

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



انجمن مطالعات برنامه‌درسی ایران



دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه‌درسی

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

سال پنجم - شماره‌ی ۹ - بهار و تابستان ۱۳۹۶

ISSN: 2345-4938

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

اولویت های نگارشی.....۴-۲

مفهوم‌پردازی دانش قدرتمند بر اساس نظریه برنامه‌درسی
دانش‌بنیان مایکل یانگ / علی زند قشلاقی، دکتر محمود
مهرمحمدی، دکتر هاشم فردانش.....۳۶-۵

واکاوی تجربه های زیسته کارورزی در دانشگاه فرهنگیان:
الگوی مفهومی / صادق زارع صفت.....۶۸-۳۷

برنامه درسی روایت پژوهی و توسعه حرفه ای دانشجویان
دانشگاه فرهنگیان: طراحی الگوی برنامه درسی / زهره کرمی،
دکتر فرهاد سراجی، دکتریحیی معروفی.....۱۰۴-۶۹

تبیین عناصر برنامه درسی کارآفرینی در دوره آموزش
عمومی (سنتز پژوهی) / نیلوفر مرتضی نژاد، دکتر محمد
عطاران، دکتر علی حسینی خواه، دکتر عفت عباسی
.....۱۴۲-۱۰۵

تبیین شاخص‌های نوآوری در فعالیت‌های یاددهی و
یادگیری رشته‌های هنری مبتنی بر آموزه‌های سازنده‌گرایی و
میزان کاربرد آن / ستاره موسوی، دکتر محمدرضا نیلی، دکتر
احمد رضا نصر، محمد مسعود.....۱۶۶-۱۲۳

ظرفیت آموزش مسائل مدل‌سازی برای تغییر نگرش
دانش‌آموزان نسبت به ریاضی / زکیه پرهیزگار، دکتر حسن
علم الهدایی، دکتر مهدی جباری نوقایی
.....۱۹۲-۱۶۷

هدف های برنامه درسی جهت یابی و حرکت در ایران و
آمریکا (ویژه نابینایان و کم بینایان) / اشرف کریمی، دکتر
غلامرضا حاجی حسین نژاد. دکتر نعمت اله موسی پور. دکتر
احمد به پژوه.....۲۱۴-۱۹۳

ISSN: 2345-4938

بهاء تک شماره: ۴۰۰۰۰ ریال

دوفصلنامه‌ی نظریه و عمل در برنامه درسی

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

سال پنجم- شماره ۹- بهار و تابستان ۱۳۹۶

صاحب امتیاز: انجمن مطالعات برنامه‌ی درسی

مدیر مسئول: دکتر مجید علی عسگری

سر دبیر: دکتر محمد عطاران

مدیر داخلی: لیلا الماسی

مدیر اجرایی: فاطمه صانعی‌پور

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، استاد 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 ادبی: محمد حیدری

ویراستار انگلیسی: دکتر محمد عطاران

صفحه آرا: لیلا الماسی

نشانی: تهران - خیابان شهید مفتح نرسیده به انقلاب -

پلاک ۴۹ - کدپستی ۱۴۹۱۱-۱۵۷۱۹

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.5, No:9, 2017

Chairman:

Majid Aliasgari (Ph.D.)

Editor in chief:

Mohammad Attaran (Ph.D.)

General Manager:

Leila Almasi

Administration Manager

Fateme Sanei Pour

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:

Mohammad Attaran (Ph.D.)

Web: www.cstp.khu.ac.ir

Email: curriculum_thp@yahoo.com

ISSN: 2345-4938

Single issue: 40000 R

Content:

**A.Zand Gheshlaghi,
M.Mehr Mohammadi (Ph. D),
H.Fardanesh(Ph.D)
Conceptualizing Powerful Knowledge
according to Michael Young's Knowledge-
based Curriculum Theory**

**S. Zaresefat,
The Analysis Experiences Curriculum
Internship: The Conceptual Model**

**Z. Karami,
F. Seraji (Ph. D),
Y. Marufi (Ph. D)
A Narrative Inquiry Curriculum &
Professional Development of Student-
Teachers in Farhangian University: Design
Curriculum Model**

**N. Mortezaejad,
M. Attaran (Ph. D),
A. Hosseinikhah (Ph.D),
E. Abbasi(Ph.D)
Explanation of Entrepreneurship Curriculum
Components in General Education (Synthesis
Inquiry)**

**S. Musavi,
M. Nili (Ph. D),
A. Nasr(Ph.D),
M. Masuod(Ph.D)
Determination of Innovation Indicators in
Teaching-learning Activities of Curricula
based on Constructivism and their
Application**

**Z. Parhizgar,
H. Alamolhodaei (Ph. D) ,
M.Jabbari Nooghabi (Ph. D)
The potential of Teaching Modelling
Problems for Changing Students' Attitude
towards Mathematics**

**A.Karimi,
G. Hajihosseinnejad (Ph. D),
N. Moosapour (Ph. D),
A. Beh- Pajooh (Ph. D)
The Goals of the Curriculum Orientation and
Mobility in Iran and America (Especially the
Visually Impaired Students)**

اولویت‌های نگارشی نشریه

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

سبک نگارش مقاله

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

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

داوران این شماره (به ترتیب الفبا)

دکتر صمد ایزدی	دکتر سعید صفائی موحد	دکتر نرگس کشتی آرای
دکتر کیوان بلندهمتان	دکتر ابراهیم طلایی	دکتر مرجان کیان
دکتر عبدالله پارسا	دکتر زهره عباباف	دکتر مریم کیان
دکتر موسی پیری	دکتر علی اکبر عجم	دکتر مسعود گرامی پور
دکتر غلامرضا حاج حسین نژاد	دکتر علیرضا عراقیه	دکتر مهران منطقی
دکتر زهرا حاجی آخوندی	دکتر محمد عطاران	دکتر گیتا موللی
دکتر علی حسینی خواه	دکتر مجید علی عسگری	دکتر بهروز مهرام
دکتر عظیمه السادات خاکباز	دکتر سهیلا غلام آزاد	دکتر سولماز نورآبادی
دکتر آتوسا رسولی	دکتر خلیل غلامی	دکتر زهرا نیکنام
دکتر سعیدی رضوانی	دکتر مصطفی قادری	دکتر محمدرضا نیلی
دکتر نادر سلسبیلی	دکتر مجتبی قربانی	دکتر بلال ایزانلو
دکتر فریدون شریفیان		



تفسیر مفهوم دانش قدرتمند بر اساس دیدگاه دانش‌بنیان مایکل یانگ^۱

Conceptualizing Powerful Knowledge according to Michael Young's Knowledge-based Curriculum Theory

A.Zand Ghashghaei, M.Mehr Mohammadi (Ph. D), H. Fardanesh (Ph.D)

علی زند قشلاقی^۱، دکتر محمود مهرمحمدی^۲، دکتر هاشم فardanesh^۳

Abstract:

“Powerful Knowledge” is the main concept in Michael Young’s Knowledge-based curriculum theory. For more than 4 decades, he has been developing a variety of educational Ideas under the shadow of the concept. This paper tries to take out its implications for Curriculum theory, by reviewing most of annotated bibliography which was published by Young. The paper also covers some remarks and critiques on the concept and reflects them in a classified manner, and making inferences from them to conclude the most important implications of the concept for theory and practice.

Keywords: Knowledge-based Curriculum, Powerful Knowledge, Sociology of Curriculum, Schooling, Michael Young.

چکیده: مفهوم دانش قدرتمند، مفهوم بنیادین در نگاه مایکل یانگ در مقام جامعه‌شناس برنامه‌دستی است. او در خلال چهار دهه با صورت‌بندی این مفهوم، کوشیده است چارچوبی نظری برای برنامه‌دستی دانش‌بنیان فراهم آورد. با این همه نسبت این مفهوم با مؤلفه‌های نظریه برنامه‌دستی، نظام مدرسه‌ای و امر تربیتی در میان تألیفات و کارهای پژوهشی فردی و مشترک یانگ، پراکنده‌اند. صورت‌بندی نظریه برنامه‌دستی بر اساس این مفهوم نخست نیازمند صورت‌بندی یکپارچه و جامعی از آن و استنتاج دلالت‌هایی است که بتواند مؤلفه‌های بنیادین و مؤلفه‌های ساختاری یک چارچوب نظری را تبیین نماید. این نوشتار می‌کوشد تا با ارجاع به کارهای یانگ، به تبیین و تفسیر مفهوم دانش قدرتمند بپردازد، برای این منظور قریب به اکثر نوشته‌های یانگ به همراه آثاری از منتقدان و موافقان آرای او، در یک پژوهش فلسفی مطالعه شده‌اند. در این مطالعه از روش کیفی تحلیلی مفهومی استفاده شده است. معرفت‌شناسی پشتیبان مفهوم دانش قدرتمند بررسی شده و ارتباط این مفهوم با جامعه‌شناسی، نظام مدرسه‌ای و امر تربیتی بیان شده است. در پایان با رویکردی نظری، دلالت‌های تربیتی این مفهوم برای ساخت یک نظریه برنامه‌دستی استنتاج گردیده است تا مبنایی برای نظر ورزی و پژوهش بیشتر باشد. **واژگان کلیدی:** برنامه‌دستی دانش‌بنیان، پژوهش فلسفی، تفسیر مفهوم، نظام مدرسه‌ای، مایکل یانگ

۱. این مقاله مستخرج از پایان نامه دکتری با عنوان تبیین طرح‌واره مفهومی آموزش‌شناسی برنامه‌دستی دانش‌بنیان براساس نظر مایکل یانگ است. تاریخ دفاع: ۹۶/۲/۲۳
۲. دانشجوی دکتری، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس، رایانامه: zand.edu@gmail.com
۳. استاد، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس، رایانامه: mehrmohammadi_tmu@hotmail.com
۴. دانشیار دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس، رایانامه: fardan_h@modares.ac.ir

مقدمه

مایکل یانگ^۱ در مقام یک جامعه‌شناس برنامه‌درسی، در خلال چهار دهه کوشیده است صورت‌بندی جدیدی از پرسش‌ها و چالش‌های پیش روی نظریه‌ برنامه‌درسی را برجسته سازد. او در مکتب جامعه‌شناسی نوین تربیت^۲ که خود بنیان‌گذار آن است، انگاره‌ها و باورهای معرفت‌شناسی نظریه‌های نوین تربیتی به‌ویژه دو دیدگاه پسامدرن و انتقادی را به چالش کشیده و از منظر این نقد، دلالت‌هایی برای نظریه‌ برنامه‌درسی استنتاج می‌کند. توجه به این نکته ضروری است که مفهوم‌پردازی یانگ با نقد جامعه‌شناختی دو دیدگاه دیگر همراه است و همچنین توجه ویژه‌ای به مفهوم «عدالت اجتماعی» (یانگ، ۲۰۰۸) دارد. این مفهوم دست‌کم در تمامی نگاه‌های جامعه‌شناسی نوین تربیت، مفهومی بنیادین است (یانگ، ۱۹۷۱).

یانگ به اردوگاه واقع‌گرایی اجتماعی - به تعبیر مور^۳ (۲۰۰۷) زیرشاخه‌ای از واقع‌گرایی انتقادی - تعلق دارد و از منظر این رویکرد نظری می‌کوشد تا با صورت‌بندی نظریه‌ای درباره‌ دانش، وظیفه و هدف نظام مدرسه‌ای^۴ را تبیین نماید. انگاره «دانش قدرتمند»، دست‌کم در بریتانیا، انگاره‌ای وحدت‌بخش به تلاش‌هایی محسوب می‌شود که در میان دوگانه نظام سنتی و شکل نومحافظه‌کار امروزی‌اش و نظام پیشرفت‌گرای تحت تأثیر دیدگاه برساخت‌گرایی، در پی رهیافت سومی به تدوین برنامه‌درسی هستند.

بک^۵ (۲۰۱۳)، مدعی می‌شود که «ویلاهان»^۶ (۲۰۰۷)، برای نخستین بار ترکیب دانش قدرتمند را به کار می‌برد ولی بی‌تردید تمرکز بر دوگانه دانش قدرتمند/ دانش قدرتمندان، ابداع یانگ است» (ص ۱۷۸). یانگ (۲۰۱۳b) در پاسخ به این ادعای بک خاطر نشان می‌شود که ریشه‌های جامعه‌شناختی و فلسفی اندیشه او در معرفی و تمرکز بر این دوگانه نقش بسزایی داشته است (ص ۱۹۷). در واقع تاریخچه این ریشه‌ها به

1 Young

2 New Sociology of Education

3 Moore

4 schooling

5 Beck

6 Wheelahan

تفسیر مفهوم دانش قدرتمند بر اساس دیدگاه دانش‌بنیان...

دهه ۷۰ و به نخستین کار او پس از فراغت از تحصیل در دوره دکتری در تلفیق این دو حوزه بازمی‌گردد.

بیان مسئله و چارچوب نظری

هدف اصلی مدرسه آن است که برای همه دانش‌آموزان امکان کسب دانشی را فراهم آورد که ایشان را از تجربه‌هایشان فراتر ببرد. منظور دانشی است که در خانه، در جمع دوستان و یا در جوامعی که در آن زندگی می‌کنند، در دسترس‌شان نیست. دسترسی به این دانش، حق همه شاگردان به‌مثابه شهروندان آینده است (یانگ و لمبرت، ۲۰۱۴).

یانگ (۲۰۱۳a) بر این باور است که نقش دانش در فراتر رفتن از تجربه روزمره، «میراث برجای‌مانده از جوامع نخستین فاقد مدرسه و نیز نظام‌های مدرسه‌ای اولیه در جوامع متأخر» است (ص ۱۰۲). به باور او نخستین اشکال مدرسه‌ای حتی با محتوای ثابت و برنامه درسی اغلب دینی، می‌کوشیده‌اند تا تجربه یادگیرندگان را از دامنه محدود و بی‌واسطه جهان پیرامونی بسط داده و به مرزهایی ورای روزمرگی توسعه دهند. از همین رو دانش مدرسه‌ای در نزد او متمایز از دانش روزمره است.

نقطه عزیمت توجه یانگ (۲۰۰۹a) به دانش و نظام مدرسه‌ای با این پرسش‌گره خورده است که «دانش‌آموزان خواه در دوران ابتدایی و خواه در دوران متوسطه حق یادگیری چه چیزی را دارند؟». در این پرسش می‌توان ریشه‌های تلفیق دیدگاه جامعه‌شناختی و معرفت‌شناختی او را باز یافت. او برای پاسخ به این پرسش رویکرد معرفت‌شناسی واقع‌گرای اجتماعی را اختیار می‌کند تا هم از حق برابر یادگیری دفاع کند و هم برای یافتن آن دانش (چیز) مورد نظر، محدود به گزینه‌های صرفاً مورد پسند اجتماعی نباشد. از این رو با صورت‌بندی مفهوم دانش قدرتمند و تبیین رابطه آن با امر تربیتی به تبیین اهداف نظام تربیتی و در پی آن تبیین نظریه برنامه درسی دانش‌بنیان اهتمام می‌ورزد.

وابستگی متقابل دو هدف «انتقال دانش گذشته» و «توانایی استفاده از آن برای تولید دانش جدید» و نیز گسترش این ظرفیت به بخش بیشتری از یادگیرندگان، به پیدایش مسائلی دشوار در نزد نظریه‌پردازان و طراحان برنامه درسی و نیز معلمان می‌گردد. این امر مستلزم نقض یا دست‌کم «حرکت فراسوی» دو رویکرد غالب تربیتی است که ما از گذشته به ارث برده‌ایم. (یانگ، ۲۰۱۳a)

مسئله پیش روی این نوشتار با ارجاع به بند بالا، فهم و تبیین چنین دانشی در نظر یانگ است. دانشی که او از آن با نام دانش قدرتمند یاد می‌کند. در واقع پرسش پیش روی این نوشتار آن است که منظور از دانش قدرتمند در نزد یانگ چیست؟ و در پی آن؛ پذیرش چنین مفهومی (دانش قدرتمند) واجد چه دلالت‌هایی برای نظام مدرسه‌ای است؟

تفسیر دانش قدرتمند، در مقام عنصر بنیادین^۱ برنامه درسی دانش‌بنیان، به تبیین مؤلفه‌های ساختاری این برنامه درسی کمک شایانی خواهد کرد. بر این اساس، مؤلفه‌هایی همچون، هدف نظام مدرسه‌ای، محتوای برنامه درسی، چارچوب پداگوژیک هم‌سو، عناصر اجرای برنامه درسی و راهبردهای یاددهی-یادگیری و همچنین ارزش‌یابی، با مفهوم‌پردازی دانش قدرتمند، تبیین می‌شوند. این مفهوم و نسبت آن با فلسفه پستیپیان و دیدگاه جامعه‌شناختی نظری‌اش، همچنین با ارجاع به مفاهیم ثانوی، به روشن شدن روابط میان مؤلفه‌های اصلی و ساختاری نظریه برنامه درسی دانش‌بنیان، کمک می‌کند. از این رو پژوهش حاضر، گام نخستین، در صورت‌بندی نظریه برنامه درسی دانش بنیان به شمار می‌آید.

روش پژوهش

برای یافتن چستی دانش قدرتمند، این مفهوم در آثاری مرتبط و هم‌سنخ مورد مطالعه قرار گرفته است. برای این مطالعه روش پژوهش فلسفی از نوع تحلیل مفهومی^۲ اختیار

1 essential elements
2 conceptual analysis

تفسیر مفهوم دانش قدرتمند بر اساس دیدگاه دانش‌بنیان...

شده است. کومبز^۱ و دنیلز^۲ (۱۹۹۱) بیان می‌دارند که هدف از این جنس پژوهش عبارت است از «فهم و بهبود بخشیدن به مجموعه مفاهیم یا ساختارهای مفهومی که ما برحسب آن‌ها تجربه را تفسیر می‌نماییم، مقاصد را بیان می‌داریم، مسائل را ساخت‌بندی می‌کنیم و پژوهش‌ها را به اجرا درمی‌آوریم» (ص ۲۸). از همین رو تفسیر مفهوم دانش قدرتمند، مدنظر قرار گرفته است. برای این منظور تبیینی موجه از دامنه ارجاع‌های مربوط به یک اصطلاح در زبان نظری پیگیری شده است و در این مقام آثار پژوهشی و تألیفی یانگ از ۱۹۷۹ تا ۲۰۱۵ به همراه برخی از آثار در نقد یا تبیین اندیشه او مدنظر بوده‌اند. در واقع تلاش بر این بوده است تا به این موضوع توجه گردد که در آثار یانگ - و نیز آثار هم‌سنخی که مفهوم دانش قدرتمند را با فهم یانگ به کار گرفته‌اند، تفسیرها، قصدها و ساخت‌بندی مسائل گوناگون امر تربیتی با ارجاع به این مفهوم چگونه صورت پذیرفته است. روشن است که هدف از ارجاع به آثار دیگران لزوماً نقد یانگ نبوده بلکه تبیین و روشن‌گری در باب مفهوم دانش قدرتمند اولویت داشته است. همچنین لازم به ذکر است که در این مطالعه روش تحلیل مفهومی از نوع قیاسی^۳ (ژاروی‌ن^۴، ۲۰۰۴) مورد استفاده قرار گرفته است. چرا که ماهیت واقع‌گرایانه دانش قدرتمند به‌مثابه اصل موضوع^۵، مفروض انگاشته شده و ساخت‌بندی و ارتباط دیگر مؤلفه‌های تربیتی، با پذیرش مفهوم بنیادین دانش قدرتمند مدنظر قرار گرفته است.

در استنتاج دلالت‌های تربیتی اما تبیین عقلانی^۶ از نوع قیاسی مدنظر بوده است، در اینجا منظور از تبیین، فعالیتی منظم است که از تعدادی معلومات تصویری یا تصدیقی و یا به عبارت دیگر از مفروضات و دانسته‌های روشن و قطعی شروع می‌شود و به یاری استنتاج یا استنباط و به کشف نادانسته‌ها یا توضیح و آشکارسازی امر مبهم منجر می‌گردد (جمشیدی ۱۳۷۸). همچنین باید در نظر داشت که تبیین یک کنش ساده

1 Coombs

2 Daniels

3 deductive

4 Järvinen

5 axiom

6 rational explanation

پژوهشی نیست، بلکه یک فرآیند و جریان پژوهشی است که از طرح مسئله یا مواجهه با مسئله آغاز می‌گردد و به بیان واضح و آشکار آن پس از جمع‌آوری داده‌ها و تنظیم و ترتیب آن‌ها در کنار هم و قرار دادن آن‌ها در قالب یک استدلال «غالباً قیاسی» حاصل می‌شود. از این رو تبیین یک فرآیند عقلی و ذهنی است (ص ۶۰).

فرآیند تبیین عقلانی (فلسفی) در یافتن دلالت‌های تربیتی مفهوم دانش قدرتمند، به دلالت پژوهی انجامیده است. «مطالعات دلالت پژوهی»، به منظور «اقتباس، برای تدقیق، بهبود، یا بسط دانش» در میان «رشته‌های همگون و ناهمگون» و با ارجاع به «آثار مکتوب و شفاهی اندیشمندان، مکاتب، فلسفه‌ها، پارادایم‌ها، نظریه‌ها، مدل و فنون و ایده‌های پراکنده» با توجه به «عنصر فلسفی نهفته» در آثار علمی، رخ می‌دهد (دانایی فرد، ۱۳۹۵). با توجه به دو طرح پژوهشی نظام‌مند و برآیندی^۱، مطالعات دلالت پژوهی، باید خاطر نشان کرد که در این پژوهش، گونه‌دوم مدنظر بوده است؛ از این رو، آثار یانگ بر اساس سیر تاریخی، بررسی و مطالعه شده‌اند و ضمن مفهوم‌پردازی دانش قدرتمند، وجوه مرتبط با مقولات تربیتی تبیین شده‌اند. باید خاطر نشان کرد که از آنجا که مفهوم دانش قدرتمند، خود سیر تحولی در آرای یانگ دارد، مطالعه آثار به صورت خطی نبوده و با برگشت چندباره همراه شده است. به این معنی که با پیشرفت تاریخی، به دلیل ارجاع‌های محقق به آثار پیشین خود، نیاز به مطالعه دوباره و گاهی تطبیقی آثار همواره وجود داشته است. از سوی دیگر گرچه چارچوب مفهومی پیش‌فرضی برای مطالعه در دست نبوده است، در این نوشتار، چارچوبی پسینی برای ارائه گزارش مدنظر قرار گرفته است. به این منظور و با نگاه کلان به خرد، ابتدا جامعه‌شناسی و معرفت‌شناسی دانش قدرتمند و در پی آن دانش قدرتمند، در نظام مدرسه‌ای، برنامه‌درسی و دانش مدرسه‌ای مطالعه و گزارش شده‌اند. در پایان بیانیه دلالت با ارجاع به یافته‌های بخش‌های گوناگون، بازآفرینی شده است.

از آنجاکه این روش پژوهش در زمره روش‌های پژوهش فلسفی است، به‌منظور اعتباریابی، یافته‌های آن (بیانیه دلالت) در معرض داوری متخصصان و نظریه‌پردازان

تفسیر مفهوم دانش قدرتمند بر اساس دیدگاه دانش‌بنیان...

قرار گرفته است. مقاله حاضر مستخرج از پایان‌نامه‌ای است که اساتید راهنما و مشاور در طول مراحل کار، روش‌شناسی و یافته‌های آن را معتبر دانسته‌اند، همچنین برای حفظ بی‌طرفی به داوری متخصصان بیرونی سپرده شده است.

۱- جامعه‌شناسی دانش قدرتمند

جامعه‌شناسی دانش، ابزار مفهومی مهمی را در اختیار می‌گذارد که ما را از غرق شدن در انبوه خط‌مشی‌های خاص و فرعی بازمی‌دارد و به ما یادآور می‌شود، پرسش‌های اصلی درباره چگونگی نیل به برابری بیشتر، جدای از پرسش درباره ساختار دانش و شرایط دستیابی به آن نیست (یانگ، ۲۰۰۸).

در نزد یانگ، جامعه‌شناسی دریچه‌ای برای فهم بهتر مسائل تربیتی و دست‌یابی به پاسخ‌های کارا تر در مواجهه با چالش‌های قرن بیست و یکم است. او در مقام یک جامعه‌شناس، مکتب نوینی را بنیان‌گذاری و نمایندگی می‌کند که برخلاف دیدگاه کلاسیک کارکردگرایی ساختاری در سنت انگلیسی، بر درک و دریافت کنش‌های متقابل اجتماعی روزانه کلاس درس و دانش‌مدرسه‌ای تأکید دارد. در این دیدگاه معنا هم به فهم و دریافت دانش‌آموزان و معلمان در امر تربیت دلالت دارد و هم به دیدگاهی که تدوین برنامه درسی را بخشی از یک بافت وسیع‌تر اجتماعی و فرهنگی قلمداد می‌کند (وکسلر ۲۰۰۲). جامعه‌شناسی نوین تربیت البته هم مورد توجه دیدگاه مارکسیستی و هم پدیدارشناسی بنیادین قرار گرفته است، به‌ویژه در آمریکا که با تلاش مایکل اپل با نگاهی متمایز از انگلستان رشد می‌یابد.

در دیدگاه آشناتر انتقادی چپ یا بازسازی‌گرایی اجتماعی^۱ (اسکایرو، ۲۰۰۸)، «دانش (حقیقت) برساخته‌ای اجتماعی است و به‌صورت فرهنگی میانجی‌گری شده و موقعیتی تاریخی دارد و حوزه گفتمان (اجتماعی) مشخص می‌کند که چه چیزی

1 social reconstructionist

درست، مهم و مرتبط است» و دانش ارزشمند همواره از تعاملات اجتماعی برای اهداف اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و فرهنگی، اعتبار می‌یابد (ص ۱۶۸).

اما یانگ گرچه باور دارد نمی‌توان بهره‌مندی طبقات فرادست یا قدرتمندان از دانش و اثر آن‌ها بر تولید و داوری گزاره‌های دانش را انکار کرد، با این همه ادعای این‌همانی دانش و قدرت را فاقد دیدگاهی جوهری درباره‌ی دانش و اساساً ادعایی سیاسی و معرفت‌شناختی می‌داند و بر این باور است که دیدگاه چپ انتقادی و همچنین برساخت‌گرایی پسامدرن دانش را به داندۀ فرو می‌کاهد. بر این اساس صورت‌بندی او از دانش مشخصاً با صورت‌بندی جریان چپ انتقادی که تحت تأثیر آرای فوکو^۱ (۱۹۸۰)، دانش را به‌مثابه قدرت می‌داند، فاصله می‌گیرد و از همین رو، دلالت‌های او برای جستجوی دانش در برنامه‌درسی گرچه همچنان در مواجهه با دانش رشته‌ای مفروض، ماهیتی انتقادی دارد، ولی با رویکرد تربیت انتقادی که در کارهای چپ انتقادی، بازتاب یافته و به مفاهیم طبقاتی ارجاع می‌دهد، بسیار متفاوت است.

یانگ می‌کوشد برنامه‌ای نظام‌مند را برای جستجوی دانش ارزشمند و اختیار آن به‌مثابه محتوای برنامه‌درسی تدوین کند. او در تلاش برای صورت‌بندی دانش مدرسه‌ای است و از آن‌جا که مدرسه را نهادی اجتماعی می‌داند، در مقام یک جامعه‌شناس تربیتی، گرچه به کشف ارتباطات دانش با طبقات گوناگون اجتماعی علاقه‌مند است، ولی در پی آن است که از پس کشف این رابطه، توجه خود را به تولید و بازتولید دانش و همچنین سنجه‌ها و شرایط این تولید و بازتولید در بستری اجتماعی-تاریخی خود، معطوف سازد. او می‌خواهد درنهایت آن دانشی که می‌تواند از محدودیت‌ها و ویژگی‌های مکان و زمان تولید خود استعلا یابد و ملاک‌ها و سنجه‌های ساختاریافته موردپذیرش بین‌الذهانی را در میان متخصصان کسب کند، به‌مثابه دانش قدرتمند، در دل برنامه‌درسی بنشانند.

تفاوت نگاه یانگ با دیدگاه چپ انتقادی به‌هیچ‌روی به معنای بی‌تفاوتی او به مسائل اجتماعی و عدم پرداختن به آن‌ها از منظر تربیتی نیست. او با پذیرش هم‌زمانی تاریخی

1 Foucault

تفسیر مفهوم دانش قدرتمند بر اساس دیدگاه دانش‌بنیان...

پیدایش دو «الگوی افزایش نابرابری اجتماعی و تخصصی شدن برنامه‌درسی»، «تبیین علی» این هم‌زمانی را خطا می‌داند (مور و یانگ، ۲۰۱۰) و با اشاره به عنوان مقاله‌ای از برنشتاین (۱۹۷۰) که «تربیت نباید تاوان جامعه را باز پس دهد»^۱، مدعی می‌شود که «ریشه نابرابری موجود را باید در اجتماع جست نه در برنامه‌درسی» (یانگ و لمبرت، ۲۰۱۴).

یانگ دسترسی برابر همه دانش‌آموزان به دانش قدرتمند و کسب آن را مصداق عدالت اجتماعی می‌داند و معتقد است که «اگر دانش بهتری وجود دارد، پس بی‌تردید دسترسی به آن حق همه است» (یانگ و لمبرت، ۲۰۱۴) و دانش قدرتمند، «اصل موضوعه در عدالت برنامه‌درسی است» (ص ۸۱). او ادعا می‌کند که ایجاد دسترسی متفاوت به دانش برای طبقات گوناگون به‌ویژه تمرکز بر تجربه روزمره، بی‌تردید به زیان کودکان طبقات فرودستی خواهد بود که از غنای تجربه‌ای پایین‌تری نسبت به کودکان طبقات متوسط و فرادست برخوردارند (یانگ، ۲۰۱۱a). این مهم به‌ویژه در موضوع تربیت حرفه‌ای و تربیت برای اشتغال و تمایز آن با تربیت برای ورود به دانشگاه نمایان است.

اما همان‌گونه که اشاره شد، این اصل نه‌تنها از منظر جامعه‌شناختی که از منظر معرفت‌شناختی نیز پشتیبانی می‌شود. چراکه قواعد و اصول معرفت‌شناسانه دانش قدرتمند، تفاوت‌های فردی را علتی برای تمایز در برنامه‌های درسی ارائه شده نمی‌داند. (دانش قدرتمند) سرآغاز یک نظام برابر، منصف^۲ و عادل است؛ منصف و عادل چراکه بر پایه معتبرترین سنجه‌های «بهتری دانش» موجود بنا شده و برای همه دانش‌آموزان یکسان است. چنین اصلی در برنامه‌درسی جایی برای تفاوت قائل شدن برای ادراک یا اندازه‌گیری توانایی‌ها، منش^۳، انگیزش، علاقه یا دانش پیشینی باقی نمی‌گذارد (یانگ و لمبرت، ۲۰۱۴).

1 Education cannot Compensate for Society

2 fair

3 disposition

از این رو به ایده برنامه‌دستی موضعی^۱ و متمایز شده^۲ می‌تازد و می‌گوید، چنین برنامه‌ای بر پایه تفاوت‌های فردی و فرهنگی، به نابرابری اجتماعی خواهد انجامید (ص ۸۴). در این باره بارزترین شکل مخالفت او با تمایز میان تربیت حرفه‌ای و تربیت دانشگاهی بروز یافته است.

یانگ در کاری مشترک با هاویسه‌سان^۳ و دیگران (۱۹۹۷) در مخالفت با جدایی تربیت حرفه‌ای از تربیت دانشگاهی، می‌نویسد: «تقسیم‌بندی کنونی بین مسیرهای حرفه‌ای و مسیرهای دانشگاهی، بازتاب دهنده و تقویت‌کننده تقسیم‌بندی نابرابر و ناعادلانه اجتماعی است» (ص ۶). از این رو او در جستجوی خط‌مشی‌هایی است که به «یکپارچه‌سازی»^۴ این مسیر بیانجامد. در واقع او مخالف فروکاستن امکان کسب دانش قدرتمند در برنامه‌های درسی تربیت حرفه‌ای است.

برنامه‌دستی تربیت حرفه‌ای همواره دربردارنده دو هدف است (و یا باید باشد): نخست آنکه به منظور تغییر شغل، دسترسی به دانش (رشته‌ای) را ممکن سازد و دوم آنکه به کسب مهارت‌ها و دانش مخصوص-شغل بیانجامد. هدف اول به کسب دانش نابسته به زمینه^۵ و هدف دوم به کسب دانش-وابسته به زمینه^۶ و بخش‌های کاری ویژه وابسته است (یانگ ۲۰۰۸).

۲- معرفت‌شناسی دانش قدرتمند

بااین‌همه صورت‌بندی دانش قدرتمند تنها جنبه اجتماعی ندارد، یانگ مشخصاً از منظر معرفت‌شناختی، دیدگاه برساخت‌گرایی درباره دانش را به چالش می‌کشد. زیر عنوان کتاب بازگشت دانش، «از برساخت‌گرایی اجتماعی به واقع‌گرایی اجتماعی در

1 localized

2 differentiated curricula

3 Howieson

4 unifying

5 context-independent

6 context-dependent

تفسیر مفهوم دانش قدرتمند بر اساس دیدگاه دانش‌بنیان...

جامعه‌شناسی تربیت» نشان از پایگاه نظری او در این عرصه دارد. نکته مهم آنکه در نقد برساخت‌گرایی، یانگ در واقع به نقد پسامدرنیسم همت می‌گمارد.

در واقع او برای صورت‌بندی دانش قدرتمند، ۵ پیش‌فرض اساسی را مدنظر قرار می‌دهد. نخست آنکه دانش در همه اشکال و انواع خود محصولی انسانی است و در دوره‌های زمانی و جایگاه اجتماعی و برای معنا بخشی^۱ به تجربه ما از جهان تولید شده است. دوم آنکه دانش ماهیتی پیشرفت‌گرا^۲ دارد و می‌توان مدعی شد در بیشتر موارد و حوزه‌ها، دانش نسل کنونی از دانش نسل‌های پیشین متمایز و بهتر است.

سوم آنکه چون دانش محصولی انسانی است برای همه ابنا بشر دست‌یافتنی و قابل کسب و به‌جز در مواردی نادر و با توجه به مشکلات یادگیری مشخص، کودکان در لحظه تولد در توانایی کسب دانش با یکدیگر متفاوت نیستند و به‌کنایه می‌نویسد ایده‌ها و مفاهیمی همچون «هوش اندازه‌پذیر»^۳ نمی‌تواند این وضع را تغییر دهد. چهارم آنکه دست‌کم در دو قرن گذشته شیوه‌های کشف و تولید دانش تازه به‌شدت تخصصی شده است، از این رو دیگر کسی نمی‌تواند علامه دهر باشد.

پنجم و پیش‌فرضی مهم در حوزه برنامه‌درسی آنکه دانش با فهم همگانی^۴ و باور، متفاوت است و برخلاف فهم همگانی نمی‌تواند مفروض و یا وابسته به یک بستر خاص در نظر آید. به بیان دیگر دانش خطاپذیر و همواره نسبت به پرسش باز است (یانگ و لمبرت، ۲۰۱۴).

«خطاپذیری دانش همچنین آن را از دانش برخاسته از جبرگرایی یا یقین‌گرایی ایدئولوژیک متمایز می‌سازد. دانش نمی‌تواند همواره بر پایه نیروهای درونی و بیرونی در برابر چالش‌ها پایدار بماند» (ص ۱۷).

یانگ بیان می‌دارد (۲۰۱۳a) که «در تمامی حوزه‌های پژوهش، دانش بهتر، دانش معتبرتر، دانش نزدیک‌تر به حقیقت (...) وجود دارد. این دانش ثابت یا مفروض نیست؛

1 make sense

2 progressive

3 measurable intelligence

4 Common sense

همواره خطاپذیر و در معرض چالش است» (ص ۱۰۷، تأکید از نویسنده)؛ اما برای پرهیز از وضعیت دشوار این دوگانه معتبرتر و خطاپذیری ادامه می‌دهد:

«خطاپذیری به معنای «روایی همه‌چیز»^۱ نیست، در هر اجتماع تخصصی دانش، قوانین و مفاهیمی وجود دارند که همواره در معرض برخی پرسش‌ها پابرجا می‌مانند. از این رو به منظور تجربه کردن خطاپذیری دانش، شما باید بخشی از اجتماع مذکور باشید» (ص ۱۰۸).

دانش متخصصان از نظر یانگ و مولر^۲ (۲۰۱۳) به شیوه‌ای نظام‌مند مورد بازبینی قرار می‌گیرد (ص ۲۳۶). این شیوه بازبینی نظام‌مند ضامن خطاپذیری ماهیت دانش است. همین بازبینی نظام‌مند همچنین تمایزهای میان ادعا و اشکال دانش را برای ما آشکار می‌سازد. با این همه باید توجه داشت که نظام بازبینی واجد درجه‌ای از توافق درون رشته‌ای یا درون اجتماعی است که تمایز میان اشکال معتبرتر ادعاهای دانش را میسر می‌سازد. مولر (۲۰۱۰) مدعی است که حتی جوامع رشته‌ای^۳ با بیشترین میزان عدم توافق در سنجش‌های داوری «مطلوبیت»^۴، نیز می‌توانند درباره نوآوری‌های درون رشته‌ای خود با درجه بالایی از توافق، داوری کنند.

دانش متخصصان همچنان ماهیتی «برآینده»^۵ دارد، به این معنا که ارزش ادعای دانش، مستقل از خاستگاه آن و عاملیت افراد خواهد بود. این از یک سو به این معناست که «دانش متخصصان بر بستر و در شرایطی اجتماعی تولید می‌شود ولی نمی‌توان آن را به این بستر و شرایط فروکاست» (یانگ و مولر، ۲۰۱۳) و دیگر آنکه با ارجاع به ادعای دورکیم در رساله خودکشی که معتقد است: «گرچه رخ داده‌ای اجتماعی همچون اعتصاب‌ها، شورش‌ها، انقلاب‌ها و نهادها با اعمال فردی ما ساخته می‌شوند ولی

1 anything goes

2 Muller

3 disciplinary communities

4 best-ness

5 emergent

تفسیر مفهوم دانش قدرتمند بر اساس دیدگاه دانش‌بنیان...

نمی‌توان واقعیت اجتماعی آن‌ها را به اعمال افراد فروکاست»، باید بیان کرد که دانش متخصصان نیز واقعیتی اجتماعی و رای عملکرد هر یک از ایشان دارد.

در نهایت دانش متخصصان ماده‌باور و اجتماعی است و در «چارچوبی اجتماعی - معرفت‌شناختی» (یانگ و مولر، ۲۰۱۳) تولید می‌شود. چارچوبی که به بهترین شکل در دیسیپلین‌ها و رشته‌های دانشگاهی بازتاب یافته‌است و تولید دانش دارای هنجارها، قواعد و سلسله مراتب مورد پذیرش در این چارچوب است. این چارچوب دوگانه، هم‌زمان با پذیرش ماهیت سبک فرهنگی مختص رشته‌ها به تعبیر بیچر^۱ (۱۹۹۴) بر ماهیت سبک‌شناختی^۲ پژوهش در هر رشته و درهم تنیدگی این دو ماهیت تأکید دارد. (ص ۱۵۳)

به بیان دیگر دانش قدرتمند، واجد ماهیتی ذاتاً اجتماعی و جمعی^۳، واجد پیچیدگی در زمینه اندیشه بنیاد و فرآیندهای تولید و انتقال و واجد عدم تقارن^۴، میان علایق شناختی و دیگر علایق دخیل در کسب و تولید است. (مولر و یانگ، ۲۰۱۰)

۲-۱ دانش قدرتمند و دانش روزمره

یانگ تمایز میان دانش قدرتمند و دانش روزمره را با ارجاع به دو اندیشمند اثرگذار نخست دورکیم، جامعه‌شناس ساختارگرا و دیگری ویگوتسکی، روان‌شناس تحولی روس صورت‌بندی می‌کند. او البته در این ارجاع به تلفیق نگاه ایشان روی می‌آورد. از نظر یانگ در حالی که ساختارگرایی دورکیمی، نظریه‌ای درباره دانش را با توجه به جوهر اجتماعی آن صورت‌بندی می‌کند که ولی هم‌زمان نقش فعالیت اجتماعی را در این‌باره نادیده می‌گیرد، از این رو با توجه با نظریه فعالیت اجتماعی ویگوتسکی درباره دانش، این نقیصه را می‌توان جبران می‌سازد. (یانگ، ۲۰۰۸)

1 Becher

2 cognitive styles

3 collective

4 asymmetry

یانگ نخست در ارجاع به دورکیم، مفهوم دانش قدرتمند را بیش از همه وام‌دار این فرض او می‌داند که انسان نه تنها موجودی اجتماعی که موجودی «تمایزگذار»^۱ و «طبقه‌ساز»^۲ است (یانگ و مولر، ۲۰۱۳). سپس تمایز میان دانش قدرتمند و دانش روزمره را با ارجاع به دو مفهوم امر دنیوی^۳ و امر قدسی^۴ از کتاب «صور بنیادین حیات دینی»^۵ (۱۹۹۵/۱۹۱۲) صورت‌بندی می‌کند. در نزد دورکیم، این تمایز میان تجربه روزمره که به امور دنیوی مربوط است و میان باورهای مذهبی که به امور قدسی مرتبط است، نه تنها زیربنای سازنده جوامع ابتدایی که زیربنای سازنده جوامع غیردینی و مدرن نیز هست. از این منظر دورکیم اشکال اولیه تفکر پیشادینی را نیای تفکر علمی با ماهیت انتزاعی و مفهومی می‌داند (یانگ، ۲۰۰۹b).

درواقع ما نه تنها دانش خود را از اشکال عقیده یا تجربه متمایز می‌سازیم که شکل‌های گوناگون دانش را نیز از یکدیگر متمایز می‌سازیم. یانگ البته امر قدسی را به معنایی گسترده‌تر از دورکیم به کار می‌برد و آن را محدود به دین نمی‌داند. در نزد او «هر معنایی که از مسائل زندگی روزمره، همچون تأمین غذا و بقا، جداست» (یانگ، ۲۰۱۳a) در زمره امر آسمانی قرار دارد.

یانگ همچنین با ارجاع به دورکیم مدعی می‌شود که «همچون تمامی پیشرفت‌های مربوط به بشر، راه‌های بهتر دانستن، همواره در پیوند با تخصص‌گرایی هستند» (یانگ و مولر، ۲۰۱۳). دو انگاره تمایز و تخصص در نزد او به تکوین استعاره مرز، می‌انجامد، از این رو یانگ (۲۰۱۳a) در بیان دو ویژگی مهم دانش قدرتمند به یاری این استعاره می‌نویسد:

«دانش (قدرتمند)، تخصصی شده است، چه در شیوه‌ای که تولید می‌شود و چه در شیوه‌ای که در مدارس و نهادهای آموزشی انتقال می‌یابد. این تخصصی شدن در

-
- 1 differentiating
 - 2 classifying
 - 3 Profane
 - 4 sacred
 - 5 The Elementary forms of Religious Life
 - 6 boundary

تفسیر مفهوم دانش قدرتمند بر اساس دیدگاه دانش‌بنیان...

مرزهایی میان رشته‌ها و حوزه‌های گوناگون بازتاب می‌یابد؛ به عبارت دیگر، دانش عام^۱ نیست. این بدان معنا نیست که مرزها ثابت و غیرقابل تغییرند؛ اما مطالعه و یادگیری میان‌رشته‌ای، به (کسب) دانش رشته‌ای وابسته است... (همچنین) این دانش، با تجربه‌هایی که دانش‌آموزان به مدرسه یا به دبیرستان و دانشگاه می‌آورند، تمایز دارد. این تمایز در مرزهای مفهومی میان مدرسه و دانش روزمره نشان به چشم می‌خورد».

(ص ۱۰۸)

اما در تمایز میان مرزهای دانش مدرسه‌ای و دانش روزمره، یانگ بی‌تردید، وامدار، لو ویگوتسکی است. ویگوتسکی روان‌شناس تحولی روس، به تمایز میان دو دسته مفاهیم روزمره (خودجوش)^۲ و مفاهیم علمی (نظری)^۳، هدف از پداگوژی در نظام مدرسه‌ای را کمک به کودک برای گذر از دسته اول به دوم برمی‌شمارد. در نزد ویگوتسکی، مفاهیم روزمره نتیجه تعمیم^۴ تجربیات کودک در زندگی روزمره، در نبود یک تدریس نظام‌مند^۵ است و بنابراین دانش روزمره، غیر نظام‌مند، تجربی^۶ ناآگاهانه^۷ و در بیشتر موارد نادرست است؛ در حالی که مفاهیم نظری پیامد عمومیت بخشی به تجربیات بشری بازتاب یافته در علم (علوم تجربی و انسانی) و آگاهانه و بر اساس یک نظام مرتبط و روشن کسب می‌شود (کارپوف،^۸ ۲۰۰۵).

نکته اساسی در تمایز این دو مفهوم، نه در محتوای آن‌ها که در فرآیند تولید و کاربست‌شان در نزد آدمی است. ویگوتسکی به ویژه بر کاربست نظام‌مند مفاهیم علمی تأکید دارد. در نزد او این دست از مفاهیم تنها مفاهیمی انتزاعی و جهان‌شمول در برابر

-
1. General knowledge
 - 2 everyday (spontaneous) concepts
 - 3 scientific (theoretical) concepts
 - 4 generalization
 - 5 Systematic instruction
 - 6 empirical
 - 7 non-conscious
 - 8 Karpov

مفاهیم انضمامی و اینجا و اکنونی نیستند. آنچه برای ویگوتسکی اهمیت دارد دسته‌ای از مفاهیم باقابلیت تفسیر جهان به‌عنوان ابزارهای روان‌شناختی است.

برابرنهاده‌های روان‌شناختی^۱ مفاهیم را نباید در بازنمایی‌های عام، در ادراکات مطلق و در نمودارهای راست‌نما^۲ جستجو کرد. آن‌ها را حتی نمی‌توان در تصاویر کلامی انضمامی که جایگزین بازنمایی‌های عام هستند، جست. آن‌ها را باید در نظامی از داوری جست که مفاهیم در آن‌ها نمایان شده‌اند (ویگوتسکی، ۱۹۸۸، ص ۵۵، به نقل از دری^۳، ۲۰۱۴).

به بیان دیگر، ویگوتسکی بر کاربست مفاهیم تأکید دارد. او بر این نظر است که استفاده از مفاهیم در نظام داوری، نشانه‌ای از کسب دانش نظام‌مند است. در نزد ویگوتسکی ابزار روان‌شناختی همان عملکردهای سطح عالی ذهنی هستند که در موقعیت حل مسئله خود را بروز می‌دهند. از همین رو بازنمایی عام یا ادراک پدیده‌ها به تنهایی نمی‌توانند بیانگر کسب یک مفهوم به‌عنوان ابزار روان‌شناختی باشند.

یانگ این دو دست مفاهیم را مرتبط با دو دسته دانش غیرمدرسه‌ای^۴ و دانش مدرسه‌ای، می‌داند و بر این باور است که بچه‌ها گرچه با دانش غیرمدرسه‌ای وارد مدرسه می‌شوند، ولی کسب دانش مدرسه‌ای (قدرتمند) هدف اصلی تربیت و موضوع اصلی در فهم فرآیندهای یادگیری و تدریس است. این تمایز همچنین به اهمیت توجه به «تمایز میان برنامه‌درسی که مرتبط با کسب دانش تازه است - و پداگوژی - که به فعالیت‌های تدریس و یادگیری در فرآیند کسب مرتبط است»، تأکید دارد (یانگ، ۲۰۰۹b). با این همه در نزد یانگ، ایده ویگوتسکی بیش از آنکه به مباحث برنامه‌درسی مرتبط باشد، به پداگوژی همسو با برنامه‌درسی دانش‌بنیان، مرتبط است (یانگ و

1 psychological equivalent

۲ orthoscopic diagram - منظور از راست‌نما در اینجا اشاره به لنزی است که ارنست آبه

(Abbe) برای تدقیق کیفیت بینایی نزدیک اختراع کرد. این ابزار میزان وسعت میدان دید را

بسیار (۴۰ تا ۵۰ درجه) کاهش می‌دهد.

3 Derry

4 non-school knowledge

تفسیر مفهوم دانش قدرتمند بر اساس دیدگاه دانش‌بنیان...

مولر، ۲۰۱۳) و از این رو مکمل ایده امر اجتماعی دروکیم است. او همچنین مدعی است که گذر از دانش روزمره به دانش قدرتمند، بیش از آنکه مسئله برنامه‌درسی باشد، مسئله پداگوژی است. (یانگ، ۲۰۰۹a، ص ۲۲۵)

از نظر یانگ تفاوت بین دانش قدرتمند و تجربه‌های روزمره، بازتاب تفاوت بین حقیقت در معنای معرفت‌شناختی و باور در ارزش فرهنگ‌شناختی آن است. یانگ سنجه‌های معرفت‌شناختی دانش قدرتمند را ارجاع به ساختار و عملکرد^۱ اشکال دانش و در واقع ارجاع به حقیقت بر می‌شمارد.

تفاوت میان حقیقت و ارزش، مسئولیتی را بر دوش معلمان می‌گذارد تا میان دانشی که شاگردان با خود به مدرسه می‌آوردند، دانشی که بازتاب فرهنگی است که از آن می‌آیند و به چالش کشیدن اعتبار تبیین‌های ایشان از جهان بر اساس سنجه‌های برنامه درسی موضوع محور تمایز بگذارند (یانگ و لمبرت، ۲۰۱۴).

بر این اساس او خواهان آن است که «با کاهش نقش فعال دانش‌آموز (نسبت به رویکردهای کودک محور) و با اهمیت دادن به بازبافت‌بندی^۲ دانش مدرسه‌ای در پداگوژی» (یانگ، ۲۰۰۹b)، چارچوبی جدید برای نظام مدرسه‌ای تدوین نماید. منظور یانگ از بازبافت‌بندی، قرار دادن موضوع در بافت (زمینه) متفاوت یا جدید است، در واقع در نزد او، دانش مدرسه‌ای گرچه از دانش متخصصان سرچشمه می‌گیرد، اما در بافت و زمینه مدرسه کسب و تولید می‌شود. از همین رو او از انگاره بازتولید دانش^۳ در مدرسه سخن می‌گوید و بر این ادعاست که باید برای کسب و بازتولید دانش قدرتمند در مدرسه، دانش متخصصان را در بافتی جدید و متفاوت از بافت خود به کار گرفت.

۳- دانش قدرتمند و نظام مدرسه‌ای

یانگ به همراه مولر (۲۰۱۰) سه سناریو برای نظام مدرسه‌ای در آینده را پیش‌بینی می‌کنند و می‌کوشند تا این آینده را با توجه به جایگاه و نظریه دانش، در دل هر کدام،

1 function

2 recontextualization

3 Reproduction pf knowledge

صورت‌بندی کنند. سناریو نخست (آینده-۱) که به اردوگاه نومحافظه‌کاران و رویکردهای نخبه‌گرای تربیتی تعلق دارد، مرزهای رشته‌ای در دانش را ثابت و مفروض^۱ می‌پندارد و مفهوم دانش را با رویکردی طبیعت‌گرایانه^۲ و فاقد نگاه جامعه‌شناختی صورت‌بندی می‌کند. روشن‌ترین نمونه از این سناریو، در سواد فرهنگی^۳ هرش^۴ بازتاب یافته است. به‌ویژه در این ادعای مقدمه ویرایش سوم که «سواد حقیقی وابسته به دانش اطلاعات خاصی است که در گفتمان عمومی ما بدیهی انگاشته شده است» (هرش، کِت^۵، ترفیل^۶، ۲۰۰۲، ص xii، تأکید از نویسنده). آینده-۱، مدعی است که «دانش واجد ارزش ذاتی» است (یانگ، ۲۰۱۱b) و «برنامه‌درسی بدنه‌ای از دانش مفروض است که باید به همه دانش‌آموزان منتقل شود» (یانگ و لمبرت، ۲۰۱۴).

سناریو دوم (آینده-۲)، به از بین رفتن مرزهای بین‌رشته‌ای تن می‌دهد و مفهوم دانش در آن به‌شدت اجتماعی شده است. این دیدگاه به‌ویژه از سوی معرفت‌شناسی نسبیت‌گرای پسامدرن و نظریه دیدگاه پشتیبانی می‌شود و هدفش بیش از همه دربرگرفتن طبقات فرودست و حاشیه‌ای است. در این سناریو تحت تأثیر «خط‌مشی‌های شمول اجتماعی» و با توجه به این واقعیت که «موضوعات دانشگاهی سنتی چندان برای دانش‌آموزان مشغول به تحصیل کنونی، جذاب نیست» (یانگ و لمبرت، ۲۰۱۴) به جای آنکه تربیت واجد «ذات ارزشمند درونی»^۷ تلقی شود، با رویکردی ابزارگرایانه «وسیله‌ای برای رسیدن به هدف»^۸ دانسته می‌شود (ص ۶۰). در آینده-۲، دانش برساختی اجتماعی است، بنابراین «محصولی در پاسخ به نیازهای اقتصادی و اجتماعی در حال تغییر (محیط) است» و از همین روست که این سناریو بر افزایش «دسترسی»^۹

1 given

2 naturalized

3 cultural literacy

4 Hirsch

5 Kett

6 Trefil

7 worthwhile in itself

8 means to an end

9 access

تفسیر مفهوم دانش قدرتمند بر اساس دیدگاه دانش‌بنیان...

تمرکز دارد و «تمایز میان مرزهای موضوعی، میان دانش مدرسه و دانش روزمره و میان برنامه درسی دانشگاهی و حرفه‌ای را نادیده می‌گیرد» (یانگ، ۲۰۱۱b).

سناریو سوم (آینده-۳)، اما نگهداشت^۱ مرزهای رشته‌ای را بر گذر از مرزها مقدم می‌شمارد. در این نگاه مفهوم دانش میان این دو امکان و با توجه به شرایط تولید و دستیابی به اشکال جدیدش صورت‌بندی می‌شود. در آینده-۳ برخلاف آینده-۱، موضوعات درسی، ماهیتی غیراجتماعی و مفروض به حساب نمی‌آیند. از سویی برخلاف آینده-۲، تردیدگرایی درباره موضوعات وجود ندارد. در سناریو سوم، موضوعات درسی رواترین ابزارها برای دستیابی به دانش و معنابخشی به تجربه زیست در جهان هستند (یانگ و لمبرت، ۲۰۱۴). در این نگاه دانش هم در منشأ تولیدش و هم در عینیت‌اش ماهیتی اجتماعی دارد و این عینیت است که در موضوعات درسی در برنامه درسی مدارس و در رشته‌های تخصصی در دانشگاه‌ها بازتاب می‌یابد (یانگ، ۲۰۱۱b). در آینده-۳، مفاهیم، باید با محتوا و مهارت‌های پرداختن به آن محتوا به پیوند درآیند و کسب دانش، یادگیرندگان را از مرزهای تجربه فردی، فراتر ببرد. صورت‌بندی یانگ و مولر از سه آینده و سه سناریوی تربیتی در جدول ۳-۱ خلاصه شده است.

1 maintenance

جدول ۳-۱، سناریوهای سه گانه مدنظر یانگ و مولر و نسبت آن‌ها با یکدیگر بر اساس

مؤلفه‌های برنامه‌درسی

آینده-۳	آینده-۲	آینده-۱	فلسفه پشتیبان
واقع‌گرایی اجتماعی	برساخت‌گرایی خام	اثبات‌گرایی	
دانش قدرتمند	دانش تولید شده در نزد فرد	دانش مفروض	محتوای برنامه‌درسی
بازتولید دانش متخصصان	دسترسی به دانش سودمند	کسب دانش مفروض	هدف نظام مدرسه‌ای
موضوعات درسی	تجربه‌های فردی	موضوعات درسی	ابزار دسترسی به دانش
تأکید بر استقلال رشته‌ها با پذیرش ماهیت ارتباطی میان آن‌ها	بین رشته‌ای	رشته‌های مجزا	ساخت‌مندی نظام دانشگاهی
اجتماعی	اجتماعی	غیراجتماعی	ماهیت موضوعات درسی

در آینده-۳، یانگ بر اصالت برنامه‌درسی به‌عنوان سندی اذعان دارد که نظام تربیتی را هدف می‌داند و می‌کوشد از درافتادن به ورطه دیدگاه ابزاری که برنامه‌درسی را با سوگیری‌های اقتصادی و سیاسی، در بستر اجتماعی صورت‌بندی می‌کند، دور بماند. در نزد او ارزیابی برنامه‌های درسی برای توجه به نیازهای اجتماعی به منظور نیل به نظام اجتماعی برابر و نیز افزایش مشارکت علاقه‌مندی‌های شناختی، بیشترین کسانی است که درگیر تولید و انتقال دانش هستند. او همچنین خواهان تغییر جهت توجه به مباحثات برنامه‌درسی، از پیامدهای یادگیری و آزمون به سوی نقش اجتماعات و شبکه‌های متخصصان و قالب‌های عمل^۱ ایشان در نظام مدرسه‌ای است (مولر و یانگ، ۲۰۱۰).

۴- دانش قدرتمند و برنامه‌درسی

یانگ بیش و پیش از همه باور به نیاز ما به نظریه‌ برنامه‌درسی دارد. نظریه‌ای که در دل خود باید «واجد نظریه‌ای درباره‌ دانش باشد» (مور و یانگ، ۲۰۱۰). برای او وظیفه اصلی نظریه‌ برنامه‌درسی آن است که به «تدوین ایده‌هایی درباره‌ اینکه چه چیزی و چگونه برای یادگیری جوانان لازم است، بیانجامد. نظریه همچنین باید به‌عنوان منبعی بالقوه برای معلمان و معلم ارشد^۱ در ایفای نقش، به‌عنوان متخصص برنامه‌درسی به کار آید» (یانگ و لمبرت، ۲۰۱۴).

ارتباط تنگاتنگ دانش و برنامه‌درسی در نزد یانگ، به صورت‌بندی اجتماعی - معرفت‌شناختی از برنامه‌درسی منجر می‌گردد. او با ارجاع به لمبرت، مدعی می‌شود که «برنامه‌درسی احتمالاً ممتازترین ایده تربیتی در نزد ماست» (یانگ و لمبرت، ۲۰۱۴)، با وجود ماهیت نهادی، خانواده، بیمارستان، دادگاه‌ها، کارخانه‌ها، این تنها مدارس (و دیگر نهادهای تربیتی) هستند که چنین جوهری را در خود جای‌داده‌اند. برنامه‌درسی چیزی است که کودکان بدون آنکه نامش را بدانند، متوجه وجودش در مدرسه می‌شوند. از این رو برنامه‌درسی را نمی‌توان یکی از مواردی دانست که برای مثال معلمان درباره‌ آن مسئولیت دارند. «برنامه‌درسی اهداف مدرسه و مسیر سفری را تعریف می‌کند که مدرسه خواهان انجام آن برای شاگردان است» (ص ۴۴).

با چنین فهمی باید گفت که در نزد یانگ (۲۰۱۴) برنامه‌درسی یک «امر اجتماعی»^۲ (ص ۷) است. او برای تبیین این موضوع می‌کوشد، میان این دو انگاره که برنامه‌درسی می‌تواند «به‌مثابه یک امر»، یا «به‌مثابه یک عمل» دیده شود، تمایز گذارد و در نقد نگاه فریره که طرفدار انگاره دوم است، از قول وی انگاره نخست را به «غیرانسانی‌سازی»^۳ و «ابهام‌آفرینی»^۴ درباره‌ فرآیند یادگیری متهم می‌کند، با این همه می‌گوید نگاه فریره را

1 headteachers

2 Social fact

3 dehumanizing

4 mystifying

«یک واکنش بیش‌ازحد^۱ به فراگیر شدن انگاره‌های مرتبط با برنامه‌درسی موضوع محور، اشکال دانش و اهداف عینی یادگیری» می‌خواند که خود «شکلی از ابهام‌آفرینی را به همراه دارد» (یانگ، ۱۹۹۸).

در نزد یانگ (۲۰۱۵) «نظریه برنامه‌درسی، همچون نظام مدرسه‌ای از تفکر عصر روشنگری ریشه می‌گیرد و از این رو اولویت را به توان آدمی در خردورزی معطوف می‌دارد» (ص ۸۳۴) و از آنجا که وظیفه نظام مدرسه‌ای پالایش تمایز به نفع دانش قدرتمند یا دانش تخصصی‌شده و ایجاد امکان کسب دانش برای همه کودکان است، برنامه‌درسی باید به این تمایز حساس باشد. از این رو به باور او چهار پرسش کلیدی پیش روی برنامه‌ریزان درسی وجود دارد که عبارت‌اند از:

- تمایزها بین اشکال گوناگون دانش متخصصان و ارتباط بین آن‌ها کدام است؟
- دانش متخصصان از دانشی که در زندگی روزمره به دست می‌آید چگونه متمایز می‌شود؟

• ارتباط دانش روزمره و دانش متخصصان چگونه است؟

- ماهیت پداگوژی دانش متخصصان چیست؟ (یانگ، ۲۰۰۹C)

درواقع او حساسیت به این تمایز و یافتن شیوه‌ای برای گزینش و ایجاد دسترسی به دانش قدرتمند را پیش روی متخصصان برنامه‌درسی قرار می‌دهد و از این رو مدعی است که «دانش باید هنجار^۲ برنامه‌درسی باشد» (یانگ، ۲۰۰۸).

۵- دانش و رشته‌های دانشگاهی

اما دانش متخصصان، یا دانش تخصصی‌شده، در نزد یانگ بیش از همه در ارتباط تنگاتنگ با دانش مورد پذیرش رشته‌های دانشگاهی بازتاب یافته است. این بخش از ادعای یانگ، بیشترین نقد را به خود دیده است و این ابهام که او به شیوه‌ای نرم از بازگشت دانش مفروض و تسلط نظام دانشگاهی دفاع می‌کند را برانگیخته است. یانگ

1 over-reaction

2 norm

تفسیر مفهوم دانش قدرتمند بر اساس دیدگاه دانش‌بنیان...

و مولر (۲۰۱۰)، استدلال می‌کنند که رشته‌ها، نخست در شیوه «رشد مفهومی»^۱ و دوم در شیوه «عینیت» از یکدیگر متمایز می‌شوند (ص ۲۰). این تمایزی است که باید در برنامه‌دستی بازتاب یابد و نمی‌توان با انگاره‌ی خام تلفیق، آن را نادیده انگاشت. از این رو مسائل بین‌رشته‌ای باید با حفظ هویت رشته‌ای و تأکید بر این تمایزها صورت‌بندی شوند.

مایکل یانگ در برابر این نقد که با صورت‌بندی تازه‌ای، همچنان از مرجعیت و اقتدار نظام دیسیپلینی / رشته‌ای و جایگاه آن در برنامه‌دستی دفاع می‌کند، نخست «منطق مسلم رشته‌های منسجم»^۲ (هرست، ۱۹۶۷) در نزد نومحافظه‌کاران را رد می‌کند و فاصله‌ی خود با ایشان را نمایان می‌سازد. او همچنین ادعا می‌کند، با پذیرش خطاپذیری دانش قدرتمند و اتخاذ رویکرد واقع‌گرای اجتماعی، می‌توان از انگاره‌های جزم‌اندیشانه و اثبات‌گرا درباره‌ی دانش فاصله‌ی گرفت (یانگ، ۲۰۰۸). با اتخاذ این موضع در نزد او «رشته‌ها نزدیک‌ترین و اثربخش‌ترین راه برای شکل دادن و راهنمایی پژوهش‌های ما برای کشف حقیقت هستند و از این رو برای تولید دانش جدید از اولویت توجه و بنیادی برخوردارند» (۲۰۱۳b). او همچنین نه بر محتوای رشته‌ها که بر روش تولید دانش در رشته‌ها تأکید دارد.

پژوهش رشته‌ای و یا به شکل وسیع‌تر آن در بیان پولانی^۳ «کشف حقیقت»، برای بیش از دو سده گذشته، پایداری خود را در مقام اشکال نظام‌مند پژوهش‌ها، در جستجوی حقیقت و در میان اجتماعات پابرجا با قواعد خود-حکمران^۴ درونی، به اثبات رسانده‌اند. در این پژوهش‌ها حقیقت با دو جنبه «بقا در برابر آزمون‌های زمان خود» و همچنین «راهبری به سوی معتبرترین دانش موجود در هر زمان»، جستجو شده است (مولر و یانگ، ۲۰۱۴).

1 conceptual advance

2 indisputably logically cohesive disciplines

3 Polany

4 self-government

از این رو شیوه کشف حقیقت در تولید دانش قدرتمند در رشته‌های دانشگاهی و با ارجاع به علایق شناختی در فرهنگ متخصصان درون رشته است که باید در بازتولید دانش در برنامه‌درسی موضوع محور نظام مدرسه‌ای بازتاب یابد.

۶- دانش و موضوعات درسی

یانگ تمایز میان دو انگاره تولید و بازتولید دانش قدرتمند را با تمایز میان رشته‌ها و موضوعات درسی صورت‌بندی می‌کند.

مهم‌ترین نکته درباره موضوعات درسی همچون رشته‌ها آن است که آن‌ها دربردارنده اشکال تخصصی شده از دانش هستند و این اشکال بر پایه قواعد مشترک در میان اجتماع‌های موضوعی که در آن سؤال‌ها، روش‌ها، مفاهیم و سنجه‌ها به بحث و تبادل نظر گذاشته می‌شوند، تولید می‌گردند (یانگ و لمبرت، ۲۰۱۴).

از این رو در نزد یانگ، موضوعات درسی هم‌زمان اشکالی از «سازمان اجتماعی» و نیز «سازمان مفهومی» به شمار می‌آیند؛ همچنین «واجد درجه‌ای از عینیت به‌مثابه روش‌های معتبری هستند که برای انتقال دانش قدرتمند توسعه یافته‌اند» (یانگ، ۲۰۱۱b). یانگ اعتقاد دارد که پیدایش برنامه‌درسی موضوع محور در مدارس، به‌مثابه یک پدیده اجتماعی و با هدف جامعه‌پذیر کردن جوانان، هم‌راستا با پیدایش رشته‌های نسبتاً مجزای دانشگاهی و در پی تجمع و توسعه دانش در شبکه‌های اجتماعی در قرن ۱۹ میلادی رخ داده است (مور و یانگ، ۲۰۱۰) و درباره نسبت میان موضوعات درسی و رشته‌ها می‌نویسد:

موضوعات درسی، برآمده از بازبافت‌بندی رشته‌هایی هستند که منابع اولیه در یک جامعه برای دانش جدید به شمار می‌آیند. رابطه میان موضوعات و رشته بهترین تضمین است که کسب دانش در مدرسه تنها بر مرجعیت فردی معلم استوار نباشد و معلم به‌عنوان عضوی از جامعه موضوعی متخصصان به شمار آید (یانگ، ۲۰۱۳a).

تفسیر مفهوم دانش قدرتمند بر اساس دیدگاه دانش‌بنیان...

در این بند یانگ هم‌زمان به دو مسئله اهمیت موضوعات درسی و همچنین تخصصی شدن آن‌ها اشاره دارد. برای او این تخصصی شدن در مدرسه البته واجد ویژگی‌های مخصوص به خود است.

نخست آنکه، مدل مسلط موضوع محور است نه رشته محور. دوم آنکه، موضوعات درسی از رشته‌های دانشگاهی برخاسته‌اند (برای بیان چگونگی این مسئله مفهوم بازبافت‌بندی کارآمد می‌نماید)، در حالی که رشته‌ها برای کشف دانش جدید (تولید) مناسب‌اند، موضوعات درسی برای انتقال دانش (بازتولید) مناسب‌اند و باید مراحل تحول کودک و چگونگی گزینش، گام‌برداری^۱ و تعیین توالی محتوای دانش یک رشته، با توجه به نظریه‌های گوناگون یادگیری مرتبط و دیگر عناصر اثرگذار بر پیشرفت دانش‌آموزان را در نظر آورند (یانگ و لمبرت، ۲۰۱۴).

مولر (۲۰۰۹) بیان می‌دارد که بازبافت‌بندی در نزد برنشتاین، برابر با فرآیند «روان‌پرداختی»^۲ در نزد دیویی^۳، «تبدیل»^۴ در نزد برونر^۵ و «برگردان»^۶ در نزد شواب^۷ است، با این همه برنشتاین این ترکیب را برای تأکید بر تمایز بافتاری، زمینه تولید دانش (دانشگاه) و زمینه بازتولید آن (مدرسه و کلاس درس) انتخاب کرده است (ص ۲۱۵).

از سوی دیگر یانگ بر این باور است که موضوعات درسی می‌توانند به‌آسانی تبدیل به سنگواره‌ها شده و به جای دانستن، تنها بر کسب امور واقع تأکید کنند (یانگ، ۲۰۱۱b). از این رو در طراحی برنامه درسی باید به دو ویژگی موضوعات درسی توجه داشت.

موضوعات درسی، نخست دربردارنده دسته‌ای از مفاهیم نسبتاً یکپارچه همراه با ارتباط‌های مجزا و آشکار با یکدیگرند. روشن است که هر موضوع درسی با مرزهای

1 pace

2 psychologising

3 Dewey

4 conversion

5 Bruner

6 translation

7 Schwab

مشخصی از دیگر موضوعات، مستقل و با پیوندهایی با آن‌ها مرتبط می‌شود. از سوی دیگر و دوم. موضوعات درسی (متعلق به) «اجتماعاتی حرفه‌ای» با تاریخچه و سنت‌های متمایزند. در این اجتماعات معلمان در مدارس و سنت‌های گوناگون با یکدیگر و در دانشگاه‌ها با کسانی که به تولید دانش جدید، مشغول‌اند، پیوند می‌یابند (یانگ و لمبرت، ۲۰۱۴).

در نزد یانگ موضوعات درسی نخست واجد تاریخچه پویایی هستند که در طول زمان هم به سبب تحولات درونی با نظر متخصصان و هم با فشارهای بیرونی غالباً خط‌مشی‌گذارانه تغییر می‌کنند و دوم آنکه برای کسب دانش موضوعات درسی این تنها کافی نیست که دانش‌آموزان به محتوا و قواعد آن موضوع تسلط پیدا کنند، ایشان باید بخشی از جامعه متخصصان در آن موضوع درسی باشند. به بیان دیگر یک دانش‌آموز در درس فیزیک باید بیش از مفاهیم و قوانین موضوعه علم فیزیک، درکی از چگونگی مواجهه فزیک‌دانان با پدیده‌های جهان طبیعت داشته باشد و به این معنی شکلی از آن مواجهه را در مقیاسی دیگر بازتاب دهد. این دو ویژگی میان آنچه او از آن دفاع می‌کند و مقوله موضوعات درسی در دیدگاه سنتی تمایز ایجاد می‌نماید.

یانگ همچنین میان موضوعات درسی، با مضامین^۱ و مباحث^۲ تمایز قائل است. از منظر او انتخاب موضوعات درسی بر اساس جنبه‌های تخصصی دانش معلمان و پژوهش‌های توسعه‌یافته در طول زمان رخ می‌دهد؛ اما انتخاب مضامین و مباحث دلخواهی و بر اساس تجربه فردی معلمان است؛ یانگ مدعی است که در برنامه‌های درسی با تسلط مضمونی و مبحثی، معلمان بیشتر بر مرجعیت موقعیتی خود در مدرسه متکی هستند، اما در برنامه‌های درسی موضوعی ایشان بر دانش موضوعات تخصصی، تأکید بیشتری دارند (یانگ و لمبرت، ۲۰۱۴).

1 themes
2 topics

جمع‌بندی

در طول چهار دهه، مایکل یانگ، مجموعه‌ای از آرا و اندیشه‌های خود را پیرامون مفهوم دانش قدرتمند، در حوزه مطالعات برنامه‌درسی، پرورنده است. او با اتخاذ انگاره‌ای اجتماعی - معرفت‌شناختی درباره دانش قدرتمند آن را خطاپذیر، برآینده، مادی‌گرا و اجتماعی می‌داند. وی معتقد است که دانش قدرتمند، دانش تخصصی‌شده‌ای است که در اجتماع عمل¹ دانشمندان رشته‌ای تولید می‌شود. ایشان با ارجاع به سنجه‌های تولید و روش‌های پژوهش و گذاره‌های معتبر مبتنی بر حقیقت که در تفسیر جهان به مثابه واقعیت زیست‌شده، مورد توافق آن‌هاست، به تولید این دانش می‌پردازند.

دانش قدرتمند، دانشی نظام‌مند است که در تمایز با دانش روزمره قرار دارد و تجربه زیستی بی‌واسطه و بدون تأمل به آن رهنمون نمی‌شود. این دانش در دو سطح اجتماعی و روان‌شناختی بازتولید می‌گردد و نظام مدرسه‌ای وظیفه دارد دسترسی به آن را ایجاد و امکان کسب آن را فراهم آورد. این دسترسی باید برای همگان برابر باشد تا عدالت اجتماعی را تضمین کند؛ هرچند کسب دانش در افراد گوناگون برابر نیست، اما تلاش برای کسب حداکثری در سرلوحه پداگوژی هم‌سو با برنامه‌درسی دانش‌بنیان قرار دارد.

دانش قدرتمند، جوهر برنامه‌درسی دانش‌بنیان است و ساختار و شیوه‌های عمل آن در برنامه‌درسی موضوع محور بازتاب می‌یابد. موضوعات برنامه‌درسی بازتابی از رشته‌های واجد هویت مستقل دانشگاهی هستند؛ باید در نظر داشت که پداگوژی، روش‌های تدریس و یادگیری در چنین نگاهی با چارچوب اجتماعی - معرفت‌شناختی پشتیبان مفهوم دانش قدرتمند، هم‌خوان باشد.

در پایان ذکر این نکته اهمیت دارد که با تفسیر مفهوم دانش قدرتمند و با پذیرفتن جایگاه آن به عنوان مفهوم بنیادین و سنگ بنای برسازنده نظریه برنامه‌درسی دانش‌بنیان و در پی تبیین دیگر مفاهیم اصلی و ساختاری این نظریه، صورت‌بندی طرح‌واره

1 community of practice

مفهومی پداگوژیک دانش‌بنیان، می‌تواند و می‌باید گام بعدی باشد. در واقع، با استنتاج دلالت‌های تربیتی و تبیین انگاره‌های بر سازنده نظام مدرسه‌ای، می‌توان به تدوین راهبردهای یاددهی - یادگیری متناسب با این انگاره‌ها همت گماشت. این مسئله نیازمند پژوهشی نظریه‌ای به منظور خلق و نقد طرح‌واره مفهومی مورد نیاز نظریه برنامه‌دستی دانش‌بنیان خواهد بود.

منابع:

- جمشیدی، م (۱۳۸۹)، مبانی روش‌شناسی تبیین، تهران: انتشارات دانشگاه امام صادق.
- دانایی‌فرد، حسن (۱۳۹۱)، روش‌شناسی مطالعات دلالت پژوهی در علوم اجتماعی و انسانی: بنیان‌ها، تعاریف، اهمیت، رویکردها و مراحل اجرا، روش‌شناسی علوم انسانی، ۲۲ (۸۶): ۷۱-۳۹.
- Becher, T. (1994). The significance of disciplinary differences. *Studies in Higher Education*, 19(2), 151-161. doi:10.1080/03075079412331382007
- Beck, J. (2013). Powerful knowledge, esoteric knowledge, curriculum knowledge. *Cambridge Journal of Education*, 43(2), 177-193. doi:10.1080/0305764X.2013.767880
- Bernstein, B. (1970, 1970 Jan 01). Education cannot compensate for society. *New Society*, 15, 387.
- Coombs, J. R. and Daniels, L. B. (1991), Philosophical Inquiry: Conceptual Analysis, In Short, E. C. (eds.) *Forms of Curriculum Inquiry*, SUNY Press, pp. 27-42.
- Derry, J. (2014). Abstract rationality in education: from Vygotsky to Brandom, In M. Young, & J. Muller (eds). *Knowledge, expertise and the professions*. London; New York: Routledge, Taylor & Francis Group. pp. 33-46
- Durkheim, E. (1995). *The elementary forms of religious life* (K. E. Fields, Trans.). New York: Free Press.

تفسیر مفهوم دانش قدرتمند بر اساس دیدگاه دانش‌بنیان...

- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: selected interviews and other writings, 1972-1977* (C. Gordon Ed. 1st American ed.). New York: Pantheon Books.
- Hirsch, E. D., Kett, J. F., & Trefil, J. (2002). *The new dictionary of cultural literacy* (Completely rev. and updated, 3rd ed.). Boston: Houghton Mifflin.
- Hirst, P. H. (1967), The logical and psychological aspects of teaching a subject, in R. S. Peters (eds), *The concept of education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Howieson, C., Raffae, D., Spours, K., & Young, M. (1997). Unifying Academic and Vocational Learning: the state of the debate in England and Scotland. *Journal of Education and Work*, 10(1), 5-35. doi:10.1080/1363908970100101
- Karpov, Y. V. (2005). *The neo-Vygotskian approach to child development*. Cambridge; New York: Cambridge University Press.
- Järvinen, P. (2004). *On research methods*, Opinpajan Kirja.
- Moore, R. (2007). *Sociology of knowledge and education*. London; New York: Continuum.
- Moore, R., & Young, M. (2010). Reconceptualizing Knowledge and the Curriculum in the Sociology of Education. In K. Maton, & R. Moore (eds). *Social realism, knowledge and the sociology of education: coalitions of the mind*. London; New York: Continuum. pp.14-34.
- Muller, J. (2009). Forms of knowledge and curriculum coherence. *Journal of Education and Work*, 22(3), 205-226. doi:10.1080/13639080902957905
- Muller, J. (2010) Social life in disciplines, in: G. Ivinson, B. Davies, J. Fitz (eds) *Knowledge and identity: Concepts and applications in Bernstein's sociology* (Oxford, Routledge), pp.69-78.
- Schiro, M. (2008). *Curriculum theory: conflicting visions and enduring concerns*. Los Angeles, Calif.: Sage Publications.
- Wexler, Philip. (2002), *Sociology and Education*, New. In D. L. Levinson & P. W. Cookson. *Education and Sociology: An Encyclopedia* (pp.593-597) New York: Routledge Falmer.

- Young, M. (1971). *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*. London: Collier-Macmillan.
- Young, M. (1998). *The curriculum of the future: from the "new sociology of education" to a critical theory of learning*. London; Philadelphia, PA: Falmer Press.
- Young, M. (2008). *Bringing knowledge back in: from social constructivism to social realism in the sociology of education*. London; New York: Routledge.
- Young, M. (2009a) Curriculum theory and the problem of knowledge: a personal journey and an unfinished project. In L. Waks and E. Short (eds), *Leaders in Curriculum Studies; Intellectual Self Portraits* (Rotterdam: Sense Publishers), pp.219-230
- Young, M. (2009b). Education, globalisation and the 'voice of knowledge'. *Journal of Education and Work*, 22(3), 193-204. doi:10.1080/13639080902957848
- Young, M. (2009c). What are schools for? In H. Daniels, H. Lauder, & J. Porter, (eds). *Knowledge, values, and educational policy: a critical perspective*. London; New York, NY: Routledge.
- Young, M. (2011a), Curriculum Policies for a Knowledge Society?. In L. Yates, & M. R. Grumet, (eds). *World yearbook of education 2011: curriculum in today's world: configuring knowledge, identities, work and politics*. London; New York; Routledge Taylor & Francis Group.
- Young, M. (2011b). National vocational qualifications in the United Kingdom: their origins and legacy. *Journal of Education and Work*, 24(3-4), 259-282. doi:10.1080/13639080.2011.584686
- Young, M. (2013a). Overcoming the crisis in curriculum theory: a knowledge-based approach. *Journal of Curriculum Studies*, 45(2), 101-118. doi:10.1080/00220272.2013.764505
- Young, M. (2013b). Powerful knowledge: an analytically useful concept or just a 'sexy sounding term'? A response to John Beck's 'Powerful knowledge, esoteric knowledge, curriculum knowledge'. *Cambridge Journal of Education*, 43(2), 195-198. doi:10.1080/0305764X.2013.776356

تفسیر مفهوم دانش قدرتمند بر اساس دیدگاه دانش‌بنیان...

- Young, M. (2014). What is a curriculum and what can it do? *The Curriculum Journal*, 25(1), 7-13. doi:10.1080/09585176.2014.902526
- Young, M. (2015a). Curriculum theory and the question of knowledge: a response to the six papers. *Journal of Curriculum Studies*, 47(6), 820-837. doi:10.1080/00220272.2015.1101493
- Young, M., & Lambert, D. (2014). *Knowledge and the future school: curriculum and social justice*. New York: Bloomsbury Academic.
- Young, M., & Muller, J. (2010). Three Educational Scenarios for the Future: lessons from the sociology of knowledge. *European Journal of Education*, 45(1), 11-27. doi:10.1111/j.1465-3435.2009.01413.x
- Young, M., & Muller, J. (2013). On the powers of powerful knowledge. *Review of Education*, 1(3), 229-250. doi:10.1002/rev3.3017

دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه‌درسی، شماره ۹، سال پنجم، بهار و تابستان ۱۳۹۶



واکاوی تجربه های زیسته کارورزی در دانشگاه فرهنگیان: الگوی مفهومی The Analysis Experiences Curriculum Internship: The Conceptual Model

صادق زارع صفت^۱

S. Zaresefat

Abstract: This aim of the current research was presenting a conceptual model based on living experiences of internship curriculum. The research approach was qualitative and phenomenological. The instrument for data collection was a semi-structured interview and research data was gathered from 24 student-teachers, 15 Supervisor and 18 teacher-educator from different departments. The content of the living experiences of those groups was analyzed according to Colaizzi pattern. The research results showed the categories of curriculum internship experiences. Among Supervisor, 4 categories of knowledge, attitudes, organization and interaction, among teacher-educators, 3 categories including attitude, organization and interaction, and lastly among students-teachers 5 categories of cognitive, emotional, attitude, behavioral, interactions was developed. At the end of the research five points was proposed for improvement of the quality of internship curriculum.

Keywords curriculum internship, internship, issues implementation of curriculum

چکیده: این پژوهش با هدف واکاوی تجارب زیسته شده برنامه درسی کارورزی در دانشگاه فرهنگیان پرداخته است تا در سایه چنین تلاشی به تدوین الگویی مفهومی دست یابد. این پژوهش رویکردی کیفی و پدیدارشناسانه دارد. ابزار پژوهش مصاحبه نیمه ساختاریافته‌ای بود که داده‌های آن بر اساس تحلیل محتوا و الگوی کلایزری در میان ۲۴ نفر دانشجو - معلمان، ۱۵ نفر استاد راهنما و ۱۸ نفر معلم راهنما از گروه‌های مختلف آموزشی استخراج شده است. نتایج این پژوهش نشان داد که مسائل برنامه درسی کارورزی در شبکه‌ای از مقولات قرار می‌گیرند، در بخش اساتید راهنمای کارورزی در مجموع ۴ مقوله شناختی، نگرشی، سازمانی و تعاملاتی، در بخش معلمان راهنما ۳ مقوله سازمانی، نگرشی و تعاملاتی، در بخش کارورزان ۵ مقوله شناختی، عاطفی، نگرشی، رفتاری، تعاملاتی و مقوله سایر مسائل تدوین گردیده است. در انتها نکاتی جهت بهبود کیفیت برنامه درسی کارورزی پیشنهاد شده است.

واژگان کلیدی: برنامه درسی کارورزی، مسائل اجرای برنامه درسی، تجربه زیسته

دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه تهران و مدرس دانشگاه فرهنگیان پردیس شهید بهشتی

مشهد، رایانامه: zaresefat@ut.ac.ir

مقدمه و بیان مسئله

تربیت نیروی انسانی متخصص و متعهد، آرمان هر نظام آموزشی است. یک نظام آموزشی کارآمد، با پرورش اثربخش موجب ارتقاء رشد اقتصادی، اجتماعی و سیاسی جامعه می‌شود. جامعه برای پرورش افراد شایسته، نیازمند نظام آموزشی و پرورشی کارآمدی است تا بتوان با به‌کارگیری درست اجزا و عناصر برنامه‌درسی؛ اعم از مواد درسی، دانش‌آموز، وسایل آموزشی، فضا و... اهداف مورد نظر نظام آموزشی را به بهترین شکل تحقق بخشد. در این میان، نظام تربیت‌معلم، نقش اساسی و مهمی در تربیت دانشجو - معلمان جهت آماده‌سازی آنها برای این رسالت خطیر پرورش افراد شایسته، بر عهده دارد.

رشته‌های مختلف دانشگاهی در دانشگاه فرهنگیان با توجه به اهداف بلندمدت و رسالت دانشگاه در تربیت نیروی توانمند و کارآمد، دروس مختلفی را در دو بخش عمومی و تخصصی ارائه می‌کنند و دانشجو - معلمان می‌بایست در پایان دو سال آموزشی خود، به تجربه عملی معلمی از طریق برنامه‌درسی کارورزی^۱ بپردازند. تقویت بنیه مهارت‌های حرفه‌ای معلمان در ابعاد محلی و ملی از عمده‌ترین الزامات توجه به ایجاد یک نظام هدفمند در مقوله تربیت معلمان جدید در دنیای مدرن است (مریت^۲، ۲۰۰۸ و یانگ^۳، ۲۰۰۱: ۱۴). از منظر تانجالا^۴ (۲۰۰۹) در یادگیری دانشگاهی و آموزشی باید با ترکیبی مشخص از یادگیری عملی به منظور تلفیق کردن نظریه و عمل باشد. ترکیب و تلفیق می‌تواند از طریق ابزارها و روش‌های واسطه‌ای مانند کارورزی‌های علمی صورت گیرد (مور^۵، ۲۰۱۳).

بنابراین کارورزی یک اصطلاح رایج در حوزه آموزش و پرورش تجربی یا یادگیری تجربی (بوکالییا^۶، ۲۰۱۲) و یا موقعیتی (شون^۱ ۱۹۹۲ به نقل از امام‌جمعه و مهر

-
1. Internship
 2. merit
 3. Yang
 4. Tynjälä,
 5. Moore
 6. bukaliya

واکاوی تجربه های زیسته کارورزی در دانشگاه فرهنگیان...

محمدی، ۱۳۹۰) است که دانش و نظریه دانشگاهی با کاربرد و مهارت در محیط کار تلفیق می‌گردد. کارورزی تجارب مبتنی بر کار (گلرین^۲، ۲۰۱۱؛ قادری و دیگران، ۱۳۹۵)، پلی میان محیط دانشگاهی و محیط شغلی (کولین^۳، ۲۰۰۲؛ رهلینگ^۴، ۲۰۰۶)، نوعی الگوی تفکر درکنش (سالرین^۵، ۲۰۱۴) و یا بهتر است بگوییم «پل میان نظریه و عمل» است (بوکالیا، ۲۰۱۲) و این برنامه فرصت مناسبی است تا دانشجو - معلمان با حضور در میدان عمل و تجربه، ضمن ارزیابی عینی و کاربردی نمودن آموخته‌های نظری کلاس‌های درسی، با دنیای واقعی کار نیز آشنا شوند (حسینی، ۱۳۹۲؛ گاولت و همکاران^۶، ۲۰۱۰). به این منظور، باز مهندسی سیاست‌ها و باز تنظیم اصول حاکم بر برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان با تأکید بر کارورزی و انطباق سطح شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان در سطح ملی و جهانی با مقتضیات الگوی برنامه درسی در نظام تعلیم و تربیت و طراحی سیاست‌های مناسب برای ارتقای شیوه‌های جذب، تربیت و حفظ معلمان در آموزش و پرورش پیشنهاد شده است (سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰).

برای حرفه‌ای کردن دانشجو - معلمان نیاز است که از «فن آموزی حرفه‌ای» استفاده شود. فلسفه فن آموزی حرفه‌ای گویای این است که شیوه‌های سنتی معلمان مطلوب نیست؛ چون جرأت و توانایی تغییر و تجربه کردن را به معلمان نمی‌دهد (رئوف، ۱۳۸۶). آموزش کارورزی قبل از اتمام دوره به دانشجو - معلمان می‌تواند به شکل معناداری احساس کارآمدی آن‌ها را از طریق نمایش رویکردهای نوین آموزشی در کلاس درس و پرداخت عملی (استیوارت، آلن و بای^۷، ۲۰۱۱ و ۲۰۱۰)، اعتماد به نفس (بریچ و همکاران^۸، ۲۰۱۰) و همچنین مهارت‌های بین فردی و ارتباطی (سپ و زانگ^۹، ۲۰۰۹) را افزایش دهد.

-
1. Shoun
 2. GERALYN
 3. KOLLIN
 4. REHLING
 5. SALERNI
 6. GAULT AND ECT
 7. STEWART, T., ALLEN, K., & BAI, H.
 8. BIRCH AND ECT
 9. SAPP AND ZHANG

به نظر می‌رسد با توجه به این نکته که برنامه‌کارورزی فرصت به تجربه گذاشتن آموخته‌ها و تعمیق تجربیات و توسعه شایستگی‌های حرفه‌ای را فراهم می‌کند، باید بیش‌ازپیش مورد توجه قرار گیرد.

کارورزی در برنامه‌درسی دوره‌کارشناسی دانشگاه فرهنگیان به‌مثابه یک گفتمان علمی - پژوهشی به دنبال ایجاد جریان نو در حوزه نظریه و عمل در تربیت معلم با دانش و بینش کارآمد است (تلخایی و فقیری، ۱۳۹۳). در سرفصل آموزشی تدوین‌شده ماده ۲۳ اساسنامه دانشگاه فرهنگیان برای این درس اولویت‌هایی چون: «برقراری پیوند میان نظر و عمل در چارچوب انگاره معلم فکور (درک مسائل مرتبط با موقعیت)؛ درک پیچیدگی‌های کلاس درس و درونی ساختن نیاز به بهبود مستمر کیفیت تدریس؛ شناخت ظرفیت‌ها و محدودیت‌های دانش نظری در حل مسائل عملی تدریس؛ کسب توانمندی‌های پژوهندگی (مسئله‌شناسی و حل مسئله) در ظرفیت فردی (معلم پژوهشگر)؛ کسب توانمندی پژوهندگی (شناسایی ظرفیت گروهی درس‌پژوهی) و آشنایی با قواعد و هنجارهای تربیت معلم و آمادگی برای پذیرش و بهبود آن» مدنظر است (سرفصل آموزشی کارورزی، مصوب ۱۳۹۴).

با توجه به چیرگی حوزه عمل و نظر در فعالیت‌های تربیتی به نظر می‌رسد توجه به برنامه‌درسی کارورزی دانشجو - معلمان، می‌تواند به تسهیل ورود آن‌ها به میدان عمل اصلی کمک کند. البته همان‌طور که شوآب^۱ (۱۹۷۱) اشاره می‌کند، نظر به حوزه فکر و ذهن اشاره دارد و آن چیزی که بیش از همه مدنظر است، پرورش معلمانی فکور است تا در موقعیت‌های عملی و واقعی بتوانند تجارب و اندیشه‌های ارزشمندی را بروز دهند (لوین^۲، ۲۰۰۶) و این مؤلفه‌ها شامل کاراندیشی (عمل تأملی)، گزینه‌سنجی و نگاه چندکانونی است (قادری و دیگران، ۱۳۹۵ به نقل از شوآب، ۱۹۷۱). از سویی حوزه طراحی برنامه‌های درسی با اجرای آن فاصله دارد. چه بسا برنامه‌هایی که در زمان طراحی (مهندسی) برنامه‌تدوینی مطلوب داشته است ولی در زمان اجرا با شکست مواجه شده

1. Schwab

2. Levine.

واکاوی تجربه های زیسته کارورزی در دانشگاه فرهنگیان...

است. از سویی برنامه آماده سازی نومعلمان موفق، عمیقاً در روابط حرفه ای در میان مدیران مدارس، نظارت بالینی دانشکده، دانشجویان تربیت معلم و سرپرستان دانشگاه ریشه دارد (راهنمای کارورزی دانشجو - معلم آمریکا، ۲۰۱۵)؛ بنابراین شناخت بستر برنامه می تواند در درک دشواری ها و پیچیدگی های اجرای برنامه مؤثر آفتد و با شناسایی مسائل درگیر با آن، بتوان در بهبود و اجرای مطلوب برنامه گام هایی عملی برداشت.

تاتاری و دیگران (۱۳۹۵) در پژوهش خود به بررسی مسائل کارورزی در ایران پرداخته اند. آن ها مسائل را به دو دسته مشکلات ناشی از دانشگاه ها شامل عدم حضور استاد راهنما، کمبود منابع اطلاعاتی و نحوه ارزیابی کیفیت کارورزی و مشکلات ناشی از کار که مربوط به پذیرش، نداشتن مسئول و امکانات رفاهی، تقسیم بندی نموده اند.

حداد و خروشی (۱۳۹۵) به بررسی فرصت های کارورزی از منظر دانشجو - معلم پرداخته اند. نتایج این پژوهش حاکی از آن است که کارورزی سبب از بین رفتن استرس های شغلی، شیوه برخورد با دانش آموزان، نظم دهی مشاهدات و از سویی کمبود زمان مناسب و تعیین شده ای برای اجرا وجود دارد.

فیضی و دیگران (۱۳۹۵) به بررسی تأثیرات کارورزان بر دانش آموزان مدارس پرداخته اند. نتایج این پژوهش حاکی از آن است که در بُعد آموزشی بر روی افت تحصیلی، جبران عقب ماندگی های آموزشی، یادگیری دانش آموزان، کاهش توجه دانش آموز به درس و کاهش توجه معلم به دانش آموز تأثیر چندانی ندارد، اما خلاقیت و کار گروهی را در بین دانش آموزان را افزایش می دهد. طبق این آمار حضور کارورز در کلاس باعث بهبود رفتارهای تربیتی و بی نظمی دانش آموزان نخواهد شد و در نهایت حضور کارورز در کلاس روحیه برقراری ارتباط و جلب توجه و خودنمایی دانش آموزان را افزایش می دهد. این حضور بر روی حل مشکلات اجتماعی، تعارض در یادگیری، کم رویی، استرس و اضطراب و مسئولیت پذیری تأثیری ندارد اما از نظر مذهبی و رشد اجتماعی تأثیر بسزایی دارد.

زارع کردیانی و دیگران (۱۳۹۵) به بررسی نقش معلم راهنما در مدارس در میان ۱۲۰ نفر از دانشجو - معلمان پرداخته‌اند. از منظر مشارکت‌کنندگان در این پژوهش، معلمان راهنما در رفتار تعاملی، علمی و نگرشی نومعلمان تأثیر بسیار زیادی دارند. جمشیدی توانا و دیگران (۱۳۹۵) با مطالعه پدیدارشناسانه روی ۲۲ نفر از دانشجو - معلمان که کارورزی ۳ را گذرانده بودند، از طریق مصاحبه نیمه ساختاریافته نشان دادند که مربی به‌عنوان فردی تأثیرگذار در دنیای حرفه‌ای دانشجو- معلمان، می‌تواند در توسعه شایستگی آنان بیشتر مداخله داشته باشد و نقش آنان را به مقلد، شریک تجارب و به شکل مجموعه‌ای از بازاندیشی‌ها نشان می‌دهد.

توندرا و همکاران^۱ (۲۰۱۶) در تحقیق خود با عنوان رویکردهای جدید برای آماده‌سازی معلمان برای کاربرد فناوری آموزشی به این نتایج دست یافتند که کارورزان حرفه معلمی از نظر روحی و روانی، آمادگی بسیار زیادی در جهت به‌کارگیری فناوری‌های نوین آموزشی در فرایند تدریس را کسب نمی‌کنند؛ بنابراین ضرورت دارد که در زمان تحصیلی‌شان برنامه‌های آموزشی لازم در خصوص فناوری اطلاعات و ارتباطات پیش‌بینی شود تا صلاحیت‌های لازم را برای ادغام فناوری در فرایند تدریس و یادگیری به دست آورند.

تحقیقی که توسط سوزان^۲ (۲۰۱۵) به‌عنوان رساله دکتری‌اش در خصوص اثرات تجربه کارورزی بر آمادگی خود ادراکی برای تدریس در یک جامعه قوی از نظر فناوری انجام شد، نشانگر این بود که عدم انگیزه لازم در برخی از مدیران مدارس و معلمان راهنما برای همکاری با دانشجو معلمان، عدم استفاده از روش‌های نوین در تدریس و عدم انتقال تجربیات به دانشجویان وعدم برقراری اعتماد متقابل بین برخی معلم‌ها با دانشجویان از موانع بهبود کیفیت کارورزی برشمرده شده است.

1 . Tondeura and ect
2 . Suzanne

واکاوی تجربه های زیسته کارورزی در دانشگاه فرهنگیان...

هال^۱ (۲۰۰۹) در مطالعه خود اعلام نمود که با انجام کارورزی، ورود به عرصه شغلی، به یک هدف روشن تبدیل می شود و نکته مهم دیگر اینکه زمان کارورزی بسیار حائز اهمیت هست یعنی برنامه کارورزی باید به موقع شروع و به موقع پایان یابد.

بو کاری^۲ (۲۰۱۵) در تحقیقی نقش نظارتی اساتید و معلمان راهنما بر کیفیت دوره های تمرین معلمی کارورزان را بسیار مهم ارزیابی کرده و پیشنهادهایی چون درک واضح و روشن تری از نقش دانشگاه در آموزش معلمان، همکاری بهتر و کامل تری میان دانشگاه و مدرسه، دعوت به همکاری و همیاری از همه افراد برای مدیریت مؤثر، تحکیم عملی مهارت های آموخته شده نومعلمان و آشنایی نومعلمان با فرآیندهای مدیریتی و اداری را جهت افزایش کیفیت این دوره ها بیان نموده است.

بررسی های انجام گرفته در این خصوص نشان می دهد که پژوهشی منسجم دال بر مشکلات کارورزی در دانشگاه فرهنگیان فعلی وجود ندارد^۳. لذا این پژوهش از حیث بدیع بودن برتری دارد؛ بنابراین سؤال محوری این است که مشکلات و مسائل برنامه درسی کارورزی از نظر دانشجو - معلمان، اساتید راهنما و معلمان راهنما، چگونه زیست شده است؟ بر همین مبنا سؤالات فرعی زیر مورد توجه است:

۱. مسائل پیش روی در اجرای مطلوب برنامه درسی کارورزی از دیدگاه دانشجو -

معلمان چیست؟

۲. مسائل پیش روی در اجرای مطلوب برنامه درسی کارورزی از منظر معلمان

راهنما چیست؟

۳. مسائل پیش رو در اجرای مطلوب برنامه درسی کارورزی از منظر اساتید راهنما

چیست؟

روش پژوهش

1.Hall

2.Bukaliya

۳ پژوهش ملایی نژاد و ذکاتوی (۱۳۸۷) به دلیل تطابق با ساختار دانشگاه فرهنگیان (۱۳۹۲ به بعد) در این قسمت مورد توجه قرار نگرفته است.

این پژوهش رویکردی کیفی و روشی پدیدارشناسانه دارد. پدیدارشناسی روشی است که در آن به توصیف «چیستی» و «چگونگی» پدیده تجربه افراد، بر اساس تجارب آنها به توضیح، تجزیه و تحلیل و توصیف پدیده می‌پردازد (کالری و دیگران^۱، ۲۰۱۵). بر همین اساس چارچوبی نظری و از قبل تعیین شده‌ای استفاده نشد تا مشخص گردد که مشکلات کارورزی از منظر دانشجوی معلمان، اساتید راهنما و معلمان راهنما چیست، بنابراین از پرسش محوری زیر استفاده شد؟

- به نظر شما چه مشکلاتی فرا روی اجرای مطلوب برنامه درسی کارورزی وجود دارد؟

در این پژوهش تعداد ۲۴ نفر دانشجوی- معلم، ۱۵ نفر استاد راهنما و ۱۸ نفر معلم راهنما از گروه‌های مختلف درسی به صورت هدفمند به شیوه چندگانه انتخاب شدند. در مرحله نخست شیوه هدفمند ملاک محور مطرح بود و در گام بعدی شیوه نمونه‌گیری موارد عادی انتخاب شد. در این شیوه از منظر بازرگان (۱۳۹۴) زمانی به کار می‌رود که افراد تجربه مشترکی در زمینه پژوهش داشته باشند. مصاحبه گروه‌های مختلف مشارکت کنندگان در ۴۵ دقیقه و با ابزار پژوهش مصاحبه نیمه ساختاریافته انجام گرفت مصاحبه با هر گروه تا حد اشباع پیش‌رفت.

ابتدا نگارنده کلیه داده‌های را پیاده‌سازی و سپس اعتباریابی نموده توصیف‌های شرکت‌کنندگان را مکرراً مطالعه کرده و به منظور درک این مفاهیم، با آنان هم احساس شد؛ سپس جملات و واژگان مرتبط با پدیده در دست مطالعه را استخراج کرد و به هر کدام از جملات استخراج شده معنی و مفهوم خاصی داد. بعد از مرور توصیفات شرکت‌کنندگان، مفاهیم مشترک درون دسته‌های خاص موضوعی قرار داده شد و جهت موثق نمودن مطالب با توضیحات اصلی تطبیق داده شد. در مرحله بعد، عقاید استنتاج شده به توصیفی جامع و کامل بدل گشت و در نهایت یافته‌های نهایی حاصل، به منظور اطمینان از موثق بودن آنها به شرکت‌کنندگان ارائه شد (ابوشوشا^۲، ۲۰۱۲، به نقل از کلایزری^۱، ۱۹۷۸). بنا

1 Callary, C and Rathwells and W. Young, B
1. Abu Shosha

واکاوی تجربه های زیسته کارورزی در دانشگاه فرهنگیان...

بر دیدگاه کوبا و لینکون (۱۹۹۴) به نقل از بازرگان (۱۳۹۴) اعتبار یافته ها بر اساس قابلیت اعتبار، قابلیت انتقال، قابلیت اعتماد و قابلیت تصدیق می باشد که در این بخش به وسیله تکنیک دلفی و سه سویه سازی روشی، نظریه ای و جمع اوری داده ها محقق شد. مشارکت کنندگان پژوهش حاضر از گروه های مختلف درسی بودند که به سؤال محوری طرح شده پاسخ دادند. جدول-۱ ویژگی های مشارکت کنندگان را نشان می دهد:

جدول-۱. مشخصات مشارکت کنندگان پژوهشی

مشارکت کننده	گرایش / پایه تدریس	فراوانی
دانشجو- معلمان	علوم تربیتی گرایش آموزش ابتدایی و پیش دبستانی	۸
	دبیری ریاضی	۴
	دبیری الهیات	۲
	دبیری زبان انگلیسی	۳
	دبیری تربیت بدنی	۲
	دبیری زیست شناسی	۲
	دبیری عربی	۱
اساتید راهنما	علوم تربیتی گرایش آموزش استثنایی	۱
	استاد راهنمای درس فیزیک متوسطه دو	۳
	استاد راهنمای درس فیزیک متوسطه اول	۴
	استاد راهنمای گروه مطالعات اجتماعی	۳
	استاد راهنمای گروه علوم تربیتی	۴
معلم راهنما	استاد راهنمای گروه زبان و ادبیات فارسی	۱
	پایه اول	۳
	معاون مدرسه	۲
	پایه سوم	۲
	پایه چهارم	۳

مشارکت‌کننده	گرایش / پایه تدریس	فراوانی
	پایه پنجم	۲
	پایه ششم	۳

همان‌گونه که در جدول فوق مشاهده می‌شود، در مجموع ۲۴ نفر از دانشجویان-معلمان درس کارورزی ۱ و ۳ را در ترم ۹۴ - ۹۵ انتخاب نموده بودند که از این تعداد ۸ نفر از گروه علوم تربیتی، ۴ نفر دبیری ریاضی، ۲ نفر دبیری الهیات، ۳ نفر دبیری زبان انگلیسی، ۲ نفر دبیری تربیت‌بدنی، ۲ نفر دبیری زیست‌شناسی و ۲ نفر دبیری استثنایی بودند. از گروه اساتید راهنما ۳ نفر از گروه دبیری فیزیک و ۴ نفر دبیری فیزیک متوسطه اول، ۳ نفر گروه دبیری مطالعات اجتماعی، ۴ نفر گروه دبیری علوم تربیتی، ۱ نفر گروه دبیری زیان و ادبیات فارسی بودند. مشارکت‌کنندگان معلم راهنما در مقطع ابتدایی بودند که ۳ نفر از پایه اول، ۲ نفر معاون مدرسه، ۲ نفر پایه سوم، ۳ نفر پایه چهارم، ۲ نفر پایه پنجم و ۳ نفر از پایه ششم در این پژوهش مشارکت نمودند.

۳. گزارش یافته‌ها

- مسائل اساتید راهنما

اساتید دوره راهنمایان آموزشی و ناظران فرآیند کارورزی هستند. آنان می‌توانند در شکل‌گیری فرآیندهای مناسب آموزشی، تأثیرات سازنده‌ای بر دانشجویان خود بگذارند. این بخش شامل ۴ مقوله اصلی است؛ این مقولات اصلی شامل موارد شناختی، سازمانی، نگرشی و تعاملی - ارتباطی‌اند. در بخش مقوله شناختی زیر، مقوله اصلی مربوط به عدم یا کمبود مهارت‌های حرفه‌ای است. در این بخش اساتید به مواردی چون: ناتوانی در اجرای صحیح برنامه درسی، ناآشنایی با ساختار درسی، نبود تخصص در رشته کارورزی، عدم ساختار عملی - تئوری این درس با توانایی‌های مدرس، عدم مشارکت در برنامه‌های ارتقاء بخشی دوره و... اشاره نمودند.

در مقوله سازمانی که زیر مقوله آن فقدان دستورالعمل‌های جامع و مانع از سوی سازمان مرکزی دانشگاه فرهنگیان است. اساتید به اجرای سلیقه‌ای برنامه‌ها، فقدان نظام ارزیابی و نظارت بالینی در مواقع بروز مشکل، عدم دسترسی مناسب به دانشجویان تأکید داشتند.

واکاوی تجربه های زیسته کارورزی در دانشگاه فرهنگیان...

مدارس کاروزان از منظر سازمانی به صورت پراکنده انتخاب شده و باعث می شود که دانشجو معلم در سر وقت حضور نیافته و روند نظارت بالینی آن ناکافی آید.

در مقوله نگرشی که متکی بر آرای مجریان برنامه نسبت به درس کارورزی است و با توجه به حوزه های عملیاتی که به ناتوانی اساتید از درک دشواری های برنامه کارورزی اشاره دارد و نشان می دهد که آنان تجارب لازم در این خصوص را ندارند.

اساتید در نقش کنشگری متفکر که متوجه دانشگاه و آموزشگاه تحت پوشش است، به دو مسئله سلب مسئولیت و حمایت های ناکافی متولیان برنامه از آن ها، تأکید داشتند. ناتوانی در برقراری ارتباط سازنده، واگذاری مسئولیت ها به دانشجو، عدم انسجام و ثبات تعداد و نفرات دانشجو در ترم های متوالی با توجه به ساختار این درس، عدم ارائه تکالیف آموزشی در موعد مقرر از سوی کارورز، نبود امکانات و وسایل رفاهی برای بازدید، تعداد زیاد دانشجویان، انتساب مدیران نا آشنا با برنامه، عدم حمایت های همیارانه معلمان همیار از کارورزان، چینش نامناسب برنامه های درسی در مدارس و... از مهمترین مسائل مطرح شده اساتید بود. استادان راهنمای تربیتی و تخصصی کارورزان عنوان که «دانشجو- معلمان در مدارس کمتر مورد تأیید و حمایت واقع می شوند. مدیر آموزشگاه اغلب برنامه های درسی سبک و یا حتی روزهای تقلیل معلمان را زمانی که دانشجو- معلمان در مدارس هستند قرار می دهند، دانشجویان در هر ترم اساتید خود را تغییر می دهند، در نتیجه رابطه همیارانه با آنان به کلی قطع و باید از نو بنا شود. تعداد دانشجویان بعضاً با یک استاد به ۳۲ نفر می رسد و این امکان تداوم حضور میسر نمی گردد...»

مسائل معلمان راهنما:

محور ارتباطی دانشجو- معلم و مدرسه، معلمان راهنما بوده و آنان هستند که تجارب مفیدی را در اختیار نومعلمان قرار می دهند. مصاحبه با معلمان راهنما در این بخش سه مقوله اصلی را که شامل نگرش نسبت به برنامه درسی کارورزی و فرد کارورز، مسائل سازمانی را که مبتنی بر شرح وظایف و کنشگری آنان در آموزشگاه را شامل می شود. در مسئله سازمانی معلمان راهنما به طور ضمنی به نبود نظام جامع پاسخگویی و بخشنامه ای و شرح مشخص وظایف نسبت به کارورزان اشاره می شود. آنان در مدرسه

بیشتر تحت سرپرستی مدیر این برنامه را در ساعات مازاد مدرسه اجرا می‌کنند. همچنین با توجه به حضور کارورز در مدارس عادی، این کار باعث تضعیف روحیه کارورز شده و ناتوانی در انتقال مناسب تجارب را به همراه خواهد داشت. این نگاه در مقوله تعاملاتی - ارتباطی به عدم پذیرش کارورز در ساعات آموزشی، واگذاری فعالیت‌های نامناسب به کارورز، برخوردهای نامناسب و تند، بی تفاوت بودن نسبت به حضور کارورزان و... منجر می‌گردد.

مسائل کارورزان

برنامه‌درسی کارورزی فرآیندی است که کارورزان در آن تجربه کنندگان اصلی و محوری برنامه‌درسی محسوب می‌شوند. نتایج مصاحبه‌های آنان در مقولات زیر دسته‌بندی شده‌اند:

۱. مسائل شناختی

درک هر یک از دانشجوی - معلمان در ابعاد شناختی شامل نحوه شناخت خود و محیط (بافت و زمینه) و ارتباطات با دانش‌آموزان در مدارس می‌شود. در این خصوص دانشجویی عنوان می‌کرد که «عدم شناخت دانشجوی - معلمان از درس کارورزی که این شناخت می‌تواند دانشجوی - معلمان را از سرگردانی و بلا تکلیفی و روزمرگی نجات دهد، شناخت از خود دانشجوی به‌عنوان یک معلم که منجر به توانایی معلم در فعل آوردن توانایی‌های خود می‌گردد. برای مثال دانشجوی معلم بعد از گذشت چندترم توانایی‌های لازم خود را به‌عنوان یک معلم برای این حرفه شناسایی و درک نکرده است، شناخت روان‌شناختی دانش‌آموز و دروس دیگر از جمله روانشناسی تربیتی، مشاوره، کلیات و فنون تدریس بایستی از پایه‌ها و سنین مختلف در دانشجوی - معلمان ایجاد شود، ولی متأسفانه عده‌ای از دانشجوی - معلمان بدون شناخت کافی از روحیات و خلیات دانش‌آموزان در سر کلاس حاضر می‌شوند که ممکن است این عدم شناخت مشکلاتی برای آنها به وجود آورد»

۲. مسائل عاطفی

واکاوی تجربه های زیسته کارورزی در دانشگاه فرهنگیان...

این حوزه جنبه های روحی - روانی را تحت الشعاع قرار می دهد. در این خصوص موارد انگیزشی مهم ترین بخش را تشکیل می دهند. از منظر آنان «دانشجویان در سر کلاس از اعتماد به نفس کافی برخوردار نیستند و دچار یک ترس و اضطرابی هستند که این مشکل در دانشجویان رشته های دبیری به دلیل نزدیک بودن سن آنها به سن دانش آموزان بیشتر به چشم می خورد»

۳. مسائل نگرشی

انگیزه ها موتور محرکه و نیروی بالقوه ای در بالفعل کردن مهارت های آنان است؛ اما این زمانی رخ می نماید که دانشجو انگیزه و نیاز کمتری در این خصوص داشته باشد. «برخی از دانشجو - معلمان به این واحد درسی به عنوان یک درس و واحد کم اهمیت و شاید هم بی اهمیت می نگرند که این نگرش آنها ممکن است بعد از تحصیل آنها یعنی در سر کلاس هایی که باید تدریس مستقل داشته باشند، مشکل زا شود...». اساتید راهنما نیز به مواردی مانند مسئله زیر اشاره دارند «در مواردی دانشجویان در روزهای کارورزی خود در مدرسه حضور پیدا نمی کنند که اینها همه ممکن است به ضرر دانشجو - معلم تمام شود...».

۴. مسائل رفتاری / فرهنگی

وضع پوشش و نحوه گفتگوی دانشجو - معلمان تازه کار بر نحوه رفتارها و تعاملات آنان با دانش آموزان تأثیرگذار خواهد بود. در این خصوص معلمان راهنما می گویند: «یکی از عوامل تعیین کننده شخصیت افراد، ظاهر و آراستگی آنها است، ولی متأسفانه برخی از دانشجو - معلمان این موضوع مهم را نادیده می گیرند که این بی توجهی باعث لطمه خوردن به شأن و شخصیت معلم می شود. به عنوان مثال مواردی بوده است که دانشجو - معلمان با لباس هایی که مناسب محیط فرهنگی مدرسه نبوده در مدرسه حاضر شده اند و با تمسخر دانش آموزان مواجه شده اند. با توجه به این که بافت فرهنگی دانشجویان که متأثر از پیشینه فرهنگی آنان است، متفاوت است می بایست آنان را نسبت به آگاهی های فرهنگی و بازشناسی ابعاد آن راهنمایی کرد».

۵. مسائل تعاملاتی - ارتباطی

دانشجو - معلمان با افراد مختلفی در طول کارورزی در تماس خواهند بود که بعضی از این افراد تأثیرات مستقیم و غیرمستقیمی بر کار آنان خواهد گذاشت. در این خصوص می‌توان مسائل تعاملاتی را در موارد زیر خلاصه کرد؛ در محیط آموزشی مدرسه (مدیریت آموزشگاه، معلمان راهنما و کارکنان آموزشی)، ارتباطات با اساتید راهنما و ارتباطات سازمانی (رفتارسازی‌مانی دانشگاه فرهنگیان و رفتار سازمانی ناحیه / منطقه‌ای که کارورز خدمت می‌کند).

۶. محیط آموزشگاه

الف. مدیریت آموزشگاه

اغلب مدیران مدارس به کارورزان به دید خوبی نگاه نمی‌کنند و تلقی دانشجویان به‌عنوان یک عامل اضافی است. «برای مثال در برخی از مدارس مدیران و معلمان از حضور دانشجو - معلمان در مدرسه احساس راحتی نمی‌کنند و این امر باعث بی‌توجهی به ساعات ورود و خروج دانشجویان و تشویق آن‌ها به دیر آمدن و زود رفتن از مدرسه می‌شود. مدیران و معاونین در مدرسه با صرف نظر کردن از تشریح و توضیح قوانین، و آئین‌نامه‌های انضباطی - اداری و بخشنامه‌ها همکاری نکرده و اقداماتی برای آشنایی آن‌ها انجام نمی‌گیرد. همچنین عدم توجه به حیطة کاری دانشجویان و استفاده از آن‌ها جهت پر کردن خلأهای موجود در مدرسه از دیگر مشکلات عدم توجه مدیران به دانشجو - معلمان است که انتظار از آنان را در همکاری به تناسب توان دانشجو را کم می‌کند».

ب. معلمان راهنما

ابلاغ نشدن شرح وظایف دانشجو - معلمان به مدارس کارورزی آن‌ها که این ناهماهنگی سبب شده تا برخی از مدیران مدارس از دانشجو - معلمان در کلاس‌های بدون معلم و یا در امور مربوط به دفتر و ثبت نمرات استفاده کنند که این فعالیت‌ها در حیطة حرفه‌ای دانشجو - معلمان نیست. برخی از معلمان گمان می‌کنند که دانشجو - معلمان جاسوسانی

واکاوی تجربه های زیسته کارورزی در دانشگاه فرهنگیان...

هستند که فرایند تدریس آن‌ها را به دانشگاه و... گزارش می‌دهند و این باعث از بین رفتن اعتماد بین آن‌ها می‌شود، به همین علت در حضور دانشجویان از تدریس طفره می‌روند و به درس‌هایی مانند املاء مشغول می‌شوند، بیگانه بودن دانشجویان با معلم راهنمای خود و عدم توانایی تطبیق خود با او در طی دوره کارورزی، باعث به وجود آمدن مشکلات عمده‌ای از قبیل عدم توجه به روش تدریس و دیگر فعالیت‌های معلم و بیان نشدن سؤالات و مشکلات پیش‌آمده برای هر دو خواهد شد. بی‌انگیزگی برخی از معلمان از پذیرفتن دانشجو و انتقال تجربیات خود به آن‌ها به علت تعلق نگرفتن هیچ‌گونه حق و حقوقی به آن‌ها در قبال آموزش به دانشجو- معلمان از دیگر مسائل این زمینه است.

ج. کارکنان آموزشی

ناراحتی‌هایی که اغلب کارکنان ناکارآمد از وضع سازمانی دارند می‌تواند بر کارکرد آنان مؤثر باشد و در بعضی موارد رغبت دیگر کارکنان را نیز کاهش دهد. «عدم تمایل برخی از معلمان و مدیران از حضور دانشجو - معلمان در جمع آن‌ها در ساعات تفریح جهت آشنایی دانشجویان با فضای دفتر نیز بسیار به چشم می‌خورد. هم‌چنین اظهار نارضایتی برخی از معلمان از این شغل در حضور دانشجویان و از بین بردن انگیزه آن‌ها خواهد شد. برای مثال در جمع عده‌ای از معلمان صحبت‌هایی از قبیل کمبود حقوق و مزایا و نبود امکانات رفاهی و... باعث تضعیف روحیه آن‌ها خواهد شد. برخوردهای مصنوعی مدیران و معاونین برخی از مدارس با دانش‌آموزان خاطی نیز در این مورد مطرح است، گاه این مصنوعی بودن به صراحت در رفتار آنان آشکار است».

د. ارتباط با اساتید دوره

عدم ارتباط کافی و بالینی با شخص کارورز در طول دوره بسیار در کاهش کیفیت کار دانشجویان تأثیرگذار خواهد بود. اساتید با توجه به تعدد زیاد دانشجویان فرصت کافی برای بررسی و سازمان دادن برنامه‌ها ندارند و یا کلاس‌های هم‌اندیشی که جلسات بحث و گفتگو در مورد کارورزی است را برگزار نمی‌کنند، در موارد معدودی دانشجویان بیان

می‌داشتند که زمان دسترسی به اساتید بسیار محدود است و ما نمی‌توانند که در موقع بروز مشکلات چه باید بکنند.

۷. مسائل سازمانی

رفتار سازمانی دانشگاه فرهنگیان

اگر برنامه درسی طراحی شده به‌خوبی اجرا نشود و یا سازوکار اجرا درست دیده نشود، مشکلات بسیاری را به جریان آموزش تحمیل خواهد نمود. بعضی دانشجویان بیان داشتند که: «عدم ارائه واحد تحلیل محتوای کتاب‌های درسی و چگونگی روش‌های تدریس آن، قبل از ارائه واحد کارورزی باعث بروز مشکلاتی می‌شود، زیرا وقتی دانشجو از محتوا اطلاع ندارد توانایی تشخیص روش تدریس صحیح آن را هم ندارد. عدم برگزاری همایش‌های کافی کارورزی به‌منظور تبادل تجربیات بین دانشجو - معلمان و استادان با دیگر دانشگاه‌ها و حل‌وفصل مشکلات کارورزی، ندادن امکانات اولیه رفاهی مانند سرویس رفت‌وآمد از جانب دانشگاه به دانشجو - معلمان و... هم از مشکلات دانشجو- معلم است. برخی از دانشگاه‌ها از استاد راهنمای خود غافل‌اند و بر آن‌ها نظارت کافی ندارند، نتیجه این بی‌توجهی‌ها در پیشبرد اهداف آموزشی کارورزی است. نحوه اجرای دوره در میان اساتید دوره‌ها یکسان نبوده و روند اجرا بیشتر رویه‌هایی فردی و علایق شخصی به خود می‌گیرد و همین عامل سبب شده است که بعضی از اساتید دوره را بسیار مناسب و جدی برگزار می‌کنند و عده‌ای هم حتی فرصت حضور در مدرسه را ندارند، این تفاوت به علت نظارت‌های سازمانی اندکی است که در این میان به چشم می‌خورد».

ناحیه / منطقه آموزشی کارورز

بسیاری از مسائل با هماهنگی‌های بخشنامه‌ای در مدارس صورت می‌پذیرد و بسیار پیش‌آمده که کارشناس مسئولان نواحی سازوکار مناسبی را جهت بهبود روندها تدارک نمی‌بینند. با وجود برنامه‌هایی که همه ساله اجرا می‌شود شخص استاد راهنما باید شخصا به مناطق و نواحی مورد نظر مراجعه کرده و گاهی اوقات مراحل اداری و سازمانی آنقدر طاقت فرسا شده که استاد راهنما را وارد نقشی دیگر می‌کند. استاد راهنمایان بیان داشته‌اند که «تدارک مدرسه مناسب و تحت پوشش به اساتید واگذار شده است و همراه

واکاوی تجربه های زیسته کارورزی در دانشگاه فرهنگیان...

مسائل غیر اداری بر روند اداری ترجیح دارد. گاهی اوقات زدو بندهای سازمانی که منجر شده اساتید نتوانند در مدارس مورد تقاضای خود، مجوز لازم را از اداره متبوع کسب نمایند. مدارس به دلیل نزدیکی و دسترسی آسان تر اساتید راهنما و وجود بعضی روابط حاشیه ای میان کارشناسان و اساتید دوره به افراد خاصی واگذار شده اند و عملاً ساعات مناسب آموزشی در نواحی، بسیار کم به چشم می خورد و آنان مجبور می شوند حضور دانشجویان را در مناطق و یا نواحی متعددی تنظیم کنند که این کار نظارت بالینی اساتید را کاهش می دهد».

سایر موارد و مسائل

این بخش معمولاً همان نگاه و چشم اندازهای کلان برنامه را شامل می شود که حضور خود را به صورت نامحسوس بر روی برنامه می گذارد و سبب جهت گیری های مختلفی در باورها، ارزش ها و انتظارات آموزشی این درس می شود. این مسئله را می توان به عوامل غیرقابل کنترلی چون آگاهی های جامعه دانش آموزان، کمبود مهارت های معلمان راهنما در استفاده از شیوه های کارآمد، نگرش های حرفه ای دانشجو معلمان، باورهای سنتی جامعه پیرامونی کارورزان نسبت به برنامه درسی کارورزی، کسب تجارب بد از حضور کارورزان در مدارس در سنوات گذشته و... مربوط دانست. این مجموعه عوامل به عنوان مسائل بیرونی و غیرقابل کنترل برنامه درسی کارورزی محسوب می شوند.

در این پژوهش با توجه به مصاحبه های انجام گرفته با دانشجو - معلمان، اساتید و معلمان راهنما، مشکلات و محدودیت های درس کارورزی در چند محور تقسیم بندی شده است. در بخش اساتید راهنمای کارورزی در مجموع ۴ مقوله و ۵ زیر مقوله، در بخش معلمان راهنما ۳ مقوله و ۳ زیر مقوله، در بخش کارورزان ۵ مقوله و ۱۳ زیر مقوله و برای مقوله سایر مسائل نیز یک زیر مقوله مستقل مشخص شد (جدول - ۲):

جدول- ۲ مقولات و زیر مقولات ادراک شده ذینفعان برنامه درسی کارورزی از

مسائل آن

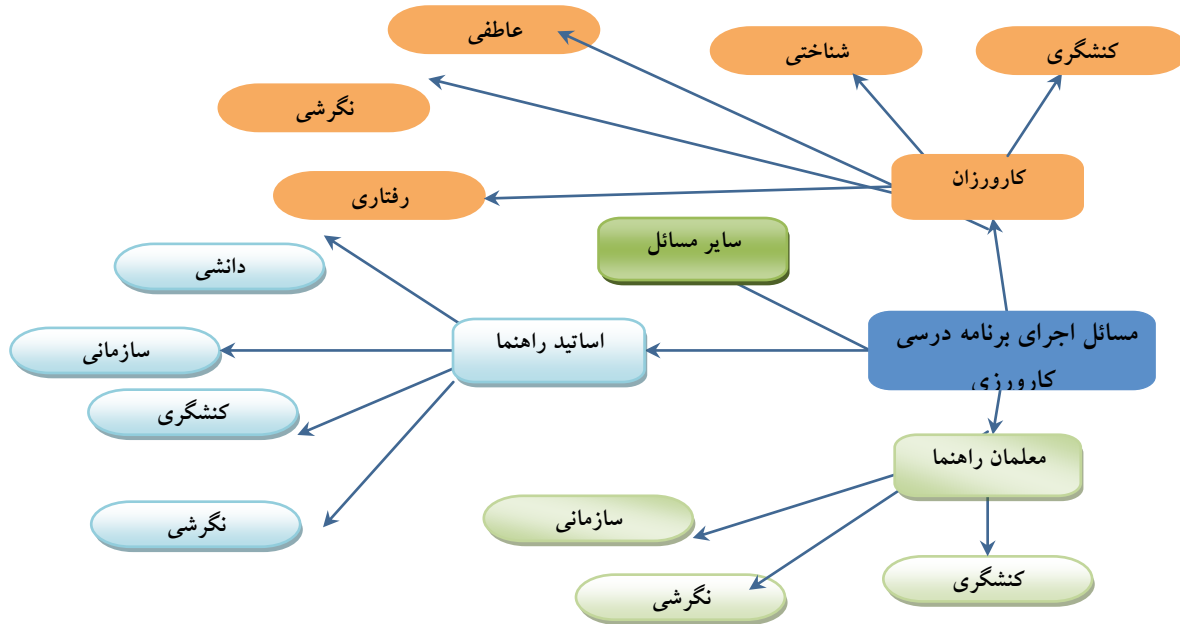
موضوع	دیدگاه	مقوله	زیر مقوله	واحد تحلیل
۳	۳ -	دانشی	اطلاعات ناقص و	ناتوانی در اجرای صحیح برنامه درسی،

دریافت ناقص از برنامه درس کارورزی رشته کارورزی و... ناآشنایی با ساختار درسی، نبود تخصص در			
سازمانی نبود دستورالعمل‌های جامع و مانع نظارت بالینی	اجرای سلیقه‌ای برنامه، نبود نظام ارزیابی و		
نگرشی بی‌توجهی و کم‌ارزش دانستن درس	تجارب زیست شده در دوران تحصیل، ناتوانی در درک درست کارورزی		
کنشگری	سلب مسئولیت‌ها	مستولیت‌ها به دانشجو و... ناتوانی در برقراری ارتباطی سازنده، واگذاری	
	حمایت‌ها و پشتیبانی حرفه‌ای		
سازمانی الزامات قانونی	نبود نظام جامع پاسخگویی و بخشنامه‌ای		
نگرشی	برنامه درسی کارورزی	کم‌ارزش دانستن کارورزی، بی‌تفاوت بودن نسبت به حضور کارورزان	
	کارورز	تضعیف روحیه، ناتوانی در انتقال مناسب تجارب	
کنشگری	عدم پذیرش و همکاری	عدم پذیرش کارورز در ساعات آموزشی، واگذاری فعالیت‌های نامناسب به کارورز، برخوردهای نامناسب و تند، کمبود مهارت‌های حرفه‌ای و...	
شناختی	شناخت خود	ناتوانی در درک خود، مهارت‌ها و توانایی‌های خود و...	
	شناخت محیط	شناخت محیط آموزشگاه، تجارب اندک در درک مسائل محیطی و پیرامونی و...	
	ویژگی‌های یادگیرندگان	ناتوانی در درک تفاوت‌های فردی، فرهنگ‌ها و الزامات زیست‌بوم و...	
	شرح وظایف	نبود نظام جامع شرح وظایف و الزامات قانونی در این حوزه و...	
عاطفی	عدم اعتماد به نفس	اعتماد به نفس پایین، نگرانی و اضطراب‌های ناشی از حضور در کلاس و شغل و...	
	انگیزه‌های پایین در کیفیت بخشی برنامه‌ها	انگیزه‌های غیرحرفه‌ای در پذیرش شغل، نگرانی‌های ناشی از بیکاری، حقوق و مزایای ناکافی در صورت پذیرش این حرفه، آینده مبهم و کم‌سو در پذیرش این حرفه و...	
			معلمان راهنما
			کارورزان

واکاوی تجربه های زیسته کارورزی در دانشگاه فرهنگیان...

کم ارزش دانستن این درس، عدم الزامات دقیق قانونی در صورت به حدنصاب نرسیدن نمرات دانشجو معلم، انتقال نامناسب تجارب کارورزان در سنوات گذشته و...	بی توجهی و کم اهمیتی درس کارورزی	نگرشی		
پوشش محلی و وضع ظاهری نامناسب، عدم ارتباط مناسب با دانش آموزان و...	وضعیت ظاهری	رفتاری		
استفاده از لهجه های محلی در کلاس، تمسخر و زدن برچسب از سوی دانش آموزان و...	لهجه و گویش			
عدم پذیرش مناسب دانشجو معلمان، ناسازگاری با برنامه آموزشی مدارس، پر کردن خلأ آموزشی در برنامه درسی، عدم همکاری و آموزش مناسب کارورزان و...	مدیریت آموزشگاه	کنشگری		
عدم ارتباط کافی با اساتید راهنما، بی انگیزه بودن و ارتباط نامناسب با درس در زمان آموزش، کیفیت پایین صلاحیت حرفه ای، دیدگاه منفی نسبت به حضور کار و زان و...	معلم راهنما			
برخورد نامناسب و کلیشه ای کارکنان، عدم پذیرش مناسب در ساعات آموزشی و غیر حرفه، پایین بودن تجهیزات آموزشی و...	کارکنان آموزشی			
عدم اجرای برخی دوره ها، عدم برگزاری همایش های کافی، عدم نظارت کافی و رفتار سازمانی مناسب اساتید، پشتیبانی ناکافی، طراحی نامناسب پیش نیازهای آموزشی، ناهماهنگی در نحوه اجرای اساتید و...	دانشگاه			
عوامل غیرقابل کنترلی چون آگاهی های جامعه دانش آموزان و والدین آن ها، باورهای سنتی جامعه پیرامونی کارورزان نسبت به برنامه درسی کارورزی، کسب تجارب بد از حضور کارورزان در مدارس در سنوات گذشته و...			سایر موارد	

در مجموع در یک جمع‌بندی نهایی می‌توان یافته‌های پژوهشی را به در قالب نقشه مفهومی زیر خلاصه و ارائه نمود:



شکل-۱ الگوی شبکه‌ای مسائل کارورزی از منظر زیست کنندگان برنامه‌درسی کارورزی

واکاوی تجربه های زیسته کارورزی در دانشگاه فرهنگیان...

همان‌طور که در شکل-۱ مشخص است. مسائل کارورزی در ۴ گروه مسائل مربوط به استاد راهنما، معلم راهنما، کارورزان و سایر مسائل در شبکه‌ای از رفتارها جای می‌گیرند. الگو نشان می‌دهد که بین این عوامل ارتباط وجود دارد و نحوه این ارتباطات با توجه به روابط انسانی حاکم بر این مسائل بر کسی پوشیده و پنهان نیست. در این الگو مسائل بیرونی که به‌عنوان بازوان الگو مطرح هستند در نقش‌آفرینی این گروه از عوامل نیز مؤثر هستند. چه‌بسا که گاهی این عوامل و مسائل ناشی از همین نگاه بیرونی و تجاربی است که افراد در طول سال‌های زندگی خود کسب کرده‌اند و به‌مرور برونی‌سازی نموده‌اند. کارورزان به‌عنوان حلقه‌های ارتباطی در این چشم‌انداز در محور اصلی برنامه قرار دارند. چراکه تجارب زیست شده آنان از رفتارهای معلمان رهنما و اساتید راهنماییشان در سرنوشت حرفه‌ای آنان برای مدت بسیار طولانی تأثیرگذار خواهند بود. از سویی نحوه تعاملات و رفتارهای معلم راهنما و اساتید در صورت تثبیت جایگاه و نقش معنی‌داری آنان برهم‌کنش متقابلی ایجاد می‌نماید. در مجموع می‌توان این برهم‌کنش مسائل مشروحه را در الگوی فوق جستجو نمود.

بحث و نتیجه‌گیری

برنامه کارورزی در دانشگاه فرهنگیان، با تأکید بر مشاهده تأملی، روایت‌نگاری و واکاوی تجربیات به‌عنوان عناصر سازنده/شکل‌دهنده عمل فکورانه و نیز ابزارهای چهارگانه مشاهده تأملی، طراحی آموزشی، کنش پژوهی و درس پژوهی به‌عنوان روش‌های مورد تأکید در برنامه تربیت معلم فکور این هدف را تعقیب می‌نماید. بر همین مبنا این پژوهش درصدد بررسی تجارب زیست‌کنندگان برنامه درسی کارورزی بوده تا نشان دهد که اجرای موفق هر برنامه‌ای و شناخت ظرفیت‌های دوره آن می‌تواند روند اجرا را تسریع بخشیده و شناسایی موانع می‌تواند بر کارایی آن بیفزاید.

پژوهش‌ها در بسیاری از کشورهای پیشرو نشان می‌دهد که برنامه درسی کارورزی به‌عنوان درسی محوری در برنامه تربیت معلم دیده شده است و دانشجو - معلمان و معلمان تازه‌کار را برای معلم شدن و انجام وظیفه آماده می‌کنند. در حقیقت برنامه درسی کارورزی فصل‌میزه دانشگاه فرهنگیان با دانشگاه‌های علوم تربیتی است. دانشگاه

فرهنگیان در همه کشورها واحدهایی را تحت عنوان تمرین معلمی (کارورزی) برای حضور دانشجو - معلمان در کلاس درس و مدرسه در نظر دارد و به عنوان یکی از ضروری ترین برنامه های تربیت معلم در برنامه های خود گنجانده است و درصدد افزایش طول این دوره ها و کیفیت بخشی به آنها است (ذکاوتی نژاد و ملایی، ۱۳۸۷).

فاصله میان تئوری و عمل را باید به طور ضمنی و یا صریح در کارورزی حرفه ای دانشجو - معلمان جستجو کرد. شکاف بین نظریه و عمل در برنامه های دانشجو - معلمان، نیازمند فهم بهتر و سازگاری مناسب میان نظریه و عمل است (جنات^۱، ۲۰۱۴). مسائل پیش روی برنامه درسی کارورزی را می توان در شبکه ای از مقولات جای داد. یکی از این مقولات نقش آفرینی استاد راهنمای تربیتی / تخصصی دانشجو - معلمان است. همان گونه که در پژوهش بوکاری (۲۰۱۵) و راهنمای کارورزی نومعلمان آمریکا (۲۰۱۵) آمده نقش اساتید راهنما در برجسته نمودن نقش های نومعلمان و تمرین معلمی بسیار پررنگ هست. اینان به عنوان مجریان اصلی برنامه درگیر مسائل دانشی، نگرشی، سازمانی و کنشگری هستند و به نحوی در فرآیندهای آماده سازی نومعلمان و کیفیت بخشی آنان نقش حیاتی را در اجرای صحیح برنامه درسی کارورزی ایفا می کنند. این نقش های سه گانه (مقلد بودن، سهم تجارب و بازاندیشی تجارب به نقل از جمشیدی توانا و دیگران (۱۳۹۵)) زمینه را برای تسریع و درونی کردن مهارت های کارورز فراهم می آورد. زمانی که استاد راهنما شناخت کافی از مسائل کارورزی نداشته و یا تجارب اندکی در این زمینه دارند، نمی توان از آنها انتظار تغییرات تأثیرگذار بر کارورز را داشت.

مسئله دیگر آن است که اساتید در هنگام اجرای برنامه، مطلوبیت آن را کاهش می دهند. بعضاً مشاهده می شود که نقش حمایتی خود را نادیده گرفته و به جای نظارت های بالینی پیگیرانه، با سلب مسئولیت از خود، برنامه را به خوبی پیاده سازی نمی کنند. عدم تدارک موقعیت هایی برای بازدیدهای نظارتی از سوی مسئولین ذی صلاح و ذی ربط زمینه را برای برخورد های مدیران مدارس فراهم می آورد. آنان اغلب رغبتی به این برنامه ندارند

واکاوی تجربه های زیسته کارورزی در دانشگاه فرهنگیان...

و برنامه های درسی مناسبی را در زمان حضور کارورزان تدوین نمی کنند و کارورزان اغلب نقش پر کردن خلأهای برنامه آموزشی مدرسه را بر عهده دارند.

چگونه می توان انتظار کنشگری فعال را از اساتید راهنما داشت درحالی که آنان درگیر برنامه های سازمانی و سازوکارهای اجرایی خویش هستند. این فعالیت ها بایستی قبل از شروع ترم تحصیلی در تابستان و یا اواخر پاییز با هماهنگی مدارس و مدیران نواحی آموزش و پرورش انجام گرفته باشد و دغدغه های آنان در این زمینه کاهش یابد.

یافته های پژوهش در بخش معلمان راهنما که همیاران آموزشی نومعلمان هستند نیز نشان می دهد که مسائل شناختی و سازمانی و کنشگری آنان که مبتنی بر روابط اساتید راهنما و کارورزان است رخ نمایی می کند؛ در همین خصوص بک و کونسلیک^۱ (۲۰۰۲) دریافتند که دانشجو - معلمان هفت جنبه تجارب درست مثبت را از معلمان همیار درک می نمایند: الف. حمایت عاطفی از معلم همیار، ب. بهبود رابطه همسالان با معلم همیار، ج. همکاری با معلم همیار، د. درک انعطاف پذیری در روش های تدریس و محتوای تحت پوشش و. بهبود روندها از طریق بازخوردهای معلم همیار، ر. کسب تجارب مناسب آموزشی و یادگیری از معلم همیار و ز. کسب تجربه حجم کار سنگین ولی نه بیش از حد. مشخصاً این فعالیت ها در بهبود و کسب تجارب حرفه ای و توانمندسازی دانشجو - معلمان می تواند اثرگذار باشد. لذا به نظر می رسد متولیان بهبود برنامه کارورزی می بایست اقدام به آگاه سازی و تغییر باورهای آنان نموده و با مشوق های مناسب سازمانی و عملکردی به نحوی مریبان توانا را شناسایی و در برنامه های آموزشی نومعلمان اقدام به جذب آنها کنند. همچنان که اندرسون^۲ (۲۰۰۷) اشاره می کند که معلمان همیار، ارزیابی، پاداش، توزیع دانش، قدرت تفویض شده را زمانی به کار می برند که استفاده برای اعمال قدرت بر معلم یادگیرنده، افزایش و سازوکار قانونی و پشتیبانی های حمایتی وجود داشته باشد. این نکته با توجه به پژوهش زارع و دیگران (۱۳۹۵) مورد تأیید است. محور اصلی در این بخش می تواند نخبه پروری در نزد نومعلمان با حمایت های معنوی معلمان همیار

1 .Beck and Kosnik

2 . Anderson

کارآموده باشد، بخشی که مدت مدیدی است بدنه قطور آموزش و پرورش در آن مغفول مانده است.

برای یادگیری معلم شدن، کارورزان بایستی در مرحله عملیاتی به بررسی تجارب معلمان در مدارس بپردازند. آنان بایستی فرهنگ موجود در مدارس را درک کرده و دانش‌های محتوایی خود را که در ترم‌های گذشته اندوخته‌اند در موقعیت‌های واقعی به کار ببندند، این کار نیازمند مشارکت آنان در برنامه‌های آموزشی مدرسه‌ای است. در واقع می‌توان حلقه منسجم کننده فعالیت کارورز و مدرسه را معلمان راهنما نامید. کاربرد مهارت‌های تأمل و تفکر در مراحل کارورزی می‌تواند تغییراتی را برای دانشجو- معلم فراهم آورد، به شرط آن‌که مربیان کمک کنند تا این موقعیت تمرین معلمی جهت تأمل فراهم شود. کارورزی فکورانه نیازمند حمایت‌های معنوی مربیان است و تا زمانی که اندیشه آنان مبتنی بر این مهم نباشد نمی‌توان انتظار متفکر شدن نومعلمان را داشت. با توجه به ساختار سازمانی متمرکزی که در مدارس فعلی حاکم است و در اغلب آن‌ها نظام پاسخگویی وجود ندارد، هم نشینی با معلمان باسابقه اما با کیفیت پایین، زمینه برای کسب تجارب ناقص و نامناسب را در نزد معلمان کم سابقه و جدیدالاستخدام فراهم می‌آورد. پایین بودن کیفیت معلمی اغلب آنان سبب کم‌ارزش شدن معلمی در نزد کارورزان خواهد شد. در چنین شرایطی چگونه می‌توان از این سازوکار توقع کسب شایستگی‌های مورد انتظار را در دانشجو - معلمان داشت؟

در قسمت یافته‌های پژوهش در بخش کارورزان نیز مسائل مختلفی شناسایی شده است: یکی از این موارد، مسائل شناختی است. این دسته از مقولات درباره نگرش دانشجو نسبت به خود و دریافت مفهوم خود است. هویت‌های فردی و انگیزه‌های فردی در این شغل راهنمای مسیر دانشجو در طول دوره آموزشی و شرح وظایف شغلی است. در این میان نحوه شناخت محیط آموزشی و ارتباط معنی‌داری با یافته‌های دانشگاهی می‌تواند درک و باور او از روند آموزشی را بهبود و ارتقاء بخشد، همان‌گونه که قادری و دیگران (۱۳۹۵) مهم‌ترین دانش‌های مورد نیاز کارورزان را دانش‌های محتوایی، دانش‌های

واکاوی تجربه های زیسته کارورزی در دانشگاه فرهنگیان...

پداگوژیکی و دانش های فناورانه می دانند. این شناخت موضوعات مهم مورد تقاضا در آنان می تواند زمینه کسب شایستگی های عملی را فراهم آورد.

یافته های پژوهش نیز نشان می دهد که گاهی کمبود مهارت های فردی و مسائل عاطفی و انگیزشی چون کمبود اعتماد به نفس و کم ارزش دانستن این درس می تواند در اجرای مؤثر این درس خلل ایجاد کند؛ اما فعالیت های آموزشی ضمن کار می تواند در کسب تجارب اجتماعی آموزشی و به مرور در ارتقاء نگرش به خود مفید واقع شود و نتایج آن با پژوهش فیضی (۱۳۹۵) هم سو است.

از نتایج دیگر پژوهش حاضر این بود که وضع رفتاری و گویش دانشجو - معلمان در پذیرش از سوی معلمان همیار و دانش آموزان در مدارس مؤثر است. این ارتباطات گفتاری و کمبود مهارت های سخنوری در نزد دانشجو - معلمان هم بر کیفیت آموزش و هم بر نحوه تعاملات تأثیرگذار خواهد بود. لذا برای این بخش پیشنهاد می شود که جهت بهبود مهارت های گفتاری بایستی گام هایی عملی برداشته شود.

یکی از مهم ترین مسائل کارورزی درک عمیق مسائل کنشگری است. تعاملات درون مدارس (عوامل مربوط به مدیریت آموزشگاه، معلمان راهنما و نیروی انسانی)، تعاملات با استاد راهنما و تعاملات سازمانی (مسائل دانشگاه فرهنگیان و مسائل ناحیه / منطقه تحت پوشش) از مهم ترین موارد شناخته شده است که با پژوهش تاتاری و دیگران، ۱۳۹۵؛ بوکاری، ۲۰۱۵ و اندرسون، ۲۰۰۷ همخوانی دارد. برگزاری جلسات هم اندیشی پس از ورود به آموزشگاه و اشتراک گذاری تجارب دانشجو - معلمان در این مهم می تواند آنان را با دشواری های کار دیگر دانشجویان آشنا کرده و به کسب تجارب مناسب آموزشی تشویقشان کرد. مشخصاً در این حوزه می بایست متولیان امر کارورزی مسائل مطرح شده را به خوبی درک و نسبت به تدارک صحیح و اجرای مناسب دوره اقدامات لازم را انجام دهند. عدم الزامات اجرایی و سازوکار اداری این بخش را به مخاطره جدی انداخته است، هم چنین رفتارهای آموزشی سلیقه ای و غیر حرفه ای بخش آموزش نیز روند کیفی این حوزه را دچار مخاطره نموده است. در حقیقت آنچه مغفول مانده است عدم واگذاری این

مسئولیت و رسالت خطیر به آموزش و پرورش است چنان که مهرمحمدی (۱۳۹۲) الگوی مشارکتی دانشگاه و آموزش و پرورش را پیشنهاد می‌کند.

الگوی تدوین شده در این مقاله نشان می‌دهد که دشواری‌های برنامه درسی کارورزی در شبکه‌ای از مسائل قرار می‌گیرد. این شبکه به معنای تأثیراتی است که بخش‌های یک برنامه درسی نه تنها در زمان طراحی آن، بلکه در زمان اجرا نیز نیازمند توجه است. اجرای مطلوب برنامه با توجه به الگوهایی که ارنشتاین و هانکینز (۲۰۰۴) از تغییر و اجرای برنامه درسی دارند و راهکارهایی که ارائه می‌دهند، می‌تواند مورد توجه خوانندگان قرار گیرد. زمانی که ویژگی‌های اجرا و مسائل دیگر آن مورد توجه قرار گیرد، مطلوبیت برنامه دوچندان خواهد شد. حلقه‌های اتصال برنامه درسی کارورزی که شامل کارورزان، معلمان راهنما، اساتید راهنما و دشواری‌های جامعه تغییر است، نیازمند تفکر و تأمل بیشتر است. چنانکه برنامه درسی در زمان طراحی بسیار مطلوب و سنجیده باشد (این هم درجای خود نیازمند موضوعی مورد بررسی است) اما مسئله اجرا نادیده گرفته شود، نباید انتظار داشت که نیازهای یادگیرندگان (کارورزان) برطرف شود. ارزشیابی روند اجرا و موردنظر قرار دادن آن زمینه مساعدتری را برای تغییر فراهم خواهد آورد.

پیشنهاها

موارد زیر می‌تواند روند اجرا را بهبود و بر کیفیت برنامه درسی کارورزی با توجه به نتایج این پژوهش، بیفزاید:

- تألیف و تدوین یک برنامه درسی با اهداف و روش مشخص جهت اجرای مناسب‌تر برنامه درسی کارورزی از سوی سازمان مرکزی
- انجام تعدادی از جلسات کارورزی‌ها در روستاها و مناطق محروم، پذیرفتن کلاس‌های چندپایه، انجام کارهای غیر از تدریس در آموزشگاه
- شناسایی معلمان نمونه در سطح شهر یا ناحیه از طریق آموزش و پرورش و دادن مسئولیت معلم راهنما به این افراد شایسته برای تربیت صحیح دانشجو - معلمان نمونه
- تأسیس یا تخصیص مدارس نوین به‌عنوان مدارس کارورزی برای دانشجویان

واکاوی تجربه های زیسته کارورزی در دانشگاه فرهنگیان...

- در نظر گرفتن حقوق و مزایایی مانند ساعات ضمن خدمت و پرداخت اضافه کار برای معلم راهنما و مدیران مدارس جهت افزایش انگیزه آنها
- برگزاری جلسات و کارگاه ها و همایش های آموزشی جهت کسب تجارب سازنده
- ارائه درس کارورزی تنها با یک استاد راهنمای تربیتی در طول ۲ سال برنامه آموزشی کارورزی برای دانشجو
- تعداد مناسب کارورزان با توانایی اساتید راهنما
- ابلاغ وظایف و تکالیف دانشجو - معلمان به مدارس و معلمان راهنما جهت از بین بردن سردرگمی و رفع ابهامی آموزشی

منابع

- ارشتاین، آلن سی و هانکینز، فرانسیس پی (۲۰۰۴)، مبانی اصول و مسائل برنامه درسی، ترجمه قدسی احقر (۱۳۸۴)، تهران: دانشگاه آزاد اسلامی واحد تحقیقات.
- امام جمعه، محمدرضا؛ مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۰)، نقد و بررسی رویکردهای تدریس فکورانه به منظور ارائه برنامه درسی تربیت معلم فکور، فصلنامه مطالعات برنامه درسی، دوره ۱، ش ۳.
- آموزش نامه دانشگاه فرهنگیان (۱۳۹۳)، ش ۵، ویژه نامه کارورزی
- بازرگان، عباس (۱۳۹۴)، مقدمه ای بر روش های تحقیق کیفی و آمیخته، چاپ پنجم، تهران: شاهین.
- مشفق آرانی، بهمن (۱۳۷۸)، تمرین معلمی، تهران: انتشارات مدرسه.
- تاتاری، محسن؛ تاجیک، فاطمه و تاتاری، فهیمه (۱۳۹۵)، ارزیابی و مطالعه جایگاه برنامه درسی کارورزی در دانشگاه فرهنگیان (تحلیلی انتقادی بر شکاف میان نظریه تا عمل)، نخستین همایش کشوری کارورزی (پلی ارتباط دانشگاه و مدرسه)، پذیرفته شده در بخش پوستر.

- حداد، شیما و خروشان، پوران (۱۳۹۵)، شناسایی فرصت‌ها و محدودیت‌های درس کارورزی از نظر دانشجویان کارورزی دانشگاه فرهنگیان اصفهان، نخستین همایش کشوری کارورزی (پلی ارتباطی دانشگاه و مدرسه)، پذیرفته‌شده در بخش پوستر.
- حسینی، سید سعید (۱۳۹۲)، راهنمای کارورزی و کار عملی در سازمان‌ها، تهران: جهاد دانشگاهی.
- جمشیدی توانا، اعظم؛ امام‌جمعه، محمدرضا و عصاره، علیرضا (۱۳۹۵)، تجارب دانشجوی - معلمان از نقش مربی در پیوند نظر و عمل در برنامه کارورزی، دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی، سال چهارم، ش ۷، پاییز و زمستان ۱۳۹۵: ۲۲۶-۱۹۷.
- روؤف، علی (۱۳۸۶)، تربیت معلم و کارورزی، تهران: نشر روان.
- روؤف، علی (۱۳۸۹)، فلسفه حرفه‌آموزی تربیت معلمان، مجله مدارس کارآمد، شماره نهم. صص: ۵۰-۴۴.
- روؤف، علی (۱۳۹۳)، فلسفه حرفه‌ای آموزی تربیت معلمان، مجله رشد معلم، ش ۴، دوره ۳۳. صص: ۳۰-۲۳.
- زارع کردیانی، احسان؛ سراجی ریزه‌ای، عبدالغفور و طاهری، صمد (۱۳۹۵)، بررسی نظرات دانشجویان در مورد تأثیر رفتار معلم راهنما بر انگیزه دانشجویان - معلمان علوم تربیتی ورودی ۹۲ دانشگاه فرهنگیان پردیس شهید بهشتی مشهد، نخستین همایش کشوری کارورزی (پلی ارتباط دانشگاه و مدرسه)، پذیرفته‌شده در بخش پوستر.
- سرفصل برنامه درسی کارورزی /۱ بازننگری شده در تاریخ ۹۴/۴/۱۵.
- فیضی (۱۳۹۵)، بررسی تأثیر حضور کارورز در مدرسه بر روی دانش‌آموزان، نخستین همایش کشوری کارورزی (پلی ارتباط دانشگاه و مدرسه)، پذیرفته‌شده در بخش پوستر.
- قادری، مصطفی؛ ناطقی، فائزه و نصرتی، نسرین (۱۳۹۵)، راهنمای ارائه مدلی نظری برای کارورزی بر اساس مدل‌های دانش عملی و دیدگاه ژوزف شوآب در پرکتیکال دو، نخستین همایش کشوری کارورزی (پلی ارتباط دانشگاه و مدرسه)، پذیرفته‌شده در بخش سخنرانی.

واکاوی تجربه های زیسته کارورزی در دانشگاه فرهنگیان...

- ملایی نژاد، اعظم و ذکاوتی، علی (۱۳۸۷)، بررسی تطبیقی نظام برنامه درسی تربیت معلم در کشورهای انگلستان، ژاپن، فرانسه، مالزی و ایران، فصلنامه نوآوری های آموزشی، ش ۲۶، سال هفتم: ۳۵-۶۲.
- مهر محمدی، محمود، (۱۳۹۲)، برنامه درسی تربیت معلم و الگوی اجرائی مشارکتی آن؛ راهبرد تحولی برای تربیت معلم در ایران، دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی، ش ۱: ۲۶-۵.
- Abu Shosha, Ghada.(2012). EMPLOYMENT OF COLAIZZI'S STRATEGY IN DESCRIPTIVE PHENOMENOLOGY: A REFLECTION OF A RESEARCHER. *European Scientific Journal November edition* vol. 8, No.27 ISSN: 1857 – 7881 (Print) e - ISSN 1857- 7431.
- Anderson, D. (2007). The role of cooperating teachers' power in student teaching. *Education*, 128 (2), 307-323.
- Beck, C., & Kosnik, C. (2002). Components of a good practicum placement: student teacher perceptions. *Teacher Education Quarterly*, 29 (2), 81-98.
- Birch, C., Allen, J., McDonald, J., & Tomaszczyk, E. (2010). Graduate Internships—bridging the academic and vocational divide. In S. Halley, C. Birch, D. T. Tempelaar, M. McCuddy, N. ۲۰.
- Bukaliya, R. (2012). Assessing the effectiveness of student representative councils in open and distance learning: a case for Zimbabwe in open university. *International journal on new trends in education and their implications*, 3 (1), 80-90.
- Bukari, Mohamed .(2015). Exploring the Role of Mentoring in the Quality of Teacher Training in Ghana, *International Journal of Learning & Development*.
- Callary, C and Rathwell, S and W. Young, B (2015). Insights on the Process of Using Interpretive Phenomenological Analysis in a Sport Coaching Research Project. *The Qualitative Report 2015*. Volume 20, Number 2, How To Article 1, 63-75 <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR20/2/callary1.pdf>.
- CHENNAT, SAILAJA.(2014). INTERNSHIP IN PRE-SERVICE TEACHER EDUCATION PROGRAMME: A

GLOBAL PERSPECTIVE. *International Journal of Research in Applied, Natural and Social Sciences* . Vol. 2, Issue 11.Pp79-93

- Gault, J., Leach, E., & Duey, M. (2010). Effects of business internships on job marketability: The employers' perspective. *Education & Training*, 52(1), 76–88.

- GERALYN E STEPHENS (2011). Teacher Internships as Professional Development in Career & Technical Education *Journal of Career and Technical Education*, Vol. 26, No. 2, Pp68-76.

- Hall, G (2009). *What is an Internship?* John Hopkins University Career Center. School of Education (2007). The Comprehensive Portfolio Examination the Internship in Educational ..Leadership, School of Education.

- Levine, N. D. (2006) *Powers of the mind: the reinvention of liberal learning in America*, Chicago: The University of Chicago Press.

- Merrit, R. (2008). Student internship. EBSCO Re- search Starters. *EBSCO publishing Inc* , 1-8.

- Moore, L. (2013). Starting the Conversation: Using the Currere Process to Make the Teaching Internship Experience More Positive and Encourage Collaborative Reflection in Internship Site Schools. Barcelona. Simposio internacional.

- Salerni, A. (2014). Narrative writing and university internship program . *Procedia social and behavioral .sciences* 140 , 133-137.

- Sapp, D. A., & Zhang, Q. (2009). Trends in industry supervisors' feedback on business communication internships. *Business Communication Quarterly*, 72(3), 274–288. doi: 10.1177/1080569909336450.

- Stewart, T., Allen, K., & Bai, H. (2010). Service-learning and pre-internship teacher efficacy: A comparison of two designs. In J. Keshen, B. Moely, & B. Holland (Eds.), *Research for what? Advances in service-learning* (pp. 121-145). Charlotte, NC: Information Age.

- Stewart, T., Allen, K., & Bai, H. (2011). The Effects of Service-Learning Participation on Pre-Internship Educators' Teachers' Sense of Efficacy. *Alberta Journal of Educational Research*, Vol. 57, No. 3, 298-316

واکاوی تجربه های زیسته کارورزی در دانشگاه فرهنگیان...

- Suzanne, Nesmith (2015) .The impact of the internship experience on interns' self-perceived preparedness .to teach in a technology rich society : a mixed methods multiple case study, Thesis Doctoral, Baylor University.
- Teacher Candidate Internship Handbook (2015).*Darden College of Education*.Old Dominion University .
- Tondeura,jo , , Johan van Braakd, Fazilat Siddiqb, Ronny Schererc.(2016),Time for a new approach to prepare future teachers for educational technology use: Its meaning and measurement, *Computers & Education* .Volume 94.
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3(2), 130–154.
- Vol. 5, No. 1
- Yang, T., (2001). “Interreligious and intercultural dialogue in the Mediterranean Area During a period of globalization”, *prospects 101*.

دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه‌درسی، شماره ۹، سال پنجم، بهار و تابستان ۱۳۹۶



برنامه درسی روایت پژوهی و توسعه حرفه ای دانشجویان دانشگاه فرهنگیان:

طراحی الگوی برنامه درسی^۱

A Narrative Inquiry Curriculum & Professional Development of Student-Teachers in Farhangian University: Design Curriculum Model

Z.Karami, F.Seraji (Ph. D),
Y.Marufi (Ph.D)

زهره کرمی^۱، دکتر فرهاد سراجی^۱، دکتر یحیی معروفی^۲

Abstract: The aim of the present study is to design and validate the narrative inquiry curriculum for professional development of student-teachers in Farhangian university. The model of narrative inquiry curriculum is grounded on the theories of Dewey, Bruner, Schwab, Vygotsky, Donald Schön, Clandinin and Connelly. In this model, learning is a reflective practice and experience-based practice. The student- teachers make sense meaning through thinking and reflection on self-experiences of themselves and the experiences of others; They actively learn, acquire knowledge, skills and attitudes through narratives and enhance their professional development. In this study, two main questions were addressed: 1.) What characteristics have a model of narrative inquiry curriculum for professional development of student- teachers? 2.) Is this the model is validated? To answer those questions, a descriptive-analytical method was employed. The model was designed and validated by 20 curriculum experts and teacher- educators. A high percentage of professionalthe experts, assessed the model and its different parts of it as appropriate.

Keywords: Model of narrative inquiry curriculum, professional development, student-teachers, Farhangian university

چکیده: هدف از پژوهش حاضر، طراحی و اعتباربخشی الگوی برنامه درسی روایت پژوهی جهت توسعه حرفه ای دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان است. الگوی برنامه درسی روایت پژوهی، مبتنی بر نظریات دیویی، برونر، شوآب، ویگوتسکی، دونالدشون، کلندینین و کانلی است. در این الگو، یادگیری یک عمل فکورانه و مبتنی بر تجربه است؛ دانشجومعلمان با تفکر و تأمل در تجارب خود و دیگران، اقدام به ساخت معانی می کنند؛ آن ها فعالانه دانش، مهارت و نگرش خود را از روایت ها می آموزند و به توسعه حرفه ای دست می یابند. در این پژوهش، دو سؤال اصلی مطرح است: ۱. الگوی برنامه درسی روایت پژوهی برای توسعه حرفه ای دانشجومعلمان دارای چه ویژگی هایی است و ۲. آیا این الگو دارای اعتبار است؟ جهت پاسخ به این سؤالات از روش توصیفی-تحلیلی استفاده شد. الگو طراحی شد و جهت اعتباربخشی در اختیار ۲۰ نفر از متخصصان برنامه درسی و مدرسان دانشگاه فرهنگیان قرار گرفت که درصد بالایی از متخصصان، الگو و بخش های مختلف آن را مناسب ارزیابی کردند.

واژگان کلیدی: الگوی برنامه درسی روایت پژوهی، توسعه حرفه ای، دانشجو-معلمان، دانشگاه فرهنگیان

- این مقاله مستخرج از پایان نامه دکتری با عنوان «ارائه الگوی برنامه درسی روایت پژوهی برای توسعه حرفه ای دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان» می باشد که در دانشگاه بوعلی سینا همدان انجام شده است.
- دانشجوی دکتری، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه بوعلی سینا همدان، رایانامه : karami_z@yahoo.com
- دانشیار دانشکده علوم انسانی، دانشگاه بوعلی سینا همدان، رایانامه : fseraji@gmail.com
- دانشیار دانشکده علوم انسانی، دانشگاه بوعلی سینا همدان، رایانامه: y.marooifi2007@gmail.com

مقدمه

تربیت نیروهای کارآمد اجتماعی در سایه برنامه‌های توسعه حرفه‌ای شکل می‌گیرد. توسعه حرفه‌ای معلمان عبارت است از «فرایندها و فعالیت‌های برنامه‌ریزی شده برای افزایش دانش، مهارت و نگرش معلمان، به نحوی که موجب بهبود یادگیری دانش‌آموزان شود» (گاسکی^۱، ۲۰۰۰؛ به نقل از طاهری، عارفی، پرداختچی و قهرمانی، ۱۳۹۲). نتایج پژوهش باچینسکی و هانسن^۲ (۲۰۱۰) نیز نشان داده که توسعه حرفه‌ای معلمان موجب افزایش دانش محتوایی آن‌ها، استفاده از روش تدریس مبتنی بر پژوهش در کلاس درس و بهبود یادگیری دانش‌آموزان می‌شود.

نتایج پژوهش‌ها در ایران حاکی از آن است که عملکرد معلمان با وضعیت مطلوب فاصله دارد. یافته‌های پژوهش کریمی (۱۳۸۷) نشان می‌دهد که معلمان دوره ابتدایی از نظر صلاحیت‌های آموزشی، تدریس، علمی، رفتاری، شخصیتی، اجتماعی، فکری، مدیریتی، عملکردی، اخلاقی، یادگیری مادام‌العمر و فناوری، وضعیت مطلوبی ندارند. نتایج پژوهش دانش‌پژوه و فرزاد (۱۳۸۵) نیز در زمینه ارزشیابی مهارت‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی نشان می‌دهد که اکثر معلمان ابتدایی مطالب درسی را با زندگی واقعی دانش‌آموزان کمتر ربط می‌دهند و اغلب سعی می‌کنند محتوای برنامه را با روش‌های غیرفعال به ذهن دانش‌آموزان منتقل کنند.

امروزه با توجه به تغییرات اساسی که در تعلیم و تربیت اتفاق افتاده، معیارهای توسعه حرفه‌ای معلم متحول شده است، امروزه فردی حرفه‌ای است که با کاربرد دانش در موقعیت‌های خاص، حل مسأله یا مشکل‌گشایی می‌کند. به نظر شون^۳ برنامه‌های تربیت را باید به سمتی سوق داد که محصول آن کارگزاران عملی فکور باشد (مهرمحمدی، ۱۳۷۹: ۳۲). نظریه دونالد شون (۱۹۸۷) در مورد عمل فکورانه و تدریس فکورانه به عنوان الگویی برای تربیت معلم بسیار مورد استقبال قرار گرفت. یادگیری از طریق تجربه و عمل فکورانه، ریشه در دیدگاه دیویی دارد و بر حل مسئله و

-
1. Guskey
 2. Buczynski & Hansen
 3. Schön

برنامه درسی روایت پژوهی و توسعه حرفه ای دانشجویان...

مفهوم سازی از طریق تفکر عمل تأکید

برنامه درسی روایت پژوهی و توسعه حرفه ای دانشجویان...

کار بردند. طبق پژوهش آن‌ها دانشجویان معلمان از طریق تمرکز بر عمل و به کمک پژوهش روایتی، دانش خود را ساختند.

در برنامه‌های سنتی توسعه حرفه‌ای معمولاً اصل بر این است که دانش، مهارت و نگرش از استاد یا معلم به یادگیرنده منتقل شود. به تجربه ثابت شده است که این برنامه‌ها، یادگیری عمیق و مؤثری را به دنبال نخواهند داشت و نمی‌توانند یادگیرنده فکور تربیت کنند. در برنامه‌های جدید توسعه حرفه‌ای معلم، تربیت معلم فکور نظر است. روایت‌پژوهی یکی از رویکردهایی است که می‌تواند به تربیت معلم فکور کمک نماید. همان‌طور که قبلاً بیان شد در پژوهش‌های مختلف، نتایج مطلوبی به دنبال داشته است. در برخی کشورها، سالهاست که از روایت‌پژوهی به عنوان ابزاری جهت توسعه حرفه‌ای معلمان و دانشجوی معلمان استفاده می‌شود؛ ولی در ایران سابقه چندانی ندارد. اخیراً در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان، درسی به نام پژوهش و توسعه حرفه‌ای ۱ (روایت پژوهی) گنجانده شده است که هدف از آن توسعه حرفه‌ای دانشجویان معلمان است؛ ولی در سرفصل ارائه شده، بیشتر به شیوه پژوهش روایتی توجه شده است و روایت‌پژوهی با هدف توسعه حرفه‌ای دانشجویان معلمان مورد توجه قرار نگرفته است. از این رو این پژوهش درصدد است چارچوبی ارائه دهد که در آن، روایت‌پژوهی با هدف توسعه حرفه‌ای معلم مورد استفاده قرار گیرد. همچنین از آنجا که تاکنون بر اساس نقش روایت‌پژوهی در توسعه حرفه‌ای معلمان و دانشجویان معلمان، در ایران پژوهشی انجام نشده، منابع تخصصی اندکی در این زمینه وجود دارد، الگوی نظام‌مندی برای توسعه حرفه‌ای معلم مبتنی بر روایت‌پژوهی وجود ندارد؛ این پژوهش، الگوی برنامه درسی روایت‌پژوهی را به نیت توسعه حرفه‌ای معلمان، پیشنهاد می‌دهد. این الگو می‌تواند مورد استفاده مجریان برنامه توسعه حرفه‌ای معلم در دانشگاه فرهنگیان قرار گیرد و به بازاندیشی در برنامه درسی موجود کمک نماید. در این الگو، دانشجویان معلمان قرار است از طریق قرار گرفتن در موقعیت‌های عملی و از طریق روایت‌پژوهی، دانش، مهارت و نگرش‌های خود را بسازند. آنچه این الگو را از سایر الگوهای توسعه معلم متمایز می‌سازد، تأکید این الگو بر ساخت دانش از طریق عمل فکورانه در ابعاد مختلف توسعه

حرفه‌ای است. از طریق این الگو، نقش دانشجو-معلم‌ان به سازندگان برنامه درسی تغییر می‌یابد. دانشجو معلم‌ان از طریق انجام روایت‌پژوهی در حوزه‌های مختلف، دانش، مهارت و نگرش‌های حرفه‌ای را کسب می‌کنند. به منظور معرفی این رویکرد، در این پژوهش، دو سؤال زیر قابل طرح است:

۱. الگوی برنامه درسی روایت‌پژوهی برای توسعه حرفه‌ای دانشجو-معلم‌ان دارای چه ویژگی‌هایی است؟
۲. آیا الگوی برنامه درسی روایت‌پژوهی از نظر متخصصان، دارای اعتبار است؟

روش پژوهش

این پژوهش با استفاده از روش توصیفی - تحلیلی به شیوه کمی و کیفی انجام گرفت. جامعه پژوهش شامل متخصصان برنامه درسی دانشکده‌های علوم تربیتی دانشگاه‌های کشور و استادان کارورزی دانشگاه فرهنگیان است. بر مبنای نمونه‌گیری هدفمند و با استفاده از روش نمونه‌گیری ملاک محور، ۲۰ نفر از متخصصان برنامه‌ریزی درسی دانشگاه‌های ایران و مدرسان درس کارورزی دانشگاه فرهنگیان به عنوان نمونه تحقیق انتخاب شدند. معیار انتخاب متخصصان، تجارب آن‌ها در حوزه تربیت معلم فکور و روایت‌پژوهی بود. در مرحله اول به منظور پاسخ به سؤال اول پژوهش و جهت طراحی الگوی برنامه درسی روایت‌پژوهی، سؤالاتی در ذهن نگارنده شکل گرفت، با جستجو در منابع معتبر و به منظور پاسخ به سؤالات، متون تخصصی مرتبط با موضوع روایت‌پژوهی و توسعه حرفه‌ای معلم مطالعه شد؛ بعد از مطالعه ادبیات پژوهش و استخراج ویژگی‌های پژوهش‌روایی، با در نظر گرفتن اهداف برنامه (توسعه دانش، مهارت و نگرش دانشجو-معلم‌ان) و شرایط اجرای برنامه در یک ترم تحصیلی همراه با درس کارورزی، چارچوب پیشنهادی برنامه درسی روایت‌پژوهی برای توسعه حرفه‌ای دانشجو-معلم‌ان طراحی شد. در مرحله دوم به منظور پاسخ به سؤال دوم پژوهش، جهت اعتباربخشی، الگوی تدوین شده همراه با سؤالاتی در خصوص عناصر اصلی برنامه، در اختیار ده نفر از اساتید برجسته برنامه‌ریزی درسی و ده نفر از مدرسان

برنامه درسی روایت پژوهی و توسعه حرفه ای دانشجویان...

کارورزی دانشگاه فرهنگیان قرار گرفت؛ سپس با توجه به نظرات آن‌ها، تغییراتی در برنامه ایجاد شد. برای تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی (فراوانی و درصد) استفاده شد و درصد توافق نظرات متخصصان در سؤالات مرتبط با بخش‌های مختلف برنامه، محاسبه شد.

یافته‌ها:

سؤال ۱. الگوی برنامه درسی روایت پژوهی برای توسعه حرفه‌ای دانشجویان - معلمان، دارای چه ویژگی‌هایی است؟

معمولاً برای آشنایی با روش‌هایی که از آنها اطلاع چندانی نداریم، سؤالاتی در ذهن ما شکل می‌گیرد از جمله: تعریف آن روش، نظریه‌پردازان آن، مراحل اجرای آن، نحوه انجام آن و... با توجه به اینکه روایت پژوهی یکی از شیوه‌های پژوهش کیفی است، سؤالات مربوط به مراحل، روش اجرا، روش تحلیل و... بر اساس پیش‌زمینه ادبیات روش‌های کیفی، در ذهن محقق شکل گرفت. همچنین در خصوص شایستگی‌های حرفه‌ای معلم هم، محقق از دانش قبلی خود در خصوص مدل کوهلر و میسرا استفاده کرد.

با توجه به آنچه بیان شد به منظور پاسخ به سؤال ۱، در مرحله اول، سؤالات زیر در ذهن محقق شکل گرفت، متون تخصصی روایت پژوهی و توسعه حرفه‌ای معلم، مطالعه شد و بر اساس آن‌ها، الگوی برنامه درسی روایت پژوهی طراحی گردید. سؤالات عبارتند از:

- روایت پژوهی چیست؟

روایت، بازنمایی از یک واقعه یا یک سری از وقایع است (ابوت^۱، ۲۰۰۲: ۱۲). روایت پژوهی (پژوهش روایی) عبارت است از مطالعه تجربه افراد از طریق داستان‌هایی که روایت می‌کنند (کلندینین و روزیک^۳، ۲۰۰۷). روایت پژوهی را روشی برای بررسی

-
1. Narrative inquiry
 2. Abbott
 3. Clandinin and Rosiek

و فهم تجارب معلم در مکان‌ها و زمان‌های مختلف دانسته‌اند که مستلزم همکاری مؤثر و مثبت بین محقق و مشارکت‌کننده است و معطوف پژوهش در حوزه‌های اجتماعی و فردی است. در روایت پژوهی، افراد را باید مبتنی بر بافت و موقعیت، مشاهده کنیم (یو^۱، ۲۰۰۵).

– نظرات پیشگامان پژوهش روایی در تعلیم و تربیت چیست؟

روایت پژوهی در قلمرو تعلیم و تربیت در اندیشه‌های عمل‌گرایانی چون دیویی، برونر، شوآب، دونالد شون و کلندینین و کانلی ریشه دارد.

دیویی: از نظر دیویی، یادگیری از طریق تجربه اتفاق می‌افتد و تدریس و یادگیری، فرایند مداوم ساختن تجربه است و در شکل روایت ارائه می‌شود (به نقل از لاتا و کیم^۲، ۲۰۰۹).

برونر: از نظر برونر (۲۰۰۲) روایت‌ها، تجربه‌های ما را در تعلیم و تربیت شکل می‌دهند و روایت‌ها و داستان‌ها، روش تفکر و شیوه سازماندهی تجارب انسانی‌اند.

شوآب: از نظر شوآب (۱۹۷۰) کاربرد محض نظریه در دنیای واقعی تدریس، اشتباه است؛ در این راستا، دانش عملی معلم^۳، یکی از حوزه‌های مطالعاتی است که اهمیت نظریهٔ پرکتیکال شوآب را در زمینهٔ تدریس نشان می‌دهد. این دانش عملی، ریشه در روایت‌های معلمان دارد و از طریق تجربه و تعاملات، کسب می‌شود (به نقل از غلامی، ۱۳۹۳).

دونالد شون: نظریهٔ دونالد شون (۱۹۸۷) مبتنی بر عمل و تدریس فکورانه است. او بر حل مسئله و مفهوم سازی از طریق تفکر در عمل تأکید دارد (اورد، ۲۰۱۲). از این نظریه به عنوان الگویی در تربیت معلم، استقبال فراوان شده است. شون برای تربیت حرفه‌ای، عمل فکورانه یا تأمل در عمل را توصیه می‌کند. طبق نظر شون (۱۹۸۳)

-
1. Yu
 2. Latta & Kim
 3. Teachers' practical knowledge

برنامه درسی روایت پژوهی و توسعه حرفه ای دانشجویان...

زندگی شاغلان به دانش ضمنی آنان در عمل بستگی دارد (به نقل از امام جمعه و مهر محمدی، ۱۳۸۵).

کلندینین و کانلی: از نظر کلندینین (۱۹۹۲) دانش عملی در تجربه گذشته فرد نهفته است. این نوع دانش از طریق موقعیت شکل می‌گیرد، دانشی است که برساخته و بازسازی می‌شود. کلندینین و کانلی (۱۹۹۲) از طریق درگیر کردن معلمان در روایت پژوهی، معلمان را به عنوان سازندگان برنامه درسی در نظر گرفتند. از نظر آنها معلمان به طور فعال همراه با دانش‌آموزان، برنامه درسی را می‌سازند.

- روایت پژوهی چگونه انجام می‌شود؟

از روایت می‌توان هدفمندانه در تربیت معلم جهت توسعه حرفه‌ای معلمان حین خدمت و قبل از خدمت استفاده کرد (کلترمنز، ۲۰۱۰). این روش در سه گام انجام می‌شود: ۱. توصیف واقعه، ۲. شناسایی و استخراج معنی ۳. تفسیر معنی (کارترا، ۱۹۹۳). ریچرت^۲ (۲۰۰۰) نیز معتقد است که فرایند روایت پژوهی سه مرحله دارد: (۱) نوشتن روایت؛ (۲) خواندن و تأمل در آن و (۳) اشتراک روایت با همکاران خود.

- روش‌های جمع‌آوری داده‌ها در پژوهش روایی کدامند؟

دفترچه یادداشت‌های شخصی^۳، دفترچه ایده‌ها^۴، مصاحبه‌ها^۵، یادداشت‌های جلسات^۶ و امثال این‌ها از ابزارهای جمع‌آوری داده‌های روایتی هستند (یو، ۲۰۰۵). یادداشت‌های میدانی، گزارش‌هایی هستند که از طریق مشاهده شرکت کننده در عرصه عملی مشترک، گردآوری می‌شوند. دفترچه یادداشت‌های روزانه، یادداشت‌های روزانه شرکت‌کنندگان در صحنه عملی‌اند. مصاحبه‌های ساختار نیافته پژوهشگر با شرکت‌کننده نیز از ابزارهای جمع‌آوری داده‌هاست. داستان تجربه زیسته افراد نیز از منابع داده‌ها در

-
1. Carter
 2. Richert
 3. Personal journals
 4. Mind Journal
 5. interviews
 6. meeting notes

پژوهش روایی‌اند. نامه‌نگاری، نوشته‌های خودزیست‌نگاری، اسناد و مدارک و... از دیگر منابع گردآوری داده‌ها در پژوهش روایی‌اند (کانلی و کلندینین، ترجمه رهنما در شورت، ترجمه مهرمحمدی و همکاران، ۱۳۹۲:۱۷۳).

– داده‌های پژوهش روایی چگونه تحلیل می‌شوند؟

با توجه به اینکه پژوهش روایی، شکلی از پژوهش کیفی است، در مطالعات روایتی نیز از رویکردهای تحلیل داده‌های کیفی استفاده می‌شود. ریسمن^۱ (۲۰۰۸) چهار روش را برای تحلیل داده‌های پژوهش روایتی معرفی کرده است که شامل: تحلیل موضوعی^۲، تحلیل ساختاری^۳، تحلیل گفتگویی/عملکردی^۴ و تحلیل بصری^۵ است. تحلیل موضوعی: از نظر پلکینگ هورن^۶ (۱۹۵۵) تحلیل موضوعی^۷، تحلیل محتوای روایت‌ها است و شامل خواندن داده‌ها، کدگذاری، دسته‌بندی و سازماندهی مجدد آن‌ها ذیل عنوان‌های موضوعی است.

تحلیل ساختاری: علاوه بر تحلیل محتوا، رویکردهای ساختاری به فرم روایت هم توجه می‌کنند و در تلاش هستند تا معانی اصلی کنش‌های ارتباطی طبیعی را استخراج کنند. تحلیل گفتگویی/عملکردی: در اینجا سؤالاتی وجود دارد که «چه کسی روایت می‌کند؟» «چگونه و چرا درگیر در انجام این کار شده است؟» در این روش، داستان‌ها به عنوان آثار اجتماعی در نظر گرفته می‌شوند که در مورد جامعه/فرهنگ و شخص/گروه صحبت می‌کنند.

تحلیل بصری: در این رویکرد، داستان تولید شده بصری، خود تصویر و چگونگی تعبیر آن مورد بررسی قرار می‌گیرد.

-
1. Riessman
 2. thematic analysis
 3. structural analysis
 4. dialogic/performance analysis
 5. visual analysis
 6. Polkinghorne
 7. thematic analysis

برنامه درسی روایت پژوهی و توسعه حرفه ای دانشجویان...

معمولاً محققان کیفی از یک روش استقرایی برای تحلیل داده‌های خود استفاده می‌کنند، یعنی داده‌های مرتبط با یک موضوع را جمع‌آوری می‌کنند و پس از گروه‌بندی آن‌ها در طبقات معنی‌دار، تبیین‌هایی از داده‌های خود ارائه می‌دهند (بیابانگرد، ۱۳۸۸: ۲۹۲). به طور کلی می‌توان گفت که روش‌های مختلفی برای تحلیل داده‌های کیفی وجود دارد، ولی جمع‌آوری داده‌ها، کدگذاری و گروه‌بندی داده‌ها در طبقات معنی‌دار و تحلیل و تفسیر داده‌ها، در اغلب مطالعات کیفی مورد استفاده قرار می‌گیرد.

- کاربردهای روایت پژوهی چیست؟

روایت پژوهی دارای کارکردی دوگانه است، رویکردی پژوهشی و ابزاری برای توسعه حرفه‌ای معلم. «روایت، هم از کیفیت نظام‌یافته تجربه تحت مطالعه سخن می‌گوید و هم از الگوهای پژوهش برای مطالعه آن تجربه» (کانلی و کلندینین، ترجمه رهنما در شورت، ترجمه مهرمحمدی و همکاران، ۱۳۹۲: ۱۶۰).

- حرفه‌ای شدن دانشجو- معلمان مستلزم کسب چه صلاحیت‌ها و شایستگی‌هایی است؟

معلمان به منظور حرفه‌ای شدن باید صلاحیت‌های مناسب را کسب کنند و به طور مداوم در حال پالایش آن‌ها باشند. در مدل کوهلر و میشرا (۲۰۰۹) شایستگی‌های حرفه‌ای معلم عبارتند از:

دانش محتوایی: دانش معلم درباره محتوای تدریس، دانش محتوایی است (شولمن، ۱۹۸۷).

دانش تربیتی: دانش عمیق معلم درباره فرآیندها، رویکردها و روش‌های تدریس و یادگیری است.

دانش محتوایی تربیتی: دانش استفاده از رویکردها و روش‌های تربیتی جهت تدریس مواد موضوعی است.

دانش فناورانه: این دانش در مورد روش‌های استفاده از فناوری در تدریس است.

-
1. Koehler and Mishra
 2. Shulman

دانش محتوایی فناوریانه: دانش ارائه مواد موضوعی از طریق فناوری است.

دانش تربیتی فناوریانه: دانش استفاده از فناوری برای اجرای روش‌های تدریس است.

دانش محتوایی تربیتی فناوریانه: شامل دانش استفاده از فناوری برای اجرای روش‌های تدریس سازنده‌گرا جهت تدریس مواد موضوعی است (میشرا و کوهلر، ۲۰۰۶؛ کوهلر و میشرا، ۲۰۰۹).

– روایت‌پژوهی چگونه به توسعه حرفه‌ای دانشجو-معلمان کمک می‌کند؟

پژوهش روایتی به عنوان یک پداگوژی، کاربردهای معنی‌داری در تدریس و یادگیری و توسعه دارد (لاتا و کیم، ۲۰۰۹) و ساختاری را برای فهم وقایع گذشته و طراحی فعالیت‌های آینده فراهم می‌سازد (کارتر^۱، ۱۹۹۳). صحبت معلمان درباره زندگی و تجاربشان در عمل، اغلب خود به خود در قالب روایت شکل می‌گیرد (کلترمنز، ۲۰۱۴). داستان‌ها، به ما کمک می‌کنند که خودمان، دیگران و حتی موضوعات تدریس را درک کنیم و از طریق آن‌ها یاد بگیریم (ویدرل و نودینگز^۲، ۱۹۹۱: ۲۷۹؛ به نقل از کیسلینگ^۳، ۲۰۱۴). روایت‌ها به ما اجازه می‌دهند که معانی جدید را از طریق جذب تجارب در داخل یک طرح روایتی، کشف کنیم (گودمندزدوتیر^۴، ۱۹۹۵). یادگیری مبتنی بر روایت‌پژوهی دانشجو-معلمان را به یادگیرندگان فعالی تبدیل می‌کند، یادگیرندگانی که دانش خود را می‌سازند (چن، ۲۰۱۲). در پژوهش روایی، دانشجو-معلمان از طریق تمرکز بر عمل، دانش خود را می‌سازند (کانلی و کلندینین، ۱۹۸۵). بازسازی تجارب تدریس روایتی به دانشجو-معلمان اجازه می‌دهد تا به صورت فکورانه، دغدغه‌های اخلاقی، عاطفی و سیاسی‌شان را بیان کنند؛ آن‌ها را با دیگران به اشتراک بگذارند و درباره آن‌ها بحث و گفتگو کنند. این کار، تجارب و درک دانشجو-معلمان از پیچیدگی‌های شغلی را توسعه می‌دهد (کلترمنز، ۲۰۱۰). دانشجو-معلمان با کمک روش‌های مختلف روایی، می‌توانند درباره خود (به عنوان یک معلم)، ارزش‌ها و

-
1. Carter
 2. Witherell and Noddings
 3. Kissling
 4. Gudmundsdottir

برنامه درسی روایت پژوهی و توسعه حرفه ای دانشجویان...

عقایدشان درباره تدریس خوب، انگیزه‌هایشان و امثال این‌ها، ایده‌های تازه بیان کنند و به صورتی خلاق، تحلیل و تفسیر نمایند (کلندینین، ۲۰۱۳). روش‌های روایتی به دانشجویان اجازه می‌دهند، دانش و مهارت‌هایشان را برای دستیابی به عملکردهای تدریس مؤثر به کار گیرند (کلترمنز، ۲۰۰۹).

- دانشجویان - معلمان درگیر چه فعالیت‌هایی در روایت پژوهی می‌شوند؟

خودنوشت نامه^۱ و خودپژوهی^۲: در پژوهش چان (۲۰۱۲) جلسات خودنوشت نامه و خودپژوهی در داستان، دو فعالیت او برای ترغیب یادگیری فعال در روایت‌پژوهی بودند. کانون این فعالیت، درک تجربه و تأمل در آن برای فهم عمیق خود و دیگران بود. این فعالیت‌ها موجب خودپژوهی شد؛ به نحوی که افراد، درگیر در ساخت و یا بازسازی دانش خود شدند.

نوشتن تاریخچه^۳: دانشجویان با توجه به تجارب خودشان می‌توانند تاریخچه را تهیه کنند. در پژوهش یو (۲۰۰۵) از مشارکت کنندگان خواسته شد تا یک تاریخچه تهیه کنند و آن را در کلاس ارائه دهند. برای تسهیل نوشتن تاریخچه، به مشارکت کنندگان موضوع داده شد. یو از مشارکت کنندگان خواست تا به پیشینه خود رجوع کنند و علت انتخاب شغل معلمی را بگویند. انتظار او آن بود که نوشتن پیشینه خود، به دانشجویان کمک کند تا از طریق مرور و ساخت معانی جدید از گذشته، آینده را شکل دهند.

نوشتن دفترچه ایده‌ها^۴: دفترچه ایده‌ها، ابزار جمع‌آوری ایده‌های جالب در حین تجارب روزانه است. بدین ترتیب، دانشجویان برای فرایند جمع‌آوری اطلاعات در شکل‌های مختلف، ترغیب می‌شوند. آن‌ها هر چیزی را که جالب است ثبت می‌کنند، طرحی ترسیم می‌کنند، رنگ‌آمیزی می‌کنند و چیزهایی در آن می‌چسبانند. دفترچه ایده‌ها، برای اشتراک ایده‌ها در گروه معلمان است (یو، ۲۰۰۵).

-
1. autobiographic
 2. self inquires
 3. Chronicle
 4. Mind Journal

مطالعه تجارب دیگران: در پژوهش یو (۲۰۰۵) از مشارکت کنندگان خواسته شد تا مخاطب یادگیری را مشخص کنند. مخاطب یادگیری می‌توانست یک معلم، یک دانش‌آموز، والدین، یک دوست، همکار و... باشد. آن‌ها ترغیب شدند تا از مخاطبان انتخابی‌شان یاد بگیرند.

درگیر شدن در تجارب عملی و واقعی: در پژوهش یو (۲۰۰۵) مشارکت کنندگان درباره‌ی رویدادی که دوست داشتند با دیگران به اشتراک بگذارند، فکر می‌کردند. رویداد می‌توانست درباره‌ی یادگیریشان باشد. مشارکت کنندگان این فعالیت را به شکل‌های مختلف انجام دادند.

مشاهده فیلم کلاس درس: طی این فعالیت از دانشجو-معلمان خواسته شد تا فیلم انتخاب شده را مشاهده کنند. بعد از مشاهده فیلم از مشارکت کنندگان خواسته شد تفکراتشان را در جلسات به اشتراک بگذارند، تفسیر شخصی خویش از محتوا ارائه دهند و بین فیلم و تاریخچه شخصی خودشان ارتباط برقرار کنند (همان).

مشاهده فکورانه کلاس درس معلم: مشاهده‌گر رخداد‌های کلاس را توصیف و تشریح می‌کند. طی مشاهده وقایع در کلاس درس، محقق معمولاً مدتی در کلاس معلم راهنما حاضر می‌شود و وقایع کلاس را مشاهده و در قالب متن، ثبت می‌کند؛ سپس تجربه معلم را به صورت روایتی درک می‌کند و توصیف و تحلیل می‌نماید (آوکی، ۲۰۰۹).

شنیدن تجارب معلمان: دانشجو- معلم در نقش محقق، از طریق مصاحبه و گفتگو با معلم، سعی می‌کند تجربه معلم را به صورت روایتی درک کند و به توصیف و تحلیل آن پردازد (همان).

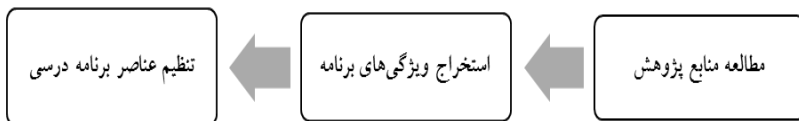
در مرحله دوم، بر اساس ادبیات پژوهش، برخی ویژگی‌های برنامه‌درسی روایت‌پژوهی در تربیت معلم، استخراج گردید.

برنامه درسی روایت پژوهی و توسعه حرفه ای دانشجویان...

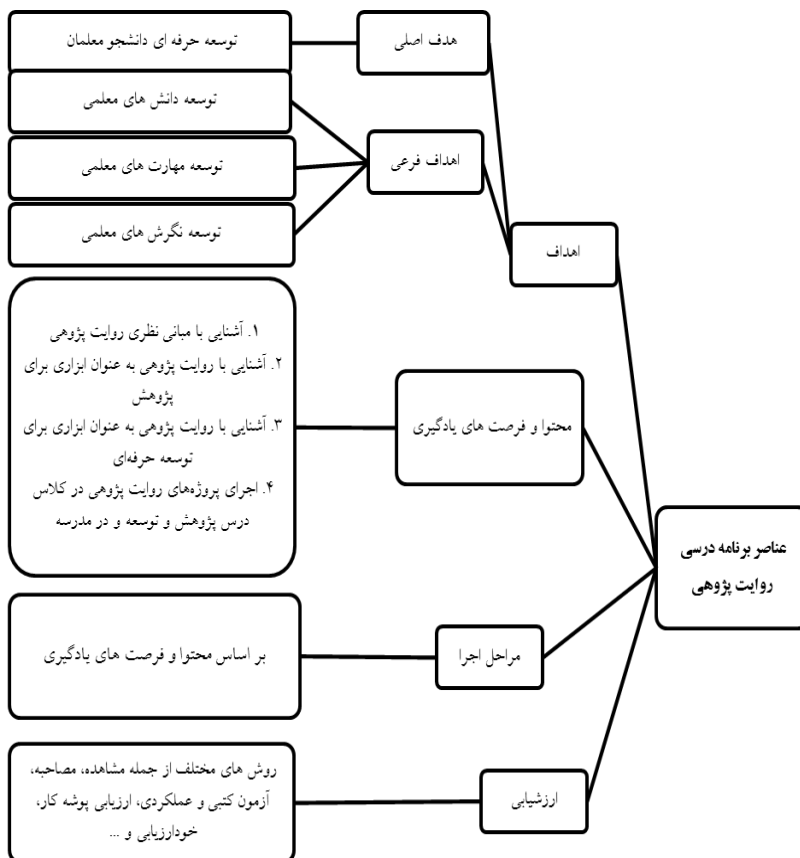
ویژگی های برنامه درسی روایت پژوهی

بر اساس منابع و متون تخصصی که در متن به آنها اشاره شده می توان گفت در برنامه درسی روایت پژوهی، یادگیری مبتنی بر تجربه است؛ یادگیری، عملی فکورانه است؛ دانشجو معلمان با تفکر و تأمل درباره تجارب خود و دیگران، معنی سازی می کنند؛ آنها از طریق درگیر شدن در موقعیت های عملی، آموزش می گیرند و فعالانه درگیر ساخت برنامه درسی می شوند.

در مرحله سوم، بر اساس ادبیات پژوهش و ویژگی های برنامه و با در نظر گرفتن اهداف برنامه و شرایط اجرا، عناصر برنامه درسی روایت پژوهی برای توسعه حرفه ای دانشجو معلمان، تنظیم شد.



عناصر برنامه درسی



اهداف برنامه:

هدف اصلی:

توسعه حرفه‌ای دانشجویان معلمان

اهداف فرعی:

۱. توسعه دانش‌های معلمی دانشجویان معلمان
۲. توسعه مهارت‌های معلمی دانشجویان معلمان
۳. توسعه نگرش‌های معلمی دانشجویان معلمان

محتوا و فرصت‌های یادگیری

۱. آشنایی با مبانی نظری روایت پژوهی
 ۲. آشنایی با روایت پژوهی به عنوان ابزاری برای پژوهش
 ۳. آشنایی با روایت پژوهی به عنوان ابزاری برای توسعه حرفه‌ای
 ۴. اجرای پروژه‌های روایت پژوهی
- الف: انجام پروژه‌های روایت پژوهی در کلاس درس پژوهش و توسعه حرفه‌ای ۱ با هدف کسب دانش، مهارت و نگرش معلمی
- روایت پژوهی بر اساس متن‌های روایتی معلمان با تجربه
 - روایت پژوهی بر اساس اتوبیوگرافی (خودنوشت نامه)
 - روایت پژوهی بر اساس مشاهده فکورانه ویدیوهای از کلاس درس
 - روایت پژوهی بر اساس مشاهده فکورانه ویدیوهای از مدرسه
 - روایت پژوهی بر اساس تدریس عملی دانشجویان معلمان در موقعیت شبیه سازی شده
- ب: انجام پروژه‌های روایت پژوهی در مدرسه (همزمان با کارورزی ۱) با هدف کسب دانش، مهارت و نگرش معلمی
- روایت پژوهی بر اساس مشاهده فکورانه فضای فیزیکی مدرسه
 - روایت پژوهی بر اساس مشاهده فکورانه موقعیت‌های آموزشی و تربیتی مدرسه

- روایت پژوهی بر اساس مشاهده فکورانه کلاس درس واقعی
- روایت پژوهی بر اساس شنیدن تجربیات معلمان مدرسه
- روایت پژوهی بر اساس شنیدن تجربیات کارکنان مدرسه (مدیر/ معاون آموزشی/ معاون پرورشی و...)
- روایت پژوهی بر اساس شنیدن تجربیات دانش آموزان
- روایت پژوهی بر اساس ایده‌های برتر
- روایت پژوهی بر اساس تدریس عملی دانشجو معلم
- روایت پژوهی به منظور شناسایی مسائل آموزشی/ تربیتی کلاس درس و مدرسه
- روایت پژوهی به منظور آشنایی با روش‌های حل مسائل آموزشی/ تربیتی کلاس درس و مدرسه

شیوه اجرای برنامه (پیشنهادی):

موضوع ۱	مبانی نظری روایت پژوهی
روش اجرا	از دانشجویان تقاضا می‌شود اگر پیرامون نظریه‌های دیویی، برونر، شوآب، ویگوتسکی و دونالدشون اطلاعاتی دارند، بیان کنند. سپس مدرس و دانشجویان در مورد این نظریات و کاربردهای آموزشی آن‌ها، تأمل و اظهارنظر درباره نقاط مشترک و متمایز نظریه‌ها، محدودیت‌های به کارگیری این نظریه‌ها در کلاس درس با توجه به رسالت برنامه درسی، چگونگی مواجهه با واقعیت‌های متعارض با این ایده‌ها، بررسی مبانی معرفت‌شناسی روایت پژوهی، تقابل فرهنگ روایت پژوهی با فرهنگ بومی - ملی دانشجویان و... بحث و گفتگو می‌کنند.
موضوع ۲	روایت پژوهی، ابزاری برای پژوهش
روش اجرا	در این جلسه، به منظور آشنایی دانشجویان معلمان با روایت پژوهی به عنوان یکی از روش‌های پژوهش کیفی، ماهیت روایت و انواع آن، ویژگی‌های پژوهش روایتی، ابزارهای جمع‌آوری داده‌ها در پژوهش روایتی، مراحل و شیوه انجام پژوهش روایتی، روش‌های تحلیل داده‌ها در پژوهش روایتی و... مقالاتی در

برنامه درسی روایت پژوهی و توسعه حرفه ای دانشجویان...

<p>اختیار گروه‌ها قرار داده می‌شود و از آنها خواسته می‌شود مقالات را با دقت بررسی کنند و پس از بحث و گفتگو، مدرس می‌تواند از نکات مذکور در مطالب فوق، طرح پرسش کند.</p>	
<p>روایت پژوهی، ابزاری برای توسعه حرفه‌ای</p>	<p>موضوع ۳</p>
<p>در این جلسه ابتدا از دانشجو-معلمان خواسته می‌شود بیان کنند یک دانشجو معلم در طی دوره تربیت معلم چه مهارت‌هایی را باید کسب کند؟ آن‌ها باید از طریق روش بارش فکری، هر آنچه به ذهنشان می‌رسد بیان کنند. سپس با کمک خود آن‌ها می‌توان موارد گفته شده را ارزیابی کرد، در مورد آنها بحث کرد و آن‌ها را دسته‌بندی نمود. برای هر طبقه با کمک دانشجویان می‌توان نامی را انتخاب کرد از جمله (دانش محتوایی، دانش تربیتی، دانش فناورانه، مهارت تدریس، نگرش و...). در پایان، با ارائه طبقه‌بندی کلی‌تر، به کمک دانشجویان، ابعاد صلاحیت‌های حرفه‌ای معلم معرفی می‌شود.</p> <p>- کارگاه بررسی نمونه‌های روایت پژوهی معلمان</p> <p>در این کارگاه، دانشجو-معلمان در گروه‌هایی قرار داده می‌شوند؛ آنگاه نمونه‌هایی از روایت پژوهی معلمان یا دانشجو-معلمان، در اختیار آن‌ها قرار داده می‌شود تا از طریق مطالعه و بررسی آن‌ها، با روایت پژوهی و نقش آن در توسعه حرفه‌ای معلم آشنا شوند.</p>	<p>روش اجرا</p>
<p>اجرای پروژه‌های روایت پژوهی</p>	<p>موضوع ۴</p>
<p>پروژه‌های روایت پژوهی دانشجو-معلمان به دو دسته تقسیم می‌شوند که بخش اول در کلاس درس پژوهش و توسعه حرفه‌ای ۱ و بخش دوم در مدرسه انجام می‌شود.</p>	<p>شرح</p>
<p>الف: اجرای پروژه‌های روایت پژوهی در کلاس درس پژوهش و توسعه ۱ با هدف کسب دانش، مهارت و نگرش معلمی</p>	<p>موضوع ۴-۱</p>
<p>- کارگاه روایت پژوهی بر اساس متن‌های روایتی معلمان با تجربه</p>	<p>فعالیت ۴-۱-۱</p>
<p>در این کارگاه، دانشجو-معلمان از متن‌های روایتی معلمان با تجربه، طبق مراحل زیر برای انجام روایت پژوهی استفاده می‌کنند.</p>	<p>روش اجرا</p>

<p>مرحله ۱: خواندن متن‌های روایتی مرحله ۲: تأمل در متن و تحلیل آن مرحله ۳: اشتراک روایت‌ها با دیگر گروه‌ها</p>	
<p>فعالیت ۴-۱-۲</p>	<p>کارگاه روایت پژوهی بر اساس اتوبیوگرافی (خود نوشت نامه)</p>
<p>در این کارگاه، ابتدا مدرس، شرح حالی از وقایع آموزشی یا تربیتی با اهمیت دوران مدرسه‌اش / تدریس‌اش / زندگی‌اش برای دانشجو معلمان نقل می‌کند، به تحلیل آن می‌پردازد و معانی را از آن استخراج می‌کند، پس از توصیف و تفسیر با مبانی نظری انطباق می‌دهد و در پایان بیان می‌کند که بر اساس این تجربه، چه برنامه‌ای را در حرفه خود انجام داده است و این تجربه چگونه و در چه ابعادی به توسعه او کمک کرده است. در مرحله بعد از دانشجو معلمان می‌خواهد هر یک، شرح حالی از وقایع آموزشی - تربیتی مهم دوره مدرسه خود بنویسند؛ بعد با دقت در آن شرح حال، تأمل کنند. معانی مهم را از آن استخراج نمایند و برای معانی استخراج شده، مضمون مناسبی انتخاب کنند (و در صورت وجود عناوین مرتبط آن‌ها را در ذیل یک عنوان کلی تر قرار دهند)؛ سپس، معانی را توصیف و تفسیر نموده و با مبانی نظری انطباق دهند؛ در نهایت آنچه را به دست آورده‌اند با دیگر گروه‌ها به اشتراک بگذارند.</p>	<p>روش اجرا</p>
<p>فعالیت ۴-۱-۳</p>	<p>کارگاه روایت پژوهی بر اساس مشاهده فکورانه ویدیوهای از کلاس درس</p>
<p>در این کارگاه، ویدیویی از تدریس معلم در کلاس درس پخش می‌شود. از دانشجو معلمان خواسته می‌شود در گروه‌ها قرار گیرند، با دقت به ویدیو نگاه کنند و وقایع مهم را ثبت نمایند و روایت‌هایی برای این تجربه بنویسند. در این جریان، مدرس می‌تواند بازخوردهای لازم را به آن‌ها ارائه دهد، اشکالات آن‌ها را در نوشتن روایت متذکر شود و از آن‌ها بخواهد روایت‌هایشان را اصلاح کنند (اصول روایت نویسی را باید رعایت کنند). بعد از اصلاح روایت‌ها، دانشجو معلمان باید روایت نوشته شده را با دقت بخوانند، روی آن تأمل کنند و با بحث و تبادل نظر، معانی مهم را از آن استخراج و تحلیل و تفسیر کنند؛ سپس آنچه را به دست آورده‌اند با دیگر گروه‌ها به اشتراک</p>	<p>روش اجرا</p>

	بگذارند.	
فعالیت ۴-۱-۴	-کارگاه روایت پژوهی بر اساس مشاهده فکورانه ویدیوهای از مدرسه	
روش اجرا	<p>در این کارگاه، ویدیویی از مدرسه (موقعیت‌های آموزشی/ تربیتی/ عاطفی/ تعاملات) پخش می‌شود. از دانشجویان معلمان خواسته می‌شود در گروه‌ها قرار گیرند، با دقت به ویدیو نگاه کنند و وقایع مهم را ثبت کنند. بعد از پایان فیلم، به دانشجویان معلمان فرصت داده می‌شود روایت‌هایی برای این تجربه بنویسند. دانشجویان معلمان، روایت‌هایشان را می‌نویسند. در این جریان، مدرس می‌تواند اشکالات آن‌ها را در نوشتن روایت متذکر شود و از آن‌ها بخواهد روایت‌هایشان را اصلاح کنند. بعد از اصلاح روایت‌ها، دانشجویان معلمان باید روایت نوشته شده را با دقت بخوانند، روی آن تأمل کنند و معانی مهم را از آن استخراج نمایند. آن‌ها می‌توانند معانی مشترک را در ذیل یک عنوان قرار دهند؛ معانی استخراج شده را توصیف و تفسیر نمایند و با مبانی نظری انطباق دهند؛ در پایان، آنچه را به دست آورده‌اند با دیگران به اشتراک می‌گذارند و در مورد آن در کلاس بحث می‌کنند.</p>	
فعالیت ۵-۱-۴	-کارگاه روایت پژوهی بر اساس تدریس عملی دانشجویان معلمان در موقعیت شبیه سازی شده	
روش اجرا	<p>طی این کارگاه، از یکی از دانشجویان معلمان خواسته می‌شود یک درس از موضوعات درسی ابتدایی را در حضور دوستانش تدریس کند. مدرس و دانشجویان دیگر نیز با دقت، فرایند تدریس را مشاهده می‌نمایند و داده‌هایشان را ثبت می‌کنند. بعد از اتمام تدریس، مدرس، دانشجویان معلم و سایر دانشجویان، روایت‌هایشان را از تدریس می‌نویسند و تحلیل می‌کنند. نتیجه تحلیل‌های دانشجویان معلم، سایر دانشجویان و خود مدرس در کلاس بیان می‌شود و با در نظر گرفتن نتیجه تحلیل‌ها، دانشجویان در پایان می‌توانند معانی نهایی را استخراج نموده، نیازهای خود را شناسایی کنند و برنامه آینده خود را ترسیم نمایند.</p>	
موضوع ۲-۴	ب. اجرای پروژه‌های روایت پژوهی در مدرسه با هدف کسب دانش، مهارت و نگرش معلمی	

<p>ارائه گزارش روایت پژوهی بر اساس مشاهده فکورانه فضای فیزیکی مدرسه</p>	<p>فعالیت ۱-۲-۴</p>
<p>دانشجو- معلم، همزمان با کارورزی ۱ و در مدرسه می‌توانند این فعالیت را انجام دهند. دانشجو-معلم در مدرسه حاضر می‌شوند و بعد از مشاهده تأملی فضای فیزیکی مدرسه، روایت خود را می‌نویسند. سپس روی روایت، تأمل و آن را تحلیل می‌کنند. در پایان بر اساس آنچه آموخته‌اند، برنامه آینده خود را ترسیم می‌کنند. در کلاس درس روایت پژوهی، گزارشی از کار خود ارائه می‌دهند و به تبادل تجربیات و بحث و گفتگو پیرامون روایت‌ها می‌پردازند (دانشجو-معلم می‌توانند برای ارائه گزارش‌ها از PowerPoint استفاده کنند). (در این بخش، دانشجو معلم با مشاهده و نوشتن روایتی از فضای فیزیکی مدرسه و تأمل در روایت خود، معانی مهم را استخراج می‌کنند. (با توجه به سه مرحله‌ای که قبلاً عنوان شد). به طور مثال دانشجو-معلم پس از تأمل در روایت‌های خود، به این نتیجه می‌رسند که در مدرسه، وسایل و مواد آموزشی وجود دارد که با استفاده از آن‌ها معلم می‌توانند یادگیری دانش‌آموزان را تسهیل کنند و... یا فضاهای آموزشی مدرسه شامل آزمایشگاه، کارگاه، سالن ورزش و... است).</p>	<p>روش اجرا</p>
<p>ارائه گزارش روایت پژوهی بر اساس مشاهده فکورانه موقعیت‌های آموزشی و تربیتی مدرسه</p>	<p>فعالیت ۲-۲-۴</p>
<p>دانشجو-معلم در مدرسه حاضر می‌شوند و بعد از مشاهده دقیق موقعیت‌های آموزشی و تربیتی مدرسه (برنامه‌های آموزشی و تربیتی مدرسه، رفتار کارکنان با معلم، رفتار کارکنان با دانش‌آموزان، رفتار دانش‌آموزان با یکدیگر، رفتار کارکنان با والدین و ...) روایت خود را می‌نویسند. سپس روی روایت، تأمل می‌کنند و به تحلیل آن می‌پردازند. در پایان بر اساس آنچه آموخته‌اند، برنامه آینده خود را ترسیم می‌کنند. (در این قسمت، روایت پژوهی روی موقعیت‌های آموزشی و تربیتی است و پس از تأمل و تحلیل روایت‌ها، دانشجو معلم بر اساس آموخته‌ها می‌تواند برنامه آینده خود را ترسیم کند. به طور مثال پس از تحلیل به این نتیجه می‌رسد که مطالب درسی باید کاربردی ارائه شوند و به</p>	<p>روش اجرا</p>

<p>زندگی واقعی دانش‌آموزان پیوند زده شوند. بر این اساس می‌تواند تعیین کند در آینده می‌خواهد چگونه معلمی کند و این موضوع را به عنوان یکی از اصول معلمی‌اش پذیرفته و ذکر می‌کند).</p>	
<p>–ارائه گزارش روایت پژوهی بر اساس مشاهده فکورهانه کلاس درس واقعی</p>	<p>فعالیت ۳-۲-۴</p>
<p>دانشجو- معلمان در کلاس درس واقعی حاضر می‌شوند و کلیه فعالیت‌های آموزشی و تربیتی معلم را به صورت دقیق، مشاهده می‌کنند، سپس روایت را می‌نویسند و با دقت روی روایت، تأمل می‌کنند و به تحلیل آن می‌پردازند. در پایان بر اساس آنچه آموخته‌اند، برنامه آینده خود را ترسیم می‌کنند. ارائه گزارش روایتی و تبادل تجربیات روایتی دانشجویان با یکدیگر و بحث و گفتگو پیرامون روایت‌ها در کلاس درس روایت پژوهی انجام می‌شود.</p>	<p>روش اجرا</p>
<p>–ارائه گزارش روایت پژوهی بر اساس شنیدن تجربیات معلمان مدرسه</p>	<p>فعالیت ۴-۲-۴</p>
<p>تجربیات معلمان می‌تواند منبع خوبی برای پروژه‌های روایت پژوهی دانشجو-معلمان باشد. دانشجو-معلمان بعد از چند جلسه حضور در مدرسه و آشنایی با معلمان می‌توانند از این تجربه بهره‌مند شوند. دانشجو-معلمان در حوزه‌های تعیین شده (مثلاً با هدف کسب دانش موضوعی - تربیتی در تدریس حروف الفبا در کلاس اول) با معلمان مورد نظر مصاحبه می‌کنند و از آن‌ها می‌خواهند در حوزه تعیین شده، تجربه‌ای برای آن‌ها نقل کنند. دانشجو-معلمان، تجربه را ضبط می‌کنند و بعد آن را به صورت روایت نوشته و به تحلیل آن می‌پردازند، در ادامه به استخراج معنی از تجربه، انطباق با مبانی نظری و ترسیم برنامه آینده می‌پردازند. (به طور مثال: معلم بر اساس تجارب زیسته‌اش، داستان حل مشکل یک دانش‌آموز منزوی را بیان می‌کند. دانشجو، روایت را می‌نویسد و پس از تأمل و تحلیل در این روایت به این نتیجه می‌رسد که دانش‌آموزان منزوی را نباید نادیده گرفت، بلکه برای حل مشکل انزوای آن‌ها می‌توان آنها را در فعالیت‌های گروهی به تدریج و مرحله به مرحله شرکت داد تا از انزوا خارج شوند).</p>	<p>روش اجرا</p>

<p>ارائه گزارش روایت پژوهی بر اساس شنیدن تجربیات کارکنان مدرسه (مدیر / معاون آموزشی / معاون پرورشی / و ...).</p>	<p>فعالیت ۴-۲-۵</p>
<p>دانشجو- معلمان در حوزه‌های تعیین شده آموزشی یا تربیتی با هر یک از کارکنان مدرسه مصاحبه می‌کنند و از آن‌ها می‌خواهند در آن حوزه، تجربیاتی برایشان نقل کنند. دانشجو- معلم، تجربه را ضبط می‌کند و بعد آن را به صورت روایت می‌نویسد، با تأمل روی روایت به استخراج معنی از تجربه، انطباق با مبانی نظری و ترسیم برنامه آینده می‌پردازد. سپس در کلاس درس روایت پژوهی، گزارشی از یافته‌هایشان ارائه داده و به تبادل تجربیات روایتی می‌پردازند و پیرامون آن‌ها بحث و گفتگو می‌کنند.</p>	<p>روش اجرا</p>
<p>ارائه گزارش روایت پژوهی بر اساس شنیدن تجربیات دانش‌آموزان</p>	<p>فعالیت ۴-۲-۶</p>
<p>تجربیات دانش‌آموزان نیز می‌تواند منبع ارزنده‌ای برای روایت پژوهی دانشجو-معلمان باشد. دانشجو-معلمان در مدرسه و در حوزه‌های تعیین شده می‌توانند با دانش‌آموزان مصاحبه کنند، تجربیات آن‌ها را بشنوند و به صورت روایت بنویسند. روی تجربیات روایتی تأمل و آن را تحلیل کنند. در پایان بر اساس آنچه آموخته‌اند، برنامه آینده خود را ترسیم کنند. سپس در کلاس درس روایت پژوهی، گزارشی از یافته‌هایشان ارائه می‌دهند و به تبادل تجربیات روایتی می‌پردازند و پیرامون آن‌ها بحث و گفتگو می‌کنند.</p>	<p>روش اجرا</p>
<p>ارائه گزارش روایت پژوهی بر اساس ایده‌های برتر</p>	<p>فعالیت ۴-۲-۷</p>
<p>دانشجو-معلمان می‌توانند دفتری به نام دفتر ایده‌های جالب درست کنند و همیشه به همراه داشته باشند. آن‌ها در دفتر ایده‌های جالب می‌توانند هر چیزی که به نظرشان جالب است، ثبت کنند. برای ثبت ایده‌ها از متن، نقاشی، عکس و ... می‌توانند استفاده کنند. ایده‌ها را می‌توانند از هر فردی، هر مکانی و هر زمانی ثبت کنند، بر اساس آن‌ها روایت پژوهی انجام دهند. سپس در کلاس درس روایت پژوهی، گزارشی از یافته‌هایشان ارائه دهند و به تبادل تجربیات روایتی می‌پردازند و پیرامون آن‌ها بحث و گفتگو می‌کنند.</p>	<p>روش اجرا</p>

<p>ارائه گزارشی روایت پژوهی بر اساس تدریس عملی دانشجو معلم</p>	<p>فعالیت ۴-۲-۸</p>
<p>دانشجو معلمان با راهنمایی و نظارت معلم راهنمای کارورزی در کلاس درس واقعی می توانند تدریس کنند. بعد از تدریس، روایت تدریس خود را نوشته و تحلیل می کنند. سپس در کلاس درس روایت پژوهی، گزارشی از یافته هایشان ارائه می دهند و به تبادل تجربیات روایتی می پردازند و پیرامون آن ها بحث و گفتگو می کنند.</p>	<p>روش اجرا</p>
<p>ارائه گزارشی روایت پژوهی شناسایی مسائل آموزشی / تربیتی کلاس درس و مدرسه</p>	<p>فعالیت ۴-۲-۹</p>
<p>دانشجو معلمان موقعیت های آموزشی و تربیتی در کلاس و مدرسه را به منظور شناسایی مسائل، مطالعه می کنند و روایت آن را می نویسند. بعد از نوشتن روایت، با تأمل روی روایت ها، مسائل آموزشی یا تربیتی را استخراج می کنند و به تحلیل و تفسیر آن ها می پردازند. در ادامه مسائل شناسایی شده را با مبانی نظری انطباق می دهند؛ سپس در کلاس درس روایت پژوهی، گزارشی از یافته هایشان ارائه می دهند و به تبادل تجربیات روایتی می پردازند و پیرامون آن ها بحث و گفتگو می کنند.</p>	<p>روش اجرا</p>
<p>ارائه گزارشی روایت پژوهی روش حل مسائل با بهره گیری از تجارب معلمان</p>	<p>فعالیت ۴-۲-۱۰</p>
<p>بعد از شناسایی برخی مسائل آموزشی و تربیتی، برای آشنایی با روش حل مسائل، از تجربیات معلمان استفاده می کنند. از معلمان می خواهند اگر تجربه حل آن مسائل را دارند، برایشان بازگو کنند. تجربیات معلمان را در قالب روایت می نویسند و تحلیل می کنند، سپس راه حل هایی را برای حل مسائل شناسایی می کنند و با مبانی نظری انطباق می دهند و بر اساس آن ها برنامه آینده خود را ترسیم می کنند.</p>	<p>روش اجرا</p>

روش ارزشیابی

در ارزشیابی هم به کیفیت فعالیت‌ها توجه می‌شود و هم در مورد نتایج کسب شده از طریق آن‌ها، قضاوت می‌شود. از طریق مشاهده فعالیت‌ها در کلاس درس دانشگاه و کلاس درس مدرسه، آزمون، بررسی پوشه کار، پروژه‌های روایت‌پژوهی در داخل کلاس، پروژه‌های روایت‌پژوهی در مدرسه، گزارش‌های روایت‌پژوهی ارائه شده در کلاس، گزارش مکتوب پروژه‌های روایت‌پژوهی، مصاحبه با دانشجو-معلم و معلمان راهنما و... عملکرد آن‌ها در طول ترم و پایان ترم، ارزشیابی می‌شود. به طور کلی، ارزشیابی تکوینی و پایانی دانش/مهارت و نگرش‌های معلمی کسب شده از طریق آزمون، مشاهده، مصاحبه و پرسشنامه به صورت خودارزیابی و ارزیابی توسط مدرس انجام می‌گیرد.

سؤال ۲: آیا الگوی برنامه‌درسی روایت‌پژوهی از نظر متخصصان، دارای اعتبار است؟

به منظور اعتباربخشی، برنامه در اختیار ۲۰ نفر از متخصصان برنامه‌درسی و مدرسان کارورزی دانشگاه فرهنگیان قرار گرفت. آنها با توجه به سؤالات، عناصر برنامه را ارزیابی کردند که در جدول ۱ نتیجه ارزیابی آنها آورده شده است.

برنامه درسی روایت پژوهی و توسعه حرفه ای دانشجویان...

جدول ۱: ارزیابی برنامه درسی روایت پژوهی توسط متخصصان

مقوله‌های مورد ارزیابی						فراوانی و درصد	
گزینه‌ها	مناسب است		مناسب نیست		نیاز به اصلاحات دارد		
	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	
مبانی نظری برنامه	۱۵	۷۵٪	۱	۵٪	۴	۲۰٪	
ویژگی‌های برنامه	۱۵	۷۵٪	۱	۵٪	۴	۲۰٪	
اهداف برنامه	۱۷	۸۵٪	۰	۰٪	۳	۱۵٪	
شیوه اجرا (با در نظر گرفتن محتوا، راهبردهای تدریس و فرصت‌های یادگیری)	۱۵	۷۵٪	۰	۰٪	۵	۲۵٪	
روش‌های ارزشیابی	۱۷	۸۵٪	۱	۵٪	۲	۱۰٪	
ساختار کلی برنامه	۱۸	۹۰٪	۰	۰٪	۲	۱۰٪	
میانگین	---	۸۰٫۸۳٪	----	۲٫۵٪	----	۱۶٫۶۷٪	

یافته‌های جدول ۱ نشان می‌دهد، درصد بالایی از متخصصان برنامه درسی و مدرسان، بخش‌های مختلف برنامه را مناسب ارزیابی کرده‌اند. بنابراین برنامه با توجه به نظر متخصصان از اعتبار مناسب برخوردار است. برخی متخصصان پیشنهاداتی ارائه دادند که در جدول ۲ آورده شده است. در جدول ۳ نیز درصد پیشنهادات پذیرفته شده و اعمال اصلاحات در برنامه نشان داده شده است. ملاک رد یا پذیرش هر پیشنهاد، عدم انطباق یا انطباق پیشنهاد با اصول اساسی برنامه بوده است. به عنوان مثال، یکی از اصول برنامه، حرکت از عمل به نظر است که پیشنهاد ۱ با این اصل برنامه تطابق دارد، بنابراین پذیرفته شده است. برخی از پیشنهادات نیز با توجه به توافق نظر اکثر متخصصان و مناسب بودن آن‌ها مورد پذیرش قرار گرفته است.

جدول ۲: برخی پیشنهادات متخصصان اعتبار بخشی برنامه			
توضیحات	رد شده	پذیرفته شده	پیشنهادات
با توجه به این نظرات، اصلاحات در برنامه انجام شد.		✓	- در این برنامه، هدف این است که دانشجویان از عمل به نظر برسند، پس بهتر است خود مدرس تربیت معلم نیز در تدریس این شیوه را به کار گیرد.
		✓	- در روش‌های ارزیابی بهتر است خود ارزیابی هم لحاظ شود و دانشجویان خودش دانش، مهارت و نگرش‌های کسب شده‌اش را ارزیابی کند.
		✓	- اهداف جزئی، واضح تر بیان شوند.
		✓	- ارتباط درس پژوهش و توسعه حرفه‌ای ۱ و کارورزی، واضح تر بیان شود.
		✓	- روش اجرای طرح، دقیق تر بیان شود.
		✓	- ویژگی‌های برنامه، خلاصه تر بیان شود.
		✓	تعداد ویژگی‌ها زیاد است. برخی موارد با هم هم پوشانی دارند. بهتر است ادغام شوند.
در این برنامه هدف این است که دانشجویان معلم از عمل به نظر برسند. هم‌زمانی کارورزی و روایت پژوهی این امکان را فراهم می کند ولی اجرای مجزای	✓		- در توالی تجارب یادگیری برای آماده سازی دانشجویان در درس کارورزی، روایت پژوهی نقطه شروع مناسبی نیست. به نظر می رسد این تجربه یادگیری می بایست با تأخیر اتفاق می افتاد تا دانشجویان آمادگی‌های اولیه‌ای در خصوص برنامه به دست

جدول ۲: برخی پیشنهادات متخصصان اعتبار بخشی برنامه			
پیشنهادات	پذیرفته شده	رد شده	توضیحات
آروند.			روایت پژوهی و
- بهتر است ابتدا دانشجو معلمان درس روایت پژوهی را بگذرانند و بعد از آموختن روش، کارورزی شروع شود.		✓	کارورزی، آن‌ها را از این هدف دور می‌سازد.
اگر روایت پژوهی در درس مجزایی بدون ارتباط با سایر دروس تدریس شود، شما هر چه قدر هم آن درس را عملی تدریس کنید، برای دانشجو تئوری و نظری است.		✓	در این برنامه، پیش‌بینی شده که دانشجو - معلم روایت پژوهی را در حوزه‌های مختلف به کار برد، بنابراین مجزا تدریس نمی‌شود.
برنامه شما اول قصد آموزش تئوریک روایت پژوهی را دارد. آیا برای آموزش روایت پژوهی که خود عملی است اینگونه نگاه درست است؟ یعنی ابتدا پایه‌های نظری را بدسیم و بعد وارد عمل کنیم؟	✓		با توجه به این نظر، اصلاحات در برنامه انجام شد.
پیشنهاد می‌کنم که این دو درس با هم تحت عنوان اول یعنی درس توسعه حرفه‌ای ۱ تجمیع شوند و در یک درس سه واحدی به صورت نظری و عملی ارائه گردد. بدین صورت مدیریت برنامه به صورت سازمان یافته‌تر صورت خواهد پذیرفت و از آشفتگی‌ها و عدم هماهنگی‌ها کاسته می‌شود. احتمالاً اگر الان درس کارورزی داشته باشید منظور مرا بهتر درک خواهید کرد.	✓		پیشنهاد بسیار خوبی است ولی در حوزه اختیارات محقق نیست. برنامه‌ریزان درسی دانشگاه فرهنگیان می‌توانند از این پیشنهاد استفاده کنند.
و ...			

جدول ۳: درصد پیشنهادات پذیرفته شده و اعمال اصلاحات در برنامه

پیشنهادات				مقوله‌های مورد ارزیابی	
رد شده		پذیرفته شده		فراوانی پیشنهادات	گزینه‌ها
درصد	فراوانی	درصد	فراوانی		
۲۵٪	۱	۷۵٪	۳	۴	مبانی نظری برنامه
۲۵٪	۱	۷۵٪	۳	۴	ویژگی‌های برنامه
۳۳٪	۱	۶۷٪	۲	۳	اهداف برنامه
۴۰٪	۲	۶۰٪	۳	۵	شیوه اجرا (با در نظر گرفتن محتوا، راهبردهای تدریس و فرصت‌های یادگیری)
۵۰٪	۱	۵۰٪	۱	۲	روش‌های ارزشیابی
۵۰٪	۱	۵۰٪	۱	۲	ساختار کلی برنامه

درصد بالای پیشنهادات پذیرفته شده، نشان دهنده توجه به نظر متخصصان و رفع نواقص برنامه می‌باشد که این نیز اعتبار الگوی مورد نظر را نشان می‌دهد.

بحث و نتیجه گیری

ملاک‌های توسعه حرفه‌ای معلم امروز نسبت به گذشته تغییر پیدا کرده است؛ در رویکردهای جدید، توسعه حرفه‌ای معلم مبتنی بر عملی فکورانه است و دانشجو-معلمان باید از طریق عمل فکورانه و بر اساس رویکردهای سازنده‌گرایانه، به توسعه دست یابند. یکی از رویکردهای متناسب با این هدف، روایت‌پژوهی است که دانشجو-معلمان از طریق درگیر شدن در پژوهش روایی می‌توانند به توسعه دست یابند. درگیر شدن دانشجو-معلمان در فعالیت‌های توسعه‌ای مبتنی بر روایت‌پژوهی، آن‌ها را به سازندگان فعال دانش و کارگزاران فکور تبدیل می‌کند. از نظر لاتا و کیم (۲۰۰۹)

برنامه درسی روایت پژوهی و توسعه حرفه ای دانشجویان...

اهمیت پژوهش روایی در توسعه از تفکر برونر(۲۰۰۲) و فیلسوفان دیگری چون کار(۲۰۰۰)؛ دیویی(۱۹۳۸)؛ ریکور(۱۹۹۱)؛ گادامر(۱۹۶۴) و مکایتایر(۱۹۸۶) قابل استخراج است. همچنین نتایج پژوهش‌هایی چون کانلی و کلندینین(۱۹۸۵)؛ کانلی(۲۰۰۰)؛ راشتون(۲۰۰۱)؛ فیلیون(۲۰۰۵)؛ واتسون(۲۰۰۶)؛ سراید(۲۰۰۶)؛ فیربنکس و لگرون(۲۰۰۶)؛ راس و چن^۱(۲۰۰۸)؛ لاتا وکیم(۲۰۰۹)؛ کلتزمنز(۲۰۱۰)؛ کوتسوپولوس، مولر و بوستا^۲(۲۰۱۲)؛ چن(۲۰۱۲)؛ اسمیت(۲۰۱۲)؛ کلندینین(۲۰۱۳)؛ لرست^۳(۲۰۱۳)؛ همگی حاکی از اهمیت نقش روایت‌پژوهی در توسعه حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان و معلمان می‌باشد. در روایت‌پژوهی اجتماع یادگیری ایجاد می‌شود و افراد از تجارب یکدیگر نفع می‌برند. طبق پژوهش یو(۲۰۰۵) روایت‌پژوهی نوعی اجتماع یادگیری ایجاد گرد که در این اجتماع، افراد از اشتراک تجربه‌ها سود بردند؛ چیزهای زیادی از جلسات روایی آموختند؛ و به مبادله ایده‌های خود پرداختند؛ معلمان، این فعالیت‌ها را در توسعه خود بسیار مؤثر دانستند؛ همچنین روایت‌پژوهی، اعتماد را در بین مشارکت‌کنندگان ایجاد کرد؛ به طوری که آن‌ها، ایده‌ها، تفکرات و تجربیاتشان را با اطمینان و اعتماد کامل با یکدیگر مبادله می‌کردند.

با توجه به اهمیت و نقش روایت‌پژوهی در توسعه حرفه‌ای معلمان، تلاش شد الگویی متناسب با این روش طراحی شود که پاسخگوی نیاز دانشجومعلم‌ان باشد و آن‌ها را به توسعه حرفه‌ای برساند. در شیوه اجرا با توجه به محتوا و فرصت‌های یادگیری به این نکته توجه شده که دانشجویان برای دستیابی به توسعه حرفه‌ای، روایت‌پژوهی را به عنوان یک ابزار مورد استفاده قرار دهند و از عمل به نظر حرکت کنند. حرکت از عمل به نظر باعث می‌شود که دانشجومعلم‌ان خودشان به مفاهیم و اصول دست یابند، که این نوع یادگیری می‌تواند به دوام یادگیری کمک کند، فرهنگ خودپژوهی را در بین دانشجومعلم‌ان نهادینه کند و نقش آن‌ها را به سازندگان فعال

-
1. Ross & Chan
 2. Kotsopoulos, Mueller, and Buzza
 3. Lerseth

دانش تغییر دهد. در واقع در این شیوه، تجربه، اساس یادگیری آن‌هاست و از طریق تجارب متنوع خودشان و دیگران، تأمل در تجارب و استخراج معانی از تجارب، به یادگیری می‌پردازند. در اینجا یادگیری فکورانه است و با انتقال اطلاعات به ذهن دانشجو قابل مقایسه نیست. روایت‌پژوهی به دانشجو-معلمان اجازه می‌دهد که معانی جدید را کشف کنند، خودشان دانش خود را بسازند و سازندگان برنامه درسی شوند که این نوع یادگیری بسیار بادوام و مادام‌العمر خواهد بود. در این شیوه، دانشجو-معلمان نقش بسیار فعالی در جریان یادگیری دارند و مدرس، فعالیت‌های آنها را هدایت می‌کند. بدین ترتیب دانشجویان به یادگیرندگان مادام‌العمری تبدیل می‌شوند که قادرند در هر زمانی مسائل‌شان را حل نمایند. این دانشجو-معلمان بعدها معلمانی خواهند شد که برنامه درسی‌شان را خودشان تولید می‌کنند و سازنده برنامه درسی خواهند شد. آن‌ها همچنین شیوه روایت‌پژوهی را به عنوان یکی از روش‌های توسعه حرفه‌ای معلم می‌آموزند و بعدها جهت توسعه حرفه‌ای خود می‌توانند از این شیوه استفاده کنند.

منابع:

- امام‌جمعه، محمدرضا؛ مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۵)، نقد و بررسی تدریس فکورانه به منظور ارائه برنامه درسی تربیت معلم فکور. *فصلنامه مطالعات برنامه درسی*، ش ۱(۳): ۶۶-۳۰.
- دانش‌پژوه، زهرا (۱۳۸۲)، سنجش مهارت‌های معلمان دوره راهنمایی (علوم و ریاضی)، *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۲(۶): ۹۴-۶۹.
- دانش‌پژوه، زهرا؛ فرزاد، ولی اله (۱۳۸۵)، ارزشیابی مهارت‌های معلمان دوره ابتدایی، *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ش ۵(۱۸): ۱۷۰-۱۳۵.
- طاهری، مرتضی؛ عارفی، محبوبه؛ پرداختچی، محمد حسن و قهرمانی، محمد (۱۳۹۲)، کاوش فرایند توسعه معلمان در مراکز تربیت معلم: نظریه داده بنیاد، *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ش ۱۲(۴۵): ۱۷۶-۱۴۹.

برنامه درسی روایت پژوهی و توسعه حرفه ای دانشجویان...

- غلامی، خلیل (۱۳۹۳)، تأملی بر ماهیت تدریس با الهام از حکمت عملی شوآب: با تأکید بر دانش عملی معلمان و تبیین ماهیت معرفتی آن، فصلنامه مطالعات برنامه درسی/ایران، ش ۸(۳۲): ۱۰۵-۱۲۶.

- کانلی، اف، مایکل و کلندینین، دی. جین (۱۳۹۲)، پژوهش روایی: تجربه‌های داستان شده، (ترجمه هوشنگ رهنما)، در شورت، ادموند. سی، روش شناسی مطالعات برنامه درسی (ترجمه محمود مهرمحمدی و همکاران)، (چاپ سوم)، انتشارات مشترک سمت و پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.

- کریمی، فریبا (۱۳۸۷)، مطالعه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی، فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار، ش ۲(۴): ۱۶۶-۱۵۱.

- مهر محمدی، محمود (۱۳۷۹)، بازانندیشی فرایند یاددهی- یادگیری و تربیت معلم، تهران: انتشارات مدرسه.

- Abbott, H. P. (2002). *The Cambridge introduction to narrative*. Cambridge: Cambridge.

- Aoki, N. (2009). A small-scale Narrative Inquiry for teacher development. *Researching Language Teaching and Learning: An Integration of Practice and Theory*, 201-213.

- Bruner, J. (2002). *Making stories: Law, literature, life*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Carter, K. (1993). The place of story in the study of teaching and teacher education. *Educational Researcher*, 22(1), 5-12, 18.

- Chan, E. Y. M. (2012). The transforming power of narrative in teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(3), 9.

- Clandinin, D.J., Connelly F.M. (2000) *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Clandinin, D. & Rosiek, J. (2007). Mapping a Landscape of Narrative Inquiry; Borderland Spaces and Tensions. In D. Jean

Clandinin, (Ed.), *Handbook of narrative inquiry; Mapping a methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Clandinin, D. J. (1992). *Narrative and story in teacher education*, in Russell, T. and Munby, H. (Eds) *Teachers and Teaching: From classroom to reflection*, London: Falmer Press, ۱۲۴-۱۳۷

- Clandinin, J. (2013). *Engaging in narrative inquiry*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.

- Cohen, J., L. (2010). Getting recognized: Teachers negotiation professional identities as learners through talk. *Teaching and Teacher Education*, 26, 473-481.

- Conle, C. (2000). Narrative inquiry: Research tool and medium for professional development. *European Journal of Teacher Education*, 23(1), 49-63.

- Conle, C. (2006). *Teachers' stories, Teachers' lives*. New York: Nova Science Publishers.

- Fairbanks, C.M., and LaGrone, D. (2006). Learning together: Constructing knowledge in a teacher research group. *Teacher Education Quarterly*, 33(3), 7-25.

- Grumet, M. R. (1988). *Bitter milk: Women and teaching*. Amherst: University of Massachusetts Press.

- Gudmundsdottir, S. (1995) 'The narrative nature of pedagogical content knowledge', in. McEwan, K. Egan (eds) *Narrative in Teaching, Learning and Research*, New York: Teachers College Press.

- Guskey, T. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3/4), 381-391.

- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message. Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15, 257-272.

- Kelchtermans, G. (2010). *Narratives and biography in teacher education*. In E. Baker, B. McGaw, & P. Peterson (Eds.), *International encyclopedia of education* (3rd ed., Vol. 7, pp. 610-614). Amsterdam: Elsevier.

برنامه درسی روایت پژوهی و توسعه حرفه ای دانشجویان...

- Kelchtermans, G. (2014). Narrative-Biographical Pedagogies in Teacher Education. In *International Teacher Education: Promising Pedagogies (Part A)*.pp. 273-291.
- Kissling, M. T. (2014). Now and then, in and out of the classroom: Teachers learning to teach through the experiences of their living curricula. *Teaching and Teacher Education*, (44) 81-91
- Koehler, M., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70.
- Kotsopoulos, D., Mueller, J., and Buzza, D. (2012) Pre-service teacher research: an early acculturation into a research disposition, *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 38(1), 21-36. Available at: <http://dx.doi.org/10.1080/02607476.2012.643653>.
- Latta, M. M., & Kim, J. H. (2009). Narrative inquiry invites professional development: Educators claim the creative space of praxis. *The Journal of Educational Research*, 103(2), 137-148.
- Lerseth, K. A. (2013). Identity development among pre-service teacher candidates. *A dissertation submitted to the graduate faculty in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of philosophy*. Iowa State University.
- Mishra, P., & Koehler, M. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A frame work for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Ord, J. (2012). John Dewey and Experiential Learning: Developing the theory of youth work. *Youth & Policy*, (108), 55.
- Phillion, J. (2005). Narrative in teacher education. In P. C. Miller (Ed.), *Narratives from the classroom: An introduction to teaching* (pp. 1-12). California: Sage.
- Polkinghorne, D.E. (1995). Narrative Configuration in Qualitative Analysis. *Qualitative Studies in Education*, 8 (1), 5-23.
- Richert, A. (2002). Narratives that teach: Learning about teaching from the stories teachers tell. In N. Lyons and V. LaBoskey (Eds.), *Narrative inquiry in practice: Advancing the knowledge of teaching* (pp. 48-62). New York: Teachers College Press.

- Riessman, C. K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Ross, V., & Chan, E. (2008). Multicultural education: Raj's story as a curricular conceptual lens of the particular. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1705–1716.
- Rushton, S. (2001). Cultural assimilation: A narrative case study of student-teaching in an inner-city school. *Teacher and Teacher Education*, 17:147–160.
- Rushton, S. P. (2004). Using narrative inquiry to understand a student–teacher's practical knowledge while teaching in an inner-city school. *The Urban Review*, 36(1), 61-79.
- Smith, D. (2012). Supporting new teacher development using narrative-based professional learning. *Reflective Practice*, 13(1), 149-165. University Press.
- Soreide, G.E. (2006). Narrative construction of teacher identity: positioning and negotiation. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. 12(5), 527-547.
- Watson, C. (2006). Narratives of practice and the construction of identity in teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(5), 509-526.
- Yu, W. M. (2005). *An Experiential Study on the Application of Narrative Inquiry in Teacher Development in Hong Kong*. University of Toronto.



تبیین عناصر برنامه درسی کارآفرینی در دوره آموزش عمومی (سنترپژوهی)^۱ Explanation of Entrepreneurship Curriculum Components in General Education (Synthesis Inquiry)

N. Mortazanejad, M.Attaran(Ph. D),
A.Hosseinihah (Ph.D),
E.Abbasi(Ph.D)

نیلوفر مرتضی نژاد^۱، دکتر محمد عطاران^۱، دکتر
علی حسینی خواه^۲، دکتر عفت عباسی^۵

Abstract: Even though entrepreneurship education (EE) is a fast growing field; its content and teaching strategies is vague. This paper collected the studies according to their goals, content, teaching and evaluation approaches of EE, and through synthesizing, provided an appropriate compound of them. The criteria for selection of the studies was based on one of the above-mentioned components, among 2000-2016. Findings of each component have been discussed and by synthesizing them, the final conclusion has been approved. According to this study, EE goals in elementary level include, familiarizing with basic concepts, motivation, interest and entrepreneurial spirit. The secondary level objectives are promotion of entrepreneurial skills and competencies. Content in the first three years, is integrative and after then would be delivered in two types including integrative and discreted.. Active teaching strategies, especially inductive and intuitive types, are appropriate. The authentic evaluation methods and formative evaluation approaches are more fit with entrepreneurship nature.

Keywords: Entrepreneurship, Objective, Content, Teaching Strategies, Evaluation, Synthesis Inquiry

چکیده: آموزش کارآفرینی از حوزه‌های علمی‌ای است که رشد سریعی دارد اما محتوا و روش تدریس آن مبهم است. در این مقاله مطالعات موجود دربارهٔ عناصر برنامه درسی کارآفرینی - اهداف، محتوا، رویکردهای تدریس و ارزشیابی - گردآوری و با سنتر آن‌ها ترکیبی بهینه ارائه شده است. معیار انتخاب این مطالعات، مطالعهٔ یک یا چند عنصر فوق در دورهٔ آموزش عمومی، طی سال‌های ۲۰۰۰-۲۰۱۶ بوده است. در پایان هر بخش تجمیع یافته‌ها و نتیجه‌گیری کلی ارائه شده است. طبق یافته‌های تحقیق، اهداف دورهٔ ابتدایی، آشنایی با مفاهیم پایه، انگیزه، علاقه و روحیهٔ کارآفرینانه و در دورهٔ متوسطه، پرورش مهارت‌ها و شایستگی‌های کارآفرینی است. محتوا منطبق بر اهداف بوده و در سه سال نخست ابتدایی، تلفیقی و پس از آن به هر دو حالت تلفیق و درس جداگانه است. رویکردهای فعال تدریس، به‌ویژه رویکردهای استقرایی و شهودی مناسب‌اند. رویکردهای ارزشیابی اصیل و عملکردی تناسب بیشتری با ماهیت کارآفرینی دارند؛ در نهایت باید اضافه کرد که ارزشیابی‌های تکوینی در این عرصه حائز اهمیت هستند.

واژگان کلیدی: کارآفرینی، هدف، محتوا، راهبردهای تدریس، ارزشیابی، سنتر پژوهی

۱. این مقاله مستخرج از پایان نامه دکتری «ارایه راهنمای طراحی، تدوین و اجرای برنامه درسی کارآفرینی برای سطح آموزش عمومی بر مبنای رویکرد تطبیقی می‌باشد که در دانشگاه خوارزمی انجام شده است تاریخ دفاع: ۱۳۹۶/۱۱/۱۱
۲. دانشجوی دکتری، دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، رایانامه: n.mortazanejad@gmail.com
۳. دانشیار دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، رایانامه: attaran_m@yahoo.com
۴. استادیار دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، رایانامه: h.ali.tmu@gmail.com
۵. دانشیار دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، رایانامه: effatabbasi@gmail.com

مقدمه

امروزه ضرورت بیشتری برای انعطاف‌پذیری و قابلیت انطباق نظام آموزشی با چالش‌های اقتصادی، اجتماعی، شخصی و فناورانه وجود دارد و رویکردهای نوین در پی یافتن راهی برای ارتقاء انگیزش، خودباوری و مهارت‌های متناسب با برنامه‌های درسی منعطف هستند. همچنین بر فردگرایی، رشد ابعاد وجودی و شخصیتی، مانند تفکر اصیل، استدلال، خلاقیت، نوآوری و قابلیت‌های کارآفرینانه تأکید می‌شود. تعلیم و تربیت نوین، نیاز به آزادی در یادگیری و یاددهی و رویکردهای یادگیری فعال دارد، به‌ویژه باید روابط چند بُعدی بین مفاهیم کارآفرینی و تجارب کارآفرینی در جامعه برقرار شود. تحقیق انجام گرفته از سوی دیده‌بان جهانی کارآفرینی (GEM)^۱ در سال‌های ۲۰۰۳ و ۲۰۱۱ تأیید می‌کند که آموزش، نقشی بسیار مهم در کارآفرینی ایفا می‌کند. تجهیز افراد به مهارت‌های کارآفرینی یکی از نخستین اولویت‌های شناسایی شده در تمام کشورهای عضو GEM بوده است (دیده‌بان جهانی کارآفرینی، ۲۰۱۱). از سوی دیگر طرح ملی کاشف (کارآفرین شایسته برای فردا) از سال ۱۳۹۰ تاکنون به بررسی استعدادها و توانمندی‌های کارآفرینانه دانش‌آموزان دوره اول متوسطه در سراسر کشور پرداخته است که بر اساس دستاوردهای آن، دانش‌آموزان ایرانی از استعداد و توان بالقوه مناسب در این زمینه برخوردار هستند، لیکن نظام آموزشی مهارت آموز نیست و برنامه‌های درسی، منطبق بر پرورش این شایستگی‌ها طراحی نشده‌اند و از سوی دیگر گاه معلمان با انجام اشتباهاتی ناخواسته مانع از شکوفایی توانایی‌های کارآفرینانه در دانش‌آموزان می‌شوند؛ بنابراین تردیدی در اهمیت بررسی دقیق‌تر عناصر مربوط به آموزش کارآفرینی و برنامه‌ریزی حساب شده برای تقویت شایستگی‌ها و مهارت‌های کارآفرینانه، به‌ویژه در نسل جوان جامعه، وجود ندارد.

سازمان آموزش و پرورش به‌عنوان بزرگ‌ترین نهاد آموزشی در این زمینه نقشی مهم بر عهده دارد؛ به‌منظور انجام بهینه چنین نقش حساسی، لازم است از سوی این سازمان، برنامه‌ای جامع و مدون برای آموزش کارآفرینی تهیه و اجرا شود. یکی از شیوه‌های تهیه

برنامه درسی روایت پژوهی و توسعه حرفه ای دانشجویان...

هر نوع برنامه‌ای نیز مراجعه به نتایج پژوهشی و خرد جمعی، برای جلوگیری از تکرار و اتلاف منابع مهمی همچون زمان و نیروی انسانی است؛ تاکنون تحقیق مشابهی در ایران به شیوه سنتز پژوهی انجام نپذیرفته است، تحقیقات خارجی نیز اغلب به بررسی یک یا دو عنصر برنامه درسی اکتفا کرده‌اند؛ بنابراین این پژوهش به لحاظ پرداختن به عناصر بیشتر و نیز بررسی و سنتز توأمان مطالعات داخلی و خارجی کم‌نظیر است. در این مطالعه تلاش شده است بازبینی مطالعات خارجی (طی سال‌های ۲۰۱۶-۲۰۰۰) و داخلی (۱۳۹۵-۱۳۸۰) دستاوردهای دانش بشری در حوزه برنامه درسی کارآفرینی در دوره آموزش عمومی، با تأکید بر چهار عنصر اساسی برنامه درسی (اهداف، محتوا، راهبردهای تدریس و رویکردهای ارزشیابی) و سنتز و ترکیب آن‌ها انجام و چارچوبی برای تدوین برنامه درسی کارآفرینی در کشور، پیشنهاد شود. در همین راستا چهار سؤال اساسی مطرح شد:

۱. یافته‌های پژوهشی، اهداف برنامه درسی کارآفرینی در دوره آموزش عمومی را چگونه تبیین می‌کند؟
۲. یافته‌های پژوهشی، محتوای برنامه درسی کارآفرینی در دوره آموزش عمومی را چگونه تبیین می‌کند؟
۳. یافته‌های پژوهشی، راهبردهای تدریس برنامه درسی کارآفرینی در دوره آموزش عمومی را چگونه تبیین می‌کند؟
۴. یافته‌های پژوهشی، رویکردهای ارزشیابی از برنامه درسی کارآفرینی در دوره آموزش عمومی را چگونه تبیین می‌کند؟

روش‌شناسی

پژوهش تلفیقی، عبارت از انتخاب مطالعات درباره یک موضوع و مرور و سازمان‌دهی آن‌هاست به نحوی که به حسب سؤال‌های مختلف و درعین حال مرتبط به بررسی،

تحلیل و ترسیم الزامات مربوط به دانسته‌ها و موارد مستلزم مطالعه بیشتر پردازد که شامل مراحل تعاملی ذیل است:

۱- شناسایی پژوهش‌های نظری و تجربی موجود برنامه‌درسی آموزش کارآفرینی از سال ۲۰۰۰ تا ۲۰۱۶ میلادی و در مورد مطالعات داخلی از سال ۱۳۸۰ تا ۱۳۹۵ که حداقل یکی از عناصر برنامه‌درسی کارآفرینی را مطالعه کرده باشند.

۲- بازنگری و تحلیل مفهومی عناصر مهم: مطالعات شناسایی‌شده تحلیل و بررسی و عناصر مهم موجود در آنها به لحاظ مفهومی به دقت تعریف شدند تا از بروز و ظهور مشکلات مربوط به مفهوم‌پردازی و برداشت‌های مختلف از یک مفهوم جلوگیری به عمل آید.

۳- شناسایی اطلاعات یا دسته‌های مفهومی بر اساس الگوهای حاصل از تحلیل‌های قبلی برای بررسی دقیق‌تر اطلاعات.

۴- کنار هم گذاشتن اطلاعات در درون هر دسته برای تفسیر کار.

۵- ترکیب و تفسیر: با توجه به اطلاعات حاصل از مراحل قبل، موارد بهینه در تمام مؤلفه‌های مربوط به برنامه‌درسی مشخص شد.

سنتز پژوهی دارای سه مرحله عمده و اساسی است که پژوهش حاضر نیز بر اساس این سه مرحله پیش رفته است. این سه مرحله در جدول ذیل به اختصار بیان شده‌اند:

جدول ۱-۳ مراحل انجام ستنز پژوهی

مرحله	زیر مرحله	توضیحات در مورد پژوهش حاضر
مرحله اول تعیین جغرافیای پژوهش و پژوهش‌هایی که مقرر است از یافته‌های آن‌ها استفاده شود	الف) تعیین پارامترهای جستجو (مانند تاریخ انتشار، نوع پژوهش و ...)	- پژوهش‌های مربوط به سال ۲۰۰۰ و پس از آن و در مورد پژوهش‌های داخلی، تحقیقات مربوط به سال ۱۳۸۰ و پس از آن - گستره جغرافیایی: تمام کشورها - نوع پژوهش: تمام مطالعات نظری، ارزیابانه و تجربی ^۱
	ب) تعیین معیارهای انتخاب اسناد گردآوری شده در مرحله قبل	مرتبط بودن با سؤالات پژوهش حاضر کیفیت پژوهش به لحاظ اعتبار ابزارها و روش‌های تحلیل مورد استفاده
	ج) تعیین راهبرد جستجوی اسناد و پایگاه‌ها	- تدوین کلیدواژه‌های مرتبط با آموزش کارآفرینی ^۲ ؛ پرداختن به حداقل یکی از عناصر برنامه درسی کارآفرینی اعم از اهداف، محتوا، روش تدریس و ارزشیابی - تعیین پایگاه‌های داده‌ای ^۳
مرحله دوم نقد نظام‌مند اسناد منتخب	الف) غربال‌گری درشت	چکیده اسناد مطالعه شد و سپس بر اساس دو معیار کلی و عمده «کیفیت» و «مرتبط بودن»، اسناد مناسب انتخاب شدند؛ مثلاً مقالاتی که مربوط به دوره آموزش عالی یا دوره‌های غیر رسمی بودند، کنار گذاشته شدند. در پایان این مرحله ۳۲۶ سند باقی ماند.
	ب) عنوان غربالگری	کل متن اسناد بررسی و با توجه به دو معیار

۱ از جستجوی اولیه ۴۳۸ مقاله و سند به دست آمد که پس از اعمال معیارهای انتخاب، اسناد باقی مانده برای ورود به مرحله بعد، ۲۵۳ عدد بودند.

2 Entrepreneurship, entrepreneur, entrepreneurial, innovation, creation, start-ups, etc.

3 ProQuest, ERIC, Elsevier, Magiran, Norrmags, IranDoc, Sivilica, etc.

توضیحات در مورد پژوهش حاضر	زیر مرحله	مرحله
فوق، دست به انتخاب زده شد؛ در پایان این مرحله، تعداد مقالات باقی مانده به ۲۵۳ مورد رسید.		
اسناد باقی مانده، مجدداً شبیه به مراحل کدگذاری آزاد و مقوله‌ای در گراند تئوری، بر اساس سؤالات پژوهش، طرح تحقیق، روش‌های تولید و تحلیل داده‌ها، یافته‌ها و محدودیت‌ها، بررسی و تشریح شدند؛ در این مرحله، نقد و ارزشیابی محقق نیز درباره هر کدام از اسناد مورد بررسی یادداشت شد.	ج) واکاوی	
تجمع و یکجا کردن بخش یافته‌های اسناد منتخب بازخوانی‌های مکرر و دقیق مقایسه یافته‌های مشابه و متناقض (با نگارش در برگه یادداشت‌های دارای رنگ‌های مشابه با متفاوت) دسته‌بندی داده‌ها در ذیل مضامین بزرگ‌تر (مثل آموزش با استفاده از سبک یادگیری تجربی، آموزش با رویکرد پرورش خلاقیت و ...).	در این تحقیق از سنتز پژوهی ترکیبی ^۱ (در مقابل سنتز پژوهی تجمیعی ^۲) (گاف، اولیور و توماس ^۳ ، ۲۰۱۲) بهره گرفته شده است که در آن یافته‌های پژوهش‌های منتخب، خود مبدل به داده‌هایی می‌شوند که با داده‌های دیگر ترکیب و سپس با هویتی جدید بازآفرینی می‌شوند.	مرحله سوم سنتز؛ خلق چیزی از عناصر جدا از هم

-
- 1 configurative
 - 2 aggregative
 - 3 Gough, Oliver & Thomas

برنامه درسی روایت پژوهی و توسعه حرفه ای دانشجویان...

پرسش ۱- یافته‌های پژوهشی، اهداف برنامه درسی کارآفرینی در دوره آموزش عمومی را چگونه تبیین می‌کند؟

در هر برنامه درسی، اهداف از جمله اساسی‌ترین مقوله‌ها هستند که تدارک مناسب آن‌ها می‌تواند سایر اقدامات و مراحل برنامه درسی را تسهیل کند. بر اساس مدل یادگیری مادام‌العمر کنسرسیوم آموزش کارآفرینی (۲۰۱۴)، اهداف یاددهی و یادگیری کارآفرینی در پنج مرحله دنبال می‌شوند:

۱. کسب مهارت‌ها و پیش‌نیازهای اساسی و شناسایی گزینه‌های شغلی؛
 ۲. کشف صلاحیت‌های کارآفرینی و درک اقتصاد و رقابت آزاد در سیستم اقتصادی؛
 ۳. آموختن صلاحیت‌های کارآفرینی، درخواست آموزش حرفه‌ای و آموختن نحوه ایجاد یک شغل جدید؛
 ۴. خوداشتغالی و توسعه روش‌ها و سیاست‌ها برای کسب‌وکار جدید یا موجود؛
 ۵. حل مؤثر مسائل کسب‌وکار و توسعه کسب‌وکار موجود.
- اریکلا^۱ (۲۰۰۰) معتقد است هدف کارآفرینی، آموزش برای خلاقیت، نوآوری و سودمندی بیشتر است. گارتنر و وسپر^۲ (۲۰۰۴) استدلال می‌کنند که ورود به یک کسب‌وکار به‌طور اساسی با مدیریت آن متفاوت است. آموزش کارآفرینی باید ماهیت مبهم ورود به کسب‌وکار را روشن کند.
- مقیمی و احمدپور داریانی (۱۳۸۵) مهم‌ترین اهداف آموزش برنامه درسی کارآفرینی را به شرح ذیل برمی‌شمرند:

1 Erkkila

2 Gartner, & Vesper

- کسب دانش مربوط به کارآفرینی؛
- کسب مهارت کاربرد فنون تحلیل فرصت‌های اقتصادی و ترکیب برنامه‌های عملیاتی؛
- شناسایی و تحریک استعدادها و مهارت‌های کارآفرینانه؛
- القای مخاطره‌پذیری با استفاده از فنون تحلیلی؛
- ترغیب کسب و کارهای جدید؛
- سوق دادن نگرش‌ها به سمت تغییر.

شرفی، مذبوحی و مقدم (۱۳۹۱) مهم‌ترین اهداف آموزش کارآفرینی را عبارت از افزایش آگاهی کارآفرینانه، ایجاد نگرش مثبت نسبت به یادگیری مادام‌العمر، مهارت در شناسایی فرصت‌ها و تفکر واگرا، تقویت جرأت و قدرت تصمیم‌گیری دانسته‌اند. علی‌میری (۱۳۸۷) اهداف آموزش کارآفرینی را پرورش تفکر خلاق، تفکر انتقادی و تفکر واگرا، مهارت حل مسئله، ارزش نهادن به اشتغال، تقویت مهارت‌های مربوط به شروع و اداره کسب و کار و برخورداری از روحیه کارآفرینانه می‌داند. حسینی‌خواه، سلیمی و رستگار (۱۳۸۶) هدف آموزش کارآفرینی را ارائه مجموعه‌ای از مواد آموزشی مدون شامل دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های کارآفرینانه به منظور شناسایی فرصت‌های نادیده‌گرفته شده از سوی دیگران و نیز تقویت مهارت‌های اقدام‌محور و عمل‌گرا در راه‌اندازی و اداره کسب و کار برمی‌شمارند. هیتی و اگرمن^۱ (۲۰۰۴) اهداف کارآفرینی را در سه سطح طبقه‌بندی می‌کنند؛ یادگیری مفهوم کارآفرینی، یادگیری فرآیند کارآفرینی و یادگیری کارآفرین شدن؛ هر یک از این طبقات اهداف ویژه‌تری مانند دستیابی به مفاهیم و واژگان تخصصی در حوزه کارآفرینی و کسب و کار، برخورداری از روحیه کارآفرینانه، خلاقیت، نقادی و ریسک‌پذیری و تدوین طرح کسب و کار، شروع کسب و کار مقدماتی و آزمایشی و تصمیم‌گیری‌های شغلی مشخص دارند.

برنامه درسی روایت پژوهی و توسعه حرفه ای دانشجویان...

ماسالوویا^۱ (۲۰۰۸) با تحلیل محتوای ۲۰ مقاله مرتبط با اهداف کارآفرینی نشان می‌دهد که مهم‌ترین اهداف کارآفرینی به ترتیب اهمیت عبارت‌اند از: تقویت روحیه کارآفرینی، شروع کسب و کار، خدمت به اجتماع و برانگیختن مهارت‌های کارآفرینی؛ بنابراین هدف آموزش کارآفرینی باید آماده کردن فرد برای ورود به دنیای واقعی کارآفرینی باشد. همچنین؛

۱. برنامه‌های آموزش کارآفرینی باید بر اساس نیازهای آموزشی افراد و مبتنی بر مدل‌های بومی، تلفیقی از تجربه، مهارت، دانش و توانایی باشند.
۲. ضروری است برنامه‌های آموزش کارآفرینی مبتنی بر رویکرد میان‌رشته‌ای تدوین گردد و از نگاه تک‌درسی و یا ارائه فصلی تحت عنوان کارآفرینی به رویکرد مبتنی بر دوره یا رشته تغییر داده شود.
۳. آموزش کارآفرینی باید با حمایت و پشتیبانی از نیروهای کارآفرین همراه باشد تا افراد با دلگرمی و فراغت بیشتری فعالیت‌های کارآفرینانه را پیگیری نمایند.

چند عامل در تعیین و انتخاب اهداف در آموزش کارآفرینی مؤثرند:

۱. **گروه هدف:** مخاطبان آموزش کارآفرینی یکی از اصلی‌ترین عوامل مؤثر بر نوع و گستره اهداف دوره‌های رسمی و غیررسمی آموزش کارآفرینی‌اند. از آنجایی که مطالعه حاضر به آموزش کارآفرینی در دوره آموزش عمومی می‌پردازد، در انتخاب پژوهش‌ها بر مطالعاتی تمرکز شده است که به بررسی دوره‌های رسمی آموزش کارآفرینی در مقاطع ابتدایی و متوسطه پرداخته‌اند؛ تقریباً در تمام تحقیقات به این موضوع توجه شده است که هدف در مقاطع پایین‌تر، بیشتر از نوع آشنایی نظری با مباحث کارآفرینی، کسب روحیه کارآفرینانه و ایجاد علاقه و نگرش مثبت نسبت

1 Mwasalwiba

به کارآفرینی از طریق آموزش‌های غیرمستقیم‌تر و گنجاندن مفاهیم و ارزش‌های کارآفرینانه به صورت تلفیقی در دروس مختلف است. در مقطع متوسطه، دروس حالت اختصاصی‌تر دارند و بر مهارت‌آموزی و پرورش شایستگی‌های کارآفرینانه و رشد قابلیت‌های حرفه‌ای، تدوین طرح کسب و کار و ارائه پروژه‌های مقدماتی و اساسی متمرکز می‌شوند.

۲. *آموخته‌های پیشین*: لزوم نیاز به دوره آموزشی خاصی برای افراد و گروه‌های مختلف، متناسب با ابعاد تخصصی و علمی ایشان بر کسی پوشیده نیست. از این رو دوره‌های آموزشی را می‌توان در دو سطح «عمومی» و «تخصصی» طبقه‌بندی کرد. دوره‌های عمومی به طور عام برای کلیه شرکت‌های تولیدی و خدماتی ارائه می‌شود و به آموزش مواردی از قبیل ارائه دانش و مهارت لازم جهت تأسیس شرکت و حتی جستجوی یک اندیشه جدید به‌عنوان یک پروژه در ذهن شرکت‌کنندگان و نیز انجام پروژه‌های عملی برای ارائه طرح‌های مخاطره‌آمیز و توسعه و تکمیل آن، ارائه آموزش‌های مدیریتی و مشاوره‌ای برای شرکت‌های نوپا و رو به رشد در زمینه‌های مختلف تخصصی، تلفیق مفهوم مدیریت و فعالیت‌های کارآفرینانه با یکدیگر و به عبارتی ایجاد مهارت و توانایی مدیریت، فعالیت‌های مخاطره‌پذیر و بدیع می‌پردازد. (حسن‌مرادی، ۱۳۸۵).

۳. *فرهنگ جامعه*: هرچه فرهنگ یک جامعه، بیشتر مشوق خلاقیت، کنجکاوی، نقادی و رقابت سالم باشد و آموزش و پرورش در آن با صنایع و کسب و کارهای مختلف موجود، شبکه‌های ارتباطی اثربخش‌تری برقرار کند، امکان بروز کارآفرینی در آن بیشتر است و بالعکس در جوامع سنتی با فرهنگ محافظه‌کارانه، نرخ کارآفرینی و استقبال از آن پایین‌تر است؛ بنابراین فرهنگ‌سازی از طریق تبلیغات

برنامه درسی روایت پژوهی و توسعه حرفه ای دانشجویان...

گسترده، رسانه‌های جمعی و نیز حمایت از کارآفرینان امری مهم و ضروری است که باید در تدوین اهداف آموزش کارآفرینی به طور ویژه مد نظر قرار گیرد.

۴. شرایط اقتصادی: شرایط ویژه کشورهای در حال توسعه به لحاظ اقتصادی، بیشترین انگیزه کارآفرینی را در افراد سبب می‌گردد. این شرایط در تدوین اهداف برای آموزش کارآفرینی نیز نقش دارد و هر کدام از کشورها بنا بر شرایط اقتصادی موجود و در جهت بهبود آن اقدام به سیاست‌گذاری و طرح اهداف کلان خود در حوزه آموزش کارآفرینی می‌پردازند.

۵. همکاری سایر سازمان‌ها و مؤسسات: قطعاً وجود یا فقدان پیوندهای ارتباطی مناسب بین سازمان آموزش و پرورش با سایر نهادها نقش مهمی در سیاست‌گذاری و تعیین اهداف آموزش کارآفرینی خواهد داشت. هرچه این روابط تنگاتنگ و تعریف‌شده‌تر باشد، می‌توان اهداف بلندمدت‌تر و کارآمدتری را در برنامه تدارک دید و نسبت به تحقق آن‌ها خوش‌بین بود. اهدافی همچون شبکه‌سازی، تجربه محیط واقعی کار، جذب سرمایه برای راه‌اندازی کسب و کارهای جدید و به طور کلی موفقیت دوره‌های آموزش کارآفرینی، تابعی از میزان کیفیت همکاری با سایر سازمان‌ها و مؤسسات صنعتی و تجاری است.

۶. هدف از برگزاری دوره: معمولاً هدف از برگزاری دوره‌های آموزش کارآفرینی، تغییر در هر سه حوزه دانش و معلومات، نگرش، بینش و طرز تلقی و توانش و مهارت‌ها در خصوص کارآفرینی است. لیکن بسته به اهداف ویژه دوره، ممکن است میزان تأکید بر آن‌ها متفاوت باشد. در صورتی که هدف، آشنایی اولیه برای مخاطبان وسیع‌تر باشد، بیشتر بر حوزه دانش و به ویژه ایجاد نگاه مثبت‌تر و بعد عاطفی دوره تأکید می‌شود ولی در دوره‌های تخصصی‌تر، حوزه روانی- حرکتی و تقویت مهارت‌ها و شایستگی‌های کارآفرینانه بیشتر مد نظر است.

پرسش ۲- یافته‌های پژوهشی، محتوای برنامه‌درسی کارآفرینی در دوره آموزش عمومی را چگونه تبیین می‌کند؟

برای اینکه افراد، سهم خودشان را در اقتصاد و جامعه به‌عنوان کل درک کنند در وهله اول باید درباره کارآفرینی و همین‌طور درباره خودشان یاد بگیرند و این اولین گام برای کشف است. لوسزکیو^۱ (۲۰۰۸) محتوا و مراحل آموزش کارآفرینی را به دو گام تقسیم می‌کند؛ نخست خصوصیت‌های کارآفرینی و مهارت‌های پروژه شامل مدیریت پروژه، نوآوری، بازاریابی و ارتباطات. دوم مهارت‌های کسب و کار و کارآفرینی شامل رهبری، شبکه‌سازی، برنامه‌ریزی اقتصادی و برنامه‌ریزی استراتژیک.

سولومون (۲۰۰۸)، با نظرسنجی از ۲۷۹ نفر از دانش‌آموزان دوره متوسطه در ایالات متحده آمریکا درباره دروس ضروری، نشان می‌دهد که ۵۳ درصد درس کارآفرینی، ۳۶ درصد مدیریت کسب و کارهای کوچک و ۳۰ درصد خلق کسب و کار جدید را انتخاب کرده‌اند. تیمونز و استونسون^۲ (۲۰۰۵) با مطالعه ۶۰ نفر از کارآفرینان موفق در مورد مهارت‌ها، مفاهیم و نگرش‌های لازم و مناسب برای دوره آموزش عمومی، نشان می‌دهند که ۷۲ درصد از پاسخگویان معتقدند «اخلاق» می‌تواند و باید به‌عنوان بخشی از برنامه‌درسی تدریس شود؛ رفتار اخلاقی، هسته اصلی موفقیت بلندمدت در کسب و کار است. ماسالویا (۲۰۰۸) براساس تحلیل محتوای ۲۰ مقاله مرتبط با کارآفرینی نشان می‌دهد که مهم‌ترین موضوعات در برنامه‌های درسی آموزش کارآفرینی عبارت‌اند از: مدیریت منابع و امور مالی، بازاریابی و مهارت فروشندگی، خلق ایده و کشف فرصت‌ها، برنامه‌ریزی کسب و کار، مدیریت رشد بنگاه، سازمان‌دهی و شبکه‌سازی، خلق کسب و کار جدید، مدیریت کسب و کارهای کوچک و ریسک‌پذیری.

1 Luczkiw

2 Timmons, & Stevenson

برنامه درسی روایت پژوهی و توسعه حرفه ای دانشجویان...

یادگیری در حوزه کارآفرینی را می‌توان در پنج بعد خلاصه کرد:

۱. یادگیری درباره خود: درک نقاط قوت و ضعف شخصی، نیازهای فردی و

خانوادگی، حیطه‌های توسعه فردی، علایق و انگیزه‌های فردی؛

۲. یادگیری درباره کسب و کار: درک ضعف‌ها و قوت‌های کسب و کار،

فرصت‌ها و تهدیدها، نیازهای درونی کسب و کار، مدیریت کارکنان و رهبری

آینده؛

۳. یادگیری درباره محیط و شبکه‌های کارآفرینی: نحوه مدیریت ارتباطات

مشتریان بالقوه و موجود، عرضه‌کنندگان و رقبا، گسترش و توسعه ارتباطات و

خدمات پشتیبانی؛

۴. یادگیری درباره مدیریت کسب و کار: راه‌اندازی و کنترل مؤثر کسب و کار؛

۵. یادگیری درباره ماهیت مدیریت ارتباطات: درک منابع درونی و بیرونی

ارتباطات.

محیط‌های کسب و کار دنیای مدرن از فعالیت‌های یادگیری انتظار دارند تا بر توسعه مهارت‌های فردی از قبیل خودمدیریتی، مهارت‌های شنیداری، تشویق تلاش (گلف^۱، ۲۰۰۴)، مقابله با شکست‌ها، مهارت‌های تحلیل انتقادی، مهارت‌های حل مسئله (شوتیک^۲، ۲۰۰۱)، تفکر سیستمی، برنامه‌ریزی و سازمان‌دهی (استیفنسون^۳، ۲۰۰۷)، مهارت‌های تصمیم‌گیری، مدیریت تغییر و تحمل ابهام (وایتلی^۴، ۲۰۰۹)، مقابله با ناامیدی، همکاری با افراد مختلف، کارگروهی و مهارت‌های ارائه (ویلده^۵، ۲۰۰۴) تمرکز نمایند. هیتی و اگرمن (۲۰۰۴) اهداف و محتوای آموزش کارآفرینی را بر اساس جدول زیر ارائه می‌دهند:

-
- 1 Golf
 - 2 Shotick
 - 3 Stephenson
 - 4 Wheatley
 - 5 Wilde

جدول ۱- مدل آموزش کارآفرینی هیتی و اگرمن (۲۰۰۴)

اهداف تدریس	محتوا
یادگیری مفهوم کارآفرینی	عملی که کارآفرین انجام می‌دهد ماهیت کارآفرینی نیاز به کارآفرینان
یادگیری فرایند کارآفرینی	ایجاد ارزش در سازمان‌ها و حرفه‌های موجود
یادگیری کارآفرین شدن	توسعه و ارتقاء مهارت نحوه شروع یک کسب و کار کوچک سودآور

بر پایه یافته‌های هیندل^۱ (۲۰۰۷)، سطوح یادگیری جوهانیسون و اولایسون^۲ (۲۰۰۸) و پردازش فایول (۲۰۰۷) سه بُعد حرفه‌ای، نظری و معنوی را می‌توان در سازماندهی محتوا در آموزش کارآفرینی مد نظر قرار داد. بُعد حرفه‌ای، نخست با دانش کاربردی و تا حدودی با دانش نظری سروکار دارد و ناظر بر سه نوع دانش است: دانش چپستی (موضوع شناسی^۳)، دانش چگونگی (فرآیند یا رویه شناسی^۴) و دانش یا شناخت کنشگران (فاعل شناسی یا کنش‌گرشناسی^۵). بُعد نظری از منظری گسترده به دانش می‌پردازد و به نظریه‌ها، مفاهیم و چارچوب‌ها، اثرات و دستاوردهای کارآفرینی و هر گونه پرسش مرتبط با پدیده یا فرآیند کارآفرینی معطوف است و بُعد غیرمادی و معنوی بیشتر به دانستن «چگونه بودن» یا دانش برای بودن معطوف است و عمدتاً بر دو جنبه دانش چرایی و موقعیت‌شناسی و درک زمانی استوار است (شیخان، ۱۳۸۶). تلفیق ابعاد محتوایی برشمرده شده به صورت متوازن و مناسب می‌تواند موجب تشخیص موقعیت نسبی فرد فضا و زمان مرتبط با پدیده کارآفرینی شود.

1 Hindle

2 Johannisson, & Olaison

3 Know- what

4 Know- how

5 Know- who

برنامه درسی روایت پژوهی و توسعه حرفه ای دانشجویان...

مهم‌ترین موضوع در خصوص تدوین محتوا برای آموزش کارآفرینی این است که یادگیری و آموزش باید مبتنی بر توسعه مهارت‌ها برای اقتصاد جدید باشد (عبدالله‌زاده، شریف‌زاده، عربیون و طلایی، ۱۳۹۱)؛ به عبارت دیگر مهارت‌های مدیریتی که بسیار مورد تقاضاست و آموزش‌های کارآفرینی باید به آن پردازند عبارت‌اند از:

- مشارکت در توسعه راهبردی سازمان؛
- دیدگاه وسیع نسبت به مسائل مدیریت شامل ظرفیت دیدن مسائل با توجه به زمینه و عوامل تأثیرگذار درونی و بیرونی؛
- مهارت‌های بین فردی، مدیریت پروژه، مذاکره، شبکه‌سازی و دیگر مهارت‌های اجتماعی؛
- مهارت‌های یادگیری فردی به‌ویژه توانایی یادگیری از دیگران، تبادل نظرات و تجارب؛
- تحلیل مدیریت انتقادی در سطح راهبردی.

محتوای آموزش کارآفرینی باید شناخت افراد را از مسائل اطراف خود بالا ببرد و قدرت تحلیل مسائل را به‌گونه‌ای متفاوت با دیگران به ایشان اعطا کند. همچنین قدرت تحلیل ریسک و شناخت فرصت‌ها را بیش از پیش گسترش دهد و به معرفی فرصت‌های سرمایه‌گذاری در کشور، نیازهای بازار، مشتریان، کارفرمایان و بخش‌های مختلف اقتصادی و خدماتی پردازد و جرعه لازم را برای خلق ایده و تبدیل آن به ارزش در دانش‌آموزان یا کارآفرینان آتی شعله‌ور سازد. مطالعه زندگی‌نامه کارآفرینان و شنیدن تجارب ایشان به‌صورت بلا واسطه دارای اهمیت شایان توجه در این رابطه است و به همین دلیل در شیوه‌های آموزش نیز دعوت از کارآفرینان به‌عنوان سخنران مهمان از جمله راهبردهای مهم تدریس قلمداد شده است.

برنامه درسی کارآفرینی از وجوه مختلف، ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است. به‌ویژه به لحاظ دو اصل اساسی در انتخاب محتوا - اصل ارتباط چندوجهی و یادگیری یکپارچه

و اصل اولویت صلاحیت‌ها و یادگیری‌های مشترک- گنجاندن چنین مبحثی در برنامه درسی دوره آموزش عمومی مورد تأیید و تأکید است. بر اساس اصل ارتباط چندوجهی و یادگیری یکپارچه، انتخاب و سازمان‌دهی محتوا باید به گونه‌ای باشد که آموزندگان را حتی‌الامکان در اشکال مختلف تفکر و تعقل، علم، کار و عمل و تلاش و اخلاق به طور یکپارچه رشد دهد. از سوی دیگر، صلاحیت‌ها و یادگیری‌های مشترک و تحقق حوزه‌های پنج‌گانه اهداف کلی نظام آموزشی کشور، شامل تفکر و تعقل، ایمان و باور، علم، کار و عمل و اخلاق و آداب را تسهیل نماید.

به این منظور، اقدامات عملی و کاربردی باید از دوران کودکی و مقطع ابتدایی شروع شود و ویژگی‌ها و شایستگی‌های عمومی کارآفرینانه، از طریق تلفیق دروس گوناگون و نیز مباحث اختصاصی، طبق اصل درونی سازی در وجود کودکان نهادینه شود و سپس بر اساس اصول وسعت و توالی، به شکلی نظام‌مند در دوره متوسطه تداوم یابد و ضمن رعایت انعطاف‌پذیری و آزادی عمل، از گسستگی و دوگانگی در اهداف و اجرای برنامه درسی دو دوره پرهیز شود.

پرسش ۳- یافته‌های پژوهشی، راهبردهای تدریس برنامه درسی کارآفرینی در دوره آموزش عمومی را چگونه تبیین می‌کند؟

تعیین شیوه‌های تدریس مناسب از مهم‌ترین اقدامات در برنامه درسی کارآفرینی است؛ زیرا ماهیت کارآفرینی مؤید آن است که به‌کارگیری راهبردهای اثربخش می‌تواند ضامن موفقیت برنامه درسی در دستیابی به اهداف تعیین شده باشد. محققان مختلف (رابر^۱، ۲۰۰۰؛ اریکیلا، ۲۰۰۰؛ سولومون، دوفی و ترابیشی^۲، ۲۰۰۲) عقاید متفاوتی در مورد شیوه‌های تدریس کارآفرینی دارند. تدریس مبتنی بر سبک‌های یادگیری نیز در چند

1 Rabbior

2 Duffy, & Tarabishy

برنامه درسی روایت پژوهی و توسعه حرفه ای دانشجویان...

مطالعه بررسی شده است (دون^۱، ۲۰۰۴؛ کیکول، گاندیری و باریوسا^۲، ۲۰۱۰؛ حسین، اسکات و هانون^۳، ۲۰۰۸؛ ماتلی^۴، ۲۰۰۵؛ و هیگارتی^۵، ۲۰۰۶).

یداللهی و میر عرب رضی (۱۳۸۸) بهترین روش‌های آموزش کارآفرینی را به ترتیب اولویت چنین می‌شمارند: روش‌های کاربردی و عملی، کارگاه آموزشی، روش آموزشی سمینار، روش آموزشی مصاحبه و ملاقات با کارآفرینان و روش آموزشی سخنرانی. وفایی (۱۳۹۱) برخی روش‌های نوین یاددهی - یادگیری در حوزه آموزش کارآفرینی را عبارت از پرسش و پاسخ، بحث گروهی، ایجاد فضای گفتمان در شبکه‌های مجازی، انجمن دانش‌آموزان کارآفرین، روش راه‌اندازی کسب و کار، دوره‌های کارورزی و کارگاه‌های تابستانه کارآفرینی می‌داند.

شاهماری سوها، آدیگوزلی و منافی شرف‌آباد (۱۳۸۹) نتیجه می‌گیرند روش‌های تدریس سخنرانی، بحث گروهی، نمایش خلاقیت و اکتشافی از جمله روش‌های اثربخش برای آموزش کارآفرینی هستند، ولی روش‌های یادسپاری، پرسش و پاسخ و ایفای نقش برای آموزش کارآفرینی مناسب نیستند. زالی، رضوی و کردنائیچ (۱۳۸۶) روش‌هایی مانند تدوین برنامه‌های کسب و کار، مطالعات موردی و سخنرانی توسط کارآفرینان یا سخنرانان میهمان را به‌عنوان رویکردهای مناسب تدریس در آموزش کارآفرینی معرفی می‌کنند.

زهینگ و لیو^۶ (۲۰۰۹) استدلال می‌کنند که رویکرد مدارس کسب و کار، بیشتر متمرکز بر گذشته است در حالی که رویکرد کارآفرینی در دنیای واقعی مبتنی بر موقعیت کنونی و با حداقل زمان برای تجزیه و تحلیل انتقادی است. در مدارس کسب

1 Dunn

2 Kickul, Gundry,& Barbosa

3 Hussain, Scott,& Hannon

4 Matley

5 Hegarty

6 Zheng,& Liu

و کار یادگیرنده بر اساس نظر کارشناسان و منابع مختلف به تصمیم‌گیری می‌پردازد در حالی که تصمیم‌گیری در دنیای واقعی مبتنی بر دانش و اطلاعات خود کارآفرین صورت می‌پذیرد و بنابراین در راهبردهای تدریس باید این شکاف برطرف شود. هنیون و پوکیجوکی^۱ (۲۰۰۶) نیز در بررسی روش‌های هدفمند تدریس و آموزش کارآفرینی بر نقش محوری کشف، ارزیابی و بهره‌برداری از فرصت‌ها و توجه بیشتر به آن‌ها در تدریس تأکید کرده‌اند.

امیری (۱۳۸۴) به‌کارگیری شیوه‌های سنتی را از جمله موانع اصلی آموزش کارآفرینی می‌داند و روش‌های تدریسی را پیشنهاد می‌کند که بیشتر مبتنی بر تجربه فعال است، از قبیل شیوه‌های تشویق به غلبه بر شکست‌ها، مستقل بار آوردن یادگیرندگان و تسهیل استفاده از منابع اطلاعاتی متنوع مرتبط با مسائل.

کایرو^۲ (۲۰۰۳) اذعان می‌کند که آموزش کارآفرینی، انسان را به‌عنوان یک کل در نظر می‌گیرد که دارای احساسات، عواطف، ارزش‌ها و علائق است؛ بنابراین تربیت کارآفرین نه تنها نیازمند دانش بلکه شیوه‌های نوین تفکر، نوع جدیدی از مهارت‌ها و الگوهای رفتاری است؛ آموزش کارآفرینی باید به رفتار کارآفرینانه منجر شود. تغییر تمرکز و نوع نگاه از آموزش کارآفرینی به رفتار کارآفرینی تأثیر فراوانی در رویکردها و شیوه‌های تدریس کارآفرینی دارد. برای پرورش دانش‌آموزانی با رفتار کارآفرینانه، تدریس درباره کارآفرینی یا سخنرانی و توضیح درباره نحوه نوشتن طرح کسب و کار کافی نیست؛ بلکه آن‌ها باید ایده‌های برتر را کسب کنند و دارای ظرفیت‌های لازم و حمایت‌های کافی برای تعقیب و پیگیری آن‌ها در عمل باشند (بلینکر^۳، ۲۰۰۸). بروکهاس^۴ (۲۰۰۳) استدلال می‌کند که آموزش کارآفرینانه باید مبتنی بر متغیرهای اساسی از قبیل گشودگی فکری، پردازش اطلاعات و عملکرد کلی تدوین گردد.

1 Heinonen, & Poikkijoki

2 Kyro

3 Blenker

4 Brockhaus

برنامه درسی روایت پژوهی و توسعه حرفه ای دانشجویان...

هیلز^۱ (۲۰۰۲) معتقد است از میان روش‌های موجود، نوشتن طرح کسب و کار جدید مهمترین روش است؛ زیرا همانند یک برونداد عمل و به مریبان در ارزشیابی از فراگیران کمک می‌کند. سایر روش‌های مناسب تدریس عبارت‌اند از برگزاری گردش علمی و دعوت از کارآفرینان به‌عنوان سخنران میهمان و استفاده از دانش‌آموزان به‌عنوان مشاوران کارآفرینی در کسب و کارهای کوچک که باعث می‌شوند دانش‌آموزان، بینشی عمیق و ارزشمند دربارهٔ مشاغل پیدا کنند. هنون (۲۰۰۵) نیز معتقد است در آموزش کارآفرین، هدف باید تعیین جهت باشد؛ لذا باید محیطی را فراهم ساخت که یادگیری عملی و تجربی را آسان سازد. چون این نوع یادگیری نیاز به «انجام دادن» دارد، باید به سمت «تازگی» و «تجربه» و «عمل خلق فرصت‌ها» جهت داده شود و محیط‌های یادگیری متنوعی برای فراگیران فراهم آورد. کارآفرینان افرادی هستند که جرأت خلق کردن، اکتشاف فکری و پذیرش خطر را دارند و رویکردهای تدریس باید موقعیت لازم برای تمرین این ویژگی‌ها را ایجاد کنند.

لاناپان و دیواراج^۲ (۲۰۱۱) روش‌های آموزش کارآفرینی را شامل مطالعهٔ موردی، بحث گروهی، ارائهٔ فردی، نوشتن گزارش فردی، پروژهٔ گروهی، سخنرانی، سخنران مهمان، سمینار، یادگیری مبتنی بر وب و فیلم ضبط شده می‌دانند. این در حالی است که به اعتقاد نیک و گرین^۳ (۲۰۱۱) آموزش کارآفرینی در سطح جهانی به شدت متأثر از روش آموزش سخنرانی است، در حالی که اگر در آموزش کارآفرینی از سخنران مهمان استفاده شود و روی مباحث کارآفرینی و کارآفرینان بحث شود، نتیجهٔ بهتری حاصل خواهد شد (آراستی، حیدری و مبارکی، ۱۳۹۳). این موضوع در تحقیق سولومون (۲۰۰۷) در خصوص آموزش کارآفرینی در ایالات متحده نیز تأیید شد و وی به این نتیجه رسید که روش‌های آموزش کارآفرینی بیشتر به سمت روش‌های مبتنی بر به اشتراک‌گذاری دانش مانند سخنران مهمان و بحث‌های کلاسی در حال گسترش است.

1 Hills

2 Lonappan, & Devaraj

3 . Neck and Greene

پوتر^۱ (۲۰۰۸) مهم‌ترین انواع روش‌های تدریس کارآفرینی را عبارت از سخنرانی کلاسی، تدوین طرح کسب و کار، مطالعه موردی، دعوت از کارآفرینان به‌عنوان سخنران مهمان، بازی‌های کسب و کار، بحث گروهی، کارورزی در شرکت‌های کوچک، الگوهای مشاوره‌ای، آموزش از راه دور و رویکردهای مشارکتی و همیارانه، می‌داند.

مراجعه به ادبیات رایج کارآفرینی، تغییر از آموزش سنتی کارآفرینی به سمت پذیرش روش‌های تدریس نوین کارآفرینی که مبتنی بر یادگیری به‌وسیله عمل است را نشان می‌دهند. نظام آموزشی، با شیوه‌های سنتی، قادر به توسعه انگیزش، شایستگی‌ها و مهارت‌های مرتبط با کارآفرینی و نوآوری نیست؛ دوره‌های کارآفرینی باید یادگیرندگان را تشویق کند تا به جای پافشاری بر تنها یک راه درست، به روش‌های متفاوت به مسئله نگاه کنند. به جای این‌که همانند دیگران قالبی و کلیشه‌ای فکر کنند، با استفاده از تفکر خلاق شیوه‌های مختلف حل مسائل را بررسی نمایند دوره‌های کارآفرینی باید تفکر خلاق و مهارت‌های حل مسئله را در فراگیران پرورش دهد. مدرسان دوره‌های کارآفرینی باید خود نیز کارآفرین باشند و با چگونگی شناسایی، شکار و مدیریت فرصت‌ها و نحوه آموزش آن‌ها به سایرین و شکوفایی استعدادها و آشنایی کامل داشته باشند و بتوانند برنامه درسی کارآفرینی را متناسب با نیازهای هر کلاس تنظیم کنند. همچنین باید آزادی کامل برای بررسی و تعیین اثربخشی شیوه‌های مختلف تدریس را داشته باشند. این امر به‌ویژه در عصر فناوری اطلاعات و ارتباطات که ماهیت و تنوع فرصت‌ها و محدودیت‌ها فی‌نفسه از پیچیدگی و چالش‌های متفاوتی برخوردار است، از اهمیت بیشتری نیز برخوردار است.

بنابراین روش‌های فعال؛ از قبیل روش‌های پروژه، شیوه‌های تجربی و عملی و حل مسئله برای تدریس کارآفرینی مناسب‌ترند و بلکه استفاده از آن‌ها ضرورتی انکارناپذیر به شمار می‌رود. در همین رابطه، توجه به بینش پیرامونی و بهره بردن از آن در تدریس کارآفرینی اهمیتی دوچندان دارد؛ بینش پیرامونی، یک توانایی مهم و اساسی در کارآفرینی و توجه گسترده‌تر به فرصت‌های راه‌اندازی کسب و کارهای نوپاست که با

1 Potter

برنامه درسی روایت پژوهی و توسعه حرفه ای دانشجویان...

طرق مختلف، قابل یاددهی و یادگیری است، بنابراین در رویکردهای تدریس کارآفرینی نباید از آن غفلت کرد.

از سوی دیگر، گاهی اوقات آموزش کارآفرینی، کاری پرحمت و پرهزینه تلقی می‌شود که به‌منظور اجرای بهینه آن زمان بسیاری مورد نیاز است. در حالی که یکی از رویکردهایی که در عین سادگی، کارآمدی آن در تحقیقات مختلف به اثبات رسیده است، عبارت از کارآفرین به‌عنوان سخنران مهمان است. استفاده از کارآفرینان برای صحبت از تجربیات شکست و پیروزی‌شان می‌تواند به‌عنوان مورد زنده برای بررسی استفاده شود که می‌تواند در دو حوزه مؤثر باشد. اولی محتواست؛ مانند بازاریابی، فروش، توسعه محصول و کسب سرمایه. دوم عمل به‌عنوان الگوی نقش است و بر فرایند و فعالیت‌هایی تمرکز دارد که کارآفرین انجام داده است. بهتر است از سخنگوی مهمان بیشتر برای آموزش نقش استفاده شود؛ زیرا در خصوص محتوا، کتاب‌ها، مجلات و منابع آموزشی بسیاری وجود دارد.

علاوه بر این می‌توان راهبردهای زیر را با تأکید بیشتر مورد توجه قرار داد:

۱. رویکرد پروژه: کارآفرینی یک اقدام مستمر و هدفمند و دارای مراحل و گام‌های متنوع است؛ بنابراین اجرای پروژه‌های فردی و گروهی در دروس مختلف می‌تواند یادگیرنده را با چنین مراحل آشنا کند.
۲. توسعهٔ بینش پیرامونی: در شناسایی فرصت‌های جدید و نیز در شناسایی بازار جدید برای کالاهای موجود از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است و ضرورت این شایستگی‌ها در کارآفرینی بر کسی پوشیده نیست.
۳. راهبردهای یاددهی و یادگیری همیارانه و مشارکتی: فرآیند یادگیری تعاونی و مشارکتی، مستلزم ایجاد شبکه‌های ارتباطی مؤثر و اثربخش با سایر دانش‌آموزان، معلمان، مسئولان مدرسه و گاه خارج از آن است. فرآیند

کارآفرینی نیز بدون شبکه‌سازی و پیوندهای ارتباطی مؤثر موفقیتی کسب نخواهد کرد.

۴. موقعیت‌های شبیه‌سازی شده و تدوین طرح کسب و کار: این شیوه ممکن است با مقداری هزینه برای مدارس و مراکز آموزشی همراه باشد؛ لیکن سودی که در آینده و یا حتی به هنگام اجرای طرح، عاید نظام آموزشی و به تبع آن کل کشور خواهد شد، قابل مقایسه با این هزینه اندک نیست.

۵. تأکید بر الگوهای استقرایی: کارآفرینی با میزانی از ابهام همراه است و هیچ‌کدام از رویکردهای یاددهی و یادگیری به‌اندازه شیوه استقرایی نمی‌تواند موجب شود دانش‌آموزان، در هر مرحله از یادگیری خود، درجاتی از ابهام را تحمل کنند. الگوهای استقرایی، پیوسته اطلاعاتی اندک و محدودی را در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌دهند و ایشان باید از طریق مواجهه با ابهام موجود در این شواهد و داده‌ها نسبت به تفسیر، استنباط و گاه تحلیل اقدام و تلاش کنند با به چالش کشیدن دیدگاه‌ها و زمینه‌های ذهنی خود به این اطلاعات خام معنا ببخشند و گاه در این مسیر ناچار به نادیده گرفتن یا انکار بدیهیات ذهنی خود می‌شوند و کارآفرینی و شایستگی‌های مختلف موجود در آن، یادگیری و تمرین این موارد را الزامی می‌سازد.

پرسش ۴- یافته‌های پژوهشی، رویکردهای ارزشیابی از برنامه‌درسی کارآفرینی در دوره آموزش عمومی را چگونه تبیین می‌کند؟

یکی از موضوعاتی که امروزه از جانب بسیاری از ذی‌نفعان آموزش کارآفرینی مورد توجه قرار گرفته است، چگونگی ارزشیابی تأثیر آموزش‌های کارآفرینی است (ماتلی، ۲۰۰۵؛ چارنی و لیبیکپ^۱، ۲۰۰۰). از جمله مواردی که باعث شده از گذشته تاکنون،

1 Charney, & Libecap

برنامه درسی روایت پژوهی و توسعه حرفه ای دانشجویان...

بحث در مورد قابل آموزش بودن کارآفرینی ادامه داشته باشد، فقدان شاخص‌های معین برای سنجش تأثیر آموزش کارآفرینی بوده است. یکی از چالش‌های ارزشیابی تأثیر آموزش کارآفرینی انتخاب شاخص‌هایی است که مقبولیت عمومی داشته باشد؛ به عبارت دیگر آن گونه که ادواردلیچ^۱ (۲۰۰۸) بیان می‌کند؛ ذی‌نفعان آموزش کارآفرینی، افرادی با دیدگاه‌ها، علایق و توانمندی‌های متفاوت هستند که بر مبنای دیدگاه‌های خود به کارآفرینی نگاه می‌کنند؛ وجود چنین دیدگاه‌ها و عقاید متنوعی موجب چالش‌های فراوان در ارزشیابی تأثیر آموزش کارآفرینی شده است.

نتایج تحقیقات مختلف (سلیمی، ساعدپناه، مرادی و محمدی، ۱۳۹۴؛ شکرالهی، ۱۳۸۵؛ فتح‌آبادی، ۱۳۸۵؛ لطف‌آبادی، ۱۳۸۵) در زمینه شیوه‌های ارزشیابی نشان داده است که شیوه‌های ارزشیابی جدید (مانند مشاهده، چک لیست و پوشه کار) شرایط لازم را برای رشد دانش و معلومات، توانایی‌ها و مهارت‌های شناختی و فراشناختی و توسعه نگرش‌های یادگیرندگان فراهم می‌آورند.

همچنین بر اساس هر یک از اهداف کارآفرینی نیز شیوه ارزشیابی برنامه درسی کارآفرینی متفاوت خواهد بود؛ بر این اساس ماسالویا (۲۰۰۸) به بررسی ۱۷ مقاله مرتبط با ارزشیابی تأثیر آموزش کارآفرینی پرداخته، شیوه‌های ارزشیابی آموزش کارآفرینی را برحسب بالاترین رتبه گروه‌بندی کرده است. بیشتر تحقیقات انجام گرفته در خصوص ارزشیابی آموزش کارآفرینی بر یک برنامه خاص و نتایج فوری آن تمرکز داشته‌اند. مهم‌ترین عوامل در ارزشیابی اثربخشی کارآفرینی عبارت‌اند از: شروع کسب و کار توسط دانش‌آموختگان، نوآوری، آگاهی عمومی نسبت به کارآفرینی (لیبنبرگ و ماتیسوس^۲، ۲۰۱۲)، علاقه به کارآفرینی (رای، مارتین، انتکلیف و هانون^۳، ۲۰۱۲)، نمرات امتحانی (مینیتی و بایگریو^۴، ۲۰۰۱)، عملکرد کسب و کار نوپا (موجیکا، گبرمدین و

1 EdwardLeach

2 Liebenberg,& Mathews

3 Rae, D., Martin, L., Antcliff, V., & Hannon

4 Minniti,& Bygrave

شافر^۱، (۲۰۱۰)، نگرش‌ها و نیات انجام کارآفرینی (لایتهلم^۲، ۲۰۰۷)، رضایت دانش‌آموختگان/ یادگیرندگان (جونز، ۲۰۱۰)، خدمت به جامعه (رای و همکاران، ۲۰۱۲) و انتقال فناوری (کوپ^۳، ۲۰۱۱).

میزان مطالعات انجام گرفته در زمینه ارزشیابی کارآفرینی، بسیار محدودتر از سایر عناصر برنامه درسی در این حوزه است. لیکن می‌توان گفت روش‌های ارزشیابی مناسب در الگوی برنامه درسی کارآفرینی برای دوره آموزش عمومی باید با توجه به سه مؤلفه دانش، نگرش و توانش مطرح شوند. در حیطه دانش می‌توان از رویکردهایی همچون مشاهده، چک‌لیست، پوشه کار و پرسش و پاسخ بهره گرفت. در حوزه نگرش، روش‌هایی نظیر مشاهده، خودارزیابی و آزمون‌های خودسنجی مانند آزمون خلاقیت متداولند و در زمینه مهارتی، رویکردهایی چون ارزشیابی عملکردی، خودارزیابی، انجام پروژه‌های فردی و گروهی را می‌توان نام برد.

زمانی که اهداف دوره‌های آموزش کارآفرینی با نگاهی دقیق و موشکافانه تعریف شوند، زمینه ارزشیابی دوره‌ها مبتنی بر اهداف، سهل‌تر خواهد بود؛ بنابراین ضروری است برای بررسی میزان دستیابی به هر دسته از اهداف، معیارها و شاخص‌های لازم شناسایی و تعریف گردند. همچنین در ارزشیابی‌های آموزشی علاوه بر روش‌های نظری مانند کسب نمره در آزمون‌های قلم و کاغذی و گذراندن دروس کارآفرینی، بیشتر از شیوه‌های عملی و پروژه مانند نوشتن طرح‌های کسب و کار متناسب با نیاز کشور همراه با امکان‌سنجی عملی طرح‌ها استفاده شود. سومین نکته مورد توجه آن است که به‌منظور اطمینان از اثربخشی دوره‌های آموزشی، میزان شروع کسب و کار جدید و یا راه‌اندازی کسب و کار توسط فارغ‌التحصیلان دوره‌های آموزش کارآفرینی به‌عنوان معیاری برای ارزیابی اثربخشی آموزش‌ها مدنظر قرار گیرد.

آنچه در ارزشیابی از فرایندها، شایستگی‌ها و مهارت‌های کارآفرینانه از اهمیت ویژه برخوردار است، توجه به این نکته ظریف است که هدف از ارزشیابی، نباید

1 Mojica,, Gebremedhin, & Schaeffer

2 Ligthelm

3 Cope

برنامه درسی روایت پژوهی و توسعه حرفه ای دانشجویان...

اختصاص نمره یا تصمیم‌گیری به‌منظور ارتقا باشد؛ بلکه ارزشیابی‌ها از نوع فرآیندی و بازخورد حاصل از آن به‌منظور بهبود راهبردهای یاددهی و یادگیری و برطرف کردن نقاط ضعف احتمالی است تا دانش‌آموزان بتوانند با اعتماد به نفس و توانمندی بیشتر در مسیر عمل گام بردارند.

بحث و نتیجه‌گیری

در رابطه با شایستگی‌های کارآفرینانه می‌توان از شناسایی و ارزیابی فرصت، مدیریت ریسک، حل مسئله خلاقانه، خلق ارزش و استفاده از شبکه‌ها نام برد (موریس^۱، ۲۰۱۳؛ سانچز^۲، ۲۰۱۳). یادگیری کارآفرینانه تأکید دارد که کارآفرینان این شایستگی‌ها را کسب می‌کنند (کوپ، ۲۰۰۵). یادگیری کارآفرینانه بر ایده‌های کسب شایستگی‌های کارآفرینانه از طریق تجاربی متمرکز شده که کارآفرینان از یادگیری با انجام دادن، فعالیت‌های روتین، رویدادهای غیرمستمر، شکست و ناکامی، تأمل و نیز تجربه حاصل از رویدادهای زندگی، می‌آموزند. همچنین روش‌های مطرح شده بر شیوه‌های یادگیری کلی و عمومی کارآفرینان و بزرگسالان تأکید دارد که فرض می‌شود نسبت بالایی از یادگیری فعال برای توانایی حل مسئله، اعتماد به نفس و خودباوری حائز اهمیت است. شیوه‌های آموزشی مطرح شده عبارت‌اند از سناریوها، ایفای نقش و تجارب کسب‌وکار واقعی، بحث‌های مطالعه موردی و شبیه‌سازی کسب‌وکار، پروژه‌های زنده، مشاهده فعالیت‌های همسالان و همتایان و یادگیری از ایشان و یادداشت‌های تأملی.

اگرچه اغلب مطالعات نشان می‌دهند که کارآفرینان با غیر کارآفرینان تفاوت دارند، هیچ توضیح روشنی درباره جزئیات این تفاوت وجود ندارد. همچنین محققان زیادی، پرسش درباره کارآفرین به‌عنوان فردی که به شکل متفاوت عمل می‌کند یا یاد می‌گیرد را مردود می‌شمارند (راموغللو^۳، ۲۰۱۳؛ هارملینگ و ساراسواتی^۴، ۲۰۱۳)؛ هیچ چیز

1 Morris

2 Sanchez

3 Ramoglou

4 Harmeling, & Sarasvathy

منحصر به فردی درباره‌ی افرادی که عمل کارآفرینانه انجام می‌دهند وجود ندارد؛ بنابراین در واقع کارآفرینان نیز مانند تمام بزرگسالان دیگر یاد می‌گیرند. تفاوت‌ها در آموزش کارآفرینی، ریشه در تعاریف متنوع مؤلفان در خصوص مسائل محوری دارد تا تفاوت‌های زمینه‌ای (ماسالویا، ۲۰۱۰).

در مجموع، سه تم کلی تدارک آموزش کارآفرینی عبارت‌اند از:

۱. دوره‌های مبتنی بر نظریه که محتوای مورد تدریس آن‌ها «درباره» کارآفرینی (پیروپوندوس و دیموی^۱، ۲۰۱۴) و هدف اصلی‌شان، افزایش آگاهی درباره‌ی کارآفرینی، تشویق دانش‌آموزان به انتخاب کارآفرینی به‌عنوان یک انتخاب شغل بالقوه (فایول و گایلی^۲، ۲۰۱۳) و در نظر داشتن خوداشتغالی (کلپر و تگتمایر^۳، ۲۰۱۰) است. این مورد از بیشترین فراوانی در مطالعات برخوردار است (هونینگ^۴، ۲۰۰۴). همچنین به‌طور کلی، موضوعات مربوط به مدیریت همانند بازاریابی و مدیریت مالی (کوراتکو^۵، ۲۰۰۵) و دوره‌های مدیریت بازرگانی (سولومون، ۲۰۰۷) و محتوای نظری کارآفرینی شامل ویژگی‌های کارآفرینانه، خصوصیات شخصیتی، موفقیت اقتصادی، نحوه‌ی تفکر کارآفرینانه و آگاهی کارآفرینانه (پیروپوندوس و دیموی، ۲۰۱۴) ذیل این مجموعه قرار می‌گیرند. برای این تم، تدریس اغلب معلم‌محور است و روش‌های تدریس غالب عبارت‌اند از: سخنرانی، سخنرانان مهمان و مطالعات موردی. از کتاب‌های درسی به‌وفور استفاده می‌شود (فایول و گایلی، ۲۰۰۸).

1 Piperopoulos,& Dimov
2 Fayolle,& Gailly
3 Klapper,& Tegtmeier
4 Honig
5 Kuratko

برنامه درسی روایت پژوهی و توسعه حرفه ای دانشجویان...

۲. دوره‌های مبتنی بر عمل که اساس محتوای آن‌ها، تدریس «برای» کارآفرینی (پیروپوندوس و دیموی، ۲۰۱۴) و هدف آن‌ها تشویق دانش‌آموزان و ارتقاء تمایلات ایشان برای کارآفرین شدن در آینده است. محتوای برنامه‌های درسی برای این تیم بر اساس رویکردهای مهارتی تنظیم شده که در پی تربیت دانش‌آموزان دربارهٔ مکانیسم‌های ادارهٔ کسب و کار است (بنت^۱، ۲۰۰۶). محتوای این تیم با هدف ارائهٔ کارپوشه‌ای از تکنیک‌ها به‌منظور تشویق عمل کارآفرینی تهیه می‌شود و شامل خلق ایده‌ها، ایجاد گروه، طراحی کسب و کار، خلاقیت، نوآوری، الهام‌بخشی، شناسایی فرصت، فروش، شبکه‌سازی، ماهیت غیرقابل پیش‌بینی و تصادفی کارآفرینی، سازگاری با تغییر و ناکامی و استقبال از آن است (پیروپولوس و دیموی، ۲۰۱۴؛ فایول و گایلی، ۲۰۱۳). همچنین بحث فزاینده‌ای دربارهٔ مفهوم یادگیری با انجام دادن و روش‌های تدریس تجربی مطرح شده است (فایول و گایلی، ۲۰۱۳). از جمله رویکردهای تدریس غالب در این تیم، شبیه‌سازی (هونینگ، ۲۰۰۴)، فعالیت‌های خود‌هدایتی، تدریس تیمی صاحب‌نظران و دست‌اندرکاران، منتورینگ و ایجاد شبکه با کارآفرینان (پیروپولوس و دیموی، ۲۰۱۴) است. دانش‌آموزان فعال هستند، ایفای نقش و وانمود کردن مهارت‌های کارآفرینی به جای اقدام واقعی کارآفرینانه، تفاوت اصلی بین این تیم و تیم بعدی است که عبارت از تدریس از «طریق» کارآفرینی است (وینست و فارلو، ۲۰۰۸).

۳. دوره‌هایی که محتوای آن‌ها «از طریق» کارآفرینی تدوین شده و هدف آن، تربیت و فارغ‌التحصیل کردن کارآفرینان (وینست و فارلو^۲، ۲۰۰۸)، حمایت از

1 Bennett

2 Vincett, & Farlow

خلق کسب و کار جدید (لاندکویست و میدلتون^۱، ۲۰۱۳) و رشد شایستگی‌های کارآفرینانه (بریج، هیگارتی و پورتر^۲، ۲۰۱۰) است. محتوای برنامه‌های درسی این تیم، مشابه با تدریس «برای» کارآفرینی هستند؛ با این تفاوت که این تیم، یادگیری را از طریق کارآفرینی در دنیای واقعی ارائه می‌کند تا دانش‌آموزان را قادر به تجربه کارآفرین بودن کند، نه وانمود ساختن آن (وینست و فارلو، ۲۰۰۸) و امکان درکی اصیل از نیروهای موجود در بازار را فراهم آورد (دباغ و مناسچه^۳، ۲۰۰۶). برخی از روش‌های تدریس پیشنهادی این تیم عبارت‌اند از؛ شبیه‌سازی خلق کسب و کارها با درگیر ساختن شخص (کلاپر و تگتمایر، ۲۰۱۰)، تدوین و پروردن طرح‌های کسب‌وکار (وینست و فارلو، ۲۰۰۸)، انترنی برای خلق و اجرای کالاهای نوآورانه برای مشتریان واقعی (وانگ و ورزات^۴، ۲۰۱۱) و پروژه‌های زنده که در آن دانش‌آموزان با هم و با افراد واقعی در کسب‌وکارها تعامل و همکاری دارند (چانگ و ریپل^۵، ۲۰۱۳).

نکته قابل توجه این بود که اگرچه اغلب مطالعات به نوعی به یک یا چند عنصر برنامه‌درسی کارآفرینی اشاره داشتند ولی تنها تعداد محدودی از آنها به تفصیل و با جزئیات دقیق به بیان این عناصر پرداخته بودند و اغلب صرفاً به ذکر موارد و عناوین اکتفا شده بود که خود این امر می‌تواند دلیلی بر افزایش اختلاف نظرات و اعمال سلیقه‌های شخصی در تدوین اهداف، محتوا، شیوه‌های یاددهی و یادگیری و نیز ارزشیابی این حوزه باشد. تقریباً در یک سوم مطالعات بررسی شده در این تحقیق، اصلاً

1 Lundqvist, & Middleton
2 Bridge., Hegarty, & Porter
3 Dabbagh, & Menascé
4 Wang, & Verzat
5 Chang, & Rieple

برنامه درسی روایت پژوهی و توسعه حرفه ای دانشجویان...

به محتوای برنامه‌های درسی و روش‌های تدریس پرداخته نشده بود. به علاوه، درحالی‌که روش‌های تدریس مورد استفاده در تدریس تم از طریق کارآفرینی، بیشترین همبستگی را با توصیه‌های یادگیری کارآفرینانه برای بهترین اقدام (بسترسازی، منتورینگ و انترنی) دارد، این شیوه‌های تدریس از فراوانی بسیار اندکی در بین مقالات مورد مطالعه برخوردار بودند (تنها ۲۲ مقاله).

جدول ذیل بر اساس ترکیبی از مطالعات فوق‌الذکر تنظیم و در آن، شرایط مطلوب برای عناصر چهارگانه برنامه درسی آموزش کارآفرینی بر اساس نتایج این مطالعات به تفکیک مقاطع مختلف دوره آموزش عمومی آمده است:

طبقه‌بندی اهداف، محتوا، روش تدریس و فعالیت‌ها بر اساس دوره‌های تحصیلی

مقطع آموزشی	اهداف کلان	محتوا	روش تدریس	رویکردهای ارزشیابی
ابتدایی	- آموزش درباره کارآفرینی؛ آشنایی با مفاهیم و اصطلاحات اقتصادی مرتبط با کار و حرفه، علوم اقتصادی و کارآفرینی، ایجاد نگرش و سوگیری مثبت نسبت به کارآفرینی، تبادل ایده‌ها و علاقه‌مندی به مشارکت در دنیای کار واقعی	مباحث نظری کارآفرینی (مفاهیم، اصول و نظریه‌ها)	سخنرانی، سخنران مهمان، داستان موردی	آزمون‌های قلم و کاغذی، شفاهی، مشاهده، چک‌لیست
دوره اول متوسطه	- آموزش درباره کارآفرینی و آموزش از طریق کارآفرینی؛	مهارت‌های مدیریتی عمومی و شخصی	سخنرانی، بحث و گفتگو، حل مسئله،	پروژه‌های فردی و گروهی، حل معماهای

رویکردهای ارزشیابی	روش تدریس	محتوا	اهداف کلان	مقطع آموزشی
تجاری، خدماتی و مدیریتی، کارپوشه و مشاهده	ایفای نقش، کار گروهی		<p>آشنایی با مفهوم و ارزش پول و شیوه‌های کسب درآمد، آشنایی با مفاهیم بازار، عرضه و تقاضا، تلاش برای ایده‌پردازی و نوآوری، تقویت ویژگی‌های عمومی کارآفرینی همچون کنجکاوی، خلاقیت، تفکر انتقادی، ریسک‌پذیری و ...</p> <p>جستجوی بازار و فرصت‌های جدید، تقویت بینش پیرامونی به‌منظور توجه بهتر و بیشتر به محیط اطراف و بهبود توانایی شناسایی فرصت‌ها</p>	
مشاهده، کارپوشه، نمونه کار، تدوین طرح، کسب و کار، راه‌اندازی، کسب و کار	پروژه، شبیه‌سازی، بازدید، تدوین طرح شغل	کسب تجارب واقعی در قالب فعالیت‌های عملی	<p>- آموزش درباره کارآفرینی</p> <p>- آموزش از طریق کارآفرینی</p> <p>- آموزش برای کارآفرینی؛ بازدید از دنیای کار واقعی؛ ملاقات با صاحبان مشاغل و کارآفرینان در مدرسه و خارج از آن، کارورزی،</p>	دوره دوم متوسطه

برنامه درسی روایت پژوهی و توسعه حرفه ای دانشجویان...

مقطع آموزشی	اهداف کلان	محتوا	روش تدریس	رویکردهای ارزشیابی
	شبکه‌سازی و ایجاد پیوندهای ارتباطی اثربخش، مهارت‌های تدوین و ارائه طرح کسب و کار، ویژگی‌ها و شایستگی‌های مختلف کارآفرینانه همچون نوآوری، شناسایی فرصت، ریسک‌پذیری، شبکه‌سازی، جذب سرمایه و راه‌اندازی کسب و کار شبیه‌سازی شده، شرکت در رقابت‌های مدرسه‌ای و بین مدرسه‌ای			شبیه‌سازی شده و ارزیابی آن

منابع

- آراستی، زهرا؛ حیدری، هومان و مبارکی، محمدحسن (۱۳۹۳)، ارزیابی اثربخشی روش آموزش کارآفرینی «سخنران مهمان»، توسعه کارآفرینی، ش ۲۵، : ۳۸۹-۴۰۶.
- ادیب حاج‌باقری، محسن؛ پرویزی، سرور و صلصالی، مهوش (۱۳۹۲)، روش‌های تحقیق کیفی: انتشارات بشری، چاپ چهارم.
- امیری، الهام (۱۳۸۴)، استانداردهای محتوایی آموزش کارآفرینی، کار و جامعه، ش ۶۶ : ۱۰۶-۷۹.

- حسینی‌خواه، علی؛ سلیمی، جمال و رستگار، احمد (۱۳۸۶)، «آیا می‌توان کارآفرینی را آموزش داد؟»، کار و جامعه، ش ۸۹ و ۹۰: ۴۸-۴۲.
- زالی، محمدرضا؛ رضوی، مصطفی و کردنائیچ، اسدالله (۱۳۸۶)، آموزش کارآفرینی به‌عنوان یک حوزه علمی نوظهور، کار و جامعه، ش ۸۷ و ۸۸: ۱۱-۴.
- سلیمی، اکبر؛ ساعدپناه، ساحله؛ مرادی، جلال و محمدی، مهدی (۱۳۹۴)، طراحی واحد آموزشی کارآفرینی در سطح متوسطه: اهداف، محتوا، روش و ارزشیابی، همایش ملی هزاره سوم و علوم انسانی، شیراز.
- شاهماری سوها، فضایل؛ آدیگوزلی، مدینه و منافی شرف‌آباد، کاظم (۱۳۸۹)، اهداف آموزش کارآفرینی و نقش آن در توسعه پایدار، کنفرانس ملی کارآفرینی و مدیریت کسب و کارهای دانش‌بنیان.
- شرفی، محمد؛ مذبوحی، مسعود و مقدم، مینا (۱۳۹۱)، برنامه‌درسی آموزش کارآفرینی؛ هدف، محتوا، روش تدریس و شیوه ارزشیابی، ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، س ۱، ش ۳: ۱۳۰-۹۷.
- شورت، ادموند. سی (۱۳۸۷)، روش‌شناسی مطالعات برنامه‌درسی، ترجمه محمود مهرمحمدی و همکاران: انتشارات سمت و پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- شیخان، ناهید (۱۳۸۶)، آموزش و ترویج کارآفرینی در میان دانش‌آموزان، اطلاعات سیاسی-اقتصادی، ش ۲۴۶-۲۴۵: ۳۸۱-۲۷۲.
- عبدالله‌زاده، غلامحسین؛ شریف‌زاده، ابوالقاسم؛ عربیون، ابوالقاسم و طلائی، مهدی (۱۳۹۱)، شناسایی و اولویت‌بندی سرفصل‌ها و محتوای دوره‌های آموزش کارآفرینی بر اساس کارکردهای کسب و کار، نامه آموزش عالی، ش ۱۸: ۱۱۴-۸۹.

برنامه درسی روایت پژوهی و توسعه حرفه ای دانشجویان...

- علی میری، مصطفی (۱۳۸۷)، آموزش کارآفرینی؛ پیدایش، توسعه، گرایش‌ها و چالش‌ها، فصلنامه توسعه کارآفرینی، س ۱، ش ۱: ۱۶۷-۱۳۱
- فتح آبادی، جمال (۱۳۸۵)، بررسی تأثیر ارزشیابی توصیفی و کیفی در تحقق هدف‌های شناختی، عاطفی و روانی حرکتی؛ شورای تحقیقات آموزشی سازمان آموزش و پرورش استان مرکزی.
- کردنائیج، اسدالله و زالی، محمدرضا (۱۳۸۷)، آموزش کارآفرینی در نظام تعلیم و تربیت کشور، کار و جامعه، ش ۹۷-۹۶: ۱۳-۴.
- گرانی شیخ، رقیه (۱۳۹۰)، آموزش کارآفرینی، نقش معلم و ارائه روش تدریس کارآفرینانه، اولین کنفرانس دانشجویی کارآفرینی کشور.
- لطف آبادی، حسین (۱۳۸۵)، نقش سنجش و ارزشیابی در فرایند یاددهی-یادگیری، نوآوری‌های آموزشی، وزارت آموزش و پرورش، ش ۸۱: ۸۴-۴۷
- مقیمی، سیدمحمد و احمدپور داریانی، محمود (۱۳۸۵)، مبانی کارآفرینی، نشر فراندیش.
- میرسعیدی، گلنوش و کی‌ارسلان، سعیده (۱۳۹۰)، بررسی روش‌های نوین تدریس کارآفرینی، اولین کنفرانس دانشجویی کارآفرینی کشور.
- وفایی، وجیهه (۱۳۹۱)، شناسایی روش‌های یاددهی اثربخش جهت پرورش کارآفرینان نوپا در آموزش‌های کارآفرینی، کار و جامعه، شماره ۱۵۰: ۵۵-۴۶.
- یداللهی فارسی، جهانگیر و میرعربرضی، رضا (۱۳۸۸)، بررسی ارائه برنامه درسی آموزش کارآفرینی در رشته علوم تربیتی، توسعه کارآفرینی، دوره ۲، ش ۳: ۸۰-۶۱.
- Bennett, R. (2006). Business lecturers' perceptions of the nature of entrepreneurship. *International Journal of Entrepreneurial*

Behavior & Research, 12, 165–188.

<http://dx.doi.org/10.1108/13552550610667440>

- Blenker, p.(2008) “A framework for developing entrepreneurship education in a university context” *International Journal of Entrepreneurship and Small Business*, Vol. 5, No. 1, 2008.
- Bridge, S., Hegarty, C., & Porter, S. (2010). Rediscovering enterprise: Developing appropriate university entrepreneurship education. *Education and Training*, 52, 722–734.
- Brockhaus, R. (2003), “Entrepreneurship education: A research agenda”, in F. Hoy and T. G. Monroy and J. Reichert (eds.), *The Art & Science of Entrepreneurship Education*, Monroy Educational Systems, Brea, CA.
- Chang, J., & Rieple, A. (2013). Assessing students’ entrepreneurial skills development in live projects. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 20, 225–241.
<http://dx.doi.org/10.1108/14626001311298501>
- Charney, A. and Libecap, G. (2000). “*The impact of entrepreneurship education: an evaluation of the Berger Entrepreneurship Program at the University of Arizona, 1985-1999*”, May report to The Kauffman Centre for Entrepreneurial Leadership, Kansas City, MO.
- Cope, J. (2011). Entrepreneurial learning from failure: An interpretative phenomenological analysis. *Journal of Business Venturing*, 26, 604–623.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.jbusvent.2010.06.002>
- Dabbagh, N., & Menascé, D. (2006). Student perceptions of engineering entrepreneurship: An exploratory study. *Journal of Engineering Education*, 95, 153–164.
<http://dx.doi.org/10.1002/jee.2006.95.issue-2>
- Dunn, R. (2004). Learning style: State of the science. *Theory into Practice*. 23 (1),10-19.
- Erkkila, K. (2000). *Entrepreneurial education Mapping the debates in the United States, the United Kingdom and Finland*. New York, NY: Garland Publishing.
- EdwardLeach, C. (2008). “*An Investigation of Training in Creative Problem Solving and its Relationship to Affective and Effective Idea Generation of Entrepreneurial Learners*” A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in Computing Technology in Education,

Graduate School of Computer and Information Sciences Nova Southeastern University.

- Fayolle, A., & Gailly, B. (2013). The impact of entrepreneurship education on entrepreneurial attitudes and intention: Hysteresis and persistence. *Journal of Small Business Management*, 51, 315–328.
- Gartner, W. & Vesper, K. (2004). Experiments in entrepreneurship education: Success and failures. *Journal of Business Venturing*. 9(3), 179-181.
- Golf, L.(2004). A New Paradigm for Business Education. *Management Decision*, Vol.42, 3/4. pp. 499-507.
- Harmeling, S., & Sarasvathy, S. (2013). When contingency is a resource: Educating entrepreneurs in the Balkans, the Bronx, and beyond. *Entrepreneurship: Theory and Practice*, 37, 713–744.

- Heinonen, J. and Poikkijoki, S. (2006). An entrepreneurial directed approach to entrepreneurship education: mission impossible? *Journal of Management Development*. Vol. 25 No. 1, pp. 80-94.

- Hussain, J, Scott JM, Hannon P .(2008). *The new generation: characteristics and motivations of BME graduate entrepreneurs*. *Education Training* (50): 582-596.
- Hegarty, C.(2006). *It's not an exact science: teaching entrepreneurship in Northern Ireland*. *Education þ Training* .Vol. 48 No. 5, pp. 322-335.
- Honig, B. (2004). Entrepreneurship education: Toward a model of contingency-based business planning. *Academy of Management Learning and Education*, 3, 258–273. <http://dx.doi.org/10.5465/AMLE.2004.14242112>
- Hytti & O’Gorman (2004), “What is enterprise education? An analysis of the objectives and methods of enterprise education programmes in four European countries”, *Education + Training*, Vol. 46, no.1
- Johannisson, B. & Olaison, L. (2008). Emergency Entrepreneurship – Creative Organising in the Eye of the Storm, RENT XX Conference, Brussels, Belgium, 23-24.11.2006. Published in Conference Proceeding.

- Kickul, J., Gundry, L.K., Barbosa, S.D. and Simms, S. (2010) 'One style does not fit all: the role of cognitive style in entrepreneurship education', *Int. J. Entrepreneurship and Small Business*, Vol. 9, No. 1, pp.36–57.
- Klapper, R., & Tegtmeier, S. (2010). Innovating entrepreneurial pedagogy: Examples from France and Germany. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 17, 552–568. <http://dx.doi.org/10.1108/14626001011088723>
- Kuratko, D. (2005). The emergence of entrepreneurship education: Development, trends, and challenges. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 29, 577–598. <http://dx.doi.org/10.1111/etap.2005.29.issue-5>
- Kyro, P. (2003) *Entrepreneurship pedagogy-the current state and some future expectations*, Internationalizing entrepreneurship education and training conference, Grenoble.
- Liebenberg, L., & Mathews, E. (2012). Integrating innovation skills in an introductory engineering design-build course. *International Journal of Technology and Design Education*, 22, 93–113. <http://dx.doi.org/10.1007/s10798-010-9137-1>
- Ligthelm, A. (2007). Survival analysis of small informal businesses in South Africa 2007–2010. *Eurasian Business Review*, 1, 160–179.
- Lonappan, J, and Devaraj, K. (2011). Pedagogical Innovations in Teaching Entrepreneurship. In: *Eighth AIMS International Conference on Management*, January 1-4, 513-518.
- Luczkiw, Eugene.(2008).*Entrepreneurship Education in an Age of Chaos, Complexity and Disruptive Change*. OECD Education & skills.No.18.pp.65-93
- Lundqvist, M., & Williams Middleton, K. (2013). Academic entrepreneurship revisited—university scientists and venture creation. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 20, 603–617. <http://dx.doi.org/10.1108/JSBED-04-2013-0059>
- Matley, H. (2005), "Researching entrepreneurship and education, Part 1: What is entrepreneurship and does it matter?", *Education Training*, Vol. 48 Nos 8/9, pp. 665-77.
- Minniti, M., & Bygrave, W. (2001). A dynamic model of entrepreneurial learning. *Entrepreneurship: Theory & Practice*, 25, 5–12.
- Mojica, M. N., Gebremedhin, T. J., & Schaeffer, P. V. (2010). A county-level assessment of entrepreneurship and economic

- development in Appalachia using simultaneous equations. *Journal of Developmental Entrepreneurship*, 15, 3–18.
<http://dx.doi.org/10.1142/S1084946710001452>
- Morris, M., Webb, J., Fu, J., & Singhal, S. (2013). A competency-based perspective on entrepreneurship education: Conceptual and empirical insights. *Journal of Small Business Management*, 51, 352–369.
<http://dx.doi.org/10.1111/jsbm.2013.51.issue-3>
 - Mwasalwiba, E.S.(2008). Entrepreneurship education: a review of its objectives, teaching methods, and impact indicators. *Education + Training* Vol. 52 No. 1, pp. 20-47
 - Myrah, K. & Currie, R. (2006). Examining Undergraduate Entrepreneurship Education, *Journal of Small Business and Entrepreneurship*, 19(3), 233-254.
 - Neck, H. M., Greene, P. G. (2011). Entrepreneurship Education: Known Worlds and New Frontiers. *Journal of Small Business Management*, 49(1), 55–70.
 - Piperopoulos, P., & Dimov, D. (2014). Burst bubbles or build steam? Entrepreneurship education, entrepreneurial self-efficacy, and entrepreneurial intentions. *Journal of Small Business Management*, 52(2). doi:10.1111/jsbm.12116
 - Potter, J. (2008). *Entrepreneurship and Higher Education: Future Policy Directions*. OECD Education & skills.No.18.pp.313-335.
 - Rabbior, G. (2000). “*Elements of a Successful Entrepreneurship/Economics /Education Program*” Entrepreneurship Education: Current Developments, Future Directions.Ed. Calvin A. Kent. New York: Quorum Books.
 - Rae, D., Martin, L., Antcliff, V., & Hannon, P. (2012). Enterprise and entrepreneurship in English higher education: 2010 and beyond. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 19, 380–401.
 - Ramoglou, S. (2013). Who is a ‘non-entrepreneur’?: Taking the ‘others’ of entrepreneurship seriously. *International Small Business Journal*, 31, 432–453. <http://dx.doi.org/10.1177/0266242611425838>
 - Sanchez, J. (2013). The impact of an entrepreneurship education program on entrepreneurial competencies and intention. *Journal of Small Business Management*, 51, 447–465.
<http://dx.doi.org/10.1111/jsbm.2013.51>

- Shotick, J. A. (2001). The Impa Rabbior ct of Children’s Theatre on the Comprehension of Fundamental Economic Concepts. *Journal of Entrepreneurship education*, 1, 1, 41-50.
- Solomon, G., Duffy, S. & Tarabishy, A. (2002). The state of entrepreneurship education in the United States: a national survey and analysis. *International Journal of Entrepreneurship Education*, 1(1), 65-86.
- Solomon, G. (2007). An examination of entrepreneurship education in the United States. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 14(2), 168-182.
- Solomon, G. (2008). *Entrepreneurship education in the united states*. OECD Education & skills. No.18. pp.95-118
- Stephenson, H. B. (2007). Examining the Efficacy of Offering Service Learning for Credit with SIFE and SBI: an Exploratory Study. – *Journal of Entrepreneurship Education*, 1, 1, 1-13.
- Timmons, J. & Stevenson, H. (2005). Entrepreneurship education in the 1980s: What entrepreneurs say. In John J. Kao and Howard H. Stevenson (Eds.), *Entrepreneurship What It Is and How to Teach It*. Boston, MA: Harvard College
- Vincett, P., & Farlow, S. (2008). Start-a-business: an experiment in education through entrepreneurship. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 15, 274–288.
- Wang, Y., & Verzat, C. (2011). Generalist or specific studies for engineering entrepreneurs?. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 18, 366–383. <http://dx.doi.org/10.1108/14626001111127124>
- Wheatley, M. J. (2009). *Leadership and the New Science: Discovering Order in Chaotic World*, 2nd Ed. Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- Wilde, K. (2004). *Competence for Complexity*. Renx XVIII 2004. Conference Proceedings CD, www.lok.cbs.dk and www.eiasm.org.
- Zheng, X and Liu, E. (2009). *Can entrepreneurship be taught? The approach to teaching entrepreneurship*, IEEE Explorer.



تبیین شاخص‌های نوآوری در فعالیت‌های یاددهی و یادگیری رشته‌های هنری مبتنی بر آموزه‌های سازنده‌گرایی و میزان کاربست آن^۱

Determination of Innovation Indicators in Teaching-learning Activities of Curricula based on Constructivism and their Application

S. Musavi, M. Nili (Ph.D.), A. Nasr (Ph.D.), M. Masuod (Ph.D.)

Abstract: The present research aims to determinate the innovation indicators Teaching-learning activities of Curricula based on Constructivism and their application in Isfahan Art University. Qualitative and quantitative methods have been used. The statistical population was the qualitative part of all authorities in education and art education of whom 19 were purposefully selected as samples. The statistical population in the quantitative part consisted of MA and PhD students of Isfahan Art University whom 285 people were randomly selected. The research data's were collected from semi-structured interview and realized questionnaires. The results of the qualitative part that the most important innovation indicators in Teaching-learning activities consist of: Experimental approach in curriculum planning, attention to the Self- directed, According to the thinking skills., continuous and quality Evaluation, According to the Artist principles of dialogue and discovery-based learning and Application of new knowledge in the field of view and analysis of works of art. The application of innovation indicators" is less than the average. So, holding educational courses, using the experiences of the arts faculty and art experts, continuous review of curriculum based on constructivism indices, are useful factors in improving and innovating Art curricula

Keywords : innovation indicators, teaching-learning activities, Constructivism, Isfahan Art University

ستاره موسوی، دکتر محمد رضا نیلی، دکتر احمد رضا نصر، دکتر محمد مسعود

چکیده: هدف این مطالعه، شناسایی شاخص‌های نوآوری در فعالیت‌های یاددهی و یادگیری رشته‌های هنری بر حسب رویکرد ساختن‌گرایی و بررسی میزان کاربست آن‌ها در دانشگاه هنر اصفهان می‌باشد. این پژوهش از رویکرد کمی و کیفی استفاده شده است. جامعه آماری بخش کیفی تحقیق حاضر، جمعی از صاحب نظران در آموزش هنر و متخصصان برنامه‌های درسی در سطح کشور و اعضای هیأت علمی دانشگاه هنر اصفهان بودند، که به روش نمونه‌گیری هدفمند تعداد ۱۹ نفر از آنان انتخاب شدند. جامعه آماری بخش کمی نیز، تمامی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه هنر اصفهان بودند که به روش نمونه‌گیری تصادفی تعداد ۲۸۵ نفر از آنان انتخاب شدند. داده‌های پژوهش از طریق مصاحبه نیمه ساختار یافته و پرسشنامه محقق ساخته گردآوری شده است. برای تعیین روایی مصاحبه و پرسشنامه از روایی محتوا و برای برآورد پایایی پرسشنامه، از ضریب الفای کرانباخ بهره گرفته شده است. طبق نتایج تحقیق در بخش کیفی مهم‌ترین شاخص‌های نوآوری در فرایند یاددهی و یادگیری عبارت است از: کاربست یادگیری تجربی، توجه به خود راهبری، توجه به مهارت‌های تفکر، ارزشیابی کیفی و مداوم، توجه به اصول آموزش مبتنی بر دیالوگ و اکتشاف هنری و بهره‌گیری از دیدگاه‌ها و دانش نوین در زمینه تحلیل آثار هنری. همچنین نتایج بخش کمی بیانگر آن است که میزان کاربست شاخص‌های نوآوری، کمتر از حد متوسط می‌باشد. برگزاری دوره‌های دانش‌افزایی، استفاده از تجارب صاحبان هنر و اساتید هنر، بازبینی مداوم برنامه‌های درسی بر اساس شاخص‌های سازنده‌گرایی از جمله پیشنهادهایی هستند که نوآوری و بازنگری در فعالیتهای یاددهی و یادگیری برنامه‌های درسی هنر را تسهیل می‌کند.

واژگان کلیدی: شاخص‌های نوآوری، فعالیت‌های یاددهی و یادگیری، سازنده‌گرایی، دانشگاه هنر اصفهان

۱. این مقاله مستخرج از پایان نامه دکتری با عنوان «تبیین و بازشناسی شاخص‌های نوآوری در برنامه‌های درسی رشته‌های هنری و بررسی میزان کاربست آنها در دانشگاه هنر اصفهان» می‌باشد که در دانشگاه اصفهان انجام شده است.

۲- دانشجوی دکتری برنامه درسی دانشگاه اصفهان رایانامه: setarehmousavi@gmail.com

۳- دانشیار برنامه درسی دانشگاه اصفهان، رایانامه: m.nili.a@edu.ui.ac.ir

۴- استاد برنامه درسی دانشگاه اصفهان، رایانامه: arnasr@edu.ui.ac.ir

۵- استاد دانشگاه هنر اصفهان، رایانامه: m.masoud@au.ac.ir

مقدمه

برنامه‌های درسی نقش غیرقابل انکاری را در راستای تحقق اهداف و رسالت‌های آموزش عالی از نظر کمی و کیفی ایفا می‌کنند (فتحی و اجارگاه و نوروز زاده، ۱۳۸۸). یکی از ضرورت‌های ایجاد دانشگاه نوآور، بازننگری برنامه‌ریزی درسی در مقطع آموزش عالی است (مهر محمدی، ۱۳۸۶)، این در حالی است که در برنامه‌های درسی کنونی نوآوری‌ای که همراه با اصلاح اساسی در برنامه درسی باشد به ندرت انجام می‌شود (پیکو^۱، ۲۰۰۹). در این راستا آموزش هنر به منزله رشته‌ای عمل‌گرا بیش از هر رشته دیگری باید به نوآوری آموزشی توجه کند. هنر بیانگر خصیصه‌ای است که یک جامعه را تعریف می‌کند و تفاوت‌ها و دگرگونی‌های جامعه را به تصویر می‌کشد (آبسی^۲، ۲۰۱۳).

در مجموع آموزش هنر، مسئله‌ای فراتر از تدریس مهارت‌ها، فعالیت‌ها و دانش خاص به یادگیرندگان است. با توجه به محتوای آموزش هنر، تولید هنری فرایند واکنش به مشاهدات، ایده‌ها، احساسات و تجربیات دیگر به وسیله خلق کارهای هنری به طور استادانه و فکورانه، کاربرد تخیلی ابزارها، وسایل و تکنیک‌ها با رسانه‌های متنوع است. آثار هنری، تولیداتی است که از درگیر شدن بین هنرمند و هدف‌شان، مفاهیم موردنظرشان، نگرش‌شان، فرهنگ‌شان و رسم‌های اجتماعی‌شان و همچنین مواد و رسانه‌ای که آن‌ها برای کارشان انتخاب می‌کنند، حاصل می‌شود (گتی، نقل شده در ویلسون^۳، ۲۰۰۲). در راستای فعالیت‌های یاددهی و یادگیری هنر پژوهش‌هایی انجام شده است که در ادامه به مهم‌ترین این تحقیقات اشاره می‌شود:

ذوالفقاریان و کیان (۱۳۹۳) در پژوهش خود به شناسایی و تبیین تجارب معلمان در تدریس برنامه‌درسی هنر دوره ابتدایی با رویکرد پژوهش کیفی از نوع پدیدارشناسی پرداخته‌اند. بر اساس یافته‌ها، تجربه معلمان در تدریس هنر دوره ابتدایی در دو مقوله

1 - Peeco
2 - Abaci
3 - Wilson

تبیین شاخص‌های نوآوری در فعالیت‌های یاددهی و...

دستاوردهای مثبت (توسعه شایستگی‌های حرفه‌ای) و چالش‌های منفی (ضعف ارج‌گذاری به هنر) تبیین شده‌اند.

نیلی و همکاران (۱۳۹۳) نشان دادند که میزان آگاهی اعضای هیأت علمی در خصوص نوآوری در انتخاب محتوا، روش‌های نوآورانه تدریس و شیوه‌های نوین ارزشیابی در سطح «زیاد»، هدف‌های نوآورانه، شیوه‌های نوین تنظیم تجربه‌های یادگیری در سطح «متوسط» و کاربست نوآوری برنامه‌ریزی‌های درسی کمتر از سطح متوسط است.

کریمی (۱۳۹۲) نشان داد که محیط‌های یادگیری سازنده‌گرا بر رضایت، نگرش و یادگیری در آموزش عالی تأثیری مثبت دارد.

فیلیمو ویکز^۱ و تزانکویا^۲ (۲۰۱۴) نشان دادند که مهمترین شاخص‌های نوآوری عبارتند از؛ رویکرد موردی به تدریس و یادگیری، مدل بازخوردی چندگانه، محیط تجربی و یادگیری فعال.

رجب^۳ (۲۰۱۳) نشان داد که علی‌رغم تلاش‌های رسمی در راستای نوآوری در برنامه‌های درسی، همچنان در متون درسی و کلاس‌های آموزشی به جای رویه‌های فراگیر محور و پرورنده درک شناختی معلمان و دانش‌آموزان، بر یادگیری طوطی وار و مکانیکی و معلم محور تأکید می‌شود.

مورنو^۴ (۲۰۱۰) نشان داد که استفاده از تکنولوژی، توسعه و ارتباط عقاید و چشم‌انداز دنیای خود، توسعه دانش و درک و فهم، ایجاد انتخاب‌ها و تصمیم‌گیری‌های آگاهانه، کار مشارکتی را نوعی نوآوری در برنامه‌های درسی قلمداد می‌کند که منجر به بسط روحیه دانش‌پژوهی و ارزش‌آفرینی خواهد شد.

1 - Filimowicz

2 - Tzankova

3 - Rajab

4 - Moreno

اندرسون^۱ (۲۰۱۰) نشان داد که عمده‌ترین نیازهای آموزشی استادان تسلط ناکافی رویکردهای تعاملی، ضعف دانش شناختی و رویه‌ای نوآوری، آشنایی محدود با رویه‌های آموزشی است.

چنج^۲ (۲۰۰۹) در پژوهش خود به این نتیجه رسید که اکثریت اعضای هیأت علمی در فعالیت‌های علمی خود از نوآوری‌های آموزشی استفاده چندانی نمی‌کنند، برنامه‌های درسی با انتظارات دانشجویان به منظور کسب مهارت‌های نوین هماهنگ نیست و میزان سطح درک مفهوم نوآوری هنوز بین دانشجویان و اعضای هیأت علمی پایین است.

اگر به پیشینه‌های فارسی در ارتباط با نوآوری برنامه‌درسی توجه شود، مشاهده می‌شود که علی‌رغم سابقه بسیار طولانی کشور در تأسیس مراکز آموزش عالی در دوران گذشته، اکثر تحقیقات مربوط به اصلاح و تغییر برنامه‌های درسی بر پایه مدل‌های سنتی و یکسان اجرا شده است و اکثر تحقیقات مقوله نوآوری را به شکلی کلی مورد بررسی قرار داده‌اند. علاوه بر این بین مقوله‌های اصلاح، تغییر و بازنگری و نوآوری برنامه‌درسی فرقی قائل نشده‌اند و به طور خاص مقوله نوآوری برنامه‌درسی در آموزش عالی را مورد بررسی قرار نداده‌اند. از سویی دیگر بیشتر پژوهش‌هایی که در زمینه برنامه‌های درسی هنری انجام شده است به تجارب و باور معلمان در زمینه آسیب‌ها و چالش‌های آموزش هنر تأکید شده و کمتر پژوهشی وضعیت آموزش هنر در آموزش عالی را بر اساس شاخص‌های نوآوری به خصوص رویکرد سازنده‌گرایی مدنظر قرار داده است. درحالی که در پژوهش حاضر نوآوری در فعالیت‌های یاددهی و یادگیری هنری به طور عام و نوآوری در فعالیت‌های یاددهی و یادگیری هنری در آموزش عالی را به طور خاص، مورد توجه قرار گرفته است.

بنابراین از یک سو با توجه به جایگاه آموزش عالی در عرصه فرا ملی و از سوی دیگر نقش برنامه‌های درسی هنر به مثابه حرفه و فعالیت‌های محقق‌کننده اقتصاد دانش‌مدار، ضرورت انجام پژوهش در زمینه نوآوری برنامه‌های درسی هنری بیش از

1 - Anderson

2- Cheng

تبیین شاخص‌های نوآوری در فعالیت‌های یاددهی و...

پیش احساس می‌شود، پژوهش‌های مرتبط با ساختن‌گرایی بیشتر به بُعد ساختاری و ارزیابی اثربخشی آن‌ها برمی‌گردد (محمدی مهر و تقی پور، ۱۳۹۵؛ کوین^۱، ۲۰۰۸)، اما به شناسایی شاخص‌های سازنده‌گرایی در عرصه برنامه‌های درسی هنر چندان توجهی نشده است. در این راستا تحقیق حاضر شاخص‌های مرتبط با نوآوری برنامه‌های درسی هنری بر مبنای دیدگاه ساختن‌گرایی را شناسایی و تبیین نموده و در ادامه میزان کاربست این شاخص‌ها را از دیدگاه دانشجویان جویا می‌شود. از جمله دلایل انتخاب دانشگاه هنر به عنوان جامعه آماری توجه ناکافی به برنامه‌های درسی هنر به طور خاص و نوآوری‌های برنامه‌های درسی به طور عام، توجه محدود به پژوهش در زمینه فعالیت‌های یاددهی و یادگیری هنری و نیز تدوین آیین‌نامه‌های جدید وزارت علوم در راستای نوآوری و تغییر فعالیت‌های یاددهی و یادگیری رشته‌های مختلف هنری می‌باشد.

بیان مسأله و چارچوب نظری

رویکرد ساختن‌گرایی:

فلسفه تعلیم و تربیت در پی بیان ارزش‌ها، اهداف و دلایلی برای کل اعمال آموزشی می‌باشد افرادی که تلاش می‌کنند تا بدون توجه به مبانی فلسفی، روند تعلیم و تربیت را بهبود بخشند در نهایت مدل‌های بی ارتباط با تعلیم تربیت را به دست خواهند داد. فلسفه رویکرد ساختن‌گرایی^۲ هم در بر گیرنده نارضایتی نسبت به رویکردهای سنتی در مورد دانش است. رویکردهای فلسفی عینیت‌گرا بر این باورند که معنا وابسته به اشیاء و مستقل از ذهن آدمی هستند اما ساختن‌گرایان بر این باورند که حقیقت خارج از ذهن نیستند و هیچ دانشی بدست نمی‌آید مگر اینکه از طریق تجارب افراد ساخته شده باشد (کروتی^۳، ۱۹۹۸؛ فوسنوت^۴، ۱۹۹۶، به نقل از کارالا و ریسوگلو^۵، ۲۰۰۹)؛ بنابراین، در

-
1. Cavin, R
 2. Constructivism
 3. Crotty
 - 4- Fosnot
 5. Karala. H and Reisoglu

ساختن‌گرایی توجه اصلی این است که یادگیرنده آماده شود تا در شرایط معلوم و مبهم مشکل خود را حل کند. (سانتروک^۱، ۲۰۰۴) ساختن‌گرایی را یک رویکرد یادگیری تعریف کرده است که بر فعال بودن یادگیرنده در ساختن دانش و فهم تأکید می‌کند (به نقل سیف، ۱۳۸۷).

ون گلا سر فلد^۲ (۱۹۹۰) سه اصل معرفت‌شناختی اصلی ساختن‌گرایی را پیشنهاد کرده است که مطالعات اخیر اصل چهارمی را به آن افزوده است:

- ۱- معرفت به صورت انفعالی انباشته نمی‌شود بلکه نتیجه ادراک^۳ فرد است.
- ۲- ادراک فرآیندی انطباقی است که کارکرد آن پایدار ساختن رفتار فرد در یک محیط زندگی خاص است.
- ۳- ادراک تجربیات فرد را سازمان‌دهی می‌کند و به آن معنا می‌بخشد.
- ۴- معرفت هم در ساخت‌های بیولوژیکی / نورولوژیکی و هم در تعاملات اجتماعی / فرهنگی ریشه دارد (واوروس^۴، ۲۰۰۹) که این چهار اصل بنیادین مبنایی برای اصول اساسی برنامه‌درسی و فرآیند شناخت مطابق با رویکرد ساختن‌گرایی را فراهم می‌کند، بنابراین ساختن‌گرایی نقش فعال یادگیرنده را در آفرینش شخصی معرفت و اهمیت تجربه را در این فرآیند تصدیق می‌کند. هر فراگیر، بر مجموعه‌ای از مفاهیم و مهارت‌ها مسلط است که با آن‌ها برای حل مسائل ارائه شده در محیط، دانش لازم را می‌سازد. استاد باید دانشجویان را آگاه سازد که از طریق تحقیق، یاد بگیرند و باید آن‌ها را با ابزارهای خاص، هدایت کند. به طور دقیق، روش یادگیری مشارکتی نوعی از یادگیری است که می‌تواند با «آموزش ساختارگرا» همگام شود. دانشجویان باید اطلاعات را ترکیب و طبقه‌بندی کنند تا نتیجه‌گیری‌ها انجام شود، هر کس یافته‌های خودش را برای افراد دیگر بیان کند و همگی باید عقاید و نتایج را ارزشیابی کنند. یک اصل مهم فلسفه ساختارگرا آن است

1- Santrouk
2. Glasersfeld
3. Comperhension
4. Vavrus

تبیین شاخص‌های نوآوری در فعالیت‌های یاددهی و...

که دانش به وسیله فرآیندهای افکار متفاوت و الگوهای تفکر ساخته می‌شود و رشد می‌یابد (آندرسون^۱ و دیگران، ۲۰۰۴).

بنابراین، در این فلسفه یادگیرنده باید فعال باشد و به عنوان مسئول یادگیری شناخته می‌شود. «ساختارگرایی» یک مدل نظری است درباره این که چگونه فراگیران یاد می‌گیرند و پیشرفت می‌کنند (براساس محوریت تجربه در سازنده‌گرایی، در روش پرسش و پاسخ ساختارگرا استاد و دانشجویان همیشه در یک تعامل مثبت به سر می‌برند).

در حقیقت رویکرد نوآورانه به برنامه درسی هنر، باعث می‌شود تا یادگیری از طریق ایجاد هنر^۲ فرصت‌های حل مسئله برای هنرجویان را فراهم کند. درحقیقت نوآوری برنامه درسی هنرجویان را به پدید آوردن بصیرت‌های جدید ترغیب می‌کند (انجمن ملی تربیت هنری^۲، ۲۰۰۲). الیوت آیزنر^۳ (۱۹۷۲: ۱۸۴) معتقد است که آموزش هنر دارای ضرورت‌های ذهنی و شناختی، فردی و مولد و کارآمد است.

پژوهش حاضر به منظور تبیین شاخص‌های نوآوری برنامه‌های درسی در رشته‌های هنری و بررسی میزان کاربست آن‌ها مبتنی بر دیدگاه سازنده‌گرایی انجام شده است و به سوالات پژوهشی زیر پاسخ می‌دهد:

۱- شاخص‌های نوآوری در فعالیت‌های یاددهی و یادگیری برنامه درسی رشته‌های هنری از منظر رویکرد سازنده‌گرایی کدامند؟

۲- میزان کاربست شاخص‌های نوآوری در فعالیت‌های یاددهی و یادگیری برنامه درسی رشته‌های هنری از منظر رویکرد سازنده‌گرایی در دانشگاه هنر اصفهان تا چه حدی است؟

1. Anderson

2 - The National Art Education Association

3 - Eliot W. Eisner

روش‌شناسی

پژوهش حاضر، از لحاظ هدف، توسعه‌ای است. در انجام بخش‌های مختلف این پژوهش، دو رویکرد کیفی^۱ و کمی^۲ به کار رفته است و رویکرد پژوهش، ترکیبی از نوع اکتشافی^۳ است. در این رویکرد معمولاً از طریق پژوهش کیفی به تدوین یک ابزار اندازه‌گیری پرداخته می‌شود. برای این منظور با گردآوری و تحلیل داده‌های کیفی به تعیین جنبه‌های اصلی پدیده مورد بررسی پرداخته می‌شود. این جنبه‌ها به عنوان ابعاد مورد نظر برای تدوین ابزار گردآوری داده‌ها منظور می‌شود. حالت دیگر، تحلیل داده‌ها برای پی بردن به داده‌های مقوله‌ای است (پلانوکلاک^۴ و همکاران، ۲۰۰۸؛ کرسول^۵ و پلانوکلاک، ۲۰۰۷).

در پژوهش حاضر نیز از یافته‌های بخش کیفی یعنی متن مصاحبه‌ها، علاوه بر پاسخگویی به سؤال‌های پژوهش، برای ساخت ابزار بخش کمی نیز استفاده شده است. برای ساخت ابزار، پس از پیاده‌سازی متن مصاحبه‌ها، با محور قرار دادن شاخص‌های نوآوری مورد نظر در سؤالات پژوهش، گویه‌های اساسی مربوط به زمینه «نوآوری در یاددهی و یادگیری مبتنی بر سازنده‌گرایی» استخراج و در متن پرسشنامه قرار گرفت.

جامعه آماری این پژوهش شامل دو بخش است: الف) صاحب نظران و متخصصان آموزش هنر در سطح داخل و خارج از کشور (شناسایی شاخص‌های نوآوری برنامه‌های درسی)، بخش کیفی جامعه آماری این پژوهش را تشکیل می‌دهند. در این پژوهش با ۱۹ نفر از صاحب نظران آموزش هنر (داخلی و خارجی) (۵ نفر از اعضای کمیته بازنگری برنامه‌های درسی دانشگاه، ۱ نفر سر گروه آموزشی و ۹ نفر از اعضای هیأت علمی با تجربه دانشگاه و متخصصان رشته‌های هنری در سطح کشور و همچنین ۴ نفر از اساتید صاحب نظر دانشگاه‌های خارج از کشور) مصاحبه نیمه ساختار یافته انجام گرفته است که نمونه این پژوهش بوده‌اند (ب) ۱۱۱۰ نفر از دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه هنر اصفهان، جامعه آماری بخش کمی این پژوهش را تشکیل می‌دهند.

-
- 1- qualitative
 - 2 - quantitative
 - 3- exploratory
 - 4 - Plano Clark
 - 5- Creswell

تبیین شاخص‌های نوآوری در فعالیت‌های یاددهی و...

روش نمونه‌گیری اولیه در این پژوهش برای انتخاب صاحب نظران و متخصصان، اعضای هیأت علمی و اعضای کمیته‌های بازنگری برنامه‌های درسی، هدفمند بوده است (کرسول، ۲۰۰۷). در واقع افرادی انتخاب شده‌اند که در رابطه با موضوع این پژوهش، «نمونه‌های بارز» به شمار می‌آیند (ویلیامز^۱، ۲۰۰۶). علاوه بر روش نمونه‌گیری هدفمند، در جریان مصاحبه‌ها از روش نمونه‌گیری شبکه‌ای نیز استفاده شده است (نوی^۲، ۲۰۰۸). در مورد صاحب نظران نمونه بسیار بزرگ یا کوچک توصیه نشده، بلکه حصول معیارهایی مانند اشباع داده‌ها^۳ و تکرار اطلاعات^۴ کفایت حجم نمونه را نشان می‌دهد (آنیاک بازی^۵ و لیچ^۶، ۲۰۰۷؛ گست^۷ و همکاران، ۲۰۰۶، به نقل از شریفیان و همکاران، ۱۳۹۲). برای انتخاب دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه هنر اصفهان نیز از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای استفاده شد. به این گونه که همگی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه هنر اصفهان، در دانشکده‌های مختلف انتخاب شدند. نمونه بخش کمی این پژوهش در مجموع ۲۸۵ نفر دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه هنر اصفهان شامل ۸۰ نفر (۲۰/۶ درصد) دکتری و ۲۰۵ نفر (۷۹/۴ درصد) کارشناسی ارشد بوده است (از نظر جنسیت ۱۰۰ نفر مرد و ۱۸۵ نفر زن). تعداد دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه هنر اصفهان با استفاده از فرمول کوکران، تعداد ۲۸۵ دانشجو برای نمونه پژوهش مشخص گردید.

در این پژوهش از دو ابزار مصاحبه نیمه ساختاریافته و پرسشنامه محقق ساخته استفاده شده است. پژوهشگر برای کسب دیدگاه‌های صاحب نظران آموزش هنر و متخصصان برنامه‌های درسی در مورد موضوع مورد نظر، با آنان مصاحبه انجام داده است. روایی فرم مصاحبه از سوی افرادی که روایی پرسشنامه را مطالعه نموده‌اند، بررسی و تأیید گردید. پایایی فرم مصاحبه با قرار دادن خلاصه مطالب و مقوله‌های تعیین شده در اختیار سه نفر آگاه به روش‌های پژوهش

1-Williams

2.Noy

3 - data saturation

4- Informational redundancy

5- Onwuegbuzie

6 -Leech

7- Guest

کیفی و اعمال نظرهای آنان و نیز با استفاده از روش سه سوسازی^۱ (مقایسه یافته‌های حاصل از مصاحبه و پرسشنامه) بررسی شده است. از آنجا که پیرامون موضوع این پژوهش پرسشنامه استاندارد شده‌ای وجود نداشت، برای جمع‌آوری اطلاعات از نمونه مورد نظر، پرسشنامه محقق ساخته به کار رفته است. به منظور تعیین روایی محتوایی^۲ دو ابزار مصاحبه و پرسشنامه، از نظرهای ۱۲ نفر از اعضای هیأت علمی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه اصفهان که در این زمینه از تخصص لازم برخوردار بوده‌اند، استفاده شد. برای برآورد پایایی و همبستگی درونی سوالات پرسشنامه از آلفای کرانباخ استفاده شد. پس از انجام مطالعه مقدماتی بر روی ۳۶ نفر از افراد جامعه و تجزیه و تحلیل پرسشنامه‌ها، مشخص شد که پایایی ۰/۹۹ برآورد گردید.

برای تحلیل اطلاعات حاصل از مصاحبه‌ها روش‌هایی ارائه شده است که می‌توان با استفاده از آن‌ها، دیدگاه‌ها را تحلیل کرد (کرسول، ۲۰۰۷؛ کمبل^۳ و همکاران، ۲۰۰۴؛ ماسون^۴، ۲۰۰۲). به طور معمول برای تحلیل داده‌های مصاحبه از چند مرحله یا گام استفاده می‌شود که عبارتند از: فراهم سازی داده‌ها^۵، سازماندهی داده‌ها^۶، تقلیل و تلخیص داده‌ها^۷ در قالب مقوله‌ها از طریق کدگذاری، متمرکز و ترکیب کردن^۸ کدها و در نهایت، ارائه داده‌ها به صورت تصویر، جدول یا بحث (کرسول، ۲۰۰۷). به این طریق در پژوهش حاضر نیز مراحل تجزیه و تحلیل داده‌ها به صورت فوق انجام گردید. به این صورت که مصاحبه‌ها به صورت حضوری انجام شده و سپس با پیاده کردن گفته‌های افراد و مقوله‌بندی آن‌ها با کمک نرم افزار مکس - کیودا^۹، تعیین پایایی انجام می‌شود، سپس مقوله بندی و موارد مطرح شده و گزاره‌ها در مقوله‌های مربوطه قرار می‌گیرد و در نهایت یافته‌ها ارائه می‌شود.

-
- 1 -triangulation
 - 2 - Content validity
 - 3 -Campbell
 - 4 -Mason
 - 5 -preparing
 - 6 -organizing
 - 7 -reducing
 - 8 -condensing
 - 9 - MAX.QDA

یافته‌های پژوهش

در بخش کیفی با استفاده از روش مقوله‌بندی بر اساس گام‌های تحلیل داده‌های کیفی، اقدام به تحلیل داده‌ها شده است. بدین منظور پس از پیاده‌سازی متن ۱۹ مصاحبه، به منظور شناسایی و تبیین شاخص‌ها، موارد چندین بار مورد کند و کاو قرار گرفت و جملات معنی‌دار در تک تک مصاحبه‌ها مشخص شد و ۱۷۸ گزاره (کد) استخراج شد. پس از انجام تحلیل محتوا بر روی گزاره‌های به دست آمده، در مرحله دوم ۱۲۷ و در مرحله سوم ۸۹ گزاره به دست آمد که بر اساس آن مقوله‌های اصلی تعیین گردید و نهایتاً ۶ محور طبقه‌بندی و استخراج شد و در هر مقوله موضوعات مهم‌تر به تفکیک مشخص و به عنوان شاخص در نظر گرفته شد که در این مقاله با توجه به اهمیت موضوع، تبیین شاخص‌های نوآوری و تعیین میزان کاربست آن‌ها مورد بررسی قرار گرفته است، در ادامه شاخص‌های اظهار شده و استخراج شده مورد نظر ارائه شد.

جدول ۱: مهم‌ترین شاخص‌های اظهار شده نوآوری در فعالیتهای یاددهی و یادگیری

ردیف	شاخصها
۱	یادگیری تجربی در تدوین و اجرای فعالیتهای یاددهی و یادگیری (تجربه عملی در زمینه تولید هنری، اجرا و پیاده‌سازی دانش هنری، تعامل فعال با محیط یادگیری هنری، اجرای و آزمون مفاهیم و دانش هنری در تولید هنری)
۲	توجه به خود راهبری دانشجویان، در انتخاب، اجرا و ارزشیابی فعالیتهای یاددهی و یادگیری رشته‌های هنری (خودکنترلی، مدیریت فعالیتهای یادگیری هنرمندانه، خودارزیابی مداوم هنرجویان)
۳	توجه به مهارت‌های تفکر دانشجویان در فرایند یاددهی و یادگیری (استقرایی، قیاسی، حل مسأله، انتقادی و قدرت تحلیل و کسب بینش)
۴	ارزشیابی کیفی و مداوم دانشجویان در زمینه تسلط بر مبانی نظری (الگوها، بعدها، مولفه‌ها) زیبایی‌شناسی درک محورهای آموزش زیبایی‌شناسی هنر با تأکید بر سه جریان: ۱. روش محور (روش‌های درک و یادگیری زیبایی‌شناسی) ۲. موضوع محور (چیستی هنر و ابعاد زیباشناسانه آن) و ۳. مخاطب محور (چیستی هنرمند)؛ درک مفهوم زیبایی بر اساس معیارهای

ردیف	شاخصها
	فرم، صورت، هماهنگی کل و جز و تزیین و...
۵	توجه به اصول آموزش مبتنی بر دیالوگ و اکتشاف هنری در تدوین و اجرای فعالیت‌های یاددهی و یادگیری هنری (تعامل باز، گفتگو و مباحثه چالش برانگیز هنرجویان، ذهن خلاق، مشارکت و تلاش فکری، به چالش کشیدن طرحواره‌های هنری مرسوم)
۶	بهره‌گیری از دیدگاه‌ها و دانش نوین در زمینه تحلیل آثار هنری به منظور تدوین فعالیت‌های یاددهی و یادگیری برنامه‌های درسی هنری (مثل طراحی آموزشی چند رسانه‌ای، رویکرد تحلیل گفتمان انتقادی هنری، تحلیل طرحواره‌های هنری و تحلیل روان درمانی آثار هنری)

شاخص‌های نوآوری در فعالیت‌های یاددهی و یادگیری رشته‌های هنری از منظر

رویکرد سازنده‌گرایی کدامند؟

۱- یادگیری تجربی در تدوین و اجرای فعالیت‌های یاددهی و یادگیری هنر: این شاخص نوآوری در فعالیت‌های یاددهی و یادگیری برنامه‌های درسی هنر توسط ۱۴ نفر از افراد شرکت کننده (۷۳/۶۸ درصد) در پژوهش، مورد تأکید قرار گرفت. به زعم مصاحبه شوندگان (۱،۳،۵،۱۰)، شاخص‌های نوآوری یاددهی و یادگیری هنر در درجه اول بر تجارب شخصی و حرفه‌ای هنرآموز و مربی متمرکز است. مصاحبه شونده شماره ۷ معتقد بود که منظور از یادگیری تجربی، یادگیری است که بر تجزیه و تحلیل فعال و سنجیده تجربیات فرد استوار باشد. این نوع یادگیری، بر فلسفه و اصولی تکیه دارد که از گسترش و توسعه فعالیت حرفه‌ای براساس مشارکت در جامعه انسانی، دفاع می‌کند و اهمیت ارتباطات انسانی را در یادگیری مورد حمایت و بی‌همتایی تجربه تک تک انسان‌ها را مورد تأکید قرار می‌دهد و این موضوع در رشته‌های هنری بیش از پیش اهمیت دارد. به زعم (مصاحبه شوندگان ۱،۳،۴)، در این روش یادگیری، تجربه (رابطه متقابل فرد و محیط) واحد اساسی یادگیری محسوب می‌شود که چنان که به دقت مورد بررسی فردی و یا گروهی قرار گیرد، راه را برای تجربه‌های وسیع‌تر بعدی هموار می‌سازد.

تبیین شاخص‌های نوآوری در فعالیت‌های یاددهی و...

۲- توجه به خود راهبری دانشجویان در انتخاب، اجرا و ارزشیابی فعالیت‌های یاددهی و یادگیری رشته‌های هنری: این شاخص نوآوری در فعالیت‌های یاددهی و یادگیری برنامه‌های درسی هنر توسط ۱۴ نفر از افراد شرکت‌کننده (۷۳/۶۸ درصد) در پژوهش مورد تأکید قرار گرفت. به زعم مصاحبه‌کننده شماره ۱۱، با توجه به اینکه در تدریس درس‌های هنری، توانمندی‌های زیبایی‌شناختی و روانشناختی و عملی تک تک هنرجویان بیش از پیش اهمیت می‌یابد، توجه به خودراهبری یک ضرورت اساسی در فرایند برنامه‌ریزی درسی است و باید فعالیت‌های یاددهی و یادگیری به منزله تسهیل پرورش توانمندی‌های هنری- زیبایی‌شناختی هنرآموزان مدنظر قرار بگیرد؛ در واقع با تأکید بر خودراهبری، هنرجویان با توانایی‌های مختلف می‌توانند همگام با آهنگ تولید هنری خود به پیش بروند. با اتخاذ این رویه، هنرجویان بیشتری در فرایند تولید هنری موفق شوند. به زعم مصاحبه‌شوندگان (شماره ۱۱، ۹، ۸، ۷) در رویکرد خودراهبری، استاد کمتر سخنرانی می‌کند و هنگامی که با دیگر دانشجویان برای تفهیم آثار هنری کار می‌کند، آن‌ها را در جهاتی هدایت می‌کند که امکان کشف پیام‌های پنهان آثار هنری از جوانب مختلف برایشان وجود خواهد داشت، به عبارت دیگر برنامه‌های درسی هنری باید مسئولیت تولید اثر هنری را به عهده دانشجویان بگذارد.

۳- توجه به مهارت‌های تفکر استقرایی، قیاسی، حل مسأله، انتقادی و قدرت تحلیل و کسب بینش دانشجویان در فرایند یاددهی و یادگیری: این شاخص نوآوری فعالیت‌های یاددهی و یادگیری برنامه‌های درسی هنر از منظر سازنده‌گرایی دانشگاه‌های هنر توسط ۱۳ نفر از مصاحبه‌شوندگان (۶۸/۴۲ درصد) نیز مورد تأکید قرار گرفت. به زعم مصاحبه‌شوندگان، یکی از شاخص‌های نوآوری از منظر سازنده‌گرایی، پرسش و پاسخ در کلاس درس، تحریک تفکر، تقویت قدرت استدلال و قضاوت، استفاده از تجارب گذشته، تشخیص توانایی هنرجویان و ایجاد اعتماد به نفس در آن‌ها است.

متخصصان برنامه‌های درسی هنر، باید مهارت‌های تفکر را در هنرجویان تقویت نمایند، اما هنرجویان می‌آموزند که از پرسش‌های خود صرف نظر کنند و به دنبال پرسش‌ها و پاسخ‌های مورد علاقه اساتید باشند، چنین روشی هنرجویان را به رکود فکری می‌کشاند (مصاحبه شوندگان ۱۴، ۱۵، ۱۶). به زعم مصاحبه شونده شماره ۱۰، آنچه که هنرجویان ارائه یا تولید می‌کنند، وابستگی شدیدی به شیوه‌اندیشیدن دارد، بی‌توجهی به رشد مهارت‌های تفکر در قالب‌های مختلف در تدوین برنامه‌های درسی هنری در هر دو بعد اقتصادی و کیفی باعث خسارت می‌شود.

۴- ارزشیابی کیفی و مداوم دانشجویان در زمینه تسلط بر مبانی نظری زیبایی شناسی: این شاخص نوآوری در فعالیت‌های یاددهی و یادگیری برنامه‌های درسی هنری است که توسط ۱۱ نفر از مصاحبه شوندگان (۵۷/۸۹ درصد) مورد تأکید قرار گرفت. به نظر مصاحبه شوندگان، تأکید بر ارزشیابی کیفی و مداوم دانشجویان در زمینه تسلط بر مبانی نظری زیبایی‌شناسی به عنوان بُعدی زمینه‌ای، الزامی و توأم‌افراموش شده برنامه‌دستی هنری، منجر به تسهیل در پرورش سواد هنری در هنرجویان و توانا ساختن هنرجویان در بیان ادراکات و احساسات و... خواهد شد (نظر مصاحبه شونده ۱۰، ۱۱، ۱۵). به زعم مصاحبه شونده ۱۶، باید کلیت سیستم برنامه‌دستی هنری فعلی بازنگری و اصلاح شود چون شرایط و آموزه‌هایی که در حال حاضر برای تدوین برنامه‌های درسی هنری گذاشته شده به‌اندازه کافی نوآورانه نیست، اگر بخواهیم فعالیت‌های یاددهی و یادگیری نوآورانه‌ای طراحی کنیم، باید طوری طراحی شود که بیشتر بیانگر خصیصه‌های کیفی هنری چون زیبایی‌شناسی باشند نه کمی و توأم‌افرامت مهارت پیش‌رونده هنرآموز در عرصه هنری مورد ارزشیابی کیفی و تفسیری استاد قرار بگیرد.

۵- توجه به اصول آموزش مبتنی بر دیالوگ و اکتشاف هنری در فرایند یاددهی و یادگیری: تعداد ۱۱ نفر از مصاحبه شوندگان (۵۷/۸۹ درصد) صریحاً به این شاخص نوآوری در فعالیت‌های یاددهی و یادگیری برنامه‌های درسی هنری اشاره و بر آن تأکید کرده‌اند. آنان معتقدند که توجه به اصول آموزش مبتنی بر

تبیین شاخص‌های نوآوری در فعالیت‌های یاددهی و...

دیالوگ و اکتشاف هنری در فرایند یاددهی و یادگیری و کاربرد آن در فعالیت‌های یاددهی - یادگیری، یکی از شاخص‌های اساسی در اجرای فعالیت‌های یاددهی - یادگیری هنری بر مبنای سازنده‌گرایی است (مصاحبه شونده‌گان ۶،۳ و ۱۱). در آموزش مبتنی بر دیالوگ همه افراد فرصت می‌یابند تا از ارزش‌ها، عقاید و پایه‌های فکری خویش آگاهی یابند و بدین‌سان هنر گوش دادن و پاسخ گفتن بین مربی و متربی، هنر زندگی و همزیستی با دیگری، هنر احترام و تصدیق حضور دیگری، هنر تعلیق قضاوت و اندیشیدن به صورت گروهی در وجود افراد بهبود می‌یابد (مصاحبه شونده‌گان ۸، ۱۱، ۱۲، ۱۹، ۱۴ و ۱۸). از نظر مصاحبه شونده ۱۱ آشنایی با شیوه‌های تحقیق و اکتشاف به خصوص شیوه‌های تحقیق کیفی، متن پژوهی و کاوش‌گری^۱ (زبان جستجو) آثار هنری و هنر در بین هنرجویان، شاخصی است که باید مورد توجه بیشتر قرار بگیرد. بر اساس دیدگاه مصاحبه شونده شماره ۱۸، با تأکید بر بسط روحیه پژوهش‌گری و دیالوگ در بین هنرجویان در فرایند یاددهی یادگیری، هم روش‌های نوین تعامل محور اجرا می‌گردد و هم در جهت ارتقاء مهارت‌های پژوهشی در هنرجویان گام مثبت طی می‌شود.

۶- بهره‌گیری از دیدگاه‌ها و دانش نوین در زمینه تحلیل آثار هنری به منظور تدوین فعالیت‌های یاددهی و یادگیری برنامه‌های درسی هنری مثل طراحی آموزشی چند رسانه‌ای و غیره: تعداد ۱۰ نفر (۵۲/۶۳ درصد) از مصاحبه شونده‌گان صریحاً به این شاخص نوآوری در فعالیت‌های یاددهی و یادگیری برنامه‌های درسی هنری اشاره نموده‌اند و معتقدند که تحلیل و بررسی آثار هنری، اغلب در حیطه نقد هنری مورد توجه پژوهندگان آثار هنری است. شیوه - ای که اساتید هنر برای بررسی و تحلیل اثر هنری انتخاب می‌کند، بسیار اهمیت دارد. اگر مباحث طرح شده در تحلیل اثر، موضوعاتی عینی باشد، بر جذابیت تحلیل افزوده می‌شود و هنرجویان، راحت‌تر و بهتر آن را درک می‌کنند. طرح

پیشینه تاریخی و فرهنگی موضوع آموزش در اثر و آثار مشابه نیز با دادن مصداق، در روند آموزش تأثیر مثبتی دارند (مصاحبه شونده‌گان ۸، ۱۱، ۱۲، ۱۴، ۱۹ و ۱۸). به زعم مصاحبه شونده شماره ۵، تناسب فعالیت‌های یاددهی - یادگیری هنر با دانش روز در زمینه رویکردهای معاصر نوین چون طراحی آموزشی چندرسان‌هایی شاخص دیگری است که در هنگام تدوین یاددهی یادگیری باید مورد توجه قرار گیرد. استفاده از نوآوری‌های چند رسانه‌ای سبب می‌شود که هنرجویان از مهارت‌های فراشناختی بهتر استفاده کنند و با کیفیت بالاتری به نقد و تحلیل آثار هنری بپردازند (مصاحبه شونده‌گان ۱، ۲، ۱۵).

سوال دوم: میزان کاربست شاخص‌های نوآوری در فعالیت‌های یاددهی و یادگیری برنامه درسی از منظر سازنده‌گرایی در دانشگاه هنر اصفهان تا چه حدی است؟
جدول ۲: مقایسه میانگین میزان کاربست شاخصهای نوآوری در فعالیتهای یاددهی و یادگیری با میانگین فرضی ۳

مؤلفه	میانگین	انحراف معیار	انحراف از میانگین	t	درجه آزادی	سطح معناداری
نوآوری در فعالیت‌های یاددهی و یادگیری	۳/۰۲	۰/۵۰	۰/۰۳۱	۲/۷۱	۲۸۲	۰/۰۰۱

بر اساس یافته‌های جدول ۲ میانگین میزان کاربست شاخص‌های نوآوری در فعالیت‌های یاددهی و یادگیری هنر از منظر سازنده‌گرایی ۳/۰۲ می‌باشد. از آنجایی که t محاسبه شده از t جدول کوچکتر است؛ بنابراین میزان کاربست شاخص‌های نوآوری در فعالیت‌های یاددهی و یادگیری هنر از منظر سازنده‌گرایی، کمتر از حد متوسط می‌باشد.

نتیجه‌گیری:

کیفیت برنامه‌های درسی متأثر از عوامل گوناگونی از جمله فعالیتهای یاددهی و یادگیری برنامه‌های درسی می‌باشد. مشارکت‌کنندگان در پژوهش حاضر با دقت نظر، شاخص‌های نوآوری در فعالیتهای یاددهی و یادگیری را مورد بحث قرار دادند. جدول ۱ مهم‌ترین شاخص‌های نوآوری در فعالیتهای یاددهی و یادگیری هنری را تشکیل می‌دهد که عبارتند از: یادگیری تجربی، توجه به خود راهبری، توجه به مهارت‌های تفکر، ارزشیابی کیفی و مداوم، توجه به اصول آموزش مبتنی بر دیالوگ و اکتشاف هنری و بهره‌گیری از دیدگاه‌ها و دانش نوین. بر اساس یافته‌ها میزان کاربست شاخص‌های نوآوری در فعالیتهای یاددهی و یادگیری هنر از منظر سازنده‌گرایی، کمتر از حد متوسط می‌باشد.

با توجه به یافته‌های بخش کیفی اینگونه استنباط می‌شود که یکی از شاخص‌های اساسی توجه به یادگیری تجربی است؛ این نوع از یادگیری، بر فلسفه و اصولی تکیه دارد که از گسترش و توسعه فعالیت حرفه‌ای بر اساس مشارکت در جامعه انسانی، دفاع می‌کند و اهمیت ارتباطات انسانی را در یادگیری مورد حمایت و بی‌همتایی تجربه تک‌تک انسان‌ها را مورد تأکید قرار می‌دهد (شانون و همکاران^۱، ۲۰۰۶) بنابراین با یادگیری تجربی، یادگیری به عنوان روند خلق دانش از دل تجربه محسوب می‌شود.

نتایج نشان می‌دهند که خودراهبری از جمله شاخص‌های مهم سازنده‌گرایی در عنصر یاددهی و یادگیری می‌باشد و در این صورت یادگیری خودراهبر، به دست گرفتن کنترل فرایند آموزش خودمان می‌باشد که نتیجه آن به طور غیر مستقیم با یافته‌های لانگ^۲ (۲۰۰۰) استوارت (۲۰۰۷)؛ به نقل از موس^۳ (۲۰۱۴) همسو است؛ لانگ نشان داد که یادگیری خودراهبر به عنوان عاملی برای پیش‌بینی عملکرد آموزشی به کار رفته است.

علاوه براین، توجه به مهارت‌های تفکر از جمله شاخص‌های مهم در عرصه تدوین یادگیری سازنده‌گرا می‌باشد، بنابراین ضروری به نظر می‌رسد که هنرجو دست به کنکاش بزند، این آگاهی پژوهنده‌محور جز با تسهیل مهارت‌های تفکر میسر نمی‌گردد. درواقع،

1- Shannon Arnold, Wendy J. Warner, Edward W. Osborne

2. Long HB

3. Moos

آموزش پژوهش و واداشتن دانشجویان به پرسیدن سوالات هدفمند، موجب بالا بردن سطح تفکر انتقادی شده است؛ بنابراین، توجه به مهارت‌های فکری و خودراهبری که یکی از اصل-های اساسی در سازنده‌گرایی می‌باشند و توجه به آن‌ها درک و تفسیر آثار هنری بیش از از هر رشته دیگری حائز اهمیت می‌باشد، افرادی که ابتکار عمل یادگیری خود را به دست می‌گیرند، در قیاس با کسانی که به شکل منفعل در کلاس حاضر شده و آموزش‌ها را دریافت می‌نمایند چیزهای بیشتری را یادگرفته و یادگیری بهتری را کسب می‌نمایند.

توجه به ارزشیابی کیفی فراگیران در فرایند ساخت هنری از جمله مهم‌ترین شاخص‌ها می‌باشد همان‌گونه که والش و همکاران^۱ (۲۰۱۰) می‌نویسند؛ در بررسی عملکرد ابزاری واضح که عملکرد را به صورت کیفی و تفسیری در محیط‌های عملی را به نحوی صحیح بررسی نماید، لازم است.

توجه به اصول دیالوگ و درک هنری از دیگر شاخص‌های نوآوری آموزشی سازنده‌گرا در عرصه هنری است، رویکرد دیالوژیکی یک فرایند یادگیری و رابطه دوسویه است که در آن هنرجویان و هنرآموزان برای شناخت پدیده‌ها با یکدیگر مشارکت می‌کنند؛ بنابراین، در فرایند یاددهی و یادگیری، لازم است بین هنرجویان و هنرآموزان رابطه‌ای دیالوژیکی برقرار شود.

همان‌گونه که به نتیجه رسیدند که چگونگی ارتباط و رفتار افراد حاضر در هنرآموزی، ضرورت توجه به اعتماد به نفس و شرایط دانشجو و لزوم حمایت و تشویق وی در بُعدهای زیبایی‌شناختی و مهارت‌های مختلف به طور متوازن و تأثیر آن‌ها بر فراگیری و ارزشیابی دانشجو، مسائلی بودند که به طور مکرر طی پژوهش توسط صاحب‌نظران مورد اشاره قرار گرفتند؛ ارتباط خوب با دانشجویان مهمترین خصوصیت یک استاد شاخص است (لی و همکاران^۲، ۲۰۰۲). یکی دیگر از مهمترین شاخص‌های نوآوری توجه به دیدگاه‌های نوین آموزشی است، در واقع تولید دانش در عصر اطلاعات یک فعالیت با کمک فناوری اطلاعات است. یکی از حوزه‌هایی که با ورود فناوری اطلاعات و ارتباطات دچار تحول اساسی شده، حوزه آموزش است.

1 - Walsh T, Jairath N, Paterson MA, Grandjean

2 - Lee WS, Cholowski K, Williams AK

تبیین شاخص‌های نوآوری در فعالیت‌های یاددهی و...

با توجه به یافته‌های کمی پژوهش اینگونه استنباط می‌شود که از دیدگاه اساتید توجه به مهارت‌های تفکر، ابعاد زیبایی‌شناختی هنر؛ اهمیت بسیاری دارد و تنها در این شرایط است که اساتید می‌توانند فعالیت‌های یاددهی و یادگیری نوآورانه را تدوین کنند. این امر در صورتی که به درستی انجام گردد موجب می‌شود که نقاط قدرت و ضعف خود را بهتر بشناسند، به گونه‌ای که در پژوهش حاضر نیز به عنوان یکی از شاخص‌های نوآوری تحت عنوان توجه به مهارت‌های تفکر و خود راهبری مطرح شده است، آنان معتقد بودند که اساتید باید شاخص‌های سازنده‌گرایی را در تدوین فعالیت‌های یاددهی و یادگیری، به کار بندند، ولی همانطور که نتایج نشان داد توجه کافی به کاربست این نوع شاخص‌ها در عرصه یاددهی و یادگیری نمی‌شود؛ بنابراین، اساتید جهت انجام نقش خود باید منابع و آموزش مناسب را در اختیار داشته باشند (لیلیبریج^۱، ۲۰۰۷).

بر اساس یافته‌ها میزان کاربست شاخص‌های نوآوری در فعالیت‌های یاددهی و یادگیری هنر از منظر سازنده‌گرایی در دانشگاه هنر اصفهان، کمتر از حد متوسط است. اگر متخصصان برنامه‌داری می‌خواهند که افراد آینده‌جامعه‌ما، افرادی مفید برای جامعه باشند، پیشنهاد می‌شود که به شاخص‌های نوآوری در فعالیت‌های یاددهی و یادگیری هنر از منظر سازنده‌گرایی توجه کنند. همچنین ضرورت دارد که در برنامه‌های درسی دانشگاه‌ها روش‌های تدریسی اتخاذ کنند که به یاری آن‌ها دانشجویان قابلیت‌های چگونه آموختن را به روش انتظام فکری بیاموزند؛ لازم است بیاموزند که به جای ذخیره سازی حقایق، با مسائلی که در زندگی روزمره با آن‌ها مواجه می‌شوند، درگیر شوند. برای کاربردی کردن و بهره‌گیری از این موارد در کلاس درس، آشنایی با روش‌های تدریس متناسب با این رویکرد و... نیازمند تحقیق بیشتر و برنامه‌ریزی دقیق‌تر است. پیشنهاد می‌شود که مراکز برنامه‌ریزی و کمیته‌های برنامه‌ریزی درسی و مراکز آموزش عالی از طریق شوراها و کمیته‌های برنامه‌ریزی شاخص‌های نوآوری را در فعالیت‌های یاددهی و یادگیری دروس گوناگون تحلیل کنند و برنامه‌های درسی را متناسب با ظرفیت فکری دانشجویان و مبتنی بر تفکر انتقادی، طراحی کنند.

منابع:

- ذوالفقاریان، ملیحه؛ کیان، مرجان (۱۳۹۳)، واکاوی تجارب معلمان زن در تدریس هنر در مدارس ابتدایی: یک پژوهش کیفی، دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه‌دستی، ۱۶۰-۱۳۵: (۴)۲.
- سیف، علی اکبر (۱۳۸۷)، روانشناسی پرورشی نوین روانشناسی یادگیری و آموزش، تهران: انتشارات دوران.
- شرفی، حسن (۱۳۹۰)، تبیین مفهوم تولید هنری در آموزش هنر با تأکید بر تربیت هنری در نهاد آموزش و پرورش، پژوهش‌نامه هنرهای دیداری، ۱(۱۲): ۶۷-۷۸.
- شرفی، حسن؛ سلسبیلی، نادر (۱۳۹۳)، اثرگذاری فرصت‌های یادگیری، در تعامل نظریه و عمل برنامه‌دستی و آموزش هنر، فصلنامه مطالعات فرهنگ - ارتباطات، ۱۱(۱۱): ۷۲-۹۶.
- شریفیان، فریدون؛ میرشاه جعفری، سید ابراهیم؛ شریف، مصطفی و موسی پور، نعمت اله (۱۳۹۲)، دیدگاه متخصصان برنامه‌دستی و دانشجویان تحصیلات تکمیلی درباره‌ی چگونگی مشارکت دانشجویان این دوره در برنامه‌ریزی درسی، فصلنامه رویکردهای نوین آموزشی، ۸(۱)، پیاپی ۱۷: ۴۷-۸۸.
- صابری، رضا؛ بورنگ، محمد اکبری؛ شکوهی فرد، حسین و عجم، علی اکبر (۱۳۹۲)، واکاوی جایگاه رویکرد موجود در برنامه‌دستی هنر دوره‌ی راهنمایی، مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی، دوره ۶: ۱۳۱-۱۵۰.
- فتحی و اجارگاه، کوروش؛ نورزاده، داریوش (۱۳۸۷)، درآمدی بر برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی، تهران: انتشارات مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
- قدمی، مجید (۱۳۹۲)، آموزش طراحی محور و نقش آن در موفقیت‌های علمی هنرجویان معماری، دو فصلنامه نقش جهان، ۳(۴): ۶۷-۷۸.
- کرمی، مرتضی (۱۳۹۲)، طراحی و سنجش تأثیر محیط‌های یادگیری سازنده‌گرا بر رضایت، نگرش و یادگیری در آموزش عالی، فصلنامه انجمن آموزش عالی ایران، ۵(۲): ۲۳-۵۰.
- کیان، مرجان؛ مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۲)، شناسایی وجوه و ابعاد مغفول برنامه‌

تبیین شاخص‌های نوآوری در فعالیت‌های یاددهی و...

درسی هنر دوره ابتدایی، *دو فصلنامه پژوهش‌های آموزش و یادگیری*، س ۲۰، ش ۳: ۱-۱۸.

- گال، مردیت؛ بورگ، والتر؛ گال، جوئیس (۱۳۸۲)، *روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روانشناسی*، ج ۱، ترجمه احمدرضا نصر و همکاران. تهران: سمت. (تاریخ انتشار به زبان اصلی ۱۹۴۲).

- محمدی مهر، مژگان؛ تقی پور، کیومرث (۱۳۹۵)، *اثربخشی آموزش الکترونیکی درس باکتری شناسی بر اساس رویکرد سازنده گرایی در مقایسه با رویکرد شناخت گرایی*، *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، سال شانزدهم، ۱۶(۳۱): ۲۵۱-۲۶۲.

- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۳)، *آموزش عمومی (هنرچینی، چرایی و چگونگی)*، تهران: انتشارات مدرسه.

- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۶)، *بازاندیشی فرآیند یاددهی - یادگیری در تربیت معلم*، تهران: انتشارات مدرسه.

- نیلی، محمدرضا؛ موسوی، ستاره؛ نصر، احمدرضا و مسعود، محمد (۱۳۹۳)، *بررسی میزان آگاهی اعضای هیئت علمی گروه‌های فنی و مهندسی دانشگاه‌های اصفهان و صنعتی اصفهان از مؤلفه‌های اساسی نوآوری برنامه‌ریزی درسی و میزان کاربست آن‌ها*، *فصلنامه آموزش مهندسی ایران*، ۱۶(۶۴): ۱۹-۳۰.

- Abaci,O.(2013). Concept education by art education and an investigation on the opinions of teacher candidates about the different concept ,*Procedia -Social and Behavioral Sciences*,106: 690-695.

- Anderson, T & Elloumi, F .(2004).*Theory and Practice of Online Learning*, available at: [http://www. Code. Athabasca. Ca](http://www.Code.Athabasca.Ca).

- Anderson,J.(2010).Building Capacity of Teachers Faculties in Technology Pedagogy Integration for Improved and Learning ,*Asia and Pacific Regional Bureau For Education* ,12(3):95-103.

- Aysel,Y.(2014). As An Approach to Improving Creativity In Design Education; Art Of Painting. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* ,141 : 741 – 747

- Cavin, R.(2008).Developing technological pedagogical content knowledge in pre-service teachers through microteaching lesson study. *Technology and Teacher Education Annual*, 19(8): 52-24.
- Cheng, M. Y (2009). The effectiveness of innovation education in Malaysia, *Journal of Education + Training*, 7, 51: 555-556.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*, Thousand Oaks: Sage.
- Creswell, J., & Plano Clark, V. (2007).*Designing and conducting mixed methods research*, Thousand Oaks: Sage. *Methodology*, 11 (4): 327-344.
- Eisner, E.W. (1972). *Educating Artistic Vision*. US: Collier Macmillan Publishers
- Eisner, Elliot W .(2002). *The Arts and the Creation of Mind*, Yale University Press, *New Haven and London*
- Filimowicz,M.A. Tzankova,V.K.(2014). Creative making, large lectures, and social media: Breaking with tradition in art and design education, *Arts & Humanities in Higher Education*,10:1-17.
- Karala. H and Reisoglu. I.(2009). Haptic's suitability to constructivist learning environment: aspects of teachers and teacher candidates. *Social and Behavioral Sciences*. 1: 1255–1263.
- Lee WS, Cholowski K, Williams AK.(2002). Nursing student' and clinical educators' perceptions characteristics of effective clinical educators in an Australian university school of nursing, *J Adv Nurs*, 39(5): 412–20.
- Lillibridge J.(2007).Using clinical nurses as preceptors to teach leadership and management to senior nursing student: A qualitative descriptive study. *Nurse Educ Pract*, 7(1): 44-52.
- Moos DC.(2014). Setting the stage for the metacognition during hypermedia learning: What motivation constructs matter?. *Comput Educ*.70:128-37.

تبیین شاخص‌های نوآوری در فعالیتهای یاددهی و...

- Moreno, J.M. (2010). *The dynamics of curriculum design and development: in school knowledge in a comparative and historical perspective*. In: Benavot, A.; Braslavsky, C., eds. *Changing curricula in primary and secondary education*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre. Pp 195–209.
- Nevanen, S. Juvonen, A. Ruismäki, H. (2011). Art Education as Multiprofessional Collaboration. *International Journal of Education & the Arts*, 13(1): 1-22.
- Noy, C. (2008). Sampling knowledge: The hermeneutics of snowball sampling in qualitative research, *International Journal of Social Research*. Campbell, A., McNamara, O., & Gilroy, P. (2004). *Practitioner research and professional development in education*, Paul Chapman Publishing.
- Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N. L. (2007). Sampling designs in qualitative research: Making the sampling process more public, *The Qualitative Report*, 12 (2): 238-254.
- Peeco, S. (2009). Acceptation of educational innovation, *Journal of vocational behavior*, 48: 275-300.
- Plano Clark, V., Creswell, J., O'Neil Green, D., & Shope, R. (2008). Mixing quantitative and qualitative approaches: An introduction to emergent mixed methods research, In: S. Hesse-Biber & P. Leavy. (Eds.). *Handbook of emergent methods*, New York: The Guilford Press.
- Rajab, T. (2013). *Developing whole-class interactive teaching: meeting the training needs of Syrian EFL secondary school teachers*. Doctorate of Philosophy in Education, The University of York Department of Education, February 2013.
- Shannon Arnold, Wendy J. Warner, Edward W. (2006). Osborne, "Experiential Learning in Secondary Agricultural Education Classrooms, *Journal of Southern Agricultural Education Research*, 56(1):30-40
- Vavrus, F. (2009). The Cultural Politics of Constructivist Pedagogies: Teacher Education Reform in the United Republic of

Tanzania. *International Journal of Educational Development*, 29: 303–311.

- Walsh T, Jairath N, Paterson MA, Grandjean C. (2010). Quality and safety education for nurses clinical evaluation tool. *J Nurs Educ*, 49(9): 517-22

- Williams, N. (2006). *Social research methods*. Thousand Oaks: Sage.

- Wyse, D. Ferrari, A. (2014). Creativity and education: comparing the national curricula of the states of the European Union and the United Kingdom, *British Educational Research Journal*, 2(4): 1-18.



ظرفیت آموزش مسائل مدل‌سازی برای تغییر نگرش دانش‌آموزان نسبت به ریاضی^۱

The potential of Teaching Modelling Problems for Changing Students' Attitude towards Mathematics

Z. Parhizgar, H. Alamolhodaei (Ph.D),
M. Jabbari Nooghabi (Ph.D)

زکیه پرهیزگار^۲، دکتر حسن علم الهدایی^۳،

دکتر مهدی جباری نوقایی^۴

Abstract: The National curriculum of Islamic Republic of Iran has been focused on promoting students' modeling skills. In consideration of this emphasis, this study has investigated the attitudes towards mathematics and the views towards mathematical modeling problems of 244 students in grade 10. This research was conducted with a pre-test, followed by an educational intervention and a post-test. During the educational intervention, two groups of students with different instructional formats; the direct teaching method, which is teacher-centered, and the operative-strategic method, which is student-centered, attended 6 sessions of modeling problem-solving. In order to gather data for the study, a Likert scale and an open questionnaire were used. The results of this study showed that teaching modeling problems improved students' attitudes towards mathematics in both groups. While most students had positive attitudes that expressed the modeling problems as interesting and applicable, other students had negative comments.

Keywords: math attitude; mathematical modeling problems; teaching methods

چکیده: با توجه به تأکید سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران بر ارتقای مهارت‌های مدل‌سازی دانش‌آموزان، این مطالعه به بررسی نگرش ریاضی و نظرات ۲۴۴ دانش‌آموز پایه دوم متوسطه درباره مسائل مدل‌سازی ریاضی می‌پردازد. این تحقیق به صورت پیش‌آزمون-مداخله آموزشی-پس‌آزمون برگزار شد. مداخله آموزشی به این صورت بود که دانش‌آموزان در دو گروه با شیوه آموزشی متفاوت شیوه آموزشی مستقیم (معلم‌محور) و شیوه استراتژی عمل‌گرا (دانش‌آموز محور) طی ۶ جلسه به حل مسائل مدل‌سازی ریاضی پرداختند. برای جمع‌آوری اطلاعات از یک پرسشنامه در مقیاس لیکرت و یک پرسشنامه باز پاسخ استفاده شد. نتایج این مطالعه نشان داد که آموزش مسائل مدل‌سازی در هر دو گروه آموزشی، بهبود نگرش ریاضی دانش‌آموزان را به همراه داشته است. به علاوه، درحالی‌که اغلب دانش‌آموزان درباره مسائل مدل‌سازی نگرش مثبتی دارند، آن‌ها را کاربردی و جالب توصیف کردند، برخی هم نظراتی منفی داشتند.

واژگان کلیدی: نگرش ریاضی، مسائل مدل‌سازی ریاضی، روش‌های آموزشی

۱ مستخرج از رساله دکتری « بررسی تأثیر آموزش مسائل مدل‌سازی ریاضی بر تجربه جریان و عملکرد دانش‌آموزان در مسائل مختلف ریاضی، جهت‌گیری هدف و نگرش ریاضی آن‌ها » می‌باشد که در دانشگاه فردوسی مشهد انجام شده است. تاریخ دفاع: تابستان ۹۶

۲ دانشجوی دکتری آموزش ریاضی، دانشگاه فردوسی مشهد، رایانامه: zakieh.parhizgar@gmail.com

۳- استاد دانشگاه فردوسی مشهد (نویسنده مسئول)، رایانامه: alamolhodaei@yahoo.com

۴- استادیار دانشگاه فردوسی مشهد، رایانامه: jabbarinm@um.ac.ir

مقدمه

یکی از چالش‌های جدی در زمینه هدف‌گذاری برنامه درسی ریاضی نقش کاربردهای دنیای واقعی در برنامه درسی است (هاوسون^۱، ۱۹۹۵). در سند برنامه درسی ملی ایران (۱۳۹۱) از مدل‌سازی در قلمرو حوزه «تربیت و یادگیری ریاضیات» یاد می‌شود. در این سند آمده است: «وجه مهم ریاضی توانمندسازی انسان برای توصیف دقیق موقعیت‌های پیچیده، پیش‌بینی و کنترل وضعیت‌های ممکن مادی طبیعی، اقتصادی، اجتماعی است» (ص ۲۵).

بنابراین توانایی به‌کارگیری ریاضی در حل مسائل روزمره و انتزاعی، از اهداف اساسی آموزش ریاضی است. همچنین در بخش جهت‌گیری‌های کلی در سازماندهی محتوا و آموزش این حوزه بر کاربرد ریاضیات تأکید شده است: «در ریاضیات مدرسه‌ای فعالیت‌های آموزشی باید برخاسته از ریاضیات محیط پیرامون باشد و به دانش‌آموزان کمک کند تا مفاهیم و گزاره‌های ریاضی را در محیط پیرامونی خود مشاهده، تجزیه و تحلیل و درک کنند و برای مفاهیم ریاضی در محیط پیرامونی تعبیرهای گوناگون به دست آورند» (ص ۲۶).

در این راستا فرودنتال^۲ (۱۹۹۱ به نقل از غلام‌آزاد، ۱۳۹۳) معتقد است که ریاضی باید متصل به واقعیت باشد، نزدیک به دانش‌آموز بماند و مرتبط با مسائل جامعه باشد. هم‌چنین، انگلیش^۳ و سریرامن^۴ (۲۰۱۰) ادعا می‌کنند که هرچه بیشتر بتوانیم مسائل دنیای واقعی را در برنامه درسی ریاضی بگنجانیم شانس ما برای بالا بردن انگیزه دانش‌آموزان و بهتر کردن مهارت‌های حل مسئله آن‌ها بیشتر می‌شود. از این رو انتظار می‌رود که با فراهم کردن فعالیت‌هایی که در آن‌ها به واقعیت ارجاع داده شده است، فرآیند یادگیری تقویت و انگیزه دانش‌آموزان بیشتر شود، عواطف مثبت فعال شوند و همچنین دانش‌آموزان بیشتری

1 Howson
2 Freudenthal
3 English
4 Sriraman

آموزش مسائل مدل سازی و تغییر نگرش دانش‌آموزان....

به ریاضیات علاقه‌مند شوند (اسچاکاجلو^۱، لایس^۲، پکرون^۳، بلوم^۴، مولر^۵ و مسنر^۶، ۲۰۱۲). از طرف دیگر، برخی از تحقیقات (علم‌الهدایی، ۱۳۸۸) نشان می‌دهند که بعضی از دانش‌آموزان انگیزه لازم برای یادگیری ریاضی ندارند به این دلیل که آن‌ها ریاضی را مرتبط با زندگی واقعی نمی‌دانند و اغلب ریاضی را با بی‌حوصلگی و یا اضطراب کار می‌کنند.

یکی از موضوعات مهم در کنفرانس‌های بین‌المللی آموزش ریاضی^۷، بررسی رویکرد مدل‌سازی و کاربردها برای فراهم آوردن محیطی است که دانش‌آموزان باورهای مناسبی درباره ریاضی و هم‌چنین نگرش مثبتی به ریاضی داشته باشند (بلوم و همکارانش، ۲۰۰۲)؛ بنابراین باوجود اهمیت رویکرد مدل‌سازی و کاربردها در سند برنامه درسی، مطالعه حاضر با آموزش مسائل مدل‌سازی ریاضی به دانش‌آموزان پایه دهم سعی بر آن است که ظرفیت رویکرد مدل‌سازی و کاربردها را برای بهبود نگرش ریاضی دانش‌آموزان مورد بررسی قرار دهد و به دنبال آن باشد که آیا واقعاً مسائل مدل‌سازی ریاضی که در دنیای واقعی مطرح می‌شوند، نگرش مثبتی در دانش‌آموزان ایجاد می‌کنند؟

همچنین، با توجه به اهمیت نقش محیط‌های آموزشی در نگرش دانش‌آموزان، در این تحقیق دو روش آموزشی معلم‌محور و دانش‌آموز‌محور اجرا می‌شود که هدف از به‌کارگیری دو شیوه آموزشی، مقایسه نقش محیط‌های آموزشی متفاوت در نگرش ریاضی دانش‌آموزان نسبت به مسائل مدل‌سازی است.

درواقع هدف اصلی این مطالعه بررسی تأثیر آموزش مسائل مدل‌سازی (به دو شیوه آموزشی معلم‌محور و دانش‌آموز‌محور) بر روی نگرش ریاضی دانش‌آموزان سال پایه دهم و اطلاع از نظرات آن‌ها درباره این دسته از مسائل ریاضی است.

1 Schukajlow

2 Leiss

3 Pekrun

4 Blum

5 Muller

6 Messner

7 International Congress on Mathematical Education

- بنابراین این تحقیق برای پاسخ دادن به سؤالات زیر طراحی و انجام شد:
- سؤال ۱. آموزش مسائل مدل‌سازی ریاضی چه تأثیری بر روی نگرش ریاضی دانش‌آموزان دارد؟
- سؤال ۲. آیا نگرش ریاضی دانش‌آموزان بین روش‌های آموزشی معلم‌محور و دانش‌آموز محور تفاوت دارد؟
- سؤال ۳. دانش‌آموزان چه نظراتی درباره مسائل مدل‌سازی دارند؟

ادبیات و پیشینه تحقیق

مسائل مدل‌سازی

مدل‌سازی ریاضی بیانگر به‌کارگیری ریاضی در حل مسائلی در موقعیت‌های زندگی واقعی است که ساختار منظمی ندارند (گالبریث^۱ و کلتورثی^۲، ۱۹۹۰) در مسائل مدل‌سازی دانش‌آموزان باید ابتدا موقعیت مسئله را درک کنند و سپس بتوانند به طریقی که برای خودشان معنادار هست، به زبان ریاضی بیان کنند (انگلیش و سریرامن، ۲۰۱۱).

یکی از مدل‌هایی که برای توصیف فعالیت‌های مدل‌سازی می‌توان به آن اشاره نمود چرخه مدل‌سازی پیشنهاد شده توسط بلوم و لایس (۲۰۰۷) است. در این مدل، مدل‌سازی می‌تواند فرآیند حل یک مسئله باشد که با یک دنباله هفت گامی مشخص می‌شود: ۱. فهم مسئله و ایجاد یک مدل وابسته به موقعیت؛ ۲. ساده‌سازی و ساختاردهی مدل وابسته به موقعیت و بنابراین ساختن یک مدل واقعی؛ ۳. ریاضی‌سازی کردن یعنی تبدیل مدل واقعی به یک مدل ریاضی؛ ۴. به‌کارگیری رویه‌های ریاضی به منظور استخراج یک نتیجه؛ ۵. تفسیر نتایج ریاضی با توجه به واقعیت و بنابراین دستیابی به نتیجه واقعی؛ ۶. اعتبارسنجی این نتیجه با ارجاع به موقعیت اصلی؛ اگر نتایج رضایت‌بخش نبود، فرآیند مدل‌سازی دوباره از گام دوم شروع می‌شود؛ ۷. ارائه کل فرآیند حل مسئله. تمایز بین این گام‌ها

1 Galbraith
2 Clatworthy

آموزش مسائل مدل سازی و تغییر نگرش دانش آموزان....

توسط دانش آموزان هنگام حل مسائل برای ساختاردهی مجدد فرآیند مدل سازی، سودمند است. البته فرآیندهای حل دانش آموزان معمولاً خطی نیست بلکه به طور پیوسته بین واقعیت و ریاضی حرکت می کنند، در واقع بارها به عقب برمی گردند و دوباره گام ها را طی می کنند (برومی فری^۱، ۲۰۰۷).

چرخه های مدل سازی دیگری در فرآیند مدل سازی وجود دارد (برومی فری، ۲۰۰۶، گالبریث و استیلمن، ۲۰۰۶). در مطالعه حاضر، جلسات آموزشی مسائل مدل سازی ریاضی بر مبنای چرخه مدل سازی بلوم و لایس (۲۰۰۷) طراحی و اجرا شد. زیرا در این مدل فعالیت های شناختی لازم که در یک فرآیند مدل سازی واقعی اتفاق می افتد، وجود دارد. همچنین به طور شفاف می توان مشاهدات و تحلیل های لازم را سازماندهی کرد (اسچاکاجلو و همکارانش، ۲۰۱۲).

نگرش نسبت به ریاضی

نگرش از سازهایی است که با توجه به زمینه مورد استفاده آن تعاریف متفاوتی دارد. در حوزه روانشناسی و تعلیم و تربیت، نگرش، دربرگیرنده ابعاد شناختی، ارزشی، عاطفی و کنشی است. بُعد شناختی به داشتن باورها یا عقاید آگاهانه اشاره دارد؛ بُعد ارزشی به مثبت یا منفی بودن جهت گیری عاطفی فرد معطوف است؛ بُعد عاطفی به زمینه هیجانی و عاطفی فرد نسبت به موضوع مورد نظر اشاره دارد و بُعد کنشی بر جهت گیری برای انجام دادن یک رفتار ویژه تأکید می کند (ربر و ربر، ۲۰۰۱). نگرش نسبت به ریاضی می تواند به این که یک شخص به طور خاص تا چه اندازه ریاضی را دوست دارد یا از آن دوری می گزیند، اشاره داشته باشد و یا این که تا چه حد درک و یادگیری ریاضیات را در زندگی خود مهم یا بی اهمیت می داند (هانیولا^۲ ۲۰۰۲، ما^۳ و کیشور^۴ ۱۹۹۷). در این راستا، ایکن^۵

1 Borromeo Ferri

2 Hannula

3 Ma

4 Kishor

5 Aiken

(۱۹۷۹) نگرش نسبت به ریاضی را سازه‌ای مشتمل بر چند بعد می‌داند که شامل لذت بردن از درگیر شدن در تکالیف ریاضی - چه در تجارب تحصیلی و چه در زندگی روزمره- باورهای فرد در مورد ارزش و اهمیت ریاضی و میزان ترس از رویارویی از موقعیت‌هایی است که مستلزم به‌کارگیری دانش ریاضی‌اند (نقل شده در رضویه، سیف، طاهری، ۱۳۸۴).

تحقیقات نشان می‌دهند که عوامل متعددی از جمله حمایت معلم، تعاملات بین دانش‌آموزان و انتظارات رفتاری و تحصیلی از معلم به‌طور معناداری با نگرش و رفتارهای دانش‌آموزان ارتباط دارد. به‌عنوان مثال، در محیط‌های آموزشی که معلمان نقش حامی را دارند، احساسات مثبت و اعتماد به نفس دانش‌آموزان درباره توانایی‌هایشان برای موفقیت، ارتقا می‌یابد (آکی^۱ ۲۰۰۶). از این رو روش آموزشی معلم می‌تواند عامل مهمی در تغییر نگرش دانش‌آموزان باشد. در این راستا می‌توان به تحقیق آکینسولا^۲ و آلووژایا^۳ (۲۰۰۸) اشاره داشت، آن‌ها با اتخاذ دو روش آموزشی دریافتند که روش آموزشی که توسط معلمان در کلاس درس به کار گرفته می‌شود، در تغییر نگرش ریاضی دانش‌آموزان تأثیر جدی دارد.

علاوه بر روش آموزشی، مرتبط بودن موضوعات ریاضی با نیازهای دانش‌آموزان نیز حائز اهمیت است و نقش برجسته‌ای بر انگیزش دانش‌آموزان برای یادگیری ریاضیات دارد، به‌طور مثال، در تحقیق هاردری^۴ (۲۰۱۱)، وی دریافت که با استفاده از راه‌های مختلف درگیر کردن دانش‌آموزان در کلاس درس و به همان اندازه، آموزش کاربردهای ریاضی به دانش‌آموزان، می‌توان خودکارآمدی و انگیزه آن‌ها را برای تلاش در مسائل پر چالش ارتقا داد. از این رو، به نظر می‌رسد که مسائل مدل‌سازی ریاضی که چالش برانگیز و مرتبط به دنیای واقعی هستند، می‌توانند زمینه‌ای باشند برای تغییر نگرش دانش‌آموزان در درس ریاضی، اگر که با شیوه‌ای مناسب به دانش‌آموزان آموزش داده شوند. در این راستا،

1 Akey

2 Akinsola

3 Olowojaiye

4 Hardre

آموزش مسائل مدل سازی و تغییر نگرش دانش آموزان....

براک^۱ و گایگر^۲ (۲۰۱۱)، با وارد کردن مسائل مدل سازی در کلاس درس ریاضی دریافتند که دانش آموزان عمدتاً به این دسته از مسائل علاقمند هستند و حتی این نوع مسائل باعث تغییر نگرش ریاضی دانش آموزان هم شده است.

روش آموزشی

روش های تدریسی که بر فعال بودن دانش آموز تأکید می کنند، اغلب در برابر روش سخنرانی سستی است که در آن معلم اطلاعاتی را فراهم نموده و ارائه می کند و این اطلاعات به صورت منفعلانه توسط دانش آموز دریافت می شوند (پرینس^۳، ۲۰۰۴).

ویژگی های محیط آموزشی مانند روش آموزشی، تعاملات دانش آموزان با هم و هم چنین تعاملات دانش آموزان با معلم در کلاس درس، بر روی احساسات دانش آموزان تأثیرگذار است. به طور مثال، فرنزل^۴، پکرون^۵ و گوتز^۶ (۲۰۰۷)، با بررسی رابطه بین درک دانش آموزان از محیط کلاس درس و تجربه احساساتی مانند لذت، اضطراب، عصبانیت و بی رغبتی در ریاضی، دریافتند که بین درک فرد از کیفیت تدریس ریاضی و تجربه عاطفی او در یادگیری ریاضی ارتباط قوی وجود دارد، بدین صورت که هرچه دانش آموزان بیشتر از کیفیت تدریس معلم خود رضایت داشتند، لذت بیشتری را تجربه می کردند و به همان نسبت احساس خشم و بی حوصلگی و اضطراب نسبت به درس ریاضی در آن ها کمتر دیده می شد. انگیزش یک فرآیند پویا است زیرا به طور مداوم جریان دارد و با آغاز فعالیت شکل می گیرد و یا ممکن است با تأثیر عوامل درونی یا بیرونی تغییر شکل دهد (جارولا^۷، وُلت^۸ و جارونوها^۹، ۲۰۱۰). به نظر می رسد که فعالیت های یادگیری و آموزشی دانش آموز محور نقش پررنگ تری بر روی افزایش انگیزش و احساسات مثبت در دانش آموزان دارد

1 Bracke

2 Geiger

3 Prince

4 Frenzel

5 Pekrun

6 Goetz

7 Jarvela

8 Volet

9 Jarvenoja

(هانزه^۱ و برگر^۲، ۲۰۰۷؛ گلازر زیکودو^۳، فاب^۴، لانکمن^۵، متز^۶ و رندلر^۷، ۲۰۰۵). به‌ویژه مسائل و فعالیت‌های یادگیری که وابسته به دنیای واقعی هستند و به صورت دانش‌آموز محور اجرا می‌شوند، می‌تواند با ارزش‌تر (از لحاظ افزایش انگیزه و خودمحموری دانش‌آموزان، یادگیری بهتر مفاهیم و به‌کارگیری آن‌ها و...) از سخنرانی‌های معلم‌محور باشد که در آن‌ها بیشتر اطلاعات مربوطه، توسط معلم ارائه می‌شوند (نورمن^۸ و اسمیت^۹، ۱۹۹۲).

روش تحقیق

روش پژوهش توصیفی تحلیلی و از نوع نیمه تجربی و مطالعه طرح میدانی است. اجرای این تحقیق به‌صورت پیش‌آزمون - پس‌آزمون (پس‌آزمون پس از مداخله آموزشی اندازه‌گیری شد) انجام گرفته است. در مطالعه حاضر، دلیل استفاده از مداخله آموزشی آن بود که بنا به گفته معلمان مدرسه، دانش‌آموزان تجربه حل مسائل مدل‌سازی را نداشتند؛ بنابراین در یک دوره شش‌هفته‌ای، شش جلسه آموزش (هر جلسه در هفته به مدت ۴۰ تا ۶۰ دقیقه) اعمال گردید. در این جلسات به حل شش مسئله مدل‌سازی ریاضی در ارتباط با قضیه فیثاغورث و توابع خطی پرداخته شد. هم‌چنین، مداخله آموزشی به دو شکل متفاوت، اجرا گردید که عبارت‌اند از: شیوه آموزشی مستقیم (معلم محور) و شیوه استراتژی عملگر (دانش‌آموز محور) (بلوم، ۲۰۱۱). قبل و بعد از شش جلسه آموزش، از دانش‌آموزان خواسته شد که پرسشنامه در نظر گرفته‌شده برای نگرش ریاضی را تکمیل نمایند.

شرکت‌کنندگان در این مطالعه ۲۴۴ دانش‌آموز دختر ۱۶-۱۵ ساله پایه دهم از سه دبیرستان غیردولتی ناحیه چهار آموزش پرورش شهر مشهد بودند. درواقع، جامعه آماری

-
- 1 Hanze
 - 2 Berger
 - 3 Glazer-Zikodo
 - 4 Fub
 - 5 Laukenmann
 - 6 Metz
 - 7 Randler
 - 8 Norman
 - 9 Smidt

آموزش مسائل مدل سازی و تغییر نگرش دانش آموزان....

دانش آموزان پایه دهم مدارسی از ناحیه چهار در نظر گرفته شدند که با توجه به تجربه پنج ساله تدریس یکی از نویسندگان در آنجا و آشنایی با چگونگی وضعیت علمی و فرهنگی دانش آموزان، این گمان می رفت که این دانش آموزان همکاری لازم را در اجرای تحقیق داشته باشند. همچنین، برآورد حجم نمونه با استفاده از نرم افزار PASS انجام شد، با در نظر گرفتن حداقل توان ۸۰ درصد برای آزمون استودنت برای دو گروه وابسته (معادل ناپارامتری آن، آزمون ویلکاکسون) و سطح معنی داری ۵ درصد و نتایج به دست آمده از مطالعه اسپچاکاجلو و همکارانش (۲۰۱۲)، به ترتیب ۷۲ نفر برای گروه دانش آموز محور و ۱۷۲ نفر برای گروه معلم محور برآورد شد.

در نهایت این مطالعه در نه کلاس درس در نیمسال اول سال تحصیلی ۱۳۹۳-۱۳۹۲ انجام شد (جمعیت هر کلاس بین ۲۹ تا ۳۳ دانش آموز بود). میانگین نمره ریاضی هر کلاس بر اساس نمره ریاضی سال قبل (پایه نهم) شرکت کننده ها، تعیین گردید که میانگین نمره ها بین ۱۹ تا ۲۰ متغیر بود. در واقع سعی بر آن بود تا سطح تمام کلاس ها یکسان باشد.

آموزش مسائل مدل سازی در این نه کلاس، توسط سه معلم انجام گرفت که همه آن ها قبل از شروع کار با مسائل مدل سازی آشنا شده و آموزش های لازم را کسب کردند. همچنین، تمام مسائل جلسات آموزشی با پاسخ کامل به آن ها ارائه گردید. لازم به ذکر است که یکی از معلمان شرکت کننده در این تحقیق، نویسنده این مقاله است که هفت کلاس توسط وی اداره شد و دو معلم دیگر مسئولیت انجام تحقیق به شیوه معلم محور را بر عهده داشتند که این شیوه با توجه به نوع تدریس آن ها در کلاس درس همخوانی داشت، بنابراین معلمان با دقت، دو نوع آموزش را به کار گرفتند.

مداخله آموزشی

برای مداخله آموزشی این مطالعه، در ابتدای هر جلسه به دانش‌آموزان یک مسئله مدل-سازی همراه با یک «نقشه حل»^۱ داده می‌شود که این نقشه شامل چهار گام زیر است (بلوم، ۲۰۱۱):

- گام اول: درک مسئله (خواندن متن به دقت و تصور کردن موقعیت به طور واضح! به دنبال چه هستی؟ به چه طرح بکشی!)
- گام دوم: جستجوی ریاضی (به دنبال داده‌هایی که احتیاج دارید باشید؛ در صورت لزوم، فرضیه سازی کنید! به دنبال روابط ریاضی باشید!)
- گام سوم: استفاده از روش‌های ریاضی (رویه‌های ریاضی مناسب را به کار ببرید!)
- گام چهارم: توضیح نتایج (نتایج را به مسئله ربط دهید. در صورت لزوم، به مرحله یک بروید! جواب نهایی خود را بنویسید!)

با توجه به به‌کارگیری دو شیوه آموزشی (معلم محور و دانش‌آموز محور) دانش‌آموزان به دو گروه تقسیم شدند به طوری که در شش کلاس، شیوه آموزشی معلم محور (مستقیم) - که با الهام از روش اجرایی بلوم (۲۰۱۱) است - اجرا شد. در این روش، ابتدا معلم مسئله مدل‌سازی را پای تابلو می‌نوشت، سپس دانش‌آموزان ایده‌ها و نظرات خود را در کلاس مطرح می‌کردند و معلم از دانش‌آموزان می‌خواست که روی حل مسئله فکر کنند و در نهایت یک راه‌حل مشترک از طریق تعامل بین معلم و دانش‌آموزان ارائه و پاسخ مسئله روی تخته نوشته می‌شد.

همچنین در سه کلاس دانش‌آموزان به شیوه آموزشی دانش‌آموز محور بر روی همان مسائل مدل‌سازی کار می‌کردند. به این ترتیب که در گروه‌های سه تا پنج نفره به حل مسائل مدل‌سازی می‌پرداختند. معلم بر کار هر گروه نظارت داشت و سعی می‌کرد با سؤالات مناسب دانش‌آموزان را هدایت کند. اصول لازم برای این روش تدریس، موارد زیر بودند:

آموزش مسائل مدل سازی و تغییر نگرش دانش آموزان....

- معلمان قبل از راهنمایی‌های لازم به دانش آموزان، ابتدا از مداخلات استراتژیک استفاده می‌کردند (به طور مثال «دوباره صورت مسئله را بخوان» یا «یک طرح بکش»).
 - اعمال تغییر سیستماتیک بین کار مستقل در گروه‌ها و فعالیت‌های کل کلاس که توسط معلم بین این دو ارتباط برقرار می‌شد؛ به‌خصوص برای مقایسه راه‌حل‌های مختلف.
 - دانش آموزان ابتدا به‌تنهایی مسئله را می‌خواندند تا موقعیت داده‌شده را درک نمایند و ایده اولیه برای شروع کار گروهی را داشته باشند، سپس به کار مشارکتی (تبادل ایده‌ها با یکدیگر در گروه) می‌پرداختند (بلوم، ۲۰۱۱).
- به‌عنوان نمونه یکی از مسائلی که در جلسات آموزشی روی آن کار شد، مسئله کفش‌های غول است (شکل ۱):



کفش‌های غول: در یک مرکز ورزشی در فیلیپین یک جفت کفش به نمایش گذاشته شده است که این کفش‌ها با عرض ۲,۳۷ متر و طول ۵,۲۹ متر، طبق کتاب رکوردهای گینس بزرگترین کفش‌های دنیا هستند. قد یک غول چقدر باید باشد تا این کفش‌ها اندازه پاهاى او باشد (بلوم ۲۰۱۱).

شکل ۱ مسئله مدل‌سازی «کفش‌های غول»

ابزار اندازه‌گیری

در این تحقیق به بررسی نگرش ریاضی، نظرات و باورهای دانش‌آموزان درباره مسائل مدل‌سازی پرداخته شد. از یک پرسشنامه در مقیاس لیکرت و یک پرسشنامه با سؤالات

باز پاسخ برای ارزیابی نگرش ریاضی و نظرات دانش‌آموزان درباره مسائل مدل‌سازی ریاضی استفاده شد. نگرش دانش‌آموزان درباره ریاضی بر اساس پرسشنامه تاپیا^۱ و مارش^۲ (۲۰۰۴)، مورد سنجش قرار گرفت. در پژوهش حاضر روایی سازه‌ای مقیاس نگرش از طریق محاسبه ضریب آلفای کرونباخ احراز شد (جدول ۱).

جدول ۱- روایی مقیاس نگرش ریاضی

روایی (آلفا کرونباخ)		
نگرش ریاضی	نگرش ریاضی	نگرش ریاضی
۰.۹۵۹	۰.۹۵۸	

این پرسشنامه در تحقیقات مختلفی مورد استفاده قرار گرفته است (به طور مثال ببینید، آفاری^۳، ۲۰۱۳). این مقیاس مشتمل بر ۴۰ گویه است و پاسخ به گویه‌های آن بر اساس مقیاس پنج بخشی لیکرت از «بسیار مخالفم» تا «بسیار موافقم» نمره‌گذاری شده است. به‌عنوان مثال برخی از سؤالات پرسشنامه عبارت‌اند از:

- ریاضیات مبحث بسیار ضروری و ارزشمندی است؛
- در کلاس ریاضی، از هر کلاس دیگری خوشحال‌ترم؛
- ریاضیات موضوع خیلی جذابی است؛
- تمایل دارم که بیشتر از مقدار معمول ریاضی را فرا بگیرم؛

همچنین برای بررسی نگرش دانش‌آموزان نسبت به سؤالات مدل‌سازی که در جلسات آموزشی مطرح شده است، دو سؤال باز پاسخ زیر همراه با پرسشنامه اول به دانش‌آموزان ارائه شده است؛

- آموزش مسائل مدل‌سازی ریاضی چه تأثیری بر روی نگرش شما در درس ریاضی داشته است؟

- نظرات خود را نسبت به مسائل مدل‌سازی بیان کنید؟

1 Tapia
2 Marsh
3 Afari

نتایج

از آزمون‌های پارامتریک (آزمون آنالیز واریانس اندازه‌های مکرر نوع دوم) برای پاسخ دادن به سؤالات کمی تحقیق استفاده شده است. پذیره‌های زیربنایی آنالیز واریانس اندازه‌های مکرر بررسی شدند و همه آن‌ها برقرار بودند (توزیع خطاها نرمال بود؛ نمودار پراکنش خطاها در مقابل نمودار مقادیر پردازش شده از مدل نشان‌دهنده ثابت بودن واریانس خطاها بود؛ نمودار سری زمانی خطاها نیز نشان داد که خودهمبستگی مرتبه یک بین خطاها وجود ندارد). برای تجزیه و تحلیل داده‌های کیفی ابتدا پاسخ‌های داده شده به هر سؤال جداگانه بررسی شده و پس از آن موارد مشترک یا ویژه در پاسخ‌ها شناسایی گردیدند. موارد مشترک یا ویژه در چند مقوله قرار گرفتند. از پاسخ‌های نوعی دانش‌آموزان برای نشان دادن آن مقوله‌ها استفاده شد.

تأثیر آموزش مسائل مدل‌سازی بر روی نگرش ریاضی دانش‌آموزان

هدف از سؤال اول تحقیق، بررسی اثر آموزش مسائل مدل‌سازی را بر روی نگرش ریاضی است؟ در واقع، آیا آموزش مسائل مدل‌سازی در شش جلسه آموزشی می‌تواند نگرش دانش‌آموزان را در درس ریاضی بهبود بخشد؟ برای بررسی و تحلیل نگرش ریاضی دانش‌آموزان از آزمون آنالیز واریانس اندازه‌های مکرر نوع دوم استفاده شد. میانگین نمرات مربوط به پاسخ دانش‌آموزان به پرسش‌نامه نگرش در جدول ۲ قابل مشاهده است.

جدول ۲ نگرش ریاضی دانش‌آموزان در پیش‌آزمون و پس‌آزمون

پیش‌آزمون M (SD)	پس‌آزمون M (SD)	
۳.۷۶ (۰.۶۲)	۳.۸۹ (۰.۶۰)	نگرش ریاضی
۲۴۴	۲۴۴	تعداد دانش‌آموزان

نتایج آزمون آنالیز واریانس اندازه‌های مکرر نوع دوم نشان می‌دهد که آموزش مسائل مدل‌سازی تأثیر مثبتی بر روی نگرش ریاضی دانش‌آموزان داشته است

($F(1, 242) = 22.86, P < 0.001$) در این راستا براک و گایگر (۲۰۱۱) با آموزش مسائل مدل‌سازی به دانش‌آموزان ۱۵ - ۱۴ ساله تحت یک پروژه طولانی مدت (به مدت یک سال)، ادعا می‌کنند که آشنایی و کار با مسائل مدل‌سازی، بهبود باورهای دانش‌آموزان را در درس ریاضی به همراه داشته است. سؤال اصلی پروژه آن‌ها این بود که آیا امکان وارد کردن تکالیف مدل‌سازی دنیای واقعی در کلاس‌های ریاضی در طول یک سال تحصیلی وجود دارد. نتایج مطالعه براک و گایگر نشان داد که وارد کردن مسائل مدل‌سازی در برنامه کلاسی دانش‌آموزان به‌طور طولانی مدت امکان تجزیه و تحلیل این مسائل را به دانش‌آموزان می‌دهد و بهتر از پروژه‌های کوتاه مدت است.

در پاسخ به سؤال دوم مقاله، بررسی نتایج آزمون آنالیز واریانس اندازه‌های مکرر نوع دوم نشان می‌دهد اثر روش آموزشی بر روی نگرش معنادار نیست ($F(1, 242) = 0.25, P = 0.617$).

همان‌طور که جدول ۳ به‌وضوح نشان می‌دهد، نگرش ریاضی هر دو گروه، افزایش یافته اما تأثیر گروه آموزشی معنادار نبوده است، مسائل مدل‌سازی برای دانش‌آموزان در دو گروه جدید بوده و به نظر می‌رسد همین عامل باعث شده تا به اندازه کافی این مسائل برای آن‌ها جالب باشد و کاملاً درگیر حل این دسته از مسائل ریاضی شوند.

جدول ۳ نگرش ریاضی دانش‌آموزان در دو شکل آموزشی استراتژی عملگر (دانش‌آموز محور) و مستقیم (معلم محور) در پیش‌آزمون و پس‌آزمون

استراتژی عملگر (دانش‌آموز محور)		مستقیم (معلم محور)		
پیش‌آزمون M (SD)	پس‌آزمون M (SD)	پیش‌آزمون M (SD)	پس‌آزمون M (SD)	
۳۸۵ (۰.۶۸)	۳۹۶ (۰.۶۳)	۳۷۳ (۰.۵۹)	۳۸۶ (۰.۵۹)	نگرش ریاضی
۷۲	۷۲	۱۷۲	۱۷۲	تعداد دانش‌آموزان

آموزش مسائل مدل سازی و تغییر نگرش دانش آموزان....

نکته مهمی که باید به آن توجه شود این است که دانش آموزان پس از پایان تحقیق به طور صریح اعلام کردند که باید این مسائل به طور گروهی حل شوند (بخش ۴,۲ را ببینید). مشاهدات کلاسی معلمان هم مؤید این مطلب است. در ادامه نظر یکی از معلمان که شیوه آموزشی معلم محور را در کلاس اجرا کردند، آمده است:

«دانش آموزان تمایل به حل گروهی مسائل داشتند، اما به خاطر روش تحقیق باید سؤالات به صورت انفرادی حل می شد».

پس از اتمام جلسات آموزشی، برای به دست آوردن اطلاعات کامل تر در مورد چگونگی نگرش ریاضی دانش آموزان، از آن‌ها خواسته شد که میزان تأثیر آموزش و یادگیری مسائل مدل سازی ریاضی، بر روی نگرش ایشان در این درس را بیان کنند. در زیر برخی از نظرات دانش آموزان در تأیید نتایج کمی این مطالعه، ارائه شده است. در این نقل قول‌ها دانش آموزان به صراحت بیان کرده اند که این مسائل باعث تغییر نگرش آن‌ها در درس ریاضی شده است:

- الان بیشتر به ریاضی علاقه مند هستم و با این دید که درسی است که هیچ فایده ای برایم ندارد به آن نگاه نمی کنم.
- در حال حاضر مواد ریاضی این کتاب درسی اصلاً جذاب و جالب نیست، فقط چند فرمول است که در آن جایگذاری اعداد می کنیم و فوق فوقش خیلی زحمت بکشیم باید بین چند رابطه یک فرمول پیدا کنیم و مسائل را حل کنیم اما زمانی که با مسائل مدل سازی بیشتر آشنا شدم به نظر آمد که چقدر خوب می توانیم با یاد گرفتن این فرمول‌ها مسائل زیبا و جذاب را حل کنیم و به جواب برسیم، به نظر من این گونه مسائل به زندگی ما کمک می کنند که راحت تر و دقیق تر زندگی کنیم.
- من نسبت به درس ریاضی علاقه مندتر شدم و نسبت به حل مسائل هیجان بیشتری دارم.
- با حل مسائل مدل سازی دید ما نسبت به ریاضی وسیع تر شده و حتی درس ریاضی دوست داشتنی تر از قبل به نظر می رسد.

- من از مسائل مدل‌سازی خیلی خوشم آمد و به این نکته پی بردم که ریاضی در زندگی ما انسان‌ها اهمیت زیادی دارد، قبلاً فکر می‌کردم ریاضی برای محاسبات است ولی حالا دیدم نسبت به ریاضی تغییر کرده و تا حدی می‌دانم در چه جاهایی می‌توان از علم ریاضی استفاده کرد و حالا باعلاقه بیشتری به درس در این رشته ادامه می‌دهم و از شما متشکرم که دیدم من را نسبت به ریاضی عوض کردید.

مقوله‌های استنتاج شده از نظرات دانش‌آموزان درباره مسائل مدل‌سازی

پس از پایان مداخله آموزشی از دانش‌آموزان خواسته شد که به این سؤال پاسخ دهند که «نظر شما درباره مسائل مدل‌سازی ریاضی چیست؟». پس از بررسی و تحلیل پاسخ‌های دانش‌آموزان، نظرات آن‌ها در ۹ مقوله قرار گرفتند. در (جدول ۴) فراوانی مربوط به هر مقوله گزارش شده است.

جدول ۴ نظرات و نقل‌قول‌های دانش‌آموزان درباره مسائل مدل‌سازی

نظرات دانش‌آموزان درباره مسائل مدل‌سازی	فراوانی	نقل‌قول‌هایی از نظرات دانش‌آموزان
کاربرد و مرتبط با دنیای واقعی‌اند.	۲۷	<ul style="list-style-type: none"> - چون در زندگی روزمره مورد استفاده قرار می‌گیرد، به نظر من لازم است که آن‌ها را بیاموزیم. - سؤالات قابل‌مشاهده در طول زندگی بود و می‌توانستی آن‌ها را درک و لمس کنی. می‌شد پی به این نکته برد که ریاضی دور از زندگی آدمی نیست و فقط به‌عنوان یک درس اجباری در مدارس نیست. - سؤال‌های مدل‌سازی که مطرح شده بود اگرچه بعضی را بلد نبودم، ولی مشتاق بودم که هر طور شده آن‌ها را حل کنم، چون این سؤالات بسیار کاربردی در زندگی ما بودند. - همیشه فکر می‌کردم ریاضی به درد زندگی روزمره نمی‌خورد، پیشنهاد می‌کنم که بعضی از این مسائل و نکات مربوط به آن‌ها در کتاب درسی ریاضی آورده شوند.
جالب و سرگرم‌کننده بوده و باعث افزایش حس کنجکاوی می‌شوند.	۲۵	<ul style="list-style-type: none"> - بسیار مسائل خوب و جالبی هستند و باعث فعال شدن ذهن و مغز می‌شوند. - سؤالات جالب و بسیار سرگرم‌کننده بودند.

آموزش مسائل مدل سازی و تغییر نگرش دانش آموزان....

نقل قول‌هایی از نظرات دانش آموزان	فراوانی	نظرات دانش آموزان دربارهٔ مسائل مدل‌سازی
<ul style="list-style-type: none"> - این سؤالات کنجکاوی من را برانگیخت. - این مسائل از بقیه مسائل بسیار جذاب‌تر بود و بیشتر روی آن‌ها فکر کردم و موقعی که حلشان می‌کردم بسیار خوشحال می‌شدم، به طوری که دلم می‌خواهد برای مادرم توضیح دهم. 		
<ul style="list-style-type: none"> - مسائلی که بیشتر در حوزهٔ مدل‌سازی بود به توانایی ذهنی و تخیلی زیادتری نسبت به دیگر مسائل ریاضی نیاز داشت و چون این مسائل قوهٔ تخیل را درگیر می‌کردند جالب بودند. - حل مسائل مدل‌سازی نیاز به خلاقیت زیادی دارد و ورود این مسائل به کتاب درسی، ذهن دانش آموزان را خلاق‌تر می‌کند. - مسائلی هستند که دانش آموزان را به تفکر و تأمل در محیط اطرافشان وامی‌دارند و این امکان را فراهم می‌کنند تا از خلاقیت خود استفاده نمایند. 	۲۱	تفکر برانگیز هستند و پرورش خلاقیت را به همراه دارند.
<ul style="list-style-type: none"> - من با حل مسائل مدل‌سازی متوجه شدم که ریاضیات گسترده‌تر از آن بود که فکرش را می‌کردم و این مسائل باعث باز شدن ذهن انسان می‌شوند. - با حل این مسائل متوجه شدم که ریاضی فقط اکتفا کردن به چند فرمول ساده نیست و گستره‌ای فراتر از این فرمول‌هاست. 	۱۵	دید وسیع‌تری ایجاد می‌کنند.
<ul style="list-style-type: none"> - سخت بود، اصلاً نمی‌توانستم با استفاده از مهارت‌های ریاضی‌ام سؤال‌ها را حل کنم به همین خاطر خیلی خسته و عصبانی می‌شدم. - سخت بود چون دقیق نمی‌دانستم مسئله چه چیزی را می‌خواهد. 	۹	سخت هستند.
<ul style="list-style-type: none"> - سؤالات بسیار جالب و متفاوتی بود و همین تفاوت باعث انگیزهٔ حل مسائل در من شد. - اولین باری بود که با این‌جور مسائل برخورد داشتم، نسبتاً مسائل جدیدی بود. 	۷	با سؤالات دیگر متفاوت‌اند.
<ul style="list-style-type: none"> - ما از دورهٔ ابتدائی تا الان فقط ریاضی را به صورت تعدادی فرمول و حفظ کردن آموختیم، بنابراین باید آمادگی برای حل این مسائل از دورهٔ ابتدائی پایه‌ریزی داده شوند. 	۷	این مسائل باید از دوره ابتدائی آموزش داده شوند.

نظرات دانش‌آموزان درباره مسائل مدلسازی	فراوانی	نقل‌قول‌هایی از نظرات دانش‌آموزان
		شوند. - مسائل جالبی است اما باید از پایه آموزش داده شوند.
این مسائل باید گروهی حل شوند (نظرات دانش‌آموزان در گروه آموزشی معلم محور).	۵	- وقتی به من مسئله داده می‌شد، در ابتدای کار از این‌که هیچ چیزی به ذهنم نمی‌رسید کلافه و عصبانی می- شدم. برای همین باید این مسائل گروهی حل شوند. - مسئله‌ها همگی بسیار جالب و چالش‌برانگیز بودند و حل کردن این‌گونه مسئله‌ها به‌خصوص به‌صورت گروهی باعث می‌شود که تمام اعضای گروه برای حل مسئله تلاش کرده و راه‌حل خود را ارائه دهند. من ترجیح می‌دهم که به‌جای سؤالات تکراری و حفظی ریاضی درباره یک مفهوم، سؤالات متنوع با موضوعات جالب‌تر حل کنم.
چالش‌برانگیز هستند.	۴	- به نظر من این مسائل، جالب و چالش‌برانگیز بودند و اگر عمیق روی آن‌ها کار شود تا دانش‌آموزان بر روی این‌گونه مسائل تسلط داشته باشند، خیلی بهتر از درس‌های کنونی کتاب ریاضی است. - مسائل جالبی بود و من از چالش‌های به‌وجود آمده لذت بردم.

با توجه به جدول ۴، مشاهده می‌شود که سه مقوله «مسائلی کاربردی و مرتبط به دنیای واقعی‌اند»، «جالب و سرگرم‌کننده بوده و باعث افزایش حس کنجکاوی می‌شوند»، «تفکر برانگیز هستند و پرورش خلاقیت را به همراه دارند»، دارای بیش‌ترین فراوانی در بین نظرات دانش‌آموزان می‌باشند.

درحالی‌که سایر مقوله‌های مطرح‌شده که عبارت‌اند از: «دید وسیع‌تری ایجاد می‌کنند»، «سخت هستند»، «با سؤالات دیگر متفاوت‌اند»، «این مسائل باید از دوره ابتدائی آموزش داده شوند»، «این مسائل باید گروهی حل شوند» (نظرات دانش‌آموزان در گروه آموزشی معلم محور) و «چالش‌برانگیز هستند»، به ترتیب در رده‌های بعدی قرار گرفته‌اند.

آموزش مسائل مدل سازی و تغییر نگرش دانش آموزان....

لیم^۱، تسو^۲ و لین^۳ (۲۰۰۹) نگرش ریاضی دانشجویان را پس از مشارکت آن‌ها در یک پروژه مدل‌سازی ریاضی کاربردی، در قالب چهار بُعد مورد تجزیه و تحلیل قرار داده‌اند: باورها، سودمندی، لذت و اضطراب. باورها قضاوت‌های دانش‌آموزان درباره کاربرد ریاضی است که این قضاوت‌ها بر اساس دانش و تجربه‌های قبلی دانش‌آموزان است. سودمندی بر اساس این‌که تا چه اندازه پروژه برای دانش‌آموزان مفید است و در خدمت آن‌هاست. لذت بر اساس رضایتمندی تعریف می‌شود نه هیچ‌گونه فشاری. اضطراب بر اساس احساس فشار و استرس درباره پروژه تعریف می‌شود. بر اساس این تعاریف، نه مقوله ذکرشده در حیطه باورها و سودمندی قرار می‌گیرند. می‌توان گفت باورهای شکل‌گرفته دانش‌آموزان درباره مسائل مدل‌سازی این است که مدل‌سازی را وسیله‌ای سودمند برای یادگیری ریاضی خود تفسیر می‌کنند و طبق نظر دانش‌آموزان بهتر است این مسائل از پایه آموزش داده شوند و در کلاس درس به‌طور گروهی حل شوند.

بحث و نتیجه‌گیری

در این مطالعه، نگرش ریاضی دانش‌آموزان و نظرات آن‌ها بعد از آموزش مسائل مدل‌سازی ریاضی مورد ارزیابی قرار گرفت. یافته‌های به‌دست آمده نشان می‌دهند که به‌کارگیری جلسات آموزشی در رابطه با مسائل مدل‌سازی برای آشنایی دانش‌آموزان با این مسائل، تأثیرات مثبتی را بر روی نگرش ریاضی آن‌ها به همراه داشته است. تأثیر مثبت جلسات آموزشی در رابطه با مسائل مدل‌سازی بر روی نگرش دانش‌آموزان نسبت به ریاضی در راستای یافته‌های تحقیق براک و گایگر (۲۰۱۱) می‌باشند.

در این تحقیق دو شکل آموزشی (دانش‌آموز محور و معلم‌محور) متفاوت برای آموزش مسائل مدل‌سازی ریاضی با هم مقایسه شده‌اند. با تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از این پژوهش می‌توان گفت که روش آموزشی دانش‌آموز محور تأثیر سودمندتری را بر روی نگرش ریاضی دانش‌آموزان داشته است. نظرات پیشنهادی دانش‌آموزان در مورد کار

1 Lim

2 Tso

3 Lin

گروهی بر روی مسائل مدل‌سازی، حاکی از این واقعیت است که محیط‌های یادگیری مشارکتی می‌تواند بستر مناسبی برای بروز احساسات مثبت در دانش‌آموزان باشند. مطالعات گذشته (اسچاکاجلو و همکارانش ۲۰۱۲) درخصوص محیط‌های آموزشی دانش-آموز محور نیز بر تأثیر چنین محیط‌هایی تأکید ویژه‌ای داشته‌اند. نگرش نسبت به ریاضی اگرچه در برابر تغییر مقاوم است ولی می‌تواند از طریق روش‌های یادگیری مشارکتی بهبود پیدا کند (تونزند^۱ و ویلتن^۲، ۲۰۰۳)؛ بنابراین، با توجه به نظرات دانش‌آموزان که معتقدند مسائل مدل‌سازی، مسائلی چالش برانگیزند و به تنهایی نمی‌توان آن‌ها را حل نمود، آنچه بیش از پیش باید توسط معلمان مورد توجه قرار گیرد، ایجاد زمینه‌های کار گروهی در فعالیت‌های کلاسی است. هم‌چنین، بر اساس نظرات دانش‌آموزان پیشنهاد می‌شود این مسائل از دوران ابتدائی آموزش داده شوند.

آگاهی از این‌که چه شرایط آموزشی در کلاس درس فراهم شود و چه نوع مسائلی برای کدام دانش‌آموزان مفیدتر هستند، می‌تواند زمینه‌ساز افزایش انگیزه در دانش‌آموزان شود و نگرش آن‌ها را نسبت به درس ریاضی ارتقاء بخشد. با توجه به نتایج این مطالعه به نظر می‌رسد که مسائل مدل‌سازی ریاضی، این ظرفیت را دارند که نگرش ریاضی دانش-آموزان را بهبود بخشند و در دانش‌آموزان انگیزه کار در دنیای ریاضی را ایجاد کنند. اکثر شرکت‌کنندگان در مطالعه حاضر، دانش‌آموزان مستعدی بودند که نمرات بالایی به‌ویژه در درس ریاضی داشتند. در این راستا، هی کیم^۳ و کیم (۲۰۱۰)، پس از بررسی رفتارهای دانش‌آموزان با استعداد در درس ریاضی که در کلاس مدل‌سازی ریاضی شرکت کرده بودند، به این نتیجه رسیدند که مدل‌سازی ریاضی برنامه مناسبی برای نائل شدن به اهداف آموزشی مختص به دانش‌آموزان مستعد است. به گفته هی کیم و کیم اهداف برنامه درسی دانش‌آموزان مستعد در کشور کره پرورش توانایی تفکر خلاقانه و توسعه نگرش یادگیری خودمحور می‌باشد. دانش‌آموزان مستعد در ریاضی طبق نظر آن‌ها، دانش‌آموزانی هستند که

1 Townsend
2 Wilton
3 Hee Kim

آموزش مسائل مدل سازی و تغییر نگرش دانش آموزان....

توانایی بالایی در حل مسئله ریاضی خلاقیت ریاضی دارند و همچنین متعهد در انجام تکالیف ریاضی هستند.

بنابراین یکی از محدودیت‌های این تحقیق این است که اکثر شرکت‌کنندگان، دانش‌آموزان با معدل درسی بالا بودند که تا حدودی انگیزه تحصیل در آن‌ها به مراتب بیشتر از دانش‌آموزان مدارس معمولی بود؛ بنابراین لازم است این تحقیق بر روی دانش‌آموزان با زمینه‌های علمی و فرهنگی متفاوت نیز انجام شود.

با توجه به این‌که مدل‌سازی و کاربردها و یادگیری آن‌ها در مدرسه و دانشگاه می‌تواند کاربرد ریاضیات را در علوم، تکنولوژی و زندگی روزانه به خوبی نمایان سازد لذا ایجاد فرصت‌هایی که دانش‌آموزان را قادر نماید تا مهارت‌های مدل‌سازی خود را ارتقاء دهند، یکی از موضوعات برجسته در تحقیقات آموزش ریاضی می‌باشد (کایسر^۱ و استیلمن^۲، ۲۰۱۱). در واقع، این مهم است که دانش‌آموزان با موقعیت‌هایی مواجه شوند که ریاضیات در آن‌ها سودمند است و همچنین موقعیت‌هایی را تجربه کنند که در آن مسائل سودمندی را فرمول‌سازی کنند اگرچه هر موقعیت ممکن است در یک مسئله ریاضی فرمول‌سازی نشود (پولاک^۳، ۱۹۷۰).

بنابراین با در نظر گرفتن نتایج این تحقیق و همچنین اهمیت یادگیری مدل‌سازی ریاضی، به نظر می‌رسد که وارد کردن مسائل مدل‌سازی ریاضی به‌طور واقعی در برنامه درسی و توجه دقیق به ظرفیت و توانایی‌های دانش‌آموزان، می‌تواند بستری مناسب برای ارتقای انگیزش آن‌ها جهت یادگیری ریاضی باشد. همچنین آموزش این مسائل، قادر است یادگیری ریاضی دانش‌آموزان و نیل آنان به اهداف برنامه درسی ریاضی را تسهیل نماید. به‌ویژه، نظرات دانش‌آموزان شرکت‌کننده در این مطالعه، می‌تواند طراحان برنامه درسی را در چگونگی طراحی فعالیت‌های مدل‌سازی کمک نماید.

1 Kaiser

2 Stillman

3 Pollak

منابع

- دبیرخانه طرح تولید برنامه درسی (۱۳۹۱)، *برنامه درسی جمهوری اسلامی ایران*، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
- رضویه، اصغر؛ سیف، دیبا و طاهری، عبدالمحمد (۱۳۸۴)، بررسی تأثیر مؤلفه‌های اضطراب و نگرش ریاضی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی در درس ریاضی، *فصلنامه تعلیم و تربیت*، دوره ۲۱، ش ۲: ۳۰-۷.
- علم‌الهدایی، سید حسن (۱۳۸۸)، *اصول آموزش ریاضی*، مشهد: انتشارات جهان فردا.
- غلام‌آزاد، سهیلا (۱۳۹۳)، ردپای آموزش ریاضی واقعیت‌مدار در ریاضیات مدرسه‌ای ایران، *دو فصلنامه ریاضی و عمل در برنامه درسی*، س ۲، ش ۳، بهار و تابستان ۱۳۹۳: ۴۷-۷۰.
- Aiken, L. (1979). Attitude toward mathematics and science in Iranian middle schools. *School Science and Mathematics*, 79, 229-234.
- Akey, T. (2006). *School context, students' attitudes and behavior and academic achievement: an exploratory analysis*. New York: MDRC.
- Akinsola, M. K., & Olowojaiye, F. B. (2008). Teacher instructional methods and student attitudes towards mathematics. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 3(1), 60-73.
- Afari, E. (2013). Examining the Factorial Validity of the Attitudes towards Mathematics Inventory (ATMI) in the United Arab Emirates: Confirmatory Factor Analysis. *International Review of Contemporary Learning Research*, 2(1), 15-29.

آموزش مسائل مدل سازی و تغییر نگرش دانش آموزان....

- Blum, W. (2011). Can modelling be taught and learnt? Some answers from empirical research. In G. Kaiser, W. Blum, R. Borromeo Ferri, & G. Stillman (Eds.), *Trends in teaching and learning mathematical modelling* (pp. 15 -30). New York: Springer.

- Blum, W., et al. (2002). ICMI Study 14: Application and modelling in mathematics education – Discussion document. *Educational Studies in Mathematics*, 51(1-2), 149-171.

- Blum, W., & Leiss, D. (2007). How do students and teachers deal with mathematical modelling problems? The example “Sugarloaf” and the DISUM Project. In C. Haines, P. L. Galbraith, W. Blum, & S. Khan (Eds.), *Mathematical modelling (ICTMA12) — Education, engineering and economics* (pp. 222 – 231). Horwood: Chichester.

- Borromeo Ferri, R. (2006). Theoretical and empirical differentiations of phases in the modeling process. *ZDM Mathematics Education*, 38(2), 86–95.

- Borromeo Ferri, R. (2007). Individual modelling routes of pupils-analysis of modelling problems in mathematical lessons from a cognitive perspective. In Heines, C. Et al. (Eds), *Mathematical Modelling (ICTMA 12): Education, Engineering And Economics* (pp. 260-270). Chichester: Horwood publishing.

- Bracke, M., & Geiger, A. (2011). Real-world modelling in regular lessons: A long-term experiment. In Kaiser, G.; Blum, W.; Borromeo Ferri, R.; Stillman, G. (Eds.), *Trends in teaching and learning of mathematical modelling* (pp. 529-550). New York: Springer.

- English, L. D., & Sriraman, B. (2010). Problem solving for the 21st century. In B. Sriraman & L. D. English (Eds.), *Theories of*

mathematics education: Seeking new frontiers (pp. 263-285). *Advances in Mathematics Education*, Series: Springer.

- Frenzel, A. C., Pekrun, R., & Goetz, T. (2007). Perceived learning environment and students' emotional experiences: A multilevel analysis of mathematics classrooms. *Learning and Instruction*, 17, 478-493.

- Freudenthal, H. (1968). Why to teach mathematics so as to be useful. *Educational Studies in Mathematics*, 1, 3-8.

- Galbraith P., & Clatworthy, N. (1990). Beyond standard models-meeting the challenge of modeling. *Educational Studies in Mathematics*, 21, 137-163.

- Galbraith, P., & Stillman, G. (2006). A framework for identifying blockages during transitions in the modeling process. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 38(2), 143-162.

- Gläser-Zikuda, M., Fuß, S., Laukenmann, M., Metz, K., & Randler, C. (2005). Promoting students' emotions and achievement — Instructional design and evaluation of the ECOLE approach. *Learning and Instruction*, 15, 481 – 495.

- Hänze, M., & Berger, R. (2007). Cooperative learning, motivational effects, and student characteristics: An experimental study comparing cooperative learning and direct instruction in 12th grade physics classes. *Learning and Instruction*, 17, 29 – 41.

- Hannula, M. S. (2002). Attitude towards mathematics: emotions, expectations and values. *Educational Studies in Mathematics*, 49(1), 25-46.

آموزش مسائل مدل سازی و تغییر نگرش دانش آموزان....

- Hardré, P. L. (2011). Motivation for math in rural schools: Student and teacher perspectives. *Mathematics Education Research Journal*, 23(2), 213-233.
- Howson, G. (1995). Mathematics textbooks: A comparative study of grade 8 texts. TIMSS monograph no. 3. Published by Pacific Educational Press. University of British Columbia, Canada.
- Kim, H. K. & Kim, S. (2010). The effects of mathematical modeling on creative production ability and self-directed learning attitude. *Asia Pacific Educ. Rev*, 11, 09–120.
- Järvelä, S., Volet, S., & Järvenoja, H. (2010). Research on motivation in collaborative learning: moving beyond the cognitive–situative divide and combining individual and social processes. *Educational Psychologist*, 45(1), 15-27.
- Kaiser, G., & Stillman, G. (2011). Series Preface. In Kaiser, G., Blum, W., Borromeo Ferri, R., & Stillman, G. (Eds.), *Trends in teaching and learning of mathematical modelling: ICTMA14*. New York: Springer.
- Lim, L.L., Tso, T.-Y. & Lin, F.L. (2009). Assessing SCIENCE students' attitudes to mathematics: a case study on a modeling with mathematical soft ware. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 40(4), 441-453.
- Ma, X., & Kishor, N. (1997). Attitude toward self, social factors, and achievement in mathematics: a meta-analytic review. *Educational Psychology Review*, 9(2), 89–120.

- Norman, G.R., & Smidt, H.G. (1992). The psychological basis of problem based learning: a review of evidence. *Academic Medicine*, 76, 557-565.
- Pollak, H. O. (1970). Applications of mathematics. In E. G. Begle (Ed.), *The sixty-ninth yearbook of the national society for the study of education* (pp. 311–334). Chicago: The National Society for the Study of Education.
- Prince, M. (2004). Does Active Learning Work? A Review of the Research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-231.
- Schukajlow, S., Leiss, D., Pekrun, R., Blum, W., Müller, M., & Messner, R. (2012). Teaching methods for modelling problems and students' task-specific enjoyment, value, interest and self-efficacy expectations. *Educational Studies in Mathematics*, 79(2), 215–237.
- Tapia, M., & Marsh, G. E., II. (2004). An instrument to measure mathematics attitudes. *Academic Exchange Quarterly*, 8(2), 16-21.
- Townsend. M., & Wilton, K. (2003). Evaluating change in attitude towards mathematics using the “then-now” procedure in a cooperative learning programme. *The British Journal of Educational Psychology*. 73 (4), 473-487.



اهداف برنامه‌دستی جهت‌یابی و تحرک در ایران و آمریکا (ویژه نابینایان و کم‌بینایان)^۱

The Goals of the Curriculum Orientation and Mobility in Iran and America (Especially the Visually Impaired Students)

A. Karimi, Gh. Hosseinnejad (Ph.D), N. Mosapour (Ph.D), A. Beh-Pajoo (Ph.D)

اشرف کریمی^۲، دکتر غلامرضا حاجی حسین‌نژاد^۳، دکتر نعمت‌اله موسی‌پور^۴، دکتر احمد به‌پژوه

Abstract: This study has compared the goals and objectives of orientation and mobility (O&M) curriculums in Iran and America. The Bereday's comparative method was used in this research. Initially the goals were defined and interpreted based on two criteria including the level of generality and the level of coverage and then they were compared by juxtaposition. The study found that American O&M curriculum has 41 functional mobility tasks with 38 goals and 270 objectives solidly based on the students' needs in five different environments: home/living, campus, residential, commercial and public transportation. Furthermore, some of these goals were also devoted to low vision students. Iranian O&M curriculum had only developed 10 goals and 75 objectives exclusively for blind students, ignoring their surrounding environment. American O&M curriculum with specific goals and objectives provides numerous opportunities for blind as well as low vision students to learn O&M skills through a meaningful learning environment extremely helpful in their daily lives.

چکیده: پژوهش حاضر با هدف مقایسه هدف‌های برنامه‌دستی جهت‌یابی و حرکت در آمریکا و ایران و با استفاده از روش بردی در مطالعات تطبیقی انجام شده است. این مقایسه نشان داد که این برنامه‌دستی در آمریکا با داشتن ۴۱ هدف عملکردی حرکتی، ۳۸ هدف کلی و ۲۶۳ هدف جزئی، که ۴۸ هدف آن به کم‌بینایان اختصاص دارد، برای پوشش دادن به نیازهای حرکتی دانش‌آموزان دارای آسیب بینایی در محیط‌های پنجگانه خانه/زندگی، مدرسه، مسکونی، تجاری و حمل و نقل عمومی توسعه یافته است. برنامه‌دستی این مهارت‌ها در ایران با رویکرد بزرگسال‌محور دارای ۱۰ هدف کلی و ۷۵ هدف جزئی است که اساساً بر مهارت‌های کلاسیک جهت‌یابی و حرکت تمرکز دارد. در نتیجه برنامه‌دستی جهت‌یابی و حرکت در آمریکا فرصت‌های متعدد یادگیری معنادار را برای دانش‌آموزان نابینا و کم‌بینا فراهم می‌کند اما برنامه‌دستی جهت‌یابی و حرکت در ایران فرصت‌های محدودتری را صرفاً برای یادگیری نابینایان ایجاد می‌کند.

Keywords: Blind and low vision students, Orientation and Mobility, Curriculum Goals and objectives, Comparative study

واژگان کلیدی: دانش‌آموزان نابینا و کم‌بینا، جهت‌یابی و حرکت، هدف‌های برنامه‌دستی، مقایسه تطبیقی

۱ مستخرج از رساله دکتری «مطالعه تطبیقی برنامه‌دستی جهت‌یابی و تحرک برای دانش‌آموزان با آسیب بینایی در آموزش ویژه ایران و آمریکا و ارائه الگوی برنامه‌دستی مطلوب» می‌باشد که در دانشگاه خوارزمی انجام شده است. تاریخ دفاع: ۱۳۹۵/۱۲/۱۷

۲ دانشجوی دکتری برنامه‌دستی، دانشگاه خوارزمی، رایانامه: karimi.ashraf@gmail.com

۳ دانشیار دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه خوارزمی، رایانامه: hosseinnejad_1@yahoo.com

۴ دانشیار دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان، رایانامه: n_mosapour@yahoo.com

۵ استاد دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، رایانامه: ahmad.behpajoo@gmail.com

مقدمه

یکی از مهمترین آثار آسیب بینایی، محدود شدن حرکت فرد در محیط است، ولی فرد دارای آسیب بینایی می‌تواند با یادگیری مهارت‌هایی به حرکت مستقل و مطلوب در محیط دست یابد. حرکت مستقل در محیط نیازمند دو توانایی مرتبط با یکدیگر است: (۱) جهت‌یابی که فرد با استفاده از حواس خود موقعیتش را در محیط و ارتباطش را با اشیای محیط تثبیت می‌کند و (۲) تحرک که عبارت است از رفتن از نقطه‌ای به نقطه دیگر با کمک اندام‌های بدن (هیل و پاندر^۱، ۱۹۷۶). آموزش مهارت‌های جهت‌یابی و تحرک به دلیل تأثیری که در استقلال فرد دارد، در سه دهه گذشته به عنوان یکی از حوزه‌های مهم برنامه درسی هسته‌ای گسترده^۲ برای دانش‌آموزان دارای آسیب بینایی مورد تأکید بوده است (آلمن و لویس، ۲۰۱۴).

در کشور ایران آموزش مهارت‌های جهت‌یابی و تحرک به دانش‌آموزان دارای آسیب بینایی از سال ۱۳۷۶ با صدور مصوبه‌ای از سوی وزیر آموزش و پرورش و رئیس شورای سازمان آموزش و پرورش استثنایی کشور به صورت رسمی آغاز شد.^۳ مقارن با صدور این مصوبه، گروه چهار نفره‌ای در سازمان آموزش و پرورش استثنایی کشور شکل گرفت تا برای دانش‌آموزان نابینایی که در دوره پیش‌دبستانی تا پایان دوره ابتدایی تحصیل می‌کنند، محتوای مناسبی برای آموزش مهارت‌های جهت‌یابی و تحرک فراهم کند. اعضای این گروه با تشخیص اینکه دانش‌آموزان پیش‌دبستانی نابینا نیاز به «شناخت بدن و تربیت شنوایی» دارند، با ترجمه جزوه‌ای که از سوی مؤسسه ملی نابینایان انگلیس^۴ منتشر شده بود، محتوایی برای آن فراهم کردند. برای تأمین محتوای مربوط به مهارت‌های جهت‌یابی و تحرک نیز بخش‌هایی از کتاب «فنون جهت‌یابی و حرکت، راهنمایی برای مربیان» نوشته هیل و پاندر را که توسط بنیاد نابینایان آمریکا و در سال ۱۹۷۶ میلادی چاپ شده بود،

1- Hill & ponder

2- Expanded Core Curriculum (ECC)

۳- مواد درسی و ساعات کار هفتگی آموزشگاه‌های استثنایی دوره ابتدایی، شماره ۱۰۰/۷۲۰ مورخ

۷۶/۲/۳۰

4- Royal National Institute for the Blind (RNIB), Mobility Ideas

هدف‌های برنامه‌درسی جهت‌یابی و تحرکت...

برگزیدند. سپس به منظور وضوح تکنیک‌های مربوط به حرکت با راهنما، حفاظت از خود و کاربرد عصا، تصاویر گرافیکی را به این مجموعه ضمیمه کردند. به این ترتیب حاصل کار این گروه تبدیل به کتابی مصور به نام «حرکت و جهت‌یابی: ویژه نیمه‌بینا و نابینا» شد که در سال ۱۳۸۰ از سوی سازمان آموزش و پرورش استثنایی کشور منتشر و به عنوان محتوای آموزش مهارت‌های جهت‌یابی و تحرکت به مدارس ویژه دانش‌آموزان دارای آسیب بینایی در سراسر کشور ارسال شد. این کتاب به‌عنوان نخستین منبع مکتوب که به طور رسمی برای آموزش مهارت‌های جهت‌یابی و تحرکت در آموزش ویژه ایران معرفی شده ارزشمند است ولی لازم است بعد از گذشت پانزده سال بازبینی، اصلاح و به روز شود.

پیشینه پژوهش

مرور تحقیقات انجام شده در حوزه مهارت‌های جهت‌یابی و تحرکت نشان می‌دهد که پژوهش‌ها به جنبه‌های مختلفی در آموزش این مهارت‌ها نظر داشته‌اند. از جمله رایت و والر^۱ (۲۰۱۴) تأثیر تمرینات کلامی و راهنمایی تدریجی برای عبور از خیابان را در مورد نوجوانان ۱۳ تا ۲۰ ساله نابینا مورد بررسی قرار دادند و اثربخشی روش‌های مداخله‌ای را در یادگیری عبور از خیابان مشاهده کردند. کیم و امرسون^۲ (۲۰۱۲) «تأثیر طول عصا بر تشخیص اختلاف سطح» را مورد بررسی قرار دادند. یافته‌های آنان تفاوت مهمی در تشخیص اختلاف سطح میان آزمودنی‌هایی که از عصاهایی با طول استاندارد استفاده کردند و آزمودنی‌هایی که از عصاهای بلندتر استفاده کردند، نشان نداد. هاردر و میچل^۳ (۲۰۰۲) با تحقیق در مورد تأثیر استفاده از نقشه در جهت‌یابی و پیدا کردن مسیر دریافتند که نقشه‌های مسیر هدف در مقایسه با نقشه‌های جهت‌یابی و نقشه‌های حرکتی کارایی بیشتری برای افراد نابینا دارد، زیرا آزمودنی‌ها نقشه‌های مسیر هدف را سریعتر می‌خواندند و جزئیات بیشتری را به درستی به خاطر می‌سپردند. بُنگرِز، سِکِلینجرهاوت،

1- Wright. & Wolery

2- Kim & Emerson

3- Harder & Michel

گرینسون و اسمیتسمن^۱ (۲۰۰۲) متغیرهای تکنیک ضربه‌ای را که بر ایمنی کابران عصا در هنگام حرکت اثر می‌گذارد، بررسی کردند. نتایج این تحقیق نشان داد که هیچ یک از آزمودنی‌های این تحقیق، تکنیک ضربه‌ای عصا را آن‌طور که در مباحث نظری توصیف شده بود به کار نبرده‌اند و تشخیص موانع اساساً با ارتفاع نوک عصا از سطح حرکتی ارتباط دارد و تشخیص به‌هنگام اختلاف سطح‌ها اساساً با طول عصا مرتبط است.

معدود پژوهش‌های انجام شده در مورد جهت‌یابی و تحرک دانش‌آموزان دارای آسیب بینایی در ایران نیز بیشتر به جنبه‌های روانشناختی آموزش این مهارت‌ها به دانش‌آموزان نابینا در ایران توجه داشته است. استاد حسین (۱۳۹۲) رابطه مهارت‌های جهت‌یابی و حرکت را با میزان سازگاری اجتماعی و احساس تنهایی در دانش‌آموزان نابینا مورد بررسی قرار داد و دریافت سازگاری اجتماعی و توانایی جهت‌یابی و حرکت فاقد رابطه معنی‌دار هستند ولی میان احساس تنهایی و توانایی جهت‌یابی و حرکت رابطه منفی و معنادار وجود دارد. پورهادی (۱۳۹۰) تأثیر تحرک و جهت‌یابی در اضطراب و فشار روانی افراد نابینای ۱۸-۱۴ ساله شهر تهران را در سال تحصیلی ۹۰-۸۹ مورد پژوهش قرار داد و نتایج پژوهش او نشان داد که تحرک و جهت‌یابی بالا منجر به کاهش اضطراب و فشار روانی افراد نابینا شده است. پژوهش ابراهیمی‌نژاد (۱۳۸۱) در مورد نقش تمرینات ادراک روابط فضایی در جهت‌یابی و حرکت دختران ۱۰ تا ۱۴ ساله نابینای مطلق در مجتمع نابینایان دخترانه نرجس نشان داد که گروه آزمایشی در درک روابط فضایی و ایجاد نقشه شناختی بهتر از گروه کنترل عمل کرده است.

تنها پژوهشی در ایران که در ارتباط با برنامه‌درسی جهت‌یابی و حرکت دانش‌آموزان دارای آسیب بینایی انجام شده است، پژوهشی است که توسط میرزاییگی و کریمی (۱۳۸۴) با هدف شناخت و اولویت‌بندی نیازها در زمینه مهارت‌های جهت‌یابی و حرکت دانش‌آموزان نابینای دوره ابتدایی شهر تهران به منظور ارائه راهکارهای مناسب در تدوین برنامه‌درسی آموزش این مهارت‌ها انجام شده است.

هدف‌های برنامه‌درسی جهت‌یابی و تحرکت...

پژوهش حاضر با در نظر گرفتن خلأ پژوهشی در زمینه برنامه‌درسی مهارت‌های جهت‌یابی و تحرکت در ایران و اهمیت به‌روزرسانی برنامه‌درسی کنونی انجام شده است. از آنجا که هدف‌ها مهمترین عنصر در تدوین هر برنامه‌درسی است، در این پژوهش هدف‌های برنامه‌درسی مهارت‌های جهت‌یابی و تحرکت در دو کشور آمریکا و ایران مقایسه شده است. علت انتخاب کشور آمریکا در این مقایسه تطبیقی پیشگام بودن این کشور در آموزش جهت‌یابی و تحرکت و تولید برنامه‌درسی در این زمینه است.^۱

سؤالات پژوهش

۱. هدف‌های برنامه‌درسی جهت‌یابی و تحرکت دانش‌آموزان دارای آسیب بینایی در آمریکا چه ویژگی‌هایی دارد؟
۲. هدف‌های برنامه‌درسی جهت‌یابی و تحرکت دانش‌آموزان دارای آسیب بینایی در ایران چه ویژگی‌هایی دارد؟
۳. چه تفاوت‌ها و شباهت‌هایی میان هدف‌های برنامه‌درسی جهت‌یابی و تحرکت دانش‌آموزان دارای آسیب بینایی در آمریکا و ایران وجود دارد؟

روش‌شناسی پژوهش

در انجام این پژوهش از روش چهار مرحله‌ای بردی^۲ در مطالعات تطبیقی استفاده شده است. مرحله اول در روش بردی توصیف است که در آن داده‌های مورد نیاز از برنامه‌درسی دو کشور به طور مجزا گردآوری و مطرح می‌شوند و محقق به توصیف این داده‌ها که بر اساس شواهد و اطلاعاتی که از طریق مشاهده مستقیم، مطالعه اسناد و گزارش‌های دیگران به دست آورده است، می‌پردازد. در مرحله دوم داده‌های جمع‌آوری شده از برنامه‌درسی دو کشور باز هم به صورت مجزا مورد تفسیر و به نوعی ارزیابی واقع

۱- آموزش مهارت‌های جهت‌یابی و تحرکت در آمریکا به سال ۱۸۷۲ و تلاش‌های هانکس لوی برای توسعه مهارت‌های حرکت نابینایان با استفاده از عصا برمی‌گردد.

می‌شود. مرحله سوم همجواری است که در این مرحله، اطلاعات جمع‌آوری شده از دو مرحله قبل، طبقه‌بندی شده و در کنار یکدیگر قرار داده می‌شوند تا چارچوبی برای مرحله بعدی یعنی مقایسه مشابهت‌ها و تفاوت‌های پدیده‌های مورد پژوهش هموار شود. مرحله چهارم مقایسه است که در این مرحله «مسأله تحقیق» دقیقاً با توجه به جزئیات و بر اساس ملاک‌های تعیین شده مورد بررسی و مقایسه قرار می‌گیرد (آقازاده، ۱۳۹۲).

منابع مورد مطالعه در این تحقیق، برنامه درسی جهت‌یابی و تحرک دانش‌آموزان نابینا و کم‌بینا در دو کشور ایران و آمریکا بود. در کشور ایران، برای جمع‌آوری داده‌های لازم از کتاب «حرکت و جهت‌یابی: ویژه نیمه‌بینا و نابینا» (۱۳۸۰ هجری شمسی) که نقش برنامه درسی این مهارت‌ها را در مدارس ویژه دانش‌آموزان نابینا ایفا می‌کند، استفاده شد. برای دستیابی به برنامه درسی جهت‌یابی و تحرک دانش‌آموزان نابینا و کم‌بینا در آمریکا پژوهشگر موفق شد از طریق فرصت مطالعاتی یازده ماهه در مدرسه نابینایان پرکینز ضمن دستیابی به جدیدترین نسخه برنامه درسی این مهارت‌ها، شرایط و شیوه اجرای آن را نیز به طور مستقیم مشاهده کند.

برنامه درسی مهارت‌های جهت‌یابی و تحرک در آمریکا «آموزش مهارت‌های هدفمند مناسب سن»^۱ نام دارد که به اختصار «آپس» نامیده می‌شود. اولین ویرایش این برنامه درسی در سال ۱۹۹۳ میلادی، ویرایش دوم آن در سال ۱۹۹۵ با اضافه شدن روش‌های آموزش و ویرایش سوم آن در سال ۲۰۱۲ با افزوده شدن روش‌های آموزشی متناسب با نیازهای دانش‌آموزان چندمعلولیتی منتشر شد. این برنامه درسی توسط گروهی هشت نفره از استادان و مربیان با تجربه جهت‌یابی و تحرک در مدرسه نابینایان تگزاس تهیه شده و در چند دهه گذشته ابزار اصلی آموزش مهارت‌های جهت‌یابی و تحرک به دانش‌آموزان دارای آسیب بینایی و تربیت متخصصان جهت‌یابی و تحرک در سراسر آمریکا بوده است.

1- Teaching Age-Appropriate Purposeful Skills (TAPS)

گزارش یافته‌ها

هدف‌های برنامه‌درسی به لحاظ کلیت در سطوح مختلفی قابل تدوین هستند. «کلی‌ترین شکل هدف‌ها با عنوان هدف‌های غایی یا آرمانی^۱ است. پس از آن هدف‌های کلی^۲ درسی و سپس هدف‌های جزئی^۳ هستند» (میرزاییگی، ۱۳۸۰). هدف‌های غایی از سوی سیاستگذاران و خبرگان نظام آموزش و پرورش تعیین و «با جزئی‌تر شدن و ارتباط با سیستم مدرسه‌ای یا موضوع درسی خاص به هدف‌های کلی تبدیل می‌شوند. هدف‌های غایی و هدف‌های کلی بلندمدت هستند و ضروری است که برای تحقق یافتن، در بافت آموزشی خردتر شده و به هدف‌های جزئی که کوتاه‌مدت هستند تبدیل شوند. هدف‌های جزئی را می‌توان به شکل رفتاری یا غیررفتاری نوشت. مدافعان تدوین هدف‌های جزئی غیررفتاری معتقدند قابل سنجش بودن هدف‌های رفتاری، یادگیری را محدود می‌کند و به همین دلیل از کلمات کلی‌تری مثل دانستن یا فهمیدن برای بیان هدف‌ها و نشان دادن یادگیری مطلوب استفاده می‌کنند» (اورنشتاین و هانکینز، ۲۰۱۳). با توجه به مطالب بالا دو ملاک زیر برای مقایسه هدف‌های برنامه‌درسی جهت‌یابی و تحرکت در کشورهای آمریکا و ایران در نظر گرفته شد:

- میزان کلیت: کلی بودن یا جزئی بودن هدف‌ها
- میزان پوشش: توجه هدف‌ها به محیط‌های زندگی روزمره فرد نابینا و دارای آسیب بینایی

1- Aims
2- Goals
3- Objectives

الف) توصیف هدف‌ها

الف-۱) برنامه تپس

بر اساس آنچه در راهنمای برنامه درسی تپس ذکر شده است، مسئولیت مستقیم آموزش مهارت‌های جهت‌یابی و تحرک به عهده متخصصان جهت‌یابی و حرکت^۱ است ولی سایر کارکنان مدرسه و اعضای خانواده دانش‌آموز دارای آسیب بینایی هم می‌توانند از بخش‌هایی از برنامه تپس برای تقویت مهارت‌های دانش‌آموزان استفاده کنند. برنامه درسی تپس که برای دانش‌آموزان ۳ تا ۲۱ ساله نابینا و کم‌بینا تهیه شده است، به پنج حوزه محیطی خانه/زندگی^۲، مدرسه^۳، مسکونی^۴، تجاری^۵ و حمل‌ونقل عمومی^۶ تقسیم شده است تا بر مهارت‌های خاصی که هر دانش‌آموز نابینا یا دارای آسیب بینایی برای حرکت مستقل در هر محیط به آن‌ها نیاز دارد تمرکز داشته باشد. مؤلفان تپس اذعان دارند که «همه دانش‌آموزان به بالاترین سطح استقلال حرکتی در هر محیط نمی‌رسند ولی لازم است مربیان با در نظر گرفتن اهداف کلی بلندمدت برای هر دانش‌آموز انتظارات خود را از دانش‌آموزان محدود نکنند و هر دانش‌آموز را تشویق کنند تا به حداکثر سطح استقلال حرکتی که برایش ممکن است برسد» (تپس، ۲۰۱۲). مؤلفان تپس با تأکید بر این که مهارت‌های جهت‌یابی و تحرک بر اساس نیازهای عملکردی دانش‌آموز به او آموزش داده شود تا برای او معنا دار باشد، در ابتدای هر یک از پنج حوزه محیطی خانه/زندگی، مدرسه، مسکونی، تجاری و حمل‌ونقل عمومی هدف‌های عملکردی حرکتی مربوط به مهارت‌ها را تدوین کرده‌اند. جدول شماره یک تعداد هدف‌های عملکردی حرکتی را در هر یک از محیط‌های پنجگانه تپس نشان می‌دهد.

۱- متخصص جهت‌یابی و تحرک فردی است که دارای مدرک کارشناسی یا کارشناسی ارشد در رشته جهت‌یابی و تحرک است. در حال حاضر در آمریکا دو نوع گواهینامه برای این متخصصان وجود دارد.

- 2- Home/Living Environment
- 3- Campus Environment
- 4- Residential Environment
- 5- Commercial Environment
- 6- Public Transportation

جدول ۱- فراوانی هدف‌های عملکردی حرکتی در محیط‌های پنجگانه تپس

نام محیط	هدف‌های عملکردی حرکتی
خانه/زندگی	۷
مدرسه	۱۲
مسکونی	۸
تجاری	۸
حمل و نقل عمومی	۶
جمع	۴۱

هر یک از مهارت‌های زیرمجموعه محیط‌های پنجگانه تپس، دارای حداقل یک هدف کلی است. به دنبال هر هدف کلی، مجموعه‌ای از مهارت‌های متوالی آمده است که برآیند آنها منجر به دستیابی به هدف کلی می‌شود. بر اساس برنامه تپس بعد از نوشتن برنامه آموزش انفرادی هر دانش‌آموز و تعیین هدف‌های کلی سالانه برای آموزش جهت‌یابی و حرکت او، این مهارت‌های خاص تبدیل به هدف‌های جزئی می‌شود تا دستیابی دانش‌آموز به هدف‌های کلی سالانه را تسهیل کند و قابل ارزشیابی باشد. در پژوهش حاضر مهارت‌های خاص ذیل هر هدف کلی، که بخشی از آنها به دانش‌آموزان کم‌بینا اختصاص دارد، به‌عنوان هدف‌های جزئی در نظر گرفته شد.

هدف‌های کلی و جزئی مربوط به مهارت‌های مختلف در محیط خانه/زندگی به شرح جدول شماره ۲ است. پنج هدف جزئی در مهارت مربوط به رفتارهای توجهی و یک هدف جزئی در مهارت مربوط به تشخیص رنگ‌ها به دانش‌آموزان کم‌بینا اختصاص دارد.

جدول ۲- فراوانی هدف‌ها در محیط خانه/زندگی

هدف‌های جزئی	هدف/هدف‌های کلی	نام مهارت
۱۱	۱	رفتارهای توجهی ^۱
۱۲	۱	توانایی‌های شنیداری ^۲
۴	۱	زبان دریافتی ^۳
۱۰	۲	زبان بیانی ^۴
۸	۱	وضعیت بدنی و راه رفتن ^۵
۷	۱	تصور بدنی ^۶
۴	۱	غلبه طرفی
۴	۱	چرخش‌ها
۳	۱	شناخت راست و چپ
۲	۲	مفاهیم کمی
۱	۱	مفاهیم جهت‌ی/وضعیتی ^۷
۲	۱	مفاهیم زمان-فاصله ^۸
۱	۱	توالی ترتیبی ^۹
۱	۱	رنگ‌ها
۱	۱	شکل‌های هندسی
۹	۱	مهارت‌های اصلی حرکتی
۲	۱	علائم راهنما و نشانه‌ها
۳	۱	آگاهی اولیه فضایی ^{۱۰}
۸۵	۲۰	جمع

-
- 1- Attending Behaviors
 - 2- Auditory Abilities
 - 3- Receptive Language
 - 4- Expressive Language
 - 5- Posture and Gait
 - 6- Body Image
 - 7- Directional/Positional Concepts
 - 8- Time-Distance Concepts
 - 9- Ordinal Sequencing
 - 10- Basic Spatial Awareness

هدف‌های برنامه‌درسی جهت‌یابی و تحرکت...

جدول شماره ۳ هدف‌های کلی و جزئی مهارت‌های محیط مدرسه را نشان می‌دهد. ۱۰ هدف جزئی مربوط به مهارت وسایل کمکی دید دور و یکی از هدف‌های جزئی مربوط به مهارت استفاده از وسایل حرکتی تطبیقی به افراد کم‌بینا اختصاص دارد.

جدول ۳- فراوانی هدف‌ها در محیط مدرسه

اهداف جزئی	هدف/اهداف کلی	نام مهارت
۲	۱	نگرش و رفتار
۱۸	۱	وسایل حرکتی تطبیقی ^۱
۲۰	۱	فنون کاربرد عصا
۴	۱	جهت‌یابی و حرکت در محوطه مدرسه
۸	۱	جهت‌های اصلی
۱۰	۱	وسایل کمکی دید دور برای افراد کم‌بینا ^۲
۶۲	۶	جمع

-
- 1- Adaptive Mobility Devices
 - 2- Distance Low Vision Devices

در محیط مسکونی یکی از هدف‌های مربوط به مهارت عبور از خیابان و هشت هدف از مهارت «رفت و آمد در شب» به افراد کم‌بینا اختصاص یافته است. هدف‌های کلی و جزئی مهارت‌های این محیط در جدول شماره ۴ گزارش شده است.

جدول ۴- فراوانی هدف‌ها در محیط مسکونی

اهداف جزئی	هدف/اهداف کلی	نام مهارت
۲	۱	فن حفاظتی تغییر یافته ساعد ^۱
۷	۱	آشنایی با وسایل نقلیه
۱۸	۱	رفت و آمد در منطقه مسکونی
۲۷	۱	عبور از خیابان در مناطق مسکونی
۳	۱	سیستم آدرس‌دهی
۵	۱	رفت و آمد در مناطق روستایی
۱۰	۱	رفت و آمد در شب
۲	۱	شرایط نامساعد آب و هوایی
۷۴	۸	جمع

هدف‌های برنامه‌درسی جهت‌یابی و تحرکت...

جدول شماره ۵ هدف‌های کلی و جزئی مهارت‌های محیط تجاری را نشان می‌دهد. در این محیط دو هدف جزئی از مهارت «عبور از خیابان‌ها در مناطق تجاری» و چهار هدف از مهارت «تجارب اجتماعی» به افراد کم‌بینا اختصاص دارد.

جدول ۵- فراوانی هدف‌ها در محیط تجاری

نام مهارت	هدف/اهداف کلی	اهداف جزئی
رفت و آمد در جاهای تجاری	۱	۱۱
عبور از خیابان‌ها در مناطق تجاری	۱	۱۸
تجارب اجتماعی	۱	۷
جمع	۳	۳۶

در محیط حمل‌ونقل عمومی یکی از هدف‌ها مربوط به افراد کم‌بینا است. جدول شماره ۶ هدف‌های کلی و جزئی در این محیط را نشان می‌دهد.

جدول ۶- فراوانی هدف‌های مربوط به حمل و نقل عمومی

نام مهارت	هدف/اهداف کلی	اهداف جزئی
سیستم‌های حمل و نقل عمومی	۱	۶
جمع	۱	۶

الف-۲) برنامه «حَجِنَا»^۱

محتوای برنامه آموزش جهت‌یابی و تحرکت دانش‌آموزان نابینا در ایران که در این پژوهش به اختصار «حَجِنَا» نامیده می‌شود در پنج بخش تنظیم شده است. این بخش‌ها عبارتند از: بخش اول: مهارت‌های حرکتی و تربیت شنوایی

۱- برای سهولت از کلمه اختصاری «حَجِنَا» به جای عبارت «حرکت و جهت‌یابی دانش‌آموزان نابینا» استفاده شده است.

بخش دوم: جهت‌یابی

بخش سوم: راهنمای بینا

بخش چهارم: حفاظت از خود

بخش پنجم: مهارت‌های مربوط به عصا

بخش اول *حَجْنَا* با عنوان «مهارت‌های حرکتی و تربیت شنوایی» دارای دو زیرمجموعه است که عبارتند از: شناخت بدن و شنوایی. این بخش حالت «راهنمایی و توصیه» به والدین و مربیان را دارد.

بخش دوم *حَجْنَا* به اجزای ششگانه جهت‌یابی اختصاص دارد که شامل علائم راهنما، نشانه‌ها، روش شماره‌گذاری در داخل و خارج ساختمان، اندازه‌گیری، جهت‌های جغرافیایی و خودآشناسازی است.

بخش سوم *حَجْنَا* شامل مهارت‌های راهنمای بینا است. عناوین این مهارت‌ها عبارتند از: روش اصلی حرکت با راهنمای بینا، دور زدن، تعویض طرفین، عبور از راه‌های باریک، پذیرش یا رد کمک، عبور از پله‌ها و درها و نشستن.

مهارت‌های حفاظت از خود در بخش چهارم *حَجْنَا* شامل بالا و پایین نگه داشتن دست و ساعد، ردیابی و انتخاب مسیر، روش‌های جستجو و شیوه پیدا کردن اشیایی است که از دست فرد می‌افتد.

مهارت‌های کاربرد عصا در بخش پنجم *حَجْنَا* شامل حرکت با راهنما، جای‌دهی عصا، نگه داشتن عصا به طور مورب و تعویض دست‌ها، برخورد با اشیاء و درها، ردیابی در تکنیک مورب، بالا و پایین رفتن از پله‌ها، روش ضربه‌ای و ردیابی با روش ضربه‌ای، تغییر روش ضربه‌ای به روش مورب و بررسی اشیا در روش ضربه‌ای است.

دو بخش اول و دوم *حَجْنَا* دارای هدف‌های مشخص و روشن نیست ولی در ابتدای هر یک از بخش‌های سوم تا پنجم و نیز در ابتدای هر یک از مهارت‌های زیرمجموعه هر بخش، هدف‌هایی نوشته شده است. جدول شماره ۷ فراوانی هدف‌های کلی و جزئی در پنج بخش *حَجْنَا* را نشان می‌دهد.

هدف‌های برنامه‌درسی جهت‌یابی و تحرکت... .

جدول ۷- فراوانی هدف‌های حَجِنَا

نام بخش	هدف‌های کلی	هدف‌های جزئی
مهارت‌های حرکتی و تربیت شنوایی	۲	۹
جهت‌یابی	۱	۳۲
راهنمای بینا	۵	۹
حفاظت از خود	۱	۸
مهارت‌های مربوط به عصا	۱	۱۷
جمع	۱۰	۷۵

ب) تفسیر هدف‌ها

ب-۱) برنامه‌تَپِس

اولین ملاک در بررسی هدف‌های برنامه‌درسی مهارت‌های جهت‌یابی و تحرک میزان کلیت آن‌ها بود. برنامه‌درسی تَپِس دارای سه دسته هدف است. اولین دسته هدف‌های عملکردی حرکتی هستند که در ابتدای مهارت‌های مربوط به هر یک از محیط‌های خانه/زندگی، مدرسه، مسکونی، تجاری و وسایل حمل‌ونقل این برنامه‌درسی بیان شده‌اند. هدف‌های عملکردی حرکتی دو کارکرد مهم دارند: (۱) به مریبان جهت‌یابی و حرکت کمک می‌کند که با داشتن انتظارات روشن از عملکرد نهایی دانش‌آموز در هر بخش، بر آموزش مهارت‌های مربوط به هر محیط تمرکز داشته باشند و (۲) برای تشخیص سطح عملکرد فعلی دانش‌آموز از هدف‌های عملکردی حرکتی در هر محیط استفاده شود.

دسته دوم و سوم هدف‌های تَپِس هدف‌های کلی و هدف‌های جزئی هستند. تَپِس دارای ۳۸ هدف کلی و ۲۶۳ هدف جزئی است که در پنج محیط مهم که دانش‌آموز در آنها حرکت و رفت و آمد دارد توزیع شده‌اند. از این تعداد هدف‌ها ۴۸ هدف جزئی به افراد کم‌بینا اختصاص دارد و بیشترین تعداد هدف‌های جزئی به محیط‌های نزدیک‌تر یعنی خانه/زندگی، مدرسه و مسکونی اختصاص یافته است. هدف‌های جزئی در برنامه‌تَپِس

شکل غیررفتاری دارند زیرا هدف‌های رفتاری «بر اساس آنچه میگر (۱۹۸۴) گفته است باید (۱) رفتاری را توصیف کنند که نشان دهد یادگیرنده به هدف رسیده است، (۲) دارای شرایطی باشند که یادگیرنده در آن شرایط رفتار را نشان دهد و (۳) حداقل استانداردهای قابل قبول را دارا باشند» (اورنشتاین و هانکینز، ۲۰۱۳). از آنجا که آموزش مهارت‌های جهت‌یابی و حرکت در آمریکا بخشی از برنامه آموزش انفرادی^۱ هر دانش‌آموز دارای آسیب بینایی است، هدف‌های رفتاری در آموزش این مهارت‌ها با توجه به توانایی‌ها و نیازهای هر دانش‌آموز تدوین و بر اساس سنجش سالانه او به‌روزرسانی می‌شود.

ملاک دوم در بررسی هدف‌ها میزان پوشش آنها بود. با توجه به محتوای جدول‌های ۲ تا ۶ ملاحظه می‌شود که در برنامه درسی تپس هدف‌های کلی و جزئی به مهارت‌هایی پوشش می‌دهند که پیش‌بینی می‌شود دانش‌آموزان نابینا و کم‌بینا برای حرکت و رفت و آمد مستقل در هر محیط به آنها نیاز دارند. به عبارت دیگر «نیازهای حرکتی پیش‌بینی شده» در هر یک از محیط‌های پنجگانه خانه/زندگی، مدرسه، مسکونی، تجاری و حمل و نقل عمومی عامل توسعه هدف‌ها بوده است.

ب-۲) برنامه حَجنا

در بخش‌های سوم، چهارم و پنجم برنامه حَجنا که دارای هدف است، هدف‌های کلی و جزئی با واژه مشترک «هدف» بیان شده است. به عبارت دیگر به لحاظ واژگانی تفاوتی میان هدف‌های کلی و جزئی مشاهده نمی‌شود و تنها با توجه به نوع نگارش و قالب‌بندی مطالب است که می‌توان آنچه را با نام «هدف» در ابتدای هر یک از بخش‌های دوم تا چهارم حَجنا آمده است به عنوان هدف/هدف‌های کلی و هدف‌های نوشته شده در ابتدای هر یک از مهارت‌های زیرمجموعه هر بخش را به عنوان هدف/هدف‌های جزئی تشخیص داد.

برنامه حَجنا بر اساس ملاک کلیت دارای ۱۰ هدف کلی و ۷۴ هدف جزئی است که در پنج بخش مهارت‌های حرکتی و تربیت شنوایی، جهت‌یابی، راهنمای بینا، حفاظت از خود و مهارت‌های کاربرد عصا توزیع شده‌اند.

هدف‌های برنامه‌درسی جهت‌یابی و تحرکت...

با در نظر داشتن توصیف هدف‌های برنامه حَجنا و مشاهده جدول شماره ۷ می‌توان دریافت که هدف‌های حَجنا پوشش دهنده تکنیک‌ها و فنون اصلی جهت‌یابی و حرکت هستند. به بیان دیگر هدف‌ها صرفاً برای آموزش شیوه اجرای مهارت‌های اصلی جهت‌یابی، حرکت با راهنما، حفاظت از خود و کاربرد عصا به دانش‌آموزان نابینا تدوین شده است.

پ) همجواری و مقایسه هدف‌ها

با کنار هم قرار دادن یافته‌های حاصل از توصیف و تفسیر هدف‌های برنامه درسی تپس آمریکا و «حَجنا»ی ایران بر اساس دو ملاک «میزان کلیت» و «میزان پوشش» می‌توان تفاوت‌ها و شباهت‌های این دو برنامه را استنباط کرد. دو برنامه تپس و حَجنا به لحاظ میزان کلیت هدف‌ها دست کم از سه جهت دارای تفاوت هستند. (۱) «تپس» دارای ۳۸ هدف کلی و ۲۶۳ هدف جزئی و حَجنا دارای ۱۰ هدف کلی و ۷۵ هدف جزئی است. با توجه به اینکه هدف‌های جزئی در واقع فرصت‌های یادگیری برای یادگیرنده فراهم می‌کند، به نظر می‌رسد برنامه تپس از این حیث توانایی بیشتری دارد. (۲) هدف‌های کلی و هدف‌های جزئی در تپس به روشنی بیان شده است در حالی که چنین وضوحی در هدف‌های حَجنا دیده نمی‌شود و (۳) وجود هدف‌های عملکردی حرکتی در تپس یک «ارزش افزوده» است که به جهت‌گیری مربیان در آموزش و انتظارات آنان از دانش‌آموز کمک می‌کند.

دو برنامه تپس و حَجنا به لحاظ میزان پوشش هدف‌ها نیز از دو جهت تفاوت دارند. (۱) هدف‌های تپس پوشش دهنده نیازهای پیش‌بینی شده کودک/دانش‌آموز نابینا یا کم‌بینا برای حرکت در محیط‌های گوناگون است. برای مثال، آموزش فنون اصلی حرکت با راهنمای بینا در محیط خانه/زندگی، فنون کاربرد عصا در محیط مدرسه و سیستم آدرس در محیط مسکونی گنجانده شده است. در حالی که هدف‌ها در حَجنا فارغ از نیازهای محیطی یادگیرنده، حول مجموعه مهارت‌های خاص و مربوط به هم شکل گرفته است. این مهارت‌ها از آموزش جهت‌یابی شروع شده و در مهارت‌های حرکت با راهنمای بینا، فنون حفاظتی و نهایتاً کاربرد عصا گسترش پیدا کرده است. (۲) بیش از ۱۸٪ هدف‌های

جزئی در برنامه‌تپس برای آموزش جهت‌یابی و حرکت به افراد کم‌بینا تدوین شده است و پوشش دهنده نیاز دانش‌آموزان کم‌بینا برای حرکت مستقل است. در حالی‌که به رغم آنچه در عنوان *حَجنا* آمده است^۱ هیچ یک از هدف‌های آن مربوط به کم‌بینایان نیست. شایان ذکر است که میان هدف‌های دو برنامه‌تپس و *حَجنا* شباهت‌هایی هم دیده می‌شود. یکی از شباهت‌ها میان هدف‌های جزئی این دو برنامه است که هیچ یک به صورت رفتاری نوشته نشده است. شباهت دیگر آن است که هر دو برنامه حاوی مهارت‌های جهت‌یابی، حرکت با راهنمای بینا، حفاظت از خود و کاربرد عصا که مهارت‌های «اصلی و کلاسیک» جهت‌یابی و حرکت تلقی می‌شوند، هستند. با این تفاوت که هدف‌های مربوط به این مهارت‌های کلاسیک در برنامه‌تپس در تلفیق با یکدیگر و با نیازهای محیطی دانش‌آموز توسعه یافته است ولی *حَجنا* با تمرکز بر هر مجموعه از این مهارت‌های اصلی، محیط را نادیده گرفته است. به این ترتیب میان هدف‌های تپس و *حَجنا* رابطه عموم و خصوص مطلق ایجاد شده است، به این معنی که هدف‌های تپس علاوه بر آنکه تمامی هدف‌های *حَجنا* را در بر دارد، دارای هدف‌هایی فراتر از آن است.

بحث و نتیجه‌گیری

آموزش جهت‌یابی و حرکت در جهان از آمریکا و مشخصاً بعد از جنگ جهانی دوم با تلاش برای توانبخشی به سربازان نابینا شده در جنگ شروع شد و در شصت سال گذشته به لحاظ نظری و عملی توسعه فراوان یافت (وینر و سیفرمن، ۲۰۱۰). با انتشار کتاب «*فنون جهت‌یابی و حرکت برای مربیان*» توسط هیل و پاندر در سال ۱۹۷۶ میلادی که گام بسیار مهمی در توسعه این حوزه بود، آموزش این مهارت‌ها به سایر افراد نابینا از جمله دانش‌آموزان نابینا گسترش یافت. رویکرد اولیه به آموزش این مهارت‌ها رویکرد بزرگسال‌محور بود، چرا که مخاطبان این آموزش بزرگسالان نابینا بودند که گرچه بعضی

۱- عنوان *حَجنا* در روی جلد «حرکت و جهت‌یابی (ویژه معلمان نابینا)» و در صفحه دوم آن «حرکت و جهت‌یابی ویژه نیمه‌بینا و نابینا» ذکر شده است.

هدف‌های برنامه‌درسی جهت‌یابی و تحرکت...

از آنان حافظه دیداری نداشتند ولی دارای تجربیات زیادی بودند و به مفاهیم پیش‌نیاز برای یادگیری این مهارت‌ها تسلط داشتند. مؤلفان تپس با تشخیص نیاز دانش‌آموزان نابینا و دارای آسیب بینایی به برنامه جهت‌یابی و تحرکت با رویکرد کودک‌محور نخستین ویرایش این برنامه درسی را در سال ۱۹۹۳، ویرایش دوم را در سال ۱۹۹۵ و ویرایش سوم آن را در سال ۲۰۱۲ میلادی تدوین کردند. این در حالی است که بدنه اصلی برنامه درسی مهارت‌های جهت‌یابی و تحرکت در ایران، «حَجنا» را، کتاب نوشته شده توسط هیل و پاندر در سال ۱۹۷۶ تشکیل داده است. بنابراین دور از انتظار نیست که هدف‌های حَجنا بزرگسال‌محور باشد و حول مهارت‌های خاص جهت‌یابی و حرکت شکل بگیرد. پژوهش حاضر هم که با هدف مقایسه هدف‌های برنامه درسی مهارت‌های جهت‌یابی و تحرکت در دو کشور آمریکا و ایران انجام شد، نشان داد که طبعاً مشابهتی میان هدف‌های دو برنامه «تپس» در آمریکا و «حَجنا» در ایران دیده می‌شود ولی هدف‌های برنامه تپس برتری‌های قابل توجهی نسبت به هدف‌های حَجنا دارد. نخست آنکه برنامه تپس با داشتن سه دسته مشخص هدف‌های عملکردی، کلی و جزئی به مربی کمک می‌کند: (۱) انتظارات مشخص‌تری از عملکرد حرکتی دانش‌آموز در هر محیط داشته باشد، (۲) به ایجاد فرصت‌های یادگیری معنادار و متعدد در محیط‌های واقعی بیندیشد که تسهیل‌کننده یادگیری برای دانش‌آموز باشد. برتری دیگر تپس بر حَجنا اختصاص بخشی از هدف‌ها به نیازهای کم‌بینایان در حرکت مستقل است، در حالی که در حَجنا هیچ توجهی به کم‌بینایان نشده است.

پیشنهادها

- از نتایج این پژوهش در کنار نتایج حاصل از مقایسه سایر عناصر برنامه درسی مهارت‌های جهت‌یابی و تحرکت برای تدوین برنامه درسی مهارت‌های جهت‌یابی و تحرکت دانش‌آموزان دارای آسیب بینایی در ایران استفاده شود.

- هدف‌های برنامه حَجنّا با توجه به نیاز دانش‌آموزان مخاطب آن که در دوره پیش‌دبستانی و ابتدایی هستند بازنگری شود.
- گرچه استفاده از برنامه آموزش انفرادی در مدارس دانش‌آموزان دارای آسیب بینایی معمول نیست، مربیان جهت‌یابی و تحرک با توجه به نیازهای هر یک از دانش‌آموزان خود هدف‌های کلی و جزئی برای آموزش سالانه تدوین کنند.
- مربیان برای تأمین نیازهای یادگیرندگان رویکرد کودک‌محوری را جایگزین رویکرد فعلی حَجنّا که بزرگسال‌محور است نمایند و هدف‌هایی را در محیط مدرسه در نظر داشته باشند که تسهیل‌گر عملکرد حرکتی دانش‌آموزان باشد.

منابع

- ابراهیمی نژاد، لیدا (۱۳۸۱)، نقش تمرینات ادراک روابط فضایی بر جهت‌یابی و حرکت دختران ۱۰ تا ۱۴ ساله مجتمع آموزشی نابینایان دخترانه نرجس، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات.
- استادحسین، لادن (۱۳۹۲)، رابطه مهارت تحرک و جهت‌یابی و میزان سازگاری با احساس تنهایی در دانش‌آموزان نابینا، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم اجتماعی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکز.
- اعتباری، بتول؛ کریمی، اشرف؛ انتظاری، بلقیس و عقیل‌زاده، نرگس‌خاتون (۱۳۸۰)، حرکت و جهت‌یابی ویژه نیمه‌بینا و نابینا، تهران: سازمان آموزش و پرورش استثنایی کشور.

هدف‌های برنامه‌درسی جهت‌یابی و تحرکت...

- آقازاده، احمد (۱۳۹۲)، *آموزش و پرورش تطبیقی*. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).

- پورهادی، زهرا (۱۳۹۰)، *نقش تحرک و جهت‌یابی در اضطراب و فشار روانی نابینایان*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران مرکز.

- میرزابیگی، محمدعلی و کریمی، اشرف (۱۳۸۴)، *نیازسنجی از معلمان و والدین دانش‌آموزان نابینای دوره ابتدایی به منظور تدوین برنامه درسی در آموزش مهارت‌های جهت‌یابی و حرکت*، فصلنامه پژوهشکده کودکان استثنایی، ۵، ۳، ۲۷۰-۲۵۳.

- میرزابیگی، علی (۱۳۸۰)، *برنامه‌ریزی درسی و طرح درس در آموزش رسمی و تربیت نیروی انسانی*، تهران: انتشارات یسپرون.

- Allman, C.B. Lewis, S. (2014). *ECC Essentials: Teaching the Expanded Core Curriculum to students with Visual Impairments*. New York: American Foundation for the Blind.

- Bereday, G.Z.F. (1964). *Comparative Method in Education*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

- Bongers, R. M., Schellingerhout, R. Grinsven, R. V. & Smirsmann, A. W. (2002). Variables of the touch technique that influence the safety of blind cane-walkers. *Journal of Visual Impairment and Blindness*. Vol. 96, July 2002, Pages 516-531.

- Harder, A., and Michel, R. (2002). *The Target-Route Map: Evaluating Its Useability for Visually Impaired Persons*. *Journal of*

Visual Impairment and Blindness. Volume 96, October 2002, Pages 711-723.

- Hill, E. & Ponder, P. (1976). *Orientalion and Mobility Techniques: A Guide for the Practitioner*. New York: AFB Press.
- Kim, D.S. & Emerson, R. W. (2012). *Effect of Cane Length on Drop-Off Detection Performance*. Journal of Visual Impairment and Blindness. Vol. 106, Pages 31-37.
- Ornstein, A. C. and Hunkins, F. P. (2013). *Curriculum Foundations, Principles, and Issues*, (sixth Edition). PEARSON.
- Pogrund, R.; Sewell, D.; Anderson, H.; Calaci, L.; Cowart, M.F.; Marsh, R.A. & Roberson-Smith, B. (2012). *Teaching Age-Appropriate Purposeful Skills: An Orientation & Mobility Curriculum for Students with Visual Impairments (3rd Edition)*. Texas School for the Blind and Visually Impaired.
- Wiener, W. R. & Siffermann, E. (2010). The History and Progression of the Profession of Orientation and Mobility. In W. R. Wiener, R. L. Welsch, & B. B. Blasch (Eds.). *Foundations of orientation and mobility: Vol. I. History and Theory*. (3rd ed., pp. 486-532). New York: AFB Press.
- Wright, T. S. & Wolery, M. (2014). *Evaluating the Effectiveness of Roadside Instruction in Teaching Youth with Visual Impairments Street Crossings*. Journal of Special Education, Vol. 48 Issue 1, Pages 46-58.