولوژیک و تعامل گسترده میان نظریه و عمل برنامه‌درسی برای آن متصور است. (به نقل از سلطانی، ۱۳۹۳)

از حیث تاریخی نیز زمینه‌ها و رویدادهای مهمی را می‌توان در حوزه برنامه‌درسی شناسایی کرد که در نهایت منجر به ارائه نظریه عمل رایزنانه شواب در انتهای دهه شصت میلادی گردید. ضعف و ناکارآمدی منطق تایلر در پاسخ‌گویی به نیازهای این حوزه، در کنار نظریه‌پردازی‌های افراط‌گونه از سوی جنبش‌هایی مانند نومفهوم‌گرایی (یا به‌زعم اندیشه‌ورزان آن «پارادایم نومفهومی»^۳)، که به گفته کلیبارد (۱۹۷۱) خون‌ریزی‌هایی ایدئولوژیک را در میان دکتربین‌های متفاوت حوزه به دنبال داشت، بخشی از فضا و موقعیت حاکم بر دورانی است که شواب را به ارائه طرحی جایگزین برای نجات حوزه از وضعیتی که در آن گرفتار آمده بود رهنمون ساخت.

با این حال، این‌ها تمامی دلایلی نیستند که به شکل‌گیری و تکوین چنین نظریه‌ای در اندیشه شواب انجامید. پیشینه آکادمیک، زمینه‌های پژوهشی، فعالیت‌ها، محیط‌های علمی و ارتباط شواب با افرادی که در دوران حیات علمی خود با آنان تعامل داشته و یا از نظرگاه‌های ایشان بهره‌مند شده است، در جهت‌گیری‌ها و هدایت شواب به سمت ارائه نظریه‌ای عمل‌گرا در برنامه‌درسی پر اهمیت است. بررسی این وقایع و شرایط نشان می‌دهد که شواب در مفهوم‌پردازی‌های خود، از ثنویت‌های عقلانی - اخلاقی ارسطو و نظری - عملی دیویی استفاده‌های مهمی کرده است. همچنین اگرچه از نظر زمانی شواب و هابرماس را نمی‌توان اندیشمندانی هم‌عصر دانست، با این حال بررسی آراء شواب در عمل رایزنانه و تحلیل عناصر اساسی این انگاره نشان می‌دهد که زمینه‌های مهمی از دوگانگی ابزاری - ارتباطی هابرماس نیز در نظریه عمل رایزنانه شواب در برنامه‌درسی وجود دارد.

¹ Wraga

² Hlebowitsh

³ reconceptualist paradigm

جستجوی مبانی نظریه برنامه‌درسی عمل رایزنانه شواب...

نظریه شواب ماهیتی تأملی - عملی^۱ دارد و ابزاری است برای تدوین و پژوهش برنامه‌های درسی در محیطی رایزنانه، همراه با گفتگو، تعامل و چانه‌زنی که مطلوب‌ترین گونه آن شکل‌گیری گروه‌های محلی برای تدوین برنامه‌های خرد است. رایزنی و تصمیم‌گیری با حضور نمایندگان، مقوله‌های اصلی یا عناصر نقش‌آفرین، که برابری آن‌ها و داشتن حقی برابر برای اظهارنظر و در شرایطی مساوی، به گروه برنامه‌ریزی مشروعیت می‌بخشد. چنین رویکردی در برنامه‌ریزی درسی، ماهیتی بسیار عملی (در برابر نظری) دارد که در آن اهداف برنامه، از طریق جستجو برای درک دیدگاه‌های متفاوت نمایندگان تا رسیدن به میانگین نظرات، شکل می‌گیرند. بنابراین اهداف و وسایل دائماً در حال تغییر بوده که خود ماهیتی بازگشتی و غیرسیستماتیک به این شیوه برنامه‌ریزی می‌دهد.

شواب با نظرداشتن تمایز میان فضیلت‌های عقلانی و اخلاقی ارسطو، ماهیت فعالیت‌های برنامه‌درسی را اخلاقی در نظر گرفت و بر این اساس، میان وجوه نظری و عملی برنامه‌درسی تفاوت قائل گردید. در واقع شواب جنبه‌هایی از کار برنامه‌درسی را ارزشمند تلقی کرد که ماهیت عملی داشته و بنابراین مبتنی بر قضاوت، داوری و تصمیم‌گیری هستند. او با وام‌گرفتن از این ایده متعالی ارسطو، فرآیند تعیین اهداف در برنامه‌ریزی درسی را از حالتی نظری، به وضعیتی عملی و رایزنانه ارتقاء داد. از این منظر، فرآیند برنامه‌ریزی دیگر به تولید دانشی ذهنی، تضمین شده و الهام بخش در قالب اهدافی ثابت و دائمی تبدیل نخواهد شد، بلکه به تصمیم‌هایی منجر می‌شود که برای همیشه پایدار نبوده، گسترده نیستند و تنها برای زمینه‌ای که آن تصمیم (هدف) اتخاذ شده است کاربرد دارد. با طراحی برنامه‌درسی به شکل رایزنانه و بر اساس ویژگی‌های خود برنامه و به هنگام تصمیم‌گیری در مورد وسیله‌ها، حتی اهداف نیز ممکن است تغییر یابند.

از سوی دیگر، فضیلت اخلاقی مورد نظر ارسطو این ویژگی را داراست که در یک حالت متوسط، موجب انتخاب آزاد در عمل گردد. خاصیتی که در فضیلت عقلانی دیده نمی‌شود و بنابراین نمی‌تواند در موقعیت‌هایی که مستلزم انتخاب بر اساس تصمیم

¹ Deliberative - practical

و قضاوت آزادانه است به کارگرفته شود. بر این اساس، تدوین برنامه‌درسی نمی‌تواند فرآیندی عقلانی باشد، بلکه فرآیندی است عملی که در آن شرایط انتخاب و گزینش مهیاست.

علاوه بر این، شواب با الهام از ارسطو، کار برنامه‌درسی را در مقوله علوم عملی قرار می‌دهد. هدف علم نظری، حقیقت است، ولی غایت دانش عملی، عمل است. در علم نظری، غایت بازشناسی امور آن‌چنان که هستند می‌باشد، در حالی که علوم عملی به اراده و خواست انسان بستگی دارند. برنامه‌درسی با قرار گرفتن در زیر مجموعه علوم عملی، نیازمند مآل‌اندیشی و تأمل در امور خود است. بر این اساس، هر موقعیت برنامه‌درسی با دیگری متفاوت است و نیازمند توجه به مقوله‌های اساسی آن می‌باشد. بنابراین مقوله‌ها از نظر شواب ویژگی‌های منحصر به فرد هر فرآیند طراحی برنامه‌درسی هستند و شامل معلم، دانش‌آموز، موضوع درسی و محیط می‌باشند.

همچنین نظر ارسطو به عنوان سلسله جنبان فلسفه رئالیستی، دلالت مهمی برای شواب در موضوع یادگیری از راه عمل داشته است. در موضوع انجام امور از طریق تجربه، دیویی نیز با ارسطو هم‌داستان بوده و بنابراین می‌توان این‌گونه گفت که در این موضوع، شواب از هر دوی آنان متأثر است. تولید برنامه‌های درسی آن‌گونه که در عمل رایزنانه شواب ترسیم شده است، عناصر مهمی از تجربه و عمل مبتنی بر تفکر دارد که در نظریه‌های دیویی در باب تفکر، حل مسأله، کاوش‌گری و روش علمی نمود دارند. اگرچه به گفته رید (۲۰۰۶)، تحلیل امور بر اساس اصول روش علمی، گام نهادن در قلمرو عقلانی یا نظری است، با این حال این عنصر تجربه در عمل است که یکی از بنیان‌های مهم اندیشه شواب در برنامه‌درسی مبتنی بر عمل رایزنانه را شکل داده است.

تمایز نظری - عملی دیویی نیز به مانند دوگانگی در فضیلت‌های عقلانی و اخلاقی ارسطو، از جمله اساسی‌ترین ایده‌های الهام‌بخش شواب بوده است. در نگاه دیویی، نظریه مجموعه‌ای از مفاهیم یا معانی درک شده نیست و هدف آن صرفاً تبیین این ادراکات نمی‌باشد، بلکه این عمل است که نظریه را به کار می‌گیرد و به آن اهمیت می‌بخشد. از این منظر، دیویی به دنبال تشویق فرد به انجام عمل است. دیویی استفاده از ایده‌های مختلف و متفاوت را در عمل، به‌منظور رسیدن به دیدگاهی جامع‌تر و جدیدتر،

جستجوی مبانی نظریه برنامه‌درسی عمل رایزنانه شواب...

بر پذیرش نظریه‌های ثابت‌شده و آزمون آن‌ها ترجیح می‌دهد. از نظر او رسیدن به درکی عمیق‌تر، نیازمند دیدگاه‌ها و کنش‌های افراد در عمل است. بنابراین وی با ایده‌های دموکراسی‌جویانه و کثرت‌گرای خود به دنبال هم‌آوری افراد برای عمل بود. ایده‌ای که در توجه شواب به کاربرد گسترده‌ترین گزینه‌های ممکن در طراحی برنامه‌درسی به شکل رایزنانه نمود یافت.

شیوه‌ای که شواب برای عمل رایزنانه در برنامه‌درسی ترسیم می‌کند، مصداق بارز و مشخص به کارگیری عقلانیت ارتباطی مورد نظر هابرماس است و رویکرد مورد حمله و نقد شواب، یعنی الگوی تایلری، مصداق و نمونه عینی کاربست عقلانیت ابزاری در برنامه‌ریزی درسی است. در عقلانیت ابزاری، وسیله‌ها و ابزارها با هم ترکیب می‌شوند تا به هدف معینی برسند. شیوه‌ای تحلیلی که در آن ابتدا اهداف مشخص شده و سپس روش‌های رسیدن به آن‌ها مشخص می‌شوند. در این رویکرد تلاش گروهی بر سر تعیین هدف‌ها جایگاهی ندارد. در عوض، در عقلانیت ارتباطی اهداف موضوعی برای بحث و گفتگو هستند، ثابت نبوده و در حال تکوین و تحول می‌باشند. لازمه چنین عقلانیتی شرکت تمامی عوامل نقش‌آفرین در فرآیند برنامه‌ریزی و گفتگو میان آنان برای رسیدن به توافق بر سر اهداف برنامه است. پیشنهاد شواب (۱۹۸۳)، در راستای تشکیل گروه‌های برنامه‌ریزی درسی با شرکت مقوله‌های اصلی یا نمایندگان و مذاکره میان آنان برای رسیدن به توافق در مورد برنامه و اهداف، در واقع به کارگیری منطق عقلانیت ارتباطی در نظریه عمل رایزنانه در برنامه‌درسی است. علاوه بر این، شواب به مانند هابرماس برخی از شرایط انجام گفتگوی موفق برای رسیدن به تفاهم را در میان اعضای گروه برنامه‌ریزی مشخص می‌کند. حق برابر در گفتمان از جمله شرایطی است که شواب بر آن تأکید کرده است. نکته دیگر در مورد محلی بودن فرآیند برنامه‌ریزی در عمل رایزنانه شواب است که با توجه به حضور نمایندگان برای تدوین برنامه، ماهیتی محلی و خرد به این فرآیند می‌بخشد، موضوعی که می‌توان از عقلانیت ارتباطی هابرماس و گفتگوی عوامل نقش‌آفرین در سطح محلی استنباط کرد.

جدول ۲ خلاصه‌ای از دلالت‌های ضمنی اندیشه‌های ارسطو، دیویی و هابرماس

در نظریه عمل رایزنانه شواب را نشان می‌دهد.

جدول ۲. دلالت‌های ضمنی اندیشه‌های ارسطو، دیویی و هابرماس برای نظریه‌ عمل رایزنانه

شواب

| شواب | | |
|--|---|---------|
| تمایز میان جنبه‌های نظری و عملی برنامه‌درسی | فضیلت‌های عقلانی و اخلاقی | ارسطو |
| فرمول‌بندی نمایندگان و کارکردهای شبه‌عملی و به‌گزینی | مقوله‌های دانش و چهار علت آن | |
| مفهوم عمل و عملی در عمل رایزنانه | یادگیری از طریق عمل | |
| دوگانگی نظری / عملی در عمل رایزنانه | تمایز امور نظری (انتزاعی) و امور عملی (حقیقی) | دیویی |
| نقش تأمل و تفکر در عمل رایزنانه | تأکید بر تأمل و تفکر | |
| توجه به گسترده‌ترین گزینه‌ها در کار برنامه‌ریزی درسی | هم‌آوری افراد جامعه و ایجاد پرسش برای یادگیری | |
| پرهیز از نظریه به عنوان مبنای کار برنامه‌درسی | عدم کاربرد نظریه‌های اثبات‌شده برای آزمون ایده‌ها | هابرماس |
| گفتمان در گروه برنامه‌درسی برای رسیدن به توافق | عقلانیت ارتباطی | |
| برابری نمایندگان در گروه برنامه‌ریزی درسی | اصل مشروعیت و صداقت در گفتمان | |
| شرکت فعال عناصر نقش‌آفرین در گفتگو | گسترش توانمندی‌های ارتباطی | |
| تصمیم‌گیری گروهی در فرآیند برنامه‌ریزی درسی | رسیدن به فهم مشترک | |

جستجوی مبانی نظریه برنامه‌درسی عمل رایزانه شواب...

منابع

- توحیدفام، محمد؛ حسینیان امیری، مرضیه (۱۳۸۸)، تلفیق کنش و ساختار در اندیشه گیدنز، بوردیو و هابرماس و تأثیر آن بر جامعه‌شناسی جدید، پژوهشنامه علوم سیاسی، ش ۴(۳)، ۱۰۷-۷۹.
- جوادپور، غلامحسین؛ جوادی، محسن (۱۳۹۳)، چیستی فضایل عقلانی و نسبت‌سنجی آن‌ها با فضایل اخلاقی، فصلنامه علمی - پژوهشی پژوهش‌نامه اخلاق، ۷(۲۳)، ۹۷-۱۱۸.
- چناری، مهین (۱۳۸۹)، فرونیس و پژوهش در تعلیم و تربیت، اندیشه‌های نوین تربیتی، ۶(۱)، ۲۹-۹.
- حمدالهی اسکویی، احمد (۱۳۹۱)، جایگاه منطق در تقسیم‌بندی علوم ارسطو، نشریه پژوهش‌های فلسفی دانشگاه تبریز، ش ۶ (۱۰)، ۹۶-۶۳.
- سلطانی، اصغر (۱۳۹۳)، نظریه برنامه‌درسی: چیستی، ساختار، فرآیند و عمل، کرمان، انتشارات جهاد دانشگاهی استان کرمان.
- سیدقریشی، ماریه (۱۳۹۰)، پاسخ به برخی انتقادات وارد شده بر حد وسط در اخلاق ارسطویی بر اساس تبیینی صحیح از این نظریه، فصلنامه اندیشه دینی دانشگاه شیراز، ش ۳۸، ۱۳۶-۱۱۷.
- شریفیان، فریدون (۱۳۹۱)، نوع‌شناسی نظریه‌های برنامه‌درسی، اصفهان، نشر آموخته.
- شورت، ادموند سی (۱۳۸۷)، روش‌شناسی مطالعات برنامه‌درسی، ترجمه محمود مهرمحمدی و همکاران، تهران، سمت.
- صادقی، مسعود (۱۳۸۴)، انواع مختلف علیت، نامه حکمت، ش ۵، ۲۳۲-۲۰۷.
- عالم، عبدالرحمن؛ پورپاشا کاسین، علی (۱۳۹۰)، دموکراسی گفتگویی هابرماس، رابطه یا نسبت عامل‌ها، فصلنامه سیاست، ش ۴۱ (۱)، ۱۷۰-۱۵۳.
- عباس‌پور، ابراهیم (۱۳۹۰)، بررسی روش‌شناسی نظریه کنش ارتباطی هابرماس با رویکردی انتقادی، معرفت فرهنگ اجتماعی، ش ۲ (۲)، ۶۴-۳۵.

- عسگری، علی (۱۳۹۱)، *نظریه برنامه‌ریزی: دیدگاه‌های سنتی و جدید*، تهران، نشر آگه.
- عیوضی، محمدرحیم؛ کشیشیان سیرکی، گارینه (۱۳۹۰)، *تبیین عقلانیت ابزاری، ارتباطی و دینی از نگاه امام خمینی و یورگن هابرماس*، فصلنامه *اندیشه نوین دینی*، ش ۷ (۲۵)، ۷۱-۸۸.
- منوچهری، عباس؛ نجاتی حسینی، سید محمود (۱۳۸۵)، *درآمدی بر نظریه شهروندی گفتگویی در فلسفه سیاسی هابرماس*، *نامه علوم اجتماعی*، ش ۲۹، ۱-۲۸.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۹)، *برنامه‌درسی، نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها*، تهران، سمت و آستان قدس رضوی.
- هرسیج، حسین و حاجی‌زاده، جلال (۱۳۸۹)، *تبیین دموکراسی رایزنانه در اندیشه‌های فلسفی هابرماس*، *حکمت و فلسفه*، ش ۶ (۳)، ۹۳-۷۵.

- Chapman, S. A. (2007). *A theory of curriculum development in the professions: an integration of Mezirow's transformative learning theory with Schwab's deliberative curriculum theory*. Unpublished Doctoral Dissertation, Antioch University.
- Davis, J. O. L. (2006). Foreword. In j. W. Null (Ed.), *the pursuit of curriculum: schooling and the public interest (2nd Ed.)*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Collier Books.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan.
- Dillon, J. T. (1994). The questions of deliberation. In J. T. Dillon (Ed.), *Deliberation in education and society: Norwood*. NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Eisner, E. (1984). No easy answers: Joseph Schwab's contribution to curriculum. *Curriculum Inquiry*, 14 (2). 201-210.
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action: Reason and rationalization of society*. Boston: Bacon Press.

- Harris, I. (1991). *Deliberative inquiry: The arts of planning*. In E. C. Short (Ed.), *Forms of Curriculum Inquiry*. Albany, New York: State University of New York Press.
- Healy, P. (1997). *Collaborative planning*. Hampshire: Mcmillan.
- Hlebowitsh, P. S. (2005). Generational ideas in curriculum: a historical triangulation. *Curriculum Inquiry*, 35 (1), 73-87.
- Kliebard, H. (1971). Reappraisal: The Tyler Rationale. *School Review*, 78(2), 259-272.
- Langmyhr, T. (2002). The theoretical side of transport planning. *European Planning Studies*, 8, 669-684.
- Lyytinen, K. & Hirschheim, R. (1998). Information systems as rational discourse: An application of Habermas's theory of communicative action. *Scandinavian Journal of Management*, 4(1/2), 19-30.
- Null, W. (2011). *Curriculum: From theory to practice*. New York: Rowman & Littlefield Publishers.
- Null, J. W. (2006). Introduction: Teaching deliberation: curriculum workers as public educators. In J. W. Null (Ed.), *The pursuit of curriculum: Schooling and the public interest (2nd ed.)*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Parkinson, G. H. R. (1989). Different types of causation. In *an Encyclopedia of Philosophy*, London: Routledge.
- Pereira, P. (1990). Discovering curriculum problems. In Gundem, B., et al. (eds.), *Curriculum work and curriculum content: contemporary and historical perspectives*. Oslo: University of Oslo Institute for Educational Research.
- Pereira, P. (1984). Deliberation and the arts of perception. *Journal of Curriculum Studies*, 16(4), 347-366.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P. M. (1995). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourse*. New York: Peter Lang.
- Reid, W. A. (2006). In J. W. Null (Ed.), *The pursuit of curriculum: schooling and the public interest*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Reid, W. A. (1999). *Curriculum as institution and practice: Essays in the deliberation tradition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Reid, W. A. (1999). The voice of 'the practical': Schwab as correspondent. *Journal of Curriculum Studies*, 31(4), 385-397.
- Schwab, J. J. & Roby, T. W. (1986). *The Practicals 5 and 6: Finding and using commonplaces in literature and psychology*. Archived at the Museum of Education, University of South Carolina.
- Schwab, J. J. (1983). The Practical 4: Something for Curriculum Professors to Do. *Curriculum Inquiry*, 13(3), 239-265.
- Schwab, J. J. (1978). The practical: A language for curriculum. In I. Westbury, & N. J. Wilkof (Eds.), *Science, curriculum, and liberal education*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Schwab, J. J. (1978 (1959)). The "impossible" role of the teacher in progressive education. In I. Westbury, & N. J. Wilkof (Eds.), *Science, curriculum, and liberal education*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Schwab, J. J. (1973). The Practical 3: Translation into Curriculum. *The School Review*, 81(4), 501-522.
- Schwab, J. J. (1971). The Practical: Arts of Eclectic. *The School Review*, 79(4), 493-542.
- Schwab, J. J. (1969). The Practical: A Language for Curriculum. *The School Review*, 78(1), 1-23.
- Short, E. C. (2008). *Forms of curriculum inquiry*. Translation of Mahmood Mehrmohammadi et al. Tehran: SAMT Publications. (In Persian).
- Westbury, I. (2005). Reconsidering Schwab's "Practicals": A response to peter Hlebowitsh's "Generational ideas in curriculum: a historical triangulation". *Curriculum Inquiry*, 35(1). 89 -101.
- Westbury, I., & Osborne, M. D. (2001). Joseph J. Schwab 1910 -1988. In J. A. Palmer (Ed.), *Fifty modern thinkers on education: From Piaget to the present* (pp. 373-79), New York: Routledge.
- Westbury, I. (1972). The character of a curriculum for a "Practical" curriculum. *Curriculum Theory Network*, 10, 25-36.
- Wraga, W.G. & Hlebowitsh, P.S. (2003). Toward a renaissance in curriculum theory and development in the USA. C



تجارب دانشجوی معلمان از نقش مربی در پیوند نظر و عمل در برنامه کارورزی

Teacher Training Students' Experiences of the Role of Coach in Linking Theory and Practice in Practicum

A. Jamshidi Tavana (Ph. D), M. Imam Jomae (Ph. D), A. Assare (Ph. D)

دکتر اعظم جمشیدی توانا^۱، دکتر محمدرضا امام جمعه^۲، دکتر علیرضا عصاره^۳

Abstract:

Future teachers are current teacher-students who focus on developing teachers' knowledge in the field of theory and practice in practicum as an important part of the teacher-training program. One of the effective factors in the pre-service programs is school coach that has been studied in this research. The research method used here was qualitative method through phenomenology research. Among 22 cases, focus was on 3 participants. Participants are students of 91-92 university year who have completed 3 practica. The data was collected through semi-structured interviews and participants' observation. Also, semi-structured interviews were done with their mentors. Data were categorized by using Strauss and Corbin analysis procedure. The findings show that coach as the most effective factor in this profession can develop teacher-students' competences. A coach do this effective task through these roles: imitation, joint-experience, and rethinking.

چکیده: معلمان آینده، دانشجوی معلمان کنونی هستند که آموزش آنان به منظور معلمی در عرصه پیوند نظر و عمل، با تمرکز بر توسعه دانش معلمی در برنامه کارورزی به عنوان جزء مهمی از برنامه تربیت معلم تدوین شده است. یکی از مؤلفه‌های اثرگذار در این برنامه، مربی است که این پژوهش در صدد مطالعه آن است. پژوهش حاضر با استفاده از روش کیفی-پدیدارشناسی و با تمرکز بر سه شرکت کننده، از میان ۲۲ مورد مطالعه انجام شده است. شرکت کنندگان، دانشجویان ورودی ۹۱-۹۲ دانشگاه فرهنگیان تهران هستند و کارورزی ۳ را به اتمام رسانده‌اند. داده‌های این پژوهش از طریق مصاحبه‌های نیمه ساختاری و مشاهده مشارکتی جمع آوری شده است. همچنین مصاحبه نیمه ساختاری با مربیان آنان صورت گرفته است. داده‌ها از طریق کدگذاری و مقوله بندی اشتراک و کوربین تجزیه و تحلیل شده‌اند. تحلیل داده‌ها نشان از آن دارد که مربی به عنوان فردی اثرگذار در دنیای حرفه‌ای دانشجوی معلمان، می‌تواند در توسعه شایستگی آنان بیشترین مداخله را داشته باشد و آن نقش را گاه به صورت مربی به عنوان مقلد، گاه به شکل شریک تجارب و گاه به شکل مجموعه‌ای از بازنمایی‌ها نشان می‌دهد.

Keywords: Coach, Teacher training, teacher student, practice, practicum

واژگان کلیدی: مربی، تربیت معلم، دانشجوی معلم، عمل، کارورزی

^۱ ادانش آموخته دکتری و مدرس علوم تربیتی دانشگاه شهیدرجائی (نویسنده مسئول)

رایانامه: azam4365jamshidi@gmail.com

^۲ دانشیار دانشکده علوم تربیتی دانشگاه رجایی، رایانامه: m-r-imam@yahoo.com

^۳ دانشیار دانشکده علوم تربیتی دانشگاه شهید رجائی، رایانامه: alireza_assareh@yahoo.mail

مقدمه

کارورزی جزء ارزشمندی از برنامه‌ تربیت‌معلم است. دانش‌جو معلمان در طی کارورزی، با دانش و مهارت‌های شغل معلمی آشنا می‌شوند و وظایفی از حرفه‌ معلمی را تجربه می‌کنند. آنچه بیش از هر چیز اهمیت دارد، بررسی نظریه‌ها و اتخاذ رویکرد مطلوب برای اصلاح و بهسازی کارورزی در تربیت معلم می‌باشد. یکی از نظرات در حرفه‌آموزی، الگوی مهارتی^۱ است؛ در این الگو، دانش حرفه‌ای در یک کارورز حرفه‌ای با تجربه وجود دارد. او در عمل حرفه‌ای خویش متخصص است. کارآموز به وسیله‌ تقلید فن از متخصص و پیروی از آموزش‌ها و رهنمودهای او حرفه را یاد می‌گیرد، طی این فرایند، تبحر حرفه‌ای از نسلی به نسل دیگر منتقل خواهد شد. استاد به شاگردانش می‌گوید که چگونه آن کار را انجام دهند و فراگیران از وی تقلید می‌کنند. (فالر^۲، ۱۹۸۷: ۲۲۰). اما وظایف معلم، پیچیده است و هیچ تضمینی وجود ندارد که بتوان این وظایف را کاملاً پیش بینی نمود. این الگو به مسائلی که در موقعیت‌های گوناگون، معلمان با آن مواجه می‌شوند، توجهی ندارد. علاوه بر آن عیب دیگر روش فوق در این است که «معلم آینده، فقط یک تقلید کننده بار می‌آید، چرا که او فقط آنچه را که می‌بیند، انجام می‌دهد و بدین ترتیب هرگز در روش و بینش به استقلال نمی‌رسد». (میرلوحی، ۱۳۸۲:

۲۵۵)

الگوی علم کاربردی^۳ مدلی سنتی و شاید هنوز رایج‌ترین الگویی است که بسیاری از برنامه‌های تربیت حرفه‌ای خواه پزشکی، معماری، معلمی و یا هر شغل دیگر بر پایه آن قرار دارد. قدرت این الگو از پیشرفت علوم تجربی، به خصوص در قرون نوزده و بیست، سرچشمه می‌گیرد. در این چارچوب، دانش عملی درباره هر چیزی، به طور

^۱-Craft Model

^۲ - Fuller

^۳-Applied science modle

ساده، «مطلبی است دربارهٔ مناسب‌ترین وسیله‌ها برای دستیابی به اهداف تعیین شده». بنابراین کل موضوع عمل در یک حرفه، صرفاً و به طور ذاتی ابزاری برای رسیدن به هدف می‌باشد. (ولس^۱، ۱۹۹۱ به نقل از امام جمعه، ۱۳۸۵: ۲۰)

با به کارگیری تحقیقات تجربی در حوزه‌های گوناگون، رویکردهای غیر علمی به تربیت معلم نفی می‌گردد به طوری که مسائل تدریس، کلاس درس و مدرسه را می‌توان به وسیلهٔ به کارگیری علوم تجربی در جهت نیل به اهداف مورد نظر حل کرد. (هامرنس^۲ و دیگران، ۲۰۰۵: ۱۱۴) گرچه الگوی فوق به عنوان رایج‌ترین الگوی تربیت حرفه‌ای پذیرفته شده است؛ اما در طی دهه‌های اخیر، شک فزاینده‌ای در مورد سودمندی این الگو در بین صاحب‌نظران مطرح شده است.

نقطه مرکزی این انتقادات مربوط به شکافی است که در این الگو بین نظریه و عمل وجود دارد. همچنین در این الگو، تحقیقات علمی و دانشگاهی، دانش حرفه‌ای مفیدی را نتیجه می‌دهد و تدریس این دانش در مدارس، فراگیران را برای عمل در جهان واقعی آماده می‌سازد و این آموزش‌ها می‌تواند آنها را برای حل مسائل جهان واقعی مهیا سازد. در الگوی علم کاربردی، یافته‌های دانش علمی به وسیلهٔ کسانی که متخصص هستند به فراگیران منتقل می‌شود. وظیفهٔ فراگیران به عنوان کارگزار این است که نتیجه‌های حاصل شده از این یافته‌های علمی را در عمل پیاده نمایند و اگر در این عمل شکست بخورند، احتمالاً بدین علت است که آنها به طور مناسبی یافته‌های علمی را درک نکرده‌اند و یا به گونه مناسبی این یافته را به کار نگرفته‌اند، دانش علمی وقتی حرفه‌ای می‌شود که براساس تحقیقات علمی باشد. (شون، ۱۹۹۲: ۱۳۰) در این الگو کارورزان به عنوان ابزارهای حل کنندهٔ مسأله، بهترین وسایل تکنیکی حاصل از مطالعات علمی را برای اهداف خاص انتخاب می‌کنند. کارورزان حرفه‌ای که در کار خود دقیق و سخت

¹ -Wallace

² -Hammerness

گیر هستند، مسائلی را که از قبل چارچوب بندی شده و خوب شکل گرفته، با به کارگیری نظریه و تکنیک‌های سرچشمه گرفته از دانش علمی منظم حل می‌کنند.

بنابراین برنامه درسی حرفه‌ای ابتدا علوم پایه^۱ مربوط، سپس علوم کاربردی^۲ مناسب و در پایان کارورزی^۳ را ارائه می‌کند که طی آن به کارآموزان اجازه داده می‌شود تا یاد بگیرند که چگونه دانش مبتنی بر تحقیقات را برای حل مشکلات کاری عمل روزانه خویش به کار برند، این نگاه سلسله مراتبی به دانش، جدایی بین دنیای دانشگاهی و دنیای عمل را نیرو بخشیده است؛ به گونه‌ای که جهان دانشگاهی انحصاراً بر پایه تحقیقات علمی است و به صورت مجزا از عمل به آن نگریسته می‌شود. (شون، ۱۹۸۳ به نقل از امام جمعه، ۱۳۸۵: ۲۵)

اما وقتی که کارورز مسأله‌ای را مشخص می‌نماید، او چیزهایی را که به آن توجه خواهد نمود، انتخاب و نام گذاری کرده است. این فرایند به وسیله درک موقعیت که به او یک کل نگری می‌دهد و دلالت‌هایی را برای عمل فراهم می‌سازد، هدایت می‌شود که باعث می‌شود، موقعیت‌های مسأله‌ای به طرق گوناگون، چارچوب بندی شوند. (شون، ۱۹۸۷: ۵۶)

به نظر ژوزف شواب^۴، برای صورت‌بندی کردن مسأله به هنگام رویارویی با یک وضعیت ناهنجار، باید پس از کوشش برای ادراک همه جانبه موقعیت، به تحلیل و پردازش اطلاعات بدست آمده با استفاده از لنزها یا نظریه‌های گوناگون پرداخت و بدین ترتیب معانی متعددی را از آن موقعیت ارائه نمود. شواب چنین عملی را هنر صورت‌بندی مسئله نامیده و برای آن اهمیت خاصی قائل است. زیرا تنوع و تکرار در صورت بندی مسئله، مبداء و منشاء تولید راه حل گوناگون و به دنبال آن گزینش بهترین یا قابل دفاع‌ترین آن‌هاست. به اعتقاد شواب از آنجا که دستورالعمل خاص یا

¹-Basic Science

²-Applied Science

³-Practicum

⁴- Schwab

الگوریتمی برای این فرایند وجود ندارد، باید راه‌یابانه^۱ عمل کرد. وی تأکید می‌کند که عدم قطعیت، غیرنظام‌مند بودن، دشوار بودن و بالاخره پاسخگویی به موقعیت‌های خاص از خصوصیات بارز این فرایند است. زیرا معمولاً موقعیت مبهم و مسأله‌ای، خودش را به صورت یک مورد یگانه و یکتا نشان می‌دهد. از آنجا که آن مورد، درون طبقه‌بندی‌های نظریه‌ها و تکنیک‌های موجود قرار نمی‌گیرد، کارورز نمی‌تواند با آن مانند یک مسأله کارساز برخورد کند و به وسیله یکی از قوانین موجود در گنجینه دانش حرفه‌ای خود آن را حل نماید. چرا که، آن مورد در کتاب نیست. اگر او بخواهد به صورت متبحرانه‌ای با آن مواجه شود، او باید با نوعی فی‌البداهگی، شهود، ابداع و آزمایش و راهبردهای اختراعی در موقعیت واقعی، با آن درگیر شود. (شواب به نقل از مهر محمدی، ۱۳۸۱: ۳۴)

در این موقعیت‌ها، اهداف واضح و ثابتی وجود ندارد تا کارورز به انتخاب تکنیکی وسیله‌ها برای نیل به اهداف رهنمون شود. این مسأله در حرفه‌ی معلمی با وضوح بیشتری نمود پیدا می‌کند. پیچیدگی دنیای عمل در حرفه معلمی، الگوی علم کاربردی را زیر سؤال می‌برد که برای هر مسأله یک راه حل از پیش تعیین شده وجود دارد؛ در حقیقت فرضیه حاکم بر چنین دیدگاهی این است که مسائل مربوط به هر حرفه، مسائل عادی^۲ هستند که قابل شناسایی بوده و با به کارگیری نظریه‌ها و تکنیک‌های استاندارد قابل حل می‌باشند. (گویا، ۱۳۷۲: ۲۷) معلمان با انسان‌هایی که مملو از پیچیدگی هستند، در حال واکنش می‌باشند. آنها در کلاس درس خود عموماً با موقعیت‌های پیش‌بینی نشده و معما گونه‌ای درگیر می‌شوند که برای مواجهه با آن موقعیت‌ها مجبور به اتخاذ تصمیم‌هایی هستند.

بنابراین با این انتقادات، تأکید بر تأمل، در برنامه کارورزی به عنوان جزء مهمی از برنامه تربیت معلم در ارتباط دانش و عمل، جهت پرورش معلمانی فکور مورد توجه

^۱-Heuristic

^۲-Routine

است. مفهوم تأمل توسط دو محقق برجسته، جان دیویی^۱ و دونالد شون^۲ بیان شده است، که باعث کاربرد تمرین تأملی در برنامه‌های تربیت‌معلم شد. دیویی، تأمل را به عنوان توجه مداوم و با دقت می‌داند که در پرتویی از موقعیت‌ها رخ می‌دهد. (دیویی، ۱۹۳۳: ۱۱۲) دیویی، بین عمل تأملی از عمل روتین^۳ و تصادفی^۴ تفاوت قائل است. عمل روتین و تصادفی بر محور آزمون و خطاست و بدون اندیشه و منفعل انجام می‌شود. (دیویی، ۱۹۳۳، به نقل از گریفیتز^۵، ۲۰۰۰: ۵۴۰) تفکر اندیشمندانه، یک فرایند عقلانی است که دلیل آن حل یک مسأله یا مشکل است. در این فرایند، زمانی که فرد با مسأله‌ای مواجه می‌شود، نظیر فردی که به دنبال تحقیق علمی^۶ است به حل مسائل می‌پردازد و نظیر یک محقق، مراحل را طی می‌کند که شامل: تعریف مسأله، جمع آوری اطلاعات و منابع، تدوین فرضیه، آزمایش فرضیه، نتیجه‌گیری است. (برنزفورد^۷ و دیگران، ۲۰۰۵: ۳۹۷) این فرایند راه منظمی برای توسعه تفکر است. تفکر اندیشمندانه، فعالیت ذهنی، برای حل یک مسأله است، این روش نظامند از تفکر، اهمیت زیادی برای توسعه تربیت‌معلم جهت پرورش معلمان فکور و اثر بخش دارد، در صورتی که همراه با تجزیه و تحلیل انتقادی و مسولیت در مقابل عمل انجام شده است. (کورتاجن^۸، ۱۹۹۳: ۳۲۵)

شون، تفکر را به عنوان مرکزی برای دانش حرفه‌ای می‌داند و تأمل حین عمل^۹ و تأمل بر عمل^{۱۱} را از یکدیگر متمایز می‌داند. تأمل حین عمل، تأملی است که

¹ - John Dewey

² - Donald Schön

³ - routine

⁴ - impulsive

⁵ - trial and error

⁶ - Griffiths

⁷ - scientific inquiry

⁸ - Bransford

⁹ - Korthagen

¹⁰ - reflection in action

¹¹ - reflection on action

دانشجومعلمان زمانی که با موقعیت مسأله‌ای در کلاس درس مواجه می‌شوند؛ به منظور تأمل روی مسائل از آن استفاده می‌کنند. (شون، ۱۹۸۳ به نقل از اسمیت^۱، ۲۰۰۱: ۶۸) کارگزاران آروی دانش نظری و پیشین خود به طور مداوم بازنگری و تفکر می‌کنند. این نوع از تفکر، زمانی ظاهر می‌شود که معما یا سردرگمی در یک موقعیت منحصر به فرد ایجاد می‌شود. (شون، ۱۹۸۳: ۱۰۶)

تأمل روی عمل، بعد از کامل شدن عمل رخ می‌دهد. تأمل روی عمل به برگشت تفکر روی کارهایی که ما انجام می‌دهیم، برای کشف یک عمل غیر منتظره کمک می‌کند. این نوع از تفکر در تعلیم و تربیت، آموزش عالی و دانشگاه‌ها کاربرد فراوانی دارد و بر خلاف تأمل حین عمل، که یک فعالیت شخصی است، تأمل روی عمل به طور جمعی و در گروه تمرین می‌شود. (فارل^۲، ۲۰۰۸: ۴۰) کیلیون و تادنم^۳ (۱۹۹۱)، رویکرد شون از تأمل را به شکل تأمل برای عمل^۴ مطرح می‌کنند. تأمل برای عمل، از تأمل حین عمل و تأمل روی عمل نشأت می‌گیرد. اما انجام عمل، متمرکز بر گذشته و تجدید نظر در گذشته نیست، بلکه یک اقدام برای عمل آینده است.

مشارکت دانشگاه و مدرسه، مسئولیت برابری را در تعلیم و تربیت دانشجومعلمان ایجاد می‌کند و یادگیری بهتری در دانشجومعلمان با فعالیت‌های مشارکتی میان اعضاء دانشگاه و مدرسه ایجاد می‌نماید. برای ایجاد تغییر در برنامه‌های تربیت معلم، به جز آمادگی علمی که توسط دانشگاه فراهم می‌شود، نیاز است دانشگاه به دوره‌های کاری در مدرسه در طی دوره‌های دانشگاهی متصل شوند که منجر به حرکت به سمت برنامه‌هایی شود که مبتنی بر تأمل است و در محتوای عملی و دوره‌های حرفه‌ای با یکدیگر آمیخته می‌شود. (رابینسون^۵ و دیگران، ۲۰۰۵: ۲۱۰) کارورزی فرصت‌هایی را

¹ - Smith

² -practitioner

³ -Farrell

⁴ -Killion & Todnem

⁵ - reflection for action

⁶ -Robinson

همراه با نظارت و کمک به دانشجومعلمان برای فهم گسترده از نقش کارگزاران فکور توسط مربیان فراهم می‌کند. (جرج^۱ و دیگران، ۲۰۰۰: ۴۵) اولین موضوع، یادگیری برای فکر کردن به مثابه یک معلم^۲ است، در دوره کارورزی، دانشجومعلمان به مشاهده موقعیت‌های کلاس درس، مدرسه و تدریس می‌پردازند و باورهای قابل توجهی از معلمی را در درون خود شکل می‌دهند و تصویری از این حرفه را به عنوان معلم آینده در خود ایجاد می‌کنند. (لورتی^۳، ۱۹۷۵: ۵۴) دومین موضوع، یادگیری برای دانستن به مثابه یک معلم^۴ است، که به دانش مورد نیاز برای معلم در عمل می‌پردازد. دانش محتوایی^۵، دانش پداگوژی^۶ و دانش محتوای پداگوژی^۷، دانش درباره کودک، زبان، - فرهنگ و اهداف مدرسه از جمله آنهاست. (فمین نیسر^۸، ۲۰۰۸: ۷۰۰)

یادگیری برای داشتن احساسی به مثابه معلم^۹، از راه تأمل در ویژگی‌های اخلاقی مربی و احساسات حاکم در تدریس و روابط با دانش‌آموزان، مدیریت کلاس درس و... جستجو می‌شود و فرصت‌هایی را برای توسعه یک حس هویت حرفه‌ای با همکاری مربیان، فراهم می‌کند. (فمین نیسر، ۲۰۱۰: ۶۹۹) یادگیری برای عمل کردن به مثابه معلم^{۱۰}، از طریق ایجاد فرصت‌هایی برای مشارکت با مربیان و اعضای دیگر مدرسه فراهم می‌شود، این فرصت‌ها زمینه‌ای را برای یادگیری در عمل فراهم می‌نماید. ونگر^{۱۱} اولین شخصی بود که به عمل از ابعاد متفاوتی توجه نمود. (ونگر، ۱۹۹۸: ۵۲) عمل به مثابه ابزار^{۱۲}، عمل به مثابه اجتماع^۱، عمل به مثابه یادگیری^۲، عمل به مثابه حد و مرز^۳ و

¹ - George

² - learning to think like a teacher

³ - Lortie

⁴ - learning to know like a teacher

⁵ -content knowleg

⁶ -padagogy knowlege

⁷ -pedagogical content knowlege

⁸ -Feiman Nemser

⁹ - learning to feel like a teacher

¹⁰ - learning to act like a teacher

¹¹ - Wenger

¹² - practice as meaing

تجارب دانشجومعلمان از نقش مربی ...

و عمل به مثابه موقعیت^۴، معانی را در ارتباط دانش با عمل از راه تحقیق مشخص می‌نماید، که هر یک زیرمجموعه‌ای از اعمال را در برنامه کارورزی در برمی‌گیرد. عمل به مثابه ابزار، دانشجومعلمان را کمک می‌نماید تا با دقت اعمال دیگران را مشاهده کنند و یادگیری‌های خود را در موقعیت‌های هدفمند به کار گیرند. دو فرایند "مشارکت"^۵ و "عینیت"^۶ اساسی برای عمل به مثابه ابزار است. مشارکت، یک فرایند فعال است که در مدرسه با همکاری مربیان کسب می‌شود، اما هیچ تلاشی از جانب دانشجومعلم برای ارتباط با مربی و یا سایر همکاران در مدرسه صورت نمی‌گیرد. عینیت، درک از عمل، با مشخص ساختن استانداردهای مربوط به آن، در طراحی دروس، مدیریت محیط یادگیری و ارزشیابی از دانش‌آموزان است که بیشتر بر مدیریت کلاس درس و دانش محتوایی رشته در دانشجومعلمان تمرکز دارد. این عمل بر عادت‌ها و مهارت‌های مشخصی در عمل تأکید دارد.

عمل به مثابه اجتماع، دارای سه بعد "تعامل متقابل"^۷، "مشارکت مشترک"^۸، "به اشتراک گذاشتن گزارشات"^۹ است. با به اشتراک گذاشتن گزارش‌هایی از مدرسه و کلاس درس درباره مسائل، راه‌حل‌هایی برای برخورد و حل مسائل از راه تعامل فراهم می‌گردد. (جرج و دیگران، ۲۰۰۰: ۴۵) برنامه درسی کارورزی به این نوع از عمل، توجه عمیقی داشته و بر ارتباط متقابل، مشارکت مشترک و به اشتراک گذاشتن گزارشات میان مربیان در مدارس و استادان راهنما در دانشگاه و همکلاسی‌ها تأکید دارد.

¹- practice as community

²- practice as learning

³- practice as boundary

⁴- practice as locality

⁵- participation

⁶- reification

⁷- mutual engagement

⁸- joint enterprise

⁹- shared repertoire

عمل به مثابه یادگیری، عمل به مثابه ابزار و عمل به مثابه اجتماع را در بر می‌گیرد و شامل مشارکت و عینیت، تعامل متقابل، مشارکت مشترک و به اشتراک گذاشتن گزارشات به طور مداوم می‌باشد که همراه با تفسیرهای چندگانه^۱ و بازاندیشی از وقایع و مسائل است. مشارکت در مسائل باعث می‌شود دانشجو معلمان قبل از اینکه با آزمایش - خطا به نتایجی در تدریس دست یابند، با مشارکت به نتایجی فراتر برسند. عمل، فرایندی اجتماعی همراه با اشتراک گذاشتن تجارب و گزارشات به طور مستمر از کلاس درس و مدرسه است، اما هنوز بین دانشگاه و مدارس جدایی و مرز مشخصی برقرار است. (ونگر، ۱۹۹۸: ۸۶)

در عمل به مثابه حدود، بین جوامع عمل (دانشگاه و مدرسه) تعامل برقرار می‌شود. به طوری که، به شکل یک جامعه واحد شکل می‌گیرند. بین انتظارات دانشگاه و مدرسه هیچ گونه جدایی نمی‌توان دید و ارتباط نزدیکی میان دانشجومعلمان، مربیان و استادان راهنما در کسب صلاحیت‌های حرفه‌ای در دانشجومعلمان است. (برون^۲، ۲۰۰۸: ۶۹)

معلمان و اساتید، دائماً به فراهم نمودن موقعیت‌ها و انجام وظایف خود در این درس می‌پردازند. مدیریت دانشگاه و مدرسه، مربیان توانمند، انگیزه‌های کافی برای دانشجو معلمان در شکل‌گیری عمل حرفه‌ای فراهم می‌کند.

عمل به مثابه جایگاه و موقعیت، تنوعی از اعمال بر اساس جایگاه، موقعیت مدرسه و کلاس درس را در بر می‌گیرد، عمل دارای یک ساختار برآمدنی^۳ است. موقعیت، چشم‌اندازی از نوع عمل است، بنابراین به تعداد محل و موقعیت‌های متفاوت، عمل‌های متفاوتی ایجاد می‌شود؛ که از مشارکت و عینیت، تعامل متقابل و به اشتراک گذاشتن گزارشات به طور مداوم همراه با مشارکت دانشگاه و مدرسه در دوره کارورزی، بر اساس جایگاه و موقعیت شکل می‌گیرد. (ونگر، ۱۹۹۸: ۵۸)

¹ - multiple interpretation

² -Brown

³ - emerge

بنابراین می‌توان گفت که عمل دانشجومعلمان در دوره کارورزی با همیاری مربیان در مدارس، دارای ویژگی‌های ذیل است:

- ۱- عمل شخصی و بی نظیر است.
- ۲- موقعیت، چشم اندازی از نوع عمل است.
- ۳- به تعداد موقعیت‌های متفاوت، عمل‌های متفاوتی ایجاد می‌شود.
- ۴- عمل بر اساس مشارکت دانشگاه و مدرسه شکل می‌گیرد.
- ۵- عمل مبتنی بر تعامل متقابل، مشارکت میان مربی، استاد راهنما و همکلاسی‌ها به طور مستمر است.
- ۶- عمل با توجه به محتوا و موقعیت در کلاس درس شکل می‌گیرد. (عمل

تربیتی موضوعی^۱

جی و جانسون^۲ (۲۰۰۲) توجه به سه بعد از تفکر را در دوره کارورزی و بعد از آن در دوره معلمی تأکید می‌نمایند: تأمل توصیفی^۳، تأمل مقایسه‌ای^۴ و تأمل انتقادی^۵. اولین بُعد از تفکر که تأمل توصیفی است به مشخص کردن مسأله^۶ می‌پردازد. تأمل مقایسه‌ای دومین بُعد از تفکر است، هیچ راه حل آماده‌ای برای مشکلات در موقعیت خاص وجود ندارد. مشکل و موقعیت بی نظیر است و در این سطح علاوه بر نظر خود، از نظرات دیگران نیز حتی اگر با نظر ما ناسازگار هستند، مطلع می‌شویم. کارگزاران مشکل را مشخص می‌کنند، ویژگی‌های آن را می‌شناسند و به چارچوب بندی مسأله از نقطه نظرات خود و دیگران می‌پردازند و درک جامع‌تری از موقعیت و عمل تدریس به دست می‌آورند و سپس وارد بعد سوم تأمل می‌شوند. در این مرحله کارگزاران به ارزشیابی چندین راه حل می‌پردازند، یک راه و یا ترکیبی از آنها را انتخاب می‌کنند و به درک

¹ -pedagogical content knowlege

² - Jay & Johnson

³ -descriptive reflection

⁴ -comparative reflection

⁵ - critical reflection

⁶ - problem-setting

بهتر و جدیدی از مسأله می‌پردازند. شون (۱۹۸۳) بیان می‌کند، کارگزاران در این مرحله به تغییر در موقعیت می‌پردازند. به هر حال فرایند تأمل همراه با حل یک مشکل پایان نمی‌یابد، ممکن است، سوالات جدیدی ایجاد گردد و چرخه تفکر ادامه یابد. (جی و جانسون، ۲۰۰۲: ۷۹)

بنابراین تأمل یک فرایند ذهنی مستمر^۱ و بازاندیشی در حین عمل و بعد از عمل است که نتایجی در رفتار دارد، پس اساسی برای تغییر و توسعه دانش حرفه‌ای معلم است. (پنینگتون^۲، ۱۹۹۵: ۷۰۶) هنگامی که یک معلم، با موقعیت جدیدی مواجه می‌شود و در آن موقعیت به تلاش می‌پردازد، او بر تصمیم‌های خود جهت قضاوت به فرایند تأمل می‌پردازد.

کاربرد مهارتهای تأمل و تفکر در مراحل کارورزی، تغییراتی را برای دانشجو معلمان فراهم می‌کند. (برون و کرامپلر^۳، ۲۰۰۴: ۷۴) مربیان در مدارس باید کمک کنند تا دانشجو معلمان تأمل را در خود پرورش دهند و تجارب موفقیتی را در کلاس درس در این زمینه تجربه کنند. بنابراین جهت تمرین تأمل و یادگیری آن، مربیان نقش برجسته‌ای در میان مجریان برنامه‌درسی کارورزی دارند.

مربی در دوره کارورزی، کسی است که به نظارت، گفتگو، نمایش و راهنمایی در عمل می‌پردازد. لغت "مربی"^۴ در رشته‌های ورزشی به کار برده می‌شود. اما باید توجه داشت که یک مربی هرگز نمی‌تواند جای یک بازیکن در مسابقات شرکت کند. مربی شخصی است که دیگری را کمک می‌کند تا عمل را در متن و موقعیت کار در طی مشاوره، انتقاد، توصیف، نمایش و مسأله سازی، پرسش، ارائه راه حل و بازنگری بر عمل بیاموزد. (شون، ۱۹۸۳: ۱۹) از این فرد انتظار می‌رود که تمام فعالیت‌های او با مربی‌گری همراه شود.

¹ - on-going

² -Pennington

³ -Braun & Crumpler

⁴ -coach

دانشجو معلم از طرح درس، عمل تدریس و یادگیری دانش‌آموزان، مدیریت کلاس،.. مطالبی را نقل می‌کند؛ ارتباط خوب بین دانشجو معلم و مربی بهترین نتایج یادگیری را برای دانشجومعلمان از طریق گفتگو فراهم می‌کند. دعوت دانشجو معلمان به ریسک کردن و اشتراک گذاشتن تجربیاتشان، با تأکید بر این نکته که اشتباهات آنها طبیعی است؛ اعتماد دانشجو معلمان را به مربی افزایش می‌دهد. (جی و جانسون، ۲۰۰۲: ۷۸) شون می‌گوید: «موقعی که آموزش به شکل شخصی و بدون تأمل و گفتگو با دیگران صورت می‌گیرد، به شکل ضمنی باقی می‌ماند و ایده صریح و روشنی برای اشخاص دیگر فراهم نمی‌کند.» (شون ۱۹۸۷: ۳۰۶)

مربیان در موقعیت‌های مختلف در دوره کارورزی در سه مدل می‌توانند ظاهر شوند. در مدل "از من پیروی کن"^۱، دانشجو معلمان از معلمان کلاس درس خود، تکنیک‌ها و مهارت‌های معلمی را یاد می‌گیرند. مطابق با نظر شون، الگوی غالب در مدل از من پیروی کن «نمایش^۲ و تقلید^۳» است. آنها از الگوی خود، "مربی" بدون تأمل و تفکر، مشاهده و تقلید می‌نمایند. (شون، ۱۹۸۷: ۲۱۵)

در مدل "تجربه مشترک"^۴، مربی به عنوان شریک در تجربه دانشجو معلمان، به عمل دانشجو معلمان بر اساس موقعیت کلاس درس توجه می‌کند. این روش، محیط حمایت شده‌ای را در دوره کارورزی از طرف مربی فراهم می‌کند که در آن دانشجو معلمان با ابتکار خود، در موقعیت به عمل می‌پردازند. مربیان تجارب خود را با دانشجومعلمان به اشتراک می‌گذارند. مربی با تعامل با دانشجومعلمان، موضع اکتشافی و تحلیلی را ایجاد می‌کند و دانشجو معلمان را در موقعیت پیش‌بینی نشده، راهنمایی و مشاوره می‌نماید. (شون ۱۹۸۷ به نقل از گیلیس^۵، ۱۹۸۸: ۱۱۹) در مدل مجموعه‌ای از

¹ -follow me model

² -demonstration

³ -imitation

⁴ -joint exprementation

⁵ - Gillis

بازاندیشی‌ها^۱، دانشجو و مربی تمایل به اشتراک‌گذاری تجارب با یکدیگر دارند. در این مدل، دانشجو معلم و مربی می‌توانند در مورد تأملات یکدیگر بحث کنند. مربی در این مدل نسبت به عمل دانشجو معلم، انعکاس و بازخورد می‌دهد، دانشجو معلم نیز در مورد عمل‌های مربی بازاندیشی می‌کند. شون (۱۹۸۷) می‌گوید: «در این روش مربی و دانشجو معلم به طور مداوم دیدگاهشان را تغییر می‌دهند. در واقع از یک جهت، گفت و گو در مورد عمل انجام شده و از سویی دیگر بازاندیشی و طراحی مجدد از عمل صورت می‌گیرد».

تحقیقی توسط اکسلی^۲ (۲۰۱۳) انجام شده که با مطالعه بر دوره چهارماهه کارورزی به این نتایج دست یافت که ایجاد اجتماعات حرفه‌ای برای تبادل اطلاعات، تأمل و بازاندیشی بر تدریس همراه با مربی، تأثیر مهمی در افزایش صلاحیت‌های دانشجو معلمان برای فعالیت تدریس در کلاس‌های خودشان را دارد.

داگلز^۳ (۲۰۱۲)، در یک تحقیق از دانشجو معلمان دوره ابتدایی قبل از آغاز دوره کارورزی و بعد از آن به این نتیجه دست یافت که دانش محتوایی، دانش تربیتی و دانش محتوای تربیتی شکل‌هایی از دانش معلمان هستند، که در طی کارورزی در محیط واقعی کلاس درس با مشاهده و تأمل در عمل مربی و دانشجو معلم کسب می‌شود، حضور و تدریس دروس قبل از شروع شغل معلمی، با ایجاد این دانش‌ها در معلمان در موقعیت‌های کلاس درس موثر است.

برون^۴ (۲۰۰۸)، کارورزی را یک فعالیتی می‌داند که چنانچه بدون تفکر در اعمال مربی به آن پرداخته شود؛ دانشجو معلمان بین تئوری و دانش خود اتصال و ارتباط ایجاد نمی‌کنند و مشاهده اعمال مربی، تقلید بدون تفکر را در دانشجو معلمان رشد می‌دهد. دانشجو معلمان فرصتی برای توسعه مهارت‌های تدریس و دانش در موقعیت

¹ -hall of mirrors

² -Xiuli

³ -Douglas

⁴ -Brown

تجارب دانشجو معلمان از نقش مربی ...

کلاس درس، مدیریت آن و آشنایی با فرهنگ‌های متفاوت از دانش‌آموزان به دست نمی‌آورند.

مکلین^۱ (۲۰۰۴)، کارورزی فکورانه را به عنوان راهی برای انتقاد، تجزیه و تحلیل اعمال مربی در کلاس درس می‌داند، که زمینه‌ای را برای رشد دانش معلمان قبل از ورود به کلاس‌های واقعی فراهم می‌کند.

کوران اسمیت و همکاران (۱۹۹۳)، در تحقیق خود به این نتیجه دست یافتند که رابطه مشترک دانشگاه و مدرسه، دانشجو معلمان را با وظایف بزرگتری به عنوان داند، متفکر و محقق آشنا می‌کند؛ در این مسیر ایده‌های جدید و بصیرت‌های تازه‌ای در ضمن فعالیت در محیط‌های واقعی کلاس درس با مربیان ایجاد می‌شود.

امام جمعه (۱۳۸۵)، در پژوهشی به نقد و بررسی رویکردهای تدریس فکورانه پرداخته است. در این پژوهش وی معتقد است می‌توان با ارائه یک الگوی عام و فراگیر، زمینه پرورش معلمان فکور را به نحوی فراهم ساخت که بتوانند با استعانت از ادراک رشد یافته خویش و یا درک دقیق و همه جانبه از موقعیت با ارائه چارچوب‌بندی‌های گوناگون از مسأله، موضوعات گوناگون را برای تأمل انتخاب نموده و سطوح گوناگون تدریس فکورانه را طی نمایند.

بنابراین پژوهش‌ها نشان می‌دهد که مربیان مجرب و ارزیاب در مکان‌های مدرسه، در مورد مسائل مربوط به عمل تدریس، ماهیت آن، رفتارهای دانش‌آموزان، مدیریت کلاس، دانشجو معلمان را یاری می‌نمایند. شون می‌گوید: «توضیحات کلامی سر نخ‌هایی ارائه می‌دهد که می‌تواند به عملکرد دانشجو معلمان، در موقعیت‌های مسأله دار شفافیت بخشد». مربیان، برای دانشجو معلمان موقعیت‌هایی را فراهم می‌کنند تا آنها به تجارب عملی دست یابند. (دیویی، ۱۹۳۳: ۱۱۸) تأمل دانشجو معلمان در گفتگو با موقعیت‌های مسأله دار و وضعیت‌های گوناگون، به دانشجو معلمان کمک می‌کند تا مشکلات خود را تشخیص دهند و اقداماتی جهت حل مشکل با همکاری مربی انجام

¹ -MacLean

دهند. (گریمت و دیگران^۱، ۱۹۹۲: ۳۹۱) دانشجویان در دوره‌های کارورزی، به مشاهده، تأمل و عمل در مدارس می‌پردازند. دیویی می‌گوید: «ما به اندازه‌ای که از تأمل در تجاربمان یاد می‌گیریم، به آن اندازه از ارتقا و افزایش تجارب خود یاد نمی‌گیریم.» (دیویی، ۱۹۳۳: ۱۹)

با این حال باید دانست که همه موقعیت‌ها در کارورزی، زمینه‌ای را برای تقویت دانش‌ها فراهم نمی‌کند، موقعیت‌ها باید یک محیط حمایتی و چالش برانگیز برای دانشجویان باشد (رس^۲، ۱۹۸۷: ۱۳۸). موقعیت‌های ایجاد شده توسط مربی به دانشجویان کمک می‌کند، تا با مسائل گوناگون مدرسه مواجه شوند. نه فقط موقعیت‌ها باید حمایت شود، بلکه باید مسائل و رخدادهایی برای دانشجویان فراهم شود تا به بازنمایی روی عمل یا بازنمایی در عمل خود و مربیان بپردازند (گریمت^۳ و دیگران، ۱۹۹۲: ۳۹۱).

آموزش بدون حمایت مربیان در محیط مدرسه، تجارب معنی‌داری را برای دانشجویان ایجاد نمی‌کند، زمانی که دانشجویان مسئله‌ای را مشخص می‌نمایند؛ موقعیت مسئله‌ای، خودش را به صورت یک مورد یگانه نشان می‌دهد، که به وسیله قوانین موجود در گنجینه دانش، نظریه‌ها و تکنیک‌های استاندارد با اهداف ثابت و واضح قابل حل نیست؛ نیاز به ابداع و راهبردهای اختراعی در موقعیت‌های واقعی کلاس درس است. دانشجویان در درس کارورزی با موقعیت‌های پیش‌بینی نشده و معما گونه‌ای می‌توانند برخورد نمایند تا ناگزیر شوند تا در این موقعیت‌ها، به اتخاذ تصمیم بپردازند. استفاده از تأمل، با تعامل و مشارکت متقابل مربی و دانشجویان در درس کارورزی به عنوان جز مهمی از برنامه تربیت‌معلم در موقعیت‌های گوناگون، همراه با تجزیه و تحلیل انتقادی و مسئولیت دانشجویان در مقابل عمل انجام شده، زمینه‌ای را برای توسعه حرفه‌ای تفکر، دانش، احساس و عمل به مثابه یک معلم با پیوند نظر و

¹ - Grimmet & et al

² -Ross

³ -Grimmet

عمل در موقعیت‌های گوناگون کلاس درس فراهم می‌نماید؛ مربی به عنوان یکی از مجریان اثربخش در پیوند نظر و عمل، می‌تواند مکان‌ها و موقعیت‌هایی با کیفیت، برای کسب تجارب حرفه‌ای در مدرسه فراهم نماید؛ تا طیف وسیعی از دانش، مهارت‌ها و نگرش‌ها را در دانشجومعلمان ایجاد نماید. بنابراین سوالی که مطرح شد این است که نقش مربی در توسعه دانش حرفه‌ای دانشجومعلمان به عنوان معلمان آینده در پیوند نظر و عمل در دوره کارورزی چیست؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر، به روش کیفی پدیدارشناسی صورت گرفته است. این پژوهش با ۲۲ دانشجو معلم ورودی سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ که برای اولین بار برنامه کارورزی ۱،۲،۳ را در دانشگاه فرهنگیان می‌گذرانند، آغاز شد. از این میان، ۳ نفر که موارد مطالعاتی پژوهش حاضر هستند، انتخاب شدند. زیرا این ۳ نفر با نوعی خاص با دانش معلمی روبرو شده بودند که آنها را در بین نمونه اولیه پژوهش، شاخص کرده بود. به همین دلیل، مطالعه موردی بر روی تجربه‌های آنان صورت گرفت و با مریبان آنها نیز مصاحبه شد. داده‌های پژوهش حاضر، ابتدا به شکل مصاحبه نیمه ساختاری از ۲۲ دانشجومعلم جمع آوری و سپس به شکل بی‌ساختار و باز، مصاحبه‌های دیگری بر روی این ۳ مورد انجام گرفت. به علاوه مشاهدات مشارکتی از کلاس درس آنها صورت گرفت. همچنین با مریبان آنها مصاحبه نیمه ساختاری انجام شد. سپس داده‌ها، به روش اشتراس و کوربین، مقوله بندی شدند. در این شیوه، ابتدا رمزهای مناسب به بخش‌های مختلف داده‌ها اختصاص داده می‌شود و این رمزها در قالب مقوله‌ها دسته بندی می‌شوند که این فرایند، رمزگذاری آزاد^۱ نامیده می‌شود؛ سپس پژوهشگر با اندیشیدن در مورد ابعاد متفاوت این مقوله‌ها و یافتن پیوندهای میان آنها، به رمزگذاری محوری^۲

^۱ -open coding

^۲ -axial coding

اقدام می‌کند. لازم به ذکر است که در جریان این رمزگذاری‌ها، پژوهشگر با استفاده از مفاهیم پدیدار شده از دل داده‌ها، به گردآوری داده‌ها در مورد افراد، رخدادها و موقعیت‌های مختلفی می‌پردازد که تصویر غنی‌تری از مفاهیم و مقوله‌های حاصل، فراهم خواهند کرد. سرانجام، با رمزگذاری گزینشی^۱ مقوله‌ها پالایش می‌شوند؛ که سه نقش برای مربی ترسیم گردید که در ادامه توصیف و تحلیل می‌شود.

یافته‌ها

یافته‌های شرکت‌کننده شماره ۱: مربی به عنوان پیرو و مقلد (از من پیروی کن) شرکت‌کننده شماره ۱، دانشجو معلم دانشگاه فرهنگیان است که کارورزی ۳ را به اتمام می‌رساند؛ هنگامی که مسأله پژوهش با او بازگو شد، این گونه آغاز کرد:

مربی خیلی دوست نداشت که من به کلاس او بروم. اجازه اجرای فعالیت به من نمی‌داد و می‌گفت: «تدریس شما خیلی وقت می‌بره و برای کلاس‌های درس با جمعیت ۴۰ نفر اصلاً جواب نمی‌ده»، من هم نمی‌توانستم پافشاری کنم، به هر حال، کلاس برای او بود. هر جلسه که به کلاس می‌رفتم ردیف آخر می‌نشستم، معلم، اول تمرین حل می‌کرد، بعد تدریس می‌کرد و آخر تکالیف را می‌دید. ما روش مدیریت کلاس معلم را هم مشاهده می‌کردیم، اگر دانش‌آموزان، بی‌نظمی در کلاس ایجاد می‌کردند، معلم به آنها نمره منفی می‌داد، دانش‌آموزان از ترس نمره منفی همیشه ساکت بودند. بعضی از دانشجویان و همکلاسی‌های من، در اداره کلاس مشکل دارند؛ من هم این روش مربی خودم را به آنها پیشنهاد دادم، می‌گویند که جواب می‌دهد. بنابراین کلاس‌داری خیلی راحت است، حالا فقط می‌مونه درس دادن، که من دیدم که مربی، قبل از ورود به کلاس، متن کتاب را مطالعه کلی می‌کنه، من می‌توانم بیشترین وقت را روی مطالعه کتاب در سال‌های اول تدریس بگذارم.

¹ -selective coding

تجارب دانشجوی معلمان از نقش مربی ...

مربی به بچه‌ها درس می‌داد، بعد از آنها می‌پرسید، تا متوجه شود که آنها یاد گرفتند یا نه؟ همه این‌ها را ما، دوره دانش‌آموزی از معلم مدرسه خود نیز تجربه کرده بودیم. به نظر من، معلمی یک کار روتین است و مراحل مشخصی دارد که ما همه این‌ها را با مشاهده کار معلم‌های کلاس درس، از آنها یاد می‌گیریم. لذا در این رابطه، نمایش و تقلید از مربی در حال روی دادن است.

در تعامل با مربی، از ایشان خواسته شد تا شرح این ارتباط بازگردد و ابتدا یک تبیین مشترک از آنچه دانشجو در ارتباط می‌بیند و آنچه استاد در پی آن است، برای پژوهشگر نمایان شود.

مربی شرکت‌کننده شماره ۱:

مربی درباره دوره کارورزی دانشجوی معلم خود چنین می‌گوید:

به نظر من معلمی کار سختی نیست. ما بدون گذراندن این دوره‌ها معلم شدیم، همین که کار ما را مشاهده کنند، کافی است. ما زیاد وقت نداریم، که دونه دونه کارها مون را برای دانشجو توضیح دهیم. تنها کاری که می‌توانیم انجام دهیم این است که اجازه ورود به کلاس به آنها بدهیم. اگر دانشجو، تدریس کنه، ما باید دوباره آن را تدریس کنیم ما این قدر وقت نداریم.

دانشجویان باید این تجربه را به کلاس‌های درس خودشان موکول کنند؛ رفتار و تدریس ما را مشاهده کنند و بعد مثل ما عمل کنند. من خودم اصلاً دوره‌ای را برای معلمی نگذراندم. من آنچه را که از دوره دانش‌آموزی از معلمان خودم مشاهده کردم در کلاس اجرا کردم، الان به راحتی کلاس را اداره می‌کنم، درس می‌دهم...

بنابراین، مربی نیز نقش خود را به عنوان مقلد می‌داند و معتقد است آنچه از دوره معلمی آموخته، از راه پیروی از اعمال معلمان خود، در دوره دانش‌آموزی و یا طی تجربیات خود با آزمون و خطا از کلاس درس خود یاد گرفته است. مربی معتقد است حمایت از دانشجوی معلم تا وارد عرصه عمل در کلاس درس خود نشود؛ بیهوده است و

نیاز به هیچ تعامل و گفتگویی میان دانشجو و مربی نیست. او معلمی را کاری روتین و عادی می‌داند که برای همه موقعیت‌ها، عمل یکسان است و نیازی به تصمیم‌گیری معلم در موقعیت‌های گوناگون ندارد.

یافته‌های شرکت‌کننده شماره ۲: مربی به عنوان شریک در تجارب

من تمام رفتارهای مربی را مشاهده می‌کردم، تا خیلی از نکات را از مشاهده رفتار معلم یاد بگیرم. یک بار اجرا داشتم؛ بعد از اجرا، معلم راهنما به من گفت: «که شما برای اینکه همه دانش‌آموزان، شما را ببینند؛ باید جلوی کلاس بایستی. اگر وسط کلاس مثل امروز همیشه بایستی، همه دانش‌آموزان شما را نمی‌بینند، همین طور شما خیلی دستتان را حرکت می‌دهید، ظاهر و حرکات دست و حتی لحن و چهره با محتوای تدریس باید ارتباط داشته باشد، باید اجرای خودت را زمان بندی کنی، زیاد به قسمت مثال زدن نپردازی که بچه‌ها خسته شوند، از خود دانش‌آموزان هم باید کمک بگیری». برای من خیلی جالب بود با اینکه من رفتار معلم را مشاهده می‌کردم، اما به این موارد دقت زیادی نداشتیم؛ راهنمایی مربی به من خیلی کمک کرد.

دانشجومعلم از ارتباط میان مربی بسیار خرسند بود، چرا که معتقد بود با اینکه بسیاری از رفتارهای مربی خود را با دقت مشاهده می‌نمود اما به همه ظرافت‌ها و پیچیدگی‌های رفتار مربی در تدریس پی نبرده بود. مشاوره و راهنمایی مربی در حین عمل و بعد از آن برای دانشجومعلم موضع اکتشافی و تحلیلی را ایجاد می‌نمود. به طوری که دانشجومعلم از ارتباط مربی با خود می‌گوید:

«مربی در مورد دانش‌آموزانی که مشکلات خانوادگی، اخلاقی و... داشتند، با من صحبت می‌کرد، من فکر نمی‌کردم که دانش‌آموزان این همه مشکلات داشته باشند حتی برخی از آنها کار هم می‌کردند یا سرپرست نداشتند و یا بدسرپرست بودند».

مربی به من گفت: «که یک دفترچه یادداشت بردار و نام هر یک از دانش‌آموزان را در یک صفحه بنویس و نقاط مثبت مثل درس خواندن، رفتار خوب... و نقاط منفی مثل

درس نخواندن، بی‌نظمی را برای هر دانش‌آموز ثبت کن، ما می‌توانیم راجع به این مسائل بعد از ثبت آنها در برخی جلسات با والدین دانش‌آموزان صحبت کنیم». حتی مربی برخی اوقات، کلاس را به من می‌سپرد تا من اداره کنم. می‌گفت: تمرین کلاس‌داری کن و ببین چه طور کلاس را می‌توانی اداره کنی. لذا در این رابطه مربی شریک در تجربه دانشجو معلم است.

مربی شرکت‌کننده شماره ۲:

از مربی نیز خواسته شد تا شرح این ارتباط بازگو گردد:

من هرچه از معلمی می‌دانستم به دانشجوی خودم یاد دادم، خیلی از نکاتی که من فکر می‌کردم که خیلی ساده است و او می‌داند. در تدریس، اگر نکته‌ای باشد به او می‌گویم، ولی حجم کتابها خیلی زیاد است و خیلی از روش‌هایی که آنها می‌خواهند اجرا کنند در حوصله و وقت کلاس ما نیست، خیلی سخته، کلاس‌های ما پرجمعیت است و وقت رسیدگی به دانشجومعلمان را نداریم؛ نمی‌دانیم به آنها برسیم یا به دانش‌آموزان خودمون؛ اگرچه خیلی دوست دارم آنچه می‌دانم در اختیار آنها قرار دهم.

مربی شرکت‌کننده ۲، سعی دارد که تجارب خود را، با دانشجویش به اشتراک بگذارد و او را راهنمایی و هدایت نماید. او از تجارب سال اول تدریس خود چنین می‌گوید:

من در سال اول تدریس خیلی سختی کشیدم، هیچ کس نبود که به من کمک کند نه مدیر، نه همکاران. من تنها باید همه مسائل کلاس درس را حل می‌کردم، کافی است که یک مشکلی در مدیریت کلاس یا با دانش‌آموزان و اولیا پیش بیاید، آن وقت باید برای مسأله پیش آمده به مدیر و معاون جواب پس بدیم. اگر در آن مدرسه ماندنی باشی، تا ابد شما را به چشم یک معلم مسأله‌دار نگاه می‌کنند. آنها قبول ندارند که همان طور که در هر شغلی مشکلی پیش می‌آید در معلمی با این همه دانش‌آموز و هرکدام با یک سری ویژگی‌های خاص، خیلی مسائل متفاوت‌تر و پیچیده‌تر در یادگیری، تدریس،

مدیریت و از این نوع برایشان پیش می‌آید که باید از اولیاء و اعضاء مدرسه کمک گرفت، نه آن را مخفی کرد.

مربی مشارکت کننده ۲، معتقد است که کمک و مشاوره اعضاء مدرسه در موقعیت‌های کلاس درس باعث حل مسائل و مشکلات دانشجومعلمان در مورد مدیریت، روش تدریس، روش ارزشیابی، ویژگی‌های اخلاقی معلم... می‌گردد. بنابراین، موضع یک مشاور و شریک در تجارب دانشجومعلم را ایفا می‌نماید.

یافته‌های شرکت‌کننده شماره ۳: مدل مجموعه‌ای از باز اندیشی‌ها

من همه رفتارهای مربی را مشاهده می‌کردم، مربی به من گفت: یک دفترچه یادداشت با خودت سر کلاس ببر و هرچه در رفتارهای من توجهات را جلب می‌کرد، را بنویس. در این مدل با اینکه شرکت‌کننده شماره ۳ به مشاهده اعمال مربی می‌پردازد، اما مربی از او می‌خواهد که بازخوردهایی از اعمال او، با نوشتن مطالبی از اعمال او درباره مدیریت کلاس، روش تدریس، ارزشیابی، ارتباط با دانش‌آموزان، اخلاق و... از ضعف‌ها و قوت‌ها، زمینه‌ای را برای بازاندیشی بر عمل و رفتار او فراهم نماید تا دانشجومعلم خود با تفکر و بازاندیشی به همراه مربی به نتایج سودمندی دست یابد.

مربی در مقایسه با معلمان دوره تحصیلم، خیلی متفاوت بود. روش او مشارکتی بود، دانش‌آموزان را گروه بندی می‌کرد. مربی می‌گفت: مشارکت نوعی آزادی به دانش‌آموزان می‌دهد. دانش‌آموزان ساعت کلاس او را دوست داشتند، با این تفاوت که من از ساعت این درس در دوره دانش‌آموزی بیزار بودم.

در اجرای فعالیت‌هایم، وقت و بی وقت با او تماس می‌گرفتم. حتی اگر وقت بود، من و مربی با هم آزمون طراحی می‌کردیم، مربی به تمام حالات دانش‌آموزان توجه می‌کرد، هم ضعف‌ها و هم نقاط قوت آنها، کلاسش را به خوبی اداره می‌کرد، چنانچه بی‌نظمی یا مسأله‌ای در کلاس رخ می‌داد، اگر لازم بود؛ سر کلاس و گرنه بلافاصله بعد

تجارب دانشجومعلمان از نقش مربی ...

از اتمام کلاس با دانش‌آموزان صحبت می‌کرد و گاهی با اولیای دانش‌آموزان نیز گفتگو می‌کرد.

وقتی من اجرا داشتم، بعد از اجرا با مربی گفتگو می‌کردیم؛ او از نقاط قوت و ضعف اجرای من مطالبی را می‌گفت و من دلیل کارم را می‌گفتم. او مسائلی را به من گوشزد می‌کرد. یادم می‌آید، یکبار گفت: که تو طرح درس را می‌نویسی، اما یک دفعه، در کلاس، موقعیتی مثل امروز پیش می‌آید که برق می‌رود و تو همه مطالب را از طریق اسلاید و فیلم می‌خواهی به دانش‌آموزان یاد دهی، حالا در این موقعیت باید تصمیم‌گیری و با یک روش دیگر مطالب را ارائه کنی یا یک فعالیت دیگری برای دانش‌آموزان طراحی کنی تا در یک فرصت دیگر که برق آمد درس بدهی و یا یک درس دیگری را با روش دیگری از کتاب، درس بدهی. یعنی بر اساس شرایط، تغییراتی در اجرای طرح درست و یا تدریس اجرا کنی.

بنابراین مربی نسبت به عمل دانشجومعلم بازخورد می‌دهد و مسائلی را به او گوشزد می‌کند و دانشجومعلم نیز در مورد عمل خود با مربی به گفتگو می‌پردازد تا سرانجام با بازاندیشی در عمل به نتایجی در عمل دست یابند و عمل خود را بهبود دهند.

مربی به من گفت: «کاش تا پایان سال، شما در کلاس من بودید تا ما اطلاعات و تجربیاتمان را در اختیار یکدیگر می‌گذاشتیم؛ ما برای چندین مسأله دانش‌آموزان راه حل پیدا کردیم و حتی از اولیا، برای حل مشکلات درسی و رفتاری دانش‌آموزان کمک گرفتیم».

مربی شرکت‌کننده شماره ۳:

مربی دانشجومعلم شماره ۳ را همکار خطاب می‌کند او می‌گوید:

همکارم به کلاس من می‌آمد و رفتارهای من را مشاهده می‌کرد و بعد با هم در مورد رفتار و مسائل کلاس درس گفتگو می‌کردیم و گاهی از تدریس من فیلم می‌گرفت و در

مورد آن در زنگ تفریح صحبت می‌کردیم. ما خیلی از اطلاعات و تجاربمون را با هم مبادله می‌کردیم و برای مشکلات و مسائل دانش‌آموزان راه حل پیدا می‌کردیم، خیلی از مسائل را با کمک اولیا حل می‌کردیم. من تجربه خوبی از دوره دانش‌آموزی خودم از معلمان نداشتم. آنها به کلاس درس می‌آمدند، درس می‌دادند و می‌رفتند. درس دادن آنها، محتوایی بود که در همه کلاس‌ها یکسان و برای همه مناطق و کلاس‌ها یک جور بود، محیط زندگی‌مان یا دانش قبلی ما با بسیاری از محتوای دروس ارتباط داشت که عاملی برای یادگیری بهتر ما بود، اما برای معلمان اینها مهم نبود. شیوه ارزشیابی ما، فقط آخرین امتحان پایان ترم بود که از روی آن، نمره میان ترم می‌دادند، حتی اگر در طی سال درس می‌خواندیم و یک اتفاقی شب امتحان می‌افتاد؛ نمره برگه ملاک بود.

معلمان من دانش‌آموزان را مثل میزهای کلاس می‌دیدند که یک شکل، یکسان، یک رنگ، یک اندازه بودند و هیچ احساس، ذهنیت، فکر در آنها نبود. هیچ خنده، همکاری و مشارکتی در کلاس‌های ما نبود و همه انتظار تمام شدن کلاس درس را می‌کشیدیم. دفترچه خاطرات دانش‌آموزی من، پر از خاطرات تلخ دوره دانش‌آموزی بود.

من با همکارم در مورد مسائل دانش‌آموزان و روش تدریس، موقعیت‌های متفاوت در کلاس درس، محتوای کتاب‌ها، منابع و سی‌دی‌های آموزشی و اطلاعات جدید گفتگو می‌کنیم. خیلی وقت‌ها، همکارم به من مطالبی از پایگاه‌های اینترنتی، یا نحوه برخورد با مسائل کلاس درس یاد می‌دهد و گاهی وقت‌ها از من مطالبی یاد می‌گیرد. من عقیده دارم که الان جهان تغییر کرده، اگرچه، شکل کلاس‌های درس ما تغییر نکرده، اما ما می‌توانیم روش، کلمات، برخوردها، محتوای مطالب را تغییر دهیم. معلم باید اطلاعاتش به روز باشد، باید آنقدر توانا باشد که حتی خیلی از مسائل دانش‌آموزان را حل نماید.

معلمی شغل خیلی سختی است، با هنرمندی در موقعیت‌های متفاوت همراه است، همه وقایع در کلاس درس در یک لحظه اتفاق می‌افتد، یک معلم با یک برخورد، حرف، با یک عمل روی یادگیری دانش‌آموزان، تنفر از درس و حتی بر سرنوشت آنها

تجارب دانشجومعلمان از نقش مربی ...

دخیل می‌شود، این مسائل را حتی در روایت‌های معلمان از دوره دانش‌آموزی‌شان و اینکه چرا شغل معلمی را انتخاب کردند، می‌توان به راحتی دید. بنابراین مربی شرکت‌کننده ۳، زمینه‌هایی را فراهم می‌نماید تا بازان‌دیشی مجدد بر اعمال خود و دانشجومعلم فراهم آید.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر به دنبال بررسی روش مربی در شکل‌گیری دانش دانشجو معلمان در برنامه کارورزی برای معلمان آینده است. در این راستا، سه روش در رابطه مربی و دانشجومعلم شناسایی شد:

همان‌طورکه مطالب شرکت‌کننده شماره ۱ و مربی او، گویای این امر است که دانشجو در مدیریت و روش تدریس، ارائه درس از روش تقلید استفاده کند. گفته‌های شرکت‌کننده شماره ۲ و مربی او نشان داد که دانشجو در کلاس درس با راهنمایی و مشاوره و به اشتراک گذاشتن تجارب با مربی، موضع اکتشافی در موقعیت‌های پیش‌بینی نشده در کلاس درس به دست می‌آورد، بنابراین مربی این دانشجو، روش تجارب مشترک را استفاده می‌کند. گفته‌های شرکت‌کننده شماره ۳ و مربی او نشان داد که مربی، از روش مجموعه‌ای از بازان‌دیشی‌ها استفاده می‌نماید. روش تدریس، اداره کلاس درس، نحوه ارائه محتوا از طریق گفتگو، ضبط و یادداشت برداری از رخداد‌های کلاس درس و اعمال مربی و دانشجو باعث می‌شود، دیدگاه و نظر مربی و دانشجو تغییر نماید و به بازان‌دیشی و طراحی مجدد از عمل بپردازند.

این سه مدل، نشان از تأثیر مربی در توسعه دانش دانشجویان در ارتباط میان نظر و عمل است. به ویژه تجربه شرکت‌کننده شماره ۱، که تجربه تعداد زیادی از ۲۲ مورد مطالعاتی پژوهش حاضر بود، نشان از آن دارد که بی‌توجهی مربی، ممکن است موجب توسعه مدل تقلید گردد و معلمی را یک کار روتین و معمولی جلوه دهد که به موقعیت‌ها بی‌توجه است و از عهده هر کسی بر می‌آید. گرچه مشاهده رفتار مربی،

همان طور که در شرکت‌کننده شماره ۲ و ۳ نیز به آن توجه شده، جزئی از برنامه کارورزی است؛ اما تقلید، از مشاهدات اعمال یکسان و روتین را در کلاس درس رواج می‌دهد. شرکت‌کننده شماره ۲، از مشاهدات خود تقلید نمی‌نماید، بلکه مربی زمینه‌ای را برای تفکر در مشاهدات و عمل در کلاس درس فراهم می‌نماید. اما در روش مجموعه‌ای از بازاندیشی‌ها، شرکت‌کننده شماره ۳، هر دو طرف دانشجو و مربی در مورد تأملات یکدیگر بحث می‌کنند و نسبت به عمل‌های یکدیگر انعکاس و بازخورد می‌دهند. ایده‌ها، نیازها، تجارب و موقعیت‌های کلاس درس را حل‌جی و بررسی می‌نماید و دیدگاه‌های یکدیگر را بررسی نموده و حتی دوباره شکل می‌دهند. مدل سوم، عملاً بر چرخه یادگیری مشارکتی در مراحل پیدا کردن مسأله، طراحی، عمل، بازاندیشی و یادگیری استوار می‌گردد. دانشجومعلم فرصت می‌یابد تا توانایی‌های حرفه‌ای خود را ارتقا و بهبود بخشند و در انجام وظایف حرفه‌ای خود، آنها را توانمندتر سازند؛ در خصوص این مهم می‌توان پیشنهاد کرد که مربیان، نسبت به این نقش مهم آگاه شوند تا به هنگام کار با دانشجومعلم، به توسعه دانش و مهارت معلمی بیاندیشند. می‌توان انتظار داشت که تغییر در باورهای مربی، تأثیر بر توسعه دانش دانشجومعلم دارد. آنچه در مورد نتایج پژوهش حاضر لازم به ذکر است، این است که در میان روش‌های مطرح در این پژوهش، تقلید، شریک در تجارب، مجموعه‌ای از بازاندیشی‌ها و بازخوردها، اگرچه هر سه شرکت‌کننده از طریق مشاهده نیز، در حال توسعه دانش معلمی هستند؛ تفاوت در آن است که شرکت‌کننده شماره ۱، در برنامه از من پیروی کن قرار دارد و تنها به تقلید از مربی می‌پردازد. شرکت‌کننده شماره ۲، در مدل شریک در تجارب قرار دارد؛ که مربی، موقعیت‌هایی را برای عمل و اجرای فعالیت‌ها فراهم می‌کند تا دانشجومعلم را در موقعیت‌های گوناگون هدایت نماید، و شرکت‌کننده شماره ۳، به بازاندیشی و طراحی مجدد فعالیت‌های خود و مربی می‌پردازد. بنابراین پیشنهاد مقاله حاضر، توجه به روش مجموعه‌ای از بازاندیشی‌ها در تربیت دانشجومعلم در برنامه کارورزی در پیوند نظر و عمل مورد توجه است؛ به

طوری که مربی با این روش می‌تواند عهده دار توسعه ابعاد دانش و مهارت دانشجومعلمان به عنوان معلم آینده، در فکر، احساس، دانش و عمل به مثابه یک معلم در موقعیت‌های گوناگون به تصمیم‌گیری می‌پردازند. دانشجومعلمان با تأمل مشارکتی در موقعیت، بر اینکه "چه کار باید کرد" به رشد حرفه‌ای خود می‌پردازند. تلاقی تئوری با عمل، تأمل بیشتری را در دانشجو معلمان ایجاد می‌کند. که نه تنها، باعث آگاهی از عمل می‌شود، بلکه به عنوان کاتالیزوری برای بازسازی درک قبلی و شکل دادن تفکرات جدید عمل می‌کند و باعث درک جدید از عمل می‌گردد. دعوت دانشجو معلمان به تأمل در مشاهدات و تدریس، باعث می‌گردد دانشجومعلمان کمتر به انجام تجارب دوره دانش‌آموزی و تقلید از عمل‌های مشاهده شده مربیان بپردازند، بلکه به تلفیق و تغییر شکل دادن یادگیری‌های خود می‌پردازند. بنابراین مربی باید بتواند فرصت‌هایی در کلاس درس فراهم آورد تا دانشجویان بتوانند دانش دریافت شده را با تجارب قبلی خود ارتباط داده و آن را مورد نقد و بررسی قرار دهند و دانش دریافت شده خود را در موقعیت واقعی کلاس درس اجرا نموده و بر روی آن تأمل نمایند و با بحث و گفتگو میان هم‌کلاسی‌ها و مربی، آزادانه عقاید خود را ابراز دارند و با دیدگاه دیگران مواجه شوند و با گفتمان‌های انتقادی در سمینارها با دانشجومعلمان، درباره نظرات فردی و همچنین نظریه‌هایی که طی آموزش حرفه‌ای با آنها روبرو می‌شوند، به تأمل و بازاندیشی مجدد بر عمل بپردازند. در نتیجه دانشجومعلم، موقعیت خود را در کلاس درس و مدرسه یگانه و یکتا می‌شناسد که با تقلید و به کارگیری تکنیک‌های استاندارد و واحد در دنیای عمل، قابل حل نیست. مشارکت و تعامل مربی و دانشجو معلم در موقعیت‌های پیش‌بینی نشده کلاس درس، همراه با بازاندیشی، عمل دانشجومعلم را در موقعیت‌ها بی‌نظیر و شخصی می‌سازد و میان نظر و عمل، بدون تأکید بر الگوی واحد، پیوند ایجاد می‌نماید.

منابع:

- امام جمعه، محمدرضا (۱۳۸۵). *نقد و بررسی رویکردهای تدریس فکورانه*، پایان نامه دکتری، تهران: دانشگاه تربیت مدرس.
- گویا، زهرا (۱۳۷۲). *تاریخچه تحقیق عمل و کاربرد آن در آموزش*، *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ش ۳۶.
- مهر محمدی، محمود (۱۳۸۱). *پژوهش مبتنی بر عمل فکورانه در فرایند برنامه‌دستی*، *نظریه عمل گرای شواب*، *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ش ۱، ۳۷-۲۱.
- میرلوحی، سیدحسین (۱۳۸۲). *کلیات علم تدریس*، چاپ دوم، تهران، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجائی.

-Braun, J. A. & Crumpler, T. P. (2004). The social memoir: An analysis of developing reflective ability in a pre-service methods course. *Teaching and Teacher Education*, 20 (1), 59-75.

-Brown, N. (2008). *Assessment in the Professional area Context*. Center for the Advancement of Learning and Teaching. University of Tasmania.

-Burnaford, G., & Hobson, D. (1999). Beginning with the group: Collaboration as the cornerstone of graduate teacher education. *Action in Teacher Education*, 17(3), 67-75.

-Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (1993). *Inside/Outside teacher research and knowledge*. New York: Teachers College Press.

-Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: D.C. Heath.

-Douglas Adler James (2012), *from campuz to class room: a study of elementary Tteacher canadeans' pedagogical content knowlege*, THE UNIVERSITY OF BRITISH COLUMBIA, doctor of philosophy.

-Feiman-Nemser, S. (2008). *Teacher learning: How do teachers learn to teach?* In Cochran- Smith, M., Feiman-Nemser, S., McIntyre, D.J., Demers, K.E. (Eds.), *Handbook of research on teacher Education: Enduring questions in changing context* (3rd ed. , p.(697-705). New York: Routledge.

-Feiman Nemser,S., McIntyre, D.J., Demers, K.E.(2010).(Eds.),*Handbook of research on teacher Education:*

Enduring questions in changing context (3rd ed. , p.(697- 705). New York: Routledge.

-Farrell, T. (2008). Reflective practice in the professional development of teachers of adult English language learners. Retrieved January 8, 2009, from

http://www.cal.org/caelanetwork/pd_resources/reflectivepractice.html

-Fuller, F. (1987). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6, 207 – 226.

-George, J., Worrell, P., Rampersad, J., and Rampaul, B. (2000). *Becoming a primary school teacher in Trinidad and Tobago (Part 2, Teaching practice experience of Trainees)*.

-Gillis, G. (1988). Schon's Reflective Practitioner: A Model for Teacher? In P.P. Grimmett and G.L. Erickson (Eds.), Reflection in Teacher Education (pp.47-53). New York: Teachers College .

-Griffiths, V. (2000). The reflective dimension in teacher education. *International Journal of Educational Research*, 33, 539-555.

-Grimmet, P.P., & McKinnon, A.M. (1992). Craft knowledge and the education of teachers. *Review of Research in Education*, 18, 385-456.

-Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Bransford, J., Berliner, D., Cochran-Smith, M., McDonald, M, Zeichner, K. (2005). How teachers learn and develop. In L. Darling--Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Zeichner, K. (2005). How teachers learn and develop. In L. Darling--Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

-Jay, J. K. & Johnson, K. L (2002). Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education* 18,73 – 85.

-Killon, J. P. & Todnem, G. R. (1991). A process of personal theory building. *Educational Leadership*, 48 (6), 14-16.

-Korthagen, F. A. J. (1993). Two modes of reflection. *Teaching and Teacher Education*, 9 (3), 317–335.

-Lortie D. (1975). *Schoolteacher*. Chicago: University of Chicago Press.

- MacLean, M. (2004). Recommendations for teacher educators and professional developers. In M. Mohr, C. Rogers, B. Stanford, M. A. Nocerino, M. MacLean, & S. Clawson (Eds.), *Teacher research for better schools*. 96-106. New York: Teachers College Press.
- Pennington, M. C. (1995). The teacher change cycle. *TESOL Quarterly*, 29 (4), 705-731.
- Robinson, P., & Darling-Hammond, L. (2005). Change for collaboration and collaboration for change: Transforming teaching through school-university partnerships. In L. Darling-Hammond (Ed.), *Professional Development Schools: Schools for Developing a Profession* (pp. 203-219). New York and London: Teachers' College, Columbia University.
- Ross, D. (1987). Action research for preservice teachers: A description of why and how. *Peabody Journal of Education*, 64 (3), 131-150.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, New York: Basic Books.
- Schon, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and learning in the Professions*, San Francisco: Jossey bass.
- Schon, D.A. (1992). Extracts from the Theory of Inquiry Dewey's legacy to education, *Curriculum Inquiry*, 22(2):119-139.
- Smith, M. K. (2001) 'Donald Schön: learning, reflection and change', the encyclopedia of informal education. Retrieved on March 30, 2008, from: www.infed.org/thinkers/et-schon.htm
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press.
- Xiuli, M. (2013). Student Teachers' Professional Learning in Teaching Practicum, For the Degree of Doctor of Philosophy at the University of Hong Kong.