

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه‌درسی

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

سال پنجم - شماره‌ی ۱۰ - پاییز و زمستان 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

جایگاه ادبیات داستانی در تربیت اخلاقی دوره ی ابتدایی /
شهلا دهقانی، دکتر کیوان بلند همتان.....۳۲-۵

آسیب شناسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان به منظور ارائه ی
الگوی مطلوب: یک مطالعه آمیخته / مهدی قنبری، دکتر
محمد نیکخواه، بهاره نیکبخت.....۶۴-۳۳

تأثیر اندازه گیری مبتنی بر برنامه درسی (CBM) بر پیشرفت
ریاضی دانش آموزان ابتدایی / دکتر مسعود گرامی پور. دکتر
اصغر مینایی.....۹۶-۶۵

تدریس موازی: رویکردی جهت ارتقاء عملکرد تحصیلی
دانش آموزان در درس ریاضی و نگرش آنان به مدرسه / دکتر
سیروس اسدیان.....۱۲۶-۹۷

روایت نگاری ابزار تامل و بالندگی حرفه ای « مطالعه ای
کیفی در زمینه تجربه روایت نگاری دانشجو معلمان در
درس کارورزی» / صغری ملکی، دکتر محمود مهرمحمدی
.....۱۵۴-۱۲۷

طراحی مدل شایستگی های پژوهشی دانش آموزان دوره دوم
ابتدایی ایران/ مهدی حسین پناه، دکتر مرتضی کرمی، دکتر
حسین جعفری ثانی، دکتر حسین کارشکی
.....۱۹۴-۱۵۵

نوآوری در آموزش: استفاده از تکنولوژی آموزشی مودل برای
افزایش تعاملات میان فراگیران در برنامه درسی ترجمه
شفاهی / زهره قرائی، دکتر سعید کتابی، دکتر منصور توکلی
.....۲۲۷-۱۹۵

ISSN: 2345-4938

بهاء تک شماره: ۴۰۰۰۰ ریال

دوفصلنامه ی نظریه و عمل در برنامه درسی

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

سال پنجم- شماره ۱۰- پاییز و زمستان ۱۳۹۶

صاحب امتیاز: انجمن مطالعات برنامه ی درسی

مدیر مسئول: دکتر مجید علی عسگری

سردبیر: دکتر محمد عطاران

مدیر داخلی: لیلا الماسی

مدیر اجرایی: فاطمه صانعی پور

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 مفتاح 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:10, 2018

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:

Sh. Dehghan,

K. Bolandhematan (Ph.D.)

**Fiction and Moral Education: A Study in
Elementary Course Curriculum**

M.Ghanbari,

M. Nikkhah(Ph.D.),

B.Nikbakht

The Pathology of Farhangian University

Internship: A Mixed Study

M. Geramipour (Ph.D.),

A. Minae(Ph.D.)

**The Effect of Curriculum Based
Measurement (CBM) on Math Achievement
of Elementary Students**

S. Assadian (Ph.D.)

**Parallel Teaching: An Approach to Improve
Students' Academic Performance in
Mathematics and Their Attitudes toward
School**

S.Maleki,

M. Mehr Mohammadi (Ph.D.)

**Narrative Journal as a Tool of Reflection and
Professional Development, Experience of Pre-
service Teachers in Practicum Course**

M. Hosseinpanah,

M. Karami (Ph.D.),

H. Jafari Sani(Ph.D.),

H. Karashki (Ph.D.)

**Designing the Research Competency Model
for Secondary**

Z. Gharaei,

S. Ketabi(Ph.D.),

M. Tavakoli(Ph.D)

**Using Moodle E-learning Platform to
Enhance Interactions among Learners in the
Development of a Curriculum for the
Undergraduate Course Consecutive
Interpreting**

اولویت‌های نگارشی نشریه

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

سبک نگارش مقاله

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

- **پیشنهادها** (ارائه راهکارهایی برای حل مشکلات شناسایی شده یا در ارتباط با نتایج به دست آمده با ارجاع به آنها)
- **پاورقی:** معادل لاتین اصطلاحات و اسامی غیرایرانی مورد استناد در همان صفحه و در قسمت پاورقی می‌آید.
- **فهرست مآخذ فارسی و انگلیسی (به تفکیک):** معرفی (فقط) تمامی منابع استناد شده در متن به ترتیب الفبایی، با ذکر نام خانوادگی، نام نویسنده، سال انتشار، عنوان منبع (به صورت بولد)، نام مترجم منبع (در صورتی که به ترجمه فارسی آن استناد می‌شود) محل انتشار، نام ناشر.
- **سایر نکات**
 - مقاله‌های ارسال شده بازگردانده نمی‌شود.
 - کاربرد درخواست انتشار، تعهد عدم انتشار و تضمین اصالت مقاله توسط نویسنده یا نویسندگان امضاء و عرضه شود.
 - حق ویرایش مقاله پذیرفته شده، برای هیئت تحریریه محفوظ است.
 - مجله فقط مقاله‌هایی را که قبلاً در مجلات یا نشریات دیگر چاپ نشده است، منتشر می‌کند.
 - حجم مقاله بین ۴۰۰۰ تا 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 فریدون شریفیان	دکتر مصطفی قادری
دکتر موسی پیری	دکتر سعید صفائی موحد	دکتر زهره کرمی
دکتر محمد جمالی تازه کند	دکتر پروین صمدی	دکتر مریم کیان
دکتر زهرا حاجی آخوندی	دکتر ابراهیم طلایی	دکتر مرجان کیان
دکتر علی حسینی خواه	دکتر زهره عباساف	دکتر مسعود گرامی پور
دکتر ژیا حیدری	دکتر علی اکبر عجم	دکتر زهرا گویا
دکتر عظیمه سادات خاکباز	دکتر علیرضا عراقیه	دکتر یحیی معروفی
دکتر آتوسا رسولی	دکتر محمد عطاران	دکتر بهروز مهران
دکتر فرهاد سراجی	دکتر بتول عطاران	دکتر زهرا نیکنام
دکتر محمود سعیدی رضوانی	دکتر مجید علی عسگری	دکتر محمدرضا نیلی
دکتر نادر سلسبیلی	دکتر خلیل غلامی	



تربیت اخلاقی مبتنی بر ادبیات داستانی:

تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دوره ابتدایی^۱

Fiction and Moral Education: A Study in Elementary Course Curriculum

Sh. Dehghan, K. Bolandhematan
(Ph.D)

Abstract:

This paper aimed to clarify the role of moral concepts in elementary course curriculum. By qualitative content analysis, firstly, the moral concepts in textbooks are inductively determined and then sorted into more general categories. Then, according to fluency and integration in any class and also evolutionary arranging in the whole course, the vertical and horizontal organizations of these concepts are examined. The results showed that Persian books in all courses have the most fictions and the most moral concepts. Unfortunately arranging of concepts in those books are not noticed and among fifteen moral concepts only "good behaving", "loving humankind" and "effort" have the fluency and integrity factors, qualitatively or quantitatively. The other concepts, not in the repetition, nor in the arrangement, have an appropriate organization in different courses.

Keywords: Fiction, Moral, Moral education, Evolution, Integrity

شهلا دهقانی^۲، دکتر کیوان بلندهمتان^۳

چکیده: این پژوهش با هدف شناسایی چگونگی آموزش مفاهیم اخلاقی به دانش‌آموزان در مقطع ابتدایی و به بررسی مفاهیم اخلاقی موجود در کتب درسی پرداخته، سپس آن‌ها را استخراج و در مقولات کلی‌تری دسته‌بندی کرده است. همچنین با استفاده از روش تحلیل محتوای عرفی (استقرایی)، مفاهیم اخلاقی موجود در دروس، مشخص شده و سپس با استفاده از فرایند استنتاجی بر مبنای ملاک‌ها، از نظر انسجام و یکپارچگی در هر پایه و نیز چیدمان فرگشتی در کل مقطع مورد بررسی قرار داده است. جامعه آماری این تحقیق را کتاب‌های فارسی (بخوانیم)، تعلیمات اجتماعی و هدیه‌های آسمانی و قرآن دوره ابتدایی تشکیل می‌دهد که شامل ۲۱ جلد کتاب است. نمونه‌گیری در این پژوهش، به شیوه نظری انجام شده و ملاک دسته‌بندی دروس، وجود محتوای اخلاقی و رعایت ساختار داستانی درس، در نظر گرفته شد. نتایج نشان داد که کتب فارسی در تمامی پایه‌ها، بیشترین تعداد ادبیات داستانی و بیشترین مفاهیم اخلاقی را دارند. متأسفانه چیدمان مفاهیم مورد توجه قرار نگرفته و از میان پانزده مفهوم اخلاقی، تنها «رفتار نیک»، «نوع دوستی» و «تلاش و پشتکار» فاکتورهای مربوط به انسجام و فرگشت را از نظر کمی و کیفی دارا هستند. سایر مفاهیم از نظر تعداد تکرار و نوع چینش در پایه‌های مختلف فاقد کارایی لازم هستند.

کلیدواژه‌ها: ادبیات داستانی، اخلاق، تربیت اخلاقی، فرگ یکپارچگی

۱. تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۴/۱۲/۰۸، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۰۴/۲۲

۲. کارشناس ارشد، گروه علوم تربیتی، دانشگاه کردستان، رایانامه: hero_dehghani@yahoo.com

۳. استادیار، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه کردستان، رایانامه: k.bolandhematan@uok.ac.ir

مقدمه

داستان‌ها از گذشته تاکنون ابزاری جهت انتقال پیام‌های زیبای اخلاقی و رفتاری در جوامع گوناگون بوده است و همچون نگینی در اندوخته ادبی ملل مختلف به‌ویژه سرزمین کهن ایران می‌درخشد. نمونه این کوشش‌ها را در متون ادبی فاخر ایران، کتاب‌هایی مانند شاهنامه فردوسی، منطق الطیر عطار، مثنوی مولوی، بوستان و گلستان سعدی، قابوس‌نامه عنصرالمعالی می‌توان دید. از آنجایی که آینده هر ملتی بر اساس توانایی‌های کودکان آن رقم می‌خورد، روند آموزش و یادگیری آن‌ها بسیار مهم و حساس است. آینده جامعه در گرو دانش تخصصی و تعهد اخلاقی افرادی است که آموزش و پرورش آن‌ها را تربیت خواهد کرد. از این‌رو فرایند آموزش و تعلیم و تربیت نیروهای کارا و سازنده و متعهد، از همان ابتدا نیازمند بررسی و برنامه‌ریزی دقیقی است تا دسترسی به اهداف جامعه فراهم شود. چنین برنامه‌ریزی‌هایی تنها در قلمرو رشد علمی قرار نمی‌گیرد، چراکه علم به‌تنهایی پاسخگوی نیاز بشر نبوده و تنها با هم‌نشینی در کنار اخلاق است که می‌تواند شکاف‌های موجود را از بین ببرد و اثر پررنگ و عمیق‌تری در رشد فردی و اجتماعی داشته باشد. این‌سان، در برنامه‌ریزی‌های نظام آموزشی توجه ویژه به اخلاق هم لازم است و به‌ویژه برنامه‌های درسی چیده شده باید به این مهم توجه کنند. این تنها به محتوا برنمی‌گردد، بلکه به نوع آموزش نیز اهمیت دارد و در این میان، «داستان» به‌عنوان یک نوع آموزش، این قابلیت را دارد که به‌واسطه زبان ساده و قابل فهم در سنین پایین به کار گرفته شود.

بیان مسئله

همواره توجه به مقوله اخلاق و رشد اخلاقی یکی از اساسی‌ترین و زیربنایی‌ترین اهداف نه تنها نزد خانواده‌ها؛ بلکه در سیستم آموزشی و اجتماع نیز می‌باشد و دلیل آن هم ایجاد نسلی شایسته در خانواده و داشتن جامعه‌ای پویا و کارآمد است. جامعه‌ای مبتنی بر آموزه‌های عمیق اخلاقی که با صرف حداقل هزینه‌ها به شکل پایه، نسل‌هایی اخلاق‌مدار و کوشا را در جهت نیل به اهداف عمیق انسانی تربیت نماید.

پرواضح است که توجه به آموزش اخلاق را باید از دوران کودکی آغاز کرد؛ زمانی که تمامی روان‌بنه‌ها^۱، از جمله روان‌بنه‌های اخلاقی در حال شکل‌گیری است و سعی می‌شود تا به کودکان، خوب و بد و درست و نادرست را آموخت. این توجه موجب می‌شود تا کودکان در پایان دوره اول کودکی (۴ تا ۶ سال) بتوانند قواعد اخلاقی بسیاری را بیان کنند: «به این علت تقسیم کردم که اگر این کار را نمی‌کردم با من بازی نمی‌کرد»، «من مقداری از آن را به او دادم اما بیشتر آن مال من است زیرا بزرگ‌ترم»، «همچنین آنان درباره مسائل مربوط به عدالت و انصاف بحث می‌کنند: «حالا نوبت من است»، «این منصفانه نیست» (برک، ۱۳۸۸).

از سوی دیگر تمامی نظریه‌های رشد اخلاقی پذیرفته‌اند که وجدان اخلاقی در اوایل کودکی شکل می‌گیرد و اصول اخلاقی کودک به صورت بیرونی و توسط بزرگ‌ترها کنترل می‌شود (احدی و بنی جمال، ۱۳۸۲)؛ ولی با ورود به مدرسه، کودکان درک انعطاف‌پذیری از مقررات اخلاقی پیدا می‌کنند، به‌طوری‌که در سنین ۹-۷ سالگی دیگر نمی‌گویند که راست گفتن همیشه خوب و دروغ گفتن همیشه بد است، بلکه مقاصد نوع‌دوستانه و ضدا اجتماعی را در نظر می‌گیرند (برک، ۱۳۸۸).

گرچه تربیت اخلاقی بسیار مهم است ولی دشواری‌های بسیار دارد. به‌عنوان نمونه، یکی از روش‌هایی که معمولاً به کار گرفته می‌شود پند و اندرز است، ولی بسیار دیده و شنیده‌ایم که برخی کودکان و نوجوانان نسبت به پذیرش و عمل به پندهای روشن و مستقیم از خود مقاومت نشان می‌دهند. به همین منظور برای انتقال مفاهیم اخلاقی، به شکل گسترده‌ای از داستان‌ها بهره گرفته می‌شود. به‌عنوان مثال، به یک نوجوان با یک جمله کوتاه، ساده، خبری و مستقیم که حساست را نفی می‌کند می‌توان گفت: حساست ویژگی اخلاقی بدی است. حال در مقابل این جمله، نمایشنامه خسیس، نوشته مولیر قرار می‌گیرد. نمایشنامه‌ای در مورد زندگی انسانی خسیس که در تمامی سطور کتاب حتی یک مورد مشاهده نمی‌شود که به شکل مستقیم اشاره شده باشد که «خسیس بودن عمل بدی است»؛

¹. Schemas

اما وقتی خواندن کتاب به پایان می‌رسد، خواننده حاضر است دارایی‌های خود را ببخشد و هر کاری را انجام دهد ولی کسی او را با صفت خسیس مورد خطاب قرار ندهد. این همان تأثیر زبان تمثیل و استعاره است.

زنان و مردان خردمند، قرن‌ها از تمثیل و داستان استفاده کرده‌اند تا به سؤالی پاسخ گویند یا موضوع پیچیده‌ای را توضیح دهند. این بخشی از فرهنگ شفاهی بوده و سالمندان در قالب داستان می‌توانستند خرد و حکمت خود را در اختیار دیگران قرار دهند. همچنین این داستان‌ها مانند رسانه‌ای بودند که پیران از طریق آن سنت‌ها، عرف و آداب و رسوم را به جوانان منتقل می‌کردند (روشن، ۱۳۸۵). امروزه نیز داستان^۱ و داستان‌گویی برای کودکان فواید بسیاری دارد. از جمله تمرین کودکان در مهارت‌هایی نظیر گوش دادن، تجسم کردن، تصور و خیال‌پردازی. هنگامی که داستانی به جای دیدن در سینما و یا تلویزیون، از روی کتاب خوانده شود، فرد آزاد است تا از تخیل خود استفاده کند؛ چهره‌ها و مناظر و حتی رنگ‌ها و صداها را در ذهن خود خلق کند؛ که این امر فضای داستانی منحصر به فردی را برای هر شخص ایجاد می‌کند (همان).

ادبیات داستانی به سبب نقش و تأثیر فراوانی که در تربیت کودکان دارد، جایگاه ارزشمند و والایی را در علوم روانشناسی و تربیتی کسب کرده است. رشد و تکامل کودک از جنبه‌های مختلف و رساندن او به اهداف تربیتی مورد نظر بدون پیوند دادن و دمساز کردن او با ادبیاتی که بتواند نیازهای روحی و روانی او را تا حد زیادی تأمین کند میسر

۱. داستان اثری است روایی به نثر که مبتنی بر جعل و خیال باشد. اگر طولانی باشد به آن رمان و اگر کوتاه باشد به آن داستان کوتاه می‌گویند (شمیسا، ۱۳۸۱). ادبیات داستانی کلاً به آن دسته از آثار روایتی اطلاق می‌شود که جنبه خلاق آن‌ها بر واقعیت غلبه دارد و شامل (قصه) داستان کوتاه، داستان بلند، رمان و رمان کوتاه می‌شود. موضوعات مورد توجه ادبیات داستانی معمولاً تخیلی و ساخته و پرداخته یک ذهن خلاق است و به بیان امور حقیقی یا حقایق تاریخی نمی‌پردازد، اما چنانچه درون‌مایه یک قالب ادبی از حقایق تاریخی با واقعیت‌های دیگر مایه گرفته باشد، معمولاً آن را با عناوین (داستان تاریخی) یا (زندگینامه داستانی) و عباراتی نظیر این‌ها مشخص می‌کند (داد، ۱۳۸۷).

نیست^۱؛ داستان کودک نیز در این حیطه قرار می‌گیرد (شجری، ۱۳۸۴). داستان وسیله‌ای برای درک جهان و خویشتن است و دغدغه‌های بشری را در خود جای می‌دهد. چرا که ساختار هوشمندانه‌ای دارد و می‌تواند دنیایی خیالی را به‌منزله موضوع کاوش فکری خلق کند و هم‌زمان که ما را از بند اینجا و اکنون رها می‌کند، به بیان روال عادی وقایع بپردازد. از کارکردهای داستان، پیدایش سؤالاتی در ذهن خواننده است که اعتقادات و باورها و درست‌ها و نادرست‌ها در روابط انسانی و اجتماعی را هدف قرار می‌دهد (رشتچی، ۱۳۸۹). علاوه بر این، شکل‌گیری مهارت‌های زیر نیز از جمله پیامدهای آن است:

- ارتقای مهارت‌های کودکان در شیوه‌های مختلف تفکر.

- گسترش قدرت استدلال منطقی؛

- به‌کارگیری مهارت‌های تفکر انتقادی؛

- توانایی حل مسئله به نحو موفقیت‌آمیز (گلایزر و گیورجیس^۲ ۲۰۰۵).

کنش‌های داستانی ذهن کودک را پویا ساخته و سبب بالندگی او می‌شود. هنگامی که کودک با اثری همزادپنداری می‌کند آرام‌آرام تخیل او نیز شروع به بیدار شدن می‌کند و هر چه این پدیده عمیق‌تر باشد میدان ذهنی کودک وسیع‌تر و ژرف‌تر می‌گردد (یوسفی، ۱۳۸۶). به‌این‌ترتیب کودکان در مواجهه با یک داستان می‌آموزند که چگونه لایه‌های پنهان داستان را کشف و مهارت تفسیر و استنباط را که از مهارت‌های اصلی تفکر انتقادی است،

^۱. امروزه روانشناسان و متخصصان تعلیم و تربیت به اهمیت این ابزار برنده و مؤثر واقفند و از مربیان، نویسندگان و شاعران و سایر پدیدآورندگان آثار کودکان انتظار دارند تا با مطالعه ابعاد شخصیتی کودک به نیازهای ذهنی، عاطفی، اجتماعی و بدنی او در سنین و دوره‌های مختلف پی ببرند و آثاری شایسته و مناسب و خالی از ایرادات ادبی و روان‌شناختی برای آن‌ها پدید آورند (غریب شاه، ۱۳۹۰). نمونه را در برخی از ادبیات‌های داستانی کودکان، پندارهای خرافی و آرمان‌های مابعدالطبیعی، غلبه نسبی جبر و بی‌توجهی به چاره‌اندیشی فردی در داستان‌های عامیانه لحاظ شده است. یا در داستانهای معاصر، تعاون و همبستگی به میزان کم، مورد تأکید قرار گرفته‌است (عباسی و همکاران ۱۳۷۰).

^۲. Glazer & Giorgis

در خود پرورش دهند. به عبارت دیگر، لایه‌های متفاوت معنایی و مفهومی در داستان به خواننده کمک می‌کند تا به بینشی نو در مسائل مختلف زندگی دست یابد (فیشر^۱ ۲۰۰۳).

ولی همان‌گونه که آورده شد مهم‌ترین اثر داستان را بر اندیشه و کنش اخلاقی کودک می‌توان دید. از گذشته‌های دور و هنوز هم در ایران نقش اسطوره‌ها در تقویت قوه تخیل، تحریک خیال‌پروری و به شکل مشخص تربیت اخلاقی و اجتماعی برجسته بوده است (هاشمی جنت‌آبادی ۱۳۷۸). از این‌رو در تربیت اخلاقی از ادبیات داستانی باید بهره بسیار گرفت. اسپنسر^۲ بر آن بود که یکی از اهداف اصلی آموزش شکل‌دهی شخصیت و به کنترل درآوردن امیال سرکش و بیدار کردن گرایش‌های خاموش شده است. عملی که طی آن دسته‌ای از احساسات بارور شده و دسته‌ای دیگر کنترل می‌شود تا کودک به فردی بالغ تبدیل شود که این همان هدف مشترک والدین و معلمان است (به نقل از: مک‌لاگ‌بلین و هالستید،^۳ ۱۹۹۹). البته این می‌تواند دو معنا داشته باشد: گاه منظور ما رشد اخلاقی شاگرد به‌گونه‌ای است که او عامل اخلاقی مسئول و فعال و دانا و متعهدی گردد و گاه منظور ما جامعه‌پذیری مدنی شاگرد به‌گونه‌ای است که او شهروندی مسئول و فعال و دانا و متعهد گردد (هالستید و پایک^۴ ۲۰۰۶؛ ثورنبرگ و اگوز^۵ ۲۰۱۶). آن‌اولی با تربیت اخلاقی و این دومی با تربیت شهروندی سروکار دارد. تربیت اخلاقی به فرایندهایی گفته می‌شود که به زمینه‌سازی و به‌کارگیری شیوه‌هایی جهت شکوفایی، تقویت و ایجاد ویژگی‌ها، رفتارها و آداب اخلاقی و اصلاح و از بین بردن صفات، رفتارها و آداب غیراخلاقی در خود یا دیگری می‌پردازد. از این‌رو:

۱. تربیت اخلاقی تنها شامل ویژگی‌های درونی نمی‌شود بلکه حوزه‌های صفات، رفتار و آداب اخلاقی را نیز دربرمی‌گیرد.

1. Fisher

2. H. Spencer

3. T. Halstead

4. Halstead & Pike

5. Thornberg & Oguz

۲. تربیت اخلاقی فرایند و جریانی مستمر و مداوم است و به‌ویژه در زمینه ایجاد صفات نیک پایدار اخلاقی و از بین بردن صفات زشت، نیاز به تلاش مستمر دارد و انتظار اینکه این صفات در مدت کوتاه و بدون تلاش فراوان در فرد ایجاد شود یا از بین برود، انتظار نابجایی است.
۳. تربیت اخلاقی نیاز به زمینه‌سازی و برطرف کردن موانع دارد و باید از طریق آموزش مستقیم و غیرمستقیم، شناخت لازم نسبت به خوبی‌ها و بدی‌های اخلاقی را در فرد ایجاد و موانع موجود در مسیر شکل‌گیری تربیت اخلاقی را از بین بُرد.
۴. تربیت اخلاقی نیازمند سه نوع تلاش است: یکی شکوفایی صفات فطری، دیگری تقویت صفات و رفتارهای اخلاقی کم‌رنگ و مقطعی و همچنین تغییر و اصلاح رفتارهای ضد اخلاق و مورد آخر، ایجاد صفات و رفتارهای اخلاقی و از بین بردن رفتارهای ضد اخلاقی است.
۵. تربیت اخلاقی هم جنبه خودسازی دارد و هم جنبه دیگر سازی. البته جنبه تربیتی بیشتر ناظر به دیگر سازی و جنبه اخلاقی بیشتر ناظر به خودسازی است (همت بناری، ۱۳۷۹). نکته بسیار مهم آن‌که تربیت اخلاقی بدون برخورداری از چارچوبی مفهومی و اصولی که از پیش مربیان برگزیده باشند ممکن نیست. این اصول می‌توانند شامل (۱) نهی از برخی از رفتارها (۲) تکلیف به برخی رفتارها و (۳) توجیه برخی رفتارها باشد (فاکس و دیمارکو^۱ ۲۰۰۱). این اصول راهنمای رفتار معلم و تدوین کتاب‌های درسی هستند. شاگرد از طریق کتاب‌های درسی و رفتارهای آموزگار یاد می‌گیرد که درست و نادرست رفتار کدام‌ها هستند. اگر این دو با هم ناسازگار باشند یا اصلاً توجهی به اصول نداشته باشند و ریشه و خاستگاه آموزش‌های اخلاقی روشن نباشد نمی‌توان انتظار داشت که کار تربیت اخلاقی به خوبی پیش رود. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که آموزش‌های اخلاقی معلمان متأثر از نگرش‌های هنجاری و نگاه دانش‌شناسانه آنان است (برون‌لی^۲ و همکاران ۲۰۱۲). این

¹ . Fox & DeMarco,

² . Brownlee

به‌ویژه در نظام‌هایی که متمرکز هستند می‌تواند برنامه تربیت اخلاقی را با چالش روبرو سازد چراکه ای‌بسا دیدگاه معلم با آنچه در کتاب درسی آمده است همخوان نباشد. به‌هرروی؛ هر یک از این دو، رفتار معلم و محتوای کتاب‌های درسی، پژوهش جداگانه و ویژه خود را می‌طلبد. گرچه بررسی‌ها نشان می‌دهد که حجم کمی از پژوهش‌های قلمرو تعلیم و تربیت در ایران به این نوع پژوهش اختصاص داده شده است.

طرح پژوهش و سؤالات آن:

در گونه‌شناسی صوری پژوهش‌های تربیت اخلاقی در ایران، دو گونه را می‌توان بازشناسی کرد:

۱- در برخی پژوهش‌ها، دیدگاه فیلسوفی کاویده شده و رهنمون‌های تربیت اخلاقی آن در بحث اهداف و روش‌ها و محتوا نشان داده شده است (برای نمونه، رهنما ۱۳۸۷، علی‌آبادی ۱۳۸۵، نصرآبادی ۱۳۷۹، جام خانه ۱۳۹۰، غفاری و باقری ۱۳۸۰، کاویانی و فصیحی ۱۳۹۱، بهشتی ۱۳۹۲، بیرونی و باقری و زیباکلام ۱۳۹۱، حیدری و بختیارنصرآبادی و بهروان ۱۳۹۰، کیانی و بختیار نصرآبادی ۱۳۹۰، حسنی ۱۳۸۰)

۲- در رویکرد دیگر، مستقیماً یا به آموزگاران و دبیران یا به کتاب‌های درسی مراجعه شده و مفهومی‌ها و آموزش‌ها مورد بررسی قرار گرفته است.^۱ به‌ویژه مورد

^۱ برای نمونه، نجاتی پرواز (۱۳۸۸)، بررسی اهداف کلی اخلاقی مصوب آموزش و پرورش و به‌کارگیری آن‌ها در کتاب‌های درسی (قرآن، هدیه‌های آسمان، فارسی و تعلیمات اجتماعی) دوره ابتدایی نشان داد که: مؤلفه‌های ۲۱ گانه اهداف اخلاقی به‌طور یکسان در کتاب‌های درسی مورد پژوهش به‌کار گرفته نشده‌اند و تفاوت قابل‌ملاحظه‌ای در فراوانی آن‌ها مشاهده شد به‌طوری که این تفاوت طیفی از ۱ تا ۵۵۳ فراوانی را شامل شده است. همچنین مقایسه کتاب‌ها با توجه به حجم آن‌ها نیز نشان داد که میزان به‌کارگیری این مؤلفه‌ها با توجه به حجم کتب مناسب نیست، به‌طوری که باتوجه به حجم کتاب‌ها، کتاب فارسی بخوانیم پنجم، در حد انتظار و کتاب‌های قرآن اول، هدیه‌های آسمان دوم، هدیه‌های آسمان سوم، هدیه‌های آسمان

دوم بر این فرض استوار است که کتاب‌های درسی ایران بر مبنای دیدگاه فیلسوفان نوشته نشده و برنامه‌ریزان درسی آموزش و پرورش به چنین دیدگاه‌هایی نمی‌پردازند.

در این پژوهش رویکرد دوم برگزیده شده ولی نه از منظر آموزگاران؛ بلکه از منظر کتاب‌های درسی. بی‌گمان آموزگاران الگوهای راستینی برای تربیت اخلاقی هستند و نقش بی‌بدیلی در تربیت اخلاقی دارند (سنگر و استوگورپ^۱ ۲۰۱۳، سندرز^۲ ۲۱۰۱۳، ماهونی^۳ ۲۰۰۹) با این‌همه، نباید به نقش کتاب‌های درسی کم‌توجه بود. کتاب‌های درسی نیز می‌توانند به‌ویژه با داستان‌های اخلاقی، به رشد اخلاقی شاگردان کمک کنند. با توجه به اهمیت داستان که به‌واسطهٔ بیان و زبان قابل فهمی که دارد، مناسب‌ترین راه برای آموزش اخلاق به کودکان است، محتوای داستان‌ها مورد بررسی قرار گرفت. کوشیده شد تا با واکاوی مفهوم‌های اخلاقی آورده شده در داستان‌های کتب درسی، بخشی از پژوهش در تربیت اخلاقی به انجام رسد: این‌که مفهوم‌های اخلاقی چه هستند و آیا این مفهوم‌ها چارچوب دارند یا نه؟ یکی از نشانگان نبود چارچوب، به نبود انسجام و توالی منطقی میان آموزش مفاهیم برمی‌گردد. از این‌رو پژوهش کنونی، افزون بر شناسایی مفهوم‌ها در پی شناسایی انسجام و فرگشت آن‌ها هم هست. در بررسی اولیهٔ کتب درسی دورهٔ ابتدایی روشن شد که گستره ادبیات داستانی در مدارس، تنها به کتاب فارسی بسنده نمی‌شود. بلکه کتاب‌های دیگری چون هدیه‌های آسمانی، قرآن و تعلیمات اجتماعی نیز برای انتقال مفاهیم اخلاقی و اجتماعی و دینی خود از زبان داستان استفاده می‌کنند زیرا به این وسیله

چهارم، هدیه‌های آسمان پنجم، فارسی اول، فارسی دوم و فارسی سوم بیشتر از حد انتظار و بقیه کمتر از حد انتظار به مقولهٔ اخلاق پرداخته‌اند.

تفاوت این پژوهش کنونی با پژوهش مذکور در آن است که پژوهش کنونی به بررسی (۱) مفهوم‌ها در (۲) داستان‌ها می‌پردازد و (۳) در پی بررسی انسجام و (۴) فرگشت آن‌ها هم از نظر کمی هم از نظر کیفی است.

1. Sanger & Osguthorpe

2. Sanderse

3. Mahony

نه تنها کودکان تمایل بیشتری برای خواندن و دنبال کردن موضوعات می‌یابند، بلکه می‌توان موضوعات پیچیده و سنگین را به شکلی آسان شده و شیوا منتقل کرد.

با توجه به حساسیت نقش ادبیات داستانی و اثرگذاری آن بر شکل‌گیری و انتقال فرهنگ و مفاهیم، روشن است که پرداختن به محتوای داستان‌های اخلاقی کتب درسی، اصلاح آن‌ها و یا انتخاب داستان‌های مناسب‌تر برای انتقال مفاهیم به شکلی متفاوت، یکی از ضروریات نظام آموزشی است؛ بنابراین با بهره‌گیری از مؤلفه‌هایی که متناسب با فضای ادبیات داستانی باشند، می‌توان به تحلیل کتاب‌های درسی مورد نظر پرداخت. این مؤلفه‌ها عبارت‌اند از:

۱. انسجام و یکپارچگی محتوای درس‌ها: تکرار مفاهیم یکسان با بیان متفاوت در درس‌های مختلف یک پایه (انسجام کمی) و حفظ شیوه بیان و ساختار دروس (انسجام کیفی) مولفه انسجام به سازماندهی افقی محتوای برنامه درسی اشاره دارد.
۲. فرگشت مفهومی: استمرار بیان آموزه‌های اخلاقی در پایه‌های مختلف یک مقطع (فرگشت کمی) و رعایت شکل تکاملی دروس در پایه‌های مختلف (فرگشت کیفی) که یکی از نکته‌هایی است که می‌تواند موجب شود مفاهیم اخلاقی در دانش‌آموزان نه به‌عنوان یک درس یا داستان بلکه به‌عنوان یک سازه، نهادینه شود. این مؤلفه به سازماندهی عمودی محتوای برنامه درسی اشاره دارد.

در طی سالیان گذشته علی‌رغم هزینه‌های زیاد در زمینه انتخاب دروس و ایجاد محیط‌های اخلاقی در مدارس در راستای ارتقای سطح اخلاقیات دانش‌آموزان، شاهد این مسئله هستیم که توجه به مسائل اخلاقی در سنین نوجوانی اعم از قانون‌مندی و هنجار پذیری به نسبت صرف هزینه و زمان، پیشرفت چشمگیری نداشته است (نادرنژاد، ۱۳۸۷). از این رو لازم است که با تمرکز بر محتوای کتب درسی (مقطع ابتدایی) و تحلیل محتوای دروس، اهداف و درنهایت نتیجه‌گیری‌های موجود در آن‌ها نسبت به میزان تأثیرگذاری و میزان نفوذ واقعی آن‌ها در ذهن خوانندگان تحقیق شود. پژوهش کنونی با تمرکز بر مسئله تربیت اخلاقی کودکان، می‌کوشد چگونگی آشناسازی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی با مفهوم-

های اخلاقی را از خلال ادبیات داستانی بسنجد: اینکه چه مفهومی با چه چینی در کتاب‌های درسی آورده شده است؟ به صورت مشخص تر می توان گفت: هدف کلی پژوهش حاضر، شناسایی چگونگی‌های آموزش مفاهیم اخلاقی در مقطع ابتدایی است. برای این کار پژوهش کنونی در پی پاسخ‌گویی به پرسش‌های زیر است:

۱. چه نوعی از مفاهیم اخلاقی در ادبیات داستانی کتب درسی گنجانده شده است؟
۲. آیا مفاهیم اخلاقی در ادبیات داستانی این مقطع، چیدمانی فرگشتی (چینش عمودی) دارند؟
۳. آیا مفاهیم اخلاقی موجود در داستان‌های کتب یک پایه تحصیلی از پیوستگی و انسجام (چینش افقی) برخوردار است؟

روش پژوهش

برای دستیابی به اهداف پژوهش، در این پژوهش از روش تحلیل محتوا در دو گام استفاده شد. در گام نخست به صورت کیفی، روش تحلیل محتوای عرفی^۱ یا استقرایی^۲ برای شناسایی مقوله‌ها به کار گرفته شد. در این گونه از تحلیل محتوا، کار بدون در نظر گرفتن چارچوب نظری از پیش تعیین شده انجام می‌شود (ایمان و نوشادی، ۱۳۹۰)، دست‌کم به این دلیل که پژوهشگران از موضع نویسندگان کتاب‌های درسی اطلاعی ندارند و نویسندگان هم به چارچوب نظری خود اشاره نکرده‌اند. با خواندن پیاپی متن درسی، رمزها شناسایی شده و پس از سازماندهی و دسته‌بندی آن‌ها در قالب مقوله‌هایی گویا، پیوند آن‌ها با هم مورد بررسی قرار گرفت. بدین صورت در گام دوم، پس از دستیابی به مقوله و اطمینان از تناسب آن‌ها، کوشیده شد به صورت کمی، به گونه‌ای نظام‌مند و عینی، به بررسی مقوله‌ها پرداخته شود.

جامعه آماری این تحقیق را کتاب‌های فارسی (بخوانیم)، تعلیمات اجتماعی و هدیه‌های آسمانی و قرآن دوره ابتدایی سال ۱۳۹۲-۱۳۹۱ تشکیل می‌دهند که شامل ۲۱ جلد کتاب

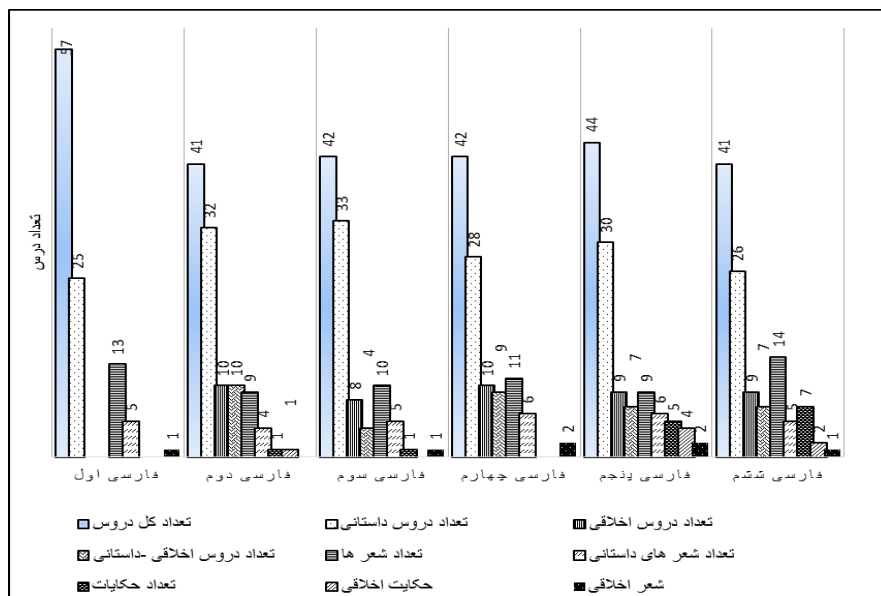
^۱ . Conventional Content Analysis

^۲ . inductive

است. نمونه‌گیری در این پژوهش، به شیوه نظری انجام شد. ملاک دسته‌بندی دروس به‌عنوان نمونه، وجود محتوای اخلاقی و رعایت ساختار داستانی درس در نظر گرفته شد. از این‌رو برای شناسایی دروس با ساختار داستانی، دروس محتوای اخلاقی و دروسی که شامل هر دو ملاک باشند از رویکرد استقرایی استفاده شد سپس مقوله‌های اخلاقی موجود، از نظر ساختار داستانی و غیرداستانی، همچنین چیدمان طولی و عرضی مورد بررسی قرار گرفت تا چگونگی‌های مفاهیم اخلاقی از نظر کمی و کیفی و روند آن در دوره ابتدایی روشن شود. انسجام کیفی با معیار حفظ ساختار دروس، همسانی شیوه روایت و نتیجه‌گیری داستان و انسجام کمی، با معیار تکرار مفاهیم در دروس یک پایه بررسی شد. همچنین فرگشت کمی با معیار تکرارپذیری در پایه‌های مختلف و فرگشت کیفی نیز با معیار سیر تکاملی و بهبود شیوه بیان، تغییر ساختار غیرداستانی به داستانی، حفظ آزادی خواننده در نتیجه‌گیری، استفاده از بیان دلایل برای انجام اعمال اخلاقی، پرهیز از بیان مستقیم و دستوری (آمرانه) و بسط گستره مفهوم در نظر گرفته شد. سپس حاصل بررسی‌های انجام‌شده در جداول و نمودارهایی، جمع‌بندی و گزارش شدند. در نهایت یافته‌های پژوهش با یافته‌های پژوهش‌های دیگر مقایسه و نتیجه‌گیری شد.

جدول ۱: مفاهیم اخلاقی کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی

مفاهیم اخلاقی موجود در کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی
انجام کار درست، از جان گذشتن در حفظ میهن، تلاش و استمرار در کار، دوستی با دوستان خ مهربانی با دیگران به‌خصوص والدین، رعایت ادب، نداشتن غرور و تکبر، مهربانی در دوستی، راست‌گ از خودگذشتگی، احترام به والدین، رازداری، رعایت ادب، کسب دانش، علم‌آموزی، تلاش و پشتکار، به دیگران، خدمت به مردم، نداشتن کبر و غرور، ایثار، تلاش و استمرار در کار، استمرار در کار و تم تلاش و کوشش، رعایت قانون، صرفه‌جویی، کمک کردن به هم‌نوع، همکاری و زندگی اجتماعی، کم هم‌نوع، آسیب نرساندن به موجودات ضعیف، محافظت از جنگل، فداکاری، از جان گذشتن در راه میه خطر انداختن جان خود برای نجات دیگران، حفظ و آسیب نرساندن به درختان، حفظ طبیع از خودگذشتگی، آزار نرساندن به دیگران، مغرور به خود نشدن، مهربانی، نوع‌دوستی، همک راست‌گویی، تلاش و پشتکار در درس خواندن، خوش‌خلقی، همکاری و همدلی، درستکاری، تمیز بود



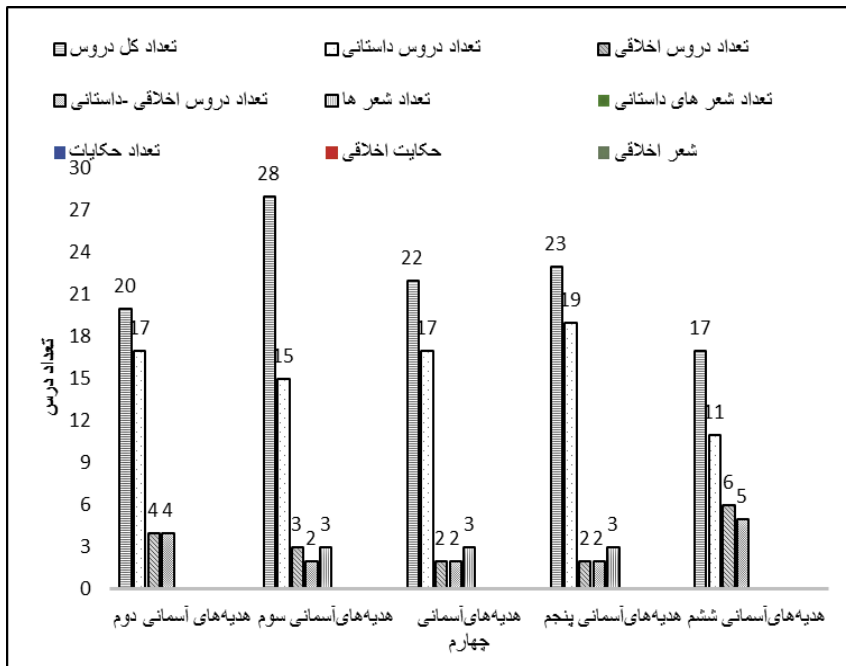
نمودار ۱: ساختار مفاهیم اخلاقی موجود در کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی

نمودار ۱، ساختار داستانی کتاب فارسی را در هر پایه و میزان نقشی که در انتقال مفاهیم اخلاقی به عهده دارد را بیان می‌کند. یادآوری این نکته لازم است که دروس داستانی به معنای دروس منشور نیست. بلکه فارغ از نظم و نثر، روایتی بودن مورد نظر است که هم دربردارنده داستان است، هم شعر داستانی و حکایت.

جدول ۲: مفاهیم اخلاقی کتاب هدیه‌های آسمانی دوره ابتدایی

مفاهیم اخلاقی موجود در کتاب هدیه‌های آسمانی دوره ابتدایی
آسیب نرساندن به موجودات ضعیف، تکریم میهمان، کمک به دیگران، عدم ایجاد مزاحمت برای دیگران، صرفه‌جویی، رعایت نوبت، درستکار بودن، از جان گذشتن در راه دفاع از دین، رفتار نیک، خلق نی تلاش و کوشش، فداکاری، مهربانی با دیگران، حفظ محیط‌زیست، دروغ نگفتن، گذشتن از مال خود

نمودار ۲، تصویر روشنی از ساختار کتاب‌های هدیه آسمانی در هر پایه و نقشی که ادبیات داستانی در انتقال مفاهیم اخلاقی دارند را ارائه می‌دهد.



نمودار ۲: مفاهیم اخلاقی کتاب هدیه‌های آسمانی دوره ابتدایی

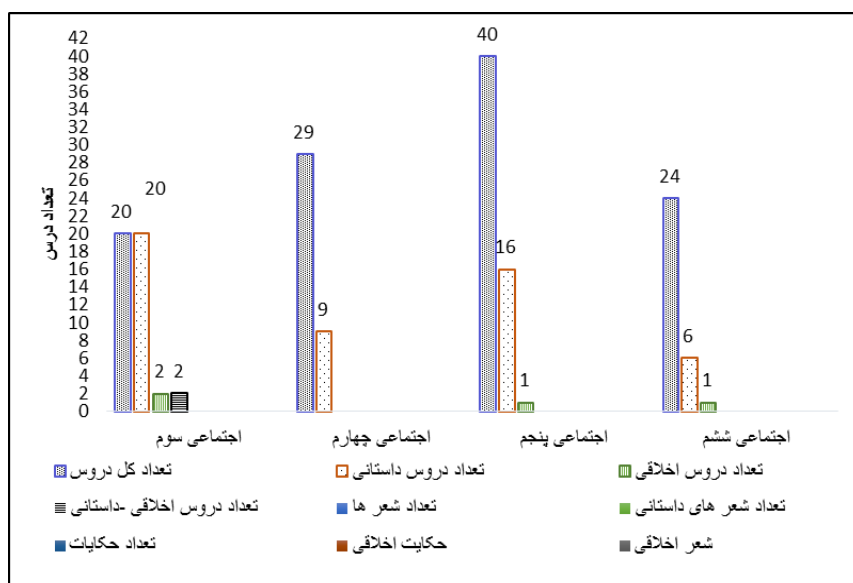
همان‌طور که در نمودار ۲ مشاهده می‌شود، دروس کتاب هدیه‌های آسمانی شامل دروس داستانی، اخلاقی، شعر و اخلاقی-داستانی است. انتظار می‌رود با توجه به تفاوت سطح یادگیری دانش‌آموزان، در پایه‌های پایین‌تر «شعر» حجم بیشتری از درس‌ها را تشکیل دهد. درحالی‌که بررسی‌ها خلاف این مسئله را نشان می‌دهد و به‌جای استفاده از شعر در پایه دوم، تنها در پایه‌های سوم، چهارم و پنجم به کار گرفته شده است. همچنین انتظار می‌رود با شکل‌گیری تفکر انتزاعی و رشد فکری در سنین بالاتر، انتقال مفاهیم اخلاقی از روش‌های غیرمستقیم صورت گیرد. درحالی‌که پژوهش نشان می‌دهد انتقال مفاهیم اخلاقی در پایه ششم بیش از سایر پایه‌ها، در قالب داستان بیان می‌شود.

در جدول ۳، تمامی مفاهیم اخلاقی موجود در کتاب اجتماعی دوره ابتدایی نشان داده شده است.

جدول ۳: مفاهیم اخلاقی کتاب اجتماعی دوره ابتدایی

مفاهیم اخلاقی کتاب تعلیمات اجتماعی دوره ابتدایی
دوست خوب گزیدن، ایثار و از خود گذشتگی، اطاعت از قانون، حفظ محیط زیست

نمودار ۴، تصویر روشن تری از ساختار دروس کتاب اجتماعی و چگونگی مفاهیم اخلاقی موجود در آن ارائه می دهد.



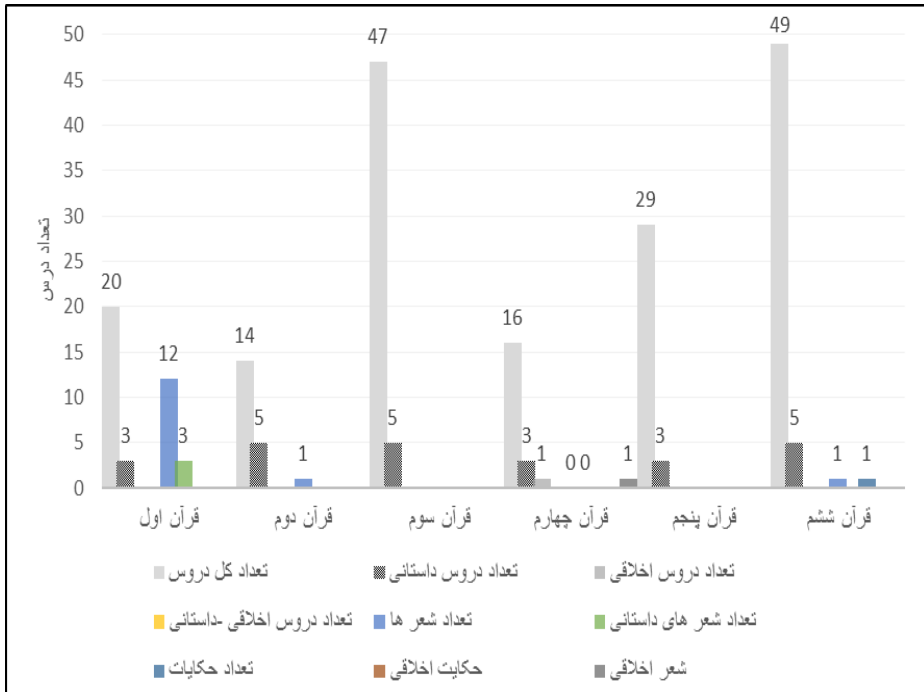
نمودار ۴: ساختار مفاهیم اخلاقی کتاب های اجتماعی دوره ابتدایی

درس اجتماعی با وجود پتانسیل زیادی که در انتقال ماهیم اخلاقی دارد، متأسفانه حجم ناچیزی از مفاهیم اخلاقی را در خود دارد. ساختار داستانی در تمام پایه ها حفظ شده است، اما تنها دو درس در پایه سوم و یک درس در پایه های چهارم و پنجم به انتقال مفهوم اخلاقی پرداخته اند.

جدول ۵: مفاهیم اخلاقی کتاب قرآن دوره ابتدایی

مفاهیم اخلاقی کتاب قرآن دوره ابتدایی
احترام به والدین

نمودار ۵، هم بیان کننده ساختار دروس کتاب قرآن در پایه های مختلف است و هم چگونگی ارائه مفاهیم اخلاقی را نشان می دهد.



نمودار ۵: ساختار مفاهیم اخلاقی کتاب قرآن دوره ابتدایی

همان طور که در نمودار ۵ نیز مشاهده می شود، در تمام پایه ها ادبیات داستانی حجم کمی از کتاب قرآن را تشکیل می دهد. تعداد شعرها در پایه اول بیش از پایه های دیگر است و این با سطح یادگیری دانش آموزان متناسب است؛ اما خلاف تصور، به رغم فراهم بودن بستر مناسب برای انتقال مفاهیم اخلاقی، این درس تنها در پایه چهارم اشاره ای کوتاه به یکی از مفاهیم اخلاقی داشته و بیشتر به بیان داستان های قرآنی و آموزش روخوانی پرداخته است. درحالی که داستان های قرآنی می تواند سهم بیشتری در تربیت اخلاقی دانش آموزان ایفا کنند.

جدول ۶: مقوله‌بندی مفاهیم اخلاقی

کد	مقوله	زیر مقوله
کد ۱	راستی	همیشه راست گفتن، دروغ نگفتن، رازداری، راست‌گویی
کد ۲	تفکر	علم‌آموزی، کسب دانش
کد ۳	علاج کبر و عجب	مغرور به خود نشدن، نداشتن غرور و تکبر
کد ۴	ایثار	از خودگذشتگی، به خطر انداختن جان خود برای نجات دیگران، فداکاری، ایثار، از جان گذشتن در راه میهن، شهادت در راه حفظ میهن
کد ۵	صرفه‌جویی	گذشتن از مال خود، به‌اندازه مصرف کردن، اسراف نکردن
کد ۶	تلاش و پشتکار	تلاش و کوشش، پشتکار در درس خواندن، تمرین و استمرار در کار، تلاش و پشتکار، تلاش و استمرار در کار
کد ۷	همکاری	همکاری و همدلی همکاری و زندگی اجتماعی
کد ۸	احترام به قانون	رعایت نوبت، رعایت قانون، قانون‌مندی
کد ۹	رعایت ادب	رعایت ادب
کد ۱۰	درستکاری	درستکاری، انجام کار درست، درستکار بودن
کد ۱۱	حفظ بهداشت	تمیز بودن
کد ۱۲	مهربانی با طبیعت	آسیب نرساندن به موجودات ضعیف، حفظ طبیعت، حفظ محیط‌زیست، حفظ و آسیب نرساندن به درخت، محافظت از جنگل
کد ۱۳	نوع‌دوستی	کمک به دیگران، نوع‌دوستی، کمک به هم‌نوع و زندگی اجتماعی، آزار نرساندن به دیگران، کمک به هم‌نوع
کد ۱۴	رابطه دوستی	مهربانی در دوستی، دوستی با دوستان خوب، دوست خوب گزیدن
کد ۱۵	رفتار نیک	تکریم میهمان، عدم ایجاد مزاحمت برای دیگران، اخلاق نیک، رفتار نیک، احترام به والدین، مهربانی به والدین، کمک به دیگران، خوش‌خلقی، مهربانی با دیگران

تعریف واحد تحلیل و واحد رمزگذاری یکی از اساسی‌ترین و مهم‌ترین مراحل انجام پژوهش‌های کیفی است. واحد تحلیل در این پژوهش، کل متن درس و واحد کدگذاری، مفاهیم اخلاقی به‌دست‌آمده از تحلیل استقرایی است. در اینجا برای جلوگیری از دخالت نظر پژوهشگر در تمایز مفاهیم اخلاقی از غیراخلاقی، به پژوهش‌های موضوعی ویژه فلسفه اخلاق مراجعه شد و سپس با استناد به معیار ارائه‌شده توسط «موسی صدر»، برای

مفاهیم ارزشی (خوب و بد بودن)، برای مفاهیم الزامی (باید و نباید) و برای مفاهیم ارزشی مرتبط با الزام (سزاوار و ناسزاوار یا درست و نادرست) در نظر گرفته شد (صدر، ۱۳۷۷). در زبان فارسی تمام مفاهیم ارزشی درنهایت، زیرمجموعه یکی از مفاهیم (خوب و بد بودن) قرار می‌گیرند. هر مقوله، خود طبقه‌ای متشکل از چند مفهوم دیگر است و به دلیل اهمیت موضوع، تمامی مفاهیم استخراج شده مورد بررسی قرار گرفتند.

یافته‌های پژوهش

با توجه به جدول ۱، تعداد مقولات تشکیل شده ۱۵ مقوله است که در هرکدام تعدادی زیر مقوله قرار گرفته است. تحلیل‌های انجام شده، جایگاه ادبیات داستانی را در انتقال مقولات اخلاقی، روشن ساخت. جدول زیر، ساختار دروس اخلاقی را نشان می‌دهد.

جدول ۷: ساختار مقولات اخلاقی

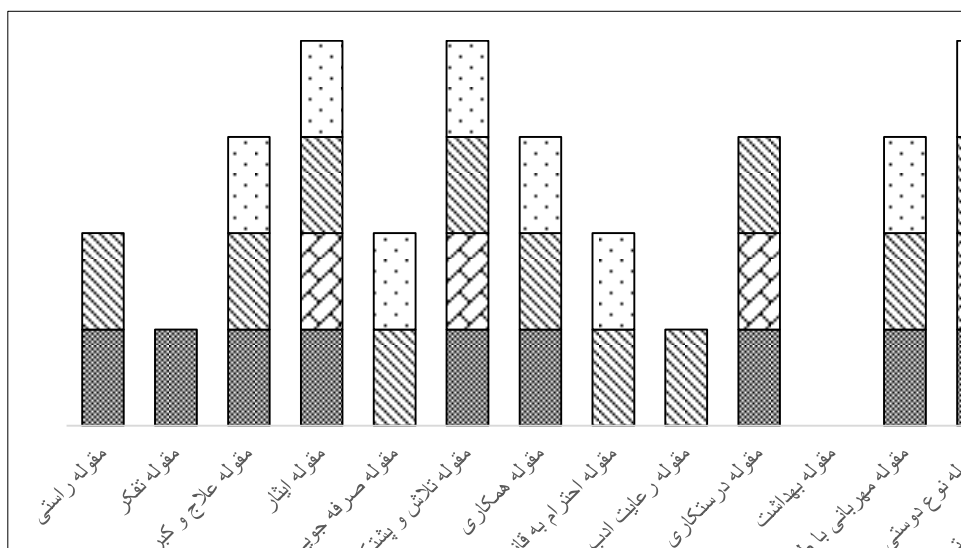
مقوله	تکرار درس	ساختار داستانی	ساختار غیرداستانی
مقوله رفتار نیک	۱۱	۹	۲
مقوله رابطه دوستی	۳	۱	۲
مقوله نوع دوستی	۵	۴	۱
مقوله مهربانی با طبیعت	۷	۶	۱
مقوله بهداشت	۱	۱	۰
مقوله درستکاری	۲	۲	۰
مقوله رعایت ادب	۲	۲	۰
مقوله احترام به قانون	۲	۱	۱
مقوله همکاری	۳	۲	۱
مقوله تلاش و پشتکار	۷	۷	۰
مقوله صرفه‌جویی	۲	۲	۰
مقوله ایثار	۹	۷	۲
مقوله علاج کبر	۳	۲	۱
مقوله تفکر	۲	۱	۱
مقوله راستی	۳	۲	۱

همان‌طور که در جدول ۷ نیز مشاهده می‌شود، برای انتقال مفاهیم اخلاقی به دانش‌آموزان، بیشتر از ادبیات داستانی استفاده شده است. درواقع به‌واسطه ویژگی‌های ادبیات داستانی بار اصلی انتقال مفاهیم اخلاقی در کتب درسی ابتدایی، بر عهده ادبیات داستانی است؛ اما علاوه بر ساختار داستانی، آنچه در آموزش مفاهیم اخلاقی نقش بسزایی دارد، چگونگی به کار بردن مفاهیم در طول دوره تحصیلی و نحوه چیدمان آن است.

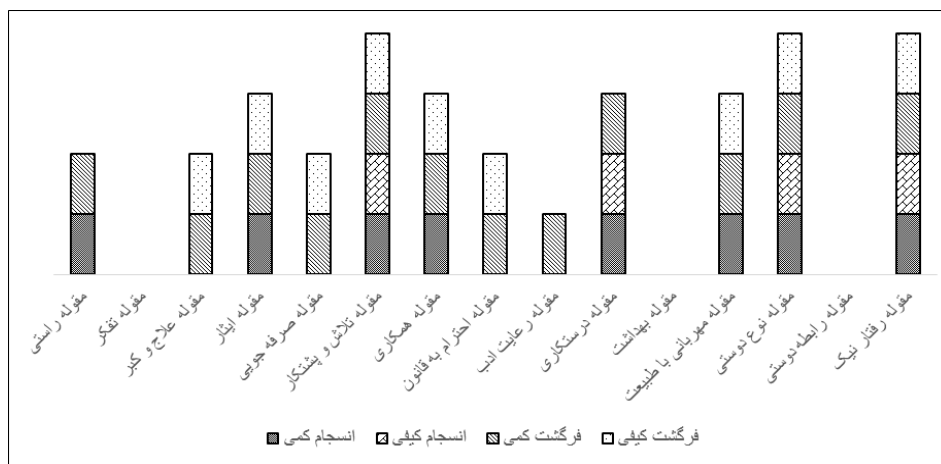
بررسی چیدمان مفاهیم اخلاقی:

در بحث چیدمان مفاهیم، نمودار ۶ و ۷، امکان مقایسه چیدمان مفاهیم از نظر چگونگی انسجام و یکپارچگی مفاهیم و همچنین سیر فرگشتی مفاهیم را فراهم می‌کند. لازم به یادآوری است که یکپارچگی، تنها در دروس یک پایه مطرح است و به اشتراک دروس یک پایه در بیان مفهوم، اشاره دارد. مثلاً اگر مفهوم خاصی هم در کتاب فارسی پایه سوم وجود داشته باشد و هم در کتاب اجتماعی همان پایه، دروس پایه سوم نسبت به آن مفهوم، دارای یکپارچگی و انسجام (کمی) است.

فرگشت نیز به معنای تکامل است. به این معنا که مفهومی که در فارسی پایه دوم مورد اشاره قرار می‌گیرد در پایه‌های بالاتر نیز مورد اشاره قرار می‌گیرد یا نه (فرگشت کمی) و اگر مورد اشاره قرار می‌گیرد آیا هم‌زمان با رشد ذهنی مخاطبان، انتقال مفاهیم با بیانی رشد یافته و شکل تکاملی صورت گرفته یا نه (فرگشت کیفی).



نمودار ۶: چیدمان مقولات اخلاقی موجود در کتب ابتدایی



نمودار ۷: چیدمان مقولات اخلاقی موجود در ادبیات داستانی

نمودار ۶، مقولات اخلاقی موجود در دوره ابتدایی و نمودار ۷، مقولات اخلاقی موجود در ادبیات داستانی کتب ابتدایی و نحوه بیان آن‌ها را از نظر تکاملی و انسجامی بیان می‌دارد.

مثلاً نمودار ۶، نشان می‌دهد که مقولهٔ ایثار در ادبیات داستانی مقطع ابتدایی هم دارای انسجام کمی است، هم انسجام کیفی و هم دارای فرگشت کمی و هم فرگشت کیفی است؛ اما همین مقوله در نمودار ۷ که مقولات را در ادبیات داستانی بررسی می‌کند، فرگشت کیفی ندارد. از میان مفاهیم موجود در ادبیات داستانی ابتدایی، تنها مقولهٔ رفتار نیک، نوع‌دوستی و تلاش و پشتکار از هر چهار ویژگی فرگشت کمی و کیفی و انسجام کمی و کیفی برخوردارند. مقولات تفکر، رعایت بهداشت و رابطهٔ دوستی با وجود اهمیت فراوانی که در زندگی دارند؛ اما در نحوهٔ پرداخت هیچ‌یک از انواع یکپارچگی و فرگشتی را دارا نیستند؛ که این می‌تواند نقد بزرگی باشد، چرا که مفاهیم به‌صورت یکنواخت در دورهٔ ابتدایی پراکنده نشده است.

در نتیجه بسیاری از مفاهیم اخلاقی، تأثیری که انتظار می‌رود، نخواهد داشت. دست‌کم تفاوت در نحوهٔ پرداختن کتب درسی به مفاهیم اخلاقی مختلف، نتیجهٔ یکسانی در یادگیری و نهادی شدن آن‌ها نخواهد داشت؛ و این می‌تواند منشأ شکل‌گیری بسیاری از مشکلات باشد.

نتیجه‌گیری

در نظام آموزشی کشور که توجه ویژه‌ای به انتقال مفاهیم اخلاقی شده، یکی از اهداف اصلی، پروراندن مسائل اعتقادی و قوانین و هنجارهای اجتماعی به شکلی پویا و اثرگذار در میان کودکان و در سنین پایه است. از این‌رو توجه به شیوهٔ انتقال (مستقیم یا غیرمستقیم) و وسیلهٔ انتقال مفاهیم، یکی از مسائل مورد اهمیت است. چه اگر از راهی نادرست و یا وسیله‌ای نامناسب استفاده شود نه تنها ممکن است مفاهیم مورد نظر منتقل نشود، بلکه امکان تأثیر منفی و یا انتقال یک باور غلط در ذهن کودکان نیز وجود دارد. به‌گونه‌ای که حتی با صرف هزینه و تلاش و وقت بسیار، نتوان آن باور نادرست را اصلاح کرد (آزاد منش، ۱۳۸۷).

همان‌گونه که پیش‌تر اشاره شد، انتقال مفهوم‌های اخلاقی از طریق داستان، روشی تاریخ‌مند و موجه است و بهره‌گیری از آن می‌تواند در رشد اخلاقی شاگردان بسیار مؤثر باشد. هر داستانی محتوایی دارد و محتوای داستان‌های اخلاقی می‌تواند چند و چون رشد اخلاقی را تحت تأثیر قرار دهد. از این‌رو، پژوهشگران حوزه تربیت و اخلاق، هرازگاهی باید به بررسی دوباره محتواهای اخلاقی کتاب‌های آموزشی پرداخته و چندوچون آن را بکاوند. پژوهش کنونی نیز در چنین راستایی انجام شد.

در این پژوهش با توجه به تحلیل استقرایی دروس و استخراج مفاهیم اخلاقی، پانزده مقوله تشکیل شد: راستی، تفکر، علاج کبر و عجب، ایثار، صرفه‌جویی، تلاش و پشتکار، همکاری، احترام به قانون، رعایت ادب، درستکاری، رعایت بهداشت، مهربانی با طبیعت، نوع‌دوستی، رابطه دوستی و رفتار نیک.

نتیجه بررسی‌های انجام‌شده نشان داد که:

(۱) مقولات رفتار نیک، نوع‌دوستی و تلاش و پشتکار، هم انسجام کمی دارند و هم انسجام کیفی؛ یعنی هم به تکرار این مقولات در دروس مختلف یک پایه و هم حفظ ساختار و شیوه بیان آن‌ها توجه شده است.

(۲) مقوله‌های مهربانی با طبیعت، همکاری، ایثار و راستی تنها از نظر کمی دارای انسجام می‌باشند ولی حفظ ساختار و شیوه بیان زیر مقوله‌ها (انسجام کیفی) در نظر گرفته نشده است.

همچنین بررسی‌ها نشان دادند که:

(۱) مقولات رفتار نیک، نوع‌دوستی، مهربانی با طبیعت، احترام به قانون، همکاری، تلاش و پشتکار، صرفه‌جویی، ثواب ایثار و علاج کبر و عجب هم فرگشت کمی و هم فرگشت کیفی دارند؛ یعنی هم تکرار در طول دوره ابتدایی در نظر گرفته شده و هم تناسب نوع بیان در پایه‌های مختلف.

(۲) فرگشت مقولات درستکاری، رعایت ادب، رعایت بهداشت و راستی تنها از نظر کمی رعایت شده و به تناسب بیان با رشد ذهنی، توجهی نشده است.

(۳) فرگشت مقوله‌های تفکر، رعایت بهداشت و رابطه دوستی، هم از نظر کمی و هم از نظر کیفی مورد غفلت واقع شده است.

از این رو به نظر می‌رسد کتب درسی دوره ابتدایی نیازمند توجه بیشتری در چگونگی چیدمان و کیفیت دروس خود است چرا که آموزش مفاهیم اخلاقی به کودکان و نوجوانان بدون به‌کارگیری اصول و قواعد منظم و برنامه‌ریزی شده نتیجه مطلوبی نخواهد داشت و ممکن است موجب از دست دادن هزینه و فرصت‌ها شود.

توجه به یکپارچگی و فرگشت مفهوم‌های اخلاقی در کتاب‌های درسی از آن رو مهم است که ارزش‌های متعالی مذهبی اخلاقی و رفتارهای منطبق با آن، ذاتی و خودانگیخته نیستند و در طی فرآیند رشد، به تدریج، آموخته شده و درونی می‌شوند (رایان^۱ ۱۹۹۳). پیش‌تر نیز اشاره شد که اخلاق امری تدریجی و تغییرپذیر است. از این رو تکرار مفاهیم در طول زمان و متناسب با رشد ذهنی افراد، یک امر مهم و تأثیرگذار است.

نکته مهم دیگر وجود گونه‌ای ناهماهنگی در مفهوم‌های ارائه شده بود و شاید نبود فرگشت‌های سازمان یافته و عدم یکپارچگی در ارائه برخی مفهوم‌ها به همین مسئله برگردد. به دیگر سخن، گویا در تدوین، به وجود یک ساختار نظری و چارچوب پیشین برای تنظیم کتاب‌های درسی چندان توجه نشده است. این در حالی است که اهمیت و نقش نظام آموزشی در تربیت اخلاقی موجب شده که جامعه و خانواده دانش‌آموزان انتظار داشته باشند که کتب درسی، منسجم، پویا و قاعده‌مند باشد (همان). در حالی که کتاب‌های درسی ایران از باورهای دینی اسلامی باید رنگ پذیرفته باشد، ولی با نگاهی به چارچوب‌های نظری اندیشمندان مسلمان درباره اخلاق دینی، انطباق کمی را میان این مقوله‌ها و آن چارچوب‌های نظری می‌توان پیدا کرد. نمونه یکی از اندیشمندان مسلمانی که بر پایه چارچوب‌های نظری خاص، مقوله‌های اخلاقی را چیده است، غزالی است. غزالی تربیت را مهم‌ترین عامل خوشبختی دین و دنیا می‌داند و هدف تعلیم و تربیت را سعادت دین و دنیا، خشنودی خدا، تسلط بر نفس و تهذیب اخلاق و احیای شریعت نبوی معرفی

¹ . Rayan

کرده است. از منظر او یکی از اهداف تعلیم و تربیت، ایجاد اخلاق نیکو در کودک است (غزالی ۱۳۶۲). وی با نگرش ارسطویی به اخلاق، ده مقوله اخلاقی را با نام «منجیات» استخراج کرده است که عبارت‌اند از: پیدا کردن ریاضت نفس، علاج شهوت شکم و فرج، علاج شره سخن و راستی، علاج بیماری خشم و حقد و حسد، علاج دوستی دنیا، علاج دوستی جاه و حشمت، علاج ریا و نفاق اندر عبادت، علاج کبر و عجب، علاج غرور و فریفتگی، توبه، صبر و شکر، خوف و رجا، فقر و زهد، صدق و اخلاص، محاسبه و مراقبه، تفکر و ندامت، توکل و توحید، محبت و شوق، مرگ و احوال آخرت (غزالی ۱۳۸۵ و ۱۳۸۹). این در حالی است که از ۱۵ مقوله موجود تنها ۴ مقوله رفع راستی، علاج کبر و عجب، تفکر و ایثار مربوط به مقولات اخلاقی غزالی است. یکی دیگر از نظریه‌پردازان اخلاق اسلامی نیز جوادی آملی است که با نگرش خاص صدرایی خود: توبه، زهد، ریاضت، تقوا، محاسبه نفس، ایمان، ثبات، نیت، صدق، انابه، اخلاص، خلوت، تفکر، خوف و حزن، رجاء، صبر، شکر، اراده، شوق، محبت، معرفت، یقین، سکون، توکل، رضا، تسلیم، توحید، اتحاد و وحدت را به‌عنوان مقوله‌های اخلاق قرآنی برمی‌شمارد (جوادی آملی ۱۳۹۰). همان‌گونه که آورده شد، شمار بسیار کمی از این مقولات در ادبیات داستانی کتاب‌های درسی شناسایی شده است.

با توجه به درهم‌تنیدگی نظام آموزشی کشورمان با تعلیم دینی و اخلاقی، انتظار می‌رود آموزش مفاهیم اخلاقی باظرافت خاصی برنامه‌ریزی شود. وجود یک مبانی نظری منسجم، ضمن جلوگیری از پراکندگی موضوع‌ها، انسجام مطالب و در نتیجه یادگیری عمیق‌تر و درونی شدن مفاهیم را در پی خواهد داشت. در پژوهش انجام‌شده و بررسی‌های پیشین، این خلأ مورد اشاره قرار گرفته است. این به‌ویژه باید در ادبیات داستانی مورد توجه ویژه قرار گیرد چراکه گنجانیدن مفاهیم اخلاقی در ادبیات داستانی در مقطع ابتدایی گرچه کارآمدتر خواهد بود ولی نیاز به ساختار و ظرافت و برنامه‌ریزی دقیق دارد. بدیهی است می‌توان همچون مولوی و عطار و سعدی مفهوم‌های نغز و والای اخلاقی را در قالب

داستان گنجاند و آن را به کودکان یا بزرگسالان آموزش داد. ولی در آموزش این مفاهیم باید ساختار و چارچوب مناسبی را پدید آورد.

منابع:

آزادمنش، هدایت (۱۳۸۷)، «تحلیل محتوای کتاب فارسی پایه پنجم (متن، تصاویر و سؤال‌ها) بر اساس طراحی آموزشی دیدگاه رایگ لوث از نظر معلمان»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد تکنولوژی آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرمانشاه.

احدی، حسن؛ بنی‌جمال، شکوه‌السادات (۱۳۸۲)، روانشناسی رشد، تهران: شرکت پردیس.

ایمان، محمدتقی؛ نوشادی، محمودرضا (۱۳۹۰)، تحلیل محتوای کیفی، فصلنامه پژوهش، سال سوم، شماره‌ی دوم، ۴۴-۱۵

برک، لورا (۱۳۸۸)، روانشناسی رشد (از لقاح تا کودکی)، ترجمه یحیی سید محمدی، تهران، نشر ارسباران.

بهشتی، محمد (۱۳۹۲)، تربیت اخلاقی از منظر فیض کاشانی (قدس سره)، اسلام و علوم اجتماعی، دوره‌ی ۵، ش ۱۰.

بیرونی کاشانی، راضیه؛ باقری، خسرو و زیباکلام، فاطمه (۱۳۹۱)، تبیین عناصر فلسفه اخلاقی - اجتماعی ابن سینا و دلالت‌های آن در تربیت اخلاقی، پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت (مطالعات تربیتی و روان‌شناسی مشهد)، س ۲، ش ۲: ۷۴-۵۷.

جام‌خانه، کیوان (۱۳۹۰)، «تربیت اخلاقی در دوره ابتدایی: تحلیل محتوای کتاب‌های فارسی (بخوانیم)»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه کردستان.

جوادی آملی، عبدالله (۱۳۹۰)، مبادی اخلاق در قرآن، قم: نشر اسراء.

جوادی آملی، عبدالله (۱۳۹۰)، مراحل اخلاق در قرآن، قم: نشر اسراء.

حسینی، محمد (۱۳۸۳)، بررسی دیدگاه ارزش‌شناسی علامه طباطبایی و دلالت‌های آن در تربیت اخلاقی، فصلنامه روانشناسی و علوم تربیتی، دوره ۳۴، ش ۲: ۱۹۹-۲۲۴.

- حیدری، محمدحسین؛ بختیارنصرآبادی، حسنعلی و بهروان، حمیدرضا (۱۳۹۰)، «عقلانیت انتقادی» از منظر کارل پوپر و دلالت های آن برای تربیت اخلاقی، علوم تربیتی (مجله علوم تربیتی و روانشناسی)، دوره ۶، ش ۹۳ و ۹۴: ۲۳-۴۲
- داد، سیمما (۱۳۸۷)، فرهنگ اصطلاحات ادبی، تهران: نشر مروارید.
- رشتچی، مزگان (۱۳۸۹)، تفکر و کودک، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، دوره ۱، ش ۲: ۳۸-۲۳.
- روشن، آرتور (۱۳۸۵)، قصه‌گویی، ترجمه بهزاد یزدانی و مزگان عمادی، تهران، جوانه رشد.
- رهنما، اکبر (۱۳۸۷)، «بررسی و تجزیه و تحلیل خواستگاه‌ها، غایات و روش‌های تربیت اخلاقی از دیدگاه کانت و خواجه نصیر طوسی»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت مدرس.
- سجادی، سید مهدی، علی‌آبادی، ابوالفضل (۱۳۸۷)، تبیین نظریه اخلاقی در فلسفه مدرن (کانت) و پست‌مدرن (فوکو) و نقد تطبیقی دلالت‌های آن برای تربیت اخلاقی، فصلنامه تعلیم و تربیت، دوره ۲۴، ش ۱: ۱۶۴-۱۳۷.
- شجری، رضا (۱۳۸۴)، بررسی اجمال و تحلیل ادبی کودکان در ایران، تهران: نشر عیاران.
- شمیسا، سیروس (۱۳۸۱)، انواع ادبی، تهران: انتشارات فردوس.
- صدر، علی (۱۳۷۷)، معیار تمایز مفاهیم اخلاقی از غیراخلاقی، فصلنامه پژوهش‌های قرآنی، س ۴، ش ۱۳ و ۱۴: ۳۳-۱۰.
- غزالی، ابوحامد محمد بن محمد (۱۳۸۵)، کتاب الاربعین، ترجمه برهان‌الدین حمدی، تهران: نشر اطلاعات.
- غزالی، ابوحامد محمد بن محمد (۱۳۸۹)، کیمیای سعادت، با مقدمه بهاء‌الدین خرمشاهی، تهران: موسسه انتشارات نگاه.

- غفاری ابوالفضل، باقری خسرو (۱۳۸۰)، تربیت اخلاقی فضیلت گرا از منظر دیوید کار.
الهیات و معارف اسلامی (مطالعات اسلامی) ش ۵۳: ۱۵۷-۱۸۴
- کیانی، سمیه؛ بختیار نصرآبادی، حسنعلی (۱۳۹۰)، اهداف، اصول و روشهای تربیت اخلاقی از دیدگاه خواجه نصیرالدین طوسی، پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت، س ۱۹، ش ۱۲: ۶۵-۹۴.
- نادرنژاد، بهزاد (۱۳۸۷)، «بررسی ارتباط (میزان استفاده و نوع محتوای) رسانه‌های جمعی با میزان پابندی به عناصر هویت فرهنگی و سطح اخلاق نوجوانان شهر سنندج»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تکنولوژی آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرمانشاه.
- نجاتی‌پرواز، ولی (۱۳۸۸)، «بررسی اهداف کلی اخلاقی مصوب آموزش و پرورش و به‌کارگیری آن‌ها در کتاب‌های درسی (قرآن، هدیه‌های آسمان، فارسی و تعلیمات اجتماعی) دوره ابتدایی»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.
- نصرتی نصرآبادی، نصرت (۱۳۷۹)، «تربیت اخلاقی از دیدگاه استاد مطهری و ویلیام جیمز»، پایان‌نامه چاپ نشده کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت مدرس.
- هاشمی جنت‌آبادی، مریم (۱۳۷۸)، «افسانه در ادبیات کودکان و نوجوانان ایران»، پایان‌نامه کارشناسی نقاشی عمومی، دانشکده هنر و معماری، دانشگاه آزاد اسلامی تهران.
- همت بناری، علی (۱۳۷۹)، تربیت اخلاقی و ضرورت نگاهی دوباره به آن، فصلنامه تربیت اسلامی، ش ۲: ۱۶۵.
- یوسفی، محمدرضا (۱۳۸۶)، قصه و قصه‌گویی، تهران: نشر پیک بهار.

Brownlee, J. Syu, J.J. Mascadri, J. Cobb-Moore, C. Walker, S. Johansson, E. et al. (2012). Teachers' and children's personal epistemologies for moral education: case studies in early years elementary education. *Teaching and Teacher Education*, 28, 440-450.

Fox, R. M. & DeMarco, J. P. (2001). *Moral reasoning: A philosophic approach to applied ethics* (2nd ed.). Forth Worth: Harcourt College Publishers.

Fisher. R. (2003). *Teaching Thinking: Philosophical Enquiry in the classroom*. London: Continuum.

- Glazer. J.& Giorgis. C. (2005). *Literature for young children*. 5th ed. Ohio:Pearson Merrill Prentice Hall.
- Halstead, J. M. & Pike, M. A. (2006). *Citizenship and moral education: Values in action*. New York, NY: Routledge.
- Mahony, P. (2009). Should 'ought' be taught? *Teaching and Teacher Education*, 25, 983e989.
- McLaughlin. T. H and Hastlead. M. (1999). *Education in Character And Virtue*. In Mark Halstead (ed). PP: 132.
- Ryan, K. (1993). *The value in the curriculum*. *Educational Leadership*, 51:3, 16-18.
- Thornberg, R. Oguz, E. (2016). Moral and citizenship educational goals in values education: A cross-cultural study of Swedish and Turkish student teachers' preferences. *Teaching and Teacher Education*, 55, 110-121
- Sanderse, W. (2013). The meaning of role modelling in moral and character education. *Journal of Moral Education*, 42(1), 28e42.
- Sanger, M. N. & Osguthorpe, R. D. (2013). Modelling as moral education: documenting, analyzing, and addressing a central belief of preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 29, 167e176.



آسیب‌شناسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان: یک مطالعه آمیخته^۱

The Pathology of Farhangian University Internship: a Mixed Study

M.Ghanbari, M. Nikkhah(Ph.D.),
B.Nikbakht

مهدی قنبری^۲، دکتر محمد نیکخواه^۳، بهاره نیکبخت^۴

Abstract: The purpose of the present research was the pathology of Farhangian university internship. Mixed methods research and sequential explanatory design were used. The study population consisted of teachers, teachers' guides and Interns of the Farhangian university in Chaharmahal and Bakhtiari Province. In quantitative phase, teachers were selected by census method, and the other two groups were selected randomly. Purposive sampling was used in the qualitative phase. Quantitative and qualitative phase data was gathered by questionnaire and interview. Content and face validity of the questionnaire and its reliability was estimated. In the qualitative phase, provided constructive, Internal and external validity, and also the reliability of the peer debriefing, member checking, and external auditor was approved. The results showed that the teachers from the objectives, learning activities, time, space and evaluation of school education; took time component, and two other groups, took the learning activities and assessment as unfavorable. Overall conclusion showed that internship provides opportunities for professional training of student teachers, but still implementation and operation of actors is facing with problems regarding the policy and planning.

Keyword: Internship, Pathology, Farhangian University

چکیده: هدف این پژوهش آسیب‌شناسی دوره کارورزی دانشگاه فرهنگیان است. نوع پژوهش آمیخته و روش آن متوالی تبیینی بوده است. جامعه آماری شامل مدرسان، معلمان راهنما و کارورزان دانشگاه فرهنگیان استان چهارمحال و بختیاری بوده است. در فاز کمی، مدرسان به روش سرشماری و دو گروه دیگر به روش تصادفی نمونه‌گیری شدند. در فاز کیفی از روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده شد. در فاز کمی و کیفی به ترتیب اطلاعات با پرسشنامه و مصاحبه جمع‌آوری گردید. روایی محتوایی و صوری پرسشنامه تأمین و پایایی آن تأیید شد. در فاز کیفی روایی سازه‌ای، درونی و بیرونی تأمین و پایایی آن از روش بررسی اعضا، بررسی همکار و ناظر بیرونی تأیید شد. طبق نتایج، از بین مؤلفه‌های اهداف، فعالیت‌های یادگیری، زمان، فضای آموزشی مدارس و ارزشیابی؛ مدرسان مؤلفه زمان و دو گروه دیگر زمان، فعالیت‌های یادگیری و ارزشیابی را نامطلوب دانستند. در مجموع می‌توان نتیجه گرفت هرچند کارورزی فرصت‌های فراوانی برای تربیت حرفه‌ای دانشجو معلمان در پی دارد؛ ولی در بخش سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی، اجرا و عمل کنشگران دچار مشکلاتی است.

کلیدواژه‌ها: کارورزی، آسیب‌شناسی، دانشگاه فرهنگیان.

۱. تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۵/۰۸/۱۹، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۰۳/۰۸

۲. نویسنده مسئول: باشگاه پژوهشگران جوان و نخبگان، دانشگاه آزاد اسلامی واحد شهرکرد، شهرکرد، ایران. رایانامه

ghanbary73@gmail.com :

۳. استادیار گروه تربیت‌حرفه‌ای، دانشگاه فرهنگیان، شهرکرد، ایران. رایانامه : m.nikkhah22@gmail.com

۴. باشگاه پژوهشگران جوان و نخبگان، دانشگاه آزاد اسلامی واحد شهرکرد، شهرکرد، ایران. رایانامه :

b.nikbakht@yahoo.com

مقدمه

جهان امروز در فضایی به حیات خود ادامه می‌دهد که ریشه بسیاری از فعل‌وانفعالات جوامع را باید در نظام‌های آموزشی جستجو کرد. این نظام‌ها را می‌توان اصلی‌ترین نهاد توسعه‌دهنده منابع انسانی تخصصی، در مسیر دستیابی به توسعه پایدار^۱ (بالدستون^۲، ۲۰۰۰) و رکن اصلی در تحولات جامعه (خروشی، ۱۳۹۵) پنداشت. تمامی نظام‌ها مشتمل بر مجموعه‌ای از کنشگران است که همسو و هم‌افزا فعالیت می‌کنند. آموزش و پرورش نیز در موضع یک نظام تربیتی، سوای از این قاعده نیست. در این بین، متخصصان مهم‌ترین کنشگر فعال در آموزش و پرورش را معلم دانسته و موفقیت سیستم را تا حد زیادی به او نسبت می‌دهند (فولان^۳، ۱۹۹۳؛ میسو و پانهوار^۴، ۲۰۱۳؛ بایلر و ازکان^۵، ۲۰۱۴). مهرمحمدی (۱۳۹۲) معلم را بازنمای تمام و کمال کیفیت‌های مطلوب هر نظام آموزشی دانسته و هریس و تایم^۶ (۲۰۱۱) عنوان کردند این یک عقیده عمومی پذیرفته شده است که ارتقای کیفیت معلم عنصری کلیدی در بهبود آموزشی در ایالات متحده است. از دیگر سو، در بسیاری از مطالعات نقش معلم به عنوان یک عامل تعیین کننده معنادار در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأیید شده است (هانوشیک و ریوکین^۷، ۲۰۱۰؛ هانوشیک، ۲۰۱۱؛ کان و همکاران^۸، ۲۰۱۱).

¹ . Sustainable Development

² . Baldeston,

³ . Fullan

⁴ . Messo & Panhwar

⁵ . Bayler & Ozkan

⁶ . Harris & Tim

⁷ . Hanushek & Rivkin

⁸ . Kane & et al

مطالب ذکرشده مبین نقش ویژه معلم در نیل سیستم آموزشی به مقاصدش است. لذا به همین اعتبار بدیهی است که باید سیاست‌گذاران آموزشی فرآیند تربیت معلم^۱ را مطمح نظر قرار داده و با آسیب‌شناسی آن زمینه کیفیت افزایی نظام تعلیم و تربیت را فراهم آورند. در ایران بر اساس اسناد نظام آموزش و پرورش، تربیت معلم فرآیندی است که زمینه‌ساز تکوین و تعالی پیوسته هویت حرفه‌ای معلمان، براساس معیارهای نظام اسلامی می‌شود و مسئولیت این فرآیند به دانشگاه فرهنگیان^۲ سپرده شد (خروشی، ۱۳۹۵). دانشگاه فرهنگیان به‌منظور رشد حرفه‌ای دانشجویان تحت تربیتش برنامه مدونی در دست دارد. در این برنامه، فعالیتی که بیش از سایرین به چشم می‌آید اجرای دوره کارورزی^۳ است. اصطلاح کارورزی در حوزه آموزش و پرورش تجربی بسیار رایج بوده (بوکالیا^۴، ۲۰۱۲) و شایان توجه است که در کشورهای پیشرفته، تأکید بر دوره کارورزی یا تدریس عملی یکی از جنبه‌های برجسته تربیت معلم محسوب می‌شود (ریشستر و همکاران^۵، ۲۰۱۱).

برای مفهوم کارورزی تعاریف متعددی ارائه شده است. برخی از اهالی فن کارورزی را یک الگوی تفکر در کنش معرفی کرده و معتقدند این فرآیند منتج به تربیت کارورز متفکر خواهد شد (سالرینی و همکاران^۶، ۲۰۱۴). مور^۷ (۲۰۱۳) کارورزی را انتقال از مبتدی بودن به سوی حرفه‌ای بودن دانست و بیان داشت

^۱ . Teacher education

^۲ - متن اساسنامه دانشگاه فرهنگیان که در جلسه ۷۰۴ مورخ ۱۳۹۰/۱۰/۶ شورای عالی انقلاب فرهنگی و بنا به پیشنهاد مورخ ۱۳۹۰/۰۶/۲۸ وزیر آموزش و پرورش به تصویب رسیده است، در تاریخ ۱۳۹۰/۱۲/۱ با امضای رئیس جمهور ابلاغ شد (معاونت آموزشی و پژوهشی دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۰).

^۳ . internship

^۴ . Bukaliya

^۵ . Richter and et al

^۶ . Salerni and et al

^۷ . Moore

کارورزان خودشان را در بین دو نقش همزمان دانشجویی و معلمی می‌یابند. گایلت و همکاران^۱ (۲۰۱۱) نیز کارورزی را به عنوان یک فرصت در تلفیق کردن کارهای تجربی با آموزش گذرانده شده، به وسیله شرکت کنندگان در کارهای برنامه‌ریزی شده تعریف کردند.

به زعم هلگ ولد و همکاران^۲ (۲۰۱۵) برحسب زمینه‌ها و سیستم‌ها، فرآیند کارورزی تربیت معلم در کشورهای مختلف سازماندهی‌های متفاوتی به خود می‌گیرد. در ایران، هدف اصلی دوره کارورزی دانشگاه فرهنگیان را باید پرورش معلم فکور^۳ ذکر کرد. ملکی و مهرمحمدی (۱۳۹۵) بر این باورند که در میان برنامه‌های تربیت معلم، کارورزی به جهت همراه بودن با تجربه‌های عملی دانشجویان، برنامه‌ای است که پرورش تأمل و تفکر را به شدت در خوددار است. قربانی و میرشاه‌جعفری (۱۳۹۵) نیز بیان داشتند که مهم‌ترین عنصر کارورزی تأمل^۴ است که چهار فعل تجربه کردن^۵، مشاهده کردن^۶، تفکر کردن^۷ و انجام دادن^۸ را در بر می‌گیرد.

مطالعاتی که تاکنون در مورد اثربخشی کارورزی انجام شد، گواه آن است که دانشجو معلمان می‌توانند به خوبی عادات کاری خود و دیگر شاخص‌های کیفیت شخصی خود را با پیگیری یک کارورزی مناسب توسعه دهند. برای مثال، اعتماد به نفس دانشجویان در راستای افزایش تجارب کاری بالا می‌رود (کانون و آرنولد^۹،

1. Gault & et al

2. Helgevold and et al

3. Reflective Teacher

4. Reflection

5. Feel

6. Watch

7. Think

8. Do

9. Cannon & Arnold

۱۹۸۸؛ تایلر^۱، ۱۹۸۸؛ گایت و همکاران، ۲۰۱۱؛ مک کالوم و اسکونینگ^۲، ۲۰۰۴؛ سپ و زانگ^۳، ۲۰۰۹؛ دابات و همکاران^۴، ۲۰۰۹؛ بریچ و همکاران^۵، ۲۰۱۰؛ همچنین مهارت‌های بین فردی و ارتباطی دانشجویان در طی دوران کارورزی افزایش می‌یابد (براون و مورفی^۶، ۲۰۰۵؛ بک و هالیم^۷، ۲۰۰۸؛ سپ و زانگ، ۲۰۰۹).

مطالب بیان‌شده مؤید لزوم توجه به برنامه کارورزی در مسیر پرورش حرفه‌ای دانشجو معلمان است. در جهت ایجاد فرصت‌های یادگیری برای تلفیق نظر و عمل، در رشته‌های مختلف دانشگاه فرهنگیان ۱۱ واحد درس کارورزی و با اختصاص ۵۱۲ ساعت زمان در طول ۴ ترم تحصیلی پیش‌بینی شد. در واقع هر دانشجو به ازای یک واحد کارورزی باید معادل ۶۴ ساعت را در مراکز آموزشی مختلف زیر نظر معلمان و اساتید راهنما به فعالیت پردازد (داودی و همکاران، ۱۳۹۴). نظر به این‌که دانشگاه فرهنگیان، سازمانی نوپدید در سپهر آموزشی کشور بوده و برنامه‌های آن به‌نوبه خود بدیع می‌باشند، ضرورت دارد این برنامه‌ها باهدف آسیب‌شناسی، از سوی پژوهشگران مورد مذاقه قرار گیرد. در این مطالعه، پژوهشگران دوره کارورزی دانشگاه فرهنگیان را مورد آسیب‌شناسی قرار داده و در پی پاسخ‌گویی به سؤال زیر برآمدند:

✓ از منظر مدرسان، معلمان راهنما و کارورزان چه فرصت‌ها، آسیب‌ها و الزاماتی متوجه دوره کارورزی دانشگاه فرهنگیان می‌باشد؟

1. Taylor

2. McCollum & Schoening

3. Sapp & Zhang

4. D'abate & et al

5. Birch & et al

6. Brown & Murphy

7. Beck & Halim

الگوی پژوهش

الف. طرح پژوهش: پژوهش حاضر تابع رویکرد آمیخته^۱ بوده و از طرح تبیینی متوالی^۲ استفاده شده است. نمایه طرح مورد نظر به صورت زیر می باشد^۳:



جمع آوری داده‌ها (QUAN) — تحلیل داده‌ها (QUAN) —
جمع آوری داده‌ها (qual) — تحلیل داده‌ها (qual) — تفسیر
کل داده‌ها (کرسول^۴، ۱۳۹۴)

دلاور و کوشکی (۱۳۹۲) هدف از این طرح را توصیف نتایج کمی ابتدایی توسط داده‌های کیفی و کرسول (۱۳۹۴) هدف آن را تشریح و تفسیر نتایج کمی از طریق گردآوری و تحلیل داده‌های کیفی عنوان کردند.

ب. جامعه و نمونه آماری: در این پژوهش جامعه آماری هر دو فاز کمی و کیفی شامل کلیهٔ مدرسان دورهٔ کارورزی (۳۵ نفر $N=$)؛ معلمان راهنمای کارورزی (۳۳۷ نفر $N=$) و دانشجویان کارورز دانشگاه فرهنگیان استان چهارمحال و بختیاری در ترم دوم سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ (۶۸۶ نفر $N=$) بوده است.

در فاز کمی برای نمونه‌گیری از مدرسان و با توجه به محدود بودن حجم جامعه از روش سرشماری استفاده شد؛ بنابراین ۳۵ نفر مدرس انتخاب شد. نمونه‌گیری از دانشجویان کارورز و معلمان راهنمای دوره از طریق نمونه‌گیری احتمالی و از نوع

^۱ . Mixed approach

^۲ . Sequential explanatory design

^۳ . در این نمایه واژهٔ QUAN به معنای فاز کمی و واژهٔ qual به معنای فاز کیفی می‌باشد. ضمناً استفاده از حروف بزرگ لاتین نشان از محوریت فاز مورد نظر دارد.

^۴ . Creswell

تصادفی ساده انجام شد. برای برآورد حجم نمونه از جدول کرجسی و مورگان^۱ استفاده گردید. به این صورت ۱۸۱ نفر معلم راهنما و ۲۴۸ نفر دانشجو به عنوان نمونه برگزیده شدند. توضیح بیشتر این که در جدول کرجسی و مورگان جامعه‌ای با حجم ۳۳۷ نفر و ۶۸۶ نفر پیش‌بینی نشده است. لذا پژوهشگران با عنایت به این که اگر حجم نمونه بزرگ شود، شباهت نمونه به جامعه بیشتر می‌شود (دلاور، ۱۳۹۴) و با اعتماد بیشتری می‌توان مدعی معرف بودن نمونه شد، جامعه‌ای با حجم ۳۴۰ نفر و ۷۰۰ نفر را مبنا قرار دادند.

در بخش کیفی از روش هدفمند^۲، با رعایت اصل اشباع نظری^۳ استفاده شد. سعی شد افرادی انتخاب شوند که دانش و تجارب غنی در زمینه مورد مطالعه داشته^۴ و علاقه‌مند به شرکت در پژوهش باشند. در این فاز، نمونه‌گیری تا زمانی پیش رفت که تکراری بودن داده‌ها محرز گردید و پس از آن نیز ۴ نفر دیگر مورد مصاحبه قرار گرفتند. به این ترتیب ۱۳ نفر مدرس، ۱۸ نفر دانشجو و ۱۶ نفر معلم راهنمای کارورزی به عنوان نمونه انتخاب شدند. در جدول زیر به صورت مختصر فرآیند نمونه‌گیری آورده شد.

^۱ . Kerjcie & Morgan

^۲ . Purposeful Sampling

^۳ . Theoretical Saturation

^۴ - برای نیل به این هدف، تلاش شد مدرسانی انتخاب شوند که بیشترین تجربه را در زمینه کارورزی داشته و دوره‌های آموزشی مرتبط را گذرانده باشند. برای انتخاب دانشجویان نیز از مدرسان و معلمان راهنما تقاضا شد زبده‌ترین دانشجویان کارورز را معرفی نمایند. هم‌چنین برای انتخاب معلمان راهنما، از اساتید، دانشجومعلمان، مدیران مدارس مجری کارورزی و کارشناسان گروه‌های آموزشی ادارات آموزش و پرورش نظرخواهی شد.

جدول شماره ۱: حجم جامعه، حجم نمونه و روش نمونه‌گیری در هر دو بخش پژوهش

بخش	سمت	حجم جامعه	حجم نمونه	روش نمونه‌گیری
کیفی	مدرس	۳۵	۱۳	نمونه‌گیری هدفمند
	معلم راهنما	۳۳۷	۱۶	
	دانشجو	۶۸۶	۱۸	
کمی	مدرس	۳۵	۳۵	سرشماری
	معلم راهنما	۳۳۷	۱۸۱	تصادفی ساده
	دانشجو	۶۸۶	۲۴۸	

پ. ابزار گردآوری داده‌ها: در فاز کمی از پرسشنامه استفاده گردید. برای ساخت ابزار، پژوهشگر بعد از اخذ دیدگاه متخصصان و مطالعه منابع متعدد، اقدام به ساخت یک فرم پرسشنامه، در راستای هدف‌های پژوهش نمود. پرسشنامه مورد استفاده به‌صورت بسته پاسخ و در مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت بود^۱. در فاز کیفی از ابزار مصاحبه^۲ با روش هدایت کلیات^۳ و طرح سؤالات پیگیر استفاده شد. این روش تشریح مختصر و کلی یک سری موضوعاتی است که باید با شرکت‌کنندگان در پژوهش بررسی شود (گال، بورگ و گال، ۱۳۹۳). فرم مصاحبه

^۱ - توضیح بیشتر این‌که پژوهشگر درصدد بود متناسب با عناصر نه‌گانه برنامه‌درسی از نظر فرانسیس کلاین گویه‌های پرسشنامه را تدوین کند. لیکن پس از انجام مشورت با چندتن از متخصصان برنامه‌درسی و تعدادی از مدرسان خبره کارورزی تصمیم گرفت تنها به پنج عنصر «اهداف»، «فعالیت‌های یادگیری»، «زمان»، «فضای آموزشی مدارس مجری» و «ارزشیابی» بسنده کند؛ چرا که متخصصان برنامه‌درسی و مدرسان خبره کارورزی معتقد بودند در این پژوهش، پرداختن به این عناصر ضرورت بیشتری دارد و نیازی به بررسی چهار عنصر دیگر نیست.

^۲ Interview

^۳ The general interview guide approach

شامل یک سؤال کلی و هم‌جهت با سؤالات اصلی پژوهش بوده و با توجه به پاسخ‌های مشارکت‌کنندگان سؤالات پیگیر مطرح شده‌اند.

پ. **برازش روایی و پایایی:** برای برآورد روایی پرسشنامه از دو روش استفاده شد:

الف: روایی محتوایی^۱: در این روش گویه‌های پرسشنامه به همراه تعاریف مربوطه در اختیار ۸ نفر از مدرسان مطلع دانشگاه فرهنگیان قرار گرفت. مدرسان نظر خود را پیرامون اعتبار محتوایی گویه‌ها با پاسخ‌های موافق و مخالف مشخص کردند و در نهایت پرسشنامه نهایی تدوین شد. **ب:** **روایی صوری**^۲: روایی صوری از مشتقات روایی محتوایی است و به این مطلب اشاره می‌کند که سؤال‌های یک آزمون تا چه حد در ظاهر شبیه به موضوعی هستند که برای اندازه‌گیری آن تهیه شده‌اند. برای این منظور نیز از نظرات ۸ نفر از مدرسان مطلع دانشگاه فرهنگیان استفاده شد.

پرسشنامه مورد نظر به صورت مقدماتی بر روی ۵۵ نفر از اعضای جامعه (۱۵ نفر مدرس، ۲۰ نفر دانشجو و ۲۰ نفر معلم راهنما) اجرا گردیده و پایایی سؤالات پرسشنامه با توجه به ضریب آلفای کرونباخ حاصل (پرسشنامه مدرسان ۰/۸۷؛ دانشجویان ۰/۹۱ و معلمان راهنما ۰/۸۳)، تأیید شد.

آندریاس^۳ (۲۰۰۳) سه نوع روایی را برای فاز کیفی تحقیق معرفی کرد: الف. روایی سازه‌ای^۴ ب. روایی درونی^۵ ج. روایی بیرونی^۶. روایی سازه معطوف به قابلیت تأیید یافته‌ها، روایی درونی ناظر بر دقت اطلاعات و اطمینان خاطر از داده‌ها و روایی بیرونی مربوط به قابلیت انتقال داده‌ها است. در این مطالعه روایی سازه‌ای از طریق گردآوری داده‌ها از منابع چندگانه (مدرس، معلم راهنما و دانشجوی کارورز) و

1. content-related validity

2. Face validity

3. Andreas

4. constructive validity

5. internal validity

6. external validity

روایی درونی با افزایش تعداد مصاحبه‌شوندگان پس از دستیابی به اشباع اطلاعاتی تأمین شد. رتو و پری^۱ (۲۰۰۳) یکی از روش‌های تأمین روایی بیرونی را مرورهای چندگانه تحلیل‌ها توسط پژوهشگران دانستند. به همین منظور در این مطالعه تمامی مراحل تحلیل چندین بار توسط پژوهشگر مرور شد.

برای برآورد پایایی در فاز کیفی از روش بررسی همکار^۲، بررسی اعضا^۳ و ناظر بیرونی^۴ استفاده شد. به این صورت که پس از تحلیل اطلاعات، نتایج در اختیار سه نفر آگاه به روش تحقیق کیفی قرار گرفت و آن‌ها نیز مضامین مدنظر را تأیید کردند. به جهت بررسی اعضا نیز نتایج تحلیل در اختیار ۱۰ نفر از مصاحبه‌شونده‌ها (سه مدرس، سه معلم راهنما و چهار دانشجو معلم) قرار گرفت و آن‌ها نیز با توجه به مصاحبه و تجارب خود، بر نتایج صحت گذاشتند. ضمناً از یک ناظر بیرونی مسلط به روش پژوهش کیفی تقاضا شد که تمامی مراحل این فاز پژوهش را بررسی کند.

ت. روش گردآوری و تحلیل داده‌ها: به منظور گردآوری اطلاعات در بخش کمی پژوهش، پژوهشگران به افراد مورد مطالعه مراجعه کرده و پس از تبیین اهداف پژوهش، پرسشنامه‌ها را توزیع و سپس جمع‌آوری نمودند. به دلیل برابری واریانس‌ها (آزمون لون) و توزیع نرمال داده‌ها (آزمون کالموگروف - اسمیرنوف) از آزمون‌های پارامتریک برای تحلیل داده‌ها استفاده شد.

برای جمع‌آوری اطلاعات در فاز کیفی پژوهش، از افراد در زمان و مکانی مناسب جهت انجام مصاحبه دعوت شد. قبل از شروع مصاحبه اطلاعات کافی پیرامون اهداف پژوهش در اختیارشان قرار گرفت، هم‌چنین به آن‌ها اطمینان داده شد که مصاحبه‌های ضبط‌شده به صورت محرمانه باقی می‌ماند. روند مصاحبه با تکنیک

^۱ . Rao & Perry

^۲ . peer debriefing

^۳ . Member checking

^۴ . external auditor

هدایت کلیات مدیریت می‌شد و به‌طور متوسط هر مصاحبه ۴۵ دقیقه طول می‌کشید. مکالمات با استفاده از تلفن همراه ضبط گردید، سپس چندین بار توسط پژوهشگران استماع و سپس تایپ شدند؛ در ادامه پژوهشگران اقدام به تحلیل متن مصاحبه‌ها مطابق با روش تحلیل مضمون^۱ نمودند. این روش به منظور شناخت، تحلیل و گزارش الگوهای موجود در داده‌های کیفی به کار می‌رود (براون و کلارک^۲، ۲۰۰۶).

یافته‌ها

الف. یافته‌های فاز کمی

جدول شماره ۲: میزان مطلوبیت مؤلفه‌های دوره کارورزی از منظر مدرسان دوره

شاخص مؤلفه	شاخص‌های توصیفی					شاخص‌های استنباطی
	N	$\bar{X}$	S.D	df	t	sig
اهداف	۳۵	۳/۸	/۸۴	۳۴	۲۳/۶	/۰۰۰
فعالیت‌های یادگیری	۳۵	۳/۳	/۹۵	۳۴	۳۸/۸	/۰۰۱
زمان	۳۵	۲/۸	/۶۷	۳۴	۲۷/۲	/۰۰۰
فضای آموزشی مدارس مجری	۳۵	۳/۱	/۷۴	۳۴	۳۱/۳	/۰۰۰
ارزشیابی	۳۵	۳/۷	۱/۰۱	۳۴	۲۹/۵	/۰۰۰

نتایج مندرج در جدول شماره ۲ نشان می‌دهد از منظر مدرسان دوره، میانگین تمامی مؤلفه‌ها به جز مؤلفه زمان از میانگین فرضی طیف لیکرت بالاتر می‌باشد ($\bar{X} > 3$). لذا می‌توان چنین استنباط کرد که از نظر مدرسان مؤلفه‌های اهداف ($\bar{X} = 3/8$), ارزشیابی

^۱ . thematic analysis

^۲ . Braun& Clarke

فعالیت‌های یادگیری ($\bar{X}=3/3$)، فضای آموزشی مدارس مجری ($\bar{X}=3/1$) و ارزشیابی ($\bar{X}=3/7$) در سطح مطلوبی قرار دارد، اما وضعیت مؤلفه زمان نامطلوب ($\bar{X}=2/8$) می‌باشد.

جدول شماره ۳: میزان مطلوبیت مؤلفه‌های دوره کارورزی از منظر معلمان راهنما

شاخص مؤلفه	شاخص‌های توصیفی					شاخص‌های استنباطی
	N	$\bar{X}$	S.D	df	t	sig
اهداف	۱۸۱	۳/۱	/۹۱	۱۸۰	۲۷/۲	/۰۰۲
فعالیت‌های یادگیری	۱۸۱	۲/۹	/۸۹	۱۸۰	۳۱/۱	/۰۰۰
زمان	۱۸۱	۲/۵	۱/۰۳	۱۸۰	۲۶/۸	/۰۰۰
فضای آموزشی مدارس مجری	۱۸۱	۳/۲	/۸۸	۱۸۰	۲۸/۱	/۰۰۰
ارزشیابی	۱۸۱	۲/۸	/۹۴	۱۸۰	۲۵/۳	/۰۰۰

نتایج جدول شماره ۳ نشان می‌دهد که از نظر معلمان راهنما مؤلفه‌های فعالیت‌های یادگیری ($\bar{X}=2/9$)، زمان ($\bar{X}=2/5$) و ارزشیابی ($\bar{X}=2/8$) در سطح نامطلوبی قرار دارند ($\bar{X} < 3$). هم‌چنین مؤلفه‌های اهداف ($\bar{X}=3/1$) و فضای آموزشی مدارس مجری ($\bar{X}=3/2$) به دلیل این‌که میانگین محاسبه شده از میانگین فرضی طیف لیکرت بالاتر می‌باشد ($\bar{X} > 3$)، می‌توان گفت در سطح مطلوبی قرار دارند.

جدول شماره ۴: میزان مطلوبیت مؤلفه‌های دوره کارورزی از منظر کارورزان

شاخص‌های استنباطی		شاخص‌های توصیفی				شاخص مؤلفه
		df	S.D	$\bar{X}$	N	
sig	t					
/۰۰۰	۲۹/۶	۲۴۷	/۹۹	۳/۱	۲۴۸	اهداف
/۰۰۰	۲۶/۵	۲۴۷	/۷۲	۲/۶	۲۴۸	فعالیت‌های یادگیری
/۰۰۰	۲۸/۳	۲۴۷	/۹۱	۲/۱	۲۴۸	زمان
/۰۰۰	۳۱/۲	۲۴۷	/۸۸	۳/۲	۲۴۸	فضای آموزشی مدارس مجری
/۰۰۰	۲۹/۸	۲۴۷	/۷۶	۲/۳	۲۴۸	ارزشیابی

با توجه به نتایج ذکرشده در جدول شماره ۴ معلوم می‌شود از نظر کارورزان، مؤلفه‌های فعالیت‌های یادگیری ($\bar{X} = 2/6$)، زمان ($\bar{X} = 2/1$) و ارزشیابی ($\bar{X} = 2/3$) در سطح نامطلوبی قرار دارند ($\bar{X} < 3$)، ولی دو مؤلفه اهداف ($\bar{X} = 3/1$) و فضای آموزشی مدارس مجری ($\bar{X} = 3/2$) در سطح مطلوبی ارزیابی شدند ($\bar{X} > 3$).

ب. یافته‌های فاز کیفی

جدول شماره ۵: شبکه مضامین استخراج شده از مصاحبه‌های انجام شده

(بدون تفکیک گروه‌ها)^۱

مضمون فراگیر	مضامین سازمان دهنده	مضامین پایه	فراوانی ^۲
آسیب‌شناسی دوره کارورزی	فرصت‌های کارورزی	آشناسازی کارورزان با محیط طبیعی آموزش	۴۳
		بسترسازی برای تجربه عملی دانسته‌های نظری پیرامون فنون تدریس	۴۲
		بسترسازی برای تجربه عملی دانسته‌های نظری پیرامون فنون مدیریت کلاس	۴۲
		بسترسازی برای تجربه عملی دانسته‌های نظری پیرامون فنون تعامل با فراگیران	۳۸
		بسترسازی برای آسیب‌شناسی مهارت‌های حرفه‌ای کارورزان	۳۶
		افزایش اعتماد به نفس کارورزان در مسیر انجام وظایف حرفه‌ای	۳۳
		افزایش انگیزه کارورزان در مسیر انجام وظایف حرفه‌ای	۳۱

^۱ - باعنایت به این‌که پژوهشگر قصد مقایسه نظرات گروه‌های ۳گانه را نداشت، از تفکیک نظرات آنان اجتناب کرد.

^۲ - صاحب‌نظران بر این باورند که منظور از پژوهش کیفی، هر نوع پژوهشی است که یافته‌هایی تولید کند که با توسل به عملیات آماری یا سایر روش‌های شمارشی حاصل نشده باشد (اشتراس و کورین، ۱۳۹۴). در این پژوهش نیز در مرحله داده اندوزی و تحلیل آن‌ها به نکته یاد شده توجه شد؛ اما با هدف عینیت‌یابی بیشتر مضامین پایه، پژوهشگر فراوانی هر مضمون را نیز در شبکه مضامین ذکر کرد.

مضمون فراگیر	مضامین سازمان دهنده	مضامین پایه	فراوانی ^۲
چالش های کارورزی	تلفیق بین نحوه اجرای کارورزی و ماهیت کارکردگرای دانشگاه فرهنگیان	عدم تطابق شرایط و امکانات مدارس مجری و محل خدمت آینده کارورزان	۴۲
		کمبود زمان اختصاص یافته به واحد کارورزی	۴۴
		عدم بسترسازی برای تجربه محیط های متفاوت آموزشی	۳۸
		ناکارآمدی ابزارهای اندازه گیری دانش و مهارت های کارورزان	۳۷
		بی مسئولیتی برخی مدرسان	۳۳
		بی مسئولیتی برخی معلمان راهنما	۳۱
		عدم تناسب بین تعداد کارورزان و تعداد مدارس مجری	۲۹
		ناهمگرایی میان مدرسان کارورزی	۲۹
		عدم شفافیت نقش کارورز در کلاس درس	۲۸
		توجه زیاد به ساختار بیرونی کارورزی (سازمان دهی کارورزان و مسائل اداری) و کم توجهی به محتوای درونی کارورزی	۲۶
		بی توجهی به آموزش تکنولوژی های نوین	۲۴
	انطباق با اهداف و سیاست های	توجیه نبودن کارورزان	۴۵
		توجیه نبودن مدرسان	۴۳
		توجیه نبودن معلمان راهنما	۴۱

مضمون فراگیر	مضامین سازمان دهنده	مضامین پایه	فراوانی ^۲
مضامین سازمان دهنده		توجیه نبودن مسئولان اجرایی مدارس	۴۱
		تصنعی بودن رفتار برخی معلمان راهنما در زمان حضور کارورز	۳۷
		لزوم افزایش زمان اختصاص داده شده به کارورزی	۴۴
	الزامات در بخش سیاست گذاری	لزوم برنامه ریزی به منظور تربیت و به کارگیری مدرسان متخصص در زمینه کارورزی	۴۱
		لزوم تجدید نظر در ابزارهای ارزشیابی مهارت های کارورزان	۳۵
		لزوم برنامه ریزی برای تشکیل و تقویت کارگروه کارورزی در پردیس ها به منظور هماهنگی بیشتر فعالیت ها	۳۱
		لزوم برنامه ریزی برای آشناسازی بیشتر کارورزان با محتوا و روش های تدریس کتب درسی مدارس در طی فرآیند کارورزی	۲۹
	الزامات در بخش فعالیت های اجرایی	لزوم توجه به انتخاب مدارس مجری متناسب با مدارس محل خدمت آینده کارورزان	۴۲
		لزوم بستر سازی برای هماهنگی بیشتر بین مدرسان کارورزی	۴۰

مضمون فراگیر	مضامین سازمان دهنده	مضامین پایه	فراوانی ^۲
		لزوم انجام اقدامات لازم در زمینه توجیه کارورزان	۳۹
		لزوم انجام اقدامات لازم در زمینه توجیه مدرسان	۳۹
		لزوم انجام اقدامات لازم در زمینه توجیه معلمان راهنما	۳۷
		لزوم انجام اقدامات لازم در زمینه توجیه عوامل اجرایی مدارس مجری	۳۵
		لزوم توجه و قدردانی از تلاش‌های معلمان راهنما و کادر اجرایی مدارس به منظور افزایش انگیزه همکاری	۳۳
		لزوم هماهنگی بیشتر بین عوامل اجرایی مدرسه و دانشگاه	۳۱
		لزوم ارزیابی فعالیت معلمان راهنما در پایان دوره	۲۸

تحلیل مضمون انجام گرفته در این مطالعه، مضامین متعددی را در مقام نقاط قوت، نقاط ضعف و الزامات اجرای دوره کارورزی دانشگاه فرهنگیان مطرح ساخت. بنا بر هدف پژوهشگر و طراحی مصاحبه‌ها، مضمون فراگیر «آسیب‌شناسی دوره کارورزی» عنوان شده و در واقع تمامی مضامین دیگر ذیل این مضمون فراگیر قابل طرح و بررسی هستند.

۱. فرصت‌های کارورزی: تحلیل نتایج حاصل شده نشان می‌دهد که افراد مورد مطالعه معتقدند که طی دوران کارورزی، کارورزان با محیط طبیعی آموزش آشنا

می‌شوند. در این خصوص اطلاع‌رسان شماره ۸ بیان داشت^۱: «وقتی رفتم مدرسه با محیطش آشنا شدم، با بچه‌ها و اخلاقشون آشنا شدم و با تفاوت‌های فردیشون». اطلاع‌رسان شماره ۳۴ نیز در ضمن برشمردن مزایای کارورزی اذعان داشت که: «همین‌که با روحیات بچه‌ها آشنا شدم و فهمیدم که به درد چه پایه‌ای می‌خورم فکر کنم خیلی بتونه بم کمک کنه». در صحبت‌های اطلاع‌رسان شماره ۱۸ آمده است که: «کارورزی باعث شد توی محیط واقعی مدرسه بریم. دانش‌آموزان رو ببینیم. خیلی چیزای دیگه که خیلی برامون خوب بود رو بهمون یاد داد». به‌زعم اطلاع‌رسان شماره ۴۳ که معتقد است: «دانشجوها توی فضای دانشگاه که هستن، نمیتونن به‌خوبی برای معلمی کردن آماده بشن. ولی وقتی میرن مدارس، با اون جو کلی حاکم بر مدرسه آشنا میشن، با روابط بین همکارا، روحیات دانش‌آموزا». از نتایج برآمد که کارورزی ابزاری است برای بسترسازی جهت تجربه عملی دانسته‌های نظری پیرامون فنون تدریس. در مصاحبه با اطلاع‌رسان شماره ۱۶ آمده است که: «تدریس‌هایی که انجام دادیم به نظر من خیلی مفید بوده؛ چون باعث شد بفهمیم روش‌هایی که یادمون دادن، واقعاً کدوم به درد کدوم پایه یا کدوم درس می‌خوره». اطلاع‌رسان شماره ۲۶ هنگام یادآوری خاطراتش پیرامون کارورزی گفت: «همین‌که می‌رفتیم توی کلاس واقعی تدریس می‌کردیم خیلی خوب بود. آخه روش‌های تدریسی که یاد می‌گرفتیم و مثلاً می‌ومدیم سرکلاس دانشگاه برا دوستامون اجرا می‌کردیم اون بازده کافی را نداشت».

«بسترسازی برای تجربه عملی دانسته‌های نظری پیرامون فنون مدیریت کلاس» از دیگر مضامین پایه‌ای بود که از مصاحبه‌ها استخراج شد. به نظر اطلاع‌رسان شماره

^۱ - باتوجه به محدود بودن تعداد کلمات مجاز مقاله و جهت جلوگیری از اطباب سخن، پژوهشگر از آوردن تمام مصادیق موجود در متن مصاحبه‌ها که مضامین از آن استخراج گشت، خودداری نموده و به مصداق «مشت نمونه خروار»؛ چند نمونه از آن‌ها را ذکر کرد.

۲۹: «کارورزی برای دانشجویهای تربیت‌معلم می‌تونه یه جور محک زدن باشه، این‌که شیوه‌های کلاس‌داریشون رو محک بزنی و یاد بگیرند که برای فلان رفتار دانش‌آموز چه تکنیکی به کار ببرن که اداره کلاس از دستشون خارج نشه؛ یه جورایی چیزایی که توی کتابا بشون یاد دادن را بیان اینجا بسنجن». اطلاع‌رسان شماره ۴۵ اظهار کرد که: «توی دانشگاه استادها به ما میگفتن مثلاً اگه دانش‌آموز بیش‌فعال داشتید، این کارو کنید که کلاس‌تون از دستتون خارج نشه، ولی تا زمانی که نرفتم کارورزی این حرفا برامون محسوس نبود». در این مطالعه مشخص شد که کارورزی بستر لازم برای تجربه عملی دانسته‌های نظری پیرامون فنون تعامل با فراگیران را برای کارورزان ممکن می‌سازد. در صحبت‌های اطلاع‌رسان شماره ۱۱ عنوان شد: «خود من تا حالا با بچه‌های کوچیک سروکله نزدم، چون توی خونمون بچه کوچیک نبود. همیشه هم حس بدی داشتم نسبت به شیطونی بچه‌ها؛ ولی کارورزی که رفتم تازه فهمیدم چکار باید کنی که بچه‌ها عاشقت بشن و مثل موم توی دستت باشن». علاوه بر این معلوم شد در کارورزی، مهارت‌های حرفه‌ای کارورزان می‌تواند آسیب‌شناسی شود. اطلاع‌رسان شماره ۲۷ معتقد است: «من مدرس می‌تونم توی فضای دانشگاه بفهمم دانشجویم مهارت‌های لازمو توی تمام زمینه‌ها برا معلمی کردن داره یا نه؟ ولی وقتی برا کارورزی میره مدرسه این امکان فراهمه». افزایش اعتمادبه‌نفس کارورزان در مسیر انجام وظایف حرفه‌ای از دیگر یافته‌ها بود. اطلاع‌رسان شماره ۵ گفت: «دانشجوی خودم می‌خواست کنفرانس بده دست و پاش می‌لرزید، خیلی می‌ترسید. وقتی رفت کارورزی عمداً بهش میگفتم بیاد توی مدرسه تدریس کنه، بعدش مثلاً میگفتم توی دفتر جلوی همکارا در مورد درس پژوهی صحبت کنه. همین باعث شد اعتمادبه‌نفسش زیاد بشه». کارورزی باعث افزایش انگیزه کارورزان در مسیر انجام وظایف حرفه‌ای می‌شود. برای صحت این مضمون می‌توان به گفته‌های اطلاع‌رسان شماره ۳۶ استناد نمود: «استادم بهم می‌گفت باید اقدام‌پژوهی انجام بدی، ولی من

گفتم بی خیال؛ نهایتش آخر ترم میرم از اینترنت دانلود می‌کنم یا مال بقیه دوستانم که با استادای دیگه دارن را می‌برم تحویل می‌دم. ولی وقتی رفتم مدرسه دیدم یکی از بچه‌ها افسرده است؛ با خودم گفتم بهتره پیام درموردش اقدام‌پژوهی انجام بدم. خداشاکر اقدام‌پژوهی من هم از مال همه بهتر شد».

۲. چالش‌های کارورزی

الف. تناقض بین نحوه اجرای کارورزی و ماهیت کارکردگرایی^۱ دانشگاه فرهنگیان: در این مورد، مضمون عدم تطابق شرایط و امکانات مدارس مجری با محل خدمت آینده کارورزان احصاء شد. به نظر اطلاع‌رسان شماره ۳۲: «مدارسی که برا کارورزی می‌رفتیم از نظر سطح سواد والدین و امکانات بالاتر از مدارسی بودن که ما قراره سالهای اول کارمون اونجا باشیم». اطلاع‌رسان شماره ۳ هم بیان کرد: «ما فقط در سطح بهترین مدارس شهرکرد کارورزیمون رو گذروندیم و هیچ آشنایی با محیط روستا نداریم».

ب. ضعف در کیفیت اجرای کارورزی: در این بخش بیشترین انتقادات مربوط به زمان اختصاص یافته به واحد کارورزی بود. به نظر اطلاع‌رسان شماره ۱۵: «چون هر هفته ما فقط یک روز مشخص می‌رفتیم، درسای مختلفی رو ندیدیم، مثلاً ترم آخری اصلاً من ندیدم معلم هنر کار کنه، چون روز دوشنبه هنر داشتن ولی ما چهارشنبه می‌رفتیم. اگه زمانش بیشتر بود می‌تونستیم روزای بیشتری بریم». اطلاع‌رسان شماره ۳۱ ضمن برشمردن نقاط ضعف، بیان کرد: «از نقاط ضعفش این بود ک فقط یک روز در هفته بود». از دیگر نقاط ضعف، عدم بسترسازی برای تجربه محیط‌های متفاوت آموزشی بود. اطلاع‌رسان شماره ۴۰ گفت: «مثلاً من دوتا ترم توی یه مدرسه

^۱ - منظور پژوهشگر از مضمون «تناقض بین نحوه اجرای کارورزی و ماهیت کارکردگرایی دانشگاه فرهنگیان» این است که کارورزان برای خدمت در مناطق محروم هفت‌گانه تربیت می‌شوند، ولی کارورزی خود را در بهترین مدارس استان می‌گذرانند.

و با به معلم بودم. هر چیزی قرار بود از اون مدرسه و معلم یاد بگیرم توی ترم اول یادگرفتم. بهتر بود می‌رفتم جاهای دیگه را هم تجربه کنم». اطلاع‌رسان شماره ۶ نیز اذعان کرد: «ما را فقط می‌گفتن باید برید ناحیه ۱ و ۲ شهرکرد. اصلاً نمیذاشتن مدارس روستایی را ببینیم». مشخص شد ابزارهای اندازه‌گیری دانش و مهارت‌های کارورزان کارآمد نیست. در مصاحبه با اطلاع‌رسان شماره ۲۴ عنوان شد: «از ما خواستن بر اساس یه سری فرمایی که دانشجو پُر می‌کنه مهارت‌هاشو بسنجیم. ولی اونا فایده نداره. چون بچه‌ها الکی پرش می‌کنن. مثلاً توی گزارش فیزیکی یکی از بچه‌ها اومد که مدرسه دو طبقه است. در صورتی که یک طبقه بود. بعداً کاشف به‌عمل اومد که رفته دقیقاً گزارش دوستشو آورده تحویل من داده». اطلاع‌رسان شماره ۲۰ گفت: «یک سری از فعالیت‌ها مثل گزارش‌های روزانه که نوشتیم در ابتدا برای یک ترم میتونه مفید باشه که دقت دانشجو بالا بره ولی اگر در طول هر چهار ترم کارورزی این ادامه پیدا بکنه نه تنها مفید و مؤثر نیست بلکه ممکنه خیلی جاها باعث خستگی و دلزدگی دانشجو بشه». مشخص شد برخی معلمان راهنما و مدرسان مسئولیت‌پذیر نیستند. اطلاع‌رسان شماره ۲۳ گفت: «وقتی مدرسه می‌رفتیم اصلاً معلمه کلاس نمی‌یومد بینه ما تدریسمون چه جوریه یا اگه اشکالی داشتیم برامون برطرف کنه؛ اصلاً هیچ خبری نداشت. تازه خیلی وقتا کلاس رو می‌داد دست ما و می‌گفت میخوام برم توی شهر کار دارم». اطلاع‌رسان شماره ۱ هم بیان کرد: «استادشون فقط همون هفته اول اومد مدرسه، دیگه نمیاد بهشون سر بزنه. میگه بعداً براشون سمینار می‌ذارم ولی من بعید میدونم آبی ازش گرم بشه». تعداد کارورزان و تعداد مدارس مجری متناسب نیست. در این زمینه اطلاع‌رسان شماره ۴۷ گفت: «تعداد بچه‌ها زیاده و تعداد مدارس کم. خصوصاً ورودی‌های ۹۱. ما هم مجبوریم دو سه تا کارورز را بفرستیم روی یک کلاس که نتیجه‌ای هم نمی‌گیرند». ناهمگرایی میان مدرسان از دیگر مشکلات کارورزی بود. اطلاع‌رسان شماره ۴۱ بیان کرد: «من و

دوستانم ورودی ۹۱ بودیم. کارورزی ۳ برا جفتمون یه سرفصل داشت. ولی استاد ما کنش پژوهی خواست ولی استاد اونا گفت دوتا طرح درس بیارید بسه». یکی دیگر از مشکلات، عدم شفافیت نقش کارورز در کلاس درس بود. به نظر اطلاع رسان شماره ۴: «من وقتی می رفتم مدرسه و سر کلاس فکر می کردم یه عنصر اضافه‌ام که فقط کارای الکیو به ما محول می کردن». اطلاع رسان شماره ۳۵ اظهار داشت: «معلم راهنماهایی که ما می رفتیم سر کلاسش اصلاً براش مهم نبود که ما اونجا هستیم یا نیستیم. راستشو بخوای نه ما خودمون میدونستیم وظیفمون چیه نه اون بنده خدا». توجه زیاد به ساختار بیرونی کارورزی (سازمان دهی کارورزان و مسائل اداری) و کم توجهی به محتوای درونی کارورزی هم به عنوان مشکل، در مصاحبه‌ها طرح شد. اطلاع رسان شماره ۴۲ گفت: «تمام دغدغه استاد و دانشگاه اینه که ما را یه جایی سازمان دهی کنن فقط. مدرسه هم که میریم دغدغه شون اینه که سر ساعت بریم و بیایم. حالا توی مدرسه چکار می کنیم برا کسی فرق نداره». معلوم شد تکنولوژی‌های نوین به کارورزان آموزش داده نمی شود. اطلاع رسان شماره ۴۶ بیان کرد: «مدرسه ما هوشمند ولی یادمون نمیدن با تابلو کار کنیم. بنده خدا معلمون هم خودش حتی بلد نیست روشن خاموشش کنه».

پ. ناآگاهی عوامل اجرایی نسبت به اهداف و ماهیت کارورزی: تحلیل مضمون انجام گرفته نشان داد برخی کارورزان، مدرسان، معلمان راهنما و عوامل اجرایی مدارس نسبت به اهداف و ماهیت کارورزی ناآگاهند و در واقع توجیه نیستند که چگونه عمل کنند. اطلاع رسان شماره ۴۴ گفت: «قشر معلم نمیدونم چرا، شاید به خاطر کار و سختی زیاد، همشون نسبت به هم بدبینن. مارو قبول ندارن سر کلاسا. معلم فکر می کنه یکی که میاد سر کلاسش میخاد بره یه گزارش از کار این معلم بده». اطلاع رسان شماره ۲۲ نیز معتقد بود: «اصلاً اساتید خودشون توجیه نیستن که بخوان برن معلما و مدیرا رو توجیه کنن. نتیجش هم شد این که موقعی که ما

می‌رفتیم سر کلاس اصلاً معلم نمی‌دونست در مقابل ما چه وظایفی داره. مدیرم از معلم بدتر». ضمناً از نتایج برآمد که رفتار برخی معلمان راهنما در زمان حضور کارورز تصنعی می‌شود. شدت این مشکل در حدی است که اطلاع‌رسان شماره ۳۹ گفت: «من توی کارورزی واقعاً با یه کلاس واقعی روبرو نشدم. همش فیلم بازی می‌کردن». در صحبت‌های اطلاع‌رسان شماره ۳۳ نیز آمده: «یا خیلی از فعالیت‌هایی که با دانش‌آموزانش انجام میدی به خاطر وجود دانشجو سر کلاسش اون رو تعطیل می‌کنه یا تغییر میدی. یه جورایی جلو کارورز استرس داره و الکی رفتار می‌کنه».

۳. الزامات کارورزی

الف. الزامات در بخش سیاست‌گذاری: طبق تحلیل انجام‌گرفته، می‌بایست زمان کارورزی افزایش یابد. به‌زعم اطلاع‌رسان شماره ۳۸: «لازمه از همون ترم اول دانشجوها برن توی مدارس. یا لااقل از همون ترم چهارم، هفته‌ای دو روز برن». تربیت و به‌کارگیری مدرسان متخصص در زمینه کارورزی از دیگر الزامات می‌باشد. اطلاع‌رسان شماره ۱۴ گفت: «تعدادی از همکارامون اصلاً دوره‌های کارورزی را نگذروندند. چون مُدرس کمه و تعداد کارورزا زیاده، مجبور شدن بهشون کلاس بدن. ضروریه که دانشگاه بیاد و مدرس تخصصی برا کارورزی تربیت کنه که مجبور نشن کارورزی را بدن مدرس تربیت‌بدنی». ابزارهای ارزشیابی مهارت‌های کارورزان نیز ضرورت دارد که مورد بازبینی قرار بگیرد. اطلاع‌رسان شماره ۹ بیان داشت: «ترم قبل یه دانشجویی بود که خیلی بی‌حال و زیرکار در رو بود. بعداً که از دوستای خودتون پرسیدم، گفتن استاد بش ۲۰ داده؛ چون گزارشایی که نوشته قشنگ بودن. بنظرم باید بیان یه ابزارای واقعی‌تر در نظر بگیرن برا ارزشیابی». از دیگر موارد مطرح، لزوم برنامه‌ریزی برای تشکیل و تقویت کارگروه کارورزی در پردیس‌ها به منظور هماهنگی بیشتر فعالیت‌ها بود. اطلاع‌رسان شماره ۲ گفت: «یکی از نیازها اینیه که یه کارگروه قوی و واقعی بین اداره‌کل آموزش و پرورش با دانشگاه تشکیل بشه تا اینقد

برا سازمان‌دهی سردرگم نشین». هم‌چنین نیاز است تدبیری برای آشناسازی کارورزان با محتوا و روش‌های تدریس کتب‌درسی مدارس اندیشیده شود. اطلاع‌رسان شماره ۱۳ معتقد است: «ما فقط هی گزارش الکی می‌نوشتیم. اصلاً کتابایی که قراره وقتی رفتیم سرکار درسشون بدیم را بررسی نکردیم. بنظرم باید برنامه‌ریزی کنن که بچه‌ها با محتوای کتابا آشنا بشن».

ب. الزامات در بخش اجرا: در این بخش مشخص شد لازم است مدارس مجری متناسب با مدارس محل خدمت آینده کارورزان انتخاب شود. اطلاع‌رسان شماره ۱۹ بیان کرد: «بهتره بریم مناطق روستایی درس بدیم. درسته که این‌جا با بچه‌ها آشنا می‌شیم ولی بالاخره هرچی که باشه سطح فرهنگ و موقعیت اجتماعی دانش‌آموزای شهر و روستا با هم متفاوت و اگه یک ترم کارورزی حالا نه اینکه در مناطق دور افتاده، تو مناطق روستایی نزدیک شهر ارائه می‌شد به نظرم خیلی عالی بود». بسترسازی برای هماهنگی بیشتر بین مدرسان از دیگر الزامات است. به نظر اطلاع‌رسان شماره ۳۷: «تا موقعی که خود ما همسو نباشیم، دانشجو سردرگمه. متأسفانه بعضی از همکارا سرفصل‌رو جدی نمی‌گیرن و مطابق میل خودشون عمل می‌کنند». طبق یافته‌ها لازم است تدابیری برای توجیه کارورزان، مدرسان، معلمان راهنما و عوامل اجرایی مدارس اندیشیده شود. در مصاحبه با اطلاع‌رسان شماره ۲۵ آمده: «بچه‌ها هنوز نمیدونن هدف روایت‌نگاری کارورزی چیه؟ فکر می‌کنن الکی باید یه سری خاطره بنویسن و بیان». اطلاع‌رسان شماره ۱۷ گفت: «جلسه اول استاد اومد چنتا فرم به ما داد گفت اینارو پرکنید. ما اصلاً نمیدونستیم باید چه طوری پرشن اینا. از خودش پرسیدیم، فهمیدیم خودشم نمیدونه. بنظرم بهتر بود اول خودشون توجیه می‌شدند». به نظر اطلاع‌رسان شماره ۲۱: «بعضیاشونم خیلی قصد سوءاستفاده از کارورزو داشتن. کلاسو میدادن دستش خودشون میرفتن بیرون. یا مارا مجبور می‌کردن فرمای ارزشیابی توصیفی را پُرکنیم و اینکه معلما مارو جاسوس تصور

می‌کردن». به‌زعم اطلاع‌رسان شماره ۱۲: «باید اول مدارس بفهمن کارورزا قرار نیست اطلاعاتی از مدرسه در مورد معلم و مدیر خارج‌کنن». ضرورت دارد میان مدرسه و دانشگاه هماهنگی‌های بیشتری صورت‌گیرد. به عقیده اطلاع‌رسان شماره ۱۰: «باید به اتفاق‌فکری بین تربیت‌معلم با مدارس تشکیل بشه تا این ناهماهنگی‌های بحث سازمان‌دهی و بقیه چیزا رفع بشه». هم‌چنین معلوم شد نیاز است از فعالیت‌های معلمان راهنما ارزیابی صورت‌گرفته و مورد تقدیر قرار بگیرند. اطلاع‌رسان شماره ۷ گفت: «باید به ابزاری هم باشه که بتونیم معلم راهنما را ارزیابی کنیم. شاید از این طریق باعث بشه اونام کمی مسئولیت‌پذیرتر بشن». هم‌چنین اطلاع‌رسان شماره ۲۷ بیان کرد: «استادتون گفت از اداره‌کل برا خودتون و معلماتون تقدیرنامه و هدیه می‌گیرم، ولی ما که چیزی ندیدیم».

بحث، نتیجه‌گیری و پیشنهادات

فرآیند تربیت‌معلم از جمله فرآیندهای مهم در سیستم آموزشی هر کشوری است. در کشور ما مسئولیت تربیت حرفه‌ای معلم، بر عهده دانشگاه فرهنگیان قرار گرفت. دانشگاه فرهنگیان نیز در این راه، برنامه‌های گوناگونی را دنبال می‌کند که از بین این برنامه‌ها، اجرای دوره کارورزی را می‌توان مهم‌ترین قلمداد کرد. با توجه به اهمیت بالای کارورزی، پژوهش حاضر باهدف آسیب‌شناسی این دوره در قالب پژوهش آمیخته انجام پذیرفت.

در فاز کمی پژوهش نتایج نشان داد که مدرسان دوره، مؤلفه‌های اهداف، فعالیت‌های یادگیری، فضای آموزشی مدارس مجری و ارزشیابی را در سطح مطلوب ($\bar{X} > 3$) و مؤلفه زمان را در سطح نامطلوب ($\bar{X} < 3$) برآورد کردند. معلمان راهنما و کارورزان مؤلفه‌های فعالیت‌های یادگیری، زمان و ارزشیابی را در سطح نامطلوب ($\bar{X} < 3$) و مؤلفه‌های اهداف و فضای آموزشی مدارس مجری را در سطح مطلوب ($\bar{X} > 3$) دانستند.

در فاز کیفی پژوهش، مجموع مضامین پایه استخراج شده، در قالب ۳ مضمون سازمان دهنده با عناوین: ۱. فرصت‌های کارورزی؛ ۲. چالش‌های کارورزی (تناقض بین نحوه اجرای کارورزی و ماهیت کارکردگرایی دانشگاه فرهنگیان، ضعف در کیفیت اجرای کارورزی و ناآگاهی عوامل اجرایی نسبت به اهداف و ماهیت کارورزی)؛ ۳. الزامات کارورزی (الزامات در بخش سیاست‌گذاری و الزامات در بخش فعالیت‌های اجرایی) دسته‌بندی شد. نهایتاً مضمون آسیب‌شناسی کارورزی به عنوان مضمون فراگیر در شبکه مضامین قرار گرفت.

پژوهش‌های انجام شده با محوریت آسیب‌شناسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان بسیار محدود می‌باشد. از همین رو امکان مقایسه مستقیم نتایج این پژوهش با هیچ پژوهش دیگری وجود ندارد. ولی به صورت ضمنی نتایج این پژوهش در بخش فرصت‌ها با نتایج پژوهش‌های (کانون و آرنولد، ۱۹۸۸؛ تایلر، ۱۹۸۸؛ گایلت و همکاران، ۲۰۰۰؛ مک کالوم و اسکونینگ، ۲۰۰۴؛ سپ و زانگ، ۲۰۰۹؛ دابات و همکاران، ۲۰۰۹؛ بریچ و همکاران، ۲۰۱۰) همسو می‌باشد؛ زیرا نتایج این مطالعات نشان می‌دهد که اعتماد به نفس دانشجویان در راستای افزایش تجارب کاری در طی کارورزی بالا می‌رود و در تحقیق پیش‌رو نیز چنین یافته‌ای به دست آمد. در این مطالعه مشخص شد که مهارت‌های مدیریت کلاس و تعامل کارورزان در دوران کارورزی پرورش می‌یابد. در چند پژوهش دیگر نیز محققان دریافتند که مهارت‌های بین فردی و ارتباطی دانشجویان در طی دوران کارورزی افزایش می‌یابد (براون و مورفی، ۲۰۰۵؛ بک و هالیم، ۲۰۰۸؛ سپ و زانگ، ۲۰۰۹).

با توجه به نتایج این پژوهش پیشنهاد می‌شود:

- ۱- برنامه کارورزی با نیازسنجی از کارورزان و مدارس مورد بازبینی و اصلاح قرار گیرد. در برنامه اصلاحی، متناسب با نیاز بخش‌های مختلف هر استان،

آسیب‌شناسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان...

انعطاف وجود داشته باشد؛ تا از این طریق کارکردگرایی دانشگاه فرهنگیان معنا یابد.

۲- تدابیر لازم برای آشناسازی و توجیه کنشگران کارورزی با اهداف و ماهیت آن اندیشیده شود.

۳- نحوه عمل تمام کنشگران (نه تنها کارورزان) مورد ارزیابی قرار گیرد. هم‌چنین پیشنهاد می‌گردد که ابزارهای ارزشیابی فعلی مورد بازبینی قرار گیرد تا به شکل مؤثرتری بتوان مهارت‌های حرفه‌ای کارورزان را سنجید.

۴- پیشنهاد می‌گردد کارگروهی متشکل از مسئولین ادارات کل آموزش و پرورش در هر استان با مسئولین دانشگاه فرهنگیان آن استان به‌منظور هماهنگی فعالیت‌ها شکل گیرد تا از این طریق مشکلات تعیین مدارس مجری و سازمان‌دهی کارورزان کاهش یابد.

منابع

اشتراس، انسلم؛ کورین، جولیت (۱۳۹۴)، *مبانی پژوهش کیفی*، ترجمه ابراهیم افشار، تهران: نشرنی.

خروشی، پوران (۱۳۹۵)، چارچوب نظری آموزش کارورزی مبتنی بر رویکرد ساخت و سازگرایی، *مجموعه مقالات دومین همایش ملی تربیت معلم*: ۴۱-۵۶.

داودی، آذر؛ کشتی‌آرای، نرگس و یوسفی، علیرضا (۱۳۹۴)، تبیین پدیدارشناسانه اصول برنامه‌درسی «تجربه‌تدریس» (کارورزی) در دانشگاه فرهنگیان، *فصلنامه نظریه و عمل در برنامه‌درسی*، س ۳، ش ۶: ۲۸-۵.

دلاور، علی (۱۳۹۴)، *روش تحقیق در روانشناسی و علوم تربیتی*، تهران: ویرایش.

- دلاور، علی؛ کوشکی، شیرین (۱۳۹۲)، روش تحقیق آمیخته، تهران: ویرایش.
- قربانی، حسین؛ میرشاه جعفری، ابراهیم (۱۳۹۵)، درآمدی بر برنامه درسی کارورزی در تربیت معلم؛ با تأکید بر پژوهش روایی، مجموعه مقالات دومین همایش ملی تربیت معلم: ۱۷۳-۱۸۳.
- کرسول، جان. دلیو (۱۳۹۴)، طرح پژوهش: رویکردهای کیفی، کمی و ترکیبی، ترجمه علیرضا کیامنش و مریم دانای طوس، تهران: جهاد دانشگاهی.
- گال، مردیت؛ بورگ، والتر و گال، جویس (۱۳۹۳)، روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روانشناسی، ترجمه احمدرضا نصر و همکاران، تهران: دانشگاه شهید بهشتی و سمت.
- معاونت آموزشی و پژوهشی دانشگاه فرهنگیان (۱۳۹۱)، اساسنامه دانشگاه فرهنگیان، تهران: دانشگاه فرهنگیان.
- ملکی، صغری؛ مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۵)، روایت نگاری ابزار تأمل و بالندگی حرفه‌ای، مجموعه مقالات دومین همایش ملی تربیت معلم: ۱۹۹-۲۱۷.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۲)، بازاندیشی فرآیند یاددهی - یادگیری و تربیت معلم، تهران: مدرسه.

Andreas, M. R. (2003). Validity and reliability test in case study research: A literature review with "hands-on applications for each research phase, *Qualitative Market Research*, 6 (2), 75-86.

Balyer, A., & Özcan, K. (2014). Choosing Teaching Profession as a Career: Students' Reasons. *International Education Studies*, 7(5), 104-115.

Bukaliya, R. (2012). The potential benefits and challenges of internship programmes in an ODL institution: A case for the

Zimbabwe Open University. *International journal on new trends in education and their implications*, 3(1), 118-133.

Baldeston, J (2000). Knowledge & university. *journal of Higher Education*, 26(1).

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. Hernández Nanclores, S. Reeb-Gruber, W. H. Gijselaers, B. Rienties, & E. Nelissen (Eds.), *Proceedings of the 17th EDINEB Conference: Crossing borders in education and work-based learning* (pp. 194–195). London: FEBA ERD Press.

Brown, C. M., & Murphy, T. J. (2005). Understanding student learning in undergraduate information studies internships. *Journal of Education for Library and Information Science*, 46(3), 234–247.

Beck, J. E., & Halim, H. (2008). Undergraduate internships in accounting: What and how do Singapore interns learn from experience? *Accounting Education: An International Journal*, 17(2), 151–172.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101.

Cannon, J. A., & Arnold, M. J. (1998). Student expectations of collegiate internship programs in business: A 10-year update. *Journal of Education for Business*, 73(4), 202.

D'abate, C. P., Youndt, M. A., & Wenzel, K. E. (2009). Making the most of an internship: An empirical study of internship satisfaction. *Academy of Management Learning & Education*, 8(4), 527–539.

Fullan, M. G. (1993). Why teachers must become change agents. *Educational leadership*, 50(6) 1-13.

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

- Harris, Douglas N., and Tim R. Sass. (2011) . Teacher Training, Teacher Quality and Student Achievement. *Journal of Public Economics*, 95 (Aug.): 798–812.
- Hanushek, Eric A. (2011) . The Economic Value of Higher Teacher Quality. *Economics of Education Review*, 30(2): 466-479.
- Hanushek, Eric A. and Steven G. Rivkin. (2010) . Generalizations about Using Value-Added Measures of Teacher Quality. *American Economic Review*, 100(2): 267–271.
- Helgevold, N., Næsheim-Bjørkvik, G., & Østrem, S. (2015). Key focus areas and use of tools in mentoring conversations during internship in initial teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 49, 128-137.
- Kane, Thomas J., Eric S. Taylor, John H. Tyler, and Amy L. Wooten. (2011). Identifying Effective Classroom Practices Using Student Achievement Data. *Journal of Human Resources*, 46(3): 587-613.
- McCollum, J. K., & Schoening, N. C. (2004). Case study of management internships: Eastern Europeans in America. *International Journal of Public Administration*, 27(11–12), 905–915.
- Messo, M.S & Panehwar, I.Q. (2013). A Comparative Study of Teacher Education in Japan, Germany and Pakistan: Discussion of Issue and Literature Review. *Asian Journal of Business and Management Sciences*, 1(12), 121-130.
- 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. *Simposio internacional. Barcelona*, 21 – 22 de noviembre.
- Rao, S., & Perry, C. (2003). Convergent interweaving to build a theory in under-researched areas: Principles and example investigation of internet usage in inter-firm relationship, *Qualitative Market Research*, 6 (4), 236-247.

Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career. *Teaching & Teacher education*, 27 (1): 116-126.

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

Salerni, A., Sposetti, P., & Szpunar, G. (2014). Narrative Writing and University Internship Program. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 140, 133-137.

Taylor, M. S. (1988). Effects of college internships on individual participants. *Journal of Applied Psychology*, 73(3), 393-401.



تأثیر اندازه‌گیری مبتنی بر برنامه درسی (CBM)

بر پیشرفت ریاضی دانش‌آموزان ابتدایی^۱The Effect of Curriculum Based Measurement (CBM) on
Math Achievement of Elementary Students

M. Geramipour (Ph.D),

A. Minaei(Ph.D)

Abstract:

Curriculum Based Measurement (CBM) is a supervision method of student's educational achievement through direct assessment of predicted skills in the curriculum. Although almost half a century passes from the introduction of CBM in the world, however, it has not been considered in Iranian curriculum. So, this research aimed to introduce and investigate the impact of CBM on math achievement of elementary students in comparison with conventional methods of formative evaluation. The present study based on the goal is applied research and in term of data collection is a quasi experimental method with a control group and pretest for a sample of 3rd grade elementary students. Results of analysis of covariance showed that CBM had a significant effect on elementary students' math achievement. Based on this research results, it is recommended that CBM is used in the elementary curriculum as a more effective method of formative evaluation.

Keywords:

Curriculum; Formative Evaluation; Curriculum Based Measurement; CBM; Mathematics Education; Elementary school

دکتر مسعود گرامی پور^۲، دکتر اصغر مینایی^۳

چکیده:

اندازه‌گیری مبتنی بر برنامه درسی (CBM) یک روش نظارت بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان از طریق سنجش مستقیم مهارت‌های پیش‌بینی‌شده در برنامه درسی است. با وجود اینکه حدود نیم قرن از معرفی CBM در دنیا می‌گذرد، ولی تاکنون در برنامه درسی ایرانی مورد توجه قرار نگرفته است؛ بنابراین هدف از پژوهش حاضر معرفی و بررسی تأثیر CBM بر پیشرفت درس ریاضی دانش‌آموزان ابتدایی در مقایسه با روش‌های مرسوم ارزشیابی تکوینی می‌باشد. تحقیق حاضر از نظر هدف، کاربردی و به لحاظ جمع‌آوری اطلاعات، شبه آزمایشی با گروه کنترل و پیش‌آزمون برای نمونه‌ای از دانش‌آموزان سوم ابتدایی است. نتایج تحلیل کوواریانس نشان می‌دهد که CBM بر پیشرفت ریاضی دانش‌آموزان ابتدایی تأثیر معنی‌داری دارد. بر اساس نتایج پژوهش حاضر پیشنهاد می‌شود که CBM به‌عنوان یک روش مؤثرتر از ارزشیابی تکوینی، در برنامه درسی دوره ابتدایی به‌کار گرفته شود.

کلیدواژه‌ها:

برنامه درسی، ارزشیابی تکوینی، اندازه‌گیری مبتنی بر برنامه درسی، CBM، آموزش ریاضی، دوره ابتدایی

^۱ تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۴/۱۲/۲۱، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۰۳/۱۰

^۲ استادیار گروه برنامه ریزی درسی، دانشگاه خوارزمی، رایانامه: mgramipour@yahoo.com

^۳ استادیار گروه سنجش و اندازه‌گیری دانشگاه علامه طباطبائی، رایانامه: as_minaei@yahoo.com

مقدمه

متخصصان تعلیم و تربیت، مسئولان نظام آموزشی و عموم مردم نگران عملکرد ضعیف دانش‌آموزان در درس ریاضی دبستان هستند، زیرا ریاضیات دوره ابتدایی یکی از اساسی‌ترین توانایی‌های مورد نیاز کودکان در زندگی آینده را پرورش می‌دهد. رویکرد بالقوه برای ارتقای ریاضی دانش‌آموزان ابتدایی، رفع اشکال دانش‌آموزانی است که دچار مشکل هستند. تحقیقات نشان می‌دهد که اگر چنین مشکلاتی حل نشده باقی بمانند، عملکرد تحصیلی آتی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهند (لیون^۱ و همکاران، ۲۰۰۱)؛ بنابراین تدوین برنامه درسی ریاضی دوره ابتدایی نیازمند دقت و توجه مضاعف است. انتظار می‌رود برنامه درسی ریاضی، دانش‌آموزان را قادر سازد تا اینکه: ۱. بین آموزش حساب و ریاضی و تجارب زندگی روزانه خود ارتباط و هماهنگی ایجاد کنند؛ ۲. مهارت‌های پایه را کسب کنند و زبان ساده ریاضی را درک کنند و از آن در موقعیت‌های کاربردی مورد استفاده کنند؛ ۳. بر فعالیت‌های ریاضی خود تأمل داشته باشند و با دقت نتایج به‌دست‌آمده از آن فعالیت‌ها را واری کنند؛ ۴. رابطه‌ها، قواعد، الگوها و ساختارهای ساده را تشخیص داده و آن‌ها را پیدا کنند؛ ۵. راهبردهای استدلال کردن را به زبان خودشان توصیف کنند و از آن‌ها استفاده کنند. در مجموع، می‌توان هدف اصلی آموزش ریاضی در دوره ابتدایی را این‌گونه خلاصه کرد که دانش‌آموزان، ریاضی را حس کنند یا به عبارت دیگر، در جریان آموزش درگیر موقعیت‌هایی شوند که از طریق آن‌ها ریاضی در قالبی معقول و منطقی و درعین حال محسوس برای آن‌ها قابل درک و فهم باشد (شورای ملی معلمان ریاضی^۲، ۱۹۸۹). در حوزه یادگیری ریاضی سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، به‌دفعات، از احکام متعدد و متنوعی استفاده شده است

¹ - Lyon

² - National Council of Teachers of Mathematics (NCTM)

که اغلب فی‌نفسه جالب، شوق‌آفرین و نویدبخش هستند، اما مشکل اساسی این است که این احکام، متعلق به مکاتب مختلف فلسفه ریاضی هستند و با هم سازگاری ندارند. گاهی هم این احکام مربوط به سطوح مختلف یادگیری هستند که در این صورت، ناسازگاری از آنجا نشأت می‌گیرند. درحالی‌که با تفکیک انجام شده در سند، به‌این مهم بخصوص در حوزه یادگیری ریاضی، توجه معناداری نشده است. همچنین، سند (سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران) در حوزه یادگیری ریاضی تنها به ارائه کلیات پرداخته است، درحالی‌که ریاضی حوزه‌های بسیار وسیع و متنوعی دارد و برای برنامه‌ریزی، یادگیری، تدریس و ارزشیابی آن، نمی‌توان حکم کلی صادر کرد (گویا، ۱۳۸۹).

از طرف دیگر از نظر بسیاری از دانش‌آموزان، درس ریاضیات مدرسه، شامل مجموعه بی‌پایانی از مفاهیم و اثبات‌های بی‌معنی است که باید حفظ‌شده و فراموش شوند. اگرچه برخی موضوعات در طول چند سال به‌صورت تکراری تدریس می‌شوند، ولی دانش‌آموزان آن‌ها را نمی‌آموزند. پژوهش‌های متعددی نشان می‌دهد که شیوه‌های سنتی تدریس ریاضیات غیر اثربخش بوده و سرعت رشد استدلال ریاضی و مهارت‌های حل مسئله را کند می‌کنند، همچنین روش‌های سنتی تدریس ریاضیات پیشنهاد‌های حرفه‌ای و تحقیقاتی علمی آموزش ریاضی برای کودکان را نادیده می‌گیرند (باتیستا^۱، ۱۹۹۹). با وجود چنین مسائلی همچنان آموزش ریاضی مخصوصاً در دوره ابتدایی دچار نقایص متعددی است که باید برطرف شوند. یکی از این نقایص عمده مربوط به شیوه نظارت بر پیشرفت ریاضی دانش‌آموزان ابتدایی است. یکی از شیوه‌های نظارت بر آموخته‌های دانش‌آموزان معمولاً از طریق ارزشیابی تکوینی انجام می‌شود. فرض می‌شود که ارزشیابی تکوینی، تغییرات آموزشی و پیشرفت تحصیلی را هدایت می‌کند، اما معمولاً مدارس و معلمان به دلیل عدم درک

¹ - Battista

چگونگی تفسیر یافته‌ها و ماهیت کلی ارزشیابی تکوینی از آن استفاده نمی‌کنند (گود^۱، ۲۰۱۱). همچنین باید در نظر گرفت که سنجش مهارت‌های ریاضی در دوره ابتدایی اشکال دارد. برخی از آن‌ها شامل آزمون‌های فردی سهولت محاسبه مثل شاخص‌های پویای سواد ابتدایی (کامینسکی^۲ و گود، ۱۹۹۶) یا شاخص‌های رشد و توسعه فردی (مک کونل^۳، مک ایوی^۴ و پریست^۵، ۲۰۰۲) می‌شوند. اگرچه چنین رویکردهایی در طرح اولیه با یکدیگر متفاوت هستند، اما همه آن‌ها سعی دارند که تغییرات یادگیری ریاضی در دانش‌آموزان را در طی زمان ارزشیابی کنند. یکی از بهترین روش‌های ارزشیابی تکوینی در حوزه آموزش که تمام ویژگی‌های یک مقیاس معتبر را دارد، اندازه‌گیری مبتنی بر برنامه درسی (CBM^۶) نام دارد که موضوع و مسئله اصلی مورد مطالعه پژوهش حاضر است و میزان اثرگذاری آن بر پیشرفت ریاضی دانش‌آموزان ابتدایی مدنظر است.

اندازه‌گیری مبتنی بر برنامه درسی چیست؟

اندازه‌گیری مبتنی بر برنامه درسی (CBM) یک شکل معتبر و علمی نظارت بر پیشرفت تحصیلی (ارزشیابی تکوینی^۷) مبتنی بر برنامه درسی است که از روش‌های استاندارد ساخت، اجرا، نمره‌گذاری و تفسیر داده‌ها بهره می‌گیرد (استکر^۸ و لمبکه^۹، ۲۰۰۵). این روش که در اوایل سال ۱۹۷۰ در دانشگاه مینسوتا توسعه یافته است و در حوزه ریاضیات، خواندن، نوشتن، علوم و مطالعات اجتماعی کاربرد دارد (دنو^{۱۰}،

1 - Good

2 - Kaminski

3 - McConnell

4 - McEvoy

5 - Priest

6 - Curriculum-Based Measurement

7 - formative evaluation

8 - Stecker

9 - Lembke

10 - Deno

۱۹۸۵). CBM در بدو پیدایش برای بررسی تأثیر مداخله‌های آزمایشی مبتنی بر داده‌های تجربی در برنامه‌های کودکان استثنایی مورد استفاده قرار می‌گرفت، ولی به مرور زمان به حوزه‌های دیگر نیز گسترش یافت (دنو میرکین^۱، ۱۹۷۷). این روش به‌این دلیل توسعه یافت که معلمان از طریق رویه‌های اندازه‌گیری و ارزشیابی می‌توانند به‌صورت مداوم در مورد تغییر یا اصلاح برنامه درسی دانش‌آموزان تصمیم‌گیری کنند. همچنین یک دلیل اصلی برای استفاده از CBM این است که اجرای این روش بسیار آسان است و نیازی به زمان زیادی ندارد و به معلم اجازه می‌دهد زمان بیشتری را به آموزش اختصاص دهد (دنو، ۱۹۸۵).

یک نظام ارزشیابی مطلوب بایستی دارای چند ویژگی باشد: الف. نسبت به هیچ‌یک از دانش‌آموزان سوگیری نداشته باشد؛ ب. از اشکال قدیم‌تر آن عمیق‌تر باشد؛ ج. از مداخله‌های رسمی یا پارتی‌بازی معلم جلوگیری کند؛ د. تعیین کند که آیا دانش‌آموزان به‌طور شایسته‌ای آموزش دیده‌اند؛ هـ. اطلاعاتی را برای همه ذینفعان آموزشی فراهم کند؛ و. به هر معلمی اجازه دهد که سطح دشواری سؤال‌ها را به‌راحتی مشخص کند. CBM دارای همه ویژگی‌های فوق است و افزون بر آن به سه سؤال نیز پاسخ می‌دهد: ۱. دانش‌آموزان در مقایسه با یکدیگر در چه نقطه‌ای ایستاده‌اند؟ ۲. دانش‌آموزان چه چیزی را می‌دانند و چه چیزی را نمی‌دانند؟ ۳. آیا دانش‌آموزان به حد تسلط (روانی^۲) رسیده‌اند؟ ۴. آیا شیوه تدریس معلم اثربخش است؟ (بریانت^۳ و ریورا^۴، ۱۹۹۷). CBM به‌صورت هم‌زمان برای معلمان اندازه‌های عملکردی از دانش‌آموزان فراهم می‌کند و به آن‌ها اجازه می‌دهد که به‌طور مستقیم آن عملکرد را با نتایج نظام برنامه درسی مدرسه مقایسه کنند. کاربران

^۱ - Mirkin

^۲ - fluency

^۳ - Bryant

^۴ - Rivera

CBM در این فرایند، الف. هدف‌های بلندمدت تعیین می‌کنند؛ ب. رفتارهای دانش‌آموزان را اندازه‌گیری می‌کنند؛ ج. روش‌های اندازه‌گیری استاندارد را اجرا می‌کنند؛ هـ. برای هدایت ارزشیابی آموزشی، قواعد تصمیم‌گیری خاصی وضع می‌کنند؛ و. روش‌های مختلف تدریس را در طول آموزش بنا به اطلاعات به‌دست‌آمده بکار می‌گیرند (تیلور^۱، ۱۹۹۳). به‌طور خاص و جزئی‌تر می‌توان گفت که CBM دارای خرده نظام‌های زیر است:

۱. اجرا و نمره‌گذاری مسائل^۲ عملی در CBM: رویه‌های استاندارد CBM

که برای دروس مختلف از جمله خواندن، ریاضیات، نوشتن و املا مورد استفاده قرار می‌گیرد، در ابتدا شامل طراحی مخزنی از سؤال‌ها یا مسائل است که معلم بتواند از آن به‌صورت تصادفی سؤال انتخاب کند. مسائل ریاضی شامل برگه‌های مهارت منفرد و چندگانه است و شامل محدوده زمانی دو دقیقه‌ای می‌شود. نمره‌گذاری برای چنین مسائلی حالت درست یا غلط ندارد، بلکه برای پاسخ‌های جزئی درست نیز نمره در نظر گرفته می‌شود. این در حالی است که معمولاً در مسائل معمول ریاضی به جزئیات درست در حل مسئله (مثلاً در پاسخ دانش‌آموز به یک مسئله ضرب، عدد دهگان در عملیات ضرب درست محاسبه شده، ولی عدد یکان غلط است) توجه نشده و به پاسخ دانش‌آموز نمره‌ای تعلق نمی‌گیرد (رایت^۳، ۱۹۹۲).

^۱ - Taylor

^۲ - probes

^۳ - Wright

تأثیر اندازه‌گیری مبتنی بر برنامه درسی (CBM) ...

۲. ترسیم نمودار و تفسیر داده‌های CBM: داده‌های CBM در طول زمان جمع‌آوری می‌شوند و نرخ پیشرفت نسبی دانش‌آموزان توسط نمودار به‌صورت تصویری نمایش داده می‌شود. در ترسیم چنین نموداری، محور عمودی نشانگر رفتار تحصیلی مورد اندازه‌گیری و محدوده زمانی مسئله CBM و محور افقی نشانگر هفته‌های آموزشی است که طی آن نظارت آموزشی رخ می‌دهد. ایده‌آل آن است که قبل از شروع مداخله آموزشی، حداقل سه نقطه در نمودار CBM به‌عنوان خط پایه عملکرد دانش‌آموزان (میانۀ نمرات عملکرد تحصیلی) اندازه‌گیری شود. سپس معلم برای دانش‌آموز یک هدف عملکردی محاسبه می‌کند و در نمودار CBM یک خط هدف ترسیم کرده که نرخ حاضر روانی^۱ دانش‌آموز را به نرخ شده عملکرد هدف متصل می‌نماید. هنگامی که مداخله آموزشی انجام شد و نقاط عملکرد بعدی روی نمودار CBM ثبت شد، معلم می‌تواند به‌طور غیررسمی داده‌ها را ارزیابی کند، به‌طور مثال می‌تواند به سطوح و شدت تغییرات و هم‌پوشی نقاط در دو منحنی (خط پایه و هدف) نمودار CBM نگاه کند. هنگامی که نقاط کافی در نمودار CBM ثبت شود، قواعد تصمیم‌گیری رسمی برای ارزیابی پیشرفت دانش‌آموزان اتخاذ می‌شود. معلمان با استفاده از قاعده ۳ نقطه روی نمودار CBM یا نمودار کردن یک خط روند بر اساس روش توکی^۲ می‌توانند نرخ رشد مورد انتظار

^۱ - منظور میزان تسلط و سرعت در محاسبات و پاسخ به مسائل ریاضی تحت CBM بر حسب

زمان است.

^۲ - Tukey

مهارت‌های تحصیلی دانش‌آموزان را مورد قضاوت قرار دهند (لمبکه و استکر، ۲۰۰۷).

۳. فراهم کردن هنجارهای^۱ CBM پژوهشی، کلاسی و سطح مدرسه:

انواع مختلفی از اطلاعات هنجاری درباره مهارت‌های CBM وجود دارند که معلمان می‌توانند آن‌ها را جمع‌آوری کرده و به‌منظور فهم بهتر «متوسط» عملکرد دانش‌آموزان در پایه‌های مختلف به آن مراجعه کنند. هنجارهای پژوهشی، برآوردهایی از نرخ روانی در حل مسائل CBM (به‌طور مثال مسائل ریاضی) هستند که از گزارش‌های پژوهشی در پیشینه پژوهش حاصل می‌شوند. اگر این هنجارها وجود نداشته باشند، معلم باید آن‌ها را محاسبه کند. اگر هنجارهای پژوهشی CBM فراهم باشند، نیازی به جمع‌آوری داده‌های اضافی در سطح کلاس و پایه وجود ندارد. هنجارهای کلاسی از کلاس‌های درس دایر در منطقه آموزشی مورد مطالعه جمع‌آوری می‌شوند. به‌منظور انتخاب دانش‌آموزان برای تدوین هنجارهای کلاسی CBM، معلمان باید یکی از طرح‌های نمونه‌گیری متناسب را انتخاب کنند. این روش‌ها می‌تواند شامل: ۱. یک گروه کوچک تصادفی باشد؛ ۲. گروهی بزرگ‌تر از کلاس‌ها در منطقه باشد و ۳. ترکیبی از گروه‌های تصادفی بزرگ و کوچک از دانش‌آموزان باشد (فوگن^۲ و دنو، ۲۰۱۰). در این فرایند یک شبکه اندازه‌گیری ساخته می‌شود که در آن همه هدف‌های مهم برنامه درسی مورد سنجش قرار می‌گیرد. به‌منظور تعیین

¹ - norms

² - Foegen

تأثیر اندازه‌گیری مبتنی بر برنامه درسی (CBM)...

نمرات میانه و دامنه آن‌ها که نشانگر گستره توانایی‌ها در یک کلاس درس است، نمرات دانش‌آموزان به صورت رتبه مرتب می‌شوند. اگرچه هنجارهای یک کلاس درس اندازه دقیقی از متوسط مهارت دانش‌آموزان به دست می‌دهد، اما به سایر کلاس‌های درس با دانش‌آموزان متفاوت قابل تعمیم نیست. هنجارهای سطح مدرسه، جامع‌ترین داده‌های هنجاری CBM هستند که برآوردهایی از روانی مهارت‌های تحصیلی را در سطوح کلی پایه تحصیلی به دست می‌دهند. هنجارهای سطح مدرسه نیز همانند هنجاری کلاسی نیازمند استقرار یک شبکه اندازه‌گیری و رویه‌های نمونه‌گیری تصادفی برای سنجش دانش‌آموزان است و در آن میانه و دامنه نمرات برای هر یک از مسائل CBM محاسبه می‌شوند. همچنین نرم‌افزارهای آماری مختلفی وجود دارند که به معلمان برای تحلیل داده‌های CBM و توزیع حاصل از نمرات دانش‌آموزان کمک می‌کنند (بریانت و ریورا، ۱۹۹۷).

۴. کاربردهای پیشرفته CBM: کاربردهای پیشرفته CBM شامل تعیین

هدف‌های برنامه آموزش انفرادی (IEP^۱) و استفاده از برنامه‌های آموزشی مبتنی بر رایانه و فناوری آموزشی می‌شود. در روش IEP برای یکایک دانش‌آموزان بر اساس تفاوت‌های ایشان هدف‌های عینی و قابل اندازه‌گیری تعیین می‌شود. در این روش، نگارش هدف‌های IEP در چارچوب نظارتی CBM رخ می‌دهد. بیانیه‌های هدف IEP تحت

^۱ - Individual Education Program

CBM به شرایطی اشاره دارد که در آن ۱. نظارت بر برنامه رخ خواهد داد؛ ۲. رفتار تحصیلی خاصی اندازه‌گیری خواهد شد و ۳. معیاری که برای دستیابی موفقیت‌آمیز به هدف تعیین خواهد شد. در حال حاضر برنامه‌های رایانه‌ای وجود دارد که همهٔ مراحل کاربرد پیشرفته CBM را می‌تواند به‌طور کامل اجرا کند (رایت، ۱۹۹۲). در چنین کاربرد پیشرفته‌ای از CBM می‌توان در مورد چگونگی اثربخشی مداخله‌های آموزشی در شرایط واقعی مدرسه و کلاس درس تصمیم‌گیری نمود (مارچند^۱ و فرر^۲، ۲۰۱۴).

پیشینه پژوهش

عوامل متعددی در موفقیت یا شکست دانش‌آموزان ابتدایی در درس ریاضی دخیل هستند. به‌طور مثال، بریان^۳ (۲۰۰۵) در یک پژوهش نشان می‌دهد اگر والدین درگیر آموزش فرزندانشان در مدرسه و خانه باشند، احتمال موفقیت تحصیلی آن‌ها بیشتر است. او همچنین نشان می‌دهد که این درگیری در دورهٔ ابتدایی بیشتر است. البته سطح سواد والدین، انگیزهٔ تحصیلی و هوش دانش‌آموزان بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی، مخصوصاً پیشرفت ریاضی آن‌ها، تأثیر بسزایی دارد (کنستانتینو^۴، ۲۰۰۷). از میان عوامل مختلفی که ممکن است بر پیشرفت ریاضی مؤثر باشند، پژوهش حاضر تأثیر CBM را مورد مطالعه قرار می‌دهد. با استفاده از CBM معلمان و اولیای مدرسه شیوه‌های سریع و معتبر برای نظارت بر پیشرفت ریاضی دانش‌آموزان ابتدایی در اختیار دارند. معلمان می‌توانند از اطلاعات به‌دست‌آمده در

^۱ - Marchand

^۲ - Furrer

^۳ - Bryan

^۴ - Constantino

این روش برای اصلاح آموزش و آگاهی دادن به دانش‌آموزان استفاده کنند. معمولاً معلمان ریاضی دوره ابتدایی در مورد توانایی‌های دانش‌آموزان خود اطلاعات پراکنده و نامنظمی (مثل تکالیف خانه، پرسش‌های شفاهی و...) دارند. CBM به معلمان ابتدایی کمک می‌کند تا بتوانند اطلاعات عینی و منظمی از پیشرفت تکوینی دانش‌آموزان در درس ریاضی به دست بیاورند. یکی از مزیت‌های اصلی استفاده از CBM این است که این روش نه تنها برای یکایک دانش‌آموزان، بلکه برای گروهی خاص از آن‌ها شامل یک کلاس، منطقه یا استان می‌تواند پایگاه‌های اطلاعاتی فراهم کند. بدین ترتیب از آنجایی که دانش‌آموزان به‌صورت هماهنگ و یکسان مورد سنجش قرار می‌گیرند، امکان مقایسه گروهی فراهم می‌شود (فاچس^۱ و فاجس، ۱۹۹۱). پایگاه‌های اطلاعاتی حاصل از CBM به معلمان و اولیای مدرسه کمک می‌کند که از داده‌های حاصل از پیشرفت دانش‌آموزان نمودار و اسنادی تهیه کنند. این اطلاعات هنگام صحبت با والدین در مورد پیشرفت تحصیلی فرزندانشان بسیار مفید است. هوسپ^۲ و هوسپ (۲۰۰۳) گزارش کرده‌اند که اگر دانش‌آموزان از اطلاعات CBM خود مطلع باشند، در مورد فرایند یادگیری خود آگاهی پیدا کرده و احساس مسئولیت بیشتری می‌کنند (دیویس^۳، فاجس، فاجس وینری^۴، ۱۹۹۵). مطالعات مختلف نشان می‌دهند که معلمانی که از CBM برای نظارت بر پیشرفت دانش‌آموزان، تنظیم آموزش و تعیین اثربخشی مداخله‌های آموزشی استفاده می‌کنند، دانش‌آموزان آن‌ها در یادگیری بهتر عمل می‌کنند (بومن^۵، ۲۰۰۳؛ ملارد^۶ و جانسون^۷، ۲۰۰۸؛ هوسپ و هوسپ، ۲۰۰۳). همچنین فاجس، باترورث^۸ و فاجس (۱۹۸۹)

1 - Fuchs

2 - Hosp

3 - Davis

4 - Whinnery

5 - Bowman

6 - Mellard

7 - Johnson

8 - Butterworth

نشان می‌دهند که دانش‌آموزانِ معلمانی که برای ارزشیابی تکوینی از CBM استفاده می‌کنند، نمرات کلاسی بهتری کسب می‌کنند و در انجام تکالیف درسی خود انگیزه بیشتری دارند.

علی‌رغم عدم توجه به CBM در برنامه درسی داخلی، مدت زمان زیادی از توسعه CBM در خارج از کشور می‌گذرد و تحقیقات خارجی زیادی نشان می‌دهند که این روش در پیشرفت خواندن، ریاضی و نوشتن تأثیر مثبتی دارد (فوگن، جیبان^۱ و دنو، ۲۰۰۷؛ مک مستر^۲ و اسپین^۳، ۲۰۰۷؛ مارچند و فرر، ۲۰۱۴؛ مرسر^۴ و کلر-مارگولیس^۵، ۲۰۱۵) و نتایج همه آن‌ها حاکی از آن است که تحت شرایط مختلف، نمرات حاصل شده از CBM دارای پایایی و اعتبار مطلوبی است (دالی^۶، رایت، کلی^۷ و مارتینز^۸، ۱۹۹۷؛ گود، سیمونز^۹ و کیمونی^{۱۰}، ۲۰۰۱؛ کامینسکی^{۱۱} و گود، ۱۹۹۶؛ مارستون^{۱۲} و همکاران، ۲۰۰۷؛ مک کونل^{۱۳}، مک ایوی^{۱۴} و پریست^{۱۵}، ۲۰۰۲؛ مک کونل، پریست، دیویس^{۱۶} و مک ایوی، ۲۰۰۲؛ مان^{۱۷}، ۱۹۹۴؛ میث^{۱۸}، بریچ^{۱۹} و

1 - Jiban

2 - McMaster

3 - Espin

4 - Mercer

5 - Keller-Margulis

6 - Daly

7 - Kelly

8 - Martens

9 - Simmons

10 - Kame'enui

11 - Kaminski

12 - Marston

13 - McConnell

14 - McEvoy

15 - Priest

16 - Davis

17 - Munn

18 - Methe

19 - Briesch

هولاک^۱، ۲۰۱۵). فوگن (۲۰۰۸) در مطالعه‌ای نشان داد که CBM به‌صورت معنی‌داری در آموزش چهار عمل اصلی ریاضی در دوره ابتدایی مؤثر است (اپستین^۲، پولووی^۳ و پاتون^۴، ۱۹۸۹؛ تیندال^۵، جرمن^۶ و دنو^۷، ۱۹۸۳). فوگن (۲۰۰۸) پیشرفت تکوینی چهار عمل اصلی ریاضی، حل مسئله و کاربرد مفاهیم ریاضی را در برنامه درسی پایه اول تا ششم مطالعه کرد. او در این مطالعه، سودمندی و کارایی استفاده از CBM را در دوره ابتدایی به‌صورت تجربی نشان داد. همچنین پژوهش‌های قابل توجهی در مورد پایایی، اعتبار ملاکی و مفید بودن استفاده از CBM در دوره ابتدایی انجام شده است (فوگن و همکاران، ۲۰۰۷). فوگن و دنو (۲۰۱۰) در ابتدا شاخص‌های پیشرفت ریاضی را در مدارس راهنمایی مورد مطالعه قرار دادند. راهبرد آن‌ها شبیه رویکرد دنو برای توسعه CBM در اوایل سال ۱۹۸۰ بود. آن‌ها شاخص‌های عملکردی ساده و بهین‌های مشخص کردند که می‌توانست در طول زمان پیشرفت ریاضی را اندازه‌گیری کند. آن‌ها تأثیر CBM را بر سرعت حل مسئله ریاضی مورد مطالعه قرار دادند، زیرا به اعتقاد آن‌ها چنین مهارتی در مقاطع بعدی نیز می‌تواند مؤثر باشد و بسیار اهمیت دارد و استفاده از این مهارت در برنامه درسی ریاضی دوره راهنمایی هم مورد تأکید قرار گرفته است. هلوینگ^۸، اندرسن^۹ و تیندال^۹ (۲۰۰۲) تأثیر CBM را، به جای عملیات ریاضی، بر دانش مفهومی ریاضی مورد مطالعه قرار داده و اثربخشی آن را نشان دادند. آن‌ها دلیل احتمالی تأثیر CBM بر دانش مفهومی ریاضی را این دانستند که درک مفهومی ریاضی پیش‌نیاز حل مسائل

¹ - Hulac

² - Epstein

³ - Polloway

⁴ - Patton

⁵ - Tindal

⁶ - Germann

⁷ - Helwig

⁸ - Anderson

⁹ - Tindal

روی‌های ریاضی است. فاجس و همکاران (۱۹۹۴) در مطالعه‌ای روی ۶ کلاس درس ریاضی و ۱۴۰ دانش‌آموز ابتدایی نشان دادند، بازخوردهای مورد استفاده بر اساس هدف‌گذاری در CBM بر پیشرفت ریاضی اثربخش است. شپرو^۱، ادواردز^۲ و زیگموند^۳ (۲۰۰۵) در مطالعه‌ای دربارهٔ اثربخشی CBM بر پیشرفت ریاضی دانش‌آموزان ابتدایی دارای ناتوانی یادگیری گزارش کردند که ۶۶ درصد دانش‌آموزان در محاسبات ریاضی و ۳۷ درصد دانش‌آموزان در مفاهیم و کاربردهای ریاضی به اهداف تعیین شده (نمرات مورد انتظار تعیین شده در CBM) دست یافته‌اند. فاجس و همکاران (۱۹۹۳) در دروس خواندن، نوشتن و ریاضیات و فیلیپس^۴، هملت^۵، فاجس و فاجس (۱۹۹۳) در کلاس ریاضی نشان دادند که CBM بر دانش‌آموزانی که پیشرفت تحصیلی ضعیف‌تری دارند، تأثیر بیشتری می‌گذارد. اخیراً نیز جیتندرا^۶، دوپیس^۷ و زاسلوفسکی^۸ (۲۰۱۴) در پژوهشی نشان دادند که CBM در پیشرفت ریاضی دانش‌آموزان سوم دبستان که دارای اختلالات یادگیری ریاضی هستند اثربخش بوده است.

با توجه به چنین نتایج خیره‌کننده‌ای که CBM در پژوهش‌های خارجی داشته است، جای تعجب است که چرا تاکنون در پژوهش‌های داخلی حوزه مطالعات برنامه درسی مورد توجه قرار نگرفته است؟ شاید یکی از دلایل عدم پرداختن به آن در این حوزه، پیوند برنامه درسی با علم اندازه‌گیری^۹ در CBM باشد که پژوهش در این حوزه را دشوار می‌سازد، زیرا به درک هم‌زمان برنامه درسی و اندازه‌گیری نیازمند

^۱ - Shapiro

^۲ - Edwards

^۳ - Zigmond

^۴ - Phillips

^۵ - Hamlett

^۶ - Jitendra

^۷ - Dupuis

^۸ - Zaslofsky

^۹ - measurement

است. همچنین تأثیر CBM بر پیشرفت ریاضی در پژوهش‌های خارجی نیز نسبت به سایر حوزه‌های برنامه درسی (خواندن و نوشتن) به‌صورت قابل توجهی کمتر مورد مطالعه قرار گرفته است (گود، ۲۰۱۱) و هنوز شواهد تجربی بیشتری در مورد اندازه اثر CBM بر پیشرفت ریاضی مورد نیاز است. این در حالی است که هنوز در بستر برنامه درسی ایران، CBM در هیچ موضوع درسی معرفی نشده است و تأثیر آن بر پیشرفت تحصیلی و مخصوصاً پیشرفت ریاضی ابتدایی مورد بررسی قرار نگرفته است؛ بنابراین معرفی و مطالعه CBM در برنامه درسی ایرانی ضروری به نظر می‌رسد، مخصوصاً برنامه درسی ریاضی دوره ابتدایی که از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است؛ بنابراین علاوه بر معرفی CBM به‌عنوان یک روش ارزشیابی تکوینی نوین در برنامه درسی ایران، سؤال اصلی پژوهش حاضر این است که آیا CBM بر پیشرفت ریاضی دانش‌آموزان ابتدایی مؤثر است؟ و میزان اثرگذاری آن بر پیشرفت ریاضی دانش‌آموزان ابتدایی چقدر است؟

روش

تحقیق حاضر از نظر هدف، کاربردی و به لحاظ طرح گردآوری داده‌ها، در زمره تحقیقات شبه آزمایشی از نوع طرح گروه‌های ایستا قرار دارد. روش شبه آزمایشی شامل گروه کنترل و پیش‌آزمون بود. با استفاده از جدول کوهن^۱ (۱۹۸۸) و با نرخ خطای نوع اول ۰/۰۵، اندازه اثر ۰/۵ و قدرت آزمون ۷۶ درصد، ۳۰ دانش‌آموز سوم ابتدایی در ۲ کلاس درس ریاضی (با حجم نمونه ۱۵ دانش‌آموز به‌صورت مساوی در هر کلاس درس) یک دبستان پسرانه دولتی شهر تهران در سال تحصیلی ۹۳-۹۴ به‌صورت تصادفی مورد مطالعه قرار گرفتند. سپس در فرایند آموزش ریاضی سال سوم ابتدایی، یکی از کلاس‌ها به‌عنوان گروه آزمایشی تحت CBM و کلاس دیگر

^۱ - Cohen

به عنوان گروه کنترل تحت شیوه های مرسوم ارزشیابی تکوینی آموخته های دانش - آموزان (پرسش شفاهی، امتحان کوتاه^۱ و تمرین های پایان فصول) قرار گرفت. ابزارهای اندازه گیری جهت پیش آزمون و پس آزمون پیشرفت ریاضی برای گروه های آزمایشی و کنترل شامل آزمون معلم ساخته ریاضی سوم ابتدایی شامل ۱۰ سؤال بود که از نظر معلمان ریاضی دارای اعتبار محتوایی بوده و ضرایب پایایی همه آنها با محاسبه ضرایب دو نیمه کردن^۲، آلفای کرونباخ^۳ و لاندا ۲ گاتمن^۴ بیشتر از ۰/۷۰ و قابل قبول بودند (گرامی پور، ۱۳۹۳).

پروتکل اجرای CBM برای گروه آزمایشی بر اساس شیوه نامه پیشنهادی اجرای CBM در ریاضی (رایت، ۱۹۹۲؛ لمبکه و استکر، ۲۰۰۷) به صورت خلاصه به شرح زیر می باشد:

۱- ساخت مقیاس^۵: ابتدا بر اساس برنامه درسی ریاضی شامل کتاب ریاضی سال سوم دبستان و دستورالعمل برای ساخت مقیاس در CBM، به صورت هفتگی و ماهیانه برای سال تحصیلی ۹۳-۹۴ مجموع های از مسائل^۶ کوتاه زمان بندی شده (در فاصله های زمانی حدود ۲ دقیقه) تهیه شد. همچنین بر اساس قوانین نمره گذاری مسائل در CBM، پاسخ های جزئی درست نیز نمره گذاری شد.

۲- جمع آوری داده های غربالگر و تشکیل خط پایه: در هر یک از جلسات تحت CBM، ۳ مسئله برای هر یک از دانش آموزان اجرا و نمره گذاری (۰)

^۱ - quiz

^۲ - split half

^۳ - Cronbach Alpha

^۴ - Guttman Lambda 2

^۵ - measure

^۶ - probes

تأثیر اندازه‌گیری مبتنی بر برنامه درسی (CBM) ...

تا ۲۰ نمره) شد، سپس میانه نمرات برای هر یک از دانش‌آموزان محاسبه شد و به عنوان خط پایه نمره مشاهده شده پیشرفت ریاضی در یک نمودار خطی تحت عنوان «نمودار CBM» مورد استفاده قرار گرفت. بدین منظور معلم گروه آزمایشی، از قاعده ۳ نقطه روی نمودار CBM استفاده نمود. در این قاعده برای اندازه‌گیری پیشرفت ریاضی دانش‌آموزان، اگر بیش از ۳ نقطه بالای خط پایه قرار گیرد، معلم اهداف پیش‌بینی شده برای آموزش را ارتقا داده و خط پایه را دوباره اصلاح می‌کند و اگر بیش از ۳ نقطه پایین خط پایه قرار گیرد، معلم شیوه‌های آموزشی را جهت ارتقای یادگیری اصلاح می‌نماید.

۳- نمرات هنجار گروهی شامل نمرات Z در هر جلسه مورد محاسبه قرار گرفت و جایگاه گروهی هر یک از دانش‌آموزان در هر جلسه مشخص شد. همچنین به منظور درک بهتر وضعیت دانش‌آموزان گروه آزمایشی در هر یک جلسات، میانه و دامنه نمرات دانش‌آموزان به صورت رتبه مرتب شد.

۴- تعیین اهداف عینی کوتاه مدت: از معیارهای پیشرفت ریاضی هفتگی استفاده شد. بدین ترتیب که نمرات مورد انتظار کوتاه مدت (در بازه نمرات ۰ تا ۲۰) در نمودار CBM با منحنی جداگانه مشخص شد.

۵- تعیین اهداف بلندمدت: به منظور ترسیم نموداری خط هدف، نقطه خط پایه (میانه) به سطوح پایانی پیشرفت ریاضی متصل شد. بدین ترتیب که

نمرات مورد انتظار در نمودار CBM (در بازه نمرات ۰ تا ۲۰) با منحنی جداگانه‌ای مشخص شد.

۶- جهت مقایسه پیشرفت فردی دانش‌آموزان، نمرات مشاهده شده پیشرفت ریاضی برای هر یک از دانش‌آموزان ذیل نمودارهای CBM جداگانه ترسیم شدند.

۷- تعیین زمان نظارت دوره‌ای: با استفاده از نمرات هنجار گروهی (نمرات Z) محاسبه شده، پیشرفت ریاضی دانش‌آموزانی که تقریباً کمی زیر هنجار گروهی پیشرفت ریاضی قرار می‌گرفتند (همان‌طور که در نمودار خطی CBM نیز مشاهده می‌شد) و نیاز به مداخله کلی و راهبردی داشتند، به‌صورت ماهیانه مورد نظارت قرار می‌گرفت؛ اما دانش‌آموزانی که از هنجار گروهی پیشرفت ریاضی فاصله زیادی داشتند و دارای نیازهای یادگیری ویژه‌ای بودند، دو یا سه مرتبه در هفته مورد نظارت قرار می‌گرفتند.

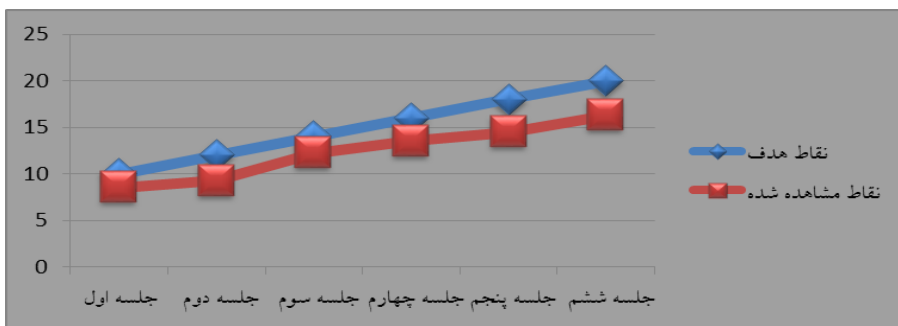
۸- تغییر در رویه‌های آموزش بر اساس قوانین تصمیم‌گیری در CBM: بعد از جمع‌آوری داده‌ها و مشاهده حداقل ۶ نقطه (روش توکی شامل نقاط هدف و مشاهده شده) در منحنی‌های نمودار CBM دانش‌آموزان و هنجارهای گروهی، اگر شیب خط نقاط مشاهده شده کمتر از نقاط هدف بود، نیاز به تغییر در شیوه آموزش ریاضی وجود داشت و اگر شیب خط نقاط مشاهده شده بیشتر از نقاط هدف بود، اهداف تغییر می‌کرد.

تأثیر اندازه‌گیری مبتنی بر برنامه‌درسی (CBM) ...

۹- رویه‌های فوق تا انتهای سال تحصیلی ۹۳-۹۴ توسط معلم در کلاس تحت

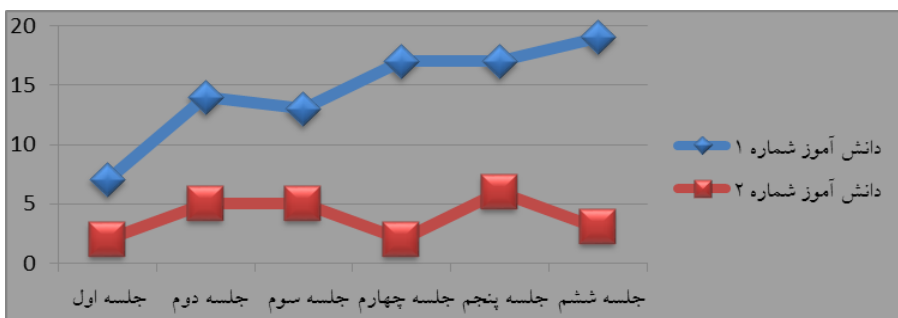
CBM ادامه پیدا کرد.

دو نمونه از نمودارهای CBM حاصل از پژوهش حاضر در نمودارهای شماره ۱ و ۲
ملاحظه می‌شوند (به منظور مطالعه جزئیات دستورالعمل اجرای CBM برای درس
ریاضی به رایت (۱۹۹۲) و لمبکه و استکر (۲۰۰۷) مراجعه کنید).



نمودار ۱- نمودار CBM بر اساس نقاط مشاهده شده (میانۀ نمرات دانش‌آموزان) و هدف

بعد از شش جلسه



نمودار ۲- نمودار CBM بر اساس نقاط مشاهده شده برای دو دانش‌آموز با پیشرفت

ریاضی متفاوت

سرانجام، به منظور تجزیه و تحلیل آماری از آمار توصیفی شامل میانگین، انحراف استاندارد و نمودار خطی و به منظور پاسخ به سؤال‌های اصلی پژوهش و کنترل بیشتر شرایط آزمایشی از آمار استنباطی شامل تحلیل کوواریانس ($^{1}ANCOVA$) استفاده شد.

یافته‌ها

یافته‌های توصیفی نمرات پیش‌آزمون در گروه آزمایشی (تحت CBM) ($SD=1/10$)، ($M=1/45$) و گروه کنترل (تحت روش‌های مرسوم ارزشیابی تکوینی) ($SD=1/50$)، ($M=1/88$) نشانگر تفاوت اولیه چندانی نبود، البته تفاوت‌های اولیه پیش‌آزمون در پژوهش حاضر توسط تحلیل کوواریانس کنترل شد. با این وجود، یافته‌های توصیفی نمرات پس‌آزمون پیشرفت ریاضی دانش‌آموزان گروه‌های آزمایشی و کنترل نشان داد که میانگین پیشرفت ریاضی در گروه آزمایشی ($M=16/22$) بیشتر از گروه کنترل ($M=11/75$) است. این در حالی است که پراکندگی در گروه آزمایشی ($4/09=SD$) و کنترل ($SD=3/95$) تفاوت چندانی نداشت.

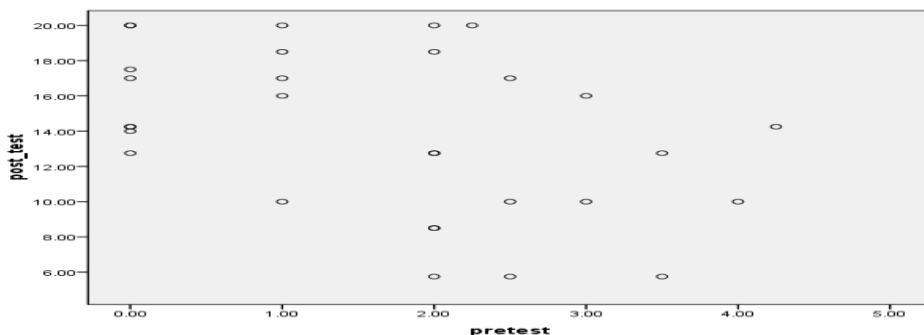
قبل از تحلیل کوواریانس به منظور پاسخ به سؤال‌های تحقیق، مفروضه‌های آن شامل داده‌های پرت، عادی بودن، همسانی واریانس‌ها، خطی بودن و همسانی ضرایب رگرسیون در گروه‌های آزمایشی و کنترل مورد بررسی قرار گرفت. بررسی نمودار جعبه‌ای حاصل از نمرات پس‌آزمون برای گروه‌های آزمایشی (تحت CBM) و کنترل (تحت روش‌های مرسوم ارزشیابی تکوینی) نشان دهنده فقدان داده‌های پرت بود. نتایج آزمون کلوموگروف-اسمیرنف^۲ نیز نشان داد که نمرات

¹ - Analysis of Covariance

² - Kolmogorov-Smirnov

تأثیر اندازه‌گیری مبتنی بر برنامه درسی (CBM) ...

پس آزمون پیشرفت ریاضی از توزیع نرمال تبعیت می‌کند ($Z = 0/62$, $P > 0/05$). همسانی واریانس‌های نمرات پیشرفت ریاضی در گروه‌های آزمایشی و کنترل توسط آزمون لوین^۱ مورد بررسی قرار گرفته و تأیید شد ($F(1,27) = 0/15$, $P > 0/05$). همچنین همان‌طور که در نمودار شماره ۳ ملاحظه می‌شود، در نمودار پراکندگی دو متغیره میان نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون، پیشرفت ریاضی رابط‌های غیرخطی مشاهده نشد. بعلاوه این نمودار به‌صورت توصیفی نشان می‌دهد که CBM روی دانش‌آموزان با ورودی پیشرفت ریاضی پایین‌تر تأثیر بیشتری داشته است.



نمودار ۳- نمودار پراکندگی دو متغیره میان نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون پیشرفت ریاضی

سرانجام به‌منظور بررسی همسانی ضرایب رگرسیون در گروه‌های آزمایشی (تحت CBM) و کنترل (تحت روش‌های مرسوم ارزشیابی تکوینی)، اثر تعاملی گروه و پیش‌آزمون با نمرات پس‌آزمون در مدلی جداگانه مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان‌دهنده اثر تعاملی معنی‌داری نبود ($F(1,26) = 0/02$, $P > 0/05$)؛ بنابراین مفروضه همسانی ضرایب رگرسیونی نیز پذیرفته شد. نتایج تحلیل کوواریانس برای

¹ - Levene

بررسی اثر CBM بر پیشرفت ریاضی دانش‌آموزان ابتدایی در جدول شماره ۱
ملاحظه می‌شوند.

جدول ۱- نتایج تحلیل کوواریانس برای بررسی اثر CBM بر پیشرفت ریاضی دانش‌آموزان ابتدایی

منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معنی‌داری	اندازه اثر
عرض از مبدأ	۲۸۳۷/۷۷	۱	۲۸۳۷/۷۷	۲۰۱/۳۵	۰/۰۰۰	۰/۸۸
پیش‌آزمون	۷۲/۷۰	۱	۷۲/۷۰	۵/۱۶	۰/۰۳۱	۰/۱۶
اثر گروه (CBM)	۱۱۲/۹۷	۱	۱۱۲/۹۹	۸/۰۲	۰/۰۰۹	۰/۲۳
خطا	۳۸۰/۵۳	۲۷	۱۴/۰۹			
کل	۶۴۶۸/۸۷	۳۰				

همان‌طور که در جدول شماره ۱ ملاحظه می‌شود، اثر اصلی مداخله (CBM) بر پیشرفت ریاضی دانش‌آموزان ابتدایی به لحاظ آماری در سطح آلفای یک‌صدم معنی‌دار است ($P < ۰/۰۱$)، $F(۲۷,۱) = ۸/۰۲$. این بدین معنی است که میانگین پیشرفت ریاضی در گروه آزمایشی تحت CBM ($M = ۱۶/۲۲$) به‌صورت معنی‌داری بیشتر از پیشرفت ریاضی گروه کنترل (تحت روش‌های مرسوم ارزشیابی تکوینی) ($M = ۱۱/۷۵$) است. اندازه اثر CBM بر پیشرفت ریاضی دانش‌آموزان ابتدایی حدود ۲۳ درصد است که در نوع خود قابل توجه است. این در حالی است که اثر تفاوت‌های اولیه (پیش‌آزمون) پیشرفت ریاضی معنی‌دار بوده ($P < ۰/۰۵$)، $F(۲۷,۱) = ۵/۱۶$ و کنترل شده است. اندازه اثر تفاوت‌های اولیه (پیش‌آزمون)، حدود ۱۶ درصد و کمتر اثر CBM است.

بحث و نتیجه‌گیری

مدارس امروز، دانش‌آموزان را برای زندگی در قرن ۲۱ آماده می‌کنند. مدارس ابتدایی باید همه دانش‌آموزان را برای چالش‌های زندگی بزرگ‌سالی آماده کنند، چالش‌هایی که نیازمند توانایی‌های منطقی و ریاضی است. علی‌رغم چنین اهمیتی، نتایج آزمون‌های بزرگ مقیاسی از قبیل مطالعه روندها در ریاضیات و علوم بین‌المللی^۱ از سال ۱۹۹۵ تا ۲۰۱۱ نشان‌دهنده رتبه نامطلوب ایران در عملکرد ریاضی دانش‌آموزان ابتدایی است؛ بنابراین هنوز راه بسیار طولانی باید طی شود تا برنامه درسی ریاضی به سرمنزل مقصود برسد. چنین امری تغییر و بهبود مداوم برنامه درسی ریاضی در دوره ابتدایی را ایجاب می‌کند. مارش^۲ (۱۹۹۷) برنامه درسی را به‌عنوان مجموع‌های وحدت یافته از برنامه‌ها و تجارب دانش‌آموزان تحت نظارت مدرسه تعریف می‌کند؛ بنابراین برنامه درسی ریاضی شامل تمام فعالیت‌های معطوف به یادگیری ریاضی با نظارت مدرسه است. یکی از مؤلفه‌های اصلی برنامه درسی، ارزشیابی است (کلاین^۳، ۱۹۹۱). بر اساس زمان ارزشیابی آموزشی، آن را می‌توان به انواع مختلفی تقسیم‌بندی کرد که یکی از مهم‌ترین انواع آن تحت عنوان ارزشیابی تکوینی است که در فرایند آموزش انجام می‌شود. ارزشیابی تکوینی آموخته‌های دانش‌آموزان حین آموزش ریاضی نقش کلیدی در پیشرفت ریاضی دانش‌آموزان، به‌ویژه دوره ابتدایی، دارد. اندازه‌گیری مبتنی بر برنامه درسی (CBM) یک رویکرد نسبتاً نوین در ارزشیابی تکوینی آموخته‌های دانش‌آموزان است که تاکنون در برنامه درسی ایرانی مورد غفلت قرار گرفته است؛ بنابراین پژوهش حاضر در یک طرح شبه آزمایشی، اثربخشی CBM را در آموزش ریاضی دوره ابتدایی مورد مطالعه قرار داد.

^۱ - Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS)

^۲ - March

^۳ - Klein

یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که CBM در مقایسه با رویکرد سنتی ارزشیابی تکوینی آموخته‌های دانش‌آموزان در درس ریاضی دوره ابتدایی اثربخشی بیشتری دارد، درحالی‌که اندازه اثر آن در بافت برنامه درسی ایرانی بیش از ۲۰ درصد است. یافته‌های این تحقیق در راستای پژوهش‌های فاجش و همکاران (۱۹۹۳)، فیلیپس و همکاران (۱۹۹۳)، فاجش و همکاران (۱۹۹۴)، هلوینگ، اندرسن و تیندال (۲۰۰۲)، شیپرو، ادواردز و زیگموند (۲۰۰۵)، فوگن (۲۰۰۸)، فوگن و دنو (۲۰۱۰) و جیتندرا، دوپیس و زاسلوفسکی (۲۰۱۴) در مورد اثربخشی CBM در آموزش ریاضی دوره ابتدایی قرار می‌گیرد. همچنین یافته‌های توصیفی- نموداری (مورد به مورد) این تحقیق نشان داد که CBM برای دانش‌آموزان ضعیف در درس ریاضی اثربخشی بیشتری دارد. این نتیجه نشان‌دهنده همخوانی بیشتر نتایج پژوهش حاضر با یافته‌های فیلیپس و همکاران (۱۹۹۳) و جیتندرا، دوپیس و زاسلوفسکی (۲۰۱۴) است. شاید این ویژگی CBM دلیل اصلی استفاده ابتدایی آن در آموزش کودکان استثنایی و دیرآموز در درس ریاضی بوده است. CBM، ارزشیابی تکوینی را برای دانش‌آموزان اختصاصی کرده و فرایند آموزش را هدایت می‌کند. این امر باعث می‌شود که تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان در یادگیری ریاضی مدنظر قرار گرفته و آموزش ریاضی بر اساس آن تعدیل شود، درحالی‌که تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان در پیشرفت ریاضی برای معلم عینیت پیدا می‌کند؛ بنابراین در چنین وضعیتی قضاوت‌های ذهنی و اغلب نادرست معلم در مورد پیشرفت ریاضی هر یک از دانش‌آموزان و کل کلاس درس به قضاوتی عینی و مستدل به داده‌های مشاهده شده بدل می‌شود. این روش مسلماً برای دانش‌آموزان دیرآموز در درس ریاضی بسیار اثربخش است. این امر ممکن است به این دلیل باشد که بر اساس شواهد و مدارک CBM، دانش‌آموزان دیرآموز بیشتر مورد توجه معلم قرار می‌گیرند و انگیزه بیشتری برای پیشرفت ریاضی به دست می‌آورند. البته چنین رویکردی در ارزشیابی تکوینی

تأثیر اندازه‌گیری مبتنی بر برنامه درسی (CBM) ...

مستلزم این است که معلمان خارج از کلاس درس وقت بیشتری جهت تحلیل و تنظیم داده‌های CBM صرف نمایند. همچنین جهت اجرای CBM در برنامه درسی ریاضی دوره ابتدایی، آموزش معلمان امری اجتناب‌ناپذیر است؛ بنابراین تشویق، ترغیب و آموزش معلمان برای استفاده از CBM در مقیاسی بزرگ‌تر، امری ضروری برای موفقیت آن در برنامه درسی ایرانی به حساب می‌آید.

یافته دیگر پژوهش حاضر درباره اندازه اثر CBM بر پیشرفت ریاضی در نمونه کوچکی از بافت برنامه درسی ایرانی بود که نشانگر تأثیری بیش از ۲۰ درصد بر پیشرفت ریاضی دانش‌آموزان ابتدایی است. این شدت اثر به نسبت متغیرهای مؤثر بر پیشرفت ریاضی دانش‌آموزان ابتدایی بسیار قابل توجه است. این اندازه اثر ممکن است به واسطه تأثیر غیرمستقیم CBM بر پیشرفت ریاضی دانش‌آموزان ابتدایی باشد که در این زمینه تحقیقات بیشتری را می‌طلبد. نتایج تحقیق حاضر با نتایج پژوهش شیپرو، ادواردز و زیگموند (۲۰۰۵) همخوانی دارد. آن‌ها در یافته‌های تحقیق خود نشان دادند که دانش‌آموزان گروه‌های آزمایشی تحت CBM پیشرفت قابل ملاحظه‌ای داشته‌اند، به‌طوری که ۶۶ درصد آن‌ها در حساب و ۳۷ درصد آن‌ها در درک مفاهیم و کاربردهای ریاضی به اهداف مورد انتظار دست یافته‌اند. چنین یافته‌ای نشان می‌دهد که تزریق CBM در برنامه درسی ریاضی دوره ابتدایی از نظر تأثیرگذاری می‌تواند با سایر مؤلفه‌های برنامه درسی رقابت کند، درحالی‌که هزینه‌های اعمال آن در برنامه درسی به نسبت بسیار کمتر است. این ویژگی می‌تواند نشانگر کارایی CBM در برنامه درسی ریاضیات دوره ابتدایی باشد؛ البته همان‌طور که اشاره شد، این امر مستلزم تغییر برنامه درسی و آموزش و ترغیب معلمان است.

سرانجام به‌منظور پژوهش‌های بیشتر پیشنهاد می‌شود که CBM در آموزش خواندن، نوشتن و علوم مورد مطالعه قرار گیرد. همچنین علاوه بر دوره ابتدایی، مطالعات آینده CBM می‌توانند در برنامه درسی دوره‌های آموزشی پیش‌دبستانی و

متوسطه انجام شده و امکان‌سنجی شوند. در این راستا از نظر روش‌شناسی نیز برای پژوهش‌های آینده CBM، به‌طور خاص، استفاده از روش ترکیبی از نوع طرح‌های آشیانه‌ای در حوزه‌های فوق‌الذکر پیشنهاد می‌شود تا فرایند تأثیرگذاری CBM مشخص شده و نقاط ضعف و قوت آن در بافت برنامه درسی ایرانی آشکار شود.

منابع

گرامی‌پور، مسعود (۱۳۹۳)، *مبانی نظری و کاربرد نظریه‌های اندازه‌گیری در علوم رفتاری*، تهران: انتشارات تمدن علمی.

گویا، زهرا (۱۳۸۹)، نقد و بررسی حوزه یادگیری ریاضی در سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، *فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران*، س ۵، ش ۵: ۱۶۴-۱۴۷.

Battista, Michael T. (February 1999). *Ignoring research and scientific study in education*. *Phi Delta Kappan*. Accessed 2/5/04: <http://www.pdkintl.org/kappan/kbat9902.htm>.

Bowman, L. J. (2003). *Secondary educators promoting student success: Curriculum based measurement*. Retrieved February 7, 2008, from <http://coe.ksu.edu/esl/lasestrellas/presentations/LisaCBM.ppt>.

Bryan, J. B. (2005). Fostering educational resilience and achievement in urban schools through school-family-community partnerships. *Professional School of Counseling*, 8, 219-227.

Bryant, B. R., & Rivera, D. P. (1997). Educational assessment of mathematics skills and abilities. *Journal of Learning Disabilities*, 30(1), 57-68.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York: Academic Press.

Constantino, S. M. (2007). Families welcome: Tips for moving parents to the secondary school. *Principal Leadership*, 7, 34-39.

Daly, E., Wright, J., Kelly, S., & Martens, B. (1997). Measures of early academic skills: Reliability and validity with a first grade sample. *School Psychology Quarterly*, 12, 268-280.

Davis, L. B., Fuchs, L. S., Fuchs, D., & Whinnery, K. (1995). Will CBM help me learn? Students' perception of the benefits of curriculum-based measurement. *Education and Treatment of Children*, 18, 19-32.

Deno, S.L. (1985). Curriculum-based measurement: The emerging alternative. *Exceptional Children*, 52(3), 219-232.

Deno S. L., & Mirkin, P. K. (1977). *Data-based program modification: A manual*. Reston, VA: Council for Exceptional Children.

Epstein, M. H., Polloway, E. A., & Patton, J. R. (1989). Academic achievement probes: Reliability of measures for students with mild mental retardation. *Special Services in the Schools*, 5(1/2), 23-31.

Foegen, A. (2008). Progress monitoring in middle school mathematics: Options and issues. *Remedial and Special Education*, 29(4), 195-207.

Foegen, A. & Deno, S. L. (2010). Identifying growth indicators for low-achieving students in middle school mathematics. *The Journal of Special Education*, 35, 4-16.

Foegen, A., Jiban, C., & Deno, S. L. (2007). Progress monitoring measures in mathematics: A review of literature. *The Journal of Special Education*, 41(2), 121-139.

Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (1991). Curriculum-based measurements: Current applications and future directions. *Preventing School Failure*, 35(3), 6-11.

Fuchs, L. S., Butterworth, J. R., & Fuchs, D. (1989). Effects of ongoing curriculum-based measurement on student awareness of goals and progress. *Education and Treatment of Children*, 12, 63-72.

Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hamlett, C. L., & Walz, L. (1993). Formative evaluation of academic progress: How much growth can we expect? *School Psychology Review*, 22(1), 27-48.

Fuchs, L.S., Fuchs, D., Hamlett, C.L., Thompson, A., Roberts, P.H., Kubek, P., Stecker, P.M. (1994). Technical features of a mathematics concepts and applications curriculum-based measurement system. *Diagnostic*, 19(4), 23-49.

Good, R. (2011). Formative use of assessment information: It's a process, so let's say what we mean. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 16(3), 1-6.

Good, R. H., Simmons, D. C., & Kame'enui, E. J. (2001). The importance of decision making utility of a continuum of fluency-based indicators of foundational reading skills for third grade high-stakes outcomes. *Scientific Studies of Reading*, 5, 257-288.

Helwig, R., Anderson, L, & Tindal, G. (2002). Using a concept-grounded, curriculum-based measure in mathematics to predict statewide test scores for middle school students with LD. *The Journal of Special Education*, 36(2), 102-112.

Hosp, M. K. & Hosp, J. L. (2003). Curriculum-based measurement for reading, spelling, and math: How to do it and why. *Preventing School Failure*, 48, 10-17.

Jitendra, A.K, Dupuis, D.N, and Zaslofsky, A.F (2014). Curriculum-Based Measurement and Standards-Based Mathematics: Monitoring the Arithmetic Word Problem-Solving Performance of

Third-Grade Students at Risk for Mathematics Difficulties. *Learning Disability Quarterly*, vol. 37, 4: pp. 241-251.

Kaminski, R. A., & Good, R. H. (1996). Towards a technology for assessing basic early literacy skills. *School Psychology Review*, 25, 215-227.

Klein, Frances. (1991). *The Politics of Curriculum Decision-Making: Issues in Centralizing the Curriculum*. USA: State University of New York.

Lembke, E. & Stecker, P. (2007). *Curriculum-based measurement in mathematics: An evidence-based formative assessment procedure*. Portsmouth, NH: RMC Research Corporation, Center on Instruction.

Lyon, G. R., Fletcher, J. M., Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A., Torgesen, J. K., Wood, F. B., et al. (2001). Rethinking learning disabilities. In C. E. Finn, A. J. Rotherham, & C. R. Hokanson (Eds.), *Rethinking special education for a new century* (pp. 259–288). Washington, DC: Thomas B. Fordham Foundation and the Progressive Policy Institute.

Marsh, C. J. (ed.) (1997). *Perspectives: Key Concepts for Understanding Curriculum*. London & Washington D.C: The Falmer Press.

Marchand, G. C. and Furrer, C. J. (2014), FORMATIVE, INFORMATIVE, AND SUMMATIVE ASSESSMENT: THE RELATIONSHIP AMONG CURRICULUM-BASED MEASUREMENT OF READING, CLASSROOM ENGAGEMENT, AND READING PERFORMANCE. *Psychology in the Schools*, 51: 659–676.

Marston, D., Pickart, M., Reschly, A., Muyskens, P., Heistad, D., & Tindal, G. (2007). Early literacy measures for improving student reading achievement: Translating research into practice. *Exceptionality*, 15, 97-117.

McConnell, S. R., Priest, J. S., Davis, S. D., & McEvoy, M. A. (2002). Best practices in measuring growth and development for preschool children. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology* (4th ed., pp. 1231-1246). Washington, DC: National Association of School Psychologists.

McConnell, S. R., McEvoy, M. A., & Priest, J. S. (2002). "Growing" measures for monitoring progress in early childhood education: A research and development process for individual growth and development indicators. *Assessment for Effective Intervention*, 27, 3-14.

McMaster, K., & Espin, C. (2007). Technical features of curriculum-based measurement in writing: A literature review. *The Journal of Special Education*, 41(2), 68-84.

Mellard, D. F., & Johnson, E. (2008). *RTI: A practitioner's guide to implementing response to intervention*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press and Alexandria, VA: National Association of Elementary School Principals.

Mercer, S. H. and Keller-Margulis, M. A. (2015), CONSISTENCY AND MAGNITUDE OF DIFFERENCES IN READING CURRICULUM-BASED MEASUREMENT SLOPES IN BENCHMARK VERSUS STRATEGIC MONITORING. *Psychology in the Schools*, 52: 316-324.

Methe, S.A, Briesch, A.M and Hulac, D. (2015). Evaluating Procedures for Reducing Measurement Error in Math Curriculum-Based Measurement Probes. *Assessment for Effective Intervention*, vol. 40, 2: pp. 99-113.

Munn, P. (1994). The early development of literacy and numeracy skills. *European Early Childhood Education Research Journal*, 2, 5-18.

National Council of Teachers of Mathematics. (1989). *Curriculum and evaluation standards for school mathematics*. Reston VA: National Council of Teachers of Mathematics.

Phillips, N. B., Hamlett, C. L., Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (1993). Combining classwide curriculum based measurement and peer tutoring to help general educators provide adaptive education. *Learning Disabilities Research & Practice*, 8(3), 148-156.

Shapiro, E.S., Edwards, L, & Zigmond, N. (2005). Progress monitoring of mathematics among students with learning disabilities. *Assessment for Effective Intervention*, 30(2), 15-32.

Stecker, P. M., & Lembke, E. S. (2005). *Advanced applications of CBM in reading: Instructional decision-making strategies manual*. Washington, DC: National Center on Student Progress Monitoring.

Taylor, R. D. (1993). *Reassessing performance based assessment*. Paper presented at the annual conference of the Missouri Unit of the Association of Teacher Educators, Osage Beach, MO.

Tindal, G., Germann, G., & Deno, S. L. (1983). *Descriptive research on the Pine County norms: A compilation of findings (Research Report No. 132)*. Minneapolis: University of Minnesota Institute for Research on Learning Disabilities.

Wright, J. (1992). *Curriculum-based measurement: A manual for teachers*. <http://www.jimwrightonline.com/pdfdocs/cbaManual.pdf>.



تدریس موازی: رویکردی جهت ارتقاء عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان در درس

ریاضی و نگرش آنان به مدرسه^۱

Parallel Teaching: An Approach to Improve Students' Academic Performance in Mathematics and their Attitudes Toward School

S. Asadian (Ph.D)

دکتر سیروس اسدیان^۲

Abstract: This study investigated the impact of Parallel teaching on the academic performance of students in the sixth grade in math and their attitude toward school. The research method was experimental, and pretest-posttest with control and experimental groups were used. The statistical population consisted sixth female students in Tabriz in the academic year 94-95, and the sample size is 70 persons that 35 of them in the control group and 35 persons in the experimental group were exposed. In the experimental group, parallel teaching was implemented for 2 months, and in the control group, one teacher taught. The Analysis of ANCOVA was performed on the math achievement of students in the experimental and control group, showed that the students' mathematics achievement between the experimental and control groups had a significant difference. Also, the results of the MANCOVA analysis showed that the attitude towards school in the experimental group (parallel teaching) and control group (one teacher) had a significant difference. This difference in attitude included school environment, students' perception of education, school objectives valuation, Self-regulation, and attitudes toward teachers and classes. This difference was to using parallel teaching among the students.

Keywords: Parallel teaching, attitude toward school, academic performance, sixth grade students.

چکیده: این پژوهش باهدف بررسی تأثیر تدریس موازی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پایه ششم در درس ریاضی و نگرش آنان نسبت به مدرسه انجام گرفته است. روش پژوهش شبه-آزمایشی و از نوع طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل می‌باشد. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان دختر پایه ششم ابتدایی شهر تبریز در سال تحصیلی ۹۵-۹۴ و حجم نمونه ۷۰ نفر است که ۳۵ نفر از آنان در گروه کنترل و ۳۵ نفر در گروه آزمایش گمارده شده‌اند، به صورتی که در گروه آزمایش تدریس به شیوه موازی به مدت ۲ ماه انجام شد و در گروه کنترل از روش تدریس تک معلمی (مرسوم) استفاده گردید. جهت جمع‌آوری داده‌های این تحقیق در بعد نگرش به مدرسه از پرسش‌نامه استاندارد مک کوی و سیگل (۲۰۰۳) SAAS-R و جهت بررسی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان از آزمون معلم-ساخته استفاده شده است. نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیره انجام‌شده بر روی نمره عملکرد تحصیلی ریاضی دانش‌آموزان در دو گروه آزمایش (تدریس مشارکتی موازی) و کنترل (تک معلمی) نشان می‌دهد که بین نمره عملکرد تحصیلی ریاضی دانش‌آموزان گروه آزمایش و کنترل تفاوت معنی‌داری مشاهده می‌شود. همچنین نتایج حاصل از تحلیل کوواریانس چند متغیره نشان داد که میزان نگرش نسبت به مدرسه در دو گروه آزمایش و کنترل در مؤلفه‌های نگرش نسبت به مدرسه (نگرش نسبت به محیط مدرسه، ادراک - خود تحصیلی، ارزش‌گذاری هدف‌های مدرسه‌ای، خود نظم دهی، نگرش نسبت به معلم و کلاس‌ها) در بین دانش‌آموزان گروه آزمایش و کنترل تفاوت معنی‌داری وجود دارد و این تفاوت ناشی از اجرای تدریس موازی در بین این دانش‌آموزان است.

واژگان کلیدی: تدریس موازی، نگرش به مدرسه، عملکرد تحصیلی، دانش‌آموزان پایه ششم.

۱. تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۵/۰۹/۱۶، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۰۴/۱۰

۲. استادیار دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، رایانامه: dr.sasadian@gmail.com

مقدمه

سرمایه‌های انسانی یکی از مهم‌ترین سرمایه‌های هر کشوری محسوب می‌گردند و از این بین دانش‌آموزان در نظام آموزشی سرمایه‌های بالقوه جامعه هستند که آینده کشور به دست پرتوان آن‌ها ساخته و پرداخته می‌شود، لذا بدیهی است که تمرکز بر این نیروی عظیم و شناسایی آسیب‌هایی که در مسیر تربیت و آموزش آن‌ها ممکن است خودنمایی کند، از هر جهت باید یکی از اولویت‌های هر نظام آموزشی و متخصصان آن باشد تا به تبع آن شرایط لازم برای رشد و بالندگی همه‌جانبه آن‌ها فراهم آید و در آینده‌ای نزدیک شاهد بهره‌وری بهینه این سرمایه‌ها باشیم؛ بنابراین امروزه نظام آموزش و پرورش هر کشور به دنبال شناسایی عوامل مؤثر بر فرایند یاددهی-یادگیری و به تبع آن عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان است.

عملکرد تحصیلی و عوامل مؤثر بر آن سال‌ها است مورد توجه متخصصان آموزش و پرورش قرار گرفته است. نتایج المپیادها، جشنواره‌ها و آزمون‌های بین‌المللی در سطح جهان و مخصوصاً آزمون تیمز و نتایج کسب‌شده ایران در مقایسه با سایر کشورها نشان می‌دهد که این مسئله هنوز به عنوان یکی از چالش‌ها و دغدغه‌های نظام آموزشی ما مطرح است. در مورد عوامل مؤثر بر عملکرد تحصیلی تحقیقات زیادی صورت گرفته است. محققان در حیطه‌های مختلف علوم تربیتی از دیرباز سعی در فهم مجموعه عوامل تعیین‌کننده و مؤثر در عملکرد تحصیلی داشته‌اند و یکی از مسائل مطرح‌شده در حوزه یادگیری آموزشی‌گاهی که تحقیقات فراوانی را به خود معطوف داشته، نحوه تدریس و آموزش معلمان است. سیف (۱۳۸۹) اشاره می‌کند که عملکرد عبارت است از رفتار آشکار یا جنبه‌های قابل مشاهده یادگیری یا به عبارتی دیگر نتیجه عمل فرد که در ارزشیابی از میزان یادگیری او مورد استفاده قرار می‌گیرد. در هر نظام آموزشی میزان عملکرد تحصیلی یکی از شاخص‌های موفقیت در فعالیت‌های علمی است. موفقیت در تحصیل به عوامل متعددی بستگی دارد که هنوز در مورد تعداد، تنوع و اهمیت نسبت آن‌ها شناخت کامل حاصل نشده است. با این حال، با گذشت زمان بر دانش بشر در مورد عوامل مؤثر در موفقیت تحصیلی افزوده شده است.

در ادبیات تخصصی تعلیم و تربیت به عوامل زیادی اشاره شده است که به نوعی با عملکرد تحصیلی در ارتباط هستند (صمدی و همکاران، ۱۳۹۴؛ محمودی، ۱۳۹۱). بی شک شیوه‌های تدریس و همچنین نگرش دانش‌آموزان نسبت به مدرسه نیز می‌توانند در نقش عواملی مهم در عملکرد تحصیلی ظاهر شوند که البته اثبات این مدعا نیازمند بررسی‌های دقیق و انجام پژوهش‌های علمی است. در باب نگرش و اثرات آن بر رفتار مطالعات زیادی صورت گرفته است. نگرش به میزان انتقال یا احساس موافق یا مخالف به یک محرک اطلاع می‌شود. روانشناسان معتقدند که نگرش‌های افراد (مستقیم یا غیرمستقیم) در مورد یک موضوع بر رفتار آنان نسبت به آن موضوع تأثیر می‌گذارند (صفاری نیا، ۱۳۸۴).

بر این اساس نگرش دانش‌آموزان نسبت به مدرسه می‌تواند در جهت‌گیری‌های آن‌ها در فعالیت‌های یادگیری تأثیر عمده‌ای داشته باشد. دانش‌آموزان وقتی موضوع درس را لذت بخش و مفید بدانند، بر یادگیری تمرکز کرده و هدف تکلیف‌مداری را دنبال خواهند کرد. همچنین نگرش دانش‌آموزان در مورد تحصیل و مدرسه در انتخاب اهداف نیز مؤثر است. دانش‌آموزان زمانی در مدرسه احساس امنیت و راحتی خواهند کرد که احساس کنند می‌توانند در کلاس فعالانه درگیر شده و در تصمیم‌گیری‌های آن شرکت کنند. وقتی دانش‌آموز احساس کند معلم هر لحظه قصد ارزیابی وی را دارد، احساس ایمنی نکرده و در نتیجه جوی تنش‌زا فراهم خواهد آمد (خجسته مهر و همکاران، ۱۳۹۱).

منظور از نگرش به مدرسه یک حالت یا میل عمومی مثبت یا منفی نسبت به مدرسه و یادگیری مدرسه‌ای است. اگر در دانش‌آموز نگرش مثبت و یا منفی به مدرسه پیدا شود، این نگرش ممکن است به موضوع‌های مدرسه، معلمان و کارکنان و حتی کل مدرسه و یادگیری مدرسه‌ای سرایت کند؛ برای آنکه نگرش مثبت یا منفی به مدرسه در دانش‌آموزان مختلف رشد کند، تعداد گوناگونی از شکست‌ها یا موفقیت‌ها لازم است. در همه دانش‌آموزانی که تجربه‌های موفقیت یا شکست در آن‌ها انباشته می‌شود، پس از رسیدن به نقطه معینی، نگرش مثبت یا منفی به مدرسه رشد خواهد کرد.

تدریس موازی: رویکردی جهت ارتقاء عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان...

بنابراین نگرش به مدرسه شامل علاقه و عاطفه دانش‌آموز نسبت به مدرسه است (لوئنگ و لوئنگ^۱، ۱۹۹۲، به نقل از مصر آبادی، ۱۳۸۹). در بیشتر موارد از نگرش به مدرسه به عنوان بازده‌های عاطفی یادگیری یاد می‌شود. عاطفه^۲ به‌طور کلی به وضعیت‌های هیجانی و تجربه احساسات اشاره می‌کند و بخشی از فرایند تعاملات ارگانیزم با محرک‌ها است. این مفهوم شامل عواطف آشکار و غیر آشکار است: مانند عواطفی که در چهره، صدا، گفتار، ایما و اشاره وجود دارد و ممکن است پنهان و نا آشکار باشد (انجمن روانشناسی آمریکا، ۲۰۰۶، به نقل از بیان فر، ۱۳۸۸). نگرش نسبت به مدرسه شامل پنج عامل^۳ ۱. ادراک خود تحصیلی، ۲. نگرش نسبت به معلمان و کلاس‌ها، ۳. نگرش نسبت به مدرسه، ۴. ارزش‌گذاری هدف‌های مدرسه و ۵. انگیزش خود نظم دهی است. پژوهش‌ها نشان می‌دهند؛ که میزان انطباق فراگیران با تکالیف آموزشی ارتباط زیادی با نحوه نگرش آن‌ها به مدرسه دارد. همچنین هرچه دانش‌آموزان نگرش مثبت‌تری به مدرسه داشته باشند از ادراک تحصیلی بالاتری نیز برخوردار خواهند بود مک کوچ و سیگل (۲۰۰۹)، خاطرنشان می‌سازند که دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی ضعیف، نگرش‌های منفی نسبت به مدرسه دارند. نتایج پژوهش میجرینکس^۳ (۱۹۹۲) نیز نشان می‌دهد که چگونگی نگرش دانش‌آموزان به مدرسه با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دارای ارتباط معنی‌داری است. دانش‌آموزانی که دارای عملکرد تحصیلی بالا هستند در مدرسه به یادگیری علاقه‌مند هستند و نسبت به مدرسه نگرش مثبتی دارند (به نقل از مصر آبادی ۱۳۸۹).

یکی از مشکلات عمده نظام آموزش، استفاده افراطی معلمان از روش تدریس غیرفعال و سنتی است و هدف اساسی آموزش و تدریس نیز انتقال معلومات از ذهن معلم به شاگرد تلقی می‌شود. در این حالت، ذهن دانش‌آموز انباشته از مطالبی است که با نیاز و فکر او متناسب نیست و ارزشیابی نیز از محفوظات دانش‌آموزان به عمل می‌آید. در نتیجه، خلاقیت و ابتکار، رشد احساسات و عواطف و پرورش نگرش‌ها و ارزش‌ها در

1. Leung & Leung
2. Affection
3. Majoribanks

دانش‌آموزان موردتوجه قرار نمی‌گیرد. به‌رغم تحول‌های عظیمی که در روش‌های تدریس ایجاد شده است، در ایران روش‌های تدریس در حد سنتی و ناکارآمد باقی‌مانده است. با انجام مطالعات در زمینه‌های مختلف روش‌های تدریس، فرایند یاددهی-یادگیری و کتاب‌های درسی، مشاهده می‌شود که بارزترین روش تدریس در ایران به‌گونه‌ای است که معمولاً به دانش‌آموزان قاعده‌ای داده می‌شود و از آن‌ها خواسته می‌شود که آن را اجرا کنند، بدون این که دانش‌آموزان متوجه قاعده شوند. همچنین استفاده از روش‌های سنتی در امر تدریس، به دلیل عواملی چون کمبود وقت درس، عدم آشنایی دبیران با روش‌های نوین، مخالفت اولیاء و مدیران مدارس با روش‌های جدید تدریس، مانع روی آوردن دبیران به روش‌های نوین و امروزی تدریس می‌گردد (عبیری و همکاران، ۱۳۹۳).

یکی از رویکردهایی که اخیراً در کشورهای پیشرفته جهت غلبه بر مشکلات یادگیری دانش‌آموزان مورد استفاده قرار می‌گیرد تدریس مشارکتی^۱ است. تدریس مشارکتی یا تدریس چند معلمی یک رویکرد توسعه حرفه‌ای و یک روش پژوهش مشارکتی معلمان در کلاس درس است که به‌عنوان مؤثرترین برنامه در سال‌های اخیر از آن استفاده شده است. این رویکرد به‌عنوان مدلی مؤثر برای ترویج و غنی‌سازی یادگیری در مدرسه، نظر بسیاری از اندیشمندان علوم تربیتی را به خود جلب کرده است و در بسیاری از کشورهای جهان از جمله آمریکا، آلمان، چین، انگلیس، مالزی، استرالیا و ... مورد توجه قرار گرفته است.

با افزایش دانش و اطلاعات ما در زمینه تدریس و عوامل مؤثر در بهینه‌سازی فرایند و پیامد آن، هر روز شاهد به اشتراک‌گذاری بیشتر کلاس‌های درس از سوی معلمان هستیم و اصطلاح تدریس مشارکتی بیشتر از هر زمان دیگری در ادبیات تخصصی این رشته خودنمایی می‌کند. تدریس مشارکتی حداقل شامل دو متخصص به‌طور معمول، یک معلم آموزش عمومی و یک معلم دارای تخصص ویژه که آموزش برای یک گروه از دانش‌آموزان با نیازهای متفاوت در یک کلاس درس واحد است (فریند^۲ و

1 Cooperative teaching

2. Friend

تدریس موازی: رویکردی جهت ارتقاء عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان...

کوک^۱، ۲۰۱۳). هر دو معلم در کلاس درس باید پاسخگوی برنامه‌ریزی‌های آموزشی صورت گرفته و انتقال آن‌ها به دانش‌آموزان، ارزشیابی از دانش‌آموزان و همچنین مدیریت صحیح کلاس درس باشند.

یکی از اهداف اصلی تدریس مشارکتی ارتقاء عملکرد تحصیلی و پیامدهای اجتماعی دانش‌آموزان با ناتوانی‌های خاص است (زیگموند و ماجیرا^۲، ۲۰۰۱). در ادبیات تخصصی این رشته، تدریس مشارکتی به عنوان رویکردی در نظر گرفته می‌شود که دارای چهار بُعد است:

- **بُعد همکاری:** دو فرد حرفه‌ای با تخصص‌های مختلف، به‌طور معمول یک معلم آموزش عمومی و یک معلم با تخصص ویژه باهم به فعالیت می‌پردازند.
- **بُعد انتقال مشترک آموزش:** دو معلم دارای مسئولیت مشترک جهت تدریس به دانش‌آموزان هستند.
- **بُعد تنوع:** دانش‌آموزان با ناتوانی‌های خاص مشغول یادگیری با دانش‌آموزان بدون ناتوانی‌های خاص هستند.
- **بُعد فضای فیزیکی واحد:** جایی که دانش‌آموزان دارای مشکل با دانش‌آموزان سالم در یک محیط آموزشی یکسان مشغول یادگیری هستند (فریند، ۲۰۱۲، فریند و کوک، ۲۰۱۳).

تدریس مشارکتی به‌رغم گارنر^۳ (۱۹۹۵) الگویی است که همه اعضای گروه تدریس، نقش همدیگر را درک می‌کنند و برای ایجاد و پیگیری اهداف کلی آموزش باهم کار می‌کنند. ترامپ و میلر^۴ تدریس مشارکتی را همکاری دو مدرس یا بیشتر می‌دانند که در برنامه‌ریزی، اجرا و ارزشیابی در یک یا دو حیطه موضوعی برای یک گروه از فراگیران به همدیگر کمک می‌کنند. آن‌ها از تکنیک‌ها و فنون متنوع تدریس استفاده

1. Cook
2. Magiera
3. Garner
4. Trump and Miller

می‌کنند و هدفشان کمک به ارتقاء و رشد دیدگاه‌های خود و افزایش یادگیری فراگیران و رشد قابلیت‌های آن‌ها می‌باشد (پیتر، ۲۰۰۵). در حالت ایده‌آل، تدریس مشارکتی نیازمند برابری در تمام زمینه‌های فرایند آموزشی، از جمله برنامه‌ریزی و ارائه آموزشی مشترک می‌باشد (ویلا^۱، تاووزند^۲ و نوین^۳، ۲۰۱۳). به عبارت دیگر تدریس مشارکتی شکل اولیه‌ای از رشد حرفه‌ای معلمان است و هدف آن بهبود مستمر امر تدریس است به گونه‌ای که دانش‌آموزان بتوانند مطالب بیشتری را بیاموزند. در نهایت می‌توان گفت تدریس مشارکتی دارای ویژگی‌های زیر است:

۱. تعداد دو معلم یا بیشتر در کلاس درس حضور دارند؛
۲. تمرکز و سرمایه‌گذاری بر نقاط قوت و تخصص معلمان خاص؛
۳. تدارک نسبت بزرگ‌تری از دانش‌آموز-معلم در کلاس درس و توسعه حمایت از دانش‌آموزان در کلاس درس؛
۴. همه رویکردها دارای نقاط قوت و ضعفی می‌باشند؛
۵. دانش‌آموزان ناهمگن بر اساس توانایی‌ها و علایق متفاوت گروه‌بندی می‌شوند؛
۶. مسئولیت‌ها بین اعضای گروه مشترک است؛
۷. نیاز به اعتماد، ارتباط، تدارک زمان برای برنامه‌ریزی و هماهنگ ساختن تلاش‌ها است.

البته در تدریس مشارکتی الگوهای مختلفی وجود دارد که معلمان با توجه به شرایط و امکانات موجود، نوع درس، ویژگی‌های مخاطبان و مواردی از این قبیل، از بین آن‌ها دست به انتخاب می‌زنند و از یکی از آن‌ها استفاده می‌کنند. در ادامه به برخی از آن‌ها پرداخته می‌شود:

۱- تدریس حمایتی^۴

1. Villa
2. Thousand
3. Nevin
4. Supportive Co-teaching
۱۰۳

تدریس موازی: رویکردی جهت ارتقاء عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان...

در این مدل یک معلم مسئولیت اصلی برنامه‌ریزی و تدریس را عهده‌دار خواهد بود، درحالی‌که دیگری در سراسر کلاس درس حرکت می‌کند و به مشاهده رفتارهای خاص می‌پردازد و در صورت لزوم به تک‌تک دانش‌آموزان سرکشی می‌کند و در مواقع لزوم آن‌ها را حمایت می‌کند. البته این نقش‌ها ممکن است در خلال دروس مختلف بین اعضا تغییر کند.

برخی مزایای این رویکرد عبارت‌اند از:

- دانش‌آموزان به موقع کمک‌های لازم را دریافت می‌کنند.
- دانش‌آموزان به‌طور مداوم مشغول انجام تکالیف خود در کلاس خواهند بود چراکه معلمان همواره در کنار آنان هستند.
- حین توزیع مواد و مطالب آموزشی، صرفه‌جویی بیشتری در زمان کلاس صورت می‌گیرد.
- معلمی که نقش حمایتی را عهده‌دار است، می‌تواند به مشاهده رفتارهایی بپردازد که معلم اصلی به دلیل تدریس موضوعات درسی قادر به مشاهده آنان نبوده است (دیویس^۱ و دیگران، ۲۰۱۲).

برخی معایب این رویکرد:

- از دیدگاه دانش‌آموزان زمانی که یک معلم در کلاس به تدریس می‌پردازد، کنترل بیشتری در کلاس درس حاکم است.
- دانش‌آموزان اغلب به یک نفر به‌عنوان معلم و به دیگری به‌عنوان معلم کمکی یا دستیار می‌نگرند.
- وجود معلمی در کلاس که همواره حین تدریس معلم دیگر مشغول راه رفتن در کلاس درس است، ممکن است باعث حواس‌پرتی برخی دانش‌آموزان گردد.
- در این رویکرد، تک‌تک دانش‌آموزان انتظار دریافت فوری کمک دارند.

۲- تدریس مشارکتی موازی^۱

در این رویکرد هر دو معلم مشترکاً به طراحی تدریس می‌پردازند و کلاس درس را به دو قسمت تقسیم می‌کنند و هر دو به تدریس یک موضوع واحد و در زمان واحدی می‌پردازند. به عنوان مثال هر دو می‌توانند به تشریح درس حل مسئله در ریاضیات در دو بخش مختلف کلاس بپردازند. اگر کلاس درس دارای دو کامپیوتر باشد یکی از معلمان می‌تواند از کامپیوتر جهت اتصال به اینترنت استفاده کند و دیگری در حال فعالیت با کاربردهای یک نرم‌افزار جدید آموزشی باشد (موراوسکی^۲، ۲۰۰۹). در این رویکرد معلم در کلاس درس به تدریس گروه‌های مختلف نااهمگن از دانش‌آموزان می‌پردازد. به عبارت دیگر، معلمان با گروه‌های متفاوتی از دانش‌آموزان در یک کلاس درس به فعالیت می‌پردازند و گزینه‌های مختلفی برای سازمان‌دهی این گروه‌های مختلف دانش‌آموزی وجود خواهد داشت. در این روش یکی از معلمان می‌تواند با گروهی از دانش‌آموزان در کلاس به فعالیت بپردازد و به عنوان مثال مسائل زیست - محیطی را از نقطه نظر کسب‌وکار و صنعت مورد بررسی قرار دهد و معلم دیگر با گروه خود همان مبحث را از نقطه نظر محیط‌زیست بررسی نماید و در نهایت کلاس می‌تواند پیرامون این موضوع بحثی جدی داشته باشند.

در این رویکرد، از آنجایی که نظارت بیشتری بر یادگیری دانش‌آموزان وجود دارد، فرایند یادگیری تا حد قابل توجهی تسهیل می‌شود و دانش‌آموزان فرصت‌های بیشتری جهت نمایش توانمندی‌ها و قابلیت‌های خود دارند. معمولاً این نوع تدریس در کلاس‌هایی که تعداد اندکی از دانش‌آموزان آن نیازمند بهبود آموزش هستند، کاربرد بیشتری دارد. البته می‌توان جهت ارتقاء سطح مشارکت دانش‌آموزان در بحث‌های کلاسی، انجام تمرینات کلاسی و همچنین در کلاس‌های تست‌زنی نیز از این شیوه استفاده نمود. هر موضوعی که دارای ابعاد مختلفی باشد و این امکان وجود داشته باشد که بتوان آن را از زوایای مختلف مورد نقد و بررسی قرار داد، می‌تواند با این روش

1. Parallel Co-teaching

2. Murawski

تدریس موازی: رویکردی جهت ارتقاء عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان...

تدریس گردد، چراکه این امکان فراهم است تا دانش‌آموزانی که در گروه‌های مختلف عضو هستند با مراجعه و سرکشی به سایر گروه‌ها به بحث پیرامون موضوعات کلاسی بپردازند (کوک^۱، فریند^۲، ۲۰۰۴).

برخی مزایای این رویکرد

- برنامه‌ریزی از قبل تعیین شده، موجب بهبود فرایندها و پیامدهای تدریس می‌شود؛
- در این رویکرد معلمان می‌توانند با گروه‌های کوچک در کلاس درس به فعالیت بپردازند؛
- تقسیم کلاس به دو گروه، به دانش‌آموزان این امکان را می‌دهد که در صورت تمایل در هر کدام از این گروه‌ها قرار گیرند؛
- هر یک از معلمان در تدریس یک موضوع واحد در کلاس، به اندازه کافی آزادی عمل دارند؛
- هر یک از معلمان نقش فعالی را در فرایند تدریس عهده‌دار هستند.

معایب این رویکرد

- هر دو معلم در خصوص محتوایی که باید تدریس نمایند باید به یک اندازه دانش و مهارت داشته باشند تا به تبع آن یادگیری دانش‌آموزان نیز در یک سطح باشد؛
- سرعت تدریس هر دو معلم باید یکسان باشد تا درنهایت در یک‌زمان واحد تدریس خود را به پایان برسانند؛
- باید فضای آموزشی انعطاف‌پذیر در کلاس درس برای مطابقت با هر دو گروه وجود داشته باشد؛
- میزان سروصدا باید به خوبی کنترل شود (همان منبع).

۳- تدریس متناوب یا نوبتی^۱

در این رویکرد یک معلم مشغول تدریس به اکثریت دانش‌آموزان کلاس است، درحالی که معلم دیگر با گروه کوچکی در کلاس یا خارج از کلاس به فعالیت می‌پردازد. این گروه کوچک الزاماً مشغول یادگیری همان موضوعی نیستند که در کلاس تدریس می‌شود، بلکه ممکن است معلم مشغول مرور و تدریس تکالیف روزهای قبل این دانش‌آموزان باشد. معلم می‌تواند به ارزشیابی یک دانش‌آموز یا گروه کوچکی از آن‌ها بپردازد یا حتی مشغول تدریس مهارت‌های اجتماعی برای آن‌ها باشد. این گروه از دانش‌آموزان می‌توانند با هم بر روی موضوعاتی که قبلاً در یادگیری آن‌ها دچار مشکل شده‌اند، به فعالیت بپردازند (بارسک^۲، ۲۰۱۲).

مزایای این رویکرد

- کار با گروه‌های کوچک یا فعالیت با دانش‌آموزان به صورت فردی، موجب می‌شود تا بیشتر به نیازها و علایق آنان توجه شود؛
- هر دو معلم به طور هم‌زمان می‌توانند در کلاس حضور داشته باشند تا این‌که یکی از معلمان به طور غیررسمی بتواند سایر مدل‌های تدریس خوب را مشاهده کند.

معایب این رویکرد

- گروه‌ها باید از نظر هدف و ترکیب دانش‌آموزان متفاوت باشند چراکه در غیر این صورت به سرعت به آن‌ها برچسب‌های همچون باهوش، تنبل و... خواهند زد؛
- دانش‌آموزان ممکن است به معلمی که مشغول فعالیت با گروه بزرگ‌تر است به دید یک معلم کنترل‌کننده بنگرند؛

1. Alternative teaching

2. Bursuck

تدریس موازی: رویکردی جهت ارتقاء عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان...

- زمانی که هر دو معلم مشغول به تدریس هستند، سطح سروصدا در کلاس مدام باید کنترل گردد؛

- باید فضای کافی در کلاس درس نیز وجود داشته باشد (همان منبع).

۴- تدریس ایستگاهی^۱

هر دو معلم محتوای آموزشی را بین خود تقسیم می‌کنند و هر یک مسئولیت برنامه‌ریزی و تدریس محتوای خاص خود را عهده‌دار خواهند بود. در تدریس ایستگاهی کلاس به دو مرکز تدریس تقسیم می‌شود. معلم و دانش‌آموز - معلم هر یک در ایستگاه کاری خاص خود مستقر هستند. سایر ایستگاه‌های کاری یا به‌طور مستقل توسط دانش‌آموزان هدایت می‌شوند یا دستیاران آموزشی هدایت آن‌ها را به عهده می‌گیرند. به‌عنوان مثال ممکن است دو یا تعداد بیشتری ایستگاه علوم که هر یک شامل آزمایش‌های متفاوتی است شکل بگیرند که توسط معلم، دستیار او یا دانش - معلمان و یا حتی والدین داوطلب مدیریت و سازمان‌دهی می‌شوند (ماورپالیس^۲ و انستاسیو^۳، ۲۰۱۶).

مزایای این رویکرد

- هر معلم دارای شرح وظایف مشخص و روشنی است؛
- دانش‌آموزان از فعالیت در گروه‌های کوچک بهره‌مند می‌گردند؛
- معلمان قادر خواهند در مدت‌زمان کوتاه‌تری مواد و مطالب آموزشی متنوعی را تدریس نمایند؛
- به علت این که دانش‌آموزان سخت درگیر انجام فعالیت‌های آموزشی در گروه‌های خود هستند، لذا مشکلات انضباطی کمتری نیز رخ می‌دهد؛
- این امکان وجود دارد که دانش‌آموزانی را که تمایل چندانی ندارند باهم به فعالیت بپردازند، از هم جدا شوند؛
- این رویکرد بیشترین امکان را برای حضور والدین و سایر بزرگسالان در کلاس درس فراهم می‌آورد.

1. Station teaching

2. Mavropalias

3. Anastasiou

معایب این رویکرد

- این رویکرد برای این‌که بیشترین اثرگذاری را داشته باشد نیازمند برنامه‌ریزی‌های دقیق‌تری است؛
- تمام مواد و مطالب آموزشی باید از قبل آماده و سازمان‌دهی شوند؛
- میزان سروصدا به حداکثر خواهد رسید؛
- تمام ایستگاه‌ها باید باهم حرکت کنند تا درنهایت تدریس در یک‌زمان یکسان به پایان برسد (همان منبع).

۵- تدریس گروهی

در این رویکرد هر دو معلم مسئول و پاسخگوی تدریس هستند و آموزش واحدی را برای دانش‌آموزان اجرا می‌کنند. برای تشویق بحث توسط دانش‌آموزان، درس‌ها توسط هر دو معلم که به‌طور فعال در گفتگو شرکت می‌کنند (نه سخنرانی) تدریس می‌شود. هر دو معلم به‌طور فعال در مدیریت درس و نظم و انضباط مشارکت دارند. این رویکرد می‌تواند با معلم در کلاس درس و معلم - دانش‌آموز و یا دو معلم دانش - آموز که باهم مشارکت فعالی داشته باشند، اجرا شود (کلو^۱ و زیگموند^۲، ۲۰۰۸). یکی از ویژگی‌های مثبت تدریس گروهی را باید در کسب دانش درون فردی و بین فردی و افزایش علاقه معلمان به تدریس دانست. به عبارت دیگر می‌توان اذعان داشت که از رهگذر تدریس گروهی، انگیزه معلمان به شدت در جهت یادگیری از همدیگر افزایش پیدا می‌کند و فرصتی را جهت رشد حرفه‌ای آنان فراهم می‌سازد. درواقع می‌توان تأکید نمود که تدریس گروهی یک الگوی آموزشی تبادلی و گفتمانی^۳ است. یانگ (۲۰۰۶) تدریس گروهی را نوعی منطقه تقریبی رشد^۴ می‌داند که در آن تعامل بین افراد و شکل جدیدی از فعالیت اجتماعی ظهور پیدا می‌کند. در منطقه تقریبی رشد نشأت گرفته از تدریس

1. Kloo
2. Zigmond
3. Dialogic
4. the zone of proximal development
۱۰۹

تدریس موازی: رویکردی جهت ارتقاء عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان...

گروهی، گفتمانی که حاصل تعامل ذهن معلمان و دانش‌آموزان است موجب رشد حرفه‌ای معلمان را فراهم می‌سازد (هاشمی، ایزدی و رضایی، ۱۳۹۲).

مزایای این رویکرد

- هر دو معلم دارای نقش فعالی می‌باشند؛
- از نظر دانش‌آموزان نقش هر دو معلم یکسان است؛
- هر دو معلم به‌طور فعال در سازمان‌دهی کلاس درس و مدیریت آن نقش دارند؛
- این روش موجب تقویت ریسک‌پذیری معلمان خواهد شد. معلمان ممکن است هنگامی که دو نفر یا بیشتر هستند امورات و فعالیت‌های جدید را بررسی و آزمایش کنند چیزی که در تنهایی قادر به انجام آن نیستند؛
- همواره دو نفر بهتر از یک نفر است.

معایب این رویکرد

- زمان بسیار زیادی باید صرف برنامه‌ریزی گردد؛
- نقش هر یک از معلمان باید به‌وضوح مشخص گردد (همان منبع).

۶- تدریس مکمل^۱

در این رویکرد یکی از معلمان در نقش مکمل ظاهر می‌شود و فعالیت‌های خود را در این راستا انجام می‌دهد و به تکمیل فعالیت‌هایی که توسط سایر اعضای گروه ارائه شده است، می‌پردازد. به‌عنوان مثال بیشتر اقدامات او در کلاس درس در راستای شفاف‌سازی هر چه بیشتر آموزش‌ها صورت می‌گیرد، مانند شفاف‌سازی اظهارات سایر همکاران در گروه و ارائه مثال‌های بیشتر. در این رویکرد یک معلم وظیفه تدریس و انتقال محتوا را عهده‌دار خواهد بود و معلم دیگر رسیدن دانش‌آموزان به کلیت برنامه درسی را تسهیل می‌نمایند. در این رویکرد یک معلم به تدریس محتوا می‌پردازد و معلم دیگر در راستای تعمیق فهم دانش‌آموزان از محتوا، ساده‌سازی محتوا و تفسیر و بازنویسی آن تلاش می‌کند.

با توجه به آن چه تا کنون مورد بحث قرار گرفت می توان اذعان داشت که تدریس مشارکتی به ویژه تدریس موازی مورد توجه متخصصان تعلیم و تربیت قرار گرفته است و در برخی کشورها نیز تا حدودی این رویکرد مورد اقبال مدارس قرار گرفته است. نگارنده این مقاله با علم به اهمیت مشارکت معلمان در فرایند تدریس و اثر گذاری آن در کیفیت فرایندهای یاددهی-یادگیری، این پژوهش را با هدف بررسی تاثیر استفاده از تدریس موازی بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان و همچنین نگرش آنان به مدرسه انجام داده است.

روش تحقیق

روش این پژوهش شبه آزمایشی از نوع پیش آزمون - پس آزمون با گروه کنترل است. جامعه آماری شامل دانش آموزان دختر پایه ششم ابتدایی شهر تبریز در سال تحصیلی ۹۵ - ۹۴ و حجم نمونه برابر با ۷۰ نفر است که ۳۵ نفر از آنان در گروه کنترل و ۳۵ نفر نیز در گروه آزمایش گمارده شدند. روش نمونه گیری در تحقیق حاضر روش نمونه گیری به صورت هدفمند بوده است که جایگزینی افراد نمونه برای گروه های آزمایش و کنترل به صورت کاملاً تصادفی بوده است. پس از انتخاب دو گروه از هر دو گروه پیش آزمون درس ریاضی و نگرش نسبت به مدرسه به عمل آمد. سپس مداخلات لازم (اجرای روش تدریس موازی) بر روی گروه آزمایش اجرا شد ولی گروه گواه هیچ گونه تغییری در این زمینه دریافت نکرد. لازم به ذکر است که در راستای اجرای دقیق رویکرد تدریس مشارکتی موازی طی جلساتی که با حضور هر دو معلم برگزار شد شیوه دقیق اجرای این رویکرد به طور کامل تشریح گردید و معلمان با نقش خود در فرایند اجرای تحقیق آشنا شدند و ابهامات احتمالی برطرف گردید و در نهایت طی جلسات متناوب، موضوعاتی که باید مورد تدریس قرار می گرفتند، مشخص شد. در فرایند اجرای تحقیق نیز هر جلسه یک موضوع تدریس می شد. معلمان پس از ورود به کلاس و بر اساس تقسیم بندی قبلی که صورت گرفته بود، به طور مشترک به تدریس موضوع آن جلسه پرداختند و پس از آن دانش آموزان را به دو گروه تقسیم نمودند و هر معلم فعالیت های آموزشی خود را با گروه مربوطه ادامه می داد و در جهت تعمیق یادگیری های دانش آموزان تلاش می نمودند

تدریس موازی: رویکردی جهت ارتقاء عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان...

و به حل تمرینات کلاسی پرداختند و در این راستا در برخی جلسات از مواد آموزشی مختلف از جمله کامپیوتر نیز استفاده شد. لازم به ذکر است که دانش‌آموزان گروه گواه نیز همان موضوعات را با شکل مرسوم فرا گرفتند (تک معلمی). پس از اجرای بسته آموزشی از هر دو گروه پس‌آزمون ریاضی و نگرش نسبت به مدرسه به عمل آمد و نتایج از طریق نرم افزار تحلیل آماری تحلیل و با یکدیگر مقایسه شدند. زمان اجرای طرح تدریس موازی در این تحقیق دو ماه بود که از اول مهرماه سال تحصیلی ۱۳۹۵ تا اواسط آذر به طول انجامید. لازم به ذکر است که پیش‌آزمون و پس‌آزمون گرفته‌شده در این دو گروه از مفاهیم ریاضی شامل: کسرها، متعارفی، ضرب، تقسیم، اعداد اعشاری، حل مسائل مربوط به ضرب و تقسیم می‌باشد که بعد از طراحی توسط چند معلم ریاضی و تأیید آزمون عملکرد تحصیلی ریاضی توسط کارشناسان و دبیران متخصص در گروه‌های آموزشی ناحیه سه تبریز و همچنین سرگروه ریاضی ششم ابتدایی در اداره کل آموزش و پرورش استان به همراه پرسش‌نامه میزان نگرش نسبت به مدرسه به مرحله اجرا درآمد. همچنین لازم به ذکر است جهت سنجش نگرش دانش‌آموزان نسبت به مدرسه از پرسش‌نامه استاندارد مک کوچ و سیگل^۱ (۲۰۰۳) SAAS-R استفاده شده است. این پرسش‌نامه دارای پنج عامل ادراک خود تحصیلی، نگرش نسبت به معلمان و کلاس‌ها، نگرش نسبت به محیط مدرسه، ارزش‌گذاری هدف‌های مدرسه و انگیزش خود نظم دهی است. این پرسش‌نامه پرسشنامه توسط مک کوچ و سیگل (۲۰۰۳) تهیه شده و توسط مصر آبادی (۱۳۸۹) هنجاریابی شده است. در این پرسشنامه برای نمره‌گذاری سؤال‌ها از مقیاس هفت‌درجه‌ای لیکرت استفاده شده است که گزینه‌ها در دامنه بین کاملاً مخالفم = ۱، مخالفم = ۲، کمی مخالفم = ۳، نظری ندارم = ۴، کمی موافقم = ۵، موافقم = ۶، کاملاً موافقم = ۷ می‌باشند. در تحقیقات مختلفی از این ابزار استفاده شده است به عنوان مثال جباری و همکاران (۱۳۹۴) ضریب آلفای پایایی این پرسش‌نامه را ۰/۸۶ به دست آوردند. عزیزی (۱۳۹۵) پایایی ۰/۹۳ و شعوری میلانی (۱۳۹۵) پایایی ۰/۹۱ را برای این ابزار گزارش کرده‌اند. در این پژوهش نیز پایایی کل این ابزار با محاسبه ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۰ حاصل شد. علاوه بر این جهت اطلاع از عملکرد تحصیلی

دانش آموزان درس ریاضیات از آزمون محقق- ساخته استفاده شد. این آزمون بر اساس محتوای کتاب ریاضی پایه ششم ابتدایی بوده و شامل ۱۸ سؤال بود که با نظر دبیران مربوطه و تأیید کارشناسان و سرگروه آموزشی اداره کل به مرحله اجرا درآمد، لازم به ذکر است جهت اطمینان از پایایی آن از ضریب پایایی مصححان استفاده شد که میزان آن ۰/۸۲ به دست آمده است.

یافته‌های پژوهش:

در ابتدا جهت اطمینان از توزیع نرمال داده‌ها از آزمون کولموگروف- اسمیرنف استفاده شد. همان گونه که در جدول ۱ مشاهده می شود از آنجایی که سطح معنی داری متغیرها بالاتر از ۰/۰۵ می باشد، لذا داده‌ها از توزیع نرمال برخوردار می باشند.

جدول (۱): آزمون کولموگروف- اسمیرنف برای تعیین نرمال بودن توزیع مقادیر متغیرها

متغیرها	گروه	آزمون	سطح معنی داری
نگرش نسبت به مدرسه- پیش آزمون	تدریس موازی	۰/۹۱	۰/۳۷
نگرش نسبت به مدرسه- پس آزمون		۰/۹۶	۰/۳۰
نگرش نسبت به مدرسه- پیش آزمون	مرسوم	۰/۸۲	۰/۵۰
نگرش نسبت به مدرسه- پس آزمون		۱/۰۲	۰/۲۴
عملکرد تحصیلی - پیش آزمون	تدریس موازی	۰/۷۴	۰/۶۴
عملکرد تحصیلی - پس آزمون		۰/۷۶	۰/۶۱
عملکرد تحصیلی - پیش آزمون	مرسوم	۰/۷۲	۰/۶۶
عملکرد تحصیلی - پس آزمون		۰/۹۸	۰/۲۹

در ابتدا جهت اطمینان از توزیع نرمال داده‌ها از آزمون کولموگروف- اسمیرنف استفاده شد. از آنجایی که سطح معنی داری متغیرها بالاتر از ۰/۰۵ است، لذا داده‌ها از توزیع نرمال برخوردار بودند و بر این اساس از آمار پارامتریک برای آزمایش فرضیه‌ها استفاده گردید. جدول ۲ نتایج شاخص‌های توصیفی عملکرد تحصیلی دانش آموزان درس ریاضی را به تفکیک گروه‌های مورد مطالعه نشان می دهد. همان گونه که ملاحظه می شود میانگین

تدریس موازی: رویکردی جهت ارتقاء عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان...

و انحراف استاندارد پیش‌آزمون گروه تک‌معلمی به ترتیب برابر ۱۱ و ۲/۹۷ و پس‌آزمون آن برابر ۱۱/۱۷ و ۳/۷۲ می‌باشد. همچنین میانگین و انحراف استاندارد پیش‌آزمون گروه تدریس موازی به ترتیب برابر ۱۱/۷۱ و ۳/۱۵ و پس‌آزمون آن برابر ۱۳/۸۳ و ۳/۱۴ است. همان‌طور که مشاهده می‌شود میانگین کلاس تدریس موازی در پس‌آزمون نسبت به کلاس تک‌معلمی افزایش قابل‌ملاحظه‌ای یافته است.

جدول (۲) شاخص‌های توصیفی پیش‌آزمون و پس‌آزمون عملکرد تحصیلی درس ریاضی دانش‌آموزان شرکت‌کننده در کلاس تک‌معلمی و کلاس تدریس موازی

متغیرها	گروه	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد
عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان درس ریاضی در کلاس تک‌معلمی	پیش‌آزمون	۳۵	۱۱	۲/۷۹
	پس‌آزمون	۳۵	۱۱/۱۷	۳/۷۲
عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان درس ریاضی در کلاس تدریس موازی	پیش‌آزمون	۳۵	۱۱/۷۱	۳/۱۵
	پس‌آزمون	۳۵	۱۳/۸۳	۳/۱۴

همچنین جدول ۳ نتایج شاخص‌های توصیفی نگرش دانش‌آموزان نسبت به مدرسه را به تفکیک گروه‌های مورد مطالعه نشان می‌دهد. همان‌گونه که ملاحظه می‌شود میانگین و انحراف استاندارد پیش‌آزمون متغیر نگرش نسبت به مدرسه در کلاس درس تک‌معلمی به ترتیب برابر ۱۸۰/۵۴ و ۱۴/۴۲ و پس‌آزمون آن برابر ۳۴/۵۱ و ۳/۴۷ است؛ اما وضعیت همین متغیر در کلاس درس تدریس موازی متفاوت است به‌گونه‌ای که میانگین و انحراف استاندارد پیش‌آزمون ۱۱۳/۲۰ و ۱۶/۱۳ و پس‌آزمون آن برابر با ۱۳۷/۷۱ و ۱۷/۷۹ است. همان‌گونه که ملاحظه می‌شود وضعیت نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون در گروه آزمایش (تدریس موازی) به‌طور قابل‌ملاحظه‌ای افزایش یافته است درحالی‌که این وضعیت در گروه کنترل (تدریس تک‌معلمی) مشاهده نمی‌شود. در ادامه تحلیل‌های استنباطی مربوط به این متغیر آمده است. در جدول زیر وضعیت متغیر دیگر

پژوهش و هرکدام از مؤلفه‌های آن نیز به تفکیک پیش‌آزمون و پس‌آزمون آورده شده است:

جدول (۳) شاخص‌های توصیفی پیش‌آزمون و پس‌آزمون نگرش دانش‌آموزان نسبت به مدرسه و مؤلفه‌های آن در کلاس تک معلمی و کلاس تدریس موازی

متغیر اصلی و مؤلفه‌های آن	دانش‌آموزان	گروه	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد
نگرش نسبت به معلم و کلاس درس	تک معلمی	پیش‌آزمون	۳۵	۳۸/۴۹	۴/۶۴
		پس‌آزمون	۳۵	۳۸/۹۴	۴/۹۲
	چند معلمی	پیش‌آزمون	۳۵	۲۲/۴۹	۶/۲۵
		پس‌آزمون	۳۵	۲۷/۶۰	۷/۰۷
انگیزش خود نظم دهی	تک معلمی	پیش‌آزمون	۳۵	۵۱/۴۹	۴/۵۰
		پس‌آزمون	۳۵	۵۰/۲۹	۸/۹۳
	چند معلمی	پیش‌آزمون	۳۵	۲۹/۸۳	۸/۶۲
		پس‌آزمون	۳۵	۳۵/۰۶	۳/۶۲
نگرش نسبت به محیط مدرسه	تک معلمی	پیش‌آزمون	۳۵	۲۷/۹۴	۳/۸۳
		پس‌آزمون	۳۵	۲۸/۴۰	۳/۱۹
	چند معلمی	پیش‌آزمون	۳۵	۲۰/۷۱	۵/۰۲
		پس‌آزمون	۳۵	۲۵/۸۰	۴/۷۸
ادراک خود تحصیلی	تک معلمی	پیش‌آزمون	۳۵	۳۴	۳/۱۹
		پس‌آزمون	۳۵	۳۴/۵۱	۳/۴۷
	چند معلمی	پیش‌آزمون	۳۵	۲۱/۶۶	۴/۷۶
		پس‌آزمون	۳۵	۲۶/۶۶	۵/۱۱
ارزش‌گذاری هدف‌های مدرسه	تک معلمی	پیش‌آزمون	۳۵	۲۸/۶۳	۲/۶۱
		پس‌آزمون	۳۵	۲۹/۱۷	۲/۷۸
	چند معلمی	پیش‌آزمون	۳۵	۱۸/۵۱	۴/۷۸
		پس‌آزمون	۳۵	۲۲/۴۰	۵/۱۷
نگرش کل نسبت به مدرسه	تک معلمی	پیش‌آزمون	۳۵	۱۸۰/۵۴	۱۴/۴۲
		پس‌آزمون	۳۵	۱۸۱/۳۱	۱۷/۳۱
	چند معلمی	پیش‌آزمون	۳۵	۱۱۳/۲۰	۱۶/۱۳
		پس‌آزمون	۳۵	۱۳۷/۷۱	۱۷/۷۹

تدریس موازی: رویکردی جهت ارتقاء عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان...

فرضیه اول تحقیق: عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پایه ششم در کلاس‌های درس تدریس مشارکتی موازی نسبت به دانش‌آموزانی که در کلاس‌های درس تک معلمی آموزش می‌بینند، متفاوت است.

در راستای تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده و آزمایش فرضیه‌های تحقیق از روش تحلیل کوواریانس استفاده شد. بر این اساس، ابتدا پیش‌فرض‌های این روش همچون همگنی اثرات تعاملی پیش‌آزمون و متغیر مستقل، همگنی شیب‌های خط رگرسیون و همگنی واریانس خطا (آزمون لون) مورد بررسی قرار گرفت با توجه به نتایج به دست آمده نمودار شیب خط رگرسیون نشان داد که در متغیر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، همبستگی نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون در گروه‌های مورد مطالعه مثبت بوده و به دلیل موازی بودن خطوط رگرسیون، همگنی شیب‌ها محقق شده است. نتایج آزمون لون هم نشان داد که واریانس خطای متغیر وابسته در گروه‌های مورد مطالعه همگن است، چرا که مقادیر F محاسبه شده برای متغیر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان برابر $0/077$ است که در سطح $0/05$ معنی‌دار نیستند.

جدول شماره (۴): نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیره اثر روش تدریس موازی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان درس ریاضی

اثر آزمون	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری	توان آزمون
پیش‌آزمون	۴۹۴/۹۶	۱	۴۹۴/۹۶	۳۴۹/۴۱	۰/۰۰۱	۰/۸۳۹
گروه	۶۹/۷۵	۱	۶۹/۷۵	۴۹/۲۰	۰/۰۰۰	۰/۴۲۳
خطا	۹۴/۹۸	۶۷	۱/۴۱			
کل	۱۱۶۵۱	۶۹				

مطابق داده‌های جدول بالا مشاهده می‌شود که با کنترل اثرات پیش‌آزمون، تدریس به شکل موازی اثرات مثبت و معنی‌داری در افزایش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان درس ریاضی داشته است، زیرا مقدار F محاسبه شده در سطح $P < 0/05$ معنی‌دار است؛ بنابراین فرضیه اول مورد تأیید قرار می‌گیرد.

فرضیه دوم: نگرش نسبت به مدرسه در میان دانش آموزان پایه ششم در کلاس های درس تدریس موازی نسبت به دانش آموزانی که در کلاس های درس تک معلمی آموزش می بینند، متفاوت است.

برای آزمایش این فرضیه از آزمون چندمتغیره بزرگ ترین ریشه روی استفاده شد که داده های حاصله در جدول ۶ آمده است؛ اما قبل از استفاده از این آزمون، پیش فرض هایی همچون همگنی اثرات تعاملی پیش آزمون و متغیر مستقل، همگنی شیب های خط رگرسیون و همگنی واریانس خطا مورد تحلیل قرار گرفت. با تحلیل همگنی اثرات تعاملی پیش آزمون مقدار F تعاملی گروه با پیش آزمون $4/05$ به دست آمد که در سطح $0/05$ معنی دار نیست. همچنین نتایج نمودار شیب خط رگرسیون نشان داد که در متغیر نگرش دانش آموزان نسبت به مدرسه، همبستگی نمرات پیش آزمون و پس آزمون در گروه های مورد مطالعه مثبت بوده و به دلیل موازی بودن خطوط رگرسیون، همگنی شیب ها محقق شده است. نتایج آزمون لون هم حاکی از این بود که واریانس خطای متغیر وابسته در گروه های مورد مطالعه همگن است چون مقادیر F محاسبه شده برای متغیر نگرش نسبت به مدرسه در دانش آموزان برابر $0/22$ در سطح $0/05$ معنی دار نبود. علاوه بر موارد مذکور از همگنی ماتریس های واریانس - کوواریانس نیز اطمینان حاصل گردید. برای بررسی این پیش فرض از آزمون M باکس استفاده شد. نتایج این آزمون در جدول زیر ارائه شده است:

جدول (۵): آزمون M باکس برای همگنی ماتریس های واریانس - کوواریانس

شاخص مقدار
M باکس $61/83$
$3/79F$
$15 Df_1$
$18617/68 Df_2$
سطح معنی داری $0/094$

تدریس موازی: رویکردی جهت ارتقاء عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان...

نتایج جدول بالا نشان می‌دهد که پیش‌فرض همگنی ماتریس‌های واریانس - کوواریانس در گروه‌های مورد مطالعه، محقق شده است، زیرا مقدار F محاسبه‌شده ($3/97$) در سطح $0/05$ معنی‌دار ($0/094$) نیست ($P > 0/05$).

جدول (۶): تحلیل کوواریانس چند متغیره اثرات اجرای روش تدریس موازی در ترکیب

متغیرهای وابسته

اثر	بزرگ‌ترین ریشه Roy	F	درجه آزادی بین گروهی	درجه آزادی خطا	سطح معنی‌داری	توان آزمون
		۲۱/۸۱۹	۵	۵۹	۰/۰۰۱	۰/۶۴۹
						۰/۳۷۶

جدول (۷): نتایج مربوط به تحلیل کوواریانس برای تک تک متغیرهای وابسته

منبع پردازش	متغیرهای وابسته	
----------------	-----------------	--

همان‌طور که در جدول فوق مشاهده می‌شود از بین پنج متغیر وابسته همه متغیرها بین گروه‌ها تفاوت معناداری دارند. به عبارت دیگر، مداخله در متغیر مستقل بیشترین تأثیر را بر همه متغیرهای وابسته بر جای گذاشته است.

بحث و نتیجه‌گیری

بر اساس یافته‌های این پژوهش مشخص گردید که تدریس به روش موازی تا حد زیادی توانسته است عملکرد دانش‌آموزان درس ریاضی و نگرش آنان نسبت به مدرسه را ارتقاء بخشد. یافته‌های این تحقیق با تحقیقاتی همچون فخری (۱۳۸۸) که در تحقیق خود به این نتیجه رسید که روش تدریس همیاری بر انگیزه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان درس علوم تجربی تأثیر چشمگیری داشته است، همسو می‌باشد. حبیب زاده (۱۳۸۹) نیز به نتایج مشابهی در این راستا دست‌یافته است. نتایج تحقیق ایشان نشان داد که روش تدریس همیاری نسبت به روش سنتی، روش موفق‌تری است و بین نمرات افراد و سبک‌شناختی آن‌ها تفاوت معناداری وجود دارد و افراد دارای سبک‌شناختی مستقل در روش همیاری نمرات بالاتری کسب کرده‌اند. شوال^۱ و شولروف^۲ (۲۰۱۱) نیز در تحقیق خود به این نتیجه رسیدند که یادگیرندگان که از استراتژی یادگیری گروهی نفع می‌برند، به عملکرد بهتری در قیاس با سایر روش‌ها دست‌یافته‌اند. بختی (۱۳۹۳) نیز بیان می‌کند که طرح استفاده از چند معلم در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی تأثیر بسزایی دارد.

در تبیین یافته‌های این پژوهش می‌توان اذعان داشت که همواره همکاری و همیاری بر فعالیت‌های فردی و انفرادی تفوق و برتری داشته است. تأثیر این امر در محیط‌های دانش‌آموزی نیز بارها به اثبات رسیده است. بدیهی است که در دنیای کنونی معلمان باید بیشتر به سمت به اشتراک‌گذاری دانش و مهارت خود در امر تدریس حرکت نمایند. فضای کنونی تعلیم و تربیت شرایطی را به وجود آورده است که معلمان صرفاً با اتکای به دانش و مهارت خود قادر به انجام صحیح وظایف خود در کلاس‌های درس نیستند، بنابراین رویکرد به اشتراک‌گذاری دانش، نگرش و مهارت بیشتر از پیش موردتوجه قرار گرفته است.

1. Shoull
2. Shoolroof

آنچه در فرایند این تحقیق اتفاق افتاد تدریس، نظارت و تسهیل فعالیت‌های آموزشی گروه‌های مختلفی از دانش‌آموزان در یک‌زمان واحد و در یک محیط یکسان تحت عنوان کلاس درس بود. اجرای این روش باعث شد که نسب دانش‌آموز به معلم تا حد قابل قبولی کاهش یابد. تحقق همین امر به‌تنهایی می‌تواند گام مهمی در جهت بهبود کیفیت تدریس و فعالیت‌های یادگیری دانش‌آموزان باشد. از طرف دیگر با اجرای این روش در کلاس درس، تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان بیشتر موردتوجه واقع شد و این امر هم می‌تواند به‌عنوان دلیل موجهی جهت تفسیر و توجیه یافته‌های این پژوهش مورد استناد قرار گیرد. از طرفی هم ایجاد گروه‌های کوچک در کلاس درس موجب گردید تا روابط مثبت و نزدیک‌تری بین دانش‌آموزان و معلمان و همچنین دانش‌آموزان باهم برقرار گردد و این امر هم به‌نوبه خود می‌تواند بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان و نگرش آنان نسبت به مدرسه تأثیرگذار باشد. اجرای این روش شرایطی را فراهم ساخت که معلمان کمتر صحبت کنند و در مقابل دانش‌آموزان تعامل بیشتری در گروه‌ها داشته باشند و معلم بیشتر در نقش نظاره‌گر و تسهیل‌کننده فعالیت‌های اعضای گروه ظاهر شود. از طرف دیگر نیز؛ تدریس به شیوه موازی فرصتی را فراهم می‌نماید تا معلمان در کلاس درس درک درستی از نقش‌ها و وظایف همدیگر داشته باشند و در راستای نیل به اهداف مشخصی به‌طور مؤثر باهم به فعالیت و همکاری بپردازند (گارنر، ۱۹۹۵). چون کلاس درس مملو از تفاوت‌های فرهنگی، تفاوت در توانایی‌های یادگیری و علایق و نیازهای گوناگون است، لذا یک معلم به‌تنهایی هرگز قادر نخواهد بود که مواجهه درستی با این گوناگونی‌ها داشته باشد. به دلیل محدودیت زمان و فشردگی برنامه‌های درسی، حتی در صورت پرداختن به این مسائل نیز از قسمت اعظمی از برنامه از پیش تعیین‌شده خود عقب می‌ماند؛ این در حالی است که در تدریس موازی به سبب وجود گروهی از معلمان در کلاس درس این مشکل به‌راحتی قابل حل است و معلمان بر اساس تقسیم‌بندی که قبلاً در خصوص وظایف خود صورت داده‌اند، هر یک می‌توانند وظایف خاص خود را پیگیری و دنبال نمایند؛ به‌عنوان مثال یکی از معلمان مسئول آموزش و پیگیری برنامه درسی در کلاس باشد و دیگری به نیازهای خاص دانش‌آموزان توجه نماید. در چنین

تدریس موازی: رویکردی جهت ارتقاء عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان...

شرایطی دانش‌آموزان کمتر با بی‌توجهی معلم به سؤالات و ابهامات ذهنی خود مواجه می‌شوند و از آنجایی که همواره معلمان را به عنوان حامی در کنار خود مشاهده می‌کنند و در فضای آموزشی منعطف‌تری مشغول به یادگیری هستند و در کل با فرصت‌های آموزشی متنوعی مواجه می‌شوند، لذا به عواطف و احساسات آنان توجه بیشتری می‌شود و تا حد زیادی این عوامل بر نگرش آن‌ها به یادگیری و فضای یادگیری تأثیرگذار است (موراوسکی^۱، ۲۰۰۹؛ ماورپالیس^۲ و انستاسیو^۳، ۲۰۱۶).

ارتقای دانش‌آموزان در مدرسه و در دوره‌های مختلف رشد جسمی، ذهنی، عاطفی و اجتماعی نیازمند نگرش مثبت به مدرسه، رشته تحصیلی و انگیزه‌های قوی است. نتایج برخی پژوهش‌ها حاکی از این است که میزان انطباق فراگیران با تکالیف آموزشی گاهی ارتباط زیادی با نحوه نگرش آن‌ها به مدرسه دارد. علاوه بر این دانش‌آموزان زمانی در مدرسه احساس امنیت و راحتی خواهند کرد که احساس کنند می‌توانند در کلاس فعالانه درگیر شده و در تصمیم‌گیری‌های آن شرکت کنند. وقتی دانش‌آموز احساس کند معلم هر لحظه قصد ارزشیابی وی را دارد، احساس ایمنی نکرده و در نتیجه جوی تنش‌زا فراهم خواهد آمد (خجسته مهر و همکاران، ۱۳۹۱). نتایج تحقیق سیگل^۴ و مکوج^۵ (۲۰۰۹) حاکی از آن است که دانش‌آموزانی که به صورت چندمعلمی آموزش می‌بینند یادگیری هدف‌مندی دارند، همچنین برای درس هندسه ارزش بیشتری قائل هستند و عملکرد تحصیلی بهتری دارند. موسکویتز^۶ و همکاران (۲۰۰۹) بیان می‌کنند که تکنیک‌های تدریس گروهی (همیاری) جهت توسعه توانش اجتماعی، روابط ساختاری و میزان نگرش آنان نسبت به مدرسه تأثیرگذار است.

بر این اساس می‌توان اشاره کرد که تدریس موازی نیز به سبب بهره‌گیری از رویکرد همیاری و مشارکت در امر تدریس و به سبب توجه بیشتر به تفاوت‌های فردی

-
1. Murawski
 2. Mavropalias
 3. Anastasiou
 4. Siegle
 5. McCoach
 6. Mouskovetiz

و پوشش نیازهای طیف وسیع‌تری از دانش‌آموزان، توانسته است تأثیر مثبتی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان درس ریاضیات و نگرش آنان به مدرسه داشته باشد. البته ذکر این نکته ضروری است که جهت اجرای موفق این روش باید برنامه‌ریزی‌های دقیق‌تری صورت گیرد. برنامه‌های درسی تربیت‌معلم باید جهت‌گیری توسعه فرهنگ مشارکت و همیاری داشته باشند. به عبارت بهتر جهت موفقیت این طرح در مقیاس کلان باید زیرساخت‌های فنی، اقتصادی و فرهنگی موردتوجه جدی قرار گیرند.

منابع

بختی، فریده (۱۳۹۳)، *تأثیر آموزش با استفاده از شیوه معلمین متخصص (چند معلمی) در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه‌های چهارم و پنجم ابتدایی شهر اصفهان*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوارسگان.

بیان‌فر، فاطمه (۱۳۸۸)، *تبیین اثر برنامه درسی پنهان مدارس در دوره راهنمایی تحصیلی بر بازده‌های عاطفی یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و ارائه مدل در خصوص عوامل اثرگذار این برنامه*، رساله دکتری، دانشگاه علامه طباطبائی.

جباری، ثریا، مصرآبادی، جواد، زوار، تقی. (۱۳۹۴). نقش مؤلفه‌های عاطفه بین مدرسه، صفات شخصیتی و عملکرد تحصیلی در تمایز گذاری بین دانش‌آموزان منضبط و دارای مشکل انضباطی. نشریه آموزش و ارزشیابی. سال ۸، شماره ۲۹. صص ۹۳-۱۰۸.

خجسته مهر، رضا؛ عباسپور، ذبیح‌الله؛ کرابی؛ امین و کوچکی، رحیم (۱۳۹۱)، *تأثیر برنامه موفقیت تحصیلی بر عملکرد و خود پنداره تحصیلی، نگرش نسبت به مدرسه، یادگیری شیوه موفقیت در مدرسه و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان؛ مجله روان‌شناسی مدرسه، دوره ۱، ش ۱.*

حبیب‌زاده، عباس؛ سیف، علی؛ فلسفی‌نژاد، محمدرضا و کریمی، یوسف (۱۳۸۹)، *اثربخشی استفاده از روش مطالعه درس بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس ریاضیات، پژوهش در نظام‌های آموزشی، شماره ۱۰، صص ۶۹-۴۸.*

سیف، علی اکبر (۱۳۸۹)، *روانشناسی پرورشی نوین: روانشناسی یادگیری و آموزش*، (چاپ ۹)، تهران: نشر دوران.

شعوری میلانی، زهرا. (۱۳۹۵). نقش بازده‌های عاطفی دانش آموزان اول متوسطه بر نگرش آنان نسبت به برنامه درسی. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان.

صفاری نیا، مجید (۱۳۸۴)، *روانشناسی تغییر نگرش و رفتار مصرف‌کنندگان انرژی*. تهران: انتشارات سازمان بهره‌وری انرژی ایران.

صمدی، مریم؛ عابدی، احمد؛ شمسی، عبدالحسین و احمدزاده، مریم (۱۳۹۴)، *فرا تحلیل اثربخشی مداخلات روان شناختی و آموزشی بر بهبود عملکرد تحصیلی دانش آموزان نارساخوان، مجله روانشناسی، پاییز ۱۳۹۴، دوره ۱۹، ش ۳ (پیاپی ۷۵): ۲۷۰-۲۸۵*.

عبیری مرجان، عباس؛ صادقی، مهناز؛ جاوید، خسرو و افقی، نادر (۱۳۹۳)، *مقایسه تأثیر روش تدریس همیاری مشارکتی، اکتشافی و سخنرانی بر عملکرد تحصیلی و نگرش نسبت به درس فیزیک، مجله پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، س ۱۱، دوره ۲، ش ۱۵: ۷۶-۵۵*.

عزیزی، قادر. (۱۳۹۵). تأثیر تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناختی بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان و نگرش آنان نسبت به مدرسه. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان.

محمودی، مریم (۱۳۹۱)، *بررسی و مقایسه میزان اثربخشی روش تدریس همیاری و روش تدریس آزمایشگاهی بر عملکرد علوم تجربی دانش آموزان دختر پایه چهارم*

تدریس موازی: رویکردی جهت ارتقاء عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان...

ابتدایی شهرستان رشت در سال تحصیلی ۹۰-۹۱، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی.

مصر آبادی، جواد (۱۳۸۹)، هنجاریابی و تحلیل عاملی اکتشافی پرسشنامه تجدیدنظر شده سنجش نگرش نسبت به مدرسه، مجله علوم تربیتی، دوره ۳، ش ۱۲: ۱۰۷-۱۲۰.

هاشمی، سهیلا؛ ایزدی، صمد و رضایی قادی، زینب (۱۳۹۲)، تدریس گروهی: موانع و چالش‌های به‌کارگیری آن در دانشگاه از دیدگاه اساتید دانشگاه مازندران، مجله تدریس پژوهی، س ۱، ش ۱: ۴۷-۵۸.

Bursuck, W. D. (2012). Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers (6th Ed). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education Inc.

Cook, L. & Friend, M. (2004). co-teaching: principles, practices and pragmatics. Available on: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED486454.pdf>.

Davis, K. E. B. Dieker, L. Pearl, C. & Kirkpatrick, R. M. (2012). Planning in the middle: Co-planning between general and special education. Journal of Educational & Psychological Consultation, 22(3), 208e226. <http://dx.doi.org/10.1080/10474412.2012.706561>.

Friend, M. & Cook, L. (2013). Interactions: Collaboration skills for school professionals (7th Ed). Boston: Allyn and Bacon.

Friend, M. & Bursuck, W. D. (2012). Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers (6th Ed). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education Inc.

Garner, Howard G. (1995). Team work models and experience in education, Allan and Bacon, Sydney.

Peter, C. (2005). Learning-who responsibility is it? Nurse Educator, 30, 159-165.

Kloo, A. & Zigmond, N. (2008). Co-teaching revisited: Redrawing the blueprint. *Preventing School Failure*, 52(2), 12-20.

Mavropalias tryfon& Anastasiou, Dimitris. (2016). what does the Greek model of parallel support have to say about co-teaching? *Teaching and Teacher Education* 60 (2016) 224-233.

Mc Coach,D.Betsy,Siegle,Del.(2003).The attitude assessment survey- revised:A new instrument to identify academically able students who underachiev. *Educational and Psychological Measurement*, Vol. 63 No. 3, June 2003 414-429.

Mouskovetiz, M. (2009). Instructional leadership in American high schools, In M.M. Mangin & S. R. Stoelinga (Eds.), *Effective teacher leadership: Using research to inform and reform* (pp. 144-162). New York: Teachers College Press.

Murawski, W. W. (2009). *Collaborative teaching in secondary schools: Making the co-teaching marriage work!* Thousand Oaks, CA: Corwin.

Shoull, D &, shoolroof, A. (2011). The impact on improving the teaching skills of teachers in the use of learning strategies and study patterns of students, *Educ Lead Manag*, 6(1):41-70.

Siegle, D. & McCoach, B. (2009). Making a difference: Motivating gifted students who are not achieving, *Teaching exceptional children*, 38 (1), 22.

Villa, R. A. Thousand, J. S. & Nevin, A. I. (2013). *A guide to co-teaching: New lessons and strategies to facilitate student learning* (3rd Ed). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Zigmond, N. & Magiera, K. (2001). A focus on co-teaching. *Use caution. DLD Alerts*, 6, 1-4.



روایت‌نگاری ابزار تأمل و بالندگی حرفه‌ای؛

تجربه دانشجو - معلمان در کاروژی^۱

Narrative Journal as a Tool of Reflection and Professional Development, Experience of Pre-service Teachers in Practicum Course

S.Maleki,
M. Mehr Mohammadi (Ph.D.)

صغری ملکی^۲، دکتر محمود مهر محمدی^۳

Abstract:

The purpose of this phenomenological study was to examine eight teacher students' experiences in using the reflective narrative journal in the process of their Practicum. Specifically, this study focused on capturing the essence of the experiences related to reactions, feelings and thoughts about the reflective narrative journal entries in Practicum process. Qualitative analysis revealed that reflective narrative journal for student teachers encompasses the progress of personal, professional knowledge, mental discipline, context to link theory with practice-world, professional interaction development with others, self-awareness from their development process. In addition to those, It endeavours Side effects such as empowerment in writing.

Keywords: reflective narrative journal, reflection, professional development

چکیده:

هدف این مطالعه پدیدارشناسانه، بررسی تجربه دانشجو - معلمان در استفاده از روایت‌نگاری تأملی در فرایند کاروژی آن‌ها است. این تحقیق به‌طور خاص بر دریافت کنه و اساس تجارب مرتبط با واکنش‌ها، احساسات و افکار شخصی در مورد وجود روایت‌نگاری تأملی در فرایند کاروژی متمرکز شده است. تحلیل کیفی نشان داد روایت‌نگاری تأملی برای دانشجو معلمان، توسعه دانش حرفه‌ای شخصی، نظم ذهنی، زمینه‌ای برای پیوند نظریه‌ها با دنیای عمل، توسعه تعامل حرفه‌ای با دیگران، خودآگاهی از فرایند توسعه خود و پیامدهای جانبی مانند توانمندی در نوشتن را به همراه دارد.

کلیدواژه‌ها: کاروژی، تأمل، روایت‌نگاری، صلاحیت‌های حرفه‌ای

۱. تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۶/۰۱/۲۸، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۰۵/۱۱

۲. دانشجوی دکتری آموزش و پرورش. رایانامه: soghramaleli@yahoo.com

۳. استاد، دانشگاه تربیت مدرس. رایانامه: mehrmohammadi_tmu@hotmail.com

زمینه و هدف

«تأمل»، عملی بنیادی و ضروری برای بسیاری حرفه‌ها و تخصص‌هاست (واکر^۱ ۲۰۰۶) و حرفه معلمی نیز از آن مستثنا نیست. در سالهای اخیر محققان بسیاری، تأمل را حیاتی‌ترین عنصر حرفه معلمی معرفی کرده‌اند، تمرکز دیویی (۱۹۱۶) بر «عمل تأملی»،^۲ نظریه «عملی»^۳ شواب (۱۹۷۸)، تأکید شون (۱۹۸۳) بر «تأمل»^۴، توصیف کانلی و کلندینین (۱۹۸۶) به رشد «دانش عملی شخصی»^۵، اصطلاح «معلم پژوهشگر» استنهوس ۱۹۹۸، توسعه مفهوم «استدلال‌های عملی»^۶ فنستراماخر (۱۹۹۴)، تأکید مهرمحمدی به «تربیت معلم فکور» در سال‌های اخیر در ایران و... نشان می‌دهد، «تأمل» اساسی‌ترین و مؤثرترین عمل در حرفه معلمی است. مون^۷ (۱۹۹۹) «تأمل» را سنگ بنای توسعه شخصی معلمان می‌داند و آن را به‌عنوان یک فرایند رشد معرفی می‌کند. فرایندی که در طی آن، فرد با افزایش درک و فهم خود از پیچیدگی‌های عملش، موجب توسعه و پیشرفت خود می‌گردد.

«تأمل» به شیوه‌های متعدد و با بیان‌های مختلفی توصیف شده است، اما به‌طور کلی می‌توان آن را فرایند یادگیری از طریق تجربه دانست. تفکر تأملی اولین بار توسط دیویی (۱۹۳۳) مطرح شد، او تأمل را ابزاری جهت تبدیل تجربه‌های مبهم و پراکنده به تجربه‌های روشن و منسجم بیان کرد. بود (۲۰۰۱) به‌طور مشابه، تأمل را فرایندی می‌داند که مواد خام و پردازش نشده تجربه به یادگیری تبدیل می‌شوند. کولب (۲۰۰۵) «تأمل» را حلقه کلیدی در چرخه یادگیری تجربی می‌داند. بر اساس این نظریه، یادگیری چرخه‌ای است که شامل «تجربه»، «تأمل»، «تفکر» و «عمل» می‌شود. شون (۱۹۸۳) با بیان اصطلاح «کارگزار تأملی» و با تأکید بر اینکه کارگزاران و معلمان باید

¹Walker

²Deliberation

³The practical

⁴Reflection

⁵personal practical knowledge

⁶practical arguments

⁷Moon

روایت‌نگاری ابزار تأمل و بالندگی حرفه‌ای...

برای برآوردن نیازهای دانش‌آموزان خود، تأملی‌تر شوند، یک هدف «خدماتی» را در پس عمل تأملی قرار داد. شون معتقد است موقعیت‌های کلاس به شکل معلوم و واضح خود را نشان نمی‌دهند، بلکه آن‌ها از اتفاق‌هایی گیج‌کننده، نامطمئن و پردردسر تشکیل شده‌اند، کارگزار فکور با ایجاد ارتباط بین موقعیت مبهم و نامعین به موقعیت‌های گذشته و موضوعات دیگر درنهایت با چهارچوب‌بندی درست و تأملی به راه‌حل می‌رسد. شون در همین ارتباط مثال زیر را نقل می‌کند: فرض کنید معلمی از دانش‌آموز کلاس سومی که گونه‌اش سرخ شده است، علت قرمزی صورتش را می‌پرسد، دانش‌آموز می‌گوید که تکالیفش را به‌موقع انجام نداده است و مادرش او را به‌شدت تنبیه کرده است. در این حالت معلم از طریق تأمل، با توجه به موقعیت‌های گذشته این دانش‌آموز، تصورات و درک‌هایی که در این زمینه دارد و... چهارچوب‌بندی دقیقی از این موقعیت مبهم انجام داده و نسبت به حل این مسئله اقدام خواهد کرد (شون، ۱۹۸۷). این فرایند «گفتگو با خود» همان است که شون آن را «دانش در عمل» می‌نامد که در نهایت به «نظریه در عمل» منجر می‌شود. یکی از هدف‌های اصلی «تأمل» از نظر شون (۱۹۸۳)، آوردن این نظریه‌های شخصی به سطح بالاتری از ادراک و استفاده عامدانه از آن‌ها است. برای عملیاتی و تسهیل کردن فرایند «تأمل»، در تربیت معلم، به‌ویژه در برنامه کارورزی، شیوه‌ها و ابزارهای متنوع و بسیاری وجود دارد (کالندرا^۱ و همکاران ۲۰۰۸)؛ اما در میان تمامی این ابزارها و شیوه‌ها، نگارش تأملی و یا روایت‌نگاری تأملی شناخته‌شده‌ترین روش و رایج‌ترین این ابزارهاست (کایسر^۲ ۲۰۰۴). نگارش تأملی روشی است که در آن افراد به‌طور عامدانه تجارب، افکار و احساسات خود را با نوشتن مورد تأمل قرار می‌دهند (گریمن و کوینگتن^۳، ۲۰۰۷). روایت‌نگاری تأملی در واقع نوشته‌های دنباله‌دار تأملی هستند که یک دانشجو در طول یک ترم به شکل روزانه یا هفتگی در ارتباط با

¹ Calandra

² Kaiser

³ Greiman & Covington

تجربیاتش می‌نویسد و افکار، احساسات و فرآیند عملش را مورد تجزیه و تحلیل قرار می‌دهد.

در ارتباط با نحوه نوشتن روایت‌های تأملی، نظر واحد و قطعی وجود ندارد. کنینگ^۱ (۱۹۹۱) دو مدل ساختارمند و بدون ساختار را در ارتباط با نگارش تأملی برای دانشجویان کارورزی ارائه کرده است. در مدل بدون ساختار دانشجویان موظف به نوشتن روایت هفتگی با شیوه باز یا آزاد هستند. آن‌ها می‌توانند مرتبط به تجربه‌هایشان هر چیز که برایشان مهم است را در روایت خود بنویسند. آن‌ها می‌توانند به راحتی مشاهدات، احساسات، نظرات، افکار، دانستنی‌های پیشین در مورد تجربه، تأملات و... را با نگارشی غیررسمی در روایت‌های هفتگی خود بیاورند. در مدل ساختارمند اگرچه دانشجویان می‌توانند از شیوه‌ای غیررسمی برای نوشتن استفاده کنند اما ملزم به رعایت گام‌هایی هستند این مراحل شامل؛ ۱- مواد خام: نوشتن و بیان رخداد یا رخداد‌های مهم تجربه‌ای که پشت سر گذاشته‌اند. (حدوداً یک یا نصف صفحه) ۲- توسعه نوشته: تفکر درباره اتفاق یا اتفاق‌های خاص که در قسمت قبل نوشته شده است و نوشتن خلاصه‌ای از اطلاعات قبلی که دانشجو در ارتباط با این موقعیت دارد به جهت تدوین فرضیه‌هایی که توضیح دهد چه طور و چرا این موقعیت ایجاد شده است ۳- بحث تأملی: پردازش و دسته‌بندی در قالب اصطلاحاتی مانند آنچه اتفاق افتاد و آنچه یاد گرفته شد. ۴- نگاهی جامع: توجه به این سه مرحله از ابتدا تا گام سوم و نوشتن یک روایت کلی که می‌تواند بسیار درهم تنیده باشد.

استیکل و والتمن (۱۹۹۴) با اشاره به این که نگارش تأملی در هر دو شکل ساختارمند و بدون ساختار، تأثیرات و سودمندی‌های خود را دارند، با اقتباس از مدل‌های کنینگ (۱۹۹۱)، نمونه دیگری از نگارش را در دو گام، برای دانشجویان کارورزی توصیه کرده‌اند:

³ Canning

روایت‌نگاری ابزار تأمل و بالندگی حرفه‌ای...

گام اول: هر کارورز موظف است نوشته دنباله‌داری در یک ترم داشته باشد؛ که از روایت‌های هفتگی تشکیل شده است. این روایت‌های هفتگی در دو گام تنظیم می‌شوند. کارورز در گام اول، تجربه‌اش را همراه با همه احساسات، سردرگمی‌ها، کامیابی‌ها، ناکامی‌ها، سؤالات و... که داشته است، روایت می‌کند. این قسمت از روایت باید بسیار غیررسمی و بلافاصله پس از تجربه نوشته شود. درحالی‌که کارورز لازم دارد در این قسمت خلاصه‌ای از اتفاق‌های رخ داده را نیز بنویسد اما باید توجه داشته باشد که در نوشته تأملی، صرفاً بازگویی و گزارش دادن صرف معنی نمی‌دهد، این نوشته‌ها همراه با فکر کردن درباره اتفاق‌هاست و شیوه‌ای برای فکر و گفتگو با خود است.

گام دوم: در طول هفته، هر کارورز نوشته ابتدایی خود را بازخوانی می‌کند و برای آن حدوداً ۲ تا ۳ صفحه نوشته تکمیلی می‌نویسند. این قسمت شامل تجزیه و تحلیل، ترکیب، نتیجه‌گیری و... است. در این قسمت کارورز می‌تواند از عبارت‌هایی مانند جمله‌های زیر استفاده نماید:

من تعجب می‌کنم این اتفاق شبیه است به ... این موضوع مرا یاد ... در همین زمینه مطالعاتی را به خاطر می‌آورم که شاید نظریه ... در اینجا عمل کند زیرا... در پایان، کارورز موظف است نوشته تأملی دو قسمتی خود را در اختیار استاد راهنمای خود قرار داده و در سمینارهای کارورزی با همکلاسان خود مطرح نماید.

جدول ۱: تمایز روایت تأملی و غیر تأملی

یک روایت تأملی نیست.	یک روایت تأملی است.
۱- فهرستی از فعالیت‌های روزانه	۱- گزیده‌ای از ۱ تا ۳ رویداد خاص
۲- یک گزارش عینی	۲- یک شرح ذهنی، درونی و شخصی
۳- کلیاتی از اتفاقات و حوادث روز	۳- جستجو برای یافتن الگوها و تم‌ها
۴- پرسیدن «چه؟ چه وقت؟ چگونه؟»	۴- پرسیدن «چرا؟»
۵- منفصل از درس‌های دیگر	۵- متصل به درس‌های دیگر ایجاد ارتباط بین عمل و نظر

سورز^۱ (۲۰۱۰) نیز ویژگی‌های یک روایت تأملی را این چنین نشان داده است: روایت‌نگاری تأملی با هر شیوه و الگویی نوشته شود، سودمندی‌ها و ارزش‌های بی‌بدیل خود را دارد. احاطه و تسلط بر دنیای عمل، معنا سازی، رشد و توسعه حرفه‌ای، تقویت خود یادگیری، پرورش خلاقیت، پرورش تفکر انتقادی، احساس مالکیت شخصی در یادگیری، نمونه‌هایی از این سودمندی‌ها است (مون، ۱۹۹۹). روایت‌نگاری تأملی همچنین این فرصت را به دانشجویان و معلمان می‌دهد تا در مورد نظریه‌ها و نحوه اعمال آن‌ها در عمل، بیندیشند و بین عمل و نظر رابطه برقرار کنند. همچنین این نوع نوشتن‌ها توانایی استخراج «نکات عملی» را در دانشجویان و معلمان تقویت می‌کند و این توانایی موجب می‌شود، اشتراک‌گذاری تجربیات عملی با مربی یا همکاران دیگر، برای آن‌ها آسان شده و باعث گفتگوهای بسیار غنی و عمیق تأملی در طی جلسات و سمینارها شود (امیرا و وایلد^۲ ۲۰۱۵). با وجود تمام سودمندی‌ها و تأثیراتی که روایت‌نگاری تأملی دارد این شیوه با موانع و مشکلاتی نیز همراه است؛ وقت گیر بودن، ترس از نوشتن، هراس از رویارویی با تجربیات توأم با شکست و دست زدن به روایت‌های ساختگی از مواردی است که می‌تواند به عنوان محدودیت‌های روایت‌نگاری به آن اشاره کرد (امیرا و وایلد ۲۰۱۵).

در میان برنامه‌های تربیت معلم، کارورزی به جهت همراه بودن با تجربه‌های عملی دانشجویان، برنامه‌ای است که پرورش تأمل و تفکر را به شدت در خوددار است و در این راستا، روایت‌نگاری تأملی می‌تواند به عنوان یکی از عناصر اصلی این برنامه، آن را همراهی نماید، استیکل و والتمن^۳ (۱۹۹۴) نگارش تأملی را جزء جدایی‌ناپذیر کارورزی دانسته و از آن به عنوان ابزاری مؤثر برای این برنامه یاد می‌کنند. البته همچنان که اشاره شد روایت‌نگاری تنها راه واحد و قطعی برای پرورش و تسهیل تأمل نیست و در

¹Sowers

² Emira and Wilde

³Stickel and Waltman

روایت‌نگاری ابزار تأمل و بالندگی حرفه‌ای...

سال‌های اخیر به‌ویژه با بروز و حضور فناوری‌های جدید، دانشجویان و مدرسان از شیوه‌ها و ابزارهای تأملی متنوع و متعددی می‌توانند برای حصول این هدف استفاده کنند؛ تصویربرداری از فرایند کلاس و نمایش آن در دانشگاه و برپایی جلسات نقد و گفتگو، تهیه ویدئو ژورنال و «گفتگو با خود» در جلوی دوربین بعد از هر تجربه، تماشای مستقیم جریان کلاس توسط استاد، معلم راهنما و هم‌کلاسی‌ها و سپس گفتگو و نقد پس از آن، ایفای نقش و بازسازی تجربه توسط دانشجو در دانشگاه و نقد هم‌کلاسی‌ها و استاد راهنما و... از راه‌های دیگر پرورش، تسهیل و تقویت تأمل است.

در برنامه تربیت‌معلم بسیاری از دانشگاه‌ها، در سراسر دنیا، داشتن یک دفترچه برای نوشته‌های تأملی در طی برنامه کارورزی ضروری است. در برخی از دانشگاه‌ها شیوه نوشتن خاصی برای روایت‌نگاری تأملی در دستور کار دانشجویان قرار می‌گیرد. به‌عنوان نمونه، در موسسه بین‌المللی آموزش در سنگاپور از دانشجویان خواسته می‌شود که در نوشته‌های تأملی خود در ابتدا خلاصه‌ای از آنچه در کلاس درس مشاهده کرده‌اند را بنویسند و سپس آن‌ها را با مطالبی که در دانشگاه آموخته‌اند پیوند دهند. در این دانشگاه پیوند موارد مشاهده‌شده در عمل با یافته‌ها و نظریه علمی آموخته‌شده در دانشگاه و مقایسه و تجزیه و تحلیل در این مورد باید در نوشته‌های تأملی دانشجویان دیده شود (راهنمای برنامه کارورزی موسسه بین‌المللی آموزش سنگاپور ۲۰۱۶). در برخی از دانشگاه‌ها و مؤسسات تربیت‌معلم دیگر، برای روایت‌نگاری تأملی فرم‌هایی در نظر گرفته شده است. به‌عنوان مثال در راهنمای برنامه کارورزی دانشگاه سیدنی، فرمی برای نوشته‌های تأملی دانشجویان در نظر گرفته شده است. دانشجویان موظف هستند پس از هر تجربه و تدریس این فرم را پر کنند در این فرم دو سؤال کلی مطرح شده است که دانشجو پس از تجربه عملی باید به آن پاسخ دهد؛ سؤال اول: تدریس و کارها چگونه پیش رفت؟ (مدیریت کلاس، یادگیری دانش‌آموزان، مشارکت دانش‌آموزان و ...) هر کدام از اقدامات من، چه تأثیری در یادگیری دانش‌آموزان داشت؟ سؤال دوم: اگر می‌توانستم این درس را دوباره تدریس کنم کجای تدریس را تغییر می‌دادم؟ این تغییرات چه

تأثیری در یادگیری دانش‌آموزان داشت؟ (راهنمای برنامه کارورزی دانشگاه سیدنی استرالیا ۲۰۱۳)

برنامه تربیت معلم دانشگاه فرهنگیان نیز، تأکید ویژه‌ای به نگارش، به‌ویژه نگارش تأملی و روایت‌نگاری در فرایند کارورزی دارد. دانشگاه فرهنگیان که تربیت معلم فکور را بنیادی‌ترین آرمان و هدف خود قرار داده است با بازنگری اساسی برنامه کارورزی، به «تأمل» و ابزارها و شیوه‌های پرورش آن توجه و تأکید فراوان کرده است. این دانشگاه که یکی از شایستگی‌های مورد انتظار در دانشجویانش را توسعه «تأمل» می‌داند؛ همچنین فرایند کارورزی را فرصتی برای پرورش این امر دانسته و به دنبال آن است که دانشجو - معلمان در این فرایند، ضمن جمع‌آوری تجارب خود، به تأمل و تفکر درباره آن‌ها پرداخته و با آگاهی انتقادی نسبت به این تجربیات به آفرینش الگوهای ذهنی و طرح‌واره‌هایی بپردازند که به آنان در اتخاذ تصمیمات اثربخش و ارزیابی نتایج حاصل از تصمیمات جهت برنامه‌ریزی کمک کند (دستورالعمل کارورزی دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۳). دانشگاه فرهنگیان ضمن تأکید و تأیید وجود راه‌ها و شیوه‌های مختلف برای تقویت و پرورش تأمل، روایت‌نگاری را به‌عنوان اصلی‌ترین ابزار برای این منظور انتخاب کرده است. دانشجویان این دانشگاه در فرایند کارورزی، از همان اولین روز دیدار خود از مدرسه در کارورزی ۱، روایت نویسی تأملی را آغاز می‌کنند و در سراسر چهار کارورزی خود، این تکلیف مؤثر را به صورت هفتگی انجام می‌دهند. پژوهش حاضر با هدف درک تجربیات دانشجویان در زمینه روایت‌نگاری تأملی در فرایند کارورزی و به منظور شناخت عمیق‌تر این پدیده انجام گرفته است. این مقاله بر روایت‌نگاری دانشجو-معلمان متمرکز شده است تا تجربیات دانشجویان در این زمینه را به‌طور عمیق‌تری کشف کند.

روش بررسی:

این پژوهش، مطالعه‌ای کیفی و از نوع پدیدارشناسی می‌باشد. کرسول^۱ (۲۰۰۷)، پژوهش پدیدارشناسی را تمرکز روی معنای عمیق تجربیات، تعریف کرده است. بازرگان

¹Creswell

روایت‌نگاری ابزار تأمل و بالندگی حرفه‌ای...

(۱۳۷۸) معتقد است چنانچه پژوهشگری بخواهد ساختار و معنای ضمنی یک پدیده (از جمله احساسات، اندیشه، نگرش و...) را با توجه به معنایی که افراد از آن، در زندگی خود تجربه کرده‌اند را آشکار کند، از روش تحقیق پدیدار شناسی استفاده می‌کند. در پژوهش حاضر تجربیات دانشجویان در استفاده از روایت‌نگاری در فرایند کارورزی ۳ مورد بررسی قرار گرفته است. شرکت‌کنندگان در این تحقیق دانشجویانی هستند که پدیده‌ای را تجربه کرده‌اند، در این مطالعه، روایت‌نگاری تأملی، پدیده تجربه شده است. از آنجاکه هدف این پژوهش شناخت عمیق از پیچیدگی‌های تجربه دانشجویان در زمینه استفاده از روایت‌نگاری در طی فرایند کارورزی‌شان و کشف ابعاد پنهان تجربه آنان در این زمینه است و از آنجاکه تاکنون هیچ مطالعه‌ای (در ایران) در این زمینه انجام نشده است، ضرورت تلاش برای شناخت و ادراک تجربه زیسته دانشجویان و بازنمایی تأثیرات این پدیده (روایت‌نگاری) دو چندان می‌شود. بر این اساس در مطالعه حاضر سعی شده است تا بر مبنای پارادایم کیفی، به کشف، درک، تفسیر و بازنمایی تجربه زیسته دانشجومعلم‌ان در زمینه «روایت‌نگاری تأملی» در طی فرایند کارورزی پرداخته شود، از این رو با توجه به جمیع جهات و به‌ویژه ماهیت موضوع مورد بررسی، این پژوهش به روش پدیدارشناسی انجام شده است.

نحوه انتخاب شرکت‌کنندگان:

شرکت‌کنندگان در این پژوهش به شیوه نمونه‌گیری هدفمند متجانس (همگن)، انتخاب شدند در این مدل نمونه‌گیری، انتخاب نمونه از روی موارد مشابه است. با توجه به هدف مطالعه که کشف تجربیات دانشجو - معلمان در استفاده از روایت‌نگاری در کارورزی ۳ بود، شرکت‌کنندگان این پژوهش هشت دانشجوی دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی (گرایش آموزش ابتدایی) پردیس امیرکبیر استان البرز بودند که سومین دوره کارورزی خود را در می‌گذراندند. این دانشجویان بین ۲۰ الی ۲۳ سال سن داشته، همه آنها هم کلاسی بوده و یک استاد راهنما داشتند و روایت‌نگاری تأملی را با شیوه یکسان آموخته و به کار گرفته بودند. آنها در طول ترم موظف به نوشتن روایت‌های هفتگی بودند. در روایت‌های هفتگی دانشجویان ضمن بیان تجربه عملی خود در مدرسه، به

تجزیه و تحلیل آن نیز می‌پرداختند و تجربه خود را مورد واکاوی قرار داده و خود پژوهی انجام می‌دادند، آن‌ها هر هفته بلافاصله پس از جلسه کارورزی و کار عملی در مدرسه، مختصری از اتفاق‌های رخ داده در کلاس مدرسه را با نگارشی غیررسمی و توأم با بیان افکار، احساسات و اندیشه و... روایت می‌کردند و سپس در طول هفته به واکاوی دقیق‌تر و جامع‌تر تجربه خود پرداخته و نوشته خود را تکمیل می‌کردند. این نوشته‌های تأملی کامل شده، هر هفته برای استاد راهنما ارسال و پس از بازخورد کامل استاد راهنما دوباره به دانشجو برگشته داده می‌شد.

نحوه جمع‌آوری اطلاعات:

عمده‌ترین منبع جمع‌آوری داده‌های این پژوهش مصاحبه‌های عمیق و نیمه ساختار یافته‌ای بود که با مشارکت‌کنندگان این پژوهش انجام شد هر مصاحبه، تقریباً یک ساعت طول می‌کشید. تمامی مکالمات با اجازه مشارکت‌کنندگان ضبط و پس از اتمام هر مصاحبه، پژوهشگران به آن‌ها گوش داده و سپس متن مکالمات به صورت کتبی در می‌آمد. علاوه بر مصاحبه‌ها، پژوهشگران این مطالعه از منبع دیگری نیز جهت جمع‌آوری داده‌ها استفاده می‌کردند، دانشجویان این کلاس در پایان ترم ملزم به نوشتن گزارش پایانی و تجزیه و تحلیل فرایند کارورزی خود بودند. در بخشی از گزارش پایانی، آن‌ها باید عوامل مؤثر در رشد و توسعه حرفه‌ای خود را در طول این ترم نام برده و تشریح می‌کردند. پژوهشگران این پژوهش این گزارش‌ها را نیز مطالعه کردند. دانشجویان مورد مطالعه بدون آن‌که از آنان خواسته شود روایت‌نگاری تأملی را نیز به عنوان یک عامل مؤثر در توسعه حرفه‌ای خود نام برده و با ذکر شواهدی به تشریح تجربه خود از روایت‌نگاری پرداخته بودند. این قسمت از گزارش‌های دانشجویان از آنجاکه بدون توجه به شرایط مصاحبه و به صورت خودخواسته نوشته شده بود برای پژوهشگران ارزش زیادی داشت و به عنوان منبع دیگری برای جمع‌آوری داده مورد استفاده قرار گرفت.

نحوه تجزیه و تحلیل داده‌ها:

تجزیه و تحلیل داده‌های این پژوهش در هفت مرحله که شامل مراحل زیر است انجام شد:

مرحله اول: خواندن کلیه توصیف‌ها در چند نوبت
مرحله دوم: استخراج موضوعات مرتبط با پدیده موردنظر از متن مصاحبه؛ در این مرحله عبارات مهم که حاوی مطالب غنی در تجربیات دانشجویان از روایت‌نگاری و ابعاد مختلف آن بود در میان مصاحبه مشخص شد.

مرحله سوم: مفهوم بخشی به هر یک از موضوعات؛ در این مرحله هر عبارت مهم معنی شد و معانی به صورت کد یادداشت شدند.

مرحله چهارم: سازمان‌دهی مفاهیم تنظیم شده در دسته‌های موضوعی؛ در این مرحله کدها به صورت دسته‌هایی سازمان‌دهی شدند و این دسته‌ها با توصیفات اصلی شرکت‌کنندگان در مصاحبه مقایسه شدند.

مرحله پنجم و ششم: تلفیق یافته‌ها در یک توصیف جامع، صریح و روشن؛ در این مرحله نتایج و یافته‌های تجربیات دانشجویان در زمینه روایت‌نگاری در فرایند کارورزی به طور جامع، صریح و دقیق توصیف شد.

مرحله هفتم: تأیید نتایج توسط شرکت‌کنندگان؛ در این مرحله توصیف به عمل آمده از تجربیات دانشجویان در زمینه روایت‌نگاری، در فرایند کارورزی، جهت بررسی اعتمادپذیری در اختیار شرکت‌کنندگان قرار گرفته است و با توجه به نظرات آنان مورد بازبینی قرار خواهد گرفت.

نتایج، بحث و بررسی

با تجزیه و تحلیل اطلاعات جمع‌آوری شده مضمون‌ها و زیرمضمون‌هایی از اطلاعات استخراج شد (جدول ۱) که به شرح زیر می‌باشد:

جدول ۲: مضمون ها و زیر مضمون های استخراج شده از آنالیز مصاحبه ها و دیگر منابع

مضمون ها و زیر مضمون ها
تأثیرات و سودمندی های روایت نگاری تأملی:
روایت نگاری فرصتی برای توسعه دانش حرفه ای شخصی روایت نگاری فرصتی برای ایجاد نظم ذهنی و دستیابی به راه حل روایت نگاری فرصتی برای ارتباط نظریه و عمل روایت نگاری زمینه ساز تعامل حرفه ای با دیگران خودآگاهی از فرایند توسعه و فرصتی برای رشد عامدان پیامدهای جانبی و کسب توانمندی در زمینه نوشتن
نقش استاد راهنما در روایت نگاری تأملی
چالش ها و محدودیت های روایت نگاری تأملی

۱- تأثیرات و سودمندی های روایت نگاری تأملی:

امیرا و وایلد (۲۰۱۵) درک ارزش و سودمندی نگارش تأملی از سوی دانشجویان و معلمان را عامل مهمی در انجام روایت نگاری توسط آن ها می دانند. آن ها معتقدند اگر معلمان و دانشجویان، نگارش تأملی را برای توسعه و پیشرفت خود مفید بدانند، مشکلات و سختی های آن را نادیده گرفته و آن را نه به عنوان یک تکلیف که به عنوان ابزاری برای توسعه و پیشرفت خود به کار می گیرند. تقریباً تمامی دانشجویان شرکت کننده در این پژوهش، روایت نگاری را عملی ارزشمند و مؤثر می دانستند. آن ها کارآمدی و سودمندی این ابزار را به طور واقعی و در حین فرایند انجام این برنامه، درک کرده بودند. مهناز یکی از شرکت کنندگان این پژوهش می گوید:

«راستش در ابتدای ترم اصلاً دوست نداشتم بنویسم و می گفتم این نوشتن ها برای چیه؟ ولی وقتی تو روایت سومم اگه اشتباه نکنم فکر می کنم دقیقاً سومم بود بله وقتی داشتم می نوشتم خیلی چیزها به ذهنم می اومد که ای کاش در تدریسم انجام داده بودم بعد می گفتم که چه خوب که روایت تجربه هامون رو می نویسیم...».

روایت‌نگاری ابزار تأمل و بالندگی حرفه‌ای...

زهرای یکی دیگر از شرکت‌کنندگان در این باره می‌گوید:

«من قبلاً فکر می‌کردم که روایت‌نگاری به کار اضافه است و وقت آدم رو می‌گیره ولی بعد به مدت فهمیدم خیلی خوبه، وقتی می‌نوشتم خودم پی به نقاط ضعفم کارم می‌برد. تازه به خودم به پیشنهادهایی هم می‌دادم...».

تجربیات دانشجویان در زمینه تأثیرات و سودمندی‌هایی که روایت‌نگاری برایشان داشته است را می‌توان در ابعاد زیر مورد بررسی و تفسیر قرار داد:

۱-۱ روایت‌نگاری فرصتی برای توسعه دانش حرفه‌ای شخصی

دانشجویان این مطالعه روایت‌نگاری تأملی را ابزاری مفید برای واکاوی تجربه خود می‌دانند که در مرحله نخست روشن شدن ضعف‌ها و قوت‌های عملشان را در پی دارد. آن‌ها با نوری که بر تجربه‌شان از طریق نوشتن می‌تاباند ضعف‌های خود را به وضوح می‌بینند و برای آن‌ها راهکاری می‌یابند و در تجربه بعدی آن را به کار می‌بندند. روایت‌های تأملی دنباله‌دار این ویژگی را دارد که دانشجویان در روایت‌های بعدی باز ضعف خود را رصد می‌کنند و میزان اثربخشی راهکارشان را سبک و سنگین می‌نمایند. این فرایند کم‌کم آن‌ها را به باورهای شخصی در زمینه راهکارهایشان و دانشی شخصی در عمل می‌رساند.

ساناز یکی از شرکت‌کنندگان این مطالعه می‌گوید:

«خیلی کار خوبیه خیلی... به خاطر اینکه وقتی که کار تموم میشه مثلاً تدریس رو انجام میدی میری خونه فردا به تدریس دیگه هفته بعد به تدریس دیگه خوب چی... اون هفته تدریس کردی تا این هفته چه اتفاقی افتاد چه نتیجه‌ای گرفتی وقتی که من دانشجو موظفم که روایتم رو بنویسم... اونوقت میشینم راجع به کارم فکر می‌کنم اونوقت که دقیق میشم رو کارم به نظرم خیلی لازمه خیلی لازمه خیلی ام کمک کننده است آخر سر به سری از اشتباهات به سری از نقاط قوت به سری از ضعف‌ها همه چی داری کنار هم که بعد بخوای ازشون استفاده کنی».

زهره یکی دیگر از دانشجویان این مطالعه درباره دستیابی‌اش به دانشی شخصی در زمینه مدیریت کلاس چنین می‌گوید:

«مثلاً من تجربه گروه‌بندی کردن نداشتم و توی دانشگاه همش گفته بودن کارگروهی، کارگروهی! منم تصورم این بود که کارگروهی به‌راحتی انجام می‌شه ولی وقتی رفتم اولین تدریس رو انجام دادم اونقدر بچه‌ها مقاومت نشون دادن که مجبور شدم بگم بچه‌ها، دانشجو هستم خواهش می‌کنم... می‌خوام نمره خوب بگیرم تو رو خدا همکاری کنید... شب وقتی داشتم روایت رو می‌نوشتم فکر کردم چه قدر جلوی بچه‌ها ضایع بازی درآوردم، مثلاً من معلم‌شون بودم این حرف‌ها چی بود...؟ بعدش با خودم گفتم این سری واسه گروه‌بندی قانون می‌ذارم که دیگه هیچ کس اعتراض نکنه بعد که واسه تدریس دوم رفتم قوانینی گذاشتم و گروه‌ها به‌راحتی درست شدن ولی تا می‌گفتم یکی برگه در بیاره همه اعضای گروه می‌گفتن ما... ما... یا می‌گفتم یکی بنویسه همه می‌خواستند بنویسند بعد شب دوباره موقع نوشتن فکر کردم برا دفعه بعد که برم به هرکس یه مسئولیت می‌دم... خلاصه الان فهمیدم چه طور باید با کمترین مشکل کار گروهی انجام داد...».

در واکاوی تجربیات تمامی دانشجویان این مطالعه، مواردی از این دست بسیار وجود دارد که نشان می‌دهد روایت‌نگاری برای آنان، زمینه‌ای بوده است که دانش حرفه‌ای شخصی خود را توسعه دهند.

برخی از دانشجویان دستیابی به دانش حرفه‌ای شخصی خود را به گونه‌ای دیگر بیان می‌کردند و از تأملات ناخودآگاه خود در حین عمل و رسیدن به خودآگاهی در هنگام روایت‌نگاری می‌گفتند. معصومه در این باره می‌گوید:

«یه بار در ضمن تدریس نیاز به ویدئو پروژکتور داشتم و مجبور شدم بچه‌ها را به کلاس دیگه ببرم اون روز به‌طور وحشتناکی اذیت شدم... در کلاس جدید بچه‌ها حسابی درگیر شده بودند و سر جاشون نمی‌نشستند... اون روز گذشت بعد یه جلسه دیگه هم همین اتفاق افتاد این بار نمی‌دونم بدون اینکه از قبل پیش‌بینی کرده باشم به بچه‌ها گفتم در کلاس جدید همان‌طور که سر کلاس خودتون بودید بشینید یعنی میز آخری‌ها، میز آخر، میز اولی‌ها میز اول همین‌طوری به ترتیب... بعد شب داشتم روایت رو می‌نوشتم پیش خودم

روایت‌نگاری ابزار تأمل و بالندگی حرفه‌ای...

فکر کردم چرا اینا این دفعه اینقدر خوب بودند...؟ چطور من دیگه مشکل نداشتم...؟ بعد فهمیدم به خاطر اون روشم بوده...».

شون (۱۹۸۳)، معتقد است، معلمان فکور در دنیای پیچیده عمل راه‌حلی ارائه می‌دهند و مشکلی را حل می‌نمایند اما وقتی از این کارگزاران فکور خواسته می‌شود شرح دقیق و معقولی از عمل خود بدهند مخلوطی از حس‌ها و تجربه‌های درهم خود را می‌گویند و نمی‌توانند در روش و قواعدی شناخته‌شده مهارت خود را توصیف نمایند. به نظر می‌رسد روایت‌نگاری فرصتی است که افراد را نسبت به کنش‌های عملی خود هوشیارتر می‌سازد و موجب می‌شود دانش عملی شخصی خود را کشف کنند. کانلی و کلندین^۱ (۲۰۰۰) معتقدند روایت‌ها تنها یک متنی که خوانده می‌شوند یا نوشته می‌شوند نیستند، بلکه ابزاری برای تأمل روی دانش عملی شخصی و موضوعات آموزشی هستند. آن‌ها که به شدت از ایده استفاده از روایت در تربیت معلم حمایت می‌کنند و معتقدند داستان‌ها و روایت‌ها دروازه‌ای هستند که ما را به تجربه‌مان وارد می‌کنند و در تجربه دانش عملی شخصی نهفته است که بازگویی آن از طریق فرایندهای تفکر، جان می‌گیرد. چن^۲ (۲۰۱۲) نیز به نقل از آیزنر^۳ ۱۹۸۸ بیان می‌کند دانش، ریشه در تجربه دارد و مستلزم روشی برای بازنمایی است و داستان‌های معلمان، یکی از بهترین شکل‌های بازنمایی تجاربشان است.

۲-۱ ایجاد نظم ذهنی و دستیابی به راه‌حل

«گاهی اوقات پیش می‌آید در همین حین نوشتن خودبه‌خود راه‌حل پیدا می‌شد... به نظرم نوشتن نظم ذهنی ایجاد می‌کند تو فکر کردن عادی فکرت نظم نداره خیلی دقیق‌تر و موثکافانه‌تر می‌شه آدم در موقع نوشتن و همین‌طور که ثبت می‌کنه فکرش نظم

¹Conelly & Clandinin

²Chan

³Eisner

می‌گیره بعد باعث می‌شه مشکلی که داشتی خوب باز بشه و راه‌حلش را زودتر پیدا کنی...».

جملات بالا را نیلوفر یکی از شرکت‌کنندگان این مطالعه بیان کرده است. امیرا و وایلد (۲۰۱۵) معتقدند ثبت وقایع روزانه، احاطه و تسلط فرد بر عملش را افزایش می‌دهد و این اشراف بر عمل می‌تواند فهم از طریق الگوهای ذهنی (فرایندهای شناختی) را موجب شده و به فرایند حل مسئله کمک کند. نیلوفر در قسمتی دیگر از صحبت‌هایش درباره حل مسئله‌ای که در ضمن نوشتن رخ داده چنین می‌گوید:

«وقتی در خانه مشغول نوشتن می‌شوی انگار خودت و کارت را مثل یه فیلم تماشا می‌کنی. خودت را می‌بینی بچه‌ها را می‌بینی خودت را جای بچه‌ای می‌گذاری که حرفی بهش زدی چه تأثیری روش داشته... بعد می‌گویی آیا کارم درست بوده موقع نوشتن کارت رو از زوایای مختلفی می‌بینی برای همین جواب خوبی هم پیدا می‌کنی».

سا^۱ (۲۰۰۲)، معتقد است خاطره‌نویسی معلمان چند فایده دارد:

*فرد از عمل خودش فاصله می‌گیرد و نسبت به آن آگاهی بیشتری می‌یابد.

*عمل خود را مورد تحلیل و تأمل قرار می‌دهد.

*الگوها و قواعد آن را مشخص می‌کند.

عطاران (۱۳۹۱) به نقل از سا، بیان می‌کند دلیل اصلی که خاطره‌نویسی را مدلل می‌کند کاربرد نظریه فراشناخت در تعامل میان اندیشه و نوشتن است. سا معتقد است زبان مکتوب فقط ابزار بازنمایی اندیشه نیست بلکه عامل رشد تفکر و تأمل نیز است. خاطره‌نویسی قابلیت‌های فراوانی برای تحلیل و فهم فرایندهای کلاس را فراهم می‌کند و این تحلیل‌ها در صورتی که با تأمل عمیق همراه باشد منجر به تصمیم‌گیری‌های بعدی و بهبود مسائل کلاس می‌شوند.

¹ Sá

۳-۱ روایت‌نگاری فرصتی برای ارتباط نظریه و عمل

دانشجویان این مطالعه قسمتی از روایت هفتگی خود را بلافاصله پس از تجربه‌شان و بازگشت از مدرسه می‌نوشتند. آن‌ها تجربه‌شان را به‌طور مختصر بیان می‌کردند و چالش‌ها و اتفاق‌هایی که در کلاس آن‌ها را غافلگیر کرده بود را برجسته می‌ساختند. آن‌ها در طول هفته موظف بودند این روایت را بازخوانی و تجزیه و تحلیل نمایند. تقریباً تمامی دانشجویان - معلمان شرکت‌کننده در این پژوهش عنوان می‌کردند در بسیاری هفته‌ها تجزیه و تحلیل اتفاقات کلاس آن‌ها را به مطالعه منابع علمی و توجه به نظریه‌ها هم می‌کشانده است.

معصومه یکی از افراد شرکت‌کننده در این مطالعه در این زمینه می‌گوید:

«در یکی از تجربه‌ها در کلاس ششم وقتی به گروه‌ها ذره‌بین داده بودم که کار انجام دهند. یکی از بچه‌های گروه ذره‌بین را برداشت و پس نداد. وقتی به او گفتم ذره‌بین را که بهتون دادم پس بدید گفت پس دادم... و با بی‌ادبی کیفش رو جلوی صورتم گرفت و داد زد بیا بگرد... بیا بگرد... راستش حدس من این بود آن بچه ذره‌بین را عمداً و با آگاهی برداشته... من این موضوع رو در روایت ابتدایی خودم آوردم اما در کل هفته هم به سراغ منابع علمی مختلف رفتم و دربارهٔ نفیسه یکی دیگر از افراد مشارکت‌کننده در این پژوهش در گزارش پایانی خود می‌نویسد:

در کل این ترم همراه با نوشتن اتفاق‌های کلاس در روایت‌هایم یک کتاب مدیریت در کلاس را هم مطالعه کردم و در تمام روایت‌هایم اتفاق‌های کلاس را با مطالب آن کتاب تبیین می‌کردم. قسمتی از روایت‌هایم را در این قسمت می‌آورم: «... بچه‌ها انگار حرف‌های من را نمی‌شنیدند و تقریباً بیشترشان از نظر هیکل از من بزرگ‌تر بودند... یک‌دفعه دیدم چند نفر روی هم افتادند و همدیگر را می‌زنند و به هم فحش و ناسزا می‌گفتند تا رفتم آن‌ها را جدا کنم دیدم بچه‌های گوشهٔ دیگر کلاس صدایم می‌کنند «خاله، خاله، بیا یکی از بچه‌ها حالش بد شده». یک داد بلند زدم تا ساکت بشوند ببینم چی شده است. رفتم بالای سرش. خیلی هول شده بودم دور و برش را خلوت کردم یک خرده بادش زدم تا بهتر شد بعد پرسیدم: «چی شده؟» گفت: یکی از بچه‌ها با زانو زده به کمرم. خیلی ناراحت شده بودم راستش ترسیده بودم واقعاً کلاس خیلی شلوغ بود

و من هم مرتب فریاد می‌زدم...فریاد... فریاد. در کتاب مدیریت رفتار در کلاس، نوشته جانی یانگ بخشی از کتاب با این عنوان است، داد کشیدن را متوقف کنید در این بخش آمده است: در شرایطی که یک معلم تمام تلاشش را برای جلب توجه دانش‌آموزان بکار می‌گیرد اما دانش‌آموزان باز هم به بی‌انضباطی خود ادامه می‌دهند، داد کشیدن معلم طبیعی به نظر می‌رسد اما سؤال اینجاست که اگر حتی پس از داد کشیدن دانش‌آموزان توجهی نکردند واکنش شما چه خواهد بود: شما می‌توانید از راهکارهای زیر استفاده کنید:

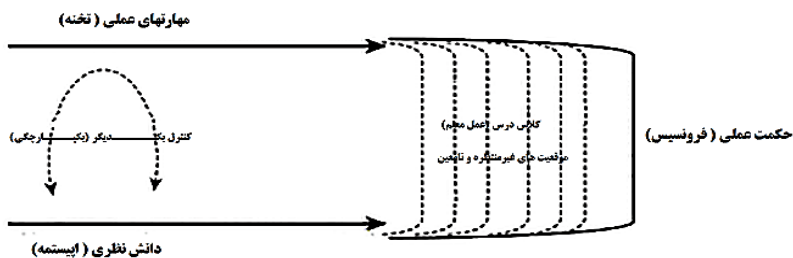
* ثابت بایستید و با نگاهی معنی‌دار منتظر آرام شدن کلاس بمانید

* صدایتان را پایین بیاورید به‌طوری‌که دانش‌آموزان مجبور شوند برای شنیدن آن با دقت

بیشتری گوش دهند

* [...]

من در این ترم تمام روایت‌هایم را ترکیبی نوشته‌ام و به نظر خودم خیلی برایم مطالب علمی در زمینه مدیریت کلاس ملموس و روشن‌تر شده است.
(اسمیت و یولویک^۱، ۲۰۱۰)، رابطه دانش نظری و مهارتی و ارتباط آن‌ها با عمل کردن به‌صورت حرفه‌ای و فکورانه را با ارائه مدل زیر نشان داده‌اند:



شکل ۱: مدل اسمیت و یولویک

¹Smith and Ulvik

روایت‌نگاری ابزار تأمل و بالندگی حرفه‌ای...

همچنان که در این مدل مشاهده می‌شود آنان معتقدند حکمت عملی (فرونسیس) و یا رفتار کردن به شکلی فکورانه بر اثر یکپارچگی و ادغام کردن دانش عملی و نظری همراه با تجربه‌های مکرر و آموختن از این تجربه‌ها حاصل می‌شود (به نقل از یولویک ۲۰۱۴). همچنین یولویک (۲۰۱۴) تأکید می‌کند توسعه حرفه‌ای وقتی حاصل می‌شود که همه اجزای مطرح شده در این مدل (دانش نظری، دانش مهارتی و تجربه) تقویت شوند. به نظر می‌رسد کارورزی، همراه با روایت‌نگاری تأملی فرصتی برای یکپارچه‌سازی این دانش‌ها را فراهم می‌سازد. دانشجویان در نگارش‌های تأملی برخی از اتفاقات کلاس خود را با نظریه‌ها و مطالب علمی مقایسه، تبیین و تحلیل می‌کنند و این عمل می‌تواند برای آن‌ها بسیار مفید واقع شود.

۴-۱ روایت‌نگاری زمینه‌ساز تعامل حرفه‌ای با دیگران

شرکت‌کنندگان این مطالعه، علاوه بر استفاده از روایت‌نگاری تأملی، تماشای فیلم‌های تدریستان و نقد آن‌ها توسط استاد و هم‌کلاسی‌ها را نیز در برنامه کارورزی خود داشته‌اند. تقریباً تمامی افراد شرکت‌کننده در این مطالعه نشست‌های نقد فیلم را ابزاری سودمند در جهت تعامل حرفه‌ای خود با دیگران می‌دانند؛ اما در فرصت کارورزی، آن‌ها در چند نوبت اشتراک‌گذاری برخی روایت‌های بسیار جالب و برانگیزاننده بعضی دانشجویان را نیز، در کلاس خود داشته‌اند. با این که به اشتراک‌گذاری روایت‌ها، تنها در چند نوبت و دفعات کمی در کلاس انجام شده است، اما تقریباً تمامی شرکت‌کنندگان این پژوهش از اثرات عالی آن و سهم این برنامه در زمینه سازی تعامل حرفه‌ای با دیگران و توسعه حرفه‌ای مبتنی بر خرد جمعی می‌گویند:

زهره می‌گوید:

«اون روز که روایت نفیسه رو خونیدیم و اتفاقاتی که در کلاس داشت فهمیدیم و در کلاس بحث کردیم خیلی چیزها فهمیدم من تجربه دوستم رو مثلاً خیلی بهتر می‌فهمم، درکش می‌کنم تا مثلاً تا اینکه فلان کتاب رو بخونم واقعاً ما اونروز با دوستانمون صحبت کردیم خب می‌گفتیم چی شد؟ مثلاً اتفاقی که واسه نفیسه افتاد اگه برای ما می‌افتاد چه طور برخورد می‌کردیم...؟ اگه ما چند تا کتابم می‌خونیدیم این قدر برای ما درس نداشت

که روایت نفیسه رو خوندم، بحث شد در موردش دیگه همه خودمون رو گذاشتیم جای نفیسه و راه‌های خودمون رو گفتیم و... یه جورایی از همدیگه خیلی چیزها هم یاد گرفتیم».

سارا از هم‌اندیشی درباره یکی از روایت‌های معصومه و سودمندی‌هایی که این به اشتراک‌گذاری برایش داشسته است می‌گوید:

«اون روز که روایت معصومه رو خوندم در روایتش از اتفاق کلاسش نوشته بود از اینکه یکی از بچه‌های کلاس پنجم ذره‌بین را پس نداده بود و آگاهانه وسیله را برداشته بود... چه قدر بعد از خوندن روایت در مورد موضوع دزدی در نوجوانان حرف زدیم و چه قدر به نتایج خوبی رسیدم و اون جمع‌بندی خوبی شد و من هم از روایت، هم از صحبت‌های دوستانم خیلی چیزها یاد گرفتم»

۵-۱ خودآگاهی از فرایند توسعه و کمک به رشد عامدانه

«با هر بار با خواندن روایت‌هام می‌فهمیدم چه قدر پخته‌تر شدم... این واقعاً حس خوبیه...»

این جمله‌ساز یکی از مشارکت‌کنندگان در این پژوهش است. همه شرکت‌کنندگان این مطالعه جملاتی را که حاکی از خودآگاهی از فرایند توسعه است را در میان صحبت‌هایشان می‌گفتند.

مهناز یکی از دانشجویان می‌گوید:

«این روایت‌ها تسلسل داشت و من تکامل خودم را حس می‌کردم. حس می‌کردم تو یه مسیر تغییر هستم و نوشته‌هام و بازخوردهای استادم مدرک بود دیگه تو روایت‌های آخر کامنت‌های استاد از نظر تذکر کم شده بود دیگه تو روایت‌های آخر نمی‌بینی استاد نوشته چرا فلان فکر نکردی؟ چرا فلان کار کردی و... حس خوبیه خیلی خوبه می‌بینی روز به روز تغییر کردی»

سارا یکی دیگر از مشارکت‌کنندگان می‌گوید:

روایت‌نگاری ابزار تأمل و بالندگی حرفه‌ای...

«من این ترم برای اولین بار بود تدریس می‌کردم و روایت می‌نوشتم... فکر می‌کنم کل ۳ سال یک طرف این ترم یک طرف... من واقعاً رشد کردم... خیلی اعتماد به نفسم بالا رفته... من رشد خودم رو حس می‌کنم... تو روایت‌هام می‌بینم».

زهره یکی دیگر از شرکت‌کنندگان در این مطالعه بیان می‌کند:

«این روایت‌ها یه جور ارزیابی خودم از خودمه و استاد از منه... یه جورایی خودم رو ارزیابی می‌کنم... استاد هم داره مارو کنترل می‌کنه با این کار...»

به نظر می‌رسد، دانشجویان با نوشتن و خواندن روایت‌های تأملی دنباله‌دارشان نسبت به فرایند رشدشان خودآگاهی پیدا کرده به مرحله‌ای از فراشناخت می‌رسند. کدیور ۱۳۸۲، فراشناخت را دانش فرد درباره‌ی نظام شناختی خود و چگونگی کنترل آن تعریف کرده است. به اعتقاد او فراشناخت، شناختی است ورای شناخت و تفکر عادی و به آگاهی فرد از شناخت، یادگیری و نحوه‌ی تفکر خود اطلاق می‌شود.

۶-۱ پیامدهای جانبی و کسب توانمندی در زمینه‌ی نوشتن

علاوه بر تأثیرات و سودمندی‌هایی بیان شده که ارزش‌های اصلی روایت‌نگاری در ارتباط با توسعه‌ی حرفه‌ای مشارکت‌کنندگان را نشان می‌دهد، برخی از دانشجویان شرکت‌کننده در این مطالعه از پیامدهای جانبی که این برنامه برایشان داشته است سخن می‌گفتند:

زهره در گزارش پایانی خود، گزارشی تحلیلی از عملکرد خود در طول ترم، چنین می‌نویسد:

«البته روایت‌نگاری برخی فایده‌های حاشیه‌ای نیز دارد، به‌طور مثال فردی که از نوشتن هراس دارد پس از مدتی روایت‌نگاری ترسش کم می‌شود و جرأت نوشتن پیدا می‌کند. نوشتن برای یک معلم ضروری است و یک معلم باید بتواند خوب بنویسد».

زهره یکی دیگر از شرکت‌کنندگان این در این رابطه نوشته است:

«روایت‌نگاری به نظر من علاوه بر اینکه توانست تأمل من رو عمیق تر کند این مهارت را نیز در من ایجاد کرد که بتوانم به خودم جرأت نوشتن بدهم. در ابتدا روایت‌نگاری برایم کار خسته‌کننده و بیهوده‌ای بود که برای رفع تکلیف آن را انجام می‌دادم و به

نوشتن برخی مسائل که شاید زیاد مهم هم نبود می‌پرداختم و از نوشتن واهمه داشتم ولی با نوشتن روایت‌های بیشتر، خیلی از نوشتن خوشم آمد. دیگر دید من به این فعالیت فقط رفع تکلیف و ارائه به استاد راهنما نبود و هر یک از روایت‌ها برایم مانند یک پاکتی بود پر از تجربه هم تجربه کار هم تجربه نوشتن...»

۲- نقش استاد راهنما در روایت‌نگاری تأملی:

تقریباً تمامی مشارکت‌کنندگان این پژوهش نقش استاد راهنمای خود و بازخوردهایی که ایشان به روایت‌های هفتگی دانشجویان می‌داده است را عامل مهمی برای خود در جهت استفاده مؤثرتر از این ابزار می‌دانند.

ساناز یکی از شرکت‌کنندگان در این زمینه می‌گوید:

«یه کار خیلی مهمی که استاد ما انجام می‌دادن، اون انعکاس بازخوردشون نسبت به روایت‌هامون بود. جداً خیلی دقیق و موشکافانه بود خیلی دقیق بود یعنی وقتی که استاد بازخوردهاش رو واسه من می‌فرستاد، من کاملاً مطمئن می‌شدم، خط به خط رو خوندم و وقتی استاد اول ترم گفتند بازخورد میدن من واقعاً باورم نمی‌شد که اینقدر دقیق مطالعه کنند، اینقدر واسه هر جمله یه حرفی واسه گفتن داشته باشند بعد... ایرادمون رو طوری بیرون می‌کشیدند که اصلاً خودمون هم نفهمیده بودیم. بعد وقتی استاد این کارو می‌کرد بعد من دانشجو احساس می‌کردم که چقدر کارم مهمه، چقدر این نوشتن روایت‌م مهم بوده. البته واقعاً هم فهمیدم مهم بوده...».

سارا یکی دیگر از شرکت‌کنندگان این پژوهش معتقد است اگر روایت‌های هفتگی توسط استاد خوانده نشود و بازخورد داده نشود تأثیرات لازم را نخواهد داشت. او در این باره می‌گوید:

«اگه روایت‌ها توسط استاد خوانده نمی‌شد اصلاً کارایی نداشت. واقعاً کارایی نداشت چون فعلاً ما هنوز به اون پختگی نرسیدیم که بتونیم خودمون اونقدر اون کارو بشینیم، حالا از همه جهاتش بررسیش بکنیم این که استاد تو روایت کامنت می‌گذاشت: چرا این کار رو کردی؟... جلوی بعضی جمله‌ها کامنت می‌گذاشتند، چه کار بهتر از این

روایت‌نگاری ابزار تأمل و بالندگی حرفه‌ای...

می‌تونستی انجام بدی؟ چرا این حرف رو زدی؟ خلاصه کامنت‌ها ما رو به فکر وامی داشت...».

۳- چالش‌ها و محدودیت‌های روایت‌نگاری تأملی:

امیرا و وایلد (۲۰۱۵) موانع رایج نوشتن تأملی را به شکل زیر دسته‌بندی می‌کنند: موانع عملی (مانند زمان‌بر بودن نگارش تأملی)، موانع احساسی (مانند سخت بودن رؤیایی با تجربه‌های توأم با شکست در روی کاغذ)، موانع دانشگاهی (مانند وجود مقررات خاص برای نوشتن از سوی دانشگاه و ترس دانشجو از اینکه نوشتن). واکاوی تجربیات روایت‌نگاری دانشجویان نشان می‌دهد برخی از دانشجویان در ابتدا محدودیت‌ها و مشکلاتی را با این برنامه داشته‌اند اما در طول انجام این کار کم‌کم مشکلاتشان رفع شده است.

مهناز از زمان‌بر بودن نگارش تأملی می‌گوید:

«یک روز کامل وقت مرا می‌گرفت... اوایل اصلاً نمی‌دونستم باید چگونه بنویسم که استاد راضی باشد نمی‌دونستم باید چی بنویسم... اوایل نوشته‌هام بیشتر شبیه گزارش‌نویسی بود... اما بازخوردهای استاد مسیر را به هم نشون داد، الآن راحت‌تر...».

زهرای می‌گوید:

«من قبلاً فکر می‌کردم که روایت‌نگاری یه کار اضافه است و وقت آدم رو می‌گیره ولی بعد یه مدت فهمیدم خیلی خوبه وقتی می‌نوشتم خودم پی به نقاط ضعفم کارم می‌بردیم تازه به خودم یه پیشنهادهایی هم می‌دادم...».

نیلوفر با آن‌که روایت‌های ساختگی را با توجه به نظارت‌های بیش از حد استادشان، شامل دانشجویان کلاس خودشان نمی‌دانست اما یکی از محدودیت‌های روایت‌نگاری را وجود روایت‌های ساختگی می‌داند و معتقد است دانشجویانی را در خارج از کلاس خودشان می‌شناسد که از غفلت استاد خود استفاده کرده روایت‌های ساختگی می‌نویسند و کارورزی و تکالیف آن را بدون رفتن به مدرسه با روایت‌هایی خیالی سپری می‌کنند. او به‌طور شفاف می‌گوید:

«الآن یه سری از بچه‌ها تو کلاسای دیگه هستن روایت خیالی مینویسن، این یکی دیگه از ایرادات روایت نویسیه وقتی که استادی به دانشجوش میگه برو چهار تا روایت بنویس بیار، بعد خیلی کنترلش نمی‌کنه دانشجو رو که آیا واقعاً انجام داده انجام نداده این کار رو؟ این یعنی کل کارورزی رو زیر سؤال برده؛ یعنی نه تدریس کرده، نه توسعه حرفه‌ای انجام داده نه اصلاً شاید مدرسه رفته ولی داره روایت می‌نویسه این نقطه ضعفه؛ حالا مثلاً ما می‌تونیم مثلاً کارایی که تو کلاس ما شد استاد به مدرسه سر می‌زدند نمی‌دونم ابزار ما رو می‌دیدند فیلم مون رو می‌دیدند. بعد بالاخره کنترل بوده اما خب خیلی استاده‌ها این کارو نمی‌کنن مثلاً میگن برو روایت بنویس بیار این یه عیب برای روایت‌نگاریه».

نتیجه‌گیری کلی

بررسی و نتیجه‌گیری از آنچه دانشجو-معلمان بیان کرده‌اند نشان می‌دهد، روایت‌نگاری تأملی، ابزاری بسیار سودمند و مفید برای دانشجو-معلمان است، این مطالعه کیفی نشان داد روایت‌نگاری تأملی ابزار و زمینه‌ای است که دانشجویان، دانش عملی شخصی خود را کشف و توسعه می‌دهند؛ نوشتن تأملی به آن‌ها کمک می‌کند برخی راه‌حل‌های عملی که به‌طور ناخودآگاه در صحنه عمل داشته‌اند را به سطح بالاتری از ادراک بیاورند و در توسعه آن بکوشند. این مطالعه همچنین نشان داد روایت‌نگاری، فرصتی برای واکاوی تجربه است و دانشجویان با این واکاوی نکات قوت و ضعف عملشان را واضح‌تر و شفاف‌تر می‌بینند و این وضوح در دیدن مسائل، به آنان کمک می‌کند به شکلی منظم همراه با الگوهای شناختی و ذهنی، راه‌حل‌ها و راهکارهایی را برای برطرف سازی ضعف‌های خود بیابند و در تجربه‌های بعدی این راهکارها را مورد آزمون قرار دهند و نتایج آن را در روایت‌های هفتگی خود دنبال کنند و بدین وسیله دانش عملی شخصی خود را رشد دهند. این پژوهش کیفی همچنین نشان داد روایت‌نگاری تأملی فرصتی برای پیوند دنیای عمل و نظر را برای دانشجو -معلمان فراهم می‌کند؛ آنان در روایت‌های خود در تبیین رخداد‌های کلاس، به مقایسه این اتفاقات با نظریه‌ها و مطالب علمی که قبلاً خوانده‌اند می‌پردازند و روایت‌نگاری عرصه‌ای برای پیوند آموخته‌های

روایت‌نگاری ابزار تأمل و بالندگی حرفه‌ای...

نظری و اتفاقات عملی آنان است. پیوند دانش عملی و نظری در دانشجویان و هم‌سویی و یکپارچگی این دانش‌ها در آن‌ها به تدریج رسیدن و کسب حکمت عملی را برای آنان در پی خواهد داشت. این مطالعه همچنین نشان داد که روایت‌نگاری و به اشتراک‌گذاری این روایت‌ها در میان هم‌کلاسی‌ها زمینه تعامل حرفه‌ای با دیگران و توسعه حرفه‌ای مبتنی بر خرد جمعی را فراهم نموده و نقش بی‌نظیری در این زمینه دارد و موجب می‌گردد افراد در دانش‌های شخصی و تجارب یکدیگر سهیم شوند. این مطالعه کیفی همچنین نشان داد که دانشجویان با استفاده از روایت‌نگاری تأملی می‌توانند بر روند توسعه خود نظارت داشته باشند و فرایند رشد خود را با خودآگاهی تعقیب کنند و بدین وسیله فرایندهای فراشناخت آنان نیز، با این ابزار رشد و توسعه می‌یابد. دانشجویان این مطالعه تأکید فراوانی بر سودمندی‌ها و تأثیرات بی‌بدیل این ابزار دارند اما معتقدند سودمندی‌ها و تأثیرات این ابزار با همراهی و نظارت استاد راهنما و بازخوردهایی که ایشان به روایت‌هایشان می‌داده است، این برنامه را برای آن‌ها مؤثرتر و مفیدتر کرده است. این مطالعه همچنین نشان داد روایت‌نگاری تأملی علاوه بر تأثیرات حرفه‌ای، پیامدهای جانبی نیز برای دانشجویان داشته است که توسعه توانمندی در نوشتن و نگارش، از موارد برجسته این پیامدهاست.

تشکر و سپاس از شرکت‌کنندگان

در پایان پژوهشگران این مطالعه وظیفه خود می‌دانند تا مراتب سپاسگزاری خود را از کلبه دانشجوی - معلمان شرکت‌کننده در این مطالعه ابراز نمایند و امیدوارند این دانشجویان با روایت‌نگاری تأملی در مسیر رشد و توسعه حرفه‌ای خود موفق بوده و معلمانی فکور و متعهد برای فرزندان این مرزوبوم گردند.

منابع:

- بازرگان، عباس (۱۳۸۷)، *مقدمه‌ای بر روش‌های تحقیق کیفی و آمیخته*: رویکردهای متداول در علوم رفتاری، نشر دیدار.
- عطاران، محمد (۱۳۹۱)، *فرهنگ یادگیری مدرسه عشایر کوچ رو: روایت‌های یک معلم*، فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، ش ۲۵: ص ۲۰.
- کدیور، پروین (۱۳۸۲)، *روانشناسی تربیتی*: تهران، انتشارات سمت.
- مشخصات کلی، برنامه و سرفصل دروس دوره کارشناسی پیوسته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۳.
- Boud, D. (2001). Using journal writing to enhance reflective practice. In L. English & MGillen (Eds.), *New directions for adult and continuing education* (pp. 9–17). New York, NY: Wiley.
- Calandra, B., Gurvitch, R., & Lund, J. (2008). An exploratory study of digital video editing as a tool for teacher preparation. *Journal of Technology and Teacher Education*, 16, 137–153.
- Canning C. (1991). What teachers say about reflection. *Educational Leadership*, 18-22.
- Creswell. (2007). *Qualitative inquiry and research design* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (2006). Narrative inquiry. In J. Green, G. Camilli & P.Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 375-385).
- Chan, E. Y. (2012). The Transforming Power of Narrative in Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(3).
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston, MA: D. C. Heath.
- Emira, M.; & Wild, J. (2015). How can you overcome constraints to enhance reflective practice? In McGregor; & Cartwright, L. (Eds) , *Developing Reflective Practice*. (pp.187-200)
- Greiman, B. C., & Covington, H. K. (2007). Reflective thinking and journal writing: Examining student teachers' perceptions of preferred reflective modality, journal writing outcomes, and journal structure. *Career and Technical Education Research*, 32, 115–139.

- Kolb, A. Y. & Kolb, D. A. (2005). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management Learning & Education*, 4(2), 193-212.
- Kaiser, D. (2004). Using reflective journals in athletic training clinical education. *Athletic Therapy Today*, 9, 39-41.
- Moon, J. (1999). *Reflection in learning and professional development*. Sterling, VA:Stylus.
- Practicum Handbook 2016, National Institute of Education (NIE), Office of Teacher Education (OTE),Singapore
- Practicum Handbook 2013, The University Sydney
- Sá, J. (2002) 'Diary Writing; An Interpretative Research Method of Teaching and Learning.Educational Research and Evaluation.8(2).pp149-168
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York, NY: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Stickel, S. A.; Waltman, J. (1994). A Practicum in School Counseling: Using Reflective Journals as an Integral Componentt , Sarasota, Florida
- Sowers, J. (2010). Journal Reflection and Writing by Practicum Students.
- Ulvik, M. (2014).Student teachers doing action reaserch. In Javier Calvo de Mora and Keith Wood(Eds) Practical Knowledge in Teacher Education:Approaches to teacher internship programmers. (pp.140-154). Routledge(Taylor & Francis Group)
- Walker, S. E. (2006). Journal writing as a teaching technique to promote reflection.*Journal of Athletic Training*, 41, 216-221.

دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه‌درسی، شماره ۱۰، سال پنجم، پاییز و زمستان ۱۳۹۶



طراحی مدل شایستگی‌های پژوهشی دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی ایران^۱ Designing the Research Competency Model for Secondary

M. Hosseinpahan, M. Karami
(Ph.D), H. Jafari Sani(Ph.D), H.
Karashki (Ph.D)

Abstract : The aim of the research, was designing a model of required management competencies for second grade of primary school. This research is a descriptive survey. The population consisted of mail documents of the educational system, domestic and foreign experts' opinions and the results of some researches. Through purposive sampling, the National Curriculum Document and some studies that focus on the introduction of management competencies were selected. To design a competency model, the design approach (Model Byham and Meyer) was used in five stages. For the analysis of questionnaire data, indices such as mean, standard deviation and t-test were used. Finally, given the research competency model fits the second period was the initial draw, which consists of five specific competencies Cluster sub-clusters 14 and 11 of the general merit.

Keywords: Competence, research, research competence, initial second period

مهدی حسین پناه^۲، دکتر مرتضی کرمی^۳، دکتر حسین جعفری
ثانی^۴، دکتر حسین کارشکی^۵

چکیده: هدف تحقیق، طراحی مدل شایستگی‌های پژوهشی مورد نیاز و متناسب با دوره دوم ابتدایی است. روش تحقیق از نوع توصیفی - پیمایشی است. جامعه آماری شامل اسناد بالادستی نظام آموزشی، نظرات متخصصان و نتایج برخی پژوهش‌های داخلی و خارجی است که با روش نمونه‌گیری هدفمند، سند برنامه درسی ملی و پژوهش‌هایی که تمرکز بیشتری بر معرفی شایستگی‌های پژوهشی داشتند، انتخاب شدند. برای طراحی مدل شایستگی، از رویکرد طراحی (ایجاد یک مدل از پایه) در پنج مرحله استفاده شد. ابتدا، ۴۸ شایستگی پژوهشی از نظر ۳۰ صاحب‌نظر برجسته شناسایی و فراوانی هر کدام محاسبه شد. در مرحله دوم، فهرست اولیه شایستگی‌های پژوهشی تنظیم شد. در مرحله سوم، دو مرحله مصاحبه نیمه سازمان یافته با ۶ متخصص علوم تربیتی و روان‌شناسی انجام و شایستگی‌ها به دو دسته عام و خاص تقسیم شدند و در مصاحبه دوم، متخصصین با توجه به ویژگی‌های رشدی دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی، شایستگی‌های پژوهشی متناسب با این دوره را تعیین نمودند. در مرحله چهارم، این شایستگی‌ها، در قالب پرسشنامه پنج سطحی لیکرت تنظیم شد و برای اعتباریابی در اختیار ۵ متخصص قرار گرفت. جهت تجزیه و تحلیل داده‌های پرسشنامه، از شاخص‌هایی مانند میانگین، انحراف معیار و آزمون t تک گروهی استفاده شد. در مرحله آخر، مدل مفروض شایستگی‌های پژوهشی متناسب با دوره دوم ابتدایی ترسیم شد. نتایج تحقیق نشان داد که شایستگی‌های پژوهشی مورد نیاز و متناسب با دوره دوم ابتدایی را می‌توان در ۵ خوشه شایستگی‌های خاص با ۱۴ زیر خوشه و ۱۱ شایستگی عام پژوهشی قرار داد.

واژگان کلیدی: شایستگی، پژوهش، شایستگی‌های پژوهشی، دوره دوم ابتدایی

۱. این مقاله مستخرج از پایان نامه دکتری با عنوان ارزیابی وضعیت موجود و تعیین راهبرد آموزشی اثربخش پرورش شایستگی‌های پژوهشی در دوره دوم ابتدایی است. تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۵/۰۱/۲۵، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۵/۰۸/۱۰

۲. دانشیار دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه فردوسی مشهد، رایانامه: ngfvhk@yahoo.com

۳. دانشیار دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه فردوسی مشهد، رایانامه: mor.karami@gmail.com

۴. دانشیار دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه فردوسی مشهد، رایانامه: hsuny@ferdowsi.um.ac.ir

۵. دانشیار دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه فردوسی، رایانامه: kareshki@um.ac.ir

مقدمه

عشق و علاقه به پژوهش از مدارس ابتدایی آغاز می‌شود. پژوهش در مدرسه، زیربنای پژوهش در دانشگاه است؛ زیرا شکل‌گیری شخصیت و رشد همه‌جانبه فرد، در این دوره انجام می‌گیرد (صافی، ۱۳۸۰: ۴۱). باید با ایجاد تحول در برنامه‌های دوره ابتدایی، آن را با نیازهای علمی و فرهنگی توسعه، سازگار ساخت (مهرمحمدی، ۱۳۷۹: ۱۲۰). آیزنر (۱۹۹۸) می‌نویسد: مدارس باید توانایی‌های پژوهشگری از جمله تفکر انتقادی، حل مسئله و آفرینندگی دانش‌آموزان را در آنچه می‌بینند، آنچه می‌شنوند و می‌خوانند پرورش دهند (به نقل از صمدی و مهمان‌دوست قمصری، ۱۳۹۰). آموزش باید مبتنی بر تفکر، تحقیق و حل مسئله باشد؛ فرایندهای تفکر عبارت‌اند از: تدوین مفهوم، تدوین اصل، فهم و ادراک، حل مسئله، تصمیم‌گیری، پژوهش (تحقیق علمی)، ترکیب و گفتمان شفاهی. این فرایندها از یکدیگر متمایز نیستند و با هم تداخل و همپوشی دارند (مارزینو و همکاران، ۱۳۸۰). استراتژی‌های پژوهش محور، موجب تشویق و افزایش علاقه دانش‌آموزان ابتدایی و موجب حیات علوم می‌شوند. این مدل‌ها حس کنجکاوی ذاتی و انگیزه آن‌ها را برای یادگیری و مرتبط ساختن علوم با زندگی روزمره دانش‌آموزان تقویت می‌کنند و کمک می‌کنند تا دانش‌آموزان درک عمیق‌تری از علوم به دست آورند و اکتشافات علمی جدیدی تولید کنند (اسپنسر و والکر، ۲۰۱۱). به نظر دیویی، اگر ما تصور کنیم که خواندن و نوشتن بهترین طریق یادگیری در دوره ابتدایی است و یا آن را تنها طریق یادگیری بدانیم، دچار اشتباه شده‌ایم. فعالیت و تجربه مستقیم در همه سطوح

آموزشی باید مقدم شمرده شود و زمینه تجربیات غیرمستقیم افراد را فراهم آورد. مهارت‌های سه‌گانه خواندن، نوشتن و حساب کردن، مهارت‌های اصلی دوره ابتدایی است. ولی علاوه بر این‌ها، دانش‌آموزان امروز به مهارت‌های دیگری مانند استدلال کردن و مهارت‌های اجتماعی نیاز دارند (باقری و عطاران، ۱۳۷۶: ۱۱۹).

برخی از متخصصان آموزش علوم مانند هارلن^۱ (۱۹۹۲) بر این باورند که مهارت‌های تفکر و پژوهش مبنای فرایند یادگیری است و به آسانی و از همان دوره ابتدایی می‌توان این مهارت‌ها را به کودکان آموزش داد (شهرتاش و دیگران، ۱۳۸۶: ۳۰۲). در استانداردهای ملی آموزش علوم NSES^۲ (۱۹۹۶) آمده است که دانش‌آموزان در تمام سطوح تحصیلی و در هر بُعدی از علوم باید فرصت‌هایی برای بهره‌مندی از پژوهش علمی و توسعه توانایی فکر کردن و عمل به روشی که همراه با پژوهش است، داشته باشند (تی، ۲۰۰۲). انجمن ملی معلمان علوم NSTA^۳ (۲۰۰۲) نیز از برنامه‌های آموزشی پژوهش محور برای تمام دانش‌آموزان مدارس ابتدایی حمایت کرده است. کاوش، پیش‌نیازی ضروری برای کودکان ابتدایی است تا به بررسی علمی بپردازند و می‌توان آن را پیش‌شرط یادگیری موفق علوم دانست (دوبو، ۱۳۸۵). رویکرد تدریس مبتنی بر پژوهش در حال فراگیر شدن در تمام سطوح آموزش و پرورش (از ابتدایی تا آموزش عالی) است (اسپرانکن-اسمیت، ۲۰۰۷). به

¹ Harlen

² National Science Education Standards

³ National Science Teachers Association

عقیده والش^۱ (۲۰۰۲) نیز برنامه درسی می‌تواند به گونه‌ای طراحی شود که بر مهارت‌های پژوهشگری تأکید کند (مؤمنی مهموئی و همکاران، ۱۳۹۰).

در اسناد بالادستی نظام آموزشی جمهوری اسلامی ایران نیز بر تقویت مهارت‌های پژوهشگری دانش‌آموزان در برنامه‌های درسی دوره‌های مختلف تحصیلی تأکید شده است. از جمله، سند تحول بنیادین (۱۳۹۰) به حمایت از پژوهش محوری در نظام تعلیم و تربیت عمومی کشور می‌پردازد و راهکارهایی را در این راستا ارائه می‌کند. در سند برنامه درسی ملی (۱۳۹۱) آمده است: «برنامه‌های درسی و تربیتی باید زمینه تقویت و توسعه روحیه پرسشگری، پژوهشگری، خلاقیت و کارآفرینی را در دانش‌آموزان فراهم سازند» و با توجه به اهمیت این موضوع در اسناد قانونی پشتیبان برنامه درسی ملی (۱۳۸۷)، یکی از اصول با عنوان «اصل تقویت تفکر و روحیه پرسشگری» مطرح شده که در آن آمده است: «انسانی که از آموزش و پرورش خارج می‌شود باید از لحاظ خصوصیات فکری، خلاق، پرسشگر، اهل فکر و نوآوری، مایل به ورود در میدان‌های بسیار وسیع نادانستنی‌های بشر برای کشف دانستنی‌ها و افکندن نور علم به وادی مجهولات و صاحب‌فکر باشد». همچنین در اصل ۳/۷ مربوط به بخش تربیت علمی نیز بر پژوهش محور ساختن برنامه‌های درسی تأکید شده است. در مجموعه تحقیقات پشتیبان سند برنامه درسی ملی (۱۳۸۷) آمده که انجام کارهای پژوهشی در تمامی دروس جدی گرفته شود و حتی قسمتی از نمرات امتحانی دروس به کارهای تحقیقی اختصاص داده شود. همچنین برای ارتقاء

¹ Walsh

طراحی مدل شایستگی‌های پژوهشی دانش‌آموزان...

پایه تحصیلی از دانش‌آموزان خواسته شود که یک کار پژوهشی در قالب درسی تحت عنوان «پژوهش و تحقیق» ارائه دهند.

شرکت در پژوهش می‌تواند فرصت رسیدن به سه هدف آموزشی مرتبط شامل توسعه توانایی‌های عمومی پژوهشی، کسب مهارت‌های اختصاصی، درک مفاهیم و اصول علوم را برای دانش‌آموزان فراهم کند که توانایی‌های عمومی پژوهش شامل: طرح و پردازش سؤالات تحقیق، برنامه‌ریزی و مدیریت یک تحقیق و تجزیه و تحلیل و برقراری ارتباط بین نتایج است (ادیسون، گاردین و پی^۱، ۱۹۹۹). آموزش و پرورش جهت ترویج فرهنگ پژوهشی می‌تواند تدوین و محتوای برخی از دروس را بر اساس روش تدریس کاوشگری و الگوی حل مسئله انجام دهد. باید میان زندگی دانش‌آموزان و محتوای درس‌ها ارتباط ملموس‌تری به وجود آورد تا آنان به شرکت در فعالیت‌های یادگیری تشویق شوند و در جهت یادگیری‌های عمیق‌تر و ریشه‌دار تلاش کنند (محسن پور و رئوف، ۱۳۷۷). این در حالی است که همچنان برنامه‌های درسی موضوع محور در کانون توجه هستند. برخی پژوهش‌ها در دوره ابتدایی نشان می‌دهد که دانش‌آموزان با پژوهش ناآشنا هستند و مهم‌ترین دلیل آن سیستم آموزشی سنتی حاکم بر مدارس، تکیه بر محفوظات و تئوری‌ها و عدم توجه به اهمیت پژوهش است (مهرمحمدی، ۱۳۷۹). نتایج مطالعات بین‌المللی تیمز نشان حاکمی از آن است که دانش‌آموزان ایران فاقد مهارت‌های اساسی تفکر و پژوهش بوده و از جهت پایداری و کاربرست معلومات و راه‌یابی برای حل مسائل جدید ناتوان هستند و حال این‌که از جهت محفوظات و معلومات دارای اندوخته قابل ملاحظه‌ای هستند

¹ Edelson, D.C, Gordin, D. N & Pea, R. D.

(رضاپور و نور بخش، ۱۳۸۷: ۲۱). کشور ایران به منظور ارزیابی و بهبود آموزش خود از سال ۱۳۷۰ رسماً همکاری خود را با انجمن بین‌المللی ارزیابی پیشرفت تحصیلی (IEA)^۱ آغاز کرده و تاکنون در پنج مطالعه تیمز شرکت کرده است. جایگاه ایران در تمامی مطالعات ادواری تیمز از سال ۱۹۹۵ تا ۲۰۰۷ پایین‌تر از میانگین بین‌المللی قرار دارد. همچنین پیشرفت عملکرد ایران در طی این ۱۲ سال ناچیز بوده است (کریمی، ۱۳۸۸: ۲۲۰). ایران نه تنها در مقایسه تطبیقی جهان (در آخرین مطالعه تیمز ۲۰۰۷، از میان ۳۶ کشور حائز رتبه ۲۸ شده) بلکه در مقایسه با برنامه درسی قصد شده خود که ۷۵ درصد سؤالات را پوشش می‌داد نیز عملکرد مناسبی نداشته است و پاسخگویی ایران به سؤالات منطبق با برنامه درسی خود به طور متوسط ۳۰ درصد بوده است (همان، ۱۳۸۸: ۶۴).

پژوهش، متضمن مجموعه‌ای از مهارت‌ها و فعالیت‌ها است (شعبانی ورکی، ۱۳۸۵: ۱۲۳). تحقیقات بنیادی رابرت گیج (۱۹۶۵) و دیوید مریل (۲۰۰۲) نشان داد که بهترین عملکرد یادگیرندگان زمانی است که موضوع‌های آموزشی به شایستگی‌ها که ترکیبی از مهارت‌ها و دانش مورد نیاز برای انجام وظایف پیچیده است، تبدیل شوند (به نقل از بُقمن و همکاران^۲، ۲۰۰۹). جورج بریل^۳ (۱۹۷۷) نظام آموزشی مبتنی بر شایستگی را روشی با پتانسیل قوی برای برقراری ارتباط بین کلاس‌های درس و جامعه معرفی می‌کند (به نقل از دراگانیدیس و منتزاس^۴، ۲۰۰۶).

^۱ International Association for the Educational Achievement

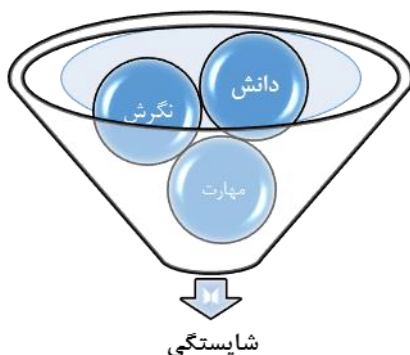
^۲ Baughman et al

^۳ Burrill, George

^۴ Draganidi, F & Mentzas, G

طراحی مدل شایستگی‌های پژوهشی دانش‌آموزان...

فیلپوت و همکاران^۱ (۲۰۰۲) شایستگی را به‌عنوان ترکیبی از مهارت‌ها، دانش و نگرش‌های مورد نیاز برای انجام یک نقش به گونه‌ای اثربخش، تعریف می‌کنند (کرمی، ۱۳۸۵).



شکل ۱: عناصر تشکیل‌دهنده شایستگی از نظر فیلپوت و همکاران (۲۰۰۲)

صاحب‌نظران مختلف شایستگی‌های پژوهشی را به‌صورت‌های مختلفی تبیین کرده‌اند. شایستگی پژوهشی شامل کسب دانش، نگرش و مهارت کافی در شناسایی و تعریف یک مسئله پژوهشی، برنامه‌ریزی، بازیابی اطلاعات، پردازش اطلاعات، جمع‌بندی و ارزیابی فعالیت‌های انجام‌شده در هر مرحله است (آندرسون و بلاکی، ۲۰۰۴). شایستگی‌های پژوهشی از نظر شورای ملی تحقیقات (۲۰۰۰) عبارت‌اند از: شناسایی سؤال، طراحی یک تحقیق علمی، استفاده از ابزارها و تکنیک‌های مناسب برای جمع‌آوری، تجزیه و تحلیل و تفسیر داده‌ها، توسعه توصیف‌ها، توضیحات، پیش‌بینی‌ها، تشخیص، تجزیه و تحلیل و پیش‌بینی توضیحات

¹ Philpot et al

جایگزین و استفاده از ریاضیات در تمام جنبه‌های پژوهش علمی. توانایی‌های اساسی برای پژوهش علمی برای کلاس‌های پنجم تا هشتم عبارت‌اند از: شناسایی سؤالات مناسب، یک تحقیق علمی، استفاده از ابزارها و تکنیک‌های مناسب برای جمع‌آوری، تجزیه و تحلیل و تفسیر داده‌ها، بهبود توصیف‌ها، توضیحات، پیش‌بینی‌ها با استفاده از شواهد، تفکر انتقادی و منطقی برای ساخت روابط میان شواهد و توضیحات، تشخیص، تجزیه و تحلیل و پیش‌بینی توضیحات جایگزین، استفاده از آمار در تمام جنبه‌های پژوهش علمی (تی‌یر، ۲۰۰۱). شایستگی‌های پژوهشی در مدل معروف پژوهشی ۵E بایی و تروبرج (۱۹۹۰) شامل فعال‌سازی، اکتشاف، تبیین، شرح و بسط و ارزشیابی است (فیتل، ۲۰۰۸). مهارت‌های پژوهش علمی شامل پرسیدن سؤال، پیشنهاد ایده‌ها، مشاهده، آزمایش و تفسیر مدارکی که جمع‌آوری شده است (آموزش و پرورش آلبرتا، ۱۹۹۶).

با توجه به تصریح نشدن شایستگی‌های پژوهشی در اسناد بالادستی و اختلاف نظر میان صاحب‌نظران در این زمینه، ضروری است شایستگی‌های پژوهشی مورد نیاز و متناسب با سنین دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی شناسایی شود. در این زمینه در هیچ منبع داخلی و یا خارجی، تحقیقی ملاحظه نگردید. لذا سؤال اساسی تحقیق این است که شایستگی‌های پژوهشی مورد نیاز و متناسب با سنین دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی کدام‌اند؟ شناسایی این شایستگی‌ها می‌تواند در ارزیابی برنامه‌های درسی قصد شده دوره دوم ابتدایی از جهت میزان توجه به شایستگی‌های پژوهشی، مورد استفاده قرار گیرد و فاصله وضع موجود با آن می‌تواند در اصلاح برنامه‌های درسی به کار گرفته شود.

روش‌شناسی

روش تحقیق از نوع توصیفی-پیمایشی است. جامعه آماری شامل اسناد بالادستی نظام آموزشی، نظرات متخصصان و نتایج پژوهش‌های داخلی و خارجی است. با توجه به روش نمونه‌گیری هدفمند، سند برنامه درسی ملی و تعدادی از پژوهش‌های مرتبط با موضوع که تمرکز بیشتری بر معرفی شایستگی‌های پژوهشی دارند، انتخاب شد. ابزار جمع‌آوری اطلاعات شامل بررسی اسنادی، مصاحبه‌های نیمه سازمان یافته با صاحب‌نظران و پرسشنامه اعتباریابی شایستگی‌ها است. جهت تعیین روایی پرسشنامه شایستگی‌های پژوهشی متناسب با دوره دوم ابتدایی، از روایی محتوایی استفاده شد. بدین منظور از نظرات تعدادی از اساتید برنامه‌ریزی، پژوهش و روان‌شناسی استفاده شد و بر اساس آن روایی این ابزار به میزان ۹۴ درصد تعیین شد. برای بررسی اعتبار داده‌های به‌دست‌آمده از پرسشنامه اعتباریابی شایستگی‌ها، پایایی آن بر اساس ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که به میزان ۹۲ درصد تعیین شد. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از شاخص‌های آماری مانند فراوانی و درصد و برای تجزیه و تحلیل داده‌های پرسشنامه، بعد از ثبت داده‌ها در نرم‌افزار SPSS از شاخص‌هایی مانند میانگین، انحراف معیار و آزمون t تک گروهی استفاده شد.

برای طراحی مدل شایستگی سه رویکرد وجود دارد که توسط محققان با واژه‌های متفاوت عنوان شده است. اولین رویکرد، اقتباس یک مدل شایستگی از سازمان دیگر و به‌کارگیری آن در سازمان است. این رویکرد به نام‌های «رویکرد اقتباسی (استقراضی)» (روسول و لیندهولم، ۱۹۹۹) یا روش کلی (دویس، ۱۹۹۳)

نامیده می‌شود. رویکرد دوم، رویکرد «اقتباسی-طراحی» است (روسول و لیندهولم، ۱۹۹۹) که با نام‌های مدل «کلی تغییر یافته» (دوبیس، ۱۹۹۳) یا «روش فهرست شایستگی» (دوبیس و همکاران، ۲۰۰۴) نیز نامیده می‌شود. در حالت کلی، این رویکرد شامل پذیرش یک مدل خاص خارجی یا استفاده از فهرست‌های شایستگی موجود که از طریق بررسی پیشینه تعریف شده‌اند و یا هر دوی آن‌ها است. سومین و جامع‌ترین رویکرد، «رویکرد طراحی» (روسول و لیندهولم، ۱۹۹۹) نام دارد و لوسیا و لپسینگر (۱۹۹۹) نیز آن را «ایجاد یک مدل از پایه» نام نهادند (به نقل از رحیم نیا و هوشیار، ۱۳۹۱). رویکردی که برای ارائه مدل شایستگی در این تحقیق استفاده شد، رویکرد طراحی است. پنج گام اساسی این رویکرد در شناسایی شایستگی‌های پژوهشی متناسب با دوره دوم ابتدایی شامل: شناسایی شایستگی‌های پژوهشی در ادبیات موضوع، مصاحبه با متخصصان، تهیه فهرست اولیه شایستگی‌ها، اعتباریابی شایستگی‌ها و در نهایت طراحی مدل شایستگی‌های پژوهشی مورد نیاز و متناسب با دوره دوم ابتدایی است.

یافته‌ها

در ادبیات موضوع، صاحب‌نظران و پژوهشگران مختلف اصطلاح شایستگی‌های پژوهشی را بسیار کمتر از اصطلاحاتی مانند مهارت‌های پژوهشی به کار برده‌اند؛ لذا با توجه به تعریف ارائه‌شده از شایستگی که شامل ابعاد دانش، نگرش و مهارت برای انجام یک نقش به گونه‌ای اثربخش است، اظهار نظرات فوق در ذیل شایستگی‌های پژوهشی محسوب شده است. همچنین شایان ذکر است که در برنامه درسی ملی که مرجع مهمی برای طراحی برنامه‌های درسی دوره‌های مختلف تحصیلی است، به‌طور

طراحی مدل شایستگی‌های پژوهشی دانش‌آموزان...

مستقیم شایستگی‌های پژوهشی تصریح نشده است. لیکن در هدف‌گذاری برنامه‌ها برای دروسی مانند علوم و مطالعات اجتماعی می‌توان شایستگی‌های پژوهشی را احصاء نمود. ضمن اینکه این موارد نیز برای تمام دوره‌های تحصیلی و به صورت کلی بیان شده و مختص دوره ابتدایی آورده نشده است.

مرحله اول؛ شناسایی شایستگی‌های پژوهشی با توجه به ادبیات موضوع: در این مرحله تا حد امکان آراء صاحب‌نظران مختلف، نتایج مطالعات و پژوهش‌های مرتبط و اسناد بالادستی نظام آموزشی، پیرامون شایستگی‌های پژوهشی مطالعه و بررسی شد. در این تحقیق، ۴۸ شایستگی پژوهشی از مطالعه ادبیات نظری و پیشینه تحقیقی (۳۰ مورد) شناسایی شد که در جداول ۱ و ۲ نشان داده شده است.

دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی، شماره ۱۰، سال پنجم، پاییز و زمستان ۱۳۹۶

جدول ۱: شایستگی‌های پژوهشی در ادبیات موضوع

صاحب نظر	شماره ردیف شایستگی‌ها	سند برنامه درسی ملی (۱۳۹۱)	راهنمای معلم علوم دوره ابتدایی (۱۳۸۶)	روش آموزش مطالعات اجتماعی آموزش ابتدایی	مبانی نظری و مهارت‌های آموزش علوم (۱۳۸۶)	استانداردهای ملی آموزش علوم (NSES)	انجمن ملی معلمان علوم (NSTA)	شورای ملی تحقیقات (NRC)	روش‌ها و فنون در آموزش علوم (۱۳۶۹)	سام چو (۲۰۱۲)	جورج بریتس، آبراهام و نلسون (۱۳۸۵)	ادیلسون، گاردین و پی (۱۹۹۹)	صدای و مهمان‌دوست قمصری (۱۳۹۰)	لیوین (۲۰۰۲)	ماکس دویو	فلوید رابینسون
۱	*	*	*		*				*		*				*	
۲			*		*				*		*					
۳			*		*			*	*							
۴			*		*				*		*					
۵			*		*				*		*					
۶	*		*	*	*	*	*		*	*			*		*	

طراحی مدل شایستگی‌های پژوهشی دانش‌آموزان...

صاحب‌نظر	شماره ردیف شایستگی‌ها	سند برنامه درسی ملی (۱۳۹۱)	راهنمای معلم درس علوم دوره ابتدایی (۱۳۸۶)	روش آموزش مطالعات اجتماعی آموزش ابتدایی	مبانی نظری و مهارت‌های آموزش علوم (۱۳۸۶)	استانداردهای ملی آموزش علوم (NSES)	انجمن ملی معلمان علوم (NSTA)	شورای ملی تحقیقات (NRC)	روش‌ها و فنون در آموزش علوم (۱۳۶۹)	سام چو (۲۰۱۲)	جورج، پریس، آبراهام و نلسون (۱۳۸۵)	ادیسون، گاردین و پی (۱۹۹۹)	صمدی و مهبان‌دوست قمصری (۱۳۹۰)	لیولین (۲۰۰۲)	ماکس دیوی	فلوید رایسون
۷	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
۸	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
۹	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
۱۰	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
۱۱	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
۱۲	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
۱۳	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی، شماره ۱۰، سال پنجم، پاییز و زمستان ۱۳۹۶

صاحب نظر	شماره ردیف شایستگی ها	سند برنامه درسی ملی (۱۳۹۱)	راهبرتهای معلم در دوره ابتدایی (۱۳۸۶)	روش آموزش مطالعات اجتماعی آموزش ابتدایی	مبانی نظری و مهارتهای آموزش علوم (۱۳۸۶)	استانداردهای ملی آموزش علوم (NSES)	انجمن ملی معلمان علوم (NSTA)	شورای ملی تحقیقات (NRC)	روش ها و فنون در آموزش علوم (۱۳۶۹)	سام چو (۲۰۱۲)	جورج، پریس، آبراهام و نلسون (۱۳۸۵)	ادیسون، گاردین و پی (۱۹۹۹)	صمدی و مهسان دوست قمصری (۱۳۹۰)	لیولین (۲۰۰۲)	ماکس دیوی	فلوید رایسون
	۱۴			*							*			*		
	۱۵					*		*			*	*			*	
	۱۶	*		*		*	*	*		*		*		*	*	
	۱۷	*				*		*		*		*				
	۱۸	*		*			*						*		*	
	۱۹												*		*	
	۲۰						*						*		*	

طراحی مدل شایستگی های پژوهشی دانش آموزان...

صاحب نظر	شماره ردیف شایستگی ها	سند برنامه درسی ملی (۱۳۹۱)	راهبرتهای معلم در دوره ابتدایی (۱۳۸۶)	روش آموزش مطالعات اجتماعی آموزش ابتدایی	مبانی نظری و مهارتهای آموزش علوم (۱۳۸۶)	استانداردهای ملی آموزش علوم (NSES)	انجمن ملی معلمان علوم (NSTA)	شورای ملی تحقیقات (NRC)	روش ها و فنون در آموزش علوم (۱۳۶۹)	سام چو (۲۰۱۲)	جورج، پریس، آبراهام و نلسون (۱۳۸۵)	ادیسون، گاردین و بی (۱۹۹۹)	صدای و مهسان دوست قمصری (۱۳۹۰)	لیولین (۲۰۰۲)	ماکس دیو	فلوید رایسون
	۲۱			*									*		*	
	۲۲	*		*		*							*		*	
	۲۳												*			
	۲۴	*		*		*		*		*				*		
	۲۵						*									
	۲۶									*						
	۲۷									*				*		

دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی، شماره ۱۰، سال پنجم، پاییز و زمستان ۱۳۹۶

صاحب نظر	شماره ردیف	شایستگی ها	سند برنامه درسی ملی (۱۳۹۱)	راهبرتهای معلم علوم دوره ابتدایی (۱۳۸۶)	روش آموزش مطالعات اجتماعی آموزش ابتدایی	مبانی نظری و مهارتهای آموزش علوم (۱۳۸۶)	استانداردهای ملی آموزش علوم (NSES)	انجمن ملی معلمان علوم (NSTA)	شورای ملی تحقیقات (NRC)	روش ها و فنون در آموزش علوم (۱۳۶۹)	سام چو (۲۰۱۲)	جورج، پریس، آبراهام و نلسون (۱۳۸۵)	ادیلسون، گاردین و پی (۱۹۹۹)	صمدی و مهباندوست قمصری (۱۳۹۰)	لیولین (۲۰۰۲)	ماکس دیوی	فلوید رایسون
	۲۸							*									
	۲۹		*					*									*
	۳۰				*										*		
	۳۱				*												
	۳۲				*												
	۳۳				*												
	۳۴				*										*		

طراحی مدل شایستگی‌های پژوهشی دانش‌آموزان...

صاحب‌نظر	شماره ردیف شایستگی‌ها	سند برنامه درسی ملی (۱۳۹۱)	راهنمای معلم علوم دوره ابتدایی (۱۳۸۶)	روش آموزش مطالعات اجتماعی آموزش ابتدایی *	مبانی نظری و مهارت‌های آموزش علوم (۱۳۸۶)	استانداردهای ملی آموزش علوم (NSES)	انجمن ملی معلمان علوم (NSTA)	شورای ملی تحقیقات (NRC)	روش‌ها و فنون در آموزش علوم (۱۳۶۹)	سام چو (۲۰۱۲)	جورج، پریس، آبراهام و نلسون (۱۳۸۵)	ادیلسون، گاردین و پی (۱۹۹۹)	صدای و مهنازدوست قمصری (۱۳۹۰)	لیولین (۲۰۰۲)	ماکس دیویر	فلوید راینسون
	۳۵			*												
	۳۶	*														
	۳۷	*														
	۳۸	*								*						*
	۳۹	*														*
	۴۰	*														
	۴۱													*		*

دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی، شماره ۱۰، سال پنجم، پاییز و زمستان ۱۳۹۶

صاحب نظر	شماره ردیف	شایستگی ها
سند برنامه درسی ملی (۱۳۹۱)		
راهبرتهای معلم در دوره ابتدایی (۱۳۸۶)		
روش آموزش مطالعات اجتماعی آموزش ابتدایی		
مبانی نظری و مهارتهای آموزش علوم (۱۳۸۶)		
استانداردهای ملی آموزش علوم (NSES)		
انجمن ملی معلمان علوم (NSTA)		
شورای ملی تحقیقات (NRC)		
روش ها و فنون در آموزش علوم (۱۳۶۹)		
سام چو (۲۰۱۲)		
جورج، پریس، آبراهام و نلسون (۱۳۸۵)		
ادیسون، گاردین و پی (۱۹۹۹)		
صمدی و مهنازدوست قمصری (۱۳۹۰)		
لیولین (۲۰۰۲)		
ماکس دوپو		
فلوید رایستون		
		۴۲
		۴۳
		۴۴
		۴۵
		۴۶
*	*	۴۷
*		۴۸

طراحی مدل شایستگی‌های پژوهشی دانش‌آموزان...

جدول ۲: ادامه شایستگی‌های پژوهشی در ادبیات موضوع

صاحب‌نظر	شماره ردیف شایستگی‌ها	لپمن (۱۹۹۱)	شرمن و بالان دوران (۲۰۰۲)	بایی و تروبرنچ (۱۹۹۰)	آندرسون و بلاکی (۱۹۹۰)	جهانی (۱۳۸۸)	نیونچالم (۲۰۱۴)	کلرن (۲۰۰۷)	فینر و نیکلر (۲۰۰۴)	جولیس و همکاران (۲۰۱۲)	دوناهلم (۲۰۰۱)	کنت و بوردن (۲۰۱۱)	هربرت و بنیت (۲۰۰۱)	فینل (۲۰۱۰)	تولتر، بیستر، تایی و مولدر (۲۰۱۳)	اسفنجانی، زمانی و بختیار نصرآبادی
۱															*	*
۲														*		
۳														*		
۴												*				
۵																
۶									*	*	*	*	*		*	*
۷		*													*	*

دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی، شماره ۱۰، سال پنجم، پاییز و زمستان ۱۳۹۶

صاحب نظر	شماره ردیف	شایستگی ها	لپمن (۱۹۹۱)	شرمن و بالین دوران (۲۰۰۲)	بابی و تروبرنج (۱۹۹۰)	آندرسون و بلاکی (۱۹۹۰)	جهانی (۱۳۸۸)	نیونچالرم (۲۰۱۴)	کلیرن (۲۰۰۷)	فیتز و نیکلر (۲۰۰۴)	جولیس و همکاران (۲۰۱۲)	دونهلم (۲۰۰۱)	کنت و بوردنر (۲۰۱۱)	هربرت و بیت (۲۰۰۱)	فینل (۲۰۱۰)	توتس، بیمز، تالی و مولدر (۲۰۱۳)	اسفنجانی، زمانی و بختیار نصرآبادی
۸																	
۹																	
۱۰	*												*		*		*
۱۱																*	*
۱۲								*									
۱۳							*							*		*	*
۱۴	*													*			
۱۵						*		*	*		*	*	*	*		*	*

طراحی مدل شایستگی های پژوهشی دانش آموزان...

صاحب نظر	شماره ردیف شایستگی ها	لپمن (۱۹۹۱)	شومن و بالن دوران (۲۰۰۲)	بابی و تروبرنج (۱۹۹۰)	آندرسون و بلاکی (۱۹۹۰)	جهانی (۱۳۸۱)	نیونچالرم (۲۰۱۴)	کلیرن (۲۰۰۷)	فیتز و نیکلر (۲۰۰۴)	جولیس و همکاران (۲۰۱۲)	دونهلم (۲۰۰۱)	کنت و بوردنر (۲۰۱۱)	هربرت و بیت (۲۰۰۱)	فینل (۲۰۱۰)	توتنر، بیمنز، تالی و مولدر (۲۰۱۳)	اسفنجانی، زمانی و بختیار نصرآبادی
۱۶	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
۱۷	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
۱۸	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
۱۹	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
۲۰	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
۲۱	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
۲۲	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
۲۳	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی، شماره ۱۰، سال پنجم، پاییز و زمستان ۱۳۹۶

صاحب نظر	شماره ردیف شایستگی ها	لپمن (۱۹۹۱)	شومن و بالین دوران (۲۰۰۲)	بابی و تروبرنج (۱۹۹۰)	آندرسون و بلاکی (۱۹۹۰)	جهانی (۱۳۸۸)	نیونچالرم (۲۰۱۴)	کلیرن (۲۰۰۷)	فیتز و نیکلر (۲۰۰۴)	جولیس و همکاران (۲۰۱۲)	دونهلم (۲۰۰۱)	کنت و بوردنر (۲۰۱۱)	هربرت و بیت (۲۰۰۱)	فینتل (۲۰۱۰)	توتس، بیمنز، تالی و مولدر (۲۰۱۳)	اسفنجانی، زمانی و بختیار نصرآبادی
۲۴	*	*			*	*			*	*	*		*	*	*	*
۲۵	*	*														
۲۶					*	*					*		*			
۲۷			*	*		*			*							
۲۸																
۲۹																
۳۰					*								*			*
۳۱																

طراحی مدل شایستگی‌های پژوهشی دانش‌آموزان...

صاحب‌نظر	شماره ردیف شایستگی‌ها	لپمن (۱۹۹۱)	شومن و بالین دوران (۲۰۰۲)	بابی و تروبرنج (۱۹۹۰)	آندرسون و بلاکی (۱۹۹۰)	جهانی (۱۳۸۸)	نیونچالرم (۲۰۱۴)	کلرن (۲۰۰۷)	فیتز و نیکلر (۲۰۰۴)	جولیس و همکاران (۲۰۱۲)	دوناهلم (۲۰۰۱)	کنت و بوردنر (۲۰۱۱)	هربرت و بیت (۲۰۰۱)	فینل (۲۰۱۰)	توتنر، بیمنز، تالی و مولدر (۲۰۱۳)	اسفنجانی، زمانی و بختیار نصرآبادی
۳۲			*	*											*	
۳۳								*						*		*
۳۴													*			
۳۵																
۳۶																
۳۷																
۳۸								*		*	*					
۳۹																
۴۰			*	*	*								*			

دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی، شماره ۱۰، سال پنجم، پاییز و زمستان ۱۳۹۶

صاحب نظر	شماره ردیف	شایستگی ها	لپمن (۱۹۹۱)	شرمن و بالن دوران (۲۰۰۲)	بابی و تروبرنج (۱۹۹۰)	آندرسون و بلاکی (۱۹۹۰)	جهانی (۱۳۸۸)	نیونچالم (۲۰۱۴)	کلرن (۲۰۰۷)	فیتز و نیکلر (۲۰۰۴)	جولیس و همکاران (۲۰۱۲)	دونهلم (۲۰۰۱)	کنت و بوردن (۲۰۱۱)	هربرت و بیت (۲۰۰۱)	فینل (۲۰۱۰)	توتس، بیمز، تالی و مولدر (۲۰۱۳)	اسفنجانی، زمانی و بختیار نصرآبادی
۴۱									*							*	
۴۲				*	*												
۴۳								*									
۴۴								*									
۴۵													*				
۴۶									*								
۴۷																	
۴۸																	

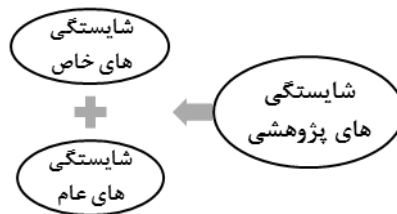
فراوانی و درصد شایستگی‌های پژوهشی در ادبیات موضوع در جدول شماره ۳ نشان داده شده است.

جدول ۳: فراوانی و درصد شایستگی‌های پژوهشی در ادبیات موضوع

شایستگی پژوهشی	فراوانی	درصد	شایستگی پژوهشی	فراوانی	درصد	شایستگی پژوهشی	فراوانی	درصد
مشاهده	۸	۳/۲	تجزیه و تحلیل	۹	۳/۶	ترجیح دادن	۱	۰/۴
طبقه‌بندی	۵	۲	تفکر انتقادی	۶	۲/۴	تخیل	۱	۰/۴
محاسبات عددی و آماری	۵	۲	کنجکاوی	۳	۱/۲	حل مسئله	۱	۰/۴
اندازه‌گیری	۵	۲	همکاری و تشریک مساعی	۶	۲/۴	قضاوت و ارزیابی	۶	۲/۴
روابط زمان/فضا	۴	۱/۶	سعه صدر و تحمل شکست	۳	۱/۲	تصمیم‌گیری	۲	۰/۸
برقراری ارتباط	۱۶	۶/۴	تفکر خلاق	۵	۲	بارش مغزی	۵	۲
پیش‌بینی	۱۰	۴	تفکیک داده‌ها	۲	۰/۸	توضیح دادن	۴	۱/۶
استنباط	۷	۲/۸	پردازش داده‌ها	۵	۲	بازخورد دادن	۲	۰/۸
ارائه تعاریف عملی	۳	۱/۲	گزارش‌نویسی	۶	۲/۴	بحث کردن	۱	۰/۴
تدوین فرضیه‌ها	۱۰	۴	بیان اهداف	۱	۰/۴	خلاصه کردن	۱	۰/۴
تفسیر داده‌ها	۸	۳/۲	تفکر منطقی	۳	۱/۲	نمونه‌گیری	۱	۰/۴
تشخیص متغیرها	۶	۲/۴	نتیجه‌گیری	۵	۲	اکتشاف	۲	۰/۸
آزمایش	۱۱	۴/۴	هدایت خود و دیگران	۱	۰/۴	فراخ‌اندیشی	۱	۰/۴
مقایسه	۵	۲	پیشنهاد کردن	۴	۱/۶	کاوش	۱	۰/۴
طرح‌ریزی اجرا	۱۴	۵/۶	توسعه و بسط آموخته‌ها	۴	۱/۶	ارتباط دادن با تجارب پیشین	۱	۰/۴
طرح مسئله	۱۹	۷/۶	کاربرد آموخته در موقعیت جدید	۳	۱/۲	جمع‌آوری اطلاعات	۱۷	۶/۸

گام دوم؛ تهیه فهرست اولیه شایستگی‌های پژوهشی: در این مرحله، فهرست اولیه شایستگی‌های پژوهشی شامل ۴۸ شایستگی شناسایی شده در ادبیات موضوع تهیه و تعریف مختصری از هر شایستگی ارائه شد و شاخصه‌های مهم در سنجش هر شایستگی تعیین شدند تا در مرحله بعد در اختیار متخصصان قرار گیرد.

گام سوم؛ مصاحبه با متخصصین: در این مرحله، دو مصاحبه نیمه سازمان یافته در مجموع با شش متخصص علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد انجام شد. در مصاحبه اول، فهرست اولیه شایستگی‌ها با هدف «ارزیابی، تکمیل و جامع کردن آن» در اختیار سه متخصص قرار گرفت و از آن‌ها خواسته شد تا نظر اصلاحی و یا تکمیلی خویش را در مورد این فهرست اعلام کنند. متخصصین فوق، برخی شایستگی‌ها را با یکدیگر هم معنی دانسته و یا ادغام نمودند (کاوش و جستجوی اطلاعات، توسعه و بسط آموخته‌ها و کاربرد آموخته‌ها در موقعیت جدید، خلاصه کردن و گزارش‌نویسی، تشخیص و کنترل متغیرها و ارائه تعاریف آن‌ها، مشاهده از ابزار جمع‌آوری اطلاعات). متخصصین با توجه به شایستگی‌های مطرح شده پیشنهاد کردند که شایستگی‌ها به دو دسته شایستگی‌های پژوهشی عام و خاص تقسیم شوند.



شکل ۲: دسته‌بندی شایستگی‌های پژوهشی به دو دسته عام و خاص

طراحی مدل شایستگی‌های پژوهشی دانش‌آموزان...

در فهرست اولیه شایستگی‌های پژوهشی، ۲۰ خرده شایستگی خاص در پنج خوشه اصلی شامل [تشخیص مسئله (انتخاب موضوع و تعریف مسئله)، طراحی تحقیق (بیان اهداف، تشخیص متغیرها، تعریف عملیاتی متغیرها، فرضیه‌سازی، نمونه‌گیری)، جمع‌آوری اطلاعات (آزمایش، مشاهده، مصاحبه و پرسشنامه)، تجزیه و تحلیل داده‌ها (کاربرد ابزار و اعداد، تنظیم جدول داده‌ها، پردازش داده‌ها و رسم نمودار)، نتیجه‌گیری و ارائه یافته‌ها (تفسیر داده‌ها، جمع‌بندی و نتیجه‌گیری، قضاوت و ارزیابی، خلاصه کردن و گزارش‌نویسی، ارتباط دادن با تجارب پیشین، توضیح دادن)] سازمان‌دهی شدند و ۲۵ شایستگی دیگر به‌عنوان شایستگی‌های عام معرفی شدند. فهرست شایستگی‌های پژوهشی عام و خاص که در نتیجه مصاحبه با متخصصین به دست آمد، در جدول شماره ۴ آمده است:

جدول ۴: فهرست شایستگی‌های پژوهشی عام و خاص مستخرج از فهرست اولیه

توسط متخصصین

شایستگی‌های خاص	شایستگی‌های پژوهشی	تشخیص مسئله (انتخاب موضوع و تعریف مسئله)، طراحی تحقیق (بیان اهداف، تشخیص متغیرها، تعریف عملیاتی متغیرها، فرضیه‌سازی، نمونه‌گیری)، جمع‌آوری اطلاعات (آزمایش و مشاهده، مصاحبه و پرسشنامه)، تجزیه و تحلیل داده‌ها (کاربرد ابزار و اعداد، تنظیم جدول داده‌ها، پردازش داده‌ها و رسم نمودار)، نتیجه‌گیری و ارائه یافته‌ها (تفسیر داده‌ها، جمع‌بندی و نتیجه‌گیری، قضاوت و ارزیابی، خلاصه کردن و گزارش‌نویسی، ارتباط دادن با تجارب پیشین، توضیح دادن)
شایستگی‌های عام		روابط زمان/ فضا، برقراری ارتباط، پیش‌بینی، مقایسه کردن، تفکر انتقادی، کنجکاوی، همکاری و تشریک مساعی، سعه صدر و تحمل شکست، خلاقیت، تفکر منطقی، طبقه‌بندی، اندازه‌گیری، هدایت و مدیریت خود و دیگران، پیشنهاد کردن، توسعه و بسط و کاربرد آموخته‌ها در موقعیت جدید، استنباط، ترجیح دادن، تخیل، حل مسئله، تصمیم‌گیری، بارش مغزی، بازخورد دادن، بحث کردن، اکتشاف، فراخواندیشی

در مصاحبه دوم، جهت انتخاب شایستگی‌های متناسب با دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی، ابتدا تعاریف، مؤلفه‌ها و سطوح مطرح شده در مورد برخی شایستگی‌ها به صورت مختصر مشخص شد و سپس با سه متخصص علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی مشهد، مصاحبه شد و از آن‌ها درخواست شد که با توجه به خصوصیات رشدی دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی تعیین نمایند کدام یک از شایستگی‌های پژوهشی فوق (و در برخی موارد کدام سطح از یک شایستگی) متناسب با این دوره هستند؟ در نهایت، با توجه به نظر متخصصین فوق، ۱۱ شایستگی عام و شایستگی‌های خاص در پنج خوشه اصلی و ۱۴ زیر خوشه به شرح زیر شناسایی شدند.

جدول ۵: شایستگی‌های پژوهشی عام و خاص متناسب با دوره دوم ابتدایی

شایستگی‌های پژوهشی	شایستگی‌های خاص	تشخیص مسئله (انتخاب موضوع و تعریف مسئله)، طراحی تحقیق (بیان اهداف، تشخیص متغیرها، فرضیه‌سازی)، جمع‌آوری اطلاعات (آزمایش و مشاهده و مصاحبه)، تجزیه و تحلیل داده‌ها (تنظیم جدول داده‌ها، پردازش داده‌ها و رسم نمودار)، نتیجه‌گیری و ارائه یافته‌ها (تفسیر داده‌ها، نتیجه‌گیری، گزارش نویسی، ارائه یافته‌ها)
	شایستگی‌های عام	طبقه‌بندی، پیش‌بینی، اندازه‌گیری، تصمیم‌گیری، استنباط، سعه صدر، برقراری ارتباط، همکاری، خلاقیت، کنجکاوی، مقایسه کردن

گام چهارم؛ اعتباریابی شایستگی‌های پژوهشی متناسب با دوره دوم ابتدایی: برای دستیابی به فهرست نهایی شایستگی‌های پژوهشی متناسب با دوره دوم ابتدایی، پرسشنامه‌ای از شایستگی‌های پژوهشی متناسب با دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی که در مرحله قبل تهیه شده بود، در مقیاس پنج سطحی لیکرت تنظیم و برای اعتباریابی در اختیار پنج متخصص دیگر علوم تربیتی و روانشناسی قرار گرفت. پس از توزیع و جمع‌آوری پرسشنامه‌ها و ثبت آن‌ها در نرم‌افزار SPSS، جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها و اعتباریابی شایستگی‌ها از آزمون t تک نمونه‌ای استفاده شد.

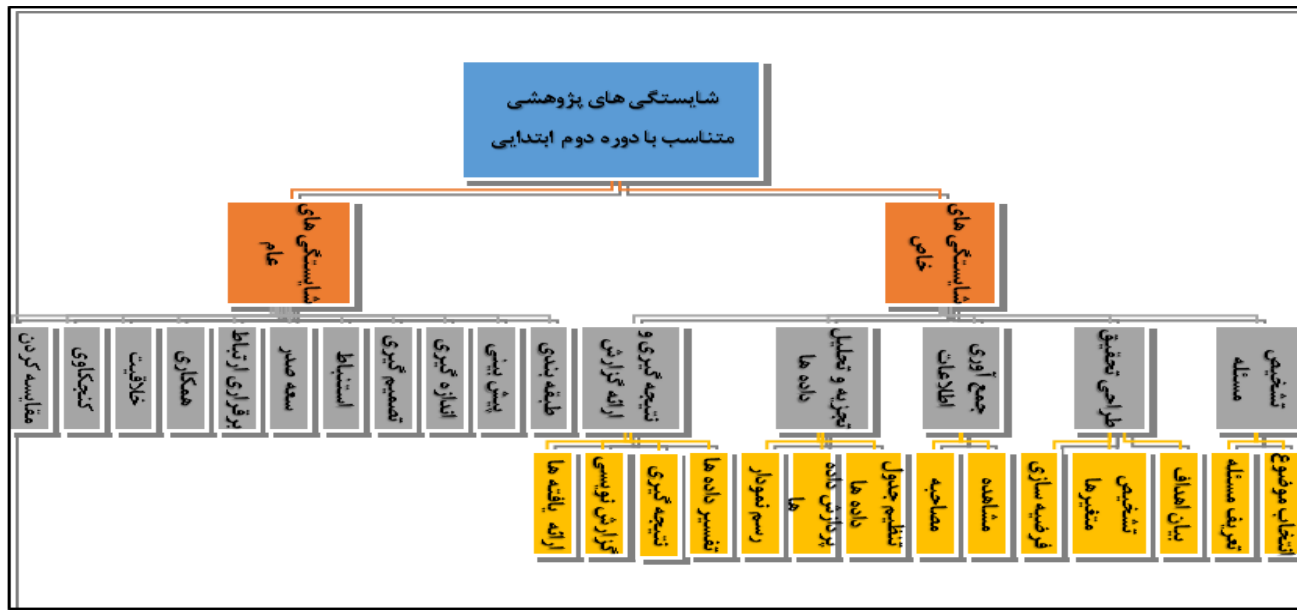
جدول ۶: نتایج اعتباریابی شایستگی‌ها با آزمون t تک نمونه‌ای

شایستگی پژوهشی	میانگین محاسبه شده	انحراف استاندارد	مقدار t محاسبه شده	سطح معناداری	شایستگی پژوهشی	میانگین محاسبه شده	انحراف استاندارد	مقدار t محاسبه شده	سطح معناداری
طبقه‌بندی	۴,۴	۰,۵۴	۵,۷۱۵	۰,۰۰۵	بیان اهداف	۴,۴	۰,۵۴	۵,۷۱۵	۰,۰۰۵
پیش‌بینی	۴,۴	۰,۸۹	۳,۵۰۰	۰,۰۲۵	تشخیص متغیرها	۴,۴	۰,۸۹	۳,۵۰۰	۰,۰۰۴
اندازه‌گیری	۴,۴	۰,۸۹	۳,۵۰۰	۰,۰۲۵	فرضیه‌سازی	۴,۴	۰,۸۹	۳,۵۰۰	۰,۰۸۹
تصمیم‌گیری	۴,۸	۰,۴۴	۹,۰۰۰	۰,۰۰۱	جمع‌آوری اطلاعات (مشاهده)	۴,۸	۰,۴۴	۹,۰۰۰	۰,۰۳۳
استنباط	۴,۸	۰,۴۴	۹,۰۰۰	۰,۰۰۱	جمع‌آوری اطلاعات (مصاحبه)	۴,۸	۰,۴۴	۹,۰۰۰	۰,۰۰۵
سعه صدر	۴,۸	۰,۴۴	۹,۰۰۰	۰,۰۰۱	تنظیم جدول داده‌ها	۴,۸	۰,۴۴	۹,۰۰۰	۰,۰۰۱
برقراری ارتباط	۴,۸	۰,۴۴	۹,۰۰۰	۰,۰۰۱	پردازش داده‌ها	۴,۸	۰,۴۴	۹,۰۰۰	۰,۰۰۵
همکاری	۴,۴	۰,۵۴	۵,۷۱۵	۰,۰۰۵	رسم نمودار	۴,۴	۰,۵۴	۵,۷۱۵	۰,۰۳۳
خلاقیت	۴,۰	۰,۷۰	۳,۱۶۲	۰,۰۳۴	تفسیر داده‌ها	۴,۰	۰,۷۰	۳,۱۶۲	۰,۰۰۵
کنجکاوی	۳,۸	۰,۸۳	۲,۱۳۸	۰,۰۹۹	نتیجه‌گیری	۳,۸	۰,۸۳	۲,۱۳۸	۰,۰۰۵
مقایسه کردن	۴,۰	۱,۲۲	۱,۸۲۶	۰,۱۴۲	گزارش‌نویسی	۴,۰	۱,۲۲	۱,۸۲۶	۰,۰۰۳
انتخاب موضوع	۴,۴	۰,۵۴	۵,۷۱۵	۰,۰۰۵	ارائه یافته‌ها	۴,۴	۰,۵۴	۵,۷۱۵	۰,۰۳۳
تعریف مسئله	۴,۸	۰,۴۴	۹,۰۰۰	۰,۰۰۱					

با توجه به نتایج جدول ۶، با توجه به این که مقدار t محاسبه شده کلیه شایستگی‌ها بیشتر از t جدول (۲,۰۹۴) است؛ می‌توان نتیجه گرفت که کلیه شایستگی‌های پژوهشی مورد تأیید متخصصین قرار گرفته است.

گام پنجم؛ طراحی مدل شایستگی‌های پژوهشی متناسب با دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی: پس از اعتباریابی و بررسی میانگین شایستگی‌های پژوهشی متناسب با دوره دوم ابتدایی، همه شایستگی‌های پژوهشی فوق متناسب با این دوره تشخیص داده شدند و مدل شایستگی‌های پژوهشی متناسب با دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی در یک مدل شماتیک ترسیم شد که در شکل ۲ نشان داده شده است. در واقع این مدل به‌منزله وضعیت مطلوبی است که در برنامه‌های درسی دوره دوم ابتدایی می‌تواند مورد توجه قرار گیرد و فاصله آن با وضعیت موجود بیانگر نیاز آموزشی محسوب می‌شود که باید برای آن راهبرد آموزشی اثربخش تعیین شود.

دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی، شماره ۱۰، سال پنجم، پاییز و زمستان ۱۳۹۶



شکل ۳: مدل شایستگی های پژوهشی متناسب با دانش آموزان دوره دوم ابتدایی

جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

پژوهش یکی از مهم‌ترین ابزارهای به‌سازی و توسعه نظام آموزشی است و تاریخ حکایت از نقش کارساز این ابزار در رشد نظام‌های آموزشی دارد. کودکان و نوجوانان با تفکر پژوهشی می‌توانند مشاهده عمیق نموده و از کنار هر چیز به‌سادگی عبور نکنند، پرسش کنند و برای پاسخ سؤالاتشان جست‌وجو کنند و متحیر شوند و از واقعه و رخداد و گمانه‌زنی‌های خود در پدیده‌های اطراف نتیجه‌گیری کنند. ضرورت آموزش پژوهش و شایستگی‌های مرتبط با آن، در نظر تعداد زیادی از صاحب‌نظران و اسناد بالادستی نظام آموزشی تصریح شده است. لیکن پیرامون شایستگی‌های پژوهشی متناسب با دوره‌های آموزشی کمتر بحث شده و یا تحقیقی انجام گرفته است. در این تحقیق تلاش شد تا شایستگی‌های پژوهشی مورد نیاز و متناسب با سطح رشدی دانش‌آموزان این دوره شناسایی شوند. برای طراحی مدل شایستگی از رویکرد طراحی (مدل بیهام و مایر) در پنج مرحله استفاده شد. در مرحله اول، ۴۸ شایستگی پژوهشی از مطالعه ادبیات نظری و پیشینه تحقیقی (۳۰ مورد) شناسایی شد. سپس، فهرست اولیه شایستگی‌های پژوهشی مشتمل بر ۴۸ شایستگی پژوهشی فوق، تهیه و تعریف مختصری از هر شایستگی ارائه شد. در مرحله بعد، دو مصاحبه نیمه ساختار یافته با متخصصان انجام شد و شایستگی‌های فوق به دو دسته شایستگی‌های پژوهشی عام (۲۵ مورد) و خاص (۲۰ مورد) تقسیم شدند و در مصاحبه دوم، شایستگی‌های پژوهشی عام (۱۱ مورد) و خاص (۱۴ مورد) که با خصوصیات رشدی دانش‌آموزان این دوره متناسب بودند، انتخاب شدند. در مرحله چهارم چک فهرستی از شایستگی‌های فوق تهیه و برای اعتبارسنجی در

طراحی مدل شایستگی‌های پژوهشی دانش‌آموزان...

اختیار تعداد دیگری از متخصصان قرار گرفت و در نهایت، کلیه شایستگی‌های پژوهشی مورد تأیید متخصصین قرار گرفتند. در مرحله آخر، مدل شایستگی‌های پژوهشی متناسب با دوره دوم ابتدایی، مشتمل بر ۵ خوشه شایستگی‌های خاص با ۱۴ زیر خوشه و ۱۱ شایستگی عام پژوهشی ترسیم شد. شایستگی‌های عام شامل: طبقه‌بندی، پیش‌بینی، اندازه‌گیری، تصمیم‌گیری، استنباط، سعه صدر، برقراری ارتباط، همکاری، خلاقیت، کنجکاوی و مقایسه کردن و شایستگی‌های خاص شامل: انتخاب موضوع، تعریف مسئله، بیان اهداف، تشخیص متغیرها، فرضیه‌سازی، جمع‌آوری اطلاعات (مشاهده)، جمع‌آوری اطلاعات (مصاحبه)، تنظیم جدول داده‌ها، پردازش داده‌ها، رسم نمودار، تفسیر داده‌ها، نتیجه‌گیری، گزارش‌نویسی و ارائه یافته‌ها تعیین شدند.

پیرامون شناسایی شایستگی‌های پژوهشی در مطالعات داخلی و خارجی، تحقیقات اندکی انجام شده است. از جمله، صمدی و مهمان‌دوست قمصری (۱۳۹۰) در تحقیق خویش با عنوان «رویکرد پژوهش محور در کتاب‌های سال اول دوره متوسطه و مقایسه آن با اهداف آموزش کتب مورد نظر»، مؤلفه‌های رویکرد پژوهش محور را شامل ۸ مؤلفه حل مسئله (گویه‌های برخورد با موقعیت، تحلیل موقعیت، جمع‌آوری اطلاعات، تدوین فرضیه، آزمون فرضیه و ارزیابی فرایند)، تفکر انتقادی (گویه‌های تجزیه و تحلیل، ارزشیابی، استنباط، تبیین و خود تنظیمی)، خلاقیت (گویه‌های تفکر واگرا و همگرا)، کنجکاوی، سعه صدر و تشریک مساعی شناسایی می‌کند؛ که برخی از مؤلفه‌های تحقیق فوق با تحقیق انجام شده مطابقت دارد؛ اما این تحقیق در سطح دوره متوسطه انجام شده در حالی که در تحقیق موجود، شایستگی‌ها پژوهشی

متناسب با دوره دوم ابتدایی شناسایی شده‌اند. جهانی (۱۳۹۰) در مقاله خویش با عنوان «آموزش تفکر خلاق به نوجوانان: رویکرد پژوهش-محور» با معرفی مهارت‌های پژوهشی به عنوان یکی از مهارت‌های شناختی، آن را شامل چند مهارت جزئی مثل توانایی یافتن مسئله (مشاهده و شناسایی، بازتعریف مسئله)، فرضیه‌سازی، گردآوری اطلاعات برای آزمون فرضیه (جمع‌آوری اطلاعات و پردازش اطلاعات) و نتیجه‌گیری (تجزیه و تحلیل یافته‌ها و گزارش نویسی) می‌داند. همچنین، برائی و امین خندقی (۱۳۹۲) در تحقیقی با عنوان «تأملی بر دیدگاه‌های مختلف در خصوص حل مسئله و فرایندهای آن در آموزش علوم و تبیین دلالت‌های آن برای برنامه درسی» ضمن بیان دلالت‌هایی برای بهبود برنامه درسی علوم دوره ابتدایی، زیر مهارت‌های حل مسئله در سال‌های آغازین دوره ابتدایی را شامل مشاهده، اندازه‌گیری، فرضیه‌سازی و مهارت‌هایی مانند خلاقیت و ابتکار، اعتماد به نفس، کنجکاوی، تعریف و بازنمایی دقیق مسئله و توجه به مهارت‌های بین فردی و تفکر خلاق (از قبیل برنامه‌ریزی، تولید راه‌حل‌های بدیل، مقایسه و ارزشیابی) بیان می‌کنند. در این تحقیق برخی مهارت‌های تحقیق متناسب با دوره دوم ابتدایی مطرح شده، لیکن شایستگی‌ها به صورت عام و خاص تعیین نشده‌اند و برخی از شایستگی‌ها مهم و مورد نیاز این دوره مانند تنظیم جدول داده‌ها، طبقه‌بندی، رسم نمودار و غیره که در تحقیق موجود شناسایی شده‌اند، مغفول واقع شده‌اند.

مدل نظری طراحی شده می‌تواند در طراحی برنامه‌های درسی این دوره برای پرورش شایستگی‌های پژوهشی به کار گرفته شود. این مدل ترسیم‌کننده وضعیت مطلوب برای برنامه‌های درسی این دوره است و فاصله وضع موجود با آن به عنوان

طراحی مدل شایستگی‌های پژوهشی دانش‌آموزان...

نیازسنجی برای اصلاح برنامه‌های درسی است. با توجه به اهمیت آموزش پژوهش از دوره‌های تحصیلی پایین‌تر و پایه‌گذاری فرهنگ پژوهشگری در این سنین، این مدل می‌تواند در ارزیابی برنامه‌های درسی قصد شده دوره دوم ابتدایی از جهت میزان توجه به شایستگی‌های شناسایی شده، مورد استفاده قرار گیرد تا طراحان برنامه‌های درسی با مقایسه برنامه‌های درسی قصد شده موجود با مدل شایستگی‌های پژوهشی پیشنهادی که بعد از مطالعه گسترده ادبیات موضوع و مصاحبه با متخصصان برجسته علوم تربیتی حاصل شده نسبت به رفع نواقص احتمالی موجود اقدام نمایند.

منابع

- باقری، خسرو؛ عطاران، محمد (۱۳۷۶)، *فلسفه تعلیم و تربیت معاصر*، تهران: موسسه فرهنگی قلم.
- برائی، علی؛ مهرام، بهروز و کارشکی، حسین (۱۳۹۲)، *جایگاه حل مسئله در تمرین‌های کتاب‌های درسی علوم ابتدایی، پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، س ۱۰، ش ۱۲.
- جهانی، جعفر (۱۳۹۰)، *آموزش تفکر خلاق به نوجوانان: رویکرد پژوهش محور*، *فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی*، س ۴، ش ۳، ۱۴۰-۱۵۷.
- دوبو، ماکس (۱۳۸۵) *کودکان تحقیق گر*، آموزش چالش گر، ترجمه سعید فضایی هاشمی، تهران: نشر.
- رحیم نیا، فریبرز؛ هوشیار، وجیهه (۱۳۹۱)، *واکاوی ابعاد و مؤلفه‌های مدل شایستگی‌های مدیران در سیستم بانکی (یک رویکرد کیفی)*، *فصلنامه مدیریت فرد*، س ۱۱، ش ۳۱، ۱۳۸-۱۱۷.

- شعبانی ورکی، بختیار (۱۳۸۵)، *منطق پژوهش در علوم تربیتی و اجتماعی* جهت گیری نوین، مشهد: آستان قدس رضوی، شرکت به نشر.
- شهرتاش، فرزانه؛ فلسفی، فاطمه؛ رهبر، ژاله و حاجیان، سهیلا (۱۳۸۶)، *مبانی نظری و مهارت های آموزش علوم (چاپ دوم)*، تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب های درسی ایران.
- صافی، احمد (۱۳۸۰)، *آموزش و پرورش ابتدایی، راهنمایی تحصیلی و متوسطه*، تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی (سمت).
- صمدی، پروین؛ مهمان دوست قمصری، زهرا (۱۳۹۰)، *رویکرد پژوهش محور در کتاب های سال اول دوره متوسطه و مقایسه آن با اهداف آموزشی کتب مورد نظر*، فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، س ۶، ش ۲۰، ۸۰-۱۱۵.
- فلاحیان، ناهید؛ آرام، محمدباقر؛ نادری، مریم و احمدی، آمنه (۱۳۹۱)، *روش آموزش مطالعات اجتماعی، دفتر برنامه ریزی و تألیف کتاب های درسی*، تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب های درسی ایران.
- کرمی، مرتضی (۱۳۸۵)، *آموزش مدیران با الگوی شایستگی، ماهنامه تدبیر*، ش ۱۷۹.
- کریمی، عبدالعظیم (۱۳۸۸)، *مجموعه سؤالات علوم و ریاضیات TIMSS* (پایه چهارم/ابتدایی)، تهران: انتشارات پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- مارزینو، رابرت جی؛ سی رنکین، استوارت؛ سوچیوز، کارولین و دیگران (۱۳۸۰)، *ابعاد تفکر در برنامه ریزی درسی و تدریس*، ترجمه قدسی احقر، تهران: نشر یسپرون.
- محسن پور، بهرام و رئوف، علی (۱۳۷۷)، *پژوهش در آموزش «مجموعه مقاله ها»*، تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.

طراحی مدل شایستگی‌های پژوهشی دانش‌آموزان...

مؤمنی مهموئی، حسین؛ کاظم پور، اسماعیل و تفرشی، محمد (۱۳۹۰)،
برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر شایستگی؛ راهبردی مطلوب برای توسعه شایستگی‌های
اساسی، فصلنامه راهبردهای آموزش، س ۴، ش ۳.
مهرمحمدی، محمود (۱۳۷۹)، جستارهایی در پژوهش در قلمرو
آموزش و پرورش، تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
میلر، جان (۱۳۷۹)، نظریه‌های برنامه درسی؛ ترجمه محمود مهرمحمدی، تهران:
سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).

Alberta Education. (1996). Science (elementary) program of studies. Edmonton, AB: Alberta Education. Retrieved July 12, 2004, from
http://www.learning.gov.ab.ca/k_12/curriculum/bysubject/science/elemsci.pdf

Alberta. Alberta Learning. (2004). Learning and Teaching Resources Branch. Focus on inquiry: a teacher's guide to implementing inquiry-based learning.

Anderson & Blakey, Elaine (2004). Alberta. Focus on research: a guide to developing students' research skills.

Bybee, R. W. (2011). Inquiry is essential. Science and Children, 48 (7), 8-9.

Chu, Sam, Chow, Ken, Shek-kamTse, and Kuhlthau, Carol Collier (2008). Grade 4 Students' Development of Research Skills Through Inquiry-Based Learning Projects, School Libraries Worldwide, 14(1), 10-37.

Draganidi, F & Mentzas, G. (2006). Competency based management: A review of systems and approaches. Information management @ computer security. Vol. 14. PP.51-61.

Edelson, Daniel C. Gordin, Douglas N & Pea, Roy D. (1999). Addressing the Challenges of Inquiry- Based Learning Through

Technology and Curriculum Design. The Journal of the Learning Sciences, 8(3-4), pp.391-450.

Fittell, D. (2008). Reforming primary science education: Beyond the stand and deliver mode of professional development. In Proceeding of the AARE 2008 International Education Research Conference. Brisbane, Q1d. Retrieved August 13, 2009 from <http://WWW.aare.edu.au/08pap/fit08439.pdf>

Herbert D.Their & Bennet Daviss(2001). Developing Inquiry-Based Science Materials: A Guide for Educators. <http://www.amazon.com>.

Issa, T., Isaias, P., & Kommers, P. (2016). Social Networking and Education Model (SNEM). In *Social Networking and Education*. Springer International Publishing. pp. 323-345.

Lee, K. (2014). Competency-based curriculum and curriculum autonomy in the Republic of Korea, UNESCO International Bureau of Education, Geneva, Switzerland.

National Science Education Standards (NSES), released by the National Research Council in 1996 ,The National Academies Press, downloadable at www.nap.edu. (n.d.). 23.

National Science Teachers Association. (2002). NSTA position statement: Elementary school science. Retrieved from <http://www.nsta.org/about/positions/elementary.aspx>.

NRC(2000) .Inquiry and the National Science Education Standards: A Guide for Teaching and Learning. The National Academies Press, p. 22-23

Spencer, T. L., & Walker, T. M. (2011). Creating a love for science for elementary students through inquiry-based learning. Journal of Virginia Science Education, 4(2), 18-25.

Spronken-Smith, R. (2007). Experiencing the process of knowledge creation: The nature and use of inquiry-based learning in higher education. J. GEOGR. HIGHER ED., 2, 183.

طراحی مدل شایستگی‌های پژوهشی دانش‌آموزان...

Thier, H. D. (2001). Developing Inquiry-Based Science Materials: A Guide for Educators. Teachers College Press, PO Box 20, Williston, VT 05495-0020.

دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه‌درسی، شماره ۱۰، سال پنجم، پاییز و زمستان ۱۳۹۶



استفاده از نوآوری آموزشی «مودل» برای افزایش تعاملات میان یادگیرندگان

در برنامه درسی ترجمه شفاهی^۱

Using Moodle E-learning Platform to Enhance Interactions among Learners in the Development of a Curriculum for the Undergraduate Course Consecutive Interpreting

Z. Gharaei, S. Ketabi(Ph.D), M. Tavakoli(Ph.D)

Abstract: This study was conducted to remedy the shortcomings of the curriculum that the authors had developed for the course of "Consecutive Interpreting". The curriculum had been designed adopting a social constructivist framework and implemented for a semester to detect the imperfections. Since the main problems centered on the paucity of learners' interactions and the limitedness of the existing interactions to few learners, the face-to-face class was complemented with an online class on Moodle. The blended design was implemented for another semester to evaluate its efficiency in solving the problems. The participants of the study were all the 54 students who enrolled in the course in the intended semester. Moodle's forum was the module used for this study. Accordingly, three public forums were used for discussions over listening comprehension assignments, note-taking activities, and activities in the face-to-face class. Since Moodle is capable of recording and saving all the activities performed by users, it was used as the instrument for data collection as well. All the discussions in the forums were studied during the whole semester first to determine the extent to which interactions occurred, and second, study the interactions considering such variables as gender, age, and a semester of entrance. The study revealed that "forum" enhanced the interactions. Besides, the differences between the mean participation rate of students with different gender, age and semester of entrance turned out not to be significant, indicating that such variations in the online class had not been barriers hindering learners from getting into interaction.

Key Words: curriculum, social constructivism, consecutive interpreting, Moodle's forum, interaction

زهره قرائی^۱، دکتر سعید کتابی^۲، دکتر منصور توکلی^۳

چکیده: این پژوهش با هدف رفع نواقص موجود در برنامه درسی که نویسندگان پیش تر بر اساس اصول ساخت‌گرایی اجتماعی برای «ترجمه شفاهی پیاپی» ارائه داده بودند انجام شده است. مشکل اصلی این برنامه ناکافی بودن تعاملات میان یادگیرندگان و محدود شدن تعاملات موجود به تعداد کمی از دانشجویان بود. جهت رفع مشکل در دومین نیمسال اجرای این برنامه، کلاس حضوری با کلاس مجازی که در نرم‌افزار «مودل» طراحی شده است، تلفیق شد تا کارایی آن در رفع نواقص بررسی شود. شرکت‌کنندگان این مطالعه تعداد ۵۴ دانشجو بودند که در نیمسال اول سال تحصیلی ۹۴-۹۵ در این درس ثبت‌نام کرده بودند. برای رفع مشکل تعاملات، از قالب «تالار گفتگو» استفاده شد. سه تالار گفتگو در «مودل» برای فعالیت‌های شنیداری منزل، یادداشت‌برداری و پرسش و پاسخ پیرامون فعالیت‌های کلاس حضوری در نظر گرفته شد. از آنجا که «مودل» قابلیت ثبت و نگهداری همه فعالیت‌های کاربران را دارد، از آن به‌عنوان ابزار جمع‌آوری اطلاعات نیز استفاده شد و کلیه گفتگوهای تالارها در طول نیمسال موردبررسی قرار گرفت تا اولاً میزان تعاملات مشخص شود و ثانیاً میزان مشارکت یادگیرندگان با در نظر گرفتن متغیرهای جنسیت، سن و نیمسال ورودی بررسی شود. نتایج نشان داد که «تالار گفتگو» تعاملات میان یادگیرندگان این مطالعه را افزایش داد. به‌علاوه، تفاوت میان میزان مشارکت دانشجویان با جنسیت، سن و نیمسال ورودی مختلف معنادار نبود. نتیجه حاکی از آن است که در تالار گفتگو، این تفاوت‌ها عواملی نبودند که مانع شکل‌گیری تعاملات میان یادگیرندگان شوند. **واژگان کلیدی:** برنامه درسی، ساخت‌گرایی اجتماعی، ترجمه شفاهی پیاپی، تالار گفتگوی مودل، تعامل

- این مقاله مستخرج از پایان نامه دکتری با عنوان «طراحی و بازیابی برنامه آموزشی برای درس ترجمه شفاهی پیاپی با رویکرد ساخت‌گرایانه اجتماعی» است. تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۵/۰۵/۳۱، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۵/۰۹/۲۹
- دانشجوی دکتری، دانشکده زبانهای خارجی، دانشگاه اصفهان، رایانامه: zohreh.2003@yahoo.com
- دانشیار دانشکده زبانهای خارجی، دانشگاه اصفهان، رایانامه: s_ketabi@yahoo.com
- استاد دانشکده زبانهای خارجی، دانشگاه اصفهان، رایانامه: tavakoli@fhn.ui.ac.ir

مقدمه

استفاده از کامپیوتر در تربیت مترجم شفاهی در غرب از اواسط دهه نود میلادی شروع شد و تا حدود یک دهه، بیشتر به شکل بانک‌هایی از سخنرانی‌ها و سایر فایل‌های صوتی و تصویری بود که در مواردی برحسب نوع ترجمه شفاهی یا سطح دشواری منابع صوتی و تصویری دسته‌بندی می‌شد (کجزر- ویتزنی و تیمزینسکا، ۲۰۱۴). امروزه، ابزارها و منابعی از این دست که برای تمرین شخصی یادگیرندگان ترجمه شفاهی به کار می‌رود، همچنان مورد استفاده قرار می‌گیرد. وب‌سایت‌هایی که علاوه بر ارائه تمرین‌هایی که در سطوح مختلف مهارت‌های مختلف مترجمان شفاهی را هدف قرار می‌دهند، به بیان و بحث پیرامون ملاحظات نظری مسائل نیز می‌پردازند از این قبیل هستند (برای آشنایی با روزآمدترین این وب‌سایت‌ها و امکاناتی که در اختیار قرار می‌دهند رجوع شود به کجزر- ویتزنی و تیمزینسکا، ۲۰۱۴). یکی از این ابزارها «مودل»^۱ است، نرم‌افزاری برای یادگیری الکترونیکی که اولین بار در سال ۲۰۰۲ توسط مارتین دوگیاماس^۲ بر پایه اصول ساخت‌گرایی اجتماعی طراحی شد و تا به امروز بارها به‌روزرسانی شده و نسخه‌های جدید آن در دسترس قرار گرفته است (رایس، ۲۰۰۶).

طی سال‌های اخیر، شاهد مطالعاتی بوده‌ایم که در آن محققان از «مودل» در آموزش «ترجمه شفاهی» استفاده کرده‌اند. برای مثال، تیمزینسکا^۳ (۲۰۰۹) به بررسی روش‌هایی می‌پردازد که با به‌کارگیری آن مدرس می‌تواند با استفاده از «مودل»، فعالیت‌های درون کلاس را با فعالیت‌های آنلاین تکمیل کند. محقق، با اتخاذ رویکردی دانش‌جو‌محور که در آن مدرس نقش مشاوره و سازماندهی را دارد، راهکارهایش را در درس «ترجمه شفاهی در امور درمانی» که در دوره

^۱ Moodle

^۲ Martin Dougiamas

^۳ Tymczynska

کارشناسی ارشد در دانشگاهی در پوزنان ارائه می‌شود، عملی کرده است. ابراهیم-گنزالس^۱ (۲۰۱۱) هم در بخشی از مطالعه خود که در آن از سکوی یادگیری «مودل» برای تدریس «ترجمه شفاهی همزمان» در مقطع کارشناسی یکی از دانشگاه‌های مالزی بهره گرفته است، الگوی یادگیری یادگیرندگان را بررسی کرد. در این راستا، او فاکتورهایی مانند متوسط دفعاتی که هر فرد به «مودل» سر زده و زمانی را که در این سکوی یادگیری سپری کرده است، مورد بررسی داد و به این نتیجه رسید که بیشتر یادگیرندگان فعال و مسئول بوده‌اند. به علاوه، از آنجا که یادگیرندگان در بازه‌های زمانی مختلف وارد فضای مجازی یادگیری‌شان شده بودند، محقق به این نتیجه رسید که به آن‌ها این امکان داده شده است تا به فراخور سرعت، زمان و مکانی که برای هر یک مناسب است وارد فضای یادگیری شوند. در ارتباط با مشکلات یادگیری الکترونیکی، یادگیرندگان به مسائلی نظیر قطع اینترنت، سرعت پایین آن، خرابی کامپیوتر و لزوم چک کردن روزانه سایت برای به‌روزرسانی‌ها اشاره کردند. علی‌رغم این مشکلات، محقق سطح بالای رضایت‌مندی را میان یادگیرندگان گزارش کرده است. او در رابطه با دیدگاه یادگیرندگان نسبت به یادگیری الکترونیکی به این نتیجه رسیده است که این نوع از یادگیری سطح پذیرش بالایی در میان آنان داشته است؛ آن‌ها انعطاف‌پذیری در این نوع یادگیری را مزیت برتر دانستند، چراکه در هر مکانی و هر زمان که بخواهند می‌توانند از آن بهره‌برند. نظم و وضوح در ارائه مطالب و دستورالعمل‌های تکالیف و فعالیت‌ها هم از نظرگاه یادگیرندگان یک جنبه مثبت این نوع یادگیری گزارش شد. همچنین، حریم شخصی‌ای که این نوع از یادگیری به فرد می‌دهد و به نوبه خود این امکان را فراهم می‌کند که هر کس با سرعتی که مناسب با سطح و ویژگی‌های روان‌شناختی خودش است، یاد بگیرد، نکته‌ای بود که از دید یادگیرندگان مطالعه ابراهیم-گنزالس پنهان نماند. آن‌ها به افزایش میزان تعاملات بین

¹ Ibrahim-González

خود و مدرس نیز اشاره کردند. در مطالعه بیل^۱ (۲۰۱۳) که با هدف اصلی بهبود مهارت ترجمه شفاهی از طریق غنی کردن دایره واژگان یادگیرندگان در هر دو زبان درکار انجام شد، از «مودل» برای آپلود کردن تمرین‌ها و لینک مصاحبه‌هایی که در کلاس کار می‌شد استفاده شد. از آنجا که دفعات دانلود هر فایل و باز کردن هر لینک توسط یادگیرنده در «مودل» ثبت می‌شود، او از «مودل» به عنوان ابزاری برای تعیین میزان مشارکت یادگیرندگان در یادگیری استفاده کرد؛ به این معنا که دفعات بیشتر دانلود فایل‌ها و باز کردن لینک‌ها را توسط یادگیرندگان به مفهوم دخیل بودن هر چه بیشتر آن‌ها در یادگیری‌شان تعبیر کرد.

مطالعات دیگری هم که در رابطه با استفاده از «مودل» برای آموزش دروس مختلف انجام شده است، تأیید کننده اثربخش بودن آن است. از آن میان می‌توان به مطالعه برگس (۲۰۰۸) اشاره کرد که از «مودل» به عنوان کلاسی مجازی که مکمل کلاس حضوری است، در تدریس «امور مالی» در دانشگاه وینچستر استفاده کرد و سودمند بودن آن را اذعان داشت. همچنین، مارتین-بلاس و سرانو - فرناندز^۲ (۲۰۰۹) در تدریس «فیزیک» از «مودل» استفاده کردند و گزارش دادند که یادگیرندگان دید مثبتی نسبت به آن داشتند و کلاس آنلاین توانایی و دانش آن‌ها را بهبود بخشید. در همین راستا، مشهدی‌زاده و رضوانی (۲۰۱۶) از منابع موجود در «مودل» برای طراحی فعالیت‌ها و مواد آموزشی در آموزش «نگارش زبان انگلیسی» به زبان‌آموزانی که زبان مادری‌شان فارسی بود استفاده کردند و به این نتیجه رسیدند که یادگیرندگان دیدگاه مثبتی نسبت به یادگیری وب محور دارند، چراکه این رویکرد هم به ارتقاء اعتماد به نفسشان کمک کرد و هم به بهبود مهارت نوشتنشان.

¹ Bale

² Martin-Blas & Serrano-Fernandez

استفاده از نوآوری آموزشی «مودل» برای افزایش تعاملات...

بدیهی است که «مودل» تنها یکی از نرم‌افزارهای آموزش و یادگیری الکترونیکی است و بنابراین، مطالعاتی که در رابطه با کارایی این نرم‌افزارها هستند بسیار گسترده هستند. از آنجا که عمده این نرم‌افزارها با هدف ایجاد تعامل و یادگیری مشارکتی طراحی شده‌اند، بسیاری از مطالعات مربوطه به بررسی چگونگی ایجاد تعامل، کیفیت آن و وجوه مختلف تعامل می‌پردازند. در رابطه با اهمیت تبدلات و تعاملات میان یادگیرندگان، ما و ین^۱ (۲۰۱۱) معتقدند که ارتباط میان یادگیرندگان و روابط اجتماعی‌شان دو عامل اصلی است که باعث می‌شود ایده‌ها به طور مؤثری تبادل شوند و یادگیرندگان به فهم درستی از مفاهیم و موضوعات بنیادین نائل آیند. بسیاری از مطالعات حاکی از آن است که تالارهای گفتگو در فضاهای مجازی، به شرطی که توسط مدرس نظارت شوند، بهترین ابزار برای افزایش تعاملات و ترویج یادگیری مشارکتی بین یادگیرندگان هستند (خیا، فیلدر و سیراگوسا، ۲۰۱۳؛ درینگس و الیس، ۲۰۱۰؛ مازولینی و مدیسون، ۲۰۰۷؛ موکوانا، ۲۰۱۳؛ هیو و چنگ، ۲۰۰۸؛ یوکسل‌ترک، ۲۰۱۰). برخی حضور و مشارکت در این تالارها را به‌عنوان ابزاری می‌دانند که نه تنها به یادگیری کمک می‌کند، بلکه بررسی میزان آن شاخصه‌ای است که با آن می‌توان عملکرد یادگیرندگان را نیز ارزیابی کرد (پرینسن، وُلْمَن و تِرول، ۲۰۰۷ الف). مطالعات بسیاری هم تأیید کننده رابطه مستقیم بین میزان مشارکت در تالارهای کلاس مجازی و نمرات نهایی یادگیرندگان است (برای مثال، پیکیانو، ۲۰۰۲؛ دیویس و گرف، ۲۰۰۵؛ گادوین، تُرپ و ریچاردسون، ۲۰۰۸؛ واندروول و زاخاریا، ۲۰۰۵؛ یوکسل‌ترک، ۲۰۱۰).

مطالعات مختلفی حاکی از آن‌اند که آموزش الکترونیکی هنگامی که با کلاس حضوری تلفیق می‌شود می‌تواند بیشترین میزان بازدهی را داشته باشد، چراکه کلاس حضوری و کلاس آنلاین هر یک به تنهایی کاستی‌ها و نقاط قوت خود را دارد اما

¹ Ma & Yuen

تلفیق این دو اگر به درستی برنامه ریزی و اجرا شود این قابلیت را دارد که درعین حال که کاستی های هر روش به تنهایی را جبران کند، نقاط قوت آن ها را نیز در هم آمیزد (جینگوی، ۲۰۱۳). مینز، تویاما، مورفی، باکیا و جونز (۲۰۱۰) در مطالعه فراتحلیلی^۱ خود گزارش دادند که مطالعات مختلف نشان دهنده آن اند که در شرایط آزمایشی، تفاوت عملکرد یادگیرندگانی که در محیطی تلفیقی هستند (هم از کلاس حضوری بهره می برند و هم از کلاس مجازی) نسبت به کسانی که فقط از کلاس حضوری بهره می برند چشمگیرتر از تفاوت عملکرد یادگیرندگان در کلاس صرفاً مجازی نسبت به افرادی که فقط در کلاس حضوری شرکت دارند است. این نتیجه روشن می کند که استفاده از طرح تلفیقی در آموزش و یادگیری نسبت به کلاس صرفاً مجازی نتایج موفقیت آمیزتری را به دنبال دارد. در همین راستا، کیا (۱۳۸۸) هم معتقد است که جایگزین کردن آموزش مجازی و کنار گذاشتن آموزش سنتی مشکلی را حل نمی کند. او ضمن بیان این نکته که این دو باید مکملی برای هم باشند، اذعان می دارد که آموزش مجازی باید در حوزه هایی مورد استفاده قرار گیرد که به دلیل وجود مشکلاتی چون کمبود وقت و تعداد زیاد یادگیرندگان، اتکا به آموزش حضوری به تنهایی راهگشا نیست.

علاوه بر موارد فوق، در مواردی هم که درس مورد نظر عملی باشد، با مهارت دانشجویان سر و کار داشته باشد و یا نیازمند اطلاعات پیش زمینه ای باشد که بیشتر یادگیرندگان از آن بهره کافی نبرده اند، طرح تلفیقی می تواند بسیار کمک رسان باشد. پژوهش شهسواری اصفهانی، مصلی نژاد و سبحانیان (۱۳۸۹) مؤید این موضوع است. آن ها در مطالعه نیمه تجربی خود، دو گروه ۴۳ نفری از دانشجویان پرستاری را در شرایطی مورد مطالعه قرار دادند که در یک گروه درسی را که هم ماهیت عملی و هم ماهیت تئوری داشت به روش سنتی، یعنی با استفاده از سخنرانی و بهره گیری از

¹ meta analysis

استفاده از نوآوری آموزشی «مدل» برای افزایش تعاملات...

امکانات آزمایشگاهی، تدریس کردند؛ در گروه دوم، همین درس را با استفاده از سیستم‌های مجازی و انیمیشن‌های تعاملی تدریس کردند. محققان نهایتاً اختلاف معناداری را بین عملکرد این دو گروه مشاهده نکردند. آن‌ها اذعان داشتند که در آموزش مجازی با تعاملی بودن آن و فعال‌تر کردن دانشجو در امر یادگیری می‌تواند مثر ثمر واقع شود؛ این در حالی است که نظر به عملی بودن ماهیت مهارت‌ها، بهره‌گیری از روش سنتی در کنار آموزش‌های نوین می‌تواند به عمق یادگیری مهارت‌ها بیفزاید. احمدی و نخستین‌روحي (۱۳۹۳) هم که در آموزش درس ریاضی دوره دبیرستان سه نوع یادگیری سنتی، الکترونیکی و تلفیقی را با هم مقایسه کرده‌اند، به این نتیجه رسیده‌اند که آموزش تلفیقی نسبت به دو شیوه دیگر برتری دارد. مزیت تلفیق یادگیری سنتی و مجازی در مطالعات دیگر هم مورد تأکید قرار گرفته است (برای مثال، رک: دلاور و قربانی، ۱۳۸۹).

با در نظر گرفتن چنین ملاحظات، بر آن شدیم تا در جهت رفع مشکلات، بازبینی و تکمیل برنامه درسی که پیش‌تر بر اساس اصول ساخت‌گرایی اجتماعی برای درس «ترجمه شفاهی پیاپی» در مقطع کارشناسی رشته مترجمی زبان انگلیسی طراحی کرده بودیم و یک نیمسال تحصیلی به اجرا درآمده بود اقدام کنیم؛ بنابراین، کلاس حضوری با کلاس مجازی‌ای که با استفاده از «مدل» طراحی شده بود، تلفیق شد و طرح تلفیقی به مدت یک نیمسال تحصیلی عملی شد تا کارایی آن در رفع مشکلات و نواقص برنامه اولیه بررسی شود. مشکل اصلی در برنامه اولیه نبود زمان کافی در کلاس حضوری برای شکل‌گیری تعاملات میان دانشجویان و محدود شدن اندک تعاملات موجود به تعداد خاصی از دانشجویان بود؛ بنابراین، با در نظر گرفتن این مشکل، هدف از مطالعه حاضر بررسی ویژگی‌های اصلی کلاس مجازی مناسب برای این درس است. به علاوه، این مطالعه به بررسی میزان تعاملات دانشجویان در تالارهای گفتگو می‌پردازد تا ببیند آیا با بهره‌گیری از کلاس مجازی در کنار کلاس

حضور، همچنان مشکل محدودیت در میزان تعاملات میان یادگیرندگان وجود دارد. همچنین، با توجه به تنوعی که به لحاظ جنسیت، سن و نیمسال تحصیلی ورودی دانشجویان وجود داشت، این مطالعه به عنوان آخرین هدفش در پی آن است که میزان تعاملات دانشجویان را از منظر این سه متغیر بررسی کند تا ببیند آیا تفاوت‌ها در این سه متغیر می‌تواند مانع شکل‌گیری تعامل برخی دانشجویان در این فضا شود.

برای اینکه درک بهتری از برنامه درسی و مشکلات برنامه درسی اولیه حاصل شود، در آنچه پیش رو است ابتدا به طور اجمالی برخی ویژگی‌های اصلی آن و مشکلاتی که در نیمسال اول اجرا در رابطه با تعاملات مشاهده شد بیان شده است. سپس، به بیان مسئله و طرح پرسش‌های این پژوهش پرداخته‌ایم و به دنبال آن روش تحقیق شرح داده شده است. نهایتاً، نتایج پژوهش گزارش و بحث و جمع‌بندی ارائه شده است.

برنامه درسی

در زیر، برخی ویژگی‌های اصلی برنامه درسی به اجمال بیان شده است.

مهارت‌ها و فعالیت‌ها

ترجمه شفاهی پیاپی نوعی از ترجمه شفاهی است که در آن مترجم در حالی که به سخنرانی سخنران گوش می‌دهد، یادداشت‌برداری می‌کند تا جایی که سخنران صحبت خود را قطع کند و به او مجال دهد سخنانش را برای مستمعین ترجمه کند (فیلان، ۲۰۰۱). مترجم شفاهی پیاپی باید به دو زبانی که با آن سروکار دارد تسلط داشته باشد، در مورد موضوع بحث اطلاعات جانبی داشته باشد، حافظه کوتاه‌مدت قوی داشته باشد و برای جبران کاستی‌های ناگزیر آن، در یادداشت‌برداری ماهر باشد، اعتماد به نفس خوبی داشته باشد و توانایی صحبت کردن در حضور مستمعین را نیز داشته باشد.

استفاده از نوآوری آموزشی «مودل» برای افزایش تعاملات...

با توجه به اصول ساخت‌گرایی اجتماعی از یک سو و توانش‌ها و مهارت‌هایی که در مترجم شفاهی باید تقویت شود از دیگر سو، برخی از ویژگی‌های برنامه‌ای که برای این درس طراحی کردیم به قرار زیر بود.

پیش‌برنامه‌ریزی‌ها برای آمادگی در کلاس

توانش زبانی یکی از توانش‌های مهم در ترجمه شفاهی است که گرچه برخی معتقدند باید از قبل در یادگیرندگان در سطح مطلوب وجود داشته باشد (کیسر، ۱۹۷۸؛ کورناکو، ۲۰۰۰)، اما ژیل^۱ (۲۰۰۹) معتقد است به دلیل نقش بسزایی که این توانش دارد، باید مورد توجه قرار گیرد. به همین دلیل است که در مدل‌های متأخر، به این مهم توجه شده است. به علاوه، همان‌طور که بیل^۲ (۲۰۱۳) اذعان داشته است، در بسیاری مراکز و مؤسسات آموزش عالی، اکثر یادگیرندگانی که از دوره دبیرستان وارد دانشگاه می‌شوند چنین توانشی را ندارند. اهمیت این موضوع با در نظر گرفتن اینکه در بسیاری از مراکز آموزشی به دلیل تعداد کم متقاضیان امکان‌پذیرترین -ها فراهم نیست بیشتر می‌شود (همان)؛ بنابراین، با اتخاذ رویکردی واقع‌بینانه، باید توانش مطلوب زبانی را از یادگیرندگان حرفه‌ای‌تر و در مقاطع بالاتر انتظار داشت.

با اتخاذ چنین رویکردی و با در نظر گرفتن نیاز یادگیرنده‌ها، توجه به توانش زبانی را بخشی از دستور کارمان قرار دادیم. به این ترتیب که دانشجویان یک هفته زودتر از جلسه کلاسی که قرار بود در آن به مطلب جدیدی گوش دهند و آن را ترجمه کنند، از طریق ایمیل دو جزوه دریافت می‌کردند. در یکی از این جزوات^۳ علاوه بر دادن پیش‌زمینه ذهنی به آن‌ها درباره موضوع کلی مطلبی که بنا بود بشنوند، واژگان، اصطلاحات و در پاره‌ای موارد، نکات دستوری که دانستن آن در فهم مطلب نقش داشت و با در نظر گرفتن سطح کلی زبانی یادگیرندگان احتمال آن می‌رفت که

¹ Gile

² Bale

³ language enhancer

به آن نیاز داشته باشند، گنجانده می‌شد؛ در جزوه دیگر^۱ تمرینات درک مطلب شنیداری^۲ وجود داشت. از یادگیرندگان خواسته می‌شد طی یک هفته فرصتی که در اختیار دارند در رابطه با موضوع کلی اطلاعات جانبی به دست آورند (که این خود به درک مطلب شنیداری کمک بسیاری می‌کند) و نکات زبانی را مطالعه کنند. جزوه اول تا حدودی به آن‌ها کمک می‌کرد که خود را با شرایط کار مترجم شفاهی در دنیای واقعی وفق دهند، چراکه در بسیاری مواقع مترجم شفاهی پیایی که قبل از جلسه‌ای که در آن به ترجمه می‌پردازد از موضوع گفتگو آگاهی پیدا کرده است، با کسب اطلاعات راجع به آن و تکمیل دانش زبانی خود پیرامون موضوع، اقدام به آماده کردن خود می‌کند. پیش از شروع کار بر روی مطلب، مدرس در قالب پرسش از دانشجویان علاوه بر مرور نکات زبانی، از نتایج تحقیق آنان در مورد موضوع کلی مطلب جويا می‌شد. جزوه دوم هم که در حکم کاربرگی برای تمرین شنیداری در کلاس بود، به آن‌ها کمک می‌کرد از درستی درک مطلب خود بعد از یک یا دو بار گوش دادن به کل مطلب اطمینان حاصل کنند.

فعالیت‌های هفتگی

با توجه به اهمیتی که برای فرآیند یادگیری قائل بودیم، فعالیت‌های منظم هفتگی برای آن‌ها در نظر گرفتیم. با در نظر گرفتن اهمیت دو مهارت شنیدن و یادداشت‌برداری و ضعف دانشجویان در این زمینه‌ها، به آن‌ها منابع مختلفی معرفی شد که سطوح مختلف آنان را پوشش می‌داد. از آن‌ها خواسته شد با در نظر گرفتن سطح اولیه خود تمرین‌های هفتگی را از یک سطح و البته با منابع مختلف شروع کنند تا در طول نیمسال به سطح یا سطوح بالاتر برسند. در مورد یادداشت‌برداری، از آن‌ها خواسته شد تمرین این مهارت را با گوش دادن به زبان مادری خود شروع کنند

^۱ worksheet

^۲ listening comprehension

استفاده از نوآوری آموزشی «مودل» برای افزایش تعاملات...

(گیلیز، ۲۰۰۵). دانشجویان ملزم شدند بلافاصله بعد از هر تمرین، با تعمق به تجربه-ای که داشتند گزارشی^۱ از کار خود بنویسند که در آن ضمن ارائه خلاصه‌ای از آنچه گوش دادند، سطح مطلب و مدت زمان آن، به بیان چالش‌ها و مشکلات اصلی که در تمرین داشتند پردازند و به راه‌حل‌ها و تمرین‌های احتمالی که برای بهبود کارشان به نظرشان می‌رسید فکر کنند. به علاوه، از آن‌ها خواسته شد در بخشی از گزارش خود به این موضوع اشاره کنند که چگونه مشکلات و ضعف‌های فعلی‌شان و راه-حل‌های احتمالی که به ذهنشان می‌رسد مسیر فعالیت‌های هفته یا هفته‌های آینده‌شان را مشخص می‌کند؟ هر هفته، دانشجویان گزارش مکتوب خود را به مدرس تحویل می‌دادند و چند دقیقه‌ای در ابتدای هر جلسه ضمن مطرح کردن مشکلات و راه-حل‌های احتمالی خود، با یکدیگر و مدرس به بحث و تبادل نظر در این رابطه می‌پرداختند.

بیان مسئله و چارچوب نظری

زیربنای فلسفی برنامه‌درسی مورد بحث در این نوشتار ساخت‌گرایی اجتماعی است. ساخت‌گرایی اجتماعی به‌عنوان یک فلسفه یادگیری که اساس خود را از ساخت-گرایی (دیویی، ۱۹۱۰؛ پیاز، ۱۹۷۱؛ وگتسکی، ۱۹۹۴) دارد، یادگیری را فرآیندی پویا می‌داند که پایه آن مشارکت جمعی است. ساخت‌گرایان اجتماعی بر این باورند که دانش از مدرس به یادگیرنده منتقل نمی‌شود، بلکه این یادگیرنده است که با تکیه بر آنچه از قبل می‌داند دانش خود را در تعامل با همکلاسی‌ها، مدرس و مواد آموزشی می‌سازد. به علاوه، یادگیری در بستری اتفاق می‌افتد که منعکس‌کننده شرایط دنیای واقعی باشد و در آن فرد با کسب تجربیات جدید و تعمق بر آن، دانش خود را می-سازد؛ بنابراین، ساخت‌گرایی اجتماعی رویکردی یادگیرنده‌محور است که در آن احساس مسئولیت فرد در قبال یادگیری، ساختن دانش را برای یادگیرندگان تسهیل

¹ diary

می‌کند. احساس مسئولیت را باید با به حاشیه راندن مدرس و به مرکز آوردن یادگیرندگان در آن‌ها تقویت کرد. از آنجا که هر شخص ویژگی‌ها و نیازهای منحصر به خودش را دارد و پیشینه او به جهات مختلف با دیگری متفاوت است، در امر آموزش و یادگیری باید فردیت هر یادگیرنده به عنوان یک عامل مهم به رسمیت شناخته شود. برای مثال، دانش و مهارت پیشین، انگیزه، هوش و سرعت یادگیری در یادگیرندگان متفاوت است و مدرس باید این تفاوت‌ها را بپذیرد و لحاظ کند. تاکنون ساخت‌گرایی اجتماعی به عنوان یک چارچوب فلسفی زیربنای برنامه‌های آموزشی در رشته‌ها و درس‌های مختلفی بوده است. در آموزش ترجمه، کیرالی^۱ (۲۰۰۰)، ورنی^۲ (۲۰۰۹) و لی^۳ (۲۰۱۳) در این زمینه به تلاش‌هایی دست زده‌اند.

مشاهدات مدرس در نیمسال اول اجرای برنامه درسی، به انضمام نظرات دانشجویان، علاوه بر اینکه نقاط قوت کار را روشن کرد، گویای برخی کاستی‌های برنامه درسی طراحی‌شده اولیه نیز بود. لازم به ذکر است که نظرات دانشجویان هم در پرسشنامه نیازسنجی که در پایان همان نیمسال تکمیل کرده بودند، منعکس شده بود و هم به شکل بازخوردهایی بود که در طول نیمسال شاهد آن بودیم. مجموعه این داده‌ها (که بررسی دقیق آن موضوع این نوشتار نیست) مشخص کرد که ضعف عمده برنامه درسی اولیه در بحث تعامل بوده است. با توجه به این که وجود تعامل یکی از اصول مهم ساخت‌گرایی اجتماعی است، باید در برنامه اصلاح‌شده حتماً مورد توجه قرار می‌گرفت.

گرچه در طراحی فعالیت‌ها و تمرین‌های برنامه اولیه، به موضوع تعامل بین دانشجویان توجه شده بود، ولی در عمل با در نظر گرفتن این موضوع که کلاس یک‌بار در هفته به مدت ۹۰ دقیقه برگزار می‌شد و باید به فعالیت‌های مختلفی در

^۱ Kiraly

^۲ Varney

^۳ Li

استفاده از نوآوری آموزشی «مودل» برای افزایش تعاملات...

طول همین زمان پرداخته می‌شد، زمان و میزان تعامل، به ویژه زمان تعامل یادگیرنده - یادگیرنده، بسیار محدود بود. با توجه به اهمیت تعامل در رویکرد ساخت‌گرایی اجتماعی، این مسئله حصول بخشی از اهدافمان را با مشکل مواجه می‌کرد. به علاوه، همان تعاملات ناکافی موجود هم به تعداد مشخص و کمی از دانشجویان محدود شده بود. با توجه به مشاهدات مدرس و نظرات دانشجویان که در پرسشنامه‌ای که در انتهای نیمسال اول اجرا، به آن‌ها داده شده بود، درج شده بود، تنوعی که به لحاظ جنسیت، سن و نیمسال ورودی آن‌ها در کلاس حضوری وجود داشت، برای برخی دانشجویان عامل بازدارنده‌ای بود که مانع شکل‌گیری تعاملی سازنده می‌شد. این در حالی است که در رویکرد ساخت‌گرایی اجتماعی بناست بخش مهمی از یادگیری از رهگذر این تعاملات اتفاق بیفتد. با در نظر گرفتن اهداف برنامه درستی و کاستی-هایی که در عمل متوجه آن شدیم و با توجه به ادبیات موجود در زمینه به‌کارگیری آموزش الکترونیکی و نقش آن در بهبود یادگیری، در نیمسال دوم اجرای برنامه، در کنار کلاس حضوری، از سکوی یادگیری الکترونیکی «مودل» استفاده کردیم تا قابلیت آن را برای حل مشکلات ذکرشده بررسی کنیم. در این راستا، در مقاله حاضر که به نیمسال دوم اجرای برنامه آموزشی مربوط است در پی آنیم که ببینیم آیا طرحی تلفیقی که در آن کلاس حضوری با کلاس مجازی ادغام می‌شود، می‌تواند مشکلاتی را که در نیمسال اول اجرای برنامه درسی «ترجمه شفاهی پیاپی» مقطع کارشناسی رشته مترجمی زبان انگلیسی شناسایی شد، بهبود بخشد. از آنجا که عمده مشکلات به بحث تعامل مربوط بود، در این پژوهش به سؤال‌های زیر پاسخ داده خواهد شد:

۱. میزان تعامل بین یادگیرندگان در کلاس مجازی که با استفاده از نرم‌افزار

آموزشی «مودل» طراحی شده است چقدر است؟

۲. آیا با در نظر گرفتن تفاوت‌ها در جنسیت، سن و نیمسال ورودی، تفاوت

معناداری در میزان مشارکت یادگیرندگان وجود دارد؟

روش‌شناسی

پژوهش حاضر به لحاظ هدف کاربردی و از نظر روش کمی و غیرآزمایشی است. در زیر شرح جامعه آماری، نمونه، ابزار جمع‌آوری داده‌ها و روند انجام کار در این مطالعه توصیفی تجربی آورده شده است.

شرکت‌کنندگان

جامعه آماری در این مطالعه ۵۴ دانشجوی کارشناسی مترجمی زبان انگلیسی بودند که در مهرماه سال ۱۳۹۴ در درس «ترجمه شفاهی» در «مؤسسه آموزش عالی غیر-انتفاعی صبح صادق اصفهان» شرکت کردند. از آنجا که همه افراد ثبت‌نام‌کننده در این درس مورد مطالعه قرار گرفتند، روش نمونه‌برداری از نوع سرشماری بود. شرکت‌کنندگان از هر دو جنس زن (۴۹ نفر) و مرد (پنج نفر) بودند. آن‌ها در بازه سنی ۲۰ تا ۵۱ سال قرار داشتند و میانگین سنی‌شان ۲۶/۲ بود.

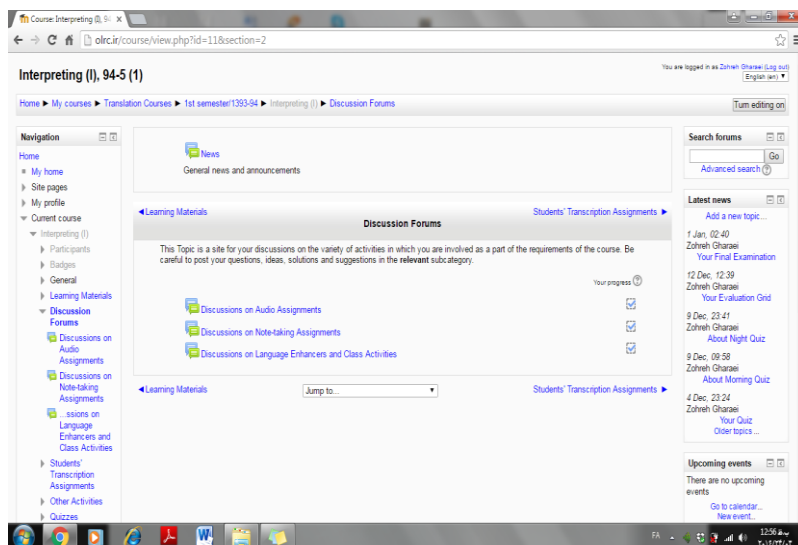
ابزار جمع‌آوری داده‌ها

در این پژوهش از نسخه ۲,۶,۱ نرم‌افزار آموزشی «مودل» برای جمع‌آوری داده‌ها استفاده شد. «مودل» نرم‌افزاری است که با قالب‌های مختلفی که به شکل «منابع» و «فعالیت‌ها» ارائه می‌دهد، بستری برای یادگیری فراهم می‌کند. دلیل انتخاب این نرم‌افزار روزآمد بودن آن، سهولت استفاده برای یادگیرندگان و مهم‌تر از همه، طراحی آن که با رویکردی ساخت‌گرایانه اجتماعی است؛ این رویکرد با رویکردی که در طراحی برنامه درسی اتخاذ شده بود هم‌راستا است. «مودل» در قالب‌هایی که ارائه می‌دهد یادگیری مشارکتی را ترویج می‌کند. از آنجا که این نرم‌افزار قابلیت ثبت و نگهداری کلیه اطلاعات و فعالیت‌های کاربران را دارد، تمامی گفتگوهای «تالار گفتگو» را نیز ثبت و نگهداری می‌کند؛ بنابراین، داده‌های این پژوهش که همان تعاملات میان دانشجویان بود، از طریق «مودل» جمع‌آوری شد.

روند انجام کار

برنامه درسی که برای درس «ترجمه شفاهی پیاپی» بر اساس اصول ساخت‌گرایی اجتماعی طراحی شده بود و یک نیمسال تحصیلی به اجرا درآمده بود (نیمسال دوم سال تحصیلی ۹۴ - ۹۳)، در نیمسال دوم اجرا در کلاس حضوری (نیمسال اول سال تحصیلی ۹۵ - ۹۴) با بهره‌گیری از نرم‌افزار «مودل» که در سایت olrc.ir نصب شده بود با کلاس مجازی تلفیق شد. به این ترتیب که ابتدا درس مورد نظر در «مودل» و بعد، با استفاده از قالب‌های مختلف آن کلاس مجازی تعریف شد؛ بنابراین، دانشجویان علاوه بر اینکه به روند معمول در کلاس‌های هفتگی حضوری خود شرکت می‌کردند، در طول هفته هم در این کلاس مجازی مشغول یادگیری و مباحثه پیرامون مسائل این درس بودند. با توجه به مشکلاتی که برنامه اولیه داشت، یکی از قالب‌هایی که مورد استفاده قرار گرفت «تالار گفتگو» بود تا کارایی آن برای رفع مشکل تعامل سنجیده شود. «تالار گفتگو» قالبی است که در بخش فعالیت‌ها وجود دارد. این قالب محلی برای بحث دانشجویان پیرامون مباحث کلاس و تکالیف و فعالیت‌های طول هفته می‌باشد. انواعی از تالار وجود دارد و مدرس می‌تواند بسته به نیاز کلاس مناسب‌ترین نوع را برگزیند. در طراحی کلاس مجازی در موضوع تالارهای گفتگو، متناسب با اهداف درس، سه تالار در نظر گرفته شد: تالار گفتگو درباره فعالیت‌های شنیداری منزل، تالار گفتگو درباره فعالیت‌های یادداشت‌برداری و تالار گفتگو درباره فعالیت‌ها و بحث‌های کلاس (شکل ۱). هر سه تالار گفتگوی این موضوع از نوع استاندارد^۱ انتخاب شدند که به کاربران این امکان را می‌داد تا هر زمان که بخواهند و به تعداد نامحدود بحثی را شروع کنند یا به بحث دیگران پاسخ دهند.

¹ standard forum



شکل ۱. موضوع «تالارهای گفتگو»

در ابتدای نیمسال، نحوه کار با «مودل» به دانشجویان آموزش داده شد و کلیه اصولی که باید در ارسال پست‌ها در تالارها رعایت می‌کردند توضیح داده شد. این اصول در قسمت بالای هر تالار هم توسط مدرس به صورت مکتوب نوشته شد تا در حد امکان از سردرگمی دانشجویان کاسته شود. با توجه به قابلیت «مودل» در ثبت کلیه فعالیت‌های کاربران از جمله تعاملات تالار گفتگو، ابزار جمع‌آوری داده‌ها همان نرم‌افزار «مودل» بود.

برای اینکه میزان تعاملات بین دانشجویان بررسی شود (پاسخگویی به سؤال اول پژوهش)، از آمار توصیفی استفاده شد. به این ترتیب که تعداد مبحث‌ها و پست‌های ارسالی که دانشجویان در طول نیمسال ارسال کرده بودند، شمرده شد و محتوای بحث‌ها بررسی شد. برای اینکه بررسی شود آیا تنوع موجود بین دانشجویان به لحاظ جنسیت، سن و نیمسال تحصیلی ورودشان به دانشگاه در میزان مشارکتشان تفاوتی ایجاد کرده است یا نه (پاسخگویی به سؤال دوم پژوهش)، تعاملات دانشجویان از

استفاده از نوآوری آموزشی «مودل» برای افزایش تعاملات...

منظر این سه متغیر با بهره‌گیری از آمار توصیفی و استنباطی بررسی شد. به این ترتیب که در مورد متغیر جنسیت، میانگین تعداد پست‌های ارسال شده توسط مردان با زنان مقایسه شد؛ در مورد متغیر سن، از آنجا که میانگین سنی دانشجویان ۲۶,۲ سال بود، میانگین تعداد پست‌های ارسال شده توسط افراد بالای ۲۶ سال، با افراد ۲۶ سال یا کمتر مقایسه شد و در مورد متغیر نیمسال ورودی، از آنجا که اساساً این درس برای دانشجویان ورودی مهر ماه ۹۲ ارائه شده بود، میانگین تعداد پست‌های ارسال شده توسط دانشجویانی که ورودی قبل یا بعد از مهر ۹۲ بودند، با دانشجویان ورودی مهر ۹۲ مقایسه شد. برای تعبیر معناداری تفاوت‌ها در میانگین‌ها، از سه آزمون تی مستقل استفاده شد و نتایج تعبیر و تفسیر شد.

نتایج

در این قسمت نتایج در قالب پاسخ به سؤال‌های پژوهش گزارش شده است.

سؤال اول - میزان تعامل بین یادگیرندگان در کلاس مجازی که با استفاده از

نرم‌افزار آموزشی «مودل» طراحی شده است چقدر است؟

تعاملاتی که در تالارهای گفتگو انجام شد غالباً به شکل پرسش، پاسخ به پرسش‌ها، پیشنهاد و ابراز قدردانی از پاسخ‌ها و پیشنهادها بود. همان‌طور که از داده‌های جدول ۱ پیداست، در گفتگوهای تالار اول که مختص فعالیت‌های هفتگی شنیداری دانشجویان در منزل بود، از مجموع ۵۴ دانشجوی این درس ۳۹ نفر مشارکت داشتند (۷۲,۲۲٪). این گفتگوها مشتمل بر ۶۹ مبحث بود که در مجموع ۴۳۱ پست را شامل می‌شد و ۲۳,۶۶ درصد آن‌ها پرسش، ۴۳,۱۵ درصد پاسخ به پرسش‌ها، ۳,۷۱ درصد پیشنهادات دانشجویان به همکلاسی‌هایشان و ۲۹,۴۶ درصد ابراز قدردانی نسبت به پاسخ‌ها و پیشنهادات بود.

استفاده از نوآوری آموزشی «مودل» برای افزایش تعاملات...

جدول ۱. میزان مشارکت و محتوای گفتگو در تالارها

نام تالار	دانشجویان		مباحث	پست‌ها	پرسش‌ها		پاسخ‌ها		پیشنهادها		قدردانی	
	درصد	تعداد			درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد
اول	۷۰,۳۷	۳۸	۶۹	۴۳۱	۲۳,۶۶	۱۸۶	۴۳,۱۵	۱۶	۳,۷۱	۱۲۷	۲۹,۴۶	۱۲۷
دوم	۲۴,۰۷	۱۳	۲۱	۱۰۶	۲۵,۴۷	۲۷	۳۲,۰۷	۱۴	۱۳,۲۰	۳۱	۲۹,۲۴	۳۱
سوم	۴۸,۱۴	۲۶	۱۹	۶۸	۳۰,۸۸	۲۱	۴۷,۰۵	۳۲	۰	۱۵	۲۲,۰۵	۱۵
کل	۷۲,۲۲	۳۹	۱۰۹	۶۰۵	۲۴,۷۹	۱۵۰	۴۱,۶۵	۲۵۲	۴,۹۵	۱۷۳	۲۸,۵۹	۱۷۳

در تالارهای دوم و سوم که مربوط به گفتگوهای پیرامون یادداشت‌برداری و کلاس حضوری بود به ترتیب ۱۳ (۲۴,۰۷٪) و ۲۶ (۴۸,۱۴٪) دانشجو با ارسال ۱۰۶ و ۶۸ پست مشارکت کردند. در تالار دوم و سوم، مثل تالار اول، بیشترین پست‌ها به لحاظ محتوایی پاسخ‌هایی بود که دانشجویان به پرسش‌های همکلاسی‌هایشان داده بودند (به ترتیب ۳۲,۰۷٪ و ۴۷,۰۵٪ از پست‌ها). در مجموع، ۴۱ دانشجو (۷۵,۹۲٪) با ارسال ۱۰۹ مبحث و ۶۰۵ پست در بحث‌های تالارها مشارکت داشتند و محتوای بیشتر پست‌ها پاسخ به پرسش‌ها (۴۱,۶۵٪) بود؛ این در حالی است که پست‌هایی با محتوای پیشنهاد کمترین درصد گفتگوها را شامل می‌شد (۴,۹۵٪). تالار گفتگوی اول با مشارکت ۳۹ دانشجو و ارسال ۴۳۱ پست پویاترین تالار کلاس بود.

سؤال دوم - آیا با در نظر گرفتن تفاوت‌ها در جنسیت، سن و نیمسال ورودی، تفاوت معناداری در میزان مشارکت یادگیرندگان وجود دارد؟

میزان مشارکت دانشجویان در زیرگروه‌های جنسیتی، سنی و نیمسال ورودی، مورد بررسی قرار گرفت. در جدول ۲ میزان مشارکت دانشجویان در قالب این زیرگروه‌ها نشان داده شده است (مبنای این تفکیک در «روند کار» شرح داده شده است).

جدول ۲. آمار توصیفی مشارکت‌ها

کل	نیمسال ورودی		سن		جنسیت		- -
	مهر ۹۲	قبل / بعد از مهر ۹۲	۲۶ و کمتر	بیشتر از ۲۶	خانم	آقا	
تعداد افراد	۵۴	۳۸	۱۶	۳۶	۱۸	۴۹	۵
تعداد پست	۶۰۵	۴۱۹	۱۸۶	۳۴۱	۲۶۴	۵۴۱	۶۴
میانگین مشارکت	۱۱,۲	۱۱	۱۱,۶۹	۹,۴۷	۱۴,۶۷	۱۰,۷۶	۱۵,۶۰
انحراف از معیار	۱۶,۵۲	۱۶,۸۸	۱۶,۲۳	۱۵,۵۰	۱۸,۴۱	۱۶,۴۵	۱۸,۶۶

همان‌طور که در جدول گزارش شده است، پنج دانشجوی مذکری که در کلاس شرکت کردند، مجموعاً تا پایان نیمسال، ۶۴ پست در سه تالار گفتگوی «مودل» ارسال کردند و ۴۹ دانشجوی مؤنث ۵۴۱ پست در تالارها ارسال کردند. به این ترتیب، میانگین مشارکت آقایان ۱۵,۶ و میانگین مشارکت خانم‌ها ۱۰,۷۶ پست بود. در رابطه با متغیر سن، ۱۸ نفر از دانشجویان که بیشتر از ۲۶ سال سن داشتند با ارسال ۲۶۴ پست میانگین مشارکت ۱۴,۶۷ پست و ۳۶ نفری که ۲۶ سال یا کمتر بودند با ارسال ۳۴۱ پست میانگین مشارکت ۹,۴۷ پست را داشتند. در رابطه با نیمسال ورودی هم باید گفت، ۱۶ دانشجویی که نیمسال ورودی‌شان قبل یا بعد از مهر ۹۲ بود ۱۸۶ پست ارسال کردند و میانگین مشارکت ۱۱,۶۹ پست را داشتند و ۳۸ دانشجوی ورودی مهر ۹۲ در مجموع ۴۱۹ پست ارسال کردند و میانگین ارسال ۱۱ پست را داشتند؛ بنابراین، با توجه به میانگین مشارکت ۱۱,۲ پست در کل کلاس، مشارکت آقایان، افراد بالای ۲۶ سال و ورودی غیر از مهر ۹۲ از میانگین مشارکت کل کلاس بیشتر بود. برای اینکه معناداری تفاوت بین میزان مشارکت خانم‌ها و آقایان، سنین بالای ۲۶ سال و کمتر از آن و نهایتاً ورودی‌های مهر ۹۲ و غیر آن بررسی شود، از سه آزمون تی مستقل استفاده شد. آزمون تی نشان داد که تفاوت مشارکت بین آقایان و خانم‌ها (آزمون دودامنه $t=0.62$, $df=52$, $p=0.53$)، دانشجویانی که بیشتر از ۲۶ سال سن دارند و دانشجویانی که ۲۶ سال یا کمتر ۲۶ سن دارند (آزمون دودامنه $t=1.09$, $df=52$, $p=0.28$) و نیمسال ورودی مهر ۹۲ و قبل یا بعد از آن (آزمون دودامنه $t=0.13$, $df=52$, $p=0.89$)، با سطح اطمینان ۹۵٪، معنادار نیست.

بحث و نتیجه گیری

طراحی کلاس و اداره آن در پیشبرد روندی که مورد نظر است نقش مهمی دارد. مطالعه متاآنالیز مینز و دیگران^۱ (۲۰۱۰) که با بررسی ۱۳ نوع مختلف از کلاس‌های آنلاین انجام شده بود، نشان داد که دو عامل مهمی که در افزایش یادگیری نقش دارد اولاً، استفاده از طرح تلفیقی به جای کلاس مطلقاً مجازی و دوماً، نظارت مدرس بر روند بحث‌ها در تالارهای گفتگو می‌باشد؛ به این معنا که در تالارهای گفتگوی کلاس‌های تلفیقی که مدرس نظارت و رهبری می‌کند نسبت به تالارهایی که در آن فقط یادگیرندگان عضو هستند، تعاملات بیشتر و معنادارتر است؛ بنابراین، با در نظر گرفتن چنین ملاحظات و با توجه به توضیحاتی که پیش‌تر داده شد، باید به طور خلاصه یادآور شد که در برنامه‌ریزی این درس از طرحی تلفیقی استفاده شد تا کلاس مجازی که با ساختار موضوعی طراحی شده است، مکملی برای کلاس حضوری باشد و به رفع نواقص آن بپردازد. در این راستا، از برخی قالب‌های موجود در بخش‌های منابع و فعالیت‌ها استفاده شد که از آن میان «تالار گفتگو» در این نوشتار مورد بحث است.

همان‌طور که گفته شد، یکی از مشکلات برنامه درسی در نیمسال اول اجرا، محدودیت تعامل‌ها بود. از آنجا که یکی از اصلی‌ترین راه‌ها برای ایجاد تعامل میان یادگیرندگان و ترویج یادگیری مشارکتی میان آن‌ها تالار گفتگو است (پرینسن و دیگران، ۲۰۰۷ الف؛ پیکیانو، ۲۰۰۲؛ خیا، فیلدر و سیراگوسا، ۲۰۱۳؛ دیویس و گرف، ۲۰۰۵؛ گادوین و دیگران، ۲۰۰۸؛ موکونا، ۲۰۱۳؛ یوکسل‌ترک، ۲۰۱۰)، تالارهای گفتگو را به عنوان قالبی برای رفع مشکل تعامل یادگیرنده - یادگیرنده در نظر گرفتیم. در این ارتباط، سه تالار گفتگوی عمومی اصلی در نظر گرفته شد. تالارها در یک موضوع، ولی تفکیک‌شده در نظر گرفته شدند تا از طرفی به همه جنبه‌های کار

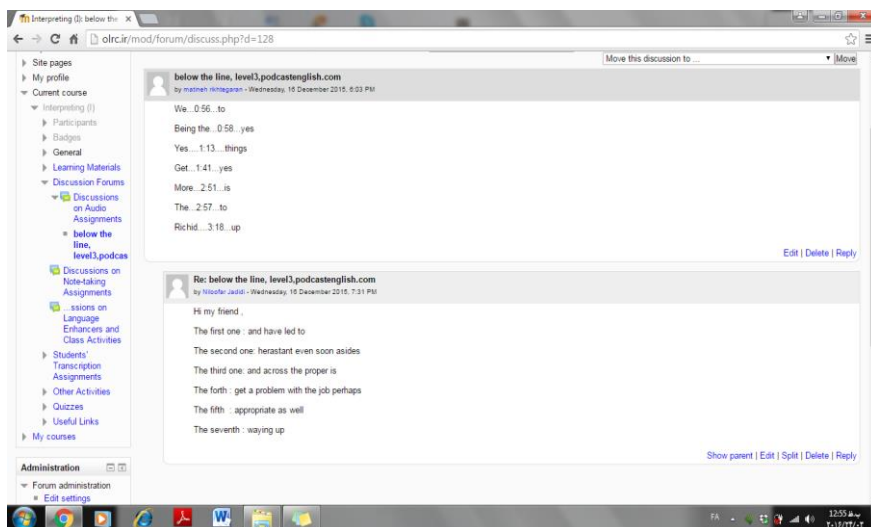
¹ Means et al.

اهمیت داده شود و از طرف دیگر از خلط مباحث جلوگیری شود. به علاوه، این نوع تقسیم‌بندی و سازمان‌دهی بحث‌ها باعث می‌شود دانشجویان با ابهام کمتری مواجه شوند و بحث‌ها مؤثرتر واقع شوند (رز و اسمیت، ۲۰۰۷).

در رابطه با سؤال اوّل پژوهش که به چگونگی بحث‌ها و میزان تعاملات در سه تالار می‌پردازد، از دانشجویان خواسته شد تا در تالار اوّل به طرح سؤال، جواب، پیشنهاد و بحث پیرامون فعالیت‌های شنیداری هفتگی خود بپردازند. برای مثال، چنانچه دانشجویی در فهم بخشی از فایل شنیداری که برای تمرین هفته خود انتخاب کرده بود دچار مشکل می‌شد، با ذکر نام وب‌سایتی که فایل در آن قرار داشت، نام پادکست موردنظر و زمان دقیق کلمه، عبارت یا جمله نامفهوم سؤال خود را با همکلاسانش در میان می‌گذاشت (شکل ۲). دانشجویانی که فایل موردنظر را به‌عنوان تمرین هفته‌های قبل خود انتخاب کرده و جواب سؤال را می‌دانستند، سؤال همکلاسی‌شان را پاسخ می‌دادند. در مواردی هم دانشجویانی که تاکنون به آن فایل گوش نکرده بودند، آن فایل را به‌عنوان تکلیف هفته یا هفته‌های آینده خود انتخاب می‌کردند تا در کنار انجام تمرینات هفتگی‌شان، پاسخگوی سؤال همکلاسی‌شان هم باشند. بیشترین گفتگوهای این تالار از همین نوع پرسش و پاسخ بود. در مواردی هم دانشجویان به معرفی سایت‌های مفید دیگر (علاوه بر سایت‌هایی که مدرس معرفی کرده بود) می‌پرداختند. سؤالاتی از قبیل نحوه استفاده که از طریق سایت‌ها و دانلود پادکست‌ها نیز در این تالار مطرح می‌شد. این تالار پویاترین تالار گفتگوی کلاس بود. این مطلب از طرفی با توجه به تکالیف شنیدن هفتگی که باید انجام می‌شد و در ارزشیابی لحاظ می‌شد و از طرف دیگر، ضعف عدّه زیادی از دانشجویان در شنیدن به انگلیسی که یک مهارت پیش‌زمینه‌ای برای ترجمه شفاهی محسوب می‌شود و همچنین نیازشان به رفع اشکال در این زمینه قابل توجیه است. از دانشجویان خواسته شد در تالار دوّم به بحث در مورد مشکلاتشان در یادداشت‌برداری، راه‌حل‌ها و

استفاده از نوآوری آموزشی «مدل» برای افزایش تعاملات...

پیشنهادهایشان بردازند؛ بنابراین، این تالار محلی شد تا مشکل کمبود زمان برای بحث پیرامون تمرین‌های یادداشت‌برداری که در نیمسال قبل با آن مواجه بودیم را مرتفع کنیم و نهایتاً در تالار سوم، دانشجویان پرسش و پاسخ و بحث‌هایشان را پیرامون کلیه فعالیت‌های کلاس حضوری مطرح می‌کردند.



شکل ۲. نمونه‌ای از یک پرسش و پاسخ بین دانشجویان در تالار گفتگوی اول

در مجموع، مشارکت ۷۲٪ از دانشجویان در این سه تالار با ارسال ۶۰۵ پست و محتوایی که در بالا ذکر شد گواه این است که این تالارها در افزایش تعاملات معنادار میان یادگیرندگان و در یادگیری مشارکتی‌شان نقش داشته است. این نتیجه هم‌راستا با نتایج به دست آمده از مطالعات تیمرینسکا (۲۰۰۹) و ابراهیم - گزالس (۲۰۱۱) که از طرح تلفیقی برای درس «ترجمه شفاهی» استفاده کردند و برگس^۱

¹ Burgess

(۲۰۰۸)، مارتین - بلاس و سرانو - فرناندر (۲۰۰۹) و جینگوی^۱ (۲۰۱۳) که برای درس دیگر از طرحی تلفیقی استفاده کردند می‌باشد، چرا که همگی افزایش تعاملات میان یادگیرندگان را تأیید کردند. باید در نظر داشت که یکی از عوامل مهمی که در مشارکت اکثریت یادگیرندگان این کلاس نقش داشت لحاظ کردن مشارکت در کلاس مجازی به‌عنوان مؤلفه‌ای در ارزیابی بود. همان‌طور که در مطالعات مختلفی اشاره شده است (خیا، فیلدر و سیراگوسا، ۲۰۱۳؛ رز و اسمیت، ۲۰۰۷ و هیو و چنگ، ۲۰۰۷) ایجاد انگیزه در مشارکت یادگیرندگان نقش مهمی دارد. در همین راستا، رز و اسمیت^۲ (۲۰۰۷) با بیان این مهم که بدون انگیزه دادن، مشارکت یادگیرندگان تقریباً بعید به نظر می‌رسد، اختصاص بخشی از نمره نهایی را به این فعالیت‌ها عامل مهمی در تحقق مشارکت می‌دانند.

در ارتباط با دومین سؤال این پژوهش که به بررسی میزان مشارکت افراد با جنسیت، سن و نیمسال ورودی تحصیلی متفاوت می‌پرداخت، نتایج نشان داد که میانگین میزان مشارکت مردان با زنان، افراد بالای ۲۶ سال با افراد زیر این سن و ورودی نیمسال مهر ۹۲ با افرادی که قبل یا بعد از آن وارد دانشگاه شدند، تفاوت معناداری نیست. این نتیجه به این معنا است که در گفتگوهای تالارها، یک جنسیت، سن و یا گروه خاص دانشجویان غالب نیستند و افرادی که از لحاظ این مؤلفه‌ها با هم متفاوت هستند در میزان مشارکت با هم تفاوت چشمگیری ندارند. گرچه مؤلفه‌های سن و نیمسال ورودی در ادبیات مربوطه چندان مورد بررسی قرار نگرفته‌اند، اما محققان مختلفی میزان مشارکت در فعالیت‌های آنلاین و گفتگوها را از نظر جنسیت یادگیرندگان بررسی کرده‌اند. جالب است که نتایج این مطالعات چندان یکدیگر را تأیید نمی‌کند؛ در حالی که گروهی زنان و مردان را به لحاظ مشارکت

¹ Jingwei

² Rose & Smith

استفاده از نوآوری آموزشی «مدل» برای افزایش تعاملات...

برابر یافته‌اند (آدریانسون، ۲۰۰۱؛ اُری، بولاک و برناسکا، ۱۹۹۷؛ مسترز و اُبرپرلر، ۲۰۰۴؛ مک‌کونل، ۱۹۹۷)، گروه دیگر از غلبه مردان (بارت و لالی، ۱۹۹۹؛ سلف و میر، ۱۹۹۱؛ کار، کاکس، ادن و هنسلو، ۲۰۰۴، هرینگ، ۱۹۹۳) یا زنان (آربو، ۲۰۰۰؛ پرینسن و دیگران، ۲۰۰۷ الف؛ لی، ۲۰۰۲) سخن گفته‌اند. نظر پرینسن، ولمن و ترول^۱ (۲۰۰۷ ب) در این رابطه این است که جمع‌بندی مطالعات موجود حاکی از غلبه مردان هم در محیط‌های آموزشی که کاملاً مجازی هستند و هم در کلاس‌های تلفیقی است، البته این نابرابری در دوره‌هایی که کاملاً مجازی هستند مشهودتر است. آن‌ها از بررسی مطالعات مختلف به این نتیجه جالب می‌رسند که گرچه نتایج مشابه نیست، ولی در مواردی که مردان غالب نیستند، یا در کلاس تأکید شده است که همه باید فعالیت داشته باشند و یا جمعیت زنان بسیار بیشتر از مردان بوده است (همان: ۴۰۱). این مسئله در مورد مطالعه حاضر هم صدق می‌کند. در این مطالعه، با توجه به اینکه جمعیت زنان بیشتر از مردان بود، بیم آن می‌رفت که مردان مشارکت نکنند؛ البته، با تشویق کلیه دانشجویان به مشارکت، تأکید بر آن و اختصاص بخشی از نمره پایان‌ترم به این فعالیت‌ها، میزان مشارکت مردان و زنان با هم تفاوت معناداری نداشت.

بنا بر آنچه گفته شد، با طراحی تالارهای گفتگویی که در آن در زمانی خارج از زمان کلاس حضوری و به‌طور پیوسته دانشجویان مشغول پرسش و پاسخ و ارائه پیشنهادهایشان بودند، نه تنها زمان نسبتاً خوبی در این تعامل با یکدیگر به سر می‌بردند و میزان تعامل میان یادگیرندگان افزایش قابل‌قبولی یافت، بلکه مسئله تعامل بین یادگیرندگان با جنسیت، سن، یا نیمسال ورودی متفاوت هم به‌طور رضایت‌بخشی بهبود یافت. از آنجا که در کلاس حضوری چنین تفاوت‌هایی برای برخی دانشجویان در حکم عوامل بازدارنده تعامل هستند، نوع تعامل‌ها در نیمسال اول

¹ Prinsen, Volman & Terwel

اجرایی کردن برنامه درسی محدود بود؛ مثلاً، در نیمسال اول اجرای برنامه، عمده تعامل یادگیرنده - یادگیرنده به گروه‌های دوستانی محدود شده بود که انگیزه و اعتماد به نفس بیشتری داشتند؛ اما طبق نظرات دانشجویان و مشاهدات مدرس دانشجویانی که به لحاظ سنی با سایرین اختلاف بیشتری داشتند، یا به لحاظ جنسیت در اقلیت بودند، یا به دلیل اینکه نیمسال ورودی‌شان متفاوت بود با اغلب دانشجویان آشنایی زیادی نداشتند، از تعامل با دیگران خودداری می‌کردند. ولی در کلاس مجازی، با توجه به اینکه نوع رابطه رودرو نیست، از تأثیر بسیاری از این عوامل بازدارنده کاسته شد. به علاوه، از آنجا که فعالیت در کلاس مجازی درست به اندازه فعالیت در کلاس حضوری اهمیت داشت و در ارزشیابی هم این موضوع مدنظر بود، اکثر دانشجویان بیشترین تلاششان را نشان می‌دادند. دسته‌ای از دانشجویان که پیش‌تر به خاطر وجود فضای رقابتی منفی اطلاعاتشان را در اختیار دیگران قرار نمی‌دادند، حالا به خاطر اهمیتی که به این موضوع داده شده بود و با توجه به اینکه مدرس کلیه فعالیت‌های دانشجویان را می‌دید، در کمک به دیگران مضایقه نمی‌کردند.

پیشنهادهای پژوهش

بنا بر آنچه شرح داده شد، این پژوهش تأیید کرد که تلفیق نرم‌افزار آموزشی «مودل» که از اساس برای ترویج یادگیری مشارکتی و با هدف برجسته کردن نقش یادگیرندگان در فرآیند یادگیری‌شان طراحی شده است با کلاس حضوری باعث می‌شود که تعامل یادگیرنده - یادگیرنده گسترده‌تر و متنوع‌تر شود. با در نظر گرفتن نتایج این مطالعه و مطالعات دیگری که در آن کارایی طرح تلفیقی مورد بررسی قرار گرفته است، برنامه‌ریزان تحصیلی و مدرسان کلیه مقاطع می‌توانند در موارد زیر از تلفیق کلاس حضوری و آنلاینی که در نرم‌افزارهای آموزش الکترونیکی (مانند مودل) طراحی شده است بهره‌مند شوند:

استفاده از نوآوری آموزشی «مودل» برای افزایش تعاملات...

- در امر آموزش و یادگیری دروسی که نیازمند پیش‌زمینه‌ای هستند، اما یادگیرندگان اطلاعات کافی را در رابطه با آن پیش‌زمینه ندارند؛ بدیهی است که در فرصت محدود کلاس حضوری مدرس نمی‌تواند هم به سر-فصل‌های اصلی بپردازد و هم کاستی موجود در دانش پیش‌زمینه‌ای یادگیرندگان را جبران کند؛ بنابراین، می‌توان از فرصت مضاعفی که کلاس مجازی در اختیار قرار می‌دهد در رفع این مشکل بهره برد.
- در آموزش و یادگیری دروسی که مشارکت یادگیرندگان در پیشبرد آن‌ها نقش بسزایی دارند؛ در دروس عملی و حتی دروس نظری که بحث و استدلال یادگیرندگان نقش مهمی در پیشبرد درس و افزایش توانش آن‌ها دارد، می‌توان از تالارهای گفتگویی که با هدف یادگیری مشارکتی طراحی شده است، استفاده کرد. برای مثال، مدرس می‌تواند با طرح مسئله، یادگیرندگان را به مشارکت دعوت کند.
- در فضاهای آموزشی که یادگیرندگان به لحاظ مؤلفه‌هایی چون سطح دانش، اعتماد به نفس، جنسیت، سن و غیره با یکدیگر تفاوت دارند و بنابراین عده‌ای در اقلیت هستند؛ این عوامل با توجه به رابطه رودررو در کلاس حضوری می‌توانند برخی یادگیرندگان را از تعامل بازدارد، در حالی که در کلاس مجازی با توجه به اینکه نوع رابطه رودررو نیست، می‌توان بستری مناسب برای ایجاد تعاملی فراگیرتر مهیا کرد. البته، در بسیاری مواقع توفیق در این امر مشروط بر این است که مدرس بتواند با مدیریت مناسب کلاس مجازی، محیطی امن و بی‌دغدغه را برای یادگیرندگان به وجود بیاورد.

به‌علاوه، با توجه به امکانات سگوهای یادگیری مانند «مودل» و قابلیت آن‌ها در ثبت و نگهداری اطلاعات مربوط به فعالیت‌های اعضا در طول دوره آموزش، چنین

تلفیقی در بحث ارزشیابی فرآیند یادگیری هم کمک‌رسان است. موضوع ارزشیابی فرآیند یادگیری در چنین سکوهایی می‌تواند زمینه‌ای برای پژوهش‌های آتی باشد.

منابع

- احمدی، غلامعلی؛ نخستین‌روحي، ندا (۱۳۹۳)، بررسی تمایز یادگیری تلفیقی و یادگیری سنتی (چهره به چهره) در آموزش ریاضی، *مجله روانشناسی مدرسه*، س ۳، ش ۲: ۷-۲۶.

- دلاور، سمیرا؛ قربانی، محمد (۱۳۹۰)، نقش آموزش مجازی در دیدگاه خلاق دانشجویان از دیدگاه خلاق هیئت‌علمی دانشگاه‌های شهرستان بجنورد، *مجله دانشگاهی یادگیری الکترونیکی*، س ۶، ش ۳: ۱۷-۲۷.

- شهنساری‌اصفهانی، سکینه؛ مصلی‌نژاد، لیلی و سبحانین، سعید (۱۳۸۹)، مقایسه تأثیر استفاده از دو روش آموزش مجازی و سنتی بر مهارت‌های قابلیت‌مدار دانشجویان، *مجله پزشکی هرمزگان*، س ۱۴، ش ۳: ۱۸۴-۱۹۰.

- کیا، علی‌اصغر (۱۳۸۸)، نگاهی به آموزش مجازی. *کتاب ماه علوم اجتماعی*، ش ۲۴: ۸۲-۸۹.

- Adrianson, L. (2001). Gender and computer-mediated communication: Group processes in problem solving. *Computers in Human Behavior*, 17, 71-94.

- Arbaugh, J. B. (2000). An exploratory study of the effects of gender on student learning and class participation in an Internet-based MBA course. *Management Learning*, 31(4), 503-519.

- Bale, R. (2013). Undergraduate consecutive interpreting and lexical knowledge. *The Interpreter and Translator Trainer*, 7(1), 27-50.

- Barrett, E. & Lally, V. (1999). Gender differences in an online learning environment. *Journal of Computer Assisted Learning*, 15, 48-60.
- Burgess, J. (2008). Is a blended learning approach suitable for mature, part-time finance students? *Electronic Journal of E-learning*, 6(2), 131-138.
- Carr, T., Cox, L., Eden, N. & Hanslo, M. (2004). From peripheral to full participation in a blended trade bargaining simulation. *British Journal of Educational Technology*, 35, 197-211.
- Davies, J. & Graff, M. (2005). Performance in e-learning: online participation and student grades. *British Journal of Educational Technology*, 36(4), 657-664.
- Dewey, J. (1910). *The means and end of mental training: The psychological and the logical*. Lexington, Mass: D.C. Heath.
- Dringus, L. P. & Ellis, T. (2010). Temporal transitions in participation flow in an asynchronous discussion forum. *Computers & Education*, 54(2), 340-349.
- Gile, D. (2009). *Basic concepts and models for interpreter and translator training*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Gillies, A. (2005). *Note-taking for consecutive interpreting: A short course*. Manchester: St. Jerome.
- Godwin, S. J., Thorpe, M. S. & Richardson, T. E. (2008). The impact of computer-mediated interaction on distance learning. *British Journal of Educational Technology*, 39(1), 59-70.
- Herring, S. C. (1993). Gender and democracy in computer-mediated communication. *Electronic Journal of Communication*, 3, 1-17.

- Hew, K. F. & Cheung, W. S. (2008). Attracting student participation in asynchronous online discussions: A case study of peer facilitation. *Computers & Education*, 51(3), 1111-1124.
- Ibrahim-González, N. (2011). E-learning in interpreting didactics: Students' attitudes and learning patterns, and instructors' challenges. *The Journal of Specialized Translation*, 16, 224-241.
- Jingwei, T. (2013). The research on blended learning of ESL based on Moodle platform. *Studies in Literature and Language*, 6(2), 30-34.
- Kajzer-Wietrzny, M., & Tymczynska, M. (2014). Integrating technology into interpreter training courses: A blended learning approach [special issue: Challenges in translation pedagogy]. *inTRAlinea*.
- Keiser, W. (1978). Selection and training of conference interpreters. In D. Gerver, & H. Wallace Sinaiko (Eds.), *Language interpretation and communication* (pp. 11-24. New York: Plenum Press.
- Kiraly, D. (2000). *A social constructivist approach to translator education: Empowerment from theory to practice*. Manchester: St. Jerome.
- Kornakov, P. (2000). Five principles and five skills for training interpreters. *Meta*, 45(2): 241-248.
- Li, D. (2013). Teaching business translation: A task-based approach. *The Interpreter and Translator Trainer*, 7(1), 1-26.
- Li, Q. (2002). Gender and computer-mediated communication: An exploration of elementary students' mathematics and science learning. *Journal of Computers in Mathematics and Science Learning*, 21, 341-359.

- Ma, W. W. K. & Yuen, A. H. K. (2011). Understanding online knowledge sharing: An interpersonal relationship perspective. *Computers & Education*, 56(1), 210-219.
- Martin-Blas, T., & Serrano-Fernandez, A. (2009). The role of new technologies in the learning process: Moodle as a teaching tool in Physics. *Computers and Education*, 52, 35-44.
- Mashhadizadeh, D., & Rezvani, E. (2016). Iranian EFL learners' attitude towards the use of WBL approach in writing. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 5(3), 29-38.
- Masters, K. & Oberprieler, G. (2004). Encouraging equitable online participation through curriculum articulation. *Computers and Education*, 42, 319-332.
- Mazzolini, M. & Maddison, S. (2007). When to jump in: The role of the instructor in online discussion forums. *Computers & Education*, 49(2), 193-213.
- McConnell, D. (1997). Interaction patterns of mixed sex groups in educational computer conferences. *Gender and Education*, 9, 345-363.
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R. Bakia, M. & Jones, K. (2010). *Evaluation of evidence-based practices in online learning: A meta-analysis and review of online learning studies*. U.S. Department of Education.
- Mokoena, S. (2013). Engagement with and participation in online discussion forums. *TOJET: The Turkish Online Journal of Education Technology*, 12(2), 97-105.
- Ory, J. C., Bullock, C. & Burnaska, K. (1997). Gender similarity in the use of and attitudes about ALN in a university setting. *JALN*, 1(1), 39-51.

- Phelan, M. (2001). *The interpreter's resource*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Piaget, J. (1971). *Biology and knowledge*. Chicago: University of Chicago.
- Picciano, A. G. (2002). Beyond student perceptions: Issues of interaction, presence, and performance in an online course. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 6(1), 21-40.
- Prinsen, F., Volman, L. L. & Terwel, J. (2007a). The influence of learner characteristics on degree and type of participation in a CSCL environment. *British Journal of Educational Technology*, 38(6), 1037-1055.
- Prinsen, F., Volman, L. L. & Terwel, J. (2007b). Gender-related differences in computer-mediated communication and computer-supported collaborative learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 23, 393-409.
- Rice, W. (2006). *Moodle e-learning course development: A complete guide to successful learning using Moodle*. Birmingham: Pact Publishing.
- Rose, R. & Smith, A. (2007). Online discussions. In C. Cavanaugh and R. Blomeyer (Eds.), *What works in k-12 online learning* (pp. 143-160). Washington, DC: International Society for Technology in Education.
- Selfe, C. L. & Meyer, P. R. (1991). Testing claims for on-line conferences. *Written Communication*, 8, 163-192.
- Tymczynska, M. (2009). Integrating in-class and online learning activities in a healthcare interpreting course using Moodle. *The Journal of Specialized Translation*, 12, 148-164.
- Varney, J. (2009). From hermeneutics to the translation classroom: A social constructivist approach to effective learning. *The*

استفاده از نوآوری آموزشی «مودل» برای افزایش تعاملات...

International Journal of Translation and Interpreting Research, 1(1), 29-45.

- Vonderwell, S. & Zachariah, S. (2005). Factors that influence participation in online learning. *Journal of Research on Technology in Education*, 38(2), 213-230.

- Vygotsky, L. (1994). Extracts from *Thought and Language and Mind in Society*. In B. Stierer, & J. Maybin (Eds.), *Language, literacy and learning in educational practice* (pp. 45-58). Clevedon: Multilingual Matters.

- Xia, J., Fielder, J. & Siragusa, L. (2013). Achieving better peer interaction in online discussion forums: A reflective practitioner case study, *Issues in Educational Research*, 23(1), 97-113.

- Yukselturk, E. (2010). An investigation of factors affecting student participation level in an online discussion forum. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9(2), 24-32.

روایتی از کلاس‌های درس دانشگاهی (تجربه زیسته استادان دانشگاه)

به کوشش عباس کاظمی

انتشارات پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی

چاپ اول بهار ۱۳۹۶

نویسنده: دکتر محمد عطاران^۱

کتاب روایتی از کلاس‌های درس دانشگاهی، آن‌گونه که عباس کاظمی در مقدمه آورده است، بخشی از گزارش پژوهشی مفصل است که از سال ۱۳۹۳ آغاز شده و به دنبال تحقیق درباره کلاس‌های درس و نارضایتی استادان و دانشجویان از کلاس است. دانشجویانی که از محتوای کلاس‌ها ناراضی‌اند و استادانی که بی‌ رغبتی دانشجویان به کلاس و درس آن‌ها را آزار می‌دهد.

این کتاب شامل دو نوع گفتار است. در

برخی از این گفتارها، افراد از تجربه زیسته خود سخن گفته‌اند و در برخی دیگر، تحلیل‌ها، ایده‌ها و نظرات خود درباره کلاس درس دانشگاهی را بیان کرده‌اند. همه آن‌ها از تجربه تدریس خود نمی‌گویند، بلکه بعضی از آن‌ها، ایده‌هایی عرضه می‌کنند.

^۱ دانشیار دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، ، رایانامه : attaran_m@yahoo.com

دکتر مقصود فراستخواه که سابقه حضور در دانشگاه را از دهه شصت به عنوان مربی آموزشیار در دانشگاه تبریز دارد معتقد است که ما باید کلاس درس را به عنوان یک برساخته اجتماعی ببینیم نه واقعیتی صرفاً فنی و پداگوژیک. درعین حال از مفاهیمی دیگر مانند کلاس به مثابه فضا، محیط، موقعیت، رویکرد، زنجیره، تجربه، سیستم و میدان مبادله نیز یاد می کند. به نظر او کلاس یک فضا است "وقتی شما به کلاس می روید، درواقع خودتان شرکت و همکاری می کنید در یک فضایی که این فضا یک سپهر هنجاری، سپهر عاطفی و یک سپهر ارتباطی است. مخزنی از معانی است، مخزنی از معانی ذخیره شده". ۱۶/

به نظر او کلاس موقعی کلاس است که در آن، یک فضای گفت و گویی گرم وجود دارد و یادگیری و اکتشاف برانگیز است، دلگرم کننده است و دلیری دانستن را به بچه ها می دهد". ۱۸/

فراستخواه معتقد است که ما باید تحولات محیطی در کلاس را در نظر بگیریم و خود را با آن سازگار کنیم، "وقتی دگرگونی محیطی رخ می دهد، گونه ها منقرض می شوند، یعنی گونه هایی از معلم ها و گونه هایی از دانشجو منقرض می شوند. دایناسورها منقرض شده اند. این تغییر محیطی است." ۱۸/

این تغییرات از جمله عبارت اند از تغییر آدم ها، انسانی هایی که دیگر رعیت نیستند و شهروندند. علاوه بر آن گفتمان تغییر کرده است. امروز ما از گفتمان حقوق بشر سخن می گوئیم. اشیاء نیز تغییر می کنند. تخته و کلاس تبدیل به وایت برد و تخته هوشمند شده است.

ما امروز با انسان هایی سروکار داریم که با هاپر تکست کار می کنند و به طور متوسط هر سه دقیقه یک بار از فعالیتی به نفع فعالیت دیگر منصرف می شوند. به تعبیری که فراستخواه از ساروخانی نقل می کند، ما امروز دیگر با مسئله کمیابی اطلاعات مواجه نیستیم بلکه با کمیابی توجه مواجهیم.

کلاس به عنوان موقعیت، از مفاهیم دیگری است که فراستخواه به آن می‌پردازد. به نظر او کلاس باید موقعیت ناپایداری باشد که ما در آن به دنبال تعادل جویی هستیم و این با مسئله ایجاد می‌شود. موقعیتی پایدار که دانشجو به دنبال مدرک و استاد به دنبال مرتبه و حقوق است، موقعیت پایدار ولی بی‌ارزش است. موقعیتی که تنها به وظیفه‌های مشخص عمل می‌شود.

کلاس به مثابه رویکرد، به رویکرد یادگیری در کلاس اشاره دارد. دیدگاهی که دانش را ساختنی می‌داند یا دیدگاهی که ضبط کردنی.

کلاس به مثابه زنجیره، زنجیره‌ای است از فرایندها و فراورده‌ها. آیا بچه‌ها از این کلاس خرسند شدند؟ در این زنجیره ارزش کلاس چه ارزشی را به جامعه پیشنهاد می‌کند؟ اولین چیز در این زنجیره ارزش رضایتی داشت. دومین مسئله این است که یادگیری اتفاق افتاده است. به نظر او در این زنجیره باید ببینیم که آیا ن چه که یاد می‌دهیم در عمل به کار دانشجو می‌آید.

کلاس به مثابه تجربه، یادگیری به معنای معنا بخشی به تجربه. آیا کلاس‌های ما نسبتی با زندگی معمول دانشجویان دارد؟

کلاس به مثابه سیستم، کلاس بخشی از خرده سیستم دانشگاهی است. دانشجویی که هیچ احساسی از آینده شغلی‌اش ندارد همان احساس در کلاس، کلاس را می‌سازد. ساخته شدن کلاس با آن احساس بیکاری دانشجو ساخته می‌شود.

کلاس الآن به عنوان میدان مبادله است. کلاس میدان عرضه و تقاضاست. دانشجو شهریه می‌پردازد و انتظار کالای دانش را دارد. ولی وقتی پول می‌دهد انتظارش برآورده نمی‌شود می‌شود بازار مکاره، استادی و شاگردی آرمانی از بین رفته ولی خای آن را بازار واقعی نگرفته است. یک بازار مکاره است.

حسین ابراهیم‌آبادی عضو هیئت علمی پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی دومین کسی است که به تصویر کلاس پرداخته است. او عدم تغییر کلاس در سال‌های اخیر را به دلیل آن می‌داند که آموزش و پرورش و دانشگاه مثل

لاک‌پشت‌هایی هستند که هم کند هستند هم سخت‌جان. تغییرات با سرعت اتفاق می‌افتد ولی کلاس درس به همان صورت است. به نظر او حکومت‌ها هم چون نفع خود را در آن می‌بینند مایل نیستند که ساختارها را تغییر دهند. اکنون به اعتقاد او کلاس و مسیر جامعه متفاوت است در عین حال الگویی جایگزین برای کلاس هم وجود ندارد. او کلاس را در شرایط کنونی دیگر تنها موقعیت یادگیری نیست بلکه چه‌بسا در آن یادگیری رخ ندهد. به‌علاوه دانشگاه تبدیل به صنعت شده است و مانند فرایندی صنعتی مدرک می‌دهد.

سوم فرهنگ آموزش تغییر کرده است. فناوری اطلاعات فرهنگی یادگیری را تغییر داده است. تغییری که به نظر او وزارت علوم نمی‌خواهد آن را بپذیرد و تنها با سخت‌گیری می‌خواهد روال قبل را حفظ کند. در ادامه او تجربه خود از کلاس‌های سنتی و وب محور را بیان می‌کند.

اسماعیل خلیلی همکار پژوهشی پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی در گفتار سوم درباره تاریخ کلاس درس در ایران پیشامدرن را بررسی می‌کند. آموزش و پرورش در دوران مادها، هخامنشیان، مدارس یونان، دوران سلوکی، و مدارس عالی و جندی‌شاپور در دوران پیشامدرن از جمله این مباحث هستند. همچنین او درباره سنت مباحثه که به‌زعم او از زمان هخامنشیان پایه‌گذاری شده است، بحث و بررسی می‌کند. همچنین این محقق در مقاله بعدی درباره ایده‌هایی درباره آموزش و پرورش عصر جدید در ایران، بحث می‌کند. مباحث این بخش و نیز بخش قبلی چندان سنخیتی با مباحث مطرح‌شده در سایر فصل‌های کتاب ندارد و بهتر این بود که این بحث حذف می‌شد.

پرویز اجلالی مدیر گروه جامعه‌شناسی فیلم و سینمای انجمن جامعه‌شناسی ایران در این بخش به تجربه کلاس داری خود می‌پردازد. در این میان به مشکلات تدریس آموزش علوم اجتماعی در دانشگاه‌های ایران اشاره می‌کند. به نظر او ما چون در دبیرستان به دانش آموز تاریخ درس نمی‌دهیم دانشجوی ما نمی‌تواند علوم اجتماعی

را بفهمند چون باید تاریخ معاصر غرب را بداند. علاوه بر آن باید عربی بلد باشد یا زبان انگلیسی را به بداند ولی در هردو دانشجوی ما لنگ است. علاوه بر آن عده‌ای به تأثیر اجتماع در رفتار بارور ندارند. لذا تأکید بر روان‌شناسی و فلسفه می‌کند. دانشجوی علوم اجتماعی به نظر باید اطلاعات عمومی‌اش خوب باشد و دانشجویان فعلی اصلاً اطلاعات عمومی ندارند. همچنین ما با دانشجویانی در دانشگاه آزاد روبرو هستیم که موقعیت‌های مختلف دارند. در اینجا اجلاالی به برخی از این نمونه‌ها در دانشگاه آزاد اشاره می‌کند.

منوچهر آشتیانی پژوهشگر علوم اجتماعی به بازخوانی تجربه دانشجویی در فرانسه و آلمان در سال‌های دور می‌پردازد. او در سال ۱۳۳۱ دانشجوی دانشگاه تهران شده است و شاگرد کسانی چون علامه قزوینی و فروزان فر و بسیاری از صاحب‌نامان دیگر بوده است. سپس در دوره‌های شاگرد نامورانی چون گوروچ و ریمون آرون بوده است.

به نظر او حتی در زمان اوج دانشگاه تهران استادان عمده فکری بوده‌اند و حکومت از فکر استادان استفاده می‌کرده است. ولی در فرانسه و آلمان می‌گوید گوروچ و گادامر ساعت شش صبح می‌آمدند و در اتاقشان در دانشگاه و تا دوازده شب زندگی می‌کردند. بعد می‌رفتند منزل دانشگاه خانه آن‌ها بود و در کلاس هم به‌اندازه همه دانشجویان کتاب می‌خواندند. و در جامعه تأثیر گزار بودند و حرکت جامعه را تعیین می‌کردند. سیاستمداران به دیدار آن‌ها می‌آمدند. او نظر یونسکو درباره دانشگاه را ذکر می‌کند که بر اساس آن دانشگاه باید نخست دانش را در حد اعلی گسترش و ارتقا بدهد یعنی کار دانشگاه توزیع علم است. دوم انتقال تمام میراث فرهنگ مادی و معنوی و تمدنی و فرهنگی از نسل فعلی به نسل آینده. سوم دفاع متداوم و پیگیرانه از حقانیت علم. علیه خرافات بایستد علیه دگماتیسم بایستد.

ویرایش لازم دارد

مهرمحمدی که بنا به بیان خود، به‌طورجدی در بخش دکتری بیشتر تدریس کرده است. معتقد است که آموزش عالی باید به رشته آموزش پژوهی توجه کند و معتقد است که وزارت علوم به این موضوع توجه کافی نکرده است. رشته‌ای که خود آموزش، موضوع آن است و به آموزش به‌عنوان مقوله‌ای تخصصی نگاه می‌کند. او درعین حال اقدام پژوهی را اتفاق خوبی می‌داند اگر در آموزش عالی امکان تحقق آن فراهم شود. استاد آموزش پژوه از نظر او استادی است که از طریق اقدام پژوهی نقش در تولید دانش آموزش داشته باشد و آن را تبدیل به دانش عمومی کند. به لحاظ اجرایی او در دانشگاه فرهنگیان، اعضای هیئت علمی تازه‌کار را موظف کرده است که پس از ۴ سال رساله آموزشی ارائه کنند. در این میان او از دانشگاه‌های علوم پزشکی تقدیر می‌کند که در این زمینه به نظر او پیشرو هستند و با تأسیس مراکز توسعه آموزش به امر آموزش و نوآوری در آن توجه کافی کرده‌اند. مهرمحمدی ارائه دروس آموزشی را کافی نمی‌داند؛ مانند آنچه در تربیت مدرس با ارائه ۲۰ واحد تربیتی انجام می‌شد.

مهرمحمدی از مکتب پراکتیکال دفاع می‌کند، مکتبی که به دنبال آن است که نظریه‌ها را در عمل بسنجد و به ورطه نظریه زدگی یا عمل زدگی نیفتد. بهترین روش برای تحقق این امر به نظر او اقدام پژوهی استادان است.

مهرمحمدی معتقد است که باید ما کلاس را اختراع کنیم یعنی نحوه اداره کلاس به دست ما باید پس از چندی به صورتی درآید که این کلاس، کلاس ما باشد و به نام ما ثبت شود؛ از حیث نوآوری‌های مفهومی یا عملی که در آن انجام می‌دهیم.

سارا شریعتی که جامعه‌شناسی دین درس می‌دهد به دلیل این‌که در فرانسه در مدارس کاتولیک درس خوانده است و در ایران جامعه‌شناسی دین درس می‌دهد تجربه‌اش را از صحبت درباره دین آغاز می‌کند. نخست این‌که او می‌گوید الگوی واحدی درباره آموزش دین در اروپا وجود ندارد چنانکه آموزش دین در فرانسه اصلاً وجود ندارد درحالی‌که در بلژیک همسایه آن آموزش پلوراستیک دین موجود

است. دوم این‌که در فرانسه مدرسه جانشین کلیساست لذا مدرسه خیلی مهم است و هر آموزشی باید در مدرسه انجام شود. دیگر این‌که در فرانسه هنوز درباره این‌که مدرسه محل آموزش است یا پرورش، اختلاف نظر وجود دارد. نظام فرانسه نظام لائیتسه است، نظامی که علیه اشرافیت و روحانیت به وجود آمد و درواقع انقلاب مردم علیه آن‌ها بود. "لائیک یعنی کسی که جزء مردم معمولی است. بنابراین نظامی که این‌ها به وجود آوردند اسمش را گذاشتند لائیسیته یعنی نظام مردم. احمدی‌نژاد وقتی رئیس‌جمهور شد در یکی از روزنامه‌های فرانسوی نوشتند پیروزی یک لائیک در برابر یک روحانی، یک نظامی. ۲۳۱/

در فردای انقلاب فرانسه تمام امتیازات لغو شد و اعلام شد که هیچ دینی به رسمیت شناخته نمی‌شود. و بعداً هم اولین جایی که لائیسیته تحقق یافت آموزش پرورش بود. تمام تعلیمات دینی از مدارس برداشته شد و همه کشیشان هم از مدارس بیرون رفتند. اما پس از دهه‌های هفتاد و هشتاد مجدداً جنبش‌های معنوی در اروپا مطرح شدند و مسلمانان هم که در اروپا بودند در بحث‌های علوم اجتماعی وارد شدند و دین را به‌عنوان عامل تعیین‌کننده جامعه اروپایی مطرح کردند. بعدها هم که بحث بنیادگرایی مطرح شد این سؤال عنوان شد که ما که دین را آموزش نمی‌دهیم چطور است که افراد به بنیادگرایی علاقه‌مند می‌شوند. ازجمله گزارش‌هایی تهیه شد به‌عنوان گزارش رژی دوبره که او در آن گزارش پیشنهاد کرده است که ما دینی داریم به‌عنوان دین اعتقادی و دینی به‌عنوان فرهنگ. به نظر او ما به دین به‌عنوان فرهنگی در آموزش باید توجه کنیم. چون به همان میزان که از دین به‌مثابه فرهنگ اطلاع کمتری داشته باشند به همان میزان تعصب و پیش‌داوری خواهند داشت.

در ایران همه مدارس مذهبی هستند گرچه می‌گویند ما مدارس غیرمذهبی و مذهبی داریم ولی عملاً مدارس مذهبی متعلق به طبقه خاصی هستند. درعین حال این مدارس از فرهنگ عمومی چندان اطلاعی ندارند و آن را ترویج نمی‌کنند. نتایج این

مدارس هم معلوم نیست در حوزه دین‌دار کردن بچه‌ها چه میزان است. برخی از این مدارس فقط مهاجر تربیت می‌کنند.

به نظر شریعتی در جوامع سکولار اتفاقی که افتاده است، انتزاع فرهنگ جامعه از دین است که درواقع عنصر اساسی و حیاتی فرهنگ را فراموش کرده است و درنتیجه جامعه‌ای بی‌هویت ایجاد کرده است. در جوامع دینی هم که دین‌محور است از فرهنگ غافل شده‌اند و درنهایت به‌صورت ایدئولوژی دین را تصویر کرده‌اند.

به نظر شریعتی عمومی کردن دین باعث شده است که تمایز از بین برود مانند این‌که شما در مشهد آمده‌اید و می‌گویید همه جای مشهد حرم است دیگر حرم معنای خودش را از دست می‌دهد. چون وقتی حرم محدود به‌جای خاصی بود، افراد در آنجا آدابی را مراعات می‌کردند ولی حالات آن آداب مراعات نمی‌شود.

"جوامع سکولار جوامعی هستند که به هیچ تباری ارجاع نمی‌دهند، جوامع غیر سکولار جوامعی هستند که تبار و حافظه تاریخ مشخصی دارند" ۲۴۸/

پیشنهاد شریعتی مانند پدرش این است که تعلیمات دینی از مدارس حذف شود تا دین حفظ شود.

او معتقد است که مدرسه نباید وظیفه پرورش را هم عهده‌دار باشد. تربیت باید خانواده محور باشد و بخشی از تعلیم و تربیت را به عهده خانواده باید گذاشت. همچنین او معتقد است که مدارس درواقع تربیت اخلاقی نمی‌کنند چون تربیت اخلاق موقعیت مدار است. مدارس جزوهای در باب اخلاق می‌دهند نه این‌که بچه‌ها را اخلاقی کنند.

ساسان فاطمی عضو هیئت علمی دانشگاه تهران از تجربه‌های خود در کلاس‌های هنر گفته است. به نظر او رشته‌های هنر در ایران دچار تناقض‌اند. در کشورهایی مانند فرانسه، آلمان، و روسیه بحث مشخص است. فرد پنج سال می‌رود جایی و پس از پنج سال خواننده، نوازنده یا صاحب حرفه‌ای دیگر می‌شود. و اگر بخواهد پژوهش کند می‌رود دانشگاه در رشته موسیقی و اهل پژوهش می‌شود ولی در ایران

ملغمه و شتر مرغ پلنگی درست شده است که واویلاست. معمولاً دانشجویانی به رشته هنر می‌آیند که توانایی کمتری در نوشتن و خواندن دارند و به دلیل اینکه مباحث رشته هر ترکیبی از سواد و عمل است فرد دچار مشکل می‌شود. درعین حال دانشجویان هنر نظم گریزند. سر کلاس بلند می‌شوند و از کلاس بیرون می‌روند. دیر می‌آیند، اصلانمی آیند. و امثال این‌ها.

درعین حال به نظر فاطمی کسانی که به دانشگاه می‌آیند، تصویری که از دانشگاه دارند غلط است. آن‌ها فکر می‌کنند که اگر به دانشگاه بیایند بتهوون می‌شوند درحالی‌که دانشگاه محل پژوهش است و نه محل نوازنده بار آوردن افراد. همچنین دانشگاه باید بر سنت‌های کلاسیک خود پافشاری کند و دانشجو اگر می‌خواهد ابتکار داشته باشد باید آن را در خارج از دانشگاه تمرین کند.

کیوان علی محمدی از تجربه‌های خود در دانشگاه هنر می‌گوید. او معتقد است که در دانشگاه کلاس تعیین‌کننده نیست بلکه ساختار دانشگاه، وزارت علوم، تصمیم‌گیرندگان تعیین‌کننده‌اند. دانشگاهی که از استاد حضور تمام وقت می‌خواهد و او را تبدیل به یک کارمند می‌کند. وزارت علوم می‌خواهد دانشگاه، دانشگاه و محل آموزش تئوری باشد یا محل تمرین عملی. علی محمدی از تجربه‌های تلخ خود در دانشگاه آزاد هم می‌گوید از تجربه دفاع ۳۲ نفر در چهار ساعت. هر نفر ده دقیقه. تجربه تدریس در دانشگاهی که ۱۳۰ نفر کارشناس ارشد پژوهش در هنر گرفته است بدون داشتن یک عضو هیئت علمی. در دانشگاه آزاد هیچ ضابطه‌ای برای پذیرش دانشجو وجود ندارد.

حسینعلی نودری از تجربه یک‌عمر تدریس در دانشگاه آزاد می‌گوید. او که سابقه تدریس در دانشگاه را پیش و پس از انقلاب دارد معتقد است که به دانشگاه آزاد تا قبل از ورود در آن نقدهای اساسی داشته است ولی الآن به‌گونه‌ای دیگر به موضوع می‌نگرد. او معتقد است که در دانشگاه آزاد به دلیل این‌که دانشجو پول می‌پردازد،

کمی روابط استاد و دانشجو مختل شده است و گاه حضور برخی از افراد از نهادهای دولتی مزید بر علت می‌شود. ۳۱۶/

از طرفی دانشگاه آزاد مسئله سن را حل کرده است و شما می‌توانید در کنار پیرمرد شصت‌ساله جوان بیست‌ساله را هم ببینید. از سویی روابط دانشجویان با یکدیگر بسیار بیشتر است بخصوص روابط دانشجویان دختر و پسر.

همچنین دانشگاه آزاد توانسته دانشجویان دختر بیشتری را جذب کند و دختران از امتیاز دانشگاه بیشتر بهره‌ور شوند.

دکتر خستو هم کمی درباره چگونگی علاقه‌اش به معلمی و تأثیر معلم دبیرستان می‌گوید و بعد به نحوه تدریسش اشاره می‌کند. به نظر او اولین جلسه کلاس بسیار مهم است. او کلاس را به صورتی اداره می‌کند که دانشجو از اول تکلیفش را با مباحث کلاس بداند. طرح درس او مشخص است ولی به صورت سخت و صلب نیست. همچنین سعی می‌کند که کلاس به صورت دیالوگ باشد ولی دیالوگی که بر اساس متن شکل بگیرد و نه دیالوگی که به صورت دورهمی پیدا کند. او همچنین فیلم و رمان را یکی از امکانات گفت‌وگو می‌داند. به نظر دکتر خستو نباید انتظار اقتدار استاد در دوران حاضر را مانند گذشته داشته باشیم، چون اقتدار بسیار کسان مانند گذشته نیست. در ادامه او از برخی تجربه‌های تدریس خود می‌گوید.

زهره روزی بیدگلی از دیگر استادانی است که در مراکز علمی کاربردی تدریس می‌کند و از تجربه‌های خود می‌گوید. او می‌گوید که در دانشگاه‌های علمی کاربردی، تلقی عموم که افراد تنبل بدون کنکور به این دانشگاه می‌روند موجب می‌شود که دانشجو از ابتدا با تلقی خاصی از خود و دانشگاه به کلاس بیاید. البته به نظر او در این دانشگاه‌ها، سیستم بیش از افراد تأثیرگذار است. به نظر او دانشجویان در مقایسه با سال‌های قبل از نظر اطلاعات عمومی بهتر شده‌اند ولی سیستم توان بازسازی خود را نداشته است و هنوز نتوانسته است خود را از لحاظ علمی و انتشار کتاب‌های جدید، بروز کند. ۳۵۸/

سیستم نتوانسته تقدم و تأخر دروس را به‌خوبی انجام دهد نیز گاه تصمیم‌هایی مانند جداسازی کلاس‌های دختر و پسر را می‌گیرد که مشکل را بیشتر می‌کند.

به نظر او، دانشگاه به دلیل محدودیت امکانات نتوانسته بر اساس کاربردی بودن که فلسفه تأسیس آن بوده است، عمل کند. در ادامه مصاحبه او به تیپ دانشجویان دانشگاه‌های علمی کاربردی، کار جمعی دانشجویی در دانشگاه، و رابطه استاد و دانشجو در دانشگاه علمی کاربردی اشاره می‌کند.

فرزانه زحلی دیگر استاد دانشگاه علمی کاربردی در رشته هنر، مزیت این دانشگاه را تنوع انواع گرایش‌ها در رشته‌های مختلف به‌خصوص در رشته خود می‌داند، مثلاً او اشاره می‌کند که ما در این دانشگاه، رشته کاردانی بدلکاری داریم.

به نظر او در کلاس‌های رشته او، بحث دانش مطرح نیست و نمی‌توان با یک الگوی از پیش تعیین‌شده سر کلاس رفت. و باید بتوان جنبه‌های هیجانی دانشجو را برانگیخت تا به خلاقیت بیشتری دست‌یافت.

او از تعامل احساسی بین دانشجویان و استادان سخن می‌گوید و معتقد است که استادان مرد بیشتر در دام ارتباط با دانشجویان دختر می‌افتند و گاه هم بدشان نمی‌آید که بگویند او چند عاشق سینه‌چاک دارد.

از ویژگی‌های دیگر این مراکز علمی کاربردی گستره دانشجویان آن است که همه سنین را شامل می‌شود.

همچنین جرئت دانشجویان امروز به‌طور کلی که بسیار بیشتر از دانشجویان دوران گذشته است و به‌سادگی درباره استادانشان اظهار نظر می‌کنند.

مسعود کیان از جمله مدرسان دیگر دانشگاه علمی کاربردی است که تجربه‌های خود را گزارش می‌کند. او گذشته دانشجویی خود با دانشجویان الآن را مقایسه می‌کند و می‌گوید در گذشته استادان احترام داشتند و ما هم کتاب زیاد می‌خواندیم. امروز این احترام نیست و دانشجو بیشتر علاقه‌مند به جزوه است. در گذشته استادان با فناوری روز آشنا نبودند و امروز استادان به‌صورت دائم از پاورپوینت استفاده می‌کنند. امروز

دانشگاه علمی کاربردی بیشتر دانشجو محور شده است چون دانشجو اگر راضی باشد ترم بعد چهار نفر دیگر را هم با خودش می آورد. دیگر این که دانشگاه علمی کاربردی قرار بود که ایجاد شغل کند ولی چون اغلب دانشجویان کارمند هستند نیاز به شغل چندان حس نمی شود البته در سال های اخیر که کارمندان مدرک گرفته اند شاید با دانشجویان جدید مسئله شغل بیشتر مطرح شود /۴۰۰

استادان در گذشته رفاه بیشتر، تدریس کمتر، فرصت مطالعه بیشتر داشتند و امروز استادان علمی کاربردی، رفاه کمتر، تدریس بیشتر دارند و فاقد فرصت .

مشکل دیگری که این استاد دانشگاه علمی کاربردی به آن اشاره می کند وجود مسئولینی است که در مراکز علمی کاربری می آیند و درس می دهند و عملاً فرصت های شغلی را برای دیگران محدود می کنند.

من با استفاده از فناوری چندان موافق نیستم بخصوص در رشته ما که به نظرم زبان بدن و لحن کلام بسیار مؤثر است.

دیگر این که دانشجوی زمان ما دانشجوی باور بود ولی دانشجوی الآن دانشجوی شک است.

ابراهیم توفیق که چندترمی پس از اخذ مدرک دکتری در آلمان تدریس کرده است و از سال ۱۳۸۵ در ایران تدریس را آغاز کرده است از تجربه بسیار خوشایندش با دانشجویان ارشد می گوید و تجربه بسیار ناکامش با دانشجویان دکتری.

به نظر توفیق پاره ای از استادان ایرانی دانشجویان، را جدی نمی گیرند و کلاس را به نوع به گذران وقت تبدیل می کنند. در این کلاس ها دیگر گفت و گو بی معنی می شود و استاد دانشجو را کسی می داند که باید فقط بشنود. /۴۱۷

به نظر توفیق وقتی در نظام ذهنی استاد دانشجو، این گونه تعریف شد، دیگر فرایند تدریس از پایین شکل نمی گیرد و گفت و گویی صورت نمی پذیرد بلکه باید استاد بگوید و دانشجو بشنود. به نظر توفیق ، دانشجو هم با عقلانیت خاص خود با این

کلاس‌ها برخورد می‌کند، سؤال نمی‌کند، وقت می‌گذراند. توفیق می‌گوید اگر این ذهنیت را تغییر دهیم در بهترین حالت بیست درصد دانشجویان هم درگیر شوند از کلاس لذت خواهیم برد/۴۱۹

به نظر توفیق در سال‌های دهه پنجاه به دلیل وجود آدم‌های مسلط مانند پاریزی، و احمد اشرف، فضای مونولوگی بود که افراد ترجیح می‌دادند بشنوند ولی امروز اگر همچنان این فضا برقرار سات به دلیل این است که استاد دانش لازم را ندارد و ناگزیر به سمت استبداد رأی در کلاس می‌رود. احمد اشرف می‌توانست اگر دانشجو سؤال کند جوابش را بدهد ولی امروز استادی شاید نداشته باشیم که جواب دانشجو را بدهد. صورت شکلی سلسله‌مراتب مانده است ولی روح آن وجود ندارد. توفیق می‌گوید به نظر او کلاسی موفق است که مسئله‌ای را طرح کند. مسئله‌ای که احیاناً دانشجو آن را قبل از ورود به کلاس درک کرده است و می‌توان درباره آن سؤال کرد و بحث. نه کلاس‌هایی که دانشی آماده را به دانشجو تحویل می‌دهیم و حساسیت او نسبت به مسائل را رفع می‌کنیم. به نظر او این کلاس‌هاست که ایجاد وجد می‌کند