

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی

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

سال ششم - شماره ۱۲ - پاییز و زمستان ۱۳۹۷

ISSN: ۲۳۴۵-۴۹۳۸

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

اولویت های نگارشی..... ۲-۴

تمهیدات فراشته‌ای در برنامه درسی دانشگاهی / امین بابادی، دکتر بختیار شعبانی ورکی، دکتر مقصود امین خندقی، دکتر مرتضی کرمی ۴۲-۵

تبیین دانش عملی (مهارت‌ها و فعالیت‌ها) آموزشگر تربیت معلم مبتنی بر شایستگی عمل فکورانه / مریم قاسمی، دکتر غلامرضا حاجی حسین‌نژاد، دکتر نعمت‌اله موسی‌پور، دکتر علی حسینی‌خواه ۶۶-۴۳

نقش تجربه هنر دوفرهنگی در آموزش میان‌فرهنگی (نمونه موردی: کودکان ۹ ساله برزیلی) / دکتر رائیکا خورشیدیان، دکتر رضا افهمی، دکتر علیرضا عراقیه، دکتر علیرضا صادقی ۹۲-۶۷

شناسایی و اعتبار سنجی ویژگی‌های معلم اثربخش دوره ابتدایی / دکتر جمال رزی، دکتر سیدمحمدرضا امام‌جمعه، دکتر غلامعلی احمدی، دکتر بهرام‌صالح صدق‌پور ۱۲۶-۹۳

بررسی تأثیر متغیرهای زمینه‌ای بر باورهای معرفت‌شناسی دانشجویان در دانشگاه فرهنگیان / دکتر انسی کرامتی ۱۴۰-۱۲۷

بررسی برنامه‌درسی تربیت جنسی در دوره ابتدایی مبتنی بر دیدگاه معلمان و ارائه راهکارهای مطلوب از دیدگاه متخصصان / دکتر رضا محمدبیگی، دکتر علیرضا فقیهی، دکتر فائزه ناطقی، دکتر لیلا جولایی ۱۶۶-۱۴۱

مطالعه نگرش مدرسان زبان انگلیسی به انگیزش یادگیری دانشجویان در برنامه‌درسی دانشگاهی / دکتر جمال سلیمی، محمد اسدی ۲۷۱-۱۶۷

ISSN: ۲۳۴۵-۴۹۳۸

بهاء تک شماره: ۴۰۰۰۰ ریال

دوفصلنامه‌ی نظریه و عمل در برنامه درسی

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

سال ششم- شماره ۱۲- پاییز و زمستان ۱۳۹۷

صاحب امتیاز: انجمن مطالعات برنامه‌ی درسی

مدیر مسئول: دکتر مجید علی عسگری

سرمدیر: دکتر محمد عطاران

مدیر داخلی: لیلا الماسی

مدیر اجرایی: فاطمه صانعی‌پور

هیئت تحریریه:

دکتر حمیدرضا آراسته، استاد دانشگاه خوارزمی

دکتر غلامرضا حاجی حسین‌نژاد، دانشیار دانشگاه

خوارزمی

دکتر محمد عطاران، دانشیار دانشگاه خوارزمی

دکتر رحمت الله مرزوقی، استاد دانشگاه شیراز

دکتر یزدان منصوریان، دانشیار دانشگاه خوارزمی

دکتر بهروز مهram، دانشیار دانشگاه فردوسی مشهد

دکتر عبدالرحیم نوه ابراهیم، استاد دانشگاه خوارزمی

دکتر محمد علی میرزا بیگی، دانشیار دانشگاه تهران

دکتر علی رضا عصاره، دانشیار دانشگاه شهید رجائی

دکتر پروین صمدی، دانشیار دانشگاه الزهرا

دکتر علی اکبر خسروی بابادی، دانشیار دانشگاه آزاد

واحد تهران مرکزی

ویراستار ادبی: محمد حیدری

ویراستار انگلیسی: زهرا حیدری

صفحه آرا: لیلا الماسی

نشانی: تهران - خیابان شهید مفتاح نرسیده به انقلاب -

پلاک ۴۹ - کدپستی ۱۴۹۱۱-۱۵۷۱۹

پست الکترونیکی:

curriculum_thp@yahoo.com

سایت اینترنتی دوفصلنامه:

www.cstp.khu.ac.ir

Journal of Theory & Practice in Curriculum

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

Vol. ۶, No: ۱۲, ۲۰۱۹

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: ۲۳۴۵-۴۹۳۸

Single issue: ۴۰۰۰ R

Content:

A.Babadi,

B.Shabani varaki (Ph.D).

M.Amin Khandaghi (Ph.D).

M.Karami (Ph.D).

**Transdisciplinary Commitments in University
Curriculum**

M.Gasemi,

G.HajiHosseinNejad (Ph.D),

N.Musapour (Ph.D),

A.HosseiniKhah (Ph.D),

**Explaining Practical Knowledge (Skills and
Activities) of Teacher Educators based on
Reflective Practice Competency**

R. Khorshidian (Ph. D),

R. Afhami (Ph. D),

A. Araghieh (Ph.D),

A. Sadeghi (Ph.D)

**The Role of Bicultural Art Experience in
Intercultural Education (Case study: ۹ Years Old
Brazilian Children)**

M. Rudi

K. FathiVajargah (Ph. D)

M.Arefi (Ph.D)

R.Hakimzadeh (Ph.D)

M.Sharifi (Ph.D)

**Identifying and Validating Characteristics of
Effective Primary School Teachers**

E. Keramati (Ph. D)

**Examining the Effects of Demographical Variables
on Pre-Service Teachers' Epistemological Beliefs in
Farhangian University**

R.MohammadBeygi(Ph.D),

A.Faghihi(Ph.D),

F.Nateghi(Ph.D),

L.juliey(md)

**Transdisciplinary Commitments in University
Curriculum**

J.Salimi (Ph.D),

M.Asadi

**The Viewpoints of English Language Instructors
toward the Student Learning Motivation in the
Academic Curriculum**

اولویت‌های نگارشی نشریه

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

سبک نگارش مقاله

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

- **پیشنهادها** (ارائه راهکارهایی برای حل مشکلات شناسایی شده یا در ارتباط با نتایج به دست آمده با ارجاع به آنها)
- **پاورقی:** معادل لاتین اصطلاحات و اسامی غیرایرانی مورد استناد در همان صفحه و در قسمت پاورقی می‌آید.
- **فهرست مآخذ فارسی و انگلیسی (به تفکیک):** معرفی (فقط) تمامی منابع استناد شده در متن به ترتیب الفبایی، با ذکر نام خانوادگی، نام نویسنده، سال انتشار، عنوان منبع (به صورت بولد)، نام مترجم منبع (در صورتی که به ترجمه فارسی آن استناد می‌شود) محل انتشار، نام ناشر.
- **سایر نکات**
 - مقاله‌های ارسال شده بازگردانده نمی‌شود.
 - 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 ۲۰۰۳، ۲۰۰۷) 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 سعید صفائی موحد	دکتر مرتضی شاه مرادی	دکتر مریم کیان
دکتر پروین احمدی	دکتر بختیار شعبانی ورکی	دکتر مرجان کیان
دکتر ابوالفضل بختیاری	دکتر زهره عباساف	دکتر مسعود گرامی پور
دکتر عظیمه سادات خاکباز	دکتر عفت عباسی	دکتر زینب گلزاری
دکتر اعظم زرقانی	دکتر محمد عطاران	دکتر زهرا گویا
دکتر نرگس سجادیه	دکتر مجید علی عسگری	دکتر نیلوفر مرتضی نژاد
دکتر فرهاد سراجی	دکتر مصطفی قادری	دکتر زهرا نیکنام
دکتر نادر سلسبیلی		



تعهدات فرارشته‌ای در برنامه درسی دانشگاهی^۱

Transdisciplinary Commitments in University Curriculum

A.Babadi, B.Shabani varaki (Ph.D).

M.Amin Khandaghi (Ph.D).

M.Karami (Ph.D).

Abstract Nowadays, there is a growing interest in transdisciplinary approach to university curriculum development. Transdisciplinary studies are about the realms and goals of the transition field. The early phases of transdisciplinary in higher education curriculum can be complex and so there are challenges to defining and operationalizing this approach to the university curriculum. In this paper, with respect to the different perspectives on the subject, the conceptual framework and the model of the curriculum based on the causal layered learning are explained and the challenges and obligations of the subject are conceptualized based on four different types of curricular issues: philosophical and pedagogical considerations, issues and responsibilities affecting the teaching process, issues and responsibilities affecting students learning, issues and responsibilities affecting course design and issues and responsibilities affecting learning assessment. In the end, it has been pointed out that curriculum, teaching and learning in higher education encompass a range of institutional adjustments and adaptations that are not easily adaptable and structured within the framework of current situation, thus it is very useful to address obligations and responsibilities in designing a course of study, curriculum goals, and evaluation and preparation of students to face the challenges posed by new forms of curriculum.

Keywords: curriculum, causal layered pedagogy, pluri-disciplinary, multidisciplinary, interdisciplinary and transdisciplinary

امین بابادی^۲، دکتر بختیار شعبانی ورکی^۳، دکتر مقصود امین خندقی^۴، دکتر مرتضی کرمی^۵

چکیده: امروزه گرایش فزاینده‌ای به رویکرد فراگشته‌ای در برنامه‌ریزی درسی در دانشگاه‌ها مشاهده می‌شود. مطالعات فراگشته‌ای در حال گذار از عرصه مقاصد و هدف‌ها به حوزه اعمال و اقدامات است. در این رهگذر عینیت‌بخشی به رویکرد فراگشته‌ای در قلمرو برنامه درسی و رساندن آن از مرحله طرح به حیطه عمل، از مشکلات فرا روی کارگزاران برنامه درسی است. در این مقاله با نظر به مواضع مختلف در خصوص مطالعات فراگشته‌ای، چارچوب مفهومی و مدل برنامه درسی فراگشته‌ای مبتنی بر لایه‌های علی آموزشی تبیین شده است و چالش‌ها و تعهدات ناظر بر آن در چهار گروه؛ ملاحظات فلسفی و پداگوژیکی، مسائل و مسئولیت‌های مؤثر بر فرآیند تدریس، مسائل و مسئولیت‌های مؤثر بر دانشجویان، مسائل و مسئولیت‌های مؤثر بر طراحی دروس، دسته‌بندی و ارائه شده است. نتایج به‌دست‌آمده حاوی این نتیجه است که رویکرد فراگشته‌ای در عرصه برنامه درسی، تدریس و یادگیری در آموزش عالی متضمن طیفی از تعدیل‌ها و تطبیق‌های نهادی است که در چارچوب مجموعه‌های فعلی به‌سادگی قابل انطباق و سازواری نیستند، بنابراین صورت‌بندی این تعهدات و مسئولیت‌ها می‌تواند زمینه را برای طراحی مجدد برنامه درسی با نظر به مفروضه‌های بنیادی رویکرد فراگشته‌ای، هدف‌های دروس، نتایج یادگیری و آمادگی دانشجویان فراهم کند.

واژگان کلیدی: برنامه درسی، لایه‌های علی آموزش، رویکرد رشته‌ای، تکثر رشته‌ای، چند رشته‌ای، میان‌رشته‌ای، فرارشته‌ای

۱. این مقاله مستخرج از پایان نامه دکتری با عنوان «رویکرد فرارشته‌ای به برنامه درسی رشته عصب‌شناسی آموزشی در نظام آموزش عالی جمهوری اسلامی ایران» است. تاریخ دفاع: ۱۳۹۷/۱۰/۱۹ - تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۶/۰۸/۲۷، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۵/۲۹

۲ دانشجوی دکتری برنامه درسی، دانشگاه فردوسی مشهد. رایانامه: aminbabadi۵۴@gmail.com

۳. مشهد، دانشگاه فردوسی مشهد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، استاد گروه مبانی تعلیم و تربیت (نویسنده مسئول)، رایانامه: bshabani@um.ac.ir

۴. مشهد، دانشگاه فردوسی مشهد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشیار گروه مطالعات برنامه‌درسی، رایانامه: aminkhandaghi@um.ac.ir

۵. مشهد، دانشگاه فردوسی مشهد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشیار گروه مطالعات برنامه‌درسی، رایانامه: m.karami@um.ac.ir

مقدمه

رشته دانشگاهی^۱ اصطلاح فنی برای سازمان دادن به آموزش و یادگیری نظام‌دار دانش جدید است. اغلب رشته‌ها با موضوعاتی که ذیل آن‌ها تدریس می‌شود، شناخته می‌شوند؛ اما لزوماً همه موضوعاتی که در دانشگاه تدریس می‌شود رشته نامیده نمی‌شود. واقعیت یک رشته بیش از موضوعی است که در یک محیط دانشگاهی تدریس می‌شود (کریشنان^۲، ۲۰۰۹). یک رشته علمی شاخه خاصی از یادگیری یا مجموعه معارفی است که دارای تاریخچه فکری، توافقات و مناقشات خاص خود راجع به محتوای رشته و روش‌های آن است و افزون بر این اجتماعی متشکل از اندیشمندان علاقه‌مند به یاددهی و یادگیری جزئی از آن هستند (رپکو^۳، ۲۰۱۲). رشته‌های دانشگاهی بر اساس عناصر تعریفشان^۴، یعنی پدیده‌ها، موضوعات، مسائل، مفروضه‌ها، مفاهیم، نظریه‌ها و روش‌ها از سایر ساختارهای دانش^۵ متمایز می‌شوند (کریشنان، ۲۰۰۹؛ رپکو، ۲۰۱۲). رشته‌ها، اغلب همانند قدرت‌های خودمختار و مستقل از یکدیگر عمل می‌کنند که لزوماً با یکدیگر هم‌زیستی مسالمت‌آمیز ندارند و گاهی چالش‌هایی بین آن‌ها رخ می‌دهد. این چالش‌ها می‌توانند بر سر مرزها، گستره قلمرو و برتری‌طلبی‌ها، مصادره مفاهیم موجود در یک رشته توسط رشته‌ای دیگر، گرایش به ریشه‌کن کردن رقبا، ساده‌انگاری و استهزاء رشته‌های دیگر، جنگ اقتصادی (برخی رشته‌ها جهت دستیابی به منابع بیشتر جهت تجهیزات و امکانات و جز آن رشته‌های رقیب را تضعیف می‌کند) و جنگ روانی و فرسایشی (مانند به کار بردن لفظ علوم ضعیف برای رشته‌های علوم اجتماعی و لفظ علوم ضد انسانی برای رشته‌های دیگر) باشد (ونک^۶، ۱۳۸۸: ۷۵-۷۸). برای پایان دادن به چالش‌های بین رشته‌ها برخی نظیر کلاین^۷ (۱۳۸۹) و نویل^۸ (۲۰۱۳)

۱. academic discipline

۲. Krishnan

۳. Repko

۴. defining elements

۵. knowledge formations

۶. Vinck

۷. Klein

۸. Newell

تعهدات فرارشته‌ای در برنامه‌درسی دانشگاهی

گفتگو و همکاری بین رشته‌ها را ذیل چتر تکثر رشته‌ای^۱ پیشنهاد کرده‌اند. تکثر رشته‌ای مفهومی است که به هرگونه از همکاری رشته‌ای بسته به سطح، نوع و مقصود تعالی اطلاق می‌شود. فرض مبنایی آن این است که همکاری رشته‌ای ایده‌ای متکثر است؛ این ایده در مجموعه ناهمگنی از شکل‌ها و فعالیت‌هایی که طرز تفکر ما را درباره دانش و آموزش تغییر می‌دهند، سازمان‌یافته است. به تعبیر کلاین (۱۳۸۹) این شکل‌ها و فعالیت‌ها در پیوستاری از ارتباطات کاری و شبکه‌های غیرمستقیم تا حوزه‌های جدید و نوظهور قرار دارند. در این معنی تکثر رشته‌ای در قالب رویکردهای چند رشته‌ای، میان‌رشته‌ای و فراگشته‌ای ظهور و بروز می‌یابد. در این رویکرد، رشته‌ها کنار هم قرار نمی‌گیرند بلکه منظور، نوعی تأثیر متقابل و نفوذ دوجانبه آن‌ها در یکدیگر است (شعبانی ورکی، بابادی، ۱۳۹۳)^۲. اصطلاح فرارشته‌ای، به لحاظ واژه‌شناسی ترکیبی از فرا^۳ و رشته^۴ است. مک‌گریگور^۵ (۲۰۰۴) فرا را به معنای حرکت مارپیچی به جلو و عقب، بین، فراتر، محو کردن مرزهای رشته‌ها و حتی به عقب راندن مرزهای گذشته می‌داند. وی این تعبیر را «فعالیت فکری در قلمروهای مشترک»^۶ نامیده است. درواقع معنی مفهوم فراگشته‌ای مناقشه آمیز است. در منشور نخستین کنگره بین‌المللی «فرارشته‌ای» که در سال ۱۹۹۴ در پرتغال برگزار شد چنین آمده است که «فرارشته‌ای فرایند التقاط چند رشته نیست، بلکه مرزهای موجود میان رشته‌ها را از بین می‌برد تا از طریق دیالوگ میان آن‌ها بهترین نتیجه که همان ایجاد دانش جدید است، حاصل شود (نیکولسکو^۷، ۲۰۱۰). «گرایش به فراگشته‌ای»^۸ نخستین بار در سال ۱۹۷۰ در کارگاه آموزشی بین‌المللی «سازمان همکاری و توسعه اقتصادی»^۹ در دانشگاه نیس^۱ فرانسه با

۱. pluridisciplinary

۲. رجوع شود به مقاله «تکثر رشته‌ای؛ علیه فهم رایج از همکاری رشته‌ها»

۳. trans

۴. discipline

۵. McGregor

۶. intellectual border – work

۷. Nicolescu

۸. Transdisciplinarity

۹. OECD=Organization for Economic Cooperation and Development

عنوان «میان‌رشته‌ای گرایی: مشکلات تدریس و تحقیق در دانشگاه‌ها» در اظهارات ژان پیاژه^۲، اریک جانتش^۳ و آندره لیچنروویچ^۴ مطرح شد. پیاژه در این کارگاه آموزشی، فرارشته‌گرایی را مرحله‌ای پس از میان‌رشته‌گرایی و فراتر از آن دانست که به شناسایی تعاملات و مناسبات متقابل بین پژوهش‌های رشته‌ای تخصصی محدود نمی‌شود، بلکه تلاش دارد تا پیوند بین رشته‌های علمی را در درون یک نظام کامل معرفتی جای دهد و مرزهای ثابت بین این رشته‌های تخصصی را به‌سوی تحلیلی شدن بربرد. از نظر پیاژه، فرارشته‌گرایی صرفاً مرحله‌ای جدید، اما «برتر» نسبت به میان‌رشته‌گرایی به شمار می‌آید؛ به عبارت دیگر، فرارشته‌گرایی به تعامل بین رشته‌ها و در میان رشته‌ها و فراتر از رشته‌های متفاوت تخصصی اهتمام می‌ورزد و هدف آن درک جهانی کنونی است که یکی از لوازم آن «وحدت شناخت» است و هدف منحصر آن «حل مشکل از رهگذر همگرایی و انسجام‌بخشی به رشته‌های علمی و ترکیب آن‌ها با یکدیگر» است (نیکولسکو، ۲۰۱۱).

امروزه، گروهی از پژوهشگران که غالباً در اروپای جنوبی و امریکای جنوبی هستند، در شبکه‌های متنوع بر روی پارادایم‌های فراگشته‌ای و پیچیدگی در تعلیم و تربیت فعالیت می‌کنند. در رأس این‌ها، شبکه‌های توسعه‌یافته پیرامون مورن^۵، استاد برجسته بازنشسته جامعه‌شناس قرار دارند، که یک گروه پژوهش فراگشته‌ای در مرکز ملی پژوهش علمی فرانسه می‌باشند. مورن با نوشته‌های بی‌شماری که طی هشتاد سال به رشته تحریر درآورده، نقش خود را بر دیدگاه روشنفکران و ازجمله در حوزه تعلیم و تربیت بر جای گذاشته است. مورن «انجمن اندیشه پیچیدگی» که شامل چندین گروه موضوعی است را بنیان نهاد و هدایت کرد. یکی از این گروه‌ها بر علوم تعلیم و تربیت و پیچیدگی متمرکز بود. نیکولسکو و مورن به همراه لیما دفريتاس در سال ۱۹۹۴ منشور

۱. Nice

۲. Jean Piaget

۳. Erich Jantsch

۴. Andre lichenerowicz

۵. Moran

تعهدات فراشته‌ای در برنامه‌درسی دانشگاهی

فراگشته‌ای را تنظیم نمودند (اسبجورن - هارجنس^۱، ۲۰۱۰: ۳۲۰). اخیراً مک گریگور^۲ (۲۰۰۴)، دریک^۳ (۲۰۰۴)، مکس نیف^۴ (۲۰۰۵) و لوین و نو^۵ (۲۰۰۹) کارهای جدی را در این زمینه انجام دادند. مناقشات و مواضع گوناگونی پیرامون رویکرد فراگشته‌ای از منظر تعریف و انواع وجود دارد. مفهوم فراشته‌ای به دو صورت در منابع مرجع آمده است. نخست، به صورت واژه‌ای ذیل چتر مفهومی تکثر رشته‌ای و به مثابه گونه‌ای خاص از همکاری رشته‌ها؛ دوم، به صورت واژه‌ای مستقل و به عنوان جایگزینی که می‌تواند نقایص و چالش‌های رویکردهای رشته‌ای و میان‌رشته‌ای را برطرف نماید. نیکولسکو^۶ (۲۰۱۰) فراشته‌ای را این‌گونه تعریف می‌کند: فراگشته‌ای، بین رشته‌ها، سراسر رشته‌های مختلف و فراتر از همه رشته‌ها را در برمی‌گیرد. هدفش فهم جهان هستی است؛ برای این کار وحدت دانش ضروری است. وی معتقد است، در اینجا هیچ تضادی بین رشته‌ها (چند رشته‌ای، میان‌رشته‌ای) و فراگشته‌ای وجود ندارد، بلکه آن‌ها مکمل و موجب غنای یکدیگرند. در حقیقت، فراگشته‌ای بدون رویکرد رشته‌ای وجود ندارد. وی می‌گوید، به‌رغم این واقعیت، ملاحظات و مناقشاتی از حدود سال ۱۹۹۰ پدید آمده است که کم‌وبیش جنگ سختی را در خصوص تعاریف فراگشته‌ای در برداشت که همچنان هم ادامه دارد. کریستن پل^۷ (۲۰۰۸)، معتقد است که فراشته‌ای با زمینه مشکل سروکار دارد، در چنین شیوه‌ای تحت ویژگی‌های: الف- فهم پیچیدگی مسائل ب- در نظر گرفتن تنوع و گوناگونی تجارب زندگی جهانی و درک علمی مسائل ج- پیوند دانش انتزاعی و خاص هر مورد د- توسعه دانش یا اعمالی که به درک «منافع مشترک»^۸ کمک می‌کند، ترویج می‌شود. در فراگشته‌ای نمایندگان رشته‌های مختلف از گرایش‌های روش‌شناسی، نظری و مفهومی اختصاصی‌شان در راستای توسعه یک رویکرد مشترک پژوهشی فراتر رفته و یک چارچوب مفهومی مشترک را بنا می‌کنند.

۱ . Esbjörn-Hargens

۲ . Drake

۳ . Max-Neef

۴ . Levin & Nevo

۵ . common good

ریجر^۱ (۲۰۰۴) معتقد است ماهیت و موقعیت فرارشته‌ای از دو منظر قابل‌بررسی و تحلیل است. در مقام پژوهش، مرزهای علمی را می‌شکند و از همه منابع علمی و غیرعلمی استفاده می‌کند. به‌مثابه یک رویکرد آموزشی، شکل جدیدی از یادگیری و حل مسئله را ارائه می‌کند که با همکاری جامعه دانشگاهی و غیردانشگاهی اتفاق می‌افتد. در این مقاله، فراگشته‌ای به‌مثابه یک رویکرد آموزشی مطرح نظر است. نظر به اینکه در سال‌های اخیر بسیاری از دانشجویان و منابع بودجه‌ای دانشگاه‌ها، از دیپارتمان‌های متمرکز بر رشته‌های قدیمی به‌سوی تکثر رشته‌ای و به‌ویژه فراگشته‌ای تغییر جهت داده‌اند، نهادهای آموزش عالی با چالش‌های جدید مواجه شده‌اند. در چنین حالتی، اقبال نسبی واحدها یا دیپارتمان‌های جدید به‌سوی فراگشته‌ای مشاهده می‌شود. به‌عنوان مثال، در عرصه علوم، دیپارتمان‌های سنتی فیزیک، زیست‌شناسی و شیمی رو به موت هستند، اما گستره‌هایی جدید از قبیل علوم بیوفیزیک، بیوتکنولوژی و نانوتکنولوژی در حال گسترش هستند. رشته‌های علوم انسانی از قبیل ادبیات و هنر در حال از دست دادن جایگاه خود و سپردن آن به علوم رسانه‌ای، جهانگردی یا مطالعات تجاری هستند. از آنجاکه هر رشته فرهنگی مخصوص به خود دارد، استادان با رویکردها، سلاقی و طبایع متفاوت در تدریس، پیشینه‌های رشته‌ای متفاوت، ساختار دانشی رشته‌ها با معرفت‌شناسی و روش‌شناسی خاص، مفاهیم خاص هویت‌ساز «مفاهیم زیربنایی یا مفاهیم پایه»^۲ و مهارت‌های درون رشته‌ای، یادگیری متفاوت متفاوت دانشجویان در رشته‌های مختلف علمی، نیازهای پشتیبانی متفاوت و درنهایت تفاوت در فعالیت‌های یادگیری و تدریس، ازجمله مسائل مهم فراروی برنامه درسی فراگشته‌ای محسوب می‌شوند. این‌گونه چالش‌ها شکاف‌ها و تقسیمات جدیدی در محیط دانشگاهی و علمی به وجود آورده و به یک نظم سلسله‌مراتبی بر پایه مفروضه‌های دقت نظر علمی و سخت‌گیری علمی در برنامه‌ها یا رشته‌های خاص منجر شده است (چاندراموهان^۳ و فالوز^۱، ۱۳۸۹: ۳۴۶).

۱. Regeer

۲. threshold concepts

۳. Chandramohan

تعهدات فراشته‌ای در برنامه‌درسی دانشگاهی

با عنایت به مطالب پیش‌گفته و با نظر به اینکه اهتمام به رویکرد فراگشته‌ای در برنامه‌درسی دانشگاهی دشواری‌هایی را در پی دارد، این سؤال‌ها مطرح است که در اتخاذ رویکرد فراگشته‌ای به برنامه‌درسی دانشگاهی چگونه باید عمل کرد و تعهدات استادان نسبت به برنامه‌درسی فراگشته‌ای چیست؟ به عبارت دیگر، رویکرد فراگشته‌ای چه تعهداتی (وظایف، مسئولیت، اختیارات، الزام‌ها و جز آن) را در قبال برنامه‌درسی دانشگاهی فراروی سیاست‌گذاران، طراحان، مجریان (مدیران و استادان) برنامه‌درسی قرار می‌دهد و این تعهدات چه ثمره‌ای برای آن‌ها از نظر حرفه‌ای و تعالی رشته‌ای در بردارد؟ در این مقاله با توجه به مواضع مختلف پیش‌گفته در خصوص برنامه‌درسی فراگشته‌ای، ضمن تأکید بر موضع سازنده گرایانه، نحوه‌ی مواجهه کارگزاران رشته‌های مختلف در رابطه با اتخاذ رویکرد فراگشته‌ای به برنامه‌درسی دانشگاهی، موردبررسی قرار گرفته و تصریح شده است که این مواجهه چه تعهداتی را برای آن‌ها از نظر حرفه‌ای و تعالی رشته‌ای در بردارد. بدین منظور ابتدا چارچوب مفهومی برنامه‌درسی فراگشته‌ای بر اساس مدل لایه‌های علی آموزشی^۲، موردبحث قرار گرفته؛ سپس با عنایت به چالش‌ها و دشواری‌های فراروی کارگزاران دانشگاه، مسئولیت‌ها و تعهدات آن‌ها در فضای فراگشته‌ای تبیین شده است. ضرورت و اهمیت این گفتار دربرگیرنده یادگیری فزاینده و مستمر برای کسانی است که در حیطه برنامه‌درسی دانشگاهی اشتغال دارند و متضمن توسعه فرایند آموزشی است که کارگزاران مزبور در آن سهیم هستند.

روش پژوهش

این مقاله با رویکرد نظر ورزی^۳ تدوین و نگاشته شده است. در این رویکرد، روش پژوهش به تعبیر جان سرل^۴ به جای خاصیت تنظیمی^۵، خاصیت تأسیسی^۶ دارد؛ در نتیجه

۱. Fallows

۲. Causal Layered Pedagogy

۳. speculative

۴. J. Searl

۵. regulative

۶. constitutive

پژوهشگران در خلال پروژه تحقیقاتی، با نظر به ماهیت براهین عقلی، برای حمایت از این باور که ماهیت فراگشته‌ای برنامه درسی دانشگاهی تعهدات جدیدی را برای دانشگاهیان به وجود می‌آورد، دلایلی عینی ارائه کرده‌اند. این تعهدات بر اساس چارچوب مفهومی برنامه درسی فراگشته‌ای، مدل لایه‌ای علی آموزش و با تأسی از مواضع ولدن تحت؛ ملاحظات فلسفی و پداگوژیکی، مسائل و مسئولیت‌های مؤثر بر فرآیند تدریس، مسائل و مسئولیت‌های مؤثر بر یادگیری دانشجویان، مسائل و مسئولیت‌های مؤثر بر طراحی دروس صورت‌بندی شده‌اند. براهین پشتوانه این تعهدات جدید، با نظر به مقدمات ارائه‌شده، برای خواننده قابل فهم^۱ و درعین حال با نظر به این مقدمات قابل ارزیابی^۲ و بدون سوگیری نسبت به تعلقات شخصی^۳ مؤلفان مقاله اقامه شده‌اند؛ بنابراین، همین موازین می‌توانند به مثابه معیار سنجش اعتبار ادله ارائه‌شده محسوب شوند. بدین ترتیب ساختار مباحث و پیوند محکم و منطقی میان اجزای آن در این مقاله خاصیت مجاب‌کنندگی^۴ آن را به خوبی نشان می‌دهد و مخاطب می‌تواند نسبت میان ادعا، استدلال‌ها و نتایج را درک کند (شعبانی ورکی، ۱۳۹۵؛ کارل و گامز، ۱۳۸۹: ۳۵۸-۳۳۵).

چارچوب مفهومی برنامه درسی فراگشته‌ای

تفکری که بنا به گفته بوسی (۲۰۰۹) در جامعه و به‌ویژه تمدن غربی جاری است و مردم با آن خو گرفته‌اند، تفکر دودویی^۵ یا قطبی‌نگری مبتنی بر منطق صفر و یک است. نظیر تاریک یا روشن، چپ یا راست، فردی یا اجتماعی، مدرسه کودک محور در مقابل مدرسه سیستم محور. روشی که منطق همکاری رشته‌ها است. اما هنگامی که به واقعیت تدریس می‌رسد، مدرسان می‌دانند که در کلاس درس کار واقعی بین دو رویکرد کودک محوری و سیستم محوری اتفاق می‌افتد. این بدان معنا است که واقعیت پدیده‌های

۱. comprehensible

۲. assessable

۳. interest-neutrality

۴. compulsion

۵. binary

اجتماعی عمدتاً حدفاصل این انگاره قطبی است. این گزاره ضرورت بهره‌گیری از روش میانه^۱ را مورد تأکید قرار می‌دهد. به دلیل ویژگی‌های نظام‌های اجتماعی در جهان مدرن، بزرگ‌مقیاسی، چندوجهی بودن، متأثر از سیستم‌های بیرونی، پیچیدگی و انسان‌مداری، امروزه دیگر منطق رشته‌ها برای شناخت پدیده‌ها کارساز نیست. برای این منظور در قالب همکاری رشته‌ها از گونه‌های چند رشته و میان‌رشته‌ای استفاده شد. در این مسیر فراگشته‌ای در برنامه‌درسی کانون توجهش برحد فاصل همان لایه‌های مختلف واقعیت‌های آموزشی است. تحلیل لایه‌های علی، واقعیت پدیده‌ها را درون چهار لایه قرار می‌دهد (عنایت‌الله، ۲۰۰۹؛ بوسی، ۲۰۰۹). تحلیل لایه‌های علی به پساساختارگرایی تعلق دارد و حالت‌های مختلف دانستن اعم از علم-تجربی، تفسیری-تأویلی و فلسفی - انتقادی را یکپارچه می‌کند. در تحلیل لایه‌های علی هر دو بُعد یا سطح افقی^۲ و عمودی^۳ تحلیل می‌شود. منظور از بُعد یا سطح افقی، تکرر در گفتمان/جهانبینی‌ها است. در این بُعد شاهد تفاوت دیدگاه‌ها درباره‌ی صورت مسائله، راه‌حل آن و مسئول حل آن هستیم. بُعد یا سطوح عمودی به ساختارها و لایه‌های زیرین تجربه‌های اجتماعی و فرهنگی اشاره دارد و ریشه‌های عمیق هر یک از دیدگاه‌ها را مشاهده می‌کند (عنایت‌الله، ۲۰۰۹). لایه‌های موردنظر در تحلیل لایه‌های علی (۱) لیتانی یا مناسک^۴ (۲) سیستم^۵ یا علل اجتماعی (۳) جهانبینی^۶ یا گفتمان (۴) اسطوره/استعاره‌ها^۷ هستند؛ سطح اول؛ لایه‌ی لیتانی یا مناسک سطحی‌ترین لایه بوده و معرف دیدگاه رسمی و پذیرفته‌شده از واقعیت است. سطح دوم؛ لایه‌ی سیستم که با علل اجتماعی از جمله اقتصادی، فرهنگی، سیاسی و عوامل تاریخی مرتبط است. سطح سوم؛ لایه‌ی جهانبینی که عمیق‌تر و مربوط به ساختار و گفتمان یا جهانبینی حاکم بر جامعه

۱. the between

۲. horizontal levels

۳. vertical levels

۴. litany

۵. system

۶. worldview

۷. myth-metaphor

است و به نوعی پشتیبانی کننده و مشروعیت بخش به ساختار است. در این لایه ساختارهای عمیق تر فرهنگی، اجتماعی، زبانی و غیره قرار دارد که به طور غیرمستقیم بازیگر واقعیت های اجتماعی اند. سطح چهارم؛ لایه اسطوره (ایده آل ها، الگوها) / استعاره (تمثیل های ذهنی از موضوعات مختلف) است. این سطح داستان ها و روایت های عمیق، کهن الگوها هستند. ابعاد ناخودآگاه و اغلب احساسی را شکل می دهند که اغلب انگیزشی یا غامض و متناقض نما جلوه می کند. تحلیل لایه های علی به فراسوی چارچوب های متعارف تعریف موضوع و مسائل می رود. در این نوع تحلیل هیچ یک از این چهار سطح امتیاز خاصی بر دیگری ندارد. در واقع به واسطه حرکت بالا به پائین و پائین به بالا در بین این سطوح چهارگانه تحلیل و سنتز، گفتمان ها، شیوه های دانستن و جهان بینی ها یکپارچه شده و بنابراین بر غنا و پرمایگی تحلیل می افزاید. تحلیل لایه های علی بیشتر شامل افراد، دیدگاه های آنان و جهان بینی است که آن ها را معنی می دهد و هویتشان را می سازد. پیوند بین شخص و زمینه یا زیست بومی که در آن زندگی می کند را به ارمغان می آورد. تحلیل لایه های علی موجب می شود که فرد، خود و مجموعه ای از افرادی که با او ارتباط دارند و محیط اطرافش را به نحوی که اسیر سیستم و بافت یا زمینه ای که در آن قرار دارد نباشد، مجدداً بازتعریف کند و به طور آگاهانه برای ایجاد سیستم، محیط و زمینه زندگی اش تلاش کند. همچنین اجازه می دهد ارزش هایی که فرایندها را شکل می دهد در نظر گرفته شود و به واسطه آن ارزش ها بتوان تناقضات را شفاف تر کرد و تصویر بزرگ واقعیت را ترسیم کرد و ارتباط جهان تجربی (خرد و کلان یا درونی و بیرونی) را به صورت متقابل برقرار و تقویت کرد. چنین بینشی افراد را قادر می سازد تا خود را به عنوان شرکت کنندگان حاضر درون بافت در حال ساختار سازی و تبدیل تجاربشان به دانش ببینند و خودشان چگونگی بودن در بافت یا زمینه را تعیین کنند. در این نوع تحلیل از واقعیت معلم می تواند خودش را در زمان های مختلف در سیمای یک مدیر مقتدر، یک راهنما، دوست، حکیم دانشمند و غیره متصور شود (بوسی، ۲۰۰۹). در برنامه درسی از این منظر، جهان بینی بر نظام و افراد و مسائلی که

تعهدات فراارشته‌ای در برنامه‌دستی دانشگاهی

هرروزه با آن دست‌به‌گریبان‌اند سایه افکنده است. جهان‌بینی و گفت‌وگوهای منبعث از آن متأثر از اسطوره‌ها و استعاره‌های حاکم بر جامعه است. این نوع تلقی از واقعیت‌های آموزشی هم‌راستا با اندیشه‌های باسکار و نیکولسکو از واقعیت‌اند که معتقد بودند واقعیت هستی لایه‌لایه و درهم‌تنیده و پیچیده است.

جدول (۱) انگاره برنامه‌دستی فراگشته‌ای بر اساس لایه‌های علی آموزش را نشان می‌دهد. در این جدول روش‌های یادگیری را به بافت یا زمینه برنامه‌دستی پیوند می‌دهد و فراگیر در برنامه‌دستی فراگشته‌ای به‌عنوان هسته اصلی برنامه‌دستی، عاملیت اصلی را به خود نسبت می‌دهد. در این حالت فراگیر درون بافت یا زمینه با توجه به شکل یا قالب اقتضائات لایه‌های مختلف، به‌عنوان فراگیر پودمان (مطالب تکه‌تکه)^۱، فراگیر هدف‌محور^۲، فراگیر تعاملی^۳ و فراگیر فکور^۴ ظاهر می‌شود. فراگیر پودمان یا مطالب تکه‌تکه در لایه لیتانی و در مواجهه با مسائل عینی مشغول طیفی از فعالیت‌ها شود که هویت را از طریق خدمت و یادگیری مطالب و محتوای خاص یک درس به‌صورت انتقادی بسازد. در این لایه شخص در حال حرکت و جنب‌وجوش است و ذهنش در حال باز شدن به حقایق و انباشته و متراکم نمودن دانش حاصل از مواجهه با مسائل عینی و واقعیت‌های تکرارپذیر و روزمره است. فراگیر هدف‌محور در لایه نظام اجتماعی، فعالیت‌ها را درون اهداف و وظایف به‌صورت انتقادی جهت دهد و فعالیت‌ها را درون حوزه‌های مفهومی و نظام‌های فکری (رشته‌ها) به کار ببرد؛ در این لایه شخص مجموعه‌ای از وظایف را در قالب نظام اجتماعی (آموزشی) انجام می‌دهد و بدین‌وسیله ذهن ساخته می‌شود و شکل می‌گیرد. فراگیر تعاملی در لایه جهان‌بینی یا گفت‌وگو عمیق‌تر می‌شود و آنچه را که می‌داند و یاد گرفته است را به بافت یا زمینه‌اش پیوند می‌دهد و روابط خود را با هم‌تایان و جهان اطرافش طوری برقرار می‌کند که نیازهای

۱ . piecemeal learner

۲ . goal-oriented learner

۳ . interactive learner

۴ . reflexive learner

اساسی تر و بیشتری را برآورده سازد. در این لایه شخص در کنار دیگران، ذهن خود را با ذهن دیگران مرتبط یا متصل می‌سازد و دانش خود را با تاروپود بافت یا زمینه‌ای که در آن فعالیت می‌کند، درهم می‌آمیزد و به کشف روابط نائل می‌شود و همواره دیدگاهی انتقادی نسبت به مسائل دارد. فراگیر فکور در لایه اسطوره/ استعاره در قامت یک بازیگر از ماهیت احتمالی خود و بافت یا زمینه‌اش آگاهی می‌یابد. این آگاهی ذهن را به صورت شهودی در گستره‌ای از قالب‌های زیبایی‌شناسی، خلاق و معنوی شناور می‌سازد و احساسات ظریفی را درون هویت فرد نهادینه و مستحکم می‌سازد. در این لایه فراگیر درون بافت یا زمینه به شکل قدرتمندی نقش ایفا می‌کند.

تعهدات فرا رشته‌ای در برنامه‌ی درسی دانشگاهی

جدول ۱- رویکرد فرا رشته‌ای به برنامه درسی بر اساس لایه‌های علی آموزش (اقتباس از

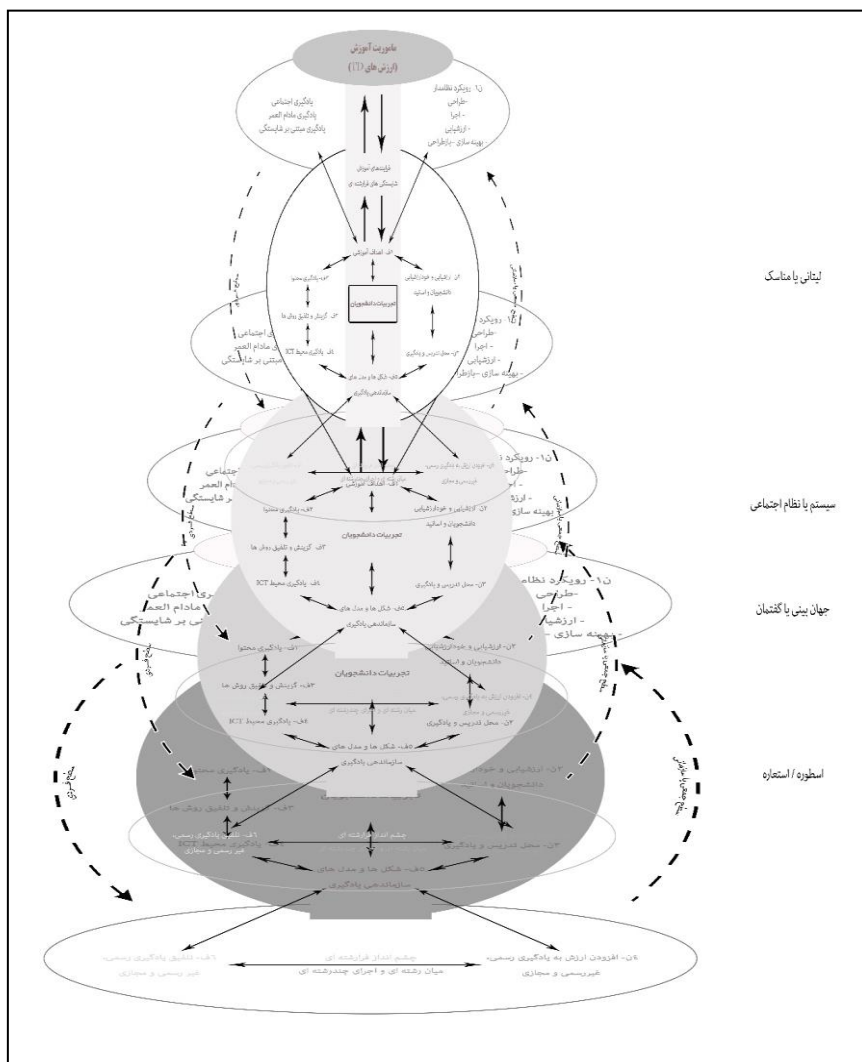
بوسی، ۲۰۰۹)

	لایه‌های علی آموزش	برنامه درسی	عاملیت	شاخص‌ها	چگونگی یا کیفیت
بیتانی (مناسک)	محتوا، اطلاعات خاصی که در یک درس گنجانده می‌شود، طرح درس	خدمت، یادگیری گسسته (تکه تکه)، بازی، یوگا، کار	فراگیر پودمان (مطالب تکه تکه)، گرفتار	تکرار پذیری	حرکت شخص (جسم)؛ قبض (انباشته از معلومات) و بسط (باز) ذهن
نظام اجتماعی	ساختار - چارچوب فهرست مطالب	رشته‌ها، نظام‌های فکری، خطوط پرش بروی پیوستار آینده	فراگیر هدف محور، کاربرد	تسلط / کنترل	شخص با مجموعه‌ای از وظایف، ساخت ذهن
جهان بینی / گفتار / پارادایم	معرفت - اشکال و قالب‌های برنامه درسی	بافتن دانش، کشف روابط، کل بزرگ‌تر از جزء، همواره انتقادی	فراگیر تعاملی، متعهد	ساختن / تغییر دادن	شخص در کنار دیگران، اتصال ذهن (مرتبط یا متصل شدن ذهن با ذهن دیگران)
اسطوره / استعاره	هستی شناسی - داستان‌ها، رؤیاها، زخم‌ها، بیم و امیدها	هنرها، داستان‌های که الهام بخش هستند، مراقبه، شاعران انتقادی	فراگیر فکور، غوطه‌ور	تبدیل (انتقال)	نقش بازی کردن ذهن و بدن، ذهنی و شهودی شدن

برنامه درسی فراگشته‌ای مبتنی بر لایه‌های علی آموزش ممکن است آنچه در خارج از زمان یادگیری حادث می‌شود را به عنوان اثرات برنامه درسی در نظر بگیرد. شاخص‌ها و عاملان سطوح مختلف به صورت کلی مورد نظر قرار دهد. خواندن و یادگرفتن درون چنین بافت‌ها و زمینه‌های لایه بندی شده و تودرتو توجه ما را به فرایندها و سبک‌های یادگیری که ماهیت لایه‌ای به کارهای آموزشی دارد جلب نماید و اهمیت آن را متذکر

شود و همچنین پیشنهادهای مناسبی را برای مداخلات یادگیری در هر لایه ارائه دهد. در رویکرد فراارشته‌ای به برنامه درسی بر اساس لایه‌های علی آموزش تفکر سیستمی که ناظر بر طراحی، اجرا و ارزشیابی است ارزش کلیدی ندارد و فقط در حد تشکیل زیربنای رشته‌ها نقش دارد. هر یک از لایه‌های نظام اجتماعی، جهان‌بینی و اسطوره/استعاره در مواجهه با واقعیت پدیده‌های آموزشی و برنامه‌ریزی درسی متناسب با آن در شکل (۱) آمده است.

تعهدات فراارشته‌ای در برنامه‌دستی دانشگاهی



شکل ۱) انگاره برنامه‌ریزی درسی فراارشته‌ای بر پایه لایه‌های علی واقعیت پدیده‌های آموزشی با توجه به پیچیدگی معرفت‌شناسی فرایندهای آموزش فراگشته‌ای که در آن‌همه مراحل فرایندها به‌طور هم‌زمان حضور دارند و از طریق انتقال ناپیوسته و تکمیلی از

سطح معینی از واقعیت به سطوح مختلف حادث می‌شود، گذر از یک سطح به دیگری، پیوندی را به وجود می‌آورد که در کل باهم مرتبطاند. در این مدل اطلاعات و دانش نه درونی است و نه بیرونی، بلکه به‌طور هم‌زمان هم درونی است و هم بیرونی‌اند. سطوح مختلف سازمان و ادراک فردی در یک ارتباط چندقطبی قادر به برقراری حلقه‌های بازخوردی نظیر نظم/ بی‌نظمی^۱، کل/ جزء^۲، سیستم/ اکوسیستم^۳ هستند. در یک چنین شیوه‌ای آن‌ها به‌طور هم‌زمان مکمل و متضادند و می‌توانند در یک‌روند بازگشتی باقی بمانند. علاوه بر این، آن‌ها به‌طور هم‌زمان شکلی از استدلال منطقی و رابطه‌ای را تشکیل می‌دهند. با عنایت به مدل برنامه درسی رویکرد فراگشته‌ای مبتنی بر لایه‌های علی آموزشی (CLP)، در ادامه چالش‌ها و دشواری‌های فراروی کارگزاران دانشگاه، مسئولیت‌ها و تعهدات آن‌ها در فضای فراگشته‌ای تبیین شده است.

چالش‌ها، دشواری‌ها و تعهدات برنامه درسی فراگشته‌ای

چالش‌های برنامه درسی فراارشته‌ای که ممکن است بر یادگیری دانشجویان تأثیر گذارد را فان در ولدن (۱۳۸۹: ۱۶۸)، در چهار گروه دسته‌بندی می‌کند (۱) موضوعاتی که ملاحظات آموزشی و فلسفی تکثر رشته‌ای را دربردارند.^۴ (۲) موضوعاتی که بر تدریس و سنجش تأثیرگذارند.^۵ (۳) موضوعاتی که بر دانشجویان تأثیر می‌گذارند.^۶ (۴) موضوعاتی که به طراحی برنامه درسی مرتبطاند.^۷ با عنایت به چارچوب مفهومی برنامه درسی فراارشته‌ای که در بالا ذکر شد و با تأسی از فان در ولدن (۱۳۸۹) چالش‌ها و تعهدات برنامه درسی فراگشته‌ای در چهار گروه: ملاحظات فلسفی و پداگوژیکی، مسائل و مسئولیت‌های مؤثر بر فرآیند تدریس، مسائل و مسئولیت‌های مؤثر بر یادگیری

۱. order/disorder

۲. whole/part

۳. system/ecosystem

۴. the educational and philosophical consideration

۵. those affecting teaching and assessment

۶. those affecting students

۷. those relating to curriculum design

دانشجویان، مسائل و مسئولیت‌های مؤثر بر طراحی دروس دسته‌بندی می‌شود و از این رهگذر توصیه‌هایی جهت اقدام مطابق چارچوب مفهومی مطرح شده ارائه می‌گردد.

موضوعاتی که ملاحظات فلسفی و پداگوژیکی فراگشته‌ای را دربردارند

برخی از پیشگامان تکثر رشته‌ای و به تبع آن فراشته‌ای، نظیر ژیلبر دوترساک^۱ (۱۹۹۱)، به نقل از ونک، (۱۳۸۸: ۱۴۸)، کسب برخی شرایط معرفت‌شناختی را مقدم بر سایر مراحل می‌دانند. مشخص بودن عناصر اصلی چارچوب معرفت‌شناختی، امری مفید و حتی اجتناب‌ناپذیر است. باین‌حال، با توجه به مواضع گوناگون رشته‌ای در کلاس درس، توافق بر سر مسائل، مفاهیم، مدل‌ها و زبان مشترک، روندی ویژه و طولانی‌مدت است. در اغلب موارد، این‌گونه توافقات در طول مسیر دوره آموزشی، یعنی پس از گذشت چندین سال، حاصل می‌شود. در صورتی که بخواهیم دستیابی به توافقات را بر سایر مراحل مقدم بدانیم، در عمل هرگونه همکاری تکثر رشته‌ای را غیرممکن ساخته‌ایم (ونک، ۱۳۸۸: ۱۵۰). فان در ولدن (۱۳۸۹: ۱۸۰) معتقد است، گسترده‌ترین و از نظر علمی فلسفی‌ترین پرسش که می‌تواند متناسب با تعهدات فراگشته‌ای آن است که، آیا تبدیل اقدامات فراگشته‌ای به رشته تخصصی جدیدی به دلیل آزادی ناشی از برداشتن مرز در رشته‌های تخصصی خاص مطلوب است؟ یا تا چه حدی تدریس فراگشته‌ای می‌تواند به عنوان یک مرحله واسطه در توسعه سازمند رشته‌های جدید تخصصی به کار گرفته شود؟ وی در پاسخ به این پرسش‌ها بیان می‌کند که گرایش به فراگشته‌ای به عنوان یک موضوع آموزشی با توجه به اینکه رشد یک قلمروی تخصصی ویژه و جدید می‌تواند عمده‌تاً برآیندی از پژوهش رشته‌ای باشد جای بحث و بررسی نداشته باشد. بلکه می‌تواند اذهان فراگیران را بر این نکته متمرکز نماید که چگونه جوامع دانشگاهی ایجاد می‌شوند، رشد می‌کنند و توسعه می‌یابند. بنابراین طرح چنین پرسش‌هایی به استادان کمک می‌کند که یاد بگیرند در قبال پژوهش، توسعه و آموزش دانشگاهی چگونه موضع‌گیری کنند. زوستاک (۱۳۸۷: ۵۰۱) معتقد است، اگر

۱. Gilbert de Tarssac

دانشجویان نتوانند بین اشکال دانش و واحدهای درسی رابطه‌ای برقرار کنند، نمی‌توانند به این واقعیت برسند که ممکن است مدرسان مختلف در کلاس درس فراگشته‌ای درباره یک موضوع واحد به نتایج متفاوتی برسند. اگر مدرسان فراگشته‌ای تدریس تضادها را در کلاس درس فراگشته‌ای حذف کنند، ممکن است دانشجویان نتوانند به تضادهایی پی ببرند که در دنیای علم با آن‌ها مواجه می‌شوند. در صورتی که دانشجویان موضوعات جدید را در چارچوب نقشه‌ای کلی‌تر مطالعه کنند با این گونه اختلاف‌ها و تضادها بیشتر آشنا می‌شوند و درک آن‌ها نسبت به نقاط قوت و ضعف انواع نظریه‌ها و روش‌ها به آن‌ها کمک می‌کند به منشأ این اختلاف‌نظرها پی ببرند. بنابراین مدرسان اگر درباره پدیده‌ها، نظریه‌ها، روش‌ها و دیدگاه‌های فلسفی مورد بحث، عمیق‌تر توضیح دهند تشویق به تدریس تضادهای ناشی از اشکال دانش خواهند شد. با نظر به موارد مطرح‌شده مواجه با این تعارض‌ها و چالش‌ها تعهداتی را فراروی مدرسان کلاس‌های فراگشته‌ای قرار می‌دهد، از جمله؛

- ۱- باید اطمینان حاصل شود که پژوهشگران، استادان و دانشجویان ضرورت فراگشته‌ای را از درون رشته خود احساس کنند. چنان چه آن‌ها بازمینی مدل‌ها، روش‌ها و دانش‌های موجود در رشته‌شان را امری مفید ندانند، انگیزه‌ای برای همکاری در پروژه فراگشته‌ای نخواهند داشت.
- ۲- در تدریس فراگشته‌ای استاد باید مباحث و محتوای برنامه درسی را با علایق شخصی دانشجویان مرتبط کند، به نحوی که فعالیت در کلاس درس برای دانشجو دارای مزیت ارزشی باشد و در جریان یادگیری فعالانه شرکت کنند.
- ۳- استادان با بازشناسی حدود رشته‌ها، مهارت‌های تکمیلی که از سایر رشته‌ها در جریان تدریس رسوخ می‌کند را با زیر سؤال بردن برخی عناصر پارادایم رشته‌ای مجدداً تعریف کنند. آن‌ها می‌توانند با چرخش مفاهیم از یک رشته به

تعهدات فرا رشته‌ای در برنامه‌ی درسی دانشگاهی

رشته دیگر مدل‌های رشته‌ای خود را بازتعریف کنند یا در صورت عدم تغییر مفاهیم، دیگر به شیوه سابق از آن سخن نگویند (ونک، ۱۳۸۸: ۳۰۷).

۴- استادان در کلاس به دنبال حذف تضادهای رشته‌ای نباشند تا از این طریق به دانشجویان در پی بردن به تضادهای دنیای واقعی علم کمک کنند.

۵- استادان باید در تدریس فراگشته‌ای به واسطه پرسشگری درباره شیوه ترجمان نظریه‌ها، به شناخت واقعیت‌های علمی و عینی مبادرت ورزند.

مسائل و مسئولیت‌های مؤثر بر فرآیند تدریس

از آنجایی که یک روش تدریس نظیر کارگاه شبیه‌سازی یا ایفای نقش ممکن است برای یک رشته علمی امری متناسب و شایسته قلمداد گردد، برای رشته علمی دیگر ناشایست و نامتناسب تلقی شود. به همین صورت یک شیوه ارزیابی که برای یک واحد درسی معتبر است، ممکن است برای ارزیابی درس دیگر غیر معتبر باشد. در حالت ایدئال، شیوه‌های تدریس و روش‌های ارزیابی بر اساس نیازهای یادگیری انتخاب می‌شوند. نیازهای یادگیری در نتایج موردنظر یادگیری و روش‌های تحصیلی دانشجویان تعریف شده‌اند (وینتر^۱، ۲۰۰۳). بنابراین هر درس یا واحد درسی با توجه به اینکه نتایج یادگیری خاص خود را به همراه دارد باید با استفاده از ابزارهای خاص تدریس و ارزیابی شود (فان در ولدن، ۱۳۸۹: ۱۶۹). موضوع درسی بر اساس مشکلات زندگی دانشجویان تعریف می‌شوند مضافاً اینکه این مشکلات باید لنگرگاهی در واقعیت داشته باشند (پتری، ۱۹۹۲)^۲. برخی استدلال کرده‌اند که تدریس فراگشته‌ای از برداشتی سازنده گرایانه از شناخت آغاز شده است. مدل‌های سازنده گرایانه درباره یادگیری همواره به‌عنوان مرجع مورد استفاده قرار گرفته‌اند (نیویل^۳، ۱۹۹۴؛ پتری، ۱۹۹۲؛ لوین ونو، ۲۰۰۹).

۱. Winter

۲. Petri

۳. Newell

به‌عنوان مثال کاوالوسکی^۱ (۱۹۷۹) معتقد است که تدریس فراگشته‌ای، قبل از هر چیز، باید درباره محتویات و فرایند ساخت یادگیری و تولید شناخت تأمل و واکاوی کند. رژکوله (۱۳۸۸: ۱۸۷) نقصان روش‌شناختی را پیامد ضعف مفهوم‌سازی در برنامه‌درسی و نتیجه فقدان استدلال‌گرایی در عرصه عمل می‌داند. گفتمان مربوط به برنامه‌درسی فراگشته‌ای در بسیاری از موارد در سطح اعلام مقاصد و نیت باقی می‌ماند و مرحله بعدی یعنی ارائه چارچوب مرجع برای جهت‌دهی و راهنمایی پروژه‌های آموزشی به‌ندرت مورد واکاوی قرار می‌گیرد، با این تفاسیر به علت نبود الگوی مفهومی، بسیاری از فعالیت‌های مدرسان به‌آرامی رو به توسعه است و بهره‌برداری کامل از اصول یک روش فراگشته‌ای به‌گونه‌ای کمرنگ صورت می‌پذیرد. فقدان مربوط به منابع مرجع درزمینه تدریس فراگشته‌ای نه تنها بر برنامه‌ریزی و کاربست تأثیر گذاشته بلکه بر ارائه معیارهای مناسب جهت تدارک شیوه نظام‌مند ارزیابی در خصوص کیفیت تدریس نیز مؤثر بوده است. مدافعان ابتکارات ارزیابی در تدریس فراگشته‌ای، بازگوکننده منابع ارزشیابی اجرا-محور هستند (شولمن، ۱۹۸۷). برخی معتقدند که دانش ارزیابی باید از گزارش‌های حاکی از تجارب انفرادی گروه‌های علمی گردآوری شود (کلاین و نیویل، ۱۹۹۸). تنی چند از صاحب‌نظران کوشیده‌اند مهارت‌های لازم جهت فعالیت‌های فراگشته‌ای را فهرست کنند و بدین ترتیب، به‌صورت ضمنی ملاک‌های ارزشیابی را مشخص کرده‌اند، به‌عنوان مثال کاوالوسکی (۱۹۷۹) اهداف کلیدی آموزشی فراگشته‌ای را به‌مثابه آمیزش دانش، پرسشگری آزادانه و نوآوری توصیف کرده است. نیویل و گرین (۱۹۸۲) هم‌راستا با این اهداف، معتقدند که باید استدلال استنباطی و قیاسی و به‌ویژه تفکر ترکیبی را به موارد پیش اضافه کرد. ولف^۲ و هینس (۲۰۰۳) رهنمون‌هایی را برای معتبر سازی ارزیابی ادبیات فراگشته‌ای پژوهش محور ارائه می‌کنند. در این دستورالعمل ۵۵ ملاک تحت عناوین ترغیب منابع رشته‌ای، مباحث انتقادی، چشم‌اندازهای چند رشته‌ای و میان‌رشته‌ای و فرارشته‌ای را مشخص کرده‌اند. رژکوله

۱. Kavaloski

۲. Wolfe & Haynes

تعهدات فراارشته‌ای در برنامه‌دستی دانشگاهی

(۱۳۸۸) شاخص‌ها و شیوه‌های ارزشیابی تدریس فراگشته‌ای را از نظر سازمان‌دهی معلومات و سازمان‌دهی کار (اجرا) موردتوجه قرار داده و بیشتر به ارزیابی کیفیت تدریس و آموزش فراگشته‌ای پرداخته است و برای این منظور شاخص‌های زیر را مطرح ساخته است: ۱- میزان همگرایی و ادغام مضامین و محتویات درسی ۲- میزان اهمیت برای شیوه یادگیری از طریق حل مشکلات ۳- اهمیت قائل شدن به دانش ترکیبی در شکل‌دهی به اهداف آموزشی ۴- میزان اهمیت به ارزیابی دانش ترکیبی در حین ارزیابی یادگیری‌ها. بویکزمانزیلا (۲۰۰۷) چارچوبی را جهت طراحی، اجرا، ارزیابی هدفمند درس تکثر رشته‌ای و همچنین فراگشته‌ای در کلاس ارائه می‌دهد. وی معتقد است که ارزیابی برنامه درسی فراگشته‌ای باید دارای سه ویژگی «روا»، «مستمر»^۱ و «آگاهی‌بخش»^۲ باشد. یعنی با یک ارزیابی تشخیصی از فهم دانشجو در طول یک دوره یا واحد درسی همراه باشد و بازخوردی صریح و سودمند از دانشجو به خود او و استاد ارائه دهد تا بر این اساس دانشجو قادر باشد به صورت پیوسته عملکرد خود را مورد بازبینی و اصلاح و بهبود قرار دهد. بسیاری از صاحب‌نظران بر این امر اتفاق نظر دارند که تدریس فراگشته‌ای خواستار یک روش «ارزیابی روندی یا تکوینی»^۳ (در حین فرایند یادگیری) است. چنین رویکردی امکان آن را فراهم می‌آورد که خود را از روش «ارزیابی نهایی یا تراکمی»^۴ (در پایان فرایند یادگیری) به عنوان ویژگی آموزش رشته‌ای متمایز سازد (نگل^۵، ۱۹۹۶؛ لافر^۶، ۱۹۹۶، ملکی و سلیمی، ۱۳۹۴: ۱۴۸). روش ارزیابی روندی عبارت از توسعه اصل «ارزیابی معتبر»^۷ مبتنی بر خط‌مشی مستمر و متداوم ارزیابی (در طول مدت یادگیری) است که به ابزارهای متنوع و متعددی توسل می‌جوید (بویکزمانزیلا، ۲۰۰۵) و در مقایسه با آزمون‌های چندگزینه‌ای توسط استاد و یا با

۱. ongoing

۲. informative

۳. Process or formative evaluation

۴. final or summative evaluation

۵. Negel

۶. Tchud & lafer

۷. authentic assessment

مشارکت دانشجو انجام می‌شود. درحالی‌که ارزیابی تدریس تک‌رشته‌ای به دنبال ارزیابی نتیجه است (مانزیلا و دورایزینگ^۱، ۱۳۸۷: ۵۵۵). ارزیابی در چارچوب برنامه درسی فرارشته‌ای برخلاف ارزیابی تدریس تک‌رشته‌ای که مبتنی بر نتایج «گروه» است (مانزیلا و دورایزینگ، ۱۳۸۷: ۵۵۵)، باید «فردی» شود، یعنی یک‌رویه خاص ارزیابی متناسب و مطابق با هر فراگیر پیشنهاد شود. این ارزیابی باید به سنجش فرایند پرسشگری، کسب معلومات و توسعه تفکر انتقادی مبادرت ورزد. شیوه دیگر ارزیابی تدریس فراگشته‌ای، کارپوشه^۲ است (نگل، ۱۹۹۶؛ لافر، ۱۹۹۶). کارپوشه (تکالیف عملی) مشتمل بر جمع‌آوری تولیدات یادگیرنده است که پیشرفت وی در فرایند یادگیری را ترسیم و تبیین می‌کند. در تدریس تک‌رشته‌ای شیوه ارزیابی مبتنی بر «آزمون‌های استاندارد» است. درواقع، تنوع روش‌های تدریس و ارزیابی معمولاً به‌عنوان یک عامل مثبت در نظر گرفته می‌شود، مادامی‌که روش‌های تدریس و ارزیابی در خلال واحد یا دوره تحصیلی با یکدیگر تعارض نداشته باشند و هیچ‌گونه سردرگمی و ابهامی در اثر رویکردهای متفاوت بروز نکند (فان در ولدن، ۱۳۸۹: ۱۶۹). در کلاس‌های درس فراگشته‌ای که دروس یا واحدهای درسی که بین دو یا چند موضوع پل ارتباطی برقرار می‌کنند یا احتمالاً به‌صورت مشترک تدریس می‌شوند امکان تعارض بین روش‌های تدریس و ارزیابی بیشتر می‌شود. با نظر به موارد مطرح‌شده مواجه با این تعارضات و چالش‌ها تعهداتی را فراروی مدرسان کلاس‌های فراگشته‌ای قرار می‌دهد، ازجمله؛

۱- اعضای هیئت علمی درک کاملی از گستره و دامنه روش‌هایی داشته باشند که هر مجموعه تخصصی به کار می‌بندد. بنابراین نخستین گام آگاهی بخشی درباره عادات تحصیلی و روش‌های ارزیابی دانشجویان در درون رشته‌های گوناگون علمی است.

۱. Mansilla & Duraising

۲. Port folio

تعهدات فراشته‌ای در برنامه درسی دانشگاهی

۲- توسعه روش‌های تدریس، سنجش و ارزیابی‌ای است که بهترین روش‌های برآمده از دو رشته علمی را با یکدیگر تلفیق و ترکیب می‌کند یا روش‌های جدیدی را برای فراهم آوردن امکان یادگیری، تدریس یا ارزیابی مؤثر رشته‌های دانشگاهی عرضه می‌دارد.

۳- تا زمانی که دانشجویان به‌وضوح در خصوص انتظارات موجود از آن‌ها در یک شرایط خاص یادگیری آگاه باشند و چنین انتظاراتی را به‌صورت صریح و آشکار دریافت دارند، در آن صورت هیچ نیاز مشخصی به یکسان‌سازی روش‌های تدریس، یادگیری و ارزیابی وجود نخواهد داشت.

۴- طراحی و ابداع ابزارهای ارزیابی آموزشی به‌منظور آزمون و تحلیل کارایی روش‌های انتخابی پس از به مرحله اجرا درآمدن آن‌ها.

۵- در برنامه درسی فراگشته‌ای، ارزیابی یادگیری‌ها باید متناسب با اصل همگرایی و یکپارچه‌سازی رشته‌ای و وحدت دانش سازمان‌دهی گردد، بدین منظور که سنجیده شود آیا اهداف آموزشی با توجه به دانش تلفیقی و ترکیبی تحقق یافته‌اند یا خیر؟ رویه ارزیابی باید مجدداً مورد ملاحظه قرار گیرد تا بتوان خصوصیات خط‌مشی ت فراگشته‌ای را مدنظر قرارداد. با استناد به اصل همکاری، رویه سنجش و ارزیابی می‌تواند بر قدردانی از کار جمعی و گروهی استوار باشد و تعهد و مشارکت فراگیر را در کار جمعی مدنظر قرار دهد.

۶- برای انجام ارزیابی روندی، ابتدا لازم است استاد اهداف را در فرایند ارزیابی تعریف و تعیین نماید، همچنین ارزیابی باید تغییراتی را مدنظر قرار دهد که قرار است انجام شود تا تدریس فراگشته‌ای را بهبود بخشد. این شیوه ارزیابی یک فرایند مداوم و مستمر است و نباید صرفاً در پایان تدریس انجام شود.

مسائل و مسئولیت‌های مؤثر بر یادگیری دانشجویان

برخی معتقدند که شواهد تجربی و نظریه‌پردازی‌های ناپیزی در خصوص چگونگی تأثیرات تدریس فراگشته‌ای بر ارتقای سطح یادگیری وجود دارد (لوین ونو، ۲۰۰۹؛ لاتوکا، ووگیت، فات، ۱۳۸۷). با این حال، تلاش‌هایی نیز در این خصوص صورت گرفته است از جمله بویک‌زمانزیلا (۲۰۰۷) معتقد است که برای اینکه بخواهیم از کیفیت آموزش فراگشته‌ای مطمئن شویم، باید به نگرانی‌ها درباره کیفیت تدریس میان‌رشته‌ای^۱ پاسخ دهیم، برای آگاهی از تدریس فراگشته‌ای، باید یادگیری میان‌رشته‌ای^۲ را بسنجیم. وی یادگیری فراگشته‌ای را «توانایی تلفیق دانش و الگوهای تفکر^۳ که از دو یا چند رشته سرچشمه گرفته باشد به منظور دستیابی به یک بینش جدید» می‌داند؛ و سه مفهوم کلیدی را در خصوص یادگیری تکثر رشته‌ای مهم می‌داند و بیان می‌کند یادگیری میان‌رشته‌ای: ۱- هدفمند^۴ است ۲- زیر بنایی رشته‌ای^۵ دارد و ۳- یکپارچه^۶ است. دانشجویان در کلاس‌های درس فراگشته‌ای در مقایسه با کلاس‌های رشته‌ای بنا به گفته رپکو (۲۰۱۲: ۲۹۸) با چالش‌های بیشتری مواجه هستند؛ ۱- تعدد دیدگاه‌های مرتبط به موضوع در هر رشته ۲- عدم تناسب روش دسته‌بندی کتاب‌ها و مقالات موجود در کتابخانه‌ها برای موضوعات تکثر رشته‌ای به‌ویژه فرارشته‌ای ۳- امکان تأثیرپذیری بیش‌ازحد از دیدگاه یک‌رشته خاص و بررسی مسئله تنها از منظر یک‌رشته که منجر به محدود شدن قدرت دید دانشجو می‌گردد. ۴- علاوه بر سوگیری هر رشته نسبت به مسئله، سوگیری شخصی دانشجو نیز می‌تواند بر یادگیری فراگشته‌ای اثر گذارد. دانشجو در نهایت باید تصمیم بگیرد که کدام اطلاعات رشته‌ای را باید در مطالعه موردنظر قرار دهد یا از آن حذف کند. به بیان دیگر، بخش‌هایی از مسئله که دانشجو تمایل دارد بر آن

۱. quality interdisciplinary teaching

۲. interdisciplinary learning

۳. modes of thinking

۴. purposeful

۵. grounded in the disciplines understanding

۶. integrative

تعهدات فرا رشته‌ای در برنامه‌ی درسی دانشگاهی

تمرکز کند تا حد زیادی تعیین می‌کند دانشجوی درنهایت کدام رشته‌ها را بر خواهد گزید.

از جمله موضوعاتی که بر یادگیری دانشجویان در کلاس‌های فراگشته‌ای تأثیر می‌گذارد، مدرسان و نقش آنان در هنگام تدریس است. دانشگاه‌ها اعضای هیئت علمی آموزشی خود را بر اساس توانمندی‌های علمی و پژوهشی آنان استخدام می‌کنند. استادان دخیل در امر تدریس دانشگاهی، حرفه آموزشی خود را در محل کار فرامی‌گیرند و اغلب اوقات شیوه تدریس خود را بر بازتولید الگوهایی بنا می‌کنند که خودشان شناخته‌اند و شخصاً مورد آزمون و ارزیابی قرار داده‌اند. در این خصوص دو ایده در مورد تدریس دانشگاهی وجود دارد؛ از یکسو، این ایده که توانایی تدریس ذاتی است و درواقع اساتید خوب و بد وجود دارند و از سوی دیگر این ایده که یک محقق خوب نمی‌تواند استادی موفق و مدرسی کارآمد نباشد (رژ کوله، ۱۳۸۸: ۲۹۳). لیندهولم^۱ و همکاران (۲۰۰۲) گزارش کرده‌اند که حدود ۴۰٪ از استادان از آموزش تکرر رشته‌ای و فراگشته‌ای برخوردارند؛ اما شواهد نشان می‌دهد که این آموزش‌ها تأثیرات محدودی بر فرایند آموزش دانشجویان دارند (لا توکا و همکاران، ۱۳۸۷). شاید دلیل اصلی این امر آن است که برنامه‌های میان‌رشته‌ای و فراگشته‌ای همان‌قدر که ممکن است برای دانشجویان جذاب و انگیزاننده باشند، به همان اندازه ممکن است برای مدرسان دشوار، پیچیده و پرمسئولیت به نظر برسند (خورسندی طاسکو، ۱۳۸۸). در تدریس فراگشته‌ای استادان به‌عنوان یک متخصص رشته‌ای، تبدیل به آماتورهایی می‌شوند و این آماتور بودن علاوه بر محتوا، چگونگی تدریس را نیز دربر می‌گیرد. استادان متخصص در یک یا چند حوزه کاری، مجبور به خروج از حوزه تخصصی خود و درگیر مجموعه‌ای از اطلاعات ناآشنا می‌شوند. این موقعیت باعث جابجایی اجزای مهارت کاری می‌شود و استاد از اقتدار محتوا محور خود تهی و به یک تسهیل‌کننده تبدیل می‌شود. در چنین حالتی استاد به‌جای تکیه بر دانش به‌عنوان یک متخصص به‌مثابه یک روشنفکر ظاهر می

۱. Lindholm

شود. روشنفکری که صرفاً اطلاعات را در دسترس دانشجو قرار نمی‌دهد بلکه تسهیل‌کننده گفتگوهای میان متنی و میان فردی است، به گونه‌ای که دانشجویان بتوانند از سلسله روابط میان دانش موجود رها شوند (کالانان، ۱۳۸۷: ۳۰۱). در تدریس فراگشته‌ای نقش استاد همانند نقش فراگیر در معرض اصلاح و تغییر قرارداد. به عبارت دیگر، با توجه به مباحث مطرح در رویکرد سازنده گرا در یادگیری و محتویات برخاسته از مشکلات زندگی، استاد در فرایند تدریس نقش و جایگاه و کارکرد راهنما، هدایت‌گر، مربی، تحرک‌بخش، الگو، همکار، کارآموز و نقش تسهیل‌بخش و هموارکننده فرایند یادگیری را ایفا می‌کند و فراگیر مسئول ارتقای کیفیت تحصیل خویش است. به طوری که او هم‌زمان برنامه‌ریز، ارزیاب، تصمیم‌گیرنده، همکار و مدیریت‌کننده یادگیری‌های خویش است (لوین ونو، ۲۰۰۹). با توجه به عادت دانشجویان به روش‌های تدریس و ارزیابی رشته‌های تخصصی و ماهیت کلاس‌های فرارشته‌ای، یکی از چالش‌های اساسی، تعارض انتظارات استادان کلاس‌های درس فرارشته‌ای است. توضیح آنکه هنگام ارائه واحدهای درسی فرارشته‌ای ممکن است رشته‌های تخصصی که در چارچوب قلمروی همکاری رشته‌ای (تکثر رشته‌ای) از شاخه‌های علمی متفاوتی نظیر علوم تجربی و علوم انسانی که در قالب یک واحد درسی تشریک‌مساعی داشته باشند، این موضوع می‌تواند انتظارات یادگیری متفاوتی را از ناحیه استاد از دانشجو طلب نماید. با نظر به موارد مطرح‌شده در خصوص یادگیری دانشجویان در کلاس درس فرارشته‌ای تعهدات فرا روی استادان با عنایت به نقشی که ایفا می‌کنند عبارت انداز:

- ۱- لازم است اعضای هیئت‌علمی آموزشی صراحتاً انتظارات خود را از دانشجویان در زمینه یادگیری و ارزیابی اظهار دارند. استادان نمی‌توانند این‌گونه فرض کنند که دانشجویان همواره به شیوه معمول در زمینه یادگیری موضوعات و تحصیل در رشته تخصصی عادت خواهند کرد؛ مگر اینکه سطح بالایی از تعامل بین روش‌های تدریس و ارزیابی به هنگام طراحی واحدهای

تعهدات فرا رشته‌ای در برنامهٔ درسی دانشگاهی

دروس فرا رشته‌ای برقرار باشد. البته مطلوبیت این رویکرد نیز محل تأمل و تردید است (نایت، ۲۰۰۰ به نقل از فان در ولدن، ۱۳۸۹: ۱۷۲).

۲- توسعه آموزشی و ارتقای استادان دانشگاهی درگیر تدریس فرا رشته‌ای از طریق شرکت در دوره‌ها و برنامه‌های جهت اطلاع‌رسانی و آگاهی بخشی درباره روش‌ها، رویکردها یا نظام‌های تدریس. از این رهگذر مدرسان در تعامل با افراد دیگری که متعلق به آمیزه‌ای از پیشینه‌های رشته‌ای متفاوت هستند بهره می‌برند به گونه‌ای که چنین تعامل‌هایی آنان را در تحریض به مقابله، مقایسه و بحث درباره اقدامات رشته‌ای در نشست‌های که درباره یادگیری دانشجویان است یاری می‌رساند.

۳- شناسایی رشته‌های بالقوه مرتبط با موضوع مورد تدریس توسط دانشجو با کمک مدرس

۴- مطالعه آثار مکتوبی که دیدی کلی از مسئله به دست می‌دهند.

۵- مطالعه موشکافانه در مورد موضوع در هر یک از رشته‌های شناخته شده برای دستیابی به حد کفایت که باعث می‌شود دانشجو بی دلیل تحت تأثیر هیچ یک از رشته‌ها قرار نگیرد

۶- تفکر در مورد موضوع و توانایی توجیه استفاده از یک رویکرد فرا رشته‌ای

مسائل و مسئولیت‌های مؤثر بر طراحی دروس

برای بیان اهداف برنامه درسی فرا رشته‌ای معمولاً به مقوله‌هایی ارجاع و استناد می‌شود که به طور سنتی جهت ایجاد تمایز بین انواع مختلف معرفت‌ها به کار گرفته شده‌اند یعنی معرفت‌های عمومی^۱، دانش مهارتی^۲ و مهارت‌های زندگی^۱. معرفت‌های عمومی

۱. General Knowledge

۲. Knowledge of skills

دربگیرنده مجموعه دانش‌ها، معلومات و دانسته‌های علمی است که شامل مواضع معرفت‌شناختی، مفاهیم، انگاره‌ها، نظریه‌ها، قوانین، اصول، بدیهیات، مفروضات، روش‌ها، رویه‌ها، فنون و غیره می‌شود. دانش مهارتی دربگیرنده تغییر شکل معلوماتی است که حالت ساکن و غیر زمینه‌ای خود را از دست می‌دهند تا خصوصياتی پویا و مبتنی بر زمینه معرفتی به خود بگیرند. این انتقال از حالت ساکن به پویا امکان ظهور و بروز توانمندی‌هایی را فراهم می‌سازد که دربگیرنده توانایی کاربست، بسیج و سازمان‌دهی، ترکیب و تلفیق، تعمیم و عملیاتی کردن معلومات می‌باشند. گذار از دانسته‌های ساکن به دانسته‌های سازمان‌یافته موجب تبدیل معلومات به توانمندی‌ها می‌شود. سرانجام، مهارت‌های زندگی بر رفتارهایی چون اظهارنظرها، موضع‌گیری‌ها، اخلاق و مجموعه قواعد شغلی و حرفه‌ای و غیره دلالت دارند (پرگنت^۱، ۲۰۰۱ به نقل از رپکو ۲۰۰۵).

چالش اصلی فراروی استادان در طراحی برنامه درسی فرارشته‌ای به هم‌خوان سازی، تطابق بخشی، همبسته سازی و ترکیب بخشی به دانش مرتبط و برآمده از چندین رشته علمی که موضوع مورد تدریس را تغذیه می‌کنند مربوط است (جمال و جوردن، ۱۳۸۹: ۲۴۳). این چالش سؤال‌های را در پی دارد نظیر آنکه مدرسان باید تا چه میزانی از عمق و تفصیل در مورد موضوعات فرارشته‌ای آگاهی داشته باشند و تا چه حدی تفاوت‌ها و تمایزها در روش‌های تدریس و ارزیابی در هر رشته تحصیلی بر نیاز آنان به دانستن تأثیرگذار است؟ به عبارت دیگر، آیا شیوه یادگیری اعضای هیئت علمی آموزشی باید به همان نحو فرارشته‌ای باشد که قرار است برای دانشجویان ارائه شود؟ فان در ولدن (۱۳۸۹: ۱۷۴) معتقد است پرسش‌های مزبور به میزان زیادی به سطح همگرایی و ترکیبی بستگی دارد که در چارچوب واحدهای درسی فرارشته‌ای انتخاب و در نظر گرفته شده است. وی سه گونه طراحی واحدهای درسی فرارشته‌ای را مطرح می‌کند؛ ۱- گنجاندن موضوعاتی غیر از موضوع تخصصی اصلی در یک درس یا برنامه درسی، ۲-

۱ . Life skills

۲ . Regent

تعهدات فرا رشته‌ای در برنامه‌ی درسی دانشگاهی

طراحی یک واحد درسی که مشتمل بر بیش از یک موضوع تخصصی و آشکارا مشخص باشد، ۳- یک برنامه تحصیلی کاملاً منسجم و به هم پیوسته. ادغام محتویات درسی یا بیان محتویات رشته‌های دانشگاهی که تشکیل‌دهنده بنیاد برنامه درسی فرا رشته‌ای است نباید به اقبال و تصادف وانهاده شود. در برنامه درسی فرا رشته‌ای نیازمند آن است که یک سرنخ هدایتگر یا یک محور همبسته ساز استخراج گردد تا تلاقی‌های رشته‌ای از معنا و مفهوم برخوردار گردند و به یادگیری‌ها تحرک و پویایی بخشیده شود (رژ کوله، ۱۳۸۸: ۱۴۳). با پذیرش این گزاره که برنامه درسی فرا رشته‌ای از برداشتی سازنده گرایانه از شناخت آغاز شده (کاوالوسکی، ۱۹۷۹؛ پتری، ۱۹۹۲؛ نیویل، ۱۹۹۴) و در صورت استناد به پیش فرض‌های نظریه‌های سازنده گرا درباره یادگیری، فراگیر نباید در خصوص شیوه درک و فهم واقعیت، در معرض اجبار و الزام قرار گیرد بلکه باید قادر باشد تا مسیر خاص خود را بر سازد. از این‌روست که نظریه‌پردازان سازنده گرایی توصیه می‌کنند موضوع انسجام بخش باید متناسب و سازگار با فراگیران باشد؛ دانسته‌های پیشین و سطح جامعه‌شناختی آنان را مدنظر قرار دهد؛ با واحد درسی انطباق و سازگاری داشته باشد و به صورت تدریس خارج از واحد دانشگاهی درنیاید. بنابراین، استادان ابتدا باید به تعدیل جاه‌طلبی‌ها و بلندپروازی‌های علمی مبادرت ورزند تا اینکه چارچوب محتوایی خارج از دسترس فراگیران و یا نزدیک‌تر به علاقه‌مندی‌های استادان ارائه نگردد. موضوع انسجام بخش تعیین‌کننده چارچوب عمومی پروژه مورد آموزش است که بر تعریف مشترک فرآیندهای تدریس و یادگیری اولویت دارد و به دنبال آن، شایسته است روش‌های کاری مقتضی در خصوص فرآیند تدریس، فرآیند یادگیری، فرآیند یاددهی و فرآیند مدیریت انتخاب گردد. با عنایت به موارد مطرح‌شده در خصوص طراحی برنامه درسی، می‌توان تعهدات فرا رشته‌ای فرا روی استادان را در چند محور اصلی صورت‌بندی کرد.

۱- طراحان برنامه درسی باید این موضوع را با گروه استادان ذی‌ربط حل کنند که

چگونه استادانی که به تدریس برنامه‌های فرا رشته‌ای اشتغال دارند، قرار است

از محتوای علمی آگاه باشند که خارج از حیطه تخصصی آنان قرار دارد (فان در ولدن، ۱۳۸۹: ۱۷۴).

۲- مدرسان لازم است با کمک به دانشجویان برای دسترسی به دانش پیشینی خود و پیوند اطلاعات تازه بادانش و ادراک موجود، به بهبود یادگیری یاری رسانند (لاتوکا و همکاران، ۱۳۸۷: ۹۳).

۳- مدرسان لازم است از طریق تدریس دروس فرارشته‌ای و توانمند ساختن دانشجویان برای تلفیق و ارزیابی نظرات متخصصان رشته‌های مختلف به توسعه مهارت‌های تفکر نظیر حل مسئله، داوری تأملی و تفکر انتقادی دانشجویان کمک کنند (نیویل، ۱۹۹۴؛ لاتوکا و همکاران، ۱۳۸۷).

۴- مدرسان می‌بایست از طریق تدریس دروس فراگشته‌ای چشم‌اندازهای متعدد را در دانشجویان پرورش و توسعه دهند (دیویس، ۱۹۹۵). مسائل در لایه‌هایی هستند که باید جدا کاویده شوند، اما پاسخ‌ها باید جامع باشند و مسئله به مثابه یک سیستم و نه مجموعه‌ای از اجزا پردازند (دیویس، ۱۹۹۵؛ باسکار، ۲۰۱۰: ۳). باسکار (۲۰۱۰: ۳) معتقد است که جهان از لایه‌هایی چندگانه تشکیل شده است که نمایانگر تمایز بین ساختارهای تشکیل‌دهنده رویدادها از رویدادهای خلق‌شده جدید هستند. این امر مبین یک طبقه‌بندی چندلایه است. بر پایه این نظر وی معتقد است که شناخت در سه عرصه رویدادی^۱، واقع^۲ و آزمایشگاهی یا تجربی^۳ انجام می‌گیرد. سطح رویدادی شامل پدیدارها و رخدادها. سطح واقع دربرگیرنده ساختارها و سازوکارها و سطح تجربی شامل وقایع کشف‌شده و تجربه‌شده است. ارتباط این سطوح

۱ . actual

۲ . real

۳ . empirical

تعهدات فرارشته‌ای در برنامه‌درسی دانشگاهی

متفاوت رابطه‌ای تعاملی، ترکیبی^۱ و آمیخته^۲ است. این نوع تعامل یک نظام یا کلیت لایه‌مند^۳ را ایجاد می‌کند؛ نظامی که متشکل از سطوح متفاوت و درعین‌حال متعامل است. در این نظام لایه‌مند و متمایز، لایه زیرین به‌عنوان سطح اصلی و زیربنایی و لایه تولیدشده به‌عنوان سطح عالی معرفی می‌شود. همچنین لایه عالی ریشه در لایه زیربنایی دارد؛ بنابراین تدریس فراگشته‌ای یعنی مطالعه یک پدیده پیچیده و درواقع چگونه این پدیده در سطوح متفاوت واقعیت آشکار شده است.

۵- مدرسان در کلاس درس فرارشته‌ای از طریق مختار گذاشتن دانشجویان و ارائه حق انتخاب به آن‌ها که به افزایش انگیزه‌های درونی و علاقه آن‌ها می‌انجامد، به بهبود خود کارآمدی^۴ (اعتقاد به توانایی‌های خود) و پرورش یادگیری خودتنظیمی^۵ آن‌ها کمک کنند (لاتوکا و همکاران، ۱۳۸۷: ۱۱۱).

۶- مدرسان دانشگاهی باید به دانشجویان کمک کنند که یادگیری را به‌مثابه فرایند مشاهده پیوندهای میان ایده‌ها و توجه به ماهیت متغیر آن‌ها درک کنند (شومر و دانیل^۶، ۱۹۹۴).

نتیجه

در این مقاله با نظر به مواضع مختلف در خصوص فرارشته‌ای، چارچوب مفهومی و مدل برنامه‌درسی فرارشته‌ای مبتنی بر لایه‌های علی آموزشی تبیین شد و چالش‌های و تعهدات ناظر بر آن در چهار گروه؛ ملاحظات فلسفی و پداگوژیکی، مسائل و

۱. combining

۲. coalescing

۳. laminated totality

۴. self-efficacy

۵. Self-regulated

۶. Schommer & Dunnell

مسئولیت‌های مؤثر بر فرآیند تدریس، مسائل و مسئولیت‌های مؤثر بر دانشجویان، مسائل و مسئولیت‌های مؤثر بر طراحی دروس، دسته‌بندی و ارائه شد.

تلاقی فرارشته‌ای با مرزهای رشته‌های دانشگاهی در عرصه برنامه درسی، یادگیری و تدریس، نویددهنده شکلی از طراوت و تازگی است که بسته به نوع نهاد آموزشی و مأموریت دانشگاه، فرصت یا تهدید قلمداد می‌گردد. از طرفی رشته‌های دانشگاهی که از مفروضه‌های استحکام و قوام دانشگاهی در قلمروهای تخصصی خود، بهره برده‌اند، از گذشته در دانشگاه‌ها استقرار داشته‌اند، درحالی‌که قلمروهای جدید و غالباً حرفه‌ای (فرارشته‌ای) نوعی دریافت و تلقی تردیدآمیز را تجربه می‌کنند. در چنین شرایطی، تلاش فرارشته‌ای می‌تواند مرزهای رشته‌های قدیمی را بسط و گسترش دهد (چاندراموهان^۱ و فالوز، ۱۳۸۹: ۳۴۷).

همان‌طور که گذشت مطالعات فرارشته‌ای از عرصه، مقاصد و هدف‌ها به حوزه اعمال و اقدامات در حال گذار است. امروزه کاربردهای مطالعات فرارشته‌ای در حل مشکلات درزمینه‌های مختلف مشهود است، باین‌حال، عینیت‌بخشی به مطالعات فرارشته‌ای در قلمروی برنامه درسی و رساندن آن از مرحله طرح به حیطه عمل و اقدام با مشکلاتی روبرو است. انتقال و تسری اصول فراگشته‌ای به برنامه درسی دانشگاهی امری دشوار است و رژ کوله (۱۳۸۸: ۲۹۳) این دشواری‌ها را با نظر به چند نکته اساسی موردتوجه قرار می‌دهد. ۱- رشته‌ای شدن شدید فضای دانشگاهی، مقاومت در برابر تغییر در شیوه توجه به سازمان‌دهی ساختاری را در بردارد. ۲- فاصله بین سطح برنامه‌ریزی درسی و برنامه‌ریزی آموزشی (اقدام عملی در عرصه تدریس). ۳- فقدان چارچوب مفهومی و معرفت‌شناختی مرجع و فقدان شکل استدلالی گویا و ضعف الگوسازی مبتنی بر آن در عرصه تدریس دانشگاهی و ۴ - نقصان‌های موجود در دوره‌های آموزشی مدرسان دانشگاهی، چهار مانع فراروی توسعه برنامه درسی فراگشته‌ای است. از سوی دیگر تصریح‌شده است که ابهامات درباره برنامه درسی فراگشته‌ای با ابهامات مربوط به یادگیری دانشجویان درهم‌تنیده است. این دسته از ابهامات به چگونگی طراحی و

۱. Chandramohan

تعهدات فرا رشته‌ای در برنامه درسی دانشگاهی

تدریس دروس فراگشته‌ای برمی‌گردند. پاسخ این ابهامات درگرو کاوش گسترده در الزامات فلسفی، نظری و آموزشی استادان دروس فراگشته‌ای است. تأثیرگذاری دروس فراگشته‌ای بر یادگیری دانشجویان به عمل استادان در انجام تعهدات فراگشته‌ای ذیل بستگی دارد. الف) ایجاد و تقویت پیوند بادانش و تجربیات پیشینی دانشجویان؛ ب) کمک به دانشجویان در پرورش برداشت‌های ترکیبی در حوزه‌های موضوعی خاص؛ پ) توسعه دیدگاه‌های ترکیبی درباره دانش و یادگیری؛ ت) مهارت‌های تفکر؛ ث) توسعه ظرفیت‌های دانشجویان در تشخیص، ارزیابی و استفاده از رویکردهای متفاوت (چندگانه)؛ ج) ایجاد علاقه در دانشجویان و افزایش انگیزه‌های آن‌ها؛ چ) به‌کارگیری راهبردهای ساختاری^۱ (آموزشی و تربیتی) مناسب یادگیری فعال (لاتوکا و همکاران، ۱۳۸۷: ۱۲۱-۱۱۸).

بنابراین، هم‌نوا با چاندرا موهان و فالوز (۱۳۸۹: ۳۴۸) می‌توان اذعان داشت که فراگشته‌ای در عرصه برنامه درسی، تدریس و یادگیری در آموزش عالی متضمن طیفی از تعدیل‌ها و تطبیق‌های نهادی است که در چارچوب مجموعه‌های فعلی به‌سادگی قابل انطباق و سازواری نیستند، با توجه به اینکه اغلب نهادهای دانشگاهی موجود، همچنان در موضوعات و قلمروهای علمی و تخصصی محصور مانده‌اند، چالش فراروی برنامه درسی فراگشته‌ای، اغلب، به فائق آمدن بر ناهمخوانی موجود بین سطح علائق نهادهای آموزشی و منافع اجتماعی در دایر نمودن دوره‌های فراگشته‌ای از یکسو و آمادگی برای مبادرت به تغییرات در ساختارهای سازمانی از سوی دیگر مربوط می‌شود. این امر توسعه و تقویت زیرساخت‌های نظری و عملی فراگشته‌ای را در عرصه دانشگاهی توأمان می‌طلبد.

۱. structural strategies

منابع

- آلیس، آر. جی (۱۳۸۹)، "مسائلی که می‌توانند دقیقاً تمامی مرزهای رشته‌ای را درنوردند: چرا ما نمی‌توانیم بدون میان‌رشته‌گرایی کاری انجام دهیم؟ در کتاب یادگیری و تدریس میان‌رشته‌ای در آموزش عالی؛ نظریه و عمل، تألیف بالاساب رامانیام چاندرا موهان، ترجمه محمدرضا دهشیری، تهران، پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- جمال، تعظیم؛ جوردان، داون (۱۳۸۹) آموزش میان‌رشته‌ای جهانگردی، در کتاب یادگیری و تدریس میان‌رشته‌ای در آموزش عالی؛ نظریه و عمل، از بالاساب رامانیام چاندرا موهان، ترجمه محمدرضا دهشیری، تهران، پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- چاندرا موهان، بالاساب رامانیام؛ فالوز، استفن (۱۳۸۹) پیش به سوی میان رشته گرایی در قرن بیست و یکم، در یادگیری و تدریس میان‌رشته‌ای در آموزش عالی؛ نظریه و عمل، تألیف بالاساب رامانیام چاندرا موهان، ترجمه محمدرضا دهشیری، تهران، پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی
- خورسندی طاسکوه، علی (۱۳۸۷) گفتمان میان‌رشته‌ای/دانش، تهران، پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- رزکوله، نیکول (۱۳۸۸) آموزش دانشگاهی و مطالعات میان‌رشته‌ای، ترجمه محمدرضا دهشیری، تهران، پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- زوستاک، ریک (۱۳۸۷) «اصلاح همه‌جانبه در برنامه‌های آموزشی: ارائه طراحی از فعالیت علمی به دانشجویان»، ترجمه ناصح قلی پور، از مجموعه مقالات مبانی نظری و روش‌شناسی مطالعات میان‌رشته‌ای، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- شعبانی ورکی، بختیار (۱۳۹۵)، منطق صورت‌بندی روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت: روش یا پساروش. تهران، دومین همایش ملی جامعه و تعلیم و تربیت.

تعهدات فرا رشته‌ای در برنامهٔ درسی دانشگاهی

- شعبانی ورکی، بختیار؛ بابادی، امین (۱۳۹۳) تکثر رشته‌ای؛ علیه فهم رایج از همکاری رشته‌ها، فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی، دوره ۷، شماره ۱، صص ۱-۲۵.
- فان در ولدن، جون (۱۳۸۹) ارتقای مدرسان برای برنامه‌های میان‌رشته‌ای، در کتاب یادگیری و تدریس میان‌رشته‌ای در آموزش عالی؛ نظریه و عمل، از بالاساب رامانیام چاندرا موهان، ترجمه محمدرضا دهشیری، تهران، پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- کارل، هاوی و گامز، دیوید (۱۳۸۹) فلسفه به مثابه روش، مترجم؛ سید محمدکاظم علوی و همکاران، تهران، پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- کالانان، لارا (۱۳۸۷) معنای مهارت در کلاس میان‌رشته‌ای»، ترجمه سید محسن علوی پور، از مجموعه مقالات مبانی نظری و روش‌شناسی مطالعات میان‌رشته‌ای، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی
- کلاین، جولی تامسون (۱۳۸۹) فرهنگ میان‌رشته‌ای در آموزش عالی، ترجمه هدایت اله اعتمادی زاده و نعمت اله موسی پور، تهران، پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- لاتوکا، لیساً؛ وویگت، لوئیس؛ فات، کیمبرلی (۱۳۸۷) آیا میان رشته‌گی به بهبود یادگیری می‌انجامد؟ ترجمه: سید محسن علوی پور، در مجموعه مقالات چالش‌ها و چشم‌اندازهای مطالعات میان‌رشته‌ای، ترجمه و تدوین: سید محسن علوی پور و همکاران، تهران، پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- ملکی، حسن؛ سلیمی، جمال (۱۳۹۴) برنامه درسی بین‌رشته‌ای در آموزش عالی: مبانی، اصول، رویکردها و الگوها، تهران، سمت.
- وارینگ، شان (۱۳۸۹) در باب فهم شیوه‌های یادگیری عمومی و تخصصی از سوی دانشجویان، در کتاب یادگیری و تدریس میان‌رشته‌ای در آموزش عالی؛ نظریه و عمل، از بالاساب رامانیام چاندرا موهان، ترجمه محمدرضا دهشیری، تهران، پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

- ونک، دومینیک (۱۳۸۸) کاربردهای میان رشته‌ای تحولات علوم، صنعت و آموزش، ترجمه توحیده ملاباشی، تهران، پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- Abbott, D. (۲۰۰۶). Development and presentation of the interdisciplinary course petroleum project evaluation: Integrating entrepreneurial and business concepts into a petroleum engineering curriculum.
- Bhaskar, R. (Ed). (۲۰۱۰). *Interdisciplinarity and climate change: Transforming knowledge and practice for our global future*. Taylor & Francis.
- Bussey, M. (۲۰۰۹). Causal layered pedagogy: Rethinking curricula practice. *Journal of Futures Studies*, ۱۳(۳), ۱۹-۳۲.
- Davis, J. R. (۱۹۹۵). *Interdisciplinary courses and team teaching: New arrangements for learning*. Phoenix, AZ: American Council on Education and the Oryx Press.
- Esbjörn-Hargens, S. (۲۰۱۰). *Integral education: New directions for higher learning*. SUNY Press.
- Inayatullah, S. (۲۰۰۹). Causal layered analysis: An integrative and transformative theory and method. *Futures Research Methodology, Version, ۳*.
- Kavaloski, V. (۱۹۷۹). Interdisciplinary education and humanistic aspiration: A critical reflection. In J. Kockelmans (Ed.), *Interdisciplinarity and higher education* (pp. ۲۲۴-۲۴۴). University Park, PA: Pennsylvania State University. nJUniversity Press
- Klin, J.T., & Newell, W. (۱۹۹۸). Advancing interdisciplinary studies. In W. Newell (Ed) *interdisciplinary essays from the literature* (pp. ۳-۲۲). New York: College Board Publications
- Krishnan, A. (۲۰۰۹). What are academic disciplines? *University of Southampton, NCRM E Prints Repository eprints. ncrm.ac.uk/۷۸۳/۱/what_are_academic_disciplines.pdf*.
- Lafer, S. (۱۹۹۶). *The interdisciplinary teacher's handbook: Integrated teaching across the curriculum*. Boynton/Cook.
- Mansilla, V. B. (۲۰۰۵). Assessing student work at disciplinary crossroads. *Change: The Magazine of Higher Learning*, ۳۶(۱), ۱۴-۲۱.

- Mansilla, V. B. (۲۰۰۷). Playing Sound Waves, Quality interdisciplinary teaching in middle school classrooms and beyond. www.interdisciplinarystudiespz.org.
- McGregor, S. L. (۲۰۰۴). The nature of transdisciplinary research and practice. *Kappa Omicron Nu Human Sciences Working Paper Series*.
- Nagel, N. G. (۱۹۹۶). *Learning through Real-World Problem Solving: The Power of Integrative Teaching*. Corwin Press, Inc., ۲۴۵۰ Teller Road, Thousand Oaks, CA ۹۱۳۲۰-۲۲۱۸ (clothbound: ISBN-۰-۸۰۳۹-۶۳۵۹-۹; paperback: ISBN-۰-۸۰۳۹-۶۳۶۰-۲) ...
- Newell, W. (۱۹۹۴). Designing Interdisciplinary Courses. In: J. Thompson & W. Doty (Eds). *Interdisciplinary Studies Today*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Newell, W. (۲۰۰۲). Integrating the college curriculum. *Interdisciplinary education in K-۱۲ and college*, ۱۱۹-۳۷.
- Newell, W. H. (۲۰۱۳). The State of The field: Interdisciplinary Theory, *Issues In Interdisciplinary Studies*, ۳۱, pp. ۲۲-۴۳
- Newell, W. H., & Green, W. J. (۱۹۸۲). Defining and teaching interdisciplinary studies. *Improving college and university teaching*, ۳۰(۱), ۲۳-۳۰.
- Nicolescu, Basarab (۲۰۱۰) methodology of fransdiscipliniry – Levels of reality, Logic of the in Transdisciplinary, *journal of engineering & science* vol:۱ No:۱ (December, ۲۰۱۰), pp. ۱۹-۳۸.
- Nicolescu, Basarab (۲۰۱۱) Methodology of Transdisciplinarity-Levels of Reality, Logic of the Included Middle and Complexity. In: W. Ertas, A. (Ed). *Transdisciplinarity: Bridging Natural Science, Social Science, Humanities, & Engineering*.
- Petrie, H. G. (۱۹۹۲). Interdisciplinary Education: are we faced with insurmountable opportunities? *Review of research in education*, ۱۸, ۲۹۹-۳۳۳.
- Pohl, C., & Hadorn, G. H. (۲۰۰۸). Core terms in transdisciplinary research. In *Handbook of transdisciplinary research* (pp. ۴۲۷-۴۳۲). Springer Netherlands.

- Repko, A., & Welch, J. (۲۰۰۵). *Interdisciplinary practice: A student guide to research and writing*. Boston, MA: Pearson Custom Publishing.
- Repko, A. F. (۲۰۱۲). *Interdisciplinary research: Process and theory*. Sage.
- Schommer, M., & Dunnell, P. A. (۱۹۹۴). A comparison of epistemological beliefs between gifted and non-gifted high school students. *Roeper Review*, ۱۶(۳), ۲۰۷-۲۱۰.
- Shulman, L. S. (۱۹۸۷). Assessment for teaching: An initiative for the profession. *The Phi Delta Kappan*, ۶۹(۱), ۳۸-۴۴.
- Winter, R. (۲۰۰۳). Contextualizing the patchwork text: addressing problems of coursework assessment in higher education. *Innovations in Education and teaching International*, ۴۰(۲), ۱۱۲-۱۲۲.
- Wolfe, C. R., & Haynes, C. (۲۰۰۳). Interdisciplinary writing assessment profiles. *Issues in Integrative Studies*, ۲۱, ۱۲۶-۱۶۹.



تبیین دانش عملی (مهارت‌ها و فعالیت‌ها) آموزشگر تربیت‌معلم مبتنی بر شایستگی عمل فکورانه^۱

Explaining Practical Knowledge (Skills and Activities) of Teacher Educators based on Reflective Practice Competency

M.Gasemi, G.HajiHosseinNejad (Ph.D),
N.Musapour (Ph.D), A.HosseiniKhah
(Ph.D),

Abstract: The purpose of this study is to explain the practical knowledge (skills and activities) of a teacher educator based on the excellence of exercise. The research method is synthesis research, interpreting and analyzing the opinions of the thinkers and teachers of the elite in the field of teacher education and based on the tacit action. The results of this study revealed that the determination of practical knowledge, "Group collaboration", "Learning and teaching courses" and "Teachers' individual talents and abilities" will form the basis of "individual talent and abilities along with teamwork". "Social formations", "specialized organizations", "school formations" and "supra-school associations" will form the principle of "heterogeneous organizations". "Classroom Experiences", "Developing the Quality of Educational Experiences", "Decision Making and Practice in Situation", "Educational Position Based Problem" and "Learner-Learner Interaction" will form the basis of the "Educational Position Analysis". "Practicing action", "Creating educational change," will form the principle of "expanding thinking in action."

Keywords: practical knowledge curriculum, teacher educator, competence's reflective Practice.

مریم قاسمی^۲، دکتر غلامرضا حاجی‌حسین‌نژاد^۳،
دکتر نعمت‌اله موسی‌پور^۴، دکتر علی حسینی‌خواه^۵
چکیده: پژوهش حاضر باهدف تبیین دانش عملی (مهارت‌ها و فعالیت‌ها) آموزشگر تربیت‌معلم مبتنی بر شایستگی عمل فکورانه است. روش پژوهش تلفیقی، سنتز پژوهی است، با بررسی نظرات اندیشمندان و بزرگان تعلیم و تربیت در حوزه تربیت‌معلم و مبتنی بر عمل فکورانه تفسیر و تحلیل صورت گرفت. آنچه نتایج پژوهش تعیین دانش عملی نشان می‌دهد که «همکاری‌های گروهی»، «دوره‌های آموزشی یادگیری و یاددهی» و «استعداد و توانایی‌های فردی معلمی» موجب شکل‌گیری اصل «استعداد و توانایی‌های فردی در کنار همکاری‌های گروهی» است. «تشکل‌های اجتماعی»، «تشکل‌های تخصصی»، «تشکل‌های مدرسه-ای» و «تشکل‌های فرا مدرسه‌ای» موجب شکل‌گیری اصل «تشکل‌های نامتجانس» است. «تجربیات مستقیم کلاس درس»، «توسعه کیفیت تجربیات آموزشی»، «تصمیم‌گیری و عمل در موقعیت»، «مسئله مبتنی بر موقعیت تربیتی» و «تعامل یادگیرنده و یاد دهنده» موجب شکل‌گیری اصل «تحلیل موقعیت تربیتی» است. «عمل عالمانه»، «ایجاد تغییر تربیتی» موجب شکل‌گیری اصل «بسط تفکر در عمل» است.

کلیدواژگان: دانش عملی برنامه درسی، آموزشگر تربیت‌معلم، شایستگی عمل فکورانه

۱. این مقاله مستخرج از پایان‌نامه دکتری با عنوان "طراحی و اعتباربخشی الگوی برنامه درسی تربیت استاد تربیت‌معلم مبتنی بر شایستگی عمل فکورانه" است. تاریخ دفاع: ۹۶/۱۱/۱۰- تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۶/۰۸/۲۷، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۵/۲۹

۲. دکترای برنامه‌ریزی درسی، فارغ‌التحصیل دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، رایانامه: maryam_ghasemi۲۰۱۰@yahoo.com

۳. دانشیار، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، رایانامه: Hosseinnejad_۱@yahoo.com

۴. دانشیار، پردیس نسیم، دانشگاه فرهنگیان، رایانامه: n_mousapour@yahoo.com

۵. استادیار، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، رایانامه: h.ali.tmu@gmail.com

مقدمه

از آنجایی که رسالت اصلی دانشگاه‌های تربیت‌معلم، تربیت‌معلم فکور است، تربیت‌معلمی که نگرشی مولد، فعال و نقادانه دارد و این توانایی را دارد تا بتواند در مواجهه با موقعیت‌ها، معانی گوناگون از آن‌ها بسازد و با صورت‌بندی‌های بدیع و متفاوت از این معانی، به خلق راهکارهای جدیدی نائل شود و در نهایت با سنجش پیامدها بتواند این روند را مورد سنجش و ارزیابی قرار دهد و برای عمل در آینده و تأمل بیشتر مهیا شود. عمل فکورانه یک فرایند یادگیری است با کسب بینش جدید نسبت به خود و اعمال خود، که از طریق تجربه کسب می‌شود (مزیرو^۱، ۲۰۰۰؛ بوید و فالس^۲، ۱۹۸۳؛ بود^۳، ۱۹۹۳؛ جرویس^۴، ۱۹۹۲) و اغلب شامل ارزیابی و بررسی فرضیات از اعمال روزمره است و تمایل به خودآگاهی و ارزیابی انتقادی پاسخ‌های خود در موقعیت عمل را شامل می‌شود. عمل فکورانه به‌عنوان اساس هویت حرفه‌ای است که تأمل بر عملکرد و اقدام را موجب می‌شود (مک کی^۵، ۲۰۰۸). جهت آماده‌سازی مربیان به‌عنوان رهبران مؤثر در تعلیم و تربیت، استادان دانشگاه و سیاست‌گذاران متعهد و رشد و توسعه رهبران آموزشی متبحر در زمینه‌های بهبود تعلیم و تربیت، برنامه‌ریزی استراتژیک و توسعه نهادی تعلیم و تربیت و سایر نیازهای حیاتی قرن بیست و یکم، نیاز به آموزش و کسب مدرک، همچنین اخذ مجوز در حوزه تعلیم و تربیت است تا از متقاضیان، متخصصینی نقاد و استوار در ساخت دانش، در سیاست‌گذاری آموزشی، تحلیل داده‌ها، حل مسائل آموزشی و برنامه‌ریزی درسی و آموزشی در ارتباط با نظریه-های تعلیم و تربیت با تمرکز بر دوره‌هایی غنی از گفت‌وگو و پروژه‌های علمی بسازد. کسانی که موفق به دریافت این گواهینامه از دانشگاه‌ها و مراکز تربیت‌معلم می‌شوند، روبه (ویراستار: رویه است؟ جمله پیش رو مبهم است) رشد معلمی در مناطق متفاوت

^۱ Mezirow

^۲ Boyd and Fales

^۳ Boud

^۴ Jarvis

^۵ McKay

تبیین دانش عملی (مهارت‌ها و فعالیت‌ها) آموزشگر تربیت‌معلم مبتنی...

با بافت‌های مختلف فرهنگی می‌شوند. این برنامه جهت آماده‌سازی استادانی پویا، فکور و محقق است که باعث تحول جامعه حرفه‌ای شوند. آموزشگران نظام تربیت‌معلم کشور که با تربیت‌معلمان شایسته درواقع زمینه‌ساز پرورش و آماده‌سازی افراد فرهیخته-ای خواهند بود که به پرورش و تربیت نسل آینده خواهند پرداخت. تربیت‌معلمی که نگرشی فعال و نقادانه دارد و این توانایی را دارد تا بتواند در مواجهه با موقعیت‌ها، معانی گوناگون از آن‌ها بسازد و با صورت‌بندی‌های بدیع و متفاوت از این معانی، به خلق راهکارهای جدیدی نائل شود و درنهایت با سنجش پیامدها بتواند این روند را موردسنجش و ارزیابی قرار دهد و برای عمل در آینده و تأمل بیشتر مهیا شود. متقاضیانی که دارای مدرک تخصصی از دانشگاه‌های معتبر باشند، می‌توانند گواهینامه مهارتی تعلیم و تربیت را دریافت کنند. اعضای هیئت‌علمی در هر منطقه متعهد به آماده کردن مربیانی هستند که قادر به پاسخگویی به نیازهای فراگیران متنوع خود باشند و از موفقیت یادگیری یادگیرندگان خود اطمینان پیدا کنند.

بیان مسئله

اگر یک برنامه درسی به‌درستی به مخاطب ارائه نشود، خوب یا ارزشمند بودن آن تفاوت زیادی ندارد. آموزشگران تربیت‌معلم در فرایند تدریس مجبور به توجه هم‌زمان به دو موضوع اساسی در عمل تدریس هستند. ابتدا آموزش محتوایی که تدریس می‌کنند و جنبه دیگر آموزش خود عمل تدریس به دانشجو معلمان است. به‌زعم ارنشتاین (۲۰۱۲): «آموزش در حقیقت رفتار تخصصی‌شده‌ای است که در پرتو اهداف عینی خاص طرح‌ریزی گردیده و شامل فعالیت‌ها و روش‌های تدریس است که به‌منظور رسیدن به اهداف آموزشی در کلاس به وقوع می‌پیوندد. هم روش‌های تدریس و هم فعالیت‌های آموزشی انواع گوناگونی دارد. راهکارهای تحقیق و کاوش، سخنرانی و کنفرانس، بحث و تدریس نمایشی، نمونه‌هایی از روش‌های تدریس هستند. همچنین دیدن فیلم‌ها، اجرای آزمایش‌ها، مشاهده ویدئو، تعامل با برنامه‌های کامپیوتری،

مسافرت‌های علمی و حضور در سخنرانی‌ها از جمله فعالیت‌های آموزشی به شمار می‌روند.

استاد تربیت‌معلم صرف‌نظر از محتوا در حال آموزش «معلمی» است و نه تنها محتوای علمی بلکه «تدریس» را تدریس می‌کند و دانشجو معلمان نیز علاوه بر یادگیری محتوای تدریس شده، باید به یادگیری تدریس و فن تعلیم مشغول باشند و این یک تمایز عمده بین نحوه کار مدرسان تربیت‌معلم با نحوه عملکرد سایر اعضای هیئت علمی دانشگاه است. این تمایز بسیار پراهمیت است و ضرورت نیاز به آماده‌سازی مدرسان تربیت‌معلم را مشخص می‌کند. این مهم در گذشته و تاریخچه آموزش عالی کشورمان به انجام می‌رسیده و به نام دانشسراهای عالی مشغول به فعالیت بوده‌اند که اثر اساتید آن در تربیت معلمان قابل توجه است. «طبق ماده (۷) قانون استقلال دانشسرای عالی به وزارت فرهنگ اجازه داده شد که تا پانزده نفر معلم و متخصص خارجی از کشورهای اتریش، آلمان، فرانسه، سوئیس و ممالک متحده آمریکا و انگلیس و ایتالیا برای احتیاجات دانشسرای عالی از لحاظ تدریس مواد و راهنمایی فنی و تعلیماتی استخدام نماید و به ایرانیانی که واجد شرایط لازم بودند، حق تقدم داده شود». (مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی، ۱۳۳۸). در آغاز تأسیس دانشسرای عالی، اکثر استادان خارجی و فقط نه نفر آنان ایرانی بودند. استادان ایرانی این موسسه، در پایه‌گذاری فرهنگ و آموزش‌وپرورش جدید ایران سهم بزرگی به عهده داشتند، این استادان عالی‌مقام با شایستگی تمام توانستند دبیرانی ایرانی، مسلمان، علاقه‌مند به تعلیم و تربیت و مسلط بر کار و حرفه خویش تربیت کنند (معمودی، ۱۳۷۷).

باوجود تأکید در گروه هماهنگی برنامه‌ریزی تربیت‌معلم در سال ۱۳۷۱، (مصوبات سی و پنجمین جلسه گروه هماهنگی برنامه‌ریزی تربیت‌معلم) مبنی بر ضرورت و پیشنهاد تربیت آموزشگر و استاد متخصص تربیت‌معلم، برنامه‌ریزی در جهت تربیت استاد و آموزشگر متخصص تربیت‌معلم از ملزومات و اصول مهم در نظام تربیت‌معلم فکور بوده است که هنوز در دستور کار این نظام قرار نگرفته است.

تبیین دانش عملی (مهارت‌ها و فعالیت‌ها) آموزشگر تربیت‌معلم مبتنی...

استاد تربیت‌معلم می‌تواند معلم فکوری تربیت کند که ضمن آموزش فکر کردن، بتواند روش‌های پژوهشی در تعلیم و تربیت را نیز آموزش دهد. تدریس او بر پایه سؤال‌های چالش‌برانگیز و موقعیت‌های مبهم استوار باشد و به دانشجو معلم فرصت داده شود تا طراحی و تصمیم‌گیری نموده و مسئله را حل نماید. در این شیوه علاوه بر شنیدن، مؤلفه‌های مهمی همچون مشاهده، پرسش، تفکر، کاوشگری، آزمایش و استدلال مورد توجه قرار می‌گیرد تا فراگیران از همان ابتدای تحصیل به توانمندی تفسیر و قضاوت و نظریه‌پردازی مجهز شوند. موضوعات درسی از سوی استاد و حتی خود فراگیر به صورت یک مسئله و موقعیت مبهم طرح می‌شود و فراگیران به صورت گروهی یا فردی به کشف مفاهیم و راه‌حل‌های عملی جهت حل مشکلات عینی، خواهند پرداخت. چنانچه باور داریم که دانش از طریق ادغام عمده آموزش‌های دانشگاهی و زمینه‌های حرفه‌ای در جامعه یادگیرنده (با بافت فرهنگی و محلی)، با تعامل، همکاری، تأمل و اشتراک منابع و بر اساس یک هدف مشترک ساخته شده است (پالوف و پرات^۱، ۲۰۰۷). امروزه، در کالج‌ها و دانشگاه‌هایی از جهان مانند (کالج جورجیا^۲، دانشگاه دومینیون^۳، دانشگاه نورتن کلرادو^۴، کالج تعلیم و تربیت دانشگاه لوو^۵، کالج باگ ول دانشگاه کنسا^۶، دانشگاه نورت وست^۷، کالج تعلیم و تربیت امریکا^۸، دانشگاه والدستا^۹، دانشگاه اگوستا^{۱۰}، دانشگاه کی‌سر^{۱۱}، دانشگاه سنت لئو^{۱۲}، دانشگاه کستال کارولینا^{۱۳})

^۱ Palloff & Pratt

^۲ Georgia College

^۳ Old Dominion University

^۴ University of Northern Colorado

^۵ The University Of Iowa: College of Education

^۶ Kennesaw State University: Bagwell College of Education

^۷ Northwest University

^۸ American College of Education

^۹ Vsyoudalosta State University

^{۱۰} Augusta University

^{۱۱} Keiser University

^{۱۲} Saint Leo University

^{۱۳} Coastal Carolina University

گواهی و درجه فرا مهارتی به نام «گواهی مدرسی^۱ Ed.S» در تعلیم و تربیت، به افرادی اعطا خواهد شد که به عنوان متخصص تعلیم و تربیت و رهبری و راهنمایی آموزشی، جهت پاسخگویی به تقاضای رو به رشد معلمی در مراکز تربیت معلم با توجه به بافت های مختلف فرهنگی اشتغال خواهند داشت. این برنامه جهت تربیت و آماده سازی افرادی است که دارای مدرک تخصصی از یک دانشگاه معتبر یا دانشگاه خصوصی بوده و با اخذ گواهینامه مهارتی استادی و راهنمایی و رهبری آموزشی در تعلیم و تربیت، می توانند واجد شرایط تدریس در نظام تربیت معلم و باعث تحول جامعه حرفه ای تعلیم و تربیت شوند. برنامه درسی این دوره آموزشی شامل عملکرد بالینی و ارتباط چارچوب نظری و فلسفی راهنمای آموزشی در عمل، از طریق ترکیبی از دوره های کار و فعالیت مبتنی بر عملکرد است، به طوری که قادر به توسعه شایستگی های لازم فرا مهارتی است. این برنامه طراحی شده جهت فرصت کسب تجربه عملی در تعلیم و تربیت، پیوند تئوری و عمل، یک تجربه یکپارچه در حل مشکل و تصمیم گیری، کسب تجربه در محیط یادگیری جهت آزمایش ایده های جدید، روش ها و استراتژی های کم خطر و محیطی حمایتی، پایه ای برای ارزیابی نقاط قوت حرفه ای و نیازهای توسعه بیشتر است (کارا^۲ و همکاران، ۲۰۱۷).

این برنامه با بهره گیری از مدل کوهرت^۳ اجازه می دهد تا کارآموزان با برنامه ریزی خود، جلوتر از زمان با ادامه کار تمام وقت در موقعیت یادگیری، به تکمیل برنامه بپردازند و جهت به اشتراک گذاری موفقیت ها در پژوهش و عملکرد خود با استادان و متخصصان تعلیم و تربیت، با شرکت در نشست های تخصصی، با گفتگو و طرح ایده ها و روش های گوناگون در موضوعات علمی و تخصصی، به تکمیل و افزایش تجربیات یادگیری در داخل و خارج از کلاس درس بپردازند. به زعم شولمن^۴ (۲۰۰۵)، دروس تربیتی و باورهای اساسی و استراتژی های تدریس که جهت آماده سازی یادگیرندگان

^۱ Education Specialist

^۲ Kara.D

^۳ Cohort Study

^۴ Shulman

تبیین دانش عملی (مهارت‌ها و فعالیت‌ها) آموزشگر تربیت‌معلم مبتنی...

قرار دارند، در سطوح مختلف «می‌توانند» و «باید» متمایز باشند. این دروس تربیتی دارای سه بعد اساسی‌اند:

- بعد اول: ساختار عمیق (مجموعه‌ای از باورها و چگونگی به دست آوردن دانش)

- بعد دوم: ساختار ضمنی (مجموعه‌ای از باورهای مربوط به نگرش‌های حرفه-ای، ارزش‌ها و اختیارات)

- بعد سوم: ساختار آشکار (راه‌هایی که در آن آموزش و یادگیری رخ می‌دهد)

ابعاد اول و دوم، به لحاظ نظری وجود دارد، درحالی‌که بعد سوم «بعد عملیات» است و ایده‌های مربوط به کسب دانش و نگرش‌های حرفه‌ای، ارزش‌ها و اختیارات را عملی می‌کند. در این بعد با توصیف ساختارهای عمیق و ضمنی مبتنی بر برنامه حرفه-ای عملی (متضمن عمل حرفه‌ای)، نمونه‌هایی از طراحی برنامه‌های پشتیبانی فراهم می‌شود. هدف اصلی، تشکیل جامعه‌ای یادگیرنده محور و دارای عملکرد حرفه‌ای است با توسعه دانش بنیادین در زمینه تعلیم و تربیت و همچنین دانش عمیق باهدف بیان حل مسائل ضمنی و پیشبرد عمل است.

ساختار عمیق^۱: تعلیم و تربیت، به‌عنوان اصلی‌ترین کلید فرهنگ‌آموزی در جامعه عمل خواهد کرد (لاو و ونگر^۲، ۱۹۹۱)، بنابراین برنامه‌ریزی در جهت فرهنگ‌آموزی یادگیرندگان و مبدل شدن آنان به محققان آموزشی طراحی می‌شود، درحالی‌که برنامه‌های حرفه‌ای عملکردی جهت تبدیل شدن یادگیرندگان به یک جامعه از عمل‌کنندگان حرفه‌ای طراحی شده است. یادگیرندگان باید یاد بگیرند که برای تبدیل شدن به بخشی از یک جامعه حرفه‌ای، باید به‌طور هم‌زمان در جوامع حرفه‌ای محلی درگیر باشند و از طریق یکپارچگی عمده بین آموزش‌های دانشگاهی و زمینه‌های حرفه‌ای، با توسعه دانش بنیادین و دانش عمیق در بافت منطقه‌ای خاص و باهدف حل مشکلات و مسائل متداول پردازد.

^۱ Deep Structure

^۲ Lave & Wenger

ساختار ضمنی^۱ (نا آشکار): ساختار ضمنی و نا آشکار شامل نگرش‌ها، ارزش‌ها و اختیارات حرفه‌ای است (بویر^۲، ۱۹۹۰). یادگیرندگان با استفاده از مربیان و اساتید گوناگون متوجه می‌شوند که دانش‌هایی که به دست می‌آورند صرفاً از سطوح خاصی نیستند، بلکه از روابطی در داخل و خارج کلاس درس ایجاد می‌شوند.

ساختار آشکار^۳: باوجود چنین چارچوب‌هایی در یادگیری تخصصی حرفه، تمایز بین ساختارهای عمیق و ضمنی در عمل، عملاً تصنعی است، زیرا این مفاهیم نمی‌توانند به‌طور منطقی از یکدیگر جدا دیده شوند. ساختار آشکار شامل (محیط یادگیری ترکیبی^۴)، (جامعه عمل^۵) و (سنجش^۶) است.

محیط یادگیری ترکیبی، تلفیقی است از فعالیت‌های یادگیری، مبتنی بر زمینه و بافت فرهنگی جامعه (گراهام^۷، ۲۰۰۵). بنابراین به حفظ موقعیت‌های حرفه‌ای و ارائه زمینه‌های مطالعه، عمل و بازتاب یادگیری‌های دانشگاهی انجام‌شده، در محیط و موقعیت عملکردی پرداخته می‌شود و در نتیجه باعث گسترش آموزش حرفه‌ای خواهد شد. دوره‌های آموزشی، سمینارها و محیط‌های یادگیری اجتماعی آنلاین، یادگیرندگان را فراتر از تعاملات کم‌عمق خواهد برد و فرهنگ همکاری را با ارائه فرصت‌ها و فعالیت‌هایی که نیازمند تحقیق، همکاری، اشتراک و تفکر عمدی است را ایجاد می‌کند. چنین فضایی، همکاری‌های گروهی و اشتراک دانش در گروه را تسهیل کرده و چالش‌هایی که اعضای یک حرفه برای اتصال دانش‌پایه و کار عملی به حرفه روزانه خود دارند را پشتیبانی می‌کند و راه پاسخگویی به چالش‌ها را برای یادگیرندگان و مربیان، با ایجاد فرصت‌ها و تطبیق متدها و روش‌ها، شفاف می‌سازد.

^۱ Implicit Structure

^۲ Boyer

^۳ Surface Structures

^۴ Blended Learning Environment

^۵ Community of Practice

^۶ Assessment

^۷ Graham

تبیین دانش عملی (مهارت‌ها و فعالیت‌ها) آموزشگر تربیت‌معلم مبتنی...

جامعه عمل: برنامه‌های مجازی و حضوری دانشگاه که تلفیقی از یادگیری دانشگاهی و کار حرفه‌ای است، مهم‌ترین و کلیدی‌ترین جزء برنامه یادگیری حرفه‌ای عملی است. جامعه مجازی ایجادشده برای یادگیرندگان در گروه‌های علمی، محلی جهت برگزاری ادامه گفتگوها در خارج از تنظیمات کلاس رسمی و حمایت از مربیگری با همکاری و به اشتراک‌گذاری منابع و پشتیبانی از همکاران می‌باشد و اجازه می‌دهد تا با فراهم شدن فرصت‌های یادگیری غیررسمی و مداوم، شرکت‌کنندگان در طول سال به یکدیگر دسترسی داشته باشند و محدود به زمان، تاریخ و فاصله نباشند (گریسون و کانوکا^۱، ۲۰۰۲). همچنین از عادات ذهنی مهم برای ساختار ضمنی، ازجمله تفکر، تأمل، عمل فکورانه، فراشناخت، وضوح بیان و موضع یادگیری مداوم پشتیبانی می‌کند.

سنجش: امتحانات مقدماتی و پایان‌نامه انتهایی سنگ بنایی برای اخذ درجه استادی در تعلیم و تربیت است (کاتز^۲، ۱۹۹۷). امتحانات مقدماتی شواهدی ارائه می‌کند که متقاضیان در سطح قابل قبولی از تجربه و تخصص در رشته انتخابی خود رسیده باشند و اتمام موفقیت‌آمیز آنان را به حرکت در مرحله نهایی قادر می‌سازد. برنامه عملکرد حرفه‌ای به هر دو آزمون مقدماتی و تجربی، به چشم سندی می‌نگرد که باعث بهبود و گسترش صلاحیت‌های حرفه‌ای می‌شود.

استفاده از آموزش‌های تربیتی به‌عنوان چارچوب بحث و گفتگو درباره باورها و مفاهیم پایه‌ای در خصوص درجه عملکرد حرفه‌ای را اجتناب‌ناپذیر می‌کند و این عمل از طریق فرآیند شناسایی باورها و اعتقادات در مورد چگونگی به دست آوردن دانش (ساختار عمیق)، نگرش‌های حرفه‌ای موردنظر، ارزش‌ها و اختیارات (ساختار ضمنی) و شیوه‌هایی که آموزش و یادگیری در آن رخ می‌دهد (ساختار آشکار) انجام خواهد گرفت. بزرگان و اندیشمندان بنامی در حوزه تعلیم و تربیت، با توجه و سرلوحه قرار دادن شایستگی «عمل فکورانه» به‌عنوان اساس هویت حرفه‌ای، که تأمل بر عملکرد و اقدام را موجب می‌شود، به تبیین دانش عملی (چنانکه شولمن از آن به نام ساختار

^۱ Garrison & Kanuka

^۲ Katz

آشکار آموزش‌های تربیتی نام‌برده است) پرداخته‌اند که مبنای اساسی این پژوهش قرار خواهد گرفت.

سؤال پژوهش

- آموزشگر نظام تربیت معلم ایران بر مبنای کدام دانش عملی (مهارت‌ها و فعالیت‌ها) می‌تواند آموزشگر مناسبی برای تربیت معلم مبتنی بر شایستگی عمل فکورانه باشد؟

روش پژوهش

جهت پاسخگویی به سؤال پژوهش، از روش پژوهش تلفیقی: سنتز پژوهی استفاده شده است، لذا با بررسی نظرات اندیشمندان و بزرگان تعلیم و تربیت، بر عمل فکورانه در تربیت معلم و کارگزار فکور در بافت تربیتی تربیت معلم، تفسیر و تحلیل صورت گرفت و در پی مذاقه دقیق کل اسناد، با استفاده از روش کدگذاری، طبقه‌بندی صورت پذیرفت. در این راستا، از میان دیدگاه‌های مطرح و اندیشمندان بنامی که در حوزه تعلیم و تربیت مبتنی بر عمل فکورانه فعالیت داشتند، دیدگاه‌های «جان دیویی»^۱ (۱۹۵۲-۱۸۵۹)، جوزف شواب^۲ (۱۹۸۸-۱۹۰۹)، دونالد شون^۳ (۱۹۹۷-۱۹۳۰)، ماکس ون منن^۴ (۱۹۴۲)، الیوت آیزنر^۵ (۲۰۱۴-۱۹۳۳)، مایکل کانلی^۶ (۱۹۵۶)، ویلیام رید^۷ (۲۰۱۵-۱۹۳۳)، و سلی نال^۸ (۱۹۷۳) و جوزه پاچکو پیرا^۹ (۱۹۴۹) و مورد مطالعه و تأمل قرار گرفت.

^۱ Dewey

^۲ Schwab

^۳ Schon

^۴ Van Manen

^۵ Eisner

^۶ Connelly

^۷ Reid

^۸ Null

^۹ pereira

تبیین دانش عملی (مهارت‌ها و فعالیت‌ها) آموزشگر تربیت‌معلم مبتنی...

گزارش یافته‌ها

تلاش شد تا با مطالعه وسیع و عمیق در منابع و مطالب اندیشمندان و بزرگان تعلیم و تربیت که دغدغه معلمی با رویکرد شایستگی عمل فکورانه را به تصویر کشیده بودند، گزاره‌های مقبول و احکام برآمده از دانش عملی (مهارت‌ها و فعالیت‌ها) برنامه درسی آموزشگر تربیت‌معلم را استخراج کرده، سپس به شرح و تحلیل گزاره‌های شایسته برآمده از دانش عملی (مهارت‌ها و فعالیت‌ها) پرداخته‌ایم. پس از استخراج مؤلفه‌های برآمده از آن، با حذف موارد دارای همپوشانی، اوصاف عمل حاصل از ویژگی‌های عمل فکورانه در چگونگی دانش عملی آموزشگر تربیت‌معلم، نشان داده خواهد شد.

جدول شماره (۱): گزاره‌های مقبول برآمده از دانش عملی (مهارت‌ها و فعالیت‌ها)

گزاره‌های مقبول برآمده از دانش عملی (مهارت‌ها و فعالیت‌ها)	اندیشمندان با رویکرد عمل فکورانه
۱. تفکر فکورانه، در ماهیت حل مسئله است.	جان دیویی، ۱۹۳۳
۲. تفکر فکورانه به آزمایش راه‌حل‌ها منجر خواهد شد.	
۳. تفکر فکورانه بر اساس دانش پیشین و مشاهده فعلی، پیشنهادها یا راه‌حل‌هایی ارائه می‌دهد.	
۴. جهت به کارگیری عمل فکورانه، برگزاری دوره‌های آماده‌سازی آموزشگران، معلمان، ناظران، برنامه‌سازان درسی و دانشجویان تحصیلات تکمیلی ضروری است.	جوزف شواب، ۱۹۷۰
۵. آموزش‌های عملی تجربه مستقیمی از کلاس درس، که به‌طور اثربخش با مسائل برنامه درسی ارتباط دارد، را فراهم می‌کند.	
۶. آموزش‌های عملی سبب افزایش کیفیت تجربه برای تقریباً هر رویداد کلاس درس می‌شود.	
۷. هر دیدگاه ممکن است مستلزم عکس‌العمل متفاوتی به مسئله باشد.	ماکس ون‌منن، ۱۹۷۷
۸. تأمل انتقادی بیشتر بازگشت مدام فرد به درک خودش از مسئله موردبررسی است.	
۹. افراد بر روی راه‌های خودشان و راه‌های دیگران در نحوه دیدن موضوعات، تأمل می‌کنند.	
۱۰. تلاش معلم برای انجام بهترین اعمال ممکن با در نظر گرفتن فاکتورهای خاص موقعیت یاددهی - یادگیری است.	مایکل کانلی، ۱۹۸۰
۱۱. معلم باید خوب فکر کند تا خوب تدریس کند.	
۱۲. برای اینکه خوب فکر کند باید روحیه بازاندیشانه پژوهشی داشته باشد.	

اندیشمندان با رویکرد عمل فکورانه	گزاره‌های مقبول برآمده از دانش عملی (مهارت‌ها و فعالیت‌ها)
	۱۳. این نقطه شروع برای اعمالی است که قابل دفاع باشد.
البوت آیزنر، ۱۹۸۳	۱۴. پایه عمل معلمان یک قضاوت آنی از منظومه‌ای است که در آن قرار دارند.
	۱۵. لازمه چنین دیدگاهی به آموزش، نیازمند ایجاد زمینه و محیط متفاوتی است.
	۱۶. فرآیند تصمیم‌گیری از پیش تعیین نشده، پتانسیل‌های بسیار زیادی می‌طلبد.
جوزه پریرا، ۱۹۸۴	۱۷. آشفتگی ازجمله ویژگی‌های خاص مسائل عملی در موقعیت است.
	۱۸. بی‌نظمی ازجمله ویژگی‌های خاص مسائل عملی در موقعیت است.
	۱۹. ابهام ازجمله ویژگی‌های خاص مسائل عملی در موقعیت است.
	۲۰. فرآیند عمل فکورانه شامل مراحل اساسی احساس و ادراک مشکل در موقعیت ناخوشایند است.
البوت آیزنر، ۱۹۸۶	۲۱. یاددهنده هنرمند در کلاس درس به ذهن یادگیرنده معنا می‌بخشد.
	۲۲. آموزشگران از نقش منتقل‌کننده مفاهیم و مطالب علمی به فراگیران، فراتر رفته و در فرآیند آموزش و تدریس به‌عنوان عامل و کارگزار فکور ظاهر می‌شوند.
	۲۳. تدریس هنری است که هدف‌های آن اغلب در حین فرآیند و عمل به وجود می‌آیند.
	۲۴. این هدف‌ها در تعامل با یادگیرندگان به دست می‌آید.
دونالد شون، ۱۹۸۷	۲۵. در تأمل در عمل، هیچ زمانی برای قدم به عقب و تأمل وجود ندارد.
	۲۶. تأمل بر عمل و برای عمل به‌سان برگشت به یک رویداد است.
دونالد شون، ۱۹۹۲	۲۷. در دنیای واقعی عمل، مسائل خودشان را به کارگزار عرضه نمی‌کنند.
	۲۸. باید مسائل از مواد «موقعیت مسئله‌دار» که نامشخص و گیج‌کننده هستند ساخته شوند.
	۲۹. تأمل انتقادی فرایندی است که طی آن فرد راهی برای یکپارچه کردن و یا انتخاب از بین ارزش‌هایی که در موقعیت هستند، می‌یابد.
جوزف شواب، ۱۹۹۶	۳۰. عمل فکورانه نیاز به تشکیل یک اجتماع جدید و ابزارهای جدید ارتباطی بین اعضای آن اجتماع دارد.
	۳۱. در مؤثرترین حالت باید به وسیع‌ترین طیف از گزینه‌های عمل اندیشه شود.
	۳۲. کانال‌های جدیدی برای مرتبط کردن مجموعه‌هایی از معلمان، ناظران و مدیران مدارس از یک طرف و متخصصان تحقیق در طرف دیگر موردنیاز است.
	۳۳. ایجاد گروه‌هایی با نمایندگانی از همه افراد که مسائل و راه‌حل‌های بدیل را موردبحث قرار دهند، ضروری است.

تبیین دانش عملی (مهارت‌ها و فعالیت‌ها) آموزشگر تربیت‌معلم مبتنی...

انديشمندان با رويکرد عمل فکوران	گزاره‌های مقبول برآمده از دانش عملی (مهارت‌ها و فعالیت‌ها)
	۳۴. ایجاد گروه‌هایی با نمایندگانی از همه افراد که با قرار دادن مسائل و راه‌حل‌های بدیل در معرض دید همگان، در شکل بخشی از اجتماعی هوشمند نقش ایفا کنند، مورد نیاز است.
جوزف شواب، ۱۹۹۶	۳۵. اجتماع دیگر مورد نیاز برای برنامه‌ریزی درسی، متشکل است از معلمان، ناظران و مدیران یک مدرسه.
	۳۶. اجتماع دیگر مورد نیاز برای برنامه‌ریزی درسی، متشکل است از ناظران و مدیران یک نظام آموزشی در سطح فراتر از مدرسه.
	۳۷. اجتماع دیگر مورد نیاز برای برنامه‌ریزی درسی، متشکل است از نمایندگان معلمان، ناظران و برنامه‌سازان درسی در تمام حوزه‌های موضوعی.
	۳۸. اجتماع دیگر مورد نیاز برای برنامه‌ریزی درسی، متشکل است از نمایندگان و متخصصان در برنامه درسی، روان‌شناسی، جامعه‌شناسی، مدیریت و قلمروهای موضوعات درسی.
	۳۹. برگزاری دوره دوساله آماده‌سازی معلمان، ناظران، برنامه‌سازان درسی و دانشجویان تحصیلات تکمیلی علوم تربیتی برای به‌کارگیری هنرهای عمل فکورانه، است.
	۴۰. آموزش‌ها تجربه مستقیمی از کلاس درس هستند.
ویلیام رید، ۱۹۹۹	۴۱. هدف عمل فکورانه پیدا کردن راه‌حل خلاقانه برای مسائل عملی برنامه درسی است.
	۴۲. از بین چارچوب‌های پیشنهادی بهترین را مبنای عمل قرار دهند.
	۴۳. برای حل مشکلات برنامه درسی فقط دانش نظری کافی نیست.
ویلیام رید، ۲۰۰۶	۴۴. باید به سراغ روشی رفت که به دانش نظری و عملی توأمان توجه داشته باشد.
	۴۵. بین دانش رویه‌ای و دانش عملی تفاوت قائل می‌شود.
	۴۶. مسائل برنامه درسی از جنس عملی هستند.
	۴۷. در رویکرد عملی عدم قطعیت مورد تأکید است.
	۴۸. در رویکرد عملی عدم تعیین مورد تأکید است.
	۴۹. رویکرد عملی با ماهیت مسائل برنامه درسی سازگارتر است.
	۵۰. انتظار می‌رود آموزشگران، پژوهشگرانی باشند که مهارت‌های عمل حرفه‌ای را دارا باشند.
	۵۱. آموزشگران از تولید و تدوین برنامه درسی باید همراه سیستم باشند.

گزاره‌های مقبول برآمده از دانش عملی (مهارت‌ها و فعالیت‌ها)	اندیشمندان با رویکرد عمل فکوره
۵۲. آموزشگران نا اجرای برنامه درسی باید همراه سیستم باشند.	وسلی نال، ۲۰۱۱
۵۳. آموزشگران حتی در تعیین سیاست‌های آموزشی باید همراه سیستم باشند.	
۵۴. در برنامه درسی مبتنی بر عمل فکوره آموزشگران باید مسلط باشند و بتوانند بین آنچه انتقال دانش علمی و هنر تدریس و آموزش است توازن برقرار کنند.	
۵۵. موقعیت نقش بسیار مهم و اساسی دارد.	وسلی نال، ۲۰۱۱
۵۶. در بستر موقعیت و زمینه مسئله تعریف می‌شود.	
۵۷. مسئله وابسته به همان موقعیت معنی‌دار و حل می‌شود.	
۵۸. همه افراد باید به‌طور متعادل در اجرای برنامه درسی نقش ایفا کنند.	

جدول (۲): شرح و تحلیل از گزاره‌های مقبول برآمده از دانش عملی (مهارت‌ها و فعالیت‌ها)

شرح و تحلیل از گزاره‌های مقبول برآمده از دانش عملی	مؤلفه‌های برآمده	اوصاف عمل حاصل از تحلیل گزاره‌های مستخرج
برگزاری دوره‌های آماده‌سازی ضروری است	همکاری‌های گروهی	استعداد و توانایی - های فردی در کنار همکاری‌های گروهی
برگزاری دوره دوساله آماده‌سازی برای به‌کارگیری هنرهای عمل فکوره	دوره‌های آموزشی یادگیری و یاددهی	
پیدا کردن راه‌حل خلاقانه برای مسائل عملی برنامه درسی	استعداد و توانایی‌های فردی معلمی	
نیاز به تشکیل یک اجتماع جدید ارتباطی بین اعضای آن اجتماع	تشکل‌های اجتماعی	تشکل‌های نامتجانس
اجتماع متشکل از نمایندگان و متخصصان در برنامه درسی، روان‌شناسی، جامعه‌شناسی، مدیریت و قلمروهای موضوعات درسی موردنیاز است.	تشکل‌های تخصصی	
کانال‌هایی برای مرتبط کردن مجموعه‌ای از معلمان، ناظران و مدیران مدارس با متخصصان تحقیق است.		
اجتماع متشکل است از معلمان، ناظران و مدیران مدرسه موردنیاز است.	تشکل‌های مدرسه‌ای	

تبیین دانش عملی (مهارت‌ها و فعالیت‌ها) آموزشگر تربیت‌معلم مبتنی...

شرح و تحلیل از گزاره‌های مقبول برآمده از دانش عملی	مؤلفه‌های برآمده	اوصاف عمل حاصل از تحلیل گزاره‌های مستخرج
اجتماع متشکل از ناظران و مدیران یک نظام آموزشی در سطح فراتر از مدرسه مورد نیاز است.	تشکل‌های فرا مدرسه-ای	
آموزش‌های عملی تجربه مستقیم از کلاس درس را فراهم می‌کند.	تجربیات مستقیم کلاس درس	تحلیل موقعیت تربیتی
سبب افزایش کیفیت تجربه در هر رویداد کلاس درس می‌شود.	توسعه کیفیت تجربیات آموزشی	
اغلب در حین فرآیند و عمل به وجود می‌آیند.	تصمیم‌گیری و عمل در موقعیت	
زمانی برای قدم به عقب و تأمل وجود ندارد.		
مسائل از مواد «موقعیت مسئله‌دار» ساخته شوند.	عمل مبتنی بر موقعیت تربیتی	
دانش عملی در تعامل با یادگیرندگان به دست می‌آید.	تعامل یادگیرنده و یاددهنده	
در فرآیند آموزش و تدریس به‌عنوان عامل و کارگزار فکور ظاهر می‌شوند.		
در کلاس درس به ذهن یادگیرنده معنا می‌بخشد.		
فقط دانش نظری را کافی نمی‌داند.	عمل عالمانه	بسط تفکر در عمل
خوب فکر کردن را موجب خوب تدریس کردن می‌داند.		
بر روی راه‌های خود و راه‌های دیگران در نحوه دیدن موضوعات، تأمل می‌کنند.		
نیازمند ایجاد زمینه و محیط متفاوتی است.	وقوع تغییر تربیتی	
با در نظر گرفتن فاکتورهای خاص موقعیت یاددهی - یادگیری است.		

گزاره‌های مقبول برآمده از دانش عملی (مهارت‌ها و فعالیت‌ها) که بر اساس دیدگاه‌ها و اندیشه‌های اندیشمندان با رویکرد «عمل فکورانه» سنتز شده است، در جدول (۱) در ۵۵ گویه فهرست شده و در جدول (۲) در ۲۱ گویه به شرح و تحلیل از گزاره‌های مقبول برآمده از دانش عملی (مهارت‌ها و فعالیت‌ها) پرداخته شده است. پس از استخراج مؤلفه‌های برآمده از آن، در ۱۴ گویه، با حذف موارد دارای هم‌پوشانی،

اوصاف عمل حاصل از ویژگی‌های عمل فکورانه در چگونگی دانش عملی در چهار مضمون اصلی (استعداد و توانایی‌های فردی در کنار همکاری‌های گروهی - تشکل‌های نامتجانس - تحلیل موقعیت تربیتی - بسط تفکر در عمل) فهرست شد.

نتیجه‌گیری و بحث و بررسی درباره نتایج

آنچه از نتایج پژوهش از تعیین دانش عملی حاصل گردیده نشان می‌دهد که «همکاری-های گروهی»، «دوره‌های آموزشی یادگیری و یاددهی» و «استعداد و توانایی‌های فردی معلمی» موجب شکل‌گیری اصل «استعداد و توانایی‌های فردی در کنار همکاری‌های گروهی» خواهد شد. پیشنهاد شواب جهت به‌کارگیری هنرهای عمل فکورانه، برگزاری دوره‌های آماده‌سازی آموزشگران، معلمان، ناظران، برنامه‌ریزان درسی و دانشجویان تربیت‌معلم است. برای دانشجویان تربیت‌معلم، این بدان معناست که پژوهش‌های آینده آن‌ها در روان‌شناسی تربیتی، فلسفه تعلیم و تربیت، جامعه‌شناسی تعلیم و تربیت و مانند آن، اگر به‌طور اثربخش‌تری بر مسائل اساسی و پایدار تعلیم و تربیت متمرکز شود و به آموزشگران نظام تربیت‌معلم خواهد آموخت که در قبال دانشجویان آینده که به آن‌ها تدریس خواهند کرد، چه وظایفی خواهند داشت. برای معلمان، سازندگان برنامه درسی و دیگر افراد نزدیک به کلاس درس، چنین آموزش‌هایی اهمیت ویژه‌ای دارد. این آموزش‌ها نه تنها تجربه مستقیمی از کلاس درس، که به‌طور اثربخش با مسائل برنامه درسی ارتباط دارد، را فراهم می‌کند، بلکه سبب افزایش کیفیت تجربه برای تقریباً هر رویداد کلاس درس می‌شود. از طریق چنین آموزش‌هایی، تحقیقات تربیتی در نهایت به سمت بهبود مداوم مدارس پیش می‌روند.

«تشکل‌های اجتماعی»، «تشکل‌های تخصصی»، «تشکل‌های مدرسه‌ای» و «تشکل‌های فرا مدرسه‌ای» موجب شکل‌گیری اصل «تشکل‌های نامتجانس» خواهند شد. دوره‌های آموزشی، سمینارها و محیط‌های یادگیری اجتماعی آنلاین، یادگیرندگان را فراتر از

تبیین دانش عملی (مهارت‌ها و فعالیت‌ها) آموزشگر تربیت‌معلم مبتنی...

تعاملات کم‌عمق خواهد برد و فرهنگ همکاری را با ارائه فرصت‌ها و فعالیت‌هایی که نیازمند تحقیق، همکاری، اشتراک و تفکر عمدی است ایجاد می‌کند. دوره‌های مجازی با استفاده از نظریه فعلی مربوط به طراحی و ارائه محتوای آنلاین و شامل ویژگی‌هایی مانند: فرم‌های متعدد از تعامل هم‌زمان (مور^۱، ۲۰۰۷)، فرصت‌های مکرر برای تأمل (آینسورت و لویزو^۲، ۲۰۰۳)، درک مفاهیم و مهارت‌ها و حمایت از تنوع سبک‌های یادگیری از طریق فعالیت‌ها (سپدا و همکاران^۳، ۲۰۰۶)، منابع چندرسانه‌ای (مورنو و والدس^۴، ۲۰۰۵) و فرمت‌های مختلف ارزیابی (مکتای و اکانر^۵، ۲۰۰۵). از عادات ذهنی مهم برای ساختار ضمنی، از جمله تفکر، تأمل، عمل فکورانه، فراشناخت، وضوح بیان و موضع یادگیری مداوم پشتیبانی می‌کند. چنین فضایی، همکاری‌های گروهی و اشتراک دانش در گروه را تسهیل کرده و چالش‌هایی که اعضای یک حرفه برای اتصال دانش پایه و کار عملی به حرفه روزانه خود دارند را پشتیبانی می‌کند و راه پاسخگویی به چالش‌ها را برای یادگیرندگان و مربیان، با ایجاد فرصت‌ها و تطبیق متدها و روش‌ها، شفاف می‌سازد.

«تجربیات مستقیم کلاس درس»، «توسعه کیفیت تجربیات آموزشی»، «تصمیم‌گیری و عمل در موقعیت»، «مسئله مبتنی بر موقعیت تربیتی» و «تعامل یادگیرنده و یاددهنده» موجب شکل‌گیری اصل «تحلیل موقعیت تربیتی» خواهد شد. موقعیت نقش بسیار مهم و اساسی دارد. در بستر موقعیت و زمینه مسئله تعریف می‌شود و وابسته به همان موقعیت معنی‌دار و حل می‌شود (نال، ۲۰۱۱). در دنیای واقعی عمل، مسائل خودشان را به کارگزار عرضه نمی‌کنند، بلکه باید آن‌ها از مواد «موقعیت مسئله‌دار» که نامشخص و

^۱ Moor

^۲ Ainsworth & Loizou

^۳ Cepeda

^۴ Moreno & Valdes

^۵ Mc Tighe & Oconner

گیج‌کننده هستند ساخته شوند. بنا به گفته شون (۱۹۹۲) فرد باید زمان، برای نگاه کردن و بردباری، برای شنیدن آنچه موقعیت به او می‌گویند، داشته باشد و بازپذیرنده باشد تا اجازه دهد که تجربه غیرمنتظره به طرفش بیاید. پس از مرحله توصیف وارد مرحله دیگری می‌شود و با مقایسه دیدگاه‌های گوناگون به چارچوب‌بندی یا صورت‌بندی مسئله می‌پردازد. این جنبه از تأمل را تأمل مقایسه‌ای می‌نامیم. آموزشگران از آوردن دیدگاه‌های گوناگون به موقعیت مبهم عمل سود می‌برند. وقتی که از دیدگاه‌های دیگری مسئله موردبررسی قرار می‌گیرد، معانی متفاوتی کشف می‌شود که در غیر این صورت آن معانی را از دست خواهیم داد.

«عمل عالمانه»، «ایجاد تغییر تربیتی» موجب شکل‌گیری اصل «بسط تفکر در عمل» خواهد شد. شون (۱۹۸۷، ۱۹۹۲) به‌ویژه بر روی توسعه تفکر ما درباره اهمیت و استفاده از عمل فکورانه تأثیرگذار بوده است. شون با تأکید بر دانشی که در عملکرد هنرمندانه آموزشگر و کارگزار ماهر یافت می‌شود، این مسئله را طرح نمود که کارگزاران ماهر درحالی‌که در حین انجام عمل هستند، قادر به تأمل بر عمل می‌باشند. این تأمل مستلزم گونه‌ای هنرمندی است که تحت عنوان «هنر صورت‌بندی مسئله»، «هنر بداهه‌پردازی» و «هنر اجرا» موردبحث قرار گرفته است.

آموزشگران دانشگاهی با مطالعه عمیق، عمل در موقعیت، تأمل و همکاری با دیگر آموزشگران بهتر می‌آموزند و با نگاه دقیق به دانشجو-معلمان و کارهای آنها و به اشتراک‌گذاری آنچه آنها می‌بینند و انجام می‌دهند، بهتر می‌آموزانند (دارلینگ-هاموند^۱، ۱۹۹۹: ۸). ادبیات تأمل، سه سطح را شناسایی کرده است: اولین سطح مربوط به توصیف و گزارش‌دهی وقایع و ارائه دلایل، توجیه وقوع آنها و جستجوی بهترین شیوه

^۱ Darling-Hammond

تبیین دانش عملی (مهارت‌ها و فعالیت‌ها) آموزشگر تربیت‌معلم مبتنی... است. شون اولین مرحله تأمل در گفت‌وگوی فکورانه با موقعیت را «کشف»^۱ می‌داند. در مرحله کشف، فرد به ترتیبی عمل می‌کند تا بعضی از پدیده‌های غامض را بامعنی کند. بنابراین، تأمل با توصیف موقعیت شروع می‌شود. در این مرحله فرد طی فرایند عقلانی «مشخص کردن مسئله» موضوعی را که باید مورد تأمل قرار گیرد تعیین می‌کند. شون (۱۹۸۳) فرایند «مشخص کردن مسئله» را فرایندی توصیف نموده که طی آن ما تصمیمی را که باید گرفته شود، اهدافی را که باید به آن نائل شویم و وسایلی که باید انتخاب شود را مشخص می‌کنیم. در دنیای واقعی عمل، مسائل خودشان را به کارگزار عرضه نمی‌کنند، بلکه باید آن‌ها از مواد «موقعیت مسئله‌دار» که نامشخص و گیج‌کننده هستند، ساخته شوند (۴۰). بنا به گفته شون (۱۹۹۲) فرد باید زمان، برای نگاه کردن و بردباری، برای شنیدن آنچه مواد موقعیت به او می‌گویند را داشته باشد و بازپذیرنده باشد تا اجازه دهد که تجربه غیرمنتظره به طرفش بیاورد. پس از مرحله توصیف وارد مرحله دیگری می‌شود و با مقایسه دیدگاه‌های گوناگون به چارچوب‌بندی یا صورت‌بندی مسئله می‌پردازد. سطح دوم، دانش قبلی را در وضعیت بحرانی تحلیل می‌کند. این مرحله از تأمل طی یک فرایند جستجو، به معنی درک و اعمال دانش جدید و به احتمال زیاد به دانشجو-معلم کمک می‌کند تا جهان را به صورت متفاوت از طریق آن ببینند و آن‌ها را به رهبری و تحریک آن‌ها به تغییر مفهومی وادارد (استرامپل و الیور، ۲۰۰۷). تأمل زمانی اتفاق می‌افتد که کارگزار با در نظر گرفتن و بررسی و قضاوت در مورد دانش قبلی و وضعیت فعلی و باتجربه به ایجاد راه‌حل‌های جایگزین احتمالی اقدام و گام برمی‌دارد. در این سطح، مفاهیم پیشین یا جدید بررسی شده و فرضیه‌های جایگزین و راه‌حل‌های جدیدی جهت پاسخ‌های عملی برای مواجهه با مشکلات ارائه می‌شود. مانند: نوشتن و نشر مجلات، تعامل و گفتگو با دوستان انتقادی یا حضور در جلسات

^۱ Discovery

^۲ Strampel & Oliver

گروهی و یا شبکه‌های خاص. در این مرحله از تأمل، فرد به دنبال جست‌وجو برای فهم نقطه‌نظر دیگران می‌باشد که حتی ممکن است با نظرات خودش مخالف باشد. وقتی که از دیدگاه‌های دیگری مسئله موردبررسی قرار می‌گیرد معانی متفاوتی کشف می‌شود که در غیر این صورت آن معانی را از دست خواهیم داد.

سومین سطح، ماهیت «انتقادی» عمل فکورانه است (هال^۱، ۱۹۹۷) که در حوزه‌های اجتماعی، سیاسی و فرهنگی به‌طور گسترده بر یاددهنده، یادگیرنده، نتایج یادگیری و فعالیت‌های یادگیری تأثیر می‌گذارد (بود^۲، ۱۹۹۹). تأمل انتقادی؛ این سطح، دو سطح اول و دوم را مورد تأکید قرار می‌دهد ولی معیارهای اخلاقی را نیز مدنظر دارد (گورو زاینر^۳، ۱۹۹۱ به نقل از پدرو). همچنین قضاوت‌هایی به عمل می‌آورد مبنی بر این که فعالیت حرفه آیا عادلانه و منصفانه و انسانی است یا خیر. در این سطح، تأثیر همکاران، جامعه گسترده‌تر و زمینه سیاسی، تاریخی و اقتصادی بر آموزشگر، مورد تأمل قرار می‌گیرد (هالتون و اسمیت^۴، ۱۹۹۵). تأمل انتقادی به‌عنوان سومین جنبه تأمل، نتایج بررسی دقیق یک مسئله را که تحت دیدگاه‌های چندگانه شکل گرفته است، توصیف می‌کند. هر دیدگاه با نتیجه‌گیری‌های متفاوتی تناسب دارد و هرکدام ممکن است مستلزم عکس-العمل متفاوتی به مسئله باشد. تأمل انتقادی بیشتر بازگشت مدام فرد به درک خودش از مسئله موردبررسی است. شون(۱۹۸۳) آن را به‌عنوان فرایندی توصیف کرده است که طی آن فرد راهی برای یکپارچه کردن و یا انتخاب از بین ارزش‌هایی که در موقعیت هستند پیدا می‌نماید؛ به عبارت دیگر، فرد با نگاه به موضوع تأمل از دیدگاه‌های مختلف، می‌تواند قضاوت کرده و از بین اعمال مختلف دست به انتخاب بزند، یا آنچه کشف کرده را به‌گونه‌ای یکپارچه سازد تا به درک جدید و بهتری از مسئله نائل شود. تأمل

^۱ Hall

^۲ Boud

^۳ Gore&Zeichner

^۴ Neville Halton&David Smith

تبیین دانش عملی (مهارت‌ها و فعالیت‌ها) آموزشگر تربیت‌معلم مبتنی...

به‌ندرت به راه‌حل ساده‌ای ختم می‌شود، بلکه در بیشتر موارد جهت تأمل بیشتر، سؤالات جدیدتر و درک رشد یافته‌تر، پایان می‌یابد. در حقیقت دیدگاه شون با در برگرفتن سه بعد توصیفی، مقایسه‌ای و انتقادی تأمل، دیدگاه وسیع‌تری در مورد نحوه مواجهه با موقعیت را ارائه کرده است که طی آن فرد را درگیر گفتگوی فکورانه با موقعیت می‌سازد. در طی این فرایند، فرد می‌خواهد با مشخص کردن مسئله و با توصیف موقعیت، موضوع را از یک موقعیت تحت شرایط پیچیده خارج سازد و به دنبال طریقی برای چارچوب‌بندی موقعیت جدید است تا راه‌هایی به‌سوی راه‌حل باز کند. آن‌ها بر روی راه‌های خودشان و راه‌های دیگران در نحوه دیدن موضوعات تأمل می‌کنند. با دیدگاه وسیعی که فرد در نتیجه تأمل بر روی دیدگاه‌های گوناگون در موقعیت پیدا می‌کند، تصویر بزرگ‌تری از مسئله‌ای که با آن مواجه است به دست می‌آورد و در نهایت با قضاوت در مورد دیدگاه‌های گوناگون و راه‌حلی که آن دیدگاه پیشنهاد می‌کنند، به تأمل خویش ادامه می‌دهد. یادگیرندگان در ارتقاء از سطح اول به سطوح بالاتر به یادگیری عمیق‌تر و توانایی توسعه، تجزیه و تحلیل سیستماتیک و درک کامل کلیه زمینه‌هایی که در آن قرار دارند، دست می‌یابند؛ جهان فکری خود را از طریق توسعه دانش، مهارت‌ها و منابع برای یادگیری بیشتر و مستمر گسترش می‌دهند.

تأمل بر پیشنهادهایی جهت عمل و اجرا

۱. با توجه به اهمیت تربیت‌معلم در نظام‌های آموزشی و عدم وجود دوره‌هایی جهت تربیت آموزشگر متخصص واجد شرایط نظام تربیت‌معلم ایران، دانشگاه تربیت‌معلم، خود در تربیت و اجرای دوره‌های آموزشی تربیت استاد اقدام نماید.
۲. دوره‌های تربیت استاد تربیت‌معلم می‌تواند به دو صورت، دوره‌های دکتری و دوره‌های پسادکتری در دانشگاه‌های تربیت‌معلم اجرا شود.

۳. متقاضیان تدریس و استادی در مراکز و دانشگاه‌های تربیت‌معلم ملزم به کسب صلاحیت‌های مدرسی از طریق گذراندن دوره‌های آموزشی تربیت استاد تربیت‌معلم شوند.

۴. تربیت‌معلم دارای اسناد بالادستی و طراحی‌های کلان و اجرایی است که پیشنهاد می‌شود چنین اسنادی جهت کمک و حمایت از مدرسان در دانشگاه‌های تربیت‌معلم کشور نیز تدوین شود.

منابع

مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی (۱۳۳۸)، *قانون استقلال دانشسرای عالی*، مصوب ۱۳۳۸/۰۷/۰۸، بازیابی شده در تاریخ ۱۳۹۶/۱۰/۰۵.
معمدی، اسفندیار (۱۳۷۷)، دانشسرای عالی تهران و اثر آن در آموزش متوسطه، رشد معلم، مهر ۱۳۷۷، س ۱۷، ش ۱: ۱۹-۱۸.

Ainsworth, S., & Loizou, A.T. (۲۰۰۳). *The effects of self explaining when learning with texts or diagrams*. Cognitive Science, ۲۷, ۶۶۹-۶۸۱.

Boud, D., Cohen, R., & Walker, D. (۱۹۹۳). *Using experience for learning*. Buckingham: Society for Research into Higher Education/Open University Press.

Boyd E & Fales A (۱۹۸۳). *reflective learning: the key to learning from experience*. Journal of Humanistic Psychology, ۲۳ (۲): ۹۹-۱۱۷.

Boyer, E. (۱۹۹۰). *Scholarship reconsidered: The priorities of the professoriate*. Princeton, N.J.: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Cepeda, N. J., Pashler, H., Vul, E., Wixted, J. T., & Rohrer, D. (۲۰۰۶). *Distributed practice in verbal recall tasks: A review and quantitative synthesis*. Psychological Bulletin, ۱۳۲, ۳۵۴-۳۸۰.

Darling-Hammond, L. (۱۹۹۹). *Teacher learning that supports student learning*. Educational Leadership, ۵۵, ۶-۱۱.

Dewey, J. (۱۹۳۳) *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative proces*. Chicago IL: Henry Regnery Co.

Garrison, D. R., & Kanuka, H. (۲۰۰۴). *Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education*. The Internet and Higher Education, ۱(۲): ۹۵-۱۰۵

تبیین دانش عملی (مهارت‌ها و فعالیت‌ها) آموزشگر تربیت‌معلم مبتدی...

Gore, J. M., & Zeichner, K. M. (۱۹۹۱). *Action research and reflective teaching in pre-service teacher education*. Teaching and Teacher Education, ۷(۲), ۱۱۹-۱۳۶.

Graham, C. R. (۲۰۰۵). *Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions*. In Bonk, C. J., & Graham, C. R. Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs. San Francisco, CA: Pfeiffer. pp. ۳-۲۱.

Hall, S. (۱۹۹۷). *Forms of reflective teaching practice in higher education*. In R. Pospisil & L. Willcoxson, L. (eds). Learning through teaching.

Hatton, Neville & David Smith, (۱۹۹۵). *Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation* School of Teaching and Curriculum Studies, the University of Sydney Australia.

Jarvis P (۱۹۹۲) *Reflective practice and nursing*. Nurse Education Today, ۱۲, ۱۷۴-۱۸۱.

Kara .D, Cathy .C, Christopher .S, Erik .W (۲۰۱۷). *Designing a Professional Practice Doctoral Degree in Educational Technology: Signature Pedagogies, Implications and Recommendations*. International Journal Of E-Learning & Distance Education. VOL.۲۵, No. ۳

Katz, E. L. (۱۹۹۷). *Key players in the dissertation process*. In Goodchild, L. F., Green, K. L., Katz, E. L. & Kluever, P. C. (Eds.), Rethinking the dissertation process: Tackling personal and institutional obstacles.

Lave, J. & Wenger, E. (۱۹۹۱). *Situated Learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge, Cambridge University Press.

McKay, E.A. (۲۰۰۸, Forthcoming) *Reflective practice: doing, being and becoming a reflective practitioner*. Skills for Practice in Occupational Therapy. Oxford: Elsevier Ltd.

McTighe, J., & O'Connor, K. (۲۰۰۵). *Seven practices for effective learning*. Educational Leadership, ۶۳, ۱۰-۱۷.

Mezirow, J. and Associates (۲۰۰۰) *Learning as Transformation – Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey-Bass.

Moore, M. (Ed.) (۲۰۰۷). *Handbook of distance education*, (۲nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Moreno, R., & Valdez, A. (۲۰۰۵). *Cognitive Load and Learning Effects of Having Students Organize Pictures and Words in Multimedia Environments: The Role of Student Interactivity and Feedback*

Null, W. (۲۰۱۱). *Curriculum: From theory to practice*. New York: Rowman & Littlefield Publishers.

Ornstein, Allan C., & Hunkins, Francis P. (۲۰۱۲). *Foundations, principles and issues*. New York, NY: Allyn.

Pallof, R. M., & Pratt, K. (۲۰۰۷). *Building online learning communities: Effective strategies for the virtual*. San-Francisco: Jossey-Bass

Schon, D.A. (۱۹۹۲). *Extracts from the Theory of Inquiry Dewey's legacy to education, Curriculum Inquiry*, ۲۲(۲): ۱۱۹-۱۳۹.

Schon, D.A. (۱۹۸۷). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and learning in the Professions*, Sanfrancisco: Jossey bass.

Schon, D. (۱۹۸۳). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: basic Books

Schwab, J. J. (۱۹۹۶). *The practical: A language for curriculum*. School Review, ۷۸, ۱-۲۳.

Schwab J. J. (۱۹۷۰). *The Practical: A Language for Curriculum* (Washington, DC: National Education Association, Center for the Study of Instruction).

Shulman, L. (۲۰۰۵). *Signature pedagogies in the professions*. Daedalus, ۱۳۴(۳) ۵۲-۶۴.

Strampel, K. & Oliver, R. (۲۰۰۷). *Using technology to foster reflection in higher education*. In ICT: Providing choices for learners and learning.



نقش تجربه هنر دو فرهنگی در آموزش میان فرهنگی

(نمونه موردی: کودکان ۹ ساله برزیلی)^۱

The Role of Bicultural Art Experience in Intercultural Education (Case study: ۹ Years Old Brazilian Children)

R. Khorshidian (Ph. D), R. Afhami (Ph. D), A. Araghieh (Ph.D), A. Sadeghi (Ph.D)

دکتر رائیکا خورشیدیان^۲، دکتر رضا افهمی^۳، دکتر علیرضا عراقیه^۴، دکتر علیرضا صادقی^۵

Abstract: The objective of this research is to study the role of intercultural education through bicultural art experience for improving intercultural competence. To this aim, an action research was designed as a qualitative study to introduce different aspects of Persian culture among ۹ years old Brazilian children. It included four steps: making interest, comparing two cultures, experiencing bicultural art creation and evaluating its durability. The triangulation of data as a method kind was used for the validity and reliability. The results indicate the effects of art experience on improving cultural understanding. Furthermore, bicultural art experience was effective for shifting from denial stage, decreasing polarization significantly. It also increased the ability of minimization and acceptance. Finally, art experience caused durability of intercultural understanding among children.

Keywords: bicultural art experience, intercultural, intercultural sensitivity, Cchildren, Brazil

چکیده: هدف پژوهش حاضر بررسی ادراک و ارتقاء صلاحیت میان فرهنگی از طریق تجربه هنری در بین فرهنگ ایران و برزیل بوده است. روش پژوهش کیفی از نوع اقدام پژوهی بوده و شرکت کنندگان شامل دانش آموزان ۹ ساله برزیلی می باشند. در این پژوهش تلاش شده است تجربه آموزشی در چهار مرحله علاقه مندسازی، مقایسه دو فرهنگ، تجربه خلق هنر دو فرهنگی و بخش دیرپایی تجربه مورد بررسی قرار گیرد. برای پایایی و اعتبار یافته ها از روش مثلث سازی داده ها از نوع روش شناختی استفاده شده است. یافته ها نشانگر افزایش ادراک فرهنگی از طریق تجربه هنری بوده است. همچنین تجربه هنری دو فرهنگی در خروج شرکت کنندگان از انکار و کاهش محسوس قطبیت گرایی مؤثر بوده و سبب تقلیل تمایز و پذیرش میان فرهنگی شده است. تجربه هنری سبب دیرپایی تجربه ادراک میان فرهنگی در کودکان می گردد.

کلیدواژه ها: تجربه هنر دو فرهنگی، میان فرهنگی، حساسیت میان فرهنگی، کودکان، برزیل.

- ^۱ این مقاله برگرفته از رساله دکتری با عنوان ارائه الگوی تجربه هنری با هدف آموزش و ارتقا صلاحیت میان فرهنگی در کودکان (مطالعه موردی: هنر دوفرنگی) می باشد که در دانشگاه تربیت مدرس در تاریخ ۹۷/۲/۱۷ دفاع شده است. تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۶/۰۴/۱۱ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۱۰/۱۰
- ^۲ دانش آموخته دکتری، گروه پژوهش هنر، دانشکده هنر و معماری، دانشگاه تربیت مدرس، رایانامه: raika.khorshidian@gmail.com
- ^۳ دانشیار گروه پژوهش هنر، دانشکده هنر و معماری، دانشگاه تربیت مدرس، رایانامه: afhami@modares.ac.ir
- ^۴ دانشیار گروه علوم تربیتی، واحد اسلامشهر، دانشگاه آزاد اسلامی، اسلامشهر، ایران، رایانامه: araghieh@iiu.ac.ir
- ^۵ استادیار دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، رایانامه: sadeghi@atu.ac.ir

مقدمه

یونسکو یکی از رسالت‌های آموزش قرن بیست و یکم را دستیابی به تقویت روابط میان‌فرهنگی به معنای توسعه احترام به دیگری، توانایی دیدن جهان از منظر دیگر افراد، توانایی مکالمه و انطباق بر دیدگاه‌های آن‌ها، برقراری رابطه با آن‌ها و توسعه فروتنی فرهنگی (یونسکو، ۲۰۱۳) از طریق آموزش میان‌فرهنگی یعنی شیوه گذار از حضور منفعلانه، به روشی پایدار و پویا در همزیستی میان فرهنگ‌ها و جوامع چندفرهنگی می‌داند (یونسکو، ۲۰۰۷). در دنیایی که فرهنگ‌ها از انحصار قلمرو مکانی و مراجع صرفاً ملی و محلی رها شده‌اند؛ نظام‌های فکری و ارزش‌های افراد به تلفیقی از چندفرهنگ متمایل شده است (صادقی، ۱۳۹۱) و این شیوه آموزش می‌خواهد توانایی کودکان برای برقراری ارتباط با مردم دیگر فرهنگ‌ها را ارتقاء بخشد، آن‌ها را نسبت به تنوع فرهنگی مشتاق سازد و تعامل میان افراد دارای پس‌زمینه فرهنگی مختلف را تقویت نماید (لیوا^۱، ۲۰۰۷؛ مونز^۲، ۱۹۹۷؛ میکوسربین^۳ و کاوا^۴، ۲۰۱۴).

هدف افزایش حساسیت میان‌فرهنگی^۵ و توانایی پاسخگویی مؤثر فرد به تفاوت‌های فرهنگی (استرفون^۶، ۲۰۰۳: ۴۴۸) - بنت^۷ (۱۹۹۳) آن را تجربه پدیدارشناسانه تفاوت فرهنگی می‌خواند - افزایش تمایل فعال فرد در برانگیزاندن خود به فهم، احساس، قدردانی و پذیرش تنوع فرهنگی است (چن^۸ و اشتروسا^۹، ۱۹۹۸، ۲۳۱؛ پری^{۱۰} و سوتول^{۱۱}، ۲۰۱۱). الگوی توسعه حساسیت میان‌فرهنگی^{۱۲} بنت (۱۹۹۳)، بر اساس

^۱ Leiva

^۲ Muñoz

^۳ Micó-Cebrián

^۴ Cava

^۵ Intercultural Sensitivity

^۶ Straffon

^۷ Bennett

^۸ Chen

^۹ Starosta

^{۱۰} Perry

^{۱۱} Southwell

^{۱۲} Developmental Model of Intercultural Sensitivity

حساسیت میان‌فرهنگی افراد را در طیفی قرار می‌دهد که از جهت‌گیری قوم‌محورانه^۱ (افرادی دارای حساسیت فرهنگی پایین) آغاز و به جهت‌گیری قومی نسبی‌گرایانه^۲ (افرادی دارای حساسیت فرهنگی بالا) ختم می‌شود. این طیف حساسیت میان‌فرهنگی را در قالب شش مرحله: انکار^۳، دفاعی^۴، وارانگی^۵، تقلیل تمایز^۶، پذیرش^۷، انطباق با تفاوت‌ها^۸ و درهم‌آمیزی^۹ تعریف می‌کند (بنت و بنت، ۲۰۰۴). طیف توسعه حساسیت میان‌فرهنگی (همر^{۱۰}، ۱۹۹۹؛ ۲۰۰۹) با اتکاء به الگوی فوق، از ذهنیت تک‌فرهنگی^{۱۱} به سمت انتقالی^{۱۲} و نهایتاً میان‌فرهنگی یا جهانی^{۱۳} منتهی می‌شود؛ او قطبیت‌گرایی^{۱۴} را جایگزین مرحله دفاعی/وارانگی می‌کند. فرد با پیشرفت در این طیف، به‌مرور الگوهای فرهنگی، ادراکی و رفتاری خود را یکی از انواع گوناگون و هم‌سطح سایر الگوهای ادراکی و رفتاری دیگر فرهنگ‌ها خواهد دید و در نهایت و در مرحله انطباق، فرد توان تغییر منظر فرهنگی خود به دیگر فرهنگ‌ها را می‌یابد. هدف از این آموزش، دستیابی به صلاحیت میان‌فرهنگی^{۱۵} به معنای توانایی تعامل مؤثر و مناسب با فرهنگ دیگری، از چهار بعد دانش^{۱۶}، انگیزه^{۱۷}، مهارت^{۱۸} و رفتار^{۱۹} است و ارتقای آن در کودکان منوط به

^۱ ethnocentric

^۲ ethnorelative

^۳ Denial

^۴ Defense

^۵ Reversal

^۶ Minimization

^۷ Acceptance

^۸ Adaptation

^۹ Integration

^{۱۰} Hammer

^{۱۱} Monocultural

^{۱۲} Transitional

^{۱۳} Global

^{۱۴} Polarization

^{۱۵} Intercultural Competence

^{۱۶} Knowledge

^{۱۷} Attitude

^{۱۸} Skill

^{۱۹} Behavior

توان عمل در واقعیت است، نه در انباشت ذهنی آن‌ها از گزاره‌ها و اطلاعات در مورد دیگر فرهنگ‌ها (پری و سوتول، ۲۰۱۱). این امر شامل مهارت کشف و تفسیر شواهد و رخدادهای یک فرهنگ دیگر، توضیح و تطبیق آن از طریق خود و برقراری ارتباط و تعامل در موقعیت‌های بحرانی است (بیرام^۱، ۱۹۹۷).

در سال‌های اخیر، روش‌های سنتی آموزش آگاهی فرهنگی^۲، جای خود را به روش‌های تعامل میان فرهنگی^۳ برای ادراک متقابل فرهنگی^۴ می‌دهد و در این میان، افزایش ادراک فرهنگی از طریق تجربه هنری، ابزاری برای تعامل میان فرهنگی تلقی می‌شود. با مقالات نادانر^۵ و روبینوویتز^۶ در سال ۱۹۸۳، نقش هنر به عنوان ابزاری در ادراک بینا فرهنگی و آموزش میان فرهنگی برای نگرستن از چشم‌اندازهای فرهنگی مختلف و توانمندسازی افراد برای فهم و درک خود و دیگری مورد توجه قرار گرفت. در این راستا، برخی پژوهشگران از اثر هنری یا هنرمند فرهنگی دیگر برای آموزش بهره‌گرفته‌اند (استوکروچی^۷، ۲۰۰۱؛ باد^۸، ۲۰۱۱؛ فورنيس^۹، ۲۰۱۵)؛ چرا که آموختن از دیگران، مؤثرتر از آموختن درباره دیگران است. گام دیگر، تجربه هنر دیگر فرهنگ‌ها بوده است. جلینو^{۱۰} (۲۰۱۱) اجرای هنر دیگران فرهنگ‌ها توسط کودکان را تجربه‌ای متفاوت برای آنان و ابزاری برای درک و احترام به شیوه زندگی دیگران، توجه به یگانگی روح انسان‌ها و درک ریشه‌ها، آداب، سنن و هویت فرهنگی خود آن‌ها می‌داند. کیان و همکاران (۱۳۹۲) نیز تربیت هنری را آموزشی بدون مرز و ابزاری برای درک مصالحه‌جویانه و فراگیر فرهنگ‌های گوناگون و حصار (۱۳۹۲) ابزاری برای بروز تفاوت‌های دانش‌آموزان و افزایش آگاهی و احترام آنان به دیگر فرهنگ‌ها می‌داند.

^۱ Byram

^۲ Cultural Awareness

^۳ Intercultural Interaction

^۴ Cross-Cultural Awareness

^۵ Nadaner

^۶ Rubinowitz

^۷ Stokrocki

^۸ Bode

^۹ Furniss

^{۱۰} Gelineau

تعهدات فرارشته‌ای در برنامه‌درسی دانشگاهی

لوپزداسیلوا^۱ و آدلینا ویلاس بواس^۲ (۲۰۰۶)، کلمنت^۳ (۱۹۹۳)؛ دوی^۴ (۱۹۸۹)، آیزنر^۵ (۱۹۹۷)، گاسمن^۶ و اپستین^۷ (۲۰۰۲) و توماس^۸ و سیلک^۹ (۱۹۹۰) بر اهمیت آموزش تصویری بر ارتقاء آموزش میان‌فرهنگی تأکید کرده‌اند. لی^{۱۰} (۲۰۱۲) بر روی تجارب آموزش هنر آسیایی در آمریکا متمرکز و برخلاف پژوهش‌های پیشین و مقایسه هنر در بسترهای فرهنگی گوناگون درصدد آزمون افراد دارای تجربه هنری و آموزش میان‌فرهنگی برمی‌آید و نشان می‌دهد که افراد دارای پیشینه مختلف دارای این تجربه میان‌فرهنگی و همچنین مربیان آن‌ها به‌عنوان افراد هابیریدی رشد هویتی جدیدی یافته و ضمن دستیابی به تجارب، فرصت‌ها و پیشرفت‌های کاری، به‌واسطه تجربه بین‌فرهنگی هنر، توانسته‌اند از چشم‌اندازهای مختلف به آموزش و هنر بنگرند و به واقعیت جامعه جهانی نزدیک‌تر شوند. پایان‌نامه کانگ^{۱۱} (۲۰۱۴) و پژوهش دیگر او (۲۰۱۵) بر روی آموزش چندفرهنگی هنر در کره جنوبی، هنر را فشارسنج چندفرهنگی جامعه معرفی می‌کند. در تحقیقات کیفی او با موضوع هنر، تغییرات هنر معاصر کره جنوبی، نتیجه تجارب آموزش چندفرهنگی هنر معرفی می‌شود. هنری^{۱۲} و کستانینو^{۱۳} (۲۰۱۵) نیز تأثیر طولانی‌مدت تجربه آموزش هنر به کودکان توسط دانشجویان ایتالیایی را بر افزایش اعتمادبه‌نفس معلمان و موفقیت آتی آنان در آموزش زبان دوم و کمک به افزایش تجربه درک فرهنگی آنان مؤثر دانسته‌اند.

^۱ Lopes da Silva

^۲ Adelina Villas-Boas

^۳ Clement

^۴ Dewey

^۵ Eisner

^۶ Gasman

^۷ Epstein

^۸ Thomas

^۹ Silk

^{۱۰} Lee

^{۱۱} Kang

^{۱۲} Henry

^{۱۳} Constantino

بیان مسئله و چارچوب نظری

همان‌گونه که در قبل گفته شد، آموزش چندفرهنگی منجر به تدوین و فرموله کردن راه‌حل‌های خلاق و نو برای مسائل فردی و اجتماعی و ترویج نگرش مثبت نسبت به خود و دیگر گروه‌های فرهنگی می‌گردد و این مهم در ایجاد فضای سازگاری و توافق میان فرهنگ‌های گوناگون مؤثر است (عراقیه و فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۱). دستی‌بابی به صلاحیت فرهنگی در دنیای چندفرهنگی امروز نیازمند ارائه راهکارهایی برای آموزش آن به کودکان دبستانی است (پری و سوتول، ۲۰۱۱). زیرا تحقیقات نشان می‌دهد که در کودکان افزایش صلاحیت میان‌فرهنگی موجب توسعه رضایت آن‌ها از زندگی، ارتقاء سلامت روانی و تجهیز آن‌ها به ابزارهایی برای عمل در موقعیت‌های حال و آینده می‌گردد (میکو سربین و کاوا، ۲۰۱۴). اما باوجود، پتانسیل بالای این گروه برای رشد، تعداد تحقیقات در رده سنی کودکان دبستانی در مورد صلاحیت فرهنگی (سانهوزا^۱ و کاردونا^۲، ۲۰۰۹؛ سانهوزا و سایرین، ۲۰۱۲؛ میکو سربین و کاوا، ۲۰۱۴) و ارتباطات میان‌فرهنگی (اُتمن^۳ و سایرین، ۲۰۱۲) بسیار اندک است.

تحقیقات اخیر حاکی از این است که شرکت در یک تجربه بین‌فرهنگی می‌تواند منجر به خلق هویت فرهنگی هابیرید^۴ گردد (لی، ۲۰۱۲)؛ هابیریدی علاوه بر تأثیر در آینده هنری (کانگ ۲۰۱۴ و ۲۰۱۵) و شاید مانند تمرین‌های هابیرید زبانی (گوتیرز^۵ و سایرین، ۱۹۹۹) می‌تواند بستر زیایی برای توسعه ادراک میان‌فرهنگی فراهم نماید. ایده کشش هم‌زمان به دو جهت با دو تأثیر متفاوت، اما ترکیب آن‌ها در یک تجربه را می‌توان با عنوان «هابیریدی»^۶ تعریف کرد. به نقل از کرولیکاس^۷ (۲۰۱۰)، تلفیق^۸ تلاش برای آشتی دادن دو سنت، اعتقاد، مکتب یا تفکر متفاوت برای شرح

^۱ Sanhueza

^۲ Cardona

^۳ Othman

^۴ Hybrid

^۵ Gutiérrez

^۶ Hybridity

^۷ Krulik

^۸ Syncretism

تعهدات فرارشته‌ای در برنامه‌ی درسی دانشگاهی

دوفرهنگ‌گرایی^۱ است؛ کوششی که برای متناسب شدن هم‌زمان با دو فرهنگ، به خلق یک خرده‌فرهنگ سوم منجر می‌گردد. طی تجربه‌ی تلفیق، دانش اکتسابی از هر فرهنگ تغییر نموده و خرده‌فرهنگ سوم یگانه و منسجمی می‌آفریند که در آثار هنری آن، تنش درونی خالق و کشمکش بین دو فرهنگ مشهود است. هایبردیتی نائل آمدن به ترکیب نوآورانه‌ای است که از عاریت گرفتن ایده‌ها، زبان‌ها و الگوهای تجربه‌شده حاصل شده است و مطالعه‌ی آن بررسی ترکیب و سنتز دو فرهنگ مختلف است که در تماس با یکدیگر قرار گرفته‌اند.

با این توضیحات این پژوهش در پی بررسی این موضوع بوده است که تجربه‌ی دو فرهنگی چه نقشی می‌تواند در ادراک و ارتقاء صلاحیت میان‌فرهنگی کودکان داشته باشد. پژوهش حاضر با اتکاء به پیشینه‌ی بیان‌شده و اهمیت آموزش میان‌فرهنگی به کودکان و نقش هنر در آموزش و استفاده از شیوه‌ی تعاملی، به طراحی روشی جدید برای خلق تجربه‌ی هنر دو فرهنگی باهدف توسعه‌ی قابلیت میان‌فرهنگی کودکان پرداخته است. بخش نوآورانه تحقیق حاضر به‌کارگیری جنبه‌ی دو فرهنگی یا خلق هنر هایبریدی در تجربه‌ی هنری است؛ که از طریق این تجربه، صلاحیت میان‌فرهنگی کودکان را هر چه بیشتر به ذهنیت میان‌فرهنگی به‌خصوص مرحله انطباق با تفاوت‌ها نزدیک سازد.

از آنجاکه از طرفی دیگر این روش آموزشی میان‌فرهنگی برای اثربخش بودن باید متناسب با ویژگی‌های فرهنگی و جامعه‌ی موردبررسی و به‌تبع آن متوجه ویژگی‌های فرهنگی یادگیرندگان باشد (صادقی، ۱۳۹۱)؛ تجربه‌ی مزبور در قالب معرفی هنر و فرهنگ ایران در قالب فرهنگ مقصد برای کودکان برزیل طراحی شده و به‌منظور تأمین تناسب با ویژگی‌های فرهنگی آن‌ها در فرآیند تجربه‌ی خلق هنر دو فرهنگی، از فرهنگ بومی برزیل به‌عنوان فرهنگ مبدأ استفاده‌شده است.

بدین ترتیب سؤالات پژوهش بر اساس طیف حساسیت میان‌فرهنگی (بنت و بنت، ۲۰۰۴؛ همر، ۱۹۹۹؛ ۲۰۰۹) چنانچه در مقدمه بیان شد به شرح ذیل است. از میان شش

^۱ Biculturalism

مرحله طیف حساسیت میان فرهنگی، سطح اول که انکار بود، به دلیل آشنایی اولیه که در گام نخست شکل گرفت در نقاشی‌ها موجود نبود و حذف شد:

۱- تجربه میان فرهنگی پیشنهادی چه تأثیری بر سطح قطبیت‌گرایی (دفاعی/وارانگی) فرهنگی دانش‌آموزان دارد؟

۲- تجربه میان فرهنگی پیشنهادی چه تأثیری بر سطح تقلیل تمایز فرهنگی دانش‌آموزان دارد؟

۳- تجربه میان فرهنگی پیشنهادی چه تأثیری بر پذیرش فرهنگی دانش‌آموزان دارد؟

۴- تجربه میان فرهنگی پیشنهادی چه تأثیری بر انطباق فرهنگی دانش‌آموزان دارد؟

۵- تجربه میان فرهنگی پیشنهادی چه تأثیری بر درهم آمیزی فرهنگی دانش‌آموزان دارد؟

۶- آیا تجربه میان فرهنگی پیشنهادی دیرپا هست؟

روش پژوهش

روش پژوهش مورد استفاده کیفی و از نوع اقدام پژوهی است و مطالعه و حضور در میدان پژوهش در مجموع پنج ماه به طول انجامید. پژوهشگر ایرانی در ابتدای فعالیت خود در مدرسه ابتدایی خصوصی کریتیو^۱ در شهر فلوریانوپلیس^۲ استان سانتاکاترینا^۳ برزیل متوجه شد که مشارکت‌کنندگان آشنایی چندانی با ایران نداشتند و در پاسخ به میزان آشنایی با ایران، تنها اطلاعاتی کلی و مغشوش درباره موقعیت ایران در خاورمیانه و وجود جنگ در این منطقه را عنوان می‌کردند. پس از بررسی کتب درسی ابتدایی مدارس برزیل پژوهشگر اقدام به طراحی برنامه‌ای نمود که ضمن اینکه قابلیت ارتقاء میزان صلاحیت میان فرهنگی کودکان را داشته باشد آنان را با فرهنگ ایران به عنوان فرهنگ هدف آشنا سازد و وضعیت موجود را به وضعیت مطلوب‌تر ارتقاء و بهبود دهد. برنامه طراحی شده چند بار اجرا و اصلاح گشت و علاوه بر پژوهشگر، تعدادی از معلمان برزیلی مدرسه نیز ناظر پیشرفت کار بودند. لازم به ذکر است که شرکت‌کنندگان شامل تعداد ۵۳ کودک دختر و پسر بودند. ۵۱٪ مشارکت‌کنندگان دختر و ۴۹٪ پسر

^۱ Colégio Criativo

^۲ Florianópolis

^۳ State of Santa Catarina

تعهدات فراشته‌ای در برنامه‌دستی دانشگاهی

بودند. برقراری ارتباط با کودکان از طریق معلم انگلیسی مدرسه و فضای کلاس معمول ایشان انجام شد و اجرای طرح در طی دو کلاس ۶۰ دقیقه‌ای و در آگوست ۲۰۱۵ انجام شد. بیرام (۱۹۹۷)، اینگولسرود^۱ و سایرین (۲۰۰۲)، یاکوبسن^۲ و سایرین (۱۹۹۹)، مندنهال^۳ و سایرین (۲۰۰۴) و پری و سوتول (۲۰۱۱) تأکید می‌کنند که برای سنجش قابلیت میان‌فرهنگی روش‌های کیفی، شیوه‌هایی عمیق‌تر، نزدیک‌تر به واقعیت و احتمالاً دقیق‌ترند، علاوه بر این روش‌های کیفی نظیر مصاحبه برای گروه سنی کودکان و در راستی تداوم بازخوردهای آنان در آینده مناسب‌تر و مؤثرتر است (میکو سرین و کاوا، ۲۰۱۴). از این رو، گردآوری اطلاعات حین اجرای مراحل طرح به صورت کیفی انجام شد. این داده‌ها در گام اول و دوم در قالب مصاحبه و یادداشت نمودن واکنش‌های کودکان، عکس‌برداری و فیلم‌برداری و در گام سوم در قالب نقاشی آنان و در گام چهارم در قالب نامه‌های ارسال شده به پژوهشگر بود.

طرح در چهار مرحله اجرا شد. گام نخست، شامل آشنایی کودکان با فرهنگ مقصد از طریق نمایش رسانه‌ای به مدت ۲۰ دقیقه؛ گام دوم شامل مدیریت فضای پرسش و پاسخ برای جواب دادن به کنجکاوی‌های کودکان درباره تفاوت‌ها و شباهت‌های دو فرهنگ و گام سوم شامل آزاد گذاشتن کودکان خلق تجربه هنری دو فرهنگی و درگیر شدن عملی با فرهنگ مقابل و مصاحبه با آن‌ها به منظور اطلاع از ایده‌های بازتاب یافته، به منظور استفاده در تفسیر آثار بود. در نهایت و به منظور سنجش دیرپایی تجربه، بعد از یک سال، همراه با نمایش فیلمی از آثار آنان مصاحبه دیگری به منظور درک میزان تداوم تجربه در ذهن آن‌ها انجام گرفت. هدف از تدوین مراحل فوق به شرح زیر است:

گام نخست، فرآیند علاقه‌مندسازی: این گام بر منظور مقابله با مرحله نخست الگوی توسعه‌ای حساسیت میان‌فرهنگی، یعنی انکار که در آن فرهنگ خود، تنها فرهنگ واقعی تلقی می‌شود؛ با اجتناب از سایر فرهنگ‌ها همراه است و افراد با انزوای فیزیکی و

^۱ Ingulsrud

^۲ Jacobson

^۳ Mendenhall

روانی از تفاوت‌ها، از آن‌ها پرهیز می‌کند (بنت و بنت، ۲۰۰۴) اجرا شد. این حالت بیشتر در شرایط تجربه اندک افراد از زمینه‌های فرهنگی گوناگون رخ می‌دهد و برای خروج از آن، فرد باید با گوناگونی‌های فرهنگی روبرو شود. این فرایند با ایجاد یک سری از دسته‌بندی‌ها برای فهم تنوع فرهنگی همراه است (همر، ۲۰۰۹) و آگاه‌سازی فرهنگی بهترین روش برای ارتقاء از این مرحله و تسهیل درک از تفاوت‌ها است (بنت، ۱۹۸۶).

گام اول یعنی آشنایی کودکان با فرهنگ مقصد باهدف علاقه‌مندسازی آنان انجام شد. این گام شامل آشنایی مستقیم کودکان با تصاویر و توضیحات نماینده ایران و نیز توضیح پرچم و نقشه ایران، تنوع جغرافیایی و ویژگی‌های طبیعی نظیر قله دماوند، تنوع زیستی و گونه‌های خاص گیاهی و جانوری، تنوع فرهنگی ازجمله پوشش، آداب و رسوم، هنر و معماری، صنایع دستی، سوغات و غذاهای سنتی، نمادهای فرهنگی و ملی همچون برج‌های میلاد و آزادی بود. در ادامه، یک ویدیوی ده دقیقه‌ای شامل تصاویر و موسیقی فولکلور مناطق گوناگون که جنبه‌های مختلف ایران قدیم و معاصر نظیر جاذبه‌های طبیعی، تاریخی، فرهنگی و فناوری مدرن را به همراه معرفی اجمالی تنوع قومی و طبیعی نشان می‌داد پخش شد.

گام دوم، فضای پرسش و پاسخ و کنجکاوی‌های کودکان: برنامه این مرحله، شامل مدیریت فضای بحث کردن و پاسخ دادن به کنجکاوی‌های کودکان درباره تفاوت‌ها و شباهت‌های دو فرهنگ بود. در این مجموعه از سؤالات، پرسش از میزان شناخت ایرانیان از برزیل، غذا، رقص، فستیوال‌ها و اعیاد، علاقه‌مندی نسبت به اینکه آبادان در بین علاقه‌مندان فوتبال، برزیل ایران خوانده می‌شود؛ همچنین میزان پیشرفته بودن ایران و توجه به حیوانات دو سرزمین و طبیعت از موارد مهم بودند.

پرسش پیرامون رقص ایران و نمایش ویدیوهایی از رقص‌های اصیل قومی ایران، موجب تلاش آن‌ها برای تقلید حرکات در کلاس و نشانگر افزایش انگیزه آن‌ها و تلاش برای بروز رفتار فعال حاکی از تلاش برای تطبیق خود با فرهنگ دیگر در قالب غیرکلامی گردید.

تعهدات فرارشته‌ای در برنامه درسی دانشگاهی

پرسش درباره آیین‌های ایرانی با توضیحات شنیداری و تصویری نماینده ایران در مورد نوروز و ارتباط آن با تقویم ایرانی و تعادل بهاری و اشاره به تفاوت فصول و آب‌وهوا در ایران و برزیل، با توجه ویژه آن‌ها به شباهت پوشش حاجی فیروز و سانتا کلازا، با پرسش پیرامون هدایای او برای کودکان همراه بود.

همان‌طور که در قبل هم گفته شد، یکی از پرسش‌های دانش‌آموزان پیرامون میزان شناخت از فرهنگ آن‌ها و ابراز خوشحالی از شناسایی فوتبال آن‌ها در ایران و تمایل ایرانیان به این کشور بود.

گام سوم، خلق تجربه هنر دو فرهنگی در فضای شاد و آزاد: مهم‌ترین بخش برنامه که ۲۰ دقیقه به طول انجامید، آزاد گذاشتن کودکان برای خلق یک تجربه هنری دو فرهنگی و درگیر شدن عملی با فرهنگ مقابل بود. در این گام از کودکان خواسته شد که آنچه را از فرهنگ خود دوست دارند با بخش‌هایی که از فرهنگ ایران برداشت کرده و به آن علاقه پیدا کرده‌اند برگزینند و با یکدیگر ترکیب کنند و در قالب یک تصویر بر روی کاغذ A۴ و به کمک مداد رنگی ارائه نمایند. در این مرحله به مطالبات کودکان مبنی بر نمایش مجدد بعضی از تصاویر یا نمادها همچون پرچم و... به‌منظور اینکه آن را به‌منظور به کار بردن در نقاشی دوباره ببینند پاسخ داده شد. کودکان در این مرحله تصوراتشان را از طریق هنر گسترش دادند و پل‌های گوناگونی برای پیوند دادن دو فرهنگ مجسم نموده و به تصویر کشیدند.

به‌منظور درک و طبقه‌بندی رویکردهای آن‌ها، از پنج سطح قطبیت‌گرایی، تقلیل تمایز، پذیرش، انطباق و درهم‌آمیزی و تعاریف آن‌ها و تحلیل ما به ازای آن‌ها در تصاویر استفاده شد. سطح قطبیت‌گرایی، با شناسایی فرهنگ روبرو، اما تأکید بر اهمیت فرهنگ خود همراه است. تقلیل تمایز، بر چهارچوبی وحدت‌بخش متکی است. سطح پذیرش بر درک فرهنگ روبرو از سمت فرد باوجود ادراک تمایز آن از فرهنگ خود مشخص می‌شود. مرحله انطباق، دستیابی به قابلیت نگرش به جهان از منظر دیگر فرهنگ‌ها است و درهم‌آمیزی فرهنگی شرایطی است که در آن فرد امکان تغییر سریع منظر فرهنگی خود را داراست (بنت و بنت، ۲۰۰۴) بر این اساس تحلیل تصاویر کودکان صورت

پذیرفت. گفتنی است در موارد مبهم، از توضیحات تکمیلی کودکان و ترجمه آن توسط معلم انگلیسی استفاده شد. به این ترتیب کارهای کودکان از نظر میزان دستیابی به سطوح مختلف توسعه حساسیت میان فرهنگی طبقه بندی شد. به منظور اطمینان از نتایج، تحلیل بر مبنای کدگذاری آثار و دسته بندی به منظور درک سطح دستیابی به صلاحیت میان فرهنگی انجام گرفت. به منظور اطمینان از روایی و پایایی کدگذاری مزبور از سه نفر از اساتید این حوزه خواسته شد تا آثار را بر مبنای الگوی مزبور مرتب ساخته و مواردی در تحلیل نهایی مورد استفاده قرار گرفت که سطح آن از سوی دو نفر از اساتید تأیید شد.

گام چهارم، سنجش دیرپایی تجربه دو فرهنگی: در این مرحله به منظور دستیابی به دیرپایی تجربه در کودکان، پس از یک سال، فیلم تهیه شده توسط نماینده ایران از تجارب گذشته کودکان با تصاویری از دو کشور و یک موسیقی مرکب از ملودی های گوناگون ایرانی، برای شرکت کنندگان در برزیل ارسال شد، سپس آن فیلم توسط معلم انگلیسی نمایش داده شد و از آن ها خواسته شد تا در مورد تجربه پیشین و احساسشان در مورد ایران، نظر خود را بنویسند. پاسخ در قالب یک نامه به زبان پرتغالی همراه با نقاشی، به همراه ترجمه معلم انگلیسی، برای نماینده ایران ارسال گردید.

گزارش یافته ها

سؤال اول: تجربه میان فرهنگی پیشنهادی چه تأثیری بر سطح قطبیت گرایی

(دفاعی/وارانگی) فرهنگی دانش آموزان دارد؟

سطح قطبیت گرایی با شناسایی فرهنگ هدف اما با تأکید بر اهمیت فرهنگ برزیل همراه بود. برای شناسایی فرهنگ ایران کودکان با پرسش و پاسخ، توانایی و کنجکاوی خود را ابراز می کردند. این موارد نشانگر توانایی کودکان در طبقه بندی عناصر فرهنگ مبدأ، معادلیابی آن در فرهنگ مقصد و تلاش برای طبقه بندی آن ها و طرح پرسش جهت رفع ابهامات در مورد شباهت ها و تفاوت های این معادل های فرهنگی بودند. عمده پرسش ها حول مقوله غذا، پول رایج، موسیقی، رقص، مراسم و زبان مطرح گردید. در

تعهدات فراشته‌ای در برنامه‌درسی دانشگاهی

تمام مدت سعی شد تا از جستجوی آنلاین و نمایش تصاویر برای پاسخگویی بهتر به دانش‌آموزان استفاده شود.

در مبحث قطبیت‌گرایی تنها یک تصویر، بازتاب قطبیت‌گرایی با رویکرد تدافعی در برتر دانستن فرهنگ مبدأ بود. این تصویر برتری برزیل در قالب یک مسابقه فوتبال فرضی میان دو فرهنگ را به تصویر کشیده بود. در این اثر هیچ نشانه‌ای حاکی از وارونگی وجود نداشت. این رفتار را باید در زمره رفتارهایی دانست که در آن رقابت بر سر حفظ ارزش‌های ملی اهمیت زیادی دارد که در قالب سؤالات گام دوم نیز در مورد میزان شناخت و احترام فرهنگ مقصد نسبت به مبدأ نیز مطرح گردید. برای برنامه‌ریزی موضوعی تجارب هنر دو فرهنگی، باید رابطه میان موضوعات و مقوله غرور ملی با دقت طراحی گردد و از آن در راستای صحیح بهره‌برداری شود تا در ارتقاء ادراک میان‌فرهنگی مؤثر قرارگیرد.

سؤال دوم: تجربه میان‌فرهنگی پیشنهادی چه تأثیری بر سطح تقلیل تمایز فرهنگی دانش‌آموزان دارد؟

در تقلیل تمایز بر چهارچوب وحدت بخشی در تجربه دو فرهنگی تأکید می‌شود. آثار این رده، نمایانگر عناصر مشابه از دو فرهنگ بود، که کودک با توجه به تجربه زیسته منظر فرهنگی خود بدان‌ها پی برده و توانایی خود برای نمایش مشابهت‌های فرهنگ را نشان داده بود. همچنین برخی از نمادهای جهانی مشترک فرهنگی مانند خورشید و قلب در تعدادی از نقاشی‌های کودکان دیده می‌شد. بازی فوتبال عامل مهمی به‌عنوان انسجام دو ملت بود که بر خلاف قطبیت‌گرایی، بر نتایج مساوی تأکید داشت. عنصر دیگر تله‌کابین بود که در برزیل یک وسیله حمل‌ونقل معمول شهری در برخی نقاط برزیل است و آن‌ها به دلیل دیدن تله‌کابین توچال، آن را عنصری مهم در فرهنگ مقصد ارزیابی کرده و به‌عنوان عاملی وحدت‌بخش که دو کشور را به هم مرتبط می‌سازد، در نقاشی خود بر آن تأکید داشتند. آنان همچنین پل معروف شهر خود را با نمونه مشابهی در ایران عامل مشترکی دیدند که می‌تواند برای اتصال دو سرزمین به کار رود.

سؤال سوم: تجربه میان فرهنگی پیشنهادی چه تأثیری بر سطح پذیرش فرهنگی دانش آموزان دارد؟

سطح پذیرش بر درک فرهنگ هدف از سمت فرد باوجود ادراک متمایز آن از فرهنگ خود مشخص می شود. در این مرحله کودکان توانایی دسته بندی و ایجاد تقابل میان عناصر قابل مقایسه در یک دسته را نشان داده اند، اما همواره یک مرز مشخص میان دو حوزه از نظر کودکان وجود داشت. رفتار اجتماعی مشابه، ظاهر انسان ها، آب و هوا، پدیده ها و عناصر طبیعی، مونومان ها و نمادهای ملی همچون پرچم و معماری و موسیقی در درون تصاویر دیده می شود.

سؤال چهارم: تجربه میان فرهنگی پیشنهادی چه تأثیری بر انطباق فرهنگی دانش آموزان دارد؟

در مرحله انطباق، دستیابی به قابلیت نگرش به جهان از منظر دیگر فرهنگ ها مطرح است. در آثار این مرحله، قابلیت خلاقانه و ابداعی فرد برای برقراری رابطه میان دو نظام فرهنگی قابل مشاهده بود که در طی آن، کودکان با ترکیب عناصر دو فرهنگ سعی در ایجاد فرم های هایبریدی جدید داشتند. نوعی از انطباق پذیری در مهارت های شناختی که منجر به طراحی پرچم ها، نمادهای فرهنگی جدید و ترکیب عناصر برزیلی با بستر فرهنگی ایران شد. البته باید تأکید کرد این انطباق پذیری در مهارت های شناختی بود نه رفتاری.

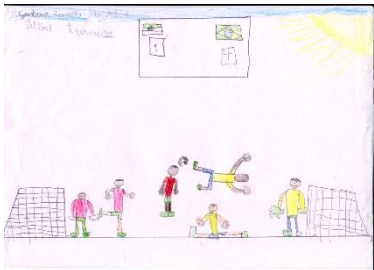
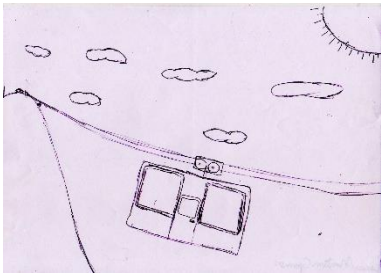
سؤال پنجم: تجربه میان فرهنگی پیشنهادی چه تأثیری بر درهم آمیزی فرهنگی دانش آموزان دارد؟

در هم آمیزی فرهنگی شرایطی است که در آن فرد امکان تغییر سریع منظر فرهنگی خود را داراست (بنت و بنت، ۲۰۰۴). بر این اساس نقاشی های ترسیم شده توسط کودکان مورد تحلیل قرار گرفت اما هیچ موردی از درهم آمیزی، به معنای توانایی آن ها به دیدن مسائل از منظر فرهنگ دوم قابل مشاهده نبود. می توان گفت که با توجه به زمان کم و ماهیت تجربه، دستیابی به این امر توسط کودکان میسر نشد.

تعهدات فراارشته‌ای در برنامه‌درسی دانشگاهی

در یک جمع‌بندی در جدول شماره یک به برخی از مستندات سؤالات ۱ تا ۵ ارائه شده است:

جدول ۱: تأثیر تجربه‌ی دو فرهنگی بر مولفه‌ی مورد پژوهش

توضیحات	نمونه	میران توسعه حساسیت میان فرهنگی
تنها در یک اثر از بین همه کارها، کودک سعی کرده است که برزیل را برنده میدان نشان دهد. به نظر می‌رسد او می‌خواسته که به برتری برزیل در فوتبال تأکید نماید.		قطبیت گرایی
کودکان بارها به پل و تله‌کابین به عنوان عنصری مشترک و حتی متصل‌کننده دو کشور در نقاشی‌های خود تأکید کردند. به نوعی تأکید بر اشتراکات داشتند بدین معنی که با یکدیگر تفاوتی نداریم.		تقلیل تمایز

به تصویر کشیدن عناصر قابل مقایسه در دو کشور با یک رمز مشخص در بیشتر تصاویر دیده می شود. در اینجا هم پایی با یکدیگر و در سطح یکدیگر و کمتر یا اصلا برتری نداشتن به چشم می خورد.		پذیرش
ترکیب دو پرچم و خلق پرچم مشترک جدید		انطباق
-	-	در هم آمیزی

سؤال ششم: آیا تجربه میان فرهنگی پیشنهادی دیرپا هست؟

در یادداشت های کودکان پس از یکسال که از زمان حضور در مدرسه سپری شد، آنها ضمن اشاره به جذابیت تجربه خلق هنر دو فرهنگی، به تفاوت های آب و هوایی، لباس و نحوه پوشش، موسیقی و رقص اشاره کردند. همچنین بارها پیرامون جذابیت خوراک ایران صحبت کرده بودند. لازم به ذکر است که در طی تجربه بنا به درخواست خود آنها تنها تصاویری از غذاهای ایران به آنها نشان داده شده بود و اصل تجربه شامل این امر نمی شد.

کودکی به نام سوفیا در مورد انگیزه اش برای ارتقاء دانش میان فرهنگی خود چنین نوشته است:

تعهدات فرارشته‌ای در برنامه‌درسی دانشگاهی

«...من عاشق تجربه‌دانستن راجع به یک کشور دیگرم. من عاشق اینم که بیشتر راجع به ایران بدانم و بیشتر راجع به این فرهنگ و خوراکی‌هایش اطلاع کسب کنم...»

آلسا که آهنگ زبان فارسی را به خاطر می‌آورد این چنین می‌نویسد:

«...خیلی خوش گذشت که شما آمدی برزیل. خیلی جالب بود که فرهنگ شما، خوراک خاص شما را دیدیم و شیوه صحبت کردنتان خیلی جذاب است...»

نتیجه‌گیری و بحث

طی تجربه‌میان‌فرهنگی که شرحش رفت پژوهشگر توانست نکات جذاب از فرهنگ ایران به دید کودکان برزیلی را استخراج نماید. برای مثال طی گام دوم، یکی از موارد مورد توجه خوراکی‌های ایرانی به ویژه نان، پنیر و کباب بود. پرسش‌ها حاکی از تلاش کودکان برای نگرش از منظر فرهنگ خود به فرهنگ مقصد بود. پرسش یک کودک پیرامون فرم نان‌های ایران و دیدن تفاوت آن با نان‌های حجیم برزیل با تعجب همگانی همراه بود. مشاهده تفاوت زبان و مشاهده الفبا و خوشنویسی فارسی و نگارش از راست به چپ با واکنش قابل ملاحظه‌ای همراه بود. نگارش اسم کودکان بر روی تخته کلاس با هیجان همراه بود و در پایان گام دوم، همه دانش‌آموزان و برخی معلمان، خواستار نگارش نام فارسی خود بر روی دفتر خود بودند. در مرحله خلق هنر دو فرهنگی برخی از تقلید نام فارسی خود استفاده کردند. در یک مورد، کودکی با نام «کاوه» از توضیحاتی که درباره معنای اساطیری نام وی به زبان فارسی به عنوان یک قهرمان شاهنامه داده شد، ضمن بروز هیجان با حرکات بدن سعی کرد تا حس افتخار خود در مقام یک قهرمان را نشان دهد. تلاش برای مقایسه دو زبان و تمایل به یادگیری نگارش و تلفظ عبارتهایی مانند «دوستت دارم» و «صبح به خیر» در فارسی، نشانگر واکنش مثبت آن‌ها به آهنگ زبان فارسی بود. این موارد نشان می‌دهد که پیاده‌سازی چنین تجربیاتی برای معرفی سایر فرهنگ‌ها و در سایر بسترهای فرهنگی می‌تواند جنبه‌های جذاب یک فرهنگ از منظر فرهنگی دیگر را آن هم از دید کودکان آشکار

سازد و هر یک از این موارد می‌تواند ماده خامی برای تجربیات و پژوهش‌هایی با موضوعات محدودتر و دقیق‌تر باشد.

به علاوه، از مجموع تجربه خلق هنر دو فرهنگی و سنجش دیرپایی تجربه می‌توان گفت که کودکان در طی تجربه توانسته بودند به دلیل دو مرحله نمایش فرهنگی و فضای پرسش و پاسخ که با تعامل آن‌ها و توجه به جنبه‌های مد نظر آن‌ها همراه بود، از سطح انکار فرهنگ روبرو در مرحله خلق هنر دو فرهنگی فراتر روند و حتی تا حد بسیار زیادی، قطبیت‌گرایی را نادیده بگیرند. مرحله تقلیل تمایزات دو فرهنگ، با تمرکز شدید بر فرهنگ مبدأ و ارزش‌های آن همراه بود، اما در مرحله پذیرش، آن‌ها به وضوح تجربه هم‌ارزسازی و ارتباط میان دو فرهنگ را به نمایش گذاشته و در مرحله انطباق توانایی ترکیب دو فرهنگ را تجربه نمودند. در این میان، تجربه پذیرش به میزان زیادی به چشم می‌خورد و در تجربه انطباق، آثار خلاقانه و هابیریدی نشانگر توانایی هنر برای دستیابی به این مرحله از ادراک فرهنگی بود که شاید در قالب تجارب کلامی قابل بیان نباشد. دیرپایی تجربه نشانگر مرحله پذیرش و افزایش انگیزه کودکان برای ارتباطات میان فرهنگی بود. اشاره مکرر کودکان به خوراک و آواهای زبان، نشانگر آن بود که صداها و مزه‌ها، و لو اینکه مزه‌های تصور شده باشند، از جمله دیرپاترین عناصر در ذهن کودکان بوده و همچنین تأثیر فضای پرسش و پاسخ را به عنوان ابزاری برای آموزش دیرپای مسائل فرهنگی نشان می‌دهد. بنابراین نتایج تجربه حاضر حاکی از آن است که تجربه هنر دو فرهنگی قادر است در آموزش میان فرهنگی در فرارفتن از حالت قوم‌محورانه به نسبیت‌گرایی قومی نقش داشته باشد. باوجود ابعاد کوتاه مدت و محدود تجربه مزبور، خروج از مرحله انکار البته در شرایط عدم وجود اطلاع و پیش فرض در مورد فرهنگ مقصد از مهمترین دستاوردهای این تجربه محسوب می‌شود. همچنین این تجربه نقش مهمی در کاهش قطبیت‌گرایی فرهنگی داشته و تنها مورد مشاهده شده نه وارونگی فرهنگی، بلکه حالت تدافعی ناشی از غرور ملی را نمایش می‌دهد. در مرحله تقلیل تمایز و در مراحل بعد مهمترین عامل در تجربه خلق هنر دو فرهنگی، فرهنگ مبدأ به عنوان اساس اجرای تجربه است و این نشانگر آن است که در آموزش

تعهدات فرارشته‌ای در برنامه‌دستی دانشگاهی

میان‌فرهنگی از این طریق همچنان پیش فرض‌های فرهنگ مبدأ نقش بسیار مهمی را ایفا می‌کند، اما در مراحل پذیرش و انطباق، ما با نگاهی دقیق‌تر و تفاسیر دقیق‌تر در دستیابی به معادل‌های فرهنگی میان فرهنگ مبدأ و مقصد روبرو هستیم. این امر نظریات جلینو (۲۰۱۱: ۱۱) مبنی بر تجربه‌ی هنر دیگر فرهنگ‌ها به‌عنوان ابزاری برای درک و احترام به شیوه‌ی زندگی دیگران، توجه به یگانگی روح انسان‌ها و درک ریشه‌ها، آداب، سنن و هویت فرهنگی خود آن‌ها را تأیید می‌کند. نتایج نشانگر دستیابی کودکان به تقلیل تمایز، پذیرش و همچنین انطباق با دیگر فرهنگ‌ها از منظر شناختی بوده، که در تمامی این موارد با ارتقای رشد مهارت تفسیر آن‌ها در برقراری ارتباط میان دو فرهنگ و شناخت بیشتر آن‌ها از فرهنگ خود همراه است. همچنین در مرحله‌ی انطباق فرهنگی، نمونه‌هایی از هنر‌هایبریدی مشاهده شد که نظریات لی و کروکیلاس را در دستیابی به خرده‌فرهنگ سوم از بُعد تصویری و شناختی تأیید می‌کند.

در مورد دیرپایی تجربه، مهمترین نکته، توسعه‌ی تمایل و انگیزه‌ی افزایش شناخت فرهنگی و نقش آموزش مبتنی بر پرسش (استادرز، ۲۰۰۸؛ پری و سوتول، ۲۰۱۱) در دیرپایی تجربه‌ی آموزش میان‌فرهنگی و همچنین نقش دو حس چشایی (در این مورد احساسی و فردمحور) و شنوایی به‌عنوان عوامل دیرپا در تجربه‌ی ادراک فرهنگی است.

درنهایت می‌توان گفت که تجربه‌ی هنر دو فرهنگی به دلیل درگیر نمودن فرد در یک تجربه‌ی خلاقانه، در بدو امر کودک را وادار به شناسایی و تفسیر فرهنگ خود از بعد تصویری، شناسایی تصویری فرهنگ روبرو و کشف معادل‌ها و تفاوت‌های فرهنگی می‌نماید. او این ادراکات خود را در قالب دو رابطه‌ی ترکیبی یعنی شناسایی شباهت‌ها، یا رابطه‌ی مقایسه‌ای، به‌عنوان درک تفاوت‌های معادل در دو فرهنگ به نمایش می‌گذارد و به این دلیل نقش بیشتری نسبت به یک تجربه‌ی آموزشی صرف افزایش اندوخته دانش نسبت به دیگر فرهنگ‌ها دارد. این پژوهش نتایج رویکونن^۱ و کاراووری^۲ (۲۰۱۲) مبنی بر اینکه کودکان از طریق هنرها یاد می‌گیرند که چگونه هویت فرهنگی‌شان را کشف کنند

^۱ -Ruokonen

^۲ - Kairavuori

و قابلیت‌هایشان را بیان تعاملات بین فرهنگی ارتقاء بخشند، تأیید می‌کند. روش تجربه هنری دو فرهنگی چنانچه در مورد فرهنگ‌های گوناگون اعمال شود نه تنها به آن‌ها کمک می‌کند که راجع به میراث فرهنگی سایرین بدانند، آن را درک کنند و بدان احترام بگذارند؛ یک مسیر یادگیری برای توسعه گام به گام حساسیت میان فرهنگی برای آنان فراهم می‌سازد.

باید گفت که اگر چه تجربه هنری دو فرهنگی در قالب معرفی فرهنگ ایران به کودکان سایر کشورها انجام شد؛ اما در کل قابل پیاده‌سازی روی فرهنگ‌های گوناگون نیز هست. بدین ترتیب علاوه بر اینکه می‌تواند برای گسترش دانش کودکان ایرانی از تنوع فرهنگی موجود در ایران و خارج از ایران به کار رود؛ می‌تواند حساسیت میان فرهنگی‌شان را برای مواجهه با هر فرهنگ جدید نیز ارتقاء بخشد. در ضمن در سطح جهانی نیز می‌تواند هم در راستای معرفی فرهنگ ایران و هم سایر فرهنگ‌ها تعمیم یابد.

پیشنهادهای

در پایان باید گفت طی فرآیند پژوهش مشخص شد که هیچ تولید رسانه‌ای مناسبی برای معرفی فرهنگ ایرانی - اسلامی برای نمایش جنبه‌های گوناگون فرهنگ ایران به کودکان در فضای مجازی موجود نیست و بنابراین تولید چنین محتوایی علاوه بر افزایش کیفیت پژوهش در این زمینه نقش مهمی را برای معرفی فرهنگی ایران دارد. در تحقیقات آتی نیاز است که تأثیر تجربه هنری دو فرهنگی، با موضوعیت فرهنگی ایران یا سایر فرهنگ‌ها و در دیگر بسترها بررسی گردد. تجربه هنری دو فرهنگی نباید تنها به نقاشی محدود گردد بلکه خوب است در قالب سایر تجربیات هنری از هنرهای تجسمی نظیر کولاژ گرفته تا هنرهای اجرایی مانند تئاتر نیز اجرا گردد. به کارگیری هنرهای اجرایی، نظیر تئاتر، موسیقی تأثیرات عمیق‌تری روی توسعه قابلیت‌های میان فرهنگی و به خصوص جنبه‌های مهارتی و رفتاری آن خواهد داشت. تجربه هنری

تعهدات فراارشته‌ای در برنامه‌درسی دانشگاهی

دو فرهنگی می‌تواند مبنایی برای ساخت بازی‌های چندرسانه‌ای در راستای ارتقاء دانش و مهارت‌های میان‌فرهنگی قرار گیرد.

سپاسگزاری

از خانم سوزانا ریتا چاوز^۱، معلم انگلیسی مدرسه کریتیو برای کمک‌های دوستانه و بی‌دریغشان برای ارتباط برقرار کردن با کودکان و ترجمه پرتغالی-انگلیسی کمال تشکر را داریم.

منابع:

- حصاری، لیلا. (۱۳۹۲). رویکردهای آموزش هنر در برنامه‌درسی چند فرهنگی. همایش ملی آموزش و پرورش چند فرهنگی، ارومیه، انجمن مطالعات برنامه‌درسی ایران واحد استان آذربایجان غربی.
- کیان، مرجان. آداک، موسی. موسی پور، نعمت‌الله. (۱۳۹۲)، نقش و جایگاه تربیت هنری در آموزش و پرورش چند فرهنگی، همایش ملی آموزش و پرورش چند فرهنگی، ارومیه، انجمن مطالعات برنامه‌درسی ایران واحد استان آذربایجان غربی.
- عراقیه، علیرضا. فتحی واجارگاه، کوروش. (۱۳۹۱). جایگاه چندفرهنگی در آموزش مدرسه‌ای و آموزش عالی. مجله راهبرد فرهنگ، س ۵، ش ۱۷ و ۱۸. صص ۱۸۷-۲۰۴.
- صادقی، علیرضا. (۱۳۹۱). ویژگی‌ها و ضرورت‌های تدوین برنامه‌درسی چندفرهنگی در ایران: بررسی چالش‌ها و ارائه راهبردها. مجله راهبرد فرهنگ، س ۵، ش ۱۷ و ۱۸. صص ۹۳-۱۲۲.
- Bennett, J. M., & Bennett, M. J. (۲۰۰۴). **Developing Intercultural Sensitivity (An Integrative Approach to Global and Domestic Diversity)**. Handbook of intercultural training, ۱۴۷-۱۶۵.
- Bennett, M. J. (۱۹۸۶). **A Developmental Approach to Training for Intercultural Sensitivity**. International journal of intercultural relations, ۱۰(۲), ۱۷۹-۱۹۶.

- Bennett, M. J., & Bennett, M. J. (۱۹۹۳). **Intercultural Sensitivity, Principles of Training and Development**. Portland, OR: Portland State University.
- Bode, P. (۲۰۱۴). **Senegalese Art in US Schools: Transporting Contemporary African Diaspora with Decolonized Perspectives**. In The Educational Forum, Taylor & Francis Group. ۷۸(۱), ۴۲-۵۳.
- Byram, M. (۱۹۹۷). **Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence**. Multilingual Matters.
- Chen, G.-M., and W.J. Starosta. (۱۹۹۸). **Foundations of Intercultural Communication**. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Clement, R. (۱۹۹۳). **The Art Teacher's Handbook** (۲nd ed) Cheltenham, UK, Stanley Thornes.
- Dewey, J. (۱۹۸۹), **Art as Experience** (Carbondale and Edwardsville, USA, Southern Illinois University Press) (original work published ۱۹۳۴).
- Eisner, E. (۱۹۹۷). **Educating Artistic Vision**. Stanford, USA.
- Furniss, G. J. (۲۰۱۵). **Viewing Sub-Saharan African Art with Western Eyes: A Question of Aesthetics in the Context of another Culture and Time**. Art Education, ۶۸(۶), ۲۸-۳۵.
- Gelineau, P. (۲۰۱۱). **Integrating the Arts across the Elementary School Curriculum**. Cengage Learning.
- Gasman, M. & Epstein, E. (۲۰۰۲). **Modern Art in the Old South: The Role of the Arts in Fisk University's Campus Curriculum**, Educational Researcher, ۳۱(۲), ۱۳-۲۰.
- Gutiérrez, K. D., Baquedano-López, P., & Tejeda, C. (۱۹۹۹). **Rethinking Diversity: Hybridity and Hybrid Language ss in the Third Space**. Mind, culture, and activity, ۶(۴), ۲۸۶-۳۰۳.

- Hammer, M. R. (۱۹۹۹). **A Measure of Intercultural Sensitivity: The Intercultural Development Inventory**. The intercultural sourcebook, ۲, ۶۱-۷۲.
- Hammer, M.R. (۲۰۰۹). **The Intercultural Development Inventory**. In M.A. Moodian (Ed.). Contemporary Leadership and Intercultural Competence (Ch.۱۶, pp. ۲۰۳-۲۱۸). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Henry, C., & Costantino, T. (۲۰۱۵). **The Role of Cross-Cultural Experience in Art Teacher Preparation**. International Journal of Education & the Arts, ۱۶(۳).
- Ingulsrud, J.E., K. Kai, S. Kadowaki, S. Kurobane, and M. Shiobara. (۲۰۰۲). **The Assessment of Cross-Cultural Experience: Measuring Awareness through Critical Text Analysis**. International Journal of Intercultural Relations ۲۶, no. ۵: ۴۷۳-۹۱.
- Jacobson, W., D. Sleicher, & M. Burke. (۱۹۹۹). **Portfolio Assessment of Intercultural Competence**. International Journal of Intercultural Relations, ۲۲(۳), ۴۶۷-۴۹۲.
- Kang, Y. (۲۰۱۴). **Art as A Mirror and Window on Cultural Diversity in South Korea: A Critical Analysis of Artworks by Three Contemporary Artists with Implications for Art Education** (Doctoral dissertation, The Florida State University).
- Kang, Y. (۲۰۱۵). **Art and Art Education in the Multicultural Society of South Korea**. Journal of Art for Life, ۶(۱), ۶.
- Krulikias, G. (۲۰۱۰). **Syncretism, Biculturalism, and Absurdity: The Exploration of Distorted Cultural Identity**. *UNC Asheville Journal*, ۱-۸.

- Lee, O. kr **Art Educators Crossing Borders: The Cross-Cultural Experiences of Asian Art Education Faculty in Us Higher Education**, (Doctoral dissertation, The Florida State University), Retrieved from:
<http://diginole.lib.fsu.edu/islandora/object/fsu/3A183271>
- Leiva, J. J. (۲۰۰۷). **Estrategias de Gestión y Regulación de Conflictos en los Contextos Educativos de Educación intercultural**. Revista Iberoamericana de Educación, ۴۲(۳), ۱-۸.
- Lopes da Silva, J., & Adelina Villas-Boas, M. (۲۰۰۶). **Promoting intercultural education through art education**. Intercultural Education, ۱۱(۱), ۹۵-۱۰۳.
- Lu, M. (۲۰۱۲). **Using the Learners-as-Ethnographers Approach to Enhance Intercultural Learning among American College Students Learning Chinese as a Foreign Language**. (Doctoral dissertation, University of Northern Colorado. USA).
- Mendenhall, M.E., G.K. Stahl, I. Ehnert, G. Oddou, J.S. Osland, and T.M. Kuhlmann. (۲۰۰۴). **Evaluation Studies of Cross-Cultural Training Programs**. In Handbook of intercultural training, ۱۲۹-۴۳.
- Micó-Cebrián, P., & Cava, M. J. (۲۰۱۴). **Intercultural Sensitivity, Empathy, Self-Concept and Satisfaction with Life in Primary School Students**. Infancia y Aprendizaje, ۳۷(۲), ۳۴۲-۳۶۷. doi: ۱۰.۱۰۸۰/۰۲۱۰۳۷۰۲,۲۰۱۴,۹۱۸۸۱۹
- Muñoz, A. (۱۹۹۷). **Educación Intercultural. Teoría y práctica**. Madrid: Escuela Española.
- Nadaner, D. (۱۹۸۳). **On Art and Social Understanding: Lessons from Alfred Schutz**. The Journal of Multicultural and Cross-Cultural Research in Art Education, ۱(۱), ۱۵-۲۲.

- Othman, A., Ruslan, N., & Ahmad, I. S. (۲۰۱۲). **Intercultural Communication in the Malaysian Vision Schools Implications for the Management and Leadership in a Multicultural Primary School**. Management in Education, ۲۶(۴), ۱۹۹-۲۰۶.
- Stokrocki, M. (۲۰۰۱). **Children's Ethno-Aesthetic Responses to a Turkish Carpet: A Cross-Cultural Study in Three Cultures**. Journal of Art & Design Education, ۲۰(۳), ۳۲۰-۳۳۱.
- Perry, L. B., & Southwell, L. (۲۰۱۱). **Developing Intercultural Understanding and Skills: Models and Approaches**. Intercultural Education, ۲۲(۶), ۴۵۳-۴۶۶.
- Ruokonen, I., & Kairavuori, S. (۲۰۱۲). **Intercultural sensitivity of the Finnish ninth graders**. Procedia-Social and Behavioral Sciences, ۴۵, ۳۲-۴۰.
- Rubinowitz, J. (۱۹۸۳). **Foreword**. The Journal of Multicultural and Cross-Cultural Research in Art Education, ۱(۱), ۴-۶.
- Sanhueza, S., & Cardona, M. C. (۲۰۰۹). **Evaluación de la Sensibilidad Intercultural en Alumnado de Educación Primaria Escolarizado en Aulas Culturalmente Diversas**. Revista de Investigación Educativa, ۲۷, ۲۴۷-۲۶۲.
- Sanhueza, S., Cardona, M. C., & Friz, M. (۲۰۱۲). **La Sensibilidad Intercultural en el Alumnado de Educación Primaria y Secundaria de la Provincia de Alicante**. Perfiles Educativos, ۳۴(۱۳۶), ۸-۲۲.
- Stathers, K. (۲۰۰۸). **Enlightenment through understanding**. IB World.

- Straffon, D.A. (۲۰۰۳). **Assessing the Intercultural Sensitivity of High School Students Attending an International School.** International Journal of Intercultural Relations, ۲۷(۴), ۴۸۷-۵۰۱.
- Thomas, G. & Silk, A. (۱۹۹۰). **An Introduction to the Psychology of Children's Drawings.** (New York, London, Toronto, Sydney, Tokyo, Singapore, Harvester Wheatsheaf).
- UNESCO. (۲۰۰۷). **UNESCO Guidelines on Intercultural Education,** Paris.
- UNESCO. (۲۰۱۳). **Intercultural Competences** (Conceptual and Operational Framework), Paris.

شناسایی و اعتبار سنجی ویژگی‌های معلم اثربخش دوره ابتدایی^۱

Identifying and Validating Characteristics of Effective Primary School Teachers

J.Razi (Ph.D), M.Imamjome (Ph.D),
G.Ahmadi (Ph.D), B.Sedghpour
(Ph.D).

Abstract: The main objective of This research was to identify and validate the characteristics of the effective teachers at the primary levels. In the first part, the Q-method was used. The statistical population in this section included all faculty members of educational sciences of Tehran universities ($N=349$), that ۲۰ individuals were selected based on purposive sampling and snowball. The data collection tool is the Q-diagram. The reliability of the tool was confirmed by reviewing ۴۰ documents and was approved by ۳ university experts. The validity of the questionnaire was ۰.۸۴. The second part is based on exploratory factor analysis. The statistical population of this study was all the professors of educational sciences in Tehran universities and elementary education groups of Tehran ($N=987$). ۳۲۰ individuals were selected though random sampling method. The data collection tool was a researcher-made questionnaire with content reliability confirmed by ۳ experts and validity of $\alpha=0.96$. The main findings indicated that ۶۰ characteristics were identified in ۷ dimensions of personality traits, religious-ethical education, reflection, qualifications and competencies, effective teaching, effective classroom management, and monitoring and evaluation. The ۷ dimensions were confirmed, but among ۶۰ characteristics, ۵ characteristics were validated.

Keywords: effective teacher, characteristics, validation, primary level

دکتر جمال رزی^۲، دکتر سیدمحمدرضا امام‌جمعه^۳،
دکتر غلامعلی احمدی^۴، دکتر بهرام صالح صدق‌پور^۵

چکیده: پژوهش حاضر به دنبال شناسایی و اعتبارسنجی ویژگی‌های معلم اثربخش در دوره ابتدایی است. در بخش اول از روش کیو استفاده شده است. جامعه آماری در این بخش شامل کلیه اساتید علوم تربیتی دانشگاه‌های تهران بوده ($N=349$) که از این میان ۲۰ نفر به صورت هدفمند و گلوله برفی انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها، نمودار کیو است که روایی آن با بررسی ۴۰ سند و نظرات ۳ نفر از اساتید دانشگاهی مورد تأیید قرار گرفت و به روش آزمون مجدد، پایایی آن نیز ۰/۸۴ به دست آمد. بخش دوم مبتنی بر تحلیل عاملی اکتشافی بوده که جامعه آماری آن کلیه اساتید علوم-تربیتی دانشگاه‌های تهران، اعضای انجمن مطالعات برنامه-درسی و گروه‌های آموزشی دوره ابتدایی تهران است ($N=987$) که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی ۳۲۵ نفر انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها، پرسشنامه محقق ساخته بوده که روایی محتوایی آن مورد تأیید ۳ نفر از صاحب‌نظران قرارگرفت و پایایی آن ($\alpha=0.96$) به دست آمد. عمده نتایج بیانگر شناسایی ۶۵ ویژگی بوده است که در ۷ بُعد ویژگی‌های شخصیتی، تربیت دینی-اخلاقی، کاراندیشی، صلاحیت و شایستگی‌ها، تدریس مؤثر، مدیریت کارآمد کلاس و نظارت و ارزشیابی دسته‌بندی گردید. از نظر آمار ۷ بُعد مذکور دارای اعتبار ولی از بین ۶۵ ویژگی، ۵ ویژگی از اعتبار لازم برخوردار نیست.

واژگان کلیدی: معلم اثربخش، ویژگی‌های معلم اثربخش، اعتبارسنجی، دوره ابتدایی

۱. این مقاله مستخرج از پایان‌نامه دکتری با عنوان مدل یابی و اعتبار سنجی مؤلفه‌های معلم اثربخش دوره ابتدایی به‌منظور طراحی چهارچوب مفهومی برنامه درسی تربیت‌معلم است. تاریخ دفاع: ۱۳۹۵/۰۹/۲۲ - تاریخ دریافت مقاله:

۱۳۹۵/۰۵/۱۷، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۲/۲۴

۲. دکتری برنامه‌درسی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، رایانامه: jamalrazi64@gmail.com

۳. دانشیار، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، رایانامه: m_r_imam@yahoo.com

۴. دانشیار، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، رایانامه: gaahmady@yahoo.com

۵. دانشیار، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، رایانامه: bahramsaleh@gmail.com

مقدمه

آموزش باکیفیت زیربنای توسعه در هر کشوری بوده و مبنای توسعه پایدار، اهمیت دادن به امر آموزش می باشد (راهنمای برنامه درسی سال های ابتدایی^۱، ۲۰۱۳). ازاین رو، بیشتر کشورهای جهان با نگرانی های فزاینده ای که داشته اند بخش عظیمی از بودجه کشور را به توسعه آموزش باکیفیت اختصاص داده اند (رمدیوس، کلارک و هاوورن^۲، ۲۰۱۲).

موضوع آموزش باکیفیت، بحثی پیچیده ای است که بهبود آن در نظام های آموزشی، متأثر از عوامل متعددی است که از جمله مهم ترین این عوامل «معلم» می باشد (بولکان و گودبوی^۳، ۲۰۱۴). در ادبیات مطالعات برنامه درسی نیز معلم به عنوان یکی از عناصر اصلی در برنامه درسی معرفی می شود. نقش معلم در برنامه درسی به گونه ای است که سایر عناصر برنامه درسی را نیز تحت شعاع خود قرار می دهد. معلم از طریق تدریس محتوای برنامه درسی، اجرای مطلوب فعالیت های یادگیری، استفاده بهینه از مواد و منابع، در نظر داشتن زمان و مکان در دسترس، گروه بندی کردن دانش آموزان و بهره گیری از روش های مناسب ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، زمینه را برای تحقق حداکثری اهداف برنامه درسی را فراهم می کند. ازاین رو تدریس معلم نقش حیاتی در برنامه درسی دارد (بیرد و راسبیری^۴، ۲۰۱۲). با توجه به اینکه، «معلم اثربخش^۵ نقطه اتکای هر تغییر و تحول است، لذا امروزه نظام های آموزشی، به وجود معلمان اثربخش، توجه ویژه ای دارند (فرناندز و مولدوگازیه^۶، ۲۰۱۳).

به زعم تعدادی از صاحب نظران، معلم اثربخش، معلمی است که به دنبال فراهم نمودن شرایط جهت ایجاد فرصت های یادگیری برای دانش آموزان است و دغدغه اصلی

^۱ Primary Years Programme Curriculum Guide

^۲ Remedios, Clarke & Hawthorne

^۳ Bolkkan & Goodboy

^۴ Byrd & Rasberry

^۵ Effective Teacher

^۶ Fernandez & Moldogaziev

وی، یادگیری فراگیرانش می‌باشد (لی^۱، ۲۰۱۵؛ کو، آلوئیسی، هیگنز و لی^۲، ۲۰۱۴؛ کو، سامونس و باکوم^۳، ۲۰۱۳؛ فلورز^۴ و سامونس، ۲۰۱۳). از نظر چینگ^۵ (۲۰۱۴) ارتقای نسبی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، کاهش تمرین و تدریس غیر مؤثر مانند بازخوردهای منفی و سؤالات سطح پایین، کانون توجه معلم اثربخش است. معلم اثربخش دارای دانش و مهارت‌های موردنیاز جهت ارائه و آموزش اهداف قصد شده نظام آموزش و پرورش است، وی از این دانش و مهارت در زمان مناسب به شیوه مطلوب و مورد انتظار به منظور تحقق اهداف استفاده می‌نماید و یادگیری مادام‌العمری برای دانش‌آموزان رقم می‌زند (لویس^۶، ۲۰۱۲؛ پانتیک^۷، ۲۰۱۱). معلم اثربخش احساس تعهد درونی نسبت به یادگیری دانش‌آموزانش دارد و همواره زمینه‌ساز یادگیری در مخاطبانش است (ملیندا^۸، ۲۰۱۰). بنا به نظر لوی و مینگ^۹ (۲۰۰۹) معلم اثربخش دارای مهارت‌های حرفه‌ای بوده که به صورت مستقیم بر نمرات امتحانی دانش‌آموزان و پیشرفت آنان تأثیر می‌گذارد.

بررسی مطالعات خارجی (نایت، لیود، آرباو، گمسون، مک دونالد، نولان و وایت نی^{۱۰}، ۲۰۱۵؛ کوکران اسمیت و ویلگاس^{۱۱}، ۲۰۱۴؛ در نتایج پژوهش کو و همکاران، ۲۰۱۴؛ کو، سامونس و باکوم^{۱۲}، ۲۰۱۳؛ تره‌رن^{۱۲}، ۲۰۱۰؛ هانت^{۱۳}، ۲۰۰۹؛ ون دی

^۱ Lee

^۲ Coe, Aloisi, Higgins & Lee

^۳ Ko, Sammons & Bakum

^۴ Flórez

^۵ Ching

^۶ Louise

^۷ Pantic

^۸ Melinda

^۹ Lui & Meng

^{۱۰} Knight, Lloyd, Arbaugh, Gamson, McDonald, Nolan & Whitney

^{۱۱} Cochran-Smith & Villegas

^{۱۲} Trehearn

^{۱۳} Hunt

گرفت^۱، ۲۰۰۷ و مالیکو^۲، ۲۰۰۶) و داخلی (سبحانی نژاد و زمانی منش، ۱۳۹۱؛ پور ظهیر، امین فر و باقری، ۱۳۸۸؛ عقیلی، ۱۳۸۸؛ نیکنامی، ۱۳۷۹ و محمودی ۱۳۷۷) نشان می‌دهد که صاحب‌نظران و پژوهشگران این حوزه ابعاد و مؤلفه‌های متعددی برای معلم اثربخش ارائه داده‌اند.

توجه به ارتقای کیفیت یادگیری در دوره ابتدایی از طریق ارتقای اثربخشی معلم، نه تنها منطبق با مستندات و شواهد نظری و پژوهشی است بلکه همسو با اسناد بالادستی نظام آموزش و پرورش کشور ایران نیز می‌باشد (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰؛ سند چشم‌انداز بیست‌ساله جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۸۸؛ قانون برنامه چهارم توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۸۳؛ نقشه جامع علمی کشور، ۱۳۸۹؛ قانون برنامه پنجم توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۸۹؛ سند برنامه درسی ملی، ۱۳۹۰ و سند برنامه راهبردی آموزش ابتدایی، ۱۳۹۰).

اگرچه مطالعات متعددی در حوزه معلم اثربخش صورت گرفته است، اما عدم شناسایی و اعتبار سنجی ویژگی‌های معلم اثربخش در دوره ابتدایی از جوانب مغفول این مطالعات است. از سوی دیگر، تبیین ویژگی‌های معلم اثربخش در هر نظام آموزشی، وابسته به مبانی و فلسفه خاص آن نظام است و در هر کشور و دوره تحصیلی متفاوت خواهد بود (اسواینستون^۳، ۲۰۱۵)؛ به عبارت بهتر، در کشورهای مختلف، با توجه به ساختار، فلسفه و مقتضیات نظام آموزشی، معلم اثربخش دارای ویژگی‌های خاص آن کشور خواهد بود. بنابراین، تلاش در راستای شناسایی و اعتبار سنجی ویژگی‌های معلم اثربخش دوره ابتدایی ایران بیش‌ازپیش احساس می‌گردد. علاوه بر این، توجه به این موضوع مورد تأکید اسناد بالادستی نظام آموزش و پرورش کشور ایران نیز بوده و ویژگی‌های شناسایی شده می‌تواند مبنایی برای طراحی و اجرای دوره‌های آموزش ضمن خدمت، بدو خدمت معلمان، کارورزی دانشجو-معلمان، برنامه‌های

^۱ Van de Grift

^۲ Malikow

^۳ Swainston

شناسایی و اعتبار سنجی ویژگی‌های معلم اثربخش...

درسی دانشگاه فرهنگیان و... قرار گیرد. با عنایت به موارد ذکرشده، هدف از انجام پژوهش حاضر، شناسایی و اعتبار سنجی ویژگی‌های معلم اثربخش دوره ابتدایی ایران بوده و به دنبال پاسخ به سؤالات ذیل است:

۱. ویژگی‌های معلم اثربخش کدام است؟

۲. کدام یک از ویژگی‌های شناسایی‌شده، به عنوان ویژگی‌های معلم اثربخش دوره ابتدایی قلمداد می‌گردد؟

روش‌شناسی پژوهش

روش پژوهش حاضر بر اساس هدف، از نوع کاربردی؛ به لحاظ ماهیت از نوع پژوهش‌های اکتشافی؛ از نظر گردآوری داده‌ها، از نوع پژوهش‌های توصیفی-پیمایشی، به دلیل کاربرد روش کیو^۱ و تحلیل عامل اکتشافی^۲ در آن، از نوع پژوهش‌های آمیخته (کیفی-کمی) از نوع اکتشافی متوالی^۳ است. با این توضیح که به منظور جوابگویی به سؤال اول پژوهش از روش کیو و سؤال دوم نیز از تحلیل عاملی اکتشافی استفاده گردید. لذا توضیحات مربوط به روش‌شناسی در دو بخش به شرح ذیل ارائه می‌گردد:

بخش نخست: روش کیو

ویلیام استیونسون^۴ (۱۹۳۵)، روش‌شناسی کیو را به عنوان روشی برای شناسایی ذهنیت افراد، مطرح کرد. این روش ابزاری توانا برای درک آسان ارزش‌ها، سلیقه‌ها، نگرانی‌ها و دیدگاه‌های فردی است که بر پایه تحلیل آماری در هر موقعیتی، ذهنیت افراد را کشف و الگوها و اشتراک نظرها را آشکار می‌سازد و افرادی که دارای رفتار مشترک هستند را شناسایی می‌کند (بارکر^۵، ۲۰۰۸). برخی مراحل انجام روش کیو را

^۱ Q-Methodology

^۲ Exploratory Factor Analysis

^۳ Sequential-Exploratory Mixed Methods Design

^۴ William Stephenson

^۵ Barker

به پنج مرحله و برخی به دو مرحله دسته‌بندی کرده‌اند (خوش‌گویان فرد، ۱۳۸۶). در پژوهش جاری از فرآیندی پنج مرحله‌ای استفاده شده است. تولید مجموعه عبارات^۱ (گزاره‌های کیو)، انتخاب مجموعه مشارکت‌کنندگان^۲، گردآوری داده‌های مرتب‌شده کیو^۳، انجام همبستگی و تحلیل عاملی و تفسیر عامل‌ها از جمله پنج مرحله پژوهش هستند.

۱. مجموعه عبارات کیو: در این مرحله محقق می‌کوشد تا فهرستی جامع از مطالب متداول درباره موضوع مورد بحث را بر اساس گفتگوها، متن، کلمات، جملات، تصاویر، فیلم‌ها و... به گونه‌ای که با آن موضوع در ارتباط باشد را جمع‌آوری کند که به صورت معمول، این فهرست بین ۳۰ تا ۱۰۰ عبارت می‌باشد (ون اکسل و دی گراف^۴، ۲۰۰۵). در پژوهش حاضر، به منظور تهیه مجموعه عبارات کیو آن دسته از اسناد و مطالعاتی که به صورت خاص به حوزه معلم اثربخش (اعم از طراحی مدل، الگو، برنامه درسی، بررسی ویژگی‌ها و مؤلفه‌ها) پرداخته بودند، انتخاب شدند. در این خصوص ۴۰ سند که عبارت‌اند از ۲۹ مطالعه خارجی، ۵ مطالعه داخلی و ۶ سند بالادستی (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، سند برنامه درس ملی، سند چشم‌انداز بیست‌ساله ایران، قانون برنامه چهارم توسعه، قانون برنامه پنجم توسعه و نقشه جامع علمی کشور) مورد بررسی قرار گرفت. در این راستا، گزاره‌های که مربوط به موضوع بوده استخراج و پس از آن، گزاره‌های تکراری حذف گردید و با عنایت به ارتباط و نزدیکی مفهومی بین گزاره‌های مشترک، موارد احتمالی در یک گزاره دسته‌بندی شد. ماحصل مرحله اول تهیه و استخراج ۶۵ گزاره بود که در جدول ۱ مشاهده می‌گردد.

^۱ Q- items

^۲ Selecting the P (participant) set

^۳ Collecting Q sort Data

^۴ Van Exel & De Graaf

جدول ۱. عبارات های نمونه کیو

ردیف	عبارات مستخرج (Q)	ردیف	عبارات مستخرج (Q)
۱	مدیریت رفتار	۳۴	صلاحیت پژوهشی
۲	کاربست تکنولوژی در فرایند یادگیری	۳۵	کرامت و اعتماد به نفس
۳	زمینه ساز رشد (عقلانی، ایمانی، علمی، عملی و اخلاقی)	۳۶	مشارکت اولیا و فراگیران در فرایند ارزشیابی
۴	شایستگی های اخلاقی، اعتقادی و انقلابی	۳۷	ارتباط برنامه درسی با زندگی واقعی
۵	مهارت اجتماعی	۳۸	انتقادپذیر
۶	تفکر تأملی و حل مسئله ای	۳۹	ساده کردن فرایند یادگیری
۷	توجه به رشد فضایل اخلاقی و انسانی	۴۰	آموزش فردی به دانش آموزان دارای اختلال یادگیری
۸	تعهد حرفه ای	۴۱	درک و بهبود مداوم موقعیت خویش بر اساس نظام اسلامی
۹	آراستگی ظاهری	۴۲	پویایی، انعطاف پذیری
۱۰	به کارگیری روش های مختلف ارزشیابی	۴۳	تدریس مبتنی بر سبک های یادگیری
۱۱	راهبری برنامه درسی	۴۴	طراحی آموزشی در حین تدریس
۱۲	صلاحیت مشاوره ای و راه نمایی	۴۵	توجه به عرصه های خالق، خود، خلق و خلقت
۱۳	مدیریت و تعامل مؤثر با اولیا	۴۶	موقعیت شناس و تصمیم گیر
۱۴	توجه به شأن و منزلت و کرامت انسانی	۴۷	عمل حرفه ای
۱۵	خود ابداع گری	۴۸	تعمق و خودارزیابی
۱۶	ایجاد محیط رقابتی سالم	۴۹	خالق، مبتکر و متفکر
۱۷	دانش حرفه ای	۵۰	مدیریت تکالیف درسی
۱۸	پیش بینی فعالیت های ترمیمی-اصلاحی بر اساس نتایج	۵۱	آموزش همه جانبه
۱۹	سازمان دهی مناسب موضوعات، زمان، فضا و ...	۵۲	نظارت بر پیشرفت تحصیلی
۲۰	سازگاری	۵۳	تدریس هدفمند
۲۱	مدیریت و رهبری آموزشی	۵۴	درس پژوهی
۲۲	تعامل اثربخش بین فراگیران	۵۵	مشارکت طلب
۲۳	خلق فرصت های متنوع یادگیری	۵۶	کاربرد تکنیک و استراتژی های متنوع

ردیف	عبارات مستخرج (Q)	ردیف	عبارات مستخرج (Q)
	تدریس		
۲۴	مسئولیت پذیری و پاسخگویی	۵۷	اخلاق مدار
۲۵	مدیریت افراد	۵۸	متعهد و وظیفه شناس
۲۶	اطلاع از ابزارهای مختلف ارزشیابی	۵۹	سازمان دهی فعالیت های گروهی و مشارکتی
۲۷	ارزشیابی مبتنی بر شایستگی محوری	۶۰	ارزیابی کیفی-توصیفی
۲۸	اقدام پژوهی	۶۱	دانش تربیتی
۲۹	توجه متوازن به عناصر تعقل، ایمان، علم، عمل و اخلاق	۶۲	آموزش ویژه به دانش آموزان سرآمد
۳۰	ارزشیابی پیشرفت تحصیلی بر اساس اهداف دروس	۶۳	دلسوزی، عطف و مهربانی
۳۱	صلاحیت فناوری و سواد اطلاعاتی	۶۴	بانگیزه و علاقه مند
۳۲	کنش فکورانه با محیط	۶۵	تدریس مبتنی بر مهارت های سطح بالای تفکر
۳۳	پذیرش تنوع فرهنگی		

۲. انتخاب مجموعه مشارکت کنندگان: به طور معمول، در روش کیو انتخاب بین ۲۰ تا ۸۰ نمونه از افراد مورد بررسی برای دستیابی به دیدگاه های مختلف نسبت به یک موضوع کفایت می کند (خوش گویان فرد، ۱۳۸۶). بنابراین مشارکت کنندگان به طور هدفمند و با اندازه ای کوچک انتخاب می شود که در پژوهش حاضر از میان اساتید صاحب نظر و افراد خبره حوزه یاددهی-یادگیری که در دانشگاه های شهر تهران مشغول به تدریس و پژوهش می باشند، تعداد ۲۰ نفر به عنوان مشارکت کننده به کمک تلفیقی از نمونه گیری هدفمند^۱ و نمونه گیری گلوله برفی^۲ انتخاب شدند. دلیل انتخاب این افراد، قرار داشتن آنها در بطن فعالیت های یاددهی-یادگیری می باشد. انتخاب مشارکت کنندگان در این پژوهش بر اساس «ارتباط نزدیک آنها با موضوع پژوهش» و «اهمیت حضور آنها در پژوهش» انجام شد.

^۱ Purposive Sampling

^۲ Snowball Sampling

۳. گردآوری داده‌های مرتب‌شده کیو: هرکدام از عبارات‌های جدول ۱، با کد مربوط به خود، روی یک کارت به نام کارت کیو نوشته شد و در مرحله بعد از مشارکت‌کنندگان درخواست گردید تا بر اساس دستورالعمل مرتب‌سازی کیو اقدام به قرار دادن هرکدام از کارت‌ها روی نمودار کیو کنند. برای انجام این پژوهش از نمودار کیو با توزیع اختیاری استفاده شده است، به‌طوری‌که مشارکت‌کنندگان در مورد هر عبارت کیو، می‌توانستند هر نظری اعم از موافق یا مخالف داشته باشند. این نمودار برای قرار دادن ۶۵ عبارت کیو توسط مشارکت‌کنندگان از درجه ۱ (که به معنای مخالفت کامل با عبارت موردنظر) تا ۹ (که به معنای موافقت کامل با عبارت کیو مدنظر)، درج‌شده بود. پس از مرتب‌سازی کارت‌ها توسط مشارکت‌کنندگان پژوهش، نحوه امتیازدهی هرکدام، توسط فرم مخصوصی که برای این منظور طراحی شده بود، ثبت گردید. داده‌های مرتب‌سازی مشارکت‌کنندگان در نرم‌افزار SPSS وارد شد تا به کمک تحلیل عاملی کیو^۱ ذهنیت‌های مختلف این مشارکت‌کنندگان و به کمک آن به سؤال پژوهش پاسخ داده شود.

روایی و پایایی

روایی محتوا در نمونه کیو (مجموعه عبارات کیو) به جامعیت در گردآوری عبارات از منابع مختلف در موضوع مورد بررسی، برمی‌گردد. اعتبار صوری واژه‌های عبارات کیو، به‌وسیله رفع اشکالات ویرایشی، یکدستی در فرم و اندازه امکان‌پذیر می‌باشد (خوش‌گویان فرد، ۱۳۸۶).

به‌منظور تأمین روایی، در پژوهش حاضر، نخست نمونه کیو با بررسی ۴۰ سند که عبارت‌اند از ۲۹ مطالعه خارجی، ۵ مطالعه داخلی و ۶ سند بالادستی (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، سند برنامه درس ملی، سند چشم‌انداز بیست‌ساله ایران، قانون برنامه چهارم توسعه، قانون برنامه پنجم توسعه و نقشه جامع علمی کشور) و مصاحبه با ۶ نفر

^۱ Q-factor Analysis

از صاحب نظران حوزه یاددهی-یادگیری جمع آوری گردید و پس از آن در اختیار ۳ نفر از اساتید دانشگاهی قرار گرفت و بعد از گردآوری نظرات و ابهامات آن‌ها درباره گزاره‌ها، ابزار جمع آوری داده‌های پژوهش نهایی شد.

پایایی در روش‌شناسی کیو به وسیله ابزارهای متعددی قابل اندازه‌گیری است. یکی از این ابزارها آزمون مجدد می‌باشد (خوش‌گویان فرد، ۱۳۸۶). در پژوهش حاضر نیز برای آزمون پایایی از این روش استفاده شده است. بدین شکل که از ۲۰ درصد از افراد نمونه، دوباره آزمون گرفته شد و ضریب همبستگی به دست آمده، عدد ۰/۸۴ را نشان داد که نشانگر سطح بالایی از پایایی است.

بخش دوم: تحلیل عاملی اکتشافی

به منظور اعتبار سنجی و تعیین این موضوع که کدام یک از ویژگی‌های شناسایی شده جزء ویژگی‌های معلم اثربخش دوره ابتدایی قلمداد می‌گردد، ویژگی‌های شناسایی شده در قالب پرسشنامه در اختیار افراد مورد مطالعه به شرح ذیل، قرار گرفت.

جامعه آماری

جامعه آماری شامل کلیه اعضای هیئت علمی دانشکده‌های علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران^۱، اعضای انجمن مطالعات برنامه درسی ایران و اعضای گروه‌های آموزشی دوره ابتدایی اداره کل آموزش و پرورش استان تهران که در سال تحصیلی ۹۴-۹۵ مشغول به تدریس و پژوهش می‌باشند (N=۹۸۷).

^۱ دانشگاه‌های تهران، تربیت مدرس، خوارزمی، تربیت دبیر شهید رجایی، شاهد، الزهراء، علامه طباطبائی و شهید بهشتی.

حجم نمونه و روش نمونه‌گیری

به استناد قاعده گورسوج^۱ (گورسوج^۲، ۲۰۰۱، به نقل از حبیب پور، صفری، ۱۳۹۱، ص ۳۲۴)، با توجه به اینکه پرسشنامه تدوین شده دارای ۶۵ ویژگی (متغیر) می‌باشد و به ازای هر متغیر ۵ نفر مناسب قلمداد گردیده است، لذا ۳۲۵ نفر نمونه کفایت می‌کند ($n=325$) که این افراد با روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب گردیدند.

ابزار گردآوری اطلاعات

همچنان که پیش‌تر نیز اشاره شد، بر اساس نتایج روش کیو، ویژگی‌های معلم اثربخش شناسایی و دسته‌بندی گردید و بر اساس آن پرسشنامه محقق ساخته طراحی و تدوین شد. این پرسشنامه حاوی ۶۵ ویژگی بوده است.

روایی و پایایی ابزار

به منظور حصول اطمینان از روایی پرسشنامه طراحی شده، روایی محتوایی آن مورد تأیید ۳ نفر از اساتید دانشگاهی قرار گرفت. به منظور اطلاع از پایایی پرسشنامه طراحی شده از آزمون آلفای کرانباخ استفاده گردید. نتایج این آزمون نشان داد که $(\alpha=0.96)$ می‌باشد. این مقدار بیانگر میزان پایایی بالای پرسشنامه است.

یافته‌های پژوهش

بررسی سؤال اول پژوهش «ویژگی‌های معلم اثربخش کدام است؟»

برای پاسخگویی به سؤال پژوهش از تحلیل عاملی کیو استفاده شد. به منظور انجام تحلیل عاملی کیو، اطلاع از مناسب بودن داده‌ها یکی از پیش فرض‌های اساسی است. بدین منظور از آزمون‌های کیزر-میر-اولکین^۳ و کرویت بارتلت^۴ استفاده شد. همان‌گونه

^۱ به ازای هر متغیر، ۵ نمونه (پاسخگو یا آزمودنی) کفایت می‌کند.

^۲ Gorsuch

^۳ Kaiser-meyer-olkin

^۴ Bartlett's test of sphericity

که مشاهده می‌شود، مقدار شاخص KMO، $0/703$ است که مقدار قابل قبولی برای این شاخص است. همچنین، مقدار آماری کای اسکوتر برای آزمون کرویت بارتلت، $1271/91$ است که با درجه آزادی 190 ، معنی‌دار است ($p=0/000$)؛ بنابراین، می‌توان گفت که داده‌ها برای انجام تحلیل عاملی کیو مناسب می‌باشند (جدول ۱).

جدول ۱. نتایج آزمون‌های تناسب داده‌ها

آزمون KMO	آزمون کرویت بارتلت	درجه آزادی	سطح معنی‌داری
$0/703$	$\chi^2 = 1271/91$	190	$0/000$

پس از حصول اطمینان از مناسب بودن داده‌ها، به منظور دسته‌بندی نظرات 20 نفر از مشارکت‌کنندگان، تحلیل عاملی کیو به روش ویژگی‌های اصلی و با استفاده از چرخش واریماکس^۱ صورت گرفت. شایان‌ذکر است که ملاک استخراج عامل‌ها، مقادیر ویژه بالاتر از 1 بوده است.

همان‌طور که مشاهده می‌گردد با توجه به این ملاک، دیدگاه افراد نمونه روی هم‌رفته در 7 عامل (بعد) دسته‌بندی شد که این 7 عامل در حدود $88/61$ درصد واریانس را تبیین و پوشش می‌دهند. بر اساس نتایج به‌دست‌آمده، بیشترین واریانس تبیین شده عامل‌های اول و دوم به ترتیب $(24/34\%)$ و $(15/52\%)$ بوده‌اند، بعد از آن‌ها به ترتیب هر یک از عامل‌های سوم، چهارم، پنجم، ششم و هفتم با مقادیر $(11/74\%)$ ، $(10/09\%)$ ، $(9/86\%)$ ، $(8/62\%)$ و $(8/41\%)$ در رتبه‌های بعدی قرار دارند (جدول ۲).

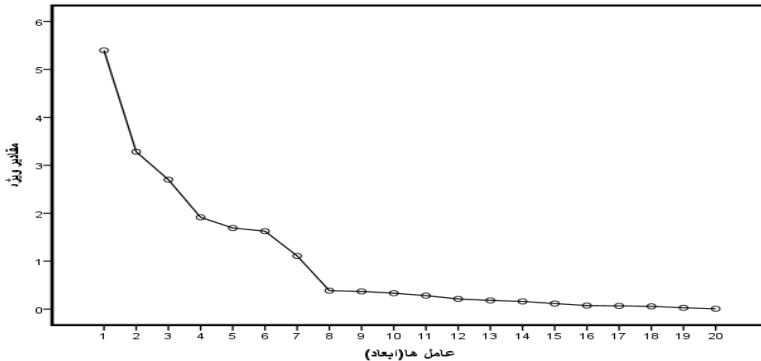
^۱ varimax rotation

شناسایی و اعتبار سنجی ویژگی‌های معلم اثربخش...

جدول ۲. ماتریس کل تبیین شده برای هفت عامل (بعد)

مشارکت کنندگان	مقادیر ویژه اولیه			مجموع مجذور بارهای عاملی استخراجی			مجموع مجذور بارهای عاملی چرخش یافته		
	کل	درصد واریانس	درصد تجمعی	کل	درصد واریانس	درصد تجمعی	کل	درصد واریانس	درصد تجمعی
۱	۵/۳۹	۲۶/۹۸	۲۶/۹۸	۵/۳۹	۲۶/۹۸	۲۶/۹۸	۴/۸۶	۲۴/۳۴	۲۴/۳۴
۲	۳/۲۸	۱۶/۴۱	۴۳/۳۹	۳/۲۸	۱۶/۴۱	۴۳/۳۹	۳/۱۰	۱۵/۵۲	۳۹/۸۶
۳	۲/۷۰	۱۳/۵۰	۵۶/۹۰	۲/۷۰	۱۳/۵۰	۵۶/۹۰	۲/۳۴	۱۱/۷۴	۵۱/۶۱
۴	۱/۹۱	۹/۵۷	۶۶/۴۷	۱/۹۱	۹/۵۷	۶۶/۴۷	۲/۱	۱۰/۰۹	۶۱/۷۰
۵	۱/۶۹	۸/۴۵	۷۴/۹۳	۱/۶۹	۸/۴۵	۷۴/۹۳	۱/۹۷	۹/۸۶	۷۱/۵۶
۶	۱/۶۲	۸/۱۳	۸۳/۰۶	۱/۶۲	۸/۱۳	۸۳/۰۶	۱/۷۲	۸/۶۲	۸۰/۱۹
۷	۱/۱۱	۵/۵۴	۸۸/۶۱	۱/۱۱	۵/۵۴	۸۸/۶۱	۱/۶۸	۸/۴۱	۸۸/۶۱

آزمون اسکری کتل^۱ (سنگریزه) برای عامل‌های استخراجی اجرا گردید. همان‌طور که مشاهده می‌گردد نمودار مذکور نیز ۷ عامل استخراجی با مقدار بیشتر از ۱ را به نمایش درآورده است (نمودار ۱).



نمودار ۱. آزمون اسکری کتل عامل‌های استخراجی

برای تفسیر و شناسایی عامل‌ها، از ماتریس چرخش یافته عامل‌ها استفاده شد. به کمک این ماتریس مشخص گردید که کدامیک از مشارکت‌کنندگان باعث ایجاد هر یک از عامل‌ها شده‌اند. به عبارت دیگر، نمایندگان عامل‌های یک تا هفت، کدامیک از مشارکت‌کنندگان هستند؟ با بررسی نتایج این ماتریس مشخص شد، مشارکت‌کنندگان (۱۸ و ۱۳، ۹، ۷، ۲) مشترکاً عامل اول را شناسایی کرده‌اند. به همین ترتیب مشارکت‌کنندگان (۱۴، ۱۰، ۳ و ۱۷) مشترکاً عامل دوم، مشارکت‌کنندگان (۱ و ۵) مشترکاً عامل سوم، مشارکت‌کنندگان (۱۱ و ۲۰) مشترکاً عامل چهارم، مشارکت‌کنندگان (۶ و ۸) مشترکاً عامل پنجم، مشارکت‌کنندگان (۴، ۵ و ۱۹) مشترکاً عامل ششم و مشارکت‌کنندگان (۱۲، ۱۵ و ۱۶) مشترکاً عامل هفتم را شناسایی کرده‌اند (جدول ۳).

^۱ scree cottell

جدول ۳. ماتریس بارهای عاملی چرخش یافته

مشارکت کنندگان	عامل‌ها (ابعاد)						
	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱			۰/۹۴				
۲	۰/۹۷						
۳		۰/۸۱					
۴						۰/۷۸	
۵			۰/۹۳			۰/۹۰	
۶					۰/۷۲		
۷	۰/۹۷						
۸					۰/۸۲		
۹	۰/۹۶						
۱۰		۰/۹۳					
۱۱			۰/۹۲				
۱۲							۰/۷۵
۱۳	۰/۷۹						
۱۴		۰/۴۹					
۱۵							۰/۷۷
۱۶							۰/۶۰
۱۷		۰/۹۴					
۱۸	۰/۹۶						
۱۹						۰/۷۷	
۲۰				۰/۷۳			

به منظور شناسایی این موضوع که هر یک از عامل‌های استخراجی شامل کدام یک از عبارات بوده‌اند، امتیاز عامل‌های چرخش یافته، وزن دهی^۱ و رتبه‌بندی^۲ گردیدند و برحسب رتبه‌های اختصاص یافته و محتوای عبارات، عامل‌ها (ابعاد) و ویژگی‌های مربوطه شناسایی شد. شایان بحث است که برای محاسبه وزن عامل‌ها از فرمول

^۱ Weight Cases

^۲ Rank Cases

$w = \frac{f}{1-f^2}$ استفاده شده است. در این فرمول f همان بار عاملی و w وزن متناظر با آن است. در مرحله بعد هر یک از وزن‌ها ضرب در رتبه‌های اولیه برای هر یک از افراد شده است (جدول ۴).

جدول ۴. عبارات تشکیل‌دهنده عامل‌های استخراجی

عامل‌ها	عبارات تشکیل‌دهنده
۱	q۵، q۹، q۲۰، q۲۴، q۳۳، q۳۵، q۳۸، q۴۲، q۴۶، q۴۹، q۵۵، q۵۷، q۵۸، q۶۳، q۶۴
۲	q۳، q۷، q۱۴، q۲۹، q۴۵
۳	q۶، q۱۵، q۲۸، q۳۲، q۴۱، q۴۸، q۵۴
۴	q۴، q۸، q۱۲، q۱۷، q۳۱، q۳۴، q۴۷، q۶۱
۵	q۲، q۱۱، q۲۳، q۳۷، q۳۹، q۴۰، q۴۳، q۴۴، q۵۱، q۵۳، q۵۶، q۶۲، q۶۵
۶	q۱، q۱۳، q۱۶، q۱۹، q۲۱، q۲۲، q۲۵، q۵۹
۷	q۱۰، q۱۸، q۲۶، q۲۷، q۳۰، q۳۶، q۵۲، q۶۰

پس از مشخص شدن عامل‌ها و عبارات تشکیل‌دهنده هر یک از آن‌ها با استفاده از روش تحلیل عاملی کیو، بر اساس محتوای عبارات تشکیل‌دهنده هر یک از عامل‌ها و مبانی نظری، ابعاد نام‌گذاری گردید (جدول ۵).

جدول ۵. ویژگی‌های شناسایی و دسته‌بندی‌شده معلم اثربخش

ابعاد	ویژگی‌ها
ویژگی‌های شخصیتی	کرامت و اعتمادبه‌نفس؛ دلسوزی، عفو و مهربانی؛ خلاق، مبتکر و متفکر؛ مسئولیت‌پذیر و پاسخگو؛ متعهد و وظیفه‌شناس؛ انتقادپذیر؛ موقعیت‌شناس و تصمیم‌گیر؛ باانگیزه و علاقه‌مند؛ اخلاق‌مدار؛ داشتن مهارت اجتماعی؛ پذیرش تنوع فرهنگی؛ پویایی، انعطاف‌پذیری؛ مشارکت طلب؛ آراستگی ظاهری؛ سازگاری.
تربیت دینی-اخلاقی	زمینه‌ساز رشد (عقلانی، ایمانی، علمی، عملی و اخلاقی)؛ توجه متوازن به عناصر تعقل، ایمان، علم، عمل و اخلاق؛ توجه به عرصه‌های خالق، خود، خلق و خلقت؛ توجه به شأن و منزلت و کرامت انسانی؛ توجه به رشد فضایل اخلاقی و انسانی.
کار اندیشی (عمل فکورهانه)	درس پژوهی؛ کنش فکورهانه با محیط؛ اقدام پژوهی؛ تعمق و خودآزمایی؛ نوآوری؛ درک و بهبود مداوم موقعیت خویش بر اساس نظام معیار اسلامی؛ تفکر تأملی و حل مسئله‌ای.
صلاحیت و شایستگی‌ها	دانش حرفه‌ای؛ عمل حرفه‌ای؛ تعهد حرفه‌ای؛ شایستگی‌های اخلاقی، اعتقادی؛ صلاحیت فناوری و سواد اطلاعاتی؛ صلاحیت مشاوره‌ای و راهنمایی؛ صلاحیت پژوهشی؛ خود یادگیری مادام‌العمر.

شناسایی و اعتبار سنجی ویژگی‌های معلم اثربخش...

ابعاد	ویژگی‌ها
تدریس مؤثر	کاربرد تکنیک و استراتژی‌های متنوع تدریس؛ آموزش فردی به دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری؛ آموزش ویژه به دانش‌آموزان سرآمد؛ آموزش همه‌جانبه؛ راهبری برنامه درسی؛ بازخورد مداوم از تدریس؛ طراحی آموزشی در حین تدریس؛ چگونگی یادگیری فراگیران؛ تدریس مبتنی بر سبک‌های یادگیری؛ تدریس مبتنی بر مهارت‌های سطح بالای تفکر؛ خلق فرصت‌های متنوع یادگیری؛ ارتباط برنامه درسی با زندگی واقعی؛ کاربست تکنولوژی در فرایند یادگیری.
مدیریت کارآمد کلاس	سازمان‌دهی فعالیت‌های گروهی و مشارکتی؛ مدیریت و تعامل مؤثر با اولیا؛ تعامل اثربخش بین فراگیران؛ مدیریت و رهبری آموزشی؛ مدیریت رفتار افراد؛ نظم و انضباط؛ مدیریت تکالیف درسی؛ سازمان‌دهی مناسب موضوعات، زمان، فضا و مواد آموزشی؛ ایجاد محیط رقابتی سالم.
نظارت و ارزشیابی	نظارت بر پیشرفت تحصیلی؛ ارزیابی کیفی-توصیفی؛ پیش‌بینی فعالیت‌های ترمیمی-اصلاحی بر اساس نتایج؛ اطلاع از ابزارهای مختلف ارزشیابی؛ مشارکت اولیاء و فراگیران در فرایند ارزشیابی؛ ارزشیابی پیشرفت تحصیلی بر اساس اهداف دروس؛ ارزشیابی مبتنی بر شایستگی محوری؛ به‌کارگیری روش‌های مختلف ارزشیابی.

بخش دوم

سیمای پاسخگویان در بخش دوم

در بین پاسخگویان مورد مطالعه، ۱۹۶ نفر (۶۰/۳ درصد) مرد و ۱۲۹ نفر (۳۹/۷ درصد) افراد زن بوده‌اند. بر اساس سطح تحصیلی ۲۵۹ نفر (۷۹/۷ درصد) دکتری و ۶۶ نفر (۲۰/۳ درصد) کارشناسی ارشد می‌باشند. بر مبنای وضعیت شغلی، ۲۱۹ نفر (۶۷/۴ درصد) آموزشی، ۳۷ نفر (۱۱/۴ درصد) پژوهشی و ۶۹ نفر (۲۱/۲ درصد) نیز اداری بوده‌اند. مرتبه علمی ۸۵ نفر (۲۶/۲ درصد) معلم و سرگروه آموزشی، ۱۴ نفر (۴/۳ درصد) مربی، ۱۷۲ نفر (۵۲/۹ درصد) استادیار، ۴۶ نفر (۱۴/۲ درصد) دانشیار و ۸ نفر (۲/۵ درصد) استاد دانشگاه می‌باشد.

بررسی سؤال دوم پژوهش «کدام یک از ویژگی‌های شناسایی شده، به عنوان ویژگی‌های معلم اثربخش دوره ابتدایی قلمداد می‌گردد؟»

به منظور پاسخگویی به سؤال دوم از تحلیل عاملی اکتشافی استفاده گردید. اطلاع از مناسب بودن داده‌ها یکی از پیش فرض‌های اساسی است. لذا از آزمون‌های کیزر-میر-اولکین و کرویت بارتلت استفاده گردید. نتایج نشان می‌دهد که مقدار شاخص KMO، ۰/۸۴۵ است، که مقدار قابل قبول برای این شاخص است. همچنین، مقدار آماره کای-اسکوئر برای آزمون کرویت بارتلت، ۴۶۰۹/۳۵ است که با درجه آزادی ۴۳۲، معنی دار می‌باشد ($p=0/000$)، بنابراین، می‌توان گفت که داده‌ها برای انجام تحلیل عاملی اکتشافی مناسب می‌باشند (جدول ۶).

جدول ۶. نتایج آزمون‌های تناسب داده‌ها به منظور تحلیل عاملی اکتشافی

آزمون KMO	آزمون کرویت بارتلت	درجه آزادی	سطح معنی داری
۰/۸۴۵	$X^2=4609/35$	۴۳۲	۰/۰۰۰

پس از اطلاع از مناسب بودن داده‌ها، به منظور تبیین اعتبار ویژگی‌های شناسایی شده، تحلیل عاملی اکتشافی به روش ویژگی‌های اصلی و با استفاده از چرخش واریماکس صورت گرفت. ملاک استخراج عامل‌ها، مقادیر ویژه بالاتر از ۱ بوده است. ۷ عامل (بعد) شناسایی شده روی هم رفته نزدیک به ۸۹ درصد از واریانس کل را تبیین می‌نمایند (جدول ۷)، لذا می‌توان ادعا کرد که ویژگی‌های شناسایی و دسته‌بندی شده دارای اعتبار می‌باشند.

شناسایی و اعتبار سنجی ویژگی‌های معلم اثربخش...

جدول شماره ۷. ماتریس کل تبیین شده برای هفت عامل (بعد) شناسایی شده

ابعاد	مقادیر ویژه اولیه			مجموع مجذور بارهای عاملی استخراجی			مجموع مجذور بارهای عاملی چرخش یافته		
	کل	درصد واریانس	درصد تجمعی	کل	درصد واریانس	درصد تجمعی	کل	درصد واریانس	درصد تجمعی
۱	۲۵/۲۷۷	۳۸/۸۸۷	۳۸/۸۷	۲۵/۲۷۷	۳۸/۸۸۷	۳۸/۸۸۷	۱۴/۲۴۰	۲۱/۹۰۷	۲۱/۹۰۷
۲	۱۳/۱۰۶	۲۰/۱۶۳	۵۹/۰۵۱	۱۳/۱۰۶	۲۰/۱۶۳	۵۹/۰۵۱	۱۳/۵۴۷	۲۰/۸۴۱	۴۲/۷۴۹
۳	۶/۲۷۷	۹/۶۵۷	۶۸/۷۰۷	۶/۲۷۷	۹/۶۵۷	۶۸/۷۰۷	۶/۹۵۴	۱۰/۶۹۸	۵۳/۴۴۷
۴	۵/۱۵۳	۷/۹۲۷	۷۶/۶۳۴	۵/۱۵۳	۷/۹۲۷	۷۶/۶۳۴	۶/۶۶۳	۱۰/۲۵۰	۶۳/۹۷
۵	۳/۶۹۱	۵/۶۷۹	۸۲/۳۱۳	۳/۶۹۱	۵/۶۷۹	۸۲/۳۱۳	۵/۷۲۹	۸/۸۱۴	۷۲/۵۱۱
۶	۳/۰۶۲	۴/۷۱۱	۸۷/۰۲۴	۳/۰۶۲	۴/۷۱۱	۸۷/۰۲۴	۵/۴۷۲	۸/۴۱۸	۸۰/۹۲۹
۷	۱/۵۰۹	۲/۳۲۲	۸۹/۳۴۶	۱/۵۰۹	۲/۳۲۲	۸۹/۳۴۶	۵/۴۷۱	۸/۴۱۷	۸۹/۳۴۶

بر اساس بارهای عاملی چرخش یافته ۶۵ ویژگی شناسایی شده، ویژگی‌های ۱۵ (سازگاری)، ۲۶ (درک و بهبود مداوم موقعیت خویش بر اساس نظام معیار اسلامی)، ۳۱ (شایستگی‌های اخلاقی، اعتقادی)، ۳۳ (صلاحیت مشاوره‌ای و راهنمایی)، ۵۳ (مدیریت رفتار افراد) و ۶۴ (ارزشیابی مبتنی بر شایستگی محوری) به دلیل پایین بودن بار عاملی از اعتبار لازم برخوردار نبوده‌اند (جدول ۸). قابل ذکر است که مبنای بار عاملی مورد قبول ۰/۴ می‌باشد.

جدول ۸. بارهای عاملی چرخش یافته ویژگی‌های پرسشنامه

مؤلفه‌ها (ویژگی‌ها)	بار عاملی	مؤلفه‌ها (ویژگی‌ها)	بار عاملی
Q۱	۰/۹۲۸	Q۳۴	۰/۷۴۴
Q۲	۰/۹۷۲	Q۳۵	۰/۹۳۹
Q۳	۰/۹۱۴	Q۳۶	۰/۸۲۵
Q۴	۰/۹۴۱	Q۳۷	۰/۹۱۲
Q۵	۰/۹۷۳	Q۳۸	۰/۹۳۴
Q۶	۰/۹۴۸	Q۳۹	۰/۸۲۱
Q۷	۰/۹۷۰	Q۴۰	۰/۹۰۸
Q۸	۰/۹۶۶	Q۴۱	۰/۹۲۵
Q۹	۰/۹۶۴	Q۴۲	۰/۹۲۸
Q۱۰	۰/۹۳۶	Q۴۳	۰/۹۳۱
Q۱۱	۰/۹۵۱	Q۴۴	۰/۹۱۳
Q۱۲	۰/۹۶۴	Q۴۵	۰/۹۲۲
Q۱۳	۰/۹۵۵	Q۴۶	۰/۸۷۶
Q۱۴	۰/۹۴۷	Q۴۷	۰/۷۰۴
Q۱۵	۰/۳۲۷	Q۴۸	۰/۷۰۵
Q۱۶	۰/۷۹۴	Q۴۹	۰/۶۹۹
Q۱۷	۰/۸۱۲	Q۵۰	۰/۷۹۴
Q۱۸	۰/۸۵۷	Q۵۱	۰/۸۱۲
Q۱۹	۰/۸۲۱	Q۵۲	۰/۸۵۷

مؤلفه‌ها (ویژگی‌ها)	بار عاملی	مؤلفه‌ها (ویژگی‌ها)	بار عاملی
Q20	۰/۸۲۷	Q53	۰/۲۹۸
Q21	۰/۹۲۸	Q54	۰/۸۲۷
Q22	۰/۸۳۳	Q55	۰/۹۴۶
Q23	۰/۶۵۴	Q56	۰/۸۷۱
Q24	۰/۶۸۱	Q57	۰/۹۴۵
Q25	۰/۷۳۵	Q58	۰/۹۲۹
Q26	۰/۳۱۹	Q59	۰/۷۸۳
Q27	۰/۶۱۵	Q60	۰/۶۳۲
Q28	۰/۷۱۹	Q61	۰/۸۲۴
Q29	۰/۹۳۲	Q62	۰/۸۶۳
Q30	۰/۸۳۳	Q63	۰/۸۳۲
Q31	۰/۳۵۱	Q64	۰/۳۶۱
Q32	۰/۶۹۷	Q65	۰/۹۲۹
Q33	۰/۳۰۳		

بحث و نتیجه‌گیری

هدف اصلی پژوهش حاضر، شناسایی و اعتبار سنجی ویژگی‌های معلم اثربخش دوره ابتدایی ایران بوده است که برای بررسی این موضوع از روش کیو و تحلیل عاملی اکتشافی بهره گرفته شد. در مرحله اول ویژگی‌های شناسایی‌شده معلم اثربخش در ۷ بعد و با ۶۵ ویژگی شناسایی و نام‌گذاری شد که این ابعاد عبارت‌اند از ویژگی‌های شخصیتی (با ۱۵ ویژگی)، ساحت‌های تربیتی (با ۵ ویژگی)، کار اندیشی (با ۷ ویژگی)، صلاحیت و شایستگی‌ها (با ۸ ویژگی)، تدریس مؤثر (با ۱۳ ویژگی)، مدیریت کارآمد کلاس (با ۹ ویژگی) و نظارت و ارزشیابی (با ۸ ویژگی) شناسایی و استخراج گردیدند. بر اساس تحلیل عاملی اکتشافی، ۷ بعد شناسایی‌شده دارای اعتبار بوده اما در بعد ویژگی‌های شخصیتی، ویژگی (سازگاری)؛ در بعد کار اندیشی (عمل فکورانه)، ویژگی

(درک و بهبود مداوم موقعیت خویش بر اساس نظام معیار اسلامی)؛ در بعد صلاحیت و شایستگی‌ها، ویژگی‌های (شایستگی‌های اخلاقی، اعتقادی) و (صلاحیت مشاوره‌ای و راهنمایی)؛ در بعد مدیریت کارآمد کلاس، ویژگی (مدیریت رفتار افراد) و در بعد نظارت و ارزشیابی، ویژگی (ارزشیابی مبتنی بر شایستگی محوری) از اعتبار لازم برخوردار نبوده‌اند و جزء ویژگی‌های معلم اثربخش دوره ابتدایی محسوب نمی‌گردند. نتیجه آنکه ۷ بعد با ۶۰ ویژگی به عنوان ویژگی‌های معلم اثربخش دوره ابتدایی معتبر و مورد تأیید افراد مورد مطالعه به شرح بالا قرار گرفت.

ویژگی‌های شخصیتی: ویژگی‌های شخصیتی اگرچه مقوله‌ای مهم برای معلم در هر دوره تحصیلی قلمداد می‌گردد، اما توجه به این موضوع در دوره ابتدایی از دو جنبه قابل تأمل تر است؛ نخست حساسیت و الگوپذیری کودکان از معلم و دیگری دوام اثر و عمق این ویژگی‌ها در سال‌های بعد. دانش‌آموزان دوره ابتدایی معلم را به عنوان یک الگوی موثق قبول داشته و چه بسا گفتار، کردار و رفتار وی را در موقعیت‌های مختلف دیگر نیز تقلید می‌کنند. آموزگاری که خود علاقه‌مند به تدریس و یادگیری باشد، می‌تواند شور و اشتیاق نسبت به یادگیری را در بین دانش‌آموزان خود شعله‌ور نماید (شیبانی و افلاکی فرد، ۱۳۹۳).

بر اساس نتایج مطالعه اسلایچر^۱ (۲۰۱۶) ویژگی‌های شخصیتی می‌تواند در اثربخش نمودن فعالیت‌های معلم نقش داشته باشد. بولکان و گودبوی (۲۰۱۴) نشان می‌دهند که ویژگی‌های شخصیتی می‌تواند به‌طور مؤثری در بهبود مدیریت کلاس، روند تدریس معلم و به‌طور کلی اثربخشی معلم کمک نماید. نتایج پژوهش گارسیا، کوپزینسکی و گلندا^۲ (۲۰۱۱) نشان می‌دهد که در مورد شخصیت و رفتار معلم و تأثیرات آن، پژوهش‌های زیادی لازم است. تامبلین^۳ (۲۰۱۰)، با اشاره بر عوامل مهم در موفقیت معلم نشان می‌دهد که ویژگی‌های شخصیتی و پاره‌ای از صلاحیت‌ها در کیفیت آموزشی معلمان نقش اساسی را ایفا می‌نماید. در این راستا، نتایج پژوهش حاضر با نتایج

^۱ Schleicher

^۲ Garcia, kupczynski & Glenda

^۳ Tamblyn

مطالعات کوکران اسمیت و همکاران (۲۰۱۴)؛ کو و همکاران (۲۰۱۴)؛ هانت (۲۰۰۹)؛ ترهرن (۲۰۱۰)؛ ون‌دی‌گرفت (۲۰۰۷)؛ مالیکا (۲۰۰۶)؛ سبجانی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۱)؛ عقیلی (۱۳۸۸) و محمودی (۱۳۷۷) همسو می‌باشد.

تربیت دینی - اخلاقی: هر جامعه‌ای تلاش می‌کند تا کودکان خود را بر اساس باورها و عقاید خود تربیت نماید. کشور ما نیز به‌عنوان یک جامعه دین‌مدار سعی دارد تا افراد را با مبانی و اصول دین مقدس اسلام آشنا نماید. بنابراین تربیت دینی-اخلاقی کودکان یکی از اهداف اساسی متخصصان تعلیم و تربیت می‌باشد؛ ازاین‌رو، یکی از هدف‌های فرهنگی عمده جمهوری اسلامی، اعتلای اخلاقی جامعه و حرکت دادن آن به‌سوی اخلاق اسلامی است. این هدف فرهنگی که از همان ابتدا مورد اهتمام مسئولان کشور بوده، با ابزارها و روش‌های گوناگونی دنبال شده است که ازجمله آن‌ها می‌توان به معلم و روش‌های وی اشاره کرد (شکرالله زاده و خوشبخت، ۱۳۹۰). بر اساس فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران، به‌منظور رسیدن به حیات طیبه به‌عنوان هدف غایی تعلیم و تربیت کشور می‌بایست به این بعد از طریق معلم اثربخش توجه نمود (سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰).

قابل ذکر است که مطالعات صورت گرفته توسط پژوهشگر (در منابع قابل دسترسی)، حاکی از آن است که تاکنون این بعد از معلم اثربخش و ویژگی‌های مربوطه، در هیچ‌یک از تحقیقات قبلی شناسایی نشده است.

کاراندیشی^۱ (عمل فکورانه): به فرایندی اشاره دارد که طی آن معلمان، اندیشه‌ها، باورها و اعمالشان را در معرض نقد و تحلیل قرار می‌دهند و در طی این فرایند، معلم، تصمیمات متین، سنجیده و معقول در ارتباط با ابعاد برنامه درسی اتخاذ می‌کند (مهرمحمدی، ۱۳۸۱). توجه به عمل فکورانه جهت زمینه‌سازی یادگیری مؤثر، در هر دوره تحصیلی از اهمیت زیادی برخوردار است. معلم فکور، به‌عنوان معمار یادگیری،

^۱ Reflective

تأثیر بسزایی در فرایند یادگیری و تسهیل این فرایند دارد (ریموند، فلاک و باروز^۱، ۲۰۱۶). دنگ^۲ (۲۰۱۳) نیز معتقد است که معلم فکور صحنه‌پرداز یادگیری، یاری‌دهنده و تسهیل‌کننده تغییر و رهبری بازار اندیشه‌ای به نام کلاس درس است. صحنه‌پردازی به معنی «کنش فکورانه با محیط» است. درس معلمی، شناخت قابلیت‌ها، پرورش توانایی‌ها و راهبری تک‌تک یادگیرندگان در فرایندهای «شدن» است.

بررسی‌های به‌عمل‌آمده حاکی از آن است که توجه به کاراندیشی معلمان اثربخش، صرفاً در مطالعه نایت و همکاران (۲۰۱۵) مشاهده می‌گردد و در استلزامات اسناد بالادستی نظام آموزش و پرورش ایران از جمله سند تحول بنیادین (۱۳۹۰)؛ سند برنامه درسی ملی (۱۳۹۰) و سند برنامه راهبردی آموزش ابتدایی (۱۳۹۰) نیز به آن اشاره گردیده است.

صلاحیت و شایستگی‌ها: صلاحیت‌های معلمی برای هر معلمی در تمام دوره‌های تحصیلی امری انکارناپذیر است؛ اما به دلیل زیر بنایی بودن آموزش در سنین پایین (دوره ابتدایی) و ویژگی‌های خاص کودکان در این دوره، صلاحیت‌های معلمی اهمیت ویژه‌ای می‌یابد. در این راستا مؤسسه بین‌المللی آموزش و پرورش کودکان^۳ (۲۰۱۶) به‌منظور ارتقای کیفیت یادگیری در دوره ابتدایی نشان می‌دهد که صلاحیت‌های معلمی مسئله‌ای استراتژیکی در آینده ملی است. معلمان دوره ابتدایی باید دانش، مهارت و تکنیک‌های خاص برای تدریس در این دوره را دارا باشند.

توجه به صلاحیت‌های معلم در ارتقای کیفیت آموزشی و یادگیری اثربخش مورد تأیید پژوهش‌های مختلفی است. ریشتر، کلوسمن، لوتکه و بومن^۴ (۲۰۱۱) آن را کلید اصلی پیشرفت یادگیری می‌دانند. به باور ریکنبرج^۵ (۲۰۱۰) توانایی معلم بیانگر اندازه‌ای از صلاحیت معلم می‌باشد که با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز رابطه دارد.

^۱ Raymond, Flack & Burrows

^۲ Deng

^۳ The Association for Childhood Education International

^۴ Richter, klusman, Ludtke& Baument

^۵ Rikenberg

نتایج به‌دست‌آمده در خصوص «صلاحیت و شایستگی‌ها» و ویژگی‌های شناسایی‌شده در این پژوهش، با استلزامات اسناد بالادستی نظام آموزش و پرورش ایران همچون سند تحول بنیادین (۱۳۹۰)؛ سند برنامه درس ملی (۱۳۹۰)؛ سند چشم‌انداز بیست‌ساله جمهوری اسلامی ایران (۱۳۸۸)؛ قانون برنامه پنجم توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۸۹)؛ قانون برنامه چهارم توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۸۴) و نقشه جامع علمی کشور (۱۳۸۹) همسو می‌باشد.

تدریس مؤثر: برای هر معلمی، تدریس جزء اهداف اساسی است. به‌صورت ویژه، معلم برای دانش‌آموزان دوره ابتدایی بسیار مهم محسوب می‌شود؛ به‌گونه‌ای که کودکان اغلب در وهله اول برای معلم، خشنود ساختن و جلب رضایت وی تلاش می‌کنند تا یاد بگیرند. به همین منظور یک معلم ابتدایی، باید دانش لازم را در این خصوص داشته باشد و با مهارت‌های ویژه این دوره تدریس مؤثری را رقم زند. به‌عنوان مثال چگونگی بازخورد دادن در فرایند تدریس می‌تواند اثری متفاوت‌تری در دانش‌آموزان این دوره داشته باشد، مثلاً یک کودک تمایل دارد تا در کلاس معلم با «نام کوچکشان» وی را صدا بزند (ناگلر^۱، ۲۰۱۶). ضرورت توجه به تدریس مؤثر در دوره ابتدایی از این واقعیت ناشی می‌شود که معلم در این دوره به‌عنوان مجری برنامه درسی در خط مقدم اقدامات قرار دارد و نقش راهبر برنامه درسی را دارا است. جین، سیمارد^۲ (۲۰۱۳) بیان می‌کند که تدریس مؤثر معلم در میزان یادگیری، ماندگاری یادگیری، رضایت شاگردان و معلمان تأثیرگذار است. به اعتقاد شرمن^۳ (۲۰۰۸) یکی از مسائلی که در جذب معلم اثربخش در نظر گرفته می‌شود، مشارکت فعال وی در ارائه تدریس و آموزش است. بیشاپ و ورلگر^۴ (۲۰۱۳) معتقدند که نقش معلمان در یادگیری، تدریس و موضوعات

^۱ Nagler

^۲ Jean & Simard

^۳ Sherman

^۴ Bishop & Verleger

درسی در تعیین اینکه چگونه یک معلم یادگیری تازه‌ای ایجاد می‌کند بسیار حیاتی است.

نتایج به‌دست‌آمده در این بخش با نتایج مطالعات کوکران اسمیت و همکاران (۲۰۱۴)؛ ون‌دی‌گرفت (۲۰۰۷)؛ مالیکا (۲۰۰۶)؛ هوو^۱ (۲۰۰۶)؛ سبحانی نژاد و همکاران (۱۳۹۱)؛ عقیلی (۱۳۸۸)؛ نیکنامی (۱۳۷۹) و محمودی (۱۳۷۷) همسو می‌باشد. ولی با نتایج نایت و همکاران (۲۰۱۵) همسویی لازم را نداشته است.

مدیریت کارآمد کلاس درس: جیگیچ و استویلیکویچ^۲ (۲۰۱۱) بیان می‌کنند که مدیریت کارآمد کلاس درس به یک محیط امن و تحریک‌کننده یادگیری اشاره دارد. معلمان دوره ابتدایی در مقایسه با سایر معلمان، با دانش‌آموزانی سروکار دارند که از لحاظ رشد جسمی، اخلاقی، اجتماعی و... در مرحله خاصی از مراحل رشدی قرار دارند. حضور این دسته از افراد در کلاس، جو خاصی را در کلاس درس به وجود آورده که برای اثربخش بودن، معلمان باید به نحو مطلوب‌تری کلاس را مدیریت نمایند (باداؤ^۳، ۲۰۱۶). در این دوره، سازمان‌دهی فضای کلاس، زمان، مواد آموزشی، فعالیت‌های یادگیری، چگونگی درگیر کردن دانش‌آموزان در فرایند یادگیری و... متفاوت با سایر دوره‌های تحصیلی می‌باشد (اکین، یل‌دیریم و گودوین^۴، ۲۰۱۶).

بارت، کلگ و هینوس تروزا^۵ (۲۰۰۷) اعتقاد دارند که برای بهبود کیفیت آموزش باید به بهبود کیفیت تدریس و یادگیری و مدیریت مؤثر کلاس به‌طور هم‌زمان توجه اساسی کرد. شوب^۶ (۲۰۰۳) معتقد است که مدیریت کارآمد کلاس درس از اصول موفقیت در تدریس در هر کلاس و در هر شرایطی است. راگ^۷ (۲۰۰۱) معتقد است که مدیریت کلاس درس یک جنبه مهمی از تدریس و آموزش است. مدیریت کلاس درس

^۱ Howe

^۲ Djigic&Stojiljkovic

^۳ Badau

^۴ Akin, Yildirim & Goodwin

^۵ Barret, Clegg & Hinostroza

^۶ Shobe

^۷ Rug

مستلزم طراحی و سازمان‌دهی، کنترل و نظارت بر فعالیت‌های دانش‌آموزان و رهبری و ارزشیابی است. به‌زعم وی، اگر معلم، کارکردهای مدیریت کلاس درس به‌خوبی اعمال نماید، می‌تواند دانش‌آموزان را در فعالیت‌های آموزشی و جریان فرایند یاددهی درگیر نماید.

در این بخش نیز، نتایج پژوهش حاضر با نتایج حاصل از مطالعات کوکران اسمیت و همکاران (۲۰۱۴)؛ ترهرن (۲۰۱۰)؛ ون‌دی‌گرفت (۲۰۰۷)؛ مالیکا (۲۰۰۶)؛ پلک^۱ (۲۰۰۶)؛ سبحانی نژاد و همکاران (۱۳۹۱)؛ نیکنامی (۱۳۷۹) و محمودی (۱۳۷۷) همسو می‌باشد.

نظارت و ارزشیابی: ارزشیابی در ارائه موفق آموزش‌های قصد شده، محتوای آموزشی، روش‌های تدریس، توانمندی‌های شغلی و حرفه‌ای معلم مؤثر بوده، معلم برای تعیین میزان موفقیت آموزش‌های ارائه‌شده باید به ارزشیابی میزان مناسب بودن محتوای آموزشی انتخاب‌شده، ارزشیابی روش‌های تدریس مورد استفاده در آموزش، ارزشیابی عملکردهای یاددهی خود و درنهایت به ارزشیابی عملکردهای یادگیری دانش‌آموزان خود پردازد (مستری و اشمیت^۲، ۲۰۱۰). بدون ارزشیابی، میزان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مشخص نخواهد شد، در نتیجه، هرگونه تغییر و تجدیدنظر در برنامه‌های آموزشی ناممکن خواهد شد. ویژگی‌ها، چگونگی و زمان انجام ارزشیابی مورد توجه بسیاری از محققان با دیدگاه‌های مختلف قرار گرفته است و یکی از ویژگی‌های اساسی معلم اثربخش است (پار و تیم پرلی^۳، ۲۰۱۰). از نظر شاولسون^۴ (۲۰۰۶) در صورتی که ارزشیابی جزئی لاینفک از تدریس محسوب گردد، می‌تواند یادگیری را مورد پشتیبانی قرار دهد. مک تیگ و اوکانر^۵ (۲۰۰۵) بر این نکته تأکید می‌نمایند که ارزشیابی بر این که

^۱ Polk

^۲ Mestry & Schmidt

^۳ Parr & Timperley

^۴ Shavelson

^۵ Mctighe & O'connor

چه چیزی را، چگونه در کلاس درس ارائه کنیم، تأثیر می‌گذارد. در آموزش و پرورش سنتی، ارزشیابی، پایان آموزش است، اما در آموزش و پرورش فعال و مؤثر، ارزشیابی در ابعاد گوناگون آن، بخشی از آموزش و فعالیتی در حین آموزش است (پاین^۱، ۲۰۰۳). با توجه به تغییر در برنامه‌های درسی دوره ابتدایی همسو با سند تحول بنیادین (۱۳۹۰) و سند برنامه درسی ملی (۱۳۹۰) در دوره ابتدایی می‌بایست همسو با این تغییرات به ارزشیابی به عنوان جزء جداناپذیر از فرایند یادگیری مؤثر توجه نمود. همچنین توجه به این بعد به عنوان یکی از ابعاد معلم اثربخش با نتایج پژوهش‌های کو و همکاران (۲۰۱۳)؛ پلک (۲۰۰۶) و سبجانی نژاد و همکاران (۱۳۹۱) همسو می‌باشد.

پیشنهاده‌ها

با عنایت به نتایج حاصل از یافته‌های پژوهش از یک‌سو و از سوی دیگر اهمیت و نقش معلمان اثربخش در تحقق اهداف آموزش و پرورش، توجه به ابعاد و ویژگی‌های شناسایی شده در فرایند جذب و ارتقاء دانشجو-معلمان و همچنین برگزاری دوره‌های بازآموزی و ضمن خدمت معلمان پیشنهاد می‌گردد.

منابع

پور ظهیر، علی تقی؛ امین فر، مرتضی و باقری، سیفعلی (۱۳۸۸)، بررسی و مقایسه اثربخشی معلمان جذب شده از نهضت سوادآموزی و معلمان جذب شده از آموزش عالی و مراکز تربیت معلم در دوره ابتدایی، *فصلنامه تحقیقات و مدیریت آموزشی*، ۲: ۳۷-۵۶. حبیب پور، کرم و صفری، رضا (۱۳۹۱)، *راهنمای جامع کاربرد SPSS در تحقیقات پیمایشی*، تهران: لویه.

خوش‌گویان فرد، علیرضا (۱۳۸۶)، *روش‌شناسی کمی*، تهران: انتشارات مرکز تحقیقات سازمان صداوسیما.

سبجانی نژاد، مهدی و زمانی منش، حامد (۱۳۹۱)، شناسایی ابعاد معلم اثربخش و اعتبار سنتجی ویژگی‌های آن توسط دبیران دوره متوسطه شهر یاسوج، *فصلنامه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۵: ۶۸-۸۱.

^۱ Payne

شناسایی و اعتبار سنجی ویژگی‌های معلم اثربخش...

سند برنامه راهبردی معاونت آموزش ابتدایی (۱۳۹۰)، تهران: تبلیغات ثانیه.

سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۰)، تهران: دبیرخانه طرح تولید برنامه درسی ملی.

سند تحول بنیادین در آموزش و پرورش (۱۳۹۰)، تهران: دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش.

سند چشم‌انداز بیست‌ساله جمهوری اسلامی ایران (۱۳۸۸)، تهران: پایگاه اطلاع‌رسانی دولت.

شکرالله زاده، سودابه؛ خوشبخت، فریبا (۱۳۹۰)، بررسی راه‌های خدانشناسی از طریق آفرینش طبیعت در شعر کودک از جنبه‌های دینی فلسفی، روان‌شناختی کودک و زیباشناسی شعر، سومین همایش مطالعات ادبیات کودک دانشگاه شیراز.

شیبانی، سمیه؛ افلاکی فرد، حسین (۱۳۹۳)، نقش ویژگی‌های شخصیتی معلم در عملکرد تحصیلی، در مجموعه مقالات نخستین همایش ملی علوم تربیتی و روانشناسی، مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی: ۳۰۱-۳۱۵.

عقیلی، جلیل (۱۳۸۸)، بررسی ویژگی‌های معلم اثربخش از دیدگاه معلمان و دانش‌آموزان پسرانه مقطع متوسطه شهر نور، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی تهران.

قانون برنامه پنجم توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۸۹)، تهران: معاونت پژوهش، تدوین و تنقیح قوانین و مقررات.

قانون برنامه چهارم توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۸۴)، تهران: معاونت پژوهش، تدوین و تنقیح قوانین و مقررات.

کریمی، فریبا (۱۳۸۸)، صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان آموزش عمومی و ارائه چارچوب ادراکی مناسب، رساله دکتری دانشگاه آزاد واحد علوم تحقیقات تهران.

محمودی، امیرحسین (۱۳۷۷)، بررسی ویژگی‌های معلم اثربخش، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تربیت معلم تهران.

- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۱)، پژوهش مبتنی بر عمل فکورانه در برنامه‌ریزی درسی: نظریه عمل‌گرای شواب، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۳۸: ۲۱-۱.
- نقشه جامع علمی کشور (۱۳۸۹)، تهران: پایگاه اطلاع‌رسانی دولت.
- نیکنامی، مصطفی (۱۳۷۹)، مقایسه ویژگی‌های معلمان خوب و اثربخش، فصلنامه روان‌شناسی و علوم تربیتی، ۲(۷): ۷-۱۸.

Akın, S, Yıldırım, A, & Goodwin, A. L (۲۰۱۶). **Classroom management through the eyes of elementary teachers in Turkey: A phenomenological study**. Educational Sciences: Theory & Practice, ۱۶, ۷۷۱-۷۹۷.

Badau, K. M (۲۰۱۶). **Teachers Classroom Management Practices for Increasing Effectiveness in Climate change in Nigeria**. Social Sciences Research Journal, ۳(۱), ۴۳-۵۰.

Barker, H. Janet (۲۰۰۸). **Q-Methodology: An Alternative Approach To Research In Nurse Education**. Nurse Education Today, VOL ۲۸, PP ۹۱۷-۹۲۵.

Barret, A, Clegg, J & Hinostroza, E (۲۰۰۷). **Initiatives To Improve The Quality Of Teaching And Learning A Review Of Recent Literature**. Paris: Unesco publication.

Bishop, J. L & Verleger, M. F (۲۰۱۳). **The Flipped Classroom: A Survey of the Re-search**. Paper presented at the ASEE National Conference Proceedings, Atlanta.

Bolkan, S., & Goodboy, A (۲۰۱۴). **Communicating charisma in structional setting: indicators and effects of charismatic teaching**. College teaching, Vol ۶۲, pp ۱۳۶-۱۴۲.

Byrd, Ann & Rasberry, Melissa (۲۰۱۲). **Teacher and teaching effectiveness**. Published By: National Board Certified Teachers in North Carolina.

Ching, S (۲۰۱۴). **The Need For Guidance And Counselling Training For Teachers**. Procedia - Social And Behavioral Sciences, Vol ۱۱۳, Pp ۳۶ - ۴۳.

Cochran-Smith, M., & Villegas, A (۲۰۱۴). **Framing Teacher Preparation Research: An Overview Of The Field, Part One**. Journal Of Teacher Education, VOL ۶۶(۱), PP ۷-۲۰.

Coe, Robert, Aloisi, Cesare, Higgins Steve & Elliot, Lee (۲۰۱۴). **What Makes Great Teaching**. Published By: The Sutton Trust.

Deng, Z (۲۰۱۳). **The “why” and “what” of curriculum inquiry: Schwab’s the practical revisited.** education journal, ۴۱, ۸۵-۱۰۵.

Djigic, G & Stojiljkovic, S (۲۰۱۱). **Classroom Management Styles, Classroom Climate And School Achievement.** Procedia - Social and Behavioral Sciences, ۱۵, ۸۱۹ – ۸۲۸.

Fernandez, S. & Moldogaziev, T (۲۰۱۳). **Using Employee Empowerment To Encourage Innovative Behavior In The Public Sector.** Journal Of Public Administration Research And Theory, Vol ۲۳, Pp ۱۵۵-۱۸۷.

Flórez, M.T & Sammons, P (۲۰۱۳). **Assessment For Learning: Effects And Impact.** Reading: Cfbt.

Garcia, P., Kupczynski, p., & Glenda, H (۲۰۱۱). **Impact of teacher personality styles on academic excellence of secondary student.** National forum of teacher education journal. Vol ۲۱, pp ۱-۸

Howe, E. R (۲۰۰۶). **Exemplary teacher induction: An international review.** Educational Philosophy and Theory, ۳۸(۳), ۲۸۷-۲۹۷.

Hung, Y.C., & Lin. S. H. (۲۰۱۴). **Assessment of charisma as a factor in effective teaching.** Educational technology and society, VOL ۱۷, Pp ۲۸۴-۲۹۵.

Hunt, Barbara C (۲۰۰۹). **Teacher Effectiveness: A Review Of The International Literature And Its Relevance For Improving Education In Latin America.** Washington, DC: PREAL.

Jean, G, Simard, D (۲۰۱۳). **Deductive versus inductive grammar instruction: Investigating possible relationships between gains, preferences and learning styles.** System, ۴۱, ۱۰۲۳-۱۰۴۲.

Knight, Stephanie L, Lloyd, Gwendolyn M, Arbaugh, Fran, Gamson, David, McDonald, Scott P, Nolan, James & Whitney, A (۲۰۱۵). **Reconceptualizing Teacher Quality To Inform Reservice And Inservice Professional Development.** Journal Of Teacher Education, Vol ۶۶(۴), Pp ۳۳۱-۳۳۸

Ko, James, Sammons, Pamela & Bakum, Linda (۲۰۱۳). **Effective Teaching: A Review Of Research And Evidence.** Published: By University Of Oxford.

Lee, Elliot (۲۰۱۵). **Developing Teachers: Improving Professional Development For Teachers.** Published: By The Sutton Trust.

Louise, Amy (۲۰۱۲). **Learning To Teach Where You Are: Alaska's Teacher Certification Programs**. Alaska Fairbanks: Faculty Of Humanities Of The University Of Alaska Fairbanks.

Lui, S. & Meng, L (۲۰۰۹). **Perceptions Of Teachers, Students, And Parents Of The Characteristics Of Good Teachers: A Cross-Cultural Comparison Of China And The United States**. Educational Assessment, Evaluation, And Accountability, Vol ۲۱(۴), Pp ۳۱۳-۳۲۸.

Malikow, M (۲۰۰۶). **Effective Teacher Study, National Form Of Teacher**. Education Journal-Electronic, VOL ۱۶(۳), PP ۱۴۱-۱۵۸.

Mctighe, J & O'connor, k (۲۰۰۵). **Seven Practies for Effective Learning**. Educational Leadership, ۶۳, ۱۰-۱۷.

Melinda,Bill (۲۰۱۰).**Empowering Effective Teachers**. United States: Boston Consulting Group.

Mestry, Raj & Schmidt, Michele (۲۰۱۰).**Portfolio assessment as a tool for promoting profession development of principals:South African perspective**. Education and urban society, ۱۰, ۱-۲۲.

Nagler,k.S (۲۰۱۶). **Effective Classroom-Management & Positive Teaching**. English Language Teaching, ۹(۱), ۱, ۱۶۳-۱۷۲.

Pantic, Natasha (۲۰۱۱). **The Meaning Of Teacher Competence In Contexts Of Change**. Bosnie And Herzegovina: Zuidamuithof Drukkerijen Print.

Parr, J. M. Timperley, H. S (۲۰۱۰). **Feedback To Writing, Assessment For Teaching And Learning And Student Progress**. Assessing Writing. Available At: Www.Sciencedirect.Com.

Payne,D.A (۲۰۰۳).**Applied educational assessment**.Belmont:Wadasworth.

Primary Years Programme Curriculum Guide ۲۰۱۳-۱۴ (۲۰۱۳). **The International School Of Paris**. Paris:Isp Press.

Raymond, Larissa, Flack, Jill & Burrows, Peter (۲۰۱۶). **A Reflective Guide to Mentoring and being a teacher-mentor**. State of Victoria: Early Childhood and School Education Group, Department of Education and Training.

Remedios, L ; Clarke, D ; Hawthorne, L (۲۰۱۲). **Learning To Listen And Listening To Learn: One Student's Experience Of Small Group Collaborative Learning**. Australian Educational Researcher, Vol ۳۹, pp ۳۳۳-۳۴۸.

Richter, M., Klusman, U., Ludtke, D. & Baument, J (۲۰۱۱). **Professional development across the teaching career: Teachers uptake of formal and informal learning opportunities.** Teaching and Teacher education, ۳۱ (۱), ۱۱۶-۱۲۶.

Rikenberg, B.S (۲۰۱۰). **The relationship between students Perception of teachers and classrooms. Teachers' goal toward teaching, and student rating of teachers Effectiveness.** Doctoral Dissertation, Southern, Illinois' university.

Rug, E, C (۲۰۰۱). **Classroom Management In Schools.** London: sgae publication.

Schleicher, A (۲۰۱۶). **Teaching Excellence through Professional Learning and Policy Reform: Lessons from Around the World.** Paris: OECD Publishing.

Shavelson, R. J (۲۰۰۶). **On the Integration of Formative Assessment in Teaching and Learning with Implications for Teacher Education.** Paper Prepared for the Stanford Education Assessment Laboratory and the University of Hawaii Curriculum Research and Development Group.

Sherman, G (۲۰۰۸). **A comparison of elementary, Middle and high school principals teacher selection practices and perception of teacher effectiveness.** Journal of teacher education, ۵۶, ۲۳۹-۲۵۶.

Shobe, Robert (۲۰۰۳). **A classroom management technique a survey of in incarcerated adult students.** Journal of correctional Education, ۵۴, ۳۰-۴۱.

Strong, M., Gargani, J & . Hacifazlioglu, Ö (۲۰۱۱). **Do We Know A Successful Teacher When We See One? Experiments In The Identification Of Effective Teachers.** Journal Of Teacher Education, Vol ۷ (۲), Pp ۱-۱۶.

Swainston, Tony (۲۰۱۵). **Effective Teachers In Primary Schools (۳rd Edition).** London: Network Continuum.

Tamblyn, P (۲۰۱۰). **Qualities of success: Lessons from a teacher career.** Education Canada, ۵۴ (۱), ۱۶-۱۹.

The Association for Childhood Education International (۲۰۱۶). **ACEI Position Paper, Preparation Of Elementary Teachers.** Retrieved from <http://www.acei.org/>.

Trehearn, Mary K (۲۰۱۰). **Practicing What We Teach: Effective Professional Development For Educators.** Doctoral Dissertation, Saint Mary College.

Van De Grift, W (۲۰۰۷). **Quality Of Teaching In Four European Countries: A Review Of The Literature And Application Of An Assessment Instrument.** Educational Research, VOL ۴۹(۲), PP۱۲۷-۱۵۲.

Van Exel, J. & De Graaf, G (۲۰۰۵). **Q Methodology: A Sneak Preview.** Available At Www.Jobvanexel.Nl.



بررسی تأثیر متغیرهای زمینه‌ای بر باورهای معرفت‌شناسی دانشجوی معلمان در دانشگاه

فرهنگیان^۱

Examining the Effects of Demographical Variables on Pre-Service Teachers' Epistemological Beliefs in Farhangian University

E. Keramati (Ph.D)

دکتر انسی کرامتی^۲

Abstract: Teachers' epistemological beliefs play a crucial role in their professional behaviors. Different factors affect these beliefs. The purpose of this study is to examine the effects of demographical variables on pre-service teachers' epistemological beliefs. This study was carried out via qualitative approach and with the help of survey research method. The population included all the education pre-service teachers in Shahid Hashemi Nejad Campus in Mashhad ($n=562$) in the academic year ۲۰۱۶-۲۰۱۷. The sample was selected based on Morgan Table ($n=228$) and the method of random classification sampling. The data were gathered through Epistemic Beliefs Inventory (EBI). The results revealed that pre-service teachers' epistemological beliefs are at the rather high level. There is no significant relationship between pre-service teachers' academic year and their epistemological beliefs but there is a significant relationship between pre-service teachers' marital status and their epistemological beliefs. Again there is no relationship between the academic achievement of pre-service teachers' and their epistemological beliefs.

Keywords: demographical variables, epistemological beliefs, Farhangian University, education.

چکیده: باورهای معرفتی معلمان که در رفتار حرفه‌ای آن‌ها نقش مؤثری دارد؛ تحت تأثیر عوامل مختلفی قرار دارد. هدف از این پژوهش بررسی تأثیر متغیرهای زمینه‌ای بر باورهای معرفت‌شناسی دانشجوی معلمان است. این پژوهش با استفاده از رویکرد کمی و توسط روش پیمایشی انجام شد. جامعه آماری شامل تمامی دانشجوی معلمان رشته علوم تربیتی پردیس هاشمی‌نژاد مشهد (۵۶۲ نفر) در سال تحصیلی ۱۳۹۵-۱۳۹۶ است که بر اساس جدول مورگان ۲۲۸ نفر به عنوان نمونه تعیین و توسط روش تصادفی طبقه‌ای نسبی انتخاب شدند. ابزار جمع‌آوری اطلاعات فهرست باورهای معرفتی با پایایی مطلوب (۰/۸۲) بود. یافته‌ها نشان داد: باورهای معرفتی دانشجویان در سطح نسبتاً بالایی قرار دارد. بین میانگین باورهای معرفتی دانشجویان برحسب سال تحصیلی آن‌ها تفاوت معناداری دیده نشد اما برحسب وضعیت تأهل تفاوت معناداری وجود دارد. همچنین بین پیشرفت تحصیلی و باور معرفتی دانشجویان نیز رابطه‌ای وجود ندارد.

واژه‌های کلیدی: متغیرهای زمینه‌ای، باور معرفت‌شناسی، دانشگاه فرهنگیان، علوم تربیتی

^۱. تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۶/۰۵/۱۶، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۱۰/۱۰

^۲. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان. رایانامه: e.keramati@cfu.ac.ir

مقدمه

معرفت‌شناسی به‌عنوان یکی از شاخه‌های مهم فلسفه، به مطالعه ماهیت دانش و فرایند کسب آن می‌پردازد. شومر^۱ (۱۹۹۰) باورهای معرفتی را آنچه افراد در مورد ابعاد منبع دانش، قطعیت دانش، ساختار دانش، کنترل دانش و سرعت یادگیری یا کسب دانش به آن‌ها باور دارند؛ تعریف کرده است. ایجاد پیوند مفهومی بین باورهای معرفتی و دانش‌اندوزی و مطالعه روابط این دو در عرصه تعلیم و تربیت بسیار ضروری است. هوفر (به نقل از مختاری، داورپناه و آهنگیان، ۲۰۱۳: ۲) به سه دلیل عمده در مورد چنین ضرورتی اشاره می‌کند که عبارت‌اند از: الف) معرفت‌شناسی توسعه‌ای است و هدف آموزش هم توسعه همه‌جانبه فراگیران است. ب) معرفت‌شناسی در قالب باورهای اثرگذار بر روند یادگیری وجود دارد. ج) باورهای معرفتی به لحاظ نظری و عملی در تمام فعالیت‌های یادگیری و منابع آموزشی حضور عینی و ضمنی دارند. در این میان هرچند تاکنون پژوهش‌های متعددی در مورد باورهای معرفت‌شناسی دانش‌آموزان و دانشجویان در ایران انجام شده است اما هیچ‌گاه به بررسی باورهای معرفت‌شناسی معلمان یا مدرسان آن‌ها در عرصه تعلیم و تربیت توجهی نشده است. درحالی‌که بررسی باورهای معرفت‌شناسی در معلمان، دارای اهمیت قابل توجهی است، زیرا نه تنها باورها و نگرش‌های یک معلم به‌عنوان نوعی راهنما در درک مسئولیت‌های حرفه‌ای وی و چگونگی انجام آن‌ها (مؤثر) هستند (اونن، ۲۰۱۱: ۲۹۳)؛ بلکه باورها و ویژگی‌های شخصی معلمان نیز تأثیر قابل توجهی بر شخصیت و دیدگاه‌های دانش‌آموزان آن‌ها دارد. معلمان همواره از فراگیران می‌خواهند که به لحاظ شناختی - نه فقط رفتاری - در امور تحصیلی درگیر شوند. یعنی از آن‌ها می‌خواهند که در مورد محتوای یادگیری عمیقاً به تفکر بپردازند و روش‌هایی را برای یادگیری مورد استفاده قرار دهند که فهم ایشان از مطالب را به حداکثر برساند (زارع و رستگار، ۱۳۹۱: ۳۸۹)؛ اما در این زمینه این سؤالات مطرح است که خود آن‌ها به‌عنوان الگوی دانش‌آموزان یا دانشجویان تا چه میزان از باورهای معرفت‌شناسی پیچیده و سطح بالایی برخوردار هستند؟ و چه عواملی

^۱ Schommer

بررسی تأثیر متغیرهای زمینه‌ای بر باورهای معرفت‌شناسی...

در رشد باورهای معرفتی آن‌ها می‌تواند تأثیرگذار باشد؟ اهمیت پاسخگویی به چنین سؤالاتی به‌ویژه از آن‌روست که تفاوت‌های موجود در روش‌ها و رویکردهای متنوع تدریس، نظریه‌ها و اعمال تربیتی معلمان بیش از هر چیز به معرفت‌شناسی آن‌ها برمی‌گردد - مثلاً اینکه چه چیزی معنا دارد تا یاد داده شود و دانسته شود- و زمانی که این مباحث معرفت‌شناسی روشن گردید، آنگاه فرد می‌تواند به قضاوت بنشیند و نظریه‌ها و اعمال خود را موردسنجش قرار دهد (سمیعی شیردره و کمالی، ۱۳۹۵: ۲).

مطالعه پیشینه پژوهشی در پاسخ به دو سؤال مطرح‌شده بیانگر دو دیدگاه کاملاً متفاوت است. به‌نحوی که از یک‌سو برخی از پژوهشگران مانند خدابنده‌لو، سبحانی‌نژاد و فرمehنی فراهانی (۱۳۹۳: ۸۰) معتقدند که کیفیت باورهای معرفت‌شناختی دانشجویان تحت تأثیر کیفیت محیط تحصیلی آن‌ها قرار دارد - یعنی با توجه به آثار ضمنی، پنهان و آشکار رفتار و کنش‌های مدرسان و دانشجویان، روش‌های تدریس، نظام تشویق و ارزشیابی، مواد درسی و محتوا، ساختار ظاهری و قوانین و مقررات حاکم در دانشگاه‌ها و نظام آموزش عالی، طیفی از باورهای معرفت‌شناختی از ساده تا پیچیده در ابعاد مختلف دانش و یادگیری در مخاطبان آن محتمل است، بنابراین از دانشگاه انتظار می‌رود با عملکرد مناسب در عوامل متعدد دخیل در یادگیری‌های آشکار و پنهان دانشجویان، باور معرفت‌شناختی سطح بالا و عالمانه‌ای در آنان ایجاد کند- از سویی دیگر بسیاری از پژوهشگران معتقدند که متغیرهای زمینه‌ای در این زمینه نقش بسیار برجسته‌تری ایفا می‌کنند. متغیرهایی که تا کنون در این رابطه مورد بررسی قرار گرفته عبارت‌اند از: جنسیت (مرزوقی و فولادچنگ و شمشیری، ۲۰۰۸؛ مختاری، داورپناه و آهنگیان، ۱۳۹۲؛ برزگر بفرویی، ۱۳۹۳؛ نبر^۱ و شومر، ۲۰۰۲؛ چن و پاچار^۲، ۲۰۱۰؛ اوزکن و تکایا^۳، ۲۰۱۱ و عراقی زاده و جدیدی^۴، ۲۰۱۶)، فرایندهای تفکر و استدلال مانند حل

^۱ Neber

^۲ Chen and Pajare

^۳ Ozkan and Tekkaya

^۴ Araghizadeh & Jadidi

مسئله و پردازش اطلاعات (رضایی، ۱۳۹۰؛ استائوپولو و وزنیادو، ۲۰۰۷ و تمل^۱، ۲۰۱۶) پیشرفت تحصیلی (رضایی و پاشایی، ۱۳۸۹؛ برزگر بفرویی، ۱۳۹۳؛ مددپور، محمدی فر و رضایی، ۱۳۹۵؛ براتن و استرومسو^۲، ۲۰۰۵)، رشته و پایه تحصیلی (مرزوقی و فولادچنگ و شمشیری، ۲۰۰۸؛ شعبانی ورکی و حسین قلی زاده، ۱۳۸۸؛ مختاری، داورپناه و آهنگیان، ۱۳۹۲؛ برزگر بفرویی، ۱۳۹۳؛ آرسلانتس^۳، ۲۰۱۶ و کروکس^۴، ۲۰۱۷)، وضعیت تأهل (شعبانی ورکی و حسین قلی زاده، ۱۳۸۸)، انگیزش تحصیلی و خودکارآمدی (سیف، رضویه و لطیفیان، ۱۳۸۶؛ لواسانی، ملت و کرمدوست، ۱۳۸۸ و مددپور، محمدی فر و رضایی، ۱۳۹۵)، خود تنظیمی (براتن و استرومسو، ۲۰۰۵)، اضطراب امتحان (لواسانی، ملت و کرمدوست، ۱۳۸۸) سابقه کاری و مدرک تحصیلی (کهن، شعبانی ورکی و رحیم نیا، ۱۳۸۸) رویکردهای یادگیری (خدابنده لو، سبحانی نژاد و فرمهینی فراهانی، ۱۳۹۳ و هبسا و همکاران^۵، ۲۰۱۳)، وضعیت اجتماعی - اقتصادی و سرمایه فرهنگی (ترات واین ولادکه، ۲۰۰۷؛ اوزکن و تکایا، ۲۰۱۱)، نگرش نسبت به تدریس و رویکرد آموزشی (چان و الیوت^۶، ۲۰۰۴؛ آی پی^۷، ۲۰۱۱؛ اونن^۸، ۲۰۱۱؛ تزچی، اردنر و اتیچی^۹، ۲۰۱۶ و سان^{۱۰}، ۲۰۱۷) و قومیت و ملیت (هبسا و همکاران، ۲۰۱۳).

با توجه به دو دیدگاه متفاوتی که در مورد عوامل مؤثر بر باورهای معرفت شناسی دانشجویان وجود دارد و پذیرش این واقعیت که تغییرات اخیر برنامه های درسی در دانشگاه فرهنگیان به عنوان متولی تربیت معلم در ایران، تأثیر قابل توجهی در رشد تفکر و تأمل دانشجویان داشته است (مشکی باف مقدم، محمودزاده و رزمیان فیض آبادی، ۱۳۹۴؛ رضایی، ۱۳۹۵، دادی و جنت آبادی، ۱۳۹۵؛ نصرالهی، اناری نژاد و خرم بخت،

^۱ Temel

^۲ Braten and Stromso

^۳ Arslantas

^۴ Crooks

^۵ Habsah

^۶ Chan & Elliott

^۷ Aypay

^۸ Onen

^۹ Tezci, Erdener & Atici

^{۱۰} Sun

بررسی تأثیر متغیرهای زمینه‌ای بر باورهای معرفت‌شناسی...

۱۳۹۵ و کشاورزی و همکاران، ۱۳۹۵)؛ بنابراین در این پژوهش به چگونگی باورهای معرفت‌شناختی دانشجومعلم این دانشگاه و تأثیر متغیرهای زمینه‌ای در این رابطه پرداخته خواهد شد. درواقع در این پژوهش سؤال و فرضیه‌های زیر به‌طور مشخص بررسی خواهند شد:

۱) باورهای معرفتی و ابعاد آن در دانشجویان رشته علوم تربیتی دانشگاه

فرهنگیان چگونه است؟

۲) بین میانگین باورهای معرفتی دانشجویان علوم تربیتی با توجه به سال

تحصیلی آن‌ها تفاوت معناداری وجود دارد.

۳) بین میانگین باورهای معرفتی دانشجویان علوم تربیتی با توجه به وضعیت

تأهل آن‌ها تفاوت معناداری وجود دارد.

۴) بین ابعاد باورهای معرفتی دانشجویان علوم تربیتی و میانگین پیشرفت

تحصیلی آن‌ها رابطه وجود دارد.

پیشینه پژوهش

ریشه توجه به موضوع باورهای معرفت‌شناسی یا معرفت‌شناختی به قرن‌ها قبل بازمی‌گردد. به‌نحوی که در سال ۱۶۵۱ متفکری انگلیسی به نام توماس هابز^۱ بیان کرد که اعمال افراد ناشی از باورها و اعتقادات آن‌هاست. سپس این ایده توسط محققان علوم اجتماعی و انسانی موردتوجه قرار گرفت و منجر به تولید دانش در مورد باورهای معرفتی و نقش آن‌ها در یادگیری شد (ماراویل و گومز^۲، ۲۰۱۵). به‌ویژه روانشناسان و مربیان از دهه ۱۹۶۰ به مطالعه معرفت‌شناسی، نحوه رشد باورهای معرفتی و بررسی تأثیر آن بر یادگیری علاقه‌مند شدند (پینتریچ و شانک^۳، ۲۰۰۲).

یکی از موضوعات موردتوجه در مورد باورهای معرفت‌شناسی، مربوط به ابعاد تشکیل‌دهنده آن است. به‌عنوان مثال شومر (۱۹۹۴) باورهای معرفتی را شامل چهار بُعد

^۱ Thomas Hobbes

^۲ Maravilla and Gomez

^۳ Pintrich & Schunk

می‌دانست که هر بُعد دارای طیفی از ساده تا پیچیده است. این ابعاد عبارت‌اند از: توانایی یادگیری^۱ (با طیفی از ثابت بودن از زمان تولد در برابر تغییرپذیری در طول زندگی)؛ ساختار دانش^۲ (با طیفی از دانش به صورت تکه‌هایی مجزا و بدون ابهام در برابر دانش به عنوان یک کل و ارتباط درونی بسیار زیاد اجزای آن)؛ سرعت یادگیری^۳ (با طیفی از سریع و آنی به دست آمدن دانش در برابر تدریجی بودن) و قطعیت دانش^۴ (با طیفی از پذیرش مطلق و بدون تغییر و تحول دانش در برابر نسبی و تحول‌پذیر بودن آن). اما باورهای معرفتی مطرح‌شده توسط هوفر و پینتریچ^۵ (۱۹۹۷) از دو بُعد تشکیل شده است. که یکی از آن‌ها به ماهیت دانش (دانش چیست؟) و دیگری به فرایند دانش (دانش چگونه کسب می‌شود؟) می‌پردازد. با توجه به اینکه عمده پژوهش‌های انجام‌شده در مورد ابعاد باورهای معرفت‌شناسی، دیدگاه شومر را به دلیل جامع بودن مورد استفاده قرار داده‌اند؛ در این پژوهش نیز چنین دیدگاهی اتخاذ شده است.

توجه به ابعاد باورهای معرفت‌شناسی از نظر روش‌های مورد استفاده در اندازه‌گیری آن، دارای اهمیت است. زیرا با توجه به اینکه از دیدگاه پژوهشگران مختلف، ابعاد باورهای معرفت‌شناختی متفاوت است؛ بنابراین ابزارهای متنوعی نیز برای ارزیابی آن‌ها تاکنون مورد استفاده قرار گرفته است. کدیور، تنها و فرزاد (۲۵۲:۲۳۹۱) در این زمینه بر این باوراند که «درحالی‌که پژوهشگران اولیه باورهای معرفت‌شناسی را از یک بُعد کلی و از طریق مصاحبه مورد بررسی قرار می‌دادند، با مطالعات شومر (۱۹۹۰) باورهای معرفت‌شناسی در ابعاد کم‌ویش مستقل و با استفاده از پرسشنامه مورد بررسی قرار گرفت». درواقع هرچند نوعی چرخش رویکردی از کیفی به کمی در زمینه پژوهش‌های معرفت‌شناسی ایجاد شده که متأثر از ابعاد تشکیل‌دهنده باورهای معرفت‌شناسی از دیدگاه پژوهشگران است؛ اما همان‌طور که استاثوپولو و وزنیادو^۶ (۲۰۰۷) نیز بیان

^۱ the ability to learn

^۲ the structure of knowledge

^۳ the learning speed

^۴ the certainty of knowledge

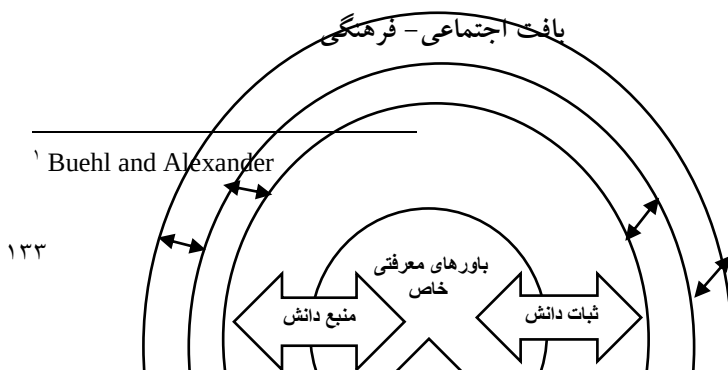
^۵ Hofer and Pintrich

^۶ Stathopoulou and Vosniadou

بررسی تأثیر متغیرهای زمینه‌ای بر باورهای معرفت‌شناسی...

می‌کنند: ابزارهای کمی معمولاً باورهای معرفت‌شناختی را به‌عنوان پیوستاری بین دو قطب (قطبیت در برابر نسبت دانش) همراه با یک توالی سلسله مراتبی از اعداد (مانند طیف لیکرت) در نظر می‌گیرند. ابزارهای کیفی نیز مانند مصاحبه‌ها یک نظام کم‌وبیش سلسله مراتبی را در مورد باورهای معرفت‌شناختی موردتوجه قرار می‌دهند. بنابراین در تمام ابزارها، تغییراتی رشدی در باورهای معرفت‌شناختی بر اساس سلسله مراتبی از موقعیت‌ها یا مراحل یا سطوح رخ می‌دهد و صرف‌نظر از ابزارها و مدل‌های متفاوت موجود، توالی سلسله مراتبی باورهای معرفت‌شناختی، بیانگر رشد آن‌ها از حالت دوقطبی و مطلق‌نگر و دیدگاه‌های عینی به سمت دیدگاه‌های بافت‌محور، نسبی‌گرا، ذهنی، سازنده‌گرا و ارزیابانه از دانش و فرایند دانستن است.

از دیگر موضوعات مهم در مورد باورهای معرفت‌شناسی مربوط به چندلایه بودن آن‌ها است. بوئل و الکساندر^۱ (۲۰۰۶) در این زمینه بیان می‌کنند که باورهای معرفت‌شناختی چندبعدی، چندلایه و تعاملی هستند. آن‌ها مدلی از روابط متقابل بین باورهای معرفت‌شناختی خاص (مبتنی بر یک رشته تخصصی) و عمومی یا عام (به‌طورکلی و فارغ از رشته تخصصی) را ارائه داده و توضیح می‌دهند که باورهای معرفت‌شناختی خاص بر اساس باورهای معرفت‌شناختی عام تدوین شده‌اند و وقتی باورهای معرفت‌شناختی عام در یک سطح بسیار دقیق مورد ارزیابی قرار گیرند، باورهای معرفت‌شناختی خاص ظهور می‌کنند.



نظام باورها

باورهای معرفتی عام

شکل (۱): روابط متقابل بین باورهای معرفت‌شناسی عام و خاص (منبع: بوئل و الکساندر، ۲۰۰۶: ۳۰)

همان‌طور که در شکل (۱) نیز قابل ملاحظه است باورهای معرفت‌شناختی تنها یک زیرمجموعه از مجموعه باورهای متعدد (مانند باور در مورد توانایی، خود، یادگیری و...) یا نظام باورهایی است که افراد در یک بافت مشخص دارا هستند؛ به علاوه باورهای معرفت‌شناختی به نوبه خود دارای لایه‌های متعدد (دانش به عنوان یک سازه عمومی یا انواع خاصی از دانش) و ابعاد متفاوت (از نظر ساختار، ثبات و منبع) هستند که این ابعاد می‌تواند در یک یا هر دولایه (عمومی و خاص) وجود داشته باشند، همچنین بر اساس شکل (۱)، باورهای معرفت‌شناختی تعاملی بوده و این تعاملات در هر یک از لایه‌ها و بین آن‌ها می‌تواند رخ دهد.

تا کنون پژوهش‌های متعددی در مورد باورهای معرفت‌شناختی و عوامل تأثیرگذار بر آن انجام شده است که معروف‌ترین آن‌ها متعلق به ویلیام پری^۱ (۱۹۷۰) است. وی

^۱ William Perry

بررسی تأثیر متغیرهای زمینه‌ای بر باورهای معرفت‌شناسی...

به‌عنوان یک روانشناس تربیتی در دهه‌های ۱۹۵۰ و ۱۹۶۰ در دانشگاه هاروارد به بررسی شخصیت دانشجویان پرداخت و یافته‌های پژوهشی حاصل از مصاحبه‌های وی منجر به تدوین مدلی شد که بیانگر وقوع نوعی تغییر مفهومی در دیدگاه دانشجویان نسبت به دانش و ساختن آن در فاصله زمانی ثبت‌نام در دانشگاه تا فارغ‌التحصیلی آن‌ها بود. ویلیام پری برای باورهای معرفتی دانشجویان در طول تحصیل در دانشگاه چهار سطح از ساده به پیچیده قائل است که عبارت‌اند از: دوگانه نگری^۱ (بیانگر دیدگاهی دوقطبی نسبت به واقعیت، به شکل درست و نادرست است و زمانی که در این مرحله، میان انتخاب درست و نادرست تردید وجود داشته باشد؛ متخصصان به انتخاب درست فرد کمک می‌کنند)، چندگانه نگری^۲ (در این سطح دیدگاه‌های متفاوتی در مورد واقعیت پذیرفتنی است و افراد فکر می‌کنند که تحقیقات آتی پاسخ صحیحی را برای مسائل کنونی خواهند یافت)، نسبی‌گرایی موقعیتی^۳ (در این سطح تمام دانش‌ها به‌عنوان ساختاری انسانی در نظر گرفته می‌شوند که قطعی نیست؛ هیچ‌کدام بر دیگری برتری ندارند و ممکن است که نادرستی آن‌ها تأیید شود. به عبارتی دانش‌هایی وجود دارند که ما هنوز آن‌ها را نمی‌دانیم) و کاربرد نسبی‌گرایی^۴ (فرد می‌پذیرد که قطعیت یا حقیقت مطلق وجود ندارد و سپس ضمن پذیرش یک دیدگاه مشخص در مورد واقعیت، کیفیت و تناسب سایر دیدگاه‌های دیگر در مورد واقعیت را بر اساس دیدگاه اخذشده مورد بررسی و قضاوت قرار می‌دهد. به عبارت دیگر فرد در این سطح می‌پذیرد که دانش‌هایی وجود دارند که ممکن است هیچ‌گاه آن‌ها را ندانیم). پری تأکید می‌کند که در سطح آخر تعادلی میان فرایندهای تفکر عینی و انتزاعی ایجاد می‌شود و این سطح تنها توسط عده اندکی قابل دستیابی است (ترات و واین و لادکه^۵، ۲۰۰۷: ۳۵۰).

^۱ dualism

^۲ multiplicity

^۳ contextual relativism

^۴ commitment within relativism

^۵ Trautwein and Ludtke

پس از پری (۱۹۷۰) مطالعات متعددی در راستای شناسایی عوامل مؤثر بر باورهای معرفت‌شناسی و رشد آن‌ها انجام شد که مطالعه آن‌ها بیانگر چند نکته است. اول اینکه این باورها با متغیرهای متفاوتی دارای ارتباط هستند اما نتایج پژوهشی متفاوت در مورد ارتباط یا عدم ارتباط در این زمینه که توسط پژوهشگران گزارش شده است؛ احتمالاً ناشی از بافت پژوهش آن‌ها می‌باشد. به عنوان مثال برخی از مطالعات (شومر، ۱۹۹۴؛ چان و ساچز، ۲۰۰۱) نشان داده‌اند که باور به دانش ساده با استفاده از راهبردهای یادگیری پیچیده همبستگی منفی دارد اما پژوهش‌های دیگر (مانند محمدی، ۱۳۸۰) به ارتباط مثبت بین باور قطعی بودن علم و پیشرفت تحصیلی و خودگردانی در یادگیری اشاره کرده‌اند؛ دوم همان‌طور که بندیکسن و رول^۱ (۲۰۰۴) نیز بیان می‌کنند، صرفاً در موارد معدودی (مثل هوفر، ۲۰۰۱) نتایج پژوهشی حاکی از عدم رشد باورهای معرفتی دانشجویان با افزایش سال‌های تحصیل آن‌ها در محیط دانشگاه است. درواقع تقریباً همه پژوهشگران معتقدند که افزایش زمان آموزش - و نه لزوماً افزایش سن - منجر به پیچیده‌تر شدن باورهای معرفتی دانشجویان می‌شود. زیرا فرایندهای تعلیم و تربیتی دارای پتانسیلی است که می‌تواند برای رشد باورهای معرفتی محرک لازم را فراهم کند. سوم اینکه برخی پژوهشگران اولیه مانند شومر (۱۹۹۰) معتقد بودند که باورهای معرفت‌شناختی عمومی^۲ هستند؛ در مقابل برخی مانند کالدرهد^۳ (۱۹۹۶)، به نقل از هوفر و سیناترا^۴، (۲۰۱۰) نشان دادند که باورهای معرفت‌شناختی خاص و محدود به یک رشته تحصیلی و موضوع درسی^۵ می‌باشند. بوئل و الکساندر (۲۰۰۶) نیز باورهای معرفت‌شناختی را شامل دودسته عمومی و خاص می‌دانند. بر اساس چنین دیدگاهی می‌توان به عنوان مثال پژوهش‌های انجام‌شده توسط (کدیور، تنها و فرزاد، ۱۳۹۱؛ استاثوپولو و وزنیادو، ۲۰۰۷؛ استال و بروم^۶، ۲۰۰۷؛ اونن، ۲۰۱۱؛ هالینگ^۱، ۲۰۱۴؛ عراقی

^۱ Bendixen & Rule

^۲ general epistemological beliefs

^۳ Calderhead

^۴ Hofer & Sinatra

^۵ specific epistemological beliefs

^۶ Stahl & Bromme

بررسی تأثیر متغیرهای زمینه‌ای بر باورهای معرفت‌شناسی...

زاده و جدیدی، ۲۰۱۶ و زورلو^۲، ۲۰۱۷) را که به بررسی باورهای معرفت‌شناسی در یک رشته تحصیلی خاص مانند فیزیک، ریاضی، زیست‌شناسی، شیمی و زبان انگلیسی پرداخته‌اند را از پژوهش‌های انجام‌شده توسط (رضایی و پاشایی، ۱۳۸۹؛ زارع و رستگار، ۱۳۹۱؛ برزگر بفرویی، ۱۳۹۳؛ ایلماز و کایا^۳، ۲۰۱۰؛ ماراویل و گومز، ۲۰۱۵؛ آرسالتاس، ۲۰۱۶ و کروکس، ۲۰۱۷) که به بررسی باورهای معرفت‌شناسی دانشجویان بدون تفکیک رشته‌ای پرداخته‌اند؛ متمایز نمود. چهارم برخی پژوهشگران نیز به بررسی چگونگی باورهای معرفتی در میان یک صنف خاص پرداخته‌اند. به‌عنوان مثال کوهن، چنی و واین استاک^۴ (۲۰۰۰) بیان می‌کنند که پژوهش‌های موجود در مورد باورهای معرفتی، بیانگر آن است که عقاید معلمان در سه دسته از نظر پیچیدگی قرار می‌گیرد که عبارت‌اند از: مطلق‌نگر^۵، چندگانه‌نگر^۶ و ارزیابانه‌نگر^۷. معلمان مطلق‌نگر به تدریس به‌عنوان «عمل انتقال دانش از یک متخصص به یادگیرنده بی‌تجربه می‌نگرند». از نظر یادگیرنده، جهانی سیاه و سفید همراه با تنها یک پاسخ صحیح وجود دارد که کاملاً صریح و فاقد هرگونه ابهامی است. حقیقت قابل اثبات شدن است و دانش در دست یک عامل بیرونی یعنی متخصص قرار دارد. در دیدگاه چندگانه‌نگر، «تأکید بر غنای محیط یادگیری است تا به دانش‌آموزان اجازه دهد دانش خود را بسازند». دانش از دیدگاه متخصصان زیاد مورد توجه نیست و به‌جای آن دانش به‌عنوان امری ذهنی و موقت نگریسته می‌شود. نسبی‌گرایی، گفتگو و استفاده از مدل‌های یادگیری ساختارگرایانه از ویژگی‌های برجسته معلمان دارای این دیدگاه است. در دیدگاه ارزیابانه به دانش که نسبی‌گرایی تأملی^۸ نیز نامیده می‌شود، «محیط یادگیری از ساختن گروهی دانش توسط

^۱ Huling

^۲ Zorlu

^۳ Yilmaz & Kaya

^۴ Kuhn, Cheney & Weinstock

^۵ absolutist

^۶ multiplisit

^۷ evaluativist

^۸ reflective relativist

دانش‌آموزان حمایت می‌کند». در چنین کلاس‌های درسی، معلمان فرصت‌هایی را برای دانش‌آموزان فراهم می‌کنند تا آن‌ها منابع دانشی دیگری را که عموماً خارج از برنامه درسی معمول قرار دارد؛ به‌عنوان مکمل کشف کنند. بنابراین دانش در این دیدگاه وابسته به موقعیت یا بافت^۱ است.

روش پژوهش

این پژوهش از نوع کاربردی است که با رویکرد کمی و توسط روش پیمایشی انجام شد. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانشجومعلمان رشته علوم تربیتی پردیس شهید هاشمی‌نژاد مشهد در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۵ بودند که تعداد آن‌ها برابر با ۵۶۲ نفر بود. بر اساس جدول مورگان تعداد ۲۲۸ نفر به‌عنوان نمونه تعیین و توسط روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبی (برحسب سال تحصیلی) انتخاب شدند. جدول (۱) بیانگر نمونه پژوهشی می‌باشد.

جدول (۱): نمونه پژوهشی به تفکیک سال تحصیلی و وضعیت تأهل

متغیر	سطوح متغیر	فراوانی	درصد
سال تحصیلی	اول	۴۷	۲۱
	دوم	۱۶	۷
	سوم	۲۴	۱۰
	چهارم	۱۴۱	۶۲
وضعیت تأهل	مجرد	۹۹	۴۳
	متاهل	۱۲۹	۵۷

در این پژوهش از فهرست باورهای معرفتی^۲ استفاده شد که یک پرسشنامه ۲۸ گویه‌ای در قالب طیف ۵ درجه‌ای لیکرت است که این ابزار توسط اسچرا، بندیکسن و دونکله^۳ (۲۰۰۲) تدوین شد و در مقایسه با پرسشنامه معروف باورهای معرفت‌شناختی شومر ضمن کم بودن تعداد گویه‌های آن، از ثبات و دقت بیشتری برخوردار است. این

^۱ context-dependent knowledge

^۲ Epistemic Beliefs Inventory (EBI)

^۳ Schraw, Bendixen & Dunkle

بررسی تأثیر متغیرهای زمینه‌ای بر باورهای معرفت‌شناسی...

ابزار بر اساس پنج بُعد (شامل ثبات دانش، ساختار دانش، منبع دانش، سرعت کسب دانش، کنترل برکسب دانش) باورهای معرفت‌شناختی فرد را موردسنجش قرار می‌دهد. روایی و پایایی این پرسشنامه نیز توسط مختاری، داورپناه و آهنگیان (۱۳۹۲) مورد بررسی قرار گرفته و درحد مطلوب (۰/۷۹) گزارش شده است. در این پژوهش نیز حاصلِ میزانِ آلفایِ محاسبه‌شده توسط پژوهشگر ۰/۸۲ است.



یافته‌ها

در پاسخ به این سؤال که «باورهای معرفتی و ابعاد آن در دانشجویان رشته علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان چگونه است؟» از آزمون تی تک نمونه‌ای استفاده شد.

جدول (۲): شاخص‌های توصیفی و نتایج آزمون تی در مورد باورهای معرفت‌شناختی

دانشجویان و ابعاد آن

ابعاد باورها	میانگین	انحراف معیار	t	درجه آزادی	سطح معناداری	تفاضل میانگین	حد پایین	حد بالا
ثبات دانش (میانگین فرضی: ۱۵)	۱۶/۶۴	۲/۲۷	۱۰/۹۶	۲۲۷	۰/۰۰۱	۱/۶۴	۱/۳۵	۱/۹۴
ساختار دانش (میانگین فرضی: ۲۱)	۲۰/۹۴	۲/۹۵	۲/۲۹	۲۲۷	۰/۰۰۱	۰/۵۷	۰/۴۴	۰/۳۲
منبع دانش (میانگین فرضی: ۱۵)	۱۵/۶۷	۲/۶۰	۳/۹۲	۲۲۷	۰/۰۰۱	۰/۶۷	۰/۳۳	۱/۰۱
سرعت کسب دانش (میانگین فرضی: ۱۵)	۲۰/۰۳	۲/۳۳	۳۲/۵۲	۲۲۷	۰/۰۰۱	۵/۰۳	۴/۷۳	۵/۳۴
کنترل برکسب دانش (میانگین فرضی: ۱۸)	۱۸/۶۲	۳/۰۱	۳/۱	۲۲۷	۰/۰۰۱	۰/۶۲	۰/۲۳	۱/۰۲
مجموع ابعاد باورها (میانگین فرضی: ۸۴)	۹۱/۹۳	۷/۹۱	۱۵/۱۳	۲۲۷	۰/۰۰۱	۷/۹۳	۶/۹۰	۸/۹۶

همانطور که در جدول (۲) نیز قابل مشاهده است: میانگین دانشجویان در بُعد سرعت دانش، بیش از سایر ابعاد می باشد. همچنین میانگین تمام ابعاد باورهای معرفت شناختی (به جز ساختار دانش) اندکی بیشتر از میانگین مفروض است. برای آزمون فرضیه اول مبنی بر اینکه «بین میانگین باورهای معرفتی دانشجویان علوم تربیتی با توجه به سال تحصیلی آنها تفاوت معناداری وجود دارد»؛ چون نتایج آزمون لوین ($>0/05$) بیانگر همگنی واریانس ها بود بنابراین در ادامه از آزمون آنوا استفاده شد.

جدول (۳): نتایج آزمون آنوا در مورد تفاوت باور معرفت شناختی دانشجویان برحسب سال

تحصیلی

منبع تغییرات	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری
بین گروهی	۱۱۵/۹۰۲	۳	۳۸/۶۳۴	۰/۶۱۴	۰/۶۰۷
درون گروهی	۱۴۱۰۲/۱۱۱	۲۲۴	۶۲/۹۵۶		
مجموع	۱۴۲۱۸/۰۱۳	۲۲۷			

چنانچه جدول (۳) نشان می دهد بین سال های تحصیلی و باور معرفت شناختی دانشجویان تفاوت معناداری وجود ندارد.

برای آزمون فرضیه دوم مبنی بر اینکه «بین میانگین باورهای معرفتی دانشجویان علوم تربیتی برحسب وضعیت تأهل آنها تفاوت معناداری وجود دارد»، از آزمون تی مستقل استفاده شد.

جدول (۴): شاخص های توصیفی و نتایج آزمون تی در مورد باورهای معرفت شناختی

دانشجویان برحسب وضعیت تأهل

متغیر	سطوح متغیر	تعداد	میانگین	انحراف معیار	T	درجه آزادی	سطح معناداری	تفاضل میانگین	حد پایین	حد بالا
وضعیت	متأهل	۹۹	۹۱/۰۵	۸/۰۴	۳/۱۸	۲۲۶	۰/۰۰۱	۱/۵۶	۱/۲۰	۱/۶۸
تأهل	مجرد	۱۲۹	۹۲/۶۱	۷/۷۷						

بررسی تأثیر متغیرهای زمینه‌ای بر باورهای معرفت‌شناسی...

همان‌طور که جدول (۴) نیز نشان می‌دهد: میانگین دو گروه متأهل و مجرد هرچند بسیار شبیه به هم است-که حاکی از رقابت شدید بین دانشجویان می‌باشد- اما از نظر آماری نیز در سطح (۰/۰۱) معنادار می‌باشد. به‌نحوی که میانگین باورهای معرفت‌شناختی دانشجویان مجرد نسبت به متأهل بیشتر است.

برای آزمون سومین فرضیه پژوهشی مبنی بر اینکه «بین ابعاد باورهای معرفتی دانشجویان علوم تربیتی و میانگین پیشرفت تحصیلی آن‌ها رابطه وجود دارد» از روش همبستگی پیرسون استفاده شد.

جدول (۵): شاخص‌های توصیفی و نتایج آزمون همبستگی در مورد رابطه باورهای

معرفت‌شناختی و پیشرفت تحصیلی

متغیر	میانگین	انحراف معیار	۱	۲	۳	۴	۵
۱- ثبات دانش	۱۶/۶۹	۲/۲۷	-				
۲- ساختار دانش	۲۰/۹۴	۲/۹۵	*۰/۰۲۹	-			
۳- منبع دانش	۱۵/۶۷	۲/۶۰	**۰/۳۵۷	۰/۰۸۰	-		
۴- سرعت کسب دانش	۲۰/۰۳	۲/۳۳	-۰/۰۳۳	**۰/۳۵۸	**۰/۴۰۸	-	
۵- کنترل بر کسب دانش	۱۸/۶۲	۳/۰۱	۰/۰۴۴	**۰/۲۱۵	**۰/۲۰۲	**۰/۳۱۱	-
۶- پیشرفت تحصیلی	۱۸/۳۸	۰/۷۸	۰/۰۲۸	۰/۰۳۹	-۰/۱۱۸	۰/۰۸۳	۰/۶۹

* $P < 0.05$, ** $P < 0.01$ آزمون دو دامنه

همان‌طور که یافته‌های جدول (۵) نیز نشان می‌دهد پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان با هیچ‌یک از ابعاد باورهای معرفت‌شناختی آن‌ها همبستگی یا رابطه معنادار ندارد. درحالی‌که دانشجویان این دانشگاه از پیشرفت تحصیلی بسیار خوبی برخوردار هستند به‌نحوی که بر اساس جدول (۶) می‌توان معدل دانشجویان را در سه طبقه قرار داد.

جدول (۶) طبقه‌بندی نمونه مورد مطالعه از نظر میانگین پیشرفت تحصیلی (معدل کل)

متغیر	میانگین پیشرفت تحصیلی			مجموع
	-۱۷/۵	-۱۸/۵	-۱۸/۵	
	۱۶	۱۷/۵	۲۰	
فراوانی	۸۲	۱۰۰	۱۳۲	۳۱۴
درصد	۲۶	۳۲	۴۲	۱۰۰

نتیجه‌گیری و بحث

نتایج به‌دست‌آمده از اطلاعات توصیفی بیانگر آن است که تناسبی میان تعداد پذیرش دانشجو در سال‌های متوالی وجود ندارد. به‌نحوی که در بدو تأسیس دانشگاه فرهنگیان (۱۳۹۱) تعداد زیادی دانشجو گزینش شدند اما این تعداد با توجه به محدودیت امکانات دانشگاه در سال‌های بعد بسیار کاهش یافت. همچنین بیشتر دانشجویان این دانشگاه (۵۷ درصد) متأهل هستند که دلیل آن می‌تواند امنیت آن‌ها از نظر شغلی در وضعیت اقتصادی کنونی نسبت به سایر دانشجویان در دانشگاه‌های دیگر باشد.

یافته‌های به‌دست‌آمده در پاسخ به سؤال پژوهشی مبنی بر چگونگی باورهای معرفتی در دانشجویان علوم تربیتی بیانگر آن است که میانگین دانشجویان در بُعد سرعت دانش، بیش از سایر ابعاد می‌باشد. همچنین میانگین تمام ابعاد باورهای معرفت‌شناختی (به‌جز ساختار دانش) اندکی بیشتر از میانگین مفروض است و از این رو می‌توان گفت سطح باورهای معرفت‌شناسی دانشجومعلم‌ان در این پژوهش، نسبتاً بالا و پیچیده است. به‌نحوی که از نظر «بُعد ثبات» آن‌ها بیشتر باور دارند که دانش پیچیده، فاقد پاسخ مشخص و دارای ویژگی تغییرپذیری است. از نظر «بُعد ساختار» دانش از مجموعه‌ای اطلاعات منسجم و مرتبط باهم تشکیل شده است. از نظر «بُعد منبع» دانش صرفاً در احاطه مراجع دارای صلاحیت (مدرسان و متخصصان) قرار ندارد و دانشجویان می‌توانند از منابع دیگر به‌ویژه تفسیر فردی خود نیز استفاده کنند. از نظر بُعد

بررسی تأثیر متغیرهای زمینه‌ای بر باورهای معرفت‌شناسی...

«سرعت کسب» معتقدند که یادگیری دانش به سرعت اتفاق نمی‌افتد و نیاز به مداومت و تلاش تدریجی دارد. از نظر «بعد کنترل بر کسب دانش» نیز معتقدند که توانایی یادگیری امری ذاتی و غیرقابل تغییر نیست بلکه توانایی یادگیری با کسب تجربه بیشتر، افزایش یافته و آن‌ها قادرند سرعت یادگیری خود را کنترل کنند. هرچند پژوهشی در مورد باورهای معرفتی دانشجومعلم‌ان در ایران تاکنون انجام نشده است اما یافته‌های این جدول به‌طور کلی همسو با یافته‌های پژوهشی پژوهشگرانی (مانند چان و الیوت، ۲۰۰۴؛ براتن و استرومسو، ۲۰۰۴؛ آی پی، ۲۰۱۰؛ سیلان، آرماگن و بکتس^۱، ۲۰۱۶) است که دریافتند دانشجومعلم‌ان از باورهای معرفتی سطح بالایی برخوردار هستند.

یافته‌های مربوط به فرضیه اول پژوهشی در مورد تفاوت بین باورهای معرفت‌شناسی دانشجویان با توجه به سال تحصیلی آن‌ها نشان می‌دهد که بین سال‌های تحصیلی و باور معرفت‌شناختی دانشجومعلم‌ان نیز تفاوت معناداری وجود ندارد. در مورد این یافته نتایج متفاوتی تاکنون گزارش شده است؛ به‌نحوی که شعبانی ورکی و حسین قلی زاده (۱۳۸۸) نیز به چنین نتیجه‌ای رسیده‌اند. هوفر (۲۰۰۱) نیز دریافت که باورهای معرفت‌شناختی بسیاری از دانشجویان (نه همه آن‌ها) در طول چهار سال تحصیل دانشگاهی تغییری نمی‌کند. اما پژوهشگرانی مانند برزگر بفرویی، ۱۳۹۳؛ مرزوقی و فولادچنگ و شمشیری، ۲۰۰۸؛ شومر، ۱۹۹۰؛ بندیکسن و رول، ۲۰۰۴؛ ترات و این و لادکه، ۲۰۰۷؛ بیانگر تفاوت معنادار در این زمینه است. در مجموع و با در نظر گرفتن بافت این پژوهش به نظر می‌رسد که برنامه‌های درسی و فضای علمی و آموزشی دانشگاه فرهنگیان تغییر معناداری را در باورهای معرفت‌شناختی دانشجویان به وجود نیاورده است. به نظر می‌رسد دلیل عمده این امر نیز فضای علمی یکنواخت دانشگاه از نظر مدرسان و برنامه درسی دانشجومعلم‌ان باشد. درواقع تعداد مدرسان تقریباً ثابت و سرفصل‌های آموزشی این دانشگاه نیز در برخی موارد دارای همپوشانی است.

^۱ Saylan, Armagan & Bektas

یافته‌های مربوط به فرضیه دوم پژوهشی در مورد تفاوت بین باورهای معرفت‌شناسی دانشجویان با توجه به وضعیت تأهل آن‌ها نیز حاکی از آن بود که میانگین باورهای معرفتی در دو گروه متأهل و مجرد هرچند بسیار شبیه به هم است و بیانگر رقابت شدید بین دانشجویان می‌باشد اما از نظر آماری نیز در سطح (۰/۰۱) معنادار است؛ به نحوی که میانگین باورهای معرفت‌شناختی دانشجویان مجرد نسبت به متأهل بیشتر است. این یافته در تعارض با یافته‌های پژوهشی شعبانی ورکی و حسین قلی زاده (۱۳۸۸) است که دریافته‌اند که رابطه معناداری بین این دو متغیر وجود ندارد؛ اما در تبیین رابطه این دو متغیر می‌توان گفت که احتمالاً فشردگی برنامه‌های درسی و فراوانی بیشتر ساعات آموزش و کار عملی نسبت به سایر دانشگاه‌ها در دانشگاه فرهنگیان، منجر به سازگاری بیشتر دانشجویان مجرد نسبت به دانشجویان متأهل - که دارای مشغله‌های بیشتری هستند - در این دانشگاه و در نتیجه رشد باورهای معرفتی آن‌ها در این زمینه شده است. نتایج پژوهش‌هایی که تاکنون ذکر شد نیز مبین این نکته می‌باشد که افزایش میزان درگیری شناختی دانشجویان با مواد آموزشی، در رشد باور معرفتی آن‌ها تأثیرگذار است.

یافته‌های مربوط به فرضیه سوم پژوهشی در مورد رابطه بین باورهای معرفت‌شناسی دانشجویان و پیشرفت تحصیلی آن‌ها نیز بیانگر آن بود که پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان با هیچ‌یک از ابعاد باورهای معرفت‌شناختی آن‌ها همبستگی یا رابطه معناداری ندارد. این در حالی است که یافته‌های بسیاری از پژوهشگران (مانند رضایی و پاشایی، ۱۳۸۹؛ برزگر بفرویی، ۱۳۹۳؛ مددپور، محمدی‌فر و رضایی، ۱۳۹۵؛ شومر، ۲۰۰۲؛ براتن و استرومسو، ۲۰۰۵ و آلان، ۲۰۱۳) نشان داده است که باورهای معرفت‌شناختی با پیشرفت تحصیلی فراگیران رابطه دارند. یافته‌های برخی از پژوهشگران نیز بیانگر آن است که متغیرهای واسطه‌ای دیگری مانند رویکرد یادگیری فراگیران (کدیور، تنها و رحمانی، ۱۳۹۴) یا ادراک از محیط آموزشی و کلاس درس (نوبدی و تویسرکانی، ۱۳۹۱) در رابطه بین پیشرفت تحصیلی و باورهای

بررسی تأثیر متغیرهای زمینه‌ای بر باورهای معرفت‌شناسی...

معرفت‌شناختی تأثیرگذار هستند و از این رو بین متغیرهای پیشرفت تحصیلی و باورهای معرفت‌شناختی رابطه مستقیمی وجود ندارد.

پیشنهادهای

با نظر به اهمیت باورهای معرفتی در معلمان و اینکه میانگین باورهای معرفتی دانشجومعلم‌ان در این پژوهش اندکی بیش از میانگین مفروض بود؛ همچنین با توجه به اینکه برخلاف بسیاری از پژوهش‌ها تفاوتی میان سال تحصیلی و میانگین باورهای معرفتی دانشجویان وجود نداشت؛ ضمن ارزیابی مستمر و انجام مطالعاتی طولی در مورد باورهای معرفت‌شناسی دانشجو معلمان، لازم است که به بررسی عوامل مؤثر بر آن‌ها به عنوان عاملی مهم در کیفیت نظام تربیت معلم و آینده تحصیلی دانش‌آموزان ایشان پرداخته شود.

- با توجه به حساس بودن نتایج باورهای معرفتی دانشجویان نسبت به بافت پژوهش، ساخت و هنجاریابی ابزارهایی برای سنجش باورهای معرفت‌شناختی دانشجومعلم‌ان متناسب با فرهنگ حاکم بر دانشگاه فرهنگیان و رشته‌های تحصیلی متفاوت آن، پیشنهاد می‌شود؛ به عنوان مثال برخلاف بسیاری از دانشگاه‌ها در این دانشگاه از روش‌های تدریس دانشجومحور بیشتر استفاده می‌شود؛ بنابراین ابزاری متفاوت برای سنجش باورهای معرفتی دانشجویان آن می‌تواند نتایج متفاوتی را به‌ویژه در مورد «بعد منبع دانستن» به همراه داشته باشد. در این زمینه کیان و پن^۱ (۲۰۰۲) نیز به تفاوت باورهای معرفت‌شناختی دانشجویان چینی و آمریکایی بر اساس عوامل فرهنگی در مورد ماهیت دانش و توانایی یادگیری پرداختند.

- با در نظر گرفتن اهمیت نقش مدرسان دانشگاه در رشد باورهای معرفتی دانشجومعلم‌ان، بایستی از یک‌سو برگزاری کارگاه‌ها و سمینارهایی در مورد باورهای معرفت‌شناسی و عوامل مؤثر در ارتقای باورهای معرفت‌شناختی دانشجومعلم‌ان

^۱ Qian & Pan

موردتوجه قرار گیرد و از سوی دیگر به بررسی و ارزیابی مستمر باورهای معرفتی مدرسان به عنوان الگوی دانشجویان پرداخته شود.

منابع

- برزگر یفرویی، کاظم (۱۳۹۳)، روند تحول باورهای معرفت شناختی دانش آموزان مقطع دبیرستان و رابطه آن با عملکرد تحصیلی، علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز، س ۲۱، ش ۱: ۱۵۰-۱۳۵.
- خدا بنده لو، عباس؛ سبحانی نژاد، مهدی و فرمehنی فراهانی، محسن (۱۳۹۳)، شناسایی و تحلیل ابعاد باورهای معرفت شناختی دانشجویان، پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، ش ۷۱: ۱۰۰-۷۹.
- دادی، مجتبی؛ جنت آبادی، علی (۱۳۹۵)، بررسی تأثیر کارورزی در تحقق صلاحیت های معلمی در دانشجویان دانشگاه فرهنگیان بیرجند، پردیس شهید باهنر (یک پژوهش روایتی بر اساس روایت دانشجویان)، مجموعه مقالات سومین همایش ملی تربیت معلم، دانشگاه فرهنگیان-دانشگاه شیراز، ۱۳۴-۱۲۰.
- رضایی، اکبر (۱۳۹۰)، رابطه باورهای معرفت شناختی و تصورات دانشجویان از یادگیری با رویکردهای سطحی و عمقی یادگیری، تازه های علوم شناختی، س ۱۳، ش ۱: ۱-۱۴.
- رضایی، اکبر؛ پاشایی، لیلا (۱۳۸۹)، رابطه بین باورهای شناختی و نگرش به رفتارهای کمک طلبی با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، علوم تربیتی، س ۳، ش ۹: ۱۲۶-۱۰۹.
- رضایی، کوثر (۱۳۹۵)، نقش و جایگاه کارورزی و کارآموزی در تربیت معلم، مجموعه مقالات سومین همایش ملی تربیت معلم، دانشگاه فرهنگیان-دانشگاه شیراز، ۵۹۴-۵۷۹.
- زارع، حسین؛ رستگار، احمد (۱۳۹۱)، رابطه باورهای معرفت شناختی و فرایندهای شناختی: بررسی نقش واسطه ای اهداف پیشرفت، مجله روانشناسی، س ۱۶، ش ۴: ۴۰۴-۳۸۸.

بررسی تأثیر متغیرهای زمینه‌ای بر باورهای معرفت‌شناسی...

- سمیعی شیردره، حشمت‌الله؛ کمالی، نرگس (۱۳۹۵)، تبیین مبانی معرفت‌شناختی (کسب دانش) در مدارس آینده (علوم تربیتی): سه سناریو مطرح در آینده، مجموعه مقالات کنفرانس بین‌المللی مدیریت، اقتصاد و علوم انسانی، استانبول: ترکیه: ۱۰-۱.

- سیف، دیبا؛ رضویه، اصغر و لطیفیان، مرتضی (۱۳۸۶)، رابطه باورهای معرفت‌شناختی و انگیزشی دانش‌آموزان تیزهوش درباره فرایند یادگیری و دانش ریاضی، مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی، س ۳۷، ش ۱: ۱۹-۱.

- شعبانی ورکی، بختیار؛ حسین قلی زاده، رضوان (۱۳۸۸)، تحول باورهای معرفت‌شناختی دانشجویان، دانشور رفتار، س ۱۴، ش ۲۴: ۲۳-۳۸.

- کدیور، پروین؛ تنها، زهرا و فرزاد، ولی‌الله (۱۳۹۱)، رابطه باورهای معرفت‌شناختی، رویکردهای یادگیری و تفکر تأملی با پیشرفت تحصیلی، مجله روانشناسی، س ۱۶، ش ۳: ۲۶۵-۲۵۱.

- کشاورزی، علی؛ شریفی پور، زهرا و کشاورزی، محمد و شریفی پور، پریسا (۱۳۹۵)، اثربخشی دوره کارورزی بر رشد شایستگی‌های علمی و حرفه‌ای و میزان انگیزش شغلی دانشجومعلم (مطالعه موردی دانشگاه فرهنگیان استان مرکزی)، مجموعه مقالات سومین همایش ملی تربیت معلم، دانشگاه فرهنگیان- دانشگاه شیراز: ۱۸۴۹-۱۸۳۲.

- کهن، امیرحسین؛ شعبانی ورکی، بختیار و رحیم نیا، فریبرز (۱۳۸۸)، باورهای معرفت‌شناختی مدیران و نگرش آن‌ها در خصوص برنامه‌ریزی استراتژیک در آموزش عالی (دانشگاه‌های شمال شرق ایران)، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، س ۱۵، ش ۱: ۲۷-۵۰.

- لواسانی، مسعود غلامعلی؛ ملت، ندا و کرمدوست، نوروزعلی (۱۳۸۸)، نقش باورهای معرفت‌شناختی، راهبردهای پردازش اطلاعات و ساختارهای انگیزشی در تنظیم یادگیری، روان‌شناسی و علوم تربیتی، س ۳۹، ش ۳: ۶۷-۴۷.

- محمدی، مهدی؛ مصلائی، مرجان (۱۳۹۳)، ارائه مدل توضیحی باورهای معرفت‌شناختی و باورهای تدریس دبیران ریاضی منتخب کشور، روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی، س ۵، ش ۱۷: ۱۳۳-۱۱۳.
- محمدی، محبوبه (۱۳۸۰)، بررسی تحولی باورهای معرفت‌شناختی و رابطه آن با پیشرفت تحصیلی در نوجوانان و جوانان شهر شیراز، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه الزهرا.
- مختاری، حیدر؛ داورپناه، محمدرضا و آهنگیان، محمدرضا (۱۳۹۲)، باورهای معرفتی دانشجویان و تأثیر متغیرهای زمینه‌ای بر آن، پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، س ۱۹، ش ۲: ۲۲-۱.
- مددپور، پژمان؛ محمدی فر، محمدعلی و رضایی، علی محمد (۱۳۹۵)، نقش باورهای معرفت‌شناختی، باورهای انگیزشی و خود کارآمدی ریاضی در پیش‌بینی پیشرفت ریاضی، روانشناسی مدرسه، س ۵، ش ۱: ۸۱-۱۴۱.
- مشکی باف مقدم، زهره؛ محمودزاده، مهسا و رزمیان فیض آبادی، فاطمه (۱۳۹۴)، آسیب‌شناسی کارورزی رشته علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان مشهد، مجموعه مقالات دومین کنفرانس ملی و نهمین همایش ارزیابی کیفیت در نظام‌های دانشگاهی، تهران: پردیس نسبی دانشگاه فرهنگیان.
- نصرالهی، فاطمه؛ اناری نژاد، عباس و خرم بخت، مجتبی (۱۳۹۵)، نقش کارورزی در توانمندسازی حرفه‌ای دانشجویان معلمان دانشگاه فرهنگیان (مطالعه موردی: دانشگاه فرهنگیان فارس)، مجموعه مقالات سومین همایش ملی تربیت معلم دانشگاه فرهنگیان- دانشگاه شیراز: ۱۶۹۶-۱۶۸۷.
- نویدی، احد؛ تویسرکانی راوری، فاطمه (۱۳۹۱)، الگویابی روابط ساختاری متغیرهای محیط کلاس، اهداف پیشرفت، تفکر تأملی و عملکرد در درس ریاضی، فناوری آموزش، س ۸، ش ۳: ۱۹۲-۱۸۳.

بررسی تأثیر متغیرهای زمینه‌ای بر باورهای معرفت‌شناسی...

- Araghizadeh, E. & Jadidi, E. (۲۰۱۶). The Impact of Translators' Epistemological Beliefs and Gender on Their Translation Quality. *English Language Teaching*. ۹(۴). Pp ۲۴-۲۹
- Arslantas, H. (۲۰۱۶). Epistemological beliefs and academic achievement. *Journal of Education and Training Studies*. ۴(۱). Pp ۲۱۵-۲۲۰
- Aypay, A. (۲۰۱۱). The adaptation of the teaching-learning conceptions questionnaire and its relationships with epistemological beliefs. *Educational Sciences: Theory and Practice*. ۱۱(۱), pp ۲۱-۲۹.
- Bendixen, L. & Rule, D. (۲۰۰۴). An integrative approach to personal epistemology: A guiding model. *Educational Psychologist*, ۳۹(۱), pp ۶۹-۸۰.
- Braten, I. and Stromso, H. I. (۲۰۰۵). The relationship between epistemological beliefs and implicit theories of intelligence as predictor of achievement goals. *Contemporary Educational Psychology*. ۷۵, pp ۵۳۹-۵۶۵
- Buehl, M. & Alexander, P. (۲۰۰۶). Examining the dual nature of epistemological beliefs. *International Journal of Educational Research*. ۴۵, pp ۲۸-۴۲
- Chan, C. K. & Sachs, J. (۲۰۰۱). Beliefs about learning in children's understanding of science texts. *Contemporary Educational Psychology*. ۲۶, pp ۱۹۲-۲۱۰.
- Chan, K. W. & Elliott, R. G. (۲۰۰۴). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, ۲۰, pp ۸۱۷-۸۳۱.
- Chen, J. A. & Pajares, F. (۲۰۱۰). Implicit theories of ability of Grade ۶ science students: Relation to epistemological beliefs and academic motivation and achievement in science. *Contemporary Educational Psychology*. ۳۵, pp ۷۵-۸۷.
- Crooks, S. (۲۰۱۷). Finding Place in Higher Education: An Epistemological Analysis. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*. ۸(۱). Pp ۱-۱۴
- Habsah, I., Aminuddin, H., Mohd-Mokhtar, M., Wan-Zah, W., Mohd-Majid, K. (۲۰۱۳). Epistemological Beliefs and Learning Approaches of Students in Higher Institution of Learning in Malaysia. *International Journal of Instruction*. ۶(۱). Pp ۱۳۹-۱۵۰
- Hofer, B. & Pintrich, P. (۱۹۹۷). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*. ۶۷(۱), pp ۸۸-۱۴۰.

- Hofer, B.K. (۲۰۰۱). Personal epistemology research: Implications for learning and instruction. *Educational Psychology Review*, ۱۳, pp ۳۵۳-۳۸۳.
- Hofer, B. & Sinatra, G. (۲۰۱۰). Epistemology, Metacognition, and Self-Regulation: Musings on an Emerging Field. *Metacognition and Learning*, ۹(۱), pp ۱۱۳-۱۲۰.
- Huling, M.D. (۲۰۱۴). The Effect of Teachers' Epistemological Beliefs on Practice. PhD dissertation, University of South Florida.
- Kuhn, D., Cheney, R. & Weinstock, M. (۲۰۰۰). The development of developmental understandings. *Cognitive Development*, ۱۵, pp ۳۰۹-۳۲۸.
- Maravilla, J. & Gomez, L. (۲۰۱۵). The relation between the epistemological beliefs of teachers and students and their behavior in educational practice. *Propósitos y Representaciones*, ۲(۲), pp ۸۱-۱۳۰.
- Marzooghi, R., Fouladchang, M. & Shamshiry, B. (۲۰۰۸). Gender and grade level differences in epistemological beliefs of Iranian undergraduate students. *Journal of Applied Science*, ۸(۲۴), pp ۴۶۹۸-۴۷۰۱.
- Neber, H. & Schommer, M. (۲۰۰۲). Self-regulated science learning with highly gifted students: the role of cognitive, motivational, epistemological, and environmental variables. *High Ability Studies*, ۱۳(۱), pp ۵۹-۷۴.
- Onen, A.S. (۲۰۱۱). The effects of candidate teachers' educational and epistemological beliefs on professional attitudes. *Journal of Education*, ۴۱, pp ۲۹۳-۳۰۱.
- Ozkan, S. & Tekkaya, C. (۲۰۱۱). How do epistemological beliefs differ by gender and socio-economic status? *Journal of Education*, ۴۱, pp ۳۳۹-۳۴۸.
- Pintrich, P.R. & Schunk, D.H. (۲۰۰۲). Motivation in Education: Theory, Research and Applications. *Educational and Psychological Measurement*, ۵۳(۳), pp ۸۰۱-۳۰۰.
- Qian, G. & Pan, J. (۲۰۰۲). A comparison of epistemological beliefs and learning from science text between American and Chinese high school students. In B.K. Hofer & P.R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp ۱۰۳-۱۱۸). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Saylan, A., Armagen, F. & Bektas, O. (۲۰۱۶). The relationship between pre-service science teachers' epistemological beliefs and preferences for creating a constructivist learning environment. *European Journal of Science and Mathematics Education*, ۴(۲), pp ۲۵۱-۲۶۷.

بررسی تأثیر متغیرهای زمینه‌ای بر باورهای معرفت‌شناسی...

- Schomer, M. (۱۹۹۴). Synthesizing Epistemological Belief Research: Tentative Understanding and Provocative Confusions. *Educational Psychology Review*. ۶(۴), pp ۲۹۳-۳۱۹.
- Schommer, M. (۱۹۹۰). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*. ۸۲(۳), pp ۴۹۸-۵۰۴.
- Stahl, E. & Bromme, R. (۲۰۰۷). The CAEB: An instrument for measuring connotative aspects of epistemological beliefs. *Learning and Instruction* ۱۷, pp ۷۷۳-۷۸۵.
- Stathopoulou, C. & Vosniadou, S. (۲۰۰۷). Exploring the relationship between physics-related epistemological beliefs and physics understanding. *Contemporary Educational Psychology*. ۳۲, pp ۲۵۵-۲۸۱.
- Sun, Y. C. (۲۰۱۷). Following the heart of the crowd: Epistemological beliefs and actual practices of in-service language teachers in Taiwan. *Taiwan Journal of TESOL*. ۱۴(۱). Pp ۱۱۹-۱۴۴.
- Temel, S. (۲۰۱۶). Perceived problem solving skills: As a predictor of prospective teachers' scientific epistemological beliefs. *Cypriot Journal of Educational Sciences*. ۱۱(۳), Pp ۱۱۱-۱۱۸.
- Tezci, E., Erdener, M. & Atici, S. (۲۰۱۶). The Effect of Pre-service Teachers' Epistemological Beliefs on Teaching Approaches. *Universal Journal of Educational Research*. ۴(۱۲), pp ۲۰۵-۲۱۵.
- Trautwein, U. & Ludtke, O. (۲۰۰۷). Epistemological beliefs, school achievement, and college major: A large-scale longitudinal study on the impact of certainty beliefs. *Contemporary Educational Psychology*. ۳۲, pp ۳۴۸-۳۶۶.
- Yilmaz, A. & Kaya, H. (۲۰۱۰). Relationship between nursing students' epistemological beliefs and locus of control. *Nurse Education Today*. ۳۰, pp ۶۸۰-۶۸۶.
- Zorlu, Y. (۲۰۱۷). An Investigation of the Relationship between Pre-service Science Teachers' Epistemological Beliefs about the Nature of Science and Their Self-Efficacy Perceptions. *Journal of Education and Practice*. ۱۸(۷). Pp ۱۲۸-۱۳۷.



بررسی برنامه درسی تربیت جنسی در دوره ابتدایی مبتنی بر دیدگاه معلمان

و ارائه راهکارهای مطلوب از دیدگاه متخصصان^۱

Transdisciplinary Commitments in University Curriculum

R.MohammadBeygi(Ph.D),

A.Faghihi(Ph.D), F.Nateghi(Ph.D),

L.juliey(md)

Abstract: The purpose of this study was to study the sexual education curriculum in primary school. The method of this research is a combination of exploratory research. In the first stage, the viewpoints of experts were investigated in a phenomenological manner and finally the desired feature was extracted in four elements. In the second stage, a descriptive survey method was used. The statistical population of the first part consisted of professors and faculty members of the educational sciences and psychology department of Tehran University, Arak, Allameh Tabataba'i and Bouyulisina and sexual education experts in the province of Hamedan. The statistical population of the second part included all elementary teachers in the province of Hamadan in ۲۰۱۵. The findings of this study indicate that the status of sexual education in students' curriculum is not desirable. The activities in the element are more focused on the cognitive and relatively modest dimension in which the sexual and emotional dimension of sexuality is mainly ignored. In the content element, the very small and insignificant content has not been able to provide an appropriate opportunity for the sexual education of students and requires a double attention and a serious overhaul. Accordingly, the educational methods as well as evaluation can not be effective due to the weakness and weakness of educational content. In general, the results indicate that there is no coherent and logical planning in the field of sexual education curriculum.

Keywords: curriculum, sexual education, primary school.

دکتر رضا محمد بیگی^۲، دکتر علیرضا فقیهی^۳، دکتر ناطقی^۴، دکتر لیلا جولایی^۴

چکیده: پژوهش حاضر با هدف بررسی برنامه درسی تربیت جنسی در دوره ابتدایی انجام شده است. روش پژوهش حاضر روش تحقیق ترکیبی از نوع اکتشافی است. در مرحله اول دیدگاه متخصصان به شیوه پدیدارشناسی بررسی و در نهایت ویژگی مطلوب در عناصر چهارگانه استخراج گردید. در مرحله دوم روش توصیفی از نوع پیمایشی انجام شد. جامعه آماری بخش اول شامل اساتید و اعضای هیئت علمی علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه تهران، اراک، علامه طباطبائی و بوعلی سینا همدان و کارشناسان تربیت جنسی در سطح استان همدان انتخاب شد که با روش نمونه گیری هدفمند با ۱۷ نفر مصاحبه شد و کار تا اشباع نظری پیش رفت. ابزار مورد استفاده مصاحبه نیمه ساختاریافته با متخصصان است. جامعه آماری بخش دوم شامل کلیه معلمان دوره ابتدایی استان همدان در سال ۹۵ است که از میان آن ها با استفاده از روش نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای، ۳۵۰ نفر به عنوان نمونه انتخاب شد. ابزار جمع آوری داده ها پرسشنامه محقق ساخته که روا و پایا بر اساس عناصر برنامه درسی بود. برای تجزیه و تحلیل داده ها از آزمون t و تحلیل واریانس استفاده شد. یافته های این پژوهش نشان می دهد که وضعیت تربیت جنسی در برنامه درسی دانش آموزان چندان مطلوب نیست، فعالیت ها در عنصر اهداف بیشتر ناظر بر بُعد شناختی و در حد نسبتاً متوسط است که در آن بُعد عاطفی و مهارتی مسائل جنسی کمتر مورد توجه قرار گرفته است. در عنصر محتوا اینکه محتوای بسیار اندک و ناچیز توانسته است فرصت مناسبی برای تربیت جنسی دانش آموزان فراهم آورد و نیاز به توجه مضاعف و بازنگری جدی دارد و به تناسب آن، روش های آموزشی و همچنین ارزشیابی هم با توجه به کاستی و ضعف محتوای آموزشی نمی تواند چندان مؤثر باشد. به طور کلی نتایج به دست آمده بیانگر آن است که برنامه ریزی منسجم و منطقی در زمینه برنامه درسی تربیت جنسی وجود ندارد.

واژه های کلیدی: برنامه درسی، تربیت جنسی، دوره ابتدایی

۱. تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۵/۸/۲۳، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۷/۰۲

۲. دکترای تخصصی برنامه ریزی درسی، دانشگاه آزاد اراک. رایانامه: r-mohamad91@arak.iau.ac.ir

۳. استادیار، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اراک، رایانامه: faghihialireza@yahoo.com

۴. استادیار، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اراک، رایانامه: fn1345@gmail.com

۴-دکترای حرفه ای پزشکی، پزشک معتمد آموزش و پرورش. رایانامه: mohamad405@chmail.ir

مقدمه

تعلیم و تربیت به شکل رسمی آن برعهده نهادها، سازمان‌ها و موسسات مختلفی است. یکی از مهم‌ترین نهادهای تعلیم و تربیت رسمی، آموزش و پرورش است که در قالب برنامه درسی و بر اساس دیدگاه ایدئولوژیک جامعه به تربیت دانش‌آموزان می‌پردازد.

تربیت بر اساس ابعاد و ساحت‌های وجودی متربیان و توجه به شئون مختلف حیات طیبیه به شش ساحت تربیتی تقسیم می‌شود (مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت عمومی ایران، ۱۳۹۰)، بُعد تربیت جنسی به‌عنوان یکی از ساحت‌های تعلیم و تربیت از جنبه‌های ظریف و پر لغزش تربیت است (زندوانیان، ۱۳۸۹)؛ تربیت جنسی به‌عنوان یکی از کارکردهای اساسی و مهم نظام آموزشی مطرح است. اهمیت این بُعد از ابعاد تربیتی از آنجا ناشی می‌شود که به‌عنوان یکی از حوزه‌های چالش‌انگیز تعلیم و تربیت در جوامع مختلف، ازجمله جامعه ما است که همواره به دلیل وجود پاره‌ای از ابهامات و سوءتفاهم‌های نظری و فکری و نیز موانع اجرایی، با مشکلات فراوانی دست‌به‌گریبان بوده و همین امر زمینه‌ساز بروز بسیاری از معضلات اجتماعی و انحراف‌های رفتاری در میان نسل جوان شده است (امینی و همکاران، ۱۳۹۰).

انسان‌ها و در رأس آن‌ها، انبیاء و علماء به تربیت و آموزش جنسی اهمیت داده و در مقاطع خاصی به آن همت گماشته‌اند (اسماعیلی، ۱۳۸۴)؛ همچنین در قرآن و حدیث و به تبع آن، در کتاب‌های اخلاقی و فقهی، به صورت مستقیم و غیرمستقیم به موضوعات جنسی، در دوره‌های مختلف پرداخته شده است. مقصود از تربیت جنسی، از دیدگاه اسلامی این است که فرد را به‌گونه‌ای تربیت کنیم که وقتی به سن بلوغ رسید، حلال و حرام را در مسائل جنسی تشخیص دهد؛ به وظایف زناشویی و همسری آگاه باشد؛ از بی‌بندوباری بپرهیزد و راه و رسم عفت اسلامی خلق و خوی او باشد (فقیهی، ۱۳۸۷).

تربیت جنسی مجموعه اقدامات و تدابیر تربیتی است، شامل آموزش آداب و ضوابط، هدایت، مراقبت و به‌کارگیری اصول، روش‌های درست که موجبات رشد غریزه

بررسی برنامه‌درسی تربیت جنسی در دوره ابتدایی....

جنسی در جهت تعالی و تکامل شخصیت جنسی کودک فراهم گردد و یا بتواند از این گزینه به نحو مطلوب در رشد فردی و اجتماعی استفاده کند (فریتاس، ۱۳۸۲).

بر اساس پژوهش کونتولا^۱ (۲۰۰۸)، مهمترین هدف تربیت جنسی از نظر معلمان آن است که حس مسئولیت و آگاهی از واقعیت‌های مسائل جنسی را به دانش‌آموزان آموزش دهد. تربیت جنسی یکی از پیچیده‌ترین و مهمترین ابعاد تعلیم و تربیت است که در چگونگی شکل‌گیری شخصیت انسان نقش مهمی داشته و بر افکار، عواطف و رفتارهای وی تأثیرگذار است (اسلامیان، ۱۳۹۴) و به خصوصیات رشدی اجتماعی اخلاقی و فرهنگی توجه دارد (کرکلی^۲، ۲۰۰۰). تربیت جنسی برای همه کودکان و نوجوانان یک جزء حیاتی از کیفیت آموزش و پرورش معاصر است (گولدمن^۳، ۲۰۱۰). در دهه گذشته، تربیت جنسی به یک موضوع موردعلاقه برای مربیان و متخصصان آموزش بهداشت در بسیاری از نقاط جهان (سیلوا^۴، ۲۰۰۳) با هدف آماده کردن جوانان به‌عنوان شهروند مسئول، سالم و مولد تبدیل شده است (گولدمن، ۲۰۱۰). تربیت جنسی باید با هدف توسعه شخصیت دانش‌آموزان و پرورش لذت احساس انسان بودن، به‌طوری‌که آن‌ها می‌تواند در راه مطلوب عمل کنند، باشد. آموزش مسائل جنسی برای دانش‌آموزان شامل دانش علمی و اطلاعات جامع در مورد تمایلات جنسی انسان، نه تنها از جنبه‌های فیزیولوژیکی بلکه از روانی و اجتماعی است (کیلی^۵، ۲۰۰۲).

نقش برنامه‌های درسی مدارس در مدیریت رفتارهای جنسی دانش‌آموزان و ارائه آموزش‌های مناسب در این زمینه موردتوجه اکثر نظام‌های آموزشی بوده است (تورنبال^۶، ۲۰۰۸؛ اسپاستر و همکاران^۷، ۲۰۰۸). همچنان که در نظام آموزشی بسیاری از

^۱ Kontula

^۲ crcler

^۳ Goldman

^۴ Silva

^۵ Kehily

^۶ Turnbull

^۷ Schuster

کشورها به برنامه درسی تربیت جنسی توجه شده است (فرانکور و نونان^۱، ۲۰۰۴). تربیت جنسی در مدارس بعضی جوامع موضوعی آسان نیست و هنوز ترس و اضطراب از صحبت کردن در مورد مسائل جنسی وجود دارد (اسکاتیش^۲، ۲۰۰۰؛ هوکس^۳، ۱۹۹۶). دنمان^۴ (۱۹۹۴) معتقد است که برنامه درسی حدود سنی ۵ تا ۱۶ سال باید بازبینی شوند و تربیت جنسی باید بخشی از برنامه درسی باشد. کینگمن^۵ (۱۹۹۴) نیز بر این امر تأکید می‌کند که تربیت جنسی باید بخشی از برنامه درسی مدارس باشد. برنامه‌های درسی، امروزه به عنوان قلب نظام‌های آموزشی محسوب می‌شوند که شامل کلیه فعالیت‌های یادگیری یادگیرنده، انواع تجربه‌های یادگیری، پیشنهادهایی در مورد راهبردهای یاددهی- یادگیری و شرایط اجرای برنامه و همچنین دربرگیرنده دانش، مهارت و نگرش ارزشمند برای یادگیری در هر نظام آموزشی هستند (الکساندر^۶، ۱۹۶۷، جنکینس^۷، ۲۰۰۹، مک کرنن^۸، ۲۰۰۷، ارنشتاین و هانکینز^۹، ۲۰۰۹).

تکامل زندگی جنسی را نمی‌توان به طبیعت سپرد و از آموزش و پرورش صحیح آن غفلت کرد؛ بلکه در جهت دستیابی به اهداف مطلوب و جهت دادن به فعالیت‌های جنسی باید کوشش‌ها نمود. فعالیت‌های جنسی، بدون جهت‌دهی صحیح و برخورداری از برنامه معین، مشکلاتی را به وجود خواهد آورد که سلامت جسم و روان را به خطر می‌اندازد؛ امام علی (ع) نداشتن ادب و محروم بودن از تربیت صحیح را عامل تمامی بدی‌ها دانسته است. با این وصف، والدین و معلمان و مربیان موظف‌اند با آموزش- های مستقیم و غیرمستقیم موقعیت را به گونه فراهم آورند که همراه با رشد طبیعی، آگاهی‌های جنسی و مهارت‌های کنترل در نوجوانان و کودکان افزایش یابد تا به میل

^۱ Francoeur.& Noonan

^۲ Scottish

^۳ Hawkes

^۴ Denman

^۵ Kingman

^۶ Alexander

^۷ Jenkins

^۸ McKernan

^۹ Orrnstein & Hunkins

بررسی برنامه‌درسی تربیت جنسی در دوره ابتدایی....

و اختیار خود، از خطاهای جنسی اجتناب کنند. (فقیهی، ۱۳۸۷). همه افراد، صرف‌نظر از جنسیت و یا محل، به آموزش مسائل جنسی نیاز دارند (متوری و هنینک^۱، ۲۰۰۵). تربیت جنسی در هنگام تولد شروع می‌شود و پدر و مادر نقشی حیاتی در این حوزه دارند. نقش معلمان و مدارس ابتدایی در ارائه تربیت جنسی برای کودکان بسیار مهم است (هایس^۲، ۱۹۹۵) در این زمینه تحقیقات نشان می‌دهد که موفقیت یا شکست یک نوآوری آموزشی به نگرش، دانش و مهارت‌های معلمان بستگی دارد (بوستن^۳ و همکاران، ۲۰۰۲؛ استیونس^۴، ۲۰۰۴؛ بیتان-فریدلندر^۵ و همکاران، ۲۰۰۴).

امروزه بیش از هر زمان دیگر نیازمند برنامه تربیت جنسی در سامانه آموزشی و پرورشی ایران هستیم زیرا با پیشرفت تمدن و فناوری و گسترش شبکه‌های اطلاع‌رسانی، وسایل ارتباط جمعی جهانی و گسترش و رواج عوامل برانگیزاننده جنسی، وضعیت اسفبار جنسی به وجود آمده و حیات جامعه بشری با مخاطره جدی مواجه شده است (بهشتی، ۱۳۸۵). درمجموع تربیت و آموزش جنسی به دلایل زیر دارای اهمیت است: ۱. نیازهای جنسی یکی از نیازهای پیشینی انسان‌هایی است که به بلوغ جنسی رسیده‌اند و بر اساس هرم مازلو تا زمانی که کمیت‌های(حداقلی) از نیازهای پیشین برآورده نشود، نمی‌توان انتظار داشت انسان‌ها به دیگر نیازهای خود بیندیشند؛ ۲. در نگاه روانشناسان، مشاوران خانواده و حقوق‌دانان بسیاری از ناهنجاری‌های اخلاقی و اجتماعی مانند تجاوز، جدایی و درگیری‌های خانوادگی از کاستی یا فزون‌خواهی جنسی سرچشمه می‌گیرد (اکبری، ۱۳۹۲)؛ ۳. در جامعه‌ای که در حال گذر از سنت به مدرنیسم است نگاه دختران و پسران نسبت به جنسیت به همراه سایر آموزش‌ها می‌تواند گام مؤثر و کم‌هزینه‌تری در این گذر باشد؛ ۴. بروز انواع بیماری‌های رو به گسترش جسمی و روانی و ناهنجاری‌های اخلاقی و اجتماعی نیاز ما را به آموزش جنسی دوچندان می‌-

^۱ Mturi & Hennink

^۲ Hayes

^۳ Buston

^۴ Stevens

^۵ Bitan-Friedlander

کند؛ ۵. بروز بلوغ جنسی و تغییرات بنیادین جسمی و روانی در دانش‌آموزان پرسش‌هایی برمی‌انگیزد که چنانچه پاسخ مناسبی دریافت نکنند آن را با همسالان خویش در میان گذاشته یا از راه‌هایی مانند ماهواره و اینترنت و... پاسخ خود را جست‌وجو می‌کنند و چه‌بسا پاسخ درستی دریافت نکنند (فراهانی فرمهینی، ۱۳۹۲). از طرفی پژوهش‌های انجام‌شده در این حوزه ازجمله پژوهش سیلوا وراس^۱ (۲۰۰۳)، کونتولا^۲ (۲۰۱۰) و همچنین ضرورت‌های تربیت جنسی استخراج‌شده از راهنمای بین‌المللی تربیت جنسی یونسکو (۲۰۰۹)، نشان از اهمیت موضوع و تأثیرات مثبت تربیت جنسی بر رفتار دانش‌آموزان دارد، البته نکته بسیار حائز اهمیت اینکه قوانینی که روی رفتار جنسی حاکم است به‌طور گسترده در کشورها و فرهنگ‌ها متنوع و متفاوت است و هر کشوری متناسب با ارزش‌ها، نگرش‌ها، هنجارها و شرایطی که برای رشد کودکان فراهم می‌کند، می‌تواند از آن بهره لازم ببرد. ضرورت‌های تربیت جنسی استخراج‌شده از راهنمای بین‌المللی تربیت جنسی یونسکو:

۱. درک و فهم محدود دانش‌آموزان از اصول و روش‌های مؤثر بهداشت جنسی
۲. آسیب‌پذیری کودکان و نوجوانان در برابر موارد سوءاستفاده و بهره‌کشی جنسی
۳. درک ناکافی دانش‌آموزان از پیامدهای منفی ناشی از بارداری ناخواسته
۴. گسترش بیماری‌های عفونی مانند ایدز
۵. رویارویی دانش‌آموزان با پیام‌های متعارض و مغشوش درباره جنسیت و مسائل جنسی
۶. تشدید اضطراب و نگرانی دانش‌آموزان درباره مسائل جنسی
۷. سکوت و نارضایتی بزرگسالان (مانند والدین و معلمان) از پرسش‌های دانش‌آموزان درباره مسائل جنسی
۸. بلوغ و فعالیت جنسی پیش از موعد در میان برخی کودکان و نوجوانان

۱. Siva & Ross

۲. Kontula

بررسی برنامه‌درسی تربیت جنسی در دوره ابتدایی....

۸. گسترش تمایل به تعویق ازدواج در میان جوانان و در نتیجه افزایش فاصله زمانی بلوغ جنسی تا ازدواج

۹. تأکید نهادهای دولتی بر تجهیز دانش‌آموزان به بهداشت و مهارت زندگی مسئولانه

۱۰. گسترش سوءاستفاده جنسی از طریق اینترنت و سایر رسانه‌ها

۱۱. دانش ناکافی دانش‌آموزان درباره ویروس HIV و راه‌های صحیح جلوگیری از انتقال آن

۱۲. نیاز به تربیت جنسی برای همه دانش‌آموزان و آموزش خاص برای دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه

۱۳. ضرورت ارائه تربیت جنسی متناسب با تفاوت‌های رشدی و فرهنگی دانش‌آموزان

۱۴. ضرورت تربیت جنسی دانش‌آموزان بر مبنای شواهد علمی معتبر و قابل‌اعتماد

۱۵. رویارو ساختن دانش‌آموزان با فرصت‌های یادگیری سازمان‌یافته در جهت حمایت از آنان برای شناخت ارزش‌ها

۱۶. نقش حیاتی تربیت جنسی سازنده در پیشگیری و درمان ناشی از ویروس HIV

۱۷. نقش مؤثر تربیت جنسی سازنده در رشد دانش و نگرش دانش‌آموزان درباره تأثیر ارزش‌های فرهنگی

۱۸. اهمیت حیاتی تربیت جنسی از طریق مدرسه به خاطر گستره افراد تحت پوشش و ارائه آموزش رسمی

به‌طورکلی دوره کودکی و نوجوانی، دوره فراگیری آموزش‌های زیربنایی و اساسی، پایه‌گذاری عادت‌ها، روابط کودک با دیگران، و آغاز پیدایش پاره‌ای از لغزش‌ها و انحراف‌ها است. اگر به روایت‌های اسلامی که در مورد مراحل مختلف رشد آمده است دقت کنیم، درمی‌یابیم که مراحل رشد به سه بخش یا سه هفت سال تقسیم شده‌اند؛ برای نمونه، امام صادق (ع) می‌فرماید: «اجازه دهید فرزندان تا هفت‌سالگی بازی کنند، در هفت سال بعدی تحت تأدیب قرار گیرد و در هفت سال سوم، ملازم شما باشد (قائمی، ۱۳۷۷). در همین راستا، پژوهش حاضر ساحت تربیت جنسی را در هفت سال دوم یعنی مرحله تأدیب (دوره ابتدایی) مدنظر قرار می‌دهد و

به طور کلی بر آن است ضمن توصیف وضعیت مطلوب در عناصر برنامه درسی، وضعیت موجود برنامه درسی تربیت جنسی را ترسیم کند و زمینه شناسایی رویکرد مطلوب تربیت جنسی در نظام آموزشی را فراهم آورد و درعین حال توجه بیش از بیش برنامه ریزان و کارشناسان دفتر تألیف کتب درسی دست اندرکاران نظام آموزش و پرورش را به این قلمرو تربیتی معطوف کرده تا اقدامات و تلاش ها در این زمینه با پشتوانه نظری قابل دفاع و با جدیت بیشتر تعقیب شود.

پرسش های پژوهش:

۱. وضعیت مطلوب برنامه درسی تربیت جنسی (هدف، محتوا، روش، ارزشیابی) در دوره ابتدایی چگونه است؟

۲. وضعیت موجود برنامه درسی تربیت جنسی (هدف، محتوا، روش، ارزشیابی) در دوره ابتدایی چگونه است؟

الف: برنامه درسی تربیت جنسی دوره ابتدایی دارای رویکرد موضوع محور است؛

ب: برنامه درسی تربیت جنسی دوره ابتدایی دارای رویکرد دانش آموز محور است؛

ج: برنامه درسی تربیت جنسی دوره ابتدایی دارای رویکرد جامعه محور است؛

د: اهداف آموزشی متناسب با برنامه تربیت جنسی تدوین شده است؛

ه: محتوای آموزشی متناسب با اهداف ساحت تربیت جنسی تدوین شده است؛

خ: روش های آموزشی متناسب با اهداف ساحت تربیت جنسی تدوین شده است؛

ز: ارزشیابی آموزشی متناسب با اهداف ساحت تربیت جنسی تدوین شده است.

روش تحقیق

روش تحقیق ترکیبی از نوع اکتشافی است. در پژوهش های ترکیبی از نوع اکتشافی ابتدا داده های کیفی جمع آوری و تحلیل می شوند و از داده های کیفی برای تهیه ابزار پژوهش کمی استفاده می شود و سپس به گردآوری و تحلیل داده های کمی پرداخته می شود (محمودپور و همکاران، ۱۳۸۹). در مرحله اول پژوهش حاضر از روش تحقیق کیفی (مصاحبه با متخصصان) استفاده می شود. به زعم نصر و شریفیان (۱۳۸۶)، اگر

بررسی برنامه‌درسی تربیت جنسی در دوره ابتدایی....

پژوهشگر بخواهد پرسشنامه‌ای پیرامون موضوع پژوهش بسازد و اطلاعات لازم برای اینکه چه سؤال‌هایی باید در پرسشنامه گنجانده شود را در اختیار ندارد، برای حل این مشکل ابتدا باید یک مطالعه کیفی صورت پذیرد تا بتوان با کمک آن ابزار مناسبی برای بخش کمی پژوهش تدوین کرد. پژوهشگر باید با تعدادی از صاحب‌نظران یا افراد درگیر در این مسئله گفت‌وگو کرده و از طریق مصاحبه عوامل مربوط را شناسایی و در تدوین پرسشنامه مورداستفاده قرار دهد. روش کیفی پژوهش حاضر مشتمل بر روش پدیدارشناسی^۱ می‌باشد. پدیدارشناسی ما را از انتزاعیات نظری به واقعیت تجارب زمینه مدرسه و برنامه درسی هدایت می‌کند و هدف اصلی آن آشکار ساختن معانی پنهان برنامه درسی اجراشده در نظام‌های آموزشی است که به شناخت وضعیت حال زندگی کودکان و درک از واقعیت زیسته در دنیای مدرسه و برنامه درسی کمک می‌کند (ون منن^۲، ۱۹۸۲)؛ لذا در انجام چنین پژوهش‌هایی پژوهشگر با افرادی سروکار دارد که هم با پدیده مورد بررسی ارتباط نزدیکی دارند و هم دارای اطلاعات کافی و آگاهی نسبت به مسائل مهم در حوزه مورد بررسی می‌باشند (گال و بورگ^۳، ۱۹۹۱: ۱۰۴۷-۱۰۵۰). بر همین اساس پژوهش حاضر به روش پدیدارشناسی انجام شد. در حوزه پدیدارشناسی هم از «گونه تفسیری» یا «معنا کاو» بهره گرفته شد که در این رویکرد تفسیری به باهم ساختن معنا و مفهوم پدیده در یک بافت خاص توسط پژوهشگر و مشارکت‌کنندگان تأکید می‌شود (آجاوی و هیگز^۴، ۲۰۰۷؛ ترجمه دانایی فرد و کاظمی ۱۳۸۹). بدین منظور نسبت به تحلیل داده‌های حاصل، اقدام به تفکیک و طبقه‌بندی مضمون اساسی و شرح کیفی داده‌شده است که پس از جمع‌آوری داده‌های کیفی از روش تحقیق کمی بهره گرفته‌شده است. بدین منظور از میان روش‌های توصیفی گونه پیمایشی برگزیده شد. اجرای تحقیقات توصیفی می‌تواند صرفاً برای شناخت بیشتر وضعیت موجود با یاری‌دادن به فرایند تصمیم‌گیری باشد.

۱ -Phenomenology

۲ - Van Manen

۳ Gal & borg

۴ - Ajjawi and higgs

جامعه تحقیق مرتبط با سؤال اول، شامل اساتید و اعضای هیئت علمی رشته های علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه های تهران، همدان، اراک و همچنین کارشناسان آموزش و پرورش که در حوزه تربیت جنسی باتجربه می شود. نمونه مورد مطالعه در بخش متخصصان از روش نمونه گیری هدفمند^۱ (موارد استثنایی یا کرانه ای)^۲ یا نمونه گیری تئوریک^۳ استفاده می شود و هدف پژوهشگر انتخاب مواردی است که با توجه به هدف تحقیق سرشار از اطلاعات باشد و پژوهشگر را در شکل دادن مدل نظری خودیاری دهد و این کار تا جایی ادامه می یابد که طبقه بندی مربوط به داده ها و اطلاعات اشباع و نظریه مورد نظر با تمام جزئیات و با دقت تشریح شود (کرسول^۴، ۲۰۰۸، به نقل از محمدپور و همکاران، ۱۳۸۹). برای انتخاب نمونه از میان اساتید و صاحب نظران ابتدا کسانی که در حوزه تربیت جنسی دارای آثار علمی و سابقه آموزشی بودند انتخاب شدند؛ لذا با ۱۷ نفر مصاحبه انجام شد و کار تا اشباع نظری پیش رفت، فرایند مصاحبه نیز تا زمانی که یافته های حاصل از مصاحبه اطلاعات تکرار مصاحبه های قبلی بود، ادامه پیدا کرد.

جامعه تحقیق مرتبط با سؤال دوم پژوهش، شامل کلیه معلمان دوره ابتدایی استان همدان که مشغول تدریس هستند که بر اساس سالنامه آماری آموزش و پرورش استان همدان تعداد آن ها در سال ۱۳۹۵ دقیقاً ۶۸۰۴ نفر بوده است. برای انتخاب نمونه آماری از بین معلمان دوره ابتدایی از روش نمونه گیری به شیوه خوشه ای چندمرحله ای استفاده شده است و با توجه به جدول تعیین حجم نمونه کرجسی مورگان^۵ (۱۹۷۰) تعداد نمونه ۳۵۰ نفر انتخاب شد؛ بدین صورت که استان همدان دارای ۱۸ منطقه است، که به ۵ ناحیه شمال، جنوب، مرکز، مشرق، مغرب تقسیم می شود، سپس از هر ناحیه دو منطقه به صورت تصادفی انتخاب، آنگاه از هر منطقه، دو مدرسه پسرانه ابتدایی و دو

^۱ Purposeful Sampling

^۲ extreme or deviant case sampling

^۳ Theoretical Sampling

^۴ Creswell

^۵ Morgan

بررسی برنامه‌درسی تربیت جنسی در دوره ابتدایی....

مدرسه دخترانه ابتدایی به صورت تصادفی گزینش شد. ابزار گردآوری اطلاعات در بخش اول مصاحبه ژرف‌نگر به صورت نیمه‌ساختاریافته با متخصصان است.

ابزار گردآوری اطلاعات در بخش دوم پرسشنامه محقق ساخته با ۳۸ گویه به همراه راهنمای جامعه پاسخگویی، در مقیاس ۵ گزینه‌ای لیکرت است که تأیید صاحب‌نظران و اساتید راهنما و مشاور را نیز به همراه داشت، همچنین برای محاسبه میزان پایایی از آزمون آلفای کرونباخ استفاده شد که مقدار ضریب آلفای کرونباخ در این پرسش‌نامه‌ها ۷۸ درصد برآورد گردیده است که حاکی از قابلیت اعتماد مناسب ابزار تحقیق است.

یافته‌ها

یافته‌های بخش اول

اهداف آموزشی: در بخش اهداف سه حوزه دانش، نگرش و مهارتی به شرح ذیل مطرح است. در اهداف حوزه دانشی: درنهایت از دانش‌آموزان انتظار می‌رود توانایی ارزیابی سنت‌ها و آداب و اعتقادات، شناخت قواعد و هنجارهای تعیین کننده رفتار جنسی، انتقال میراث فرهنگی با توجه به فرهنگ ایرانی - اسلامی، شناخت خصوصیات تفاوت‌های جنسیتی، آشنایی با مفاهیم اخلاقی مانند حیا، عفاف و محجوبیت، افزایش دانش و آگاهی‌های لازم، شناخت تکالیف و مسئولیت‌پذیری؛ اهداف حوزه نگرشی: درک ارزش‌های اخلاقی و احترام به هویت جنسی خود، احساس حضور در برابر خدا، شرکت در مراسم عبادی و همچنین درک آفرینش هدفمند مبتنی بر تفاوت‌های جنسی و توجه به ابعاد روحانی و معنوی در تربیت جنسی و نهایتاً در حوزه مهارتی: دارا بودن مهارت‌های لازم زندگی (ازجمله مهارت‌های ارتباطی، مهارت تصمیم‌گیری و تفکر، مهارت بهداشت و سلامت جنسی، خودآگاهی، مشارکت و همکاری، شهروندی مفید برای جامعه) اعتماد به نفس و خودباوری در فرد و افزایش قابلیت‌های عمومی مانند امر به معروف و نهی از منکر در جهت کاهش آسیب‌ها و کج‌روی‌های اخلاقی، پیشنهاد می‌شود.

محتوا آموزشی: در عنصر محتوا نکته حائز اهمیت این است که محتوای تربیت جنسی باید ناظر بر هدف‌ها باشد و ریشه در فرهنگ و ارزش‌های جامعه داشته باشد. معمولاً در انتخاب محتوا باید به علوم مختلف نگاه ترکیبی و تلفیقی داشت. لذا ضمن بهره از منابع معتبر، پیشنهاد شده است، محتوای مفاهیم اصلی و پایه خود را از قرآن، سنت، عقل، فطرت گیرد و درواقع محتوای تربیت جنسی مرتبط با معارف دینی و اسلامی باشد، لذا با توجه به اصل اعتبار به عنوان یکی از اصول انتخاب محتوا لزوم بازنگری کلیه محتواهای تربیت جنسی مرتبط با مسائل روز و وقایع جاری بیش‌ازپیش مورد انتظار است.

روش‌های آموزشی: در عنصر سوم یعنی روش، باید نسبت به روش‌های یاددهی و یادگیری تصمیم‌گیری شود، لذا روش‌های پرسش و پاسخ - روش اندرزگویی - روش آموزش مستقیم (تشویق و تنبیه) - روش دعوت به مشورت و تعمق - روش سیر و سیاحت در طبیعت - روش تذکر و یادآوری - روش عبرت‌آموزی - روش گفتگو - روش قصه‌گویی و تمثیل - روش دعا و نیایش - روش موعظه و پند و اندرز، - روش توجیه به صبر روش‌های پرورش هویت جنسی کودکان، روش غنی‌سازی اوقات فراغت، روش اسوه‌گزینی، روش تربیت جنسی دختران و پسران به‌وسیله افراد هم‌جنس، توجه به تفاوت‌های سنی پسران و دختران در رسیدن به بلوغ شرعی، امر به معروف و نهی از منکر، پاسخ‌گویی به سؤالات جنسی جهت آگاه‌سازی، بیان داستان‌ها و قصص و سرگذشت‌ها به صورت غیرمستقیم برای عبرت‌آموزی، معرفی غریزه جنسی به عنوان سرمایه وجودی، کنترل هوای نفس، تقویت حیا، عفاف، غیرت، حفظ عفت و پاک‌دامنی فردی، حفظ عفاف در جامعه، روش محاسبه نفس و امر به معروف و نهی از منکر، روش خویش‌داری و پرهیز از دنیاپرستی، تزکیه و عزت نفس روش عفو و گذشت و تقویت ایمان، ایجاد شرایط و بستر مناسب برای آموزش، روش تناسب مطالب به میزان رشد و فهم، روش تکلیف به قدر وسع و توان از روش‌های مبتنی بر مبنای تربیت اسلام است. نکته حائز اهمیت اینکه روش‌ها و راهکارهای مطرح‌شده در سطح مفهومی و نظری است و در قالب رساله دکتری دریافت

بررسی برنامه‌درسی تربیت جنسی در دوره ابتدایی....

شده است و برای اجرایی و عملیاتی‌سازی آن در سطح آموزش و پرورش و دوره ابتدایی نیازمند کار گروهی از متخصصان برنامه درسی وزارت آموزش و پرورش است که مورد تجزیه و تحلیل نهایی قرار گیرد. نکته مهم اینکه در تمامی عناصر به‌ویژه این عنصر نیازمند معلمانی کارآزموده، توانمند، معتقد به مبانی ارزشی و اعتقادی هستیم.

ارزشیابی آموزشی: چهارمین عنصر ارزشیابی است. که ناظر بر سایر عناصر برنامه درسی است. عنصر ارزشیابی ناظر بر داوری ارزشی در مورد قابلیت‌ها، کارکردها و نتایج عملی برنامه درسی است. در عنصر ارزشیابی روش‌های مختلفی توصیه شده است. از جمله: اصل قران و پیامبر و سنت به‌عنوان معیار ارزیابی: تصمیم‌گیرندگان نظام آموزشی باید خروجی آموزشی را با این دو معیار عمیق بسنجند و از سطحی سنجی توجه به آموزش صرف و حفظ مطالب اجتناب نمایند. اصل ارزیابی الهی: تمام افرادی که درگیر موضوع تربیت هستند باید خداوند را ناظر بر افکار و رفتار خود بدانند و در ارزشیابی دانش‌آموزان دوره ابتدایی به این مهم توجه داشته باشند. به‌ویژه معلمان و دانش‌آموزان باید بالاترین نظارت و ارزشیابی را از آن خداوند بدانند و تربیت را در امتداد کمال الهی بدانند و در آموزش و ارزشیابی به اصل و معیار توجه داشته باشند. اصل خودارزیابی: دانش‌آموزان در این دوره باید بیاموزند که از آغاز تا انجام آموزش و یادگیری بر اندیشه و رفتار خود نظارت و ارزشیابی داشته باشند. ارزشیابی ضمن عمل و رفتار - ارزشیابی در حد وسع و توان - ارزشیابی به‌قصد بازخورد و بهبود - ارزشیابی به شیوه ثبت فعالیت‌های داخل و خارج از کلاس و محیط آموزشگاه به صورت فردی و گروهی، مشاهده رفتار دانش‌آموز در موقعیت‌های مختلف توصیه می‌شود. همچنین ارزشیابی بیرونی، شامل همه محیط‌های تربیتی از جمله خانواده، محیط‌های غیررسمی جامعه یا همکاری والدین و معلمان و مشاوران مدنظر است.

یافته‌ها بخش دوم:

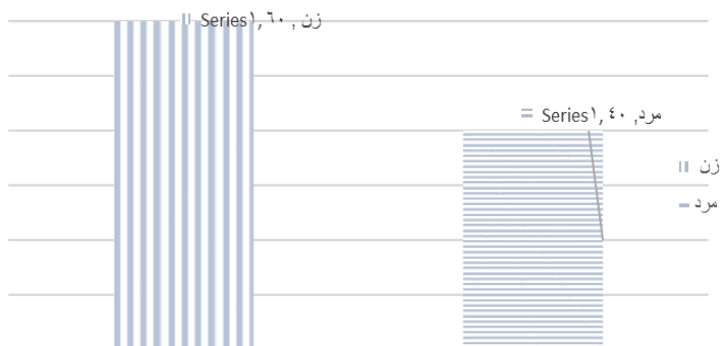
توصیف یافته‌ها: (توصیف مشخصات جمعیت شناختی نمونه مورد مطالعه)

مشخصات جنسیتی پاسخگویان

جدول شماره ۱: فراوانی و درصد فراوانی نمونه مورد مطالعه به تفکیک جنس:

شاخص جنس	فراوانی	درصد فراوانی
زن	۲۱۰	۶۰
مرد	۱۴۰	۴۰
جمع	۳۵۰	۱۰۰

از مجموع افراد مورد مطالعه، ۲۱۰ نفر (۶۰٪) زن و ۱۴۰ نفر (۴۰٪) مرد بودند.



نمودار: درصد فراوانی نمونه مورد مطالعه به تفکیک جنس

بررسی برنامه‌درسی تربیت جنسی در دوره ابتدایی....

مشخصات مدرک تحصیلی پاسخگویان:

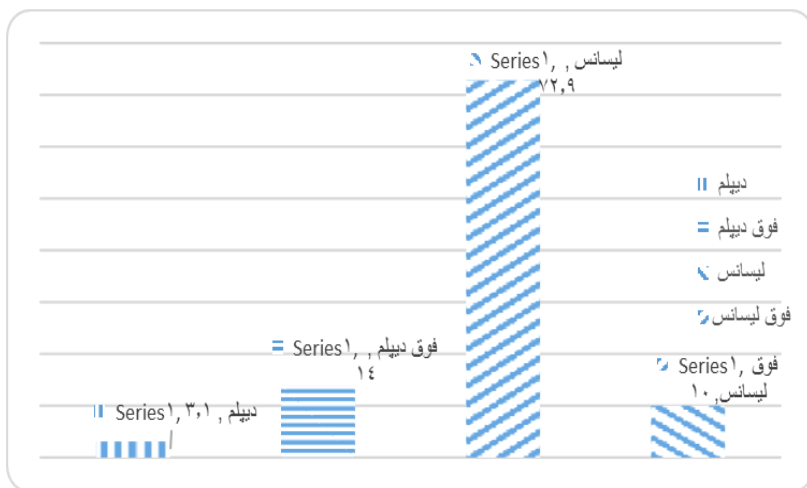
جدول شماره ۲: فراوانی و درصد فراوانی نمونه مورد مطالعه به تفکیک مدرک

تحصیلی:

درصد فراوانی	فراوانی	شاخص مدرک تحصیلی
۱.۳	۱۱	دیپلم
۱۴	۴۹	فوق دیپلم
۹.۷۲	۲۵۵	لیسانس
۱۰	۳۵	ارشد و دکتری
۱۰۰	۳۵۰	جمع

مدرک تحصیلی ۱۱ نفر (۱.۳٪) دیپلم، ۴۹ نفر (۱۴٪) فوق دیپلم، ۲۵۵ نفر (۷۲.۹٪)

کارشناسی و ۳۵ نفر (۱۰٪) ارشد و دکتری



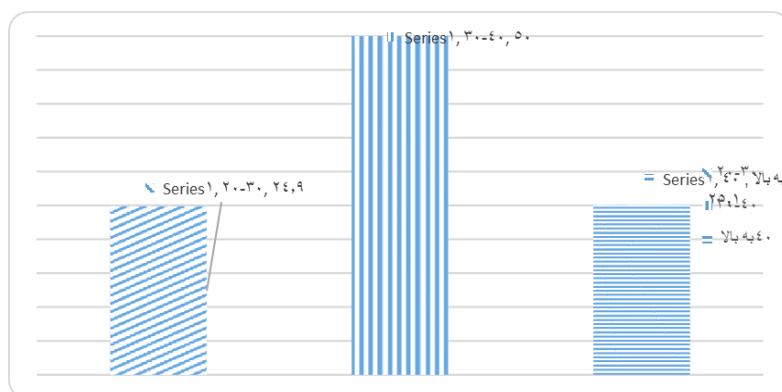
نمودار: درصد فراوانی نمونه مورد مطالعه به تفکیک مدرک تحصیلی

مشخصات سن پاسخگویان

جدول شماره ۳: فراوانی و درصد فراوانی نمونه مورد مطالعه به تفکیک سن:

شاخص / مدرک تحصیلی	فراوانی	درصد فراوانی
۳۰-۲۰	۸۷	۹.۲۴
۴۰-۳۰	۱۷۵	۵۰
۴۰ به بالا	۸۸	۱.۲۵
جمع	۳۵۰	۱۰۰

سن ۸۷ نفر (۲۴.۹٪) بین ۳۰-۲۰ سال، ۱۷۵ نفر (۵۰٪) بین ۴۰-۳۰ سال، ۸۸ نفر ۴۰ سال به بالا (۱.۲۵٪) است.



نمودار: درصد فراوانی نمونه مورد مطالعه به تفکیک سن

بررسی برنامه‌درسی تربیت جنسی در دوره ابتدایی....

یافته‌های تحلیلی پرسش‌های پژوهش

۱. برنامه درسی تربیت جنسی دوره ابتدایی دارای رویکرد موضوع محور است؟
جدول شماره ۴: بررسی موضوع محور بودن برنامه درسی تربیت جنسی دوره ابتدایی
با استفاده از آزمون t یک طرفه

میانگین نظری = ۳					
شاخص	میانگین مشاهده شده	انحراف معیار	مقدار t	درجه آزادی	سطح معناداری
موضوع محور بودن برنامه درسی	۴/۲۶	۰/۲۶	۸۹/۹۳	۳۴۹	۰/۰۰۱*

* در سطح ۰/۰۵ معنادار است.

نتایج آزمون t یک طرفه در جدول حاکی از آن است که میانگین مشاهده شده موضوع محور بودن برنامه درسی تربیت جنسی دوره ابتدایی (۴/۲۶) از میانگین نظری جامعه (۳) بزرگ تر است و این تفاوت در سطح ۰/۰۵ معنادار است زیرا $p < ۰/۰۵$ و $t = ۸۹/۹۳$ ؛ بنابراین نتیجه می گیریم که از نظر پاسخ دهندگان موضوع محور بودن برنامه درسی تربیت جنسی دوره ابتدایی بالاتر از حد متوسط یعنی خیلی زیاد است.

۲. برنامه درسی تربیت جنسی دوره ابتدایی دارای رویکرد دانش آموز محور است
جدول شماره ۵: بررسی دانش آموز محور بودن برنامه درسی تربیت جنسی دوره ابتدایی
با استفاده از آزمون t یک طرفه

میانگین نظری = ۳					
شاخص	میانگین مشاهده شده	انحراف معیار	مقدار t	درجه آزادی	سطح معناداری
دانش آموز محور بودن برنامه درسی	۱/۹۸	۰/۳۵	-۵۴/۰۴	۳۴۹	۰/۰۰۱*

* در سطح ۰/۰۵ معنادار است.

نتایج آزمون t یکطرفه در جدول حاکی از آن است که میانگین مشاهده شده دانش‌آموزمحوربودن برنامه درسی تربیت جنسی دوره ابتدایی (۱/۹۸) از میانگین نظری جامعه (۳) کوچک‌تر است و این تفاوت در سطح $0/05$ معنادار است زیرا $p < 0/05$ و $t = -0/45$ ؛ بنابراین نتیجه می‌گیریم که از نظر پاسخ‌دهندگان دانش‌آموزمحوربودن برنامه درسی تربیت جنسی دوره ابتدایی کمتر از حد متوسط است.

۳. برنامه درسی تربیت جنسی دوره ابتدایی دارای رویکرد جامعه‌محور است ؟
جدول شماره ۶: بررسی جامعه‌محور بودن برنامه درسی تربیت جنسی دوره ابتدایی با استفاده از آزمون t یکطرفه

میانگین نظری = ۳					
شاخص	میانگین مشاهده شده	انحراف معیار	مقدار t	درجه آزادی	سطح معناداری
جامعه‌محور بودن برنامه درسی	۲/۹۵	۰/۳۸	-۲/۳۷	۳۴۹	*۰/۰۰۱

* در سطح $0/05$ معنادار است.

نتایج آزمون t یکطرفه در جدول حاکی از آن است که میانگین مشاهده شده جامعه‌محور بودن برنامه درسی تربیت جنسی دوره ابتدایی (۲/۹۵) از میانگین نظری جامعه (۳) کوچک‌تر است و این تفاوت در سطح $0/05$ معنادار است زیرا $p < 0/05$ و $t = -2/37$ ؛ بنابراین نتیجه می‌گیریم که از نظر پاسخ‌دهندگان جامعه‌محور بودن برنامه درسی تربیت جنسی دوره ابتدایی کمتر از حد متوسط است.

بررسی برنامه‌درسی تربیت جنسی در دوره ابتدایی....

۴. اهداف آموزشی متناسب با برنامه تربیت جنسی تدوین شده است.؟
جدول شماره ۷: میزان تناسب اهداف آموزشی با برنامه تربیت جنسی با استفاده از
آزمون t یک‌طرفه

میانگین نظری = ۳					
شاخص	میانگین مشاهده شده	انحراف معیار	مقدار t	درجه آزادی	سطح معناداری
تناسب اهداف آموزشی	۳/۱۲	۰/۴۵	۵/۲۶	۳۴۹	*۰/۰۰۱

* در سطح ۰/۰۵ معنادار است

نتایج آزمون t یک‌طرفه در جدول حاکی از آن است که میانگین مشاهده شده تناسب اهداف آموزشی با برنامه تربیت جنسی (۳/۱۲) از میانگین نظری جامعه (۳) بزرگ‌تر است و این تفاوت در سطح ۰/۰۵ معنادار است زیرا ($p < ۰/۰۵$ و $t = ۵/۲۶$)؛ بنابراین نتیجه می‌گیریم که از نظر پاسخ‌دهندگان تناسب اهداف آموزشی با برنامه تربیت جنسی در حد متوسط است.

۵. محتوای آموزشی متناسب با اهداف ساحت تربیت جنسی تدوین شده است.؟
جدول شماره ۸: میزان تناسب محتوای آموزشی با برنامه تربیت جنسی با استفاده از
آزمون t یک‌طرفه

میانگین نظری = ۳					
شاخص	میانگین مشاهده شده	انحراف معیار	مقدار t	درجه آزادی	سطح معناداری
تناسب محتوای آموزشی	۲/۲۹	۰/۲۱	-۶/۲۵	۳۴۹	*۰/۰۰۱

* در سطح ۰/۰۵ معنادار است

نتایج آزمون t یک‌طرفه در جدول حاکی از آن است که میانگین مشاهده شده تناسب محتوای آموزشی با برنامه تربیت جنسی (۲/۲۹) از میانگین نظری جامعه (۳)

کوچکتر است و این تفاوت در سطح ۰/۰۵ معنادار است زیرا ($p < ۰/۰۵$ و $t=۶/۲۵$)؛ بنابراین نتیجه می‌گیریم که از نظر پاسخ‌دهندگان تناسب محتوای آموزشی با برنامه تربیت جنسی کمتر از حد متوسط است.

۶. روش‌های آموزشی متناسب با اهداف ساحت تربیت جنسی تدوین شده است. ؟
جدول شماره ۹: میزان تناسب روش‌های آموزشی با برنامه تربیت جنسی با استفاده از آزمون t یک‌طرفه

میانگین نظری=۳					
شاخص	میانگین مشاهده شده	انحراف معیار	مقدار t	درجه آزادی	سطح معناداری
تناسب روش‌های آموزشی	۲/۸۳	۰/۲۳	-۱۳/۰۳	۳۴۹	*۰/۰۰۱

* در سطح ۰/۰۵ معنادار است

نتایج آزمون t یک‌طرفه در جدول حاکی از آن است که میانگین مشاهده شده تناسب روش‌های آموزشی با برنامه تربیت جنسی (۲/۸۳) از میانگین نظری جامعه (۳) کوچکتر است و این تفاوت در سطح ۰/۰۵ معنادار است زیرا ($p < ۰/۰۵$ و $t=۱۳/۰۳$ - $t=۶/۲۵$)؛ بنابراین نتیجه می‌گیریم که از نظر پاسخ‌دهندگان تناسب روش‌های آموزشی با برنامه تربیت جنسی کمتر از حد متوسط است.

۷. ارزشیابی آموزشی متناسب با اهداف ساحت تربیت جنسی تدوین شده است. ؟
جدول شماره ۱۰: میزان تناسب ارزشیابی آموزشی با برنامه تربیت جنسی با استفاده از آزمون t یک‌طرفه

میانگین نظری=۳					
شاخص	میانگین مشاهده شده	انحراف معیار	مقدار t	درجه آزادی	سطح معناداری
تناسب ارزشیابی آموزشی	۲/۵۷	۰/۲۷	-۲۸/۳۹	۳۴۹	*۰/۰۰۱

* در سطح ۰/۰۵ معنادار است.

بررسی برنامه‌درسی تربیت جنسی در دوره ابتدایی....

نتایج آزمون t یک‌طرفه در جدول حاکی از آن است که میانگین مشاهده شده تناسب ارزشیابی آموزشی با برنامه تربیت جنسی ($2/57$) از میانگین نظری جامعه (3) کوچک‌تر است و این تفاوت در سطح $0/05$ معنادار است زیرا $p < 0/05$ و $28/39 - t =$ ؛ بنابراین نتیجه می‌گیریم که از نظر پاسخ‌دهندگان تناسب ارزشیابی آموزشی با برنامه تربیت جنسی کمتر از حد متوسط است.

بحث و نتیجه‌گیری:

مجموعه مستندهای نظری و پژوهشی مرتبط با تحقیق، دلایل و مبانی منطقی و قابل دفاعی را برای به رسمیت شناختن و مشروعیت بخشی برنامه درسی تربیت جنسی در نظام آموزشی، به‌خصوص در مقطع ابتدایی که ناظر بر تربیت گروه زیادی از کودکان است، فراهم می‌سازد.

بر این اساس باید تربیت جنسی به‌عنوان ساحتی مهم از ساحت‌های تربیت موردتوجه عمیق قرار گیرد و با ارائه آموزش‌های لازم و آگاهی‌های نافع و با ارائه برنامه واقع‌بینانه و راهکارهای حکیمانه برآمده از دین به دانش‌آموزان، نوجوانان آنان را در راه هدایت و تنظیم و تعدیل گزینه جنسی یاری رساند تا در آینده از سنین پرمخاطره بلوغ و پس از آن به‌سلامت بگذرند و از برخورد ناصواب و افراط و تفریط جلوگیری شود و سعادت و کمال فرد و جامعه تأمین گردد. بدیهی است پرداختن به‌به برنامه درسی تربیت جنسی در عصر حاضر از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است؛ زیرا با پیشرفت تمدن و فناوری و گسترش شبکه‌های اطلاع‌رسانی، وسایل ارتباط جمعی جهانی و گسترش و رواج عوامل برانگیزاننده جنسی، وضعیت اسفبار جنسی به وجود آمده و حیات جامعه بشری با مخاطره جدی مواجه شده است.

از نظر نگارندگان این پژوهش، باوجود اهمیتی که حوزه تربیت جنسی در رشد و پرورش قابلیت‌ها و استعدادهای دانش‌آموزان و تحقق اهداف نظام آموزشی دارد، ملاحظه می‌شود که در عمل، مقوله مذکور از جایگاه مناسبی در برنامه درسی نظام آموزشی برخوردار نیست و به‌عنوان یک پدیده آموزشی فرعی و حاشیه‌ای (برنامه درسی مغفول) نگریسته شده است؛ لذا تلاش تحقیق حاضر بر این است که ضمن بیان

راهکارهای مطلوب در زمینه عناصر برنامه درسی، وضعیت موجود را ترسیم نماید و تا ضمن انجام مسئولیت علمی خود، توجه بیش از بیش برنامه‌ریزان و دست‌اندرکاران نظام آموزش و پرورش را به این قلمرو تربیتی معطوف کند تا اقدامات و تلاش‌ها در این زمینه با پشتوانه نظری قابل دفاع و با جدیت بیشتری تعقیب شود.

هرچند اکثر متخصصین برنامه‌ریزی درسی استفاده از ترکیبی از هر سه منبع (دانش‌آموز، جامعه، موضوع درسی) را به منظور دستیابی به یک برنامه درسی متعادل توصیه می‌کنند، لیکن در عمل شاهد تفوق یا حاکمیت نسبی یک منبع بر دو منبع دیگر می‌باشیم (کلاین، ۱۹۸۵). در پژوهش حاضر بر اساس نتایج تحلیل کمی غالباً رویکرد دیسیپلین محور نسبت به رویکرد دانش‌آموز محور و جامعه‌محور از شدت بیشتری برخوردار است. این امر با توجه به تمرکز نظام آموزشی کشور ایران که در این زمینه دیرینه کهن دارد و سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی در آن موبه‌مو و بند به بند، برنامه درسی را تولید، اجرا، و ارزشیابی می‌کند، مزید بر تأیید موضوع محور بودن رویکرد فعلی برنامه درسی است. در توضیح کامل‌تر می‌توان گفت بعد تربیت جنسی همانند تربیت سیاسی و اجتماعی فرا موضوعی است، بدین‌صورت که به‌عنوان یک کتاب یا مبحث مجزا آموزش داده نمی‌شود، لذا ضمن سیال بودن در هر یک از سه منبع اطلاعاتی، در رویکرد مطلوب گذر نرم از رویکرد دانش‌آموز محوری به جامعه‌محوری با تأکید بر ارزش‌ها و فلسفه اسلامی در وضعیت مطلوب پیش‌بینی شده است.

به‌طور کلی نتایج به‌دست‌آمده از این پژوهش نشان می‌دهد که وضعیت تربیت جنسی در برنامه درسی دانش‌آموزان چندان مطلوب نیست، اهداف مربوطه بیشتر ناظر بر بُعد شناختی و بالاتر از حد متوسط است که بُعد عاطفی و مهارتی کمتر مورد توجه قرار گرفته است. محتوای بسیار اندک و ناچیز و پایین‌تر از حد متوسط نتوانسته است فرصت مناسبی برای تربیت جنسی دانش‌آموزان فراهم آورد و نیاز به توجه مضاعف و بازنگری جدی دارد و به تناسب روش‌های آموزشی و همچنین ارزشیابی هم با توجه به کاستی و ضعف محتوای آموزشی نمی‌تواند چندان مؤثر باشد. در پایان علی‌رغم دیرینگی موضوع تربیت جنسی دارای محدودیت‌هایی در برخورد با مفاهیم و مسائل مربوطه بوده است لیکن این ویژگی برجسته را دارا است که راه را برای بررسی و

بررسی برنامه‌درسی تربیت جنسی در دوره ابتدایی....

تحلیل این بُعد مهم تربیتی باز کرده و با رسالت تحقیق حاضر به دیگران کمک می‌کند تا در مطالعات و طرح‌ها به راحتی باب مسائل و مشکلات را مطرح نمایند. پیشنهاد می‌شود متولیان آموزش و پرورش با نگاهی نظام‌مند و جامع‌نگر به موضوع تربیت جنسی بنگرند و با انتقال آموزه‌های دینی به تربیت افرادی همت گمارند که مباحث تربیتی را از همان اوایل کودکی با آگاهی و آمادگی لازم پذیرا باشند.

منابع

- اسماعیلی، کتیون؛ اسماعیلی، ماندانا؛ ایرانفر، شیرین و مهدی‌آبادی، فرشته (۱۳۸۴)، بررسی دیدگاه آموزگاران شهر اهواز در مورد آموزش رفتارهای جنسی به نوجوانان، دومین کنگره خانواده و مشکلات جنسی، تهران: دانشگاه شاهد.
- اورنشتاین، الن سی؛ هاکنیز، فرانسیس پی (۱۳۸۴)، مبانی اصول و مسائل برنامه‌ریزی درسی، ترجمه قدسی احقر، انتشارات علوم و تحقیقات، تهران.
- اسلامیان، حسن؛ اسلامیان، زهرا؛ سعیدی، محمود و رضوانی، محمود (۱۳۹۴)، نگاهی به برنامه درسی تربیت جنسی در نظام تعلیم و تربیت با تأکید بر دو عنصر هدف و محتوا، مجموعه مقالات نهمین همایش ملی اشراق اندیشه مطهر، خانواده و تربیت جنسی (ص ۹۳)، اردیبهشت ۱۳۹۴، دانشگاه فردوسی مشهد.
- اکبری، نورالله (۱۳۹۲)، آموزش جنسی در مدرسه‌ها؛ ضرورت‌ها و بایدها، دو ماهنامه چشم‌انداز ایران، ش ۸۰: ص ۹۱.
- امینی، محمد؛ تمنایی فر، محمدرضا و رقیه پاشایی (۱۳۹۰)، بررسی ضرورت وجودی و چگونگی توجه به تربیت جنسی در برنامه درسی مقطع متوسطه از دیدگاه دبیران و دانش‌آموزان، مجله علمی پژوهشی پژوهش‌های برنامه درسی، دوره اول، ش اول: ۱۷۰-۲۰۲.
- بهشتی، محمد (۱۳۸۵)، تربیت جنسی از منظر فیض کاشانی، نشریه تربیت اسلامی، دوره دوم، ش سوم: ۸۹-۱۱۳.
- دانایی فرد، حسین؛ حسین کاظمی (۱۳۹۰)، پژوهش‌های تفسیری در سازمان: استراتژی‌های پدیدارشناسی و پدیدارنگاری، تهران: دانشگاه امام صادق.

- زندوانیان، احمد؛ شمشادی، صادق (۱۳۸۹)، ابعاد و مراحل تربیت جنسی دختران و زنان از نظر اسلام، دو فصلنامه بانوان شیعه، س هفتم، ش ۲۵: ۶۶-۹۸.
- فرمehینی فراهانی، محسن (۱۳۸۳)، محتوای مناسب برای تربیت جنسی در کتب درسی دوره متوسطه، دوماهنامه علمی _ پژوهشی دانشگاه شاهد (دانشور رفتار)، ش ۱۱: ۱-۱۴
- فرمehینی فراهانی، محسن (۱۳۹۲)، تربیت جنسی وظیفه مشترک خانواده و مدرسه، ماهنامه تربیتی پیوند، ش ۴۱: ۱۶-۲۰.
- فریتاس، کریستال (۱۳۸۲)، کلیدهای آموزش و مراقبت از سلامت جنسی در کودکان و نوجوانان، ترجمه سارا رئیسی طوسی، چاپ دوم، تهران: انتشارات صابرین.
- فقیهی، علی نقی؛ شکوهی یکتا، محسن؛ پرند، اکرم (۱۳۸۷)، آموزش جنسی به کودک و نوجوان از دیدگاه اسلامی و مطالعات روان شناختی، دو فصلنامه علمی - تخصصی تربیت اسلامی، س سوم، ش ۷: ۵۱-۸۰.
- قائمی، علی (۱۳۷۷)، تربیت جنسی، تهران، انتشارات رشد.
- گال، مردیت؛ بورگ، وال تر و گال، جویس (۱۳۹۲)، روش های تحلیل کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان شناسی، ترجمه احمد رضا نصر و همکاران، چاپ ششم، نشر سمت، دانشگاه شهید بهشتی، تهران.
- مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۰)، وزارت آموزش و پرورش
- محمدپور، احمد؛ صادقی، رسول؛ رضایی، مهدی (۱۳۸۹)، روش های تحقیق ترکیبی، فصلنامه جامعه شناسی کاربردی، دوره ۲۱، ش ۲: ۷۷-۱۰۰.
- نصر اصفهانی، احمد رضا؛ فاتحی زاده، مریم و فتحی، فاطمه (۱۳۸۳)، جایگاه مهارت های اجتماعی مورد نیاز دانش آموزان در کتاب های درسی، فصلنامه دانشور رفتار، ش ۹: ۱۱-۱۴

Alexander, H. G (۱۹۶۷). The language and logic of philosophy. Albuquerque: Univercity of New Mexico Press
Bitan-Friedlander, N., Dreyfus, A. and Milgrom, Z. (۲۰۰۴), "Types of 'teachers in training': the reactions of primary school science teachers

when confronted with the task of implementing an innovation”,
Teaching and Teacher Education, Vol. ۲۰ No. ۶, pp. ۶۰۷-۱۹

Buston, K. , Wight, D. , Hart, G. and Scott, S. (۲۰۰۲),
“Implementation of a teacher-delivered sex education programme:
obstacles and facilitating factors”, Health Education Research Theory
and Practice, Vol. ۱۷ No. ۱, pp. ۵۹-۷۲

Creswell, J. (۲۰۰۸). Educational research: planning, conducting and
evaluating auantitaive and qualitative research (۴th Ed). Boston:
Pearson.

Crcler, G. (۲۰۰۰). Introduction to sexual education. Newyork: W.H

Denman, S. , Gillies, P. , Wilson, S. , & Wijewardene, K. (۱۹۹۴).
Sex education in schools: an overview with recommendations. Public
health, ۱۰۸ (۴), ۲۵۱-۲۵۶.

Francoeur, R. T. , & Noonan, R. J. (۲۰۰۴). The Continuum Complete
International Encyclopedia of Sexuality; Introduction by Ira L. Reiss.
New York and London :Continuum

Jenkins, S. B. (۲۰۰۹). Measuring teacher beliefs about curriculum
orientations using the modified-curriculum orientations inventory,
Curriculum Journal.

Goldman, J. D. (۲۰۱۰). The new sexuality education curriculum for
Queensland primary schools. Sex Education, ۱۰ (۱), ۴۷-۶۶.

Hawkes, G. , (۱۹۹۶). A sociology of sex and sexuality, Buckingham,
University Press

Hayes, I. (۱۹۹۵). Sex education in the early years. Health Education,
۹۵ (۱), ۲۲-۲۷.

Kehily, M. J. (۲۰۰۲). Sexing the subject: teachers, pedagogies and
sex education. Sex Education: sexuality, society and learning, ۲ (۳),
۲۱۵-۲۳۱.

Kingman, S. (۱۹۹۴). The New Law on Sex Education. Health
Education, ۹۴ (۴), ۱۴-۱۷.

Klein, M. Frances (۱۹۸۶). *Alternative curriculum Conceptions and Designs. Theory Into Practice*, ۲۵(۱): ۳۱ – ۳۵

Kontula. O. (۲۰۰۸). *Nordic Sex Education: A Case of Finland. Journal of ۱۱۰ Sexologies*. ۱۷ (۱): ۲۵.

Mturi, A. J. , & Hennink, M. M. (۲۰۰۵). *Perceptions of sex education for young people in Lesotho. Culture, health & sexuality*, ۷ (۲), ۱۲۹-۱۴۳

McKernan, Jame (۲۰۰۷). *Curriculum and Emagination: Process Theory, Pedagogy and Action Research*. Routledge

Scottish R. , ۲۰۰۰. *Report on the working group on sex education in Scottish Schools*. In Office, E. (Ed.), Scotland Government.

Schuster, M. A. , Corona, R. , Elliott, M. , Kanouse, D. , Eastman, K. , Zhou, A. and Klein, D. , ۲۰۰۸. *Evaluation of Talking Parents, Healthy Teens, a new worksite based parenting program to promote parent-adolescent communication about sexual health: randomized controlled trial. BMJ*. ۳۳۷, pp. ۱-۹.

Silva, M. , & Ross, I. (۲۰۰۳). *Evaluation of a school-based sex education program for low income male high school students in Chile. Evaluation and program Planning*, ۲۶ (۱), ۱-۹

Stevens, R. (۲۰۰۴), “Why do educational innovations come and go? What do we know? What can we do?”, *Teaching and Teacher Education*, Vol. ۲۰ No. ۴, pp. ۳۸۹-۹۶

Strauss, A. and J. Corbin (۲۰۰۷). *Basics of Qualitative Research*. Third Edition, Sage Publications.

Turnbul, T. , Wersch, A. V. and Schaik, P. V. , ۲۰۰۸. *A review of parental involvement in sex education: The role for effective communication in British families. Health Education Journal* ۶۷, pp. ۱۸۲-۱۹۵.

Van Manen, M (۱۹۸۲), *Phenomenological pedagogy, Curriculum Inquiry*, ۱۲ (۳): ۲۸۳-۹۹.



مطالعه نگرش مدرسان زبان انگلیسی به انگیزش یادگیری دانشجویان در برنامه درسی

دانشگاهی^۱

The Viewpoints of English Language Instructors toward the Student Learning Motivation in the Academic Curriculum

J.Salimi (Ph.D), M.Asadi

Abstract: One of the problems of students' transition from secondary education to higher education, is the weakness of English language skills along with the shortage of incentive to improve their learning. The purpose of this study was to re-explore the motivation to English learning in undergraduate students and the factors affecting it from the viewpoint of English language instructors in universities. This research was conducted using qualitative approach and Grounded Theory strategy. The population of study included all the English language instructors in the public universities of Sanandaj. And ۱۴ individuals were selected purposefully using theoretical sampling, and theoretical saturation of data was the end of sampling basis. The instrument used was the semi-structured qualitative interview. The process of coding and modeling of qualitative data, has been done through qualitative data analysis software (MAXQDA ۱۱). Reflexivity strategy was used to determine the validity of the process of coding and interpreting qualitative data. According to the findings, pedagogical themes; structural themes and motivational themes are described by explaining "Motivation-based Education" model as a focal theme, along with the causal conditions (with concepts of active teaching methods, teaching-learning process, and Appropriateness of content), the interventionist conditions (with concepts of cultural features, and educational challenges) and the contextual conditions (with concepts of emotional attitudes, and perception components). The strategies include strengthening pedagogical themes and modifying structural themes, and the outcomes include improvement of the motivational themes in learning English language.

Keywords: higher education, English language teaching, motivation based instruction, undergraduate students, and instructors' viewpoints.

دکتر جمال سلیمی^۲، محمد اسدی^۳

چکیده: یکی از مسائل گذار دانشجویان از آموزش متوسطه به آموزش عالی، ضعف در مهارت‌های زبان انگلیسی همراه با کمبود انگیزه لازم برای بهبود یادگیری در آنان است. هدف پژوهش، واکاوی انگیزش یادگیری زبان انگلیسی در دانشجویان کارشناسی و عوامل مؤثر بر آن از دیدگاه مدرسان زبان انگلیسی دانشگاه‌ها بود. رویکرد پژوهش کیفی و روش آن داده بنیاد است. جامعه پژوهش شامل مدرسان زبان انگلیسی در دانشگاه‌های دولتی شهر سنندج بود که ۱۴ شرکت‌کننده به صورت هدفمند، با استفاده از نمونه‌گیری نظری انتخاب شدند و مبنای خاتمه نمونه‌گیری، اشباع نظری داده‌ها بود. ابزار پژوهش مصاحبه کیفی نیمه‌ساختاریافته بود. فرایند کدگذاری و مدل‌سازی داده‌های کیفی با نرم‌افزار تحلیل داده‌های کیفی (مکس کیو دی ای ۱۱) انجام شده است. برای تعیین اعتبار فرایند کدگذاری و تفسیر داده‌های کیفی از راهبرد بازاندیشی استفاده شد. بر اساس یافته‌ها، مقوله‌های پداگوژیک؛ مقوله‌های ساختاری و مقوله‌های انگیزشی در الگوی داده بنیاد با تبیین «آموزش مبتنی بر انگیزش» به عنوان مقوله کانونی، در کنار شرایط علی (با مفاهیم شیوه‌های فعال تدریس، فرایند تدریس - یادگیری و تناسب محتوایی)؛ شرایط مداخله‌گر (با مفاهیم نگرش عاطفی و مؤلفه‌های ادراکی) و شرایط زمینه‌ای (با مفاهیم ویژگی‌های فرهنگی و چالش‌های آموزشی) تشریح شده‌اند. راهبردها، شامل تقویت مقوله‌های پداگوژیک و اصلاح مقوله‌های ساختاری و پیامدها شامل بهبود مقوله‌های انگیزشی در یادگیری زبان انگلیسی هستند.

کلیدواژه‌ها: آموزش عالی، آموزش زبان انگلیسی، آموزش مبتنی بر انگیزش، دانشجویان کارشناسی، دیدگاه مدرسان.

۱. تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۶/۰۹/۲۸، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۵/۱۱

۲. دانشیار، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه کردستان، رایانامه: j_salimi۲۰۰۳@yahoo.com

۳. دانشجوی دکتری، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه کردستان، رایانامه: asadymohammad۲۶@gmail.com

مقدمه

در سال‌های اخیر به دنبال بین‌المللی شدن آموزش عالی، زبان واسط آموزش علم، به‌عنوان یکی از ابزارهای بین‌المللی شدن، از دغدغه‌های سیاست‌گذاری آموزش عالی جهان موردتوجه قرار گرفته است. رشد تقریبی ۱۰ برابری استفاده از زبان واسط انگلیسی در حدود یک دهه و نیز شتاب این رشد در سال‌های اخیر فرض اهمیت این ابزار در بین‌المللی شدن کشورهای پیشرو و تأثیر بسزای آن در موفقیت آموزش عالی اروپا را قوت بخشیده است (اصغرزاده و خراسانی، ۱۳۹۵). نقش زبان بین‌المللی برای تسهیل ارتباط در دنیای امروز، بر کسی پوشیده نیست. متأسفانه علی‌رغم سابقه طولانی آموزش زبان خارجی در ایران، پژوهش‌ها نشان می‌دهد که آموزش این ماده درسی در مدارس کشور با نتایج مطلوب همراه نیست (صفرنواده و علی‌عسگری، ۱۳۸۸). همه‌ساله تعداد قابل‌توجهی از دانش‌آموختگان، متقاضی تحصیل در مقاطع بالاتر دانشگاهی می‌باشند. یکی از معیارهایی که دانشگاه‌های دنیا برای ادامه تحصیل در مقاطع بالاتر در نظر می‌گیرند، میزان تسلط بر مهارت‌های زبان انگلیسی متقاضیان است. از این‌رو، بررسی آزمون‌های زبان انگلیسی که بتواند شاخصی برای این معیار باشد نظر گروه‌های مختلفی را که به‌گونه‌ای با مسائل سنجش و آزمون‌سازی ارتباط دارند، به خود جلب کرده است (علوی، ۱۳۸۳). گذار از آموزش عمومی به آموزش عالی همراه با پایه‌های نسبتاً ضعیف زبان‌آموزان در نظام رسمی آموزش، همواره چالش‌هایی کاربردی را ایجاد کرده است.

آموزش زبان‌های خارجی موضوعی است که روزه‌روز از اهمیت بیشتری برخوردار می‌شود و در بسیاری از کشورها این موضوع بخش مهمی از امکانات آموزشی را به خود اختصاص داده است. در چند دهه اخیر، برنامه‌ریزان زبان‌های خارجی در جستجوی شیوه‌های علمی‌تری در زمینه تدریس زبان‌های خارجی بوده‌اند. برای نیل به این مقصود آنان تلاش کرده‌اند تا از یافته‌های علوم مختلف و از جمله روانشناسی و علوم تربیتی بهره گیرند. در کشور ما نیز مسئله آموزش زبان‌های خارجی از اهمیت چشمگیری برخوردار است. ما شاهد هستیم که امروزه هزاران دانشجو

دیدگاه مدرسان زبان انگلیسی به انگیزش یادگیری...

پس از آنکه صدها ساعت را در زیر سقف کلاس‌های زبان سپری کرده‌اند، باز هم در حوزه‌های مهارتی گوناگون زبانی (خواندن، نوشتن، گوش دادن و صحبت کردن) به سطح مطلوبی از توانایی دست نمی‌یابند (شیربگی و عزیزی، ۱۳۸۹). در مورد ارجحیت این مهارت‌ها دیدگاه‌های مختلفی از سوی مدرسان زبان انگلیسی مطرح شده است. راییت^۱ (۲۰۱۵) معتقد است هر کدام از این چهار مهارت به صورت مساوی اهمیت دارند و توسعه هر کدام موجب سرعت بخشیدن به دیگر مهارت‌ها می‌گردد. مثلاً شاگردی که در مهارت‌های مکالمه مسلط است، اغلب خواندن و نوشتن را به سرعت فرامی‌گیرد. همچنین، شاگردی که به خواندن اشتیاق دارد، مهارت‌های مکالمه را سریع یاد می‌گیرد. بنابراین، از نظر ایشان، قرار گرفتن در معرض تمام حوزه‌های زبان انگلیسی اهمیت یکسان دارد.

مهارت خواندن زبان انگلیسی اهمیت فراوانی دارد و روزبه‌روز نیز با پیشرفت علوم و گسترش فناوری بر اهمیت آن افزوده می‌شود. به دست آوردن این مهارت، مانند هر مهارت مهم دیگری، وقت گیر و زمان‌بر است (راقیبیان، اخوان تفتی و حجازی، ۱۳۹۱). این مهارت یکی از اساسی‌ترین مؤلفه‌های یادگیری است که از مدارس ابتدایی تا دانشگاه‌ها، هر بخش محتوایی بر توانایی فراگیران در خواندن و پردازش متن به عنوان ابزار اصلی برای انتقال اطلاعات، متکی است. نتایج پژوهشی آزمایشی با کاربرد اثربخش ابزارهای فناوری در انگیزش خواندن دانش‌آموزان دبیرستانی، نیز مؤید اهمیت این مسئله است (کواس، راسل و اروینگ^۲، ۲۰۱۲). شاید دلیل توجه به مهارت اخیر به این جهت قابل توجیه باشد که معمولاً نظام آموزش رسمی بر کتاب‌ها و منابع نوشتاری تأکید دارند.

یادگیری لغات اغلب به صورت اتفاقی از طریق مهارت‌های شنیدن و خواندن ایجاد می‌شود. این نکته اهمیت تدوین برنامه‌ای جامع برای مطالعه گسترده و قابل توجه در یادگیری زبان انگلیسی دوچندان می‌کند. خواندن گسترده این فرصت را به فراگیران

^۱ Rabbitt

^۲ Cuevas, Russell, & Irving,

زبان می‌دهد تا به خواندن حجم زیادی از مطالب و موادی که در سطح دانش آن‌هاست بپردازند. یادگیری زبان از طریق شرایطی همچون تکرار، بازیابی، استفاده خلاقانه و توجه کامل به وجود می‌آید. فعالیت‌های رایانه‌ای هم می‌توانند با فراهم کردن فرصتی برای یادگیری عمده مؤثر واقع شوند، اما باید در نظر داشت که یادگیری عمده نباید جایگزین خواندن گسترده شود (نیشن^۱، ۲۰۱۳). مشارکت فعال در یادگیری انگلیسی اهمیت دارد. شاگردان می‌توانند مهارت‌های گفتاری خود را از طریق مکالمه در راهرو، کلاس، مراسم، تیم‌ها و باشگاه‌ها کار کنند. مهارت‌های خواندن می‌تواند از طریق محتوای کلاسی یا در خانه از طریق منابع امانتی کتابخانه توسعه یابد. شاگردان می‌توانند از طریق تماشای اخبار، نمایش‌های تلویزیونی، فیلم‌ها، صحبت کردن با دوستان یا گوش دادن به موسیقی بر روی مهارت‌های شنیداری کار کنند. مهارت‌های نوشتاری می‌تواند با تکمیل تکالیف برای انتقال دقیق ایده‌ها پرورش یابد و شاگردان باید در ارتباط با لغات، ساختار و گرامر، درخواست بازخورد کنند (رابیت، ۲۰۱۵).

برای فهم بهتر ریشه‌های ضعف در مهارت‌های زبان، توجه به شواهدی از وضعیت مهارت‌های زبانی در نظام آموزشی کشور خالی از لطف نیست. نتایج پژوهش مهدوی ظفرقندی و جهان‌دیده (۱۳۸۴) درباره سنجش مهارت دانشجویان پزشکی را در امر خواندن متون علمی مربوطه و ارزشیابی مهارت خواندن دانشجویان دندانپزشکی نشان می‌دهد که اکثریت دانشجویان دندانپزشکی توان لازم در فهم متون علمی رشته خود را ندارند. بر اساس نتایج پژوهش مصباح، فغانی، ادیب و سلامت (۱۳۹۳) با توجه به تأثیر مثبت آموزش تکلیف محور در مهارت خواندن و درک مطلب دانشجویان مامایی نسبت به روش سنتی در این مطالعه پیشنهاد شده که استادان در روش تدریس زبان انگلیسی بهره‌گیری از روش‌های تدریس فرایند محور نظیر روش تکلیف محور را مورد توجه قرار دهند. نتایج مطالعه مطلب‌زاده و منوچهری (۱۳۸۷) در بررسی رابطه هوش چندگانه با مهارت خواندن و درک مطلب در داوطلبان شرکت‌کننده در آزمون

^۱ Nation

دیدگاه مدرسان زبان انگلیسی به انگیزش یادگیری...

بین‌المللی زبان انگلیسی آیلتس^۱ در فراگیران ایرانی نشان می‌دهد که در زبان‌آموزان ایرانی از مجموع هوش‌های چندگانه، تنها هوش منطقی ریاضی با مهارت خواندن و درک مطلب آزمون آیلتس ارتباط معناداری دارد. علاوه بر این، بر اساس گزارش مرکز مطالعات بین‌المللی پرلز و تیمز، جایگاه ایران در مطالعه بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن^۲ (پرلز) در سال ۲۰۰۱ رتبه ۳۲ از ۳۵ و در سال ۲۰۰۶، رتبه ۴۰ از ۴۵ بوده است. یافته‌های آزمون بین‌المللی پرلز ۲۰۰۶ در مقایسه با پرلز ۲۰۰۱ هرچند نشان‌دهنده پیشرفت‌های اندکی در درک خواندن دانش‌آموزان ایرانی بوده است، لیک این پیشرفت‌ها چندان قابل‌توجه نبودند (راقیبیان و همکاران، ۱۳۹۱). گرچه بخشی از ناکامی‌ها در یادگیری زبان را می‌توان در اثربخشی شیوه‌های آموزشی زبان انگلیسی جستجو نمود، بخشی از آن نیز می‌تواند در عوامل انگیزش تحصیلی و انگیزش یادگیری زبان انگلیسی در زبان‌آموزان بررسی شود.

به دلیل تأثیر انگیزش تحصیلی بر موفقیت دانشجویان در گذشته و دهه‌های اخیر، روانشناسان درصدد بررسی و شناسایی عوامل مؤثر در انگیزش تحصیلی بوده‌اند. حجم قابل‌توجهی از پژوهش‌های انجام‌شده در زمینه انگیزش یادگیرندگان، بیانگر علاقه‌مندی پایدار پژوهشگران به این زمینه است (برزگر بفرویی، برزگر بفرویی و ملایی بهرامی، ۱۳۹۳). انگیزه موضوعی پیچیده و یکی از مؤثرترین عوامل در ایجاد و کسب موفقیت یادگیری زبان انگلیسی است. راهبردهای انگیزشی می‌تواند تأثیر مثبتی بر وضعیت انگیزه و خرده مقیاس‌های آن (افزایش اعتمادبه‌نفس، تغییر نگرش و کاهش اضطراب) در دانشجویان داشته باشد. بنابراین، به نظر می‌رسد مدرسان کلاس‌های زبان خارجی و برنامه‌ریزان درسی بتوانند با استفاده از راهبردهای انگیزشی در کلاس درس زبان انگلیسی در جهت افزایش انگیزه دانشجویان اقدام نمایند. (ادیب سرشکی، کنعانی و حسین‌زاده، ۱۳۹۵). مطالعه انگیزش و درک مطلب نیازمند ساختارهای انگیزشی متفاوتی است که بتوانند به لحاظ نظری بر تمایل دانشجو برای خواندن تأثیر بگذارند. در بخشی

^۱ IELTS

^۲ Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

از پژوهش‌های پیشین چندین جنبه از انگیزش شناسایی شده و در سایر پژوهش‌ها بر سه جنبه انگیزش درونی، انگیزه بیرونی و خودکارآمدی تمرکز شده است که بر توانایی خواندن تأثیرگذارند و ممکن است در جمعیت‌های آسیب‌پذیر اهمیت یکسانی نداشته باشد (پراکتر، دیلی، لویک، لیدر و گاردنر^۱، ۲۰۱۴).

بر اساس نتایج پژوهشی در آسیب‌شناسی برنامه درسی زبان انگلیسی در دوره متوسطه، عوامل آموزشی شامل استفاده از الگوها و روش‌های تدریس نامناسب، عدم وجود امکانات و تسهیلات لازم، رویکردهای ارزشیابی غیرمعقول در برنامه آموزش زبان انگلیسی، فقدان نگاه کاربردی به یادگیری درس زبان انگلیسی، نبود برنامه درسی مناسب، شامل نبودن پیش‌زمینه فرهنگی، ناتوانی در استفاده از روش‌های جدید و مدرن آموزش زبان انگلیسی، استفاده از متون و محتوای نامأنوس و کم بودن تعداد ساعات آموزش زبان انگلیسی از مهم‌ترین آسیب‌های برنامه درسی مورد مطالعه می‌باشند (بهروزی، آموزگار و علیپور، ۱۳۹۳). با توجه به شواهد موجود، مهارت زبان انگلیسی دانشجویان در دانشگاه‌های کشور همانند دانش‌آموزان در مقاطع پایین‌تر در وضعیت مطلوبی ندارد و از سوی دیگر انگیزش یادگیری زبان در این دانشجویان سطوح متفاوتی دارد و برای تقویت مهارت درک مطلب آنان به راهکارها و راهبردهایی مؤثر نیازمندیم. همچنین مدرسان زبان انگلیسی در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی کشور واجد تجارب دست‌اول و دانش عملی خاصی هستند که می‌تواند به روشن‌تر شدن جوانب مسئله کمک کند. درواقع، مسئله اصلی پژوهش ناظر بر ضعف مهارت‌های زبان انگلیسی خصوصاً در دانشجویان کارشناسی و کمبود انگیزش لازم برای بهبود مهارت‌های مذکور است. اکنون باید پرسید مدرسان زبان انگلیسی چگونه می‌توانند پیوندی بین آموزش و انگیزش برای یادگیری اثربخش مهارت‌های اصلی زبان انگلیسی در دانشجویان برقرار سازند؟ بنابراین، هدف اصلی پژوهش حاضر، واکاوی انگیزش یادگیری زبان انگلیسی در دانشجویان کارشناسی و عوامل مؤثر بر آن از دیدگاه مدرسان

^۱ Proctor, Daley, Louick, Leider, & Gardner,

دیدگاه مدرسان زبان انگلیسی به انگیزش یادگیری...

زبان انگلیسی دانشگاه‌ها می‌باشد. در همین راستا، سؤالات اصلی به شرح زیر قابل طرح است:

- ۱) از دیدگاه مدرسان زبان انگلیسی فرایند «انگیزش برای یادگیری زبان انگلیسی» نشانگر کدام پدیده محوری برای بهبود یادگیری در دانشجویان کارشناسی و واجد چه ویژگی‌هایی است؟
- ۲) از دیدگاه مدرسان زبان انگلیسی عوامل شکل‌دهنده پدیده محوری در خصوص فرایند «آموختن زبان انگلیسی» شامل چه شرایط، راهبردها و پیامدهایی است؟ (چه مسائلی در ارتقای آموزش و بهبود انگیزش یادگیری زبان انگلیسی در دانشجویان اهمیت دارد؟)

چارچوب نظری و پژوهشی

انگلیسی به عنوان زبان بین‌المللی^۱ یکی از مفاهیمی است که طبق آن، پیش‌فرض‌هایی که در مورد ارتباط یک زبان بین‌المللی و فرهنگ وجود دارند عبارت‌اند از (۱) یادگیرندگان یک زبان بین‌المللی نیازی به جذب اصول فرهنگی بومیان آن زبان ندارند؛ (۲) زبان بین‌المللی متعلق به ملت خاصی نیست؛ (۳) هدف از یادگیری یک زبان بین‌المللی تبادل افکار، ایده‌ها و فرهنگ‌های مختلف است (ناجی میدانی، پیش‌قدم و مظفری، ۱۳۹۳). این نظریه در حالی ارائه شده است که در عمل، یادگیرندگان زبان انگلیسی در دانشگاه نمی‌توانند بدون تأثیر از متغیرهای فرهنگی به یادگیری زبان بپردازند. از سوی دیگر، گاردنر (۱۹۷۹) و گاردنر و لامبرت^۲ (۱۹۷۲) نخستین بار مفهوم انگیزش یکپارچه و ابزاری^۳ را در ارتباط با یادگیری زبان غیر مادری ارائه کردند. گاردنر اظهار می‌دارد که مفهوم انگیزش در یادگیری زبان غیرمادری آمیزه‌ای از نگرش مثبت و اشتیاق به یادگیری آن زبان و کوششی است که در آن راستا انجام می‌گیرد. اگر منظور از یادگیری زبان، بیشتر جنبه سودمندی آن باشد مانند پیشرفت شغلی،

^۱ English as an International Language (EIL)

^۲ Gardner & Lambert

^۳ Integrative & Instrumental Orientations

در این صورت جهت‌گیری فرد جنبه ابزاری دارد؛ در مقابل اگر زبان‌آموز با فکر بازتری به بیشتر دانستن درباره جامعه فرهنگی دیگر علاقه‌مند باشد، در این صورت جهت‌گیری وی انضمامی خواهد بود؛ بنابراین جهت‌گیری مذکور به‌زعم گاردنر و لامبرت پدیده‌ای اجتماعی - روانی است و به توسعه مهارت‌های ارتباطی بین فرد و اعضای جامعه فرهنگی دیگر بستگی دارد. همچنین کسب مهارت در زبان غیر مادری از طرز فکر خانواده نسبت به جامعه‌ای که زبان قومی دیگری دارد، متأثر است (به نقل از شیربگی و عزیزی، ۱۳۸۹). درنتیجه، از یکسو مفهوم سرمایه فرهنگی باید به‌طور گسترده‌ای در برنامه‌های درسی آموزش زبان انگلیسی مورد استفاده قرار گیرد، از سوی دیگر، با در نظر داشتن فرهنگ در ابعاد مختلف طراحی، تدوین و اجرای برنامه‌های درسی زبان، می‌توان به غنی‌سازی هر چه بیشتر فرهنگ نیز پرداخت. درواقع، تأثیر فرهنگ و عوامل وابسته به آن بر یادگیری زبان باید مورد واکاوی و تبیین هر چه بیشتر قرار گیرد تا تأثیر و تأثر فرهنگ و برنامه‌های درسی، بیشتر تصریح گردد (کرمی، سیلانه و پاک‌مهر، ۱۳۹۱).

ویژگی‌های زبان‌آموز را می‌توان در دو بخش تفکیک کرد: یک دسته عواملی که خارج از کنترل هستند، مانند سن و جنس و دسته دوم عواملی که می‌توان بر روی آن‌ها کنترل داشت. ازجمله این عوامل می‌توان به انگیزش سبک‌های یادگیری و راهبردهای یادگیری اشاره کرد (رقیب‌دوست و اصغرپور ماسوله، ۱۳۸۸). سرانجام، با توجه به اینکه در پژوهش‌های مبتنی بر راهبرد نظریه داده بنیاد، پژوهشگران به دنبال تبیین نظریات پیشین نیستند. موارد اشاره‌شده صرفاً برای اطلاع مخاطبان آمده و در پژوهش اخیر بدون دخالت برداشت‌های قبلی، در جستجوی الگویی زمینه‌ای بودند تا بتواند به‌خوبی مسئله پژوهش را در شرایط زمانی و مکانی حاضر مورد کاوش قرار دهد. در ادامه پژوهش‌های مرتبط انجام‌گرفته اشاره خواهد شد:

نتایج پژوهش شیخ‌الاسلامی و خیر (۱۳۸۵) با عنوان بررسی رابطه باورهای انگیزشی (شامل جهت‌گیری، بی‌انگیزشی، جهت‌گیری انگیزش بیرونی و جهت‌گیری انگیزش درونی) و استفاده از راهبردهای یادگیری زبان انگلیسی در بین دانشجویان

دیدگاه مدرسان زبان انگلیسی به انگیزش یادگیری...

دانشگاه شیراز، نشان می‌دهد که جهت‌گیری انگیزشی دارای ارتباط منفی و معنادار با نمرات راهبردهای حافظه‌ای، شناختی و فراشناختی هستند. جهت‌گیری انگیزش بیرونی ارتباط معناداری با هیچ‌کدام از راهبردهای یادگیری زبان انگلیسی نشان نداده و در مقابل بین جهت‌گیری انگیزش درونی و نمرات انواع راهبردهای یادگیری زبان انگلیسی، ارتباط مثبت و معنادار وجود داشته است.

نتایج پژوهش شیربگی و عزیزی (۱۳۸۹) نشان می‌دهد که بیشتر دانشجویان از انگیزش بالایی نسبت به یادگیری زبان انگلیسی برخوردارند. در مورد میزان علاقه به یادگیری زبان انگلیسی نیز وضع مشابهی بین دانشجویان وجود دارد. همچنین یافته‌ها نشان می‌دهد که تجارب یادگیری و آموزشی دانشجویان خارج از نظام رسمی آموزش و پرورش با میزان انگیزش و نگرش آنان رابطه مثبتی دارد. بین میزان علاقه و سواد انگلیسی والدین با میزان علاقه و معلومات انگلیسی فرزندان همبستگی مثبت وجود دارد. بیشتر دانشجویان تجارب یادگیری زبان خارجه را به‌غیراز مدرسه و دانشگاه ندارند و همه تلاش‌های یادگیری آنان محدود به محیط رسمی آموزشی است.

برزگر بفرویی و همکاران (۱۳۹۳) در پژوهشی بر نقش جهت‌گیری هدف و راهبردهای فراشناختی خواندن در پیش‌بینی انگیزش تحصیلی دانشجویان، نتایج نشان می‌دهد که بین جهت‌گیری هدف عملکرد - گرایشی، تسلط - اجتنابی، راهبردهای فراشناختی خواندن و انگیزش درونی رابطه معناداری وجود دارد. بین جهت‌گیری هدف عملکرد - گرایشی، تسلط اجتنابی، راهبردهای فراشناختی خواندن و انگیزش بیرونی و نیز بین جهت‌گیری هدف عملکرد - گرایشی، تسلط - گرایشی و بی‌انگیزگی نیز رابطه معنی‌داری مشاهده می‌شود. همچنین، جهت‌گیری هدف عملکرد - گرایشی، تسلط - گرایشی و راهبردهای فراشناختی خواندن می‌تواند انگیزش درونی و هدف عملکرد - اجتنابی می‌تواند انگیزش بیرونی و بی‌انگیزگی را پیش‌بینی کنند.

شیفیل و همکاران^۱ (۲۰۱۲) با استفاده از اصطلاحات موجود در پرسشنامه انگیزش برای خواندن، به این نتیجه رسیدند که جنبه‌های اصلی انگیزش خواندن در هفت طبقه، قابل‌شناسایی است که عبارت‌اند از کنجکاوی برای آشنایی بیشتر درباره موضوعات موردعلاقه؛ مشارکت برای غرق شدن در یک داستان یا تجربه کنش‌های تخیلی؛ رقابت برای رسیدن به سطوح بالاتری از پیشرفت تحصیلی، به‌ویژه در خواندن نسبت به سایر دانشجویان؛ شناسایی در تحسین شدن برای عملکرد خواندن خوب؛ نمرات برای بهبود نمرات یک فرد؛ اجابت (خواندن به دلیلی فشار خارجی و اجتناب کاری یا تلاش برای پرهیز از کار مرتبط با خواندن) (به نقل از شافنر، شیفیل و آلفردس^۲، ۲۰۱۳).

باس و والتر^۳ (۲۰۱۳) در پژوهشی با محور انگیزش یادگیری زبان خارجی در آموزش عالی، داده‌ها نشان دادند که علی‌رغم افزایش تمایل دانشجویان به ماهرشدن به زبان آلمانی، تلاششان برای مشارکت در یادگیری زبان در طول دوره یک‌ساله کاهش یافته است. این تغییر در رابطه با کاهش سطح انگیزش و خودکارآمدی باورهای درونی رخ داده است. روابط بین تغییرات انگیزشی و عوامل زمینه‌ای در آموزش عالی در برابر پس‌زمینه تجربه انتقال دانش‌آموزان از مدرسه به دانشگاه موردبحث است. یافته‌های وینینگز، دومیه و دبوت^۴ (۲۰۱۳) نشان می‌دهد که چگونه انگیزش یادگیری زبان در طول زمان در سطح فردی تغییر می‌کند، درحالی‌که همچنان توسط فازهای باثبات و قابل پیش‌بینی توصیف شده است و اینکه چگونه آن جدا از زمینه یادگیری فرد یادگیرنده است.

نتایج پژوهش علی و پتان^۵ (۲۰۱۷) درباره عوامل اکتشافی که باعث انگیزش و عدم انگیزش در یادگیری زبان انگلیسی میان دانشجویان دانشکده کویته پاکستان، نشان می‌دهد که محتوای درس و مواد آموزشی به‌عنوان برجسته‌ترین عامل انگیزشی و

^۱ Schiefele et al,

^۲ Schaffner, Schiefele, & Ulferts,

^۳ Busse, & Walter

^۴ Waninge, Dörnyei, & De Bot

^۵ Ali, & Pathan

دیدگاه مدرسان زبان انگلیسی به انگیزش یادگیری...

پرنفوذترین منبع انگیزه در بین دانشجویان، بوده است. نتایج پژوهش کیفی دگریمنشی ایزل و ایدین^۱ (۲۰۱۷) نشان می‌دهد که مدرسان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی، تصحیح خطا را برای بهبود دقت فراگیران در خلال دانش مکالمه، گرامر و لغت و مهارت‌های تلفظ به کار می‌برند. آنان معتقدند که تصحیح خطا موجب شکل‌گیری عادت به لحاظ خود تصحیحی در میان شاگردان و استفاده مناسب از زبان هدف، تسلط و دقت فراگیران می‌گردد. نتایج پژوهش جو، هیور و آلهوی^۲ (۲۰۱۷) با مطالعه محیط زبان دوم آموزش در جو اجتماعی کلاس، انگیزه خود تعیین، تمایل به برقراری ارتباط و دستاوردها از این تصور پشتیبانی می‌کند که زمینه، یک قاب تجربی مربوط به منبع برای مطالعه عوامل فردی است و تأثیر محیط کلاسی مبتنی بر اهمیت برونداد یادگیری زبان دوم را برجسته می‌سازد. وان‌منسل و دکانیک^۳ (۲۰۱۷) در پژوهشی با مصاحبه با والدین فراگیران زبان درباره انگیزش یادگیری زبان و خواسته برنامه‌ریزی‌شده، مفهوم هویت آموزش چندزبانه در مقایسه با پیشرفت‌های تک‌زبانه از آرزوها و انگیزه‌های والدین و فرزندان‌شان استنتاج کرده و نشان دادند که میل به زبان به ساختار هویت درونی تولیدشده محدود نمی‌شود، بلکه می‌تواند به انگیزش بیرونی دیگران را بازنمایی کند.

پژوهشگران کوشیده‌اند چند نمونه از یافته‌های پژوهشی مرتبط را بر اساس منابع در دسترس گزارش نمایند. در این پژوهش‌ها، جهت‌گیری، میزان و عوامل انگیزش در یادگیری زبان (انگلیسی) تا حدودی موردتوجه قرار گرفته است در صورتی‌که بیشتر پژوهش‌های انجام‌گرفته با رویکرد کمی و تبیینی مورد مطالعه قرار گرفته‌اند و با توجه به اینکه پژوهش‌های کیفی و اکتشافی در این زمینه اندک هستند و برای پاسخگویی به مسئله مورد مطالعه در پژوهش اخیر کافی نیستند، ضرورت انجام مطالعه اخیر، قابل توجه است. علاوه بر این، پژوهش حاضر می‌تواند سرآغازی باشد برای پژوهش‌های

^۱ Değirmenci Uysal, & Aydin,

^۲ Joe, Hiver, & Al-Hoorie,

^۳ Van Mensel, & Deconinck,

آینده درباره مسائل انگیزشی یادگیری زبان در دانشگاه‌های کشور تا به‌طور همه‌جانبه و ژرف‌نگرانه به غنی‌سازی دانش زمینه‌ای پرداخته شود و از این رهگذر، تدابیر مناسبی از سوی برنامه‌ریزان درسی و آموزشی در دانشگاه‌ها اتخاذ شود و در سطوح دانشگاهی نیز هم مدرسان و هم دانشجویان نیز از مزایای آن بهره‌مند گردند.

روش پژوهش

رویکرد پژوهش از نوع کیفی و راهبرد آن مبتنی بر نظریه داده‌بنیاد^۱ است. طرح‌های نظریه داده‌بنیاد شیوه‌هایی کیفی و نظام‌مند هستند که پژوهشگران برای تولید یک توضیح کلی (که ریشه در دیدگاه‌های شرکت‌کنندگان دارد) استفاده می‌شود و فرایندها، کنش یا تعامل میان افراد را توضیح می‌دهد. شیوه‌های توسعه این نظریه عمدتاً شامل جمع‌آوری اولیه داده‌های مصاحبه، طبقه‌بندی‌های یا تم‌های درحال توسعه و مرتبط از داده‌های مصاحبه و ایجاد شکل یا مدل‌های دیداری است که توضیحی کلی را به تصویر می‌کشد. در این روش، توضیح برخاسته از داده‌های مشارکت‌کنندگان است. برای این توضیح، می‌توان جملاتی پیش‌بینی‌کننده درباره تجارب این افراد ساخت (کرسول^۲، ۲۰۱۲). نظریه‌های زمینه‌ای قبل از آغاز مطالعه تولید نمی‌شوند، اما به‌صورت استقرایی در خلال جمع‌آوری داده‌های در خود مطالعه شکل می‌گیرند؛ به عبارت دیگر، محققان با داده‌هایی که جمع‌آوری کرده‌اند شروع می‌کنند و سپس تعمیم‌ها را بعد از کاوش داده‌ها توسعه می‌دهند (فرانکل، والن و یان^۳، ۲۰۱۳). دلیل استفاده از این روش کیفی با وجود مبانی نظری در زمینه آموزش و انگیزش زبان انگلیسی، ارائه یک الگوی زمینه‌ای داده‌بنیاد برای تبیین آموزش و نگرش دانشجویان دانشگاه‌های دولتی کشور بر اساس دیدگاه‌های مبتنی بر شواهد عملی مدرسان زبان انگلیسی بود تا راهکارهای زمینه‌ای متناسب با جامعه پژوهش استخراج گردد.

در این مطالعه، برای دستیابی به مبنایی برای تدوین نظریه، از نمونه‌گیری نظری استفاده شد. زیرا پژوهشگران در نظریه برخاسته از داده‌ها به‌طور نظری به نمونه‌گیری

^۱ Grounded Theory

^۲ Cresswell,

^۳ Fraenkel, Wallen, & Hyun,

دیدگاه مدرسان زبان انگلیسی به انگیزش یادگیری...

می‌پردازند و برای این عمل از شیوه‌ای استفاده می‌کنند که مستلزم هم‌زمانی و انتخاب متوالی داده‌ها و تحلیل آن‌هاست. منظور از نمونه‌گیری نظری در روش نظریه بر خاسته از داده‌ها آن است که پژوهشگر اشکالی از داده‌ها را برمی‌گزیند که متن و تصویرهای قابل استفاده را در تدوین نظریه فراهم آورند (بازرگان، ۱۳۸۹). با توجه به عدم قابلیت تعمیم‌یافته‌ها در رویکرد کیفی، از قاعده اشباع نظری^۱ برای خاتمه نمونه‌گیری استفاده شد. اشباع نظری به این نکته اشاره می‌کند که ملاک خاتمه نمونه‌گیری، بر اساس تکرار کدهای مشابه در مصاحبه‌ها است. این قاعده «حالتی است که در آن پژوهشگر به‌صورت ذهنی تعیین می‌کند که داده‌های جدید، هیچ‌گونه اطلاعات یا بینشی برای طبقات در حال شکل‌گیری فراهم نمی‌کند» (کرسول، ۲۰۱۲). بنابراین، مشارکت‌کنندگان این پژوهش کیفی، شامل ۱۴ نفر از مدرسان زبان انگلیسی که تجربه تدریس در دانشگاه‌های کردستان، علوم پزشکی کردستان و پیام نور سنندج داشته‌اند می‌باشد که بر اساس نمونه‌گیری نظری^۲ به‌صورت هدفمند انتخاب شده‌اند. انتخاب مشارکت‌کنندگان باهدف دستیابی به یک الگوی زمینه‌ای از مهارت‌ها و انگیزش زبان انگلیسی دانشجویان بر مبنای دیدگاه مدرسان و علت انتخاب دانشگاه‌های دولتی به جهت همگون بودن دانشجویان کارشناسی به لحاظ سن و موقعیت یادگیری نسبت به سایر دانشگاه‌ها بوده است.

برای اطمینان از روایی منشور مصاحبه با تعدادی از صاحب‌نظران پژوهش‌های کیفی مشورت شد. همچنین برای تأیید اعتبار فرایند کدگذاری و تحلیل داده‌های مصاحبه از راهبرد بازاندیشی^۳ که متضمن خودآگاهی و تأمل خودانتقادی از سوی پژوهشگر در مورد سوگیری‌ها و تمایلات به نحوی است که بر فرایند و استنتاج‌های پژوهش تأثیر می‌گذارند. این روش یکی از راهبردهای مورد استفاده برای ارتقای اعتبار پژوهش کیفی است (محمدپور، ۱۳۸۹). در فرایند تحلیل داده‌ها به شیوه تحلیل محتوای

^۱ Theoretical Saturation

^۲ Theoretical Sampling

^۳ reflexivity

استقرائی^۱ عمل شده است. مبنای اصلی پژوهشگر در تحلیل داده‌های هر مصاحبه با افراد مشارکت‌کننده در سه مرحله کدگذاری باز^۲، کدگذاری محوری^۳ و کدگذاری انتخابی^۴ بوده است. «کدگذاری باز عبارت است از نسبت دادن کدهای مفهومی و مقوله‌ای به کوچک‌ترین واحدهای معنادار از محتوای متنی هدف. کدگذاری محوری مرحله‌ای از تحلیل است که در آن مقولات و مفاهیم به‌دست‌آمده از مرحله کدگذاری باز را باهم مقایسه می‌کند، درهم‌آمیخته و با خلاقیت‌های فکری و انتزاعی که دارد، کل معانی به‌دست‌آمده از تحقیق را حسب ارتباطاتی که باهم دارند، در چند نقطه وصل یا در چند محور اصلی یا در چند ربط نظری مرتب‌سازی می‌کند. کدگذاری انتخابی یک مرحله مکانیکی جدا در پایان نیست، بلکه در طی کدگذاری باز و محوری بذره‌ای آن جوانه می‌زند» (فراسنخواه، ۱۳۹۵).

فرایند کدگذاری و تحلیل داده‌ها در این پژوهش عمدتاً به کمک نرم‌افزار تحلیل محتوای کیفی مکس کیودی ای^۵ انجام‌گرفته است. این نرم‌افزار کاربردی وسیع‌تر از تحلیل کیفی دارد و برای کدگذاری و مدیریت پیشرفته داده‌ها به کار می‌رود (لوینز و سیلور^۶، ۱۳۹۳). داده‌ها باید از طریق کدگذاری در سه سطح «باز»، «محوری» و «گزینشی»، به شکل‌گیری مفاهیم و مقوله‌ها یا مضامین منتهی شوند. در مرحله کدگذاری باز، متن مصاحبه‌ها بر اساس عبارت‌های کلیدی به‌عنوان واحد تحلیل، کدگذاری و در مرحله بعد همه محوره‌های اصلی بر اساس محتوای کدهای باز دسته‌بندی شدند؛ سپس کدهای استخراجی برای شناسایی معانی مشترک مورد مقایسه قرار گرفت تا الگوهایی برای پیوند مضمون‌ها تعیین شود. مبنای قطعه‌بندی محتوا در تحلیل داده‌ها، هر معنا، محتوا و مضمونی بوده که هدف تحقیق را پوشش می‌دهد. کدهای طبیعی^۷ در مصاحبه-

^۱ Deductive content analysis

^۲ Open coding

^۳ Axial coding

^۴ Selective coding

^۵ MAXQDA

^۶ Levins & Silver,

^۷ In Vivo codes

دیدگاه مدرسان زبان انگلیسی به انگیزش یادگیری...

ها و استناد به نقل قول‌های مشارکت‌کنندگان از ویژگی‌های اصلی فرایند کدگذاری بود. برای کدگذاری، متن مصاحبه‌های انتخاب‌شده را در چند مرحله، قطعه‌بندی کرده و مجموعی از داده‌ها به‌عنوان یک مفهوم در نظر گرفته شد. درنهایت مقوله‌های اصلی، برآیند مفاهیم تشکیل‌دهنده آن بوده و بنابراین، فرایند کدگذاری بر اساس فرایند شکل ۱ زیر هدایت‌شده است.



شکل ۱: فرایند کدگذاری از تحلیل داده‌ها تا تدوین نظریه داده‌بنیاد

علاوه بر این پرسش‌های اساسی، پژوهشگر در طول مصاحبه‌ها از سؤالات کنکاشی^۱ برای درک عمیق‌تر از پدیده مورد مطالعه استفاده کرده‌اند. تمام تلاش پژوهشگر بر آن بوده تا در زمان اجرا، مشارکت‌کننده در فرایند مصاحبه فعال باشد و به کمک یادداشت‌برداری و یادآوری نکته‌های اصلی به ترتیب مورد کاوش قرار گیرد تا در فرایند آوانویسی^۲ (برگرداندن صدا به نوشته) ابهامی باقی نماند. بعد از انجام مصاحبه، کلیه مصاحبه‌ها از روی دستگاه ضبط صدا پیاده گردید و برای تحلیل آماده شد. پیش از اجرای هر مصاحبه، مسئله پژوهش به‌دقت برای مصاحبه‌شوندگان تشریح شد و سپس بر اساس منشور مصاحبه به‌عنوان ابزار پژوهش، پرسش‌های اساسی زیر مطرح گردید:

- ۱) شما به‌عنوان مدرس زبان انگلیسی چه مسائلی را در بهبود یادگیری در دانشجویان کارشناسی مؤثر می‌دانید؟
- ۲) فکر می‌کنید انگیزش فراگیران زبان انگلیسی چه نقشی در بهبود یادگیری در آن‌ها دارد؟

^۱ probing questions

^۲ Transcription

۳) از دیدگاه شما چه شرایط و زمینه‌هایی در بهبود انگیزش و یادگیری انگلیسی در دانشگاه‌ها باید فراهم گردد؟

۴) به نظر شما چه راهکارها و پیامدهایی برای بهبود انگیزش و یادگیری انگلیسی دانشجویان قابل تصور است؟

گزارش یافته‌ها

با توجه به ماهیت پژوهش، در تحلیل داده‌ها، کدهای باز بر اساس تشابه و تفاوت مفاهیم در کدهای گسترده‌تری مقوله‌بندی شدند و کدهای محوری نیز در قالب یک مضمون اصلی مبنای تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. تفکیک کدهای مربوطه بر اساس سنت پژوهش زمینه‌ای یا داده‌بنیاد است. اکنون بر اساس سؤالات اصلی پژوهش، داده‌های کیفی بر اساس تحلیل محتوای استقرایی با فن نظریه داده‌بنیاد تجزیه و تحلیل می‌گردند. در پاسخ به اینکه مدرسان زبان انگلیسی چه عواملی را در آموزش زبان انگلیسی به دانشجویان کارشناسی مهم می‌دانند، کدهایی استخراج شد که فرایند کدگذاری به‌طور خلاصه در جدول ۱ گزارش گردیده است.

جدول ۱. فرایند کدگذاری آموزش مهارت‌های زبان به دانشجویان

کدهای گزینشی	کدهای محوری	کدهای باز (نمونه‌های برجسته)
۱. مقوله‌های پداگوژیک	شیوه‌های فعال تدریس	آموزش کاربردی با تمرین؛ استفاده مؤثر از کتاب داستان؛ کاربرد مکمل اینترنت در آموزش؛ سرفصل بندی مطالب؛ درک شنیداری مطالب؛ معرفی منابع اینترنتی تکمیلی توسط مدرس؛ توسعه دامنه لغات دانشجویان؛ آموزش تدریجی متن؛ کاربرد کلمات در متن؛ کلمات ترکیبی و چندکلمه‌ای؛ گرامر و لغت آموزی با خواندن؛ درک معنی لغت در جمله و پاراگراف؛ سرعت خواندن؛ درک متن بجای حفظ؛ تحمل ابهام

کدهای باز (نمونه‌های برجسته)	کدهای محوری	کدهای گزینشی
اصطلاحات جدید؛ تمرین و ممارست؛ مطالعه گروهی واژگان؛ استفاده از تصاویر؛ آموزش از طریق فیلم، عکس و موسیقی؛ ارائه تکالیف گروهی؛ تشویق به یادگیری از طریق دوستان (پارتنرها)؛ آموزش تلفیقی، ارائه تکالیف متنوع، توجه به علایق شاگردان؛ جذاب کردن و تنوع بخشی به آموزش‌ها؛ آموزش تعاملی و مشارکت گروهی؛ تمرکز بر مهارت‌های زبان؛ تلاش برای ایجاد چالش به زبان انگلیسی؛ فعال بودن و پاسخگویی شاگرد در جریان آموزش به جای تکرار مطالب؛ یادگیری جمله به جای کلمه؛ آماده سازی دانشجویان و شرایط تدریس؛ فضاسازی محیطی؛ دعوت کردن از افراد خارجی برای تعامل با دانشجویان در کلاس و ...		
پرهیز از آموزش مستقیم گرامر؛ از آسان به دشوار چیدن مطالب؛ آموزش فنون درک متن؛ خواندن پاراگراف به پاراگراف؛ پیوستگی مهارت‌های چهارگانه (خواندن، نوشتن، شنیدن و صحبت کردن)؛ تمرین تندخوانی؛ عمقی بودن آموخته‌ها، زمان بر بودن آموزش؛ وقت گیر بودن تکنیک‌ها؛ فرایندی بودن مهارت‌های زبان؛ مدت آموزش و درگیر بودن؛ تراکم دانشجویان در کلاس عمومی؛ شرایط و فضای کلاس درس؛	فرایند تدریس - یادگیری	

کدهای باز (نمونه‌های برجسته)	کدهای محوری	کدهای گزینشی
ناخودآگاه بودن درک مطالب؛ جنبه عملی آموزش‌ها؛ خصوصیات فردی دانشجویان؛ گیرایی و باهوش بودن دانشجویان؛ تفاوت سطوح دانشجویان؛ نیاز به مدرس و شریک کلاسی؛ دانش زمینه‌ای دانشجویان؛ سطح درک مطلب دانشجویان؛ خواندن و مطالعه منسجم؛ فعالیت‌های تکمیلی، مسئولیت آموختن دانشجو؛ مدیریت وقت محدود مدرس؛ تأثیر خواندن بر سایر مهارت‌ها؛ رفع خودکار مشکلات درک مطلب؛ تشخیص کلمات مشابه؛ محدود نبودن یادگیری به کلاس؛ ارزشیابی پیوسته و پیشرفت دانشجو؛ تدریجی بودن آموخته‌ها؛ قدیمی بودن روش‌های آموزش مستقیم و فرمولی گرامر؛ ضرورت هم‌پوشانی مهارت‌های چهارگانه؛ قربانی نکردن یک مهارت زبانی به جای دیگری و ...		
	تناسب محتوایی	استفاده بهینه از فونت و تصاویر جذاب؛ کاربرد تصویر و کاریکاتور در خواندن؛ میزان دشواری متن؛ محتوای کتاب‌ها و منابع آموزشی؛ پرهیز از آموزش مستقیم مباحث سنگین؛ یادگیری لغت از متن بدون معلم؛ چالش‌برانگیز بودن متن؛ جذابیت متن؛ انتخاب کتاب داستان؛ انتخاب کتاب مناسب؛ ارتباط مطالب با رشته؛ انتخاب موضوع؛ ضعف محتوایی؛ تعاملی بودن

کدهای باز (نمونه‌های برجسته)	کدهای محوری	کدهای گزینشی
سایت‌های اینترنتی؛ ارائه بازخورد؛ سؤالات آخر متن؛ استفاده از مطالب روز؛ برانگیختن حس کنجکاوی؛ پرهیز از متن‌های یکنواخت؛ کاربرد داستان کوتاه و لطیفه؛ استفاده از فرهنگ واژگان انگلیسی به انگلیسی؛ قابل انتقال بودن با موبایل و کامپیوتر؛ تعاملی بودن محتوا؛ تناسب محتوا با فعالیت، تنوع بخشی در ارائه محتوا، جذابیت و کاربرد مطالب؛ استفاده از فناوری؛ کتاب‌های الکترونیکی؛ نرم‌افزارها و بازی‌های آموزشی؛ کتاب‌هایی با محتوای دیداری و شنیداری؛ واقعی بودن منابع انگلیسی دانشگاهی و روزمره؛ معرفی کتاب‌های جدید و محتواهای معتبر؛ هدف ارتباطات و تعاملی بودن محتوا؛ انعطاف-پذیری در ارائه محتوا؛ کاهش محدودیت با معرفی کتاب‌های دیگر و ...		
حواس‌پرتی دانشجویان؛ کمبود مطالعه در دانشگاه؛ ضعف در خواندن و نوشتن؛ ضعیف بودن دانشجویان، کمبود میزان مطالعه کتاب‌ها و منابع؛ مسئولیت‌پذیری پایین زبان‌آموز؛ عادت دانشجو به مطالعه اجباری، گریزان بودن از مطالعه، رجحان فرهنگ شفاهی بر فرهنگ نوشتاری؛ کمبود ارتباط با افراد و محتوای خارجی؛ تنوع نگرش خانواده؛ فراگیر نبودن دغدغه یادگیری زبان؛ مشارکت ضعیف در کار	ویژگی‌های فرهنگی	۲. مقوله‌های ساختاری

کدهای باز (نمونه‌های برجسته)	کدهای محوری	کدهای گزینشی
گروهی؛ مطالعه محدود به کلاس درس؛ عادت به تکلیف محوری؛ عدم تمایل مسئولین به اصلاح ساختارهای آموزشی، عدم تشویق خواندن توسط دوستان، عادت دانشجویان به خواندن شب امتحانی، بی‌دقتی و عجله‌داشتن هنگام خواندن متون، عدم احساس نیاز و ضرورت از طرف دانشجو و خانواده، مدرک-گرایی و نمره‌گرایی، بی‌اعتمادی به آموزش‌های زبان دانشگاهی؛ کمرنگ بودن ترغیب رسانه‌های گروهی رسمی به یادگیری زبان انگلیسی؛ آگاه بودن والدین به نقش زبان انگلیسی؛ و ...		
محدودیت کتاب‌های مورد مطالعه؛ محدودیت منابع چاپی؛ ناآگاهی برخی مدرسان از منابع و روش‌ها؛ ضعف آموزش مدرسان؛ عدم آشنایی برخی مدرسان با روش‌های نوین تدریس در دوره راهنمایی؛ بسترهای ضعیف برای آموزش مدرسان انگلیسی؛ ضعف شیوه ارزیابی؛ ضعف فناوریانه دانشگاه و مؤسسات زبان؛ نگرش و طرز فکر دانشجویان؛ ضرورت آموزش در کودکی؛ کم‌کاری در آموزش دانش‌آموزان؛ ضعف آموزش ابتدایی؛ حاکمیت حفظیات به جای کاربردی‌پذیری؛ قدیمی بودن محتوای آموزش؛ کمبود به‌کارگیری فناوری در آموزش، استفاده نادرست از فناوری، غیر مؤثر بودن	چالش‌های آموزشی	

کدهای باز (نمونه‌های برجسته)	کدهای محوری	کدهای گزینشی
روش آموزشی؛ محتواهای آموزشی غیرجذاب، نداشتن تنوع و انعطاف در آموزش، محدودیت زمانی آموزش درک متون، محدود بودن متون زبان انگلیسی عمومی در دانشگاه‌ها، محتوای یکسان و یکنواخت زبان عمومی، تعداد زیاد دانشجویان در کلاس زبان عمومی، ارزیابی و آزمون محدود از درک مطلب زبان، کتب درسی و محتوای ضعیف، کاربردی نبودن یادگیری زبان و درک متن، عدم عزم راسخ برای اصلاح آموزش و روش و محتوا، ارجحیت آموزش مؤسسات زبان، محیط یادگیری شلوغ؛ یکنواختی شیوه امتحانات، کم‌توجهی به متون علمی لاتین و منابع به زبان اصلی، دسترسی نامتوازن به فناوری، کمبود سواد فناورانه؛ ضعف ساختار آموزش مدارس و دانشگاه‌ها؛ ضرورت آموزش انگلیسی توسط مدرسان کارشناس ارشد در مقاطع پایین‌تر؛ محیط کلاس به‌عنوان تنها فرصت یادگیری زبان در نظام آموزشی ما؛ ضعف امکانات و نداشتن لابراتوار زبان در مدارس و برخی دانشگاه‌ها؛ محدودیت سرفصل برای مدرس؛ و ...		

یکی از مواردی که در تحقیقات کیفی به روشن شدن فرایند کدگذاری و تحلیل داده‌ها کمک می‌کند، ارائه نقل‌قول‌هایی از شرکت‌کنندگان در مصاحبه‌هاست. در ادامه

شواهد کیفی، یک‌رشته مصادیق و نمونه‌هایی از نقل‌قول‌های عینی بر اساس داده‌های کیفی مصاحبه‌ها از مصاحبه‌های صورت گرفته برای هرکدام از کدهای محوری جهت عینیت بخشیدن به کدها و تبیین مفاهیم مربوطه برای مخاطبین پژوهش ارائه خواهد شد. این نقل‌قول‌ها به تفکیک کدهای انتخابی و محوری مورد استناد قرار گرفته‌اند.

۱. **مقوله‌های پداگوژیک:** این مقوله‌ها در فرایند مصاحبه با مدرسان زبان انگلیسی ناظر بر مفاهیمی با مضمون آموزشی بودند و در ۳ طبقه کلی به شرح زیر قابل تفکیک و شناسایی هستند:

۱-۱ **شیوه‌های فعال تدریس:** مجموعه از کدهای باز به مفاهیم مشابهی در زمینه روش‌ها و فنون آموزشی زبان اشاره داشتند که این مفاهیم در طبقه‌بندی برآمده از تحلیل محتوای داده‌ها به‌عنوان شیوه‌های آموزش نام‌گذاری گردید. یکی از مصاحبه‌شوندگان درباره شیوه‌های آموزش در زبان انگلیسی چنین توضیح داده است:

اساساً در آموزش خواندن متن انگلیسی دو مرحله اصلی وجود دارد یکی اسکن^۱ است و دیگری اسکیم^۲ است. در نوع اول متن با جزئیات خوانده می‌شود اما در نوع دوم متن با نگاهی سریع خوانده می‌شود. یکی از فن‌ها درباره سؤالات مربوط به زمان و تاریخ، مرور دقیق متن یا طرح‌ریزی است و توصیه می‌شود هر تاریخ را با مدادی قرمز زیرش خط کشید یا وقتی که کلمه چه کسی^۳ در سؤال دیده می‌شود، باید سریع دنبال نام‌ها گشت و زیرش یک خط آبی کشید.

۱-۲ **فرایند تدریس - یادگیری:** بخشی دیگر از گفته‌های شرکت‌کنندگان در این پژوهش به مفاهیم روشنی در باب فرایند و جریان آموزش و یادگیری درک مطلب خواندن زبان انگلیسی پرداخته است. این مؤلفه با عنوان فرایند یادگیری خواندن در

^۱ scanning
^۲ skimming
^۳ who

دیدگاه مدرسان زبان انگلیسی به انگیزش یادگیری...

فرایند تحلیل داده‌ها طبقه‌بندی شد و در جریان مصاحبه با مشارکت‌کنندگان در پژوهش چنین بازتاب یافته است:

آموزش زبان انگلیسی به دانشجویان زمان‌بر است و باید از سطوح پایین شروع شود. من خودم برای آموزش درک مطلب از بندهای کوچک شروع می‌کنم که طولانی و سنگین نباشد ولی درعین حال پاراگراف متنی سؤال‌برانگیز باشد. من برای هر پاراگراف ۵ سؤال می‌پرسم. این بندها را می‌توان بعد چند جلسه پیشرفت و دادن استراحت بیم جلسات به دو یا چند پاراگراف آموزش داد که دانشجویان تمرکزشان تدریجی بالا برود. البته این پروسه‌ها همه زمان‌بر هستند. از سوی دیگر من به‌عنوان مدرس سرفصل دارم و باید هر ترم این سرفصل‌ها را آموزش بدهم. خیلی اوقات لازم است که اضافه‌کاری برای دانشجویان بگذارم.

۳-۱ تناسب محتوایی: مدرسان شرکت‌کننده در مصاحبه اظهار داشتند که بخش مهمی از عوامل آموزشی به محتوا و متن مورد آموزش و خصوصیات برجسته آن برمی‌گردد. بنابراین، در طبقه‌بندی مفاهیم خاصی که به این مفهوم اشاره داشتند، عنوان ویژگی‌های محتوایی متن انتخاب گردید. یکی از مدرسان شرکت‌کننده در این رابطه چنین دیدگاهی را ابراز داشته است:

نقش مدرس، انتخاب کتاب است و این نکات ریز خیلی اهمیت دارد که مثلاً اندازه فونت کتاب چقدر باشد. اگر فونت ریز و ناخوانا باشد نامناسب است، باوجوداینکه بعضی این نکات را مهم ندانند حتی نوع و رنگ و تصاویر کتاب، نقش زیادی در یادگیری و خواندن دانشجویان دارد. حتی پیشنهاد می‌کنم که دو کلاس را به‌عنوان شاهد و گواه آزمایش کنند تا مشخص شود چقدر فونت، رنگ و شکل کتاب‌ها در یادگیری تأثیر دارد یا ندارد. این موارد در انتخاب متن مهم است.

۲. مقوله‌های ساختاری: این مقوله‌ها ناظر بر مفاهیمی بودند که در زمینه درک مطلب خواندن زبان انگلیسی، دانشجویان و مدرسان زبان انگلیسی را با محدودیت مواجه می‌ساخت و چون این محدودیت‌ها فراتر از کنترل مدرسان بودند و نیاز به برنامه‌ریزی و تغییرات گسترده‌تر داشتند، با تعبیر عوامل ساختاری مورد استناد قرار گرفتند؛

۲-۱ ویژگی‌های فرهنگی: یکی از موانع نظام‌مندی که توسط مدرسان مورد اشاره قرار گرفت به ساختارهای فرهنگی در دانشجویان و سیستم دانشگاهی اشاره دارد. یکی از شرکت‌کنندگان پیرامون این مسئله چنین دیدگاهی را ابراز داشت:

از طرف دیگر فرهنگ مطالعه در میان دانشجویان ایرانی بسیار ضعیف است و یک‌بار شنیدم که شمار پرفروش‌ترین کتاب در ایران رقم بسیار ناچیزی بود که در قیاس استانداردهای جهانی و چاپ میلیون کتاب‌های پرفروش واقعاً خنده‌آور بود. پس لازم است طرز افکار دانشجویان عوض شود. هرکسی انگیزه خاصی نسبت به مطالعه زبان انگلیسی دارد. خیلی‌ها ممکن است برای ادامه تحصیل، افزایش معلومات و شخصیت‌سازی (پرستیژ) جمعی به خواندن علاقه‌مند می‌شوند. اما باید خواندن به عنوان امری لذت‌بخش و مفید فرهنگ‌سازی شود.

۲-۲ چالش‌های آموزشی: بخش دیگری از مقوله‌های ساختاری در راستای تقویت مهارت‌های زبان انگلیسی در دانشگاه‌ها از دیدگاه مدرسان این حوزه به نحوه آموزش و تدریس و محدودیت‌هایی که پیرامون آن وجود دارد، قابل‌شناسایی است. این چالش‌های آموزشی در دیدگاه یکی از مدرسان شرکت‌کننده در مصاحبه چنین نمود یافته است:

همچنین سطح دانش دانشجویان متفاوت است مثلاً چندین نفر ممکن است دیپلم زبان داشته باشند و یا موسسه رفته باشند و اکثریت کسانی هستند که چیزی بلد نیستند. مدرس در این شرایط دستش بسته است نه می‌تواند پیشرفته درس بدهد و نه می‌تواند متوسط و ابتدایی تدریس کند. از آنجاکه در آزمون‌های زبان، بخش‌های شنیداری، مکالمه و

دیدگاه مدرسان زبان انگلیسی به انگیزش یادگیری...

نوشتاری نداریم فقط باید در خواندن گرامر و لغت متمرکز شویم. این شیوه آموزش در جهان منسوخ شده است و آموزش مستقیم گرامر و فهرستی از لغات بسیار وحشتناک است. این آموزش اشتباه در دوران مدرسه و دانشگاه اتفاق می افتد و تکرار می شود.

در پاسخ به پرسش اینکه از دیدگاه مدرسان زبان انگلیسی، انگیزش دانشجویان به یادگیری زبان خارجی تحت تأثیر چه مؤلفه هایی است، کدهایی استخراج شد که فرایند کدگذاری به طور خلاصه در جدول ۲ آمده است.

جدول ۲. فرایند کدگذاری عوامل مؤثر بر انگیزش دانشجویان در یادگیری زبان

کدهای باز (نمونه های برجسته)	کدهای محوری	کدهای گزینشی
اشتیاق به تدریس؛ علاقه به مدرس؛ خودانگیزشی دانشجویان؛ انگیزه بخشی به دانشجو؛ تقویت اعتماد-به نفس؛ شناسایی علایق؛ علاقه دانشجو به متن؛ خستگی از آموزش؛ علاقه به آموزش؛ اعتمادبه نفس در دانشجو؛ ارتباط صمیمی با دانشجو؛ خود انگیزش بودن دانشجو؛ تلاش شخصی دانشجو؛ تأثیرپذیری از رفتار مدرس؛ میل به پیشرفت زبان؛ تشویق تلاش دانشجو؛ تشویق والدین و مدرسان، مشارکت دادن دانشجو در مباحثه، کنجکاوی و میل درونی؛ مقاومت انگیزشی دانشجویان؛ استرس یادگیری مطالب؛ ترس دانشجو از کار بیشتر؛ ترس و مقاومت دانشجو؛ کاهش استرس و اضطراب توسط مدرس؛ کاهش ترس از اشتباه؛ جلوگیری از ترس از تمسخر و تذکر؛ دلزدگی و بی میلی؛ کمبود انگیزه درونی برای خواندن و درک متون، داشتن نگرش منفی به عنوان زبان بیگانه، ناکامی و تجربه شکست در زبان آموزی؛	نگرش عاطفی	۳. مقوله های انگیزشی

کدهای گزینشی	کدهای محوری	کدهای باز (نمونه‌های برجسته)
		امیدوار کردن دانشجویان توسط مدرس؛ تجربه لذت بردن از زبان و ...
	مؤلفه‌های ادراکی	درک متفاوت زبان مادری و زبان دوم؛ اندیشیدن بدون ترجمه، ناآگاهی دانشجویان از فن‌ها؛ شرایط ادراکی دانشجویان؛ مفاهیم و اصطلاحات ناملموس؛ درک شنیداری و دیداری؛ فهم و کاربرد فکری و عملی؛ دوزبانه بودن دانشجویان، تصویرسازی و پیوستگی و پیوند مطالب، سطح درک دانشجویان؛ فهم و کاربرد اصطلاحات عامیانه و آکادمیک، تنوع معانی واژگان؛ تداخل در آموخته‌های قبلی و جدید؛ به خاطر سپردن و تمرکز بر گرامر؛ به‌کارگیری فرم اشتباه کلمات؛ دید کلی و جزئی‌نگر به مطالب؛ درک مفاهیم با آزمون و خطا؛ فکر کردن به زبان دیگر؛ تفکر از طریق زبان مقصد؛ توضیح دادن کاربرد زبان انگلیسی به دانشجویان؛ تشریح کاربرد شغلی، فناوری و زندگی روزمره زبان انگلیسی؛ احساس مفید بودن در یادگیری زبان‌آموزان؛ و ...

۳. عوامل انگیزشی: بخش مهمی از این عوامل، به‌طور مشخص بر روی انگیزش خواندن زبان انگلیسی دانشجویان تأثیرگذار هستند. این مقوله‌ها از این جهت انگیزشی نامیده شدند که به مفاهیم روانشناسی یادگیری و ویژگی‌های فردی دانشجویان در خواندن زبان انگلیسی ارتباط نزدیکی دارند. بر اساس شواهد کیفی مصاحبه یا مدرسان دانشگاهی زبان انگلیسی این عوامل در دو بعد مؤلفه‌های ادراکی و نگرش عاطفی خواندن قابل تفکیک هستند:

دیدگاه مدرسان زبان انگلیسی به انگیزش یادگیری...

۳-۱ مؤلفه‌های ادراکی: به مجموعه‌ای از مؤلفه‌ها اشاره می‌کند که بر اساس آن، دانشجویان در مسیر فهم و ادراک متون زبان انگلیسی نیازمند انگیزش و خصوصياتی ادراکی هستند. در نتیجه این موارد تحت عنوان مؤلفه‌های ادراکی خواندن نام‌گذاری شده و این مؤلفه‌ها از دیدگاه یک نفر از شرکت‌کنندگان در مصاحبه‌ها به ترتیب زیر آمده است:

هنگامی که سر کلاس تدریس می‌کنم، دانشجویان تک‌تک کلمات را نگاه می‌کنند و حتی می‌خوانند اما یک کلمه را درک نمی‌کنند چون حواسشان پرت است. واقعیت این است که به‌وضوح می‌بینم که حتی در دروس خودشان حواسشان پرت است. نسل‌های جدید باوجود هوش سرشار تمرکز حواس ندارند.

۳-۲ نگرش عاطفی: بخشی دیگر از مؤلفه‌های انگیزشی ناظر به ارتباطات و نگرش عاطفی دانشجویان به آموختن مهارت‌های زبان انگلیسی است. دیدگاه یکی از مدرسان زبان انگلیسی در این رابطه چنین است:

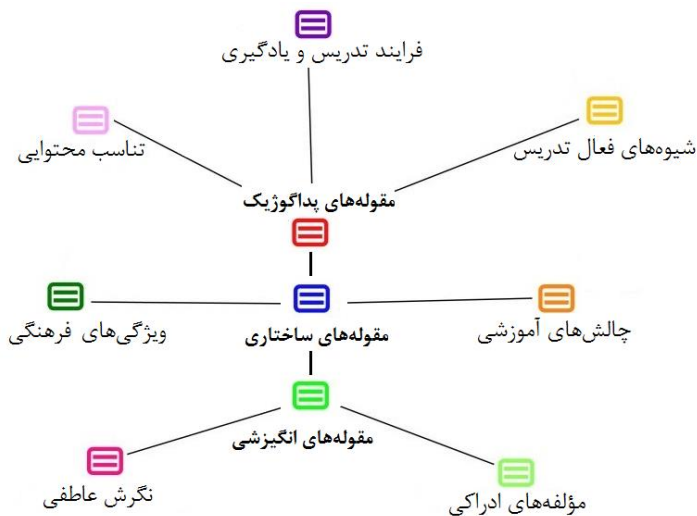
مدرس حتماً باید بخشی از انگیزه را بدهد. من در حیطه کاری خودم از بعد رابطه عاطفی شروع می‌کنم. ممکن است استاد درسی دیگر با بزرگ جلوه دادن کار در دانشجویان ایجاد انگیزه کند که اگر فلان کار را یاد بگیرید می‌توانید کارتان را به نحو احسن انجام دهید ولی در کار من با ایجاد شور و علاقه شخصی، ایجاد انگیزه می‌کنم. خودم شخصاً زبانم افتضاح بود و از یکی از معلمان زبانم به یادگیری خواندن زبان انگلیسی مشتاق شدم و به دلیل محبت و دوست داشتن معلم پیشرفت زیادی کردم.

یکی از دلایلی که دانشجویان را دچار استرس می‌کند ترس از اشتباه کردن است و مدرس لازم است به دانشجویان بفهماند که حتی مدرس هم اشتباه می‌کند. دلیل مهمی که در خواندن دانشجویان باعث استرس می‌شود ترس از تمسخر دیگران است، به‌خصوص به این دلیل که

شخصیت افراد در دانشگاه شکل گرفته و ممکن است از ترس خطا

کردن در جمع و تمسخر دیگران و یا تذکر استاد خوب عمل نکنند.

در شکل ۲ بر اساس تکرار کدهای مشابه در هر مصاحبه و طبقه‌بندی آن‌ها برحسب میزان هم‌پوشی مفاهیم و مضامین، کدهای نهایی بر اساس کدهای محوری و کدهای منتخب استخراج شدند که الگوی ساختاری آن در محیط مکس کیودا، مدل‌سازی شده است. مدل استخراج شده به جهت پیوند ارتباطی بین دو مفهوم آموزش و انگیزش زبان انگلیسی تحت عنوان الگوی آموزش مبتنی بر انگیزش نام‌گذاری شده است.



شکل ۲: الگوی روابط بین مقوله‌ها و مفاهیم آموزش مبتنی بر انگیزش زبان انگلیسی

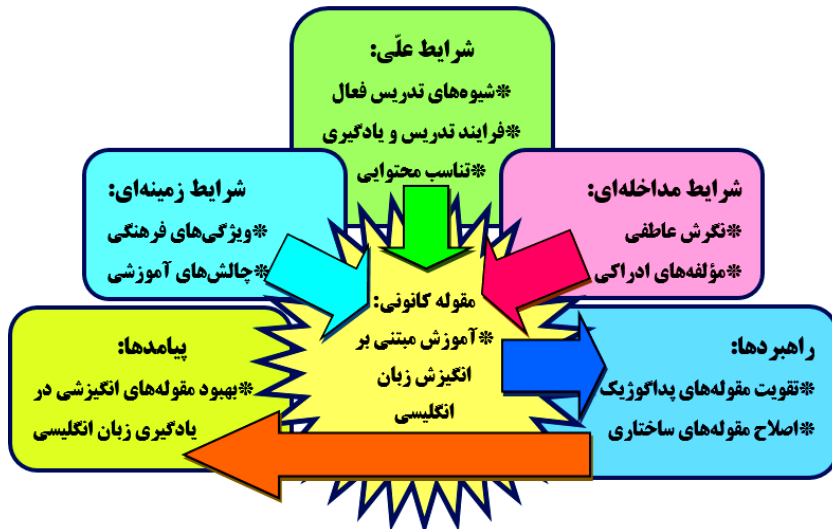
در این شکل روابط بین مقوله‌های نهایی به صورت یک الگوی داده‌بنیاد مدل‌سازی شده است. بر اساس تفسیر حاصل از مصاحبه‌ها، از دیدگاه مشارکت‌کنندگان چنین استنباط می‌شود که فرایند مقوله‌های پداگوژیک و مقوله‌های انگیزشی تحت تأثیر متغیری با عنوان عوامل ساختاری هستند که روابط فرضی بین آن‌ها ترسیم شده است. در این الگوی مفهومی، در صورت همگرایی بین مقوله‌های پداگوژیک (شامل مفاهیم شیوه‌های فعال تدریس، فرایند تدریس - یادگیری و ویژگی‌های محتوایی آموزش) و عوامل انگیزشی (دربرگیرنده مفاهیم نگرش عاطفی و مؤلفه‌های ادراکی)، انتظار می‌رود،

دیدگاه مدرسان زبان انگلیسی به انگیزش یادگیری...

درک مطلب دانشجویان در متون زبان انگلیسی عمومی بهبود یابد. در نتیجه لازم است ضمن تقویت این دو عامل و مؤلفه‌های ساختاری آن، برای کاهش عوامل ساختاری، برنامه‌ریزی لازم از سوی برنامه‌ریزان درسی در آموزش عالی صورت پذیرد تا در مرحله اجرای برنامه‌ها توسط مدرسان زبان انگلیسی با مشارکت دانشجویان، بسترهای مناسب برای توسعه مهارت درک مطلب و نیز ارتقای انگیزش دانشجویان و مدرسان برای تسهیل یادگیری این مهارت‌ها فراهم گردد.

بحث و نتیجه‌گیری

بر اساس یافته‌های حاصل از تحلیل داده‌های کیفی برگرفته از دیدگاه مدرسان زبان انگلیسی در سطح آموزش عالی، عوامل مؤثر بر توسعه آموزش و بهبود انگیزش دانشجویان کارشناسی در مهارت‌های زبان انگلیسی دربرگیرنده مقوله‌های پداگوژیک (شیوه‌های فعال تدریس، فرایند تدریس - یادگیری و تناسب محتوایی)؛ عوامل ساختاری (ویژگی‌های فرهنگی و چالش‌های آموزشی) و مقوله‌های انگیزشی (نگرش عاطفی و مؤلفه‌های ادراکی) هستند که با شکل‌گیری مفهوم «آموزش مبتنی بر انگیزش» قابل تبیین خواهد بود. با توجه به اینکه پژوهش حاضر به دنبال ارائه یک الگوی مفهومی داده‌بنیاد برای مسئله پژوهش بود، ابتدا الگویی ساختاری از روابط میان مقوله‌ها و مفاهیم شناسایی شده ترسیم شد. در این الگو، چنین استنباط می‌گردد که مقوله‌های پداگوژیک و مقوله‌های انگیزشی مکمل مناسبی هستند که با مقوله‌های ساختاری در دو سطح چالش‌های آموزشی و ویژگی‌های فرهنگی مواجه می‌شوند. بنا بر شواهد کیفی مطرح شده در مصاحبه‌ها، از مصاحبه با مدرسان چنین استنباط شد در صورتی که مقوله‌های ساختاری تعدیل شود و مقوله‌های آموزشی به شیوه صحیح تقویت و هدایت شود، مقوله‌های انگیزشی در جهت اثربخشی مقوله‌های پداگوژیک عمل می‌کنند. نتیجه چنین موقعیتی، بهبود دانشجویان در مهارت‌های زبان انگلیسی است و مقوله‌های انگیزشی نیز در رسیدن به این هدف، نقش مؤثرتری را ایفا خواهند کرد. از این‌رو الگوی آموزش مبتنی بر انگیزش به صورت شکل ۳ ارائه شده است.



شکل ۳: الگوی داده‌بنیاد آموزش مبتنی بر انگیزش زبان انگلیسی دانشجویان کارشناسی

مفاهیم و مقوله‌های شکل‌گرفته در چارچوب یک الگوی مفهومی داده‌بنیاد به این صورت قابل تفسیر است که برای فهم آنچه آموزش مبتنی بر انگیزش می‌خوانیم، یک مجموعه عوامل نقش علت و معلولی برایشان مفروض است. شیوه‌های جذاب و فعال آموزش زبان انگلیسی، در فرایند تدریس - یادگیری و با بهره‌گیری از تناسب محتوایی غنی و روزآمد که درمجموع مقوله‌های پداگوژیک را شکل می‌دهند لازم است موردتوجه قرار گیرند. زمینه چنین آموزش‌هایی با ویژگی‌های فرهنگی و آموزشی مواجه است که بایستی بسترهای ایجاد تحول در این زمینه‌ها به‌تدریج برنامه‌ریزی و اجرایی شود. در این میان، نقش نگرش عاطفی و مؤلفه‌های ادراکی به‌عنوان شرایط مداخله‌ای عمل می‌کنند که مقوله‌های انگیزشی و مقوله‌های ساختاری را در مسیر متقابل هم قرار می‌دهد. از یافته‌های کیفی مصاحبه با مدرسان دانشگاهی چنین استنباط می‌شود که با راهبردهای تقویت مقوله‌های پداگوژیک و بازنگری در شرایط ساختاری پیامدها به بهبود عوامل انگیزشی منتهی خواهد شد. بنابراین، آموزش مبتنی بر انگیزش مقوله‌های ساختاری شامل چالش‌های آموزشی و ویژگی‌های فرهنگی آموزش زبان انگلیسی، شرایط علت و معلولی را ایجاد می‌کنند. زمینه‌های چنین مسئله‌ای شامل فرایند آموزش

دیدگاه مدرسان زبان انگلیسی به انگیزش یادگیری...

خواندن زبان انگلیسی در دانشگاه‌ها است و چنین استنباط می‌شود که مقوله‌های انگیزشی شامل نگرش عاطفی و مؤلفه‌های ادراکی - به‌عنوان شرایط مداخله‌گر - تأثیر خواهند داشت. در نتیجه دو مقوله شیوه‌های فعال آموزش و تناسب محتوا، راهبردهای مؤثری را برای تقویت مهارت‌های زبانی فراهم خواهند کرد. در نهایت، پیامدهای این مسئله، تقویت مهارت‌های انگلیسی به همراه تثبیت انگیزش دانشجویان خواهد بود.

با وجود کمبود پژوهش‌های کیفی مرتبط در رابطه با موضوع پژوهش حاضر، در پژوهش‌های عمدتاً کمی، متغیرهایی از جمله، باورهای انگیزشی و راهبردهای آموزشی زبان انگلیسی (شیخ‌الاسلامی و خیر، ۱۳۹۵)؛ انگیزش و نگرش زبان انگلیسی (شیربگی و عزیزی، ۱۳۸۷)؛ راهبردهای فراشناختی و انگیزش تحصیلی (برزگربرویی و همکاران، ۱۳۹۳)؛ انگیزش خواندن (شیفیل و همکاران، ۲۰۱۲)؛ به نقل از شافنر و همکاران، ۲۰۱۳)؛ سطح انگیزش یادگیری زبان خارجی و باورهای خودکارآمدی (باس و والتر، ۲۰۱۳)؛ انگیزش یادگیری زبان و زمینه یادگیری (وینینگر ۲۰۱۳)؛ انگیزش یادگیری زبان، محتوا و مواد آموزشی (علی و پتان، ۲۰۱۷)؛ خودتصحیحی و تقویت دقت (دگریمنشی ایزل و ایدین، ۲۰۱۷)؛ جو محیط آموزش زبان دوم (جو و همکاران، ۲۰۱۷)؛ مشابهی وجود دارند که البته هرکدام از زاویه متفاوتی به مسئله نگریسته‌اند. در اینجا ضرورت مطالعه کیفی متناسب با زمینه دانشگاه‌های داخل کشور قابل توجه است. یافته‌های پژوهش‌های کیفی نیز به‌صورت تلویحی به مواردی از این دست اشاره کرده‌اند. از جمله، وان‌منسل و دکانیک (۲۰۱۷) در پژوهشی کیفی، مفهوم هویت آموزش چندزبانه در مقایسه با پیشرفت‌های تک‌زبانه از آرزوها و انگیزه‌های والدین و فرزندانشان استنتاج کرده و نشان دادند که میل به زبان به ساختار هویت درونی تولیدشده محدود نمی‌شود، بلکه می‌تواند به انگیزش بیرونی دیگران را بازنمایی کند. در پژوهش کیفی دیگری درباره عوامل و مؤلفه‌های تدریس اثربخش در آموزش عالی، در مؤلفه‌هایی از جمله ایجاد انگیزه، ارتباط عاطفی در بُعد مهارت‌های ارتباطی مؤید متغیرهای شکل‌گرفته در پژوهش حاضر است (غلامی و اسدی، ۱۳۹۲). همچنین نتایج یک سنتزپژوهی با هدف ارائه یک الگوی جامع از تدریس اثربخش دانشگاهی را در ابعاد مؤلفه‌های منش محور؛

مؤلفه‌های ارتباطی؛ مؤلفه‌های روش‌محور و مؤلفه‌های زمینه‌ای را خلاصه کرده‌اند که از این میان مؤلفه‌های روش‌محور با مقوله‌های پداگوژیک (شیوه‌های فعال تدریس، فرایند تدریس - یادگیری و تناسب محتوایی)؛ مؤلفه‌های منش‌محور با مقوله‌های انگیزشی (نگرش عاطفی و مؤلفه‌های ادراکی) و مؤلفه‌های زمینه‌ای با مقوله‌های ساختاری (ویژگی‌های فرهنگی و چالش‌های آموزشی) مشابهت دارند (اسدی و غلامی، ۱۳۹۵). گرچه تدریس زبان انگلیسی با تدریس در سایر رشته‌های علمی متفاوت است، اما به سبب کاربرد مشترک به‌عنوان زبان انتشار علم در تمام رشته‌ها، مشابهت بین ابعاد تدریس، باوجود نظریه انگلیسی به‌عنوان زبان بین‌المللی، تا حدودی به فهم مسئله کمک می‌کند. در نتیجه، از یک سو نقش بین‌المللی بودن زبان انگلیسی و کاربرد مشترک بین-رشته‌ای علوم در تبیین مسئله غیرقابل انکار است، اما، از سوی دیگر نمی‌توان وابستگی به زمینه و ماهیت فرهنگی جوامع و محیط‌های آموزشی را یکسان تصور نمود. به‌ویژه اینکه مقوله‌های ساختاری پژوهش حاضر همانند با ویژگی‌های فرهنگی، نیاز به کاوشگری بیشتر در عمق مقوله‌های پداگوژیک و انگیزشی را برجسته می‌سازد. همچنان که در پژوهش شیربگی و عزیزی (۱۳۸۹) به نظریات گاردنر و لامبرت در زمینه اجتماعی - روانی پدیده زبان‌آموزی و وابستگی به توسعه مهارت‌های ارتباطی بین فرد و اعضای جامعه فرهنگی دیگر اشاره شده است. کرمی و همکاران (۱۳۹۱) نیز با اشاره به مفهوم سرمایه فرهنگی که باید به‌طور گسترده‌ای در برنامه‌های درسی آموزش زبان انگلیسی مورد استفاده قرار گیرد، توجه به فرهنگ در ابعاد مختلف طراحی، تدوین و اجرای برنامه‌های درسی زبان، به‌منظور غنی‌سازی هر چه بیشتر فرهنگ پیشنهاد شده است.

پیشنهادهای کاربردی

بر اساس یافته‌ها، مقوله‌های پداگوژیک و مقوله‌های ساختاری نقش مهمی در مقوله‌های انگیزشی و بهبود مهارت‌های زبان انگلیسی دانشجویان کارشناسی ایفا می‌کند. بنابراین، پیشنهاد می‌شود در سطح تجارب مدرسان زبان انگلیسی در نظام آموزش عالی و ایجاد خلاقیت و نوآوری در شیوه‌های فعال آموزش، شیوه‌های کنونی آموزش زبان انگلیسی

دیدگاه مدرسان زبان انگلیسی به انگیزش یادگیری...

در دانشگاه‌های کشور موردبازنگری قرار گیرد؛ فرایند تدریس و یادگیری زبان انگلیسی نیز بایستی هم توسط برنامه‌ریزان آموزش عالی و هم مدرسان دانشگاهی با تقویت مؤلفه‌های اثربخشی، تسهیل گردد. به‌ویژه ضرورت دارد ویژگی‌های محتوایی بر اساس دیدگاه مدرسان صاحب‌نظر و نیاز دانشجویان توسط برنامه‌ریزان درسی با طراحی و تدوین محتواهای طبیعی دانشگاهی و روزمره موردبازنگری قرار گیرند. بهبود نگرش عاطفی در مدرسان و دانشجویان برای آموزش و یادگیری متون زبان خارجی و نیز در نظر گرفتن مؤلفه‌های ادراکی برای تقویت مهارت‌های زبان انگلیسی و ایجاد انگیزه در فراگیران مفید خواهد بود. برای رسیدن به چنین اهدافی تلفیق تجارب عملی مدرسان و نظر متخصصان باید مبنای عمل قرار گیرد. در زمینه عوامل ساختاری آموزش زبان انگلیسی در دانشگاه‌ها لازم است راهبردهایی ازجمله استانداردسازی محتواهای آموزشی بر اساس الگوهای موفق در نظام‌های آموزش عالی؛ برطرف کردن چالش‌های آموزش زبان انگلیسی در دانشگاه‌ها و تلاش برای اصلاح و ترمیم آموزش زبان انگلیسی در مدارس؛ تقویت فرهنگ مطالعه و کتاب‌خوانی به‌ویژه در زمینه کتاب‌های داستان با زبان انگلیسی و تنوع‌بخشی به منابع آموزشی زبان؛ چالش‌های آموزشی و ویژگی‌های فرهنگی را به‌مرورزمان در جهت تقویت مقوله‌های آموزشی و مقوله‌های انگیزشی اصلاح شوند. تأکید به ترویج و ایجاد اشتیاق نسبت به کاربردهای یادگیری زبان خارجی در رسانه‌ها و نظام آموزش رسمی در کنار بازنگری آموزش و تلاش برای فرهنگ‌سازی می‌تواند مقوله‌های ساختاری را بهبود بخشد. درمجموع، انتظار می‌رود مسئله اثربخشی آموزش مهارت‌های زبان انگلیسی در دانشگاه‌ها با تقویت مقوله‌های انگیزشی بهبود یابد. لذا الگوی آموزش مبتنی بر انگیزش در این زمینه می‌تواند راهگشا باشد.

منابع

- ادیب سرشکی، نرگس؛ کنعانی، نرگس و حسین‌زاده، سمانه (۱۳۹۵)، بررسی تأثیر استفاده از راهبردهای انگیزشی در کلاس زبان انگلیسی بر انگیزه دانشجویان، *مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی*، دوره ۱۱، شماره ۲: ۱۷۴.
- اسدی، محمد؛ غلامی، خلیل (۱۳۹۵)، سنتز پژوهی بر الگوی تدریس اثربخش در آموزش عالی، *مطالعات برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه مازندران*، دوره ۵، شماره ۹: ۱۱۳-۱۴۴.
- اصغرزاده، نسرين؛ خراسانی، اباصلت (۱۳۹۵)، تأثیر استفاده از زبان انگلیسی به‌عنوان زبان واسط آموزش علم در بین‌المللی شدن دانشگاه‌ها: مطالعه تطبیقی در اروپا، *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، دوره ۲۲، شماره ۳: ۸۹-۱۱۱.
- بازرگان، عباس (۱۳۸۹)، *مقدمه‌ای بر روش‌های تحقیق کیفی و آمیخته: رویکردهای متداول در علوم رفتاری*، تهران: انتشارت دیدار.
- برزگر بفرویی، کاظم؛ برزگر برفویی، مهدی و ملایی بهرامی، یعقوب (۱۳۹۳)، نقش جهت‌گیری هدف و راهبردهای فراشناختی خواندن در پیش‌بینی انگیزش تحصیلی دانشجویان، *پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، سال دوم، شماره ۵: ۲۷-۴۲.
- بهروزی، محمد؛ آموزگار، آزاده و علیپور، یعقوب (۱۳۹۳)، آسیب‌شناسی برنامه‌درسی آموزش زبان انگلیسی از دیدگاه معلمان و دانش‌آموزان دوره متوسطه، *رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، دوره ۵، شماره ۲: ۱۴۲-۱۲۵.
- خاوری، سیدخسرو (۱۳۸۳)، بررسی راهکارهای افزایش مهارت خواندن، *پژوهش ادبیات معاصر جهان*، دوره ۹، شماره ۱۶: ۹۷-۱۱۰.
- دانایی‌فرد، حسن؛ مظفری، زینب (۱۳۸۷)، ارتقاء روایی و پایایی در پژوهش‌های کیفی مدیریتی: تأملی بر استراتژی‌های ممیزی پژوهشی، *پژوهش‌های مدیریت*، سال اول، شماره ۱: ۱۶۲-۱۳۱.

دیدگاه مدرسان زبان انگلیسی به انگیزش یادگیری...

- راقیبان؛ رویا؛ اخوان تفتی، مهناز؛ حجازی، الهه، (۱۳۹۱)، بررسی اثربخشی برنامه طراحی شده بر اساس رویکردهای پرسش از نویسندگان و درک خواندن سه وجهی بر افزایش درک خواندن دانش آموزان، *مجله روان شناسی مدرسه*، دوره ۱، شماره ۲: ۳۹-۵۸.

- رقیب دوست، شهلا؛ اصغرپور ماسوله، مهرداد، (۱۳۸۸)، رابطه انگیزش خواندن و دانش پیشین با درک خواندن زبان آموزان غیرفارسی زبان، *دو فصلنامه زبان پژوهشی دانشگاه الزهراء*، دوره ۱، شماره ۱: ۵۱-۷۲.

- شیخ الاسلامی، راضیه؛ خیر، محمد (۱۳۸۵)، بررسی رابطه باورهای انگیزشی و استفاده از راهبردهای یادگیری زبان انگلیسی در بین دانشجویان، *مجله روان شناسی*، سال دهم، شماره ۱: ۲۲-۳۳.

- شیربگی ناصر؛ عزیزی، نعمت اله (۱۳۸۹)، بررسی انگیزش و نگرش دو نمونه از دانشجویان ایرانی نسبت به فراگیری زبان انگلیسی، *فصلنامه انجمن آموزش عالی ایران*، دوره ۳، شماره ۱: ۷۹-۱۰۱.

- صفرنواده، خدیجه؛ علی عسگری، مجید (۱۳۸۸)، مطالعه تطبیقی برنامه درسی آموزش زبان انگلیسی در ایران و ژاپن با تأکید بر مهارت های زبان آموزی در کتاب های درسی دوره راهنمایی، *مطالعات برنامه درسی*، دوره ۳، شماره ۱۲: ۱۶۹-۱۴۶.

- علوی، سید محمد (۱۳۸۳)، نقش گرامر و واژگان در تست خواندن و درک مطلب، *پژوهش ادبیات معاصر جهان*، دوره ۹، شماره ۱۷: ۹۳-۱۱۴.

- غلامی، خلیل؛ اسدی، محمد (۱۳۹۲)، تجربه حرفه ای اساتید در ارتباط با پدیده تدریس اثربخش در آموزش عالی، *دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی دانشگاه خوارزمی*، سال اول، شماره ۲: ۵-۲۶.

- فراستخواه، مقصود (۱۳۹۵)، روش تحقیق در علوم اجتماعی با تأکید بر نظریه برپایه (گراند تئوری GTM)، تهران: انتشارات آگاه.

- کرمی، مرتضی؛ سیلانه، آمنه و پاک‌مهر، حمیده (۱۳۹۱)، فرهنگ و برنامه درسی آموزش زبان انگلیسی، *فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران*، دوره ۷، شماره ۲۶: ۱۴۸-۱۲۷.
- لوینز، آن و سیلور، کریستینا (۱۳۹۳)، *راهنمای گام‌به‌گام استفاده از نرم‌افزار MAXQDA ۲ در تحقیق کیفی*، ترجمه ابوالفضل رضوانی، تهران: انتشارات جامعه‌شناسان.
- مصباح، مژگان؛ فغانی، معصومه؛ ادیب، معصومه و سلامت، فاطمه (۱۳۹۳)، تأثیر آموزش تکلیف محور بر مهارت خواندن و درک مطلب زبان انگلیسی دانشجویان مامایی، *پرستاری و مامایی جامع‌نگر*، دوره ۲۴، شماره ۷۳: ۷۹-۷۲.
- مطلب‌زاده، خلیل؛ منوچهری، مریم، (۱۳۸۷)، بررسی رابطه هوش چندگانه با مهارت خواندن و درک مطلب در آزمون بین‌المللی زبان انگلیسی (IELTS) در فراگیران ایرانی، *مجله اصول بهداشت روانی*، دوره ۱۱، شماره ۴۲: ۱۴۰-۱۳۵.
- مهدوی ظفرقندی، امیر؛ جهان‌دیده، یوسف (۱۳۸۴)، ارزیابی دانشجویان دندانپزشکی از نظر توانایی خواندن متون علمی - فن‌آوری (علمی - پژوهشی)، *نشریه دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه باهنر کرمان*، دوره ۲، شماره ۱۸: ۳۰-۲۹.
- ناجی میدانی، الهام؛ پیشقدم، رضا و غضنفری، محمد (۲۰۱۵)، نقش فرهنگ بومی در کلاس‌های زبان انگلیسی: مقایسه سه دیدگاه متفاوت، *فصلنامه مطالعات زبان و ترجمه*، سال ۴۷، شماره ۴: ۱۰۵-۹۱.

Ali, M. S., & Pathan, Z. H. (۲۰۱۷). Exploring Factors Causing Demotivation and Motivation in Learning English Language among College Students of Quetta, Pakistan. *International Journal of English Linguistics*, ۷(۲), ۸۱.

Busse, V., & Walter, C. (۲۰۱۳). Foreign language learning motivation in higher education: A longitudinal study of motivational changes and their causes. *The Modern Language Journal*, ۹۷(۲), ۴۳۵-۴۵۶.

Cresswell, John W. (۲۰۱۲). *Educational research, planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson Education, Inc.

Cuevas, J. A., Russell, R. L., & Irving, M. A. (۲۰۱۲). An examination of the effect of customized reading modules on diverse secondary students' reading comprehension and motivation. *Educational Technology Research and Development*, ۶۰(۳), ۴۴۵-۴۶۷.

Değirmenci Uysal, N., & Aydin, S. (۲۰۱۷). Foreign Language Teachers' Perceptions of Error Correction in Speaking Classes: A Qualitative Study. **The Qualitative Report**, ۲۲(۱), ۱۲۳-۱۳۵.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (۲۰۱۱). **How to design and evaluate research in education**. New York: McGraw-Hill.

Joe, H. K., Hiver, P., & Al-Hoorie, A. H. (۲۰۱۷). Classroom social climate, self-determined motivation, willingness to communicate, and achievement: A study of structural relationships in instructed second language settings. **Learning and Individual Differences**, ۵۳, ۱۳۳-۱۴۴.

Nation, I. S. P. (۲۰۱۳). Designing reading tasks to maximize vocabulary learning. **Applied Research on English Language**, ۳(۱), ۱-۸.

Proctor, C. P., Daley, S., Louick, R., Leider, C. M., & Gardner, G. L. (۲۰۱۴). How motivation and engagement predict reading comprehension among native English-speaking and English-learning middle school students with disabilities in a remedial reading curriculum. **Learning and Individual Differences**, ۳۶, ۷۶-۸۳.

Rabbitt, T. (۲۰۱۵). **Reading, Writing, Speaking and Listening? Which is most important and why?** Accessible on ۲۳,۰۷,۲۰۱۷ from <http://www.tis.edu.mo/vision/reading-writing-speaking-and-listening-which-is-most-important-and-why/>

Schaffner, E., Schiefele, U., & Ulferts, H. (۲۰۱۳). Reading amount as a mediator of the effects of intrinsic and extrinsic reading motivation on reading comprehension. **Reading Research Quarterly**, ۴۸(۴), ۳۶۹-۳۸۵.

Van Mensel, L., & Deconinck, J. (۲۰۱۷). Language learning motivation and projected desire: an interview study with parents of young language learners. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, ۱-۱۶.

Waninge, F., Dörnyei, Z., & De Bot, K. (۲۰۱۴). Motivational dynamics in language learning: Change, stability, and context. **The Modern Language Journal**, ۹۸(۳), ۷۰۴-۷۲۳.