دوفصلنامه‌ی نظریه و عمل در برنامه درسی

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

سال ششم- شماره ۱۱- بهار و تابستان ۱۳۹۷

صاحب امتیاز: انجمن مطالعات برنامه‌ی درسی

مدیر مسئول: دکتر مجید علی عسگری

سردبیر: دکتر محمد عطاران

مدیر داخلی: لیلا الماسی

مدیر اجرایی: فاطمه صانعی‌پور

هیئت تحریریه:

دکتر حمیدرضا آراسته، استاد دانشگاه خوارزمی

دکتر غلامرضا حاجی حسین نژاد، دانشیار دانشگاه خوارزمی

دکتر محمد عطاران، دانشیار دانشگاه خوارزمی

دکتر رحمت الله مرزوقی، استاد دانشگاه شیراز

دکتر یزدان منصوریان، دانشیار دانشگاه خوارزمی

دکتر بهروز مهرام، 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: زهرا حیدری

صفحه آرا: لیلا الماسی

نشانی: تهران – خیابان شهید مفتح نرسیده به انقلاب – پلاک ۴۹ – کدپستی ۱۴۹۱۱-۱۵۷۱۹

پست الکترونیکی:

curriculum_thp@yahoo.com

سایت اینترنتی دوفصلنامه:

www.cstp.khu.ac.ir

اولویت های نگارشی.....۴- ۲

تجارب دانش آموزان پسر ابتدایی از اجرای ارزشیابی توصیفی / دلارام محمدی، دکتر اسکندر فتحی آذر، دکتریوسف ادیب .....۳۰ – ۵

جایگاه محورهای تربیت هنری، ساختار محتوایی و الگوی سه وجهی برنامه درسی در کتاب های درسی فرهنگ و هنر دوره اول متوسطه/ محمدفیروزی، دکترمحمد سیفی، دکتر علی حسینی مهر، دکترعلیرضا فقیهی ۶۶– ۳۱

سنتز پژوهی در مطالعات تطبیقی نظام های تربیت معلم ایران وجهان /مهری اعزازی، دکترمحمد نوریان، دکترعلی اکبر خسروی بابادی، دکتر داریوش نوروزی.....۱۰۴ – ۶۷

مفهوم سازی مشاوره برنامه درسی به عنوان یکی از قلمروهای نوین حوزه برنامه درسی/ محمدتقی رودی، دکتر کوروش فتحی واجارگاه ، دکترمحبوبه عارفی، دکتررضوان حکیم زاده، دکترمسعود شریفی .....۱۴۰ –۱۰۵

آموزش چندفرهنگی در کتاب های درسی فارسی(خوانداری) دوره آموزش ابتدایی ایران / فاطمه هواس بیگی، دکتر علیرضا صادقی، دکتر حسن ملکی،دکتر مصطفی قادری ۱۷۴–۱۴۱

واکاوی عملکرد ریاضی در دانش‌آموزان جهشی / دکتر ابراهیم طلایی،دکتر زهرا رحیمی، دکترحمیدرضا حسن آبادی،گلرخ براپور، آزاده میرزایی ۲۰۲– ۱۷۵

الگوی برنامه ریزی درسی درکلاس معکوس: سنتزپژوهی روش‌ها /حسن کاویانی،دکتر محمدجواد لیاقت دار، دکتر بی بی عشرت زمانی، دکتر یاسمین عابدینی .....۲۷۱ – ۲۰۳

ISSN: 2345-4938

بهاء تک شماره: ۴۰۰۰۰ ریال

Journal of Theory & Practice in Curriculum

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

Vol.6, No:11, 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:
Zahra Heydari

Web: www.cstp.khu.ac.ir
Email: curriculum_thp@yahoo.com
ISSN: 2345-4938
Single issue: 40000 R

Content:

D. Mohammadi, E. FathiAzar (Ph. D) Y.Adib (Ph.D)
The Experience of Elementary Male Students from Descriptive Assessment

M. Firuzi, M. Seyfi (Ph. D), A. HosseiniMehr (Ph.D), A. Faghihi (Ph.D)
The Aspects of Arts Education, Content Structure and Three-Dimensional Model of Curriculum in the Culture and Arts Textbooks of the Junior High School

M. Ezazian M. Nooriyan (Ph. D) A. KhosraviBabadi (Ph. D) D. Noruzi (Ph. D)
A Research Synthesis of Teacher Training Contrastive Studies

M. Rudi K. FathiVajargah (Ph. D) M.Arefi (Ph.D) R.Hakimzadeh (Ph.D) M.Sharifi (Ph.D)
Conceptualizing Curriculum Developing Counseling as a New Domain in Curriculum Studies

F. Havasbeigi A. Sadeghian (Ph. D) H. Maleki (Ph. D) M. Ghaderi (Ph. D)
Multicultural Education in Farsi Textbooks (Reading) of Iran Elementary Education

E. Talaee (Ph.D.) Z. Rahimi (Ph. D) H. HasanAbadi (Ph. D) G Barapour A. Mirzaei
An Investigation in Mathematical Performance of Grade-skipping Students

H. Kaviani M. Liaghatdar (Ph. D) B.Eshrat Zaman (Ph.D) Y.Abediny (Ph.D)
Curriculum Design in the Flipped Classroom: The Research Synthesis Methods

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 چالش های نظام برنامه ریزی درسی کشور و ارائۀ 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: زمینۀ 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 به‌صورت سیاه و سفید تهیه شود).
- **نتیجه‌گیری و بحث و بررسی درباره نتایج** (مقایسه یافته‌ها با پیشینه یا تطبیق با مبانی نظری، تفسیر نتایج، مقایسه نتایج بدست آمده و تبیین نتایج)

- **پیشنهادها** (ارائه راهکارهایی برای حل مشکلات شناسایی شده یا در ارتباط با نتایج به دست آمده با ارجاع به آنها)
- **پاورقی:** معادل لاتین اصطلاحات و اسامی غیرایرانی مورد استناد در همان صفحه و در قسمت پاورقی می‌آید.
- **فهرست مآخذ فارسی و انگلیسی (به تفکیک):** معرفی (فقط) تمامی منابع استناد شده در متن به ترتیب الفبایی، با ذکر نام خانوادگی، نام نویسنده، سال انتشار، عنوان منبع (به صورت بولد)، نام مترجم منبع (در صورتی که به ترجمه فارسی آن استناد می‌شود) محل انتشار، نام ناشر.
- **سایر نکات**

- مقاله‌های ارسال شده بازگردانده نمی‌شود.
- کاربرگ درخواست انتشار، تعهد عدم انتشار و تضمین اصالت مقاله توسط نویسنده یا نویسندگان امضاء و عرضه شود.
- حق ویرایش مقاله پذیرفته شده، برای هیئت تحریریه محفوظ است.
- مجله فقط مقاله‌هایی را که قبلاً در مجلات یا نشریات دیگر چاپ نشده است، منتشر می‌کند.
- حجم مقاله بین ۴۰۰۰ تا ۸۰۰۰ کلمه باشد و در محیط word (2003,2007) با فونت ۱۲ (B Lotus) در متن فارسی و فونت ۱۱ قلم تایمز در متن لاتین با فاصله ۳ سانتی متر از طرفین صفحه تنظیم گردد. این شرط اولیه ورود مقاله به فرایند بررسی است.
- در مقاله مستخرج از پایان‌نامه و رساله تحصیلی، نام دانشجو به عنوان نفر اول ذکر شود.
- در مقاله‌های برگرفته از پایان‌نامه‌ها، ذکر موسسه محل تحصیل، عنوان اصلی پایان‌نامه و تاریخ دفاع ضروری است.

داوران این شماره (به ترتیب الفبا)

دکتر زهره کرمی	دکتر نادر سلسبیلی	دکتر مجید علی عسگری
دکتر صمد ایزدی	دکتر جمال سلیمی	دکتر مصطفی قادری
دکتر ابوالفضل بختیاری	دکتر سعید صفایی موحد	دکتر سوسن کشاورز
دکتر عظیمه سادات خاکباز	دکتر پروین صمدی	دکتر مریم کیان
دکتر مرضیه دهقانی	دکتر زهره عباباف	دکتر مرجان کیان
دکتر آتوسا رسولی	دکتر عفت عباسی	دکتر زینب گلزاری
دکتر اعظم زرغانی	دکتر علیرضا عراقیه	دکتر زهرا گویا
دکتر علی زند	دکتر محمد عطاران	دکتر نیلوفر مرتضی نژاد
دکتر فرهاد سراجی	دکتر بتول عطاران	دکتر زهرا نیکنام

Journal of Theory & Practice in Curriculum
Vol.11 (6); 2018, 5-30

دو فصلنامهٔ **نظریه و عمل در برنامهٔ درسی**
سال ششم، شمارهٔ ۱۱، بهار و تابستان ۱۳۹۷، ۳۰-۵

تجارب دانش‌آموزان پسر ابتدایی از اجرای سنجش توصیفی [۱]

The Experience of Elementary Male Students from Descriptive Assessment

دل‌آرام محمدی[۲]، دکتر اسکندر فتحی آذر[۳]، دکتریوسف ادیب[۴]

D. Mohammadi, E. FathiAzar (Ph. D), Y.Adib (Ph.D)

چکیده: در این پژوهش تجارب عمیق دانش‌آموزان پسر پایه های چهارم و پنجم ابتدایی از اجرای طرح سنجش توصیفی به شیوه‌ی کیفی و از نوع پدیدارشناسی بررسی شد. با توجه به ماهیت پژوهش از روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده شد که با مصاحبه عمیق ۹ دانش‌آموز، داده‌های اخذ شده به اشباع رسید. برای تجزیه و تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده علاوه بر تحلیل دستی داده‌ها به روش اسمیت، از نرم‌افزار MAXQDA10 به عنوان یک شیوه کمکی در وارد کردن داده‌ها استفاده شد. یافته‌های حاصل از تجارب این افراد در ۵ مضمون اصلی"ادراک مثبت از سنجش توصیفی"، "ادراک منفی از سنجش توصیفی"، "مناسب پایه‌های پایین"، "متضرر شدن دانش‌آموزان ضعیف" و " مورد پسند والدین دانش‌آموزان ضعیف" و چندین مضمون فرعی خلاصه شد.این یافته‌ها می‌توانند تصویری گویااز چگونگی برنامه توصیفی در حال اجرا، معایب و مزایای آن در اختیار مسوولین و برنامه‌ریزان قرار دهد. تا در جهت رفع اشکالات و بهبود، حذف یا جایگزینی این طرح اقداماتی انجام دهند.

واژگان کلیدی : سنجش توصیفی، پدیدارشناسی، تجارب دانش‌آموزان ابتدایی

Abstract This study was conducted with aim of investigating profound experience of elementary male students in the fourth and fifth grades from the descriptive assessment. To this purpose, the method qualitative and phenomenological methods were employed to address the research questions. The purposeful sampling was used with regard to the nature and objectives of the study. The collected data were saturated by interviewing with 9 students. The final data were analyzed by Smith's Analysis Method and MAXQDA10 software and the obtained results were summarized and categorized as 5 themes and several subthemes. These themes included: "positive perception of descriptive assessment", "negative perception of descriptive assessment", "appropriate for bottom grades" pleasant for lazy students parents "and" harmful for lazy students". The findings of this study could guide authorities to examine the conditions of descriptive assessment, as well as the advantages and disadvantages. This could encourage and facilitate the attempts toward improvement and solving the current problems for eliminating or replacing this method.

Keywords: descriptive assessment, elementary students experience

---

۱. این مقاله مستخرج از طرح پژوهشی با عنوان "تجارب دانش‌آموزان ابتدایی از ارزشیابی توصیفی" است.
تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۵/۱۱/۱۳ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۰۶/۲۶

۲. دانشجوی دکتری رشته روانشناسی تربیتی، دانشگاه تبریز ، رایانامه : delarammohamadi23@gmail.com
۳. استاد دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز، رایانامه : e-fathiazar@tabrizu.ac.ir
۴. استاد دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز، رایانامه : yousef_adib@yahoo.com

مقدمه

یکی از مهم‌ترین فرآیند یادگیری آن است که فراگیران در جریان یادگیری احساس مسئولیت کنند. برای برآورد چنین امری سوق دادن آنها به خودارزیابی ضروری است. چنانچه کاستا وکالیک هدف نهایی آموزش را تربیت دانش‌آموزانی می‌دانند که بتوانند هر زمان که لازم باشد خودشان را سنجش کنند. و اگر دانش‌آموزان هنگامی که فارغ-التحصیل می‌شوند، در تشخیص خوب و بد و حل مسائل روزمره زندگی خود به نظر دیگران متکی باشند؛ تمام مقوله‌های آموزشی زیرسوال می‌رود، در این‌صورت اهداف عالی آموزش نادیده گرفته می‌شود. پس سنجش جز مهم و اصل فرایند یاددهی-یادگیری محسوب می‌گردد که معمولا به دو صورت تراکمی(امتحانات پایانی) و تکوینی(مرحله‌ای) انجام می‌گیرد. سنجش تکوینی در طول دوره آموزشی و در پایان هر واحد درسی به منظور سنجش میزان دستیابی به اهداف آن واحد درسی اجرا می‌شود که هدفش بررسی نقایص یادگیری دانش‌آموزان و اصلاح آنها است. که موجب شناسایی به موقع افراد ضیف شده و فرصت عالی برای مداخله را فراهم می‌کند(ادوارد و پائول[1]، ۲۰۱۷). ولی در سنجش تراکمی آموخته‌های دانش‌آموزان در پایان یک دوره آموزشی مورد سنجش قرار می‌گیرد که هدف آن قبول یا رد افراد است، که پس از آزمون فرصت جبران کمی برای افراد وجود دارد(سیف ،۱۳۸۲). چنان که وقتی ارزیابی‌ها در نمرات نهایی خلاصه می‌شود، ممکن است رقابت، اضطراب و تمایل به پاداش های بیرونی را به جای پاداش درونی در یادگیری تشویق کند. اما سنجش تکوینی می‌تواند محیط یادگیری غیر ارزشیابانه را پرورش داده و همکاری را بین دانش-آموزان تقویت نماید، زیرا دانش آموزان می‌توانند بدون متحمل شدن مجازات تحصیلی حاصل از سنجش پایانی، مطالب درسی را یاد بگیرند(رولف و مک فرسون[2]، ۱۹۹۵). از طرف دیگر در سنجش تراکمی دیدگاه رفتارگرایی یعنی کاهش‌گرایی حاکم است؛ به این‌صورت که برای پی بردن به یادگیری کلی، می‌توان آن را به اجزا تبدیل نموده و

[1] . Edward & Paul

2 . Rolfe& McPHERSON

توسط نمونه‌هایی از آزمون‌های مختلف چنین امری را محقق ساخت. در حالی که دیدگاه سازنده‌گرایی آن را قبول نکرده و معتقد است جهت پی‌بردن به یادگیری و اهداف پیچیده، باید کل فرآیند مورد بررسی قرار گیرد.

از این رو شورای عالی آموزش و پرورش، تصمیم گرفت که مقیاس‌های کمی دهی به مقیاس‌های کیفی تغییر یابد. و سنجش توصیفی را همسو با دیدگاه سازنده-گرایی، در دوره ابتدایی پیشنهاد نمود. شاید دلیل توجه به دوره ابتدایی را می‌توان در نتایج مطالعات سازمان توسعه و همکاری اقتصادی یافت که مشخص شده، کیفیت نظام آموزشی و به ویژه آموزش ابتدایی، محور بنیادین رشد اقتصادی پایدار، کاهش فقر، افزایش ظرفیت پاسخگویی به فضای رقابتی کار و فنّاوری در جهان امروز و به‌طور کلی، رفاه عمومی کشورها است(سازمان توسعه و همکاری اقتصادی ،۲۰۱۱). سنجش توصیفی شیوه‌ای از سنجش تحصیلی_تربیتی است که اطلاعات لازم، معتبر و مستند برای شناخت دقیق و همه‌جانبه فراگیران در ابعاد مختلف یادگیری، با استفاده از ابزارها و روش‌های مناسب مانند پوشه‌کار، آزمون‌ها(با تاکید بر آزمون‌های عملکردی) و مشاهدات در طول فرایند یاددهی_ یادگیری به دست می‌آید؛ تا بر اساس آن بازخوردهای توصیفی مورد نیاز برای کمک به یادگیری و یاددهی بهتر در فضای روانی و عاطفی مطلوب برای دانش‌آموز، معلم و اولیا حاصل آید(حمزه‌بیگی و همکاران ،۱۳۹۴). تا دانش‌آموزان بتوانند با انعکاس بازخورد، برای هدایت یادگیری خود در آینده، شناسایی نقاط ضعف و قوت، و درک انتظارات معلمان خود استفاده نموده و معلمان هم بتوانند برای ارزیابی و اصلاح آموزش خود و نیز نظارت بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان خود استفاده کنند(لارسن، باتلر و رودیگر[1]، ۲۰۰۸).

تاکنون چندین پژوهش کیفی در زمینه سنجش توصیفی انجام گرفته است. از نظر پژوهشگران، طرح سنجش توصیفی با کاهش اضطراب حاصل از امتحانات پی-درپی، کاهش رقابت و تقویت همکاری در بین فراگیران، می‌تواند در بهداشت

1 . Larsen, Butler& Roediger

روانی دانش‌آموزان تأثیرگذار باشد(لوکاس و مورفی[1]، ۲۰۰۷). نتایج تحقیق کمی-کیفی نیک نژاد(۱۳۸۶) حاکی از افزایش بهداشت روانی ناظر به دانش آموزان شامل مولفه هایی نظیر سلامت روحی، کاهش استرس، اضطراب امتحان و اضطراب مدرسه، افزایش میزان علاقه‌مندی و روحیه نشاط در دانش آموزان است. تحقیقی کیفی دیگر توسط زمانی فرد ،کشتی آرای و میرشاه جعفری(۱۳۸۹) با استفاده از مصاحبه های عمیق نیمه ساختاریافته با معلمان ابتدایی انجام گردید. این پژوهش در سه مفهوم محوری: ۱- فرآیند یاددهی - یادگیری،۲ - بهداشت روانی و ۳ - حیطه های مختلف شخصیت دانش آموزان دسته بندی شد. معلمان در جریان آموزش و اجرای طرح تجارب مثبت و منفی زیادی را به دست آورده‌اند که بر ادراک آنها از طرح تأثیر داشته است. نتایج این پژوهش کیفی نیز بیانگر کاهش اضطراب دانش‌آموزان، حذف رقابت های ناسالم، ارتباط بیشتر معلم و دانش آموز، کاهش تقلب، افزایش اعتماد به نفس، افزایش همکاری، سازگاری و صمیمیت بین دانش آموزان مشمول طرح است. همچنین معلمان، علاقه-مندی بیشتر به درس، معلم و مدرسه، لذت از یادگیری و مشارکت و فعالیت زیاد دانش-آموزان را از تأثیرات اجرای طرح دانسته‌اند. به طور کلی ،ارتقاء میزان همکاری و کارگروهی بین دانش‌آموزان، کاهش رقابت، افزایش مشارکت دانش‌آموزان در بحث و گفتگو، حذف اضطراب امتحان و مطابقت بیشتر با استانداردهای سنجش، از مزایای اجرای سنجش توصیفی است(صالحی، بازرگان، صادقی و شکوهی یکتا ،۱۳۹۴).

از طرفی نتایج پژوهش کیفی انجام شده توسط حسنی(۱۳۹۳) نشان داد که از نگاه معلمان در نظام سنجش سنتی، نمره برای دانش آموزان همانند تقویت کننده‌ای مثبت عمل می‌کرد که در نظام کیفی به این مسئله توجهی نشده است. و معلمان سه مشکل ابزارهای سنجش توصیفی را شامل عدم دقت، وقت‌گیر بودن و نیاز به تمرین برای پرکردن فرم‌ها دانسته‌اند(ابزارهای سنجش). نامناسب بودن فضا و امکانات مدرسه برای اجرا و عملیاتی کردن طرح (جوّ کلاسی)، قرار گرفتن معلم در جایگاهی ضعیف در مقایسه با سنجش سنتی(جایگاه معلم) و نیاز به تدارکات و همچنین تمهیداتی در جهت اجرای بهتر طرح (تدارکات) و سرانجام عدم توجیه و ناآگاهی والدین باعث سردرگمی

2. Loukas & Murphy

و در پی آن ایجاد انتظارات نابه‌جا در والدین شده است (نگاه والدین). پژوهش کیفی صالحی و همکاران(۱۳۹۴) با استفاده از مصاحبه نیمه ساختاریافته جهت تحلیل عمیق تجربه زیسته معلمان، موجب شناسایی و دسته بندی شش آسیب احتمالی برای دانش آموزان نظیر«پرورش نامطلوب دانش‌آموزان با سطح سواد ناکافی »، «پرورش نامطلوب دانش‌آموزان بی‌انگیزه نسبت به پیشرفت تحصیلی»، «عدم امکان کسب شناخت دقیق دانش‌آموزان شایسته و توانمند»، «پرورش نامطلوب دانش‌آموزان با مسئولیت‌پذیری پایین»، «ناشناخته ماندن ضعف‌های دانش-آموزان و در نتیجه عدم رفع آنها» و «بروز احساس بی‌لیاقتی و کاهش اعتماد به‌نفس در برخی دانش‌آموزان» در مدرسه گردید. همچنین برزگر و دانافر(۱۳۹۱) در پژوهشی به مقایسه الگوهای یادگیری سازگار در مدارس مجری سنجش توصیفی و نظام سنتی پرداخته‌اند. آنها اینگونه نتیجه‌گیری کرده‌اندکه دانش‌آموزان نظام سنجش توصیفی در اکثر خرده مقیاسهای الگوهای یادگیری سازگار نسبت به دانش‌آموزان سنجش سنتی برتری ندارند، این عدم برتری احتمالاً نشانگر آن است که اجرای طرح سنجش توصیفی کاملاً موفق نبوده است.

نمونه‌هایی که از پژوهش‌های کیفی در سنجش توصیفی مطرح شد، نتایج ناهماهنگی رادر مورد آثار سنجش توصیفی و چگونگی تحقق اهداف آن نشان می-دهند. همچنین در این پژوهش‌ها و اکثر پژوهش‌های کمی انجام یافته (بهمن، کیامنش و ابوالمعالی، ۱۳۹۲؛ داودی و شکرالهی، ۱۳۹۰؛ کرمعلیان، جعفری‌هرندی و عبادی، ۱۳۹۲) به اهمیت و نقش خود فراگیران کمتر توجه شده است. و تجارب خود دانش‌آموزان در این زمینه لحاظ نشده است، از سویی چون دانش‌آموزان ابتدایی دریافت کننده و به عبارتی مصرف‌کنندگان اصلی سنجش توصیفی می‌باشند، پس در بررسی چگونگی روند اجرای طرح و تهیه یک بازخورد شفاف و صادقانه، آنها اولین و مناسب‌ترین گزینه قابل تحقیق و بررسی در این زمینه هستند. با توجه به موارد ذکر شده و اینکه درک و تفسیر تجارب دانش‌آموزان مهمترین منبع اطلاعاتی برای بررسی موضوع مورد نظر است و پژوهش کیفی روش سودمندی برای بررسی عمیق این تجارب می‌باشد، در این پژوهش تلاش شد با استفاده از

رویکرد پدیدارشناسی، تجربه عمیق دانش‌آموزان از سنجش توصیفی مورد بررسی قرارگیرد. پدیدارشناسی، در واقع مطالعه تجربه زیسته یا جهان زندگی است. پدیدار شناسی به جهان، آن‌چنان که به وسیله یک فرد زیسته می‌شود، نه جهان یا واقعیتی که چیزی جدای از انسان باشد، توجه دارد. و می‌کوشد معانی را آن‌چنان که در زندگی روزمره زیسته می‌شوند، آشکار نماید(حاج‌باقری، پرویزی و صلصالی، ۱۳۹۴). از این لحاظ پژوهش حاضر تلاشی در جهت فهم تجربیات دانش‌آموزان از سنجش توصیفی است. و نتایج حاصل از این مطالعه می‌تواند به عنوان یک بازخورد مهم و اساسی از نحوه عملکرد سیستم سنجش توصیفی در خدمت معلمان و نظام اموزشی قرار گیرد. به این صورت که بررسی تاثیرات اجرای نظام سنجش آموخته‌ها در کیفیت یادگیری دانش‌آموزان بعد از گذشت یک دهه از اجرای آن می‌تواند در افزایش شناخت و کارآمدی آن نقش اساسی داشته باشد. از این رو هدف اصلی در پژوهش حاضر کسب درک عمیقی از تجارب دانش‌آموزان از کیفیت و اثرات اجرای سنجش توصیفی بود. بدین منظور سوال اصلی این است که دانش‌آموزان ابتدایی چه ادراکی نسبت به سنجش توصیفی دارند؟

روش شناسی

هدف این پژوهش، توصیف و فهم عمیق تجربه‌های دانش‌آموزان پسر دوره دوم مدارس ابتدایی ناحیه دو شهر تبریز از اجرای طرح سنجش توصیفی در سال ۱۳۹۴ بود. که به روش کیفی و از نوع پدیدارشناسی انجام گرفت. پدیدارشناسی به بررسی تجارب انسان‌ها آن‌گونه که هستند و ادراک می‌شوند، می‌پردازد. و به این سوالات پاسخ می‌دهد که پدیده تجربه شده چیست؟ و برای افراد چه معنایی دارد؟ لذا برای بررسی پدیده سنجش توصیفی و درک معنای آن نزد دانش‌آموزان ابتدایی،از میان جامعه در دسترس جهت کسب غنی‌ترین اطلاعات و با توجه به هدف پژوهش، بین چندین مدارس بررسی اولیه انجام گردید و مشخص شد که از بین آنان یکی از مدارس دارای اطلاعات خوب است و می‌تواند اهداف پژوهش را پوشش دهد و لذا بخاطر غنی بودن اطلاعات، از همان مدرسه نمونه‌گیری شد که جهت آشنایی خوانندگان با بافت پژوهش، ویژگی‌ها و اطلاعات مدرسه مورد نظر جهت عینیت‌بخشی در جدول ۱ آورده شده است. نمونه

پژوهش به حجم ۹ نفر، با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند و با لحاظ پایه‌های متفاوت و وضعیت پیشرفت تحصیلی و سطوح مختلف اجتماعی و فرهنگی انتخاب شد. جالب اینکه نمونه‌گیری در هفتمین نفر به اشباع رسید و اطلاعات دیگری به دست نیامد. اما علی‌رغم آن، دو نفر دیگر نیز وارد نمونه گردید تا از عدم حصول اطلاعات تازه اطمینان به عمل آید. و از آنجا که پژوهش حاضر پدیدارشناسی است نه گراندد‌تئوری، پس این تعداد اطلاع‌رسان کافی به نظر رسید. سپس از طریق انجام مصاحبه عمیق با افراد نمونه، داده‌ها جمع‌آوری شدند. در مصاحبه از دانش-آموزان خواسته شد تا تجربه‌های خود از اجرای طرح سنجش توصیفی را بیان کنند. مصاحبه زمانی به اتمام می‌رسید که نقطه ابهامی برای پژوهشگر باقی نمانده بود که به روشنگری نیاز داشته باشد. مصاحبه‌ها ضبط، سپس بر روی کاغذ پیاده می‌شد و برای بالا بردن دقت کار نسخه‌ها با نوار مقایسه می‌شد. درگیری مداوم و طولانی-مدت پژوهشگر جهت جمع‌آوری اطلاعات، تجارب قبلی و ارتباط پژوهشگر با افراد شرکت‌کننده و به‌ویژه با موضوع پژوهش، تلفیق شیوه‌های مختلف گردآوری داده‌ها مثل مصاحبه، مشاهده و خاطره‌گویی و تلفیق گردآورندگان متفاوت در جمع‌آوری، گزارش‌دهی، رمزگذاری و تحلیل داده‌ها می‌توانند نشان از مقبولیت داده‌های پژوهش باشند. برای تجزیه و تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده علاوه بر تحلیل دستی داده‌ها به روش اسمیت، از نرم‌افزار MAXQDA10 به عنوان یک شیوه کمکی در وارد کردن داده‌ها استفاده شد. که یک نرم افزار تخصصی برای تجزیه و تحلیل داده‌های کیفی و آمیخته است. این نرم افزار در تحلیل انواع داده‌ها مانند pdf، word، عکس، فایل‌های اسکن شده و... مورد استفاده قرار می‌گیرد.

جدول۱- اطلاعات مربوط به بافت پژوهش

مضمون اصلی	مضامین فرعی به تفکیک گروه‌ها
وضعیت کلی مدرسه	مدرسه مورد نظر دولتی و تازه ساخت بوده که دارای ۱۸ کلاس با امکانات آموزشی معمولی است. و به صورت تک شیفت اداره می‌شد. از نظر اجتماعی در یکی از مناطق متوسط شهر تبریز واقع شده و به دلیل مهاجرپذیر بودن این منطقه، دانش‌اموزانی را از فرهنگ‌های مختلف در خود جای داده است.
دانش‌آموزان	دانش‌آموزان در دامنه سنی ۱۰- ۱۳ قرار داشتند و از نظر سطح پیشرفت تحصیلی در حد متوسط و بالاتر از حد متوسط بودند که از دوره اول ابتدایی توسط شیوه توصیفی مورد سنجش قرار گرفته بودند و آشنایی کاملی با این شیوه داشتند.
والدین دانش-آموزان	سطح طبقه اجتماعی و اقتصادی والدین در حد متوسط بوده و میزان سواد آنها در دامنه مدرک ابتدایی تا لیسانس قرار داشت که بیشترشان دارای مدرک دیپلم بودند.
کارکنان مدرسه	مدرسه دارای یک مدیر، چهار معاون و ۱۸ معلم با مدارک لیسانس و فوق لیسانس است و در دامنه سنی از ۲۷ – ۴۵ قرار داشتند. که در امور مربوط به مدرسه و کلاس درس با یکدیگر همکاری لازم را داشته و یک جو صمیمی در مدرسه حاکم بود. معلمان در تدریس خود بیشتر از روش‌های تدریس سخنرانی و پرسش و پاسخ استفاده می‌کردند. و از کارپوشه و بیشتر از روش مدادکاغذی(اوراق امتحانی) جهت سنجش دانش‌آموزان استفاده می‌کردند.

یافته‌های تحقیق در تحقیق حاضر مضامین اصلی و فرعی متناسب با داده‌ها و به تفکیک گروه‌ها، بعد از تحلیل و کدگذاری به وسیله نرم افزار استخراج، و در جدول ذیل ارایه شده است.

جدول۲- مضامین اصلی و فرعی به تفکیک گروه‌ها

مضمون اصلی	مضامین فرعی به تفکیک گروه ها	
	دانش آموزان متوسط و ضعیف	دانش آموزان قوی
۱- ادراک منفی	کاهش رقابت جهت پیشرفت- کاهش سطح بهینه استرس(بی خیالی)- ارفاق به‌ویژه برای دانش‌آموزان ضعیف- افزایش قبولی غیرواقعی دانش‌آموزان ضعیف_یکسان در نظر گرفتن بازه‌ای از نمرات- کاهش میزان تلاش و جبران ضعف خود_کاهش علاقه _غیرواقعی بودن نمرات _ ایجاد خوشحالی الکی _ابهام در نمره‌دهی_ عدم تمایز دانش‌آموز قوی از ضعیف- نبود ملاک روشن و مطلق قبولی- عدم ارایه تصویر روشن از وضعیت تحصیلی به والدین و دانش‌آموزان - نامفهوم بودن برای افراد پیر و بی‌سواد	کاهش رقابت جهت پیشرفت_ کاهش سطح بهینه استرس (بی خیالی) _ارفاق به‌ویژه برای دانش‌آموزان ضعیف_ افزایش قبولی غیرواقعی دانش‌آموزان ضعیف_ کاهش میزان تلاش و جبران ضعف خود_غیرواقعی بودن نمرات _نمرات غیر واقعی _ عدم تمایز دانش-آموز قوی از ضعیف
۲- ادراک مثبت		امکان ارفاق سرکلاس و امتحانات پایانی- افزایش تلاش برای کسب نمره بدون ارفاق- دریافت تشویق والدین در اثر مشخص نبودن نمره دقیق- افزایش علاقه به خاطر ناآشکار ساختن نمرات کم- کاهش رقابت- کاهش تمسخر دوستان- راحت شدن قبولی- عادت به این نوع سنجش و احساس آرامش در آن
۳- متضرر شدن دانش‌آموزان ضعیف	نوعی سرپوش بودن- افت تحصیلی بیشتر- بی‌سواد بار آمدن_ دادن قبولی غیرواقعی و به کمک معلمان_ بی-توجهی و بی‌تفاوتی معلمان به کیفیت آموزشی آنها	افت تحصیلی بیشتر_ بی توجه و بی خیال شدن دانش‌آموزان ضعیف سرکلاس
۴- مناسب پایه-های پایین تحصیلی	ایجاد شادی با کتمان میزان غلط‌ها_ دریافت تشویق والدین در اثر وجود ابهام در نمره واقعی	
۵- مورد پسند والدین دانش-آموزان ضعیف		جلوگیری از هزینه دوباره(کاهش هزینه-ها)_ احساس غرور کاذب _پوشش ضعف فرزندان

همان طور که جدول۲ نشان می‌دهد، تجارب دانش‌آموزان ابتدایی از اجرای سنجش توصیفی شامل ۵ مضمون اصلی «ادراک منفی»،« ادراک مثبت»، «متضرر شدن دانش-آموزان ضعیف»، «مناسب پایه‌های تحصیلی پایین» و «مورد پسند والدین دانش‌آموزان ضعیف»، می‌باشد. و هر یک از این مضامین اصلی در هر یک از گروه‌های دانش‌آموزان قوی و دانش‌آموزان متوسط و ضعیف دارای مضامین فرعی است. البته باید گفت که برخی از مضامین مختص گروه خاصی است و تجارب گروه دیگر حاوی آنها نمی‌باشد. و این گروه‌بندی از ابتدا جزو اهداف پژوهش نبوده و پس از کدگذاری نهایی و بررسی وضعیت تحصیلی هر یک از دانش‌آموزان به کمک معلمان، پژوهشگر متوجه شکل‌گیری خودبخودی گروه‌بندی دانش‌آموزان در ارائه نظرات شده است که قابل توجه می‌باشد. جهت توضیح بیشتر هر یک از این مضامین اصلی، در ادامه نمونه تجربه‌های دانش-آموزان با استفاده از کدهای ۱ تا ۹ در داخل پرانتز ذکر شده است.

نمونه تجربه‌های دانش‌آموزان ابتدایی از اجرای سنجش توصیفی در مضمون اصلی ادراک منفی از سنجش توصیفی

می‌توان گفت که قریب به اتفاق دانش‌آموزان، تجارب خود را صادقانه و بی‌باکانه در آغاز مصاحبه و در دل یک جمله کوتاه"توصیفی خوب نیست و من آن را دوست ندارم" خلاصه می‌کردند. از نگاه هر دو گروه از دانش‌آموزان، اجرای سنجش توصیفی مشکلات فراوانی به ارمغان آورده که در نظام نمره‌دهی نمی‌تواستند عرض اندام کنند. آثار سوء کاهش رقابت جهت پیشرفت، کاهش سطح بهینه استرس(بی خیالی) امکان ارفاق به ویژه برای دانش‌آموزان ضعیف، و متعاقبا افزایش غیر واقعی قبولی آنها، یکسان در نظر گرفتن بازه‌ای از نمرات، کاهش علاقه به مدرسه و درس و کاهش میزان تلاش و جبران ضعف خود، را وقتی می‌توان دریافت که آنها می‌گویند:" *توصیفی رقابت را خیلی کم کرده است. من معتقدم که کمی استرس و جو رقابتی لازم است، که در توصیفی از بین رفته است"(کد ۴). و" درسته توصیفی استرس مرا کم کرده ولی این در کل به نفع خودمان نیست. چون باور داریم با ۳ غلط نمره خیلی خوب می‌گیریم. که این نوعی ارفاق است و همه دانش‌آموزان مطمئن هستند که به آنها ارفاق خواهد شد. و*

من می‌گویم که توصیفی برای دانش‌آموزان ضعیف خوب است چون در همه درس‌ها به آنها ارفاق می‌شود و آنها ارفاق را دوست دارند"(کد ۱). دانش‌آموزان قوی ابراز می‌داشتند که" *در توصیفی تعداد مردودی‌ها خیلی کم شده است و من دوست داشتم دانش‌آموزان ضعیف در کلاس ما نبودند چون آنها وقت ما را می‌گیرند و من این را از توصیفی می‌دانم. اگر مدل قدیمی نمره‌دهی بود آنها نمی‌تواستند وارد کلاس من شوند*" (کد۲). و "*الان بیشتر بچه‌ها به زور والدین به مدرسه می‌آیند ولی اگر توصیفی از ابتدایی برداشته شود علاقه دانش‌آموزان به درس بیشتر می شود توصیفی باعث تلاش بیشتر نمی‌شود چون در مدل قدیمی سنجش اگر دانش‌آموزی مثلا ۱۳ می‌گرفت، تلاش می‌کرد خود را به فردی که ۱۵ گرفته برساند. ولی این دو نمره در توصیفی یکسان در نظرگرفته می‌شود*" (کد۹).

دیگر مضامین فرعی‌ای که ذهن فعال و باریک‌بین دانش‌آموزان از آنها غافل نمانده بود، شامل غیرواقعی بودن نمرات، ایجاد خوشحالی الکی، ابهام در نمره‌دهی، عدم تمایز دانش‌آموز قوی از ضعیف، نبود ملاک روشن و مطلق قبولی، عدم ارایه تصویر روشن از وضعیت تحصیلی به والدین و دانش‌آموزان و نامفهوم بودن برای افراد پیر و بی‌سواد می‌باشد ."*وقتی در توصیفی مثلا ۲ اشتباه داریم معلم نمره خیلی خوب می‌دهد و من خوشحال می‌شوم در حالی که اگر روش قدیمی ارزشیابی بود من ۱۸ می‌شدم. و هیچ وقت برای گرفتن این نمره شادی نمی‌کردم. توصیفی بچه‌های بزرگتر را الکی شاد می کند*"(کد۷). همچنین بیان می‌شد که "*در توصیفی اصلا معلوم نیست چند گرفتی و فرق زرنگ و ضعیف معلوم نیست یعنی فاصله و تفاوت دانش‌آموزان را به خوبی نشان نمی‌دهد. ما در کلاس به خودمان نمره می‌دادیم تا تفاوتمان از هم معلوم شود. توصیفی نمی‌تواند قبولی یا رد شدن را به روشنی برای دانش‌آموران بیان کند چون خیلی‌ها با گرفتن نمره قابل قبول از سوی معلمان به مقاطع بالاتر بروند. آدم وضعیت تحصیلی خودش را نمی‌داند. حتی والدین هم از آن آگاهی دقیقی نمی‌توانند پیدا کنند. ولی اگر مدل قدیمی بود وضعیت من مشخص می‌شد و می‌توانستم پیشرفت کنم و والدین هم با آگاهی از نمره‌های کم به فکر رشد و پیشرفت بچه‌های خود می‌افتادند. و افراد پیر و بی سواد هم اصلا*

معنی نمرات خوب و خیلی خوب را نمی‌دانند و آنها فکر می‌کنند وقتی من نمره عالی گرفتم دانش‌آموز خوبی هستم و فقط ۲۰ و ۱۹ را می‌شناسند برای دانش آموز خوب بودند"(کد۴).

نمونه تجربه‌های دانش‌آموزان ابتدایی از اجرای سنجش توصیفی در مضمون اصلی ادراک مثبت از سنجش توصیفی

شاید هر پژوهشگر کم تجربه‌ای با اندک تاملی در تجارب ملفوظ و مکتوب دانش-آموزان، متوجه گروه‌بندی خودبخودی آنها می‌شد؛ عده‌ای که فقط جبهه انتقادی گرفته بودند و در زمره دانش‌آموزان قوی قرار داشتند. ولی در میان آنها دانش‌آموزانی متوسط و ضعیفی بودند که به نکات مثبت اجرای سنجش توصیفی هم اشاره می‌کردند. اعم از امکان ارفاق سرکلاس و امتحانات پایانی، افزایش تلاش برای کسب نمره بدون ارفاق، افزایش علاقه به خاطر ناآشکار ساختن نمرات کم، دریافت تشویق والدین در اثر مشخص نبودن نمره دقیق، کاهش رقابت، کاهش تمسخر دوستان، راحت شدن قبولی، عادت به این نوع سنجش و احساس آرامش در آن. این دانش‌آموزان بیان کردند که" *توصیفی به خاطر ارفاقی که در آن به آدم می‌شود، خوب است. مثلا وقتی ۲ غلط داری خیلی خوب می‌گیری ولی در مدل قبلی ۱۸ می‌گرفتی و یا اینکه اگر در مدل قبلی نمره-دهی در امتحان پایانی ۹ می‌گرفتی باید در شهریور دوباره امتحان می‌دادی ولی در توصیفی قبولی می‌گیری وآن به نظر من خیلی خوب است. وقتی به من ارفاق می شود خوشحال شده و دفعه بعد تلاش می‌کنم تا نمره بدون ارفاق بگیرم. در نظام قبلی اگر مثلا فرد نمره ۱۲ می‌گرفت، از شوق و علاقه می‌افتاد. ولی در توصیفی که ارفاق می‌شود آدم در درسش جلو می‌افتد و من که نمره خوب را به جای ۱۲ می‌گیرم از سوی والدینم تشویق می‌شوم*" (کد۸). و نکته جالب اینکه دانش‌آموزان متوسط و ضعیف کاهش رقابت را برخلاف دانش‌آموزان قوی یک عامل مثبت و تقویت کننده می‌دانستند. *"رقابت را توصیفی کاهش داده است و کلا رقابت بین دانش‌آموزان خوب نیست چون باعث تمسخر و* درگیری بین دوستان می‌شود"(کد ۶). راحت *شدن قبولی و عادت به سبک ارزیابی توصیفی وقتی استنباط می‌شود که یکی از آنها بیان می‌کند که" چون قبولی در توصیفی راحت است من به درس اهمیت زیادی نمی‌دهم چون می‌دانم که*

قبولم و چون از سبک ارزشیابی قدیمی اطلاعاتی ندارم و از طرفی هم توصیفی را یاد گرفته و به آن عادت کرده‌ام، دوست دارم توصیفی ادامه یابد"(کد۵).

نمونه تجربه‌های دانش‌آموزان ابتدایی از اجرای سنجش توصیفی در مضمون اصلی متضرر شدن دانش‌آموزان ضعیف

حس غرور آمیخته به تأسف به آدم دست می‌داد، وقتی می‌دید دانش‌آموزان دلسوزانه و همدلانه و صد البته موشکافانه در مورد ظلمی که در حق دانش‌آموزان ضعیف سیستم آموزش و پروش با اجرای نسنجیده طرح سنجش توصیفی، روا داشته می‌شود، صحبت می‌کنند. نوعی سرپوش بودن، افت تحصیلی بیشتر، بی‌سواد بار آمدن، دادن قبولی غیرواقعی به کمک معلمان، بی‌توجهی و بی‌تفاوتی معلمان به کیفیت آموزشی آنها بی‌توجه و بی‌خیال شدن دانش‌آموزان ضعیف سرکلاس، جوهره صحبت‌هایی بود که می‌گفتند: *"این دانش‌آموزان بیچاره با این که فکر می‌کنند توصیفی به نفع آنهاست و کار خوبی است که به آنها قبولی الکی می‌دهند ولی کلا به ضرر آنهاست چون آنها در این حالت تلاش نخواهند کرد و روز به روز از درس عقب می‌افتند. و کم‌کم بی‌سواد بار می‌آیند. چون وقتی آنها قبول می‌شوند بیشترشان با کمک معلم‌هاست و در واقع معلمان برای از سر وا کندن به آنها همین‌طوری قبولی می‌دهند و به آموزش آنها توجه نمی‌کنند و کاملا بی‌تفاوت هستند"* (کد۹). همچنین دیگر نکته جالب دیگری که یکی از دانش‌آموزان متوسط از لحاظ تحصیلی اشاره کرد این بود که "*در توصیفی دوستان‌مان و دانش‌آموزان ضعیف در حین تدریس و تمرین ما را به حرف می‌گیرند ولی اگر مدل قدیمی بود آن‌وقت خودشان هم مجبور بودند به درس گوش دهند و تمرین کنند ولی با بی‌خیالی، الان سر کلاس می‌نشینند چون می‌دانند به آنها قبولی می‌دهند*"(کد ۸) .

نمونه تجربه‌های دانش‌آموزان ابتدایی از اجرای سنجش توصیفی در مضمون اصلی مناسب پایه‌های پایین تحصیلی

به نظر دانش‌آموزان قوی سنجش توصیفی به دلایل ایجاد شادی با کتمان میزان غلط‌ها و دریافت تشویق والدین در اثر وجود ابهام در نمره واقعی، مناسب کودکان

کم سن و سال مقاطع اول و دوم ابتدایی است."*توصیفی برای بچه‌های کم سن خوب است. چون آنها شاد می‌شوند وقتی مثلا نمره ۱۷ آنها معادل نمره خیلی خوب در توصیفی است. و یا وقتی نمره خوب می‌گیرند(یعنی معدل نمرات ۱۴،۱۵ و یا ۱۶) والدین آنها آنان را تشویق می‌کنند. ولی اگر نمره آنها واضح بود آنها را برای نمره ۱۴ تشویق نمی‌کردند*" (کد۷).

نمونه تجربه‌های دانش‌آموزان ابتدایی از اجرای سنجش توصیفی در مضمون اصلی موردپسند والدین دانش‌آموزان ضعیف

برخی از دانش‌آموزان ضعیف اظهار داشتند که والدین دانش‌آموزان ضعیف به دلایل جلوگیری از هزینه دوباره(کاهش هزینه‌ها)، احساس غرور کاذب و پوشش ضعف فرزندان آنها خواهان ادامه یافتن اجرای سنجش توصیفی در مدارس هستند ."*والدین دانش‌آموزان ضعیف دوست دارند توصیفی باشد چون به بچه‌های آنها ارفاق می‌شود و ضعف شان معلوم نمی‌شود. و آنها پیش اقوام و فامیل خود احساس غرور می‌کنند الکی. و از طرفی چون معلمان به فرزندان آنها قبولی می‌دهند، آنها دیگر مجبور به هزینه گذاری دوباره(در صورت مردودی) نیستند*"(کد۱).

جدول ۳ -خلاصه تجربه‌های دانش‌آموزان از اجرای طرح سنجش توصیفی

مضمون عمده	نمونه تجربه
۱-ادراک منفی	چون در نمره ارفاق نیست استرس هم زیاد است ولی توصیفی، استرس طبیعی ما را از بین برده است. در توصیفی فاصله و تفاوت دانش‌آموزان از هم مشخص نیست(کد۴). چون در توصیفی می‌دانم که قبول می‌شوم به درس خواندن اهمیت نمی‌دهم(کد۴). دانش‌آموزان ضعیف در کلاس وقت ما را می‌گیرند و فکرمان را مشغول می‌کنند و این از آثار توصیفی است و آنها با ارفاق وارد کلاس من شده‌اند(کد۳).
۲-ادراک مثبت	من توصیفی را دوست دارم و می‌خواهم در راهنمایی هم ادامه پیدا کند چون والدینم بخاطر کسب نمره خوب (بجای ۱۴) مرا تشویق می‌کنند(کد۶). در کل توصیفی خوب است چون با ارفاقی که به من می‌شود باعث پیشرفت من در دفعات بعدی می‌شود(کد ۳) توصیفی رقابت را کاهش داده است ولی کلا رقابت بین دانش‌آموزان خوب نیست چون باعث تمسخر یکی که کم گرفته می‌شود(کد ۵).
۳-متضرر شدن دانش‌آموزان ضعیف	توصیفی به ضرر ضعیف‌هاست با اینکه فکر می‌کنند به نفع آنهاست و فکر می-کنند که کار خوبی است که در توصیفی به آنها قبولی الکی می‌دهند(کد ۴). دانش‌آموزان ضعیف بی‌سواد بار می‌آیند(کد۱). وقتی آنها قبول می‌شوند، به کمک معلمان قبول می‌شوند و در واقع به آنها قبولی می‌دهند(کد ۹).
۴-مناسب پایه‌های پایین تحصیلی	توصیفی برای بچه‌های کم سن خوب است چون آنها شاد می‌شوند وقتی مثلا نمره ۱۷ آنها در توصیفی معادل نمره خیلی خوب می-شود(کد۲). آنها با گرفتن نمرات خوب و خیلی خوب که باعث پنهان ماندن میزان غلط آنها می‌شود، خوشحال می‌شوند(کد ۹).
۵-موردپسند والدین دانش-آموزان ضعیف	چون به دانش‌آموزان ضعیف قبولی داده می‌شود پس والدین آنها مجور به هزینه دوباره برای تکرار پایه نیستند(۵) والدین دانش‌آموزان ضعیف دوست دارند توصیفی ادامه یابد چون به بچه‌های آنها ارفاق می‌شود و ضعف آنها معلوم نمی‌گردد(کد ۶).

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این تحقیق بررسی تجارب دانش‌آموزان ابتدایی دوره دوم از اجرای طرح سنجش توصیفی بود. بدیهی است که اجرای هر طرح و برنامه‌ای، نیازمند تهیه اهداف کاملا مشخص و از پیش‌تعریف شده، بسترسازی مناسب اجرای طرح، پیش‌بینی مسائل و مشکلات احتمالی ناشی از اجرا و فراهم سازی برخی راه‌حل‌ها برای این مشکلات احتمالی است که در صورت عدم توجه کافی به این موارد، مسلما طرح یا برنامه خاص به موفقیت نمی‌رسد و نهایتا افراد در بررسی و بازبینی یک طرح ناموفق در حال اجرا و دادن یک بازخورد، به آسیب‌ها و نکات منفی آن اشاره می‌کنند. و اولین و مهم‌ترین یافته این تحقیق نیز حاکی از وجود برخی مشکلات اساسی ناشی از اجرای این طرح در دیدگاه دانش‌آموزان بود. از قبیل کاهش رقابت جهت پیشرفت،کاهش سطح بهینه استرس(بی خیالی)، ارفاق به‌ویژه برای دانش‌آموزان ضعیف، افزایش قبولی غیرواقعی دانش‌آموزان ضعیف، یکسان در نظر گرفتن بازه‌ای از نمرات، کاهش میزان تلاش و جبران ضعف خود ،کاهش علاقه، غیرواقعی بودن نمرات، ایجاد خوشحالی الکی، ابهام در نمره‌دهی، عدم تمایز دانش‌آموز قوی از ضعیف، نبود ملاک روشن و مطلق قبولی، عدم ارایه تصویر روشن از وضعیت تحصیلی به والدین و دانش‌آموزان و نامفهوم بودن برای افراد پیر و بی‌سواد. اکثر دانش‌آموزان نمونه تحقیق و همه دانش‌آموزان قوی خواستار حذف سنجش توصیفی و جایگزینی آن با نظام سنجش سنتی بودند، چرا که سیستم آموزشی و سنجش در پایه‌های بالاتر به‌ویژه کنکور، جهت ورود به زمینه‌های تحصیلی و مشاغل مورد علاقه، مبتنی بر شایستگی است و کسانی وارد موقعیت‌های خاصی می‌شوند که سواد و یا مهارت لازم و کافی در آن زمینه به دست آورده باشند. و به زمان صرف شده و مورد نیاز برای کسب آنها، اهمیت نمی‌دهد. از این رو سنجش توصیفی مورد پسند اکثر دانش‌آموزان و والدینشان نیست. به اعتقاد این دانش‌آموزان در نظام سنتی آگاهی والدین از میزان نمرات فرزندان، خود باعث مراقبت همواره آنها از وضعیت تحصیلی بچه‌ها و یک قوه محرکه و تقویت کننده مثبت در رشد و پیشرفت درسی به حساب می‌آمد ولی اکنون در سنجش توصیفی با حذف تقریبا کامل این فشار اولیا، تمایل دانش‌آموزان به درس و مدرسه هم کم شده است. همچنین بررسی تجارب

دانش‌آموزان نشان می‌دهد که کاهش و یا حذف حساسیت به نمره، برخلاف نظر برخی مسئولین نه تنها مطلوب نیست، بلکه می‌تواند صدمات جبران‌ناپذیری از قبیل بی‌خیالی و بی‌توجهی، بی‌انگیزگی و افت تحصیلی را در پی داشته باشد. بر اساس اصل تشویق و تنبیه دیدگاه رفتارگرایان، خود نمره به عنوان یک ملاک روشن و دقیق، و آگاهی دهنده و پیامدی از عملکرد دانش‌آموز، ذاتا حالت تشویقی و تنبیهی دارد. و در موارد لازم کودک را تشویق یا وادار به تلاش بیشتر و جبران ضعف خود می‌کند. بدیهی است که همه روانشناسان بر استفاده از اصل تشویق در تربیت کودک توجه می‌کنند ولی استفاده از تنبیه را در موارد ضروری انکار نمی‌کنند.

در تبیین مقوله ارفاق می‌توان گفت که طبق نظریه انتظار[1] ویکتور وروم(۱۹۶۴) که به تشخیص چگونگی انتخاب راه انجام کار، به وسیله افراد مربوط می شود. و به شرح علت این که چرا مردم یک رفتار را بر رفتار دیگری ترجیح می دهند و انتخاب می‌کنند، می‌پردازد؛ دانش‌آموزان ضعیف از آنجایی که انتظار دارند به آنها ارفاق شود و گرفتن این ارفاق برایشان خوشایند است پس انجام تلاش اضافی برای کسب نمرات خوب را جایز و ضروری نمی‌دانند. و با همین روال معمولی درس خواندن، می‌توانند ارفاق کافی را کسب کنند. و بر طبق نظریه تلاش های شخصی امونس، تلاش دانش‌آموزان در این سنجش نه از روی علاقه و به خاطر ارزشی است که برای درس و مدرسه قائلند، بلکه به دلایل بیرونی مثل فشار اجتماعی یا به خاطر انتظاری است که از آنها می‌رود، تلاش می‌کنند. و در این صورت آنها سلامت ذهنی نخواهند داشت، چون این تلاش نیازهای روانشناختی فطری آنها را ارضا نمی‌کند و آنها برای چیزی که می‌خواهند تلاش نمی‌کنند. همچنین در توضیح یکسان در نظر گرفتن بازه‌ای از نمرات و مشکلات ناشی از آن باید گفت که درک هر گونه ناهماهنگی[2] بین حالت موجود و ایده‌آل فرد، باعث تجربه ناهمخوانی می‌شود که ویژگی انگیزشی دارد. بر طبق این نظریه افرادی که

[1] . Expectancy theory
2. incongruity

دچار ناهمخوانی می‌شوند برای برطرف کردن آن، برنامه‌ریزی می‌کنند. در کاهش ناهمخوانی(یکی از انوع ناهمخوانی) که بر پایه بازخورد پی بردن به ناهمخوانی قرار دارد، برخی از جنبه‌های محیط مثل(بورس ، مدیر و ...) درباره عملکرد عادی فرد بازخورد می‌دهند که او را از اختلاف عملکرد فعلی با عملکرد ایده‌آل، آگاه می‌سازد(ریو سازد(ریو ،۱۳۹۲). حال آنکه دانش‌آموزان در سیستم سنجش توصیفی بازخورد روشن روشن و دقیقی از عملکرد خود به‌خاطر ابهام در معیار سنجش، دریافت نمی‌کنند(مثلا برای بازه نمرات ۱۷ تا ۲۰، نمره خیلی خوب می‌گیرند) و این نوع سنجش در دانش آموزان بین حالت موجود و ایده‌آل ناهمخوانی ایجاد نمی‌کند(چون نمره ۱۷ برای آنها معادل خیلی خوب یا همان ۲۰ است) در نتیجه دانش‌آموزان تلاش بیشتری برای ارتقا حالت موجود خود انجام نمی‌دهند.

یکی از مضامین فرعی دیگر قابل بحث در اینجا، ایجاد خوشحالی الکی است. چرا که دانش‌آموزان بر اساس نظریه اسناد، کسب نمرات خوب و یا خیلی خوب را نتیجه تلاش‌های شخصی خود نمی‌دانند و آن را به عوامل بیرونی چون ارفاق معلم نسبت می‌دهند، پس خوشحالی ناشی از آن را نیز درونی و واقعی نمی‌دانند. چون برخاسته از تلاش شخصی خود دانش‌آموز نیست پس برای کسب نمرات خوب تلاش نمی‌کنند. حتی دادن قبولی از سوی معلمان و به عبارتی قبولی خودبه‌خودی، موجب شده است که آنها موفقیت‌ها و صعود به پایه‌های بالاتر را جدای از تلاش خود بدانند که این امر می‌تواند در شکل گیری پایه‌های اساسی شخصیت دانش‌آموزان، زندگی تحصیلی، شغلی، شخصی و به‌طور کلی در رشد و پیشرفت‌های آتی دانش‌آموزان صدمات جبران ناپذیری را وارد کند. این تجارب منفی دانش‌آموزان از اجرای طرح سنجش توصیفی با پژوهش‌های خوش‌خلق و پاشاشریفی(۱۳۸۵)، حسنی(۱۳۹۳)، کشتی‌آرای ، کریمی علویجه و فروغی ابری(۱۳۹۲)، زمانی‌فرد، کشتی‌آرای و میرشاه جعفری(۱۳۸۹) و صالحی و همکاران(۱۳۹۴) هماهنگ است. برای مثال نتایج تحقیق خوش‌خلق و پاشاشریفی(۱۳۸۵) نشان داد که برخی اهداف بهبود نگرش دانش‌آموزان نسبت به یادگیری، افزایش ماندگاری ذهنی(دوام و پایداری یادگیری)، توجه به اهداف سطوح بالاتر حیطه شناختی، تعمیق یادگیری، ایجاد فرصت اصلاح برای دانش‌آموزان و معلم

برای رفع کاستی‌های فرایند یادگیری، استفاده از بازخوردهای فرایندی در مسیر بهبود یادگیری، کاملا تحقق نیافته‌اند یا زمینه‌های تحقق آنها هنوز فراهم نشده است. حسنی(۱۳۹۳) دریافت که از نگاه معلمان در نظام سنجش سنتی، نمره دانش‌آموز همانند تقویت‌کننده‌ای مثبت عمل می‌کرد که در نظام سنجش توصیفی به آن توجه نشده است. و این عامل بی‌انگیزگی دانش‌آموزان است. همچنین کاهش رقابت سالم، ارتقای خودبخودی دانش‌آموزان، عدم کسب شناخت کافی از دانش‌آموزان از دیگر نتایج این تحقیق بود. کریمی علویجه و فروغی ابری(۱۳۹۳) در تحقیق خود نشان دادند که از دیدگاه معلمان حیطه‌های فرآیند یاددهی_ یادگیری و ارتقاء بهداشت روانی دانش‌آموزان موانع و چالش‌های پیش روی طرح سنجش توصیفی هستند. همچنین کاهش علاقه دانش‌آموزان و بی‌خیالی و بی‌توجهی به درس، پایین آمدن سطح علمی دانش‌آموزان و کم شدن تلاش آنها در منزل از دیگر مشکلات اجرای سنجش توصیفی است که نتایج تحقیق زمانی‌فرد،کشتی‌آرای و میرشاه جعفری(۱۳۸۹) می‌باشد. و تحقیق حسنی و ناهوکی(۱۳۹۲)، زارعی(۱۳۸۸) و حسنی و پوزش شیرازی(۱۳۹۲) در تضاد با این یافته است. نتایج تحقیق حسنی و ناهوکی(۱۳۹۲) نشان داد که میزان یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان گروه سنجش توصیفی بیشتر از دانش‌آموزان گروه سنجش سنتی بود. زارعی(۱۳۸۸) در تحقیق خود نشان داد که مشارکت و فعالیت در کلاس، تعامل دانش‌آموزان با یکدیگر و معلم در گروه سنجش توصیفی بیشتر از سنجش سنتی بوده است. همچنین حسنی و پوزش شیرازی(۱۳۹۲) دریافتند که الگوی سنجش توصیفی، میزان یادگیری دانش‌آموزان را کاهش نداده است.اما از منظر کاهش مولفه‌های استرس زا باید گفت که سنجش توصیفی در این زمینه موفق عمل کرده است. و در آخر نتیجه تحقیق صالحی و همکاران(۱۳۹۴) نشان داد که نبود سازوکار دقیق و منسجم در سنجش میزان یادگیری دانش‌آموزان، علاوه بر اینکه امکان شناسایی دقیق دانش‌آموزان توانمند و شایسته را کاهش می‌دهد، می‌تواند تبعات ثانویه دیگری را

به همراه داشته باشد. سلیه[1](۱۹۸۷) معتقد است که استرس چاشنی زندگی است و رهایی کامل از آن فقط با مرگ امکان پذیر است. شواهد منطقی و مستندات پژوهشی پژوهشی تأیید می‌کند که حذف بخش مثبت استرس از برنامه دانش‌آموزان به بهانه حفظ سلامت روانی، نتیجه‌ای معکوس به همراه خواهد داشت(صالحی و همکاران ، ۱۳۹۴). بنا به نظریه یرکز و دادسون عملکرد، زمانی در بالاترین سطح قرار دارد که استرس بهینه وجود دارد. وقتی که استرس کم است و یا خیلی زیاد است، عملکرد پایین است و تنها زمانی که استرس در حد متوسط و بهینه است(استرس خوش‌خیم) عملکرد فرد نیز حداکثر است. بنا بر امر مسلم، افراط و تفریط در هیچ عملی درست نیست و همیشه وجود مقداری از استرس نه تنها مطلوب، بلکه ضروری است و نباید کاهش استرس دانش‌آموزان در سنجش توصیفی را یک نکته مثبت به حساب آورد بلکه موجب بروز بی‌خیالی و بی‌توجهی دانش‌آموزان در امور مربوط به مدرسه شده است.

واکاوی نظرات و دیدگاه‌های دانش‌آموزان ابتدایی در خصوص اجرای سنجش توصیفی همچنین نشان دهنده احساس خوشایند برخی از دانش‌آموزان گروه متوسط و ضعیف از اجرای این طرح می‌باشد که امکان ارفاق و همچنین وجود ابهام در نمره و مشخص نبودن نمره دقیق دانش‌آموز عامل به‌وجودآورنده مزایایی از قبیل افزایش تلاش برای کسب نمره بدون ارفاق در دفعات بعدی، افزایش علاقه، دریافت تشویق والدین ،کاهش رقابت و تمسخر دوستان و راحت شدن قبولی می باشد. عادت به این نوع سنجش و احساس آرامشدر آن ،یکی دیگر از نکات مثبت اجرای این طرح از دیدگاه آنهاست. که مطالعات (نامور، راستگو، ابوالقاسمی و درخشنده ،۱۳۸۹؛ زاهدبابلان، فرج‌الهی و همرنگ ،۱۳۹۱ و زمانی‌فرد، کشتی‌آرای و میرشاه جعفری ،۱۳۸۹) همسو با این یافته‌اند که نشان دادند سنجش توصیفی، تلاش و رقابت بین دانش‌آموزان را کاهش داده است. حسنی و احمدی(۱۳۸۴) نشان داد که سنجش توصیفی موجب کاهش فشار و رقابت های زیان‌آور در کلاس‌های درس در مدارس می‌شود، محیط یادگیری را برای یادگیری هرچه مطلوب‌تر دانش‌آموز آماده می‌سازد. و به رشد و افزایش افزایش عزت نفس آنها

1. Selye

کمک می‌کند. زمانی‌فرد و همکاران(۱۳۸۹) نشان داد که حسادت بین دانش‌آموزان در این طرح بسیار کم شده است، رقابت‌های ناسالم، بدبینی، دشمنی، صحبت علیه دانش آموزان دیگر، کمک نکردن به همکلاسی‌ها و انتقام‌جویی حذف و رقابت سالم ایجاد شده، تأثیرات بد حاصل از نمره کم برای دانش‌آموزان ضعیف(طرد شدن، احساس حقارت، زیر پا له شدن، سرکوب شدن، انگشت نمایی و ...) در این طرح حذف شده است. همچنین خوش‌خلق و پاشاشریفی(۱۳۸۵) دریافتند که با اجرای سنجش توصیفی، اضطراب امتحان دانش‌آموزان بطور قابل ملاحظه‌ای کاهش می‌یابد و می‌تواند به معلمان، دانش‌آموزان و والدین آنها این درس مهم را بیاموزد که اضطراب حاصل از نمره غیرواقعی و از همه مهم‌تر قابل کنترل است. همچنین به دانش‌آموزان فرصت می‌دهد تا با حداقل اضطراب، یادگیری را تجربه کنند. این در حالی است که رقابت ماهیتاً امری نامطلوب به شمار نمی‌رود و میزانی از آن برای ایجاد پویایی در دانش‌آموزان و افزایش حس مسئولیت‌پذیری آنان نسبت به پیشرفت تحصیلی خود لازم به نظر می‌رسد.رقابت زمانی مُخرب است که تبدیل به هدف شود،فراتر از توانایی فرد باشد و یا اینکه بیشتر از تهییج حس تعاون وهمیاری، بر رقابت تأکید شود و به جای رقابت سازنده، بر موفقیت به هر شکل ممکن تأکید شود.بنابراینکاهش افراطی حس رقابت‌جویی در دانش‌آموزان، نه تنها نمی‌تواند مطلوب باشد، که از اثرات نامطلوب محسوب می‌گردد(صالحی و همکاران ،۱۳۹۴). همانطور که دانش‌آموزان قوی که در این پژوهش حضور داشتند کاهش رقابت را یک عامل منفی و یکی از مشکلات اجرای طرح سنجش توصیفی گزارش کردند.

بررسی تجارب دانش‌آموزان قوی از نظر وضعیت تحصیلی همچنین نشان می‌دهد که آنها با وجود اینکه اظهار داشتند اجرای طرح سنجش توصیفی مزایایی به نفع آنها ندارد و علاوه بر آن آثار نامطلوب و مشکلاتی را در رابطه با امور درسی و ویژگی‌های فردی به وجود آورده بلکه همه آنها قویا معتقد بودند که اجرای چنین طرح نسنجیده‌ای با در نظر نگرفتن طرح‌ها و برنامه‌های ترمیمی و تکمیلی، به ضرر دانش‌آموزان ضعیف است و با بیان مشکلاتی مانند نوعی سرپوش بودن سنجش توصیفی، افت تحصیلی بیشتر،بی‌سواد بار آمدن،دادن قبولی غیرواقعی به کمک

معلمان، بی‌توجهی و بی‌تفاوتی معلمان به کیفیت آموزشی آنها و بی‌توجه و بی‌خیال شدن دانش‌آموزان ضعیف سرکلاس؛ نگرانی خود از آینده تحصیلی و زندگی اجتماعی اجتماعی و شخصی دانش‌آموزان ضعیف و شاید بتوان گفت تأسف خود را نشان دادند.تحقیق حسنی(۱۳۹۳) همسو با این یافته نشان داد که بی‌سوادی و مشکلات یادگیری ناشی از سنجش توصیفی برای پایه‌های بالاتر از چالش‌های اجرای آن است.همچنین صالحی و همکاران(۱۳۹۴) در پژوهش خود نشان دادند که پرورش نامطلوب دانش‌آموزان با سطح سواد ناکافی، عدم امکان کسب شناخت دقیق از دانش-آموزان شایسته و توانمند، پرورش نامطلوب دانش‌آموزان بی‌انگیزه نسبت به پیشرفت تحصیلی، پرورش نامطلوب دانش‌آموزان با مسئولیت‌پذیری پایین، ناشناخته ماندن ضعف‌های دانش‌آموزان و در نتیجه بروز احساس بی‌لیاقتی و کاهش اعتماد به نفس در برخی دانش‌آموزان(درماندگی آموخته شده) از آسیب‌های احتمالی برنامه سنجش توصیفی است .کریمی(۱۳۸۳) نشان داد که پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی ایران در دروس ریاضی، علوم و سواد خواندن بسیار پایین است. و نتیجه تحقیق قبادی چهارراه‌گشین، فانی و فلاحی(۱۳۹۳) حاکی از تاثیر معنادار سنجش توصیفی بر دو مهارت خواندن و نوشتن دانش‌آموزان بوده است. از دیدگاه برخی از دانش‌آموزان قوی، سنجش توصیفی مناسب پایه‌های پایین تحصیلی‌مثل کلاس اول و دومی هاست.و این به خاطر شادی‌ای است که سنجش توصیفی با کتمان میزان غلط‌های آنها برایشان به ارمغانمی‌آورد و متعاقبا تمجید و تشویق والدینشان شامل حال‌شان می‌شود. همسو با این یافته،محمدی‌فر، نجفی،رزم‌آرا و محمدزاده(۱۳۹۰) دریافتند که دانش‌آموزان پایه دوم ابتدایی که به روش توصیفی ارزیابی شدند،پیشرفت تحصیلی بالا و اضطراب امتحان پایین داشتند. و در تضاد با این یافته تحقیق حسنی(۱۳۹۳) نشان داد که اجرای طرح سنجش توصیفی مناسب پایه‌های پایین به‌ویژه کلاسی اول نیست. زیرا دانش‌آموزانی که حروف الفبا را یاد نگرفته‌اند،بطور غیر قابل قبولی به پایه‌های بالاتر تحصیلی می‌روند.

آخرین یافته پژوهش حاضر از بررسی تجارب دانش‌آموزان این بود که طرح سنجش توصیفی مورد پسند والدین دانش‌آموزان ضعیف است چرا که این طرح از هزینه دوباره والدین جهت تکرار پایه فرزندان آنها جلوگیری می‌کند. و با پوشش

ضعف فرزندانشان به آنها احساس غرور و سربلندی کاذب می‌بخشد. هماهنگ با این یافته، تحقیق ساعی ارسی و محمدزاده(۱۳۸۹) نشان داد که از نظر اولیای دانش‌آموزان،طرح سنجش توصیفی از موفقیت نسبتا زیادی برخوردار است. همچنین پژوهش‌های مرتضایی‌نژاد ،۱۳۸۳؛ سبحانی و حسنی ،۱۳۸۵؛ و شکرالهی ،۱۳۸۵، نقل از حسنی و احمدی،۱۳۸۶) نشان می‌دهد که والدین نگاه مثبتی نسبت به سنجش توصیفی دارند و به نظام سنجش سنتی نگاه بدبینانه دارند.در تضاد با این یافته،خوش‌خلق و پاشاشریفی(۱۳۸۵) در تحقیق خود نشان دادندکه یکی از اهداف سنجش توصیفی،کاهش حساسیت والدین به نمره است که این امر کاملا تحقق نیافته است یا زمینه تحقق آن هنوز فراهم نشده است. و همچنین تحقیق حسنی(۱۳۹۳) نشان داد که والدین در مورد سنجش توصیفی به خوبی توجیه نشده‌اند و ناآگاهی والدین در این زمینه باعث سردرگمی آنها و متعاقبا ایجاد انتظارات نابه‌جا در آنها شده است. در پایان توجه مسولین امر به پیشنهادها و راهکارهای زیر جهت جلوگیری از آسیب‌ها و مشکلات برشمرده و بهبود وضعیت فعلی راه‌گشا باشد.

درپایان بر اساس نتایج پژوهش پیشنهاد می‌شود: با توجه به اینکه سطح مطلوب و بهینه-ای از استرس و رقابت سالم بین‌فردی جهت رشد و پیشرفت همه‌جانبه دانش‌آموزان ضروری است. لذا مطالعات گسترده و جامعی در خصوص چرایی و چگونگی کاهش استرس طبیعی دانش‌آموزان در مدارس امروزی، از سوی پژوهشگران یا اساسا از طریق آموزش و پرورش صورت گیرد تا با پیشنهاد و به‌کارگیری راهکارهایی اصولی ولو برگشت به سنت دیرینه سنجش، بتوان آن استرس و برانگیختگی بهینه را به عنوان پتانسیل و محرک پیشرفت دانش‌آموزان، دوباره وارد بدنه آموزش و پرورش کرد. بعلاوه با توجه به وجود دیدگاه‌های بدبینانه دانش‌آموزان ابتدایی نسبت به کیفیت تدریس و سنجش معلمان و اثرات سنجش توصیفی، پیشنهاد می‌شود معلمان در فرآیند تصمیم-گیری امور مربوط به کلاس درس و مدرسه مشارکت داده شوند. تا با برگزاری جلسات توجیهی، آماده‌سازی و رفع نواقص در بین همکاران جهت از بین بردن مشکلات اجرایی طرح، گام‌های موثری در پیشبرد اهداف آموزش و پرورش برداشته شود و این

مهم با فراهم‌سازی بستر مناسب برای افزایش فعالیت‌های کانون صنفی و انجمن‌های علمی آنان عملی‌تر می‌شود.

همچنین پیشنهاد می‌شود مسولین وزارت آموزش و پرورش با اجرای طرح‌های تکمیلی و ترمیمی بر کاهش مشکلات اجرای طرح سنجش توصیفی نظارت داشته باشند و همچنین تمهیداتی را به جهت تغییر شرایط قبولی و مردودی دانش‌آموزان در این طرح و به‌قول دانش‌آموزان جلوگیری از قبولی خودبه‌خودی و غیرواقعی بیندیشند.

منابع

برزگربفرویی، کاظم و دانافر، عباسعلی(۱۳۹۱). مقایسه الگوهای یادگیری سازگار در مدارس مجری طرح ارزشیابی توصیفی و نظام سنتی. **فصلنامه علمی_ ترویجی راهبردهای آموزش**، ۱(۳): ۹۵ -۱۰۳.

حاج‌باقری، محسن؛ پرویزی، سرور و صلصالی، مهوش(۱۳۹۴). روشهای تحقیق کیفی. تهران: انتشارات بشری.

بهمن، بهاره؛ کیامنش،علیرضا و ابوالمعالی خدیجه(۱۳۹۲). مقایسه اضطراب مدرسه و مؤلفه های آن در دانش آموزان پایه چهارم در دو سیستم ارزشیابی سنتی و توصیفی. **پژوهش در برنامه ریزی درسی**، ۱۰(۱۲): ۹۳-۱۰۷.

حسنی، پورشیرازی(۱۳۹۲). بررسی تحلیلی تحقیقات انجام شده در موضوع ازشیابی کیفی توصیفی. **مجله علوم تربیتی** ،۲۱(۱): ۲۱ -۵۰.

حسنی، رفیق(۱۳۹۳). تجربه‌های معلمان مدارس ابتدایی از اجرای طرح رزشیابی توصیفی. **فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و سنجش آموزشی** ،۴(۷): ۳۳ -۶۰.

حسنی، محمد و احمدی، حسین(۱۳۸۴). **سنجش توصیفی الگویی نو در ارزشیابی تحصیلی**. تهران: انتشارات مدرسه.

حسنی، محمد و نصرت‌ناکوهی، عبدالسلام(۱۳۹۲). مقایسه میزان عزت نفس و پیشرفت تحصیلی دانش -آموزان در برنامه ارزشیابی کیفی و توصیفی و سنجش سنتی.**فصلنامه نوآوریهای آموزشی**، ۱۳(۴۹): ۱۰۸-۱۲۴.

حمزه‌بیگی، طیبه؛ یاسینی، زهرا سادات؛ فروزبخش، فیروزه؛ طاهری، حسن؛ احمدی، آمنه و رستگار، طاهره(۱۳۹۴). **راهنمای معلم در ارزشیابی توصیفی**. ناشر: اداره کل نظارت بر نشر و توزیع مواد آموزشی.

خوش‌خلق، ایرج و پاشاشریفی، حسن(۱۳۸۵). ارزشیابی اجرای آزمایشی ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی برخی از مناطق آموزش کشور(۸۵ -۱۳۸۴). **فصلنامه تعلیم و تربیت**، ۴(۲۲): ۱۴۸ -۱۷۷.

داودی، رسول و شکرالهی، محبوبه(۱۳۹۰). مقایسه روش‌های ارزشیابی توصیفی و سنتی بر اساس استانداردهای چهارگانه ارزشیابی از دیدگاه معلمان مدارس ابتدایی شهر تهران. **پژوهش در برنامه ریزی درسی**، ۸(۴). ۲۵-۳۵.

ریو، جان مارشال(۱۳۹۲). **انگیزش و هیجان**(ترجمه یحیی سید محمدی). تهران: نشر ویرایش.

زارعی، اقبال(۱۳۸۸). تاثیر ارزشیابی توصیفی بر خلاقیت و مشارکت یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر پایه سوم دبستان در شهر بندرعباس.**مجله علوم تربیتی(علوم تربیتی و روانشناسی)**، ۱۶(۲): ۷۹-۹۲.

زاهدبابلان، عادل؛ فرج‌الهی، مهران و همرنگ، محمد(۱۳۹۱). عوامل موثر در کاربرد ارزشیابی توصیفی ازدیدگاه معلمان ابتدایی.**نشریه علمی - پژوهشی فناوری آموزشی** ،۷(۱): ۴۵_ ۵۴.

زمانی‌فرد، فاطمه؛ کشتی‌آرای، نرگس و میرشاه‌جعفری، سیدابراهیم(۱۳۸۹). تجارب معلمان ابتدایی از اهداف طرح ارزشیابی توصیفی. **پژوهش در برنامه‌ریزی درسی(دانش و پژوهش در علوم تربیتی_ برنامه‌ریزی درسی)**،۷(۲۵): ۳۹ -۵۲.

ساعی ارسی، ایرج و محمدزاده، شاپور(۱۳۸۹). بررسی نگرش مدیران، معاونان، معلمین و والدین دانش‌آموزان ابتدایی درباره‌ی طرح ارزشیابی توصیفی(مطالعه موردی پایه‌های چهارم و پنجم ابتدایی در مناطق منتخب شهر تهران درسال تحصیلی ۸۹ -۱۳۸۸). **فصلنامه علوم رفتاری** ،۲(۶). ۱۰۹ -۱۲۹.

سیف، علی اکبر (۱۳۸۲). **سنجش و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی**(چاپ چهارم.) تهران: نشر دوران.

صالحی، کیوان؛ بازرگان، عباس؛ صادقی، ناهید و شکوهی‌یکتا، محسن(۱۳۹۴). بازنمایی ادراکات تجارب زیسته معلمان از آسیب‌های احتمالی ناشی از اجرای برنامه ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی.**فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و سنجش آموزشی** ،۵(۹). ۵۹ - ۹۹.

قبادی‌چهارراه‌گشین، کاووس؛ فانی، حجت‌اله و فلاحی، ویدا(۱۳۹۳). تاثیر ارزشیابی توصیفی بر مهارتهای خواندن و نوشتن دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی. **پژوهش در برنامه‌ریزی درسی(دانش و پژوهش در علوم تربیتی_ برنامه‌ریزی درسی)**، ۱۱(۱۳): ۱۱۵- ۱۲۸.

کرمعلیان، حسن؛ جعفری‌هرند، رضا و عبادی، سید حسین(۱۳۹۲). بررسی‌مشکلات اجرای ارزشیابی‌کیفی‌توصیفی از دیدگاه‌معلمان ومدیران‌مدارس ابتدائی. **مجله‌ـــــــــرویکردهای‌نوین آموزشی**، ۸(۲). ۷۳-۹۲.

کریمی، عبدالعظیم(۱۳۸۳). **بررسی نتایج مطالعه بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن پرلز(PIRLS)۲۰۰۱**. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.

کشتی‌آرای، نرگس؛ کریمی‌علویجه، اکرم و فروغی‌ابری، احمدعلی(۱۳۹۲). شناسایی موانع و چالش-های اجرای طرح ارزشیابی توصیفی. **پژوهش در برنامه ریزی درسی (دانش و پژوهش در علوم تربیتی_ برنامه ریزی درسی)**، ۱۰(۱۲): ۵۳_ ۶۸.

مجموعه مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش(۱۳۸۲). تهران : انتشارات وزارت آموزش و پرورش.

محمدی‌فر، محمدعلی؛ نجفی، محمود؛ رزم‌آرا، صمد و محمدزاده ،علی(۱۳۹۰). تاثیر ارزشیابی های توصیفی و سنتی بر پیشرفت تحصیلی و اضطراب امتحان دانش‌آموزان پایه دوم مقطع ابتدایی شهر تهران.**فصلنامه روانشناسی تربیتی** ،۷(۲۰): ۳۳ - ۴۹.

نامور، یوسف؛ راستگو، اعظم؛ ابوالقاسمی، عباس و سیف‌درخشنده، سعید(۱۳۸۹). بررسی و مقایسه اثربخشی اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی و سنجش سنتی بر مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان ابتدایی. **مجله علوم تربیتی**، ۳ (۱۲): ۱۴۳ -۱۵۲.

نیک‌نژاد، سهیلا(۱۳۸۶). مقایسه تأثیر نوع ارزشیابی(کیفی_ کمی) بر میزان اضطراب مدرسه دانش-آموزان پایه سوم دبستان‌های شهر تهران. **پایان نامه کارشناسی ارشد**. دانشگاه پیام نور تهران.

Edward K. Changn &Paul F. Wimmers. (2017). Effect of Repeated/Spaced Formative Assessments on Medical School Final Exam Performance. *Health Professions Education*, 3(1):32–37.

Larsen, D. P., Butier. H. L. & Roediger. (2008). Test-enhanced learning in medical education. *Medical Education, 42: 959–966.*

Loukas, A. & Murphy, J. (2007). Middle school student perceptions of school climate. Examining protective function on subsequent adjustment problems. *Learning Environments Journal, 12: 85-99.*

Rolfe , I., McPherson, Jean. (1995). Formative assessment: how am I doing?. *The Lancet, 345: 837–839.*

Journal of Theory & Practice in Curriculum
Vol.11 (6); 2018, 31-66

دو فصلنامهٔ **نظریه و عمل در برنامهٔ درسی**
سال ششم، شمارهٔ ۱۱، بهار و تابستان ۱۳۹۷، ۶۶-۳۱

جایگاه محورهای تربیت هنری، ساختار محتوایی و الگوی سه وجهی برنامهٔ درسی در کتاب‌های درسی فرهنگ و هنر دورهٔ اول متوسطه [۱]

The Aspects of Arts Education, Content Structure and Three-Dimensional Model of Curriculum in the Culture and Arts Textbooks of the Junior High School

محمد فیروزی،[۲] دکترمحمد سیفی، [۳] دکتر علی حسینی مهر،[۴] دکترعلیرضا فقیهی[۵]

M. Firuzi, M. Seyfi (Ph. D), A.HosseiniMehr (Ph.D), A. Faghihi (Ph.D)

چکیـده: شکوفاسـازی ظرفیـت‌هـای هنـری دانـش‌آمـوزان از رسالت‌های مهم آموزش و پرورش در سند تحول بنیادین است. از یک سو محورهای پنج‌گانـهٔ تربیـت هنـری متشـکل از ارتبـاط بـا طبیعـت، زیبایی‌شناسی، تولید هنری، آشنایی با تاریخ و میراث فرهنگی-هنری و نقد هنری و از سوی دیگر ساختار محتوایی کتاب‌های درسی فرهنگ و هنر شامل هنرهـای تجسـمی، خوشنویسـی، هنرهـای سـنتی، آوایـی و نمایشـی همگـی موضـوعاتی هسـتند کـه مـی‌بایسـت در پـرورش توانمندی‌های بالقوهٔ آدمی، مد نظر برنامه‌ریزان قرار گیرند. این مطالعـه به شیوهٔ تحلیل محتوا صـورت گرفـت. جامعـهٔ هـدف عبـارت بـود از کتاب‌های درسی فرهنگ و هنر هر سه پایهٔ دورهٔ اول متوسطه در سـال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴. واحد ثبت به متن، تصـویر و فعالیـت اختصـاص یافت. کدگذاری به شـیوهٔ قیاسـی و براسـاس محورهـای موضـوعی و ساختاری آموزش فرهنگ و هنر انجام پذیرفت. به منظور اعتباربخشـی به فرایند کدگذاری، ده درصد از محتوا توسط ارزیـاب دوم کدگـذاری شد که میزان همبستگی برابر ۰/۸۹ بود. نتایج نشان داد که پرکاربردترین محورهای تربیت هنری به ترتیب عبارتند از تولید هنری، زیبایی‌شناسی، نقد هنری، آشنایی با تاریخ و میراث فرهنگی-هنری و ارتباط با طبیعت. همچنین، اولویت‌های اول تا پنجم در ساختار محتوایی کتاب‌ها عبارتند از هنرهای تجسمی، هنرهـای سـنتی، خوشنویسـی، هنرهـای آوایـی و هنرهای نمایشی. بررسی الگوی ساختار برنامهٔ درسی نیز نشـان داد کـه به هر سه وجه فعالیت‌های تجویزی، نیمه‌تجویزی و غیرتجویزی توجه شده، اما محتوای این کتاب‌ها به لحاظ تناسب فعالیـت‌هـا بـا محتـوای آموزشی ارائه شده، شکل تلفیق، توازن و تنوع محتوایی و عدم تحریک و تهییج خلاقیت دانش‌آموزان نیازمند بازنگری است.

واژگان کلیدی: تربیـت هنـری، دورهٔ اول متوسـطه، محورهـای تربیـت هنری، ساختار محتوایی، الگوی سه وجهی برنامهٔدرسی

Abstract: Flourishing students' artistic capacities is among the major missions of education in the Document of Fundamental Reform. The five axes of artistic education including communication with nature, aesthetics, artistic production, familiarity with cultural and artistic history and heritage, and artistic criticism, along with the content structure of culture and art textbooks including visual arts, calligraphy, traditional arts, vocal arts and performing arts are all issues that should be considered by planners in developing potential human abilities. This study involved the content analysis of the culture and art textbooks of the junior secondary system in 2015-2016. Images, texts, and activities were taken as the unit of record. The encoding method was deductive following the topical and structural aspects of culture and art education. To validate the encoding process, a second rater encoded 10 percent of the content, indicating a correlation of 0.89. The results revealed that artistic production, aesthetics, artistic criticism, familiarity with cultural and artistic history and heritage and communicating with nature are the most significant aspects of artistic education respectively. Additionally, visual arts, traditional arts, calligraphy, vocal arts, and performing arts are the main priorities. The study of the 3D model of curriculum structure showed the application of all three activity types (prescriptive, semi-prescriptive and non-prescriptive) in the textbooks, but their content needs to be reviewed regarding the coordination of activities with the educational content presented, the form of content integration, balance and diversity, and the lack of raising students' motivation and creativity.

Keywords: artistic education, junior high school, aspects of artistic education, content structure, three-dimensional model of curriculum

---

۱. این مقاله مستخرج از پایان نامه دکتری با عنوان "فاصله نظر و عمل در تربیت هنری دوره اول متوسـطه: تبیـین علـل و ارائه الگوی مطلوب" است. تاریخ دفاع: ۹۶/۰۶/۲۰ .تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۵/۱۱/۱۳ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۰۶/۰۸

۲.دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه آزاد اسلامی اراک، رایانامه : md.firoozi@gmail.com
۳.استادیار، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی اراک ، رایانامه : seifiarak@gmail.com
۴.استادیار، دانشکده علوم انسانی ، دانشگاه آزاد اسلامی تاکستان ، رایانامه : hosseinimehrali@yahoo.com
۵استادیار، دانشکده علوم انسانی ، دانشگاه آزاد اسلامی اراک ، رایانامه : faghihialireza@yahoo.com

مقدمه

حوزهٔ تربیت هنری[1] یکی از حوزه‌های اساسی در نظام‌های تعلیم و تربیت دنیا می‌باشد. امروزه، تربیت هنری که ضامن استفادهٔ شایسته از ظرفیت هنر است، به یکی از کانون‌های توجه سیاست‌گزاران در عرصهٔ اصلاحات نظام آموزشی تبدیل شده است. به اعتقاد ادلایف سن[2] (۱۹۹۶)، در پارادایم جدید تعلیم و تربیت، حفظ استانداردهای بالای آموزشی در گرو قرار دادن هنر و زیبایی‌شناسی در مرکز و هستهٔ اصلی برنامهٔ درسی یا اصلاح نظام آموزشی است. از دید بسیاری از افراد شاخص و برجسته در حوزهٔ تعلیم و تربیت و خارج از آن، آموزش هنر باید حتی به یک بخش اساسی از برنامهٔ درسی مدارس بدل شود. باید به هنر در کنار مهارت‌های اساسی سه گانه‌ای که به رسمیت شناخته شده است (خواندن، نوشتن و حساب کردن)، به عنوان چهارمین مهارت اساسی و پایه در برنامهٔ درسی تأکید شود. آیزنر[3] (۲۰۰۵)، یکی از مهمترین گام‌ها برای اصلاح واقعی نظام‌های آموزشی را تدارک یک جایگاه معقول و مناسب برای هنر در برنامه‌های درسی می‌داند. بنابراین، شایسته است که برنامهٔ درسی تربیت هنری مورد بررسی قرارگرفته و نسبت به اصلاح آن اقدام شود. از جمله مبانی فلسفه تعلیم و تربیت و برنامه‌ریزی درسی؛ ارزش شناسی، زیبایی‌شناسی و تربیت هنری است که هم برگرفته از دو مبنای دیگر تربیت، یعنی هستی شناسی و معرفت شناسی و هم مکمل آن است. اما گاه غایت تربیت در همان قلمرو شناخت دانش و معرفت مسکوت مانده و به رغم پیشینهٔ غنی هنر در نزد ایرانیان، کتاب‌های درسی تدوین شده در سال‌های گذشته انعکاس مناسبی از توجه به مؤلفه‌های تربیت هنری نداشته است. تغییرات اخیر برنامهٔ درسی کتاب‌های فرهنگ و هنر پیرو تحولات ساختار آموزش در دورهٔ متوسطه، نگرانی‌ها و دل‌مشغولی‌هایی را در ارتباط با آموزش همهٔ دروس، علی الخصوص دروس فرهنگ و هنر ایجاد کرده است؛ زیرا معمولاً این قبیل دروس به دلیل کیفی بودن اهداف آن‌ها، گاه با محتواهای پنهان و غیر رسمی و نوع ارزش‌یابی‌های متفاوت – هم در برنامهٔ درسی قصد شده و هم در برنامهٔ درسی اجرا شده – سریع‌تر

[1] . artistic education
[2]. Oddleifson
[3] . Eisner

رنگ و بوی غفلت به خود می‌گیرند. عدم تسلط دبیران و مدیران مراکز آموزشی نیز جای تأمل دارد، به نحوی که پژوهشگر به دلیل همین دغدغه‌ها به جای تحلیل نظر مدرسان، تحلیل محتوا را ترجیح داده است.

مبانی نظری پژوهش

جهت گیری کلی برنامهٔ درسی ملی؛ شکوفایی، تقویت و توسعهٔ فطرت الهی (نظیر خداپرستی، زیبایی دوستی، خلاقیت و...) است (برنامهٔ درسی ملی، ۱۳۹۱: ۳۱). این رویکرد با نگاهی جامع به انسان زمینه ساز رشد متعادل او در چهار عرصهٔ ارتباط با خدا، خود، خلق و خلقت است (فتحی واجارگاه، ۱۳۸۴). رویکرد برنامهٔ درسی هنر یا همان تربیت هنری نیز در صدد شکوفایی فطرت دانش‌آموزان از طریق ایجاد محیط آزاد برای تقویت حواس، تخیل، خلاقیت، ظرفیت‌های نهفته هوش و تفکر و افزایش حساسیت دانش‌آموزان نسبت به ویژگی‌ها و ابعاد زیباشناختی اشیاء و پدیده‌های مختلف است. درس هنر از طریق تربیت هنری درصدد رشد و شکوفایی قابلیت‌ها و حساسیت‌های هنرمندانهٔ دانش‌آموزان است و به آن‌ها یاد می‌دهد که چگونه ببینند، بشنوند، ارتباط برقرار سازند و در جهت رشد و کمال حرکت کنند. در تربیت هنری علاوه بر ایجاد شرایط لازم برای رشد خلاقیت و تخیل کودکان؛ آشنا کردن آن‌ها با شیوه‌های بیان و ابراز هنرمندانه، طراحی و اجرای هنری، کسب آگاهی از هنر و تاریخ آن، قدردانی از هنرمندان و آثار هنری و ارزشمند شمردن آن‌ها توجه شده است (امینی، ۱۳۸۴). تربیت هنری را به پنج موضوع کلی می‌توان تفکیک کرد که عبارتند از: ۱- ارتباط با طبیعت، ۲- زیبایی شناسی[1]، ۳- تولید محصول هنری[2]، ۴- آشنایی با تاریخ و میراث فرهنگی هنری[3] ، ۵- نقد هنری[4].

مباحث ارتباط با طبیعت، زیبایی شناسی، تولید آثار هنری، آشنایی با تاریخ هنر و نقد هنری از مهمترین عناوین آموزش هنر از دورهٔ ابتدایی تا دورهٔ متوسطه و بعد از آن هستند؛ بنابراین، سطح آموزش این مباحث متناسب با دانش‌آموزان دورهٔ اول متوسطه

[1]. aesthetic
[2]. art making
[3]. art History
[4]. art criticism

است. زیبایی‌شناسی در چهار موضوع دیگر متجلی می‌شود که کودکان از طریق آن‌ها به معیارهای زیبایی‌شناسی دست می‌یابند:

۱- ارتباط با طبیعت: طبیعت با همهٔ اجزا و نشانه‌هایش برای انسان، نهایت کمال و زیبایی و منبع الهام است. هوایی که استنشاق می‌کنیم، آبی که می‌نوشیم، گلی که می‌بوییم، پرنده‌ای که در پرواز است، خورشیدی که هر صبح و شام طلوع و غروب می‌کند و... همه و همه از نظامی تبعیت می‌کنند که ما هم جزئی از آن هستیم. بین انسان و خلقت، تعاملی درونی، پویا و متوازن و ارتباطی پیوسته وجود دارد و این همان نیرویی است که در فرهنگ و هنر نیز می‌توان آن را دریافت. آمیختگی با طبیعت و تأثیرپذیری از آن، در زندگی و آثار انسان هویدا است. ساخته‌های بشری از آغاز تا کنون از طبیعت الهام گرفته‌اند. پس، توجه به طبیعت و دقت در مشاهدهٔ آن و دیدن آنچه در اطراف ماست، بر یادگیری و تجربه‌های ما تأثیر بسیار مهمی دارد. خداوند در قرآن کریم می‌فرماید: «اِنَّ فِی السَّمواتِ و الأرض لآیات لِلمُؤمِنین» (جاثیه:۳)؛ همانا در خلقت آسمان‌ها و زمین برای اهل ایمان نشانه‌هایی هست. شناخت پدیده‌های طبیعی و پرورش دقت حواس، زمینهٔ مناسبی برای فعالیت‌های هنری ایجاد می‌کند و ایجاد حساسیت و شناخت در ذهن کودکان، زمینه‌های رشد خلاقیت را فراهم می‌آورد. وجود وزن یا ریتم (مانند حرکت شب و روز، ضربان قلب و...)، تنوع در گونه‌ها (مانند انواع برگ‌ها و پرندگان و...)، تضاد (مانند نور با تاریکی و...)، بافت (مانند زبری و نرمی و...)، تناسب (مانند کوچکی و بزرگی اندازه‌ها و...)، شکل (مانند دایره و...)، ترکیب (مانند قرار گرفتن چند جزء در کنار هم و ساختن یک کل و...)، تناسب و هماهنگی (مانند رابطهٔ جزء با کل در یک شکل یا نقش)، همچنین تقارن (مانند تکرار یک نقش و...) از نشانه‌های زیبایی در طبیعت‌اند. کودکان می‌توانند از عناصری چون شکل، رنگ و صدا برای ایجاد ریتم، بافت، تناسب، تعادل، تقارن و دیگر ویژگی‌های طبیعت در آثار هنری خود بهره گیرند (راهنمای برنامهٔ درسی فرهنگ و هنر، ۱۳۹۲).

۲- زیبایی شناسی: هنر، مبتنی بر شناخت و خلق زیبایی است و آفرینش یک اثر زیبای هنری، جز با شناخت مفهوم جمال و زیبایی میسر نمی‌شود. با بیان واقعیت‌های زیبا و بیان زیبای واقعیت‌ها و خلق زیبایی‌هایی که وجود خارجی ندارند، هنر از مرحلهٔ تقلید

از طبیعت هم فراتر می‌رود. ما در عالم خلقت و طبیعت محسوس با هزاران نوع زیبایی رو به رو هستیم؛ زیبایی گل ها، درخت ها، کوه‌ها، آسمانی که بالای سر ماست، سپیده دم، طلوع آفتاب، شفق و... . هر یک از حواس نوعی از زیبایی را درک می‌کند؛ خوب از منظر حس بینایی یک منظرهٔ زیبا، از منظر حس شنوایی صدایی زیبا، از منظر حس لامسه لمس کردن بافتی زیبا، از منظر حس چشایی یک مزهٔ مطبوع و از منظر حس بویایی یک بوی خوش است. انسان خود زیباترین آفریدهٔ خداوند است و خداوند، عالم را در زیباترین صورت ممکن آفریده و در آن صورتگری نموده است: «خَلَقَ السَّموات و الأرض بِالحَّقِ و صُورکم فأحسَن صُورکم» (تغابن: ۳)؛ یعنی شما را در بهترین و زیباترین صورتی که برتر از آن ممکن نیست، آفریده است. حال، انسان که خود برترین و زیباترین آفریدهٔ خداوند است، به دنبال زیبایی است و هنرمند نیز معانی را در بهترین صورتی که برای او امکان دارد، ایجاد می‌کند. بنابراین، آشنا کردن کودکان با زیبایی‌های موجود در خلقت باعث شادی آن‌ها و آماده شدنشان برای شناخت زیبایی‌های معنوی و زیبای مطلق، که همانا ذات حضرت حق است، می‌شود. در نتیجه کودکان می‌توانند در آثار خود، زیبایی‌ها را براساس قوهٔ درک و شناخت خود نمود بخشند (جعفری، ۱۳۸۶).

۳- تولید محصول هنری: انسان به عنوان مظهر خلاقیت و ابداع الهی و به واسطهٔ نیروی تفکر، تخیل و قدرت آفرینندگی، ذاتاً به نوآوری علاقمند است. از این رو، تربیت هنری رویکردی است در جهت بروز و رشد این ودیعهٔ الهی. کودکان در روند تربیت هنری و طی فرایند انجام فعالیت‌های هنری با ابزار و مواد رشته‌های گوناگون هنری آشنا می‌شوند، شیوه‌های مقدماتی کاربرد آن‌ها را می‌آموزند و به کمک تخیل، احساس و تفکر خود، موضوع، ابزار، مواد و شیوه‌ای را انتخاب و مطابق ذوق و سلیقهٔ خود، آثار هنری گوناگونی را تولید می‌کنند. کودکان در فرایند فعالیت هنری، راه‌های مناسب‌تری برای بیان احساسات خود کشف می‌کنند و ایده‌ها و احساساتشان را در قالب محصولات هنری تازه ارائه می‌دهند. بدین ترتیب در هر خلاقیت هنری، دانش‌آموزان بین ابزار، اشیاء، تفکرات، احساسات و تخیلات خود ارتباطی تازه برقرار می‌سازند و به پدیده‌ها و اشیاء پیرامون خود، نگاهی متفاوت پیدا می‌کنند. این گونه است که آنان با انواع صورت‌های دیداری، شنیداری و... خیال پردازی می‌کنند و به

ابداع و خلق آثار تازه دست می‌زنند. زندگی کودکان بین واقعیت و خیال نوسان دارد. نقش تخیل را در حرف‌ها، بازی ها، نقاشی‌ها و حتی کاردستی‌های کودکان به خوبی می‌توان دید. این تخیلات که بیانگر نیازها، تمایلات و آرزوها، مشکلات و ناکامی‌های کودکان است، در بروز خلاقیت‌های آنان و کاهش برخی مشکلاتشان نقش مؤثری دارد.

۴- آشنایی با تاریخ و میراث فرهنگی هنری: در جریان تربیت هنری، کودکان با فرهنگ و هنر ایران و جهان آشنا می‌شوند. آثار باستانی و اشیائی را که سالیان دراز از زمان تولد و شکل‌گیری آن‌ها می‌گذرد اما، به علت وجود مادی، عینی و پایدارشان باقی مانده‌اند و هنوز در مقابل دیدگان ما هستند، میراث فرهنگی هنری مادی می‌نامیم. بسیاری از آثار مکتوب، اشیاء قدیمی و بناها و محوطه‌های باستانی که شاهکارهای معماری، شهرسازی و... هستند، ارزش تاریخی و هنری درخور توجهی دارند. علاوه بر آثار ملموس و مادی، میراث فرهنگی غیرملموس و معنوی هم بسیار اهمیت دارند. این آثار وجود خارجی ندارند اما مصداق‌های آن‌ها درک شدنی و در دسترس است که شامل تمامی تفکرات، اعتقادات، قصه‌ها، آداب و رسوم، زبان و هنر در طی زمان است و حتی انسان‌ها را که حامل دانش و فرهنگ موروثی نیاکان خود هستند و در طول زمان آن‌ها را محفوظ داشته و به کمال رسانده‌اند، شامل می‌شود. میراث فرهنگی که گنجینه‌ای از دانش ها، مهارت ها، فنون، عواطف، زیبایی‌ها و هنرهاست، می‌تواند الهام بخش اندیشه و کار هنری ما و آیندگانمان باشد و نیز، به ما در رسیدن به ایده‌ها و آثار جدید علمی و هنری کمک کند.

۵- نقد هنری: در «فرهنگ نامهٔ ادبی» فارسی آمده است که نقد در لغت به معنای «جدا کردن سره از ناسره» و «شناخت خوب از بد» است و در اصطلاح ادبی، فنی است که به توصیف و تجزیه و تحلیل آثار ادبی و هنری و سنجش جنبه‌های کمّی و کیفی و ماهوی آن‌ها می‌پردازد. هدف نهایی نقد، داوری کردن یا دادن معیارهایی برای داوری است. منتقد علاوه بر سنجش ارزش‌ها و عیب‌های یک اثر، نکته‌های نهفته و ناگفته آن را بیان می‌کند و توضیح می‌دهد و از این نظر، در پرورش ذوق و سلیقهٔ افراد هنرمند و هنردوست یا خوانندگان مؤثر است. در پایان هر فعالیت هنری، لازم است کودکان را تشویق کنیم تا فعالیت و اثر هنری خود و دانش‌آموزان دیگر را توصیف کنند و

توضیحاتی برای بهتر شدن آن‌ها بدهند. به این ترتیب، مقدمات آشنایی کودکان با نقد و تجزیه و تحلیل هنری فراهم می‌شود. دانش‌آموز فعالیت هنری یا محصول ارائه شده را توضیح می‌دهد و معلم می‌تواند در بیان موضوع به او کمک کند. توصیف موضوع کار عملی و نیز شیوهٔ اجرای آن توسط دانش‌آموز، مهم‌ترین بخش از وارد شدن به حوزهٔ نقد هنری است. مهمترین موضوع در این مرحله از نقد هنری این است که بیش از هر چیز، نکته‌های مثبت و پسندیده فعالیت‌ها و آثار هنری دانش‌آموزان تشویق شود (راهنمای برنامهٔ درسی فرهنگ و هنر، ۱۳۹۲).

مروری بر پیشینهٔ مطالعات انجام شده

صابری، اکبری بورنگ، شکوهی فرد و عجم (۱۳۹۲)، پژوهشی را با عنوان «واکاوی جایگاه رویکرد موجود در برنامهٔ درسی هنر دورهٔ راهنمایی» انجام داده‌اند. هدف این مطالعه، شناخت رویکردهای موجود در آموزش هنر با در نظر گرفتن حیطه‌های دانستن بوده است. در این مطالعه رویکردهای سنتی، مشاهده و تیزبینی آثار هنری، تلفیقی، دیسیپلین محور، حل مسألهٔ خلاق، آمادگی برای جهان کار و ارتقاء عملکرد آکادمیک با استفاده از شیوهٔ تحلیل محتوا و پژوهش تلفیقی در کتب درسی آموزش هنر دورهٔ راهنمایی (دورهٔ اول متوسطه) و همچنین در اهداف آموزش هنر، برنامه‌های درسی تربیت معلم و برنامهٔ درسی ملی مورد بررسی و مطالعه قرار گرفته‌اند. نتایج نشان داده است که رویکرد غالب در اهداف مصوب موجود، رویکرد فرهنگ و هنر در بستر تاریخ و هنر می‌باشد، همچنین در محتوای کتاب‌های درسی آموزش هنر و برنامه‌های درسی تربیت معلم هنر، به رویکرد تولید محور و در برنامهٔ درسی ملی به طیفی از رویکردهای احساس و معنا، دیسیپلین محور و زیبایی‌شناسی توجه شده است.

رضایی (۱۳۸۹)، در مطالعه‌ای با موضوع «تدوین الگوی نظری تربیت زیبایی شناختی و هنر در تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران» به شناسایی عناصر و مؤلفه‌های حاکم بر ساحت زیبایی‌شناسی و هنری آموزش و پرورش پرداخته است. این پژوهش نتیجه می‌گیرد که الگوی مناسب باید دارای دو رویکرد تربیت هنری

دیسیپلین محور و دریافت احساس و معنا باشد. در رویکرد اول چهار قلمرو تولید هنری، نقد هنری، تاریخ هنر و زیبایی‌شناسی مورد توجه قرار گرفته است.

کاظم پور، رستگارپور و سیف نراقی (۱۳۸۸)، در پژوهشی به بررسی ارزشیابی برنامهٔ درسی دورهٔ راهنمایی تحصیلی بر اساس رویکرد دیسیپلین محور پرداختند. نتایج نشان داد که تولید هنری در برنامهٔ درسی موجودِ آموزشِ هنر در دورهٔ راهنمایی وجود دارد، در حالی که نقد هنری، تاریخ هنری و زیبایی‌شناسی در برنامهٔ درسی موجود آموزش هنر در دورهٔ راهنمایی تحصیلی وجود ندارد.

مهرمحمدی و امینی (۱۳۸۰)، در مطالعه‌ای تحت عنوان طراحی الگوی مطلوب تربیت هنری در دورهٔ ابتدایی، مهمترین اهداف برنامهٔ درسی هنر را چهار بعد تولید هنری، نقادی، تاریخ هنر و زیبایی‌شناسی معرفی کرده‌اند. در بخش ساختار محتوایی نیز به سه مفهوم موسیقی، هنرهای تجسمی و نمایش به منظور پرورش ابعاد هنری اشاره شده و مجموعه فرصت‌های یادگیری متنوع و متعدد برای تربیت هنری، مفید دانسته شده است. نویسندگان مقاله فرصت‌های یادگیری مربوط به هنرهای دیداری را شامل: نقاشی، طراحی، مدل سازی، بافتن و حل مسئله؛ فرصت‌های یادگیری مربوط به هنرهای موسیقیایی را در تجربه گوش دادن، حرکت کردن، آواز خواندن، نواختن و آفرینش؛ و فرصت‌های یادگیری مربوط به نمایش را در اجرا و بازی کردن، کارگردانی و داستان گویی معرفی نموده‌اند.

بروم[1]، پریرا[2] و اندرسون[3] (۲۰۱۷)، در پژوهشی با عنوان «تفکر انتقادی: نقد هنری به عنوان ابزاری برای تحلیل و ارزیابی هنر، تمرینات آموزشی و مسائل اجتماعی» از نقد هنری که از محورهای تربیت هنری است به عنوان ابزاری مناسب برای پرورش توان تحلیل و ارزیابی هنر و تمرینی برای نقد مسائل اجتماعی نام می‌برند. در این پژوهش به این موضوع پرداخته شده است که استراتژی‌های یادگیری متناسب با محورهای تربیت هنری و یادگیری نقد هنری می‌تواند به عنوان

[1] - Broome
[2] - Pereira
[3] - Anderson

ابزاری اساسی برای تمامی جنبه‌های برنامهٔ درسی هنر مورد توجه قرار گیرد. آن‌ها اعتقاد دارند که توسعهٔ این روش، به طرز محسوسی نه تنها دانش‌آموزان را در یادگیری هنر موفق می‌کند، بلکه باعث موفقیت آن‌ها در زندگی خارج از مدرسه و محیط اجتماع نیز می‌شود.

ایروین[1] (۲۰۱۶)، در مطالعه‌ای با موضوع «تغییرات هنر در مدارس از زمان معرفی استانداردهای ملی» به بررسی شیوه‌های اجرای برنامهٔ درسی هنر از زمان معرفی استانداردهای ملی در نظام آموزشی نیوزیلند پس از سال ۲۰۱۰ می‌پردازد و نشان می‌دهد که هنر در مدارس در اولویت نیست و بیشتر زمان درس هنر صرف تولید آثار هنری آن هم به طور محدود و در زمینهٔ هنرهای تجسمی می‌شود و به هنرهای سنتی، هنرهای نمایشی و موسیقی کمتر توجه می‌شود و همچنین به دلیل عدم توازن محتوا در پرداختن به همهٔ محورهای تربیت هنری، معلمان به سایر بخش‌های تربیت هنری (زیبایی شناسی، نقد هنری و تاریخ هنر) کمتر می‌پردازند.

گوتز زوبین[2] و وند زند[3] (۲۰۱۵)، در پژوهشی با عنوان «تفاوت بین آموزش هنر و طراحی، یا تفاوت در مفهوم خلاقیت» به بررسی تقسیمات ساختار محتوایی آموزش هنر پرداخته‌اند. آن‌ها بیان می‌کنند که اصول و تکنیک‌های آموزش طراحی بیشترین کاربرد و تأثیر را در آموزش هنر در ایالات متحده داشته است و این تأثیر بیشتر به دلیل وجود شکاف بین باورها در مورد خلاقیت هنری و نحوهٔ تحریک آن می‌باشد که این تحریک خلاقیت با شکوفا کردن و تقویت هوش‌های چندگانه محقق می‌شود. در این مطالعه به بررسی میزان توجه به سایر بخش‌های مربوط به آموزش هنر نیز پرداخته شده و نتیجه گرفته شده است که پس از طراحی که مربوط به هنرهای تجسمی است، به ترتیب به موسیقی و هنرهای نمایشی توجه بیشتری

[1] - Irwin
[2] - Goetz Zwirn
[3] - Vande Zande

صورت گرفته است. این پژوهشگران تأکید ویژه دارند که برای توسعهٔ آموزش و یادگیری پایدار هنرهای مذکور باید از روش‌های خلاقانه استفاده شود.

وونگ[1] (۲۰۱۳)، مطالعه‌ای را با عنوان «توسعهٔ برنامهٔ درسی هنر در هنگ کنگ: نظریهٔ بی نظمی در محل کار» انجام داده است. در این مطالعه، توسعهٔ برنامهٔ درسی هنر یکپارچه در مدارس هنگ کنگ طی یک دورهٔ نه ساله گزارش شده است. یافته‌های اولیه نشان دهندهٔ طیف وسیعی از تغییرات آموزشی است که غیرقابل پیش بینی و غیر خطی هستند. یافته‌های این مطالعه یک مدل توسعه‌ای شامل حوزه‌های فردی و بیرونی را از طریق بازخورد محتوا روایت می‌کند. دامنه‌های فردی به آموزش معلمان، تجربه آموزش و نیروهای انگیزشی آن‌ها برای بهبود وضعیت حرفه‌ای خود اشاره می‌کند. دامنه‌های خارجی به تأثیرات سیاست

پایه	کتاب	واحد تحلیل	ابعاد هنری						جمع	جمع کل	درصد کل
			ارتباط با طبیعت	زیبایی شناسی	تولید هنری	آشنایی با تاریخ و میراث فرهنگی هنری		نقد هنری			
						ایران	جهان				
		فعالیت	۲	۱	۱۹	۰	۰	۱۵	۳۷		
	هنرهای نمایشی	متن	۲	۰	۹۸	۱	۰	۱۶	۱۱۷	۱۵۸	۸/۸۵
		تصویر	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰		
		فعالیت	۰	۰	۲۲	۹	۳	۷	۴۱		
	جمع	متن	۸۶	۵۸	۵۴۷	۹۱	۹	۱۸۱	۹۹۹	۱۷۸۶	۱۰۰
		تصویر	۷۱	۱۷۵	۱۳۹	۹۲	۲	۴	۴۸۳		
		فعالیت	۱۲	۱۵	۱۷۱	۲۱	۳	۸۲	۳۰۴		
	جمع کل		۱۶۹	۲۴۸	۸۸۴	۲۰۴	۱۴	۲۶۷	۱۷۸۶		
	درصد کل		۹/۴۶	۱۳/۹۰	۴۹/۴۹	۱۱/۴۲	۰/۷۸	۱۴/۹۵	۱۰۰		

مطابق با جدول شماره (۱) که به توزیع محورهای تربیت هنری در کتاب فرهنگ و هنر پایهٔ هفتم پرداخته است، مشاهده می‌شود که در پایهٔ هفتم، از مجموع ۱۷۸۶ مورد فراوانی مشاهده شده ۱۶۹ مورد (۹/۴۶ درصد) مربوط به ارتباط با طبیعت، ۲۴۸ مورد (۱۳/۹۰ درصد) مربوط به زیبایی شناسی، ۸۸۴ مورد (۴۹/۴۹ درصد) مربوط به تولید هنری، ۲۱۸ مورد (۱۲/۲۰ درصد) مربوط به آشنایی با تاریخ و میراث فرهنگی هنری و ۲۶۷ مورد (۱۴/۹۵ درصد) مربوط به نقد هنری می‌باشد.

جدول (۲) توصیف توجه کتاب فرهنگ و هنر پایهٔ هشتم دورهٔ اول متوسطه به محورهای تربیت هنری

پایه	کتاب	واحد تحلیل	ابعاد هنری					جمع	جمع کل	درصد کل
			ارتباط با طبیعت	زیبایی شناسی	تولید هنری	آشنایی با تاریخ و میراث فرهنگی هنری		نقد هنری			
						ایران	جهان			
	هنرهای تجسمی	متن	۸	۴	۱۴۰	۲۳	۱	۱۰۳	۲۷۹	۸۴۶	۷۴/۳۴
		تصویر	۱۱۱	۱۶۴	۴۷	۷۰	۳۵	۵	۴۳۲		
		فعالیت	۱	۲	۸۱	۹	۳	۳۹	۱۳۵		
	خوشنویسی	متن	۰	۶۳	۱۲۸	۱۴	۲	۹	۲۱۶	۲۹۲	۲۵/۶۶
		تصویر	۰	۱۶	۲۱	۱۱	۰	۰	۴۸		
		فعالیت	۰	۰	۱۶	۱	۰	۱۱	۲۸		
		متن	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰		

هشتم	هنرهای سنتی	تصویر	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
		فعالیت	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰		
	هنرهای آوایی	متن	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
		تصویر	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰		
		فعالیت	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰		
	هنرهای نمایشی	متن	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
		تصویر	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰		
		فعالیت	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰		
	جمع	متن	۸	۶۷	۲۶۸	۳۷	۳	۱۱۲	۴۹۵	۱۱۳۸	۱۰۰
		تصویر	۱۱۱	۱۸۰	۶۸	۸۱	۳۵	۵	۴۸۰		
		فعالیت	۱	۲	۹۷	۱۰	۳	۵۰	۱۶۳		
	جمع کل		۱۲۰	۲۴۹	۴۳۳	۱۲۸	۴۱	۱۶۷	۱۱۳۸		
	درصد کل		۱۰/۵۴	۲۱/۸۸	۳۸/۰۵	۱۱/۲۵	۳/۶۰	۱۴/۶۸	۱۰۰		

مطابق با جدول شماره (۲) که به توزیع محورهای تربیت هنری در کتاب فرهنگ و هنر پایهٔ هشتم پرداخته است، مشاهده می‌شود که در پایهٔ هشتم، از مجموع ۱۱۳۸ مورد فراوانی مشاهده شده ۱۲۰ مورد (۱۰/۵۴ درصد) مربوط به ارتباط با طبیعت، ۲۴۹ مورد (۲۱/۸۸ درصد) مربوط به زیبایی شناسی، ۴۳۳ مورد (۳۸/۰۵ درصد) مربوط به تولید هنری، ۱۶۹ مورد (۱۴/۸۵ درصد) مربوط به آشنایی با تاریخ و میراث فرهنگی هنری و ۱۶۷ مورد (۱۴/۶۸ درصد) مربوط به نقد هنری است.

جدول (۳) توصیف توجه کتاب فرهنگ و هنر پایهٔ نهم دورهٔ اول متوسطه به محورهای تربیت هنری

پایه	کتاب	واحد تحلیل	ابعاد هنری					جمع	جمع کل	درصد کل
			ارتباط با طبیعت	زیبایی شناسی	تولید هنری	آشنایی با تاریخ و میراث فرهنگی هنری		نقد هنری			
						ایران	جهان			
	هنرهای تجسمی	متن	۴	۹	۳۰۴	۱	۰	۶۰	۳۷۸	۷۷۵	۳۸/۶۱
		تصویر	۲۱	۸۹	۱۴۵	۱۸	۸	۰	۲۸۱		
		فعالیت	۲	۱	۶۵	۵	۱	۴۲	۱۱۶		
	خوشنویسی	متن	۰	۳۱	۱۰۳	۲۵	۰	۶	۱۶۵	۲۷۵	۱۳/۷۰
		تصویر	۰	۳۵	۲۸	۲۶	۰	۰	۸۹		
		فعالیت	۰	۰	۱۴	۰	۰	۷	۲۱		
		متن	۱	۱۱	۲۱۴	۲۸	۰	۱۸	۲۷۲		

پایهٔ نهم	هنرهای سنتی	تصویر	۳۲	۹۴	۹۳	۹۰	۰	۰	۳۰۹	۶۵۶	۳۲/۶۹
		فعالیت	۰	۴	۶۱	۰	۰	۱۰	۷۵		
	هنرهای آوایی	متن	۰	۱	۱۱۹	۱۴	۲	۱۸	۱۵۴	۱۹۶	۹/۷۷
		تصویر	۰	۰	۸	۷	۰	۰	۱۵		
		فعالیت	۰	۰	۱۲	۱	۰	۱۴	۲۷		
	هنرهای نمایشی	متن	۰	۰	۷۱	۰	۰	۱۰	۸۱	۱۰۵	۵/۲۳
		تصویر	۰	۲	۵	۰	۰	۰	۷		
		فعالیت	۰	۰	۷	۱	۰	۹	۱۷		
	جمع	متن	۵	۵۲	۸۱۱	۶۸	۲	۱۱۲	۱۰۵۰	۲۰۰۷	۱۰۰
		تصویر	۵۳	۲۲۰	۲۷۹	۱۴۱	۸	۰	۷۰۱		
		فعالیت	۲	۵	۱۵۹	۷	۱	۸۲	۲۵۶		
	جمع کل		۶۰	۲۷۷	۱۲۴۹	۲۱۶	۱۱	۱۹۴	۲۰۰۷		
	درصد کل		۲/۹۹	۱۳/۸۰	۶۲/۲۳	۱۰/۷۶	۰/۵۵	۹/۶۷	۱۰۰		

مطابق با جدول شماره (۳) که به توزیع محورهای تربیت هنری در کتاب فرهنگ و هنر پایهٔ نهم پرداخته است، مشاهده می‌شود که در پایهٔ نهم، از مجموع ۲۰۰۷ مورد فراوانی مشاهده شده ۶۰ مورد (۲/۹۹ درصد) مربوط به ارتباط با طبیعت، ۲۷۷ مورد (۱۳/۸۰ درصد) مربوط به زیبایی شناسی، ۱۲۴۹ مورد (۶۲/۲۳ درصد) مربوط به تولید هنری، ۲۲۷ مورد (۱۱/۳۱ درصد) مربوط به آشنایی با تاریخ و میراث فرهنگی هنری و ۱۹۴ مورد (۹/۶۷ درصد) مربوط به نقد هنری است.

جدول (۴) توصیف توجه کتاب‌های فرهنگ و هنر دورهٔ اول متوسطه به محورهای تربیت هنری

پایهٔ	کتاب	واحد تحلیل	ابعاد هنری						جمع	جمع کل	درصد کل
			ارتباط با طبیعت	زیبایی شناسی	تولید هنری	آشنایی با تاریخ و میراث فرهنگی هنری		نقد هنری			
						ایران	جهان				
	هنرهای تجسمی	متن	۸۰	۹	۵۳۰	۳۹	۱	۲۳۴	۹۳۳	۲۲۷۵	۴۶/۱۴
		تصویر	۲۰۰	۳۴۶	۲۲۵	۱۲۹	۴۳	۹	۹۵۲		
		فعالیت	۱۲	۱۶	۲۱۹	۱۹	۴	۱۲۰	۳۹۰		
	خوشنویسی	متن	۰	۹۹	۳۳۲	۴۹	۶	۱۹	۵۰۵	۸۱۰	۱۶/۴۳
		تصویر	۰	۸۸	۹۵	۴۲	۰	۰	۲۲۵		
		فعالیت	۰	۰	۴۸	۴	۰	۲۸	۸۰		
		متن	۱۳	۱۶	۳۷۴	۷۶	۴	۵۸	۵۴۱		

کل پایه‌ها	هنرهای سنتی	تصویر	۳	۱۳۲	۱۴۱	۱۲۸	۱	۰	۴۳۴	۱۱۰۶	۲۲/۴۳
		فعالیت	۱	۵	۱۰۰	۴	۰	۲۱	۱۳۱		
	هنرهای آوایی	متن	۴	۱۳	۲۴۸	۳۱	۳	۶۸	۳۶۷	۴۷۷	۹/۶۷
		تصویر	۳	۷	۲۰	۱۵	۱	۰	۴۶		
		فعالیت	۲	۱	۳۱	۱	۰	۲۹	۶۴		
	هنرهای نمایشی	متن	۲	۰	۱۶۹	۱	۰	۲۶	۱۹۸	۲۶۳	۵/۳۳
		تصویر	۰	۲	۵	۰	۰	۰	۷		
		فعالیت	۰	۰	۲۹	۱۰	۳	۱۶	۵۸		
	جمع	متن	۹۹	۱۷۷	۱۶۵۳	۱۹۶	۱۴	۴۰۵	۲۵۴۴	۴۹۳۱	۱۰۰
		تصویر	۲۳۵	۵۷۵	۴۸۶	۳۱۴	۴۵	۹	۱۶۶۴		
		فعالیت	۱۵	۲۲	۴۲۷	۳۸	۷	۲۱۴	۷۲۳		
	جمع کل		۳۴۹	۷۷۴	۲۵۶۶	۵۴۸	۶۶	۶۲۸	۴۹۳۱		
	درصد کل		۷/۰۸	۱۵/۷۰	۵۲/۰۴	۱۱/۱۱	۱/۳۴	۱۲/۷۳	۱۰۰		

مطابق با جدول شماره (۴) که به توزیع محورهای تربیت هنری در کتاب فرهنگ و هنر کل پایه‌های دورهٔ اول متوسطه پرداخته است، مشاهده می‌شود که در کل پایه‌ها، از مجموع ۴۹۳۱ مورد فراوانی مشاهده شده ۳۴۹ مورد (۷/۰۸ درصد) مربوط به ارتباط با طبیعت، ۷۷۴ مورد (۱۵/۷۰ درصد) مربوط به زیبایی شناسی، ۲۵۶۶ مورد (۵۲/۰۴ درصد) مربوط به تولید هنری، ۶۱۴ مورد (۱۲/۴۵ درصد) مربوط به آشنایی با تاریخ و میراث فرهنگی هنری و ۶۲۸ مورد (۱۲/۷۳ درصد) مربوط به نقد هنری است.

برای پاسخ دهی به سؤال دوم مطالعه که مربوط به چگونگی ساختار محتوایی آموزش هنر در دورهٔ اول متوسطه بود، می‌توان نتایج زیر را از جداول (۱) تا (۴) استخراج نمود:

در پایهٔ هفتم، از ۱۷۸۶ فراوانی مشاهده شده، ۶۵۴ مورد (۳۶/۶۲ درصد) مربوط به بخش هنرهای تجسمی، ۲۴۳ مورد (۱۳/۶۰ درصد) مربوط به بخش خوشنویسی، ۴۵۰ مورد (۲۵/۲۰ درصد) مربوط به هنرهای سنتی، ۲۸۱ مورد (۱۵/۷۳ درصد) مربوط به هنرهای آوایی و ۱۵۸ مورد (۸/۸۵ درصد) مربوط به هنرهای نمایشی بوده است.

در پایهٔ هشتم، از ۱۱۳۸ فراوانی مشاهده شده، ۸۴۶ مورد (۷۴/۳۴ درصد) مربوط به بخش هنرهای تجسمی و ۲۹۲ مورد (۲۵/۶۶ درصد) مربوط به بخش خوشنویسی بوده است و به هنرهای سنتی، هنرهای آوایی و هنرهای نمایشی هیچ توجهی نشده است.

در پایهٔ نهم، از ۲۰۰۷ فراوانی مشاهده شده، ۷۷۵ مورد (۳۸/۶۱ درصد) مربوط به بخش هنرهای تجسمی، ۲۷۵ مورد (۱۳/۷۰ درصد) مربوط به بخش خوشنویسی، ۶۵۶ مورد (۳۲/۶۹ درصد) مربوط به هنرهای سنتی، ۱۹۶ مورد (۹/۷۷ درصد) مربوط به هنرهای آوایی و ۱۰۵ مورد (۵/۲۳ درصد) مربوط به هنرهای نمایشی بوده است.

در کل پایه‌ها، از ۴۹۳۱ فراوانی مشاهده شده، ۲۲۷۵ مورد (۴۶/۱۴ درصد) مربوط به بخش هنرهای تجسمی، ۸۱۰ مورد (۱۶/۴۳ درصد) مربوط به بخش خوشنویسی، ۱۱۰۶ مورد (۲۲/۴۳ درصد) مربوط به هنرهای سنتی، ۴۷۷ مورد (۹/۶۷ درصد) مربوط به هنرهای آوایی و ۲۶۳ مورد (۵/۳۳ درصد) مربوط به هنرهای نمایشی بوده است.

با توجه به جداول توصیف محتوای کتاب‌های درسی فرهنگ و هنر می‌توان ذیل را استنباط نمود:

۱ – در خصوص محورهای تربیت هنری مشاهده می‌شود که بیشترین میزان توجه به بُعد تولید هنری با فراوانی ۲۵۶۶ مورد (۵۲/۰۴ درصد) و پس از آن زیبایی‌شناسی با ۷۷۴ مورد (۱۵/۷۰ درصد)، نقد هنری با ۶۲۸ مورد (۱۲/۷۳ درصد)، و آشنایی با تاریخ و میراث فرهنگی هنری با ۶۱۴ مورد (۱۲/۴۵درصد) است. این در حالی است که کمترین میزان توجه در کتاب‌های درسی فرهنگ و هنر در این دورهٔ تحصیلی، مربوط به ارتباط با طبیعت با ۳۴۹ مورد (۷/۰۸ درصد) بوده است.

۲ – در خصوص مؤلفه‌های ساختار محتوایی مشاهده می‌شود که بیشترین میزان فراوانی مربوط به هنرهای تجسمی با ۲۲۷۵ مورد (۴۶/۱۴ درصد) و پس از آن هنرهای سنتی با ۱۱۰۶ مورد (۲۲/۴۳ درصد)، خوشنویسی با ۸۱۰ مورد (۱۶/۴۳ درصد) و هنرهای آوایی با ۴۷۷ مورد (۹/۶۷ درصد) است و کمترین میزان توجه مربوط به هنرهای نمایشی با ۲۶۳ مورد (۵/۳۳ درصد) می‌باشد.

۳ – در خصوص تعداد واحدهای تحلیل در پایهٔ هفتم از ۱۷۸۶ واحد تحلیل، تعداد ۹۹۹ مورد (۵۵/۹۴ درصد) مربوط به متن (جمله)، ۴۸۳ مورد (۲۷/۰۴ درصد) مربوط به تصویر و ۳۰۴ مورد (۱۷/۰۲ درصد) مربوبط به فعالیت می‌باشد. در پایهٔ هشتم از ۱۱۳۸ واحد تحلیل، تعداد ۴۹۵ مورد (۴۳/۵۰ درصد) مربوط به متن (جمله)، ۴۸۰ مورد (۴۲/۱۸ درصد مربوط به تصویر و ۱۶۳ مورد (۱۴/۳۲ درصد) مربوط به فعالیت می‌باشد. در پایهٔ نهم از ۲۰۰۷ واحد تحلیل، تعداد ۱۰۵۰ مورد (۵۲/۳۲ درصد) مربوط به متن (جمله)، ۷۰۱ مورد (۳۴/۹۳ درصد مربوط به تصویر و ۲۵۶ مورد (۱۲/۷۵ درصد) مربوط به فعالیت می‌باشد. در کل پایه‌ها از ۴۹۳۱ واحد تحلیل، تعداد ۲۵۴۴ مورد (۵۱/۵۹ درصد) مربوط به متن (جمله)، ۱۶۶۴ مورد (۳۳/۷۵ درصد) مربوط به تصویر و ۷۲۳ مورد (۱۴/۶۶ درصد) مربوط به فعالیت می‌باشد. همان طور که مشاهده می‌شود؛ از تعداد ۴۹۳۱ واحد تحلیل، بیشترین میزان فراوانی به تعداد ۲۵۴۴ مورد (۵۱/۵۹ درصد) مربوط به متن (جمله)، و کمترین میزان فراوانی با تعداد ۷۲۳ مورد (۱۴/۶۶ درصد) مربوط به فعالیت می‌باشد.

در رابطه با پاسخگویی به سؤال سوم مطالعه که مربوط به الگوی سه وجهی ساختار برنامهٔ درسی فرهنگ و هنر دورهٔ اول متوسطه است، نتیجه بررسی‌ها به شرح ذیل می‌باشد:

طراحی فصل‌ها، درس‌ها و فعالیت‌های هنری در سه بخش تجویزی[1]، نیمه تجویزی[2] و غیر تجویزی[3] شکل گرفته است. بخش تجویزی به فعالیت‌هایی اختصاص دارد که همهٔ دانش‌آموزان در سراسر کشور باید انجام دهند. فعالیت‌های نیمه تجویزی به فعالیت‌های انتخابی دانش‌آموزان اختصاص دارد و بالاخره بخش غیرتجویزی آن دسته از فعالیت‌های هنری است که دانش‌آموزان بنا بر استعدادها، توانایی‌ها و نیازهای خود، و امکانات فرهنگی، اجتماعی و آموزشی و در صورت تمایل می‌توانند انجام دهند (لرکیان، ۱۳۹۰). با توجه به رویکرد و اهداف برنامه و برای آشنایی بیشتر دانش‌آموزان با تاریخ و میراث فرهنگی هنری ایران و همچنین رشته‌های هنری مطرح در جامعه، این برنامه ذیل پنج بخش شامل هنرهای تجسمی[4]، هنر خوشنویسی، هنرهای سنتی، هنرهای آوایی و هنرهای نمایشی[5] شکل گرفته است. فعالیت‌های تجویزی، نیمه تجویزی و غیر تجویزی در جدول شماره (۵) مشخص شده است:

[1]. core
[2]. core/elective
[3]. elective
[4]. visual arts
[5]. performing arts

جدول (۵): الگوی سه وجهی ساختار محتوایی برنامهٔ درسی فرهنگ و هنر دورهٔ اول متوسطه

نوع فعالیت	پایه	محتوا
تجویزی	هفتم	طراحی، طراحی سنتی، خوشنویسی، هنرهای آوایی، هنرهای نمایشی
	هشتم	طراحی، خوشنویسی
	نهم	طراحی، خوشنویسی، هنرهای آوایی، هنرهای نمایشی
نیمه تجویزی	هفتم	(نقاشی یا عکاسی)، (گلیم بافی یا سفالگری)
	هشتم	(تصویر سازی یا عکاسی)
	نهم	(گرافیک یا عکاسی)، (طراحی نقوش هندسی یا سوزن دوزی یا هنرهای زیرلاکی)
غیر تجویزی	هفتم	بخش تجربه‌های بیشتر در کتاب درسی
	هشتم	بخش تجربه‌های بیشتر در کتاب درسی
	نهم	بخش تجربه‌های بیشتر در کتاب درسی

هر درس با اهدافی که انتظار می‌رود در پایان آن درس دانش‌آموزان به آن‌ها دست یابند، شروع می‌شود. بدیهی است این اهداف بیشتر به اهداف اولیهٔ درس هنر اختصاص یافته و از تکرار اهداف ثانویه در ابتدای هر درس به دلیل اشتراک بین همهٔ دروس خودداری شده است. بدنهٔ اصلی درس با «فکر کنید» شروع می‌شود. این قسمت به عنوان بخش برانگیزاننده و قسمتی که با سؤالات مختلف، دانش‌آموزان را به تفکر در مورد موضوع مورد نظر وادار می‌کند، انگیزهٔ لازم را برای شروع فعالیت در اختیار آنان می‌گذارد. پس از این که دانش‌آموزان به صورت گروهی یا فردی به سؤال مورد نظر پاسخ دادند و آمادگی لازم برای شروع فعالیت هنری را کسب کردند، بخش اصلی درس آغاز می‌شود. فعالیت اصلی هر درس، براساس رشتهٔ هنری متفاوت است. برای مثال، در بخش هنرهای تجسمی بنا بر اهداف و موضوع درس از دانش‌آموزان خواسته می‌شود طراحی، نقاشی و یا عکاسی کنند. در سراسر کتاب، طراحی فعالیت‌ها به

گونه‌ای است که دانش‌آموزان در فرایند انجام یک فعالیت، مفهوم مورد نظر را کشف و یا با استفاده از خلاقیت خود مهارت‌های لازم را کسب کنند. در پاره‌ای از هنرها (همچون خوشنویسی و گلیم بافی) که بنا بر ماهیت آن‌ها شیوهٔ یادگیری بیشتر استاد و شاگردی است، به ناچار از آموزش مستقیم استفاده شده است. در این گونه هنرها، لازم است هنرآموز برای استفاده از خلاقیت و نوآوری خویش در کار، مراحل خاصی را طی کند که عبور از آن‌ها جز از طریق انجام دادن فعالیت‌ها و تمرین‌های از پیش طراحی شده و پیوسته، مقدور نیست. بخش خود ارزیابی به انجام یک فعالیت عملی اختصاص دارد که در بر دارندهٔ همه اهداف، مفاهیم و مهارت‌هایی است که دانش‌آموزان باید در انتهای درس به آن‌ها دست یافته باشند. لذا در فرایند انجام چنین فعالیتی، که در قالب خود ارزیابی مطرح می‌شود، دانش‌آموزان با یک مفهوم به طور عملی آشنا خواهند شد و می‌آموزند که چگونه میزان یادگیری خود را با توجه به اهدافی که در ابتدای هر درس آمده است، ارزشیابی کنند. بخش تجربه‌های بیشتر با توجه به تفاوت‌های فردی و اجتماعی دانش‌آموزان شکل گرفته است (غیر تجویزی)؛ به عبارتی، در این بخش دانش‌آموزان با تمرین‌ها و فعالیت‌های بیشتری آشنا می‌شوند و بنا بر نیازها، علایق و امکانات محیط اجتماعی، آموزشی و فرهنگی خود از آن‌ها استفاده می‌کنند و یادگیری‌هایشان را عمق می‌بخشند. با توجه به جدول شماره (۵) و توضیحات ذیل آن مشخص می‌شود که در کتاب‌های فرهنگ و هنر دورهٔ اول متوسطه به هر سه وجه فعالیت‌های تجویزی، نیمه تجویزی و غیر تجویزی توجه شده است.

نتیجه گیری و پیشنهادهای پژوهش

در کتاب‌های فرهنگ و هنر دورهٔ اول متوسطه، بر چهار محورِ تربیتِ هنری شاملِ تولید هنری، زیبایی شناسی، تاریخ هنر و نقد هنری پرداخته شده است و این مهم با مطالعات انجام شده توسط رضایی (۱۳۸۹)، مهرمحمدی و امینی (۱۳۸۰)، مایک موین (۲۰۰۳) و امپوه (۲۰۰۲) که در پیشینهٔ پژوهش اشاره شد، همخوانی دارد. البته به جز چهار محور مذکور، در کتاب‌های فرهنگ و هنر دورهٔ اول متوسطه به موضوع ارتباط با طبیعت هم توجه شده است که از ویژگی‌های مثبت تربیت هنری در این دورهٔ تحصیلی

می‌باشد. همچنین محتوای این کتاب‌ها در پنج بخش مختلف (هنرهای تجسمی، خوشنویسی، هنرهای سنتی، هنرهای آوایی، هنرهای نمایشی) به آموزش هنر ƎГپردازد که از منظر پرداختن به هنرهای مختلف و به کارگیری و فعال سازی هوSϵЧЛ مختلف دانش‌آموزان در محتوای خود، ارزشمند و قابل تقدیر است. این کتاب‌ها، تا حدودی از مشکلات کتاب‌های قبلی کاسته‌اند، اما همچنان، دارای اشکالاتی از جمله موارد ذیل می‌باشد:

– اکثر مکاتب فکری و فلسفی تأکید بر تعامل جمعی در فرایند آموزش دارند و در فرایند تدریس از رویکردی حمایت می‌کنند که بر اساس تجارب شخصی و بسط اندیشه بر پایهٔ چالش و درگیری ذهنی دانش‌آموز شکل گرفته باشد (شعبانی، ۱۳۸۳). بر این اساس است که بخش فعالیت یادگیرنده در فرایند یادگیری به عنوان حلقه‌ای واسطه‌ای، کم رنگ بوده و در محتوای ارائه شده در دورهٔ اول متوسطه کمتر مورد توجه قرار گرفته است، به گونه‌ای که در تمامی کتاب‌های درسی فرهنگ و هنر دورهٔ اول متوسطه، در مجموعه واحدهای ثبت (جمله، تصویر و فعالیت)، فعالیت از کمترین میزان توجه، به محورهای تربیت هنری و ساختار محتوایی برخوردار بوده است. بنابراین، به کارشناسان و مؤلفان برنامهٔ درسی دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی وزارت آموزش و پرورش پیشنهاد می‌شود در بازنگری و اصلاح کتاب‌های درسی مذکور با تدوین فعالیت‌های مناسب از اشکال علمی ارزشیابی درس هنر بهرهٔ بیشتری بگیرند.

– در کتاب‌های فرهنگ و هنر دورهٔ اول متوسطه، میان برخی فعالیت‌ها با محتوای آموزشی مربوط در برخی از دروس ارتباط مناسبی برقرار نیست. چنان چه در بعضی از دروس بر تاریخ تأکید شده، ولی در فعالیت‌ها بر طراحی و نقاشی پرداخته شده است. همچنین ارائهٔ تصاویر و نقاشی‌هایی که آفریننده آن‌ها معلوم نیست، می‌تواند بر پیوند میان تاریخ هنر و تولید هنری خدشه وارد نماید. این در حالی است که به زعم لمرسیر و تریوت[1] (۲۰۰۵)، اگر دو عنصر متن و فعالیت به طور مناسب در کنار هم قرار داده شوند، به یادگیری بهتر در یادگیرنده کمک می‌کنند.

[1] . Lemercier & Triot

– بررسی رویکرد تلفیقی در آموزش هنر و استفاده از آن در سایر موضوع‌های درسی می‌تواند هنر را به بطن موضوع‌های رسمی و کلاسیک بکشاند (باری[1]، ۲۰۰۸). چنان چه تلفیق آموزش ریاضی با موسیقی و یا همراهی آموزش علوم با هنرهای تجسمی، می‌تواند ضمن گسترش ارتباط افقی بیشتر میان مواد درسی، تقویت یادگیری در سایر دروس و خود هنر را نیز موجب بشود. بنابراین، ارائه و آموزش هنر در کتاب‌های دورهٔ اول متوسطه باید از حیث تنوع محتوا و توازن مورد بازنگری و اصلاح قرار گرفته و زمینه را برای تدوین الگویی متعادل از ابعاد هنری فراهم آورد. نتایج پژوهش مهرمحمدی و امینی (۱۳۸۰) و لمون (۲۰۱۳) نیز مؤید عدم توجه به تنوع محتوا و توازن در طراحی آن است.

– علی رغم این که از تصاویر به تعداد مناسب و مرتبط بهره گرفته شده است، استفاده کردن از تصاویری که با اصول خلاقیت و فرآیند حل مسأله توسط خود دانش‌آموزان منافات دارد و همچنین ارائهٔ تصاویری که تنوع موضوعی چندانی نیز در آن‌ها دیده نمی‌شود، محتوای آموزشی کتاب را در بخش تصاویر، دچار اشکال کرده است. همچنین بعضی از بخش‌های کتاب (از جمله خوشنویسی و هنرهای سنتی) ابتکار و خلاقیت دانش‌آموزان را به کار نمی‌گیرند و محتوای کتاب و الگوهای آن، سرمشق فعالیت‌های دانش‌آموزان قرار گرفته است. گوتز زوبین و وند زند (۲۰۱۵)، در پژوهش خود به تأثیر وجود شکاف بین باورها در مورد خلاقیت هنری و نحوهٔ تحریک آن می‌پردازند و تأکید ویژه دارند که برای توسعهٔ آموزش هنر باید از روش‌های خلاقانه استفاده شود.

– یکی از نواقصی که در کتاب‌های فرهنگ و هنر مشهود است، عدم به کار گیری هوش‌های مختلف مانند هوش موسیقیایی و هوش حرکتی- جسمانی است (مهرمحمدی و کیان، ۱۳۹۴) که اولی در هنر موسیقی و اجرای سرود و دومی در هنر نمایش جلوه‌گر می‌شوند و چه بهتر است که این استعدادهای بالقوه دانش‌آموزان در

[1]. Barry

سایهٔ محتوای آموزشی درس هنر و استفاده از روش‌های تحریک خلاقیت‌های هنری ارائه شده در پژوهش گوتز زوبین و وند زند (۲۰۱۵) شکوفا شود.

– با توجه به نتایج این پژوهش مشخص گردید که در تدوین کتاب فرهنگ و هنر پایهٔ هشتم دورهٔ اول متوسطه به هنرهای سنتی، هنرهای آوایی و هنرهای نمایشی هیچ توجهی نشده است، شایسته است که در تدوین، بازنگری و اصلاح کتاب پایهٔ هشتم به تدوین و تألیف بخش‌های مذکور پرداخته شود. در مطالعهٔ ایروین (۲۰۱۶) نیز مشخص شده است که در نیوزیلند به به هنرهای سنتی، هنرهای نمایشی و موسیقی کمتر توجه شده است.

– با عنایت به الگوی ارائه شده در پژوهش رضایی (۱۳۸۹)، توجه به هویت ملی در انتخاب هنرهای نمایشی حائز اهمیت است. هنرهایی چون نقالی، تعزیه، استفاده از داستان‌های حماسی در آثار منثور و منظوم و حماسه‌های پیروزی انقلاب اسلامی و دفاع مقدس، از جمله مواردی هستند که می‌توانند با ورود به برنامهٔ درسی هنر، مضامینی را برای هنرهای نمایشی فراهم کرده و زمینهٔ توسعهٔ هویت ملی را برای نوجوانانی که در سن هویت هستند، به ارمغان آورند.

– با توجه به نتایج حاصله، بیشترین میزان توجه در محورهای تربیت هنری به تولید هنری اختصاص دارد، در این راستا به زعم گاردنر (۱۹۹۹) می‌توان در دوره‌های تحصیلی مانند دورهٔ اول متوسطه که دانش‌آموزان به رشد تفکر انتزاعی می‌رسند، از رویکرد تولید محور (دانستن چگونه) کم کرد و به رویکرد فرهنگی در قالب تاریخ هنر (دانستن این که) اضافه نمود. بر این اساس، تولید هنری با تکیه بر حواس و ادراکات ذهنی معنا و مفهوم پیدا می‌کند (تولمین[1]، ۱۹۹۹). آن چه مسلم است هدف غایی برنامهٔ درسی تربیت هنری در دورهٔ اول متوسطه درک زیبایی‌های معنوی به منظور رسیدن به حیات طیبه می‌باشد و تربیت هنری و زیبایی شناختی به عنوان یکی از ساحت‌های تربیت شناخته شده که این حوزه در کنار حوزه‌های دیگر، رویکرد مناسبی است (سند تحول بنیادین آموزش وپرورش، ۱۳۹۰). از طرف دیگر یکی از اهداف برنامهٔ درسی تربیت هنری در دورهٔ اول متوسطه رشد زیبایی شناختی است (برنامهٔ درسی ملی،

[1]. Toulmin

۱۳۹۱). تجربه زیباشناسانه به همراه درک معنا نوعی از لذت را به همراه دارد که این لذت در قرب خداوند و حیات طیبه نیز به نحو احسن شکل می‌گیرد. با توجه به بررسی‌های به عمل آمده در مطالعهٔ حاضر به این بخش از تربیت هنری توجه کافی صورت نگرفته است. بنابراین، رشد زیباشناسانه به عنوان یک هدف غایی باید به صورت تلفیقی (به همراه سایر عناصر برنامهٔ درسی هنر و همچنین سایر دروس) با توجه به پژوهش لمون (۲۰۱۳) و به شکل درک معنا (لذت ناشی از تجربه زیبایی شناسی) در برنامهٔ درسی تربیت هنری لحاظ شود. همچنین با توجه به نتایج پژوهش بروم، پریرا و اندرسون (۲۰۱۷) استفاده از نقد هنری به عنوان ابزاری برای کمک به آموزش و یادگیری سایر محورهای تربیت مورد تأکید است.

– با عنایت به عوامل شناسایی شده در پژوهش وونگ (۲۰۱۳) پیشنهاد می‌گردد؛ دیدگاه‌های گروه‌های آموزشی، مدرسین و دبیران تخصصی فرهنگ و هنر بررسی شده و از طریق برگزاری گردهمایی‌ها یا جلسات مشترک، نسبت به تهیه راهکارها، انتخاب وسایل مناسب و روش‌های تدریس هماهنگ با توجه به اهداف مصوب و محتوای کتاب اقدام شود تا بتوان از نتایج آن در موفقیت برنامهٔ درسی هنر بهره برد.

منابع

– قرآن کریم (۱۳۷۸)، ترجمه مهدی الهی قمشه‌ای، قم: مؤسسه چاپ و نشر الهادی

– امینی، محمد (۱۳۸۴)، *تربیت هنری در قلمرو آموزش و پرورش*، تهران: آییژ.

– جعفری، محمد تقی (۱۳۸۶)، *زیبایی و هنر از دیدگاه اسلام*، تهران: مؤسسهٔ تدوین و نشر آثار علامه جعفری.

– رضایی، منیره (۱۳۸۹)، *تربیت زیبایی‌شناسی و هنری با تأکید بر آراء برودی*، تهران: مؤسسه فرهنگی منادی تربیت.

– ساروخانی، باقر(۱۳۸۶)، *روش‌های تحقیق در علوم اجتماعی*، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

– شعبانی، حسن(۱۳۸۳)، چالش‌ها و رویکردهای عصر اطلاعات و ضرورت تحول در ساختار و فرایند اجرای برنامه‌های درسی آموزش عالی، *سومین همایش سالانه برنامهٔ درسی*، تهران: آیین.

– صابری، رضا؛ اکبری بورنگ، محمد؛ شکوهی فرد، حسین و عجم، علی اکبر(۱۳۹۲)، واکاوی جایگاه رویکرد موجود در برنامهٔ درسی هنر دورهٔ راهنمایی، *مجلهٔ علوم تربیتی*، دورهٔ ۲۰، ش ۲: ۱۳۱ – ۱۵۰.

– فتحی واجارگاه، کوروش(۱۳۸۴)، *بررسی ویژگی‌های انسان مطلوب نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران در افق بیست ساله*، سند ملی آموزش و پرورش، تهران: وزارت آموزش و پرورش.

– کاظم پور، رستگارپور و سیف نراقی (۱۳۸۸)، بررسی ارزشیابی برنامهٔ درسی هنر دورهٔ راهنمایی تحصیلی بر اساس رویکرد دیسیپلین محور، *مجهٔ مدیریت و رهبری آموزشی دانشگاه آزاد گرمسار*، س۲، ش ۴: ۱۲۵ – ۱۵۰.

– لرکیان، مرجان(۱۳۹۰)، *شناسایی و تبیین برنامهٔ درسی ابعاد و سطوح مغفول هنر دورهٔ ابتدایی ایران مبتنی بر الگوی مطلوب*، رسالهٔ دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه علامه طباطبایی.

– مهرمحمدی، محمود؛ امینی، محمد (۱۳۸۰)، طراحی الگوی مطلوب تربیت هنری در دورهٔ ابتدایی، *فصلنامهٔ علمی پژوهشی علوم انسانی دانشگاه الزهرا*، س۱۱، ش ۳۹: ۲۱۹ – ۲۴۵.

– مهرمحمدی، محمود؛ کیان، مرجان (۱۳۹۴)، *برنامهٔ درسی و آموزش هنر در آموزش و پرورش*، تهران: سمت.

– _____ (۱۳۹۲)، وزارت آموزش و پرورش، *راهنمای برنامهٔ درسی فرهنگ و هنر*، تهران، ۱۳۹۲.

– _____ (۱۳۹۱)، وزارت آموزش و پرورش، *برنامهٔ درسی ملی جمهوری اسلامی ایران*، تهران، ۱۳۹۱.

– _____ (۱۳۹۰)، وزارت آموزش و پرورش، *سند تحول بنیادین آموزش و پرورش*، تهران، ۱۳۹۰.

- Barry, N. H. (2008), ***The Role of Integrated Curriculum in music teacher education***. ***Music teacher education***, 18 (1), 27-38
- Broome, J. Pereira, A & Anderson, T. (2017), ***Critical Thinking: Art Criticism as a Tool for Analysing and Evaluating Art, Instructional Practice and Social Justice Issues***. International Journal of Art & Design Education. © 2017 The Authors. iJADE © 2017 NSEAD/John Wiley & Sons Ltd.
- Eisner, E. W. (2005), ***Reimagining Schools****:* The selected works of Elliot Eisner. Selected Articles. Rout edge.
- Gardner, H. (1999), ***Intelligence reframed:*** Multiple intelligence for the 21 century. New York, Basic books.
- Goetz Zwirn, S. & Vande Zande, R. (2015), ***Differences between Art and Design Education- or Differences in Conceptions of Creativity?*** The Journal of Creative Behavior. © 2015 by the Creative Education Foundation, Inc.
- Irwin, M.R. (2016), ***Arts Shoved Aside: Changing Art Practices in Schools since the Introduction of National Standards.*** International Journal of Art & Design Education. © 2016 The Author. iJADE © 2016 NSEAD/John Wiley & Sons Ltd
- Lemercier, C., & Trieot, A. (2005), ***Multimedia, comprehension and the psychology of learning:*** A review of four cognitive models [on-line]. Available at: http://www.aace.org/edu/.
- Lemon, Narelle.(2013). ***What is the Role of the Arts in a Primary School?*** An Investigation of Perceptions of Pre-Service Teachers in Australia. Australian Journal of Teacher Education Vol 38, 9, September 2013
- Mpowe, L.T. (2002), ***A thematic based professional studies art education curriculum for training junior secondry school art teachers in Botswana***. Unpublished Master's Thesis, Central Connecticut State University.
- Muir, Mike (2003), ***The Arts Integrated into High School Curriculum***. Research http://www.principalspartnership. Com Brief.

Department of Art Education, the Ohio State University.
- Oddleifson, Eric (1996), ***The Necessary Role of the Arts in Education and Society: Finding the Creative Power within Us to Control Our Lives and Shape Our Destinies.*** A Publication of Center for Arts in the Basic Education (CABE).
- Toulmin, S. (1999), ***knowledge as shared procedures: perspectives on activity theory.*** Cambridge university pres.
- Wong, M. (2013), ***Developing Integrated Arts Curriculum in Hong Kong: Chaos Theory at Work?*** Curriculum Inquiry**.** © 2013 by The Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto

Journal of Theory & Practice in Curriculum
Vol.11 (6); 2018, 67-104

دو فصلنامهٔ نظریه و عمل در برنامهٔ درسی
سال ششم، شمارهٔ ۱۱، بهار و تابستان ۱۳۹۷، ۱۰۴-۶۷

سنتز پژوهی در مطالعات تطبیقی نظام‌های تربیت‌معلم ایران و جهان[۱]

A Research Synthesis of Teacher Training Contrastive Studies

مهری اعزازی،[۲] دکترمحمد نوریان[۳]، دکترعلی اکبر خسروی بابادی[۴]، دکتر داریوش نوروزی[۵]

M. Ezazian, M. Nooriyan (Ph. D), A. KhosraviBabadi (Ph. D), D. Noruzi (Ph. D)

چکیده: هدف این مقاله، مطالعهٔ نظام‌مند و ارائهٔ فراترکیبی از الگوهای نظری و پژوهش‌های انجام‌شده در حوزهٔ تطبیق تربیت‌معلم ایران و کشورهای مختلف جهان است. رویکرد مورد استفاده، کیفی و از نوع سنتز پژوهی است که با روش تحلیل محتوا و به کمک فراترکیب این پژوهش انجام شد. جامعهٔ آماری این پژوهش شامل کلیهٔ کتاب‌ها، مقالات، پایان‌نامه‌ها و پژوهش‌های حوزهٔ آموزش‌وپرورش تطبیقی به ویژه درزمینهٔ تربیت‌معلم است. بیش از ۱۰ کتاب آموزش‌وپرورش تطبیقی که در ۱۵ سال اخیر در ایران نگارش یافته‌اند و۳ کتاب به زبان انگلیسی،۵۳ مقاله، پایان‌نامه و پژوهش به زبان فارسی وانگلیسی از منابعی بودند که به‌صورت هدفمند به‌عنوان حجم نمونه مورداستفاده قرار گرفتند. نتایج این تحلیل و سپس ترکیب آن‌ها، چارچوب مفهومی را درحوزهٔ تطبیق نظام‌های تربیت‌معلم شکل دادند که حول ۳ محور اصلی هست: برنامهٔ جامع تربیت‌معلم، الگوهای اجتماعی، الگوهای اقتصادی. این محورها نقش اساسی در روند تربیت‌معلم کشور ایفا می‌کند و می‌تواند مبنایی برای پژوهشگران تطبیقی در حوزهٔ تربیت‌معلم باشد.

واژگان کلیدی: مطالعات تطبیقی، تربیت‌معلم، سنتز پژوهی، آموزش‌وپرورش تطبیقی

Abstract: This purpose of this study was offering a systematic review and a meta-synthesis of the theoretical patterns and studies conducted with the aim of contrasting and comparing teacher training in Iran and worldwide. The approach used in this study included discretional qualitative research synthesis which was fulfilled through content analysis and meta-synthesis. The total corpus for this study included studies, books, and theses conducted with contrastive goals in the field of teacher training in Iran and abroad during 2000 and 2017. The sample corpus included more than 10 books on contrastive education that was published in the past 15 years in Iran, 3 books in English, 35 studies, theses, and research in Persian and English. A conceptual framework was then formed based on the results for contrasting the teacher training systems which included 3 main aspects: a comprehensive program of education, social patterns and economic patterns.

Keywords: comparative, teacher training, research synthesis, comparative education

---

۱. این مقاله مستخرج از پایان نامه دکتری با عنوان "طراحی و اعتبار بخشی الگوی تطبیق برای نظام های تربیت معلم " است. تاریخ دفاع: ۹۷/۲/۱۹ .تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۶/۱/۱۹ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۱۰/۱۰

۲.مربی، دانشجوی دانشگاه آزاد اسلامی تهران، واحد جنوب. عضو هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان، رایانامه : mehri_ezazi@yahoo.com

۳.دانشیار(نویسنده مسئول) ، دانشگاه آزاداسلامی، تهران واحد جنوب ، رایانامه : mnourian2001@yahoo.com

۴.دانشیار دانشکده علوم تربیتی ، دانشگاه آزاداسلامی تهران واحد مرکز ، رایانامه : khosravi.edu@gmail.com

۵.دانشیار دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، رایانامه : drnoroozi@gmail.com

مقدمه

بررسی سیر تاریخ تحول آموزش‌وپرورش در ایران حاکی از آن است که مربیان و آموزگاران در دوران مختلف تاریخی کشور جایگاه رفیعی داشته‌اند و با عناوینی مانند: مدرس، ادیب، مودب، پدر روحانی، معید (کمک مدرس)، عالم، فقیه، مولا، داعی، شیخ، مرید، دبیر، مربی، استاد وآموزگار نام می‌بردند و چون رسالتی مقدس در تربیت نوباوگان و نوجوانان برعهده داشته‌اند، جامعه برای آن‌ها ارج و منزلت اجتماعی خاصی قائل بود (آقازاده، ۱۳۸۴). صاحب‌نظران از معلم و نقش او تعاریف متعددی ارائه کرده‌اند از جمله: «معلم کسی است که با یک یا چند دانش‌آموز یا متعلم به رفتار تعاملی می‌پردازد و هدف این است که در متعلم تغییری ایجاد نماید. تغییر اگر شناختی، نگرشی و حرکتی باشد، از سوی معلم یک تغییر هدفمند را دنبال می‌کند (سیف، ۱۳۷۳). براین اساس معلمان باید دارای صلاحیت‌ها و شایستگی‌هایی باشند که بتوانند این تغییر را انجام دهند.

در کشورهای مختلف جهان، وظیفهٔ تربیت‌معلم برعهدهٔ واحدهای دانشگاهی مستقل یا وابسته به دانشگاههای آن کشور است، اما نکتهٔ حائز اهمیت آن است که در برخی کشورهای جهان برای تربیت‌معلم، سیاستهای نوینی طراحی گردیده است که منجر به تغییر کشور از حالت فقر و عقب ماندگی به سوی کشوری پیشرو شده است (مهرمحمدی، ۱۳۹۴).

برای این‌که کرهٔ زمین قابلیت بیشتری برای زندگی ساکنان آن داشته باشد، لازم است از تفکر تمام فرهنگ‌ها کمک گرفته شود و آموزش‌وپرورش تطبیقی دانشی است که بستر شناختی و عملی لازم را برای این مهم فراهم می‌کند(لوتان کوی[1]، ۱۹۸۱).

آموزش‌وپرورش تطبیقی علمی بین رشته‌ای است که برای ورود به آن نگاهی همه جانبه توام با دقت علمی زیاد و روحیه انتقادی ضروری است. در ایران، تحقیقات تربیتی به‌طور همزمان دارای دو مشکل اساسی است. از یک سو افراط در انجام پژوهش‌های کمی وتبدیل واقعیات اجتماعی به داده‌های آماری باعث شده است که

[1] Le Thanh Khoi

علیرغم صرف هزینه‌های مادی ومالی بسیار، فایدهٔ عملی چندانی براین گروه از پژوهش‌ها مترتب نباشد. از سویی دیگر نا آشنایی دانشجو و محقق با روش‌های تحقیق کیفی، پرهیز اساتید دانشگاه از پذیرش این پژوهش‌ها و عدم باور به نتایج آن‌ها، باعث فاصله گرفتن از روندهای مدرن حاکم بر فضای آکادمیک وروندهای جهانی پژوهش شده است (معدن دار وعباسی، ۱۳۹۰)، لذا باید بستر لازم برای توسعهٔ نظری و عملی این دانش از طریق روش‌های تحقیق کیفی فراهم شود تا پژوهشگران تطبیقی علاقمند تربیت شوند. اهمیت مطالعات تطبیقی برکسی پوشیده نیست و انجام این گونه پژوهش-ها در تربیت‌معلم می‌تواند کمک کند تا نوآوری‌های صورت گرفته در دنیا به نظام تربیت‌معلم کشورها منتقل شوند. در ایران مانند سایر کشورها، نظام تربیت‌معلم در سال‌های اخیر دچار تغییر وتحولاتی شده است و بسیاری از کاستی‌های گذشته در آن دیده نمی‌شود. اما آن چه که همچنان باقیست فاصله‌ای است که بین نظام آموزشی ایران و کشورهای موفق در تعلیم و تربیت وجود دارد و برای پرکردن این فاصله نیاز به سیاستگذاری‌های جدید در ابعاد مختلف تعلیم و تربیت داریم، که از آن جمله می‌توان به نظام تربیت‌معلم اشاره داشت که در چند سال اخیر و با تأسیس دانشگاه فرهنگیان توانسته گام‌هایی به سوی تغییرداشته باشد و برای این‌که بتواند بیشتر از تجربیات کشورهای موفق سود جوید لازم است نگاه‌های تطبیقی بیشتری در تربیت‌معلم حاکم شود تا بتواند تغییرات بومی شده که از نظر فرهنگی و اجتماعی با ایران سازگارمی باشند را ایجاد نماید، لذا بهره‌گیری از تجارب کشورهای موفق در تربیت‌معلم باید مدنظر سیاستگذاران قرار گیرد.

بیان مسئله و چارچوب نظری:

در آموزش‌وپرورش مجموعه‌ای از دانش، عقاید، آداب، سنت‌ها و خصوصیات اخلاقی و قومی مطرح می‌شود. این عوامل در جوامع گوناگون به صور مختلف می‌باشند و به این جهت نمی‌توان یک نظام آموزشی ایده آل که در تمام سیستم‌ها به‌طور یکنواخت قابل عمل و اجرا باشد، ارائه کرد (قشلاقی، ۱۳۹۲). سیاستگذاران و تصمیم‌گیران، طالب کسب اطلاعات دربارهٔ سایر نظام‌های آموزشی و نحوه الگوبرداری با و یا بدون

«اقتباس» از آن‌ها هستند. در بعضی منابع علمی این موضوع را «قرض‌گیری آموزشی[1]» نام نهاده‌اند (فیلیپس[2] وآچس[3]، ۲۰۰۳، اشتاینر- خامسی[4]، ۲۰۰۴، به نقل از معدن دار، ۱۳۹۰). هدف از آموزش‌وپرورش تطبیقی، مقایسهٔ حقایق آموزشی و پرورشی است و لیک از خود روش خاصی ندارد (لوتان کوی به نقل از قشلاقی، ۱۳۶۶). مهمترین دلیل مطالعات تطبیقی این است که به فرد امکان می‌دهد فرهنگ و محیط خود را تمیز داده و به درستی احساس نماید. افراد غالباً نسبت به فرهنگ خود آگاهی ندارند، چرا که آن را عادی شمرده و بدیهی می‌پندارند (الوانی، واعظی، ۱۳۷۲). پژوهشگران تطبیقی اولین کسانی بودند که اهمیت محیط در مطالعهٔ نظام‌های سازمانی را شناساندند (الوانی، واعظی، ۱۳۷۲). آگاهی از نقش نظام‌های آموزشی در تغییرات اجتماعی و سیاسی در جهان موجب گردیده است که در بسیاری از کشورهای جهان، آموزش‌وپرورش تطبیقی به‌عنوان یکی از پویاترین رشته‌های علمی مورد توجه سیاستمداران و دانشمندان حوزه-های مختلف علمی به ویژه برنامه‌ریزان و برنامه‌ریزان آموزشی قرارگیرد (معدن دار و کاکیا، ۱۳۹۴). قلمرو آموزش‌وپرورش تطبیقی فراتر از مقایسه یک پدیده آموزشی در داخل یک نظام یا چند نظام آموزشی است و نفوذپذیرتر از حوزهٔ فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و سایر حوزه‌هاست (قشلاقی، ۱۳۹۲). کوی به نقل ازیمنی (۱۳۸۹) برای نشان دادن ضرورت آموزش‌وپرورش تطبیقی، با ارائهٔ الگوی تحلیلی، آموزش‌وپرورش را در فرهنگ‌ها وجوامع مختلف بررسی می‌کند. او فقط به بیان شباهت‌ها و تفاوت‌ها بسنده نمی‌کند، بلکه در جستجوی یافتن علت در روابط اجتماعی پنهان است. مالینسون[5] (۱۹۷۵) به نقل از معدن دار (۱۳۹۴)، آموزش‌وپرورش تطبیقی را «بررسی وتحلیل منظم سایر فرهنگ‌ها و نظام‌های آموزشی، به‌منظور کشف شباهت‌ها و تفاوت‌ها و کشف این‌که چرا برای مسائل و مشکلاتی یکسان، راه حل‌های متفاوتی ارائه شده است» می‌داند.

---

[1] . Educational Borrowing
[2] . Phillips
[3] . Ochs
[4] . Steiner-Khamsi
[5] . Mallinson

از طرفی کیفیت هر نظام آموزشی به عوامل مختلفی بستگی دارد. یکی از مهمترین عوامل، معلم و چگونگی تربیت‌معلم است. مطالعات تطبیقی در حوزهٔ آموزش‌وپرورش به‌طور وسیعی انجام می‌شود و دامنهٔ آن به حوزهٔ تربیت‌معلم، به‌عنوان یکی از مهمترین ارکان نظام آموزشی کشیده شده است. پژوهشگران تطبیقی در این حوزه فعال می‌باشند و تربیت‌معلم یک کشور را با کشور دیگر تطبیق می‌دهند و در اکثر موارد، انتخاب کشور برای تطبیق، بر اساس موفقیت‌هایی است که آن کشور در مسابقات جهانی و سطح بین‌المللی کسب کرده‌اند، به این دلیل است که می‌توان گفت پژوهشگران مبنایی الگویی برای انتخاب برمی‌گزینند و کمتر به شرایط تطبیق دادن دو نظام توجه دارند. فرهنگ یک کشور که مولفه‌های خاص همان کشور را داراست نمی تواند اثر مشابهی در کشور دیگر داشته باشد و به عبارت دیگر تا زمانی که فرهنگ یک کشور که خود برگرفته از تاریخ آن کشور است، مدنظر پژوهشگران قرار نگیرد، اقتباس و الگوگیری نمی‌تواند تأثیر مثبتی در نظام تربیت‌معلم داشته باشد (پنتیلا[1]، ۱۳۹۶). هدف اصلی این پژوهش، طراحی الگوی تطبیقی تربیت‌معلم با استفاده از مولفه‌هایی است که تاکنون در تطبیق مورداستفاده قرار می‌گرفته است با این تفاوت که تا کنون الگوی خاص تطبیق برای تربیت‌معلم که بتواند اطلاعات جامعی را در اختیار دست اندر کاران این حوزه قرار دهد، وجود نداشته است و هر پژوهشی برمبنای تشریح مشابهت‌ها و تفاوت‌های بخش خاصی از نظام تربیت‌معلم در آن کشورها انجام شده است. هدف ساختن الگوی تطبیق، استفاده از مولفه‌های مشخصی است که بستر لازم را برای پژوهشگران تطبیقی در حوزهٔ تربیت‌معلم فراهم کند و بر مبنای آن هر پژوهشگر بتواند تطبیق نظام تربیت‌معلم را به‌طور جامع انجام دهد و از روش‌های سلیقه‌ای معمول در این گونه مطالعات خارج شود. چون در دنیا برای اولین بار است که الگوی تطبیق برای نظام تربیت‌معلم طراحی می‌شود، از این جهت این پژوهش دارای نوآوری هست.

نخستین بار آموزش و پرورش تطبیقی را مارک آنتوان ژولین[2] مطرح کرد، اما در حقیقت توجه به آموزش‌وپرورش تطبیقی با مشاهدات مسافران و جهانگردان به وجود

[1]. Penttila
[2]. Mark antoane jolin

آمد. آن‌ها همیشه احساسات خود را دربارهٔ فرهنگ و آموزش‌وپرورش کشورهای مقصد بیان می‌کردند. شاید گزنفون در قبل از میلاد (۴۳۰-۳۵۵ق. م) اولین مقایسه‌گر باشد، چون در کتابش اهداف و ساختار نظام تربیتی اشرافی، جنگی و اخلاقی جوانان پارس را در مقابل اهداف و ساختار تعلیم و تربیت آتنی که بیشتر جسمانی و زیبا شناختی بود قرار داده و مقایسه کرده‌است. همین‌طور سیسرون، سزار، مارکو پولو، ابن خلدون و بسیاری دیگر چنین مطالعاتی داشتند. اغلب تولد این علم را با انتشار «طرح و نظرات اولیه» از مارک آنتوان ژولین در ۱۸۱۷ که دربارهٔ آموزش‌وپرورش تطبیقی بود، می‌دانند (لوتان کوی ،۱۹۸۱). آموزش تطبیقی[1] یا هم‌سنجی، یک زمینهٔ مطالعاتی دانشگاهی است که کیفیت آموزش یک کشور (یا گروهی از کشورها) را با استفاده از داده‌های استخراج‌شده از دیگر کشورها می‌آزماید. این هم‌سنجی ۴ هدف را دنبال می‌کند: ۱. تشریح سامانه‌ها و فرآیندهای آموزشی، ۲. کمک به توسعهٔ مؤسسات آموزشی، ۳. برجسته کردن رابطهٔ میان آموزش و جامعه ۴. استخراج احکام کلی دربارهٔ آموزش. هدف از آموزش‌وپرورش تطبیقی، مقایسهٔ حقایق آموزشی و پرورشی است و آموزش‌وپرورش تطبیقی از خود روش خاصی ندارد. در مطالعات تطبیقی، روش مقایسه‌ای استفاده می‌شود ولی عمومیت دارد و برای تمامی علوم از جمله علم اقتصاد، جامعه شناسی، علوم سیاسی، روانشناسی، علوم تربیتی و... به کار می‌رود. در واقع مقایسه کردن، هم هدف است و هم روش، ولی این هدف چند وجهی است (لوتان کوی به نقل از قشلاقی، ۱۳۶۶).

سدلر می‌گوید:«انتشار اطلاعات آموزشی یک جانبه و جانبداری از فرهنگی خاص، تعصب‌آمیزاست» (الماسی، ۱۳۸۲). روسولو[2] به نقل از اخروی (۱۳۸۴)، آموزش‌وپرورش تطبیقی را این گونه طبقه‌بندی می‌کند:

۱. بر حسب موضوع: در این روش، نظام‌های تربیتی، ساختارها، برنامه‌ها، روش‌ها و نظریه‌ها مقایسه می‌شوند.

[1] . Comparative Education
[2] . Russolo

۲. بر حسب وضعیت: در این روش، شهرها، ناحیه‌ها، استانها یا کشورهای عضو یک فدراسیون و ملتها یا گروه‌های گوناگون مقایسه می‌شوند.

۳. بر حسب ماهیت: در این روش یا داده‌ها مقایسه می‌شوند یا دربارهٔ دلایل تحقیق، توضیح داده می‌شود.

۴. بر حسب زاویه: در این روش، موفقیت‌های ایستا با گرایش‌های پویا مقایسه می‌شوند.

از دیرباز پژوهش‌های آموزش‌وپرورش تطبیقی توجه خود را معطوف به «واحدهای جغرافیایی» به‌عنوان «واحد مقایسه» نموده است. مطالعات تطبیقی در آموزش‌وپرورش، در ماهیت خود «موقعیت گرا» می‌باشند و پدیده‌های آموزشی را در ظرفی از زمان و مکان بررسی می‌کنند (بری[1] و آدامسون[2] و میسن[3] ۱۹۹۵به نقل از معدن دار،۱۳۹۰). جرج بردی[4] (۱۹۶۴) در کتاب خود به نام «*روش تطبیقی در آموزش‌وپرورش*»، این رشتهٔ علمی را «مطالعات ناحیه‌ای» در یک منطقه و یا تحقیقات تطبیقی (مطالعهٔ همزمان چند منطقه یا کشور) می‌نامد؛ او همچنین برای انجام تحلیل‌های تطبیقی از ۴ مرحله توصیف، تفسیر، مجاورت و مقایسه یاد می‌کند (همان: ۵۲). الگویی برای تطبیق نظام‌های آموزش‌وپرورش توسط یونسکو در سال ۱۹۶۳ ارائه شد که در آن توصیه شده که دو بعد سازمان و امور مالی در کشورها باید مورد مقایسه قرارگیرند (الماسی،۱۳۸۲).

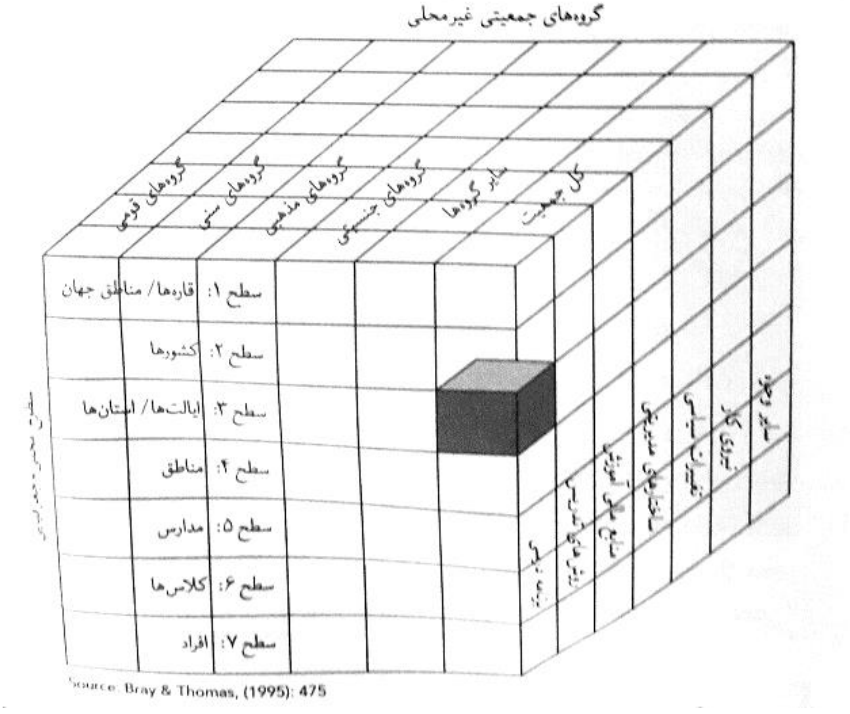
بری و توماس[5] (۱۹۹۵) برای نشان دادن ابعاد مختلف حوزهٔ آموزش‌وپرورش تطبیقی، مکعبی را طراحی کردند که ۳ بعد دارد: جغرافیایی، گروههای جمعیتی غیر-محلی، آموزش‌وپرورش و جامعه (شکل ۱). برخی دیگر از پژوهشگران ابعاد سیاسی، فرهنگی و اقتصادی را نیز در این مکعب در بعد جغرافیایی آن لحاظ کرده‌اند.

---

[1] . Bray
[2] . Adamson
[3] . Mason
[4] . George Bereday
[5] . Thomas

اگر هدف از مقایسه تعیین و تشخیص دوره‌های توسعه و پیشرفت نظام آموزشی باشد، واحد مقایسه زمان خواهد بود. مقایسه‌های زمانی را «تاریخی» یا «مقایسه‌های زمان‌های مهم» می‌نامند (معدن دار،۱۳۹۰).

برخی از پژوهشگران حوزهٔ آموزش‌وپرورش تطبیقی برنامه‌های درسی را مورد مقایسه قرار می‌دهند و در این زمینه از نتایج مسابقات بین‌المللی استفاده می‌کنند. مقایسهٔ شیوه‌های یادگیری، خط‌مشی‌ها، سیاستگذاری‌ها، ارزش‌ها و فرهنگ‌ها از مواردی است که در تطبیق مدنظر برخی پژوهشگران است (معدن دار،۱۳۹۰).



شکل ۱ – چارچوبهٔ تحلیل در پژوهش‌های تطبیقی آموزش‌وپرورش

پژوهش‌هایی درزمینهٔ تطبیق آموزش‌وپرورش ایران با کشورهای دیگر صورت گرفته است ولی در بحث طراحی یک چارچوب مفهومی تطبیق در حوزهٔ تربیت‌معلم و ارائهٔ الگویی برگرفته از سایر کشورها در این زمینه، کارها بسیار محدود است. بیشتر این پژوهش‌ها در حد معرفی تجارب کشورهای موفق در تربیت‌معلم هست.

با مروری بر پیشینهٔ تحقیق و نیز ادبیات نظری حوزهٔ تطبیق، این مسئله روشن می‌شود که پژوهشگران در انجام پژوهش تطبیقی معمولاً از معیار خاصی استفاده نمی‌کنند و برای انجام تطبیق، تنها معیارهایی را برمی‌گزینند که به آن احساس نیاز می‌کنند یا در آن زمینه منابع و اطلاعات بیشتری دارند و یا علاقمند به آن زمینه هستند. همچنین در حوزهٔ تطبیقی تربیت‌معلم بیشتر به سراغ کشورهای موفق در دنیا می‌روند و کشور خود را با آن کشور یا کشورها مقایسه می‌کنند که این مسئله نیز نشان می‌دهد شروط تطبیق دو یا چند کشور را لحاظ نمی‌کنند، لذا در این پژوهش که با هدف شناسایی شاخص‌های تطبیق نظام‌های تربیت‌معلم به‌منظور فراهم آوردن یک چارچوب مفهومی یا الگویی کاربردی است، به بررسی منابع معتبر پرداخته است و در صدد است که با تحلیل یافته‌های پژوهش‌های تطبیقی نظام‌های تربیت‌معلم، به ترکیب جدیدی از شاخص‌ها برسد. این پژوهش به دنبال پاسخ به این سؤالات هست:

۱. کدام شاخص‌ها برای تطبیق نظام‌های تربیت‌معلم در بعد برنامهٔ جامع مورد تأکید قرارگرفته‌اند؟

۲.کدام شاخص‌ها برای تطبیق نظام‌های تربیت‌معلم به‌عنوان شاخص‌های اقتصادی مورد تأکید قرارگرفته‌اند؟

۳. کدام شاخص‌ها برای تطبیق نظام‌های تربیت‌معلم به‌عنوان شاخص‌های اجتماعی مورد تأکید قرارگرفته‌اند؟

روش‌شناسی پژوهش:

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی است. رویکرد به کار گرفته شده کیفی و از نوع سنتز پژوهی است. راهبرد مورد استفاده فراترکیب است که با انجام تحلیل محتوای استقرایی و سپس فراترکیب از تحلیل‌های انجام‌شده همراه است. سنتز پژوهی گاهی

معادل با فراتحلیل کیفی به کار می‌رود، در این حالت سنتزپژوهی ترکیب مشخصه‌های خاصی از ادبیات تحقیق است. هدف سنتزپژوهی این است که تحقیقات تجربی را به‌منظور خلق تعمیم‌ها، ترکیب کند. سنتزپژوهی به نظریه‌های مربوط توجه دارد، تحقیقی را که پوشش می‌دهد به‌طور منتقدانه تحلیل می‌کند و سعی دارد با حل تعارضات موجود در ادبیات تحقیق، موضوعات اصلی را برای تحقیقات آینده مشخص نماید (کوپر و هدگز [۱]،۲۰۰۹). از نظر زیمر[۲] (۲۰۰۶) فراترکیب، ترکیبی تفسیری از داده‌های اصلی و نتایج مطالعات مورد بررسی بدست می‌آید و بر کیفیت مطالعاتی تمرکز دارد که ضرورتاً در برگیرندهٔ مبانی گستردهٔ نظری نیست و در واقع کمک می‌کند تا پژوهشگر به صورتی جامع و نظام‌مند یک بازنگری دقیق و عمیق انجام دهد و یافته-های پژوهشی را به نوعی تلفیق کند تا پدیدهٔ مورد بررسی، نتایجی بیش از مجموع اجزایش حاصل کند (سهرابی و همکاران، ۱۳۹۰). کدگذاری محوری[۳] (AC) مرحله‌ای از تحلیل است که اشتراوس[۴] وکوربین[۵] آن را به این نام نهادند و همین را گلسیر[۶] کدگذاری نظری[۷] (TC) می‌نامد که در آن مقولات و مفاهیم، ترکیب و ادغام، تقلیل و تلخیص و چلانده می‌شوند و در هم می‌آمیزند و در چند ربط نظری مرتب سازی می-شوند (فراستخواه، ۱۳۹۵). در این پژوهش، برای استخراج اطلاعات از پایگاه‌های اطلاعاتی داخلی و خارجی مانند اریک[۸] ، ساینس دایرکت[۹]، پرکوئست[۱۰]، نورمگز[۱۱] و... استفاده شده است.

---

1 . Cooper & Hedges
2 . Zimmer
3 . Axial Coding
4 . Strauss
5 . Corbin
6 . Glaser
7 . Theoretical Coding
8 . Eric
9 . Science Direct
10 . Proquest
11 . Noormags

جامعهٔ آماری این پژوهش شامل کلیهٔ کتاب‌ها، مقالات، پایان‌نامه‌ها و پژوهش‌های حوزهٔ آموزش‌وپرورش تطبیقی بخصوص در زمینهٔ تربیت‌معلم بودند. از این تعداد، حجم نمونه انتخاب شده که شامل بیش از ۱۰ کتاب آموزش‌وپرورش تطبیقی که در ۱۵ سال اخیر در ایران نگارش یافته‌اند و۳ کتاب به زبان انگلیسی، از منابعی بودند که به دلیل جدید بودن برای بررسی نظریه‌های این حوزه مورد استفاده قرارگرفتند. همچنین ۵۳ مقاله و پایان‌نامه و پژوهش که به زبان فارسی و انگلیسی در این زمینه انجام و نگارش یافته‌اند، بخش دیگری از نمونهٔ مورد بررسی بودند. در این پژوهش، پایان‌نامه‌ها، پژوهش‌ها، مقالات و کتب موردنظر به دقت مورد تحلیل قرار گرفتند و سپس با کدگذاری و طبقه‌بندی شاخص‌هایی که در این مطالعات برای تطبیق در آموزش‌وپرورش و همچنین تربیت‌معلم به کار رفته است، مقولات و مضامین اصلی استخراج شدند. در این مرحله ۴۰ کد بازانتخاب شده و با عنوان مضامین نام‌گذاری شدند. در مرحلهٔ بعد کدگذاری محوری با ۸ محور انتخاب و با عنوان مقولات نام گذاری شدند و در مرحلهٔ آخرکه انتخاب مقولات هسته‌ای (اصلی) است ۳ مقوله هسته‌ای انتخاب شدند، سپس ترکیبی از این مقولات هسته‌ای انجام شد که منجر به طراحی چارچوب مفهومی در حوزهٔ تطبیق تربیت‌معلم گردید. داده‌های پژوهشی در ۳ سطح مضامین، مقولات و مقولات هسته‌ای (اصلی) طبقه‌بندی و تحلیل شدند. داده‌ها و منابع مورد استفاده در چند مرحله پالایش و استخراج شدند و پس از تحلیل و ترکیب نتایج، در یک چارچوب مفهومی جامع و همه جانبه مورد استفاده قرار گرفتند.

یافته‌های پژوهش:

یافته‌های پژوهش در ابتدا به شاخص‌های مورد استفاده محققان تطبیقی در فرآیند پژوهش آن‌ها اشاره دارد. از آنجایی که حوزهٔ تطبیق در آموزش‌وپرورش و با تأکید بر تربیت‌معلم مورد بررسی قرار گرفتند، در جدول شمارهٔ ۱، شاخص‌های مدنظر محققان درزمینهٔ تطبیق آموزش‌وپرورش و نظام‌های تربیت‌معلم نشان داده شده است، که ممکن است برخی نویسندگان یا پژوهشگران فقط یکی از این دو حوزه را مورد بررسی قرار

داده باشند. در این جدول، اولین مرحله استخراج و طبقه‌بندی داده‌ها قرار دارند که در واقع داده‌های خام هستند و هنوز طبقه‌بندی وکدگذاری نشده‌اند.

جدول ۱ – شاخص‌های مورداستفاده برای تطبیق در آموزش‌وپرورش و تربیت‌معلم

ردیف	پژوهشگر	شاخص‌های مورداستفاده در تطبیق آموزش‌وپرورش	شاخص‌های مورداستفاده در تطبیق تربیت‌معلم
۱	ایساک کندل[1] (به نقل از آقازاده ،۱۳۹۲)	فلسفه‌های آموزش‌وپرورش رایج در آن کشورها، حکومت و تعلیم و تربیت، ایجاد امکانات آموزشی برای همگان، ویژگی‌های ملی تعلیم و تربیت، مدرسه و دنیای کار، اشتغال	معرفی تربیت‌معلم
۲	الماسی (۱۳۷۵)	الگوی (تاریخی علوم اجتماعی، مشکل گشایی، اقتصادی، گذاشت برداشت)، روش‌های آماری، روش-های انتزاعی، روش‌های مبتنی برسایر نظام‌های مطالعاتی، روش-های مجاورتی، روش‌های طبقه بندی	–
۳	جرج بردی (به نقل از آقازاده،۱۳۹۲)	الگوهای اجتماعی: زبان، فرهنگ، زمینه‌های اجتماعی و تاریخی	–
۴	لوتان کوی (۱۹۸۱)	تحلیل و بررسی نظام‌های آموزشی هم در بطن زمینه‌های ملی وهم با توجه به زمینه‌های جهانی	–
۵	آیداروا[1]		شناسایی فضاهایی برای

[1]. Isaq Kandel

ردیف	پژوهشگر	شاخص‌های مورداستفاده در تطبیق آموزش‌وپرورش	شاخص‌های مورداستفاده در تطبیق تربیت‌معلم
	مارکوارت[۲] (۲۰۱۶)	-	شایستگی‌های جهانی استاندارد در تربیت‌معلم
۶	آقازاده (۱۳۹۲)	اوضاع اجتماعی، جغرافیایی، سیاسی، اقتصادی، زبان، مدیریت دستگاه تربیتی، تربیت‌معلم، دانشگاه و مؤسسات آموزش عالی، پژوهش، آموزش دختران در دانشگاه‌ها، نوآوری در آموزش‌وپرورش، آموزش‌های فنی حرفه‌ای، برنامه-های درسی وکتب درسی	-
۷	نیکلاس هنز[۳] (به نقل از آقازاده ۱۳۹۲)	عوامل طبیعی(نژاد وزبان)، معنوی (مذهبی)، دنیوی یا غیر مذهبی (سوسیالیسم، هیومنیسم و...)، آموزش اجباری، استعمار فرهنگی (در کشورهای تحت سلطه)	-
۸	فردریک ادینگ[۴] (به نقل از آقازاده ۱۳۹۲)	درصد هزینه‌های آموزش‌وپرورش نسبت به کل در آمد ملی	-
۹	هاربیسون[۱]، مایرز[۲]	روش استقرایی و پژوهش‌های آماری	-

[1] . Aydarova
[2] . Marquardt
[3] . Nicolas Hans
[4] . Feredric Edding

ردیف	پژوهشگر	شاخص‌های مورداستفاده در تطبیق آموزش‌وپرورش	شاخص‌های مورداستفاده در تطبیق تربیت‌معلم
	(به نقل از آقازاده۱۳۹۲)		
۱۰	وایزمن[3]، آندرسن[4] (۲۰۱۴)	–	آموزش های معلمی ضمن خدمت، تربت معلم قبل از خدمت (کارورزی)، برنامه‌های آموزشی، زبان انگلیسی وفناوری در برنامه‌های آموزشی
۱۱	باب آدامسون[5] (۲۰۱۲)	موقعیت، سیستم‌ها، سیاست‌گذاری، فرهنگ‌ها، ارزش‌ها، موفقیت‌های آموزشی، روش‌های تدریس، اهداف و مقاصد آموزشی، عدالت اجتماعی و دسترسی به آموزش، برنامهٔ تحصیلی، سازمان‌های آموزشی	تربیت‌معلم و حرفه گرایی
۱۲	فهیمی (۱۳۸۸)	–	دانش پداگوژیکی عمومی، دانش محتوای ریاضی، دانش محتوایی ریاضی، کارورزی
۱۳	جمشیدی، صادقی (به زبان انگلیسی،	–	قدمت تربیت‌معلم، دروس تئوری و عملی وتخصصی و عمومی در تربیت‌معلم، دروس اجباری واختیاری،

[1]. Harbison
[2]. Myers
[3]. Wiseman
[4]. Anderson
[5]. Bob Adamson

ردیف	پژوهشگر	شاخص‌های مورداستفاده در تطبیق آموزش‌وپرورش	شاخص‌های مورداستفاده در تطبیق تربیت‌معلم
	(۲۰۱۴)		مشارکت اساتید راهنما با معلمان مدارس
۱۴	ادواردو آندره[1] (۲۰۱۵)	عوامل موفقیت فنلاند: فرهنگ، تاریخ، عدالت، سیستم آموزشی، معلمان	جذب دانش آموزان با استعداد برای تربیت‌معلم، کارورزی، کیفیت معلم
۱۵	حبیبی (۱۳۸۴)	اهداف، ساختار، تشکیلات، محتوای برنامه‌ها، دوره‌های آموزشی، آموزش بزرگسالان، موضوعات اقتصادی، اجتماعی ومذهبی	گزینش، تربیت و استخدام معلمان
۱۶	رمی ریزکارپنو[2]، یوکومک کوچی[3] (۲۰۱۵)	-	موقعیت، سیستم حکومتی، وسعت، جمعیت، ناخالص ملی، مدل‌های تربیت‌معلم، انتخاب دانشجو، انواع مجوزها (گواهی صلاحیت تدریس)، شأن معلم، حقوق معلم
۱۷	سازمان یونسکو (۱۹۶۳)	شاخص‌های مورد مقایسه: سازمان، امورمالی	-
۱۸	آنتو نیو نوآ[4] (به نقل از	الگوهای: مثبت گرا، تجدد گرا، حل مسئله، انتقادی، سیستم های جهانی	-

[1]. Eduardo Andere
[2]. Ramirez Carpeno
[3]. Yoko Mecochi
[4]. Antonio Novoa

ردیف	پژوهشگر	شاخص‌های مورداستفاده در تطبیق آموزش‌وپرورش	شاخص‌های مورداستفاده در تطبیق تربیت‌معلم
	لوتان کوی(۱۹۸۱)	و اجتماعی، تاریخی	
۱۹	درکی (۱۳۸۴)	-	گزینش اصلح معلمان، تربیت وآماده‌سازی معلمان، جذب، نگهداری و استخدام، ضمن خدمت، همکاری دانشگاه‌ها با تربیت‌معلم، تسهیلات رفاهی و شأن واعتبار معلم، توجه به خبرگی، توجه به اصلاحات در تربیت‌معلم، مشارکت معلمان در تدوین کتب درسی
۲۰	فرهمندیان (۱۳۷۹)	-	برنامه‌های آموزشی برای کیفی کردن کار معلمان، کارورزی
۲۱	فرناندو رمی ریز[1]، النورا ویلیچ[2]	-	توسعهٔ حرفه‌ای معلمان، پیش از خدمت تا تمام زندگی فرد
۲۲	ویبول فول[3]، پیچت[4]	-	طول دوره‌ها، درس‌ها، ویژگی‌های اصلی در درک

[1]. Fernando Ramyrez
[2]. Eleanora Vilich
[3]. Vibulphol
[4]. Pichet

ردیف	پژوهشگر	شاخص‌های مورداستفاده در تطبیق آموزش‌وپرورش	شاخص‌های مورداستفاده در تطبیق تربیت‌معلم
	(۲۰۱۵)		پداگوژی، محتوای دوره، رویکردها، سیاست‌ها، مهارت‌های قرن ۲۱ برای معلمان
۲۳	شریفی (۱۳۹۰)	-	توازن تئوری و عمل و تلفیق آن، توازن عرضه و تقاضا، سیستم دولتی و میزان کنترل، کیفیت تجهیزات، نقش معلمان، برنامهٔ تربیت‌معلم
۲۴	پوسزتای انگلیر[1] (۲۰۱۴)	-	سیاست‌های آموزشی، برنامه تحصیلی و ارزش‌ها در تربیت‌معلم، موقعیت و ساختار اجتماعی حرفهٔ معلمی، تفاوت‌های استخدام، دانش پداگوژیکی معلمان
۲۵	گزنفون[2] (به نقل از آقازاده ۱۳۹۲)	اهداف و ساختار نظام تربیتی اشرافی، جنگی و اخلاقی	-
۲۶	قشلاقی (۱۳۹۲)	مجموعه دانش‌ها، عقاید، آداب، سنت‌ها و خصوصیات اخلاقی و قومی در آ.پ	-

[1]. Agnes Engler
[2]. Xenophon

ردیف	پژوهشگر	شاخص‌های مورداستفاده در تطبیق آموزش‌وپرورش	شاخص‌های مورداستفاده در تطبیق تربیت‌معلم
۲۷	الوانی، واعظی (۱۳۷۲)	کلی‌گرا: بررسی محیط‌هایی که سازمان را در بر گرفته‌اند. خردگرا: خود سازمان و عوامل آن	–
۲۸	روسولو (به نقل از اخروی۱۳۸۴)	برحسب موضوع، برحسب وسعت، برحسب ماهیت، برحسب زاویه (موقعیت های ایستا با گرایش های پویا)	–
۲۹	هویگهورس ت[1] (به نقل از آقازاده۱۳۹۲)	صنعتی شدن منشأ تغییرات اجتماعی (تحرک اجتماعی) که از تعلیم و تربیت ریشه گرفته	–
۳۰	اکسفورد[2]، ساهین[3] (۲۰۱۰)	–	تکنولوژی در تدریس در تربیت‌معلم، تکنولوزی مورداستفاده دانشجویان در کارورزی، تکنولوژی مورد استفاده در زمان معلمی
۳۱	مسو[4]، پنوار[5] (۲۰۱۲)	–	سیستم نظارتی تربیت‌معلم: دولتی، هیئت امنایی
۳۲	امراله، حکیم زاده (۱۳۹۳)	–	تحولات فرهنگی،سیاسی و اجتماعی وتحول بنیادین در آ.پ کشورها، اصلاح

[1]. Havighurst
[2] . Oxford
[3] . Sahin
[4] . Messo
[5] . Panhwar

ردیف	پژوهشگر	شاخص‌های مورداستفاده در تطبیق آموزش‌وپرورش	شاخص‌های مورداستفاده در تطبیق تربیت‌معلم
			نظام تربیت‌معلم، ارزیابی نظام آموزشی تربیت‌معلم
۳۳	شعبانی (۱۳۸۳)	رویکردهای برنامه دینی و اخلاق، اهداف برنامه، محتوای برنامه، روش‌ها و ارزشیابی برنامه، متغیرهایی فرهنگی و اخلاق حرفه‌ای	شرایط جذب داوطلبان معلمی،آموزش حرفه‌ای معلمان، آموزش عملی معلمان، سنوات تحصیل در تربیت‌معلم
۳۴	بوشامپ[1]، کلارک[2]، هولم[3] (۲۰۱۶)	-	تحلیل‌های بین‌المللی از عملکرد مدارس، کیفیت تدریس معلمان، تقابل حرفه و شغل معلمی، درجه‌بندی تربیت‌معلم
۳۴	شعبانی (۱۳۸۳)	رویکردهای برنامه دینی و اخلاق، اهداف برنامه، محتوای برنامه، روش‌ها و ارزشیابی برنامه، متغیرهایی فرهنگی و اخلاق حرفه‌ای	شرایط جذب داوطلبان معلمی، آموزش حرفه‌ای معلمان، آموزش عملی معلمان، سنوات تحصیل در تربیت‌معلم
۳۵	جعفری، میر شاه جعفری، لیاقت دار (۱۳۸۸)	-	اهداف، محتوا، اسناد مکتوب برنامه درسی، روش‌های تدریس، ارزشیابی
۳۶	عبدی، ماچ هانویچ[1]	ترکیب تاریخی و اجتماعی با فلسفی و جغرافیایی افرادی که	-

[1] . Beauchamp
[2] . Clark
[3] . Hulme

ردیف	پژوهشگر	شاخص‌های مورداستفاده در تطبیق آموزش‌وپرورش	شاخص‌های مورداستفاده در تطبیق تربیت‌معلم
	(به نقل از ماندی[۲] ۲۰۰۸)	صاحب‌نظر هستند	
۳۷	پارکس[۲]،گریفیث[۳] (۲۰۰۸)	فرهنگ‌ها، اقوام، مذاهب، ارزش‌ها، ایده‌ها، سطوح مختلف آموزشی، زمینه‌ها و هیئت مؤسس، محلی و ملی	-
۳۸	اشنایدر[۴] (به نقل از الماسی۱۳۷۵)	خلق‌وخوی ملی، تأثیر فضای جغرافیایی، فرهنگ، تاریخ، نفوذ خارجی	-
۳۹	ریحانی، احمدی کرمی (۱۳۹۰)	اهداف، محتوای برنامه، فعالیت‌های یاددهی یادگیری، ارزشیابی پیشرفت تحصیلی	-
۴۰	کالموس[۵]، پرونکا[۶] (۲۰۱۶)	شاخص‌های توسعه، شرایط کار، شاخص‌های آموزش، توسعه، توسعهٔ انسانی، نرخ بیکاری، نرخ تحصیل، نرخ مردودی	سیاست‌های کارورزی، قوانین عمومی آموزش، برنامه‌های آموزشی مستمر، گواهینامه معلمی، موسسهٔ مسئول در تربیت‌معلم
۴۱	اینگرسول[۱]	-	آماده‌سازی معلمان در

[1] . Majhanovich
[2] . Parkes
[3]. Griffiths
[4] . Schneider
[5] . Kalmus
[6] . Proenca

ردیف	پژوهشگر	شاخص‌های مورداستفاده در تطبیق آموزش‌وپرورش	شاخص‌های مورداستفاده در تطبیق تربیت‌معلم
	(۲۰۰۷)		تربیت‌معلم (برنامه‌ها)، معیارهای شایستگی معلمان در تربیت‌معلم
۴۲	لویت[۲] (۲۰۱۶)	-	آموزش حین تحصیل (کارورزی)، استخدام، ادارهٔ مدارس، حرفهٔ گرایی
۴۳	لین پین[۳]، زیخنر[۴] (۲۰۱۲)	-	سیستم تربیت‌معلم، برنامه درسی، تدریس و یادگیری
۴۴	کوبایاشی[۵] (۲۰۰۹)	-	ساختار، برنامهٔ درسی، دانشجو
۴۵	ناظری(۱۳۸۸)	بررسی تحولات دو قرن اخیر نظام‌های آموزشی، سرمایه‌گذاری‌های کلان آموزشی	–
۴۶	هیلکر[۶](به نقل از الماسی۱۳۷۵)	سنت و دگرگونی، سیاست و فرهنگ، اقتصاد وفن، حکومت و جامعه	–
۴۷	بایر[۷] (۲۰۱۴)	–	سیستم (متمرکز، غیرمتمرکز)، تعداد

[1] . Ingersoll
[2]. Leavitt
[3] . Leavitt
[4] . Zeichner
[5]. Kkobayashi

[6]. Hilker
[7] . Bayer

ردیف	پژوهشگر	شاخص‌های مورداستفاده در تطبیق آموزش‌وپرورش	شاخص‌های مورداستفاده در تطبیق تربیت‌معلم
			برنامه‌ها، ارائه‌دهندگان برنامه‌ها (دانشگاه‌ها، مؤسسات، کالج‌ها)، انواع برنامه (هم‌زمان یا متوالی، جمعیت استان یا کشور ارائه دهنده)

از مجموع اطلاعات گردآوری و کدگذاری شده،۳ بعد کلی استخراج شد: -برنامهٔ جامع تربیت‌معلم؛ - الگوهای اقتصادی؛ -الگوهای اجتماعی. بعد اول که مقولهٔ هسته‌ای اول را شکل داد شاخص‌هایی بودند که حول محور برنامه‌های درسی تربیت‌معلم هستند. این بعد، برنامهٔ جامع تربیت‌معلم نامگذاری شد. چهار مقوله نزدیک به هم که در این مقوله هسته‌ای یا اصلی جای می‌گیرند با عنوان هدف، محتوا، فرآیند و بازخورد استخراج شد (جدول شمارهٔ۲).

در پاسخ به سؤال اول: **کدام شاخص‌ها برای تطبیق نظام‌های تربیت‌معلم در بعد برنامهٔ جامع مورد تأکید قرارگرفته‌اند؟** با توجه به مستندات می‌توان گفت که در مطالعات تطبیقی تربیت‌معلم در هر کشوری می‌توان برنامه‌ای جامع در تربیت‌معلم شامل شاخص‌های: (هدف، محتوا، فرآیند و بازخورد) را در نظر گرفت. این شاخص‌ها زیر شاخص‌هایی دارند، مثلاً در اهداف تربیت‌معلم: سیاستهای کلان آموزشی، ارزش‌های قابل قبول در کشور، سیستم ارائهٔ تربیت‌معلم و... از مواردی است که محققان تربیتی می‌توانند به آن بپردازند. در شاخص محتوا: شایستگی‌های معلمی، دروس تئوری و عملی و تخصصی و...؛ در شاخص فرآیند تربیت‌معلم: چگونگی اجرای دورهٔ تربیت-معلم از نظر زمان و مدرک تحصیلی و...؛ در شاخص بازخورد: نحوهٔ ارزیابی از فارغ التحصیلان تربیت‌معلم، برگزاری دوره‌های مختلف براساس نیازسنجی و... می‌توانند به عنوان شاخص‌های تطبیق تربیت‌معلم دو یا چند کشور مورد استفاده قرار گیرند.

جدول ۲. کدگذاری محوری فراترکیب مبانی نظری و پژوهشی و استخراج مقولات مربوط به برنامهٔ جامع تربیت‌معلم

ردیف	مفاهیم	مقوله	مقوله هسته‌ای
۱	سیاست‌های آموزشی، ارزش‌ها در تربیت‌معلم، موقعیت و ساختار اجتماعی حرفهٔ معلمی، طرح‌های حرفه‌ای آینده دانشجو معلمان، شاخص‌های سیستم آموزشی تربیت‌معلم، سیاست‌های تعاملی تربیت‌معلم با سایر دانشگاه‌ها، سیستم ارائهٔ تربیت‌معلم (متمرکز، غیرمتمرکز و...)	سیاست‌گذاری اولیه در تربیت‌معلم (اهداف)	برنامهٔ جامع تربیت‌معلم
۲	شایستگی‌های معلمی، استانداردهای جهانی برای تربیت‌معلم، دروس تئوری و عملی، دروس تخصصی و عمومی،کارورزی، برنامه‌های آموزشی، دانش پداگوژیکی، توسعه حرفه‌ای معلمان.	محتوای برنامه‌های درسی تربیت‌معلم (محتوا)	
۳	طول دوره، گواهینامه‌های صلاحیت معلمی، انواع مدل‌های تربیت‌معلم (از دیپلم، از لیسانس، ابتدایی، متوسطه و...) مراکز اجرایی عهده‌دار تربیت‌معلم (دانشگاه، واحد آ.عالی، مرکز و...)	فرآیند اجرایی تربیت‌معلم (فرآیند)	
۴	طرح گزینش اصلح، آزمون جامع، ارزیابی دورهٔ تربیت‌معلم، نظرسنجی‌های مختلف (دانشجو، استاد، کارمند)، نیازسنجی‌های مختلف جهت برگزاری دوره‌های بالندگی برای اساتید، دانشجویان و کارکنان، اصلاحات و تغییر و...	نظارت و ارزیابی برنامه‌ها (بازخورد)	

همان‌طور که در جدول شمارهٔ ۲ مشخص است، برنامهٔ جامع تربیت‌معلم در ۴ مقوله دسته‌بندی شده است و هریک از این مقولات شاخص‌هایی هستند که بر اساس آن می‌توان کشورها را باهم مقایسه و تطبیق نمود. این شاخص‌ها هرکدام از ترکیب مفاهیم اولیه در قالب یک محور پیشنهادی تشکیل‌شده‌اند، این مفاهیم، زیر شاخص‌های هر کدام را تشکیل می‌دهند. پژوهشگران تطبیقی هر یک از این شاخص‌ها و زیر شاخص‌ها را می‌توانند برای تطبیق تربیت‌معلم برگزینند. مقوله هسته‌ای با عنوان برنامهٔ جامع تربیت‌معلم ۴ شاخص دارد که عبارت‌اند از: ۱. سیاست‌گذاری در تربیت‌معلم که در واقع همان **اهداف** تربیت‌معلم است، ۲. محتوای برنامه‌های تربیت‌معلم است که به آن **محتوا** نیز می‌گوییم، ۳. فرآیند اجرایی تربیت‌معلم که به‌طور خلاصه **فرآیند** گفته می‌شود، ۴. نظارت و ارزیابی برنامه‌ها که به آن **بازخورد** می‌گویند. هدف، محتوا، فرآیند، بازخورد، در نظام‌های مختلف تربیت‌معلم با یکدیگر فرق دارند و هر کشور یا منطقه برنامه‌های خاص خود رادارند، اما می‌توان به‌منظور بهره جستن از آن‌ها، به‌گونه‌ای جامع آن‌ها را مورد بررسی و تجزیه‌وتحلیل قرار داد، به‌گونه‌ای که به‌صورت برنامه‌ای یکپارچه و هماهنگ شناخته شود.

در پاسخ به سؤال دوم: **کدام شاخص‌ها برای تطبیق نظام‌های تربیت‌معلم به‌عنوان شاخص‌های اقتصادی مورد تأکید قرارگرفته‌اند؟** از فراترکیبی که از مبانی نظری و پژوهشی حاصل‌شده است می‌توان گفت که مقوله فرهنگ و جایگاه اجتماعی معلمان در هر کشوری موردتوجه بسیاری از محققین است و نشان می‌دهد که الگوهای متفاوتی در هر کشور حاکم است که برگرفته از فرهنگ مردم، حمایت‌های حرفه‌ای از معلمان در جامعه، انجمن‌های علمی و حرفه‌ای معلمان در جوامع، رفاه و منزلت اجتماعی معلمان هست (جدول شمارهٔ ۳). در این بعد نیز مفاهیم پس از ترکیب مناسب به دو مقولهٔ کلی‌تر تبدیل شدند و درمجموع، مقولهٔ هسته‌ای را به نام الگوهای اجتماعی شکل دادند. مقولات یا همان شاخص‌ها در دو جنبه: جایگاه اجتماعی و حرفه‌ای معلمان نام‌گذاری شدند و هریک زیر شاخص‌هایی دارند و پژوهشگر تطبیقی در تربیت‌معلم می‌

تواند همه این موارد را در کشورهای موردنظر خود موردبررسی و تجزیه‌وتحلیل قرار دهد.

جدول ۳- کدگذاری محوری فراترکیب مبانی نظری و پژوهشی و استخراج مقولات مربوط به الگوهای اجتماعی

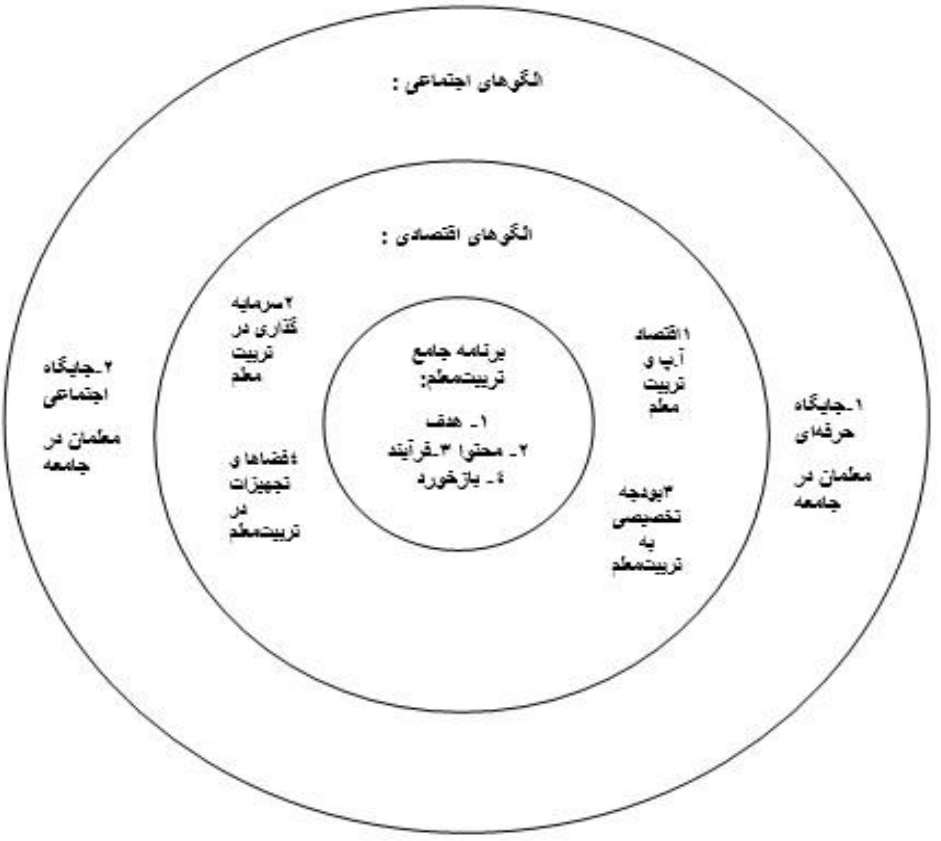
ردیف	مفاهیم	مقوله	مقوله هسته‌ای
۱	شأن حرفهٔ معلمی در جامعه، حقوق معلمان، رفاه و منزلت اجتماعی معلمان، کانون‌های صنفی	جایگاه اجتماعی معلمان	الگوهای اجتماعی
۲	نقش معلمان در تدوین کتب درسی، کیفیت کارمعلمان در مدارس، حمایت‌های حرفه‌ای معلمان، انجمن‌های علمی و حرفه‌ای معلمان	جایگاه حرفه‌ای معلمان	

در پاسخ به سومین سؤال پژوهش که: **کدام شاخص‌ها در نظام تربیت‌معلم به‌عنوان الگوهای اقتصادی در تطبیق تربیت‌معلم کشورها مدنظر قرارگرفته‌اند؟** از فراترکیب مفاهیم استخراج‌شده از منابع، ۴ طبقه از مقولات یا شاخص‌ها را می‌توان معرفی کرد: ۱. اقتصاد آموزش‌وپرورش و تربیت‌معلم. ۲. سرمایه‌گذاری در تربیت‌معلم. ۳- بودجه تخصیصی به تربیت‌معلم. ۴. فضاها و تجهیزات در تربیت‌معلم (جدول شمارهٔ ۴). با توجه به اهمیت منابع مالی در هر سازمان، توجه به آن برای هر پژوهشگرتطبیقی لازم و ضروری است، زیرا بدون در نظر داشتن آن‌ها، اجرای برنامه-های مختلف در تربیت‌معلم با اشکال روبرو خواهد شد.

جدول شمارهٔ ۴- کدگذاری محوری فراترکیب مبانی نظری و پژوهشی و استخراج مقولات مربوط به الگوهای اقتصادی

ردیف	مفاهیم	مقوله	مقولهٔ هسته‌ای
۱	اقتصاد آموزش‌وپرورش، هزینهٔ سرانهٔ دانشجویی، سرمایه‌گذاری در تربیت‌معلم، منابع ترمیمی هزینه‌ها، بودجهٔ تخصیصی به تربیت‌معلم، فضاها و تجهیزات تربیت‌معلم	اقتصاد آموزش‌وپرورش و تربیت‌معلم.	**الگوهای اقتصادی**
		سرمایه‌گذاری در تربیت‌معلم.	
		بودجهٔ تخصیصی به تربیت‌معلم.	
		فضاها، تجهیزات و امکانات سرمایه‌ای تربیت‌معلم.	

الگوهای مفهومی و چارچوب نظری درزمینهٔ تطبیق آموزش‌وپرورش و به‌طور ویژه برای تربیت‌معلم می‌تواند به بهبود مطالعات تطبیقی این حوزه کمک نماید. پس‌از فراترکیب حوزهٔ نظری و پژوهش‌های قبلی انجام‌شده در تطبیقِ تربیت‌معلم، یک الگوی مفهومی جدید طراحی شد که شامل ۳ بُعد کلی (برنامهٔ جامع تربیت‌معلم، الگوهای اجتماعی، الگوهای اقتصادی) است. در صورت استفاده از این الگو، پژوهشگران تطبیقی می‌توانند همهٔ ابعاد تطبیق نظام تربیت‌معلم را مدنظر قرار داده و بهترین نتیجه را از یک پژوهش تطبیقی برای تربیت‌معلم رقم بزنند. این الگوی مفهومی در شکل ۲ طراحی و معرفی می‌گردد.



شکل ۲ – الگوی پیشنهادی شاخص‌های تطبیق تربیت‌معلم

بر اساس این الگوی پیشنهادی، تحقیقات تطبیقی تربیت‌معلم باید در سه محور انجام شود: محور اول که درون نظام تربیت‌معلم هست، برنامه‌های جامع تربیت‌معلم است. این محور شامل زیر شاخص‌های: هدف، محتوا، فرآیند و بازخورد است. محور دوم که دامنه آن گسترده‌تر از نظام تربیت‌معلم است، الگوی اقتصادی است که می‌تواند برنامه‌های جامع تربیت‌معلم را نیز متأثر کند و محدوده آن در بیرون از نظام تربیت‌معلم و سطح جامعه گسترده است، به این معنا که تصمیمات اقتصادی کلان جامعه بر نظام تربیت‌معلم تأثیرگذار است، بنابراین پژوهشگر تطبیقی باید در بررسی‌های خود به این شاخص مهم توجه نماید. این شاخص دارای ۴ زیر شاخص مهم به این شرح است: ۱.

اقتصاد آموزش‌وپرورش و تربیت‌معلم ۲. سرمایه‌گذاری در تربیت‌معلم ۳. بودجه تخصیصی به تربیت‌معلم ۴. فضاها و تجهیزات در تربیت‌معلم. هریک از این زیر شاخص‌ها در تطبیق نظام تربیت‌معلم باید به درستی تحلیل شوند و آخرین محور، محور سوم است که نسبت به دو محور دیگر گستردگی بیشتری دارد و مربوط به الگوهای اجتماعی است. الگوهای اجتماعی بر دو محور دیگر تأثیرگذار است و در واقع تمامی ابعاد زندگی اجتماعی را نشان می‌دهد که بر اقتصاد و آموزش‌وپرورش و تربیت‌معلم تأثیر بسزایی دارد، بنابراین پژوهشگران تطبیقی ابتدا باید از این الگوهای اجتماعی فراگیر، کار تطبیق خود را آغاز کنند و با توجه به شرایط اجتماعی یک جامعه و به تبع آن، مسائل اقتصادی آنجا، به تطبیق برنامه‌های جامع تربیت‌معلم بپردازند.

بحث و نتیجه‌گیری:

شواهد پژوهشی نشان می‌دهد که تاکنون تطبیق آموزش‌وپرورش و یا هر حوزهٔ دیگر، تابع اطلاعات در دسترس بوده است و فاقد الگویی جامع هست و به قول اندیشمندان این حوزه، در تطبیق روش خاصی مورداستفاده قرار نمی‌گیرد و تنها انتخاب زمینه تطبیق است که آن‌ها را وادار به تطبیق می‌کند به این معنا که همواره کشوری که در آن حوزه موفق عمل می‌کند مبنایی می‌شود برای تطبیق با کشوری که این موفقیت را ندارد یا کمتر دارد، فارغ از این‌که این کشورها چقدر می‌توانند قابل تطبیق باشند یا نباشند. شاخص‌های تطبیق در حوزهٔ آموزش‌وپرورش و همچنین در حوزهٔ تربیت‌معلم که مد نظر پژوهشگران هست کاملاً انتخابی است و تابع یک الگوی فراگیر نیست. این شاخص‌ها برگرفته از اطلاعات کسب‌شده و یا علاقه پژوهشگران هست. در این پژوهش، مجموع ۴۰ مفهوم که از تحلیل پژوهش‌ها و پیشینهٔ پژوهش استخراج گردیدند، در ۷ طبقه مفاهیم قرار گرفتند و در مرحلهٔ بعد این مفاهیم ۸ طبقه مقولات اصلی را شکل دادند و سپس مقولات اصلی تبدیل به ۳ شاخص کلی شدند که در واقع شاخص‌های اصلی الگو می‌باشند. این مقولات یا شاخص‌ها در یک فرآیند یکپارچه، جامع و با رویکردی نظام‌مند مورد شناسایی و ترکیب قرارگرفته‌اند. در این الگوی جامع

سه شاخص اصلی و هریک دارای چند شاخص فرعی می‌باشند. در ترکیب‌های انجام‌شده برای رسیدن به الگو باید به سؤالات پژوهش پاسخ داده شود:

سؤال اول پژوهش به شاخص‌های مورد استفاده برای تطبیق برنامهٔ جامع تربیت‌معلم اشاره دارد که در پاسخ آن، شاخص‌های اصلی همان ویژگی‌های یک برنامه یعنی: هدف، محتوا، فرآیند و بازخورد است که شامل زیر شاخص‌هایی هست و همه از ضروریات یک برنامه خوب می‌باشند و نبود هریک می‌تواند یک نوع کاستی در فرآیند تربیت‌معلم محسوب شوند.

۱. شاخص اول: برنامهٔ جامع تربیت‌معلم. این شاخص دارای چهار زیر شاخص یا شاخص فرعی است:

هدف: سیاست‌گذاری در تربیت‌معلم، ارزش‌ها در تربیت‌معلم، سیستم ارائهٔ تربیت‌معلم؛ **محتوا:** شایستگی‌های مورد انتظار برای معلمان، پداگوژی‌های عمومی، تربیتی، تخصصی، فناوری؛ **فرآیند:** انواع گواهینامه‌ها و شرایط اخذ آن، مراکز اجرایی تربیت‌معلم اعم از مؤسسات و دانشگاه‌ها، مقاطع و رشته‌های تربیت‌معلم اعم از ابتدایی، متوسطه، استثنایی، فنی و حرفه‌ای و...؛ **ارزیابی و بازخورد:** آزمون جامع یا نهایی دانشجو معلمان، ارزیابی دوره‌های تربیت‌معلم، نحوهٔ گزینش اولیه داوطلبان معلمی، اصلاحات و تغییرات اساسی برنامه‌ها .

در پاسخ به سؤال دوم پژوهش می‌توان به اهمیت نقش اقتصاد آموزش‌وپرورش هر کشور و تأثیر آن بر روند آموزش اشاره داشت. «تولید دانش یک فعالیت اقتصادی یا بهتر است بگوییم یک صنعت است. اقتصاددانان، صنعت کاغذ، تولید آهن و فولاد، معدن، کشاورزی، ترابری، خرده‌فروشی و تولید همه نوع کالاها و خدمات را تحلیل کرده‌اند اما از تحلیل تولیدات دانش غفلت ورزیده‌اند. اقتصاد آموزش، علمی است که به فرآیند آموزش از زاویهٔ اقتصادی توجه کرده و در زمینهٔ نقش آموزش بر رشد و

توسعهٔ اقتصادی، برآورد و اندازه‌گیری بازده و سهم آن بر درآمد ملی و تولید کل به بحث می‌پردازد (دهقانی و همکاران، ۱۳۸۵). آلفرد مارشال[1]، آموزش‌وپرورش را نوعی «سرمایه‌گذاری ملی» تلقی می‌کند و تئودور شولتز[2] که از اقتصاددانان معاصر است و به «پدر نظریهٔ سرمایهٔ انسانی» معروف است، آموزش را نوعی سرمایه‌گذاری می‌داند و سرمایهٔ انسانی را جزئی از مفهوم عمومی سرمایه می‌داند و آن را در کنار سرمایهٔ مادی و مکمل آن برمی‌شمرد (عماد زاده، ۱۳۹۱)؛ پس می‌توان نتیجه گرفت که بودجه و سرمایه‌ای که به تربیت‌معلم تخصیص می‌یابد می‌تواند مانند سرمایه‌ای بلندمدت باشد و رشد و توسعهٔ اقتصادی و اجتماعی کشور را به دنبال داشته باشد و در تطبیق نظام تربیت‌معلم کشورها می‌توان به‌عنوان یک شاخص بسیار مهم به آن توجه داشت. همچنین فضاها و تجهیزات در تربیت‌معلم و نقش مهم آن در دستیابی به اهداف انکارناپذیر است. لذا در تطبیق کشورها برای این‌که این مقولات مدنظر محققان قرار گیرد، الگوهای اقتصادی در ۴ زیر شاخص به این شرح دسته‌بندی‌شده است: اقتصاد آموزش‌وپرورش و تربیت‌معلم؛ سرمایه‌گذاری در تربیت‌معلم؛ بودجهٔ تخصیصی به تربیت‌معلم؛ فضاها و تجهیزات در تربیت‌معلم.

در پاسخ به سؤال سوم پژوهش که کدام شاخص‌ها به‌عنوان الگوهای اجتماعی در تطبیق تربیت‌معلم می‌تواند مدنظر قرار گیرد می‌توان به دو زیر شاخص: جایگاه اجتماعی معلمان و جایگاه حرفه‌ای معلمان، اشاره داشت که هریک می‌تواند مبنایی برای تطبیق نظام‌های تربیت‌معلم باشد، زیرا الگوهای ساخته و پرداخته شده برای معلمان هر کشور که بیش از همه در فرهنگ و آداب‌ورسوم هر کشور ریشه دارد، می‌تواند در روند تربیت‌معلم تأثیرگذار باشد، بنابراین می‌تواند به‌عنوان یک شاخص

[1] . Alfred Marshal
[2] . Theodore Schults

مؤثر در تطبیق تربیت‌معلم مدنظر قرار گیرد و از طرفی پایگاه اجتماعی معلمان بر رابطهٔ آموزشی او با دانش آموزان بی‌تأثیر نیست و این یافته تأییدی است بر نظرات کندل که به عواملی مانند ملیت‌گرایی[1] و خصوصیات ملی[2] به‌عنوان زمینه‌های فرهنگی و تاریخی در ایجاد نظام آموزش‌وپرورش، اعتقاد داشت و نیز، نظر هنز[3] را که می‌گفت نظام آموزش‌وپرورش یک جامعه هم متأثر از «ویژگی ملی» جامعه است و هم بر آن اثر می‌گذارد (آقازاده، ۱۳۹۲). از طرفی نقش حرفه‌ای معلمان کلاً متحول شده است و دوران گذر از «آموزش به معنای انتقال شناخت» به سمت «آموزش به معنای سازمان‌دهی عمل یادگیری» را طی می‌کند، لذا تصویر حرفه‌ای معلم نیز باید از شکل سنتی خارج شود و به یک جایگاه حرفه‌ای قابل‌قبول در جامعه تبدیل شود و برای این منظور نیز لازم است به‌عنوان یک شاخص تطبیق مدنظر قرار گیرد (لوتان کوی، ۱۹۸۱).

هدف از آموزش‌وپرورش تطبیقی و به ویژه تطبیق در تربیت‌معلم، صرفاً مطالعه و بررسی کشوری موفق در قبال کشوری کمتر موفق نیست زیرا در این صورت نیازی به تطبیق نخواهد بود و صرفاً بررسی موفق‌ترین‌ها به‌منزلهٔ یک الگو خواهد بود، درواقع هدف آموزش‌وپرورش تطبیقی شناسایی عوامل و بستر زمینه‌ساز این موفقیت‌هاست که می‌تواند به کشورهای دیگر کمک کند تا این بسترها را شناسایی و عوامل به وجود آورنده آن را بررسی نموده و الگوی خود قرار دهند، لذا الگوی معرفی‌شده می‌تواند شرایط و بسترهای فرهنگی و اجتماعی و اقتصادی و سیاسی را در خود جای دهد تا تطبیق‌گر درحین تطبیق برنامه‌ها، از عوامل زمینه‌ای آن‌ها غافل نماند. این زمینه‌ها تطبیق گران را به شرایطی رهنمون می‌کند که تربیت‌معلم را در بستر فرهنگی آن کشور بررسی کند و به تأثیر و نقش عوامل اجتماعی یا سیاسی نیز بپردازند و الگوی ناهماهنگ با

[1] . Nationalism
[2] . National Characteristics
[3] . Hanse

فرهنگ یک کشور را برای آن کشور نسخه‌پیچی ننماید بلکه در پی الگویی مشابه ولی در بستر بومی آن باشد.

سخن آخر با برنامه‌ریزان امر تربیت‌معلم در کشور است که برای به ثمر نشستن برنامه‌های نوین و تأثیرگذار، نیازمند پژوهش‌های تطبیقی هستند. برای این‌که بتوان معلمان شایسته‌ای تربیت کرد، تنها طراحی برنامه‌های درون نظام تربیت‌معلم کافی نیست، بلکه گام‌های بلندتری لازم است تا تربیت‌معلم را به درون جامعه برد و نوعی فرهنگ‌سازی در کشور داشت که منشأ اولیه آن در نظام تربیت‌معلم شکل می‌گیرد و از طریق معلمان با صلاحیت‌های حرفه‌ای و اخلاقی، می‌تواند فرهنگ‌سازی درجامعه میسر شود، مانند بسیاری از کشورهای موفق در امر تعلیم و تربیت که از این جایگاه رفیع یعنی معلم باکفایت، کشور را به توسعه و رشد و بالندگی رسانده‌اند. برای برداشتن این گام‌های بلند نیاز به مطالعات تطبیقی و توجه به فرآیند تربیت‌معلم در جهان است. ازاین‌رو توصیه می‌شود نگاه‌های تطبیقی بیشتری را مدنظر قرار داده و از یک برنامهٔ مدون در این زمینه مانند الگوی پیشنهادی این پژوهش استفاده نمایند تا بتوانند ابعاد مهم و تأثیرگذار در تربیت‌معلم را شناسایی کرده و درصدد تقویت نقاط مثبت و حذف نقاط ضعف آن برآیند.

منابع:

- آقازاده، احمد (۱۳۹۲)، *آموزش‌وپرورش تطبیقی*، انتشارات سمت.

-آقازاده، احمد (۱۳۸۴)، نگاهی تحلیلی بر سیر تحولات نظام تربیت‌معلم در ایران، فصلنامهٔ *روان‌شناسی تربیتی*، ش ۱(۱): ص ۱۴۴-۱۲۳.

- اخروی، علی (۱۳۸۴)، تجربه‌های آموزشی موفق مرزی ندارند، *رشد معلم*، ش ۱۹۸، ص۳۲-۳۰.

- الماسی، علی‌محمد (۱۳۷۵)، *آموزش‌وپرورش تطبیقی*، انتشارات رشد، ص ۶۸.

-الماسی، علی‌محمد (۱۳۸۲)، *آموزش‌وپرورش تطبیقی*، انتشارات رشد.

- الوانی، سید مهدی؛ واعظی، رضا (۱۳۷۲)، مقدمه‌ای بر مطالعات تطبیقی در مدیریت دولتی، *نشریهٔ مطالعات مدیریت و بهبود تحول*، ش ۱۰ و ۱۱،ص ۵۴-۳۷.

- امراله، امید؛ حکیم زاده، رضوان (۱۳۹۳)، بررسی تطبیقی نظام ارزیابی کیفیت برنامهٔ درسی تربیت‌معلم در کشورهای کره جنوبی انگلستان و ایران، *دو فصلنامهٔ مطالعات برنامهٔ درسی آموزش عالی*، ش ۹، ص ۲۵-۷ .

- پنتیلا، ایوا (۱۳۹۶)، *سخنرانی در همایش آشنایی با مدارس فنلاند*، مشهد.

- جعفری هرندی، رضا؛ میر شاه جعفری، سید ابراهیم و لیاقت دار، محمدجواد (۱۳۸۸)، بررسی تطبیقی برنامهٔ درسی آموزش علوم در ایران و چند کشور جهان، *اندیشه‌های نوین تربیتی*،ش ۱۹:ص ۱۹۳-۱۴۵.

- حبیبی، شراره (۱۳۸۴)، *آموزش‌وپرورش مقایسه‌ای*، انتشارات آوای نور، چاپ اول.

- درکی، سیمین (۱۳۸۴)، بررسی تحلیلی ویژگی‌های کنونی نظام تربیت‌معلم ایران و مقایسهٔ وجوه تفاوت و تشابه آن با دو کشور آلمان و ژاپن، فصلنامهٔ *تعلیم و تربیت*، ش ۸۴: ص ۱۵۲-۱۰۹.

- دهقانی، علی؛ رحیمی، رضا؛ محمدی، داود (۱۳۸۵)، *اقتصاد آموزش‌وپرورش*، انتشارات آییژ.

- ریحانی، ابراهیم؛ احمدی، غلامعلی و کرمی زندی، زهرا (۱۳۹۰)، بررسی تطبیقی آموزش فرآیند حل مسئله در برنامهٔ درسی آموزش ریاضی دورهٔ متوسطه کشورهای آمریکا، استرالیا، ژاپن، سنگاپور و ایران، *تعلیم و تربیت، ش* ۱۰۵: ۱۴۲-۱۱۵.

- سهرابی، بابک؛ اعظمی، امیر؛ یزدانی، حمیدرضا (۱۳۹۰)، آسیب‌شناسی پژوهش‌های انجام‌شده درزمینهٔ مدیریت اسلامی با رویکرد فراترکیب، چشم*انداز مدیریت دولتی، ش* ۱: ۲۴-۹.

- شریفی، شکوفه (۱۳۹۰)، بررسی تطبیقی اهداف تعلیم و تربیت دوره ابتدایی دو کشور ایران و ژاپن، *پایان‌نامه*، دانشگاه الزهرا.

- شعبانی، زهرا (۱۳۸۳)، بررسی تطبیقی برنامه تربیت‌معلم ایران و چند کشور جهان، ***فصلنامهٔ تعلیم و تربیت***، ش۷۹، ص ۱۶۰-۱۲۱.

- عماد زاده، مصطفی (۱۳۹۱)، *اقتصاد آموزش‌وپرورش*، انتشارات جهاد دانشگاهی واحد اصفهان.

- فرهمندیان، محمد (۱۳۷۹)، نظام تربیت‌معلم در کره جنوبی و چین، *رشد معلم*، ش ۱۵۵: ۲۱-۱۹.

- فراستخواه، مقصود (۱۳۹۵)، *روش تحقیق کیفی در علوم اجتماعی با تأکید بر نظریهٔ بر پایه (GTM)*، انتشارات آگاه.

- فهیمی، زهره (۱۳۸۸)، *مطالعهٔ تطبیقی برنامهٔ درسی تربیت دبیر ریاضی در ایران، ژاپن، سنگاپور، کره جنوبی و آمریکا*، پایان‌نامه، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی.

- قشلاقی، باقر؛ زارع، سمیه (۱۳۹۲)، تحلیل جامعه‌شناختی «الگوی عمومی» تحلیل سیستمهای آموزش‌وپرورش در نظریه لوتان کوی، *نشریهٔ علوم اجتماعی*، ش ۶۷، ص ۴۰-۵۳.

- لوتان کوی (۱۳۹۳)، *آموزش‌وپرورش تطبیقی*، ترجمهٔ محمد یمنی دوزی سرخابی، انتشارات سمت.

- معدن دار آرانی، عباس؛ کاکیا، لیدا (۱۳۹۴)، *آموزش‌وپرورش تطبیقی – چشم‌اندازهای نوین*، انتشارات آییژ.

- معدن دار آرانی، عباس؛ عباسی، پروین (۱۳۹۰)، *آموزش‌وپرورش تطبیقی – رویکرد و روش*، انتشارات آییژ.

- مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۲)، برنامهٔ درسی تربیت‌معلم والگوی اجرایی مشارکتی آن، راهبرد تحولی برای تربیت‌معلم در ایران، *دو فصلنامهٔ نظریه و عمل در برنامه درسی*،ش ۱: ص ۲۶-۵.

- مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۴)، معلم و تربیت‌معلم در کره جنوبی و ایران: نقد و ارزیابی در قالب چند نکته، *نخستین همایش تربیت‌معلم*، پردیس نسیبه.

- ناظری، مهرداد (۱۳۸۸)، بررسی تطبیقی آموزش در ژاپن و ایران؛ ژاپن چگونه ژاپن شد؟، *نشریهٔ گزارش*، ۲۱۰: ۳۵-۳۴.

-Adamson, B.,(2012). International comparative studies in teaching and Teacher Education. *Journal Teaching and Teacher Education*, 641-648.

- Andere, E.,(2015). Are teachers crucial for academic achievement ?Finland educational success in a comparative perspective. *Education Policy Analysis Archives*,23(39).

- Avanaki, J. Sadeghi , H.,(2014). A comparative study of Teacher Education in Iran and the UK. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(5) ,1153-1159

- Aydarova, E., Marquardt, S.,K. (2016). The global Imperative for Teacher Education: Opportunities for comparative and International Education. *FIRE for International Research in Education*,3(1).

- Bayer, M. , Rasmussen, T.F.J. (2014). Comparative Study of teaching content in teacher Education Programs in Canada , Finland and Singapore versus Denmark**.** *Journal of Curriculum Studies.*

- Beauchamp, G., Clarke, L., Hulme, M., and others (2016). *Teacher education in times of change, published to policy press scholarship*. online :May 2016.

–Cooper, H, Hedges, L, V., Jeffrecy, G., V.,(2009). *The Handbook of Research Synthesis and Meta-Analysis,* Second Edition, ISBN: 978-0-87154-163-5.

- Ingersoll , R., (2007). *A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualification in Six Nations.* Publication Date February 2007, Publisher CPRE .

- Kalmus, J., Proenca Rebello, M.(2016). *A Comparative Analysis of Education Policies for In – Service Teachers In Brazil and Mexico.*

-Koboyashi , T., (2010). *Japans Teacher Education In Comparative Perspectives.*

-lê thành khôi, (1981). *L'Education Comparée.* Paris: Armand Colin.

- Leavitt, H.,B.(2016). Worldwide Issues and Problems In Teacher Education. *Education and Educational Research.*

- Lyengar ,R. ,Wiseman ,A.W. ,Anderson, E., (2014). Comparative perspectives on Teacher Education In South Asia. *International Perspective on Education and Society*.VOL.25,Emerald Group Publishing Limited, 99-106.

- Messo,M.,S.,Panhwar ,I. ,A(2012). A comparative study of teacher education in Japan ,Germany and Pakistan: Discussion of Issue and Literature Review. *Asian Journal of Business and Management Science*, 1(12), 121-130.

- Mundy, k. Bickmore, k. And Others, (2008). *International on Education Reforms Series*. Pub Date: Jule 2008, 416 Pages , ISBN: 0807748811.

-Paine, L., Zeichner, K., (2012). The Local and The Global in Reforming Teaching and Teacher Education. *Comparative Education Review*, 56(4).

-Parks, R., Grifith,T.,J.(2008). Refereed paper presented at the *annual conference of the Australian Teacher Education(ATEA), Albury.*

- Pusztai, G.,Engler,A.,(2014). *Comparative research on Teacher Education*.Verbum ISBN 978-80-561-0122-3.

- Ramirez carpeno,E., Mekochi,Y.,(2015). Initial Teacher Education In Japan and Spain. A comparative study. *Revista Espanola de Education Comparada*, DOL:10.5944/reec.25.2015.14786. 101-127.

- Sahin, Y. Y. Oxford, R. L. (2010). A Comparative Analysis of Teacher Education Faculty Development Models for Technology Integration. *Journal of Technology and Teacher Education.* 18(4),ISSN 1059-7069.

-Unesco, (1963). *Study of Measures for the Preservation of Monuments through the Establishment of an International Fund or by any Other Appropriate Means.*

-Vibulphol,J.,Loima,J.,Areesophonpichet , S.,& Rukspollmuang, Chnita, (2015). Ready content or Future Skills? A comparative study of Teacher Education in Thailand and Finland, *Journal of Education and Learning*.4(4), 149-159.

- Weidman, J.,C., Jacob, W.,J., Casebeer , D.,(2014). Conceptualizing Teacher Education in comparative and International context. In Alexander w. Wiseman and Emily Anderson (Eds.),*Annual Review of comparative and International Education*.115-145.

- Wiseman, A, W, Anderson , E.(2014). International Perspectives on Education and Society. *Annual Review of Comparative and International Education*. Vol. 25, ISBN: 978-1-78350-453-4.

-Zimmer, L, (2009). Quantative meta-synthesis: a question of dialoguing with texts, Informing practice and Policy Worldwide through Research and Scolarship, 53(3), 311-318.

دو فصلنامهٔ نظریه و عمل در برنامهٔ درسی
سال ششم، شمارهٔ ۱۱، بهار و تابستان ۱۳۹۷، ۱۴۰-۱۰۵

Journal of Theory & Practice in Curriculum
Vol.11 (6); 2018, 105-140

مفهوم‌سازی مشاورهٔ برنامهٔ درسی به‌عنوان یکی از قلمروهای نوینِ حوزهٔ مطالعات برنامهٔ درسی[۱]

Conceptualizing Curriculum Developing Counseling as a New Domain in Curriculum Studies

محمدتقی رودی[۲]، دکتر کوروش فتحی واجارگاه [۳]، دکتر محبوبه عارفی[۴]، دکتر رضوان حکیم زاده[۵]، دکتر مسعود شریفی[۶]

M. Rudi, K. Fathi Vajargah (Ph. D), M.Arefi (Ph.D), R.Hakimzadeh (Ph.D), M.Sharifi (Ph.D)

چکیده: رشته‌های علمی با توجه به نیازهای نوین جوامع تغییر و تحول می‌یابند. رشتهٔ مطالعات برنامهٔ درسی نیز از این اصل مستثنی نیست. یکی از مفاهیم نوینی که در حوزهٔ مطالعات برنامهٔ درسی مطرح شده است، مشاورهٔ برنامهٔ درسی می¬باشد. تبیین و بازنمایی این مفهوم می‌تواند در بهبود سطح یادگیری و تحقق اهداف برنامهٔ درسی مؤثر باشد. در پژوهش حاضر مشاورهٔ برنامهٔ درسی به‌عنوان مفهومی تازه در حوزهٔ مطالعات برنامهٔ درسی موردبحث قرار می‌گیرد. رویکرد این پژوهش کیفی و از نوع مرور نظام‌مند می باشد. برای جمع‌آوری اطلاعات از مطالعات کتابخانه‌ای، بررسی اسناد و جستجوها در منابع داده و اطلاعات اینترنتی استفاده شده است. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که مفهوم مشاورهٔ برنامهٔ درسی جایگاه و مبنای نظری خود را در نظریه‌های نو مفهوم پردازان ازجمله نظریهٔ پدیدارشناسی و اتوبیوَگرافی برنامهٔ درسی دارد. همچنین مشاورهٔ برنامهٔ درسی می تواند در ارتقاء سطح یادگیری و روش‌های یاددهی-یادگیری و به‌ویژه توسعه و اعتلای شخصی فراگیران در چارچوب برنامه‌های درسی نقش مهمی ایفا نماید. رشته‌های مشاوره و روانشناسی می‌توانند در کنار حوزهٔ مطالعات برنامهٔ درسی در تحقق اهداف مشاورهٔ برنامهٔ درسی مؤثر باشند.

واژگان کلیدی: مطالعات برنامهٔ درسی، مشاوره، مشاورهٔ برنامهٔ درسی، مفهوم سازی

Abstract Scientific disciplines evolve based on the modern needs of societies and curriculum is no exception. One of the recent concepts introduced in the curriculum area is curriculum counseling. Explaining and conceptualizing this concept could facilitate the improvement of the learning level and realizing the objectives of the curriculum. In this study, curriculum counseling was discussed as a new concept in curriculum studies. The approach employed in this research was qualitative with systematic review. The research data was collected through library studies and documentation. The findings of this study indicated that the concept of counseling curriculum has its theoretical basis and ground in new conceptualists' theories, including phenomenology theory and autobiography of the curriculum. In addition, curriculum counseling could play an important role in improving the level of learning and the teaching-learning methods, and particularly the development and enhancement of learner personality within the framework of curriculum. Counseling and psychology could cooperate effectively in curriculum studies in order to achieve curriculum counseling goals.

Keywords: curriculum studies, counseling, curriculum counseling, conceptualization

---

۱. این مقاله مستخرج از پایان نامه دکتری آقای محمدتقی رودی با عنوان "تبیین و بررسی جایگاه مشاوره برنامه درسی بعنوان یکی از قلمروها ی حوزه ی مطالعات برنامه درسی" است. تاریخ دفاع: ۹۷/۶/۵- تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۶/۰۸/۰۱ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۱/۱۲

۲.دانشجوی دکتری، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه شهید بهشتی، رایانامه : mohammad.roodi@yahoo.com
۳.استاد، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه شهیدبهشتی، رایانامه : kouroshfathi2@gmail.com
۴.دانشیار دانشکده علوم انسانی ،دانشگاه شهیدبهشتی، رایانامه : arefi6@gmail.com
۵. دانشیار دانشکده علوم انسانی ،دانشگاه تهران، رایانامه : hakimzadeh@ut.ac.ir
۶دانشیار دانشکده علوم انسانی ،دانشگاه شهیدبهشتی، رایانامه : m5charif@yahoo.fr

مقدمه

تعلیم و تربیت با شناخت و کشف استعدادها، علایق و نیازهای فرد و پرورش آن‌ها و حرکت در راستای رشد همه‌جانبه، زمینهٔ زیست موفق و کارآمد فرد را فراهم می‌آورد(کمپل[1]، ۲۰۰۶). برنامهٔ درسی در معنای گستردهٔ خود، به همهٔ تجارب یادگیری فراگیران چه در داخل و چه در خارج از مدرسه اشاره دارد (بیلبائو[2] و همکاران، ۲۰۰۸). برنامه‌های درسی را می‌توان به‌عنوان اساس و خمیرمایهٔ آموزش‌وپرورش تصور نمود. اگر این مقوله ساز وکار درستی نداشته باشد و برنامه‌ریزی و هدایتی معقولانه نشود، پیکرهٔ آموزش‌وپرورش اثر بخشی خود را از دست خواهد داد. توجه بدین نکته ضروری است که با گسترش علم و فنّاوری و پیشرفت جوامع انسانی و تغییر و تحولات منتج از آن، مسائل و نیازهای تازه‌ای به وجود می‌آید که نیاز به بررسی و پژوهش را ضروری می‌سازد. شاید بتوان گفت همین امر راز پویایی یک حوزهٔ مطالعاتی و معرفتی است. رشد و توسعه شتابان حوزهٔ برنامهٔ درسی، خصوصاً وجود دیدگاه‌ها، نقطه نظرات و برداشت‌های گوناگون از آن زمینه‌ساز ظهور مفاهیم و قلمروهای جدید در این رشته نوبنیاد بوده است (فتحی، ۱۳۸۸). در تعریف برنامهٔ درسی به‌عنوان یک قلمرو مطالعاتی؛ نظریه‌پردازان، این حوزه را قلمروی می‌دانند که مانند هر قلمرو علمی دیگر ابعاد، موضوعات، وسعت مفهومی یا ساختار محتوایی خاصی دارد. نظریه‌پردازان مختلف به دنبال تعیین حدود وثغور موضوعی و مفهومی رشتهٔ مطالعات برنامهٔ درسی هستند. در این رابطه بین نظریه‌پردازان مختلف اتفاق‌نظر وجود ندارد تا جایی که گودلد (به نقل از مهرمحمدی، ۱۳۸۸) معتقد است که در معنای قلمرو معرفتی از برنامهٔ درسی دربارهٔ چیستی این قلمرو یعنی موضوع آن، دامنه موضوعی و مفهومی یا ساختار محتوایی آن با مشکل مواجه هستیم. صاحب‌نظران مختلف حوزه‌هایی چون مبانی برنامهٔ درسی، طراحی برنامهٔ درسی، ساخت برنامهٔ درسی، تدوین برنامهٔ درسی، اجرای برنامهٔ درسی، مهندسی برنامهٔ درسی، اصلاح برنامهٔ درسی، تغییر برنامهٔ درسی، پژوهش در برنامهٔ درسی (شامل پژوهش‌های سیاسی، چند

[1] . Campbell
[2] . Bilbao

فرهنگی، فمینیستی، پدیدارشناسی، اتوبیوگرافی و ...) را بـه عنـوان قلمروهـای معرفتـی حوزهٔ برنامهٔ درسی برشمرده‌اند (فتحی، ۱۳۸۶). قلمروهـای برنامـهٔ درسـی مربـوط بـه مسائل و سوالاتی هستند که در حوزهٔ مطالعاتی رشتهٔ برنامهٔ درسی مورد بحث و تبیین قرار می‌گیرند. موضوع و سؤال تازه‌ای که هم‌اکنون مطرح است و این پژوهش درصـدد پاسخ‌گویی و تبیین آن است مقوله «مشاورهٔ برنامهٔ درسی»[1] می‌باشد. در سال‌هـای اخیـر تعداد فراگیرانی که به منظور افزایش و بهبود سطح یادگیری خود به مؤسسـات و مراکـز آموزشی مختلف رجوع می‌کنند به‌صورت چشـمگیری در حـال افـزایش اسـت. تـلاش برای بهتر و بیشتر شدن سطح یادگیری به‌منظور پشت سر گذاشتن آزمـون‌هـا و مراحـل مختلف تحصیلی مهم‌ترین هدف این افراد می‌باشد. بر اساس آمار سایت وزارت علـوم، تحقیقات و فنـاوری[2] بـیش از ۳۴۰ مرکـز آمـوزش عـالی آزاد و غیرانتفـاعی در کشـور فعالیت می‌کنند. همچنین بنا بر اظهارت مدیرکل آموزش‌وپرورش شهر تهران (به نقـل از خبرگزاری تابناک، ۹۳) ۸۴۵ آموزشگاه در تهـران در حـال فعالیـت هسـتند و همچنـین تعداد ۹۵۰ موسسهٔ آموزشی غیرمجاز در سطح تهران فعالیت می‌کنند. بنـابراین گـزارش در تهران ۶۰۲ آموزشگاه آزاد زبان انگلیسی و ۲۴۳ آموزشگاه علمی آزاد فعالیت می‌کنند که آموزشگاه‌های زبان انگلیسـی در قالـب دوره‌هـای ترمـی از مقـدماتی تـا پیشـرفته و آموزشگاه‌های علمی آزاد در قالب آموزش دروس جبرانی و تکمیلی و آمـادگی کنکـور فعال هستند. در رابطه با فعالیت آموزشگاه آزاد؛ ۶۵ درصد از فعالیت‌ها در بارهٔ کنکور و ۳۵ درصد نیز به المپیادها و کلاس‌های جبرانی اختصاص داد[3].

مدیران آموزش و مربیان در مراکز آموزشی در بسیاری از مواقع نیاز به دریافـت مشاورهٔ تخصصی در زمینه برنامهٔ درسی دارند درصـورتی‌کـه مرجعـی نیسـت کـه ایـن مشورت و راهنمایی را به آنان ارائه دهد و این کمبود بعضاً موجـب آسـیب و زیـان بـه جریان تعلیم و تربیت می‌گردد. هچ[4] (۲۰۰۸) کمبود کمـک‌هـای تخصصـی و حرفـه‌ای برای معلمان در جهـت هماهنـگ نمـودن روش‌هـای تـدریس و ارزشـیابی و همچنـین

[1]. Curriculum Counseling
[2] . http://msrt.ir/fa/grid/٤٦
[3] . http://www.tabnak.ir/fa/news//٤٦١٦١٤
[4] . Hatch

انتخاب روش مناسب تدریس با توجه به محتوا را از جمله چالش‌های موجود در فرایند یاددهی- یادگیری مدارس می‌داند. لاندگرین[1] (۱۹۷۲) بر لزوم هماهنگی بین محتوا و روش‌های تدریس اشاره می‌کند و عنوان می‌دارد که به‌منظور بهبود سطح یادگیری و اثربخشی آموزش، برنامهٔ درسی بایستی بین این دو عنصر هماهنگی و تناسب برقرار نماید. همچنین نیمی[2] و سیهوون[3] (۲۰۱۱) بر اهمیت ارائهٔ مشاوره به معلمان در رابطه با روش‌های آموزش، تدریس و محتوا اشاره می‌کنند و تصریح می‌نمایند که این امر در تحقق اهداف برنامه‌های درسی اهمیت بسیاری دارد. بسیاری از فراگیران به‌منظور دریافت مشاوره‌های تخصصی در زمینهٔ برنامهٔ درسی به مراکز و مؤسساتی رجوع می‌کنند که اغلب در این مورد تخصص و صلاحیت کافی را ندارند.

برای حل مسائل مذکور و پاسخ دادن به تقاضایی که در جامعهٔ آموزشی کشور وجود دارد بایستی یک پل ارتباطی بین برنامهٔ درسی و مشاورهٔ تحصیلی ایجاد شود. به نظر می‌رسد این وظیفه یکی از وظایف و مسئولیت‌های حوزهٔ برنامهٔ درسی است که مورد غفلت واقع‌شده است و بایستی با عنوان «مشاوره برنامهٔ درسی» تبیین و بازنمایی گردد. واژهٔ مشاورهٔ برنامهٔ درسی ارتباط نزدیکی با واژه‌های هماهنگ‌کننده برنامهٔ درسی[4]، مشاورهٔ آکادمیک[5] و رهبری برنامهٔ درسی[6] دارد ولی در این پژوهش منظور ما از واژه مشاورهٔ برنامهٔ درسی ذیل تعریف هیچ‌کدام از این واژه‌ها قرار نمی‌گیرد و حوزه و تعریف ویژهٔ خود را دارد. منظور از مشاورهٔ برنامهٔ درسی قلمروی از رشتهٔ برنامهٔ درسی است که درصدد است تا به مدیران آموزش، مربیان، معلمان و فراگیران در زمینه‌های مرتبط برنامهٔ درسی مشاورهٔ تخصصی در زمینهٔ برنامهٔ درسی و آموزش ارائه نماید. در این پژوهش بر آن هستیم تا به تبیین و بازنمایی جایگاه مفهوم مشاورهٔ برنامهٔ درسی در حوزهٔ مطالعات برنامهٔ درسی بپردازیم.

---

1 . Lundgren
2 . ***Niemi***
3 . ***Sihvonen***
4. Curriculum Coordinator
5. Academic Consulting
6. Curriculum Leadership

سؤالات پژوهش

سؤالاتی که در پی می‌آیند برای توضیح و تبیین ابعاد و حد و مرز مفهوم مشاورهٔ برنامهٔ درسی طرح شده‌اند. ازآنجاکه این مفهوم، در حال شکل‌گیری است و هنوز تعریف دقیق و مشخصی از آن وجود ندارد، سوالات به گونه‌ای طرح شده‌اند که این مفهوم مورد واشکافی و تبیین قرار گیرد. سوالات پژوهش به‌قرار ذیل می‌باشند: خاستگاه نظری مفهوم مشاورهٔ برنامهٔ درسی در کدام حوزه‌ها و مباحث آموزشی و برنامهٔ درسی قرار دارد؟ مشاغل و مفاهیم مشابه مشاورهٔ برنامهٔ درسی در حال حاضر کدام‌اند؟ مشاورهٔ برنامهٔ درسی در حال حاضر در حوزهٔ مطالعات برنامهٔ درسی چه جایگاهی دارد؟ رشته‌ها و حوزه‌های مطالعاتی اثرگذار و دخیل در شکل‌گیری مفهوم مشاورهٔ برنامهٔ درسی کدام‌اند؟

روش پژوهش

رویکرد این پژوهش کیفی و از نوع مرور نظام مند می‌باشد. در این راستا مقالات و کتاب ها و اسناد منتشر شده داخلی و بین المللی در رابطه با «مشاورهٔ برنامهٔ درسی»، «قلمرو مطالعات برنامهٔ درسی»، مشاورهٔ تحصیلی و آموزشی»، «مطالعات تاریخی حوزهٔ مطالعات برنامهٔ درسی» مورد مطالعه و بررسی قرار گرفته است. این پژ.هش در سال ۱۳۹۶ انجام شده است. در این نوشتار پژوهشگر در پی آن است تا از طریق بررسی مبنای نظری و ادبیات موجود، به مفهوم پردازی، تبیین و بازنمایی ابعاد مختلف مشاورهٔ برنامهٔ درسی به عنوان مفهومی نوین در حوزهٔ مطالعات برنامهٔ درسی بپردازد. پژوهشگر داده‌های پژوهشی خود دربارهٔ موضوع پژوهش که مشاورهٔ برنامهٔ درسی است و مفاهیم مرتبط با این موضوع را از بین منابع و پژوهش‌های انجام‌شده جمع‌آوری نموده است.

خاستگاه نظری مفهوم مشاورهٔ برنامهٔ درسی در کدام حوزه‌ها و مباحث آموزشی و برنامهٔ درسی قرار دارد؟

برای پاسخ دهی به این سوال ابتدا نگاهی به مفهوم برنامهٔ درسی و تعاریف مختلف آن خواهیم داشت و جایگاه مفهوم مشاورهٔ برنامهٔ درسی در قالب تعاریف مختلف از برنامهٔ درسی موردبحث قرار خواهیم داد. سپس به بحث مختصری در رابطه با نظریه‌های برنامهٔ درسی خواهیم پرداخت و بسترهای فهم مفهوم مشاورهٔ برنامهٔ درسی در

نظریه‌های مرتبط تشریح خواهد شد؛ سپس آن دسته از نظریه‌ها و دیدگاه هایی که ارتباط نزدیک و اساسی با بحث مشاورهٔ برنامهٔ درسی دارند را به تسیر مورد بحث قرار خواهیم داد.

- **تعریف برنامهٔ درسی:** تعاریف مختلفی از واژه برنامهٔ درسی وجود دارد. تعداد زیادی از پژوهشگران و مربیان (بارو[1] و میلبورن[2]، ۱۹۹۰؛ بیوشامپ[3]، ۱۹۷۷؛ گودسون[4]، ۱۹۹۴؛ لانگستریت[5] و شاین[6]، ۱۹۹۳؛ مارش[7]، ۱۹۹۷؛ وود[8] و داویس[9]، ۱۹۷۸) توضیح داده‌اند که برنامهٔ درسی در بررسی‌های آنان به چه معنا بوده است. برای مثال گودسون (۱۹۹۴) برنامهٔ درسی را به‌عنوان یک مفهوم چندوجهی که در سطوح و عرصه‌های مختلف ساخته شده و مورد مذاکره و بحث و بررسی مجدد قرارگرفته است، توصیف می‌کند. لانگستریت و شین (۱۹۹۳) بعد دیگری از برنامهٔ درسی را نشان می‌دهند که نیاز به تصمیم‌گیری دارد. آنان معتقدند که برنامهٔ درسی یک حادثه تاریخی است که به‌عنوان یک پاسخ به پیچیدگی فزایندهٔ تصمیم‌گیری آموزشی ظهور پیداکرده است. بارو و میلبورن (۱۹۹۰) و بیوشامپ (۱۹۷۷) بحث می‌کنند که واژه برنامهٔ درسی در برخی موارد در یک زمینهٔ بسیار محدود استفاده می‌شود، اما در موارد دیگر بسیار وسیع است. به‌هرحال، صاحب‌نظران در تعریف برنامهٔ درسی نظرات متفاوتی دارند که به‌صورت خلاصه در ذیل طبقه‌بندی می‌شوند:

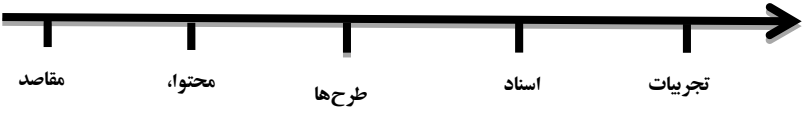
---

1. Barrow
2. Milburn
3. Beauchamp
4. Goodson
5. Longstreet
6. Shane
7. Marsh
8. Wood
9. Davis

در تعریف اول برنامهٔ درسی می‌تواند به‌عنوان ابزاری برای رسیدن به اهداف آموزشی فرض شود. در این حالت، برنامهٔ درسی به‌عنوان چک‌لیستی یا سیاهه‌ای از پیامدهای مطلوب و موردنظر محسوب می‌شود. تعریف دوم از برنامهٔ درسی به‌عنوان فرآیندی برای گزینش دروس و محتوا می‌باشد (وود و داویس، ۱۹۷۸؛ بیوشامپ، ۱۹۷۷). به نظر می‌رسد این تعریف نسبت به تعریف اول بیشتر نگاه روندی و فرایند «برنامه‌ریزی درسی» را مدنظر قرار می‌دهد. در سومین تعریف برنامهٔ درسی به‌عنوان یک طرح یا برنامهٔ زمان‌بندی به‌منظور اجرای منظم فعالیت‌ها تلقی می‌گردد. این تعریف از برنامهٔ درسی، اهداف را با روش‌های آموزشی ترکیب می‌کند ولی دامنه‌اش از دو پارادایم قبلی گسترده‌تر است زیرا شامل روش‌ها هم می‌شود. در همین راستا، تام[1] (۱۹۸۴) برنامهٔ درسی را به‌عنوان «برنامه‌ای برای آموزش و تدریس» تعریف می‌کند. در تعریف چهارم؛ برخی از نظریه‌پردازان، برای مثال برادی[2] (۱۹۹۵)، برنامهٔ درسی را به‌عنوان یک سند می‌دانند- یعنی طرح کلی از دورهٔ آموزشی که بر روی یک تکه کاغذ نوشته شده است؛ بنابراین، برنامهٔ درسی با برنامه‌های مکتوب رسمی آموزش مرتبط می‌شود که توسط وزارتخانه‌ها و یا ادارات آموزش‌وپرورش منتشر می‌شود (بارو و میلبورن، ۱۹۹۰، ص ۸۴). این سند شامل یک بیانیه اهداف، محتوا، روش و ارزیابی می‌باشد. در این تعریف واژه برنامهٔ درسی مترادف با سرفصل دروس[3] می‌باشد. تعریف پنجم، برنامهٔ درسی به‌عنوان تجربه است مارش (۱۹۷۷) برنامهٔ درسی را به‌عنوان «مجموعهٔ یکپارچه از برنامه‌ها و تجربیات[4] که فراگیران تحت هدایت مدرسه پشت سر می‌گذرانند» (ص ۵) فرض می‌نماید. این بدان معناست که ارتباط بین برنامه‌ها و تجربیات درهم‌تنیده است. هرچند برنامه‌ریزی یک نوعی پیش‌نویس برای عمل است، اما مهم است که بدانیم اتفاقات غیرمنتظره اغلب در مجموعهٔ کلاس درس اتفاق می‌افتد. به همین دلیل، مارش (۱۹۷۷) بیان می‌کند «برنامه‌های درسی واقعی که در کلاس درس اجرا می‌شوند شامل ترکیبی از طرح‌ها و تجارب می‌باشند» (ص ۵). در این حالت،

[1] . Tom
[2] . Brad
[3] .syllabus
[4]. Experiences

تجارب به معنای یادگیری تجربی و آزمایشی در محیط و در ارتباط با محیط است که در آن فراگیران با کلاس درس یادگیری و محیط بیرون از کلاس درس درگیر می‌شوند. همهٔ کنش و واکنش‌هایی که فراگیران، در محیط آموزشی، با آن روبرو می‌شوند، می‌تواند به‌عنوان بخشی از برنامهٔ درسی آنان در نظر گرفته می‌شود. در این راستا، تجربیات تدریس و یادگیری می‌تواند به‌عنوان فعالیت‌های بعد از برنامه‌های درسی[1] در نظر گرفته شود.



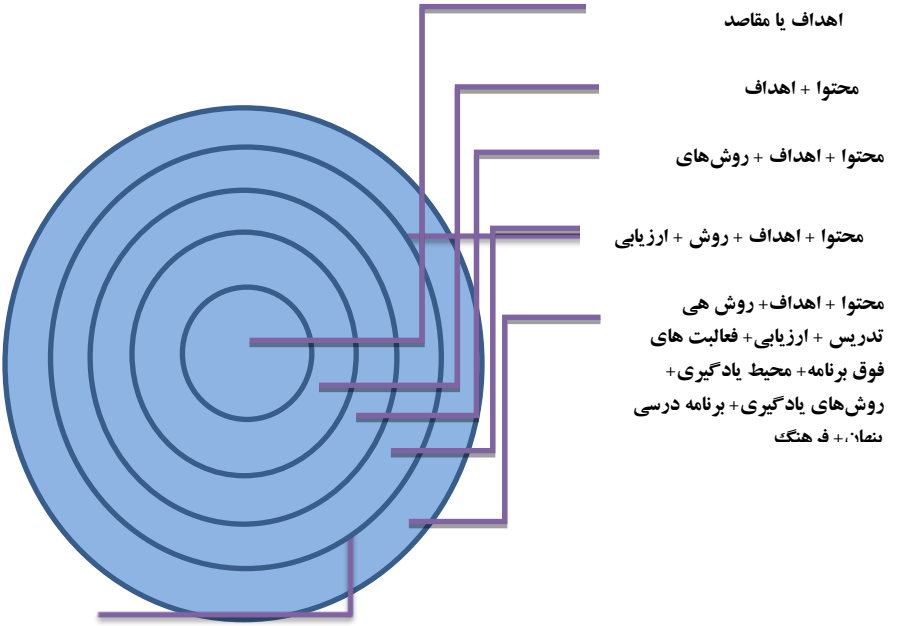
شکل شماره ۱: مفهوم‌سازی خطی برنامهٔ درسی از معنی محدود به معنی گسترده (شاو[2]، ۲۰۱۲)

برنامهٔ درسی در تعریف نخستین به اهداف و مقاصد و در تعریف دوم به محتوا و اهداف اشاره می‌کند. در تعریف سوم علاوه بر اهداف و محتوا، روش‌های تدریس را نیز در بر می‌گیرد و در تعریف چهارم علاوه بر این‌ها، ارزیابی نیز مورد توجه قرار می‌گیرد و به عناصر قبلی اضافه می‌گردد. تعاریف آخر نسبت به تعریف اول حوزهٔ وسیع‌تری را در بر می‌گیرند. در تعریف پنجم که وسیع‌ترین تعریف در حوزهٔ برنامهٔ درسی است، نه‌تنها چهار عنصر تعاریف قبلی مدنظر قرار می‌گیرد، بلکه فعالیت‌های فوق‌برنامه، محیط یادگیری، روش‌های تدریس و یادگیری، روش‌های ارزیابی و حتی برنامهٔ درسی پنهان و همچنین فرهنگ که تجربیات یادگیری را تحت تأثیر قرار می‌دهد، در بر می‌گیرد. (شکل شماره ۱ و ۲). با وجود تصورات مختلف از واهٔ برنامهٔ درسی، با توجه به آنچه برادی (۱۹۹۵) و نونان (۱۹۸۸، ص ۴)، فرآیند برنامهٔ درسی به‌صورت کلی شامل چهار عنصر می‌باشد: اهداف، محتوا، روش و ارزشیابی. رینولدز[3] و هالپین[4] (۱۹۸۲، ص ۲۳) این چهارچوب را با اضافه کردن «پیامد» به‌عنوان عنصر پنجم در برنامهٔ درسی گسترش داده‌اند.

---

[1]. post-curricular activities
[2] . Shao
[3] . Reynolds
[4] . Halpin

در مورد قلمروهای برنامهٔ درسی اتفاق‌نظری بین متخصصان وجود نـدارد. برخـی از صاحب‌نظران برنامهٔ درسی آشفتگی حـاکم بـر حـدود و ثغـور برنامـهٔ درسـی را در فعالیت‌هایی که افراد درگیر در این حوزه باید انجام دهند کاملاً اثرگذار ارزیابی کـرده و معتقدند این امر باعث شده تلاش بسیار وسیع و عمیق دانشمندان ایـن حـوزه در علـوم تربیتـی بـه‌حسـاب نیایـد (جکسـون[1]، ۱۹۹۲؛ اورنشـتاین[2] و هـانکینز[3]، ۲۰۰۴؛ وود و همکاران، ۲۰۱۱).



شکل شماره ۲: دایره‌های متحدالمرکز مفهوم‌سازی برنامهٔ درسی (برگرفته از شااو، ۲۰۱۲).

- **خاستگاه‌های نظری مشاورهٔ برنامهٔ درسی در نظریه‌های برنامهٔ درسی**

ویلیام پاینار تمـام نظریـه‌پـردازان برنامـهٔ درسـی را بـه سـه دسـتهٔ کلـی سـنت‌گرایـان، تجربه‌گرایان مفهومی و نو مفهوم گرایان تقسیم می‌نماید. سنت‌گرایان افرادی مانند تـایلر

[1] . Jackson
[2] . Ornestin
[3] . Hunkins

و تابا هستند که به کارآمدترین ابزارهای انتقال مجموعه ثابتی از دانش اهمیت می‌دهند (شریفیان و مهرمحمدی، ۱۳۹۳). گرایش اصلی این نظریه‌ها و نظریه‌پردازان به مقولهٔ برنامهٔ درسی، به‌عنوان یک جریان فنی یا تکنولوژیک است که تمام اجزا و مراحل آن به صورت خطی از ابتدا تا انتها پیش‌بینی می‌شود. دستهٔ دیگری از نظریه‌پردازان، تجربه‌گرایان مفهومی مانند گانیه؛ روش‌های پژوهش خود را از علوم طبیعی اخذ می‌کنند تا به تعمیم‌هایی دست یابند که بر اساس آن مربیان قادر باشند آنچه در مدرسه اتفاق می‌افتد را کنترل و پیش‌بینی کنند. این دسته از نظریه‌ها هم علاقه‌مند هستند تا پدیده‌های برنامهٔ درسی را از طریق تجربی مورد بررسی قرار دهند. نومفهوم گرایان، از یک‌طرف نظریه‌های سنت‌گرایان را مورد انتقاد قرار می‌دهند و معتقدند تصریح پیشاپیش اهداف برنامهٔ درسی به‌صورت رفتاری؛ خلاقیت و آفرینندگی یادگیرنده را محدود می‌سازد و از طرف دیگر ضمن طرح مفاهیم جدید در برنامهٔ درسی، آن را مورد بحث و کنکاش دقیق قرار می‌دهند. اینان معتقدند برنامهٔ درسی نه آنچه برنامه‌ریزان توصیه می‌کنند، بلکه آن چیزی است که دانش آموزان تجربه می‌کنند. هر فرد یادگیرنده با توجه به ساختار ذهنی و فرهنگ خویش مفاهیم و مضامین برنامهٔ درسی را مورد تعبیر و تفسیر قرار می‌دهد(فتحی، ۱۳۸۸). نظریه‌های نومفهوم گرایی بر توجه دقیق به یادگیرنده و مطالعهٔ او در ابعاد مختلف اجتماعی و فردی تأکید می‌کنند. پرواضح است که مفهوم مشاورهٔ برنامهٔ درسی که در پی توجه به علائق و نیازهای یادگیرندگان و مطالعهٔ تجارب آنان و همچنین هماهنگی عناصر برنامهٔ درسی با محوریت بهبود یادگیری فرد است با نگرش‌های خطی و فن گرایانه نظریه‌های سنتی و تجربه‌گرایانِ مفهومی، قرابت ندارد. مفهوم مشاورهٔ برنامهٔ درسی به دنبال فهم تازه‌ای از یادگیرنده در بستر برنامهٔ درسی می‌باشد و بدین ترتیب پایه‌های نظری خود را در نظریه‌های نومفهوم پردازی در برنامهٔ درسی جستجو می‌نماید. نظر به اهمیت فرا نظریهٔ نومفهوم پردازی، به ویژه پدیدارشناسی و اتوبیوگرافی اشارات مهمی که برای مفهوم مشاورهٔ برنامهٔ درسی دارند، در این فرصت به بحث و بررسی آنان می‌پردازیم. به نظر می‌رسد این نظریه در پی درک و فهم بیشتر تجربیات فراگیران و فرایند یادگیری آنان می‌باشند.

- **نو مفهوم گرایی در برنامهٔ درسی:** خاستگاه‌های نظری مشاورهٔ برنامهٔ درسی عموماً از نظریه‌ها و دیدگاه‌هایی احصاء می‌گردد که تمرکز اصلی را بر یادگیرنده و فرایند یادگیری او دارند. یکی از این نظریه‌ها جریان نو مفهوم‌گرایی در برنامهٔ درسی می‌باشد. نو مفهوم گرایان بر آنانند تا به فهم بیشتر مسائل مطرح در حوزهٔ برنامهٔ درسی نائل آیند. مهم‌ترین شخصیت اثرگذار در این جنبش پاینار بوده است و پس از چندی، گروهی جدیدی از مربیان سرشناس مانند مایکل اپل[1]، هنری ژیرو[2]، نل نودینگز[3] و مادلین گرامت[4] به گروه نومفهوم گرایان اضافه شدند. پاینار حوزهٔ برنامهٔ درسی را به سه حیطه تقسیم کرده است. حیطهٔ اول، حوزه سنتی برنامهٔ درسی است که ویژگی آن، برنامه‌ریزی درسی و هدف آن تجویز برنامهٔ درسی و یاری‌رسانی به افرادی است که در مدارس فعال هستند. حیطهٔ دوم در حوزهٔ برنامهٔ درسی ناظر به فعالیت تجربه‌گرایان مفهومی است. این گروه با جهت‌گیری‌های نظری، روش‌شناختی و عملی علوم اجتماعی پیوند داشته و درصدد کاربست آن‌ها برای پاسخگویی به سؤال‌های برنامهٔ درسی بوده‌اند (رینولدز، ۲۱۰۱۰ الف، ص ۲۰۶). گروه سوم گروهی هستند که دغدغهٔ آنان فهم برنامهٔ درسی است. به باور رینولدز (رینولدز، ۲۱۰۱۰ الف، ص ۲۶۶) این گروه سعی بر آن دارند تا برنامهٔ درسی را با جامع‌نگری و دقت تحت مطالعه و بررسی قرار دهند. نو مفهوم‌سازی معرف جابجایی بنیادی در نوع و شیوهٔ پژوهش‌هایی است که متخصصان مختلف برنامهٔ درسی انجام می‌دهند. از نظر پاینار چارچوب کلی نو مفهوم‌سازی، مخالفت و رویارویی با حوزهٔ سنتی برنامهٔ

[1]. Michael Apple
[2]. Giroux
[3]. Noddings
[4]. Grumet

درسی است (پاینار، ۱۹۸۰، ص ۲۰۰). برخی از صاحب‌نظران اتفاق نظر دارند که نومفهوم‌گرایان به سطحی فراتر از عمل قائل‌انـد و دل‌مشـغولی آن‌هـا فهـم برنامهٔ درسی است (کانلی[1] و خو[2]، ۲۰۱۰، ص ۳۳۲). نگاه دقیق به یادگیرنـده و فرایند یادگیری او در کلاس درس و مدرسه نیز در معرض توجـه بسـیاری قرار گرفته است. بسیاری از مطالعات و پژوهش‌ها نیز در همین راسـتا شـکل گرفت. پاینار در تحلیل دلیل جابجایی پارادایم، شرایط بیرون از حـوزهٔ برنامـهٔ درسی و پیشرفت‌های فکری درون این حوزه را مهم و تأثیرگذار دانسته است (پاینار، ۲۰۱۰ الف، ص ۷۳۵-۷۳۶). راگا[3] (۲۰۰۲) نیز معتقد اسـت ضـرورت ملاحظه تمام پدیده‌های تجربه زندگی به‌عنوان موضوع‌هـای پـژوهش برنامـهٔ درسی در نظریه نو مفهوم‌پردازی مورد تأکید قرار می‌گیرد (ص ۱۷). بسـیاری از این نظریه‌پردازان به اهمیت توجه به اتفاقات درون مدرسـه و کـلاس‌هـای درس اشاره نموده‌اند و یادگیرنده، معلم و فرآیند یادگیری را مورد توجه قـرار داده‌اند. پاینار معتقد است که مـا در دانشـگاه‌هـا علایـق خـود بـه معلمـین و مدارس را ازدست داده‌ایم، یا اینکه با موضوعاتی جذاب‌تـر و هیجـان‌انگیزتـر اغوا شده‌ایم. باید توجه بیشتری را به مربیان، یادگیرندگان و فرآینـد یـادگیری معطوف نماییم. پاینار فاصله گـرفتن مباحـث حـوزهٔ برنامـهٔ درسـی فراگیـر و فرایند یادگیری او و همچنین معلم را مورد انتقاد قرار می‌دهد و معتقـد اسـت که پژوهشگران بایستی این موضـوعات را موردتوجـه و بررسـی قـرار دهنـد (پاینار، ۲۰۱۰ الف، ص ۷۳۷).

[1] . Connely
[2] . Xu
[3] . Wraga

یکی از مشخصه‌های مرکزی نو مفهوم گرایی نسبت دقیق آن باتجربهٔ خود شرح‌حال‌نویسی و پدیدارشناسی است که نشان از توجه و دغدغهٔ آنان در رابطه با یادگیرنده و فرآیند یادگیری در کلاس درس دارد. این موضوع توسط ویلیام پاینار و مادلین گرامت (۱۹۷۶) در متن کلاسیک «به سمت یک برنامهٔ درسی ضعیف» شرح داده شد که در آن نویسندگان تغییر پارادایم در برخی از افکار پیشین مطالعات برنامهٔ درسی را طرح‌ریزی کرده‌اند. پاینار و گرامت رشته را به‌منظور تمرکز بر تجربیات درونی نسبت به اهداف بیرون به چالش کشیدند (اسلاتری، ۱۳۹۲: ص ۱۳۵). نو مفهوم گرایی با جایگزینی خواست فردی و نیازهای یادگیرنده تلاش می‌کند تا برنامهٔ درسی را درک نماید. اکنون این تلاش‌ها می‌تواند با طرح کردن و تنظیم تمایل نومفهوم‌گرایان برای فهم برنامهٔ درسی یعنی، درک برنامهٔ درسی به‌عنوان یک متن سیاسی، متن پدیدار شناختی و متن خود شرح‌حال‌نویسی و دیگر بخش‌های اصلی تحقیق در برنامهٔ درسی مشخص گردد (پاینار، ۲۰۱۰ ب).

- **اتو بیوگرافی در برنامهٔ درسی:** اتو بیوگرافی در برنامهٔ درسی یکی دیگر از نظریه‌هایی است که سعی بر درک یادگیرنده، تجربه‌های درونی و فرآیند یادگیری او در کلاس درس و مدرسه می‌باشد. اتو بیوگرافی به معنای نوشتن بیوگرافی، نوشتن تاریخچه و سرگذشت زندگی از دیدگاه خود فرد است. (فتحی، ۱۳۸۶). اتوبیوگرافی در حوزهٔ برنامهٔ درسی اساساً یک روش پژوهش و یک شیوه برای پی بردن به مسائل برنامهٔ درسی به‌صورت مستقیم است و کمک می‌کند تا درک و فهم دقیق‌تری از مسائل و پدیده‌های برنامهٔ درسی به دست آید. لذا گفته می‌شود از طریق اتوبیوگرافی می‌توان به برنامهٔ درسی زیست شده[1] فراگیران پی برد. منظور از برنامهٔ درسی زیست شده آن چیزی است که توسط فراگیران درنتیجه طرح‌های از پیش تنظیم‌شده درسی و

تچ۲امل (ه می

و می‌تواند نقش‌های شغلی از معلم تا ناظر اجرای برنامه را در بر گیرد و هر کسی که به‌عنوان برنامه‌ریز درسی، مجری برنامه و حتی ارزش یاب مشغول به کار است را می‌توان جز کارکنان برنامهٔ درسی دانست. شیرو (۲۰۰۸) معتقد است کارکنان برنامهٔ درسی یا کسانی که در حوزهٔ برنامهٔ درسی کار می‌کنند در طبقه‌های مختلفی قرار می‌گیرند که می‌توانند شامل کارگزاران، مروجان یا اشاعه دهندگان، ارزش‌یابان، حامیان و برنامه‌ریزان برنامهٔ درسی باشند. همان‌طور که از توضیح این مفهوم برمی‌آید کارکنان برنامهٔ درسی تمامی افرادی که در حوزهٔ تخصص برنامهٔ درسی فعالیت می‌کنند را در بر می‌گیرد، پس می‌توان نتیجه گرفت که مشاور برنامهٔ درسی نیز تحت همین مجموعه قرار می‌گیرد.

۲. **تکنسین برنامهٔ درسی**: یکی دیگر از مشاغلی که جزو مشاغل برنامهٔ درسی دسته‌بندی می‌شود تکنسین برنامهٔ درسی است. وظایفی مانند تغییر و اصلاح پایگاه داده برنامهٔ درسی، پیگیری برنامهٔ درسی پیشنهادی، ارائهٔ آموزش به کارکنان در استفاده از برنامهٔ درسی، رفع مشکلات مربوط به نرم‌افزار برنامهٔ درسی، کمک به تهیهٔ برنامهٔ زمان‌بندی دقیق کلاس‌های درس، انجام انواعی از وظایف مانند مکاتبات، پاسخ دادن به تلفن و ... ازجمله وظایف تکنسین برنامهٔ درسی شمرده‌شده است (اسریواستاوا[1]، ۲۰۰۵؛ بلیس[2] و بوشر[3]، ۱۹۹۹). ممکن است تکنسین برنامهٔ درسی و مشاور برنامهٔ درسی در بخش‌هایی از وظایف خود مکمل یکدیگر باشند ولی مشاور برنامهٔ درسی تأکید و تمرکز اصلی را بر فرآیند یادگیری، معلم و فراگیر دارد و نسبت به کار تکنسین برنامهٔ درسی، فعالیت‌های تخصصی‌تری را حول محور آموزش، یادگیری و برنامهٔ درسی انجام می‌دهد.

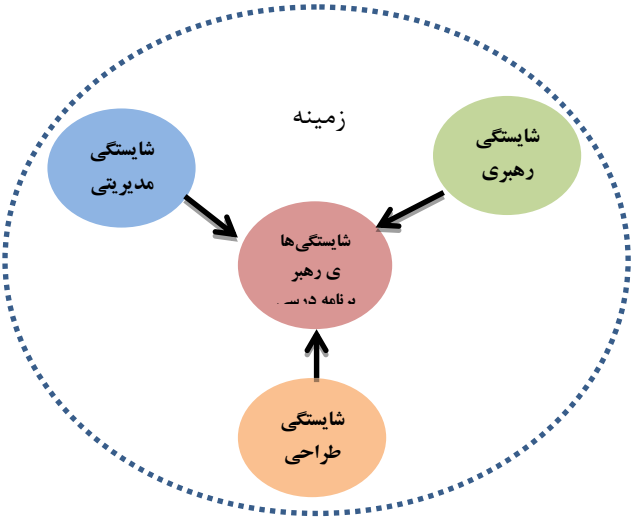
۳. **رهبر برنامهٔ درسی**: رهبر برنامهٔ درسی اولین بار توسط اسپافورود در سال ۱۹۴۳ به‌کاربرده شده و مسئولیتش نیز هدایت برنامه‌ریزی درسی بوده است. او معتقد بود کار رهبر برنامهٔ درسی کاملاً حرفه‌ای و نیازمند تسلط بر دانش برنامه‌ریزی درسی و

[1] . Srivastava
[2] . Blease
[3] . Busher

مدیریت است. وایلز[1] (۲۰۰۹) می‌گوید رهبر برنامهٔ درسی فردی است که کار برنامهٔ درسی را هدایت می‌کند. این فرد نقش راهبردی و کلیدی در شکل‌گیری یک برنامهٔ درسی دارد و می‌توان او را هماهنگ‌کنندهٔ اصلی کار تدوین برنامه دانست. رهبری برنامهٔ درسی را می‌توان به‌عنوان «یک فرایند تسهیل در نظر گرفت که در طی آن رهبر با دیگر افراد همکاری می‌کند تا اهداف مشترکی را بیابند، تیم‌های مشترکی را بسازند، روش کار را سازمان‌دهی کنند و بسیاری از فعالیت‌های پیچیده را هماهنگ نمایند (وایلز، ۲۰۰۹، ص ۲۱). به گفتهٔ استارک[2] و همکاران (۲۰۰۲) درک مشکلات و فرصت‌های برنامهٔ درسی، ایجاد یک ساختار برای مشارکت معلمان، درک فرآیند یادگیری فراگیران و تلاش در جهت حل مشکلات موجود و ارائهٔ طرحی برای تغییرات برنامهٔ درسی ازجمله وظایف رهبر برنامهٔ درسی می‌باشد . همچنین کنث[3] و همکاران (۲۰۰۴) طی پژوهشی با عنوان تأثیر رهبری برنامهٔ درسی بر یادگیری دانش آموزان به این نتیجه می‌رسد که رهبری برنامهٔ درسی تأثیر بسیار گسترده‌ای در افزایش و ارتقای یادگیری دانش آموزان دارد و همچنین می‌تواند به‌عنوان مهم‌ترین عنصر تأثیرگذار در اصلاحات برنامهٔ درسی و آموزشی باشد، بدین‌صورت که مشکلات را درک و در جهت اصلاح و تغییر آن‌ها تلاش می‌کند. نبیل[4] (۲۰۱۵) شایستگی‌های مورد نیاز برای رهبر برنامهٔ درسی را عبارت از شایستگی رهبری، شایستگی مدیریتی و شایستگی طراحی برنامهٔ درسی می‌داند (شکل شماره ۳). حوزه فعالیت‌های رهبر برنامهٔ درسی و مشاور برنامهٔ درسی تشابه بسیاری دارند و هر دو بر فرآیند یادگیری و مسائل و مشکلات فراگیران در این رابطه تمرکز می‌کنند و درصدد اصلاح این مسائل در بستر برنامهٔ درسی می‌باشند. تفاوتی که وجود دارد در سطح تمرکز و حوزهٔ فعالیت می‌باشد. رهبر برنامهٔ درسی نسبت به مشاور برنامهٔ درسی سطح بیشتری از فعالیت‌ها را انجام می‌دهد.

---

[1] . Wiles
[2] . Stark
[3] . Kenneth
[4] . Nabeel



شکل شماره ۳: مدل شایستگی رهبر برنامهٔ درسی (نبیل، ۲۰۱۵)

۴. **متخصص برنامهٔ درسی**: اینکه متخصص برنامهٔ درسی کیست و چه وظایفی دارد خیلی واضح و روشن. «مدیر»، «هماهنگ‌کننده» و «مشاور» ازجمله عناوینی هستند که معمولاً برای متخصص برنامهٔ درسی در مدارس به‌کاربرده می‌شود. برنامه‌ریز، طراح و ارزشیاب ممکن است هم در دانشگاه و هم در مدرسه مصداق داشته باشد. علاوه بر این دو عبارت وجود دارد که فقط برای متخصصان دانشگاهی به کار می‌رود: استاد برنامهٔ درسی و نظریه‌پرداز برنامهٔ درسی (جکسون، ۱۹۹۲). پاینار معتقد است متخصص برنامهٔ درسی به‌صورت مستقیم درگیر با یادگیری است و این سطح کار او را بالا می‌برد. (پاینار، ۲۰۰۴). سطوح فعالیت متخصص برنامهٔ درسی نیز گسترده‌تر از مشاور برنامهٔ درسی است و تمام فرآیندهای برنامهٔ درسی از قبیل برنامه‌ریزی، اجرا و ارزشیابی را در بر می‌گیرد، درصورتی‌که مشاور برنامهٔ درسی بیشتر بخش اجرا و فعالیت‌های مربوط به یاددهی- یادگیری را مدنظر قرار می‌دهد.

- **حرفه‌ها و مشاغل مرتبط در حوزه‌های علمی دیگر**

در این قسمت به برخی از مشاغل و حرفه‌هایی که نزدیک به مشاورهٔ برنامهٔ درسی هستند و در راستای بهبود و ارتقای سطح یادگیری و فرایندهای یاددهی- یادگیری

فعالیت می‌کنند اشاره می‌نماییم. این مشاغل حاصل بررسی پـژوهش‌گـر در پایگـاه داده‌ها و اطلاعات مشاغل اونت[1] بوده است. این بانک اطلاعاتی یکی از بهتـرین و کامل‌ترین بانک‌های اطلاعاتی در مورد مشاغل گوناگون اسـت کـه توسـط وزارت کار کشور آمریکا پشتیبانی می‌شود.

۱. **متخصص برنامه‌ریزی آموزشی:** *متخصص برنامه‌ریزی آموزشـی بـه‌عنـوان فـردی تعریف می‌شود که دغدغه اصلی‌اش بهبود فرصـت‌هـای یـادگیری از طریـق ارائـهٔ رهبری آموزشی است. از جمله مسئولیت‌های این حرفـه توسـعهٔ برنامـهٔ درسـی و آموزش و توسعهٔ کارکنان می‌باشد. متخصص برنامهٔ آموزشی بـه‌عنـوان عضـوی از یک تیم مدیریت کار می‌کند که این تیم مسـئولیت برنامـه‌ریـزی، اجـرا و ارزیـابی برنامهٔ آموزشی مرتبط با نیازهای دانش آموزان یا سیسـتم آموزشـی مدرسـه را بـر عهده دارد.*

۲. **مدیر مشاورهٔ آموزشی:** شاغلان این شغل، فعالیت‌های آموزشی مشـاوران و دیگـر کارکنان حرفه‌ای و غیرحرفه‌ای را هدایت می‌کننـد. برخـی از کارکنـان ایـن شـغل ممکن است تجربهٔ کار با دانش آموزان دبیرسـتانی را داشـته باشـند و بـه آنـان در زمینه‌های مشاورهٔ شغلی و حرفه‌ای خدمات ارائه نمایند. کارکنان مراقب هستند کـه کارها و فعالیت‌ها منطبق با سیاست‌ها، رویه‌هـا، قـوانین و دسـتورالعمل‌هـای ملـی انجام شود.

۳. **مشاور آموزش:** شاغلان این شغل به مسئولان آموزش منطقه مشـاوره مـی‌دهنـد و به آنان کمک می‌کنند تا برنامه‌های آموزشی را بهبود دهنـد، از تطـابق بـا مقـررات، رویه‌ها شورای ملی آموزش مطمئن شوند و اطمینان یابند که بودجه برنامه مطابق با دستورالعمل‌های ملی آموزش تأمین می‌گردد.

۴. **مشاور یادگیری:** وظایف و مسئولیت‌های مشاور یادگیری تا حدود زیادی با سـایر مشاغل آموزشی مدرسه متفاوت است. در شغل مشاور یادگیری؛ مشـاور اطلاعـات مناسب و مرتبط با نیازهای خاص فراگیران را فراهم می‌نماید، اطلاعات مربوطه در

[1]. O*Net (https://www.onetonline.org/)

مورد فراگیران دارای نیازهای خاص به معلمان و سایر کارکنان مدرسه به شیوهٔ مناسب ارائه نماید و به‌عنوان مرجع به فراگیران و والدین خدمات ارائه نماید.

۵. **مشاور تحصیلی و مشاورهٔ برنامهٔ درسی:** مشاوران تحصیلی در سه حوزهٔ مهم تحصیلی، شخصی/ اجتماعی و حرفه‌ای به فراگیران مشاوره و راهنمایی می‌دهند و به فراگیران کمک می‌کنند تا مشکلات عاطفی، اجتماعی و رفتاری خود را حل و فصل نمایند و همچنین تمرکز و جهت‌گیری واضح‌تری داشته باشند (بمارک[1] و کورنلی[2]، ۲۰۰۲). به گزارش دپارتمان آموزش‌وپرورش ایالت کانکتیکوت (امریکا) (۲۰۰۸) نقش مشاور مدرسه در تحقق پتانسیل‌های فراگیران برای رشد سالم بر سه حوزهٔ وسیع توسعه و پیشرفت تحصیلی، شغلی و شخصی/ اجتماعی متمرکز می‌باشد. توسعهٔ تحصیلی[3] شامل کسب مهارت‌ها، نگرش‌ها و دانش‌هایی که به یادگیری مؤثر در مدرسه کمک می‌کند؛ استفاده از استراتژی‌هایی که منجر به دستیابی به موفقیت در مدرسه می‌شود؛ همچنین درک ارتباط دانشگاهیان در دنیای کار، خانه و جامعه است. هدف توسعهٔ شغلی[4] هدایت برنامه‌های مشاورهٔ مدرسه به سمتی است که فراگیر بتواند در خلال این برنامه ها مهارت‌ها، نگرش‌ها و دانش‌هایی که او در راستای انتقال موفق از مدرسه به دنیای کار و از یک شغل به شغل دیگر نیاز دارد را کسب نماید. اهداف و صلاحیت‌های توسعهٔ شغلی تضمین می‌نماید که فراگیران اهداف شغلی را به‌عنوان نتیجهٔ مشارکتشان در برنامهٔ جامع آگاهی، توصیف و فعالیت آماده‌سازی شغلی توسعه دهند. اهداف توسعهٔ شخصی/ اجتماعی[5] برنامهٔ مشاورهٔ مدرسه را هدایت می‌کند تا اساس و پایهٔ رشد شخصی و اجتماعی را به‌منظور پیشرفت دانش‌آموزان در مدرسه و در بزرگسالی فراهم

---

[1] . Bemak
[2] . Cornely
[3]. Academic development
[4]. Career Development
[5]. Personal/Social development

نماید. توسعهٔ شخص/ اجتماعی از طریق کمک به دانش آموزان در درک و احترام به خود و دیگران، به دست آوردن مهارت‌های میان فردی، درک مهارت‌های ایمنی و بقا و توسعهٔ مشارکت‌های اجتماعی؛ به موفقیت‌های شغلی و تحصیلی یاری می‌رساند (دپارتمان آموزش‌وپرورش کانکتیکوت[1]، ۲۰۰۸). در رابطه با مشاورهٔ تحصیلی و مشاورهٔ برنامهٔ درسی ابهامات بسیاری پیش می‌آید. باید توجه داشت که مخاطب مشاورهٔ برنامهٔ درسی در درجه اول فراگیران و معلمان و مربیان می‌باشد. ممکن است این دو از نظر هدف تشابهاتی داشته باشند، ولی سطح فعالیت و حیطهٔ فعالیت متفاوتی دارند. همانطور که بمارک و کورنلی (۲۰۰۳) نیز اشاره کرده‌اند مشاورهٔ تحصیلی یا مشاورهٔ مدرسه بیشتر بر حول محور مشکلات و مسائل استوار است و سعی بر حل این مشکلات و مسائل از طریق روش‌های مشاوره و روانشناسی دارد (برادی- آمون[2] و کیفی- کوپرمن[3]، ۲۰۱۷)؛ در صورتی که مشاورهٔ برنامهٔ درسی به عنوان تسهیل کننده، سعی در حصول به نتیجهٔ حداکثری در رابطه با اهداف برنامهٔ درسی و همراه نمودن فراگیران با برنامه‌های درسی دارد. در این میان توجه به علایق و ویژگی‌های خاص فراگیران و تلاش برای هماهنگ سازی دیگر فعالیت ها و عناصر برنامهٔ درسی اهمیت بسیاری دارد. در مشاورهٔ تحصیلی به‌ویژه خود فراگیر مخاطب قرار می‌گیرد و درصدد است تا مسائل و مشکلات مربوط به یادگیری فراگیران را مرتفع نماید (شارکین، ۲۰۰۴، ص ۱۰۰)، درصورتی‌که مشاورهٔ برنامهٔ درسی به‌جز فراگیر، معلم و والدین، محیط یادگیری و روش‌های یاددهی- یادگیری را در این زمینه مهم می‌داند. علاوه بر این در مشاورهٔ برنامهٔ درسی روش‌های یاددهی- یادگیری با توجه به الزامات برنامهٔ درسی و

[1] .Connecticut State Department of Education
[2] . Brady-Amoon
[3] . Keefe-Cooperman

همچنین اهداف دوره و مقطع آموزشی مورد توجه قرار می‌گیرد و روش‌های ارزشیابی نیز در همین راستا انتخاب می‌گردد. نکتهٔ دیگری که در این رابطه لازم به ذکر می‌نماید این است که مشاورهٔ تحصیلی در بستر روانشناسی اما مشاورهٔ برنامهٔ درسی در بستر مطالعات برنامهٔ درسی مطرح می‌شود. بدین معنا که مشاورهٔ تحصیلی محتوا و ابزار کار خود را از روانشناسی وام می‌گیرد. مشاورهٔ تحصیلی از یافته‌ها و نظریه‌های روانشناسی در جهت ارائه راهنمایی و مشورت به مراجعان خود بهره می‌برد (جین[1]، ۲۰۱۱)، ولی در مشاورهٔ برنامهٔ درسی، علاوه بر این یافته‌ها، نظریه‌ها، روش‌ها و راهبردهای علم مطالعات برنامهٔ درسی در جهت ارتقاء و هدف‌دار نمودن فرآیند یادگیری در فراگیران به‌کاربرده می‌شود.

در حال حاضر مشاورهٔ برنامهٔ درسی در حوزهٔ مطالعات برنامهٔ درسی چه جایگاهی دارد؟

به منظور پاسخ به این سوال در ابتدا در اسنای اسناد و منابع موجود به تعریف مفهوم مشاورهٔ برنامهٔ درسی می‌پردازیم و سپس «مشاورهٔ برنامهٔ درسی به عنوان یک شغل» مورد بحث و بررسی قرار می‌گیرد.

- **تعریف مشاورهٔ برنامهٔ درسی**

در رابطه با مشاورهٔ برنامهٔ درسی تعریف مشخصی در دست نیست. این مفهوم حاکی از نیازی است که در شرایط آموزشی و تربیتی جامعه احساس می‌شود. غرض از این مفهوم، آشتی میان رشتهٔ آکادمیک مطالعات برنامهٔ درسی با محیط یادگیری و بالأخص خود فراگیرنده است. هدف این است که برنامهٔ درسی را متوجه یادگیرنده، نیازها، علایق، استعدادها و مسائل او نماییم. به‌صورت کلی می‌توان هدف مشاورهٔ برنامهٔ درسی را ارائهٔ مشاوره و راهنمایی تخصصی در زمینهٔ برنامهٔ درسی و فعالیت‌های یاددهی–یادگیری به فراگیر، مدیران مؤسسات آموزشی، مربیان و والدین دانست. به نظر می‌رسد

[1] . Jayne

این امر در حال حاضر یا انجام نمی‌گیرد یا به دست کسانی انجام می‌گیرد که صلاحیت و تخصص کافی برای انجام این مهم را ندارند همانند بسیاری از مؤسسات کنکوری دایر در سطح جامعه. مشاورهٔ برنامهٔ درسی بیشتر در بُعد عملی و کاربردی دانش برنامهٔ درسی مطرح است. مشاوران برنامهٔ درسی تئوری را به عمل پیوند می‌دهند؛ همان‌طور که جکسون (۱۹۹۲) به این نکته اشاره می‌کند. وی در رابطه با متخصصان برنامهٔ درسی دو دسته را از همدیگر متمایز می‌کند.

۱. متخصصانی که ذهنیت خود را به‌سوی عمل به حرکت درمی‌آورند. چنین متخصصی عنوان «مشاور» می‌یابد.
۲. متخصصانی که در مسیر نظری و دانشی پیش می‌روند. چنین متخصصی فرد دانشگاهی کل‌نگر فرض می‌شود(جکسون، ۱۹۹۲). در نظر جکسون مشاور برنامهٔ درسی کسی است که نظریه‌ها و دانش برنامهٔ درسی را برای حل مسائل و چالش‌های موجود در فضای آموزشی بکار می‌گیرد.

- **مشاورهٔ برنامهٔ درسی به‌عنوان یک شغل**

در حال حاضر مفهوم مشاورهٔ برنامهٔ درسی در حال حاضر به‌عنوان یک حرفه مطرح است که در حوزهٔ مطالعات برنامهٔ درسی و باهدف اجرای اثربخش برنامه‌های درسی و ارتقاء روش‌های یاددهی_ یادگیری و بهبود عملکرد فراگیران انجام می‌پذیرد. مشاورهٔ برنامهٔ درسی درصدد است تا با فراهم آوردن پشتیبانی لازم از توسعهٔ برنامه‌های درسی، به گروه‌ها و مدارس کمک کند تا کیفیت دوره‌ها و برنامه‌های خود را بالا ببرند. مشاورهٔ برنامهٔ درسی با مشارکت در فرآیند طراحی و اجرای برنامه‌های و دوره‌های آموزشی، ایجاد فرصت‌های حرفه‌ای و ارائهٔ راهنمایی‌ها و اطلاعات تخصصی به مربیان و مدیران مدارس و همچنین ارتباط با فراگیران به‌منظور ارتقاء یادگیری و فرایند یادگیری آنان به این مهم دست می‌یابد[1]. نقش اساسی مشاور برنامهٔ درسی این است که در توسعه و اجرای برنامه‌های درسی و طرح‌های یادگیری مبتنی بر برنامهٔ درسی نوعی رهبری و حمایت به وجود می‌آورد. مشاور برنامهٔ درسی تلاش می‌کند تا با توجه به اهداف و مقاصد برنامه‌های درسی یادگیری فراگیران افزایش دهد و فرآیند یادگیری را با توجه به

[1].https://intranet.secure.griffith.edu.au/__data/assets/pdf_file/0011/248636/Curriculum-Consultant,-SEET-FT.pdf

برنامه‌های درسی هدایت نماید[1]. در جدول زیر به‌صورت خلاصه نقش و وظایف مشاورهٔ برنامهٔ درسی ارائه شده است (جدول شماره ۱). تحقق اهداف مشاورهٔ برنامهٔ درسی در مدارس و مؤسسات آموزشی مستلزم ارتباط با معلمان، مربیان و فراگیران باشد. محدودهٔ مسئولیت مشاور برنامهٔ درسی ممکن است مستلزم داشتن تخصص و اطلاعات بین‌رشته‌ای باشد[2].

به‌صورت کلی مشاورهٔ برنامهٔ درسی درصدد است تا با مطالعهٔ دقیق فرآیند یاددهی-یادگیری در کلاس‌های درس اثربخشی برنامه‌های درسی را تضمین نماید و یادگیری فراگیران را ارتقا دهد. به‌منظور اجراء این نقش فعالیت‌های متعددی از جمله برگزاری دوره‌ها و کارگاه‌های آموزشی، ارتباط مستمر با معلمان، فراگیران و والدین، بررسی و مطالعهٔ روش‌های یادگیری و تدریس موجود و اصلاح رویه‌های معیوب، ارائهٔ راهنمایی‌های تخصصی با معلمان و فراگیران، انجام تعدیل‌ها و اصلاحات جزئی در برنامه‌های درسی در فرآیند اجرا و ... انجام می‌شود.

---

[1]. http://www.esd.ca/Parents-and-Community/Documents/Administration%20Manual/2B%20%20Human%20Resources%20-%20Position%20Descriptions/2.B.110%20Curriculum%20Consultant.pdf.

[2].https://www.gov.mb.ca/csc/labour/program/pubs/pdf/c/curriculum_consultant.pdf.

مشاور برنامهٔ درسی		
وظایف	اصلی	فراهم آوردن نقش رهبری و هدایت در کلیه فعالیت‌های برنامهٔ درسی و یادگیری
	فرعی	• توسعه و اجرای برنامه‌های آموزشی و فعالیت‌های یادگیری. • طراحی و اجرای فرصت‌های یادگیری حرفه‌ای برای حمایت از یادگیری دانش آموزان. • ارائهٔ مشاوره به مدرسه (مسئولین مدرسه) در مورد فرایند ارزشیابی، فراگیری و اجرای منابع یادگیری. • کار کردن با معلمان به‌طور مستقیم، در مورد افزایش عمل آموزشی بر اساس چهارچوب شیوه‌های تدریس مؤثر. • ارائهٔ مدل و برنامه برای استراتژی‌های تدریس و یادگیری مناسب از طریق نمایش‌ها و ارائه‌های کلاسی، تدریس مشترک و یا برنامه‌ریزی مشارکتی با هرکدام از معلمان و یا کمیته‌های حرفه‌ای یادگیری. • شرکت در کمیته‌ها و جلسات مربوط به برنامهٔ درسی. • برقراری ارتباط با سازمان‌ها در جهت حمایت از طرح‌ها و ابتکارات یادگیری. • تحقیق در رابطه با عمل و روش‌شناسی تدریس و یادگیری مؤثر و به اشتراک‌گذاری نتایج با کارکنان و همکاران از طریق انواع رسانه‌ها. • درخواست گرنت به‌منظور حمایت از برنامه‌های آموزشی مدارس بخش یا منطقه. • ارائهٔ مشورت به مدارس/ رهبران تیم مدرسه در جهت توسعهٔ برنامه‌های مدرسه. • توسعه و ارتقاء سخنرانی‌ها، گزارش‌ها و / یا مقالات مرتبط. • مشارکت در حوزهٔ برنامهٔ درسی وب‌سایت و پورتال منطقه. • انجام سایر وظایف مربوطه که ممکن است از طرف سرپرستان مشخص شده باشد.
شایستگی‌های موردنیاز		– مهارت در تدریس و آموزش – مهارت در برقراری روابط بین فردی – تسلط بر حوزه‌های پژوهشی تعلیم و تربیت – تسلط بر حوزهٔ یادگیری و ارزیابی سواد و دانش – فهم و شناخت از انتظارات یادگیری در آموزش در سطوح مختلف – تسلط گسترده بر اصول و روش‌های برنامه‌ریزی درسی – آشنایی با روش‌های مشاوره و راهنمایی – توانایی در هدایت معلمان و برگزاری کارگاه‌های آموزشی – مهارت در تحلیل و تفسیر داده‌ها

جدول شماره ۱: تعریف، وظایف و شایستگی‌های موردنیاز مشاور برنامهٔ درسی[۱]

[۱]. برگرفته از اطلاعات ارائه‌شده در سایت "مدرسه همیشه‌سبز" آمریکا:
http://www.esd.ca/Parents-and-Community/Documents/Administration%20Manual/2B%20-%20Human%20Resources%20-%20Position%20Descriptions/2.B.110%20Curriculum%20Consultant.pdf

رشته‌ها و حوزه‌های مطالعاتی اثرگذار و دخیل در شکل‌گیری مفهوم مشاورهٔ برنامهٔ درسی کدام‌اند؟

مشاورهٔ برنامهٔ درسی به‌عنوان یک قلمرو کاربردی در حوزهٔ رشتهٔ مطالعات برنامهٔ درسی، درصدد است تا با استفاده از علم برنامهٔ درسی و کمک گرفتن از رشته‌های روانشناسی و مشاوره در امر آموزش و یادگیری فراگیران مشارکت نموده و در جهت بیشینه‌سازی یادگیری و حل مشکلات یادگیرندگان در زمینهٔ یادگیری، هدف‌گذاری تحصیلی، برنامه‌ریزی برای مطالعهٔ بهتر، مهارت‌های آزمون‌دهی، روش‌های یادگیری و مطالعه، تبیین و تعیین مسیر تحصیلی و... آنان را هدایت و راهنمایی نماید. در این میان از یافته‌های علم مشاوره و روانشناسی بهره برده و گاه در راه تکمیل فعالیت آنان عمل می‌نماید. مشاوره رابطه‌ای است بین دو فرد که در آن یکی می‌کوشد تا دیگری را درک و در حل مسائل سازگاری و انطباقی کمک کند. زمینهٔ مشاورهٔ انطباقی بیشتر شامل مشاورهٔ تحصیلی، مشاورهٔ حرفه‌ای و اجتماعی و نظایر آن‌هاست. (زاهدی کاشانی، ۱۳۸۳). مشاوران به افراد کمک می‌کنند نقاط ضعف، قوت و منابع خود را بشناسند تا بتوانند با مشکلات و سختی‌های جدی روزمره خود روبرو شوند و همچنین در مورد زندگی حرفهٔ و مشکلات کاری خود به درک کافی برسند و در این رابطه اقدام مناسب را انجام دهند. آنان معتقدند که رفتار توسط بسیاری از عوامل ازجمله ویژگی‌های فردی (به‌عنوان‌مثال عوامل روانی، جسمی و یا معنوی) و عوامل محیطی فرد (به‌عنوان‌مثال خانواده، جامعه و گروه‌های فرهنگی) تحت تأثیر قرار می‌گیرد (انجمن روانشناسی آمریکا، ۲۰۱۱).

مشاوره انواع و ابعاد گسترده‌ای دارد. برخی ابعاد مشاوره عبارت‌اند از مشاورهٔ تحصیلی، مشاورهٔ توان‌بخشی، مشاورهٔ خانواده، مشاورهٔ شغلی و ... که عموماً این حوزه‌ها متأثر از علم روانشناسی و آموزش هستند. مشاورهٔ تحصیلی از یافته‌های علم مشاوره و روانشناسی در جهت ایجاد ارتباط و درک متقابل یادگیرنده و مشاور بهره می‌گیرد.

روانشناسی نیز به‌عنوان یکی دیگر از حوزه‌های علمی اثرگذار در مشاورهٔ برنامهٔ درسی، علمی است که به مطالعهٔ رفتار و فرآیندهای روانی می‌پردازد. منظور از رفتار در

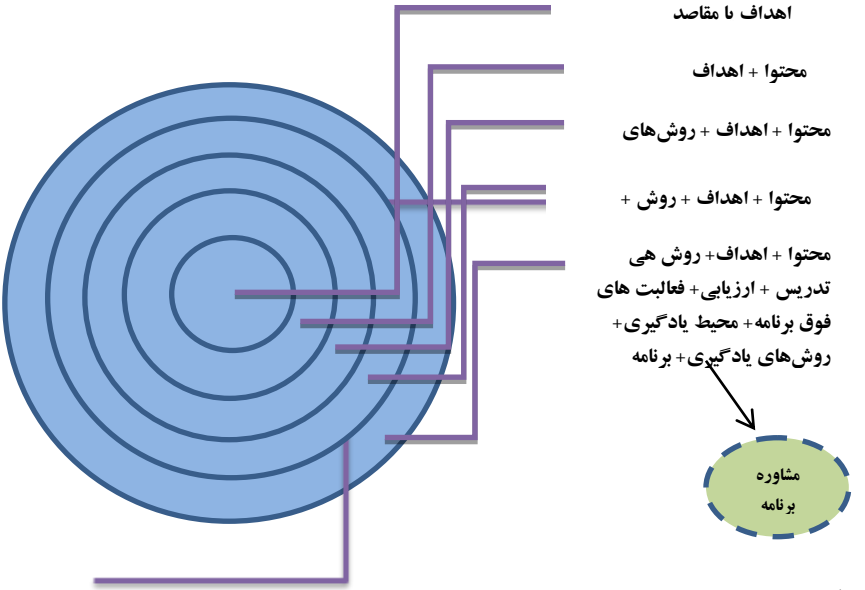
روانشناسی آن دسته از فعالیت‌هایی است که قابل‌مشاهده می‌باشد و منظور از فرایندهای روانی نیز آن دسته از فعالیت‌هایی است که قابل‌مشاهده مستقیم نیست ولی می‌توان آن را از روی آثارش در فرد استنباط کرد (سانتراک[1]، ۱۳۸۸). نمونه‌هایی از رفتار عبارت‌اند از مطالعه کردن، آزمایش کردن، صحبت کردن، ورزش کردن و ..... فرآیندهای روانی نیز شامل حل مسئله، سبک تفکر، تغییرات مربوط به حافظه و یادگیری، ادراک و ... می‌باشد. پرواضح است که مشاورهٔ برنامهٔ درسی از یافته‌های روانشناسی در جهت بهبود و ارتقای یادگیری و آموزش فرد بهره خواهد برد و بدین طریق بسیاری از مشکلات و مسائل موجود فراگیر در رابطه با یادگیری را مرتفع خواهد نمود.

بحث و نتیجه‌گیری

مشاورهٔ برنامهٔ درسی مفهومی تازه است که در قلمرو رشتهٔ مطالعات برنامهٔ درسی مطرح می‌شود. با توجه به شرایط موجود در جامعهٔ آموزشی کشور و نیازهایی که در این زمینه از طرف یادگیرندگان، مربیان و مدیران مدارس احساس می‌شود، تبیین و تشریح مفهوم مشاورهٔ برنامهٔ درسی و تربیت مشاور برنامهٔ درسی در حوزهٔ رشتهٔ مطالعات برنامهٔ درسی امری ضروری می‌نماید. توجه و دقت در تعداد بیشمار مؤسسات و مراکز آموزشی آزاد و کنکوری در سطح جامعه و تلاش و تقلای فراگیران و والدین به‌منظور ثبت‌نام در این مؤسسات نشان از عدم توانایی مدارس در پاسخگویی به نیازهای ویژه افراد و یا وجود محدودیت در این زمینه می‌باشد. مشاورهٔ برنامهٔ درسی حوزه‌ای عملی (جکسون، ۱۹۹۲) است و جایگاه‌های نظری آن در نظریه‌های پدیدارشناسی، اتوبیوگرافی و به‌طورکلی نظریه‌های نو مفهوم پردازان برنامهٔ درسی از جمله پاینار و گرامت است که معتقدند آنچه در حوزهٔ مطالعات برنامهٔ درسی دارای اهمیت است و بایستی مورد توجه و مطالعه قرار گیرد، تجربیات یادگیرندگان، فرآیند یادگیری، مربیان و تجربیات درونی و شخصی (ون منن، ۲۰۰۷؛ اسلاتری، ۱۳۹۲؛ راگا، ۲۰۰۲؛ پاینار، ۲۰۱۰) می‌باشد. مشاورهٔ برنامهٔ درسی نیز با الهام از همین نظریه‌ها درصدد است تا یادگیرنده و فرآیند یادگیری او را مورد توجه و مطالعه قرار دهد و میزان اثربخشی برنامه‌های درسی و یادگیری فراگیران را بهبود بخشد. با توجه به اینکه مشاورهٔ برنامهٔ

[1] . ***Santrock***

درسی تجربیات یادگیرندگان، علائق، استعدادها و نیازهای آنان را در محور توجه خـود قرار می‌دهد و در صدد است با هماهنگی بین عناصر مختلف برنامه‌های درسـی و ارائـهٔ مشاوره و راهنمایی به فراگیران، معلمان، مدیران و والدین در جهت تحقق اهداف برنامهٔ درسی گام بردارد، می‌توان این مفهوم را در تعریف جامع و کلـی از برنامـهٔ درسـی کـه شامل محتوا، اهداف، روش هی تـدریس، ارزیـابی، فعالیـت‌هـای فـوق برنامـه، محـیط یادگیری، روش‌های یاددهی- یادگیری، برنامهٔ درسی پنهان، فرهنـگ و پیامـد مـی‌شـود (برادی، ۱۹۹۵؛ و نونان، ۱۹۸۸؛ رینولدز و هالپین،۱۹۸۲؛ مارش، ۱۹۷۷) مورد بحث قرار داد. بدین صورت که می‌توان مشاورهٔ برنامهٔ درسی را نیز می‌توان در کنار عناصـر دیگـر همچون برنامهٔ درسی پنهان، فعالیت‌های فوق برنامه و ... در ذیل تعریف مفهـوم برنامـهٔ درسی مطرح نمود (شکل شماره ۴).



شکل شماره ۴: مفهوم مشاورهٔ برنامهٔ درسی و تعاریف برنامهٔ درسی

توجه به وضعیت و مشکلات حال حاضر نظام آموزشی جامعه حاکی از آن است که تبیین و تحدید مرزها، روش‌ها و آموزش‌های لازم برای تربیت مشاوران برنامـهٔ درسـی می‌تواند بسیاری از مشکلات موجود را حل‌وفصل نماید. در جدول زیر (جدول شـماره ۲) تعریف، جایگاه نظری، وظایف و حوزه‌های اثرگـذار واژهٔ مشـاورهٔ برنامـهٔ درسـی و حرفهٔ مشاور برنامهٔ درسی با توجه به یافته‌های پژوهش ارائه‌شده است.

مشاورهٔ برنامهٔ درسی		
تعریف	**جایگاه‌های نظری**	**رشته‌های مرتبط**
فرآیندی است باهدف ارتقاء یادگیری و افزایش سطح اثربخشی برنامه‌های درسی از طریق ارائهٔ پشتیبانی از اجرای برنامه‌های درسی و ارائهٔ مشاوره به فراگیران، معلمان و والدین و مطالعه فرآیند یاددهی- یادگیری و حل‌وفصل مشکلات موجود در آن.	نظریه‌های که یادگیرنده، فرایند یادگیری، معلم و تجربیات آنان در مورد تأکید قرار می‌دهد/ از قبیل نومفهوم پردازان برنامهٔدرسی از قبیل ون منن، پاینار، گرامت و../ نظریه‌های پدیدارشناسی در برنامهٔ درسی، اتوبیوگرافی، برنامهٔدرسی زیست شده و...	**مطالعات برنامهٔ درسی** مشاوره (مشاورهٔ تحصیلی، حرفه‌ای/ شغلی) روانشناسی (روانشناسی تربیتی، نظریه‌های یادگیری)

جدول شماره ۲: تعریف و تبیین مفهوم مشاورهٔ برنامهٔ درسی

همان‌طور که ملاحظه می‌شود مشاورهٔ برنامهٔ درسی برای رسیدن به اهداف خود از رشته‌ها و حوزه‌های مختلف علمی از جمله روانشناسی و مشاوره کمک می‌گیرد و این امر نه‌تنها تضادی با اهداف این رشته‌ها ندارد بلکه در راستا و تکمیل آن‌ها می‌باشد. در رابطه با ارتباط مشاورهٔ برنامهٔ درسی و مشاورهٔ تحصیلی بیان این نکته ضروری می‌نماید که طرح مفهوم مشاورهٔ برنامهٔ درسی نه تنها در تضاد یا التقاط با مشاورهٔ تحصیلی نیست بلکه می‌تواند در کنار مشاورهٔ تحصیلی، از طریق «ارائهٔ راهنمایی و مشاوره به معلمان و سازگار نمودن روش‌های تدریس با محتوا و نیازهای دانش آموزان» (لاندگرین،۱۹۷۲؛ نیمی و سیهوون،۲۰۱۱)، در جهت تحقق اهداف یادگیری و بهبود فرایند یاددهی- یادگیری حرکت نماید. به نظر می‌رسد مشاورهٔ تحصیلی و مشاورهٔ برنامهٔ درسی ارتباط

بسیار تگاتنگی با یکدیگر دارند و تسلط بر مهارت‌های مشاوره برای مشاوران ضروری می‌نماید.

نکته‌ای که باید بدان توجه شود این است که در بررسی‌های آینده باید مهارت‌ها و شایستگی‌های مورد نیاز مشاوران برنامهٔ درسی و همچنین برنامهٔ درسی و روش آموزش مناسب برای تربیت مشاوران برنامهٔ درسی تبیین و بررسی گردد. بدین‌صورت که با روشی نظام‌مند مشخص گردد که مشاوران برنامهٔ درسی چه شایستگی‌ها و مهارت‌هایی را باید داشته باشند و با چه روشی و برنامه‌ای می‌توان چنین افرادی را تربیت نمود. همچنین پیشنهاد می‌شود در حوزهٔ مطالعات برنامهٔ درسی برنامه‌های عملیاتی برای تربیت مشاوران برنامهٔ درسی و آموزش مهارت‌های مورد نیاز به فراگیران این حوزه در نظر گرفته شود. ارتباط نزدیک بین حوزهٔ مطالعاتی مشاوره و برنامهٔ درسی و تا حدودی روانشناسی می‌تواند در این زمینه موثر واقع شود، زیرا این مفهوم هر چند در بستر مطالعات برنامهٔ درسی مطرح شده است، ولی ماهیتی بین رشته ای دارد.

منابع

- اسلاتری، پاتریک (۱۳۹۲)، *برنامه‌ریزی درسی در عصر پست‌مدرن*، ترجمهٔ صمد ایزدی، مصطفی قادری و فاطمه حسینی، تهران: انتشارات آوای نور.
- خالقی نژاد، سید علی؛ ملکی، حسن (۱۳۹۳)، نقد دیدگاه پدیدارشناسی در برنامهٔ درسی با شاخص‌های مبانی فلسفی تربیت اسلامی، *پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی*، سال بیست و دوم، دورهٔ جدید، ش ۲۴: ۲۷-۵۱.
- سانتراک، جان دبلیو (۱۳۸۸)، *زمینهٔ روانشناسی*، ترجمهٔ فیروز بخت، مهرداد، تهران: انتشارات رسا.
- شریفیان، فریدون؛ مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۳)، تبیین قابلیت‌های دیسیپلینی و تعیین جایگاه آن در طبقه بندی دیسیپلین‌های علمی، *دوفصلنامهٔ نظریه و عمل در برنامهٔ درسی*، دورهٔ ۳، ش ۴: ۱۶۱- ۱۸۴.

- فتحی واجارگاه، کوروش (۱۳۸۶)، *برنامهٔ درسی به‌سوی هویت‌های جدید*، تهران، انتشارات آییژ.
- فتحی واجارگاه، کوروش (۱۳۸۸)، *اصول و مفاهیم اساسی برنامه‌ریزی درسی*، تهران، ایران‌زمین.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۸)، *برنامهٔ درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها*، تهران، انتشارات سمت.
- Barrow, R., & Milburn, G. (1990**). A critical dictionary of educational concepts**. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Beauchamp, G. (1977). **Basic components of a curriculum theory**. In A. Bellack & H. Kliebard (eds.), Curriculum and evaluation (p.22). Berkeley: McCutchan.
- Bemak, F. & Cornely, L. (2002). **The SAFI model as a critical link between marginalized families and schools: A literature review and strategies for school counselors**. Journal of Counseling and Development, 80(3), 322-331.
- Bilbao, P. P., Lucido, P. I. Iringan, T. C. and R. B. Javier (2008). **Curriculum development**. Philippines: Lorimar Publishing, Inc.
- Blease, D. & Busher, H. (1999). The role and management of school laboratory technicians. School Science Review, June 1999, 80 (293).
- Brady, L. (1995). **Curriculum development**. Sydney: Prentice Hall.
- ***Brady-Amoon, Peggy, Keefe-Cooperman, Kathleen (2017),*** **Psychology, Counseling Psychology, and Professional Counseling: Shared Roots, Challenges, and Opportunities** The European Journal of Counseling Psychology, 2017, Vol. 6(1), 41–62, doi:10.5964/ejcop.v6i1.105,
- Campbell, Becky (2006). **Why Education is Important**, packer essay, October, 11, 2006.
- Connecticut State Department of Education. *(2008).* ***Connecticut Comprehensive School Counseling Program Guide***. Author.
- Connelly, F. M. & Xu, S. J. (2010). **An overview of research in curriculum inquiry**. In: C. Kridel (Ed.). Encyclopedia of curriculum studies. London: Sage.

- Drake, Jayne K. (2011). **The Role of Academic Advising in Student Retention and Persistence**, About Campus,Vol 16 Issue 3.
- Fernandez, R., Sloan, K., Frank, K., McDermott, M., & Gershon, W. (2006**). Is curriculum work**? In J. L Milam, S. Springay, k. Sloan, B. S. Carpenter||, (Eds), curricu-lum for a progressive, provocation, poetic, and public pedagogy (pp. 131-162). Troy, NY: Educators International Press.

- Goodson, I. F. (1994). **Studying curriculum**. New York: Teachers College Press.
- Hatch, Trish A. (2008). **Professional Challenges in School Counseling: Organizational, Institutional and Political**, *Journal of School Counseling*, v6 n22 2008.

- Iqbal, T. (2001). **The Phenomenological Approach In Islamic Studies: An Overview of a Western Attempt to Understand Islam**. The Muslim World, 9, 1.
- Jackson, P. W. (1992**). Conceptions of curriculum and Curriculum specialists In: Handbook of Research on Curriculum: A Project of the American Educational Research Association**, edited by Phlip W. Jackson, 3-40, New York: Macmillan Pub. Co.
- Kenneth Leithwood, Karen Seashore Louis, Stephen Anderson and Kyla Wahlstrom (2004). **Review of research How leadership influences student learning**, University of Minnesota. Center for Applied Research and Educational Improvement. University of Toronto Ontario Institute for Studies in Education, Commissioned by The Wallace Foundation.
- Klein F. (1990). **Using of researching model as guidance curriculum process**. Educational Journal; 6(21): 19-32. [Persian].
- Longstreet, W. S., & Shane, H. G. (1993). **Curriculum for a new millennium**. Boston: Allyn and Bacon.
- Lundgren, U. P. (1972). **Frame factors and the teaching process: A contribution to curriculum theory and the theory of teaching. Stockholm**: Almqvist & Wiksell.

- Marsh, C. J. (ed.) (1997**). Perspectives: Key concepts for understanding curriculum**. London & Washington, D.C.: The Falmer Press.
- Moran, D. & Mooney, T. (2002). **The Phenomenology Reader**, London, New York, Routledge.

- Nabeel M. Albashiry (2015). **Professionalization of Curriculum Design Practices in Technical Vocational Colleges: Curriculum Leadership and Collaboration**, Thesis University of Twente, Enschede.
- ***Niemi ,*** Hannele ***& Jakky-Sihvonen,*** Ritva (2011). **Teacher Education Curriculum of Secondary School Teachers**, University of Helsinki. Department of Education. Helsinki, Finland.

- Nunan, D. (1988). **The learner-centered curriculum**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oliva, P. (2008**). Developing the Curriculum**. Pearson Education: published by Allyn & Bacon; 7 edition.
- Ornestin, A. C., & Hunkins, F. P (2004). **Curriculum: Foundations, Principles, and Issues**. Published by Pearson.
- Pinar, W. F. (1980). **Reply to my critics**. Curriculum Inquiry. 10 (2), 199-205.
- Pinar, W. F. (2010a). **Reconceptualization. In: C. Kridel (Ed.)**. Encyclopedia of curriculum studies. London: Sage.
- Pinar, W. F. (2010b). **The Next Moment. In E, Malewski (Ed.)**. Curriculum Studies Handbook. The Next Moment (pp. 528-533). NewYork: Routledge.

- Reynolds, J. B., & Halpin, D. (1982). **Curriculum development**. In P. J. Hills (ed.), A dictionary of education (pp.22-26). London: Routledge and Kegan Paul.
- Reynolds, W. (2010**). Curriculum theorizing. In: C. Kridel (Ed.)**. Encyclopedia of curriculum studies. London: Sage.
- Schiro, M. (2008). **Curriculum theory: Conflicting vision and enduring concerns**. Los Angeles, CS; Sage Publication.

- Shao-Wen Su. (2012). **The Various Concepts of Curriculum and the Factors Involved in Curricula-making**. Journal of Language Teaching and Research, Vol. 3, No. 1, pp. 153-158, January 2012 © 2012 ACADEMY PUBLISHER Manufactured in Finland. doi:10.4304/jltr.3.1.153-158
- Sharkin, B. S. (2004). **College counseling and student retention: Research findings and implications for counseling centers**. Journal Of College Counseling, 7(2), 99.
- Srivastava, D.S (2005). **Curriculum and Instruction**. Isha Books India.

- Stark, J. S., Griggs, C. L., & Rowland-Poplawski, J. (2002). **Curriculum leadership roles of chairs in continuously planning departments**. Research in Higher Education, 43(3), 329– 57. doi: 10.1023/A:1014841118080
- Tom, A. R. (1984). **Teaching as a moral craft**. New York: Longman.
- Triche, S. S. (2002**). RECONCEIVING CURRICULUM: AN HISTORICAL APPROACH**. Faculty of the Louisiana State University.
- van Manen, M. (2007). **Phenomenology of Practice**, Phenomenology & Practice, Volume 1 No. 1, pp. 11 – 30.
- van Manen, M. (2008**). Pedagogical Sensitivity and Teachers Practical Knowing-in-Action** Max van Manen University of Alberta. Peking University Education Review (2008), 1–23.
- Wiles, Jon (2008). **Leading Curriculum Development**. Corwin-volume discounts.
- Wood, E., Helfenbein, R. J., Scribner, S. P, Magee, P., & Keller, D, B. (2011). **The impossible ethos of curriculum work.** Journal of Curriculum Theorizing, 7(3), 5-

- Wood, L., & Davis, B. G. (1978**). Designing and evaluating higher education curricula**. AAHE-ERIC/Higher Education Research Report No. 8. Washington, D. C.: The American Association for Higher Education.
- Wraga, W. (2002). **Recovering curriculum practice: Continuing the conservation**. Educational Researcher, 31 (6), 17-19.

Journal of Theory & Practice in Curriculum
Vol.11 (6); 2018, 141-174

دو فصلنامهٔ **نظریه و عمل در برنامهٔ درسی**
سال ششم، شمارهٔ ۱۱، بهار و تابستان ۱۳۹۷، ۱۷۴-۱۴۱

آموزش چند فرهنگی در کتاب‌های درسی فارسی (خوانداری) دورهٔ آموزش ابتدایی ایران[۱]

Multicultural Education in Farsi Textbooks (Reading) of Iran Elementary Education

فاطمه هواس بیگی[۲]، دکتر علیرضا صادقی[۳]، دکترحسن ملکی[۴]، دکتر مصطفی قادری[۵]

چکیده: هدف پژوهش حاضر بررسی آموزش چند فرهنگی در محتوای کتاب‌های درسی فارسی (خوانداری) دورهٔ آموزش ابتدایی ایران است. این پژوهش از نوع پژوهش‌های کیفی بوده و از روش تحلیل محتوای کیفی با رویکرد عرفی (استقرایی) استفاده شده است. روش نمونه‌گیری هدفمند و نمونهٔ مورد نظر مشتمل بر کتاب‌های درسی فارسی کلیهٔ پایه‌های دورهٔ آموزش ابتدایی بوده است. واحد تحلیل (ثبت) در اینجا مضمون، تصویر و واحد زمینهٔ کتاب درسی است. برای تعیین پایایی روش تحلیل محتوای کیفی با رویکرد استقرایی، بازبینی مطالب در دو مرحله، یکی پس از این‌که بین ۱۰- ۵۰ درصد مقوله‌بندی‌ها تکمیل شد و دیگری در پایان کار صورت گرفت. در این پژوهش پنج مقوله استخراج شد که عبارت‌اند از: معرفی و توجه به زبان مادری اقوام؛ معرفی مشاهیر؛ انعکاس سبک پوشش اقوام؛ سنن فرهنگی اقوام و معرفی میراث فرهنگی. تحلیل محتوای کیفی کتاب‌ها نشان می‌دهد که تنها ردپای فرهنگ مسلط در کتاب‌های درسی به چشم می‌خورد. نظام آموزشی همچنان به دنبال پیاده‌سازی الگوی همسان‌سازی فرهنگی است که منجر به قتل زبان‌ها و فرهنگ‌های اقوام ایرانی می‌شود، رویکردی که درواقع هیچ چشم‌اندازی ندارد و بیشتر نتیجهٔ معکوس داشته و منجر به افزایش آگاهی اقوام از هویت و تاریخ و فرهنگ خویش می‌شود.

واژگان کلیدی: کتاب‌های درسی، فارسی، دورهٔ ابتدایی، آموزش چند فرهنگی

F. Havas beigi, A. Sadeghi (Ph. D), H. Maleki (Ph. D). M. Ghaderi (Ph. D)

Abstract: The purpose of this study was to examine multicultural education in the content of Farsi textbooks of elementary education in Iran.This research was conducted within a qualitative framework and the qualitative content analysis method was used with a conventional (inductive) approach. The sampling method was purposeful and the sample included Farsi textbooks of all the grades of elementary education. The unit of analysis (record) was the theme, pictures and units of the textbooks. To determine the reliability of the qualitative content analysis method with the inductive approach, the review was conducted in two stages, one after completion of 10-50% of the categorizations and the other at the end of the research. Five categories were extracted as the result: introducing and paying attention to mother tongue of ethnoses; introducing celebrities; reflection of dressing style of ethnoses; cultural traditions of ethnoses and introducing cultural heritage. The analysis of the quality of the books showed that only the trace of dominant culture in the textbooks was observed. The findings show that the educational system seemingly seeks to implement a pattern of cultural assimilation that leads to the suppression of the languages and cultures of the Iranian minorities. This approach could bring about negative and reverse effects, and increase the awareness of the people of their identity and history and culture.

Keywords: textbooks, Farsi, elementary, multicultural education

۱. این مقاله مستخرج از رساله دکتری با عنوان "طراحی الگوی برنامه درسی چندفرهنگی برای دوره آموزش ابتدایی ایران" است. تاریخ دفاع: ۹۷/۲/۲۴- تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۶/۱۰/۰۷ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۱۲/۲۱

۲.دانشجوی دکتری، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی،دانشگاه علامه طباطبائی، رایانامه : havasbeygi_f@yahoo.com
۳.استادیار(نویسنده مسئول) دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی ، دانشگاه علامه طباطبائی ،رایانامه : sadeghi.edu@gmail.com
۴.استاد دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی ، رایانامه : malaki_cv@yahoo.com
۵انشیار دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی ، رایانامه : mostafa_ghaderi@yahoo.com

مقدمه

نظام آموزش‌وپرورش رسمی، به مثابهٔ بخشی از ساختار سیاسی هر جامعه‌ای دانسته می‌شود که در پی تولید و بارآوری فاعلان و سوژه‌های سیاسی و اجتماعی برای زمان و مکان تعریف‌شده‌ای است. دولت‌ها و جناح‌های سیاسی غالب به وساطت آموزش‌وپرورش، مجموعهٔ وسیعی از قوانین و سیاست‌های گزینشی و بینشی خود را اعمال می‌کنند تا بدین شکل راه‌های دستیابی به ایده آل‌های سیاسی و ملی هموارتر گردد؛ اما چنین رویکردی بالأخص در ممالک غربی تا دهه‌های اخیر، نه‌تنها موجبات حضور همگانی و تشکیل حوزه‌های عمومی آموزشی را فراهم نساخت، بلکه غلبهٔ ساختار آموزشی متمرکز و بورژوایی مبتنی بر گفتمان طبقهٔ متوسط به‌سرعت به بنیانی مستحکم برای نظارت و سلطهٔ ایدئولوژیک و استراتژیک دولت‌ها بر مردم و شهروندان مبدل گردید؛ امری که تبعات آن، نابرابری اجتماعی و تبعیض‌های نژادی و قومیتی و فرهنگی را به دنبال داشته است (احمدرش؛ فزون مهر؛ غلامی و قلی زاده،۱۳۹۲). نظام آموزشی به‌عنوان حامل صورت‌های سرمایه فرهنگی فراگیران طبقه‌ای ویژه که غالب هم هستند، عمل می‌کند و از سوی دیگر حرف‌ها، تجربه‌ها و خاطره‌های فرهنگی عموم فراگیران سرکوب می‌شود. برای این گروه سرکوب‌شده، نظام آموزشی یا جزیی از تجربه‌های روزانه مناسبات مدرسه‌ای و نامربوط با زندگی آن‌هاست یا حامل واقعیت تلخ تبعیض و سرکوب است که از طریق گروه‌بندی هم قوه‌ها، مراقبت‌های نظامی، اذیت و اخراج اعمال می‌شود (فاضلی، ۱۳۹۰: ۴۳).

آموزش، یادگیری و پرورش در هر جامعه‌ای با فرهنگ ارتباطی تنگاتنگ و متقابل دارند. بدین معنی که از یکسو فرهنگ را محصول آموزش قلمداد نموده‌اند و از سوی دیگر فرایند آموزش را متأثر از نظام معنایی، ارزش‌ها و هنجارهای (همان فرهنگ) موجود در یک جامعه تصور کرده‌اند. چند فرهنگ گرایی نیز مفهومی جدید است ناظر برقرار گرفتن و حضور چند فرهنگ در کنار یکدیگر. به

این معنی که جوامع چند فرهنگی جوامعی هستند که در آن‌ها چندین فرهنگ، قوم، مذهب و نژاد امکان زیست در کنار یکدیگر را یافته‌اند. در زمان حاضر، به دلیل افزایش بی‌سابقهٔ تعاملات فیزیکی و مجازی افراد و به طبع آن، تعامل فرهنگ‌ها، پیوند میان انسان‌ها افزایش یافته است. درعین‌حال، حضور فرهنگ‌ها و تلاقی آنان با یکدیگر، امکان ایجاد چالش در میان آنان را افزایش داده است. به همین دلیل، پیش‌بینی سازوکاری مناسب به‌منظور نزدیکی فرهنگ‌ها و ایجاد تفاهم و تعامل در جهت رفع سوءتفاهم‌های احتمالی ضرورت می‌یابد (صادقی،۱۳۹۱).

آموزش چند فرهنگی به‌عنوان یک‌رشتهٔ مطالعاتی در ایالات‌متحده در سال‌های ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ آغاز شد. بنکس یکی از پیشگامان آموزش چند فرهنگی در زمره اولین محققان آموزش چند فرهنگی بود که کوشید مدارس را به‌عنوان سیستم‌های اجتماعی یک محیط چند فرهنگی مورد بررسی قرار دهد. تصوراتش را از آموزش چند فرهنگی در ایده‌ای از مساوات آموزشی بیان کرد (صادقی، ۱۳۸۹). طبق گفته‌های بنکس برای ایجاد محیط مدرسه چند فرهنگی، همهٔ جنبه‌های مدرسه (سیستم‌های آموزشی، نگرش معلمان، روش‌های ارزشیابی، مواد آموزشی، شیوه‌های تدریس) باید تغییر کند (مکرونی و بلندهمتان،۱۳۹۳). ازنظر اسوارتویت[1] (۲۰۰۵) هدف آموزش چند فرهنگی در برنامه‌های درسی کمک به همه دانش‌آموزان برای درک و قدردانی از تفاوت‌های فرهنگی و شباهت‌ها برای شناخت هنر و فضیلت گروه‌های متنوع قومی، نژادی و اقتصادی – اجتماعی است. امید است که این عمل راه‌هایی به دانش‌آموزان منتقل کند تا به آن‌ها توجه برابری برای مشارکت در همهٔ گروه‌های جامعه بدهد، ایشان در ادامه بیان می‌کنند آموزش چند فرهنگی برای ارائهٔ بیش از یک‌چشم انداز پدیدهٔ فرهنگی یا رویداد تاریخی کوشش می‌کند. در واقع آموزش چند فرهنگی سازوکاری است که می‌تواند از طریق توانمندسازی افراد و گروه‌ها از منظر برخورداری از دانش، نگرش و مهارت برای زیست مسالمت‌آمیز در یک جامعه چند فرهنگی مؤثر و کارساز باشد.

[1]. Swartout

برنامهٔ درسی همواره تحت نفوذ بخشی از یک سنت انتخاب[1] است، خواه انتخاب شخصی یا دیدگاه چند گروه که دانش مشروع را انتخاب می‌کنند. وقتی دانشی توسط چند گروه خاص چونان دانش رسمی[2]، بیشترین مشروعیت را پیدا می‌کند، تصمیم‌گیری برای تعریف دانش مشروع در سایر گروه‌ها را در سطح جامعه دچار مضیقه می‌کند و در اینجا نکتهٔ تعیین‌کننده این است که چه کسی در سطح جامعه برای انتخاب قدرتمندتر است. علاوه بر این‌که موضوع و محتوای برنامهٔ درسی باید نسبت به مسئولیت‌پذیری، عدالت و آزادی حساس باشد، فرایند کسب و یادگیری برنامه‌های درسی نیز باید انتقادی باشد، یعنی به این سه مسئله واکنش نشان دهند که برنامه‌های درسی تا چه اندازه خصلت‌های یک فرهنگ را به‌درستی بیان می‌کنند (مسئولیت‌پذیری) تا چه اندازه خصلت‌های فرهنگی در بین فرهنگ‌های گوناگون فرصت مساوی برای بروز و مطرح‌شدن دارند (عدالت) و چه تضمینی وجود داردکه خصلت‌های فرهنگی مشمول تهدید، تلقین، پنهان کردن و به حاشیه راندن در محتوا و فرایند برنامهٔ درسی نمی‌شوند (آزادی) (قادری و کرم کار، ۱۳۹۳: ۸ و ۱۴)؛ بنابراین اگر جامعه را به‌صورت سلسله مراتبی از گروه‌ها و طبقات اجتماعی در نظر بگیریم، می‌توانیم بگوییم که طبقات و گروه‌های نزدیک به هم در برخی ارزش‌ها و هنجارها باهم اشتراکاتی دارند ولی قدر مسلم یافتن ارزش‌هایی که تمامی گروه‌ها و طبقات در آن مشترک باشند کار آسانی نیست. با قبول این امر باید پذیرفت که نظام آموزشی، ارزش‌ها و ایده آل‌های برخی از گروه‌ها و طبقات را منتقل می‌سازد نه تمامی گروه‌ها را. در این صورت کودکانی که ارزش‌های طبقه و گروه آن‌ها در نظام آموزشی، بیشتر منعکس است، در این نظام موفق‌تر خواهند بود (شارع پور، ۱۳۹۲: ۲۸). در این راستا توصیه دریدا این است که به‌جای توجه صرف به گروه‌های مسلط و حاکم، کمی هم از مرکز فاصله گرفته، دید خود را معطوف به حاشیه کنیم. پیشنهاد دریدا مرکز زدایی به معنای عدم حضور هر چیزی در مرکز و معطوف نمودن توجه به حواشی و نقاط پیرامون

[1]. Selective tradition
[2]. Official Knowledge

است. این موضوعی است که دریدا در بحث از تقابل دوتایی به آن می‌پردازد (مرکز / حاشیه). وی معتقد است سالیان متمادی، گروه‌های اندکی که در رأس قدرت و حاکمیت قرار داشته‌اند، با استفاده از همین قدرت و در جهت حفظ آن، همواره کوشیده‌اند که تنها صدایی باشند که شنیده شوند (ابراهیم، بهشتی و کشاورز، ۱۳۸۹).

اریک[1] (۱۹۹۲) بیان می‌کند در جهان امروز کمتر کشوری را سراغ داریم که از یک فرهنگ و قوم واحد تشکیل‌شده باشد. کشورهای ملی امروز یا از ابتدا از ترکیب چند گروه قومی ساخته‌شده‌اند یا در اثر مهاجرت اعضای گروه‌های قومی به آن‌ها ترکیب چند قومی یافته‌اند. از بین حدوداً دویست کشور جهان شاید دوازده کشور باشد که بتواند مدعی نوعی یکپارچگی یا خلوص قومی باشد (سید امامی، ۱۳۸۷). کشور ایران به‌عنوان جامعه‌ای متشکل از فرهنگ‌ها، اقشار و اقوام مختلف نظیر اقوام ترک، کرد، لر، ترکمن، تالشی، مازندرانی، گیلک، عرب، بلوچ و سایر اقوام بوده و واقعیت غیرقابل‌انکار آن است که نیمی از استان‌های کشور به‌طور مستقیم دارای تنوع فرهنگی و قومی هستند (حاجیانی،۱۳۸۳). تنوع فرهنگی موجود در ایران برخلاف کشورهای چند فرهنگی دنیا همچون کانادا و استرالیا، یک امر درون‌زا و طبیعی است اما تنوع فرهنگی در کانادا و استرالیا برون‌زا و محصول مهاجرت است. کشورهای چند فرهنگی نامبرده به‌نوعی تنوع فرهنگی در نظام آموزشی آن‌ها از اهمیت برخوردار است و در این راستا می‌توان گفت کانادا یک قانون چند فرهنگی رسمی (۱۹۸۸) دارد که جانشین سیاست چند فرهنگی (۱۹۷۱) است که به‌وسیلهٔ واحد چند فرهنگ گرایی در «دپارتمان میراث کانادا» اداره می‌شود. ادبیات کنونی از چند فرهنگ گرایی در اصطلاح سه مؤلفه سخن می‌گوید که عبارت‌اند از: مشارکت مدنی، توسعهٔ هویت و ارتقاء عدالت اجتماعی (جوش[2] و جانسون[3]،۲۰۰۵).

---

1. Eric
2. Joshee
3. Johnson

محورهای تمرکز حوزهٔ آموزشی کشور کانادا به موارد ذیل محدود می‌گردد:

۱- محوریت دانش‌آموزان: در این رویکرد مواد درسی و سیاست‌های آموزشی برحسب مهارت‌های دانش‌آموزان با اولویت قرار دادن استانداردهای آموزشی اتخاذ می‌گردند.

۲- محوریت آموزگاران: این محور همان شیوهٔ سنتی آموزشی است که در کشور کانادا مجدداً موردتوجه قرارگرفته است. بنا بر سیاست مذکور تعداد دروس پایهٔ اصلی افزایش و دروس انتخابی کاهش‌یافته و آزمون‌های سراسری در سطوح ایالتی برگزار می‌گردد.

۳- آموزش میراث فرهنگی و ارزش‌های سنتی و ملی.

۴- ارتقاء سطح فرهنگی جوامع بومی و غیربومی ساکن در کانادا از طریق آموزش‌های رسمی در جهت احترام گذاردن به فرهنگ‌های متنوع در کشور.

۵- برخورداری همگانی از فرصت‌های آموزشی و اعمال سیاست تکثرگرایی فرهنگی (صادقی، ۱۳۹۰).

در کشور استرالیا نیز به رسمیت شناختن حقوق اقلیت‌های فرهنگی و قومی در سال‌های اخیر مورد تأکید قرارگرفته است و سیاست ملی بر حفاظت از چند فرهنگی و تنوعات قومی تأکید دارد. وجود تنوعات قومی در جامعهٔ استرالیایی، تنوعات فرهنگی و اقتصادی را نیز به همراه داشته است. اصل حاکم بر آموزش‌وپرورش استرالیا اصل برابری دستیابی به کلیهٔ سطوح آموزشی است. تأکید در دورهٔ آموزش عمومی کمک به رشد ابعاد فردی و جامعه‌پذیری است. در دوره‌های متوسطه و عالی اهداف اقتصادی و اجتماعی از اهمیت بیشتری برخوردار می‌گردد. علاوه بر اصول کلی فوق، اهداف و استراتژی‌های کشور استرالیا که موضوع چند فرهنگی نیز در آن گنجانده‌شده است به شرح زیر است:

۱- پرورش نیروی کار برای جامعه مبتنی بر فناوری
۲- پاسخگو بودن آموزش‌وپرورش به نیازهای در حال تغییر نیروی کار
۳- ساختن جامعهٔ مدرسه بر اساس مأموریت‌های آموزشی و بر اساس ویژگی‌های قومی و فرهنگی
۴- پرورش دانش‌آموزان انعطاف‌پذیر، دارای مهارت‌های اجتماعی و پاسخگو برای جامعهٔ محلی، ملی و جهانی (همان).

ویتلم[1] و فریزر[2] قلمرو آموزش چند فرهنگی در استرالیا را مشتمل بر شش زمینه می‌دانند که عبارت‌اند از:

۱- ارائهٔ برنامه‌های آموزش تخصصی انگلیسی به‌عنوان زبان دوم به مهاجران و کودکان و بزرگ‌سالان بومی
۲- نگهداری زبان اول برای کودکان مهاجر و بومی و یا نگهداری زبان مادری
۳- آموزش زبان‌های موجود در جامعه و میراث
۴- توجه به چشم‌اندازهای متنوع فرهنگی در همهٔ زمینه‌های موضوع برنامهٔ درسی همچون: تاریخ، جغرافیا و مطالعات شهروندی.
۵- مشارکت والدین
۶- مبارزه فعالانه با نمایش منفی و نژاد پرستانه جمعیت اقلیت (بیانکو[3] و بال[4]، ۲۰۱۶).

هوارد[5] به‌صورت واضح و ضمنی بحث می‌کند که دانش آکادمیک به‌صورت برجسته عالی‌ترین «مفاهیم، نمونه‌ها و تجربیات» در دانش‌آموزان رنگین‌پوست

1. Whitlam
2. Fraser
3. Bianco
4. Bal
5. Howard

را تقویت می‌کند و اینکه چگونه دانش‌آموزان متنوع از نظر فرهنگی به‌وسیلهٔ مفاهیم اطلاعاتی‌ای در کلاس بمباران می‌شوند که با مفاهیم، توضیحات و تفسیرهایی که دانش‌آموزان از تجارب شخصی در خانه‌ها، خانواده‌ها و فرهنگ‌های اجتماعشان استنتاج می‌کنند، در تضاد است به عبارتی، محیط کلاس به‌عنوان فضایی برای تلقین و یا برجسته کردن ایده آل‌های آمریکایی مورد استفاده قرار می‌گیرد و مواد درسی که در کلاس مورد استفاده قرار می‌گیرد همکاری یا توجه کردن به تجارب فرهنگی را جستجو نمی‌کند (هوارد،۲۰۱۰). هینتون[1] (۲۰۱۱) نیز اذعان می‌دارد برنامهٔ درسی چند فرهنگی باید چارچوبی را برای توجه به نابرابری های‌آموزشی، سیاسی، اقتصادی و اجتماعی فراهم کند. آرلانو[2] (۲۰۱۱) بیان می‌دارد پویایی‌های متنوع جامعه در حال افزایش است و در جمعیت دانش‌آموزان بسیار مشهود است، بنابراین ضروری است که دانش‌آموزان پذیرش و درک درستی از نژادها، اقوام و فرهنگ‌های مختلف داشته باشند. دانش جهان متنوع منجر به ارتباطات، فهم و پذیرش تفاوت‌ها و کمک در پیدا کردن هویت دیگری می‌کند.

نتایج مطالعه ایزیف[3] (۲۰۱۳) در مدارس بومی کانادا نیز نشان می‌دهد افت تحصیلی و یا عملکرد ضعیف دانش‌آموزان این مدارس در دروسی همچون ریاضیات و علوم به خاطر بیگانگی آن‌ها از سیستم مدرسه است و بیگانگی این دروس به خاطر این است که این دروس از مدل، محتوای فرهنگی و محیطی و تجارب زندگی واقعی بی‌بهره است. اجرای برنامهٔ درسی اغلب به خاطر کمبود فهم فرهنگی به‌وسیلهٔ توسعه‌دهندگان برنامهٔ درسی و سازمان‌های حمایت‌کننده، با زوال کوتاهی همراه است (چانتال[4]؛ گرودینک[5]؛ جولیز[6]؛ پیترز[7] و

---

1. Hinton
2. Arellano
3. Ezeife
4. Chantal
5. Gervedink
6. Jules
7. Pieters

جوک[1]،۲۰۱۳). تریال[2] (۲۰۱۵) در خصوص تأثیر عواملی چون نژاد، فرهنگ و آگاهی بر دانش‌آموزان سیاه‌پوست در مدارس برکلی اذعان می‌دارد که برنامهٔ درسی که در مدارس ایالات‌متحده مورد استفاده قرار می‌گیرد گرایشش به سمت نادیده گرفتن اهمیت غنی‌سازی فرهنگی برای دانش‌آموزان رنگین‌پوست است.

کشور ایران در طول تاریخ مسکن اقوام مختلف بوده و گروه‌های قومی، زبانی و مذهبی متفاوتی در آن سکنی گزیدند و در زمان حاضر می‌توان گفت نیمی از استان‌های کشور دارای تنوع فرهنگی هستند که ضرورت دارد این تنوع در آموزش به‌گونه‌ای شایسته منعکس گردد تا کم‌کم امکان عدالت آموزشی در نظام آموزش‌وپرورش ایران برای تمامی اقشار به‌گونه‌ای قابل قبول فراهم گردد، در این نوشتار به دنبال پاسخ این پرسش هستیم که آموزش چند فرهنگی در کتاب‌های فارسی (خوانداری) دورهٔ آموزش ابتدایی ایران چگونه است؟

روش‌شناسی پژوهش

تحلیل محتوای کیفی به فراسویی از کلمات یا محتوای عینی متون می‌رود و تم‌ها و الگوهایی را که آشکار یا پنهان هستند به‌صورت محتوای آشکار می‌آزماید. (ایمان و نوشادی، ۱۳۹۰). بر اساس نظریه شی یه[3] و شانون[4] می‌توان رهیافت‌های موجود درزمینهٔ تحلیل محتوا را به سه دسته تقسیم کرد که عبارت‌اند از: ۱. تحلیل محتوای عرفی و قراردادی (استقرایی)[5]؛ ۲. تحلیل محتوای جهت‌دار (قیاسی)[6]؛۳. تحلیل محتوای تلخیصی یا تجمعی[7] (همان).

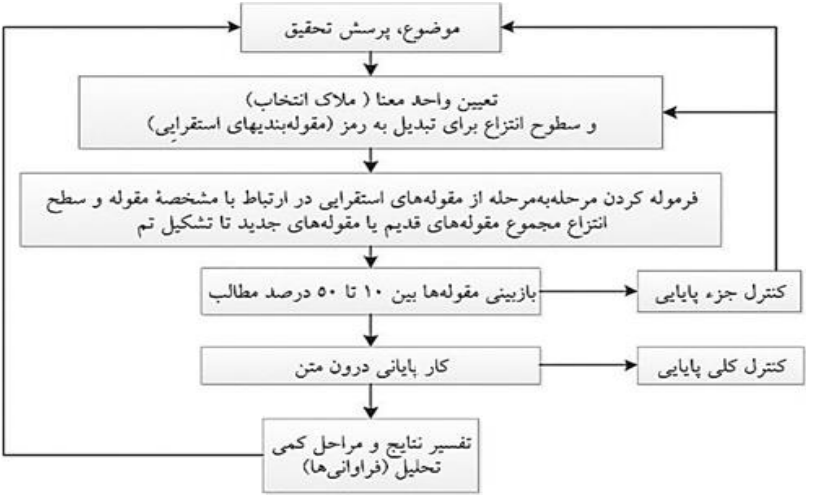
---

1. Joke
2. Trail
3. Hsieh
4. Shannon
5. Conventional Content Analysis
6. Directed Content Analysis
7. Summative Content Analysis

در این پژوهش، روش تحقیق، روش تحلیل محتوی کیفی است و از رویکرد تحلیل محتوای عرفی (استقرایی) استفاده‌شده است. برای انجام تحلیل محتوای کیفی کتاب‌های درسی فارسی (خوانداری) ابتدا سؤال پژوهش مبنی بر بررسی آموزش چند فرهنگی در محتوای کتاب‌های درسی فارسی مشخص شد، در گام دوم نمونهٔ مورد نظر از طریق نمونه‌گیری هدفمند مبنی بر انتخاب کتاب‌های درسی فارسی در شش‌پایهٔ ابتدایی مشخص شد، در گام سوم رویکرد تحلیل محتوایی انتخاب شد که در این پژوهش رویکرد تحلیل محتوای عرفی و قراردادی (استقرایی) است، در گام چهارم، فرایند رمزگذاری طرح‌ریزی شد و برای هر درس کتاب فارسی جداولی جداگانه در پنج ستون (شمارهٔ صفحه، پایهٔ تحصیلی، عبارت معنایی، مفهوم ، زیر مقوله و مقوله) ترسیم شد.

امتیاز بارز تحلیل محتوای کیفی بر اساس رویکرد استقرایی، به دست آوردن اطلاعات مستقیم و آشکار از مطالعه، بدون تحمیل کردن مقوله یا نظریه‌های از پیش تعیین‌شده است (ایمان و نوشادی،۱۳۹۰). در گام پنجم فرایند رمزگذاری بر متن کتاب‌های درسی فارسی اعمال شد و برای دستیابی به بصیرت جدید بارها و بارها متن کتاب‌ها مورد مطالعه و بررسی قرار گرفت و این فرایند تا استخراج‌ها مفاهیم و نام‌گذاری آن‌ها ادامه یافت و پس‌ازآن مفاهیم بر اساس تفاوت‌ها و شباهت‌هایی که بینشان وجود داشت تحت عنوان زیرمقوله و سپس مقوله (طبقه) نام‌گذاری شدند. در گام ششم برای تعیین پایایی روش تحلیل محتوای کیفی با رویکرد استقرایی، بازبینی مطالب در دو مرحله، یکی پس از اینکه بین ۱۰-۵۰ درصد مقوله‌بندی‌ها تکمیل شد و دیگری در پایان کار صورت گرفت (ر.ک به ایمان و نوشادی،۱۳۹۰) و در مرحلهٔ آخر نتایج حاصل از فرایند رمزگذاری تحلیل شد.

نمودار ۱: مدل مرحله کاربرد مقوله استقرایی (ایمان و نوشادی،۱۳۹۰)



یافته‌های پژوهش

یافته‌های مربوط به تحلیل محتوای کیفی کتاب‌های درسی فارسی (خوانداری) دورهٔ آموزش ابتدایی:

معرفی و توجه به زبان مادری اقوام

ایران از گروه‌های فرهنگی، قومی و زبانی متنوعی شکل‌گرفته است. هرکدام در فرهنگ، آداب‌ورسوم، زبان، دین و مذهب دارای تفاوت‌هایی با یکدیگر هستند. این گروه‌های گوناگون فرهنگی و قومی برای آنکه بتوانند به‌طور مسالمت‌آمیز در کنار یکدیگر زندگی کنند، باید از تعصب و قوم مداری دوری و به سمت نسبی‌گرایی فرهنگی حرکت کنند، لذا باید تفاوت‌ها و شباهت‌های یکدیگر را بشناسند و در جهت رشد روابط بین فرهنگی و بین قومی تلاش کنند (وفایی و سبحانی نژاد، ۱۳۹۴).

زبان فارسی، در طول فرایند تاریخی و طبیعی، به زبان معیار تبدیل‌شده است و دارای پیشینهٔ محکم تاریخی است؛ اما درعین‌حال، درگذشته تاریخی خود متوقف نشده هم‌زمان با تحولات اجتماعی پیش رفته است (رضایی،۱۳۸۴). زبان

فارسی‌زبان مشترک مردم ایران و عامل وحدت‌بخش ملی و انسجام اجتماعی است. در گسترهٔ ایران چند فرهنگی، تنوع قومی، زبانی و مذهبی و... وجود دارد. در کتاب‌های درسی فارسی دورهٔ آموزش ابتدایی، زبان‌های اقوام ایرانی معرفی نشده است تا دانش‌آموزان حداقل شناختی از تنوع زبانی در ایران داشته باشند، این مهم ایجاب می‌کند که معرفی زبان‌های قومی در کتاب‌های درسی حداقل در یک یا دو درس صورت بگیرد.

در یکی از دروس کتاب فارسی، اشاره‌ای جزیی به زبان ترکی در حد چند کلمه شده است! زبان آیینه تمام نمای فرهنگ یک جامعه است ولی واقعیت این است که در کنار زبان فارسی، زبان‌های دیگری نیز وجود دارد. زبان، بنا به شرایط تاریخی و اجتماعی هر جامعه، یکی از اصلی‌ترین مؤلفه‌های هویت‌ساز و شاخص‌های هویت گروهی و اجتماعی است. از طرف دیگر، زبان یکی از مؤلفه‌های هویتی است و هویت در میان سه ضلع زبان، دین و سرزمین قرار می‌گیرد، در یک نگاه کلی می‌توان گفت زبان، دیانت، تاریخ و حافظهٔ فرهنگی، جغرافیای فرهنگی و... جزو مؤلفه‌های مهم و اساسی در شکل‌گیری، حفظ و تحول هویت فرهنگی گروه‌های مختلف فرهنگی در جامعه است.

برای اینکه عاملی فرهنگی همچون زبان به یک عنصر ناسازگار تبدیل نشود، نباید با آن برخورد قهر آمیزی کرد: چرا که زبان فارسی از سوی زبان‌های قومی، مورد تهدید قرار نگرفته است. ضرورت دارد برای تحکیم هر چه بیشتر وحدت ملی، به ظرفیت‌های زبان‌های قومی نیز توجه شود (قوشچی و نادری، ۱۳۹۳).کوچکترین کاری که می توان در این زمینه انجام داد معرفی زبان‌های قومی در آیینه کتاب‌های درسی است.

در ادامه به گزیده‌هایی اشاره می‌شود:

- برخی از ما در مناطق مختلف کشور، به زبان مادری و محلی خود حرف می‌زنیم؛ زبان‌های محلی گنجینه‌ای باارزش هستند ولی زبان فارسی، زبان ملی ما ایرانیان است و برای حفظ میهن بسیار بااهمیت است (ص ۱۰۲/پایهٔ ۳).

- زبان فارسی، مانند پرچم، همه اقوام و مردم سراسر میهن را به هم پیوند می‌دهد و باعث وحدت و یکپارچگی ما و قدرتمندی ایران عزیز می‌شود (ص ۵۱/پایهٔ ۵).
- آری، همه بزرگان علم و ادب فرزندان من هستند. فرزندانی که بر شکوه و شوکت وطن و من افزوده‌اند. بی‌گمان تا اینجا پی برده‌اید که من کیستم. آری گمان شما درست است؛ نام من فارسی است؛ زبان فارسی (ص ۳۲/پایهٔ ۶).

معرفی مشاهیر

بازبینی، بازسازی و بازخوانی نقش و تأثیرگذاری مشاهیر ایرانی و جلوگیری از به فراموشی سپرده شدن دستاوردهای علمی، فرهنگی، اجتماعی و سیاسی آن‌ها ضرورتی انکارناپذیر برای استفاده نسل امروز و فردا از هزاران تجربهٔ تلخ و شیرین این شخصیت‌ها است که با کوشش‌های خود بر روند توسعهٔ فرهنگی و تمدنی جامعه خود اثرگذار بوده‌اند (متولی حقیقی، ۱۳۸۸).

شخصیت‌هایی که به‌عنوان مشاهیر ادبی معرفی شدند عبارت‌اند از: سعدی شیرازی (متولد شیراز) شاعر و نویسندهٔ پارسی گوی ایرانی؛ مولانا جلال‌الدین بلخی مشهور به مولوی (متولد قونیه /ترکیه)، از مشهورترین شاعران پارسی‌گوی؛ ابوالقاسم فردوسی (متولد توس / خراسان رضوی)، شاعر حماسی ایرانی و سرایندهٔ شاهنامه حماسه ملی ایران، عمر خیام نیشابوری (متولد نیشابور)، رباعی سرای ایرانی؛ حافظ شیرازی (متولد شیراز)، غزل‌سرای ایرانی، رودکی سمرقندی (متولد پنجکت/ تاجیکستان امروزی)، پدر شعر فارسی؛ عطار نیشابوری (متولد نیشابور) عارف و شاعر ایرانی، نظامی گنجوای (متولد گنجه / جمهوری آذربایجان فعلی)، پیشوای داستان‌سرایی در ادب فارسی؛ ابوعلی بلعمی (متولد بخارا/ ازبکستان)، مورخ، ادیب و مترجم دورهٔ سامانیان؛ بهمنیار بن مرزبان بن ابوالحسن (متولد آذربایجان) فیلسوف ایرانی و برجسته‌ترین شاگرد ابن‌سینا؛ ابوالفضل بیهقی (متولد حارث‌آباد بیهق روستایی در نزدیکی سبزوار)، مورخ و نویسندهٔ معروف ایرانی در دربار غزنویان؛ محمد بن ظهیری سمرقندی (متولد سمرقند / ازبکستان)، از کاتبان و نویسندگان سرآمد در اواخر قرن ششم و اوایل قرن هفتم؛ عنصرالمعالی کیکاوس

بن اسکندر، از شاهزادگان دانشمند و امرای دانش‌دوست خاندان زیاری؛ امام محمد غزالی (متولد توس/ خراسان رضوی)، فیلسوف، متکلم و فقیه ایرانی؛ شیخ محمود شبستری (متولد شبستر / آذربایجان شرقی)، یکی از شاعران و عارفان سدهٔ هشتم هجری؛ واعظ کاشفی (متولد سبزوار)، نویسنده، منجم، مفسر قرآن، ریاضی‌دان و واعظ تأثیرگذار در عصر تیموریان؛ فخرالدین علی صفی، از لطیفه پردازان نامدار ایران در قرن هشتم و نهم هجری؛ خواجه نظام الملک توسی (متولد توس / خراسان رضوی)، وزیر دو تن از شاهان دورهٔ سلجوقیان در ایران بود. باباطاهر (متولد همدان)، معروف به باباطاهر عریان که عارف، شاعر و دوبیتی سرای اواخر سدهٔ چهارم و اواسط سدهٔ پنجم ایران است.

مهدی آذر یزدی که نام اصلی وی مهدی آذر خرمشاهی است (متولد یزد)، نویسندهٔ کودک و نوجوان؛ جلال آل احمد (متولد تهران)، نویسنده و مترجم ایرانی؛ رخشندهٔ اعتصامی معروف به پروین اعتصامی (متولد تبریز)، شاعر ایرانی؛ ایرج میرزا (متولد تبریز)، ازجمله شاعران برجسته ایرانی در عصر مشروطیت (اواخر دورهٔ قاجار و اوایل دورهٔ پهلوی) و از پیشگامان تجدد در ادبیات فارسی؛ سید محمد بهجت تبریزی متخلص به شهریار، شاعر ایرانی اهل آذربایجان که به زبان‌های ترکی آذربایجانی و فارسی شعر سروده است. نادر ابراهیمی (با نام کامل نادر ابراهیمی قاجار کرمانی، متولد تهران)، داستان‌نویس معاصر ایرانی؛ ابوالقاسم حالت (متولد تهران) شاعر، مترجم و طنزپرداز ایرانی؛ سید حسن حسینی (متولد تهران) شاعر، مترجم، نویسنده و پژوهشگر معاصر ایرانی؛ قیصر امین پور (متولد شوشتر/ استان خوزستان)؛ نویسنده، مدرس دانشگاه و شاعر معاصر ایرانی؛ محمدرضا سرشار مشهور به رضا رهگذر (متولد کازرون/ استان فارس)، نویسنده، پژوهشگر و منتقد ادبی؛ مصطفی علی پور (متولد تنکابن/ مازندران)، نویسنده، شاعر و مدرس دانشگاه؛ هوشنگ مرادی کرمانی (متولد روستای سیرچ/ کرمان)، نویسندهٔ معاصر ایرانی؛ سلمان هراتی با نام اصلی سلمان قنبر هراتی (متولد مرزدشت تنکابن/ مازندران)، شاعر معاصر ایرانی؛ محمدرضا ترکی (متولد آبادان/ استان خوزستان)، شاعر، نویسنده، مترجم و محقق ادبی؛ علی‌اکبر دهخدا (متولد

تهران) بنیان‌گذار لغت‌نامه دهخدا؛ محمد معین (متولد محله زرجوب رشت)، پدیدآورندهٔ فرهنگ معین مورد اشارت قرارگرفته است؛ البته در کنار این دو شخصیت از سید جعفر شهیدی نیز نام‌برده شده است که در تدوین فرهنگ معین و لغت‌نامه دهخدا نقش داشته است.

مشاهیر علمی نیز شخصیت‌هایی همچون: زکریای رازی (متولد ری)، کاشف الکل و جوهر گوگرد (اسید سولفوریک)؛ خواجه نصیرالدین توسی (متولد توس / خراسان رضوی)، ستاره شناس، دانشمند، ریاضی‌دان و منجم ایرانی سدهٔ هفتم؛ ابوریحان بیرونی (متولد کاث خوارزم)، دانشمند، ریاضی‌دان، ستاره‌شناس سدهٔ چهارم و پنجم هجری؛ ابوعلی سینا (متولد بخارا/ ازبکستان کنونی) از مشهورترین و تأثیرگذارترین فیلسوفان و دانشمندان ایران‌زمین؛ جبار باغچه بان (متولد ایروان / ارمنستان)، بنیان‌گذار نخستین کودکستان و نخستین مدرسه ناشنوایان ایران در تبریز معرفی‌شده است.

مشاهیر هنری نیز فقط محمود فرشچیان (متولد اصفهان) نقاش معاصر ایرانی معرفی‌شده است.

در مقوله مشاهیر، از مشاهیر ادب و شعر سخن به میان آورده و به معرفی برخی از مشاهیر ایران پرداخته ولی بسیار به‌جا بود اگر مشاهیر کلیهٔ فرهنگ‌های ایرانی مورد اشاره قرار می‌گرفتند چه در زمان‌های اقدم و چه در زمان معاصر! همه فرهنگ‌های ایرانی دارای مشاهیری در حوزه‌های مختلف می‌باشند که کتاب‌های درسی فارسی به معرفی آن‌ها نپرداخته است و فقط بر عدهٔ قلیلی تأکید کرده و برخی از این مشاهیر در سایر کتاب‌ها همچون مطالعات اجتماعی و هدیه‌های آسمان مورداشاره مکرر قرار گرفتند.از مشاهیر هنری ملی و محلی و همچنین مشاهیر موسیقی ملی و محلی هیچ سخنی به میان نیامده و فقط محمود فرشچیان به‌عنوان یکی از مشاهیر هنری معرفی‌شده است البته آن‌هم بیشتر با تأکید بر بعد مذهبی کارهای هنری محمود فرشچیان همچون: نگارهٔ عصر عاشورا و تابلوی ضامن آهو مورد توجه قرارگرفته است.

وقتی سخن از مشاهیر به میان می‌آید مقصود مشاهیری است که نقش‌های برجسته و گاه تعیین‌کننده مثبت و تحسین‌برانگیزی در شئون مختلف جامعه انسانی ایفا کرده‌اند. مشاهیر همواره شناسنامه و حافظهٔ دانایی و ویترین فرهیختگی و توانمندی‌های ملل گوناگون (در سطوح و شئون مختلف) بوده‌اند. معرفی، پاسداشت و ترویج مشاهیر نوعی نشانه و پیام مثبت از ناحیهٔ جامعه‌ای است که در راه توسعه و تعالی گام برمی‌دارد. بی‌توجهی به مشاهیر می‌تواند حتی به‌صورت ناخودآگاه به تضعیف وحدت ملی و تمایلات قومی افراطی و مخرب بینجامد. در طول تاریخ، تمام اقوام ایرانی در حفظ استقلال و تمامیت ارضی ایران نقش داشته‌اند و از طرف دیگر بر اساس بند ۱۹ قانون اساسی همهٔ اقوام ایرانی صرف‌نظر از رنگ و نژاد و مذهب و... با هم برابرند و این برابری لازم است در تمام ابعاد و جنبه‌های اجتماعی، اقتصادی، آموزشی و ... منعکس گردد. بنابراین ذکر مشاهیر اقوام ایرانی در متن کتاب‌های درسی علاوه بر اینکه حس احترام به فرهنگ‌های قومی را در دانش‌آموزان اقوام تقویت می‌کند، منجر به افزایش حس تعلق ملی در دانش‌آموزان می‌گردد.

در ادامه گزیده‌هایی از متون اشاره می‌شود:

- به این فکر افتادم که در تبریز کودکستانی دایر کنم و این کار را کردم. این نخستین کودکستانی بود که در ایران دایر شد. کودکستان را باغچهٔ اطفال نامیدم (ص ۸۲/ پایهٔ ۴).
- آیا می‌دانید نویسندهٔ کتاب قصه‌های خوب برای بچه‌های خوب کیست؟(ص ۱۰۰/پایهٔ ۴).
- مهدی آذر خرمشاهی معروف به آذر یزدی در سال ۱۳۰۰ شمسی در خرمشاه یزد به دنیا آمد (پشت جلد کتاب پایهٔ چهارم).
- یکی از دانشمندان که همیشه تشنهٔ یادگیری و دانش‌اندوزی بود، ابوریحان بیرونی است. او یکی از بزرگ‌ترین ریاضی‌دانان و فیلسوفان ایرانی است که کتاب‌های زیادی درباره مسائل گوناگون نوشت (ص ۱۲۵/پایهٔ ۴).
- آیا می‌دانید آن طبیب بزرگ که بود؟ او محمد بن زکریای رازی پزشک و دانشمند بلندآوازهٔ ایرانی بود (ص ۲۹/پایهٔ ۵).

- روزی که پدرش دست او را در دست استاد امامی گذاشت؛ آن استاد بزرگ نقاشی، دریافت که محمود استعدادی فوق‌العاده دارد (ص ۷۹/پایهٔ ۵).
- خواجه‌نصیرالدین توسی، ریاضی‌دان، نویسنده و ستاره‌شناس بزرگ ایرانی (ص ۸۳/پایهٔ ۵).
- فردوسی استاد بی‌همتای زبان فارسی است (ص ۹۱/پایهٔ ۵).
- جلال آل احمد، داستان‌نویس معروف معاصر، داستان‌های خوبی نوشت (ص ۱۰۲/پایهٔ ۵).
- و...

انعکاس سبک پوشش اقوام

تاریخ پوشاک به‌طورکلی بخشی از تاریخ تمدن و فرهنگ انسان است. آنچه امروزه بین اندیشمندان مردم‌شناس و جامعه‌شناس از اهمیت شایان برخوردار است، توجه به پیام‌ها و راز و رمزهای موجود در انواع پوشاک در ادوار متفاوت و در میان ملل گوناگون است. این پیام خود از باورها، آداب و سنن و خاستگاه قومی این ملت‌ها برخاسته که یا به‌وضوح بیانگر یکی از اصول است و یا با زبان نمادین منظور خاصی را القاء می‌کند (دهقانی اشکذری و رحیمی زارچی،۱۳۹۰).

در کتاب‌های فارسی دورهٔ آموزش ابتدایی در چند جای کتاب‌ها، تنوع در پوشش بر روی نقشه جمهوری اسلامی ایران نشان داده‌شده است. در اینجا نشان دادن تنوع پوششی صرفاً در قالب نقشه نمی‌تواند اطلاعات چندانی را در اختیار دانش‌آموز قرار دهد؛ البته هدف از نمایش این پوشش‌های محلی، حاکی از ایرانی بودن همهٔ فرهنگ‌ها و تأکید بر وحدت ملی است و بازنمایی فرهنگ‌ها در کتاب‌های درسی و آموزش چند فرهنگی مدنظر نیست. درصورتی‌که بین انسجام ملی و تنوع فرهنگی رابطه‌ای مستقیم وجود دارد و انسجام ملی در گروه توجه به تنوع فرهنگی به‌عنوان یکی از عوامل تأثیرگذار بر انسجام ملی است. هیچ درسی از دروس کتاب فارسی به معرفی پوشش‌های قومی در نواحی مختلف ایران اختصاص داده نشده است با توجه به اینکه هرکدام از پوشش‌های قومی خود دارای اجزای مختلفی بوده و از فلسفهٔ خاصی برخوردار است.

پوشش در هر جامعه‌ای، بارزترین عنصر و نماد فرهنگ و ارزش‌های آن جامعه است. لباس هر فرد نشانه‌ای است که به‌سادگی افراد دیگر آن را رمزگشایی می‌کنند و گاهی این فرایند احترام بیشتر، طرد گروه‌های اجتماعی، تداعی مناسک خاص و معانی متفاوتی را در پی دارد. همچنین وال لیثر (۱۹۷۶) بیان می‌کند شما با شکل ظاهری خود، هویت خود را به دیگران معرفی می‌کنید (زاهد و کاوه،۱۳۹۱). گروه‌های گوناگون انسانی که در مناطق مختلف ایران زندگی می‌کنند و هرکدام دارای ویژگی‌های قومی برجسته‌ای هستند و تحت عوامل گوناگون ازجمله اکولوژیکی منطقه قرار دارند، تن‌پوش ویژه‌ای به تن دارند که در همان نگاه نخست قومیت، حوزهٔ زندگی، زبان و سایر مشخصات فرهنگی و حتی مذهب و اشتغال اصلی زندگی آنان را در ذهن بیننده تداعی می‌کند. معرفی سبک پوشش اقوام در قالب تصویر همراه با توضیح و گستردگی جغرافیای آن می‌تواند علاوه بر اینکه به جذابیت محتوای کتاب‌های درسی بیفزاید، می‌تواند دانش‌آموزان را با تنوع پوششی در گوشه و کنار ایران چند فرهنگی آشنا کند.

در ادامه به گزیده‌هایی از متون اشاره می‌شود:

- نماد اقوام ایرانی (تصویر نقشه، ص ۴۴ و ۴۵ و ۷۹/پایهٔ ۱)
- نماد اقوام ایرانی (تصویر نقشه، ص ۵۵/پایهٔ ۳)

سنن فرهنگی اقوام

آروین[1] (۲۰۰۱) بیان می‌کند ارائهٔ برنامهٔ درسی چند فرهنگی برای تمام دانش‌آموزان فارغ از زمینه‌های فرهنگی، قومی و وابستگی‌های مذهبی رویکرد بسیار مناسبی است چرا که در این نوع رویکرد ارتقای تحمل، احترام و فهم و پذیرش فرهنگ خود و دیگران موردتوجه قرار می‌گیرد.

جشن‌ها ویژگی مشترک تمامی فرهنگ‌ها می‌باشند. در اصل جشن برپایی مراسم نیایش و سپاس به مناسبت یک پیروزی یا واقعهٔ اجتماعی یا معجزهٔ آسمانی

[1]. Irvin

است که برای اجتماع منافعی دارد. نوروز جشن ملی و آیین کهنی است که در گذرگاه هزاره‌ها و در دوران مختلف این سرزمین برترین نمادهای انسانی و فرهنگی را در خویش گنجانده و آن‌چنان در ناخودآگاه فرهنگی این سرزمین ریشه دوانده که هیچ برشی از تاریخ ایران، توان انحصار آن را ندارد. نوروز به‌عنوان کهن‌ترین و برترین نماد فرهنگی ایران، آیینی مورد قبول و خوشایند برای تمام اقلیت‌های ایرانی است و به همین دلیل در مقولهٔ نظم فرهنگی و انسجام اجتماعی می‌تواند کارکرد مفیدی در جهت نزدیکی اقوام ایرانی و همبستگی ملی ایجاد کند (صالحی امیری و صمیمی، ۱۳۸۶). جشن نوروز درواقع در زمرهٔ جشن‌های ملی می‌گنجد و جشن مبعث پیامبر(ص) جشن تمام مسلمان است. این دو جشن را می‌توان در زمرهٔ جشن‌هایی قلمداد کرد که دنبال انسجام ملی و وحدت و یگانگی اقوام و مذاهب است. می‌توان گفت که کتاب‌های فارسی از سنن فرهنگی اقوام سخنی به میان نیاورده و فقط به ذکر این دو جشن ملی اشاره‌کرده است. جشن‌ها و سنن فرهنگی اقوام دارای فلسفهٔ خاصی است که معرفی گزیده‌ای از آن‌ها می‌تواند دانش‌آموزان را با سبک زندگی، نگرش‌ها ، ایده‌ها و اعتقادات گروه‌های مختلف انسانی آشنا کند و این امر باعث می‌شود که پدیدهٔ کلیشه سازی قومی و فرهنگی کم‌رنگ‌تر شود.

در ادامه به گزیده‌هایی از متن کتاب‌های فارسی اشاره می‌شود.

- سفره هفت‌سین عید نوروز (تصویر، ص ۲۳/ پایهٔ ۱).
- هزاران سال است که ما ایرانیان نوروز را جشن می‌گیریم (ص ۹۲/ پایهٔ ۲).
- روزی که حضرت محمد (ص) به پیامبری رسید، روز مبعث نام دارد. ما مسلمان، این روز را جشن می‌گیریم (ص ۱۰۶/پایهٔ ۱).

معرفی میراث فرهنگی

فرهنگ و تاریخ سرزمین ایران از سابقه چند هزارساله برخوردار است و کشور ما به لحاظ تاریخی- فرهنگی، از دیگر کشورها کاملاً متمایز شده است. فراوانی آثار فرهنگی گذشتگان سبب شده است تا سرزمین ما با انباشت آثار فرهنگی روبرو

شود. آثار به‌جامانده از گذشتگان بخشی از هویت فرهنگی و تاریخی ماست (نظری نژاد و مرغوب، ۱۳۸۲).

میراث برجای‌مانده از گذشتگان در قالب آثار مختلف تاریخی و باستانی در مطالعهٔ تاریخ بشر مفید هستند و در پس هر اثری، داستانی نهفته است که می‌تواند تاریخ یک قوم، ملت یا کشور را به تصویر بکشد. به‌طورکلی شاخصه‌های فرهنگی برای آیندگان ارزشمند است. اماکن تاریخی که در کتاب‌های درسی فارسی معرفی‌شده است عبارت‌اند از: آرامگاه فردوسی (در توس/ مشهد)، آرامگاه حافظ (در شیراز)، آرامگاه سعدی (در شیراز) و سی‌وسه‌پل (در اصفهان). در خصوص اماکن باستانی به ارگ بم در کرمان، بیستون در کرمانشاه و تخت جمشید در شیراز اشاره شده است. برج میلاد در تهران نیز به‌عنوان نماد هویت پایتخت معرفی‌شده است. البته ناگفته نماند در خصوص این اماکن اطلاعاتی به‌صورت نثر در اختیار دانش‌آموز قرار داده نشده است فقط در قالب تصویر این اماکن معرفی‌شده‌اند. در تمامی نقاط ایران و گوشه و کنار آن اماکن تاریخی و باستانی زیادی وجود دارد ولی مادامی‌که از سنت گزینش در انتخاب محتوا پیروی می‌شود، این اماکن نمی‌تواند در لابه‌لای صفحات کتاب‌ها معرفی شود. اغلب شهرها و استان‌های کشور دارای هویت تاریخی و باستانی هستند که از آن‌ها سخنی به میان نیامده است. برج میلاد نیز که به‌صورت نقاشی ترسیم‌شده است، فقط نماد هویت پایتخت ایران است و در زمرهٔ آثار تاریخی نمی‌گنجد چراکه محصول تکنولوژی روز است.

در ادامه به گزیده‌هایی اشاره می‌شود:

- آرامگاه فردوسی، شاعر بزرگ ایران در توس مشهد است (تصویر ص ۸۰/پایهٔ ۲)
- آرامگاه حافظ شیرازی تصویر (ص ۸۰/پایهٔ ۲)
- آرامگاه سعدی شیرازی (تصویر ص ۸۰/پایهٔ ۲)
- سی‌وسه‌پل اصفهان (تصویر ص ۸۱/پایهٔ ۲)
- ارگ بم کرمان (تصویر ص ۸۰/پایهٔ ۲)
- بیستون کرمانشاه (تصویر ص ۸۱/پایهٔ ۲)

- تخت جمشید در شیراز (تصویر ص ۸۱/پایهٔ ۲)
- برج میلاد تهران (تصویر ص ۸۱/پایهٔ ۲)

جدول شماره ۱. مفاهیم، زیرمقوله ها و مقوله های استخراج‌شده در کتاب‌های درسی فارسی (خوانداری) دورهٔ آموزش ابتدایی ایران (۱۳۹۵)

ردیف	مفاهیم	زیر مقوله	مقوله
۱	معرفی زبان فارسی(۲بار) معرفی زبان ترکی	–	معرفی و توجه به زبان مادری اقوام
۲	معرفی لباس قوم کرد معرفی لباس قوم لر معرفی لباس قوم ترک معرفی لباس قوم بلوچ معرفی لباس قوم ترکمن معرفی لباس قوم عرب	–	انعکاس سبک پوشش اقوام
۳	سعدی شیرازی، مولانا جلال الدین بلخی، ابوالقاسم فردوسی، عمرخیام نیشابوری، حافظ شیرازی، رودکی سمرقندی،عطار نیشابوری،نظامی گنجه ای، ابوعلی بلعمی، بهمنیار بن مرزبان بن ابوالحسن،ابوالفضل بیهقی، محمدبن ظهیری سمرقندی،عنصرالمعالی کیکاوس بن اسکندر،امام محمد غزالی،شیخ محمود شبستری،واعظ کاشفی،فخرالدین علی صفی،خواجه نظام الملک توسی،بابا طاهر ،مهدی آذر یزدی ،پروین اعتصامی ، ایرج میرزا، سید محمد بهجت تبریزی متخلص به شهریار، نادر ابراهیمی، ابوالقاسم حالت،سید حسن حسینی،قیصر امین پور،محمدرضا سرشار، مصطفی علی پور ،هوشنگ کرمانی،سلمان هراتی ،محمدرضا ترکی، علی اکبر دهخدا ،محمد معین ،سید جعفر شهیدی	مشاهیر ادبی	معرفی مشاهیر
	زکریای رازی،خواجه نصیرالدین توسی،ابوریحان	مشاهیر	

ردیف	مفاهیم	زیر مقوله	مقوله
	بیرونی ،ابوعلی سینا،جبار باغچه بان	علمی	
	محمود فرشچیان	مشاهیر هنری	
۴	جشن نوروز(۲بار) آداب و رسوم نوروزی جشن مبعث پیامبر(ص)	معرفی جشن ها	سنن فرهنگی اقوام
۵	آرامگاه فردوسی ،آرامگاه حافظ، آرامگاه سعدی، سی و سه پل	اماکن تاریخی	معرفی میراث فرهنگی
	ارگ بم ، بیستون ، تخت جمشید	اماکن باستانی	
	برج میلاد	اماکن نمادین	

بحث و نتیجه‌گیری

در نظام‌های آموزشی متمرکز همچون ایران، کتاب‌های درسی از اهمیت زیادی برخوردارند و تقریباً عوامل آموزشی بر اساس محتوای آن تعیین و اجرا می‌گردد. کتاب‌های درسی به خاطر اهمیت زیادی که در تعیین محتوا و خط‌مشی‌های آموزشی دارند کانون توجه بسیاری از دست در کاران آموزش‌وپرورش می‌باشد (نیک‌نفس و علی‌آبادی، ۱۳۹۲). با توجه به وسعت کشور، تنوع و تعدد اقوام و گونه‌های جمعیتی و مشکلات ناشی از آن (مثل دو زبانه بودن شاگردان)، رشد سریع علوم و تکنولوژی، تغییر سریع در هنجارها و ارزش‌های اجتماعی، ضرورت دارد که کتاب‌های درسی با دقت کافی و تا حد امکان، عاری از هر عیب و نقص و مطابق با اهداف تعیین‌شده و اصول علمی تألیف گردد؛ در این مورد بررسی محتوای کتاب‌های درسی می‌تواند به روشن شدن مسئله کمک کند و نقاط قوت و ضعف احتمالی کتاب‌های درسی را برای

اصلاح و تغییر احتمالی محتوا، متناسب با اهداف تعیین‌شده و اصول علمی در اختیار مدیران و برنامه‌ریزان و مؤلفان کتاب‌های درسی قرار دهد (یار محمدیان، ۱۳۹۵). دریدا در خصوص محتوای برنامه‌های درسی بیان می‌کند که محتوا باید شامل مباحثی باشد که آگاهی فرهنگی، تاریخی، سیاسی، بوم‌شناختی و زیبایی‌شناختی را افزایش دهد و به‌گونه‌ای باشد که بتواند بر اساس مفاهیم و فرض‌های اساسی برخی از رشته‌های علمی دائم تغییر کند. لذا این برنامه باید از حالت متمرکز خارج شود و منعطف و سازگار و مشارکتی باشد. دریدا نیز طرفدار برنامهٔ درسی است که بر کثرت‌گرایی فرهنگی و برابری تأکید می‌کند. برنامه‌ای که به تفاوت‌های فردی افراد و به تفاوت‌های فرهنگی آن‌ها توجه داشته باشد و از تحمیل فرهنگ خاص مسلط بپرهیزد و درعین‌حال فرصت‌های برابر آموزشی را صرف‌نظر از طبقهٔ اجتماعی و اقتصادی برای همهٔ فراگیران در نظر بگیرد. چنین برنامه‌ای نمی‌تواند توسط گروه خاصی تدوین گردد و به‌صورت برنامه‌ای لازم‌الاجرا و به‌طور یکنواخت در همه مدارس اجرا گردد. برنامهٔ درسی نباید در چارچوب متن‌ها، روش‌ها، تجربیات از پیش تعیین‌شده و قطعی محدود شود؛ باید به محصلان اجازه داد بر اساس تجارب خود محتواها را درک و برنامه‌ریزی کنند (ابراهیم، بهشتی و کشاورز، ۱۳۸۹).

بنیان آموزش چند فرهنگی بر کثرت، تنوع و برابری بنا شده است. در یک جامعهٔ چند فرهنگی امکان زیست مسالمت‌آمیز برای گروه‌های مختلف قومی، فرهنگی، زبانی، مذهبی و... یکی از وظایف اصلی و خطیر نظام آموزش‌وپرورش است. چند فرهنگی بودن جامعهٔ ایران یک واقعیت است ولی الگوی تفکر ما هنوز تک فرهنگی است! چراکه فرهنگ مسلط جامعه مورد تأیید و حمایت قدرتمندان است و فرهنگ‌های به عبارتی حاشیه‌نشین همچنان به حاشیه رانده می‌شوند. انسجام ملی ایران در گروه پذیرش کثرت‌گرایی فرهنگی است. جان رکس، استاد جامعه‌شناسی در دانشگاه وارویک، «بدیل چند فرهنگی» را برمبنای این ایده تعریف می‌کند که باید، بی‌آنکه وحدت کلی جامعه بی‌جهت تهدید شود، به

رسمیت شناختن حقوق اقلیت‌های موجود امکان‌پذیر باشد (میلنر و براویت، ۲۰۰۲). سیاست وحدت در کثرت به‌عنوان یکی از سیاست‌های تنوع و تکثر، الگوی مطلوبی است که به برقراری انسجام ملی در کشور منجر می‌شود. سیاست مزبور به معنای حفظ هویت‌های فرو ملی از یک‌سو و تقویت پیوندهای فرهنگی، اجتماعی و سیاسی بین آن‌ها از سوی دیگر است؛ به تعبیر دیگر، این دیدگاه ضمن رعایت فاصله و تفاوت بین خرده‌فرهنگ‌های موجود، همگی آن‌ها را در پاره‌ای از وجوه و ابعاد به یکدیگر نزدیک می‌داند (حاجیانی، ۱۳۸۱: ۷۹). با توجه به شرایط سرزمینی، فرهنگی و قومیتی ایران، این الگو در صورت اجرای صحیح به نتایج مطلوبی خواهد رسید (صالحی امیری، ۱۳۸۹ ۱۸۷).

در این نوشتار کتاب‌های درسی فارسی دورهٔ آموزش ابتدایی ایران مورد بررسی و تحلیل قرار گرفت، نتایج حاکی از آن است که در این کتاب‌ها آموزش چند فرهنگی به‌صورت بسیار ضعیف صورت گرفته است و از مجموع شش کتاب فارسی، پنج مقوله: معرفی و توجه به زبان مادری اقوام، معرفی مشاهیر؛ انعکاس سبک پوشش اقوام، سنن فرهنگی اقوام و معرفی میراث فرهنگی استخراج شد. در خصوص مقولهٔ معرفی و توجه به زبان مادری اقوام، زبان فارسی به‌عنوان زبان رسمی و به‌عنوان زبان ملی ایرانیان معرفی‌شده است و در یکی از دروس فارسی اشاره‌ای جزیی به زبان ترکی شده است ولی در متون درسی، اطلاعاتی در مورد زبان‌های قومی مطرح نشده است. معرفی جغرافیای زبان‌ها در ایران به دانش‌آموزان منجر به کسب اطلاعات و افزایش سواد چند فرهنگی دانش‌آموزان می‌شود و از طرف دیگر باعث می‌شود زبان‌ها و لهجه‌های دانش‌آموزان غیر فارس مورد تمسخر قرار نگیرد با توجه به اینکه ترکیب جمعیت کلاس‌های امروزی ترکیبی یکدست نیست و دانش‌آموزانی از اقوام مختلف در کلاس‌ها حضور دارند که به زبانی غیر از زبان فارسی تکلم می‌کنند. در خصوص مقولهٔ معرفی و توجه به زبان مادری اقوام، وفایی و سبحانی (۱۳۹۴) در پژوهشی، مؤلفه‌هایی همچون «احترام به‌حق حفظ زبان قومی برای اقلیت‌ها در محتوای کتاب‌های درسی»؛ «توجه به آموزش زبان‌های قومی و محلی در محتوای کتاب‌های درسی» را به‌عنوان مؤلفه‌های

آموزش چند فرهنگی مطرح نمودند؛ رحمانی؛ فقیهی؛ حسینی مهر و سرمدی (۱۳۹۵) بر«بهره گرفتن از ضرب‌المثل‌های رایج، به‌جا و مناسب از اقوام گوناگون»؛ «توجه به زبان و گویش‌های محلی و قومی» تأکید نموده‌اند؛ علی پور (۱۳۹۵) بر «بعد زبان» تأکید کرده و حمیدی زاده؛ ملکی، شیری و شیری (۱۳۹۲) نیز بر «زبان» به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های اصلی آموزش چند فرهنگی تأکید کرده‌اند. همچنین قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران در اصل ۱۵؛ سند فلسفهٔ تربیت رسمی و عمومی، اصل تنوع و کثرت؛ شورای عالی انقلاب فرهنگی مصوبه ۶۴۴، ۴۵۹، ۲۸۸، برنامهٔ پنجم توسعه، مادهٔ ۱۹ بر «توجه کتاب به زبان محلی و قومی» اشاره داشته (بابلی بهمئی، یار محمدیان و یوزباشی، ۱۳۹۲) ؛ و مصوبهٔ ۶۴۴ شورای عالی انقلاب فرهنگی؛ برنامهٔ پنجم توسعه مادهٔ ۱۱ بر «انعکاس گویش‌های محلی در کتاب» تأکید کرده است (بابلی بهمئی، یار محمدیان و یوزباشی، ۱۳۹۲)؛ و مکرونی و بلندهمتان (۱۳۹۳) نیز در پژوهشی پدیدهٔ دو زبانگی یا چند زبانگی را مطرح نمودند.

در خصوص مقولهٔ معرفی مشاهیر، مشاهیری که در کتاب‌ها معرفی‌شده‌اند بیشتر مشاهیر ملی هستند تا قومی و از مشاهیر اقوام و دوران معاصر سخنی به میان نیامده است. این مقوله در پژوهش‌ها و اسناد بالادستی نیز به نوعی مورد توجه قرارگرفته است، به‌عنوان‌مثال در عباراتی همچون: توجه کتاب به ادبیات اقوام مختلف و بومی (قانون اساسی، اصل ۱۵؛ شورای عالی انقلاب فرهنگی مصوبهٔ ۶۴۴، ۴۵۹، ۲۸۸؛ برنامهٔ پنجم توسعه، مادهٔ ۱۹ (بابلی بهمئی، یار محمدیان و یوزباشی، ۱۳۹۲)؛ شعر و موسیقی خرده‌فرهنگ‌ها؛ معرفی مشاهیر، شعرا، نویسندگان و هنرمندان خرده‌فرهنگ‌ها (رحمانی؛ فقیهی؛ حسینی مهر و سرمدی، ۱۳۹۵).

سبک پوشش اقوام به‌صورت تزیینی در قالب نقشه جلوه‌گری می‌کند. استفاده از تصاویر در کنار متن می‌تواند به جذابیت کتاب‌های درسی بیفزاید. پوشش اقوام که در قالب نقاشی به کار رفته است بدون هیچ‌گونه توضیحی بوده و ضرورت دارد که به شیوه‌ای مناسب‌تر در کتاب‌های درسی درج شود. مقولهٔ انعکاس سبک

پوشش اقوام در تحقیقات پژوهشگرانی دیگر با عناوینی مشابه به‌کاربرده شده است که می‌توان به «بعد پوشش و لباس خرده‌فرهنگ‌ها» (رحمانی؛ فقیهی؛ حسینی مهر و سرمدی، ۱۳۹۵)؛«بعد پوشش» (علی پور و علی پور، ۱۳۹۵) و «پوشش‌های قومی و محلی اقوام» (مکرونی و بلندهمتان، ۱۳۹۳) اشاره کرد.

سنن فرهنگی اقوام نیز به حاشیه رفته و دو جشن ملی: نوروز و جشن مبعث پیامبر(ص) که نماد وحدت ملی هستند معرفی‌شده است. در راستای مقولهٔ سنن فرهنگی اقوام، پژوهشگران مؤلفه‌هایی همچون: برجسته کردن زیبایی‌های آداب‌ورسوم اقوام (رحمانی؛ فقیهی؛ حسینی مهر و سرمدی، ۱۳۹۵)؛ آداب‌ورسوم اقوام مختلف (مکرونی و بلندهمتان،۱۳۹۳)؛ آداب‌ورسوم (حمیدی، ۱۳۹۲) را در پژوهش‌های خود مورد تأکید قراردادند. همچنین بازشناسی، حفظ و گسترش تاریخ، هنر، فرهنگ، آداب‌ورسوم، سنت‌ها، هنجارها و ارزش‌های قومی در سند فلسفهٔ تربیت رسمی و عمومی، اصل وحدت‌گرایی؛ شورای عالی انقلاب فرهنگی مصوبهٔ ۴۵۹، ۲۸۸ و ۵۷۹؛ برنامهٔ پنجم توسعه، مادهٔ ۱۱ (بابلی بهمئی، یار محمدیان و یوزباشی، ۱۳۹۲) مورد توجه قرارگرفته است.

معرفی میراث فرهنگی نیز وضعیت خوشایندی در کتاب‌های درسی فارسی ندارد و این کتاب‌های درسی نتوانسته‌اند میراث فرهنگ اقوام را در دل خود جای دهند. مقولهٔ میراث فرهنگی با عنوان «بعد میراث فرهنگی» در پژوهش علی پور و علی پور (۱۳۹۵)؛ و « میراث فرهنگی اقوام مختلف» در پژوهش مکرونی و بلندهمتان (۱۳۹۳) نیز موردبررسی قرارگرفته است. فینبرگ (۱۹۹۶) بیان می‌کند که به دانش‌آموزان متعلق به اقلیت‌های محروم از مزایای اقتصادی و اجتماعی باید کمک کرد تا مباهات افتخارشان را نسبت به میراث فرهنگی خود توسعه دهند.

کشور ایران ازنظر ترکیب جمعیتی ناهمگن است و این ناهمگنی جمعیتی، ناهمگنی در فرهنگ و مؤلفه‌های آن را نیز به دنبال دارد. در کشور ما، اقوام مختلفی همچون فارس، ترک، کرد، لر، بلوچ، ترکمن و عرب و... ساکن هستند و بعضی از این اقوام در حوزهٔ مذهب متفاوت و برخی نیز مشترک‌اند، علاوه بر این در کشور ما اقلیت‌هایی همچون کلیمیان (یهودیان)، مسیحیان، آشوریان، زرتشتیان و... وجود

دارد. همهٔ این موارد حاکی از رنگین‌کمان چند فرهنگی در جامعهٔ ایران است که طبعاً برای مدیریت این تفاوت‌ها نیاز به برنامه‌ریزی دقیق و عالمانه هست.

کمال مطلوب هر حکومت ملی، برخورداری از یک ملت یکپارچه است که در میان اعضای آن، تفاوت‌های چشمگیر زبانی، مذهبی، قومی و نژادی وجود نداشته باشد و همگان به یک هویت فراگیر ملی تعلق‌خاطر داشته و به آن وفادار باشند. اما در میان کشورهای مستقل جهان کمتر کشوری یافت می‌شود که به‌طور طبیعی دارای جمعیتی فاقد تفاوت‌های زبانی، مذهبی و قومی باشد. ایران نیز سرزمینی است که در جریان تحولات گوناگون تاریخی و حرکت‌های جمعیتی، ترکیبی از اقوام را در خود جا داده است (سید امامی، ۱۳۸۵). جامعهٔ ایران، جامعه‌ای است متشکل از مردم اقوام و مذاهب و زبان‌های متفاوت که قرن‌هاست در کنار هم زندگی می‌کنند (نوربخش، ۱۳۸۷) به این معنا که آمیزه‌ای از تنوع دینی (اسلام، مسیحیت، یهودیت و...)، قومی (آذری، کرد، عرب، ارمنی و...) و زبانی (فارسی، آذری، کردی، عربی و...) را در کشور ایران مشاهده می‌کنیم. هرچند تنوع قومی و فرهنگی برای کشوری مانند ایران می‌تواند فرصت‌های مناسبی برای توسعه کشور فراهم کند، درعین‌حال می‌تواند یکی از بسترهای مهم ناامنی و تهدیدات امنیتی به شمار رود؛ به‌ویژه اینکه جغرافیای سیاسی قومیت‌های ایرانی مانند مرزنشینی اکثر اقلیت‌های نژادی و مذهبی و شکاف‌های فرهنگی میان آن‌ها می‌تواند سبب طمع‌ورزی و تحریک کشورهای استعمارگر و حضور فتنه‌انگیز بیگانگان در آشوب‌های قومی و اختلافات مذهبی و... شود. ایران، کشوری چند فرهنگی است و تنوع قومی و زبانی، یکی از ویژگی‌های شاخص آن است. الگوی ملّت در این کشور ترکیبی و نامتوازن است؛ بدین‌صورت که بخش بزرگی از ملّت که یک یا چند ویژگی و خصیصهٔ مشترک دارند، هیأت کلی ملّت ایران را تشکیل می‌دهد و بخش کوچک‌تری از ملّت نیز به علت دارا بودن یک یا چند ویژگی با بخش اکثریت ملّت تجانس کامل ندارند (مطلبی، ۱۳۸۷).

در جامعهٔ کنونی ایران نمی‌توان سیاست یکسان‌سازی فرهنگی فرانسه قرن نوزدهم را به اجرا درآورد؛ هرچند در زمان رضاشاه این سیاست اجرا شد و تاکنون نیز ادامه دارد و هنوز نتوانسته به‌صورت موفق و کامل به اجرا دربیاید، چراکه در برابر آن مقاومت وجود دارد و فرهنگ‌ها خواهان احترام و پذیرش بیشتری از طرف دولت مرکزی هستند و به میزانی که دولت مرکزی به آن‌ها توجه کند، آن‌ها نیز به دولت مرکزی وفادار خواهند بود.

موضوع تنوع در متن ژئوپلیتیک ایران، درعین‌حال که فرصت‌های توسعهٔ کشور را فراهم می‌سازد، می‌تواند منبعی برای تهدیدات امنیت ملی کشور نیز باشد. مطلبی (۱۳۸۷)، منابع تهدید از سوی اقوام علیه امنیت ملی کشور را در سه حوزه مطرح نموده است: **مرزنشینی** اولین تهدید محسوب می‌شود، جایگاه جغرافیایی اقوام معادلهٔ امنیت ملی را پیچیده‌تر کرده است. اقوام گوناگون و اقلیت‌های مذهبی در مهم‌ترین حوزه‌های راهبردی کشور و جداره‌های مرزی اسکان شده‌اند که عقبهٔ آن‌ها در ورای مرزها و خارج از حوزهٔ نفوذ و اثرگذاری حاکمیت ملی قرار دارد. دومین تهدید، **مداخله بیگانگان** می‌باشد؛ مسئلهٔ تنوع قومی و مذهبی کشور زمانی که با اهداف استعماری بیگانگان همراه می‌شود به منبعی برای تهدید امنیت ملی کشور تبدیل می‌گردد. ورود عوامل بیگانه به ساخت سیاسی کشور با ابزار ناهمگونی اقوام و اقلیت‌های مذهبی و قومی به‌سادگی انجام می‌شود. **تراکم شکاف قومی و مذهبی** سومین منبع تهدید محسوب می‌شود؛ تعارضات متنوع موجود میان گروه‌های قومی یا موازی شدن شکاف‌های قومی یا شکاف‌های مذهبی و زبانی تأثیر بسزایی در میزان ثبات یا بی‌ثباتی کشور دارد. این تراکم شکاف‌های قومی- مذهبی ممکن است متقاطع یا متوازی باشند و به بازتولید ناامنی و تهدیدزایی اقوام علیه امنیت ملی کشور منجر گردند. ضمن اینکه نیروی بالقوهٔ تهدیدات ناشی از شکاف تراکم قومی در اکثر مناطق قومی نشین کشور با ترکیبی از تضادهای قومی، نژادی، زبانی و مذهبی همراه است که در صورت فعال شدن

این تضادها و تراکم شکاف‌ها، ناامنی و بی‌ثباتی وسیعی امنیت کشور را تهدید خواهد کرد.

حال با توجه به آنچه گفته شد می‌توان گفت برای مدیریت این منابع تهدید زا یکی از راه‌حل‌ها موردتوجه قرار دادن، احترام و پذیرش فرهنگ‌های مختلف از طریق نهادهای رسمی و حتی غیررسمی همچون رسانه‌های ارتباطی و ملی است. در حوزهٔ نهادهای رسمی، نظام آموزشی مسئولیتی خطیر در این راستا بر عهده دارد و در حوزهٔ برنامه‌ریزی و سیاست‌گذاری آموزشی، نیاز به تدوین دقیق برنامه‌های درسی هست تا بتواند زمینهٔ آموزش چند فرهنگی و احترام به فرهنگ‌های گوناگون و ارتقاء دانش و سواد چند فرهنگی در بین دانش‌آموزان اقوام و اقلیت‌های گوناگون فرهنگی و قومی در کشور را فراهم آورد. از طرف دیگر، جهت رسیدن به شرایطی در نظام آموزشی که در آن همهٔ فرهنگ‌ها و قومیت‌ها احساس محترم بودن داشته باشند و کلیهٔ حقوق آن‌ها در برنامه‌های درسی و آموزشی رعایت شود، چاره‌ای جز این نداریم که باید از اهرم تغییر و اصلاح نظام آموزشی بهره گیریم. نقطهٔ محوری که در نظام آموزشی باید موردتوجه بیش‌از پیش باشد و در مرکز این تغییرات قرار گیرد، بی‌شک برنامهٔ درسی است.

منابع

- ابراهیم، احترام؛ بهشتی، سعید و کشاورز، سوسن (۱۳۸۹)، بررسی اندیشه‌های تربیتی دریدا و نقد آن، *رویکردهای نوین آموزشی*، س۵،ش۱: ۱۴۷-۱۶۸.
- احمدرش، رشید؛ فزون مهر، نادر؛ غلامی، احمد و قلی زاده، محمدباقر (۱۳۹۲)، ضرورت هستی شناختی آموزش چند فرهنگی در بازسازی دموکراتیک ساختار اجتماعی ایران، *همایش ملی آموزش‌وپرورش چند فرهنگی*، دوم اسفندماه ۱۳۹۲، ارومیه.
- ایمان، محمدتقی؛ نوشادی، محمود رضا (۱۳۹۰)، تحلیل محتوای کیفی، *پژوهش*، س۳،ش۲: ۱۵-۴۴.

- بابلی بهمئی، عزیزالله؛ یار محمدیان، محمدحسین و یوز باشی، زهرا (۱۳۹۲)، تحلیل محتوای کتاب مطالعات اجتماعی پایهٔ هفتم بر اساس شاخص (مؤلفه‌های) چند فرهنگی مستخرج از اسناد بالادستی، *همایش ملی آموزش‌وپرورش چند فرهنگی*، دوم اسفندماه ۱۳۹۲، ارومیه.
- حاجیانی، ابراهیم (۱۳۸۱)،گفت و گوی بین فرهنگی و انسجام ملی با تأکید بر نظریهٔ هابرماس، فصلنامهٔ علمی-پژوهشی مطالعات ملی، س۳،ش۱۲: ۷۵-۸۹.
- حاجیانی، ابراهیم (۱۳۸۳)، «مسئلهٔ وحدت ملی و الگوی سیاست قومی در ایران»، *مجموعه مقالات مسائل اجتماعی ایران*، انجمن جامعه‌شناسی ایران.
- حمیدی زاده، کتایون؛ ملکی، حسن؛ شیری، محمد و شیری، فاطمه (۱۳۹۲)، بررسی جایگاه برنامهٔ درسی چند فرهنگی در کتاب‌های درسی (ادبیات، تاریخ و تعلیمات اجتماعی) دورهٔ راهنمایی سال تحصیلی ۱۳۹۰-۱۳۹۱، *همایش ملی آموزش‌وپرورش چند فرهنگی*، دوم اسفندماه ۱۳۹۲، ارومیه.
- دهقانی اشکذری، محمدرضا؛ رحیمی زارچی، محمدرضا(۱۳۹۰)، پوشش ایرانیان در بستر تاریخ و تحلیل تطبیقی بافرهنگ اسلامی، *سومین اجلاس ملی مهندسی نساجی و پوشاک*، اردیبهشت ۱۳۹۰، دانشگاه آزاد اسلامی واحد یزد.
- رحمانی، عذرا؛ فقیهی، علیرضا؛ حسینی مهر، علی و سرمدی، محمدرضا (۱۳۹۵)، اعتبارسنجی مؤلفه‌های آموزش چند فرهنگی برای طرح در دورهٔ ابتدایی، *فصلنامهٔ علمی- پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، س۷،ش۴: ۲۳۳-۲۵۰.
- رضا پور قوشچی، محمد؛ نادری، محمود (۱۳۹۳)،جهانی‌شدن و تکثرگرایی قومی در ایران؛ چالش‌ها و فرصت‌ها، *فصلنامهٔ مطالعات راهبردی جهانی‌شدن*، س۵،ش۱۴: ۵۶-۹۱.
- رضایی، والی (۱۳۸۴)، زبان معیار چیست و چه ویژگی‌هایی دارد؟ *نامهٔ فرهنگستان*،س۳،ش۶ :۲۰-۳۵.

- زاهد، سید سعید و کاوه، مهدی (۱۳۹۱)، گفتمان‌های پوشش ملی در ایران، *فصلنامهٔ علمی- پژوهشی مطالعات و تحقیقات اجتماعی در ایران*، س۱،ش۴: ۴۹-۷۴.
- سید امامی، کاووس (۱۳۸۷)، هویت‌های قومی از کجا برمی‌خیزند؟ مروری بر نظریه‌های اصلی، *فصلنامهٔ خط اول*، س۲،ش۷: ۱۶-۳۲.
- شارع پور، محمود (۱۳۹۲)، *جامعه‌شناسی آموزش‌وپرورش*، تهران: سازمان چاپ و انتشارات وابسته به اوقاف و امور خیریه، (کتاب اصلی در سال ۱۳۸۳ چاپ‌شده است).
- صادقی، علیرضا (۱۳۸۹)، بررسی سند برنامهٔ درسی ملی جمهوری اسلامی ایران بر اساس رویکرد آموزش چند فرهنگی، *فصلنامهٔ مطالعات برنامهٔ درسی ایران*،س ۵ ،ش۱۸ :۱۹۰-۲۱۵.
- صادقی، علیرضا (۱۳۹۰)، *طراحی الگوی مطلوب برنامهٔ درسی تربیت‌معلم چند فرهنگی ایران*، رسالهٔ دکتری، دانشگاه علامه طباطبایی، دانشکدهٔ روان‌شناسی و علوم تربیتی.
- صادقی، علیرضا (۱۳۹۱)، ویژگی‌ها و ضرورت‌های تدوین برنامهٔ درسی چند فرهنگی در ایران؛ بررسی چالش‌ها و ارائهٔ راهکارها، *راهبرد فرهنگ*،ش۱۷و۱۸:۹۳-۱۲۲
- صالحی امیری، سید رضا؛ صمیمی، نیلوفر (۱۳۸۶)، آیین‌های نوروزی و همبستگی ملی، *فصلنامهٔ فرهنگ مردم ایران*، ش۱۱: ۳-۱۹.
- صالحی امیری، سید رضا (۱۳۸۹)، *انسجام ملی و تنوع فرهنگی*، تهران: مرکز تحقیقات استراتژیک.
- علی پور، نسرین؛ علی پور، لیلا (۱۳۹۵)، آموزش چند فرهنگی و قومیت در برنامهٔ درسی، *فصلنامهٔ مطالعات روان‌شناسی و علوم تربیتی*، س۲،ش۱۱: ۱۶۷-۱۸۲.
- فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۹۰)، *مردم‌نگاری آموزش*، تهران: انتشارات علمی.

- قادری، مصطفی؛ کرم کار، سودا (۱۳۹۳)، *برنامهٔ درسی و فرهنگ؛ رویارویی‌ها و به هم آوری ها*، تهران: آوای نور.
- متولی حقیقی، یوسف (۱۳۸۸)، بررسی نقش و جایگاه رجال و مشاهیر خراسان شمالی در ارتقاء فرهنگ و تمدن ایران، *پژوهش‌نامهٔ تاریخ*، س۴،ش۱۱: ۱۳۴-۱۸۶.
- مطلبی، مسعود (۱۳۸۷)، جغرافیای سیاسی اقوام ایرانی، *ماهنامه اندیشه و تاریخ سیاسی ایران معاصر*، ش ۷۰: ۱۶-۲۴.
- مکرونی، گلاله؛ بلندهمتان، کیوان (۱۳۹۳)، آموزش چند فرهنگی در کتاب‌های درسی دورهٔ ابتدایی، *مجلهٔ علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز*،س۶،ش۲۱: ۷۳-۹۲.
- میلنر، آندرو؛ براویت، جف (۲۰۰۲)، *درآمدی بر نظریه فرهنگی معاصر*، ترجمهٔ جمال محمدی، ۱۳۸۵، تهران: ققنوس.
- نظری نژاد ، محمدعلی؛ مرغوب، حوا (۱۳۸۲)، نقش میراث فرهنگی و صنعت گردشگری در توسعهٔ اقتصادی کشور و معرفی اولویت‌های آن، *مجموعهٔ مقالات همایش سیاست‌ها و مدیریت برنامه‌های رشد و توسعه در ایران*؛ جلد ۴: سیاست‌های فرهنگ و توسعه.
- نوربخش، یونس (۱۳۸۷)، فرهنگ و قومیت مدلی برای ارتباطات فرهنگی در ایران، *فصلنامهٔ تحقیقات فرهنگی*،س۱،ش۴: ۶۷-۷۸.
- نیک‌نفس، سعید؛ علی‌آبادی، خدیجه (۱۳۹۲)، نقش تحلیل محتوا در فرایند آموزش و طراحی کتاب‌های درسی، *مجلهٔ جهانی رسانه*، س۸،ش۲: ۱۲۴-۱۵۰.
- وفایی، رضا و سبحانی نژاد، مهدی (۱۳۹۴)، مؤلفه‌های آموزش چند فرهنگی و تحلیل آن در محتوای کتب درسی، *دو فصلنامهٔ نظریه و عمل در برنامهٔ درسی*، س۳،ش۵: ۱۱۱-۱۲۸.
- یار محمدیان، محمدحسین (۱۳۹۵)، *اصول برنامه‌ریزی درسی*، تهران: یادواره کتاب.

- Arellano, J. (2011). *The Use of Multicultural Literature in Elementary Classrooms: Teaching Acceptance and Understanding of Different Races, Ethnicities, and Cultures*. A research paper, The Graduate School, University of Wisconsin-Stout.
- Arvin. M. A (2001). *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum and Teaching.* Boston: Pearson, Allyn & Bacon.
- Bianco, J.L&BAL, A. (2016). Multicultural Education in the Australian Context: An Historical Overview. Learning from Difference: Comparative Accounts of Multicultural Education, Multilingual Education, 16.
- Chantal, J. Gervedink, N. Jules, M. Pieters&Joke, M. (2013). Influence of culture on curriculum development in Ghana: an undervalued factor? *Journal of Curriculum Studies*, 45(2), 225–250.
- Ezeife, A.N. (2013). Culture-sensitive Mathematics: The Walpole Island Experience. This is an excerpt from "Volume 3: Moving Forward, Making a Difference," in the Aboriginal Policy Research Series, © Thompson Educational Publishing, Inc.To order copies of this volume, visit www.thompsonbooks.com or call 1-877-366-2763.
- Feinberg, W. (1996). The Goals of Multicultural Education: A Critical Re-evaluation. Philosophy of education, 182/189.
- Hinton, S. (2011). Ethnic Diversity, National Unity and Multicultural Education in China. *US-China Education Review* a 5,726-739. Earlier title*: US-China Education Review*, ISSN 1548-6613
- Howard, T.C. (2010). Why race and culture matter in schools: Closing the achievement gap in America's classrooms. New York, NY: Teachers College Press. C 3: Culture, & Ch. 4: Culturally Responsive Pedagogy
- Joshee, R&Johnson, L. (2005). Multicultural Education in the United States and CANADA: The importance of national policies, *International Handbook of Educational Policy*, 53-74.
- Swartout, Deanna M. (2005). Multicultural education curriculum. Encyclopedia of Children's Health. Available at: http://www.healthofchildren.com.
- Trail, S.K. (2015). The Impact of Race, Culture, and Consciousness for Black Students at Berkeley High School. *American Cultures Students Research Prize Recipient*.

Journal of Theory & Practice in Curriculum
Vol.11 (6); 2018, 157-202

دو فصلنامهٔ نظریه و عمل در برنامهٔ درسی
سال ششم، شمارهٔ ۱۱، بهار و تابستان ۱۳۹۷، ۲۰۲-۱۷۵

واکاوی عملکرد ریاضی در دانش‌آموزان جهشی [۱]

An Investigation in Mathematical Performance of Grade-skipping Students

دکتر ابراهیم طلایی[۲]، دکتر زهرا رحیمی[۳]، دکتر حمیدرضا حسن آبادی[۴]، گلرخ برارپور [۵]، آزاده میرزایی[۶]

چکیده: هدف اصلی این پژوهش مقایسهٔ عملکرد دانش-آموزان جهشی و غیرجهشی در به‌کارگیری مفاهیم و استدلالات‌ریاضی و تأثیر جنسیت و خودپندارهٔ ریاضی در عملکرد آن‌ها است. این مطالعه، بخشی از یک مطالعهٔ طولی است که برای تجزیه‌وتحلیل داده‌های آن، تحلیل‌واریانس تک و چند متغیری دو عاملی با اندازه‌گیری مکرر استفاده شده است. این مطالعه نشان می‌دهد که در به‌کارگیری مفاهیم، دانش‌آموزان جهشی از همتایان هم‌سن و غیرهم‌پایه به‌شکل معناداری قوی‌تر عمل کرده‌اند. اما در استدلال، هر چند دانش‌آموزان پایهٔ چهارم از پایهٔ سوم عملکرد بهتری دارند، ولی بین دانش‌آموزان جهشی با دو گروه همتا تفاوت معنادار نیست. به علاوه دختران و پسران، در دو محور فوق و در دو گروه‌جهشی و غیرجهشی، عملکرد یکسانی دارند. خودپندارهٔ ریاضی نیز در دانش‌آموزان جهشی و دو گروه همتا مشابه است. در مجموع به نظر می‌رسد یک‌پایه جهش، در عملکرد ریاضی دانش‌آموزان، تأثیر منفی ندارد. البته توجه به سایر زمینه‌های درسی، عاطفی، اجتماعی و پیگیری پیامدهای جهش‌تحصیلی در بلندمدت برای تصمیم‌سازی در حوزهٔ جهش تحصیلی ضروری است.

کلیدواژگان: جهش‌تحصیلی، استدلال ریاضی، به‌کارگیری مفاهیم ریاضی، خودپندارهٔ ریاضی، جنسیت.

E. Talaee (Ph.D.), Z. Rahimi (Ph. D), H. HasanAbadi (Ph. D), G. Barapour , A. Mirzaei

Abstract: The main purpose of this study was to compare the performance of grade-skipped students with their peers in mathematical reasoning and applying. In this study, gender and mathematical self-concept were considered as effective variables. This study was a part of a longitudinal study. The data analysis was performed through repeated measurements and the results showed that in applying math concepts, grade-skipped students outperformed their peers. However, there was no significant difference between grade-skipped students and their peers regarding the reasoning; although the 4th-grade students are better than the 3th-grade. The girls and boys showed the same function on applying, reasoning and between grade-skipped students and non-grade-skipped. Mathematical self-concept was also similar in three groups. It seems that grade-skipping does not have negative effects on math performance. Of course considering other academic contexts, emotional and social aspects and pursuing the effects of acceleration in long-term is necessary for informed decision-making in the field of grade-skipping.

Keywords: grade-skipping, mathematical reasoning, mathematical concepts applying, mathematics self-concept, gender

۱. این مقاله مستخرج از طرح پژوهشی است که با حمایت مالی و سفارش شورای عالی آموزش و پرورش، در دانشگاه تربیت مدرس به انجام رسیده است.- تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۶/۰۵/۰۹ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۱۲/۰۹

۲.استادیار، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس، رایانامه : e.talaei@modares.ac.ir
۳. مدرس، گروه آموزش و پرورش، دانشگاه علامه طباطبایی، رایانامه : mehrshid80@yahoo.com
۴.استادیار، گروه روان‌شناس تربیتی، دانشگاه خوارزمی، رایانامه : hrhassanabadi@yahoo.com
۵.کارشناسی ارشد، رشته تحقیقات آموزشی، رایانامه : gol_bararpour@yahoo.com
۶. کارشناسی ارشد، رشته روان‌شناسی تربیتی، رایانامه : mirzaee.azadeh@yahoo.com

مقدمه

یافته‌های بسیاری از مطالعات و همچنین تجارب زیستهٔ شمار زیادی از دانش‌آموزان جهشی و والدین آنها، جهش تک‌پایه را برای دانش‌آموزان مستعد، تجربه‌ای مثبت و حتی عالی[1] گزارش می‌کنند و این ادعا وجود دارد که دانش‌آموزان جهشی از حیث علمی، ذهنی و اجتماعی با همتایان خود، مسئلهٔ جدی ندارند (کینباک و ویدرگور[2]، ۲۰۰۹؛ کولانجلو، اسولین و گراس[3]، ۲۰۰۴). یافته‌های پژوهش‌های طولی نیز مؤید آنند که دانش‌آموزان جهشی علاوه بر مقاطع پایین تحصیلی، در دبیرستان و دانشگاه نیز از همتایان خود عملکرد بهتری دارند (مک کلارتی[4]، ۲۰۱۵؛ پارک، لیبونسکی و بنبو[5]، ۲۰۱۳؛ پارک، ۲۰۱۱) و حتی در محیط شغلی نیز، میانگین درآمد سالانهٔ بیشتری را نسبت به همتایان، به خود اختصاص می‌دهند (وارن و لیو[6]، ۲۰۱۷).

مرور مطالعات در حوزهٔ جهش تحصیلی به این نقطه ختم می‌شود که در مجموع در خصوص پیامدهای تحصیلی وابسته به جهش، نگرانی جدی وجود ندارد و دغدغهٔ مربیان آموزشی بیشتر پیامدهای اجتماعی جهش تحصیلی است (سیگل، وینسون و لیتل[7]، ۲۰۱۳). در اغلب پژوهش‌هایی که پیامدهای تحصیلی جهش تک‌پایه و چندپایه را محور مطالعهٔ خود قرار داده‌اند، عملکرد دانش‌آموزان در محور ریاضی مورد بررسی قرار گرفته است. به عنوان مثال مطالعهٔ استنلی[8] (۱۹۷۵، به‌نقل از کلانجلو و همکاران، ۲۰۰۴) بر روی عملکرد ریاضی ۹۰ دانش‌آموز جهشی ابتدایی نشان می‌دهد که ۶۶ نفر از آنان، عملکردی بسیار بهتر از دانش‌آموزان غیرهمسن و بزرگ‌تر از خود داشته‌اند. پژوهش ما[9] (۲۰۰۵) نیز اثر جهش را در نمرات ریاضیات دانش‌آموزان، معنادار گزارش

[1] Excellent experience
[2] Kleinbok & Vidergor
[3] Colangelo, Assouline, & Gross
[4] McClarty
[5] Park, Lubinski & Benbow
[6] Warne & Liu
[7] Siegle, Wilson & Little
[8] Stanley
[9] Ma

می‌کند و نشان می‌دهد که نمرات درس ریاضی در دانش‌آموزان جهشی به‌طور متوسط ۲/۷ نمره بالاتر از همتایان غیرجهشی هم‌پایهٔ آنان است و در ۲ درصد بالایی کل نمرات، این مقدار به ۵ نمره افزایش می‌یابد (۲۰۰۵).

در اهمیت پرداختن به موضوع ریاضی از دریچهٔ جهش تحصیلی همین بس که این درس از دیرباز بخشی جدا نشدنی از برنامه‌های درسی مدارس بوده است و این‌طور به نظر می‌رسد که برای بهتر زیستن در دنیای امروزی، گریزی از هم‌زیستی با آن نیست؛ تا جایی که برخی ریاضی را دروازهٔ موفقیت و شکست و رمز موفقیت حرفه‌ای دانش‌آموزان دانسته‌اند (شورای ملی تحقیقات[1] امریکا، ۲۰۰۱). اما آنچه در ریاضیات درک و بینش افراد را در پدیده‌های مختلف توسعه می‌دهد و وجهی اساسی به شمار می‌رود، فرایند استدلال[2] ریاضی است (شورای ملی معلمان ریاضی[3] امریکا، ۲۰۰۰). توجه به ریاضیات، بدون در نظر گرفتن رسالت اصلی آن، سیستم‌های آموزشی را در بسیاری از نقاط دنیا به سمت مسیرهایی میان‌بر برای کسب موفقیت سوق داده است که در آن حفظ رویه‌ها و الگوریتم‌ها، به جای فهم عمیق مفاهیم، در مرکز توجه قرار گرفته است؛ مسیرهایی که بعضاً فراگیران را در فضای غریب و ناآشنای رموز و نمادهایی که نامربوط به هم جلوه می‌کنند و تنها از طریق تکرار، آموختنی می‌نمایند، گرفتار آورده است. منظور از استدلال، هماهنگی شواهد، باورها و اندیشه‌ها برای نتیجه‌گیری در مورد چیزی است که صحت دارد (لیتون[4]، ۲۰۰۳، ص۳) و استدلال ریاضی را توانایی تفکر منسجم و منطقی و استنتاج از حقایق ریاضی آشنا یا مفروض دانسته‌اند (مانسی[5]، ۲۰۰۳، ص۹).

فرایند استدلال و اثبات[6] در تحقیقات مرتبط با آموزش ریاضی به کرّات بررسی شده (هارل و ساودر[1]، ۱۹۹۸؛ میازاکی[2]، ۲۰۰۰، به‌نقل از ریحانی و کلاهدوز، ۱۳۹۲؛

[1] National Researches Council (NRC)
[2] Reasoning
[3] National Council of Teachers of Mathematics (NCTM)
[4] Leighton
[5] Mansi
[6] Proof

هیلی و هویلز[3]، ۲۰۰۰؛ استایلیانیدز[4]، ۲۰۰۵، ۲۰۰۷؛ استایلیانیدز و استایلیانیدز، ۲۰۰۸؛ چین و لین[5]، ۲۰۰۹) و متخصصان تعلیم و تربیت پرورش استدلال را رسالت اساسی ریاضی و زیر بنای تفکر اندیشمندانه و منطقی دانسته‌اند و برآنند که نظام آموزشی به جای انتقال صرفِ اطلاعات به دانش‌آموزان، باید موقعیت‌های مناسبی را برای پرورش تفکر و توسعهٔ توانایی استدلال منطقی در آنان فراهم آورد (ملکی و حبیبی‌پور، ۱۳۸۵؛ حاجی‌حسینی‌نژاد و بالغی‌زاده، ۱۳۸۹)؛ چرا که وقتی ریاضی به عنوان علمی مستدل، یاد گرفته می‌شود، دانش به‌دست آمده حتی هنگام فراموشی رویه‌ها، به‌راحتی می‌تواند بازسازی شود؛ اما در سطح کاربرد و بدون استدلال، فهم ریاضی جنبهٔ ابزاری و رویه‌ای پیدا می‌کند (بال و باس[6]، ۲۰۰۳). در این سطح، دانش‌آموز با انتخاب، ارائهٔ اطلاعات، الگوسازی و در واقع با به‌کارگیری حقایق، مهارت‌ها و روش‌ها، دست به حل مسأله خواهد زد و تلاش می‌کند از طریق به‌کاربردن رویه‌ها به نتیجهٔ مورد نظر برسد. لذا بسیار محتمل است که هنوز درک درستی از اثبات آن گزاره نداشته باشد و به‌طور کامل از درستی روش، قانع نشده باشد (وبر، ۲۰۰۵، ۲۰۰۴).

در واقع دانش‌آموزان در برخورد با مسائلی از جنس به‌کارگیری، وقتی می‌خواهند گزاره‌ای ریاضی را ثابت کنند، سعی دارند که الگویی را در نظر بگیرند و سپس از روی آن تقلید کنند و هر چند گاهی اثباتی معتبر هم ارائه می‌کنند، اما نمی‌توانند توضیح دهند که چرا در اثباتشان از قوانین منطقی خاصی استفاده کرده‌اند (وبر، ۲۰۰۴). به همین لحاظ تکالیفی که تنها شامل رویه‌ها و الگوریتم‌ها هستند، به‌ندرت موجب گسترش تفکر اصیل ریاضیات در دانش‌آموزان می‌شوند (برودیه، ۲۰۱۰). اما در سطح استدلال، تفکری منطقی و نظام‌مند منجر به حل مسئله می‌شود.

---

[1] Harel & Sowder
[2] Miyazaki
[3] Healy & Hoyles
[4] Stylianides
[5] Chin & Lin
[6] Ball & Bass

برخی از محققین، با تأکید بر اهمیت استدلال و اثبات در ریاضیات مدرسه‌ای در تحقیقات خود نشان می‌دهند که درک و فهم ریاضی بدون تأکید بر استدلال و اثبات، غیرممکن است (هنا، ۲۰۰۰؛ بال و باس،۲۰۰۳؛ استایلیانیدز، ۲۰۰۷؛ استایلیانیدز و بال، ۲۰۰۸؛ میولر و ماهر[1]، ۲۰۰۹، به نقل از کلاهدوز، ۱۳۹۰). دانش‌آموزی که فاقد مهارت‌های مرتبط با استدلال باشد، مطالب را حفظ نموده و صرفاً به دنبال رویه‌ها خواهد بود. حال آنکه گسترش توانایی دانش‌آموزان برای استدلال و توجیه اینکه چرا یک گزارهٔ ریاضی برقرار و یا چرا یک رویهٔ خاص درست است، بخشی مهم از آموزش ریاضیات (راس، ۱۹۹۸) و چه بسا رسالت آن است. به‌رغم اصالت چنین رسالتی، بسیاری از مطالعات مؤید آنند که اکثر دانش‌آموزان، بیشتر بر حفظ رویه‌ها تکیه دارند تا فهم آن (مور[2]،۱۹۹۴، به‌نقل از کلاهدوز، ۱۳۹۰) و در درک، فهم و ساخت اثبات و استدلال‌های منطقی در همهٔ سطوح تحصیلی با مشکل مواجه‌اند (هارل و ساودر، ۱۹۹۸؛ هیلی و هویلز، ۲۰۰۰؛ رکیو و گودینو[3]، ۲۰۰۱؛ استایلیانیدز، ۲۰۰۵، ۲۰۰۷؛ وارجیس، ۲۰۰۷؛ دی‌وانس پرونسن[4]، ۲۰۰۸؛ پاداک[5]، ۲۰۰۹، به نقل از همان). آنان اغلب از سؤالاتی که آن‌ها را درگیر حتی ساده‌ترین اثبات‌ها می‌کند، می‌گریزند و ترجیح می‌دهند به جای آن، سراغ سؤالات رویه‌ای و الگوریتمی -که ممکن است پیچیده‌تر هم باشند- بروند (تال[6]، ۱۹۸۹، به‌نقل از ریحانی، حمیدی و کلاهدوز، ۱۳۹۱). نتایج مطالعات تیمز نیز در شاخهٔ ریاضی، گواهی است بر این مدعا که دانش‌آموزان ایرانی، بخصوص در مقطع ابتدایی و در محور استدلال، عملکرد نامطلوبی دارند. چنان‌که در تمامی این مطالعات، جایگاه ایران به طور معناداری پایین‌تر از میانگین مقیاس تیمز است[7] و در پایهٔ

[1] Mueller & Maher
[2] Moore
[3] Recio & Godino
[4] Dee Vanspronsen
[5] Paddack
[6] Tall
[7] در مطالعات سال‌های ۱۹۹۵، ۱۹۹۹، ۲۰۰۳، ۲۰۰۷، ۲۰۱۱ و ۲۰۱۵و نیز تیمز پیشرفته‌ی ۲۰۰۸ میانگین نمرات ریاضی پایهٔ چهارم (به استثنای سال ۱۹۹۹ که آزمون تیمز در پایهٔ چهارم برگزار نشد) به

چهارم که ۴۰٪ سؤالات به سطح دانستن[1]، ۴۰٪ در سطح به‌کار بستن[2] و ۲۰٪ سؤالات سطح استدلال[3] اختصاص یافته است، با بالاتر رفتن سطح عملکرد، اختلاف عملکرد ایران با میانهٔ بین‌المللی بیشتر می‌شود (کریمی و همکاران، ۱۳۹۲).

بنابر آنچه گفته شد به نظر می‌رسد توجه به دو مهارت استدلال و به‌کارگیری مفاهیم ریاضی به طور مجزا می‌تواند معیاری مناسب‌تر برای بررسی سطح عملکرد دانش‌آموزان جهشی در درس ریاضی در اختیار نهد. از آنجا که در مطالعات موجود، چه در داخل و چه خارج از مرزهای کشور، این افق دید مغفول مانده است، لذا تمرکز اساسی این پژوهش بر مقایسهٔ دانش‌آموزان جهشی و غیرجهشی در دو حیطهٔ به‌کارگیری و استدلال در مفاهیم ریاضی است.

نکتهٔ قابل تأمل دیگری که این پژوهش، بستر مناسبی برای مطالعهٔ آن فراهم آورده است، مقایسهٔ عملکرد دانش‌آموزان در درس ریاضی، ناظر به جنسیت آنان است. مطالعات مختلف، تأثیر تفاوت‌های جنسیتی را در توانایی‌های شناختی، تا حد زیادی گیج‌کننده دانسته‌اند (لموس[4] و همکاران، ۲۰۱۲) و نتایج مختلفی مربوط به عملکرد مردان در مقایسه با زنان در زمینه‌های مختلف مشاهده شده است. در مورد مهارت‌های ریاضی دانش‌آموزان دختر و پسر نیز یافته‌های متفاوتی گزارش شده است. برخی تحقیقات نشان می‌دهد مردان در حدود ۱ تا ۵ ٪ در توانایی‌های شناختی مانند ریاضی، برتر از زنان هستند (هجز و نوول[5]، ۱۹۹۵). باور جنسیتی حاکم بر ریاضی، در درک، تجزیه و تحلیل مسائل ریاضی، توانمندی پسران را بیش از دختران می‌داند و در مقابل دختران را در حوزهٔ علوم انسانی، ادبیات و هنر مستعدتر از پسران برمی‌شمرد (نجات و دیگران، ۱۳۹۰). لذا این ذهنیت وجود دارد که پسران در حیطهٔ استدلال صوری

ترتیب ۳۸۷، ۳۸۹، ۴۰۲، ۴۳۱ و۴۳۱ است که در بهترین حالت با میانگین بین‌المللی ۵۰۰، اختلافی به اندازهٔ ۶۹ نمره دارد.

[1] Knowing
[2] Applying
[3] Reasoning
[4] Lemos
[5] Hedges & Nowell

(والانیدس[1]، ۱۹۹۸، به‌نقل از یوسفی و خیر، ۱۳۸۲) و ریاضی برتر از دختران هستند و در مقابل، دختران در استدلال غیرکلامی قوی‌تر عمل می‌کنند (استرند، دیری و اسمیت[2]، ۲۰۰۶). حتی در دانش‌آموزان مستعد نیز از این ادعا جانبداری شده است که ترکیبی از عوامل محیطی و بیولوژیکی بر توانایی استدلال ریاضی آنان تأثیر گذاشته است و بخصوص در سنین پیش از بلوغ، تفاوت عمده‌ای در توانایی استدلال ریاضی دختران و پسران مستعد[3] به چشم می‌خورد (بنبو و بنبو[4]، ۱۹۸۴).

در مقابل، مطالعاتی هم هستند که بین عملکرد ریاضی دختران و پسران در کلاس‌های چهارم، هشتم و دوازدهم، تفاوت معناداری گزارش نمی‌کنند (کولی، ۲۰۰۱، به نقل از بیابانگرد، ۱۳۸۸) و در استدلال صوری نیز بین نمرات دختران و پسران یکسانی عملکرد را نشان می‌دهند (یوسفی و خیر، ۱۳۸۲). مطالعات تیمز هم بخصوص در پایهٔ چهارم، بین عملکرد دانش‌آموزان دختر و پسر در ریاضیات، تفاوت معناداری را نشان نداده است. هرچند این وضعیت از کشوری به کشور دیگر متفاوت بوده است (کریمی و همکاران، ۱۳۹۲، ص۲۳). در کنار این دو نگاه پژوهشی متفاوت، برخی پژوهش‌ها حاکی از تفاوت اندک دختران و پسران در سطح عملکرد ریاضی هستند (میلیسن و لویتن[5]، ۲۰۰۸). لذا یکی دیگر از اهداف این پژوهش، مطالعه و بررسی تأثیر جنسیت بر عملکرد ریاضی دانش‌آموزان است.

آخرین پرسش که دست‌یابی به پاسخ آن، در متن این پژوهش دنبال شده است، بررسی خود پندارهٔ[6] دانش‌آموزان جهشی نسبت به ریاضی است. یافته‌های مطالعات متعدد، عملکرد تحصیلی در درس ریاضی را نه تنها متأثر از ساختارهای دانش و فرآیند پردازش اطلاعات، بلکه تحت تأثیر عوامل انگیزشی ازجمله باورها، نگرش‌ها، ارزش‌ها

[1] Valanides
[2] Strand, Deary & Smith
[3] Intellectually advanced
[4] Benbow & Benbow
[5] Meelissen & Luyten
[6] Self- concept

و اضطراب دیده‌اند (بسانت[1]، ۱۹۹۵؛ ینیلمز، گیرگینر و اوزون[2]، ۲۰۰۷). مجموعهٔ نگرش‌های شخص نسبت به خود، به خودپنداره تعبیر می‌شود (حسن‌زاده، حسینی و مرادی، ۱۳۸۸) و خودپندارهٔ تحصیلی، به ادراک یا باور فرد از توانایی‌هایش در ارتباط با انجام یک عملکرد مطلوب یا داشتن اعتماد به نفس در یادگیری یک درس اشاره دارد. برخی مطالعات نشان می‌دهد جهش تحصیلی به دانش‌آموزان کمک کرده است که علاقه‌شان را به ریاضیات حفظ کنند (بیکنل[3]، ۲۰۰۹). به هر ترتیب به لحاظ تأثیر معنادار باورهای خودشایستگی، بر عملکرد ریاضی (لی[4]، ۱۹۹۹)، این مطالعه مقایسهٔ تفاوت خودپندارهٔ ریاضی را نیز در دانش‌آموزان جهشی و غیرجهشی و تأثیر آن را بر عملکرد ریاضی دانش‌آموزان در دستور کار قرار داده است.

لذا در مجموع آن‌چه در این مطالعه قصد آن می‌رود، مقایسهٔ عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان جهشی و غیرجهشی در دو محور به‌کارگیری و استدلال در مفاهیم ریاضی است و علاوه بر آن عملکرد ریاضی دانش‌آموزان با لحاظ کردن جنسیت و در نهایت عامل خودپندارهٔ ریاضی، مورد مطالعه و مقایسه قرار گرفته است.

روش

این مطالعه بخشی از یک مطالعه طولی است. برای انتخاب نمونه ابتدا کل کشور به پنج بخش شمال، جنوب، شرق، غرب و مرکز تقسیم شد؛ از آنجا که پراکندگی دانش‌آموزان جهشی در استان‌های مختلف، تفاوت قابل ملاحظه‌ای را نشان می‌داد، لذا به‌منظور دسترسی آسان‌تر به دانش‌آموزان جهشی، استان‌هایی مورد توجه واقع شدند که نسبت به سایر استان‌های همجوار اقبال بیشتری به جهش تحصیلی نشان داده بودند. در نهایت هفت استان گیلان، هرمزگان، همدان، خراسان رضوی، تهران، اصفهان و شهرستان‌های تهران انتخاب شدند که البته وجود برخی مشکلات در ادامهٔ مسیر، منجر به حذف سه استان اصفهان، خراسان و شهرستان‌های تهران شد.

[1] Bessant
[2] Yenilmez, Girginer & Uzun
[3] bicknell
[4] Lee

از بین ۱۴۸۶ دانش‌آموز جهشی در این استان‌ها، ۱۲۸ دانش‌آموز انتخاب شدند. روند انتخاب بدین شکل بود که ابتدا تمامی دانش‌آموزان دارای نمرهٔ بالاتر از ۱۳۰ در آزمون هوش لیتر[1] در نمونه قرار گرفتند. سپس نمونه‌گیری به قسمی انجام شد که نسبت نمونهٔ انتخاب شده با نسبت متقاضیان از هر استان، تا حد ممکن متناسب باشد و علاوه بر آن تمام مناطق شهر تهران نیز در نمونه، مد نظر قرار گیرند. بدین ترتیب حجم نمونهٔ اولیه ۲۱۳ نفر در نظر گرفته شد. اما در همان بررسی‌های اولیه، به علت عدم انطباق آمار ارائه‌شده از استان‌ها با آمار جهش‌کردگان واقعی[2]، این نمونه با ریزش بیش از ۴۰ درصدی مواجه شد و نهایتاً ۱۲۸ نفر در نمونه باقی ماندند.

برای انتخاب گروه همتایان، دارا بودن هوش‌بهر یکسان مورد توجه قرار گرفت. عدم دسترسی به آزمون لیتر، پژوهشگران را بر آن داشت که از فرم B تست هوش آر. بی. کتل[3] در همتاسازی استفاده کنند.

برای انتخاب همتای مناسب و برگزاری آزمون هوش کتل، دانش‌آموزانی از پایهٔ سوم و چهارم انتخاب شدند که به تأیید مدیر و معلمان و همچنین نظر هم‌کلاسی‌های دانش‌آموز جهشی، در سال گذشته و سال جاری، از نظر وضعیت خانوادگی و تحصیلی با دانش‌آموز جهشی در یک رده بودند. برای افزایش میزان دقت کار، به انتخاب یک همتا از هر پایه اکتفا نشد و آزمون از تعداد بیشتری دانش‌آموز گرفته شد. بدین ترتیب از ۱۳۸۹ نفر آزمون کتل به عمل آمد. پس از برگزاری آزمون هوش کتل، ابتدا تمامی دانش‌آموزان جهشی که در آزمون هوش کتل، نمره‌ای پایین‌تر از ۱۰۰ اخذ کرده بودند، از نمونهٔ اصلی کنار گذاشته شدند و سپس برای انتخاب گروه گواه، اساس همتاسازی،

---

[1] Later

این آزمون در مراکز آموزش و پرورش استثنایی برگزار می‌شود و متقاضیان جهش برای کسب مجوز جهش تحصیلی باید در این آزمون، حداقل نمرهٔ ۱۲۰ را کسب کنند.

[2] بعضی دانش‌آموزان –بخصوص دانش‌آموزان متولد نیمه‌ی دوم سال– با همکاری مدارس و البته به شکلی غیر قانونی، شروع زود هنگام در تحصیل داشته و در واقع جهش تحصیلی نداشتند. این افراد از نمونه‌ی انتخابی حذف شدند.

[3] R. B. Cattle

استان محل سکونت، جنسیت، نمرات آزمون هوش کتل، وضعیت تحصیلی والدین و نهایتاً وضعیت اقتصادی (نظیر محل سکونت و مدرسه، شغل والدین و...) در نظر گرفته و برای هر دانش‌آموز جهشی، دو همتا انتخاب شد. در نهایت ۱۲۲ دانش‌آموز پایهٔ سوم که سال گذشته با دانش‌آموز جهشی، هم‌پایه بوده، ولی جهش تحصیلی نداشتند و نیز ۱۱۴ نفر دانش‌آموز پایهٔ چهارم که با دانش‌آموز جهشی هم‌پایه و غیر هم‌سن بودند، مد نظر قرار گرفتند. بدین ترتیب ۳۵٪ از حجم نمونه به دانش‌آموزان جهشی، ۳۳/۵ ٪ به همتایان کلاس سوم (هم‌سن و غیر هم‌پایه) و ۳۱/۵ ٪ به همتایان کلاس چهارم (هم‌پایه و غیر هم‌سن) اختصاص یافت.

در مسیر اجرای این پروژه، ابتدا پس از اجرای مرحلهٔ مقدماتی پژوهش بر روی ۱۵دانش‌آموز جهشی در تهران و ورود به اجرای اصلی، از سوی آموزش و پرورش استثنایی هر استان، نمایندگانی به عنوان رابط پژوهشی معرفی شدند و جلسات توجیهی حضوری در تهران و جلسات مجازی در شهرستان‌ها برای جمعی از دانشجویان یا فارغ التحصیلان مقاطع کارشناسی‌ارشد و دکتری در شاخه‌های مختلف علوم‌تربیتی برگزار شد. این افراد به‌عنوان آزمون‌گران طرح، اطلاعات لازم را در خصوص روند و چگونگی اجرای آزمون‌ها کسب کردند. سپس کلیهٔ پرسشنامه‌ها و آزمون‌ها روی نمونه‌ای بالغ بر ۱۵۰ دانش‌آموز پایهٔ سوم و چهارم، در سه استان همدان، تهران و هرمزگان به شکل آزمایشی اجرا شد و پس از تحلیل نتایج، ابزار پژوهش از نظر هم-پوشی پرسش‌ها، واژه‌پردازی و نیز سطح دشواری و... بررسی و ویرایش شد و علاوه بر آن مشکلات اجرایی، مد نظر واقع شد تا در اجرای اصلی تدابیری برای رفع آن اتخاذ شود.

سپس همتاسازی اولیه‌ای بر اساس نمرات آزمون هوش کتل و ملاحظهٔ جنسیت صورت گرفت و آزمونگران با مراجعه به مناطق آموزش و پرورش و مدارس، در یک فرایند سه ماهه، آزمون ریاضی و همچنین پرسشنامهٔ خود پندارهٔ تحصیلی را بر روی دانش‌آموزان جهشی مورد نظر و به طور متوسط شش همتا به اجرا درآوردند. در نهایت همتاسازی بر اساس استان محل سکونت، جنسیت، نمرات آزمون هوش کتل، وضعیت تحصیلی والدین و نهایتاً وضعیت اقتصادی انجام شد.

ابزار مورد استفاده در این مطالعه را در سه محور می‌توان معرفی کرد:

۱. **آزمون هوش کتل**: همتاسازی دانش‌آموزان جهشی و غیر جهشی به کمک آزمون هوش کتل مقیاس دوم فرم B (سنین ۸ تا ۱۳ سال) انجام شد. دلیل انتخاب این آزمون را عدم آشنایی دانش‌آموزان با آن، مشابهت آن با آزمون لیتر از حیث غیرکلامی بودن، قابلیت اجرای گروهی، دستورالعمل نسبتاً ساده و اجرای آن در زمانی کم، دارا بودن هنجارهای سنی و نابسته بودن آن به فرهنگ می‌توان برشمرد.

۲. **پرسشنامه عملکرد ریاضی**: در این مطالعه از آنجا که سنجش توانایی دانش‌آموزان در استدلال ریاضی و دسترسی به لایه‌های عمیق‌تر تفکر مد نظر بود، از طراحی پرسش-های چندگزینه‌ای-که احتمال پاسخ‌گویی بر اساس شانس و تصادف را افزایش می-داد- اجتناب شد. بدین‌ترتیب در مرحلهٔ آزمایشی، آزمونی شامل ۱۵ سؤال تشریحی به کمک سؤالات آزمون تیمز ۲۰۰۷ و آزمون‌های بین‌المللی کانگورو (۲۰۱۳-۲۰۰۵) طراحی شد. علت استفاده از این دو آزمون، از آن‌روست که مطالعهٔ بین‌المللی تیمز هر چهار سال یک بار، آزمونی در پایهٔ چهارم و در سه سطح دانستن، به‌کار بستن و استدلال، به اجرا می‌گذارد (کریمی، ۱۳۹۲) و بدین ترتیب، مجموعه سؤالات استانداردی در اختیار می‌نهد که با هدف اساسی این طرح، یعنی سنجش توانایی استدلال ریاضی در دانش‌آموزان جهشی، همسوست. ضمن آنکه تحلیل سؤالات این آزمون، میانگین عملکرد دانش‌آموزان ایرانی را در هر سؤال در مقایسه با مقیاس جهانی تیمز ارائه کرده و لذا معیار مناسبی برای تشخیص دشواری هر سؤال در اختیار می‌نهد. اما همان‌گونه که ذکر شد، به‌منظور فراهم‌کردن امکان بررسی فرایند تفکر در دانش‌آموزان، گزینه‌های پاسخ مربوط به هر سؤال، حذف و سؤالات به شیوهٔ تشریحی طرح شد. آزمون کانگورو نیز از جمله آزمون‌های بین‌المللی ریاضی است که در پایه‌های مختلف تحصیلی با شرکت بیش از چهل کشور در سراسر دنیا با

اقبالی ویژه روبروست. سؤالات این آزمون نیز در سه سطح ۳، ۴ و ۵ امتیازی، به ترتیب از ساده به دشوار تنظیم شده و حوزهٔ ترکیبیات و منطق را در ریاضی پوشش می‌دهد.

در مطالعات تیمز –که در شکل‌گیری ابزار این پژوهش نقش اساسی داشته است– اهداف حیطهٔ شناختی به سه دستهٔ دانستن، به‌کارگیری و استدلال طبقه‌بندی می‌شود (کریمی و همکاران، ۱۳۹۲). در این پژوهش، از آنجا که سؤالات آزمون ریاضی از آزمون‌های بین‌المللی تیمز ۲۰۰۷ و کانگورو اخذ شد، محققین تا حدی به این دسته-بندی وفادار ماندند؛ با این تفاوت که میانگین بالای هوش‌بهر در نمونهٔ منتخب این پژوهش، پژوهشگران را بر آن داشت که از سؤالات حیطهٔ دانش چشم بپوشند و در آزمون‌سازی، تنها سؤالاتی از جنس به‌کارگیری و استدلال مطرح شد.

پس از برگزاری و تحلیل آزمون ریاضی در مرحلهٔ آزمایشی، تعداد سؤالات، با توجه به ردهٔ سنی آزمودنی‌ها کاهش یافت. بدین ترتیب در مرحلهٔ اصلی، آزمونی با ۱۰ سؤال تشریحی، شامل پنج سؤال از نوع به‌کارگیری و پنج سؤال از نوع استدلال مورد استفاده قرار گرفت. پنج سؤال از سؤالات این آزمون، از آزمون تیمز ۲۰۰۷ و پنج سؤال نیز از مجموعه سؤالات آزمون بین‌المللی کانگورو اخذ شد و سعی بر این بود که تمام حیطه‌های محتوایی ریاضیات شامل اعداد (عبارت‌های عددی، الگوها و روابط، منطق ریاضی)، اشکال هندسی و اندازه‌گیری (اشکال دو بعدی و زمان) و نیز نمایش داده‌ها تحت پوشش قرار گیرد. از آنجا که هدف این مطالعه سنجش دانش ریاضی دانش‌آموزان در محور به‌کارگیری و استدلال بود، پرسشی از نوع دانش، مطرح نشد.

نمره‌گذاری این آزمون بدین شکل بود که همهٔ سؤالات، دارای ارزش یکسانِ یک و نمرهٔ کل این آزمون برابر با ۱۰ منظور شد. سپس توسط متخصص موضوعی، شیوهٔ نمره‌گذاری با جزئیات کامل شرح داده شد. هر پاسخ می‌توانست ارزشی برابر با صفر، یک‌چهارم، نیم، سه‌چهارم و یک را به خود اختصاص دهد. پس از طراحی شیوه‌نامهٔ نمره‌گذاری، مصحح اول کل آزمون‌های موجود و مصحح دوم، ۳۰٪ از آزمون‌ها را

تصحیح کردند. همبستگی بین نمرات داده شده توسط دو مصحح ۰/۹۸ به دست آمد. ضمناً ضریب دشواری و تشخیص کل آزمون از طریق روش نیتکو (سیف، ۱۳۹۱) برای سه گروه جهشی (دشواری=۰/۵۳، تشخیص=۰/۵۴)، همتای هم سن غیر هم پایه (دشواری=۰/۵۳، تشخیص=۰/۵۸)، هم پایه غیر هم سن (دشواری=۰/۵۶، تشخیص=۰/۵۵) و برای کل افراد (دشواری=۰/۴۷، تشخیص=۰/۶۳) محاسبه شد.

۳. **پرسشنامه توصیف خود:** مارش[1] (۱۹۹۰) برای بررسی وضعیت عاطفی و شخصیتی دانش‌آموزان، پرسشنامه‌ای را طراحی کرده و در آن به بررسی خودپندارهٔ تحصیلی[2]، غیرتحصیلی و خودپندارهٔ عمومی می‌پردازد و مدعی است که پرسشنامهٔ مزبور در سنین دبستان تا سال‌های آخر نوجوانی قابل اجراست. این آزمون شامل ۱۰۲ گویه در قالب یازده خرده مقیاس است که یکی از آن‌ها خودپندارهٔ ریاضی است. در هر گویه، دانش-آموز باید نظر خود را دربارهٔ عبارت داده شده، از بین پیوستاری شامل نادرست/ اصلاً شبیه به من نیست/ درست/ کاملاً شبیه من است مشخص کند. اعتبار این آزمون در بخش خودپندارهٔ ریاضی این پژوهش، از روش همسانی درونی و آلفای کرونباخ ۰/۸۸ به‌دست آمد.

تجزیه و تحلیل داده‌های گردآوری شده با توجه به هدف پژوهش از طریق تحلیل واریانس تک و چند متغیری دو عاملی با اندازه‌گیری مکرر (طرح یک بین-یک درون) صورت پذیرفت.

[1] Marsh
[2] academic

یافته‌ها

یافته‌های حاصل از این مطالعه در چند بخش قابل گزارش است.

به کارگیری مفاهیم و استدلال ریاضی

شاخص‌های توصیفی در دو متغیر به‌کارگیری و استدلال از خرده مقیاس‌های عملکرد ریاضی در دو جنس (دختر و پسر) در بین سه گروه دانش‌آموزان جهش‌کرده، همتای هم‌سن غیر هم پایه و همتای هم پایهٔ غیرهم‌سن در جدول ۱ قابل بررسی است. آزمون این فرضیه از طریق تحلیل واریانس دو عاملی با اندازه‌گیری مکرر و تأکید بر روی عامل دوم (طرح یک‌بین- یک درون) صورت پذیرفته است.

نتایج مفروضهٔ همگنی ماتریس کوواریانس (M_{box}=۲۴/۰۱، $F_{۲۹۶۴۳,۲۱/۰۱}$=۱/۰۶، p=۰/۳۸) نشان می‌دهد که این مفروضه برقرار است. آمارهٔ موخلی نیز مفروضهٔ کرویت بارتلت را در متغیرهای به‌کارگیری (p=۰/۲۲، χ^2_2=۳/۰۵، w=۰/۹۷) و استدلال ریاضی (p=۰/۴۱، χ^2_2=۱/۷۹، w=۰/۹۸) تأیید می‌کند. همچنین نتایج آزمون همگنی واریانس (لوین) نشان می‌دهد که بین دو گروه دختر و پسر هیچ تفاوت معناداری وجود ندارد و در دو گروه همگنی واریانس برقرار است.

نتایج آزمون چند متغیری بین آزمودنی (جنسیت) نشان می‌دهد که بین دو گروه ($F_{۹۳,۲}$=۲/۱۸، p=۰/۱۲، η^2=۰/۰۴۵) دختر و پسر تفاوتی در خرده مقیاس‌های به‌کارگیری و استدلال وجود ندارد، بدین معنی که دختران و پسران در دو محور به‌کارگیری مفاهیم ریاضی و استدلال کردن، یکسان عمل کرده‌اند.

جدول۱

آماره‌های توصیفی به‌کارگیری مفاهیم و استدلال ریاضی در دو جنس بین سه گروه

جنس	متغیر	آماره	جهشی	هم‌سن غیر هم‌پایه	هم‌پایه غیر هم‌سن	کل گروه‌ها
دختر	به‌کارگیری	M	۳/۶۶	۲/۹۱	۳/۵۰	۳/۳۶
		SD	۱/۱۹	۰/۹۳	۱/۰۶	
	استدلال	M	۳/۴۸	۳/۳۵	۳/۶۷	۳/۵۰
		SD	۱/۱۲	۱/۲۴	۱/۱۴	
پسر	به‌کارگیری	M	۳/۶۰	۳/۳۴	۳/۷۰	۳/۵۵
		SD	۱/۱۸	۱/۱۹	۰/۹۹	
	استدلال	M	۳/۸۸	۳/۴۲	۴/۰۷	۳/۷۹
		SD	۱/۰۶	۱/۱۷	۰/۸۷	
میانگین کل در به‌کارگیری (در دو جنس)		M	۳/۶۳	۳/۱۴	۳/۶۱	۳/۴۶
		SD	۱/۱۸	۱/۰۹	۱/۰۳	
میانگین کل در استدلال (در دو جنس)		M	۳/۷۰	۳/۳۹	۳/۸۹	۳/۶۶
		SD	۱/۱۰	۱/۲۰	۱/۰۱	

نکته: میانگین:M، انحراف استانداردSD

نتایج به‌دست آمده از اثر درون آزمودنی (گروه‌های همتا شده) نشان داد بین سه گروه دانش‌آموزان جهش‌کرده، همتای غیر هم‌پایه و همتای هم‌پایهٔ غیر هم‌سن ($F_{۹۱,۴}$=۳/۸۱، p=۰/۰۰۷، η^2=۰/۱۴) تفاوت معنادار وجود دارد، بدین معنی که در سه گروه در یکی از متغیرهای به‌کارگیری و استدلال، تفاوت وجود دارد. علاوه بر این نتایج اثر پایه× گروه معنادار ($F_{۹۱,۴}$=۱/۴۳، p=۰/۲۳، η^2=۰/۰۶) نبود. به این ترتیب نتایج به‌دست‌آمده از طریق آزمون تک‌متغیری پیگیری شد (جدول ۲).

نتایج آزمون تک‌متغیری بین آزمودنی (جنس) نشان داد تفاوت بین دو گروه دختر و پسر در دو محور به‌کارگیری ($F_{۹۴,۱}$=۱/۷۳، p=۰/۱۹، η^2=۰/۰۲) و استدلال ($F_{۹۴,۱}$=۴/۳۰، p=۰/۰۴، η^2=۰/۰۴) معنادار نیست (نکته: سطح آلفای ۰/۰۵ بر اساس تصحیح بونفرونی بر تعداد خرده مقیاس های عملکرد تقسیم شد که برابر با ۰/۰۲۵ به‌دست آمد. از آنجا که اگر سطح معناداری از این مقدار کمتر باشد، بین دو گروه تفاوت وجود دارد، بنابراین در استدلال تفاوت معناداری بین دو گروه وجود ندارد).

نتایج اثرات درون آزمودنی (پایه) سه گروه دانش‌آموزان (جهش‌کرده، همتای هم‌سن غیرهم‌پایه و همتای هم‌پایه غیرهم‌سن) نشان داد که در به‌کارگیری (η^2=۰/۰۷، $F_{۱۸۸،۲}$=۷/۳۹، p=۰/۰۰۱) و استدلال (η^2=۰/۰۵، $F_{۱۸۸،۲}$=۴/۹۹، p=۰/۰۱) بین سه گروه تفاوت معنادار وجود دارد. علاوه بر این اثر تعاملی جنس× پایه در به‌کارگیری (η^2=۰/۰۱، $F_{۱۹۰،۲}$=۱/۳۲، p=۰/۲۷) و استدلال (η^2=۰/۰۱، $F_{۱۹۰،۲}$=۰/۷۴، p=۰/۴۸) معنادار نبود، بدین معنی که دخترها و پسرها در گروه‌ها (جهش‌کرده، همتای هم سن غیر هم‌پایه و همتای هم‌پایه غیرهم‌سن) به صورت متفاوت عمل نمی‌کنند.

همان‌طور که ذکر شد بین سه گروه در اثر درون‌آزمودنی به‌کارگیری و استدلال تفاوت معنادار وجود دارد. آزمون تعقیبی (LSD) نشان داد دانش‌آموزان جهش کرده و همتای هم‌سن غیر هم‌پایه (پایه سوم) در به‌کارگیری، تفاوت معنادار دارند و دانش-آموزان جهشی در این محور از دانش‌آموزان پایهٔ سوم قوی‌تر عمل کرده‌اند. دانش-آموزان غیر هم‌سن هم‌پایه (کلاس چهارم) نیز نسبت به گروه دانش‌آموزان هم‌سن و غیرهم‌پایه (کلاس سوم) با توجه به معناداری تفاوت میانگین‌ها، در به‌کارگیری مفاهیم برترند.

در متغیر استدلال بین دانش‌آموزان هم‌سن غیر هم‌پایه (کلاس سوم) و دانش‌آموزان غیر هم سن و هم پایه (کلاس چهارم) تفاوت وجود دارد و دانش‌آموزان کلاس سوم میانگین پایین‌تری دارند، بدین معنی که دانش‌آموزان پایهٔ سوم در مهارت استدلال هم ضعیف‌تر عمل کرده‌اند. اما بین دانش‌آموزان جهش‌کرده با دانش‌آموزان هم‌سن غیرهم-پایه (کلاس سوم) و غیرهم‌سن هم‌پایه (کلاس چهارم) تفاوت معناداری وجود ندارد.

جدول ۲

نتایج تحلیل واریانس دو عاملی با اندازه‌گیری مکرر روی عامل دوم برای متغیر به‌کارگیری مفاهیم و استدلال

اثر	SS	df	MS	F	P	η^2
بین آزمودنی به‌کارگیری (جنسیت)	۰/۸۹	۱	۰/۸۹	۱/۷۳	۰/۱۹	۰/۰۲
بین آزمودنی استدلال (جنسیت)	۲/۰۱	۱	۲/۰۱	۴/۳۰	۰/۰۴	۰/۰۴
خطای بین آزمودنی به‌کارگیری (جنسیت)	۴۸/۱۸	۹۴	۰/۵۱			
خطای بین آزمودنی استدلال (جنسیت)	۴۴/۰۲	۹۴	۰/۴۷			
درون آزمودنی به‌کارگیری (پایه)	۱۵/۴۷	۲	۷/۷۳	۷/۳۹	۰/۰۰۱	۰/۰۷
درون آزمودنی استدلال (پایه)	۱۱/۱۳	۲	۵/۵۶	۴/۹۹	۰/۰۱	۰/۰۵
درون آزمودنی به‌کارگیری (جنسیت× پایه)	۳/۷۵	۲	۱/۳۸	۱/۳۲	۰/۲۷	۰/۰۱
درون آزمودنی استدلال (جنسیت× پایه)	۱/۶۵	۲	۰/۸۳	۰/۷۴	۰/۴۸	۰/۰۱
خطای درون آزمودنی به‌کارگیری	۱۹۶/۸۶	۱۸۸	۱/۰۵			
خطای درون آزمودنی استدلال	۲۰۹/۷۱	۱۸۸	۱/۱۲			

خودپنداره ریاضی

شاخص‌های توصیفی خودپندارهٔ ریاضی در سه گروه دانش‌آموزان جهش کرده، همتای غیرهم‌پایه و همتای هم‌پایه غیرهم‌سن در جدول ۳ گزارش شده است.

جدول۳

آماره های توصیفی خودپنداره یا توصیف خود

گروه	جهش‌کرده				همتای هم‌سن غیر هم‌پایه				همتای هم‌پایه غیر هم‌سن			
جنسیت	پسر		دختر		پسر		دختر		پسر		دختر	
متغیر	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
ریاضی	۲/۵۳	۰/۳۶	۲/۶۳	۰/۴۴	۲/۵۴	۰/۳۵	۲/۷۰	۰/۳۶	۲/۵۵	۰/۳۶	۲/۵۶	۰/۳۵

نکته: M میانگین-SD انحراف استاندارد

نتایج آمارهٔ موخلی در مؤلفهٔ ریاضی (p=۰/۷۳، ۰/۶۲ =χ^2)، نشان می‌دهد که مفروضهٔ کرویت برقرار است. نتایج به‌دست‌آمده از تحلیل واریانس چند متغیری اثر درون‌آزمودنی (گروه‌های همتا شده) نشان می‌دهد که بین سه گروه دانش‌آموزان جهش کرده، همتای غیرهم‌پایه و همتای هم‌پایهٔ غیرهم‌سن (η^2=۰/۰۱، p=۰/۵۴، $F_{۲,۱۰۵}$=۰/۶۰) تفاوت معناداری وجود ندارد. علاوه بر این، نتایج اثر تعاملی پایه× جنسیت (η^2=۰/۱۴، p=۰/۷۲، $F_{۲,۱۰۵}$=۰/۷۷) معنادار نبود. نتایج به‌دست‌آمده از طریق آزمون تک متغیری نیز پی‌گیری شده است (جدول ۴).

آزمون تحلیل واریانس چندمتغیری (اثر درون آزمودنی) نشان می‌دهد که بین سه گروه (جهش کرده، همتای هم سن غیرهم پایه، و همتای هم‌پایه غیرهم سن) در مؤلفه-های خودپندارهٔ ریاضی ($F_{۲،۰۰۲}$ =۰/۴۵ ،p=۰/۶۳ ،$\eta^{۲}$=۰/۰۱) تفاوت معناداری وجود ندارد. اثر تعاملی نیز معنادار نبوده است.

جدول۴

نتایج تحلیل واریانس تک متغیری با اندازه‌گیری مکرر برای خودپندارهٔ ریاضی

منبع اثر	SS	df	MS	F	P	η^2
اثر بین آزمودنی (جنسیت) خودپندارهٔ ریاضی	۰/۵۴	۱	۰/۵۴	۳/۷۰	۰/۰۶	۰/۰۳
خطای بین آزمودنی (جنسیت) خودپندارهٔ ریاضی	۱۵/۴۰	۱۰۶	۰/۱۵			
اثر درون آزمودنی (پایه) خودپندارهٔ ریاضی	۰/۱۷	۲	۰/۰۸	۰/۶۴	۰/۵۳	۰/۰۱
اثر تعاملی گروه×جنسیت؛ خودپندارهٔ ریاضی	۰/۳۵	۲	۰/۱۸	۱/۳۴	۰/۲۷	۰/۰۱
خطای درون آزمودنی خودپندارهٔ ریاضی	۲۸/۰۷	۲۱۲	۰/۱۳			

بحث و نتیجه‌گیری

هدف عمدهٔ این مطالعه، بررسی عملکرد ریاضی دانش‌آموزان جهشی و غیرجهشی است تا اولین گام برای تعیین میزان تأثیرگذاری جهش بر دانش ریاضی دانش‌آموزان برداشته شود. این پژوهش در دو محور به‌کارگیری و استدلال، توانمندی دانش‌آموزان جهشی را با همتایان غیرجهشی مورد مقایسه قرار داده است. در این مقایسه، عامل جنسیت نیز مورد توجه واقع شد تا مشخص شود بین دختران و پسران در عملکرد ریاضی و در هر یک از دو محور به‌کارگیری و استدلال تفاوتی وجود دارد یا خیر؟ در نهایت خودپندارهٔ ریاضی نیز به عنوان عاملی تأثیرگذار بر عملکرد دانش‌آموزان در درس ریاضی مورد مطالعه قرار گرفت.

نتایج این مطالعه نشان داد میانگین نمرات ریاضی دانش‌آموزان جهشی از همتایان هم‌سن غیرهم‌پایه بالاتر است و این دانش‌آموزان در محور به‌کارگیری به‌طور معناداری قوی‌تر از گروه همتای هم‌سن و غیر هم‌پایه عمل کرده‌اند. علاوه بر این، در هر دو محور استدلال و به‌کارگیری مفاهیم، بین دانش‌آموزان همتای هم‌سن و غیرهم‌پایه با دانش‌آموزان هم‌پایهٔ غیرهم‌سن تفاوت معناداری وجود دارد و میانگین گروه هم‌پایه

غیرهم‌سن، بالاتر است. بدین معنا که دانش‌آموزان کلاس چهارم در هر دو محور به‌کارگیری و استدلال ریاضی، قوی‌تر از دانش‌آموزان پایهٔ سوم عمل کرده‌اند.

به عبارتی یافتهٔ این مطالعه، این است که دانش‌آموزان جهشی، عملکردی مشابه همتایان هم‌پایه و غیر هم‌سن خود داشته و توانسته‌اند فاصلهٔ معنادار خود را با گروه همتای هم‌سن و غیر هم‌پایه حفظ کنند. به همین دلیل نتایج این مطالعه، هم سو با مطالعات آرانی (۱۳۷۳)، استنلی (۱۹۷۵، به نقل از کلانجلو و همکاران، ۲۰۰۴) و ما (۲۰۰۵) که مدعی‌اند یک پایه جهش، در عملکرد ریاضی دانش‌آموزان جهشی مشکلی ایجاد نمی‌کند، است؛ ولی بیشتر هم راستایِ مطالعهٔ مارش (۱۹۸۷) است که معتقد بود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان جهشی و سرآمد با همکلاسی‌های غیرهمسن (هم‌پایه) چندان متفاوت نیست، اما با همکلاسی‌های هم‌سن (غیرهم پایه)، اختلافی عمده دارد.

در تبیین چرایی این موضوع، به جهت تأثیر مستقیم نگرش، بر عملکرد تحصیلی (بسانت، ۱۹۹۵؛ ینیلمز و همکاران، ۲۰۰۷؛ لی، ۱۹۹۹)، بین دانش‌آموزان جهشی و دو گروه همتا، مقایسه‌ای با تأکید بر خودپندارهٔ ریاضی نیز صورت گرفت. یافته‌های این پژوهش، مشابه مطالعهٔ طولی سویتک و بن بو[1] (۱۹۹۱) حاکی از آن است که تفاوت چندانی در خودپندارهٔ دانش‌آموزان جهشی و غیرجهشی وجود ندارد. بدین‌ترتیب نتایج این مطالعه با نتایج مطالعات سیلر و بروکشیر[2] (۱۹۹۳) و گراس (۲۰۰۵) همخوان نیست، آن‌ها مدعی‌اند که دانش‌آموزان جهشی، خودپنداره‌ای مثبت‌تر از همکلاسی‌های غیرجهشی خود دارند.

به هر روی در این مطالعه، عملکرد مناسب‌تر دانش‌آموزان جهشی را نسبت به گروه همتای غیر هم پایه، نمی‌توان به تفاوت نگرش آنان نسبت به توانمندی ریاضیشان منسوب دانست. اما روی دیگر سکه این است که جهش تک‌پایه موجب کاهش خود پندارهٔ مثبت دانش‌آموزان در ریاضی نشده است.

جستجوی پاسخ برای پرسش پایانی این مطالعه نشان می‌دهد که بین دختران و پسران در عملکرد ریاضی، در هیچ یک از خرده مقیاس‌های به‌کارگیری و استدلال،

[1] Swiatek& Benbow
[2] Sayler& Brookshire

تفاوت معناداری وجود ندارد. بدین ترتیب نتایج این مطالعه با مطالعاتی نظیر یوسفی و خیر (۱۳۸۲)، کولی (به‌نقل از بیابانگرد، ۱۳۸۸) و کریمی(۱۳۹۲) که حکایت از عدم تفاوت معنادار بین عملکرد ریاضی دانش‌آموزان دختر و پسر دارند، هم سو است و با مطالعاتی که حاکی از تفاوت اندک (میلیسن و لویتن، ۲۰۰۸) یا تفاوت معنادار (بنبو و بنبو، ۱۹۸۴؛ هجز و همکاران، ۱۹۹۵؛ والانیدس، ۱۹۹۸، به نقل از یوسفی و همکاران، ۱۳۸۲؛ نجات و دیگران، ۱۳۹۰؛ استرند و همکاران، ۲۰۰۶) بین عملکرد دختران و پسران در درس ریاضی است، همخوانی ندارد.

به‌هر روی نتایج این مطالعه مجالی برای تأملی عمیق‌تر و نگرشی اندیشمندانه‌تر به پدیدهٔ جهش تحصیلی فراهم آورد که امید آن می‌رود به اشتراک‌گذاری این چشم-اندازها، تصویری جامع‌تر از جهش تحصیلی در بوم رنگین آموزش و نظام تربیتی به یادگار بگذارد.

نخست: تفاوت عملکرد دانش‌آموزان جهشی با همتایان هم‌سن و غیر هم‌پایه در محور ریاضی، استدلال ریاضی و به‌کارگیری مفاهیم ریاضی و همچنین مشابهت عملکرد آنان با همتایان هم‌پایه و غیر هم‌سن، در هر یک از محورهای فوق حاکی از آن است که یک پایه جهش در عملکرد ریاضی دانش‌آموزان جهشی خلل جدی ایجاد نکرده است. عدم تمایز معنادار بین خودپندارهٔ ریاضی در دانش‌آموزان جهشی و غیر جهشی نیز مؤید این فرض است. اما توجه به این نکته نیز ضروری است که ممکن است پیامدهای جهش تحصیلی، در سال‌های اولیهٔ تحصیل بروز واضحی نداشته باشد. لذا ضرورت ادامهٔ این مطالعه به شکل مطالعه‌ای طولی، نمایشی بارزتر خواهد یافت و توصیه می‌شود که عملکرد دانش‌آموزان جهشی، در سال‌های پیش رو دنبال شود و از عملکرد مناسب و قابل قبول آنان در ادامهٔ مسیر نیز اطمینان نسبی به دست آید.

دوم: اگر ریاضیات را متشکل از چهار حوزهٔ اساسی جبر، هندسه، محاسبات عددی و آمار (NCTM, 2000)، بدانیم؛ جای آن دارد این اطمینان حاصل شود که جهش تحصیلی به توانمندی دانش‌آموزان در هیچ‌یک از محورهای دانش ریاضی، خدشه‌ای وارد نیاورده یا نخواهد آورد. به‌خصوص که در مطالعهٔ حاضر محدودیت‌های زمانی و سن کم دانش‌آموزانِ مورد مطالعه، منجر شد که عملکرد ریاضی، با ۱۰ سؤال تشریحی

مورد سنجش قرار گیرد. هر چند مطالعاتی نظیر مطالعهٔ ما (۲۰۰۵) از این نگرانی کاسته و نشان می‌دهد تفاوت عملکرد ریاضی در این چهار حوزه، بین دو گروه جهشی و غیرجهشی معنادار است و دانش‌آموزان جهشی به‌ویژه در عملیات جبری، توانمندتر از دانش‌آموزان غیر جهشی عمل می‌کنند و به‌علاوه نمرات سالانهٔ هندسهٔ دانش‌آموزان جهشی به‌طور متوسط، سه نمره از دانش‌آموزان غیر جهشی بالاتر است. به هر ترتیب به نظر می‌رسد سنجش مجدد عملکرد ریاضی در سال‌های آتی، می‌تواند ناظر به شاخه-های مختلف دانش ریاضی باشد. علاوه بر این، بالاتر رفتن سن دانش‌آموزان و امکان طرح پرسش‌های بیشتر، مجالی فراهم خواهد کرد که علاوه بر کاربرد و استدلال، سطوح بالاتر تفکر، نظیر خلاقیت نیز مورد مطالعه و مقایسه قرار گیرد.

سوم: عدم وجود تفاوت بین عملکرد ریاضی و همچنین خودپندارهٔ ریاضی در دختران و پسران، می‌تواند برای سیاست‌گذاران جهش، حامل این توصیه باشد که در صدور مجوز جهش تحصیلی بدون در نظر گرفتن متغیر جنسیت، سیاست مشابهی را برای دختران و پسران در پیش گیرند، هر چند مطالعات مکمل در سال‌های پیش رو خواهد توانست بر اطمینان خاطر آنان در این خصوص بیفزاید.

چهارم: یافته‌های این مطالعه نشان می‌دهد یک پایه جهش در عملکرد ریاضی دانش‌آموزان جهشی، مشکل جدی ایجاد نمی‌کند، اما لازم می‌نماید که بررسی نتایج دیگر پژوهش‌ها که عملکرد دانش‌آموزان جهشی را در سایر زمینه‌های درسی، عاطفی و اجتماعی مورد مطالعه قرار داده‌اند، مکمل این بحث باشد و تصمیم‌گیری والدین یا تصمیم‌سازی سیاست‌گذاران آموزشی در خصوص پدیدهٔ جهش، با نگاهی جامع و همه جانبه صورت پذیرد.

پنجم: تولد در نیمهٔ دوم سال، یکی از دلایلی است که والدین دانش‌آموزان را به انجام جهش تحصیلی ترغیب می‌کند؛ بدین‌ترتیب درصد زیادی از متقاضیان جهش، متولدین نیمهٔ دوم سال هستند که عدم موافقت سیاست‌گذاران آموزشی با ثبت‌نام ایشان در پایهٔ اول ابتدایی، پیش از رسیدن به سن قانونی، والدین را به سمت گذر از مسیرهای میان‌بر سوق داده است. در همین مطالعه نیز بیش از نیمی از متقاضیان جهش، متولد نیمهٔ دوم سال بوده‌اند. اما کوچک بودن نسبی حجم نمونه در این مطالعه، امکان انجام

تحلیل‌ها را فراهم نیاورد. به عنوان نمونه مقایسهٔ دانش‌آموزان جهشی با دو گروه همتا بر اساس تولد در نیمهٔ اول یا دوم سال، میسر نشد. به‌علاوه در برخی محورها، نگاه کیفی به پدیدهٔ جهش می‌توانست مکمل داده‌های حاصل از نگاه کمّی باشد و تحلیل و تبیین جامع‌تری را موجب شود. با این رو به نظر می‌رسد که انجام این مطالعه به مثابهٔ اولین گام در شناسایی پدیدهٔ جهش تحصیلی در ایران، گامی بود که برداشتن آن بایسته بود و امید آن می‌رود که گام‌های استوار بعدی، بتواند مدد رسان والدین، آموزشگران و سیاست‌گذاران آموزشی، در فرایند تصمیم‌گیری در خصوص جهش تحصیلی و چگونگی انجام آن باشد.

منابع

- حاجی‌حسینی‌نژاد، غلامرضا؛ بالغی‌زاده، سوسن (۱۳۸۹)، تأثیر آموزش مبتنی بر «تدریس برای فهمیدن» بر برنامهٔ درسی تجربه‌شده درس تاریخ هنر، *فصلنامهٔ مطالعات برنامه درسی ایران*، ش ۱۷: ۵۵-۳۹.

- راس، کنت (۱۳۸۵)، ریاضی‌ورزیدن واثبات: جایگاه الگوریتم‌ها و اثبات در ریاضیات مدرسه‌ای، (مترجمان: فاطمه مرادی و محبوبه شریعتی)، *مجلهٔ رشد آموزش ریاضی*، ش ۸۳ (سال انتشار به زبان اصلی ۱۹۹۸): ۳۳-۳۰.

- ریحانی، ابراهیم؛ کلاهدوز، فهیمه (۱۳۹۲)، بررسی و تحلیل مدل‌های اساسی استدلال و اثبات در آموزش ریاضی. *فصلنامهٔ نوآوری‌های آموزشی*، سال دوازدهم، ش ۴۸: ۷۰-۴۵.

- ریحانی، ابراهیم؛ بخشعلی‌زاده، شهرناز و معینی، تریفه (۱۳۸۸)، بررسی سیر تکامل دانش مفهومی و دانش رویه‌ای ریاضی و رابطهٔ میان آن‌ها. *فصلنامهٔ نوآوری‌های آموزشی*، سال هشتم، ش ۲۹: ۵۱-۲۷.

- ریحانی، ابراهیم؛ حمیدی، فریده و کلاهدوز، فهیمه (۱۳۹۱)، بررسی درک و فهم دانش‌آموزان سال دوم متوسطه از استدلال و اثبات ریاضی، *فصلنامهٔ مطالعات برنامه درسی ایران*، سال ششم، ش ۲۴: ۱۸۲-۱۵۷.

- کریمی، عبدالعظیم (۱۳۹۲). *سوال‌های مطالعهٔ بین‌المللی روند علوم و ریاضیات* (تیمز ۲۰۰۷)، تهران: موسسهٔ فرهنگی مدرسه برهان (انتشارات مدرسه).

- کلاهدوز، فهیمه (۱۳۹۰)، *بررسی درک و فهم دانش‌آموزان سال دوم متوسطه از استدلال و اثبات ریاضی*. پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد آموزش ریاضی (منتشر نشده)، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی.

- یوسفی، فریده؛ خیر، محمد (۱۳۸۲)، بررسی رابطهٔ استدلال صوری، آگاهی عاطفی و پیشرفت تحصیلی در گروهی از دانش‌آموزان مدارس تیزهوش و عادی شهر شیراز، *مجلهٔ روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران*، دوره ۳۳، ش ۲: ۲۰۲-۱۷۷.

- Assouline, S. G., Colangelo, N., & VanTassel-Baska, J. (2015). ***A nation empowered: Evidence trumps the excuses holding back America's brightest students***) Vol. I).Iowa City: University of Iowa, Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development

- Ball, D. L. & Bass, H. (2003). Making mathematics reasonable in school. In J. Kilpatrick, W. G. Martin, & D. Schifter (Eds.), A research companion to principles and standards for school mathematics (pp. 27–44). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

- Benbow, Camilla Persson. & Benbow, Robert. M. (1984). Biological Correlates of High Mathematical Reasoning Ability,

Sex Differences in the Brain -The Relation between Structure and Function, 61, 469–490.

- Bessant K. C. Factors associated with types of mathematics anxiety in college students. *Journal for Research in Mathematics Education*, 1995, 327-345.

- Bicknell, B. (2009). Who are the mathematically gifted? Student, parent, and teacher perspectives. *Journal of the Korea Society of Mathematical Education, 13*(1), 63-73.

- Brodie, Karin. (2010). *Teaching Mathematical Reasoning in Secondary School Classrooms*. New York: springer, Retrieved May 10, 2011 from http://www.springer.com.

- Chin, E-T. & Lin, F-L. (2009). A Comparative Study on Junior High School Students' Proof Conceptions in Algebra between Taiwan and the UK. *Journal of Mathematics Education, 2*(2), 52-67.

- Colangelo, N., Assouline, S. G., & Gross, M. U. (2004). A Nation Deceived: How Schools Hold Back America's Brightest Students. The Templeton National Report on Acceleration. 2. *Connie Belin& Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development (NJ1).*

- Colangelo, N., Assouline, S., & Gross, M. U. M. (2004). ***A nation deceived: How schools hold back America's brightest students*** (Vol. 1). Iowa City: University of Iowa, Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.

- Gross, M. U. (1992). The use of radical acceleration in cases of extreme intellectual precocity. *Gifted Child Quarterly, 36*(2), 91-99.

- Gross, M. U. M. and H. E. v. Vliet (2005). "Radical Acceleration and Early Entry to College: A Review of the Research." Gifted Child Quarterly 49(2), 154-171.

- Harel, G., & Sowder, L. (1998). Students' proofs schemes: Results from exploratory studies. In A. Schenfeld, J. Kaput, & E. Dubinsky (Eds.), Research in Colligate Mathematics Education III (pg. 234-283). Providence, RI: *American Mathematical Society*

- Healy, L. & Hoyles, C. (2000). A study of proof conceptions in algebra. *Journal for Research in Mathematics Education*, 31(4), 396-428.

- Institute for Research and Policy on Acceleration, National Association for Gifted Children, and Council of State Directors of Programs for the Gifted. (2009). Guidelines for developing an academic acceleration policy. Iowa City, IA: Authors.

- Kleinbok, O., & Vidergor, H. (2009). Grade skipping: A retrospective case study on academic and social implications. *Gifted and Talented International*.۳۸-۲۱ ,(۲) ۲٤ ,

- Lee, S. Y., Olszewski-Kubilius, P., & Thomson, D. T. (2012). Academically gifted students perceived interpersonal competence and peer relationships. ***Gifted Child Quarterly***, 56, 90–104.

- Lemos, Gina C., Abad, Francisco J., Almeida, Roberto Colom. (2013). Sex differences on g and non-g intellectual performance reveal potential sources of STEM discrepancies, *Intelligence* , 41, 11-18.

- Lubinski, D., Webb, R. M., Morelock, M. J., & Benbow. C. (2001). Top 1 in 10,000: A 10-Year follow-up of the profoundly gifted, ***Journal of Applied Psychology***, 86(4), 720.??

- Ma, X. (2005). Early acceleration of students in mathematics: Does it promote growth and stability of growth in achievement across mathematical areas?. *Contemporar educational psychology*, *30*(4), 439-460.

- Mansi , K.E. (2003). *Reasoning and proof in mathematics Education: A Review of the Litereture. A Theses submitted to the*

graduate faculty of north Carolina State university in partial fulfillment of the degree of master of science.

- Marsh, H. W. (1990). Self-Description Questionnaire II (SDQII) *Manual.* Campbelltown: University of Western Sydney.
- McClarty, K. L. (2015). Life in the fast lane: Effects of early grade acceleration on high school and college outcomes. *Gifted Child Quarterly, 59*(1), 3-13.

- Meelissen, M., & Luyten, H. (2008). The Dutch gender gap in mathematics: Small for achievement, substantial for beliefs and attitudes. *Studies in Educational Evaluation*, *34*(2), 82-93.

- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM), (2000). *Principles and Standards for School Mathematics.*

- National Research Council (NRC), (2001). *Helping Children Learn Mathematics, Mathematics Learning Study Committee*.
- Park, G. J. (2011). *When Less is More: Effects of Grade Skipping on Adult STEM Accomplishments among Mathematically Precocious Adolescents* (Doctoral dissertation).
- Park, G., Lubinski, D., & Benbow, C. P. (2013). When less is more: Effects of grade skipping on adult STEM productivity among mathematically precocious adolescents. ***Journal of Educational Psychology***, 105, 176–198

- Sayler, M. F. and W. K. Brookshire (1993). "Social, Emotional, and Behavioral Adjustment of Accelerated Students, Students in Gifted Classes, and Regular Students in Eighth Grade*." Gifted Child Quarterly 37(*4), 150-154.
- Siegle, D., Wilson, H. E., & Little, C. A. (2013). A sample of gifted and talented educators' attitudes about academic acceleration. *Journal of Advanced Academics*, *24*(1), 27-51.

- Strand, S., Deary, I. J., & Smith, P. (2006). Sex differences in cognitive abilities test scores: A UK national picture. *British Journal of Educational Psychology*, *76*(3), 463-480.

- Stylianides, Andreas J. (2005). *proof and proving in school mathematics instruction: making the elementary grades part of the equation. Unpuplished doctoral dissertation, university of Michigan, Ann Arbor.*

- Stylianides, Andreas J. (2007). Proof and proving in school mathematics. *Journal for research in mathematics education, 38*(3), 289-321.

- Stylianides, Gabriel J. & Stylianides, Andreas J. (2008). Proof in School Mathematics: Insights from Psychological Research into Students' Ability for Deductive Reasoning, *Mathematical Thinking and Learning*, 10, 103-133.

- Swiatek, M. A., & Benbow, C. P. (1992). Nonintellectual correlates of satisfaction with acceleration: A longitudinal study. *Journal of youth and adolescence*, *21*(6), 699-723.

- Warne, R. T., & Liu, J. K. (2017). Income differences among grade skippers and non-grade skippers across genders in the Terman sample, 1936–1976. *Learning and Instruction*, *47*, 1-12.

- Weber, K. (2004). A framework for describing the processes that undergraduates use to construct proofs. *Proceedings of the 28th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 4, 425-432.

- Weber, K. (2005). Problem-solving, proving, and learning: The relationship between problem-solving processes and learning opportunities in the activity of proof construction. *Journal of Mathematical Behavior*, 24, 351-36.

- Yenilmez K., Girginer N, Uzun A. O. Mathematics anxiety and attitude level of students of the faculty of economics and business adminis, 2007

Journal of Theory & Practice in Curriculum
Vol.11 (6); 2018, 203-271

دو فصلنامهٔ نظریه و عمل در برنامهٔ درسی
سال ششم، شمارهٔ ۱۱، بهار و تابستان ۱۳۹۷، ۲۷۱-۲۰۳

الگوی برنامه‌ریزی درسی درکلاس معکوس: سنتزپژوهی روش‌ها [۱]

Curriculum Design in the Flipped Classroom: The Research Synthesis Methods

حسن کاویانی[۲]، دکتر محمد جواد لیاقت دار[۳]، دکتر بی بی عشرت زمانی[۴]، دکتر یاسمین عابدینی[۵]

H. Kaviani, M. Liaghatdar (Ph. D), B.Eshrat Zaman (Ph.D), Y.Abediny (Ph.D)

چکیده :کلاس معکوس یک راهکار برای ایجاد تغییرات مثبت در آموزش است، از این رو در پژوهش حاضر سعی شد بر اساس روش سنتزپژوهی، یک الگوی اجرایی جامع از اجرای این شیوهٔ آموزشی ارائه گردد. جامعهٔ آماری شامل کلیهٔ مقالات علمی معتبر در زمینهٔ اجرای کلاس معکوس بوده که باتوجه به جست و جوی منظم در پایگاه‌های اطلاعاتی، بر اساس معیارهای ورود تعداد ۱۰۸۴ مقالهٔ علمی شناسایی و در نهایت بر اساس معیارهای خروج تعداد ۱۰۰ مقاله جهت تحلیل نهایی انتخاب شد. برای فراهم آوردن اطلاعات، از فرم کاربرگ طراحی شده توسط محقق برای گزارش و ثبت اطلاعات پژوهش‌های اولیه استفاده گردید و جهت تحلیل یافته‌ها از الگوی شش مرحله‌ای سنتزپژوهی روبرتس با استفاده از روش‌های کدگذاری باز و محوری استفاده شد. طبق یافته‌های بدست آمدهٔ الگوی برنامه‌ریزی درسی در کلاس معکوس شامل یک تغییر در ساختار کلاس درس می‌باشد که نقش‌ها و مسئولیت‌هایی متفاوتی را برای مدرس و فراگیر ایجاد می‌کند.

واژگان کلیدی: کلاس معکوس، فعالیت‌های یاددهی-یادگیری، سنتزپژوهی

Abstract: Flipped classroom is a way to create positive changes in education; therefore, in the present study we tried to offer a comprehensive operating model of implementation of this method based on research synthesis. The corpus of this study consisted of all scientific articles published about the implementation of flipped classroom. From this corpus 1084 papers were identified through constant searching of the scientific data bases and a total of 100 articles were selected for the final analysis. A researcher-made worksheet form was used for the purpose of reporting and submitting information. The obtained data were analyzed through six-step model for meta-synthesis Roberts using Open and axial coding techniques. According to the findings Curriculum Design in the flipped classroom includes a change in the structure of classroom which has defined different and new roles and responsibilities for teachers and learners.

Keywords: flipped classroom| teaching-learning activities| the research synthesis

---

۱-. این مقاله مستخرج از پایان نامه دکتری با عنوان طراحی بسته آموزشی مبتنی بر فعالیت های یاددهی-یادگیری معکوس و اثربخشی آن بر بازده های یادگیری دروس نظری دانشگاهی است. تاریخ دفاع: ۹۷/۲/۴ - تاریخ دریافت مقاله:۱۳۹۶/۰۲/۱۸ تاریخ پذیرش:۱۳۹۶/۰۹/۲۶

۲. دانشجوی دکتری دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی ،دانشگاه اصفهان، رایانامه: h.kaviani@ edu.ui.ac.ir
۳. استاد دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان، رایانامه: javad@edu.ui.ac.ir
۴. استاد دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان، رایانامه:bzamani@edu.ui.ac.ir
۵. دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان، رایانامه:y.abedini@edu.ui.ac.ir

مقدمه

در عصر حاضر فناوری‌های جدید و در دسترس، اغلب باعث نوآوری در آموزش شده و تلاش می‌کنند که باعث تقویت آموزش سنتی شوند (جنسن[1] و همکاران، ۲۰۱۵)؛ تحولات اخیر در فناوری اطلاعات، باعث فراهم کردن الگوها و مدل‌های جدید تدریس در آموزش شده است، چرا که به صورت سنتی بیشتر مدرسان از سخنرانی چهره به چهره استفاده می‌کنند؛ از این رو جهت فراهم کردن یک محیط یادگیری بهتر، می‌توان از فواید فناوری در آموزش حضوری استفاده کرد (ژانگ[2] و همکاران، ۲۰۱۶)؛ از سویی دیگر تغییرات ویژگی‌های فراگیران، تحولات اقتصادی و فناوری اینترنت باعث شده است که محیط آموزشی نسبت به دههٔ قبل تفاوت‌هایی پیدا کند. در نتیجه بسیاری از مدرسان به دنبال بررسی مدل‌های جدید آموزشی برای موفقیت فارغ التحصیلان در جامعه امروز هستند (روتلر و کین[3]، ۲۰۱۶).

مدرسان اغلب گزارش می‌دهند که در زمینهٔ مدیریت زمان کلاس درس و تعداد تعامل‌های چهره به چهره در کلاس درس برای رسیدن به یک تعادل موثر بین سخنرانی و راهبردهای یادگیری فعال دارای مشکلاتی هستند (کیم[4] و همکاران، ۲۰۱۴)؛ در این راستا مدل‌های کلاس معکوس[5] تلاش می‌کنند تا به وسیلهٔ اختصاص دادن زمان بیشتر به کلاس درس برای روش‌های یادگیری فعال و دسترسی بیشتر به فناوری‌های پیشرفته برای حمایت از یک رویکرد یادگیری ترکیبی، به این چالش پاسخ دهند (استایر[6]، ۲۰۱۲). تکامل این شیوهٔ آموزشی شامل راهبردهایی از جمله «فقط در زمان تدریس[7]» می‌شد که توسط نواک و پترسون[8] در سال ۱۹۹۸ توصیف شد که شامل ترکیب کلاس

1 - Jensen
2 - Zhang
3 - Rotellar & Cain
4 - Kim
5 - flipped classroom & reverse instruction & reverse teaching & backwards classroom
6 - Strayer
7 - just in time teaching
8 - novak & patterson

درس مشارکتی با مواد آموزشی آن لاین و فعالیت‌ها برای کمک به مدرسان جهت درک نیازهای فراگیر، ارائهٔ بازخورد به موقع و طرح درس برای پاسخ به نیازهای آنان بود (زین الدین و عطاران، ۲۰۱۵).

کلاس معکوس در شکل‌های مختلفی توسعه پیدا کرد، اما مدل مورد پسند و واحد آن توسط دو تن از متخصصان به نام‌های جاناتان برگمن[1] و آرون سمز[2] ارائه شد (جنسن و همکاران، ۲۰۱۵)؛ این افراد که در سال ۲۰۰۸ در دبیرستان وودلند پارک[3] در شهر کلرادو[4] معلمان شیمی بودند، پی بردند که برای تدریس مجدد به دانش آموزان غایب با دشواری‌هایی مواجه‌اند، از این رو با استفاده از نرم افزارها شروع به ضبط کلاس‌های درس خود کردند. آنها بعدها پی بردند که حتی دانش آموزان غایب نیز فیلم‌های ضبط شده آنان را مشاهده می‌کردند، چرا که این امر به آنها کمک می‌کرد که درس‌های کلاسی خود را تقویت و بررسی کنند. این عامل باعث شد که این متخصصان کنجکاو شوند که چگونه آن‌ها می‌توانند از زمان کلاس و مفاهیم دیگر در یک کلاس وارونه استفاده کنند؟ (مک لین[5] و همکاران، ۲۰۱۶)؛ از این رو اولین کتاب را با عنوان «کلاست را معکوس کن: به هر دانش آموز، در هر کلاس و هر زمان، رسیدگی کن[6]» را در سال ۲۰۱۲ منتشر کردند (برگمن و سمز، ۱۳۹۵)؛ آرمان این روش اصلاح مدل‌های قدیمی تدریس بود که اغلب باعث ناکارمدی و شکست انگیزه و تلاش فراگیران در کلاس درس می‌شد (جنسن و همکاران، ۲۰۱۵).

بنابراین کلاس معکوس یک تحول تازه در آموزش مدرن است که فعالیت‌های فراگیر محور را تشویق می‌کند (ژانگ و همکاران، ۲۰۱۶). از این رو کلاس معکوس به معنای ترکیب موثر آموزش سنتی و مجازی با استفاده از زمان داخل و خارج از کلاس درس است (ماتیس[7]، ۲۰۱۵). لیج[1] و همکاران (۲۰۰۰) ساده‌ترین تعریف از کلاس

1 - jonathan bergmann
2 - aron sams
3 - woodland park
4 - colorado
5 - McLean
6 - flip your classroom: reach every student in every class every day
7 - Mattis

معکوس را ارائه می‌دهند و آن را شامل وقایعی می‌دانند که به صورت سنتی جایگاه آن در داخل کلاس درس بوده، حال به بیرون از کلاس درس منتقل می‌شود و همچنین وقایعی که جایگاه آن در خارج از کلاس درس بوده و حال به داخل کلاس درس منتقل می‌شوند. بنابراین در مدل کلاس معکوس محتوای دروس (که در قالب فیلم، سخنرانی-های برخط و یا سایر اشکال تهیه شده‌اند) به زمانی خارج از کلاس درس انتقال داده شده و در مقابل فعالیت‌های مرتبط در داخل کلاس درس انجام می‌شود (نکراتو و کاراکوک[۲]، ۲۰۱۵)؛ بر اساس تعریف در کلاس معکوس فراگیران فعالیت بیشتری را نسبت به کلاس درس سنتی انجام می‌دهند، آن‌ها از طریق راهنمایی ابزارهای فناوری به صورت مستقل یاد می‌گیرند (زین الدین و عطاران، ۲۰۱۵).

در کلاس معکوس پیشنهاد می‌شود که زمان کلاس بر روی کاربرد دانش تمرکز پیدا کند و این عامل این امکان را به مدرس می‌دهد که فرصت‌های بهتری را برای شناسایی خطاهای تفکر فراهم کند. علاوه بر این کلاس معکوس باعث پرورش قبول مسئولیت یادگیری در فراگیران از طریق تعامل در طول زمان کلاس درس می‌شود (فلاهرتی و فلیپس[۳]،۲۰۱۵)؛ نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد که کلاس معکوس نسبت به شیوه‌های سنتی بسیار موثرتر است (نیشیگاوا[۴] و همکاران، ۲۰۱۶).

یافته‌ها نشان می‌دهد که در حالت کلی مهارت‌های شفاهی و کلامی فراگیران در آموزش معکوس بهبود پیدا می‌کند و فراگیران نگرش مثبتی نسبت به طراحی آموزش معکوس داشته‌اند (هسیه و همکاران، ۲۰۱۶؛ لی و هوانگ[۵]، ۲۰۱۷)؛ همچنین مدرسان پی بردند فراگیران در کلاس درس فعالیت بیشتری داشته و عملکرد بهتری از نتیجه این روش جدید حاصل می‌آید (هائو[۶]، ۲۰۱۶) انجی کار[۷] و همکاران (۲۰۱۶) نشان دادند که اجرای کلاس معکوس بر نمرات امتحانات، عملکرد دروس و رضایت فراگیران تأثیر

---

1 - Lage
2 - Naccarato & Karakok
3 - O'Flaherty & Phillips
4 - Nishigaw
5 - Li & Huang
9- Hao
7 - Njie-Carr

مثبتی داشته است. تحلیل‌ها نشان می‌دهد که فراگیران، دروس معکوس را به صورت کارآمد دریافت کردند هرچند مولفه‌های مختلفی در این راستا با اهمیت یکسان به یادگیری فراگیران کمک می‌کند اما مهمتر این است که فراگیران تعامل با استاد را با ارزش می‌دانند (مذافی[1]، ۲۰۱۵)؛ همچنین کلاس معکوس توانایی فراهم کردن بازخورد به تکالیف درسی، توضیح بیشتر تکالیف پیچیده، بحث در مورد تمرینات و تسهیل بحث‌های فردی و گروهی را دارد (سی و کانری[2]، ۲۰۱۴).

پاتن والا[3] و همکاران (۲۰۱۷) نشان می‌دهند آماده‌سازی فراگیران از طریق تماشای سخنرانی قبل از کلاس درس باعث بهبود عملکرد آزمون آنها می‌شود. در این راستا سنگل[4] (۲۰۱۶) نشان داد عملکرد و تکالیف کلاسی و میزان تماشای فیلم (تکالیف اولیه قبل از کلاس درس) به صورت معناداری برای پیشرفت فراگیران در کلاس معکوس موثر است، همچنین اگرچه فراگیران در ابتدا از سازگاری با سیستم جدید نارضایتی داشتند؛ اما آنها کسانی بودند که احساس مسئولیت پذیری برای یادگیری خود داشتند و توانستند نیازهای خود را از طریق فعالیت‌های گروهی و فردی رفع کرده و نمره بالاتری را به دست آورند. همچنین تای[5] و همکاران (۲۰۱۷) نیز نشان دادند که کلاس معکوس اثر مثبتی بر باورهای خود-کارآمدی و انگیزش درونی فراگیران دارد، یافته‌ها نشان می‌دهد کلاس معکوس می‌تواند یک روش امیدوارکننده برای رشد عملکرد یادگیری فراگیران باشد.

بنابراین بسیاری از مدرسان و فراگیران توافق دارند که کلاس معکوس یک راه قابل توجه‌ای برای بهبود درگیری و ارتقای پذیرش مسئولیت یادگیری فراگیران در آموزش است (مافت و میل[6]،۲۰۱۴)؛ اما نکته‌ای که بسیار مهم است این که، مدل منحصر به فردی برای اجرای کلاس معکوس وجود ندارد. مرور ادبیات حوزهٔ کلاس معکوس

1 - Mzoughi
2 - See & Conry
3 - Patanwala
4 - Şengel
5 - Thai
6 - Moffett & Mill

نشان می‌دهد که این رویکرد، یک مرحله‌ای از نوآوری است. پژوهش‌ها همچنین نشان می‌دهد که فراگیران در هزارهٔ جدید اعتقاد دارند که عمل کردن نسبت به کسب دانش و فرآیند آزمون و خطا از اهمیت بیشتری برخوردار است (لاو[1] و همکاران، ۲۰۱۴)؛ از این رو کلاس معکوس فقط شامل صرف کردن زمان کلاس درس برای یادگیری فردی نیست، بلکه شامل استفاده از انواع آموزش و یادگیری، تشویق فراگیران به پذیرش مسئولیت یادگیری خود، تقویت آنان در جهت رسیدن به یادگیری در حد تسلط در محتوا می‌شود. از این رو راه‌های مختلفی برای معکوس کردن یک کلاس وجود دارد؛ بنابراین یک رویکرد منحصر به فرد نمی‌تواند به این موقعیت‌ها پاسخ دهد (هولگسن[2]، ۲۰۱۵).

لذا باتوجه به گستردگی تحقیقات و تنوع الگوهای انجام شده، در این پژوهش سعی می‌شود بر اساس روش سنتزپژوهی و ترکیب تحقیقات مرتبط، یک الگوی اجرایی توافقی و جامع از اجرای کلاس معکوس ارائه گردد؛ البته ذکر این نکته ضروی است که هیچ وقت نمی‌توان الگویی منحصر به فرد برای اجرای این شیوه ارائه داد، چرا که خلاقیت، امکانات و شرایط اجرا در هر محیطی متفاوت خواهد بود، بنابراین آنچه که بیشتر در این پژوهش مدنظر است رسیدن به یک الگوی توافقی در بین انواع الگوهای انجام شده است.

روش تحقیق

پژوهش حاضر مبتنی بر استفاده از روش سنتزپژوهی[3] است که شامل ترکیب ویژگی‌ها و عوامل خاص ادبیات تحقیق است. این روش که در برخی موارد از آن به عنوان فراتحلیل کیفی نیز به یاد می‌شود، سعی دارد تحقیقاتی را که پوشش می‌دهد، تحلیل کرده و تناقضات موجود در ادبیات آن را حل کرده و ضمن یکپارچه کردن نتایج، موضوعات اصلی را نیز برای تحقیقات آینده مشخص نماید (کوپر و هگز[4]، ۲۰۰۹). در این روش دانسته‌های مطالعات مختلف و شاید پراکنده که می‌توانند با نیازهای خاص

1- Love
2 - Helgeson
3 - The research synthesis
4 - Cooper & Hedges

میدان عمل مرتبط باشند، گردآوری می‌شوند؛ سپس این دانسته‌ها باهم پیوند یافته و کل مجموعهٔ دانش حاصله در قالبی متناسب با نیازهای کنونی، مورد ارزیابی، سازماندهی مجدد و تفسیر قرار می‌گیرند. از این رو در این روش صرف کنارهم قرار دادن دانشهای قبلی مدنظر نیست؛ بلکه بر ترکیب یافته‌های گوناگون در چارچوبی مشخص که روابطی جدید را درپی دارد، مورد تأکید است (شورت[1]، ۱۳۸۷)؛ از این رو حوزهٔ پژوهش شامل کلیهٔ مقالات علمی معتبر در زمینهٔ اجرای کلاس معکوس می‌باشد. برای فراهم آوردن اطلاعات مورد نیاز، از فرم کاربرگ طراحی شده توسط محقق برای گزارش و ثبت اطلاعات پژوهش‌های اولیه استفاده گردید. این ابزار با توجه به اطلاعات مورد نیاز از پژوهش‌های اولیه از دو بخش اطلاعات کتاب شناختی و اطلاعات لازم برای یافته‌ها تهیه شد. در بعد کتاب شناختی اطلاعاتی چون عنوان کار، نوع اثر، نویسنده، محل و تاریخ چاپ و مقطع تدارک دیده شد و در بخش یافته‌ها به ثبت موارد مرتبط با اهداف تحقیق پرداخته شد. از سویی دیگر در پژوهش حاضر، جهت تحلیل یافته‌ها از الگوی شش مرحله‌ای سنتزپژوهی روبرتس استفاده شد (مارش[2]، ۱۳۸۷)؛ که در جدول ۱ این مراحل به همراه شرح اقدامات انجام شده قابل مشاهده است:

جدول۱، مراحل سنتزپژوهی روبرتس

مراحل سنتزپژوهی روبرتس	توضیحات
مرحلهٔ اول: شناسایی نیاز، اجرای جست وجوی مقدماتی، شفاف سازی نیاز	از آنجایی که بر اساس تحقیقات مختلف راه‌های متعددی برای معکوس کردن یک کلاس وجود دارد؛ بنابراین یک رویکرد منحصر به فرد برای اجرای این روش وجود ندارد؛ لذا باتوجه به گستردگی تحقیقات و تنوع روش‌های انجام شده، در این پژوهش سعی می‌شود بر اساس روش سنتزپژوهی و ترکیب تحقیقات مرتبط، یک الگوی توافقی و جامع از اجرای روش کلاس معکوس ارائه گردد.
مرحلهٔ دوم: اجرای پژوهش به منظور بازیابی مطالعات	این مرحله به جست وجوی منابع مربوط با نیاز اصلی پژوهش اختصاص دارد. از این رو ابتدا کلیهٔ مقالات علمی معتبر از طریق جست و جوی کلیدواژه‌هایی از قبیل، کلاس معکوس، رویکرد معکوس، تدریس

1 - Short
2 - Marsh

مراحل سنتزپژوهی روبرتس	توضیحات
	معکوس، مدل معکوس و یادگیری معکوس از طریق پایگاه‌های اطلاعاتی داخلی از جمله: Magiram، Normagas، Sid، Google، پرتال جامع علوم انسانی، پژوهشگاه علوم و فناوری اطلاعات ایران (IRANDOC) و جویشگر فارسی علم نت و همچنین پایگاه‌های اطلاعاتی در خارج از جمله: Emerald، Scopus، Science Direct، Scientific Information Database، Sage، Taylor & Francis، Worldscientific، Springlink، ProQuest، Eric، Wiley، Google Scholar و بررسی ارجاعات هریک از منابع شناسایی شد و سپس باتوجه به هدف تحقیق منابع مرتبط حفظ و منابع غیرمرتبط حذف شد. به منظور بالابردن کیفیت کار، جست و جوی مقالات توسط دو نفر که آشنایی کامل به روش‌های جست و جو و منابع اطلاعاتی داشتند به صورت جداگانه انجام شد. از سوی دیگر دو نفر خبره در زمینهٔ برنامه‌ریزی درسی و تکنولوژی آموزشی بر کلیهٔ روند اجرای کار نظارت داشت. همچنین این پژوهش با تکیه بر شناسایی منابع داخلی و خارجی بوده که در زمینهٔ داخلی فقط یک منبع در باب شیوهٔ اجرای این روش تعریف عملیاتی ارائه داده بود.
مرحلهٔ سوم: گزینش، پالایش و سازماندهی مطالعات،	این مرحله به داوری دربارهٔ تعیین مطالعات مرتبط با نیازهای دانشی اختصاص دارد. داوری که نیازمند تدوین ملاک‌هایی برای گزینش و دسته بندی مطالعات است. معیار اصلی ورود در این پژوهش شامل موارد زیر بوده است: ۱. مقالات و پژوهش‌های چاپ شده در حوزهٔ رویکرد معکوس در آموزش؛ ۲. از آنجایی که روش سنتزپژوهی صرفاً با داده‌های کیفی سروکار دارد لذا مقالات و پژوهش‌هایی که با روش‌های کیفی مناسب از قبیل: مصاحبه، مشاهده، مرور نظامند، کتابخانه‌ای و سایر روش‌های کیفی و همچنین مقالات کمی از جمله مقالات پیمایشی، تجربی و همبستگی که دارای نتایج کیفی بودند و به تعریف عملیاتی از شیوهٔ اجرای مدل معکوس در آموزش پرداخته بودند، مورد بررسی قرار می‌گیرند، ۳. تحقیقات بایستی داده‌ها و اطلاعات کافی را در ارتباط با اهداف پژوهش، گزارش کرده باشد، از این رو کفایت یک پژوهش جهت بررسی در این

مراحل سنتزپژوهی روبرتس	توضیحات
	مقاله ارائهٔ یک تعریف عملیاتی از شیوهٔ اجرای مدل معکوس در آموزش می‌باشد. باتوجه به جستجوهای انجام شده ۱۰۸۴ مطالعه در راستای ملاک‌های ورود این پژوهش یافت شد که تعدادی از این مطالعات برای ورود به تحلیل نهایی مناسب نبودند و بر اساس ملاک‌های خروج از فرایند تحلیل این پژوهش خارج شدند که ملاک‌های خروج این مطالعه شامل موارد زیر است: ۱. پژوهش‌هایی که اطلاعات کافی در زمینهٔ اهداف این تحقیق گزارش نداده بودند، به عبارت دیگر پژوهش‌هایی که صرفاً به توصیف مدل معکوس پرداخته بودند و به نحوهٔ اجرای آن نپرداخته بودند، ۲. پژوهش-هایی که فاقد کیفیت لازم علمی بودند از آنجا که در مجلات بی کیفیت منتشر شده بودند. بر این اساس روند بررسی تحقیقات به ترتیب به این شرح است (کل مطالعات مرتبط با کلیدواژه‌ها ۱۰۸۴ مورد، حذف تحقیقات نامرتبط پس از بررسی عناوین ۷۵۹ مورد، چکیده تحقیقات مورد بررسی ۳۲۵ مورد، حذف تحقیقات نامرتبط پس از بررسی چکیدهٔ مطالعات ۲۱۶ مورد، تحقیقات مرتبط با متن کامل ۱۰۹ مورد، حذف تحقیقات نامرتبط پس از بررسی متن کامل ۹ مورد، کل تحقیقات نهایی ۱۰۰ مورد، بنابراین در این پژوهش ۱۰۰مورد شامل ۹۹ پژوهش خارجی و تنها یک پژوهش داخلی مورد بررسی قرار گرفت. از این رو برای تحلیل نهایی در این پژوهش از یافته‌های ۱۰۰ تحقیق علمی استفاده شده که در جدول ۳ ویژگی‌های این تحقیقات بر اساس کد مقاله، نام محققین، سال انتشار و تعریف عملیاتی هر پژوهش قابل ملاحظه است.
مرحلهٔ چهارم: چارچوب ادراکی و متناسب ساختن آن با اطلاعات حاصل از تحلیل	این مرحله، چارچوبی پیوند دهنده است که اطلاعات به دست آمده در پیرامون آن ترکیب می‌شود. از این رو چارچوب ادراکی شکل گرفته در این پژوهش حول دو مفهوم اصلی است: تعریف عملیاتی از روش اجرای کلاس و ارائهٔ الگوی جامع که بر اساس الگوی عناصر برنامهٔ درسی اکر انجام می‌گیرد.
مرحلهٔ پنجم: پردازش،	باتوجه به یافته‌های حاصل از تحقیقات مرتبط با هدف پژوهش، ابتدا کلیهٔ

مراحل سنتزپژوهی روبرتس	توضیحات
ترکیب و تفسیر در قالب فرآورده های ملموس	مولفه‌ها از طریق فرآیند کدگذاری باز استخراج و سپس بر اساس فرآیند کدگذاری گزینشی، کلیهٔ مولفه‌ها بر اساس مفاهیم مشترک دسته‌بندی می-شوند؛ از این رو باتوجه به فرآیند کدگذاری حاصل از مرحلهٔ اول، در این بخش به هریک از سوالات الگوی عناصر برنامهٔ درسی اکر پاسخ داده می‌شود.
مرحلهٔ ششم: ارائهٔ نتایج	در این بخش، باتوجه به فرآیند و فرآورده‌های سنتزپژوهی در یک نمای کلی الگوی برنامهٔ درسی رویکرد معکوس مورد بررسی قرار می‌گیرد، ابتدا در قسمت فرآیند سنتزپژوهی استخراج تعاریف صورت گرفته، به این شکل که ابتدا توصیفات کلیهٔ تعاریف از طریق فرآیند کدگذاری باز شناسایی و سپس مصادیق هریک از تعاریف توسط فرآیند کدگذاری محوری استخراج می‌شود که کلیهٔ داده‌های حاصل در بخش یافته‌ها گزارش می‌شود و سپس در قسمت فرآورده سنتزپژوهی، از آنجا که هدف سنتزپژوهی ترکیب کلیهٔ یافته‌های علمی در یک موضوع خاص و رسیدن به یک انسجام واحد است، در بخش ارائهٔ نتایج ترکیب با مرور مجدد داده‌های اولیه و کدگذاری مجدد، موارد همپوشی و قرابت معنایی باهم ترکیب شده و به صورت یک کل جدید و انسجام یافته ارائه می‌شود که باتوجه به یافته‌های مرحلهٔ قبل، نتایج کلی پژوهش به صورت الگویی در یک کل مسنجم و جامع ارائه می‌شود.

همچنین بنابر توضیحات مرحلهٔ سوم، برای ارائهٔ یک الگوی جامع از الگوی عناصر برنامهٔ درسی اکر استفاده شد. استفاده از این الگو به خاطر جامعیت آن نسبت به سایر الگوهای عناصر برنامهٔ درسی بود. وان دن اکر[1] (۲۰۱۰) به ارائهٔ چارچوبی تکمیلی در زمینهٔ برنامهٔ درسی پرداخته است. این چارچوب که با مؤلفه‌های مختلف یک برنامهٔ درسی سر و کار دارد، ده پرسش ویژه را دربارهٔ برنامه‌ریزی یادگیری فراگیر مطرح می‌نماید که در جدول ۲ قابل ملاحظه است:

1 -Van den Akker

جدول۲. مؤلفه‌های برنامهٔ درسی و پرسش مرتبط با آن

ردیف	عنصر	پرسش مربوطه
۱	منطق یا پنداره (چرایی)	چرا فراگیران یاد می‌گیرند؟
۲	غایت‌ها و هدف‌ها	برای کسب چه اهدافی فراگیران یاد می‌گیرند؟
۳	محتوا	فراگیران چه چیزی یاد می‌گیرند؟
۴	فعالیت‌های یادگیری	فراگیران چگونه یاد می‌گیرند؟
۵	نقش مربی	مربی چگونه یادگیری را تسهیل می‌کند؟
۶	مواد و منابع	فراگیران با چه ابزارهایی می‌آموزند؟
۷	گروه‌بندی فراگیران	فراگیران با چه کسانی یاد می‌گیرند؟
۸	مکان	فراگیران کجا یاد می‌گیرند؟
۹	زمان	فراگیران در چه زمانی می‌آموزند؟
۱۰	سنجش	چطور می‌توان از پیشرفت یادگیری مطمئن شد؟

و در نهایت برای اطمینان از نحوهٔ کدگذاری‌ها از دونفر ارزشیاب جهت کدگذاری مجدد یافته‌ها استفاده شد که به منظور تأیید پایایی، از فرمول ضریب کاپای کوهن، استفاده شد که در این پژوهش میزان توافق بین ارزشیابان عدد ۰/۷۶ بدست آمد که نشان دهندهٔ ۷۶ درصد توافق بین ارزشیابان در کدگذاری‌ها بود. همچنین برای تحلیل داده‌ها نیز از روش‌های کدگذاری باز و محوری از نرم افزار Nvivo-8 استفاده شد.

یافته‌ها

برای تحلیل نهایی در این پژوهش از یافته‌های ۱۰۰ تحقیق علمی استفاده شده که در جدول ۳ ویژگی‌های این تحقیقات بر اساس کد مقاله، نام محققین، سال انتشار و تعریف عملیاتی هر پژوهش از اجرای الگوی کلاس معکوس قابل ملاحظه است.

جدول۳: ویژگی‌های اولیه تحقیقات مورد بررسی و ارائهٔ نتایج اصلی تحقیقات بر اساس کدگذاری باز

کد مقاله	محققین	تعریف عملیاتی از شیوه اجرا
۱	اوسیوا و سولوژنکو[1] (۲۰۱۵)	ایدهٔ این فناوری بر اساس مراحل اصلی تدریس و فرآیند یادگیری از جمله فعالیت‌های کلاسی و تکالیف است که باهم جابه جا می-شوند. مواد درسی تئوری به صورت فردی از سوی فراگیر به وسیلهٔ تماشای سخنرانی‌های ضبط شده از سوی معلم یا دانلود از طریق وب سایت‌های اینترنتی مورد مطالعه قرار می‌گیرد و فعالیتهای کلاس درس به انجام تکالیف عملی و بحث اختصاص پیدا می‌کنند که مسائل عمدهٔ آن با معلم است. در کلاس معکوس فراگیران فرصت‌هایی برای کنترل یادگیری خودشان دارند آنها می‌توانند بر اساس سرعت خود مطالعه کنند، از آنجایی که به مواد درسی مورد نیاز دسترسی دارند. علاوه بر آن فراگیران می‌توانند زمان و مکان مطالعهٔ خود را انتخاب کنند؛ همچنین دسترسی مداوم به مواد درسی برخط این امکان را برای آنها فراهم می‌کند که در صورت از دست دادن کلاس درس به هر دلیلی، سرعت مطالعه خود را در برنامهٔ درسی حفظ کنند. فناوری کلاس معکوس به وسیلهٔ پروژه‌های تعاملی و کار گروهی، مشارکت در میان فراگیران را تشویق می‌کند. کلاس معکوس باعث افزایش مسئولیت پذیری فراگیران نسبت به یادگیری خودشان می‌شود. فراگیران یاد می‌گیرند که زمان مطالعهٔ خود را مدیریت کرده و خودخوانی و مهارت‌های یادگیری خود را بهبود بخشند؛ به عبارت دیگر نقش فراگیران در فرایند یادگیری تغییر می‌کند و این باعث مشارکت آنان در فرایند آموزش می‌شود. فناوری کلاس معکوس همچنین در نقش معلم نیز تأثیر دارد، نقش معلم از انتقال دهندهٔ دانش به فراگیران به تسهیل کنندهٔ یادگیری آنان تغییر می‌کند.معلمان همچنین فراگیران را در کسب مهارت‌های مدیریت زمان برای کارایی بیشتر در فرایند یادگیری‌شان راهنمایی می‌کنند.
۲	نیشیگاوا و	در کلاس معکوس فراگیران در گام اول قبل از کلاس درس به

[1] - Evseeva & Solozhenko

کد مقاله	محققین	تعریف عملیاتی از شیوه اجرا
	همکاران (۲۰۱۶)	وسیلهٔ تماشای فیلم سخنرانی آماده می‌شوند و در عوض به جای یک سخنرانی منفعل، آموزش فردی و کارگاه‌های آموزشی را در کلاس درس دریافت می‌کنند.
۳	مک لافلین و رونی[1] (۲۰۱۵)	کلاس معکوس یک نوع از رویکرد یادگیری ترکیبی است که در آن مفاهیم بنیادی قبل از کلاس درس به فراگیران ارائه می‌شود و این اجازه را به مدرس می‌دهد که فراگیران را در طول کلاس درس از طریق فعالیت‌های یادگیری درگیر کند.
۴	هی[2] و همکاران (۲۰۱۶)	هدف آموزش معکوس حذف سخنرانی در کلاس درس است. تعریف آموزش معکوس باید از سه ویژگی برخوردار باشد ۱. یادگیری اجباری قبل از کلاس درس از طریق مواد آموزشی جدید به وسیلهٔ ۲. توضیح عمیق، تمرین و استفاده از دانش در کلاس درس از طریق تکنیک‌های یادگیری فعال ۳. جایی که در آن حضور در کلاس درس الزامی است. آموزش معکوس باعث افزایش زمان کلی مطالعه برای فراگیران نمی‌شود بلکه شامل یک تغییر درحجم تکالیف آنان است؛ به طورضمنی هر تاثیری از آموزش معکوس باید نسبت داده شود به عوامل دیگری در مقایسه با افزایش تلاش مطالعه؛ علاوه بر این برای دسترسی به آموزش معکوس نیازی نیست که به زمان مطالعه اضافی برای قبل از کلاس درس از طریق کاهش تعداد جلسات کلاسی تنظیم و سازماندهی شود.
۵	بتی هاوز[3] و همکاران (۲۰۱۶)	کلاس معکوس شامل یک تحول در تدریس سنتی است، فراگیران در ابتدا با مواد آموزشی خارج از کلاس درس مواجه می‌شوند که معمولاً شامل خواندن یا سخنرانی ضبط شده می‌شود و از زمان کلاس درس برای انجام تکالیف درسی مشابه از طریق راهبردهای حل مسئله و مناظره استفاده می‌شود.
۶	هسیه[1] و همکاران (۲۰۱۶)	یادگیری معکوس یک رویکرد منحصر به فردی است که محبوبیت و رو به رشدی را در زمینه‌های مختلف به دست آورده است. یادگیری معکوس نقش تکالیف درسی و فعالیت‌های کلاسی را جا

[1] - McLaughlin & Rhoney
[2] - He
[3] - Betihavas

کد مقاله	محققین	تعریف عملیاتی از شیوه اجرا
		به جا می‌کند که در آن فراگیران با انجام تکالیف قبل از کلاس برای کسب دانش از جمله تماشای فیلم آموزشی یا انجام دادن اقدامات مربوطه درگیر می‌شوند تا دانش و مهارت مورد نیاز برای حضور در کلاس درس را کسب کنند. در حالی که نقش معلم نظارت و اصلاح فراگیر است. اما عناصر کلیدی که یادگیری معکوس را در بر می‌گیرد شامل: ۱. فراگیرانی که با دانش جدید قبل از کلاس درس مواجه می‌شوند (مواد آموزشی ضبط شده از سوی مدرس) ۲. انگیزه‌ای برای آماده شدن فراگیران برای حضور در کلاس درس (پیش آزمون برخط) ۳. مکانیسمی برای دسترسی فراگیر برای درک کردن مواد آموزشی از کلاس درس (آزمون‌های ناشناس در کلاس درس) و ۴. زمان کافی برای فراگیران برای درگیر شدن در فعالیت‌های داخل کلاس درس، جهت کسب توانایی‌های شناختی سطح ازجمله: تفکر انتقادی، یادگیری مشارکتی یا حل مسئله.
۷	کاکاسیموس[۲] (۲۰۱۵)	این رویکرد می‌تواند فراگیران را بر اساس سرعت و برنامهٔ زمانی خودشان برای سخنرانی آماده کند. مدرسان نیز به نوبهٔ خود توضیح بیشتری را در زمان کلاس درس برای بازخورد فوری گروهی و فردی فراگیران فراهم کنند؛ اگرچه یکی از انتقادات وارده به کلاس معکوس این است که مدرسان باید فعالیت هایی را به کار گیرند که از آماده شدن فراگیران برای کلاس درس اطمینان حاصل کنند.
۸	روس[۳] و همکاران (۲۰۱۶)	کلاس معکوس اشاره دارد به یک رویکرد آموزشی که سخنرانی سنتی و عناصرکلیدی تکالیف درسی یک درس را معکوس می‌کند. فراگیران مواد آموزشی را از قبل دریافت می‌کنند (مثل یک متن، سخنرانی برخط یا سخنرانی ضبط شده) از سویی دیگراین امکان فراهم می‌شود که از زمان کلاس درس جهت انجام تمرینات یادگیری فعال استفاده شود ترکیب شکل برخط با تعامل حضوری، یک مدل آموزشی موثر برای تدریس است. این نوآوری آموزشی باعث درگیری بیشتر فراگیران با مواد آموزشی، بهبود نمرهٔ آزمون و

[1] - Hsieh
[2] - Kakosimos
[3] - Rose

کد مقاله	محققین	تعریف عملیاتی از شیوه اجرا
		بهبود رضایت آنان می‌شود.
۹	هائو[1] (۲۰۱۶)	یادگیری معکوس بر اساس یک شبکه‌ای بنا شده است که مشخصات کلاس درس، ساختار و یادگیری ترکیبی را معکوس می-کند. بنابراین فراگیران قبل از ورود به کلاس پیش مطالعه انجام داده و مدرس از زمان کلاس درس جهت هدایت فراگیران از طریق تکالیف درسی، حل مسئله، بحث‌های گروهی و فعالیت‌های تعاملی کلاسی استفاده می‌کنند. این مدرسان محتوا را به صورت اسلایدهای پاورپوینت و فیلم تهیه کرده و آنها را در سایت youtube قرار دادند و فراگیران آن فیلم‌ها را قبل از ورود به کلاس مشاهده می-کردند. در طول کلاس درس هم مدرسان نیز، فراگیران را در تکالیفی که از قبل مشخص کرده بودند، راهنمایی می‌کردند. چیزی که در یادگیری معکوس بسیار مهم است این است که در درجهٔ اول باید تعیین کنیم که اگر فراگیران قصد دارند برای یادگیری معکوس آماده شوند باید مسئولیت یادگیری خود را در برعهده بگیرند و با اهمیت‌تر اینکه مدرسان باید مشخص کنند که آیا آن‌ها از نیازهای یادگیری فراگیران خود آگاه هستند؟
۱۰	انجی کار[2] و همکاران (۲۰۱۶)	کلاس معکوس شامل دو مولفهٔ عمده است:۱. آموزش فردی قبل از کلاس درس برای یادگیری محتوا، تکمیل متون درسی، تماشای سخنرانی از قبل ضبط شده و یا ارائه شده از طریق اسلایدهای پاورپوینت و فیلم‌های تعاملی، تکمیل کردن آزمون‌ها و تکالیف درسی پودمانی قبل از کلاس درس۲- فعالیت‌های تعاملی گروهی در کلاس درس بر تقویت فراگیران برای پاسخ دادن به محتوای درسی به وسیلهٔ افزایش و توسعهٔ ایده‌ها از طریق راه‌های مختلف تمرکز دارد. یک مدل کلاس معکوس ترکیب مشارکتی یادگیری فعال، یادگیری تیمی و راهبردهای مهمی برای تجهیز کردن فراگیران به مهارت‌ها و صلاحیت‌های ضروری برای تمرین‌های عملی است.
۱۱	ابراداویچ[1]	کلاس معکوس یک راهبرد آموزشی است که به صورت تعاملی بین

[1] - Hao
[2] - Njie-Carr

کد مقاله	محققین	تعریف عملیاتی از شیوه اجرا
	و همکاران (۲۰۱۵)	مدرس و فراگیر در کلاس درس صورت می‌گیرد. در کلاس معکوس مواد سخنرانی خارج از کلاس درس از طریق فیلم‌های تعاملی یا آموزشی مشاهده می‌شود؛ در حالی که تکالیف یا کاربرد مفاهیم اصلی در طول زمان کلاس درس انجام می‌گیرد. مدرس در نقش تسهیل کننده و یاری دهندهٔ فراگیر عمل کرده و هدف کلاس معکوس یادگیری فعال و درگیری فراگیران با مفاهیم اصلی متون مختلف برای رسیدن به کارایی در ساختن دانش اساسی است. دسترسی به محتوایی ویدیویی عامل بسیار مهمی است که باید مورد بررسی قرار گیرد، یکی از راه‌هایی که می‌توان مطمئن شد که فراگیران می‌توانند به صورت موفقیت آمیزی فیلم‌ها را مشاهده کنند استفاده از وسایل مختلف در دسترس در بازار است که بیش از یک فرمت را پیشنهاد می‌کند.
۱۲	مذافی[2] (۲۰۱۵)	کلاس معکوس یک شکل از یادگیری ترکیبی است که تلاش می‌کند زمان کلاس درس را به یک محیط فعال تبدیل کند و معمولاً از طریق ترکیب انتقال برخط محتوای دروس با شکل‌های مختلف فعالیت‌های فعال در طول زمان سخنرانی انجام می‌شود. محتوای منتقل شده به وسیلهٔ فیلم آموزشی و از سوی مدرس آماده می‌شود؛ از سوی دیگر زمان کلاس درس به فعالیت‌های مختلف پرداخته می‌شود.
۱۳	سی و کانری[3] (۲۰۱۴)	مفهوم کلاس معکوس شامل انتقال محتوای سخنرانی سنتی به خارج از کلاس درس بوده و زمان کلاس درس برای فعالیت‌های یادگیری از جمله، کاربرد محتوا در قالب مطالعهٔ موردی، بحث یا تجربیات مشابه می‌شود. در حالی که مبدأ تعریف کلاس معکوس شامل تکنیک‌های مورد استفاده برای انتقال محتوا به خارج از کلاس درس با استفاده از فناوری‌های از قبیل: فیلم‌های یوتیوب، سخنرانی‌های کامپیوتری، فیلم‌های ضبط شده می‌باشد. در مدل کلاس معکوس انتقال محتوا به خارج از کلاس درس سازگار با سطوح پایین

[1] - Obradovich
[2] - Mzoughi
[3] - See & Conry

کد مقاله	محققین	تعریف عملیاتی از شیوه اجرا
		طبقه‌بندی شناختی بلوم از اهداف آموزشی صورت می‌گیرد (درک و یادآوری)؛ در عوض در زمان کلاس درس به سطوح بالای طبقه‌بندی شناختی بلوم پرداخته می‌شود (ترکیب، ارزشیابی، تحلیل و کاربرد).
۱۴	سهرابی و ایرج (۲۰۱۶)	تعریف مدل کلاس معکوس عبارت است از انتقال و تبدیلِ کارهایی که به صورت سنتی در کلاس درس انجام می‌شده به تکالیف خانگی و کارهایی که به صورت سنتی در خانه انجام می‌شد (از قبیل تکالیف درسی و پروژه‌ها) به فعالیت‌های کلاسی. طبق این تعریف فراگیران فیلم‌های آموزشی را تماشا می‌کنند و تکالیف مربوط به آن را در زمان کلاس درس از طریق کمک به همکلاسی‌ها و زیر نظر نظارت مدرس انجام می‌دهند.
۱۵	هاچیبیز[1] و همکاران (۲۰۱۵)	کلاس معکوس در ابتدایی‌ترین سطح آن یک اقدام برای اختصاص دادن مواد آموزشی برای یادگیری فراگیران قبل از کلاس درس است، موادی که به صورت سنتی یک سخنرانی را پوشش می‌دهد؛ در حالی که از زمان‌های حضوری (چهره به چهره) برای یادگیری بیشتر و یادگیری فعال استفاده می‌شود. کلاس معکوس نتیجهٔ اختصاص دادن مواد آموزشی به فراگیران قبل از کلاس درس است در حالی که از زمان کلاس درس برای راهبردهای یادگیری فعال استفاده می‌شود، راهبردهایی از جمله بازخورد، پروژه‌های گروهی یا بحث‌ها. از این رو هسته اصلی کلاس معکوس را اختصاص دادن محتوا قبل از کلاس درس، ارزیابی تکوینی، کار روی نیازهای یادگیری، توسعهٔ صلاحیت‌ها و نقش معلم به عنوان راهنما تشکیل می‌دهد. مراحل اجرای کلاس معکوس شامل ۱. استفاده از یک طراحی آموزش معکوس برای برنامه‌ریزی فعالیت‌های یادگیری ۲. ایجاد فرصت‌هایی برای پیش مطالعه (مثل فیلم کوتاه یا مواد آموزشی) ۳. تدوین ارزشیابی تشخیصی و تکمیلی برای تعیین نیازهای یادگیری ۴. استفاده از راهبردهای یادگیری فعال و فناوری برای رسیدگی به نیازهای یادگیری و توسعهٔ صلاحیت‌ها.

[1] - Hurtubise

کد مقاله	محققین	تعریف عملیاتی از شیوه اجرا
۱۶	وانر و پامر[1] (۲۰۱۵)	کلاس معکوس اشاره دارد به فراهم کردن محتوا و مواد یادگیری برای فراگیران قبل از زمان کلاس درس و استفاده از زمان کلاس درس برای بحث‌های فعال، حل مسئله، مفاهیم کلیدی مواد آموزشی. یادگیری معکوس نیازمند یک محیط انعطاف‌پذیری است که در آن فراگیران بتوانند زمان و مکان را انتخاب کرده و اینکه بدانند چگونه باید مطالعه کنند و یاد بگیرند.
۱۷	لو[2] و همکاران (۲۰۱۶)	در مدل آموزش معکوس محتوای سخنرانی سنتی به صورت خودآموز قبل از کلاس درس ارائه می‌شود که ممکن است به شکل مواد خواندنی، مواد آموزشی و فیلم‌های برخط، تمرینات عملی و سایر تکالیف درسی است و مقابل زمان کلاس درس هم به درگیر شدن در فعالیت‌های یادگیری، فرصت‌های عملی تعاملی و ارزیابی یادگیری اختصاص پیدا می‌کند. این مدل اشاره به کسب دانش و کاربرد آن با استفاده از زمان کلاس درس برای روشن ساختن مسائل به جای انتقال مواد آموزشی جدید است. در این مدل فراگیران دانش ضروری را قبل از کلاس درس کسب می‌کنند و مدرسان در طی کلاس درس، فراگیران را برای فعالیت‌های روشن و کاربرد دانش راهنمایی می‌کنند.
۱۸	لی و هوانگ[3] (۲۰۱۷)	دراین رویکرد مدرسان می‌توانند مواد آموزشی بیشتری را پوشش دهند و فراگیران نیز عملکرد برابر یا بهتری را در آزمون‌ها نشان دهند و می‌توانند مسائل را حل کرده و رضایت برابر یا بیشتری را نسبت به دروس خود نشان دهند. رویکرد کلاس معکوس یک سکوی عالی را برای یادگیری فعال از قبیل: پشتیبانی از نیازهای فراگیران با تنوعی از ترجیحات یادگیری فراهم می‌کند.
۱۹	کونگ (۲۰۱۵)	تکلیف یادگیری در کلاس معکوس به شدت به آماده‌سازی فراگیر خارج از زمان رسمی کلاس درست بستگی دارد. در کلاس معکوس وظایف یادگیری نوعاً به صورت تکالیف درسی در کلاس درس با راهنمایی معلم خصوصاً، یادگیری مشارکتی همچون انجام

[1] - Wanner & Palmer
[2] - Loo
[3] - Li & Huang

کد مقاله	محققین	تعریف عملیاتی از شیوه اجرا
		بارش مغزی تمام کلاس، ارزیابی‌های عملی و گروه محور و بررسی همکاران، تبادل بازخورد و کمک چاره ساز می‌باشد. از سوی دیگر مدرسان نیز زمان کلاس درس را به ارتباط معنادار با فراگیران برای مشاهده، راهنمایی، اظهارنظر و کمک اختصاص می‌دهند. در این رویکرد فراگیران می‌توانند بر اساس سرعت، پیشرفت و مسئولیت پذیری آنها در فرایند یادگیری بر اساس نیازهای فردی بیشتر کنترل شوند.
۲۰	دس و سکار[1] (۲۰۱۵)	در کلاس معکوس فراگیران موضوعات را به صورت مستقل مطالعه کرده و زمان کلاس به حل مسئله، کاربرد مفاهیم برای مطالعات موردی یا انجام دادن فعالیت‌های عملی پرداخته می‌شود. مدرسان در نقش مربی، فراگیران را در جاهایی که در کاربرد مفاهیم با مشکل روبرو می‌شوند کمک می‌کنند. همچنین مدرسان روش‌های ارزشیابی همچون پروژه‌ها و امتحانات تعاملی را برای بررسی میزان مطالعه فراگیران از فیلم خانگی و تعیین کیفیت درک و کاربرد مفاهیم در آنان به کار می‌گیرند.
۲۱	لای و هوانگ[2] (۲۰۱۶)	کلاس معکوس نشان دهندهٔ یک رویکرد یادگیری است که در آن زمان مورد استفاده برای انتقال دانش اساسی درکلاس درس و خارج از کلاس درس برای کاربرد دانش یا انجام تکالیف درسی تغییر می‌کند. مدرسان این توانایی را دارند، فراگیران را در فعالیت‌های یادگیری برای کاربرد دانش بیشتر درگیر کنند. فراگیران نیز می‌توانند از طریق تمرین کردن، انجام پروژه و حل مسئله در کلاس درس یاد بگیرند. در کلاس معکوس برای فراگیران این توانایی وجود دارد که بر سرعت یادگیری خودشان کنترل کنند و همچنین در فرآیند یادگیری مسئولیت پذیر باشند، از سوی دیگر مدرسان در زمان کلاس درس می‌تواند فعالیت‌های معناداری را برای برانگیختن درگیری فراگیران در تفکر سطح بالا در نظر بگیرند.
۲۲	السکی و	در این رویکرد مواد درسی قبل از کلاس حضوری به فراگیران

[1] - Das & Sarkar
[2] - Lai & Hwang

کد مقاله	محققین	تعریف عملیاتی از شیوه اجرا
	کوزگراو[1] (۲۰۱۶)	معرفی می‌شود و از زمان کلاس درس برای رسیدن به سطح بالای یادگیری استفاده می‌شود؛ از این رو کلاس معکوس شامل مواد آموزشی است که به صورت سنتی در کلاس درس انجام می‌شده حال به وسیلهٔ یک فراگیر به صورت مستقل قبل از کلاس درس انجام شده و تکالیف سنتی در زمان کلاس انجام می‌گیرد. در زیر سایهٔ این رویکرد، فراگیران به سرعت بالای طبقه‌بندی شناختی بلوم می‌رسند (دانش و درک قبل از کلاس حضوری) و در زمان کلاس درس بیشتر بر تکالیف دشوار، کاربرد، تحلیل، ترکیب و ارزشیابی تأکید می‌شود. در کلاس معکوس آماده‌سازی فراگیران برای جلسات کلاسی به وسیلهٔ کامل کردن امتحانات و فعالیت‌های داخل کلاسی ضروری است. این تغییر در رفتار منجر به پیامدهای یادگیری بهتری می‌شود.
۲۳	هانسون[2] (۲۰۱۶)	کلاس معکوس این معنا را می‌دهد که چیزهایی که در حال حاضر در محتوای سخنرانی مورد استفاده قرار می‌گیرد به صورت منابع برخط مورد استفاده قرار می‌گیرد و چیزهایی که قبلاً به صورت تکالیف درسی طراحی می‌شده حال، در کلاس درس و از طریق گفتگو انجام می‌گیرد
۲۴	کوتا[3] و همکاران (۲۰۱۶)	در کلاس معکوس، مدرس یک سخنرانی را ضبط کرده و آن را قبل از کلاس در اختیار فراگیران قرار می‌دهد، سپس فراگیران به سخنرانی ضبط شده گوش داده و تکالیف آن را قبل از کلاس درس انجام می‌دهند سخنرانی ضبط شده از قبل، این امکان را برای فراگیران فراهم می‌کند که مواد آموزشی را بر اساس سرعت خودشان یاد بگیرند و مفاهیم پیچیده‌تر را در زمان‌های مختلف بررسی کنند، از این رو این امکان برای فراگیران فراهم می‌شود که با یک درک اساسی از مواد درسی در کلاس درس حضور پیدا کنند و زمان کلاس جهت کار بر روی مسائل پیچیده تر با حضور مدرس اختصاص پیدا می‌کند. مدرس سخنرانی خود را در قالب ارائهٔ

[1] - Olitsky & Cosgrove
[2] - Hanson
[3] - Cotta

کد مقاله	محققین	تعریف عملیاتی از شیوه اجرا
		پاورپوینت به یک کلاس خالی منتقل می‌کند و کل ارائه به تنهایی با صدای مدرس ضبط می‌شود و سیستم فقط ارائه‌های پاورپوینت بر روی صفحه را ضبط می‌کند.
۲۵	گرین و اسلرت[1] (۲۰۱۷)	مدل کلاس معکوس بر انتقال اطلاعات به بیرون از کلاس درس و یادگیری فراگیر-محور متکی است. کلاس معکوس در شکل عملیاتی آن شامل دسترسی فراگیر به پاورپوینت‌های ارائه شده توسط سیستم مدیریت یادگیری برخط دانشگاه، گروه‌های یادگیری مسئله-محور، مطالعات موردی با راهنمایی اعضای هیئت علمی، تشریح کردن و نشان دادن صلاحیت‌های در حال پیشرفت از طریق بحث کردن می‌باشد.
۲۶	پاتن والا[2] و همکاران (۲۰۱۷)	کلاس معکوس شامل آماده سازی فراگیران جلوتر از زمان است. در زمان کلاس درس می‌توانند به تمرینات تعاملی بپردازند؛ در گام نخست محتوا در قالب فیلم یا سخنرانی‌های صوتی یا مواد خواندنی برای فراگیران فراهم می‌شود. فراگیران این مواد آموزشی را جلوتر از زمان کلاس درس بررسی می‌کنند و زمان کلاس درس از سوی مدرس بر کاربرد مفاهیم تأکید می‌شود؛ از این‌رو کارایی کلاس معکوس به این عامل بستگی دارد که فراگیران قبل از کلاس درس به اندازهٔ کافی آماده شوند.
۲۷	سنگل[3] (۲۰۱۶)	در گذشته کاربرد مدل معکوس به این صورت بوده است که فراگیران محتوایی را قبل از کلاس درس در خانه به وسیلهٔ خواندن مواد آموزشی یا انجام تکالیف مطالعه می‌کردند یا از سیستم آموزشی برخط برای تدریس مفاهیم خارج از فعالیت‌های کلاسی استفاده می‌شد. اما پیشرفت فناوری در دههٔ اخیر، صفحات وب؛ خصوصیات فیلم تعاملی و فیلم‌های ضبط شده به طور کلی برای ارائهٔ محتوا خارج از کلاس درس ترجیح داده می‌شود. بنابراین از زمان کلاس درس برای فعالیت‌های یادگیری فعال از قبیل بحث، حل مسئله و کار گروهی استفاده می‌شود.

[1] - Green & Schlairet
[2] - Patanwala
[3] - Şengel

کد مقاله	محققین	تعریف عملیاتی از شیوه اجرا
		فراگیران غایب می‌توانند به آسانی به آرشیو دائمی مطالب دسترسی پیدا کنند و این امکان برای آنها فراهم است به شیوه‌ای سازنده در یادگیری خودشان درگیر شوند. بعضی از کج فهمی‌ها در مورد کلاس معکوس شامل این موارد می‌شود ۱. کلاس معکوس یک دورهٔ برخط نیست که فراگیران در آن بر روی موضوعات درسی بدون ساختار فعالیت کنند. ۲.کلاس معکوس برای جایگزینی معلم به وسیلهٔ فیلم‌ها طراحی نشده است، در کلاس معکوس فراگیران نباید مفاهیم را در کامپیوتر در طول زمان کلاس درس مطالعه کنند در عوض انتظار می‌رود آنها برای یادگیری خودشان با افزایش تعاملات و زمان تماس شخصی با سایر فراگیران و مدرسان مسئولیت‌پذیر باشند.
۲۸	بپلر[1] و همکاران (۲۰۱۴)	کلاس معکوس اشاره دارد به طراحی یادگیری که تکالیف فراگیر را معکوس می‌کند. سخنرانی‌ها به صورت برخط قبل از کلاس درس مشاهده می‌شود و زمان کلاس درس به فعالیت‌های یادگیری اختصاص پیدا می‌کند که درآن فراگیران به درگیر شدن با مفاهیم سطح بالا در گروه‌های سازماندهی شده از سوی مدرس، پاسخ به سوالات، دادن بازخورد و بازنگری سریع ایده‌های اصلی درگیر می-شوند. زمان کلاس درس به یادگیری فعال اختصاص می‌شود، جایی که فراگیران در آن به حل مسئله، پاسخ دادن به سوالات، گوش دادن به توضیحات نکات کلیدی مفاهیم و تماشای فیلم‌های کوتاه می-پردازند.
۲۹	رحمان و همکاران (۲۰۱۴)	کلاس معکوس یک روش آموزشی شامل استفاده از فناوری در فرایند یادگیری و تدریس است، همچنین کلاس معکوس بر فعالیت‌های یادگیری فراگیر–محور و یادگیری خود–آموز تأکید دارد. این روش قادر است فرصت‌ها و پشتیبانی‌هایی برای فراگیران در آماده سازی یادگیری بر اساس توانایی‌شان از جمله یادگیری حل مسئله از طریق راهنمایی معلم و دوستان فراهم کنند.
۳۰	مورین[1] و	کلاس معکوس شامل جابجا کردن فعالیت‌ها داخل و خارج از

[1] - Baepler

کد مقاله	محققین	تعریف عملیاتی از شیوه اجرا
	همکاران (۲۰۱۳)	کلاس درس است که به شکل انتقال محتوای سخنرانی برای قبل از کلاس درس است و زمان کلاس درس به انجام تکالیف و فعالیت-های عملی اختصاص پیدا می‌کند. فعالیت‌های قبل از کلاس درس شامل، آماده سازی فعالیت‌ها، خواندن، تماشای فیلم‌های آموزشی، ارزشیابی برخط و فعالیت‌های کلاس درس شامل سخنرانی کوتاه، فعالیت و کاربرد تکالیف درسی و فعالیت‌های بعد از کلاس درس شامل پایان دادن به تمرین و کار کردن تکالیف درسی و آماده شدن برای جلسهٔ بعدی می‌شود.
۳۱	روسی[2] (۲۰۱۴)	کلاس معکوس یک مدل آموزشی برای بهبود درگیری فراگیر در موضوعات و زمینه‌های مختلف از جمله علوم انسانی، مطالعات شغلی، علوم و فناوری است. این روش یادگیرنده–محور جایی است که فراگیران در خارج از کلاس درس مسئولیت درک مفاهیم بنیادی دروس را برعهده می‌گیرند و زمان کلاس درس به فعالیت‌های فعال موثر سطح بالا، از جمله یادگیری مشارکتی و مسئله محور با رهبری مدرس در مواد آموزشی منتقل شده به خارج از کلاس درس صورت می‌گیرد. نکتهٔ مهمدر خصوص سازماندهی کلاس معکوس این است که آن نیز مانند سایر تحولات آموزشی به دنبال بهبود عملکرد و درگیری فراگیران است اما این یک راه حل جادویی برای همهٔ آموزش‌ها نیست. اگر فراگیران تمایلی به صرف زمان خود برای مطالعهٔ فیلم سخنرانی نداشته باشند فعالیت‌های کلاسی را از دست می‌دهند و به سرعت نسبت به این شیوه دلسرد و ناامید می‌شوند، بعضی از فراگیران ممکن است از اینکه زمان خود را برای تماشای فیلم‌ها در خارج از کلاس درس اختصاص می‌دهند احساس ناراحتی کنند (میزان زمانی که در شکل سنتی هرگز مورد نیاز نبوده است) بنابراین این مهم است که به طور مداوم به دنبال روش‌های برای تشویق فراگیران به ماندن در این شیوه با فیلم‌های سخنرانی که برای آنها تنظیم شده است، بود.

[1] - Morin
[2] - Rossi

کد مقاله	محققین	تعریف عملیاتی از شیوه اجرا
۳۲	جناکوس[1] و همکاران (۲۰۱۴)	در رویکرد کلاس معکوس فراگیران از فناوری جهت دسترسی به سخنرانی و سایر منابع اموزشی در خارج از کلاس درس استفاده می‌کنند و در طول زمان کلاس درس با فعالیت‌های یادگیری فعال درگیر می‌شوند. کلاس معکوس یک جنبه از یادگیری ترکیبی است که دورهٔ سنتی را بازسازی می‌کند. پیشرفت‌های اخیر در آموزش باز و فیلم سخنرانی باعث افزایش کلاس معکوس شده است. این جنبهٔ خاص از یادگیری ترکیبی از فناوری‌هایی از جمله فیلم و سایر شکل‌های چند رسانه‌ای استفاده می‌کند. سخنرانی به خارج از کلاس درس منتقل شده و فراگیران و مدرسان زمان کلاس درس را به یادگیری فعال اختصاص می‌دهند.
۳۳	یلماز[2] (۲۰۱۷)	دریک محیط کلاس معکوس فراگیران می‌توانند به محتوای یادگیری مربوط به به موضوعات جدید دسترسی پیدا کنند، آنان می‌توانند از طریق این مواد آموزشی از قبیل فیلم‌های سخنرانی خارج از کلاس درس یاد بگیرند و در عوض آنان می‌توانند مواد آموزشی جدید را جذب کرده و از طریق روشهای یادگیری مشارکتیِ مناسب در کلاس درس، پروژهٔ کاری و بحث‌های گروهی از طریق فیلم‌ها یاد بگیرند. هدف این مدل فراهم کردن محتوای بر خط یادگیری برای کمک به یادگیری عمیق تر فراگیران در کلاس درس است.
۳۴	تای[3] و همکاران (۲۰۱۷)	کلاس معکوس به طور خاص ترکیبی از یادگیری ترکیبی، یادگیری الکترونیک و تدریس حضوری سنتی است. کلاس معکوس یک نوع خاص از یادگیری ترکیبی است که در آن سخنرانی‌های وب-محور را قبل از از کلاس درس در اختیار فراگیران قرار داده می‌دهند. برای تشریح ظرفیت‌های کلاس معکوس، پژوهش‌ها پیشنهاد کرده‌اند که فراگیران باید برای درگیر شدن با فعالیت‌های تعاملی حضوری و سطح بالاتر آماده شوند، از جمله: حل مسئله، بحث و مناظره. علاوه بر آن در کلاس درس به صورت حضوری، مدرسان حاضر شده و بازخورد فوری به فراگیران ارائه می‌دهند در حالی که فراگیران در

[1] - Giannakos
[2] - Yilmaz
[3] - Thai

کد مقاله	محققین	تعریف عملیاتی از شیوه اجرا
		فعالیتهای یادگیری در سطح بالای طبقه‌بندی شناختی بلوم درگیر هستند.
۳۵	یستربسکی[1] (۲۰۱۵)	در یک کلاس معکوس فراگیران به اختیار خودشان به سخنرانی یا سایر آموزش‌ها گوش می‌دهند که اغلب شامل، دسترسی به اینترنت می‌باشد ودر مقابل در زمان کلاس درس از بحث، کارهای مستقل با راهنمایی مدرس، پروژهٔ کار، آموزش همتا، رهبری مدرس و سایر روش‌ها استفاده می‌کنند.
۳۶	سیمپسون و ریچاردز[2] (۲۰۱۵)	یک طرح کلاس معکوس شامل مواد آموزشی است که به صورت سنتی در شکل یک سخنرانی فراهم می‌شود، حال به شکل برخط منتقل شده و در زمان کلاس درس از راهبردهای یادگیری فعال استفاده می‌شود، از سویی دیگر از روش‌های تدریس چندگانه برای تأثیر بر محتوای برخط از جمله، صدا و پاورپوینت، فیلم آموزشی، دوره‌های پودمانی برخط و متون خواندنی استفاده می‌شود. طراحی کلاس معکوس باعث می‌شود فراگیران انعطاف‌پذیری بیشتری در طول فرایند یادگیری داشته باشند در حالی که آنها همچنین مسئولیت پذیری خود برای یادگیری و تعامل حضوری با مدرس را افزایش می‌دهند.
۳۷	لیج[3] و همکاران (۲۰۰۰)	معکوس کردن کلاس به این معنا است که وقایعی که به صورت سنتی جایگاه آن در داخل کلاس درس بوده، حال به بیرون از کلاس درس منتقل می‌شود. استفاده از فناوری‌های یادگیری خصوصاً چند رسانه‌ای، فراهم کردن فرصت‌های جدید برای یادگیری فراگیران و فرصت‌هایی که در سایر رسانه‌ها ممکن نیست. فراگیران قادر خواهند بود سخنرانی را در خانه یا کامپیوتر مشاهده کرده و تکالیف درسی را در کلاس درس و در گروه‌ها انجام دهند.
۳۸	نکراتو و کاراکوک[1] (۲۰۱۵)	در مدل کلاس معکوس محتوای دروس (نوعاً فیلم، سخنرانی‌های برخط و یا سایر مثالها) به زمانی خارج از کلاس درس انتقال داده شده و در مقابل فعالیت‌های مرتبط در داخل کلاس درس انجام

[1] - Yestrebsky
[2] - Simpson & Richards
[3] - Lage

کد مقاله	محققین	تعریف عملیاتی از شیوه اجرا
		می‌شود.
۳۹	بیتس و گالووی[2] (۲۰۱۲)	در کلاس معکوس محتوا و مواد آموزشی با ترکیب دروس الکترونیک خانگی، مواد آموزشی و متون خواندنی و منابع اینترنتی بیرونی به صورت خودخوان به فراگیران ارائه می‌شود. سخنرانی‌های بعدی بر نیازها و مسائل فراگیران بعد از مطالعهٔ خودخوان مواد آموزشی از سوی فراگیران تمرکز دارد که این خود گزارش‌دهی به وسیلهٔ فراگیران بخشی از تکالیف هفتگی آنان است، از سوی دیگر سخنرانی‌های منتقل شده یا ارائه اطلاعات برای هدایت بحث‌های گروهی، روشهای آموزشی به وسیله همتایان و تسهیل استفاده از صدای کلید سوالات (دستگاه‌های پاسخ فرد) می‌شود.
۴۰	آلبرت و بیتی[3] (۲۰۱۴)	یک مدل کلاس معکوس تغییرات اساسی در مدل آموزش سخنرانی–محور به مدل یادگیری– محور است جایی که مدرسان بر روی استفاده از زمان کلاس درس برای بهبود درک فراگیران تمرکز دارند و از سوی دیگر فراگیر توجه خود را به تماشای فیلم از قبل ضبط شده از مواد آموزشی و کامل کردن تکالیف درسی جلب می-کند.
۴۱	پارک و هاول[4] (۲۰۱۵)	کلاس معکوس یک مدل یادگیری ترکیبی است که دسترسی فراگیران به محتوای اساسی را به صورت برخط قبل از کلاس درس فراهم می‌کند و این امکان را برای مدرسان فراهم می‌کند که فراگیران را از طریق بحث‌های گروهی و فعالیت‌های آموزشی تعاملی هدفمند و مشارکتی در طول کلاس درگیر کنند. این مدل مواد آموزشی را ترویج داده و باعث برانگیختن تفکر سطح بالا شامل سطوح بالای طبقه‌بندی شناختی بلوم از یادگیری برای ارتقای حافظه بلند مدت و یادآوری می‌شود.
۴۲	لیتل[5] (۲۰۱۵)	کلاس معکوس یک روش آموزش برای معکوس کردن روش آموزش سنتی به منظور رهایی از تدریس آموزشی است. در روش

[1] - Naccarato & Karakok
[2] - Bates & Galloway
[3] - Albert & Beatty
[4] - Park & Howell
[5] - Little

کد مقاله	محققین	تعریف عملیاتی از شیوه اجرا
		سنتی، کلاس درس به محتوای آموزشی اختصاص پیدا می‌کند و در این راستا تکالیفی جهت به کار گرفتن آن در بیرون از کلاس درس برای فراگیران، در نظر گرفته می‌شود اما کلاس معکوس یک راهبردی است که سخنرانی‌های آموزشی را از طریق فیلم برداری ضبط کرده و آن را به بیرون از کلاس درس منتقل می‌کند.
۴۳	فلاهرتی و فلیپس[1] (۲۰۱۵)	کلاس معکوس سخنرانی‌های چند رسانه‌ای را برای فراگیران ضبط کرده و آنها می‌توانند آن را خارج از کلاس درس و بر اساس سرعت مطالعهٔ خود مشاهده کنند؛ این رویکرد فعالیت‌های غیر همزمان کلاس درس را به یادگیری همزمان فراگیر –محور تبدیل می‌کند. کلاس معکوس چیزهایی را که قبلاً محتوای کلاس را تشکیل می‌داده با چیزهایی که به عنوان تکلیف درسی بوده است با هم معکوس می‌کند (جابجا می‌کند) و آنها را در داخل کلاس درس بررسی می‌کند.
۴۴	چن هسیه[2] و همکاران (۲۰۱۶)	یادگیری معکوس به عنوان یک رویکرد منحصر به فرد ظهور کرده است که نقش فعالیت‌های کلاسی و تکالیف خانگی را با هم جابجا می‌کند. در آموزش سنتی فراگیران دانش جدید را در کلاس درس و از طریق سخنرانی و تمرین آن در خانه به وسیله تکالیف درسی کسب می‌کنند. در یادگیری معکوس فراگیران نیازمند به کسب دانش در خانه هستند، مثل مشاهدهٔ فیلم ضبط شده به وسیلهٔ معلم و عمل به مهارت‌ها در کلاس درس، جایی که معلم می‌تواند این مهارت‌ها را به آسانی و به درستی به فراگیران نشان دهد. این یک محیط یادگیری فعال و تعاملی را فراهم می‌کند که در آن مدرسان، فراگیران را برای کاربرد مفاهیم و درگیری خلاق در موضوعات درسی راهنمایی کنند.
۴۵	تن[3] و همکاران (۲۰۱۳)	تدریس بر پایهٔ رویکرد کلاس معکوس زمانی روی می‌دهد که فراگران با آماده سازی قبل از کلاس درس شامل، تماشای سخنرانی‌های از قبل ضبط شده مواجه می‌شوند در حالیکه زمان

[1] - O'Flaherty & Phillips
[2] - Chen Hsieh
[3] - Tune

کد مقاله	محققین	تعریف عملیاتی از شیوه اجرا
		کلاس درس سنتی برای فعالیت‌های مثل بحث کردن، حل مسئله و عناوین آشکار معکوس می‌شود.
۴۶	دلوزیر و رودز[1] (۲۰۱۶)	کلاس معکوس از طریق مشخصاتی چون، طرح درس، محتوای آموزشی (سخنرانی ضبط شده از قبل) و تعیین تکالیف قبل از ورود به کلاس درس شناخته می‌شود. از این رو زمان کلاس درس به کار بر روی حل مسئله، مفاهیم پیشرفته و یادگیری مشارکتی اختصاص پیدا می‌کند. ارائهٔ محتوای آموزشی در زمان کلاس درس حذف شده و این امکان برای مدرسان فراهم می‌شود که بیشتر به یادگیری فرد به فرد (انفرادی) بپردازند. همچنین ذکر این نکته اهمیت دارد که کلاس معکوس یک مدل فراگیر محور است. از این رو فراگیران باید مسئولیت مشاهده سخنرانی‌های ضبط شده را بر عهده بگیرند و خود را جهت انجام فعالیت‌های یادگیری متناسب با آن در زمان ورود به کلاس درس آماده کنند.
۴۷	تالی و شرر[2] (۲۰۱۳)	یکی از روش‌های منحصر به فردی که به نتایج تأکید دارد، کلاس معکوس نامیده می‌شود. این روش فراگیران را برای دسترسی به دروس آموزشی از قبل ضبط شده یا بر خط تشویق می‌کند و در زمان کلاس درس به حل مسئله و بررسی، به جای انتقال محتوا پرداخته می‌شود.
۴۸	هانگ[3] (۲۰۱۵)	کلاس معکوس می‌تواند با روشهای متفاوتی انجام شود، برای شروع هماهنگی با این رویکرد، مدرسان باید سخنرانی‌های آموزش حضوری را به فیلم‌های پاورپوینت تبدیل کنند. ایجاد کردن این فیلم‌ها با استفاده از هر وسیلهٔ ضبط سخنرانی یا انتخاب فیلم‌های آموزشی آماده از شبکه‌ها و وب سایت‌ها صورت می‌گیرد. همچنین یادگیری فراگیران جهت پیش مطالعه از طریق سخنرانی فراهم می‌شود و در مقابل زمان کلاس درس برای فعالیت‌های یادگیری، اختصاص پیدا می‌کند.
۴۹	زین الدین	در کلاس معکوس فراگیران فعالیت بیشتری را نسبت به کلاس

[1] - DeLozier & Rhodes
[2] - Talley & Scherer
[3] - Hung

کد مقاله	محققین	تعریف عملیاتی از شیوه اجرا
	و عطاران (۲۰۱۵)	درس سنتی انجام می‌دهند، آن‌ها از طریق راهنمایی ابزارهای فناوری به صورت مستقل یاد می‌گیرند.
۵۰	جنسن (۲۰۱۵)	کلاس معکوس یکی از فناوری‌های پرطرفدار است که در دهۀ اخیر ظهور پیدا کرده است و مدل‌های یادگیری را تزریق می‌کنند؛ در این مدل یادگیری محتوا به خارج از کلاس درس به شکل برخط منتقل شده و فعالیت‌های کار برد مفاهیم به وسیلۀ مدرسان در کلاس درس تسهیل پیدا می‌کند.
۵۱	مک لین و همکاران (۲۰۱۶)	هدف این رویکرد تمرکز بر کاربرد و بحث در زمان کلاس درس است در حالی که کسب اصول و مفاهیم اساسی به وسیلۀ فراگیران قبل از کلاس درس صورت می‌گیرد.
۵۲	گروس[1] و همکاران (۲۰۱۵)	کلاس معکوس مواد سخنرانی استاندار را به صورت برخط قبل از کلاس درس طراحی کرده و این امکان را فراهم می‌کند که آموزش زمان کلاس درس بیشتر، شامل درگیری و فعالیت فراگیران باشد.
۵۳	دروسا[2] (۲۰۱۶)	کلاس معکوس مواد آموزشی اساسی را از طریق فیلم‌ها یا دیگر وسایل انتقال دهنده برای فراگیران فراهم می‌کند، جایی که از زمان کلاس درس و انجام فعالیت‌ها برای کمک به کاربرد مواد آموزشی اختصاص پیدا می‌کند؛ این رویکرد در مقابل کلاس درس سنتی است که در آن زمان خارج از کلاس درس به فعالیت‌های یادگیری اختصاص پیدا می‌کرد. از سویی دیگر به وسیلۀ یک کلاس معکوس مدرسان می‌توانند دسترسی به مواد آموزشی و کاربرد آن را برای فراگیران تسهیل کنند.
۵۴	هولگسن[3] (۲۰۱۵)	در حالت کلی مدرسان باید فیلم آموزشی یا دروس تعاملی را برای فراگیران فراهم کنند تا آنها این موارد را مشاهده کرده و تکالیف مربوط به آن را قبل از کلاس درس کامل کنند. فعالیت‌های فوق شامل مسائل عملی با دروس تعاملی، بحث‌های برخط با مدرس یا سایر فراگیران، آزمون‌های بررسی ادراک برای بحث‌های کلاسی می‌باشد که در کلاس قبلی برای تعیین تکلیف منزل کامل شده

1 - Gross
2 - DeRuisseau
3 - Helgeson

کد مقاله	محققین	تعریف عملیاتی از شیوه اجرا
		است. در کلاس معکوس چیزهایی که به عنوان فعالیت‌های خارج از کلاس درس در نظر گرفته می‌شود بر یادگیری کلاس درس تمرکز دارد؛ بنابراین مدرسان می‌توانند با فراگیران به صورت فرد به فرد در گروه‌های کوچک یا بزرگ کار کنند.
۵۵	بوسر[1] و همکاران (۲۰۱۶)	کلاس معکوس یک رویکرد آموزشی است که هدف آن انتقال فرآیندهای یادگیری از کسب دانش در داخل کلاس درس، به کسب دانش در خارج از کلاس درس است که می‌تواند از سوی اعضای هیأت علمی صورت گیرد.
۵۶	لاو و همکاران (۲۰۱۴)	کلاس معکوس یک مدل آموزشی جدید بر اساس ابزارهای آموزشی بر خط، فیلم‌های ضبط شده و سایر اشکال می‌باشد که امکان یادگیری مفاهیم دروس را در خارج از کلاس درس برای فراگیران مهیا می‌کند، در حالی که زمان کلاس درس به فعالیت‌های بیشتر، شامل یادگیری حل مسئله و فعالیت‌های عملی اختصاص پیدا می‌کند. اگرچه مدرسان می‌توانند رویکردهای آموزشی جدید را به شیوه‌های مختلفی اجرا کنند، اما ایده‌های اساسی از دانش پایه به خارج از کلاس درس منتقل شده و زمان کلاس درس برای فعالیت-هایی که در ارتباط با دانش است به کار گرفته می‌شود. در این رویکرد فراگیران ممکن است با فعالیت‌های گروهی، کار آزمایشگاهی یا سایر فعالیت‌های یادگیری درگیر شوند.
۵۷	یانگ[2] و همکاران (۲۰۱۴)	یک کلاس معکوس شامل تغییرات فرآیندهای مفید از انتقال محتوای همزمان از سخنرانی در یک کلاس درس و تعیین کردن مسائلی جهت تمرین و کامل کردن آن‌ها به وسیلهٔ فراگیران در منزل می-باشد. این آموزش به صورت ناهمزمان در خانه مشاهده می‌شود که معمولاً از طریق فیلم سخنرانی صورت می‌گیرد و فراگیران از زمان کلاس درس روی مسائل تعیین شده استفاده می‌کنند، جایی که آنها می‌توانند کمک و توضیحات بیشتری را از یک متخصص دریافت کنند.
۵۸	بیشپ و	در مدل تدریس کلاس معکوس سخنرانی‌ها از قبل ضبط می‌شود و

[1] - Bossaer
[2] - Young

کد مقاله	محققین	تعریف عملیاتی از شیوه اجرا
	ولیگر (۲۰۱۳)	فراگیران بر اساس زمان خود به مشاهده آن می‌پردازند؛ همچنین تکالیف فردی نیز از سوی آنان در خارج از کلاس انجام می‌شود. در مقابل تمام تمرینات آموزشی که در حال حاضر در کلاس درس فراهم می‌شده، می‌تواند به صورت برخط تعیین شود. بنابراین سخنرانی‌ها و تکالیف می‌تواند در خارج از کلاس درس انجام شود، در حالی که در کلاس درس فعالیت‌های یادگیری فعال صورت می‌گیرد.
۵۹	والاس[1] (۲۰۱۳)	کلاس معکوس یک تحول در آموزش و یادگیری است که در آن فراگیران فیلم‌های آموزشی برخط را مشاهده کرده و تکالیف مربوط به آن را در طول زمان کلاس انجام می‌دهند. در تدریس کلاس معکوس فراگیران به صورت مستقل، بررسی مفاهیم را بر عهده گرفته که اغلب از فیلم و سایر رسانه‌های برخط استفاده می‌شود و زمان کلاس درس به وسیلهٔ فراگیران برای انجام وظایف و تمرینات عملی استفاده قرار می‌گیرد. این پداگوژی این امکان را به مدرسان می‌دهد که زمان بیشتری را در کلاس درس به آموزش فراگیران بپردازند.
۶۰	میسن و همکاران (۲۰۱۳)	در یک کلاس معکوس محتوای دروس به خارج از کلاس درس از طریق شکل‌های سنتی مانند متون خواندنی، تکالیف درسی و به وسیلهٔ شکل‌های جدید مانند: فیلم سخنرانی، پاورپوینت و آموزش وب- محور انتقال داده می‌شود. کلاس معکوس این توانایی را دارد که یک فیلم دیجیتالی ضبط شده، رسانه‌ی دیجیتال و صفحات تعاملی وب را آشکار کند. این منابع این امکان را برای مدرسان فراهم می‌کنند که محتوای دروس برخط را ضبط کرده و آنها را به آسانی در اختیار فراگیران در خارج از کلاس درس قراردهند، برخلاف کلاس برخط، کلاس معکوس شامل زمان حضوری (چهره به چهره) با مدرس، در کلاس درس یا آزمایشگاه است جایی که مواد آموزشی یاد گرفته شده در خارج از کلاس درس در آنجا مورد بحث و کاربرد قرار می‌گیرد.

[1] - Wallac

کد مقاله	محققین	تعریف عملیاتی از شیوه اجرا
۶۱	ماتیس (۲۰۱۵)	کلاس معکوس به معنای ترکیب موثر آموزش سنتی و مجازی با استفاده از زمان داخل و خارج از کلاس درس است.
۶۲	مافت و میل (۲۰۱۴)	یکی از مزایای که برای کلاس معکوس پیشنهاد می‌شود، ایجاد فرصت‌هایی برای آموزش فردی است. اگر مواد درسی در محیط برخط به فراگیران ارائه شود، آن‌ها می‌توانند در هر زمان و مکانی به آن اطلاعات دسترسی پیدا کنند. در این شیوه با استفاده از سخنرانی-های ضبط شده، فراگیران بر اساس توقف و تکرار مشاهده می‌توانند بر اساس سرعت مطالعه خود پیش روند.
۶۳	فیتچ[1] (۲۰۱۵)	کلاس معکوس در درجهٔ اول یک فعالیت فراگر-محور است که برای سخنرانی مدرس- محور پیشنهاد می‌شود. در کلاس معکوس ارائه محتوا از کلاس درس حذف می‌شود و به جای آن تکالیف درسی از سوی فراگیر صورت گیرد که این کار با استفاده از محتوای منتقل شده به خارج از کلاس درس به وسیلهٔ مواد آموزشی، متون خواندنی، فیلم‌ها، فیلم‌های ضبط شده در سایت‌ها و فیلم سخنرانی صورت می‌گیرد. حذف محتوا از کلاس درس این امکان را برای مدرسان فراهم می‌کند که زمان بیشتری را به انجام فعالیت با فراگیر بپردازند و این امکان را فراهم می‌کند که از ابزارهای یادگیری مختلفی بتوانند استفاده کنند.
۶۴	اسمیت[2] (۲۰۱۳)	کلاس معکوس در شکل سادهٔ آن شامل انتشار مواد سخنرانی به خارج از کلاس درس و تکالیف درسی و سایر آماده سازی‌های قبل از کلاس درس می‌باشد که زمان بیشتر در کلاس درس برای فعالیت‌های تعاملی یادگیری اختصاص پیدا می‌کند.
۶۵	بیلانی[3] و همکاران (۲۰۱۳)	کلاس معکوس به عنوان یک روش‌شناسی جدید در تدریس و یادگیری ظهور پیدا کرده است. یک کلاس معکوس از فناوری برای انتقال سخنرانی‌ها یا سایر مواد یادگیری قبل از کلاس واقعی استفاده می‌کند و در عوض فراگیران به فیلم‌های کوتاه معلم‌ساخته در خانه و بر اساس سرعت یادگیری خودشان دسترسی پیدا می‌کنند؛ بنابراین

[1] - Fautch
[2] - Smith
[3] - Bijlani

کد مقاله	محققین	تعریف عملیاتی از شیوه اجرا
		فراگیران به مواد یادگیری قبل از کلاس درس دسترسی داشته و زمان کلاس درس را به تعاملات بیشتر مدرس و فراگیر اختصاص می‌دهند. فراگیران می‌توانند مواد یادگیری را بر اساس سبکهای یادگیری و سرعت خودشان مطالعه کنند و زمان واقعی کلاس درس برای درگیری فراگیران در بحث‌ها، پروژه‌ها و تکالیف درسی اختصاص پیدا کند.
۶۶	استس[1] و همکاران (۲۰۱۵)	کلاس معکوس از سویی، فراگیران را در رسیدن به پیامدهای یادگیری معنادار یاری می‌رساند و از سوی دیگر باعث می‌شود که مدرسان در استفاده از زمان کلاس درس کارایی بیشتری داشته باشند. مدرسان می‌توانند این رویکرد طراحی آموزشی را برای تعیین نتایج متون خواندنی مهم و شکل انعطاف‌پذیری برای دسترسی و انتقال این موارد به خارج از زمان برنامه‌ریزی شده کلاس درس، انتخاب و ارزیابی کنند. کلاس معکوس یک مدل سنتی از سخنرانی در کلاس درس را با تکالیف درسی جابه‌جا می‌کند که نقش‌ها و مسئولیت‌های فراگیر و مدرس در این روش نیازمند توسعهٔ مهارت-های جدید است. مدرسان فعالیت‌های یادگیری را برای درگیری فراگیران طراحی می‌کنند و فراگیران نیز باید مواد آموزشی برخط را به صورت خودخوان، تلاش برای کسب دانش بنیادی قبل از کلاس و فعالیت‌های کاربردی در کلاس درس مشارکتی کسب کنند.
۶۷	مافت (۲۰۱۵)	کلاس معکوس به عنوان یک رویکرد آموزشی توصیه می‌شود که سخنرانی سنتی و عناصر تکالیف درسی را جابه جا می‌کند. به فراگیران در گام اول مواد درسی پیشرفته در کلاس درس ارائه می-شود و سپس آنها یک فصل از کتاب را می‌خوانند، یک فیلم تماشا می‌کنند یا به فایل صوتی ضبط شده گوش می‌دهند. از سویی دیگر زمان کلاس درس برای انتقال اطلاعات ساده و سایر اهداف مورد استفاده قرار می‌گیرند که شامل گروه کوچک و تمرینات یادگیری فعال می‌شود.
۶۸	عظیمی	کلاس معکوس یک مفهوم آموزشی است که سخنرانی استاندارد در

[1] - Estes

کد مقاله	محققین	تعریف عملیاتی از شیوه اجرا
	(۲۰۱۳)	کلاس درس را برای کشف مفاهیم و بررسی مواد آموزشی در خارج از کلاس درس جا به جا می‌کند. این امکان می‌تواند از طریق روش‌های مختلفی انجام گیرد، اما آنچه که برای فراگیران قابل توجه است، بررسی اطلاعات قبل از کلاس درس و در عوض دریافت ساده اطلاعات به وسیلهٔ مدرس برای آماده سازی جهت بحث کردن در مورد مفاهیم می‌شود.
۶۹	جلیجن[1] و همکاران (۲۰۱۴)	کلاس معکوس یک مدل یادگیری ترکیبی است که بر پایهٔ منابع دیجیتالی متکی است؛ این شیوه فقط در جاهایی کاربرد دارد که از یک شیوهٔ تدریس سنتی برخوردار بوده و فراگیران در طول روز تکالیف درسی خودشان را در منزل انجام می‌دهند. در این شیوه، در زمان کلاس درس واقعی، مدرس برای درک عمیق فراگیران تلاش می‌کند، به سوالات شخصی آنها پاسخ می‌دهد و آنها را در زمینهٔ دانش جدید برای انجام دادن فعالیتهای عملی راهنمایی می‌کند. در این مدل تدریس تمام فناوری‌های آموزشی زیرسایهٔ بالا بردن سرعت و ایجاد فرصت‌های یادگیری برای فراگیران مورد استفاده قرار می‌گیرد.
۷۰	کلارک (۲۰۱۵)	مدل کلاس معکوس یک راهبرد آموزشی نسبتاً جدیدی است که تلاش می‌کند عملکرد و درگیری فراگیران را از طریق انتقال سخنرانی به خارج از کلاس درس به وسیلهٔ فناوری و انتقال تکالیف درسی و تمرینات با مفاهیم در داخل کلاس درس از طریق فعالیت-های یادگیری بهبود بخشد. آموزشی که در کلاس معکوس مورد استفاده قرار می‌گیرد، حال در منزل قابل دسترس است از قبیل، فیلم‌ها و دروس تعاملی که به وسیلهٔ مدرس ایجاد می‌شود، همچنین چیزهایی که خارج از کلاس درس مورد استفاده قرار می‌گرفت، حال با حضور مدرس در کلاس درس انجام می‌شود.
۷۱	لاو و	کلاس معکوس شامل جابجا کردن چیزهایی است که در داخل

[1] - Jiugen

کد مقاله	محققین	تعریف عملیاتی از شیوه اجرا
	همکاران (۲۰۱۵)	کلاس اتفاق می‌افتاده با چیزهایی که در خارج از کلاس درس بوده در مقایسه با یک کلاس با سبک سخنرانی می‌باشد. در کلاس درس سنتی مدرس محتوای آموزشی را در طول کلاس درس برای فراگیران و از طریق آموزش مستقیم ارائه می‌دهد و فراگیران در خارج از کلاس درس، تکالیف مربوط را به صورت مستقل انجام می‌دهند؛ اما در روش کلاس درس معکوس جا به جا می‌شوند. فراگیران محتوای اساسی را از منابعی از جمله فیلم‌ها و کتاب‌ها دریافت می‌کنند و مدرسان می‌توانند از تعامل چهره به چهره با فراگیران (زمانی که قبلاً به سخنرانی اختصاص داشت) برای ایجاد فرصت‌هایی برای فعالیت‌های درگیری فراگیران در فرآیند یادگیری استفاده کنند.
۷۲	پراشار[1] (۲۰۱۵)	رویکرد کلاس معکوس در گام اول تلاشی برای اجتناب از تدریس مجدد به غایبان است. در این رویکرد آموزش همتایان یک پارادایم مختلف برای رسیدن به طبقه‌بندی تجدید نظر شدهٔ بلوم است. آنها تأکید دارند که شیوهٔ معکوس یادگیری باید برای رشد مهارت‌هایی باشد که منجر به رسیدن به سطوح بالای طبقه‌بندی تجدید نظر شدهٔ بلوم باشد. این اعمال از طریق ارتقای مشارکت و کاربرد دانش در کلاس درس و مفهوم‌سازی ادراک در خارج از کلاس درس انجام می‌گیرد.
۷۳	مک نالی[2] و همکاران (۲۰۱۶)	از عواملی که عناصر اصلی یک کلاس معکوس را شکل می‌دهد، شامل: فراهم کردن فرصت‌هایی برای فراگیران جهت مواجهه شدن با محتوا قبل از کلاس درس (مشاهدهٔ سخنرانی ضبط شده)؛ یک مشوق برای فراگیران جهت آماده شدن برای کلاس درس (پیش آزمون)؛ مکانیسمی برای دسترسی درک فراگیران (نمرهٔ پیش آزمون) و فعالیت‌هایی در داخل کلاس درس که متمرکز بر فعالیت‌های شناختی سطح بالا شامل یادگیری فعال، پیش خوانی و حل مسئله می‌شود.

[1] - Prashar
[2] - McNally

کد مقاله	محققین	تعریف عملیاتی از شیوه اجرا
۷۴	روتلر و کین[1] (۲۰۱۶)	منطقی که در پشت رویکرد کلاس معکوس است، این است که این رویکرد باعث افزایش درگیری فراگیران با محتوا می‌شود، تعامل مدرس و فراگیر را بهبود می‌دهد و باعث تقویت یادگیری می‌شود. در این رویکرد فراهم کردن محتوا در کلاس درس کنار گذاشته می‌شود و مدرسان می‌توانند فعالیت‌های کلاسی را از طریق آموزش اینکه چگونه فراگیران به علت مسائل دست یابند و اطلاعات را در زندگی واقعی به کار گیرند، فراهم کنند.
۷۵	پیس و فاکس[2] (۲۰۱۲)	در مدل کلاس معکوس چیزهایی که قبلاً در کلاس درس استفاده می‌شد حال در خارج از کلاس درس انجام می‌شود، در حالی که تکالیف مورد استفاده در برنامهٔ زمانی کلاس انجام می‌شود. در این مدل فعالیت تدریس به وسیلهٔ نقش‌های سنتی و افزایش تعاملات بین مدرس و فراگیر در طول زمان کلاس درس تغییر می‌کند. در کلاس درس معکوس انتقال مالکیت و مسئولیت‌پذیری یادگیری از مدرس به فراگیر از طریق مشارکت در فعالیت‌های تعاملی انجام می‌شود از این رو بعضی از عواملی که ممکن است باعث بهبود مشارکت فراگیران شود شامل: تعامل متوسط فراگیر با مواد آموزشی قبل از کلاس درس، ارزیابی تکوینی در طول کلاس و فعالیت‌های تعاملی در کلاس درس می‌باشد.
۷۶	لیبرت و همکاران (۲۰۱۶)	کلاس معکوس یک پارادایمی از یادگیری ترکیبی است که از فیلم‌های برخط برای تقویت تعاملات گروه کوچک استفاده می‌کند. در این رویکرد فراگیران به صورت غیر همزمان فیلم‌های سخنرانی برخط را تماشا می‌کنند و مواد آموزشی را قبل از کلاس بررسی می‌کنند و در مقابل، از زمان کلاس درس برای یادگیری فعال، از طریق روشهای تدریس گروه–محور استفاده می‌شود.
۷۷	وایت و همکاران (۲۰۱۵)	آموزش کلاس معکوس نیازمند فراگیرانی است که به دانش بنیادی قبل از کلاس درس مسلط شوند و در زمان کلاس درس بتواند تمرینات یادگیری سطح بالا را رشد دهند. فعالیت‌های یادگیری فعال فراگیر–محور در کلاس درس برای ارتقای فراگیران در

[1] - Rotellar & Cain
[2] - Pierce & Fox

کد مقاله	محققین	تعریف عملیاتی از شیوه اجرا
		بحث‌های محتوای دروس پیچیده و پرورش مهارت‌های یادگیری مشارکتی و تعاملی از طریق همتایان و مدرسان طراحی می‌شود و این امکان را برای مدرسان فراهم می‌کند که باعث پیشرفت در یادگیری فراگیران شوند.
۷۸	جیمز[1] و همکاران (۲۰۱۴)	روشهای تدریس کلاس معکوس یک پداگوژی از یادگیری ترکیبی هستند، جایی که کلاس معکوس از طریق انتقال آموزش به خارج از کلاس درس و کاربرد پیامدهای یادگیری در فضای تدریس انجام می‌شود. این رویکرد به دنبال فعالیت بیشتر فراگیر از طریق تجربیات به وسیلهٔ انتقال سخنرانی به خارج از کلاس درس و استفاده از زمان کلاس درس برای فعالیت‌های یادگیری و کار با مفاهیم است. فلسفه‌ای که در پشت روش شناسی تدریس کلاس معکوس نهفته است برای مدرسان امکان تدریس محتوا و فرآیندها و استفاده از یک محیط یادگیری فراگیر–محور را فراهم می‌کند. این رویکرد درگیری فعال از سوی فراگیران در تکالیف سطح بالا و تقویت یادگیری‌شان را مورد حمایت و تشویق قرار می‌دهد. در این رویکرد فراگیران با عناوین قبل از کلاس درس مواجه می‌شوند (طریق گوش دادن به آموزش‌های از قبل ضبط شده یا سخنرانی‌ها و تمکیل کردن متون از قبل ارائه شده) در جهت آماده کردن فراگیران جهت مشارکت در طول زمان کلاس برای تعاملات و فعالیت‌های سطح بالا از جمله: حل مسئله، تحلیل، بحث و مناظره.
۷۹	گالوی[2] و همکاران (۲۰۱۴)	مدل آموزشی کلاس معکوس به عنوان یک جایگزین امیدوار کننده برای تدریس سنتی مبتنی بر سخنرانی ظهور پیدا کرده است و آن یک شبکه از ترکیب فناوری‌های یادگیری برخط با یادگیری مشارکتی و فعال را پیشنهاد می‌کند. مدل کلاس معکوس یک نوع از یادگیری ترکیبی است جایی که یادگیری در کلاس درس با تمرینات یادگیری برخط ادغام می‌شود. مدل کلاس معکوس محتوا و مواد آموزشی را از قبل به خارج از کلاس درس منتقل می‌کند، در حالی

[1] - James
[2] - Galway

کد مقاله	محققین	تعریف عملیاتی از شیوه اجرا
		که در زمان کلاس درس به فعالیت بر روی مسائل مفاهیم پیشرفته و درگیر شدن با یادگیری مشارکتی پرداخته می‌شود. استفاده از فناوری‌های آموزشی برخط برای انتقال محتوای مواد آموزشی به خارج از کلاس درس و زمان کلاس درس برای کاربرد مشارکتی مفاهیم با حمایت همکلاسی‌ها و مدرس صورت می‌گیرد. این مدل این امکان را برای فراگیران فراهم می‌کند که به صورت مستقل با مواد آموزشی بر اساس زمان و سرعت خودشان درگیر شوند و تمرکز این انتقال از مدرس به فراگیر و ارتقای یادگیری فعال و حل مسئله است؛ البته تعریف کلاس معکوس چیزی بیش از انتقال محتوا به خارج از کلاس درس است و آن شامل چگونه فکر کردن در مورد فرآیند یادگیری می‌شود.
۸۰	کنگ[1] (۲۰۱۴)	کلاس معکوس راهبردی است که در آن نوعاً تکالیف درسی برای درک بهتر در کلاس درس با راهنمایی مدرسان انجام می‌گیرد. قلب کلاس معکوس انتقال دانش معلم به خارج از زمان رسمی کلاس درس و استفاده از زمان رسمی کلاس درس برای فعالیت‌های درگیری در ساختن دانش از طریق تعاملات گسترده با هم‌کلاسی‌ها و مدرس می‌باشد. زمان رسمی کلاس درس به وظایف یادگیری در روش‌های مشارکتی از جمله: بارش مغزی کل کلاس درس، تکالیف عملی گروه–محور، آموزش همتایان، توسعه بازخورد، کم درمانی و سایر روشها می‌شود. در کلاس معکوس این گونه فرض می‌شود که فراگیران بر سرعت خودشان، پیشرفت و مسئولیت پذیری در فرایند یادگیری بر اساس نیازهای فردی خودشان کنترل دارند. در کلاس معکوس این امکان برای مدرسان فراهم است که تعاملات معناداری با فراگیران از جمله: مشاهده، راهنمایی، توضیح و کمک کردن، داشته باشند.
۸۱	فیندلی	کلاس معکوس بیشتر به عنوان یک مدل تدریس وارونه شده

[1] - Kong

کد مقاله	محققین	تعریف عملیاتی از شیوه اجرا
	تامپسون و مومبوکت[1] (۲۰۱۴)	توصیف می‌شود، جایی که مدرس از شکل‌های مختلف فناوری از جمله: فیلم‌های ضبط شده از سخنرانی‌های رسمی در کلاس درس استفاده می‌کنند و فراگیران نیاز دارند این سخنرانی‌های ضبط شده را در خارج از کلاس درس مشاهده کنند، از این رو این مکان فراهم می‌شود که تکالیف درسی و فعالیتهای تعاملی در داخل کلاس درس اجرا شود که هدف آن ایجاد کردن محیط یادگیری مشارکتی بیشتر است، جایی که فراگیران روی مسائل از طریق راهنمایی مدرس‌شان و حمایت‌های سایر همکلاسی‌ها کار می‌کنند.
۸۲	مک لافلین و همکاران (۲۰۱۴)	مدل معکوس یک مدل یادگیری ترکیبی است که محتوای بنیادی را به خارج از برنامهٔ زمانی کلاس درس برای فراگیران و بر اساس سرعت آنها منتقل می‌کند و این مکان را برای مدرسان فراهم می‌کند که برای درگیر کردن فراگیران در بحث‌های گروهی و فعالیت‌های یادگیری تعاملی در طول برنامهٔ زمانی کلاس درس، برای ارتقای تفکر سطح بالا تلاش کنند، این کار به وسیلهٔ انتقال محتوای بنیادی به خارج از کلاس درس برای فراگیران بر اساس سرعت خودشان و جایگزین کردن ارتباطات غیر مستقیم صورت می‌گیرد.
۸۳	استون (۲۰۱۲)	کلاس معکوس، کلاسی از است که با استفاده از سخنرانی ضبط شده شامل ضبط صدا و فعالیت‌های روی پرده یک استاد جهت انتقال سخنرانی صورت می‌گیرد. فراگیران قبل از آمدن به کلاس درس به تماشای این فیلم‌های ضبط شده پرداخته و زمان کلاس درس به رفع ابهام مفاهیم دشوار، پاسخ به سوالات فراگیر، درگیر کردن فراگیران در یادگیری فعال و ایجاد ارتباطات روزمره اختصاص پیدا می‌کند.
۸۴	شولتز و همکاران (۲۰۱۴)	کلاس معکوس شامل جابه‌جا کردن تدریس سنتی می‌شود جایی که محتوا در داخل کلاس درس و تکالیف درسی در منزل انجام داده می‌شود. در کلاس معکوس فراگیران، سخنرانی‌ها را از طریق فیلمبرداری از صفحهٔ نمایش خارج از کلاس درس تماشا می‌کنند و در زمان کلاس درس به درگیر شدن با فعالیت‌های یادگیری می-

[1] - Findlay-Thompson & Mombourquette

کد مقاله	محققین	تعریف عملیاتی از شیوه اجرا
		پردازند. این مدل آموزشی، یک رویکرد پداگوژیکی بر اساس آموزش مستقیم است که از فضای یادگیری گروهی به سمت یادگیری انفرادی حرکت می‌کند و نتایج گروهی را به سمت محیط یادگیری فعال و تعاملی متحول می‌کند، جایی که مدرسان به عنوان راهنمای فراگیران، به صورت خلاقانه، موضوعات درسی را به کار می‌گیرند.
۸۵	امرش[1] و همکاران (۲۰۱۳)	کلاس معکوس در یک تعریف ساده شامل جایگزین کردن سخنرانی‌های سنتی داخل کلاس با فیلم‌های آموزشی می‌شود و از فراگیران انتظار می‌رود که این فیلم‌ها را قبل از کلاس درس مشاهده کنند. فراگیران اغلب نیازمند آماده شدن قبل از آمدن به کلاس درس هستند که در آن زمان به مسائل حل مسئله عملی در ارتباط با فیلم می‌پردازند. در مدل کلاس معکوس فراگیران تکالیف، پروژه‌ها و تکالیف منزل را بر اساس تماشای فیلم سخنرانی انجام می‌دهند.
۸۶	بیشپ و ولیگر (۲۰۱۳)	تعریف ما از کلاس معکوس شامل آموزشی است که شامل دو بخش می‌باشد: ۱. فعالیت‌های یادگیری گروهی تعاملی در داخل کلاس درس و ۲. آموزش فردی کامپیوتر–محور در خارج از کلاس درس.
۸۷	مک لافلین و همکاران (۲۰۱۴)	در کلاس معکوس مدرسان سخنرانی‌ها را از قبل ضبط می‌کنند و آن را به صورت برخط برای فراگیران ارسال می‌کنند و آنها فیلم‌ها را بر اساس سرعت خود تماشا کرده و در زمان کلاس درس به فعالیت‌های یادگیری فراگیر–محور مثل: یادگیری حل مسئله و راهبردهای پژوهش محور می‌پردازند. در این رویکرد مدرسان فرصت‌های را برای درگیر شدن با یک طیفی از سبک‌های یادگیری و اجرای آموزشی که حل مسئله را در زمان کلاس دست تشویق می‌کند، ایجاد می‌کنند؛ علاوه بر آن کلاس معکوس، مدرسان را برای رشد تجربیات یادگیری (مناسب برای هر فرد) تقویت می‌کند.
۸۸	گیل بوی[1] و همکاران	در کلاس معکوس چیزهایی که به صورت سنتی در کلاس درس انجام شده و تکالیف منزل با هم جابجا می‌شوند. فراگیران به جای

[1] - Amresh

کد مقاله	محققین	تعریف عملیاتی از شیوه اجرا
	(۲۰۱۵)	اینکه سخنرانی را در جمع و در کلاس درس گوش دهند، این کار را در منزل انجام می‌دهند، آنها مواد آموزشی را مطالعه کرده و فیلم-ها را قبل از آمدن به کلاس درس مشاهده می‌کنند و از راهبردهای یادگیری فعال از جمله، مناظره در مورد موضوعات جاری و مطالعات موردی در زمان کلاس درس استفاده می‌کنند. این آموزش، این توانایی را برای مدرسان فراهم می‌کند که فراگیران را در سطوح بالای طبقه‌بندی شناختی بلوم از جمله: کاربرد، تحلیل و ترکیب درگیر کنند.
۸۹	مورتون و کولبرت گتز[2] (۲۰۱۶)	مدل کلاس معکوس به عنوان یک تدبیر نوآورانه برای بهبود یادگیری فراگیر–محور ظهور پیدا کرد. رویکردهایی که در این ساختار وجود دارد در ارتباط با فعالیت‌های خارج و داخل کلاس درس است. فعالیت‌های قبل از کلاس درس ممکن است شامل خواندن متون درسی یا سخنرانی از طریق مشاهده فیلم آموزشی باشد. فعالیت‌های یادگیری کلاس درس شامل مطالعات موردی، فعالیت‌های یادگیری تیم محور برای ارتقای کاربرد و ترکیب مواد آموزشی می‌باشد. علاوه بر آن، یادگیری فعال این توانایی را به مدرسان می‌دهد که چگونگی درک فراگیران از مواد آموزشی را شناسایی کنند؛ بنابراین فعالیت‌های قبل از کلاس درس در این روش، فراگیران را برای فعالیت‌های داخل کلاس درس آماده می‌کند که هدف آن درگیر کردن آنها در تمرینات یادگیری فعال می‌باشد.
۹۰	روچ[3] (۲۰۱۴)	در کلاس معکوس به جای اینکه کل زمان به تماشای یک سخنرانی اختصاص پیدا کند، فراگیران سخنرانی‌ها را به صورت برخط، خارج از کلاس درس مشاهده می‌کنند و زمان کلاس درس برای انجام فعالیت‌های یادگیری استفاده می‌شود.
۹۱	انفلید[4] (۲۰۱۳)	کلاس معکوس شامل فراهم کردن منابع آموزشی برای فراگیران در خارج از کلاس درس بوده و زمان کلاس درس برای سایر فعالیت-

[1] - Gilboy
[2] - Morton & Colbert-Getz
[3] - Roach
[4] - Enfield

کد مقاله	محققین	تعریف عملیاتی از شیوه اجرا
		های آموزشی می‌باشد. مدل کلاس معکوس، آموزشی است که در هر زمان، دسترسی تخصصی به چند نفر را مهیا کرده و از زمان کلاس درس جهت استفاده برای یادگیری، حمایت و پشتیبانی می-کند.
۹۲	ابیسکارا و داوسون[1] (۲۰۱۵)	در کلاس معکوس، سخنرانی سنتی می‌توانند شکل‌های مختلفی داشته باشد. یکی از راهبردهای مستقیم برای مدرسان این است که یک فیلم سخنرانی یا صفحهٔ نمایش و یا فایل صوتی برای تدریس مفاهیم کلیدی، خصوصاً عناوینی که بخشی از تکلیف منزل فراگیران است، در نظر بگیرند. در سخنرانی واقعی، مدرس به عنوان یک تسهیل کننده برای فراگیران آنها را در طیفی از فعالیت‌های حل مسئله درگیر می‌کنند که آنها برای کاربرد دانش نیازمند انجام دادن تکالیف درسی‌شان هستند. این فعالیت‌های حل مسئله به صورت کلی در گروه‌های کوچک اجرا می‌شود که نتیجه ایده‌آل آن، ایجاد جوامع کوچک از یادگیری همتایان است. کلاس معکوس دارای ویژگی‌های زیر است: ۱. یک تغییر در استفاده از زمان کلاس درس ۲. یک تغییر در استفاده از زمان خارج از کلاس درس۳. انجام دادن فعالیت‌های سنتی به صورت تکلیف درسی در کلاس درس ۴. انجام دادن فعالیت‌های سنتی کلاس درس در خارج از کلاس ۵. تأکید فعالیت‌های کلاسی بر یادگیری فعال، یادگیری به وسیلهٔ همتایان، حل مسئله ۶. فعالیت‌های قبل از کلاس درس ۷. فعالیت‌های بعد از کلاس درس ۸. استفاده از فناوری خصوصاً ویدئو (فیلم)
۹۳	دیویس[2] و همکاران (۲۰۱۳)	برای اثربخشی و کارایی کلاس معکوس وجود چند عامل مهم، ضروری است: ۱. انتقال فراگیران از شنونده غیر فعال به فراگیران فعال ۲. فناوری-هایی که اغلب باعث تسهیل تلاش و کوشش می‌شوند ۳. زمان کلاس و زمان تکالیف درسی سنتی با هم جابجا شده و تکالیف درسی در گام اول انجام شده در زمان کلاس درس جهت کمک به آموزش فردی مورد استفاده قرار می‌گیرد ۴. محتوا در یک زمینه در

[1] - Abeysekera & Dawson
[2] - Davies

کد مقاله	محققین	تعریف عملیاتی از شیوه اجرا
		ارتباط با آن حالات دنیای واقعی ارائه می‌شود ۵. زمان کلاس درس جهت کمک فراگیران، خصوصاً چالش‌هایی که در زمینهٔ مفاهیم دارند یا کمک به فراگیران جهت درگیر شدن در سطح بالایی از تفکر انتقادی و حل مسئله مورد استفاده قرار می‌گیرد.
۹۴	شیماموتو[1] (۲۰۱۲)	در کلاس معکوس، مدرسان از فناوری برای اجرای یک یادگیری ترکیبی برای انتقال سخنرانی‌ها به خارج از کلاس درس استفاده می‌کنند و از اینترنت در زمان کلاس درس برای فعالیت‌های مشارکتی استفاده می‌کنند. مدل کلاس معکوس فواید آموزش مستقیم و یادگیری فعال را برای درگیر کردن فراگیران در فرآیند آموزشی با هم ترکیب می‌کند.
۹۵	آرنولد گارزا[2] (۲۰۱۴)	کلاس معکوس یک روش تدریسی است که محتوای سخنرانی را از طریق ابزارهای الکترونیک برای فراگیران به خارج از کلاس درس منتقل می‌کنند و زمان کلاس درس به فعالیت‌های کاربردی عملی اختصاص پیدا می‌کند. برخی از ویژگی‌های مدل وارونه سازی، از جمله: تمرکز بر روی استفادهٔ مؤثر از زمان کلاس درس، سازگار با تفاوت فراگیران، درگیری با یادگیری مسئلهٔ محور و افزایش آموزش فراگیر محور. از سویی دیگر این رویکرد اجازه می‌دهد به فراگیران که مسئولیت یادگیری خود را بر عهده بگیرند تا آن‌ها بتوانند این مهارت‌ها را به متون درسی منتقل کنند.
۹۶	لنتو[3] (۲۰۱۶)	کلاس معکوس متکی به فناوری‌هایی است که محتوا را در خارج از کلاس درس عرضه می‌کنند و از راهبردهای یادگیری فعال در زمان کلاس درس استفاده می‌کنند. این فناوری‌ها شامل: سیستم مدیریت یادگیری دروس، برنامه‌های ویدیوی، مدیریت تکالیف برخط، سیستم آموزشی با متون درسی و راهبردهای یادگیری فعال شامل: تحلیل موردی، توسعهٔ نقشه مفهومی، حل مسئله جامع، سخنرانی-های کوتاه با نرم افزارBOOKENDS (یک منبع فهرست کتاب و مرجع و سیستم مدیریت اطلاعات برای فراگیران) و بحث گروهی

[1] - Shimamoto
[2] - Arnold-Garza
[3] - Lento

کد مقاله	محققین	تعریف عملیاتی از شیوه اجرا
		کوچک.
۹۷	کو[1] و همکاران (۲۰۱۶)	مدل کلاس معکوس تلاش می‌کند یادگیری فعال را به وسیلهٔ تعاملات در طول زمان کلاس درس به حداکثر خود رسانده و از سوی دیگر محتوای آموزشی را به خارج از کلاس درست منتقل کند. به صورت عمده این کار با یاری فناوری مثل فیلم‌های از قبل ضبط شده صورت می‌گیرد. در طول زمان کلاس درس نیز مدرسان بر شناسایی و حل و فصل تصورات اشتباه، رشد و توسعه مهارت‌های حل مسئله و تسهیل مشارکت میان فراگیران صورت می‌گیرد.
۹۸	کیم و همکاران (۲۰۱۴)	مدل‌های کلاس معکوس تلاش می‌کنند از زمان کلاس درس جهت یادگیری فعال استفاده کرده و دسترسی به فناوری‌های پیشرفته برای حمایت از یک رویکرد یادگیری ترکیبی را فراهم کند. در این رویکرد فراگیران قبل از کلاس درس به فیلم سخنرانی‌های برخط دسترسی داشته و جهت مشارکت در تعاملات بیشتر از طریق فعالیت‌های سطح بالا از جمله: حل مسئله، بحث و مناظره آماده می‌شوند.
۹۹	مهرینگ[2] (۲۰۱۶)	کلاس معکوس، شامل تغییرات متوسطی است که بر زمان کلاس درس متمرکز شده و بر فعالیت‌های یاددهی-یادگیری مدرس توجه مستقیم دارد. این فرآیند باز بر اساس زمان کلاس درس حضوری (چهره به چهره) این توانایی را به مدرسان می‌دهد که فراگیران را از طریق بحث در مورد ابهامات، ارائهٔ نمونه‌ای از دانش واقعی برای محتوای دروس جذب کرده و چالش هایی را برای تفکر عمیق تر فراگیران دربارهٔ فرآیندهای پیچیده و نمایش فعالیت‌های یادگیری فراهم کنند.
۱۰۰	گلزاری و عطاران (۱۳۹۵)	در این شیوه آموزشی با همان اجزای کلاس سنتی، سرکار داریم اما چیدمان و نتیجه‌ای که از آن حاصل می‌شود، می‌تواند متفاوت باشد، آموزش محتوای درس در فضایی خارج از کلاس اتفاق می‌افتد. انجام تکالیف، تکرار و تمرین، پرسش و پاسخ و بحث روی مباحث

[1] - Koo
[2] - Mehring

کد مقاله	محققین	تعریف عملیاتی از شیوه اجرا
		آموزشی، بخشی از فعالیت کلاسی است که جایگزین تدریس در کلاس درس می‌شود. تغییر چیدمانی که منجر به پویایی کلاس، افزایش انگیزه و یادگیری عمیق‌تر می‌شود.

باتوجه به یافته‌های حاصل از تحقیقات مرتبط با هدف پژوهش در جدول ۳، ابتدا کلیهٔ مولفه‌ها از طریق فرآیند کدگذاری باز استخراج و سپس بر اساس فرآیند کدگذاری گزینشی، کلیهٔ مولفه‌ها بر اساس مفاهیم مشترک دسته‌بندی می‌شوند؛ از این رو باتوجه به فرآیند کدگذاری حاصل از مرحلهٔ اول، در این بخش ابتدا در جدول ۴، اقدام به پاسخ گویی به هریک از سوالات عناصر برنامهٔ درسی اکر، با توجه به کد هر مقاله پرداخته و سپس یافته‌های بدست آمده، در قالب یک الگوی کلی و جامع ترسیم می‌شود.

جدول۴. مؤلفه‌های برنامهٔ درسی اکر و پاسخ به پرسش مرتبط با آن از دیدگاه رویکرد کلاس معکوس

ردیف	عنصر	پرسش مربوطه	پاسخ از دیدگاه کلاس معکوس بر اساس کد مقاله
۱	منطق یا پنداره (چرایی)	چرا فراگیران یاد می‌گیرند؟	بر اساس منطق این رویکرد، فراگیران در جهت و رشد و شکوفایی استعدادها و توانایی هایشان یاد می‌گیرند (کلیهٔ مقالات)؛ از این رو، این رویکرد از طریق یادگیری فعال باعث افزایش درگیری فراگیران با محتوا، بهبود تعامل مدرس و فراگیر و تقویت یادگیری می‌شود (۷۴)، برای مدرسان نیز امکان تدریس محتوا و فرآیندها و استفاده از یک محیط انعطاف‌پذیر و یادگیری فراگیر- محور را فراهم می‌کند (۷۸).
۲	غایت‌ها و	برای کسب	کنترل یادگیری (۱)؛ جلوگیری از تدریس مجدد

	هدف‌ها	چه اهدافی فراگیران یاد می‌گیرند؟	به غایبان (۷۲)؛ مطالعه بر اساس سرعت فراگیر (۱، ۷، ۱۹، ۲۱، ۲۴، ۴۳، ۶۲، ۶۵، ۷۹، ۸۰، ۸۲)؛ افزایش مسئولیت‌پذیری فراگیران نسبت به یادگیری خودشان (۱، ۱۹، ۳۱، ۳۶، ۲۱، ۸۰ ، ۹۵)؛ مدیریت زمان مطالعه (۱)؛ خودخوانی و بهبود مهارت‌های یادگیری (۱، ۱۰، ۱۱)؛ مشارکت فراگیر در فرآیند یادگیری (۱،۶، ۸۱)؛ ترکیب یادگیری الکترونیک و یادگیری حضوری کلاسی (تمام مقالات خصوصاً۲، ۸، ۱۲، ۳۴، ۶۱)؛ حذف سخنرانی در کلاس درس (تمام مقالات)؛ آموزش فردی و مستقل و یادگیری فراگیر محور (۱۰، ۲۰، ۲۵، ۲۸، ۲۶، ۲۹، ۴۰، ۴۶، ۴۹، ۵۹، ۶۲، ۶۳، ۷۹، ۸۴، ۸۹، ۹۳، ۹۵)؛ یادگیری فعال و درگیری فراگیران (۱۱، ۱۷، ۲۱، ۲۷، ۳۱، ۲۱، ۳۳، ۷۷، ۷۸، ۸۴، ۹۴)؛ هدف از یادگیری در خارج از کلاس درس سازگار با سطوح پایین طبقه‌بندی شناختی بلوم از اهداف آموزشی (درک و یادآوری)؛ و در زمان کلاس درس، سطوح بالای طبقه‌بندی شناختی بلوم (ترکیب، ارزشیابی، تحلیل و کاربرد) (۱۳، ۴۱)؛ رسیدگی به نیازهای یادگیری و توسعهٔ صلاحیت‌ها (۱۵، ۱۷، ۸۰)؛ استفاده از فناوری در فرایند یادگیری و تدریس (۲۹،۳۷،۶۳،۶۹،۹۴)
۳	محتوا	فراگیران چه چیزی یاد می‌گیرند؟	مواد درسی تئوری (۱)؛ مفاهیم بنیادی (۳،۸۲، ۶۶، ۷۷)؛ مفاهیم اصلی متون مختلف (۱۱، ۱۷، ۴۱)؛ مفاهیم کلیدی مواد آموزشی (۱۶ ،۹۲)
۴	فعالیت‌های	فراگیران	یادگیری قبل از کلاس درس: تماشای فیلم

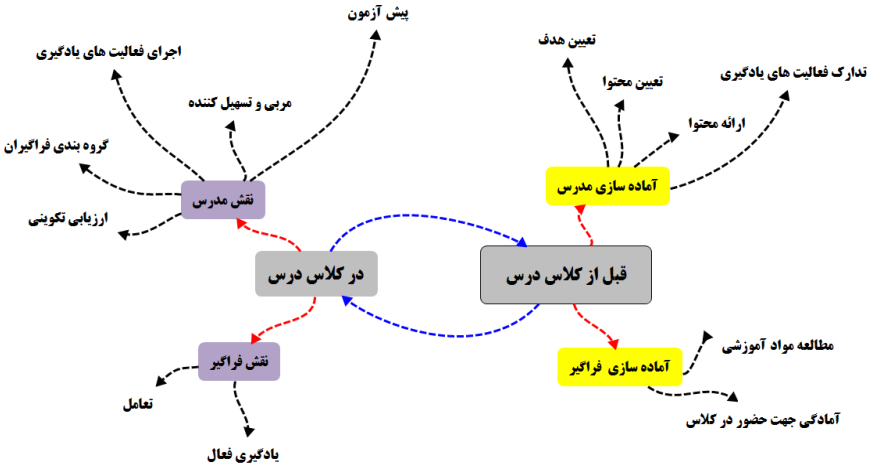
	یادگیری	چگونه یاد می‌گیرند؟	آموزشی (۶، ۱، ۲، ۹، ۱۰، ۱۴، ۲۸، ۳۰، ۳۳، ۳۴، ۴۴، ۴۵، ۵۹، ۷۳، ۸۳، ۸۵، ۸۶، ۸۸۷، ۸۹، ۹۰)؛ ارزشیابی و پیش آزمون (۳۰)؛ پیش مطالعه (۹، ۱۵، ۳۹، ۴۸، ۷۳، ۸۹)؛ تکمیل متون درسی و تکالیف درسی پودمانی (۱۰، ۵۷). یادگیری در طول کلاس درس: حل مسئله (۶، ۵، ۹، ۱۶، ۲۰، ۲۱، ۲۵، ۲۷، ۲۸، ۲۹، ۳۱، ۳۴، ۴۵، ۴۶، ۴۷، ۵۶، ۷۳، ۷۸، ۷۹، ۸۷، ۹۲، ۹۳، ۹۵، ۹۶، ۹۷، ۹۸)؛ انجام تمرین و تکالیف عملی (۱، ۴، ۱۷، ۲۰، ۲۱، ۳۰، ۴۰، ۴۴، ۵۶، ۵۸، ۵۹، ۸۰، ۸۵، ۹۵، ۱۰۰)؛ بحث گروهی (۱، ۱۳، ۱۵، ۲۵، ۲۷، ۳۳، ۳۴، ۳۵، ۳۹، ۴۱، ۴۵، ۵۴، ۶۰، ۶۵، ۶۸، ۷۷، ۷۸، ۸۲، ۹۸، ۱۰۰)؛ فعالیت‌ها و پروژه‌های تعاملی (۱، ۹، ۱۴،۱۰، ۱۷، ۲۱، ۲۶، ۳۳، ۳۵، ۴۱، ۶۴، ۶۵، ۷۵، ۷۷، ۸۱، ۸۲، ۸۵)؛ کار گروهی (۱، ۱۵، ۲۷، ۵۶، ۷۶)؛ یادگیری مشارکتی (۱، ۱۰، ۱۹، ۳۱، ۳۳، ۴۱، ۴۶، ۶۶، ۷۲، ۸۰، ۸۹، ۹۷)؛ کارگاه‌های آموزشی (۲)؛ مناظره (۵، ۳۴، ۷۸، ۸۸، ۹۸)؛ کاربرد مفاهیم اصلی (۱۱، ۱۳، ۲۰، ۵۳، ۵۴، ۶۰، ۶۶، ۷۲)؛ مطالعهٔ موردی (۱۳، ۲۰، ۲۵، ۸۸، ۸۹، ۹۶)؛ بارش مغزی (۱۹، ۸۰)؛ آموزش به وسیلهٔ همتایان (۳۹، ۷۷، ۸۰، ۹۲)؛ کار آزمایشگاهی (۵۶)؛ گروه کوچک (۶۷، ۹۶)؛ تحلیل (۷۸)؛ رفع ابهام مفاهیم دشوار (۸۳، ۹۷، ۹۹)؛ پاسخ به سوالات فراگیر (۸۳، ۲۸)؛ نقشهٔ مفهومی (۹۶)؛ پرسش و پاسخ (۱۰۰).
۵	نقش مربی	مربی چگونه	تسهیل کنندهٔ فرآیند یادگیری (۱، ۱۱، ۵۰، ۵۳، ۹۲)؛ رهبری و راهنمایی فراگیران (۱، ۹، ۱۵، ۱۷،

		یادگیری را تسهیل می‌کند؟	۱۹، ۲۰، ۲۵، ۳۱، ۳۵، ۴۴، ۶۹، ۸۰، ۸۴)؛ درگیر کردن فراگیران با مواد آموزشی (۳، ۷۱، ۸۷، ۹۲، ۵۴)؛ نظارت و اصلاح فراگیر (۶، ۱۴)؛ ضبط و آماده‌سازی سخنرانی آموزشی (تمام مقالات خصوصاً ۶، ۱۲، ۸۷)؛ بازخورد فوری (۷، ۲۸، ۳۴)؛ ارائهٔ توضیح بیشتر (۷، ۱۹، ۸۰)؛ مشاهده (۱۹، ۸۰)؛ پاسخ به سوالات (۲۸، ۶۹).
۶	مواد و منابع	فراگیران با چه ابزارهایی می‌آموزند؟	مواد و متون خواندنی (۵، ۸، ۱۷، ۲۶، ۲۷، ۳۶، ۶۰، ۶۳، ۶۷، ۷۱، ۹۶)؛ فیلم سخنرانی ضبط شده از سوی معلم (۵، ۸، ۹، ۱۱، ۱۳، ۲۶، ۲۷، ۳۲، ۳۸، ۵۶، ۵۷، ۶۰، ۶۳، ۶۵، ۸۱، ۸۴، ۹۲، ۹۷)؛ محتوا به صورت خودآموز (۱۷)؛ دسترسی به اینترنت (۳۵، ۹۴)؛ فیلم‌های برخط (۱، ۱۷، ۵۹، ۷۶، ۷۹)؛ انجام تمرینات عملی و تکالیف درسی (۱۷، ۲۷، ۶۰، ۷۸)؛ فیلم آموزشی (۶، ۱۱، ۱۲، ۳۲، ۳۶، ۵۳، ۷۱)؛ ارائهٔ اسلایدهای پاورپوینت (۹، ۱۰، ۱۴، ۲۵، ۳۶، ۶۰)؛ فیلم‌های تعاملی (۱۰، ۱۱، ۲۷، ۶۰، ۷۰)؛ سخنرانی‌های صوتی (فایل صوتی) (۲۶، ۳۶، ۶۷، ۸۳، ۹۲)؛ سخنرانی‌های وب محور قبل از کلاس درس (۲۷، ۳۴، ۳۸، ۶۰)؛ آموزش باز (۳۲)؛ فیلم‌های پاورپوینت (۴۸)؛ انتخاب و دانلود فیلم‌های آموزشی آماده از شبکه‌ها و وب سایت‌ها (۱، ۱۳، ۴۸، ۶۳)؛ فیلم دیجیتالی ضبط شده (۶۰، ۶۹، ۹۶)؛ ابزارهای الکترونیک (۹۵)؛ سیستم مدیریت یادگیری دروس (۹۵).
۷	گروه‌بندی فراگیران	فراگیران با چه	تعامل بین مدرس و فراگیر در کلاس درس (۱۱، ۷۵، ۷۹، ۸۰)؛ یادگیری از طریق همتایان (هم

		کسانی یاد می‌گیرند؟	کلاسی‌ها) (۱۴، ۱۹، ۳۵، ۳۹، ۷۲، ۷۹، ۸۰، ۹۲، ۳۵)؛ تبادل بازخورد (۱۹، ۸۰)؛ راهنمایی معلم و دوستان (۲۹، ۸۱، ۳۵)؛ تعاملات گروه کوچک (۷۶، ۹۲).
۸	مکان	فراگیران کجا یاد می‌گیرند؟	مکان مطالعه و یادگیری در کلاس درس و مکان خارج از کلاس درس معمولاً منزل یا هر مکان دلخواهی جهت مشاهده موادآموزشی. دسترسی به اطلاعات در هر مکانی (تمام مقالات).
۹	زمان	فراگیران در چه زمانی می‌آموزند؟	زمان خارج از کلاس درس به مشاهدهٔ سخنرانی و فیلم‌های آموزشی و زمان داخل کلاس به انجام فعالیت‌های یادگیری اختصاص پیدا می‌کند. فراگیران تا قبل از حضور در کلاس بر اساس زمان دلخواه خود به مشاهدهٔ فیلم‌ها و مواد آموزشی اختصاص یافته می‌پردازند و زمان حضور در کلاس درس الزامی است (تمام مقالات)؛ زمان کلاس درس برای انجام تکالیف درسی (۵، ۸، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵)؛ فراگیران بر اساس سرعت و برنامهٔ زمانی خودشان برای سخنرانی آماده می‌شوند (۷)؛ استفاده از زمان کلاس درس برای روشن ساختن مسائل و گفت و گو (۱۷، ۲۳، ۲۴، ۹۱)؛ استفاده از زمان کلاس درس برای تکالیف دشوار، کاربرد، تحلیل، ترکیب و ارزشیابی (۲۲، ۲۶، ۷۹)؛ دسترسی به اطلاعات در هر زمانی (۶۲، ۹۱)؛ اختصاص زمان بیشتری به انجام فعالیت با فراگیر (۶۳، ۵۲)؛ استفاده از زمان کلاس درس برای تعاملات بیشتر مدرس و فراگیر (۶۵، ۶۶).
۱۰	سنجش	چطور می-	قبل از کلاس درس: پیش آزمون (۶، ۷۳)؛ تدوین

		توان از پیشرفت یادگیری مطمئن شد؟	ارزشیابی تشخیصی و تکمیلی برای تعیین نیازهای یادگیری (۱۵). در طول کلاس درس: ارزیابی تکوینی (۱۵، ۷۵)؛ روش‌های ارزشیابی همچون پروژه‌ها و امتحانات تعاملی را برای بررسی میزان مطالعه فراگیران از فیلم خانگی و تعیین کیفیت درک و کاربرد مفاهیم (۲۰)؛ آزمون‌های بررسی ادراک برای بحث‌های کلاسی (۵۴)؛ ارزیابی‌های عملی (۱۹)؛ ارزیابی گروه محور (۱۹)؛ ارزیابی از طریق همکاران (۱۹).

باتوجه به نتایج جدول۴، در این بخش، باتوجه به فرآیند و فرآوده‌های سنتزپژوهی در یک نمای کلی الگوی برنامهٔ درسی کلاس معکوس مورد بررسی قرار می‌گیرد. لذا، ابتدا در قسمت فرآیند سنتزپژوهی استخراج عناصر صورت گرفته به این شکل که ابتدا توضیحات مربوط به هریک از عناصر برنامه‌ریزی درسی از طریق فرآیند کدگذاری باز شناسایی و سپس مصادیق هریک از عناصر توسط فرآیند کدگذاری محوری استخراج شد که کلیهٔ داده‌های حاصل در بخش یافته‌ها گزارش می‌شود و سپس در قسمت فرآورده سنتزپژوهی، از آنجا که هدف سنتزپژوهی ترکیب کلیهٔ یافته‌های علمی در یک موضوع خاص و رسیدن به یک انسجام واحد است، با مرور مجدد داده‌های اولیه و کدگذاری مجدد، موارد همپوشی و قرابت معنایی باهم ترکیب شده و به صورت یک کل جدید و انسجام یافته ارائه می‌شود، که باتوجه به یافته‌های مرحلهٔ قبل، نتایج کلی پژوهش در قالب الگوی زیر در یک کل مسنجم قابل مشاهده است:



شکل ۱، الگوی برنامه‌ریزی درسی در کلاس معکوس

باتوجه به شکل ۱، همان طوری که قابل ملاحظه است الگوی برنامه‌ریزی درسی در کلاس معکوس از دو مؤلفهٔ عمدهٔ تشکیل می‌شود که شامل فعالیت‌های قبل از کلاس درس و فعالیت‌های داخل کلاس درس می‌شود که هریک از این مولفه‌ها نیز به نوبهٔ خود مسئولیت‌هایی را برای مدرس و فراگیر ایجاد می‌کند که باتوجه به ترکیب یافته‌ها به تشریح هریک از این عوامل پرداخته می‌شود.

۱-فعالیت‌های قبل از کلاس درس: این مرحله که قبل ازحضور در کلاس درس انجام می‌شود شامل آماده سازی فعالیت‌هایی از سوی مدرس و فراگیر جهت حضور در کلاس درس به شرح زیر می‌باشد.

۱-۱-آماده سازی مدرس: طبق یافته‌ها مدرس قبل از حضور در کلاس درس باید به آماده سازی یک سری از فعالیت‌ها بپردازد که شامل: تعیین هدف، تعیین و ارائهٔ محتوا و تدارک فعالیت‌های یادگیری می‌باشد.

۱-۱-۱-تعیین هدف: در گام اول مدرس باید مشخص کند که هدفش از اجرای کلاس معکوس یا جابه جا کردن فعالیت‌های یاددهی-یادگیری چیست؟ باتوجه به یافته‌ها این اهداف می‌تواند شامل: کنترل یادگیری؛ جلوگیری از تدریس مجدد به غایبان؛ مطالعه بر

اساس سرعت فراگیر؛ افزایش مسئولیت پذیری فراگیران نسبت به یادگیری خودشان؛ مدیریت زمان مطالعه؛ خودخوانی و بهبود مهارت‌های یادگیری؛ مشارکت فراگیر در فرآیند یادگیری؛ ترکیب یادگیری الکترونیک و یادگیری حضوری کلاسی؛ حذف سخنرانی در کلاس درس؛ آموزش فردی و مستقل و یادگیری فراگیر محور؛ یادگیری فعال و درگیری فراگیران؛ رسیدگی به نیازهای یادگیری و توسعهٔ صلاحیت‌ها؛ استفاده از فناوری در فرایند یادگیری و تدریس می‌باشد. در یک نگاه کلی هدف از یادگیری در خارج از کلاس درس سازگار با سطوح پایین طبقه‌بندی شناختی بلوم از اهداف آموزشی (درک و یادآوری)؛ و در زمان کلاس درس، سطوح بالای طبقه‌بندی شناختی بلوم (ترکیب، ارزشیابی، تحلیل و کاربرد) می‌باشد؛ بنابراین هر عاملی که در راستای بهبود بازده‌های یادگیری باشد می‌تواند به عنوان هدف اجرای کلاس معکوس در نظر گرفته شود.

۱-۱-۲--تعیین محتوا: در این مرحله مدرس باید مشخص کند که چه محتوا و دانشی را قصد دارد به فراگیر منتقل کند که می‌تواند شامل: مواد درسی تئوری؛ مفاهیم بنیادی؛ مفاهیم اصلی متون مختلف و مفاهیم کلیدی مواد آموزشی باشد.

۱-۱-۳--ارائهٔ محتوا: در این مرحله از آماده سازی، مدرس باتوجه به هدف و نوع محتوا به تدارک چگونگی ارائهٔ محتوا می‌پردازد، به عبارت دیگر مدرس در این مرحله باید محتوا را از طریق ابزارها یا شیوه‌هایی در اختیار فراگیران قرار دهد. از این رو ارائهٔ محتوا می‌تواند به صورت سنتی در اشکال قدیمی و یا به صورت جدید و استفاده از فناوری و یا ترکیبی از این دو شیوه باشد. در شکل سنتی می‌تواند شامل ارائهٔ مواد و متون خواندنی؛ ارائهٔ محتوا به صورت خودآموز و یا انجام تمرینات عملی و تکالیف درسی از سوی فراگیر باشد و در شیوه‌های جدید شامل فیلم سخنرانی ضبط شده از سوی مدرس؛ دسترسی به اینترنت؛ فیلم‌های برخط؛ فیلم آموزشی؛ ارائهٔ اسلایدهای پاورپوینت؛ فیلم‌های تعاملی؛ فایل صوتی سخنرانی مدرس؛ سخنرانی‌های وب محور قبل از کلاس درس؛ آموزش باز؛ فیلم‌های پاورپوینت؛ انتخاب و دانلود فیلم‌های آموزشی آماده از شبکه‌ها و وب سایت‌ها؛ فیلم دیجیتالی ضبط شده؛ ابزارهای الکترونیک، وسیستم مدیریت یادگیری دروس صورت گیرد؛ بنابراین در روش آموزشی

کلاس معکوس از هر فناوری و سیستمی که قابلیت انتقال محتوایی را داشته باشد می-توان استفاده کرد و در این زمینه محدودیتی وجود ندارد، به عبارت دیگر هدف و نوع محتوا مشخص کننده، نوع مواد آموزشی مورد نظر خواهد بود و همان طوری که گفته شد در این راستا مدرس می‌تواند از اشکال سنتی انتقال محتوا و شیوه‌های جدید که مبتنی بر استفاده از فناوری است و یا از ترکیب آنها استفاده کند.

۱-۱-۴-تدارک فعالیت‌های یادگیری: در این مرحله از آماده سازی، مدرس باید با توجه به نوع محتوا، به طراحی فعالیت‌های یادگیری بپردازد، این فعالیت‌ها که با هدف ایجاد یادگیری فعال در فراگیران طراحی می‌شود باید به عنوان بخشی از ارائهٔ محتوا و مواد آموزشی قبل از کلاس درس در اختیار فراگیران قرار گیرد تا آنها در این راستا جهت انجام فعالیت‌های مربوطه در کلاس درس آماده باشند.

۱-۲-آماده سازی فراگیر: طبق یافته‌ها فراگیر نیز همانند مدرس باید قبل از حضور در کلاس درس به آماده سازی یک سری از فعالیت‌ها بپردازد که شامل: مطالعه مواد آموزشی و آمادگی جهت حضور در کلاس درس می‌باشد.

۱-۲-۱-مطالعهٔ مواد آموزشی: طبق آموزش کلاس معکوس، فراگیران باید قبل از حضور در کلاس درس به مطالعهٔ مواد آموزشی آماده شده از سوی مدرس بپردازند. مواد آموزشی همان طوری که در قسمت ارائهٔ محتوا ذکر شد می‌تواند به شکل‌های مختلف از سوی مدرس به فراگیران ارائه شود و فراگیران می‌توانند این مواد را در هر زمان و مکانی که خود ترجیح می‌دهند (البته قبل از حضور در کلاس درس) مطالعه نمایند. همچنین آن‌ها می‌تواند مواد درسی مربوطه را بر اساس سرعت یادگیری خود بارها مطالعه و بررسی نمایند؛ از سویی دیگر در این شیوه، مطالعهٔ مواد درسی قبل از حضور در کلاس درس از سوی فراگیر الزامی است.

۱-۲-۲- آمادگی جهت حضور در کلاس درس: در این مرحله از آماده سازی، فراگیران علاوه بر مطالعه مواد آموزشی جهت حضور در کلاس درس، باید تکالیف درسی (فعالیت‌های یادگیری) طراحی شده (که به عنوان بخشی از ارائه محتوا از سوی مدرس عرضه می‌شود) را انجام داده و جهت ارائهٔ آن در کلاس درس آماده باشند، همچنین

آن‌ها باید خود را برای شرکت در پیش آزمون و ارزیابی‌های تکوینی کلاسی آماده کنند که این آزمون‌ها در حکم مشوقی برای آماده شدن فراگیران در کلاس درس می‌باشد.

۲- فعالیت‌های داخل کلاس درس: این مرحله که در زمان حضور در کلاس درس انجام می‌شود و شرکت در کلاس درس از سوی مدرس و فراگیر الزامی می‌باشد، شامل ایفای نقش‌هایی از سوی مدرس و فراگیر به شرح زیر می‌باشد:

۲-۱-نقش مدرس: طبق یافته‌ها مدرس در زمان حضور در کلاس درس باید به ایفای یک سری از نقش‌ها و فعالیت‌ها بپردازد که شامل: اجرای پیش آزمون؛ نقش مربی و تسهیل کننده؛ اجرای فعالیت‌های یادگیری، گروه‌بندی فراگیران و ارزیابی تکوینی می-باشد.

۲-۱-۱- اجرای پیش آزمون: این آزمون با دو هدف معطوف به مدرس و فراگیر اجرا می‌شود. در ارتباط با مدرس، با توجه به اینکه حضور فراگیر در کلاس درس منوط به مطالعهٔ مواد آموزشی قبل از حضور در کلاس می‌باشد؛ لذا مدرس جهت اطمینان از میزان آماده سازی فراگیران اقدام به اجرای پیش آزمونی متناسب با نوع محتوا و شیوهٔ ارائهٔ در شروع کلاس می‌نماید و بر اساس نمرهٔ پیش آزمون فراگیران، میزان درک آن‌ها از مواد آموزشی را می‌سنجد؛ از سویی دیگر در ارتباط با فراگیران، پیش آزمون یک مکانیسم انگیزشی برای مطالعه و آماده شدن جهت حضور در کلاس درس می‌باشد.

۲-۱-۲-نقش مربی و تسهیل کننده: طبق یافته‌ها مدرس در کلاس درس به جای تدریس به تسهیل فرآیند یادگیری فراگیران می‌پردازد. بر اساس یافته‌ها وی، این اقدام را از طریق رهبری و راهنمایی فراگیران؛ درگیر کردن فراگیران با مواد آموزشی؛ نظارت و اصلاح فراگیر؛ ارائهٔ بازخورد فوری؛ ارائهٔ توضیح بیشتر، مشاهده و پاسخ به سوالات فراگیران انجام می‌دهد.

۲-۱-۳- اجرای فعالیت‌های یادگیری: در این مرحله، مدرس باتوجه به تدارک فعالیت-های یادگیری در مرحلهٔ آماده سازی قبل از کلاس درس، به اجرای فعالیت‌های مربوطه می‌پردازد. بر اساس یافته‌ها، محدودیتی در نوع استفاده از فعالیت‌های یادگیری وجود ندارد و هر اقدام و عاملی که منجر به فعالیت و درگیری فراگیران شود، می‌تواند به عنوان فعالیت یادگیری در کلاس درس در نظر گرفته شود. بر اساس یافته‌ها این

فعالیت‌ها می‌تواند شامل: حل مسئله؛ انجام تمرین و تکالیف عملی؛ بحث گروهی؛ فعالیت‌ها و پروژه‌های تعاملی؛ کار گروهی؛ یادگیری مشارکتی؛ کارگاه‌های آموزشی؛ مناظره؛ کاربرد مفاهیم اصلی؛ مطالعهٔ موردی؛ بارش مغزی؛ یادگیری به وسیلهٔ همتایان؛ کار آزمایشگاهی؛ گروه کوچک؛ تحلیل؛ رفع ابهام مفاهیم دشوار؛ پاسخ به سوالات فراگیر، نقشه مفهومی و پرسش و پاسخ باشد.

۲-۱-۴-گروه‌بندی فراگیران: بر اساس شیوهٔ آموزش کلاس معکوس بسیاری از فعالیت‌های یادگیری از طریق تعاملات صورت می‌گیرد که اساس گروه‌بندی فراگیران را تشکیل می‌دهد؛ لذا مدرس باید با ایفای نقش مربی‌گری خود فراگیران را به تعامل ترغیب کند. طبق یافته‌ها گروه‌بندی فراگیران بر اساس تعامل بین مدرس و فراگیر در کلاس درس؛ یادگیری از طریق همتایان (هم کلاسی‌ها)؛ تبادل بازخورد؛ راهنمایی معلم و دوستان، و تعاملات گروه کوچک صورت می‌گیرد.

۲-۱-۵- ارزیابی تکوینی: مدرسان در این نقش جهت بررسی میزان فعالیت و یادگیری فراگیران اقدام به ارزیابی‌های تکوینی در حین کلاس درس می‌کنند که این ارزیابی‌ها می‌تواند بر اساس مشاهدات مدرس، اجرای آزمون یا به وسیلهٔ ارزیابی از طریق هم کلاس‌ها انجام شود.

۲-۲-نقش فراگیر: فراگیران نیز در زمان حضور در کلاس درس باید به ایفای یک سری از نقش‌ها و فعالیت‌ها بپردازد که شامل: تعامل و یادگیری فعال می‌باشد.

۲-۲-۱-تعامل: اساس یادگیری فراگیران در شیوهٔ کلاس معکوس مبتنی بر تعامل است و فراگیران از طریق شرکت در بحث‌های کلاسی و گروهی این کار را انجام می‌دهند، ضمن اینکه تعامل در شیوهٔ کلاس معکوس یک جریان دائمی است که در قبل و بعد از کلاس درس نیز همچنان ادامه دارد.

۲-۲-۲-یادگیری فعال: همان طوری که گفته شد منطق اجرای کلاس معکوس مبتنی بر یادگیری فعال است؛ لذا فراگیران در این شیوه باید خود را جهت انجام هر تکلیف و فعالیتی که باعث درگیری آن‌ها با مواد آموزشی می‌شود، آماده کنند.

نتیجه گیری

بسیاری از مدرسان و فراگیران توافق دارند که کلاس معکوس یک راه قابل توجه‌ای برای بهبود درگیری و ارتقای پذیرش مسئولیت یادگیری فراگیران در آموزش است، اما نکتهٔ بسیار مهم این است که مدل منحصر به فردی برای اجرای کلاس معکوس وجود ندارد. مرور ادبیات حوزهٔ کلاس معکوس نشان می‌دهد که این رویکرد، یک مرحله‌ای از نوآوری است. از این رو راه‌های مختلفی برای معکوس کردن یک کلاس درس وجود دارد؛ بنابراین یک رویکرد منحصر به فرد نمی‌تواند به این موقعیت‌ها پاسخ دهد؛ چرا که خلاقیت، امکانات و شرایط اجرا در هر محیطی متفاوت خواهد بود، لذا باتوجه به گستردگی تحقیقات و تنوع الگوهای انجام شده، در پژوهش حاضر سعی شد بر اساس روش سنتزپژوهی و ترکیب تحقیقات مرتبط، به یک الگوی اجرایی توافقی و جامع از آن دست پیدا کرد.

یافته‌ها نشان می‌دهد که کلاس معکوس یک فعالیت فراگر-محور است که برای سخنرانی مدرس- محور پیشنهاد می‌شود. در کلاس معکوس ارائهٔ محتوا از کلاس درس حذف می‌شود و به جای آن تکالیف درسی از سوی فراگیر صورت گیرد که این کار با استفاده از محتوای منتقل شده به خارج از کلاس درس به وسیلهٔ مواد آموزشی، متون خواندنی، فیلم‌ها، فیلم‌های ضبط شده در سایت‌ها و فیلم سخنرانی صورت می-گیرد. حذف محتوا از کلاس درس این امکان را برای مدرسان فراهم می‌کند که زمان بیشتری را به انجام فعالیت با فراگیر بپردازند و این امکان را فراهم می‌کند که از ابزارهای یادگیری مختلفی بتوانند استفاده کنند؛ لذا مهم‌ترین جنبهٔ کلاس معکوس، زنده کردن زمان کلاس درس برای مدرس است؛ از این رو باعث افزایش درگیری فراگیران با محتوا می‌شود، تعامل مدرس و فراگیر را بهبود می‌دهد و باعث تقویت یادگیری می‌شود.

طبق یافته‌های بدست آمده، الگوی برنامه‌ریزی درسی در کلاس معکوس از دو مولفهٔ عمده تشکیل می‌شود که شامل آماده سازی فعالیت‌های قبل از کلاس درس از سوی فراگیر و مدرس و نقش آنها در فعالیت‌های داخل کلاس درس می‌باشد که آماده سازی فعالیت‌های قبل از کلاس درس از سوی مدرس شامل: تعیین هدف؛ تعیین و

ارائهٔ محتوا و تدارک فعالیت‌های یادگیری و آماده سازی فعالیت‌های قبل از کلاس درس از سوی فراگیر شامل: مطالعهٔ مواد آموزشی و آمادگی جهت حضور در کلاس درس می‌باشد. از سویی دیگر نقش مدرس در فعالیت‌های داخل کلاس درس شامل: اجرای پیش آزمون؛ نقش مربی و تسهیل کننده؛ اجرای فعالیت‌های یادگیری؛ گروه‌بندی فراگیران و ارزیابی تکوینی و نقش فراگیر در فعالیت‌های داخل کلاس درس شامل: تعامل و یادگیری فعال می‌باشد.

بنابراین کلاس معکوس شامل دو مولفهٔ اصلی فعالیت‌های قبل و بعد از کلاس درس بوده و دارای ویژگی‌های زیر است: یک تغییر در استفاده از زمان داخل و خارج از کلاس درس؛ انجام دادن فعالیت‌های سنتی به صورت تکلیف درسی در کلاس درس، انجام دادن فعالیت‌های سنتی کلاس درس در خارج از کلاس، فراهم کردن فرصت‌هایی برای فراگیران جهت مواجهه شدن با محتوا قبل از کلاس درس (مشاهدهٔ سخنرانی ضبط شده)؛ یک مشوق برای فراگیران جهت آماده شدن برای کلاس درس (پیش آزمون)؛ مکانیسمی برای دسترسی درک فراگیران (نمرهٔ پیش آزمون)؛ تأکید فعالیت‌های کلاسی بر روش‌های یادگیری فعال و ارزیابی‌های تکوینی مدرس در طول کلاس درس می‌باشد.

در یک نگاه کلی در این شیوه، آماده سازی و نقش مدرس جهت اجرای این کلاس، نسبت به شیوهٔ سنتی دشوارتر و وقت‌گیرتر می‌باشد؛ اما با این حال مدرس در اتخاذ شیوه‌های اجرایی این روش آزادی عمل داشته و باتوجه به امکانات، هدف، نوع محتوا و سطح مخاطبان می‌تواند از انواع فعالیت‌های یاددی-یادگیری استفاده کند؛ علاوه بر این، در این رویکرد موانعی نیز وجود دارد، از جمله: تعهد فراگیر به پذیرش مسئولیت یادگیری، نوع و کیفیت تعاملات و آمادگی برای مواجهه شدن با مواد آموزشی می‌باشد؛ از سویی دیگر در کلاس معکوس عدم رعایت پیش مطالعه به عنوان یک مسئلهٔ اجرایی جدی مطرح است که این باعث تأثیر منفی بر ویژگی‌ها و رفتارهای مطالعه برای فراگیران می‌شود و در نهایت آماده‌سازی وقت‌گیر و خلاقانه این شیوه به عنوان یک چالش اصلی برای مدرسان این شیوه محسوب می‌شود.

منابع

- برگمن، جان؛ سمز، ارون (۱۳۹۵)، *یادگیری معکوس*، ترجمهٔ محمد عطاران و مریم فرحمند خانقاه، تهران: نشر مرآت.

- شورت، ادموند سی (۱۳۸۷)، *روش‌شناسی مطالعات برنامهٔ درسی*، ترجمهٔ دکتر محمود مهرمحمدی و همکاران، تهران: انتشارات سمت.

- گلزاری، زینب؛ عطاران، محمد (۱۳۹۵)، تدریس به روش معکوس در آموزش عالی: روایت‌های یک مدرس دانشگاه، دوفصلنامهٔ نظریه و عمل در برنامه درسی، ۴ (۷):۱۳۶-۸۱.

- مارش، کالین جِی (۱۳۸۷)، پژوهش تلفیقی: سنتزپژوهی، در: شورت، ادموند سی (۱۳۸۷) روش شناسی مطالعات برنامهٔ درسی، ترجمهٔ محمود مهرمحمدی و همکاران، تهران: انتشارات سمت.

Abeysekera, L., & Dawson, P. (2015). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: definition, rationale and a call for research. Higher Education Research & Development, 34 (1), 1-14.

Albert, M., & Beatty, B. J. (2014). Flipping the classroom applications to curriculum redesign for an introduction to management course: Impact on grades. Journal of Education for Business, 89 (8), 419-424.

Amresh, A., Carberry, A. R., & Femiani, J. (2013, October). Evaluating the effectiveness of flipped classrooms for teaching CS1. In 2013 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE) (pp. 733-735). IEEE.

Arnold-Garza, S. (2014). The flipped classroom teaching model and its use for information literacy instruction. Communications In Information Literacy, 8 (1), 7.

Azemi, A. (2013, October). Teaching electric circuits using a modified flipped classroom approach. In 2013 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE) (pp. 309-310). IEEE.

Baepler, P., Walker, J. D., & Driessen, M. (2014). It's not about seat time: Blending, flipping, and efficiency in active learning classrooms. Computers & Education, 78, 227-236.

Bates, S., & Galloway, R. (2012, April). The inverted classroom in a large enrolment introductory physics course: a case study. In Proceedings of the HEA STEM learning and teaching conference (Vol. 1).

Betihavas, V., Bridgman, H., Kornhaber, R., & Cross, M. (2016). The evidence for 'flipping out': a systematic review of the flipped classroom in nursing education. Nurse education today, 38, 15-21.

Bijlani, K., Chatterjee, S., & Anand, S. (2013, December). Concept maps for learning in a flipped classroom. In Technology for Education (T4E), 2013 IEEE Fifth International Conference on (pp. 57-60). IEEE.

Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013, June). The flipped classroom: A survey of the research. In ASEE National Conference Proceedings, Atlanta, GA (Vol. 30, No. 9).

Bishop, J., & Verleger, M. (2013, October). Testing the flipped classroom with model-eliciting activities and video lectures in a mid-level undergraduate engineering course. In 2013 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE) (pp. 161-163). IEEE.

Bossaer, J. B., Panus, P., Stewart, D. W., Hagemeier, N. E., & George, J. (2016). Student performance in a pharmacotherapy oncology module before and after flipping the classroom. American journal of pharmaceutical education, 80 (2).

Chen Hsieh, J. S., Wu, W. C. V., & Marek, M. W. (2016). Using the flipped classroom to enhance EFL learning. Computer Assisted Language Learning, 1-25.

Clark, K. R. (2015). The Effects of the Flipped Model of Instruction on Student Engagement and Performance in the Secondary Mathematics Classroom. Journal of Educators Online, 12 (1), 91-115.

Cooper, h. Hedges, L V. (2009).Research Synthesis as a scientific process. A chapter on: The Handbook of Research synthesis and meta-Analysis, Second Edition. Russell Sage.

Cotta, K. I., Shah, S., Almgren, M. M., Macías-Moriarity, L. Z., & Mody, V. (2016). Effectiveness of flipped classroom instructional model in teaching pharmaceutical calculations. Currents in Pharmacy Teaching and Learning, 8 (5), 646-653.

Das, B., & Sarkar, C. (2015). An Innovative Flipped Class Intervention to Improve Dose Calculation Skills of Phase I Medical Students: A Preliminary Study. Procedia-social and behavioral sciences, 182, 67-74.

Davies, R. S., Dean, D. L., & Ball, N. (2013). Flipping the classroom and instructional technology integration in a college-level information systems spreadsheet course. Educational Technology Research and Development, 61 (4), 563-580.

DeLozier, S. J., & Rhodes, M. G. (2016). Flipped Classrooms: a Review of Key Ideas and Recommendations for Practice. Educational Psychology Review, 1-11.

DeRuisseau, L. R. (2016). The flipped classroom allows for more class time devoted to critical thinking. Advances in Physiology Education, 40 (4), 522-528.

Enfield, J. (2013). Looking at the impact of the flipped classroom model of instruction on undergraduate multimedia students at CSUN. TechTrends, 57 (6), 14-27.

Estes, M. D., Ingram, R., & Liu, J. C. (2015). A review of flipped classroom research, practice, and technologies. Higher Education, 2, 55.

Evseeva, A., & Solozhenko, A. (2015). Use of flipped classroom technology in language learning. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 206, 205-209.

Fautch, J. M. (2015). The flipped classroom for teaching organic chemistry in small classes: is it effective?. Chemistry Education Research and Practice, 16 (1), 179-186.

Findlay-Thompson, S., & Mombourquette, P. (2014). Evaluation of a flipped classroom in an undergraduate business course. Business Education & Accreditation, 6 (1), 63-71.

Galway, L. P., Corbett, K. K., Takaro, T. K., Tairyan, K., & Frank, E. (2014). A novel integration of online and flipped classroom instructional models in public health higher education. BMC medical education, 14 (1), 1.

Giannakos, M. N., Krogstie, J., & Chrisochoides, N. (2014, November). Reviewing the flipped classroom research: reflections for computer science education. In Proceedings of the Computer Science Education Research Conference (pp. 23-29). ACM.

Gilboy, M. B., Heinerichs, S., & Pazzaglia, G. (2015). Enhancing student engagement using the flipped classroom. Journal of nutrition education and behavior, 47 (1), 109-114.

Green, R. D., & Schlairet, M. C. (2017). Moving toward heutagogical learning: Illuminating undergraduate nursing students' experiences in a flipped classroom. Nurse Education Today, 49, 122-128.

Gross, D., Pietri, E. S., Anderson, G., Moyano-Camihort, K., & Graham, M. J. (2015). Increased preclass preparation underlies student outcome improvement in the flipped classroom. CBE-Life Sciences Education, 14 (4), ar36

Hanson, J. (2016). Surveying the experiences and perceptions of undergraduate nursing students of a flipped classroom approach to increase understanding of drug science and its application to clinical practice. Nurse education in practice, 16 (1), 79-85.

Hao, Y. (2016). Exploring undergraduates' perspectives and flipped learning readiness in their flipped classrooms. Computers in Human Behavior, 59, 82-92.

He, W., Holton, A., Farkas, G., & Warschauer, M. (2016). The effects of flipped instruction on out-of-class study time, exam performance, and student perceptions. Learning and Instruction, 45, 61-71.

Helgeson, J. (2015). Flipping the English Classroom. Kappa Delta Pi Record, 51 (2), 64-68.

Hsieh, J. S. C., Huang, Y. M., & Wu, W. C. V. (2016). Technological acceptance of LINE in flipped EFL oral training. Computers in Human Behavior.

Hung, H. T. (2015). Flipping the classroom for English language learners to foster active learning. Computer Assisted Language Learning, 28 (1), 81-96.

Hurtubise, L., Hall, E., Sheridan, L., & Han, H. (2015). The flipped classroom in medical education: engaging students to build competency. Journal of Medical Education and Curricular Development, 2015 (2), 35-43.

James, A. J., Chin, C. K., & Williams, B. R. (2014). Using the flipped classroom to improve student engagement and to prepare graduates to meet maritime industry requirements: a focus on maritime education. WMU Journal of Maritime Affairs, 13 (2), 331-343.

Jensen, J. L., Kummer, T. A., & Godoy, P. D. D. M. (2015). Improvements from a flipped classroom may simply be the fruits of active learning. CBE-Life Sciences Education, 14 (1), ar5.

Jiugen, Y., Ruonan, X., & Wenting, Z. (2014, May). Essence of flipped classroom teaching model and influence on traditional teaching. In Electronics, Computer and Applications, 2014 IEEE Workshop on (pp. 362-365). IEEE.

Kakosimos, K. E. (2015). Example of a micro-adaptive instruction methodology for the improvement of flipped-classrooms and adaptive-learning based on advanced blended-learning tools. Education for chemical engineers, 12, 1-11.

Kim, M. K., Kim, S. M., Khera, O., & Getman, J. (2014). The experience of three flipped classrooms in an urban university: an

exploration of design principles. The Internet and Higher Education, 22, 37-50.

Kong, S. C. (2014). Developing information literacy and critical thinking skills through domain knowledge learning in digital classrooms: An experience of practicing flipped classroom strategy. Computers & Education, 78, 160-173.

Kong, S. C. (2015). An experience of a three-year study on the development of critical thinking skills in flipped secondary classrooms with pedagogical and technological support. Computers & Education, 89, 16-31.

Koo, C. L., Demps, E. L., Farris, C., Bowman, J. D., Panahi, L., & Boyle, P. (2016). Impact of Flipped Classroom Design on Student Performance and Perceptions in a Pharmacotherapy Course. American journal of pharmaceutical education, 80 (2).

Lage, M. J., Platt, G. J., & Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. The Journal of Economic Education, 31 (1), 30-43.

Lai, C. L., & Hwang, G. J. (2016). A self-regulated flipped classroom approach to improving students' learning performance in a mathematics course. Computers & Education, 100, 126-140.

Lento, C. (2016). Promoting active learning in introductory financial accounting through the flipped classroom design. Journal of Applied Research in Higher Education, 8 (1), 72-87.

Li, X., & Huang, Z. J. (2017). An inverted classroom approach to educate MATLAB in chemical process control. Education for Chemical Engineers, 19, 1-12.

Liebert, C. A., Lin, D. T., Mazer, L. M., Bereknyei, S., & Lau, J. N. (2016). Effectiveness of the Surgery Core Clerkship Flipped Classroom: a prospective cohort trial. The American Journal of Surgery, 211 (2), 451-457.

Little, C. (2015). The flipped classroom in further education: literature review and case study. Research in Post-Compulsory Education, 20 (3), 265-279.

Loo, J. L., Eifler, D., Smith, E., Pendse, L., He, J., Sholinbeck, M., ... & Dupuis, E. A. (2016). Flipped Instruction for Information Literacy: Five Instructional Cases of Academic Librarians. The Journal of Academic Librarianship, 42 (3), 273-280.

Love, B., Hodge, A., Corritore, C., & Ernst, D. C. (2015). Inquiry-based learning and the flipped classroom model. PRIMUS, 25 (8), 745-762

Love, B., Hodge, A., Grandgenett, N., & Swift, A. W. (2014). Student learning and perceptions in a flipped linear algebra course. International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, 45 (3), 317-324.

Mason, G. S., Shuman, T. R., & Cook, K. E. (2013). Comparing the effectiveness of an inverted classroom to a traditional classroom in an upper-division engineering course. Education, IEEE Transactions on, 56 (4), 430-435.

Mattis, K. V. (2015). Flipped classroom versus traditional textbook instruction: assessing accuracy and mental effort at different levels of mathematical complexity. Technology, Knowledge and Learning, 20 (2), 231-248.

McLaughlin, J. E., & Rhoney, D. H. (2015). Comparison of an interactive e-learning preparatory tool and a conventional downloadable handout used within a flipped neurologic pharmacotherapy lecture. Currents in pharmacy teaching and learning, 7 (1), 12-19.

McLaughlin, J. E., Roth, M. T., Glatt, D. M., Gharkholonarehe, N., Davidson, C. A., Griffin, L. M., ... & Mumper, R. J. (2014). The flipped classroom: a course redesign to foster learning and engagement in a health professions school. Academic Medicine, 89 (2), 236-243.

McLean, S., Attardi, S. M., Faden, L., & Goldszmidt, M. (2016). Flipped classrooms and student learning: not just surface gains. Advances in Physiology Education, 40 (1), 47-55.

McNally, B., Chipperfield, J., Dorsett, P., Del Fabbro, L., Frommolt, V., Goetz, S., ... & Roiko, A. (2016). Flipped classroom experiences: student preferences and flip strategy in a higher education context. Higher Education, 1-18.

Mehring, J. (2016). Present Research on the Flipped Classroom and Potential Tools for the EFL Classroom. Computers in the Schools, 33 (1), 1-10.

Moffett, J. (2015). Twelve tips for "flipping" the classroom. Medical teacher, 37 (4), 331-336.

Moffett, J., & Mill, A. C. (2014). Evaluation of the flipped classroom approach in a veterinary professional skills course. Advances in medical education and practice, 5, 415.

Morin, M. B., Kecskemety, K. M., & Harper, K. A. (2013). The inverted classroom in a first-year engineering course. age, 23, 1.

Morton, D. A., & ColbertGetz, J. M. (2016). Measuring the impact of the flipped anatomy classroom: The importance of categorizing an assessment by Bloom's taxonomy. Anatomical Sciences Education.

Mzoughi, T. (2015). An Investigation of Student Web Activity in a "flipped" Introductory Physics Class. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 191, 235-240

Naccarato, E., & Karakok, G. (2015). Expectations and implementations of the flipped classroom model in undergraduate mathematics courses. International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, 46 (7), 968-978.

Nishigawa, K., Omoto, K., Hayama, R., Okura, K., Tajima, T., Suzuki, Y., ... & Matsuka, Y. (2016). Comparison between flipped classroom and team-based learning in fixed prosthodontic education. Journal of prosthodontic research.

Njie-Carr, V. P., Ludeman, E., Lee, M. C., Dordunoo, D., Trocky, N. M., & Jenkins, L. S. (2016). An Integrative Review of Flipped

Classroom Teaching Models in Nursing Education. Journal of Professional Nursing.

Obradovich, A., Canuel, R., & Duffy, E. P. (2015). A survey of online library tutorials: guiding instructional video creation to use in flipped classrooms. The Journal of Academic Librarianship, 41 (6), 751-757.

O'Flaherty, J., & Phillips, C. (2015). The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review. The Internet and Higher Education, 25, 85-95.

Olitsky, N. H., & Cosgrove, S. B. (2016). The better blend? Flipping the principles of microeconomics classroom. International Review of Economics Education, 21, 1-11

Park, S. E., & Howell, T. H. (2015). Implementation of a flipped classroom educational model in a predoctoral dental course. Journal of dental education, 79 (5), 563-570.

Patanwala, A. E., Erstad, B. L., & Murphy, J. E. (2017). Student use of flipped classroom videos in a therapeutics course. Currents in Pharmacy Teaching and Learning, 9 (1), 50-54.

Pierce, R., & Fox, J. (2012). Vodcasts and active-learning exercises in a "flipped classroom" model of a renal pharmacotherapy module. American journal of pharmaceutical education, 76 (10), 196.

Prashar, A. (2015). Assessing the flipped classroom in operations management: A pilot study. Journal of Education for Business, 90 (3), 126-138.

Rahman, A. A., Aris, B., Mohamed, H., & Zaid, N. M. (2014, December). The influences of Flipped Classroom: A meta analysis. In Engineering Education (ICEED), 2014 IEEE 6th Conference on (pp. 24-28). IEEE.

Roach, T. (2014). Student perceptions toward flipped learning: New methods to increase interaction and active learning in economics. International Review of Economics Education, 17, 74-84.

Rose, E., Claudius, I., Tabatabai, R., Kearl, L., Behar, S., & Jhun, P. (2016). The Flipped Classroom in Emergency Medicine Using Online Videos with Interpolated Questions. The Journal of Emergency Medicine, 51 (3), 284-291.

Rossi, R. D. (2014). Improving student engagement in organic chemistry using the inverted classroom model. ACS CHED CCCE Spring 2014 ConfChem, 1-20.

Rotellar, C., & Cain, J. (2016). Research, Perspectives, and Recommendations on Implementing the Flipped Classroom. American journal of pharmaceutical education, 80 (2).

Schultz, D., Duffield, S., Rasmussen, S. C., & Wageman, J. (2014). Effects of the flipped classroom model on student performance for advanced placement high school chemistry students. Journal of Chemical Education, 91 (9), 1334-1339.

See, S., & Conry, J. M. (2014). Flip My Class! A faculty development demonstration of a flipped-classroom. Currents in Pharmacy Teaching and Learning, 6 (4), 585-588.

Şengel, E. (2016). To FLIP or not to FLIP: Comparative case study in higher education in Turkey. Computers in Human Behavior, 64, 547-555.

Shimamoto, D. (2012, April). Implementing a flipped classroom: An instructional module. TCC Conference.

Simpson, V., & Richards, E. (2015). Flipping the classroom to teach population health: Increasing the relevance. Nurse education in practice, 15 (3), 162-167.

Smith, J. D. (2013). Student attitudes toward flipping the general chemistry classroom. Chemistry Education Research and Practice, 14 (4), 607-614.

Sohrabi, B., & Iraj, H. (2016). Implementing flipped classroom using digital media: A comparison of two demographically different groups perceptions. Computers in Human Behavior, 60, 514-524.

Stone, B. B. (2012). Flip your classroom to increase active learning and student engagement. In Proceedings from 28th Annual Conference on Distance Teaching & Learning, Madison, Wisconsin, USA.

Strayer, J. F. How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation and task orientation. Learning Environments Research, (2012). 15 (2), 171-193.

Talley, C. P., & Scherer, S. (2013). The enhanced flipped classroom: Increasing academic performance with student-recorded lectures and practice testing in a" flipped" STEM course. The Journal of Negro Education, 82 (3), 339-347.

Tan, E., Brainard, A., & Larkin, G. L. (2015). Acceptability of the flipped classroom approach for inhouse teaching in emergency medicine. Emergency Medicine Australasia, 27 (5), 453-459.

Thai, T. N., De Wever, B., & Valcke, M. (2017). The impact of a flipped classroom design on learning performance in higher education: Looking for the best “blend” of lectures and guiding questions with feedback. Computers & Education.

Tune, J. D., Sturek, M., & Basile, D. P. (2013). Flipped classroom model improves graduate student performance in cardiovascular, respiratory, and renal physiology. Advances in physiology education, 37 (4), 316-320.

Van den Akker, J. (2010). Building bridges: How research may improve curriculum policies and classroom practices. Beyond Lisbon, 201 (0).

Wallace, A. (2013, September). Social learning platforms and the flipped classroom. In e-Learning and e-Technologies in Education (ICEEE), 2013 Second International Conference on (pp. 198-200). IEEE.

Wanner, T., & Palmer, E. (2015). Personalising learning: Exploring student and teacher perceptions about flexible learning and assessment in a flipped university course. Computers & Education, 88, 354-369.

White, C., McCollum, M., Bradley, E., Roy, P., Yoon, M., Martindale, J., & Worden, M. K. (2015). Challenges to engaging medical students in a flipped classroom model. Medical Science Educator, 25 (3), 219-222.

Yestrebsky, C. L. (2015). Flipping the classroom in a large chemistry class-research university environment. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 191, 1113-1118.

Yilmaz, R. (2017). Exploring the Role of E-Learning Readiness on Student Satisfaction and Motivation in Flipped Classroom. Computers in Human Behavior.

Young, T. P., Bailey, C. J., Guptill, M., Thorp, A. W., & Thomas, T. L. (2014). The flipped classroom: a modality for mixed asynchronous and synchronous learning in a residency program. Western Journal of Emergency Medicine, 15 (7), 938.

Zainuddin, Z., & Attaran, M. (2015). Malaysian students' perceptions of flipped classroom: a case study. Innovations in Education and Teaching International, 1-11.

Zhang, Y., Dang, Y., & Amer, B. (2016). A Large-Scale Blended and Flipped Class: Class Design and Investigation of Factors Influencing Students' Intention to Learn. IEEE Transactions on Education, 59 (4), 263-273.