

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی

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

سال چهارم - شماره ۸ - پاییز و زمستان 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، به قوت خود باقی است.

اولویت های نگارشی..... ۴- ۲

امکان شواب: تلفیق نظریه و عمل / دکتر عظیمه

سادات خاکباز ۳۰ - ۵

ریاضیات: عبور از طنز به خلاقیت/ زهرا افشارکهن ،

دکتر حسن ملکی، دکتر محمود مهرمحمدی، دکتریحیی

مهاجر، دکترعلی ضیایی مهر..... ۵۴ - ۳۱

برنامه درسی جدید ریاضی: معلمان چه می کنند؟ /

اعظم زرقانی، دکتر مقصود امین خندقی، دکتر بختیار

شعبانی ورکی، دکتر نعمت اله موسی پور

..... ۸۰ - ۵۵

متولی تربیت معلم: آموزش عالی یا آموزش و

پرورش/ دکتر عبدالله پارسا..... ۱۱۸ - ۸۱

برنامه درسی ملی: تجربه های جهانی چه می گویند؟/

دکتر نادر سلسبیلی ۱۵۸ - ۱۱۹

کاروفناوری: تجربه زیسته معلمان/ معصومه

شاهواری. دکتر مرجان کیان ، دکتر زهرا نیکنام

..... ۱۸۰ - ۱۵۹

مربی پیش دبستانی: چه کسی باچه مشخصاتی؟/

محمدحسین زارعی، دکتر احمدرضا نصر اصفهانی،

دکتر سید ابراهیم میرشاه جعفری، دکتر محمدجواد

لیاقتدار ۲۰۴ - ۱۸۱

ISSN: 2345-4938

بهاء تک شماره: ۴۰۰۰۰ ریال

دوفصلنامه ی نظریه و عمل در برنامه درسی

نشریه ی علمی - پژوهشی دانشگاه خوارزمی مشترک با

انجمن مطالعات برنامه درسی ایران

سال چهارم- شماره ۸- پاییز و زمستان ۱۳۹۵

صاحب امتیاز: انجمن مطالعات برنامه ی 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 رجائی

دکتر پروین صمدی، دانشیار دانشگاه الزهرا

دکتر علی اکبر خسروی بابادی ، دانشیار دانشگاه آزاد

واحد تهران مرکزی

ویراستار انگلیسی: دکتر علی حسینی خواه

صفحه آرا: لیلا الماسی

نشانی: تهران - خیابان شهید مفتاح نرسیده به انقلاب -

پلاک ۴۹ - کدپستی ۱۵۷۱۹-۱۴۹۱۱

پست الکترونیکی:

curriculum_thp@yahoo.com

سایت اینترنتی دوفصلنامه:

www.cstp.khu.ac.ir

Journal of Theory & Practice in Curriculum

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

Vol.4, No:8, 2017

Chairman: Majid Aliasgari (Ph.D.)

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

General Manager: Leila Almasi

Editorial Board

Hamidreza Arasteh (Ph.D.)

**Gholamreza Hajihosseinnejad
(Ph.D.)**

Mohammad Attaran (Ph.D.)

Rahmatallah Marzooghi (Ph.D.)

Yazdan Mansourian (Ph.D.)

Behrooz Mahram (Ph.D.)

Abdolrahim Navehebrahim (Ph.D.)

Mohammadali Mirzabeygi (Ph.D.)

Alireza Assare (Ph.D.)

Parvin Samadi (Ph.D.)

Ali Akbar Khosravi Babadi(Ph.D.)

Secretary: Leila Almasi

Persian Proof Reader: Mohammad
Heydari

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

Web: www.cstp.khu.ac.ir

Email: curriculum_thp@yahoo.com

ISSN: 2345-4938

Single issue: 40000 R

Content

A.Khakbaz (Ph. D)
Schwab's Practical Theory:
An Integration of Theory and Practice

Z. Afsharkohan,
H.Malaki (Ph. D),
M. Mehr Mohammadi (Ph. D),
Y.Mohajer(Ph. D),
A.Ziaee Mehr (Ph. D)
Mathematics:
Moving from Humor to Creativity

A. Zarghani,
M. Amin Khandaghi (Ph. D),
B. Shabani Varaki (Ph. D)
The New Mathematics Curriculum:
What are teachers doing?

A. Parsa (Ph. D),
Who's Responsible for Teacher
Training? Ministry of Education or
Higher Education?

N. Salsabili (Ph. D)
National Curriculum:
What Do International Experiences Say?

M. Shahvari,
M.Kian (Ph. D) ,
Z. Niknam (Ph. D)
Work and Technology:
Teacher's Lived Experiences

M.Zarei,
A. Nasr Esfahani (Ph. D),
E. Mirshahjafar (Ph. D),
M. Liaghadar (Ph. D)
Preschool Teachers:
Who and With What Characteristics?

اولویت‌های نگارشی نشریه

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

سبک نگارش مقاله

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

- **پیشنهاده‌ها** (ارائه راهکارهایی برای حل مشکلات شناسایی شده یا در ارتباط با نتایج به دست آمده با ارجاع به آنها)
- **پاورقی:** معادل لاتین اصطلاحات و اسامی غیرایرانی مورد استناد در همان صفحه و در قسمت پاورقی می‌آید.
- **فهرست مآخذ فارسی و انگلیسی (به تفکیک):** معرفی (فقط) تمامی منابع استناد شده در متن به ترتیب الفبایی، با ذکر نام خانوادگی، نام نویسنده، سال انتشار، عنوان منبع (به صورت بولد)، نام مترجم منبع (در صورتی که به ترجمه فارسی آن استناد می‌شود) محل انتشار، نام ناشر.
- **سایر نکات**
 - مقاله‌های ارسال شده بازگردانده نمی‌شود.
 - کاربرگ درخواست انتشار، تعهد عدم انتشار و تضمین اصالت مقاله توسط نویسنده یا نویسندگان امضاء و عرضه شود.
 - حق ویرایش مقاله پذیرفته شده، برای هیئت تحریریه محفوظ است.
 - مجله فقط مقاله‌هایی را که قبلاً در مجلات یا نشریات دیگر چاپ نشده است، منتشر می‌کند.
 - حجم مقاله بین ۴۰۰۰ تا ۸۰۰۰ کلمه باشد و در محیط (word 2003,2007) با فونت ۱۲ (B Lotus) در متن فارسی و فونت ۱۱ قلم تایمز در متن لاتین با فاصله ۳ سانتی متر از طرفین صفحه تنظیم گردد. این شرط اولیه ورود مقاله به فرایند بررسی است.
 - در مقاله مستخرج از پایان‌نامه و رساله تحصیلی، نام دانشجو به عنوان نفر اول ذکر شود.
 - در مقاله‌های برگرفته از پایان‌نامه‌ها، ذکر موسسه محل تحصیل، عنوان اصلی پایان‌نامه و تاریخ دفاع ضروری است.

داوران این شماره (به ترتیب الفبا)

دکتر مقصود امین خندقی	دکتر ابراهیم طلایی	دکتر مرجان کیان
دکتر موسی پیری	دکتر زهره عبا یاف	دکتر مریم کیان
دکتر زهرا حاجی آخوندی	دکتر محمد عطاران	دکتر گیتا موللی
دکتر علی حسینی خواه	دکتر بتول عطاران	دکتر سولماز نورآبادی
دکتر عظیمه السادات خاکباز	دکتر خلیل غلامی	دکتر محمدرضا نیلی
دکتر محمود سعیدی رضوانی	دکتر مصطفی قادری	دکتر صمد ایزدی



امکان شواب:

تلفیق نظریه و عمل

Schwab's Practical Theory: Integrate of Theory and Practice

دکتر عظیمه سادات خاکباز^۱

A.Khakbaz (Ph. D)

Abstract

The emergence of re-conceptualism in the field of curriculum studies caused a large rotation of identity in this field. The book titled "understanding of curriculum" by William Pinar may be considered the most outstanding work in the field. In this book, movement which affected pre re-conceptualist, are introduced as the traditional type and it is believed the new curriculum discourses should be considered instead. That caused Joseph Schwab's theory is charged in the group of traditional pre re-conceptualist theories. This paper, by analyzing and identifying differences of Tyler's theory, Schwab's theory and re-conceptualism, plans to criticize this way of thinking and tries to introduce a new explanation of curriculum studies field as a practical one based on the role of Schwab's theory in the evolution of history of curriculum studies field.

Keywords: Joseph Schwab, practical theory, re-conceptualism, Ralph Tyler, William Pinar

چکیده:

ظهور جریان نومفهوم‌گرایی در عرصه برنامه درسی محل بروز چرخش بزرگی در هویت این رشته شده است. کتاب «فهم برنامه درسی» تألیف ویلیام پینار را شاید بتوان برجسته‌ترین اثر در این زمینه دانست. در این کتاب، جریان‌های اثرگذار حوزه برنامه درسی ماقبل نومفهوم‌گرایی، از نوع سنتی و عمل زده معرفی شده و نویسنده بر این اعتقاد است که گفتمان‌های جدید برنامه درسی را باید مورد توجه قرار داد. این نکته موجب می‌شود، نظریه جوزف شواب^۲ نیز در گروه نظریه‌های سنتی ماقبل نومفهوم‌گرایی متهم گردد. مقاله حاضر، با واکاوی نظریه شواب و مشخص کردن تمایزات آن از نظریه تایلر و نومفهوم‌گرایی، قصد دارد تا نقدی بر این تفکر وارد آورد و با ترسیم نقش نظریه شواب در تاریخ تحولات رشته برنامه درسی، تبیین جدیدی برای رشته برنامه درسی به عنوان یک قلمرو عملی، ارائه کند.

واژگان کلیدی: جوزف شواب، نظریه عملی، نومفهوم‌گرایی، رالف تایلر، ویلیام پینار

^۱ استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه بوعلی همدان: رایانامه azimehkhakbaz@ymail.com

^۲ Joseph Schwab

مقدمه

تاریخ تحول هر رشته‌ای، بخش حذف نشدنی دانش انباشته شده آن رشته محسوب می‌شود. از سوی دیگر، رشد و توسعه علم و تحولات سریع جوامع، موجب ظهور جریان‌های مدرن و پست مدرن شده است و در سایه تحولات اجتماعی، نگاه به دانش هر حوزه دانشگاهی نیز لاجرم دچار تغییر خواهد شد. رشته برنامه درسی نیز مشمول این قاعده بوده است اما این تحول آنچنان شدتی دارد که گاه موجب نادیده گرفتن بخش‌هایی در تاریخ می‌شود که همین غفلت، خود سرآغاز تکرار اشتباهاتی است که قبل از تحول نیز وجود داشته است و حال به زبان و بیان دیگر.

یکی از مسائل حوزه برنامه درسی آن است که نظریه برنامه درسی چیست؟ این پرسش اساسی در برنامه درسی، تا دهه ۱۹۶۰ کمتر مورد توجه قرار گرفته است. بابیت^۱، تایلر^۲ و دیگران کمتر دغدغه نظریه برنامه درسی را داشته‌اند. اولین بار دغدغه نظریه برنامه درسی توسط شواب در این دهه مطرح شد. (رید^۳، ۲۰۰۱) اما بعدها با رشد موضوع نظریه برنامه درسی، دیدگاه شواب از این حوزه بیرون انداخته شد. علت آن، البته شاید سختی و پیچیدگی زبان شواب است که حتی افراد هم‌زبان او را نیز دچار مشکل در فهم ایده‌هایش کرده است. (وستبری^۴، ۲۰۰۵)

بحث نظریه برنامه درسی، بیشتر با جریان نومفهوم‌گرایی^۵ شناخته می‌شود (وستبری، ۲۰۰۵) پاینار^۶ (۱۹۹۵) معتقد است باید به سمت فهم برنامه درسی حرکت کرد و برنامه‌ریزان درسی باید از بحث درگیری تکنیکی با برنامه درسی فراتر روند و وارد حوزه نظریه پردازی برنامه درسی شوند، پاینار معتقد است برای برنامه درسی باید قبری ترسیم کرد: برنامه‌ریزی درسی: تولد ۱۹۱۸، مرگ ۱۹۶۹.

¹.Bobbitt

².Tyler

³.Reid

⁴.Westbury

⁵.Re-conceptualist

⁶.Pinar

امکان شواب: تلفیق نظریه و عمل

او همه تلاش‌های پژوهشگران برنامه درسی تا قبل از ۱۹۶۹ را محدود به یکی از هویت‌های برنامه درسی می‌کند، «هویت مؤسسه‌ای»^۱ و سپس نقشه‌جدیدی برای برنامه درسی تصویر می‌کند که متشکل از گفتمان‌های مختلف نظری است. او تأکید می‌ورزد، تایلر، شواب و سایر متخصصانی که تا سال ۱۹۶۹ در باب برنامه درسی تلاش کرده‌اند، بعد عملی برنامه درسی را بر نظر حاکم ساخته‌اند و حال رشته برنامه درسی یک رشته عمل زده است. (پاینار، ۱۹۹۵)

این امر در حالی است که جمع کثیری از محققان برنامه درسی، مانند ویلیام رید^۲، ایان وستبری^۳، الیوت آیزنر^۴ و مایکل کانلی^۵ از مغفول ماندن نظریه شواب بحث می‌کنند. برخی محققان، مانند راگا و لبویش^۶ نیز معتقدند اگر نظریه نومفهوم‌گرایی توانسته است مفهومی تازه از برنامه درسی بسازد، باید قادر باشد انتقاداتی که شواب برای تبیین نظریه عملی خود ارائه کرده است را پاسخ گوید. در حالی که با استدلال‌های آنان، این امر بعید به نظر می‌رسد.

لذا واکاوی مسئله «نظریه عملی شواب» یکی از مسائل اساسی در حوزه مطالعات برنامه درسی است که هدف اصلی پژوهش حاضر نیز بر این امر متمرکز شده است. این پژوهش به شیوه کاوشگری فلسفی^۷ انجام شده است. در این روش، برهان‌ها، توجیهات و نقادی سیاست‌ها، شیوه‌های عمل و نیز تحولات و یافته‌های پژوهشی برنامه درسی بررسی می‌شوند. در این روش، نه تنها آگاهی و فهم حاصل می‌شود، بلکه موردها و مفاهیمی که نابسند طرَح شده‌اند مورد نقد قرار گرفته و حتی فراتر از آن مقایسه و بدیل‌هایی برای آن پیشنهاد می‌شود. در انجام این پژوهش، سه مرحله اصلی طی می‌شود:

¹ Institutional Identity

² William Reid

³ Ian Westbury

⁴ Elliot Eisner

⁵ Michael Connelly

⁶ Wraga & Hlebowitsh

⁷ Philosophical Inquiry

- ۱- تشریح مفروضات روش‌شناختی و هستی‌شناختی سنتی که به بررسی آن پرداخته می‌شود، (هاگرسون^۱، ۱۹۹۱) در اینجا نظریه شواب، توسط فلسفه طرح آن، ارکان و ابعادش تبیین می‌شود.
- ۲- سنت مورد بررسی، مورد مقایسه و نقد قرار می‌گیرد، (همان) به این منظور، نظریه شواب در مقابل نظریه نومفهوم‌گرایی مورد بررسی قرار می‌گیرد.
- ۳- آن سنتی که توان بیشتری در پاسخ به مسائل حوزه برنامه درسی دارد، تعیین می‌شود (همان) برای انجام این مرحله، دلایلی که نظریه شواب انتخاب شده است توجیه می‌شود.

مسئله بحران در حوزه برنامه درسی

نظریه عملی با اظهار نظر شواب (۱۹۶۹) درخصوص رشته برنامه درسی شروع شد: رشته برنامه درسی در حال مرگ است!

به راستی شواب چرا چنین می‌گوید و مدعای حرف او چیست؟ شواب (۱۹۶۹) با ارائه مقاله خود با عنوان «عملی: زبان برنامه درسی»^۲، در صحنه کنفرانس انجمن تحقیقات آموزشی آمریکا^۳، صحبت از بحرانی می‌کند که حوزه مطالعات برنامه درسی را درگیر ساخته است و اگر فکری برای آن نشود، چه بسا مرگ و نیستی به همراه دارد.

او آغاز سخن خود را بر تبیین شش نشانه بحرانی قرار می‌دهد:

نشانه اول: پرواز^۴. شواب در اولین نشانه اشاره به مهم‌ترین علامت بحران دارد و آن است که حل مسائل برنامه درسی به متخصصان غیر برنامه درسی سپرده شده است. او تأکید می‌کند اگر چه این امر نشانه بحران است اما می‌تواند ثمربخش نیز باشد زیرا هر حوزه‌ای در مقطعی، به دلیل فرسودگی اصولش ممکن است دچار رکود شود و

^۱ . Haggerson

^۲ .The Practical: A Language for Curriculum1

^۳ . American Educational Research Association (AERA)

^۴ .Flight of the field

امکان شواب: تلفیق نظریه و عمل

مسائش توسط حوزه‌های دیگر دانش افشا و حل شود و این فرصتی فراهم می‌آورد تا با واریسی دقیق و مقایسه، از طریق کشف، جرح و تعدیل و سازوار نمودن، به اصولی مشابه برای حوزه بحران‌زده دست یافت.

نشانه دوم: اوج گرفتن^۱. یعنی آن‌که به جای استفاده از اصول، فقط درباره آنها بحث می‌شود و یا به عبارتی، از نظری به نظری‌تر حرکت می‌کنیم. شواب معتقد است این نشانه نیز خود می‌تواند ظرفیتی برای حوزه بحران زده باشد و آن زمانی است که این اصول با نگاه به مسائل واقعی، مورد بحث قرار گیرند.

نشانه سوم: به قعر سقوط کردن^۲. این نشانه با غفلت از دستاوردها و اصول حاصل شده و بازگشت به عصر موضوعات درسی آشکار می‌شود که البته باز هم خود می‌تواند ظرفیتی برای حوزه بحران زده محسوب شود زیرا می‌تواند فرصت نگاه تازه به مسائل را فراهم آورد و فضا را برای اندیشه‌ورزی باز کند.

نشانه چهارم: به اطراف منحرف شدن^۳. در این شرایط، متخصصان برنامه درسی به جای نقش اصلی خود، به مورخ، مفسر، ناظر و نهایتاً منتقد، تنزل درجه می‌دهند.

نشانه پنجم: در جا زدن^۴. یعنی تکرار دانش‌های قدیمی در لوای زبان جدید. کتاب‌های تکراری منتشر شده در حوزه برنامه درسی و گردش حول منطق تایلر شاخص این نشانه است که متأسفانه هیچ ظرفیتی برای حوزه برنامه درسی ایجاد نمی‌کند.

نشانه ششم: دعوا و نزاع^۵. افزایش منازعات دور از عقلانیت بر سر چیزی که مسئله حوزه نیست و این یک نشانه بسیار مهلک برای حوزه برنامه درسی است.

¹.Flight upward

².Flight downward

³.Flight to the sidelines

⁴.Repetition of old knowledge in new language

⁵.Marked increase in eristic

شواب در ادامه این نکته را اذعان می‌کند که نظریه به خودی خود، چیز ناپسندی برای برنامه درسی نیست اما جایگاه و شاید بهتر است بگوییم استفاده کنونی از نظریه در برنامه درسی دچار گمراهی شده است. او سه ویژگی اصلی برنامه درسی را در استفاده از نظریه این گونه معرفی می‌کند:

- نظریه به جهت نظریه بودن ویژگی‌های ذاتی خودش را دارد و کلی نگرانه است و از جنبه‌های عملی اجتناب می‌کند.

- برنامه درسی بر یک نظریه خاص اتکا کرده است و از سایر نظریه‌های رقیب غفلت می‌کند.

- برنامه درسی مبتنی بر هر یک از این نظریه‌ها، جنبه‌های گوناگونی مثل فرد، اجتماع، فرهنگ و ... را دارد که مورد غفلت واقع شده است. او سپس با توجه به نکاتی که در هر کدام از بندهای فوق، نادیده گرفته شده است، چهارچوب نظریه عملی خود را می‌سازد.

شواب بر مبنای آخرین ویژگی از ویژگی‌های فوق، این امر را گوشزد می‌کند که برنامه درسی با تعلیم و تربیت انسان سر و کار دارد و این امری پیچیده است که مستلزم توجه همه جانبه به مسائل دخیل است که برنامه‌ریز درسی نباید از هیچ یک غفلت کند. شواب برنامه‌ریز درسی را دعوت به داشتن فراخی گستره توجه و در عین حال استفاده خادمانه و تکثرگرایانه از نظریه‌ها می‌داند و جایگاه «به‌گزینی»^۱ را مطرح می‌کند. در حقیقت، او غفلت از همه نظریه‌ها و اتکا به تعداد کمی از نظریه‌ها را زیر سؤال می‌برد و برنامه درسی را مجاز می‌داند که از حق هیچ نظریه‌ای فروگذاری نکرده باشد و برای انتظام به این مجموعه فراوان و بدون حد نظریه‌ها به منظور برنامه‌ریزی درسی، بحث نیاز به به‌گزینی را طرح می‌کند. شواب با ذکر این نکته که برنامه درسی حاصل تعامل و تلاقی بخش‌های مختلف است که بر هم کنش و واکنش دارند و هیچ نظریه و متانظریه-ای نمی‌تواند این پیچیدگی را شامل شود، و اینکه برنامه درسی باید شامل همه این ابعاد

¹. Eclecticism

امکان شواب: تلفیق نظریه و عمل

باشد تا قابل دفاع شود؛ این مسئله را مطرح می‌کند. او به‌گزینی را یک هنر غیر نظری متمرکز بر مجموعه مسائلی که از تئوری‌ها تأثیر پذیرفته‌اند معرفی می‌کند.

شواب (۱۹۷۱) هنرهای به‌گزینی را در موارد زیر می‌داند:

- هنر برقراری ارتباط میان آنچه نظریه‌ها به ناگزیر، به عنوان موضوع تحقیق، میان خود جزء جزء کرده‌اند.

- هنر پل زدن میان نظریه‌های جدا جدا، با موضوعات مورد تحقیق جدا جدا.

- هنر چسباندن تصاویر پاره پاره انسان که هر پاره‌اش دست علوم مختلف است.

شواب همچنین بر مبنای مورد نخست از ویژگی‌های نظریه، نکته ساده انگاری کپی کردن واقعیت از نظریه را زیر سؤال می‌برد و واقعیت را با نمایندۀ نظری یکسان نمی‌شمارد و جایگاه «عملی»^۱ را مطرح می‌کند. شواب به نابسندگی تئوری در برنامه درسی اتکا می‌کند و معتقد است که باید از نظریه به سمت عملی و شبه عملی حرکت کنیم. برنامه درسی با امور واقعی در عمل سر و کار دارد و متفاوت از بازنمایی یک نظریه است و برنامه درسی نمی‌تواند با این امور واقعی به صورت کپی‌ای از بازنمایی نظریه‌ها برخورد کند. اگر قرار است نظریه به کار رود، مکملی نیاز دارد. این مکمل، هنرهایی است که نظریه را به مقصودش می‌رسانند که عبارتند از: هنرهایی که به تفاوت بین امور واقعی و بازنمایی نظریه‌ای می‌پردازد، هنرهایی که نظریه‌ها را در مسیر کاربردهایشان در پرتو تفاوت‌هایشان هدایت می‌کنند و هنرهایی که جنبه‌های واقعی - که نظریه آن‌ها را به حساب نیاورده - دارند، وارد گود می‌کنند.

شواب (۱۹۷۱) هنرهای عملی را شامل موارد زیر می‌داند:

- هنر تشخیص اختلاف میان چیزهای واقعی و تصاویر نظری.

- هنر اصلاح نظریه در جریان کاربردش در پرتو تفاوت‌ها.

¹. Practical

- هنر ابداع راه‌های توجه به جنبه‌هایی از واقعیت که نظریه به آن‌ها توجه نکرده است.

در نهایت، شواب در دومین بند از سه مورد فوق، بحث توجه به نظریه‌های رقیب را طرح می‌کند و از یک سو، اهمیت به‌گزینی را همچنانکه در مورد قبل طرح کرد، بحث می‌کند و از سوی دیگر، این بار آن را با عملی که در بند یک مطرح کرده است تلفیق می‌کند و در حقیقت، اینجا شواب، رویکردی «عملی - به‌گزینی» پیشنهاد می‌کند.

شواب (۱۹۷۱) معتقد است هنرهای عملی و به‌گزینی، زیربنای عمل فکورانه را فراهم می‌آورند که همان مفهومی است که ذیل آن، عمل و نظر برنامه درسی با هم پیوندی ناگسستنی می‌خورند. عمل فکورانه یک فرایند پیچیده ادراک مسئله، تولید راه حل‌های بدیل، آزمون آن‌ها و یافتن مناسب‌ترین راه حل است. در این جریان، هنرهای عملی و به‌گزینی؛ کار با عمل و نظر برنامه درسی را در یک زمینه تلفیقی پیچیده ترسیم می‌کنند. لذا در نظریه شواب، جایگاه نظریه نه تنها کوچک شمرده نشده، بلکه بسیار به آن پرداخته شده است. به قسمی که شواب در مقاله بعدی خود با نام عملی، در خصوص هنرهای به‌گزینی مفصل بحث می‌کند.

از مباحث فوق، روشن است که شواب تنها به سادگی ادعا نمی‌کند برنامه درسی در حال نابودی است، بلکه همچون یک پزشک، نشانه‌های مرگ و راه حل علاج را تبیین می‌کند. (وستبری، ۲۰۰۵) هیوبنر (۱۹۷۱) نظریه شواب را رونسانس برنامه درسی معرفی می‌کند ولی مسیر عملی شواب بسیار پیچیده است. آیزنر (۱۹۸۴) نیز معتقد است نظریه شواب، چیزی بود که زندگی را برای محققان برنامه درسی دشوار ساخت. از نظر آیزنر، شواب راه ساده و روشن زندگی برنامه‌ریزان درسی را تبدیل به یک مسیر پیچیده و مبهم نمود.

اما چه شد که نظریه عملی شواب، به گوشه رانده شد؟

علت آن جریانی بود که در دهه ۱۹۷۰ مطرح شد: نومفهوم‌گرایی. نومفهوم‌گرایی نیز هم نوا با شواب، فریاد بحران برآورد اما با تبیینی متفاوت و راه حلی دیگر. نومفهوم‌گرایی که منشأ آن از نظر پاینار، در دیدگاه هیوبنر مطرح شده است، بحران

امکان شواب: تلفیق نظریه و عمل

برنامه درسی را در عمل‌زدگی آن دانست و شاید جریان را با ترسیم مقبره برنامه درسی، بسیار حادث‌تر از شواب طرح کرد. نومفهوم‌گرایان و در صدر آنان ویلیام پاینار، با چاپ کتاب خود با نام «فهم برنامه درسی» معتقد است رسالت رشته برنامه درسی از «برنامه-ریزی» به «فهم» تغییر کرده است و باید از منحصر شدن به بحث‌هایی نظیر منطق تایلر که ناظر به عمل برنامه‌ریزی درسی است، پا را فراتر گذاشت. پاینار می‌گوید دهه ۱۹۷۰، دهه تغییر جهت از عمل‌گرایی تایلری است. پاینار نقدی بر دیدگاه تایلر وارد می‌آورد و معتقد است منطق تایلر، معرف یک نگاه پیش نظریه‌ای، اجرایی و عملیاتی به برنامه درسی است.

پاینار و گرامت (۲۰۰۹) بیان می‌کنند که رابطه نظر و عمل، با این تصور که نظریه به دلیل به عمل تبدیل شدن وجود دارد، از اساس اشتباه است. آنها این ایده را به یکسان انگاشتن برنامه درسی به زیورآلات آرایشی شبیه می‌کنند که اگر به کار گرفته شوند، زیبا هستند و اگر نه، خیر. آنها ایده وجود نظریه به دلیل عمل را زیر سؤال می‌برند.

به نظر می‌رسد، دیدگاه نومفهوم‌گرایی با مبری دانستن خود از عمل، در حوزه نظری توانسته است تا حد بسیار زیادی به غنی سازی دانش برنامه درسی کمک کند. چنان که پاینار، صورت اجرایی و عملیاتی و به عبارت دیگر، تایلری برنامه درسی را در یکی از هویت‌های برنامه درسی می‌گنجاند با نام هویت مؤسسه‌ای و جغرافی جدید برنامه درسی را با تبیین هویت‌های جدید پدیدارشناسی، پست مدرن، فمینیست، خودزیست نگاری، بین‌المللی و ترسیم می‌کند. (پاینار، ۱۹۹۵)

دیدگاه نومفهوم‌گرایی به برنامه درسی نگاهی کل‌گرا دارد، البته اینگونه نیست که نوفهم‌گرایان با مردمان داخل مدارس به عنوان بخشی از حوزه سخن نگویند. اما در نوفهم‌گرایی گریز آگاهانه‌ای نسبت به ذهن فن‌گرا یا تکنیکی^۱ وجود دارد. آن چه نوفهم‌گرایی ارائه می‌کند آگاهی‌های گسترده‌ای درباره پیچیدگی و معنای تاریخی مسائل برنامه درسی است. زیرا مشکلات بازشناسی هویت نوفهم‌گرایان وابسته به مشکلات

^۱. Technician's mentality

فرهنگی در مقیاس گسترده است. این مسائل بزرگ فرهنگی مسائل قابل حلی در داخل مدرسه نیستند. در سنت گرایی، همان مفاهیمی که توسط عقلانیت تکنولوژیکی ایجاد شده، اتفاقاً برای نوفهم گرایان خود مسئله به حساب می آید. بنابراین تا حدودی تغییر بنیادین ساختار فرهنگی حوزه برنامه درسی، مسئله اساسی نوفهم گرایی است. تغییر ساختار فرهنگی (معیوب داخل مدرسه) با تکرار مجدد نظم موجود (فرهنگی- علمی- پژوهشی) تحقق پیدا نمی کند. در برنامه درسی، مسئله ضروری، نوفهم سازی بنیادین در زمینه های چستی برنامه درسی، چگونگی کارکرد آن و اینکه چگونه برنامه درسی ممکن است کارکردی مطابق روش های رهایی بخش^۱ داشته باشد. تعهد نسبت به نقد جامع و توسعه نظری چیزی است که پدیده نوفهم گرایی را از سایر جنبش ها متمایز می سازد. (قادری، ۱۳۹۰).

اما آنچه از این بحث می توان نتیجه گرفت، آن است که بحرانی در برنامه درسی وجود دارد و راه حلی نیز برای آن هست اما در مقایسه دو پارادایم عملی و نوفهم گرایی در این بحران، می توان جدول زیر را قایل شد:

جریان	آغاز	نشانه بحران	راه حل	متون اصلی
عملی	شواب ۱۹۶۹	نظر زدگی برنامه درسی	عمل فکورانه (عملی با بهره گیری فکورانه از نظریه)	مقالات عملی ۱ و ۲ و ۳ و ۴ شواب
نوفهم گرایی	هیونر ۱۹۷۰	عمل زدگی برنامه درسی	فرا تر رفتن از عمل و نظریه پردازی	کتاب فهم برنامه درسی پاینار

نقد دیدگاه عملی از منظر نوفهم گرایی

دیدگاه نوفهم گرایی، پس از دیدگاه عملی مطرح می شود و لذا در کتاب فهم برنامه درسی پاینار شاهد نقدهای او بر دیدگاه شواب هستیم. مدعای اصلی نقد پاینار

^۱ Emancipator ways

امکان شواب: تلفیق نظریه و عمل

بر عملی شواب آن است که شواب چیزی فراتر از تایلر ارائه نداده است و چون استدلال می‌آورد که نظریه تایلر موجب عمل زدگی برنامه درسی است، نظریه شواب را نیز با همان انتقاد محکوم می‌کند. در حقیقت، او به استناد استدلال فیلیپ جکسون^۱ (۱۹۹۲) اظهار می‌کند که شواب هم مانند تایلر همه نظریات خود را برای افرادی ارائه داده است که می‌خواهند برنامه‌ریزی کنند. از نظر جکسون، بابت، تایلر و شواب، اگر چه اندکی با هم تفاوت دارند اما همگی به بعد برنامه‌ریزی توجه داشته‌اند. جکسون (نقل از پاینار، ۱۹۹۵)، شواب حرفی بیش از تایلر برای حوزه برنامه درسی نداشت و تفاوت تایلر و شواب را در دو نکته می‌داند:

۱- تأکید بسیار زیاد تایلر بر روی اهداف، در نظریه شواب دیده نمی‌شود و شواب بیشتر بر حل مسئله تأکید کرده است.

۲- در برنامه‌ریزی تایلر لزومی بر آگاهی از عمل فکورانه نیست.

پاینار معتقد است هویتی که دستاورد تایلر، بابت و شواب است، تنها در یکی از هویت‌های چند گانه ترسیم شده نومفهوم‌گرایی (هویت مؤسسه‌ای) می‌گنجد. او این هویت را هویتی مکانیکی و البته غیر قابل انکار می‌داند. در حقیقت، پاینار وجوه نظری دیگر را از بخش کنش برنامه‌ریزی جدا می‌کند و گفتمان برنامه درسی تا قبل از نومفهوم‌گرایی را تنها قائل به بخش برنامه‌ریزانه آن می‌داند که ترسیم کاملی نیست. (پاینار، ۱۹۹۵)

اما در واکاوی نقد پاینار بر عملی با چند مسئله مواجه هستیم: اول آن که آیا واقعا نظریه عملی شواب و تایلر در یک گروه قرار می‌گیرند؟

چن^۲ (۱۹۷۷) در یک مقاله به بررسی منطق تایلر و شواب می‌پردازد و در آن ادعا می‌کند به چند دلیل، نمی‌توان شواب و تایلر را به راحتی در یک دسته قرار داد. اول اینکه، در حالیکه اصول اساسی بحث تایلر حول مفهوم عقلانیت (منطقی بودن) می‌چرخد، تمرکز منطق شواب بر واقعیت و حقیقت است. این شاید برجسته‌ترین

^۱. Philip Jackson

^۲. Chan

تفاوت بین منطق تایلر و شواب است. دوم آن که طرح تایلر به طور مرتب و دقیقی چیده شده است که به نظر نمی‌رسد نیاز به توضیح زیادی داشته باشد. از سوی دیگر طرح شواب هنوز به طور دقیق و مرتب سازماندهی نشده است، یک واقعیتی که ممکن است مخاطبان، زیاد به آن خوش‌بینانه نگاه نکنند. با این حال، این استدلال را مطرح می‌کنند که از میان این صورت‌بندی غیردقیق و ناکامل، یک تئوری برنامه درسی جامع و مناسب شکل می‌گیرد، این امر وقتی محقق می‌شود که از طریق تلاش‌های مداوم و سازنده به دیدگاه‌های ناقص انسجام بخشید.

مسئله دیگر آن است که منطق تایلر را نیز به راحتی نمی‌توان مکانیکی دانست و او را عمل زده دانست. تایلر خود در مصاحبه‌ای که در این خصوص انجام داده است، معتقد است: «اگر در خصوص طبقه‌بندی چیزهایی، از قبل اتخاذ موضع کرده باشید، انتظار این است که یک امر خاص به دسته‌ای خاص تعلق گیرد؛ از این رو منتقدین اثر من نیز با توجه به پیش‌فرض‌های خود در خصوص این که این کتاب شبیه چه چیزی باید می‌بود، قضاوت کرده‌اند». (شوبرت، ۱۹۸۶: ۱۰۸)

آنچه از منطق تایلر در ذهن می‌آید یک روال منطقی هدف‌گذاری، انتخاب محتوا و روش، اجرا و ارزشیابی است که در توالی یکدیگر قرار می‌گیرند. اما آیا فقط همین است؟

شوبرت (نقل از کرامتی، ۱۳۸۹) اشاره می‌کند که در واقع تایلر برنامه درسی را حاصل فرایند تصمیم‌گیری در خصوص پاسخگویی به چگونگی عناصر چهارگانه در زمینه آموزش و پرورش دانسته و معتقد است که حرکت میان این عناصر و پاسخگویی به سؤالاتی با محوریت آنها به شکل رفت و برگشتی است؛ به نحوی که وقتی در خصوص پاسخگویی به سؤالاتی در زمینه هر عنصر این رفت و برگشت انجام می‌شود، بر اساس آن درکی جدید حاصل می‌آید که سایر سؤالات را متأثر خواهد ساخت. (بنابراین حتی چهار سوال نیز همواره ثابت نیستند هرچند محوریت چهار عنصر در آنها ثابت است). همچنین وی این چهار عنصر و سؤالات مترتب بر بنیان آنها را گام به گام نمی‌داند به نحوی که با طی هر مرحله، مرحله‌ای دیگر آغاز شود. چنین توجیهی در

امکان شواب: تلفیق نظریه و عمل

خصوص عناصر مذکور شوبرت را بر آن می‌دارد تا به تایلر متذکر شود که وی با این ادعا معلم را همانند یک خالق یا نقاش (نه مجری و مقلد) در نظر گرفته است؛ ولی عملاً و به شکل صریح در اثرش در رابطه با این عناصر به بیان مرحله اول، مرحله دوم و... پرداخته و این مراحل را از یکدیگر تفکیک نموده است. تایلر نیز در پاسخ بیان می‌کند که اثرش با دقت مورد مطالعه قرار نگرفته است، چرا که وی در اثر خویش نیز بر این ادعا پایبند بوده است. همچنین وی در پایان کتاب نیز به طور مستقیم و صریح بیان می‌کند که اگر قصد اصلاح کل برنامه درسی یک آموزشگاه و یا قسمتهایی از آن را داشته باشید، تبعیت از مراحل نامبرده الزامی نیست و هدف از فرمت حاضر در نگارش نیز، توجه مسئولان امر به عناصر دخیل در برنامه درسی و ضرورت ارتباط آنهاست.

با تأمل در منطق تایلر می‌توان دریافت او در مرحله تعیین اهداف برنامه درسی از سه منبع یادگیرنده، جامعه و منبع درسی نام برده است اما اظهار کرده است که ذیل هر کدام از منابع تعیین هدف، نظرات مختلف و متناقضی وجود دارد که برنامه‌ریز درسی را نسبت به احاطه و جامع‌نگری و کاربرد و تلفیق آنها با توجه به فلسفه تشویق می‌کند و این امر کاری مکانیکی، عملی و ساده نیست و از پویایی و پیچیدگی فراوان نظری و فلسفی برخوردار است. همچنین در مرحله تصمیم‌گیری در باره محتوا با آن‌که اصول مشترکی را تبیین می‌کند که البته همگی یادگیرنده محور است، محل زیادی را برای خلاقیت معلم قرار می‌دهد و انتخاب تجارب یادگیری را به صورت قطعی و از پیش تعیین شده، تجویز نمی‌کند. در بحث ارزشیابی نیز تایلر به آن به عنوان فرصتی به منظور کسب شواهدی در خصوص تغییرات رفتاری (اعم از رفتار آشکار یا غیر آشکار مثل نگرش‌ها و علائق) دانش‌آموزان نگاه می‌کند. (تایلر، ۱۳۷۸ و کرامتی، ۱۳۸۹)

لذا تایلر سعی داشته است اصول حداقلی را برای برنامه‌ریزی درسی تعریف کند که آن را عملیاتی و اجرایی کند اما این اصول به هیچ وجه به معنای ندیدن ابعاد نظری در برنامه درسی نیست و پایدار به راحتی نمی‌تواند ادعا کند که نظریه تایلر، مکانیکی است. از آن‌چه گفته شد می‌توان نتیجه گرفت، مدعای پایدار برای عبور از شواب هنوز مورد تردید است.

نقد ادعاهای پاینار در مورد شواب: بحران هنوز باقی است

اما برخی از منتقدان نومفهوم‌گرایی، از طریق بحث شواب، به نقد نومفهوم‌گرایی پرداخته‌اند و در حقیقت، پاسخی به نقد پاینار در مورد شواب داده‌اند. نگارنده از بحث آنان استفاده می‌کند تا بحران حوزه برنامه درسی غیر مختوم اعلام کند. همانطور که گفته شد شواب (۱۹۶۹) در تبیین مسئله هشدار مرگ برنامه درسی، شش نشانه برای آن شناسایی می‌کند، لذا راگا و لبویش (۲۰۰۳) ادعا می‌کنند اگر قرار باشد، نومفهوم‌گرایی پاسخگو به مسئله مرگ برنامه درسی باشد، قاعدتاً باید شش نشانه شواب را نیز که قبل از طرح مسئله بحران رشته توسط پاینار بیان شده است، پاسخ دهد.

نشانه اول: پرواز از زمین

همانطور که ذکر شد، شواب (۱۹۶۹) معتقد است که فاصله‌ای که بین نظریه و عمل برنامه‌ریزی درسی وجود دارد، موجب شده است تا افرادی که متخصص برنامه درسی نیستند مسئولیت حل مسائل را بر عهده بگیرند. در صورتی که متخصصان برنامه درسی باید خودشان پاسخگوی سوالات عمل برنامه‌ریزی درسی باشند. این در حالی است که نومفهوم‌گرایان این نقد را به برنامه‌ریزان درسی وارد می‌کنند که آنها به کنترل تجربیات می‌پردازند و این امر باعث متوقف شدن رشد تجربیات می‌شود. آنها معتقدند که مسئولیت هدف گذاری و طراحی برنامه درسی باید به افراد دیگر واگذار شود و متخصص برنامه درسی نباید خود را محدود به این امور کند. (پاینار، ۱۹۹۵) اما مسئله این است که نومفهوم‌گرایان درباره تغییر برنامه درسی صحبت می‌کنند و از نظریه انتقادی استقبال می‌کنند، اما چگونگی این تغییر را روشن نمی‌کنند. در حقیقت سؤال این است اگر برنامه‌ریزی درسی کار متخصص برنامه درسی نباشد پس چه کسی باید آن را انجام دهد؟ حاصل این نگاه آیا جز این است که برنامه‌ریزی درسی به متخصصان دیسپلینی واگذار شود؟ پیروی از دیدگاه نومفهوم-گرایی آیا دست متخصص برنامه درسی را بیشتر نمی‌بندد و اختیارات متخصص دیسپلینی را بیشتر گسترش نمی‌دهد؟ پیش بینی می‌شود که با این نوع نگاه حتی به

امکان شواب: تلفیق نظریه و عمل

زودی متخصص برنامه‌درسی به عنوان منتقدی که جز حرف زدن کاری از او بر نمی‌آید به انزوا کشیده شود. (راگا و لبویش، ۲۰۰۳)

نشانه دوم: اوج گرفتن

این نشانه به شدت توسط نومفهوم‌گرایان حمایت می‌شود. نومفهوم‌گرایان فقط به صحبت درباره اصول پرداختند. آنها بحث‌های قومیت، سیاست، زبان و نژاد و فرهنگ را خارج از حیطه برنامه‌ریزی درسی مطرح کردند. (لبویش، ۱۹۹۹؛ راگا و لبویش، ۲۰۰۳) بحث در مورد واقعیت‌های اجتماعی و سیاسی بدون توجه به اجرا چگونه ممکن است؟! بدون توجه به برنامه‌ریزی درسی در عمل، چگونه تئوری را به عمل برسانیم و بگوییم دانش ارزشمند و بی‌ارزش کدام است؟

نشانه سوم و پنجم: به قعر سقوط کردن و در جا زدن

نومفهوم‌گرایان با فراموش کردن تاریخ برنامه درسی به دور زدن در نظریه‌ها و تکرار دانش دامن زدند. بحث از اجتماع و طبیعت یادگیرنده در نظریه تایلر هم مطرح شده است. بحث از تجربه یادگیری از منظر دیویی هم طرح شده است اما اکنون با رنگ و لعابی دیگر در نظریه نومفهوم‌گرایی متجلی می‌شود. کلیارد از تایلر نقد می‌کند که منطق تایلر راهنمای ساخت برنامه درسی نیست، اما به نومفهوم‌گرایان چه می‌گوید؟! نومفهوم‌گرایان به جای مراجعه به تاریخ و اصلاح آن، روی آن خط کشیدند تا خود را پررنگ‌تر جلوه دهند. (راگا و لبویش، ۲۰۰۳؛ لبویش، ۱۹۹۱) متخصصان برنامه درسی که دائماً در مدح توجه به تاریخ برنامه درسی سخن می‌رانند و پدیده بی‌تاریخی را نکوهش می‌کنند در مورد سنگ قبری که پایتار رسم کرد سکوت کردند و حتی برخی از آنان داعیه تبعیت از نومفهوم‌گرایی را کردند.

نومفهوم‌گرایان همه تحولات ناشی از پژوهشهای برنامه‌ریزی درسی، مانند نقش معلمان در برنامه‌ریزی درسی، تدریس مشارکتی، میان رشته‌ای، ارزشیابی کیفی و ... را فراموش کردند و موجب شدند دوباره به عصر موضوعات درسی برگردیم. چطور برنامه‌ریزان درسی در قبال این امر سکوت کردند؟!

نشانه چهارم: به اطراف منحرف شدن

نومفهوم‌گرایی با تأکید بر نظریه پردازی، اتفاقاً بر این امر تأکید می‌ورزد که وظیفه متخصص برنامه درسی، تکاپو در میدان عمل نیست و شأن نظریه را به عمل کاهش نمی‌دهد. (پاینار، ۱۹۹۵) در واقع نومفهوم‌گرایان شیفته انتقاد هستند و این فاصله بین تئوری و عمل را بیشتر کردند تا خودشان ساده‌تر و با آسودگی خیال بیشتر بتوانند انتقاد کنند و مشتریان بیشتری برای خود جلب کنند. (راگا و لبویش، ۲۰۰۳)

نشانه ششم: دعوا و نزاع

از زمان تولد رشته برنامه درسی، همواره بحث‌های ماهیتی روی برنامه درسی مطرح بوده است. این بحث‌ها بیشتر از منظر بیرونی به رشته مطرح می‌شده است اما نومفهوم‌گرایان موجب ایجاد نفاق داخلی نیز شدند. ادعای آنان در خط کشیدن بین موافقان و مخالفان تایلر، تخم نفاق درون رشته‌ای را کاشت. این مرزگذاری و تقسیم نه تنها آکادمیک و علمی نیست، بلکه بهره‌ای برای رشته نداشته است، بحث‌های گذشته در خصوص آنکه مثلاً کدام روش ارزشیابی مناسب است یا کدام الگوی یاددهی یادگیری مناسب است؟ موجب وحدت بیشتری بود تا داعیه نومفهوم‌گرایان. در گذشته لاقابل منطق تایلر یک مرکز جاذبه محسوب می‌شد اما اکنون روی سوالات اساسی رشته نیز توافقی نیست پس چطور باید خود را در این رشته ببینیم؟ و این میراثی است که نومفهوم‌گرایان برای ما به جا گذاشتند. (راگا و لبویش، ۲۰۰۳؛ لبویش، ۱۹۹۹)

همان‌طور که مشاهده می‌شود، با حضور جریان نومفهوم‌گرایی، نه تنها نشانه‌های بحران شواب تخفیف نیافته که حتی تشدید یافته است. اما با این شرایط چه تصویری می‌توان از رشته برنامه درسی ارائه داد؟

بحث و نتیجه‌گیری:

از آنچه گفته شد این‌طور بر می‌آید که بحران برنامه درسی در مسئله ارتباط نظریه و عمل مطرح است. شواب، معتقد است رشته نظریه زده شده و باید به سمت عملی

امکان شواب: تلفیق نظریه و عمل

حرکت کرد. پاینار معتقد است رشته عمل زده شده و باید به سمت نظریه حرکت کرد. اما نکته بارز در این دو رویکرد آن است که اگر شواب، از عملی می‌گوید، همه مبنا و تأکیدش را بر نظریه می‌گذارد. پاینار از نظریه می‌گوید اما عمل را نیز به رسمیت می‌شمارد. پس اولین نتیجه آن است که نقطه اشتراک دیگر این دو دیدگاه، در حضور هم زمان نظریه و عمل و اتفاقاً تأکید و تمرکز هر دو دیدگاه بر نظریه برنامه درسی است. اما پاینار معتقد است وادی نظریه برنامه درسی هنوز غنای کافی ندارد و باید آن را در نظریه توسعه داد.

حال می‌خواهیم فرضی کنیم: «فرض کنید، نظریه شواب پس از نومفهوم‌گرایی طرح شده بود، آنگاه نومفهوم‌گرایی و تایلر چه موقعیتی داشتند؟»

برای پاسخ به این سؤال، سه نظریه را در یک بافت تاریخی، با هم نگریم. نظریه تایلر (۱۹۴۹) بنا به زمانه ایجادش، قصدش دادن الگویی عملیاتی و اجرایی برای برنامه‌ریزی درسی بوده است. اما تایلر به هیچ وجه، پیچیدگی نظری را از یاد نبرده است، فقط تأکیدش بر عمل و دادن منطقی عملیاتی بوده است. شاید این امر حتی به تاریخ زندگی و تخصص اصلی تایلر به عنوان متخصص ارزشیابی برنامه درسی نیز بوده است. دهه بعد، پرواز سفینه اسپوتنیک (۱۹۵۷) و تحولات اصلاح و تغییر برنامه درسی، موجب شد برنامه‌ریزی درسی به عنوان عمل به متخصصان موضوعی واگذار شود و متخصصان برنامه درسی نیز به تدریج دست از عمل بکشند و به زاویه نشینی نظری بپردازند. شواب (۱۹۶۹) عاقبت این امر را مرگ رشته برنامه درسی می‌داند و از سویی بر بدفهمی نظریه تایلر هم واقف است و لذا با درسی که از گذشته گرفته، با نگاهی که به آینده دارد و البته در زمینه فلسفی نگاهش، طرحی را برای برنامه درسی متصور می‌شود که پیچیدگی بسیار زیادی دارد. نظریه‌ای که به راستی درک و کاربردش به سهولت ممکن نیست و شاید به همین دلیل، باز هم موجب بدفهمی شده است.

پاینار، عمل زدگی رشته و درگیری و دغدغه متخصصان برنامه درسی با عمل را می‌بیند و کمبود و نقص تئوریک را در سوی دیگر و توجه همه را به سمت دیگری جلب می‌کند.

دیدگاه شواب، هرگز نافعی رویکرد تایلری نبوده است؛ چرا که برنامه‌ریزی درسی را به عنوان رسالت برنامه‌ریز درسی به رسمیت شمارده است اما هرگز محدود به تایلر هم نبوده است. اما این که پاینار یا جکسون او را با تایلر به یک طبقه می‌برند، ناشی از عدم توجه آنان به تفاوت Action و Practical است. واقعیت آن است که عملی، هرگز با تولید و عمل یکسان نبوده است. عملی شواب، ریشه در دیدگاه ارسطو دارد. ارسطو دیسپلین‌ها را در سه دسته نظری، عملی و تولیدی قرار داد. عملی، دیسپلین‌هایی بودند که به طور مستقیم با عمل فکورانه درگیر می‌شدند و این عمل با تولید و عملیات در دیسپلین‌های تولیدی، مانند مهندسی، اصلاً یکسان نبود و اتفاقاً بسیار پیچیده بود. (شواب، ۱۹۶۴) رویکرد عملی، اتفاقاً نظریه را به رسمیت می‌شمارد و حتی از کثرت نظری بسیار استقبال می‌کند، آنچنان که شواب در مقاله دوم عملی خود بر آن تأکید دارد. (شواب، ۱۹۷۱)

بنابراین اگر دیدگاه شواب بعد از نومفهوم‌گرایی طرح می‌شد، از دیدگاه نومفهوم‌گرایی و نظرات موجود آن به شدت استقبال می‌کرد و آن را در مجموعه نظریه‌هایی که باید مورد به گزینی قرار بگیرند به رسمیت می‌شمرد. در حقیقت، نگارنده معتقد است نظریه شواب، دو شق عملی و به گزینی دارد. شق عملی آن بیشتر با نظریه تایلر و شق به گزینی آن با نومفهوم‌گرایی همخوانی دارد.

در حقیقت، اگر از زاویه شواب به برنامه درسی بنگریم، تلاش نومفهوم‌گرایی را نه تنها نباید نادیده گرفت، که باید مورد تقدیر قرار داد. در آن برهه از زمان، یعنی سه دهه از ۱۹۷۰ تا کنون به راستی نیاز به نظریه پردازی داشتیم چرا که نظریه مواد اولیه دیدگاه عملی شواب است اما اکنون به نظر می‌رسد رشته برنامه درسی به غنایی رسیده است که نظر و عمل را در تلفیق با یکدیگر توسعه دهد و یکی را به قیمت نبود دیگری نپذیرد.

در حقیقت، نگارنده معتقد است نظریه شواب که در دهه ۱۹۶۰ طرح شد، اکنون زمانه بررسی و عملی کردن آن است. البته شاگردان شواب، نظیر کانلی، شولمن، آیزنر و ... هر یک به نوعی از نظریه استاد خود وام گرفته و پایگاه دانشی مجزایی را

امکان شواب: تلفیق نظریه و عمل

پدید آورده‌اند. آنچه در این مورد بسیار اعجاب برانگیز است، آن است که هیچ یک از شاگردان شواب، عیناً پای خود را جای پای استاد نگذاشته‌اند و هر یک، ایده شواب را در میدان عمل به نمود رسانده‌اند و این امر بیش از پیش نشان دهنده ظرفیت این نظریه در حوزه برنامه درسی است. (کریگ و راس، ۲۰۰۸)

در مجموع، نگارنده معتقد است که جوزف شواب رویکرد مصالحه آمیزی را ارائه می‌دهد که نافی نومفهوم گرایی و منطق تایلر نیست؛ بلکه بین آن دو نیز آشتی برقرار می‌کند. شواب برنامه‌ریزی درسی را یک عمل پژوهشی تصور می‌کند و انجام وظایف عملی برنامه‌ریزی درسی را با اجرای پژوهش رسمی در حوزه برنامه درسی، از طریق ساختار نظامدار عمل فکورانه در برنامه‌ریزی درسی به یکدیگر پیوند می‌دهد. (هریس، ۱۹۹۹). به نظر می‌رسد که اگر فرضیه شواب را بپذیریم و از منظر روش شناسی پژوهش به برنامه درسی نگاه کنیم بتوانیم نظریه تایلر را با نظریه نومفهوم گرایی پیوند بزنیم. در حقیقت، اگر تحولات پارادایم‌های روش شناسی پژوهش و توجه به نگاه‌های فرهنگی، سیاسی، زیبایی شناختی و پدیدارشناختی را به عمل برنامه‌ریزی درسی بتابانیم، تصویر حاصل تصویری جدید است که تأکید بر نظریه نومفهوم گرایان و نقشه عملی تایلر را در زمینه عملگرایانه و فکورانه جدیدی منعکس می‌کند. از این منظر نگرستن می‌تواند انتقادات وارد بر نظریه نومفهوم گرایی را از بین ببرد و خط و مرزی که پایتار رسم کرد را پاک کند. روح برنامه درسی را به جسم بازگرداند و آن را از مرگ نیز رهایی دهد.

لذا آنچه نظریه شواب ما را به آن رهنمون می‌کند، نومفهوم گرایی را نیز در بر دارد و نظریه تایلر را نیز نفی نمی‌کند. به نظر می‌رسد دیدگاه شواب یک دستاورد بی نظیر در عرصه برنامه درسی است که با وجود پتانسیل بالای آن برای رفع چالش‌های داخلی رشته، با کمال تعجب مغفول مانده است. در حقیقت، این نظریه می‌تواند یک فرانظریه برنامه درسی باشد. در نظر گرفتن نظریه شواب به عنوان فرانظریه برنامه درسی، توسط وستبری (۲۰۰۵) نیز مورد تأکید قرار گرفته است.

منابع:

- تایلر، رالف (۱۳۷۸)، *اصول اساسی برنامه‌ریزی درسی و آموزشی*، ترجمه علی تقی پورظهیر، تهران: آگاه.
- قادری، مصطفی (۱۳۹۰)، *توصیف نومفهوم‌گرایی به قلم پاینار*، ترجمه ارائه شده به گروه مطالعاتی برنامه درسی، شواب و عمل فکورانه. **انتشارات**
- کرامتی، انسی (۱۳۹۰)، *نمایی مکانیکی در نگرشی ارگانیکی*، خبرنامه شماره ۴، گروه مطالعاتی برنامه درسی، شواب و عمل فکورانه. صص: ۲۳-۳۱.
- هاگرسون، نلسون ال (۱۹۹۱)، *کاوشگری فلسفی: نقد توسعی*، در روش شناسی مطالعات برنامه درسی، شورت، ادموند، ترجمه مهرمحمدی، محمود و همکاران، انتشارات سمت، ۱۳۸۷.
- هریس، آیلین (۱۹۹۱)، *پژوهش معطوف به عمل فکورانه: هنرهای برنامه‌ریزی*، در روش شناسی مطالعات برنامه درسی، شورت، ادموند، ترجمه مهرمحمدی، محمود و همکاران، انتشارات سمت، ۱۳۸۷.
- Chan, B. Y. (1977). **After Tyler, What? A current issue in curriculum theory**. Education Journal. No VI.
- Craig & Ross. (2008). **Cultivating the image of teachers as curriculum makers**. In The SAGE handbook of curriculum and instruction.
- Eisner, E. (1984). **No easy answer: Joseph Schwab's contributions to curriculum**. Curriculum Inquiry. Vol 14. No 2. Pp 201-210.
- Huebner, D. (1976). **The moribund curriculum field: Its wake and our work**. Curriculum Inquiry. 6(2). Pp 153-167.
- Hlebowitsh, P. S. (1999). **The burdens of the new curricularist**. Curriculum Inquiry. Vol 29. No 3. Pp 343-354.
- Pinar, W. F. (1995). **Understanding the curriculum**. Peter Lang Publishing.
- Pinar, W. F. Grumet, M. (1982). **Socratic Caesura and the Theory-Practice Relationship**. Curriculum Theory. 21(3).
- Reid, W. (2001). **Rethinking Schwab: Curriculum Theorizing as a Visionary Activity**. Journal of Curriculum Studies and Supervision. 17(1). Pp 29-41.

- Schwab, J. (1964). **Structure of the disciplines: Meanings and significances**. In The structure of knowledge and the curriculum. Edited by Ford, G. W. & Pungo, L. Pp 1-31.
- Schwab, J. (1969). The **practical: A language for curriculum1**. The School Review. Vol 78, No1. Pp 1-23.
- Schwab, J. (1971). **The practical: Arts of eclectic**. The School Review. Vol 79. No 4. Pp 493-542.
- Tyler, Ralph W., Schubert, William, & Anne Lopez Schubert (1986) **.A dialogue with Ralph Tyler**. Journal of Thought 21(1), 91-118.
- Westbury. I. (2005). **Theory and theorizing in curriculum studies**. (On course web site). <http://faculty.ed.uiuc.edu/westbury/papers/c&i507.htm>
- Wraga, W. g., Hlebowitsh, P. S. (2003). **Toward a renaissance in curriculum theory and development**. Curriculum Studies. Vol 35. No 4. Pp 425-437.



ریاضیات:

عبور از طنز به خلاقیت

Mathematics: Moving from Humor to Creativity

Z.AfsharKohan, H. Maleki (Ph. D),
M. Mehr Mohammadi (Ph. D),
Y.Mohajer(Ph. D), A. Ziaee Mehr(Ph. D)

زهره افشارکهن^۱، دکتر حسن ملکی^۲،
دکتر مهر محمدی^۳، دکتر یحیی مهاجر^۴، دکتر
علی ضیایی مهر^۵

Abstract: This study aimed to examine the effects of integrating humor into math curriculum on mathematical creativity of sixth grade students in primary school. The current paper reports the results of the quantitative section of a larger study conducted through a mixed methods design. Mathematical creativity of students based on their performance was measured after the implementation of the researcher-developed package that included humor-integrated math content generated based on the concepts of sixth grade math textbook. Pre-test and post-test results showed that integration of some elements of instructional humor with math concepts can have positive effects on math creativity of the students. Suggestions are the development of humor-integrated curricula packages based on needs and requirements of the learners as well as the subject matters.

چکیده: این مقاله با هدف بررسی تأثیر برنامه درسی ریاضی آمیخته به طنز بر خلاقیت ریاضی دانش آموزان پایه ششم دوره ابتدایی نگاشته شد. مقاله حاضر به تحلیل و گزارش نتایج کمی یک مطالعه بزرگتر که با روش آمیخته صورت گرفته، می پردازد. خلاقیت ریاضی دانش آموزان بر اساس عملکرد آن ها پس از اجرای بسته آموزشی ریاضی آمیخته به طنز، طراحی شده توسط محققین بر اساس مفاهیم کتاب ریاضی پایه ششم، مورد تحلیل قرار گرفت. مقایسه نتایج پیش آزمون و پس آزمون نشان داد که تلفیق محتوای مفاهیم ریاضی با انواع طنز آموزشی بر رشد خلاقیت دانش آموزان تأثیر مثبت دارد. پیشنهادهایی جهت استفاده از این یافته ها در حوزه برنامه ریزی درسی چون طراحی محتوای آموزشی آمیخته به طنز آموزشی متناسب با ویژگی های فراگیران و تلفیق طنز آموزشی با برنامه های درسی در سطوح و رشته های مختلف، توسط تولید کنندگان برنامه های درسی ارائه شده است.

کلید واژه ها: خلاقیت ریاضی، برنامه های درسی، طنز آموزشی

Keywords: Math creativity;
curriculum; instructional humo

- ۱ دانشجوی دکتری برنامه درسی دانشگاه علامه طباطبائی : Afsharkohan@yahoo.com رایانامه
- ۲ استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی: (نویسنده مسئول) Maleki@yahoo.com رایانامه
- ۳ استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه تربیت مدرس: Mehrmohammadi_tmu@hotmail.com رایانامه
- ۴ استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه تربیت مدرس: Yahyamohajer@yahoo.com رایانامه
- ۵ دکتری علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان: Ziaaeali@gmail.com رایانامه

بیان مسأله و چارچوب نظری

دنیایی که ما در آن زندگی می کنیم به سرعت در حال تغییر است و در این زمان، تفکر خلاق کلیدی است که امکان مواجهه با مشکلات، تطبیق و در نهایت موفقیت را برای ما فراهم می سازد. در حل خلاق مسأله انسان تمام توانایی مغزی خود را به کار می گیرد (لامزدین و لامزدین^۱، ۲۰۰۴). یکی از راهکارهای پرورش خلاقیت، توجه به آن در قالب برنامه درسی مدارس باشد. تحقیقات متعددی نشان داده است که یکی از ساز و کارهایی که می تواند چنین فضایی را در آموزش ایجاد کند، استفاده از "طنز آموزشی" است (واتسون و دیگران، ۲۰۰۷؛ مارتین، ۲۰۰۵؛ کسلر، ۱۹۶۴؛ وانزر، ۲۰۰۶). طنز آموزشی انواع طنز و شوخ طبعی مناسب و برنامه ریزی شده و به قصد آموزش در محیط های آموزشی برای تسهیل و جذاب سازی فرآیند آموزش است (وانزر، ۲۰۰۲). طنز تأثیرات متعددی بر فضای آموزش دارد؛ تحقیقات نشان داده است که استفاده مناسب و هوشمندانه از طنز آموزشی می تواند به کاهش دغدغه و اضطراب در محیط های آموزشی منجر شود (برک و دیگران^۲، ۱۹۸۹؛ گرانر^۳، ۱۹۷۰؛ واتسون و دیگران^۴، ۲۰۰۷؛ برلین^۵، ۱۹۷۲؛ الکساندر^۶، ۱۹۹۹؛ شلدون^۷، ۱۹۹۶؛ زال^۸، ۱۹۹۴). پژوهش ها هم چنین، نشان می دهد که شوخ طبعی، فضای باز و وسعت ذهنی، برای حل مسائل و دستیابی به ایده های بیشتر و خلاقانه تر، بسیار حائز اهمیت است (کسلر^۹، ۱۹۶۴؛ کوهن، ۱۹۷۰؛ مارتین؛ ۲۰۰۷؛ سابرومانیام، ۲۰۰۹ و موسسما، ۲۰۱۴).

^۱ . Lamezdin & Lamezdin

^۲ . Berk et al

^۳ . Gruner

^۴ . Watson et al

^۵ . Berlyne

^۶ . Alexander

^۷ . Sheldon

^۸ . Zall

^۹ . Koestler

ریاضیات: عبور از طنز به خلاقیت

کودکان در برخورد با چالش های روزانه به منظور دستیابی به پاسخ سؤالات خویش از روش های خاصی استفاده می کنند. خلاقیت در کودکان کم سن و سال، به مثابه روشی برای اندیشیدن، اقدام کردن یا ساختن چیزی است که برای آن ها، بکر و بدیع بوده و خود آن ها و دیگران از آن استفاده کنند. به استناد این فرض، زمانی و دیگران (۱۳۸۳) معتقدند که اگر ابداع و نوآوری از یک کودک برای اولین بار سر بزند و دیگران نیز آن را تأیید کنند، می توان گفت که او کودکی خلاق است. آنان می گویند: "خلاقیت خصوصیتی نیست که در انحصار عده ای خاص باشد و تمامی افراد به درجاتی در زمینه های مختلف دارای قدرت خلاقه هستند و اگر زمینه های لازم برای شکوفایی و رشد آن فراهم شود می توانند آن را ظاهر سازند."

خلاقیت حوزه های موضوعی مختلفی را دربر می گیرد که یکی از آن ها، حوزه ریاضی است. اگرچه محققان و ریاضیدانان زیادی به خلاقیت ریاضی اظهار علاقه کرده اند، تعریف واحدی از خلاقیت ریاضی در حد وسیع مورد پذیرش قرار نگرفته است (من^۱، ۲۰۰۵؛ لیلیدا و سریرامن^۲، ۲۰۰۶). پوانکاره^۳ ریاضیدان برجسته فرانسوی (۲۰۱۲)؛ بر اساس تجربه شخصی، خلاقیت ریاضی را به منزله توانایی برای ساخت ترکیبات مفید از مواد ریاضی که قبلاً موجود بوده اند، در نظر گرفته است. لیلیدا و سریرامن (۲۰۰۶)، فرض را بر این گذاشته اند که فرآیند ساخت ریاضی مشابه نظریه خلاقیت ریاضی پوانکاره (۲۰۱۲) است. پوانکاره، مدعی شد که طی فرآیند حل مسائل، فرد ممکن است تعداد زیادی قطعات یا ایده های تصادفی داشته باشد که ممکن است به عنوان محصولات دانش یا تجربه در نظر گرفته شوند که در این جا شخص، بررسی می کند که کدام یک از این ایده های تصادفی مرتبط هستند و آن ها را به طرز معنی داری به منظور ساخت ریاضی، با یکدیگر ادغام می کند. اروینک^۴ (۱۹۹۱) نیز ادعا می

1. Mann

2. Liljedahl & Sriraman

3. Poincare

4. Ervynck

کند که هم چون بازسازی بخشی از یک نظریه برای بهبودبخشی به آن، ایجاد چیزی جدید یا مفهومی مفید، متضمن کشف ساختار یا برقراری ارتباط بین حقایق شناخته شده یا ساخته شده ریاضی است، که این‌ها همه می‌تواند تشکیل‌دهنده خلاقیت ریاضی باشد. لیلیدا و سریرامن (۲۰۰۶) به نقش «فرصت‌ها» در نوآوری در ریاضی اشاره کرده تأکید کردند که فرصت‌ها تنها زمانی بدست می‌آیند که فرد آماده استفاده از آنها باشد. وایلز^۱ (۱۹۹۷) این کار را به تنها بودن در تاریکی تعبیر کرده و می‌گوید:

شاید بهترین تعبیری که بتواند گویای تجربه من از انجام اعمال ریاضی باشد، توصیف آن در قالب عبارت ورود به عمارتی در تاریکی است. شما وارد اتاق اول می‌شوید، و همه جا تاریک است، کاملاً تاریک! ناگهان شما به اثاثیه برخورد می‌کنید، و به تدریج، متوجه میشوید که چه وسیله‌ای کجا قرار گرفته است و سرانجام، بعد از گذشت ۶ ماه و اندی، شما بالاخره کلید برق را پیدا می‌کنید. برق را روشن می‌کنید و به ناگاه، همه جا روشن و نورانی می‌گردد (وایلز، ۱۹۹۷).

بر اساس آنچه لیلیدا و سریرامن (۲۰۰۶) عنوان کرده اند؛ فرصت‌ها در ایجاد خلاقیت ریاضی نقش آفرینند. سؤال این است که آیا می‌توان به طنز به منزله یکی از این فرصت‌ها برای راهیابی از تاریکی‌های ذهنی به همان فضای روشنی که خلاقیت ریاضی را رقم خواهد زد، نگریست؟ تحقیقات نشان می‌دهد که ایجاد ترکیبات جدید از مفاهیم و موضوعات موجود یکی از کاربری‌های قرار گرفتن در فضای طنزآمیز است و طنز با فراهم سازی فضای مساعد، ذهن آسوده و انعطاف فکری، فرصت دستیابی به نگاهی متفاوت به ایده‌ها و جریانات معمولی روزانه را پدید می‌آورد (کسلر، ۱۹۶۴؛ ریچاردز، ۲۰۰۴).

طنز که در برخی متون و زمینه‌های ادبی با واژه‌هایی مانند شوخی، مزاح، لطیفه، شوخ طبعی، مطایبه، فکاهه، هزل، هجو؛ هم معنی یا معادل گرفته می‌شود، پدیده‌ای چندبعدی و بین رشته‌ای است که یافتن تعریف واحد و مورد توافق از آن، بین

¹. Wiles

ریاضیات: عبور از طنز به خلاقیت

اندیشمندان و پژوهشگران تقریباً غیرممکن است. فیلسوفان، روانشناسان، روانکاوان، زبان‌شناسان، مردم‌شناسان، جامعه‌شناسان، هنرمندان، شاعران و نویسندگان هر یک سعی کرده‌اند تعریف مرتبط با زمینه مطالعات خودشان از مفهوم طنز را بیان کنند. به عنوان مثال، افلاطون طنز را یکی از احساسات دوسویه انسانی محسوب کرده که آمیزه‌ای از درد و لذت است. آن چه از دید افلاطون مضحک به نظر می‌رسید، فقدان خودآگاهی در طنز بود. وی معتقد بود که طنز، انسان را از حالت طبیعی خارج می‌کند و علاوه بر آن راهی است برای به سخره گرفتن افراد زیردست و به همین خاطر آن را مذموم می‌دانست و نکوهش می‌کرد. ارسطو (۳۸۴-۳۲۲ قبل از میلاد) نیز مسخره‌کردن را کاری زشت دانسته که درمان درد نیست (آتاردو^۱، ۱۹۹۴). کرافورد^۲ (۱۹۹۴)، طنز را ارتباط کلامی و غیر کلامی می‌داند که شناختی مثبت یا پاسخی مؤثر از سوی مخاطبان تولید می‌کند.

طنز از دیدگاه زبان‌شناختی نیز مورد توجه قرار گرفته است. به عنوان مثال، اتاردو و راسکین^۳ (۱۹۹۱) طنز را رفتاری می‌دانند که از طریق ابزارهای زبانی یا غیرزبانی از دو طرف گفتگو سر می‌زند. راسکین (۱۹۸۵) ادامه می‌دهد: "چنین رفتاری نتیجه تقابل دو تصویر ذهنی یا برداشت معنایی نامتجانس و نامنتطبق است و احتمال دارد گوینده طنز، هدفش تولید خنده باشد یا نباشد (ضیایی مهر، ۱۳۹۳).

نظریه‌های زیادی از زوایای مختلف به طنز پرداخته‌اند که از میان بیش از یکصد نظریه شناسایی شده (اسمیت و ویلیامز^۴، ۱۹۷۱)، سه نظریه غالب هست که بیانگر سه نوع کارکرد متفاوت پدیده طنز هستند؛ که در این پژوهش نظریه طنز آموزشی وانزر که ترکیبی از سه نظریه مطرح در حوزه طنز است، زیربنای کار عملی قرار گرفته است. گروه اول این نظریه‌ها، مدل رهایی/تسکینی^۵ است که بر مبنای دیدگاه روانکاوی

1. Attardo

2. Crawford

3. Attardo & Raskin

4. Schmidt, H. E., & Williams, D. I.

5. Relief theory of humor

مبتنی بر کارکرد روانکاوانه طنز که توسط فروید^۱ (۱۹۲۸) و اسپنسر^۲ (۱۸۶۰)، مطرح شده است. بر اساس این مدل، طنز زمانی تجربه شده است که افراد آن را به منزله رهایی از فشار یا تنش به کار ببرند. فروید (۱۹۲۸) معتقد است که خلاقیت نوعی رفتار دفاعی است، یعنی فعالیت های هنری و عملی، عبارت از تمایلات ارضا نشده است که به شکل هدف عالی تر درآمده اند. میرکمالی و خورشیدی (۱۳۸۴)، می گویند که این نظریه که خلاقیت را با آشفستگی روانی- عاطفی توأم می داند، زیاد مورد تأیید روانکاوان جدید نیست بلکه آن ها معتقدند برای بروز خلاقیت ذهن نیمه آگاه باید برای مدتی از آگاه و ناخود آگاه آسوده باشد تا به جمع آوری ایده های تازه بپردازد. گروه دوم، شامل طنزهای ناهمخوان^۳ غافلگیر کننده و موقعیتی است. نظریه ناهمخوانی برای اولین بار توسط ایمانوئل کانت^۴، فیلسوف آلمانی در سال ۱۷۹۰ نام گذاری شده بود. آرتور شوپنهاور^۵ (۱۸۱۹) در شرح این نظریه می گوید: "طنز و شوخ طبعی روال عادی انتظارات را در زندگی روزمره به هم می زند و نتایج غیرمترقبه ای که مغایر با تجربیات قبلی فرد و خنده دار و تعجب بر انگیز است را، رقم می زند"؛ در سال ۱۶۴۹، دکارت^۶ مدل غافلگیری طنز را مطرح کرد که می گوید طنز مستلزم ناگهانی بودن است. گروه سوم، معرف نظریه طنز برتری جویانه^۷ و بیانگر این مفهوم است که افرادی که در موقعیت برتری نسبت به دیگران قرار دارند، طنز را به شیوه تهاجمی و برای تحقیر و بی اعتبار کردن مخالفان و یا زیردستان به کارگیرند. این مدل مفهومی به زمان افلاطون^۸ در قرن پنجم قبل از میلاد باز می گردد. افلاطون و ارسطو بر این باورند که طنز و خنده وسیله ابراز قدرت و برتری هستند که به عنوان حربه ای برای نمایش خطاهای

1. Freud, S.

2. Spencer, H.

3. Incongruity

4. Kant

5. Schopenhauer, A.

6. Descartes

7. Superiority

8. Plato

ریاضیات: عبور از طنز به خلاقیت

دیگران و تخریب و بیان حقارت آنان، استفاده می شوند. ولف^۱ و همکارانش (۱۹۳۴) بر این باورند که بر اساس نظریه برتری، آدم ها به کاستی، شکست یا ناکارآمدی دیگران برای می خندند از این رو که افراد را متوجه این نقایص ساخته و از تداوم آن پیشگیری نمایند.

بر اساس نظریه تسکینی، می توان گفت که یکی از ملزومات پرورش خلاقیت، فضایی باز و خالی از تنش و توأم با آسودگی خیال است و طنز با ایجاد این فضا، در عمل می تواند زمینه ساز خلاقیت باشد. چنانچه گفته شد، "ذهن آسوده" بستر خلاقیت و یکی از شاخصه های فضای طنز آمیز است که می تواند در حوزه های مختلف مطرح باشد. با نگاهی به نظریه طنز ناهمخوان در می یابیم که این نظریه در هم شکستن قالب زندگی روزمره را مطرح می کند به عبارتی هر یک از ما الگوهای کلیشه ای ذهنی داریم که بر اساس تجربیات تدریجی ما از زندگی شکل گرفته اند، طنز این قالب ثابت را برای لحظاتی بهم می ریزد و به زعم شوپنهاور (۱۸۱۹)، نتایجی را از وقایع اخذ می کند که از زاویه جدید و غیر متعارفی به مسائل می نگرد مثلاً تصور یک گربه با پر یا تخم مرغ شکسته ای که به جای جوجه، نوزاد انسانی از درون آن سر برآورده است! و این شیوه نگرش جدید به سوژه های قبلی، ذهن را دچار یک جهش و تعارض شناختی می کند که برای فرد خنده دار است. اما در توضیح نظریه سوم طنز یعنی طنز برتری جویانه، هدف اصلی از طنز اگر به معنای درست آن به کار رود، مبارزه با کاستی ها و آسیب ها است و بیان شیرین تلخی ها برای مرتفع ساختن آن؛ در خلاقیت نیز هدف یافتن کلیدی نو و متفاوت برای حل مسائل موجود قبلی با نگرشی تازه است.

صاحب نظران زیادی به مبحث خلاقیت پرداخته اند (از جمله کاستلو، ۲۰۰۷؛ میتلند، ۱۹۷۶؛ تورنس، ۱۹۵۰؛ گیلفورد، ۱۹۵۹، ۱۹۶۷؛ زمانی و دیگران، ۱۳۸۳؛ عصاره، ۱۳۸۶).

1. Wolff

2. Costelloe, T.M.

در این مقاله با توجه به امکان عملیاتی ساختن مؤلفه های گیلفورد^۱ دیدگاه وی به خلاقیت به عنوان امری فردی متشکل از مؤلفه های اصالت، انعطاف پذیری، بسط و سیالی که با هم خلاقیت کل را تشکیل می دهند؛ مورد استفاده قرار گرفته است. خلاقیت از دیدگاه گیلفورد عبارت از تفکر واگراست که در آن؛ اصالت معرف تازگی اندیشه های فرد و انعطاف پذیری مبین گستره حوزه اندیشیدن او است؛ سیالی به تعداد پاسخ های فرد در آزمون خلاقیت اشاره دارد و بسط میزان توجه به جزئیات را نشان می دهد (گیلفورد، ۱۹۶۲). هم چنان که در مواجهه با ادبیات خلاقیت نیز معلوم است، ناهماهنگی و تاریکی ذهنی ناشی از اندیشیدن به مسائل، در نهایت به بصیرتی منجر می شود که ابداعی است و قصد حل تعارضات قبلی به شیوه ای جدید را دارد. لذا با توجه به آنچه گفته شد، در مجموع به نظر می رسد خلاقیت و طنز در پرداختن به ترکیبات جدید از مسائل موجود قبلی و در هم شکستن قالب های ذهنی به هم پیوند می خورند و فرآیندی رفت و برگشتی میان دو مقوله طنز و خلاقیت مشاهده می شود که هر یک زمینه ساز دیگری است.

شایان ذکر این که نظریه های مطرح طنز هیچ یک مستقیماً و مستقلاً نمی تواند پاسخگوی نیاز حوزه آموزش باشد، بلکه تلفیق نظریه های مربوط و استخراج نکات کاربردی آن ها می تواند به رسیدن به هدف پژوهش کمک کند. وانزر (۲۰۰۶) با ترکیب این سه نظریه، طنزی موسوم به طنز آموزشی را پیشنهاد می دهد. ضیایی مهر (۱۳۹۳) معتقد است که طنز آموزشی ظرفیتی است که به صورت بالقوه در معلم، دانش آموز، گروه همسال و فضای آموزشی وجود دارد که می توان به عنوان ساز و کار تسهیل کننده فرآیند یادگیری برای مقاصد آموزشی از آن استفاده کرد.

برخی پژوهش ها به بررسی اثرات طنز و شوخی بر خلاقیت و ارتباط این دو متغیر پرداخته اند. نتایج پژوهش چینینگ لانگ و هون لی (۲۰۱۰)؛ با عنوان "طنز محل کار و خلاقیت سازمانی" که با مشارکت ۲۸۲ دانشجو و سرپرست مؤسسه کاری MBA در مالزی به شیوه پیمایشی و با استفاده از پرسشنامه انجام شد، نشان داد که استفاده از طنز

1 . Gilford

ریاضیات: عبور از طنز به خلاقیت

بر خلاقیت سازمانی تأثیر مثبت و معنی داری دارد. چانگ، سو و چن (۲۰۱۳) در تحقیقی با عنوان "رابطه بین بازیگوشی و جو طنزآمیز کلاس درس با خلاقیت دانش آموزان" که با مشارکت ۳۸۸ تن از دانش آموزان (۲۴۵ دختر و ۱۴۳ پسر) دبیرستان های فنی و حرفه ای شهر تایوان به روش هم بستگی و با استفاده از آزمون خلاقیت تورنس انجام شد، به این نتیجه رسیدند که بین بازیگوشی و خلاقیت گرافیکی و زبانی دانش آموزان (در خرده مقیاس های اصالت، انعطاف پذیری، سیالی و بسط) رابطه مستقیم معنادار وجود دارد. همکاری و صمیمیت موجود در جو کلاس می تواند به طور مستقیم خلاقیت دانش آموزان را پیش بینی نماید. کدروئیتز (۲۰۱۰) در بیان نتایج پژوهش سابرومانیام^۱ (۲۰۰۹) در دانشگاه نورث وسترن، عنوان می کند که بالا بردن روحیه داوطلبان احتمال تجربه ی لحظه "آها" در حل معما را که آزمونی استاندارد برای اندازه گیری خلاقیت است، افزایش می دهد. سابرومانیام، با استفاده از ام آر آی^۲ دریافت که بینش خلاقانه با افزایش فعالیت ناحیه کورتکس مغز^۳ درست قبل از حل یک مسأله، هم بسته است. این ناحیه به تنظیم توجه و حل مسئله می پردازد. وقتی که افراد حال و هوای خوبی دارند این ناحیه از مغزشان فعال تر است و مغز را برای پیدا کردن راه حل های خلاقانه آماده می کند. جونگ^۴ از دانشگاه نیومکزیکو، معتقد است وقتی فعالیت های عقلانی انجام می دهیم، شبکه های عصبی به صورت خطی کار می کنند؛ اما زمانی که با فعالیت های خلاقانه سر و کار داریم، شبکه ی عصبی در مسیر پیچیده و تودرتویی فعال می شود. او معتقد است که این کارکرد جایگزین مغز، با خاموش کردن فرآیند پردازش معمولی، فضا را برای نوع دیگری از اشتغال به مسائل فراهم می کند. تقی پور (۱۳۹۰) در مطالعه خویش با عنوان "شوخی طبعی در ادبیات کودک" به بررسی چند داستان در سه گروه سنی (الف، ب، ج) پرداخته و به این نتیجه رسیده که برای گروه سنی (الف) که بیشتر تصویرخوان هستند، غافلگیری، انسان انگاری، تقلید و تضاد، برای

1. Subramaniam

2. fMRI

3. cortex

4. Jung

گروه سنی (ب) غافلگیری، انسان‌انگاری، تکرار، تضاد، بازی با کلمات، جابه‌جایی و وارونگی، و برای گروه سنی (ج) که درک بیشتری از شوخ‌طبعی دارند، استفاده از ضرب‌المثل، بازی با کلمات، استفاده از آرایه‌های ادبی، تکرار، حماقت و بلاهت، اغراق، بی‌معنی نویسی، عکس و تضاد بیشتر قابلیت کاربرد دارند. جوادی (۱۳۸۴) شیوه‌های ارائه طنز را در قالب اشکال کوچک نمایی، بزرگ نمایی، تقلید مضحک، کنایه طنز آمیز، نقل قول مستقیم خنده دار، به کارگیری ضرب المثل و دست کاری در اشعار معرفی نموده است.

پژوهشگران دریافته‌اند که طنز و خنده کارکرد شناختی پیچیده‌ای دارد. برای مثال الکترو آنسفالوگرافی^۱ مغز نشان داده است که در شنیدن یک جوک یا طنز، تمام بخش‌های مغز با همدیگر فعال می‌شوند. در ابتدا نیمکره چپ مغز شروع به پردازش لغات می‌کند، سپس بخش جلویی پیشانی (مرکز عواطف) فعال می‌شود. ۱۲۰ میلی ثانیه بعد، نیم کره راست شروع به پردازش الگوها می‌کند و چند میلی ثانیه پس از آن، بخش پس سری (مرکز پردازش اطلاعات دیداری) فعال می‌شود. با شنیدن طنز، امواج دلتا افزایش می‌یابد که منجر به احساس شادمانی شده و پس از آن خنده فوران می‌کند. نیمکره چپ مغز، طنز را دریافت می‌کند و نیمکره راست مغز به درک آن کمک می‌کند. آسیب به سمت راست پیشانی باعث می‌شود که شخص نتواند جوک، طنز و خنده را احساس کند. این حالت کاملاً با واکنش‌های متداول عاطفی، متفاوت است. واکنش‌های عاطفی به نواحی خاصی محدود هستند در صورتی که خنده از طریق شبکه‌ای عصبی که نواحی بسیاری از مغز را در بر گرفته است، تولید می‌شود. پژوهشگران، مزایای دیگر خنده را نیز دریافته‌اند؛ مثلاً خنده هر دو نیمکره مغز را تحریک می‌کند که منجر به افزایش یادگیری می‌شود. هم چنین خنده باعث کاهش استرس شده که منجر به افزایش انعطاف مفهومی می‌شود که جزء لازم خلاقیت است. خنده می‌تواند به افراد کمک کند تا مسائلی را که به راهکارهای خلاقانه نیاز دارند حل کنند و خندیدن به تسهیل تفکر همه جانبه و ایده‌های مرتبط و ارتباط آزادانه منجر می‌شود. پژوهش‌های

^۱. EEG

ریاضیات: عبور از طنز به خلاقیت

اخیر نشان می دهد وقتی افراد در فضاهاى سبک تر (غیر جدی) قرار دارند، بیشتر لحظه آها و الهام را تجربه می کنند (موسس ما^۱، ۲۰۱۴). به نظر می رسد از فعالیت همه جانبه مغز در هنگام خنده و فضای مساعد ایجاد شده توسط طنز؛ بتوان برای طرح آن در محیط های آموزشی به جهت بهبود یادگیری و افزایش پتانسیل خلاق ذهنی افراد بهره گرفت.

از آن جا که دنیای تدریس پر از لحظه های ناهمخوان و احاطه شده در تناقض های عمیق و مداوم است و ادعاها مبنی بر ارزشمندی طنز در تدریس، فراتر از ارزش کنار آمدن با خنده یا لذت تفریح است؛ طنز را می توان جهشی لذت بخش و سریع به حالت فعالیت محور از حالت غم انگیز و جدی هدف محوری ذهن دانست. ویژگی اساسی تئوری ناهم خوانی یک جهش شناختی است، یک طرحواره جایگزین از شکل ثابت به چیزی جز آن، چیزی مثل وارونه گویی یا طعنه، که معنی غیر از آن چه در ظاهر گفته شده را می دهد و این جهش شناختی، نمود و جلوه خلاقیت است. هم چنان که مارتین (۲۰۰۷) نیز مطرح کرده است شوخ طبعی با خلاقیت مرتبط است اما علاوه بر این قرار گرفتن در معرض طنز، سیالی، انعطاف پذیری و اصالت و نیز خلاقیت کل را افزایش می دهد. به طور خلاصه نتایج پژوهش های انجام شده در حوزه طنز و خلاقیت که در این بخش به برخی از آن ها اشاره شد، نشان می دهد که شوخ طبعی و ایجاد فضای باز و وسعت ذهنی، برای حل خلاقانه مسائل و پرداختن به ایده های تازه، اهمیت دارد. بنابر آن چه تا کنون گفته شد، مساله این پژوهش است که آیا طنز آموزشی بر افزایش خلاقیت ریاضی تأثیر دارد؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر در سطح مدارس ابتدایی شهر تهران اجرا شد. جمع آوری و تحلیل داده های کلی شامل دو بخش کمی و کیفی می شود که در این مقاله صرفاً به تحلیل و گزارش نتایج بخش کمی پرداخته شده که به روش نیمه آزمایشی صورت گرفته است.

¹. Moses Ma

برای کار آزمایش ما به گروهی همگن نیاز داریم تا با مقایسه آنها با یکدیگر در قالب دو گروه کنترل و گروه آزمایش فرضیه را آزمون کنیم. از آن جا که افراد همگن در اجتماع بسیار نادر هستند و معمولاً انسان ها از نظر شرایط و توانایی ها با یکدیگر تفاوتی دارند، انتخاب افراد همگن کاری سخت و طاقت فرساست و بهترین شکل حل این مسئله انتخاب تصادفی آزمودنی ها از میان مجموعه کل است بدین ترتیب متغیرها اضافی خود به خود از دایره تحقیق حذف میشوند و می توان متغیرها و فرضیات مورد آزمون را بر روی آزمونها بررسی نمود (دلاور. ۱۳۸۴ : ۷۵)

جامعه آماری بخش کمی، متشکل از کلیه دانش آموزان پایه ششم ابتدایی شهر تهران است که نمونه مورد نظر از بین آنان به روش نمونه گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شد. بدین ترتیب که از کلیه مدارس دوره ابتدایی مناطق ۲۲ گانه شهر تهران، به شیوه تصادفی، مدارس منطقه ۲ انتخاب و سپس دانش آموزان ۸ کلاس از مدارس این منطقه به تفکیک جنسیت و باز هم به صورت تصادفی انتخاب شدند و تعداد ۲۲۶ دانش آموز پایه ششم ابتدایی، به تفکیک جنسیت در دو گروه آزمایشی و گواه (پسران ۱۲۰، دختران ۱۲۶) جای گرفتند. سپس با استفاده از پرسشنامه خلاقیت ریاضی مستخرج از رساله دکتری لینگ هنگ فام (۲۰۱۴) و روایی سؤالات آزمون خلاقیت ریاضی با نظرسنجی از ۲۰ تن از معلمان پایه ششم و ۵ نفر از متخصصان برنامه درسی، تعداد و کیفیت سؤالات متناسب سازی شد و پایایی آن نیز با استفاده از نرم افزار SPSS اندازه گیری شد که عدد $0/76$ به دست آمد. برای اعتبار یابی بسته مفاهیم ریاضی آمیخته به طنز آموزشی، این بسته ابتدا با کمک دو نفر از متخصصان برنامه ریزی درسی و آموزش ابتدایی طراحی، سپس با استفاده از رهنمودهای ۸ تن از کارشناسان دفتر طنز حوزه هنری و اساتید طنزپرداز تغییراتی در آن اعمال شد، پس از آن، با برگزاری چند جلسه با حضور ۱۵ تن از معلمان پایه ششم ابتدایی و ۷ تن از متخصصان رشته های برنامه درسی و روانشناسی تربیتی و با استفاده از خبرگی و

ریاضیات: عبور از طنز به خلاقیت

مهارت آنان با به کارگیری روش دلفی و نیز اجرای آزمایشی در یکی از کلاس های گروه آزمایش، قابلیت اجرایی یافت.

پس از طی این مراحل، ۸۴ صفحه ابتدایی محتوای کتاب درسی ریاضی پایه ششم انتخاب و تعدادی طنز آموزشی مرتبط با محتوا طراحی شد. معلمان گروه آزمایش برای تدریس مفاهیم ریاضی در قالب طنز آموزشی با برگزاری جلسات دوستانه، توجیه شدند و قرار شد مفاهیم با استفاده از طنز کلامی معلم در حین تدریس مفاهیم یا روش های تدریس فعال مثل نمایشی، بازی، داستان طنز یا با استفاده از طنز تصویری و تشریح آن توسط معلم به دانش آموزان آموزش داده شود. در این مرحله بسته طراحی شده جهت اجرا در اختیار آن ها قرار گرفت. نمونه هایی از طنزهای مورد استفاده در کلاس از این قرار است: برای تدریس کسر، کلاس درس با یک زیر انداز فرش شد و بر روی آن یک مربع مستطیل شامل ۶۴ بخش مساوی با کمک دانش آموزان طراحی شد و از آنان خواسته شد که کسرهای مختلف مثل ۳ قسمت، ۱۰ قسمت و ۲۰ قسمت از ۶۴ قسمت را با کمک بدن خویش و با گرفتن همفکری از دوستان بر روی این مربع مستطیل نشان بدهند. مشارکت دانش آموزان و میزان داوطلبی آنان برای انجام این کار قابل توجه بود و هیجانی که در هنگام نمایش این کسرها داشتند با خنده و شادی همراه بود که این نمونه ای از تدریس مفهوم کسر با استفاده از طنز حرکتی است. نمونه ای از طنزهای تصویری، نمایش کسر به صورت دو و نصفی است (از تصویر سه عروسک برای این موضوع استفاده می شود) که معرف این است که کسر برای همه جا کاربرد ندارد که در ادامه شکل تصویری کسر ۲ و نیم (تصویر شماره ۱) به صورت طنز آمده است (معلم برای دانش آموزان توضیح می دهد که عروسک سوم از تصور موضوع ناراحت است چون گمان می کند یک عده آدم ناشی برای نمایش کسر ۲ و نیم تصمیم دارند او را نصف کنند):



تصویر شماره ۱: دو و نیم!

و نهایتاً مثالی از طنزهای کلامی ارائه شده توسط معلم، بیان حکایت مردی است که به رستوران می رود و در پاسخ به سؤال پیشخدمت که از او می پرسد "پیتزای را به ۴ قسمت تقسیم کند یا ۸ قسمت؟" می گوید "لطفاً ۴ قسمت برش بزنید چون من رژیم دارم!!!"

سؤالات پیش آزمون و پس آزمون خلاقیت ریاضی در این پژوهش، یکسان بود و با توجه به تفاوت نتایج قبل و بعد از مداخله و نیز همسان سازی دو گروه آزمایش و گواه حتی المقدور به لحاظ سن، منطقه آموزشی، شاخه تخصصی تدریس معلمان (علوم پایه)، سطح و رشته تحصیلی و خوداظهاری آنان در گرایش به طنز و استفاده از آن در کلاس ها به طور معمول و در نهایت استفاده از آزمون های آماری، تغییر نتایج پیش آزمون و پس آزمون به تفاوت روش آموزشی معلم در دو گروه نسبت داده شد. معلمان مجری طرح ۴ نفر بودند که همگی برای همکاری اظهار تمایل کردند و انتخاب آن ها به صورت هدفمند از بین ۲۰ تن از معلمان شرکت کننده در جلسات ضمن خدمت بر اساس علاقمندی و برخورداری از روحیه شوخ طبعی و نیز اذعان به استفاده غیر رسم از طنز در کلاس ها و استقبال از طنز دانش آموزان صورت گرفت. این معلمان از ابتدای تصویب طرح ۶-۳-۹۳ تا کنون در پایه ششم ابتدایی اشتغال به خدمت داشتند. جنسیت در این پژوهش به عنوان متغیر تعدیل کننده در نظر گرفته شده است. این پژوهش به مدت یک نیم سال آموزشی از هفته دوم مهر ماه تا پایان دی ماه در مدارس مورد نظر انجام شد؛ داده ها با استفاده از شیوه تحلیل کوواریانس تک متغیره و سایر آزمون های آماری، مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

نتایج

به منظور ارزیابی تأثیر طنز آموزشی خلاقیت ریاضی دانش آموزان فرضیه صفر زیر لحاظ گردید: آمیختن طنز به مفاهیم ریاضی کتاب ریاضی پایه ششم ابتدایی بر خلاقیت ریاضی دانش آموزان این پایه، تأثیر مثبت دارد. جدول ۴-۱ میانگین و انحراف معیار خلاقیت ریاضی پیش آزمون و پس آزمون دانش آموزان را به تفکیک جنسیت در دو گروه کنترل و آزمایش نشان می دهد.

جدول ۴-۱: میانگین و انحراف معیار خلاقیت ریاضی پیش آزمون و پس آزمون

گروه	جنسیت	پیش آزمون		پس آزمون	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
کنترل	پسر	۲۷/۷۷	۱۲/۵۵	۲۹/۶۰	۱۳/۹۰
	دختر	۲۱/۰۸	۹/۰۳	۱۸/۱۹	۱۲/۵۵
	کل	۲۴/۶۳	۱۱/۴۹	۲۴/۲۵	۱۴/۴۱
آزمایش	پسر	۲۵/۹۲	۱۱/۴۱	۳۱/۸۵	۱۲/۴۶
	دختر	۲۰/۲۶	۹/۱۶	۳۲/۷۲	۱۰/۸۷
	کل	۲۳/۲۷	۱۰/۷۵	۳۲/۲۶	۱۱/۶۹

همان گونه که در جدول شماره ۴-۱ آمده است، خلاقیت ریاضی گروه آزمایش در پس آزمون برای هر دو گروه جنسیتی افزایش داشته است به طوری که نمره خلاقیت دختران از ۲۰/۲۶ به ۳۲/۷۲ افزایش داشته و میانگین نمره پسران از ۲۵/۹۲ به ۳۱/۸۵ ارتقا پیدا کرده است. در حالی که در گروه کنترل، خلاقیت پسران با تغییر میانگین از ۲۷/۷۷ به ۲۹/۶۰ افزایش اندکی را نشان می دهد. هم چنین، متوسط خلاقیت دختران، با تغییر از ۲۱/۰۸ به ۱۸/۱۹ در بین گروه کنترل کاهش داشته است. بنابراین به طور کلی، نتایج به دست آمده، مؤید فرضیه تحقیق بوده و نشان می دهد که تلفیق برنامه درسی ریاضی پایه ششم ابتدایی با طنز آموزشی بر خلاقیت ریاضی دانش آموزان تأثیر مثبت داشته است.

قبل از انجام تحلیل کوواریانس تک متغیره (ANCOVA) جهت آزمون فرضیه ها، مفروضه های آن مورد بررسی قرار گرفت. برای آزمون مفروضه نرمال بودن باقیمانده ها از آزمون شاپیرو-ویلک، مفروضه همگنی واریانس ها از آزمون لوین، و مفروضه همگنی ضرایب رگرسیون از کنش متقابل بین متغیر کوواریت و گروه ها استفاده شده است (هویتما^۱، ۲۰۱۱).

جدول ۴-۲: نتایج آزمون شاپیرو-ویلک برای نرمال بودن توزیع باقیمانده ها

پس آزمون			
متغیر	آماره	درجه آزادی	سطح معناداری
خلایقیت	۰/۹۹	۲۲۶	۰/۱۲

بر اساس نتایج آزمون شاپیرو-ویلک، سطح معناداری مشاهده شده برای باقیمانده های خلاقیت بیشتر از ۰/۰۵ است که نشان می دهد توزیع باقیمانده ها نرمال است.

جدول ۴-۳: نتایج آزمون فرض همگنی شیب های رگرسیون

منبع	SS	df	MS	F	p
پیش آزمون*گروه	۱۶۵/۵۱	۱	۱۶۵/۵۱	۱/۵۸	۰/۲۰۹
پیش آزمون*جنسیت	۳۰۵/۹۵	۱	۳۰۵/۹۵	۲/۹۳	۰/۰۸۸

همان طور که در جدول ۴-۳ مشاهده می شود، سطح معناداری برای کنش های متقابل گروه و جنسیت با پیش آزمون خلاقیت بزرگتر از ۰/۰۵ است، بنابراین فرض صفر تایید و نتیجه گرفته می شود مفروضه همگنی شیب های رگرسیون برقرار است.

جدول ۴-۴: نتایج آزمون لوین برای فرض همگنی واریانس ها

متغیر	df _۱	df _۲	F	P
خلایقیت ریاضی	۲/۲۲	۳	۲۲۲	۰/۰۸۶

^۱. Huitema, B

ریاضیات: عبور از طنز به خلاقیت

همان طور که در جدول ۴-۴ مشاهده می شود، سطح معناداری مشاهده شده برای خلاقیت ریاضی بزرگتر از ۰/۰۵ است، بنابراین فرض صفر تایید و نتیجه گرفته می شود مفروضه همگنی واریانس ها برقرار است.

جدول ۴-۵: نتایج تحلیل کوواریانس برای خلاقیت ریاضی

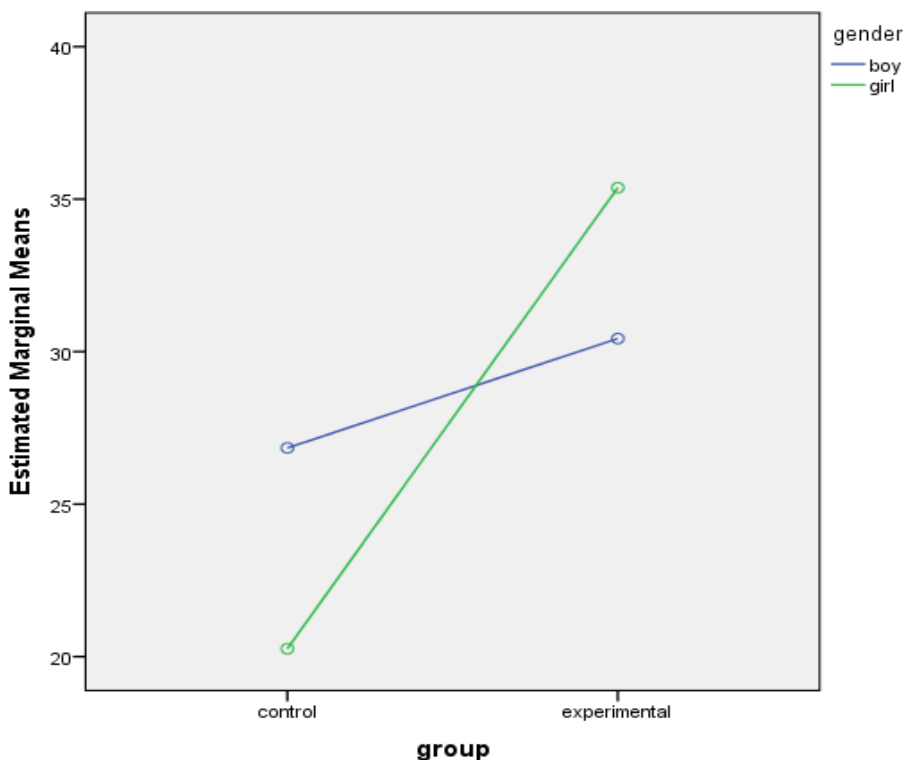
منبع	SS	df	MS	F	P	η^2
پیش آزمون خلاقیت	۱۳۳۳۴/۴۶	۱	۱۳۳۳۴/۴۶	۱۳۶/۵۴۲	۰/۰۰۰	۰/۳۸۲
اثر گروه	۴۹۰۰/۹۹	۱	۴۹۰۰/۹۹	۵۰/۱۸۵	۰/۰۰۰	۰/۱۸۵
اثر جنسیت	۳۴/۶۷	۱	۳۴/۶۷	۰/۳۵۵	۰/۵۵۲	۰/۰۰۲
اثر گروه X جنسیت	۱۸۶۹/۰۰۲	۱	۱۸۶۹/۰۰۲	۱۹/۱۳۸	۰/۰۰۰	۰/۰۸
خطا	۲۱۵۸۲/۴۵	۲۲۱	۹۷/۶۵۸			
کل	۲۲۲۶۱۷/۰۰	۲۲۶				

همان طور که در جدول شماره ۴-۵ مشاهده می شود سطح معناداری مشاهده شده برای تفاوت گروه آزمایش و کنترل کوچکتر از ۰/۰۵ است ($F=۵۰/۱۸۵$, $P<۰/۰۰۰$). بنابراین نتیجه گرفته می شود گروه آزمایش و کنترل پس از کنترل پیش آزمون از نظر خلاقیت ریاضی تفاوت معناداری دارند. مقدار مجذور اتای جزئی ($\eta^2=۰/۱۸۵$) نشان می دهد که ۱۸/۵ درصد از واریانس خلاقیت ریاضی که توسط سایر متغیرها تبیین نمی شود، ناشی از روش آموزش ریاضی است. سطح معناداری مشاهده شده برای تفاوت دختران و پسران بزرگتر از ۰/۰۵ است ($F=۰/۳۵۵$, $P=۰/۵۵۲$)، که نشان می دهد دختران و پسران پس از کنترل پیش آزمون از نظر خلاقیت ریاضی تفاوت معناداری ندارند. مقدار مجذور اتای جزئی ($\eta^2=۰/۰۰۲$) نشان می دهد که ۰/۲ درصد از واریانس خلاقیت ریاضی که توسط سایر متغیرها تبیین نمی شود، ناشی از جنسیت است. سطح معناداری مشاهده شده برای تعامل گروه و جنسیت کوچکتر از ۰/۰۵ است ($F=۱۹/۱۳۸$, $P<۰/۰۰۰$). این مقدار نشان می دهد که تاثیر روش آموزش بر خلاقیت ریاضی

وابسته به جنسیت است و اثر بخشی این روش روی خلاقیت ریاضی برای دختران و پسران متفاوت است. مقدار مجذور اتای جزئی ($\eta^2=0/08$) نشان می دهد که ۸ درصد از واریانس خلاقیت ریاضی که توسط سایر متغیرها تبیین نمی شود، ناشی از کنش متقابل جنسیت و عضویت گروهی است. میانگین اصلاح شده گروه کنترل برای پسران $26/84$ و برای دختران $20/26$ است. میانگین اصلاح شده گروه آزمایش برای پسران $30/43$ و برای دختران $35/37$ است.

جهت اطمینان از اثربخشی آموزش آمیخته به طنز بر روی خلاقیت ریاضی دانش آموزان دختر و پسر تحلیل کوواریانس به صورت مجزا انجام شد. برای پسران مقدار $F=4/87$ و سطح معناداری آن $P=0/029$ بود که نشان دهنده اثربخشی آموزش آمیخته به طنز بر خلاقیت ریاضی برای پسران است. مقدار مجذور اتای جزئی ($\eta^2=0/04$) بود. برای دختران مقدار $F=53/62$ و سطح معناداری آن $P=0/000$ بود که نشان دهنده اثربخشی آموزش آمیخته به طنز بر خلاقیت ریاضی برای دختران است. مقدار مجذور اتای جزئی ($\eta^2=0/342$) بود. همانطور که نتایج نشان می دهد آموزش ارائه شده برای هر دو گروه دختران و پسران اثربخش بوده است. مقایسه مجذور اتای جزئی دختران و پسران نشان می دهد اثربخشی آموزش آمیخته به طنز بر روی خلاقیت ریاضی دختران بیشتر است. کنش متقابل بین روش آموزش و جنسیت در نمودار پروفایل زیر مشاهده می شود.

ریاضیات: عبور از طنز به خلاقیت



نمودار ۴-۱: میانگین اصلاح شده خلاقیت ریاضی به تفکیک گروه و جنسیت همان طور که در نمودار پروفایل ۴-۱ مشاهده می شود میانگین اصلاح شده خلاقیت ریاضی گروه کنترل برای پسران بیشتر از دختران است. در گروه آزمایش میانگین اصلاح شده دختران بیشتر از پسران است که نشان می دهد آموزش ارائه شده اثربخشی بیشتری برای دختران داشته است.

بحث و نتیجه گیری

تحقیقات نشان می دهد که خلاقیت در انحصار عده ای خاص نیست و پرورش آن نیاز به فضای مساعد دارد. خلاقیت ساختار شکنی است و پرداختن به ایده های نو و هر ایده ای که برای اولین بار توسط کودکی ارائه شود و قبلا کودک آن را مشاهده

نکرده باشد و تقلید از دیگران نباشد، خلاقیت است. طنزپردازی و نیز قرار گرفتن در معرض فضای طنز آمیز به دلیل درگیر ساختن هر دو نیمکره مغز و فعالیت شبکه ای آن در حین بروز خنده ناشی از شوخ طبعی می تواند زمینه ساز خلاقیت باشد. شوخ طبعی یکی از ویژگی های افراد خلاق است و طنز نیز با درهم شکستن روال عادی فعالیت های جاری روزمره و دستکاری تعمدی آن ها و چپش مجدد این فعالیت ها و جریانات در قالبی خنده دار و دور از ذهن، گونه ای از خلاقیت است. بنابراین طنز و خلاقیت هر دو در پرداختن به نگرش جدید در مسائل عادی و قالب شکنی، وجه اشتراک دارند و به هم پیوند می خورند. آموزش دشواری هایی دارد که در برخی مفاهیم و موضوعات درسی هم چون ریاضی بیشتر نمود دارد. طنز با ایجاد فضایی مساعد برای فراغت لحظه ای ذهن از مسائل جدی و هدفمند به سوی شوخی، به آسودگی ذهنی کمک می کند و مجالی برای بروز خلاقیت و اندیشیدن به غیر معمول ها فراهم می آورد. خنده یکی از نمودهای شوخی و شوخ طبعی است اما نمی توان طنز را در خنده خلاصه کرد و مراد از کاربرد طنز آموزشی نیز شادمانی فضا و افراد درگیر امر آموزش است. شادمانی توأم با انعطاف در گفتار و رفتار که جاذبه های آموزش را بیشتر کند. طنز آموزشی که به هدف تسهیل دسترسی به اهداف آموزشی می تواند در محیط های آموزشی تعبیه و به کار گرفته شود، فرصتی را برای معلمین فراهم می سازد تا ضمن برقراری ارتباط بهتر با دانش آموز و کاستن از فشار دشواری های آموزش، فضای آموزشی را به گونه ای تلطیف نمایند که دانش آموز با خیالی آسوده و ذهنی باز به تفکر درباره راه های متفاوت حل مسائل بپردازد و بستر مساعدی برای بروز و پرورش خلاقیت در وی فراهم آید. خلاقیت ریاضی یکی از حوزه های خلاقیت است که به کاربرست مفاهیم موجود ریاضی در قالبی جدید و مفید اطلاق می شود و طنز می تواند با کاهش از بار استرس دانش آموز، فضای بهتری را برای حل مسائل از راه های نوین و نیز اندیشیدن به تمام راه های ممکن به تناسب شرایط سنی و توانمندی های فردی ایجاد کند. لذا این پژوهش با محور قرار دادن تأثیر طنز آموزشی بر خلاقیت

ریاضیات: عبور از طنز به خلاقیت

ریاضی دانش آموزان برای اولین بار در ایران انجام گرفت و نشان داد که گنجاندن طنز در محتوای درس ریاضی و روش تدریس معلم، بر خلاقیت ریاضی تأثیر مثبت دارد.

طنز موهبتی الهی است که پتانسیل آن به طور طبیعی در هر انسانی وجود دارد و می توان آن را برای تسهیل دسترسی به اهداف آموزشی به خدمت گرفت اما با توجه به نگارش سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، مورد غفلت واقع شده است؛ استفاده از طنز در برنامه های درسی جایگاه دیرینه ای دارد اما بستر و فضای عملی کاربرد آن در نظام های آموزشی بیشتر به حوزه برنامه درسی ادبیات فارسی محدود شده است. یکی از موضوعات درسی که از دشواری بیشتری در نزد دانش آموزان برخوردار است، درس ریاضی است که به لحاظ ماهیتی و نیز با توجه به نوع روش های متداول مورد استفاده در تدریس آن، فضای جدی تری را برای آموزش به خود اختصاص داده است. می توان از مزایای ذکر شده برای طنز در کاهش از بار خستگی دانش آموز، بهبود یادگیری، افزایش تمرکز و یادسپاری مطالب، کاستن از فشار آموزش تلطیف فضا و ایجاد فرصت برای بروز و پرورش خلاقیت دانش آموزان کمک گرفت. پرداختن به آموزش سایر موضوعات درسی با بهره گیری از این روش، نیازمند تحقیقات و تجربیات وسیع تری است.

پیشنهادهای

با توجه به نتایج و یافته های پژوهش های قبلی که به اختصار در این مقاله به آن ها اشاره شد، جهت بهره برداری از ظرفیت انواع طنز مناسب برای تقویت خلاقیت دانش آموزان در بستر آموزش، پیشنهادها و توصیه های زیر ارائه می گردد:

- استفاده از انواع و اشکال طنز مناسب کلامی، تصویری و حرکتی در قالب داستان، معما، شعر، بازی و حرکات ورزشی در فضاهای آموزشی
- آموزش، تشویق و توصیه معلمان به استفاده از طنز مناسب در فرآیند تدریس به ویژه در مواقع دشواری مطالب و خستگی دانش آموزان،

— تمرکز بر پرورش حس شوخ طبعی دانش آموزان و معلمان به عنوان یکی از اهداف آموزشی

— کمک گرفتن از دانش آموزان برای طراحی برخی از مفاهیم آموزشی در قالب طنز جهت تمرین خلاقیت

منابع:

- حیدری، حسین؛ خاشعی، وحید و معروفانی اصل، مرتضی (۱۳۹۵). تحلیل تأثیر شوخ طبعی بر فرهنگ سازمانی و انسجام گروهی. مدیریت فرهنگ سازمانی، دوره ۱۴، شماره ۱، بهار ۱۳۹۵، صفحات ۷۳-۹۶
- تقی پور ظهیر، علی. (۱۳۹۲). برنامه ریزی درسی برای مدارس ابتدایی در هزاره سوم. چاپ سوم، تهران: آگاه
- جوادی، حسن. (۱۳۸۴). تاریخ طنز در ادبیات فارسی، چاپ اول، تهران: کاروان.
- دلاور، علی. (۱۳۷۲). روشهای آماری در علوم اجتماعی. تهران: انتشارات سهامی انتشار.
- زمانی، احمد رضا. گلی، رضا و نصیری، حمید (۱۳۸۳). پرورش خلاقیت در کودکان. دفتر برنامه ریزی و تألیف آموزش های فنی و حرفه ای و کار دانش. تهران: انتشارات کتاب های درسی ایران. چاپ چهارم.
- کریمی نیا، رامین (۱۳۸۲). بررسی نگرش مدیران دبیرستان های دولتی و غیر انتفاعی شهر تهران درباره راه های پرورش خلاقیت دانش آموزان. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرکزی.
- لامزدین، ادوارد و لامزدین، مونیکا (۲۰۰۴). حل خلاق مسئله. ترجمه بهروز ارباب شیرانی و بهروز نصر آزادانی (۱۳۸۶). تهران: انتشارات ارکان دانش.
- موریل، جان (۱۹۶۰). فلسفه طنز؛ بررسی طنز از منظر دانش، هنر و اخلاق. ترجمه فرجامی، محمود و جعفری، دانیال (۱۳۹۲). تهران: نشر نی
- میرکمالی، سید محمد و خورشیدی، عباس (۱۳۸۷). روش های پرورش خلاقیت در نظام آموزشی. تهران: انتشارات یسپرون.
- Attardo, S. (1994). Script theory revis(it)ed: joke similarity and joke representation model. *Humor: International Journal of Humor Research*, 4, 293-347.

- Aylor, B., & Oppliger, P. (2003). Out-of-class communication and student perceptions of instructor humor orientation and socio- communicative style. *Communication Education*, 52,122-134. Doi: 1080/0363452032000085090.
- Berk, R. A., & Nanda, J. P (1998). Effects of jocular instructional methods on attitudes, anxiety, and achievement in statistics courses. *Humor: International Journal of Humor Research*, 11, 383-409.
- Bryant, J., Crane, J. S., Cominsky, P. W., & Zillmann, D. (1980). Relationship between college teachers' uses of humor in the classroom and students' evaluations of their teachers. *Journal of Educational Psychology*, 72,511-519.
- Crawford, C. B. (1994). Theory and implications regarding the utilization of strategic humour by leaders. *The Journal of Leadership Studies*, 1(4), 53-67.
- Davis, A. P., & Apter, M. J. (1980). Humor and its effect on learning in children. In P. E. McGhee & A. J. Chapman (EDS.). *Children's humor* (pp. 237-254). New York: Wiley.Elsevier Academic Press.
- Ervynck, G. (1991). Methemathical creativity. In D. Tall (Ed.), *Advanced mathematical thinking* (pp, 42-53). Dordrecht, the Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Freud, S) .1928). Humour. *The International Journal of Psychoanalysis*, 9, 1928, 1-6.
- Gorham, J., & Christophel, D. M. (1990). The relationship of teachers' use of humor in the classroom to immediacy and student learning. *Communication Education*, 39, 46-62.
- Huitema, B. (2011). The analysis of covariance and alternatives: Statistical methods for experiments, quasi-experiments, and single-case studies (Vol. 608). John Wiley & Sons.
- Kant, I., (1790). Critique of Judgment, James Creed Meredith (tr.), Oxford: Clarendon Press.
- Kudrowitz, Barry. (2010). M.I.T. PhD Thesis: Creativity, idea generation, improvisational humor, and product design. Ref: <http://dspace.mit.edu/handle/1721.1/61610>
- Liljedahl, P., & Sriraman, B. (2006). Musing on mathematical creativity. *For the Learning of Mathematics*, 26(1), 17-19.
- Mann, E. (2005). Mathematical creativity and school mathematics: Indicators of mathematical creativity in middle school students. *Doctoral dissertation, Uni. Of Connecticut*. Retrieved December 29, 2012, from: <http://www.gifted.uconn.edu/siegle/Dissertations/Eric%20Mann>.
- Martin, R.A. (2007). The psychology of humor: An integrative approach. San Diego, CA: *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 28, 341-365. doi:10.1037/h0075400, <http://dx.doi.org/10.1037/h0075400>

- Moses Ma. (2014). The Power of Humor in Ideation and Creativity. Research shows that humor can help people be more creative in problem solving. *Post published by Moses Ma on Jun 16, 2014 in The Tao of Innovation.*
- Neuliep, J. W. (1991). An examination of the content of high school teachers' humor in the class-room and the development of an inductively derived taxonomy of classroom humor. *Communication Education*, 40, 343-355.
- Poincare, H. (2012). *The foundations of science*. Benediction Classics. (Original work Published in 1913).
- Schmidt, H. E., & Williams, D. I. (1971). The evolution of theories of humour. *Journal of Behavioral Science*, 1, 95-106, 1.971.
- Schopenhauer, A., (1819). *The world as will and idea* (R. B. Haldane & J. Kemp, Trans.). London: Trubner & Co., Ludgate Hill.
- Spencer, H. (1860). The physiology of laughter. *Macmillan's Magazine*, 1, 395-402.
- Wanzer, M. (2002). Use of humour in the classroom: The good, the bad, and the not-so funny things that teachers say and do. In J. L. Chesebro & J. C. McCroskey(Eds), *communication for teachers*(pp. 116- 126). Boston: Allyn & Bacon.
- Wanzer, M. B., & Frymier, A. B. (1999). The relation-ship between student perceptions of instructor humor and student's reports of learning. *Communication Education*, 48, 48-62.
- Wolff, H. A., Smith, C. E., & Murray, H. A. (1934). The psychology of humor.



برنامه درسی جدید ریاضی:

معلمان چه می کنند؟

The New Mathematic Curriculum: What the teachers do?

A.Zarghani, M. Amin Khandaghi (Ph. D), B. Shabani Varaki (Ph. D), N. Musapour(Ph.D)

اعظم زرقانی^۱، دکتر مقصود امین خندقی^۲،
دکتر بختیار شعبانی ورکی^۳، دکتر نعمت اله موسی پور^۴

Abstract: The aim of this study was to increase understanding of how to change theoretical and practical knowledge of primary school teachers. The research approach was qualitative. The data were collected through focus group interviews. The sample size was obtained after the saturation phase including 25 teachers. The data were analyzed using content /thematic analysis. Two techniques were used for increasing the trustworthiness of data including member check, and peer review or debriefing. The findings were labeled in three categories comprising the quality of theoretical and practical knowledge change, the change channels of theoretical and practical knowledge of teachers and the factors influencing the change of teachers' theoretical and practical knowledge. These categories embraced the sub-categories. As sum, the results revealed that the low quality of teachers' in-service curriculum bring the unimportant change in theoretical and practical knowledge of teachers. Design and development of teachers' in-service curriculum, needs change in instrumental perspective of designers and executives of curriculum-making toward change phenomenon in teachers.

Key words: theoretical knowledge, practical knowledge, teacher change, curriculum, mathematics

چکیده: پژوهش حاضر با هدف افزایش فهم و ادراک نسبت به چگونگی فرآیند تغییر دانش نظری و عملی معلمان دوره ابتدایی انجام شده است. برای انجام این پژوهش از رویکرد کیفی و برای گردآوری داده‌ها از مصاحبه‌های گروهی متمرکز استفاده شده است. تعداد نمونه‌های این پژوهش که پس از مرحله اشباع داده‌ها به دست آمده، ۲۵ معلم است. برای تحلیل داده‌ها از تحلیل محتوا/مضمونی و برای افزایش اعتبار آن‌ها از تکنیک‌های کنترل عضو و مرور همکاران استفاده شده است. یافته‌های پژوهش در سه محور کلی کیفیت تغییر دانش نظری و عملی معلمان، مسیر یا کانال‌های تغییر دانش نظری و عملی معلمان و عوامل اثرگذار بر تغییر دانش نظری و عملی معلمان مورد بررسی و تحلیل قرار گرفته است. یافته‌ها نشان می‌دهد که به دلیل کیفیت نامناسب برنامه‌های آماده‌سازی معلمان برای اجرای تغییر، تغییرات اندکی در دانش نظری و عملی معلمان ایجاد شده است. طراحی و تدوین برنامه‌های ضمن خدمت، با تغییر دیدگاه ابزاری طراحان و مسئولان تغییر به پدیده‌ی تغییر معلمان میسر می‌شود

کلید واژه‌ها: دانش نظری، دانش عملی، تغییر معلم، برنامه-درسی، ریاضی

۱ دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی دانشگاه فردوسی: رایانامه Azamzarghani@yahoo.com

۲ دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه فردوسی (نویسنده مسئول): رایانامه Aminkhandaghi@um.ac.ir

۳ استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه فردوسی: رایانامه Bshabani@um.ac.ir

۴ دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه فردوسی: رایانامه N_mosapour@yahoo.com

مقدمه و بیان مسأله

برنامه‌های درسی در هر نظام آموزشی به اقتضای نیازها و شرایط اجتماعی و تربیتی از مواجهه با تغییر و تحول ناگزیرند. یکی از سه سطح اصلی در توجه به تغییر و تحول در برنامه‌های درسی، اجرای برنامه‌درسی است. اگرچه در این سطح از عوامل متعددی می‌توان نام برد که در اجرای برنامه‌درسی اثرگذارند اما از آن میان، معلم را می‌توان به عنوان اصلی‌ترین عنصر اجرایی برنامه درسی جدید و به ثمر نشستن تغییر و تحولات معرفی کرد، همچنان که فولن (۱۹۹۳) معلمان را عاملان اصلی تغییر به شمار می‌آورد.

معلمان در نظام‌های آموزشی متمرکز همچون نظام آموزشی ایران ملزم به اجرایی کردن برنامه‌ای هستند که خود در تولید آن نقشی نداشته‌اند و بنابراین با آن بیگانه‌اند. لذا مسأله مهم و معتناهی که در این نظام‌ها در اجرای برنامه‌درسی به وجود می‌آید، چگونگی تغییر معلمان متناسب با اجرای تغییرات جدید در برنامه‌درسی به گونه‌ای همسو با ارزش‌های آن است. چنانچه از دریچه‌ی نظریه‌ی عمل مدلل^۱ (پریور و پریور^۲، ۲۰۰۵) یا نظریه‌ی انسان به منزله عامل (باقری، ۱۳۷۵) به پدیده‌ی تغییر معلمان نگریسته شود، تأکید و توجه بیشتری بر مقوله‌ی تغییر دانش و باورهای معلمان معطوف می‌شود. طبق نظریه عمل مدلل، انسان‌ها موجوداتی هستند که بر مبنای اطلاعات، دانش و باورهایی که کسب کرده‌اند به تصمیم‌گیری پرداخته و سپس بر آن اساس رفتار می‌کنند. بنابراین عنصر اساسی و مهم در تغییر رفتار و عملکرد آنان، تغییر در دانش و باورهای آن‌هاست (پریور و پریور، ۲۰۰۵). از منظر انسان به مثابه عامل نیز عمل انسانی تحت تأثیر سه مبدأ معرفتی، میلی و ارادی است. طبق این نظریه که تقدم را به مبدأ معرفتی اختصاص می‌دهد، برای تغییر معلمان باید بیش و پیش از هر چیز در دانش و

^۱ - reasoned action

^۲ - Pryor & Pryor

برنامه درسی جدید ریاضی: معلمان چه می کنند؟

باورها یا معرفت آنان تغییر ایجاد شود که این تغییر بر تغییر دو مبدأ میلی و ارادی نیز اثرگذار خواهد بود.

چنین بینشی نسبت به تغییر معلمان در بین بسیاری از پژوهش‌های نظری و میدانی محققان این عرصه نیز مستقیم و غیر مستقیم وجود دارد. برخی از این تحقیقات مانند کراس^۱ (۲۰۰۹)، ون در سنت^۲ (۲۰۰۷) و ارنست^۳ (۱۹۸۸) به بررسی چگونگی تأثیر دانش و باورهای معلمان بر عملکرد و رفتارشان در کلاس درس پرداخته‌اند و برخی دیگر همچون گاسکی^۴ (۱۹۸۶؛ ۲۰۰۲) و کلارک و هولینگرورث^۵ (۲۰۰۲) با در نظر داشتن این مفروضه در مطالعات خود بر بررسی مدل‌های نظری مطلوب برای چگونگی تغییر معلمان با توجه به تغییر دانش و باورهای آنان تمرکز کرده‌اند.

اگرچه بین دانش و باور، تمایزی معرفت‌شناختی وجود دارد، بدین معنی که دانش، گزاره‌ای خبری است که صحت و سقمش با استفاده از معیارهای مورد وفاق عالمان یک اجتماع علمی، مورد بررسی قرار می‌گیرد، در حالیکه باور، گزاره‌ای محسوب می‌شود که ملاک اعتبار و توجیه معرفتی‌اش تا اندازه‌ای شخصی و غیر مدلل است (ریچاردسون^۶، ۲۰۰۳)، اما می‌توان به طور کلی دانش‌ها و باورهایی را که معلمان، عملشان را بر آن اساس مبتنی کرده و رفتار می‌کنند، بر مبنای بیرونی یا درونی بودن منبع اکتسابشان توسط معلم به دو نوع دانش نظری و عملی تقسیم نمود و بر مبنای تمایز معرفت‌شناختی میان این دو، باورها را در زمره‌ی دانش عملی به شمار آورد.

به این تقسیم‌بندی دوگانه از دانش معلمان در آثار فنسترماکر^۷ (۱۹۹۴)، آیزنر (۱۹۸۵)، میکالوسکی^۸ (۲۰۰۹)، ویلسون و دمتریو^۹ (۲۰۰۷) و ایرات^۱ (۲۰۰۰) نیز اشاره

^۱ - Cross

^۲ - Van der sandt

^۳ - Ernest

^۴ - Gusky

^۵ - Clarke & Hollingsworth

^۶ - Richardson

^۷ - Fenstermacher

^۸ - Michaloski

^۹ - Wilson & Demetriou

اشاره شده است. بنابراین دانش نظری یا دانش رسمی^۲ (فنسترمایخر، ۱۹۹۴)، دانشی تعریف می‌شود که از نظریه‌ها یا سایر پژوهش‌های انجام شده توسط محققان و متخصصان دانشگاهی با به‌کارگیری از روش‌هایی علمی به دست می‌آید. این دانش برای همه‌ی زمان‌ها و مکان‌ها قابل تعمیم است، لذا در هر زمان و در هر کلاس درسی، قابل به‌کارگیری است (فنسترمایخر، ۱۹۹۴). به عبارت دیگر دانش نظری را می‌توان مجموعه اصول و قواعد به دست آمده از نظریه‌ها یا دانش حاصل از پژوهش‌های علمی دانست که توسط محققان و پژوهشگران دانشگاهی تولید می‌شود و قابلیت تعمیم کلی در تمامی زمان‌ها و مکان‌ها را دارد. دانش عملی (فنسترمایخر، ۱۹۹۴)، دانشی است که بر باورها و ارزش‌های شخصی معلم مبتنی است که به واسطه‌ی حضور او در موقعیت عملی تدریس (الباز^۳، ۱۹۸۳)، درکسوت دانش‌آموز و یا در کسوت معلم، به صورت تصاویری ذهنی، پدید آمده است (بریسکو^۴، ۱۹۹۱). همچنین این دانش، در بردارنده‌ی حالت شخصی شده‌ای از دانش نظری یا گزاره‌ای کسب شده توسط معلم نیز خواهد بود (ایرات، ۲۰۰۰). به عبارتی دیگر، دانش نظری دریافت شده توسط معلم، یکی از مؤلفه‌های تشکیل دهنده‌ی دانش عملی است. تجربه و استدلال عملی^۵ معلمان، سهم بسزایی در تولید این نوع دانش دارد. بنابراین دانش عملی در این پژوهش، به دانشی اطلاق می‌شود که معلم از قبل تأمل آگاهانه بر تجربه‌ی تدریس یا کنش و عملکرد تدریسی خود به دست می‌آورد. در واقع معلم، در مواجهه با یک موقعیت عملی با فراخواندن دانش نظری موجود و با استفاده از عقلانیت و خردی موسوم به خرد عملی، به سنجش و قضاوت راه حل‌های مختلف برای یک اقدام عملی و پیامدهایش پرداخته و سپس برای اقدام پیش رو، تصمیم می‌گیرد و عمل می‌کند. نتیجه تصمیم‌هایی که از خرد عملی به دست می‌آید، با گذشت زمان و در طول تجربه تدریس، دانشی موسوم

^۱ - Eraut

^۲ - formal

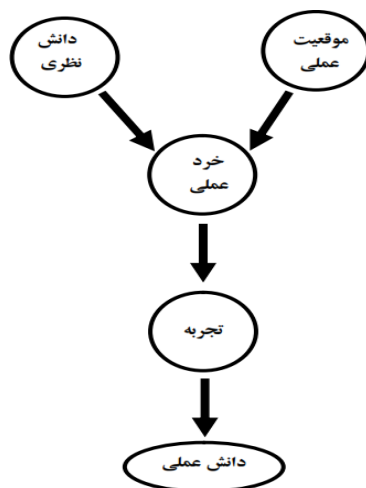
^۳ - Elbaz

^۴ - Briscoe

^۵ - practical reason

برنامه درسی جدید ریاضی: معلمان چه می کنند؟

به دانش عملی پدید می آورد. شکل ۱ ارتباط میان دانش نظری و عملی و کنش یا تجربه‌ی تدریس معلم را نشان می دهد. با نظر به نقش و اهمیت این دو نوع دانش برای تدریس (آیزنر، ۱۹۹۵)، لازم است در تغییر معلمان با محوریت تغییر در دانش آنان، هر دو نوع دانش نظری و دانش عملی مطمح نظر قرار گیرد.



شکل ۱. رابطه میان دانش نظری، دانش عملی و تجربه (کنش تدریس)

پژوهش‌هایی که به بررسی تغییر دانش یا یادگیری معلمان، پرداخته و چارچوب مفهومی جامعی از آن را ارائه داده باشند نادرند (بکنز، ورمونت و ووبلز^۱، ۲۰۱۰)، با وجود این، می توان از پژوهش‌های دایسون^۲ (۲۰۰۷) راتگر^۳ (۲۰۰۳)، لاگریج^۴ (۲۰۱۱) و سان^۵ (۲۰۱۰) که عمدتاً در بافت یک برنامه‌ی رشد حرفه‌ای به بررسی تغییر معلمان از دو منظر اقدامات و تفکراتشان پرداخته‌اند به عنوان پژوهش‌هایی نام برد که با

^۱ - Bakkenes & Vermount & Wubbels

^۲ - Dyson

^۳ - Roettger

^۴ - Laughridge

^۵ - Sun

موضوع این پژوهش در ارتباطند. لاگریج (۲۰۱۱) به منظور ارتباط میان رشد حرفه‌ای و تغییر معلم در اجرای راهبردهای آموزشی، تغییر معلم را مولود چهار عامل درونی تجربه تدریسی، ادراکات معلم از خودش، سبک دریافت محتوا و باورهای معلم می‌داند. سان (۲۰۱۰) نیز، از دانش قبلی معلمان به ویژه ایدئولوژی‌هایی که از فرهنگ بومی‌شان نشأت گرفته، تجربه تدریسی و بستر یا بافت مؤسسه‌ای که در آن تدریس می‌کنند به عنوان عوامل اثرگذار و شکل دهنده دانش عملی شخصی معلمان نام می‌برد که میزان تأثیرش روی معلمان بر مبنای پیش زمینه شخصی و سطح رشد حرفه‌ای‌شان متفاوت است. دایسون (۲۰۰۷) نیز با استفاده از تحلیل ساخت‌گرایی اجتماعی^۱ به این نتیجه دست یافته است که برنامه‌ی رشد حرفه‌ای نه فقط بر عمل تدریس بلکه بر باورهای معلمان نسبت به یادگیری دانش‌آموزان تحت تأثیر عواملی همچون اندازه کلاس درس، تیم همکار معلمان و محیط حمایتی آنان نیز اثرگذار بوده است.

تغییر برنامه‌های درسی را می‌توان در دو سطح روبنایی و زیربنایی قابل تقسیم دانست. تغییرات روبنایی به صورت تغییراتی جزئی در یک یا چند مؤلفه از مؤلفه‌های اساسی برنامه درسی جلوه گر می‌شود، در صورتی که تغییرات زیربنایی دربردارنده‌ی تغییراتی در اهداف و رویکردهای کلان برنامه‌درسی است که تمامی مؤلفه‌ها و عناصر برنامه‌درسی را دستخوش تغییر می‌سازد. یکی از برنامه‌های درسی که به تازگی با تغییرات زیربنایی مواجه شده است، برنامه درسی ریاضی در دوره‌ی ابتدایی است. این تغییرات که از سال ۱۳۹۰ به این برنامه‌درسی وارد شده، با تغییراتی در رویکرد برنامه درسی همراه بوده است. رویکرد جدید، رویکرد حل مسئله (عالمیان، ۱۳۹۲) یا «رویکرد فرهنگی - تربیتی با تأکید بر حل مسئله از طریق محور قرار دادن یادگیرنده در بازسازی مستمر تجربه از راه مهارت‌های اکتشاف» (جلیلی، راد نژاد و عالمیان، ۱۳۹۱؛ داوودی، رستگار و عالمیان، ۱۳۹۱؛ گروه ریاضی دفتر تألیف کتاب‌های درسی ابتدایی و متوسطه نظری، ۱۳۹۱ الف، ۱۳۹۱ ب) اعلام شده است. در رویکرد جدید، نقش معلم از یاد-

¹ - social constructivism

برنامه درسی جدید ریاضی: معلمان چه می کنند؟

دهندگی به سمت نظارت و مشاورت (داوودی، پندی، دلشاد و وزیری هامانه، ۱۳۸۹) و نقش دانش آموز از پذیرندگی منفعل دانش به سازندگی فعال مفاهیم و دانش ریاضی تغییر یافته است (داوودی، پندی، دلشاد و وزیری هامانه، ۱۳۸۹؛ عالمیان، ۱۳۹۲). به عبارتی بهتر محوریت معلم در تدریس، کمرنگ شده و بر نقش مهم و فعال دانش آموز در ایجاد یادگیری و عمق بخشیدن به آن افزوده شده است. در ساختار کتاب های درسی نیز محتوا و چیدمان آن ها با توجه به در نظر داشتن همزمان سبک های یادگیری کلامی، بصری و دست ورزی دانش آموزان، تغییراتی گسترده صورت پذیرفته است. اهداف فرآیندی که مشتمل بر نمایش های ریاضی، ارتباطات مفهومی، ارتباطات کلامی، استدلال و اثبات و حل مسأله است (داوودی، رستگار و عالمیان، ۱۳۹۱)، مورد توجه و تأکید قرار گرفته است و در حوزه ی ارزشیابی نیز سنخیت بیشتری با ارزشیابی توصیفی که پیش تر به برنامه درسی عمومی وارد شده بود، پیدا کرده است.

هدف اصلی این پژوهش، به دست آوردن فهمی از چگونگی تغییر معلمان با محوریت تغییر در دو دانش نظری و عملی آن ها در اجرای برنامه درسی جدید ریاضی است که به عنوان زمینه ای برای بررسی تغییرات دانشی معلمان در اجرای آن در نظر گرفته شده است.

روش پژوهش

برای انجام این پژوهش از روش پدیدارشناسی استفاده شده است. دلیل این انتخاب به هدف اصلی این پژوهش بر می گردد که فهم تجربه های مشترک معلمان در مواجهه با پدیده ی تغییرات جدید در برنامه درسی ریاضی است. از طرفی این روش نیز در پژوهش هایی معطوف به محتوای تجربه ی بشری که مستلزم ادراک، تفکر و عمل است، استفاده می شود (ویلیس^۱، ۱۳۸۹، ص. ۲۲۹) و به ادراکات مشترک افراد را برای

¹ - Willis

دستیابی به فهمی از زیست‌جهانشان مورد بررسی قرار داده و به روشنگری از چگونگی اثرگذاری این ادراکات مشترک بر عمل آنان می‌پردازد (ویلیس، ۱۳۸۹).

روش نمونه‌گیری مورد استفاده، هدفمند و از نوع معیار محور است. بدین معنی که افراد و مکان‌هایی برای مطالعه انتخاب شده‌اند که در باره اجرای برنامه درسی ریاضی، منابع اطلاعاتی سودمندی محسوب می‌شوند. این پژوهش در یکی از نواحی هفت‌گانه^۱ آموزش و پرورش شهر مشهد انجام شده است. منطق‌گزینش این ناحیه تحت پوشش قرار گرفتن انواع مدارس و معلمانی با سوابق تدریسی مختلف است. به منظور انتخاب هدفمند معلمان و شناخت بیشتر از برخی ویژگی‌های آنان نیز پرسش‌نامه‌ای محقق ساخته تهیه شد تا با توزیع آن در بین معلمان و دریافت اطلاعات آن‌ها بتوان انتخابی هدفمند از معلمان را رقم زد. طبق این پرسش‌نامه، معلمانی به عنوان مشارکت‌کنندگان اصلی پژوهش، انتخاب شدند که ضمن اعلام رضایت آگاهانه به نوع همکاری‌شان در این پژوهش، دو معیار اصلی علاقمندی به معلمی و نیز دارا بودن سابقه‌ی تدریس کتب ریاضی قبل و بعد از تغییرات آغاز شده از سال ۱۳۹۰ در یک پایه‌ی خاص را داشته باشند. برای گردآوری داده‌ها از مصاحبه‌های گروهی متمرکز^۲ استفاده شد. این مصاحبه‌ها با همکاری ۵ گروه از معلمان با میانگین ۵ نفر در هر گروه انجام شد. اطلاعات حاصل از هر گروه به استثنای گروه اول و دوم طی دو جلسه تقریباً ۱۲۰ دقیقه‌ای، گردآوری شد. جلسه گروه اول، ۳۰ دقیقه و جلسه‌ی گروه دوم، تقریباً ۶۰ دقیقه به طول انجامید. اطلاعات گروه پنجم نیز طی یک جلسه ۱۲۰ دقیقه‌ای جمع‌آوری شد. در مجموع، داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها طی ۹ جلسه مصاحبه گروهی متمرکز به دست آمد. مصاحبه‌ها در یک مدرسه‌ی ابتدایی غیر دولتی پسرانه که پژوهشگر با کادر اجرایی آن همکاری داشت، به جهت انس و الفت بیشتر مشارکت‌کنندگان با مکان

۱- گمنامی این ناحیه به دلیل محدودیت مجوز صادر شده توسط اداره کل آموزش و پرورش استان برای انتشار نتایج این پژوهش است.

۲ - focus group

برنامه درسی جدید ریاضی: معلمان چه می کنند؟

مدرسه، برگزار شد. اطلاعات جمعیت شناختی افراد شرکت کننده در هر گروه در جدول شماره ۱ ارائه شده است.

جدول شماره ۱: مشخصات جمعیت شناختی گروه های مورد مطالعه

شماره گروه	جنسیت		پایه تدریس						سابقه تدریس				مدرک				نوع مدرسه				موافقت با تغییرات			
	زن	مرد	۱	۲	۳	۴	۵	۶	بالای ۲۰	۱۰ و ۲۰	زیر ۱۰	دیپلم	فوق دیپلم	اسانس	فوق اسانس	فوق	۳	۲	۱	۶	۷	۸	۹	زنان
۱	۶	-	۲	۲	۲	-	-	۵	۱	-	-	-	۲	۴	-	۶	-	۱	۱	۱	۱	۱	۴	۱
۲	۶	-	-	-	۲	۴	-	-	۳	-	۳	-	۲	۳	۱	۳	۳	۱	۳	۱	۱	۴	۱	۱
۳	۴	-	۲	۱	۱	-	-	-	۲	-	۲	-	۲	۲	-	۲	۲	۱	۱	۲	۱	-	۳	۳
۴	۴	۱	۱	-	۱	۲	۱	-	۲	۲	۱	-	۱	۲	۲	۲	۳	۱	۱	-	۴	-	۴	۴
۵	۴	-	-	-	-	۲	۱	۱	۴	-	-	-	۱	۲	-	۴	-	۱	۱	-	۱	۱	۲	۲

سؤالات مصاحبه با توجه به سه محور کلی پژوهش به صورتی ساختار نایافته در جلسات مصاحبه طرح می شد، به گونه ای که چستی و چگونگی تغییر در دانش معلمان را مورد نظر قرار دهد. مشارکت کنندگان نیز با ارائه ی بحث و تبادل نظر با یکدیگر به سؤالات تسهیل گر، پاسخ می دادند. مصاحبه ها در ابتدا با بیان توصیفی کلی از وضعیت حرفه ای معلمان آغاز شده و در ادامه مصاحبه ها در سه محور کلی پی گرفته می شد. در محور اول برای فهم حوزه های مختلف تغییر در دانش نظری و عملی دو سؤال کلی مطرح می شد. یکی اینکه چه تغییری در اطلاعات یا دانش آن ها قبل از اینکه وارد اجرا و تدریس در کلاس درس در سال اول تغییر شوند ایجاد شده و دیگر اینکه پس از ورود به کلاس درس و تدریس کتاب جدید، به چه اطلاعات جدیدی دست پیدا کرده اند. در محور دوم، از آنان درخواست می شد که مسیری که از آن طریق با تغییر مواجه شده-

اند را تشریح کنند. در محور سوم نیز موانع یا عوامل اثرگذار بر مواجهه‌ی آنان با تغییرات جدید مورد پرسش قرار می‌گرفت. در برخی از موارد این محور در پاسخ معلمان به سؤالات محور اول، به صورت ضمنی مطرح می‌شد.

انتخاب نمونه‌ها و انجام مصاحبه‌ها تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت. اشباع داده‌ها در این پژوهش پس از مصاحبه با گروه چهارم مشاهده شد اما به منظور اطمینان بیشتر، مصاحبه با گروه پنجم نیز پی گرفته شد تا اشباع داده‌ها محرز شود.

تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه‌های گروهی متمرکز با مکتوب کردن محتوای جلسات ضبط شده در پایان همان روز انجام مصاحبه و در برخی موارد روز بعد از آن آغاز می‌شد. در این مرحله سعی بر این بود به بافت و زمینه‌ی بحث‌ها از حیث سکوت-ها، مکث‌ها، خنده‌ها و سایر هیجانات مشارکت کنندگان و نیز فرآیند تعامل و ارتباط میان آن‌ها توجه شود. پس از آماده شدن متن مکتوب، داده‌ها طی چند مرحله کدگذاری شد. در آغاز متن آماده شده، چند بار توسط پژوهشگر مورد مطالعه قرار گرفت تا یک طرح و برداشت کلی برای تحلیل در ذهن پژوهشگر نقش ببندد و از بافت یا زمینه‌ی بحث که در تحلیل مصاحبه‌های متمرکز گروهی باید مورد توجه قرار گیرد غفلت نشود. در مرحله‌ی بعد با نظر به برداشت کلی پژوهشگر از متون، بر مبنای نوع پاسخ مشارکت-کنندگان به سؤالات تسهیلگر جلسات، حیطه یا محدوده‌ی کلی پاسخ مشخص شده و کدی به آن اختصاص داده می‌شد سپس هر متن، سطر به سطر خوانده می‌شد و بر مبنای درک و دریافتی که از چند سطر و یا پاراگراف به دست می‌آمد، عباراتی کوتاه و مبین معنای آن سطور به عنوان یک کد در نظر گرفته می‌شد. سپس مجموعه‌ی کدهای به دست آمده در هر محدوده یا حیطه‌ی کلی پاسخ‌ها به تفکیک مورد بررسی مجدد قرار می‌گرفت و بر مبنای دسته‌بندی‌های موجود در پیشینه، از مجموع چند کد، مقوله‌ای که معرف آن‌ها باشد بدان‌ها اختصاص می‌یافت. در برخی موارد هم مقوله‌ای که بیانگر مجموع کدهای موجود باشد، از دل داده‌ها ایجاد می‌شد. برای کدگذاری، واحد تحلیل باید مشخص باشد. اینکه برای تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه‌های گروهی متمرکز از واحد تحلیل فرد یا گروه استفاده شود، بین صاحب‌نظران، اختلاف است اما با توجه به

برنامه درسی جدید ریاضی: معلمان چه می کنند؟

اینکه بحث‌های گروهی محصول نظرات افراد در یک گروه است، لذا برخی صاحب-نظران بر این نظرند که ترکیبی از آن‌ها برای در نظر داشتن واحد تحلیل مورد نیاز است (هنینک^۱، ۲۰۰۷). بر این اساس، فرآیند کدگذاری و ایجاد مقوله‌ها برای هر گروه به طور جداگانه و با در نظر داشتن آنچه هر مشارکت کننده در آن گروه بدان اعتقاد داشت، مورد بررسی قرار می‌گرفت. بخشی از داده‌ها در فرآیند کدگذاری به منظور افزایش اعتبار در اختیار دو محقق بیرونی و یک محقق همکار قرار گرفت. در ۹۰ درصد موارد، پایداری کدگذاری‌ها مشهود بود. همچنین کلیه فرآیند پژوهش نیز با تأیید یک محقق بیرونی همراه بوده است.

یافته‌های پژوهش

مقوله‌های مستخرج از تحلیل داده‌ها در سه محور کلی کیفیت تغییر در دانش نظری و عملی معلمان، مسیرهای تغییر در دانش نظری و عملی معلمان و عوامل اثرگذار بر تغییر دانش نظری و عملی معلمان به دست آمده است. هر محور نیز دربردارنده‌ی محورهای خردتر و زیرمقوله‌های فرعی است.

کیفیت تغییر دانش نظری و عملی معلمان

کیفیت تغییر دانش نظری و عملی معلمان به تفکیک در دو بخش نظری و عملی مورد بررسی قرار خواهد گرفت. بنابراین این مقوله‌ی کلی به دو زیر مقوله‌ی نظری و عملی با مقوله‌هایی فرعی تر تقسیم می‌شود.

۱- کیفیت تغییر دانش نظری

مفاهیم و مقوله‌های استخراج شده برای توصیف کیفیت تغییر دانش نظری به دو مقوله‌ی کلی تغییر در ابعاد دانش نظری و کیفیت دریافت دانش نظری جدید تقسیم می‌شود. این مقوله‌ها و زیرمقوله‌های هریک به شرح مندرج در جدول شماره ۲ است.

¹ - Hennink

جدول شماره ۲: تجارب به دست آمده از معلمان در خصوص کیفیت تغییر دانش نظری

مقوله‌های اصلی	مقوله‌های فرعی و زیر مقوله‌های فرعی تر هر یک
ابعاد تغییر دانش نظری	تغییر دانش نسبت به تدریس - تغییر دانش نسبت به تغییر رویکرد تدریسی - تغییر دانش نسبت به تدریس صفحات مختلف کتاب درسی تغییر دانش نسبت به یادگیری دانش‌آموزان - توجه به تفاوت‌های فردی و سبک‌های مختلف یادگیری - رفع برخی بدفهمی‌ها و مشکلات یادگیری دانش‌آموزان - تأکید بر تعامل و پویایی و فعالیت دانش‌آموزان تغییر دانش نسبت به کتاب درسی - تغییر دانش ریاضی (دانش مفهومی و دانش روبه‌ای) - تغییر دانش نسبت به ارتباط مطالب ریاضی با سایر دروس و ارتباط با زندگی روزمره - تغییر دانش نسبت به رویکرد حاکم بر کتاب درسی دانش نسبت به اهداف تغییر در برنامه درسی ریاضی - کاربردی شدن محتوای ریاضی و افزایش بعد مهارتی و عملی آن - افزایش قابلیت و ظرفیت ذهنی دانش‌آموزان تغییر دانش نسبت به گروه‌بندی دانش‌آموزان تغییر دانش نسبت به ارزشیابی از دانش‌آموزان
کیفیت دریافت دانش نظری جدید	توجه ناکافی و نادرست برخی دانش‌های دریافت‌های شده فراموشی یا قابلیت ماندگاری دانش نظری فرا گرفته شده تردید در صحت دانش نظری دریافت شده

۱-۱. تغییر در ابعاد دانش نظری

بخشی از کیفیت تغییر دانش نظری معلمان را می‌توان با تغییر در ابعاد دانشی معلمان توصیف کرد. این ابعاد در شش بعد مقوله در روش تدریس، یادگیری دانش‌آموزان، کتاب درسی، اهداف و فلسفه‌ی تغییر برنامه درسی و گروه‌بندی و ارزشیابی از دانش -

برنامه درسی جدید ریاضی: معلمان چه می کنند؟

آموزان توصیف شده است. به دلیل محدودیت فضا، در این بخش تنها به یک بعد یعنی روش تدریس، اشاره می شود.

معلمان شرکت کننده در این پژوهش اذعان داشتند که در روش تدریس جدید، معلم در نقش یک راهنما و مشاور ظاهر می شود و بنابراین از وضعیتی که در آن نقش پررنگی در ارائه ی یک طرفه ی مفاهیم به دانش آموزان داشت، دور می شود. به عبارت دیگر، تدریس مستقیم و ارائه ی توضیحات بسیار توسط معلم برای تفهیم بیشتر مطلب به دانش آموزان که نشان از رویکرد معلم محوری دارد، در رویکرد جدید که به رویکرد دانش آموزمحوری شهره است، جایی ندارد. شرکت کننده ی شماره ی ۵ در خصوص دانشی که نسبت به روش تدریس به دست آورده است، چنین می گوید:

شیوه خاصی رو تو کلاسما به ما نگفتن که تدریس کنیم. به ما این جوری اعلام کردن که تنها، صفحه ی حل مسأله کتاب ریاضی تنها صفحه ای است که تدریس داره. صفحات دیگه تمرین خونده می شه و دانش آموز باید تمرینات رو حل کنه. ما، فویش یک نمونه را حل می کنیم مثلاً یک جمع داره به قول ایشون مثلاً با چوب خط. می خواد با چوب خط، اشاره کرده که این تمرین با چوب خط باید انجام بشه و همه بچه ها باید کارشون رو انجام بدن. تدریس ما گفتن فقط صفحاتیه که حل مسأله داره در غیر این صورت تدریس نداره (گروه متمرکز اول، جلسه ی دوم، شرکت کننده ی شماره ی ۵)

همچنین در این روش، دیگر یک راه حل به عنوان تنها راه حل برتر به دانش آموزان ارائه نمی شود و آن ها آزادند تحت هدایت معلم به کشف راه های جدیدی برای حل مسائل ریاضی شان متناسب با درک و فهمی که خودشان از مسأله دارند بپردازند. به عنوان مثال می توان باز هم به فرازی از سخنان مطرح شده در این گروه اشاره کرد.

الان دیگه شما شیوه کار حل مسأله رو به دانش آموز نمی گی که شما باید از این روش بری، این کار رو انجام بدی. از خود بچه می خوای که یه مقدار خلاقیت نشون بده. تمرین تو کتاب رو هر کدام بر اساس راه های مختلف رو برن ولی نتیجه باید یکی باشه، درسته؟! (درسته، تکیه کلام این مشارکت کننده است) اینکه من

بگم من باید این روش خاصو پیاده کنم اینجور نباید باشه، بر اساس تغییر کتابای درسی اینجوری است. آن طوری که ما برداشت کردیم از کلاسایی که برای ما گذاشتن. دیگه مثل قدیم نیست که ما یه چیزی رو بنویسیم بگیم باید به این شیوه بری. الان ۷ را بخواد به اضافه ۸ کنه دانش آموز. ۴، ۵ روش مختلف هست درسته؟! از طریق جمع دو به دو از طریق اینکه عدد بیشتر رو به ده برسونه پیش بره. راه های مختلفی هست. یک الگوی خاصی نیست که دانش آموز بر آن اساس پیش بره (گروه متمرکز اول، جلسه ی دوم، شرکت کننده ی شماره ی ۵)

۱-۲. کیفیت دریافت دانش نظری جدید

برای توصیف کیفیت دریافت دانش نظری جدید از سه زیر مقوله ی توجیه ناکافی و نادرست برخی دانش های دریافت های شده، فراموشی یا قابلیت ماندگاری دانش نظری فرا گرفته شده و تردید در صحت دانش نظری دریافت شده استفاده شده است. به عنوان مثال تحلیل داده ها نشان داد که برخی معلمان هنوز به طور کامل و قابل قبولی نسبت به دانش جدیدشان توجیه نشده اند و بنابراین روی خوشی نسبت به تغییرات جدید نشان نداده اند. چنانچه تغییرات در دانش نظری معلمان را در دو سطح مدرسان که برای آموزش به تهران اعزام شده اند و معلمانی که برای آموزش و تغییر دانش نظری شان پای درس مدرسان در تهران آموزش دیده، نشسته اند مورد عنایت قرار دهیم، آنگاه اثر مخرب تغییر نیافتن این باورها برای مدرسانی که در کلاس های ضمن خدمت، مسئولیت آموزش دانش نظری به سایر معلمان را بر عهده دارند، به مراتب بیش از سایرین است. در واقع زمانی که دانش های نظری مدرسی به حد کافی با تغییر مواجه نشده باشد، این باورهای نادرست به سایر معلمان نیز انتقال داده می شود و این اثرگذاری، تغییرات را عقیم باقی خواهد گذارد. توجه به این مقوله در نظرات مطرح شده در گروه دوم و چهارم بیش از سایر گروه ها به چشم می خورد. به عنوان مثال

برنامه درسی جدید ریاضی: معلمان چه می کنند؟

شرکت کننده‌ی شماره‌ی ۱۹ در گروه چهارم، در مورد باورهای تغییر ناپافته‌ی برخی مدرسان کلاس ضمن خدمت چنین می گوید:

معذرت می‌خوام من دیدم که مثلاً خانم فلاتی رو فرستادن تهران دوره رو دیدن و دارن ریاضی رو صفحه به صفحه می‌گن ولی چیزهای (منظور انگاره‌ها و باورهاست) ذهنی خودشون رو که شاید موافق با این تغییر نبودن یا چیزای ذهنی خودشون رو هم توی کلاس‌های ضمن خدمت گفته بودن. یعنی گفته بودن که حالا اینا گفتن تغییر کرده شما می‌تونید همون روش خودتون رو برید. دقیقاً این رو گفته بود اون مدرس. خب این خیلی لطمه می‌زنه به این تغییر کتاب (گروه متمرکز شماره‌ی ۴، جلسه‌ی دوم، شرکت کننده‌ی شماره‌ی ۱۹).

شرکت کننده‌ی شماره‌ی ۲۰ این گروه، تنها معلمی که مدعی است در نظر او رویکرد جدید خیلی متفاوت با رویکرد قدیم نیست، نیز بر این نکته اذعان داشت که مدرس ضمن خدمتشان بر این باور بوده است که رویکرد جدید رویکرد خیلی جدیدی نیست، بلکه همان روش‌های قدیمی با اندکی تفاوت است. توجیه ناکافی معلمان نسبت به فرآیند تغییرات در رویکرد جدید برنامه‌درسی، منجر به ایجاد دانش‌های ناهماهنگ و در بعضی موارد متضاد با یکدیگر می‌شود که به سردرگمی بیشتر معلمان دامن زده و مشکلاتی را در تدریسی که به صورت ناهماهنگ بین معلمان رواج می‌یابد به وجود می‌آورد. این ناهماهنگی طبیعتاً تأثیر نامطلوبی بر یادگیری دانش‌آموزانی ایجاد می‌کند که به واسطه‌ی بهره‌مندی از تدریس معلمان در پایه‌های مختلف، با روش‌های متفاوت ناهماهنگ آشنا می‌شوند. مشابه چنین باورهای تغییر ناپافته‌ای را می‌توان در بحثی میان برخی شرکت کنندگان گروه متمرکز دوم نیز پی‌گیری کرد. شرکت کننده‌ی شماره‌ی ۹ پس از توضیح در مورد فلسفه‌ی تغییر از سمت چپ جمع و تفریق که برای سادگی محاسبات در زندگی روزمره به کار رفته است، چنین توضیح می‌دهد :

بعد همه اینا رو ما می‌گیم. همه رو کار می‌کنیم اما اون بچه نهایتاً بر می‌گرده به همون. می‌گه چرا باید یاد بگیرم خانم. من همین رو می‌زنم تو ماشین حساب سریع

به من جواب می‌ده. اصلاً لازم نیست اونجا من برم در مغازه، دو سه ساعت با خودم فکر کنم دو تا ده هزار تومن چقدر میشه (گروه متمرکز شماره‌ی ۲، جلسه‌ی دوم، شرکت‌کننده‌ی شماره‌ی ۹).

سکوتی که در پی این پاسخ ایجاد شد، نشان می‌داد که شرکت‌کننده‌ی شماره‌ی ۹ هم این استدلال دانش‌آموز را پذیرفته است. در همین هنگام شرکت‌کننده‌ی شماره‌ی ۸ این بحث را چنین ادامه می‌دهد:

خب همین موضوع هم وقتی سر جلسات ما مطرح شد، معلمان پیش کسوت ما همین جواب را در قبال این موضوعی که مطرح شد گفتن مثلاً این کتاب را با توجه به کشورهایی مثل کانادا و اینجور جاها دارن بررسی می‌کنن. به قول ایشون برای اینکه ما ... خانمی بود ده سال بعد بازنشستگی داشت تو مدرسه‌ای کار می‌کرد تو مدرسه ... بود. برگشت گفت من که با اون روش یاد گرفتم همون زمان که می‌رفتم خرید بکنم اول بزرگ‌ها را جمع می‌کردم مگه کسی اینجوری این قدر منو پیچوند؟ خودم فهمیدم که این راهکار اینه. چرا ما اینقدر داریم اینا رو می‌پیچونیم؟ چرا این قدر داریم اذیت می‌کنیم؟! برای همین بود که قبول نمی‌کرد به روش جدید پیش بره می‌گفت بابا همه به این هدفه می‌رسیم. هیچ حتی ببخشید افراد بی‌سواد آن زمان هم نبودن که بیان بشینن نه با انگشتتون نه ... توی ذهنشون حتی چرتکه هم همین بود بزرگ‌ها رو می‌شمردن. چرا ما این قدر می‌خوایم بچه‌ها رو بی‌چونیم که به اون هدفه برسیم؟ نه! ناخواسته به اون هدف می‌رسیم. چون ذهن رشد می‌کنه وقتی ذهن میره بالاتر خودمون خود به خود می‌دونیم باید چه کنیم. چرا داریم این قدر بچه را اذیت می‌کنیم؟! تازه در شرایطی که هیچ راه کار موجهی هم برایش وجود نداره. این راهکار رو می‌خوایم معلم به کار بگیره. معلم معجزه کنه. نه معلم نمی‌تونه یک قرص تهیه کنه بده به بچه‌ها بگه که تو بیا از این راهکار برو. امکان نداره آیا پدران ما که خیلی هاشون فقط سواد قرآنی داشتن بنده خدا من خودم پدر بزرگم حسابدار آستان قدس مشهد بود. چهار تا کلاس سواد داشت. خیلی حرف بود ایشون چجوری حساب کتاب می‌کرد این کارها رو می‌کرد؟ نه اونم از همون بزرگه می‌شمرد. اینا می‌خوان این کارها رو بکنن، اینا می‌خوان که ما

برنامه درسی جدید ریاضی: معلمان چه می کنند؟

از کل به جزء بچه ها را ببریم ولی ماها هم که این کارها رو نکردیم همه از کل به جزء می ریم (گروه متمرکز شماره ی ۲، جلسه ی دوم، شرکت کننده ی شماره ی ۸).

مقاومت معلمان باسابقه که در کلام این شرکت کننده بدان اشاره شده و در بین سایر گروه ها نیز به آن اشاره شده است، نشان از عدم توجیه کافی معلمان برای پذیرش دیدگاه ها و باورهای جدید دارد. مهم ترین دلیل برای این توجیه ناکافی در دو سطح معلمان و مدرسان به دلیل آموزش یک طرفه و نداشتن زمان کافی برای تدریس در دوره های آمادگی مدرسان و معلمان برای اجرای تغییرات ایجاد می شود.

۲- کیفیت تغییر دانش عملی

کیفیت تغییر دانش عملی معلمان نیز با برخورداری از دو زیر مقوله ی کلی ابعاد تغییر دانش عملی و کیفیت تجربه ی تدریس با زیر مقوله هایی به شرح مندرج در جدول شماره ی ۳ توصیف می شود..

جدول شماره ۳: تجربیات معلمان در خصوص کیفیت تغییر دانش عملی

مقوله‌های اصلی	مقوله‌های فرعی و زیر مقوله‌های فرعی تر هر یک
تغییر دانش نسبت به تدریس - تغییر دانش نسبت به رویکرد تدریس و فعالیت دانش‌آموزان - تغییر دانش نسبت به تنوع و افزایش روش‌های ارائه مطالب - تغییر دانش نسبت به یادگیری دانش‌آموزان - تغییر دانش نسبت به توانایی ذهنی دانش‌آموزان و علاقمندی آنان به ریاضی - تغییر دانش نسبت به استفاده از ابزار و وسایل آموزشی - تغییر دانش نسبت به بدفهمی‌های دانش‌آموزان - تغییر دانش نسبت به کتاب درسی - تغییر دانش نسبت به ارتباط و انسجام مطالب ریاضی - تغییر دانش نسبت به تناسب محتوا با درک و فهم دانش‌آموزان - تغییر دانش نسبت به افزایش و گسترش مفاهیم ریاضی - تغییر دانش نسبت به طراحی و سازمان‌دهی فیزیکی کتاب - تغییر دانش نسبت به گروه‌بندی دانش‌آموزان - تغییر دانش نسبت به ارزشیابی از دانش‌آموزان	ابعاد تغییر دانش عملی
- عدم نیل کامل به اهداف به واسطه بی تجربگی - تجربه شکست و بازگشت به قبل - اشکال در فهم و ارائه بخشی از محتوا - عدم تغییر برخی از باورهای معلمان	کیفیت تجربه تدریس

۲-۱- تغییر در ابعاد دانش عملی معلمان

ابعاد دانش عملی معلمان که طبق یافته‌های این پژوهش با تغییر مواجه شده است، در پنج بعد روش تدریس، یادگیری دانش‌آموزان، کتاب درسی، گروه‌بندی و ارزشیابی از دانش‌آموزان است. به عنوان مثال در بعد روش تدریس، تقریباً تمام گروه‌ها، تدریس در رویکرد قدیمی را تدریسی حفظی یا فرمولی و تدریس در رویکرد جدید را تدریسی مفهومی و عملی عنوان کرده‌اند. بخشی از این تفاوت مولود نوع نگاه جدیدی است که

برنامه درسی جدید ریاضی: معلمان چه می کنند؟

معلم نسبت به تفاوت های فردی و سبک های مختلف یادگیری دانش آموزان در قالب دانش نظری فرا گرفته است و در کلاس درس به صورت عملی نیز مطرح می شود.

ما قبلاً به دانش آموز کلاس سوم یاد می دادیم، سوم جدول ضربه دیگه این قدر بخون سه سه تا ۹ تا این قدر بخون یاد بگیر اما الان دیگه به من آموزش دادن این دانش آموزی که یاد نمی گیره اینجوری کلامی، باید به صورت دست ورز کاربشه یعنی چی؟ یعنی بسازه، این قدر بسازه تا یاد بگیره (گروه متمرکز شماره ۵، شرکت کننده ی شماره ۲۲).

یعنی در واقع اول باید درک تفاوت های یادگیری دانش آموزان با توجه به سه رویکرد یادگیری کلامی، دیداری و دست ورزی صورت بگیرد و تدریس با توجه به این تفاوت ها ادامه داشته باشد. همچنان که یکی از شرکت کنندگان گروه دوم نیز بدان اذعان داشت.

ما باید اون تفاوت رو اول درکش کنیم که شاید قبلاً خیلی اینجور نبود. معلم میومد به یک روش آموزش می داد بعد خودمون باید این قدر یا می خوندم یا حفظ می کردیم یا پدر مادرامون کار می کردن تا اونو درک کنیم ولی الان دانش آموز می دونه، نه، خودشم می تونه یک راهکار پیدا کنه. راهکار خودشم قابل ارزشه (گروه متمرکز شماره ۲، جلسه ی دوم، شرکت کننده ی شماره ۸).

بخش دیگری از تفاوت مطرح شده میان تدریس در رویکرد قدیم و جدید به تفاوت نقش معلمان در فرآیند تدریس بر می گردد. در واقع معلمان با تدریس در کلاس درس به دانشی که به صورت نظری به دست آورده اند مبنی بر این که معلم باید نقش راهنمایی و مشاوره در کلاس درس داشته باشد، صورتی عملی داده اند. تغییر تدریس از رویکرد معلم محوری به سمت دانش آموز محوری به عنوان یکی از تفاوت های بارز میان تدریس در دو رویکرد قدیم و جدید در برخی از سخنان مشارکت کنندگان در گروه ها نیز آمده است:

الان خیلی از اولیا متاسفانه آگاه نیستن میان اعتراض می‌کنن ای آقا شما هنوز درس رو ندادی از بچه می‌خوای بیاد مسأله حل کنه. میگم الان روش تدریس فرق کرده. من اگر جایی ببینم بچه‌ی شما به خطا می‌ره اینجا من توی کلاس فقط به عنوان راهنما و مشاورم، مراقبم که بچه‌ی شما اشتباه نره و الا بچه‌ی شما باید مسأله رو حل کنه نه من. اگه من بخوام حل کنم چه فرقی می‌کنه با زمانی که من و شما مدرسه می‌رفتیم؟ الان می‌گم بچه‌ها مسأله رو حل کنن. می‌گم بیان پای تخته راه حل هاشون رو بنویسن. بعد از خود بچه‌ها بازخورد می‌گیرم. می‌گم بچه‌ها راه کی بهتره به نظرتون؟ مثلاً میگن راه آقای سلطان‌زاده. می‌گم چرا. می‌گن چون کوتاه‌تره. ها! پس می‌رسن به اون راه مستقیم که از فلک‌های فردوسی مستقیم می‌اندازه میره حرم. امروز روش تدریس رو اگه من معلم درست کرده باشم باید به اون شکل باشه که من درک کنم فقط من معلم، معلم هستم، یاددهنده‌ام به این عنوان که من فقط باید هادی و راهنما برای بچه‌ها باشم، نه اینکه کلمات رو هی القا کنم به بچه‌ها. فرق امروز با زمانی که ما مدرسه می‌رفتیم و حتی چند سال پیش هم تدریس می‌کردیم فکر می‌کنم اینه که ما قرار نیست دیگه همه چیز رو به خورد بچه‌ها بدیم. خودشون باید کشف کنند (گروه متمرکز چهارم، جلسه‌ی اول، شرکت‌کننده‌ی شماره‌ی ۲۱).

در واقع تدریس معلم در رویکرد جدید، اتکای بسیار بیشتری به فعالیت دانش‌آموزان به ویژه به صورت گروهی در کلاس درس دارد تا دانش‌آموزان بیشتر با همکاری و مشورت با یکدیگر مطالب را فرا بگیرند تا گوش دادن به توضیحات معلم ایستاده در پای تخته‌ی سیاه یا سفید.

قبلاً مدیریت کلاس دست خودمون بود، معلم محور بود اما الان دانش‌آموز محور. فقط و فقط من میرم بالای سرشون، تدریس هم نمی‌کردم از اول. می‌گفتم بچه‌ها به نظر شما این درس‌مون در مورد چیه؟ خودشون می‌گفتن با همدیگه. بعضی چیزا رو مثلاً درست می‌کردن مثلاً از روز قبل بهشون می‌گفتم، خودشون می‌دونستن دیگه. من تو گروه تلگرام اعلام می‌کردم بچه‌ها درس‌مون فردا اینه. یک مقداری هم باز قبل از این که درس بدم یک چند تا سؤال براشون که باز از گروه‌های دیگه که

برنامه درسی جدید ریاضی: معلمان چه می کنند؟

تجربه‌ی چهارم داشتن، اونو می فرستادم براشون بعد آماده می شدن. بعد باز گروهی عمیق کتاب خودشون رو با همدیگه (گروه متمرکز شماره‌ی ۵، شرکت کننده‌ی شماره‌ی ۲۵).

تنوع و افزایش روش های ارائه‌ی مطالب و به دنبال آن استفاده‌ی بسیار از ابزارهای آموزشی متنوع در روش تدریس، یکی دیگر از تغییرات ایجاد شده در تدریس مطابق رویکرد جدید است که باعث ایجاد تغییراتی در دانش عملی معلمان شده است. تقریباً در تمام گروه‌های متمرکز، به این افزایش و تنوع و نیز در دسترس بودن وسایل یا ابزارهای آموزشی، تأکید شده است. به عنوان مثال، شرکت کننده‌ی شماره‌ی ۱۷ در گروه چهارم وقتی که داشت تفاوت نگرش فرآورده‌ای و فرآیندی حاکم در دو رویکرد پیشین و جدید را در مواجهه با پاسخ متفاوت یکی از شرکت کنندگان توضیح می داد در مورد وضعیت تدریس در رویکرد قدیم چنین گفت:

قبلاً نگرش فرآورده‌ای بود... می گفتن بچه‌ها این صفحه رو حل کنید بعد تمرین. اصلاً من خودم می دیدم تو مدرسه‌ی خودم بعضی جاها بودم در روستاهای سرخس، اینا همه بودم، هیچکس از وسیله استفاده نمی کرد. وسیله کسی با خودش نمی برد. همه صفحه رو می گفتن، تدریس می کردن بعد هم تمرینا رو حل کنین... (گروه متمرکز شماره‌ی ۴، جلسه‌ی دوم، شرکت کننده‌ی شماره‌ی ۱۷) (همراه با تأیید برخی از معلمان).

با وجود گزارشاتی مثبت از تغییراتی که معلمان نسبت به تدریس عملی شان در کلاس درس گزارش می کردند برخی از معلمان نیز بودند که همچنان به استفاده از شیوه‌ی تدریسی خود با توجه به تفاوت هایی که در تدریس رویه‌های ریاضی مطرح شده است ادامه می دادند. این معلمان که اگر نگوییم مخالف، دست کم خیلی موافق هم با تغییرات جدید نبودند، بیشتر در سه گروه دوم، چهارم و پنجم قرار داشتند. به عنوان مثال بحثی که در گروه دوم مبنی بر استفاده از کتاب به صورت باز یا بسته در حین تدریس مطرح شد، نشان می داد که برخی از معلمان این گروه همچنان بر توضیح

درس توسط معلم به ویژه در حالتی که کتاب درسی جهت پیش‌گیری از حواس‌پرتی و سؤالات نابجای دانش‌آموزان بسته باشد تأکید دارند. رویکردی که بیشتر با رویکرد پیشین قرابت دارد و با تدریس مطابق رویکرد جدید، زاویه دارد. در ادامه، نظرات یکی از شرکت‌کنندگان این گروه ارائه می‌شود که در خلال بحث از اشکالات محتوا به ویژه پراکندگی مطالب در کتاب درسی پایه‌ی چهارم مطرح شده است:

آره ببینین ما برای هر درسی کتابمون بسته است اصلاً به کتاب، کار نداریم میریم سر فصل کسرها. اصلاً به بچه‌ها می‌گیم کسر چیه؟ صورت چیه منخرج چیه راهکارش چیه. همه این‌ها رو که توضیح دادیم مرحله به مرحله بعد می‌- ریم کتاب رو باز می‌کنیم که بچه بفهمه وگرنه علامت سؤال‌ها، خودمون و بچه‌- ها رو فقط کلافه می‌کنه (گروه متمرکز شماره ۲، جلسه‌ی دوم، شرکت‌کننده‌ی شماره‌ی ۸).

به نظر می‌رسد که بسیاری از باورهای پیشین معلمان در تدریس همچنان به قوت خود باقی‌اند و این باورهای پیشینی همچنان معلم را به ادامه‌ی راه مطابق رویکرد پیشین ترغیب می‌کند. یکی از بخش‌هایی که به واسطه‌ی این تغییرات به کتب درسی ریاضی در این دوره افزوده شد، بخش آمار و احتمال بود. جالب بود که تقریباً اکثر معلمان در تمام گروه‌ها بر این نظر بودند که این بخش به تدریس نیازی ندارد. چون دانش‌آموزان خودشان با بازی آن را یاد می‌گیرند. اگرچه شرکت‌کننده‌ی شماره‌ی ۱۷ از گروه چهارم، شیرینی خاص این موضوع ریاضی را عاملی برای اینگونه مواجهه هم برای معلمان و هم برای دانش‌آموزان می‌دانست اما به نظر می‌رسد که این امر می‌تواند به دلیل نبود باورهای پیشینی معلم در تدریس این بخش است. در واقع، نداشتن هیچ گونه پیش‌زمینه‌ای از تدریس این بخش، باعث شده که معلم به راحتی مطابق با رویکرد جدید به تدریس این بخش بپردازد.

برنامه درسی جدید ریاضی: معلمان چه می کنند؟

۲-۲. کیفیت تجربه‌ی تدریس

کیفیت تجربه‌ی تدریس با چهار زیر مؤلفه‌ی عدم نیل کامل به اهداف به واسطه‌ی بی تجربگی، تجربه شکست و بازگشت به قبل، اشکال در فهم و ارائه بخشی از محتوا و عدم تغییر برخی از باورهای معلمان توصیف می‌شود. به عنوان مثال، یکی از موارد مطرح شده در اکثر گروه‌ها که به عنوان مسأله‌ای مشترک در سال اول و سال‌های بعدی مطرح است و بر خلاف رویه‌ی کتاب مورد تأکید معلمان قرار دارد، استفاده از کتاب کار یا جزوه‌ای برای تمرینات بیشتر در تدریس است. در کتاب جدید، به تمرین، خیلی کم، بها داده شده و حال آن‌که این معلمان بر این باور بودند که تمرین به ویژه تمرینات زیاد است که باعث تثبیت فرآیند یادگیری می‌شود. بنابراین آن‌ها در کلاس خودشان یا به معرفی کتاب کار و کتاب کمک آموزشی و یا جزوه‌ای خود ساخته برای حل تمرینات بیشتر می‌پرداختند.

- خیلی هم مخالفم با این کار ولی من هر سال کتاب کمک آموزشی در اختیار دارم چون کتاب، فقط تدریس و رد میشه. حتی می‌بینی بالای یک صفحه به موضوع رو تدریس کرده و پائین موضوعش رو عوض کرده و رد شده و به آن ربطی نداشته ولی خب اینا رو بچه.. نمی‌شه که فقط درس بدی و رد بشی باید کلی تمرین حل کنه (با تأیید کلامی برخی معلمان) (گروه متمرکز شماره‌ی ۱، جلسه‌ی دوم، شرکت‌کننده‌ی شماره‌ی ۶)

- برای ریاضی کتاب کار نیاز است که بچه‌ها تکلیف داشته باشن و بنویسن تا یاد بگیرن که ندارن. بقیه درسا هست ولی در ریاضی (وقفه و کمی مکث! همراه با تأیید کلامی شرکت‌کننده‌ی شماره‌ی ۱). هیچ اجباری نداریم ولی ما خودمون هر سال می‌ریم می‌گیم. یعنی اگه اون کتاب کمک آموزشی رو نگیم بچه‌ها وقتی رفتن به سال ششم رسیدن می‌بینن ریاضی براشون به شدت سخت می‌شه و اگر قرار باشه از سال اول اصلاً هیچ تمرین کمکی نداشته باشن ریاضی رو فقط یاد می‌گیرن و رد میشن و ملکه ذهنشون نمی‌شه (گروه متمرکز شماره‌ی ۱، جلسه‌ی دوم، شرکت‌کننده‌ی شماره‌ی ۴).

این گفت و گو نشان می دهد بخشی از باورهای معلمان در تدریس هنوز به قوت خود باقی است. باوری که تمرین بیشتر را برای تثبیت یادگیری امر لازمی می شمرد. این درحالی است که طبق گفته های مؤلف کتاب پنجم^۱ استفاده از هیچ گونه کتاب کمک آموزشی در کنار کتاب درسی لازم نیست. گفت و گوی برخی از شرکت کنندگان گروه متمرکز چهارم به ویژه شرکت کننده ی شماره ی ۱۹ که مستقیماً از نظرات مؤلفان کتاب درسی در تهران استفاده کرده است نیز شنیدنی است. این گفت و گو در حین صحبت شرکت کننده ی شماره ی ۱۹ که معلم پایه ی اول است از اشکالات کتاب درسی شروع شد.

- دیگه اینکه برای این صفحه هیچ تمرینی نداره (با تأیید کلامی دیگران). حالا من خودم به صورت یک جزوه برای بچه ها درست کردم... شروع کرده، وارد شده افراز جمع، تمرینی براش نداره (تأیید کلامی دیگران) همان صفحه شروع کرده و همان صفحه تمامش کرده، بعد میره صفحه ی بعد (گروه متمرکز شماره ی ۴، جلسه ی دوم، شرکت کننده ی شماره ی ۱۹).

- یعنی نیاز داره ما خودمون تمرین بگیریم. حالا خانم جزوه دادن من کتاب کار معرفی کردم. هر درسی رو که می دادم باز ۲، ۳ صفحه از تو کتاب کار می دادم (گروه متمرکز شماره ی ۴، جلسه ی دوم، شرکت کننده ی شماره ی ۱۷)

- فکر می کنید چرا خود کتاب تمرین نداده؟ (تسهیل گر)

- به خاطر اینکه من فکر می کنم که باید تثبیت بشه. اینکه کم تمرین داده به خاطراینکه که چون حجم کتاب زیاد می شد، خیلی سنگین می شد. یکی هم اینکه چون داریم به روش مفهومی به بچه ها درس می دیم، بچه ها باید بفهمند. ولی برای بچه های ما فزازه، سریع از ذهنشون میره. حتماً باید تثبیتش کنیم (گروه متمرکز شماره ی ۴، جلسه ی دوم، شرکت کننده ی شماره ی ۱۷)

- وقتی چند تا تمرین بیشتر بهشون می دی، بچه ها مهارت پیدا می کنن (گروه متمرکز شماره ی ۴، جلسه ی دوم، شرکت کننده ی شماره ی ۱۹).

۱- آقای دکتر ریحانی که به ایراد یک سخنرانی در سال ۱۳۹۴ در پردیس شهید هاشمی نژاد دانشگاه فرهنگیان پرداختند.

برنامه درسی جدید ریاضی: معلمان چه می کنند؟

شرکت‌کننده‌ی شماره‌ی ۲۲ در گروه پنجم نیز که از مدرسان ضمن خدمت و آموزش دیده در دوره‌های ضمن خدمت تهران است، مدعی بود آقای دکتر عالمیان مؤلف کتاب ریاضی ششم برای پاسخ به اعتراض معلمان مبنی بر کاستن از حجم، از تمرینات کتاب کاسته است درحالی‌که به باور او وجود نه تنها آن تعداد تمرین، بلکه تعداد بیشتر از آن، برای یادگیری دانش‌آموزان لازم است.

این نظرات نشان می‌دهد که نه تنها هنوز بین باور مؤلفان کتاب درسی و باور معلمان در تدریس این کتاب تفاوت وجود دارد بلکه هیچ تلاشی هم برای رفع و یا کاستن از این شکاف و فاصله، انجام نشده است یا دست کم می‌توان گفت تلاش‌های صورت گرفته در اجرای برنامه‌های ضمن خدمت، با موفقیت همراه نبوده است.

مسیرهای تغییر دانش نظری و عملی معلمان

یافته‌های پژوهش به منظور توصیف مسیرهای تغییر دانش معلمان نیز به دو بخش نظری و عملی تقسیم می‌شود. در جدول شماره ۴ مقوله‌های فرعی مربوط به مقوله‌های شناسایی شد در این دو بخش نشان داده شده است. مسیرهای تغییر در دانش نظری دربردارنده‌ی دو زیر مقوله‌ی شرکت در کلاس‌های ضمن خدمت و مطالعه‌ی کتب و صفحات مجازی است. مسیرهای تغییر در دانش عملی نیز با سه زیر مقوله‌ی یادگیری از طریق خود، یادگیری از طریق همکاران و یادگیری از دانش‌آموزان توصیف می‌شود. این زیر مقوله‌ها و زیرمقوله‌های فرعی‌شان در جدول شماره‌ی ۴ مشخص شده‌اند.

جدول شماره ۴: تجارب معلمان در خصوص مسیرهای تغییر دانش نظری و عملی

مقوله اصلی	مقوله های فرعی و زیر مقوله های فرعی تر هر یک
مسیرهای تغییر دانش نظری	شرکت در کلاس ضمن خدمت یا استفاده از مطالب مطرح شده با پرسش از همکاران مطالعه ی کتب، صفحات اینترنتی و گروه های فضای مجازی و استفاده از لوح های فشرده ی آموزشی
مسیرهای تغییر دانش عملی	یادگیری از خود - تجربه تدریس در کلاس درس - تأمل پیش از شروع تدریس - تأمل در حین تدریس - تأمل بعد از تدریس - خلاقیت و ابتکار شخصی یادگیری از همکاران در مدرسه و فضاهای مجازی یادگیری از دانش آموزان

تقریباً برای همه معلمان، شرکت در کلاس های ضمن خدمت عمده ترین مسیر برای یادگیری و تغییر دانش نظری بوده است. از سخنان شرکت کننده ی شماره ی ۱۹ در گروه چهارم که چنین عنوان کرده است « رویکرد کتاب جدید، طبق گفته ی آقای میردآوودی (از مؤلفان کتاب ریاضی پایه ی اول) رویکرد حل مسأله است» یا نظر شرکت کننده ی شماره ی ۱۱ در گروه دوم در بهره گرفتن از نظرات همکارانش می توان به عنوان شواهدی بهره برد که بر این یافته ها دلالت دارند:

مثلاً اگه من با ناحیه دیگه ای تماس می گرفتم می دیدی که مثلاً مدرس او یه ذره بهتر توضیح داده بعد من مثلاً از اون همکار می پرسیدم که مثلاً شما این تقسیم رو چجوری بهتون آموزش دادن (گروه متمرکز شماره ی ۲، جلسه ی اول، شرکت-کننده ی شماره ی ۱۱).

برنامه درسی جدید ریاضی: معلمان چه می کنند؟

برای تغییر دانش عملی نیز بیشترین مسیر یا کانالی که معلمان برای تغییر دانش عملی-شان از آن بهره گرفته اند، یادگیری از طریق خود است که تقریباً مورد اشاره تمام گروه-ها بوده است. یادگیری از طریق خود در نتیجهی تأمل و تفکری به وجود می آید که در درون معلم شکل می گیرد و او را مجاب می کند که از شیوهی خاصی در تدریسش استفاده کند. بنابراین متناسب با انواع تأملی که شون^۱ (۱۹۸۳) به آن باور دارد، می توان انواع یادگیری از خود را نیز انتظار داشت. این یادگیری ها به واسطهی سه نوع تأمل معلمان که پیش از تدریس، در حین تدریس و بعد از تدریس انجام می شود، سه صورت متفاوت به خود می گیرد. تأمل پیش از تدریس همان تأمل معلمان بر طرح درسی است که برای جلسهی بعدی کلاس در نظر می گرفتند. به عنوان مثال می توان به این نظر ارائه شده در گروه چهارم اشاره کرد:

من تابستون که کلاس رفتم روش رو نداده بودن، کتاب رو داشتم دیگه. در تهران به ما هدیه دادن در آن کلاس ها. شروع کردم از همون درس اول برای خودم فکر کردم که هر درس رو چیکار کنم؟ چی براش بگم. مثلاً الگویابی ها یک سری مهره هایی داشتم. مهره های کاپشن. مال منگوله های کاپشن در ۲ رنگ، ۳ رنگ. یک آقایی برام آورده بودن. مثلاً می گفتم تو کلاس این کار رو بکنم. الان تو کتابم پُره. می نوشتم برای هر صفحه که اهدافش اینه، این یم، من باید این کارها رو بکنم (گروه متمرکز شماره ی ۴، جلسه ی دوم، شرکت کننده ی شماره ی ۱۹).

عوامل اثرگذار بر تغییر دانش نظری و عملی

عوامل اثرگذار بر تغییر دانش نظری و عملی به طور کلی در شش مقوله با نام های کیفیت کلاس های ضمن خدمت، عوامل ساختاری، عوامل فرهنگی، امکانات آموزشی، عوامل زمینه ای و عوامل شخصی قرار می گیرند. جدول شماره ۵ این مقوله ها را همراه با مقوله های فرعی هر یک نشان می دهد.

¹ - Shon

جدول شماره ۵: تجارب معلمان در خصوص عوامل اثرگذار بر تغییر دانش نظری و عملی

مقوله‌های اصلی	مقوله‌های فرعی و زیر مقوله‌های فرعی تر هر یک
کیفیت برنامه‌های ضمن خدمت	کیفیت پایین آموزش - توانمندی پایین مدرس در انتقال مطالب و تسلط بر مفاهیم - برنامه‌ریزی نامناسب در طراحی و تدوین دوره‌ها - استفاده نشدن از روش تدریس عملی در کلاس‌ها - کم بودن طول مدت دوره برنامه‌ریزی نامناسب در اجرای برنامه‌ها - نامناسب بودن زمان و مکان برگزاری کلاس‌ها - تعداد زیاد همکاران شرکت کننده در هر کلاس
عوامل فرهنگی	نگاه والدین نگاه مدیر، کادر اجرایی و همکاران هم‌مدرسه‌ای نگاه دانش آموز
عوامل ساختاری	تعداد دانش آموز حجم زیاد کتاب و زمان کم آموزشی مدارس دو شیفته
امکان‌های آموزشی	دسترسی به کتاب درسی و سایر منابع آموزشی به ویژه در سال اول تدریس دسترسی به کلاس ضمن خدمت برای آگاهی تغییرات کتاب ریاضی در سایر پایه‌ها
عوامل زمینه‌ای	سن و سابقه‌ی تدریسی شرایط مدرسه و نیازهای دانش‌آموزان
عوامل شخصی	علاقه، انگیزه و هوش معلمان

کیفیت پایین کلاس‌های ضمن خدمت مهم‌ترین عامل اثرگذار بر تغییر دانش نظری و عملی معلمان به دست آمده است. اصلی‌ترین عامل در این افت کیفیت هم از نظر معلمان، پایین بودن سطح توانمندی مدرس از حیث تسلط بر مفاهیم ریاضی و توانایی انتقال مطالب به مخاطبانش عمده‌ترین است که تقریباً در تمام گروه‌ها به آن اشاره شده بود. به عنوان مثال شرکت‌کننده‌ی شماره‌ی ۱۱ در گروه متمرکز دوم، وضعیت مدرسان این کلاس‌ها را چنین توصیف کرده است:

برنامه درسی جدید ریاضی: معلمان چه می کنند؟

بذارید واضح بگم بهتون کسانی که مدرس کلاسای ما بودن خودشون اطلاعاتی نداشتن که به ما بگن. اصلاً به جایی که به معلمی زبده تر و کهنه کارتر بود، سؤال می پرسید، که مثلاً معلم خلاق بود و سؤال می کرد، دقیقاً مدرس می موند. چون ایشون اومده بود تئوری به چیزایی بهش گفته بودن وقتی وارد کلاس می شد با معلمای با تجربه می موند (تأیید دیگران با تکان دادن سر) (گروه متمرکز دوم، جلسه اول، شرکت کننده‌ی شماره‌ی ۱۱).

برنامه ریزی نامناسب در طراحی و تدوین دوره‌های ضمن خدمت نیز مقوله‌ی شناسایی شده‌ی دیگری برای توصیف کیفیت برنامه‌های درسی ضمن خدمت است. یکی از مواردی که منجر به پایین بودن این کیفیت می شود، عدم استفاده از روش تدریس به صورتی عملی و عینی با موقعیتی شبیه به یک کلاس درس واقعی است. یافته‌های این پژوهش که مبتنی بر تجارب معلمان در اکثر گروه‌هاست نشان می دهد که این مورد در دو سطح از آموزش وجود دارد. به عنوان مثال شرکت کننده‌ی شماره ۱۹ از گروه چهارم که دوره‌ی ضمن خدمت پایه‌ی اول را با هزینه‌ی شخصی در تهران گذرانده است و شرکت کننده‌ی شماره‌ی ۲۰ از این گروه نیز چنین بیان داشته‌اند:

- به نظر من خودش (منظور مدرس کلاس ضمن خدمت است) هم باید بیاد تدریس بکنه. فقط جواب تمرینا رو حل می کرد. این سؤال جوابش اینه، اینه بعد هم رد می شد. یک تدریس هم خودش بکنه بالاخره هرچند تا درس رو (گروه متمرکز چهارم، جلسه- ۱ دوم، شرکت کننده‌ی شماره‌ی ۱۹).

- گاهی وقتا با چند کلمه سطح بالا مثلاً ریاضیات گسسته، دیفرانسیل و... مال رشته‌ی ریاضی رو می گن که مثلاً بگن من سطح اطلاعات ریاضی ام خیلی بالاست ولی کاربردی و عملی در کتاب ریاضی... (با تکان دادن سر، فعل محذوف را ادا می کند) (گروه متمرکز چهارم، جلسه‌ی دوم، شرکت کننده‌ی شماره‌ی ۲۰).

در واقع چه آن‌ها که در تهران زیر نظر مستقیم مؤلفین آموزش دیده‌اند و چه آن‌ها که با واسطه‌ی مدرسین به دانش در مورد تغییر دست یافته‌اند در صحبت‌هایشان به این عامل اشاره داشته‌اند.

نتیجه

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که اگرچه تغییراتی در دانش نظری و عملی معلمان، به واسطه‌ی اجرای تغییرات برنامه‌درسی جدید ریاضی ایجاد شده است، اما این تغییرات از کیفیت مطلوبی برخوردار نیستند تا جایی که اساساً شاید نتوان استفاده از لفظ تغییر را برای دانش معلمان مناسب دانست. به عبارت دیگر اگرچه اطلاعاتی از منابع بیرونی برای آشناسازی با پدیده‌ی تغییرات جدید در برنامه درسی ریاضی به معلمان منتقل شده اما این انتقال از آنجا که با اصول و استانداردهای لازم برای تغییر دانش یا شناختشان همراه نیست به درستی انجام پذیرفته است. همچنین از آنجا که دانش نظری یکی از مؤلفه‌های مطرح در دانش عملی است، کیفیت پایین در تغییر دانش نظری به کیفیت پایین در دانش عملی آنان نیز انجامیده است. در واقع وقتی معلمان به درستی ندانند برای چه و چگونه باید برنامه‌درسی جدید ریاضی را اجرا کنند، در عملکرد تدریسی-شان در کلاس درس نیز با مشکلاتی مواجه می‌شوند و بنابراین بلافاصله به عملکرد پیشین خود به ویژه اگر با نتایج اثربخشی نیز همراه بوده باشد، برمی‌گردند و بر صراط قدیم خود گام برمی‌دارند. بنابراین همچنان که یافته‌ها نیز نشان می‌داد باورهای از پیش شکل گرفته در اذهان معلمان در باره‌ی چگونگی اجرای برنامه‌درسی ریاضی عامل پرنفوذی در عملکرد بعد از اجرای معلمان است و چنانچه برای تغییر این باورها یا به عبارتی دانش عملی برنامه‌ی ویژه‌ای تدارک دیده نشود، همه‌ی تلاش‌ها از تغییر برنامه-درسی و به تبع آن تغییر معلم عقیم باقی خواهد ماند.

نتایج حاصل از تحلیل داده‌ها نشان می‌داد که عمده‌ترین تلاش برای تغییر دانش معلمان و باورهای آنان، کلاس‌های آماده‌سازی آنان برای اجرای برنامه جدید یعنی دوره‌های موسوم به ضمن خدمت است. چگونگی و کیفیت طراحی و اجرای این دوره‌ها در دو سطح مدرسان و معلمان این باور را تقویت می‌کند که طراحان تغییر و مسئولان اجرایی آن، به تدریس و اجرا آنچنانی که آئوکی^۱ (۲۰۰۵) بدان معترف است، نگاهی ابزاری دارند و حاکمیت این نگاه در آن‌ها مانع از طراحی و تدوین برنامه‌هایی مناسب برای ره

^۱ - Aoki

برنامه درسی جدید ریاضی: معلمان چه می کنند؟

سپردن در مسیر تغییر درست معلمان است. بنابراین شرط اول برای گام نهادن در مسیر تغییر برنامه‌های درسی، شستن چشم‌ها و جور دیگری نگرستن به پدیده‌ی تغییر معلمان است. این تغییر اساسی، خود موجبات اقدامات بعدی که در طراحی و تدوین برنامه‌های مناسب برای تغییر دو نوع دانش نظری و عملی که با دو نوع یادگیری شناختی و موقعیتی (گرینو، کولینز و رزنیک^۱، ۱۹۹۶؛ گرینو، ۱۹۹۸) بیشترین قرابت را خواهند داشت فراهم خواهد کرد.

منابع

- باقری، خسرو. (۱۳۷۵). *انسان به منزله عامل*. حوزه و دانشگاه، ۹، ۲۸-۲۲.
- جلیلی، رضا، راندزاد، فاطمه، و عالمیان، وحید. (۱۳۹۱). *کتاب معلم (راهنمای تدریس) ریاضیات ۲ سال دوم آموزش متوسطه نظری (رشته‌های علوم تجربی و ریاضی-فیزیک) - فنی حرفه‌ای*، تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب-های درسی ایران.
- داوودی، خسرو، پندی، زهره، دلشاد، کبری، و وزیری هامانه، سید حامد (خ با همکاری پرویز شهریاری). (۱۳۸۹). *کتاب معلم (راهنمای تدریس) ریاضی سوم راهنمایی*، تهران: شرکت چاپ و نشر کتابهای درسی ایران.
- داوودی، خسرو، رستگار، آرش، و عالمیان، وحید. (۱۳۹۱). *کتاب معلم (راهنمای تدریس) ریاضی اول دبستان*، تهران: اداره کل چاپ و توزیع کتاب های درسی.
- عالمیان، وحید. (۱۳۹۲). از سند برنامه درسی ریاضی تا کتاب درسی (گفت و گو). *آموزش ریاضی*، ۳۰ (۴)، ۱۶-۳۴.
- گروه ریاضی دفتر تألیف کتاب‌های درسی ابتدایی و متوسطه نظری. (۱۳۹۱ الف). *کتاب معلم (راهنمای تدریس) ریاضی دوم دبستان*، تهران: اداره کل نظارت بر نشر و توزیع مواد آموزشی.

¹ - Greeno, Collins, & Resnick

گروه ریاضی دفتر تألیف کتاب‌های درسی ابتدایی و متوسطه نظری. (۱۳۹۱ ب). **کتاب معلم (راهنمای تدریس) ریاضی ششم دبستان**، تهران: اداره کل نظارت بر نشر و توزیع مواد آموزشی

ویلیس، جرج. (۱۳۸۹). پژوهش پدیدارشناختی: ادراکات زیست-جهانی. ترجمه‌ی بختیار شعبانی ورکی. در محمود مهرمحمدی و همکاران (مترجمان)، **روش-شناسی مطالعات برنامه‌درسی** (صص. ۲۴۶-۲۲۸). تهران: سمت.

- Aoki, T. (2005). Curriculum implementation as instrumental action and as situational praxis, In W. F. Pinar. & R.L. Irvin. (Eds.). **Curriculum in new key** (pp. 111-123). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associations.
- Bakkenes, I., Vermount, J. D. & Wubbels, T. (2010). **Teacher learning in the context of educational innovation: learning activities and learning outcomes of experienced teachers**. Learning and Instruction, 20, 533-548.
- Bourdieu, P. (1973). **The three forms of theoretical knowledge**. Social Science Information, 12(1), 53- 80.
- Briscoe, C. (1991). **The dynamic interactions among beliefs, role metaphors and teaching practices: a case study of teacher change**. Science Education, 75(2), 185-199.
- Clarke, D. & Hollingsworth, H. (2002). **Elaborating a model of teacher professional growth**. Teaching and Teacher Education, 18, 947- 967.
- Creswel, J. W. (2007). **Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches** (2nd ed). London: Sage.
- Dyson, A. L. (2007). **Exploring teacher change response to a professional development program**, ph.d dissertation, university of North Carolina, Chapel Hill. United States.
- Eisner, E. W. (1994). **The educational imagination** (3rd ed.). New York: Macmillan.
- Elbaz, F. (1983). **Teacher thinking: a study of practical knowledge**. NewYork: Nichol.
- Eraut, M. (2000). **Non - formal learning and tacit knowledge in professional work**. British Journal of Educational Psychology, 70(1), 113-136.

- Ernest, P. (1989). **The impact of beliefs on the teaching of mathematics**. Mathematics teaching: The state of the art, 249, 254.
- Fenstermacher, G. D. (1994). **The knower and the known: the nature of knowledge in research on teaching**. Review of Research in Education, 20(1), 3-56.
- Fullan, M. (1993). **Why teachers must become change agents**. Educational Leadership, 50(6), 1-11.
- Greeno, J. G. (1998). The situativity of knowing, learning and research. *American Psychologist*, 53(1), 5- 26.
- Greeno, J. G., Collins, A. M., & Resnick, L. B. (1996). Cognition and learning. In D. Berliner and R. Calfee (Eds.). *Handbook of Educational Psychology* (pp. 15-41). New York: MacMillian.
- Guskey, T. R (1986). **Staff development and the process of teacher change**. Educational Researcher, 5-10.
- Guskey, T. R (2002 May). **Professional development and teacher change**. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 8(3/4), 381-391.
- Hennink, M. M. (2007). *International focus group research*. NewYork: Cambridge.
- Laughridge, V. J. (2011). **The relationship between professional development and teacher change in the implementation of instructional studies that support elementary students' science textbook reading**, a PhD dissertation, University of Nebroska, United States.
- Michaloski, G.A. (2009). **Teacher knowledge: an ideal typology**. unpublished PhD dissertation, University of Maryland.
- Pryor, B. W. & Pryor, C. R. (2005). **The school leader's guide to understanding attitude and influencing behavior: working with teachers, parents, students, and the community**. California: Corwin.
- Richardson, V. (2003). **Preservice teachers' beliefs**, In J. Rath. & A. C. McAninch. (Eds.). Teacher Beliefs and classroom performance: the impact of teacher education (pp. 1-22). USA: Information Age.
- Roettger, C. J. (2003). **Change: a teachers' perspective**, a doctor of education thesis, Oklahoma State university, United States.
- Shon, D. (1983). **The reflective practitioner: how professionals think in action**. New York: Basic Books.

- Sun, D. (2010). **Developing 'my way' in Chines language teaching, qualitative case studies of teachers personal practical knowledge**, a PhD dissertation, Victoria university of Wellington, New Zealand.
- Van der sandt, S. (2007). **Research framework on mathematics teacher behaviour: Koehler & Grouws' framework revisited**. Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 3(4), 343- 350.
- Wilson, E., & Demetriou, H. (2007). **New teacher learning: substantive knowledge and contextual factors**. The Curriculum Journal, 18(3), 213-229.



متولی تربیت معلم:

آموزش عالی یا آموزش و پرورش

Who's Responsible for Teacher Training? Ministry of Education, or Higher Education?

A. Parsa (Ph. D),

دکتر عبدالله پارسا^۱

Abstract: This qualitative study aimed to compare the qualification of Higher Education system and Education system in field of teacher education. Using qualitative content analysis, with open coding data by interviews and open-ended questionnaire, data been coded and categorized and then analyzed. Participants of research were selected by purposive sampling (22 samples). Through participants opinions four category of views were identified; 1- agree with higher education, 2- agree with education, 3- conditional agree with both, 4- agree with with the new structure. Inattention to practical practices, lack of affiliated schools for training, and inappropriate evaluation of students' performances in training, are the most important weaknesses of higher education system. Also, low academic ability of the faculties of Farhangian University, low flexibility and very limited freedom to thinking for change, low skills in research, and intense centralism are the most weaknesses of Education system specially Farhangian University. Adherents of new structure for teacher training, criticize both organizations (Education system and Higher education system) and named weaknesses such as: weakness in educational and pedagogical research and analysis, weakness in theorizing and acting and presenting techniques for improvement teacher education, and weakness in making appropriate contents for the curricula of teacher training. Ultimately, according to a teacher education curriculum, 4 aspects of knowledge have been proposed; content knowledge, educational knowledge, practice knowledge, and introductory knowledge into teacher profession.

Keywords: Teacher education, qualification, higher education, Farhangian University, Curriculum.

چکیده: پژوهش کیفی حاضر با هدف بررسی مقایسه‌ای صلاحیت آموزش عالی و آموزش و پرورش در کار تربیت معلم انجام شده است. با استفاده از روش تحلیل محتوای کیفی، با کدگذاری باز داده‌های حاصل از مصاحبه و پرسشنامه باز پاسخ، کدگذاری و مقوله‌بندی و سپس تحلیل شدند. شرکت‌کنندگان در این پژوهش، به شیوه ی نمونه-گیری هدفمند انتخاب شدند. در مجموع ۲۲ نفر نمونه را تشکیل دادند. از مجموع دیدگاه‌ها و نظرات صاحب‌ه شونده‌گان، این چهار دیدگاه شناسایی شدند (موافق با آموزش عالی، موافق با آموزش و پرورش، موافق مشروط با هر دو نهاد، مشروط با ساختار جدید). کم توجهی به تمرین های عملی، فقدان مدارس وابسته به آموزش عالی برای کارورزی؛ و ارزشیابی نامناسب عملکرد دانشجویان در طول دوره کارورزی، از مهم ترین نقاط ضعف آموزش عالی برشمرده می شوند. همچنین توانمندی علمی پایین تر اعضای هیات علمی دانشگاه فرهنگیان، انعطاف‌پذیری اندک و آزادی های بسیار محدود اندیشه برای تحول و تغییر، مهارت های ضعیف در پژوهش، و تمرکز گرایشی شدید آموزش و پرورش نیز از ضعف های مهم آموزش و پرورش و بویژه دانشگاه فرهنگیان است. موافقین با دیدگاه ساختار جدید برای تربیت معلم، نقاط ضعفی از قبیل: ضعف در پژوهش و تحلیل مسائل تربیتی، ضعف در نظریه پردازی و عمل و ارائه راهکارهایی برای بهبود تربیت معلم، ضعف در تدوین محتوای مناسب برای برنامه های درسی تربیت معلم را به هر دو نهاد نسبت می دهند. در نهایت با توجه به مؤلفه برنامه درسی تربیت معلم چهار بعد پیشنهادی: دانش محتوایی، دانش تربیتی عام، دانش تربیتی توأم با کارورزی و برنامه آغازین ورود به حرفه معلمی ارائه شد که از تقسیم کار بین نهاد آموزش و پرورش و آموزش عالی در اجرای تربیت معلم حمایت می‌کند.

کلید واژه ها: تربیت معلم، صلاحیت، آموزش عالی، دانشگاه فرهنگیان، برنامه درسی

مقدمه و بیان مسأله

در میان ارکان مدرسه، نقش معلم (عامل نیروی انسانی) از همه مهم‌تر و چشم‌گیرتر است؛ اما اینکه به کارگیری معلمان از چه فرآیندی پیروی می‌کند و چه مراحل را می‌پیماید، یا چه بخش‌ها و واحدهایی در وزارت آموزش و پرورش درگیر این مسأله می‌باشند، اغلب از نظرها دور مانده است. از این رو اقدام به انجام تحولات اساسی در آموزش و پرورش و در متن آن تحول در تربیت معلم به عنوان زیر بنای توسعه و بر پایه نیازهای امروز و تجربه‌های جهانی، ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است.

به عقیده کورتاگن^۱ (۲۰۰۴، نقل در زارع، ۱۳۹۰) نمی‌توان به این سؤال که ویژگی‌های ضروری یک معلم خوب چیست و چگونه می‌توان یک معلم خوب تربیت کرد پاسخ روشنی داد؛ زیرا کارآمدی و موفقیت حرفه معلمی به شدت وابسته به شرایط زمینه‌ای است و لذا ارائه یک مجموعه واحد و مطلق از ویژگی‌های یک معلم موفق کاری دشوار است. اما می‌توان برخی از اصول و معیارهای اساسی و محوری را برشمرد که مبتنی بر آن‌ها بتوان ارزشیابی نسبتاً معتبرتری از این حرفه و کارکرد آن به عمل آورد و چارچوبی برای اندیشیدن دوباره این موضوع فراهم ساخت. تغییرات گسترده جهانی در امر تربیت معلم، تأکید فوق‌العاده بر پرورش تفکر تأملی^۲ در معلمان و توسعه گسترده در علوم تربیتی، همگی بر ضرورت فراهم آوردن چنین چارچوبی تأکید دارند. برنامه‌های درسی نتیجه مداری مانند آن چه در کشور ما یک رویکرد غالب است، فقط در صورتی شانس موفقیت بیشتری خواهد داشت که معلمان به طور شایسته‌ای تربیت شده و مجهز شوند.

اما باید به این پرسش نیز پاسخ داد که تربیت معلم؛ کجا و چگونه. یعنی کجا و در چه فضایی و با چه نوع جهت‌گیری به تربیت معلم و چه تعریفی از نقش معلم و ذیل کدام سیاست‌ها و استراتژی‌های کلان آموزشی می‌توان چنین افرادی را پرورش داد؟ آیا

^۱. Korthagen

^۲. reflective thinking

متولی تربیت معلم: آموزش عالی یا آموزش و پرورش

آموزش و پرورش قادر به فراهم ساختن چنین فضایی هست؟ دانشگاه چگونه؟ کدام یک از این دو نهاد، توانمندی، فرصت و صلاحیت بیشتری برای عهده‌دار شدن این امر خطیر دارند؟ در حالی که دانشگاه متهم به غلبه رویکرد نظری و غفلت از حوزه عمل است؛ آیا می‌توان آموزش و پرورش که اکنون خودش رأساً به تربیت معلم اقدام می‌کند را به فن‌گرایی و تنزل جایگاه معلم به یک فن‌سالار متهم کرد؟

برخی منتقدان می‌گویند، همسویی برنامه‌های آماده‌سازی معلمان با ساز و کارهای مدارس و آزمون‌ها و ارزشیابی‌ها، ممکن است به تضعیف نقش مهم و اساسی آموزش-های دانشگاهی معلمان بیانجامد (که بخشی از آن مورد سؤال قرار دادن روش‌های مرسوم مدارس و برنامه درسی و تدریس آنهاست). منتقدان معتقدند، هر قدر آموزش معلمان، مدرسه محورتر باشد، احتمال آن که آنها از روش‌های موجود و بعضاً نادرست جاری در مدارس انتقاد کنند، کمتر خواهد شد (کوکران اسمیت و پاور^۱، ترجمه ربانی، ۱۳۹۰).

بر اساس نظریه سرمایه انسانی، تحصیلات بیشتر و هر نوع مهارت و آموزشی که فرد می‌بیند، در وی ظرفیت و قابلیت ایجاد می‌کند که می‌تواند جریان درآمد بیشتری را در آینده نسبت به زمانی که این مهارت را کسب نکرده است، ایجاد کند. از آنجا که قابلیت ایجاد شده با سرمایه‌های مادی و فیزیکی ثابت می‌تواند به تولید و درآمد بیشتر منجر شود، آموزشی که فرد کسب کرده و توانایی‌های وی را افزایش داده است، به منزله سرمایه‌هایی است که مانند هر نوع سرمایه فیزیکی دیگری بازدهی دارد (قارون، ۱۳۸۳).

نظریه سرمایه انسانی بر این باور است که آموزش، عاملی ضروری برای بهبود بهره‌وری است و باید با عوامل سنتی مانند سرمایه، نیروی کار و تجهیزات در نظر گرفته شود (فاگرلیند و ساها^۲، ۱۹۸۹؛ جانگبلد^۳، ۲۰۰۴؛ مولن و همکاران^۴، ۲۰۰۳؛ ریسنک^۱،

^۱ Cochran-smith & Power

^۲ Fa gerlind and Saha

^۳ Jongbloed

^۴ Mullen et al.

۲۰۰۶ نقل در لین^۲، ۲۰۱۱؛ مقدم، ۱۳۹۲). در آموزش عالی بر اساس انتظاراتی که در حوزه تقویت و حفظ سرمایه انسانی جامعه می‌رود، سه دیدگاه متفاوت وجود دارد. گروهی با نگاه غیر ابزاری فقط بر ارزش ذاتی دانش، خردگرایی ذهن و معرفت‌شناسی تأکید دارند. گروه دیگری نگاه ابزاری یا جمع‌گرایانه دارند و معطوف به بحث پرورش مهارت‌های حرفه‌ای و تخصصی و تجربی هستند. گروهی دیگر نیز با نگاه تلفیقی به مسئولیت آموزش عالی در تقویت سرمایه انسانی، بر یک رویکرد مدنی و معرفت‌شناسانه نیز تأکید دارند (عارفی، ۱۳۸۴). استنباط می‌شود رویکرد تلفیقی با هدف تحقیق حاضر، با واقعیات جامعه ما و همچنین با انتظارات و جایگاه آموزش عالی و آموزش و پرورش ما همخوانی و تناسب بیشتری دارد. بنابراین در ذیل نظریه سرمایه انسانی، رویکرد تلفیقی به تربیت نیروی انسانی می‌تواند مبنای فکری این تحقیق قرار گیرد.

آموزش به بهره‌وری بیشتر از طریق تحریک تغییرات در دانش افراد، تولید، اثربخشی فعالیت‌ها و نوآوری کمک می‌کند (لین، ۲۰۱۱). بلکه و پینه (۲۰۰۸؛ نقل در مقدم، ۱۳۹۲) معتقدند نگاهی به تجارب کشورهای مختلف نشان می‌دهد که مهم‌ترین عامل اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی به ویژه در دهه‌های اخیر، توجه و سرمایه‌گذاری وسیع آن‌ها در آموزش و پرورش بوده است. تورس مشاور ارشد آموزش و پرورش یونیسف، در کتاب خود اصلاح کیفیت آموزش را در گرو صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان دانسته و معتقد است تغییر در نظام تعلیم و تربیت معلمان آینده ضروری است. وی برنامه یادگیری معلمان پیش از خدمت و ضمن خدمت را به منزله‌ی یک پیوستار نظام مند تلقی؛ و نوسازی برنامه‌های درسی تربیت معلم از نظر هدف، محتوا، رویکردها، روش‌ها، منابع و وسایل را پیشنهاد کرده است (ملایی نژاد و ذکاوتی، ۱۳۸۷).

¹. Resnik

⁵. Lin

متولی تربیت معلم: آموزش عالی یا آموزش و پرورش

نکته‌ای که گذر از آن جایز نیست این است که سیاست‌ها، ساز و کارها و روش‌های مربوط به تربیت معلم، تابع شرایط و امکانات زمانی است و در هر زمانی نیاز به بازنگری مطابق وضعیت موجود و آینده دارد. نمی‌توان آن چه را که در گذشته انجام شده است امروز هم بدون مطالعه، کارساز و مؤثر دانست (امجدیان، ۱۳۸۸).

ایده آلیسم، بر برتری عقلی و اخلاقی معلم، تأکید می‌ورزد و رالیسم، معلم را مسؤول فراهم ساختن فرصت تجربه و تعقل برای دانش‌آموزان می‌داند (گوتک^۱، ۱۹۳۵؛ ترجمه پاک سرشت ۱۳۸۴). تجربه‌گرایان منطقی معتقدند معلم، محور اصلی دانش است و موفقیت او در گرو تبعیت از قوانین علمی است (نودینگ، ۱۹۹۸، نقل در صمدی و مزیدی، ۱۳۸۴). در رویکرد عمل‌گرایی، معلم تولیدکننده و سازنده دانش است. در این رویکرد معلم به دریافت‌های شهودی‌آنی، بصیرت و خلاقیت تا حدی متکی است که هرگز نمی‌توان قانونمندی‌ها و انضباط شناخته شده‌ای را بر عملکرد آن در چارچوب کلاس حاکم دانست (مهر محمدی، ۱۳۷۹).

بررسی تاریخچه تربیت معلم در ایران، از آغاز تأسیس دارالفنون به عنوان نخستین مرکز تربیت معلم تاکنون نشان می‌دهد که گرچه این نهاد تربیتی دستخوش تغییرات و بازنگری مستمر به ویژه در جهت توسعه‌ی کمی قرار گرفته است، به علت ضعف فرهنگ برنامه‌ریزی علمی و جامع، امروزه به اعتقاد کارشناسان وزارت آموزش و پرورش با تنگناها و نارسایی‌های بسیاری مواجه است. ازجمله، کمبود اعتبارات مالی، نبود اهداف مشخص در زمینه‌ی گزینش و مهیاسازی معلمان و استخدام آنان، فقدان تشکیلات تازه به منظور تحقق بخشیدن به آرمان‌ها و ارزش‌های جدید و در راستای تأمین کارکنان شایسته آموزشی که بتوانند با بهره‌گیری از شایستگی‌های حرفه‌ای خود نقش اساسی در فرآیند اصلاحات آموزش ایفا نمایند (آقازاده، ۱۳۸۳).

¹. Gutek

شعبانی (۱۳۸۳) معتقد است ۷۵ درصد آموزش‌های تربیت معلم به اطلاعات عمومی و نظری مربوط است و تنها ۲۵ درصد به چگونه یاد دادن اختصاص یافته و زمان کمتری برای آموزش مهارت‌ها و توانایی‌های حرفه‌ای در نظر گرفته شده است. صافی (۱۳۸۷) معلم شایسته را معلمی می‌داند که راه و رسم چگونه آموختن، چگونه اندیشیدن و چگونه زیستن را به دانش‌آموزان می‌آموزد و به خودسازی و دانش‌افزایی نیز توجه دارد.

قرن بیست و یکم نیازمند آموزش نو و نقش تازه‌ی معلم است. نظام‌های آموزشی نه تنها باید با تغییرات سریع هم گام شوند، بلکه باید "جهت دهنده و تسهیل کننده" آن نیز باشند. به عبارت دیگر، "زمان نو" و "انسان نو"، "تربیت نو" و "تربیت معلم نو" می‌خواهد. بنابراین معلمان، نیز یکی از متغیرهای نیازمند تغییر به منظور سیستم‌های آموزشی هستند. از نظر تاریخی، کشیش فرانسوی، دولاسال^۱ نخستین کسی است که به اهمیت تربیت معلم در بهبود آموزش پی برده است و مرکز تربیت معلمی را برای تحقق این هدف تأسیس کرده است (کاردان، ۱۳۸۱). در آغاز ربع پایانی قرن بیستم، جهانیان دریافتند که آموزش و پرورش نباید فارغ از واقعیت‌های زندگی باشد. این درک از مفهوم آموزش و پرورش سبب پی‌ریزی نظام آموزشی شد که در آن معلم پایه و شالوده‌ی آموزش بود. در کتاب «تفکر درباره تحولات آینده آموزش و پرورش» که محصول گردهمایی‌های سال‌های ۱۹۸۰ و ۱۹۸۱ میلادی در یونسکو است، به تحول نقش معلم در برنامه‌های تربیت معلم اشاره شده است. بر اساس اعلامیه‌ی جهانی "آموزش برای همه" که در سال ۱۹۹۰، کنفرانس جهانی آموزش و پرورش در یونسکو آن را صادر کرده، یکی از زیر ساخت‌های مهم و کارساز در این زمینه بهسازی تربیت معلم قلمداد شده است (ملایی نژاد و ذکاوتی، ۱۳۸۷). در تاریخ آموزش و پرورش و در نتیجه در تاریخ تربیت معلم کشورهای مختلف جهان، حرکتهایی که منجر به تغییر در نظام آموزشی و ناگزیر در نظام‌های تربیت معلم شده وجود داشته است. اما تا قبل از نیمه‌ی دوم قرن بیستم، اغلب نظام‌های تربیت معلم در ساختار سنتی خود و مشابه آن‌ها

^۱.Dulasall

متولی تربیت معلم: آموزش عالی یا آموزش و پرورش

و غالباً اقتباس گونه از الگوهای متداول اروپایی عمل می‌کردند. ساختار کلی این الگوها در آموزشکده‌ها یا واحدهای آموزشی به نام دانشسراها یا کالج‌های تربیت معلم در کشورهای مختلف جهان، خلاصه می‌شد (رؤوف، ۱۳۷۹).

طاهرپور، رجایی پور و شهبازی (۱۳۸۶) تحقیقی با هدف بررسی ساختار سازمانی مراکز تربیت معلم و دانشگاه‌های دولتی استان اصفهان انجام داده‌اند. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که ساختار دانشگاه‌های دولتی بیشتر ارگانیکی است، اما در مقابل چون در مراکز تربیت معلم تفکیک افقی بیشتری صورت می‌گیرد و کنترل و رسمیت نیز در سطح بالاتری قرار دارد، می‌توان استنباط کرد که ساختار مراکز تربیت معلم، بیشتر مکانیکی است. با توجه به محیط پویایی که دانشگاه‌ها و مراکز تربیت معلم در آن فعالیت می‌کنند به نظر می‌رسد ساختارهای منعطف و ارگانیک مؤثرتراند.

گراوند و عباس پور (۱۳۹۱) در تحقیقی که انجام داده‌اند، خاطر نشان می‌کنند که، معلمان تربیت معلم نسبت به معلمان حق التدریس به لحاظ تجربه کاری کارآزموده‌ترند و ارتباط دوستانه بیشتری با دانش‌آموزان دارند. بر این اساس مدیران معتقدند که معلمان تربیت معلم نسبت به معلمان حق التدریس از تدریس مطلوب‌تری برخوردارند. زیرا میانگین تدریس آن‌ها بالاتر از معلمان حق التدریس است و آن‌ها به دلیل آموزش‌هایی که در مراکز تربیت معلم می‌بینند و از روش‌های جدید تدریس آگاهی می‌یابند، می‌توانند بهتر و تأثیرگذار شوند.

تربیت معلم را می‌توان از جمله حساس‌ترین و مهم‌ترین مؤلفه‌های نظام تعلیم و تربیت دانست، زیرا موفقیت و عدم موفقیت در ایجاد تحول در نظام‌های آموزشی، منوط به توانمندی و قابلیت‌های حرفه‌ای معلمان است که مجریان اصلی برنامه در محیط واقعی هستند. بی‌دلیل نیست که ژاپنی‌ها می‌گویند؛ شایستگی هر نظام آموزشی به اندازه‌ی شایستگی معلمان آن نظام است (رؤوف، ۱۳۷۹، نقل در اربابی، ۱۳۸۹). مراکز تربیت معلم (اخیراً دانشگاه فرهنگیان) سال‌هاست که نسبت به پذیرش و آموزش متقاضیان حرفه معلمی به صورت بومی و منطقه‌ای عمل می‌کنند و قریب به اتفاق دانشجو- معلمان این مراکز پس از تحصیل در این مراکز به منطقه محل سکونت خود

بر می‌گردند. زمان کوتاه، فشردگی برنامه‌های درسی، نبودن تفاوت‌های فرهنگی بارز، فضای سازمانی و روانی تا حدودی ایستا در مراکز تربیت معلم، ممکن است شانس دانشجو معلمان برای رشد و توسعه دیدگاه آکادمیک و بصیرت حرفه‌ای را محدود کند. در مقابل تجربه عملی غنی و ارتباط نزدیک با آموزش و پرورش و مدارس، از مزایای مراکز تربیت معلم است. دانشگاه‌ها نیز ممکن است از گستردگی و تنوع دیدگاه‌های فرهنگی، نظری و آکادمیک و فضای سازمانی گشوده‌تر به عنوان یک نقطه قوت نام ببرند، اما تصور بر این است که از وادی عمل دور افتاده‌اند و ارتباط قوی و مؤثری با مدارس ندارند.

مهر محمدی (۱۳۷۵) در تحقیقی به بررسی برخی از ابعاد آموزش و پرورش جمهوری آلمان پرداخته و به این نتیجه رسیده است که تربیت معلم، طی دو مرحله آموزش‌های نظری و آموزش‌های عملی انجام می‌پذیرد. آموزش‌های نظری به داوطلبان ورود به حرفه معلمی از طریق دانشگاه‌ها و آموزش‌های عملی از طریق مراکز وابسته به وزارت آموزش و پرورش و فرهنگ ایالت‌ها انجام می‌شود. مرحله نخست با توجه به این که دانشجو، داوطلب تحصیل در کدام دوره تحصیلی است سه تا هفت سال به طول می‌انجامد. در صورتی که دانشجو این مرحله را با موفقیت بگذراند وارد مرحله دوم می‌شود. مرحله دوم در واقع یک دوره کارآموزی است و مدت آن برای همه‌ی داوطلبان تدریس و کلیه دوره‌های تحصیلی دو سال است.

یافته‌های تحقیق عابدی (۱۳۷۷) نشان داده که برنامه درسی تربیت معلم عمدتاً بر اساس دیدگاه‌های سنتی و موضوع محور شکل گرفته و مجموعه توانایی‌های بنیادی و لازم در عصر انفجار اطلاعات که باید آموزش داده شود، یعنی ایجاد تفکر علمی، کاوشگری، خلاقیت، استدلال و تردید منطقی، از نظر دور مانده است.

امین خندقی و وفائی (۱۳۹۰) به مطالعه‌ای تطبیقی با هدف تحلیل و مقایسه وضعیت کنونی نظام برنامه درسی تربیت معلم ایران و آلمان از نظر سه عنصر برنامه درسی (محتوا، شیوه‌های یاددهی - یادگیری و روش‌های ارزشیابی) و نیز شیوه‌های انتخاب داوطلبان معلمی و شناسایی مشکلات و چالش‌های فراروی نظام برنامه درسی

متولی تربیت معلم: آموزش عالی یا آموزش و پرورش

تربیت معلم ایران پرداخته‌اند. یافته‌ها حاکی از آن است که در برنامه درسی تربیت معلم آلمان دانشجو-معلمان چگونگی یادگیری و طرز سازماندهی به یادگیری را فرا می-گیرند؛ ولی در برنامه درسی نظام تربیت معلم ایران، بیشتر بر حجم‌تر کردن منابع اطلاعاتی برنامه‌ها تأکید شده است. برنامه تربیت معلم آلمان "یادگیرنده محور" یا مبتنی بر دانشجو-معلم است و آموختن بیش از یک تخصص برای دانشجویان امکان پذیر است و آنان با ارائه دروس اختیاری حق انتخاب دارند؛ ولی در نظام تربیت معلم ایران به علاقه یادگیرنده و قدرت انتخاب وی در برنامه درسی تربیت معلم چندان توجه نشده است. بنابراین، پژوهشگران بر اساس این یافته‌ها، برای کیفیت بخشی و ارتقای نظام برنامه درسی تربیت معلم ایران، پیشنهاد کرده‌اند از راهبردهایی چون تلفیق تئوری و عمل، توازن تئوری و عمل، تدوین استانداردها یا صلاحیت‌های حرفه معلمی، تلفیق فاوا در برنامه درسی تربیت معلم، برقراری ارتباط قوی میان نظام تربیت معلم پیش از خدمت با دانشگاه‌ها و مدارس استفاده شود.

در نگاهی به تاریخچه معاصر آموزشی معلمان و بررسی سیستم مدارس کشور آلمان مشاهده می‌گردد که معلمان آلمانی همواره تحت دوره‌های آموزشی دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی تعلیم می‌یافته‌اند. این در حالی است که معلمان مقاطع آموزشی ابتدائی و مقدماتی متوسطه تا قبل از دهه ۱۹۷۰ در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی تعلیم نمی‌دیدند. قبل از دهه ۱۹۷۰ معلمان در دانشکده‌های تربیت معلم و حتی قبل از آن در اوایل قرن ۱۹ در قالب حضور در سمینارهای آموزشی تعلیم می‌دیدند. اما از قرن ۲۰ به بعد آموزش معلمان کلیه مقاطع آموزشی در مراکز دانشگاهی و آموزش عالی ارائه می‌گردد (کرنلیزن^۱، ۲۰۱۱).

هیگنز، هینز، مک کایلی و فلیمینگ^۲ (۲۰۱۲) تحقیقاتی در زمینه یک طرح ابتکاری بین استادان دانشگاه و معلمان، مبنی بر همکاری آنها به انتخاب خودشان با تمرکز بر بهبود تجربه معلم قبل از خدمت انجام داده‌اند. یافته‌های تحقیق اشاره دارد به اینکه

¹ Cornelissen

² Higgins, Heinz, Cauley, Fleming

همکاری دانشگاه و دانشکده تربیت معلم به ارتقای تجربه معلمان و یادگیری کمک شایان توجهی می‌کند و در این زمینه نقشی که روابط میان فردی و هیجانات ایفا می‌کند در اجرای این طرح از نظر استادان دانشگاه حائز اهمیت است.

سرکارآرانی، (۱۳۹۳) معتقد است " در فنلاند، سیاست‌گذاری آموزشی، ساختن جامعه و این که چه جامعه‌ای می‌خواهیم، نقطه عزیمت گفت و گو برای بهسازی آموزش و مدرسه داری است. براین اساس، معلمی نقطه پیوند فلسفه آموزش با فلسفه سیاسی است. سیاست به معنای بستری که ایده، توان و تجربه همه آحاد مردم برای ساختن جامعه به اشتراک گذاشته می‌شود. کیفیت این بستر، فرصت یا به تعبیری بارانداز، سطح نزاع و کیفیت گفت و گوها را مشخص می‌کند. سطح نزاع جوامع گوناگون درباره کیفیت معلمی، نشانگر آن است که هر کدام از این جوامع کجا ایستاده- اند. به معلمی نه به عنوان یک عمل حرفه‌ای، بلکه باید به مثابه عاملی برای بسط عدالت اجتماعی از طریق شناسایی قابلیت‌ها و یاری کننده به فرایند تحول آدمی، نگریسته شود." این نگاه در دانشگاه قوی‌تر است یا در آموزش و پرورش؟ به بیان دیگر چنین فرصتی در کدام یک از این مؤسسات امکان و شانس تحقیق بیشتری دارد؟ پاسخ به این پرسش‌ها، ضرورت انجام چنین پژوهشی را مورد تأکید قرار می‌دهد.

هدف اصلی این پژوهش، بررسی مقایسه‌ای صلاحیت آموزش و پرورش و آموزش عالی در عهده‌دار شدن تربیت معلم می‌باشد. از آنجا که در سال‌های اخیر در کشورهای مختلف اعم از توسعه یافته و در حال توسعه، تلاش‌های جدی برای بهبود کیفیت مراکز تربیت معلم صورت گرفته و تغییرات زیادی در زمینه آماده سازی معلمان انجام شده است، باز اندیشی در مسئله تربیت معلم به عنوان امری ضروری تلقی شده و بر کیفیت بخشی حرفه‌ای و توانمندی‌های معلمان بر اساس تغییر بنیادی در تبیین صلاحیت‌ها و استانداردهای شیوه‌های آموزش و تقویت منابع اطلاعاتی و توانایی پژوهشی مبتنی بر تلفیق نظر و عمل تأکید می‌شود. به منظور دستیابی به هدف اصلی این پژوهش یعنی مقایسه‌ی صلاحیت آموزش عالی و آموزش و پرورش در تربیت معلم، تلاش شده است که برای سؤالات زیر پاسخ در خوری یافت شود :

متولی تربیت معلم: آموزش عالی یا آموزش و پرورش

۱- کدام یک از نهادهای دانشگاه یا آموزش و پرورش برای امر تربیت معلم از صلاحیت بیشتری برخوردار هستند؟

۲- وجوه اشتراک و افتراق دیدگاه اعضای هیأت علمی دانشگاه‌ها و آموزش و پرورش در مورد صلاحیت این مؤسسات در امر تربیت معلم کدامند؟

۳- آموزش عالی در تربیت معلم با چه مسائلی مواجه است؟

۴- چه تفاوت‌هایی در آموزش عالی و آموزش و پرورش در تأکید بر تربیت عملی و نظری معلمان وجود دارد؟

روش شناسی پژوهش:

با توجه به ماهیت موضوع و برای دستیابی به فهم عمیق‌تر و در نهایت امکان یک تحلیل معتبرتر، این پژوهش به شیوه کیفی (تحلیلی- استنتاجی) انجام شده است. به منظور جمع‌آوری اطلاعات در مرحله اول از ابزار مصاحبه استفاده شده و بعد از این مرحله، اطلاعات گردآوری شده، مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت و مؤلفه‌ها، استخراج و کدبندی و مقوله‌بندی شدند. به منظور پاسخگویی به سؤالاتی که برای محقق پیش آمد و رفع ابهامات و اعتبار بخشی بیشتر نتایج حاصله از تحلیل‌های مرحله اول، اطلاعات گردآوری شده در قالب یک جدول تنظیم و همراه با یک پرسشنامه باز پاسخ در اختیار تعدادی صاحب‌نظران قرار گرفت و نتایج آن تحلیل محتوا شد. برای تحلیل یافته‌ها از کدگذاری باز استفاده شد. در این پژوهش با ۱۴ نفر از اعضای هیأت علمی دانشکده‌های علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، دانشگاه شیراز، دانشگاه تربیت مدرس و دانشگاه خوارزمی و کارشناسان و صاحب‌نظران دانشگاه فرهنگیان اهواز، دانشگاه فرهنگیان شیراز، دانشگاه فرهنگیان شهید چمران تهران که درباره موضوع پژوهش اطلاعات کافی داشتند و به صورت هدفمند انتخاب می‌شدند، مصاحبه‌های نیمه ساختار یافته انجام گرفت. به منظور شناسایی افراد خبره، از روش زنجیره ای استفاده شد. بدین صورت که با مشورت استادان راهنما و مشاور، افراد صاحب نظر و متخصص که درباره موضوع پژوهش، از اطلاعات کافی برخوردار بودند شناسایی شدند و پس از انجام مصاحبه با این افراد، از آن‌ها خواسته می‌شد که سایر

افراد مطلع و صاحب نظر درباره موضوع را معرفی کنند و بر اساس اشتها همین افراد، پژوهشگر به آن‌ها مراجعه نموده و مصاحبه می‌کرد در ادامه یافته های تحقیق، گزارش شده و مورد تحلیل قرار خواهند گرفت.

جدول ۱: تعداد مشارکت کنندگان در پژوهش

مشارکت کنندگان	قلمرو مکانی	مرتبه علمی	مدرک رشته تحصیلی	سابقه خدمت و تجربه	جنسیت	تعداد	کل
اعضای هیأت علمی	دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز	استاد	دکتری ریاضی	بیش از ۳۰ سال	مرد	۳	۱۴
		استاد	دکتری فلسفه	بازنشسته بیش از ۳۰ سال	مرد		
		دانشیار	دکتری فلسفه	۱۸سال	مرد		
	دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شیراز	دانشیار	دکتری روانشناسی تربیتی	بیش از ۲۰ سال	زن	۲	
		دانشیار	دکتری آموزش و پرورش دبستانی و پیش دبستانی	بیش از ۳۰ سال	مرد		
	دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه تربیت مدرس تهران	استادیار	دکتری فلسفه تعلیم و تربیت	بیش از ۳۰ سال	مرد	۱	
		دانشیار	دکتری فلسفه آموزش و پرورش	بیش از ۲۰ سال	مرد	۱	
	دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه خوارزمی تهران						

مشارکت کنندگان	قلمرو مکانی	مرتبه علمی	مدرک رشته تحصیلی	سابقه خدمت و تجربه	جنسیت	تعداد	کل
کارشناسان آموزش و پرورش	دانشگاه فرهنگیان شهید رجایی شیراز	مربی	دکتری برنامه ریزی درسی	بیش از ۲۰ سال	مرد	۳	
		مربی	دکتری فلسفه	بیش از ۲۰ سال	مرد		
		مربی	دکتری	بازنشسته بیش از ۳۰ سال	مرد		
	دانشگاه فرهنگیان شهید چمران تهران	مربی	دکتری جامعه شناسی	بیش از ۳۰ سال	مرد	۱	
		استاد	دکتری	بازنشسته بیش از ۳۰ سال	مرد	۱	
	دانشگاه فرهنگیان اهواز	مربی	کارشناس	بازنشسته بیش از ۳۰ سال	مرد	۱	
		مربی	دکتری	بیش از ۱۵ سال	مرد	۱	

مرتبه علمی اعضا در آموزش و پرورش متفاوت است و برخی اعضای هیأت علمی با مدرک دکتری، مرتبه علمی مربی دارند.

با توجه به ماهیت و هدف پژوهش حاضر در تحلیل داده‌ها، از روش مبتنی بر روش تحلیل محتوای کیفی با رویکرد استقرایی استفاده شده است. تحلیل محتوای کیفی را می‌توان روش تفسیر ذهنی محتوایی داده‌های متنی از طریق فرایندهای طبقه بندی نظام مند، کدبندی و تم‌سازی یا طراحی الگوهای شناخته شده دانست (ایمان و نوشادی، ۱۳۹۰). این روش معمولاً برای تحلیل گروه وسیعی از داده‌های متنی شامل یادداشت‌های مصاحبه‌ها، مشاهدات ثبت شده، پاسخ سؤالات پرسشنامه باز پاسخ و

گفتگوها هستند. بر اساس نظر الو^۱ و کینگاس^۲ (۲۰۰۸) پس از تعیین واحد تحلیل در تحلیل محتوایی کیفی و ایجاد ارتباط با متن گام‌های تحلیل محتوای کیفی در زمانی که به صورت استقرایی اجرا شده و فاقد فرضیه باشد به صورت زیر است. در تحقیق حاضر نیز از این روند تبعیت شده است.

۱. کدگذاری باز: در این مرحله یادداشت‌ها و سرفصل‌ها در متن به هنگام خواندن آنها، نوشته و سپس، مطالعه مجدد شد و عناوین ضروری و حیاتی در حاشیه یادداشت شد تا بتواند ابعاد محتوا را تشریح کند.

۲. فهرست کردن کدها: در این گام، عناوین یادداشت شده در حاشیه متون به صفحه مجزایی انتقال یافت تا پس از آن، جهت استخراج دسته‌ها بر روی آنها تحلیل صورت پذیرد.

۳. گروه‌بندی کردن: پس از مرحله اول و دوم، در این مرحله، کدهای باز با یکدیگر تحت عناوین کلی‌تر گروه‌بندی شدند. هدف از مرحله گروه‌بندی، کاهش تعداد کدها با ادغام کدهای مشابه در کدهای کلی‌تر است.

۴. دسته‌بندی کردن: در این مرحله، گروه‌های مشابه با یکدیگر ادغام شده و دسته‌ها به وجود آمدند. نکته مهم این است که تلاش شد گروه‌های ذیل هر دسته باید به آن تعلق داشته باشد و هدف از این مرحله، فراهم ساختن ابزاری برای توصیف پدیده برای افزایش فهم و همچنین تولید دانش است.

۵. انتزاع: انتزاع به معنای فرموله کردن توصیفی کلی از موضوع تحقیق از طریق تولید دسته‌ها است. در این مرحله زیر دسته‌های با رویدادهای مشابه با یکدیگر جهت تشکیل دسته‌ها به منظور تشکیل دسته اصلی، ادغام شدند.

^۱. Elo

^۲. Kyngas

گزارش یافته ها

سؤال اول پژوهش:

کدامیک از نهادهای دانشگاه یا آموزش و پرورش برای امر تربیت معلم از صلاحیت بیشتری برخوردار هستند؟

با توجه به مصاحبه‌های انجام شده، چهار دیدگاه شناسایی شدند:

۱. دیدگاه موافق با آموزش عالی؛
۲. دیدگاه موافق با آموزش و پرورش؛
۳. دیدگاه موافق مشروط با هر دو نهاد؛
۴. دیدگاه مشروط با ساختار جدید.

مجموعه آرای هر کدام از این چهار گروه، در چهار مقوله، امتیازات آموزشی و پژوهشی، وجود نیروهای انسانی متخصص و حرفه‌ای، ساختار و تشکیلات و عوامل اجتماعی- فرهنگی- اقتصادی- سیاسی دسته بندی شدند.

دیدگاه « موافق با آموزش عالی » امتیازات گوناگونی را برای آموزش عالی قائل است و به این دلایل آموزش عالی را برای صلاحیت بالاتری برای تربیت معلم برخوردار می‌دانند. از این دیدگاه، آموزش عالی موجب عمق بخشیدن به نگرش‌های علمی و فرهنگی می‌شود. هم‌چنین به عنوان یک نهاد پیشتاز در تحولات جامعه عمل می‌کند و از طریق رصدکردن تغییرات اجتماعی و فرهنگی، به ویژه در عرصه علم و فناوری، جامعه را برای تسلط بر رویدادهای آینده توانمند و مهیا می‌سازد. دانشگاهی که منطبق بر ساخت اجتماعی فرهنگی جامعه باشد؛ هم، توانایی پاسخ‌گویی به نیازهای اجتماعی، فرهنگی، علمی، اقتصادی، و ... جامعه را خواهد داشت و هم، مردم به آن اعتماد می‌کنند و نهایتاً در فرایند توسعه سهیم خواهد بود. چرا که، رسالت‌های دانشگاه و آموزش عالی را تسهیل‌کننده در رشد و تکامل انسان، توسعه و غنای دانش و فرهنگ کشور، و پرورش نیروی انسانی متخصص مورد نیاز جامعه می‌دانند.

انتظار جامعه از مدرسه و معلم این است که دانش‌آموزان را برای زندگی واقعی در جامعه فردا تربیت کنند. لذا دانش، مهارت و شایستگی و قابلیت مردان و زنان فردا به

دانایی، توانایی، صلاحیت، تلاش و احساس مسئولیت معلمان امروز بستگی دارد. آنچه مسلم است تنوع موضوعات آموزشی و درسی، بیشتر تحت تأثیر تحولات علمی جامعه است. آموزش عالی نیز با تحولات علمی و اجتماعی روز هماهنگی دارد و افرادی را در بر دارد که در سطوح بالای علمی قرار دارند. به همین خاطر علمی تر و تخصصی تر کار می کنند تا بتواند زمینه مهارت و اشتغال دانش آموختگان خود، که بخش اعظم نیروی کار کشور هستند را فراهم آورند. به نظر می رسد این دیدگاه به این دلایل مرجع است که جدیدترین تحقیقات علمی در دوره های کارشناسی ارشد و دکتری در این نهاد انجام می شود. از طرفی امکانات و تکنولوژی، اعضای هیأت علمی متخصص و دانشمند در سطح دانشگاه به تدریس و تحقیق مشغولند و دانش خود را به دانشجویان منتقل می کنند و دستاوردهای جدیدتری را به حوزه علمی آموزش و پرورش عرضه می کنند. آموزش، منشأ ایجاد مهارت است و از این رو سرمایه گذاری در آموزش، نوعی سرمایه گذاری در نیروی انسانی تلقی می شود و این خود به مفهوم سرمایه گذاری در ظرفیت های تولیدی انسانی است. این موضوع با رویکرد عمل گرایی و دیدگاه پیازه درباره جایگاه معلم و نظریه سرمایه انسانی در آموزش عالی و همخوانی دارد. نظریه سرمایه انسانی بر این باور است که آموزش، عاملی ضروری برای بهبود بهره وری است. تجارب کشورهایی مثل کانادا، انگلستان، آلمان و ... نشان داده است که تربیت معلم این کشورها بر عهده آموزش عالی است.

در کشور آلمان، دوره های تربیت معلم برای همه ی سطوح و دوره های تحصیلی در دانشگاه ها برگزار می شود. برنامه های تربیت معلم در همه ی ایالت ها از بسیاری جهات از جمله در ساختار نظام تربیت معلم شبیه به یکدیگر است و تفاوتی محسوس میان آن ها به چشم نمی خورد (مهر محمدی، ۱۳۷۵: ۶۱). و معلمان براساس توانایی ها و صلاحیت هایی تربیت می شوند که بتوانند سیاست های آموزشی و برنامه های درسی را که از آنان خواسته می شود اجرا کنند.

دوره های آموزش معلمان در کشور انگلستان ۴ سال آموزش تمام وقت را شامل گردیده و به درجه کارشناسی منتهی می گردد. دوره های آموزشی مذکور توسط

متولی تربیت معلم: آموزش عالی یا آموزش و پرورش

مؤسسات آموزش عالی کشور ارائه گردیده و ترکیبی از کلاس‌های تئوری و فعالیت‌های تدریس عملی را شامل می‌گردد. در اکثر دانشگاه‌های علوم تربیتی کانادا معیارهایی برای انتخاب داوطلبان حرفه معلمی، بر مبنای ترکیبی از عوامل تحصیلی و شخصیتی مانند علاقه به کودکان، اظهارات شخص داوطلب و مصاحبه، مطرح شده است. علت استفاده از مصاحبه برای انتخاب افراد این است که عواملی مانند انگیزه، مهارت‌های ارتباطی، سرعت عمل، میزان مهارت‌های تعاملی و شخصیتی، خلاقیت، اراده، اشتیاق، بالندگی و قدرت رهبری داوطلبان را ارزیابی می‌کنند. دانشگاه اوتاوا برای گزینش داوطلبان، ارزیابی سه معلم را درباره اظهارات آنان ملاک قرار می‌دهد (شعبانی، ۱۳۸۳).

در کشور ما نیز در سال ۱۳۴۶ هجری شمسی، با راه اندازی دانشسرای عالی، وظیفه تربیت معلم به عهده وزارت علوم و آموزش عالی گذاشته شد. اما به فاصله چند سال، مجدداً با راه‌اندازی مراکز تربیت معلم این مسئولیت به آموزش و پرورش محول شد. برخی از پژوهش‌های انجام شده، آموزش عالی را برای صلاحیت تربیت معلم تأیید کرده‌اند (مجتهدی، ۱۳۷۲؛ مهرمحمدی، ۱۳۷۵؛ عابدی، ۱۳۷۷؛ لیاقتدار، ۱۳۸۰؛ آقازاده، ۱۳۸۳؛ طاهرپور، رجایی‌پور و شهبازی، ۱۳۸۶؛ مرعشی، اربابی و صفایی مقدم، ۱۳۸۸؛ رضایی، ۱۳۹۱؛ جفرسون، ۲۰۰۹، ۱۳۸۹؛ امین خندقی و عقیلی، ۱۳۹۰؛ کرنلین، ۲۰۱۱). اما برخی از تحقیقات انجام شده (از جمله پژوهش امین خندقی و نامخواه، ۱۳۹۰؛ گراوند و عباس‌پور، ۱۳۹۱) به این نتیجه رسیده‌اند که تعادل در سازماندهی محتوای دروس آموزش عالی در رشته علوم تربیتی که عمدتاً عهده دار تربیت معلمان است به خوبی دیده نمی‌شود و حدود پنج برابر واحدهای عملی، واحد نظری وجود دارد و هم-چنین به سختی می‌توان تحول و بازنگری، تغییر محتوایی یا تغییر در رویکرد ارائه دروس را در برنامه درسی آموزش عالی مشاهده کرد.

آموزش و پرورش در سطوح و مقاطع مختلف تحصیلی، معلم تربیت می‌کند و در تقویت و بالا بردن موقعیت اجتماعی و نقش تأثیرگذار معلم در فرهنگ جامعه مؤثر است. یکی از برنامه‌های مهم و مؤثر مراکز تربیت معلم که زمینه ساز مهارت‌های انسانی، ادراکی و فنی است، برنامه تمرین معلمی است. کارورزی یا تمرین عملی یعنی

تجربه نظریه در عمل و از این طریق است که دانشجوی تربیت معلم می تواند دست به تفکر تأملی بزند و این درس تنها درسی است که در دانشگاه فرهنگیان به صورت فعالیت عملی در آموزش پیش از خدمت و حین خدمت به طور ویژه به آن پرداخته می شوند. در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ایران، راه اندازی دانشگاه فرهنگیان با رویکرد آموزش تخصصی و حرفه ای تربیت محور توسط وزارت آموزش و پرورش به منظور باز تنظیم اصول حاکم بر برنامه درسی تربیت معلم با تأکید بر کارورزی و انطباق سطح شایستگی های حرفه ای معلمان در سطح ملی و جهانی و طراحی سیاست های مناسب برای ارتقای شیوه های جذب، تربیت و نگهداشت معلمان در آموزش و پرورش و علاقه مندی به پژوهشگری پیشنهاد شده است.

به نظر می رسد این دیدگاه به این دلیل می تواند کارآمد باشد که مدارس، زیر نظر آموزش و پرورش هستند و بنابراین محیط کارورزی برای تمرین دبیری دانشجویان معلمان مهیاتر است. اما به این دلیل ناکارآمد است که ترکیب و توانمندی علمی اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان در مقایسه با دانشگاه های ریشه دار کشور، ضعیف است و از مدرسان مدارس کمک می گیرد. از طرفی برخی معتقدند انعطاف پذیری فکر و آزادی اندیشه برای تحول و تغییر، و همچنین توانایی مهارت پژوهشی در دانشجویان دانشگاه فرهنگیان کمتر دیده می شود و تمرکز گرایی در این دانشگاه بیشتر به چشم می خورد. البته نزدیک به یک قرن از عمر تربیت معلم در ایران می گذرد و در این مدت عمده تحت هدایت و مدیریت وزارت آموزش و پرورش با نام های مختلف بوده است. اما با وجود یک سده تجربه تربیت معلم، هنوز شاهد آن هستیم که در کلاس های درس و مدارس ما در نقاط مختلف کشور مشکلات تربیتی و آموزشی و رفتاری گوناگونی رخ می دهد که در صلاحیت آموزش و پرورش برای تربیت معلم تردید ایجاد می نماید. در دی ماه سال ۱۳۹۰، با تصویب شورای عالی انقلاب فرهنگی و با جمع کلیه مراکز تربیت معلم سراسر ایران، دانشگاه فرهنگیان تأسیس شد و از سال ۱۳۹۱ با جذب ۲۵ هزار دانشجوی متعهد خدمت در مقاطع کارشناسی پیوسته و ناپیوسته در رشته های مختلف به تربیت معلمان می پردازد.

متولی تربیت معلم: آموزش عالی یا آموزش و پرورش

برخی از پژوهش‌های انجام شده، صلاحیت بیشتر آموزش و پرورش را برای تربیت معلم تأیید کرده‌اند (عظیمی، ۱۳۸۸؛ کارول، ۲۰۰۹؛ فوی، ۲۰۰۷، نقل در گراوند و عباس پور، ۱۳۹۱؛ گراوند و عباس پور، ۱۳۹۱، قاسم پور مقدم، ۱۳۹۳، یزدانی، ۱۳۹۳؛ جیمز و مک کورمیک، ۲۰۰۰؛ شرم، ۲۰۰۸؛ یو، ۲۰۰۹). اما برخی تحقیقات انجام شده (مجتهدی، ۱۳۷۲؛ عابدی، ۱۳۷۷؛ لیاقت دار، ۱۳۸۰؛ آقازاده، ۱۳۸۳؛ درکی، ۱۳۸۴؛ فراهانی، نصر اصفهانی و شریف خلیفه سلطانی، ۱۳۸۸؛ مرعشی، اربابی و صفایی مقدم، ۱۳۸۸؛ امین خندقی و وفائی، ۱۳۹۰؛ کرنلین، ۲۰۱۱) به این نتیجه رسیده‌اند که، معیارها و شرایط موجود در نظام تربیتی منجر به انتخاب دانشجویان برجسته و ممتاز برای حرفه‌ی معلمی نشده و برنامه‌های آموزشی و تربیتی مراکز تربیت معلم، صفات لازم برای حرفه‌ی معلمی را در دانشجو معلمان به وجود نیاورده است. برنامه‌ی درسی متمرکز و انعطاف‌ناپذیر و بی‌توجه به تفاوت‌های فردی و فرهنگی، مقاوم در برابر مشارکت معلمان در طراحی و اجرای برنامه‌ی درسی و آموزش معلمان پیش از خدمت و ضمن خدمت بوده و آموزش‌های ضمن خدمت در راستای آموزش‌های تربیت دبیری نبوده است. همچنین رویه کنونی کارورزی مورد انتقاد قرار گرفته و آن را یکی از عوامل دلسردی داوطلبان معلمی به شمار آورده‌اند و از مهم‌ترین مشکلات کارورزی به عدم همکاری معلمان ناظر و مدارس مجری طرح کارورزی اشاره نموده‌اند.

این دیدگاه، اصولی‌تر و منطقی‌تر به نظر می‌رسد. به این دلیل اگر این دو نهاد در تعامل با یکدیگر باشند برنامه‌ریزی اثربخش‌تری خواهند داشت و از بسیاری از موازی کاری‌ها در دو نهاد پیشگیری می‌کند. استفاده از استادان مجرب و متخصص آموزش عالی در دانشگاه فرهنگیان در دروس خاص این امکان را به دانشجو - معلمان می‌دهد که محقق، تربیت شوند و دانش و اطلاعات به روزتری داشته باشند و همچنین آموزش و پرورش می‌تواند تجهیزات، کارگاه‌ها و مدارسی را در اختیار آموزش عالی قرار دهد تا در عمل، بهتر بتواند با دانشجویان کار کند. برخی از پژوهش‌های انجام شده همکاری و تعامل بین آموزش عالی و آموزش و پرورش در امر تربیت معلم را تأیید کرده‌اند (تقی پور ظهیر، امین فر و باقری، ۱۳۸۸؛ امین خندقی و وفائی، ۱۳۹۰؛ هیگنز، هینز، کایلی و

فلیمینگ، ۲۰۱۲) و به این نتیجه رسیده‌اند که راهبرد تلفیق تئوری و عمل در برنامه درسی تربیت معلم و برقراری ارتباط قوی میان نظام تربیت معلم پیش از خدمت با دانشگاه‌ها و مدارس به ارتقای تجربه و یادگیری معلمان کمک می‌کند.

گروهی که موافق با دیدگاه ساختار جدید برای تربیت معلم هستند، در هر دو نهاد ضعف‌هایی را بر می‌شمرند؛ مثل ضعف پژوهشی و تحلیل مسائل تربیتی، ضعف در ارائه نظر و عمل و راهکارهایی برای بهبود تربیت معلم، ضعف در تهیه محتوای مناسب برای برنامه درسی تربیت معلم. این گروه از صاحب نظران، تشکیل شورای عالی تربیت معلم و دانشگاه ضمن خدمت در کشور را ضروری می‌دانند.

این دیدگاه معتقد است که اگر سازمان و ساختار مستقلى به وجود آید که بتواند در گزینش و استخدام و حتی ارزیابی‌های دوره‌ای معلمان کار کند، دانشجویانی را که انگیزه و استعداد معلم شدن در آنها بالاتر است را جذب کند و از استادان برجسته و حرفه‌ای برای تربیت آنها استفاده کند، در تربیت معلم موفق‌تر خواهد بود. اما به نظر می‌رسد این دیدگاه ممکن است قابلیت اجرایی نداشته باشد. مشکلات ایجاد یک ساختار جدید، از طراحی تا اجرا، به دلایلی چون تنگناهای مالی و پیچ و خم‌های اداری و قانونی، عدم همسویی با سیاست‌های کلان دولت برای کوچک سازی، و همچنین باقی ماندن ابهام در نحوه و شیوه همکاری این ساختار یا سازمان جدید با سایر نهادها و مؤسسات مرتبط، از دلایل این امر است.

سؤال دوم پژوهش:

وجوه اشتراک و افتراق دیدگاه اعضای هیأت علمی دانشگاه‌ها و کارشناسان

آموزش و پرورش در مورد صلاحیت این مؤسسات در امر تربیت معلم کدامند؟

در مصاحبه‌ای که با اعضای هیأت علمی دانشگاه‌ها و کارشناسان آموزش و پرورش انجام شد، معتقد بودند که دانش‌آموختگان آموزش عالی بیشتر در زمینه نظری توانمندند و وجود مدارس وابسته به دانشگاه فرهنگیان بهتر می‌تواند معلمان را در ایفای وظایف عملی و آموزش‌هایی که می‌بایست در فضای مدرسه تحت عنوان کارورزی کسب

متولی تربیت معلم: آموزش عالی یا آموزش و پرورش

نمایند و کسب نگرش مورد نیاز برای ورود به عرصه معلمی، یاری کند. معلم شدن نیازمند آموزش مداوم است. باید معلمی تربیت کنیم که خودآموز باشد، مدام تجربه کند، کلنچار رود و خود ارزیابی کند. آن‌ها نیز معتقد بودند که در برنامه‌ریزی درسی تجدید نظر شود و برنامه درسی تربیت معلم باید به گونه‌ای مرحله‌بندی شده باشد که به سهم خود اجازه جذب بهترین‌ها به این حرفه حساس و خطیر را بدهد. این اتفاق مستلزم آن است که، اولاً، برنامه، فرصت تشخیص بهترین‌ها از میان جامعه داوطلبان ورود به حرفه معلمی را از نظام آموزشی به طور سیستماتیک سلب ننماید و ثانیاً، جامعه داوطلبان از متقاضیانی تشکیل شده باشد که با آگاهی و درایت اطمینان بخشی، قصد ورود به این حرفه را داشته باشند. البته برنامه درسی تربیت معلم و ساختار آن علت تامه تحقق این مهم نیست و طبعاً عوامل محیطی اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی که حرفه معلمی را احاطه کرده است نیز در آن دخالت دارند و بطور هم زمان باید برای آن‌ها نیز چاره‌اندیشی گردد. آن‌ها نیز به حضور استادان مجرب و حقوق و مزایای بهتر برای استادان در آموزش عالی معتقد بودند و تأکید داشتند که این شرایط باعث شده که مربیان دانشگاه فرهنگیان خواستار انتظارات مالی بیشتر در این دانشگاه‌ها باشند.

اما از مصاحبه‌ها چنین برداشت می‌شود که اعضای هیأت علمی دانشگاه‌ها و کارشناسان آموزش و پرورش در مورد صلاحیت این مؤسسات در تربیت معلم با هم اختلاف‌هایی نیز دارند.

کارشناسان آموزش و پرورش معتقد به توانایی دانشگاه فرهنگیان برای تربیت معلم در سطوح مختلف تحصیلی بودند؛ در صورتی که اعضای هیأت علمی می‌گفتند مهم‌ترین و بهترین دانشگاه‌های دنیا که تربیت معلم دارند بهترین و قوی‌ترین برنامه‌ها را روی آموزش ابتدایی دارند و در این دانشگاه‌ها میلیون‌ها کار تحقیقاتی در حوزه ابتدایی صورت گرفته و معتقدند که اگر بنیان تعلیم و تربیت که آموزش ابتدایی است تقویت شود راه را برای مقاطع بعدی هموار کرده‌ایم. در این حالت به مراتب قوی‌تر و محکم‌تر، باید آموزش دبستانی به دانشگاه‌ها محول شود. اعضای هیأت علمی دانشگاه‌ها معتقد بودند: آموزش عالی با تقویت جنبه‌های فرهنگی و خودباوری، تحقق معرفت

دینی و ارزش‌های اسلامی، بحث علمی آزاد و نقد آراء تقویت دوره‌های تحصیلات تکمیلی با بهره‌گیری از آخرین دستاوردهای دانش بشری با اولویت نیاز بازار کار در آموزش عالی، تمرکز گرایی کمتر و ساختار منعطف‌تر تصمیم‌گیری، بالا بودن استانداردها و معیارهای تشکیلاتی، از صلاحیت بالاتری برخوردار است؛ در صورتی که کارشناسان آموزش و پرورش معتقد بودند که این موارد در دانشجویان دانشگاه فرهنگیان بیشتر دیده می‌شود.

کارشناسان آموزش و پرورش هم‌چنین بر پیش‌بینی کردن هدف تربیت معلم حرفه‌ای، ارزش‌های اخلاقی و علاقه به شغل معلمی در آموزش و پرورش تأکید داشتند و معتقد بودند که با وجود آن که بخش زیادی از کار تعلیم و تربیت عملی است، اما باید مبتنی بر بنیان‌های نظری باشد. یعنی این نظر و عمل هر دو باید با هم باشند و هر عملی باید از نظر مباحث نظری قوی باشد.

محقق نتوانست تحقیق ویژه‌ای که در این حوزه انجام شده باشد، پیدا کند و آن را در جهت همخوانی و یا نا همخوانی نتایج تحقیق مورد بررسی قرار دهد.

سؤال سوم پژوهش:

آموزش عالی در تربیت معلم با چه مسائلی مواجه است؟

با توجه به مصاحبه‌های انجام شده چنین استنباط می‌شود که آموزش عالی در موارد زیر در امر تربیت معلم ضعیف عمل کرده است.

- ✓ نظری بودن دروس و کم توجهی به مباحث عملی در آموزش عالی؛
- ✓ هدف قرار ندادن آموزش عالی برای پرورش معلمان حرفه‌ای؛
- ✓ نبود مدارس وابسته به آموزش عالی برای کارورزی دانشجویان؛
- ✓ نبود ارزشیابی قوی در عملکرد دانشجویان در طول دوره کارورزی.

چنین از مصاحبه‌ها استنباط می‌شود که آموزش عالی، روی جنبه‌های عملی کار نمی‌کند و بیشتر روی مباحث نظری تمرکز دارد، هدف خود را پرورش معلمان حرفه‌ای قرار نمی‌دهد و بیشتر به معلومات و توانمندی‌ها و مهارت‌هایی که به تولید علم و

متولی تربیت معلم: آموزش عالی یا آموزش و پرورش

تحقیق منجر می‌شود، توجه دارد. نمی‌توان انتظار داشت که آموزش عالی، معلمین حرفه‌ای را تربیت کند. نبود مدارس وابسته به آموزش عالی این امکان را به دانشجویان خود نمی‌دهد که به عنوان حرفه معلمی، مهارت‌های لازم برای این شغل را پیدا کنند. همچنین گزارش شده که در آموزش عالی ارزیابی دقیقی بر عملکرد دانشجویان در طول دوره کارورزی انجام نمی‌شود.

برخی پژوهش‌های انجام شده (گراوند و عباس پور، ۱۳۹۱؛ یزدانی، ۱۳۹۳) به این نتیجه رسیده‌اند که آموزش عالی نمی‌تواند به لحاظ تجربه کاری، مهارت‌ها، تخصص، صلاحیت‌های لازم و آگاهی از روش‌های جدید تدریس دانشجویان را آماده کند.

سؤال چهارم پژوهش:

چه تفاوت‌هایی در آموزش عالی و آموزش و پرورش در تأکید بر تربیت عملی

و نظری معلمان وجود دارد؟

محتوای برنامه‌های درسی دوره‌های مختلف آموزشی به طور عام و تربیت معلم به طور خاص، نقش حائز اهمیتی در تربیت فراگیران از یک سو و تحقق اهداف غایی نظام تعلیم و تربیت و آموزش عالی دارد.

یکی از ویژگی‌های معلمان، تسلط داشتن بر محتوای دانش موضوعی است که با توجه به آموزش‌هایی که می‌بینند، می‌توانند در یادگیری دانش‌آموزان مؤثر باشند. در واقع معلم کلید موفقیت دانش‌آموز به حساب می‌آید و یافتن، انتخاب، استخدام و نگاه داشتن معلمان کارآمد و شایسته کار ساده‌ای نیست بنابراین آموزش‌های قبل از خدمت می‌تواند در فرد تغییراتی را ایجاد کند که وی را اثر بخش‌تر کند.

آموزش عالی، علاوه بر تعمق در مباحث نظری و امتیاز به روز بودن اطلاعات، دانشجویان خود را با فرهنگ تحقیق و پژوهش و دسترسی به شیوه‌های نوین پژوهش و ارتباط با مراکز تحقیقاتی آشنا می‌کند. از طرفی آموزش و پرورش نیز در ارائه دروس عملی و کارورزی و همچنین روش تدریس به دلیل وجود مدارس وابسته به این نهاد، بهتر کار می‌کند. چرا که دانشجویان قبل از خدمت با محیط‌های آموزشی بهتر آشنا می‌شوند. در تحقیقات انجام شده (مجتهدی، ۱۳۷۲؛ مهرمحمدی، ۱۳۷۵؛ طاهرپور، رجایی

پور، شهبازی، ۱۳۸۶؛ جفرسون، ۲۰۰۹؛ کرنلین، ۲۰۱۱) بیان شده است که با توجه به تجارب کشورهای پیشرفته همچون آلمان می‌توان چنین استنباط کرد که آموزش‌های نظری به داوطلبان ورود به حرفه معلمی از طریق آموزش عالی صورت می‌گیرد. این نهاد، محیطی پویاتر و ساختار منعطف‌تری دارد و توانمندی در مهارت پژوهشی در دانشجویان آموزش عالی نیز بیشتر است. برخی پژوهش‌های دیگر (گراوند و عباس پور، ۱۳۹۱؛ استیفن، ۲۰۰۶؛ کالدر، ۲۰۰۹، کینگ، ۲۰۱۰) به این نتیجه رسیده‌اند که دانش آموختگان مراکز تربیت معلم، به دلیل کسب و آگاهی از تجارب عملی و روش‌های جدید تدریس، کارآزموده‌ترند و ارتباط دوستانه بیشتری با دانش‌آموزان برقرار می‌کنند و بنابراین تأثیر گذارترند.

نتیجه‌گیری:

تربیت نیروی انسانی در توسعه جوامع، نقش محوری دارد. از آنجا که معلم رکن اساسی هر نظام تعلیم و تربیت شناخته می‌شود و «با پای فشردن بر این باور که معلم، ستون محکم تغییر، توسعه و پیشرفت‌های اجتماعی است و تربیت معلمان سودآورترین سرمایه‌گذاری در اقتصاد ملی به حساب می‌آید» (رئوف، ۱۳۷۹)، سرمایه‌گذاری برای تربیت نیروی انسانی و به طور ویژه معلم، موضوعیت و اهمیت پیدا می‌کند.

واضح است که ورود به عصری که عصر دانایی نامیده شده، نیازهای جدیدی را برای معلمان به ارمغان آورده است. نیازهایی که مستلزم آماده‌سازی و افزایش آموزش است. معلمان باید دانش و توانایی‌های تخصصی و حرفه‌ای خود را با تحولات آینده هماهنگ سازند. دانش و اطلاعات روز، توانایی حرفه‌ای و تخصصی که با تحولات و نیاز جامعه هماهنگ باشد و مهارت حرفه‌ای تدریس معلم که نقش تعیین‌کننده‌ای را در یادگیری و پیشرفت دانش‌آموزان ایفا می‌کند؛ اهمیت و ضرورت خود را بیش از پیش نمایان می‌سازد. این شواهد لزوم توجه بیشتر به برنامه‌های تربیت معلم از سوی مسئولان را نشان می‌دهد.

متأسفانه، در کشور ما بی‌علاقگی و کم‌توجهی جوانان با استعداد به اشتغال در آموزش و پرورش، مسأله‌ای فراگیر و عمومی است. این پدیده اجتماعی دلایل مختلفی

متولی تربیت معلم: آموزش عالی یا آموزش و پرورش

مانند پایین بودن سطح جاذبه شغلی، موقعیت اجتماعی، اقتصادی، مالی و استخدامی معلمان دارد. این یک واقعیت اجتناب ناپذیر است که وقتی افراد واجد درجات بالاتر تحصیلی و تخصصی بیشتر به سوی مشاغل می‌روند که پردرآمدتر بوده و موقعیت اجتماعی بالاتری دارند. بدون تردید، شرایط اقتصادی حرفه معلمی در بی اشتیاق کردن جوانان صلاحیت‌دار نسبت به آن مؤثر است. لذا باید با تدوین قوانین و افزایش اعتبارات، بر جاذبه‌های حرفه معلمی بیافزاییم تا دسترسی به فرد شایسته و آزموده برای کار تعلیم و تربیت فراهم آید. الگوگیری از جوامع موفق در این زمینه ضروری است. البته تقسیم مسئولیت تربیت و آماده‌سازی دانشجویان در حرفه معلمی میان آموزش عالی و آموزش و پرورش، بر اساس صلاحیت‌های هر یک از آن‌ها آن‌گونه که در کشورهای متمدن متداول است، می‌تواند نقش تعیین کننده‌ای در پیشبرد و توفیق برنامه‌های تربیت معلم در کشورمان باشد.

کدام نهاد، با کدام ساختار از اثر بخشی بیشتری برای تربیت معلم برخوردار است و قادر است معلمان توانمندتر و موفق‌تری را به کلاس‌های درس گسیل نماید. با بررسی‌های انجام شده در این پژوهش از یکسو، اصحاب آموزش و پرورش در تلاش هستند که این دستگاه را به عنوان یگانه نهاد صالح برای تربیت معلم معرفی نمایند و معتقدند برای متقاعد ساختن مراجع سیاستگذار نیز از هیچ کوششی فروگذار نکرده‌اند. از سوی دیگر، گروهی از صاحب‌نظران دانشگاهی از ایده رقیب و بدیلی حمایت می‌کنند که تمامیت خواهانه به دنبال استقرار همه جانبه تربیت معلم در دانشگاه‌ها هستند و نهاد آموزش و پرورش را فاقد صلاحیت جزئی و کلی برای ورود به این عرصه معرفی می‌نمایند. گروهی نیز به تعامل و همکاری این دو نهاد معتقدند. گروهی دیگر خواستار یک نهاد مستقل با ساختار جدید می‌باشند. چرا که امر تربیت معلم و اجرای برنامه‌های درسی آن پیچیده‌تر از آن است که بتوان برای آن نسخه‌های این چنینی پیچید.

در این پژوهش این نتیجه حاصل شد که، چنانچه به پیچیدگی و چند وجهی بودن امر تربیت معلم، باور داشته باشیم تقسیم کار ملی و استفاده بهینه از کلیه ظرفیت‌های ملی به ویژه در حوزه آموزش و پرورش و آموزش عالی به عنوان یک راهبرد اجتناب

ناپذیر، جلوه‌گر خواهد شد. روشن است که برای تحقق این ابعاد نمی‌توان تنها به ظرفیت‌های بالفعل یا بالقوه یکی از دو نهاد آموزش و پرورش و آموزش عالی متوسل شد؛ بلکه باید بر هم‌افزایی و مشارکت آن‌ها در قالب یک الگوی تازه، تأکید و تمرکز داشت. به نظر می‌رسد، ابعاد چهارگانه زیر می‌تواند برای برنامه تربیت معلم قابل دفاع باشد و در این چارچوب می‌توان دو بعد نخست را ذیل مأموریت‌های ذاتی دانشگاه‌ها دانست و در نتیجه مسئولیت آن را به طور طبیعی متوجه آموزش عالی ساخت و دو بعد دیگر را در زمره مأموریت‌های آموزش و پرورش قلمداد کرد و به طور طبیعی مسئولیت آن متوجه آموزش و پرورش باشد. این ابعاد عبارتند از:

✓ تربیت تخصصی/ نظری

۱. دانش محتوایی

۲. دانش تربیتی عام (تربیت حرفه‌ای)

۳. دانش تربیتی/ توأم با کارورزی

۴. برنامه آغازین ورود به حرفه معلمی

این ابعاد از تقسیم کار بر مبنای وظائف و ظرفیت‌های طبیعی دستگاه آموزش و پرورش و دستگاه آموزش عالی حمایت می‌کند.

درس‌های تخصصی (موضوعی): آموزش عالی، در این زمینه فعالیت کند و دروس تخصصی و نظری را برای آن گروه از دانشجویان که چشم‌انداز حرفه‌ای معلمی را تعقیب می‌نمایند (دانشکده علوم تربیتی) در نظر بگیرد. می‌توان انتظار داشت با این همکاری و مشارکت در امر تربیت معلم، هم‌افزایی میان دانشگاه و آموزش و پرورش که نتیجه آن افزایش بهره‌وری برای کل نظام آموزشی است نیز حاصل شود که قطعاً بر کارآئی فرایند تربیت معلم خواهد افزود.

درس‌های ناظر به تربیت حرفه‌ای عام: این مؤلفه از برنامه درسی تربیت معلم نیز کماکان بر انتقال دانش نظری به دانشجو- معلمان تأکید دارد و به همین دلیل مسئولیت آن به عهده دانشگاه و دانشکده‌ها یا گروه‌های علوم تربیتی آن‌ها محول شده است.

متولی تربیت معلم: آموزش عالی یا آموزش و پرورش

دانش نظری مورد نظر در اینجا، دانش مدون و سازمان‌یافته تربیتی است که در قلمروهای فرعی گوناگون مانند فلسفه تعلیم و تربیت، سنجش و اندازه‌گیری، برنامه‌ریزی درسی، مشاوره، تکنولوژی آموزشی و... سامان‌یافته و متخصصان مربوطه در دانشکده‌ها یا گروه‌های علوم تربیتی به تدریس آن مشغول می‌باشند. ظرفیت آموزش عالی به دلیل تحولات مستمر در حوزه علم و دانش و وارد کردن این تحولات در برنامه درسی بیشتر است. همانطور که قبلاً هم اشاره شد برنامه درسی آموزش عالی از نوع پدیداری است. بنابراین آموزش عالی همیشه آمادگی لازم را برای تحول و به روز شدن دارد. در صورتی که آموزش و پرورش از این آمادگی برای تحولات سریع برخوردار نیست. و برنامه‌های درسی که در مراکز تربیت معلم عرضه می‌شوند معمولاً از ایستایی نسبتاً زیادی برخوردارند. و این یکی از نقاط قوت آموزش عالی است که می‌تواند به لحاظ نظری موفق‌تر از آموزش و پرورش باشد.

قبل از ورود به این مرحله که معرف تصمیم فرد برای ورود به حرفه معلمی است، می‌توان با تدارک یک برنامه آشنایی با شغل معلمی به آنان کمک کرد تا تصمیم دقیق‌تر و هوشمندانه‌تری اتخاذ کنند. در برخی از برنامه‌های تربیت معلم در فرانسه، متقاضیان مکلف می‌شوند طی یک برنامه یک هفته‌ای در مدرسه حضور پیدا کنند و به مشاهده از نزدیک جریانات درون و پیرامون مدرسه بپردازند تا حس حضور و زیست در مدرسه را به شکلی تجربه نمایند. این بخش قاعداً باید با همکاری مؤثر آموزش و پرورش به اجرا گذاشته شود (مهرمحمدی، ۱۳۹۲).

دانش تربیتی توأم با کارورزی: در این دوره به شکل ترکیبی یا پیوسته با مؤلفه مآنوس تمرین معلمی/ کارورزی که در برنامه‌های سنتی تربیت معلم نیز تعبیه شده است، به اجرا گذاشته شود. طول دوره تمرین معلمی آمیخته با آموزش‌های نظری معطوف به رشته، که بدون تردید مهم‌ترین بعد برنامه است و بیشترین برد را در شکل‌گیری قابلیت‌های حرفه‌ای معلمان دارا می‌باشد؛ بین ۱ سال تا ۲ سال پیشنهاد می‌شود در بعد میدانی فعالیت‌ها، طی این دوره، دانشجوی- معلم طبق برنامه‌ریزی به عمل آمده به

فعالیت‌های متنوعی چون عهده‌دار شدن مسئولیت تدریس، ایفای نقش دستیاری برای معلمان کارآموزده، مشاهده کلاس‌های معلمان کارآموزده و مبتدی و ... می‌پردازد.

برنامه آغازین ورود به حرفه معلمی: برنامه‌ریزی ویژه برای مدیریت بهینه‌ی سال نخست ورود معلم به مدرسه و کلاس درس است که از تکالیف جدی و اساسی آموزش و پرورش است. این حلقه پایانی حامل این معنای مهم است که تربیت حرفه‌ای باید در ورای آنچه در مرحله پیشین اتفاق می‌افتد و پس از آنکه دانشجوی- معلم موفق به دریافت گواهی‌نامه صلاحیت معلمی می‌شود نیز به شکل سازمان یافته استمرار داشته باشد. لذا این مؤلفه‌ی آموزش‌های پیش از خدمت، به شکل طبیعی به آموزش‌های ضمن خدمت که آن هم در آموزش و پرورش سامان می‌یابد وصل می‌شود که با بیان آیزنر (۲۰۰۲) در آموزش و پرورش همخوانی دارد. در این دوره یک ساله، که بدین ترتیب به بخش رسمی و پایانی برنامه تربیت معلم بدل می‌شود، قابلیت‌های حرفه‌ای در بعد هنری و یا از نوع هنری آن مورد توجه و تأکید قرار می‌گیرد و خلأی اساسی که او در برنامه‌های جاری تربیت معلم شناسایی کرده است بر طرف می‌شود (مهر محمدی، ۱۳۹۲).

ارتباط و همکاری بین نهاد آموزش و پرورش و آموزش عالی تأثیر مطلوبی در تربیت معلمان خواهد داشت. این نتیجه در مصاحبه‌ای که با صاحب نظران انجام گرفت، تأیید شد. یافته‌های حاصل از مصاحبه و پرسشنامه باز پاسخ تقریباً با هم همخوان بودند. صاحب‌نظران اظهار نمودند که دانشگاه، متولی آموزش؛ و آموزش و پرورش، متولی کارآموزی باشد که می‌تواند نتایج بهتری را عاید معلمان و آموزش و پرورش کند. در کشورهایی که این دو نهاد در یک وزارتخانه استقرار یافته‌اند این هماهنگی امکان‌پذیر است و تأثیر مثبتی داشته است.

مجموعه یافته‌ها، محقق را به این نتیجه رساند که نظرات کسانی که موافق این دیدگاه هستند متقاعدکننده تر است. چون آموزش عالی فرصت‌های زیادی برای خلق دانش، تحقیق، نظریه پردازی در حوزه آموزش و پرورش و از جمله تربیت معلم- که زیر مجموعه آموزش و پرورش است- دارد، بنیان‌های نظری قوی را می‌توان

متولی تربیت معلم: آموزش عالی یا آموزش و پرورش

در آموزش عالی دید. آموزش و پرورش نیز به مدارس به لحاظ ساختاری اشراف و نظارت دارد. بنابراین فرصت برنامه‌ریزی، سازماندهی، مدیریت منابع برای حضور دانشجویان تربیت معلم در کلاس‌های درس در سطح مدارس به منظور کارورزی و تجربه عملی خیلی بیشتر از دانشگاه‌هاست. اگر ما بتوانیم روابط تعاملی تشکیلات، ساختارها و یا کانال‌های تعاملی بین این دو نهاد را پیدا بکنیم و آن‌ها را به شکل درستی به کار بگیریم، نهادهایی مثل شورای تحقیقات آموزش و پرورش، شورای آموزش و پرورش استان‌ها، شورای عالی آموزش و پرورش؛ و یا روابط بین سازمانی مثلاً دانشگاه هر شهری با تربیت معلم همان شهرها قادر خواهند بود فرصت‌های بالقوه و بالفعل بیشتری برای هم فراهم ساخته و نتایج بهتری کسب کنند.

در نقد دیدگاه موافق با ساختار جدید می‌توان به این مسئله اشاره کرد که با توجه به اینکه نهادهای فعلی و موجود، پتانسیل و ظرفیت‌های بالقوه و بلااستفاده‌ی زیادی دارند، بنابراین راه‌اندازی تشکیلات جدید، پیامد دیگری به جز افزودن مشکلات جدید نمی‌تواند داشته باشد. در حالی که نهادهای کنونی در برخی تعاملات خود و فعالیت‌های مشترک هم‌چنان ضعیف هستند و یا متأثر از مشکلات ساختاری، سیاسی، اجتماعی و اقتصادی و... نمی‌توانند هماهنگی‌های مناسبی داشته باشند. به ویژه می‌توان حدس زد نهاد سومی خارج از این دو نهاد برقراری تعاملات دو طرفه بین آموزش عالی و آموزش و پرورش نخواهد توانست از عهده غلبه بر این مشکلات بر آید و موفقیتی در این مسیر حاصل کند.

بر اساس آن چه گذشت می‌توان پیشنهاد داد انتخاب و تقویت یک نهاد کارآمد به عنوان متولی امر تحقیقات در زمینه مسائل و مشکلات تعلیم و تربیت، توجه به زیرساخت‌های اساسی نظام آموزشی در زمینه نیروی انسانی، فضاهای آموزشی، وسایل الکترونیک و فضای مجازی. حمایت مسئولین نظام از تحقیقات علوم انسانی در بهبود وضعیت تربیت معلم نقش اساسی ایفا می‌کنند. همچنین لازم است برنامه‌ریزان و مؤلفان کتب درسی در دانشگاه فرهنگیان جهت انتخاب و اعتباربخشی به محتوای این کتب، به تناسب محتوا با دانش سازمان یافته، مفید بودن، تناسب با علایق دانشجویان و

تأثیر این محتوا در رشد و توسعه جامعه توجهی خاص مبذول نمایند. در جریان طراحی آموزشی کتب درسی، بهتر است پایه آموخته‌های آتی، پایه‌ریزی شود و نیز سعی شود تا ارتباط افقی و عمودی بین کتب عمومی رعایت شده و از موازی کاری و تکرار دروس بخصوص دروس تربیتی در دوره آموزش ابتدایی خودداری شود.

لازم است محتوای دروس عمومی و تربیتی به گونه‌ای تنظیم گردد تا دانشجویان به همکاری گروهی، شرکت در فعالیت‌های جمعی و انتقال تجربیات خود از آموزشگاه به دانشگاه و بالعکس ترغیب گردیده و ضمن هم فکری و مشارکت در کلاس‌های درس در جهت حل مسائل و مشکلات آموزشی کلاس درس خود در محیط علمی دانشگاه، تلاش نمایند. انجام تحقیقات دیگر در باره عوامل مؤثر بر بهبود وضعیت برنامه درسی تربیت معلم و با استفاده از روش‌های مختلف پژوهشی مانند طرح‌های آمیخته و یا استفاده از گروه‌های کانونی، می‌تواند در دستیابی به نتایج عمیق‌تر، سودمند واقع شود.

فهرست منابع

اربابی، نظر محمد (۱۳۸۹)، مقایسه رویکردهای نظام تربیت معلم ایران با رویکردهای نظام تربیت معلم مبتنی بر جهانی شدن. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید چمران اهواز.

امجدیان، کیومرث (۱۳۸۸). نگاهی نو به تربیت معلم در ایران. روزنامه رسالت، شماره ۶۸۸۲، تاریخ ۱۳۸۸/۱۰/۲، ص: ۵.

امین خندقی، مقصود؛ وفائی، فاطمه (۱۳۹۰). بررسی تطبیقی نظام برنامه درسی تربیت معلم در دو کشور ایران و آلمان. مجموعه مقالات همایش برنامه‌درسی تربیت معلم، ۱۳۹۰.

امین خندقی، مقصود و عقیلی، علیرضا (۱۳۹۰). ارزیابی توانمندی مراکز تربیت معلم در پرورش معلمان با صلاحیت در حوزه تدریس. مجموعه مقالات همایش برنامه‌درسی تربیت معلم، ۱۳۹۰.

متولی تربیت معلم: آموزش عالی یا آموزش و پرورش

تقی پورظهیر، علی؛ امین فر، مرتضی؛ باقری، سیفعلی (۱۳۸۸). بررسی مقایسه‌ای اثربخشی معلمان جذب شده از نهضت سوادآموزی و معلمان جذب شده از آموزش عالی و مراکز تربیت معلم در دوره ابتدایی، فصلنامه تحقیقات مدیریت آموزشی، شماره دوم، زمستان ۸۸، صص ۵۶-۳۷.

تورس، روزا ماریا (۱۳۷۷). تربیت معلم به سوی الگویی تازه برای آموزش معلمان. ترجمه: فریبرز مجیدی، تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت وزارت آموزش و پرورش. درکی، سیمین (۱۳۸۴). بررسی تحلیلی ویژگی‌های کنونی نظام تربیت معلم ایران و مقایسه وجوه تفاوت و تشابه آن با دو کشور آلمان و ژاپن. فصلنامه تعلیم و تربیت، سال بیست و یکم، شماره ۸۴ زمستان، ۱۳۸۴، صص: ۱۵۱-۱۰۹.

رؤوف، علی (۱۳۷۹). جنبش جهانی برای بهسازی تربیت معلم. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.

زارع، ندا (۱۳۹۰). بررسی ویژگی‌های معلم خوب از دیدگاه دانش‌آموزان دختر دوره‌ی دبیرستان، دبیران و دانشجویان تربیت معلم شهر یزد. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشکده علوم اجتماعی و اقتصاد دانشگاه الزهرا.

سرکارآرانی، محمدرضا (۱۳۹۳). ساحت معلمی. پنج شنبه، ۴ اردیبهشت، کد مطلب ۲۵۷۱۲۶، قابل دسترسی از طریق سایت همشهری آنلاین. <http://hamshahrionlion.ir/details/25712>

شعبانی، زهرا (۱۳۸۳). بررسی تطبیقی برنامه تربیت معلم ایران و چند کشور جهان. فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۷۹، پاییز، ۱۳۸۳، صص: ۱۵۸-۱۲۱.

صافی، (۱۳۸۷) سیر تحول تربیت معلم در آموزش و پرورش معاصر ایران: گذشته، حال و آینده. فصلنامه تعلیم و تربیت (ویژه نامه تاریخ آموزش و پرورش معاصر ایران)، سال بیست و چهارم شماره ۴ زمستان ۱۳۸۷. شماره مسلسل ۹۶. صص ۱۷۳-۲۰۴. صمدی، معصومه؛ مزیدی، محمد (۱۳۸۴). بررسی امکان نزدیک‌سازی یافته‌های مکاتب تجربه‌گرایی منطقی و عمل‌گرایی در زمینه نقش معلم و فراگیر در فرایند

یاددهی - یادگیری و آثار آن بر تعلیم و تربیت. مجله روان شناسی و علوم تربیتی، سال ۳۵، شماره ۱ صص ۱۷۷-۱۹۸.

طاهرپور، فاطمه؛ رجایی پور، سعید؛ شهبازی، زهرا (۱۳۸۸). بررسی ساختار سازمانی مراکز تربیت معلم و دانشگاه های دولتی استان اصفهان. چشم انداز مدیریت، شماره ۳۰، بهار ۱۳۸۸، ص ۱۸۴-۱۶۵.

عابدی، لطفعلی (۱۳۷۷). بررسی و توانایی های عمومی تدریس در برنامه درسی دوره های تربیت معلم دو ساله ایران ، پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت مدرس، تهران.

عارفی، محبوبه (۱۳۸۴). برنامه ریزی درسی راهبردی در آموزش عالی. تهران: انتشارات جهاد دانشگاهی، دانشگاه شهید بهشتی. ۴۵.

عظیمی، محمدحسین (۱۳۸۸). ارزیابی میزان کاربرد ICT در نظام آموزشی تربیت معلم شیراز: طرح پژوهشی ارائه شده به شورای پژوهشی آموزش و پرورش. فراهانی، علیرضا؛ نصر اصفهانی، احمد رضا؛ شریف خلیفه سلطانی، سید مصطفی (۱۳۸۹). ارزیابی شیوه های آموزش و تربیت معلمان ابتدایی در نظام آموزش عالی کشور. نشریه علمی پژوهشی فناوری آموزش، سال پنجم، جلد ۵، شماره ۱، پاییز ۱۳۸۹، صص ۷۵-۶۱.

قارون، معصومه (۱۳۸۳). تخمین و برآورد تقاضای اجتماعی ورود به آموزش عالی. تهران مؤسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی.

قاسم پور مقدم، حسین (۱۳۹۳). ضرورت تربیت راهبران برنامه درسی در دانشگاه فرهنگیان. مجموعه مقالات همایش ملی رسالت و نقش دانشگاه فرهنگیان در پرورش معلم متعهد و متخصص، اردیبهشت ۱۳۹۳ صص ۱۲۰-۱۲۸.

کاردان، علی محمد (۱۳۸۱). سیر آراء تربیتی غرب. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه ها (سمت).

متولی تربیت معلم: آموزش عالی یا آموزش و پرورش

کوکران اسمیت، مریلین و پاور، کریستوفر (۱۳۹۰). چالش پایان ناپذیر تربیت معلم.

ترجمه: حسین ربانی. **رشد معلم**، شماره ۷ فروردین ۱۳۹۰، صص ۲۸-۲۶.

گوتک، جرال. ال (۱۳۸۲). **مکاتب فلسفی و آراء تربیتی**، ترجمه: محمدجعفر

پاک‌سرشت، چاپ دوم، سمت: تهران.

لیاقتدار، محمد جواد (۱۳۸۰). گزارش تحقیقی از وضعیت آموزش عملی در ایران،

فصلنامه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت، شماره ۱۳ و ۱۴، صص ۳۸-۵۵.

مقدم، فاطمه (۱۳۹۲). **نگرش دانشجویان و دانش‌آموختگان کارشناسی ارشد**

گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز درباره نقش برنامه‌های درسی رشته

تحصیلی خود بر رشد مهارت‌های شغلی و شانس اشتغال آن‌ها. پایان نامه کارشناسی

ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز.

ملایی‌نژاد، اعظم و ذکاوتی، علی (۱۳۸۷). **بررسی تطبیقی نظام برنامه‌درسی تربیت**

معلم در کشورهای انگلستان، ژاپن، فرانسه، مالزی و ایران. **فصلنامه نوآوری‌های**

آموزشی، شماره ۲۶، سال هفتم، صص: ۳۵-۶۲.

مهر محمدی، محمود، (۱۳۷۵) **کند و کاو در برخی از ابعاد آموزش و پرورش**

جمهوری آلمان، تهران، انتشارات پژوهشکده تعلیم و تربیت.

مهر محمدی، محمود (۱۳۷۹). **باز اندیشی فرایند یاددهی- یادگیری و تربیت**

معلم، تهران: مدرسه.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۲). **برنامه درسی تربیت معلم و الگوی اجرایی مشارکتی**

آن؛ راهبرد تحولی برای تربیت معلم در ایران. **دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه**

درسی. سال اول، شماره ۱، بهار و تابستان ۱۳۹۲، ۲۶-۵.

یزدانی، ابوالفضل (۱۳۹۳). **صلاحیت‌ها و توانایی‌های معلمان در عصر حاضر و نقش**

دانشگاه فرهنگیان در پرورش آن‌ها. **مجموعه مقالات همایش ملی رسالت و نقش**

دانشگاه فرهنگیان در پرورش معلم متعهد و متخصص، اردیبهشت ۱۳۹۳، صص ۳۹۲-۳۹۰.

منابع انگلیسی

Anderson, C.S. (2007). the search for school climate, A review of the researchre education research, **journal of personal evaluation in Education** ,V.45, pp : 107-128.

Calder M.2009. **Teacher training and Student achievement**.paper 23.

Cornelissen. F. & Van swet. J. & Beijaard. D. & bergen . T . (2011) Aspects of schooleuniversity research networks that play a role in developing, sharin and using knowledge based on teacher research, **Teaching and Teacher Education** 27,PP. 147-156.

Eisner, .E. (1994). **the Educational Imagination third Edition** (mac millan Publishing company).

Elo, S. & Kyngs.H (2008)." The qualitative content analysis process" **journal of advanced Nursing**, Vol.62.No. 1 pp.115-1.

Higgins. A . & Heinz . M. & Mc Cauley. V . & Fleming. M . (2012) Creating the future of teacher educatio together: the role of emotionality in university-school partnership. **Procedia - Social and Behavioral Sciences** 93(2013) 1110 – 1115.

Jefferson, Annel.(2009). Teacher training : what's Needed?. **Journal of furtherand higher Education**, V33n3, p 282 -288.

king R. 2010. **The impact of Teacher experience examining the evidence and policy implications**.

Korthagen, F.A.J. (2004) in search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. **Teaching and teacher education**. V.20. Issve,1. pp.77-97.

Lin, M. j. (2011) Womens Aspirations for graduate education in Taiwan. **International journal of educational development**. Vol 31. Pp 515-523.

SHermman.G. (2008). Acomparision of Elementary, Middle and High school prencipals teacher selection practices and perception of Teacher Effectivenes. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**. 93 (2013) 1110– 1115.

Tell, C. (2000). **Ensuring Teacher Quality**. Fostering Performance & Respectability, ASCD,22, 1-8.



برنامه درسی ملی:

تجربه های جهانی چه می گویند؟

National Curriculum:

What Do International Experiences Say?

N. Salsabili (Ph. D)

نادر سلسبیلی^۱

Abstract: The conceptions, practices and efforts of some education systems in ten countries and four continents of the world, in area of national curriculum, have been reviewed and analyzed in this inquiry to represent a brief look of their experiences and obtain some guidelines for delineating and developing national curriculum. The methodology in this inquiry has been descriptive and analytical research with emphasis on the qualitative dimension of inquiry. The selection of educational systems as inquiry sample has been purposeful. Data gathering from the countries has been done through the six components of the inquiry which are the main criteria in reviewing, assessing and delineating national curriculum practices and conceptions in these education systems. They are as below: 1- goals and other curriculum main elements; 2- conceptions and theorization; 3- necessities, preconditions and foregrounds; 4- structural and implementation characteristics; 5- attention to school based curriculum development; and 6- interest to the field of curriculum orientations.

Key words: National Curriculum, conceptions and practices, Global education systems experiences, Assessing main characteristics, Curriculum orientations, School based curriculum development

چکیده: مجموعه تجارب و برداشتها، روند ها و جوانب کوشش های صورت گرفته در حوزه برنامه درسی ملی در نظامهای آموزشی مورد هدف، شامل ده کشور در چهار قاره جهان در قالب شش مؤلفه زیر که در واقع ملاک ارزیابی و ترسیم تصویری از تجارب و برداشت های این نظامها از برنامه درسی ملی بوده است، مورد تحلیل و ارزیابی و جمع بندی قرار گرفته اند. مولفه های شش گانه ارزیابی شامل: ۱- هدفها و دیگر عناصر اصلی برنامه درسی، ۲- برداشتها و مفهوم سازی ها از برنامه درسی ملی، ۳- الزامات قبلی، زمینه سازی ها، شرایط پذیرش، ۴- ویژگی های ساختاری و اجرایی، ۵- توجه به برنامه ریزی درسی مبتنی بر مدرسه و روند های نوآورانه، ۶- توجه به حوزه دیدگاه های برنامه درسی، بوده است. مطالعه انجام شده، از نوع توصیفی و تحلیلی در حوزه برنامه درسی ملی است و از طریق بررسی نظری (تحلیل اسنادی کیفی) به قصد تحلیل و بازنمایی ویژگی های نظام های آموزشی جهانی مورد هدف باتوجه به ملاک های شش گانه، انجام شده است. با بررسی و تأمل مجدد یافته های بدست آمده از جستجوگری در حوزه برنامه درسی ملی در نظامهای آموزشی مورد هدف، مقاله به جمع بندی و نتیجه گیری با توجه به مولفه های شش گانه پرداخته و توصیه هایی برای توجه به موضوع برنامه درسی ملی، ویژگی هدفها و عناصر آن، زمینه سازیها و الزامات و ویژگیهای ساختاری و روند های نوآورانه در تدوین آن، عرضه کرده است.

واژگان کلیدی: برنامه درسی ملی، تجارب نظامهای آموزشی جهانی، برداشت و مفهوم سازی برنامه درسی ملی، ارزیابی ویژگی های اساسی، برنامه ریزی درسی مبتنی بر مدرسه، دیدگاههای برنامه درسی،

مقدمه

مفهومی به نام برنامه درسی ملی که باهدف و جایگاه و ویژگی‌هایی خاص تولید می‌شود و عمدتاً شاخص‌های راهنمایی برای تنظیم و تدوین برنامه درسی و اجرای آموزش‌ها در سطوح پائین تر در یک کشور فراهم می‌کند، در دهه‌های اخیر مطرح گردیده است. مطرح شدن برنامه درسی ملی در حوزه نظری و کلاسیک برنامه درسی را تا حدود زیادی در حرکت‌های استاندارد کردن و استانداردسازی برنامه درسی و آموزش‌ها می‌توان دید. تدوین برنامه درسی ملی در نظام‌های آموزشی با هدف‌های گوناگونی دنبال می‌شود. در بعضی نظام‌هایی که تنوع آموزشی قابل توجهی دارند و تفاوتی میان سطح کیفی آموزش در مناطق مختلف شهری و روستایی و استان‌های مختلفش وجود دارد، برنامه درسی ملی به معنای ایجاد یکنواختی استانداردها در سرتاسر کشور و ایجاد حداقل معیارهایی برای اجرای آموزش‌ها و برنامه‌های درسی است و برنامه درسی ملی، برای ایجاد هماهنگی و عدالت آموزشی در کشور مطرح می‌شود. در بعضی نظام‌های آموزشی غیرمتمرکز یا نیمه‌متمرکز با جغرافیای گسترده کشوری و عمدتاً نظام فدرالی و همچنین کشورهای متأثر از تحولات سیاسی- اجتماعی عمیق و دموکراتیک، معمولاً تدوین برنامه درسی ملی به قصد تقویت هویت ملی مردم‌سالار و عملکرد ملی آگاهانه‌تر، ایجاد مجموعه‌ای از توانایی‌های اساسی برای فراگیران در سطح ملی برای مواجهه با پیچیدگی‌های جهانی شدن و اعتلای فرهنگ عمومی و ایجاد هماهنگی بیشتر از جهت کیفیت آموزش‌ها بین مناطق مختلف کشور است. در بعضی نظام‌های آموزشی محافظه‌کار، تدوین برنامه درسی ملی به عنوان سازوکار نظم‌دهنده و انضباطی است. برنامه درسی ملی ابزار نیرومندی برای محدود کردن انحراف از خط تعیین شده و اطاعت بیشتر از مقررات وضع شده از طریق منظم کردن فعالیت‌های آموزشی مدارس و نظارت بر کار آن‌هاست. در مواردی نیز، در نظام‌های آموزشی مبتنی بر فرضیات فلسفی ایدئولوژیک، برنامه درسی ملی در جهت تقویت گفتمان اجتماعی تسلط- تبعیت، خط‌مشی «دانش رسمی» را تعیین می‌کند. به هر حال، به نظر می‌رسد در حوزه برنامه

برنامه درسی ملی: تجربه های جهانی چه می گویند؟

درسی ملی با طیفی از برداشت ها و جهت گیری ها در نظام های آموزشی مختلف مواجهیم.

در این مطالعه نیز هدف جستجوگری و کندوکاو در برداشت ها، جوانب مختلف کوشش ها و تجارب نظام های آموزشی مورد هدف در پرداختن به پدیده ای به نام برنامه درسی ملی بوده است تا در پرتو آن به خطوط راهنما و توصیه هایی برای توجه به موضوع برنامه درسی ملی، هدف و جایگاه، زمینه سازی های مورد نیاز، ویژگی های اساسی و ساختارهای تدوین و اجرای آن دست یافته شود.

روش

مطالعه انجام شده مطالعه ای توصیفی و از طریق بررسی نظری و استنتاج قیاسی (تحلیل اسنادی کیفی) به قصد ارزیابی ویژگی های نظام های آموزشی جهانی مورد هدف در ارتباط با برنامه درسی ملی و با توجه به ملاک های شش گانه ارزیابی بوده است. ملاک های ارزیابی ویژگی هایی هستند که در ارتباط با اجزا و عناصر اصلی تشکیل دهنده برنامه درسی ملی در شکل مقولات مفهومی قابل تطبیق و ارزیابی در نظر گرفته شده اند. شامل: ۱. هدف ها و دیگر عناصر اصلی برنامه درسی، ۲. برداشت ها و مفهوم سازی ها از برنامه درسی ملی، ۳. الزامات قبلی، زمینه سازی ها، شرایط پذیرش، ۴. ویژگی های ساختاری و اجرایی، ۵. توجه به برنامه ریزی درسی مبتنی بر مدرسه و روندهای نوآورانه، ۶. توجه به حوزه دیدگاه های برنامه درسی. این ملاک های شش گانه با توجه به بررسی چارچوب نظری و تجربی حوزه مطالعات برنامه درسی با تأکید بر بحث برنامه درسی ملی^۱ و دیدگاه های برنامه درسی^۱ به دست آمده اند و مبنای تحلیل و مقایسه برنامه درسی ملی تدوین شده این کشورها و کندوکاو در ویژگی های و شرایط آنها قرار گرفته اند.

۱. منابع و آثار مرتبطی چون: الیوا (۲۰۰۵)، برادی (۱۹۹۵)، مطالعات دانشگاه آلبرتا (۲۰۱۲) در شکل دهی آینده برنامه ریزی درسی در آلبرتا، مارش (۱۹۹۰)، آپل (۱۹۹۶، ۲۰۰۳)، فولان (۱۹۹۱)، و رادو (۲۰۱۰) در ارتباط با برنامه درسی ملی.

نمونه انتخاب شده از کشورهای مورد هدف با توجه به نمونه گیری زنجیره ای یا گلوله برفی در پژوهش کیفی (ابوالعالی، ۱۳۹۱: ۱۲۲) بوده است که انتخاب این کشورها در روش نمونه گیری مذکور با توجه به سوابق کوشش های آنها در زمینه برنامه درسی ملی یا استاندارد سازی پیامدهای برنامه های درسی در سطح ملی، بررسی پژوهشهای انجام شده و پیشینه تجربیات اساسی نظام های آموزشی و شناختی که از منابع مختلف و گزارشهای تجربیات انجام شده آنها در چهار قاره جهان در مراحل مختلف و به مرور بدست می آمد، با تأکید بر گسترده و تاثیرگذار بودن کوشش های آن کشور در حوزه برنامه درسی ملی در منطقه مربوط مثل چین، ژاپن، استرالیا در آسیا، یا انگلستان و فنلاند در اروپا و یا قابل مقایسه بودن با ایران از جمله در مورد کشورهایی چون ترکیه و مالزی، انجام شده است. ده کشور در چهار قاره جهان برای بررسی و مقایسه انتخاب شده اند. الف- از آسیا و اقیانوسیه: کشورهای استرالیا، چین، ژاپن، هند و ب- کشورهای مسلمان ترکیه و مالزی؛ پ- از اروپا: انگلستان، فنلاند؛ ت- از افریقا، کشور افریقای جنوبی؛ و ج- از امریکا کشور ایالات متحده امریکا؛ مجموعه نظام های آموزشی مورد هدف بوده اند.

داده های کمی و اطلاعات کیفی از بررسی و تحلیل اسناد و منابع مختلف نوشتاری (کتابها، گزارشها، مقالات، نمونه برنامه های درسی ملی و راهنماهای تدوین شده) و نشریات برخط (از طریق سایتها و بانک های اطلاعاتی) در نگاهی جهانی پیرامون برنامه درسی ملی تدوین شده در نظام های آموزشی مورد هدف که در فوق معرفی شدند جمع آوری شده است.

۱. منابع و آثار مرتبطی چون: آیزنر (۱۹۹۴ و ۱۹۷۴)، مک نیل (۲۰۰۶)، شوپرت (۱۹۸۶)، شوپرت (۱۹۸۶)، میلر (۱۹۸۶)، پاینار (۱۹۹۱)، سیلر و الکساندر (۱۹۸۱)، ارنشتاین و هانکینز (۲۰۰۴)، وایلز و باندی (۱۹۹۴)، اونیل (۱۹۸۳)، بولوتین ژوزف و دیگران (ترجمه مهر محمدی و دیگران، ۱۳۸۹) در حوزه دیدگاههای برنامه درسی.

یافته ها

نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده های گردآوری شده از نظام های آموزشی مورد هدف در قالب شش مؤلفه اصلی تشکیل دهنده که ذکر آن رفت، به تفکیک به شرح زیر است:

الف- بررسی برداشت ها و تجارب نظام های آموزشی جهان در حوزه برنامه درسی

ملی در قاره آسیا و اقیانوسیه:

۱- استرالیا: مجموعه بررسی های انجام شده روی منابعی چون: وات (۲۰۰۶) در مطالعه ای با عنوان «از مشارکت برنامه درسی ملی تا سازگاری ملی در پیامدهای برنامه درسی»، آلن رید^۱ (۲۰۰۵) که مطالعه مهمی با عنوان تفکری دوباره در مشارکت برنامه درسی ملی انجام داده است، مجموعه تدوین شده با عنوان «بررسی و بازبینی نظام های آموزشی» انجام شده توسط وزارت آموزش و پرورش استرالیا (۲۰۱۰)، گزارش پژوهشی مقایسه ای تدوین شده توسط دپارتمان آموزش و پرورش انگلیس (۲۰۱۱) که تصویری از نظام برنامه درسی استرالیا نیز مطرح می کند و بالاخره بررسی بیانیه ملبورن (۲۰۰۸)، موارد زیر را با توجه به شش مؤلفه اصلی مورد نظر پژوهش نشان می دهد:

۱-۱- هدف ها و عناصر اصلی برنامه درسی

- تا قبل از بیانیه ملبورن (۲۰۰۸) چیزی به نام برنامه درسی ملی (همگانی در کل ایالات و قلمروهای کشور استرالیا) وجود نداشت، به بیانی دیگر، قبل از آن یک برنامه درسی ملی به مفهوم واقع در استرالیا نبوده است.

- برنامه درسی استرالیایی، دانش پایه مشترک، فهم و دریافت، مهارت ها و توانایی های عمومی مهم برای تمام دانش آموزان استرالیایی را تنظیم می کند. آن حق یادگیری دانش آموزان را به عنوان بنیادی برای یادگیری آینده آن ها، رشد و مشارکت فعال آن ها در جامعه محلی استرالیایی را توصیف می کند.

۱-۲- برداشت‌ها و مفهوم‌سازی‌ها از برنامه درسی ملی

- برنامه درسی ملی مبتنی بر توانایی‌ها به عنوان برداشت اصلی مورد تأکید است. توانایی‌های اساسی نمایانگر توانایی‌های شخصی مورد نیاز برای زندگی کردن، حفظ و نگهداری ارتباطات و شهروند بودن در قالب ملت- دولت در دنیایی است که به سمت جهانی شدن می‌رود. توانایی کاردانشی، چون دسترسی به اطلاعات، تحلیل کردن، مفهوم ساختن، تصمیم‌گیری، پاسخ دادن، فهم چشم‌اندازهای متفاوت، استدلال اخلاقی، طرح مسئله و کاوشگری؛ خود اداره کردن؛ کار دسته جمعی؛ فهم درون فرهنگی؛ رفتار اخلاقی؛ و صلاحیت اجتماعی مورد تأکیدند.

۱-۳- الزامات قبلی، زمینه‌سازی‌ها، شرایط پذیرش

- تولید توانایی‌ها می‌باید از طریق مشارکت و گفت‌وگو ملی حرفه‌ای به دست آیند؛ برنامه درسی می‌باید امکان‌پذیر و شدنی باشد، زمان و منبع در دسترس معلمان و دانش‌آموزان را در نظر بگیرد و همین‌طور، زمانی که نوعاً یادگیری مفاهیم و اندیشه‌های پیچیده به درازا می‌کشد. برنامه درسی می‌باید روی یک‌پایه‌ای از شواهد قوی مرتبط با یادگیری، دانش و روش تربیتی و آنچه در ممارست حرفه‌ای کار می‌کند بنا شود و آن می‌باید معلمان را تشویق کند تا تجربیات و برزیدن‌هایشان را به صورت نظام‌دار تحلیل و ارزشیابی کنند.

۱-۴- ویژگی‌های ساختاری و اجرایی

- در ساختار آموزشی و برنامه درسی غیرمتمرکز و گسترده‌ای چون استرالیا، مشارکت با تمام بخش‌ها و حکومت‌ها [ایالت‌ها و سرزمین‌ها] یک خط‌مشی ملی را چارچوب می‌دهد و از حکومت‌های ایالات و سرزمین‌ها خواسته می‌شود تا سازگاری و همسانی ملی بزرگ‌تری را برپا کنند.

- با آغاز فرمان یاری کردن مدارس (یادگیری باهم- پیشرفت از طریق انتخاب و فرصت) در ژانویه ۲۰۰۵ یک مجموعه‌ای از ۱۱ خواسته مرتبط با اولویت‌های ملی حکومت استرالیایی برای آموزش و پرورش، که نهادهای آموزشی می‌باید متحقق سازند تا منابع مالی برای مدارس را کسب کنند، مطرح گردید.

۱-۵- توجه به برنامه ریزی درسی مبتنی بر مدرسه و روندهای نوآورانه

- در نظام غیرمتمرکزی چون استرالیا ضمن توجه به عناصر ملی همگانی و رویکردی که یکپارچگی برنامه درسی ملی را بازنمایی می کند، در عین حال اجازه می دهد تا فضای مهم و معناداری هم برای تفسیر کردن محلی و بومی وجود داشته باشد.

- برنامه درسی می باید به قلمروهای حقوقی [ایالات]، نظام ها و مدارس اجازه دهد تا آن را به راهی به اجرا درآورند که دانش تخصصی معلمان را بها دهد و دیگر آنکه نیازها و علائق آشکار در بافت های محلی را منعکس کند.

۱-۶- توجه به حوزه دیدگاه های برنامه درسی

- در استرالیا، الگوی پیشنهادی مشارکتی برای برنامه درسی ملی از تحلیل بستر و بافت اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی معاصر، جامعه شهری و ایالتی، تحولات اقتصادی جهانی، هویت های فردی و اجتماعی استرالیا نشأت گرفته است.

۲- چین: مجموعه بررسی های انجام شده روی منابعی چون ژونگ (۲۰۰۶) که در مورد زمینه بحران آموزشی، نیاز تحول و روند اصلاح برنامه درسی در چین نکات مهمی مطرح می کند، گو (۲۰۱۲) که معتقد است چین در حال دگرگون کردن نظام آموزش و پرورش از طریق یک اصلاح برنامه درسی گسترده ملی است، گزارش رئوس اصلاح برنامه درسی آموزش و پرورش پایه در سال ۲۰۰۱، رساله پژوهشی کیوای ۲ (۲۰۱۱) در دانشگاه تنسی که حاوی بررسی عمیق و نقادانه ای در مورد نظام آموزشی چین و حرکت آن بین تمرکزگرایی و تمرکززدایی است و تغییرات در هدایت برنامه درسی پس از سال ۱۹۸۶ را دنبال می کند و همچنین منابعی چون لی (۲۰۰۵) و فولان (۲۰۰۶/۲۰۰۵) که از صاحب نظران برجسته حوزه برنامه درسی و نظام های آموزشی هستند، موارد زیر را با توجه به شش مؤلفه اصلی مورد نظر نشان می دهد:

۲-۱- هدف‌ها و عناصر اصلی برنامه درسی

- در نظام آموزشی متمرکزی چون چین هدف از برنامه درسی ملی برابر کردن کیفیت آموزش فراهم شده در مدارس از طریق استاندارد کردن محتوای آموزش و ایجاد انضباط و عدالت آموزشی در تمام مدارس و سرتاسر کشور است. درعین حال، در دهه اخیر توسعه یک نظام آموزش و پرورش پایه جامع و هماهنگ؛ بناکردن ساختار جدید برنامه درسی؛ بازتاب دادن محتوای برنامه درسی مدرن؛ پیشبرد یادگیری سازنده؛ پیشبرد مردم‌سالاری و سازگار سازی برنامه درسی و شکل دادن ارزیابی مناسب از دیگر اهداف اساسی بوده است.

۲-۲- برداشت‌ها و مفهوم‌سازی‌ها از برنامه درسی ملی

- در نظام آموزشی متمرکزی چون چین برداشتی تجویزی مبتنی بر رابطه تسلطی و نظامی سلسله مراتبی از بالا به پایین و در سه سطح شامل: سطح ۱: برنامه درسی ملی، سطح ۲: برنامه درسی استانی (ایالتی)، سطح ۳: برنامه درسی سطح مدرسه وجود دارد.

۲-۳- الزامات قبلی، زمینه‌سازی‌ها، شرایط پذیرش

- پاسخگویی به چالش‌ها و فرصت‌ها در عصر جهانی شدن، از مهم‌ترین الزامات و زمینه‌سازی‌ها در اصلاح برنامه‌های درسی و تدوین برنامه درسی ملی بوده است. این تغییر برنامه درسی مقیاس بزرگ، از فرایندها و کوشش‌های پیچیده و چندبعدی چین در به قدرت رساندن نظام آموزشی‌اش دلالت می‌کند. اصلاح اساسی در حوزه برنامه درسی چین و استانداردهای برنامه درسی ملی نتیجه خواسته‌ها و تمایلات معدودی از مردم نیست، بلکه ناشی از وجود بحران در حوزه برنامه درسی است که به دولت فشار آورد تا این اصلاح را شروع کند و نظام آموزشی امتحان مدار که کهنه شده منسوخ گردد.

۲-۴- ویژگی‌های ساختاری و اجرایی

- در ساختار برنامه درسی چین، برنامه درسی ملی در واقع مرکز نظم‌دهنده و انضباطی نظام برنامه درسی است و در راستای سیاست ترجیحی دولت مرکزی،

برنامه درسی ملی: تجربه های جهانی چه می گویند؟

به آموزش و پرورش چین جهت می دهد. در عین حال، مدیریت برنامه درسی به سمت یک کوشش متصل با حکومت مرکزی، حکومت های محلی و مدارس، تمرکززدایی می شود تا تناسب و ارتباط برنامه درسی با موقعیت های محلی قدرتمندتر گردد. استانداردهای برنامه درسی ملی نیز یک چارچوب راهنمای عمومی و معیارهایی برای آموزش، ارزشیابی عملکرد مدارس و تدوین کتاب درسی فراهم می کند.

۲-۵- توجه به برنامه ریزی درسی مبتنی بر مدرسه و روندهای نوآورانه

- به طور خلاصه، برحسب رئوس برنامه اصلاحی (۲۰۰۱)، برنامه درسی کوشش می کند تا سه تغییر شکل و دگرگونی را به اجرا درآورد: تغییر شکل و دگرگونی از «تمرکزگرایی» به سمت «تمرکززدایی» در خط مشی و سیاست برنامه درسی، تغییر شکل از «برنامه درسی علمی دیسپلین محور» به «برنامه درسی سازندگی جامعه محور» در پارادایم برنامه درسی و تغییر شکل و دگرگونی از «یاددهی مأموریت محور» به سوی «یاددهی بر مدار کاوشگری» در پارادایم یاددهی.

۲-۶- توجه به حوزه دیدگاه های برنامه درسی

- در چین، برای بهبود نظام آموزشی و کیفیت آن و همین طور آماده کردن شهروندانی با دانش و مهارت های لازم برای دنیایی که به صورت فزاینده ای به سمت جهانی شدن می رود، وزارت آموزش و پرورش رئوس اصلاح برنامه درسی آموزش و پرورش پایه را با تأکید بر توجه به تحول فردی هر دانش آموز عرضه کرد..

۳- ژاپن: مجموعه بررسی های انجام شده روی منابعی چون سرکار آرانی (۲۰۰۸)، الینگتون (۲۰۰۵)، کوماتسو (۲۰۰۲)، گزارش پژوهشی مقایسه ای تدوین شده توسط دپارتمان آموزش و پرورش انگلیس (۲۰۱۱) که تصویری از نظام های برنامه درسی از جمله ژاپن را عرضه می کند، کتاب سال آماری یونسکو در مورد کشور ژاپن (UNESCO, 1999:2) و منابعی چون ویکزورک^۱ (۲۰۰۸) که نظام های آموزش و پرورش امریکا و ژاپن

1. Craig C. Wiczorek

را مورد واریسی قرار داده است، موارد زیر را با توجه به شش مؤلفه اصلی مورد نظر پژوهش نشان می‌دهد:

۳-۱- هدف‌ها و عناصر اصلی برنامه درسی

- در نظام‌های آموزشی تاحدودی متمرکز چون ژاپن برنامه درسی مقرر علاوه بر موضوعات اجباری، شامل آموزش‌های اخلاقی و فعالیت‌های ویژه است که از طریق دروس تلفیقی عرضه می‌شود. هدف دروس تلفیقی یاری‌رساندن به کودکان در یادگیری موضوعات میان برنامه درسی از قبیل مطالعه محیط‌زیست، فهم و دریافت بین‌المللی و موضوعات مورد توجه خاص فرد فرد کودکان است. یادگیری تجربی از قبیل تجربیاتی در طبیعت، تجربیات زندگی اجتماعی، مشاهده، آزمایش کردن، مطالعه میدانی و تحقیق و واریسی و کار روی پروژه، همین‌طور یادگیری از طریق حل مسئله را وارد برنامه می‌کند. بر تجربیات سازنده یادگیری در برنامه درسی تأکید می‌شود.

۳-۲- برداشت‌ها و مفهوم‌سازی‌ها از برنامه درسی ملی

- فلسفه‌مبنایی استانداردهای موجود ملی و برداشت از برنامه درسی ملی، تقویت توانایی‌های اساسی یادگیری در دانش‌آموزان است. توانا ساختن کودکان برای کسب یک رشد و تحول متوازن و مجهز کردن آن‌ها برای سرکردن با تغییرات اجتماعی. روی توسعه کیفیت‌ها و مهارت‌هایی متمرکز شود که دانش‌آموزان را قادر سازد تا مسائل را برای خودشان شناسایی کنند، به صورت مستقل فکر کنند، به صورت مستقل قضاوت کنند و مسائل را به صورت اثربخش‌تری چارچوب دهند و حل کنند.

۳-۳- الزامات قبلی، زمینه‌سازی‌ها، شرایط پذیرش

- یکی از مهم‌ترین الزامات و زمینه‌سازی‌های استانداردهای برنامه درسی ملی در ژاپن آنست که معلمان مدرسه می‌باید فلسفه‌های پایه‌ای استانداردهای جدید را بفهمند. آن‌ها باید قادر باشند تا برنامه درسی مناسب و درخور را در مدرسه‌هایشان طراحی کنند، شرایط واقعی مدرسه و جامعه محلی را در نظرگیرند.

برنامه درسی ملی: تجربه های جهانی چه می گویند؟

- از مهم ترین دلایل بازنگری و ایجاد تغییرات برنامه های درسی در ژاپن، مواردی بدین شرح بوده است : ۱. تقاضای دائماً رو به فزونی مردم برای هم زمانی و همگامی برنامه های آموزش و پرورش با تحولات روزانه؛ ۲. نیازهای اجتماعی و فرهنگی عصر جدید اطلاعاتی و ارتباطی؛ ۳. اساسی بودن داشتن تمهیدات و تدارکات ضروری که فراخور نیازهای قرن بیست و یکم هستند؛ ۴. تقاضای عمومی برای آموزش و پرورش مادام العمر ۵. موقعیت ژاپن در زمینه بین المللی.

۳-۴- ویژگی های ساختاری و اجرایی

- در ژاپن، وزارت آموزش و پرورش، فرهنگ، ورزش، علوم و فناوری و... یا همان مونیوشو خطوط راهنمای ملی برای برنامه درسی مدارس را تعیین می کند و استانداردهای برنامه درسی ملی هر ده سال یکبار برای اینکه با زمان مطابقت داشته باشد، بازنگری می شوند. در ساختار برنامه درسی ژاپن، مدارس در انطباق با قانون آموزش و پرورش مدارس و استانداردهای ملی برنامه درسی، برنامه درسی خودشان را سازمان می دهند و برنامه درسی معمولاً با همکاری معلمان و همکاران آنها تدوین می شود.

۳-۵- توجه به برنامه ریزی درسی مبتنی بر مدرسه و روندهای نوآورانه

- در نظر گرفته شده تا هر مدرسه ای برنامه آموزشی خودش را در راستای قوانین و استانداردهای برنامه درسی ملی مرتبط تنظیم نماید، ضمن این که شرایط و مشخصات واقعی مدرسه و هر جامعه محلی را کاملاً مورد توجه قرار دهد. گرچه استانداردهای برنامه درسی ملی توسط وزارت آموزش و پرورش، فرهنگ، ورزش و فناوری تعیین می شود، [اما] مقامات آموزشی محلی و مدارس اخیراً در ارتباط با تعیین اینکه بهترین برنامه درسی برای دانش آموزان چیست، از اقتدار بیشتری برخوردار شده اند.

۳-۶- توجه به حوزه دیدگاه های برنامه درسی

- به نظر می رسد ژاپنی ها در مجموع بر آموزش و پرورش متوازن و پایه و در ارتباط با برنامه درسی بر تلفیقی دیدگاهی مبتنی بر رشد متوازن شناختی،

انسانی و اجتماعی تأکید دارند. مطابقت با شرایط زمانه، پیشرفت‌های نوآورانه علمی، فناوریانه و ارتباطی، اقتصادی و محیط‌زیستی در نگاهی جهانی، از معیارهای جهت دهنده به دیدگاه برنامه درسی در ژاپن است. ژاپنی‌ها از استانداردهای یکنواخت ساختارزدایی می‌کنند، از فشارهای امتحانات ملی دوری می‌گزینند، روی علائق و توان بالقوه هر دانش‌آموز بیشتر متمرکز می‌شوند. ژاپنی‌ها اعتقاد دارند مدارس نه تنها باید مهارت‌های علمی را یاد بدهند بلکه خصیصه‌های خوب شخصیتی را نیز باید بیاموزند.

۴-هندوستان: مجموعه بررسی‌های انجام شده روی منابعی چون: خط‌مشی ملی آموزش و پرورش (NPE, 1986) و برنامه عمل (POA, 1992)، گزارش شورای ملی پژوهش آموزشی و تعلیمات^۱ هندوستان (۲۰۰۵)، مقاله هانزلکا^۲ (۲۰۰۷) با عنوان «چارچوب برنامه درسی ملی هندوستان یادگیری فعال را پرورش می‌دهد»، سند چارچوب برنامه درسی ملی بازنگری شده هندوستان (۲۰۰۵)، گزارش خط‌مشی و صحنه عمل برنامه درسی ابتدایی همگانی در هندوستان (۲۰۱۳) و گزارش مطالعاتی کیدوایی و همکاران او (۲۰۱۳)، در مجموع موارد زیر را با توجه به شش مؤلفه اصلی مورد نظر پژوهش نشان می‌دهند:

۴-۱- هدف‌ها و عناصر اصلی برنامه درسی

- با توجه به چارچوب برنامه درسی ملی جدید (۲۰۰۵)، تغییرات معنی‌داری در جهت متناسب‌تر ساختن آموزش و پرورش با زمان حاضر و نیازهای آینده و سبک کردن فشارهایی که کودکان امروزه با آن سر می‌کنند، توصیه شده‌اند. چارچوب برنامه درسی ملی (NCF) نرم‌تر کردن محدوده‌های موضوعی را توصیه می‌کند تا کودکان طعمی از دانش تلفیق‌شده و لذت فهمیدن را بچشند. در هندوستان علی‌رغم گوناگونی قابل توجه رویکردها، مضمون «یادگیری» برای کودک، در هر مدرسه‌ای، از بیشترین تأکید به عنوان هدف برخوردار است.

1 . National Council of Educational Research and Training (NCERT)
2 . Richard Hanzelka

برنامه درسی ملی: تجربه های جهانی چه می گویند؟

چارچوب برنامه درسی ملی (NCF) توجهی به چهار زمینه دیگر برنامه درسی نیز معطوف می کند: کار؛ هنرها و میراث هنرهای دستی؛ بهداشت و تربیت بدنی و صلح.

۲-۴- برداشت ها و مفهوم سازی ها از برنامه درسی ملی

- هندوستان طبق قانون اساسی اش به عنوان یک جامعه سکولار، تساوی طلب و کثرت گرا، که روی ارزش های عدالت اجتماعی و برابری بنا شده است، در نتیجه برداشتی مبتنی بر ایجاد بعضی توانائی های اساسی یادگیری چون: استقلال تفکر و عمل، حساس بودن نسبت به رفاه و آسایش و احساسات دیگران، یادگیری پاسخ به موقعیت های جدید به روشی منعطف و خلاق مورد تأکید است. همچنین از دیگر مفهوم سازی ها، داشتن زمینه و تمایل قبلی به سوی مشارکت در فرایندهای مردم سالارانه و توانایی کار در جهت مشارکت و همراهی کردن در فرایندهای اقتصادی و تغییر اجتماعی است.

۳-۴- الزامات قبلی، زمینه سازی ها، شرایط پذیرش

- از توصیه ها و خطوط راهنما در چارچوب برنامه درسی ملی (۲۰۰۵) آنست که:

۱. برنامه درسی باید تجربه و فضای کافی برای گفتمان و گفتگو در مدرسه برای ساختن پابندی های اساسی در کودکان را فراهم کند؛
۲. استقلال فکر و عمل که توانایی تصمیم سازی ارزش مدار را تقویت می کند؛
۳. حساس بودن و توجه به احساسات و عواطف و رفاه دیگران، همراه بادانش و فهمی از جهان؛
۴. یادگیری [چگونه] آموختن و تمایل به نیاموختن و دوباره آموختن به عنوان وسایلی برای پاسخگویی به موقعیت های جدید به طریقی منعطف و خلاق؛
۵. افزایش قدرت انتخاب در زندگی و توانایی شرکت کردن در فرایندهای مردم سالارانه.

۴-۴- ویژگی های ساختاری و اجرایی

- در هندوستان بین جنبه نظری، برنامه عمل و خط مشی ملی آموزش و پرورش و آنچه در عمل به اجرا درمی آید تفاوت قابل توجهی وجود دارد. خط مشی ملی

آموزش و پرورش بر تناسب و ارتباط، انعطاف پذیری و کیفیت آموزش به عنوان ویژگی‌های چارچوب برنامه درسی ملی تأکید دارد، در حالی که از چالش‌های ساختاری و موانع اجرایی بین نظر و عمل در هندوستان کتاب‌های درسی است که هنوز، به اینکه اولین و تنها منبع برای آموزش و پرورش در مدارس باشند، ادامه می‌دهند. فقدان منابع برای معلمان کار آن‌ها آن را مشکل‌تر کرده تا مواد یاددهی یادگیری را در تکمیل استفاده از کتاب‌های درسی، تدوین کنند. این در حالی است که خط‌مشی فرمان (۲۰۰۹) از دپارتمان‌های محلی آموزش و پرورش می‌خواهد رویکردی تلفیقی را مورد تأکید قرار دهند.

۴-۵- توجه به برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه و روندهای نوآورانه

- در چارچوب برنامه درسی ملی (۲۰۰۵) جو و شخصیت مدرسه به عنوان یک بعد برنامه درسی مورد بحث واقع می‌شود. تقویم تحصیلی مدرسه و جداول زمانی منعطف و برنامه‌ریزی شده محلی که مقاطع زمانی با طول‌های مختلف را اجازه می‌دهد، (ویراستار: جمله پیشین مشکل دارد، مفهوم نبود) برای انواع مختلف فعالیت‌ها مورد خواست است. فعالیت‌هایی از قبیل کار پروژه‌ای و گردش‌های بیرون از مدرسه و بردن کلاس به مکان‌های طبیعی و میراث فرهنگی، توصیه می‌شوند.

۴-۶- توجه به حوزه دیدگاه‌های برنامه درسی

- از مهمترین اصول راهنمای برنامه درسی مواردی چون: ۱. اتصال دانش به زندگی خارج مدرسه؛ ۲. غنی کردن برنامه درسی و فراتر از کتاب‌های درسی رفتن؛ ۳. امتحانات را منعطف‌تر ساختن و وحدت یافتن آن با زندگی کلاس درس و ۴. پرورش یک هویت برجسته و آگاهی یافته در اثر توجهات دلسوزانه را می‌توان برشمرد.

ب- بررسی برداشت ها و تجارب نظام های آموزشی جهان در حوزه برنامه درسی ملی در کشورهای مسلمان قاره آسیا [و بخشی از اروپا]:

۵- ترکیه: مجموعه بررسی های انجام شده روی منابعی چون: گور^۱ (۲۰۰۶) که در مورد تأثیرات و ویژگی های و کنترل ها در برنامه درسی ملی دو نظام مدرسه ای انگلستان و ترکیه به مطالعه ای مقایسه ای پرداخته، گزارش گرشبرگ^۲ (۲۰۰۵) با عنوان «به سوی یک راهبرد تمرکز زدایی آموزش و پرورش در ترکیه: علائم راهنمایی از تجربه بین المللی» از بانک جهانی، آکسیت^۳ و سندز (۲۰۰۶) در کتاب اصلاحات آموزشی در جوامع در حال گذار و از جمله ترکیه که تصویری از ویژگی های برنامه درسی ملی این کشور می دهد، حقّی اوزتورک^۴ (۲۰۱۱) در مقاله ای در زمینه اصلاح برنامه درسی و خودمختاری معلم در ترکیه و بالاخره مطالعه اونسستروپ^۵ (۲۰۰۴) در مورد چالش های برنامه درسی به سمت دیدگاه های نوین و یادگیرنده محور در حوزه برنامه درسی و آموزش در کشوری چون ترکیه، در مجموع موارد زیر را با توجه به شش مؤلفه اصلی مورد نظر نشان می دهند:

۵-۱- هدف ها و عناصر اصلی برنامه درسی

- با توجه به تحولات یکی دو دهه اخیر در ترکیه، رویکردها و اهداف عمده برنامه های جدید (قصد شده) بر موارد زیر تأکید دارد: ۱. تمرکز قابل توجه تر روی فعالیت های یاددهی دانش آموز مدار ۲. تشویق یادگیری از طریق پژوهش و خود تجربه کردن ۳. دور شدن از انتقال اطلاعات به تنهایی ۴. بهبودی تعامل و همکاری بین دانش آموزان در فرایند یاددهی و یادگیری ۵. استفاده از روش ها و ابزارهای ارزیابی اثربخش تر ۶. بهبودی استفاده از فناوری های اطلاعاتی و ارتباطی در فعالیت های یاددهی و یادگیری. اما در عمل اجرای برنامه های

1 . Hulya Gur

2. Gershberg, A. C.

3 . Necmi Aksit & Margaret Sands

4 . İbrahim Hakkı Öztürk

5 . Roger Avenstrup

درسی عمدتاً پای بند به رویکرد برنامه‌های قبلی باقی مانده و فاصله نظر و عمل قابل توجه است.

۵-۲- برداشت‌ها و مفهوم‌سازی‌ها از برنامه درسی ملی

در ترکیه، نظام آموزشی در حال دور شدن از برداشتی سنتی و موضوع مدار و مبتنی بر انتقال معلومات از برنامه درسی ملی است که فضای کافی برای اجرای راهبردهای معاصر یاددهی در اختیار قرار نمی‌دهد. اصلاح برنامه درسی ابتدا در سال ۲۰۰۴ در سطح مدرسه ابتدایی وارد گردید و در خلال سال‌هایی که به دنبال آمد، برنامه درسی در بیشتر دروس هم در آموزش و پرورش ابتدایی و هم در دوره عمومی و متوسطه، از نو تدوین گردید. در جهت تجهیز تکنولوژی فاوا (ICT) و مواد کمک آموزشی برای مدارس و تجهیزات آموزشی آن‌ها و رفع محرومیت‌های بسیاری از مدارس، بخصوص در مناطق روستایی، کوشش قابل توجهی شده است.

۵-۳- الزامات قبلی، زمینه‌سازی‌ها، شرایط پذیرش

- با توجه به تحولات سیاسی- اجتماعی که به مرور از ابتدای این قرن اخیر در ترکیه به وقوع پیوسته، از نظام آموزشی ترکیه انتظار می‌رود تحولاتی را در برداشت و روند حرکت آموزش و پرورش در جهت رعایت قانون و حقوق شهروندی، گسترش تکنولوژی‌های ارتباطی و اطلاعاتی و تطابق با استانداردهای اروپایی در زمینه‌های آموزشی به وجود آورد. تغییراتی را که اخیراً مورد توجه قرار گرفته نشان می‌دهد که آموزش و پرورش ترکیه دوره انتقالی را طی می‌کند.

۵-۴- ویژگی‌های ساختاری و اجرایی

- در قالب نظامی متمرکز پنج سطح تصمیم سازی [سلسله مراتبی] در حوزه برنامه درسی وجود داشته است. سطوح: ملی، منطقه‌ای، مؤسسه‌ای، دیپارتمانی، فردی (معلم). در سطح مؤسسه‌ای (مدرسه): مدارس نقش مجری برنامه درسی را دارند و دانش‌آموزان و انجمن والدین در اجرا و بازبینی برنامه درسی چندان مؤثر نیستند. ترکیه تا اوایل سال‌های ۲۰۰۰، از ساختار کاملاً متمرکز و حکومت

برنامه درسی ملی: تجربه های جهانی چه می گویند؟

مدارانه در تصمیم گیری های مربوط به برنامه درسی برخوردار بوده است و کلیه تصمیمات توسط مقامات مرکزی گرفته می شده است اما در سال های اخیر تغییراتی در جهت تمرکززدایی صورت گرفته است.

۵-۵- توجه به برنامه ریزی درسی مبتنی بر مدرسه و روندهای نوآورانه

- از اوایل قرن اخیر ترکیه در یک فرایند اصلاح برنامه درسی است که متضمن یک تغییر در پارادایم آموزش و پرورش است. انتقال از یک رویکرد تا حدودی رفتارگرای خالص به یک رویکرد سازنده گرا تر و گلچین کننده که استلزامات گسترده ای دارد و به کل نظام آموزشی سرایت می کند.

۵-۶- توجه به حوزه دیدگاه های برنامه درسی

- در ترکیه تغییراتی در جهت گیری سنتی برنامه درسی موضوع مدار به سمت برداشت های معاصرتر دانش آموز مدار و ورود تلفیقی از دیدگاه های برنامه درسی فناوریانه و پیشرفت گرایانه و تاحدودی ایدئولوژی های آزادی خواهانه تربیتی در نظام برنامه درسی، دیده می شود.

۶- مالزی: مجموعه بررسی های انجام شده روی منابعی چون: گزارش «سیاست آموزشی در جوامع چند قومیتی: مروری بر سیاست های ملی که همزیستی مشترک^۱ و شمول اجتماعی^۲ را ارتقاء می بخشند» (۲۰۰۸) که از جمله کشورهایی چون مالزی را مورد توجه قرار داده است، فرمان آموزش و پرورش^۳ در سال ۱۹۹۶ که در گزارش ملی توسعه آموزش و پرورش مالزی (۲۰۰۱) آمده، نظام نامه آموزش و پرورش (برنامه درسی ملی)^۴ سال ۱۹۹۷، گزارش آموزش و پرورش برای توسعه پایدار (۲۰۱۲)، گزارش مقدماتی وزارت آموزش و پرورش مالزی در مورد رئوس برنامه کاری^۵ اصلی سالهای ۲۰۱۳-۲۰۲۵ آموزش و پرورش ملی (سپتامبر ۲۰۱۲) و بالاخره، تحلیل انجام شده برای دادن بازخورد در

1. coexistence

2 . social inclusion

3 .The Education Act

4 . Education(National Curriculum) Regulations

5 . Malaysia Education Blueprint

مورد گزارش مقدماتی رئوس برنامه کاری آموزش و پرورش مالزی که به سفارش مرکز توسعه فرهنگی مالزی و توسط تیمی تعیین شده برای پژوهش^۱ (۲۰۱۳) انجام شده و حاوی تحلیل‌ها و توصیه‌هایی در مورد دستور کار آموزش و پرورش است، در مجموع موارد زیر را با توجه به شش مؤلفه اصلی مورد نظر پژوهش نشان می‌دهند:

۶-۱- هدف‌ها و عناصر اصلی برنامه درسی

- بعد از استقلال مالزی در سال ۱۹۵۶ تا چند دهه هدف نهایی سیاست آموزش و پرورش در این کشور دوره‌م آوردن کودکان تمام نژادها تحت یک نظام ملی آموزش و پرورش بوده است که در آن زبان ملی [مالایایی] واسط و رسانه اصلی آموزش است. برنامه درسی ملی تأکید روی توسعه و تحول کل‌نگر و توانایی افراد قرار می‌دهد و می‌خواهد فرصت‌هایی برای هر فرد فراهم می‌کند تا مهارت‌های اساسی، دانش، ارزش‌ها، نگرش‌ها، علائق و استعدادها را در این مهارت‌ها توسعه دهد: مهارت‌های اجتماعی، مهارت‌های عقلانی، مهارت‌های جسمانی (فیزیکی)، مهارت‌های معنوی، ارزش‌های زیباشناختی (خلاقیت و قدرشناسی)، ارزش‌های اخلاقی، مهارت‌های فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطی (ICT).
- بر آموزش‌های مذهبی در مدارس که دانش‌آموزان آن مسلمانان هستند و کلاس تربیت اخلاقی برای غیرمسلمان‌ها برگرفته از متون مذهبی خودشان، تأکید می‌شود. در مدارس به سبک ملی که اقلیت‌های قومی در آن‌ها حضور دارند به زبان محلی آن‌ها توجه می‌شود.

۶-۲- برداشت‌ها و مفهوم‌سازی‌ها از برنامه درسی ملی

- برداشتی مبتنی بر کیفیت و تناسب آموزش و پرورش با نیازهای فردی و بنیادی ملت، اولویت بسیار بالایی در برنامه توسعه ملی دارد. آموزش و پرورش در

1. Reforming National Education, Analyses and Recommendations on Malaysia Education Blueprint By Research Team on Malaysia Education Blueprint 2013-2025, Published by LLG Cultural Development Centre Kuala Lumpur, Malaysia, First

برنامه درسی ملی: تجربه های جهانی چه می گویند؟

مالزی کوشش ادامه داری به سوی تحول و توسعه بیشتر توانایی بالقوه افراد در یک حالت وحدت یافته است تا آن که افرادی را تربیت کند که، بر مبنای یک اعتقاد قطعی درونی و پرستش خداوند، از نظر عقلانی، معنوی [روحانی]، عاطفی و جسمانی متعادل و هماهنگ باشند.

۶-۳- الزامات قبلی، زمینه سازی ها، شرایط پذیرش

- از الزامات اصلاح آموزش و پرورش ملی و تولید برنامه درسی ملی جدید در نظام های متمرکز و دارای گرایش های مسلط سیاسی مذهبی چون مالزی که در گزارش تیم پژوهشی در مورد برنامه کار آموزش و پرورش مالزی (۲۰۱۳) نتیجه گرفته شده است، توجه به اصول فرصت های برابر و شامل کردن چند فرهنگی و اصلاح آموزش و پرورش سیاسی شده است.

۶-۴- ویژگی های ساختاری و اجرایی

- به دنبال استقلال مالزی از بریتانیا، حکومت روی بنا کردن ملت و توسعه یک نظام ملی آموزش و پرورش که به جای نظام تفرقه انداز سال های قبل از استقلال قرار گیرد، متمرکز گردید. آموزش و پرورش اقشار فقیر و انجام کوشش هایی برای فراهم کردن فرصت هایی برای مالایائی ها (که عمدتاً در مناطق روستایی زندگی می کردند) مورد توجه قرار گرفت. در اکتبر سال ۲۰۱۱، وزارت آموزش و پرورش یک بازبینی جامع نظام آموزشی در مالزی را آغاز کرد تا آنکه یک رئوس برنامه کاری جدی آموزش و پرورش ملی را تدوین کند. وزارت مذکور به منابع زیادی از جهت ورود آراء و اندیشه ها توجه کرد.

۶-۵- توجه به برنامه ریزی درسی مبتنی بر مدرسه و روندهای نوآورانه

- در حرکت اصلاح نظام آموزشی مالزی برنامه کاری بیانگر توجه به قدرت انتخاب و اقتدار مدرسه در برنامه درسی و آموزش هاست. چنانکه کسب اطمینان از وجود رهبران مدرسه ای با عملکرد بالا در هر مدرسه و قدرت دادن به JPN ها و PPD ها و مدارس برای متناسب و سفارشی ساختن راه حل ها براساس نیازها از تغییرات راهبردی (۲۰۱۲) اعلام شده است.

۶-۶- توجه به حوزه دیدگاه‌های برنامه درسی

- در گزارش ملی توسعه آموزش و پرورش (۲۰۰۱)، اصل اساسی و دیدگاه حاکم نظری در برنامه‌ریزی و طراحی برنامه درسی [ملی] مالزی رویکرد تلفیقی مطرح شده است. تلفیق و تزریق جنبه‌های ویژه‌ای از آموزش و پرورش چون ارزش‌های اخلاقی، مهن‌پرستی، علوم و فناوری، زبان، آموزش محیطی، مهارت‌های مطالعه، تفکر خلاق و نقاد و گذر سالم در سرتاسر رشته‌های موضوعی یک سیمای ویژه در برنامه درسی مالزی است. مواردی چون آموزش و پرورش محیطی و زیست‌محیطی در سراسر برنامه درسی آموزش داده می‌شود.

پ- بررسی برداشت‌ها و تجارب نظام‌های آموزشی جهان در حوزه برنامه درسی ملی

در قاره اروپا

۷- انگلستان: مجموعه بررسی‌های انجام شده روی منابعی چون: فرمان حرکت اصلاحی و تدوین برنامه درسی ملی الزامی دوره ابتدایی (اواخر دهه ۱۹۸۰ و اوایل دهه ۱۹۹۰ در زمان صدارت مارگارت تاچر)، کتاب «آموزش و پرورش لیبرال و برنامه درسی ملی» اثر کانوی^۱ (۲۰۱۰)، اثر لیتل دایک (۱۹۹۶) در زمینه موارد ایدئولوژیک، معرفت‌شناختی و پداگوژیک در برنامه درسی ملی انگلیس، اثر کلبی (۱۹۹۶) در مورد بناکردن و اجراکردن برنامه درسی الزامی ملی، گزارش «سیاست آموزشی در جوامع چند قومیتی: مروری بر سیاست‌های ملی که همزیستی مشترک و شمول اجتماعی را ارتقاء می‌بخشند» (۲۰۰۸) که به بررسی در مورد انگلستان نیز می‌پردازد، هولیا گور^۲ (۲۰۰۶) که به بررسی تأثیرات و موارد کنترل در تحول برنامه درسی انگلستان و ترکیه می‌پردازد، ویلکینسون (۲۰۰۶) که در مقاله‌اش به مک دونالدی شدن آموزش و پرورش در انگلیس می‌پردازد، مارتین جانسون و همکاران او (۲۰۰۷) در مجموعه‌ای با عنوان «در معرض تغییر: تفکری تازه در زمینه برنامه درسی»، اونستروپ (۲۰۰۴) در مقاله‌ای در مورد چالش‌های اصلاح و اجرای برنامه

1. David Conway

1. Hülya Gür

برنامه درسی ملی: تجربه های جهانی چه می گویند؟

درسی، تحلیلی از تیم اُتس^۱ (۲۰۱۰) در مورد برنامه درسی ملی جدید، گزارش تدوین شده توسط پانل مشورتی متشکل از تیم اُتس و سه صاحب نظر دیگر (۲۰۱۱)، کتاب منتشر شده دانشگاه آلبرتا (۲۰۱۲) در زمینه برنامه درسی و بایست های برنامه درسی ملی، نقد جان وایت و مارگارت براون برگزارش پانل و چارچوب برنامه درسی ملی (۲۰۱۲)، نقدی دیگر در مورد برنامه درسی ملی تدوین شده اخیر در انگلستان از رابین الکساندر (۲۰۱۲)، در مجموع موارد زیر را با توجه به شش مؤلفه اصلی مورد نظر پژوهش نشان می دهند:

۷-۱- هدف ها و عناصر اصلی برنامه درسی

- برنامه درسی ملی انگلستان پس از اصلاحات دوره تاجر در اوایل دهه ۹۰ را برنامه درسی دانش مداری می توان در نظر گرفت که مبتنی بر اهداف عینی و امتحان مدار و دارای فرضیات و مسلمات تحصیلی [پوزیتیویستی] درباره ماهیت علوم بوده است. برنامه درسی ملی تولید شده سعی کرد زمینه کنترل بیشتر حکومت مرکزی را بر سرفصل ها و موضوع مطالب درسی فراهم آورد و از نظر ارزشیابی، آزمون هایی که در سطح ملی (در دوره ابتدایی و متوسطه) اجرا می شد را رایج کرد. در حرکتی تحول جویانه، برنامه درسی ملی نسخه سال ۲۰۰۷، تدوین شده توسط دپارتمان آموزش و پرورش انگلیس، در قالب شش زمینه یادگیری و توسعه به جای موضوعات درسی توصیف می شود. عرصه های تحول شخصی، اجتماعی و عاطفی، ارتباط و مفاهیم، زبان و سواد، حل مسئله، استدلال کردن و حساب کردن، دانش و فهم و درک دنیا، تحول جسمانی و توسعه خلاقیت.

- در حرکتی تازه در سال ۲۰۱۱ و با تشکیل یک پانل مشورتی و عرضه توصیه های آن ها، بازگشتی به دیسپلین های اساسی صورت می پذیرد و گفته می شود برنامه درسی ملی باید یک ترکیبی از موضوعات الزامی (هسته مشترک)

و بنیادی باقی بماند. آن باید جزئیات دانش اساسی در موضوعات الزامی (هسته مشترک) را تعیین کند.

۷-۲- برداشت‌ها و مفهوم‌سازی‌ها از برنامه درسی ملی

- نظام آموزش و پرورش بریتانیایی در سطح ملی بسیار استاندارد شده است. حکومت بریتانیایی یک برنامه درسی ملی ایجاد کرده است، که به وضوح دوره‌ها و پایه‌های مختلف و موضوعات الزامی (مشترک) را برای کودکان ۵ تا ۱۶ سال تعریف می‌کند.

۷-۳- الزامات قبلی، زمینه‌سازی‌ها، شرایط پذیرش

- مدارس انگلیسی یک سنت نوآوری برنامه درسی در سطح مدرسه دارند که نیازمند آن است که معلمان عمیقاً نسبت به نیازهای یادگیری شاگردانشان و تدریس خودشان واکنش نشان دهند و استفاده از مهارت‌ها و دانش سطح بالاتری نسبت به مهارت‌های حرفه‌ای برای «ارائه» یک درس از آنان خواسته می‌شود. بعضی اصول و سیاست‌های آموزشی اتحادیه معلمان و مدرسان انگلستان قابل توجه است: الف- تمام کودکان و نوجوانان و جوانان از حق داشتن برنامه درسی‌ای که گسترده، متعادل و مرتبط با نیازهای یادگیری آنهاست را داشته باشند، برنامه‌ای که تنها هدفش تعلیم یافتن برای دنیای کار نیست. ب- انسجام بیشتری در اصول و ارزش‌ها در سرتاسر مراحل کلیدی می‌باید برقرار باشد؛ پ- بحث در مورد برنامه درسی می‌باید رغبت مردم را در گسترده‌ترین گوناگونی جلب کند؛ ت- اصل حق تصمیم‌گیری باید در برنامه درسی مدرسه بکار گرفته شود.

۷-۴- ویژگی‌های ساختاری و اجرایی

- با توجه به وجود دوراهی بین ملی- محلی، برای رفع این مشکل و حل آن در قالب برنامه درسی ملی، سبک متفاوتی از برنامه‌های درسی شایستگی محور مورد توجه واقع شده است. کوشش نیز، به حداقل رساندن ویژه‌سازی و تشریح

برنامه درسی ملی: تجربه های جهانی چه می گویند؟

محتوا در عین دقیق وارد شدن به جزئیات شایستگی هایی است که انتظار است توسط دانش آموزان نشان داده شوند.

۷-۵- توجه به برنامه ریزی درسی مبتنی بر مدرسه و روندهای نوآورانه

- چارچوب جدید برنامه درسی ملی (۲۰۱۲) تنها دانش اساسی (حقایق، مفاهیم، اصول و عملیات بنیادی) را که تمام دانش آموزان می باید کسب کنند تشریح می کند و مدارس را رها می کند تا یک برنامه درسی مدرسه ای گسترده تری را طراحی کنند که بهتر از همه جوابگوی شاگردانشان و تصمیم گیری در مورد اثربخش ترین وجه تدریس باشد. در انگلستان، چارچوب برنامه درسی ملی تدوین شده، بین برنامه درسی ملی و برنامه درسی وسیع تر مدرسه ای تفاوت قائل شده است.

۷-۶- توجه به حوزه دیدگاه های برنامه درسی

- منبع اصلی دیدگاهی برنامه درسی ملی در انگلستان، آموزش و پرورش لیبرال بوده است. اما فرمان حرکت اصلاحی سال های دهه ۸۰ و ۹۰ سنت گرا و موضوع مدار و تاحدودی محافظه کار بوده است. این موضوع مداری و سنت مداری علمی در تدوین چارچوب برنامه درسی ملی جدید نیز محسوس است.

۸- فنلاند: مجموعه بررسی های انجام شده روی منابعی چون: «مروری بر خطوط کلی نظام های آموزشی» (۲۰۱۰) که در مورد چند نظام آموزشی و ازجمله فنلاند بررسی و ترسیم نمای کلی صورت گرفته، چارچوب برنامه درسی ملی جدید فنلاند در سال ۱۹۹۴ که در سال ۲۰۰۴ این چارچوب مورد تجدید نظر قرار گرفت (آموزش و پرورش آلبرتا، ۲۰۱۲:۳۹)، برنامه درسی ملی پایه مشترک (الزامی) برای آموزش و پرورش پایه (۲۰۰۴)، که در سال ۲۰۱۴ بازسازی می شود، فرمان آموزش و پرورش پایه فنلاند (۱۹۹۸)، مقاله دارلینگ هاموند^۱ (۲۰۱۰) از دانشگاه استنفورد با عنوان «ما از اصلاح موفق مدرسه ای و تحصیلی فنلاند چه می توانیم بیاموزیم»، پاسی سالبرگ (۲۰۰۹) در مقاله «تغییر برنامه درسی به عنوان یادگیری: در جستجوی اجرای بهتر»، ویتیکا و همکاران او (۲۰۱۲) از

1 . Linda Darling-Hammond

دانشگاه هلسینکی فنلاند در تبیین برنامه درسی پایه مشترک ملی فنلاند، اونس‌تروپ (۲۰۰۵) در مقاله «برنامه درسی فردای امروز»، در مجموع موارد زیر را با توجه به شش مؤلفه اصلی مورد نظر پژوهش نشان می‌دهند:

۸-۱- هدف‌ها و عناصر اصلی برنامه درسی

- در فنلاند، برنامه درسی پایه مشترک ملی حاوی اهداف و رئوس محتوای اصلی [الزامی] یاددهی برای تمام موضوعات مدرسه‌ای است، همچنین مأموریت‌ها، ارزش‌ها و ساختار آموزش و پرورش را توصیف می‌کند. آن برداشت و مفهوم از یادگیری و اهداف توسعه محیط یادگیری، فرهنگ مدرسه و روش‌های کارکردن [روی برنامه درسی و آموزش] را توصیف می‌کند. این به برنامه درسی الزامی یک نقش دوگانه‌ای می‌دهد: از یک طرف آن یک سند راهبری و هدایت اداری است، از طرف دیگر ابزاری برای معلمان است تا رویه‌های پداگوژیک خودشان را توسعه دهند. مأموریت و کمال آموزش و پرورش پایه متضمن مهارت‌های شهروندی مورد نیاز جامعه و آینده‌های فردی است.

۸-۲- برداشت‌ها و مفهوم‌سازی‌ها از برنامه درسی ملی

- در نظام آموزشی فنلاند که تأکید قابل توجهی بر قدرت انتخاب و اختیار عناصر اصلی درگیر در فرایند آموزش و انسانی‌تر شدن ابعاد پداگوژیک وجود دارد، برنامه درسی ملی به سمت آن نیست تا چیزهای خیلی زیادی را تحت عنوان برنامه درسی ابلاغی برای معلم بنویسد. بلکه کوشش بر آن است تا چارچوبی تدوین شود که با توجه به آن مدرسه خودش برنامه درسی را تدوین کند. در اینجا این اعتقاد وجود دارد که مدارس و معلمان می‌باید از زبان بیشتری در برنامه درسی برخوردار باشند. برداشتی بسیار مبتنی بر مدرسه و اقتدار عناصر اصلی درگیر در فرایند آموزش و برنامه درسی وجود دارد. یک فرهنگ تنوع و گوناگونی، درون جامعه فنلاندی به طور عام و درون نظام آموزش و پرورش به طور خاص، اعتماد و احترام ایجاد کرده است.

۸-۳- الزامات قبلی، زمینه سازی ها، شرایط پذیرش

- نظام فعلی برنامه درسی در فنلاند بر مبنای چند اندیشه اساسی (۲۰۱۱) پایه گذاری شده است که از جمله: ۱. خودمختاری مقامات شهری در فراهم کردن و سازمان دهی آموزش و پرورش؛ ۲. برنامه درسی محلی به عنوان یک سند راهبری در سطح محلی؛ ۳. بهره گیری از معلمان به عنوان کارشناسان و متخصصانی ارزشمند در زمینه برنامه درسی مبتنی بر مدرسه را می توان ذکر کرد.
- اصول عمومی و برجسته نظام آموزشی فنلاندی را به این شرح می توان خلاصه کرد: ۱. منابع برای آن هایی که بیش از همه بدان نیاز دارند؛ ۲. استانداردهای بالا و حمایتی برای نیازهای ویژه؛ ۳. معلمان با کیفیت؛ ۴. ارزشیابی آموزش و پرورش؛ ۵. تعادل بین تمرکززدایی و تمرکزگرایی.

۸-۴- ویژگی های ساختاری و اجرایی

- فرایند تولید برنامه درسی ملی در فنلاند را به عنوان اینکه هم دموکراتیک است و هم سلسله مراتبی، می توان تلقی کرد (۲۰۱۲). مریان، والدین و یک میدان گسترده ای از ذی نفعان و شرکاء محل مشورت قرار می گیرند. فرایند تدوین [برنامه درسی]، مدیران مدارس، اتحادیه معلمان و کادر مدارس را به عنوان یک خط مشی، برای بناکردن توافق و احساسی از تملک برنامه درسی، شامل می شود.
- برنامه درسی پایه مشترک ملی، یک نقش مهم توسعه ای دارد. یک چارچوب اساسی با ساختار مشترک است که خطوط راهنمای بنیادی برای مدرسه و معلمان تعیین می کند و در اطراف آن برنامه های درسی محلی طراحی می شوند.

۸-۵- توجه به برنامه ریزی درسی مبتنی بر مدرسه و روندهای نوآورانه

- بهره گیری از معلمان به عنوان کارشناسان و متخصصانی ارزشمند که برنامه درسی مبتنی بر مدرسه را به عنوان منبعی برای رویکردهای مختلف به کار

تحصیلی مدرسه تدوین می‌کنند، از سیماهای اصلی نظام برنامه درسی فنلاند است.

۸-۶- توجه به حوزه دیدگاه‌های برنامه درسی

- نیازهای تحولی مربوط به آینده و تغییرات جهانی و تأثیر آن بر فرایند یادگیری در تحول دیدگاهی و نوسازی برنامه‌های درسی فنلاند مؤثر بوده است. به‌جای یاددهی و محتوا، یادگیری نقطه کانونی آموزش و پرورش شد و این به معنای آن بود که علاوه بر اهداف ویژه موضوعی، برنامه درسی همچنین اهداف گسترده‌تر یادگیری، از جمله پیامدهای یادگیری را شامل کند.

ت- بررسی برداشت‌ها و تجارب نظام‌های آموزشی جهان در حوزه برنامه درسی ملی

در قاره آفریقا:

۹- **آفریقای جنوبی:** مجموعه بررسی‌های انجام شده روی منابعی چون: مسیلا^۱ (۲۰۰۷) با عنوان «از آپارتاید تا بیانیه برنامه درسی ملی بازنگری شده» که حاوی اطلاعات ارزنده‌ای در مورد آفریقای جنوبی است، گزارش «سیاست آموزشی در جوامع چند قومیتی» (۲۰۰۸) که از جمله آفریقای جنوبی را مورد توجه قرار داده، سند دولتی برنامه درسی ملی بازنگری شده آفریقای جنوبی پایه‌های پیش‌دبستانی تا نهم R-9 (۲۰۰۱)، فرمان صلاحیت‌های اهالی آفریقای جنوبی^۲ (۱۹۹۵) و فرمان خط‌مشی آموزش و پرورش ملی (۱۹۹۶)، سند یادگیری مادام‌العمر از طریق چارچوب برنامه درسی ملی (۱۹۹۶)، گزارش بازنگری برنامه درسی ملی آفریقای جنوبی از پیش‌دبستان تا سال نهم (۲۰۰۱)، بیانیه برنامه درسی ملی در پایه‌های ۱۰-۱۲ (۲۰۰۳)، سند بازبینی برنامه درسی در نظر گرفته شده برای سال ۲۰۰۵ (C2005)، مقاله اونستروپ (۲۰۰۴) در مورد چالش‌های اصلاح و اجرای برنامه درسی، مقاله لیندا چیشولم (۲۰۰۵) که برنامه درسی آفریقای جنوبی را مورد توجه قرار می‌دهد، در مجموع موارد زیر را با توجه به شش مؤلفه اصلی مورد نظر پژوهش نشان می‌دهند:

1. MSILA, VUYISILE

2. South African Qualifications Act

۹-۱- هدف‌ها و عناصر اصلی برنامه درسی

- بیانیه بازنگری برنامه درسی ملی (RNCS) (۲۰۰۷) یک نظامی را نشان می‌دهد که در جستجوی وارد کردن روش آموزشگاهی و پداگوژی تساوی طلب در مدارس افریقای جنوبی است. اهداف عمده این نظام خلق یک هویت جدید افریقای جنوبی است که آگاهی نقادانه را در بر می‌گیرد تا جامعه اهالی افریقای جنوبی را دگرگون سازد، دموکراسی را به پیش ببرد و درگیر شدنِ یادگیرنده در آموزش و پرورش را برجسته کند.

۹-۲- برداشت‌ها و مفهوم‌سازی‌ها از برنامه درسی ملی

- تحولات سیاسی- اجتماعی در کشورها و به دنبال آن تغییر در دولت‌ها، در برداشت از برنامه درسی ملی و انجام حرکت‌های اصلاحی آموزش و پرورش بسیار مؤثر بوده، چنانکه در افریقای جنوبی در برداشت از برنامه درسی و بعد از دوره آپارتاید در راستای مردم‌سالاری، عدالت اجتماعی و برابری، نفی نژادپرستی و نفی تعصبات جنسیتی، شأن انسانی، جامعه‌ای باز، پاسخگویی (مسئولیت)، احترام، حاکمیت قانون، مصالحه و آشتی تحول قابل‌توجهی به وجود آمده است.

۹-۳- الزامات قبلی، زمینه‌سازی‌ها، شرایط پذیرش

- پذیرش قانون اساسی جمهوری افریقای جنوبی (فرمان ۱۰۸ در سال ۱۹۹۶) یک مبنایی برای دگرگونی و تدوین برنامه درسی در افریقای جنوبی فراهم کرد و الزاماتی را بوجود آورد از جمله: التیام تقسیم‌بندی‌های گذشته و بنا کردن جامعه‌ای بر مبنای ارزش‌های مردم‌سالارانه، عدالت اجتماعی و حقوق بنیادی انسانی؛ بهبود کیفیت زندگی تمام شهروندان و آزادسازی توان هر یک از افراد؛ قراردادن بنیادهای یک جامعه مردم‌سالار و باز که در آن حکومت بر مبنای خواسته مردم است و هر شهروندی به صورت برابر توسط قانون حفاظت می‌شود و ساختن یک افریقای جنوبی متحد و مردم‌سالار.

۹-۴- ویژگی‌های ساختاری و اجرایی

- بعد از آپارتاید به مرور تغییرات زیادی در نظام آموزش و پرورش و برنامه‌های درسی افریقای جنوبی به وجود آمد که از مهم‌ترین آن‌ها، بیانیه بازنگری برنامه درسی ملی (RNCS) است که در واقع کارآمدتر کردن و تقویت کردن برنامه درسی [ملی] ۲۰۰۵ است. اما بین نظر و عمل برنامه درسی ملی تفاوت‌هایی وجود دارد و اجرا با اشکالاتی مواجه شده است. ازجمله: وجود یک ساختار کج و طراحی برنامه درسی دارای سوگیری، پیچیدگی زبان، [یازده زبان رسمی که ۹ تای آن زبانهای بومی آفریقایی و ۲ تا دارای ریشه اروپایی]، عدم کفایت تعلیمات و تحول معلمان، کافی نبودن مواد پشتیبان یادگیری در کلاس‌های درس، بارگذاشتن سیاسی بیش‌ازحد و انتقال محدود یادگیری به درون کلاس‌های درسی و شناخت ناکافی از برنامه درسی به عنوان پیشه اصلی و مرکزی آموزش و پرورش.

۹-۵- توجه به برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه و روندهای نوآورانه

- افریقای جنوبی اندیشه‌های آموزشی را برای بیش از یک قرن از مناطق و بسترهای شمالی قرض گرفته و به اجرا درآورده است.

۹-۶- توجه به حوزه دیدگاه‌های برنامه درسی

در افریقای جنوبی بعد از آپارتاید، بیانیه بازنگری برنامه درسی ملی براساس نظرگاه و ارزش‌های قانون اساسی و برنامه درسی ۲۰۰۵ بنا گردیده. بعضی اصول آن چنین است:

۱. عدالت اجتماعی، یک محیط سالم، حقوق انسانی و شمول و همه‌گیری آموزش و پرورش؛
۲. آموزش و پرورش پیامد مدار؛
۳. یک سطح بالای دانش و مهارت‌ها برای همه؛
۴. روشنی و دسترس‌پذیری؛
۵. پیشروی و وحدت‌یافتن (درهم تنیدن).

ج- بررسی برداشت‌ها و تجارب نظام‌های آموزشی جهان در حوزه برنامه درسی ملی

در قاره آمریکا:

۱۰- ایالات متحده آمریکا: مجموعه بررسی‌های انجام شده روی منابعی چون: مروری بر خطوط کلی نظام‌های آموزشی (۲۰۱۰) که در مورد چند نظام آموزشی و ازجمله کشور

برنامه درسی ملی: تجربه های جهانی چه می گویند؟

ایالات متحده امریکا ترسیم نمای کلی صورت گرفته، ویکزورک^۱ (۲۰۰۸) که در قالب تحلیلی تطبیقی نظام های تحصیلی مدرسه ای امریکا و ژاپن را مقایسه کرده، مقاله مایکل وات^۲ (۲۰۰۶) در کنفرانس دوسالانه ACSA در سپتامبر ۲۰۰۵ با عنوان «از مشارکت در تدوین برنامه درسی ملی تا یکپارچگی ملی در پیامدهای برنامه درسی»، گزارش پژوهشی مقایسه ای تدوین شده توسط دپارتمان آموزش و پرورش انگلیس (۲۰۱۱) که تصویری از نظام های برنامه درسی چند کشور و از جمله امریکا را عرضه می کند، آلن (۲۰۱۴)^۳ از دانشگاه میشیگان در مقایسه سیستم آموزشی و برنامه درسی امریکا و انگلیس، بارتون (۲۰۰۹) در گزارش استانداردهای آموزشی ملی و اینکه قرار دادن استانداردهای ملی برای برنامه های درسی و آموزش چه معنایی دارد؟، مقاله گروهی از اندیشمندان امریکایی (۲۰۱۱) که در مقام مخالفت با دعوت برای تدوین یک برنامه درسی ملی شده در اعلامیه موسسه البرت شانکار تحت عنوان «دعوتی برای محتوای مشترک» است، در مجموع موارد زیر را با توجه به شش مؤلفه اصلی مورد نظر پژوهش نشان می دهند:

۱-۱۰- هدف ها و عناصر اصلی برنامه درسی

- در ایالات متحده هیچ برنامه درسی ملی [یا برنامه درسی به صورت ملی استاندارد شده] وجود ندارد. در سال های اخیر در قالب استانداردهای ملی، توانایی ها یادگیری یا حق یادگیری ملی مطرح شده است. چارچوب برنامه درسی یا استانداردهای [ملی] دانش پایه مشترک، فهم و دریافت، مهارت ها و توانایی های عمومی مهم برای تمام دانش آموزان را تنظیم می کند. محتوای آکادمیک در برنامه درسی آمریکایی «گسترده ولی کم عمق» در انتشار محتواست که در واقع دارای انشعابات آموزشی است. برنامه درسی از نظر کیفی و سختی دارای نوسان و گوناگونی است. برای دانش آموزان یک نقشه (برنامه) ویژه درسی [مطالعاتی] در سطح ایالت و مدرسه فراهم می شود و از

1. Craig C. Wiecezorek

2. Michael G. Watt

3. Allen.356 Educational Systems: America versus England

<http://sitemaker.umich.edu/allen.356/curriculum>

دانش‌آموزان خواسته می‌شود تا یک هسته اصلی موضوعات درسی را کامل کنند.

۱۰-۲- برداشت‌ها و مفهوم‌سازی‌ها از برنامه درسی ملی

- برداشتی مبتنی بر استانداردسازی و ایجاد پیامدهای برنامه درسی و آموزش‌ها در سطح ملی به مرور مسلط شده است و به سمت ارزیابی‌های مبتنی بر استاندارد از طریقی چون فرمان فدرال (ملی) «هیچ کودکی نباید عقب بماند» در دهه ۹۰ وادار کرده است. این فرمان ایالت‌ها را تشویق کرد تا نظام ارزیابی استاندارد مدار را تدوین کنند. چنین مقرراتی پاسخگویی را از طریق خواستن از مدارس برای انتشار اطلاعات در مورد پیشرفت دانش‌آموز و دیگر زمینه‌های عملکرد تحصیلی مدرسه‌ای، فراهم می‌کند. آزمون‌های استاندارد شده بیشتری را برای تمام دانش‌آموزان تدوین و استفاده می‌کنند و به سمت اصلاح مدرسه مبتنی بر استاندارد حرکت می‌کنند. این تمرکز روی آزمون‌ها و گذر از استانداردها باعث می‌شود دیگر مهارت‌ها و دانش‌های زندگی به خطر افتد.

۱۰-۳- الزامات قبلی، زمینه‌سازی‌ها، شرایط پذیرش

- در هفت زمینه موضوعی هفت چارچوب برنامه درسی مبنای فعالیت ادارات آموزش و پرورش ایالت‌ها قرار می‌گیرند. شامل: راهنمایی‌هایی برای خلق یک برنامه درسی تفصیلی، راهنمایی‌هایی برای ارزیابی کلاس درسی، راهنمایی‌هایی برای انتخاب مواد آموزشی، راهنمایی‌هایی برای برنامه‌ریزی توسعه حرفه‌ای، راهنمایی‌هایی برای ساختاردهی دوباره مدارس در حمایت از یادگیری، یک نمایشی از مسائل اساسی که زیربنای یادگیری، یاددهی و ارزیابی را تشکیل می‌دهند و حمایت از معلمان تا نوآوری‌ها و واریسی‌هایی را دنبال کنند که به سمت تجربیات یادگیری با کیفیت بالا برای تمام دانش‌آموزان، هدایت می‌کند. البته این چارچوب‌ها قصد ندارند تا چیزهایی چون: طرح درس‌های تفصیلی، مواردی که بر مبنای آن تمام دانش‌آموزان آزمون شوند، دستوراتی برای برنامه‌ها

برنامه درسی ملی: تجربه های جهانی چه می گویند؟

یا متن های یکنواخت و یکسان، یا احکام و فرمان هایی برای به کارگیری روش ها یا برنامه های ویژه، فراهم کنند.

۱۰-۴- ویژگی های ساختاری و اجرایی

- آموزش و پرورش مبتنی بر استاندارد و پیامد مدار که بر آزمون ها و نظام ارزیابی در سطح ملی تأکید دارد، حاکم است. در سطح ناحیه برنامه های درسی قصد شده مطابق خطوط راهنمای فردی ایالت تعیین می شود. جوامع محلی این چارچوب های گسترده در سطح ایالت را برای تدوین برنامه های درسی ویژه تر و سازگارتر با شرایط محلی استفاده می کنند. نظام آموزش و پرورش دوره ابتدایی و متوسطه در امریکا نظامی تا حدود زیادی غیرمتمرکز، گسترده و چند لایه است و دارای یک سنت قوی کنترل محلی و یک گوناگونی نیازها و سیاست ها و خط مشی های محلی است. با آنکه حکومت فدرال در اطراف ایجاد بعضی تحولات در برنامه های درسی و آموزش ها، ارتقاء دسترسی به آموزش و پرورش، رقابت پذیری در سطح جهانی و رعایت اصول مورد توجه دولت مرکزی نقش بزرگتری ایفا می کند، به هر حال، تصمیمات عمده درباره اینکه به دانش آموزان چه چیزی و چگونه آموزش داده شود و اینکه مدارس و نواحی چگونه عمل کنند در دستان [مقامات] ایالتی و محلی باقی مانده است.

۱۰-۵- توجه به برنامه ریزی درسی مبتنی بر مدرسه و روندهای نوآورانه

- ایالات متحده از جهت سازمان دهی، آموزش و پرورش را به عنوان یک مسئولیت متصل ملی، ایالتی (استانی) و محلی مورد توجه قرار می دهد. شروع کار آن در سطح ایالتی یا ملی نبوده، بلکه در سطح محلی با بنا کردن اولین نظام مدرسه ای در ایالت ماساچوست بود.

۱۰-۶- توجه به حوزه دیدگاه های برنامه درسی

- تجدید ساختار آموزش و پرورش در آمریکا در اواخر دهه ۸۰ و دهه ۹۰، بر چهار راهبرد متمرکز گردیده است: الف. مدیریت مبتنی بر مدرسه؛ ب.

مشارکت و قدرت انتخاب والدین در تصمیم‌گیری‌ها؛ پ. غنای تخصصی و قوت یافتن معلم؛ ت. تدریس برای فهمیدن.

بررسی یافته‌ها، جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

با مرور و بررسی یافته‌ها و سپس جمع‌بندی و نتیجه‌گیری از یافته‌های فوق، برداشت‌ها، روندها و جوانب کوشش‌های صورت گرفته در حوزه برنامه درسی ملی در نظام‌های آموزشی مورد هدف را با توجه به مؤلفه‌های شش‌گانه، به صورت زیر می‌توان خلاصه کرد:

۱- در ارتباط باهدف‌ها و عناصر اصلی برنامه درسی: بررسی تجارب و کوشش‌های نظام‌های آموزشی مورد هدف نشان داد: تدوین اهداف برنامه‌های درسی ملی، متأثر از تحولات بستر اجتماعی- فرهنگی، نیازها و اقتضائات ناشی از تحولات جهانی، بررسی آسیب‌شناسانه ریشه‌های عقب‌افتادگی‌ها و ناهنجاری‌های موجود نظام آموزش و برنامه‌های درسی بوده است. هدف‌های برنامه درسی در سطح ملی نمی‌توانند انبوه باشند. چنین اهدافی می‌باید محدود، حیاتی و تأثیرگذارترین و درعین حال شدنی و قابل حصول باشند. چارچوب برنامه درسی ملی یا استانداردهای [ملی]، دانش‌پایه‌ای مشترک، فهم و دریافت، مهارت‌ها و توانایی‌های عمومی مهم برای تمام دانش‌آموزان را تنظیم می‌کند و می‌خواهد ابزاری برای معلمان باشد تا رویه‌های پداگوژیک خودشان را توسعه دهند. در بعضی نظام‌های آموزشی تغییرات معنی‌داری در جهت متناسب‌تر ساختن آموزش و پرورش با زمان حاضر و نیازهای آینده و سبک کردن فشارهایی که کودکان امروزه با آن سر می‌کنند، توصیه شده‌اند. برنامه درسی ملی زمینه موقعیت‌ها و فرصت‌های یادگیری سازنده‌ای را فراهم کند تا فراگیران مهارت‌های اساسی، دانش، ارزش‌ها، نگرش‌ها، علائق و استعدادها را در جنبه‌های مختلف توسعه دهند. مواردی چون یادگیری موضوعات میان برنامه درسی از قبیل: مطالعه محیط‌زیست، فهم و دریافت بین‌المللی، موضوعات مورد توجه خاص فردِ کودک و یادگیری‌هایی از قبیل: تجربیاتی در طبیعت، تجربیات زندگی اجتماعی، واریسی و کار روی پروژه و یادگیری از طریق حل مسئله و در قالب دروس تلفیقی، توصیه می‌شود.

۲- در ارتباط با برداشتها و مفهوم سازی ها از برنامه درسی ملی: تجارب و کوشش های نظام های آموزشی مورد هدف نشان می دهد برداشتهای متفاوتی از برنامه درسی ملی وجود دارد. با توجه به هدف از تدوین برنامه درسی ملی، ماهیت سیاسی- تربیتی نظام های آموزشی مختلف، میزان تمرکزگرایی نظام آموزشی همراه با پیچیدگی های سیاسی و ایدئولوژیک هر یک، طیفی صعودی از برداشتهای از برنامه درسی ملی را می توان در نظر گرفت که در آن طرح های عرضه شده برای برنامه درسی ملی از نظر میزان تجویزی و القایی بودن، محدود شدن قدرت انتخاب، آزادی و آگاهی عناصر اصلی فرایند آموزش، در این طیف صعودی با هم تفاوت هایی دارند. در سطح بالای طیف، تجارب و دیدگاه های نظام های پیشرفته تر آموزشی در ارتباط با بررسی برنامه درسی ملی که شواهد موجود و پژوهش ها نیز آن را تأیید می کند (چون فنلاند)، نشان می دهد که تأکید قابل توجهی بر قدرت انتخاب و اختیار عناصر اصلی درگیر در فرایند آموزش و انسانی تر شدن ابعاد پداگوژیک دارند. برنامه درسی ملی به سمت آن نیست تا چیزهای خیلی زیادی را تحت عنوان برنامه درسی ابلاغی برای معلم بنویسد، بلکه کوشش بر آن است تا چارچوبی تدوین شود که با توجه به آن مدرسه خودش برنامه درسی را تدوین کند. در چنین کشورهایی این اعتقاد وجود دارد که مدارس و معلمان می باید از زبان بیشتری در برنامه درسی برخوردار باشند. در سطحی پایین تر نسبت به سطح قبلی البته با قدرت انتخاب و اختیار قابل توجه عناصر اصلی درگیر در فرایند آموزش و برنامه درسی، برداشتی مبتنی بر ایجاد بعضی توانائی های اساسی یادگیری در دانش آموزان در چارچوب برنامه درسی ملی، کیفیت و تناسب آموزش و پرورش با نیازهای فردی و بنیادی ملت، در نظر گرفته می شود. توانا ساختن کودکان برای کسب یک رشد و تحول متوازن و مجهز کردن آن ها برای سرکردن با تغییرات اجتماعی از هدف های اساسی است.

این توانایی ها با توجه به نیازهای خاص هر نظام آموزشی تعیین می شوند. در سطح پایین تری از نظر قدرت انتخاب و اختیار مدرسه در طیف صعودی برداشت از برنامه درسی ملی، برداشتی مبتنی بر استانداردهای آموزشی بالا در سطح ملی می تواند مورد نظر باشد که بهره وری آموزش و پرورش و کار را بهبود می دهد. در سطوح باز هم پایین تر در

طیف صعودی، برداشتی تجویزی مبتنی بر رابطه تسلطی و نظم‌ی سلسله مراتبی از بالا به پایین و در سه سطح، شامل: ۱. برنامه درسی ملی؛ ۲. برنامه درسی استانی (ایالتی)؛ ۳. برنامه درسی سطح مدرسه وجود دارد. در پایین‌ترین سطوح، برداشتی تجویزی مبتنی بر هژمونی مذهبی (یا غیرمذهبی) از برنامه درسی ملی و رابطه‌ای کاملاً تسلطی از طریق برنامه درسی ابلاغی و اجرای مو به موی آن در یک نظام آموزشی وجود دارد.

۳- در ارتباط با الزامات قبلی، زمینه‌سازی‌ها و شرایط پذیرش: تجارب و کوشش‌های نظام‌های آموزشی مورد هدف نشان می‌دهد که توافق روی اهداف و برداشت‌های برنامه درسی ملی یا توانایی‌های اساسی یادگیری که از طریق برنامه درسی ملی دنبال می‌شود، می‌باید از طریق مشارکت و گفت‌وگو میان ملی حرفه‌ای به دست آیند. برنامه درسی [ملی]، می‌باید امکان‌پذیر و شُذنی باشد، زمان و منبع در دسترس معلمان و دانش‌آموزان را در نظر بگیرد و همین‌طور، زمانی که نوعاً یادگیری مفاهیم و اندیشه‌های پیچیده به درازا می‌کشد، برنامه درسی می‌باید روی پایه‌ای از شواهد قوی مرتبط با یادگیری، دانش و روش تربیتی و آنچه در عمل و برزیدن حرفه‌ای کار می‌کند بنا شود؛ در نتیجه از آرمان گرایی و کلیشه‌های تجویزی و ایدئولوژیک به عنوان توانایی‌های یادگیری پرهیز کند. برنامه درسی می‌باید معلمان را تشویق کند تا رویه‌ها و شیوه‌هایشان را به صورت نظام‌دار تحلیل و ارزشیابی کنند.

از مهم‌ترین الزامات و زمینه‌سازی‌های استاندارد برنامه درسی ملی، پاسخگویی به چالش‌ها و فرصت‌ها در عصر جهانی‌شدن است. دیگر اینکه معلمان مدرسه می‌باید فلسفه‌های پایه‌ای استانداردهای جدید را بفهمند تا بدین وسیله قادر شوند برنامه درسی مناسب و درخور مدرسه‌هایشان را بازطراحی کنند و شرایط واقعی هر مدرسه و جامعه محلی را در نظر گیرند. نباید در تدوین سند برنامه درسی ملی، به دلیل شرایط سیاسی، شتاب‌زدگی وجود داشته باشد. مطالعات منسجمی در حوزه آسیب‌های اجتماعی و فرهنگی صورت گیرد و به مسائل خرده فرهنگ‌ها در برنامه درسی ملی توجه شود.

۴- در ارتباط با ویژگی‌های ساختاری و اجرایی: چارچوب‌هایی چون برنامه درسی ملی باید خطوط راهنمایی یا پارامترهایی فراهم کنند، نه تجویزهایی برای عمل کردن

برنامه درسی ملی: تجربه های جهانی چه می گویند؟

و مشق کردن تمرکز گرایانه و محافظه کارانه مبتنی بر دیدگاهی خطی و قائل شدن نقشی محدود برای جامعه محلی و مدرسه. تجارب و کوشش های نظام های آموزشی مورد هدف نشان می دهد با کمی تفاوت بین این کشورها، توجه به شرایط واقعی مدرسه و جامعه محلی و مرحله رشد ذهنی و جسمانی کودکان، تأکید بر تناسب و ارتباط، انعطاف پذیری و کیفیت آموزش ها، تغییر پارادایم ها به سمت یک رویکرد سازنده گراتر، به عنوان ویژگی های ساختاری چارچوب برنامه درسی ملی دیده می شود. در نظام های غیرمتمرکز آموزش و برنامه درسی، به نوعی از ویژگی های مهم ساختاری و اجرایی، رفتن به سمت یک خط مشی ملی، خطوط راهنمای بنیادی برای مدرسه و معلمان، استقرار برنامه درسی شایسته محور و همچنین ایجاد استانداردها و نشانگرهای مشترک آموزشی، به عنوان چارچوب برنامه درسی ملی است.

۵- در ارتباط با روندهای نوآورانه و برنامه ریزی درسی مبتنی بر مدرسه: تجارب و کوشش های نظام های آموزشی مورد هدف، نشان می دهد که در قریب به اتفاق نظام های آموزشی چه متمرکز یا غیرمتمرکز و در قاره های مختلف، این روند تمرکز زدایی، احترام به جو و شخصیت مدرسه، اقتدار و قدرت انتخاب بیشتر مدرسه در جهت تعدیل و تصحیح یا تفسیر برنامه درسی ملی با توجه به شرایط بومی و نیازهای جامعه محلی و بهره گیری از دانش تخصصی معلمان دیده می شود.

۶- در ارتباط با توجه به حوزه دیدگاه های برنامه درسی: تجارب و کوشش های نظام های آموزشی مورد هدف، نشان می دهد که در اکثر نظام های آموزشی، توجه به تلفیقی از دیدگاه های برنامه درسی در برنامه درسی ملی در قالب تبیین اهداف، اصول یا خطوط راهنما یا مجموعه استانداردهای ملی و بر اثر تحلیل بستر اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی معاصر، نیازهای تحول فردی و اجتماعی و محیط زیستی و توجه به تحولات فناوری و اقتضائات تغییرات جهانی و چند فرهنگی، صورت می پذیرد.

منابع

- ابوالمعالی، خدیجه (۱۳۹۱). پژوهش کیفی از نظریه تا عمل. تهران: نشر علم.
- بولوتین ژوزف، پاملا و دیگران (۱۳۸۹). فرهنگ های برنامه درسی (نظریه ها). ترجمه دکتر محمود مهر محمدی و دیگران. تهران: انتشارات سمت.
- Adams, D. k.(2005). Redesigning educational governance and implementing continuous educational change. Istanbul: Conference on Curriculum Reform and Implementation in 21 St Century, June 8-10, 2005, P9-17.
 - Alberta Education.(2012). From Knowledge to Action: Shaping the Future of Curriculum Development in Alberta. Chapter 1: Curriculum Development Process.
 - Apple, M. W. (1996). Cultural Politics and Education. New York, NY: Teachers College, Columbia University.
 - Apple, M. W. (2003). The state and The politics of knowledge. New York, NY: Rutledge.
 - Robin, A. (2012). Neither National nor a Curriculum? November 2012 Educational Systems: America versus England by Allen.356 <http://sitemaker.umich.edu/allen.356/curriculum>
 - Allen.356 Educational Systems: America versus England <http://sitemaker.umich.edu/allen.356/curriculum>
 - Apple, M. W. (1993). Official knowledge: Democratic education in a conservative age. New York, NY: Rutledge.
 - Avenstrup, R. (2005). Tomorrow's Curriculum Today: Social Transformation and Curriculum. Istanbul: Conference on Curriculum Reform and Implementation in 21 st Century, June 8-10, 2005.
 - Barton, Paul E. (2009). National Education Standards: Getting Beneath the Surface. Policy Information Center: Educational Testing Service.
 - Brady, L. (1995). School based curriculum development and national curriculum: can they coexist? Curriculum and Teaching, 10(1), 47-54.
 - Cambridge Assessment.(2010).Could do better: Using international comparisons to refine the National Curriculum in England. University of Cambridge: Local Examinations Syndicate
 - Chisholm Linda.(2005). The politics of curriculum review and revision in South Africa in regional context., Human Sciences Research Council, South Africa, Journal: Compare Vol. 35, No. 1, March 2005, pp. 79-100
 - Closing the Door on Innovation, Why One National Curriculum Is Bad for America: A Critical Response to the Shanker Institute Manifesto and the U.S. Department of Education's Initiative.(2011). Retrived from the <http://www.edweek.org/media/closingthedor-door-blog.pdf>

- Coexistence International .(2008). Education Policy in Multi-Ethnic Societies: A Review of National Policies that Promote Coexistence and Social Inclusion
- Conway, D. (2010). Liberal Education and The National Curriculum. London: The Cromwell press group.
- Coulby David. (1996). The Construction and Implementation of the Primary Core Curriculum
- Coulby, David. (2000). Beyond the National Curriculum. London: Routledge Falmer.
- Darling-Hammond Linda.(2010). What we can learn from Finland's successful school reform. This excerpt originally ran as "Steady Work: Finland Builds a Strong Teaching and Learning System". by, in the summer 2010 issue of Rethinking Schools, Volume 24, Number 4
- Department of Education: South Africa.(2001). Revised National Curriculum Statement Grades R-9 (Schools), Pretoria
- Department of Education: South Africa.(2003). National Curriculum Statement Grades 10-12 (General) LIFE ORIENTATION Pretoria 0001
- Development of Education –National Report Malaysia 2001 .(2001). Retrieved from www.ibe.unesco.org/International/ICENatrapMalaysia.pdf
- Dijana Vican, Vini Rakić, Ivan Milanović Litre (Ed.) (2007). Strategy for the Construction and Development of the National Curriculum: for Preschool Education, General Compulsory and Secondary School Education. Zagreb: Ministry of Science, Education and Sports Council of the National Curriculum.
- Dwight A. (1992). Schools for a New Century; A Conservative Approach to Radical School Reform. [http://www.eric.ed.gov].
- Eisner, E.W.(1994).The Educational Imagination on the Design and Evaluation of School Programs. 3rdEd. New York: Macmillan College Pub.Co
- Fullan, M. & Miles, M.(1991) Getting educational reform right: what works and what doesn't. Unpublished paper, University of Toronto: Center for Policy Research.
- Gershberg, A. C. (2005). Towards an Education Decentralization Strategy for Turkey: Guideposts from international experience. HDNED: The Word Bank.
- Guo, Linyuan (2012) "New Curriculum Reform in China and its Impact on Teachers," Canadian and International Education / Education canadienne et internationale: Vol. 41: Iss. 2, Article 6. 1-8-2013
- Gür Hülya.(2006). Influences and Controls: The National Curriculum in England and Turkey Journal of Turkish Science Education. Volume 3, Issue 2, December 2006 p.39-53

- Hanzelka Richard.(2007). India's National Curriculum Framework Fosters Active Learning . Education Update . Read Abstract February 2007 | Volume 49 | Number 2
- Hellstrom, M. (2005). School Curriculum – is it worth trying? Istanbul: Conference on Curriculum Reform and Implementation in 21st Century, June 8-10, 2005, p 31-40
- Huma Kidwai, Denise Burnette, Shreyanka Rao, Seema Nath, Monisha Bajaj and Nirupam Bajpai.(2013).The Policy and Practice of Public Primary Curriculum in India. Working Paper No. 11, August 2013 Columbia Global Centers | South Asia (Mumbai) Columbia University
- Kauppinen Eija.(2010). Comparing the conceptualization of learning in the US and Finland. Fulbright Award in Teaching Program USA, 2010, Summative report, Finland
- Komatsu Shigehisa.(2002). Secondary Schools in Japan Determined? International Education Journal Vol. 3, No 5, 2002, Soai University, Osaka, Japan komatu@soai.ac.jp
- Littledyke, M.(1996). Ideology, Epistemology, Pedagogy and the National Curriculum for Science. Curriculum Studies, 4(1), 119-135.
- Lucien Ellington.(2005). Japanese Education - SPICE Stanford Program on International and Cross-Cultural Education, Updated September 2005
- Malaysia Education Blueprint 2013-2025, Preliminary Report - Executive Summery, September 2012 , Ministry of Education.
- Margaret Brown & John White.(2012). An Unstable Framework – Critical perspectives on The Framework for the National Curriculum- report by the Expert Panel for the National Curriculum Review. This paper was formally endorsed by the New Visions for Education Group at its meeting on 28 March 2012.
- Marsh, C., Day, C., Hannay, L., & McCutcheon, G. (1990). Reconceptualising School - Based Curriculum Development. London: The Falmer Press.
- Martin Johnson with contributions from Nansi Ellis, Alan Gotch, Alison Ryan, Chris Foster, Julie Gillespie and Monique Lowe. (2007). Subject to Change: New Thinking on the Curriculum. Association of Teachers and lecturers, Great Britain: Green Tree Press Ltd, Eastleigh, Hampshire
- Mc Neil John D.(2006). Contemporary Curriculum, In Thought and Action. John Wiley & Sons, Inc. MA.
- Ministry of Education. (2010). Education System Overviews. Building Blocks for Education: Whole System Reform. Australia Finland Ontario Singapore United States
- MSILA VUYISILE.(2007). From Apartheid Education to the Revised National Curriculum Statement: Pedagogy for Identity Formation and Nation Building in South Africa, Nordic Journal of

- African Studies 16(2): 146–160 (2007), University of South Africa, South Africa
- National Council of Educational Research and Training (NCERT).(2005). National Curriculum Framework 2005.
 - National Curriculum Framework, India.(2005).National Council of Educational Research and Training. New Delhi, India: Author.
 - Necmi Aksit & Sands Margaret.(2006). Education Reform in Societies in Transition: Issues and Challenges facing Education in Turkey. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
 - O'Neill William F.(1983). Rethinking Education. Selected Readings in the Educational Ideologies. Kendall / Hunt Publication Co.
 - Oliva, P. F. (2005). Developing the Curriculum. Sixth ed. Boston, Ma: Pearson Education, Inc.
 - Ornstein, Allan C. & Hunkins Francis P. (2004). Curriculum Foundations, Principles and Issues. Fourth Ed. Boston MA: Pearson Education, Inc.
 - Öztürk İbrahim Hakkı.(2011). CURRICULUM REFORM AND TEACHER AUTONOMY IN TURKEY: THE CASE OF THE HISTORY TEACHING International Journal of Instruction July 2011 Vol.4, No.2
 - Qi, T. (2011). Between Centralization and Decentralization: Changed Curriculum Governance in Chinese Education after 1986. PhD. Dissertation, Knoxville: University of Tennessee.
 - Radó, P. (2010). Governing Decentralized Education Systems. Budapest: Local Government and Public Service Reform Initiative, Open Society Foundations.
 - Reforming National Education: Analyses and Recommendations on Malaysia Education Blueprint.(2013). Published by Research Team on Malaysia Education Blueprint 2013-2025, Kuala Lumpur, Malaysia: First Published by LLG Cultural Development Centre
 - Reid, A.(2005).Rethinking National Curriculum Collaboration. Towards an Australian Curriculum. Australian Government: Department of Education, Science and Training.
 - Review of the National Curriculum in England: Report on subject breadth in international jurisdictions. (2011). Department for Education, December 2011. Research Report DFE-RR178a <https://www.gov.uk/government/uploads/.../DFE-RR178a.pdf>
 - Sahlberg, P. (2005). Curriculum Change as Learning: In search of better implementation. .Istanbul: Conference on Curriculum Reform and Implementation in 21st. Century, June 8-10, 2005, P 18-30.
 - Sarkar Arani, Mohammad Reza .(2008).Japan's national curriculum reforms: Focus on integrated curriculum approach, Quarterly Journal of Educational Innovations, No. 22, Winter 2008, 15-22

- Saylor Galen J. & Alexander W.H. & Lewis A.J. (1981). Curriculum Planning for Better Teaching And Learning. 4th.ed. New York: Holt Rinehart And Winston Inc.
- Schubert William H. (1986). Curriculum; Perspective, Paradigm and Possibility. McMillan Pub. New York.
- Short Edmond C. (1986). A Historical Look at Curriculum Design. In Journal of Theory into Practice. 25 (1).
- Sterling, S. (2003). Whole Systems Thinking as a Basis for Paradigm Change in Education: Exploration in the Context of Sustainability. PhD. dissertation, England: the University of Bath.
- Tim Oats & Mary James & Andrew Pollard & Dylan William. (2011). The Framework for the National Curriculum: A report by the Expert Panel for the National Curriculum review. London: Department for Education.
<http://www.education.gov.uk/publications>
- UNESCO statistical yearbook 1999 JAPAN Transition in the Japanese Curriculum: How Is the Curriculum of Elementary and
- Vitikka, Erja & Krokfors, Leena & Hurmerinta, Elisa. (2012). THE FINNISH NATIONAL CORE CURRICULUM: STRUCTURE AND DEVELOPMENT. Miracle of Education. University of Helsinki
- Watt, Michael G. (2006). From National Curriculum Collaboration to National Consistency in Curriculum Outcomes: Does this Shift Reflect a Transition in Curriculum Reform in Australia? Conference Paper No. 48, Biennial Conference 21-23 September 2005, ACSA (2006), University of the Sunshine Coast: Queensland.
- Wieczorek, Craig. (2008). [American and Japanese Education-] Comparative Analysis of Educational Systems of American and Japanese Schools: Views and Visions, Educational Horizons, Winter 2008 p.99-111
- Wiles John & Bondi Joseph. (1993). Curriculum Development. A Guide to Practice. 4th ed. New Jersey: Merrill Prentice – Hall Inc.
- Wilkinson, G. (2006). McSchools for McWorld? Mediating Global Pressures With a McDonaldizing Education Policy Response. Cambridge Journal of Education, 36(1), 81-98.
- Zhong Qi-quan (2006). Curriculum reform in China: Challenges and Reflection. Front. Educ. China (2006) 3: 370–382 © Higher Education Press and Springer-Verlag



کاروفناوری:

تجربه زیسته معلمان

Work and Technology:

Teacher's Lived Experiences

M. Shahvari, M. Kian (Ph. D),
Z. Niknam (Ph. D)

معصومه شاهواری^۱. دکترمرجان کیان^۲.
دکترزهرانیکنام^۳

Abstract:

The aim of study was to explore teachers' lived experiences about implementing work and technology curriculum. Phenomenology research was used. Fifteen participants were selected through purposeful sampling. They were teachers of the seventh and eighth grades of lower secondary schools in Karaj. Data collected through semi structured interviews and tape recordings. The results show Officials' ignorance of the teacher's practical knowledge, lack of the appropriate strategy for evaluation, a limited time frame and inadequate equipment that make teachers less motivated and for some of them a withdrawal from training programs. Improving teachers' attitudes towards new curriculum will be possible, considering professional and continual training service, providing an appropriate teaching context, exchange of experiences among teachers and ongoing teachers relationship with officials. Research findings indicate that administrators and parent's knowledge in the new curriculum need for revision and culture promotion through increased knowledge and using the curriculum in student's life activities.

Keywords: Lived experience, Work and technology curriculum, Curriculum Implementation, Teacher, First high school.

چکیده:

هدف پژوهش حاضر شناسایی و تبیین تجارب زیسته معلمان از اجرای برنامه درسی کار و فناوری دوره اول متوسطه است. رویکرد این پژوهش کیفی از نوع پدیدارشناسی است. جامعه پژوهش، معلمان دوره اول متوسطه شهر کرج که از طریق نمونه گیری هدفمند ملاک محور، تعداد ۱۵ نفر از معلمان تا رسیدن به اشباع داده‌ها، از طریق مصاحبه نیمه ساختارمند در پژوهش شرکت داده شدند. یافته‌ها حاکی از آن است که معلمان درک سطحی نسبت به برنامه درسی کار و فناوری دارند. همچنین غفلت مسئولین از دانش عملی معلمان، نبود راهبردی مناسب برای ارزشیابی سبب بی‌انگیزگی معلمان این برنامه درسی و کناره‌گیری تعدادی از آن‌ها از گستره آموزشی شده است. بهبود نگرش معلمان نسبت به برنامه درسی جدید کار و فناوری با ارائه آموزش‌های مناسب ضمن خدمت، ایجاد بستر مناسب برای تدریس و ارتباط مستمر با مسئولین امکان‌پذیر خواهد بود و سطح آگاهی مدیران و والدین نسبت به اهمیت برنامه درسی جدید کار و فناوری نیاز به بازنگری دارد.

کلیدواژه‌ها: تجارب زیسته، برنامه درسی کار و فناوری، اجرای برنامه درسی، معلمان، دوره اول متوسطه.

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد برنامه درسی، دانشگاه خوارزمی رایانامه: m.shahvari@gmail.com

۲. استادیار گروه برنامه درسی، دانشگاه خوارزمی رایانامه: m.kian44@yahoo.com

۳. استادیار گروه برنامه درسی، دانشگاه خوارزمی رایانامه: z_niknam@yahoo.com

مقدمه

تغییر یا اصلاح برنامه‌های درسی یکی از ابعاد موضوعی متأخر رشته برنامه درسی است. تغییر برنامه درسی ممکن است به عنوان هر نوع تغییری در ابعاد برنامه درسی باشد؛ تقریباً تمام مراجع علمی تغییر را به عنوان چیزی نو یا جدید برای افراد- که از آن تأثیر پذیرفته‌اند- تعریف کرده‌اند (مهر محمدی، ۱۳۸۸). اینکه چرا همیشه باید منتظر تغییرات و یا نوآوری‌های جدید در برنامه‌های درسی بود به دلایل مختلفی بستگی دارد. هر کشوری با توجه به نیازها و مشکلاتی که با آن‌ها روبه‌رو است، تغییرات جهانی، تغییرات اجتماعی و سیاسی و...، مبادرت به اعمال تغییراتی می‌نمایند و در نهایت مسئولین آن کشور اقدام به تغییر و نوسازی برنامه درسی خود می‌نمایند. وزارت آموزش و پرورش کشور ایران نیز بر اساس برنامه درسی ملی که در سال ۱۳۹۱ به تصویب رسید درس کار و فناوری را با هدف کسب مهارت‌های کار و فناوری‌های نوین به‌ویژه فناوری اطلاعات و ارتباطات برای دانش‌آموزان طراحی و به مدارس ابلاغ کرد. بدیهی است، معلمان هستند که برنامه‌های درسی را به مرحله اجرا در می‌آورند. اگر فرایند آموزش و پرورش را به کاروانی تشبیه کنیم، بدون شک معلم قافله‌سالار این کاروان است. اگر این قافله‌سالار تمام پیچ و خم‌ها و فراز و نشیب‌های مسیر را نداند، کاروان را به بی‌راهه خواهد برد. اگر طبق نظر ملکی (۱۳۸۴) برنامه درسی را شامل همه تجربه‌های دانش‌آموزان بدانیم که مدرسه مسئولیت آن را پذیرفته است پس معلمان موظف‌اند آنچه را که برنامه‌ریزان درسی طراحی و تولید کرده‌اند را به اجرا درآورند، پس برنامه درسی باید طوری به وی شناسانده شود تا اشاعه برنامه درسی به درستی صورت گیرد.

برونر (۱۹۷۷) نیز بر اهمیت معلم به عنوان عنصری کلیدی در اجرای برنامه‌های درسی تأکید کرده و می‌نویسد:

«یک برنامه درسی، بیشتر از آن‌که برای دانش‌آموزان طراحی شود باید برای معلمان طراحی شده باشد اگر یک برنامه درسی نتواند معلمان را تغییر دهد، تعادل آن‌ها را به هم بزند، بر آگاهی آن‌ها بیفزاید و آن‌ها را به حرکت درآورد، قهراً هیچ‌گونه تأثیری بر

کسانی که توسط آن‌ها تعلیم داده می‌شوند، نخواهد داشت» (مهرمحمدی، ۱۳۸۸: ۲۶۱). شناخت و آگاهی معلمان در مورد تغییرات برنامه درسی مهم است چرا که همراهی نکردن آن‌ها با برنامه جدید، موفقیت اجرای آن را با ناکامی روبه‌رو می‌سازد. به همین دلیل باید موجبات مشارکت معلمان فراهم آید و با شناخت معلمان، مهارت‌های آنان پرورش یابد و در صورت لزوم هنجارهای رفتاری معلمان نسبت به برنامه درسی جدید، تغییر داده شود تا رفتارشان تغییر یابد. در غیر این صورت در برابر تغییر مقاومت کرده و رویکردی تقابلی یا انحرافی را در پیش خواهند گرفت. برای غلبه بر این مقاومت و کاهش آن باید تجارب ادراکی، احساسات و افکار آن‌ها در مورد برنامه درسی جدید کاملاً درک شود (رفیعی، ۱۳۸۸).

ادراک، فرایندی است که افراد، به وسیله آن، پنداشته‌ها و برداشت‌هایی را که از محیط خود دارند تنظیم و تفسیر می‌کنند و بدین‌وسیله، به آن‌ها معنی می‌دهند. غالباً، افراد (معلمان) از امری واحد (برنامه‌های درسی جدید)، برداشت‌های متفاوتی دارند. خصوصاً اگر در رابطه با آن موضوع پیش‌دانسته‌های متفاوتی داشته باشند. می‌توان گفت که رفتار مردم، به نوع ادراک، پنداشت یا برداشت آن‌ها (و نه واقعیت) بستگی دارد (ویکی پدیا). به همین دلیل است که فهمیدن برداشت‌ها و پندارهای معلمان مهم است چون بر تجربه‌هایی که قرار است دانش‌آموزان کسب کنند بی‌اثر نیست. تفسیر نگرش و رفتار معلمان در ارتباط با ورود برنامه‌های درسی جدید بسیار مفید است. این عوامل نگرش و رفتار معلمان را در رابطه با برنامه‌های درسی جدید تحت تأثیر قرار می‌دهد با کمک تئوری پذیرش معلم می‌توان، موانع و مشکلاتی را که در هنگام اجرای یک برنامه درسی جدید با آن روبه‌رو هستیم بررسی و حل کرد (گیفن چنگ^۱ و همکاران، ۲۰۱۴). از آنجا که معلمان نقش محوری در اجرای نوآوری‌های آموزشی و تحقق تغییر برنامه‌های درسی بازی می‌کنند، در نتیجه، درک آنان از نوآوری و محتوای برنامه‌های درسی اهمیت حیاتی هم برای سیاست‌گذاران و هم برای رهبران مدرسه دارد

¹ -Giffen Cheng, Yueh Hsiu; Chou, Wen-Shou; Cheng

(وندرلایند^۱ و همکاران، ۲۰۱۱). بی شک بعد از هر تغییری برای اجرای درست آن باید شرایطی و زمینه‌هایی ایجاد شود. آگاهی داشتن از این بسترها و زمینه‌ها قطعاً مسیر درست اجرا را به ما نشان می‌دهد.

در این زمینه وای کووک^۲ (۲۰۱۴) در مقاله‌ای تحت عنوان «نقش بستر و بافت در نگرانی معلمان از اجرای نوآوری در برنامه درسی» به بررسی نگرانی معلمان در مورد معرفی مطالعات آزاد یک موضوع بین رشته‌ای جدید برای همه دانشجویان ارشد در هنگ‌کنگ پرداخت و دریافت که معلمان نگرانی‌های جدی خودشان را از اجرای نوآوری در برنامه درسی در شش مرحله بروز داده‌اند: اطلاعاتی، شخصی، مدیریتی و پیامدها، همکاری و تمرکز مجدد. پژوهشگر پیشنهاد می‌کند که فاکتورهای بستر ساز (مانند سیاست‌های حاکم بر مدرسه، ماهیت نوآوری و فرهنگ) در ارزیابی نگرانی معلمان درباره یک نوآوری باید مدنظر باشد. همچنین موسسه آموزش و پژوهش دانشگاه ملی سئول- کره مقاله‌ای را از بای ین^۳ (۲۰۱۳) منتشر کرد. پژوهشگر دریافته بود که تغییر آموزشی ذاتاً وابسته به ویژگی‌های فرهنگی جامعه است. نتایج این بررسی به ایجاد سه درون‌مایه در رابطه با عکس‌العمل‌های معلمان به اصلاحات برنامه درسی در فرهنگ چینی منجر شد. این سه درون‌مایه، مطیع بودن، درگیری در کار و همکاری معلمان نام‌گذاری شدند. نوواک^۴ و همکاران (۲۰۱۳) هم در مقاله‌ای با عنوان «صدای اصلاحات از کلاس درس؛ رویکردهای معلمان برای تغییر» نشان دادند که معلمان استرالیایی با اصلاحات و تغییر موافق هستند در صورتی که روش دل‌خواه خود را با شیوه‌های ارزیابی جدید ترکیب کرده و پیاده نمایند. ترودی و الوان^۵ (۲۰۰۹) نیز پژوهشی را با عنوان «احساس معلمان در طول تغییر برنامه درسی در امارات متحده

¹ - Vanderlinde, Ruben; van Braak

² -Ping-Wai Kwok

³ - Yin, Hong-biao

⁴ -Noack, Margaret; Mulholland, Judith and Warren, Elizabeth

⁵ - Troudi, Salah; Alwan, Fatma

کاروفناوری: تجربه زیسته معلمان

عربی» انجام دادند. تفسیر داده‌ها نشان داد، شرکت‌کنندگان واکنش‌های عاطفی متناقضی به تغییر برنامه درسی از خود نشان داده‌اند که باعث اختلال در امر تغییر شد.

وزارت آموزش و پرورش پس از ۳۳ سال با رونمایی از سند تحول بنیادین گام جدیدی را جهت اصلاح و بازنگری نظام آموزشی به لحاظ ساختار و محتوا برداشت. نظام آموزش فعلی با تدوین سندی کاملاً بومی مسیر جدیدی را باز کرد و برنامه‌های متنوعی را برای دانش‌آموزان و رسیدن به ایران ۱۴۰۴ تدوین کرد. یکی از برنامه‌های درسی که در این سند لازم بود به برنامه‌های درسی اضافه شود برنامه درسی کار و فناوری بود.

پس از رسیدن کتاب کار و فناوری به دست معلمانی که مجریان این برنامه درسی بودند، محتوای جدید کتاب، دبیران را کاملاً شگفت‌زده و سردرگم کرد. از آنجا که معلمان به عنوان عاملان اصلی، در فرآیند اجرای برنامه‌های درسی نقش برجسته‌ای دارند از این رو بررسی تجارب آنان در تدریس برنامه‌های درسی جدید می‌تواند علت سردرگمی‌های آنان را روشن سازد. لذا پژوهشگر به عنوان یک دانشجوی مطالعات برنامه درسی که خود دبیر کار و فناوری بوده و با این برنامه درسی جدید به طور مستقیم در تماس است بر آن شد تا با کشف تجربیات و ادراکات معلمان در رابطه با این برنامه درسی جدید علت سردرگمی‌های حاصله را دریابد، چرا که پژوهشگر معتقد است می‌توان با کشف تجارب و ادراکات یک‌ساله معلمان سر رشته این کلاف سردرگم را پیدا کرد و همچنین می‌توان عدم قطعیت موجود در کارآمد بودن یا نبودن این برنامه درسی جدید را تا حدودی بررسی کرد و با اطمینان بیشتری به اجرای آن مبادرت ورزید و یا امکان انجام اصلاحات و تجدید نظرهای ضروری را فراهم کرد و با اطمینان قدم‌های مثبتی برداشت.

بر این اساس، هدف اصلی پژوهش حاضر «تبیین تجربه زیسته معلمان از اجرای برنامه درسی کار و فناوری (دوره اول متوسطه)» است و پرسش‌های اساسی مطالعه عبارت است از:

- ۱) ادراک معلمان از برنامه درسی کار و فناوری چگونه بوده است؟
- ۲) مواجهه معلمان در برخورد با برنامه درسی کار و فناوری چگونه بوده است؟
- ۳) دلایل مواجهه معلمان با برنامه درسی کار و فناوری چیست؟
- ۴) پیامدهای مواجهه معلمان با برنامه درسی کار و فناوری در عمل چیست؟

روش شناسی

بنا به ماهیت موضوع مورد مطالعه، رویکرد پژوهش حاضر از منظر هدف، کاربردی است که با روش پژوهش کیفی از نوع پدیدارشناسی با جامعه‌ای شامل معلمان کار و فناوری پایه‌های هفتم و هشتم مدارس متوسطه دوره اول شهر کرج که با روش نمونه‌گیری هدفمند ملاک محور انتخاب شدند صورت پذیرفت. روش و ابزار جمع‌آوری اطلاعات، روش مصاحبه‌های فردی نیمه ساختارمند و روش تجزیه و تحلیل اطلاعات تحلیل موضوعی *ون مانن* بود. برای رسیدن به هدف با ۱۵ معلم مصاحبه شد. در مطالعات کیفی حجم نهایی نمونه با تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده مشخص می‌شود و نمونه‌گیری تا زمان رسیدن به اشباع ادامه می‌یابد. در مطالعات کیفی اشباع به تکرار اطلاعات کشف‌شده و تأیید داده‌های جمع‌آوری شده، اشاره می‌کند (استرابت، ۲۰۰۳). پس از انجام ۱۳ مصاحبه اطلاعات به دست آمده تکراری شد اما برای اطمینان از رخداد اشباع در مطالعه، ۲ مصاحبه دیگر نیز صورت گرفت؛ که هیچ داده جدیدی به دست نیامد.

جهت بررسی صحت و استحکام داده‌ها در پژوهش حاضر از چهار معیار مقبولیت، قابلیت اعتماد، تأییدپذیری، انتقال‌پذیری استفاده شد. جهت افزایش مقبولیت یا اعتبار داده‌ها از شیوه مصاحبه فردی استفاده شد. حداکثر تنوع در انتخاب مشارکت‌کنندگان لحاظ شد. مصاحبه‌های کدبندی شده شرکت‌کنندگان به خودشان برگردانده شده و آن‌ها کدهای انتخابی را منطبق با تجارب خود یافتند. همچنین از روش بازبینی هم‌طراز نیز استفاده شد و ۸۰٪ از کدهای استخراج‌شده و مقوله‌های پیشنهادی مورد توافق افراد بود.

کاروفناوری: تجربه زیسته معلمان

جهت تجزیه و تحلیل اطلاعات از روش تحلیل ون مانن استفاده شده است. روش تجزیه و تحلیل ون مانن شامل گام‌های زیر است: انجام تحلیل مضمونی، کشف جنبه‌های مضمونی، جدا کردن بیانات مضمونی، انجام تغییر و تبدیل‌های لازم و تفاوت قائل شدن بین مضامین اصلی و فرعی (ون مانن، ۱۹۹۷). برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار MAXQDA 10 استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

جهت پاسخ به سؤال‌های پژوهش، داده‌های حاصل از مصاحبه معلمان مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت و مقولات اصلی و فرعی استخراج شد.

مقوله اول: ادراکی سطحی

از صحبت‌های معلمان این مطلب درک شد که بیشتر معلمان خودشان هنوز درک درستی از برنامه درسی کار و فناوری و اهداف آن نداشته‌اند و به نوعی آن را نفهمیده‌اند. از آنجا که بسیاری از پژوهشگران تأکید زیادی بر اهمیت باور و نگرش معلمان در اجرای برنامه‌های درسی دارند و اعتقادشان بر این است که نگرش معلمان بر نحوه کارهای آنان تأثیرگذار است (ون دریل و همکاران، ۲۰۰۷). پس مهم است که بدانیم معلمان مجری برنامه درسی، برنامه را چگونه درک کرده‌اند و نگرش و باورشان از برنامه درسی مذکور چگونه بوده است. با توجه به گفته‌های آنان کد ادراکی سطحی شکل گرفت.

«خودم هنوز کتاب را صد در صد نفهمیده‌ام تازه امسال به اشتباهاتم پی برده‌ام و فهمیدم که باید در حقیقت چگونه آن را اجرا کنم تجارب ناموفق پارسال را تازه دارم اصلاح می‌کنم خیلی کار دارد که بتوانیم به هدف‌های کتاب برسیم...».

مقوله دوم- مواجهه معلمان

معلمان در برخورد با برنامه درسی کار و فناوری برخوردهای مختلفی از خود نشان دادند که شامل پنج سطح شد.

الف) سطحی نگر

گفته‌های عده‌ای از معلمان حاکی از این مطلب بود که در هنگام روبه‌رو شدن با برنامه درسی برخوردی سطحی داشته‌اند.

«نام کتاب زیبا شده در حقیقت یک جورایی به کتاب کلاس داده است».

ب) فرصتی برای اثبات توانمندی خود

عده‌ای از معلمان به واسطه مهارت‌ها و توانمندی‌هایی که در خود سراغ داشتند از کتاب لذت برده بودند.

«در برخورد اول از کتاب لذت بردم و می‌برم چون می‌توانم با این کتاب به راحتی یک کار و مهارت را در مدارس ترویج دهم». «علت اینکه از کتاب لذت می‌برم شاید برای معلوماتی است که از قبل داشته‌ام عده‌ای از دبیران را سراغ دارم که از تدریس کتاب عذاب می‌کشند».

ج) شک به توانمندی خود

عده‌ای از معلمان هم در برخورد با این برنامه دچار استرس و نگرانی شدند که شاید نتوانند به روش درست از پس تدریس این برنامه درسی برآیند.

«پارسال چون با این برنامه درسی خیلی آشنا نبودم از گرفتن کلاس‌های هفتم اجتناب کردم فقط کلاس سوم گرفتم فقط یک کلاس هفتم برداشتم اونم دیگر چاره نبود برنامه جور نشد آگه دست خودم بود اصلاً بر نمی‌داشتم احساس می‌کردم شاید نتونم از پشش بر بیام».

د) احساسی و ناپایدار

در بعضی از معلمان هم حسی ناپایدار به وجود آمده بود.

«وقتی با کتاب مواجه شدم حس کردم کتاب خیلی سنگین و سخت است. ولی وقتی با مؤلفین کتاب و نویسندگان و برنامه ریزان کتاب صحبت کردیم و ما را توجیه کردند حس خوبی در آن لحظه نسبت به کتاب پیدا کردم به دلایلی این حس پایدار نبود چون وقتی تدریس کردم حس کمی عوض شد البته الان نباید بگیم کاملاً ولی شاید در سال‌های بعد با توجه به مشکلات و عدم امکانات در مدارس دیگر که برای تدریس

کاروفناوری: تجربه زیسته معلمان

بروم کاملاً حسم عوض شود چون در حال حاضر در مدرسه‌ای هستم که امکانات کاملی دارد. شاید در سال‌های بعد نباشد».

ه) متحیر و سردرگم

اغلب معلمان ابراز داشتند که در زمان برخورد با این برنامه درسی دچار سردرگمی شده‌اند. آن‌ها این سردرگمی را در اولیا و دانش‌آموزان هم مشاهده کرده بودند.

«خودم همیشه میگم یک کتاب سنگین را آوردن گذاشتن توی دامن ما. برای هضمش هم ۳۰ ساعت ضمن خدمت گذاشتند از مدرسه هم که هر چی در مورد کتاب می‌پرسیدیم می‌گفت من نمی‌دونم به من هم این‌جوری گفتند. هیچی یاد نگرفتیم گیج و و بیج رفتیم سر کلاسی که دانش‌آموزان را توجیه کنیم که وقتی خودم توجیه نشدم به آن‌ها چی بگم؟».

«اگر مسئولین برای پودمان‌ها بتوانند بسته‌های آموزشی تهیه کنند و به ما بدهند برای تدریس‌مان بهتر است و باعث می‌شود از سردرگمی دربیاییم».

دلایل شکل‌گیری مواجهه‌های معلمان در برخورد با برنامه درسی کار و فناوری
(پاسخ به سؤال سوم پژوهش)

مقوله سوم: عوامل مربوط به محتوا

از صحبت‌های معلمان این مطلب مشخص شد که یکی از علل به وجود آمدن مواجهه‌های مختلف در معلمان محتوای کتاب بوده است. آن‌ها به مشکلاتی در محتوای برنامه درسی کار و فناوری اشاره کردند که به چهار زیر مقوله تقسیم شد؛ ۱- گسستگی محتوا؛ ۲- محتوایی سنگین و تخصصی؛ ۳- عدم حضور معلمان باتجربه در تدوین کتاب؛ ۴- عدم توجه به تفاوت‌های جنسیتی.

- گسستگی محتوا

معلمان ابراز داشتند که مطالب از ارتباط عمودی با هم برخوردار نیستند. از این اظهارات پژوهشگر به این نتیجه رسید:

«کتاب قبل دارای روند خاصی بود. نظم داشت. از پایه اول یک واحد گفته می شد تا سال سوم، ولی در کتاب کار و فناوری پراکندگی زیادی داریم».

- محتوایی سنگین و تخصصی

مقوله فرعی فوق به این مطلب اشاره دارد که محتوای کتاب سنگین است و در حد دانش آموزان نیست؛ چون خیلی تخصصی نوشته شده است گفته های زیر باعث شکل گیری این مقوله فرعی شد.

«بعضی پودمانی ها خیلی ساده و بعضی دیگر خیلی پیشرفته و تخصصی گفته شده و این برای دانش آموزان و معلمان باعث آسیب شده است».

- عدم حضور معلمان باتجربه در تدوین کتاب

این مقوله به این موضوع اشاره دارد که برای تدوین کتاب از معلمان که خود تدریس کننده این برنامه درسی هستند استفاده نشده است. گفته های زیر پژوهشگر را به این موضوع رهنمون کرد.

«انگار هیچ معلمی در تدوین کتاب دخالت نداشته یا اگر هم بوده واقعاً تدریسی نداشته که نه از دانش آموزان خبر داره و نه هیچ چیز دیگر».

- عدم توجه به تفاوت های جنسیتی

از نظر معلمان یکی از مسائلی که به شدت در این برنامه درسی ایجاد مشکل کرده و حتی در اجرای برنامه درسی تأثیر گذاشته است تفاوت هایی است که در بین دختران و پسران از نظرهای مختلف وجود دارد. آنها معتقد هستند که در محتوای کتاب برای دختران و پسران تغییراتی باید صورت گیرد. از گفته های زیر کد تفاوت های جنسیتی شکل گرفت.

«بعضی از کارها صرفاً مخصوص دخترهاست و بالعکس. من برای انجام کار بافت در پسرها خیلی سختی کشیدم تا توانستم با هر ترفندی که بود از آنها کار تحویل بگیرم علاقه ای به انجام دادنش نداشتند و سرسختی می کردند. اگر کتاب جدا شود خیلی بهتر است».

مقوله چهارم: نبود راهبردی مشخص برای ارزشیابی

تقریباً اغلب معلمان بر این نظر پافشاری داشتند که وجود یک ملاک مشخص برای ارزشیابی در برنامه درسی نیاز است تا بتوانیم به درستی پاسخ‌گوی معترضین (اولیا، دانش‌آموزان و مدیر) باشیم.

«چون برگه امتحانی نداریم و نمره آزاده. همه مادرها از نمره‌ها ناراضی هستند با اینکه دست بالا نمره می‌دهم ولی همه انتظار دارند که دخترشان ۲۰ شود».

«من با توجه به دفتر کلاس و مستنداتی که دارم وقتی به مدیر می‌گویم که دانش‌آموز شایسته ۲۰ نیست قبول نمی‌کند مسئولین باید برای این موضوع یک فکر درست حسابی کنند که باباجان هر درسی جای خود، چرا درس ریاضی باید ملاک ارزشیابی من باشد؟».

مقوله پنجم: عدم تسلط معلم در دانش عملی

این مقوله به این موضوع اشاره دارد که طبق گفته‌های تعدادی از معلمان؛ آن‌ها در انجام کارهای عملی ضعیف هستند و مجبور شدند جهت آموزش کارهای عملی از افراد دیگری کمک بگیرند.

«بعضی پودمان‌ها خیلی در حد دانش‌آموز نیست خدایی خود من هم خیلی بهشون تسلط ندارم».

زیر مقوله: ایجاد هراس

بعضی از معلمان در اثر عدم تسلط بر کار عملی در دو مورد زیر دچار ترس شده‌اند: ترس از وسایل و تحقیر.

«خیلی در کار کامپیوتر مهارت ندارم یک خورده می‌ترسیدم شاید بچه‌ها خیلی وارد باشند و من بلد نباشم و...».

جبرانی برای کاستی‌های عملی معلم

معلمان برای یاد دادن کارها به دانش‌آموزان از راه‌های مختلفی استفاده می‌کردند که البته استفاده از هر راه به شرایطی بستگی دارد. پس از بررسی مشخص شد که معلمان از چهار راه به هدف یادگیری در دانش‌آموزان می‌رسند.

* طرح هم‌یار معلم - دانش‌آموزی

«من از خود دانش‌آموزانی که کار بلد هستند برای آموزش استفاده می‌کنم. آن‌ها را به‌عنوان سرگروه انتخاب می‌کنم که آن‌هایی که کار بلد نیستند از آن‌ها یاد بگیرند».

* درگیر نمودن والدین

«بعضی از قسمت‌ها را مثل بافتنی به دانش‌آموز می‌گویم در خانه مادرت انجام بدهد تو یاد بگیر همین‌که به دست مادرش نگاه کند خوب است».

* شیوه توضیحی معلم

«من بیشتر مدنظرم با شرایط الان که نه من رشته تخصصیم هست و نه تجهیزات داریم کار تئوری در کلاس هست به اولیا هم گفتم اون‌ها هم قبول کردند».

* ضرورت حضور هم‌یار معلم متخصص

بنابر صحبت‌های معلمان وجود یک هم‌یار متخصص در کلاس نیاز است تا با کمک وی بتوانند یادگیری دانش‌آموزان را کامل‌تر کرده و کلاس را بهتر اداره نمایند.

«من می‌گویم با وجود این همه نیروی آزاد یک معلم متخصص می‌آوردند تا مثلاً قسمت کامپیوتر را درس می‌داد یا معاون فناوری که گذاشتند باید به ما کمک کند. معاون فناوری، یعنی کسی که اطلاعات کامپیوترش بالاست می‌تواند کمکمان باشد».

مقوله ۶: «شرایط موجود در مدرسه»

مدرسه جایی است که تعلیم و تربیت رسمی در آن جریان دارد؛ از این رو، باید آن‌چنان محیطی باشد که موجب پرورش فکر و شکوفایی اندیشه شاگردان شود. اگر نظام آموزشی بخواهد تحولی اساسی در روش‌های آموزشی خود به وجود آورد، باید به فکر دگرگونی و تجدید بنای تمام عواملی باشد که به طریقی در ایجاد فضا و جو یادگیری مؤثرند. با توجه به گفته‌های معلمان این عوامل را در سه طبقه دانش‌آموز، زمان کافی برای تدریس و تجهیزات و امکانات تقسیم‌بندی کردیم.

- تعداد زیاد دانش‌آموز در کلاس

یکی از مسائلی که همواره بین معلمان و کارشناسان آموزش و پرورش مطرح بوده و هست، میزان تراکم یا تعداد دانش‌آموزان در کلاس درس بوده است. این مقوله به این

کاروفناوری: تجربه زیسته معلمان

نکته اشاره دارد که نیاز است تعداد دانش‌آموزان در کلاس دروسی که عملی کار می‌شوند در حد مطلوب و مناسبی انتخاب شود. گفته‌های زیر پژوهشگر را به این مسیر هدایت کرد:

«بعضی از کارهای کتاب خیلی خطرناک است و من مجبور می‌شوم مدام بالای سر بچه‌ها باشم یک گروه دو گروه که نیستند. مدام باید سر پا باشم تا یک وقت برایشان اتفاقی نیفتد. یک نفره کار کردن خیلی سخته».

– زمان ناکافی برای تدریس

برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران بن‌مایه و فونداسیون همه دروس بوده و به‌عنوان نقشه راه تمام کتاب‌های درسی است. با توجه به اینکه در برنامه درسی ملی میزان ساعت تدریس برنامه درسی کار و فناوری یک جلسه در هفته در نظر گرفته شده است ولی مصاحبه‌های صورت گرفته با معلمان حاکی از نیاز این برنامه درسی به میزان بیشتری از زمان تدریس است.

«کار عملی زمان بر است با این محدودیت زمانی که داریم من یکی که مشکل داشتم مجبور بودم یا یک‌سری از کارها را انجام ندهم یا بگویم داخل خانه درست کنند».

– نداشتن مکان و تجهیزات مناسب کار

امکانات و منابعی که مدرسه در اختیار معلم و دانش‌آموز قرار می‌دهد از عوامل مهم تدریس است. گاهی کمبود این عوامل محدودیتی را ایجاد می‌کند که مانع رسیدن به اهداف آموزشی می‌شویم. صحبت‌های معلمان گویای این مطلب بود:

«ما اصلاً برای این درس داخل مدرسه وسیله‌ای نداریم به همین خاطر نتوانستم بعضی از کارها را انجام بدهم».

«فضای کار که لازمه این درس است رو نداریم، ابزار کار نداریم، اصلاً هیچ امکاناتی در اختیار ندارم که کارهای کتاب را انجام بدهم».

مقوله ۷: «حمایت نامناسب مسئولین»

آنچه مسلم است هر تغییری برای رسیدن به موفقیت نیاز به حمایت و پشتیبانی دارد. موفقیت هر تغییر تا حدود زیادی به مهارت‌های مدیریتی کارگزاران تغییر بستگی دارد

که فرایندهای تغییر را تسهیل و حمایت می‌کنند (عبودی، ۱۳۸۸). معلم‌های مطالعه انجام شده در صحبت‌های خود مکرر از نحوه حمایت‌های مسئولین ناراضی بودند.

* آموزش نامناسب ضمن خدمت

صحبت‌های معلمان به این نکته اشاره می‌کرد که چه عواملی باعث شده است که معلمان دوره‌های ضمن خدمت را ناکارآمد بنامند و یا در این دوره‌ها شرکت نکنند و یا از این دوره‌ها فقط برای گرفتن مدرک استفاده کنند.

- عدم استفاده از مدرسان ماهر

طبق گفته‌های اغلب معلمان یکی از دلایلی که باعث شد این زیر مقوله به وجود آید، استفاده از مدرسانی با توان علمی و عملی نامناسبی برای تدریس دوره‌های ضمن خدمت بود.

«متأسفانه استادهایی که برای تدریس این درس گذاشتند همان همکاران خودمان هستند که اطلاعاتشان در حد خودمان است. وارد نیستند».

- زمان نامناسب دوره ضمن خدمت

این زیر مقوله حاکی از آن است که طبق نظر اکثر معلمان، مسئولین امر دوره‌های ضمن خدمت را در زمان نامناسب اجرا کرده‌اند. به طوری که یا از اجرای آن آگاه نشدند و یا اینکه دوره به صورت فشرده و در زمان اندک اجرا شده است در نتیجه سودمند نبود. گفته‌های زیر پژوهشگر را به این مورد هدایت کرد:

«کلاس‌های ضمن خدمتی که برایمان می‌گذارند خیلی فشرده است آن هم در آخر تابستان. اطلاعات کافی به معلمان نمی‌دهد».

- نبود کارگاه‌های مجهز برای آموزش

زیر مقوله ضرورت آموزش در کارگاه‌های مجهز به این موضوع اشاره دارد که بنا بر گفته‌های تعدادی از معلمان باید امر آموزش معلمان در مکان‌هایی صورت پذیرد که دارای تجهیزات مناسبی برای کار کردن عملی باشد گفته‌ها نشان دهنده آن بود که آموزش‌ها به دلیل نبود کارگاه‌های مجهز به صورت تئوری صورت گرفته است.

کاروفناوری: تجربه زیسته معلمان

«اگر قرار باشد در کلاس بهتر از این باشیم باید کلاس‌های عملی بیشتری برای معلمان بگذارند نه کلاس‌های تئوری».

«امکانات کلاس‌های ضمن خدمت خیلی کم بود تا دستان به موس می‌رسید زنگ می‌خورد».

- نبود استمرار در آموزش

این مطلب حاکی از این است که کلاس‌های ضمن خدمت نباید مقطعی باشد و در طول سال تحصیلی آن هم به صورت مستمر اجرا شود که در صورت بروز مشکل برای معلم، بتواند در این دوره‌ها مشکل خود را مرتفع سازد.

«کلاس‌های ضمن خدمت قبل از تدریس ما در کلاس برگزار می‌شود من چه خبر دارم سر کلاس با چه مشکلی برخورد می‌کنم؟ باید در طی سال هم از این دوره‌ها باشد یا حداقل جایی باشد که من مشکلم را حل کنم».

- عدم تناسب محتوای آموزش ضمن خدمت

به نظر معلمان محتوای آموزشی دوره‌های ضمن خدمت مناسب نبوده و این دوره‌ها برای معلمان فایده‌ای را به دنبال نداشته است.

«در کلاس‌های ضمن خدمت یک سال شرکت کردم ولی دیدم که چیزی برای گفتن ندارد کتاب خیلی کار برای آموزش داشت ولی اصلاً عنوان نشد فقط برای پر شدن ساعت بود».

* زیرساخت‌های فرهنگی

تبدیل شدن یک آموزه به فرهنگ جامعه نیازمند «فرهنگ‌سازی» مناسب است، برخی از معلمان به این مطلب اشاره داشتند که برنامه درسی کار و فناوری نیاز به فرهنگ‌سازی مناسب در جامعه دارد، چراکه این امر تأثیر مثبتی بر روند کار آن‌ها خواهد گذاشت.

«این کتاب خوب است ولی در جامعه ما هنوز جا نیفتاده که دختر آچار دست بگیرد. با این همه تغییر، هنوز جامعه ما این را به درستی نپذیرفته است».

از نظر معلمان اولیای دانش‌آموزان هم هنوز به اهمیت درک این برنامه درسی پی‌نبرده‌اند و با آنان همکاری لازم را ندارند و تلقین‌های منفی آنان به فرزندانشان، آنان

را نیز نسبت به این برنامه درسی بی‌اهمیت کرده است. به همین دلیل دو زیر مقوله فرعی تحت عناوین عدم درک برنامه درسی و پایین بودن ارزش برنامه درسی شکل گرفت.

«مدام باید با اولیا درگیری داشته باشم چون اعتقادشان آینه که این کارها به درد بچه‌ها نمی‌خورد. وقتشان را می‌گیرد. نمی‌گذارد به درسای اصلی‌شان برسند».

* سپردن مسئولیت به افراد غیرمتخصص

این مقوله به این نکته اشاره دارد که مسئولین تدریس برنامه درسی کار و فناوری را به کسانی سپرده‌اند که تخصص کافی برای تدریس این برنامه درسی ندارند. گفته‌های زیر باعث شکل‌گیری این مقوله شد:

«اگر من رشته‌ام کامپیوتر بود شاید بهتر می‌توانستم کار کنم و به بچه‌ها اطلاعات بدهم؛ دانش‌آموز هم بهتر و اصولی‌تر یاد می‌گرفت».

* عدم برگزاری جلسات توجیهی

«وقتی با کتاب مواجه شدم حس کردم کتاب خیلی سنگین و سخت است. ولی وقتی با مؤلفین کتاب و نویسندگان و برنامه‌ریزان کتاب صحبت کردیم و ما را توجیه کردند. حس خوبی در آن لحظه نسبت به کتاب پیدا کردم».

مقوله ۸: «علاقه و انگیزه معلم»

برخی از معلمین به این مطلب اشاره داشتند معلمی که به برنامه درسی علاقه‌مند باشد سعی دارد که همیشه خود را با برنامه پیش ببرد و بازخوردی مناسب به برنامه داشته باشد، یعنی خود را به‌روز کند، مطالعه کافی قبل از تدریس داشته باشد و به دنبال اصلاح اشتباهات خود باشد.

«معلمان این درس اغلب دارای سابقه بالا هستند به دنبال یادگیری نمی‌روند. البته نمی‌توانند یاد بگیرند. باید از نیروهای جوان استفاده کرد نیرویی که با علم روز آشنا و علاقه‌مند باشد».

«چون علاقه‌ای به این رشته ندارم دنبال یادگیری بیشتر هم نمی‌روم».

پیامدهای مواجهه معلمان در برخورد با برنامه درسی کار و فناوری در عمل (پاسخ به سؤال چهارم)

از صحبت‌های معلمان مشخص شد که مواجهه معلمان پیامدهای متفاوتی را به همراه داشته است. این سؤال پژوهش در حقیقت در دل سؤالات دوم و سوم پاسخ داده شده است؛ بنابراین از آوردن گویه‌های معلمان خودداری می‌کنیم.

۱- **اصرار در پیش‌برد برنامه:** عده‌ای از معلمان برای اجرای برنامه درسی جدید به دلایلی از قبیل علاقه‌مندی و داشتن مهارت‌های قبلی تلاش دارند که برنامه را پیش ببرند آن‌ها عنوان کردند که کاستی‌ها و کمبودها مانعی برایشان ایجاد نکرده است.

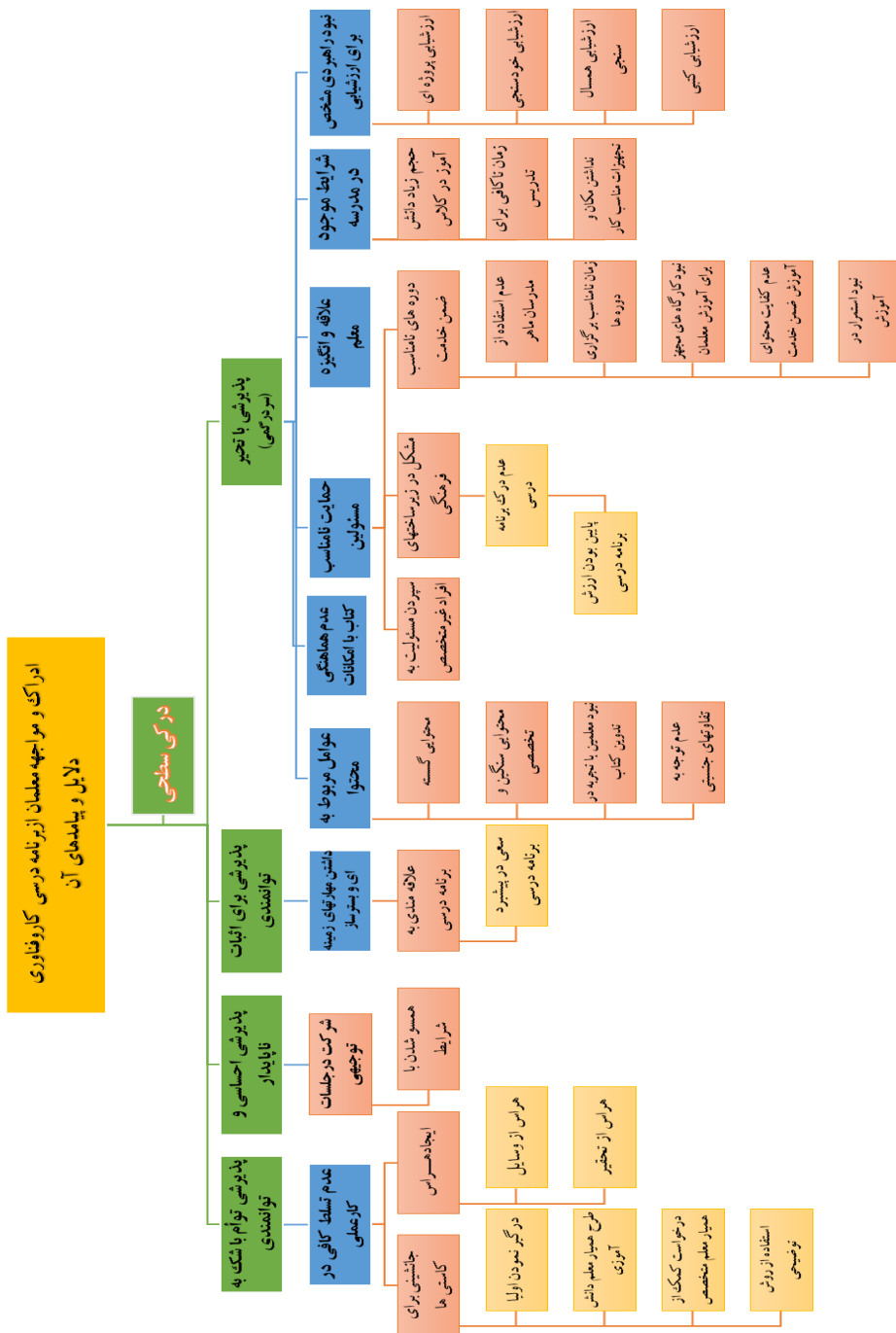
۲- **همسو شدن با شرایط:** گروهی از معلمان به این مطلب اشاره داشتند که با عوض شدن شرایط نوع مواجهه و عملکرد آن‌ها نیز عوض می‌شود و همه‌چیز به شرایط بستگی دارد.

۳- **استفاده از راه‌کار جانشینی و جبرانی:** پس از بررسی‌های صحبت‌های معلمان مشخص شد که آن‌ها چهار راه را برای جبران و جانشینی برای رفع کاستی‌های دانش عملی خودشان به کار می‌بردند. طرح هم‌یار معلم- دانش‌آموزی، درگیر نمودن والدین، استفاده از شیوه توضیحی، ضرورت حضور هم‌یار معلم متخصص.

۴- **مقاومت در برابر تغییر:** این مقوله حاکی از آن است که تقریباً بیشتر معلمان استفاده از راه‌های قبلی را بهترین راه‌کار می‌دانند.

«از کلاس‌های ضمن خدمت هیچی یاد نگرفتیم همین باعث شد که ما معلم‌ها (یکی خود من) عین فنر برگردیم به همان کارای سابق که بلد بودیم».

بنابراین می‌توان در یک نگاه مقوله‌های مشخص شده را به صورت شکل ۱ نشان داد.



بحث و نتیجه‌گیری

بر اساس نتایج پژوهش حاضر در این برنامه درسی، اولین عاملی که باید به آن اهمیت داد بحث فرهنگ‌سازی مناسب در جامعه و مدرسه است؛ به ویژه در مورد مدیران مدارس در جهت همراهی با معلم مربوطه، اولیا دانش‌آموز به جهت کمک در اجرای برنامه درسی که با توجه این دو گروه دانش‌آموزان و مهم‌تر معلمان تدریس‌کننده برنامه درسی نیز توجه خواهند شد. این مطلب درست همان چیزی است که ملکی (۱۳۸۴) و رضایی (۱۳۹۲) به آن اشاره دارند، فرهنگ حاکم بر مدرسه که می‌تواند نشأت‌گرفته از فرهنگ مدیر، معلمان و اولیا باشد در اهمیت دادن به برنامه‌های درسی اثرگذار است. همچنین اگر معلمان نگرش مثبتی به تغییر نداشته باشند در اجرا درگیر نخواهند شد و یا اینکه به درستی مبادرت به انجام تغییر نخواهند کرد. این بیان هم‌سو با بیان ون دریل و دیگران (۲۰۰۷) است. آن‌ها بر این باورند که نگرش معلمان بر نحوه کارهای آنان تأثیرگذار است. مطالعات مختلفی که توسط انیس، کوسران و لامونس (۱۹۹۷) انجام شده نیز تأکید بر اهمیت باورها و نگرش معلمان در اجرای برنامه‌های درسی دارد. از دیگر یافته‌ها در این پژوهش بحث ارتباط مؤثر و مستمر معلمان با مسئولین و مؤلفین کتاب است؛ تا معلم به عنوان مجری برنامه هنگامی که با مشکلی روبه‌رو می‌شود بتواند به آن‌ها انعکاس داده و از این راه عوامل بازدارنده برنامه را شناسایی کرد. احقر نیز (۱۳۸۴) این را تقریباً یک اصل بدیهی می‌داند که وقتی یک برنامه جدید طرح می‌شود، کانال‌های ارتباطی باید به‌گونه‌ای باز نگه داشته شود که برنامه جدید به عنوان رویداد شگفت و حادثه‌ای غیرمترقبه در نیاید.

از دیگر یافته‌های این پژوهش بحث هم‌سو ساختن معلمان با تغییر است. از این امر علاوه بر از بین بردن سردرگمی‌های به وجود آمده می‌توان در جهت پیش‌برد برنامه استفاده کرد. یکی از کم توجهی‌های مسئولین عدم متقاعد کردن معلمان برای پذیرش نوآوری‌هاست. معلمان اغلب ترجیح می‌دهند که با عیب و نقص‌های موجود کنار بیایند اما در موقعیت‌های ناشناخته و آینده‌ای نامطمئن وارد نشوند. گاهی علت هم‌سو نشدن معلمان با تغییرات و مقاومت آنان، نداشتن دانش و مهارت کافی درباره آن

برنامه درسی است. این موضوع امری است که معلمان شرکت کننده در این مطالعه بارها به آن اشاره کردند. ساکی (۱۳۷۹) نیز علت های مقاومت در برابر تغییر را این گونه عنوان می کند: ترس از ناشناخته ها، عوامل اجتماعی، منابع محدود، کهنگی دانش و مهارت. گاهی سرعت اجرای تغییر باعث بروز مقاومت می شود (ارنشتاین و هاکینز، ۲۰۱۳). از دیگر یافته ها این بود که اغلب معلمان این برنامه درسی به علت دانش و مهارت ناکافی برای اجرای برنامه درسی از راه کار جانشینی استفاده کرده اند که جان مک نیل هم به این مورد اشاره دارد (احقر، ۱۳۸۴).

از یافته های مهم دیگر ضرورت وجود راهبردی مناسب برای ارزشیابی این برنامه درسی بود که هم معلمان را از سردرگمی چگونگی انجام ارزشیابی بیرون بیاورد و هم اولیا را در جهت پذیرش نمره فرزندشان توجیه کند.

بالا بردن توان عملی معلمان از طریق دوره های مناسب ضمن خدمت از دیگر یافته ها بود. معلمانی که در انجام کارهای عملی تسلط کافی نداشته باشند اداره کلاس برایشان بسیار مشکل شده و زمینه مناسبی برای بی انضباطی و هرج و مرج طلبی شاگردان فراهم می شود. اصولی برگزار شدن دوره های ضمن خدمت می تواند تأثیر فراوانی در نگرش، تغییر، طرز برخورد با دانش آموزان برای معلمان به همراه داشته باشد. این موضوع را از یافته های رئوفی و تاریخی (۱۳۸۳) می توان فهمید که مدیران آموزش دیده در برقراری روابط انسانی، ایجاد محیط صمیمی، استقبال از نوآوری، اعتماد به نفس در انجام امور از مدیران آموزش ندیده عملکرد بهتری دارند. ضرورت هم خوانی امکانات با کتاب نیز از یافته های مهم دیگر این پژوهش بود که در دروس عملی تجهیزات و فضای کار مناسب از الزامات اولیه شان به حساب می آید. این قسمت از پژوهش هم سو با پژوهش (ارثمن ۲۰۰۲، کانوی، ۲۰۰۰، و سترمن، ۲۰۰۲ و زابالتا، ۲۰۰۷) است که محیط های آموزشی باید با برنامه درسی سازگار باشد. به گونه ای که امکان تجربیات و محتوایی ژرف و دامنه دار را برای یادگیری آسان تر فراهم آورند.

با توجه به نتایج پژوهش پیشنهاد می شود متصدیان و مسئولان امر در تغییر برنامه های درسی تلاش بیشتری نمایند تا با فرهنگ سازی و بستر سازی های مناسب،

کاروفناوری: تجربه زیسته معلمان

نگرش معلمان و مدیران را نسبت به امر تغییر بهبود داده و زمینه را برای اجرای تغییر هرچه بهتر آماده نمایند.

منابع

ارنشتاین، آلن و پی هاکنز، فرانسیس؛ *مبانی اصول و مسائل برنامه درسی جلد اول*. مترجم: احقر، قدسی (۱۳۸۴). تهران: دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات. آزادگان، علیه و آزادگان، عمید (۱۳۹۲). «برنامه درسی کار و فناوری». دوازدهمین همایش انجمن مطالعات برنامه درسی ایران با عنوان «تغییر در برنامه درسی دوره‌های آموزش و پرورش».

برنامه درسی ملی (۱۳۹۰).

رضایی، فاطمه‌زهرا (۱۳۹۲). «پذیرش رد یا تغییر در برنامه درسی: یک بررسی از اثرات فرهنگ مدرسه در فرایند تغییر».

رئوفی، محمدحسین و تاریخی قوچانی دروس، امیر (۱۳۸۳). «تأثیر آموزش ضمن خدمت بر میزان کارایی و بهره‌وری مدیران و کارکنان مدارس»، نشریه: مطالعات تربیتی و روانشناسی، شماره ۱۷.

ساکي، رضا (۱۳۷۹). *تغییر و نوآوری در سازمان و مدیریت آموزشی*. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.

صانعی، اشرف السادات و نیک‌بخت نصرآبادی، علیرضا (۱۳۸۳). *روشن‌شناسی تحقیقات کیفی، انتشارات برای فردا*.

مهرمحمدی، محمود و همکاران (۱۳۸۸). *نظرگاه‌ها، رویکردها، چشم‌اندازها*. تهران: انتشارات سمت.

-ملکی، حسن (۱۳۸۴). *برنامه‌ریزی درسی (راهنمای عمل)*. مشهد: پیام اندیشه.

-Conway, K. (2000). Master classrooms: Classroom design with technology in mind, *Resources in Education*, 35(6).

-Ennis, C.D., Cothran, D. j& Loftus, s. j. (1997). "The influence of teacher's educational beliefs on their knowledge

organization". *Journal of Research and Development in Education*, 30(2): 73-86.

-Earthman, G. I. (2002). *School facility conditions and student academic achievement*, Los Angeles, CA: UCLA's Institute for Democracy, Education, and Access (IDEA).

-Giffen Cheng, Yueh Hsiu; Chou, Wen-Shou; Cheng, Chun Wen. *Research into Teachers' Receptivity for Arts Infused Curricula in Taiwan*. *International Journal of Art & Design Education*, v33 n1 p55-74 Feb 2014.

-Noack, Margaret; Mulholland, Judith and Warren, Elizabeth (2013). *Voices of reform from the classroom Teachers and Teaching*. Vol. 19, No. 4, 449-462.

-Ping-Wai Kwok (2014). *The role of context in teachers' concerns about the implementation of an innovative curriculum* Original Research Article: *Teaching and Teacher Education*, Volume 38, February 2014, Pages 44-55

-Ornshten, A & Hunkins, F. (2013). *Curriculum foundation, Principles and Issues*.

-Troudi, Salah; Alwan, Fatma (2010). *Teachers' feelings during curriculum change in the United Arab Emirates: Teacher Development*. Vol. 14, No. 1, February 2010, 107-121.

-Van Drel, j. H.; Bulte, A.M. W & Verloop, N. (2007). "The relationship between teacher's general beliefs about teaching and learning and their domain specific curricular beliefs". *Journal of learning and instruction*, 17(5):156-171.

-Vanderlinde, Ruben; van Braak, (2011) Johan. *Educational Technology & Society*, v14 n2 p124-135.

-Westerman, J. W. M. D. Nowicki, and D. Plante (2002). *Fit in the classroom: predictors of student performance and satisfaction in management education*, *Journal of Management Education*, 26(1), 5-18.

-Yin, Hong-biao (2013). *Societal culture and teachers' responses to curriculum reform: Experiences from China*. *Asia Pacific Education Review*, 14: 391-401.

-Zabaleta, F. (2007). *The use and misuse of student evaluations of teaching, teaching in Higher Education*, 12(1), 55-76

مربی پیش دبستانی:

چه کسی با چه مشخصاتی؟

Preschool Teachers: Who and With What Characteristics?

M. Zarei , A. Nasr Esfahani (Ph. D), E. Mir
Shah Jafari (Ph. D), M. Liaghatdar (Ph. D)

Abstract

The purpose of this study was to investigate viewpoints of experts and teachers about individual characteristics and specialized capabilities of the preschool teachers. This research is descriptive-analytic that two qualitative and quantitative methods are used to conduct it. The population of qualitative phase includes faculty members of universities, PhD students, masters teachers in fields of Psychology, Curriculum and Instruction. The population of quantitative phase includes educators in Fars and Isfahan provinces in academic year 2016. Sampling method in the qualitative section was purposive and snowball and in quantitative section, 566 teachers have been selected randomly. Information was collected by the semi-structured interview and researcher-made questionnaire. Qualitative findings were categorized based on content analysis and quantitative findings are analyzed by the inferential and descriptive statistics. After performing preliminary study and analyzing the questionnaires, it was determined that reliability of individual characteristics was 86% and that of the specialized capabilities was 87% as well. Results of the Friedman's test showed that according to viewpoint of teachers about the individual specifications, mental and personal health is very important, among specialized capabilities of the teachers, ability to manage the class is at top of related items in terms of importance.

Keywords: preschool teachers, individual properties, specialized capabilities

محمدحسین زارعی^۱، دکتر احمد رضا نصر اصفهانی^۲،
دکتر سید ابراهیم میر شاه جعفری^۳، دکتر محمدجواد
لیاقتدار^۴

چکیده: هدف از انجام این پژوهش، بررسی دیدگاههای متخصصان و مربیان درباره ویژگی‌های فردی و توانمندی‌های تخصصی مربیان پیش‌دبستانی است. این پژوهش توصیفی - تحلیلی است که در انجام آن، از دو روش کمی و کیفی استفاده شده است. جامعه آماری بخش کیفی شامل اعضای هیأت علمی دانشگاه‌های کشور، دانشجویان دکتری، مدرسان رشته روان‌شناسی، برنامه‌ریزی درسی و آموزش و پرورش دوره پیش‌دبستانی و بخش کمی شامل مربیان در سال ۱۳۹۵ در استان فارس و اصفهان می‌باشد. ۲۰ نفر از نمونه در بخش کیفی، به روش هدفمند و شبکه‌ای نمونه‌گیری شده و در بخش کمی ۵۶۶ نفر نمونه از روش طبقه‌ای تصادفی انتخاب شده است. ابزار جمع‌آوری اطلاعات، مصاحبه نیمه ساختاریافته و پرسشنامه محقق ساخته بوده است. برای تعیین روایی مصاحبه و پرسشنامه از روایی محتوا و برای برآورد پایایی پرسشنامه از ضریب الفای کرونباخ استفاده شده است. پس از انجام مطالعه مقدماتی و تجزیه و تحلیل پرسشنامه‌ها مشخص گردید که پایایی ویژگی‌های فردی ۰/۸۶ و توانمندیهای تخصصی ۰/۸۷ است. یافته‌های کیفی بر اساس تحلیل محتوا مقوله‌بندی شده و یافته‌های کمی با آمار توصیفی و استنباطی تحلیل شده است. نتایج آزمون فریدمن نشان داد که از دیدگاه مربیان در ویژگی‌های فردی، برخورداری از سلامت روانی و شخصیتی از درجه اهمیت بیشتری برخوردار بوده و خودآگاهی، استقلال و جرات‌ورزی از کمترین اهمیت برخوردار است. در توانمندی‌های تخصصی مربیان، توانایی مدیریت کلاس از نظر اهمیت در صدر گویه‌های مربوط قرار گرفته و آگاهی به فناوری‌های جدید در حوزه پیش‌دبستانی از کمترین اهمیت برخوردار است.

کلید واژه: مربیان پیش دبستانی، ویژگی‌های فردی، توانمندیهای تخصصی

^۱ دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی دانشگاه اصفهان و هیئت علمی دانشگاه پیام نور رایانامه :

Zarei.mhz@gmail.com

Arnasr@edu.ui.ac.ir رایانامه

Jafari@edu.ui.ac.ir رایانامه

Javad@edu.ui.ac.ir رایانامه

^۲ استادگروه علوم تربیتی دانشگاه اصفهان:^۳ استادگروه علوم تربیتی دانشگاه اصفهان:^۴ استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه اصفهان:

مقدمه

یادگیری باعث رشد و تغییر در افراد می‌شود. همچنان که یک فرد در سراسر زندگی‌اش از تولد تا بزرگسالی پیش می‌رود، رشد و تغییرات هم در درون او و نیز در محدوده طیف وسیعی از موفقیت‌های زندگی و کارهایش اتفاق می‌افتد. مریان به طور خاص، مسئولیت برای کمک به دیگران به منظور اینکه در یک جهان به سرعت در حال تغییر موفق باشند را دارند. (بنت و هوی^۱، ۱۹۸۱، بوردن^۲، ۱۹۹۰ به نقل از چینگ^۳، ۲۰۰۲) بنابراین باید یاد بگیرند که به پیشرفت رشد حرفه‌ای خود کمک کنند.

مریان پیش‌دبستانی نقش مهمی در به وجود آوردن کیفیت در محیط‌های آموزشی را دارند. آنها می‌توانند نقش خود را در فراهم کردن محیط‌هایی که کودکان بتوانند در آن توانایی‌هایشان را شکوفا سازند ایفا کنند. آنان باید مهارت لازم را در به وجود آوردن شرایطی که کودکان توانایی‌های روانی- حرکتی، اجتماعی، زبان شناسی خود را نشان دهند را دارا باشند. یک مربی با تجربه و حرفه‌ای باید قادر باشد که برنامه‌های آموزشی و رشد کودکان را به صورت اثر بخش ارزیابی و علاوه بر این رشد خود را هم ارتقاء دهد و کارآیی برنامه‌های آموزشی را بهبود بخشد. همچنین مریان باید ویژگی‌هایی مثل سلامتی بدنی، روانی، عاطفی، قدرت تفکر و توانمندی‌های تخصصی که شامل دانش، تجربه، قدرت تشخیص و قضاوت دارا باشند. از طرف دیگر مهارت‌هایی مانند مهارت مدیریتی، مهارت بین فردی، توانایی برقراری ارتباط، قدرت تدبیر، جرأت انتقاد از خود، متعادل بودن، تخصص، قدرت هماهنگ کردن، قاطعیت همراه با نرمش، برنامه‌محور، ناظر و مسئولیت پذیر بودن، شور و شوق داشتن، نگرش مثبت، صداقت و آینده نگری نیز کسب کنند.

برنا، بلانک، کوهن^۴ و همکاران (۲۰۰۹) بر این عقیده‌اند که یک فرد حرفه‌ای واقعی بایستی دارای تمام معیارهای قرار دادی، در حوزه کاری خود باشد. از جمله این

¹ . Bents & Howey

² . Burden

³ . Ching

⁴ . Brennan, Blank, & Cohen

معیارها انجام کار با کیفیت بالا در زمینه‌ها و حوزه‌های مختلف آن حرفه، از جمله حوزه خلاقیت، تولید، خدمات انسانی، پژوهش‌های اولیه و پیشرفته و نیز داشتن استاندارد بالایی از کدهای اخلاق حرفه‌ای و پایبندی دقیق به آنها در حین ارائه خدمات مربوطه است. وی برخی از ویژگی‌های یک فرد حرفه‌ای را چنین بر شمرده است:

- ۱- تمامیت و سلامت کامل شخصیت ۲- ایمان به معنا و ارزش زندگی ۳- آراستگی به زیور تواضع و فضیلت ۴- نوع دوستی و احساس مسئولیت اجتماعی ۵- پایبندی و احترام به اصل «عدالت اجتماعی» ۶- آگاهی از تاریخ (به ویژه تاریخچه مربوط به تخصص و حرفه خود) و حتی آگاهی نسبت به تاریخ ادبیات و هنر ۷- مهارت‌های تکنیکی و آگاهی کامل علمی که مرتباً توسط آموزش‌های مداوم تجدید و به روز نگهداشته می‌شود.

شناسایی و شمردن ویژگی‌ها و توانمندیهای تخصصی مربیان کار آسانی نیست، چرا که اجتماعات و اقشار گوناگون اجتماعی، با فلسفه‌ها و دیدگاههای مختلف، انتظارات متفاوتی از مربیان دارند و تغییرات سریع علوم و تکنولوژی نیز صلاحیت‌های مورد نیاز مربیان برای انجام وظایف‌شان را دچار تغییر و تحول می‌نماید. وایلانت^۱ (۲۰۰۷) معتقد است که مربی حرفه‌ای باید درک عمیق‌تری از دانش محتوایی، رشد کودک، سبک‌های یادگیری، راهبردهای تدریس و مجموعه‌ای جدید از ارزش‌ها همراه با احترام به تفاوت‌های فردی، همکاری با همکاران و گرفتن بازخورد مداوم از تدریس و قابلیت هدایت و تغییر و ارتباط موثر داشته باشد. معلمی که به رشد حرفه‌ای رسیده است، همواره رفتاراش را بر اساس مشاهده و درک موقعیت و واکنش‌های یادگیرندگان تنظیم می‌کند. او دانش خود را همواره توسعه می‌دهد و یادگیری او، محور اصلی عملکردهای فکورانه اوست (به نقل از کریمی، ۱۳۸۷: ۵۲). او فردی آزاد اندیش، باز اندیش و عاری از تعصب و همچنین پویا، انعطاف‌پذیر، نوآور، خلاق و پرسشگر است. چنین معلمی به دیدگاه‌های دیگران احترام می‌گذارد، به توانمندی‌های خود اعتماد دارد، به رویدادهای کلاس خود حساس است و قدرت تشخیص نقاط ضعف و قوت دانش‌آموزان را دارد. چنین معلمی علاقمند به تشریک مساعی است، مروج یادگیری

¹. Vaillant

فعال است و نظراتی روشنگرانه درباره یاددهی — یادگیری دارد. (پور شافعی، ۱۳۸۵ به نقل از زین آبادی و اسد زاده، ۱۳۹۲)

نویسندگان بسیاری از جمله گروسو و لئون، ۲۰۰۱، رینولدز^۱، ۱۹۹۲، جگد، تاپلین و چین^۲، ۲۰۰۰، بورکو و پاتنام^۳، ۱۹۹۵، گلاسز^۴، ۱۹۸۷ انواع مختلفی از مهارت‌ها، دانش، جهت گیری‌ها و ارزش‌ها را که از طریق آن مربیان به تبحر می‌رسد پیشنهاد داده اند، که عبارتند از:

دانش عمومی تعلیم و تربیتی، دانش محتوایی، تربیتی، دانش از موقعیت دانش‌آموزان و تمایل برای کشف و شناسایی بیشتر دانش‌آموزان، خانواده‌ها و مدارس آنان. مجموعه‌ای از استعارات، ارزشیابی خارجی از یادگیری، آموزش بالینی، دانش در مورد راهبردها، تکنیک‌ها و ابزارهای خالق و حفظ یک محیط یا جامعه یادگیری و توانایی استفاده اثر بخش از آنها، دانش، مهارت و تمایل برای کار کردن با کودکان از زمینه‌های فرهنگی، اجتماعی و زبانی گوناگون، دانش و نگرش‌هایی که از عدالت اجتماعی و سیاسی حمایت می‌کند، دانش و مهارت‌های مربوط به چگونگی اجرای تکنولوژی در برنامه درسی. (ویلگاس — ریمرز^۵، ۲۰۰۳)

در مورد ویژگی‌های فردی و توانمندی‌های تخصصی مورد نیاز مربیان پیش‌دستانی پژوهش‌های زیادی انجام گرفته است. به طور کلی، بررسی این تحقیقات نشان می‌دهد که همواره ویژگی‌های فردی و توانمندی‌های آنان از عوامل تأثیرگذار در جذب کودکان بوده است. در این جا لازم است که به تعدادی از تحقیقات انجام گرفته در این زمینه اشاره شود:

شین^۶ (۲۰۰۵) در پژوهش خود تحت عنوان «دیدگاه مربیان دوران اولیه کودکی از کیفیت و فضای مدرسه در برنامه‌های پیش‌دستانی» که در تایوان انجام گرفت به این نتیجه رسید که ویژگی‌های مربیان از لحاظ مهارت و صلاحیت نقش مهمی در درک

1. Renolds

2. Jeged, Taplin & Chan

3. Baeko & Putnam

4. Glaser

5. Villegas- Reimers

6. Shen

موثر مربیان از شرایط برنامه‌ریزی شده برای کودکان خردسال دارد. در همین راستا در تحقیقی که یان هسو^۱ (۲۰۰۲) تحت عنوان «رشد حرفه‌ای مربیان پیش‌دبستانی در تایوان» انجام داد، داشتن پیش‌زمینه تحصیلی در ارتباط با آموزش به کودکان خردسال، تعامل اجتماعی (تعامل با کودکان، والدین و همکاران)، خودباوری و عزت نفس را در زمینه شرایط مورد نیاز مربیان برای آموزش در مراکز پیش‌دبستانی، با اهمیت دانست.

نتایج تحقیق پوشنه، خسروی و پور علی (۱۳۹۱) که در تهران انجام دادند، نشان می‌دهد که مربیان مراکز پیش‌دبستانی در حد متوسط از مهارت‌های مورد نیاز مربیگری بهره‌مند هستند و بیش از نیمی از آنها آموزش‌های لازم در حوزه تخصصی را گذرانده‌اند. در تحقیق دیگری که ییل دیزلار و کارگی^۲ (۲۰۱۰) روی مربیان پیش‌دبستانی در ترکیه انجام دادند اظهار داشتند که بیشترین انتظار از مربیان این است که در مورد شغلشان اطلاعات علمی و به روز داشته باشند و همچنین در مورد موضوعاتی مانند اختلالات یادگیری کودکان، مدیریت مشکلات رفتاری کودکان و مدیریت کلاس اطلاعات خاصی بدست آورند.

در پژوهشی که شاهین^۳ و همکارانش (۲۰۱۳) تحت عنوان «نگرش والدین درباره آموزش و پرورش پیش از دبستان در کشور ترکیه» انجام دادند، این نتیجه حاصل شد که اکثر والدین در ارتباط با ویژگی‌های مربیان این دوره اتفاق نظر داشتند که مربیان باید تحصیل کرده، خوش مشرب، با تجربه و دارای ارتباط انسانی مطلوب با کودکان باشند و بعضی هم اشاره کردند که مربیان این دوره باید صبور باشند و بتوانند همه مهارت‌ها را در بچه پرورش دهند.

هونگ^۴ و همکاران (۲۰۰۸) در تحقیقی ناهماهنگی بین صلاحیت‌های تربیت معلم پیش از خدمت و صلاحیت‌های مورد نیاز معلمان ضمن خدمت را مورد بررسی قرار دادند و با استفاده از تحلیل عامل صلاحیت‌های معلمان در ۶ دسته اصلی: توانایی فکری، سیستم ارزشها، مهارت‌های بین فردی، توانایی مدیریت، توانایی‌های حرفه‌ای و

¹ . Yun Hsu

² . Yildizlar & Kargi

³ . Shahin

⁴ . Hong

ویژگی‌های شخصیتی دسته‌بندی کردند. از منظر لامکس ول و اولاس^۱ (۲۰۰۷) بالا رفتن کیفیت آموزش‌های مراکز پیش‌دبستانی وابستگی زیادی به مربیان آنها دارد و تحصیلات، مهارت و تجربیات مربیان سبب تعامل بیشتر میان کودک و مربی می‌گردد.

لافرنی^۲ (۲۰۰۶) در پایان‌نامه خود ارتباط بین انواع مختلف رشد حرفه‌ای معلمان دوران کودکی اولیه و کیفیت کلاس درس پیش‌دبستانی را بررسی کرد، وی به نتایج تحقیق سالوجی و همکاران (۲۰۰۲) اشاره کرده و معتقد است که ۲۷۷۲۸۴ نفر از معلمان کودکان ۳ تا ۴ ساله متوسط سن ۳۹ سال را دارند، که ۹۹٪ آنها زن و اکثر معلمان سفید پوست هستند، ۹۱٪ مدارک تحصیلی بالاتر از دیپلم را دارند، از این تعداد ۶۲٪ حداقل در کارگاه‌های با موضوع دوران کودکی اولیه شرکت کرده‌اند. در همین راستا تحقیقی توسط یازیکی^۳ (۲۰۱۳) روی مربیان مدارس دولتی آنتالیا انجام شد، نتایج نشان داد مربیانی با سن ۳۷ و بیشتر و همچنین مربیان متأهل بیشترین علاقه و مربیان مجرد کمترین علاقه را به کودکان داشتند.

مطالب مطرح شده، نشان می‌دهد که موفقیت هر نظام آموزشی در درجه اول به میزان موفقیت معلمان آن بستگی دارد و موفقیت معلمان نیز به میزان برخورداری از صلاحیت‌های حرفه‌ای وابسته است. بررسی تحقیقات مختلف نشانگر این است که شایستگی‌های حرفه‌ای نقش اساسی در کارآمدی مربیان دارد. در صورتی که برخی از شواهد و یافته‌های مطالعات داخلی حاکی از آن است که در بسیاری از موارد مربیان از صلاحیت‌ها و مهارت‌های لازم برخوردار نیستند؛ لذا، برای بهبود توانمندی مربیان باید به شناسایی ویژگی‌ها و توانمندی‌های فردی و تخصصی آنها پرداخت.

با وضعیت در حال گذار جهان و به تبع آن کشورمان به لحاظ تکنولوژی، رشد و گسترش فزاینده علوم به ویژه در حوزه روان‌شناسی رشد و یادگیری و نیز تغییر رو به جلو نظام آموزش و پرورش کشور ایجاب می‌کند تا ویژگی‌ها و توانمندی‌های حرفه‌ای

^۱ . LamexWell, & Awalas

^۲ . Laferney

^۳ . Yazici

مربی پیش دبستانی: چه کسی باچه مشخصاتی؟

مربیان مورد شناسایی قرار گیرد و نسبت به بهبود و گسترش آن در نظام آموزشی اقدام گردد.

در این پژوهش در راستای بررسی ویژگی‌های مطلوب و مورد نیاز فردی و توانمندی‌های تخصصی موثر در رشد حرفه‌ای مربیان پیش‌دبستانی سه سؤال زیر بررسی شده است.

۱- اعضای هیأت علمی، مربیان، مدرسان و مربیان با تجربه درباره ویژگی‌های فردی موثر و توانمندی‌های تخصصی لازم مربیان پیش‌دبستانی در ایران چه دیدگاه‌هایی دارند؟

۲- از دیدگاه مربیان، ویژگی‌های فردی موثر مربیان پیش دبستانی در ایران باید چه مواردی باشد؟

۳- از دیدگاه مربیان، توانمندی‌های تخصصی لازم برای مربیان پیش دبستانی در ایران باید چه مواردی باشد؟

روش پژوهش

نوع پژوهش: پژوهش حاضر، توصیفی — تحلیلی است. در انجام بخش‌های مختلف این پژوهش به تناسب دو رویکرد کیفی^۱ و کمی^۲ به کار رفته است. برای جمع‌آوری اطلاعات از اعضای هیأت علمی، دانشجویان دکتری و مدرسان از روش کیفی و به منظور جمع‌آوری اطلاعات مربیان روش کمی به کار گرفته شده است. از یافته‌های بخش کیفی مصاحبه با صاحب‌نظران علاوه بر پاسخگویی به سؤال پژوهش، برای ساخت ابزار بخش کمی پژوهش هم استفاده گردیده است. با این توضیح در این پژوهش روش ترکیبی اکتشافی^۳ نیز به کار رفته است. (پلانو کلارک^۴ و همکاران ۲۰۰۸: ۳۷۲؛ کرسول^۵ و پلانوکلارک؛ ۲۰۰۷: ۶۲-۷۲).

^۱ . qualitative

^۲ . quantitative

^۳ . exploratory

^۴ . Plano Clark

^۵ . Creswell

جامعه آماری

جامعه آماری شامل دو بخش است: اعضای هیأت علمی دانشگاه‌های کشور یک بخش از جامعه آماری را تشکیل می‌دهند. مربیان پیش‌دستانی در دو استان فارس و اصفهان جامعه دوم پژوهش را تشکیل می‌دهند.

توزیع فراوانی مربیان پیش‌دستانی در دو استان فارس و اصفهان در جدول ۱ نشان داده شده است.

جدول ۱: توزیع فراوانی مربیان پیش‌دستانی

جامعه	اصفهان	فارس	جمع
آموزش و پرورش	۱۵۰۰	۱۵۰۰	۳۰۰۰
بهبودی	۱۱۰۰	۱۲۰۰	۲۳۰۰
جمع	۲۶۰۰	۲۷۰۰	۵۳۰۰

روش نمونه‌گیری و حجم نمونه

روش نمونه‌گیری اولیه برای انتخاب اعضای هیأت علمی، مدرسان و مربیان با تجربه هدفمند بوده است (کرسول، ۲۰۰۷) بدین معنا که افرادی انتخاب شده‌اند که در رابطه با موضوع پژوهش «نمونه‌های بارز» به شمار آمده و از اطلاعات ارزشمندی برخوردار می‌باشند. (ویلیامز^۱، ۲۰۰۶: ۷۹) علاوه بر روش نمونه‌گیری هدفمند، در جریان مصاحبه‌ها از نمونه‌گیری شبکه‌ای^۲ استفاده شده است. (نوی^۳، ۲۰۰۸: ۳۲) در این شیوه، از اولین مصاحبه شوندگان خواسته شده است تا افراد دیگری که برای انجام مصاحبه پیرامون موضوع پژوهش مناسب می‌دانند را معرفی نمایند. برای پژوهش کیفی نمونه بسیار بزرگ یا کوچک توصیه نشده، بلکه حصول معیارهای مانند اشباع داده‌ها^۴ و

^۱ . Williams

^۲ . network sampling

^۳ . Noy

^۴ . data saturation

مری پیش دبستانی: چه کسی باچه مشخصاتی؟

تکرار اطلاعات کفایت حجم نمونه را نشان می دهد. (آیناگ بازی^۱ و لیچ^۲، ۲۰۰۷: ۲۴۲؛ گست^۳ و همکاران، ۲۰۰۶: ۵۹) لذا در این پژوهش با ۲۰ نفر از اعضای هیأت علمی، مدرسان و مربیان با تجربه مصاحبه نیمه ساختاریافته انجام شده است.

برای انتخاب مربیان از روش نمونه گیری تصادفی طبقه ای استفاده شد و مربیان از استان فارس و اصفهان انتخاب شدند. همچنین برای تخصیص نمونه از روش تخصیص بهینه^۴ استفاده شد که سهم هر طبقه بر اساس اندازه جمعیت آن تعیین گردید. بنابراین انتخاب مربیان بر اساس تعدد آنان در هر جامعه انجام شده است.

حجم نمونه انتخابی مربیان پیش دبستانی با توجه به جامعه آماری بر اساس جدول کرجسی مورگان ۳۵۷ نفر تعیین گردید. به منظور افزایش اعتبار یافته ها تصمیم گرفته شد که حجم نمونه دو برابر گردد. لذا ۷۰۰ پرسشنامه توزیع گردید که با تلاش های بسیار زیاد تعداد ۵۶۶ پرسشنامه (۸۱ درصد) جمع آوری گردید.

ابزار گردآوری اطلاعات

در این پژوهش، از دو ابزار مصاحبه نیمه ساختاریافته و پرسشنامه محقق ساخته استفاده شده است. پژوهشگر برای کسب دیدگاه های متخصصان (اعضای هیأت علمی، مدرسان و مربیان) با آنان مصاحبه انجام داده است. از آنجا که پیرامون موضوع این پژوهش پرسشنامه استاندارد شده ای وجود نداشت، برای جمع آوری اطلاعات از مربیان پرسشنامه محقق ساخته به کار رفته است.

به منظور تعیین روایی یا اعتبار دو ابزار مصاحبه و پرسشنامه از روایی محتوا استفاده شد. برای محاسبه پایایی مصاحبه، ابتدا با ۸ نفر مصاحبه صورت گرفت. بعد از پیاده سازی عینی و خلاصه برداری از نکات مهم اظهار شده و مقوله بندی آنها، تمامی مطالب نوشته شده، خلاصه مطالب و مقوله های تعیین شده در اختیار اساتید راهنما و مشاور و همچنین دو نفر آگاه به روش پژوهش قرار گرفت. آنها نیز با اعمال تغییرات

^۱ . Onwuegbuzie

^۲ . Leech

^۳ . Guest

^۴ . optimum allocation

و اصلاحات لازم، مقوله بندی‌ها و خلاصه آنها را تأیید کردند. برای برآورد پایایی پرسشنامه از آلفای کرونباخ استفاده شد. پس از انجام مطالعه مقدماتی و تجزیه و تحلیل پرسشنامه‌ها مشخص گردید که پایایی ویژگی‌های فردی ۰/۸۶ و توانمندیهای تخصصی ۰/۸۷ است.

روش تجزیه و تحلیل اطلاعات

برای تحلیل اطلاعات حاصل از مصاحبه‌ها، روش‌هایی ارائه شده است که می‌توان با استفاده از آنها، گزاره‌ها و دیدگاه مصاحبه شوندگان را تحلیل کرد. (کرسول، ۲۰۰۷: ۱۴۷-۱۷۷؛ کمبل^۱ و همکاران، ۲۰۰۴: ۱۴۵-۱۲۵؛ ماسون^۲: ۹۱-۹۶) در این پژوهش، برای تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه پس از بررسی متن مصاحبه، مصادیق و مولفه‌های مربوطه استخراج شد.

برای تجزیه و تحلیل داده‌های کمی، آمار توصیفی و استنباطی استفاده شد و در سطح توصیفی، میانگین و فراوانی محاسبه شد. در سطح استنباطی، ابتدا از نظر دو ویژگی نرمال بودن و همگنی واریانس‌ها بررسی شد، در مواردی که داده‌ها از این دو ویژگی برخوردار بودند، آزمون پارامتریک و در غیر این صورت از آزمون ناپارامتریک استفاده شد. آزمون‌های مورد استفاده در این پژوهش شامل: آزمون فریدمن، آزمون t تک نمونه است.

یافته‌های پژوهش

در این قسمت یافته‌های پژوهش ارائه شده است. سؤال اول به یافته‌های حاصل از مصاحبه، که به صورت جدول در آمده و سؤال دوم و سوم به یافته‌های بدست آمده از پرسشنامه می‌پردازد.

^۱ . Campbell

^۲ . Mason

مربی پیش دبستانی: چه کسی باچه مشخصاتی؟

سؤال اول: اعضای هیأت علمی، مربیان، مدرسان و مربیان با تجربه درباره ویژگی های فردی موثر و توانمندی های تخصصی مربیان پیش دبستانی در ایران چه دیدگاه هایی دارند؟



جدول ۲- ویژگی‌های فردی و توانمندیهای تخصصی بدست آمده از دید مصاحبه شوندگان

متغیر	ردیف	موفه‌ها	شواهد گفتاری	متغیر	ردیف	موفه‌ها	شواهد گفتاری
ویژگی‌های فردی	۱	مهارت زبانی	از عوامل مهم در جذب کودکان	توانمندی‌های تخصصی	۱	دانش	آگاهی کامل نسبت به این رشته
			ایجاد احساس امنیت در کودکان با خوش رویی و خنده رویی				افزایش دانش با حضور در کلاس‌های تربیت مربی
			آسان تر و کاربردی کردن آموزش به کودکان با مهربانی		۲	شناخت خود و شناخت کودک	عدم شناخت کودک مانع شکل گیری شخصیت و تربیت درست
	۲	مهارت اجتماعی	افزایش کارایی و بازده بیشتر				شناخت خود سبب اعتماد به نفس برای یافتن اصول تربیتی
			برقراری ارتباط با کودکان متناسب با اخلاق و رفتارشان		۳	شناخت اهداف پیش دبستانی	موجب تنظیم برنامه‌ریزی‌ها در مسیر اهداف
	۳	ظاهر متناسب و آراسته	سبب جذب کودکان				موجب یافتن روش‌های رسیدن به اهداف
			دارای سلامت جسمانی کامل				
			عدم وجود در هفت طبقه کودکان استثنایی		۴	مهارت زبانی و زبان آموزی	افزایش دانش صرف و آموختن طرز بیان
	۴	علاقه و مهربانی	پایین بودن سن				
			لازمه مربیگری				
			نبود آن سبب ایجاد مشکل در کار با کودک				

مربی پیش دبستانی: چه کسی باچه مشخصاتی؟

متغیر	ردیف	مولفه‌ها	شواهد گفتاری	متغیر	ردیف	مولفه‌ها	شواهد گفتاری
	۵	تخصیلا ت متناسب	سبب جذب راحت تر کودکان تحصیل در رشته هایی با گرایش پیش دبستانی یا رشته مشابه گذراندن دوره های آموزشی بهزیستی یا آموزش و پرورش دانستن روان شناسی کودک، رشد و روش های تربیتی				سبب جذب راحت تر کودکان
							آموزختن دانش تصویر خوانی
							آگاهی به ادبیات کودکان
							آموزختن انواع بازیهای کودکان
							درک نقش اساسی بازی در یادگیری کودکان
	۶	مهارت کلاس داری همراه با صبر و حوصله	عدم وجود آن سبب نبود ثبات و امنیت در کلاس پایین بودن قدرت مهارت کلاس داری سبب عدم اعتماد به نفس برای برعهده گرفتن مسئولیت کودکان				داشتن ذهن خلاق و منعطف استفاده از امکانات اطراف به بهترین نحو
	۷	اعتماد به نفس و احساس مسئولیت	عدم وجود آن مانع برقراری ارتباط با کودک، مدیر و والدین سبب فعال تر شدن و انگیز بیشتر برای کار				افزایش دوره های آموزشی و کارورزی
							استفاده از تجربه مربیان با سابقه

متغیر	ردیف	مؤلفه‌ها	شواهد گفتاری	متغیر	ردیف	مؤلفه‌ها	شواهد گفتاری
	۸	مهارت حرکتی	ایجاد قاطعیت در مربی		۸		
			جنب و جوش مربی				
			آموزش مفاهیم و رساندن منظور به طور کامل به کودکان به وسیله حرکات دست و صورت				
	۸	شناخت روش‌های تدریس و تربیتی	شناخت روش‌ها و زمان استفاده از آن				
			دانستن انواع روش‌های تربیتی و اصول تربیتی				



سؤال دوم: از دیدگاه مربیان، ویژگی‌های فردی موثر مربیان پیش‌دبستانی در ایران باید چه مواردی باشد؟

به منظور بررسی وضعیت این ویژگی‌ها نسبت به یکدیگر و به لحاظ تعیین اولویت و رتبه‌بندی این ویژگی‌ها در حیطه خصوصیات فردی از آزمون فریدمن استفاده شده است که نتایج این آزمون در جدول (۳) ارائه شده است.

جدول ۳: نتایج آزمون فریدمن برای رتبه‌بندی خصوصیات فردی

رتبه	گویه‌های خصوصیات فردی	میانگین	انحراف معیار	میانگین رتبه به ترتیب اولویت	خی دو
۱	برخورداری از سلامت روانی و شخصیتی	۴/۸۶	۰/۳۷	۸/۱۲	Sig: 0.000 *۶۱۵/۳۶۳
۲	خوش خلق و خوش برخورد بودن	۴/۸۰	۰/۴۲	۷/۷۷	
۳	داشتن وجدان فعالیت	۴/۷۹	۰/۴۳	۷/۶۹	
۴	داشتن سلامت جسمانی متناسب برای کار در پیش‌دبستانی	۴/۷۷	۰/۴۷	۷/۶۷	
۵	علاقه‌مندی به حرفه مربیگری	۴/۷۶	۰/۴۶	۷/۵۰	
۶	برخورداری از مهارت‌های برقراری ارتباط کلامی	۴/۷۰	۰/۴۹	۷/۱۵	
۷	برخورداری از روحیه تواضع و فروتنی	۴/۶۱	۰/۵۹	۶/۶۷	
۸	توانایی انجام کار گروهی و مسئولیت پذیری	۴/۶۰	۰/۵۶	۶/۶۱	
۹	بر خورداری از مهارت‌های برقراری ارتباط غیر کلامی	۴/۵۹	۰/۵۸	۶/۵۵	
۱۰	داشتن ظاهری آراسته و متناسب با منزلت معلمی	۴/۵۸	۰/۵۶	۶/۵۲	
۱۱	داشتن قدرت تصمیم‌گیری	۴/۵۶	۰/۵۶	۶/۳۳	
۱۲	برخورداری از اعتماد به نفس بالا	۴/۵۵	۰/۵۸	۶/۲۹	
۱۳	برخورداری از هوش هیجانی بالا مانند خودآگاهی، استقلال و جرأت ورزی	۴/۵۰	۰/۶۸	۶/۱۵	
*p<0.05					

بر اساس نتایج ارائه شده در جدول شماره ۳، نتیجه آزمون فریدمن (که برای بررسی معناداری رتبه‌بندی در این آزمون از آماره خی دو استفاده می‌شود) با آماره

۴۶۴/۵۶۳ در سطح ۰/۰۵ معنی دار است ($p < ۰/۰۵$) لذا تمام ویژگی‌های ذکر شده در پرسشنامه به عنوان ویژگی‌های مطلوب تأثیرگذار در رشد حرفه‌ای مربیان پیش‌دبستانی محسوب می‌شود. بر اساس نتایج حاصل شده، «برخورداری از سلامت روانی و شخصیتی، خوش خلق و خوش برخورد بودن، و داشتن وجدان فعالیت» به عنوان ویژگی‌ها دارای اولویت اول تا سوم در حیطه خصوصیات فردی می‌باشند و گویه «برخورداری از هوش هیجانی بالا مانند خودآگاهی، استقلال، و جرأت ورزی» در رتبه آخر قرار گرفته است. شایان ذکر است که میانگین همه گویه‌ها بالاتر از میانگین فرضی پژوهش می‌باشد و نشان دهنده آن است که همه آنها از درجه اهمیت بالایی برخوردارند و باید مورد توجه قرار گیرند.

همچنین، از آزمون t تک نمونه برای مقایسه میانگین نمره حیطه خصوصیات فردی مربیان پیش‌دبستانی با معیار فرضی تعیین شده برای تعیین میزان توجه به حیطه مورد نظر از دیدگاه این مربیان استفاده گردیده است. قابل ذکر است که در پژوهش حاضر، میانگین ۴ به عنوان توجه مناسب از دیدگاه مربیان تعیین شده، که عدد بالاتر از آن به عنوان توجه ویژه از سوی مربیان پیش‌دبستانی مورد نظر قرار گرفته است.

جدول ۴: آزمون مقایسه میانگین نمره دیدگاه مربیان در حیطه خصوصیات فردی با معیار فرضی تعیین شده (t تک نمونه)

شاخص آماری متغیر	میانگین متغیر	انحراف استاندارد	میانگین فرضی	درجه آزادی	مقدار t	Sig
خصوصیات فردی	۴/۶۷	۰/۳۲	۴	۵۶۵	۴۹/۱۵	۰/۰۰۰

بر اساس جدول شماره ۴، در حیطه خصوصیات فردی، مقدار t مشاهده شده بزرگتر از مقدار t بحرانی جدول در سطح خطای ۵ درصد و با درجه آزادی ۵۶۵ می‌باشد. با آزمون انجام شده، H_0 رد می‌شود و در نتیجه میانگین جامعه بالاتر از ۴ می‌باشد. بنابراین می‌توان گفت که مربیان پیش‌دبستانی بیشتر از معیار تعیین شده به خصوصیات فردی موثر،

مربی پیش دبستانی: چه کسی باچه مشخصاتی؟

توجه داشته‌اند. به عبارت دیگر، خصوصیات فردی مطرح شده از توجه ویژه‌ای از سوی مربیان پیش دبستانی برخوردار بوده است.

سؤال سوم: از دیدگاه مربیان، توانمندی‌های تخصصی لازم برای مربیان پیش دبستانی در ایران چه مواردی باید باشد؟

به منظور بررسی وضعیت این توانمندی‌ها نسبت به یکدیگر و به لحاظ تعیین اولویت و رتبه‌بندی این گویه‌ها در حیطه توانمندی‌های تخصصی از آزمون فریدمن استفاده شده است که نتایج این آزمون در جدول (۵) ارائه شده است.

جدول ۵: نتایج آزمون فریدمن برای رتبه بندی توانمندی‌های تخصصی

ردیف	گویه‌های توانمندی‌های تخصصی	میانگین	انحراف معیار	میانگین رتبه به ترتیب اولویت	خی دو
۱	توانایی مدیریت کلاس	۴/۶۳	۰/۵۹	۶/۱۶	Sig: 0.000 ۱۳۰/۸۸*
۲	آشنایی کافی با اهداف و موضوعات مهم دوره پیش‌دبستانی	۴/۶۲	۰/۵۳	۶/۱۰	
۳	آشنایی کافی با اصول یادگیری و تدریس به کودک	۴/۵۹	۰/۵۸	۵/۹۸	
۴	آشنایی کافی به روش‌ها و اصول تربیتی کودک	۴/۵۷	۰/۵۸	۵/۸۷	
۵	آشنایی با مهارت‌ها و پیش‌نیازهای یادگیری در کودکان مانند مهارت‌های زبانی، دانش و درک مطلب، حافظه، مهارت‌های شناختی و استدلال دیداری و فضایی	۴/۴۷	۰/۶۴	۵/۴۶	
۶	آشنایی با مراحل رشد جسمانی، شناختی، زبانی و حرکتی کودک	۴/۴۶	۰/۶۴	۵/۴۰	
۷	دارا بودن مهارت‌های هنری مانند نقاشی، قصه‌گویی، نمایش و کاردستی	۴/۴۲	۰/۶۵	۵/۲۰	
۸	تجربه عملی کار در پیش‌دبستانی	۴/۳۹	۰/۷۳	۵/۱۲	
۹	توانایی تهیه طرح درس	۴/۳۳	۰/۷۰	۴/۸۷	
۱۰	آگاهی به فناوری‌های جدید در حوزه پیش‌دبستانی	۴/۳۲	۰/۷۴	۴/۸۳	
*p<0.05					

بر اساس نتایج ارائه شده در جدول بالا، نتیجه آزمون فریدمن (که برای بررسی معناداری رتبه بندی در این آزمون از آماره خی دو استفاده می شود) با آماره $268/041$ در سطح $0/05$ معنی دار است ($p < 0/05$) لذا تمام توانمندی های ذکر شده در پرسشنامه به عنوان توانمندی های تأثیرگذار در رشد حرفه ای مربیان پیش دبستانی محسوب می شود.

بر اساس نتایج حاصل شده، «توانایی مدیریت کلاس، آشنایی کافی با اهداف و موضوعات مهم دوره پیش دبستانی و آشنایی کافی بر اصول یادگیری و تدریس به کودک» به عنوان توانمندی های دارای اولویت اول تا سوم در حیطه توانمندی های تخصصی می باشند و توانمندی «آگاهی به فناوری های جدید در حوزه پیش دبستانی» در رتبه آخر قرار گرفته است. میانگین تمام گویه ها از میانگین فرضی پژوهش بیشتر می باشد و این نشان دهنده آن است که همه آنها از درجه اهمیت بالایی برخوردارند و باید مورد توجه قرار گیرند.

همچنین، از آزمون t تک نمونه برای مقایسه میانگین نمره حیطه توانمندی های تخصصی مربیان پیش دبستانی با معیار فرضی تعیین شده برای تعیین میزان توجه به حیطه مورد نظر از دیدگاه این مربیان استفاده گردیده است. نتایج این آزمون در جدول (۶) ارائه شده است.

جدول ۶: آزمون مقایسه میانگین نمره مربیان در حیطه توانمندی های تخصصی با معیار

فرضی تعیین شده

(t تک نمونه)

شاخص آماری	میانگین	انحراف	میانگین	درجه	مقدار t	Sig
متغیر	متغیر	استاندارد	فرضی	آزادی		
توانمندی های تخصصی	۴/۴۸	۰/۴۴	۴	۵۶۵	۲۵/۹۵	۰/۰۰۰

بر اساس جدول شماره ۶، در حیطه توانمندی های تخصصی، مقدار t مشاهده شده بزرگتر از مقدار t بحرانی جدول در سطح خطای ۵ درصد و با درجه آزادی ۵۶۵ می باشد. با آزمون انجام شده، H_0 رد می شود و در نتیجه میانگین جامعه بالاتر از ۴

مربی پیش دبستانی: چه کسی باچه مشخصاتی؟

می‌باشد. بنابراین می‌توان گفت که مربیان پیش‌دبستانی بیشتر از معیار تعیین شده در توانمندی‌های تخصصی، توجه داشته‌اند. به عبارت دیگر، توانمندی‌های تخصصی مطرح شده از توجه ویژه‌ای از دیدگاه این مربیان پیش‌دبستانی برخوردار است.

بحث و نتیجه گیری

در پژوهش حاضر تلاش گردید تا به بررسی ویژگی‌ها فردی و توانمندی‌های تخصصی موثر در رشد حرفه‌ای مربیان پیش دبستانی پرداخته شود. این پژوهش در دو مرحله انجام شد که در مرحله اول آن از افراد صاحب‌نظر خواسته شد تا در مصاحبه‌هایی نیمه ساختار یافته شرکت و به بررسی موضوع بپردازند. پس از استخراج مهمترین مؤلفه‌ها و طراحی پرسشنامه‌ای با سئوالات بسته پاسخ به شیوه لیکرت، نظرات ۵۶۵ تن از مربیان پیش دبستانی پرسیده شد.

تجزیه و تحلیل یافته‌های مصاحبه‌ها نشان می‌دهد که ویژگی‌های فردی مورد نظر آنها عبارتند از: «مهارت زبانی، مهارت‌های اجتماعی، ظاهری متناسب و آراسته، علاقه و مهربانی، تحصیلات مناسب، مهارت کلاس داری همراه با صبر و حوصله، اعتماد به نفس و احساس مسئولیت، مهارت حرکتی». بر اساس نتایج حاصل از پرسشنامه، «برخوردار بودن از سلامت روانی و شخصیتی، خوش خلق و خوش برخورد بودن و داشتن وجدان کاری و فعالیت» در اولویت اول تا سوم قرار گرفته‌اند. شایان ذکر است که میانگین تمام گویه‌ها بالاتر از میانگین فرضی پژوهش بوده و نشان دهنده آن است که همه آنها از درجه اهمیت بالایی برخوردارند و باید مورد توجه قرار گیرند.

از آنجا که این مؤلفه‌ها از اهمیت بالایی در ویژگی‌های فردی مورد نیاز مربیان پیش‌دبستانی برخوردارند، لذا تأثیر زیادی در بازده کاری و جذب کودکان به آنها دارند. پس مربیان باید برای کسب این قابلیت‌ها تلاش نموده و جهت اطمینان از داشتن این ویژگی‌ها مورد ارزیابی قرار گیرند. این ارزیابی‌ها می‌تواند توسط مدیران مراکز و یا کارشناسان متولی امر آموزش به مربیان صورت پذیرد. زیرا در صورت کم اهمیت شمرده شدن ویژگی‌های مورد نیاز مربیان و مهم تلقی شدن مواردی هم چون دریافت حقوق کم، عدم تقاضای بیمه توسط مربی، عدم توجه به انگیزه آنها برای انتخاب این

شغل و یا عدم توجه به مدرک تحصیلی مربیان هم به کودکان و هم به جامعه آسیب وارد خواهد شد. چون این دوره تحصیلی اولین دوره است که کودک وارد سیستم آموزش می‌شود در صورت برخورد با فردی که صلاحیت‌های لازم را ندارد و کسب نکرده در تحقیقات نشان داده شده که میل و رغبت کودک را برای گذراندن دوره‌های بعدی تحصیلی تحت شعاع قرار داده است. تمام ویژگی‌های ذکر شده در پرسشنامه از اهمیت بالایی برخوردار است زیرا میانگین حاصل از تجزیه و تحلیل پرسشنامه از میانگین فرضی که (۴) در نظر گرفته شده بود بیشتر است، لذا برخورداری از تمام این ویژگی‌ها برای انتخاب مربی باید توسط مدیران مراکز و یا سازمان‌هایی که مربیان را به مراکز معرفی می‌کنند باید مورد توجه جدی قرار گیرد.

برای توانمندی‌های تخصصی، مصاحبه شوندگان دانش، تجربه، شناخت انواع روش‌های تدریس و روش‌های تربیتی، شناخت کودک و شناخت خود، شناخت انواع بازیها، مهارت‌های زبانی و زبان آموزی و خلاقیت را برای مربی لازم می‌دانند.

نتایج حاصل از پرسشنامه توانایی مدیریت کلاس، آشنایی کافی با اهداف و موضوعات مهم دوره پیش‌دبستانی و آشنایی کافی بر اصول یادگیری و تدریس به کودک در اولویت اول تا سوم قرار گرفته‌اند، اما با این وجود نمی‌توان گفت که گویه‌های دیگر کم اهمیت هستند، زیرا میانگین تمام گویه‌ها از میانگین فرضی بیشتر بوده که این نشان دهنده اهمیت همه گویه‌ها از دید مربیان می‌باشد و باید مورد توجه دست اندر کاران قرار گیرند.

تجربه نشان داده که چگونگی مدیریت کلاس، شناخت اهداف و به کارگیری روش‌های تدریس بدون آموزش کسب نخواهد شد. همانطور که در نتایج حاصل از مصاحبه اشاره شد، داشتن توانایی مدیریت کلاس سبب ایجاد محیطی امن برای کودکان و ایجاد اعتماد در مربی برای بر عهده گرفتن مسئولیت نگهداری کودکان می‌شود. توانایی مدیریت کلاس برای مربیان پیش‌دبستانی مهم و برجسته تلقی می‌شود زیرا کودکان در این سن جنب و جوش و هیجان بیشتری دارند و این توانایی به مربیان برای موفقیت در این حرفه کمک وافری می‌کند. مربیان باید برای کسب چنین توانمندی‌هایی دوره‌های آموزشی و دانش‌افزایی را با اهمیت تلقی نموده، در صورت

مربی پیش دبستانی: چه کسی باچه مشخصاتی؟

آشنا نبودن به اهداف و ندانستن چگونگی رسیدن به این اهداف توانایی مدیریت کلاس از عهده مربی خارج است و مربی را دچار سردرگمی می‌کند. پس باید برای هرچه پربار شدن این دوره‌ها تلاش گردد و مواد آموزشی در این دوره‌ها به گونه‌ای تنظیم شود که مربیان بتوانند از این دوره‌ها استفاده کافی را برده و توانایی لازم را به صورت حرفه‌ای کسب نمایند و برای اجرای آن‌ها در کلاس با مشکل روبرو نگردند. علاوه بر مواردی که ذکر شد داشتن مهارت‌های کافی در این زمینه، دانستن انواع روش‌های تربیتی و داشتن تجربه کافی با گذراندن کارورزی نیز از اهمیت زیادی برخوردار است که در صورت کم توجهی به آنها مربی نمی‌تواند کودکان را برای دوره‌های بعدی تحصیل آماده کند.

پژوهش‌های انجام شده، برخی از ویژگی‌های مربیان پیش‌دبستانی را بیان کرده‌اند که با تحقیق حاضر همخوانی دارد. نتایج سؤال‌های پژوهش با نتایج تحقیقات یازیکی (۲۰۱۳)، شاهین و همکارانش (۲۰۱۳)، ییل دیز لار و کارگی (۲۰۱۰)، هونگ و همکاران (۲۰۰۸)، پوشنه، خسروی و علی پور (۱۳۹۱)، مدیریک (۲۰۱۲)، اولاس و لامکس ول (۲۰۰۷)، شین (۲۰۰۵)، یان هسو (۲۰۰۲)، لافرنی (۲۰۰۶) هم سو می‌باشد.

مطالعه تحقیقات انجام شده در زمینه ویژگی‌های مربیان و معلمان نشان می‌دهد که مربیان باید از ویژگی‌ها و توانمندی‌های زیادی برخوردار باشند. همه این ویژگی‌ها و توانمندی‌های مذکور در نتایج تحقیقات انجام گرفته با نتایج حاصل از پژوهش حاضر همخوانی داشتند. با توجه به اهمیت و نقش موثر مربیان پیش‌دبستانی به عنوان یکی از عوامل تأثیرگذار در مسیر پیشرفت و یادگیری کودکان توجه به این ویژگی‌ها و به کارگیری آنها و تلاش برای کسب و متبحر شدن در مهارت مربیگری نیاز به همت و تلاش مربیان این مقطع تحصیلی دارد. با توجه به نتایج حاصل پیشنهاداتی به عنوان راهکار در ذیل ارائه شده است که عبارتند از:

۱- مدیران مراکز برای استخدام مربیان از آنها گواهی پزشکی برای سلامت روانی و جسمانی در خواست کنند.

۲- مربیان برای پی بردن به ویژگی‌های لازم مانند علاقه به کودک، خوش خلقی و خوش رو بودن و احساس مسئولیت مربیان را به شرط کارورزی در مرکز به مدت یک الی دو ماه استخدام کنند.

- ۳- مربیان دارای مدرک مرتبط کارشناسی و بالاتر باشند و حتماً مدرک مربیگری را از آموزش و پرورش یا بهزیستی با حضور در دوره‌ها دریافت کنند.
- ۴- مدیران مرکز بعد از استخدام مربی روی کار آنها نظارت کافی داشته باشد.
- ۵- مدیر مرکز، مربیان را وادار به کار گروهی و تعامل با مربیان دیگر کند.
- ۶- مدیر مرکز برای به روز کردن اطلاعات مربیان خود هر چند ماه یک بار کارگاه تشکیل دهد و از مربیان با تجربه و آگاه به تکنولوژی روز دنیا دعوت کند.
- ۷- در صورت مشاهده اشتباه از مربی، مدیر مرکز وظیفه تذکر به او را دارد تا خود را اصلاح کند.
- ۸- برقراری سیستم ارتباطی مناسب در مراکز آموزشی اولین و مهم‌ترین اقدام هر مربی در کلاس می‌باشد.

منابع

- پوشنه، کامبیز؛ خسروی، علی اکبر و علی پور، پرنیاز (۱۳۹۱)، ارزشیابی میزان کیفیت برنامه‌های مراکز پیش‌دبستانی در شهر تهران، *اندیشه‌های نوین تربیتی دانشگاه الزهراء*، ۸ (۱)، ۲۰-۵۸.
- زین آبادی، حسن رضا و اسدزاده، سمیه (۱۳۹۲)، کیفیت فرهنگ رهبری برنامه درسی و حرفه ای گرایی معلمان: یافته‌های یک پژوهش کمی در مدارس ابتدایی شهر تهران، *فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران*، ۸ (۳)، ۹۷-۱۱۸.
- کریمی، فریبا (۱۳۸۷)، *مطالعه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی، فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی*، ۲ (۴)، ۱۵۱-۱۶۶.

Baeko, H.; Putnam, R. T. (1995). **Expanding a teacher's knowledge base: A cognitive psychological perspective on professional development.** In: Guskey, T. R.: Huberman, M. (Eds.), *Professional development in education: new paradigms and practices.* New York: Teachers College press.

Burden, P. R. (1990). **Teacher development.** In W.R. Houston, M. Haberman, & J.Sikula (Eds.), *Handbook of research on teacher education: A project of the association of teacher educators* (pp. 311-328). New York: Macmillan Publishing.

- Campbell, A., McNamara, O., & Gilory, P. (2004). **Practitioner research and professional development in education**, Pual Chapman Publishing.
- Creswell, J., & Plano Clark, V. (2007). **Designing and conducting mixed methods research**, Thousand Oaks: Sage.
- Dean, J. (1991). **Professional development in School**. Philadelphia: Open University Press.
- Glaser, R. (1987). Thoughts on expertise. In: Schooler, C., Schaei, W. (Eds.), **Cognitive functioning and social structure over the life course**, Norwood, New Jersey: Ablex.
- Grosso de Leon, A. (2001). **Higher education's challenge: New teacher education models for a new century**. New York: Carnegie Corporation of New York.
- Hong, Jon- Chao & Jeou – Shyan Horng & Chan – Li Lin & Lin – Juan Chan in. (2008). Competency disparity between pre- service teacher educations and in- service teaching requirement in Taiwan, **International Journal of Education Development**. 28(1), 4-20.
- Jegade, O.; Taplin, M.; Chan, S. (2000). Trainee teachers' perception of their knowledge about expert teaching. **Educational Research**, 42(3), 287-308.
- Kayhan, H. N. & Kilic, D. (2011). Preschool teacher training systems in Turkey and European union countries. **Procedia Social and Behavioral Sciences**, 15: 3748- 3752.
- Laferney, P. S. (2006). **Early childhood professional development and classroom quality in preschool**. Master of Science, Oklahoma State University.
- LamexWell, K. & Awalas, M. (2007). Child development. **Journal of Nutral Eduction Behavior**, 42(2), 8-12.
- Mason, I. (2002). Linking qualitative and quantitative data analysis, In: a. Bryman & R. Burgess (eds.). **Analyzing qualitative data**, New York: Routledge.
- Mudrick, H. B. (2012). **Opportunities preschool teachers use to offer high quality instruction: Investigating experiences of professional development**. Master of Art, Connecticut University.
- Noy, C. (2008). Sampling knowledge: The hermeneutics of snowball sampling in qualitative research, **International Journal of Social Research Methodology**, 11(4), 237-344.

- Onwuegbuzie, A. J. & Leech, N. L. (2007). Sampling designs in qualitative research: Making process more public, **The Qualitative Report**, 12(2), 238- 254.
- Plano Clark, V., Creswell, J., O, Neil green, D., & Shope, R. (2008). Mixing quantitative and qualitative approaches: An introduction to emergent mixed method research, In: S. Hesse- Biber & P. Leavy. (eds.). **Handbook of emergent methods**, New York: The Guilford press.
- Project, M.P. (2002). Medical professionalism in the new millennium: A physicians' charter. **The lancet**, 359, 520-522.
- Reynolda, A. (1992). What is competent beginning teaching? A review of the literature. **Review of Educational Research**, 62(1), 1- 35.
- Shahin BK, SAK R, Shahin. (2013). Parents views about preschool education. **Procedia- social and Behavioral sciences**, 89,288-292.
- Shen, C. S. (2005). **Early childhood educators' perceptions of quality and school climate in preschool programs**. Unpublished doctoral dissertation.
- Taylor, V. & et al. (1990). A comparison of perception of the importance of mental competencies Between Inservice and Preservice Teacher. Mid south educational Research Association; **ERIC Document Reproduction service** No. ED327554.
- Villegas- Reimers, E. (2003). Teacher professional development: An international review of the literature. UNESCO: Institute for Educational Planning.
- Williams, N. (2006). **Social research methods**, Thousand Oaks: Sage.
- Yazici, Z. (2013). The examination of pre- school teachers' towards liking of children. **Procedia Social and Behavioral Sciences**, 116, 172-176.
- Yildizlar, M. & Kargi, E. (2010). Preschool teachers, expectations and evaluations on the effects of in-service teacher education in the Turkish Republic of Northern Cyprus. **Procedia Social and Behavioral Sciences**, 2: 1951-1954.
- Yun Hsu, C. (2002). **Early childhood educators, professional development in Taiwan**. PhD dissertation, University of Pennsylvania.