

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی

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

سال دهم - شماره ۲۰ - پاییز و زمستان ۱۴۰۱

ISSN: ۲۳۴۵-۴۹۳۸

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

دوفصلنامه‌ی نظریه و عمل در برنامه درسی

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

سال دهم- شماره ۲۰- پاییز و زمستان ۱۴۰۱

صاحب امتیاز: انجمن مطالعات برنامه‌ی درسی

مدیر مسئول: دکتر مجید علی عسگری

سرمدبیر: دکتر زهرا گویا

مدیر داخلی: لیلا الماسی

مدیر اجرایی: نوروزی

هیئت تحریریه:

دکتر حمیدرضا آراسته، استاد دانشگاه خوارزمی

دکتر غلامرضا حاجی حسین نژاد، دانشیار دانشگاه
خوارزمی

دکتر محمد عطاران، دانشیار دانشگاه خوارزمی

دکتر روح الله خداپنده لو، دانشیار دانشگاه سلطان
قابوس عمان

دکتر فرهاد سراجی، استاد دانشگاه بوعلی سینا همدان
دکتر رحمت الله مرزوقی، استاد دانشگاه شیراز
دکتر نادر سلسبیلی، دانشیار پژوهشگاه مطالعات
آموزش و پرورش

دکتر یزدان منصوریان، دانشیار دانشگاه خوارزمی
دکتر بهروز مهران، دانشیار دانشگاه فردوسی مشهد
دکتر مرجان کیان، دانشیار دانشگاه خوارزمی

دکتر علی رضا عصاره، استاد دانشگاه شهید رجائی
دکتر پروین صمدی، دانشیار دانشگاه الزهرا
دکتر نعمت اله موسی پور، استاد دانشگاه فرهنگیان

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

سخن سردبیر: نظریه برخاسته از عمل، نل نادینگر و نظریه
اخلاق مراقبت، بحران پژوهش های کیفی و رتبه بندی مجله -
های علمی در ایران / زهرا گویا ۸-۱

طراحی و اعتباریابی الگوی برنامه درسی مسئله محور در
درس ریاضی دوره ابتدایی / فریدون رمضی، کامران شیوندی
چلیچه، الهه امینی فر، علیرضا عصاره ۴۸-۹

آموزش و یادگیری در کلاس های چندپایه: وضعیت موجود /
محمدرضا وحدانی اسدی، حسین اسکندری ۸۸-۴۹

تحلیل تجارب معلمان در اجرای برنامه درسی هنر در بستر
آموزش مجازی دوره اول ابتدایی / سهیلا داداشی، بتول
سبزه تهمینه بازگیر ۱۲۸-۸۹

بازخوانی نسبت دو پیشگاه زبانی (زبان معیار و زبان
مادری) در آموزش بر اساس تجربه زیسته معلمان ابتدایی /
بهمن یاسبلاغی شراهی ۱۷۰-۱۲۹

شناسایی مؤلفه های اشتغال پذیری دانش آموزان رشته
مهندسی عمران: روایت قابلیت های مبنایی از دیدگاه
کارفرمایان / فاطمه یزدانی، فریدون شریفیان جزی
احمد رضا نصر اصفهانی، احمد شانه ساززاده
..... ۲۰۶-۱۷۱

شناسایی آموزه ها و نتایج تجارب معلمان در زمینه کاربرد
هنر در آموزش و تدریس / حسنعلی گرمایی ۲۴۴-۲۰۷

واکاوی و تبیین ابعاد و مؤلفه های برنامه درسی لایه ای در
راستای دانش آموز-محوری / سکینه شرفی، حسین مومنی
مهموئی، احمد اکبری، تورج فلاح مهنه ۲۸۸-۲۴۵

طراحی مدلی برای برنامه درسی آموزش فلسفه: به کودکان
پیش از دبستان(۳ تا ۵ سال)/ سانازماهری ، علیرضا عراقیه ،
یحیی قائدی ، امیر حسین مهدی زاده ، پری سوسهبایی
..... ۲۸۹-۳۱۸

بررسی جایگاه قومیت و تجارب زیسته قومیتی دانش آموزان
در برنامه های درسی متوسطه اول ایران / فرزانه پاکدامن ،
مهدی دوائی ، علی اکبر خسروی بابادی ، حمیدرضا رضازاده
..... ۳۱۹-۳۵۶

طراحی برنامه آموزشی ویژه پرورش ادراک زیبایی شناختی
دانشجومعلمان با رویکرد تعلیم و تربیت گفت و شنودی
و تکیه بر تکالیف یادگیری آرتاگرافیک/ گلبرگ غریب پور
، محمود مهرمحمدی ، حمیدرضا رضا زاده ، علیرضا
عصاره ، فاطمه زهرا احمدی..... ۳۵۷-۳۹۴

اجرای برنامه درسی ریاضی دوره اول ابتدایی: چالش ها و
راهکارها / سهیلا غلام آزاد ۳۹۵-۴۲۶

اثربخشی شیوه های تدریس قصه گویی و نمایش خلاق
مشارکتی بر یادگیری مفاهیم میراث ناملموس موزه توسط
دانش آموزان دبستانی / اعظم صفی پور ، رضا افهمی ،
مرجان کیان ۴۲۷-۴۷۴

دکتر مجید علی عسگری

دکتر مرجان کیان

دکتر مقصود امین خندقی

دکتر محمد عطاران

دکتر یزدان منصوریان

دکتر علیرضا عصاره

دکتر مریم محسن پور

دکتر زهرا گویا

دکتر مصطفی قادری

دکتر پروین احمدی

دکتر علیرضا صادقی

دکتر مرصیه دهقانی

دکتر سعید صفائی موحد

دکتر سهیلا غلام آزاد

دکتر حسین چهارباشلو

دکتر سیروس اسدیان

خانم زهرا نیکنام

دکتر صمد ایزدی

دکتر رمضان برخوردار

دکتر محسن آیتی

دکتر پروین صمدی

دکتر رحمت اله خسروی

دکتر آسیه آل مراد

دکتر سعید ضرغامی همراه

دکتر حسین چهارباشلو

**Journal of Theory & Practice in
Curriculum**

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

Vol. ۱۰, No: ۲۰, ۲۰۲۳

Chairman:

Majid Aliasgari (Ph.D.)

Editor in chief:

Zahra Gooya (Ph.D.)

General Manager:

Leila Almasi

Administration Manager

Noruzi

Editorial Board

Hamidreza Arasteh (Ph.D.)

Gholamreza Hajihosseinnejad
(Ph.D.)

Mohammad Attaran (Ph.D.)

Roohollah Khodabaneh (Ph.D.)

Farhad Seraji (Ph.D.)

Rahmatallah Marzooghi (Ph.D.)

Nader Salsabili (Ph.D.)

Yazdan Mansourian (Ph.D.)

Behrooz Mahram (Ph.D.)

Marjan Kian (Ph.D.)

Alireza Assare (Ph.D.)

Parvin Samadi (Ph.D.)

Nematollah Moosapour(Ph.D.)

Secretary:

Leila Almasi

Web: www.cstp.khu.ac.ir

Email: curriculum_thp@yahoo.com

ISSN: ۲۳۴۵-۴۹۳۸

Single issue: ۴۰۰۰۰ R

Content:

Editor message

**Designing and Authenticating a Problem
Based Curriculum Model in Elementary
Mathematics**

F.ramazi, K. Sheivandichelicheh, E. Aminifar,
A.assareh

**Teaching and Learning in Multi-Grade
Classes: Challenges and Opportunities**

M. Vahdani Asadi, H. Eskandari

**Analysis of Teachers' Experiences in
Implementing Art Curriculum in the Context of
Virtual Education of the First Elementary School**

S. Dadashi, B. Sabzeh, T. Bazgir

**Rereading the Ratio of Two Language
Backgrounds (Standard Language and Mother
Tongue) in Education Based on Lived Experience
of Primary Teachers**

B. Yasbolaghisharahi

**Identifying the Components of Employability
of Civil Engineering Graduates: Narrating Basic
Capabilities from the Perspective of Employers**

F. Yazdani, F. Sharifiyan Jazi, Aahmadreza
Nasr Esfahani, Ahmad Shanesazzade

**Identifying the Components of Employability
of Civil Engineering Graduates: Narrating Basic
Capabilities from the Perspective of Employers**

F. Yazdani, F.sharifiyan Jazi, A. Nasr
Esfahani, A. Shanesazzade

**Identifying Learnings and Results of Teachers'
Experiences in the Field of Art Application in
Instruction and Teaching**

H. Garmabi

**Analyzing and Explaining the Dimensions and
Components of the Layered Curriculum in Line
with the Student-Centered Approach**

S.sharafi, H. Momeni Mahmouei, A. Akbari,
T. Fallah Mehneh

**Designing a Model of Curriculum for
Teaching Philosophy to Preschool Children (۳ to ۵
Years Old)**

S. Maheri, A. Araghieh, Y. Ghaedy, A.
Mehdizadeh, P.sousahabi

**Investigating the Status of Ethnicity and Lived
Ethnic Experiences of Junior School Students in
Iran's Academic Curriculum**

Reviewers List

Dr. M. Aliasgari
 Dr. M. Kian
 Dr. M. AminKhanaghi
 Dr. M. Attaran
 Dr. Y. Mansurian
 Dr. A. Assare
 Dr. M. Mohsenpour
 Dr. Z. Gooya
 Dr. M. Ghaderi
 Dr. P. Ahmadi
 Dr. A. Sadeghi
 Dr. M. Dehghani
 Dr. S. SafaeiMovahed
 Dr. S. GholamAzad
 Dr. H. Charbashloo
 Dr. S. Asadian
 Dr. Z. Niknam
 Dr. S. Izadi
 Dr. R. Barkhordari
 Dr. M. Ayati
 Dr. P. Samadi
 Dr. R. Khosravi
 Dr. A. Alemorad
 Dr. S. ZarghamiHamrah

F. Pakdaman, M. Davaee, A. Khosravi, H. Rezazade

the Design of an Educational Program Using Dialogic Approach to Enhance Aesthetic Perception Based on Aortographic Learning Tasks.

G. Gharibpour, M. Mehrmohammadi, H. Rezazadeh, A. Assareh, F. Ahmadi

Implementation of the Mathematics Curriculum of the First Cycle of Elementary Education: Challenges and Solutions
 S. Gholamazad

the Effect of Storytelling Teaching Methods and Creative Participatory Demonstration on Learning the Concepts of the Museum's Intangible Heritage by Primary School Students
 A. Safipour, R. Afhami, M. Kian

اولیت‌های 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

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 مأخذ 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.

طراحی و اعتباریابی الگوی برنامه درسی مسئله‌محور در درس ریاضی دوره ابتدایی^۱

Designing and Validating the Problem_Oriented Curriculum Model in the Elementary School Mathematics Course

F. Ramazi, K Sheivandi Cholicheh, E. Aminifar, A. Assareh

Abstract: The purpose of the research is to design a valid model for the problem-oriented curriculum in the elementary school mathematics course. The approach of the research is quantitativ^{۱۹}; experts of lesson planning and mathematics education of Arak participated in the design of the model, which was done with the structural_ interpretive modeling method. The mothod of partial least squares was used to determine validity. The model designed in the form of a researcher-made questionnaire was provided to ۳۵۵ experts by random sampling. By identifying the components of the goals in the cognitive, attitudinal, skill and curriculum content the method and evaluation of the problem-oriented curriculum model was designed and validated. The result of this research was the design of a valid model with ۷ main categories and ۴۶ subcategories. The findings of the reaearch showed the characteristics of the goals at the "cognitive" and "attitude" level. These are considered as the basic and principle components of the problem-oriented curriculum model in the mathematics course and the influence the characteristics of the goals at the skill level. Moreover, the Skill characteristics impact the curriculum content, method, and evaluation characteristics.

Keywords: curriculum; problem- oriented; mathematics course; elementary school

فریدون رمزی^۲، کامران شیوندی چلیچه^۳، اله امینی فر^۴، علیرضا عصاره^۵

چکیده: هدف پژوهش طراحی الگویی معتبر برای برنامه درسی مسئله‌محور در درس ریاضی دوره ابتدایی می‌باشد. رویکرد پژوهش کمی بوده، در طراحی الگو که با روش مدل‌سازی ساختاری_تفسیری انجام شد ۱۹ نفر از متخصصان برنامه‌ریزی درسی و آموزش ریاضی شهرستان اراک شرکت داشتند. جهت تعیین اعتبار، روش حداقل مربعات جزئی، الگوی طراحی شده در قالب پرسشنامه محقق‌ساخته در اختیار ۳۵۵ متخصص به شیوه نمونه‌گیری تصادفی قرار گرفت. با شناسایی مولفه‌های اهداف در سطوح شناختی، نگرشی، مهارتی و محتوای برنامه درسی، روش و ارزشیابی الگوی برنامه درسی مسئله‌محور، طراحی و اعتباریابی شد. نتیجه این پژوهش طراحی الگوی معتبر با ۷ مقوله اصلی و ۴۶ مقوله فرعی بود. یافته‌های پژوهش نشان داد، ویژگی‌های اهداف در سطح "شناختی" و "نگرشی" به‌عنوان مولفه‌های زیربنایی الگوی برنامه درسی مسئله‌محور در درس ریاضی محسوب شده و بر ویژگی‌های اهداف در سطح مهارتی تأثیرگذار هستند. همچنین ویژگی‌های مهارتی بر ویژگی‌های محتوای برنامه درسی، روش و ارزشیابی تأثیرگذاری داشتند.

واژگان کلیدی: برنامه درسی، مسئله‌محور، درس ریاضی، دوره ابتدایی

۱. این مقاله مستخرج از پایان نامه دکتری دانشگاه آزاد اسلامی تهران واحد علوم و تحقیقات انجام شده است. تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۱۱/۲۰، تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۵/۳۱

۲. دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران، ایران، رایانامه : ramazi.fereidoon@gmail.com

۳. استادیار گروه روان شناسی تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران (نویسنده مسئول)، رایانامه : k.sheivandi@gmail.com:

۴. دانشیار گروه ریاضی دانشکده علوم پایه، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجائی، تهران، ایران، رایانامه : elaheaminfar@sru.ac.ir

۵. استاد گروه علوم تربیتی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجائی، تهران، ایران، رایانامه : Alireza_assareh@yahoo.com

مقدمه و بیان مسئله

وظیفه ذاتی آموزش و پرورش هم طراحی مسئله و هم ایجاد آمادگی برای حل مسئله است. در واقع زندگی مسئله است و نظام آموزشی زمینه‌ساز پرورش استعدادها و یادگیرندگان برای یافتن راهکاری اثربخش برای حل مسائل گوناگون زندگی است. اگر آموزش و پرورش در برنامه‌ریزی درسی و تدوین برنامه‌های درسی دیدگاهی مسئله‌محور نداشته باشند، فعالیت یاددهی-یادگیری بی‌ثمر خواهد بود (آقازاده، ۱۳۹۴؛ ایزد و همکاران، ۱۳۹۹). در رویکردهای جدید آموزشی بر فلسفه حل مسئله تأکید می‌شود. در این رویکرد دانش‌آموز یادگیرنده است زیرا در حین مطالعه دست به اکتشافاتی می‌زند که در ساخت شناختی خود جای می‌دهد، وحدت می‌بخشد، توانایی انتقال دانش کسب شده در موقعیت جدید را توسعه می‌بخشد و دارای خودپنداره مثبت به عنوان حل‌کننده مستقل مسئله می‌باشد (عطریان و عطریان، ۱۴۰۰).

مسئله‌محور بودن در فرایند یاددهی-یادگیری در مدارس اهمیت بسیاری دارد. این فرایند، ماموریت و فعالیت اصلی مدرسه است و دیگر فعالیت‌ها در محیط آموزشی نسبت به آن ثانوی محسوب می‌شوند. این فرایند بر بسیاری از تصمیم‌های مدیریتی مجموعه آموزشی اثر می‌گذارد (ویسی و همکاران، ۱۴۰۰). برنامه‌ریزی درسی یکی از ارکان اساسی در فرایند یاددهی-یادگیری است. معلمان و آموزشگران به عنوان عوامل مؤثر در برنامه‌ریزی درسی محسوب می‌شوند، که نقش و کارکرد آن‌ها در هر مرحله از فرایند برنامه‌ریزی درسی از مرحله طراحی تا ارزشیابی می‌تواند تأثیرات مثبت یا منفی بر عملکرد یادگیرندگان داشته باشد (دفاعی و همکاران، ۱۳۹۹). اگرچه به نظر می‌رسد سخنرانی شیوه‌ای آسان و کارا جهت ارائه دانش به یادگیرندگان می‌باشد، اما این روش توانایی دانش‌آموزان جهت کسب اطلاعات و میزان مفید بودن این اطلاعات در آینده را به حساب نمی‌آورد. برنامه درسی مسئله‌محور رهیافتی مناسب جهت حل این معضل

نویسنده اول: فریدون رمضی طراحی و اعتباریابی الگوی برنامه درسی مسئله‌محور...

می‌باشد (والاس و همکاران^۱، ۲۰۲۰). سیستم‌های آموزشی مدارس تنها در صورتی در آینده موفق خواهند بود که بتوانند دانش‌آموزان را قادر سازند که بهتر یاد بگیرند (فرناندز^۲، ۲۰۲۱). دانش و اطلاعات با سرعت شگرف در حال تغییر است و در چنین حالتی رویکرد برنامه درسی مسئله‌محور به‌عنوان روشی که می‌تواند به آموزش همگام با این تغییرات شتابان کمک کند، بسیار مناسب است (آتیکا و همکاران^۳، ۲۰۲۰). به صورت خلاصه برنامه درسی به منظور این‌که بتواند دانش‌آموزان را به‌طور عملی در فرایندهای بررسی مسائل پیچیده، مهم و مرتبط با یادگیری و زندگی‌شان درگیر کند، بهتر است مسئله‌محور طراحی شود (کوهرلر و همکاران^۴، ۲۰۲۱).

مسئله‌محور کردن برنامه‌های درسی یا تدریس، علاوه بر برخوردار بودن از پشتوانه نظری قوی، مزایایی مانند ایجاد انگیزه درونی برای یادگیری، معنادار بودن و پایداری دانش فراگرفته شده، تربیت عقلانی، دستیابی به هدف‌های متنوع یادگیری و انتقال بهتر یادگیری را به همراه دارد (مالمیا و همکاران^۵، ۲۰۱۹). در این شیوه از آموزش سازگاری منابع سه‌گانه یادگیرنده، جامعه و موضوع‌های مدون درسی که در طول تاریخ برنامه درسی به عنوان معارض و متضاد ادراک شده‌اند، تاکید می‌شود. بنابراین شیوه مناسبی برای برنامه‌ریزی درس ریاضی برای دانش‌آموزان می‌باشد (سیاگان و همکاران^۶، ۲۰۱۹).

مسئله‌محور بودن نظام آموزشی و فرایند یادگیری در مدارس در ایران نیز اخیراً در برخی مطالعات (ایزد و همکاران، ۱۳۹۹؛ عطریان و عطریان، ۱۴۰۰؛ ویسی و همکاران، ۱۴۰۰) مورد تاکید قرار گرفته است. یکی از دروسی که در این زمینه می‌تواند بیشتر مورد بررسی قرار گیرد درس ریاضی است. این درس همواره برای دانش‌آموزان و

^۱ Wallace, Knudson, & Gheidi

^۲ Fernandes

^۳ Atika, Roza, & Murni

^۴ Koehler, Cheng, Fiock, Wang, Janakiraman, & Chartier

^۵ Malmia, W Makatita, S. H., Lisaholit, S., Azwan, A., Magfirah, I., Tinggapi, H., & Umanailo, M.C. B

^۶ Siagan, Saragih, & Sinaga

معلمان با دشواری زیادی همراه بوده است (مرتضوی و همکاران، ۱۳۹۹؛ حسنی و همکاران، ۱۴۰۰؛ ملک‌زاده و همکاران، ۱۴۰۰؛ نبوی و شیروانی، ۱۴۰۰). اگرچه تغییرات برنامه‌های درسی دامنه گسترده‌ای دارد و برطبق مستندات سال‌های اخیر در کتاب‌های ریاضی دوره ابتدایی بر حل مسئله^۱ تاکید شده است (شیخی آرام، ۱۳۹۵)، (رفیع‌پور، گویا، ۱۳۸۹)، (ریحانی، ۱۳۹۹) و خود کتاب‌های درسی بیشتر گویای این مطلب است و علیرغم این که تغییرات در حوزه محتوایی، نسبتاً خوب، قابل اتکا و اعتنا نمود یافته اما کاملاً مسئله_محور^۲ نمی‌باشد یعنی برنامه‌ای تدوین نشده که بتواند مسئله‌ای را حل کند. علاوه بر شکاف پژوهشی موجود، مسئله اصلی دیگر آن است که دانش‌آموزان ضمن مشکلات عدیده در توانایی فراگیری درس ریاضی، این سوال را مطرح می‌کنند که یادگیری بسیاری از این محاسبات چه ارزش و کاربردی در زندگی آنها دارد (رفیع‌پور گنابی، ۱۳۸۹)، (افسون و همکاران، ۱۳۹۵). در این پژوهش کوشش شده است تا به طور مستقل الگویی معتبر برای برنامه درسی مسئله‌محور در درس ریاضی دوره ابتدایی طراحی گردد، تا نپرداختن جامعه علمی به این مجهول جبران شود زیرا طبق گزارشات ایرانداک^۳ و سیکا^۴ ... پژوهشی در این حوزه صورت نگرفته است نیاز به چنین دانشی به دلیل عدم تحقق در پژوهش‌های قبلی ضروری است.

برنامه درسی مسئله محور، شیوه تدریسی است که در آن دانش‌آموزان مسئولیت یادگیری خود را می‌پذیرند. پس این نوع برنامه درسی، رویکردی پژوهشی نسبت به یادگیری است. این برنامه درسی با مواجه شدن فراگیران با یک موقعیت چالش‌انگیز آغاز می‌شود که موجب برانگیختن تفکر آنها می‌شود (پرمتاساری^۵، ۲۰۱۹) مولفه اساسی برنامه درسی مسئله‌محور محتوایی است که در قالب مسئله در بستر مسائل

^۱ Problem_Solving

^۲ Problem_Oriented

^۳ Irandoc

^۴ Sika

^۵ Permatasari

دنیای واقعی ارائه می‌گردد. مشارکتی بودن یک ویژگی اصلی یادگیری مسئله‌محور است (ادیب‌منش و صدر، ۱۴۰۰). دانش‌آموزان با یکدیگر در گروه جهت حل مسئله کار می‌کنند. غالباً کار در گروه‌های کوچک انجام می‌شود. دانش‌آموزان باید به آنچه می‌دانند پی ببرند و از همه مهم‌تر آن‌که باید آنچه را که نمی‌دانند، یاد بگیرند تا بتوانند مسئله را حل کنند (فیتریا و همکاران^۱، ۲۰۱۹). بنابراین وظیفه اصلی فراگیران شناسایی بیشتر اطلاعاتی می‌باشد که برای حل مسئله به آن نیاز دارند. آن‌ها باید جایی که اطلاعات را می‌یابند مشخص کنند و باید اطلاعات جدید و قدیمی را جهت حل مسئله با هم ترکیب کنند (مصطفی و هیدایا^۲، ۲۰۲۰).

استفاده از روش‌های جدید آموزشی بویژه برای درس ریاضی در مقاطع ابتدایی اهمیت بسیاری دارد. دیدگاه‌های نو در ارزشیابی کلاسی، بر استفاده طیف وسیعی از راهبردها، ابزارها و روش‌های ارزشیابی و فراهم کردن فرصت‌های متعدد برای بروز خلاقیت و افزایش یادگیری دانش‌آموزان متمرکز است و بر بازخورد تکوینی و پیوسته و مشارکت دانش‌آموزان در فرآیندهای ارزشیابی، تأکید دارد (مرتضوی و همکاران، ۱۳۹۹).

ریاضی یکی از دروسی است که توجه، در یادگیری آن تأثیر بسزایی دارد. هر دانش‌آموزی به دانستن و درک این درس نیاز دارد به گونه‌ای که از آن به عنوان مادر علوم یاد می‌شود. شمار زیادی از دانش‌آموزان هستند که به دلایل گوناگونی همچنان نسبت به این درس علاقه چندانی ندارند و بی‌توجه می‌باشند (نجفی و همکاران، ۱۴۰۰). در حالی که ریاضیات یکی از درس‌های مهم و ضروری برای پیشرفت و توسعه انسان می‌باشد (نبوی و شیروانی، ۱۴۰۰). بیشتر آموزگاران دلسوز، موفق و علاقه‌مند در جستجوی یافتن شیوه‌های نو، اندیشه‌های تازه و راهکارهایی هستند تا یادگیری درس ریاضی را برای دانش‌آموزان جذاب‌تر و موثرتر کنند. چالشی که آموزگاران با آن روبه‌رو هستند چگونگی بکارگیری نظریه‌های تازه و ایده‌های آموزشی است. یعنی وجود

^۱ Fitria, Amini, Setiawan, & Ningsih

^۲ Mustofa & Hidayah

الگویی عملیاتی و کاربردی برای شیوه‌های جدید آموزشی در درس ریاضی حیاتی است (گرزین، ۱۳۹۸).

در تاریخ تعلیم و تربیت نوین، تاکید بر پرورش سازمان شناختی خلاق و جستجوگر را می‌توان از طریق برنامه درسی و تدریس به شیوه مسئله‌محوری دراندیشه‌های فلسفی ویلیام جیمز و جان دیویی و مکتب پراگماتیسم جستجو و ارزیابی کرد. حل مسئله قلب آموزش ریاضی است امروزه مهارت حل مسئله در زندگی قرن ۲۱ بسیار لازم و ضروری تلقی می‌گردد (اگوستونی^۱، ۲۰۲۱) که در آن روش، فرآیند و استراتژی، روندهای اصلی هستند که به دانش‌آموزان کمک می‌کند تفکر تحلیلی‌شان را توسعه دهند، به شکل نقاد و خلاق مهارت‌های ریاضی‌شان را بهبود بخشند. به‌طوری که حل مسئله ریاضی نوعی یادگیری تفکر، استدلال و به کارگیری دانش شناخته‌گردد (هندریانا و همکاران^۲، ۲۰۱۸). دیویی در کتاب "آموزشگاه‌های فردا" تصریح می‌کند که بهترین راه دستیابی به عادات تفکر و قضاوت صحیح، استفاده از برنامه‌ها و روش‌هایی است که دانش‌آموزان را با مسائل واقعی مواجه می‌سازد (شعبانی، ۱۳۹۷).

در مجموع می‌توان اینگونه بیان نمود که کلاس درسی که با برنامه درسی مسئله‌محور طراحی شده تجارب متفاوتی را نسبت به کلاس‌های درس سنتی و موضوع محور ارائه می‌کنند (آسن و همکاران^۳، ۲۰۱۶). در کلاس‌های درس موضوع محور بیشتر موضوعات آموزشی جدا از هم یاد گرفته می‌شود، اکثراً با سخنرانی آغاز می‌شود، معلم مقتدرتر و فراگیران بیشتر نقش منفعل دارند، مسئله در پایان آموزش ارائه می‌شود، آموزش معمولاً انفرادی است و معلم اساساً مسئول یادگیری اثربخش است (بوسیکا و همکاران^۴، ۲۰۲۱). در حالیکه در کلاس‌های درس مسئله محور موضوعات آموزشی در دل مسئله اصلی تلفیق می‌شوند، درس با ارائه مسئله به دانش‌آموز آغاز و بیشتر مبتنی

^۱ Agustoni

^۲ Hendriana, Johanto, & Sumarmo

^۳ Assen, Meijers, Otting, & Poell

^۴ Bosica, Pyper, & MacGregor

نویسنده اول: فریدون رمضی طراحی و اعتباریابی الگوی برنامه درسی مسئله‌محور...

بر همکاری و مشارکت فعال دانش‌آموزان دارند، مسئله از روش جدایی ناپذیر است و در آغاز ارائه می‌شود، آموزش عموماً تیمی است و دانش‌آموزان مسئولیت یادگیری خودشان را می‌پذیرند (برومند و همکاران، ۱۳۹۸).

کاربست رویکرد برنامه درسی مسئله‌محور در موقعیت آموزشی نیازمند رعایت اصول ویژه‌ای می‌باشد. با توجه به مطالعات انجام شده پیشین، مقوله‌های متعددی در برنامه درسی مسئله‌محور دخیل می‌باشند که توسط پژوهشگران از طریق مصاحبه با متخصصان و خبرگان پیرامون این مقوله‌های (شاخص‌های) اصلی در حوزه عناصر برنامه درسی اهداف در سه سطح، محتوا، راهبردهای یاددهی - یادگیری، ارزشیابی در پژوهش‌های خود گزارش و هر یک از شاخص‌های خردتری تشکیل شده‌اند (مقوله‌های فرعی) که در این پژوهش استفاده شده است. مجموعه مقوله‌ها و شاخص‌های مربوط به الگوی برنامه درسی مسئله‌محور در درس ریاضی دوره ابتدایی در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱- شاخص‌های الگوی برنامه‌ریزی درسی مسئله‌محور (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۸)

مقوله اصلی	مقوله فرعی	منبع
ویژگی‌های اهداف در سطح شناختی	تقویت روحیه مشارکت و پرسشگری	فرناندز ^۱ (۲۰۲۱)
	آموزش تفکر انتقادی و خلاق	حسنی و همکاران (۱۴۰۰)
	آشنایی دانش‌آموزان با مراحل حل مسئله	آتیک ^۲ و همکاران (۲۰۲۰)
	افزایش قدرت درک مسئله توسط دانش‌آموزان	مویدها-بیدی (۱۴۰۰)
	افزایش قدرت تحلیل دانش‌آموزان در حل مسئله	
ویژگی‌های	ارتقا اندیشه‌های پژوهشگری در آموزگاران	والاس ^۳ و
	رشد مهارت اکتشافی در دانش‌آموزان	

مقوله اصلی	مقوله فرعی	منبع
اهداف در سطح نگرشی	و همکاری _ استفاده از فرصت‌های متنوع برای تولید دانش _ پرورش نگرش مثبت به استدلال کردن و کاوشگری _ ارزش نهادن به رفتارهای خلاق دانش‌آموزان _ تقویت کنجکاوی به شناخت محیط و پدیده‌ها _ پرورش قدرت پذیرش و تحمل عقاید سایر افراد _ پرورش روحیه مسئولیت‌پذیری	همکاران (۲۰۲۰) بوســــــــــــیکا و همکاران (۲۰۲۱) مرتضــــــــوی و همکاران (۱۳۹۹)
ویژگی‌های اهداف در سطح مهارتی	_ انعطاف‌پذیری در یادگیری _ توسعه مهارت‌های ارتباطی _ کسب مهارت استنباط و تجزیه و تحلیل _ تمرین و فعالیت‌محوری	ملــــــــــــک‌زاده و همکاران (۱۴۰۰) نبوی و شیروانی (۱۴۰۰)
ویژگی‌های محتوای برنامه درسی	_ منطقی بودن _ آزمون‌پذیر بودن _ ارتباط با استعدادهای دانش‌آموزان _ هماهنگی و تناسب با دنیای واقعی دانش‌آموزان _ منطبق بر شرایط _ متناسب با سن، علاقه، نیاز و توانایی دانش‌آموزان _ طراحی به صورت چندگانه و متنوع ضمن همبستگی میان مفاهیم _ وجود هماهنگی میان محتوا و دنیای واقعی	دافعی و همکاران (۱۳۹۹) ویسی و همکاران (۱۴۰۰) مالمـــــــــــــی و همکاران (۲۰۱۹)

مقوله اصلی	مقوله فرعی	منبع
	دانش‌آموز	
ویژگی‌های برنامه درسی مسئله‌محور	مسئله، زمینه و بازنمایی آن- منابع اطلاعاتی- مباحثه/ همکاری - پشتیبانی	کوهلر ^۵ و همکاران (۲۰۲۱) عطریان و عطریان (۱۴۰۰)
ویژگی‌های روش‌های ارزشیابی	- مبتنی بر ارزشیابی مداوم - مبتنی بر خودارزشیابی و بازخورد دوره‌ای - مبتنی بر ارزشیابی فردی و گروهی - به‌کارگیری ابزار و روش‌های ارزشیابی متنوع - توجه به ارزشیابی تشخیصی، تکوینی و پایانی	اگوستونی (۲۰۲۱) شعبانی (۱۳۹۷)
ویژگی‌های (روش) یا راهبرد یادگیری- یاددهی	- توسعه و ترغیب دانش‌آموزان- استفاده از راهبرد مدیریت و سازماندهی - اجرای راهبردهای مناسب یادگیری و ارزشیابی برآیندهای آن - توجه به موقعیت جاری دانش‌آموز و نیازهای وی - نظارت مستمر بر کیفیت راهبردهای یادگیری - استفاده از روش‌های مسئله‌محور - شروع تدریس با سوال چالش‌برانگیز - تعاملی بودن - به‌کارگیری الگوهای فعال دریادگیری	هندریانا و همکاران (۲۰۱۸) گرزین (۱۳۹۸) نبوی و شیروانی (۱۴۰۰)

این مقوله‌ها در قالب مقوله‌های (شاخص‌های) اهداف در سه سطح شناختی، نگرشی، مهارتی، محتوای برنامه درسی، برنامه درسی مسئله محور، روش‌های ارزشیابی، روش قابل دسته‌بندی هستند. پژوهش حاضر با عنایت به پرسش‌های زیرانجام شده است :

۱- الگوی برنامه‌درسی مسئله‌محور در درس ریاضی دوره ابتدایی کدام است؟

۲- آیا الگوی طراحی شده در برنامه‌درسی مسئله‌محور در درس ریاضی دوره ابتدایی اعتبار دارد؟

روش پژوهش

روش پژوهشی مورد استفاده در مقاله با رویکرد کمی انجام شده است. از نظر هدف کاربردی و از بعد جمع‌آوری داده‌ها روش مدل‌سازی ساختاری - تفسیری ISM جهت طراحی الگو و نیز روش حداقل مربعات جزئی PLS برای اعتباریابی استفاده گردیده است.

^۱. Fernandes

^۲. Atika

^۳. Wallace

^۴. Malmia

^۵. Koehler

جامعه آماری در بخش طراحی الگوی اولیه شامل خبرگان و صاحب‌نظران (اساتید دانشگاه‌های اراک) با تخصص در حوزه‌ی برنامه‌ریزی درسی و آموزش ریاضی می‌باشند. نمونه‌گیری به صورت هدفمند انجام شد و از دیدگاه ۱۹ نفر از خبرگان استفاده گردید (چون در تحقیقات کیفی رسیدن به اشباع نظری^۱ که نشان از کفایت داده‌های گردآوری شده و

^۱ Saturation

نویسنده اول: فریدون رمضی طراحی و اعتباریابی الگوی برنامه درسی مسئله محور...

عدم ارائه مضمون جدید توسط متخصصین است در نمونه گیری لحاظ می گردد). جامعه آماری در بخش کمی و اعتباریابی الگوی پژوهش شامل معلمان شهرستان اراک می باشد. از آنجا که این مدل پس از طراحی در نهایت برای معلمین بایستی استفاده گردد پس از دیدگاه معلمین هم بایستی مورد ارزیابی و آزمون قرار گیرد تا بررسی شود نتایج مورد نظر تحقق می یابد یا خیر، ضمناً در بررسی پژوهش ها مدل از دیدگاه خبرگان طراحی و در جامعه آماری به صورت تجربی آزمون می شود. در این پژوهش جامعه آماری معلمین ابتدایی هستند. برای محاسبه حجم نمونه از فرمول کوکران برای جامعه ای با تعداد ۴۵۰۰ نفر، به صورت زیر استفاده شد:

$$n = \frac{t^2 pq}{d^2} = \frac{(1.96)^2 (0.5)(0.5)}{(0.05)^2} = 355$$

$$d = 0.05; t = 1.96; p = 0.5; q = 0.5$$

نمونه گیری با روش تصادفی ساده تا دستیابی به ۳۵۵ پرسشنامه صحیح ادامه یافت. ابزار اصلی گردآوری داده های پژوهش در بخش اعتباریابی الگو پرسشنامه محقق ساخته می باشد. این پرسشنامه شامل ۴۶ گویه شامل مقوله های فرعی که در جدول ۱ آمده با طیف لیکرت پنج درجه و سه پرسش عمومی است.

برای بررسی روایی پرسشنامه از روایی محتوا (نظرخواهی از خبرگان) استفاده شد و اعتبار آن تایید گردید. همچنین آلفای کرونباخ کلی پرسشنامه در یک مطالعه مقدماتی ۰/۸۷۵ بدست آمد. پس از توزیع پرسشنامه در نمونه منتخب روایی پرسشنامه با سه روش روایی سازه (مدل بیرونی)، روایی همگرا (AVE) و روایی واگرا بررسی شد. مقدار AVE برای تمامی متغیرها باید بزرگتر از ۰/۵ باشد. برای محاسبه پایایی نیز پایایی ترکیبی (CR) و ضریب آلفای کرونباخ هر یک از عوامل محاسبه گردید. میزان پایایی ترکیبی و آلفای کرونباخ تمامی ابعاد باید بزرگتر از ۰/۷ باشد (آذر و همکاران، ۱۳۹۸؛ داوری و رضازاده، ۱۳۹۲). برای ارزیابی روایی واگرا از معیار روایی یگانه-

دوگانه HTMT^۱ استفاده شد. این معیار جایگزین روش قدیمی فورنل-لارکر شد. حد مجاز معیار HTMT میزان ۰/۸۵ تا ۰/۹ می‌باشد. اگر مقادیر این معیار کمتر از ۰/۹ باشد روایی واگرا قابل قبول است (هنسلر و همکاران^۲، ۲۰۱۵). روایی واگرا دیگر معیار سنجش برازش مدل‌های اندازه‌گیری در روش PLS است.

برای طراحی الگوی اولیه روش مدلسازی ساختاری-تفسیری استفاده شد. سپس برای اعتباریابی الگوی طراحی شده از روش حداقل مربعات جزئی استفاده گردید. این روش شامل دو مدل بیرونی (اندازه‌گیری) و مدل درونی (ساختاری) است. پس از اطمینان از مدل اندازه‌گیری از طریق آزمون پایایی، روایی همگرا و روایی واگرا، می‌توان نتایج حاصل از مدل بیرونی را ارائه کرد. تجزیه و تحلیل داده‌ها با نرم‌افزار MicMac و Smart PLS انجام شد.

ویژگی‌های مشارکت کنندگان:

ویژگی جمعیت شناختی خبرگان در جدول زیر ارائه شده است. از نظر جنسیت ۸ نفر مرد هستند و ۱۱ نفر نیز زن می‌باشند. از نظر سنی ۷ نفر کمتر از ۳۵ سال سن دارند، ۵ نفر بین ۳۵ تا ۴۵ سال سن دارند و ۲ نفر نیز بالای ۴۵ سال هستند. از نظر تحصیلات ۲ نفر از خبرگان تحصیلات کارشناسی ارشد داشته و ۱۷ نفر دکتری دارند. در نهایت ۲ نفر کمتر از ۱۰ سال، ۷ نفر بین ۱۰ تا ۲۰ سال و ۱۰ نفر نیز بالای ۲۰ سال تجربه کاری دارند. در جدول ۲ ویژگی‌های جمعیت‌شناختی خبرگان ارائه شده است:

^۱ Heterotrait-Monotrait Ratio

^۲ Henseler, J., Ringle, C. M., & Sarstedt, M.

جدول ۲- ویژگی‌های جمعیت‌شناختی خبرگان

ویژگی‌های جمعیت‌شناختی		فراوانی	درصد
جنسیت	مرد	۸	٪۴۲
	زن	۱۱	٪۵۸
سن	کمتر از ۳۵ سال	۷	٪۳۷
	۳۵ تا ۴۵ سال	۵	٪۲۶
	۴۵ سال و بیشتر	۷	٪۳۷
تحصیلات	کارشناسی ارشد	۲	٪۱۰
	دکتری	۱۷	٪۹۰
	کمتر از ۱۰ سال	۲	٪۱۰
سابقه کاری	۱۰ تا ۲۰ سال	۷	٪۳۷
	بالای ۲۰ سال	۱۰	٪۵۳
	کل	۱۹	٪۱۰۰

(منبع: یافته‌های پژوهش)

بطور کلی از ۳۵۵ نفر نمونه این مطالعه ۲۴۶ نفر (٪۶۹) مرد و ۱۰۹ نفر (٪۳۱) از معلمان شهرستان اراک را زنان تشکیل می‌دهند. از منظر تحصیلات ۱۹۷ نفر (٪۵۵) کارشناسی، ۱۲۲ نفر (٪۳۴) کارشناسی ارشد و ۳۶ نفر (٪۱۰) تحصیلات دکتری دارند. از منظر سن ۷۷ نفر (٪۲۲) از مشارکت‌کنندگان کمتر از ۳۵ سال سن دارند. ۱۶۷ نفر (٪۴۷) بین ۳۵ تا ۴۵ سال و ۱۱۱ نفر (٪۳۱) نیز ۴۵ سال و بیشتر سن دارند. از منظر سابقه کاری ۷۵ نفر (٪۲۱) کمتر از ۱۰ سال، ۱۰۴ نفر (٪۲۹) بین ۱۰ تا ۱۵ سال، ۹۴ نفر (٪۲۶) بین ۱۵ تا ۲۰ سال و ۸۲ نفر (٪۲۳) نیز بیش از ۲۰ سال سابقه کاری دارند. در جدول ۳ ویژگی‌های جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان ارائه شده است:

جدول ۳- ویژگی‌های جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان

ویژگی‌های جمعیت‌شناختی	فراوانی	درصد
جنسیت	مرد	۲۴۶
	زن	۱۰۹
سن	کمتر از ۳۵ سال	۷۷
	۳۵ تا ۴۵ سال	۱۶۷
	۴۵ سال و بیشتر	۱۱۱
	کارشناسی	۱۹۷
تحصیلات	کارشناسی ارشد	۱۲۲
	دکتری	۳۶
	کمتر از ۱۰ سال	۷۵
سابقه کاری	۱۰ تا ۱۵ سال	۱۰۴
	۱۵ تا ۲۰ سال	۹۴
	بیش از ۲۰ سال	۸۲
	کل	۳۵۵
		٪۱۰۰

(منبع: یافته‌های پژوهش)

گزارش یافته‌ها:

سوال اول پژوهش: الگوی برنامه درسی مسئله‌محور در درس ریاضی دوره ابتدایی کدام است؟

نویسنده اول: فریدون رمضی طراحی و اعتباریابی الگوی برنامه درسی مسئله‌محور...

از روش مدل‌سازی ساختاری-تفسیری^۱ برای شناسایی روابط علی میان عوامل زیربنایی (مقوله‌های اصلی) برنامه درسی مسئله‌محور و ارائه الگوی اولیه استفاده شد. ارائه الگو پس از جمع‌آوری داده‌ها از طریق پرسشنامه ساختاری-تفسیری و انجام گام‌های ذیل تحقق یافت (حیبی، ۱۳۹۷).

۱- شناسایی مقوله‌های (مولفه‌های) مرتبط با مسئله

۲- تشکیل ماتریس خودتعاملی ساختاری

۳- تشکیل ماتریس دریافتی اولیه و ماتریس دستیابی سازگار شده

۴- تعیین روابط و سطح‌بندی مولفه‌ها (عوامل)

۵- ترسیم مدل نهایی روابط و تعاملات بین مقوله‌ها

۶- تحلیل با کمک نرم‌افزار میک‌مک

شرح گام‌های طراحی الگو با روش مدل‌سازی ساختاری-تفسیری به اختصار در ادامه درج گردیده است.

روابط بین عوامل براساس الگوی مندرج در جدول ۴ مشخص شده است.

جدول ۴- علائم مورد استفاده در طراحی الگوی ساختاری-تفسیری

نماد	V	A	X	O
رابطه	متغیر (عامل) i بر j تاثیر دارد	متغیر (عامل) j بر i تاثیر دارد	رابطه دو سویه	عدم وجود رابطه

روابط میان عوامل الگوی پژوهش در ماتریس خودتعاملی ساختاری^۲ (SSIM) در جدول ۵ ارائه شده است. داده‌های ماتریس از طریق پرسشنامه ساختاری-تفسیری و به کمک خبرگان (متخصصین برنامه‌ریزی درسی و کارشناسان آموزش ریاضی) استخراج گردیده است.

^۱ Interpretive Structural Modelling

^۲ Structural Self-Interaction Matrix, SSIM

جدول ۵- ماتریس خودتعاملی ساختاری الگوی برنامه درسی مسئله محور در درس ریاضی دوره ابتدایی

SSIM	C۰ ۱	C۰ ۲	C۰ ۳	C۰ ۴	C۰ ۵	C۰ ۶	C۰ ۷
ویژگی های اهداف در سطح شناختی (C۰۱)		X	V	V	V	V	V
ویژگی های اهداف در سطح نگرشی (C۰۲)			V	V	V	O	V
ویژگی های اهداف در سطح مهارتی (C۰۳)				V	O	V	V
ویژگی های محتوای برنامه درسی (C۰۴)					V	V	V
برنامه درسی مسئله محور (C۰۵)						A	A
ویژگی های روش های ارزشیابی (C۰۶)							A
ویژگی های راهبرد یادگیری-یاددهی (C۰۷)							

(منبع: یافته های پژوهش)

با تبدیل ماتریس خود تعاملی ساختاری به یک ماتریس دو ارزشی صفر و یک بدست می آید که ماتریس دریافتی^۱ (RM) نامیده می شود. در ماتریس دریافتی درایه های قطر

^۱ Reachability matrix, RM

نویسنده اول: فریدون رمضی طراحی و اعتباریابی الگوی برنامه درسی مسئله محور...

اصلی برابر یک قرار می گیرد. همچنین برای اطمینان باید روابط ثانویه کنترل شود (آذر و غلامزاده، ۱۳۹۸، ص ۲۶۰). ماتریس دسترسی نهایی در جدول ۶ ارائه شده است.

جدول ۶- ماتریس دستیابی پس از سازگاری

RM	C۰ ۱	C۰ ۲	C۰ ۳	C۰ ۴	C۰ ۵	C۰ ۶	C۰ ۷
ویژگی های اهداف در سطح شناختی (C۰۱)	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱
ویژگی های اهداف در سطح نگرشی (C۰۲)	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱
ویژگی های اهداف در سطح مهارتی (C۰۳)	۰	۰	۱	۱	۱	۱	۱
ویژگی های محتوای برنامه درسی (C۰۴)	۰	۰	۰	۱	۱	۱	۱
برنامه درسی مسئله محور (C۰۵)	۰	۰	۰	۰	۱	۰	۰
ویژگی های روش های ارزشیابی (C۰۶)	۰	۰	۰	۰	۱	۱	۰
ویژگی های راهبرد یادگیری-یاددهی (C۰۷)	۰	۰	۰	۰	۱	۱	۱

(منبع: یافته های پژوهش)

پس از تشکیل ماتریس دستیابی برای تعیین روابط و سطح بندی شاخص ها باید «مجموعه دستیابی» و «مجموعه پیش نیاز» شناسایی شود. برای متغیر C_i مجموعه

دستیابی (خروجی یا اثرگذاری‌ها) شامل متغیرهایی است که از طریق متغیر C_i می‌توان به آنها رسید. مجموعه پیش‌نیاز (ورودی یا اثرپذیری‌ها) شامل متغیرهایی است که از طریق آنها می‌توان به متغیر C_i رسید. در جدول ۷، مجموعه ورودی‌ها و خروجی‌ها برای تعیین سطح ارائه شده است:

جدول ۷- مجموعه ورودی‌ها و خروجی‌ها برای تعیین سطح

اشتراک	ورودی: اثرپذیری	خروجی: اثرگذاری	
$C_{0.1}, C_{0.2}$	$C_{0.1}, C_{0.2}$	$C_{0.1}, C_{0.2}, C_{0.3}, C_{0.4}, C_{0.5}, C_{0.6}, C_{0.7}$	C_0 ۱
$C_{0.1}, C_{0.2}$	$C_{0.1}, C_{0.2}$	$C_{0.1}, C_{0.2}, C_{0.3}, C_{0.4}, C_{0.5}, C_{0.6}, C_{0.7}$	C_0 ۲
$C_{0.3}$	$C_{0.1}, C_{0.2}, C_{0.3}$	$C_{0.3}, C_{0.4}, C_{0.5}, C_{0.6}, C_{0.7}$	C_0 ۳
$C_{0.4}$	$C_{0.1}, C_{0.2}, C_{0.3}, C_{0.4}$	$C_{0.4}, C_{0.5}, C_{0.6}, C_{0.7}$	C_0 ۴
$C_{0.5}$	$C_{0.1}, C_{0.2}, C_{0.4}, C_{0.5}, C_{0.6}, C_{0.7}$	$C_{0.5}$	C_0 ۵
$C_{0.6}$	$C_{0.1}, C_{0.3}, C_{0.4}, C_{0.6}, C_{0.7}$	$C_{0.5}, C_{0.6}$	C_0 ۶
$C_{0.7}$	$C_{0.1}, C_{0.2}, C_{0.3}, C_{0.4}, C_{0.7}$	$C_{0.5}, C_{0.6}, C_{0.7}$	C_0 ۷

(منبع: یافته‌های پژوهش)

مجموعه ورودی‌ها و خروجی‌ها برای هر عنصر در تشکیل ماتریس قدرت نفوذ-وابستگی (تحلیل MICMAC) مورد استفاده قرار می‌گیرد. در الگو (ISM) روابط متقابل و تاثیرگذاری بین معیارها و ارتباط معیارهای سطوح مختلف به خوبی نشان داده شده است که موجب درک بهتر فضای تصمیم‌گیری به وسیله مدیران می‌شود. برای

نویسنده اول: فریدون رمضی طراحی و اعتباریابی الگوی برنامه درسی مسئله‌محور...

تعیین معیارهای کلیدی قدرت نفوذ و وابستگی معیارها در ماتریس دسترسی نهایی تشکیل می‌شود. ماتریس قدرت نفوذ-وابستگی در جدول ۸ ارائه شده است.

جدول ۸- قدرت نفوذ و میزان وابستگی شاخص‌های الگوی پژوهش

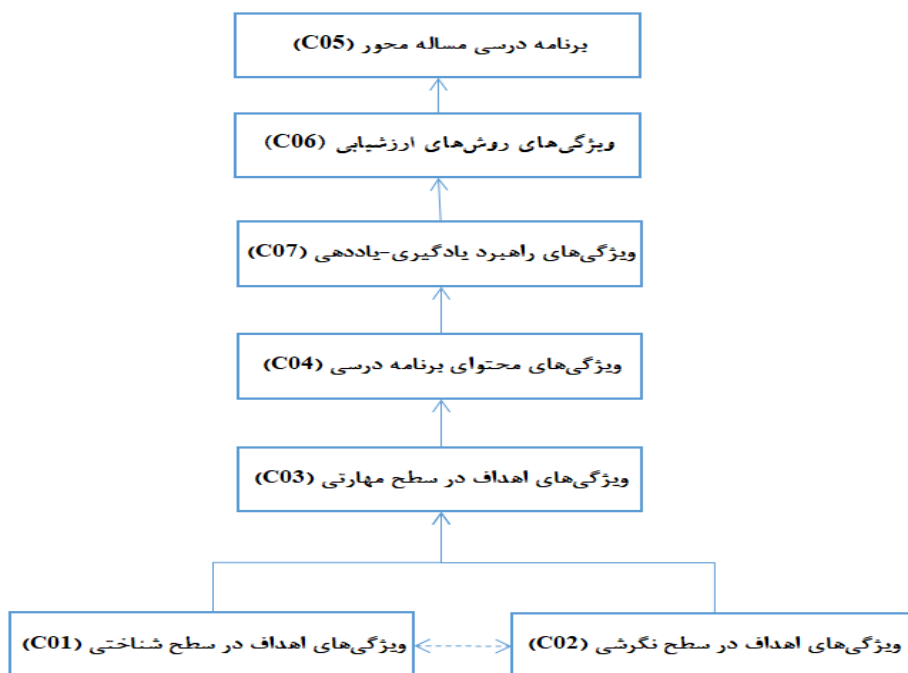
متغیرهای تحقیق	میزان وابستگی	قدرت نفوذ	سطح
ویژگی‌های اهداف در سطح شناختی (C۰۱)	۲	۷	۶
ویژگی‌های اهداف در سطح نگرشی (C۰۲)	۲	۷	۶
ویژگی‌های اهداف در سطح مهارتی (C۰۳)	۳	۵	۵
ویژگی‌های محتوای برنامه درسی (C۰۴)	۴	۴	۴
برنامه درسی مسئله محور (C۰۵)	۷	۱	۱
ویژگی‌های روش‌های ارزشیابی (C۰۶)	۶	۲	۲
ویژگی‌های راهبرد یادگیری-یاددهی (C۰۷)	۵	۳	۳

(منبع یافته‌های پژوهش)

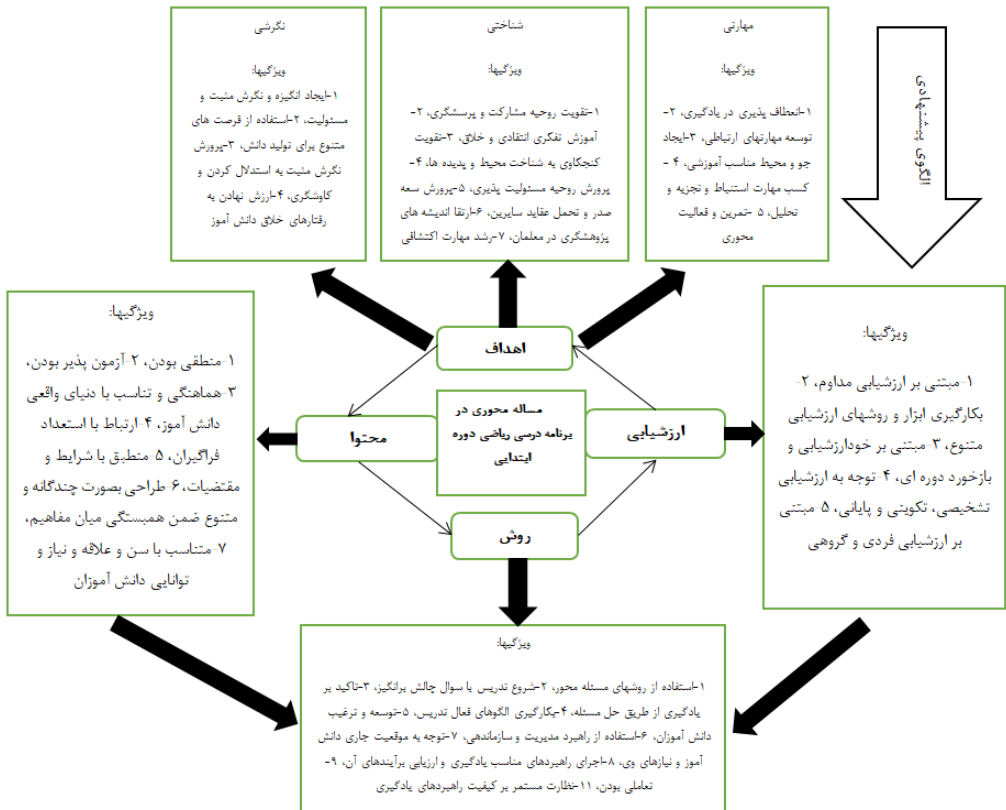
براساس نتایج مشخص گردید، برنامه درسی مسئله محور (C۰۵) در سطح نخست قرار دارد. پس از شناسائی متغیر(های) سطح اول این متغیر(ها) حذف می‌شوند و مجموعه ورودی‌ها و خروجی‌ها بدون درنظر گرفتن متغیرهای سطح اول محاسبه می‌شود. مجموعه مشترک شناسائی و متغیرهائی که اشتراک آنها برابر مجموعه ورودی‌ها باشد به عنوان متغیرهای سطح دوم انتخاب می‌شوند.

متغیر ویژگی‌های روش‌های ارزشیابی (C۰۶) در سطح ۲ قرار دارد. متغیر ویژگی‌های راهبرد یادگیری-یاددهی (C۰۷) در سطح ۳ قرار دارد. متغیر ویژگی‌های محتوای برنامه درسی (C۰۴) در سطح ۴ قرار دارد. متغیر ویژگی‌های اهداف در سطح مهارتی (C۰۳) در سطح ۵ قرار دارد. متغیرهای ویژگی‌های اهداف در سطح شناختی (C۰۱) و اهداف در سطح نگرشی (C۰۲) در سطح ۶ قرار دارند. در نهایت پس از تعیین روابط

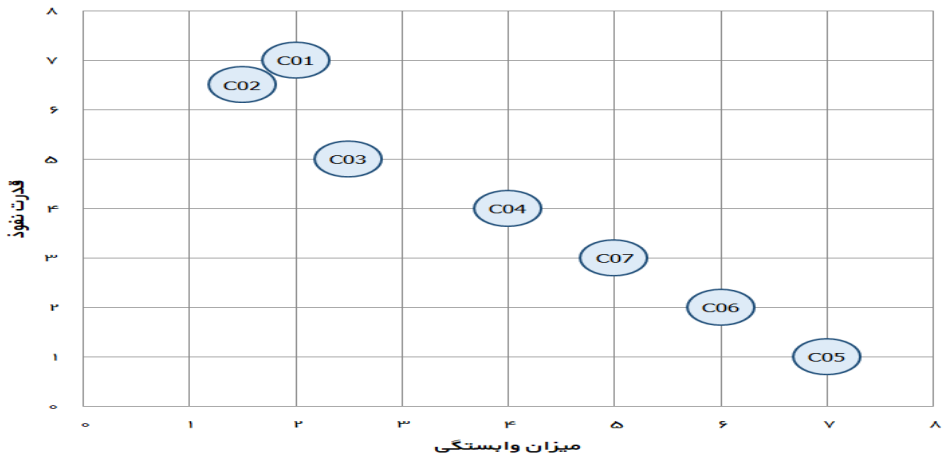
و سطح‌بندی انجام شده، الگوی اولیه برنامه‌ریزی درسی مسئله‌محور در شکل ۱ نمایش داده شده است.



شکل ۱- الگوی برنامه‌ریزی درسی مسئله‌محور در درس ریاضی دوره ابتدایی



شکل ۲- الگوی برنامه‌ریزی درسی مسئله‌محور در درس ریاضی دوره ابتدایی
در شکل ۳، نمودار قدرت نفوذ-وابستگی الگوی پژوهش نشان داده شده است:



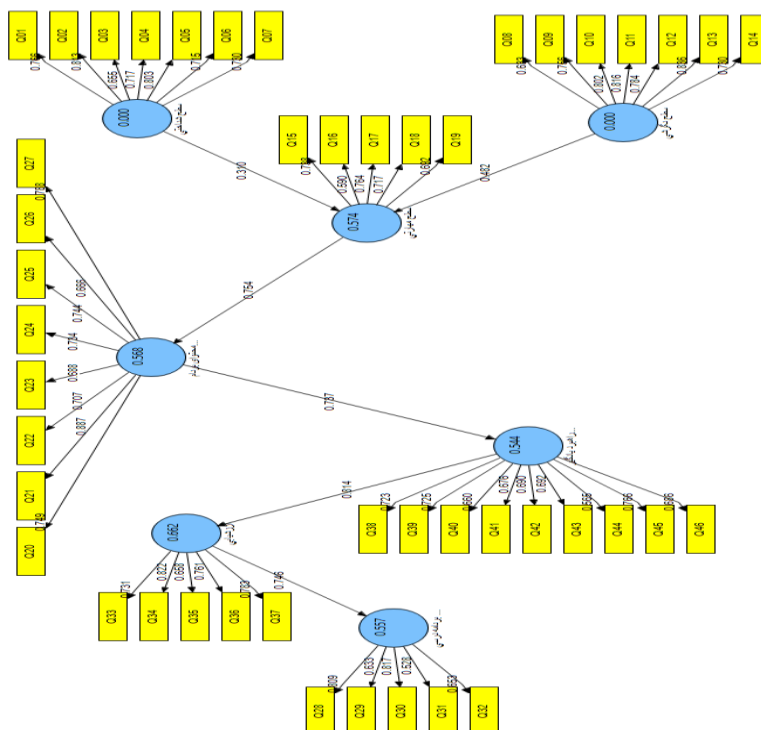
شکل ۳- نمودار قدرت نفوذ و میزان وابستگی (خروجی میک-مک)

براساس نمودار قدرت نفوذ-وابستگی مشخص شد. منظور از ۱- قدرت نفوذ: تعداد عناصری که عنصر i ام بر آن‌ها تاثیر می‌گذارد و ۲- میزان وابستگی: تعداد عناصری که بر عنصر i ام تاثیر می‌گذارد (حبیبی، ۱۳۹۷). متغیرهای ویژگی‌های اهداف در سطح شناختی (C۰۱)، ویژگی‌های اهداف در سطح نگرشی (C۰۲) و متغیرهای ویژگی‌های اهداف در سطح مهارتی (C۰۳) قدرت نفوذ بالایی داشته و تاثیرپذیری کمی دارند و در ناحیه متغیرهای مستقل قرار گرفته است. متغیر برنامه درسی مسئله محور (C۰۵) نیز از وابستگی بالا اما نفوذ اندکی برخوردار هستند بنابراین متغیرهای وابسته محسوب می‌شوند. ویژگی‌های محتوای برنامه درسی (C۰۴)، ویژگی‌های روش‌های ارزشیابی (C۰۶)، ویژگی‌های راهبرد یادگیری-یاددهی (C۰۷) قدرت نفوذ و میزان وابستگی مشابهی دارند بنابراین متغیرهای پیوندی هستند. لازم به ذکر است هیچ متغیری نیز در ربع اول یعنی ناحیه خودمختار قرار نگرفته است.

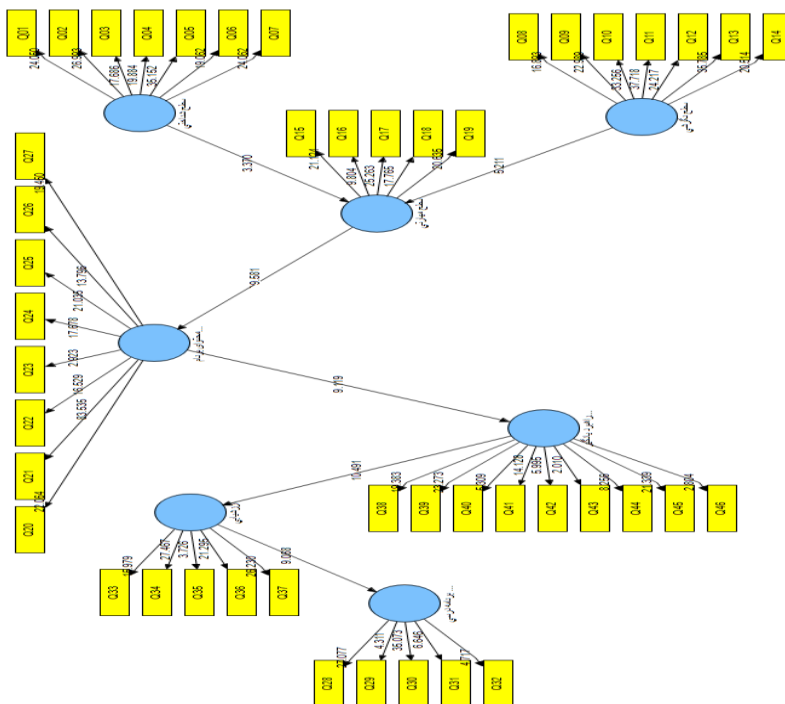
نویسنده اول: فریدون رمضی طراحی و اعتباریابی الگوی برنامه درسی مسئله‌محور...

سوال دوم پژوهش: آیا الگوی طراحی شده در برنامه‌درسی مسئله‌محور در درس ریاضی دوره ابتدایی اعتبار دارد؟

جهت اعتباریابی الگوی نهایی برنامه درسی مسئله‌محور از روش حداقل مربعات جزئی (PLS) استفاده شد. نتایج اعتباریابی الگوی پژوهش در حالت تخمین استاندارد در شکل ۴ نمایش داده شده است. آماره t جهت بررسی معناداری روابط با روش بوت استرپینگ در شکل ۵ آمده است.



شکل ۴- ضرایب مسیر متغیرهای مدل حداقل مربعات جزئی (تخمین استاندارد)



شکل ۵- معناداری مدل حداقل مربعات جزئی (بوت‌استرپینگ)

روابط میان سازه‌های اصلی تحقیق در بخش ساختاری بررسی شده است. براساس ضریب مسیر مشاهده شده و مقدار آماره t (بوت‌استرپینگ) روابط متغیرها به صورت زیر قابل تفسیر است:

ضریب تاثیر ویژگی‌های اهداف در سطح شناختی بر ویژگی‌های اهداف در سطح مهارتی مقدار ۰/۳۱۰ بدست آمده است. همچنین مقدار آماره t نیز ۳/۳۷۰ بدست آمده است. بنابراین با اطمینان ۹۵٪ می‌توان ادعا کرد: ویژگی‌های اهداف در سطح شناختی بر ویژگی‌های اهداف در سطح مهارتی تاثیر مثبت و معناداری دارد.

نویسنده اول: فریدون رمضی طراحی و اعتباریابی الگوی برنامه درسی مسئله محور...

ضریب تاثیر ویژگی های اهداف در سطح نگرشی بر ویژگی های اهداف در سطح مهارتی مقدار ۰/۴۸۲ بدست آمده است. همچنین مقدار آماره t نیز ۵/۲۱۱ بدست آمده است. بنابراین با اطمینان ۹۵٪ می توان ادعا کرد: ویژگی های اهداف در سطح نگرشی بر ویژگی های اهداف در سطح مهارتی تاثیر مثبت و معناداری دارد.

ضریب تاثیر ویژگی های اهداف در سطح مهارتی بر ویژگی های محتوای برنامه درسی مقدار ۰/۷۵۴ بدست آمده است. همچنین مقدار آماره t نیز ۹/۵۸۱ بدست آمده است. بنابراین با اطمینان ۹۵٪ می توان ادعا کرد: ویژگی های اهداف در سطح مهارتی بر ویژگی های محتوای برنامه درسی تاثیر مثبت و معناداری دارد.

ضریب تاثیر ویژگی های محتوای برنامه درسی بر ویژگی های راهبرد یادگیری-یاددهی مقدار ۰/۷۸۷ بدست آمده است. همچنین مقدار آماره t نیز ۹/۱۱۹ بدست آمده است. بنابراین با اطمینان ۹۵٪ می توان ادعا کرد: ویژگی های محتوای برنامه درسی بر ویژگی های راهبرد یادگیری-یاددهی تاثیر مثبت و معناداری دارد.

ضریب تاثیر ویژگی های راهبرد یادگیری-یاددهی بر ویژگی های روش های ارزشیابی مقدار ۰/۸۱۴ بدست آمده است. همچنین مقدار آماره t نیز ۱۰/۴۹۱ بدست آمده است. بنابراین با اطمینان ۹۵٪ می توان ادعا کرد: ویژگی های راهبرد یادگیری-یاددهی بر ویژگی های روش های ارزشیابی تاثیر مثبت و معناداری دارد.

ضریب تاثیر ویژگی های روش های ارزشیابی بر برنامه درسی مسئله محور مقدار ۰/۷۴۶ بدست و نیز مقدار آماره t نیز ۹/۰۵۸ بدست آمده است. پس با اطمینان ۹۵٪ می توان ادعا کرد: ویژگی های روش های ارزشیابی بر برنامه درسی مسئله محور تاثیر مثبت و معناداری دارد. خلاصه نتایج آزمون سوال های پژوهش در جدول ۹ ارائه شده است:

جدول ۹- خلاصه نتایج آزمون سوال های پژوهش

متغیر مستقل	متغیر وابسته	بارعاملی	آماره t	نتیجه
ویژگی های اهداف در سطح شناختی	ویژگی های اهداف در سطح مهارتی	۰/۳۱۰	۳/۳۷۰	تایید

متغیر مستقل	متغیر وابسته	بارعاملی	آماره t	نتیجه
ویژگی‌های اهداف در سطح نگرشی	ویژگی‌های اهداف در سطح مهارتی	۰/۴۸۲	۵/۲۱۱	تایید
ویژگی‌های اهداف در سطح مهارتی	ویژگی‌های محتوای برنامه درسی	۰/۷۵۴	۹/۵۸۱	تایید
ویژگی‌های محتوای برنامه درسی	ویژگی‌های راهبرد یادگیری-یاددهی	۰/۷۸۷	۹/۱۱۹	تایید
ویژگی‌های راهبرد یادگیری-یاددهی	ویژگی‌های روش‌های ارزشیابی	۰/۸۱۴	۴۹۱/۱۰	تایید
ویژگی‌های روش‌های ارزشیابی	برنامه درسی مسئله محور	۰/۷۴۶	۹/۰۵۸	تایید

(منبع: یافته‌های پژوهش)

مدل بیرونی (اندازه‌گیری) براساس سه شاخص روایی همگرا، پایایی ترکیبی و آلفای کرونباخ مورد ارزیابی قرار گرفته است. روایی همگرا با استفاده از معیار AVE محاسبه شد و چنانچه بیشتر از ۰/۵ باشد مطلوب است. پایایی ترکیبی و آلفای کرونباخ نیز محاسبه شد. پایایی ترکیبی ^۱ (CR) در مدل‌های ساختاری معیار بهتر و معتبرتری نسبت به آلفای کرونباخ به شمار می‌رود، به دلیل اینکه در محاسبه آلفای کرونباخ در مورد هر سازه تمامی شاخص‌ها با اهمیت یکسان وارد محاسبات می‌شوند، ولی در محاسبه پایایی ترکیبی شاخص‌ها با بارهای عاملی بیشتر اهمیت زیاده‌تری داشته و باعث می‌شود که مقادیر CR، شاخص‌ها با بار عاملی بیشتر اهمیت زیاده‌تری داشته و باعث شود مقادیر CR سازه‌ها معیار واقعی‌تر و دقیق‌تری نسبت به آلفای کرونباخ باشد (داوری و رضازاده، ۱۳۹۲). خلاصه نتایج ارزیابی برازش مدل اندازه‌گیری در جدول ۱۰ ارائه شد.

^۱ Composite Reliability (CR)

جدول ۱۰- خلاصه نتایج ارزیابی برازش مدل اندازه‌گیری

سازه‌های اصلی	AVE	پایایی ترکیبی (CR)	آلفای کرونباخ
ویژگی‌های روش‌های ارزشیابی	۰/۵۰۶	۰/۸۲۸	۰/۷۳۶
برنامه درسی مسئله‌محور	۰/۵۹۸	۰/۷۵۴	۰/۷۹۷
ویژگی‌های راهبرد یادگیری-یاددهی	۰/۵۳۱	۰/۷۹۹	۰/۷۲۷
ویژگی‌های اهداف در سطح شناختی	۰/۵۵۴	۰/۸۹۷	۰/۸۶۵
ویژگی‌های اهداف در سطح مهارتی	۰/۵۹۴	۰/۸۲۹	۰/۷۴۱
ویژگی‌های اهداف در سطح نگرشی	۰/۵۸۹	۰/۹۰۹	۰/۸۸۲
ویژگی‌های محتوای برنامه درسی	۰/۵۱۱	۰/۸۸۸	۰/۸۵۰

(منبع: یافته‌های پژوهش)

مقدار میانگین واریانس استخراج شده (AVE) بزرگتر از ۰/۵ است بنابراین روایی همگرا تایید می‌شود. آلفای کرونباخ تمامی متغیرها بزرگتر از ۰/۷ بوده بنابراین از نظر پایایی تمامی متغیرها مورد تایید است. براساس نتایج مدل بیرونی پژوهش، روایی همگرا و پایایی مرکب، می‌توان به آزمون فرضیه‌های پژوهش پرداخت و نتایج حاصل از اجرای مدل قابل اعتماد است.

برازش مدل درونی (ساختاری) براساس سه شاخص ضریب تعیین (R^2)، شاخص استون-گیزر (Q^2)، و شاخص نیکویی برازش (GOF) ارزیابی گردیده است. خلاصه نتایج ارزیابی برازش مدل ساختاری در جدول ۱۱ ارائه شد.

جدول ۱۱- خلاصه نتایج ارزیابی برازش مدل ساختاری

سازه‌های اصلی	ضریب تشخیص	Q^2	F^2	GoF
ویژگی‌های روش‌های ارزشیابی برنامه درسی مسئله محور ویژگی‌های راهبرد یادگیری-یاددهی ویژگی‌های اهداف در سطح شناختی ویژگی‌های اهداف در سطح مهارتی ویژگی‌های اهداف در سطح نگرشی ویژگی‌های محتوای برنامه درسی	۰/۶۶۲	۰/۳۳۴	۰/۱۱۷	
	۰/۵۵۷	۰/۱۹۶	۰/۲۰۹	
	۰/۵۴۴	۰/۱۳۹	۰/۱۴۲	
	-	۰/۳۹۸	۰/۱۶۵	۰/۵۶۸
	۰/۵۷۴	۰/۲۵۴	۰/۲۰۵	
	-	۰/۴۴۷	۰/۲۰۰	
	۰/۵۶۸	۰/۲۵۴	۰/۱۲۲	

(منبع: یافته‌های پژوهش)

ضریب تعیین (R^2) معیاری است که بیانگر میزان تغییرات هر یک از متغیرهای وابسته مدل است که به وسیله متغیرهای مستقل تبیین می‌شود. هرچه مقدار R^2 مربوط به سازه‌های درون‌زای مدل بیشتر باشد، نشان از برازش بهتر مدل است. چین^۱ (۱۹۹۸) سه مقدار ۰/۱۹، ۰/۳۳ و ۰/۶۷ را به عنوان مقدار ملاک برای مقادیر ضعیف، متوسط و قوی بودن برازش بخش ساختاری مدل به وسیله معیار ضریب تعیین تعریف کرده است. ضریب تعیین الگوی پژوهش ۰/۷۵۶ گزارش شده است که مقدار قابل قبولی است.

^۱ Chin

معیار استون- گیزر^۱ یا شاخص Q^2 قدرت پیش‌بینی مدل را مشخص می‌سازد. بلایندفولدینگ یک روش استفاده مجدد از نمونه است. هنسلر و همکاران (۲۰۱۵) درباره شدت قدرت پیش‌بینی مدل در مورد سازه‌های درونزا، سه مقدار ۰/۰۲، ۰/۱۵ و ۰/۳۵ را به ترتیب قدرت پیش‌بینی ضعیف، متوسط و قوی تعیین نموده‌اند. اعداد مثبت نشان دهنده کیفیت مناسب مدل هستند. این مقادیر برای تمامی سازه‌های پژوهش مثبت و بزرگتر از ۰/۳۵ بدست آمده است. بنابراین قدرت پیش‌بینی سازه‌های پژوهش بصورت قوی برآورد می‌شود.

مهمترین شاخص برازش مدل در روش حداقل مجذورات جزئی شاخص GOF است. معیار GOF توسط تننهاوس و همکاران^۲ (۲۰۰۵) ابداع گردید. وتزلز و همکاران^۳ (۲۰۰۹) سه مقدار ۰/۰۱، ۰/۲۵ و ۰/۳۶ را به عنوان مقادیر ضعیف، متوسط و قوی برای Gof معرفی نموده‌اند. این شاخص با استفاده از میانگین هندسی شاخص R^2 و میانگین شاخص‌های افزونگی^۴ قابل محاسبه است. شاخص GOF برابر ۰/۵۶۸ بدست آمده است بنابراین مدل از برازش مطلوبی برخوردار است.

بحث و نتیجه‌گیری

وظیفه ذاتی آموزش و پرورش طراحی مسئله و ایجاد آمادگی برای حل مسئله است. اگر آموزش و پرورش در برنامه‌ریزی درسی و تدوین برنامه‌های درسی دیدگاهی مسئله‌محور نداشته باشند، فعالیت یاددهی-یادگیری بی‌ثمر خواهد بود در رویکردهای جدید آموزشی بر حل مسئله تاکید می‌شود.

^۱ Stone-Geisser

^۲ Tenenhaus, Vinzi, Chatelin, & Lauro

^۳ Wetzels, Odekerken-Schröder, & Van Oppen

^۴ Communalities

مسئله محور بودن در فرایند یاددهی-یادگیری در مدارس اهمیت بسیاری دارد. این فرایند، ماموریت و فعالیت اصلی مدرسه است و دیگر فعالیت‌ها در محیط آموزشی نسبت به آن ثانوی محسوب می‌شوند.

همان طور که قبلاً اشاره شد یکی از دروسی که در مبحث مسئله محوری بیشتر می‌تواند مورد بررسی قرار گیرد درس ریاضی است دشواری حل مسئله برای برخی دانش‌آموزان از یک سو و این که یادگیری بسیاری از این محاسبات در ریاضی چه ارزش و کاربردی در زندگی دارد مشکلاتی را ایجاد کرده است. به همین خاطر پژوهش حاضر با هدف طراحی و اعتباریابی الگوی برنامه‌ریزی درسی مسئله محور در درس ریاضی دوره ابتدایی انجام، تا بتوان با تدوین الگویی معتبر برای برنامه‌درسی مسئله محور که در پژوهش‌های قبلی به آن پرداخته نشده است گامی در جهت پویایی و باروری نظام تعلیم و تربیت کشورمان برداشت.

براساس نتایج مشخص گردید، ویژگی‌های اهداف در سطح شناختی و ویژگی‌های اهداف در سطح نگرشی به‌عنوان مولفه‌های زیربنایی الگوی برنامه‌ریزی درسی مسئله محور در درس ریاضی دوره ابتدایی محسوب می‌شوند. این مهم بدان معنی است که عناصر مذکور به‌عنوان تاثیرپذیرترین مولفه‌های الگو بوده و بر سایر مولفه‌های الگو به‌طور مستقیم و غیرمستقیم تاثیر گذاشته ولی از مولفه‌ای تاثیر نمی‌پذیرند. اهداف تعلیم و تربیت، دارای منابعی هستند که یکی از آن منابع، نیازسنجی است. اهداف، باید بر اساس نیازسنجی تعیین گردند.

بنابراین، ما باید نیازهای دانش‌آموزان را به‌طور دقیق شناسایی کرده و بر اساس آن نیازها، اهداف تعلیم و تربیت را مشخص کنیم. یکی از منابع تعیین نیاز، دانش‌آموزان هستند، ولی از آنجا که در دوره ابتدایی، دانش‌آموزان نمی‌توانند

نیازهای خود را بیان کنند، نقش والدین و معلم در تعیین نیازها حائز اهمیت است. همچنین نتایج مذکور با نتایج مطالعات فرناندز (۲۰۲۱)، حسنی و همکاران (۱۴۰۰)، بوسیکا و همکاران (۲۰۲۱) و مرتضوی و همکاران (۱۳۹۹) همسو است.

نویسنده اول: فریدون رمضی طراحی و اعتباریابی الگوی برنامه درسی مسئله‌محور...

همچنین مشخص گردید مولفه‌های نیاز و دانش‌آموز به‌طور مستقیم بر ویژگی‌های اهداف در سطح مهارتی تاثیرگذار هستند. با توجه به این که آموزش مهارت‌های ارتباطی برای دانش‌آموزان، از طریق تدریس و برنامه‌های درسی صورت می‌گیرد و برنامه‌های درسی دارای عناصر متعددی هستند، لذا آموزش مهارت‌های ارتباطی باید در هر عنصر برنامه درسی انعکاس یابد.

ملک‌زاده و همکاران (۱۴۰۰) نیز در پژوهش خود تحت عنوان "طراحی و تدوین بسته آموزشی توانمندسازی و اثربخشی آن بر عملکرد و باورهای ریاضی دانش‌آموزان" و نبوی و شیروانی (۱۴۰۰) نیز در پژوهش خود تحت عنوان "بهره‌گیری از روش بازی در بهبود بی‌علاقگی و کم‌توجهی دانش‌آموز دبستانی به درس ریاضی" اشاره می‌کنند که زمانی دانش‌آموزان دوره ابتدایی می‌توانند به حل مسائل ریاضی بپردازند که مهارت‌های آنها در حل مسائل ریاضی ارتقاء یابد. بنابراین تنها شناسایی مهارت‌های ارتباط بین فردی و اجتماعی به عنوان اهداف برنامه درسی کافی نیست و باید ویژگی‌های محتوا، انواع روش‌های تدریس و انواع روش‌های ارزشیابی باید در راستای آموزش مهارت‌های ارتباط بین فردی و اجتماعی لحاظ گردد. مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان را قادر می‌سازد که ضمن پذیرش مسئولیت‌های اجتماعی خود، بدون لطمه زدن به خود و دیگران بتواند به شکل مؤثری با انتظارات و مشکلات روزانه در روابط بین فردی روبه‌رو گردند. بر اساس نظر صاحب‌نظران برنامه درسی، یکی از مهم‌ترین مهارت‌های روابط بین فردی و اجتماعی دانش‌آموزان دوره ابتدایی، مهارت آنها در برقراری ارتباط با یکدیگر و انتقال پیام خود است. مهارت مذکور که دربرگیرنده کلیه مهارت‌های برقراری ارتباط کلامی است و کیفیت گفت و گو و انتقال پیام را تعیین می‌کند مبنای سایر مهارت‌های ارتباطی نیز می‌باشد. براساس نتایج مشخص شد، مولفه ویژگی‌های اهداف در سطح مهارتی بر ویژگی‌های محتوای برنامه درسی تاثیرگذار است. برنامه‌های درسی باید با مراحل رشد دانش‌آموز دوره ابتدایی هماهنگ باشند. دانش‌آموز در این دوره، ویژگی‌های جسمی، روانی، عاطفی و فکری خاص و تفکر محسوسی دارد.

مواد درسی دوره ابتدایی باید با توجه به میزان رشد جسمی، ذهنی، عاطفی و اجتماعی کودک برگزیده و متناسب با مدت تحصیل وی باشد و به اندازه کافی انعطاف پذیر باشد تا معلم بتواند در انتخاب روش و رعایت ویژگی های فردی دانش آموز، فعالیت صحیحی انجام دهد. معلم باید در انتخاب مواد درسی، دانش و مهارت ها آزاد باشد تا بتواند ویژگی های فردی دانش آموزان را نیز در نظر بگیرد. دافعی و همکاران (۱۳۹۹) در مطالعه ای تحت عنوان " الگوی برنامه درسی توسعه دانش تخصصی تقسیم کسرها مبتنی بر برنامه ریزی درسی مدرسه محور " و ویسی و همکاران (۱۴۰۰) در مطالعه ای تحت عنوان " تحلیل اصل یاددهی-یادگیری در برنامه ریزی درسی با تاکید بر منابع اسلامی " اشاره نموده اند که نمی توان هدفی را برای آموزش در نظر گرفت بدون این که ویژگی های محتوایی، در راستای اهداف تعیین شده باشد.

به عبارتی شرط لازم تحقق اهداف تعیین شده در برنامه های درسی، هماهنگی عناصر برنامه درسی با یکدیگر است. دستاوردهای پژوهش نشان داد، مولفه مذکور بر ویژگی های راهبرد یادگیری-یاددهی اثرگذار است. درواقع پس از طراحی و اجرای آموزش، ارزشیابی صورت می گیرد. ارزشیابی برنامه درسی باید بتواند تمامی اهداف مدنظر را مورد سنجش قرار دهد، نه اینکه فقط مبتنی بر محفوظات دانش آموزان دوره ابتدایی باشد. درواقع ارزشیابی باید از تمام ابعاد شناختی شخصی انجام گیرد، نه اینکه فقط محدود به سطح دانش شود، بلکه باید قوه فهم، قدرت تمیز، تجزیه و تحلیل، ترکیب، ارزشیابی و قضاوت دانش آموزان را نیز بسنجد. این مهم در مطالعات هندریانا و همکاران (۲۰۱۸) و گرزین (۱۳۹۸) نیز اشاره شده و با نتایج پژوهش حاضر هماهنگ است.

در نهایت مشخص شد تمامی مولفه های مذکور بر مولفه ویژگی های روش های ارزشیابی تاثیرگذار بوده و به مولفه برنامه درسی مسئله محور ختم می شوند. براساس نتایج می توان اذعان داشت، برنامه درسی پایه ابتدایی بایستی بتواند شرایطی را فراهم نماید که تمامی دانش آموزان دوره ابتدایی بتوانند به عنوان انسان های بی همتا ظاهر

شوند، شخصیتشان توسعه پیدا نماید، استعدادها و هوش آنها نمود یابد. این برنامه‌ها باید به فرد کمک کند روحیات، شناخت، عواطف، زیباشناختی و سایر ابعاد وجودی او رشد نماید. همچنین برنامه درسی در این دوره بایستی کلیت دانش‌آموز را در نظر بگیرد و چنان تنظیم گردد که متناسب با رشد او نمود پیدا کند. جهت تحقق این امر، برنامه درسی باید زندگی دانش‌آموز را غنا بخشد، به گونه‌ای که در این دوره مبنای مناسبی برای آموزش‌های بعدی دانش‌آموز فراهم نماید. برنامه درسی باید به یاد داشته باشد که دانش‌آموز در جامعه و به عنوان بخشی از آن می‌باشد و اینکه رشد فردی او عمیقاً متأثر از ارتباط او با اعضای خانواده (در سطوح اولیه) و ارتباطاتش با سایر اعضا در جامعه می‌باشد. برنامه درسی باید در بین رشد فردی و اجتماعی دانش‌آموز توازن ایجاد نماید و به او کمک نماید و دانش‌آموز را کمک نماید تا به گونه‌ای همکارانه و همیارانه با هم رفتار نمایند. در نتایج مطالعات کوهلر و همکاران (۲۰۲۱) و عطریان و عطریان (۱۴۰۰) نیز به اهمیت برنامه درسی مسئله‌محور اشاره شده و با نتایج پژوهش حاضر هم‌راستا می‌باشد.

در مجموع بر اساس آنچه ذکر شد، می‌توان گفت که الگوی برنامه‌ریزی درسی مسئله‌محور در درس ریاضی دوره ابتدایی، رویکردی جامع و همه‌جانبه‌نگر بوده و توجه به همه جوانب تربیتی دانش‌آموز اعم از پرورش ذهن، بدن و اخلاق دانش‌آموزان در اولویت کاری برنامه‌ریزان درس ریاضی دوره ابتدایی قرار دارد. در این فرایند، می‌بایست زمینه‌سازی صحیح جهت رشد و پرورش همه‌جانبه دانش‌آموزان از اولویت اصلی در نزد سیاستگذاران و متولیان برنامه‌ریزی درس ریاضی دوره ابتدایی برخوردار باشد. در تدوین این نوع برنامه درسی لازم است ابتدا به ویژگی‌های اهداف در سطح شناختی، نگرشی و مهارتی توجه کافی مبذول داشت. همچنین تأکید بر ویژگی‌های محتوای برنامه درسی، ویژگی‌های راهبرد یادگیری-یاددهی، ویژگی‌های روش‌های ارزشیابی حائز اهمیت هستند.

پیشنهادهای محدودیت‌ها:

براساس دستاوردهای پژوهش پیشنهاد می‌شود، با تقویت روحیه مشارکت و پرسشگری دانش‌آموزان و آموزش تفکر انتقادی و خلاق به آنها، مقدمات آشنایی دانش‌آموزان با مراحل حل مسئله را فراهم آورند. همچنین این مهم منجر به افزایش قدرت درک مسئله توسط دانش‌آموزان و افزایش قدرت تحلیل دانش‌آموزان در حل مسئله خواهد شد. همچنین جهت بهبود اهداف در سطح شناختی توصیه می‌شود به ارتقاء اندیشه‌های پژوهشگری در آموزگاران و رشد مهارت اکتشافی در دانش‌آموزان پرداخته شود.

همچنین پیشنهاد می‌شود، آموزگاران ذی‌ربط با ایجاد انگیزه به نگرش مثبت در مسئولیت‌پذیری و همکاری دانش‌آموزان، امکان استفاده از فرصت‌های متنوع برای تولید دانش را فراهم آورند. همچنین پرورش نگرش مثبت به استدلال کردن و کاوشگری به همراه ارزش نهادن به رفتارهای خلاق دانش‌آموزان در جهت ارتقاء اهداف در سطح نگرشی تاثیرگذار خواهد بود. علاوه بر موارد مذکور، آموزگاران می‌توانند با تقویت کنجکاوی دانش‌آموزان نسبت به شناخت محیط و پدیده‌ها در پرورش قدرت پذیرش و تحمل عقاید سایر افراد نقش کمک‌کننده‌ای داشته باشند. البته تمامی موارد مذکور تاحدودی می‌تواند متاثر از پرورش روحیه مسئولیت‌پذیری در دانش‌آموزان باشد.

علاوه بر موارد مذکور پیشنهاد می‌شود، آموزگاران با افزایش انعطاف‌پذیری در یادگیری برای دانش‌آموزان و توسعه مهارت‌های ارتباطی با آنها، به اهداف سطح مهارتی دست یابند. همچنین آموزگاران می‌توانند با ایجاد جو و محیط مناسب آموزشی (استفاده از روش‌های گروهی) به همراه تمرین و فعالیت‌محوری نقش تاثیرگذاری در کسب مهارت استنباط و تجزیه و تحلیل داشته باشند.

در رابطه با ارائه پیشنهاد به پژوهشگرانی که علاقمند هستند در آینده در حوزه برنامه درسی فعالیت کنند می‌توان به موارد ذیل اشاره کرد:

-مقایسه الگوی برنامه درسی مسئله‌محور در درس ریاضی دوره ابتدایی با سایر

کشورها

نویسنده اول: فریدون رمضی طراحی و اعتباریابی الگوی برنامه درسی مسئله‌محور...

- بررسی و تعیین پیش نیازهای لازم برای پیاده سازی و استقرار طراحی الگوی

برنامه درسی مسئله‌محور در درس ریاضی دوره ابتدایی

- آسیب شناسی مسائل و موانع پیش روی پیاده سازی و استقرار طراحی الگوی

برنامه درسی مسئله‌محور در درس ریاضی دوره ابتدایی

در این مطالعه تلاش گردید شکاف تحقیقاتی موجود و عوامل و موانعی که بر سر راه پژوهش و عدم دستیابی به نتایج می‌گردید رفع گردد ولی پژوهشگر با محدودیت‌هایی نیز مواجه بوده است از جمله :

- نبود پشتیبان علمی کافی و دانش بومی شده پیرامون طراحی الگوی برنامه درسی

مسئله‌محور در درس ریاضی دوره ابتدایی؛

- تازگی و جوان بودن موضوع از نظر مفهوم‌سازی مقوله مذکور؛ نبود تجربه

عملیاتی کشور و آمار و ارقام دقیق در این زمینه؛

با توجه به گستردگی الگوی برنامه درسی مسئله‌محور در درس ریاضی دوره

ابتدایی، عدم دسترسی به آموزگاران ابتدایی با توجه به شرایط کرونایی حاکم بر

کشور و خبرگان امر، از مهم ترین محدودیت‌های تحقیق حاضر بود.

فهرست منابع

- آذر، عادل؛ خسروانی، فرزانه؛ جلالی، رضا. (۱۳۹۸)، تحقیق در عملیات نرم،

تهران: انتشارات سازمان مدیریت صنعتی.

- آذر، عادل؛ غلامزاده، رسول. (۱۳۹۸). کمترین مربعات جزئی، تهران:

انتشارات نگاه دانش.

- آقازاده، محرم. (۱۳۹۴). راهنمای روش‌های نوین تدریس. تهران: انتشارات آبیژ.

- ادیب منش، مرزبان، صدر، آمنه. (۱۴۰۰). طراحی الگوی مطلوب برنامه درسی ارتقای مهارت‌های زندگی دانش آموزان دوره ابتدایی. مطالعات برنامه درسی، ۱۶(۶۲)، ۲۲۳-۲۵۶.

- افسون، محبوبه؛ ابراهیمی، لقمان؛ احمدی، محمد سعید(۱۳۹۵). بررسی مشکلات یادگیری ریاضی دانش آموزان مقطع ابتدایی، دومین همایش ملی روان‌شناسی مدرسه، اردبیل: دانشگاه محقق اردبیلی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، ۱۳۱-۱۳۰

- ایزد، عباس؛ دیبایی، محسن؛ سبحانی، مهدی. (۱۳۹۹). شناسایی و اعتباربخشی چارچوب نظری برنامه درسی پژوهش محور و تحلیل آن در محتوای علوم تجربی پایه ششم ابتدایی. تفکر و کودک، ۱۱(۲)، ۱-۲۸.

- برومند، مهناز؛ موسوی، رضا؛ سیفی، طیبه (۱۳۹۸). راهنمای عملی یادگیری مسئله محور. تهران: انتشارات ارسطو.

- حسنی، مهدی؛ دستجردی، رضا؛ اسدی، رضا (۱۴۰۰). بررسی تأثیر آموزش مبتنی بر استانداردهای فرایندی نگرش و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پایه پنجم در درس ریاضی. مطالعات آموزشی و آموزشگاهی، ۱۰(۲۶)، ۱۹۵-۲۱۴.

- حبیبی، آرش(۱۳۹۷). تصمیم‌گیری چند معیاره، روش مدل‌سازی ساختاری-تفسیری (ISM)، پارس مدیر

- دافعی، حمید؛ امام‌جمعه، محمدرضا؛ نصری، صادق. (۱۳۹۹). الگوی برنامه درسی توسعه دانش تخصصی تقسیم کسرها مبتنی بر برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور. پژوهش‌های برنامه درسی، ۱۰(۱)، ۲۵۵-۲۸۱.

- داوری، علی؛ رضازاده، آرش. (۱۳۹۲). مدل‌سازی معادلات ساختاری با نرم‌افزار PLS، تهران: انتشارات جهاد دانشگاهی.

- نویسنده اول: فریدون رمضی طراحی و اعتباریابی الگوی برنامه درسی مسئله‌محور...
- رفیع‌پور گتابی، ابوالفضل؛ گویا، زهرا (۱۳۸۹). ضرورت و جهت تغییرات در برنامه درسی ریاضی مدرسه‌ای در ایران از دیدگاه معلمان. نوآوری‌های آموزشی. ۹، (۳۳)، ۹۱-۱۲۰
- ریحانی، ابراهیم (۱۳۹۹). مروری بر ساختار و رویکردهای آموزشی کتاب‌های ریاضی مدرسه‌ای ایران، نشر تهران: دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی.
- شعبانی، حسن (۱۳۹۷). پرورش تفکر انتقادی با استفاده از شیوه آموزش مسئله‌محور. مجله مدرس، ۴ (۱)، ۱۱۵-۱۲۵.
- شیخی آرام، امین (۱۳۹۵). بررسی سیر تحولات برنامه درسی ریاضی دوره ابتدایی در ایران، ساری: اولین اجلاس بین‌المللی مدیریت، حسابداری، علوم تربیتی و اقتصاد مقاومتی، اقدام و عمل، شرکت علمی - پژوهشی باران اندیشه
- عطریان، نرگس؛ عطریان، فرامرز (۱۴۰۰). طراحی الگوی تدریس پرورش تفکر فلسفی در دوره ابتدایی. تفکر و کودک، ۱۲ (۱)، ۱۸۱-۲۰۲.
- گرزین، مرتضی (۱۳۹۸). الگوی طراحی آموزشی مبتنی بر یادگیری زایشی درس ریاضی پایه ششم ابتدایی. پویش در آموزش علوم پایه، ۵ (۱۵)، ۴۸-۵۹.
- مرتضوی، مرتضی؛ گویا، زهرا؛ آزاد، سهیلا. (۱۳۹۹). چالش‌های اجرای ارزشیابی توصیفی درس ریاضی در دوره ابتدایی در ایران از دیدگاه معلمان. نظریه و عمل در برنامه درسی، ۸ (۱۵)، ۲۲۸-۱۹۳.
- ملک‌زاده، شیما؛ حجازی، الهه؛ کیامنش، رضا. (۱۴۰۰). طراحی و تدوین بسته آموزشی توانمندسازی و اثربخشی آن بر عملکرد و باورهای ریاضی دانش آموزان. علوم روانشناختی، ۲۰ (۱۰۳)، ۱۰۹۵-۱۱۱۶.
- نبوی، راحله؛ شیروانی، علی. (۱۴۰۰). بهره‌گیری از روش بازی در بهبود بی‌علاقگی و کم‌توجهی دانش‌آموز دبستانی به درس ریاضی. پویش در آموزش علوم پایه، ۷ (۲۲)، ۳۲-۵۶.

- نجفی، حسن، ملکی، حسن، سبجانی نژاد، مهدی، مصباح، علی. (۱۴۰۰). طراحی الگوی برنامه درسی هویت دینی در دوره اول متوسطه. مطالعات برنامه درسی، ۱۶(۶۱)، ۵۹-۹۲.
- ویسی، غلام، حاجی، هادی؛ شرفی، نرجس. (۱۴۰۰). تحلیل اصل یاددهی-یادگیری در برنامه‌ریزی درسی با تاکید بر منابع اسلامی. علوم تربیتی از دیدگاه اسلام، ۹(۱۶)، ۲۰۵-۲۳۴.
- Agustoni, A. (۲۰۲۱). Development of science learning devices contextstual problem based learning (CPBL) based in improving problem solving skills for ۴th grade elementary school. In Journal of Physics: Conference Series, ۱۸۳(۹), ۰۱۲۰-۱۳۹.
- Assen, J. H. E., Meijers, F., Otting, H., & Poell, R. F. (۲۰۱۶). Explaining discrepancies between teacher beliefs and teacher interventions in a problem-based learning environment: A mixed methods study. Teaching and teacher education, ۶۰, ۱۲-۲۳.
- Atika, N., Roza, Y., & Murni, A. (۲۰۲۰). Development of learning tools by application of problem based learning models to improve mathematical communication capabilities of sequence and series materials. Journal of Educational Sciences, ۴(۱), ۶۲-۷۲.
- Bosica, J., Pyper, J. S., & MacGregor, S. (۲۰۲۱). Incorporating problem-based learning in a secondary school mathematics preservice teacher education course. Teaching and Teacher Education, ۱۰۲, ۱۰۳۳۳۵.
- Chin, W. W. (۱۹۹۸). The partial least squares approach to structural equation m - odeling. Modern methods for business research, ۲۹۵(۲), ۲۹۵-۳۳.
- Fernandes, H. V. (۲۰۲۱). From student to tutor: A journey in problem-based learning. Currents in Pharmacy Teaching and Learning, ۱۳(۱۲), ۱۷۰۶-۱۷۰۹.
- Fitria, Y., Amini, R., Setiawan, B., & Ningsih, Y. (۲۰۱۹). The difference of students learning outcomes using the project-based learning and problem-based learning model in terms of self-efficacy. In Journal of Physics: Conference Series, ۱۳۸(۱), ۱۲۰-۱۴۲.

- Hendriana, H., Johanto, T., & Sumarmo, U. (۲۰۱۸). The Role of Problem-Based Learning to Improve Students' Mathematical Problem-Solving Ability and Self Confidence. *Journal on Mathematics Education*, ۹(۲), ۲۹۱-۳۰۰.
- Henseler, J., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (۲۰۱۵). A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. *Journal of the academy of marketing science*, ۴۳(۱), ۱۱۵-۱۳۵.
- Koehler, A. A., Cheng, Z., Fiock, H., Wang, H., Janakiraman, S., & Chartier, K. (۲۰۲۱). Examining students' use of online case-based discussions to support problem solving: Considering individual and collaborative experiences. *Computers & Education*, ۱۰۴۴۰۷.
- Malmia, W., Makatita, S. H., Lisaholit, S., Azwan, A., Magfirah, I., Tinggapi, H., & Umanailo, M. C. B. (۲۰۱۹). Problem-based learning as an effort to improve student learning outcomes. *Int. J. Sci. Technol. Res*, ۸(۹), ۱۱۴۰-۱۱۴۳.
- Mustofa, R. F., & Hidayah, Y. R. (۲۰۲۰). The Effect of Problem-Based Learning on Lateral Thinking Skills. *International Journal of Instruction*, ۱۳(۱), ۴۶۳-۴۷۴.
- Permatasari, B. D. (۲۰۱۹). The Influence of Problem Based Learning towards Social Science Learning Outcomes Viewed from Learning Interest. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, ۸(۱), ۳۹-۴۶.
- Siagan, M. V., Saragih, S., & Sinaga, B. (۲۰۱۹). Development of Learning Materials Oriented on Problem-Based Learning Model to Improve Students' Mathematical Problem Solving Ability and Metacognition Ability. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, ۱۴(۲), ۳۳۱-۳۴۰.
- Tenenhaus, M., Vinzi, V. E., Chatelin, Y.-M., & Lauro, C. (۲۰۰۵). PLS path modeling. *Computational statistics & data analysis*, ۴۸(۱), ۱۵۹-۲۰۵.
- Wallace, B., Knudson, D., & Gheidi, N. (۲۰۲۰). Incorporating problem-based learning with direct instruction improves student learning in undergraduate biomechanics. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, ۲۷(۱), ۲۱۲-۲۵۸.

- Wetzels, M., Odekerken-Schröder, G., & Van Oppen, C. (۲۰۰۹). Using PLS path modeling for assessing hierarchical construct models: Guidelines and empirical illustration. *MIS quarterly*, ۱۷۷-۱۹۵.



آموزش و یادگیری در کلاس‌های چندپایه: وضعیت موجود^۱

Teaching and Learning in Multi-grade Classrooms: Challenges and Opportunities

M. Vahdani Asadi, H. Eskandari

Abstract: Multi-grade classrooms are used for small groups of students where assigning one teacher to each grade level is impractical due to the small number of students. The purpose of this study is to investigate the current situation of education and learning in multi-grade classrooms from the perspective of teachers in North Khorasan province. To achieve this goal, phenomenological research approach was used as a qualitative research method. Participants in the interview were selected using purposive sampling method according to the distance from urban areas. Saturation was obtained in interview number ten, but continued until the eighteenth person. The results of the interview were analyzed by Colaizzi method. Finally, the current situation in the three areas of infrastructure, education and learning was identified. The current research shows some strengths and weaknesses, opportunities and challenges in multi-grade classrooms from the teachers' point of view and shows the current situation to the policy makers in order to improve the quality of teaching and learning.

Keywords: Multi-grade classrooms, current situation, infrastructure, education and learning

محمدرضا وحدانی اسدی^۲، حسین اسکندری^۳

چکیده: کلاس‌های چندپایه برای گروه‌های کوچکی از دانش‌آموزان به کار گرفته می‌شود که در آن اختصاص یک معلم برای هر پایه تحصیلی به دلیل تعداد کم دانش‌آموزان غیرعملی است. هدف از پژوهش حاضر بررسی وضعیت موجود آموزش و یادگیری در کلاس‌های چندپایه از دیدگاه معلمان استان خراسان شمالی است. برای دستیابی به این هدف از روش پژوهش پدیدارشناسانه به‌عنوان روشی کیفی استفاده شد. شرکت‌کنندگان در مصاحبه با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند و با توجه به میزان فاصله از مناطق شهری انتخاب شدند. اشباع نظر در مصاحبه شماره ده به دست آمد اما تا نفر هجدهم ادامه یافت. یافته‌های حاصل از مصاحبه به روش کلایزی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. درنهایت وضعیت موجود در سه حوزه زیرساخت، آموزش و یادگیری مشخص شد. پژوهش حاضر نشان‌دهنده برخی نقاط قوت و ضعف، فرصت و چالش در کلاس‌های چندپایه از دیدگاه معلمان است و به سیاست‌گذاران وضعیت موجود آن را، جهت ارتقاء کیفیت آموزش و یادگیری نشان می‌دهد.

واژگان کلیدی: کلاس‌های چندپایه، وضعیت موجود، زیرساخت، آموزش و یادگیری

^۱. این مقاله مستخرج از طرحی است با عنوان بررسی وضعیت آموزش در کلاس چندپایه و راهکارهای کیفیت‌بخشی به آن که برای اداره کل آموزش و پرورش استان خراسان شمالی انجام شده است. تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۰۳/۰۱، تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۶/۱۹

^۲. استاد یار گروه علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه بجنورد، ایران، رایانامه: mra_vahdani@ub.ac.ir

^۳. استاد یار گروه علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه بجنورد، ایران رایانامه: h.eskandari@ub.ac.ir

مقدمه

کلاس چندپایه موقعیتی است که در آن دانش‌آموزانی از سنین، مهارت‌ها و پایه‌های مختلف، آموزش و پرورش خود را با یکدیگر در یک کلاس ادامه می‌دهند و به دلایل مختلفی از جمله کمبود معلم، کمبود کلاس و مدرسه و تعداد کم دانش‌آموز، یک معلم به آن‌ها تدریس می‌کند (مسیمانگا^۱، ۲۰۲۰، برون^۲، ۲۰۱۰؛ هیری-بیهمر و هاسچر^۳، ۲۰۱۵، بری^۴، ۲۰۰۱؛ هارگریوز^۵، ۲۰۰۱؛ لیتل^۶، ۲۰۰۸). هارگریوز، (۲۰۰۱) اظهار می‌دارد که کلاس‌های چندپایه در مدارس کوچک، مناطق کم‌جمعیت، مخصوص مناطق روستایی، با دسترسی‌های سخت و محدودیت‌های جغرافیایی/اقتصادی دایر هستند. کلاس‌های چندپایه فقط مختص به کشورهای فقیر یا در حال توسعه نیست، بلکه بسیاری از کشورها دارای مدارس و کلاس‌های چندپایه هستند (برون، ۲۰۱۰؛ هیری-بیهمر و هاسچر، ۲۰۱۵). اگرچه کلاس‌های چندپایه پدیده‌ای جهانی است، اما ویژگی‌ها این مدارس از کشوری به کشور دیگر متفاوت است. کشورهای توسعه‌یافته‌ای مثل کانادا و هلند به دلیل مزایای بسیار زیاد آن، از این روش استفاده می‌کنند (مسیمانگا، ۲۰۲۰) در حالی که برخی کشورهای مانند ایران به‌ضرورت از این روش استفاده می‌کنند. در ادامه به بررسی نقاط قوت و ضعف و فرصت‌ها و چالش‌ها و متغیرهای مؤثر در کلاس‌های چندپایه

^۱. Msimanga

^۲. Brown

^۳. Hyry-Beihammer & Hascher

^۴. Berry

^۵. Hargreaves

^۶. Little

نویسنده اول: محمدرضا وحدانی اسدی آموزش و یادگیری در کلاس‌های چندپایه...

از دیدگاه پژوهشگران مختلف می‌پردازیم، سپس مسئله پژوهش حاضر و اهمیت و ضرورت آن مورد بحث قرار می‌گیرد.

ماسلو، (۲۰۱۴)؛ پروهل، داگلاس، الیاس، جانسون و وستاسمیت^۱، (۲۰۱۳)؛ بری، (۲۰۰۱)، الماسیان، (۱۳۹۵)؛ اسماعیلی، (۱۳۹۵)؛ بشیری و همکاران، (۱۳۹۴)؛ پورمند و همکاران، (۱۳۹۶)؛ بهمن‌نیا و همکاران، (۱۳۹۶) به نقاط قوت و فرصت‌های آموزش در کلاس‌های چندپایه اشاره کرده‌اند که در ادامه فهرستی از آن‌ها ارائه شده است: امکان برنامه‌ریزی انعطاف‌پذیر، فرصت مناسب برای کسب مهارت‌های اجتماعی و زندگی، زنده و چند مهارتی شدن معلم، تقویت روحیه مسئولیت‌پذیری و رهبری، افزایش مشارکت و یادگیری دانش‌آموزان پایه‌های مختلف از یکدیگر، یادگیری و یادآوری مطالب آموزشی برای دانش‌آموزان پایه‌های پایین‌تر و بالاتر، یادگیری خودتنظیمی^۲، کلاس‌هایی با موقعیت رسمی کمتر و صمیمیت بیشتر، همکلاسی به‌عنوان معلم خصوصی^۳، ارتباط صمیمی‌تر معلم و دانش‌آموز. در جدول ۱ نقاط قوت و فرصت‌های کلاس‌های چندپایه بر اساس دیدگاه صاحب‌نظران مذکور خلاصه شده است.

جدول ۱ - نقاط قوت و فرصت‌های کلاس‌های چندپایه

۱. یادگیری و یادآوری مطالب آموزشی برای دانش‌آموزان پایه‌های پایین‌تر و بالاتر	۶. کلاس‌هایی با موقعیت رسمی کمتر و صمیمیت بیشتر
۲. یادگیری خودتنظیمی	۷. همکلاسی به‌عنوان معلم خصوصی
۳. تقویت روحیه مسئولیت‌پذیری و	۸. ارتباط صمیمی‌تر معلم و

^۱. Proehl, Douglas, Elias, Johnson & Westsmith

^۲. self-regulated learning skills

^۳. peer tutoring

رهبری	دانش آموز
۴. افزایش مشارکت و یادگیری دانش آموزان پایه های مختلف از یکدیگر	۹. زبده و چند مهارتی شدن معلم
۵. فرصت مناسب برای کسب مهارت های اجتماعی و زندگی	۱۰ امکان برنامه ریزی انعطاف پذیر

در پژوهش هایی که در زمینه کلاس های چندپایه انجام گرفته است، مانند، مسیما نگاه، (۲۰۲۰)؛ جاستیس و همکاران^۱، (۲۰۱۴) هارگریوز، (۲۰۰۱)؛ آکسوی^۲، (۲۰۰۸)؛ لیتل، (۲۰۰۸)؛ دوپلسیس^۳، (۲۰۱۴)؛ ماسلو^۴، (۲۰۱۴)؛ متشیدسو^۵، (۲۰۱۴)؛ ساکلن^۶، (۲۰۱۵)؛ برون، (۲۰۱۰)؛ کیونجا و سیمز، (۲۰۱۵)؛ و ونمن و راماکرز^۷، (۱۹۹۵)؛ الماسیان، (۱۳۹۵)؛ خاکزاد و همکاران، (۱۳۹۵)؛ مددی امامزاده، (۱۳۸۳)؛ پورمند و همکاران، (۱۳۹۶)؛ بهمن نیا و همکاران، (۱۳۹۶) چالش ها و نقاط ضعف موجود در کلاس های چندپایه را شامل این موارد می دانند: کمبود زمان، کمبود بودجه و تجهیزات آموزشی، ارتباط والدین با مدرسه، نگرش منفی به کلاس های چندپایه، کمبود اطلاعات معلمان درباره این کلاس ها، عدم آگاهی معلمان از نحوه برخورد با دانش آموزان دیرآموز، سنگینی حجم کار معلم، دشواری توجه به تفاوت های

۱. Justice, Logan, Lin, & Kaderavek

۲. Aksoy

۳. Du Plessis

۴. Masello

۵. Matshidiso

۶. Saqlain

۷. Veenman & Raemaekers

فردی، دشواری برنامه‌ریزی و طراحی تدریس، برنامه درسی نامتناسب با کلاس‌های چندپایه، والدین غیر مراقب، کمبود دوره‌های ضمن خدمت و مشاوره مناسب، عدم آموزش شایستگی‌های لازم در دوره تربیت معلم، تداخل فعالیت پایه‌های مختلف، کمبود فرصت تمرین و ارزشیابی مستمر و اختلالات یادگیری. در جدول ۲ خلاصه‌ای از چالش‌ها و نقاط ضعف موجود در کلاس‌های چندپایه بر اساس دیدگاه پژوهشگران مذکور ارائه شده است.

جدول ۲ چالش‌ها و نقاط ضعف کلاس‌های چندپایه

۱. کمبود زمان	۹. دشواری توجه به تفاوت‌های فردی
۲. کمبود بودجه و تجهیزات آموزشی	۱۰. سنگینی حجم کار معلم
۳. ارتباط والدین با مدرسه	۱۱. عدم آگاهی معلمان از نحوه برخورد با دانش‌آموزان دیرآموز
۴. والدین غیر مراقب	۱۲. کمبود دوره‌های ضمن خدمت و مشاوره مناسب
۵. نگرش منفی به کلاس‌های چندپایه	۱۳. تداخل فعالیت پایه‌های مختلف
۶. اختلالات یادگیری	۱۴. کمبود فرصت تمرین و ارزشیابی مستمر
۷. کمبود اطلاعات معلمان درباره این کلاس‌ها	۱۵. برنامه درسی نامتناسب با کلاس‌های چندپایه
۸. دشواری برنامه‌ریزی و طراحی تدریس	۱۶. عدم آموزش شایستگی‌های لازم در دوره تربیت معلم

پس از بررسی فرصت‌ها و نقاط قوت کلاس‌های چندپایه در ادامه به بررسی متغیرهای مهم مؤثر بر کیفیت آموزش و یادگیری در این کلاس‌ها می‌پردازیم.

میلر^۱ (۱۹۹۰) معتقد است شش متغیر اصلی شامل: (۱) سازمان‌دهی کلاس، (۲) نظم و مدیریت کلاس^۲، (۳) برنامه درسی و سازمان‌دهی آموزشی^۳، (۴) ارائه آموزش و گروه‌بندی^۴، (۵) یادگیری خود رهبر^۵ و (۶) هم‌تا به‌عنوان معلم خصوصی^۶ در موفقیت کلاس‌های چندپایه مؤثر هستند. پژوهشگران دیگری مانند، هیری-بیهامر و هاسچر، ۲۰۱۵، بری، ۲۰۰۶؛ آقازاده، ۱۳۸۴؛ حسینی، ۱۳۹۳؛ غیاث آبادی فراهانی، ۱۳۹۳؛ پورمند و همکاران، ۱۳۹۶؛ بهمن نیا و همکاران، ۱۳۹۶، تلخایی و صفائی راد، ۱۴۰۰، نیز بر روش‌ها و رویکردهایی آموزشی متناسب با کلاس‌های چندپایه شامل: نوشتن، خواندن مبتنی بر ادبیات، تدریس مضمونی، یادگیری محوری، ریاضی با دست ورزی که به دانش‌آموز امکان یادگیری ساده‌تر ریاضی را می‌دهد، یادگیری مشارکتی، هم‌تا به‌عنوان معلم خصوصی، آموزش به کمک رایانه، تدریس گروهی، مقاله‌های پروژه‌ای، فعالیت‌های یادگیری بیرونی، آموزش مبتنی بر مسئله، استفاده از روش خط داستانی و عملی و کارآفرینانه، تهیه کارپوشه با همکاری دانش‌آموزان برای ارزشیابی، رویکرد تلفیقی تأکید دارد. مطالعه‌ای که در هلند درباره معلمان کلاس‌های چندپایه انجام‌شده است اشاره می‌کند که در استفاده مؤثر از زمان تدریس، طراحی تدریس مؤثر، مدیریت کلاس، سازمان‌دهی فعالیت‌ها، تعیین اهداف کلاس‌های چندپایه مشکل وجود دارد (ونمن و رامیکر^۷، ۱۹۹۵). ابعاد

۱. Miller

۲. Classroom management and discipline

۳. Instructional organization and curriculum

۴. Instructional delivery and grouping

۵. Self-directed learning

۶. Peer tutoring

۷. Veenman & Raemaekers

نویسنده اول: محمدرضا وحدانی اسدی آموزش و یادگیری در کلاس‌های چندپایه...
آموزشی مؤثر بر آموزش در کلاس‌های چندپایه بر اساس دیدگاه میلر، (۱۹۹۱)
در جدول ۳ خلاصه شده است.

جدول ۳ ابعاد آموزشی مؤثر بر آموزش در کلاس‌های چندپایه

ابعاد آموزشی	تسهیل‌کننده‌های یادگیری در کلاس‌های چندپایه	نمونه‌هایی از تحقیقات مرتبط
سازمان‌دهی کلاس	• منابع آموزشی • محیط فیزیکی	• اثربخشی (بری، ۲۰۰۱) • ترکیب‌بندی کلاس و پیشرفت تحصیلی (برنز و ماسون، ۲۰۰۲)
نظم و مدیریت کلاس	• برنامه‌ها و فعالیت‌های روزمره کلاس درس که بر انگیزاننده الگوهای آموزشی واضح و قابل پیش‌بینی هستند. • مسئولیت دانش‌آموز در قبال یادگیری خود	• طراحی تجارب یادگیری (چپمن، ۱۹۹۵)
سازمان‌دهی آموزشی و برنامه درسی	• راهبردهای و فعالیت‌های روزمره آموزشی برای به حداکثر رساندن یادگیری مشارکتی و خود راهبری دانش‌آموزان، بر مبنای تشخیص نیاز دانش‌آموزان • استفاده مؤثر از زمان	• ابعاد شناختی و غیر شناختی (ونمن، ۱۹۹۵)

ابعاد آموزشی	تسهیل‌کننده‌های یادگیری در کلاس‌های چندپایه	نمونه‌هایی از تحقیقات مرتبط
ارائه آموزش و گروه‌بندی	• راهبردهایی برای سازمان‌دهی فعالیت‌های یادگیری گروهی در سطح درون و میان گروهی	• فعالیت‌ها و عقاید معلمان (هافمن^۱، ۲۰۰۳) • چالش‌های معلمان (دوپلیس، ۲۰۱۴)
یادگیری خود راهبر	• مهارت‌ها و راهبردهای دانش‌آموزان برای کسب سطوح بالایی از استقلال و کارایی در یادگیری به‌صورت انفرادی یا در مشارکت با دانش‌آموزان دیگر	• متغیرهای مؤثر بر موفقیت کلاس‌های چندپایه (میلر، ۱۹۹۰) • یادگیری مادام‌العمر (برنشتاین و همکاران، ۲۰۱۴)
همتا به عنوان معلم خصوصی	• مهارت‌های دانش‌آموزان برای ایفای نقش معلم خصوصی همتا برای دانش‌آموزان هم‌پایه خود و پایه‌های دیگر یا انجام فعالیت‌های روزمره کلاس درس	• یادگیری به کمک همتا (فوجس و فوجس، ۲۰۰۵)
رویکرد	• ایجاد پیوند معنادار میان	• فعالیت‌های تلفیقی

^۱. Haffman

ابعاد آموزشی	تسهیل‌کننده‌های یادگیری در کلاس‌های چندپایه	نمونه‌هایی از تحقیقات مرتبط
تلفیقی میان‌رشته‌ای	مفاهیم و موضوعات به‌منظور مواجهه چندگانه یادگیرندگان با موضوعات و مفاهیم	میان‌رشته‌ای (تلخابی، صفائی راد، ۱۴۰۰)

یکی دیگر از متغیرهای بسیار مؤثر در کیفیت کلاس‌های چندپایه، معلم است، معلم نقش بسیار مؤثری در ارتقاء کیفیت آموزش و یادگیری دارد. معلمی هنر و علم است که هر دو نیاز به آموزش و تمرین دارد. تربیت معلم باکیفیت می‌تواند هنر و علم آموزش و پرورش را در معلمان پروراند. علاوه بر آن دوره‌های ضمن خدمت می‌تواند این کیفیت را حفظ کرده و ارتقاء دهد. مطالعات دوپلسیس، (۲۰۱۴) نشان می‌دهد که در تربیت معلم به شیوه سنتی به مهارت‌های موردنیاز کلاس‌های چندپایه توجه بسیار اندکی می‌شود و حدود ۱٪ از محتوای دوره به این موضوع توجه دارد. معلمان اظهار می‌دارند که باید برای به‌کارگیری اصول یادگیری در بافت آموزش در کلاس‌های چندپایه تلاش بسیار زیادی انجام دهند (ونمن، رامیکر، ۱۹۹۵؛ ونمن، لیم و رولوف^۱، ۱۹۸۹). با توجه به این یافته‌ها محتوای آموزشی دوره تربیت معلم باید توجه بیشتری به روش‌های مطلوب آموزش برای موقعیت‌های مختلف و اصلاح نگرش معلمان داشته باشد (کاسکان، متن، بالبول و کاللی^۲، ۲۰۱۱؛ کوکران-اسمیت^۳، ۲۰۰۱؛ حسینی، ۱۳۹۳). در دانشگاه فرهنگیان نیز فقط سه واحد با نام چندپایه وجود

^۱. Veenman, Lem & Roelofs

^۲. Coskun, Metin, Bulbul & Kaleli

^۳. Cochran-Smith

دارد و معمولاً کارورزی در کلاس‌های چندپایه برگزار نمی‌شود. در دروس رشته‌های علوم تربیتی دانشگاه‌ها نیز به این مسئله توجه چندانی نشده است. معلم کلاس چندپایه برای داشتن تدریس اثربخش، کارآمد و جذاب باید توانایی به‌کارگیری فنون مختلفی مانند، همسال به‌عنوان معلم خصوصی، یادگیری خودتنظیمی، برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی، روش‌های توزیع^۱، حفظ نظم محیط، مهارت‌های ارزشیابی و ارائه بازخورد را داشته باشد (برنشتاین و همکاران، ۲۰۱۴؛ دوپلسیس، ۲۰۱۴؛ برنز و ماسون، ۲۰۰۲؛ بری، ۲۰۰۱؛ حسینی، ۱۳۹۳). محیط مدرسه و کلاس باید برای موفقیت آماده باشد. این مدارس باید کتابخانه داشته باشند و معلمان باید به‌راحتی به مواد موردنیاز دسترسی داشته باشند (ونمن، رامیکر، ۱۹۹۵؛ ونمن، لیم و رولوف، ۱۹۸۹).

ارتقاء کیفیت آموزش و یادگیری در کلاس‌های چندپایه موردتوجه پژوهشگران مختلف بوده است (جاستیس و همکاران، ۲۰۱۴؛ متشیدسو، ۲۰۱۴؛ پروهل و همکاران، ۲۰۱۳). مسیمانگا، (۲۰۲۰) و هیری-بیهار و هاسچز (۲۰۱۵) اظهار می‌دارند که برای ارتقاء کیفیت آموزش و یادگیری در کلاس‌های چندپایه به مطالعات بیشتری نیاز است. قابل توجه است که کلاس‌های چندپایه در کشورهای مختلف دنیا از توسعه‌یافته، درحال توسعه تا توسعه‌نیافته در حال برگزاری است. برخی از کشورها از کلاس‌های چندپایه بنا به‌ضرورت و برخی به‌واسطه مزایایی آن بهره می‌گیرند، درحالی‌که امکان برگزاری کلاس‌های تک‌پایه را دارند (مسیمانگا، ۲۰۲۰؛ کیونجا و سیمز، ۲۰۱۵). در ایران کلاس‌های چندپایه بنا به‌ضرورت تشکیل شده‌اند، علاوه بر آن با توجه به بافت متفاوت سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی ایران انجام مطالعات بیشتر

^۱. planning, organization and distribution methods

^۲. Veenman, Lem & Roelofs

نویسنده اول: محمدرضا وحدانی اسدی آموزش و یادگیری در کلاس‌های چندپایه...

برای تعیین وضعیت موجود این کلاس‌ها جهت ارتقاء کیفیت کلاس‌های چندپایه امری ضروری به نظر می‌رسد.

در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۰۱ در استان خراسان شمالی نزدیک به هجده هزار دانش‌آموز در ۱۲۸۴ کلاس‌های چندپایه مشغول به تحصیل بودند.^۱ با توجه به تعداد قابل توجه کلاس‌های چندپایه ابتدایی-که به تازگی متوسطه اول نیز به آن افزوده شده است- و پراکندگی این کلاس‌ها در گستره‌ای وسیع از حاشیه شهرها، روستاها و مناطق عشایری بررسی وضعیت آموزش و یادگیری آن‌ها اهمیت بسیاری دارد. چنین تحقیقاتی به‌ویژه برای مدارس دوره ابتدایی به دلیل شکل‌پذیری بیشتر یادگیرندگان، ضرورت بیشتری دارد (برناشتاین، هاهن، پوتنیک و سوالسکی^۲، ۲۰۱۴)، زیرا دانش‌آموزان دوره ابتدایی در دوران بحرانی رشد قرار دارند که بر موفقیت آن‌ها در سراسر زندگی اثر می‌گذارد (جونز، گرینبرگ و کراولی^۳، ۲۰۱۵). با توجه به افزایش حضور دانش‌آموزان در کلاس‌های چندپایه و تأکید فزاینده بر یادگیری اوان کودکی (باسوک، لاتام و رورم^۴، ۲۰۱۶)، مطالعه وضعیت حال حاضر کلاس‌های چندپایه جهت ارتقاء کیفیت آن ضروری به نظر می‌رسد. معلمان کلاس‌های چندپایه مهم‌ترین منبع اطلاعاتی برای شناخت ویژگی‌ها و وضعیت موجود این کلاس‌ها هستند؛ زیرا تجارب زیسته دست‌اولی درباره این موقعیت دارند. پژوهش حاضر با کمک روش پدیدارشناسانه به دنبال شناسایی ویژگی‌ها و وضعیت موجود کلاس‌های چندپایه از دیدگاه معلمان این کلاس‌ها است، امید است یافته‌های پژوهش حاضر به ارتقاء کیفیت آموزش و یادگیری در کلاس‌های چندپایه کمک کند. شناسایی نقاط قوت و ضعف، فرصت‌ها و چالش‌ها کلاس‌های چندپایه،

^۱. www.medu.ir

^۲. Bornstein, Hahn, Putnick, & Suwalsky

^۳. Jones, Greenberg, & Crowley

^۴. Bassok, Latham, & Rorem

اهداف مناسب جهت برنامه‌ریزی به منظور ارتقاء کیفیت را در اختیار سیاست‌گذاران قرار می‌دهد.

روش‌شناسی

جهت بررسی وضعیت موجود کلاس‌های چندپایه از دیدگاه معلمان از روش کلایزی^۱ (۱۹۷۸) به عنوان روشی پدیدارشناسانه استفاده شد. روش پدیدارشناسانه یکی از انواع روش‌های کیفی است، با این روش می‌توان با بررسی معنا و تجربه افراد، شناخت عمیقی از انسان و موقعیت او به دست آورد. در این راستا ابتدا موضوعات و مسائل مهم مطرح درباره کلاس‌های چندپایه از منابع علمی احصاء گردید و بر مبنای آن‌ها سؤالاتی جهت استخراج معنا و تجربه معلمان از طریق مصاحبه تدوین گردید. سؤالات به دست آمده در اختیار صاحب‌نظران حوزه علوم تربیتی و کارشناسان حوزه مدارس چندپایه و عشایری قرار گرفت و با توجه به نظرات آن‌ها موردبازنگری قرار گرفت. پیش از مصاحبه با نمونه اصلی سؤالات به دست آمده از این مرحله از پنج معلم کلاس‌های چندپایه پرسیده شد بر اساس برداشت معلمان از وضوح و جامعیت سؤالات برای بار دیگر موردبازنگری قرار گرفت. سؤالات به دست آمده از این مرحله جهت هدایت مصاحبه نیمه ساختاریافته با معلمان نمونه اصلی جهت دستیابی به تصویری دقیق از وضعیت موجود کلاس‌های چندپایه مورد استفاده قرار گرفت. قابل ذکر است که سؤالات در حین در این مصاحبه‌ها هم متناسب با روند بحث موردبازنگری و اصلاح قرار می‌گرفت. نمونه حاضر در پژوهش به صورت هدفمند انتخاب شدند. در نمونه‌گیری هدفمند قصد محقق انتخاب مواردی است که با توجه به هدف تحقیق، اطلاعات زیادی داشته باشند. جهت

۱. Colaizzi

دستیابی به تصویر جامع‌تر از کلاس‌های چندپایه، مصاحبه‌ها با معلمان مدارس نزدیک به مراکز شهری آغاز شد و به مرور به مدارس دورتر از شهرها و در نهایت تا مدارس چندپایه عشایری ادامه یافت. استان خراسان شمالی داری نه منطقه آموزشی است، در نمونه انتخابی تلاش شد معلمانی از مناطق انتخاب شوند که نماینده بخش بزرگی از جامعه باشند. مرحله مصاحبه با نمونه اصلی در مجموع با ۱۸ معلم مصاحبه صورت گرفت، در دهمین مصاحبه اشباع نظری حاصل شد، اما پژوهشگران مصاحبه‌ها را تا نفر هجدهم ادامه دادند. جدول ۴ خلاصه‌ای از اطلاعات مصاحبه‌شوندگان را نشان می‌دهد.

باوجود تنوع و پراکندگی مدارس چندپایه کلیه مصاحبه‌ها به صورت حضوری انجام شد. ابتدا هر مصاحبه به مصاحبه‌شوندگان اطمینان داده می‌شد که اطلاعات محرمانه می‌ماند، سپس هدف از مصاحبه بیان و اجازه ضبط گرفته می‌شد. مدت مصاحبه‌ها از ۲۰ دقیقه تا ۸۰ دقیقه متغیر بود.

جدول ۴ اطلاعات جمعیت شناختی معلمان مورد مصاحبه

ردیف	کد مصاحبه‌شونده	محل خدمت	جنسیت	سمت
۱	معلم کد ۱	عشایر	مرد	مدیرآموزگار
۲	معلم کد ۲	عشایر	مرد	مدیرآموزگار
۳	معلم کد ۳	عشایر	مرد	مدیرآموزگار
۴	معلم کد ۴	عشایر	مرد	مدیرآموزگار
۵	معلم کد ۵	عشایر	مرد	راهبر آموزشی و تربیتی
۶	معلم کد ۶	عشایر	مرد	مدیرآموزگار
۷	معلم کد ۷	عشایر	مرد	مدیرآموزگار

ردیف	کد مصاحبه شونده	محل خدمت	جنسیت	سمت
۸	معلم کد ۸	عشایر	مرد	مدیرآموزگار
۹	معلم کد ۹	عشایر	مرد	مدیرآموزگار
۱۰	معلم کد ۱۰	عشایر	مرد	مدیرآموزگار
۱۱	معلم کد ۱۱	حیدرآباد	زن	مدیرآموزگار
۱۲	معلم کد ۱۲	حیدرآباد	زن	آموزگار
۱۳	معلم کد ۱۳	انصار	مرد	مدیرآموزگار
۱۴	معلم کد ۱۴	انصار	مرد	آموزگار
۱۵	معلم کد ۱۵	انصار	مرد	آموزگار
۱۶	معلم کد ۱۶	منطقه ترکمن نشین اینچه سفلی	مرد	راهنمای آموزشی و تربیتی
۱۷	معلم کد ۱۷	منطقه ترکمن نشین اینچه سفلی	مرد	مدیرآموزگار
۱۸	معلم کد ۱۸	منطقه ترکمن نشین اینچه	مرد	مدیرآموزگار

برای تجزیه و تحلیل یافته‌های حاصل از مصاحبه از روش هفت مرحله‌ای کلایزی (۱۹۷۸) استفاده شد. در مرحله اول، در پایان هر مصاحبه، اظهارات ضبط‌شده شرکت‌کنندگان پیاده‌سازی شد، سپس مطالب پیاده‌سازی شده چندین

بار برای درک احساسات و تجربیات شرکت‌کنندگان خوانده شد. در مرحله دوم اطلاعات معنادار، گزاره‌های مرتبط با پدیده مرکزی شناسایی شدند. در مرحله سوم مضامین مرتبط استخراج شد. در این مرحله پس از شناسایی عبارات مهم هر مصاحبه، سعی شد از هر عبارت مضمونی استخراج شود که بیانگر معنا و هدف مصاحبه‌شوندگان باشد. پس از استخراج مضمون، با توجه به مرحله چهارم، مضامین بر اساس شباهت‌ها دسته‌بندی شدند. در این مرحله دسته‌بندی موضوعی مفاهیم شکل گرفت. در مرحله پنجم، مضامین با هم ترکیب شدند تا دسته‌بندی‌های کلی‌تری را تشکیل دهند، این اقدام برای توصیف جامع پدیده محوری انجام شد. در گام ششم، توصیف جامعی از پدیده مورد مطالعه ارائه شد. مرحله نهایی شامل اعتبار سنجی است. این مرحله با مراجعه به هر مصاحبه‌شونده و ارائه نتایج مصاحبه به وی و دریافت نظر وی در مورد میزان انطباق یافته‌ها با نظرات ارائه‌شده توسط وی انجام شد.

یافته‌ها

معلمان و راهبران آموزشی و تربیتی وضعیت موجود کلاس‌های چندپایه را این‌گونه توصیف کرده‌اند: کمبود بودجه، فضا و تجهیزات آموزشی، آموزش و تربیت معلم، تشکیل کلاس‌ها بر اساس آمار، فاصله گرفتن راهبران آموزشی از وظایف اصلی خود، دوره‌های ضمن خدمت، مسئله رفت‌وآمد، دستمزد، محرومیت، کمبود زمان، دشواری کار در کلاس‌هایی با بیش از دو پایه، توجه به تفاوت‌های فردی، کم‌توجهی به برخی دروس، عدم تناسب محتوای کتاب با تجارب قبلی برخی دانش‌آموزان، اختلالات یادگیری، آموختن دانش‌آموزان پایه‌های بالاتر و پایین‌تر از یکدیگر، مهارت‌های اجتماعی، خودتنظیمی، ارتباط والدین با مدرسه، ترکیب جنسیتی کلاس، چندزبانگی؛ که در سه مضمون

زیرساخت، آموزش و یادگیری دسته‌بندی شده‌اند. مضامین حاصل از مصاحبه به‌قرار زیر است.

زیرساخت

کمبود بودجه فضا و تجهیزات آموزشی

یکی از اصلی‌ترین مسائل زیرساختی در کلاس‌های چندپایه به‌خصوص چندپایه عشایری مسئله **فقدان فضا، تجهیزات و وسایل کمک‌آموزشی و ورزشی و دستگاه کپی** است. علاوه بر آن در مناطق عشایری به لحاظ فضای فیزیکی مدارس تقریباً می‌توان گفت که هیچ‌چیزی وجود ندارد. بهتر است برای موضوع سرویس‌های بهداشتی و آب برای این مناطق چاره‌ای جدی اندیشیده شود.

معلم کد ۹: «مشکلات بسیار زیادی وجود دارد و همه از نزدیک این مشکل را می‌بینند مشکل اساسی این است که فضا و تجهیزات آموزشی و ورزشی وجود ندارد. صندلی‌ها را باید با ماشین شخصی خودم که پراید است، به اینجا بیاورم و بعد از پایان سال به اداره برگردانم. بعد از اینکه سیل آمد و موکت‌ها زیر سیل و گل‌ولای ماند مجبور شدیم در چادر هلال‌احمر به بچه‌ها درس بدهیم الآن چادر را جمع کردیم چون چادر مال خود عشایر بود. خودم با هزینه شخصی یک تخته وایت برد خریداری کرده‌ام و آورده‌ام. یک مخزن آب جداگانه باید اینجا باشد و همچنین یک محیطی که بچه‌ها بتوانند در آنجا درس بخوانند امکانات اینجا صفر است صفر.»

برخی مدارس رایانه ندارند معلم کد ۱۱ «اینجا رایانه برای درس‌های کلاس ششم نداریم.» در برخی مدارس که رایانه هست اما برق نیست، معلم کد ۱۵ «لپ‌تاپ هست ولی قابل استفاده نیست، چون برق نداریم.»

نویسنده اول: محمدرضا وحدانی اسدی آموزش و یادگیری در کلاس‌های چندپایه...

معلم کد ۸: "مشکل دیگری که در اینجا وجود دارد وسایل گرمایشی است. بخاری نفتی داریم و معمولاً نفت نیست و در این زمستان اکثراً اولیا کمک می‌کردند هر دانش‌آموز هفته‌ای ۴ لیتری نفت می‌آورد."

معلم کد ۵: "ما برای برگزاری امتحان و دادن تکلیف مشکل داریم برگه نداریم دستگاه کپی نداریم ما باید دستی سؤالات را بنویسیم."

معلم کد ۱: "یکی از مشکلات دیگری که اینجا وجود دارد و خیلی ضروری است مشکل نبوده سرویس بهداشتی است که اینجا وجود ندارد و برای پایه‌های بالا این یک مشکل است مخصوصاً برای دخترها که سرویس بهداشتی نیست همچنین مسئله طهارت دانش‌آموزان که اینجا وجود ندارد."

بودجه و سرانه آموزشی مدارس به قدری پایین است که معلم عشایری اظهار می‌داشت که نمی‌توان برای ده، پانزده هزار تومان که چک کشید. **معلم کد ۹** "امکانات و تجهیزات که هیچ بودجه صفر سرانه مدرسه اندازه‌ای است که ارزش دسته‌چک کشیدن را ندارد برای ۱۰ هزار تومان که نمی‌شود چک کشید." درواقع بودجه و سرانه دانش‌آموزی در این گونه مدارس که جمعیت بسیار کمی دارد را باید بر اساس حداقل مبلغ موردنیاز برای اداره یک سال مدرسه در نظر گرفت، نه به صرف اینکه ده دانش‌آموز دارد به همان تعداد بودجه در اختیار مدرسه قرار گیرد. از آنجاکه این مناطق دور از مراکز شهری هستند، فرایند هزینه کرد، بودجه نیز باید با تسهیل شود.

آموزش و تربیت معلم

آموزش در کلاس‌های چندپایه با کلاس‌های معمولی کاملاً متفاوت است و معلم باید شایستگی‌ها و مهارت‌های متناسب با این گونه کلاس‌ها را کسب کند؛ اما متأسفانه مراکز تربیت معلم به این موضوع توجه کافی نمی‌کند و دوره‌های ضمن خدمت کافی نیستند و از کیفیت مطلوبی برخوردار نیستند.

معلم کد ۳: «معلمان تخصص کلاس‌های چندپایه را ندارند. همکاران در کلاس‌های ضمن خدمت به‌خوبی آموزش نمی‌بینند و کلاس‌های ضمن خدمت مفید نیست و کیفیت ندارند.»

در انتخاب و گزینش معلمان مدارس چندپایه باید دقت نظر بیشتری صورت گیرد و مشوق‌های مناسبی برای جذب معلمان باتجربه فراهم گردد. **معلم کد ۱۵** «استفاده از سرباز معلم.» این مسئله سبب افت کیفیت آموزش در این مدارس می‌شود.

معلم کد ۴: «بیشتر معلمان از روش سخنرانی استفاده می‌کنند و از روش‌های گروهی کمتر استفاده می‌شود چون تعداد دانش‌آموزان کم است و معلمان بیشتر از روش‌های معلم محور استفاده می‌کنند.»

تشکیل کلاس‌ها بر اساس آمار

در برخی مدارس چندپایه که چند معلم وجود دارد ترکیب کلاس‌ها بر اساس روال منطقی که پایه‌های نزدیک به هم باید در یک کلاس قرار گیرند تشکیل نمی‌شود، بلکه بر اساس آمار این کار صورت می‌گیرد. برای مثال دانش‌آموزان کلاس ششم و کلاس دوم ممکن است در یک کلاس در کنار هم درس بخوانند. دلایل اصلی این کار کمبود فضای مناسب است.

معلم کد ۱۲: «اول و سوم، دوم و ششم، چهارم و پنجم مبنایی است که بیشتر برای تقسیم‌بندی بر اساس آمار از آن استفاده می‌شود. ما تلاش می‌کنیم که کلاس‌ها تقریباً در یک حد باشند حد نرمال باشد و تعداد یک کلاس بیشتر از دیگر کلاس‌ها نباشد از نظر اصولی و بهبود آموزش کلاس اول با دوم، سوم با چهارم، پنجم با ششم باید با هم باشند، ولی وقتی به آمار می‌رسیم مثلاً اگر کلاس اول با کلاس دوم در یک کلاس باشند تعداد شاید به شش نفر هم نرسد و اگر پنجم با ششم در یک کلاس باشند شاید تعداد ۳۰ نفر برسد و بر

نویسنده اول: محمدرضا وحدانی اسدی آموزش و یادگیری در کلاس‌های چندپایه...

این اساس آمار کلاس جور نمی‌شود و ما مجبوریم کلاس‌ها را بر اساس آمار دانش‌آموز جابجا کنیم.

معلم کد ۱۰: "از نظر آموزشی خیلی بهتر است که پایه اول و دوم با هم باشند پایه دوم یک جورایی پایه سال قبل برایش یادآوری می‌شود و یادگیری بهتر می‌شود؛ اما کانکس‌ها کوچک است و ظرفیت بیش از پانزده دانش‌آموز را ندارند."

فاصله گرفتن راهبران آموزشی و تربیتی از وظیفه اصلی خود

همان‌طور که از عنوان این پست سازمانی برمی‌آید باید این افراد به روش‌های تدریس و پرورش حوزه عاطفی مسلط باشند تا بتوانند معلمان را در این راستا هدایت کنند؛ اما متأسفانه اکثر این افراد به دلایلی دیگری انتخاب می‌شوند و بیشتر به فعالیت‌های اداری مرتبط با مدارس چندپایه می‌پردازند.

معلم کد ۱۳: "راهبر آموزشی مثل یک پدر خانواده می‌ماند. معلم نباید مستقیم مشکلات را به اداره بازگو کند هر چیزی یک سلسله مراتبی دارد راهنما که هر دو هفته یا سه هفته به بازدید مدارس می‌آید مشکلاتمان را با راهنما در میان می‌گذاریم راهنما این مشکلات ما را با اداره در میان می‌گذارد راهبران آموزشی و تربیتی نماینده اصلی اداره هستند."

راهبران آموزشی بیشتر تبدیل به واسط بین مدرسه و اداره شده‌اند و کمتر به مسائل آموزشی و تربیتی می‌پردازند، درواقع به نظر می‌رسد که بیشتر راهبران به دانش روز در حوزه آموزش و پرورش مسلط نیستند. **معلم کد ۱۱:** "راهبران آموزشی چندان به روش‌های تدریس در مدارس چندپایه مسلط نیستند. به نظر من چون اغلب آن‌ها از مقطع راهنمایی برای راهبر آموزشی انتخاب شده‌اند، چندان مقطع ابتدایی را نمی‌شناسند." در این خصوص برگزاری دوره‌های ضمن خدمت و آشناسازی آن‌ها با روش‌های نوین تدریس و شناسایی اختلالات یادگیری می‌تواند راهگشا باشد.

دوره‌های ضمن خدمت

کیفیت دوره‌های ضمن خدمت مطلوب نیست. متأسفانه اغلب دوره‌های ضمن خدمت کسالت‌بار و کم محتوا هستند و از آنجایی که مبتنی بر نیاز واقعی معلمان نبوده و افراد متخصص و صاحب‌نظر مسئولیت این کلاس‌ها را به عهده نمی‌گیرند این مشکل پیوسته پابرجا می‌ماند. نظریه‌های جدید در حوزه آموزش‌های ضمن خدمت بر این مسئله تأکید دارد که این‌گونه آموزش‌ها باید در زمان و مکان موردنیاز به معلم ارائه شود.

معلم کد ۷: «دوره‌های ضمن خدمت حضوری باشد خیلی بهتر از این است که غیرحضوری باشد. برای معلم‌های که جدید کلاس‌های چندپایه را برمی‌دارند بلکه کلاس‌های ضمن خدمت می‌گذارند برای معلم‌های که سابقه‌دارند این دوره برگزار نمی‌شود.»

معلم کد ۱۰: «وقتی که برای کلاس‌های ضمن خدمت در نظر گرفته می‌شود کم است مدرس فرصت کافی برای آموزش همه مطالب را ندارد. بعضی اوقات این کلاس‌ها کیفیت دارند. ولی چون فرصت کم بود فقط یک درس بررسی شد در صورتی که همه مایل بودیم درس دیگر هم آموزش داده شود.»

معلم کد ۸: «از نظر من اگر هم می‌خواهد کلاسی برای ضمن خدمت برگزار شود حتماً باید در محیط برگزار شود چون ما اینجا مسافت طولانی دارد تا به شهر برسیم و ساعت اداری کلاس‌ها تمام می‌شود و ما به کلاس‌ها نمی‌رسیم و اگر قرار است کلاسی برگزار شود باید در این محیط برگزار شود چون اینجا معلم عشایری زیادی هست.»

مسئله رفت‌وآمد معلمان

از مسائل جدی معلمان مخصوص معلمان عشایری مسئله رفت آمد است.

نویسنده اول: محمدرضا وحدانی اسدی آموزش و یادگیری در کلاس‌های چندپایه...

معلم کد ۱۰: "مشکل رفت‌وآمد دارم خیلی سخت است باید دو سرویس عوض کنم تا به مدرسه برسم."

معلم کد ۸: "بنده امسال باید یک موتور می‌گرفتم چون محل زندگی عشایر پراکنده است و اگر موتور نباشد روزهای بارانی نمی‌شود رفت‌وآمد کرد."

حقوق و دستمزد

علیرغم وظایف شغلی سنگین معلمان مدارس چندپایه تفاوتی میان دستمزد آن‌ها با معلمان تک‌پایه وجود ندارد. احساس تبعیض در درون هر سازمانی زمینه را برای افت کیفیت فراهم می‌سازد.

معلم کد ۶: "باینکه سختی کار هست ولی هیچ تفاوتی در حقوق وجود ندارد."

معلم کد ۱۱: "برای معلم‌های حق‌التدریسی که بستگی به ساعت تدریس دارد، حقوق بسیار ناچیز است."

معلم کد ۵: "حقوق ما نسبت به هزینه اصلاً بالا نیست مثلاً ما حدود ۳۰۰ کیلومتر راه می‌آییم تا به اینجا می‌رسیم و از اینجا حدود ۲۰ کیلومتر با موتور می‌رویم به طرف کوه و کمر."

محرومیت

دستیابی به عدالت آموزشی از اهداف نظام آموزشی است. به دلیل گسترش فقر در کشور بسیاری از دانش‌آموزان امکان تحصیل را ندارند یا مدارس امکانات مناسب برای آموزش به آن‌ها برخوردار نیست. علاوه بر این در مناطق روستایی و به‌خصوص مناطق عشایری این محرومیت بسیار زیاد است. به‌گونه‌ای که کلاس‌ها در چادر برگزار می‌شود، مدرسه آب، برق، گاز و سرویس بهداشتی ندارد و برخی از خانواده‌ها شب برق ندارند. از طرف دیگر

خانواده‌ها مخصوص در روستاها از کودکان به‌عنوان نیروی کار استفاده می‌کنند.

معلم کد ۹: “چون مشکل برق و روشنایی وجود ندارد تکلیف شب را بیشتر داخل کلاس انجام می‌دهیم و اگر نیاز باشد برای روز پنجشنبه و جمعه که امکان انجام تکلیف در طول روز هست، تکلیف می‌دهیم.”

معلم کد ۱۰: “بچه‌ها بعد از تعطیل شدن از مدرسه حتی بچه کوچک مستقیم به داخل گوسفندان می‌روند مثلاً بچه کلاس سوم می‌گوید از ساعت ۴ الی ۵ صبح بیدار است و چه انتظاری داریم که سر کلاس چرت نزنند.”

آموزش

کمبود زمان آموزش

عمده‌ترین مشکل آموزش در کلاس‌های چندپایه کمبود زمان است. عمده معلمان اولین مسئله خود را کمبود وقت می‌دانند.

معلم کد ۱: “کلاس‌های چندپایه مخصوص عشایر مشکلات زیادی دارند یکی کمبود وقت است در کلاس‌های تک‌پایه یک درس در هر ساعت تدریس می‌شود ولی ما در کلاس‌های چندپایه هم‌زمان تا شش کتاب تدریس کنیم.”

معلم کد ۱۲: “بیشترین مشکل در کلاس‌های چندپایه کمبود وقت است. اگر در هر روز ساعت آموزش را یک یا ۲ ساعت افزایش دهند، به حل این مشکل کمک می‌کند. پرداخت اضافه‌کاری برای این ساعات اضافی هم سبب دل‌گرمی معلم می‌شود.”

دشواری کار در کلاس‌هایی با بیش از دو پایه

با افزایش تعداد پایه‌هایی که در یک کلاس برگزار می‌شوند، کار تدریس و مدیریت کلاس نیز دشوارتر می‌شود. این موضوع با

معلم کد ۸: "واقع کلاس چندپایه از دو یا سه پایه که بیشتر می‌شوند تدریس خیلی سخت می‌شود فرصت رسیدن به بعضی از درس‌ها اصلاً وجود ندارد. من الآن ۵ پایه در یک کلاس دارم و تعداد آن‌ها ۸ نفر است. بعضی از پایه‌ها فقط یک دانش‌آموز دارند و آن یک نفر امکانی برای انجام کار گروهی ندارد."

معلم کد ۱۱: "ولی تعداد پایه به عقیده من از سه پایه که بیشتر شود کار خیلی سخت‌تر می‌شود و وقت واقع نیست، دانش‌آموزان ضربه می‌خورند چون فرصت پرداختن به برخی دروس وجود ندارد."

توجه به تفاوت‌های فردی

در برخی کلاس‌های چندپایه به دلیل تعداد کم دانش‌آموزان امکان توجه بیشتر به تفاوت‌های فردی فراهم است. تعداد کم دانش‌آموزان در کلاس‌های چندپایه این فرصت را به معلم می‌دهد که متناسب با رشد و پیشرفت هر دانش‌آموز برنامه‌ای ویژه برای او ترتیب داده شود، چیزی که در کلاس‌های شلوغ کمی دشوارتر می‌شود.

معلم کد ۹: "چون اینجا تعداد دانش‌آموزان کم هست وقت می‌شود به تفاوت‌های فردی بچه‌ها توجه کرد."

کم‌توجهی به برخی دروس

به دلیل کمبود زمان برخی دروس مانند هنر، ورزش و انشاء و ... در این گونه مدارس اهمیت خود را از دست می‌دهند. با افزایش تعداد پایه‌های حاضر در یک کلاس، پرداختن به تمام دروس دشوارتر می‌شود. از سوی دیگر به دلیل کمبود زمان معلم مجبور است از آموزش برخی دروس چشم‌پوشی کند.

معلم کد ۸: "وقت واقع کم است. دانش‌آموزان ضربه می‌خورند. امکان پرداختن به برخی از دروس مثل هدیه، املا و انشاء وجود ندارد حتی در برخی موارد فرصت رسیدن به فارسی و ریاضی هم به‌قدر کافی وجود ندارد."

عدم تناسب محتوای کتاب با تجارب قبلی دانش‌آموزان

کتاب‌های درسی برای کلاس‌های تک‌پایه تدوین شده‌اند و به مقتضیات کلاس‌های چندپایه توجه نشده است. کتاب‌های درسی مبتنی بر اصول طراحی آموزشی تهیه نشده‌اند، این نقیصه سبب دشواری فرایند یاددهی و یادگیری می‌شود. از سوی دیگر چون کتاب‌ها به‌صورت متمرکز تدوین می‌شوند و با توجه به نیازها و تجارب متفاوت دانش‌آموزان سراسر کشور توجه کافی نمی‌شود. برخی دانش‌آموزان روستا هیچ تجربه‌ای درباره واقعیت‌های شهری ندارند.

معلم کد ۱۵: "برخی از دانش‌آموزان از شهر و موقعیت‌های شهری هیچ پیشینه ذهنی ندارند، مثلاً برای درس زیارت هیچ‌گاه به محل‌های زیارتی نرفته‌اند و چیزی درباره آن نمی‌دانند."

اختلالات یادگیری

وجود دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری و عدم توانایی معلمان در شناخت و ارجاع آن‌ها به مراکز مشاوره یکی دیگر از مسائلی که مدارس چندپایه با آن مواجه هستند. شناخت اختلالات یادگیری یک کار تخصصی است نمی‌توان از تمام معلمان انتظار داشت که توانایی تشخیص این موارد را داشته باشند و بتوانند برای حل مشکل دانش‌آموزان راه‌حل علمی ارائه دهند.

معلم کد ۸: "اینجا یک دانش‌آموز دارم که دیرآموز است. من واقعاً نمی‌دانم او چه مشکلی دارد. درمان آن بحث دیگری است اما مطمئن نیستم که او دقیقاً چه مشکلی دارد."

یادگیری

آموختن دانش‌آموزان پایه‌های بالاتر و یا پایین‌تر از یکدیگر

دانش‌آموزان پایه‌های مختلف که در کلاس حضور دارند در جریان درس‌های یکدیگر قرار می‌گیرند. دانش‌آموزان بالاتر با شنیدن مطالب مرتبط با پایه‌های پایین‌تر دروس برای آن‌ها مرور و یادآوری می‌شود و برای دانش‌آموزان کلاس‌های پایین‌تر به‌عنوان زمینه‌ای جهت آشنایی با مباحث سال‌های بالاتر و آمادگی ذهنی نسبت به آن‌ها عمل می‌کند.

معلم کد ۱۳: "از این جهت برای دانش‌آموز خوب است؛ که مثلاً من کلاس اول را با دوم در یک کلاس تدریس می‌کنم کلاس اولی‌ها به‌صورت خودکار و ناخودآگاه به درس کلاس دوم هم گوش می‌دهند و این کلاس اول که سال دیگر به سال دوم می‌رسد یک ذهنیت نسبت به دروس سال دوم دارد."

معلم کد ۱۴: "مثلاً وقتی در کلاسی دانش‌آموزان سال سوم و چهارم حضور دارند وقتی من بحث جمع اعداد کسری را برای کلاس چهارم تدریس می‌کنیم ناخودآگاه کلاس سوم هم مبحث را گوش می‌دهد و سال آینده که به کلاس چهارم می‌رسند وقتی معلم جمع اعداد کسری تدریس می‌کند این دانش‌آموزان یک ذهنیت نسبت به آن مبحث دارند."

ارتباط والدین با مدرسه

ارتباط نزدیک والدین با مدرسه به فرایند یادگیری دانش‌آموزان آن‌ها کمک می‌کند. برخی از والدین ساکن روستا ارتباط نزدیکی با مدارس و معلمان دارند؛ اما متأسفانه در برخی مدارس روستایی و عشایری والدین ارتباط چندانی با مدرسه ندارد. این موضوع در میان برخی قومیت‌ها پررنگ‌تر است. به‌عنوان مثال والدین قوم ترکمن نسبت به سایر اقوام ارتباط کمتری با مدرسه دارند.

معلم کد ۶: «برخی والدین هنگامی که دانش آموز خود را به مدرسه می فرستند دیگر کاری ندارند که درس می خواند یا نه نوشت یا نوشت. ولی اولیا مدارس اطراف شهر پیگیر درس فرزندانشان هستند و به مدرسه سر می زنند و خبر درس فرزندانشان را می گیرند.»

معلم کد ۱۴: «والدین مدرسی که به شهر نزدیک تر هستند باسوادتر هستند بیشتر خبر فرزندانشان را می گیرند و بستگی به کار والدین هم دارد.»

معلم کد ۱۰: «برخی والدین خیلی خوب هستند در مورد فعالیت های پرورشی هم با ما همکاری می کنند مثلاً ما اینجا معاون پرورشی نداریم و مادرها با ما همکاری می کنند. بیشتر مادرها مراجعه می کنند.»

معلم کد ۱۱: «والدین ترکمَن خیلی به وضعیت آموزش کودکان خود اهمیت نمی دادند.»

معلم کد ۱۲: «اینجا سطح اقتصادی والدین خیلی پایین است یعنی مادرها هم مشغول کار هستند ولی از نظر فرهنگی خیلی بالا هستند باینکه مادرها مشغول به کار هستند بازهم به بچه ها اهمیت می دهند و پیگیر آن ها هستند والدین اینجا کم و بیش بی سواد هستند.»

معلم کد ۹: «خانواده ها اینجا بی سواد و کم سواد هستند یعنی قدرت اینکه بتوانند به بچه ها درس بدهند یا کمک کنند ندارند چون نه وقت دارند و نتوان این که بتوانند به آن ها کمک کنند مثلاً من به والدین می گویم به کلاس اولی ها درس ندهند چون نحوه آموزش آن ها متفاوت است و فقط می گویم با آن ها تمرین کنند ولی درس ندهند.»

معلم کد ۲: «رابطه ما بسیار عالی است و رابطه زمانی خوب می شود که خود معلم هم با عشایر خوب رفتار کند و با این دید وارد عشایر نشود که چون این ها عشایر هستند سطحشان پایین تر است اگر با این دیدگاه به آن ها نگاه

نویسنده اول: محمدرضا وحدانی اسدی آموزش و یادگیری در کلاس‌های چندپایه...

کنیم نمی‌توانیم با عشایر رابطه خوبی برقرار کنیم و معلمی در میان عشایر می‌تواند زندگی کند و با اداره مشکل پیدا نکند که رابطه خوبی با والدین داشته باشد.

ترکیب جنسیتی کلاس

حضور دانش‌آموزان دختر و پسر در یک کلاس فرصت مناسبی است که با ویژگی‌ها یکدیگر آشنا شوند. این موقعیت از نظر برخی معلمان مفید و در برخی موارد مسئله‌ساز است.

معلم کد ۷: "حضور دانش‌آموزان دختر و پسر در یک کلاس سبب افزایش مهارت اجتماعی آن‌ها می‌شود. دانش‌آموزهای خودم مثل خواهر برادر با یکدیگر رفتار می‌کنند."

معلم کد ۱۲: "دخترها باسلیقه‌تر و فعال‌تر هستند و دخترها بهتر به درس‌ها گوش می‌دهند و تکلیفشان را بهتر انجام می‌دهند ولی پسرها اکثراً سمبل کار هستند دوست دارند زود کار را تحویل دهند و تکلیفی را که به آن‌ها گفته شده می‌خواند زود تمام کند. بله خواه‌ناخواه بر یکدیگر تأثیر می‌گذارند وقتی مثلاً من تکلیف یک دانش‌آموز را بقیه دانش‌آموزان نشان می‌دهند که چقدر مرتب و تمیز است روی بقیه نیز تأثیر می‌گذارد."

معلم کد ۵: "در پایه ششم شاید منجر به بلوغ زودرس شود."

معلم کد ۴: "تا پنجم مشکلی ندارند ولی ششم احتمال مشکل هست. مثلاً یک سال که یک سرباز معلم برای تدریس می‌خواست بیاید والدین کلاس پنجم و ششم گفتند اجازه نمی‌دهند دخترشان به مدرسه بیایند. برای پایه پنجم و ششم که دختران بزرگ‌تر می‌شوند مشکل وجود دارد. این مسئله به شناخت والدین از معلم بستگی دارد و اگر از معلم شناخت کافی داشته باشند فرزندشان را به مدرسه می‌فرستند اگر شناخت نداشته باشند نمی‌فرستند."

چندزبانگی

در مناطق روستایی و عشایر نشین برخی از والدین نمی‌توانند فارسی صحبت کنند در نتیجه فرزندان آن‌ها نیز هنگامی که وارد مدرسه می‌شود، قادر به فارسی صحبت کردن نیست، این موضوع کار آموزش و یادگیری را دشوار می‌کند. اگر معلم نتواند به زبان محلی آن‌ها صحبت کند، کار بسیار دشوار می‌شود. در این گونه موارد معلم با شناسایی دانش‌آموزانی که وارد پایه اول خواهند شد، از والدین می‌خواهند که یک سال قبل از کلاس اول یعنی در دوران پیش‌دبستانی دانش‌آموز را به مدرسه بفرستند.

معلم کد ۱: "در میان عشایر مسائل چندزبانگی وجود دارد و باید با زبان آن‌ها بتوانی صحبت کنی مخصوص برای پایه‌های پیش‌دبستانی و اول." در جدول ۵ خلاصه‌ای از یافته‌های حاصل از مصاحبه و دسته‌بندی آن‌ها در سه مقوله اصلی زیرساختی، آموزش و یادگیری ارائه شده است.

جدول ۵ وضعیت موجود کلاس‌های چندپایه بر اساس زیرساخت، آموزش و یادگیری

ردیف	زیرساختی	آموزش	یادگیری
۱.	کمبود بودجه، فضا و تجهیزات آموزشی	کمبود زمان آموزش	آموختن دانش‌آموزان پایه‌های بالاتر و یا پایین‌تر از یکدیگر
۲.	آموزش و تربیت معلم	دشواری کار در کلاس‌هایی با بیش از دو پایه	ارتباط والدین با مدرسه
۳.	تشکیل کلاس‌ها بر اساس آمار	توجه به تفاوت‌های فردی	ترکیب جنسیتی

ردیف	زیرساختی	آموزش	یادگیری
۴.	فاصله گرفتن راهبران آموزشی و تربیتی از وظیفه اصلی خود	کم‌توجهی به برخی دروس	چندزبانگی
۵.	دوره‌های ضمن خدمت	عدم تناسب محتوای کتاب با تجارب قبلی برخی دانش‌آموزان	
۶.	مسئله رفت و آمد معلمان	اختلالات یادگیری	
۷.	دستمزد		
۸.	محرومیت		

بحث و نتیجه‌گیری

کلاس‌های چندپایه یکی از انواع کلاس‌هایی که در جهان و ایران در حال برگزاری است. شناخت ویژگی‌ها متفاوت این کلاس‌ها نسب به کلاس‌های معمول و تک‌پایه جهت ارتقاء کیفیت آن‌ها امری ضروری به نظر می‌رسد. با توجه به اینکه تعداد قابل توجهی از دانش‌آموزان مخصوصاً در مناطق محروم و روستایی در کلاس‌های چندپایه حضور دارند، شناخت نقاط قوت و ضعف، فرصت‌ها و چالش‌های این کلاس‌ها زمینه را جهت ارتقاء کیفیت آن‌ها و ایجاد عدالت آموزشی فراهم می‌کند. با توجه به اینکه روش پژوهش حاضر پدیدارشناسی بوده است و با توجه به اینکه معلمان و راهبران آموزشی و تربیتی کلاس‌های چندپایه تجارب زیسته ارزشمندی از این موقعیت دارند، به‌عنوان مرجع شناسایی عوامل ضروری جهت ارتقاء کیفیت کلاس‌های چندپایه انتخاب شدند. با توجه به این مهم منابع علمی موجود در این حوزه

جهت استخراج مسائل مرتبط با کلاس‌های چندپایه مورد مطالعه قرار گرفت و بر مبنای مسائل استخراج‌شده سؤالاتی تدوین گردید. سؤالات قبل از طرح در جلسات مصاحبه با نمونه اصلی با توجه به نظر متخصصان علوم تربیتی و نمونه‌ای اولیه از معلمان کلاس‌های چندپایه، موردبازنگری قرار گرفت. با توجه به نیمه ساختاریافته بودن مصاحبه‌ها، سؤالات در خلال مصاحبه‌های اصلی نیز موردبازنگری قرار می‌گرفت. اشباع نظری در مصاحبه شمارده به دست آمد اما تا نفر هجدهم جهت دستیابی به اطمینان بیشتر ادامه یافت. پس از پایان مصاحبه‌ها یافته‌های حاصل از آن با توجه به روش کلایزی (۱۹۷۸) مورد تحلیل قرار گرفت. خروجی این مرحله سه مقوله اصلی و هجده زیر مقوله بود که می‌تواند جهت ارتقاء کیفیت این کلاس‌ها موردتوجه سیاست‌گذاران قرار گیرد. در ادامه به بحث بررسی درباره آن‌ها می‌پردازیم.

مسئله کمبود بودجه، امکانات و تجهیزات آموزشی توسط پژوهشگران مختلفی مطرح‌شده است (مسیمانگاه، ۲۰۲۰؛ ساکلن، ۲۰۱۵؛ کیونجا و سیمز، ۲۰۱۵). این مشکل توسط بیشتر مصاحبه‌شوندگان پژوهش حاضر نیز مطرح‌شده است. هر چه مدارس و کلاس‌های چندپایه از مراکز شهری دورتر می‌شویم اوضاع نگران‌کننده‌تر و بحرانی‌تر می‌شود. برخی از معلمان عشایری اظهار می‌داشتند که به آب، برق، تلفن، اینترنت، کلاس مناسب، توالت، تجهیزات آموزشی و کمک‌آموزشی دسترسی ندارند. در برخی موارد می‌توان گفت که تقریباً چیزی وجود ندارد که بتوان نام مدرسه، آموزش و یادگیری بر آن نهاد. جهت ایجاد عدالت آموزشی و رفع محرومیت باید به تأمین امکانات اولیه برای این مدارس و تجهیز آن‌ها توجه جدی شود.

مسئله مهم بعدی کمبود زمان آموزش است توسط پژوهشگران مختلف (هارگریوز، ۲۰۰۱؛ آکسوی^۱، ۲۰۰۸؛ لیتل، ۲۰۰۸) مورد تأکید قرار گرفته است. کمبود زمان آموزش مشکلی بود که اغلب افراد شرکت‌کننده در پژوهش حاضر بر آن تأکید کردند. اگر افزایش زمان آموزش به‌عنوان راه‌حل مطرح می‌شود، ایجاد امکان استراحت و تغذیه برای دانش‌آموزان دوره ابتدایی ضروری خواهد بود، در غیر این صورت بر اثر خستگی دانش‌آموزان ساعات اضافه‌شده به زمان آموزش نه‌تنها جبران کمبود زمان را نمی‌کند بلکه زمینه را برای دلزدگی نیز ایجاد می‌کند. راه‌حل دیگر آموزش روش‌های مدیریت و برنامه‌ریزی (هیری-بیهامر و هاسچر، ۲۰۱۵؛ بری، ۲۰۰۶؛ ونمن و رامیکر^۲، ۱۹۹۵؛ میلر، ۱۹۹۱) مناسب برای این‌گونه کلاس‌هاست که معلمان از همان زمان آموزش بهترین استفاده را ببرند.

معلم یکی از مهم‌ترین عوامل مؤثر بر کیفیت آموزش و یادگیری است. مراکز تربیت معلم و دوره‌های ضمن خدمت عوامل تأثیرگذار بر مهارت معلمان جهت ارتقاء کیفیت آموزش و یادگیری است. دوپلسیس، (۲۰۱۴)؛ ونمن، رامیکر، (۱۹۹۵)؛ کوکران-اسمیت، (۲۰۰۱) و کاسکان، متن، بالبول و کاللی، (۲۰۱۱) اظهار می‌دارند که مراکز تربیت معلم به‌قدر کافی به آماده‌سازی معلمان برای کلاس‌های چندپایه توجه نمی‌کنند. با توجه به تأکید مصاحبه‌شوندگان بر کمبود مهارت معلمان کلاس‌های چندپایه و کیفیت پایین برخی از دوره‌های ضمن خدمت می‌توان نتیجه گرفت که نظام آموزش و پرورش ایران نیز با این مسئله مواجه است. بر اساس اظهارت بیشتر معلمان آن‌ها اغلب از روش‌های تدریس سخنرانی که چندان مناسب کلاس‌های چندپایه نیست، استفاده می‌کنند. پژوهشگران مختلفی مثل میلر (۱۹۹۰)؛ هیری-بیهامر و هاسچر، (۲۰۱۵)؛ بری،

^۱. Aksoy

^۲. Veenman & Raemaekers

(۲۰۰۶)؛ ونمن و رامیکر، (۱۹۹۵) روش‌های فعال یادگیری را مناسب این مدارس می‌دانند؛ اما متأسفانه شرایط در برخی از مدارس با توجه به کمبود امکانات و تجهیزات چندان امکان توجه به این نکات را نمی‌دهد. انتظار می‌رود که دست‌اندرکاران امر با توجه به مقتضیات کلاس‌های چندپایه در دروس تربیت‌معلم تجدیدنظر کرده و به ارتقاء کیفیت دوره‌های ضمن خدمت توجه جدی داشته باشند.

تلفیق دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه در مدارس چندپایه و توجه به دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری و دیرآموز موردتوجه پژوهشگران بوده است (فوجس و فوجس، ۲۰۰۵؛ جاستین و همکاران، ۲۰۱۴). در مدارس چندپایه ایران نیز طرح تلفیق در حال اجرا است. یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که برخی از معلمان با روش‌های مناسب مواجه با دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه به‌قدر کافی آشنا نیستند. حضور متخصصان کودکان با نیازهای ویژه در کلاس‌های چندپایه جهت شناسایی این دانش‌آموزان و تشریح روش‌های آموزش‌های مناسب این کودکان به معلمان می‌تواند سبب ارتقاء کیفیت این کلاس‌ها گردد. پیشنهاد دیگر توجه بیشتر به این مسئله در دوره تربیت‌معلم و کلاس‌های ضمن خدمت است.

یکی از مزایای قابل توجه کلاس‌های چندپایه یادگیری دانش‌آموزان پایه‌های مختلف از یکدیگر است (بری، ۲۰۰۱؛ ماسلو، ۲۰۱۴؛ و پروهل و همکاران، ۲۰۱۳). شرکت‌کنندگان در پژوهش حاضر نیز بر این موضوع تأکید کردند که برای دانش‌آموزان پایه‌های بالاتر گوش دادن به دروس پایه‌های پایین‌تر سبب مرور مطالب و تثبیت یادگیری می‌شود و برای دانش‌آموزان پایه‌های پایین‌تر گوش دادن به مطالب کلاس‌های بالاتر پیش‌زمینه‌ای در ذهن آن‌ها ایجاد می‌کند. از سویی می‌توان از ظرفیت دانش‌آموزان پایه‌های بالاتر به‌عنوان معلم

نویسنده اول: محمدرضا وحدانی اسدی آموزش و یادگیری در کلاس‌های چندپایه...

خصوصی هم‌تا برای پایه‌های پایین‌تر نیز استفاده کرد. لازم به معلمان این کلاس‌ها شیوه استفاده هر چه بهتر از این مزیت آموزش داده شود.

از یافته‌های منحصربه‌فرد پژوهش حاضر می‌توان به موارد ذیل اشاره کرد: تشکیل کلاس بر اساس آمار، فاصله گرفتن راهبران آموزشی از وظایف اصلی خود، مسئله رفت‌وآمد معلمان، حقوق و دستمزد، محرومیت، کم‌توجهی به برخی دروس، عدم تناسب محتوای کتاب درسی با تجارب قبلی برخی دانش‌آموزان، ارتباط والدین با مدرسه، ترکیب جنسیتی و چندزبانگی. از آنجایی که موارد مشابه در مطالعات دیگر وجود ندارد، این موضوعات به شکل درونی مورد بحث و گفتگو قرار می‌گیرد.

مسئله تشکیل کلاس‌ها بر اساس آمار در برخی مدارس چندپایه مسئله مهمی است؛ زیرا اگر فاصله بین پایه‌ها زیاد باشد محیط کلاس به یادگیری آن‌ها کمک چندانی نمی‌کند، زیرا تفاوت زیادی میان دانش و مهارت دانش‌آموزان وجود دارد. بنا به اظهار شرکت‌کنندگان در پژوهش جمع‌دانش‌آموزان می‌تواند به حل این مسئله کمک کند.

همان‌طور که از عنوان پس‌سازمانی راهبران آموزشی و تربیتی برمی‌آید وظیفه آن‌ها هدایت معلمان در جهت ارتقاء کیفیت آموزش و تقویت ابعاد عاطفی دانش‌آموزان است؛ اما به دلیل کمبودهای فراوان کلاس‌های چندپایه راهبران آموزشی تبدیل به تدارکاتچی شده‌اند و بیشتر واسط بین کلاس‌های چندپایه و ادارات آموزش و پرورش هستند. برنامه‌ریزی دقیق به‌منظور پاسخ‌گویی به نیازهای این کلاس‌ها شامل بودجه، تجهیزات و فضای آموزشی فشار مربوط به تأمین این نیازها را از دوش راهبران برداشته و امکان توجه به حوزه‌های آموزشی و تربیتی را برای آن‌ها فراهم می‌کند. مسئله دیگر آموزش خود راهبران است که به روش‌های مطلوب آموزش در کلاس‌های چندپایه مسلط باشند و در اجرای آن‌ها به معلمان کمک کنند.

موضوع حقوق و دستمزد معلمان چندپایه و مسئله رفت و آمد معلمان بسیار جدی است. احساس تبعیض می تواند سبب کاهش کیفیت فعالیت ها در هر نظامی از جمله نظام آموزش و پرورش شود. بهتر است با توجه به بعد مصافت و سختی کار حقوق و دستمزد معلمان چندپایه تعیین شود که هم جبران هزینه صورت گیرد و هم انگیزه ای باشد که معلمان باتجربه مایل به خدمت در این مدارس باشند. توجه به این مسئله می تواند تأثیر قابل توجهی در ارتقاء کیفیت مدارس چندپایه داشته باشد.

از آنجایی که طبقه اقتصادی و اجتماعی رابطه همبستگی بالایی با پیشرفت تحصیلی دارد (منادی، ۱۳۷۳)، می توان انتظار داشت که فقر و محرومیت می تواند مانع دستیابی دانش آموزان کلاس های چندپایه به موفقیت شده و بر ارتباط والدین با مدرسه نیز تأثیر دارد. این محرومیت با توجه به یافته پژوهش حاضر مضاعف است، از یک سو به دلیل مشکلات اقتصادی و فقر دامن گیر برخی خانواده هایی که کودکان آن ها در کلاس های چندپایه مشغول تحصیل هستند قادر به تأمین نیازهای ضروری آن ها نیستند از سوی دیگر نظام آموزشی هم با کم توجهی به این مدارس امکان یادگیری با کیفیت و پیشرفت تحصیلی را از آن ها سلب می کند. این شرایط امکان دستیابی به عدالت آموزشی و ارتقاء طبقه اجتماعی و اقتصادی دانش آموزان طبقات فرودست را کاهش می دهد. راه حل این مسئله فراتر از نظام آموزشی است، توجه به توسعه زمینه را کاهش فقر خانواده ها و تأمین بودجه کافی برای آموزش پرورش جهت توجه به همه دانش آموزان را فراهم می کند. از سوی دیگر به برنامه های فرهنگی مناسب برای افزایش ارتباط والدین با مدرسه نیاز است.

به دلیل عدم آشنایی معلمان با روش های مطلوب آموزش، مدیریت و برنامه ریزی در کلاس های چندپایه برخی از دروس مانند هنر، ورزش و غیره مورد کم توجهی قرار می گیرند. کمبود بودجه، فضا و تجهیزات آموزشی این

نویسنده اول: محمدرضا وحدانی اسدی آموزش و یادگیری در کلاس‌های چندپایه...

مشکل را تشدید می‌کند. برای حل این مسئله توجه به دوره تربیت معلم و افزایش کیفیت دوره‌های ضمن خدمت و آموزش روش‌های مناسب کلاس‌های چندپایه این امکان را به معلمان می‌دهند که به همه دروس به شکل متوازن توجه کنند.

برخی معلمان اظهار می‌داشتند که محتوای کتاب درسی با تجارب برخی دانش‌آموزان همخوانی ندارد. تدوین متمرکز کتب درسی علت اصلی این مشکل است. از سوی دیگر برای تمرکززدایی نیز به آموزش معلمان در سطح بسیار بالایی است تا بتوانند با توجه به بافتی که در آن فعالیت دارند، کتب درسی را تدوین کنند. نظام آموزشی برای دستیابی به این هدف نیاز به بازنگری جدی در سیاست‌ها و برنامه‌های خود دارد تا بتواند معلمانی برنامه‌ریز تربیت کند. این مشکل از سویی با فقر و محرومیت خانواده‌های دانش‌آموزان ارتباط دارد که امکان سفر را ندارند.

طبق یافته‌های پژوهش حاضر حضور دختران و پسران در کنار یکدیگر سبب افزایش مهارت اجتماعی آن‌ها می‌شود. پسران از دختران می‌آموزند که در کارها نظم و دقت داشته باشند. بر اساس این یافته می‌توان پیشنهاد کرد که دانش‌آموزان دختر و پسر در کنار یکدیگر تحصیل کنند، زیرا این موقعیت زمینه آشنایی آن‌ها را با یکدیگر فراهم خواهد کرد و تأثیر عمیقی بر درک آن‌ها از یکدیگر در سراسر زندگی خواهد گذاشت. بنا به اظهارات شرکت‌کنندگان در پژوهش، برخی والدین دانش‌آموزان کلاس‌های پنجم و ششم خود را اگر معلم آن‌ها سرباز معلم باشد، به مدرسه نمی‌فرستند. این مسئله را از دو منظر می‌توان بررسی کرد، ابتدا انتخاب و گزینش معلم، متناسب با شرایط و بافت فرهنگی منطقه و دوم فرهنگ‌سازی و ایجاد اعتماد در والدین.

برخی دانش‌آموزان کلاس‌های چندپایه نمی‌توانند فارسی صحبت کنند. اگر معلم با خانواده‌ها آشنا باشد می‌تواند این دانش‌آموزان را در دوره پیش‌دبستانی به مدرسه فرابخواند تا هنگامی که وارد کلاس اول می‌شود با زبان فارسی آشنا

باشد. برنامه‌ریزی جهت آشناسازی والدین با زبان فارسی می‌تواند این مسئله را به شکل بنیادین حل کند. از طرف دیگر در گزینش معلمان باید دقت شود که با زبان بومیان منطقه آشنا باشد که به او امکان برقرار ارتباط با دانش‌آموزان و آموزش زبان فارسی را بدهد. معمولاً معلمان بر همین مبنا انتخاب می‌شوند. از سوی دیگر می‌توان زمینه را برای آموزش به زبان مادری فراهم کرد.

محدودیت اصلی پژوهش‌های کیفی، تعمیم‌یافته‌های آن است، از آنجایی‌که پژوهش حاضر در استان خراسان شمالی انجام شده است، باید در تعمیم‌یافته‌ها دقت کافی صورت گیرد. محدودیت بعدی محدودیتی معرفت‌شناختی است، اگر فرد نسبت به موضوعی دانش و اطلاعات کافی نداشته باشد، امکان تشخیص آن را ندارد. از تمام معلمان انتظار نمی‌روند که به متغیرهای فراوان مؤثر بر آموزش و یادگیری اطلاع کامل و کافی را داشته باشند، در نتیجه ممکن است برخی نکات مهم از دید آن‌ها و همچنین پژوهشگران مخفی مانده باشد. محدودیت بعدی نگاه کلی پژوهش حاضر است که به‌صورت کلی وضعیت موجود را استخراج کرده است، برای داشتن نگاه دقیق‌تر نیاز به پژوهش‌های بیشتر درباره هر یک از مقوله‌های به‌دست‌آمده در پژوهش حاضر است.

منابع

اسماعیلی، مصیب. (۱۳۹۵). بررسی رابطه بین مشکلات کلاس‌های چندپایه با انگیزه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و انگیزه کاری معلمان مدارس ابتدایی شهرستان میاندوآب در سال تحصیلی ۹۵-۹۶. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبائی.

الماسیان، سیده زینب. (۱۳۹۵). آسیب‌شناسی آموزش در کلاس‌های چندپایه از دیدگاه معلمان مدارس ابتدایی چندپایه شهرستان دلفان (استان لرستان). پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه الزهرا.

نویسنده اول: محمدرضا وحدانی اسدی آموزش و یادگیری در کلاس‌های چندپایه...

آقازاده، محرم؛ فضل، رخساره. (۱۳۸۴). *راهنمای آموزش در کلاس‌های درس چندپایه*. تهران: انتشارات آییژ.

بشیری حدادان، کلثوم؛ محمودی، فیروز؛ رضاپور، یوسف؛ ادیب، یوسف. (۱۳۹۴). توصیف تجارب و ادراک معلمان و کارشناسان از آموزش در کلاس‌های چندپایه دوره ابتدایی مناطق روستایی کلیبر. *پژوهش‌های آموزش و یادگیری*، شماره ۷.

بهمن نیا، سینا، محمودیان آذر، تورج. (۱۳۹۶). شیوه اداره و مدیریت کلاس درسی چندپایه. *مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی*. دوره سوم، شماره ۲.

پورمند، رسول؛ نوروزی، داریوش؛ زارعی زوارکی، اسماعیل؛ دلاور، علی. (۱۳۹۶). بررسی تأثیر روش تدریس گروهی آموزش هم‌زمان موضوعات مشترک با سطوح پیچیدگی متفاوت بر یادگیری دانش‌آموزان کلاس‌های چندپایه. *تدریس پژوهی*، سال پنجم، شماره ۳.

تلخابی، محمود؛ صفائی راد، نادر. (۱۴۰۰). طراحی فعالیت تلفیقی میان-رشته ای (اجتماعی و خواندن) برای توسعه درک یکپارچه در کلاس‌های چندپایه. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، شماره ۲، شماره پیاپی ۱۴۶، سال سی و هفتم.

حسینی، سیده هاجر. (۱۳۹۳). *مطالعه تطبیقی وضعیت حرفه‌ای و نظام تربیت معلم کلاس‌های چندپایه ایران با کانادا، یونان و اندونزی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی.

غیاث آبادی فراهانی، اکرم. (۱۳۹۳). *مقایسه عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان کلاس‌های چندپایه دوره ابتدایی در دروس تلفیقی و مجزا از هم در دو درس ریاضی و علوم در شهرستان تفرش*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی.

مددی امامزاده، زهرا. (۱۳۸۳). مقایسه مهارت‌های اجتماعی، عزت‌نفس و پیشرفت درسی بین دانش‌آموزان (دختر و پسر) کلاس‌های چندپایه و عادی (تک‌پایه) در دوره ابتدایی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تربیت‌معلم سابق خوارزمی کنونی.

منادی، مرتضی (۱۳۷۳). تأثیر طبقه اجتماعی دانش‌آموزان بر تصور معلمان از پیشرفت تحصیلی آن‌ها، فصلنامه تعلیم و تربیت، دوره دهم، شماره ۳-۴ پاییز و زمستان، شماره مسلسل ۳۹-۴۰.

Aksoy, N. (۲۰۰۸). Multi-grade school in Turkey: An overview. *International Journal Educational Development*, ۲۸ (۲): ۲۲۶.

Bassok, D., Latham, S., & Rorem, A. (۲۰۱۶). Is kindergarten the new first grade? *AERA Open*, ۱, ۱-۳۱. <https://doi.org/10.1177/2322858415611635>.

Berry, Chris. (۲۰۰۱). Achievement effects of multi-grade and monograde primary schools in the Turks and Caicos ISLAND. *International journal of Educational Development*, ۲(۶), ۵۳۷-۵۵۲.

Bornstein, M. H., Hahn, C. S., Putnick, D. L., & Suwalsky, J. T. (۲۰۱۴). Stability of core language skill from early childhood to adolescence: A latent variable approach. *Child Development*, ۸۵, ۱۳۴۶-۱۳۵۶. <https://doi.org/10.1111/cdev.12192>.

Brown, B.A. (۲۰۱۰). Teachers' accounts of the usefulness of multi-grade teaching in promoting sustainable human development related outcomes in rural South Africa. *Journal of Southern African Studies*, ۳۶(۱): ۱۸۹-۲۰۷.

Burns, R. B. and D. A. Mason. (۲۰۰۲). Class Composition and Student Achievement in Elementary Schools. *American Educational Research Journal*, ۳۹ (۱): (۲۰۷-۳۳).

Chapman, M.L. (۱۹۹۵). Designing literacy learning experiences in a multi-age classroom. *Language Arts*, ۷۲ (۶), ۴۱۶-۴۲۸.

Cochran-Smith, M. (۲۰۰۱). The outcomes question in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, ۱۷(۵), ۵۲۷-۵۴۶.

Colaizzi, P. F. (۱۹۷۸). Psychological research as the phenomenologist views it. In R. S. Valle & M. King (Eds.), *Existential Phenomenological Alternatives for Psychology* (pp. ۴۸-۷۱). Open

University Press.

Coskun, A; Metin, M; Bulbul, B & Kaleli, G. (۲۰۱۱). A study on developing an attitude scale towards multi-grade Classrooms for elementary school teachers. *Social and Behavioral Sciences*, 15, 2733–2737.

Du Plessis, Andre (۲۰۱۴). Challenges for multi-grade teachers in a rural district in South Africa. *Educational Research for Social change*. 3(1): 20-36.

Fuchs, D., and L. S. Fuchs. (۲۰۰۵). Peer-Assisted Learning Strategies: Promoting Word Recognition, Fluency, and Reading Comprehension in Young Children. *The Journal of Special Education*. ۳۹ (۱): ۳۴–۴۴.

Haffman, J. (۲۰۰۳). Multi age Teachers beliefs and practices. *Journal of Research in childhood Education*, 18(1), 5-17.

Hargreaves, E (۲۰۰۱). Multi-grade Teaching in Peru, Srilanka and Vietnam: An Overview. *International Journal of Educational Development*, 21: 510-520.

Hyry-Belhammer, E.K., & Hascher, T. (۲۰۱۵). Multi-grade teaching practices in Austrian and Finnish primary schools. *International Journal of Educational Research*, ۷۴: ۱۰۴-۱۱۳.

Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (۲۰۱۵). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health*. [https://doi.org/ ۱۰,۲۱۰۵/AJPH.۲۰۱۵,۳۰۲۶۳۰](https://doi.org/10.2105/AJPH.2015.302630).

Justice, L. M., Logan, J. A., Lin, T. J., & Kaderavek, J. N. (۲۰۱۴). Peer effects in early childhood education testing the assumptions of special-education inclusion. *Psychological Science*, ۲۵, ۱۷۲۲–۱۷۲۹. [https://doi.org/10,۱۱۷۷/۰۹۵۶۷۹۷۶۱۴۵۳۸۹۷۸](https://doi.org/10.1177/0956797614538978).

Little, A. (۲۰۰۸). Education for All and Multi-grade Teaching: Challenges and Opportunities. Compare. *A Journal of Comparative and International Education*, ۳۸ (۴):۵۰۵ – ۵۰۷.

Masello, P. (۲۰۱۴). Possibilities and Challenges of Teaching Reading in a Multi-Grade Classroom. *Mediterranean Journal Sciences*. ۵(۱۵):۳۵۹–۳۶۵.

Matshidiso, J (۲۰۱۴). Quality Basic Education for all Challenges in: Multi- grade Teaching in Rural schools. *Mediterranean Journal of Social Sciences MCSE Publishing, Rome- Itali*. ۵(۱).۵۳۱–۵۳۶.

Miller, B. A. (۱۹۹۰). A review of the qualitative research on multi-grade instruction. *Research in Rural Education*, ۷(۱), ۱-۸.

Msimanga, Mothofela R. (۲۰۲۰). Teaching and Learning in Multi-Grade Classrooms: The LEPO Framework. *Africa Education Review*, DOI: ۱۰.۱۰۸۰/۱۸۱۴۶۶۲۷, ۲۰۱۹, ۱۶۷۱۸۷۷.

Proehl, R. A., Douglas, S., Elias, D., Johnson, A. H., & Westsmith, W. (۲۰۱۳). A collaborative approach: Assessing the impact of multi-grade classrooms. *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*, ۱۶, ۴۱۷-۴۴۰.

Saqlain, N. (۲۰۱۵). A Comprehensive Look at Multi-Age Education. *Journal of Educational and Social Research*, ۵(۲), ۲۸۵.

Veenman, S. & Raemaekers, J. (۱۹۹۵). Long-term effects of a staff development programme on effective instruction and classroom management for teachers in multi-grade classes. *Educational Studies*, ۲۱: ۱۶۷-۱۸۵.

Veenman, S. (۱۹۹۵). Cognitive and non-cognitive effects of multi-grade and multi-age classes: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, ۶۵(۴), ۳۱۹-۳۸۱.

Veenman, S., Lem, P., & Roelofs, E. (۱۹۸۹). Training teachers in mixed-age classrooms: Effects of a staff development program. *Educational Studies*, ۱۵(۲).



تحلیل تجارب معلمان در اجرای برنامه درسی هنر در بستر آموزش مجازی دوره

اول ابتدایی^۱

Designing and Validating the Problem_Oriented Curriculum Model in the Elementary School Mathematics Course

S. Dadashi, B. Sabze, T. Bazgir

Abstract: The aim of this study was to analyze the experiences of teachers in the implementation of art curriculum in the context of virtual education in the first elementary school. For this purpose, qualitative research method with phenomenological approach was used. Participants in the study included first grade elementary school teachers in the academic year 1399-1400, which reached a theoretical saturation by purposive sampling with 11 people. The research tool was a semi-structured interview. The data obtained from the interview were extracted by inductive content analysis method and using open coding technique in concept sections, subcategories and main categories. The most important categories extracted included new goals, creative assignments, new teaching methods, use of various games, art education websites, audio file (storytelling). Also, the most important benefits extracted included the use of various resources and materials in education, appropriate and optimal use of teaching time, more teacher communication with individual students.

Keywords: Art Curriculum, lived experience, art teachers, virtual education

سهیلا داداشی^۲، بتول سبزه^۳، تهمنه بازگیر^۴

چکیده: شیوع بیماری کرونا و مجازی شدن فعالیت‌های آموزشی موجب کسب تجارب مختلفی در امر تدریس از سوی معلمان گردید که آشنایی با این تجارب و به اشتراک گذاری آن با سایر معلمان می‌تواند تاثیر مثبتی بر آموزش مجازی داشته باشد. از این رو پژوهش حاضر با هدف تحلیل تجارب معلمان در اجرای برنامه درسی هنر در بستر آموزش مجازی دوره اول ابتدایی انجام شد. به منظور بررسی تجربه زیسته معلمان درس هنر در فضای آموزش مجازی از روش پژوهش کیفی با رویکرد پدیدارشناسی استفاده گردید. مشارکت کنندگان در پژوهش شامل معلمان دوره اول ابتدایی در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ شهر پرنده واقع در استان تهران بودند که به روش نمونه گیری هدفمند با تعداد ۱۱ نفر به اشباع نظری رسید. ابزار پژوهش مصاحبه نیمه ساختارمند بود. داده‌های حاصل از مصاحبه به روش تحلیل محتوای استقرایی و با استفاده از تکنیک کدگذاری باز در بخش‌های مفهوم، زیر مقولات و مقولات اصلی استخراج گردید. در مجموع تعداد ۵۲ کد استخراج گردید. مهم ترین مقولات استخراج شده شامل اهداف نوین، تکالیف خلاقانه، روش تدریس نوین، استفاده از انواع بازی، سایت‌های اینترنتی آموزش هنر، فایل صوتی (قصه گوئی) بود. همچنین مهم ترین مزیت‌های استخراج شده شامل استفاده از منابع و مواد متنوع در آموزش، بهره گیری مناسب و بهینه از زمان آموزش، ارتباط بیشتر معلم با فرد فرد دانش آموزان، غنی تر شدن تجارب یادگیری بود. نتایج یافته‌های این پژوهش بر توسعه زیر ساخت‌های آموزش مجازی اعم از طراحی نرم افزارها و اپلیکیشن‌های متنوع و جذاب و کاربردی متناسب با هر درس به ویژه درس هنر در دوره اول ابتدایی تأکید دارد.

واژگان کلیدی: برنامه درسی هنر، تجربه زیسته، معلمان هنر، آموزش مجازی

۱. این مقاله مستخرج از پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه فرهنگیان انجام شده است. تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۱۱/۱۲
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۶/۲۱

۲. دانشجوی کارشناسی ارشد گروه آموزش علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران، رایانامه: ds_shaina19@yahoo.com

۳. استادیار گروه آموزش علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران، رایانامه: b.sabzeh@cfu.ac.ir

۴. استادیار گروه آموزش علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران، رایانامه: t.bazgir@yahoo.com

مقدمه

آموزش، یادگیری و به کارگیری اهداف مشخص جهت بهبود شاخص‌های مربوط در فراگیران از مهم‌ترین هدف و اصلی‌ترین محور نظام آموزشی و سیستم‌های مرتبط با آن می‌باشد (بالارد و همکاران^۱، ۲۰۱۷، ژائو و براون^۲، ۲۰۱۵). تمامی تغییرات و دستور العمل‌های آموزشی و شکل‌دهی رویکردهای مختلف در نظام آموزشی با هدف تقویت الگوی یادگیری و بهبود و رشد آن در بخش‌های مختلف در فراگیران می‌باشد (ایلریس^۳، ۲۰۱۸). به همین دلیل مفهوم یادگیری مقوله‌ای مهم در آموزش و مبنای مهم در سیستم کلان تعلیم و تربیت است (هارسبرگ و همکاران^۴، ۲۰۱۸).

هنر یکی از مواد درسی دوره ابتدایی است که در جدول درسی پایه‌های اول و دوم ابتدایی هفته‌ای دو ساعت و در پایه‌های سوم، چهارم و پنجم، یک هفته یک ساعت و در هفته بعدی دو ساعت به آن اختصاص داده شده است (عالیان و همکاران، ۱۳۹۹). رویکرد برنامه‌درسی هنر در دوره ابتدایی، تربیت هنری است. (برنامه درسی ملی، ۱۳۹۸). انجام دادن فعالیت‌های هنری در فضایی که کودکان آزادانه تخیل و اندیشه کنند، حواسشان تقویت شود، ظرفیت‌های نهفته هوش و تفکرشان پرورش یابد، عواطف و احساساتشان توسعه یابد و استعداد و خلاقیت‌هایشان شکوفا شود به تربیت هنری منجر می‌شود (نواب صفوی و همکاران، ۱۳۹۶).

تربیت هنری در ایجاد و بارورسازی زمینه‌های سازنده نظیر خلاقیت، رشد مهارت‌های شناختی، پرورش و تعدیل عواطف و احساسات، تحول سلوک فردی، رشد اخلاقی، افزایش اعتمادبه‌نفس، رشد مهارت‌های فیزیکی تاثیر شگرفت دارد (میزاییگی، ۱۳۹۰). هنر به دانش‌آموزان می‌آموزد که مسائل می‌توانند بیش از یک راه‌حل داشته باشند و پرسش‌ها نیز می‌توانند بیش از یک پاسخ را به همراه داشته باشند. از طریق آموزش هنر،

¹ Ballard

² Zhou and Brown

³ Illeris

⁴ Horsburgh

این مفهوم دریافت می‌شود که کارهای خوب با شیوه‌هایی مختلف انجام پذیرند (آیزنر^۱، ۲۰۰۲، به نقل از مهرمحمدی و کیان، ۱۳۹۹).

با توجه به اینکه هنر در برنامه درسی مدرسه از معدود عرصه‌هایی است که بر اهمیت دیدگاه فردی تاکید دارد بنابراین فراهم کردن فضایی که این شرایط را برای ارائه برنامه درسی هنر فراهم می‌کند آموزش مجازی است، لذا تدوین برنامه درسی متناسب با فضای مجازی یکی از تأکیدات مهم در این عرصه است (دالوندی، ۱۳۹۹).

امروزه فناوری اطلاعات و ارتباطات، الگوی فکری آموزش را دگرگون و مدل‌های موجود آموزشی را غنی‌تر کرده و شیوه‌های جدیدی نیز ایجاد می‌کند. این مدل‌ها ویژگی‌های آموزش مبتنی بر فناوری را به اشتراک می‌گذارند و شیوه‌های جدید آموزش و یادگیری را پیشنهاد می‌کنند که در آن یادگیرنده نقش فعالی داشته و بر یادگیری خودراهبر، مستقل، انعطاف پذیر و تعامل‌کننده تاکید دارد (فلاح‌زاده، ۱۳۹۹). استفاده از فناوری اطلاعات در آموزش باعث توسعه فناوری‌های نوین آموزشی شده است، در واقع آموزش مجازی وجه اشتراک فناوری اطلاعات و ارتباطات و آموزش است (رجبیان و صادق‌زاده، ۱۳۹۵). استفاده از شبکه‌های اجتماعی مجازی در آموزش به شکل‌های مختلف، نوآوری در آموزش را افزایش می‌دهد. همچنین برای تغییر فرایندهای شناختی و الگوهای یادگیری متناسب با عصر دیجیتال مناسب است. از ویژگی‌های اصلی استفاده از شبکه‌های اجتماعی در آموزش و یادگیری، پررنگ بودن یادگیری مشارکتی و تعاملی، ارتباط فردی و تعامل کلاسی است و به راحتی امکان مباحثه با تمام هم‌کلاسی‌ها، امکان درک و پذیرش نظر سایرین و شکل‌گیری دانش بر اساس توافقات اجتماعی را فراهم می‌کند (خاطری و همکاران، ۱۳۹۹).

اگر تا دیروز آموزش تنها از معلمان و مربیان سود می‌برد و کتاب به عنوان اصلی‌ترین منبع اطلاعاتی در امر آموزش محسوب می‌شد، امروزه آموزش با ابزارها و محیط‌های جدید ارتباطی روبرو شده است. پیشرفت‌های اخیر در صنعت رایانه و اطلاع‌رسانی،

¹ Eisner

ورود و ظهور شبکه‌های اطلاع‌رسانی ملی، بین‌المللی و به ویژه اینترنت، چندرسانه‌ها، فناوری‌های ارتباطی، ابزارها و روش‌های جدید را پیش روی طراحان، برنامه‌ریزان، مدیران و مجریان برنامه‌های آموزشی قرار داده است (کیا، ۱۳۸۸). از آنجا که برنامه‌درسی به عنوان محور فعالیت‌های آموزشی و یکی از مهم‌ترین عوامل در تحقق اهداف یاددهی یادگیری جایگاه بسیار مهمی دارد لذا باید با توجه به تغییر و تحولات فناورانه بتواند پاسخگوی نیازهای جامعه مورد نظر باشد (کوستا^۱، ۲۰۱۰).

یکی از رویکردهای نوین آموزشی در سال‌های اخیر، به‌کارگیری آموزش مجازی بدون نیاز به حضور مستقیم فراگیر و آموزش دهنده در محیط آموزشی است که در چند ماه اخیر به سبب شیوع ویروس کرونا و فراگیری بسیار بالای آن و تعطیلی مراکز آموزش حضوری از اهمیتی چند برابر برخوردار شده است (وینر^۲، ۲۰۲۰). در ذکر اهمیت این مساله فقط در کشور چین کمتر از سه ماه ۲۵۰۰۰ آموزش آنلاین جدید بکار گرفته شده است (سان^۳ و همکاران، ۲۰۲۰). آموزش مجازی علی‌رغم اثرات مثبتی که دارد دارای محدودیت‌های بسیاری نیز هست و از جمله خلا یک ارتباط مستقیم و حضوری و دریافت بازخوردهای کلاس در چارچوب آن می‌باشد که هماهنگی و گاهاً اثر بخشی آموزش در این زمینه را با مشکل و عوامل منفی در این زمینه رو به رو می‌کند در زمینه اثر بخشی این دوره و هر دوره آموزشی معلمان، ساختار و عوامل پیرامونی بسیاری درگیر می‌باشند (اولوسلو^۴ و همکاران، ۲۰۱۶). در یک سال اخیر همه‌گیری کرونا، مشکلات زیادی بر تمام شاخص‌های جامعه از جمله سلامت مردم تحمیل کرد، اما منجر به شکوفایی برخی قابلیت‌ها در کشور شده که از جمله آن می‌توان به فراگیر شدن و رونق یافتن آموزش مجازی در سراسر کشور اشاره کرد. به نظر می‌رسد که آموزش

¹ Cuesta

² Viner

³ Sun

⁴ Olowoselu

مجازی در کشور ما وارد فاز جدیدی شده و توجه بیش‌تری به آموزش‌های مجازی معطوف شده است (غفوری‌فرد، ۱۳۹۹).

آنچنان که اشاره شد ساختار روز آموزش به سوی آموزش مجازی و فناورانه معطوف است و شیوع و گسترده‌گی بیماری کرونا در عصر عناصر اخیر، به ضرورت توسعه و بکارگیری این روش سرعتی دو چندان را وارد کرده است. باید دید در این شرایط چه تغییراتی در ارائه برنامه درسی هنر و پرداختن به این برنامه صورت گرفته است. بی تردید در این زمینه نگرش معلم و الگوی آموزشی او مهم‌ترین نقش را دارد و در همین راستا این پژوهش بررسی پیرامون این مساله را مورد هدف قرار داده است و سوال اصلی خویش را چنین مطرح می‌کند که معلمان دوره ابتدایی چه تجاربی در ارائه برنامه‌درسی هنر دوره ابتدایی در بسترآموزش مجازی دارند؟

با توجه به موضوع پژوهش، مروری بر تحقیقات انجام شده در این حوزه، در داخل و خارج از کشور انجام شد که به شرح زیر است:

امیری و موسوی (۱۴۰۱)، در پژوهشی با عنوان "تبیین و بررسی نشانگرهای نوآوری محتوای برنامه‌های درسی هنر مدارس" دریافتند مهم‌ترین نشانگرها عبارت است از استقرار سامانه به‌روزکردن سرفصل‌های موجود، توجه به درس‌ها و موضوع‌های تلفیقی و همگرا، کاربست رویکرد دانش محوری بر پایه خلاقیت و با تأکید بر تقویت همزمان توانمندی‌های علمی و هنری در تدوین محتوا، توجه به تفاوت‌های فردی در حین فرایند تدوین محتوای برنامه‌درسی هنری، حاکم‌کردن قابلیت‌های هنری و زیباشناختی بر محتوای برنامه‌های درسی، توجه به آموزه‌های هنر اسلامی در راستای تدوین محتوا. یافته‌های پژوهش در بخش کمی نیز نشان داد میزان کاربست نشانگرهای نوآوری در محتوای برنامه‌های درسی هنری بیشتر از سطح متوسط است.

فلاح، هرنندی و طباطبایی (۱۴۰۰)، در پژوهشی با عنوان "تحلیل تطبیقی روش‌های تدریس و ارزشیابی در برنامه درسی هنر دوره ابتدایی ایران و کشورهای منتخب". این نتایج را به دست آوردند: به طور مشترک هر چهار کشور بر استفاده از روش قصه‌گویی، بحث و گفتگو، موسیقی و سرودها، اجرای نمایش، بازدید از گالری‌های هنری و

موزه‌ها و بهره‌گیری از سایت‌های اینترنتی تأکید دارند، حال آن که ارائه مدل برای نقاشی، سرمشق دادن برای خوشنویسی و تعریف پروژه فردی و گروهی مختص به ایران، بازی با خاک رس و توده‌های کاغذ، ساختن اشیا با چوب، ساختن عروسک‌های بومی و گردش در طبیعت مختص به برزیل، بازی‌های آموزشی مختص به یونان، روایت‌گری، برگزاری نمایشگاه از فعالیت‌های هنری دانش‌آموزان و استفاده از رسانه‌های اینترنتی مختص به کره جنوبی می‌باشد. نتایج مربوط به روش‌های ارزشیابی نیز مشخص کرد که ترجیح رویکرد کیفی، استفاده از پوشه کار، ثبت گزارش و مشاهده و قضاوت معلم از جمله اشتراکات است، در حالی که از نمایشگاه کاردستی، مباحثه با دانش‌آموزان درباره کیفیت آثار هنری و سنجش نگرش‌های هنری دانش‌آموزان در ایران، از پرسشنامه‌های انشایی و نظرخواهی از والدین در برزیل، از ارزشیابی اقدامات درون کلاسی و ارزشیابی فعالیت‌های خارج از کلاس در یونان و از فرایندمحوری و استفاده از چک لیست‌های مصوب در کره جنوبی استفاده می‌شود.

اسود و اسلامی (۱۴۰۰)، پژوهشی با عنوان "برنامه درسی آموزش هنر در دوره ابتدایی از دیدگاه معلمان شهرستان مهاباد" انجام دادند که یافته‌های این پژوهش حاکی از آن است که کدهای انتخابی مربوط به اهداف برنامه درسی آموزش هنر با عنوان‌های ۱ - توجه به حوزه شناختی اهداف آموزش هنر ۲ - توجه به حوزه عاطفی اهداف آموزش هنر ۳ - توجه به حوزه مهارتی اهداف آموزش هنر، در مورد محتوای برنامه درسی آموزش هنر کد‌های انتخابی ۱ - استفاده از جلوه‌های طبیعی محیط دانش‌آموز در تولید محتوای تربیت هنری ۲ - رعایت اصول حاکم بر انتخاب و سازماندهی محتوا در تولید محتوای نقاشی ۳ - رعایت اصول حاکم بر انتخاب و سازماندهی محتوا در تولید محتوای کاردستی ۴ - استفاده از محتوای موسیقی برای آموزش هنر ۵ - استفاده از داستان در تولید محتوای آموزش هنر و رعایت اصول حاکم بر انتخاب و سازماندهی محتوا، در باب روش‌های یاددهی-یادگیری برنامه درسی هنر در دوره ابتدایی سه کد انتخابی باعنوان‌های ۱ - روش فعال آموزش مهارت‌های هنری ۲ - روش فعال و غیر مستقیم

آموزش مهارت‌های هنری ۳- روش تعاملی و فعال آموزش مهارت‌های هنری، در خصوص دیدگاه معلمان در باب شیوه‌های ارزشیابی برنامه درسی هنر در دوره ابتدایی سه کد انتخابی با عنوان های ۱- ارزشیابی توصیفی ۲- آزمونهای عملکردی ۳- سنجش مشاهده ای

شرفی‌نیا، عمادی و جنتیان (۱۴۰۰)، در پژوهشی با عنوان "بررسی تأثیر آموزش الکترونیکی بر ایجاد انگیزه دانش‌آموزان ابتدایی" دریافتند که آموزش الکترونیکی به عنوان یک شیوه آموزشی یادگیرنده محور، باعث ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان ابتدایی شده است. همچنین یافته‌ها حاکی از آن بود آموزش الکترونیکی دربرگیرنده اصول یادگیری و فعالیت‌های شناختی از جمله یادگیری مشارکتی، داربست یادگیری، حل مسئله، یادگیری و تفکر شکل دهنده، ارزیابی واقعی و عینی، یادگیری اجتماعی و شناختی، یادگیری فعال و افزایش انگیزه است که از این طریق مهارت‌های تفکر در سطوح بالا که شامل تفکر محتوایی، تفکر انتقادی و تفکر خلاق است، ارتقاء می‌دهد.

مصیبی و بهجتی اردکانی (۱۴۰۰)، در پژوهشی با عنوان "مشکلات و چالش‌های آموزش مجازی در دوران شیوع ویروس کرونا در مقطع ابتدایی" مشکلات آموزش مجازی در حوزه‌های «آموزش»، «معلم و مدرسه»، «والدین»، «دانش‌آموزان» و «زیرساخت‌های آموزش مجازی» را شناسایی کردند. نتایج نشان داد که مشکلات آموزش مجازی در دوران شیوع ویروس کرونا، نه تنها متفاوت از مشکلات آموزش حضوری است؛ بلکه، به دلیل عدم آمادگی خانواده‌ها برای مواجهه با این مشکلات، گستردگی بیشتری نیز نسبت به آموزش‌های مجازی پیش از این دارند. با در نظر گرفتن این مشکلات، می‌توان جهت فراهم کردن زیرساخت‌های آموزش مجازی و پایه‌ریزی بستر فرهنگی برای پذیرش آن اقدام کرد به طوری که در آموزش‌های مجازی بعد از دوران پاندمی نیز مفید واقع شود.

ستاری و خادمی (۱۴۰۰) در پژوهشی با عنوان "ارزیابی و اولویت‌بندی انواع تعامل و مشارکت در محیط یادگیری الکترونیکی با استفاده از تکنیک تحلیل سلسله مراتبی" سهم متغیرهای تعامل معلم - دانش‌آموز در فضای مجازی را ۳۲ درصد، دانش‌آموز

— محتوا ۲۳ درصد و معلم — محتوا با ۱۶ درصد تخمین زدند که به ترتیب بالاترین ضریب تأثیر را در سطح یادگیری و رضایت دانش آموزان از تعامل و مشارکت در فرآیند یادگیری داشت. همچنین معیارهای تعامل در فضای مجازی را در ۶ گروه شامل ویژگی‌های فراگیران، ویژگی‌های معلمان، کیفیت مؤسسه و خدمات، کیفیت زیرساخت و سیستم، کیفیت دوره و اطلاعات، انگیزش بیرونی در مشارکت و تعامل قرار دادند.

ثری^۱ (۲۰۲۱)، در پژوهشی با عنوان "تأثیر بیماری کووید ۱۹ بر تجارب یادگیری دانش‌آموزان در دوره ابتدایی" دریافت برنامه درسی برای دوره ابتدایی با توجه به ملاحظات آموزش مجازی می‌بایست مورد بازنگری قرار گیرد. نتایج این پژوهش حاکی از آن بود که به ترتیب اهمیت، آموزش مهارت‌های تدریس برای معلمان، تقویت برنامه‌های آموزش آنلاین و توسعه فضای آموزش مجازی، ابتکار در شیوه‌های تدریس و ارزشیابی، از مهمترین این اقدامات و ملاحظات می‌باشد. همچنین یافته‌ها حاکی از آن بود که برآیند آموزش مجازی در دوره کرونا نسبت به آموزش حضوری از موفقیت کمتری برخوردار بوده است.

پوترا^۲ و همکاران (۲۰۲۰) در پژوهشی با عنوان "دیدگاه‌های معلمان ابتدایی آینده در مورد یادگیری آنلاین ریاضیات در طول شیوع ویروس کرونا" دریافتند که دوره آنلاین به دلیل اتصال ضعیف به اینترنت و محدود بودن سهمیه اینترنت کارایی کمتری نسبت به آموزش حضوری داشته است. این مشکلات بر عملکرد آنها دردرک مطالب ریاضی، تعامل با معلم و سایر دانش آموزان و انجام تکالیف تأثیر گذاشته است. با این حال، تعداد کمی از معلمان آینده نگر نگرش مثبتی نسبت به یادگیری آنلاین ریاضیات ارائه کردند. همچنین یافته‌های این پژوهش نشان داد که دولت باید مداخله کرده و برای موفقیت یادگیری آنلاین حمایت و پشتیبانی‌های لازم را به عمل آورد.

¹ Thiry

² Putra

وجیبا^۱ و همکاران (۲۰۲۰)، در مطالعه‌ای "نگرش یادگیری دانش آموزان اندونزیایی نسبت به یادگیری آنلاین در طول همه گیری ویروس کرونا"، به این نتیجه رسیدند که یادگیری آنلاین در طول همه گیری ویروس کرونا چندان موثر عملکرد نکرده است. علاقه یادگیری دانش آموزان به یادگیری آنلاین نیز کم است. بر اساس مصاحبه ای که با دانش آموزان و معلمان انجام شده است، اکثر آنها اظهار داشتند که عوامل مختلفی می‌تواند بر یادگیری آنلاین در چین تأثیر بگذارد، مانند محیط یادگیری و اینترنت. در این تحقیق پیشنهاد شده است که معلمان علاوه بر کلاس های آنلاین می‌توانند از رسانه های آموزشی ویدیویی نیز استفاده کنند که توسط کشورهای توسعه یافته برای حل مشکلات اینترنت استفاده می‌شود.

وجدی^۲ و همکاران (2020)، در پژوهشی با عنوان "سیاستگذاری برای آموزش مجازی در دوره کرونا برای مقطع ابتدائی" برخی از سیاست های آموزش دوره ابتدائی را که توسط دولت اندونزی در دوره اضطراری کرونا در سال ۲۰۲۰ اتخاذ شده است را مورد بررسی قرار داد. این خط مشی ها شامل تغییر در شیوه های یادگیری آنلاین برای کودکان مدرسه ای، اعم از توسعه صلاحیتهای معلمان ابتدائی، تقویت زیرساختهای آموزش مجازی، تغییر سرفصل دروس و شیوه های تدریس و ارزشیابی بود.

باسیلیا و کاواوز^۳ (2020)، در پژوهشی با عنوان "انتقال به آموزش آنلاین در مدارس در طول همه گیری ویروس کرونا در گرجستان" به بررسی ظرفیتهای کشور و جمعیت آن برای ادامه روند آموزش در مدارس به صورت آنلاین و آموزش از راه دور با حمایت دولت پرداخته شد. نتایج تأیید کرد که انتقال سریع به شکل آنلاین آموزش با موفقیت انجام شده است و از تجربیات به دست آمده می‌توان در آینده استفاده کرد. این تجربیات و مطالعات می‌تواند برای کشورهای دیگری که هنوز راه های گذار را پیدا نکرده اند مفید باشد. درسی که از همه گیری سال ۲۰۲۰ گرفته می‌شود، نسلی از قوانین،

¹ Wijaya

² Wajdi

³ Basilaia & Kvavadze

مقررات، پلتفرم‌ها و راه‌حل‌های جدید را برای آینده آموزش، زمانی که کشورها، دولت و جمعیت آماده‌تر از امروز خواهند بود، آماده می‌سازد.

نامبیار^۱ (۲۰۲۰)، در پژوهشی با عنوان “تأثیر یادگیری آنلاین در طول بیماری کووید ۱۹ دیدگاه دانش‌آموزان و معلمان” دریافت که حوزه‌های زیر برای رضایت معلم و دانش‌آموز از کلاس‌های آنلاین مهم هستند، این حوزه‌ها عبارتند از: کیفیت و تعامل به موقع بین معلم و دانش‌آموز، در دسترس بودن پشتیبانی فنی، طرح درس کلاس آنلاین به‌شکل ساختاریافته و اصلاحات لازم در اهداف، محتوا و روش‌ها برای تطبیق برگزاری کلاس‌های تئوری و عملی با فضای مجازی و آنلاین.

در یک جمع‌بندی از مطالعات صورت گرفته حوزه آموزش مجازی درس هنر، وجود خلا نظری و عملیاتی در زمینه مورد بررسی، دستیابی به شناخت عمیق‌تر از تجارب دو سال اخیر معلمان درس هنر در دوره اول ابتدایی و افزوده‌سازی دانش نظری در این حوزه به واسطه امکان بروز و ظهور نوآوری در بررسی‌هایی که به روش پدیدارشناسی انجام می‌شود، پژوهش حاضر در صدد پاسخگویی به سوالات زیر است:

معلمان دوره اول ابتدایی از کدام اهداف برنامه‌درسی هنر را در بستر آموزش مجازی استفاده می‌کنند؟

معلمان دوره اول ابتدایی از چه مواد، منابع و ابزارهایی برای اجرای برنامه‌درسی هنر در بستر آموزش مجازی استفاده می‌کنند؟

معلمان دوره اول ابتدایی چه فرصت‌های یادگیری را برای اجرای برنامه‌درسی هنر در بستر آموزش مجازی فراهم می‌کنند؟

معلمان دوره اول ابتدایی از کدام روش‌های تدریس برای اجرای برنامه‌درسی هنر در بستر آموزش مجازی استفاده می‌کنند؟

¹ Nambiar

معلمان دوره اول ابتدایی تجارب یادگیری دانش‌آموزان را در درس هنر در بستر آموزش مجازی چگونه ارزشیابی می‌کنند؟

معلمان دوره اول ابتدایی چه مزیت‌ها و محدودیت‌هایی را در اجرای برنامه‌درسی هنر دوره اول ابتدایی در بستر آموزش مجازی مطرح می‌کنند؟

روش شناسی پژوهش

پژوهش حاضر یک مطالعه کیفی و از نوع پدیدارشناختی است. در فرایند مطالعه پدیدارشناسی، پس از انتخاب موضوع یا پدیده مورد مطالعه، محقق به گردآوری داده‌ها از اشخاصی که تجربه آن موضوع را دارند و به بسط و ترکیبی توصیفی از جوهره و ماهیت تجربه می‌پردازد. این توصیف شامل دو پرسش: چه چیزی تجربه شده و چگونه تجربه شده است، می‌پردازد. دلیل انتخاب این رویکرد این است که هر کدام از معلمان از دیدگاه‌ها، تجارب و روش‌های متفاوت و متنوعی برای ارائه درس هنر در بستر فضای مجازی برخوردارند. فضایی که با توجه به نو بودن و گستردگی، می‌تواند دسته‌های متنوعی از پاسخ‌ها و نگاه به برنامه‌درسی هنر را ایجاد نماید و این امر کمک می‌کند تجارب متعدد بر اساس تنوع دیدگاه‌ها و الگوهای آموزشی معلمان بدست آید. در این پژوهش نیز با توجه به هدف مورد مطالعه، شرکت‌کنندگان بر اساس نمونه‌گیری هدفمند از بین معلمان دوره اول ابتدایی، در ۴ مدرسه مختلف که پیشتر پژوهشگر با آنان همکاری داشت و در دسترس وی بودند، انتخاب و سپس تا رسیدن به اشباع نظری مصاحبه‌ها ادامه یافت. ملاک انتخاب شرکت‌کنندگان در این پژوهش، داشتن سابقه تدریس درس هنر در دوره اول ابتدایی در بستر فضای مجازی بود.

ابزار جمع‌آوری اطلاعات، مصاحبه نیمه ساختاریافته مبتنی بر سوال‌های باز پاسخ است که بر اساس آن دیدگاه‌ها، تجارب و نظرات شرکت‌کنندگان درباره سوالات تحقیق جمع‌آوری شد. اعتبار داده‌ها با استفاده از تکنیک‌های تأییدپذیری از طریق خودبازبینی پژوهش‌گران و اعتمادپذیری با هدایت دقیق جریان جمع‌آوری اطلاعات و هم‌سوسازی پژوهش‌گران تعیین شد. در خلال طراحی فرایند انجام مصاحبه، راهنمای تهیه شده

مدنظر قرار گرفت. تلاش شد تا آنجا که امکان‌پذیر است همه مصاحبه‌ها با افراد به صورت حضوری و فردی (با رعایت پروتکل‌های بهداشتی) در زمان‌های مختلف طبق برنامه‌ریزی و هماهنگی انجام شده قبلی و عموماً در محیط کاری انجام گردد. در صورت عدم امکان انجام مصاحبه حضوری، مصاحبه به صورت صوتی یا تصویری از طریق شبکه‌های اجتماعی در دسترس قرار گرفت بدین صورت که از طریق پیام رسان واتس آپ و ارسال ویس و پاسخگویی هم زمان به سوالات، برخی مصاحبه‌ها انجام پذیرفت. سپس متن پاسخ‌ها در اختیار شرکت‌کننده قرار گرفت تا بدفهمی و ... نباشد و شرکت‌کننده پاسخ‌ها را تایید کرد به منظور تحلیل درست و از دست ندادن اطلاعات به دست آمده در طول مصاحبه‌ها، با جلب رضایت شرکت‌کنندگان مکالمات ضبط و سپس پیاده سازی شد. در روند انجام مصاحبه ابتدا هدف تحقیق، فرم رضایت و سؤال‌های مصاحبه در اختیار شرکت‌کنندگان قرار گرفت و در نهایت پاسخ‌های آنان جمع‌آوری شد.

برای تحلیل داده‌ها از روش تحلیل مضمون استفاده گردید. تحلیل مضمون، روشی برای شناخت، تحلیل و گزارش الگوهای موجود در داده‌های کیفی است. به این صورت که در مرحله اول که آشنایی با داده‌هاست ابتدا متن مصاحبه‌ها چندین بار خوانده شده و پس از آشنایی با داده‌ها در مرحله دوم کدهای اولیه ایجاد می‌شوند سپس در مراحل بعدی کدهای شناسایی شده در قالب مضمون‌های بالقوه دسته‌بندی و خلاصه شده و پس از بازبینی مضمون‌ها، آن‌ها را تعریف و نام‌گذاری کرده و گزارش نهایی ارائه می‌شود.

گزارش یافته‌ها

از مجموع ۱۱ نفر معلم مشارکت‌کننده در پژوهش، ده نفر زن و یک نفر مرد بودند که تعداد چهار نفر از آنان بین ۲۰ تا ۳۰ سال، تعداد پنج نفر از آنان ۳۰ تا ۴۰ سال و در

نویسنده اول: سهیلا داداشی

تحلیل تجارب معلمان در اجرای برنامه درسی هنر...

نهایت دو نفر از آنان ۴۰ سال به بالا بودند. به لحاظ سابقه خدمت نیز سه نفر دارای سابقه کمتر از ۵ سال، چهار نفر ۵ تا ۱۰ سال، دو نفر ۱۰ تا ۱۵ سال و دو نفر بالای ۱۵ سال بودند. همچنین از این تعداد شش نفر با کمتر از ۵ سال خدمت در دوره اول ابتدایی، دو نفر ۵ تا ۱۰ سال، دو نفر ۱۰ تا ۱۵ سال و در نهایت یک نفر بالای ۱۵ سال بودند. در خصوص مدرک تحصیلی نیز هفت نفر دارای مدرک کارشناسی و چهار نفر مدرک کارشناسی ارشد داشتند که از این تعداد هشت نفر در رشته‌های مرتبط با علوم تربیتی و سه نفر غیرمرتبط با علوم تربیتی (علوم ارتباطات، حقوق و علوم تجربی) تحصیل کرده بودند (جدول ۱):

جدول ۱ مشخصه های معلمان شرکت کننده در پژوهش

ردیف	جنسیت	سن	سابقه خدمت در دوره اول ابتدایی	سابقه خدمت	آخرین مدرک تحصیلی	حوزه تخصص
۱	زن	۲۲ سال	۲ سال	۵ سال	کارشناسی	آموزش ابتدایی
۲	زن	۲۲ سال	۲ سال	۵ سال	کارشناسی	آموزش ابتدایی
۳	زن	۴۰ سال	۲ سال	۲ سال	کارشناسی ارشد	روانشناسی تربیتی
۴	مرد	۳۱ سال	۲ سال	۳ سال	کارشناسی ارشد	مدیریت آموزشی
۵	زن	۲۸ سال	۸ سال	۸ سال	کارشناسی	آموزش ابتدایی
۶	زن	۳۱ سال	۴ سال	۴ سال	کارشناسی ارشد	ارتباطات
۷	زن	۲۲ سال	۲ سال	۵ سال	کارشناسی	آموزش ابتدایی
۸	زن	۳۱ سال	۶ سال	۱۲ سال	کارشناسی ارشد	مدیریت آموزشی
۹	زن	۳۷ سال	۱۱ سال	۱۳ سال	کارشناسی	حقوق
۱۰	زن	۴۳ سال	۱۵ سال	۲۰ سال	کارشناسی	آموزش ابتدایی
۱۱	زن	۵۳ سال	۲۰ سال	۳۰ سال	کارشناسی	آموزش ابتدایی

نتایج تحلیل مضمون داده‌های پژوهش (تحلیل محتوا)

در پاسخ به سؤالات پژوهش، ابتدا داده‌های حاصل از مصاحبه به کمک تکنیک کدگذاری باز، در قالب مفاهیم و مقولات آنان استخراج شدند که به تفکیک سؤالات پژوهش، به شکل جدول و همچنین با استفاده از نرم‌افزار مکس کیودا به شکل ترسیمی آورده شده‌اند:

سؤال اول پژوهش: اهداف مورد استفاده برنامه درسی هنر در بستر آموزش مجازی

از منظر معلمان دوره اول ابتدایی کدامند؟

جدول ۲ نتایج کدگذاری باز برای اهداف برنامه درسی هنر در دوره اول ابتدایی در

بستر آموزش مجازی

مفاهیم	کدهای استخراج شده	نمونه پاسخ مصاحبه‌شونده
اهداف دانشی	شناخت رنگ های مختلف	"دانش آموز متوجه میشه از رنگ های مختلف برای انتقال ایده و نظرش به مخاطب استفاده کنه"
	معرفی و کاربرد و استفاده از اشکال هندسی	"از نظر من پر رنگ ترین هاش و چیزهایی که اهمیت بیشتری داره و معلم بایدد وقت بیشتری براشون بزاره معرفی و کاربرد و استفاده از اشکال هندسی هست"
اهداف دانشی	آشنایی با رشته‌های مختلف هنری	"به عنوان مثال کاردستی، نقاشی، نمایش نامه نویسی و بازیگری که البته موارد بیشتری هم هست اما من فقط زمان لازم برای آشنا کردن دانش‌آموزانم با نقاشی و کاردستی را داشتم."
	تحقیق و آشنایی با آثار هنری بزرگان کشور	"یک جوایمی می‌توانند با میراث فرهنگی کشورمان آشنا شوند چون یک بعد هنر علاوه بر جنبه ی زیبایی، جنبه فرهنگی می‌تواند باشد"

مفاهیم	کدهای استخراج شده	نمونه پاسخ مصاحبه‌شونده
اهداف نگارشی		ارتباط با فرهنگ جامعه باشد که در درس هنر دانش آموزان می توانند با فرهنگ جامعه آشنا شوند.
	تحریک علاقه دانش آموزان	"معلم از روش هایی استفاده کند که دانش آموزان ترغیب و تشویق به انجام موضوع مورد نظر مثلا نقاشی بشه اگر دانش آموز به چیزی علاقه مند نباشه انجام نمیده و اگر به اجبار باشه نتیجه خوبی نداره و بازخورد مناسبی نمی گیریم"
	ایجاد حس مثبت به آموزش دیگر دروس	"چون دانش آموز کلاس اول بعد شش سال که فقط بازی می کردند و آموزش رسمی نداشتن وارد موضوعات ریاضی و جملات می شن پس زنگ هنر می تونه یک زنگ تفریح باشه براشون تا با کاردستی و نقاشی خستگی ذهنی درس ها ی دیگر را رفع کند"
	افزایش علاقه و توجه	"دانش آموز ایده خود را روی کاغذ در قالب نقاشی پیاده می کند از حالت تک بعدی خارج میشه و برای ابراز نظرش به خیلی جهات نقاشی از نظر رنگ و ابعاد توجه میکنه"
	پرورش احساسات و هیجانات	"در حیطه نگارش بچه ها می توانند در قالب هنر احساسات افکار خودشون را نشان بدن من به عنوان روانشناس می دونم که هنردرمانی داریم پس هنر می تونه راهی برای ابراز احساسات و تخلیه هیجانات ما باشه"
	افزایش اعتماد به نفس	"وقتی بچه ها شروع به توضیح درباره نقاشی خود برای دوستان و معلم می کنند اعتماد به نفس پیدا می کنند."

مفاهیم	کدهای استخراج شده	نمونه پاسخ مصاحبه‌شونده
اهداف مهارتی	بروز احساس توانمندی در دانش آموز	"در حین انجام فعالیت های هنری دانش آموز به توانایی و استعداد های خودش هم پی می برد."
	توانایی دست ورزی	"مثلا بتونه کاغذ را مجاله کنه بتونه با قیچی کار کنه"
	توسعه قابلیت های تفکر	"دانش آموز برای کشیدن نقاشی با موضوع خاص به تجربیات و خاطراتش رجوع میکنه و درباره هر کدام از جهات مختلف فکر میکنه تا به نتیجه دلخواه برسه"
	نحوه استفاده از ابزارها	"نحوه تراشیدن مداد و استفاده از خط کش و چسب و برش دادن با قیچی و ... که زمان زیادی لازم داره"
	نگاه به جزئیات و تشخیص تمیز دیداری	"اینکه بچه ها وقتی به یک شی نگاه می کنند و قراره ازش الهام بگیرن و آن را نقاشی کنند."
	افزایش مشارکت پذیری	اگر بچه ها در قالب فعالیت های گروهی و دسته جمعی کاری انجام بدن و مشارکت پذیری در آن ها تقویت بشه"
	تقویت مهارت های حسی مختلف	"وقت بچه ها کاردستی درست می کنن و از ابزار های مختلف استفاده می کنند و استفاده درست از آن ها را یاد می گیرند هماهنگی دیداری حرکتی آن ها افزایش پیدا می کنه"
	افزایش خلاقیت	"یعنی که ازادانه خودشون هر چی در ذهن دارند بگن البته اولش نمیشه گفت هرچی میخوان درست کنن یا بکشن چون درصد خلاقیت و توانایی بچه ها یکسان نیست و بعضی ها نیاز به ایده و راهنمایی دارند تا بتونن بقیه راه را ادامه

مفاهیم	کدهای استخراج شده	نمونه پاسخ مصاحبه‌شونده
		بدن برای همین سعی مرکدوم در ابتدا خودم کارهایی را انجام بدم و بهشون میگفتم این یک نمونه اس و شما میتوننن با خلاقیت خودتون مشابه این کار را انجام بدین . "
	توسعه مهارت های اجتماعی	"در حین انجام کارهای هنری همچنین همکاری و صحبت درباره نحوه انجام کار در جمع خانواده و همچنین در کلاس آنلاین مهارت های اجتماعی دانش آموزان افزایش پیدا میکنه."
	توسعه مهارت تصمیم گیری و پشتکار	"گاهی براشون چند نمونه از کاردستی ها را ارسال می کنم و ازشون می خوام با توجه به علاقه و توانایی که دارند یکی را انتخاب کنند و با خلاقیت خودشون کار جدیدتری خلق کنند."
تکنیک های نوین (در انطباق با شیوه آموزش مجازی)	تمرکز از نظارت مستقیم به رفع اشکال	"در حالت حضوری شخصی میتونستم نظارت و رفع اشکال کنم . در حالت مجازی با ارسال فیلم و توضیحات رفع اشکال کلی صورت می گرفت"
	تغییر تمرکز معلم از کیفیت یادگیری دانش آموز به اطمینان از یادگیری دانش آموز	"مثلا وقتی من گفتم چهارفصل را نقاشی کنن و برای هر کدام یک جمله بنویسن ن نمیدونم دقیقا خودش جملات را نوشته یا مادرش کمک کرده ولی سر کلاس همه چیز توانایی و تراوشات ذهنی خود بچه ها ست . "
	تمرکز اهداف بر انگیزه دانش آموزان در آموزش مجازی	"در آموزش مجازی به نسبت آموزش حضوری، از شوروشوق دانش آموزان کاسته شده و مجبوریم بخش مهمی از اهداف را بر ایجاد و تقویت انگیزه یادگیری دانش آموزان متمرکز کنیم"

مفاهیم	کدهای استخراج شده	نمونه پاسخ مصاحبه‌شونده
	تمرکز بر تقویت حس زیبایی شناسی دانش آموزان در تغییر از دنیای واقعی به دنیای مجازی	"در فضای مجازی هم باید سعی کنیم حس زیبایی شناسی در بچه ها را با کارهای مختلف تقویت کنیم"
	بهره‌گیری از فرصت‌های آموزش مجازی و استفاده از امکانات آن	"با مجازی شدن آموزش هم فرصت بیشتری پیدا کردم و این کار را ادامه دادم با ارسال فیلم و عکس . همچنین در زمینه آموزش اریگامی و کلاژ با وسایل مختلف هم فعالیت های بسیاری برای دانش اموزان ارسال می کردم تا ضمن ایجاد انگیزه و افزایش ذوق هنری آن ها فعالیت ها را با دروس مختلف تلفیق کنم"

همانطور که در جدول ۲. مشاهده می‌کنید در پاسخ به چگونگی اجرای تدریس خلاق در آموزش مجازی، با توجه به پاسخ‌های معلمان مشارکت‌کننده در پژوهش، مفاهیم شامل؛ اهداف دانشی، نگرشی، مهارتی و تکنیک‌های نوین (در انطباق با شیوه آموزش مجازی) استخراج گردید که هر یک از مفاهیم، مقولاتی را شامل شد.

سؤال دوم پژوهش: معلمان دوره اول ابتدایی از چه مواد، منابع و ابزارهایی برای اجرای برنامه درسی هنر در بستر آموزش مجازی استفاده می‌کنند؟

جدول ۳- نتایج کدگذاری باز برای مواد منابع و ابزار های اجرای برنامه درسی هنر در بستر آموزش مجازی

مفاهیم	کدهای استخراج شده	نمونه پاسخ مصاحبه‌شونده
مواد	مواد دور ریز و قابل بازیافت	"مثلاً با سی دی خراب و تراش مداد و اضافه های کاغذ کلی چیزهای جذاب درست کردیم"

مفاهیم	کدهای استخراج شده	نمونه پاسخ مصاحبه‌شونده
	کاغذ رنگی	با کمک کاغذ رنگی و تکنیک‌های اریگامی کلی چیزهای قشنگ درست کردیم با بچه‌ها
	مواد طبیعی مثل سنگ و برگ	"از دانش‌آموزانم خواستم تا با سنگ و چوب نقاشی برجسته بکشند"
	پنبه و دستمال کاغذی	"به کمک پنبه و دستمال کاغذی اسکراب برد درست کردیم"
منابع	کلیپ و انیمیشن	"مثلاً یک کلیپ یا انیمیشن جذاب براشون می‌فرستادم و ازشون می‌خواستم برام تعریف کنن که با زبان کودکانه برام تعریف می‌کردند که به این ترتیب مهارت داستان‌گویی در آن‌ها افزایش پیدا می‌کند"
	استفاده از انواع بازی	"در زنگ‌های هنر از بازی استفاده می‌کردم. ازشون می‌خواستم ارزوهاشون رو کاغذ بنویسن و نقاشی کنند."
	کتاب‌های آموزش اریگامی	"برخی از کتاب‌های با قیمت مناسب اریگامی را به بچه‌ها معرفی می‌کردم"
	کتاب‌های آموزش کاریکاتور	"از کتابهای آموزش کاریکاتور برای پرورش خلاقیت دانش‌آموزان در نقاشی استفاده کردم"
	سایت‌های اینترنتی آموزش هنر	"هر سایت معتبر و جذابی که آموزش نقاشی، کاردستی، قصه‌گویی و غیره داشت رو آخر کلاس به بچه‌ها معرفی می‌کردم"
	تولید محتوا الکترونیکی	"شخصاً تولید محتوای الکترونیکی می‌کردم تا کلاس برای بچه‌ها جذاب بشه"
	فایل صوتی (قصه‌گویی)	"از یکسری فایل‌های صوتی قصه‌گویی برای تقویت حس شنوایی و ادراکی بچه‌ها در کلاس درس مجازی بهره گرفتیم"

مفاهیم	کدهای استخراج شده	نمونه پاسخ مصاحبه‌شونده
ابزار	قیچی	"استفاده از قیچی برای برش و شکل دادن به کاغذ و پارچه و ..."
	نخ و سوزن	"استفاده از نخ و سوزن برای دوخت عروسک نمدی"
	اسکراچ برد نقاشی	"با استفاده از گواش مشکی و مدادشمعی های مختلف اسکراچ برد درست می کنیم و دانش آموز طرح های مختلفی را روی آن نقاشی میکنه."
	مداد رنگی و گواش	"برای رنگ آمیزی نقاشی ها از مداد رنگی و گواش استفاده می کنند."
	بوم نقاشی	"استفاده از بوم های نقاشی پارچه ای میتونه حس خوب و جدیدی به دانش آموز برای نقاشی کردن بده."

همانطور که در جدول ۳ مشاهده می‌کنید، در پاسخ به سؤال دوم پژوهش، مقولات منابع و ابزارهای آموزشی در برنامه درسی هنر در بستر مجازی، تفکیک گردید.

سؤال سوم پژوهش: معلمان دوره اول ابتدایی چه فرصت‌های یادگیری را برای اجرای برنامه درسی هنر در بستر آموزش مجازی فراهم می‌کنند؟

جدول ۴- نتایج کدگذاری باز برای ایجاد فرصت های یادگیری در اجرای برنامه

درسی هنر دوره اول ابتدایی در بستر آموزش مجازی

مفاهیم	کدهای استخراج شده	نمونه پاسخ مصاحبه‌شونده
نوع محتوا	آموزش محتوای از پیش تعیین شده	"پوشش سرفصل‌های از قبل تعیین شده در ساعات اصلی کلا درس"
	تلفیق درس هنر با دروس ریاضی و	"مثلا برای آموزش پرنده انگری برد مثلث که در

مفاهیم	کدهای استخراج شده	نمونه پاسخ مصاحبه‌شونده
	علوم	درس تشدید یادشون میدم. شکل هندسی آن به خاطر ارتباطش با درس ریاضی و آموزش اشکال هندسی - رنگ قرمزی داره و مورد علاقه بچه ها هست . "
	آموزش برخی مهارت‌های هنری خاص	"آموزش کارت پستال هم داشتیم که جزو کاردستی ها بود . کلاژکاری هایی هم داشت و همراه با ارسال ویدیو آموزش داده میشد"
تکالیف خلاقانه	تشخیص استعدادهای دانش‌آموزان	"همیشه سعی می کنم فرصت کافی به دانش آموزان بدهم تا خلاقیت آن ها بروز پیدا کند و کارهای ان ها را به هیچ عنوان قضاوت نمی کنم ."
	هدایت علائق دانش‌آموزان	"فقط آن ها را تشویق می کنم تا علائق خود را پیدا کنند و در همان جهت پیش بروند."
	تجاری یادگیری غنی	"من بچه هارو محدود نمی کنم که دقیقا کاری مشابه کار من را انجام بدن مثلا بهشون نمی گم با دایره یک موش بکش . میگم با این دایره هر چیزی که خودتون دوست دارین بکشین تا همه از خلاقیت خودشون استفاده کنن و آزاد باشن تو انتخاب"

همانطور که در جدول ۴ مشاهده می‌کنید در پاسخ به نوع فرصت‌های یادگیری در اجرای برنامه درسی هنر در بستر آموزش مجازی ، معلمان مشارکت‌کننده در پژوهش مواردی را عنوان کردند که در قالب دو مقوله انواع محتوا و تکالیف خلاقانه استخراج گردید.

سوال چهارم پژوهش: معلمان دوره اول ابتدایی از کدام روش‌های تدریس برای اجرای برنامه درسی هنر در بستر آموزش مجازی استفاده می‌کنند؟

جدول ۵- نتایج کدگذاری باز برای روش‌های تدریس معلمان در اجرای برنامه درسی هنر دوره اول ابتدایی در بستر آموزش مجازی

مفاهیم	کدهای استخراج شده	نمونه پاسخ مصاحبه‌شونده
روش تدریس ستی	روش سخنرانی	"زمان کافی در آموزش مجازی در اختیار معلم نیست و بخاطر همین موضوع ترجیحاً بیشتر اوقات در کلاس درس متلکم وحده بودم و نکات و آموزش میدادم و موارد لازم برای انجام تکالیف و بهشون میگفتم. خیلی هم زمان و شرایط برای مهارت آموزی فراهم نبود"
	روش ایفای نقش	"از دانش‌آموزانم میخوام تا هر کدوم به نقش و انتخاب کنن و نقالی کردن قصه، اهداف و محتوای درس قصه‌گویی رو آموزش میدادم"
	روش پرسش و پاسخ	"چون زمان زیادی در کلاس مجازی نداشتم ترجیحاً با طرح موضوع و پرسش و پاسخ با دانش‌آموزان بیشتر فعالیت‌های تدریس و انجام میدادم"
روش تدریس نوین	تدریس تعاملی	"من سعی می‌کردم ارتباط صمیمانه‌ای با بچه‌ها بگیرم تا تعامل دوسویه در فرایندهای کلاسی برقرار بشه کنم مثلاً به بچه‌ها موضوع می‌دادم و می‌گفتم ببیین از طریق ویس با هم صحبت کنیم"
	تدریس خلاقانه	"نکته‌ای که من انجام میدادم چون ساز سه‌تار

مفاهیم	کدهای استخراج شده	نمونه پاسخ مصاحبه‌شونده
	تدریس تلفیقی	بلدم بنوازم گاهی شعر ها و موسیقی کودکانه را خودم براشون می زدم و ارسال می کردم و میدیدم که خیلی دوست دارن و لذت میبرن و علاقه مند میشن."
		"مثلا برای آموزش پرنده انگری برد مثلث که در درس تشدید یادشون میدم. شکل هندسی آن به خاطر ارتباطش با درس ریاضی و آموزش اشکال هندسی- رنگ قرمزی داره و مورد علاقه بچه ها هست. اول شکل مثلث را براشون مفهوم سازی می کردم و ازشون می خواستم اشکال اطرافشون که به این شکل هست نام ببرن . بعد جزئیات کشیدن آن را همراه با ویدیو آموزش میدادم"

همانطور که در جدول ۵.۴ مشاهده می‌کنید در پاسخ به نوع روش‌های تدریس در اجرای برنامه درسی هنر در بستر آموزش مجازی ، معلمان مشارکت‌کننده در پژوهش مواردی را عنوان کردند که در قالب دو مقوله روش تدریس سنتی و روش تدریس نوین استخراج گردید.

سؤال پنجم پژوهش: معلمان دوره اول ابتدایی تجارب یادگیری دانش‌آموزان را در درس هنر چگونه ارزشیابی می‌کنند؟

جدول ۶- نتایج کدگذاری باز برای شیوه‌های ارزشیابی معلمان از تجارب یادگیری دانش‌آموزان از برنامه درسی هنر دوره اول ابتدایی در بستر آموزش مجازی

مفاهیم	کدهای استخراج شده
کمی	تکرار کردن و به حافظه سپاری
	مقایسه کارهای دانش‌آموز با کارهای قبلیش و
	سنجیدن پیشرفتش
کیفی	ساختن کاردستی
	خلاقیت در رنگ‌آمیزی

همانطور که در جدول ۶ مشاهده می‌کنید در پاسخ به شیوه‌های ارزشیابی از تجارب یادگیری دانش‌آموزان در اجرای برنامه درسی هنر در بستر آموزش مجازی، معلمان مشارکت‌کننده در پژوهش مواردی را عنوان کردند که در قالب دو مقوله شیوه ارزشیابی کمی و کیفی استخراج گردید که مقولات مربوط به هر یک از این مفاهیم در شکل شماتیک (۵) آورده شده است:

سؤال ششم پژوهش: معلمان دوره اول ابتدایی چه مزیت‌ها و محدودیت‌هایی را در اجرای برنامه درسی هنر دوره اول ابتدایی در بستر آموزش مجازی داشتند؟

جدول ۷- نتایج کدگذاری باز برای مزیت‌ها و محدودیت‌های اجرای برنامه درسی هنر دوره اول ابتدایی در بستر آموزش مجازی

مفاهیم	کدهای استخراج شده	نمونه پاسخ مصاحبه‌شونده
مزیت	استفاده از منابع و مواد	"دستم باز بود برای ارسال و نمایش

مفاهیم	کدهای استخراج شده	نمونه پاسخ مصاحبه‌شونده
	متنوع در آموزش	کلیپ و انیمیشن"
	بهره‌گیری مناسب و بهینه از زمان آموزش	"فرصت بیشتر داشتیم برای آموزش و انجام کار، مثلاً در کلاس فقط نیم ساعت وقت داشتیم ولی در کلاس بچه‌ها یک روز کامل زمان داشتن تا در زمان مناسب و دلخواه خودشان کار انجام بدن."
	ارتباط بیشتر معلم با فرد فرد دانش آموزان	"میزان ارتباط بیشتر معلم با تک تک دانش آموزان باعث میشد ایرادات دانش آموزان جزئی تر و دقیق تر بررسی و رفع میشد"
	غنی تر شده تجارب یادگیری	"از جمله نقاط قوت آموزش مجازی دانش آموز با استفاده از برنامه های مجازی متفاوت می تواند به کارهای متفاوت دست یابد و تجارب یادگیری خود را بالا برد و با آموزش ها و محتواهای هنری آشنا شود . با برنامه هایی مثل پینترست و اینستاگرام"
	کاسته شدن استرس واضطراب	"بچه‌ها در محیط آرام خونه و خیال آسوده به یادگیری میپرداختند و از دست نيمکت- های خشک کلاس درس که رخوت میاورد خلاص شدند"
محدودیت	عدم نظارت دقیق	"بچه‌ها کنار خانواده و با همراهی آن ها کار انجام میدن که باعث میشه تعامل و همکاری در خانواده افزایش پیدا کنه چیزی که این روزا خیلی کم شده . بچه ها فرصت و فضا و ابزار کافی دارن برای انجام کارهای هنری ."
		"نمیدونستم کی تکالیفش و خودش انجام داده و کی کمک گرفته از اولیا"

مفاهیم	کدهای استخراج شده	نمونه پاسخ مصاحبه‌شونده
	فقدان مشارکت و تعامل دوسویه معلم-دانش‌آموز و دانش-آموز-دانش‌آموز	"من فکر می‌کنم در این درس هم مثل بقیه درس‌ها نبود مشارکت جمعی در یک زمان و یک مکان بود. چون تعامل کمتری بین بچه‌ها بود و امکان فعالیت دسته جمعی و گروهی بچه‌ها نبود"
	عدم ارتباط حضوری و چشمی معلم با دانش‌آموزان	"من کلاً معتقد به آموزش حضوری هستم و باور دارم ارتباط چشمی و فیزیکی در کلاس درس مدیریت کلاس و خیلی راحتتر میکنه برای معلم"
	نداشتن مهارت کافی معلمان در تدریس مجازی	"چون معلم‌ها تجربه تدریس در فضای مجازی را ندارند پس به طبع آموزش مناسبی هم نمی‌تونن داشته باشن چون هیچ دوره‌ای ندیدن"

همانطور که در جدول ۷ مشاهده می‌کنید در پاسخ به مزیت‌ها و محدودیت‌ها در اجرای برنامه درسی هنر در بستر آموزش مجازی، معلمان مشارکت‌کننده در پژوهش مواردی را عنوان کردند که در قالب دو مقوله مزیت و محدودیت استخراج گردید.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تحلیل تجارب معلمان در اجرای برنامه درسی هنر در بستر آموزش مجازی دوره اول ابتدایی انجام شد. جامعه آماری پژوهش معلمان شامل کلیه معلمان دوره اول ابتدایی در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ شهر پرند بودند که این مطالعه با تعداد ۱۱ نفر از آن‌ها به اشباع نظری رسید.

در سؤال اول پژوهش، اهداف برنامه درسی هنر در بستر آموزش مجازی در دوره اول ابتدایی مورد بررسی قرار گرفت. یافته‌های تحلیل مضمون، مقولات اهداف دانشی، نگرشی، مهارتی و نیز اهداف نوین (در انطباق) با شیوه آموزش مجازی استخراج نمود.

در حوزه اهداف شناختی مواردی چون شناخت رنگ‌های مختلف، معرفی و کاربرد و استفاده از اشکال هندسی، آشنایی با رشته‌های مختلف هنری، تحقیق و آشنایی با آثار هنری بزرگان کشور؛ در اهداف نگرشی مواردی چون تحریک علاقه دانش‌آموزان، ایجاد حس مثبت به آموزش دیگر دروس، افزایش علاقه و توجه، پرورش احساسات و هیجانات مثبت، افزایش اعتماد به نفس، بروز احساس توانمندی در دانش‌آموز و نیز در اهداف مهارتی مواردی چون توانایی دست‌ورزی، توسعه قابلیت‌های تفکر، نحوه استفاده از ابزارها، نگاه به جزئیات و تشخیص تمیز دیداری، افزایش مشارکت‌پذیری، تقویت مهارت‌های حسی مختلف، افزایش خلاقیت، توسعه مهارت‌های اجتماعی، توسعه مهارت تصمیم‌گیری و پشتکار و در نهایت در خصوص تکنیک‌های نوین (انطباق با آموزش مجازی) مواردی چون تغییر تمرکز اهداف از مهارت‌آموزی به دانش‌افزایی و انتقال محتوا، تغییر تمرکز از نظارت مستقیم به رفع اشکال، تغییر تمرکز معلم از کیفیت یادگیری دانش‌آموز به اطمینان از یادگیری دانش‌آموزان، تمرکز اهداف بر انگیزه دانش‌آموزان در آموزش مجازی، تمرکز بر تقویت حس زیبایی‌شناسی دانش‌آموزان در تغییر از دنیای واقعی به دنیای مجازی، بهره‌گیری از فرصت‌های آموزش مجازی و استفاده از امکانات آن را شامل گردید.

یافته‌های بدست آمده در این بخش با مطالعات شرفی‌نیا و همکاران (۱۴۰۰)؛ مصیبی و بهجتی اردکانی (۱۴۰۰)؛ ثری (۲۰۲۱)؛ پورتا و همکاران (۲۰۲۰) همسو بود. در مطالعات فوق‌الذکر تأکید بر توسعه هر سه بعد دانشی، نگرشی و مهارتی دانش‌آموزان در درس هنر شده است و بطور کلی یافته‌های این مطالعات بر این نکته تأکید دارند که برنامه درسی هنر اوایل دوران کودکی باید نشان‌دهنده توانایی‌ها، نظریه‌ها و کنجکاوی‌های در حال رشد کودکان و خردسال باشد. می‌بایست به هوش و شایستگی‌های کودکان خردسال و ظرفیت آن‌ها در توسعه و اشتراک ایده‌ها و نظریه‌ها

در مورد جهان احترام گذاشته شده و به آموزش هنر اولیه به عنوان یک عمل اجتماعی و اخلاقی در بعد نگرشی و موازی با آن در ابعاد دانشی و مهارتی توجه گردد.

در تفسیر یافته‌های فوق می‌توان اذعان داشت در آموزش مجازی تمامی اهداف اعم از دانشی، نگرشی و مهارتی همچون آموزش حضوری در درس هنر توسط معلمان دوره اول ابتدائی دنبال گردید. بحث اساسی در خصوص چگونگی تعقیب این اهداف با توجه به تغییر شرایط آموزش از حضوری به مجازی بود. از آنجایی که آموزش مجازی سبب ایجاد فاصله فیزیکی بین معلم و دانش‌آموز گردیده است، لذا در نوع تمرکز و اهمیت هر یک از اهداف تغییراتی صورت گرفته است. این تغییرات به طور ویژه در مقوله اهداف نوین آموزشی در انطباق با شرایط آموزش مجازی، انعکاس یافته است. تغییر تمرکز از تعقیب اهداف مهارتی در درس هنر به اهداف دانشی و پس از آن نگرشی یکی از مهمترین این موارد است. نبود امکان آموزش به شکل حضوری، دنبال کردن اهداف مهارتی در درس هنر را به مشکل روبه رو ساخته است. از یکسو حذف امکان مشاهده از نزدیک و مستقیم آموزش مهارت از سوی دانش‌آموزان و از سوی دیگر فقدان نظارت مستقیم معلم در کارهای عملی و مهارتی دانش‌آموزان، عملاً تمرکز از این هدف مهم را بسوی غنی‌تر کردن اهداف دانشی و نگرشی دانش‌آموزان تغییر داده است. همانطور که در فصل چهارم به موارد مصاحبه اشاره شد معلمان اذعان داشتند که به دلیل محدودیت آموزش مهارت به دانش‌آموزان دوره اول ابتدائی در درس هنر به شکل مجازی، بیشتر زمان تدریس خود را صرف انتقال دانش و نیز ایجاد، تقویت و حفظ انگیزه و پشتکار دانش‌آموزان در آموزش مجازی می‌نمایند. یکی از مهم‌ترین چالش‌های معلمان دوره اول ابتدایی در اجرای برنامه درسی هنر به صورت آموزش

مجازی بحث ایجاد حس زیبایی شناسی در بستر مجازی است که البته این چالش به کمک فرصت‌ها و امکاناتی که در فضای آموزش مجازی فراهم است، تا حدودی مرتفع گردیده است. وجود برخی از آیکون‌ها و استفاده از تصاویر، فیلم‌ها، عکس و غیره امکان آموزش هنرهای خاصی را فراهم ساخته است. به عنوان مثال در زمینه آموزش اریگامی و کلاژ با وسایل مختلف، بهره‌گیری از سایت‌ها، فیلم‌ها و اشکال سه‌بعدی ضمن ایجاد انگیزه و افزایش ذوق هنری دانش‌آموزان، زمینه پرورش خلاقیت در آن‌ها فراهم نموده است که در مقایسه با کلاس درس حضوری که به دلیل برخی فعالیت‌های مدیریتی کلاس درس زمان زیادی از کلاس درس به‌هدر می‌رفت، معلم و دانش‌آموزان مفیدتر عمل کرده‌اند.

در سؤال دوم پژوهش مواد، منابع و ابزارهای اجرای برنامه درسی هنر در بستر آموزش مجازی مورد پرسش قرار گرفت. یافته‌ها در سه مقوله اصلی مواد، منابع و ابزارهای آموزشی جای گرفتند.

این یافته‌ها با مطالعات معتدل و همکاران (۱۴۰۰) و وجدی^۱ و همکاران (۲۰۲۰) همسو بود. در این مطالعات نیز بر اشتراک‌گذاری اطلاعات در توسعه فضاهای مجازی، ارتباطی و تعاملی به عنوان منابع آموزشی مهم تأکید شده است. همچنین این مطالعات اذعان داشته‌اند که رسانه‌ها به خوبی توانسته‌اند با تنوعی از منابع و ابزارهای آموزشی بر میزان و سرعت یادگیری تاثیرگذار باشند و محیط یادگیری را در ایام کرونا جذاب تر از قبل کنند و دانش‌آموز را فعال و درگیر در فرآیند یاددهی و یادگیری کنند.

¹ Wajdi

در مقوله اول (مواد) معلمان به موادی چون مواد دور ریز و قابل بازیافت، کاغذرنگی، مواد طبیعی مثل سنگ و برگ و پنبه و دستمال کاغذی اشاره کردند. بخش مهمی از مواد آموزشی به دلیل حضور دانش‌آموزان در منزل و امکان استفاده از طیف متنوعی از مواد در مقایسه به آموزش حضوری در کلاس درس برخوردار شده است که البته این نکته مثبت و مزیت قابل توجهی است. از سوی دیگر در ارتباط با متاع آموزشی نیز مواردی چون کلیپ و انیمیشن، استفاده از انواع بازی، کتاب‌های آموزش اریگامی، کتاب‌های آموزش کاریکاتور، سایت‌های اینترنتی آموزش هنر، تولید محتوا الکترونیکی و فایل صوتی (قصه‌گویی)، منبع آموزشی را از کتاب درسی صرف در آموزش حضوری به طیف وسیعی از منابع آموزشی در آموزش مجازی تغییر داده است که بسیار دستاورد مهم و مفیدی برای سیستم آموزشی است. از سوی دیگر در بخش ابزارهای آموزشی نیز مواردی چون قیچی، نخ و سوزن، اسکراب برد نقاشی، مداد رنگی و گواش و بوم نقاشی و البته هر نوع ابزار مرتب با بخش‌های مختلف در آموزش انواع هنر که در منزل هر خانواده معمولی ایرانی یافت می‌شود نیز امکان بهره‌مندی دانش‌آموزان از ابزارهای مختلف را در مقایسه با ابزارهای محدود مدرسه در آموزش حضوری، مهیا ساخته است.

در سؤال سوم پژوهش فرصت‌های یادگیری در اجرای برنامه درسی هنر در بستر آموزش مجازی مورد بررسی قرار گرفت که نتایج تحلیل مصاحبه‌ها نشان داد که دو مقوله اصلی نوع محتوا و تکالیف خلاقانه در ایجاد فرصت‌های یادگیری دانش‌آموزان در برنامه درسی هنر در قالب آموزش مجازی صورت گرفته است.

یافته‌های این بخش با مطالعات نامبیار (۲۰۲۰)، ایوانز (۲۰۱۸)؛ پورکریمی و همکاران (۱۴۰۰) همسو بود. در این مطالعات به ایجاد فرصت‌های یادگیری متنوع و انجام تکالیف خلاقانه در بستر آموزش مجازی تأکید شده است.

در مقوله نوع محتوا مواردی چون آموزش محتوای از پیش تعیین شده، تلفیق درس هنر با دروس ریاضی و علوم، آموزش برخی مهارت‌های هنری خاص استخراج گردید. در مقایسه با آموزش حضوری که بیشترین تمرکز برای ایجاد فرصت یادگیری بر روی انتقال محتوای از پیش تعیین شده برای درس هنر بود، دو مورد تلفیق و آموزش هنرهای خاص به آن اضافه گردیده است. بهره‌مندی معلمان از اضافه شده زمان از دست رفته در آموزش‌های حضوری به مدت زمان آموزش مجازی، این امکان را فراهم ساخته تا معلمان برای ایجاد فرصت‌های یادگیری، دست به خلاقیت بزنند. به عنوان مثال ترکیب تدریس با موسیقی یکی از آن موارد است. همچنین در مقوله تکالیف خلاقانه مواردی چون تشخیص استعدادها، دانش‌آموزان، هدایت علائق دانش‌آموزان و تجاری یادگیری غنی استخراج گردید. مواردی که به کمک آن‌ها معلمان سعی در ایجاد فرصت‌های یادگیری در شرایط محدود شونده آموزش (شیوع بیماری کرونا و عدم امکان حضور در کلاس) کردند. تمرکز بر ارتباط فرد به فرد با دانش‌آموزان ضمن کاهش تعاملات و مشارکت و همکاری آنان، این مزیت را با خود به همراه داشت تا معلمان تمرکز بیشتری بر استعدادها و علائق دانش‌آموزان خود بشکل انفرادی داشته و درصدد تقویت و هدایت آن‌ها با استفاده از تکالیف خلاقانه و آموزش‌های فردی باشند.

در بررسی سؤال چهارم پژوهش به روش‌های تدریس در بستر آموزش مجازی برای درس هنر پرداخته شد که نتایج در دو مقوله مهم تدریس سنتی و تدریس نوین تقسیم شدند.

یافته‌های فوق با مطالعات ایوانز (۲۰۱۷)؛ پورجمشیدی و کیانی (۱۴۰۰)؛ ستاری و خادمی (۱۴۰۰) همسو بود. این یافته‌ها نشان دادند که آموزش به روش تلفیقی هنر در مقایسه با روش سنتی، منجر به افزایش سیالی، بسط، اصالت و انعطاف‌پذیری دانش‌آموزان می‌شود و تاثیر معناداری بر یادگیری دانش‌آموزان دارد. همچنین در این مطالعات از معلمان خواسته می‌شود که برای موفقیت در قرن مبهم بیست و یکم، روش‌های تدریسی را تقویت کنند که باورهای خودکارآمدی را در دانش‌آموزان تقویت کنند.

معلمانی که همچنان درصدد بودند تا با همان روش‌های سنتی تدریس در کلاس درس حضوری، آموزش‌های مجازی را نیز پیش ببرند و معلمانی که دست به ابتکار زدند و به کمک انواع تدریس نوین سعی در بالا بردن کیفیت تدریس و یادگیری دانش‌آموزان در انطباق با شرایط جدید (آموزش مجازی) داشتند. روش سخنرانی، ایفای نقش و پرسش و پاسخ از جمله انواع تدریس سنتی و تدریس تعاملی، خلاقانه و تلفیقی انواعی از تدریس نوین بودند که معلمان با توجه به مهارت، دانش و تجربه خود از آن‌ها در اجرای برنامه درسی هنر در بستر آموزش مجازی استفاده نمودند.

همانطور که در پیشینه پژوهش نیز اشاره شد، در آموزش‌های مجازی به عنوان شیوه‌های نوین آموزشی، تمامی عناصر برنامه‌درسی از جمله روش‌های تدریس نیز می‌بایست نوین و به روز باشند تا کیفیت یادگیری و عملکرد دانش‌آموزان در مقایسه با آموزش حضوری نه تنها دچار افت و تنزل نگردد، بلکه بهره‌گیری از تکنولوژی مراتب افزایش عملکرد و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را فراهم آورد. لذا ضروری است که شیوه-های تدریس معلمان با ساختار آموزش مجازی همگام و منطبق گردد.

در سؤال پنجم پژوهش شیوه‌های ارزشیابی معلمان از تجارب یادگیری دانش‌آموزان در برنامه درسی هنر در آموزش مجازی مورد بررسی قرار گرفت. یافته‌ها در دو بخش ارزشیابی کمی و کیفی تقسیم شدند که در ارزشیابی کمی مواردی چون تکرار کردن و به حافظه سپاری و مقایسه کارهای دانش‌آموز با کارهای قبلیش و سنجیدن پیشرفت و همچنین در ارزشیابی کیفی مواردی چون ساختن کاردستی و خلاقیت در رنگ‌آمیزی استخراج گردید.

این یافته‌ها با مطالعات ستاری و خادمی (۱۴۰۰)؛ باسیلیا و کاواز^۱ (۲۰۲۰) و وجییا و همکاران (۲۰۲۰)، همسو بود. در این مطالعات بر سیستم ارزیابی مشاهده در درس هنر به عنوان یک روش مهم و کارآمد برای قضاوت در خصوص عملکرد دانش‌آموز در درس هنر تأکید شده است. همچنین در نظر گرفتن یک مقیاس کیفی برای ویژگی‌های رفتاری دانش‌آموزان در هنرهای تجسمی و آزمون عملکرد هنری به عنوان مهم‌ترین و مورد نیازترین ابزار برای ارزیابی فعالیت دانش‌آموز در درس هنر شناخته می‌شوند. همچنین در این مطالعات به ارزشیابی از فعالیت‌های هنری دانش‌آموزان با استفاده از ابزارها و شیوه‌های گوناگون و متنوع سنجش که تفاوت‌های فردی میان دانش‌آموزان را مورد توجه قرار می‌دهد، بسیار تأکید شده است.

همانطور که پیشتر اشاره شد برخی معلمان به دلایل مختلف سعی در پیاده‌سازی برنامه‌درسی هنر در دوره اول ابتدایی در بستر آموزش مجازی به همان شیوه آموزش حضوری دارند لذا همچنان بدون در نظر گرفتن ویژگی‌های آموزش مجازی، سعی در ارزشیابی میزان یادگیری دانش‌آموزان به شیوه کمی دارند اما در بین معلمان هستند که در امتداد روش‌های تدریس خلاقانه خود، از شیوه‌های کیفی برای ارزشیابی دانش-

¹ Basilaia & Kvavadze

آموزان در بستر آموزش مجازی بهره می‌گیرند این گروه از معلمان نه تنها آموزش مجازی را عامل محدود کننده در اجرای برنامه درسی تلقی نمی‌کنند بلکه از تمامی فرصت‌های این بستر اعم از مواد، منابع، ابزار و دسترسی های مختلف برای بهینه‌تر کردن فرایندهای یاددهی-یادگیری استفاده می‌کنند که در نتیجه آن دستاوردی بیش از زمان آموزش حضوری در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان به واسطه آموزش مجازی، نصیب دانش‌آموزان می‌گردد.

در پرداختن به همین موضوع سؤال ششم پژوهش مزیت‌ها و محدودیت‌های در اجرای برنامه درسی هنر دوره اول ابتدائی را در بستر آموزش مجازی مورد بررسی قرار داد که نتایج در دو بخش مزیت‌ها و محدودیت‌ها دسته‌بندی گردید. در خصوص مزیت‌ها مواردی چون استفاده از منابع و مواد متنوع در آموزش، بهره‌گیری مناسب و بهینه از زمان آموزش، ارتباط بیشتر معلم با فرد دانش‌آموزان، غنی‌تر شده تجارب یادگیری، کاسته شدن استرس و اضطراب و تعامل و همکاری اولیاء استخراج شد. در ارتباط با محدودیت‌ها نیز مواردی چون عدم نظارت دقیق، فقدان مشارکت و تعامل دوسویه معلم-دانش‌آموزان و دانش‌آموز-دانش‌آموز، عدم ارتباط حضوری و چشمی معلم با دانش‌آموزان و نداشتن مهارت کافی معلمان در تدریس مجازی استخراج گردید. همانطور که پیشتر اشاره شد معلمانی که در انطباق با آموزش مجازی، اهداف نوینی را برای برنامه درسی هنر در دوره ابتدائی تعریف نمودند و متناسب با آن از شیوه‌های تدریس نوین و ارزشیابی کیفی استفاده نمودند، به مزیت‌هایی چون بهره‌مندی از امکانات به وجود آمده به واسطه آموزش مجازی اذعان داشتند و محدودیت‌هایی

چون عدم نظارت دقیق و فقدان مشارکت بیشتر از سوی معلمان مطرح گردید که کمتر فرایندهای کلاسی خود را با شرایط و عناصر آموزش مجازی منطبق کرده بودند.

از جمله محدودیت های این پژوهش انجام بیشتر مصاحبه ها به صورت غیرحضورى به جهت شرایط همه گیرى کرونا بود که شرایط مصاحبه و زمان بندى پژوهش را تا حدى با سختى مواجه کرد. علاوه بر آنچه که در تفسیر سؤال ششم به آن پرداخته شد، یکى از مهمترین محدودیت های آموزش مجازى در برنامه درسى هنر برای دوره اول ابتدائى، فقدان مهارت و آگاهی لازم معلمان از چگونگى اجرای برنامه درسى هنر در بستر آموزش مجازى بود که این ضعف و محدودیت به تنهایی تمامی عناصر برنامه درسى را تحت الشعاع خود قرار خواهد داد. لذا ضرورى است که با توجه به شرایط پیچیده شیوع بیماری کووید ۱۹، راهکارهای پیشنهادی که در ادامه به آن پرداخته خواهد شد، توسط عوامل و سازمان های زیربسط مورد استفاده قرار گیرد.

۱. بازنگرى در اهداف برنامه درسى هنر (دانشى، نگرشى، مهارتى) و انطباق

اهداف رفتارى هر یک به تناسب شرایط و ویژگی های آموزش مجازى

۲. برگزارى کارگاه های آموزش ضمن خدمت در قالب وبینارهای مختلف جهت

آگاهی بخشى و غنى سازى دانش معلمان در خصوص روش های تدریس

نوین در بستر آموزش مجازى

۳. برگزارى کارگاه های آموزش ضمن خدمت در قالب وبینارهای مختلف جهت

آگاهی بخشى و غنى سازى دانش معلمان در خصوص شیوه های ارزشیابى

کیفى نوین در بستر آموزش مجازى

۴. توسعه زیر ساخت‌های آموزش مجازی اعم از طراحی نرم افزارها و اپلیکشن‌های متنوع و جذاب متناسب با هر درس به ویژه درس هنر در دوره اول ابتدائی
۵. تدوین برنامه‌ای جامع و عملی برای رفع مشکلات دانش‌آموزان در آموزش مجازی در مناطق محروم کشور در راستای حفظ عدالت آموزشی
۶. برگزاری جلسات غیرحضوری برای اشتراک‌گذاری تجارب و دانش معلمان خبره در آموزش مجازی برای سایر معلمان
۷. از آنجایی که نقش همکاری و مشارکت والدین در آموزش مجازی فرزندان بخشی از مزیت‌های این نوع آموزش از دیدگاه معلمان بوده است، پیشنهاد می‌گردد تا برنامه‌های روشن و نظام‌مند برای توسعه این فعالیت‌ها از سوی مدارس با مشارکت خود والدین تدوین و اجرا گردد.

منابع

- اسود، سیاوش و اسلامی، ادریس. (۱۴۰۰). برنامه‌درسی آموزش هنر در دوره ابتدایی از دیدگاه معلمان شهرستان مهاباد. اندیشه‌های نوین تربیتی، ۱۷(۱)، ۱۷۵-۲۰۶.
- امیری، سعید و موسوی، ستاره. (۱۴۰۱). تبیین و بررسی نشانگرهای نوآوری محتوای برنامه های درسی هنر مدارس. مطالعات آموزشی و آموزشگاهی، ۱۱(۱)، ۱۶۹-۱۹۲.
- پورحسینی، محمد، سجادی، سید مهدی و ایمانی، محسن. (۱۳۹۳). تبیین دلالت‌های دیدگاه جان دیویی در خصوص هنر و زیبایی‌شناسی برای فرایند تدریس و یادگیری. فصلنامه علمی، پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۲(۷)، ۸۳-۱۰۰.

نویسنده اول: سهیلا داداشی تحلیل تجارب معلمان در اجرای برنامه درسی هنر...

خاطری، الهه؛ پور روستایی اردکانی، سعید؛ زارعی زوارکی، اسماعیل (۱۳۹۹)، تأثیر فن‌آوری واقعیت افزوده در یادگیری دانش‌آموزان نارساخوان پایه دوم ابتدائی، فصلنامه فناوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی، ۱۰ (۳): ۱-۲۵.

رجبیان ده ریزه، مریم و صادق زاده، صفورا (۱۳۹۵). نگاهی بر آموزش مجازی: دیدگاه ها، زیرساخت ها، مزایا و محدودیت ها/ دومین کنگره بین المللی توانمند سازی جامعه در حوزه علوم اجتماعی، روانشناسی و علوم تربیتی، تهران.

شرفی نیا، مریم، عمادی، بیتا و جتتیان، امیرحسین (۱۴۰۰). بررسی تأثیر آموزش الکترونیکی بر ایجاد انگیزه دانش‌آموزان ابتدایی. پیشرفت‌های نوین در مدیریت آموزشی، ۱ (۳)، ۱۶-۲.

کیا، علی‌اصغر (۱۳۸۸). نگاهی به آموزش مجازی (الکترونیک). ماهنامه کتاب ماه علوم اجتماعی، ۱۳ (۲۴)، ۸۹-۸۲.

کیانی، معصومه و پورجمشیدی، مریم (۱۴۰۰). تبیین تربیت معنوی برای کودکان با تأکید بر مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تربیت رسمی عمومی ایران و بررسی فرصت‌ها و چالش‌های یادگیری الکترونیکی برای آن؛ مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی، ۶ (۲)، ۱۰۹-۱۳۲.

فلاح تفتی، سمیه، جعفری هرنندی، رضا و طباطبایی، مینا سادات. (۱۴۰۰). تحلیل تطبیقی روش‌های تدریس و ارزشیابی در برنامه درسی هنر دوره ابتدایی ایران و کشورهای منتخب. فصلنامه علمی پژوهشنامه تربیتی، ۱۶ (۶۷)، ۳۵-۶۶.

فلاح‌زاده، زهرا (۱۳۹۹)، تأثیر استفاده از فناوری در آموزش درس مطالعات اجتماعی پایه چهارم ابتدائی، فصلنامه پژوهش در آموزش مطالعات اجتماعی، ۲ (۲): ۱۰۳-۱۲۶.

عالیان، حمیدرضا؛ حیدری، مژگان؛ احمدی، منیژه (۱۳۹۹)، تأثیر آموزش از طریق واقعیت افزوده بر یادگیری درس مطالعات اجتماعی دانش‌آموزان پایه ششم ابتدائی، فصلنامه فناوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی، ۱۰ (۴): ۴۱-۲۰.

مصیبی، ملیحه، رضاپور میرصالح، یاسر و بهجتی اردکانی، فاطمه (۱۴۰۰). مشکلات و چالش‌های آموزش مجازی در دوران شیوع ویروس کرونا در مقطع ابتدایی. آموزش پژوهی، ۷ (۲۷)، ۶۵-۷۹.

مهرمحمدی، محمود و کیان، مرجان (۱۳۹۹). برنامه درسی و آموزش هنر در آموزش و پرورش، تهران: سمت.

میرزاییگی، علی (۱۳۹۰). نقش هنر در آموزش و پرورش و بهداشت روانی کودکان. تهران: مدرسه.

نواب صفوی، مینا، دارپور، فاطمه و همکاران (۱۳۹۶). راهنمای معلم برنامه درس هنر، برای معلمان پایه های اول، دوم و سوم ابتدایی. دفتر تألیف کتب درسی، وزارت آموزش و پرورش.

Ballard, S. L., & Dymond, S. K. (2017). Addressing the General Education Curriculum in General Education Settings with Students with Severe Disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 42(3), 155-170.

Basilaia, G., & Kvavadze, D. (2020). Transition to online education in schools during a SARS-CoV-2 coronavirus (COVID-19) pandemic in Georgia. *Pedagogical Research*, 5(4).

Cuesta, L. (2010). The design and development of online course materials: Some features and recommendations. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 12(1), 181-201

Sun, L., Tang, Y., & Zuo, W. (2020). Coronavirus pushes education online. *Nature Materials*, 19(6), 687-687.

Gardner, H. (2017). Taking a Multiple Intelligences (MI) Perspective, Published online by Cambridge University Press

Horsburgh, J., & Ippolito, K. (2018). A skill to be worked at: using social learning theory to explore the process of learning from role models in clinical settings. *BMC Medical Education*, 18(1), 156.

Illeris, K. (2018). An overview of the history of learning theory. *European Journal of Education*, 53(1), 86-101.

Nambiar, D. (2020). The impact of online learning during COVID-19: students' and teachers' perspective. *The International Journal of Indian Psychology*, 8(2), 783-793.

Olowoselu, bdulrasheed & Nyako, Maryam & Bello, Aishatu & Joda, Fatima. (2016). Analysis of Lecturers on Factors Affecting Quality of Training in Teacher Education. *The Journal of Social Sciences Research*. 2. 2411-9458.

Putra, Z. H., Witri, G., & Sari, I. K. (2020). Prospective elementary teachers' perspectives on online mathematics learning during coronavirus outbreak. *Journal of Physics: Conference Series*, 1655(1), 012057.

Thiry, H. (2021). *The Impact of COVID-19 on the Student Experience: A WMU Student Survey and Study*.

Wijaya, T. T., Zhou, Y., Purnama, A., & Hermita, N. (2020). Indonesian students' learning attitude towards online learning during the coronavirus pandemic. *Psychology, Evaluation, and Technology in Educational Research*, 3(1), 17-25.

Wajdi, M. B. N., Kuswandi, I., Al Faruq, U., Zulhijra, Z., Khairudin, K., & Khoiriyah, K. (2020). Education Policy Overcome Coronavirus, A Study of Indonesians. *EDUTECH: Journal of Education And Technology*, 3(2), 96-106.



بازخوانی نسبت دو پیشگاه زبانی (زبان معیار و زبان مادری) در آموزش بر

اساس تجربه زیسته معلمان ابتدایی^۱

Rereading the Ratio of Two Language Backgrounds (Standard Language and Mother Tongue) in Education based on Lived Experience of Primary Teachers

B. Yasbolaghi Sharahi

Abstract: The purpose of the current research is to review the ratio of two linguistic approaches (standard language and mother tongue) in education based on the lived experience of elementary teachers. The research paradigm is interpretive/constructive, the research approach is qualitative, the research strategy is phenomenology, and the research tactic is latent content analysis. The purposeful sampling method and the intended sample included teachers of Baluch, Lor, Turk, Turkmen, Kurdish and Arab ethnic groups. The data collection tool was a semi-structured interview, and the interviews continued until the theoretical saturation stage, and ۲۱ teachers were interviewed. The data format was in audio format. To analyze the data, two stages of open and axial coding (Strauss and Corbin schools) were used. In total, ۲۸۵ primary codes, ۲۷ subcategories and ۹ main categories were extracted. These categories include: authenticating the mother tongue, crisis bilingualism, the transformation of ethnic languages, strengthening the hegemonic language, the existence of linguistic diversity, revising the language policy, the necessity of implementing Article ۱۵ of the Constitution, the identity function of language, and language policy. In general, the teachers stated that the Persian language is a symbol of national identity and a means of bonding between Iranian ethnic groups, and in parallel, it is necessary to make preparations to solve the language problems of ethnic students in educational and lesson plans.

Keywords: mother tongue, standard language, teachers, elementary school

بهمن یاسبلاغی شراهی^۲

چکیده: هدف پژوهش حاضر بازخوانی نسبت دو پیشگاه زبانی (زبان معیار و زبان مادری) در آموزش بر اساس تجربه زیسته معلمان ابتدایی است. پارادایم پژوهش تفسیری/برساختی، رویکرد پژوهش کیفی، استراتژی پژوهش از نوع پدیدارشناسی، و تاکتیک پژوهش از نوع تحلیل محتوای پنهان است. روش نمونه گیری هدفمند و نمونه مورد نظر مشتمل بر معلمان اقوام بلوچ، لر، ترک، ترکمن، کرد و عرب بوده است. ابزار گردآوری داده ها مصاحبه نیمه ساختارمند بوده و مصاحبه ها تا مرحله اشباع نظری ادامه یافت و از ۳۱ نفر معلم مصاحبه به عمل آمد. فرمت داده ها در قالب صوت بوده است. برای تجزیه و تحلیل داده ها از دو مرحله کدگذاری باز و محوری (مکتب اشتراوس و کوربین) استفاده گردید. درمجموع ۳۸۵ کد اولیه، ۲۷ مقوله فرعی و ۹ مقوله اصلی استخراج شد. این مقوله ها عبارتند از: اصالت دادن به زبان مادری، دو زبانی بحران زا، استحاله زبان های قومی، تقویت زبان هژمونیک، وجود تنوع زبانی، بازنگری سیاست زبانی، ضرورت اجرای اصل ۱۵ قانون اساسی، کارکرد هویت بخشی زبان، و سیاست گذاری زبانی. در مجموع معلمان بیان کردند زبان فارسی نماد هویت ملی، و ابزار پیوند بین اقوام ایرانی است و به موازات آن ضرورت دارد برای حل مشکلات زبانی دانش آموزان اقوام در برنامه ریزی های آموزشی و درسی تمهیداتی صورت گیرد.

واژگان کلیدی: زبان مادری، زبان معیار، معلمان، دوره ابتدایی

۱ تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۱۰/۰۲، تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۶/۲۳

۲ .. استادیار گروه علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه اراک، ایران، رایانامه:

b.yasbolaghiharahi@yahoo.com

مقدمه و بیان مسئله

محققان معتقدند که زبان از مهم ترین راه های برقراری ارتباط میان بشر بوده و هست که در تمام زمینه های زندگی ما کاربردی چشم گیر و حیاتی دارد. از جمله کاربرد های زبان در بحث تعلیم و تربیت و آموزش است؛ اینکه انسان چگونه دانسته های خود را با دیگران به اشتراک بگذارد و نیز چگونه اطلاعات و دانش مورد نیاز خود را از دیگران دریابد. مشخص کردن زبان مورد استفاده برای تدریس به دانش آموزان همواره از مهمترین مسائلی است که وزارت آموزش و پرورش هر کشور می بایست درباره آن تصمیم گیری کند. زبان مادری نخستین زبانی است که انسان آن را برای برقراری ارتباط فرا گرفته و از بدو تولد آن را آموزش می بیند و کمی بعد به کار می گیرد. لذا زبان مادری در بحث آموزش و یادگیری نقش حائز اهمیتی داشته و دارد و توجه به آن می تواند پیشرفت چشم گیری در بالا بردن بازده تحصیلی دانش آموزان داشته باشد (آرین نیا، ۱۳۹۸). زبانی که زبان آموزش و پرورش نباشد دیر یا زود نابود شده و یا ضعیف و شکست خورده و مهجور باقی می ماند. وقتی دانش آموز بتواند به زبان مادری بخواند و بنویسد، زمانی که می خواهد در مورد اطراف خود به تفکر بپردازد ضرورتی ندارد زبان مادری خود را به پستوی ذهنش بفرستد و به زبانی که در کتاب های درسی خود با آن آشنا شده فکر کند. آموزش و پرورش و نماینده آن مدرسه، به عنوان نمونه کوچکی از جامعه می تواند بر جریان رشد و تحول کودک اثر بگذارد (پارسا، ۱۳۸۹ به نقل از اله مرادی و سیف اللهی، ۱۳۹۳).

در مورد سیاست زبان، علاوه بر عوامل سیاسی و حتی مذهبی، عوامل فرهنگی و اجتماعی نیز وارد عمل می شوند. این موضوع توسط محققانی مانند اسپولسکی^۱ (۲۰۰۴) تأیید شده است، که معتقد است آنچه اساساً سیاست زبان را هدایت می کند

^۱. Spolsky

نویسنده اول: بهمن یاسبلاغی شراهی بازخوانی نسبت دو پیشگاه زبانی در آموزش...

ایدئولوژی ملی، جهانی شدن زبان انگلیسی، زبان شناسی اجتماعی و حقوق زبان اقلیت است. کریستال^۱ (۱۹۹۷) نیز تخمین می زند که تقریباً دو سوم کودکان جهان در محیطی دوزبانه رشد می کنند و ۴۱ درصد آنها به زبان انگلیسی و یک زبان دیگر دوزبانه هستند و این منجر به افزایش تحقیقات مربوط به دوزبانگی شده است (اوسالیوان^۲، ۲۰۱۵).

در اغلب کشورهای جهان شناسایی بسیاری از هویت های اجتماعی از طریق انتخاب زبان انجام می شود. گوینده با انتخاب یک یا چند زبان از دو یا چند زبان موجود در کارنامه زبانی خود، روابط اجتماعی خود را با افراد دیگر آشکار و تعریف می کند. تصور گسترده ای وجود دارد که گویشوران دو زبانه به دلیل اینکه نمی توانند خود را به اندازه کافی در یک زبان بیان کنند، کد را تغییر می دهند (وی^۳، ۲۰۱۸: ۲۰). از طرف دیگر با توجه به اینکه زبان کلید خواندن برای کودکان تک زبانه و دوزبانه است، اما کودکان دوزبانه باید ساختارهای صوتی و معانی دو زبان را با املای زبان خود ترسیم کنند (بال^۴ و همکاران، ۲۰۲۲). با این حال به نظر می رسد هرچه آموزش دوزبانه زودتر شروع شود برای پیشرفت تحصیلی بهتر است (کوستا^۵ و گواستی^۶، ۲۰۲۱) و آموزش دو زبانه ها فرصت هایی را برای دانش آموزان برای آشنایی با دو یا چند زبان را در حین بهبود پیشرفت تحصیلی خود نوید دهد (موریتا - مولانی^۷ و همکاران، ۲۰۲۲).

گاهی ناآشنایی یا تسلط اندک کودک، به زبانی که در مهد کودک یا مدرسه به آن صحبت می شود سبب می گردد که او نتواند افکار و استدلال های خود را با استفاده از آن زبان بیان نماید و همین امر، نوعی تعارض را در کودک ایجاد می کند و سبب می شود که او فاقد اعتماد به نفس کافی برای بیان افکار و نظریات خود باشد (علوی، ۱۳۸۹). در برخی از جوامع، دوزبانگی برای کودکان یک ضرورت است، نه

^۱. Crystal

^۲. O'Sullivan

^۳. Wei

^۴. Ball

^۵. Costa

^۶. Guasti

^۷. Morita-Mullaney

یک انتخاب و این جامعه است که این محیط را به آنها تحمیل می کند. برای کودکی که در یک محیط دوزبانه پرورش می یابد، گریزی جز فراگیری دو زبان نیست. کشور ما ایران نیز از این پدیده مستثنی نیست. ایران سرزمین مادری گروههای قومی - زبانی مختلفی است که به زبان های فارسی، ترکی، کردی، عربی و ... صحبت می کنند، ولی زبان فارسی، ابزار رسمی آموزش است که می تواند زمینه ساز مشکل دوگانگی زبان خانه و مدرسه شود (حمیدی، ۱۳۸۴).

هدف از به کار بردن زبان مادری، علاوه بر آموزش آن، به اشتراک گذاشتن زبان و فرهنگ نهفته در درون آن است، این آموزش نمی تواند در تنهایی و به دور از هم زبانان ایجاد شود. زیرا تنها از طریق به اشتراک گذاشتن و ارتباط با دیگران قابل انتفاع است (میندز^۱، ۲۰۱۲). علاوه بر ماهیت جمعی بودن حق زبان مادری، هر کسی مستحق حمایت برابر و موثر علیه تبعیض زبانی است. به طور واضح تر انتخاب تنها یک زبان به عنوان ابزار آموزش بدون دلیل منطقی و خودسرانه منجر به مستثنی کردن افراد توسط دولت ها می شود که این شکلی از تبعیض خواهد بود. این تبعیض می تواند بین هر زبان صورت بگیرد، از جمله بین زبان رسمی و زبان اقلیت ها (رهایی و رزاق مرندي، ۱۳۹۶). مروری بر مطالعات پژوهشی موجود در مورد انواع جهت گیری های معلمان در کلاس های چندزبانه اشاره می کند که هر معلم "همه چیز را بر اساس یک زبان واحد می بیند" که آنها را از پیگیری باز می دارد. معلمان که جهت گیری تک زبانه را اتخاذ می کنند، از حمایت شناختی مثبت برای یادگیری دو/چندزبانه شکست می خورند، زیرا آنها وابستگی متقابل در سواد زبان های مختلف را درک نمی کنند و در عوض خودکفایی یک زبان خاص را تبلیغ می کنند این رویکرد شبیه جهت گیری «زبان به عنوان مشکل» است که در آن فضای آموزشی به نفع یک زبان واحد است (بانسال^۲، ۲۰۲۲) در این پژوهش سوال اصلی اینگونه صورت بندی می شود: تجربه

^۱ . Mendez

^۲ . Bansal

- نویسنده اول: بهمن یاسبلاغی شراهی بازخوانی نسبت دو پیشگاه زبانی در آموزش...
- زیسته معلمان از دوزبانگی در آموزش چیست و آن را چگونه روایت می کنند؟ سوالات جزیی این پژوهش نیز به قرار زیر است:
- ۱- معلمان سیاست زبانی موجود در دستور کار مولفان کتب درسی دوره ابتدایی در ایران را چگونه درک می کنند؟
 - ۲- معلمان پدیده دو زبانگی را چگونه تجربه می کنند؟
 - ۳- معلمان جایگاه زبان در چارچوب یک نظام آموزشی مطلوب را چگونه روایت می کنند؟
 - ۴- معلمان برای حل مشکلات دوزبانگی چه راهکارهایی ارائه می دهند؟

سازه های نظری پژوهش

در اینجا ابتدا مقوله دوزبانگی مطرح می شود، سپس نظریه جبر زبانی ساپیر و ورف، نظریه بازتولید و آراء متفکرانی همچون باسیل برنشتاین^۱، پی یر بوردیو^۲ مورد اشاره قرار می گیرد.

دوزبانگی

در ساده ترین شکل، دوزبانگی به عنوان «دانستن» دو زبان تعریف می شود، با این حال، یک مشکل عمده در تعریف معنای "دانستن" یک زبان رخ می دهد. برخی از دوزبانها در هر دو زبانی که صحبت می کنند مهارت بالایی دارند، در حالی که برخی دیگر از دوزبانها به وضوح زبان غالب یا ترجیحی دارند. بنابراین، هنگام طبقه بندی دوزبانها، در نظر گرفتن درجات مختلفی از دوزبانگی مهم است. محققان پیشنهاد می کنند که مهارت "بومی مانند" در هر دو زبان، که به آن دوزبانگی «واقعی» گفته می شود، نادر است و اکثر دوزبانها های متوالی زبان اول خود را در خانه و زبان دوم خود را در مدرسه و/یا جامعه می آموزند. برای حفظ طبقه بندی دوزبانگی، صلاحیت ارتباطی در

^۱. Basil Bernstein

^۲. Pierre Bourdieu

L^{۲۱} (زبان دوم و رسمی) باید کسب شود و مهارت L^{۱۲} (زبان مادری) باید حفظ شود (گرن^۳ و گوتارد^۴، ۲۰۰۸). زیرا یک کودک هرگز به مهارت یکسانی در هر دو زبان دست نخواهد یافت، تنها چند نفر از سخنرانان می توانند به عنوان دوزبانه واقعی متعادل شوند. همیشه زبان قوی تر و ضعیف تر وجود خواهد داشت (کوکتورک^۵ و همکاران، ۲۰۱۶). بیکر^۶ (۲۰۰۶) بیان می کند افراد دو زبانه معمولاً در به کارگیری تمام یا بخشی از توانایی های زبانی، در یکی از زبان های خود، تسلط دارند. در در ادامه می افزاید، این تسلط برای برخی دو زبانه ها، در طول زمان و با جابجا شدن ثابت نمی ماند و در نتیجه ما با گروه هایی از افراد دوزبانه روبه رو می شویم که توانش کافی در یکی از دو زبان ندارند و از دو زبانه های مسلط متمایز می گردند. طبق نظر او، چنین فرد دوزبانه ای واژگانی محدود و دستور زبانی نادرست را به نمایش می گذارد، به تولید زبان آگاهانه می اندیشد، برخورد او با هر یک از زبان ها تصنعی و غیر خلاقانه است و برای او فکر کردن و بیان احساسات به هر دو زبان دشوار است. در نهایت اظهار می دارد که این نوع افراد دو زبانه را گاه با دیدی انتقاد آمیز، پاره زبان می نامند (بیکر، ۲۰۰۶).

ورود کودک به مدرسه یک حادثه است، زیرا از لحاظ شکل و محتوا متفاوت از خانواده و محیط پیرامونی کودک است. حال اگر زبان مدرسه نیز از زبان دانش آموز فاصله داشته باشد ابعاد این حادثه گسترده تر و آثار منفی آن در زندگی تحصیلی دانش آموز بیشتر خواهد شد. هنگام ورود به مدرسه ابتدایی زبان برای کودک یک ارزش صرفاً عملی دارد، او ترجیح می دهد تا زمانی که می تواند از زبان خود استفاده کند و اگر

^۱ . Second Language

^۲ . First Language

^۳ . Grant

^۴ . Gottardo

^۵ . KÖKTÜRK

^۶ . Baker

نویسنده اول: بهمن یاسبلاغی شراهی بازخوانی نسبت دو پیشگاه زبانی در آموزش...

لازم باشد برای ارتباط با دوستان و جذب در گروه همبازی هایش از زبان مادری خود استفاده کند. بنابراین انگیزش کودک در استفاده از زبان ایجاد ارتباط و یکپارچه شدن با همبازی هایش است. میزان ارتباط دانش آموز در برخی از موقعیت های تربیتی، تداوم ارتباطات قبل از مدرسه ای دانش آموز نیست و داوری در ارتباط توام با دو زبان متفاوت که یکی آشناست و دیگری نا آشنا، نخستین گام در بروز دشواری های ارتباط فردی دانش آموز در موقعیت تربیتی است که در آن زبان مدرسه با زبان دانش آموز تفاوت دارد (یزدانی و همینی، ۱۳۹۳ به نقل از شادمان و بایکان، ۱۳۹۷).

در واقع استفاده از دو یا چند زبان و انتخاب زبان در خانه - و پیامدهای آنها بر توسعه، حفظ و تغییر زبان در خانواده ها و بین نسل ها - به طور فزاینده ای در حوزه سیاست زبان خانواده (FLP)^۱ قرار گرفته است. در حالی که مطالعات اخیر در این چارچوب تأثیر تصمیمات زبانی، شیوه ها و باورهای والدین را بر پیامدهای زبانی کودکان نشان داده است، تحقیقات کمتری بر پیامدهای آنها در حوزه آموزش متمرکز شده است و در این زمینه پژوهش های تجربی در زمینه های مهاجران نشان می دهد که سیاست های آموزشی تأثیر قوی تری بر سیاست زبان خانواده (FLP) دارند تا اینکه سیاست زبان خانواده بر سیاست آموزشی تأثیر داشته باشد؛ زیرا کودکان با شروع مدرسه رفتن بر روی آن (زبان) مسلط می شوند و اتحاد خود را به زبان اجتماعی تغییر می دهند، اما با این حال، FLP، انگیزه والدین و افکار عمومی نیز می توانند پیامدهایی بر آموزش داشته باشند، همانطور که در تغییرات قانونی که بر سیاست های زبان آموزشی در کالیفرنیا بین دهه ۱۹۷۰ تا کنون تأثیر گذاشت، مستند شده است (مونتاناری^۲، فیشر^۳ و آکیواس^۴، ۲۰۲۱).

در سطح آموزشی یکی از مهم ترین راهها برای نشان دادن اهمیت و ارج نهادن به زبان مادری استفاده از آن در آموزش و ترویج آموزش به دو زبان می باشد. اما نکته حائز

^۱ . Family Language Policy

^۲ . Montanari

^۳ . Fischer

^۴ . Aceves

اهمیت این است که گسترش و بکارگیری زبان به عوامل مختلفی بستگی دارد که یکی از آنها ارتباط با منابع قدرت است. در این راستا فرگوسن^۱ (۲۰۰۶) معتقد است که گسترش و افول زبانها ریشه در ارتباط آنها با قدرت و پول سخنوران آن زبانها دارد نه به خاطر ویژگیهای قواعد زبانها. یک زبان قدرت و انرژی خود را از گویشوران خود می گیرد. این گویشوران یک زبان هستند که باعث قدرت و پرستیژ زبان می شوند. از نظر جامعه شناسی زبان گویشوران یک زبان و نیز منابعی که به آن زبان نوشته شده است به عنوان منابع قدرت یک زبان تعریف می شوند. اگر گویشوران یک زبان از قدرت سیاسی و اقتصادی بالاتری نسبت به گویشوران زبانهای دیگر برخوردار باشند بالطبع گویشوران زبانهای دیگر تلاش می کنند که آن زبان را فراگیرند و در ارتباطات خود از آن استفاده می کنند. حتی ممکن است گویشوران به علل عوامل اجتماعی و نفوذ زبان دوم در ارتباطات درون گروهی خودشان بجای زبان مادری از آن زبان استفاده می کنند. منابع قدرت در یک جامعه که پست های حساس سیاسی و اقتصادی و نیز رسانه های گروهی را در کنترل آنهاست سعی می کنند زبانی را که خود را به آن تکلم می کنند ترویج داده و در سطح گسترده ای آن را به کار گیرند. این منابع اهمیتی به یافته های علمی نمی دهد. برای مثال یافته های علمی و اصول شناخته شده استفاده از زبان مادری را در سطوح پایین تجویز می کند در حالیکه این منابع قدرت از پافرفتن زبانهای دیگر در یک اجتماع چند زبانه نگرانند و ممکن است آنها را به انحای مختلف با استفاده از نفوذی که در نهادهای مدنی دارند محدود کنند. این منابع قدرت حتی با تاسیس سازمانهایی سعی در تدریس و گسترش زبان خود بر می آیند. ناگفته پیداست که در کنار زبان یک اجتماع، قسمتی از فرهنگ آنها هم به گویشوران آن منتقل می شود (فرگوسن، ۲۰۰۶).

نظریه جبر زبانی

^۱ . Ferguson

نویسنده اول: بهمن یاسبلاخی شراهی بازخوانی نسبت دو پیشگاه زبانی در آموزش...

ادوارد ساپیر^۱ (۱۹۹۸) معتقد است که بشر طوری آفریده شده که بتواند به طور طبیعی راه برود، پس راه رفتن فعالیتی ذاتی و زیست شناختی است، اما سخن گفتن فرق می کند. او می گوید انسان طوری آفریده شده که بتواند سخن بگوید، اما این همه ناشی از این واقعیت است که انسان منحصر در طبیعت زاده نشده، بلکه در آغوش جامعه ای پرورش یافته است که مسلما او را به سنت ها و آداب و رسوم رهنمون خواهد شد. سخن گفتن هیچ گونه محدودیتی ندارد و این تنوع نامحدود زبان انسانی، در گذر از یک گروه اجتماعی به گروه اجتماعی دیگر بدان سبب است که زبان هر گروه، میراث تاریخی محض آن گروه است، یعنی حاصل کاربرد اجتماعی مداوم و دیرپای آن گروه است که در طول تاریخ، زبام کارکردی غیر غریزی، اکتسابی و فرهنگی داشته است (ساپیر، ۱۹۹۸).

مطالعات تجربی و زبان شناختی ادوارد ساپیر و شاگردش بنجامین لی ورف^۲ و تحلیل های خاص آنان از نقش و تاثیر زبان بر تفکر و شناخت جهان موجب شد که نسبی گرایی زبانی به جمع مجموعه نسبی گرایی افزوده شود و در کنار نسبی گرایی اخلاقی، نسبی گرایی فرهنگی، نسبی گرایی معرفتی، نسبی گرایی مفهومی و نسبی گرایی صدق، از نسبی گرایی زبانی یاد شود. آنچه بعد از این دو به عنوان "فرضیه ورف و ساپیر" معروف شد این ادعاست که احساس، اندیشه و رفتار یک فرد تحت تاثیر زبان اوست. بر حسب در نظر گرفتن درجات و میزان تاثیر زبان در این امور می توان نسخه های متفاوتی از این ادعا را از هم تمیز داد. رادیکال ترین تقریر این ادعا بر آن است که واقعیت یک شخص بر مبنای زبان او ساخته می شود. زبان ها دارای ساختار متفاوت، منشا و حصول واقعیت های متفاوتی می شوند که با یکدیگر سنجش ناپذیرند (یاگیساوا^۳، ۱۹۹۹ به نقل از واعظی، ۱۳۹۱).

^۱ . Edward Sapir

^۲ . Benjamin Lee Whorf

^۳ . Yagisava

ورف بر آن بود که موثرترین و مستقیم ترین راه درک افکار بشر از طریق زبان فراهم می آید، این مطالعه نشان می دهد که اشکال و گونه های تفکر یک فرد از طریق قوانین سخت و انعطاف ناپذیر حاکم بر الگوهای زبانی ای که او با آنها ناآگاه است کنترل می شود. این الگوها در حقیقت سیستم های پیچیده و بغرنج موجود در زبان ما هستند که با یک مقایسه و تقابل ساده با دیگر زبان ها و به ویژه زبان های موجود در خانواده های زبانی متفاوت با خانواده زبانی ما قابل نشان دادن هستند. سیستم زبانی از نظر ورف و سایر صرفا یک ابزار و وسیله ای برای صدا در آوردن و باز تولید مفاهیم و ایده ها نیست، بلکه جهان بینی ما را قالب می زند و شکل می دهد (واعظی، ۱۳۹۱).

نظریه بازتولید

باسیل برنشتاین از برجسته ترین متفکران مکتب بازتولید فرهنگی بر این باور است که زبان، از فرهنگ متأثر می شود و بر فرهنگ نیز تاثیر می گذارد. هر گاه کودکی در محیط زبانی و فرهنگی خاصی رشد کند، زبان و فرهنگ آن محیط را فرا می گیرد و اندوخته های زبانی و فرهنگی خود را به نسل آینده منتقل می کند. از دیدگاه برنشتاین مصادیق و مظاهر فرهنگی را می توان در طبقات اجتماعی گوناگون جامعه، به اشکال متفاوت و گاه متمایز مشاهده نمود. از این رو شاید بتوان گفت طبقه اجتماعی معرف زندگی گروه های اجتماعی است. در حقیقت باسیل برنشتاین سعی دارد رابطه بین طبقه اجتماعی، زبان و آموزش را به طور واضحی شرح دهد (عارفی، ۲۰۰۸)، ایشان دو گونه زبانی محدود و گسترده را شرح می دهد و بر این باور است که اگر چه کودک دارای بهره هوشی طبیعی است؛ اما به خاطر ادراک متفاوتی که کودکان این طبقه اجتماعی (طبقه بالا و طبقه پایین) به واسطه نوع گونه ی زبانی شان از موضوعات مختلف دارند (جهانگیری، افخمی و کوچک زاده، ۱۳۸۶)، یادگیری آنها نیز در میان طبقات اجتماعی مختلف، متفاوت است (سادونیک^۱، ۲۰۰۱). برنشتاین معتقد است که تفاوت

^۱.Sadownick

نویسنده اول: بهمن یاسبلاغی شراهی بازخوانی نسبت دو پیشگاه زبانی در آموزش...

الگوهای زبانی کودکان طبقات اجتماعی مختلف می تواند بر عملکرد تحصیلی آنان تاثیر بگذارد (علاقه بند، ۱۳۸۸) به این معنا که تفاوت های آموزشی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان طبقات مختلف جامعه ناشی از تفاوت در گونه های زبانی آنهاست. بر این اساس انواع مختلف زبان دارای پتانسیل های متفاوتی برای یادگیری در مدرسه هستند. (هاودلی^۱ و مولر^۲، ۲۰۰۹). این تفاوت ها با ورود کودک به مدرسه اهمیت می یابند، زیرا نوع زبان مورد قبول در مدرسه همان گونه ی زبانی گسترده است. بدین سان کودکان طبقه متوسط از قبل با نوع زبان مورد استفاده در مدرسه آشنا می شوند در حالی که کودکان طبقه ی کارگر، اول باید به زبان رسمی و گسترده تجهیز شوند (شارع پور، ۱۳۹۴). از دیدگاه برنشتاین، کودکانی که گونه ی زبانی گسترده را فرا گرفته اند در مقایسه با کودکانی که از شکل محدود زبان استفاده می کنند، از توانایی بیشتری برای بهره مند شدن از آموزش رسمی برخوردار هستند. کودکانی که در زمینه زبان توسعه یافته مهارت پیدا کرده اند می توانند خیلی سریع تر با محیط مدرسه سازگار شوند (عارفی، ۲۰۰۸ به نقل از کاوندی، پارسا و شاهی، ۱۳۹۱). به گفته برنشتاین، کودکانی که زبان گفتاری بسط یافته را فرا گرفته اند، بیش از کودکانی که از قالب زبان محدود فراتر نرفته اند می توانند تقاضای آموزش و پرورش رسمی را برآورده کنند، به این معنا که آنهایی که بر زبان بسط یافته تسلط یافته اند، بسیار آسان تر در محیط مدرسه انطباق پیدا می کنند (علی سلیمی، واثق و واثق، ۱۳۹۶).

شیوه های کاربرد زبان که توسط برنشتاین تشخیص داده شده بی گمان به این گونه ها تفاوت های کلی فرهنگی مربوط می شود که پایه اختلاف در علایق و سلیقه ها را تشکیل می دهند. کودکانی که از زمینه اجتماعی و خانوادگی طبقه پایین برخاسته اند، به ویژه کودکان گروه های اقلیت قومی، شیوه های گفتار و رفتاری پیدا می کنند که با شیوه های گفتار و رفتار مسلط در مدرسه مغایر است. همان گونه که بولز^۳ و جیتیس^۴

^۱ . Hoadley

^۲ . Muller

^۳ . Bowles

^۴ . Gintis

تاکید می کنند مدارس قواعد انضباط را به دانش آموزان تحمیل می کنند، و اقتدار معلمان معطوف به یادگیری آموزشی است. کودکان طبقه پایین هنگامی که وارد مدرسه می شوند برخورد فرهنگی بسیار شدیدتری را تجربه می کنند تا کودکانی که از خانواده های مرفه تر هستند. در واقع گروه اول خود را در یک محیط فرهنگی بیگانه می یابند. نه تنها کمتر احتمال دارد که آنها در جهت عملکرد آموزشی بهتر برانگیخته شوند بلکه شیوه گفتار و رفتار عادی آنها نیز با شیوه های گفتاری و رفتاری معلمان همخوانی ندارد، حتی اگر هریک منتهای کوشش خود را برای برقراری ارتباط به عمل آورد (گیدنز^۱: ۱۳۹۸: ۴۷۲). برخی از اندیشمندان تعلیم و تربیت معتقدند که هر گونه اقدام آموزشی، در صورتی که نتواند پیشینه خانوادگی و طبقه ای دانش آموز را مد نظر قرار دهد، با شکست مواجه خواهد گشت، این گروه از متخصصان، بر خلاف لیبرال ها و محافظه کاران که به ماهیت اجتماعی طبقاتی مدرسه توجهی ندارند، بر این نکته تاکید دارند که مدرسه را نمی توان نظامی منفصل از دیگر نظام های جامعه دانست. به عقیده این گروه، سازماندهی موجود مدارس به گونه ای است که موجب بازتولید طبقاتی خواهد شد؛ چرا که در مدارس فعلی، دانش آموزان طبقه کارگر برای مشاغل سطح پایین که به مهارت های بسیار اندک نیاز دارند، تربیت می شوند؛ ولی دانش آموزان طبقه متوسط و بالا، که دارای مهارت های روان شناختی بیشتری هستند، خواه ناخواه برای مشاغل سطح بالاتر، تربیت می شوند. بنابر عقیده این افراد، زبان مورد استفاده در برنامه های درسی مدارس با زبان مورد استفاده طبقه متوسط، مشابهت و نزدیکی بسیاری دارد؛ بنابراین، هنگامی که کودکان متعلق به این طبقات، وارد مدرسه می شوند، بسیار راحت تر با برنامه های درسی آن، کنار آمده و امکان پیشرفت تحصیلی آنها نیز بیشتر است. کودکان طبقه کارگر به یک باره با زبانی در مدرسه مواجه می گردند که با زبان مورد استفاده آنها در خانواده متفاوت است؛ لذا، انطباق آنها با این زبان، موجب

۱. Giddens

نویسنده اول: بهمن یاسبلاغی شراهی بازخوانی نسبت دو پیشگاه زبانی در آموزش...

مشکلاتی برای ایشان خواهد شد و امکان عدم انطباق با زبان و محتوای برنامه های درسی، شکست تحصیلی در مورد آنان را بیشتر خواهد کرد. این دسته از داشته های زبانی، همان است که برنشتاین آن را کدهای زبانی نامیده و بوردیو نیز آن را سرمایه فرهنگی عنوان کرده است و هر دو نقش عمده ای را برای آن در موفقیت تحصیلی دانش آموزان قائل شده اند (سبحانی نژاد و منافی شرف آباد، ۱۳۹۰).

از نظر بوردیو بازتولید فرهنگی (ناشی از آموزش و پرورش) یکی از مهم ترین راه هایی است که از آن طریق ساختار طبقاتی بازتولید می شود و به عبارت دیگر، بازتولید اجتماعی از طریق نهادهای آموزشی صورت می گیرد. به همین جهت معتقد است که نظام آموزشی بهترین راه حلی است که تاریخ برای مسئله انتقال قدرت پیدا کرده است (باینگانی و کاظمی، ۱۳۸۹). بوردیو همچنین معتقد است منبع و منشا نابرابری در جامعه بیشتر از ماهیتی فرهنگی برخوردار است تا اقتصادی و اجتماعی (شارع پور، ۱۳۹۴). در تبیین این دیدگاه او بر کارکرد نظام آموزشی و تعلیمات مدرسه ای و میزان همخوانی فرهنگ حاکم بر آن با زمینه های فرهنگی کودکان در خانواده تاکید می ورزد که موجب می شود تا تمایزات و نابرابری های اجتماعی حفظ و تداوم یابد؛ زیرا آنها معتقدند که فاصله بین فرهنگ مدرسه و خاستگاه اجتماعی - اقتصادی کودک، عاملی مهم در تعیین موفقیت کودک در نظام آموزشی محسوب می شود. از طرف دیگر ایشان بیان می کند نهادهای دموکراتیک جدید از جمله مدرسه و دانشگاه که در جهت برابری شرایط و دموکراتیک کردن جامعه تدارک دیده شده اند، نتوانسته اند از بازتولید ساختار طبقاتی موجود چیزی بکاهند؛ زیرا امکانات و فرصت های آموزشی برای همه اقشار جامعه برابر نیست و این یکی از دلایل مشهود بودن نوعی قشر بندی اجتماعی دائمی، بی تحرکی اجتماعی و بازتولید اجتماعی است (ماچریس، ۱۹۹۸ و بریزنس و هیلی، ۲۰۱۷ به نقل از قائمی زاده، مبارکی و محمودزاده، ۱۳۹۶).

سابقه تجربی پژوهش

گلان^۱ و گلدریک^۲ (۲۰۱۲) در پژوهشی در خصوص اثر دو زبانی بر پیچیده کردن زبان انجام دادند نتایج نشان داد که دو زبانه ها در فرایند بازنمایی واژگانی و تشخیص ساختار صوتی کلمات بیشتر از تک زبانه ها دچار اشکال و اشتباه می شوند. شونی^۳ (۲۰۱۵) در پژوهشی با عنوان بررسی یادگیرندگان زبان انگلیسی در بین کانادایی زبان ها و انگلیسی زبان ها برای شناسایی دانش آموزانی که در معرض ناتوانی های یادگیری زبان هستند، به این نتیجه رسیدند که دانش آموزانی که زبان اول آنها انگلیسی است، در یادگیری زبان انگلیسی موفق تر عمل می کنند. زینپ^۴ و ملیس سین^۵ (۲۰۱۵) در پژوهشی بیان می کنند که هیچ زمینه آموزشی دوزبانه رسمی در ترکیه وجود ندارد و بنابراین کودکانی که مهارت های زبان ترکی محدودی دارند، هنگام یادگیری زبان ترکی با مشکلات مختلفی مواجه می شوند. در مواردی معلمان سعی می کنند با کمک به این کودکان در یادگیری زبان دوم مسیر خود را طی کنند، اگرچه این کار معمولاً به جای برنامه های آموزشی مناسب، راهنمایی، آموزش، منابع یا آموزش انجام می شود. نتایج پژوهش لیو^۶ و چوی^۷ (۲۰۲۰) در مورد پرداختن به مشکلات آموزشی حل نشده کودکان متنوع از نظر زبانی در کره جنوبی، گرایش به ایدئولوژی تک زبانه، کره محور و دیدگاه های کاستی محور را نشان داد که چندزبانی را آسیب شناسی می کرد، به استثنای برخی موارد که در آن تعداد کمی از معلمان به زبان هایی غیر از کره ای استقبال کردند. این یافته ها پیامدهایی برای برنامه های تربیت معلم دارد و برخی از چالش های تحقق آموزش فراگیر واقعی برای کودکان CLD^۸ (متنوع از نظر زبانی و فرهنگی) در کره

^۱. Gollan

^۲. Goldrick

^۳. Shoenoy

^۴. Zeynep

^۵. Melis Cin

^۶. Lew

^۷. Choi

^۸. culturally and linguistically diverse

نویسنده اول: بهمن یاسبلاغی شراهی بازخوانی نسبت دو پیشگاه زبانی در آموزش...

جنوبی را برجسته می‌کند. تودور^۱ (۲۰۲۱) در پژوهشی به این نتایج دست یافت که در طی کلاس‌های رومانیایی در مدارس اقلیت‌ها، دانش زبان مادری، به‌عنوان یک پس‌زمینه حمایتی، نقش مهمی در تجربه معانی مختلف بازی می‌کند. با این حال، سازماندهی منابع زبانی بر اساس تولیدات محلی معنا ساختار یافته است. فرآیندهای گفتاری نگاشت شده منعکس‌کننده ماهیت مکمل و حمایتی نحوه عملکرد منابع زبانی است. رودریگز-ایزکویردو^۲ (۲۰۲۲) در پژوهشی در خصوص ایدئولوژی‌های تک‌زبانۀ معلمان اندلس در زمینه مدارس چندزبانۀ به این نتایج دست یافت که معلمان عادی جهت‌گیری مثبت کمتری نسبت به دوزبانی داشتند و آن را با مشکلات مرتبط می‌دانستند. علاوه بر این، معلمان از ایدئولوژی‌های زبانی همسان‌گرایانه حمایت می‌کنند که - فقط اسپانیایی - را ابزاری ضروری برای پیشرفت تحصیلی می‌دانند. نتایج همچنین نشان داد که شرکت‌کنندگان در پژوهش (معلمان) از اهمیت زبان مادری دانش‌آموزان به عنوان یک حق و استفاده از آن به‌عنوان یک شرایط دموکراتیک در جامعه‌ای چندزبانۀ مانند اسپانیا آگاه نیستند و برای همه معلمان نیاز به توسعه حرفه‌ای برای دور شدن از تک‌زبانگی به طرفداری از چندزبانگی برای انعکاس بهتر واقعیت‌های کلاس‌ها وجود دارد. یافته‌های حاصل از مطالعه تحقیقاتی سیچوکا^۳ (۲۰۲۲) در خصوص درک معلمان پیش‌دبستانی از یادگیری زبان و استفاده از زبان نشان می‌دهد که اگرچه معلمان معمولاً تجربیات یادگیری زبان متعددی دارند، درک آنها از دوزبانگی بر اساس فرضیات تک‌زبانۀ استوار است. تیمیز^۴ (۲۰۲۲) در پژوهشی بیان می‌کند هر ساله، مدارس دولتی ترکیه پذیرای بسیاری از کودکانی هستند که مهارت‌های زبان ترکی کمی دارند یا اصلاً ندارند. مطالعه او با هدف کشف چالش‌هایی انجام شده است که معلمان آموزش پیش‌دبستانی احتمالاً در هنگام آموزش به کودکان با توانایی‌های زبان ترکی پایین با آن مواجه می‌شوند؛ دانش آموزانی که زبان مادری آنها زبان کردی

^۱. Todor

^۲ Rodríguez-Izquierdo

^۳. Cichocka

^۴. Temiz

است. یافته‌ها نشان داد که معلمان اساساً مجبورند به تنهایی با این موضوع کنار بیایند و به طور کلی قادر به کسب حمایت یا منابع مورد نیاز برای آموزش زبان ترکی به کودکان نیستند. اگرچه آنها با وجود این نقص‌ها به پیشرفت‌هایی دست یافتند، روش‌های آنها غیر سیستماتیک، غیرعلمی یا از نظر آموزشی اثبات نشده بود. کرمی پور و الیاسی (۱۳۹۱) در پژوهشی بیان می‌کنند که دانش آموزان دوزبانه در تعاملات زبانی (به ویژه در زبان دوم) با اطرافیان احساس ضعف می‌کنند. در این پژوهش برخی از جنبه‌های ارتباطی مربوط به تولید زبانی تعدادی از دانش آموزان دوزبانه کردی زبان-فارسی زبان شهرایلام از طریق مهارت قصه‌گویی که دارای کاربردی کاملاً دوسویه و به تبع آن مهارتی ارتباطی است، مورد بررسی قرار گرفته است. نتایج نشان داد که این دانش آموزان در به کارگیری بسیاری از جنبه‌های ارتباطی در زبان فارسی، به عنوان زبان دوم، با مشکلات کلامی عدیده‌ای روبه‌رو هستند و با گذشت دو سال در مدرسه، پیشرفت چشمگیری در آنان مشاهده نمی‌شود. افشاری، صادقی و هناره (۱۳۹۵) در خصوص تاثیر بازخورد به زبان بومی و رسمی بر پیشبرد خواندن و نوشتن دانش آموزان دو زبانه به این نتایج دست یافتند که ارائه بازخورد به زبان فارسی تاثیر چندانی بر پیشرفت خواندن و نوشتن دانش آموزان دو زبانه نداشته است. بر اساس یافته‌های پژوهش ارائه بازخورد به زبان بومی به دانش آموزان دو زبانه می‌تواند در بهبود عملکرد آنان موثر باشد. اله کرمی؛ علی آبادی، مراد صحرایی و دلاور (۱۳۹۶) در پژوهشی نیز فقر منابع زبانی را تهدید آموزش به زبان مادری دانسته‌اند.

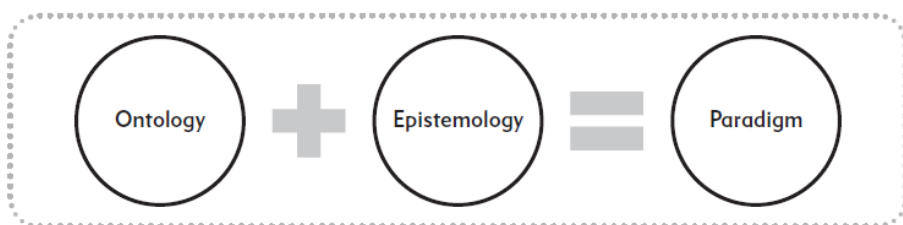
در یک جمع بندی می‌توان گفت در ایران پاره‌های زبانی زیادی وجود دارد اما زبان آموزش، زبان فارسی است. از طرف دیگر برخی کشورها که در پارادایم ملت سازی مانده‌اند، عقیده دارند که برای حفظ وحدت ملی باید یک زبان رسمی وجود داشته باشد، اما مسئله این است که اگر قرار است یک زبان رسمی داشته باشیم، تکلیف سایر زبان‌ها چیست؟ آیا باید با آنها برخورد قهری کرد؟ یا باید به آنها توجه کرد به گونه‌ای که نه تنها زبان فارسی، زبان مشترک باشد بلکه زمینه برای تداوم آن زبان‌های قومی نیز

نویسنده اول: بهمن یاسبلاغی شراهی بازخوانی نسبت دو پیشگاه زبانی در آموزش...

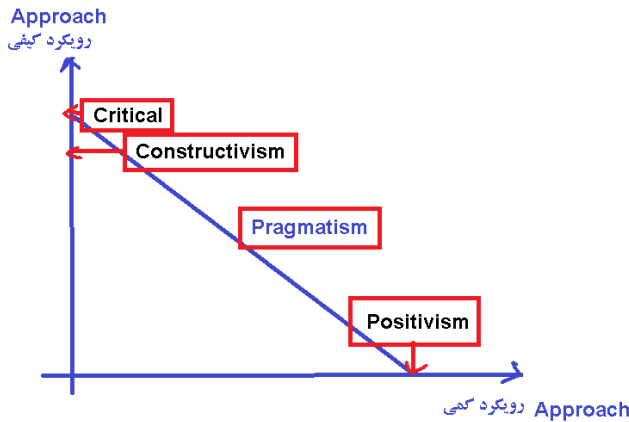
فراهم شود. وقتی که فرهنگ حاکم با فرهنگ دانش آموز همخوانی داشته باشد تمایز و نابرابری به حداقل می رسد. به عبارت دیگر اگر فاصله بین فرهنگ مدرسه و پایگاه اجتماعی کودک اندک باشد، موفقیت او در نظام آموزشی امکان پذیرتر می گردد. در پژوهش هایی که به آنها اشاره شد اثرات دوزبانگی بر پیوند دادن اصوات و تشکیل هجاهای قابل قبول، بررسی یادگیری زبان در بین دو زبانه ها، شناسایی مشکلات زبان آموزی در بین دانش آموزان، عملکرد دو زبانه ها در مهارت خواندن، تاثیر بازخورد به زبان بومی و رسمی و... بررسی شده است اما بررسی تجربه زیسته معلمان در محیط های دو زبانه محقق را به سوی بازگشایی کدهایی از سوی معلمان ابتدایی سوق داده است.

روش پژوهش

محقق در پژوهش حاضر از نقطه نظر هستی شناسی و معرفت شناسی پژوهش را در دسته پارادایم های برساختی و تفسیری قرار می دهد (شکل شماره ۱) و به تبع آن رویکردی کیفی را برای استدلالی استقرا گونه در جهت حل مسئله بکار می بندد. (شکل شماره ۲).



شکل شماره ۱: اجرای پارادایم های پژوهشی (مرادی و میرالماسی، ۲۰۲۰)



شکل شماره ۲: رابطه پارادایم و رویکرد پژوهش (مرادی و میرالماسی، ۲۰۲۰)

استراتژی پژوهش پدیدار شناسی است. یکی از مواد مناسب برای کاربرد روش پدیدارشناسی، پاسخ به این سوال است که آیا نیازی به روشن سازی پدیده های خاص وجود دارد (عابدی، ۱۳۸۹). هدف پژوهشگر از اجرای طرح تحقیق پدیدارشناسی آن است که معنی هر پدیده یا مفهوم را از نظر گروهی از افراد بررسی کند (بازرگان، ۱۳۹۳). در این مطالعه تلاش گردید تا مبتنی بر پارادایم برساختی و تفسیری با استفاده از استراتژی پدیدارشناسی (توصیفی) تجربه زیسته معلمان ابتدایی در خصوص دو پیشگاه زبانی (زبان معیار و زبان مادری) مورد واکاوی و تفسیر قرار گیرد. میدان مطالعه مشتمل بر معلمان اقوام (بلوچ، لر، ترک، ترکمن، کرد و عرب) است. نمونه گیری، هدفمند است یعنی "نمونه گیری متوالی (افزایش حجم نمونه تا زمان رسیدن به کفایت)" و از نوع نمونه گیری نظری و گلوله برفی می باشد. درنمونه گیری نظری انتخاب نمونه ها (نه تنها افراد بلکه دادهای مورد نیاز بعدی) باتوجه به تحلیل داده های گردآوری شده پیشین شناسایی می شود. نمونه گیری زمانی به پایان می رسد که به اشباع نظری رسیده باشیم و اشباع نظری، زمانی حاصل می شود که داده های اضافی، کمکی به تکمیل و مشخص کردن یک مقوله نظری نمی کنند و نمونه ها از آن پس مشابه به نظرمی رسند. (ذکائی، ۱۳۸۱: ۵۹). در این پژوهش تا مرحله اشباع نظری با

نویسنده اول: بهمن یاسبلاغی شراهی بازخوانی نسبت دو پیشگاه زبانی در آموزش...

۳۱ معلم مصاحبه شد. برای جمع‌آوری اطلاعات نیز از شیوه مصاحبه عمیق انفرادی استفاده شد. محقق از روش مصاحبه حضوری بهره برده است و ارتباط با اطلاع رسان ها از طریق روش نمونه گیری گلوله برفی در کنار نمونه گیری نظری بوده است. برای تجزیه و تحلیل داده ها از تاکتیک تحلیل محتوای پنهان استفاده شد. در این پژوهش از دو مرحله کدگذاری باز و محوری و از انواع کدگذاری مقدماتی، کدگذاری اولیه، کدگذاری توصیفی، کدگذاری درون متنی و کدگذاری فرایندی بهره برده شد. در مرحله کدگذاری باز، داده‌ها به پاره‌های مجزا خرد شدند، به عبارت دیگر یکی از روش‌هایی که برای کدگذاری باز به کار گرفته شد، تحلیل سطر به سطر داده‌ها بود، این روش با معاینه دقیق داده‌ها، عبارت به عبارت و گاه کلمه به کلمه انجام شد، همچنین روش دیگری که به کار گرفته شد، تحلیل یک جمله یا پاراگراف کامل بود، به این معنا که پژوهشگر به دنبال فکر اصلی موجود در جمله یا پاراگراف بوده و سپس برای هر عبارت معنایی یا هر یک از پاره داده‌ها، مفهوم‌سازی صورت گرفت. بعد از اینکه مفاهیم مشخص شدند، آن‌ها را زیر یک مفهوم انتزاعی‌تر، بر مبنای استعداد آن مفهوم برای توضیح آنچه در جریان است، تحت عنوان زیر مقوله قرار داده شدند. زیر مقوله مفهوم‌هایی هستند که به یک مقوله اصلی مربوط می‌شوند و آن را بیشتر توضیح می‌دهند و مشخص می‌کنند. در مرحله دوم که کدگذاری محوری نام دارد، زیر مقوله‌ها به مقوله‌های اصلی مرتبط شدند. برای بررسی روایی استراتژی پدیدارشناسی از معیار مقبولیت مشتمل بر بازنگری ناظرین خارجی (حداقل ۴ ناظر)، درگیری طولانی مدت و مشاهده مداوم استفاده شد.

مشارکت کنندگان در پژوهش با ویژگی‌هایی که در جدول شماره ۱ ارائه شده است، انتخاب شده و با آنها مصاحبه شد.

جدول ۱: اطلاعات شرکت‌کنندگان در پژوهش

معلم	سن	جنس	سابقه	درجه تحصیلی	قومیت
کد ۱	۳۹	مرد	۱۶	کارشناسی	کرد
کد ۲	۳۸	زن	۱۵	کارشناسی	کرد

معلم	سن	جنس	سابقه	درجه تحصیلی	قومیت
کد ۳	۳۶	زن	۱۳	دکتر	کرد
کد ۴	۳۸	مرد	۱۰	دکتر	کرد
کد ۵	۴۲	مرد	۱۲	کارشناسی	کرد
کد ۶	۴۳	مرد	۱۸	دکتر	کرد
کد ۷	۴۰	زن	۱۹	کارشناسی	لر
کد ۸	۴۱	زن	۲۰	کارشناسی ارشد	لر
کد ۹	۴۲	زن	۱۸	کارشناسی	لر
کد ۱۰	۳۷	مرد	۷	دکتر	لر
کد ۱۱	۳۰	مرد	۹	کارشناسی	لر
کد ۱۲	۴۶	مرد	۲۷	کارشناسی ارشد	عرب
کد ۱۳	۴۲	زن	۲۱	کارشناسی	عرب
کد ۱۴	۴۲	مرد	۱۲	کارشناسی	عرب
کد ۱۵	۳۶	مرد	۱۵	دکتر	عرب
کد ۱۶	۴۴	مرد	۲۴	دکتر	عرب
کد ۱۷	۴۶	مرد	۲۳	کارشناسی	عرب
کد ۱۸	۳۴	مرد	۱۴	کارشناسی ارشد	ترک
کد ۱۹	۳۸	مرد	۱۴	دکتر	ترک
کد ۲۰	۲۶	زن	۵	کارشناسی	ترک
کد ۲۱	۳۵	زن	۱۸	کارشناسی ارشد	ترک
کد ۲۲	۴۳	مرد	۲۱	دکتر	ترک
کد ۲۳	۳۶	مرد	۱۵	دکتر	بلوچ
کد ۲۴	۳۶	مرد	۱۷	کارشناسی ارشد	بلوچ
کد ۲۵	۳۷	زن	۱۷	کارشناسی	بلوچ

معلم	سن	جنس	سابقه	درجه تحصیلی	قومیت
کد ۲۶	۴۳	زن	۲۱	کارشناسی ارشد	بلوچ
کد ۲۷	۴۱	زن	۱۸	کارشناسی ارشد	بلوچ
کد ۲۸	۴۴	زن	۲۶	کارشناسی ارشد	ترکمن
کد ۲۹	۵۴	مرد	۲۸	کارشناسی ارشد	ترکمن
کد ۳۰	۵۰	مرد	۲۸	کارشناسی ارشد	ترکمن
کد ۳۱	۲۹	مرد	۱۱	کارشناسی	ترکمن

یافته های پژوهش

در این پژوهش بر مبنای تحلیل داده های حاصل از مصاحبه، درمجموع ۳۸۵ کد اولیه، ۲۷ زیرمقوله و ۹ مقوله اصلی استخراج شد. با توجه به اینکه جدول اطلاعات مربوط به کد گذاری باز و کدگذاری محوری جدولهای طولانی هستند از ارائه جدول ها خودداری شده و صرفا فرایند تشکیل مفهوم، زیر مقوله و مقوله به عنوان نمونه ذکر می گردد و در ادامه به ذکر و توضیح مقولات اصلی پرداخته می شود.

در اینجا فرایند تشکیل مفهوم تشریح می گردد. در ابتدا داده هایی که از طریق مصاحبه به دست آمده است در قالب متن پیاده سازی شدند و به صورت خط به خط خوانده شده، کدگذاری شدند. به این معنا که برای هر پاراگراف یا جمله یک برچسپ یا کد ایجاد شد.

جدول ۱. فرایند تشکیل مفهوم

عبارت معنایی	مفهوم / کد
اگه من معلم با دانش آموز بلوچی حرف بزنم و درس بدم و مثال بیارم ممکنه این در دو دقیقه صورت بگیره تا اینکه بخوام ده دقیقه صرف کنم و به زبان فارسی براش توضیح بدم. در زبان مادری یادگیری زودتر اتفاق می افته.	نقش زبان مادری در یادگیری

در مرحله بعدی که فرایند تشکیل زیر مقوله است، به دسته بندی مفاهیمی که از نظر معنایی در یک طبقه قرار می گیرند، پرداخته شد.

جدول ۲. فرایند تشکیل زیر مقوله

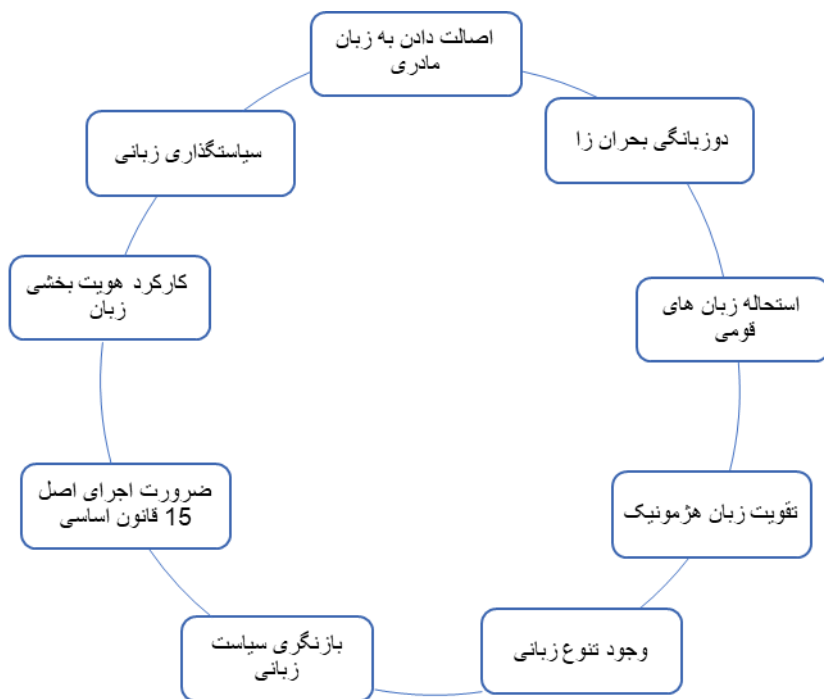
زیر مقوله	مفاهیم
یادگیری بهتر در پرتو زبان مادری	- زبان مادری تسریع کننده یادگیری - افزایش درک مطلب با زبان مادری - نقش زبان مادری در یادگیری (۵بار) - حمایت تحقیقات علمی از آموزش به زبان مادری - علمی بودن تقدم زبان مادری بر زبان دوم

در مرحله بعدی که فرایند تشکیل مقوله است، از اتصال مجموعه ای از زیر مقوله ها حاصل می شود و برای مقوله نامی انتزاعی تر که توان پوشش دهی زیر مقوله ها را داشته باشد انتخاب می شود.

جدول ۳. فرایند تشکیل مقوله

مقوله	زیر مقوله ها
اصالت دادن به زبان مادری	- استفاده از زبان مادری در آموزش - یادگیری بهتر در پرتو زبان مادری - آموزش توانان زبان مادری و معیار - پایه ریزی آموزش زبان مادری - احیاء زبان مادری - مدرسه ای کردن زبان مادری - حمایت رسانه ای از زبان مادری

نویسنده اول: بهمن یاسبلاغی شراهی بازخوانی نسبت دو پیشگاه زبانی در آموزش...
 در اینجا مقولات اصلی که از تجزیه و تحلیل داده ها استحصال شده است در قالب شکل نمایش داده شده است.



شکل شماره ۳: مقولات اصلی پژوهش

اصالت دادن به زبان مادری

زبان مادری سبب شکل دادن هویت، افزایش اعتماد به نفس، عدم احساس از خود بیگانگی، تسهیل روند یادگیری، افزایش قدرت خلاقیت و ابتکار، و افزایش انگیزه ادامه تحصیل می شود و این عوامل سلسله وار به هم مرتبط هستند. انگیزه مولفه اصلی حرکت انسان به سوی رشد و کمال است، در یک محیط آموزشی، معلمان، کلاس درس، درسی که دانش آموز می آموزد، فضای آموزشی و موارد دیگری که به نوبه خود بر انگیزه دانش آموزان تاثیر گذار خواهد بود، ترجمه آنچه که معلم در کلاس

درس تدریس می کند، در ذهن خود به زبان مادری و با آن اندیشیدن، در قیاس با دانش آموزی که به زبان مادری اش تدریس می گردد باعث اتلاف وقت و انرژی بیشتر می گردد که انگیزه می تواند نتیجه همین تسهیلات باشد(اله مرادی و سیف اللهی، ۱۳۹۳). مقوله اصالت دادن به زبان مادری مشتمل بر مواردی همچون: استفاده از زبان مادری در آموزش؛ یادگیری بهتر در پرتو زبان مادری؛ آموزش توأمان زبان مادری و معیار؛ پایه ریزی آموزش زبان مادری؛ احیاء زبان مادری، مدرسه ای کردن زبان مادری و حمایت رسانه ای از زبان مادری است.

- برخی از نظام های آموزشی داریم در کشورهایی که چندفرهنگی هستن و اونا چند زبان رسمی دارن ، زبان رسمی شون یکی نیست ، برخی کشورها زبان رسمی شون یکه ، مثل کشور خودمون . مشخصه های چندفرهنگی داریم ، زبان رسمی مون هم فارسی هست ، به نظر بنده ما می توئیم زبان رسمی داشته باشیم و با زبان فارسی هم صحبت کنیم ولی دلیل نمیشه که ما زبان مادری را آموزش ندیم ، و زبان مادری را حذف کنیم(شرکت کننده شماره ۲).

دوزبانگی بحران زا

توجه نکردن به تفاوت های زبانی در مناطق مختلف کشور و اجرای برنامه های آموزشی یکسان بدون در نظر گرفتن تفاوت ها بر مفهوم عدالت آموزشی خط بطلان می کشد. در این راستا یکی از مهم ترین اقدامات برای رسیدن به یک وضعیت مطلوب از نظر علمی ، آموزشی در نظام آموزشی بهتر آن است که مقوله گسترش عدالت آموزشی (مخصوصا در اسناد بالادستی) با امعان نظر بیشتری مورد ملاحظه و تجدید نظر قرار گیرد ؛ چرا که دانش آموزان اقوام که هر یک زبان مادری خود را دارند با زبان معیار چالش دارند و به نوعی تداخل زبانی و مشکل مفاهمه زبانی وجود دارد که در پاره ای از موارد منجر به شکل گیری مقاومت زبانی می شود.

نویسنده اول: بهمن یاسبلاغی شراهی بازخوانی نسبت دو پیشگاه زبانی در آموزش...

- افت تحصیلی در سال اول دوره ابتدایی بیشتر در مناطقی که گرایش قومیتی شان بالاست و زبان قومی خودشان را حفظ کردند بالاست (شرکت کننده شماره ۵).
- من جایی تدریس می کردم که بچه ها اوزامی زبان بودن ، بعد فکر کنید بچه با من با زبان فارسی صحبت می کرد ، چون زبان مادریش زبان اوزامیه . من معلم زبان سورانی را بلد بودم ، و زبان اوزامی را بلد نبودم ، ما با زبان فارسی صحبت می کردیم ولی فرهنگ شون با فرهنگ شهر سنندج متفاوت . مردمان بسیار بازر . مثلاً خیلی وقتها مسایل مذهبی که برای سنندجی ها ممکنه خیلی مهم باشه ، برای اونها اصلاً خیلی مهم نبود. خوب برای معلمی که در اونجا تدریس میکنه برنامه درسی که برای تهران و حتی جنوب شهر تهران ، نوشته شده ، برای اینجا کاربرد نداره (شرکت کننده شماره ۶).

استحاله زبان های قومی

به حاشیه رفتن زبان های مادری کم کم زمینه استحاله آنها را فراهم می آورد و مرگ یک زبان مساوی با مرگ یک فرهنگ است. برای جلوگیری از نابودی زبان های مادری ضرورت دارد اقدامات شایسته ای در این زمینه صورت بگیرد. سیاست گذاران آموزشی باید عقیده خود را در باب تفاوت های زبانی و جدایی طلبی تغییر دهند چرا که تفاوت های زبانی به جدایی طلبی نمی انجامد اما بهره برداری سیاسی از مسئله قومیت و مرتبط ساختن آن به تفاوت های زبانی می تواند زمینه ظهور و بروز جدایی طلبی را تقویت کند.

- الان من پایه اول تدریس می دادم روستای دور افتاده تبریز. بچه ها ۵۰٪ ترکی استانبولی حرف می زنند. من نمی توانستم با هاشون رابطه برقرار کنم. بچه سلام و صبح به خیر به زبان ترکی خودمون نمی توانست بگه. مثلاً شعرهای اونا را تو کارتون هاشون می دید قشنگ حفظ بود. دریغ از اینکه یک شعر ترکی بگه. یا حتی فارسی بتونه بگه! (شرکت کننده شماره ۱۸).

- شما بچه ای که به هر حال ۶ سال بیشتر با زبان مادری، با زبان عربی بزرگ شده ، مفاهیم را با این زبان یاد گرفته ، بفراستید مدرسه بعد می خواهید مفهوم جمع را بهش بگید متوجه

همیشه که چی دارید می‌گویید و این باعث افت تحصیلی در بچه‌های استان خوزستان شده است (شرکت‌کننده شماره ۱۳)

تقویت زبان هژمونیک

زبان فارسی به‌عنوان زبان رسمی و مشترک مردم ایران مدنظر قرار گرفته است و گروه‌های مختلف قومی با این سیاست مشکل خاصی ندارند و همه پذیرفته‌اند که زبان فارسی رمز وحدت ملی اقوام هست اما در کنار زبان فارسی زبان‌ها و گویش‌های دیگری وجود دارد. همان‌گونه که فکوهی (۱۳۸۹) نیز بیان داشته در ایران بیش از ۵۰ زبان و گویش محلی وجود دارد، این زبان‌ها به حاشیه رفته و در نظام آموزشی و در حوزه برنامه‌ریزی آموزشی جایگاهی برای آموزش زبان‌های قومی در نظر گرفته نشده است.

- چون در ایران سیاست زبان فارسی مسلط است، پس احساس نیاز نشده و مهم نیست حالا آموزش و پرورش یاد بدهد یا من بیرون یاد بگیرم. اصلاً احساس نیاز نمی‌کنم که برم یاد بگیرم! این باید بهش فکر شود (شرکت‌کننده شماره ۱۴).
- از زمان‌های قدیم زبان فارسی به حلقه اتصال بوده بین قومیت‌های مختلف، کاری که یک عده اومدن از سال ۱۳۰۶ به بعد کردن گفتن ترک‌ها زبان ترکی را که رسمی نکردن ما بیاییم اینها را حذف کنیم که اینها برن کنار... اگه پای صحبت‌های رهبر، رئیس‌جمهور و... بشینیم میگن کرد و ترک و لر و هست ولی اگه دو طبقه بیاییم پایین تر میگن اگه به اینها بها بدیم اینها پر رو میشن، در جامعه اختلاف به وجود میاد و... یک عده از مسئولین ذهنیت منفی دارن (شرکت‌کننده شماره ۲۱).

وجود تنوع زبانی

ایران کشوری چندفرهنگی است و تنوع زبانی و قومی و فرهنگی در آن موج می‌زند و نیمی از استان‌های کشور دارای تنوع زبانی و قومی هستند. در اصل ۱۵ قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران ضمن به رسمیت شناختن تنوع فرهنگی در جامعه ایران، بر امکان استفاده از زبان‌های محلی و قومی در مطبوعات و رسانه‌های گروهی و تدریس

نویسنده اول: بهمن یاسبلاغی شراهی بازخوانی نسبت دو پیشگاه زبانی در آموزش...
ادبیات خرده‌فرهنگ‌ها در مدارس، در کنار زبان فارسی، تأکید و تصریح شده است.

- برخی از نظام‌های آموزشی داریم در کشورهایی که چندفرهنگی هستند و اونا چند زبان رسمی دارن، زبان رسمی شون یکی نیست، برخی کشورها زبان رسمی شون یکیه، مثل کشور خودمون. مشخصه‌های چندفرهنگی داریم، زبان رسمی مون هم فارسی هست، به نظر بنده ما می‌تونیم زبان رسمی داشته باشیم و با زبان فارسی هم صحبت کنیم ولی دلیل همیشه که ما زبان مادری را آموزش ندیم، و زبان مادری را حذف کنیم (شرکت کننده شماره ۱۵).

بازنگری سیاست زبانی

برنامه ریزی های زبان مبتنی بر شناخت زبان به عنوان یک منبع اجتماعی است و اهمیت این منبع به سبب ارزش ارتباطی و هویتی آن برای جامعه است. معمولاً سیاستمداران مهمترین عوامل هر برنامه ریزی هستند و متخصصان وظیفه تهیه برنامه را بر عهده می گیرند. یرنود^۱ و داس گوپتا^۲ (۱۹۷۶) به نقل از رویین و یرنود معتقدند که ارزش ها و آراء متخصصان باید با ارزش ها و آراء نمایندگان جامعه مطابقت یابد. به عقیده آنان بهترین برنامه، برنامه ای است که مورد توجه همزمان متولیان سیاسی، اقتصادی و زبانی قرار گیرد. آنها متذکر می شوند که تعیین سلسله مراتب و نوع رابطه متقابل متولیان مذکور بسیار مهم است چرا که در غیر این صورت ممکن است منطق اجتماعی برنامه ریزی زبان تحت الشعاع منطق تجویز زبانی یا مسائل روش شناسی قرار گیرد. به عقیده آنها توجه به پیچیدگی منطق اجتماعی برنامه ریزی زبان مسئله ای است که در دهه هفتاد به آن توجه شایسته نشده است (افخمی و داوری اردکانی، ۱۳۸۴). برای گسترش عدالت آموزشی چه در ابعاد کمی و چه کیفی ضرورت دارد در حوزه مقوله زبان در آموزش برنامه ریزی هایی صورت گیرد تا زمینه برای پیشرفت تحصیلی و حل مشکلات دو زبانی فراهم آید.

^۱. Jernud

^۲. Das Gupta

- در برخی موارد دانش آموزان نمی توانند با زبان کتاب ارتباط برقرار کنند ولی استراتژی که در پیش می گیریم استراتژی تکرار . یعنی آنقدر مطلب را باز می کنم و توضیح میدم که دانش آموز متوجه بشه (شرکت کننده شماره ۳۰).
- وقتی سوال فارسی می پرسم جواب نمیدن ولی وقتی سوال را به عربی می پرسم دانش آموزان جواب میدن از خود کتاب به زبان فارسی می پرسم جواب نمیدن. اون را ترجمه می کنم به عربی و می پرسم جواب میدن . پس مشکل در اینجا مشکل زبان هست (شرکت کننده شماره ۱۲).

ضرورت اجرای اصل ۱۵ قانون اساسی

با وجود آنکه به استناد قانون اساسی، بهره گیری از دیگر زبان های محلی و قومی در نظام آموزشی و رسانه ها در کنار زبان فارسی به عنوان زبان ملی مجاز برشمرده شده، شواهد بیانگر آن است که استفاده از این زبان ها تنها به برخی رسانه ها محدود شده است و اثری از آموزش و فراگیری آنها به ویژه زبان های مطرح تر همچون ترکی (با تخمین بین ۱۶ تا ۲۵ درصد) و یا کردی (با تخمین بین ۶ تا ۱۰ درصد) در نظام آموزشی دیده نمی شود (داوری، ۱۳۹۹). زبان یکی از مؤلفه های هویتی است و هویت در میان سه ضلع زبان، دین و سرزمین قرار می گیرد، در یک نگاه کلی می توان گفت زبان، دیانت، تاریخ و حافظه ی فرهنگی، جغرافیای فرهنگی و... جزو مؤلفه های مهم و اساسی در شکل گیری، حفظ و تحول هویت فرهنگی گروه های مختلف فرهنگی در جامعه است.

- به هر حال در قانون اساسی ما به عنوان یک گفتمان احترام به فرهنگ ها و اقوام و زبان ها، زبان مادری . گویش و غیره .. اشاره شده است. نظام سیاسی باید این ریسک و این جرات را داشته باشد که بر اساس همان قانون اساسی که قبولش دارد و ما قبول داریم فضا را برای تحقق آن اصول قانون اساسی فراهم کند. نگران نباشد که حالا مثلا زبان مادری آگه باشد

نویسنده اول: بهمن یاسبلاغی شراهی بازخوانی نسبت دو پیشگاه زبانی در آموزش...

اتفاقی می افتد یا نه! شرکت کننده شماره ۲۸)

- در صورتی که اصل ۱۵ قانون اساسی بر اجرایی شدنش (آموزش به زبان مادری) اشاره کرده، این اصل اگر اجرا بشه این مشکل حل خواهد شد (شرکت کننده شماره ۲۷)

کارکرد هویت بخشی زبان

در طول تاریخ، اقوام مختلف با زبان های متفاوت در کنار هم در قالب یک ملت، زندگی مسالمت آمیزی داشته اند. با گذشت زمان، تعلق هر زبان به قومی خاص، نمود بیشتری یافت و به مرور، مبنای شناسایی و هویت آن قوم شد. توجه به زبان های قومی باید در راستای توجه به زبان ملی باشد که هدف آن ایجاد هویتی برتر برای اقوام مختلف درون یک سرزمین است؛ بنابراین جریان های خاص متمرکز بر زبان قومی و آرای اندیشمندان هویت برآمده از زبان قومی را تایید می کنند و بر این اساس استوارند که زبان قومیت ها حامل هویت است (قمری و حسن زاده، ۱۳۸۹). بنابراین دولت موظف است به هویت های قومی و محلی ارجح نهد که این مهم جز با ترویج این زبان ها میسر نیست.

- زبان مادری یعنی زبانی که یک انسان باهاش زبیده می شود. تربیت می شویم، بزرگ می شویم، با این زبان فکر می کنیم، با این زبان خواب می بینیم. با این زبان حرف می زنیم و اصلا ارتباط برقرار می کنیم. یعنی جزو وجود ماست. این زبانی که من دارم میگویم فراتر از واژه است. همه چیز ماست. در حقیقت زبان ما را اجتماعی میکند. خوب حالا این زبان، زبان مادری ما میخواهد کردی باشد، لری باشد، لکی باشد و... یک زبان غیر فارسی است. سیستم تربیت طبیعی این است که با این زبان حرکت کنی، آموزه ها را ازش یادگیری، با موارث ات آشنا بشی، با پیشینه خودت آشنا بشی، با گذشته ات، با ادبیات، آشنا بشی. زبان ایجاد هویت می کند (شرکت کننده شماره ۸).

سیاست گذاری زبانی

در طی پنجاه سال گذشته، تحقیقات علمی بر روی برنامه ریزی و سیاست زبانی منجر به

تغییر پارادایمی شده است: تغییر از تک‌زبانگی به چندزبانگی به‌عنوان یک آرمان برای افراد و جوامع، درک چندزبانگی نه به‌عنوان یک مشکل بلکه به‌عنوان یک اصل و بررسی گسترده در مورد ابعاد سیاسی و ایدئولوژیک تصمیمات زبانی در جامعه است (ادوگو^۱، ۲۰۱۱). فکوهی و سجودی (۱۳۹۲) بیان می‌کنند، سیستم دولت ملی که در زمان رضاشاه از الگوی کشورهایی مانند فرانسه اخذ شده متناسب با جامعه متکثر ایران نیست. ایران باستان یک ایران متکثر به لحاظ زبانی، فرهنگی و سبک زندگی بوده است. "این تکثر را می‌توان در کتیبه‌های هخامنشی دید که با چندین زبان نوشته شده است." در سیستم‌های زبان‌شناسی باستانی ایران، زبان دربار، با زبان‌های دیگر هم‌زمان و موازی حرکت می‌کرد و تلاشی برای همگونی سیستم‌های مرکزی نسبت به سیستم‌های حاشیه‌ای در حوزه زبان صورت نمی‌گرفت، در نتیجه زبان‌ها حفظ شدند. فارسی کنونی یک فارسی ساخته شده علمی است که شاید در طول سی، چهل یا صدسال پیش شکل گرفته باشد. این فارسی با لهجه فارسی در شرق، شمال یا جنوب ایران متفاوت است. زبان‌ها و گویش‌های فراوانی در ایران وجود دارد که نمی‌توان بر اساس مدل فرانسوی تشکیل دولت ملی و به نفع یک‌زبان مرکزی نسبت به این‌ها رویکرد حذفی داشته باشیم. در این سیستم‌های مدرن متکثر فرهنگی باید نسبت به زبان، رویکرد دربرگیرنده‌ای داشته باشیم یعنی سیاست چندگانه زبانی را در پیش گیریم. آزادی زبانی یکی از اصلی‌ترین ابزارها برای پاسخگویی به این نیاز است که باید به رسمیت شناخته شود (فکوهی و سجودی، ۱۳۹۲). سیاست‌گذاری زبانی می‌تواند زمینه بهبود عملکرد تحصیلی و حل مسائل زبانی در حوزه تعلیم و تربیت را فراهم آورد.

- ما مشکل مون از ابتدایی زبانه . خوب . زبان را تا کلاس هفتم تا هشتم نمی‌خونیم بهترین فرصت را از دست دادیم. زبان مادری میتونه در این سال ها تدریس بشه در کنار زبان فارسی

^۱. Odugo

نویسنده اول : بهمن یاسبلاغی شراهی بازخوانی نسبت دو پیشگاه زبانی در آموزش...
و در کنارش یک زبان خارجی هم تدریس بشه. سه تا زبان می تون در کنار هم آموزش داده بشه. بعضیا در اونجا در مجارستان چون آلمان بهشون نزدیک هست بیشتر مردم گرایش به سمت یادگیری زبان آلمانی دارن(شرکت کننده شماره ۱۱).

بحث و نتیجه گیری

این پژوهش با هدف واکاوی تجربه زیسته معلمان ابتدایی از دو زبانگی در نظام آموزشی انجام شد. در این پژوهش معلمانی از قومیت های بلوچ، لر، کرد، ترک، ترکمن و عرب مشارکت داشتند. پارادایم پژوهش برساختی و تفسیری، رویکرد پژوهش کیفی، استراتژی پژوهش پدیدار شناسی، تاکتیک پژوهش تحلیل محتوای پنهان بود و از دو مرحله کدگذاری باز و محوری و انواع روش های کدگذاری مقدماتی، اولیه، توصیفی، درون متنی و فرایندی برای تجزیه و تحلیل داده ها استفاده شد. از تحلیل داده ها ۳۸۵ کد اولیه، ۲۷ مقوله فرعی و ۹ مقوله اصلی حاصل شد. این مقولات اصلی عبارتند از : اصالت دادن به زبان مادری، دو زبانگی بحران زا، استحاله زبان های قومی، تقویت زبان هژمونیک، وجود تنوع زبانی، بازنگری سیاست زبانی، ضرورت اجرای اصل ۱۵ قانون اساسی، کارکرد هویت بخشی زبان، و سیاست گذاری زبانی.

این پژوهش مشتمل بر چهار سوال ویژه است که در ادامه به آنها پاسخ داده می شود.
۱- معلمان سیاست زبانی موجود در دستور کار مولفان کتب درسی دوره ابتدایی در ایران را چگونه درک می کنند؟

برای پاسخ گویی به این سوال، دو مقوله استحاله های زبان های قومی و تقویت زبان هژمونیک حاصل شد. معلمان شرکت کننده در پژوهش بیان داشتند در گستره ایران، اقوام مختلفی زیست می کنند که هر کدام فرهنگ و زبان و آداب و رسوم خاص خود را دارند، با این حال حفظ گونه های زبانی در ایران هنوز توجه گسترده همگان و در راس آن سیاست گذاران آموزشی را به خود جلب نکرده است. معلمان بیان داشتند مساله اصلی در برنامه درسی و آموزشی، مسله بازنمایی است ؛ اینکه چه گرو های قومی و اجتماعی حق بازنا شدن دارند، حق به رسمیت شناخته شدن دارند و یا اینکه

زبان و مذهب و تجربه‌های تاریخی، آداب و رسوم و سنت‌های آنها به رسمیت شناخته شود. آموزش این حق را لازم است به آنها بدهد که متفاوت باشند و پذیرش تفاوت‌ها صورت گیرد. جامعه ما یک جامعه چندزبانه است و نمیتوان این واقعیت را نادیده گرفت در حالیکه آموزش تک‌زبانه است و دانش‌آموزی که زبان مادری اش فارسی نیست در ابتدای امر باید علاوه بر اینکه دانش و محتوای درس را باید یاد بگیرد، باید یک زبان جدید را نیز یاد بگیرد اما این برای دانش‌آموزی که زبان مادری وی فارسی است، اتفاق نمی‌افتد، چون قبل از آموزش بر زبان مسلط است و وقتی وارد سیستم آموزشی می‌شود یادگیری دانش و مهارت‌های مورد نظر سهل‌تر اتفاق می‌افتد.

همچنین معلمان بیان کردند زبان رسمی و مسلط آموزش، زبان فارسی است، بدون توجه به این واقعیت که نیمی از جمعیت ایران دوزبانه هستند و به زبانی به غیر از زبان فارسی تکلم می‌کنند. نوع برخورد نظام مسلط و قدرتمند می‌تواند گونه‌های زبانی را حفظ یا به سمت نابودی بکشاند. زبان فارسی، زبان مشترک مردم ایران و عامل وحدت بخش ملی و انسجام ملی است. اما می‌توان با نگاهی به تجربه کشورهای چندزبانه، در خصوص برنامه ریزی زبانی اقدام کرد و زبان‌های مادری موجود در جامعه ایران را حفظ کرد. با توجه به وجود تنوع فرهنگی و زبانی در ایران، سیاست یکسان‌سازی فرهنگی پاسخگو نیست و لازم است تنوع فرهنگی و زبانی مورد تجلیل قرار گیرد. چون زبان‌های قومی عامل تقویت‌کننده زبان فارسی هستند و برای جلوگیری از آشفته‌گی زبانی نیاز به بازبینی سیاست‌های آموزشی در این حوزه احساس می‌شود تا هم زبان فارسی تقویت شود و هم زبان‌های قومی به دست فراموشی سپرده نشود.

۲- معلمان پدیده دو زبانی را چگونه تجربه می‌کنند؟

در پاسخ به این سوال یک مقوله تحت عنوان دوزبانی بحران‌زا حاصل شد. معلمان اذعان داشتند زبان محوری ترین نقش را در یادگیری داراست. در پاره‌ای از نقاط ایران، دانش‌آموزان اقوام با زبان فارسی و معیار با چالش مواجه می‌شوند به این معنا که

نویسنده اول: بهمن یاسبلاغی شراهی بازخوانی نسبت دو پیشگاه زبانی در آموزش...

توضیح و انتقال مطلب به زبان مادری برایشان سهل تر از زبان فارسی است. دانش آموزان در پاره ای از موارد در برابر آموزش به زبان فارسی مقاومت می کنند. این شکاف دو زبانی بر امر تحصیل کودکان و میزان موفقیت آنان تاثیر گذار است. وقتی که زبان مادری با زبان آموزش تطابق نداشته باشد، دانش آموزان در زمینه یادگیری با چالش هایی مواجه می شوند و شکاف میان دوزبانی بیشتر پر رنگ می شود و مشکل مفاهیم زبانی به وجود می آید که می تواند در ادامه راه، دانش آموزان را با مشکل مواجه کند. معلمان همچنین بیان داشتند که هر زبانی یکسری ارزش های مسلط دارد. دانش آموزانی که در محیط زبان رسمی پرورش پیدا می کنند در صحبت کردن با آن زبان، در به کار گیری آن زبان توانمند تر از دانش آموزان دو زبانه هستند. و به نوعی با پیچیدگی های آن زبان آشنایی دارند. در نتیجه در بحث ارتباط گیری مشکلی پیدا نمی کند اما دانش آموزان دو زبانه فقط یک شکل تصنعی از آن زبان را به کار می گیرند و این تسلط اندک بر جنبه های مختلف زبان رسمی و معیار باعث می شود که در فرایند ارتباط و در برآورده کردن معیارهای رسمی زبان مسلط دچار مشکل شود.

۳- معلمان جایگاه زبان در چارچوب یک نظام آموزشی مطلوب را چگونه روایت می کنند؟

مقولات حاصل شده برای پاسخ به این سوال عبارت اند از: وجود تنوع زبانی، اصالت دادن به زبان مادری، کارکرد هویت بخشی زبان.

در محدوده جغرافیایی کشور ایران، اقوام گوناگونی با آداب و رسوم و سنن و زبان های مختلف ترکی، کردی، عربی، ترکمنی، بلوچی و... زندگی می کنند. در برخی از نواحی ایران با کودکانی مواجه هستیم که پیش از ورود به نظام آموزشی به زبان مادری خود که با زبان آموزش رسمی متفاوت است تکلم کرده اند و به اصطلاح دوزبانه هستند. با توجه به واقعیت تنوع زبانی در ایران و وجود زبان ها و گویش های مختلف، نمی توان بر این حقیقت خط بطلان کشید و توجه به این تنوع زبانی در نظام آموزشی بایستی در سرلوحه کار برنامه ریزان درسی و سیاستگذاران آموزشی قرار بگیرد. وجود زبان های گوناگون نه تنها یک مشکل نیست بلکه می تواند یک نقطه قوت در انسجام ملی باشد.

اگر آزادی زبانی برای اقوام ایرانی وجود داشته باشد آنها بهتر می توانند به سیستم ملی وصل شوند چرا که در غیر این صورت ممکن است به سمت سیستم های بیرونی کشیده شوند. این مساله در وهله اول باید مورد توجه سیاست گذاران آموزشی قرار گیرد همچنین ضرورت شکل گیری اراده سیاسی بین مسئولان برای حفظ اتحاد ملی احساس می شود. با به حاشیه رانی، تضعیف، تحقیر و نادیده گرفتن زبان اقوام، انسجام ملی قوت نمی یابد.

۴- معلمان برای حل مشکلات دوزبانگی چه راهکارهایی ارائه می دهند؟
بازنگری سیاست زبانی ؛ سیاست گذاری زبانی و ضرورت اجرای اصل ۱۵ قانون اساسی سه مقوله بر آمده از تحلیل داده ها برای پاسخ به این سوال هستند.
زبان مادری به عنوان مهم ترین عنصر هویت فرهنگی اقوام دارای قابلیت های متفاوتی است که این مهم نباید به سادگی از آن کنار آن گذشت. برنامه ریزی زبانی می تواند نه تنها زبان فارسی را به عنوان زبان رسمی و معیار در کانون توجه خود قرار دهد بلکه سایر زبان ها نیز می توانند در کنار آن حفظ شوند. استفاده از تجربه کشورهای چندزبانه می تواند در این راستا کمک کننده باشد. بیم و هراس سیاست مداران نسبت به تنوع زبانی در ایران فقط می تواند عامل نابودی زبان ها و فرهنگ های ایرانی باشد. یکدست سازی زبانی و فرهنگی در جامعه ی چندقومی محلی از اعراب ندارد. زبان فارسی عامل پیوند و وحدت بخش بین اقوام با پس زمینه های مختلف فرهنگی و دینی و اجتماعی و... است ولی این به معنای نادیده گرفتن سایر زبان ها نخواهد بود. تنوع زبانی را باید به عنوان یک فرصت به آن نگاه کرد نه به عنوان تهدید. برای جلوگیری از گم گشتگی زبان های مادری ضرورت دارد برنامه ریزی های عقلانی و تجدیدنظرهای واقع بینانه بر مبنای بافت فرهنگی و اجتماعی ایران در اسناد بالادستی انجام شود. البته تجدید نظر در اینجا به معنای عملیاتی کردن آنچه که قبلا در اسناد بالادستی گفته شده و همچنین ایجاد زمینه برای به متن آوردن فرهنگ های ایرانی با تاکید بر حفظ زبان مادری اقوام است. بنابراین برای تحقق گفتمان عدالت در نظام آموزشی، سیاست گذاری زبانی می

تواند در تحقق این امر کارساز باشد.

همچنین معلمان بیان کردند برای حفظ زبان مادری اقوام، اجرایی شدن اصل ۱۵ قانون اساسی ضرورت دارد. در اصل ۱۵ قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران ضمن به رسمیت شناختن تنوع فرهنگی در جامعه ایران، بر امکان استفاده از زبان‌های محلی و قومی در مطبوعات و رسانه‌های گروهی و تدریس ادبیات خرده‌فرهنگ‌ها در مدارس، در کنار زبان فارسی، تأکید و تصریح شده است.

"زبان و خط رسمی و مشترک مردم ایران فارسی است. اسناد، مکاتبات و متون رسمی و کتب درسی باید با این زبان و خط باشد، ولی استفاده از زبان‌های محلی و قومی در مطبوعات و رسانه‌های گروهی و تدریس ادبیات آن‌ها در مدارس، در کنار زبان فارسی، آزاد است".

با توجه به آنچه که گفته شد می‌توان گفت نظام آموزشی به عنوان یکی از خرده نظام های اجتماعی رسالت آموزش و تربیت دانش آموزانی با پس زمینه های متفاوت فرهنگی-اجتماعی را عهده دار است. در نظام آموزشی با توجه سه دوره تحصیلی گنجانده شده که هر دوره نقش ها و رسالت هایی برای پرورش، آموزش و تربیت دانش آموزان بر عهده دارد، اولین و مهم ترین دوره در نظام آموزشی در سراسر جهان دوره آموزش ابتدایی است و نظام آموزشی هر کشوری موظف به تدریس و ترویج زبان مادری در مدرسه به عنوان یکی از مهم ترین ابزارهای انتقال پیام های آموزشی است. زیرا بر طبق تحقیقات انجام شده بین زبان مادری و یادگیری دانش آموزان ارتباط وجود دارد به این معنا که هر چقدر آموزش به زبان مادری صورت گیرد درک و فهم مطلب برای دانش آموز آسان تر صورت خواهد گرفت. نظام برنامه ریزی درسی در ایران متمرکز است. در دایره تالیف کتاب های درسی به زعم فریره کسانی به طراحی محتوا مبادرت می ورزند که کم ترین آشنایی با پس زمینه های فرهنگی- اجتماعی دانش آموزان دارند. کسانی که در حوزه سیاستگذاری آموزشی فعالیت دارند ضرورت دارد با زبان و فرهنگ دانش آموزان آشنایی داشته باشند نه اینکه یک الگو را بدون در

نظر گرفتن تفاوت های فرهنگی ، قومی ، زبانی و ... تدوین کنند و آن را در سراسر کشور به مرحله اجرا در بیاورند. حداقل کاری که می توان برای بهبود برنامه ریزی های دوره آموزش ابتدایی کرد این است که اصل نیازسنجی به عنوان اولین و مهم ترین اصل در برنامه ریزی درسی از دایره توجه خارج نشود و به صورت اصولی و دقیق قبل از طراحی و تدوین و برنامه ریزی و سیاستگذاری انجام شود.

جامعه ی ایران با توجه به شرایط اجتماعی، فرهنگی و جغرافیایی خاصی که دارد، دارای لایه های متفاوت اجتماعی و فرهنگی بوده و جمعیت زیادی از دوزبانه ها را در خود جای داده است. به این معنا که در پهنه ایران، انواع متفاوتی از زبان ها و گویش های مختلف به چشم می خورد که با زبان معیار و رسمی خاص آموزش فاصله زیادی دارد. ایران سرزمین مردمانی است با پیشینه های کهن تاریخی، اجتماعی، فرهنگی، زبانی، دینی و... و تلاش برای تقلیل همه فرهنگ ها به یک فرهنگ، تقلیل همه زبان ها به یک زبان، به معنای بستن کمر همت برای نابودی عمودی فرهنگ اقوامی است که به گواهی تاریخ تمامی دغدغه هایشان حفظ تمامیت ارضی و دفاع از خاک ایران بوده و هست.

بر اساس نظریه های بازتولید ، مدارس ازجمله نهادهایی هستند که حکومت ها در کنار سایر نهادهای اجتماعی سعی می کنند تا از طریق آن ها هژمونی خود را بازتولید کنند. کم رنگ شدن سیطره نظام سیاسی بر نظام آموزشی، می تواند منجر به دیده شدن تفاوت ها شود. زبان مادری به عنوان مهم ترین عنصر هویت فرهنگی اقوام دارای قابلیت های متفاوتی است که این مهم نباید به سادگی از آن کنار آن گذشت. با توجه به اینکه در قانون اساسی این مسله مهم نیز مورد توجه قرار گرفته است اما تاکنون اقدامی در جهت اجرایی شدن این بند از قانون اساسی صورت نگرفته است. دانش آموزی که با پیشینه متفاوت زبانی در سرکلاس می نشیند در حقیقت علاوه بر یادگیری دانش و مهارتها باید با یک زبان جدید نیز آشنا شود در صورتی که دانش آموزی از فرهنگ مسلط نیاز به یادگیری زبان فارسی ندارد. زبان فارسی زبان مشترک و رسمی مردم

نویسنده اول: بهمن یاسبلاغی شراهی بازخوانی نسبت دو پیشگاه زبانی در آموزش...
ایران است و در حقیقت زبان های قومی عامل تضعیف زبان فارسی نیستند بلکه نقش تقویت کننده گی دارند.

این یک حقیقت غیر قابل انکار است که یادگیری با زبان مادری بهتر صورت می گیرد زیرا زبان مادری تسریع کننده یادگیری است، باعث افزایش درک مطلب می شود و در این زمینه تحقیقات علمی از آموزش به زبان مادری نیز حمایت می کنند. همان طور که پیشتر گفته شد برای توسعه ارتباطات، زبان دوم (معیار) باید تقویت شود و مهارت زبان اول (مادری) نیز باید حفظ شود. زبان های موجود در کشور را نمی توان به حاشیه برد و ضرورت دارد به این پدیده نگاه علمی شود تا میزان یادگیری دانش آموزان دو زبانه بهبود یابد. برای این مسئله مهم سیاستگذاری زبانی می تواند چالش ها موجود در نظام آموزشی را کاهش دهد و به مطالبات اقوام در این خصوص پاسخ صحیحی داده شود. به این معنا که در کنار زبان فارسی به عنوان زبان معیار، زبان مادری نیز بر طبق برنامه ریزی های اصولی و دقیق سیاست گذاران و برنامه ریزان مورد توجه قرار گیرد و راهکارهایی برای حل این مسئله در نظام آموزشی به گونه ای که هم زبان معیار و هم زبان های مادری حفظ شود، ارائه گردد. در حقیقت زبان، اندیشه، احساس، ادراک و میزان یادگیری فرد را تحت تاثیر قرار می دهد و در یک کلام می توان گفت زبان، جهان بینی فرد را تشکیل می دهد و نمی توان جهان بینی یک فرد را نادیده گرفت.

منابع

- افخمی، علی و داوری اردکانی، نگار. (۱۳۸۴). برنامه ریزی زبان و نگرش های زبانی. مجله دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه تهران، ۵۶ (۱۷۳)، ۱-۲۳
- افشاری، علی، صادقی، ناهید و هناره، رضا. (۱۳۹۵). تاثیر بازخورد به زبان بومی و رسمی بر پیشبرد خواندن و نوشتن دانش آموزان دو زبانه. نشریه علمی-پژوهشی آموزش و ارزشیابی، ۹ (۳۴)، ۱۱۱-۱۲۶

- آرین نیا، الهام. (۱۳۹۸). بررسی اهمیت زبان مادری در تعلیم و تربیت دانش آموزان، دومین همایش بین المللی روانشناسی، علوم تربیتی و مطالعات اجتماعی، همدان
- بازرگان، عباس. (۱۳۹۳). مقدمه ای بر روش های تحقیق کیفی و آمیخته و رویکردهای متداول در علوم رفتاری. تهران: نشر دیدار
- باینگانی، بهمن و کاظمی، علی. (۱۳۸۹). بررسی مبانی تئوریک مفهوم سرمایه فرهنگی. نشریه برگ فرهنگ، (۲۱)، ۸-۲۱
- جهانگیری، نادر، افخمی، علی و کوچک زاده؛ فهمیه. (۱۳۸۶). گسترش واژگانی و ساختاری زبان نوشتاری دانش آموزان مقطع ابتدایی بر اساس متغیر طبقه اجتماعی در چهارچوب نظریه برنشتاین. پژوهش زبان خارجی، (۳۹)، ۳۷-۲۱
- حمیدی، علی. (۱۳۸۴). دوگانگی زبانی خانه و آموزشگاه در ایران: نمود زمینه ها و پیامدهای در پرلز. فصلنامه علمی - پژوهشی علوم انسانی دانشگاه الزهراء، ۱۵ (۵۴).
- داوری، حسین. (۱۳۹۹). سیاست و برنامه ریزی زبانی، رویکرد میان رشته ای مغفول در حوزه سیاست گذاری های کلان فرهنگی و آموزشی کشور. راهبرد فرهنگ، (۴۹)، ۸-۳۵
- ذکایی، محمدسعید. (۱۳۸۱). نظریه و روش در تحقیقات کیفی. فصلنامه علوم اجتماعی، ۶۹-۴۲
- رهایی، سعید و رزاق مرندی، زهرا. (۱۳۹۶). حق بر زبان مادری و آموزش. حقوق بشر، ۱۱۶-۹۵، (۱)۱۲
- سایپر، ادوارد. (۱۳۷۶). زبان: درآمدی بر مطالعه سخن گفتن (ترجمه علی محمد حق شناس). تهران: سروش
- سبحانی نژاد، مهدی و منافی شرف آباد، کاظم. (۱۳۹۰). جامعه شناسی آموزش و پرورش. تهران: یسطرون
- شادمان، کاظم و بایگان، عارف. (۱۳۹۷). دو زبانگی در نظام آموزشی ایران. مجله علمی ترویجی پرورش در علوم انسانی، ۳ (۱۰)، ۶۳-۴۵
- شارع پور، محمود. (۱۳۹۴). جامعه شناسی آموزش و پرورش. تهران: سمت
- عابدی، حیدرعلی. (۱۳۸۹). کاربرد روش تحقیق پدیدارشناسی در علوم بالینی. فصلنامه راهبرد، ۵۴ (۱۹)، ۲۲۴-۲۰۷

نویسنده اول: بهمن یاسبلاغی شراهی بازخوانی نسبت دو پیشگاه زبانی در آموزش...

علاقه بند، علی. (۱۳۸۸). جامعه شناسی آموزش و پرورش. تهران: روان

علوی، سید کامران. (۱۳۸۹). تفکر و زبان. تهران: دانشگاه پیام نور

علی سلیمی، اسمعیل، واثق، الهه و واثق، معلاوه. (۱۳۹۶). حذف هم خوان پایانی در گفتار فارسی زبانان در مناطق تهران و شهرری، رویکردی اجتماعی - زبانی بر اساس نظریه بازیل برنشتاین، دو فصلنامه علمی - پژوهشی زبان شناخت، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، ۸ (۲) ۱۱۵-۱۳۵

فکوهی، ناصر و سجودی، فرزانه (۱۳۹۲) گزارش نشست زبان و هویت، روزنامه ایران شماره ۵۵۰۲.

فکوهی، ناصر. (۱۳۸۹). همسازی و تعارض در هویت و قومیت. تهران: گل آذین.

قائم زاده، محمد سلمان، مبارکی، محمود و محمودزاده، مرتضی. (۱۳۹۶). نوسازی یا بازتولید اجتماعی (مطالعه ای در خصوص قشر بندی اجتماعی و تحرک اجتماعی)، مجله تحلیل اجتماعی نظم و نابرابری اجتماعی، ۴ (۷۲)، ۱۱۴-۸۱

قمری، محمدرضا و حسن زاده، محمد. (۱۳۸۹). نقش زبان در هویت ملی. دو فصلنامه علمی - پژوهشی زبان پژوهشی دانشگاه الزهراء، ۲ (۳)، ۱۷۲-۱۵۴

کاوندی، حبیب، پارسا، عبدالله و شاهی، سکینه. (۱۳۹۱). فرهنگ و نقش آن در ایجاد گونه های زبانی محدود و گسترده و موفقیت تحصیلی دانش آموزان پایه ی چهارم ابتدایی شهر اهواز. فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، ۷ (۲۶)، ۱۲۶-۱۰۵

کریمی پور، امیر و الیاسی، محمود. (۱۳۹۱). بررسی پاره ای از مشکلات زانی دانش آموزان دو زبانه کردی زبان - فارسی زبان شهر ایلام و ارائه برخی رویکرد های اصلاحی. مجله علمی - پژوهشی زبان شناسی و گویش های خراسان، دانشگاه فردوسی مشهد، (۷)، ۱۰۷-۸۸

گیدنز، آنتونی. (۱۳۹۸). جامعه شناسی (ترجمه منوچهر صبوری)، تهران: نی واعظی، احمد. (۱۳۹۱). نسبی گرایی زبانی. فصلنامه علمی - پژوهشی فلسفه و الاهیات،

۱۷ (۴)، ۲-۳۶

اله کرمی، آزاد، علی آبادی، خدیجه، صحرایی، رضا مراد و دلاور، علی. (۱۳۹۷). آموزش به زبان مادری در نظام آموزش رسمی کشور: فرصت یا تهدید؟، نوآوری های آموزشی، ۱۷ (۶۵)، ۴۳-۷۴

اله مرادی، شهین و سیف الهی، سیف الله. (۱۳۹۳). مطالعه و بررسی تاثیر آموزش به زبان مادری بر افزایش انگیزه تحصیلی دانش آموزان (مطالعه موردی: دانش آموزان مقطع متوسطه ناحیه یک شهر سنندج ۱۳۹۱-۹۲). *مطالعات جامعه شناسی*، ۴(۱۶)، ۸۳-۶۵

الیاسی، محمود. (۱۳۹۱). دو زبانگی، نگاهی به آموزش دو زبانه ها در ایران. *پژوهش نامه زبان شناختی زبان فارسی*، ۱(۱)، ۲۷-۱۸

Aarefi, M. (۲۰۰۸). investigation on linguistic-cognitive skills of bilingual children with different economical-cultural backgrounds. *Quarterly journal of educational innrations*. (۲۲), ۹۵-۱۰۶.

Baker, C. (۲۰۰۶). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, ۴th ed. Clevedon: Multilingual Matters.

Ball, M.C, Curran, E, Tanoh, F, Akpe, H, Nematova & Jasinka, K. (۲۰۲۲). Learning to Read in Environments with High Risk of Illiteracy: The Role of Bilingualism and Bilingual Education in Supporting Reading. *Journal of Educational Psychology*, ۱۱۴(۵): ۱۰۶-۱۱۷۷.

Bansal, G. (۲۰۲۲). The hegemony of English in science education in India: a case study exploring impact of teacher orientation in translating policy in practice. *Cultural Studies of Science Education*, ۱۷: ۴۳۹-۴۶۶.

Cichocka, J. (۲۰۲۲). Early childhood educators as language teachers: Preschool teachers' understanding of language learning and language use. *Journal of Early Childhood Literacy*, ۲۲-۱.

Costa, F & Guasti, M.T. (۲۰۱۷). Is Bilingual Education Sustainable? *Sustainability*, ۱۳, ۱۳۷۶۶۰

Ferguson, G. (۲۰۰۶). *Language planning and education*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

نویسنده اول : بهمن یاسبلاغی شراهی بازخوانی نسبت دو پیشگاه زبانی در آموزش...

Gollan, T.H., Goldrick, C. (۲۰۱۲). Does bilingualism twist your toungue? *Cognition*, ۱۲۵(۳): ۴۹۱-۴۹۷.

Grant, A & Gottardo, A. (۲۰۰۸). Defining Bilingualism. *Ccanadian Language & Literacy Research Network*. ۱-۷.

Hoadley, U., Muller, J. (۲۰۰۹). codes, pedagogy and knowledge: advances in bernsteinian sociology of education. [Web.uct.ac.za/depts/educate/download/ cod](http://Web.uct.ac.za/depts/educate/download/cod).

Kokturk, S, Cem, M & Uysal, N.M. (۲۰۱۶). Bilingualism and Bilingual Education, Bilingualism and Translational Action. *International Journal of Linguistics*, ۸(۳): ۷۲-۸۹.

Lew, S & Choi, J. (۲۰۲۰). Addressing unsolved educational problems about linguistically diverse children: perspectives of early childhood educators in South Korea. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, ۲۵(۴): ۱۱۹۴-۱۲۱۱.

Méndez, M. T. (۲۰۱۲). "Language Rights as Collective Rights: Some Conceptual Considerations on Language Rights", *Revista de Filosofía Política*. ۱۲, ۱۰۹-۱۱۸.

Montanari, S, Fischer, E & Aceves, D. (۲۰۲۱). Parental attitudes and activism reshape educational language policies: the surge of dual language programmes in California. *International Journal of Multilingualism*. ۱۹(۲): ۱۹۰-۲۰۹.

Moradi, M., & Miralmasi, A. (۲۰۲۰). *Pragmatic research method*. (F. Seydi, Ed.) (1st ed.). Tehran: School of quantitative and qualitative research. Retrieved from <https://analysisacademy.com/>

Morita-Mullaney, T, Renn, J & Chiu, M.M. (۲۰۲۲). Spanish language proficiency in dual language and English as a second language models: the impact of model, time, teacher, and student on Spanish language development. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Routledge, Taylor & Francis Group.

O'Sullivan. (۲۰۱۵). Bilingual Education-Mismatch between policy and practice in the UAE? *International Journal of Arts & Sciences*, ۸(۷): ۴۲۵-۴۳۸.

Odugu, D. (۲۰۱۱). Education Language Policy Process in Multilingual Societies: Global Visions and Local Agendas in India, Nigeria and Unesco. *Dissertations*. Paper ۱۶۶.

Rodríguez-Izquierdo, R.M. (۲۰۲۲). Monolingual ideologies of Andalusian teachers in the multilingual schools' context. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, ۲۵(۷): ۲۴۸۲-۲۴۹۴.

Sadownick, A. R. (۲۰۰۱). basil Bernstein. paris, unesco: *international bureau of education* (۴): ۶۸۷-۷۰۳.

Shoenoy, Sunaina. (۲۰۱۵). *Assessing English Language Learners in LI Canada and L2 english to identify student who are at risk for language learning disabilities*. Joint Doctor of Philosophy in Special Education with San Francisco State University.

Temiz, Z. (۲۰۲۲). Challenges and coping strategies for preschool teachers with children who cannot speak a majority language. *International Journal of Early Years Education*, ۳۰(۲): ۲۷۶-۲۸۹.

Todor, E.M. (۲۰۲۱). Language Use during Romanian Classes in Bilingual Settings. A Qualitative Approach. *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica*, ۱۳(۲): ۱-۲۰.

Wei, B. (۲۰۱۸). *Dimensions of bilingualism*. Routledge.

Zeynep, A. Melis Cin, F. (۲۰۱۵). "Early Childhood Teachers' Involvement in Free Play Time with Kurdish Speaking Children in Bilingual Education Setting in Turkey." In *Early Childhood Education International Research Report*, edited by Laszlo Varga, ۲۵۳-۲۸۱. Sopron, Hungary: University of West Hungary Benedek Elek Faculty of Pedagogy.



شناسایی مؤلفه‌های اشتغال‌پذیری دانش‌آموختگان رشته مهندسی عمران: روایت
قابلیت‌های مبنایی از دیدگاه کارفرمایان^۱

Identifying the Employability Components of Civil Engineering Graduates: Narrative of Basic Capabilities from the Employers' Point of View

F. Yazdani, F. Sharifian Jazi, A. Nasr Esfahani,
A. Shane Sazzade

Abstract: The purpose of this study was to identify the essential components of employability of civil engineering graduates, which in terms of purpose, is of an applied type and in terms of the nature of data collection is of a field type. According to the purpose of the research, the qualitative method of phenomenology has been used. Participants included employers (civil engineers). Purposeful sampling (snowball) was used to select the sample. The criterion for determining the sample size was data saturation, and based on this, ۲۰ employers participated in the interview. The data collection tool was a semi-structured interview and to ensure the reliability of the research data, triangulation of data sources, repeated study, continuous data matching, summarization, classification of information and review by the people who were interviewed were used. Finally, ۶ categories which are theoretical and specialized knowledge, interdisciplinary knowledge, practical and technical knowledge, teamwork skills, job skills and engineering insight were identified as the most important employability categories.

Keywords: Employability, Employers, Civil Engineering, Employment Components.

فاطمه یزدانی^۲، فریدون شریفیان جزی^۳

احمدرضا نصر اصفهانی^۴، احمد شانه ساززاده^۵

چکیده: هدف پژوهش حاضر، شناسایی مؤلفه‌های ضروری اشتغال‌پذیری دانش‌آموختگان رشته مهندسی عمران بوده که از نظر هدف، از نوع کاربردی و از نظر ماهیت گردآوری داده‌ها از نوع میدانی است. با توجه به هدف پژوهش از روش کیفی پدیدارشناسی استفاده شده است. مشارکت‌کنندگان، کارفرمایان (مهندسان عمران) بودند که از نمونه گیری هدفمند (گلوله برفی) برای انتخاب نمونه استفاده شد. معیار تعیین حجم نمونه، اشباع اطلاعات بود و بر این اساس، حجم نمونه را ۲۰ نفر از کارفرمایان تشکیل دادند. ابزار جمع‌آوری اطلاعات، مصاحبه نیمه ساختار یافته بوده و جهت حصول اطمینان از قابلیت‌های اعتمادپذیری داده‌های پژوهش از روش‌های مثلث سازی منابع داده‌ها، مطالعه مکرر، تطبیق مستمر داده‌ها، خلاصه سازی، دسته‌بندی اطلاعات و بازبینی توسط افرادی که با آن‌ها مصاحبه شد، بهره‌گرفته شده است. در این پژوهش به منظور تحلیل داده‌ها از چنگام، که عبارتند از: فراهم‌سازی داده‌ها، سازماندهی داده‌ها، تقلیل و مقوله بندی داده‌ها، متمرکز کردن یافته‌ها و در آخر ارائه داده‌ها به صورت بحث پیرامون موضوع پژوهش، استفاده گردید. در نهایت ۶ مقوله که عبارتند از: دانش تئوری و تخصصی، دانش بین رشته‌ای، دانش عملی و فنی، مهارت‌های کار جمعی، مهارت‌های شغلی و بینش مهندسی به عنوان مهم‌ترین مقوله‌های اشتغال‌پذیری رشته مهندسی عمران استخراج گردید.

واژگان کلیدی: اشتغال‌پذیری، کارفرمایان، مهندسی عمران، مؤلفه‌های اشتغال.

۱. این مقاله مستخرج از پایان نامه دکتری دانشگاه اصفهان انجام شده است. تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۰۷/۱۷، تاریخ پذیرش:

۱۴۰۰/۰۶/۲۹

۲. دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی، دانشگاه اصفهان، ایران، رایانامه: yazdanifateme@yahoo.com

۳. دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان، ایران، (نویسنده مسئول) رایانامه: f.sharifian@edu.ui.ac.ir

۴. استاد گروه علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان، رایانامه: anasr@edu.ui.ac.ir

۵. استادیار گروه مهندسی عمران، دانشگاه اصفهان، ایران، رایانامه: a.shanehsazzadeh@eng.ui.ac.ir

مقدمه

امروزه ماهیت مهارت‌های اشتغال پذیری که جامعه از مهندسان تازه دانش‌آموخته انتظار دارد، با ظهور تغییرات مداوم ماهیت کار با توجه به بازار رقابتی و جهانی شدن تغییر یافته است. بر همین اساس آموزش عالی می‌تواند مسئولیت پرورش مهندسان واجد شرایط که به دانش و مهارت‌های متناسب با رشد صنعت مجهز باشند را برعهده بگیرد (شایاملی^۱ و همکاران، ۲۰۱۳). کارفرمایان از فعالیت‌های خلاقانه و سازنده‌ی افراد دانش‌آموخته دانشگاه برای گسترش سازمان‌ها استفاده می‌کنند. در واقع سرمایه انسانی در بازار کار حاصل فرایندی است شامل تحصیل، آموزش و ابتکارات حرفه‌ای برای بهبود دانش، مهارت، توانایی‌ها، ارزش‌ها و دارایی‌های اجتماعی که منجر به رضایت شغلی و بهبود عملکرد شرکت می‌شود (ماریموتوهو^۲، ۲۰۰۹). بنابراین کارفرمایان از موسسات آموزشی انتظار دارند دانش‌آموختگانی تربیت کنند که علاوه بر دانش فنی و تخصصی بر سایر مهارت‌های مورد نیاز حوزه فعالیت رشته نیز مسلط باشند (هوسین^۳ و همکاران، ۲۰۱۰).

یکی از مولفه‌های توسعه هر کشوری اشتغال موثر دانش‌آموختگان دانشگاهی است (آقاپور و همکاران، ۱۳۹۱)، لذا آموزش عالی باید به تربیت افراد آگاه، توانمند و متخصص قادر باشد که بتوانند در مسئولیت‌های مرتبط با آموخته‌های خود مشغول به کار شوند (وحید شاهی و همکاران ۱۳۹۱). در واقع موسسات آموزش عالی به شدت تحت تاثیر مکانسیم‌های بازار هستند و نمی‌توان نقش متقابل جامعه و صنعت را در

^۱Shyamalee

^۲Marimuthu

^۳Husain

نویسنده اول: فاطمه یزدانی شناسایی مؤلفه‌های اشتغال‌پذیری دانش‌آموختگان رشته مهندسی...

آموزش عالی نادیده گرفت (مینیلی^۱ و همکاران، ۲۰۱۲). بنابراین آموزش عالی باید نسبت به مؤلفه‌های اشتغال به عنوان خط مقدم تغییر و تحول توجه جدی داشته باشد (سولمان^۲ ۲۰۱۶) و در ارتباط با کارایی و اثربخشی تولیدات خود پاسخگو باشد (چپمن و دوریس^۳ ۲۰۱۹). هرچند نباید اهداف آموزش عالی را تنها به مساله اشتغال محدود کرد چرا که در ترسیم اهداف نهایی آموزش عالی افق‌های دیگری نیز مد نظر می‌باشد اما به نظر می‌رسد حداقل در برخی رشته‌ها مانند مهندسی باید به حوزه اشتغال و مؤلفه‌های اشتغال توجه ویژه داشت. همانطور که هاروی^۴ (۲۰۰۵) معتقد است به طور کلی آموزش عالی باید بر بعد توانایی به معنی عام تاکید کند تا دانشجویانی توانمند، نقاد و عملگرا پرورش دهد.

در طول قرن بیستم برنامه‌های آموزش رشته‌های مهندسی تاکید بیشتری بر تجربیات و مهارت‌های عملی دانشجویان داشتند اما با گسترش سریع دانش فنی، آموزش مهندسی به سمت علوم مهندسی گرایش پیدا کرد. این گرایش به مبانی علمی به کم رنگ شدن فعالیت‌های تجربی مهندسی منجر شد. در نتیجه در دو دهه گذشته صنعت متوجه شد، دانش‌آموختگان مهندسی با وجود آنکه از نظر علمی شایسته‌اند ولی فاقد برخی از توانایی‌های مورد نیاز برای کار در دنیای مهندسی هستند (معماریان، ۱۳۹۲) در نتیجه برخی موسسات بزرگ مهندسی تلاش کردند توانایی‌های مورد نیاز مهندسان را شناسایی کنند. آرتس^۵ و همکاران (۲۰۱۷) معتقدند اشتغال‌پذیری با بیانیه دیرینگ^۶ (۱۹۹۷) تحت عنوان مهارت‌های اساسی به سیاست‌های آموزش عالی ورود کرد؛ از جمله مهارت‌های ارتباطی، حساب، فناوری اطلاعات، یادگیری مادام‌العمر، حل مساله

^۱ Minellia

^۲ Suleman

^۳ Chapman & Doris

^۴ Harvey

^۵ Artess

^۶ Dearing

و کار گروهی. نایت و یورک^۱ (۲۰۰۴) مهارت‌های اشتغال‌پذیری را به عنوان مجموعه ای از دستاوردها، ادراکات، مهارت‌ها و ویژگی‌های شخصی که افراد با کمک آن شغل پیدا می‌کنند و در آن موفق می‌شوند، تعریف می‌کنند. بریجستاک^۲ (۲۰۰۹) مؤلفه‌های اشتغال‌پذیری را مجموعه‌ای از مهارت‌های مدیریت خود، مهارت‌های تخصصی، مهارت‌های عمومی و مهارت‌های ایجاد مسیر شغلی می‌داند. کلارک^۳ (۲۰۱۳) مهارت‌های شغلی را مهارت‌های ویژه شغلی و مهارت‌های تخصصی می‌داند.

کنفدراسیون صنعت بریتانیا^۴ (۲۰۱۳) برای دانشجویان مهندسی مدلی ارائه کرده است که بر تعامل دانشجویان با اشتغال‌پذیری تاکید دارد و آن‌ها را به توسعه قابلیت‌های اشتغال خود از آغاز ورود به دانشگاه تشویق می‌کند. از نظر آن‌ها روش‌های عملی، اشتغال‌پذیری دانشجویان را بالا می‌برد. شورای اعتبار بخشی مهندسی و فناوری^۵ در ایالات متحده، در سال ۲۰۰۰ ملاک‌های جدیدی برای ارزشیابی مهندسی معرفی کرد. این شورا ۸ ملاک عمومی و یک ملاک تخصصی برای ارزشیابی برنامه درسی مهندسی در نظر گرفته است. در این میان ملاک ۳ به شایستگی‌های دانش‌آموختگان مهندسی اختصاص یافته که شامل توانایی به کارگیری دانش‌های ریاضی، علوم و مهندسی، توانایی طراحی و تحلیل و تفسیر داده‌ها، توانایی طراحی یک فرایند یا سیستم با در نظرگفتن محدودیت‌ها، توانایی کار در گروه، توانایی شناسایی، سامان‌دهی و حل مشکلات مهندسی، توانایی درک مسئولیت‌های حرفه‌ای و اخلاقی، توانایی ایجاد ارتباط موثر، درک ضرورت کسب مدام آموزش در طول کار حرفه‌ای، آگاهی از مسائل معاصر،

^۱ Knight and Yorke

^۲ Bridgstock

^۳ Clark

^۴ Confederation of British Industry

^۵ Accreditation Board of Engineering and Technology (ABET)

نویسنده اول: فاطمه یزدانی شناسایی مؤلفه‌های اشتغال‌پذیری دانش‌آموختگان رشته مهندسی...
توانایی استفاده از فناوری‌ها، مهارت‌ها و ابزارهای مدرن و ضروری برای فعالیتهای مهندسی است. از نظر شورای اعتباربخشی مهندسی اروپا^۱ (۲۰۰۸) دستاوردهای رشته‌های مهندسی عبارتند از دانش و فهم^۲، تحلیل مهندسی^۳، طراحی مهندسی^۴، توانایی پژوهش^۵، تجربه‌ی مهندسی^۶، مهارت‌های قابل انتقال.

در پیمان واشنگتن^۷ (۲۰۱۰) که یک توافق نامه چندجانبه بین سازمان‌های مسئول اعتباربخشی کیفیت آموزش دانشگاهی مهندسی است، ویژگی دانش‌آموختگان رشته‌های مهندسی شامل دانش مهندسی، تحلیل مهندسی، طراحی و توسعه‌ی راه‌حل‌ها، پژوهش، استفاده از ابزارهای مدرن، پذیرش مسئولیت‌های اجتماعی مرتبط با فعالیتهای حرفه‌ای مهندسی، آگاهی از توسعه پایدار و ضرورت آن، اصول اخلاقی، کارفردی و گروهی، ارتباطات، مدیریت پروژه و مسائل مالی و یادگیری مداوم است. آکادمی ملی مهندسی^۸ (۲۰۰۴) توانایی‌های مورد نظر برای یک دانش‌آموخته مهندسی در سال ۲۰۲۰ را شامل مهارت‌های تحلیلی، خلاقیت، توانایی برقراری ارتباط، آشنایی با اصول تجارت و مدیریت، تعهد اخلاقی و حرفه‌ای، فراگیر مادام‌العمر بودن و برخورداری از ویژگی‌های چون پویایی، زیرکی و انعطاف‌پذیری می‌داند. طرح ابتکاری دانشگاه ام آی تی که به منظور اصلاحات در آموزش مهندسی انجام پذیرفته است، دارای چهار رکن اساسی به نام دانش و استدلال فنی، مهارت‌های فردی و حرفه‌ای، مهارت‌های جمعی (کار گروهی و ارتباطات) و شناسایی، طراحی، ساخت و بهره‌برداری از سیستم‌ها^۹ می‌باشد. از

^۱ European Accreditation Engineering (Eur-ACE)

^۲ Knowledge and understanding

^۳ Engineering analysis

^۴ Engineering design

^۵ investigations

^۶ Engineering practice

^۷ Washington Accord

^۸ National Academy of Engineering

^۹ Conceive- Design- Implement- Operate (CDIO)

مهم‌ترین وجوه این برنامه تاکید بر فعالیت‌های عملی و هدایت برنامه‌های درسی دانشگاهی به سمت نیازهای صنعت و بازار کار می‌باشد.

رشته مهندسی عمران یکی از قدیمی‌ترین رشته‌های مهندسی است که به کاربرد علم در ایجاد سازندگی می‌پردازد. فعالیت‌هایی که مربوط به آبادی یک کشور است، مانند: سد، فرودگاه، جاده، اسکله، تونل، دکل‌های مخابراتی، ساختمان‌های صنعتی و مسکونی، نیروگاه‌های برق و مصالح برای ساخت و ساز و در نهایت محیط زیست در ذیل مهندسی عمران می‌باشند. در واقع این رشته از جمله رشته‌های اساسی مورد نیاز جامعه می‌باشد که دانش‌آموختگان آن عهده‌دار آبادانی کشور می‌شوند و باید در پروژه‌های مختلف عمرانی مسئولیت مدیریت، طراحی، محاسبه، اجرا و نظارت بر اجرا را بر عهده گیرند. بر همین اساس بررسی مهم‌ترین مؤلفه‌های اشتغال‌پذیری این رشته که هر ساله با خیل کثیری از علاقه‌مندان ورود به آن در آموزش عالی مواجه است، ضروری به نظر می‌رسد. بررسی پیشینه نشان می‌دهد علی‌رغم اهمیت قابل ملاحظه رشته مهندسی عمران، در زمینه مؤلفه‌های اشتغال‌پذیری این دوره، پژوهش‌های کمی انجام پذیرفته است. با این وصف، توجه به این موضوع جهت بهبود هرچه بهتر فرایند تربیت مهندسان عمران در دوره‌های تحصیلی مهم تلقی می‌شود. بر همین اساس این پژوهش با هدف شناسایی مؤلفه‌های ضروری اشتغال‌پذیری رشته مهندسی عمران انجام پذیرفته است.

در زمینه‌ی شناسایی مؤلفه‌های اشتغال، تحقیقات متعددی در خارج و داخل کشور انجام شده است از جمله، راهداری و همکاران (۱۳۹۴) به بررسی مهارت‌های حرفه‌ای و وضعیت اشتغال دانش‌آموختگان کارشناسی مهندسی فناوری اطلاعات پرداختند. نتایج پژوهش نشان می‌دهد مهارت‌های حرفه‌ای مورد انتظار برای

نویسنده اول: فاطمه یزدانی شناسایی مؤلفه‌های اشتغال‌پذیری دانش‌آموختگان رشته مهندسی...

دانش‌آموختگان رشته فناوری اطلاعات شامل مهارت تلفیق بین دانش فنی و کاربردی در عمل و برقراری ارتباط میان دو حیطه قدرت تحلیل و تحقیق بالا و مهارت در کار گروهی است. درویشان و همکاران (۱۳۹۸) به طراحی مدل مهارت‌های اشتغال‌پذیری دانش‌آموختگان آموزش عالی پرداخته‌اند. این مدل بر پایه سه گروه مهارت نرم، سخت و شناختی ایجاد شده است که با جمع‌آوری اطلاعات، ۱۷ مهارت اصلی که از دید فعالان بازار به عنوان مهارت‌های اصلی مورد نیاز دانش‌آموختگان برای ورود و فعالیت در بازار کار بودند استخراج شده است.

کلارک^۱ (۲۰۱۳) تفاوت میان مهارت‌های کسب شده فرد و مهارت‌های مورد نیاز در بازار کار را بررسی کرده است. نتایج پژوهش حاکی از شکاف میان مهارت‌های آموخته شده دانشجویان در دانشگاه‌ها و مهارت‌های مورد نیاز برای فعالیت در بازار کار است. پاول^۲ (۲۰۱۵) بر توسعه مهارت‌های اشتغال‌زایی دانشجویان مهندسی عمران از نخستین سال ورود به دانشگاه با استفاده از مدل طراحی حضور مجازی در فضای کار به صورت فردی و گروهی تمرکز کرده است. نتایج پژوهش نشان می‌دهد این روش نه تنها مهارت‌های اشتغال دانشجویان عمران را بالا می‌برد بلکه در مورد محل کار نیز به آن‌ها بینش می‌دهد. همچنین دانشجویان تحت این طرح بعد از فراغت از تحصیل با موفقیت توانسته‌اند اشتغال پیدا کنند.

کریس^۳ (۲۰۱۷) نشان داد کارفرمایان روی آموزش مهارت‌های قابل انتقال^۴ به دانشجویان مهندسی عمران اشتراک نظر دارند. از نظر کارفرمایان یک خلا آشکار بین انتظارات از آموزش و واقعیات وجود دارد. بر همین اساس پژوهش لزوم توسعه

^۱ Clark

^۲ Paul

^۳ Craps

^۴ transversal skills

چارچوبی از نقش‌های حرفه‌ای برای مهندسان عمران آینده و قرار دادن آن‌ها در آموزش‌های تخصصی و مهارتی برنامه درسی رشته را مورد بحث قرار می‌دهد. از جمله موارد مورد تاکید پژوهش، رشد بین رشته‌ای، همکاری‌های تیمی و مهارت‌های فنی می‌باشد که به رشد شخصی و توسعه شغلی دانشجویان کمک می‌کند.

زوهیری^۱ (۲۰۱۸) مهارت‌های اشتغال‌زایی بسیار مهم برای مهندسين آینده در مالزی را شناسایی کرده است که شامل تعهد^۲، یکپارچگی^۳، تجزیه و تحلیل علت اصلی در شناسایی مشکل^۴، تفکر منطقی^۵، ارتباط کلامی^۶ و مسئولیت‌های اخلاقی^۷ می‌باشد. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد، ویژگی‌های شخصی و مهارت‌های اساسی برای مهندسی عمران مهم می‌باشد. آلمونیفای و آلریانی^۸ (۲۰۱۹) نشان دادند که دانش‌آموختگان مهندسی عمران دانش فنی را کسب کرده‌اند اما آمادگی برای چالش‌هایی که در محیط کار با آن مواجه می‌شوند به ویژه در زمینه مدیریت پروژه^۹ و مهارت‌های کلیدی قابل انتقال^{۱۰} را ندارند. سیت^{۱۱} و همکاران (۲۰۱۸) به بررسی و ارزیابی پروژه ارشد طراحی کپ استون^{۱۲} که در دانشکده‌های مهندسی دانشگاه کینگ عبدالعزیز عربستان سعودی اجرا می‌شود پرداخته‌اند. نتایج ارزیابی نشان می‌دهد، این پروژه به دانشجویان مهندسی اجازه می‌دهد از طریق فراهم سازی فرصت کارگروهی و

^۱ Zuhairi

^۲ commitment

^۳ integrity

^۴ analyse root cause in identifying problem

^۵ logical thinking

^۶ verbal communication

^۷ ethical responsibility

^۸ Almunifi & Aleryani

^۹ project management

^{۱۰} key transferable skills

^{۱۱} Sait

^{۱۲} Senior Capstone Design Project

نویسنده اول: فاطمه یزدانی شناسایی مؤلفه‌های اشتغال‌پذیری دانش‌آموختگان رشته مهندسی...

آشنایی با اصول کیفیت^۱، مهارت‌های ارتباطی، مهارت‌های یادگیری مادام‌العمر^۲، آگاهی از محدودیت‌های واقعی و چالش‌های داخلی و جهانی توانایی طراحی مهندسی حرفه‌ای را کسب کنند. دانشجویان این دانشکده‌ها که با این روش آموزش می‌بینند به استخدام شرکت‌های مشهور منطقه در می‌آیند و تعامل خوبی با کارفرمایان و سایر کارمندان دارند.

علی‌رغم اهمیت شناسایی مهارت‌های ضروری اشتغال‌پذیری دانش‌آموختگان رشته مهندسی عمران در این زمینه مطالعه خاصی صورت نگرفته است این درحالی است که بدون شناسایی چنین مؤلفه‌هایی، تضمین کیفیت در آموزش رشته مهندسی عمران ممکن نیست. بنابراین این پژوهش به بررسی مؤلفه‌های اشتغال‌پذیری رشته مهندسی عمران از نگاه کارفرمایان حوزه مهندسی عمران پرداخته است.

روش شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف، از نوع کاربردی بوده و از نظر ماهیت گردآوری داده‌ها از نوع میدانی است و از آنجایی که قصد اصلی پژوهش، درک و بررسی تجارب و ادراک کارفرمایان رشته مهندسی عمران از مؤلفه‌های ضروری اشتغال رشته مهندسی عمران، بوده، از روش کیفی پدیدارشناسی استفاده شده است.

مشارکت کنندگان مورد مطالعه این پژوهش کلیه مهندسان عمران حرفه‌ای استان اصفهان بوده است که به عنوان کارفرما حداقل ۳ دانش‌آموخته رشته مهندسی عمران زیر نظر آن‌ها کار می‌کنند. انتخاب نمونه‌ها به دلیل بررسی دقیق موضوع با رویکرد هدفمند و به روش گلوله برفی انجام گرفت. در رویکرد نمونه‌گیری هدفمند با هدف کاوش رویدادها به سراغ افراد می‌روند و هدف محقق انتخاب مواردی است که با توجه به

^۱ quality principles

^۲ life-long learning skills

هدف پژوهش سرشار از اطلاعات و تجارب باشند و به پژوهشگر در شکل دادن مدل خود یاری رسانند و این کار تا طبقه‌بندی داده‌ها و اشباع اطلاعات ادامه دارد (کرسول و کلارک، ۲۰۰۷). همچنین نمونه‌گیری به روش گلوله برفی بدین معنا بود که با توجه به اطلاعات مورد نیاز، افرادی که به عنوان مشارکت‌کننده انتخاب شدند، افراد دیگری را که تجارب غنی درباره موضوع پژوهش داشتند معرفی نمودند. مشارکت‌کنندگانی در این تحقیق مورد مطالعه قرار گرفتند که رشته تحصیلی آنان مهندسی عمران بود، حداقل ده سال سابقه فعالیت در زمینه عمران داشتند، اکنون شرکت یا دفتر عمرانی دارند و حداقل سه دانش آموخته مهندسی عمران زیر نظر مستقیم آن‌ها در شرکت یا پروژه‌های عمرانی فعالیت دارند. بر این اساس از میان مهندسان حرفه‌ای عمران استان اصفهان با ۲۰ نفر مصاحبه انجام شد. اطلاعات مصاحبه از نفر ۱۷ به بعد تکراری بود و داده‌ها در این مرحله به حد اشباع رسید اما به دلیل حصول اطمینان لازم، تا ۲۰ مصاحبه شونده ادامه یافت. مصاحبه با کارفرمایان در قالب مصاحبه‌های عمیق نیمه سازمان‌یافته و به صورت انفرادی و توسط پژوهشگر اجرا شد تا نظرات و تجارب آنان در خصوص موضوع پژوهش با دقت بیشتری مورد بررسی قرار گیرد. این شیوه‌گردآوری داده‌ها، فرصت بررسی و کشف تجارب کارفرمایان را در حوزه موضوع میسر ساخت. پس از آن محتوای اطلاعات حاصل از مصاحبه‌ها بر اساس سؤال اصلی پژوهش مورد تحلیل قرار گرفت.

فرم درخواست مصاحبه و کلیت موضوع پژوهش به صورت حضوری در اختیار کارفرمایان منتخب قرار گرفت و همچنین توضیح شفاهی مختصری پیرامون مصاحبه توسط محقق ارائه گردید. شماره تماس به منظور هماهنگی زمان و مکان مصاحبه حضوری پس از کسب موافقت گرفته شد و پس از پیگیری‌های متعدد محقق، هماهنگی‌های لازم جهت انجام مصاحبه با کارفرمایان رشته مهندسی عمران فراهم شد.

نویسنده اول: فاطمه یزدانی شناسایی مؤلفه‌های اشتغال‌پذیری دانش‌آموختگان رشته مهندسی...

مصاحبه‌ها در فاصله زمانی بین ۴۰ الی ۹۰ دقیقه انجام شد. با اجازه مشارکت‌کنندگان و با اطمینان بخشی از محرمانه بودن صحبت‌ها، به منظور بالابردن اعتبار داده‌های مصاحبه، محتوای مصاحبه با بهره‌گیری از ابزارهای دیجیتالی ضبط شد. در حین جمع‌آوری اطلاعات، از کدهای عددی به جای اسامی شرکت‌کنندگان به منظور رازداری در پژوهش استفاده شد. پایایی فرم مصاحبه، با قرار دادن سوالات مصاحبه در اختیار سه نفر آگاه به روش‌های پژوهش کیفی و اعمال نظر آنان تأمین شده است.

در این پژوهش برای تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه از چنگام پیروی شده که عبارتند از: فراهم‌سازی داده‌ها، سازماندهی داده‌ها، تقلیل و تلخیص داده‌ها در قالب مقوله‌ها از طریق کدگذاری و متمرکز کردن و ترکیب کدها و در آخر ارائه داده‌ها به صورت بحث پیرامون موضوع پژوهش (کرسول، ۲۰۰۷). بنابراین مطابق با این مراحل، پس از جمع‌آوری داده‌های حاصل از مصاحبه، متن صوتی آن‌ها به وسیله پژوهشگر چندین مرتبه گوش داده شد و بعد پیاده‌سازی و تایپ گردید. سپس متن نوشتاری، به منظور تحلیل، کلمه به کلمه مورد بررسی قرار گرفت و طبق مراحل زیر تحلیل گردید:

۱. متن مصاحبه‌ها سطر به سطر مورد بررسی قرار گرفت و جمله‌های معنادار مربوط به هر کدام از سؤال‌های پژوهش با ذکر کدی دو رقمی، در کنار یکدیگر قرار گرفتند. این کد شامل یک شماره اختصاص یافته به مصاحبه‌شونده و شماره صفحه مصاحبه بود. به این ترتیب، در صورت وجود ابهام در کدها پژوهشگر به آسانی می‌توانست به منبع کد دسترسی پیدا کند.

۲. در زیر هر سؤال پژوهش، عبارت‌های دارای مفهوم مشابه کنار یکدیگر قرار گرفتند و مطابق با مفهوم مستتر در آن‌ها، برای آن‌ها عنوانی در نظر گرفته شد.

۳. در مروری مجدد، کدهای مشابه در کنار یکدیگر قرار گرفتند و مقوله‌های اصلی استخراج گردید. این بازبینی بر روی تمامی مصاحبه‌ها انجام شد و در طی بازبینی، مقوله‌های مشابه در مفهوم با هم ادغام گردیدند و دسته بندی مقوله‌ها و فراوانی آنها مرحله به مرحله انجام گرفت و در نهایت یک نظام مقوله بندی تهیه گردید.

۴. در پایان نظام مقوله بندی با نظارت استادان محترم راهنما و مشاور مورد بازنگری قرار گرفت و اصلاحات لازم در مقوله بندی‌های اصلی انجام پذیرفت.

جهت حصول اطمینان از قابلیت اعتمادپذیری داده‌های پژوهش از روش‌های مثلث سازی منابع داده‌ها، مطالعه مکرر، تطبیق مستمر داده‌ها، خلاصه سازی، دسته بندی اطلاعات و بازبینی توسط اساتیدی که با آنها مصاحبه شد، همچنین از نظر اساتید راهنما و مشاور نیز بهره گرفته شد.

جدول شماره ۱: ویژگی‌های جمعیت شناختی کارفرمایان

کد مصاحبه شونده	حوزه فعالیت	زمینه
شماره یک	عضو هیات مدیره نظام مهندسی واحد ایستایی، شرکت نقشه برداری	مشاوره و طراحی
شماره دو	عضو هیات مدیره نظام مهندسی، شرکت ساختمانی، تاسیسات آبی و برقی	پیمانکاری
شماره سه	حوزه ساختمانی	پیمانکاری، انبوه سازی
شماره چهار	عضو هیات مدیره نظام مهندسی، شرکت محاسباتی و نقشه برداری	مشاوره و طراحی
شماره پنج	رئیس سابق نظام مهندسی، فعالیت در زمینه ژئوتکنیک کارگاه کارهای تولید بتن	تولید بتن و قطعات ساختمانی

نویسنده اول: فاطمه یزدانی شناسایی مؤلفه‌های اشتغال‌پذیری دانش‌آموختگان رشته مهندسی...

کد مصاحبه شونده	حوزه فعالیت	زمینه
شماره شش	راه و ساختمان، حوزه راه و ساختمان در بخش‌های مسکونی، تجاری اداری، کشاورزی، ویلاسازی	خدمات مهندسی، مشاوره، پیمانکاری
شماره هفت	عضو هیات مدیره نظام مهندسی کارهای محاسباتی، طراحی و نقشه برداری	مشاوره و طراحی
شماره هشت	ساختمانی	انبوه سازی، پیمانکاری
شماره نه	راه سازی و راه آهن	مهندسین مشاور
شماره ده	راه سازی و راه آهن	مهندسین مشاور
شماره یازده	راه و ساختمان	پیمانکاری، مشاور
شماره دوازده	آزمایشگاه خاک	دولتی
شماره سیزده	راه سازی، ساختمانی	پیمانکاری
شماره چهارده	خدمات مهندسی و تاسیسات ساختمانی	پیمانکاری
شماره پانزده	مدیریت راه و ساختمان	کارفرما
شماره شانزده	طراحی و نقشه برداری	پیمانکار، کارفرما
شماره هفده	سرپرست امور عمران و سازه	کارفرما
شماره هجده	راه و ساختمانی	پیمانکاری
شماره نوزده	آب و سد سازی	پیمانکاری
شماره بیست	ساختمان های صنعتی	پیمانکاری

یافته‌های پژوهش

سوال پژوهش: از دیدگاه کارفرمایان رشته مهندسی عمران، مؤلفه‌های اشتغال‌پذیری دانشجویان کارشناسی رشته مهندسی عمران جهت موفقیت در بازار کار و صنعت کدامند؟

در بیان نتایج حاصل از مصاحبه در مورد مؤلفه‌های اشتغال‌پذیری رشته مهندسی عمران، مصاحبه‌شوندگان نکاتی را مطرح کردند که نظراتشان پیرامون ۶ مقوله اصلی طبقه بندی گردید که عبارت‌اند از: دانش تئوری و تخصصی، دانش عملی و فنی، بینش مهندسی، مهارت‌های کار جمعی، دانش بین‌رشته‌ای و مهارت‌های شغلی. در جدول دو، ۶ مقوله اصلی به همراه فراوانی و درصد هرکدام مستخرج از نظرات مصاحبه شوندگان به ترتیب اولویت ذکر شده است. در ادامه هرکدام از مقوله‌ها مطرح و دیدگاه مصاحبه شوندگان پیرامون آن ارائه می‌شود.

جدول ۲: توزیع فراوانی و درصد مقوله‌های مربوط به مؤلفه‌های اشتغال رشته مهندسی عمران

ردیف	مقوله ها	فراوانی	درصد
۱.	دانش تئوری و تخصصی	۲۰	۱۰۰
۲.	دانش عملی و فنی	۱۸	۹۰
۳.	بینش مهندسی	۱۶	۸۰
۴.	مهارت‌های کار جمعی	۱۶	۸۰
۵.	دانش بین‌رشته‌ای	۱۴	۷۰
۶.	مهارت‌های شغلی	۱۳	۶۰

۱. **دانش تئوری و تخصصی:** این مقوله توسط ۲۰ نفر (۱۰۰ درصد) از افراد شرکت کننده در پژوهش مورد تاکید قرار گرفت. دانش‌آموختگان مهندسی عمران باید با دانش پایه و مبانی مهندسی و تئوری‌های تخصصی عمران آشنایی داشته باشند. در همین راستا مصاحبه‌شونده شماره ۱ می‌گوید:

در رشته عمران دو دسته از دروس به نظر من بسیار مهم است دروس پایه و محاسباتی که آمادگی ذهنی خوبی به دانشجو می‌دهد و دروس تئوری که اصول مهندسی و زیر بنای کار رشته عمران می‌باشد. در واقع، کسی که در درس‌هایی

نویسنده اول: فاطمه یزدانی شناسایی مؤلفه‌های اشتغال‌پذیری دانش‌آموختگان رشته مهندسی...

همچون ریاضی ضعیف باشد و یا تئوری‌ها را متوجه نشده باشد در عمل، کار کردن برایش مشکل می‌شود.

مصاحبه شونده شماره ۳ بر آشنایی با مباحث راه، آب، ساختمان و خاک تاکید دارد و می‌گوید:

رشته مهندسی عمران در کار به ۴ بخش تقسیم می‌شود و بر همین اساس سعی می‌شود دروس تخصصی دانشجویان دوره کارشناسی را در این ۴ حوزه تقویت کنند. دروس تخصصی راه و راه‌سازی که شامل زیرسازی و روسازی می‌باشد، دروس تخصصی سازه‌های بتنی و فولادی و دروس آب و سازه‌های هیدرولیک. دانشجوی عمران باید تمام این مباحث را بداند این مباحث پایه کار مهندس عمران است. مهندس عمران بعداً جذب یکی یا چندتا از این حوزه‌ها می‌شود. یک مهندس عمران شاید در طول کار خود یک بار به او پروژه راه بخورد ولی باید بداند. نمی‌تواند خام باشد و چیزی نداند.

مصاحبه شونده شماره ۱۰ بر آشنایی با تجهیزات و فناوری‌های نوین رشته عمران تاکید می‌کند و معتقد است به منظور ارتقاء کیفی صنعت ساخت و ساز، مقاوم‌سازی، افزایش ایمنی‌لرزه‌ای سازه‌ها، کاهش مصرف انرژی و توسعه پایدار مصالح، تجهیزات، فناوری‌ها و روش‌های نوینی وارد صنعت ساخت و ساز شده که مناسب است دانش‌آموختگان عمران با آن‌ها آشنایی داشته باشند. در همین راستا وی می‌گوید:

دانشی که در حال حاضر در دانشگاه ها تدریس می شود تقریباً با مسائل روز و دانش نوین در حوزه عمران تناسب کمی دارد. در این رشته ما باید به مواد جدید، روش های محاسباتی جدید، سبک های نوین در طراحی های مدرن سازه ها، استفاده از کامپوزیت ها و میراگرها در سازه و مواردی اینچنین در دوره کارشناسی بپردازیم.

بنابراین از نظر کارفرمایان، مهم ترین مقوله در رشته مهندسی عمران برای موفقیت در بازارکار رشته، تسلط بر مباحث تخصصی می باشد. در واقع، تسلط بر مباحث پایه و محاسباتی و همچنین اصول مهندسی زمینه را برای پیشرفت شغلی فراهم می سازد.

۲. دانش عملی و فنی: این مقوله توسط ۱۸ نفر (۹۰ درصد) از افراد شرکت کننده در پژوهش مورد تاکید قرار گرفت. مصاحبه شونده شماره ۳ بر توانایی طراحی، محاسبه، نظارت و اجرا تاکید می کند و می گوید:

دانش آموخته بعد از فراغت از تحصیل وارد یکی از بخش های کاری رشته عمران می شود. در واقع مهندس عمران در چند بخش فعالیت دارد. بحث کارفرمایی، بحث پیمانکاری، بحث شرکت های مهندسی مشاور و بحث کارشناس رسمی. دانش آموخته با توجه به استعداد و علاقه خود وارد یکی از این بخش ها می شود اما اگر گرایش به مشاوره دارد به لحاظ محاسباتی و طراحی باید قوی باشد. اگر گرایش به پیمانکاری دارد به لحاظ اجرایی باید قوی تر باشد و اگر گرایش کارفرمایی دارد باید از لحاظ نظارتی و امور مالی قوی تر باشد و اگر می خواهد وارد کار کارشناسی شود به لحاظ حقوقی باید قوی تر باشد. اما در کل نیاز یک مهندس عمران، دانستن حداقلی از تمام مواردی است که گفتیم.

نویسنده اول: فاطمه یزدانی شناسایی مؤلفه‌های اشتغال‌پذیری دانش‌آموختگان رشته مهندسی...

مصاحبه شونده شماره ۱۴ بر توانایی کار با رایانه و نرم افزارهای رشته تاکید دارد و معتقد است دانش‌آموختگان عمران باید علاوه بر یادگیری کار با رایانه با نرم افزارهای مورد نیاز رشته عمران آشنایی داشته باشند و خود را در این زمینه به روز نگه دارند و در همین زمینه می‌گوید

ما در رشته عمران تقریباً ۱۵ نرم افزار کاربردی و اشتغال‌زا داریم که تقریباً یک پنجم آن‌ها در دانشگاه تدریس می‌شود. البته همین نرم افزارهایی که تدریس می‌شود از مهم‌ترین نرم‌افزارهای رشته است اما بهتر است در این زمینه انجمن‌های علمی فعالیت بیشتری داشته باشند تا کمبودهای دوره از طریق آموزش سایر نرم افزارها جبران شود.

مصاحبه شونده شماره ۱۶ ضمن اعتقاد به دانش تخصصی معتقد است مهندسین عمران باید نسبت به انواع مصالح و فرآورده‌های متعارف ساختمانی، راه‌سازی و کارهای آبی آگاهی عملی داشته باشند، استانداردهای ملی، ویژگی‌های کیفی روش‌های آزمایش و کنترل ویژگی‌های مربوط به هرکدام را بدانند. در همین راستا می‌گوید:

دانش‌آموختگان عمران باید تا حدودی با اطلاعات کاربردی رشته خود نیز آشنا باشند، باید درسی تحت عنوان آموزش مصالح موجود بازار وجود داشته باشد. مثلاً سرامیکی که در بازار کار می‌شود انواع مختلف دارد باید با برخی از آن‌ها آشنایی داشته باشند. مصالح سال به سال تغییر می‌کند مصالح جدید می‌آید دانشجوی حداقل باید در زمان تحصیل خود با برخی از مصالح آشنا شود .

مصاحبه شونده شماره ۶ بر آشنایی دانشجویان مهندسی عمران با قوانین ملی نظام مهندسی تاکید دارد و معتقد است یادگیری مباحث ۲۲ گانه مقررات ملی ساختمان برای هر دانشجوی عمران که می‌خواهد در صنعت ساخت و ساز وارد شود ضروری است. وی در همین راستا می‌گوید:

وقتی مهندس عمران از دانشگاه بیرون می‌آید مباحث ملی مقررات ساختمان که مبنای کار ساخت و ساز است را نمی‌داند. در دانشگاه هیچ خبری از این مباحث نیست حتی به صورت نظری در صورتی که بسیار ضروری هستند. مباحث سخت ریاضیات تدریس می‌شود اما این‌ها که برای بیشتر دانشجویان عمران که وارد حوزه ساخت و ساز می‌شوند وجود ندارد. مصاحبه شونده شماره ۵ معتقد است دانش‌آموختگان باید از قوانین و مباحث اداری پیرامون فعالیت‌های عمرانی وزارت کشور، وزارت مسکن و شهرسازی، شهرداری‌ها، سازمان نظام مهندسی، شرایط قرارداد نویسی و انواع قراردادها در حوزه های عمرانی مطلع باشند. وی در این زمینه می‌گوید:

از جمله مؤلفه‌هایی که مهندس عمران باید یاد بگیرد و در طول دوره دانشگاهی‌اش نیست آشنایی با امور اداری و قوانین اداری مهندسی و گزارش‌نویسی است. رشته عمران پایان نامه ندارد بنابراین فشاری برای یادگرفتن گزارش‌نویسی ندارد، در صورتی که لازمه کارهای عمرانی اولاً آشنایی با قوانین ادارات مختلف مرتبط با کارهای عمرانی و ثانيا نحوه گزارش‌نویسی می‌باشد

بر این اساس، دانشجویان و دانش‌آموختگان رشته مهندسی عمران به منظور موفقیت در بازار کار رشته مهندسی عمران علاوه بر تسلط بر مباحث تئوری رشته مهندسی باید در زمینه‌هایی مانند کار با نرم افزارهای مرتبط، گزارش نویسی، امور مالی و قوانین مربوط به نظام مهندسی مهارت داشته باشند.

نویسنده اول: فاطمه یزدانی شناسایی مؤلفه‌های اشتغال‌پذیری دانش‌آموختگان رشته مهندسی...

۳. **بینش مهندسی:** این مقوله توسط ۱۶ نفر (۸۰ درصد) از افراد شرکت کننده در پژوهش مورد تاکید قرار گرفت. مصاحبه شونده شماره ۱۶ بر توانایی تجزیه و تحلیل مهندسی تاکید دارد. از نظر او دانش‌آموختگان مهندسی باید بتوانند با استفاده از مفاهیم ریاضیات، علوم طبیعی و تئوری‌های تخصصی مسائل عمرانی را شناسایی، ساماندهی و حل نمایند. او معتقد است به منظور تقویت قدرت تجزیه تحلیل باید بر توانایی تفکر سیستمی، دانش سازمانی، شناسایی مساله و حل مساله تاکید نمود و در همین راستا می‌گوید:

اگر می‌خواهیم دانشجویانی با ذهن حساب‌گر و تحلیل‌گر داشته باشیم، علاوه بر دروس محاسباتی و تئوری باید یک کار دیگر هم بکنیم؛ باید در کنار همه دروس تئوری و محاسباتی دانشجو عملاً درگیر باشد. مثلاً اگر بارگذاری را توضیح می‌دهیم و فرمول‌هایش را می‌گوییم دانشجو در موقعیت عملی متوجه شود این فرمول کجای این ساخت و ساز و این صنعت کاربرد دارد، وقتی خودش درگیر است بهتر می‌تواند تجزیه و تحلیل کند و مورد‌های بعدی را خودش توضیح و تشریح می‌کند.

مصاحبه شونده شماره ۳ معتقد است، آنچه یک مهندس را در زمینه ساخت و ساز متمایز می‌کند داشتن دید مهندسی است، که باعث می‌شود مهندس عمران در شرایط مختلف بهترین راه حل را انتخاب کند و یا حتی راه جدیدی ایجاد کند، تجربه و تحصیلات هر دو در بهبود دید و عمق تخصص یک مهندس اثرگذار می‌باشند. او می‌گوید:

کارآموزی به شدت برای باز کردن دید یک دانشجوی مهندسی ضروری است. یعنی چیزهایی که در کلاس و آزمایشگاه دانشکده دیده می‌شود تا در عمل نبیند و درگیر نشود به دانشجو بینش و دید نمی‌دهد. البته روش‌های تدریس و ارزشیابی در دانشکده‌ها هر

چه به سمت محیط واقعی پیش برود، در بهبود دید مهندسی موفق‌تر خواهیم بود چرا که در این صورت دانشجو مجبور خواهد بود مسائل و فرمول‌ها را در ارتباط با محیط واقعی ببیند و به یادگیری آن بپردازد.

کسب نگرش و بینش مهندسی از جمله مولفه‌های مورد تاکید کارفرمایان برای موفقیت در بازار شغلی رشته مهندسی عمران می‌باشد. در واقع دانش‌آموختگان مهندسی عمران باید بتوانند دانش ریاضی، فیزیک و علوم مهندسی را در تشخیص و حل مسائل مهندسی بکار گیرند و به یک تحلیل و نگرش مهندسی برسند.

۴. **مهارت‌های کار جمعی:** این مقوله توسط ۱۶ نفر (۸۰ درصد) از افراد شرکت‌کننده در پژوهش مورد تاکید قرار گرفت. در همین راستا مصاحبه شونده شماره ۷ به توانایی مدیریت و رهبری اشاره می‌کند. از نظر او مهندس عمران باید توانایی مدیریت زمان، مدیریت اجرا، مدیریت ریسک، مدیریت پروژه، مدیریت کیفیت، مدیریت امنیت، مدیریت هزینه و مدیریت قرارداد داشته باشد. در همین زمینه وی می‌گوید:

مهندس عمران باید مهارت‌های مدیریت و کنترل پروژه را بداند. با مدیریت زمان و مدیریت هزینه آشنا باشد. بتواند تشخیص دهد گلوگاه کار و پروژه کجاست؟ چطور باید آن را حل و فصل کند. بتواند تعامل با سازمان‌های دیگر یا افراد دیگر را مدیریت کند. مدیریت منابع داشته باشد. بتواند فعالیت‌ها را مدیریت کند و بداند کدام فعالیت در اولویت کاریش قرار دارد. بهتر است دانشجو توانایی مدیریت را در طول دوره دانشجویی یاد بگیرد نه با آزمایش و خطا.

نویسنده اول: فاطمه یزدانی شناسایی مؤلفه‌های اشتغال‌پذیری دانش‌آموختگان رشته مهندسی...
مصاحبه شونده شماره ۳ به توانایی برقراری ارتباط موثر با مخاطبین اشاره می‌کند و معتقد است مهندسان عمران به دلیل ارتباطات گسترده‌شان از کارگر گرفته تا کارفرما و پیمانکار و سایر مهندسان باید در مورد شیوه‌های ارتباط موثر آگاهی داشته باشند. وی در همین زمینه می‌گوید:

مهندسین عمران غرق افکار مهندسی‌شان می‌شوند و در تعامل انسانی ضعیف عمل می‌کنند. آقای دکتر اشرف حبیب الله که اکثر نرم‌افزارهای مهندسی را مدیون ایشان هستیم در سمینار اخیرشون در امریکا می‌گویند در مهندسی عمران آنچه کم است تعاملات انسانی می‌باشد. یعنی چطوری با مردم با کارفرما با سایر مهندسان با کارگر، صحیح و درست برخورد کنند. مهندسان عمران باید این عامل را یاد بگیرند. این یک کمبود مهم در رشته‌های مهندسی است. این کمبود حتی در امریکا احساس شده که پروفیسور می‌گوید ما ۲۰ درصد کارمان فنی و تخصصی است و ۸۰ درصد کارمان تعامل با دیگران است.

مصاحبه شونده شماره ۸ بر توانایی کار در تیم‌های مختلف تاکید دارد و معتقد است کار تیمی یکی از عناصر اصلی در موفقیت شرکت‌های عمرانی است که به افزایش توانایی شرکت و غلبه بر مشکلات کمک می‌کند و در همین راستا می‌گوید:

دانشجوی عمران باید کار گروهی را یاد بگیرد و در او نهادینه بشود چرا که مقدار زیادی از کارها در این رشته گروهی است و این توانایی کار با تیم و گروه سهم زیادی در پیشبرد کارها در عمران دارد. به طور معمول دانشجوی تازه دانش‌آموخته در کارگاه یا شرکت با کارگر یا همکار بحث

اش می شود و تحمل اش پایین است و این نشان می دهد دانشجوی یاد نگرفته چطور با افراد دیگر کار کند.

به نظر می رسد با توجه به ماهیت شغلی رشته مهندسی عمران که نیازمند تعاملات و ارتباطات بسیاری می باشد لازم است دانشجویان رشته، با مهارت های کار جمعی و فعالیت های تیمی آشنا شوند و در این زمینه توانایی های لازم را کسب کنند.

۵. **دانش بین رشته ای:** این مقوله توسط ۱۴ نفر (۷۰ درصد) از افراد شرکت کننده در پژوهش مورد تاکید قرار گرفت. افراد مصاحبه شونده بر علوم دیگری همچون حقوق، زیست، اقتصاد و زبان انگلیسی برای موفقیت در بازار کار رشته عمران تاکید داشتند در همین راستا مصاحبه شونده شماره ۱۴ بر آشنایی دانشجویان رشته عمران با مباحث حقوقی تاکید می کند و معتقد است یکی از موضوعات مغفول در محتوای برنامه درسی حوزه مهندسی عمران حقوق مهندس است و معتقد است مهندسان جوان به خاطر نداشتن آموزش در این زمینه دچار خساراتی می شوند. مصاحبه شونده شماره ۷ نیز در این زمینه می گوید:

مهندس عمران باید در بحث ساخت و ساز و کار حرفه ای عمران وظایف و اختیاراتش را بشناسد. وظایف، اختیارات و حقوق مهندس عمران نسبت به کارفرما، کارگر، پیمانکار و بهره بردار را بشناسد که اگر نداند آسیب زا است. حداقل باید تلنگری در دانشگاه به آن ها در این زمینه زده شود که باید ضوابط و مقررات را یاد بگیرد و آن ها بدانند که در صورت ناآگاهی چه خساراتی به خود و دیگران می توانند وارد کنند.

نویسنده اول: فاطمه یزدانی شناسایی مؤلفه‌های اشتغال‌پذیری دانش‌آموختگان رشته مهندسی...

مصاحبه شونده شماره ۱۱ بر دانش اقتصادی تاکید دارد و معتقد است برای برقرار کردن ارتباط بین جنبه‌های فنی و اقتصادی کارهای مهندسی، تسلط یافتن مهندسان بر مفاهیم بنیانی اقتصادی لازم است. وی در همین زمینه می‌گوید:

اقتصاد مهندسی، ابزار اصلی تصمیم‌گیری مهندسان در پروژه‌ها به حساب می‌آید. مباحث علمی و فنی، گزینه‌های مختلفی را برای انجام پروژه‌ها، پیش روی مهندسان می‌گذارد که همگی به لحاظ فنی و مهندسی قابل اجرا هستند اما، این اقتصاد مهندسی است که مشخص می‌کند از میان گزینه‌های مختلف قابل اجرا از لحاظ فنی، کدامیک به لحاظ اقتصادی توجیه پذیر بوده و کدامیک فاقد توجیه اقتصادی است. بنابراین توصیه بنده این است که علاوه بر مباحث تخصصی رشته باید به اقتصاد هم در رشته‌های فنی توجه خاصی نمود.

مصاحبه شونده شماره ۱۹ بر تسلط دانش آموخته عمران بر زبان انگلیسی تاکید دارد و معتقد است بهبود مهارت‌های زبان انگلیسی، مهندسان را با تحولات و دانش روز در زمینه‌های مهندسی مرتبط می‌کند. علاوه بر آن فرصت‌های شغلی در یک محیط بین‌المللی را برای مهندسان فراهم می‌سازد و در همین زمینه می‌گوید:

زبان برای دانشجوی عمران ضروری است و باید قبل از ورود به دانشگاه روی آن کار کرده باشد و اساتید هم دانشجو را درگیر مقالات انگلیسی کنند. مهندس عمران وقتی پای رایانه می‌خواهد روی نقشه‌ها کار کند اکثر نقشه‌ها باید انگلیسی باشد، پروژه‌های بزرگ بیشتر اسناد به دو زبان فارسی و انگلیسی است. باید بتواند متن نقشه‌ها را به انگلیسی بنویسد

و این کوچک ترین استفاده زبان در نقشه هاست. مهندس عمران اگر زبان نداند نمی تواند در هیچ کنفرانس خارجی مقالات خود را ارائه دهد و حضور در کنفرانس ها برای یک مهندس حرفه ای ضروری است.

مصاحبه شونده شماره ۱۴ بر آشنایی با محیط زیست و توسعه پایدار تاکید می کند و می گوید: «دانش آموختگان عمران باید لزوم حفاظت از محیط زیست را بدانند و در شغل خود راهکارهایی برای حفاظت از محیط زیست به کارگیرند و این دانشگاه است که باید چنین آموزش هایی را در اختیار دانشجویان قرار دهد».

از نظر کارفرمایان، دانشجویان و دانش آموختگان رشته مهندسی به منظور موفقیت در بازار کار رشته مهندسی عمران باید علاوه دانش تخصصی رشته با دانش های دیگری همچون اقتصاد، حقوق، مدیریت، ارتباطات و زبان انگلیسی آشنایی داشته باشند.

۶. مهارت های شغلی: این مقوله توسط ۱۳ نفر (۶۰ درصد) از افراد شرکت کننده در پژوهش مورد تاکید قرار گرفت. مصاحبه شونده شماره ۷ بر درک تعهد اخلاقی و مسئولیت های حرفه ای تاکید دارد و معتقد است اخلاق حرفه ای تاثیر چشمگیری روی فعالیت ها و نتایج سازمان دارد، بهره وری را افزایش می دهد، ارتباطات را بهبود می بخشد و درجه خطر را کاهش می دهد. وی در همین راستا می گوید:

اگر قرار است تغییری در آموزش بدهیم تغییر در استاد و نرم افزار و تیم آموزشی و ژورنال خارجی نیست. بحث اخلاق حرفه ای است که حتما باید آموزش دهیم و ذهن دانشجویان مان را به سمت تعهدات اخلاقی حرفه و وجدان کاری سوق دهیم.

نویسنده اول: فاطمه یزدانی شناسایی مؤلفه‌های اشتغال‌پذیری دانش‌آموختگان رشته مهندسی...

مصاحبه‌شونده شماره ۴ بر توانایی درگیرشدن با یادگیری در طول عمر تاکید می‌کند. از نظر او دانش آموخته رشته عمران باید یادبگیرد به آموزش‌های دوره کارشناسی خود اکتفا نکند و در طول دوران کاری خود درگیر امر یادگیری باشد و خود را در زمینه شغلی به‌روز نگه دارد. ایشان می‌گوید:

یک مهندس عمران لازم است برای موفقیت اش همیشه خود را به روز نگه دارد. باید، به طور مداوم یادگیری و مطالعه داشته باشند. در این زمینه اساتید باید همیشه بر به‌روز بودن یک مهندس تاکید کنند و از مزایای آن بگویند.

مصاحبه‌شونده شماره ۲ بر رشد مهارت‌های نوآوری و کارآفرینی تاکید می‌کند. از نظر او نگرش کارآفرینانه و نوآورانه توانایی مورد نیاز دانش‌آموختگان مهندسی است و دانشجویان باید در دانشگاه با این مفاهیم و مهارت‌ها آشنا شوند و در همین راستا می‌گوید:

برای حضور در رشته عمران فرد باید کارآفرین باشد نه کارمند. صد درصد کسانی که وارد رشته عمران می‌شوند با این نگاه ورود می‌کنند که برای خودشان کار کنند ولی وقتی خروجی را می‌بینیم اکثراً کسانی هستند که کارمند می‌شوند در صورتی که رشته عمران رشته‌ای است که فرد می‌تواند کارآفرین باشد، هزاران نفر را جذب کند و این در صورتی رخ خواهد داد که دانشگاه کارآفرین تربیت کرده باشد.

در این راستا برای موفقیت شغلی در رشته مهندسی عمران، دانشجویان و دانش‌آموختگان رشته مهندسی عمران باید با مهارت‌های عام شغلی همچون درک مسئولیت‌های حرفه‌ای، اخلاق حرفه‌ای و چستی یادگیری مادام‌العمر آشنا باشند.

بحث و نتیجه‌گیری

رشته مهندسی عمران از جمله رشته‌های مهم و اساسی برای پیشرفت و آبادانی جامعه می‌باشد بر همین اساس دانشگاه باید به تربیت دانش‌آموختگانی مبادرت ورزد که بتوانند از عهده مسئولیت‌های خود در زمینه سازندگی کشور برآیند. نتایج مطالعات در سطح دنیا نشان می‌دهد مهندسان تازه دانش‌آموخته در مواردی، فاقد توانمندی‌های پایه مورد انتظار برای عملکرد موثر هستند و بین آموزش‌های دانشگاهی با نیازهای صنعت گسست وجود دارد (ساله و رنی^۱، ۲۰۱۷). لذا بررسی دیدگاه‌ها و نظرات کارفرمایان حوزه مهندسی عمران از آن جهت که سال‌ها کار حرفه‌ای در این زمینه داشته و از نزدیک با دانش‌آموختگان این رشته سروکار دارند منبع ارزشمندی برای شناسایی مؤلفه‌های ضروری اشتغال و نقاط قوت و ضعف برنامه درسی رشته مهندسی عمران می‌باشد. با این توصیف هدف از این پژوهش شناسایی مؤلفه‌های اشتغال‌پذیری در رشته مهندسی عمران بوده چراکه شناسایی این مؤلفه‌ها به دست اندرکاران حوزه آموزش در رشته مهندسی عمران برای تهیه، تدوین و بازنگری برنامه‌های درسی رشته مهندسی عمران کمک شایانی خواهد کرد. تحقیقات انجام شده در زمینه رشته مهندسی عمران محدود است لذا امکان مقایسه مستقیم نتایج این پژوهش با پژوهش‌های مشابه وجود ندارد، لیکن نتایج برخی از تحقیقات به صورت غیر مستقیم با تحقیق حاضر مرتبط می‌باشند که در ادامه توضیح داده شده است.

^۱ Salleh and Rani

نویسنده اول: فاطمه یزدانی شناسایی مؤلفه‌های اشتغال‌پذیری دانش‌آموختگان رشته مهندسی...

در این پژوهش طبق جدول شماره ۲ کارفرمایان در تبیین مؤلفه‌های اشتغال‌پذیری رشته مهندسی عمران به مقولاتی همچون، «دانش تئوری و تخصصی»، «دانش عملی و فنی»، «بینش مهندسی»، «مهارت‌های کار جمعی»، «دانش بین‌رشته‌ای» و «مهارت‌های شغلی» اشاره نمودند. در واقع کارفرمایان رشته عمران معتقد بودند برای موفقیت در بازار کار رشته عمران دانش‌آموخته رشته مهندسی عمران باید بر دانش تئوری و تخصصی رشته یعنی دانش پایه و اصول مهندسی عمران شامل دانش مربوط به مباحث راه، آب، ساختمان، خاک و دانش مربوط به مصالح و فراورده‌های مورد نیاز مسلط باشد. علاوه بر این معتقدند دانش‌آموختگان مهندسی عمران برای موفقیت در زمینه اشتغال در حوزه عمران باید با دانش‌های دیگری غیر از تخصص عمران نیز آشنا باشد. از نظر آنان دانش‌آموخته باید به حقوق مهندسی، اقتصاد مهندسی، زبان انگلیسی، مدیریت، محیط زیست و مفاهیم توسعه پایدار آشنایی داشته باشد. علاوه بر این مصاحبه‌شوندگان به ضرورت تسلط بر نوعی دانش عملی و فنی نیز برای موفقیت در بازار کار عمران تاکید دارند. از نظر آنان دانش‌آموخته عمران باید عملاً توانایی کار با رایانه و نرم‌افزارهای مورد نیاز رشته، توانایی طراحی، محاسبه، نظارت و اجرا و توانایی کار با تجهیزات و فناوری‌های نوین رشته را داشته باشد. در مورد این مؤلفه‌ها بر جدی گرفتن انجام پروژه‌های سال آخر، افزایش واحدهای کارآموزی، افزایش بازدیدهای میدانی و ایجاد کارگاه آموزشی در دانشکده تاکید ویژه داشتند.

تجزیه و تحلیل مصاحبه‌ها نشان می‌دهد کارفرمایان علاوه بر دانش بر داشتن مهارت نیز تاکید دارند. در این زمینه بر دو مؤلفه تاکید گردید، مهارت‌های کار جمعی و مهارت‌های شغلی. در زمینه مهارت‌های کار جمعی به مواردی همچون توانایی کار در تیم‌های مختلف، توانایی مدیریت و رهبری، توانایی برقراری ارتباط موثر با مخاطبین و در زمینه مهارت‌های شغلی به مواردی همچون توانایی درگیر شدن با یادگیری در طول عمر، درک تعهد شغلی و حرفه‌ای و داشتن مهارت‌های کارآفرینی و نوآوری اشاره

کرده‌اند. در نهایت تحلیل مصاحبه‌ها نشان می‌دهد اعضای مصاحبه شونده برای موفقیت در بازار کار رشته مهندسی عمران علاوه بر دانش و مهارت به بینش نیز توجه جدی دارند. از نظر آنان برای موفقیت در بازار کار مهندسی عمران دانش آموخته عمران باید به دید و نگرش مهندسی و ذهن تحلیل‌گر دست یافته باشد. از نظر آنان ایجاد و تقویت نگرش مهندسی حاصل دانش آکادمیک، فعالیت های عملی، نحوه تعامل استاد با دانشجو، نحوه تدریس و ارزشیابی اساتید می‌باشد.

بنابراین از نظر کارفرمایان حوزه مهندسی عمران ضروری‌ترین مؤلفه‌ها برای موفقیت در بازار کار و صنعت رشته مهندسی عمران، کسب دانش آکادمیک و عملی (دانش تئوری و تخصصی، دانش بین رشته ای و دانش عملی و فنی)، تسلط بر مهارت و توانایی عمومی مهندسی (مهارت‌های کار جمعی و مهارت‌های شغلی) و ایجاد نگرش مهندسی ضروری می‌باشد. یافته‌های این پژوهش با پژوهش ساله^۱ و همکاران (۲۰۱۹) در بعد ضرورت مهارت‌های ارتباطی مهندسان عمران و در بعد مؤلفه‌های کار تیمی، اخلاق حرفه‌ای، یادگیری مادام‌العمر، مدیریت و رهبری با بلوم و سیکی^۲ (۲۰۱۱)، نوردین^۳ (۲۰۱۴)، هنایی و نوردین (۲۰۱۴) و پزیز و رزاک^۴ هم‌راستا می‌باشد. در بعد توانایی تجزیه و تحلیل با پژوهش کمروزمان^۵ (۲۰۱۹) هم‌راستا می‌باشد. همچنین یافته‌های پژوهش حاضر با نتایج مطالعه سینگ^۶ و همکاران (۲۰۱۳)، هوسین^۷ (۲۰۱۰)، اب راسید و آمین^۸ (۲۰۱۹) در زمینه ضرورت مؤلفه‌های یادگیری مادام‌العمر، حل

^۱ Saleh

^۲ Blom & Saeki

^۳ Noordin

^۴ Pazil & Razak

^۵ Kamaruzaman

^۶ Singh

^۷ Husain

^۸ Ab Rasid & Amin

نویسنده اول: فاطمه یزدانی شناسایی مؤلفه‌های اشتغال‌پذیری دانش‌آموختگان رشته مهندسی...
مساله، کار گروهی، مهارت‌های ارتباطی و توانایی تجزیه و تحلیل اطلاعات در رشته‌های مهندسی هم‌راستا می‌باشد. به علاوه پژوهش با پژوهش‌های آقاپور و همکاران (۱۳۹۴)، شرفی و همکاران (۱۳۹۴) و شریفی اسدی ملفه و همکاران (۱۳۹۸) در دسته بندی اصلی مولفه‌ها همخوانی دارد.

در نهایت با توجه به این که اشتغال دانش‌آموختگان، ثمره دوره تحصیلی و نتیجه‌ی مجموعه‌ای از واحدهای درسی تئوری و عملی و توسعه ویژگی‌های فردی از طریق تجربه و آموزش‌های ضمنی و آشنایی با مهارت‌های مرتبط با کار از طریق ارتباط با صنعت، کارآموزی، تشکیل کارگاه‌ها و بازدیدهای میدانی می‌باشد، باید به این موضوع توجه کرد که برنامه‌های درسی در آموزش عالی باید متناسب با نیاز جامعه و تغییرات بازار کار و صنعت اصلاح و بازبینی گردد. در واقع سرفصل‌های از قبل تدوین شده، برنامه‌های درسی متمرکز، تمرکز بر مباحث تئوری، بی‌توجهی به کسب تجربه‌های عملی و میدانی موانعی بر سر راه اشتغال‌پذیری دانشجویان خواهند بود. در نهایت با توجه به نتایج حاصل از این پژوهش، پیشنهادهایی به منظور ارائه آموزش‌های بهتر در راستای اشتغال‌پذیری دانش‌آموختگان رشته مهندسی عمران ارائه می‌گردد:

- با توجه به این که در رشته مهندسی عمران مشاهده و انجام کار عملی و حضور در کارگاه‌های ساخت بسیار در یادگیری تاثیرگذار است و مصاحبه‌شوندگان معتقد بودند دانش‌آموخته باید یک حداقل دانش عملی داشته باشد لازم است دانشگاه بسترهای مناسب را برای یادگیری عملی و تجربی با افزایش واحدهای کارآموزی و ایجاد کارگاه‌های ساخت، بازدیدهای میدانی و تکالیف پروژه محور فراهم سازد.
- با توجه به اینکه رشته مهندسی عمران در بازار کار یک رشته گروهی است و بر اساس نظرات کارفرمایان، زمینه‌های کاری این رشته به گونه‌ای است که

تخصص های متفاوت از کارگر گرفته تا تکنسین و کارفرما و پیمانکار در قالب یک گروه فعالیت می کنند، ضروری است دانشگاه امکانات و تجهیزات آموزشی را با در نظر گرفتن آموزش و یادگیری روش های گروهی، کارهای تیمی در قالب تکالیف، تدریس و سایر فعالیت های آموزشی تدارک ببیند.

- با توجه به این که کارفرمایان مصاحبه شونده سال ها در این حوزه فعالیت داشته و با دانش آموختگان جدید این رشته نیز از نزدیک مرتبط هستند کمبودهای برنامه درسی رشته مهندسی عمران را ملموس درک کردند. بر همین اساس به موضوعاتی اشاره کردند که معتقد بودند دانستن آنها برای مهندس عمران ضروری است. بر همین اساس پیشنهاد می شود در اصلاح و بازنگری محتوی دروس یا برنامه درسی رشته مهندسی عمران به مولفه هایی همچون اقتصاد مهندسی، حقوق مهندسی، محیط زیست و توسعه پایدار، اخلاق مهندسی و آشنایی با مباحث و قوانین اداری مهندسی تاکید بیشتری شود.

منابع

آقاپور، شهلا، موحد محمدی، حمید، علم بیگی، امیر، و شبانعلی فمی، حسین. (۱۳۹۱). بررسی نقش مهارت های توسعه فردی در برنامه درسی در شکل گیری قابلیت اشتغال در بین دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته های کشاورزی دانشگاه تهران. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش. ۱۸(۱). ۱۲۸-۱۱۳.

نویسنده اول: فاطمه یزدانی شناسایی مؤلفه‌های اشتغال‌پذیری دانش‌آموختگان رشته مهندسی... آقاپور، شهلا، موحد محمدی، سید حمید، و علم بیگی، امیر. (۱۳۹۴). مهارت‌های کلیدی در شکل‌گیری اشتغال‌پذیری دانشجویان. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۱، ۵۶-۴۱.

درویشان، علی، تسلیمی، محمدسعید، و حکیم‌زاده، رضوان. (۱۳۹۸). طراحی مدل مهارت‌های اشتغال‌پذیری دانش‌آموختگان آموزش عالی کشور، نمونه موردی: بنگاه‌های کوچک و متوسط استان تهران. دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی. ۱۹، ۷-۳۹.

راهداری، مانده، نصر، احمدرضا، نیلی، محمدرضا، و ترک‌لادانی، بهروز. (۱۳۹۴). ارزیابی مهارت‌های حرفه‌ای و وضعیت اشتغال دانش‌آموختگان کارشناسی مهندسی فناوری اطلاعات. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی. ۲۱(۲)، ۲۳-۱.

شرفی، محمد، عباس پور، عباس. (۱۳۹۴). شناسایی قابلیت‌های اشتغال دانش‌آموختگان دانشگاه‌ها بر اساس نظریه داده بنیاد دو فصلنامه نوآوری و ارزش آفرینی، ۷، ۳۳-۴۹.

شریفی اسدی ملفه، فاطمه، خراسانی، اباصلت، فتحی واجارگاه، کوروش، و صالحی عمران، ابراهیم. (۱۳۹۸). تعیین مؤلفه‌های اشتغال‌پذیری دانش‌آموختگان دانشگاهی با رویکرد آمیخته اکتشافی. فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی. ۷، ۱۳، ۵۲-۲۹.

معماریان، حسین. (۱۳۹۲). نوآوری در آموزش مهندسی. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.

وحیدشاهی، کورش، صالحی عمران، ابراهیم و ولی پور خواجه قیاسی، رقیه. (۱۳۹۱) مهارت‌های زندگی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی مازندران سال ۱۳۸۹. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی. ۱۲(۲)، ۱۰۰-۹۳.

Ab Rasid, N., & Amin, N. F. (۲۰۱۹). Industry ۴.۰ Civil Engineer Job Skills Required By Employers in Malaysia. *Jurnal Kemanusiaan*, ۱۷(۱), ۲۸-۳۱

AlMunifi, A., & Aleryani, A. (۲۰۱۹). *Knowledge and skills level of graduate civil engineers employers and graduates' perceptions*. ۸۴-۱۰۱ <https://doi.org/10.3991/ijep.v9i1.9744>

Artes, J., Hooley, T. and Mellors-Bourne, R. (۲۰۱۷). *Employability: A Review of the Literature 2012-2016*. York: Higher Education Academy

Blom, A., & Saeki, H. (۲۰۱۱). Employability and skill set of newly graduated engineers in India. *World Bank Policy Research Working Paper*, (۵۶۴۰).

Braun, V. & Clarke, V. (۲۰۰۶), Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, ۳ (۲), ۷۷-۱۰۱.

Bridgstock, R. (۲۰۰۹). The graduate attributes we've overlooked: Enhancing graduate employability through career management skills. *Higher Education Research & Development*, ۲۸(۱), ۳۱-۴۴.

Chapman, B., & Doris, A. (۲۰۱۹). Modelling higher education financing reform for Ireland. *Economics of Education Review*, ۷۱, ۱۰۹-۱۱۹.

Clark, H. (۲۰۱۳). A comprehensive framework for measuring skills gaps and determining work readiness. *Employment Relations Today*, ۴۰(۳), ۱-۱۱.

Confederation of British Industry (CBI). (۲۰۱۳). *Changing the pace: CBI/Pearson education and skills survey ۲۰۱۳*.

Craps, S., Pinxten, M., Saunders, G., Leandro Cruz, M., Gaughan, K., & Langie, G. (۲۰۱۷). Professional roles and employability of future engineers. In *Proceedings of the 45th sefi Annual Conference 2017- Education Excellence for Sustainability, sefi 2017* (pp. ۴۹۹-۵۰۷). European Society for Engineering Education SEFI.

Crawley, E., Cha, J., Malmqvist, J., & Brodeur, D. (۲۰۰۸). The context of engineering education. In *Proceedings of the 4th International CDIO Conference, Gent, Belgium*.

Erdem, E., & Tugcu, C. T. (۲۰۱۲). Higher Education and Unemployment: a cointegration and causality analysis of the case of Turkey. *European Journal of Education*, 47(۲), ۲۹۹-۳۰۹.

Hanapi, Z., & Nordin, M. S. (۲۰۱۴). Unemployment among Malaysia graduates: Graduates' attributes, lecturers' competency and quality of education. *Procedia-social and Behavioral Sciences*, 112, ۱۰۵۶-۱۰۶۳.

Harvey, L. (۲۰۰۵). Embedding and integrating employability. *New Directions for Institutional Research*, 128, ۱۳-۲۸

Husain, M. Y., Mokhtar, S. B., Ahmad, A. A., & Mustapha, R. (۲۰۱۰). Importance of employability skills from employers' perspective. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 7, ۴۳۰-۴۳۸.

International Engineering Alliance. (۲۰۱۳). Graduate attributes and professional competencies. *Version 3*.

Kamaruzaman, F. M., Hamid, R., Mutalib, A. A., & Rasul, M. S. (۲۰۱۹). Conceptual framework for the development of ۴IR skills for engineering graduates. *Global Journal of Engineering Education*, 21(۱), ۵۴-۶۱.

Knight, P., & Yorke, M. (۲۰۰۴). *Learning, curriculum and employability in higher education*. London: RoutledgeFalmer.

Marimuthu, M., Arokiasamy, L., & Ismail, M. (۲۰۰۹). Human capital development and its impact on firm performance: Evidence from developmental economics. *Journal of International Social Research*, ۲(۸), ۲۶۶-۲۷۱

Matsouka, K., & Mihail, D. M. (۲۰۱۶). Graduates' employability: What do graduates and employers think?. *Industry and Higher Education*, 30(۵), ۳۲۱-۳۲۶.

Minelli, E., Rebora, G., & Turri, M. (۲۰۱۲). Waiting for the market: where is the Italian university system heading? *Higher Education Policy*, ۲۵(۱), ۱۲۱-۱۴۵.

National Academy of Engineering, U. S. (۲۰۰۴). *The engineer of 2020: Visions of engineering in the new century*. Washington, DC: National Academies Press.

Noordin, M. K. (۲۰۱۴). *Project-Based Learning framework for non-technical skills* (Doctoral dissertation, Universiti Teknologi Malaysia).

Paul, P. (۲۰۱۵). Virtual placements to develop employability skills for civil and environmental engineering students. *Education Sciences*, ۵(۲), ۴۷-۶۴.

Pazil, A. H. M., & Razak, R. C. (۲۰۱۹). Perspectives of Asian Employers on Graduates' Soft Skills: A Systematic Review. *Universal Journal of Educational Research*, ۷(۱۱), ۲۳۹۷-۲۴۰۵.

Sait, H. H., Turkman, N., & Ishaq, R. (۲۰۱۸). Managing the Senior Capstone Design Project for Undergraduate Students at King Abdulaziz University. *International Journal of Engineering Pedagogy (iJEP)*, ۸(۵), ۸۹-۱۰۷.

Saleh, R., Widiasanti, I., & Hermawan, H. (۲۰۱۹, December). Development of communication competency for civil engineering students. *Journal of Physics: Conference Series* ۱۴۰(۲), ۲۲-۲۴.

Shyamalee, M. M. G. V., Wickramasinghe, W. M. V. S. K., & Dissanayake, S. (۲۰۱۳). Comparative study on employability skills of engineering graduates of different disciplines. *International Journal of Education and Information Technologies*, ۷(۴), ۱۷۰-۱۷۷.

Singh, P., Thambusamy, R., Ramly, A., Abdullah, I. H., & Mahmud, Z. (۲۰۱۲). Perception differential between employers and instructors on the

نویسنده اول: فاطمه یزدانی شناسایی مؤلفه‌های اشتغال‌پذیری دانش‌آموختگان رشته مهندسی...

importance of employability skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, ۹۰, ۶۱۶-۶۲۵.

Suleman, F. (۲۰۱۶). Employability skills of higher education graduates: Little consensus on a much-discussed subject. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, ۲۲۸, ۱۶۹-۱۷۴.

Yang, L. (۲۰۱۸). Higher education expansion and post-college unemployment: Understanding the roles of

fields of study in China. *International Journal of Educational Development*, ۶۲, ۶۲-۷۴.



شناسایی آموزه ها و نتایج تجارب معلمان در زمینه کاربرد هنر در آموزش و

تدریس^۱

Identifying Learnings and Results of Teachers' Experiences in the Field of Art Application in Instruction and Teaching

H. Garmabi

Abstract: This article is the result of examining the experiences of teachers in the field of using art in instruction and teaching non-art subjects. This research is a qualitative type of research, therefore, ۵۷ teachers of Alborz and Tehran provinces were selected by the purposeful sampling method and ۲۲ cases were collected. The tool for collecting data was interview, as well as a written form of an open-ended questionnaire. The analysis of the collected data is of thematic analysis type and was done with a three-step coding method to extract categories and themes. The reliability of the findings has been checked by presenting the results to the participants and colleagues in order to achieve reliability and compatibility, their validity has also been checked by the code review method. The findings of the research include three categories of findings related to why, how and results of using art in instruction and teaching.

Keywords: Teachers' experiences, art, instruction, teaching

حسنعلی گرمابی^۲

چکیده: مقاله حاضر حاصل بررسی تجارب معلمان در زمینه کاربرد هنر در آموزش و تدریس موضوعات غیر هنری است. این پژوهش از نوع پژوهش های کیفی است بدین سبب با روش نمونه گیری هدفمند از نوع موارد مطلوب، ۵۷ معلم استان های البرز و تهران انتخاب و حاصل گردآوری تجارب کاربرد هنر در آموزش و تدریس، ۲۲ مورد بوده است. ابزار گردآوری مصاحبه و همچنین قالب نوشتاری از نوع پرسش نامه باز پاسخ بوده است که برخی از معلمان تجربه های خود را به صورت مکتوب و برخی به صورت شفاهی ارائه نموده اند. تحلیل داده های گردآوری شده از نوع تحلیل مضمون بوده و با روش کدگذاری سه مرحله ای برای استخراج مقوله ها و مضامین انجام شده است. پایایی یافته ها با ارائه نتایج به مشارکت کنندگان و همکار جهت رسیدن به اتکاپذیری و سازگاری، روایی آنها نیز با روش بازبینی کدها توسط مشارکت کنندگان بررسی شده است. یافته های پژوهش شامل سه دسته یافته مربوط به جرابی، چگونگی و نتایج کاربرد هنر در آموزش و تدریس می باشد.

واژگان کلیدی: تجارب معلمان، هنر، آموزش،

تدریس

۱. تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۰۵/۱۴، تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۷/۲۴

۲. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان کرج، ایران، رایانامه: h.garmaby@yahoo.com

مقدمه

یکی از حوزه‌هایی که در طول تاریخ از سوی فیلسوفان و صاحب‌نظران به‌عنوان یاریگر کار مهم و دشوار تعلیم و تربیت مطرح گردیده دنیای هنر است. این مهم سبب شده که هنر در تعلیم و تربیت حداقل با دو رویکرد آموزش هنر یا هنر به‌عنوان یک حوزه یادگیری و همچنین هنر و زیبایی‌شناسی به‌عنوان مبانی، چشم‌انداز و رویکرد حضور داشته باشد (اسمیت، ۲۰۰۸؛ مهرمحمدی، ۱۳۹۰؛ ملکی و گرمایی، ۱۳۹۸). اسمیت (۲۰۰۸) بیان می‌کند ارتباط بین زیبایی‌شناسی و تربیت در دو حیطه قابل طرح است زیبایی‌شناسی تربیتی به‌عنوان آموزش هنر و زیبایی‌شناسی تربیتی به‌عنوان دامنه‌ای از فعالیت‌های غیر هنری که از نگاه زیباشناختی و هنر قابل فهم هستند. هربرت رید (به نقل از آیزنر، ۲۰۰۵) بیان می‌کند هدف تربیت بایستی آماده ساختن فرد به‌عنوان یک هنرمند در نظر گرفته شود منظور از هنرمند لزوماً نقاشان، شاعران و نمایشنامه‌نویسان نیست بلکه منظور افرادی است که ایده‌ها، احساسات، مهارت‌ها و تخیل خود را جهت تولید و خلق آثار چنان پرورش می‌دهند که آن آثار بدون توجه به قلمرو و حیطه آن متناسب، ماهرانه و خلاقانه می‌باشد. مهرمحمدی (۱۳۹۰) نیز این برداشت را با عبارت تربیت از مجرای هنر معرفی می‌کند. بدین ترتیب اهمیت هنر برای تعلیم و تربیت موجب گردیده فیلسوفان و صاحب‌نظران متقدم و متأخر فراوانی درباره آن سخن بگویند. افلاطون علی‌رغم آن که نسبت به سوءاستفاده‌های احتمالی هنر هشدار می‌دهد کاملاً مخالف با هنر نبوده و از آثار تربیتی هنرهای مفید سخن گفته است. وی می‌گوید موسیقی، شعر و حرکات موزون در بهترین حالت یعنی مفید بودن برای تعلیم و تربیت بسیار لازم‌اند و انسان‌ها را بافضیلت می‌سازند (فهیمی فر، ۱۳۸۶). در طول قرن بیستم و دهه‌های گذشته نیز هنر و زیبایی‌شناسی نزد صاحب‌نظران و کنشگران تعلیم و تربیت اهمیت وافری یافته و ارتقای جایگاه آن در مدارس خواه به‌عنوان رشته علمی و حوزه

نویسنده اول: حسنعلی گرمابی شناسایی آموزه ها و نتایج تجارب معلمان در زمینه کاربرد هنر... یادگیری، خواه به عنوان مبانی و همچنین رسانه که دارای الهامات و کاربردهای ارزشمندی برای دنیای تعلیم و تربیت و تدریس بوده همواره مورد تأکید قرار گرفته است. در این راستا اندیشمندان و پژوهشگران تعلیم و تربیت مانند برودی (۱۹۷۱)، اسمیت (۲۰۰۸، ۲۰۰۴)، آیزنر (۱۹۷۷، ۲۰۰۲، ۲۰۰۵)، هیوینر (۱۹۹۶)، به نقل از فتحی و اجارگاه، (۱۳۸۶)، مهرمحمدی (۱۳۸۳، ۱۳۹۰) و دیگران با انتشار آثار فراوان سعی داشته اند اهمیت هنر و جایگاه آن در تعلیم و تربیت را تبیین و اشاعه نمایند. آیزنر (۲۰۰۵، ص ۲۰۵) می گوید: «تربیت می تواند از هنر درباره عمل تربیتی چیزهای زیادی یاد بگیرد و هنر و هنرمندی به عنوان منابع بهبود عمل تربیتی مطرح می شوند». فلمینگ، گیسون و اندرسون (۲۰۱۶) بیان می کنند که تعبیه تجربیات و فرآیندهای هنری با کیفیت در برنامه درسی، ظرفیت اصلاح برنامه های درسی و همچنین بهبود مشارکت دانش آموزان در یادگیری را داراست. آدن و تئودوتو (۲۰۱۹) تأکید می کنند که هنرها به کودکان اجازه میدهند تا مهارت های ارتباطی خود را توسعه دهند تا بتوانند به طور خلاقانه با یکدیگر بازی کرده و ارتباط برقرار کنند. روشن شدن آثار هنر در تربیت و ارتقاء اهمیت آن موجب گشته امروزه پژوهشگران زیادی در خارج و داخل کشور پژوهش هایی درباره نحوه کاربست هنر و زیبایی شناسی در تعلیم و تربیت انجام داده اند و از آثار این کاربرد سخن بگویند.

همان طور که در بالا گفته شد پرداختن به هنر در تعلیم و تربیت به دو شکل آموزش هنر و بهره گیری از هنر برای جنبه ها و حوزه های غیرهنری تعلیم و تربیت امکان پذیر است. اوینگ (۲۰۱۷: ۶۹۹) بیان می کند: «آموزش هنرها تدریس و یادگیری دربارهی رشته های هنری را توصیف می کند اما آموزش از طریق هنرها، مشارکت در تجارب هنری و استفاده از فرایندهای هنری و راهبردهایی را در بر می گیرد که به عنوان ابزار آموزشی یادگیری را تسهیل می کنند». نظر به اینکه هر کدام از این رویکردها تا اندازه ای متمایز هستند پژوهشگران مختلفی معمولاً در پژوهش های خود یکی از آن ها را

دنبال کرده اند لیکن مقایسه پژوهش های انجام شده در هر دو رویکرد نشان می دهد که رویکرد دوم کمتر مورد توجه قرار گرفته است. مهرمحمدی (۱۳۹۰) بیان می کند: بهره گیری از هنر در ظرفیت تعدیل یا تصحیح نگاه به کل جریان تعلیم و تربیت و دستیابی به چشم انداز، فلسفه و پارادایم نو کاملاً در حاشیه نگاه داشته شده است لذا توجه به آن از اولویت برخوردار است. ملکی و گرمابی (۱۳۹۸) نیز بیان کرده اند پژوهش ها و مطالعات انجام گرفته در راستای هنر و زیبایی شناسی در داخل کشور از قبیل پژوهش های امینی و مهرمحمدی (۱۳۸۰)، رضایی (۱۳۸۸)، لرکیان (۱۳۸۹) و غیره بیشتر در راستای رویکرد اول و آموزش هنر می باشند و رویکرد دوم یعنی تربیت از طریق هنر چندان مورد توجه قرار نگرفته است .

رویکرد دوم یعنی بهره گیری از هنر و زیبایی شناسی در دنیای تعلیم و تربیت می تواند به شکل های مختلفی مورد پژوهش قرار گیرد برای مثال در یک شکل دنیای هنر به عنوان مبانی و چشم انداز می تواند آموزه هایی برای تعلیم و تربیت تولید نماید که در این خصوص مهرمحمدی (۱۳۹۰) یازده راهبرد برای بهبود کیفیت آموزش با الهام از عالم هنر و زیبایی شناسی برمی شمارد که برخی از آن ها عبارت اند از: فکور بودن و جرئت ورزی معلم نسبت به تعدیل رویه های توصیه شده و تجربه شده، پیش بینی فرصت های یادگیری (و ارزشیابی) از نوع پروژه ای، تدارک تجربه شکست دادن، انتخاب قالب بازنمایی مورد دلخواه از سوی دانش آموز، توجه به اصل اتصال یادگیری های بعدی به آنچه کودکان می توانند تصور کنند و نه ضرورتاً آنچه می دانند، توأم ساختن شناخت با احساس و احساس با شناخت. در همین راستا گرمابی، ملکی، بهشتی و افهمی (۱۳۹۴) به طراحی الگوی بومی برنامه درسی دوره ابتدایی مبتنی بر مؤلفه های هنر و زیبایی شناسی پرداختند که این الگوی مفهومی متشکل از سه بخش مبانی، اصول و عناصر برنامه درسی است و برای هر کدام از این سه بخش مؤلفه های

نویسنده اول: حسنعلی گرمابی شناسایی آموزه ها و نتایج تجارب معلمان در زمینه کاربرد هنر... هنری و زیبایی شناسی که می توانند در تدوین، اجرا و ارزشیابی برنامه های درسی دوره ابتدایی به کار روند ارائه نموده اند.

در یک نوع دیگر، بهره گیری از هنر و زیبایی شناسی در دنیای تعلیم و تربیت می تواند شکل اجرایی و عملی به خود بگیرد و هنگام طراحی، تدوین، اجرا و ارزشیابی برنامه های درسی از هنر به عنوان یک مجرا، رسانه و تسهیلگرا استفاده به عمل آید که به طور ویژه می توان استفاده از هنر برای آموزش دروس غیر هنری را به عنوان نمونه ذکر کرد. برای مثال شرفی (۱۳۹۰) در پژوهشی امکان کاربرد رویکرد تلفیق تولید هنری و مفاهیم علوم تجربی را تشریح نموده است. عابدینی و رضایی (۱۴۰۰) در پژوهشی نشان دادند که آموزش هنر با رویکرد تربیت هنری باعث افزایش علاقه به درس هنر در دانش آموزان شده و همچنین تأثیر معناداری در عشق به یادگیری آنان داشته است. پریولو (۲۰۰۹) در تحقیقی با عنوان کاربرد توأمان هنر و ریاضی جهت کمک به بهبود پیشرفت دانش آموزان نشان دادند دانش آموزان گروه آزمایشی نسبت به گروه گواه پیشرفت معناداری نداشتند اما دانش آموزان گروه آزمایشی فهم عمیقی از محتوای ریاضی که به همراه هنر ارائه شده به دست آوردند. هیوای و حسین (۲۰۱۲) در پژوهشی دیگر بیان کردند ۹۰ درصد دانش آموزان تأکید کردند که تربیت هنری جهت توسعه یک ذهن متعادل مهم و مفید بوده و ۶۲/۵ درصد افراد نیز به افزایش مهارت های ریاضی از طریق جنبه های هنری مانند موسیقی اشاره کردند. کیرکهام و کید (۲۰۱۵) به بررسی عملکرد دانش آموزان مدارس والدورف که در آن ها هنر محور برنامه های تربیتی مدرسه است پرداختند و یاد آور شدند دانش آموزان مدارس والدورف در آزمون های ساختگی و آزمون های تفکر خلاق بهتر از دیگران عمل می کنند. سنپاتی (۲۰۱۹) در گزارش پروژه یادگیری تلفیقی هنر در مدارس هندوستان بیان می کند یافته های مطالعه درباره اجرای این پروژه مثبت بوده و نشان داد اقدامات معلمان، مدیران و دست اندرکاران مدارس گروه های آزمایشی نسبت به اجرای برنامه درسی، کلاس دانش آموز محور، پوشش

محتوای درسی و رشد همه‌جانبه شخصیت شاگردان بهتر از مدارس گروه گواه بوده است. کامل و استیو (۲۰۲۰) بیان کرده اند تجربیات هنری مانند تئاتر، نقاشی-های دیواری، تمرین یک قطعه موسیقی یا یادگیری ترکیب رنگ-ها می-تواند بهبود عاطفی و اجتماعی کودکان را توسعه دهد. سویچ (۲۰۱۸) به این نتیجه رسیده است که شیوه-های هنری مانند گوش-دادن به موسیقی، نواختن ساز، ملودی و ریتم باعث می-شود که هر دو نیمکره مغز درگیر فعالیت ذهنی شوند اثر بعدی موسیقی توسعه مهارت-های خلاقانه و گروهی دانش-آموزان است که در مدت زمان کوتاهی اعتماد به نفس، اراده و جامعه-پذیری آن-ها را تقویت می-کند .

کارپنتر و گاندارا (۲۰۱۸) به تلفیق هنرهای تجسمی و درس علوم پرداختند و بیان کردند که این رویکرد موجب ارتقاء انگیزه همه دانش آموزان شده و موجب گردیده آنان با انگیزه درونی و به صورت طبیعی در فرایند تدریس و فعالیت ها درگیر شوند .

شکل کاربردی و عملی استفاده از هنر در تعلیم و تربیت و به تبع آن در آموزش و تدریس از ویژگی های خاصی برخوردار است که برنافورد و دیگران (۲۰۰۱) آن را امر پیچیده ای می دانند و خود این کاربرد را نوعی هنر قلمداد می کنند. لیزا (۲۰۱۳) آن را یک امر انجام دانی و از جنس عمل معرفی می نماید. این ویژگی سبب شده که در حوزه نحوه کاربرد هنر در فرایندهای تربیتی نیازمند کاوش دنیای عمل و تجربه کنشگران این عرصه یعنی معلمان باشیم. مروری بر پژوهش های انجام شده نشان می دهد که در راستای نحوه کاربرد هنر در آموزش و بهره‌مندی از کارکردهای ثانویه هنر(سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۹۶: ۵) پژوهش های بسیار اندکی حداقل در ایران صورت پذیرفته است و این امر موجب می گردد فرایند تربیت و آموزش از

نویسنده اول: حسنعلی گرمابی شناسایی آموزه ها و نتایج تجارب معلمان در زمینه کاربرد هنر... این کارکردهای ثانویه و تقویتی هنر محروم گردد؛ در حالیکه در کشورهای مختلف مانند ولز، فنلاند، استرالیا و غیره تجارب یادگیری حاصل از آموزش از طریق هنرها بسیار مورد توجه و در حال توسعه است (اوینگ، ۲۰۱۷). بدین جهت در این پژوهش تجارب معلمان درباره کاربرد هنر در آموزش با این پرسش که آن تجارب از کاربرد هنر در آموزش و تدریس دارای چه آموزه هایی است؟ مورد کاوش قرار گرفته است تا آموزه های آن تجارب استخراج گردد و از سوی دیگر در راستای جبران فقر دانش در زمینه رویکرد تربیت و یادگیری از طریق هنر، به میزانی هر چند اندک یافته های بومی بدست آید.

روش شناسی پژوهش

این پژوهش از نوع پژوهش های توصیفی و کیفی است. از آن جا که پژوهش های توصیفی اساساً با مشخص کردن جواب سوال چه هست سر و کار دارند (گال و همکاران، ۱۳۸۶: ۶۴۵) در این پژوهش نیز با چیستی تجارب معلمان سرکار داشتیم؛ از سوی دیگر تجارب معلمان حاوی داده های کیفی است که با روش تحلیل استنتاجی یا تحلیل مضمون مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته اند. در این راستا پژوهشگر از طریق نمونه گیری هدفمند ۵۷ معلم از استان های البرز و تهران را انتخاب و اقدام به گردآوری تجارب آنان درباره کاربرد هنر نموده است. نمونه گیری از این جهت هدفمند و از نوع موارد مطلوب (گال و همکاران، ۱۳۸۶) بوده که پژوهشگر از سابقه تحصیلی خوب برخی از آن ها در دوره تحصیلی قبل از خدمت (تربیت معلم یا دانشگاه فرهنگیان) و علاقه مندی و کیفیت تدریس برخی دیگر در حین خدمت اطلاع و شناخت داشته است. از این رو پژوهشگر اقدام به گردآوری روایت تجارب آنان نمود، اما حاصل این تلاش ۲۲ تجربه بوده و بقیه فاقد تجربه مورد نظر بوده اند. اطلاعات

صاحبان این تجربه‌ها در جدول (۱) آمده است که نشان می‌دهد ۱۵ تجربه مربوط به دوره ابتدایی، ۲ تجربه مربوط به دوره اول متوسطه، ۱ تجربه مربوط به دوره دوم متوسطه و ۴ تجربه مربوط به دوره تحصیلی کارشناسی در دانشگاه بوده است.

جدول (۱) مشخصات مشارکت‌کنندگان در پژوهش

سابقه			محل خدمت		میزان تحصیلات			مقطع تدریس			جنسیت		
۱-۱۰	۱۰-۲۰	۲۰-۳۰	استان	فراوانی	دکتر	کارشناسی ارشد	کارشناسی	ابتدایی	دوره اول متوسطه	دوره دوم متوسطه	دوره کارشناسی	مرد	زن
۷	۸	۷	البرز تهران	۱۷ ۵	۸	۲	۱۲	۱۵	۲	۱	۴	۹	۱۲

ابزار گردآوری تجارب، مصاحبه و همچنین قالب نوشتاری از نوع پرسش‌نامه باز پاسخ بوده است که برخی از معلمان تجربه‌های خود را به صورت مکتوب و برخی به صورت شفاهی ارائه نموده‌اند. تحلیل گردآوری داده‌ها از نوع تحلیل مضمونی که بدنبال بیرون کشیدن مضامین هر داستان است (ریسمن، ۱۹۹۴، به نقل از خنیفر و مسلمی، ۱۳۹۷: ۱۵۷) بوده و با روش کدگذاری سه مرحله‌ای کدگذاری باز، کدگذاری محوری و استخراج مقوله‌ها صورت گرفته است که حاصل این کدگذاری دسته‌بندی یافته‌ها در سه بخش چرایی، چگونگی و نتایج کاربرد هنر در آموزش و تدریس موضوعات غیرهنری بوده است. این

نویسنده اول: حسنعلی گرمابی شناسایی آموزه ها و نتایج تجارب معلمان در زمینه کاربرد هنر... دسته بندی در حین و فرایند کدگذاری، مرور و بازبینی کدها حاصل شده است و پژوهشگر پس از کدگذاری استقرایی هر کدام از متن های پیاده شده از مصاحبه ها و تجارب، به مرور به این دسته بندی دست یافت سپس بر مبنای آن کدگذاری را به پایان رساند. از آنجا که پایایی در تحقیقات کیفی به معنای سازگاری یا اتکا پذیری است به این معنا که نتایج تحقیق به نظرات دیگران هم دارای معنا هماهنگ و قابل اعتماد است (عطاران، ۱۳۹۵)، نتایج در اختیار مشارکت کنندگان و همچنین یکی از همکاران قرار گرفته تا پایایی یافته ها حاصل آید. برای بررسی روایی نیز از روش بازبینی کدها و مقوله های استخراج شده توسط مشارکت کنندگان استفاده شده و نظرات آنان در مورد روایی یعنی آیا آنچه گفته می شود با پدیده صدق می کند؟ اعمال گردیده است.

یافته ها

همان طور که در روش شناسی اشاره شد تحلیل متن تجارب گردآوری شده منجر به یافته هایی در ۳ بخش چرایی، چگونگی، نتایج و کاربرد هنر در آموزش و تدریس موضوعات غیرهنری گردید که در اینجا این چهار بخش به تفکیک ارائه می گردد.

۱- چرا معلمان از قابلیت های هنر در آموزش و تدریس موضوعات غیر هنری استفاده نموده اند؟

جدول (۲) حاوی مصادیق، گزاره ها و کدهای مربوط به مقوله و مضمون چرایی کاربرد هنر در آموزش است و برای پاسخ به این پرسش تنظیم گردیده است.

جدول (۲): گزاره ها، مصادیق و کدهای مربوط به چرایی کاربرد هنر

شماره تجربه	مصادیق و گزاره ها	شماره تجربه	مصادیق و گزاره ها
۱	(۱) تثبیت آموزش و یادگیری مطالعات اجتماعی در دانش آموزان دارای نیاز ویژه	۲	(۲) استفاده از هنر برای اثربخش سازی آموزش مجازی
۳	(۳) انتقال ارزش ها	۴	(۴) انتقال ارزش ها، آموزه های اخلاقی (۵) انتخاب بازیگران به قصد تربیت اجتماعی و عاطفی آنان
۵	(۶) آموزش اثربخش حروف الفبا (۷) آموزش نکات اخلاقی به صورت ضمنی	۶	(۸) آموزش مفاهیم دینی در قرآن پایه اول ابتدایی
۷	(۹) مشکلات کلاس برخط و کم توجهی شاگردان	۸	(۱۰) ارتقاء اثربخشی آموزش مجازی و به طور ویژه اثربخشی فیلم آموزشی تولید شده توسط معلم
۹	(۱۱) استفاده از نقاشی همگانی برای حل مشاجرات دانش آموزان و اهداف معنوی	۱۰	(۱۲) ارتقاء اثربخشی آموزش مجازی و به طور ویژه اثربخشی فیلم آموزشی تولید شده توسط معلم
۱۱	(۱۳) بهره گیری از موسیقی به قصد بالا بردن دقت شاگردان به درس آرش کمانگیر	۱۲	(۱۴) استفاده از نقاشی در تخته برای جبران کمبود وسایل آموزشی مورد نیاز (۱۵) داشتن مهارت خط و نقاشی از سوی معلم
۱۳	(۱۶) تدریس مؤثر نشانه های حروف الفبا	۱۴	(۱۷) تدریس مؤثر استثنای فارسی اول
۱۵	(۱۸) استفاده از هنر برای	۱۶	(۱۹) استفاده از هنر برای آموزش

نویسنده اول: حسنعلی گرمابی شناسایی آموزه ها و نتایج تجارب معلمان در زمینه کاربرد هنر...

شماره تجربه	مصادیق و گزاره ها	شماره تجربه	مصادیق و گزاره ها
	آموزش دلچسب کار با پرگار		زوایای داخلی چند ضلعی
۱۷	(۲۰) استفاده از طنز نویسی، سرودن شعر، نقاشی و نقالی در آموزش درس هفت خان رستم فارسی ششم	۱۸	(۲۱) استفاده از شعرخوانی و ساخت قصه از روی اشعار مولانا در زمینه آموزش مهارت های زندگی در فارسی ششم
۱۹	(۲۲) آشنایی دانش آموزان با نحوه مهارت نه گفتن جهت پیشگیری از آسیب های احتمالی	۲۰	(۲۳) استفاده از انیمیشن دارای جایزه اسکار برای اصلاح رابطه نامناسب دانش آموزان دارای وضعیت نامناسب اجتماعی اقتصادی با مدرسه و عوامل آن
۲۱	(۲۴) سخت و خسته کننده بودن ریاضی (۲۵) عدم ارتباط مناسب دانش آموزان با ریاضی (۲۶) گله از پیچیدگی ریاضی	۲۲	(۲۷) اثربخشی آموزش تاریخ به دلیل روایت گونه بودن آن

در جدول (۲) ۲۷ گزاره درباره چرایی و دلایل استفاده قابلیت های هنر از سوی مشارکت کنندگان ارائه شده است. بررسی این گزاره ها و دلایل نشان می دهد که اکثریت دلایل یعنی با فراوانی ۱۵، مربوط به تحقق بهتر اهداف آموزشی دروس مورد تدریس می باشد. ۶ مورد مربوط به اهداف فرادرسی و تربیتی، ۴ مورد مربوط به اثربخش سازی آموزش مجازی و جبران کمبود منابع آموزشی و مهارت هنری معلم هر کدام با فراوانی ۱ مورد می باشند که این اطلاعات در جدول (۳) آمده است.

جدول (۳): دسته بندی گزاره های مربوط به چرایی کاربرد هنر در آموزش

نام دسته	موضوع درسی	تسهیل تحقق اهداف آموزشی	فرادرسی	اهداف تربیتی	تسهیل تحقق	مجازی	آموزش	آفرینش سازی	وسایل	جبران کمبود معلم	مهارت هنری
شماره گزاره ها	۱۶، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۰، ۲۱، ۲۴، ۲۵، ۲۶، ۲۷	۳، ۴، ۵، ۷، ۱۱، ۲۲، ۲۳	۶	۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۰، ۲۱، ۲۲، ۲۳، ۲۴، ۲۵، ۲۶، ۲۷	۱۴	۱۵	۱۲	۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۰، ۲۱، ۲۲، ۲۳، ۲۴، ۲۵، ۲۶، ۲۷	۱۴	۱۵	
فراوانی (۲۷)	۱۵	۶	۴	۱	۱	۱	۴	۱	۱	۱	

بررسی محتوای گزاره ها نشان می دهد از ۱۵ گزاره ۶ مورد مربوط به درس فارسی بویژه فارسی اول ابتدایی ، ۶ مورد مربوط به درس ریاضی و دروس مطالعات اجتماعی و هدیه های آسمان هر کدام ۱ مورد بوده است که معلم برای تسهیل یادگیری موضوعات درسی از قابلیت های هنر استفاده کرده است. مشارکت کننده (۲۱) درباره دلایلی که موجب شده از هنر استفاده کند چنین می گوید: «درس ریاضی معمولاً یکی از سخت ترین و خسته کننده ترین دروس برای دانش آموزان است. تقریباً بیشتر دانش آموزان نمی توانند ارتباط خوبی با این درس برقرار کنند و همواره از پیچیدگی های این درس گله دارند. همین موضوع ناامیدی ای را در دانش آموزان به وجود می آورد که باعث می شود دانش آموزان در حین تدریس به توضیحات معلم دقت نکنند و تنها منتظر پایان زمان کلاس باشند». یا مشارکت کننده (۱۱) اظهار می دارد: «برای تدریس با الگوی پیش سازماندهنده، ابتدا باید یک مطلب یا مفهوم کلی از درس را عنوان می کردم. شعر کامل آرش کمانگیر که بخشی از آن در پایه چهارم آمده بود انتخاب کردم....شروع

نویسنده اول: حسنعلی گرمابی شناسایی آموزه ها و نتایج تجارب معلمان در زمینه کاربرد هنر... به خواندن کردم. آن شعر حماسی و زیبا در اواسط کار دانشجویها را دلزده و خسته کرد. ... در اواسط شعر صدای "خسته نباشید" از گوشه و کنار کلاس شنیده می شد. تأسف خوردم ... چرا شاگردان گوش نمی کردند... کتاب را بستم و کلاس تعطیل. جلسه بعد دوباره همان شعر را انتخاب کردم. اینبار خوانش آن را با یک موسیقی حماسی توأم کردم ...».

دسته دیگر گزاره های جدول (۲) به اهداف تربیتی و فرا درسی اختصاص دارد که در آن از قابلیت های هنر برای اهدافی مانند تربیت اجتماعی، اخلاقی، اصلاح رفتار و غیره استفاده شده است. مشارکت کننده (۳) می گوید: «به نظر من برای انتقال ارزش ها و دانش، زبان های گوناگونی وجود دارد مانند زبان موسیقی، نقاشی، قصه، شعر و تئاتر». مشارکت کننده (۴) بیان می کند: «... در انتخاب بازیگران خود نیز برخی اوقات ورود کرده و براساس اهداف تربیت اجتماعی و عاطفی برخی از بازیگران را خودم انتخاب می کردم». یا مشارکت کننده (۹) می گوید: «... نقاشی همگانی را برای حل مشاجرات دانش آموزان بین ۲ کلاس انتخاب کردم». مشارکت کننده (۲۰) نیز چنین گفته است: «یکی از مدارسی که درس می دهم از نظر وضعیت اجتماعی و اقتصادی می توان آن ها را جز طبقات پایین و فرودست جامعه به حساب آورد و از این رو وضعیت تحصیلی آن دانش آموزان خوب نیست و در کشاکش با معلمان و کادر اجرایی مدرسه، رابطه خوبی میان شان برقرار نیست. در چنین وضعیتی تصمیم بر آن داشتم تا در درس فرهنگ و هنر، طرحی نو دراندازم تا شاید دانش آموزانم با علاقه بیشتری در کلاس حاضر شوند و یا حداقل توجه بیشتری به درس اختصاص دهند تا بتوانم در خلال آن درباره درس و محیط پیرامون مان بیشتر صحبت کنیم».

دسته سوم گزاره ها مربوط به مشکلات کلاس های آموزش مجازی است که این کلاس ها در دوران کرونا برگزار شده اند و معلمان بدنبال اثربخشی آنان بوده اند. مشارکت

کننده (۷) می گوید: «با همه گیری کرونا، کلاس ها به صورت آنلاین و آفلاین برگزار شد و گاهی مدرسین متوجه می شدند که شاگردان وارد کلاس می شوند ولی تمرکز لازم را در کلاس ها ندارند و به نوعی فقط اسم آنها به عنوان حاضر در کلاس است. لذا به عنوان مدرس بر آن شدم تا این چالش را مرتفع نمایم. در همین راستا، بعد از هر جلسه یک فیلم یا یک متن در ارتباط با موضوع جلسه بارگذاری می نمودم و از شاگردانم درخواست داشتم که تحلیل های خود را در فضای مجازی ارسال نمایند». یا مشارکت کننده (۸) در این باره می گوید: «اینجانب پس از تأملات فراوان درباره نحوه اثربخشی به آموزش های مجازی، ... سعی می کردم محتوای آموزشی را ابتدا در قالب فیلم تدریس نمایم ... لیکن برای افزایش جذابیت فیلم ها، پس از تدوین چند فیلم تصمیم گرفتم موسیقی بی کلام را به عنوان زمینه به فیلم اضافه نمایم».

۲- معلمان چگونه از قابلیت های هنر در آموزش و تدریس موضوعات غیر هنری استفاده نموده اند؟

جدول (۴) حاوی مصادیق، گزاره ها و کدهای مربوط به مقوله و مضمون چگونگی کاربرد هنر در آموزش است و برای پاسخ به این پرسش تنظیم گردیده است.

جدول (۴): گزاره ها، مصادیق و کدهای مربوط به چگونگی کاربرد هنر

شماره تجربه	مصادیق و گزاره ها	شماره تجربه	مصادیق و گزاره ها
۱	✓ استفاده از شعر، تصاویر، کاردستی و نقاشی	۲	✓ درست کردن انیمیشن ✓ استفاده از داستان ✓ استفاده از موسیقی

نویسنده اول : حسنعلی گرمابی شناسایی آموزه ها و نتایج تجارب معلمان در زمینه کاربرد هنر...

شماره تجربه	مصادیق و گزاره ها	شماره تجربه	مصادیق و گزاره ها
	✓ ساخت فیلم توسط خود دانش آموزان ✓ تنظیم صدای فرود و فراز موسیقی بی کلام ✓ استفاده از نقاشی برای یادگیری هر قسمت داستان		
۳	✓ استفاده از نمایش ✓ استفاده از موسیقی برای صحنه ✓ تشکیل گروه های ۵ تا ۷ نفره ✓ انتخاب بازیگران، کارگردان، منشی ✓ صحنه، راوی ✓ آماده سازی نمایشنامه ✓ تنظیم موسیقی با صحنه ✓ استفاده از درون مایه طنز در پیشبرد پروژه	۴	✓ استفاده از ایفای نقش و نمایش پس از تدریس اولیه ✓ ارائه یک هفته فرصت تمرین به دانش آموزان ✓ تمرین در زمان خارج از کلاس درس ✓ اجرا در زنگ هنر ✓
۵	✓ خواندن شعر برای	۶	✓ نقاشی به قصد تصویر خوانی

شماره تجربه	مصادیق و گزاره ها	شماره تجربه	مصادیق و گزاره ها
	معرفی حروف به طور جداگانه ✓ انتخاب موسیقی ملایم و مناسب ✓ ایفای نقش و اجرای نمایش حروف الفبا از سوی دانش آموزان ✓ برقراری ارتباط بین بازیگران نقش حروف و ساخت واژه ✓ استفاده از نمایش عروسکی برای ایفای نقش حروف الفبا	✓ نصب نقاشی در تابلو ✓ تکلیف نقاشی یا کلاژ در مورد موضوع تدریس ✓ توضیح در مورد نقاشی ✓ ساخت قصه ✓ اجرای نمایش	
۷	✓ استفاده از فیلم و ارائه تکلیف آن برای تحلیل بعد از کلاس جهت نیاز آفرینی در مخاطبان به توضیحات کلاس	۸	✓ ساخت فیلم تدریس و استفاده از موسیقی بی کلام ✓ استفاده از نرم افزار camtesia برای تنظیم فیلم ✓ تنظیم موسیقی با موقعیت های

نویسنده اول : حسنعلی گرمابی شناسایی آموزه ها و نتایج تجارب معلمان در زمینه کاربرد هنر...

شماره تجربه	مصادیق و گزاره ها	شماره تجربه	مصادیق و گزاره ها
	مختلف فيلم ✓ نظرسنجی از شاگردان در مورد فيلم های با و بدون موسیقی		
۹	۱۰ ✓ استفاد از نقاشی ✓ قرائت قرآن قبل از رنگ آمیزی نقاشی ها ✓ ساخت فيلم کوتاه از پروژه ✓ عکاسی از بچه ها ✓ استفاده از سالن طبقات ساختمان مدرسه برای نمایش نقاشی گروهی ✓ سفارش به آوردن مدادرنگی به دانش اموزان بدون گفتن چرایی آن ✓ رنگ آمیزی ۲۰۰ متر نقاشی و هر دانش آموز ۱ متر ✓ برگزار نشدن کلاس ها		✓ استفاده از فيلم و تصاویر متحرک ✓ ساخت اسلاید های آموزشی ✓ استفاده از موسیقی بی کلام در فيلم ها ✓ پخش موسیقی نیمه شب برای مشاهده تصویر راز نیاز شبانه پیامبر در غار حرا ✓ حذف موسیقی برای فيلم های آموزشی درس ریاضی بدلیل افزایش دقت ✓ اضافه کردن موسیقی به فيلم های آموزشی دروس علوم، هدیه آسمان

شماره تجربه	مصادیق و گزاره ها	شماره تجربه	مصادیق و گزاره ها
	موقع رنگ آمیزی ✓ بردن به اردوی زیارتی دانش آموزان فعال ✓ هماهنگی با مدیریت مدرسه و آموزش و پرورش		
۱۱	✓ موسیقی به عنوان ابزار کمکی در آموزش ✓ شعر آرش کمانگیر ✓ خواندن شعر با لحن مناسب و به همراه موسیقی مناسب	۱۲	✓ طراحی و نقاشی اشکال در تابلو قبل از آغاز کلاس ✓ دقت به عامل جنسیت در کشیدن نقاشی به دختران و پسران
۱۳	✓ نقاشی نشانه های حروف الفبا	۱۴	✓ کاردستی برای تدریس نشانه ✓ خواندن شعر برای نشانه ✓ بردن گیتار به کلاس و نواختن گیتار و خواندن شعر
۱۵	✓ استفاده از برس قلم مو به جای نوک مداد در پرگار	۱۶	✓ رنگ آمیزی رأس ها و زوایای مثلث ✓ برش زاویه های مثلث

نویسنده اول : حسنعلی گرمابی شناسایی آموزه ها و نتایج تجارب معلمان در زمینه کاربرد هنر...

شماره تجربه	مصادیق و گزاره ها	شماره تجربه	مصادیق و گزاره ها
	✓ کشیدن دایره ها با پرگار و تبدیل دایره ها به نقاشی ✓ استفاده از آبرنگ و گواش ✓ نصب نمونه کار دانش آموزان در تابلو		✓ کنار هم قرار دادن زوایا و تشکیل زاویه ۱۸۰ درجه
۱۷	✓ انتخاب یکی از دانش آموز دارای هنر شاعری و نقاشی ✓ هدایت دانش آموز به استفاده از هنر خود در شاهنامه خوانی و نقلی	۱۸	✓ استفاده از فناوری برای تلفیق هنر ✓ انتخاب شعر زیبا از مثنوی مولانا ✓ شعرخوانی گروهی با موسیقی ✓ به نثر در آوردن شعر مولانا
۱۹	✓ توضیح داستان نمایش به دانش آموزان ✓ ایفای نقش معلم و دانش آموزان در موقعیت ساختگی ✓ گفتگو درباره نحوه کنش و موضع گیری	۲۰	✓ نبود پروژکتور و پرده نمایش و استفاده از لپ تاپ شخصی ✓ پخش ۲ انیمیشن در درس فرهنگ و هنر ✓ پخش آهنگ پاپ در کلاس ✓ نواختن آهنگ با ضربات دست و پا

شماره تجربه	مصادیق و گزاره ها	شماره تجربه	مصادیق و گزاره ها
	دانش آموزان در موقعیت ساختگی برای		
۲۱	✓ کشیدن آدمک در تابلو ✓ داستان سازی و شخصیت بخشی به آدمک ✓ استفاده از نام دانش آموزان برای آدمک ✓ جلب توجه دانش آموزان به توضیحات ✓ تصویر آدمک به جای مثلث و مربع در آموزش تبدیل هندسی تقارن، انتقال و دوران	۲۲	✓ توضیح کلیات داستان برای دانش آموزان ✓ انتخاب بازیگران از بین دانش آموزان ✓ شرح فعالیت بازیگران ✓ اجرای نمایش اصلی ✓ استفاده از صندلی داغ تئاتر مجادله برای پرسش از بازیگران درباره نقش و دلایل کارهای آنان ✓ جمع بندی گفتگوها

مصادیق و گزاره های جدول (۴) مربوط به چگونگی استفاده از قابلیت های هنر در آموزش و تدریس موضوعات غیر هنری است که می توان آن ها را حداقل از دو جنبه مورد بررسی قرار داد جنبه اول مربوط به رشته های هنری مورد استفاده توسط معلمان و دانش آموزان است که جدول (۴) نشان می دهد

نویسنده اول: حسنعلی گرمابی شناسایی آموزه ها و نتایج تجارب معلمان در زمینه کاربرد هنر... رشته ها و فعالیت های هنری شعر، کاردستی، طراحی و نقاشی، قصه گویی، نمایش، موسیقی و هنرهای شنیداری و فیلم از سوی معلمان و دانش آموزان در هنگام تدریس مورد استفاده قرار گرفته اند که البته این رشته ها در برخی موقعیت ها به تنهایی و در برخی موارد به صورت ترکیبی یا در کنار هم مانند شعر همراه با موسیقی تجربه (۵)، موسیقی همراه با نمایش تجربه (۲)، شعر و قصه گویی تجربه (۱۸) به کار گرفته شده اند.

جنبه دیگر گزاره های مربوط به چگونگی کاربرد هنر در آموزش، فعالیت ها، خرده فعالیت ها و مراحل است که از سوی معلمان و شاگردان در هنگام به کارگیری رشته های هنری صورت پذیرفته و هر کدام از آن ها به تشخیص معلم پیش بینی و اجرا گردیده است. اهمیت این نکته از آن جهت است که به کارگیری یک رشته هنری خاص از سوی معلمان مختلف، علیرغم برخی تشابهات، دارای تفاوت هایی در نحوه پیاده سازی و اجرا است که وجه هنری تدریس و خلاقیت معلمان را از یک سو و همچنین وجه هنری استفاده از هنر در تدریس را مطابق گفته برنافورد و دیگران (۲۰۰۱) نمایان می سازد. برای مثال مشارکت کننده (۲۲) در مورد استفاده از نمایش چنین گفته است: «در این تدریس سعی بر آن بود قسمت حمله مغول به ایران را با استفاده از روش صندلی داغ در تئاتر مجادله، برای دانش آموزان اجرا کنیم. تئاتر مجادله شیوه ای نمایشی است که در آن داستان در یک موقعیت بحرانی یا سرکوب شده به پایان می رسد و بینندگان و خود شخصیت ها می توانند بعد از پایان نمایش احساسات و راه حل های خود را جهت حل شدن مشکل داستان مطرح کنند. صندلی داغ یکی از روش های تئاترهای مجادله می باشد که در پایان نمایش، بینندگان از شخصیت های داستان سؤالاتی را می پرسند و افرادی که شخصیت ها را بازی کرده اند باید همچنان در نقش خود باقی مانده و از منظر

نقش خود به سؤالات بینندگان پاسخ دهند». در همین راستا مشارکت کننده (۳) نحوه استفاده از نمایش را چنین بیان کرده است: «پس از تدریس درس که در قالب داستان در درس فارسی ارائه شده بود از دانش‌آموزان می‌خواستم بازیگرانی را انتخاب و آن درس را خارج از کلاس در قالب نمایش و ایفای نقش تمرین کرده و در زنگ هنر اجرا نمایند... پس از آنکه بازیگران انتخاب شدند زمان اجرای نمایش که در یکی از جلسات درس هنر بود تعیین می‌گردید و یک هفته به بازیگران زمان داده می‌شد که پروژه نمایش را دنبال نموده و آماده شوند... پس از آمادگی آنان نمایش اجرا می‌شد». نمونه دیگر در مورد وجه هنری و خلاقانه بودن کاربرد هنر تجربه مشارکت‌کنندگان (۴) و (۷) است که برای تدریس درس هفت خان رستم در فارسی ششم ابتدایی، اولی از نمایش و دیگری با استفاده از نقالی همراه با نقاشی آن را تدریس نموده اند.

نکته حائز اهمیت دیگر در چگونگی کاربست هنر رعایت برخی از مواردی است که از سوی مشارکت‌کنندگان توصیه شده است برای مثال مشارکت کننده (۱۰) در مورد به کارگیری موسیقی در فیلم های آموزشی می گوید: «تصمیم گرفتم اسلاید هارو به فیلم تبدیل کنم ... برای همین در زمینه فیلم موسیقی های ملایم و بی کلام اضافه می کردم ... اما بعد مدتی که کار بچه ها رو با قبل مقایسه کردم احساس کردم مطالب قبلی رو که فقط صدای خودم و توضیحات مباحث بود رو بهتر فهمیده بودند و جدیداً خیلی سؤالاتشون زیاد شده موسیقی رو از زمینه اصلی حذف کردم و فقط ابتدای فیلم و پایان رو موسیقی گذاشتم. حدسم درست بود موسیقی زمینه تمرکز رو از بچه ها گرفته بود اما برعکس درس ریاضی دروسی مثل علوم و مطالعات و هدیه ... هرچقدر که در زمینه از موسیقی های بی کلام و صدا های گفته شده در متن استفاده می کردم

نویسنده اول: حسنعلی گرمابی شناسایی آموزه ها و نتایج تجارب معلمان در زمینه کاربرد هنر... تصور و تجسم متن درس خیلی بهتر می شد». مشارکت کننده (۱۲) عامل جنسیت را چنین یادآور شده است: «برای دخترها تصاویری که مورد پسند دخترهاست و برای پسرها آنچه پسرها دوست داشتند را می کشیدم».

۳- استفاده معلمان از قابلیت های هنر در آموزش و تدریس موضوعات غیر هنری چه نتایجی به دنبال داشته است؟

جدول (۵) حاوی مصادیق، گزاره ها و کدهای مربوط به مقوله و مضمون چگونگی کاربرد هنر در آموزش است و برای پاسخ به این پرسش تنظیم گردیده است.

جدول (۵): گزاره ها، مصادیق و کدهای مربوط به نتایج کاربرد هنر

شماره تجربه	مصادیق و گزاره ها	شماره تجربه	مصادیق و گزاره ها
۱	(۱) شگفت زدگی دانش آموزان (۲) جالب بودن برای شاگردان (۳) لذت بردن (۴) غبطه خوردن دانش آموزان قبلی (۵) ارتباط با محیط واقعی	۲	(۸) یادگیری کامل ریاضی (۹) تصویرسازی ذهنی توسط شاگردان

شماره تجربه	مصادیق و گزاره ها	شماره تجربه	مصادیق و گزاره ها
	(۶) تقویت خلاقیت (۷) قابل فهم شدن		
۳	(۱۰) تزریق روحیه شادی به کلاس (۱۱) آشنایی شاگردان با نحوه درماندگی والدین در کنترل رفتاری دختر جوان و ارائه راه حل با بارش مغزی	۴	(۱۲) لحظه شماری بازیگران برای اجرا (۱۳) افزایش انگیزه دانش آموزان (۱۴) جذابیت کلاس (۱۵) شادابی کلاس (۱۶) علاقه مندی به مطالعه شاهنامه (۱۷) لحظات خاطرانگیز و به یاد ماندنی برای معلم (۱۸) کمک به ارتباط عاطفی معلم و شاگرد و مدیریت کلاس
۵	(۱۹) درگیرسازی بینندگان و فعال شدن آنان (۲۰) علاقه مندی دانش آموزان ضعیف به ایفای نقش	۶	(۲۱) آشنایی دانش آموزانی که هنوز امادگی خواندن ندارند با مفاهیم دینی
۷	(۲۲) توجه به توضیحات	۸	(۲۳) ترجیح و اعلام رضایت

نویسنده اول : حسنعلی گرمابی شناسایی آموزه ها و نتایج تجارب معلمان در زمینه کاربرد هنر...

شماره تجربه	مصادیق و گزاره ها	شماره تجربه	مصادیق و گزاره ها
	کلاس برخط بدلیل نیاز به آن ها برای تحلیل فیلمی که بعد از کلاس به آنها ارائه می شود		از فیلم های با موسیقی از سوی ۸۰ درصد دانشجویان
۹	(۲۴) دیدنی بودن چهره های دانش آموزان هنگام آمادگی برای رنگ آمیزی (۲۵) وجود انگیزه و هیجان در دانش آموزان (۲۶) کسب رتبه سوم در نقاشی همگانی در منطقه (۲۷) خنده ها و هیجانات دانش آموزان (۲۸) افزایش صمیمت بین شاگردان (۲۹) ملموس شدن رفاقت ها (۳۰) حل اختلاف ۲ کلاس دارای اختلاف (۳۱) دیده شدن آثار	۱۰	(۳۵) دنبال کردن اسلاید با رغبت بیشتر

شماره تجربه	مصادیق و گزاره ها	شماره تجربه	مصادیق و گزاره ها
	پروژه در روح و روان دانش آموزان (۳۲) نمازخوان شدن برخی دانش آموزان در اردو (۳۳) جاری شدن اشک خوشحالی از چشم معلم هنگام رنگ آمیزی (۳۴) رضایت قلبی و سپاسگزاری خداوند بدلیل موفقیت اجرای پروژه		
۱۱	(۳۶) کف بلند و مرتب و تشویق عالی پایان شعر	۱۲	(۳۷) نگاه کردن با اشتیاق دانش آموزان به تصاویر (۳۸) ذوق دانش آموزان (۳۹) ساکت نشستن دانش آموزان (۴۰) یادگیری نقاشی از سوی تقلید
۱۳	(۴۱) ملکه ذهن شاگردان شدن حروف الفبا	۱۴	(۴۲) ذوق بچه ها (۴۳) مرتب دست زدن

نویسنده اول: حسنعلی گرمابی شناسایی آموزه ها و نتایج تجارب معلمان در زمینه کاربرد هنر...

شماره تجربه	مصادیق و گزاره ها	شماره تجربه	مصادیق و گزاره ها
	(۴۴) خندیدن (۴۵) دانش آموزان شلوغ نیز در نیمکت نشستند (۴۶) لذت بردن		
۱۵	(۴۷) یادگیری مهارت کار با پرگار	۱۶	(۴۸) یادگیری دلیل ۱۸۰ درجه بودن مجموع زوایای مثلث باکنار هم قرار دادن سه راس زاویه و تشکیل نیم صفحه با روش اکتشافی هدایت شده
۱۷	(۴۹) سرانیدن شعر طنز براساس هفت خان رستم (۵۰) افزودن شرایط جامعه به عنوان خان هشتم	۱۸	(۵۱) وقت گذرانی د رکنار خانواده برای خواندن شعر (۵۲) رسیدن به اینکه گنج در خانه است
۱۹	(۵۳) اثر گذاری روش بهرتر از روش سخنرانی	۲۰	(۵۴) جمع شدن دانش آموزان کنار هم برای تماشای انیمیشن (۵۵) دقت و رغبت بیشتر (۵۶) همکاری بی نظیر دانش آموزان با من
۲۱	(۵۷) در حین خندیدن	۲۲	(۶۳) یادگیری ملموس تاریخ

شماره تجربه	مصادیق و گزاره ها	شماره تجربه	مصادیق و گزاره ها
	مطالب را می آموختند (۵۸) گسترش خودجوش داستان توسط دانش آموزان (۵۹) تمایل دانش آموزان دیگر برای استفاده از نام آنها (۶۰) خسته کننده نشدن ریاضی (۶۱) جذابیت پیدا کردن ریاضی (۶۲) یادگیری همراه با عواطف		توسط خود دانش آموزان (۶۴) بازسازی وقایع تاریخی و یادگیری عمیق آنها

فراوانی نتایج به دست آمده نشان می‌دهد که نتایج مربوط به تسهیل تحقق اهداف عاطفی با فراوانی ۳۹ بیش از سایر موارد بوده است و این نشان می‌دهد که کاربرد هنر جذابیت را به دنیای یادگیری تزریق می‌نماید. مشارکت‌کننده (۹) در این باره گفته است: «وقتی دانش‌آموزان ... وارد سالن‌های دبیرستان شدند چهره هاشون دیدنی بود ... در حین نقاشی شاهد خنده‌ها، رفاقت‌ها، صمیمیت‌ها و هیجانانی بودم که تابحال ندیده بودم و اشک از چشمانم جاری شد من قرار بود این دوتا کلاس روبهم وصل کنم کل مدرسه رو بهم وصل کردم». مشارکت‌کننده (۲۱) نیز چنین می‌گوید: «این موضوع سبب

نویسنده اول: حسنعلی گرمابی شناسایی آموزه ها و نتایج تجارب معلمان در زمینه کاربرد هنر... جلب توجه دانش آموزان به توضیحات شد و در عین خندیدن مطالب را هم می آموختند ... سایر دانش آموزان، خودشان با علاقه داستان را گسترش می دادند و تمایل داشتند از نام آن ها هم استفاده شود ... اکنون درس ریاضی نه تنها خسته کننده نبود، بلکه جذابیت پیدا کرده بود». و مشارکت کننده (۱) نیز این موارد را یادآور شده است: «بچه ها بسیار شگفت زده شده بودند بچه های پایه های بالاتر به حال دانش آموزانی که اکنون می خواندند غبطه می خوردند که ای کاش ما هم با این کتاب ها درس می خواندیم. زیرا تصاویر آنها بسیار زنده است. وقتی به شعر می رسیدند چون شعر سروده خودم (معلم) بود برای آنها جالب بود و بسیار لذت می بردند. همین طور از درست کردن کاردرستی خوششان می آمد و درکل با توجه به اینکه بچه هایی با نیازهای ویژه بودند کتاب جدید مطالعات اجتماعی را هیچ وقت جا نمی گذاشتند». مشارکت کننده (۱۴) نیز بیان می کند: «بعد از خواندن شعر و گفتن داستان، بچه ها به قدری ذوق زده شده بودند که مرتب دست می زدند و می خندیدند حتی دانش آموزان خیلی شلوغ کلاس هم که لحظه ای در جایشان بند نمی شدند خیلی آرام در نیمکتشان نشسته بودند و دست می زدند و همگی مشتاق بودند».

نکته دیگر در زمینه اهداف عاطفی این است که علاوه بر اینکه کاربرد هنر موجب علاقه مندی شاگردان به درس شده است به علاقه مندی معلم و احساس رضایت او نیز منجر گردیده است مشارکت کننده (۴) می گوید: «این روش تجارب زیباشناختی برای بنده به عنوان معلم نیز رقم می زد که پس از چندین سال آن لحظات هنوز در خاطرم زنده هستند و اکنون سعی می کنم لحظات زیباشناختی را در کلاس هایم ایجاد و تقویت نمایم و این امر به یکی از دغدغه ها و تاملات قبل و حین تدریس تبدیل شده است». یا مشارکت کننده (۹) چنین می گوید: «... اشک از چشمانم [از خوشحالی] جاری شد ... هر بار که آن خاطرات را با خودم مرور می کنم با احساس رضایت قلبی و بخاطر این لطف الهی که وظیفه ی خطیر معلمی را بردوش من به امانت نهاده شکر گزاری می کنم».

سایر آثار و نتایج کاربرد هنر که از سوی مشارکت‌کنندگان مورد اشاره قرار گرفته، تسهیل تحقق اهداف شناختی با فراوانی ۱۳، مهارتی با فراوانی ۸ و مدیریت کلاس با فراوانی ۴ مورد هستند. مشارکت‌کننده (۱۳) در زمینه تحقق اهداف شناختی درس خود می‌گوید: «... به این صورت که بعد از تدریس نشانه‌ها از دانش‌آموزان می‌خواهم نقاشی چیزهایی که نشانه تدریس شده در آن هست را بکشند و کلمه آن را زیر شکل بنویسند و اگر آن کلمه را نخوانده باشند خودم کلمه را می‌نویسم و دور نشانه‌ی تدریس شده را خط بکشند با این روش آن نشانه که در اول و یا آخر میاد بلکه ذهنشون میشه» یا مشارکت‌کننده (۲۲) گفته است: «درس تاریخ چون حالت داستانی و روایت گونه دارد این روش باعث می‌شود وقایع تاریخی به صورت ملموس و توسط خود دانش‌آموزان بازسازی شود و یادگیری معنادارتر و عمیق تری اتفاق بیافتد».

در زمینه تسهیل اهداف مهارتی مشارکت‌کننده (۱۵) می‌گوید: «این کار به دانش‌آموزان کمک می‌کند مهارت استفاده از پرگار را یاد بگیرند». یا مشارکت‌کننده (۱۲) می‌گوید: «آنقدر از روی تصاویر من برای انجام تکالیفشان تقلید و تکرار و تمرین کرده بودند که خودشان هم علاوه بر مفاهیم درسی کلی نقاشی یاد گرفته بودند».

دسته آخر اما نه کم اهمیت نتایج کاربرد هنر تسهیل مدیریت کلاس درس است که از سوی برخی مشارکت‌کنندگان مورد اشاره قرار گرفته است. برای مثال مشارکت‌کننده (۴) می‌گوید: «... این امر موجب افزایش انگیزه، جذابیت کلاس درس، تقویت ارتباط عاطفی معلم و شاگردان، شادابی کلاس و لذت زیباشناختی می‌گردید». یا مشارکت‌کننده (۲۰) می‌گوید: «همکاری بچه‌ها با یکدیگر و با من بی‌نظیر بود».

نویسنده اول: حسنعلی گرمابی شناسایی آموزه ها و نتایج تجارب معلمان در زمینه کاربرد هنر...
بحث و نتیجه گیری

کاربرد قابلیت های هنر توسط معلمان در آموزش و تدریس موضوعات غیر هنری در این مطالعه مورد کاوش قرار گرفت تا در راستای زمینه سازی و ترویج بهره گیری از دنیای ارزشمند هنر در تعلیم و تربیت و کاستن از تعداد کلاس های بی روح و خشک گامی به پیش رود. حاصل کاوش و تحلیل تجارب معلمان بهره گیر از دنیای هنر شامل سه دسته یافته مربوط به چرایی، چگونگی و نتایج کاربرد هنر در آموزش و تدریس موضوعات غیر هنری بود. در قسمت چرایی، دغدغه و دلمشغولی معلمان نسبت به اهداف آموزشی دروس، اهداف تربیتی و فرادرس، اثربخشی آموزش های مجازی، جبران کمبود وسایل آموزشی و مهارت هنری معلم به ترتیب بالاترین تأثیر را در استفاده از هنر و قابلیت های آن داشته اند. این یافته ها با یافته های سنآپاتی (۲۰۱۹) مبنی بر اقدامات بیشتر معلمان و رشد همه جانبه شخصیت شاگردان (اهداف تربیتی) همخوانی دارد. در بخش چگونگی، رشته های هنری به کار گرفته شده، فنون و راهبردهای اتخاذ و اجرا شده در فرایند به کارگیری هنر استخراج گردید که نشان داد معلمان با خلاقیت خود راهبردها و فنون مختلفی هنر را در موقعیت های مختلف تدریس به کار بسته اند این موضوع وجه هنری تدریس را به صورت عام و کاربرد هنر را به صورت خاص نمایان می سازد. این یافته با یافته های گرمابی و دیگران (۱۳۹۴) و برنافورد و دیگران (۲۰۰۱) مبنی بر هنرگونه بودن تدریس و همچنین هنرگونه بودن خود کاربرد هنر در تدریس همخوانی دارد و این راهبردها و فنون حاوی آموزه های ارزشمندی برای سایر معلمان به ارمغان می آورد. در دسته نتایج کاربرد هنر، ۶۰ درصد گزاره ها (۳۹ از ۶۴ مورد) مربوط به تسهیل تحقق اهداف عاطفی بود که نشان می دهد استفاده از هنر موجب علاقه مندی شاگردان به کلاسهای درس می گردد. این یافته با یافته های عابدینی و رضایی (۱۴۰۰) مبنی بر عشق به یادگیری، سویچ (۲۰۱۸) مبنی بر درگیری و فعالیت شاگردان و کارپتر و گاندارا (۲۰۱۸) در خصوص افزایش انگیزه

درونی مطابقت دارد. علاوه بر تسهیل تحقق اهداف عاطفی، تسهیل تحقق اهداف شناختی، مهارتی و مدیریت کلاس نیز از یافته های بخش نتایج کاربرد هنر هستند که قبلاً مورد اشاره قرار گرفته اند و آنها با نتایج پژوهش های سنپاتی (۲۰۱۹) مبنی بر رشد همه جانبه شاگردان، کیرکهام و کید (۲۰۱۵) مبنی بر مؤفقییت در آزمون ها، کامیل و استیو (۲۰۲۰) در خصوص بهبود جنبه ی اجتماعی و پریولو (۲۰۰۹) در خصوص فهم عمیق در یادگیری همخوانی دارند .

نکته مهم دیگری که در این مطالعه روشن گردید مغفول ماندن کاربرد هنر در آموزش و تدریس همانند مغفول ماندن خود آموزش هنر (بلتینگ و بلتینگ، ۲۰۱۰) و محروم ماندن کلاس های درس از آن است. زیرا علیرغم آنکه پژوهشگر با نمونه گیری هدفمند از نوع موارد مطلوب، ۵۷ معلم را که نسبت به معلمان دیگر سابقه خوبی در عملکرد داشتند انتخاب کرده بود تنها توانست به ۲۲ تجربه دست یابد و اکثر معلمان انتخاب شده فاقد تجربه و تلاش نظام مند در زمینه کاربرد هنر بودند. این امر اهمیت تلاش در راستای ترویج بهره گیری معلمان از هنر در آموزش را آن هم با روشهای مختلف از قبیل الگودهی همانند آنچه در این مطالعه دنبال شده است، کلاس های آموزشی، تولید منابع آموزشی یادآور می سازد .

نکته پایانی در زمینه کاربرد هنر در آموزش و تدریس به تلفیق هنر با سایر دروس مربوط می شود. مطابق رویکردها و الگوهایی که مانند الگوی سیلوراستاین (۲۰۱۰) یا الگوی پیشنهادی برستین و ناتس (۲۰۱۰) در زمینه تلفیق هنر با سایر درسها وجود دارند در تلفیق هنر با سایر دروس ضروری است خود هنر نیز مورد توجه قرار گیرد و با کاستن آن به عنوان تزیین کلاس های درس یا تنها به عنوان رسانه آموزشی ارزش زدائی نگردد. مروری بر تجارب گردآوری شده نشان می دهد که در اکثر تجارب،

نویسنده اول: حسنعلی گرمابی شناسایی آموزه ها و نتایج تجارب معلمان در زمینه کاربرد هنر... هنر خادم و سایر موضوعات درسی مخدوم بودند. به عبارت دیگر در تلفیق هایی که صورت پذیرفته، کاربرد هنر به عنوان رسانه و ابزار برای تسهیل فرایند آموزش، تحقق اهداف آموزشی دروس غیر هنری، تحقق اهداف عاطفی و فراهم ساختن جو صمیمی و جالب بوده است و به خود هنر بسیار کمتر پرداخته شده است. البته لازم به ذکر است که این فعالیت ها و اقدامات معلمان از جنس هنر آنان بوده و در دوره آموزشی پیش از خدمت و ضمن خدمت، تقریباً آموزشی درباره تلفیق هنر و کاربرد آن در آموزش دریافت نکرده اند و خود با علاقه و احساس مسئولیتی که نسبت به ارائه تدریس اثربخش و جالب داشتند بدان روی آورده اند و از این حیث بسیار ارزشمند است.

براساس آنچه که گفته شد برای ترویج بیشتر کاربرد هنر در آموزش و تدریس و البته استفاده نظام مند و اصولی که از سوی صاحب نظران مربوطه توصیه گردیده پیشنهاد می گردد:

- پژوهش های بیشتر و گسترده تری درباره تجارب معلمان درباره استفاده از هنر صورت پذیرفته و دانش عملی بیشتری تولید گردد.
- اقدامات بیشتری از سوی متولیان آموزش های قبل و حین خدمت معلمان نسبت به کاربرد هنر در آموزش و تدریس صورت پذیرد.
- کسب شایستگی های حداقلی در رشته های هنری توسط معلمان، می تواند زمینه استفاده آنان از قابلیت های هنر را فراهم سازد.
- طرح های تشویقی در آموزش و پرورش نسبت به اقدام معلمان در زمینه کاربرد هنر، روایت و نشر تجارب می تواند به بهبود وضعیت کمک نماید.

منابع

خنیفر، حسین و مسلمی، ناهید (۱۳۹۷). اصول و مبانی روش های پژوهش کیفی، رویکردی نو و کاربردی (جلد اول). تهران: انتشارات نگاه دانش .

ضایی، منیره. (۱۳۸۸). تدوین الگوی نظری زیبایی شناسی و هنری در تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران. طرح پژوهشی پژوهشکده تعلیم و تربیت وزارت آموزش و پرورش .

سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی (۱۳۹۶). راهنمای درس هنر. تهران: شرکت افست .

شرفی، حسن. (۱۳۹۰). امکان کاربرد رویکرد تلفیق تولید هنری و مفاهیم علوم تجربی در آموزش هنر، فصلنامه نوآوری های آموزشی، (۳۹)، ۱۰، ۱۴۹-۱۱۹. پ

عابدینی، میمنت، و رضایی، ملوکه (۱۴۰۰). بررسی تأثیر آموزش هنر با رویکرد تربیت هنری بر علاقه به درس هنر و عشق به یادگیری. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، ۱۶ (۶۰)، ۱۲۷-۱۴۶

عطاران، محمد (۱۳۹۵). پژوهش روایی: اصول و مراحل. تهران: انتشارات دانشگاه فرهنگیان .

فتحی و اجارگاه، کورش. (۱۳۸۶). به سوی هویت های جدید برنامه درسی. تهران: انتشارات آبیژ .

فهمی فر، علی اصغر. (۱۳۸۶). جستارها: تفاوت آراء افلاطون و ارسطو در زیباشناختی و هنر. فصلنامه هنر و معماری (۲۶)، ۱۶، ۱۷۳-۱۹۸ .

نویسنده اول: حسنعلی گرمابی شناسایی آموزه ها و نتایج تجارب معلمان در زمینه کاربرد هنر...
قاسم پورمقدم (۱۳۹۶). مبانی و عناصر برنامه درسی مدارس والدورف آلمان.
پژوهش در برنامه ریزی درسی، (۵۴) ۱، ۷-۱.

کانت، ایمانوئل (۱۳۹۲). تعلیم و تربیت "اندیشه هایی در باره آموزش و پرورش"
ترجمه غلامحسین شکوهی، انتشارات دانشگاه تهران،

گال، مردیت؛ بورگ، والتر و گال، جویس (۱۳۸۶). روشهای تحقیق کمی و کیفی در
علوم تربیتی و روان شناسی (جلد اول). ترجمه احمد رضا نصر و همکاران. تهران:
انتشارات سمت .

گرمابی، حسنعلی؛ ملکی، حسن؛ بهشتی، سعید و افهمی، رضا (۱۳۹۴). طراحی
طراحی و اعتبار یابی الگوی بومی برنامه درسی دوره ابتدایی مبتنی بر مؤلفه های
زیبایی شناسی و هنر. فصلنامه مطالعات پیش دبستان و دبستان، (۲) ۳۲، ۱-۱.

لرکیان، مرجان. (۱۳۸۹). طراحی و اعتبار بخشی الگوی مطلوب برنامه درسی هنر
دوره ابتدایی. تهران: دانشگاه طباطبائی، رساله دوره دکتری .

ملکی، حسن و گرمابی، حسنعلی (۱۳۹۸). هویت هنری و زیباشناسانه برنامه درسی.
تهران: انتشارات آییز .

مهرمحمدی، محمود و امینی، محمد. (۱۳۸۰). طراحی الگوی مطلوب تربیت هنری
دوره ابتدایی و مقایسه آن با وضعیت موجود. فصلنامه علوم انسانی دانشگاه
الزهر، (۳۹) ۱۱، ۲۴۶-۲۳۹.

مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۳). آموزش هنر، چپستی، چرایی و چگونگی. تهران:
انتشارات مدرسه .

مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۰). تبیین چرخش زیباشناسانه در تعلیم و تربیت: درسهای خرد و کلان برای بهبود کیفیت آموزش با الهام از عالم هنر. فصلنامه تعلیم و تربیت، (۱۰۵)، ۲۷، ۱۱-۳۴.

Aden, F., & Theodotou, E. (۲۰۱۹). Reggio Emilia and the arts approach: Two exceptional examples of multimodal learning in early years. **Journal of Global Education and Research**, ۳(۲), ۱۵۸-۱۶۷.

Belting, Paul. E & Belting, Natalia maree. (۲۰۱۰). **the modern high school curriculum**. New Dehli: cosmo publications.

Broudy, Harry. (۱۹۷۱). Some duties of a theory of educational aesthetics. Included at: **aesthetics and problems of education**. Edited by: Ralph A. Smithe. University of Illinois Press Urbana, Chicaco, London.

Broudy, Harry. (۱۹۷۱). Some duties of a theory of educational aesthetics. Included at: **aesthetics and problems of education**. Edited by: Ralph A. Smithe. University of Illinois Press Urbana, Chicaco, London.

Burnaford, G., Aprill, A., & Weiss, C. (۲۰۰۱). **Renaissance in the classroom: Arts integration and meaningful learning**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Carpenter, T., & Gandara, J. (۲۰۱۸). Making connections: Collaborative arts integration planning for powerful lessons. **Art Education**, 71(۴), ۸-۱۳.

Camille, F., & Steve, S. (۲۰۲۰). How Arts Education Supports Social-Emotional Development: A Theory of Action. **State Education Standard**, ۲۰(۱), ۳۱-۳۵.

Eisner, Elliot. w. (۱۹۷۷). **Educating artistic vision**. New York: The Macmillan Company.

Eisner, Elliot. w. (۲۰۰۲). **The art and the creation of mind**. Yale university press/new haven and London.

Eisner, Elliot. w. (۲۰۰۵). **Reimagining schools: the selected works of Elliot w. Eisner**. Published in the USA and Canada by Routledge.

Ewing, Robyn (۲۰۱۷). The Creative Arts and Teacher Education. Included at: **The SAGE handbook of research on teacher education**. Edited by Clandinin, D. J., & Husu, J. (Eds.). Sage publication.

نویسنده اول : حسنعلی گرمابی شناسایی آموزه ها و نتایج تجارب معلمان در زمینه کاربرد هنر...

Fleming, J., Gibson, R., & Anderson, M. (۲۰۱۶). **How arts education makes a difference. Research examining successful classroom practice and pedagogy**. Abingdon, Oxon: Routledge.

Huey, Aw Young and Hussein Maimon Binit. (۲۰۱۲). Strengthening arts education: a case study in Kinya district Perak. **Proceedings management, agroindustry and tourism industry- ۸th international conference on humanities and social sciences**. April ۲۱th, ۲۰۱۲. Faculty of liberal arts, prince of Songkla University.

Kirkham, J. A., & Kidd, E. (۲۰۱۵). The effect of Steiner, Montessori, and national curriculum education upon children's pretence and creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 51(۱), ۲۰-۳۴.

LaJevic, L. (۲۰۱۳). Arts Integration: What Is Really Happening in the Elementary Classroom?. *Journal for Learning through the Arts*, 9(۱), n۱.

Lisa, LaJevic (۲۰۱۳). Arts Integration: What Is Really Happening in the Elementary Classroom?. *Journal for Learning through the Arts*, 9(۱), n۱.

Priolo, J. (۲۰۰۹). *Using art and mathematics together to help improve students' progress*, Doctoral dissertation, Caldwell College.

Listyani, L. (۲۰۱۹). The use of a visual image to promote narrative writing ability and creativity. *Eurasian Journal of Educational Research*. ۸۰ (۲۰۱۹). ۱۹۳, ۲۰۱, ۲۱۵, ۲۱۶. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ۱۲۱۱۶۲۳.pdf>

Savage, J. (۲۰۱۸). Music Education for All. *FORUM: for Promoting Comprehensive Education*, ۶۰(۱), ۱۱۱-۱۲۲.

Senapaty, hrushikesh. (۲۰۱۹). **Art integrated learning Guidelines**. New Delhi: Published by National Council of Educational Research and Training.

Smite, A. Ralph. (۲۰۰۴). Policy and arts education. included at : **Handbook of research and policy in art education**, Edited by Elliot. w Eisner and Michael , D. Day. pp. (۸۷-۹۲). Lawrence Erlbaum Associated, Inc.

Smite, A. Ralph. (۲۰۰۸). educational aesthetics and Policy. **the Journal of policy arts education review**. Vol: ۱۰۹, No: ۶, July/Agust ۲۰۰۸.



واکاوی و تبیین ابعاد و مولفه‌های برنامه درسی لایه‌ای در راستای دانش‌آموز-

محوری^۱

Analyzing and Explaining the Dimensions and Components of the Layered Curriculum in Line with the Student-Centered Approach

S. Sharafi, H. Momeni Mahmooye, A.

Akbari, T. Fallah Mahne

Abstract: To create a learner-centered learning environment, teacher and students must add new dimensions to their traditional roles. This research was conducted qualitatively and with thematic analysis approach. To achieve the set goal, a structured interview was conducted with ۹ of curriculum experts. The samples were selected in a purposeful manner based on specific criteria. Data analysis started from the first interview with MaxQDA software and coding was done after each interview. The data were analyzed by inductive thematic analysis. Finally, the findings from the interviews were compiled in the categories of basic, organizing and inclusive themes. Lincoln and Guba's four criteria were used to increase scientific accuracy. The results of the research showed that the qualitative model of Layered Curriculum after validation with Fuzzy Delphi method has the dimensions of Design, Goal, Content, Method, Student, Learning Environment, Learning Tasks, Teacher and Evaluation.

Keywords: Layered Curriculum, Thematic Analysis, Lincoln and Guba's Criteria

سکینه شرفی^۱، حسین مومنی مهموئی^۲، احمد

اکبری^۳، تورج فلاح مهنه^۴

چکیده: برای ایجاد محیط یادگیری یادگیرنده-محور، معلم و دانش‌آموزان باید ابعاد جدیدی به نقش‌های سنتی خود اضافه کنند. این پژوهش به شیوه کیفی و با رویکرد تحلیل مضمون انجام شد. برای دستیابی به هدف تعیین شده، مصاحبه ساختاریافته با ۹ نفر از متخصصین برنامه درسی انجام گردید. نمونه‌ها به شیوه هدفمند بر مبنای ملاک‌های مشخص انتخاب گردیدند. تجزیه و تحلیل داده‌ها از مصاحبه اول با نرم‌افزار مکس کیودا^۵ شروع و بعد از هر مصاحبه کدگذاری انجام گردید. داده‌ها به روش تحلیل مضمون استقرایی تجزیه و تحلیل شدند. در نهایت یافته‌های حاصل از مصاحبه‌ها در دسته‌های مضامین پایه، سازمان‌دهنده و فراگیر تدوین شدند. از چهار معیار لینکلن و گوبا^۶ برای افزایش دقت علمی استفاده شد. نتایج پژوهش نشان داد مدل کیفی برنامه درسی لایه‌ای پس از اعتباریابی با شیوه دلفی فازی دارای ابعاد طراحی، هدف، محتوا، روش، دانش‌آموز، محیط یادگیری، تکالیف یادگیری، معلم و ارزشیابی است.

واژگان کلیدی: برنامه درسی لایه‌ای، تحلیل مضمون،

معیارهای لینکلن و گوبا

۱. این مقاله مستخرج از پایان نامه دکتری دانشگاه آزاد اسلامی تربیت حیدریه انجام شده است. تاریخ دریافت مقاله:

۱۴۰۱/۰۵/۱۵، تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۷/۱۷

۲. دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی، دانشگاه آزاد اسلامی تربیت حیدریه، ایران، رایانامه:

sakinehsharafi48@gmail.com

۳. دانشیار گروه تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی تربیت حیدریه، ایران (نویسنده مسئول)، رایانامه:

momenimahmooyei@yahoo.com

۴. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی پردسکن، ایران، رایانامه: akbari.180@gmail.com

۵. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی تربیت حیدریه، ایران، رایانامه: turaj.fallah@yahoo.com

^۶ MAXQda

^۷ Lincoln & Guba

مقدمه

رشد و توسعه‌ی هر جامعه در گرو توان آموزشی آن جامعه است و کارایی هر نظام آموزشی را با سنجش میزان دستیابی دانش‌آموختگان آن نظام به هدف‌های آموزشی می‌توان برآورد نمود. هدف‌های آموزشی، همچنین تعیین‌کننده‌ی روش‌ها و برنامه‌های درسی هستند. روش‌های آموزشی سنتی که در آنها معلم تنها ارائه‌دهنده‌ی اطلاعات و دانسته‌ها و دانش‌آموز دریافت‌کننده‌ی غیرفعال آنهاست، برخاسته از نگاه یک‌بعدی به تعلیم و تربیت است که وظیفه‌ی آموزش و پرورش را تنها انتقال دانش به دانش‌آموزان می‌داند (آشوری، احمدی، شریعت، ۱۳۹۸). در آموزش قرن بیست و یکم، رویکردهای دانش‌آموز-محور بجای رویکردهای معلم-محور اهمیت یافته‌اند. برای ایجاد محیط یادگیری یادگیرنده-محور، هم معلم و هم دانش‌آموزان باید ابعاد جدیدی به نقش‌های سنتی خود در کلاس اضافه کنند (زیبک^۱، ۲۰۱۶). دانش‌آموزان باید در کلاس درس فعال و در فرایند یادگیری خود درگیر باشند و از سوی دیگر، معلمان باید فعالیت‌های کلاس درس را با نیازهای دانش‌آموزان منطبق کنند. بنابراین لازم است که جامعه، مدارس و کلاس‌هایی با این ویژگی برای دانش‌آموزان فراهم کند تا کیفیت نظام آموزشی ارتقا یابد (بواسحاقی، حاجی یخچالی، مروتی، ۱۳۹۵). یکی از اهداف آموزش و پرورش کمک به فراگیران است تا بتوانند از دانش خویش به طور موثری برای حل مسائل آینده زندگی خود بهره بگیرند. برخورداری از توانایی‌های لازم جهت حل موفقیت‌آمیز مسائل، موجب افزایش اعتماد به نفس و احساس ارزشمندی در فراگیران می‌شود (ساداتی و همکاران، ۱۴۰۰). دستیابی به این هدف مهم از طریق برنامه‌های درسی امکان‌پذیر خواهد بود. اهمیت برنامه درسی در نظام آموزشی تا جایی است که بسیاری از صاحب‌نظران این حوزه از تعلیم و تربیت، آن را قلب تپنده نظام آموزشی برشمرده‌اند (مهر محمدی، ۱۳۹۳).

^۱ Zeybek

نویسنده اول: سکینه شرفی واکاوی و تبیین ابعاد و مولفه‌های برنامه درسی لایه‌ای...

طراحی فعالیت‌های یادگیری مرتبط با تفاوت‌های فردی و قابلیت‌های هر دانش‌آموز، از طریق برنامه درسی لایه‌ای که توسط دکتر نانلی^۱ تدوین شد، میسر است. از طریق این روش، دانش‌آموزان فرصتی می‌یابند تا از نقاط قوت خود بهره گرفته و آموزش متفاوتی داشته باشند (نانلی، گنجل^۲، ۲۰۱۹). بر اساس بیان نانلی (۲۰۱۳: ۲۰۱)، برنامه درسی لایه‌ای به این دلیل چنین نام‌گذاری شده است که کل برنامه درسی در سه لایه به دانش‌آموزان ارائه می‌شود. هر لایه، نوع متفاوتی از تفکر یا عمق دانش یادگیرنده در ارتباط با یک مبحث یا واحد درسی را ارائه می‌نماید. دانش‌آموزان به روش خود در مورد مبحث، از طریق جمع‌آوری اطلاعات، بکارگیری و دستکاری آن اطلاعات و سپس تفکر انتقادی درباره موضوع مرتبط با بحث، کار می‌کنند (کائوهی^۳، ۲۰۱۶). ویژگی‌هایی که لایه‌های C، B و A باید داشته باشند به شرح زیر است:

لایه C

لایه زیرین، لایه C است که در آن دانش‌آموزان می‌توانند با انجام تکالیف، بالاترین نمره را کسب کنند. این لایه به دانش‌آموزان اجازه می‌دهد تا درباره موضوع، دانش کلی کسب کنند. در لایه C تکالیفی وجود دارد که به یادگیرندگان دیداری، لامسه‌ای و شنیداری توجه دارد (نانلی، ۲۰۲۰: ۱۳). گزینه‌های تکالیف که نیازمند شرح دادن، فهرست کردن، توصیف نمودن، دسته‌بندی کردن، بخاطر سپردن، تکرار کردن، پرکردن جای خالی، تشریح کردن، جمع‌بندی کردن، بحث نمودن، تجدید نظر کردن، تفسیر کردن و باز تعبیر نمودن است، ارائه می‌شوند (نانلی، گنجل^۲، ۲۰۱۹). از دانش‌آموزان انتظار می‌رود تا همه فعالیت‌هایی که انتخاب کرده اند را انجام دهند تا اجازه رفتن به لایه بعدی یعنی لایه B را داشته باشند (اوزوم^۴، پسن^۵، ۲۰۱۹).

^۱ Nunley

^۲ Gencel

^۳ Caughie

^۴ Uzum

^۵ Pesen

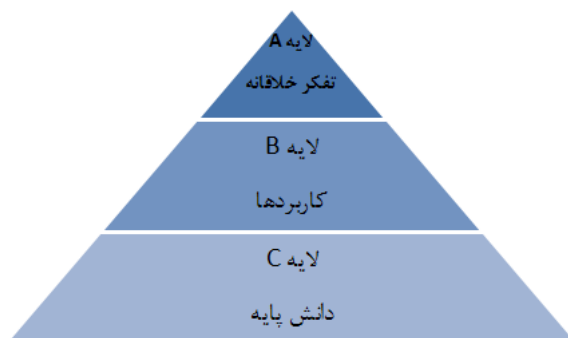
لایه B

بر اساس نظر نانلی (۱۹۹۸)، در لایه B، دانش‌آموزان اطلاعات جدیدی به اطلاعات ابتدایی کسب شده در لایه C می‌افزایند (مائورر^۱، ۲۰۰۹:۵). هدف از این لایه این است که به دانش‌آموزان اجازه دهد تا ارتباطی با موضوعات پیشین برقرار نمایند. لایه B نیازمند سطح بالاتری از تفکر نسبت به لایه C است. در لایه B دانش‌آموزان فرآوری نموده و دانشی را که در لایه C فرا گرفته‌اند به کار می‌بندند. دانش‌آموزان فعالیت‌های یادگیری را مجدداً سازماندهی کرده، استفاده نموده و طراحی می‌کنند، مسائل را حل کرده و با دانشی که از قبل آموخته‌اند طوفان فکری (بارش مغزی) می‌کنند. دانش‌آموزان در این لایه از ارزش‌ها، اصول اخلاقی و افکار شخصی در تحقیقات سستی استفاده می‌کنند (اوزوم، پسن، ۲۰۱۹).

لایه A

هدف لایه A کسب صلاحیت‌هایی در سطح ارزیابی و سنتز دانش‌آموزان بوده و شامل مهارت‌های تفکر سطح بالا می‌باشد. این لایه شامل تکالیفی نظیر نقد کردن، پیش‌بینی کردن، ارزیابی نمودن، تعیین اولویت‌ها، تصمیم‌گیری، مشارکت کردن، ترکیب نمودن، طراحی کردن و تولید کارهای خلاقانه و قابل اعتماد می‌شود. در این مرحله از دانش‌آموزان انتظار می‌رود تا نظراتی در مورد دو لایه قبلی تدوین نمایند. این پاسخ‌ها، پاسخ‌هایی شفاف، صحیح و معین به سوالاتی که پرسیده می‌شوند یا تکالیفی که آماده شده‌اند نمی‌باشد. بلکه از آنها کارهای اصیل خواسته می‌شود (نانلی، گنجلی، ۲۰۱۹).

^۱ Maurer



شکل ۱- لایه‌ها در برنامه درسی لایه‌ای (نانلی، ۲۰۰۴)

مطالعات جاری در مورد برنامه درسی لایه‌ای ابعاد زیادی از این روش را آشکار می‌سازد. یکی از این ابعاد مثبت، موفقیت تحصیلی و کارآیی آنچه آموخته شده می‌باشد (یilmaz^۱، ۲۰۱۰). میلر^۲ و تراش^۳ (۲۰۱۱)، دریافتند که دانش‌آموزان با استفاده از برنامه درسی لایه‌ای بطور موثر در دوره شرکت کرده و از مهارت‌های تفکر انتقادی در طول یادگیری اطلاعات استفاده می‌کنند. گملکسز^۴ و بیچر^۵ (۲۰۱۲)، بیان کردند که برنامه درسی لایه‌ای تاثیر مثبتی بر موفقیت و نگرش دانش‌آموزان در دوره را دارد. کک و ساهین^۶ (۲۰۱۴)، معتقدند رویداد برنامه‌ریزی درسی که توسط تئوری هوش چندگانه حمایت می‌شود، از رویکردهای یادگیری در برنامه جاری در موفقیت تحصیلی موثرتر بوده و عملکرد دانش عملی را تضمین می‌کند. کیلینچاسلان^۷ و شیمشک^۸ (۲۰۱۵)، دریافتند که روش برنامه درسی لایه‌ای بطور مثبت بر موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان و موفقیت طولانی مدت آنها تاثیر دارد. زیبک (۲۰۱۶)، بیان نمود مهارت‌های تفکر دانش‌آموزان با روش برنامه درسی لایه‌ای بهبود می‌یابد، توجه دانش‌آموزان راحت‌تر

^۱ Yilmaz

^۲ Miller

^۳ Trach

^۴ Gomleksiz

^۵ Bicer

^۶ Sahin

^۷ Kilincaslan

^۸ Simsek

جلب می‌شود و دریافت بیشتری از فعالیت‌هایی که بطور موثرتر انجام می‌شوند، خواهند داشت. دومان^۱ و اوزچلیک^۲ (۲۰۱۷)، نشان دادند که کاربرد برنامه درسی لایه‌ای در ارتقای نگرش دانش‌آموزان نسبت به دوره موثرتر از برنامه درسی کنونی بود. گنجل و ساراجالوگلو^۳ (۲۰۱۸)، دریافتند که تدریس لایه‌ای تأثیرات مثبتی بر تفکر انعکاسی دانش‌آموزان و یادگیری خود-تنظیم آنان دارد. در مطالعه انجام شده توسط اوزوم و پسین (۲۰۱۹) نشان داده شد کاربرد برنامه درسی لایه‌ای بطور مثبت بر موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر داشته و سطح موفقیت آنها را افزایش می‌دهد. بنابراین نظام آموزشی باید به فراگیران، روش‌های تفکر و انجام مستقلانه کارهایشان را آموزش دهد و آنها را افراد خلاق، مبتکر و خود تنظیم بار آورد (رنجدوست، عیوضی، ۱۳۹۲). تعلیم و تربیت باید در صدد پرورش افرادی باشد که می‌دانند، می‌توانند از آموخته‌های خود در عمل استفاده کنند و می‌خواهند از اطلاعات، دانسته‌ها و توانایی‌های خود برای حل مسائل واقعی یادگیری زندگی خود و دیگران استفاده کنند. بنابراین نقش و رسالت معلمان علاوه بر انتقال دانش و اطلاعات، زمینه سازی برای تربیت انسان‌هایی خودشکوفاست که برای زندگی بهتر خود و دیگران پس از شناسایی و انتخاب اطلاعات می‌توانند آنها را سازماندهی کنند و با دخل و تصرف در اطلاعات و مواد به تولید دانش بپردازند، دانشی که به آنان توانایی می‌دهد تا برای یادگیری بیشتر و موثرتر تلاش کنند (هاشمی، صفائی، صحرانشین، ۱۳۹۶). با توجه به نقش مهم نظام آموزشی در تربیت نیروی انسانی متخصص و مورد نیاز جامعه که بتواند حرکت جامعه را به سوی توسعه همگانی تسریع بخشد، اهمیت جنبه کیفی آموزش بیش از پیش نمایان می‌شود (فینچ^۴، ۲۰۱۱). بر مبنای اطلاعات داده شده در بالا می‌توان اذعان نمود باتوجه به پیشرفت‌های روز افزون علمی و آموزشی در دنیا، امروزه ما بیش از پیش

^۱ Dooman

^۲ Ozelik

^۳ Saracaluglu

^۴ Finch

نویسنده اول: سکینه شرفی واکاوی و تبیین ابعاد و مولفه‌های برنامه درسی لایه‌ای...

نیازمند اصلاح روش‌های آموزشی در سطح مدارس کشورمان هستیم و اتخاذ روش‌های فعال و یادگیرنده-محور در سطح مدارس ضرورتی اجتناب ناپذیر است، روش‌های نوینی که علاوه بر بهبود کیفی آموزش، در ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان جهت شرکت در فرآیند آموزشی تاثیر گذار هستند. بنا بر این چنانچه در پی بهره‌مندی از دستاوردهای اجرای برنامه درسی لایه‌ای در نظام آموزشی هستیم، دستیابی به درک جامع و یکپارچه از مفهوم این برنامه درسی لازم و ضروری به نظر می‌رسد. این پژوهش با هدف واکاوی و تبیین ابعاد و مولفه‌های برنامه درسی لایه‌ای در راستای دانش‌آموز محوری در صدد آن است که ضمن مطالعه متون و منابع مرتبط با پژوهش، به شناسایی ابعاد و مولفه‌های برنامه درسی لایه‌ای از دید متخصصان پرداخته و پس از اعتبارسنجی، نتایج را در اختیار برنامه‌ریزان درسی و جامعه آموزشی قرار داده و به سوالات زیر پاسخ دهد.

- ابعاد و مولفه‌های برنامه درسی لایه‌ای از دید متخصصین برنامه درسی

کدامند؟

- ابعاد و مولفه‌های برنامه درسی لایه‌ای چه ویژگی‌هایی دارند؟

پیشینه پژوهش

امیرخانی، عالی و عرفانی (۱۳۹۵) در تحقیق خود با عنوان «واکاوی الگوهای سازماندهی محتوای برنامه درسی دانش‌آموز-محور» بیان کردند بر خلاف رونق الگوهای دانش‌آموز محور در دوره‌هایی از سده گذشته، به دلیل مشکلات اجرایی هنوز الگوهای موضوع محور در سازمان دهی محتوای برنامه درسی ترجیح داده می‌شود و از الگوهای دانش‌آموز محور کمتر استفاده می‌شود. سیر و یوسف زاده (۱۳۹۷) در پژوهشی تحت عنوان «بررسی رابطه رویکرد دانش‌آموز-محور با خلاقیت دانش‌آموزان دوره متوسطه شهرستان فیروزکوه» بیان کردند. نتایج حاکی از اهمیت رویکرد دانش‌آموز-محور در ایجاد خلاقیت و همه مولفه‌های آن در دانش‌آموزان دوره متوسطه بود. سازمند و حسین‌بر در سال ۱۳۹۷ در نتایج پژوهش خود با عنوان «چگونگی مشارکت دانش‌آموزان در فرایند یاددهی و یادگیری» بیان کردند چون مشارکت فعال دانش‌آموزان در فرایند تدریس موجب درگیری ذهنی آنها و افزایش میزان یادگیری

می‌شود. بنابراین برای نیل به این هدف باید مسائلی همچون افزایش کیفیت تدریس، ایجاد تنوع در شیوه‌های تدریس مورد توجه واقع شود. کشاورز (۱۳۹۹)، در پژوهش خود با عنوان تاثیر روش آموزشی یادگیرنده-محور بر درک و یادگیری دانش‌آموزان به تاثیر مثبت روش آموزشی یادگیرنده-محور بر روی سرعت یادگیری دانش‌آموزان اشاره کرد. الداغی (۱۴۰۰) در نتایج تحقیقی با نام «تاثیر روش تدریس و یادگیری تعاملی بر پیشرفت مهارت‌های درک مطلب (متون ادبی و اطلاعاتی) دانش‌آموزان پسر پایه چهارم ابتدایی منطقه ۱۸ آموزش و پرورش شهر تهران» بیان کرده است. آموزش خواندن به روش مشارکتی بر همه سطوح درک مطلب (تمرکز و بازیابی صریح اطلاعات، استنباط مستقیم، تفسیر و تلفیق ایده‌ها و اطلاعات، بررسی و ارزیابی محتوا) دانش‌آموزان تاثیر معنادار داشته است

کائوهی (۲۰۱۶) در پژوهش خود به مطالعه «تاثیر مفهومی مدل آموزشی برنامه درسی لایه‌ای بر روی پذیرش دانش‌آموزان» پرداخت و بیان نمود که عوامل مرتبط با برنامه درسی لایه‌ای که بر روی عملکرد دانش‌آموزان بطور مثبت تاثیر می‌گذارد عبارتند از: انتظارات شفاف، انتخاب تکالیف، پاسخگویی دانش‌آموزان در مورد یادگیری و بازخورد از سوی معلم. وادل^۱ (۲۰۱۷) در پژوهشی با عنوان «آیا رویکرد برنامه درسی لایه‌ای به یادگیری متمایز، ممکن است با انتخاب شغل‌های تخصصی و انگیزه دانش‌آموزان به یادگیری علوم در دبیرستان مرتبط باشد» بیان نمود استفاده از رویکرد برنامه درسی لایه‌ای به یادگیری متمایز منجر به لذت بردن دانش‌آموزان از دروس علوم شده و به دانش‌آموزان اجازه می‌دهد با علاقه، تمایل و انگیزه بیشتری به تحصیل علم بپردازند و همچنین منجر به پیشرفت دانش‌آموزان می‌شود. ایلیمان^۲ و گنجل (۲۰۱۸) پژوهشی با نام «اقدام پژوهی در مورد برنامه درسی لایه‌ای در یک کلاس درس زبان انگلیسی» انجام داده و بیان نمودند، فلسفه آموزشی معاصر بر چگونگی یادگیری افراد متمرکز

^۱ Waddel

^۲ Iliman

نویسنده اول: سکینه شرفی واکاوی و تبیین ابعاد و مولفه‌های برنامه درسی لایه‌ای...

است. در یک فرایند یادگیری که دانش‌آموزان مسئولیت می‌پذیرند، فرصتی برای کسب یادگیری دائم از طریق مشارکت در فعالیت‌هایی که متناسب با نیازها و ویژگی‌های افراد است، فراهم می‌شود. برنامه درسی لایه‌ای با در نظر گرفتن ویژگی‌های فردی مانند سطح آمادگی، سبک یادگیری و بعد هوشی غالب، راه را برای طراحی فرایند آموزش و یادگیری هموار می‌کند. کک اکران^۱ و گوربوزتورک^۲ (۲۰۱۹) در پژوهشی با هدف «تعیین تاثیر برنامه درسی لایه‌ای بر روی مهارت‌های حل مسئله در دوره علم و فن‌آوری» بیان کردند دانش‌آموزان گروه کنترل در فعالیت‌های برنامه درسی لایه‌ای هم بصورت فردی و هم گروهی، مسئولیت پذیرفته و از مهارت‌های حل مسئله خود در هنگام روبرو شدن با مشکل استفاده کردند. نانلی و گنجل (۲۰۱۹) پژوهشی با عنوان «برنامه درسی لایه‌ای: اصول، برنامه‌ریزی، پیاده‌سازی و ارزشیابی» انجام دادند. آنها در این پژوهش عنوان کردند، دانش‌آموزان از طریق برنامه درسی لایه‌ای فرصتی برای بازتاب تفاوت‌های فردی، مهارت‌ها و نقاط قوت خود در محیط یادگیری می‌یابند. اوراکچی^۳ (۲۰۲۰) در تحقیق خود با نام «اهمیت برنامه درسی لایه‌ای در فرایند تدریس - یادگیری»، هدف از مطالعه را دادن اطلاعاتی درباره برنامه درسی بصورت مشروح و پوشش دادن اهمیت آن در فرایند تدریس - یادگیری عنوان کردند. اوراکچی در این پژوهش آورده است: برنامه درسی لایه‌ای از سه لایه تشکیل شده است که دانش‌آموزان را وادار می‌کند مرحله به مرحله کار کرده و از مهارت‌های سطح بالای تفکر استفاده نمایند.

برنامه درسی لایه‌ای یکی از مفاهیم جدید و نو بنیان در بین برنامه‌های درسی موجود در کشور ما بشمار می‌رود که شایسته تحقیق و پژوهش می‌باشد. با مطالعه و بررسی پژوهش‌های انجام شده در داخل کشور مشخص گردید در زمینه برنامه درسی لایه‌ای، پژوهشی انجام نشده و مطالعه و بررسی برنامه درسی لایه‌ای در مقاطع مختلف

^۱ Cok Akran

^۲ Gurbozturk

^۳ Orakci

تحصیلی در خارج از کشور بیانگر نتایج آموزشی مثبت و بروندادهای مفید و در خور توجه آن بوده است. لذا، ضرورت دارد که برنامه‌های درسی ما پاسخگوی نیازهای در حال تحول جامعه و بخش‌های متفاوت آن باشند. حرکت در این مسیر مستلزم وجود منابع و مستندات علمی و فراهم بودن فرهنگ کار علمی و عملی در عرصه‌های گوناگون می‌باشد.

روش شناسی پژوهش

از آنجا که ماهیت موضوع این تحقیق، واکاوی و تبیین ابعاد و مولفه‌های برنامه درسی لایه‌ای در راستای دانش‌آموز محوری می‌باشد، این پژوهش از دیدگاه هدف، کاربردی و از نظر راهبرد و روش، یک تحقیق کیفی است. در این نوع طرح، پژوهشگر به گردآوری و تحلیل داده‌های کیفی اولویت می‌دهد و در مرحله تفسیر، یافته‌های کیفی را تفسیر می‌کند. تحقیقات کاربردی به سمت کاربرد عملی دانش هدایت می‌شود. نتایج این نوع تحقیقات در تعلیم و تربیت، مثلاً در طراحی برنامه‌های درسی و کمک به اتخاذ تصمیم‌های مربوط به نظام آموزشی به کار می‌رود (سرمد، بازرگان، حجازی، ۱۳۹۴). در این پژوهش در راستای دستیابی به اهداف تعیین شده، پژوهشگر بر آن است تا ضمن مطالعه و بررسی متون، اسناد و منابع کتبی موجود، از طریق مصاحبه ساختاریافته با متخصصان برنامه درسی و بکارگیری شیوه تحلیل مضمون استقرایی، به شناسایی ابعاد و مولفه‌های برنامه درسی لایه‌ای، از دید متخصصان برنامه درسی پرداخته و آن را اعتبارسنجی و تبیین نماید. تحلیل مضمون فرایندی برای تحلیل داده‌های متنی است و داده‌های پراکنده و تحلیل متنوع را به داده‌های غنی و تفصیلی تبدیل می‌کند (براون^۱ و کلارک^۲، ۲۰۰۶). جامعه آماری این پژوهش متخصصین برنامه درسی در سطح کشور بودند. با استفاده از روش نمونه‌گیری به شیوه هدفمند ۹ نفر از متخصصین برنامه درسی بر اساس ملاک‌هایی چون: مدرک تحصیلی، آگاهی درباره دانش موضوعی، تجربه عملی

^۱ Brown

^۲ Clark

نویسنده اول: سکینه شرفی واکاوی و تبیین ابعاد و مولفه‌های برنامه درسی لایه‌ای...

و آشنایی با مسائل طراحی برنامه درسی به عنوان نمونه انتخاب گردیدند. لازم به ذکر است که علیرغم برنامه‌ریزی قبلی به دلیل شیوع گونه جدید ویروس کرونا (اومیکرون) و درجه و شدت زیاد بیماری‌زایی و سرایت‌پذیری این ویروس، جلسات حضوری برای انجام مصاحبه لغو و سوالات مصاحبه با مشورت استاد راهنمای پروژه تعیین و از طریق ایمیل و شبکه‌های اجتماعی در اختیار شرکت کنندگان در مصاحبه قرار گرفت. در طول زمان جمع‌آوری اطلاعات از متخصصین، در صورت تقاضای توضیحات اضافه، مطالب از طریق فایل صوتی یا در قالب پیام در اختیار مصاحبه شوندگان قرارداد شده است. ملاک اتمام مصاحبه با متخصصین، زمانی بود که دیگر اطلاعات جدیدی از مصاحبه شوندگان به دست نیامد و لذا مصاحبه تا رسیدن به مرحله اشباع یعنی پایان مصاحبه نهم ادامه پیدا کرد. معیار پی بردن به اشباع، تکرار داده‌های قبلی است. در واقع زمانی که در مصاحبه‌های در حال انجام، پژوهشگر صحبت و نظرات مشابهی را بطور مکرر می‌شنود، می‌تواند حدس بزند که به اشباع داده‌ها دست یافته است (گرادی^۱، ۱۹۹۸).

جدول ۱- ویژگی‌های جمعیت شناختی مصاحبه شوندگان

ردیف	جنسیت	تحصیلات	رتبه علمی	سنوات
۱	مرد	دکتری برنامه ریزی درسی	دانشیار، مدیر گروه برنامه درسی	۱۸ سال
۲	مرد	دکتری برنامه ریزی درسی	استادیار	۲۹ سال
۳	زن	دکتری برنامه ریزی درسی	استادیار، عضو هیئت علمی	۱۵ سال
۴	مرد	دکتری برنامه ریزی درسی	دانشیار، مدیر گروه برنامه درسی	۲۵ سال
۵	مرد	دکتری برنامه	استادیار	۱۸ سال

^۱ Geradi

ردیف	جنسیت	تحصیلات	رتبه علمی	سنوات
		ریزی درسی		
۶	زن	دکتری برنامه ریزی درسی	استادیار، عضو هیئت علمی	۲۲ سال
۷	مرد	دکتری برنامه ریزی درسی	استادیار	۱۵ سال
۸	زن	دکتری برنامه ریزی درسی	مدرس دانشگاه فرهنگیان	۲۵ سال
۹	زن	دکتری برنامه ریزی درسی	مدرس دانشگاه فرهنگیان	۲۲ سال

در این پژوهش بعد از دریافت اطلاعات از اولین مصاحبه، فرایند جمع‌آوری داده‌ها آغاز شد. متن مصاحبه‌ها به محض دریافت بر روی کاغذ پیاده‌سازی و بارها مطالعه و مرور گردید تا اطلاعات عینا و بدون حذفیات منتقل شود. جهت کدگذاری اولیه، متن مصاحبه‌ها بطور دقیق مطالعه و قسمت‌های قابل استفاده و مرتبط با موضوع پژوهش در قالب جملات و عبارات، مشخص و برجسته گردید. در طول مرحله کدگذاری باز، داده‌ها بررسی شده و متن مصاحبه‌های انجام شده و عبارات و مفاهیم مناسب و مقوله‌های مرتبط با آن، برای یافتن مولفه جدید یا اصلاح مولفه‌های احصا شده مورد مطالعه قرار گرفت. پس از تعیین شاخص‌ها کار بررسی و پالایش ادامه یافت. برای ارزیابی اعتبار داده‌ها از روش بازخورد اعضای شرکت کننده در پژوهش استفاده شد و صحت یافته‌ها و کدگذاریها مورد تایید قرار گرفت. در این پژوهش واحد ضبط، عبارات یا جملات مصاحبه شوندگان در نظر گرفته شده است. پژوهشگر به منظور مدیریت داده‌های بدست آمده، قسمت‌هایی از متن مصاحبه را که فاقد مضامین مناسب بودند را نادیده گرفته و در مقوله بندی دخالت نداده است.

نویسنده اول: سکینه شرفی واکاوی و تبیین ابعاد و مولفه‌های برنامه درسی لایه‌ای...

به دلیل اینکه تحقیق کیفی اصول و مبانی پارادایمیک متفاوت‌تری از تحقیق کمی دارد، شیوه‌های ارزیابی و تعمیم نتایج آن نیز متفاوت است. در برخی موارد حتی از واژگان اعتبار و روایی که در تحقیق کمی مرسوم است، نیز استفاده نمی‌شود (محمدپور، ۱۳۸۹). در این پژوهش، برای اعتبار سنجی داده‌های حاصل از مصاحبه با متخصصین برنامه درسی از روش لینکلن و گوبا استفاده شده است. روش ارزیابی لینکلن و گوبا جهت اعتبار سنجی پژوهش‌های کیفی بر اساس چهار محور اعتبار پذیری، تایید پذیری، تکرار پذیری و اثبات پذیری استوار است.

قابلیت اعتبار

در این پژوهش، مطابق نظر (لینکلن، گوبا، ۱۹۸۵)، از تکنیک مثلث‌سازی، درگیری طولانی مدت و مشاهده مداوم، تحلیل موارد منفی و کفایت ارجاعی استفاده شد. برای دستیابی به قابلیت اعتبار تلاش گردیده است تا از افراد متخصص و مجرب دعوت بعمل آید و مشارکت کنندگان در پژوهش با شیوه هدفمند و بر اساس ملاک‌های مشخص، انتخاب شوند. پس از بررسی متن مصاحبه‌ها مناسب‌ترین جملات و عبارات متون انتخاب گردید. برای جملات و عبارات انتخابی از متن مصاحبه‌ها، مناسب‌ترین واژه‌ها برگزیده شد. اعتبار داخلی تحلیل مضمون مصاحبه‌ها از طریق روایی صوری ارزیابی گردید. به منظور روایی محتوا از مشارکت کنندگان در پژوهش جهت حمایت از تولید مضمون یا تعیین مضامین سازمان دهنده و فراگیر، بازبینی و کنترل صحت مضامین تعیین شده استفاده شد. بدین جهت متن مصاحبه و مضامین استخراج شده به متخصصین شرکت کننده در پژوهش ارائه و از آنها خواسته شد درباره نحوه دسته بندی‌ها اظهار نظر کرده و در صورت داشتن ایراد، موارد را مشخص نمایند. موارد ذکرشده مورد توجه و بررسی قرار گرفت از نظرات تاییدی و تکمیلی اساتید راهنما و مشاور نیز در کلیه مراحل کار برای پیاده سازی متن مصاحبه‌ها، کد گذاری اولیه و تعیین مضامین پایه استفاده گردید.

قابلیت ثبات

اطمینان‌پذیری به درجه بازیافت‌پذیری و تکرار‌پذیری داده‌ها از سوی افراد دیگر اطلاق می‌شود. این مفهوم جانشین مفهوم پایایی در حوزه کمی است (عباس زاده، ۱۳۸۹). لینکلن و گوبا شاخص حسابرسی پژوهش را به عنوان ابزاری که قابلیت اطمینان پژوهش کیفی را افزایش می‌دهد معرفی کردند (گل افشانی، ۱۳۸۲). در پژوهش حاضر از حسابرسی تحقیق یعنی بررسی دقیق داده‌ها و کدگذاری‌های انجام شده استفاده شده و علاوه بر آن مرور مکرر کدگذاری‌ها توسط پژوهشگر و یک فرد مسلط جهت افزایش میزان ثبات پژوهش صورت گرفته است.

تایید‌پذیری

با استفاده از شاخص تایید‌پذیری، محقق نشان می‌دهد یافته‌های پژوهش عملاً و واقعاً مبتنی بر داده‌ها هستند (محمدپور، ۱۳۸۹) استراتژی اصلی برای رسیدن به تایید‌پذیری، دنباله حسابرسی است (کرفتینگ^۱، ۱۹۹۱). دنباله حسابرسی یک شرح شفاف از مراحل تحقیقات است. برای رسیدن به این استراتژی فعالیت‌هایی چون داده‌های خام، یادداشت‌ها، اسناد و ... به طور مداوم ثبت و مستندسازی می‌شوند. این کار برای این است تا اگر این اسناد به محقق دیگری داده شود هر دو به یافته‌های مشابهی دست یابند (خوگر، ۱۳۹۸). در این پژوهش، تشریح کامل مراحل پژوهش اعم از جمع‌آوری داده‌ها، تحلیل و شکل‌گیری مضامین به منظور فراهم نمودن امکان داوری پژوهش توسط مخاطبین صورت گرفته و فرایند انجام پژوهش در اختیار اساتید راهنما و مشاور گذاشته شده است تا نسبت به صحت نحوه انجام پژوهش اطمینان حاصل شود و از نظرات اصلاحی ایشان در طول مراحل کدگذاری استفاده شده است.

قابلیت انتقال‌پذیری

انتقال‌پذیری مشابه مفهوم اعتبار بیرونی در تحقیقات کمی است (مالترود^۲، ۲۰۰۱). انتقال‌پذیری با کاربرد‌پذیری یافته‌های پژوهش ارتباط دارد. انتقال‌پذیری درجه‌ای

^۱ Crafting

^۲ Malterud

نویسنده اول: سکینه شرفی واکاوی و تبیین ابعاد و مولفه‌های برنامه درسی لایه‌ای...

است که در آن نتایج یک مطالعه کیفی می‌تواند به یک محیط متفاوت دیگر نیز منتقل شده و برای یک جمعیت متفاوت به کار رود (محمدپور، ۱۳۸۹). در این پژوهش از توصیف غنی به عنوان ابزاری برای ایجاد انتقال پذیری استفاده و سعی شده است تا جزئیات بیشتری در مورد افراد شرکت کننده در پژوهش داده شود. علاوه بر آن در مورد فعالیت‌های انجام شده و ترسیم مسیر این پژوهش، به خوانندگان توضیحات دقیق و هدفمند ارائه شده است تا خوانندگان بتوانند انتقال پذیری آن را ارزیابی کنند.

یافته های پژوهش

ابعاد و مولفه‌های الگوی برنامه درسی لایه‌ای از طریق تحلیل محتوای کیفی داده‌های مربوط به منابع مرتبط با پیشینه تحقیق و تحلیل مضمون متون مصاحبه با خبرگان علمی شناسایی گردیدند. برای نمونه کدگذاری اولیه متن یکی از مصاحبه‌ها در جدول ۲ ارائه شده است:

جدول ۲- نمونه کدگذاری اولیه مصاحبه‌ها

عبارات مصاحبه	کدهای اولیه
اهداف برنامه درسی لایه‌ای چون متمرکز بر دانش‌آموز یا یادگیرنده است، اصطلاحاً دانش‌آموز محور ، فراگیرمحور یا حتی می‌توان گفت تجربه محور است.	۱-اهداف دانش‌آموز محور
شیوه تنظیم اهداف از ساده به مشکل یا از آسان به پیچیده می‌باشد.	۲-تنظیم اهداف از ساده به مشکل ۳-تنظیم اهداف از آسان به پیچیده
مدیریت یادگیری بر عهده خود دانش‌آموزان است.	۴-مدیریت یادگیری توسط دانش‌آموز
تنظیم اهداف برنامه درسی لایه‌ای متمایز از شیوه‌های مرسوم و سنتی است.	۵-تنظیم اهداف متمایز از برنامه درسی سنتی

عبارات مصاحبه	کدهای اولیه
دانش‌آموزان می‌توانند بر اساس سلائی و علائق خود نسبت به انتخاب محتوای درسی اقدام کنند.	۶- انتخاب محتوا توسط دانش‌آموزان بر مبنای علائق
دانش‌آموزان بر اساس توانایی‌های خود نسبت به انتخاب محتوا اقدام کنند.	۷- انتخاب محتوا بر اساس توانایی دانش‌آموز
دانش‌آموزان پس از تسلط بر محتوای انتخابی وارد گام‌های بعدی شوند.	۸- تسلط دانش‌آموز بر محتوای هر لایه
دانش‌آموزان یادگیری خود را مدیریت کنند.	۹- مدیریت یادگیری توسط دانش‌آموز
اهداف برنامه درسی در این شیوه در مقطع متوسطه نیازمند تنوع و گونه‌گونی است.	۱۰- اهداف متنوع و گوناگون
اهداف را بر اساس جدول بلوم طبقه‌بندی نمود و یا به تنظیم و تدوین اهداف در سطوح مختلف (حیطه‌های شناختی، عاطفی و روانی حرکتی) اقدام شود.	۱۱- طبقه‌بندی اهداف بر مبنای طبقه‌بندی بلوم ۱۲- تنظیم و تدوین اهداف در سطوح مختلف
در برنامه درسی لایه‌ای، باید محتوا متناسب با لایه‌ها یا سطوح مختلف توانمندی دانش‌آموزان تنظیم شود.	۱۳- تنظیم محتوا متناسب با سطح توانمندی دانش‌آموز
محتوای برنامه درسی لایه‌ای چون بر مبنای طبقه‌بندی بلوم است، می‌تواند در حیطه‌های سه‌گانه شناختی، عاطفی و روانی حرکتی تنظیم شود.	۱۴- تنظیم محتوا در حیطه‌های شناختی، عاطفی و روانی حرکتی
تنوع و گونه‌گونی این محتواها که بر اساس علائق دانش‌آموزان تنظیم می‌شود، می‌تواند قدرت انتخاب دانش‌آموز را افزایش داده و جذابیتی را در انتخاب	۱۵- تنظیم محتواهای متنوع و گوناگون ۱۶- ایجاد جذابیت در

نویسنده اول: سکینه شرفی واکاوی و تبیین ابعاد و مولفه‌های برنامه درسی لایه‌ای...

عبارات مصاحبه	کدهای اولیه
محتوا برای فراگیران ایجاد کند.	انتخاب محتوا ۱۷-افزایش قدرت انتخاب فراگیران
در تنظیم یا سازماندهی محتوا در بعد حیطه شناختی ، متناسب با هر کدام از طبقات دانش/به یادآوری، به کار بستن، فهمیدن، تجزیه، خلاقیت/ آفرینندگی و ارزشیابی، تنظیم شود	۱۸-تنظیم محتوا در بعد شناختی متناسب با طبقات آن

پس از استخراج تعداد ۲۱۱ کد اولیه، جستجو برای تعیین و نام گذاری مضامین با دقت آغاز شد و در نهایت داده‌های حاصل از مصاحبه در این پژوهش در سه دسته مضامین پایه، مضامین سازمان دهنده و مضامین فراگیر دسته بندی شدند. مضامین احصا شده از متن مصاحبه‌ها در اختیار اساتید راهنما، مشاور و شرکت کنندگان در مصاحبه قرار گرفت. در ادامه پس از تجزیه و تحلیل و اعمال نظر اساتید و متخصصین برنامه درسی در تایید مضامین پایه به دست آمده، تعدادی از شاخص‌ها به دلیل کم اهمیت بودن، بنا به نظر خبرگان حذف شدند. تعدادی از شاخص‌ها نیز به دلیل تداخل معنایی در هم ادغام گردیده و مجددا سازماندهی و مرتب شدند. مقایسه بین مضامین پایه و دسته بندی آنها برای دستیابی به مضامین سازمان دهنده بسیار زمان‌بر بود. پس از اتمام مراحل کدگذاری داده‌های مستخرج از متن مصاحبه‌ها و دسته بندی مضامین، داده‌های نهایی وارد نرم‌افزار مکس کیودا شد و تجزیه و تحلیل، صورت گرفت.

جدول ۳- شاخص ها و مولفه های الگوی برنامه درسی لایه ای در راستای دانش آموز

محوری از نگاه متخصصین برنامه درسی

مضامین پایه	مضامین سازمان دهنده	مضامین فراگیر
۱۶۳، ۱۶۴- وضوح و صراحت اهداف	ساختار برنامه	طراحی
۱۴۹- توجه به رابطه هدف با یادگیری	نیازسنجی	

مضامین فراگیر	مضامین سازمان دهنده	مضامین پایه
		۱۶۵- قابلیت اجرایی اهداف
اهداف	یادگیرنده محوری	۱۶۱، ۱۶۲، ۱، ۵، ۷۰، ۱۵۹- انعطاف پذیری اهداف
	توالی روانشناختی	۳، ۱۱، ۱۲، ۱۳۰، ۱۶۰، ۱۶۶، ۲- تنظیم اهداف از ساده به مشکل
	یادگیری خودتنظیم	۹، ۲۰۰، ۲۰۱، ۷۱، ۴- مدیریت یادگیری توسط دانش آموز
	کسب مهارت‌های عملی	۱۱۱، ۱۲۵، ۶۷- پرورش خلاقیت در فراگیران
	توسعه شناختی	۶۸، ۱۷۸، ۱۴۸- پرورش تفکر انتقادی
محتوا	محتوای کاربردی	۲۰، ۸، ۷۸، ۱۷۹، ۶، ۷۷- محتوا در ارتباط با زندگی روزمره فراگیران
		۱۷- افزایش قدرت انتخاب فراگیران
		۱۳۹- قابلیت انتقال محتوا بین سه لایه
		۱۷۷- تهیه محتوا متناسب با فعالیت‌های فردی و گروهی
	محتوای هدفمند	۱۵۰، ۱۵۱، ۱۵۵، ۱۸، ۷۲، ۱۸۳، ۱۱۰- تنظیم مطالب از ساده به پیچیده
		۱۰۹- توالی روانشناختی
		۱۶۹- تنظیم محتوا با توجه به تجارب یادگیری فراگیران

مضامین پایه	مضامین سازمان دهنده	مضامین فراگیر
۷، ۱۳- تنظیم محتوا متناسب با سطح توانمندی دانش‌آموز		
۱۳۱، ۱۱۲، ۱۴- تنظیم محتوا در حیطه‌های شناختی، عاطفی و روانی- حرکتی		
۱۶۸، ۱۵۸- توجه به اهداف در سازماندهی محتوای برنامه		
۱۸۱، ۱۵- تنظیم محتواهای متنوع و گوناگون	محتوای منعطف	
۱۷۳- تنظیم محتوا بر مبنای ویژگی‌های فراگیران		
۱۵۴، ۱۶- ایجاد جذابیت در انتخاب محتوا	محتوای انگیزشی	
۷۴، ۶۹، ۷۳- توجه به جنبه نوآوری مطالب و موضوعات		
۷۵- انعطاف پذیری محتوای برنامه درسی		
۱۷۶، ۱۷۵- تقویت روحیه کاوشگری از طریق محتوا		
۱۵۲، ۱۵۶- تنظیم محتوا در بعد عاطفی متناسب با طبقات آن	محتوای ارزشی	
۱۷۱، ۱۶۷، ۱۷۲، ۷۶- محتوای قابل یادگیری	محتوای معنادار	
۱۴۶- برقراری ارتباط میان دانش قبلی و بعدی	پیش سازماندها	
۹۹، ۱۰۰، ۱۲۳- محدود نشدن محیط یادگیری	فضای آموزشی	محیط یادگیری
۱۰۱، ۵۲- محیط یادگیری متناسب با لایه یا سطح یادگیری		
۱۴۷- انعطاف پذیری محیط یادگیری		

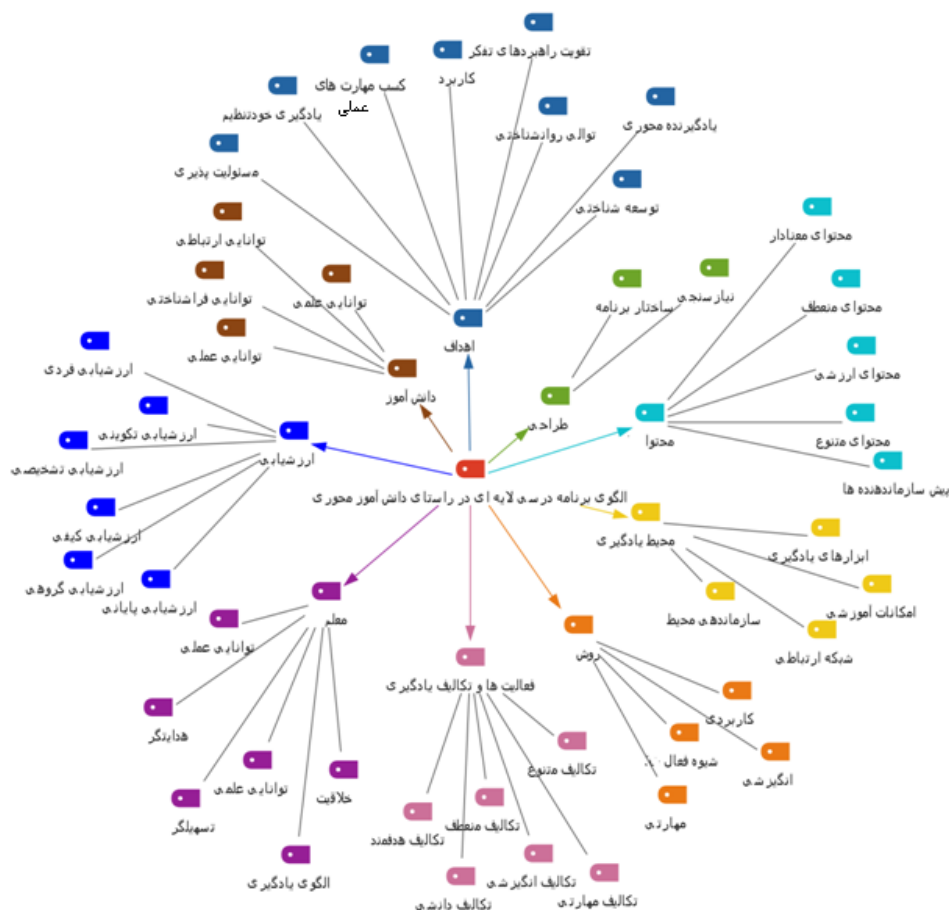
مضامین فراگیر	مضامین سازمان دهنده	مضامین پایه
	امکانات آموزشی	۴۴، ۵۹، ۶۰، ۵۳- دسترسی به امکانات، تجهیزات و فن‌آوری‌ها در محیط یادگیری
		۱۰۲- پویایی و کارآمدی محیط یادگیری
	شبکه ارتباطی	۱۲۴، ۶۱- برقراری تعامل در محیط آموزشی
تکالیف	تکالیف انگیزشی	۱۸۲، ۳۸- تکالیف یادگیری متنوع و گوناگون
	تکالیف کاربردی	۸۸- فعالیت‌ها و تکالیف یادگیری بر اساس نیازهای فراگیران
	تکالیف منعطف	۳۹، ۴۰- تنظیم تکالیف متناسب با توانایی دانش‌آموزان
	تکالیف هدفمند	۹۳، ۴۲، ۴۱، ۱۰۴- تمرین و تکلیف مستمر
		۸۹، ۹۲- فعالیت‌ها و تکالیف یادگیری تاثیرگذار
		۱۱۹- پیوند میان شایستگی عمومی و محوری در تکالیف یادگیری
روش	انگیزشی	۹۵، ۱۸۴، ۴۵- استفاده از روش تدریس متناسب با استعداد و علائق فراگیران
	مهارتی	۴۶، ۴۸، ۴۷- روش تدریس متناسب با موضوع تدریس
		۴۹- روش تدریس متناسب با توانایی یادگیرندگان
	کاربردی	۱۸۶، ۵۰، ۱۸۷- انتخاب روش تدریس با توجه به شرایط و امکانات محیطی

مضامین فراگیر	مضامین سازمان دهنده	مضامین پایه
	شیوه فعال	۹۸، ۹۷، ۹۶، ۱۴۵- استفاده از روش‌های فعال تدریس
دانش‌آموز	توانایی فراشناختی	۲۳، ۲۴، ۵۴، ۲۱، ۲۲- انتخاب لایه بر مبنای توانمندی
	توانایی عملی	۸۴، ۸۱، ۱۲۶- حق انتخاب و آزادی عمل فراگیران
		۱۳۶، ۱۲۱، ۸۰- یادگیرنده، محقق، فعال و پژوهشگر
معلم	تسهیلگر	۲۵، ۳۳، ۱۴۴، ۲۶- معلم، تسهیلگر جریان آموزشی
	هدایتگر	۳۰، ۳۶- کمک به دانش‌آموز در شناخت توانمندی‌های خود
		۱۳۴، ۲۱۱- کمک به دانش‌آموزان برای صعود به سطوح بالاتر
		۳۲، ۲۰۸، ۲۸- نقش نظارتی معلم
	توانایی علمی	۸۶، ۱۳۵، ۵۱، ۴۳- تسلط معلم بر موضوع مورد آموزش
		۱۱۵، ۱۱۳- معلم، طراح تکالیف
		۲۰۵، ۲۰۴- شناسایی منابع اطلاعاتی مرتبط با موضوع تدریس
	توانایی عملی	۵۷، ۵۶- استفاده معلم از امکانات برای تسهیل یادگیری

مضامین فراگیر	مضامین سازمان دهنده	مضامین پایه
		۶۳، ۸۳- آزادی عمل معلم
		۸۷، ۸۵- توجه به تفاوت‌های فردی
		۱۱۷- بازخورد به انجام تکالیف
		۳۱، ۲۰۳- پرهیز از بروز یکنواختی در کلاس درس
	خلاصیت	۱۸۵، ۱۸۸- فراهم ساختن موقعیت کاربرد دانش آموخته شده
	توانایی انگیزشی	۲۰۷، ۲۰۶، ۲۰۹- تقویت یادگیری مشارکتی در دانش‌آموزان
		۲۱۰- دادن آزادی عمل به دانش‌آموزان
ارزشیابی	ارزشیابی تکوینی	۱۴۰، ۶۶، ۶۲، ۱۴۱- ارزشیابی از تسلط یادگیرنده بر هر لایه
		۱۲۹، ۶۵، ۶۴، ۱۰۶، ۱۰۵- ارزشیابی از طریق مشاهده
		۱۸۹- ارزشیابی بر مبنای سطح انتظار از دانش‌آموز
	ارزشیابی فردی	۱۹۳، ۱۹۴، ۱۹۵، ۱۰۸- خودارزیابی دانش‌آموز
	ارزشیابی پایانی	۱۹۱، ۱۹۰- استفاده از نتایج ارزشیابی برای تسهیل یادگیری
	ارزشیابی کیفی	۱۰۳، ۱۲۸، ۱۲۷، ۱۹۶- ارزشیابی از کیفیت فعالیت‌ها

نویسنده اول: سکینه شرفی واکاوی و تبیین ابعاد و مولفه‌های برنامه درسی لایه‌ای...

بر مبنای یافته‌های این پژوهش، برنامه درسی لایه‌ای در راستای دانش آموز محوری دارای ۹ بعد، ۴۵ مولفه و ۸۵ شاخص می‌باشد که در قالب یک مدل پژوهشی ترسیم و به سوالات پژوهش پاسخ داده شد.



شکل ۲- مدل کیفی برنامه درسی لایه‌ای در راستای دانش آموز محوری استخراج شده با نرم افزار مکس کیودا

یافته‌های پژوهش به طور مشخص در صدد پاسخ به سوالات پژوهش است. سوال اول پژوهش: « ابعاد و مولفه‌های برنامه درسی لایه‌ای از دید متخصصین برنامه درسی کدامند؟ »

بر مبنای مدل کیفی برنامه درسی لایه ای در راستای رویکرد دانش آموز محوری که پس از مقایسه اطلاعات حاصل از بررسی پیشینه تحقیق و داده های به دست آمده از مصاحبه با متخصصین بدست آمد و با استفاده از رویکرد دلفی فازی اعتبار سنجی و تایید گردید، برنامه درسی لایه ای در راستای دانش آموز محوری دارای ۹ بعد طراحی، هدف، محتوا، روش، تکالیف و فعالیت های یادگیری، محیط یادگیری، دانش آموز، معلم و ارزشیابی بوده و مشتمل بر ۴۵ مولفه است. ابعاد و مولفه های برنامه درسی لایه ای در راستای دانش آموز محوری در جدول ۳ آمده است.

جدول شماره ۴- ابعاد و مولفه‌های برنامه درسی لایه‌ای در راستای دانش آموز محوری

ردیف	ابعاد	مولفه ها
۱	طراحی	نیاز سنجی، ساختار برنامه
۲	اهداف	توسعه شناختی، یادگیرنده محوری، توالی روانشناختی، تقویت راهبردهای تفکر، کاربرد، کسب مهارت های عملی، یادگیری خودتنظیم، مسئولیت پذیری
۳	دانش آموز	توانایی عملی، توانایی علمی، توانایی فراشناختی، توانایی ارتباطی
۴	ارزشیابی	ارزشیابی فردی، ارزشیابی تکوینی، ارزشیابی تشخیصی، ارزشیابی کیفی، ارزشیابی گروهی، ارزشیابی پایانی
۵	معلم	توانایی عملی، هدایتگر، تسهیلگر، توانایی علمی، الگوی یادگیری، خلاقیت
۶	فعالیت ها و	تکالیف متنوع، تکالیف مهارتی، تکالیف انگیزشی،

نویسنده اول: سکنه شرفی واکاوی و تبیین ابعاد و مولفه‌های برنامه درسی لایه‌ای...

ردیف	ابعاد	مولفه‌ها
	تکالیف یادگیری	تکالیف منعطف، تکالیف دانشی، تکالیف هدفمند
۷	روش	کاربردی، شیوه فعال، مهارتی، انگیزشی
۸	محیط یادگیری	ابزارهای یادگیری، امکانات آموزشی، شبکه ارتباطی، سازماندهی محیط
۹	محتوا	پیش سازمان دهنده‌ها، محتوای متنوع، محتوای ارزشی، محتوای منعطف، محتوای معنادار

جدول ۵- رتبه بندی ابعاد برنامه درسی لایه‌ای در راستای دانش آموز محوری

رتبه	وزن معیار	ابعاد
۵	۰.۱۲۳	طراحی
۶	۰.۱۱۷	اهداف
۳	۰.۱۲۹	دانش آموز
۱	۰.۱۹۹	معلم
۷	۰.۱۱۴	ارزشیابی
۹	۰.۰۶۰	تکالیف یادگیری
۴	۰.۱۲۴	محیط یادگیری
۲	۰.۱۵۰	روش
۸	۰.۱۰۷	محتوای یادگیری

جدول ۶- رتبه بندی مولفه‌های برنامه درسی لایه‌ای در راستای دانش آموز محوری

رتبه	وزن معیار	مولفه	بعد
۲	۰.۳۳۳	ساختار برنامه	طراحی
۱	۰.۶۶۷	نیازسنجی	

رتبه	وزن معیار	مؤلفه	بعد
۴	۰.۴۲۷	توسعه شناختی	اهداف
۳	۰.۴۴۵	یادگیرنده محوری	
۶	۰.۱۱۱	توالی روانشناختی	
۷	۰.۱۰۰	تقویت راهبردهای تفکر	
۸	۰.۰۷۴	کاربرد	
۵	۰.۱۱۶	کسب مهارت‌های عملی	
۲	۰.۱۴۹	یادگیرنده خودتنظیم	
۱	۰.۱۸۸	مسئولیت پذیری	
۲	۰.۲۵۴	توانایی علمی	دانش آموز
۴	۰.۲۱۲	توانایی ارتباطی	
۱	۰.۲۹۵	توانایی فراشناختی	
۳	۰.۲۳۹	توانایی عملی	
۳	۰.۱۷۵	توانایی عملی	معلم
۴	۰.۱۱۲	هدایتگر	
۵	۰.۱۰۴	تسهیلگر	
۲	۰.۱۸۴	توانایی علمی	
۶	۰.۰۹۸	الگوی یادگیری	

نویسنده اول: سکینه شرفی واکاوی و تبیین ابعاد و مولفه‌های برنامه درسی لایه‌ای...

رتبه	وزن معیار	مولفه	بعد
۱	۰.۳۲۷	خلاقیت	روش
۲	۰.۲۷۵	مهارتی	
۴	۰.۱۴۰	کاربردی	
۳	۰.۱۹۸	شیوه فعال	
۱	۰.۳۸۷	انگیزشی	
۱	۰.۳۲۰	پیش سازماندهنده‌ها	محتوا
۳	۰.۱۸۷	محتوای متنوع	
۵	۰.۱۰۸	محتوای ارزشی	
۴	۰.۱۴۳	محتوای منعطف	
۲	۰.۲۴۲	محتوای معنادار	
۳	۰.۲۰۱	تکالیف هدفمند	تکالیف یادگیری
۵	۰.۰۹۶	تکالیف دانشی	
۴	۰.۱۵۷	تکالیف منعطف	
۵	۰.۰۹۶	تکالیف انگیزشی	
۲	۰.۲۰۲	تکالیف مهارتی	
۱	۰.۲۴۷	تکالیف متنوع	
۲	۰.۲۸۸	سازماندهی محیط	محیط یادگیری
۱	۰.۳۴۲	شبکه ارتباطی	
۴	۰.۱۶۵	امکانات آموزشی	
۳	۰.۲۰۶	ابزارهای یادگیری	
۵	۰.۱۲۷	ارزشیابی فردی	ارزشیابی

رتبه	وزن معیار	مؤلفه	بعد
۳	۰.۱۶۴	ارزشیابی تکوینی	
۲	۰.۱۸۱	ارزشیابی تشخیصی	
۱	۰.۲۷۷	ارزشیابی کیفی	
۶	۰.۱۱۳	ارزشیابی گروهی	
۴	۰.۱۳۹	ارزشیابی پایانی	

طبق یافته‌ها آنچه در بعد طراحی برنامه درسی لایه‌ای در راستای دانش‌آموز-محوری حائز اهمیت است، توجه به ساختار برنامه درسی و نیازسنجی است. نیازسنجی امری حیاتی و ضروری در فرایند برنامه‌ریزی درسی است که بدون آن مسیر حرکت و هدف برنامه مشخص نمی‌شود. پژوهش‌های همسو در این مورد نشان دادند بدون انجام یک نیازسنجی درست، امکان تنظیم درست اهداف برنامه، تخصیص منابع لازم و ارائه دیدگاه‌ها و روش‌های مناسب برای رفع این نیازها وجود ندارد (طرخان و همکاران، ۱۳۹۶). طبق نتایج حاصل از این پژوهش، الگوی برنامه درسی لایه‌ای در بعد هدف دارای مؤلفه‌های یادگیری خود-تنظیم، یادگیرنده-محوری، کسب مهارت‌های عملی، توالی روانشناختی، تقویت راهبردهای تفکر، مسئولیت‌پذیری، توسعه شناختی و کاربرد است. پریمکومار^۱، موریسون^۲ (۲۰۱۴)، موافق با نتایج این پژوهش، معتقدند به منظور توسعه یادگیری خود-تنظیم، باید شانس انتخاب وظایف و تکالیف آموزشی بطور سیستماتیک و فعالانه مطابق با علائق دانش‌آموزان، معین شود. یافته‌های پژوهش گنجل، نانلی (۲۰۱۹) همسو با نتایج این پژوهش نشان داد یک برنامه درسی کیفی بر ارتقای

^۱ Primkumar

^۲ Morrison

نویسنده اول: سکینه شرفی واکاوی و تبیین ابعاد و مولفه‌های برنامه درسی لایه‌ای...

مهارت‌های تفکر سطح بالا با مسئولیت یادگیرنده از طریق تقسیم برنامه درسی موجود به سه لایه آموزشی متفاوت هدف‌گذاری می‌کند.

نتایج این پژوهش بیانگر آن است که الگوی برنامه درسی لایه‌ای در بعد محتوا دارای مولفه‌های محتوای متنوع، محتوای معنادار، محتوای منعطف، محتوای ارزشی و پیش‌سازمان‌دهنده‌ها می‌باشد. نتایج تحقیق (اوراکچی^۱، ۲۰۲۰)، موافق با یافته‌های این پژوهش پیشنهاد می‌کند به منظور فراهم کردن فرصت‌های آموزشی بر مبنای تفاوت‌های هر دانش‌آموز، معلمان باید انتظارات دانش‌آموزان را با نیازهای برنامه درسی با تمرکز ویژه بر محتوا، فرایند و حوزه‌های محصولی همسو نمایند. نتایج پژوهش‌های قره‌داغی و کاووسی (۱۳۹۵) نیز بر این یافته تأکید می‌کند.

در بعد محیط یادگیری الگوی برنامه درسی لایه‌ای مولفه‌های سازماندهی محیط، ابزارهای یادگیری، شبکه ارتباطی و امکانات آموزشی حائز اهمیت است. نتایج پژوهش (میرعارفین و همکاران، ۱۳۹۸) همسو با یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد غنی‌سازی محیط یادگیری در تحقق تجارب یادگیری سهم بسزایی دارد و امکانات و وسایل و ابزارهای گوناگون در این امر تاثیرگذارند. (کک اکران، اوزوم، ۲۰۱۸)، پیشنهاد دادند برای انجام فعالیت‌ها در برنامه درسی لایه‌ای، محیط یاددهی-یادگیری باید بر اساس شرایط مناسب سازماندهی شود. پیشنهاد آنان با نتایج تحقیق حاضر همخوانی دارد.

بر طبق یافته‌های حاصل. مولفه‌های شیوه فعال، مهارتی، انگیزشی و کاربردی در بعد روش از الگوی برنامه درسی لایه‌ای در راستای دانش‌آموز-محوری باید مورد توجه قرار گیرند. یافته‌های پژوهش کائوهی (۲۰۱۶) به نقل از نانلی (۲۰۰۳) موید توجه به این مولفه‌ها در رویکرد لایه‌ای است. آنها بیان می‌کنند تنوع در استراتژی‌های آموزشی یکی از کلیدها برای کسب موفقیت در کلاس درس است. نتایج پژوهش (میرعارفین و همکاران، ۱۳۹۸) نیز همسو با نتایج این پژوهش نشان می‌دهد هر برنامه درسی نیازمند

^۱ Orakci

ارائه فرصت‌هایی برای کسب تجربه مخاطبان است. این تجارب از طریق راهبردها با روش‌های متنوع یادگیری امکان پذیر می‌گردند

طبق یافته‌ها بعد فعالیت‌ها و تکالیف یادگیری الگوی برنامه درسی لایه‌ای دارای مولفه‌های تکالیف متنوع، تکالیف مهارتی، تکالیف انگیزشی، تکالیف هدفمند، تکالیف دانشی و تکالیف منعطف است. یافته‌های پژوهش (گملکسیز^۱، بیچر^۲، ۲۰۱۲)، همسو با یافته‌های پژوهش حاضر موید سازماندهی فعالیت‌های برنامه درسی لایه‌ای از آسان به سخت و بر اساس تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان است. نتایج پژوهش (گون^۳، ۲۰۱۳) مبنی بر اهمیت و لزوم توجه معلمان به علائق دانش‌آموزان در هنگام تعیین گزینه‌های تکالیف، با یافته‌های این پژوهش همسو است

مولفه‌های توانایی عملی، هدایت‌گر، تسهیلگر، توانایی علمی، الگوی یادگیری، خلاقیت، در بعد معلم الگوی برنامه درسی لایه‌ای در راستای دانش‌آموز-محوری حائز اهمیت می‌باشد. این یافته همسو با نتایج پژوهش (کک اکران، اوزوم، ۲۰۱۸) است که هر کدام در پژوهش‌های خود به نقش و اهمیت این مولفه‌ها تاکید داشتند. یافته‌های پژوهش (لیل لیلی^۴ و همکاران، ۲۰۱۴) نیز موید نقش معلم به عنوان تسهیل‌گر یادگیری بوده و موافق با یافته‌های این پژوهش است.

نتایج این پژوهش نشان می‌دهند بعد دانش‌آموز در الگوی برنامه درسی لایه‌ای در راستای دانش‌آموز-محوری دارای مولفه‌های توانایی ارتباط، توانایی فراشناختی، توانایی علمی و توانایی عملی است. این یافته‌ها با نتایج پژوهشی (گنجعلی، ساراجالو، ۲۰۱۸) مبنی بر اهمیت فراهم نمودن گزینه‌هایی برای دانش‌آموزان و ارائه فرصت‌های یادگیری به آنان بر طبق علائق، در زمینه خود-تنظیمی و خودکنترلی، همسو است. نتایج

^۱ Gomleksiz

^۲ Bicer

^۳ Gun

^۴ Lillili

نویسنده اول: سکینه شرفی واکاوی و تبیین ابعاد و مولفه‌های برنامه درسی لایه‌ای...

تحقیقات (نانلی، ۲۰۰۴، ییلدیریم^۱، آلبایراک^۲، ۲۰۱۸) نیز همسو با یافته‌های پژوهش حاضر است. یافته‌های پژوهش (گنجل، نانلی، ۲۰۱۹)، موید این نکته است که مسئولیتی که از طریق برنامه درسی لایه‌ای به دانش‌آموزان داده می‌شود فرایند مدیریت کلاس را بطور مثبت تحت تاثیر قرار می‌دهد. این نتایج با یافته‌های پژوهش حاضر همراستا است

مولفه‌های ارزشیابی فردی، ارزشیابی تکوینی، ارزشیابی تشخیصی، ارزشیابی کیفی، ارزشیابی گروهی و ارزشیابی پایانی در بعد ارزشیابی الگوی برنامه درسی لایه‌ای باید مورد توجه قرار گیرند. یافته‌های این بعد از پژوهش با نتایج پژوهش (محمودی، همتی، پیروزی باری، ۱۳۹۴) مبنی بر تاثیر نقش ارزشیابی تکوینی مستمر در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان همسو است. نتایج تحقیق (ریبیرو^۳، فلورس^۴، ۲۰۱۶) بر لزوم کاربرد ارزشیابی سازنده و تکوینی به جای ارزشیابی کوتاه برای بهبود یادگیری دانش‌آموزان تاکید دارد و با نتایج پژوهش حاضر همخوانی دارد. نتایج پژوهش ییلماز^۵ (۲۰۱۰)، نیز بیانگر اهمیت ارزشیابی در برنامه درسی لایه‌ای بوده و با یافته‌های این پژوهش همراستا است.

سوال دوم پژوهش: « ابعاد و مولفه‌های برنامه درسی لایه ای چه ویژگی هایی دارند؟ »

ویژگی‌های مقوله طراحی: بر اساس نظر لاندروم و همکاران (۲۰۱۱)، آموزش باید به شکلی طراحی و ارائه شود که با فراهم آوردن فرصت‌های زیاد برای پاسخگویی موفق، به نیازهای دانش‌آموز و سطح مهارت‌های آنان به طور مناسب توجه نماید (کائوهی، ۲۰۱۶). اگر در طراحی برای یاددهی- یادگیری، هدف به صورت واضح و شفاف تعیین نشده باشد، دیگر عناصر برنامه درسی فاقد کارایی خواهند بود در این رابطه یکی از

^۱ Yildirim

^۲ Albayrak

^۳ Ribiero

^۴ Flores

^۵ Yilmaz

مصاحبه شوندگان بیان می‌کند در طراحی برنامه درسی باید توجه داشت که اهداف از وضوح و صراحت برخوردار باشند و با یکدیگر هماهنگ و متناسب بوده و قابلیت اجرایی داشته باشند

ویژگی های مقوله هدف: برنامه درسی لایه‌ای بر ارتقای مهارت‌های تفکر سطح بالا و مسئولیت یادگیرنده از طریق تقسیم برنامه درسی به سه لایه آموزشی، هدف‌گذاری می‌نماید (نانلی، گنجل، ۲۰۱۹). برنامه درسی لایه‌ای با این درک ظهور می‌یابد که فرایند تدریس - یادگیری طلایه‌دار است. علاوه بر این، تاکید می‌شود که اهداف در این مرحله از فرایند یادگیری، یادگیرنده محور بوده و در این برنامه اهداف عمومی همراستا با علائق و توانایی تعیین شوند (گنجل، ساراجالوغللو، ۲۰۱۸). در این زمینه یکی از مصاحبه شوندگان بیان می‌کند: برنامه درسی لایه‌ای چون متمرکز بر دانش‌آموز یا یادگیرنده است، اهداف آن اصطلاحاً دانش‌آموز محور، فراگیر محور یا حتی می‌توان گفت تجربه محور است و از ساده به مشکل یا از آسان به پیچیده تنظیم می‌شود.

ویژگی های مقوله محتوا: در یک برنامه درسی خاص، هر بخش از محتوا ممکن است در خدمت اهداف آموزشی مختلفی باشد و در عوض هر هدف خاصی نیز ممکن است به وسیله بخش‌های مختلف محقق گردد (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۴). در این زمینه یکی از متخصصین شرکت کننده در مصاحبه بیان می‌دارد: چون در برنامه درسی لایه‌ای، محتوا باید متناسب با لایه‌ها یا سطوح مختلف توانمندی دانش‌آموزان تنظیم شود، وظایف تدوین کنندگان سنگین‌تر و پیچیده‌تر خواهد شد. قاعدتاً چون محتوای برنامه درسی لایه‌ای تاکید لایه‌ها بر مبنای طبقه بندی بلوم هست، می‌تواند در حیطه‌های سه‌گانه شناختی، عاطفی و روانی - حرکتی تنظیم شود. تنوع و گونه گونی اینگونه محتواها که بر اساس علائق دانش‌آموزان تنظیم می‌شود، می‌تواند قدرت انتخاب دانش‌آموزان را افزایش داده و جذابیتی را در انتخاب محتوا برای فراگیران ایجاد کند

ویژگی های مقوله محیط یادگیری: کیفیت محیط یادگیری تاثیر انکارناپذیری بر دستیابی به هدف‌های آموزشی دارد (عباسی، سعدوندی، فرهادیان، ۱۳۹۷). دادن فرصت

نویسنده اول: سکینه شرفی واکاوی و تبیین ابعاد و مولفه‌های برنامه درسی لایه‌ای...

به دانش‌آموزان تا از بین گزینه‌های تکالیف انتخاب کنند، به غنی شدن محیط یادگیری کمک می‌کند (اوزوم، پسن، ۲۰۱۹). خود کارآمدی یادگیرنده تحت تاثیر محیط شکل گرفته و تغییر پیدا می‌کند. به عنوان مثال در محیطی که بین یادگیرندگان رقابت وجود دارد، فضای حاکم بر یادگیری متفاوت از محیطی است که یادگیرندگان، رقابتی ندارند (ماهالانگو^۱، ۲۰۰۷). در این زمینه یکی از متخصصین در مصاحبه بیان می‌کند: محیط یادگیری شامل همه این موارد است. یعنی نوع تکالیف، نقش فراگیر و نقش مدرس که سازنده محیط یادگیری هستند. اگر مراد از محیط یادگیری، محیط فیزیکی باشد، قاعدتا در چنین فضاهایی دیگر محیط یادگیری نباید محدود به کلاس درس شود و باید پیوند وسیعی بین کلاس درس و عرصه یا فیلد ایجاد شود تا فراگیر بتواند به شکل کاربردی مطالب را بیاموزد و تکالیف را انجام دهد

ویژگی‌های مقوله تکالیف و فعالیت‌های یادگیری: فعالیت‌های یادگیری معنی دار در حقیقت قلب برنامه درسی هستند زیرا آنها در شکل‌دهی تجربه یادگیرنده و در نتیجه تعلیم و تربیت او بسیار موثرند. تجربیات یادگیری در حقیقت وسایلی برای دستیابی به هدف‌ها هستند (تابا^۲، ۱۹۶۲). در برنامه درسی لایه‌ای، تکالیف یادگیری چندگانه برای یادگیرندگان و آزادسازی محیط یادگیری از یکنواختی، در ارتقای موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان به سطح بالاتر سودمند است (اوزوم و پسن ۲۰۱۹). در این برنامه گزینه‌های تکالیف برای برونداد یکسان به دانش‌آموزان ارائه می‌شود تا آنان را قادر سازد شاخصه‌های اصلی برنامه درسی لایه‌ای را با پیشرفت از آسان به سخت، بطور تدریجی بدست آورند (نانلی و گنجل ۲۰۱۹) در این مورد یکی از مصاحبه شونده‌گان بیان می‌کند: داشتن یک دیدگاه کل نگر نسبت به این یادگیری خیلی مهم است که ابعاد دانش، توانایی و مهارتی که ما گاهی اوقات جدا کرده و نگاه جزئی نگری نسبت به آموزش داریم، در این تکالیف و فعالیت‌ها یکپارچه شود و فرد در برنامه تکلیف بتواند

^۱ Mahalangu

^۲ Taba

آن را انجام دهد و این نقصان و جدایی که بین شایستگی عمومی و محوری است در این تکالیف به شکل یکپارچه ارائه شود.

ویژگی های مقوله روش: هر دانش آموز تفاوت های فردی و هوش منحصر به فرد خود را دارد. از این جنبه باید این تفاوت ها در هنگام برنامه ریزی فرایند یادگیری مدنظر قرار گرفته، رویکردها و استراتژی های مناسب تفاوت های فردی دانش آموزان، جنبه های هوشی و سرعت یادگیری آنان فراهم شود (بیلگیلی، گملکسیز، اونر ۲۰۲۰).

در این مورد یکی از مصاحبه شوندگان بیان می کند معلم می تواند از روش های تدریس متناسب با موضوع آن درس و متناسب با استعداد، توانمندی یا علائق فراگیران استفاده کند. تخصص معلم شرط است و قدرت تصمیم گیری معلم را افزایش می دهد. البته در این الگو معلم و مجری برنامه درسی باید اشراف کاملی به انواع مختلف متد و روش های تدریس، متناسب با موضوعات درسی داشته باشد.

ویژگی های مقوله دانش آموز: در فرایند یاددهی-یادگیری اگر دانش آموز فعال بوده و مشارکت داشته باشد، برنامه درسی پویا و در جریان است و این اتفاق نمی افتد مگر اینکه برنامه درسی همسو با علائق، نیازها و ویژگی های رشد و توانایی های ذهنی یادگیرنده باشد.

دانش آموزان از طریق برنامه درسی لایه ای فرصتی برای بازتاب تفاوت های فردی، مهارت ها و نقاط قوت خود در محیط یادگیری می یابند. برنامه درسی لایه ای که متناظر با طبقه بندی بلوم طراحی شده است، به دانش آموزان در محیط یادگیری فرصت می دهد تا مهارت ها و خلاقیت های خود را در کنار قابلیت ها و استعدادهای خود ترکیب کنند (نانلی، گنجل، ۲۰۱۹). در این رابطه یکی از شرکت کنندگان در مصاحبه معتقد است: . تنظیم اهداف برنامه درسی به شیوه لایه ای متمایز از سایر شیوه های مرسوم و سنتی است و در این رویکرد دانش آموزان می توانند بر اساس سلاقت و علائق خود محتوای درسی را انتخاب کرده و بر اساس توانایی خود نسبت به انجام آن محتوا اقدام کنند. حتی می توانند خودشان یادگیری خود را مدیریت کنند.

نویسنده اول: سکینه شرفی واکاوی و تبیین ابعاد و مولفه‌های برنامه درسی لایه‌ای...

ویژگی های مقوله معلم: این رویکرد، مشارکت دانش‌آموزان در دوره را تسهیل کرده و نقش معلم را بطور قابل توجهی تغییر می‌دهد. در این رویکرد ضرورت دارد معلم نقش هدایت دانش‌آموزان را به عهده گیرد، به جای اینکه مدرس آموزش دوره باشد (باشبای، ۲۰۰۹). نقش معلم در اینجا بیشتر هدایت است. معلم به دانش‌آموزان درباره مفاهیم واحدهایی که باید آموخته شوند، از طریق ارائه کوتاه اطلاع رسانی می‌کند، بر هر دانش‌آموز نظارت می‌نماید. هنگامی که نیاز باشد، هدایت نموده و تشویق می‌کند و به تکالیفی که آنان تکمیل نموده‌اند، نمره می‌دهد (کک اکران، اوزوم، ۲۰۱۸). در این مورد یکی از مصاحبه شونده‌گان معتقد است معلم چندین نقش را برعهده دارد. اول اینکه معلم نقش طراحی تکالیف را دارد. به ویژه که در ابتدا فراگیر این شناخت را ندارد. معلم نقش تسهیلگری در هدایت تکالیف را برعهده دارد. یعنی اینکه فرد در ابتدا ممکن است نتواند تکالیف را بدرستی انتخاب کند که آن توالی را باید مدرس تعیین کند. در انجام تکالیف، معلم نقش مربیگری و هدایت را عهده دار است. بازخورد به انجام تکالیف و سیر مسیر یادگیری را معلم هدایت می‌کند.

ویژگی های مقوله ارزشیابی: بعد ارزشیابی مهمترین مرحله در برنامه درسی لایه‌ای است (باشبای، ۲۰۰۶). یکی از مهم‌ترین مراحل برنامه درسی لایه‌ای ارزشیابی است. برنامه درسی لایه‌ای فرایندی است که در آن یادگیرندگان فرصت دارند تا خود را ارزیابی کنند، نواقص خود را مشاهده کرده و سرعت یادگیری خود را تعیین نمایند (ییلماز، ۲۰۱۰). برمبنای نظر ولدهویس^۱ و همکاران (۲۰۱۴)، ارزشیابی پیشرفت تحصیلی یک فرایند تعاملی یکپارچه با آموزش است که در آن دبیر در زمینه اطلاعات آموخته شده و آموخته نشده‌ی دانش‌آموزان آگاهی پیدا می‌کند (خدری و همکاران، ۱۳۹۹). در این رابطه یکی از متخصصین در مصاحبه بیان کرده است ارزشیابی دانش‌آموزان باید با توجه به سطح و لایه‌ای که در آن هستند، صورت بگیرد. از نتایج ارزشیابی برای تسهیل یادگیری و آگاهی از نقاط ضعف و قوت معلم و دانش‌آموزان

^۱ Veldhuis

استفاده شود و با توجه به ویژگی های متفاوت فراگیران و امکانات آنها ارزشیابی صورت بگیرد.

نتیجه گیری

نتایج این پژوهش نشان داد ابعاد طراحی، هدف، محتوا، روش، تکالیف و فعالیت های یادگیری، محیط یادگیری، دانش آموز، معلم و ارزشیابی در طراحی برنامه درسی لایه ای در راستای دانش آموز محوری نقش داشته و در فراهم سازی زمینه یادگیری مفید و اثربخش برای دانش آموزان موثر است و بی توجهی یا کم توجهی به هر یک از آنان می تواند از اثربخشی و کارایی برنامه درسی لایه ای بکاهد. با توجه به یافته های پژوهش حاضر، عنصر معلم در میان عناصر برنامه درسی لایه ای در راستای دانش آموز-محوری به عنوان اصلی ترین عنصر تعیین گردید. امروزه معلم بنیادی ترین عنصر در نظام تعلیم و تربیت محسوب می شود و بدون تردید توان علمی و عملی معلم و میزان آگاهی و مهارت وی در تدریس، فرایند یاددهی-یادگیری را تحت تاثیر قرار داده و بر کیفیت عملکرد نظام های آموزشی اثر می گذارد. با عنایت به مفهوم آموزش، معلم هدایتگری دانا است که در جریان آموزش علاوه بر نظارت و دارا بودن توانایی های علمی و عملی، برقراری ارتباط و ایجاد انگیزش در دانش آموزان، وظیفه تسهیلگری را نیز به عهده دارد. اگر معلم بتواند از طریق ارزشیابی به نقاط قوت و ضعف خود پی ببرد و در جهت رشد و ارتقای عملکرد خود تلاش کند، می تواند فرایند آموزش را به گونه ای برنامه ریزی کند که بستری برای شکوفایی استعدادها و توانایی های دانش آموزان فراهم شود. در بعد طراحی الگوی برنامه درسی لایه ای، نیازسنجی یکی از مهم ترین شاخص ها به شمار می رود. زیرا در آن هدف و مسیر حرکت جهت تحقق هدف مشخص می شود. در بعد اهداف برنامه درسی لایه ای مولفه مسئولیت پذیری حائز رتبه بالایی است، در برنامه درسی لایه ای بر ارتقای مهارت های تفکر سطح بالا و مسئولیت یادگیرنده هدف گذاری می شود. این کار از طریق تقسیم برنامه درسی از راه آموزش، به سه لایه صورت می گیرد. مولفه توانایی شناختی در بعد دانش آموز در الگوی برنامه درسی لایه ای از رتبه

نویسنده اول: سکینه شرفی واکاوی و تبیین ابعاد و مولفه‌های برنامه درسی لایه‌ای...

بالایی برخوردار است. در فرایند یاددهی- یادگیری اگر دانش‌آموز فعال بوده و مشارکت داشته باشد، برنامه درسی پویا و در جریان است و این اتفاق نمی‌افتد مگر اینکه برنامه درسی همسو با علائق، نیازها و ویژگی‌های رشد و توانایی‌های ذهنی یادگیرنده باشد. این هماهنگی و تناسب، در فراگیران شناخت و گرایش به یادگیری به وجود می‌آورد. مولفه خلاقیت در بعد معلم الگوی برنامه درسی لایه‌ای در اولویت است. معلم خلاق برای اثر بخشی چشم‌گیر و قابل ملاحظه برنامه درسی با فراهم سازی زمینه برای آموزش و یادگیری و تحقق اهداف برنامه درسی به دانش‌آموزان خود امکان شرکت در فعالیت‌ها و تکالیف یادگیری را داده و ضمن ایفای نقش تسهیل‌گری خود در جریان آموزش، فعالیت‌های یادگیری فراگیران را به خوبی هدایت و راهنمایی می‌کند مولفه انگیزشی در بعد روش الگوی برنامه درسی لایه‌ای دارای رتبه بالایی است. در فرایند یاددهی- یادگیری اولویت در استفاده از روش‌هایی است که ضمن ایجاد انگیزه در یادگیرندگان برای یادگیری، باعث سهولت در یادگیری فعال دانش‌آموزان شده و نقش اصلی و اساسی در فرایند یادگیری را بر دوش دانش‌آموزان می‌گذارد. مولفه پیش سازمان دهنده‌ها در بعد محتوا در مدل برنامه درسی لایه‌ای از رتبه خوبی برخوردار است. اولین قدم برای فراهم آوردن زمینه تحقق اهداف آموزشی تعیین شده، گزینش محتوای متناسب و مطلوب است. محتوا باید با توانایی‌ها و استعدادها ی یادگیری دانش‌آموزان، نیازها، رغبت‌ها و زندگی واقعی آنان تناسب داشته و متناسب با تجربیات قبلی فراگیران باشد و با رعایت پیش سازمان دهنده‌ها در تنظیم محتوا، زمینه را برای یادگیری آنان فراهم آورد. مولفه‌ی تکالیف متنوع در بعد تکالیف و فعالیت‌های یادگیری برنامه درسی لایه‌ای در اولویت است. ارائه گزینه‌های تکالیف مختلف و متنوع برای کسب پرونداد یکسان به دانش‌آموزان انجام می‌شود تا آنان را قادر سازد شاخصه‌های اصلی برنامه درسی لایه‌ای را بطور تدریجی با پیشرفت از آسان به سخت، بدست آورند. مولفه‌ی شبکه ارتباطی در بعد محیط یادگیری در مدل برنامه درسی لایه‌ای حائز رتبه بالا است. از جمله ویژگی‌های مهم محیط یادگیری اثربخش ارائه یک تکلیف مناسب به منظور ارتقای توان بحث، تشویق همسالان به اشتراک گذاری دانش خود و

استدلال در بحث‌های خود و ارتقای سطح برقراری ارتباط یادگیرندگان است. مولفه ارزشیابی کیفی در بعد ارزشیابی دارای بالاترین رتبه است. معلم باید بطور منظم به منظور تعیین میزان تحقق اهداف مشخص شده در ضمن اجرای آموزش یا پایان آموزش به ارزیابی از فعالیت‌ها، تکالیف و آموخته‌های یادگیرندگان بپردازد و با به کارگیری شیوه‌های مختلف از میزان تسلط دانش‌آموزان بر آموخته‌ها و کیفیت تکالیف انجام شده مطلع گردد. در صورت عدم توجه به این نکته، نقاط ضعف، موانع و مشکلات برنامه درسی شناسایی نشده و برنامه درسی با مشکلات جدی‌تری مواجه می‌شود که شاید حل آن نیاز به صرف زمان و تلاش بیشتری داشته باشد.

یکی از اهداف مهم نظام آموزشی، ارتقای توان علمی و عملی یادگیرندگان با استفاده از شیوه‌های فعال و روش‌های نوین در فرایند آموزش است. لیکن حصول به این هدف تنها از راه تدریس و یادگیری دانش نظری میسر نمی‌شود. برای دستیابی به این مهم باید مفهوم تغییر را به عنوان یک فرایند دائمی پذیرفته و برای پیشرفت در آینده برنامه‌ریزی کنیم. فرایند آموزش، جریانی پیچیده است که کم‌توجهی یا اهمال در آن می‌تواند باعث اتلاف وقت، هزینه و تضییع نیروهای کارآمد و امکانات آموزشی شود و به بن بست رسیدن تلاش‌ها و عدم کسب موفقیت را به دنبال داشته باشد. لذا گسترش بهینه آموزش و ایجاد تغییر و تحول در شیوه‌های آموزشی، نیازمند آگاهی بیشتر از جریان آموزش و روش‌های نوین تدریس می‌باشد. نقش اصلی آموزش، تربیت و پرورش انسان‌هایی با دانش، نگرش و مهارت‌های لازم برای حفظ و نگهداری و اعتلای جامعه است. آموزش اساسی و موثر در تامین این نیروی انسانی مفید و کارآمد برای جامعه نقش مهمی ایفا می‌کند. مطالعه منابع و متون موجود در زمینه موضوع پژوهش بیانگر آن است که اجرای این برنامه درسی در کلاس‌های درس، نیازمند حجم زیاد کار جهت تهیه گزینه‌های مختلف تکالیف و فعالیت‌های یادگیری برای سطوح مختلف یادگیری و صرف وقت فراوان برای یک اجرای با کیفیت و ارزشمند است. در نظام آموزش مدرسه‌ای ما برای یک اجرای کارآمدتر با توجه به محدودیت‌های زمانی تعیین شده در کلاس درس و

نویسنده اول: سکینه شرفی واکاوی و تبیین ابعاد و مولفه‌های برنامه درسی لایه‌ای...

بودجه بندی‌های تعیین شده برای معلمین، ضعف زیادی احساس می‌شود. پیشنهاد می‌شود در شروع کار، پیاده سازی و اجرای رویکرد لایه‌ای تنها به یک درس محدود شود و پس از تسلط کادر اجرایی و آشنایی نسبی دانش‌آموزان با شیوه کار، به تدریج بر وسعت حوزه تدریس با این شیوه اضافه گردد. در این رویکرد، انتخاب و تعیین گزینه‌های تکالیف متناسب با هر کدام از سطح‌ها یکی از عناصر مهم در این نوع برنامه درسی است. بنابراین با توجه به نقش بارز و برجسته این عنصر، ضرورت دارد در مورد کیفیت و اصول انتخاب تکالیف و فعالیت‌های یادگیری که تاثیر زیادی بر روی یادگیری دانش‌آموزان دارد، توجه ویژه‌ای مبذول گردد. از آن جایی که دانش‌آموزان تفاوت‌های فردی و سبک‌های یادگیری مختلفی دارند و سرعت یادگیری آنها با هم متفاوت است، پیشنهاد می‌شود جهت افزایش اعتماد به نفس دانش‌آموزان پیشرو و همچنین مدیریت زمان در کلاس درس، از این دانش‌آموزان به عنوان منشی و همیار در جهت همکاری با معلم و کمک به دوستان همکلاسی به عنوان تشویق استفاده شود. با توجه به این که برنامه درسی لایه‌ای با ترکیب رویکردهای یادگیری مختلف نظیر یادگیری مشارکتی و یادگیری مسئله محور نیز، قابل اجرا و پیاده سازی است، بررسی نحوه اجرای این رویکرد با توجه به سبک‌های یادگیری ذکر شده، خالی از لطف نخواهد بود.

منابع:

- آشوری، آزاده، احمدی، پروین، شریعت، عاطفه، (۱۳۹۸)، *مدرسه فردا، مدرسه تعاونی و آموزش مشارکتی*، اولین همایش ملی مدرسه فردا، تهران.
- اسکوهی، فاطمه، حجازی، سید یوسف، (۱۳۹۹)، «طراحی برنامه درسی»، *دانشنامه آموزش‌های علمی-کاربردی*.
- الداغی، آنیثا، (۱۴۰۰)، «تاثیر روش تدریس و یادگیری تعاملی بر پیشرفت مهارت‌های درک مطلب (متون ادبی و اطلاعاتی) دانش‌آموزان پسر پایه چهارم ابتدایی منطقه ۱۸ آموزش و پرورش شهر تهران»، *مجله علمی پژوهشی تعلیم و تربیت*، شماره ۱۴۷، پائیز ۱۴۰۰، ص ۱۸۲-۱۶۳.

امیرخانی، کورش، عالی، داود، عرفانی، اکبر، (۱۳۹۵)، «اکاوی الگوهای سازماندهی محتوای برنامه درسی دانش‌آموز محور»، دومین کنگره بین‌المللی توانمندسازی جامعه در حوزه علوم اجتماعی، روانشناسی و علوم تربیتی، تهران

بواسحاقی، منیژه، حاجی یخچالی، علیرضا، مروتی، ذکراالله، (۱۳۹۵)، «رابطه علی باور خودکارآمدی معلم با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان با میانجیگری مدیریت کلاسی و رویکردهای تدریس»، مجله مطالعات آموزش و یادگیری، دوره هشتم، شماره اول، بهار و تابستان ۱۳۹۵، پیاپی ۷۰/۲، صفحه ۲۶-۱.

حسینی مهر، حجت، انتصار فومنی، غلامحسین، حجازی، مسعود، اسدزاده دهرانی، حسن، (۱۳۹۸)، «مقایسه اثربخشی آموزش مستقیم و غیرمستقیم بر خلاقیت فراگیران»، پژوهش در آموزش علوم پزشکی، سال ۱۱، شماره ۱، ص ۶۱-۵۰.

خداری، حسین، بیانی، علی اصغر، فکوری حاجی یار، حسین، صائمی، حسن، (۱۳۹۹)، «اکتشاف مبانی و اصول ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دوره متوسطه اول»، مجله پیشرفت‌های نوین در روانشناسی، علوم تربیتی و آموزش و پرورش، سال ۳، شماره ۲۳، اردیبهشت ۱۳۹۹.

خوگر، انصار، اصغرزاد، علی اصغر، رنجبر، هادی، لطفی، مژگان، حکیم شوشتری، میترا، (۱۳۹۸)، «تجربه زیستی والدین دارای کودک طیف اتیسم از رنج اجتماعی»، فصلنامه علمی-پژوهشی رفاه اجتماعی، سال ۱۹، شماره ۷۲، بهار ۱۳۹۸، ص ۲۸۲-۲۴۳.

سازمند، اسحق، حسین‌بر، یارمحمد، (۱۳۹۷)، «چگونگی مشارکت دانش‌آموزان در فرایند یاددهی و یادگیری»، پنجمین کنفرانس ملی روانشناسی، علوم اجتماعی و تربیتی، بابل.

سرم، زهره، بازرگان، عباس، حجازی، الهه، (۱۳۹۴)، روش‌های تحقیق در علوم رفتاری، نشر آگه.

نویسنده اول: سکینه شرفی واکاوی و تبیین ابعاد و مولفه‌های برنامه درسی لایه‌ای...

سیر، فاطمه، یوسف‌زاده، مسعود، (۱۳۹۷)، «رابطه رویکرد دانش‌آموز-محور با خلاقیت دانش‌آموزان دوره متوسطه شهرستان فیروزکوه»، فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی، سال دوازدهم، شماره ۱، ص ۷۱-۸۳.

عابدی جعفری، حسن، تسلیمی، محمد سعید، فقیهی، ابوالحسن، شیخ زاده، محمد، (۱۳۹۰)، «تحلیل مضمون و شبکه مضامین: روشی ساده و کارآمد برای تبیین الگوهای موجود در داده‌های کیفی»، اندیشه مدیریت راهبردی، سال ۵، شماره ۲، پیاپی ۱۰، پائیز و زمستان ۱۳۹۰، ص ۱۹۸-۱۵۱.

عباسی، غنایت، سعدوندی، مهسا، فرهادیان، همایون، (۱۳۹۷)، «ویژگی‌های محیط یادگیری در نظام آموزش عالی کشاورزی صلاحیت محور»، ویژه نامه هفتمین کنگره آموزش و ترویج کشاورزی ایران-دانشگاه بوعلی همدان، دوره ۱۰، ص ۱۲۲-۱۰۹.

کشاورز، مهدی، (۱۳۹۹)، «تاثیر روش آموزشی یادگیرنده محور بر درک و یادگیری دانش‌آموزان، هشتمین همایش علمی پژوهشی علوم تربیتی و روانشناسی، آسیب‌های اجتماعی و فرهنگی ایران، تهران».

- محمدپور، احمد، (۱۳۸۸)، «ارزیابی کیفیت در تحقیق کیفی: اصول و راهبردهای اعتبار یابی و تعمیم پذیری»، فصلنامه علوم اجتماعی شماره ۴۸.

هاشمی، سید احمد، صفائی، نهضت، صحرانشین، ابراهیم، (۱۳۹۶)، «تاثیر شیوه تدریس دانش‌آموز محور بر شخصیت اجتماعی دانش‌آموزان»، فصلنامه مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی، دوره ۳، شماره ۳، پائیز ۱۳۹۶، صفحه ۴۵-۳۳.

یعقوبی، محمدحیدر، علی عسگری، مجید، عباسی، عفت، نیکنام، زهرا، (۱۳۹۸)، «جستاری در طراحی الگوی مفهومی برنامه درسی: رویکردی سنتزپژوهانه»، نشریه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، دوره ۱۲، شماره ۱، فروردین و اردیبهشت ۱۳۹۸.

یوسفی افراشته، مجید، مروتی، ذکراالله، چراغی، اباذر، (۱۳۹۴)، «شناسایی مولفه‌های محیط یادگیری اثربخش بر پایه دراک دانشجویان رشته بهداشت»، نشریه علمی-پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، دوره ۸، شماره ۴، مهر و آبان ۱۳۹۴.

Bilgili, Ali Sahin, Gumleksiz, Mehmet Nuri, Oner, Unmuhan, (۲۰۲۰), Students' and Teacher's Views on the Effectiveness of Multiple Intelligences-Assisted Layered Curriculum in the Social Studies Course, *Bartın University Journal of Faculty Education*, Vol. ۹, No. ۲, Pp ۴۰۷-۴۲۶.

Caughie, Brian D, (۲۰۱۶), The Perceived Impact of the Layered Curriculum Instructional Model on Student Engagement, *PhD Thesis*, Educational Leadership and Professional Studies, Holy Family University, Philadelphia, Pennsylvania, USA.

Gencil, Ilke Evin, Seda Saracoglu, A., (۲۰۱۸), The Effect of Layered Curriculum on Reflective Thinking and on Self-Directed Learning Readiness of Prospective Teachers, *International Journal of Progressive Education*, Vol. ۱۴, No. ۱, Pp ۸-۲۰.

Guba, E. G., Lincoln, Y. S., (۱۹۸۲), Epistemological and Methodological Bases of Naturalistic Inquiry, *Education and Technology*, Vol. ۳۰, No. ۴, Pp ۲۳۳-۲۵۲.

Koc Akran, Sevda, Gurbuzturk, Oguz, (۲۰۱۹), Effect of Layered Curriculum in Problem Solving Skills of Students in Science and Technology Course, *International Journal of Educational Methodology*, Vol. ۵, No. ۱, Pp ۱۳۵-۱۵۰.

Koc Akran, Sevda, Uzum, Burkan, (۲۰۱۸), The Effect of Layered Curriculum on the ۶th Grade Students' Learning Style in Science Lessons, *International Journal of Educational Methodology*, Vol. ۴, No. ۳, Pp ۱۴۱-۱۵۲.

Nunley, Kathie F, (۲۰۱۱), Enhance Your Layered Curriculum Classroom, Brains.org Publication, Amherst, NH, USA.

Nunley, Kathie F, Gencil, Ilke Evin, (۲۰۱۹), Layered Curriculum: Principles, Planning, Implementating and Evaluation, *Mersin University Journal of Faculty*, Vol. ۱۵, No. ۲, Pp ۳۴۹-۳۶۲.

Orakci, Senol, (۲۰۲۰), The Importance of Layered Curriculum in Learning-Teaching Process, Paradigm Shift in ۲۱st Century Teaching and Learning, IGI Global, USA.

Uzum, Burkan, Pesen, Ata, (۲۰۱۹), Do the Learner-Centered Approaches Increase Academic Performance? Effect of the Layered Curriculum on Students' Academic Achievement in English Lesson, *International Journal of Instruction*, Vol. ۱۲, No. ۱, Pp ۱۵۸۵- ۱۶۰۸.

Waddel, Sandra Dawn, (۲۰۱۷), Association Between Differentiation in Secondary Science Teaching Activities and Student Motivation to

نویسنده اول: سکینه شرفی واکاوی و تبیین ابعاد و مولفه‌های برنامه درسی لایه‌ای...

Pursue a Career in a Science Related Field, *PhD Thesis*, Science Education, Curtin University, Perth, Australia.

Zeybek, Gulcin, (۲۰۱۶), The Effect of Layered Curriculum on Student's Academic Achievement and Learning Retention, *Inquiry In Education*, Vol. ۱۳, No. ۱, Pp ۱-۳۱.



طراحی مدلی برای برنامه درسی آموزش فلسفه

به کودکان پیش از دبستان (۳ تا ۵ سال)^۱

Designing a Model of Curriculum for Teaching Philosophy to Preschool Children (3 to 5 Years Old)

S. Maheri, A. Araghieh, Y. Ghaedi, A.H.Mehdizadeh, P.Sosahabi

Abstract: The present study was conducted to design a philosophy curriculum model for preschool children aged 3 to 5 years based on nine elements of Klein. To achieve this goal, has been used synthesis method in pattern design. The scope of research was documents in the field of philosophy for children which by purposive sampling 50 articles (20 Persian articles and 20 Latin articles) was selected. The philosophy curriculum model for children was designed based on nine elements of Klein. The findings of this study shows 13 main components of philosophy curriculum for children, which are: principles of philosophy for children, characteristics of philosophy for children, goals, attention to age, educational resources, stages of teaching philosophy, teaching methods, teacher characteristics, learning methods Learning activities, assessment methods, implications of the philosophy curriculum for the child.

Keywords: Philosophy, children, 3 to 5-year-old preschool, Designing curriculum

ساناز ماهری^۲، علیرضا عراقیه^۳، یحیی قانندی^۴، امیر حسین مهدی زاده^۵، پری سوسهابی^۶

چکیده: هدف پژوهش حاضر طراحی الگوی برنامه درسی فلسفه برای کودکان پیش دبستان ۳ تا ۵ بر اساس الگوی کلاین است. برای دستیابی به این اهداف از روش سنتزپژوهی در طراحی الگو استفاده شد. قلمرو پژوهش حاضر، اسناد در حوزه فلسفه برای کودک و نمونه‌گیری به روش هدفمند و تعداد نمونه ۵۰ مقاله (۲۵ مقاله فارسی و ۲۵ مقاله لاتین)، الگوی برنامه درسی فلسفه برای کودک بر اساس عناصر نه گانه کلاین طراحی گردید. نتایج پژوهش حاضر حاکی از ۱۳ مؤلفه اصلی برنامه درسی فلسفه برای کودک بود که عبارت‌اند از: اصول فلسفه برای کودک، ویژگی‌های فلسفه برای کودک، اهداف، توجه به سن، منابع آموزشی، مراحل آموزش فلسفه، روش‌های آموزش، ویژگی‌های معلم، روش‌های یادگیری، فعالیت‌های یادگیری، روش‌های ارزشیابی، پیامدهای برنامه درسی فلسفه برای کودک.

واژگان کلیدی: فلسفه، کودکان، پیش از دبستان

۳ تا ۵ ساله، طراحی برنامه درسی

^۱ . این مقاله مستخرج از رساله دکتری نویسنده اول تحت عنوان طراحی برنامه درسی آموزش فلسفه به کودکان پیش از دبستان (۳ تا ۵ سال) می‌باشد. تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۵/۱۰- تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۷/۲۳

^۲ دانشجوی دکتری تخصصی برنامه ریزی درسی گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، اسلامشهر، ایران، رایانامه: Sannaz_maheri@yahoo.com

^۳ دانشیار گروه علوم تربیتی، واحد اسلامشهر، دانشگاه آزاد اسلامی، اسلامشهر، ایران، (نویسنده مسئول) رایانامه: Araghieh@iiu.ac.ir

^۴ دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران، رایانامه: Yahyaghaedy@yahoo.com

^۵ استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، اسلامشهر، ایران، رایانامه: Mehsizadeh@iiu.ac.ir

^۶ استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، اسلامشهر، ایران، رایانامه: Pari_sosahabi@yahoo.com

مقدمه

در عصر حاضر، رشد کودک در تمامی ابعاد از اهمیت به سزایی برخوردار است چرا که کودکان از جمله عوامل کلیدی در تجدید حیات هر نسل محسوب می‌شوند (فیشر و تلنت، ۲۰۱۹). آموزش فلسفه به عنوان شیوه‌ای مطلوب برای رشد همه جانبه کودک چندین دهه است که در مرکز توجه اندیشمندان تربیتی قرار گرفته است (هابز، ۲۰۱۸). آموزش فلسفه به کودکان، شیوه تفکر صحیح درباره اندیشه‌ها را به آنها آموزش می‌دهد (سیداکویی، گرارد و سی، ۲۰۱۷). دسته‌ای فلسفه را مجموعه‌ای از آرا و عقاید فیلسوفان درباره موضوعات فلسفی می‌دانند و دسته دوم آموزش فلسفه را عبارت از عمل فلسفه‌ای می‌دانند. با توجه به این دیدگاه‌ها فلسفه را به دو صورت می‌توان آموزش داد، در دیدگاه اول فلسفه عبارت است از انتقال اندیشه‌های فلسفی به یادگیرندگان و در دیدگاه دوم آموزش فلسفه عبارتند از یاد دادن چگونه اندیشیدن (قائدی، ۱۳۸۳). برنامه فلسفه برای کودکان بر پایه رشد مهارت‌ها در گروه و در ارتباطات اجتماعی بنا نهاده شده است (ناجی و حبیبی عراقی، ۱۳۹۷)، و بر نقش مشارکتی و اجتماعی فراگیران تاکید دارد (محمدیان و فرقانی، ۱۳۹۷).

با فلسفه، کودکان می‌آموزند که به بررسی سازوکار افکار بپردازند (سرمدی، رضایی، روحانی فر، ۱۳۹۸) در واقع فلسفه برای کودکان، فلسفه را به عنوان سکوی پرتابی قلمداد می‌کند که عقل، تصورات اخلاقی و تفکر انتقادی در آن پرورش می‌یابند و مفهوم فلسفه در این برنامه چیزی نیست به جز فلسفیدن (قائدی، ۱۳۸۳). نظام تعلیم و تربیت هر کشور به عنوان نهادی سازمان یافته با ارائه برنامه آموزش فلسفه به کودکان پارادایمی جدید را در عرصه تعلیم و تربیت مطرح نموده است (مرعشی، صفایی مقدم، خزامی، ۱۳۸۹). بدین گونه که با پرورش تفکر و استدلال موجب افزایش استانداردهای تعلیم و تربیت شده است (باباپور و اجاری، میرشفیعی، ثابت دیوشلی و خوارزمی رحمت‌اله آبادی، ۱۳۹۵). آموزش فلسفه به کودک با تغییر ریشه‌ای در آموزش و پرورش و با تاکید بر رویکرد نقش مربی در فعال‌سازی تفکر کودک و محور قرار

دادن کودک بر یادگیری از طریق اکتشاف و آزمایش و ساختار علم تاکید می-کند (هدایتی، قاندي، شفيع آبادي و يونسى، ۱۳۸۸). عدم وجود برنامه آموزش فلسفه به کودکان به صورت رسمی، آموزش مهارت‌های تفکر فلسفی قبل از ورود به دبستان را با مشکل رو به رو می‌کند (مرعشی و همکاران، ۱۳۸۹). کودکان هنگام اشتغال به تحصیل برای اندیشیدن و با هم اندیشیدن به صورت گروهی و ادامه یادگیری نیاز به آموزش فلسفه دارند (طباطبایی و موسوی، ۱۳۹۰). در واقع آموزش روش فکر کردن کلی‌ترین و عمومی‌ترین هدف این برنامه درسی است (سجادیان جاغرق و همکاران، ۱۳۹۴). از این رو در سال‌های اخیر، علاقه به تقویت مهارت‌های تفکر و بالا بردن سطح یاددهی-یادگیری و با سوادى در نظام آموزش و پرورش جهان به طور فزاینده‌ای رواج یافته است آموزش فلسفه به کودکان، هوش کودکان را بالا می‌برد و توانایی آن‌ها را در مورد مسائل اخلاقی پرورش می‌دهد، آن‌ها را به تفکر وادار می‌کند و آن‌ها را نسبت به مسائل اطرافشان دقیق‌تر می‌کند (رشتچی و کیوانفر، ۱۳۸۸). در این بین البته چالش‌هایی نیز وجود دارد، یکی از این چالش‌ها امکان آموزش فلسفه به کودکان و پاسخ به این سوال است که آیا امکان آموزش فلسفه به کودکان وجود دارد؟ (قاندي، ۱۳۸۶) در رویکردهای جدید آموزش فلسفه، اعتقاد بر آن است که راه‌هایی برای شرکت دادن کودکان در گنجینه فلسفه وجود دارد، تقابل بین نمود و حقیقت، دوام و تغییر، وحدت و کثرت، از سنین بسیار پایین برای کودکان بسیار جذاب است (باقری‌نوع پرست، ۱۳۹۵).

بنابراین لازم است نظام تعلیم و تربیت در دوره معاصر بیش از گذشته، کانون توجه خود را به جای محتوای بر فرايند و مهارت‌های خلاق و نقاد معطوف کند (پیچ و موخرجی، ۲۰۰۷؛ سزار، ۲۰۰۸). قدرت تمیز، داوری و استدلال از اهمیت انکارناپذیری در زندگی جمعی و فردی برخوردار است. در این ارتباط پژوهش‌های متعددی صورت گرفته است به طور مثال مونتئی و ماریا (۲۰۰۱) در تحقیقی گزارش کردند که با اجرای برنامه آموزش فلسفه به کودکان در دو مدرسه ابتدایی شهر مکزیکو با استفاده از آزمون استدلال نیوجرسی دانش آموزان شرکت کننده در برنامه مهارت‌های استدلال و تفکر انتقادی عملکرد بالاتری نسبت به کودکانی داشتند که در این برنامه شرکت نکرده بودند.

نتایج پژوهش ترکیبی (۲۰۱۶) نیز نشان داد آموزش فلسفه تغییر قابل توجهی در استدلال کلامی و غیرکلامی کودکان پدید آورده است. موریس (۲۰۱۶) در پژوهشی با عنوان برنامه درسی فلسفه برای کودکان بر روی شکل‌گیری کودک ایده‌آل فیلسوف نشان داد که آموزش فلسفه برای کودکان می‌تواند در شکل‌گیری تفکر در کودکان موثر باشد و همچنین این برنامه آموزشی در کمک به مربیان کودکان در آموزش‌های خود می‌تواند بسیار موثر باشد. در پژوهش ورلی (۲۰۱۶) با عنوان فلسفه و کودکان نشان دادند که برنامه آموزش فلسفه برای کودکان می‌تواند در جهت رشد و بهبود توانایی استدلال، پرورش خلاقیت، پرورش تفکر انتقادی، پرورش درک اخلاقی و ارزش‌های هنری، پرورش شهروندی و رشد میان فردی و فردی، پرورش توانایی مفهوم‌یابی در تجربه موثر باشد. دی ماسی و سانتی (۲۰۱۷) در پژوهش خود با عنوان یادگیری تفکر آزادمنشانه نشان دادند که آموزش فلسفه برای کودکان را قادر به اندیشیدن به سبک تفکر آزادمنشانه در فرایند تصمیم‌گیری می‌کند و از طریق آموزش فلسفه می‌توانند تفکر پیچیده خود را بهبود بخشند. یافته‌های پژوهش موسوی و طباطبایی (۱۳۹۰) نشان داد که اجرای برنامه آموزش فلسفه به کودکان به روش حلقه کند و کاو بر پرورش توانایی پرسشگری دانش آموزان دختر مقطع دبستان موثر است. تحقیق هدایتی (۱۳۸۸) نشان داد که اجرای برنامه فلسفه برای کودکان به صورت اجتماع پژوهشی از دیدگاه مربیان بر بهبود مهارت‌های ارتباط میان فردی کودکان تاثیر معناداری دارد. کمالی مطلق و نوشادی (۱۳۹۶) تحقیقی را با عنوان تاثیر آموزش فلسفه برای کودکان بر سطح پرسشگری دانش آموزان ابتدایی انجام داده‌اند. نتایج این تحقیق نشان داد که آموزش فلسفه برای کودکان بر سطح پرسشگری دانش آموزان تاثیر مثبت و معناداری داشت. همچنین پس از آموزش فلسفه برای کودکان، سطح پرسشگری گروه آزمایش بر اساس حیطه شناختی بلوم از سطح دانش به سطح تجزیه و تحلیل ارتقا یافت. طبری و همکاران (۱۳۹۶) تحقیقی را با عنوان بررسی تاثیر فلسفه و کودک بر روحیه پرسشگری و مهار خشم در دانش آموزان انجام داده‌اند. یافته‌های پژوهش نشان داد که اعتبار و تاثیر

برنامه فلسفه برای دانش‌آموزان در پرورش روحیه پرسشگری و مولفه‌های آن و مهارت‌ها در ایشان مورد تایید است. جلیلیان و همکاران (۱۳۹۶) تحقیقی با عنوان اثربخشی برنامه آموزش فلسفه به کودکان بر پرورش توانایی حل مساله و قضاوت اخلاقی در دانش‌آموزان انجام داده‌اند. نتایج نشان داد که اجرای برنامه آموزش فلسفه به کودکان بر افزایش توانایی حل مساله و رشد قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان تاثیر مثبتی داشت و تاثیر آموزش فلسفه بر افزایش حل مساله و قضاوت اخلاقی بر حسب جنسیت معنادار نبود.

شواهد تحقیقاتی فوق حاکی از آن است که فلسفه برای کودکان از برنامه‌های آموزشی است که این امکان را فراهم می‌آورد تا کودکان و نوجوانان افکار پیچیده خود را شکل دهند. از این رهگذر استدلال، تفکرات انتقادی و خلاقانه و نوع دوستی آن‌ها نیز افزایش می‌یابد. این برنامه نظامند بیشتر برای کار بر روی کودکان طراحی شده است (فراهانی، میرزاحمدی، خارستانی، ۱۳۸۷). فلسفه برای کودک هدف‌های شناختی روشنی دارد؛ ذهن را وادار به عمل می‌کند، این کار را از طریق چالش‌ها، تفکر اصولی و تعامل ساختاری انجام می‌دهد، به علاوه این برنامه هدف‌های اجتماعی نیز دارد و آن آموزش فرایند تصمیم‌گیری دموکراتیک است. این برنامه در پرورش مشارکت خودآگاهی کودکان سهمی قطعی دارد (هاینز، ۲۰۰۲). فلذا با توجه به اینکه دوران کودکی یکی از دوران طلایی زندگی برای پرورش ذهن و تفکر کودک است و آنجایی که فلسفه در این زمینه از نقش پر اهمیتی برخوردار است و از طرفی ناتوانی نظام آموزش سنتی در تربیت انسان‌های مبدع و مخترع که قابلیت مواجهه با مسائل و مشکلات دنیای مدرن را داشته باشند. کنجکاوی کودکان درباره مسائل گوناگون و بیان ایده‌ها و افکارشان که برخاسته از زندگی شخصی آن‌هاست، نیازمند محیطی است تا زمینه‌ساز رشد و بالندگی آن‌ها شود، آن‌ها باید یاد بگیرند تا چگونه خوب گوش دهند، بیندیشند، سخن بگویند و کاوشگری کنند (عسکری، دیناروند، ترکاشوند، ۱۳۹۴). بنابراین با توجه

به اهمیت دوران کودکی تحقیق حاضر به دنبال طراحی برنامه درسی آموزش فلسفه به کودکان ۳ الی ۵ سال است.

سوال پژوهش: الگوی برنامه درسی فلسفه برای کودکان ۳ تا ۵ ساله بر اساس الگوی کلان دارای چه مولفه ها و ویژگی هایی است؟

مواد و روش کار

روش پژوهش

این پژوهش با استفاده از روش سنتز پژوهی صورت گرفت. سنتزپژوهی به دنبال عملیاتی کردن این اصل است که علم قابلیت تجمع یا تراکم نظام مند دانش های پیشین تولید شده را دارد و در واقع به دنبال این سوال است که نتیجه واحد همه یافته های پژوهشی گذشته چیست؟ آنچه که در پژوهش حاضر مد نظر است ارائه سنتزپژوهی از یافته های پژوهش های حول برنامه درسی فلسفه کودک از سال ۲۰۱۱ الی ۲۰۲۱ و ۱۳۹۰ الی ۱۴۰۰ است. سنتزپژوهی حاضر در شش مرحله گاف (۲۰۱۲) انجام شد: ۱-مرحله اول (تعیین معیارهای ورود) برای این که مطالعه ای بتواند در یک سنتزپژوهی مورد استفاده قرارگیرد باید دارای یک سری ویژگی ها باشد به این ویژگی ها که بر اساس هدف و یا سوال سنتزپژوهی تعیین می شوند، معیارهای ورود یا شایستگی گفته می شود. معیارهای ورود در سنتزپژوهی حاضر به شرح زیر است:

معیارهای ورود: ۱-حیطه جغرافیایی: سراسر دنیا، زبان گزارش های پژوهشی: انگلیسی و فارسی، سال انتشار: با توجه به این که پژوهش حاضر به دنبال شناسایی و مطالعه تمامی رویکردها و نظریه ها در خصوص برنامه درسی فلسفه برای کودکان است که در قسمت مبانی نظری سعی شد برای طراحی برنامه بیشتر به پژوهش های جدید توجه بیشتری شود، نوع سند: پژوهش های معتبری که به چاپ رسیده باشند و دارای متن کامل باشند. ۲-مرحله دوم (جستجو): در این مرحله ابتدا کلید واژه ها تعریف شدند. با توجه به این که مطالعه حاضر به دنبال سنتز نظریه ها و رویکردهای در زمینه برنامه درسی

فلسفه کودک هست که به بررسی فلسفه کودک و عناصر آن در کشورهای مختلف پرداخته است، لذا دامنه این پژوهش‌ها بسیار گسترده است، برای جستجو از کلیدواژه- های انگلیسی: Philosophy for children, P⁴C, Philosophy for ۳ to ۵-year-old children, preschool, P⁴C curriculum و کلید واژه‌های فلسفه برای کودکان، فلسفه برای کودکان پیش دبستانی ۳ تا ۵ سال، آموزش فلسفه به کودکان، برنامه درسی فلسفه برای کودکان از طریق پایگاه‌های اطلاعاتی داخلی و خارجی، مطالعات و منابع مورد نظر، بازیابی شدند. سپس از طریق پایگاه‌های اطلاعاتی داخلی و خارجی مطالعات و منابع مورد نظر بازیابی شدند. در این مرحله ۱۲۷ نسخه ثبت شد.

مرحله سوم: (غربالگری): برای اطمینان از اینکه پژوهش‌هایی که در مرحله جستجو شناسایی و انتخاب شده بودند، از معیارهای ورود برخوردار است، در یک فرایند غربالگری دو مرحله ای، داوری و گزینش می‌شوند. بدین صورت که ابتدا چکیده گزارش پژوهش‌ها بررسی و در مرحله بعد از بین پژوهش‌های باقی مانده، جهت بررسی دقیقتر و عمیقتر، متن کامل پژوهش‌ها مورد بررسی قرار گرفت، پس از اتمام مرحله غربالگری، ۸۲ نسخه برای ورود به مرحله بعد باقی ماند.

۴- مرحله چهارم (کدگذاری و نقشه برداری): هرچند معیارهای ورود و غربالگری را می‌توان شکلی از سنجش پژوهش‌ها دانست، اما سنجش واقعی بعد از مرحله کدگذاری و نقشه‌برداری اتفاق می‌افتد چراکه تنها بعد از این مرحله است که اطلاعات کافی برای مرحله ارزیابی پژوهش‌ها موجود است (گاف، ۲۰۱۲). در این مرحله پژوهش‌های غربال شده بر اساس ویژگیهای آنها همچون طرح و روش، سوالات و متغیرهای وابسته، نوع مداخله، جامعه و نمونه، روشهای گردآوری و تحلیل داده‌ها و یافته‌ها، بررسی و تشریح شدند. از اطلاعات گردآوری شده در این مرحله برای ارزیابی اسناد و مطالعات بر اساس معیارهای کیفیت و ارتباط استفاده شد. همچنین از اطلاعات به دست آمده در این مرحله، جهت طبقه‌بندی و شناسایی زیرمقوله‌ها (مرحله ششم) استفاده شد.

۵- مرحله پنجم (ارزیابی): در این مرحله پژوهش‌ها بر اساس دو معیار کلی کیفیت و مرتبط بودن (متناسب با هدف بودن) (گاف، ۲۰۱۲) مورد تحلیل و واکاوی انتقادی

قرار گرفتند. بدین معنا که پژوهش‌ها از طریق سوالاتی چون آیا تمرکز پژوهش با هدف سنتزپژوهی حاضر سازگار است؟ آیا با توجه به ویژگی‌های پژوهش می‌توان آن را متناسب با سوال سنتزپژوهی حاضر دانست؟ آیا روشی که در پژوهش برای پاسخ به سوال‌ها انتخاب شده بود، مناسب است؟ آیا پژوهش به خوبی اجرا شد؟ آیا داده‌ها به خوبی تحلیل یا تفسیر شده است؟ مورد داوری قرار گرفت و در نهایت معتبرترین و مرتبطترین آنها، انتخاب شدند. در پایان این مرحله ۵۰ نسخه پژوهشی برای سنتز انتخاب شد.

۶- مرحله ششم (سنتز): سنتز تجمیعی و سنتز ترکیبی دو رویکرد اصلی در سنتزپژوهی است. سنتزپژوهی تجمیعی به دنبال جمع کردن یافته‌های پژوهش‌های دست اول برای آزمون نظریه‌ها یا فرضیه‌هاست. این نوع سنتز که عموماً مطالعات همگن دارند، به دنبال ترکیب کردن شکل قیاسی است. در مقابل سنتز پژوهی ترکیبی که رویکرد مطالعه حاضر است فرایندی تفسیری است که مستلزم بررسی الگوها در داده‌ها یا تفسیر مفاهیم جهت تولید سطح بالاتری از تبیین‌ها هست. این رویکرد را می‌توان به موزاییکی تشبیه کرد که در آن یافته‌های مطالعات برای ایجاد یک کل منسجم در یکدیگر جای می‌گیرند. هدف خلق الگویی جدید و متفاوت است. چنانچه روشن است، سنتزپژوهی ترکیبی یک فرایند استقرایی است. در این مرحله محقق به تجمیع بخش یافته‌های اسناد منتخب، بازخوانی‌های مکرر و دقیق، مقایسه یافته‌های مشابه متناقض و دسته‌بندی داده‌ها پرداخت. برای بررسی دقیقتر دسته‌بندی‌های انجام شده از نرم‌افزار مکس کیودا^۱ ورژن ۲۰۲۰ استفاده شد.

^۱ Pause Kiuda

یافته‌های پژوهش

با توجه به نتایج حاصل از سنتز یافته‌های پژوهش‌های پیشین و جمع‌بندی آنها الگوی برنامه‌درسی فلسفه برای کودک بر اساس الگوی کلاین تنظیم شد. این الگو شامل عناصر نه گانه هدف، محتوا، فعالیت‌های یادگیری، روش‌های یادگیری، گروه‌بندی، زمان، فضا، مواد و منابع و ارزشیابی بود که در ادامه به هریک از این عناصر پرداخته شده است.

۱- مفاهیم اولیه استخراج شده در حیطه عناصر نه گانه کلاین

جدول شماره ۱ مفاهیم استخراج شده در حوزه اهداف

درونی شدن رفتارهای اخلاقی، پرورش مهارت‌های تفکر منطقی، پرورش مهارت پردازش اطلاعات، کشف و تحلیل مفاهیم، ارزیابی استدلال، بهبود توانایی تعقل در فرد، پرورش خلاقیت، پرورش رشد فردی و میان فردی، پرورش درک اخلاقی، هدف پرورش مهارت خواندن برای فهمیدن، پرورش مهارت‌های استدلال قیاسی، آموزش ارزشهای اخلاقی جامعه، پرورش مهارت همکاری، پرورش مهارت تجزیه و تحلیل، فراهم کردن عدالت آموزشی از طریق گفتگو است، درونی سازی ارزشها نگرشها و شایستگی های فرد، پرورش مهارت بیان افکار خود، شکوفایی استعدادهای ذاتی فرد، تربیت مسئولیت پذیری کودکان در یادگیری، بهبود فرایند یادگیری، پرورش مهارت خودتنظیمی و خود کنترلی است، پرورش مهارت خود تعیین گری در کودکان است، توسعه پایدار فرد، آگاهی از احساسات خود و دیگران، پرورش قدرت تخیل، مشارکت در فعالیت های اجتماعی، پرورش توانایی های فردی، پرورش مهارت‌های اجتماعی است. هدف ایجاد ارتباط بین معانی مفاهیم، پرورش مهارت تفسیر کردن در کودکان، پرورش مهارت تعمیم دهی، پرورش مهارت برقراری ارتباط با همسالان است، حل تناقضات میان دانش آموز و معلم از طریق گفتگو، توسعه و ارتقا تجربه تفکر در دانش آموزان، فراهم کردن زمینه برای تجربه تفکر است، پرورش ارزش های انسانی در فرد، فراهم کردن فرصت برای گفتگو که منجر به پرورش قضاوت شود، پرورش مهارت‌های استدلال

منطقی، ایجاد آگاهی نسبت به ارزشهای جامعه، آموزش روابط اجتماعی به کودکان است. توسعه مهارتهای ارتباطی است، برقراری تعامل بین کودکان و بزرگسالان، کمک به کودکان در دستیابی به درک بهتر زمان، تربیتو پرورش کودکانی که منطقی فکر کنند، پرورش مهارت آگاهانه انتخاب کردن است، پرورش مهارت تفکر پیچیده یا همبافته در کودکان است، مهارت خوب گوش دادن، پرورش مهارت همدلی با دیگران، پرورش مهارتهای تفکر مراقبانه یا مسئولانه است، آموزش فراگیران برای مشارکت در تصمیم گیری های مدنی است. بهبود تفکر اخلاقی، تربیت و پرورش فراگیران به عنوان یک شهروند، پرورش تفکر مستقل در کودکان است یا تفکر خودمختار، آموزش دادن به کودکان برای بیان افکار و ایده های آنها، پرورش مهارتهای مشارکت در فراگیران، پرورش شایستگی های اجتماعی، پرورش شایستگی های اخلاقی و ارزشی، فلسفه احترام به خود و دیگران، درک انتقادی از ساختارها و فرایندهای اجتماعی، مهارت درک دیگران، پرورش مهارتهای انتقادی در فراگیران است، فلسفه ارتقا آگاهی انتقادی در دانش آموزان، پرورش مهارت قضاوت اخلاقی، مشارکت دانش آموزان در ساخت معنا، رورش مهارتهای فراشناختی، پرورش مهارت ارزیابی است، کمک به فراگیران برای دستیابی به تاب اوری فردی است، عامل ساختاری در ذهن، بهبود گفتگوی درون فردی، برقراری ارتباط و تعامل موثر بین معلم و دانش آموزان است. آموزش تودین سوالات باز پاسخ به کودکان است، آموزش استفاده از تجربیات کسب شده زندگی، تشویق دانش اموزان به مشارکت در فعالیتهای کلاسی، تغییر الگوی معرفت شناختی، ایجاد همبستگی در جامعه است. درک و برقراری ارتباط بهتر بادیگران، افزایش آگاهی، پرورش مهارت درک مطلب، تربیت سیاسی، کسب تجربه، کمک به کودکان برای دستیابی به معنای زندگی، دستیابی کودک به تفکر مراقبانه است. دستیابی کودک به آگاهی اخلاقی است. پرورش تفکر استقرایی در کودکان است. پرورش تفکر قیاسی است. اصلاح عادات فکری در کودکان است. آموزش رفتارهای اجتماعی که مبنای ارزشها هستند. پرورش مهارتهای اجتماعی، پرورش مهارتهای عاطفی، پرورش

مهارت‌های تفکر عالی است، پرورش مهارت گفتگوی انتقادی در کودکان است، پرورش مهارت گفتگو، بهبود درک مفاهیم مورد بحث، پرورش مهارت کاوش منطقی، پرورش مهارت تفکر جمعی، پرورش مهارت تفکر فردی، فراهم کردن فرصت برای درک مسائل فردی، اخلاقی و اجتماعی، آموزش درست اندیشیدن است. برای کودکان پرورش مهارت جستجوگری است. پرورش مهارت و روحیه پرسشگری در کودکان است، آموزش اندیشیدن و چگونگی اندیشیدن است، پرورش مهارت ساده سازی مفاهیم است. پرورش مهارت مفهوم سازی، پرورش مهارت تجزیه و تحلیل، توسعه تفکر خلاق است، یادگیری شیوه ها و روش های تفکر است. پرورش عزت نفس، پرورش مهارت حل مساله، پرورش مهارت قضاوت، زمینه سازی برای تفکر، برای کودکان پرورش توانایی عینیت زدایی، تغییر درنگرش افراد با هدف خودسازی، برای کودکان تربیت اخلاقی است. برای کودکان تربیت افرادی مسئولیت پذیر، ایجاد توانایی در فرد برای بازنگری مداوم افکار، پرورش مهارت خوداندیشی در کودکان، پرورش خودمختاری در کودکان، کمک به کودکان برای دستیابی به رشد شخصی فرد، پرورش مهارت‌های نگرشی، پرورش مهارت‌های عملکردی، پرورش مهارت‌های شناختی، برای کودکان پرورش مهارت و توانایی پیش بینی، پرورش مهارت تفکر تحلیلی، ایجاد توانایی تفکیک بین استدلال های ضعیف و قوی، برای کودکان پرورش توانایی و قدرت انتخاب گری است. پرورش مهارت یک پارچه سازی معانی، پرورش مهارت ساده سازی مفاهیم، پرورش مهارت‌های استدلال، پرورش مهارت‌های منطقی، پرورش مهارت‌های تفکر، بهبود کیفیت زندگی، کودکان حل عاقلانه و صلح امیز مسائل است. کودکان پرورش مهارت تصمیم گیری در کودکان است. یادگیری و تسلط بر اندیشیدن است. کودکان سازماندهی تفکر است. آموزش تفکر انتقادی است. کودکان بهبود ظرفیت تفکر آنها است. هدف فلسفه برای کودکان دستیابی کودکان به تعالی است.

جدول شماره ۲ مفاهیم استخراج شده در حوزه محتوا

موضوعات اخلاقی، کتاب داستان، محتوای آموزشی مفهوم انصاف، داستانهای فکری، داستانهای فلسفی، مفهوم دوستی، روانشناسی، ادبیات، آموزش مفهوم زیبایی، آموزش مفهوم واقعیت، مفهوم حقیقت با کمک فلسفه صورت می گیرد، مفهوم زمان با کمک فلسفه به کودکان انجام می شود، آموزش مفهوم زیبایی، آموزش مفهوم واقعیت، مفهوم حقیقت با کمک فلسفه صورت می گیرد، مفهوم زمان با کمک فلسفه به کودکان انجام می شود. آموزش مفهوم شفقت، آموزش مفهوم خوشبختی، آموزش مفهوم آزادی، آموزش مفهوم فراموش کردن، آموزش مفهوم بدی، آموزش مفهوم خوبی. استفاده از موسیقی، بازی های کودکانه، استفاده از داستانهایی که دارای مفاهیم اخلاقی باشد. داستانهای باید مهارت قضاوت اخلاقی را در دانش آموزان پرورش دهند.

جدول شماره ۳ مفاهیم استخراج شده منابع آموزشی

استفاده از تصاویر و اشیا متحرک، استفاده از شعر، تصاویر، داستان های کوتاه، استفاده از گزارش های روزنامه ها

جدول شماره ۴ مفاهیم استخراج شده اصول فلسفه برای کودک

کودک محوری، تجربه گرایی، توجه به آزادی های فردی کودکان، توجه بر جنبه های ارتباطی و گفتگو در جریان آموزش فلسفه

جدول شماره ۵ مفاهیم استخراج شده فعالیتهای یادگیری

فعالتهای یادگیری باید مبتنی بر پرورش مهارت استدلال باشد، استفاده از تکالیف کتبی، یادگیری در گروه‌های کوچک، ارائه پرسش برای بحث و گفتگو، یادگیری واقعی همراه با تأمل و گفتگو، خود آزمایی، در گروه‌های یادگیری سوال طرح، تمرین استدلال، تدوین و طرح سوال توسط کودکان، گفتگوی دسته جمعی

جدول شماره ۶ پیش‌نیازهای آموزش فلسفه به کودکان

آگاهی خانواده‌ها، معلم شایسته

جدول شماره ۷ پیامدهای آموزش فلسفه برای کودکان

کنترل رفتار کلامی، کنترل رفتار اجتماعی، گفتگو محوری، پرورش مهارت استدلال و ارزیابی

جدول شماره ۸ مراحل آموزش فلسفه به کودکان

۱- بررسی نفاط مشترک و تشابهات ۲- بررسی دیدگاه‌های متفاوت و ۳- بررسی دیدگاه‌های خلاقانه

جدول شماره ۹ مفاهیم استخراج شده روش آموزش

نقش‌آفرینی یا ایفای نقش، پرسشگری، مشارکت معلم و دانش‌آموزان در گفتگوی فلسفی، پرسش و پاسخ، بحث و گفتگو، مکالمه، تحقیق بصورت گروهی، گفتگوی همراه با تأمل، گفتگو محوری، خواندن داستان به صورت گروهی و به صورت فردی، بحث گروهی و کلاسی، داستان‌گویی، بحث گروهی و کلاسی، طرح پرسش از سوی دانش‌آموزان، یادگیری مشارکتی

جدول شماره ۱۰ ویژگی‌های اجتماع پژوهی

خلاقیت داشتن، قابلیت استنباط داشتن از روابط متقابل، خطاپذیر بودن موضوع، استفاده از مهارت استدلال، فراگیر بودن و گشودگی، توجه به کرامت انسانی، احترام گذاشتن به دیگران، مبتنی بر احساس ترحم، ارتباط نظرات فردی و اقلیتها، توجه به روابط معنادار، توجه به علایق و عقاید مشترک، وابستگی متقابل، تعامل و مشارکت

۲- مفاهیم طبقه بندی شده در حیطه عناصر نه گانه کلاین

هدف اولین عنصر از الگوی کلاین است. هدف‌های آموزشی معیارهایی هستند برای انتخاب دروس، محتوای آن‌ها، تنظیم روش‌های آموزش، تهیه آزمون و وسایل ارزشیابی در حقیقت کلیه قسمت‌های مختلف برنامه درسی وسایل رسیدن به اهداف برنامه درسی هستند. از این رو برای مطالعه برنامه‌های درسی به طور منظم و آگاهانه، ابتدا باید اطمینان حاصل شود که اهداف آموزشی تعیین و مشخص شده است. هدف-های آموزشی غایات و نتایج حاصل از آموزش هستند. که مدارس یا سازمان‌های آموزشی به منظور دستیابی به آن‌ها آموزش را ارائه می‌کنند. نتایج نهایی همان توانایی-های یادگیرندگان اعم از دانسته‌ها، مهارت‌های عملی و گرایش‌های مختلف ناشی از آموزش است.

جدول شماره ۱۱ مؤلفه اهداف

کد	استاد	فراوانی	درصد
پرورش و رشد مهارت‌های اجتماعی	۱۸	۳۱	۶/۳۱
رشد فردی و میان فردی	۶	۱۱	۲/۲۴
تربیت سیاسی	۲	۲	۰/۴۱
مهارت‌های شناختی	۲۶	۷۷	۱۵/۶۸

کد	اسناد	فراوانی	درصد
مهارتهای عملکردی	۱۵	۲۴	۴/۸۹
مهارتهای نگرشی	۲۱	۴۱	۸/۳۵
مهارتهای فردی	۲۹	۱۲۲	۲۴/۸۵
مهارتهای تفکر	۳۷	۱۶۵	۳۳/۶۰
پرورش مهارتهای ارتباطی	۱۳	۱۸	۳/۶۷

محتوا: منظور از محتوا تعیین آن چیزی است که دانش‌آموزان باید در اثر شرکت‌شان در یک درس، واحد مطالعاتی یا یک سال تحصیلی در کلاس درس به شناخت، درک و به‌کارگیری آن دست یابند. محتوا از منابع متفاوتی نشأت می‌گیرد. ممکن است محتوا در سند‌های برنامه درسی منطقه یا استان و به شکل استانداردهای یادگیری، اهداف، ارزشیابی پایه (Benchmark assessments) انتظارات مربوط به سطح کلاس درس یا نتایج یادگیرنده فهرست‌بندی شود.

بر اساس منابع بررسی شده محتوای آموزشی مناسب برای آموزش فلسفه به کودکان عبارتند از: موضوعات اخلاقی، مفهوم انصاف، مفهوم دوستی، مفهوم زیبایی، مفهوم واقعیت و غیره

جدول شماره ۱۲ مؤلفه محتوا

کد	اسناد	فراوانی	درصد
محتوا	۲۲	۸۰	۱۰۰

پس از تعیین اهداف، محتوا حال نوبت به مشخص کردن آموزش فلسفه به کودکان می‌رسیم. از آنجایی که طراحی این الگوی برنامه‌درسی بر اساس عناصر نه‌گانه کلان می‌باشد. در عناصر نه‌گانه کلان مراحل آموزش مطرح نشده است. پژوهشگر این مرحله را با هدف روشن‌تر و واضح‌تر شدن الگو مطرح می‌کند. آنچه که از برآیند بررسی نظرات افراد مختلف بدست آمده عبارت است از این که در زمان آموزش فلسفه به

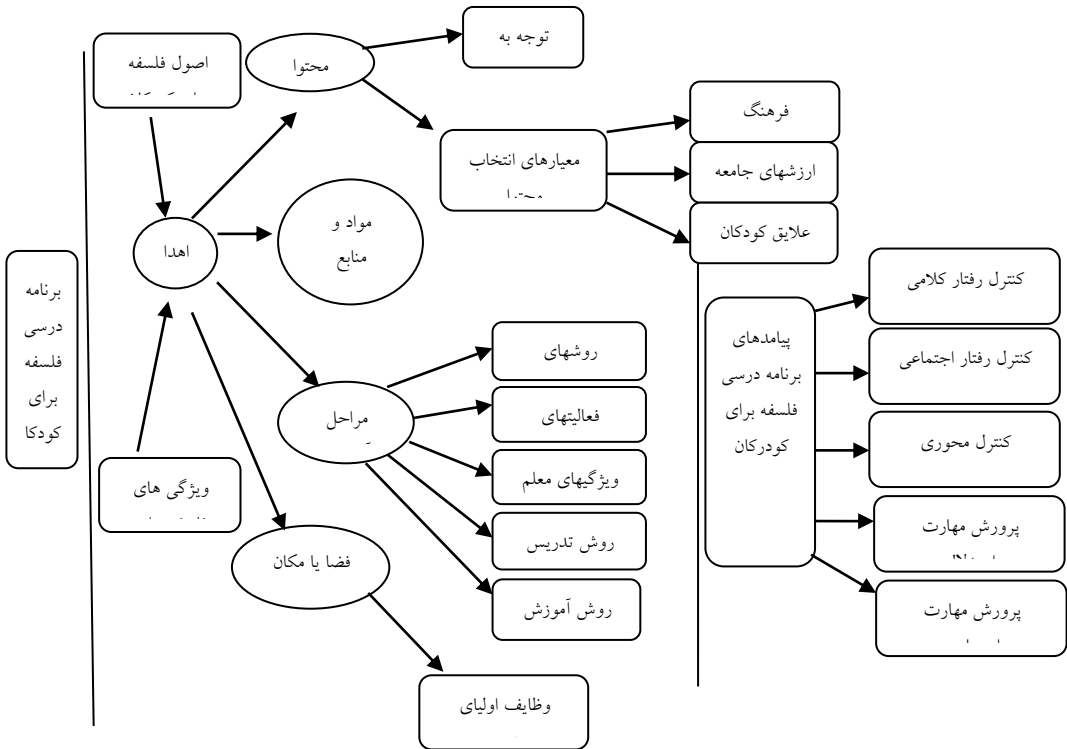
کودکان مربی با همراهی دانش آموزان و فراگیران ابتدا بررسی نقاط مشترک و تشابهات موجود بپردازند. سپس نقاطی را که مورد اختلاف می باشد، بررسی کنند و در نهایت با کمک بررسی خلاقانه دیگاه ها به یک نقطه اشتراک جامعی دست یابند.

جدول شماره ۱۳ مؤلفه روشهای آموزش

کد		اسناد	فراوانی	درصد
روش	روش های آموزش	۳	۴۵	۷۶/۲۷
های آموزش	اجتماع پژوهی	۲۴	۱۴	۲۳/۷۳

روش ها و فعالیت های یادگیری: یکی از موضوعاتی که در هنگام طراحی الگو برنامه درسی کمتر به آن توجه می گردد، موضوع روش یادگیری دانش آموزان می باشد. هر یک از فراگیران دارای ویژگی ها و خصوصیات اخلاقی و روحی خاصی می باشند. بنابراین دانش آموزان با توجه به روحیات و علایق خود روشهایی را برای یادگیری انتخاب می کنند. همچنین یکی دیگر از عناصر برنامه درسی کلان، فعالیتهای یادگیری می باشد. فعالیت های یادگیری عبارت است از مجموعه فرصتهایی که برای تحکیم و تعمیق آموخته های یادگیرنده در برنامه درسی ارائه می شود. فعالیت های یادگیری، روش ها و شیوه هایی هستند که شاگردان در حین یادگیری به کار می گیرند تا به هدف مورد نظر دست یابند (حاجی تبارفیروزجانی، ۱۳۹۲).

فضا یا مکان: یکی دیگر از عناصر برنامه درسی که در الگوی کلان مطرح میگردد، فضا یا مکان است. که به معنای طراحی و استفاده از ابعاد فیزیکی مدرسه و کلاس درس است. هدف های یادگیری و روش یادگیری، تعیین می کنند که آموزش باید در کجا صورت گیرد. تشخیص و استفاده از فضای آموزشی تأثیر چشم گیری بر اجرای برنامه درسی دارد. به گونه ای که فضای ناکافی و بدون انعطاف مانع موفقیت برنامه درسی می شود.



الگوی برنامه درسی فلسفه برای کودکان

برنامه‌ریزان درسی قبل از این‌که به شیوه‌های اجرایی و عملی بپردازند باید "عناصر" برنامه درسی تصمیم‌گیری کنند. با توجه به نوع نگرشی که تهیه برنامه درسی را حمایت می‌کند، عناصر برنامه درسی و جهت‌گیری آن‌ها را متفاوت می‌سازد. از آنجایی‌که در بررسی مقالات حوزه آموزش فلسفه برای کودکان رویکرد این آموزش، دانش‌آموز محوری است. در طراحی الگو برنامه درسی به موضوعات نظیر ویژگی‌های آموزش فلسفه برای کودکان و اصول برنامه درسی آموزش فلسفه برای کودکان مطرح گردیده است.

اصول برنامه درسی فلسفه برای کودکان که از بررسی متون علمی استخراج گردید عبارت‌اند از: کودک محوری، تجربه‌گرایی، توجه به آزادی‌های فردی کودکان، توجه به جنبه‌های ارتباطی و گفتگو در جریان آموزش فلسفه می باشد. بر اساس اصول و ویژگی‌های فلسفه برای کودکان اهداف مشخص گردید. این اهداف عبارت‌اند از: پرورش و رشد مهارت‌های اجتماعی، پرورش و رشد مهارت‌های فردی و میان فردی، تربیت سیاسی، اهداف حوزه شناختی، مهارتی و نگرشی، مهارت‌های تفکر و پرورش و رشد مهارت‌های ارتباطی.

پس از تعیین اهداف، محتوا باید تدوین و مشخص گردد. در این پژوهش در تدوین و انتخاب محتوا پژوهشگر به این نتیجه رسید که باید به سن و معیارهایی نظیر فرهنگ، ارزش‌های جامعه و علایق کودکان موردتوجه قرار گرفته شود و با کمک فلسفه آموزش موضوعات اخلاقی، کتاب داستان، محتوای آموزشی مفهوم انصاف، داستان‌های فکری، داستان‌های فلسفی، مفهوم دوستی، روانشناسی، ادبیات، آموزش مفهوم زیبایی، آموزش مفهوم واقعیت، مفهوم حقیقت مفهوم زمان به کودکان انجام می‌شود.

سپس به انتخاب و تدوین مواد و منابع آموزشی پرداخته شد. یافته‌های پژوهش بر اساس تحلیل متون ازجمله منابع و مواد آموزشی که به کمک آن فلسفه را به دانش‌آموزان و کودکان می‌توان آموزش داد، عبارت‌اند از: کتاب‌های داستان فلسفی، تصاویر، اشیا متحرک، استفاده از شعر، داستان‌های کوتاه، استفاده از گزارش‌های روزنامه‌ها

در مرحله بعدی، مراحل آموزش مشخص گردید. این مرحله به دو گروه فرعی روش‌های یادگیری و ویژگی‌های معلم طبقه‌بندی گردید. ویژگی‌های معلم به سه بخش فرعی فعالیت‌های یادگیری، روش‌های تدریس و روش‌های آموزش تقسیم شد.

در رابطه با ویژگی‌های معلم می‌توان به نقش معلم در یادگیری اشاره کرد که بر انتخاب روش تدریس و فعالیت‌های یادگیری و روش آموزش تأثیرگذار است. اگر معلم نقش خود را در فرایند آموزش فلسفه به کودکان به‌عنوان تسهیل‌کننده و هدایت‌کننده فرایند

یادگیری در نظر بگیرد، معلم برای آموزش از روش‌های آموزش فعال و دانش‌آموز محور می‌تواند استفاده نماید. که در این پژوهش به موضوع اشاره شده است.

یکی از عناصر اصلی برنامه درسی که در تمامی الگوهای برنامه درسی مورد توجه قرار گرفته است، عنصر روش‌های ارزشیابی است. مطابق با بررسی متون علمی و آنچه از متن آن‌ها استخراج گردید. ارزشیابی در برنامه درسی فلسفه برای کودکان به دو صورت توصیفی (کیفی) و تکوینی انجام می‌شود. از جمله روش‌های ارزشیابی عبارت‌اند از: ثبت گزارش، مشاهده معلم، فرایند محور، خودارزیابی و مشورت با والدین.

یکی دیگر از عناصری که یادگیری تحت تأثیر آن قرار می‌گیرد فضا یا مکان یادگیری می‌باشد. فضا فرایند تدریس و یادگیری را تحت تأثیری خود قرار می‌دهد. در جریان آموزش فلسفه به کودکان علاوه بر این که مکان و فضا تأثیرگذار است باید به وظایف اولیا و مربیان در یادگیری مورد توجه قرار گیرد. آگاهی اولیا و مربیان نسبت به اهمیت و ضرورت آموزش و یادگیری اندیشیدن به منجر به این می‌شود که اولیا و مربیان فضای یادگیری مطلوبی را برای کودکان فراهم نمایند.

در نهایت به پیامدهای برنامه درسی آموزش فلسفه به کودکان پرداخته می‌شود. اگر برنامه درسی طراحی شده به درستی اجرا شود. برنامه پیامدهایی نظیر: کنترل رفتار کلامی، کنترل رفتار اجتماعی، گفتگو محوری، پرورش مهارت استدلال و پرورش مهارت ارزیابی می‌باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این نوشتار ارائه الگوی برنامه درسی آموزش فلسفه برای کودکان دوره پیش-دبستانی بود. در برنامه درسی آموزش فلسفه برای کودکان محوری‌ترین مبحث اهداف می‌باشد. اهداف شناسایی شده در این برنامه درسی عبارت‌اند از: پرورش و رشد مهارت‌های اجتماعی، رشد فردی و میان فردی، تربیت سیاسی، مهارت‌های شناختی، مهارت‌های عملکردی، مهارت‌های نگرشی، مهارت‌های فردی، مهارت‌های تفکر و پرورش مهارت‌های ارتباطی. یافته‌های پژوهش در مورد عنصر محتوا عبارت است از: موضوعات اخلاقی، کتاب داستان، محتوای آموزشی مفهوم انصاف، داستان‌های فکری،

داستان‌های فلسفی، مفهوم دوستی، روانشناسی، ادبیات، آموزش مفهوم زیبایی، آموزش مفهوم واقعیت، مفهوم حقیقت با کمک فلسفه صورت می‌گیرد، مفهوم زمان با کمک فلسفه به کودکان انجام می‌شود، آموزش مفهوم زیبایی، آموزش مفهوم واقعیت، مفهوم حقیقت با کمک فلسفه صورت می‌گیرد، مفهوم زمان با کمک فلسفه به کودکان انجام می‌شود. معیارهای انتخاب محتوا شامل: توجه به فرهنگ، توجه به ارزش‌های جامعه، رشد شناختی کودکان، علایق استعدادها و کودکان. محتوای آموزش ویژه معلمان: کتاب‌های راهنمای معلمان. بر اساس یافته‌های پژوهش توصیه می‌شود معلمان از تصاویر و اشیا متحرک، استفاده از شعر، تصاویر، داستان‌های کوتاه، استفاده از گزارش‌های روزنامه‌ها در آموزش کودکان استفاده کنند. مواد و منابع آموزشی عنصری از برنامه درسی تلقی می‌گردد که شامل موضوعات، محیط‌ها و افرادی هستند که برای تسهیل فرایند یادگیری مورد استفاده قرار می‌گیرند. و به‌منظور قادر ساختن و کمک به یادگیرنده برای یادگیری و ارتباط با دیگر اجزاء تولید می‌گردد. منابع انسانی، کتاب‌های درسی، مجلات علمی، کامپیوترها و انواع دیگر تکنولوژی دیداری و شنیداری، بازی‌ها، وسایل آموزشی و ابزار ثابت آموزشی مانند گچ و تخته، ازجمله مواد و منابع آموزشی در برنامه‌های درسی هستند. اصولاً برنامه‌ریزان درسی و معلمان به‌اندازه کافی با کاربرد مواد آموزشی سنتی مانند: کتاب‌های درسی، منابع و مأخذ، روزنامه‌ها، بروشورها و کتاب‌های کار و تمرین آشنا هستند. باین‌حال آگاهی معلمان درباره برخی منابع آموزشی جدید مانند: کتابچه‌های دیجیتالی، پایگاه داده‌ها، گروه‌های مجازی بسیار محدود است. کتاب‌های داستان، شعر و تصاویر می‌باشد. این یافته پژوهش با یافته پژوهش‌های تریکی و تایپینگ (۲۰۰۷)، قانیدی (۱۳۸۸)، کاتن (۲۰۰۲) همخوانی دارد.

مراحل آموزش فلسفه برای کودکان

این بخش شامل مؤلفه‌ها فرعی ذیل می‌باشد: یکی از موضوعاتی که در هنگام طراحی الگو برنامه درسی کمتر به آن توجه می‌گردد، موضوع روش یادگیری دانش‌آموزان می‌باشد. هر یک از فراگیران دارای ویژگی‌ها و خصوصیات اخلاقی و

روحي خاصی می‌باشند. بنابراین دانش‌آموزان با توجه به روحيات و علايق خود روش‌هایی را برای یادگیری انتخاب می‌کنند. این روش‌ها عبارت‌اند از: دانش توسط دانش‌آموز ساخته شود، از روش یادگیری اکتشافی، و آزمایشی و تجربی استفاده شود. این یافته پژوهش با نتایج پژوهش قاندي (۱۳۸۸)، صفایی مقدم (۱۳۷۷)، بارو (۲۰۱۰)، مک‌گنس^۱ (۲۰۰۵)، هدایتی، قاندي، شفيع آبادی و یونسی (۱۳۸۸) همسویی دارد. فعالیت‌های یادگیری باید مبتنی بر پرورش مهارت استدلال، استفاده از تکالیف کتبی، یادگیری در گروه‌های کوچک، ارائه پرسش برای بحث و گفتگو، یادگیری واقعی همراه با تأمل و گفتگو، خودآزمایی، در گروه‌های یادگیری سؤال طرح، تمرین استدلال، تدوین و طرح سؤال توسط کودکان، گفتگوی دسته‌جمعی باشد. فعالیت‌های یادگیری، روش‌ها و شیوه‌هایی هستند که شاگردان در حین یادگیری به کار می‌گیرند تا به هدف موردنظر دست یابند. یادگیرندگان بدون فعالیت‌های یادگیری محتوای درس را یاد نخواهند گرفت، کما این‌که مدرسين بدون یادگیری در امر آموزش و تدریس قادر به انجام وظیفه آموزش نخواهند بود. به‌گونه‌ای که می‌توان گفت در موقعیت آموزشی این دو عنصر (محتوا و فعالیت‌ها) وحدت دارند. طراح آموزشی موظف است فعالیت‌های لازم یادگیری محتوای آموزش را برای شاگردان پیش‌بینی کند و آن را به‌عنوان بخشی از آموزش و در جای مخصوص خود در آموزش بگنجانند. فعالیت‌های یادگیری به این منظور به کار گرفته می‌شوند که ایجاد یادگیری به سمت جهت‌گیری‌های لحاظ شده در برنامه معطوف نماید. در یک برنامه آموزشی باید فعالیت‌های متنوعی برای یادگیرندگان تدارک دیده شود. خواندن محتوای متنی، گوش دادن به محتوای شنیداری یا ویدئویی، انجام تحقیق، ایفای نقش مطالعه موردی، تمرین، فنون پرسشگری، شبیه‌سازی، وبلاگ نویسی، ویرایش و نگارش مقاله، انجام پروژه، نمونه‌هایی از فعالیت‌های یادگیری هستند. باید فعالیت‌های یادگیری متنوعی در یادگیری گنجانده شود تا با سبک‌های گوناگون یادگیری سازگار و منطبق باشد و یادگیرندگان بتوانند راهبرد مناسب را برای

^۱ McGuinness

تحقق نیازهایشان انتخاب کنند. به منظور مشخص شدن روش‌های یادگیری محتوای متون علمی موردبررسی قرار گرفت. در این منابع به روش‌های یادگیری ازجمله: فعالیت‌های یادگیری باید مبتنی بر پرورش مهارت استدلال باشد، استفاده از تکالیف کتبی، یادگیری در گروه‌های کوچک و غیره. این نتیجه با یافته پژوهش‌های متیوز^۱ (۲۰۰۳)، گلدینگ^۲ (۲۰۱۱)، کاستلو^۳ (۲۰۱۴)، سیمپسون^۴ (۲۰۰۲)، کاستلو و مورهاوس^۵ (۲۰۱۳) همسویی و هماهنگی دارد. مؤلفه روش‌های آموزش در برنامه درسی کلان تحت عنوان روش‌های تدریس یاد می‌شود. این عنصر به نقش معلم و راهبردها و تدابیری که باهدف بهبود فرایند یادگیری بر عهده می‌گیرد، اشاره دارد. معلم به عنوان یک منبع یاددهی، می‌تواند نقش‌های متنوعی ایفا کند. سؤال از دانش‌آموزان، ارائه اطلاعات، تقویت جواب‌های دانش‌آموزان و جهت‌دهی به فعالیت‌های آنان در فرایند یادگیری ازجمله نقش‌های متنوع معلم در فرایندهای یاددهی است (حاجی-تبارفیروزجانی، ۱۳۹۲). از میان عناصر برنامه درسی تدریس یکی از عناصر کلیدی و تعیین‌کننده تلقی می‌شود و اگر برنامه‌ریزی درسی را در سه مرحله: برنامه‌های قصد شده، اجرا شده و کسب‌شده در نظر بگیریم فرایند یاددهی-یادگیری و نقش معلم نحوه تدریس او را در فرایند اجرا و چگونگی کسب آن از سوی یادگیرندگان به عنوان مهم‌ترین عامل تأثیرگذار مطرح است. شیوه‌های متنوع یاددهی-یادگیری وجود دارد که هرکدام برای شرایط و درس خاصی مناسب است. لذا معلم باید با توجه به نیازهای آموزشی، موضوع درس، خصوصیات یادگیرندگان، محتوای آموزشی، وسایل و رسانه-های آموزشی، امکانات موجود، جو حاکم بر کلاس درس، تعداد یادگیرندگان، زمان در اختیار کلاس، شخصیت معلم، قوانین و مقررات سیستم آموزشی و به‌طور کلی جامعه‌ای

^۱ Matthews

^۲ Golding

^۳ Castello

^۴ Simpson

^۵ Morehouse

که معلم و شاگرد در آن زندگی می‌کنند و ده‌ها مسئله دیگر مناسب‌ترین راهبرد تدریس را انتخاب نماید. البته لازم به ذکر است که انتخاب یک الگوی تدریس بستگی به نوع آگاهی معلم از فلسفه و نگرش‌های تعلیم و تربیت خواهد داشت. روش آموزش بر اساس یافته‌های پژوهش شامل: نقش‌آفرینی یا ایفای نقش، پرسشگری، مشارکت معلم و دانش‌آموزان در گفتگوی فلسفی، پرسش و پاسخ، بحث و گفتگو، مکالمه، تحقیق به‌صورت گروهی، گفتگوی همراه با تأمل، گفت‌وگو محور، خواندن داستان به‌صورت گروهی و به‌صورت فردی، بحث گروهی و کلاسی، داستان‌گویی، بحث گروهی و کلاسی، طرح پرسش از سوی دانش‌آموزان، یادگیری مشارکتی می‌باشد.

ویژگی‌های معلم: یافته‌های پژوهش در مورد نقش معلم شامل موارد ذیل می‌باشد: فراهم آوردن مواد یادگیری، جهت‌دهی به اکتشافات کودکان، هدایت فعالیت‌های کودکان، پیش‌بینی پذیری، احترام مقابل، داشتن نقش الگویی، تهییج فردیت، اعتمادپذیری، داشتن حالت حمایت گرایانه فراهم کردن زمینه برای مشارکت دانش‌آموزان، پذیرش تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان، ارائه تکلیف متناسب، نشان دادن احترام به هر دانش‌آموزش، تنظیم قوانین اساسی در کلاس، کمک به دانش‌آموزان در ساخت دانش، ناظر بر رویه‌هاست تا بر محتوا، هدایت‌کننده جریان بحث و گفتگو در کلاس. بر اساس یافته‌های این پژوهش، پژوهشگر نقش معلم را اینگونه تعریف می‌کند، معلم بتواند کودکی اندیشمند، خلاق، متفکر تربیت کرده و حس کنجکاوی کودک را در او زنده نگه دارد و او را یک پرسشگر تربیت کند و کودک بتواند گفتگو گر کارآمد باشد. مسائل کودک را به موقعیت‌های چالش‌برانگیز تبدیل کند و الگوهایی برای مهارت‌های فکری و اخلاقی کودک ایجاد کند. سبک فرزند پروری را برای رشد تفکر در کودکان طراحی کرده و بتواند با بازی و قصه‌گویی به رشد تفکر و خلاقیت کودک کمک کند. توجه به نوع نگرش نسبت به نقش معلم در برنامه فلسفه برای کودکان ضرورت دارد زیرا نقش معلم در این برنامه به‌عنوان فردی که تنها به القاء مفاهیم می‌پردازد، نمی‌باشد بلکه در این برنامه معلم در کنار دانش‌آموز قرار گرفته و راهنمایی در جهت پرورش تفکر خود و دانش‌آموز می‌باشد لیکن به حذف فاصله بین دانش‌آموز

و معلم تأکید داشت. معلم یا مربی در این برنامه نقش محرک و سکویی برای رشد تفکر کودکان را دارد. در برنامه درسی فلسفه برای کودکان تنها دانش‌آموزان موردتوجه قرار نمی‌گیرند بلکه معلمان و مربیان و نیز نحوه آموزش این مربیان و معلمان موردتوجه است تا توانایی هدایت‌کننده مباحث فلسفی را در کلاس کسب کنند. به‌گونه‌ای که معلمان فرامی‌گیرند که کودکان نیز حق تفکر و تأمل دارند. ازجمله ویژگی‌های رفتاری و نقش معلم عبارت‌اند از: گوش دادن صبورانه، احترام گذاشتن به دانش‌آموز و توجه به تفاوت‌های فردی و اجازه دادن به دانش‌آموزان برای شرکت در فعالیت‌های کلاسی، تنظیم قانون در کلاس، ارائه فعالیت‌های مناسب در کلاس، الگو بودن برای دانش‌آموزان، هدایت فعالیت‌های دانش‌آموزان، جهت دادن به فعالیت‌های دانش‌آموزان، تسهیل‌کننده، ناظر، کمک‌کننده در ساخت دانش به دانش‌آموز، معلم باید برخوردار از صلاحیت‌های حرفه‌ای باشد. این یافته با نتیجه پژوهش‌های سینوسوما^۱ (۲۰۰۹)، تریکی و تاپینگ^۲ (۲۰۰۷)، کاتن^۳ (۲۰۰۲)، اورلاندو^۴ (۲۰۱۳)، مورسیون^۵ (۲۰۱۴)، فراهانی فرمینی^۶ (۲۰۱۳)، ماسی و سانتی^۶ (۲۰۱۶)، ونسیلیم^۷ (۲۰۰۵)، ونسیلیم^۷ (۲۰۱۳)، بارو^۸ (۲۰۱۰)، لیپمن^۹ (۱۹۹۷)، ولیک^{۱۰} (۲۰۰۴) و شلدارپ^{۱۱} (۲۰۰۹)، خسرونژاد (۱۳۸۶) هماهنگ و همسو می‌باشد. ارزشیابی از برنامه آموزش فلسفه به کودکان در این دوره به صورت کیفی و تکوینی است و همین‌که کودکان بتوانند در بحث‌ها و کلاس‌های آموزش فلسفه شرکت فعال داشته باشند کافی است و تشخیص این‌که آیا کودکان

^۱ Sinusoma

^۲ Tricky and topping

^۳ Katen

^۴ Orlando

^۵ Morcion

^۶ Massey and Santi

^۷ Vnsilim

^۸ Baroo

^۹ Lipman

^{۱۰} Wlik

^{۱۱} Sheldarp

شرکت فعال داشته‌اند یا نه برعهده خود مربی و معلم است که با توجه به تفاوت‌های فردی و شناختی که از فراگیران خود دارد صورت می‌پذیرد. علاوه بر استفاده از روش خودارزیابی، مربیان و معلمان می‌توانند اثربخشی این برنامه را از طریق شفاهی و نیز تهیه پرسش‌نامه‌هایی مبنی بر پرسش‌گری، تفکر جمعی، سؤالات انتقادی کودکان، و استدلال‌پذیری کودکان در این دوره که به کمک والدین فراگیران تکمیل می‌شود ارزیابی کنند. فرایند محور بودن هم به صورت درجه‌بندی از کلیه کارهایی که در مراحل مختلف به دست کودک انجام می‌شود صورت می‌پذیرد و قضاوت کیفی از مجموعه فرایندهای آموزشی صورت می‌گیرد و هدف اصلی آن، علاوه بر اصلاح و بهبود و تجدیدنظر در فعالیت‌ها، تقویت حس کنجکاوی و تقویت فکر و عمل کودکان و اصولاً تشویق آنان و ایجاد آمادگی برای آموزش‌های پیچیده بعدی است. نکته این یافته پژوهش با نتایج پژوهش‌های علوی (۱۳۹۱)، مرعشی و همکاران (۱۳۸۷)، ساتکلیف و ویلیامز^۱ (۲۰۰۰)، لکی (۲۰۰۱)، قاضی و دیباواجاری (۱۳۹۰)، صباغ‌حسن‌زاده (۱۳۹۴) و موریس (۲۰۱۶) می‌باشد. تمامی برنامه درسی و طرح‌های آموزشی دارای پیامدهایی می‌باشد که این پیامدها از طریق ارزشیابی شناسایی می‌شود. بر اساس بررسی تحلیل اسناد انجام شده برنامه درسی آموزش فلسفه برای کودکان دارای پیامدها و بروندادهایی نظیر: کنترل رفتار کلامی، کنترل رفتار اجتماعی، پرورش مهارت‌های گفت‌وگومحوری، پرورش مهارت استدلال و پرورش مهارت‌های ارزیابی یا قضاوت می‌باشد. این نتیجه با یافته‌های پژوهش‌های عرفانی و رضایی (۲۰۱۶)، کاراداک و دمیرتاش (۲۰۰۵)، دی‌ماسی و سانتی (۲۰۱۵) همسو می‌باشد.

پیشنهادهات: با توجه به یافته‌های پژوهش پیشنهاد می‌شود که:

- ۱- پیشنهاد می‌شود رفتارهای اخلاقی به شکل درونی پرورش یابند، به دنبال مهارت‌های تفکر منطقی، پرورش مهارت‌های ارتباطی، بهبود توانایی تعقل در دانش آموزان و پرورش خلاقیت باشیم.

^۱ Sutcliffe and Williams

- ۲- پیشنهاد می شود مهارت خواندن برای فهمیدن، پرورش مهارت های استدلالی- قیاسی به کار گرفته شود.
- ۳- پیشنهاد می شود برای بیان افکار و خود شکوفایی استعداد های ذاتی دانش آموزان و پرورش آن اقدام شود.
- ۴- پیشنهاد می شود برای پرورش خود تنظیمی افراد و خود کنترلی تلاش شود، به دنبال حل تناقض های بین دانش آموزان از طریق گفتگو باشیم.
- ۵- در زمینه محتوا پیشنهاد می شود موضوعات اخلاقی در کتاب های داستانی بیان شود. مفاهیمی چون انصاف، دوستی، زیبایی شناسی را در کتابها بیاوریم .
- ۶- در ارتباط با منابع آموزشی پیشنهاد می شود از اشیاء متحرک، تصاویر متحرک، داستان های کوتاه استفاده شود.
- ۷- پیشنهاد می شود در فعالیت های یادگیری باید در قالب گروه های کوچک باشد، باید فعالیت ها مبتنی بر پرورش مهارت های استدلال باشد.
- ۸- وزارت آموزش و پرورش برای تدوین آموزش های فلسفه به کودکان در قالب برنامه درسی رسمی یا فوق برنامه از الگوی تدوین شده در پژوهش حاضر به عنوان راهنما استفاده نماید.

منابع

باباپور و جاری، مریم؛ میرشفیعی، زهرا؛ وثابت دیوشلی، حسن، خوارزمی رحمت الله آبادی، رحیم (۱۳۹۵)، درونی‌سازی ارزش‌های اخلاقی با محوریت آموزش فلسفه به کودکان، اولین کنفرانس بین‌المللی پژوهش‌های نوین در علوم تربیتی و روان‌شناسی و مطالعات اجتماعی در ایران، مرکز مطالعات و پژوهش‌های اسلامی، سروش حکمت مرتضوی. صص ۶-۱.

جلیلیان، سهیلا؛ عظیم پور، احسان و جلیلیان، فریبا (۱۳۹۶) اثربخشی برنامه آموزش فلسفه به کودکان بر توسعه حل مسئله و قضاوت اخلاقی در دانش آموزان، دوفصلنامه پژوهش‌های تربیتی، شماره ۳۲، صص ۸۰-۱۰۱. مجله اطلاع رسانی و کتابداری. مطالعات برنامه درسی. شماره ۶، ۲۱-۵۰.

فیشر، رابرت (۱۳۸۵). آموزش و تفکر. ترجمه فروغ کیان زاده. اهواز: انتشارات

راشش

قائدی، یحیی (۱۳۸۳) بررسی مبانی نظری آموزش فلسفه به کودکان. انتشارات داوین. تهران

قائدی، یحیی (۱۳۸۸) برنامه درسی آموزش فلسفه به کودکان دوره راهنمایی و دبیرستان. مجله فرهنگ، ۶۹، بهار ۸۸؛ صص ۸۳-۱۰۰.

قائدی، یحیی (۱۳۸۹)، فیلسوفان کوچک تهران: آییژ.

قبادیان، مسلم (۱۳۹۴)، تأثیر برنامه فلسفه برای کودکان بر رفتار مدنی-تربیتی دانش آموزان پسر پایه نهم ناحیه یک خرم آباد. دو فصلنامه علمی اندیشه و کودک. شماره ۱، ۳۱-۵۲.

کردی، عبدالرضا (۱۳۸۵). تقویت تفکر مدرن و نوآوری در کلاس درس. تهران. انتشارات مطالعات خانواده. محمودی، سیروس (۱۳۹۸). فراتحلیل اثربخشی اجرای برنامه فلسفه برای کودکان بر مهارت‌های فکری دانش آموزان. دو فصلنامه علمی اندیشه و کودک. شماره ۲، ۲۲۱-۲۰۱.

کنعانی هرنندی، ستاره؛ نوریان، محمد؛ نوروزی، داریوش؛ ابایی کویایی، محمود (۱۳۹۷). مدل برنامه درسی فلسفه برای کودکان بر اساس نتایج تحقیقات مرتبط. **دو فصلنامه علمی اندیشه و کودک**. شماره ۲، ۱۴۲-۱۱۵

محمدی، فرزانه؛ کرامتی، هادی؛ فرزاد، ولی الله؛ عرب زاده، مهدی (۱۳۹۸) بررسی اثربخشی آموزش فلسفه به کودکان در پرورش خلاقیت کودکان پیش دبستانی. **دو فصلنامه علمی اندیشه و کودک**. شماره ۱، ۲۳۶-۲۱۳

محمدیان، بتل هدایی؛ فرقدانی، آزاده (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش فلسفه به کودکان بر سنجش تعارض والدین و عزت نفس تحصیلی. **دو فصلنامه علمی اندیشه و کودک**. شماره ۱، ۷۲-۵۳.

مرعشی، منصور؛ صفایی مقدم، مسعود و خزامی، پروین (۱۳۸۹) بررسی تأثیر اجرای برنامه آموزش فلسفه برای کودکان به روش جامعه پژوهشی بر رشد قضاوت اخلاقی دانش آموزان پایه پنجم ابتدایی اهواز، **دو فصلنامه علمی اندیشه و کودک**، سال اول، شماره صص ۱۰۲-۸۳.

نوعدوست باقری، محمد زهیر (۱۳۹۵). فلسفه در کلاس درس پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. باقری، ک (۱۳۷۹). دیدگاه های نوین در فلسفه تعلیم و تربیت. تهران. انتشارات هستی

A. F. and Amy, Z. (۲۰۰۵). Comparison of Lipman and Bernifier Styles. *Journal of modern religious thought*. No. ۲, PP. ۲۴-۷

Hatami, H; Karimi, Y and Nouri, Z (۲۰۱۱). Investigating the effect of implementing a philosophy program for children on increasing the emotional intelligence of female students in the first grade of middle school in Shohada-e-Azadi school in the academic year of ۲۰۰۹-۲۰۱۰, *two quarterly journals of Thought and Child*, No ۱, V(۲), pp. ۲۲-۳.

Haynes, A. (۲۰۰۲). *Children as Philosopher*. London & New York: Rutledge Flamer.

Hedayati, M (۲۰۰۹) The effect of implementing a thinking education program called Philosophy for Children as a research

community on improving self-esteem and interpersonal skills in students in grades three to five of girls 'and boys' primary schools in District Five Education in Tehran. *two quarterly journals of Thought and Child*, No ۲, V (۳). pp ۳۵-۵۲.

Hobbs, A. (۲۰۱۸). "Philosophy and the Good Life." *Journal of Philosophy in Schools*. No ۵. pp ۲۰-۳۷.

Montes, M & Maria, E. (۲۰۰۱). Juchitande los ninos, Abstract in OAPC.

Murris, K. (۲۰۱۶). The Philosophy for Children curriculum: Resisting 'teacher proof' texts and the formation of the ideal philosopher child. *Studies in Philosophy and Education*, ۳۵(۱), ۶۳-۷۸.

Naji, S; Majid, H, Iraqi, L (۲۰۱۸). *Two Scientific Quarterly of Thought and Child*. No. ۱, PP ۳۰-۱.

Page, H and Mukherjee, T (۲۰۰۷) Philosophy for children in transition: problems and prospects, *International Journal of Lifelong Education*, ۲۳:۴, pp ۵۶۰-۵۶۲.

Page, D & Mukherjee, A. (۲۰۰۷). Promoting Critical thinking skills by using negotiation exercises. Copyright Heldref Publications. Pg ۲۵۱.

Sezer, R. (۲۰۰۸). Integration of critical thinking skills into elementary school teacher education courses in mathematics. *Education*. 128(3), pg. ۳۴۹. proquesteducationjournals.

Qaedi, Y (۲۰۰۷). A Study of Theoretical Institutions of Philosophy Curriculum for Children from the Perspective of Rational Philosophers.

Rashtchi, M; Kevanfar, A (۲۰۰۹). Theoretical foundations of community exploration as a method of teaching philosophy to children, *Culture Quarterly, Philosophy for Children and Adolescents*, No. ۶۹. pp. ۵۸-۳۹.

Safaei Moghadam, M (۱۹۹۸). Program for teaching philosophy to children. *Journal of Humanities*. No. ۲۶ and ۲۷. pp. ۱۸۲-۱۶۲.

Sajjadian Jagharq, N; Qaedi, Y; Amiri, M (۲۰۱۵). Designing a curriculum for teaching philosophy to Iranian children in the first grade of elementary school, *Quarterly Journal of Research in the Philosophy of Education*. No ۱, V (۱), pp. ۸۰-۶۳.

Sarmadi, M; Rezaei, M, Rouhanifar, A (۲۰۱۹). The effect of teaching philosophy to children on knowledge, sensitivity and environmental concern of seventh grade high school students. *Two Scientific Quarterly of Thought and Child*. No. ۱, ۱۷۳-۱۴۹

Sharp, A. M. (۲۰۰۳). Graduate philosophy for children courses. NJ: Montclair state university, *Institute for the Advancement of philosophy for children*. Retrieved August ۱۸, ۲۰۱۰.

Siddiqui, N., S. Gorard, and B. H. See. (۲۰۱۷). Non-cognitive Outcomes of Philosophy for Children. Durham: Durham Research Online.

Tabatabai, Z; Mousavi, M (۲۰۱۱). Investigating the effect of philosophy program for children on questioning and critical thinking of students in the third to fifth grades of Alavi primary school in Varamin, *bi-monthly journal of thinking and child*, No ۲, V (۱), pp. ۷۳-۹.

Tajbakhsh, F. (۲۰۰۸). Pathology of Philosophy and child plan. www.pac.org.ir

Tricky.S. (۲۰۰۶). Effects of p⁴c in ۱۰۰ primary school. *Educational research*, No.۱.pp ۳۸-۵۷.

Trozop, A, Polan, H (۲۰۱۰). Teaching philosophy along with the story. Translated by Mohammad Mehdi Saatchi, *Information Wisdom and Knowledge*. Fifth year. No. ۳, ۱۷-۲۰.

Worley, P. (۲۰۱۶). Philosophy and children. *The Philosophers' Magazine*, No (۷۲), ۱۱۹-۱۲۰.



بررسی جایگاه قومیت و تجارب زیسته قومیتی دانش آموزان در برنامه های درسی

متوسطه اول ایران^۱

Studying of the Status of Ethnicity and Lived Ethnic Experiences of First High School Students in Iran's Academic Curriculum

F. Pakdaman, M. Davaei, A. Khosravi

Babadi, H.Rezazade

Abstract: The purpose of this study was to examine the place of ethnicity and ethnic lived experiences of students in the official-hidden curriculum of Iran's first high school in the academic year ۲۰۱۹-۲۰۲۰. The research method in the first part included documentary analysis and qualitative content analysis with ۲ volumes of the social studies books of the first high school course, including ۵۵۳ pages, also units' content analysis, text-pictures and book activities. The second part of the research method was qualitative and phenomenological. purposive sampling included ۳۰ students (Fars-Azeri-Kurd-Lor-gilak) and ۲۰ teachers. In collecting information, student journals and informal interviews were used. The Shannon's entropy findings showed that component ۲ (paying attention to the common identity of ethnic groups) was the highest frequency and component ۱ (preventing ethnic prejudice) was the lowest frequency, and component ۱ (paying attention to the concept of peace and friendship of the groups) was only ۶٪ of the three parts of the reviewed content. The desirable components of ethnicity were noted to be very undesirable in the official curriculum. In the data analysis of the second part through Smith's method, various main themes such as: assimilation cultural, superficial thoughts towards ethnic culture, educational inequality, alienation with cultural diversity, neglect in peaceful coexistence appeared, which in total it showed that the place of the ethnicity in the hidden curriculum of the first high school course is not favorable.

Keywords: Hidden curriculum, Ethnic lived experiences, Multicultural ethnicity, Ethnicity, First high school course.

فرزانه پاکدامن^۲، مهدی دواپی^۳، علی اکبر

خسروی بابادی^۴، حمیدرضا رضازاده^۵

چکیده: هدف از این پژوهش بررسی جایگاه قومیت و تجارب زیسته قومیتی دانش آموزان در برنامه درسی رسمی-پنهان دوره متوسطه اول ایران در سال تحصیلی ۹۹-۹۸ بود. روش پژوهش در بخش اول شامل تحلیل اسنادی و تحلیل محتوای کیفی با ۳ جلد کتاب مطالعات اجتماعی متوسطه اول شامل ۵۵۳ صفحه همچنین واحد تحلیل محتوا- متن- تصاویر و فعالیت های کتاب بوده است. بخش دوم روش تحقیق کیفی و از نوع پدیدار شناسی بود. نمونه گیری هدفمند و مشارکت کنندگان ۳۰ دانش آموز (فارس-آذری-کرد-لر-گیلک) و ۲۰ دبیر بودند. در جمع آوری اطلاعات از ژورنال دانش آموزی و مصاحبه غیر رسمی استفاده شد. یافته های آنتروپی شانون نشان داد که بیشترین فراوانی به مؤلفه ۲ (توجه به هویت مشترک اقوام) و کمترین فراوانی به مؤلفه ۱ (جلوگیری از پیش داوری اقوام) و مؤلفه ۱ (توجه به مفهوم صلح و دوستی اقوام) بوده است که تنها ۶ درصد از بخش های سه گانه محتوای بررسی شده به مؤلفه های مطلوب قومیت توجه داشتند که در برنامه درسی رسمی بسیار نامطلوب میباشد. در تحلیل اطلاعات از طریق روش اسمیت در بخش دوم مضامین اصلی مختلفی شامل: یکسان سازی فرهنگی- تفکرات سطحی نسبت به فرهنگ اقوام- نابرابری آموزشی- بیگانگی با تنوع فرهنگی- غفلت در همزیستی مسالمت آمیز ظاهر شدند که در مجموع نشان می دهد جایگاه قومیت در برنامه درسی پنهان متوسطه اول مطلوب نمی باشد.

واژگان کلیدی: برنامه درسی پنهان، تجارب زیسته

قومیتی، مؤلفه های چند فرهنگی، قومیت، دوره اول متوسطه

^۱ این مقاله مستخرج از رساله دکتری نویسنده اول می باشد. تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۱/۲۵- تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۸/۰۱

^۲ دانشجوی دکتری، گروه تربیت و مشاوره، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران، رایانامه:

Pari_sousahabi@yahoo.com

^۳ استادیار گروه تربیت و مشاوره، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران، رایانامه: davaei@yahoo.com

^۴ دانشیار گروه تربیت و مشاوره، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران، رایانامه: Khosravi.edu@gmail.com

^۵ استادیار گروه تربیت و مشاوره، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران، رایانامه: rezazade1۳۹۰@gmail.com

مقدمه و بیان مسئله

آموزش چند فرهنگی مفهومی است که در آن تمام دانش آموزان صرف نظر از گروهی که به آن تعلق دارند، باید از برابری فرصت آموزشی در مدرسه برخوردار شوند. برنامه درسی چند فرهنگی می تواند گروه ها را برای زیست مسالمت آمیز در یک جامعه چند فرهنگی آماده کند. وجود تنوع نژادی، قومی، تجارب قومیتی و فرهنگی، زبان و آداب و رسوم بعنوان مصادیق جامعه چند فرهنگی در ایران، استقرار برنامه درسی به روز با ویژگی های چند فرهنگی را بسیار ضروری می نماید. با توجه به چند فرهنگی بودن جامعه ایران از یک طرف و فقدان چهارچوب نظری و فلسفی لازم از سوی دیگر، توجه به جایگاه قومیت و تجارب زیسته اقوام دوجندان می گردد تا با خط مشی هایی که مدارس باید بکار گیرند و نتایج آموزشی را برای همه دانش آموزان دارای ملیت، زبان، طبقه و مذهب های مختلف بهبود بخشند همسو گردند.

امروزه تعلیم و تربیت، با مجموعه ای از تحولات اجتماعی، فرهنگی و جهانی روبروست که به گونه ای گریز ناپذیر باید خود را با آن تحولات هماهنگ نماید و با توجه به بروز تحولاتی در گستره ارتباطات و اطلاعات و در نتیجه، پیدایش نظریه هایی چون پست مدرنیسم، فمینیسم، کثرت گرایی، جهانی شدن و که باید نظام تربیتی جایگاه خود را در برابر تحولات و نظریه های یادشده روشن نماید همچنان که رویکرد احترام به تنوع فرهنگی، سبب بهبود رشد شناختی فراگیران، افزایش درک نژادی و قومی آنها، بهبود حساسیت های فرهنگی فراگیران، افزایش کیفیت عملکرد آنها و بهبود تعامل در کلاس های درس شده است. (فرناندز، ۱۳۸۹)

مروری بر یافته های باستان شناسی در کشورمان نشان می دهد که از هزاران سال قبل تا امروز همواره اقوام و فرهنگ های مختلفی در آن زندگی می کردند، ساکنان این مرز و بوم مجموعه ای از رنگین کمان رنگ ها و قوم ها هستند پیش بایسته ها و الزامات زندگی در این کشور نیز باید بر اساس اصول چند فرهنگی تولید شود (صادقی، ۱۳۹۳). قبل از ورود آریایی ها به این سرزمین (هزاره پیش از میلاد)، دست

نویسنده اول: فرزانه پاکدامن بررسی جایگاه قومیت و تجارب زیسته قومیتی دانش آموزان...

کم سیزده قوم متفاوت در آن زندگی کرده که آگاهی چندانی از زبان و فرهنگ آن ها در دست نیست (دلوری، ۱۳۹۰ به نقل از صادقی، ۱۳۹۱). بنابراین کشور ما تنوع و تکثر فرهنگی، نژادی، قومی، دینی و زبانی را به عنوان یکی از مشخص ترین مؤلفه های مسلط دانسته و همسو با قابلیت ها و تجارب قومیتی متنوع، در برنامه درسی رسمی (اهداف، محتوا، تصاویر و فعالیت) و برنامه درسی پنهان (تعاملات معلمان با دانش آموزان اقوام) و (تعاملات دانش آموزان اقوام با یکدیگر) مورد توجه قرار داده و با دقت بیشتری بررسی شوند و در صورت نادیده گرفته شدن، آنها متأسفانه بحران هویت در اقوام به وجود آمده و انسجام اجتماعی آن ها بهم ریخته که منجر به بوجود آمدن بسیاری از مشکلات و چالش های اجتماعی می گردد و گره خوردن موضوع قومیت با مسائلی چون تبعیض، قوم گرایی، عدالت، بحران و... در هر برهه ای از زمان اهمیت قومیت و تجارب زیسته را برای برنامه ریزان درسی در کشورمان دوجندان می نماید.

بنابراین وقتی جامعه نگرشی احترام آمیز نسبت به تفاوت های قومی و فرهنگی داشته باشد افراد می توانند بدون تناقض یا خجالت تعریف قومیتی از خود ارائه کنند و جامعه ای که به تفاوت های گروه قومی احترام می گذارد، می خواهد شهروندان خود را از شیوه های تبعیض آمیز و نگرش های زیان بار محافظت کند (محمدی، ۱۳۹۵). درست از همین روست که هر اندازه جامعه محیطی را فراهم کند که در آن تمام گروه های قومی بتوانند رشد کنند و در شکل دهی نهادهای عمومی نقش داشته باشند، خصومت ها نیز کاهش خواهد یافت و جامعه از مبنای غنی ای از سنت ها و فرهنگ های قومی بهره مند خواهند شد (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۹).

بدیهی است وجود تنوع می تواند خلاقیت و نوسازی و باروری فرهنگی به دنبال آورده و اگر بتواند با سیاست گذاری برنامه ریزانی که بحران آفرین نباشند همسو شود و نیز تبادلات فرهنگی و نوسازی های اجتماعی و بسترهای لازم را برای تنوع و تکثر قومی در عرصه های گوناگون فراهم کند می تواند مؤلفه های چند فرهنگی و تجارب

زیسته افراد و ویژگی های قومیتی آنها را به رسمیت بشناسد و جالبتر اینکه در هر نظام آموزشی حتی اگر مجموعه خوبی از محتوا و مهارت های مطلوب اجتماعی در سیاست گذاری برنامه درسی نوشته شود به این معنی نیست که دانش آموزان همانگونه که انتظار می رود برنامه را دریافت کنند. در نظام آموزشی متمرکز کتاب های درسی بعنوان محصول برنامه درسی مهمترین نقش را در محتواها و روش های آموزشی ایفا می نمایند و رابطی بین سیاست گذار و مجری هستند و یک عامل اساسی در محتوا و فعالیت برای معلم و شاگرد در کلاس درس محسوب میشوند. (احمدپور، فدایی، رفیع پور۱۳۹۶)

چنانچه اهداف، محتوا، تصاویر و فعالیت ها را تحلیل کنیم بیشتر درک خواهیم کرد که نظام آموزشی متمرکز با چه سیاست گذاری هایی به اهداف دست می یابد و اما هم اکنون در آستانه دوران پسانوفهمی یا ورود به دوران بعدی برنامه درسی (مالووسکی، ۲۰۱۰) هستیم که اغلب با جهت گیری هایی چون بین المللی سازی برنامه درسی (پاینار، ۲۰۱۵) روند های نوظهور در حیطه های فن آوری و پساحقیقت و جنبش هایی چون نو/چند بستر سازی (فتحی و اجارگاه، ۱۴۰۰ الف) و تداوم دغدغه های نژادی و جنسیتی و ... همراه است. از این رهگذر ضمن تمرکز بر ضرورت گشودن دروازه ی نظام آموزشی به روی صاحب نظران برنامه درسی بسترهای جدیدی چون حوزه مشاوره برنامه درسی، محیط کار، آموزش عالی و بزرگسالان، تربیت معلم، مهندسی فنی و حرفه ای، کارآفرینی برنامه درسی در حوزه آموزش، محیط زیست، رسانه و.... مورد کاوش و توجه بیشتری بعنوان مقاصد بعدی رشته مطالعات برنامه درسی قرار میگیرند (فتحی و اجارگاه، ۱۴۰۰ ب) و این بدان معنی است که تربیت نسل آینده متخصصان برنامه درسی مستلزم تدارک فرصت های یادگیری با بسترهای مختلف در قالب تجربیات در زیست بوم های جدید خواهد بود. وحدت و شکوفایی کشور ایران بعنوان یک جامعه چند فرهنگی با تجارب قومیتی متفاوت و اقوام متکثر مستلزم آن است که برنامه درسی و آموزشی در اهداف، محتوا، تصاویر و فعالیت ها و تعاملات معلمان و

نویسنده اول: فرزانه پاکدامن بررسی جایگاه قومیت و تجارب زیسته قومیتی دانش آموزان...

دانش آموزان یا تعاملات دانش آموزان اقوام با یکدیگر به ابعاد مختلف دینی، قومی، نژادی، زبانی و مؤلفه های فرهنگی توجه لازم و شایسته ای داشته باشد اما آموزش و پرورش ایران در عصر حاضر متمرکز بوده و نسبت به تکثر قومیت ها، زبان ها و فرهنگ هایشان و تفاوت های آنها بی تفاوت بوده و حتی گاهاً در تضاد است. بر همین اساس آموزش چند فرهنگی از اولویت های اساسی نظام های آموزشی هر جامعه ای بوده بویژه آنان که در ماهیت خود از تنوع قابل توجهی برخوردارند. (بنکس و بنکس، ۱۳۸۵)

به همین دلیل است که بستر سازی و فراهم نمودن زمینه هایی این چنینی در دهه های اخیر با توجه بیشتری به مؤلفه های چند فرهنگی و رویکردهای جدید آموزشی و پرورشی در مطالعات برنامه درسی دیده شده که مؤلفه ها و اصول متفاوت و مهمی چون: به رسمیت شناختن تنوع فرهنگی و تفاوت های بین فرهنگی موجود در کشور و جهان (گریفین^۱، ۲۰۱۹؛ عزیزی، بلندهمتان و سلطانی، ۱۳۸۹)؛ ایجاد نگرش مثبت به ویژگی های فرهنگی، قومی، تمدنی و کاهش تبعیض و تعصب نژادی (براون^۲، ۲۰۱۳؛ فراستخواه، ۱۳۹۸)؛ کاهش تعصب، عدالت و برابری آموزشی، تقویت و اعطای قدرت به فرهنگ مدارس و خلق دانش، فهم تأثیرپذیری از ویژگی های قومی (رحمانی عذرا و دیگران، ۱۳۹۴)؛ برانگیختن حس احترام و تحمل و درک و فهم (راتا، ۲۰۱۳)؛ تفاوت های قومی و شیوه های انضباطی (آلبرت کسینان^۴ و همکارانش، ۲۰۱۹)؛ معلمان اقلیت قومی مثبت تر از معلمان اکثریت (گلاک و کلین^۵، ۲۰۱۹)؛ توجه به گفتمان های حاکم بر تربیت های چند فرهنگی (هولم و لاندن^۶، ۲۰۱۰) از اثرات این بسترسازی است. با این حال، بررسی ادبیات و آثار مربوط و مطالعات انجام گرفته در این حوزه نشان از (مغفول بودن قومیت در برنامه های درسی ایران) دارد. به عنوان مثال (طراحی الگوی

^۱. Griffin

^۲. Brown

^۳. Rata

^۴. Albert Ksinan

^۵. Glock & Kleen

^۶. Holm & Londen

مطلوب برنامه درسی چند فرهنگی برای تربیت معلم ایران) در پژوهش صادقی (۱۳۹۱) بیان می دارد که حساس بودن به فرهنگ و برنامه های پاسخگو در طراحی برنامه درسی رسمی کشور تا اندازه زیادی مغفول است و علی رغم قوانین بالا دستی کشور، به دفعات به موضوع فرهنگ ها و چند فرهنگی توجه شده اما در تدوین سیاست های اجرایی در برنامه درسی این امر مورد غفلت واقع شده است. مطالعات گوناگون انجام گرفته توسط فتحی واجارگاه و همکارانش (سام خانیانی، عراقیه، ۱۳۹۱-۱۳۹۰، حمیدی زاده، ۱۳۹۸، بازدارقمچی قیه، ۱۳۹۸) در برنامه های درسی رسمی نیز نشان می دهد که قومیت ها از جایگاه مناسبی برخوردار نبوده و تحقیر فرهنگی و خرده فرهنگ ها را به دنبال داشته است و گاهاً به عنوان بحران و مشکل تفسیر میگردد. نتایج پژوهش صادقی (۱۳۸۹) در بررسی سند برنامه ملی بر اساس رویکرد آموزش چند فرهنگی نشان داد که توجه نسبی به بخش ارزشیابی پیشرفت تحصیلی شده اما بخش مربوط به راهبردهای یاددهی- یادگیری از آموزش های چند فرهنگی غفلت نموده است و تعاملات درونی افراد تقویت نشده و به ارتباطات و ابراز وجود دانش آموز توجهی مبذول نمیشود. همچنین بخش های مربوط به مبانی فلسفی، اصول حاکم بر برنامه های درسی و تربیتی، اهداف تفصیلی دوره های تحصیلی تا اندازه ای مؤلفه های آموزش چند فرهنگی را منعکس ساخته اند.

در پژوهشی با عنوان « تأملی بر انواع رویکردها نسبت به قومیت در ایران و اثرات اجرایی آن در نظام آموزش» حاکمیت رویکرد فرهنگی، توجه به فرهنگ ها، آزادی برابری احترام به حقوق افراد و شنیده شدن صداهای همگان و ثمره رویکرد امنیتی نسبت به قومیت در جامعه، سلطه و دیکتاتوری و تک صدایی است و منجر به شکل گیری مقاومت در بین اقوام و فرهنگ های محلی می شود (فتحی واجارگاه، بازدار، قمچی قیه، ۱۳۹۸). و این در حالی است که بکارگیری فرهنگ قوم ها در آموزش های رسمی و گسترش آن از طریق برنامه درسی زمینه پیوندهای قوی در میان اقوام را در جامعه ایجاد نموده و وفاق ملی را گسترش خواهد داد.

نویسنده اول: فرزانه پاکدامن بررسی جایگاه قومیت و تجارب زیسته قومیتی دانش آموزان...

همانگونه که مشاهده می شود و نیز پیش از این گفته شد دراکثر پژوهش ها در موضوعات چند فرهنگی و قومیت ها از مغفول ماندن قومیت در برنامه های درسی آموزش و پرورش ایران صحبت شده است با وجود تغییراتی که طی چند سال اخیر در برنامه های درسی دوره متوسطه ایران اعمال شده همچنان شاهد فقدان پژوهش های تأثیر گذار چند فرهنگی در این حوزه هستیم با توجه به تأثیر زیادی که فرهنگ اقوام و هویت فرهنگی در تجارب زیسته دانش آموزان در دوره متوسطه اول دارد این مقاله در پی پاسخگویی به این سؤال است که قومیت و تجارب زیسته قومیتی در برنامه های درسی رسمی (اهداف، محتوا، تصاویر و فعالیت ها) و برنامه درسی پنهان (تعاملات معلمان و دانش آموزان، تعاملات دانش آموزان با یکدیگر) در دوره متوسطه اول از چه جایگاهی برخوردار است؟

روش شناسی پژوهش

این پژوهش در قالب یک مطالعه آمیخته صورت پذیرفت که روش پژوهش در بخش عمده کار، کیفی و از نوع پدیدار شناسی بود و در بررسی جایگاه قومیت و تجارب زیسته قومیتی در محتوای برنامه درسی رسمی از تحلیل اسنادی و تحلیل محتوای کمی نیز استفاده شد و چون محتوای کتاب های درسی در ایران کاملاً متمرکز است مهم ترین بخش از برنامه های رسمی مطرح است. تحلیل محتوای کتاب های درسی تألیف شده محور اصلی در این پژوهش قرار داده شد. جامعه آماری در این بخش شامل: تمام کتاب های دوره اول متوسطه بود و روش نمونه گیری در این بخش از مطالعه، هدفمند بود و مجموعه کتاب های درسی مطالعات اجتماعی متوسطه اول (هفتم، هشتم و نهم) مورد بررسی قرار گرفتند؛ چون مطابق با ادبیات پژوهش احتمال مطرح شدن ویژگی های قومی، تجارب و مؤلفه های قومی در این کتاب ها بیشتر از سایر کتاب های دیگر است (عراقیه و همکاران، ۱۳۹۱). سپس مؤلفه های چند فرهنگی که مرتبط با جایگاه مطلوب قومیت در چارچوب علمی مطرح در دنیا، از طریق تحلیل اسنادی به دست آمد و به این منظور اسناد معتبر مختلفی در خصوص تئوری

های مرتبط با مؤلفه های چند فرهنگی خارجی و داخلی نظیر بنکس و بنکس^۱ (۲۰۰۶)،
۲۰۱۰، ۲۰۱۳؛ پارخ^۲ (۲۰۰۸)؛ گورسکی^۳ (۲۰۰۸)؛ گی^۴ (۲۰۱۰)؛ گرانت و سلیتر^۵
(۲۰۰۸)؛ حمیدی زاده و همکاران (۱۳۹۷)، صادقی (۱۳۸۹) مورد تحلیل قرار گرفت و
لیست شد (جدول شماره ۱، ۲۱ مؤلفه).

مؤلفه ها از سوی اساتید متخصص و همکار (۴ پژوهشگر در حوزه آموزش چند
فرهنگی^۶، که ملاک انتخاب این اساتید، میزان موفقیت آنها در امر تدریس و بر اساس
نمرات ارزشیابی تکوینی، عملی و پایانی دانشجویانشان بود تعیین شدند) پس از تأیید
روایی و ارزیابی ضریب پایایی آن ها از طریق توافق میان کدگذاری ها بررسی شد (۶۰
درصد) و به عنوان مبنای تحلیل محتوای برنامه درسی رسمی دوره اول متوسطه قرار
داده شد. از طرف دیگر، به منظور حصول اطمینان از پایایی آن، از روش اسکات
استفاده شد. بدین منظور، ۱۰ درصد از کل محتوای کتاب های مطالعات اجتماعی، به
روش تصادفی نمونه گیری و در زمینه تحلیل مفاهیم در معرض کدگذاری مجدد ۲
پژوهشگر (با تخصص علوم اجتماعی و علوم تربیتی) قرار داده و سپس با محاسبه
درصد توافق مورد انتظار و درصد توافق مشاهده شده بین ۲ کدگذار، ضریب قابلیت
اعتماد با بهره گیری از فرمول اسکات محاسبه شد و ضریب پایایی برابر ۷۹ محاسبه
گردید. از آنجا که (دلاور، ۲۰۰۴) مقدار قابل قبول پایایی برای تحلیل محتوا را ۶۰
درصد معرفی کرده است، میتوان اذعان داشت که ابزار پژوهش از پایایی مناسبی
برخوردار بوده است. در این پژوهش واحدهای تحلیل شده شامل محتوا، تصاویر و

^۱. Banks and Banks

^۲. Parekh

^۳. Gorski

^۴. Gay

^۵. Grant and Sleeter

^{۱۲} - دکترای تخصصی مطالعات برنامه درسی و استادیار دانشگاه آزاد، دکترای تخصصی مطالعات برنامه

درسی و دانشیار دانشگاه آزاد، دکترای تخصصی مطالعات برنامه درسی و استاد دانشگاه شهید بهشتی،

دکترای تخصصی مطالعات برنامه درسی و استادیار دانشگاه آزاد.

نویسنده اول: فرزانه پاکدامن بررسی جایگاه قومیت و تجارب زیسته قومیتی دانش آموزان...

فعالیت های یادگیری بودند که به ترتیب واحد ضبط مورد استفاده برای محتوای کتاب، پاراگراف؛ برای فعالیت های یادگیری، جمله و در نهایت برای تصاویر، تصویرهای کتاب های مطالعات اجتماعی (هفتم، هشتم و نهم) مورد پژوهش بود.

در بخش دیگر مطالعه با توجه به کیفی بودن پژوهش در بررسی برنامه درسی پنهان و برای دستیابی به اطلاعات غنی از روش نمونه گیری هدفمند استفاده شد. در این بخش از پژوهش مشارکت کنندگان ۳۰ دانش آموز از اقوام (فارس، آذری، کرد، لر و گیلک) و ۲۰ دبیر از یک دبیرستان دوره متوسطه اول در شهر تهران بودند. همانطور که روش پژوهش در بخش کیفی از نوع پدیدار شناسی بود که یک مقوله فلسفی و روش تحقیقی است برای درک پدیده ها که از طریق تجارب انسانی گسترش یافته و به دنبال روشن ساختن ساختار پدیده های تجربه شده است. در یکسال تحصیلی با ابزارهایی چون ژورنال های دانش آموزی و خاطرات و مصاحبه های غیر رسمی گردآوری داده ها انجام شد. مدت مصاحبه به طور متوسط ۵۰ دقیقه بود. کلیه مصاحبه ها ضبط شد و بعد دقیقاً مکتوب شدند. پس از تجزیه و تحلیل متن هر مصاحبه و کدگذاری آن ها و بیرون کشیدن مضامین موردنظر، مصاحبه بعدی انجام شد. برای تجزیه و تحلیل داده ها از روش پیشنهادی اسمیت (۱۹۹۵) استفاده شده است. اسمیت سه مرحله را برای تحلیل داده ها در روش پدیدارشناسی پیشنهاد کرده است: الف- تولید داده ها ب- تجزیه و تحلیل داده ها این مرحله شامل مراحل فرعی است: ۱- مواجهه اولیه، خواندن و بازخوانی یک مورد ۲- تشخیص و برچسب زدن به مقوله ها ۳- لیست کردن و خوشه بندی مقوله ها ۴- ایجاد یک جدول خلاصه سازی ج- تلفیق مورد ها.

در این پژوهش پس از انجام مصاحبه ها (مرحله اول، تولید داده ها) بلافاصله محتوای آن مکتوب و تحلیل آن آغاز شد. در مرحله دوم یعنی تجزیه و تحلیل داده ها، ابتدا هریک از متون مکتوب شده با دقت خوانده و بازخوانی شدند و مضامین یا برداشت های اولیه در گوشه ای از متن پیاده شده نگاشته و کدگذاری شدند که شامل برخی تداعی ها، پرسش ها، مفاهیم و غیره بود و به ذهن پژوهشگر خطور می کرد و می توانست در مراحل بعدی استفاده شود. سپس مضامینی که می توانست معرف بخش

هایی از متن (معمولاً یک یا چند جمله) باشد تعیین و ثبت شدند، در مراحل بعدی عمل لیست کردن و کدگذاری، خوشه بندی مقوله ها (مضامین اصلی و فرعی) صورت گرفت؛ به طوری که برای محتوای هریک از مصاحبه ها یک جدول خلاصه تشکیل شد. در آخرین مرحله اصلی، برای تلفیق مورد ها و یا مضامین، همه جدول ها کنار هم قرارگرفتند و از طریق غوطه وری در داده ها، مقایسه مداوم و شناسایی مشابهت ها و تفاوت ها، مقوله ها و مضامین کلی و جزئی در یک جدول استخراج شدند. داده های این جدول مبنای گزارش یافته های پژوهشی شد. در این پژوهش سعی گردید که با لحاظ مواردی همچون حسن ارتباط و جلب اعتماد مشارکت کنندگان در تحقیق، بررسی مداوم داده ها، تجزیه و تحلیل داده هادر اولین فرصت پس از اتمام هر مصاحبه و بازخورد آن به مصاحبه های بعدی و نیز استفاده از بازخورد آن برای تعیین کفایت داده ها و افزایش تعداد مصاحبه ها، بازنگری اساتید و استفاده از نظر اصلاحی آنان و مرور برخی از مقوله های استخراج شده با تعدادی از شرکت کنندگان بر صحت و تأثیرپذیری داده های پژوهش بیفزاید.

روش افزایش اعتبار در این پژوهش عبارت بود از:

الف: بررسی و چک کردن توسط اعضا ب: انعطاف پذیری ج: اجماع سه

سویه

در این پژوهش اجماع سه سویه شامل: ۱- تنوع منابع اطلاعاتی: استفاده از منابع چند گانه اطلاعات و تئوری های مختلف. ۲- اجماع روش شناسی: استفاده از چند روش مانند مصاحبه، اسناد و مدارک، مشاهده و پرسشنامه در اجرای یک مطالعه واحد. ۳- رسیدگی و مشاهده مداوم: مشاهده و درگیری پژوهشگر مداوم و مستمر در میدان پژوهش و ثبت و ضبط همه تصمیم هایی که قبل از پژوهش و در حین آن گرفته شده

نویسنده اول: فرزانه پاکدامن
 بررسی جایگاه قومیت و تجارب زیسته قومیتی دانش آموزان...
 است. (فلیک^۱ ترجمه جلیلی، ۱۳۸۷؛ هومن، ۱۳۸۵، گال، بورگ و گال^۲ ترجمه نصر و دیگران، ۱۳۸۳).

یافته ها

جایگاه قومیت و تجارب زیسته قومیتی در برنامه های درسی رسمی دوره اول متوسطه چگونه است ؟

در بخش اول پژوهش برای انجام تحلیل محتوا، چک لیستی از مؤلفه های مطلوب قومیت از طریق تحلیل اسنادی تهیه شد که در نهایت پس از اصلاح و تأیید متخصصان و پژوهشگران تعلیم و تربیت چند فرهنگی مؤلفه های زیر به دست آمد (جدول شماره ۱).

جدول شماره (۱) : مؤلفه های جایگاه مطلوب قومیت و تجارب زیسته قومیتی در محتوای برنامه درسی رسمی.

۱- آشنایی و معرفی اقوام مختلف به دانش آموزان
۲- درک و فهم متقابل اقوام از یکدیگر
۳- توجه به رویدادهای مختلف تاریخی اقوام
۴- آگاهی بخشی و احترام به تفاوت های فرهنگی اقوام
۵- استفاده از تجارب و تعلقات مختلف گروه های قومی و فرهنگی
۶- توجه و آگاهی بخشی به نقش همه فرهنگ ها در شکل گیری تمدن
۷- آشنایی کلی با آموزه های ادیان و مذاهب در اقوام مختلف
۸- جلوگیری از پیش داوری در مورد افراد، قومیت ها و فرهنگ های خاص

^۱. Flick

^۲. Meredith D. Gall , Walter R. Borg , Joyce P.Gall

۹- کمک به منظور پذیرش تفاوت، تنوع و تکثر و قبول آن بعنوان واقعیتی طبیعی از زندگی اقوام
۱۰- توجه به زبان، لهجه، خط، ادبیات، هنر و موسیقی اقوام مختلف در جهت رسیدن به احترام متقابل
۱۱- آگاهی بخشی نسبت به مکان های جغرافیایی زندگی اقوام مختلف
۱۲- ارائه مباحث مربوط به حقوق طبیعی انسان
۱۳- معرفی اعیاد، مناسک، آیین های قومی، آداب و رسوم مرتبط با اقوام مختلف
۱۴- توجه به مفهوم صلح و دوستی و زندگی مسالمت آمیز بین اقوام مختلف
۱۵- معرفی قهرمانان و اسطوره های اقوام مختلف
۱۶- انعکاس نوع پوشش و ارزش ها، هنجارها و نمادهای گروه های قومی دیگر
۱۷- توجه به پیشینه های قومی و میراث فرهنگی و جلوه های تمدن و فرهنگ اسلامی/ ایرانی اقوام مختلف
۱۸- شناسایی مفاخر علمی، فرهنگی، هنری و مذهبی و آثار آنها در اقوام
۱۹- آگاهی بخشی در جهت مسئولیت پذیری و حقوق شهروندی
۲۰- کمک به درک و تحمل آراء مختلف و تجربه های قومیتی فرهنگ های مختلف
۲۱- توجه به هویت ملی مشترک اقوام مختلف

با کد گذاری و شناسایی مقوله ها و در نهایت شمارش آن ها در واحدهای ضبط شده در کتاب های مطالعات اجتماعی متوسطه اول نتایج مختلفی به دست آمد که در جدول شماره ۲ قابل مشاهده است:

نویسنده اول: فرزانه پاکدامن بررسی جایگاه قومیت و تجارب زیسته قومیتی دانش آموزان...

جدول شماره (۲): تحلیل محتوای کتاب های مطالعات اجتماعی برای ارزیابی جایگاه قومیت و تجارب زیسته قومیتی.

بخش مورد تحلیل	مؤلفه های مرتبط با جایگاه مطلوب قومیت در برنامه های درسی	فراوانی
محتوای مطالعات اجتماعی هفتم	مؤلفه ۱ (۷ بار)، مؤلفه ۲ (۱ بار)، مؤلفه ۳ (۱۰ بار)، مؤلفه ۴ (۵ بار)، مؤلفه ۵ (۷ بار)، مؤلفه ۶ (۸ بار)، مؤلفه ۷ (۹ بار)، مؤلفه ۸ (۱ بار)، مؤلفه ۹ (۳ بار)، مؤلفه ۱۰ (۵ بار)، مؤلفه ۱۱ (۹ بار)، مؤلفه ۱۲ (۹ بار)، مؤلفه ۱۳ (۲ بار)، مؤلفه ۱۴ (۳ بار)، مؤلفه ۱۵ (۶ بار)، مؤلفه ۱۶ (۱ بار)، مؤلفه ۱۷ (۶ بار)، مؤلفه ۱۸ (۳ بار)، مؤلفه ۱۹ (۷ بار)، مؤلفه ۲۰ (۱ بار) مؤلفه ۲۱ (۱۳ بار)	۱۶ ۲
تصاویر مطالعات اجتماعی هفتم	مؤلفه ۳ (۷ بار)، مؤلفه ۴ (۱ بار)، مؤلفه ۵ (۲ بار)، مؤلفه ۶ (۲ بار)، مؤلفه ۷ (۱ بار)، مؤلفه ۱۰ (۲ بار)، مؤلفه ۱۱ (۶ بار)، مؤلفه ۱۴ (۲ بار)، مؤلفه ۱۵ (۵ بار)، مؤلفه ۱۶ (۵ بار)، مؤلفه ۱۷ (۳ بار)، مؤلفه ۱۹ (۲ بار)، مؤلفه ۲۱ (۸ بار)	
فعالیت های مطالعات اجتماعی هفتم	مؤلفه ۵ (۱ بار)، مؤلفه ۹ (۱ بار)، مؤلفه ۱۹ (۱ بار)	
محتوای مطالعات اجتماعی	مؤلفه ۱ (۳ بار)، مؤلفه ۲ (۱ بار)، مؤلفه ۳ (۱ بار)، مؤلفه ۴ (۱) بار)، مؤلفه ۵ (۳ بار)، مؤلفه ۶ (۱ بار)، مؤلفه ۷ (۲ بار)، مؤلفه ۸ (۳ بار)، مؤلفه ۹ (۱ بار)، مؤلفه ۱۰ (۱۰ بار)،	۹۸

بخش مورد تحلیل	مؤلفه های مرتبط با جایگاه مطلوب قومیت در برنامه های درسی	فراوانی
هشتم	مؤلفه ۱۱(۴بار)، مؤلفه ۱۳(۱بار)، مؤلفه ۱۴(۲بار)، مؤلفه ۱۶(۱بار)، مؤلفه ۱۷(۲بار)، مؤلفه ۱۸(۶بار)، مؤلفه ۲۰(۱بار)	
تصاویر مطالعات اجتماعی هشتم	مؤلفه ۱(۱بار)، مؤلفه ۷(۵بار)، مؤلفه ۸(۱بار)، مؤلفه ۹(۱بار)، مؤلفه ۱۰(۲بار)، مؤلفه ۱۱(۶بار)، مؤلفه ۱۲(۱بار)، مؤلفه ۱۳(۱بار)، مؤلفه ۱۵(۴بار)، مؤلفه ۱۶(۴بار)، مؤلفه ۱۷(۳بار)، مؤلفه ۱۸(۳بار)	
فعالیت های مطالعات اجتماعی هشتم	مؤلفه ۱(۱بار)، مؤلفه ۲(۱بار)، مؤلفه ۴(۳بار)، مؤلفه ۵(۳بار)، مؤلفه ۹(۱بار)، مؤلفه ۱۰(۱بار)، مؤلفه ۱۷(۱بار)، مؤلفه ۲۰(۲بار)	
محتوای مطالعات اجتماعی نهم	مؤلفه ۲(۳بار)، مؤلفه ۳(۱بار)، مؤلفه ۴(۲بار)، مؤلفه ۵(۲بار)، مؤلفه ۶(۴بار)، مؤلفه ۷(۱بار)، مؤلفه ۸(۱بار)، مؤلفه ۹(۲بار)، مؤلفه ۱۰(۱بار)، مؤلفه ۱۱(۱بار)، مؤلفه ۱۳(۳بار)، مؤلفه ۱۵(۱بار)، مؤلفه ۱۶(۴بار)، مؤلفه ۱۷(۲بار)، مؤلفه ۱۸(۲بار)، مؤلفه ۱۹(۱بار)، مؤلفه ۲۰(۳بار)، مؤلفه ۲۱(۴بار)	۸۵
تصاویر مطالعات	مؤلفه ۱(۱بار)، مؤلفه ۲(۱بار)، مؤلفه ۳(۱بار)، مؤلفه ۴(۱بار)، مؤلفه ۶(۱بار)، مؤلفه ۸(۱بار)، مؤلفه ۱۱(۳بار)، مؤلفه ۱۲(۱بار)،	

بخش مورد تحلیل	مؤلفه های مرتبط با جایگاه مطلوب قومیت در برنامه های درسی	فراوانی
اجتماعی نهم	مؤلفه ۱۳(۲بار)، مؤلفه ۱۵(۵بار)، مؤلفه ۱۶(۲بار)، مؤلفه ۱۸(۴بار)، مؤلفه ۲۱(۴بار)،	
فعالیت های مطالعات اجتماعی نهم	مؤلفه ۱(۳بار)، مؤلفه ۲(۲بار)، مؤلفه ۴(۲بار)، مؤلفه ۵(۶بار)، مؤلفه ۹(۱بار)، مؤلفه ۱۳(۲بار)، مؤلفه ۱۶(۱بار)، مؤلفه ۲۰(۱بار)، مؤلفه ۲۱(۲بار)	

یافته های تحقیق حاضر نشان می دهد که از ۲۴۲۴ واحد ضبط مورد شمارش صرفاً ۳۴۵ مورد فراوانی در خصوص مؤلفه های ۲۱ گانه مطلوب قومیت بود(جدول شماره ۲).

در این میان مؤلفه ۲۱ یعنی (توجه به هویت ملی مشترک اقوام مختلف) با ۳۱ مورد بیشترین فراوانی را به خود اختصاص داده ، کمترین مقدار مربوط به مؤلفه های ۸ یعنی (جلوگیری از پیش داوری در مورد افراد و قومیت ها و فرهنگ های خاص) و مؤلفه ۱۴ یعنی (توجه به مفهوم صلح و دوستی و زندگی مسالمت آمیز بین اقوام مختلف) با فراوانی ۷ بوده است.

بیشترین میزان بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت در بین مؤلفه های مطلوب قومیت در محتوای کتاب های مطالعات اجتماعی پایه هفتم و هشتم و نهم به ترتیب مربوط به مؤلفه ۱۹ یعنی (آگاهی بخشی در جهت مسئولیت پذیری و حقوق شهروندی) مجموعاً با مقدار (۱/۸۱۳) و مؤلفه ۱۴ یعنی (توجه به مفهوم صلح و دوستی و زندگی مسالمت آمیز بین اقوام) با مقدار (۱/۳۲۰) و مؤلفه ۱۲ یعنی (ارائه مباحث مربوط به حقوق

طبیعی انسان) با مقدار (۱/۳۱۷) و مؤلفه ۲۱ یعنی (توجه به هویت ملی مشترک اقوام مختلف) با مقدار (۱/۲۶۹) بود.

همچنین کمترین میزان بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت به مؤلفه ۴ با مقدار (۱/۱۶۸۲) یعنی (آگاهی بخشی و احترام به تفاوت های فرهنگی اقوام و مؤلفه ۲ با مقدار (۳۰۰۴) یعنی (درک و فهم متقابل اقوام از یکدیگر) و مؤلفه ۵ با مقدار (۳۴۵۰) یعنی (استفاده از تجارب و تعلقات مختلف گروه های قومی) و مؤلفه ۱ با مقدار (۳۵۱۵) یعنی (آشنایی و معرفی اقوام مختلف به دانش آموزان) بوده است. علاوه بر این ضریب اهمیت مؤلفه های: ۳ (توجه به رویدادهای تاریخی اقوام)، مؤلفه ۱۰ (توجه به زبان، لهجه، خط، هنر و موسیقی اقوام)، مؤلفه ۱۵ (معرفی قهرمانان و اسطوره های اقوام)، مؤلفه ۱۶ (انعکاس نوع پوشش و ارزش ها و هنجارها)، مؤلفه ۱۷ (توجه به پیشینه های اقوام و میراث فرهنگی)، مؤلفه ۱۸ (شناسایی مفاخر علمی، هنری، مذهبی و آثار آنها)، بسیار پایین نزدیک به صفر بود. به عبارتی فقط ۶ درصد از بخش های سه گانه محتوای کتاب های بررسی شده به مؤلفه های مطلوب قومیت توجه داشته است که نشان می دهد جایگاه قومیت در محتوای برنامه های درسی رسمی نظام جدید متوسطه اول مطلوب نیست.

جایگاه قومیت و تجارب زیسته قومیتی در تعاملات معلمان و دانش آموزان اقوام مختلف در دوره متوسطه اول چگونه است؟

یافته های پژوهش در خصوص جایگاه قومیت در تعاملات معلمان و دانش آموزان، پیام اصلی و پیام فرعی و مصداق آنها به صورت خلاصه در جدول شماره ۳ نشان داده شده است.

جدول شماره (۳): جایگاه قومیت و تجارب زیسته قومیتی در تعاملات معلمان و دانش آموزان.

پیام اصلی	پیام فرعی	مصدق
۱- یکسان سازی فرهنگی و توجه به فرهنگ مسلط	۱-۱. تأکید زیاد بر روش سخنرانی و امتحان کتاب درسی	وارش (دانش آموز گیلک پایه نهم) "بیشتر معلما وارد کلاس که میشن یه سؤال میدن میگن تا من میام این سؤال رو حل کنید یا دو سؤال میگن بچه ها برا تکلیف شبتونه حلش کنین یا بیست تا سؤال میدن میگن بچه ها ازش امتحان میگیرم، همش کتاب و کتاب و کتاب تو کلاس ما فارس ها سریع کنار هم میشینن و از رو کتاب جواب ها رو در میارن حتی تکالیفشون رو هم تو کلاس سریع می نویسن من این مدل تدریس رو دوست ندارم. (ژورنال نویسی مورخ ۱۳۹۸/۱۰/۲۴).
	۱-۲. تک فرهنگی عمل کردن و غالب بودن قوم خاص	کژال (دانش آموز گُرد پایه هشتم) "دانش آموزان زمانی که می بینند که در کتاب درسی آنها از اهل تشیع و دوازده امام و چهارده معصوم کلی حرف زده شده و جهت آشنایی با آنها قصه و صفحات زیادی قرار گرفته اما از ما اهل تسنن و مذهب و

پیام اصلی	پیام فرعی	مصادق
		فرهنگمان و خلفای اهل سنت در این کتاب ها سخنی به میان نیامده ناراحت می شوم و این امر باعث درگیری و هرج و مرج بر سر موضوعات کنفرانسی در کلاس می شود(مصاحبه غیر رسمی مورخ ۱۳۹۸/۰۹/۱۲)
۲- تفکرات سطحی نسبت به فرهنگ اقوام	۱-۲. یادگیری غیر فعال ، برچسب های قومیتی	اسدی (دبیر- اسم مستعار): در کلاس سؤالی پرسیدم که آیا واقعاً لرها نادان و چیز نفهم و دیر آموزند؟ هرگز یادم نخواهد رفت که کلاس از خنده بچه ها ترکید و رو هوا رفت و البته از گریه مریم(مصاحبه غیر رسمی مورخ ۱۳۹۸/۰۸/۲۸).
	۲-۲. ناآگاهی نسبت به پیامد رفتارهای نامناسب با اقوام	آزاده (دانش آموز گیلک پایه هفتم)" معلم ما از یکی از بچه ها درس می پرسید اون با لهجه جوابش رو داد، معلم هم اون رو مسخره کرد حتی تقلیدش رو درآورد بعد هم گفت : ناراحت که نشدی دختر خوبم باهات شوخی کردم(خاطره مورخ ۱۳۹۹/۰۲/۰۸).

پیام اصلی	پیام فرعی	مصادیق
۳- نابرابری آموزشی و انتظارات متفاوت معلمان نسبت به چند فرهنگی بودن دانش آموزان	۳-۱. افت تحصیلی به خاطر تبعیض قومیتی	آگرین(دانش آموز گُرد پایه هشتم)" از دوتا از معلم بدم میاد درسشون رو اصلاً گوش نمیدم ، معدل اون درسام پایین اومد به من اهمیت نمیدن و دوستم ندارن چون گُردم و از بقیه اقوام خوششون میاد(خاطره مورخ ۱۳۹۹/۰۳/۲۰).
	۳-۲. فعالیت فارس در اکثریت با موفقیت و شکست قوم اقلیت غیر فارس	مسعودی (دبیر- اسم مستعار): اظهار نمودن اکثر قبولی های معدل بالای من در نهم فارس زبانند و عالی عمل می کنند اما بقیه بیخیالان اومدن تهران که بگردن و تازه به دوران برسن بچه شهرستانین دیگه(مصاحبه غیر رسمی مورخ ۱۳۹۸/۱۰/۱۰). ریحانه (دانش آموز آذری پایه هفتم)"بعضی از معلم های مدرسه ما توجه به چند دانش آموز زرنگ و فارس دارند منم میتونم یاد بگیرم و حرف بزنم و جواب سؤالات رو بدهم اما کمی لهجه دارم(خاطره مورخ ۱۳۹۸/۱۰/۱۷).

پیام اصلی	پیام فرعی	مصدق
	۳-۳. تقسیم دانش آموزان به منظم و نامنظم، مثبت و منفی	اسرین (دانش آموز گُر پایه نهم)" رفتار معلم های ما نشون میدن ما رو قبول ندارن، ما رو بی نظم میدونن، نادان و گاگول و بوق صدا میزنن، گُرها رو متهم به شلوغ کاری و ندونم کاری میکنن از نظر اونا ما خیلی ساده هستیم(مصاحبه غیر رسمی مورخ ۱۳۹۸/۱۰/۱۷).

همان طور که از جدول شماره ۳ پیداست اکثر پیام های ظاهر شده در اطلاعات به دست آمده نشان از این دارند که جایگاه جایگاه قومیت و تجارب زیسته در تعاملات معلمان و دانش آموزان اقوام مختلف در مدرسه مطلوب نبوده است.

امروزه در مدارس ما اکثر معلمان تأکیدی بیش از حد بر کتاب های درسی و روش سخنرانی و معلم محوری خود و تأکیدی خاص بر آزمون های نهایی (نهم) و آموزش های مدرسه ای دارند و پرداختن به بحث های دیگر (قومیت ها و مولفه های قومیتی و چند فرهنگی) را ضروری نمیدانند. به نظر آنان نمره بسیار مهم است و رقابت دانش آموزان در مقابل یکدیگر باید دیده شود و پرداختن به مسئله غیر آن وقت گیر بوده و وظیفه معلم در مدرسه و کلاس نمیباشد پس دانش آموزان هم موضوعات اصلی را حول محورهای کتاب دانسته و فرهنگ خود و دیگری را مسئله ای حاشیه ای و غیر قابل طرح اصلی در کلاس می بینند. در تکالیف درسی و یادگیری مشارکت و همکاری و ارتباط برقرار کردن اقوام با تعلقات مخصوصشان نیازی نیست زیرا این معلم است که همه چیز را می داند، تدریس می کند، نمره داده و سخنران اول تا آخر آن کلاس است

نویسنده اول: فرزانه پاکدامن بررسی جایگاه قومیت و تجارب زیسته قومیتی دانش آموزان...
و او باید بشنود، تکرار کند، تمرین نماید و امتحان دهد و این عدم استقبال از گفتمان
بادانش آموزان و انتقال یک طرفه معلومات، اطاعت محض و تقلید را با خود به دنبال
می آورد.

دانش آموزان در بیان تجارب و خاطرات و ژورنال نویسی هایشان بر این عقیده
بوده اند که معلمان از آنها انتظار دارند که ساکت نشسته، خوب گوش دهند و زیاد
درس بخوانند و نمرات بالا بگیرند و جای اظهار عقیده و تعاملات اقوام و گفتمان
تجربه های ناب قومیتی و ارائه مقوله های قومی با افتخار و با صدای بلند در کلاس
توسط معلمان از این دانش آموزان سلب گشته است چون هر مسئله دیگری که به
ظاهر با بودجه بندی درس و مدرسه و موضوعات کتاب و معلم تطابق نداشته باشد
غیر ضروری، وقت گیر و ناخوشایند است .

در مصاحبه با معلمان نیز آنان اظهار نمودند که نگرش منفی به گروه های مختلف
قومی و فرهنگی دارند و از پرداختن به تنوع فرهنگی و تجارب قومیتی دانش
آموزانشان در کلاس پرهیز نموده چرا که منجر به درگیری های لفظی یا فیزیکی در
کلاس یا زنگ تفریح شده و این بی نظمی ها باعث شده برخوردهای جدی با تفاوت
های فرهنگی داشته باشند همچنین عنوان کردند کتاب های درسی خود عامل پس زدن
فرهنگ و تنوعات قومیتی است چون در متن و محتوا مؤلفه هایی با این مضامین به
چشم نمی خورد و وظیفه خود را درس دادن کتاب می دانند نه بحث های قومیتی و
آشنایی با اقوام و نکته اینجاست که خود معلم از تنوع فرهنگی بیگانه است و (خود و
دانش آموزان فرهنگ غالب) را ترجیح و برتری می دهد . برخی معلمان تفاوت های
قومی و نژادی را عامل و علت درگیری بین اقوام در کلاس توصیف کردند و به همین
دلیل معتقد بودند باید قومیت دانش آموزان نادیده گرفته شود.

جایگاه قومیت و تجارب زیسته قومیتی در تعاملات دانش آموزان اقوام مختلف با
یکدیگر در دوره متوسطه اول چگونه است؟

یافته های پژوهش در خصوص جایگاه قومیت و تجارب زیسته قومیتی در تعاملات دانش آموزان اقوام مختلف، پیام اصلی و پیام فرعی آنها به صورت خلاصه در جدول شماره ۴ نشان داده شده است.

جدول شماره (۴): جایگاه قومیت و تجارب زیسته قومیتی در تعاملات دانش آموزان اقوام مختلف.

پیام اصلی	پیام فرعی	مصادق
۱- قومیت و بیگانگی با تنوع فرهنگی	۱-۱. غفلت در تعلقات و ویژگی های قومی ساده	کژال (دانش آموز گُرد پایه هفتم) "تو مدرسه هممون مجبوریم مانتو شلوار مثل هم یکرنگ و یک جور بپوشیم، فارسی صحبت کنیم ولی جالبه همه مثل هم نیستیم، حرف زدن هامون، لهجه هامون، رفتارهامون، مدل هامون همه فرق دارند من با بچه هایی که مثل خودم هستم راحت ترم اما اینجا بیشتر بچه ها فارس اند حتی مدیر و ناظم و معلم هامون (ژورنال نویسی مورخ ۱۳۹۸/۰۸/۱۴).
		آسو (دانش آموز گُرد پایه هشتم) "پدر و مادرم همیشه تو خونه و خیابون گُری حرف می زنن ولی من و برادرم با هم فارسی حرف می زنیم اگه یک کلمه گُری صحبت کنیم اونا بدشون میاد و دعوامون می کنن معتقدن تو مدرسه و کلاس فارسی، تو خونه هم فارسی.

پیام اصلی	پیام فرعی	مصادیق
	۱-۲. تبعیض در تعلقات و ویژگی های قومی پیچیده	نباید گری حرف بزنیم حساسند که تو مدرسه مسخره نشیم چون خودشون خاطرات تلخ اینطوری زیاد دارن از دوران مدرسه شون (ژورنال نویسی مورخ ۱۳۹۸/۰۹/۰۵).
		فربیا (دانش آموز گُر پایه هفتم) "بچه تر که بودم یادمه خونه مون تو روستا بود و همه چیز ما با فارس ها تفاوت داشت وارد مدرسه که شدم دیدم خیلی از هم سن و سالام که تو شهر بودن عقب ترم، من با اونا حرف نمیزدم و بازی نمیکردم اما اونا اصلاً دوست نداشتن کنارم و بغل دستم در نیمکت کلاس بشین و این خاطره خیلی بدیه که از اون سالها دارم (ژورنال نویسی مورخ ۱۳۹۸/۰۹/۱۲).

پیام اصلی	پیام فرعی	مصدق
۲- غفلت در همزیستی مسالمت آمیز	۱-۲. تحمل یکدیگر و به حاشیه رانده شدن اقوام	باران(دانش آموز گیلک پایه نهم)" از بچگی ناراحت می شدم که در مدرسه ازم بپرسن اهل کجایی و پدر و مادرت چه کاره اند؟ خونه تون کجاست؟ این عباس آباد انتهای فامیلیت یعنی چی؟ منم مجبور بشم بگم اسم یکی از روستاهای شماله، پدرم کشاورزه، مادرم حصیر می بافه، پنج تا خواهر و برادر دارم، معلما تو مدرسه با فارس ها مهربون ترند خودشون هم فارسند، شمالی اون هم از عباس آباد نداریم(ژورنال نویسی مورخ ۱۳۹۸/۰۹/۲۶).
	۲-۲. عدم تحرک و پویایی و سلامت	روژین(دانش آموز کرد پایه نهم)"وقتی میخوایم بیایم مدرسه انگار میخوایم بریم یه جای سخت و وحشتناک حتی بدتر از جهنم، حاضریم فرار کنیم از اونجا با اون دیوارهای بلند، نرده های آهنی و زشت، کلاس های کثیف و خط خطی، راهرو های بی روح و تنگ(ژورنال نویسی مورخ ۱۳۹۸/۱۰/۱۰).

همانطور که در جدول شماره ۴ هم مشاهده می شود جایگاه قومیت و تجارب زیسته قومیتی در تعاملات دانش آموزان اقوام مختلف با یکدیگر نیز چندان مطلوب نبوده به طوری که قومیت به مثابه عامل اصلی تبعیض در این تعاملات عمل کرده است و در نهایت منجر به پیامدهای ناگواری مثل جدا افتادن دانش آموزان اقوام مختلف از یکدیگر یا حتی آسیب زدن به سلامت روانی برخی دانش آموزان شده است .

در گفتمان های موجود بین دانش آموزان در مدرسه و جامعه ،آنان در لطیفه ها و جوک ها غوطه ورنند که رد و بدل شدن این روایت های نادرست باعث برچسب های قومیتی، تحقیر تعلقات، استحضاء اقوام و تمسخر تجارب زیسته این دانش آموزان شده است و همین امر باعث شده عده ای از دانش آموزان نسبت به قومیت خود نسبت به دیگری احساس برتری، بزرگی و فخر فروشی نمایند و نوعی سرخوردگی و از خود بیگانگی قوم های اقلیت و حقارت برای لهجه هایی غیر فارس را به دنبال بیاورد که در بسیاری از موارد ترس از لهجه و تمسخر از طرف دیگران در کلاس، مدرسه و جامعه باعث عدم ارتباطات اجتماعی و حتی پاسخ ندادن به سؤالات معلم و دوستان در کلاس شده بود . وجود ذهنیت های منفی در مورد برخی اقوام سبب می شود تا آن دانش آموزان مورد بی توجهی و عدم احترام قرار گرفته و در حاشیه تحصیل نمایند و به دلیل بلد نبودن زبان غالب عزت نفس دانش آموزان پایین آمده و خود کم بینی در آنان دیده می شد و تمسخر لهجه های بومی و عادی شدن اهانت به زبان اقوام متأسفانه بسیار رواج داشت .

بحث و نتیجه گیری

ایران کشوری دارای اقوام متکثر و در حال پیشرفت است و در هزاره سوم تحولات موجود در دنیا منجر به تدوین دروس و رشته های جدید و خاصی گشته که در کشور ما به نظر می رسد (تاریخ اقوام و فرهنگ های ایرانی) از اهم اولویت های متخصصان

است که در این حوزه قرارمیگیرد. نبودن محتوای برنامه درسی مدون و سیاست های روشن در حوزه مطالعات قومی با توجه به تحولات جهانی و زندگی امروز امری پیچیده است و از آنجا که نظام آموزشی هر کشور مهمترین رکن موفقیت آن کشور در عرصه های مختلف است همواره باید ضرورت تدوین و روزآمدکردن محتوا در جامعه چند فرهنگی مانند ایران را در برنامه درسی و کتاب ها مد نظر داشت تا دانش آموزان به ویژه در مقطع متوسطه اول که در نوجوانی قرار دارند با نبود الگوی مناسب در زمینه تبیین ارزش مندی قومیت ها و ضعف در نقش آنها در شکل گیری هویت ملی دچار تعارض و سردرگمی و نابسامانی نشده و موجب بوجود آمدن احساس حقارت و هنجارشکنی و عدم مسئولیت در مقابل سایر اقوام نگردند .

با استناد به یافته های حاصل از تحلیل محتوای کتابهای مطالعات اجتماعی متوسطه اول در این پژوهش میتوان اذعان داشت که قومیت در برنامه های درسی رسمی رشته علوم انسانی دوره اول متوسطه ، جایگاه مطلوبی ندارد. این یافته با نتایج پژوهش(عراقیه و همکاران، ۱۳۹۰) همسو بود. آنها در این پژوهش با بررسی کتابهای جامعه شناسی و تاریخ علوم انسانی نظام قدیم در خصوص میزان توجه به مؤلفه های قومی، نشان دادند که جایگاه قومیت در برنامه های درسی رسمی متوسطه کاملاً نامطلوب بوده است. همچنین تجارب با ارزش قومیتی و مؤلفه های چند فرهنگی در برنامه درسی پنهان جایگاهی در تعاملات معلمان با دانش آموزان و دانش آموزان اقوام با یکدیگر در جامعه مورد مطالعه ما نداشته است. این یافته ها نیز با پژوهش های صادقی و همکاران، ۱۳۹۱؛ بازدار و همکاران؛ ۱۳۹۸؛ عراقیه و همکاران، ۱۳۹۰؛ خدایار و فتحی، ۱۳۸۷ همسو بود. درواقع نتایج این پژوهش ها نشان داد که در برنامه های درسی رسمی و کتاب های درسی مقاطع مختلف در ایرن به مؤلفه های قومی توجهی نشده و در برنامه درسی پنهان تعاملات اقوام چندان مطلوب نیست.

در بحث محتوا همیشه روایت ها در شناخت قومیت های مختلف نقش حساس و محوری داشته و نقل قول ها، ضرب المثل ها و جوک های متنوع از اقوام تأثیر گذار

نویسنده اول: فرزانه پاکدامن بررسی جایگاه قومیت و تجارب زیسته قومیتی دانش آموزان...

بوده و اگر راوی اشتباه کرده یا حتی دروغ گفته باشد شناخت ما هم از واقعیت می تواند نادرست باشد در مورد (اصفهانی ها، کردستانی ها، شیرازی ها و ...) شناخت ما برحسب نقل های قول، ضرب المثل ها، فیلم و گفته ها و لطیفه هایی است که در مورد آنها شنیده یا خوانده ایم و متأسفانه در شکل دهی صحیح روایت ها در کتاب و تعاملات دربرنامه درسی رسمی و پنهان بسیار مغفول بود.

همچنین ترانه های قومی شامل ادبیات، کلام، اشعار و جمله هایی که در قالب تصنیف در هر منطقه رواج دارند و مردم دهان به دهان زمزمه می کنند به زبان های آذری، تالشی، کردی، عربی، فارسی که ترجمه همه آنها بر تقویت هویت ملی ما و شناخت اقوام که تأثیرگذارند بهتر است در اهداف و محتوای برنامه های درسی متوسطه اول قرار بگیرد تا اسطوره های قومها را بهتر بشناسیم و فرهنگ و تمدن ایرانی / اسلامی بارورگشته و دانش آموزان از قومیت ها فاصله نگرفته و با تأکید بر هویت ملی ضرورت پذیرش تکثر باورها و ارزش ها هم غنی تر شود که متأسفانه در کتاب های مطالعات اجتماعی دوره اول متوسطه اعتقاد و باور به ارزش ها و تکثر آنها در محدوده ارزش های جامعه از یک سو و نپرداختن به آن از سوی دیگر پدیده تعارض (اکسیمورون) را بوجود آورده است.

در کشور ایران اقوام متنوع و متکثری با اقلیت های دینی مختلف حضور دارند که حفظ احترام به این اقوام و اقلیت های مذهبی و دینی و شخصیت های تاریخی و با ارزش از موارد مهم اهداف این دوره محسوب می شود که متأسفانه این مهم در بیشتر صفحات کتاب مطالعات اجتماعی به فراموشی سپرده شده است. پس آموزش های صحیح تعامل و احترام به اقوام در کشور به جای تعامل و گرایش به جداسازی از نکات مهم و مغفول در اهداف، محتوا، تصاویر و فعالیت ها در این پژوهش دیده شده است. میراث فرهنگی اقوام ارزشمند بوده و باید از تفسخ حفظ گردد «اقوام باید خود را بپذیرند و باور داشته باشند و فرهنگ خود را فراموش نکنند، در معرفی و ویژگی های محلی، لباس، هنر، آداب و رسوم و سایر مقوله ها کوشا باشند و خواهان داشتن جایگاه خاص در اهداف برای این ویژگی های با ارزش قومیتی باشند.

همیشه ویژگی های قومیتی و قومیت و مقوله های آن نقش مؤثری در تشکیل هویت داشته و موضوعاتی چون نوع پوشش تعاملات و لهجه خانواده در شکل گیری طبقه اجتماعی و هویت انسان ها دخیل بوده است مثلاً برای عالی بودن باید نوع پوشش و نحوه برخورد طرف، درست مانند طبقات بالای جامعه باشد و برای آنکه اینگونه باشد باید گاهی اوقات از قومیت، زبان، لهجه خود فاصله بگیرد و مشابه دیگران عمل کند و این دغدغه پریا دختر جوان و دانش آموز ما (ژورنال دانش آموزی) در مدارس امروز است که از آن به عنوان (هویت گمشده) نام برده می شود در کتاب های مطالعات اجتماعی هم حول و حوش این مسأله مهم کمتر صحبت شده و راهکارهای مهمی ارائه نگشته است. همیشه مسخره کردن قومیت فرد توهین به فرد است و واکنش آنان را بر می انگیزد و به نظر می رسد برنامه های درسی در این زمینه آسیب پذیر باشند که توجه را بیشتر بر تمایز جلب کرده اند تا تعاملات و مشترکات افراد و بین من و دیگران مرزی قرار گرفته که مرتب می خواهیم خود را از دیگران متمایز کرده و از گفتن واژه (ما) کمتر استفاده می کنیم.

مقوله های قومی در اهداف، محتوا، تصاویر و پرسش ها در کتاب مطالعات متوسطه اول، مبهم و ضعیف و نامناسب به تصویر کشیده شده بود. پوشش و لباس اقوام، آداب و رسوم اساطیر و پهلوانان، حضور اقتصاد در تولید، قدمت و سابقه فرهنگ ها، احترام و حرمت حقوق اقلیت های قومی و دینی، مشاهیر، شعرا، هنرمندان، نویسندگان، جاذبه های مکانی فرهنگ ها و اقوام، عدالت آموزشی، رشادت و دلیری، تأثیر فرهنگ ها در تاریخ ایران، بهره گیری از ضرب المثل های رایج و مناسب فرهنگها پیشینه های قومی و میراث فرهنگی، جلوه های تمدن و فرهنگ اسلامی / ایرانی، نقش فرهنگ در تأمین امنیت کشور و حقوق شهروندی، پذیرش اختلاف نظرها و تفکیک آن از جدال و مقابله و بالاخره توجه به نقش و اهمیت فرهنگ در رشد فرهنگی و هویت ملی کشور عزیزمان بسیار ضعیف و جزئی طرح و بررسی

نویسنده اول: فرزانه پاکدامن بررسی جایگاه قومیت و تجارب زیسته قومیتی دانش آموزان...
شده اند. و مولفه های ۲۱ گانه بایشتترین و کمترین ضریب اهمیت و فراوانی مبین این ادعاست.

در کتاب های مطالعات اجتماعی، بیشتر تصاویر زنان با پوشش مقنعه، روسری و چادر دیده می شود همراه با پوشش مانتو که مخصوص شهرهای بزرگی چون تهران است و غفلت در پوشش سایر اقوام مختلف که ساکن ایران هستند دیده شده است حتی در معرفی پوشش اقوام هم بسیار ضعیف عمل شده و این همه تنوع و رنگارنگی در پوشش در تصاویر دیده نمی شود.

معرفی مقوله های قومیتی بر ارزشمند بودن اقوام تأکید دارد اما در برخی موارد، تصاویر اساطیر و قهرمانان شعرا و نویسندگان و بزرگان علما و دانشمندان اقوام مختلف بدون شرح، بدون متن و معرفی نام و قومیت آنها و تنها به عکس آنها بسته نموده است. عکس های بدون متن و معرفی بزرگان و.. در کتاب مطالعات اجتماعی متوسطه اول به صورت ضمنی بر مقوله اساطیر و قهرمانان و نقش آنها در پیشرفت و توسعه فرهنگی تأکید گردیده اما در هیچ جای کتاب از قهرمانان و داستان های حماسی با اشاره به تأکید روی قوم و فرهنگ آنان نامی برده نشده و به ضرورت آن نیز متأسفانه اشاره ای نشده است.

نکته حائز اهمیت در بین دانش آموزان اینکه به عقیده برخی از آنان شوخی های قومیتی در غالب جوک عاملی برای وقت گذرانی و اوقات خوش داشتن است و آنها نباید این مسائل را جدی گرفته و حتی ناراحت شوند و می بایست ظرفیتشان را بالا ببرند و حساس نباشند اما در مقابل دانش آموزان اقوام غیر فارس از این وضعیت و بی احترامی احساس ناراحتی و گله مندی نمودند و گاه درگیری های فیزیکی و لفظی را واجب دانسته که بی حرمتی ها نسبت به خرده قوم ها و رفتارهای ناخوشایند بین دانش آموزان در مدرسه را نگاهی مغرورانه از طرف قوم اکثریت و از بالا به پایین می دانند و عامل تنش در کلاس ها و حیات مدرسه همچنین ناگاهی معلمان و عدم اطلاعیان از این گونه پیامدهای قومیتی و عدم انضباط در بین دانش آموزان با اقوام مختلف به دنبال خود بحران در همبستگی ملی را خواهد داشت.

همچنین هنگامی که نظام آموزشی تک فرهنگی بوده و فرهنگ غالب فارسی است تنها یک گروه از دانش آموزان در موضع قدرت قرار می گیرند و سایر دانش آموزان به دلیل تفاوت در تجارب و تعلقات قومیتی متفاوت و تعارض های فرهنگی، در مدرسه و جریان یادگیری با دشواری های فراوانی مواجه می شوند. تک فرهنگی مخاطره آمیز در نظام آموزشی آن هم به دلیل آنکه آموزش و پرورش در کشور ما به روش متمرکز اداره می شود و کتاب های درسی نیز تابع این تمرکز گرایی اند و جالب تر اینکه این کتاب ها در تهران و توسط کارشناسان سازمان کتاب های درسی تهیه می شود نظامی تک فرهنگی موج می زند که منجر به تشدید تنش های قومی، رشد تعلقات قومی و تعصبات آن و قوم مداری در بین دانش آموزان گاه منجر به تجزیه طلبی نیز می گردد که همسو با نتایج پژوهش نسرین علی پور و لیلا علی پور (۱۳۹۵) بود و به این نتیجه رسیدند که کتاب های درسی به گونه ای طراحی شده اند که آموزش چند فرهنگی در آنها مورد غفلت قرار گرفته یا بسیار کم رنگ است. یافته ها نشان می دهد که جایگاه قومیت و تجربه های زیسته قومیتی جایگاهی مغفول و طرح نشده بوده و غفلت از طرح آن در کتاب های درسی به وضوح دیده شده است. مدرسه نیز فاقد برنامه های روشن و منسجم بوده و آشفتگی در برنامه های درسی صریح و پنهان دیده شده و همچنین ناآگاهی معلمان از تنوعات قومی و برخوردهای جدی با تفاوت های قومی و چند فرهنگی بودن دانش آموزان و نبودن سر فصل های قومی در کتاب ها یا آموزش معلمان در دانشگاه فرهنگیان و ضمن خدمت معلمان در مناطق آموزش و پرورش سستی و رخوتی را در کلاس ها به دنبال داشت که دانش آموزان اقوام مختلف را در هویت یابی دچار بحران نموده بود همچنین دانش آموزان مقطع متوسطه اول تجاربی ناخوشایند و صفاتی نامطلوب، تجاربی منفی، توهین، تمسخر و تحقیر را در محیط آموزشی تجربه کرده بودند و این تأثیری بسیار منفی در برخی قومیت ها داشته و آثار نامطلوبی را برای هویت ملی و همبستگی کشورمان و مراودت های درست و همزیستی مسالمت آمیز را به دنبال خواهد داشت.

نویسنده اول: فرزانه پاکدامن بررسی جایگاه قومیت و تجارب زیسته قومیتی دانش آموزان...

با تامل در یافته های پژوهش (عراقیه و فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۱) میتوان گفت: آموزش مدرسه ای در خصوص آموزش های چند فرهنگی و مؤلفه های مربوط دارای ضعف بوده و برون دادهای نهایی آموزش عمومی کشورمان که وارد آموزش عالی و دانشگاه خواهند شد همان دانش آموزان دوره متوسطه هستند که از آموزش های لازم در زمینه قومیت و توافق میان فرهنگ ها و سازگاری با تعلقات قومیتی دیگران برخوردار نبوده اند و زمینه ساز موانعی جدی بر سر راه خواهند شد و از آن مهمتر ارتباط مستقیمی بین بی اعتنایی به عناصر اصلی تجارب زیسته و فرهنگ های بومی همراه با بحران هویت با فرهنگ ملی در شهروندان ایرانی دیده خواهند شد که در نهایت برتری قوم فارس و جایگاه بالای این قوم نسبت به اقوام دیگر (آذری، گُرد، لُر، ترکمن، بلوچ، عرب و ...) که در گذشته شکل گرفته اند و تغییر آن بسیار مشکل به نظر می رسد مگر با توجه فراوان به جایگاه قومیت و آموزش های چند فرهنگی در برنامه های درسی رسمی و پنهان همراه با احترام به تجارب قومیتی و پیوند اقوام در جامعه. در این راستا موارد مهمی چون غفلت در تعلقات و ویژگی های قومی و دوری از تجربیات زیسته قومیتی همراه با تبعیض در تعلقات و به حاشیه رانده شدن اقوام مقاومت دبیران و فراگیران در یادگیری فرهنگ های متنوع، ناآگاهی برنامه ریزان در طراحی برنامه های درسی متناسب با اقوام و مسئله قومیت در نظام های آموزشی مطرح است اما آنچه میتوان اذعان داشت رویکردی محافظه کارانه و اکسیمورون در برنامه های درسی مقطع متوسطه اول اتخاذ شده است. بزرگترین مشکلات دنیا بعلت ناتوانی افراد در خواندن و نوشتن و حساب کردن نیست بلکه بخاطر آن است که مردم دنیا از فرهنگ ها، نژادها، مذاهب و ملت های مختلف قادر نیستند که با هم کنار آمده و تلاش کنند تا مشکلات را حل کنند پس دانش آموزانی که در قومیت های گوناگون قرار دارند گاهی اوقات با روش های خاص و معین آداب و معاشرت اجتماعی را پیدا کرده که متفاوت از مدرسه، تعلقات و ویژگی های فرهنگی آن است. نتایج پژوهش صادقی (۱۳۸۹) در بررسی سند برنامه ملی بر اساس رویکرد آموزش چند فرهنگی نشان داد که توجه نسبی به بخش ارزشیابی پیشرفت تحصیلی شده اما بخش مربوط به راهبردهای

یاددهی - یادگیری از آموزش های چند فرهنگی غفلت نموده است و تعاملات درونی افراد تقویت نشده و به ارتباطات و ابراز وجود دانش آموز توجهی مبذول نمیشود. همچنین بخش های مربوط به مبانی فلسفی، اصول حاکم بر برنامه های درسی و تربیتی، اهداف تفصیلی دوره های تحصیلی تا اندازه ای مؤلفه های آموزش چند فرهنگی را منعکس ساخته اند.

حمیدی زاده در سال ۱۳۹۷ در پژوهش خود عنوان کرد کشور ایران با وجود آنکه در اسناد کلیدی خودش سعی بر توجه به رویکردهای چندفرهنگی دارد اما سیاست روشنی برای آموزش چند فرهنگی در برنامه درسی و در عمل ندارد و با وجود آنکه خرده فرهنگ های (لُر، تُرک، کُرد و عرب) سهم عمده ای در فضای جغرافیایی کشورمان دارند اما سهم آنان در کتاب های درسی اندک است.

برازنده است برنامه ریزان درسی و مراکز تربیت معلم بخصوص دانشجو معلمان در دانشگاه فرهنگیان در تدریس خود این نکته را توجه نمایند که این تعلیم و تربیت چند فرهنگی اقوام است که می تواند باعث شود میراث فرهنگی کشور، آداب و رسوم قومیت ها و تعلقاتشان همراه با تجارب قومیتی آنها حفظ شود و زمینه احترام خاص به تجارب ناب قوم ها فراهم شده و درک فرهنگی جامعه از تفاوت ها و تعصبات و ارزش های قومی افزایش یابد و زمینه های تمسخر فرهنگ ها در خانواده و اجتماع از بین برود. این گونه است که فرصت های برابر ایجاد شده، نابرابری های قومی در تحصیل برای این دانش آموزان برداشته و محیط درس و کلاس، محیطی خوشایند و سرشار از غرور ملی و اتحاد اقوام ایرانی را در بر خواهد داشت.

رشته برنامه درسی زمانی بهتر درک خواهد شد که تصویری درست و دقیق از آن را کشیده باشیم و سعی کنیم جهت نو مفهوم سازی آن به بهترین شکل کوشا بوده و چارچوب های سنتی را شکسته و حرکتمان به سوی تفکرات نوین و فهم و درک پیچیدگی ها و در عین حال ظرافت های خاص موجود در این رشته باشد همچنین توجه معلمان به قدرت بالایشان در مدارس میتواند جلوی تعصبات قومیتی را گرفته تا

نویسنده اول: فرزانه پاکدامن بررسی جایگاه قومیت و تجارب زیسته قومیتی دانش آموزان...

تبعیض قومیتی از کلاس به جامعه منتقل نشود و همچنین باعث احترام به قومیت ها و آداب و رسوم، زبان و فرهنگ آنها شده و توهین، تحقیر و تمسخرات قومی، در محیط های آموزشی و زندگی بسیار کم رنگ گشته و همین امر باعث سستی در تحرکات اجتماعی شده که برای همبستگی ملی کشورمان آثار مطلوب و اثربخشی را به دنبال بیاورد.

لازم به ذکر است با کارگیری مستمر روش های مشارکتی و تیمی در کلاس های درس میتوان باعث شد که فراگیران تا حدودی با سرمایه های فرهنگی اقوام دیگر در قالب برنامه های درسی پنهان آشنا شده و به مرور زمان پیش داوری های غلط خود درباره سایر فرهنگ ها و آداب و رسوم اقوام را اصلاح و بازنگری نمایند. علاوه بر این پیشنهاد میشود که فضای فیزیکی مدرسه نظیر راهروها، اسامی کلاس ها، تابلوهای اعلانات، دیوارهای حیاط مدرسه با هدف معرفی هر چه بیشتر اقوام ایرانی و ایجاد احترام متقابل میان دانش آموزان مختلف به نام بزرگان، مفاخر اقوام، شعارها یا تصاویری در این راستا دیده شود. همچنین با توجه به یافته های پژوهش، نگارندگان پیشنهاد می کنند که زمینه فرصت های برابر آموزشی در آموزش های دوره های ضمن خدمت و دانشگاه فرهنگیان برای صلاحیت های شغلی و تخصصی دبیران فراهم آید تا نابرابری های آموزشی مرتفع گردد، در فضاهای مجازی جهت شناسایی اقوام مختلف ایرانی، اردوهای مجازی طراحی تا زمینه همزیستی های مسالمت آمیز برقرار گردد، در کتاب های درسی متوسطه اول در بحث جایگاه قومیت ها از داستان سرایی و قصه گویی و ایفای نقش های مؤلفه های قومیتی استفاده مناسب شود تا توجه به اقوام و فرهنگ های متکثر جای فرهنگ مسلط را بگیرد، در درس تربیت بدنی و بازی های قومیتی چالشی ایجاد گردد که بازی نقشی حیاتی در ترویج و شناسایی این بازی های قومی در فضاهای اجتماعی مدارس ایجاد نماید و تفکرات سطحی نسبت به اقوام رخت بر بندد. برگزاری جشنواره های غذاهای سنتی و اقوام در مدارس و معرفی فرهنگ اقوام مختلف با اجرای این گونه مسابقات با هدف احترام به اقوام، برگزاری جشنواره های پوشش اقوام با هدف شناسایی مؤلفه های چند فرهنگی

در مدارس، خبره گرایی قومی و واگذاری اختیار عملی به معلمان و متخصصان و کارشناسان اقوام در طراحی و تدوین محتوای کتاب های درسی در کنار تیم طراحی محتوا در سازمان مرکزی به منظور عدم بیگانگی با تنوع فرهنگ ها، ایجاد محیط های مناسب چند فرهنگی با بکار گیری دانش آموزان در نام گذاری روزها به نام یک قوم و فرهنگ خاص، بنام یک پهلوان یا اسطوره ملی، قومی، منطقه ای و ...، ارائه درس (تاریخ اقوام و فرهنگ های ایرانی) از طریق برنامه های درسی در کنار دروس عمومی، برگزاری گفتمان های مختلف فارغ از طبقه، نژاد، فرهنگ و جنسیت برای ایجاد فرصت های بیشتر در مدارس برای همه دانش آموزان تهیه کتاب های متنوع و جدید حاوی توجه به ادبیات اقوام و فرهنگ های مختلف در کتابخانه مدارس با احترام به سرود ملی کشورمان برای سروده ها و نغمه های مختلف اقوام در برنامه های مدارس جایی باز نموده و مورد استفاده همگان در غم ها و شادیها قرار بگیرد.

منابع و مأخذ:

- احمدپور، فاطمه؛ فدایی، محمدرضا؛ رفیع پور، ابوالفضل (۱۳۹۶). لزوم بازاندیشی در محتوای کتاب های درسی ریاضی پایه هفتم و هشتم از نظر استدلال و اثبات. فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، ۱۲(۴۶): ۵۹-۸۴.
- بازدارقمچی قیه، مرتضی؛ فتحی واجارگاه، کورش؛ عارفی، محبوبه و فراستخواه، مقصود (۱۳۹۸)، تبیین مفهوم برنامه درسی سایه در نظام آموزشی ایران، فصلنامه پژوهش های برنامه درسی، ۸(۲): ۲۷۴-۲۴۵.
- حمیدی زاده، کتایون؛ فتحی واجارگاه، کورش؛ عارفی، محبوبه و مهران، گلنار (۱۳۹۷)، تحلیل نظام مند آموزش چند فرهنگی در ایران، فصلنامه پژوهش در نظام های آموزشی، ۱۲(۴۲): ۳۸-۲۵.
- خدایار، فتحی ا. ۱۳۸۷. هویت ملی در کتاب های درسی آموزش و پرورش (مورد مطالعه: دوره متوسطه). فصلنامه مطالعات ملی، ۳ سال نهم: ۵۲-۲۹.

نویسنده اول: فرزانه پاکدامن بررسی جایگاه قومیت و تجارب زیسته قومیتی دانش آموزان...

- رحمانی، عذرا؛ فقیهی، علیرضا؛ حسینی مهر، علی و سرمدی، محمدرضا (۸۵)، اعتبارسنجی مولفه های آموزش چندفرهنگی برای طرح در برنامه درسی دوره ابتدایی، فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی.

- سام خانیانی، اسحاق (۱۳۹۰)، بررسی رفتار نسبت به پرچم در بین دانشجویان دانشگاه شهید بهشتی تهران، پایان نامه چاپ نشده کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی تهران.

- سیلور جی گالن، الکساندر، ویلیام ام، لوئیس، آرتور جی (۱۳۸۶)، برنامه ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر، ترجمه غ خوی نژاد، تهران: به نشر.

- صادقی، علیرضا (۱۳۹۱)، ویژگی ها و ضرورت های تدوین برنامه درسی چند فرهنگی در ایران: بررسی چالش ها و ارائه راهبردها، فصلنامه راهبرد و فرهنگ، دوره ۵ (۱۷): ۹۳-۱۲۱.

- صادقی، علیرضا (۱۳۹۱)، ویژگی ها و ضرورت های تدوین برنامه درسی چند فرهنگی در ایران: بررسی ضرورت ها و چالش ها. فصلنامه راهبرد فرهنگ، دوره ۵، (۱۷ و ۱۸): ۹۳-۱۲۲.

- صادقی، علیرضا (۱۳۸۹)، بررسی سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران بر اساس رویکرد آموزش چندفرهنگی. فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، ۵ (۱۸): ۱۹۰-۲۱۵.

- عراقیه، علیرضا، کورش فتحی واجارگاه، احمدعلی فروغی ابری، و نعمت الله فاضلی. (۱۳۹۰) «بررسی جایگاه قومیت در برنامه درسی پنهان». فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران ۶ (۲۳): ۵۶-۷۵.

- عراقیه، علیرضا؛ فتحی واجارگاه، کورش؛ فروغی ابری، احمد علی و فاضلی، نعمت الله (۱۳۹۱)، قومیت، پدیده های آکسیمورون در برنامه درسی صریح مدارس متوسطه ایران، فصلنامه نوآوری های آموزشی، ۴۰ (۱۰): ۵۷-۸۵.

- عراقیه، علیرضا؛ فتحی واجارگاه، کورش، ۱۳۹۱، جایگاه چند فرهنگی در آموزش مدرسه و آموزش عالی، راهبرد فرهنگ. شماره ۱۷ و ۱۸، بهار و تابستان ۹۱، ص ۱۸۷-۲۰۴

- عزیزی، نعمت الله؛ بلندهمتان، کیوان و سلطانی، مسعود (۱۳۸۹)، بررسی وضعیت آموزش چند فرهنگی در مراکز تربیت معلم شهر سنج از منظر دانشجویان، فصلنامه انجمن آموزش عالی ایران، ۳(۲): ۷۸-۵۵.

- فتحی واجارگاه، کورش (۱۴۰۰ الف) هویت های برنامه درسی. جلد اول. ویراست چهارم. تهران. انتشارات آبیژ

- فتحی واجارگاه، کورش (۱۴۰۰ ب) سوتفاهمات اساسی در رابطه با جنبش نو/ چند بسترسازی (چیستی، چرایی و چگونگی) فصلنامه چشم اندازهای برنامه درسی. سال اول. شماره دوم

- فراستخواه، مقصود (۱۳۹۸)، شرایط امکان صلح در ایران، میزگرد گروه تخصصی صلح، انجمن جامعه شناسی ایران، ۱۷ آذرماه ۱۳۹۸.

- فلیک، اووه (۱۳۸۷) درآمدی بر تحقیق کیفی، ترجمه هادی جلیلی. تهران: نشر نی.

- مردیت گال، والتر بورک، جوئیس گال؛ مترجمان احمد رضا نصر و دیگران (۱۳۹۳). روشهای تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روانشناسی، سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه ها، جلد ۱.

Banks J (۲۰۰۶). *Multicultural Education For Young Childeren: Racial and Ethnic Attitudes and Their Modification*. In D.Spodek (ed.). *Handbook of Research on the Education of Young Children*; ۲۳۶-۲۵۰. New York:Macmillan.

Banks J (۲۰۱۳). *The Construction and Historical Development of v Multicultural Educatio*, ۱۹۶۲-۲۰۱۲, *Theory into Practice*; ۵۲(۱): ۷۳-۸۲.

Banks J A, Banks C A M (۲۰۱۰). *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (۷ th ed.).Hoboken, NJ: John Wiley.

Banks, J. A. & Banks, C. A. M., (۲۰۰۵). *Multicultural education Issues and perspectives* (۵th ed.), New York: John Wiley.

Brown L (۲۰۱۳). An Immigration Histoty of Britain: Multicultural Racism since ۱۸۰۰, by Panikos Panayi. *English Historical Review* ; ۱۲۸: ۲۲۵-۲۲۷.

Fernandez, M.(۲۰۱۰). *The Responsibilty for Multicultural education An Ethics of teaching and learning* . Available at:<http://www.Scu.edu/ethics>.

Gay G (۲۰۱۰). *Culturally responsive teaching: Theory, reaserch, and Practice* (۲ ed.). New York, NY: Teachers College Press.

Glock, S., Kleen, H (۲۰۲۱) . *The role of preservice teachers' implicit attitudes and causal attributions: a deeper look into students' ethnicity*. *Curr Psychol*.

Grant C A, Sleeter C E (۲۰۰۸). *Turning on Learning: Five approaches for Multicultural teaching plans for race, class, gender, and disability*. Columbus. OH: Merrill.

Griffin J (۲۰۱۹). *Marshall Mcluhan was Right: The Medium is the Message*, OECD Publishing, Paris.

Gorski P (۲۰۰۸). *Good Intentions Are Not Enough: A Decolonizing Intercultural Education*. ۱۹.

Hjerm M (۲۰۱۸). How critical thinking, Multicultural education and teacher qualification affect anti-immigrant attitudes, *Inernational Studies in Sociology of Education*; ۲۷(۱): ۴۲-۵۹.

Holm, G., Londen, M. (۲۰۱۰). *The discourse on multicultural education in Finland: education for whom?*, Intercultural Education.

Ksinan, A. J., Vazsonyi, A. T., Ksinan Jiskrova, G., & Peugh, J. L. (۲۰۱۹). National ethnic and racial disparities in disciplinary practices: A contextual analysis in American secondary schools. *Journal of school psychology*, ۷۴, ۱۰۶-۱۲۵.

Malewski, E (۲۰۱۰) *Curriculum Studies Handbook – The Next Moment*. NY: Routledge

Parekh, B. (۲۰۰۸). The Concept of Multicultural education. In S. Modgil, G K. Verma, K. Mallick. & C.Modgil (Eds.). *Multicultural education: The Interminable Debate* (pp. ۱۹-۳۱).

Pinar, W. F. (۲۰۱۵). *Educational experience as Lived: Knowledge, history, alterity* (The selected works of William F.pinar). New York, NY: Rutledge.

Rata E (۲۰۱۷). Connecting Knowledge to Democracy. In B. Barrett, U. Hoadley, & J. Morgan (Eds.), *Knowledge, curriculum and equity: social realist Perspectives*; ۱۹-۳۲. Abingdon & New York: Routlrdge.



طراحی برنامه آموزشی ویژه پرورش ادراک زیبایی شناختی دانشجومعلم با رویکرد
تعلیم و تربیت گفت و شنودی و تکیه بر تکالیف یادگیری آرتاگرافیک^۱

The Design of an Educational Program Using Dialogic Approach to Enhance Aesthetic Perception Based on Artographic Learning Tasks

G. Gharibpur, M. Mehr Mohammadi, H.
Rezazade, A. Assare, F. Ahmadi

گلبرگ غریب پور^۲، محمود مهر محمدی^۳،
حمیدرضا رضا زاده^۴، علیرضا عصاره^۵، فاطمه
زهرا احمدی^۶

Abstract : The current research was carried out with the aim of designing an educational program using dialogue education as its approach. The program's goal was to develop the aesthetic perception of student teachers. The research method was qualitative. Specifically, normative inquiry was deemed suitable for the purpose pursued in this research. The research participants included two groups. The first group consisted of ۱۲ subject experts in the field of art, who were selected through purposeful sampling. The second group included ۴۲ students teachers of Farhangian University. Ten were selected because of accessibility and the rest, that is ۳۲, became known using purposeful sampling. A semi-structured interview tool was used to collect data. Interviews were conducted with the first group individually and with the second group in both group and individual settings. In order to make needed decisions about the components of the program, the data obtained from the interviews as well as exploration of relevant literature particularly A/R/Tography were examined. Thematic analysis was compiled using the ۸ components of the program. That is Who, Why, SO THAT, When, WHERE, WHAT, WHAT FOR (Achievement-Based Objective) and, finally, Learning Tasks. During meetings with experts in the field of education and curriculum studies, the validation of the designed program took place. Decisions related to highly sensitive component of learning tasks was done by relying strictly on artography. Based on this innovative approach, ۱۱ learning tasks were created.

Keywords: dialogic education, normative method, aesthetic perception, A/r/tographical learning tasks.

چکیده: پژوهش حاضر با هدف طراحی یک برنامه آموزشی با رویکرد تعلیم و تربیت گفت و شنودی، ویژه پرورش ادراک زیبایی شناختی دانشجو معلم، انجام شد. روش پژوهش کیفی و از نوع هنجاری بود. شرکت کنندگان پژوهش شامل دو گروه بودند. گروه اول از ۱۲ نفر متخصص موضوعی در حوزه هنر تشکیل شده بود که با روش نمونه گیری هدفمند انتخاب شدند. گروه دوم شامل ۴۲ نفر از دانشجومعلم دانشگاه فرهنگیان بودند که ۱۰ نفر از آنان به روش نمونه گیری در دسترس و ۳۲ نفر دیگر به روش نمونه گیری هدفمند انتخاب شدند. جهت گردآوری داده‌ها از ابزار مصاحبه نیمه ساختاریافته استفاده شد. مصاحبه‌ها با گروه اول به صورت انفرادی و با گروه دوم به دو روش گروهی و انفرادی انجام شد. جهت اتخاذ تصمیم درباره عناصر برنامه داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها و بررسی منابع تخصصی هنر و زیبایی شناسی به ویژه آرتاگرافی تحلیل مضمونی و در هشت عنصر برنامه گفت و شنودی تدوین شد. عناصر هشتگانه عبارت بودند از: ۱) یادگیرندگان و ویژگی‌های آنان، ۲) چرایی و منطق برنامه، ۳) هدف کلی، ۴) زمان، ۵) مکان، ۶) محتوا، ۷) اهداف دستیابی محور، ۸) چگونگی اجرای برنامه و مواد آموزشی (تکالیف یادگیری). طی نشست‌هایی با متخصصان حوزه تعلیم و تربیت و مطالعات برنامه درسی اعتبار بخشی برنامه طراحی شده نیز انجام شد. تدوین عنصر بسیار حساس و تعیین کننده تکالیف یادگیری با تکیه بر آرتاگرافی انجام شد. بر اساس این رویکرد بدیع ۱۱ تکلیف یادگیری ساخته شد.

واژگان کلیدی: تعلیم و تربیت گفت و شنودی، تربیت هنری، تربیت معلم، ادراک زیبایی شناختی، پژوهش هنجاری، آرتاگرافی.

^۱ این مقاله مستخرج از رساله دکتری نویسنده اول می‌باشد. تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۱۰/۲۵ - تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۱۰/۲۵

^۲ دانشجوی دکتری، گروه روانشناسی و برنامه ریزی درسی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران، رایانامه: golbaargharibpour@gmail.com

^۳ استاد گروه روانشناسی و برنامه ریزی درسی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران، (نویسنده مسئول) رایانامه:

Mehrmohammadimahmoud@gmail.com

^۴ استادیار گروه روانشناسی و برنامه ریزی درسی، دانشگاه آزاد اسلامی تهران مرکزی، تهران، ایران، رایانامه: Rezazade1۳۹۰@gmail.com

^۵ استاد گروه روانشناسی و برنامه ریزی درسی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، تهران، ایران، رایانامه: Alireza_assareh@yahoo.com

^۶ استادیار سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی، تهران، ایران، رایانامه: midwife۷۹@gmail.com

مقدمه و بیان مسئله

جامعه امروز نیاز فزاینده‌ای به شیوه‌ای از تعلیم و تربیت دارد که زمینه پرورش ابعاد مختلف وجودی انسان را فراهم نماید و موجبات ایجاد و تقویت نگرشهای بدیع و مهارت‌های هنری را میسر سازد. علیرغم نقش برجسته هنر و تأثیرات چشمگیر آن در زندگی انسان، تربیت هنری یکی از حوزه‌های مغفول در اکثر نظام‌های تعلیم و تربیت دنیا محسوب می‌شود. بنیاد ملی هنر^۱ (۲۰۱۲) در بیانیه‌ای اعلام کرده است که دو رویکرد متضاد (میان نظریه و عمل)، در زمینه آموزش هنر و جایگاه هنر در مدارس وجود دارد؛ رویکرد اول نمایانگر تلاش مدارس در تخصیص بودجه زیاد و در نظر گرفتن استانداردهای علمی بالا برای دروس متداول مانند علوم و ریاضیات است، در نتیجه درس هنر جزء مهمی از آموزش به حساب نمی‌آید و معلمان هنر جایگاه پایداری در کلاس درس ندارند. رویکرد دوم بیانگر رشد فزاینده پژوهش‌هایی است که نتایج آنها معرف اهمیت و مزایای آموزش هنر برای دانش‌آموزان و مدارس می‌باشد در حالیکه هنر جایگاه مناسبی در برنامه‌های درسی ندارد (فرنکس^۲، ۲۰۱۶). در کشور ما نیز این وضعیت قابل مشاهده است. به باور مهرمحمدی (۱۳۸۳) غفلت نسبت به هنر و زیبایی‌شناسی ناظر بر جایگاه فرعی و حاشیه‌ای آن در مدارس است. نتایج پژوهشهای داخلی نشان می‌دهد که تدریس هنر در مدارس کشورمان با مسائل و مشکلات مختلفی روبرو است: کم‌اهمیت شمردن درس هنر و واگذاری تدریس هنر به دبیران غیرتخصصی به دلیل عدم وجود تخصص و مهارت لازم در آموزش هنر (زمانی دارانی، ۱۳۹۶)؛ تمرکز اصلی بر موضوعات درسی مانند ریاضیات، علوم و خواندن و نوشتن و نقش فرعی قائل شدن برای هنر (کارگزار، کبوک، الداغی، ۱۳۹۸)؛ عدم اهتمام به نقش تربیت هنری و زیبایی‌شناسی در دوره‌های تربیت معلم کشور و نابسندگی تعداد واحدهای مرتبط با هنر در این مراکز (تحویلیان، ۱۳۹۵). حال آن که در اسناد تحولی

^۱. The National Endowment for the Arts (NEA)

^۲. Anton Franks

نویسنده اول: گلبرگ غریب پور طراحی برنامه آموزشی ویژه پرورش ادراک زیبایی شناختی...

نظام تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران بر تربیت هنری تأکید ویژه‌ای شده است و در مبانی نظری سند تحول بنیادین (۱۳۹۰) به عنوان یکی از ساحت‌های شش‌گانه تربیت در نظر گرفته شده است. تحقق چنین تربیتی، استلزامات مختلفی دارد که یکی از آنها تربیت معلمانی است که خود از چنین تربیتی و به سخنی دیگر از ادراک زیبایی‌شناختی مناسبی برخوردار هستند. بنابراین، معلمان نیاز دارند پیش از خدمت دوره‌های آموزشی مرتبط با تربیت هنری را تجربه کنند و آگاهی آنان از موضوعات مرتبط با هنر و زیبایی‌شناسی افزایش یابد (سپهان^۱، اجاک کارابای^۲، ۲۰۱۸، گونش^۳، آکسوی^۴، اوزسوی^۵، ۲۰۲۰). با توجه به این که دانشجومعلمان افراد بالای ۱۸ سال هستند و به عنوان بزرگسال در نظر گرفته می‌شوند (نولز^۶، ۱۹۷۰)، پس بهتر است چنین دوره‌هایی متناسب با رویکردهای آموزش بزرگسالان باشد که به‌عنوان نمونه می‌توان به رویکرد تعلیم و تربیت گفت‌و شنودی اشاره کرد. رویکرد تعلیم و تربیت گفت‌و شنودی^۶ و لا^۷ شاخه‌ای از سازنده گرایی (ساخت و سازگرایی) است و بر پایه نظریه‌های مختلف تربیتی شامل نظریه فریره^۸، لوین^۹، نولز^{۱۰}، و بلوم^{۱۱} شکل گرفته است. این رویکرد از چهار رکن درهم‌تنیده ساخته شده است که عبارت‌اند از: ۱) تصمیم‌گیری‌های مبتنی بر اصول^{۱۲} (اصل‌ها و رسم‌ها)^{۱۳}، ۲) آماده‌سازی^{۱۴} (نیازسنجی و

^۱. Gamze Bilir Seyhan

^۲. Şakire OCAK KARABAY

^۳. Nurhayat Güneş

^۴. Şeniz Aksoy

^۵. Vedat Özsoy

^۶. Dialogue Education

^۷. Vella

^۸. Freire

^۹. Lewin

^{۱۰}. Knowles

^{۱۱}. Bloom

^{۱۲}. Principle-Driven Decision-making

^{۱۳}. Principles and Practices

^{۱۴}. Preparation

منابع سنجشی^۱+هشت گام^۲، ۳) فرایند^۳(تکالیف یادگیری^۴)، ۴) اثبات یادگیری در عمل^۵(نشانه‌های ارزشیابی^۶). هشت گام طراحی در این رویکرد تربیتی عبارت‌اند از: شناسایی یادگیرندگان، تعیین ضرورت و منطق برنامه، هدف کلی، زمان، مکان، محتوا، اهداف اختصاصی، تکالیف یادگیری و مواد آموزشی. و دوازده اصل این رویکرد که به طراحی یک برنامه آموزشی کارآمد و موثر کمک می‌کنند عبارت‌اند از: استفاده از پرسشهای باز^۷، برقراری رابطه ی سالم^۸، امنیت^۹، تقویت و توالی^{۱۰}، پراکسیس^{۱۱}؛ کنش همراه با تأمل، احترام^{۱۲}، به کارگیری ایده ها؛ دل خاسته ها؛ رفتارها^{۱۳}، درک بالا واسطه و تناسب^{۱۴}، نقشهای روشن^{۱۵}، کارگروهی^{۱۶}، درگیر شدن در یادگیری^{۱۷}، پاسخگو بودن^{۱۸}(ولا، ۲۰۱۶، ۲۰۰۸). با توجه به این که هدف این پژوهش، تربیت هنری به مثابه پرورش ادراک زیباشناختی دانشجو معلمان است، برای محتوای این برنامه و تکالیف یادگیری می‌توان از آرتاگرافی^{۱۹} به عنوان یک پارادایم پساساختگرا و هنر محور، مبنی بر بازگرداندن هنر و زیبایی‌شناسی به تجربه جاری زندگی جهت بازسازی تجربیات،

^۱. Learning Needs and Resources Assessment

^۲. Eight Design Steps

^۳. Process

^۴. Learning Tasks

^۵. Proof of Learning (Proof in Practice) : Evaluation

^۶. Evaluation Indicators

^۷. Open Question

^۸. Sound Relationships

^۹. Safety

^{۱۰}. Sequence And Reinforcement

^{۱۱}. Praxis :Action With Reflection

^{۱۲}. Respect

^{۱۳}. Ideas/Feelings/Actions

^{۱۴}. Immediacy/Relevance

^{۱۵}. Clear Roles

^{۱۶}. Teamwork

^{۱۷}. Engagement

^{۱۸}. Accountability

^{۱۹}. A/r/tography

نویسنده اول: گلبرگ غریب پور طراحی برنامه آموزشی ویژه پرورش ادراک زیبایی شناختی...

شکل گیری عادات و منشهای ممتاز فکری به واسطه ی درگیر شدن در یک فرآیند ساخت هنری در هر فرم هنری و نوشتاری، و تأمل در آثار هنری به عنوان محمل، لنگر و تکیه گاه بهره برد (ایرون^۱، تریگز^۲، ۲۰۱۹). آرتاگرافی شیوه ی خلاق جهت کاوشی پویا^۳ و جست و جوی زیبایی شناختی فراهم ساز شرایط فاخر پدیدارشناسانه به صورت غیرخطی و غیرتجویزی بلکه رویدانی با خاستگاه تفکر ریزوماتیک برگرفته از نظریات ژیل دلوز^۴ و فلیکس گاتاری^۵ میباشد (لبلانک^۶، ایروین، ۲۰۱۸). بدین ترتیب این پژوهش در پی پاسخگویی به این پرسش است: برنامه آموزشی که بر اساس رویکرد گفت و شنودی به منظور پرورش ادراک زیبایی شناختی دانشجومعلم طراحی خواهد شد، از نظر مؤلفه های برنامه آموزشی تعلیم و تربیت گفت و شنودی و تکالیف یادگیری آرتاگرافیک، چه خصوصیتی دارد؟

روش شناسی پژوهش

برای پاسخ به پرسش این پژوهش از رویکرد کیفی استفاده شد. با توجه به اینکه پژوهش حاضر در پی آن بود که با استفاده رویکرد تعلیم و تربیت گفت و شنودی و همچنین آرتاگرافی، برنامه آموزشی طراحی کند؛ از میان روشهای مختلف رویکرد کیفی شیوه هنجاری انتخاب شد و سخن از بایدها و نبایدها به میان آمد. زیرا هدف پژوهش هنجاری پرداختن به بایدها و نبایدهای یک برنامه و کاربرد آنها در اجزای مختلف برنامه است و به پژوهشگر کمک میکند هنجارها (بایدها و نبایدها) را شناسایی کند. در طرح برنامه درسی (آموزشی) تدوین شده بر اساس پژوهش هنجاری، نوعی سازگاری میان هنجارها و مؤلفه های برنامه وجود دارد. این شیوه از پژوهش، با واقعیت های ملموس برنامه؛ (ارزش هایی که بیان میشوند، ایده هایی که در نظر گرفته میشوند، فعالیت هایی که باید در آن درگیر شوند، سازماندهی آنچه که قرار است آموخته شود و

^۱. Rita L. Irwin

^۲. Valerie Triggs

^۳. living inquiry

^۴ Gilles Deleuze

^۵ Félix Guattar

^۶. Natalie LeBlanc

نقش مدرس در اجرای برنامه) سر و کار دارد. به طور همزمان دانش درونی و در حال ظهور یادگیرندگان و مدرسان نیز میتواند به عنوان ماده تشکیل دهنده برنامه قرار گیرد و مدرسان برنامه میتوانند در شرایط و موقعیتهای محلی، دانش در حال توسعه فراگیران را مد نظر قرار دهند. در برداشتی دیگر، هدف از پژوهش هنجاری میتواند افزایش هوشیاری و آگاهی باشد. اگرچه مقوله هایی چون انطباق، درستی و تناسب^۱ برای پژوهش هنجاری مهم است، اما دلایل مهم تری برای پرداختن به این نوع پژوهش عبارت اند از دستیابی به روشهای تعیین و مواجهه با آنچه که «خوب و برازنده» است، ارتفاع بخشیدن به سطح اندیشه جاری^۲ و برانگیختن قوه تصور^۳ از جمله اهداف پژوهش هنجاری است. علاقه مندان به پژوهش هنجاری به طور عمده متمایل به گشودگی^۴ به جای محدود بودن، ترکیب به جای تحلیل صرف، و به جلو راندن به جای نقد هستند (برمن^۵، ۱۹۸۸).

شرکت کنندگان این پژوهش دو گروه بودند؛ گروه اول شامل ۱۳ نفر از متخصصان موضوعی در حوزه هنر که به روش نمونه گیری هدفمند انتخاب شدند. ملاک انتخاب این متخصصان بر اساس میزان دانش و آگاهی آنها از موضوع پژوهش و اعلام آمادگی آنها برای همکاری بود که اطلاعات عمیق و غنی را در اختیار پژوهشگر قرار دادند. برای گردآوری داده از گروه اول، ابزار مصاحبه نیمه ساختار یافته استفاده شد. و مصاحبه ها به صورت انفرادی انجام شد. گروه دوم شامل ۳۲ نفر از دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان بودند که ۱۰ نفر از آنان به روش نمونه گیری در دسترس به واسطه کمک استاد مشاور پژوهش انتخاب شدند. از میان دانشجویان استاد مشاور که در دانشگاه فرهنگیان تدریس میکردند، دسترسی به آنها برای پژوهشگر ممکن شد، و ۲۲

^۱. fit

^۲. Elevation of the spirit

^۳. Stimulation of the imagination

^۴. Opening-up

^۵. Louise M. Berman

نویسنده اول: گلبرگ غریب پور طراحی برنامه آموزشی ویژه پرورش ادراک زیبایی شناختی...

نفر دیگر به روش نمونه گیری هدفمند انتخاب شدند و ملاک انتخاب، فعالیت آنها در کانون های هنری دانشگاه فرهنگیان و میزان آشنایی با چالش های مرتبط با موضوعات هنر بود و توانستند برای طراحی برنامه آموزشی که به پرورش ادراک زیبایی شناختی دانشجومعلمان منجر شود، پیشنهادهایی سازنده در اختیار پژوهشگر قرار دهند. جهت گردآوری داده از گروه دوم، از ابزار مصاحبه نیمه ساختاریافته استفاده شد و مصاحبه ها به دو روش گروهی و انفرادی، انجام شد. مصاحبه به صورت گروهی فرصتی فراهم ساخت تا دیدگاه های گوناگون دانشجومعلمان، در کنار هم ارائه، تأیید و یا نقد شوند، و زمینه تصمیمگیری واقع بینانه تری برای عناصر مختلف برنامه آموزشی فراهم شد. مصاحبه های فردی هم سبب شد نیاز یک به یک دانشجومعلمان شناسایی شود (ویژگی های جمعیت شناختی شرکت کنندگان پژوهش، به ترتیب در جداول شماره ۲ و ۳ آمده است). افزون بر مصاحبه با شرکت کنندگان پژوهش، منابع تخصصی حوزه هنر و زیبایی شناسی به ویژه آرتاگرافی، مورد مطالعه و بررسی قرار گرفت.

تحلیل داده های سه گانه پژوهش به شیوه تحلیل مضمونی و با استفاده از گام های پیشنهاد شده توسط براون^۱ و کلارک^۲ (۲۰۱۹) انجام شد. ابتدا جهت آشنایی با داده ها، متنهای تمام داده ها چندین بار در کنار هم و به صورت فعال و تعاملی خوانده شدند. آشنایی با داده ها یک مرحله زیربنایی است و سبب شد پژوهشگر با غوطه ور شدن در داده ها نسبت به آن ها بینش کسب کند. در گام دوم کدگذاری به صورت فرآیندی جهت شناسایی، آن جنبه هایی از داده ها که به پرسش های پژوهشی مرتبط هستند انجام شد. کدهای اولیه مرتبط با پرسش پژوهش شناسایی و استخراج شدند. داده های به صورت باز کدگذاری شدند و نزدیکترین مفهوم به هر یک از کوچکترین اجزای با معنی داده های گردآوری شده اختصاص داده شد (سالدان^۳، ۲۰۱۵). سپس داده های حاصل از کدگذاری باز بر اساس محورهای مشترکی که میان آنها بروز یافت در کنار هم

^۱. Virginia Braun

^۲. Victoria Clarke

^۳. Saldaña

قرار گرفتند (هنینک^۱، هاتر^۲، بیلی^۳، ۲۰۱۰). و کدهای انتخابی بر اساس انتخاب یک مقوله به عنوان هسته اصلی بروز یافت و در تم‌ها (مضمون‌ها) قیاسی برآمده از مقوله‌های معین تعلیم و تربیت گفت و شنودی، شامل هشت عنصر طبقه بندی شدند. برای اعتبار بخشی به عناصر برنامه آموزشی تهیه شده، طی نشست‌هایی با اساتید تیم پژوهش متشکل از صاحب‌نظران حوزه مطالعات برنامه درسی و تعلیم و تربیت، پیش نویس برنامه به اشتراک گذاشته شد و طی گفت و گو درباره هر عنصر تصمیم نهایی اتخاذ و برنامه آموزشی ویژه پرورش ادراک زیبایی شناختی دانشجو معلمان نهایی شد.

جدول شماره ۱. ویژگیهای جمعیت شناختی صاحب‌نظران هنر

شرکت کننده	جنسیت	تحصیلات	تخصص	محل فعالیت	سابقه فعالیت
۱	مرد	کارشناس حرفه ای موسیقی گرایش رهبری ارکستر	رهبر ارکستر/مدرس نوازندگی گیتار	آموزشگاه	+۱۵
۲	مرد	کارشناس موسیقی گرایش نوازندگی ساز جهانی	مدرس تئوری موسیقی	کنسرواتوار تهران	+۱۸
۳	مرد	کارشناس موسیقی گرایش نوازندگی ساز جهانی	مدرس پیانو	کنسرواتوار تهران	+۲۲
۴	مرد	کارشناس موسیقی گرایش نوازندگی ساز جهانی	مدرس پیانو	آموزشگاه	+۱۰
۵	مرد	کارشناس هنرهای نمایشی	استاد نمایش عروسکی	کارگاه آموزشی هنر ابرا	+۳۰
۶	مرد	کارشناس گرافیک	مدرس گرافیک	مدرسه طرح و تصویر زیما	+۲۲
۷	زن	دکتری پژوهش هنر	استادیار گروه آموزشی فرش	دانشکده هنرهای کاربردی دانشگاه هنر	+۱۵
۸	زن	دکتری پژوهش هنر	استادیار گروه آموزشی فرش	دانشکده هنرهای کاربردی دانشگاه هنر	+۱۷
۹	مرد	دکتری پژوهش هنر	استادیار گروه آموزشی طراحی صحنی	دانشکده هنرهای کاربردی دانشگاه هنر	+۱۵
۱۰	مرد	دکتری پژوهش هنر	دانشیار گروه آموزشی هنرهای تجسمی	موسسه آموزش عالی علمی کاربردی و مهارتی جهاد کشاورزی	+۲۵
۱۱	زن	دکتری پژوهش هنر	مدرس هنرهای تجسمی	کارگاه هنر تجسمی	+۱۵
۱۲	زن	دکتری پژوهش هنر	مدرس رویکردهای معاصر هنر	دانشکده هنرهای تجسمی دانشگاه هنر	+۱۷
۱۳	زن	دکتری پژوهش هنر	استادیار گروه آموزشی ارتباط تصویری	دانشکده هنرهای تجسمی دانشگاه هنر	+۲۴

^۱. Monique Hennink

^۲. Inge Hutter

^۳. Ajay Bailey

نویسنده اول: گلبرگ غریب پور طراحی برنامه آموزشی ویژه پرورش ادراک زیبایی شناختی...

جدول شماره ۲. ویژگیهای جمعیت شناختی دانشجومعلم

شرکت کننده	جنسیت	سن	رشته تحصیلی	پردیس دانشگاهی	محل سکونت	نیمسال تحصیلی
۱	زن	۱۹	آموزش ابتدائی	شهید باهنر تهران	تهران	سوم
۲	زن	۱۹	آموزش ابتدائی	شهید باهنر تهران	تهران	سوم
۳	زن	۲۰	آموزش ابتدائی	شهید باهنر تهران	تهران	سوم
۴	زن	۲۰	آموزش ابتدائی	شهید باهنر تهران	تهران	سوم
۵	زن	۲۰	آموزش ابتدائی	شهید باهنر تهران	تهران	سوم
۶	زن	۲۰	آموزش ابتدائی	شهید باهنر تهران	تهران	سوم
۷	زن	۲۰	آموزش ابتدائی	شهید باهنر تهران	تهران	سوم
۸	زن	۲۰	آموزش ابتدائی	شهید باهنر تهران	تهران	سوم
۹	زن	۲۱	آموزش ابتدائی	شهید باهنر تهران	تهران	سوم
۱۰	زن	۲۱	آموزش ابتدائی	شهید باهنر تهران	تهران	سوم
۱۱	زن	۲۲	آموزش ابتدائی	سلمان فارسی شیراز	اقلید	هفتم
۱۲	زن	۲۳	آموزش ابتدائی	سلمان فارسی شیراز	شیراز	هفتم
۱۳	زن	۲۱	آموزش ابتدائی	سلمان فارسی شیراز	شیراز	پنجم
۱۴	زن	۲۱	آموزش ابتدائی	سلمان فارسی شیراز	تهران	پنجم
۱۵	زن	۲۲	آموزش ابتدائی	شهید رجائی اصفهان	اصفهان	هفتم
۱۶	زن	۲۳	آموزش ابتدائی	شهید رجائی اصفهان	اصفهان	هفتم
۱۷	زن	۱۹	آموزش ابتدائی	شهید شرافت تهران	تهران	سوم
۱۸	زن	۲۰	آموزش ابتدائی	امیرکبیر البرز	کرج	پنجم
۱۹	مرد	۲۰	ارتباط تصویری	شهدای مکه تهران	اصفهان	سوم
۲۰	مرد	۱۹	ارتباط تصویری	شهدای مکه تهران	تهران	سوم
۲۱	مرد	۲۱	ارتباط تصویری	شهدای مکه تهران	بیرجند	پنجم
۲۲	مرد	۲۱	ارتباط تصویری	شهدای مکه تهران	تهران	پنجم
۲۳	مرد	۲۰	ارتباط تصویری	شهدای مکه تهران	تهران	پنجم
۲۴	مرد	۲۱	ارتباط تصویری	شهدای مکه تهران	کرج	پنجم
۲۵	زن	۲۲	ارتباط تصویری	شهید شرافت تهران	میبد	پنجم
۲۶	زن	۲۱	ارتباط تصویری	شهید شرافت تهران	بیجار	پنجم
۲۷	مرد	۲۲	آموزش علوم اجتماعی	حکیم فردوسی البرز	دامغان	هفتم
۲۸	مرد	۲۳	آموزش علوم اجتماعی	حکیم فردوسی البرز	قزوین	هفتم
۲۹	زن	۲۱	آموزش فیزیک	شهید رجائی اصفهان	بروجرد	پنجم
۳۰	مرد	۲۰	آموزش ریاضی	شهید رجائی شیراز	شیراز	سوم
۳۱	مرد	۲۰	مشاوره	شهید با هنر اراک	کاشان	سوم
۳۲	مرد	۲۲	مشاوره	شهید با هنر اراک	ساوه	پنجم

یافته ها

تحلیل داده ها و اعتبار بخشی عناصر به طراحی برنامه آموزشی گفت و شنودی ویژه پرورش ادراک زیبایی شناختی دانشجومعلمان ختم شد. و عناصر ساختاری برنامه عبارتند از: یادگیرندگان و ویژگی های آنان، چرایی و منطق برنامه، هدف کلی، زمان، مکان، محتوا، اهداف دستیابی محور، و تکالیف یادگیری. همانطور که بیان شد تعلیم و تربیت گفت و شنودی دارای دوازده اصل است. عناصر هشتگانه برنامه در سایه این اصول تدوین شد. در ادامه به تبیین این عناصر خواهیم پرداخت.

مقوله نخست؛ عنصر یادگیرندگان و ویژگی های آنان^۱: جهت شناسایی این عنصر از برنامه گفت و شنودی لازم است طراح برنامه مانند یک عکاس که برای ثبت سوژه مورد نظر خود، بارها تلاش میکند تا بهترین و واقعی ترین تصویر را بیابد، عمل نموده و تلاش کند تا به درستی یادگیرندگان برنامه و ویژگی ها، نیازها و خواسته ها، ارزشهای مرتبط با تجربه زیسته^۲ و راه اندیشیدن درباره زیست جهان^۳ آنان و ارتباط آن با برنامه آموزشی را به درستی شناسایی کند (ولا، ۲۰۲۱، ایرون، ۲۰۲۱). در این پژوهش برای شناخت یادگیرندگان و ویژگی های آنان، پرسشهایی راهنمای پژوهشگر بود: این افراد در رابطه با موضوع این برنامه چه تجارب پیشینی دارند؟ ویژگی ها، نیازها و خواسته های آنان کدامند؟ شرکت کنندگان گروه اول بر این باور بودند که، با پرورش ادراک زیبایی شناختی دانشجومعلمان به عنوان معلمان آینده، فرصت مناسبی برای ارتقای جایگاه هنر در مدارس کشور فراهم می شود. به عنوان مثال فردی از گروه اول (شرکت کننده پنجم)، بیان کرد: «این افراد وارد مدارس میشن و متاسفانه اغلب سواد هنری خوبی ندارند طراحی این برنامه فرصت خیلی خوبی هست تا با ادراک زیبایی شناختی مناسب وارد محل کار بشن». فرد دیگر (شرکت کننده دهم)، نیز گفت:

^۱. Who?

^۲. Lived experience

^۳. Lived world

نویسنده اول: گلبرگ غریب پور طراحی برنامه آموزشی ویژه پرورش ادراک زیبایی شناختی...

«دانشجومعلمان به واسطه آموزشهای مناسب معلمان بهتری در آینده خواهند بود الان هنوز اهمیت نقش خود در ارتقای جایگاه هنر در مدارس را نمیشناسند». طی مصاحبه های گروهی، مشخص شد که برخی از دانشجومعلمان قبلاً در کلاسهای آموزشی هنر مانند کارگاه هنر های تجسمی و عکاسی شرکت داشته اند اما آموزشها به پرورش ادراک زیبایی شناختی آنان منجر نشده است: «تو کلاسهای هنری چیزی درباره زیبایی شناسی که از مباحث مهم هنر هم هست یاد نمیدن نهایت چندتا تکنیک یاد بدن که اونم تا میخوایم یاد بگیریم مدت کلاس تموم میشه و مدرس این کلاسها دنبال آموزش موضوعات مهم هنر نیستند فقط پول براشون مهمه». دانشجومعلمی (شرکت کننده دوازدهم) در مصاحبه فردی گفت: «واحد های درسی ما در دانشگاه جوریه که آماده بشیم برای معلمی اما ما نیاز داریم که مهارت های مهم هنری، فن بیان بالا، روش تدریس هنر رو یاد بگیریم چون نقش ما در تربیت کودکان خیلی مهمه ولی تو هیچ واحد درسی هنری اینارو یاد نگرفتیم». بدین ترتیب یادگیرندگان این پژوهش، به عنوان کارگزاران کلیدی برای ارتقای جایگاه هنر در مدارس و تربیت هنری نسل بعد در نظر گرفته شدند که تا کنون برنامه های اثربخشی که بتواند به پرورش و ارتقای ادراک زیبایی شناختی آنها کمک کند را تجربه نکرده اند.

مقوله دوم: عنصر چرایی^۱: این عنصر از برنامه اشاره به این موضوع داشت که چه چیزی در موقعیت و شرایط فعلی و کنونی، ضرورت طراحی برنامه آموزشی ویژه پرورش ادراک زیبایی شناختی دانشجومعلمان را نمایان کرده است. جهت شناسایی این عنصر از برنامه، پرسشهایی راهنمای پژوهشگر بود: درموقعیت کنونی چه ضرورت و کاستی جهت طراحی برنامه وجود دارد؟ کدام نیازهای دانشجومعلمان طراحی برنامه را مدلل میکند؟ شرکت کنندگان گروه اول بر این باور بودند که، هنر با وجود اهمیت بسیاری که دارد، در تعلیم و تربیت بی اهمیت تلقی شده، جوانب زیبایی شناسی و متعالی هنر نادیده گرفته میشود. به عنوان مثال یک نفر از این گروه (شرکت کننده

^۱. Why?

یازدهم)، بیان کرد: «هنر موضوعی مهم است که تعلیم و تربیت نادیده گرفته میشود طراحی این برنامه برای دانشجومعلمانی که در آینده معلم میشوند ضروری است چون بهبود جایگاه هنر در تعلیم و تربیت در گرو تربیت هنری معلمان است». فرد دیگری (شرکت کننده اول)، گفت: «متأسفانه آموزش هنر از سوی مدارس جدی گرفته نمیشود و محدود است به نقاشی و خوشنویسی و از اینرو ما رفته رفته با نسلی مواجه میشیم که هنر را بدون درک و مطالعه جوانب زیبایی شناسی آن میدانند این برنامه میتواند در شناخت مفهوم هنر و ارتقاء سواد هنری دانشجومعلمانی بسیار مفید باشد که در آینده حرفه ایی خود دانش آموزان را در مسیر هنرآموزی به درستی هدایت کنند». به باور شرکت کنندگان گروه دوم مهمترین کاستی موجود در موقعیت حاضر که ضرورت طراحی این برنامه آموزشی را مدلل نمود، آمدن آنان از جامعه ای دور از هنر بود که در توصیف این جامعه سه مولفه ی؛ ۱) برداشت اشتباه از هنر و هنرمند، ۲) جایگاه حاشیه ایی هنردرمدرسه، ۳) جایگاه نامناسب هنر در خانه و اجتماع، را مطرح کردند. و در فرایند مصاحبه های گروهی با تأمل در تجربه زیسته خود نیازشان به طراحی این برنامه آموزشی را نداشتن شناخت درست و دقیق از هنر و نداشتن مهارت آموزش در این حوزه تربیتی بیان کردند. به عنوان مثال فردی از این گروه (شرکت کننده بیستم)، گفت: «در سیستم آموزشی ما درست به هنر و آموزش اون پرداخته نمیشه و از معضلات ما عدم شفاف سازی مفهوم هنر است معنی هنرمند بودن در جامعه به عنوان یک تیپ خاص و داشتن سلايق متفاوت هست مثلاً فردی که عجیب لباس بپوشه هنرمند معنا میشه و این سبب شده جامعه دور از هنر باشه خانواده ها از رفتن فرزندشان به سوی هنر رضایت ندارند». فرد دیگری (شرکت کننده سی ام)، نیز گفت: «تو مدرسه معلم جغرافی سرکلاس هنر می اومد کلاس هنر هر چیزی بود جز هنر در دانشگاه هم ترم اول درس مبانی آموزش هنر داشتیم استادمون فقط جزوه داد و هیچ هنری یاد نداد». کاستی موجود در موقعیت کنونی نشان داد، بسیاری از دانشجومعلمانی در دوره های تحصیلی خود، دروس مرتبط با هنر را تجربه کرده اند اما آموزشها با هدف تربیت هنری

نویسنده اول: گلبرگ غریب پور طراحی برنامه آموزشی ویژه پرورش ادراک زیبایی شناختی...

نبوده است. در حالیکه برای آنها، به عنوان عاملان اصلی و میانجی های تأثیرگذار در تحقق اهداف و آرمانهای تعلیم و تربیت، چنین آموزشی ضرورت دارد.

مقوله سوم؛ عنصر هدف کلی^۱: این عنصر از برنامه گفت و شنودی، به تغییر غایی^۲ که در یادگیرندگان پدید می آید اشاره میکند (ولا، ۲۰۰۸). جهت شناسایی و تدوین این عنصر پرسشهایی راهنمای پژوهشگر بود: برنامه ی آموزشی به دنبال ایجاد چه تغییراتی در دانشجومعلم است؟ چه کنشهای تازه ایی از دانشجومعلم سرخواهد زد اگر این برنامه آموزشی را تجربه نمایند؟ تحلیل داده های حاصل از مصاحبه ها با شرکت کنندگان گروه اول نشان داد که از نگاه آنان طراحی برنامه آموزشی با هدف پرورش ادراک زیبایی شناختی، در رشد مهارتهای هنری، شناخت مفاهیم هنر و نحوه کاربرد آن، موثر خواهد بود و کمک شایانی به توسعه حرفه ایی دانشجومعلم خواهد کرد. به عنوان مثال فردی از این گروه (شرکت کننده ششم)، بیان نمود: «طراحی این برنامه آموزشی باعث خواهد شد دانشجومعلم علاوه بر کسب اطلاعات جامع در رابطه با هنر نحوه کاربرد هنر را درسهای دیگر مثل ریاضی را هم فرا بگیرند و بی شک به رشد حرفه ایی آنان کمک خواهد شد». فرد دیگری (شرکت کننده سیزدهم)، نیز گفت: «این برنامه آموزشی در رشد قابلیت های هنری دانشجومعلم بسیار سودمند خواهد بود برای پیشرفت حرفه ایی معلمان آینده طراحی چنین برنامه های آموزشی هدفمندی لازم است». شرکت کنندگان گروه دوم طی مصاحبه های گروهی از طراحی برنامه آموزشی با هدف پرورش ادراک زیبایی شناختی با شور و اشتیاق استقبال کردند و تصور آن ها این بود که با تجربه ی این برنامه قادر به درک بهتر جهان خواهند بود و به نگاهی نو نسبت به هنر و زندگی مجهز خواهند شد. به عنوان مثال یک نفر (شرکت کننده نوزدهم)، گفت: «به نظرم این برنامه به من کمک میکند تا مهارت هایی یاد بگیرم تا بتوانم نوع زندگیم رو تغییر بدم و از کوچکترین اتفاقات لذت ببرم». دانشجومعلم دیگر (شرکت کننده هفدهم)، هم بیان نمود: «آموختن هنر همیشه جذابه با تجربه همچنین

^۱. SO THAT?

^۲. Ultimate Chang

برنامه ایی زیبایی آفرینی را خواهم آموخت و روی تخصص هنری که دارم اثر خواهد داشت حتی تصورش هیجان زده ام می‌کند». به این صورت هدف کلی این پژوهش با هدف تربیت هنری به مثابه پرورش ادراک زیباشناختی دانشجو معلمان، از طریق برنامه آموزشی گفت و شنودی، به عنوان ایجاد تغییرات مثبت در جهت افزایش و رشد تیزبینی نسبت به زیبایی شناسی پدیده ها و شکوفایی قابلیت های هنری منظور گردید.

مقوله چهارم: عنصر زمان^۱: پرداختن به این عنصر از برنامه، درکنار مطالعه موقعیتی که طراحی برنامه آموزشی را فرا میخواند، زمینه ایی را فراهم میسازد تا به کمک آن طراح برنامه بتواند بهتر بستر و بافت یادگیرندگان را در طراحی لحاظ نماید (ولا، ۲۰۱۶). جهت شناسایی این عنصر از برنامه گفت و شنودی پرسشهایی در ذهن پژوهشگر شکل گرفت: در طراحی برنامه زمان چگونه باید منظور شود که متناسب با بستر و بافت و نیاز یادگیرندگان باشد؟ عنصر زمان بر کدام عوامل تأثیرگذار خواهد بود؟ شرکت کنندگان گروه اول باور داشتند که طراح برنامه در پرداختن به این عنصر باید به نیاز یک به یک دانشجومعلمانی با سن و جنسیت مختلف، که در رشته ها و نیم سال ها و پردیسهای متفاوت دانشگاه فرهنگیان در حال تحصیل هستند، و در شهرهای مختلف و شرایط متفاوت زندگی میکنند، دقت کند. به عنوان مثال فردی از این گروه (شرکت کننده دوازدهم)، گفت: «زمان انجام هر تمرین باید متناسب با هدف برنامه و نیاز های متفاوت دانشجومعلمان در نظر گرفته شود». فرد دیگر (شرکت کننده دهم)، هم بیان نمود: «باید دقت شود زمان یادگیری افراد متفاوت است یک آموزش مشترک را فردی در نیم ساعت یاد بگیرد اما دیگری در شش ساعت و باید به نیاز های متفاوت آنها توجه شود چون در ترم های مختلف در حال تحصیل هستند». فرد دیگر (شرکت کننده چهارم)، نیز بیان کرد: «زمان لازم است با توجه به سن، جنسیت و میزان دسترسی، محل زندگی یادگیرندگان منعطف باشد تا همه به یک میزان امکان بهره مندی و

^۱When?

نویسنده اول: گلبرگ غریب پور طراحی برنامه آموزشی ویژه پرورش ادراک زیبایی شناختی...

یادگیری را داشته باشند». شرکت کنندگان گروه دوم نیازهای خود در رابطه با عنصر زمان مطرح کردند: «اگر کاری سخت باشد زمان بیشتری لازم دارد»، «اگر تمرین همزمان با زمان امتحان هامون باشد باید چیکار کنیم»، «برای انجام کار هنری محدودیت زمان نداشته باشیم چون همیشه در کار هنری تعمق و دقت و برنامه ریزی لازم هست»، «زمان کافی داشته باشیم تا مجبور نشیم تکلیف هنری رو نیمه ناتمام رها کنیم». بدین ترتیب عنصر زمان به گونه ایی انعطاف پذیر در نظر گرفته شد که پاسخگوی نیاز دانشجو معلمان بوده و متناسب با شرایط آنان باشد.

مقاله پنجم: عنصر مکان^۱: در طراحی برنامه آموزشی گفت و شنودی، عنصر مکان به عنوان عاملی تأثیرگذار بر توانش یادگیری محسوب میشود و لازم است به جنبه های زیبایی شناختی و فنی محیط آموزشی توجه کامل شود. زیرا یادگیری اثربخش نیاز به یک محیط یادگیری مناسب دارد (ولا، ۲۰۱۶). جهت شناسایی این عنصر از برنامه پرسش هایی راهنمای پژوهشگر بود: مناسب ترین مکان جهت آموزش کدام است؟ فضای آموزش باید کدام ویژگیها را دارا باشد؟ شرکت کنندگان گروه دوم بر این باور بودند که، فضای مجازی در این برنامه به عنوان مکان آموزش کاربرد بسیاری دارد. به عنوان مثال یک نفر (شرکت کننده دهم)، گفت: «امروزه جوانان زمان زیادی را در فضای مجازی صرف میکنند و شناخت خوبی از امکانات آن دارند برای این برنامه فضای مجازی سودمند خواهد بود». فرد دیگر (شرکت کننده دوم)، گفت: «در شرایط امروز به ویژه پس از همه گیری ویروس کرونا کووید ۱۹، همه ما برای آموزش از این فضا استفاده میکنیم و بنده نتایج بسیار خوبی حتی گاهی بهتر از یادگیری حضوری را دیده ام». شرکت کنندگان گروه دوم درباره فضای یادگیری نگرانی ها و خواسته های خود را مطرح کردند. یک نفر (شرکت کننده سوم)، گفت: «کرونا باعث شد همه کلاسها مجازی بشه معلوم هم نیست کی تموم بشه این بیماری درباره این برنامه که شنیدم برام جالب شد بدونم میشه چیز مفیدی در زمینه هنر در فضای مجازی یاد گرفت چون تا

^۱. WHERE?

الان که نشده». دانشجو معلم دیگری (شرکت کننده پانزدهم)، گفت: «ما ترم دوم واحدی با عنوان کارگاه آموزش هنر داشتیم که خورد به کرونا و باورتون همیشه که ما فقط چند تا اوریگامی درست کردیم من هیچ چی یاد نگرفتم چه برسه به هنر کلاً استادامون فقط از ما پاورپوینت میخوان واسه همین اسم آموزش مجازی میاد دلم میخواد فرار کنم به نظرم لازم داریم استادی بلد باشه و به ما هم یاد بده که چطور در فضای مجازی میشه چیزی یاد گرفت». به این تربیت عنصر مکان با توجه به شرایط حاکم بر طراحی برنامه آموزشی، به استفاده صحیح و اثربخش از پلت فرم ها و فضاهای ارتباط مجازی با توجه به اصل امنیت یادگیرندگان و پاسخگویی به نیازهای آنان، به عنوان محیطی پویا، منعطف، جذاب و غنی منظور شد.

مقوله ششم: محتوا (چه چیزی؟)^۱: در تدوین عنصر محتوا، تمرکز بر این بود که چه دانش، نگرش و مهارتهایی مورد توجه طرح آموزشی هستند. سایه اصول دوازده گانه تعلیم و تربیت گفت و شنودی در تدوین عنصر محتوای برنامه بسیار نمایان است. به عنوان مثال اصل احترام، به این نکته اشاره دارد که محتوای ارائه شده باید برخاسته از پژوهش و به روز باشد تا اصل احترام به یادگیرنده رعایت شده باشد. این نکته از طرف شرکت کنندگان گروه اول تأیید شد. فردی از این گروه (شرکت کننده نهم)، گفت: «برنامه آموزشی هنر باید شامل حداقل یک نگاه نو باشد امروزه روشهای آموزش و تجربه هنر در جهان بسیار متنوع هستند ما چرا نداشته باشیم». این نکته مورد توجه شرکت کنندگان گروه دوم نیز قرار گرفت. فردی (شرکت کننده بیست و دوم)، گفت: «امیدوارم این برنامه هم فقط از تأثیرات خوب هنر نگه حرف جدید بزنه چیز نو یاد بده چون تو دنیای هنر نظریه های جذاب اومده اما نگاه ما به هنر هنوز قدیمیه». اصل دیگری که در پرداختن به عنصر محتوای برنامه مهم است اصل فوریت یعنی معنادار ساختن محتوا برای یادگیرنده و متناسب ساختن آن با بافت زندگی اوست این اصل به

۱. WHAT?

نویسنده اول: گلبرگ غریب‌پور طراحی برنامه آموزشی ویژه پرورش ادراک زیبایی شناختی...

درک بلاواسطه و تناسب محتوای تازه برای یادگیرندگان اشاره دارد. طی مصاحبه‌های گروهی شرکت کنندگان گروه دوم بیان کردند: «چیزهایی یاد بدید که واقعا به دردمون بخوره». «حرف دل منو زدی موضوعاتی در نظر بگیرید که واقعا برامون مفید باشه». «من هم موافقم فقط موضوع تازه باشه کافی نیست این موضوع تازه باید برامون کاربرد داشته باشه». در مصاحبه با شرکت کنندگان گروه اول مواردی درباره محتوای برنامه مانند: «سواد دیداری، خوانش اثر و درک معنای تصویر، بازنمایی بصری»، «افزایش دقت به زیبایی در زندگی روزمره»، «درک تأثیرات و فواید موسیقی در زندگی و کاربرد موسیقی در حرفه معلمی»، مورد توجه قرار گرفت. بدین ترتیب محتوای برنامه با تکیه بر نظریه آرتاگرافی به عنوان روشی هنرمحور با خاستگاه ریزوماتیک^۱ فراهم ساز شرایط فاخر پدیدار شناسانه‌ی به واسطه فرایند ساخت اثر هنری در هر فرم هنری و نوشتاری و درک حضور درفضاهای بین الذهانی، زمینه ساز تفکر اتوبیوگرافیک به واسطه پرس وجو درزندگی زندگی، دیالکتیک و رفت و برگشتی پویا در فضای میان هویت‌های سه گانه (هنرمند/ محقق/معلم)^۲، (گولر^۳، ۲۰۲۱)، و شیوه ایی بدیع در مطالعات داخل کشور، در سه سطح: هنر به عنوان سازماندهی و بازسازی تجربه‌ی بصری به واسطه‌ی غوطه وری در ساخت و تولید آثار هنری، پژوهش به عنوان فرایند معنایابی و تقویت معنا و تدریس به عنوان عملکردی در روابط معنا دار با دیگران و تأمل در خویشتن تهیه شد.

^۱. Rhyzomatic

^۲. A/R/T

^۳. Ebru Güler



مقوله هفتم: عنصر اهداف بلافصل^۱: اهداف بلافصل در پاسخ به پرسش با چه هدفی^۲ تعیین میشوند. به باور ولا (۲۰۱۶) طراح برنامه این اهداف را با افعال خاص و زایا بیان میکند زیرا انتظار میرود پس از هر نشست آموزشی اهداف بلافصل محقق شوند. این اهداف با محتوای طراحی شده در ارتباط هستند به این معنا که یادگیرندگان برنامه با محتوای تعیین شده چه خواهند کرد تا آن را به گونه ایی کارآمد بیاموزند. اهداف بلافصل برنامه در جدول شماره ۳ آورده شده است.

^۱. Achievement-Based Objective (ABO)

^۲. WHAT FOR?

جدول شماره ۳. محتوا و اهداف بلا فصل

محتوا (دانش، نگرش و مهارت ها)		اهداف بلا فصل
هنر (سازماندهی تجربه ی بصری)		
۱	تعریف ما از زیبایی با مرور تصاویر ذهنی	درباره تصویری که با معنای زیبایی در ذهنمان تداعی شد متنی نوشته ایم.
۲	دیدگاه های متفاوت نسبت به کاربرد هنر	دیدگاه های متفاوتی که نسبت به کاربرد هنر در تعلیم و تربیت وجود دارد را توصیف نموده ایم.
۳	نقش هنرهای تجسمی در رشد ادراک زیبایی شناختی	سه مورد از تجربیات خود در باره هنرهای تجسمی را مرور و درباره نقش آن در رشد ادراک زیبایی شناختی برداشتمان را با هم به اشتراک گذاشته ایم.
۴	ساخت اثر هنری	روش های غوطه وری در انجام عمل هنری را به مثابه یک هنرمند تجربه کرده ایم، و یک اثر هنری دیداری ساخته ایم.
۵	دلالت های زیبایی شناسانه در زندگی جاری	دلالت های زیبایی شناسانه در زندگی خود و دیگران را شناسایی و نقد کرده ایم. به شناختی از زیبایی در جنبه های ساده زندگی رسیده ایم.
پژوهش (تقویت معنا)		
۶	پژوهیدن در زندگی جاری	چهار روش ساده در امور جاری زندگی را به عنوان موقف کاوش پیشنهاد داده ایم.
۷	زندگی شخصی به عنوان یک سایت پژوهش	با تأمل در خویشتن معنایی را در قالب متن نوشته و به هم بازخورد داده ایم.
۸	پرس و جوی جمعی	در فضایی بین الذهانی به تولید اثر هنری و تأمل پرداخته ایم.
۹	نقش پژوهیدن در تقویت معنا	به مثابه محققان معنا را درونی کرده درباره درون اندیشی و درون ماندگاری گفت و گو کرده ایم.
تدریس (عملکردی در روابط معنا دار)		
۱۰	نقش تجارب پیشین در یادگیری عمیق	تجاربمان را واکاوی نموده نتیجه را به اشتراک گذاشته ایم.
۱۱	نقش تعامل در بالندگی	در گروه های دو نفره فرایند ساخت اثر هنری را تجربه کرده ایم. در فایل شنیداری تأثیرات کارگروهی را منعکس کرده ایم.
۱۲	تدریس به مثابه عملکردی معنادار	فرایندی جهت معنایی در گروه های کوچک انجام داده ایم.

مقوله هشتم؛ تکالیف یادگیری^۱: برای تهیه تکالیف یادگیری برنامه گفت و شنودی ویژه ی پرورش ادراک زیبایی شناختی دانشجومعلمانی که قلب تعلیم و تربیت گفت و شنودی هستند و به آن ساختار میبخشند (ولا، ۲۰۰۸)، از کنش آرتاگرافیکال استفاده شد و یازده تکالیف یادگیری ساخته شد. این کنش موجب غوطه ور شدن دانشجومعلمانی در یک فرآیند تولید اثر هنری در هر فرمی از هنر و نوشتار میشود. به واسطه ی مرور تجربیات، جهت دیدن، شنیدن و تأمل و تفحص در جهان پیرامون، دقت درمسایل زندگی روزمره و دریافت معانی به ظاهر ساده زندگی و درک حضور در لحظه، تأمل در جهان دیگران (دگر کاوی) و جهان درون خویش (خود کاوی) و ایجاد پیوند میان آن محرک های هنری میسر میگردد (ایروین، سینر^۲، ۲۰۲۱). به باور ولا (۲۰۱۶)، در تعلیم و تربیت گفت و شنودی هر تکالیف یادگیری از چهار بخش تشکیل شده است. بخش نخست بخش بازکاوی^۳ یا بخش لنگر انداختن^۴ است. در این برنامه در هر تکالیف یادگیری این بخش به عنوان فرصتی منظور شد تا دانشجومعلمانی دانش و تجربه پیشین خود را مرور و بازسازی نموده و محتوا را به زندگی واقعی خویش پیوند بزنند. بخش دوم بخش درون داد^۵ یا افزودن^۶ است و در این برنامه اشاره به دانش جدید دارد که از طریق تکالیف یادگیری به دانشجومعلمانی آموزش داده میشود. بخش سوم بخش اجرا^۷ یا به کار بردن^۸ است و در این برنامه در تکالیف یادگیری به عنوان درگیر شدن هر دانشجومعلم در فرایند ساخت اثر هنری و تأمل در آن به واسطه ی دانش جدید در محتوای آموزشی، منظور شد. بخش آخر بخش یکپارچه سازی^۹ و به به بیرون بردن^۱

^۱. Learning Tasks

^۲. Anita Sinner

^۳. Inductive

^۴. Anchoring

^۵. Input

^۶. Adding

^۷. Implementation

^۸. Applying

^۹. Integration

نویسنده اول: گلبرگ غریب پور طراحی برنامه آموزشی ویژه پرورش ادراک زیبایی شناختی...

است. این بخش از هر تکلیف یادگیری به کاربرد دانش جدید در موقعیت واقعی و خارج از نشستهای آموزشی اشاره دارد. که در جدول شماره ۴ آورده شده است.

جدول شماره ۴. تکالیف یادگیری آرتاگرافیک

۴	۳	۲	۱	تکالیف یادگیری
همراه یکی از افراد خانواده خود عکس دیگری با همین تکنیک بگیرید. آن را با ما به اشتراک بگذارید.	در نشست آموزشی یک عکس و یک متن دانشجوی معلم دیگری را نقد کنید. داده های تولید شده خود را در کارپوشه شخصی ثبت کنید.	با مشاهده تأملی عکس خود احساساتان در لحظه ثبت آن را واکاوی و یک متن تأملی بنویسید. در فایل صوتی علت انتخاب سوژه عکس خود را شرح داده در گروه واتساپ به اشتراک بگذارید.	در زمان معین عکسی با تکنیک قاب در قاب از سوژه ی انتخابی خود بگیرید.	
				ثبت احساس در لحظه

^۱. Taking Away

	۱	۲	۳	۴
تکلیف یادگیری اول ثبت احساس در لحظه	در زمان معین عکسی با تکنیک قاب در قاب از سوژه ی انتخابی خود بگیرید.	با مشاهده تأملی عکس خود احساسات در لحظه ثبت آن را واکاوی و یک متن تأملی بنویسید. در فایل صوتی علت انتخاب سوژه عکس خود را شرح داده در گروه واتزآپ به اشتراک بگذارید.	در نشست آموزشی یک عکس و یک متن دانشجو معلم دیگری را نقد کنید. داده های تولید شده خود را در کارپوشه شخصی ثبت کنید.	همراه یکی از افراد خانواده خود عکس دیگری با همین تکنیک بگیرید. آن را با ما به اشتراک بگذارید.
	با رجوع به آرشیو عکسهایتان یک عکس را با معیار زیبایی انتخاب کنید. جستجو معنا در آرشیو	با مشاهده عکسی که قبلاً گرفته اید معنا یابی انجام دهید و یک متن تأملی بنویسید. احساسات و معانی که با دیدن عکس در شما تداعی شد را در یک فایل صوتی منعکس کنید.	در نشست آموزشی درباره تعریف زیبایی گفت و گو نموده و تعریف خود را با دیگران مقایسه کنید. داده های خود را در کارپوشه شخصی ثبت کنید.	متن را مجدداً بخوانید ابعادی از وجودتان که در عکس به آن دست یافتید را در متن خود هایلایت و با فردی خارج از دوره به اشتراک بگذارید.

	۱	۲	۳	۴
تکلیف یادگیری اول	در زمان معین عکسی با تکنیک قاب در قاب از سوژه ی انتخابی خود بگیرید.	با مشاهده تأملی عکس خود احساسات در لحظه ثبت آن را واکاوی و یک متن تأملی بنویسید. در فایل صوتی علت انتخاب سوژه عکس خود را شرح داده در گروه واترآپ به اشتراک بگذارید.	در نشست آموزشی یک عکس و یک متن دانشجو معلم دیگری را نقد کنید. داده های تولید شده خود را در کارپوشه شخصی ثبت کنید.	همراه یکی از افراد خانواده خود عکس دیگری با همین تکنیک بگیرید. آن را با ما به اشتراک بگذارید.
	ثبت احساس در لحظه			
تکلیف یادگیری دوم	با مراجعه به منابع معتبر از میان مکاتیب هنر نگارگری ایرانی یک نگاره انتخاب نموده با تأمل در آن معانی پنهانش را جستجو و رمزگشایی کنید.	شعری متناسب با معنای نگاره انتخاب نموده در یک فایل صوتی آن را بخوانید. درباره ارتباط نگارگری ایرانی با جهان اکنون خویش متنی تأملی بنویسید.	در نشست آموزشی تصور کنید اگر یک نمایشگاه بود کدام نگاره را خریداری میکردید و علت را به بگویید. داده هایتان را در کارپوشه خود ثبت کنید.	درباره هنر نگارگری ایرانی اطلاعات سودمندی را در اختیار یک دوست خود قرار دهید. واکنش او را به ما بگویید.
	جستجو معنا در نگاره			

	۱	۲	۳	۴
تأملات در ادبیات و تاریخ	در زمان معین عکسی با تکنیک قاب در قاب از سوژه ی انتخابی خود بگیرید.	با مشاهده تأملی عکس خود احساسات در لحظه ثبت آن را واکاوی و یک متن تأملی بنویسید. در فایل صوتی علت انتخاب سوژه عکس خود را شرح داده در گروه واتزآپ به اشتراک بگذارید.	در نشست آموزشی یک عکس و یک متن دانشجو معلم دیگری را نقد کنید. داده های تولید شده خود را در کارپوشه شخصی ثبت کنید.	همراه یکی از افراد خانواده خود عکس دیگری با همین تکنیک بگیرید. آن را با ما به اشتراک بگذارید.
	ثبت احساس در لحظه			
تأملات در ادبیات و تاریخ	از میان عکسهای آخرین سفرتان در آرشیو شخصی عکسی را انتخاب کنید.	با مشاهده تأملی عکسی که خودتان در سفر گرفته اید احساسات را مرور و واکاوی کرده یک متن تأملی بنویسید. متن خود را خوانده در فایل صوتی ضبط کنید.	فایلهای صوتی دیگران را گوش داده نقاط تشابه را بیابید و بگویید میان عکسهای دیگران کدام برایتان جذاب است و چرا. داده هایتان را کارپوشه خود ثبت کنید.	درباره استفاده از مدیوم هنری عکس جهت ارتقاء کیفیت زیبایی شناختی سفر به فردی خارج از دوره راهکاری ارائه دهید.
	سفر کاوی			

	۱	۲	۳	۴
تکلیف یادگیری اول ثبت احساس در لحظه	در زمان معین عکسی با تکنیک قاب در قاب از سوژه ی انتخابی خود بگیرید.	با مشاهده تأملی عکس خود احساستان در لحظه ثبت آن را واکاوی و یک متن تأملی بنویسید. در فایل صوتی علت انتخاب سوژه عکس خود را شرح داده در گروه واترآپ به اشتراک بگذارید.	در نشست آموزشی یک عکس و یک متن دانشجو معلم دیگری را نقد کنید. داده های تولید شده خود را در کارپوشه شخصی ثبت کنید.	همراه یکی از افراد خانواده خود عکس دیگری با همین تکنیک بگیرید. آن را با ما به اشتراک بگذارید.
تکلیف یادگیری دوم عکس به مثابه منبع الهام	با مشاهده تأملی عکس ارسال شده از سوی مدرس معانی پنهانش را بیرون کشیده و رمزگشایی انجام دهید.	با توجه به معنای برجسته ایی که از عکس دریافت شده متن تأملی بنویسید. ابعادی از زندگی خویش را که با عکس مرتبط است را یافته در یک فایل صوتی منعکس کنید.	متنهای دیگران را بخوانید بخشهای الهام بخش را هایلایت نموده و با هم در میان بگذارید. داده های خود را در کارپوشه ثبت کنید.	برای فردی خارج از دوره عکسی ارسال کنید و مراحل انجام تکلیف یادگیری را با او مجدد انجام دهید و بازخوردش را دریافت کنید.

	۱	۲	۳	۴
تجربه یادگیری	در زمان معین عکسی با تکنیک قاب در قاب از سوژه ی انتخابی خود بگیرید.	با مشاهده تأملی عکس خود احساسات در لحظه ثبت آن را واکاوی و یک متن تأملی بنویسید. در فایل صوتی علت انتخاب سوژه عکس خود را شرح داده در گروه واتزآپ به اشتراک بگذارید.	در نشست آموزشی یک عکس و یک متن دانشجومعلم دیگری را نقد کنید. داده های تولید شده خود را در کارپوشه شخصی ثبت کنید.	همراه یکی از افراد خانواده خود عکس دیگری با همین تکنیک بگیرید. آن را با ما به اشتراک بگذارید.
	ثبت احساس در لحظه			
تجربه کارپوشه	به کار پوشه خویش مراجعه و داده های ثبت شده از تکلیف یادگیری اول تا پنجم را مرور کنید و با تأمل در آنها رفت و برگشتی در زمان انجام دهید.	درباره نقش کارپوشه به عنوان منبع بازیابی ابعادی از خویش و راهی جهت کاوش خویش متن متنی تأملی بنویسید.	متن های تأملی خود را در نشست آموزشی بخوانید و به هم بازخورد اثربخش دهید. متن تأملی خود را در کارپوشه شخصی ثبت کنید.	درباره اهمیت ثبت داده راهکاری را در یک فایل صوتی به دانشجومعلمی خارج از دوره ارائه دهید که به رشد حرفه ایی او کمک کند.
	کارپوشه شبه موقف کاوش خویش			

	۱	۲	۳	۴
تکلیف یادگیری اول	در زمان معین عکسی با تکنیک قاب در قاب از سوژه ی انتخابی خود بگیرید.	با مشاهده تأملی عکس خود احساسات در لحظه ثبت آن را واکاوی و یک متن تأملی بنویسید. در فایل صوتی علت انتخاب سوژه عکس خود را شرح داده در گروه واتزآپ به اشتراک بگذارید.	در نشست آموزشی یک عکس و یک متن دانشجو معلم دیگری را نقد کنید. داده های تولید شده خود را در کارپوشه شخصی ثبت کنید.	همراه یکی از افراد خانواده خود عکس دیگری با همین تکنیک بگیرید. آن را با ما به اشتراک بگذارید.
	ثبت احساس در لحظه			
تکلیف یادگیری دوم	از سوژه منتخب خود یک بار در روز و یک بار در شب در دو نور متفاوت عکس بگیرید.	با مشاهده تأملی دو عکس خود درباره تفاوتها و شباهتهای بصری یک فایل صوتی تهیه کنید. درباره نقش نور در عکس و معنای نور یک متن تأملی بنویسید.	با هم دوره ای ها درباره چالشهای این تکلیف گفت و گو کنید و و در گروه واتزآپ به اشتراک بگذارید. داده های خود را در کارپوشه ثبت کنید.	فهرستی از سودمندی های این کار تهیه و در اختیار فردی خارج از دوره قرار دهید.
	نور به مثابه معنا			

	۱	۲	۳	۴
کلیف یادگیری ثبت احساس در لحظه	در زمان معین عکسی با تکنیک قاب در قاب از سوژه ی انتخابی خود بگیرید.	با مشاهده تأملی عکس خود احساسات در لحظه ثبت آن را واکاوی و یک متن تأملی بنویسید. در فایل صوتی علت انتخاب سوژه عکس خود را شرح داده در گروه واترپ به اشتراک بگذارید.	در نشست آموزشی یک عکس و یک متن دانشجومعلم دیگری را نقد کنید. داده های تولید شده خود را در کارپوشه شخصی ثبت کنید.	همراه یکی از افراد خانواده خود عکس دیگری با همین تکنیک بگیرید. آن را با ما به اشتراک بگذارید.
	یک اثر بصری با تکنیک استاپ موشن با چند عکس منتخب خود بسازید.	یک روایت داستانی نوشته از طریق آن معنا و پیام مورد نظرتان را منعکس کنید. احساسات را به کلمات تبدیل نموده و در یک فایل صوتی بیان کنید.	آثار دیگران را مشاهده و تلاش کنید معنای مورد نظر آنان را بیابید. داده ها را در کارپوشه خود ثبت کنید.	درباره حرکت بخشیدن به عکسهایی که خودتان گرفته اید یک ایده ی آموزشی تهیه کنید که در حرفه ی معلمی کاربرد داشته باشد. آن را در گروه واترپ به اشتراک بگذارید.

	۱	۲	۳	۴
تکلیف یادگیری اول	در زمان معین عکسی با تکنیک قاب در قاب از سوژه ی انتخابی خود بگیرید.	با مشاهده تأملی عکس خود احساساتان در لحظه ثبت آن را واکاوی و یک متن تأملی بنویسید. در فایل صوتی علت انتخاب سوژه عکس خود را شرح داده در گروه واترآپ به اشتراک بگذارید.	در نشست آموزشی یک عکس و یک متن دانشجو معلم دیگری را نقد کنید. داده های تولید شده خود را در کارپوشه شخصی ثبت کنید.	همراه یکی از افراد خانواده خود عکس دیگری با همین تکنیک بگیرید. آن را با ما به اشتراک بگذارید.
	ثبت احساس در لحظه			
تکلیف یادگیری دوم	در گروه های دو نفره در تاریخ معین هنگام راه رفتن عکس و فیلم هایی را ثبت و با هم گروهی خود به اشتراک بگذارید.	با در کنار هم قرار دادن عکس و فیلم ها یک اثر مشترک بصری با تکنیک ویدیوگرافی تهیه کنید. با هم گروهی خود متنی تأملی بنویسید. در یک فایل صوتی چالشها و سودمندی های ساخت اثر هنری گروهی را به صورت فردی شرح دهید.	به آثار ویدیوگرافیک دیگران بازخورد دهید. داده های خود را در کارپوشه ثبت کنید.	در باره نقش راه رفتن در کاوش جهان درون و پیرامون و جهان دیگری متنی تهیه و در اختیار دانشجو معلمی خارج از دوره قرار دهید.
	راه رفتن موقف کاوش			

	۱	۲	۳	۴
ثبت احساس در لحظه	در زمان معین عکسی با تکنیک قاب در قاب از سوژه ی انتخابی خود بگیرید.	با مشاهده تأملی عکس خود احساسات در لحظه ثبت آن را واکاوی و یک متن تأملی بنویسید. در فایل صوتی علت انتخاب سوژه عکس خود را شرح داده در گروه واتزآپ به اشتراک بگذارید.	در نشست آموزشی یک عکس و یک متن دانشجو معلم دیگری را نقد کنید. داده های تولید شده خود را در کارپوشه شخصی ثبت کنید.	همراه یکی از افراد خانواده خود عکس دیگری با همین تکنیک بگیرید. آن را با ما به اشتراک بگذارید.
	سه روز متوالی در تاریخهای معین در مسیری واحد به انتخاب خود راه بروید عکس و فیلم گرفته و صدای محیط را ضبط کنید.	یک ویدیو با عکس و فیلمهای خود ساخته احساس خود را به کلمات تبدیل کنید و یک متن تأملی بنویسید.	درباره نقش راه رفتن، دقت به تصاویر زنده ی مسیر، صدای محیط اطراف در کاوش معنا یک فایل صوتی تهیه کنید. آثار دیگران را با نگاه نقاد و ریزبینانه بررسی کنید. داده هیتان را در کارپوشه خود ثبت کنید.	درباره آگاهی بصری ودرک جهان دیگران راهکاری به چند فرد خارج از دوره ارائه دهید.
کاوش پویا				

تکلیف یادگیری اول	۱	۲	۳	۴
	در زمان معین عکسی با تکنیک قاب در قاب از سوژه ی انتخابی خود بگیرید.	با مشاهده تأملی عکس خود احساسات در لحظه ثبت آن را واکاوی و یک متن تأملی بنویسید. در فایل صوتی علت انتخاب سوژه عکس خود را شرح داده در گروه واترپ به اشتراک بگذارید.	در نشست آموزشی یک عکس و یک متن دانشجو معلم دیگری را نقد کنید. داده های تولید شده خود را در کارپوشه شخصی ثبت کنید.	همراه یکی از افراد خانواده خود عکس دیگری با همین تکنیک بگیرید. آن را با ما به اشتراک بگذارید.
ثبت احساس در لحظه				
تکلیف یادگیری دوم	دو روز متوالی (تاریخهای معین) هنگام راه رفتن عکسهایی را ثبت کنید و با هم دوره ای هایتان به اشتراک بگذارید.	چند عکس هم دوره ایی ها را انتخاب نموده با آنها یک کلاژ بسازید. یک ویدیو خلاق از مراحل ساخت کلاژ خود تهیه کنید.	درباره مراحل ساخت کلاژ و معنایابی فرایندی یک فایل صوتی تهیه کنید. داده های خود را در کارپوشه ثبت کنید.	با مرور همه داه های ثبت شده در کارپوشه خود فهرستی تهیه کنید از هرآنچه در دوره آموزشی آموختید. بعد یک تکلیف یادگیری هنری و تأملی تهیه کنید.
معنا یابی فرایندی				

بحث و نتیجه گیری

این پژوهش با هدف شناسایی ویژگی های عناصر تشکیل دهنده ی برنامه آموزشی ویژه پرورش ادراک زیبایی شناختی بر مبنای رویکرد آموزش گفت و شنودی انجام

گردید. و با قرارگرفتن این عناصر در کنار یکدیگر برنامه مورد نظر ساخته شد. هنگام شناسایی ویژگی‌های عناصر این برنامه پژوهشگر به این نکته توجه داشت که تعریف ارائه شده از ادراک زیبایی شناختی یا ادراک متخیلانه^۱ در این پژوهش به حاشیه رانده نشود. و از منابع تخصصی حوزه هنر و زیبایی شناسی به ویژه آرتاگرافی استفاده شد. بر مبنای این تعریف ادراک زیبایی شناختی^۲ عبارت است از: اینکه چگونه فرد در یک یا چند فریم عکس (یا فرم هنر دیداری دیگر)، می‌تواند بُعد یا جنبه‌ای از تجارب زیسته خود را بازنمایی یا رمزگذاری^۳ کند. به عبارت دیگر، او نشانه یا نشانه‌هایی (اعم از رنگ و ترکیب آن‌ها، اشکال یا جلوه‌های حسی دیگر) در جلوه‌های بصری می‌بیند که معنا یا تجربه زیسته موردنظر او را بازنمایی یا بازآفرینی میکند. نشانه‌هایی که دیگران دست‌کم به وضوح و آشکارا در آثار ارائه شده نمی‌بینند یا در نمی‌یابند و او مسئولیت پرده‌برداری یا رمزگشایی^۴ از آن را با شرحی که به شکل مکتوب و سپس شفاهی را برعهده دارد (پاکباز، ۱۳۹۷، پرکینز^۵، ۱۹۹۴، لووینسون^۶، ۱۳۹۴، کلمن^۷، ۲۰۱۷). این پژوهش همچنین به جایگاه حاشیه‌ای هنر و تربیت هنری در نظام‌های آموزشی توجه داشته است. همسو با نتایج پژوهش‌های داخلی مبنی بر این که تدریس هنر قلمرویی است که در آن با مسئله مواجه می‌شویم، درس هنر کم اهمیت شمرده می‌شود، تمرکز اصلی بر موضوعات دروس پایه است، نقش تربیت هنری و زیبایی‌شناسی در دوره‌های تربیت معلم پر اهمیت نیست و معلمان با حداقل تمرین و ممارست، از تعمق در برنامه درسی هنر اجتناب می‌ورزند (یوسفی، ۱۴۰۰، کارگزار و همکاران، ۱۳۹۸). و پرورش ادراک زیبایی شناسانه در معلمان آینده را یکی از راهکارهای نوآورانه برای مقابله با این

^۱. imaginative perception

^۲. Aesthetic perception

^۳. encoding

^۴. decoing

^۵. David N Perkins

^۶. Jerrold Levinson

^۷. Kathryn s. Coleman

نویسنده اول: گلبرگ غریب پور طراحی برنامه آموزشی ویژه پرورش ادراک زیبایی شناختی...

وضعیت قلمداد کرده است. از آنجاکه رفتار حرفه‌ای و شخصیت معلمان به صورت مستقیم و غیرمستقیم بر شخصیت و منش دانش‌آموزان تاثیر می‌گذارد، پرورش حس زیبایی شناسی و ظرفیت منحصر به فرد ادراک متخیلانیه در معلم می‌تواند به تغییر موقعیت حاشیه‌ای هنر در نظام آموزشی کمک موثری بنماید (مهرمحمدی، کیان، ۱۳۹۷). در طراحی برنامه آموزشی ویژه پرورش ادراک زیبایی شناختی بر مبنای رویکرد آموزش گفت و شنودی، عنصر یادگیرنده و ویژگیهای آن، ناظر به دانشجومعلمانی در نظر گرفته شد که تا کنون برنامه های اثربخشی که بتواند به ارتقای ادراک زیبایی شناختی آنها کمک کند را تجربه نکرده اند. صاحب نظران نیز نادیده گرفتن این کارگزاران کلیدی در ارتقای جایگاه هنر را متذکر شده اند. این کاستی عنصر چرایی در طراحی برنامه را آشکار ساخت. در پژوهش گونش و همکارانش (۲۰۲۰)، نیز نیاز دانشجومعلمان به قابلیت های هنری مورد تأکید قرار گرفته است. او تصریح می‌کند که وجود این گونه برنامه های آموزشی در حوزه تربیت زیبایی شناختی می‌تواند کمبود فرصتهای قبلی آنان در خصوص تجربیات هنری را جبران کند. در طراحی برنامه آموزشی، عناصر زمان و مکان فراهم ساز درک بهتر بستر و بافت یادگیرندگان (کلارک و اریکسون، ۲۰۰۴)، و پاسخگو به نیازهای آنان است. عنصر زمان به صورت منعطف منظور شد چراکه در آموزش هنر باید زمان مورد نیاز هر فعالیت به فراگیر داده شود (فورست^۱، نایلندر^۲، ۲۰۲۰). و پلت فرم ها و فضاهای ارتباط مجازی به عنوان مکان برنامه آموزشی تعیین شد. در این راستا کووید ۱۹ یکی از جدی ترین و تاثیرگذارترین عناصر در تحولات آموزشی در دهه اخیر به شمار می آید. لذا با توجه به قرار گرفتن در شرایط غیرقابل پیش بینی بیماری، بهره گیری از آموزش مجازی امری مهم و ضروری به نظر می‌رسد (رحیمی و همکاران، ۱۴۰۱). عنصر هدف کلی برنامه اشاره به این نکته دارد که در نهایت باید تغییراتی مثبت در جهت رشد تیز بینی نسبت به زیبایی شناسی پدیده ها و شکوفایی قابلیت های هنری در دانشجومعلمان ایجاد شود. و محتوای برنامه

^۱. Henrik Fürst

^۲. Erik Nylander

با استفاده از آرتاگرافی جهت شکل گیری هویت های تازه ایی در معلمان آینده تدوین شد. عنصر اهداف بلافصل در ارتباط با محتوای تدوین شده دارای ابعاد سه گانه ی: هویت هنرمندانه، هویت پژوهشگری و هویت معلمی تعیین شدند. تکالیف یادگیری آرتاگرافیکال نیز با توجه به ضرورت بهره گیری از هنر به عنوان شیوه ای کارآمد در تربیت (اپرل^۱، ۲۰۱۸) طراحی شد. تا شرایطی فراهم آید که یادگیرندگان (دانشجومعلمان) به واسطه غوطه ور شدن در یک فرآیند مداوم ساخت هنر و مرور تجربیات مبتنی بر عمل هنری و زیبایی شناسی به مثابه روشهای هنرمندان، به تأمل و تفحص پردازند (اپروین، سینر^۲، ۲۰۲۰). از آنجایی که در آموزش گفت و شنودی طراح برنامه آموزشی زمینه لنگر انداختن محتوای تازه در زندگی و تجربیات یادگیرندگان را فراهم میسازند، سبب میشوند یادگیرندگان نگاهی به درون بیاندازند. با دنیای درون خود به گفت و شنود برخیزند و بر مفروضه های نامرئی بند و بست شده ای که در باورهای نهفته در پشت ذهن آنها جای گرفته است و نهفته ترین علائق خود تأمل کنند. و نسبت به خود حسی تازه پیدا کنند. پس این برنامه آموزشی باید به گونه ای باشد که دانشجومعلمان دانش جدید را با تجربیات خود پیوند بزنند، ضمن درگیر شدن، آزادانه و مسئولانه عمل نمایند (ولا، ۲۰۰۸). و انتظار میرود که طراحی این برنامه آموزشی به پرورش ادراک زیبایی شناختی معلمان آینده کمک شایانی کند.

تشکر و قدردانی

نویسندگان این مقاله که برگرفته از پایان نامه دوره دکتری بود برخورد لازم میدانند از تمام صاحب نظران، سیاستگذاران، هنرمندان و اساتید و مسئولان دانشگاه فرهنگیان و دانشجومعلمانی که در این فرایند با ایشان همکاری داشته اند، سپاسگزاری کنند.

^۱. Thomas Eberle

^۲. Anita Sinner

منابع

- پاکباز، روئین (۱۳۹۷)، **دایره المعارف هنر**. تهران فرهنگ معاصر. دایره المعارف هنر: نقاشی، پیکره سازی، طراحی گرافیک. (جلد ۱). ناشر: فرهنگ معاصر.
- تحویلیان، حسین (۱۳۹۵)، ارزیابی نیاز دانشجوی معلمان رشته ابتدایی دانشگاه فرهنگیان (پرس های شهر اصفهان) به آموزش هنر با رویکرد تربیت هنری، **فصلنامه راهبردهای نوین تربیت معلمان**. دوره دوم، شماره ۴؛ ۵۱-۶۸.
- رحیمی، عبدالله، احمدی، هایده، رستمی، ادریس، (۱۴۰۱)، رهیافتی پدیدارشناسانه بر تجارب زیسته معلمان ابتدایی از آموزش مجازی دانش آموزان در شرایط کرونا. **تدریس پژوهی**. شماره ۳۱. ص ۱۳۴.
- زمانی دارانی، فاطمه (۱۳۹۶)، بررسی مشکلات و محدودیت های درس هنر دوره متوسطه اول از دیدگاه معلمان (یک پژوهش کیفی، مورد مطالعه شهرستان فریدن). **همایش ملی پژوهش های مدیریت و علوم انسانی در ایران**. دوره سوم.
- کارگذار، معصومه، کبک، حانیه، الداغی، آیتا، (۱۳۹۸). بررسی تطبیقی برنامه درسی هنر در دوره ابتدایی در ایران و ژاپن. **فصلنامه علمی نوآوری های آموزشی**، دوره ۱۸، شماره ۱ - شماره پیاپی ۶۹؛ ۱۱۳-۱۳۸.
- لویسنون، جروالد (۱۳۴۹)، **مسائل کلی زیبایی شناسی** (مجموعه مقالات زیبایی شناسی اکسفورد)، ترجمه مجیدی فریبرز، ناشر: فرهنگستان هنر.
- مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۰).
- مهر محمدی، محمود (۱۳۸۳). **آموزش عمومی هنر: چستی، چرایی و چگونگی**. انتشارات مدرسه.
- مهر محمدی، محمود، کیان، مرجان (۱۳۹۷). **برنامه درسی و آموزش هنر در آموزش و پرورش**، انتشارات سمت.

یوسفی، حسن، (۱۴۰۰). بررسی وضعیت موجود تربیت هنری از دیدگاه معلمان ابتدایی، فصلنامه پویا در آموزش علوم تربیتی و مشاوره دوره هفتم، شماره چهاردهم؛ ۸۷-۱۰۲.

Berman L.M, (۱۹۸۸). Problematic Curriculum Development: Normative Inquiry in Curriculum. *Journal of Curriculum and Supervision*; ۱-۹۵.

Braun, V., & Clarke, V. (۲۰۱۹). Reflecting on Reflexive Thematic Analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, ۱۱, ۵۸۹-۵۹۷.

Clarke, A., & Erickson, G. (۲۰۰۴). *The nature of teaching and learning in self-study*. In Loughran J, Hamilton M, LaBoskey M, Russell T. (۲۰۰۷). *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. ۴۱-۶۷). Dordrecht: Springer.

Coleman K. S. ۲۰۱۷. An a/r/tist in wonderland: Exploring identity, creativity and digital portfolios as a/r/tographer. *Doctorate thesis, Melbourne Graduate School of Education, Melbourne*.

Eberle T, S. (۲۰۱۸). *Collecting Images as Data*. The SAGE Handbook of Qualitative Data Collection. Chapter ۲۵.

Franks, A. ۲۰۱۶. *The Performing Arts in Learning, Curriculum and Culture*. The SAGE Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment (pp. ۳۵۹-۳۷۳). Edition: ۱. Chapter: ۲۳.

Fürst, H. Nylander, E. (۲۰۲۰). The worth of art education: Students' justifications of a contestable educational choice. *SAGE Publications*. N. ۴, p. ۴۲۲-۴۳۵.

Güneş N. Aksoy, Ş. Özsoy, V. (۲۰۲۰). The Role of the A/r/tography Method in Art Teacher Training. *Universal Journal of Educational Research* ۸(۱۰): ۴۹۰۹-۴۹۱۹.

Güler, E. (۲۰۲۱). A/r/tographic Inquiry for The Transformation of Pre-Service Art Teachers' Concept of Social Justice. *International Journal of Contemporary Educational Research*. DOI: ۱۰.۳۳۲۰۰/ijcer.۸۰۱۸۰۴.

Hennink M, Hutter I, Bailey A. (۲۰۱۰). *Qualitative .research methods*. ۱st Edition, SAGE Publication.london.

Irwin, R. L., LeBlanc, N., Ryu J., & Belliveau, G. (۲۰۱۸). *A/r/tography as living inquiry*. In P.Leavy (Ed.), *Handbook of Arts Based Research* (pp. ۳۷-۵۳). New York, NY: Guilford Press.

Irwin, R. L., Sinner, A. (۲۰۲۱). *Activating a/r/tographic propositions: Walking with art education*. *Visual Inquiry* ۱۰(۲):۲۵۷-۲۶۰ <https://www.researchgate.net/profile/Rita-Irwin>.

Knowles, M. S. (۱۹۷۰). *The modern practice of adult education*. New York: Association Press.

PERKINS.D. (۱۹۹۴). *The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art*. Getty Center for Education in the Arts, ۴۰۱ Wilshire Boulevard, Suite ۹۵۰, Santa Monica, CA ۹۰۴۰۱-۱۴۵۵.

SEYHAN G. B, S. Ocak Karabay. Ş.(۲۰۱۸). Early Childhood Pre-service Teachers' Views about Visual Arts Education and Aesthetics Eurasian. *Journal of Educational Research*. Vol. ۱۸, ۱۳۱-۱۴۸.

Saldaña J. (۲۰۱۵). *The coding manual for qualitative researchers*. ۱st Edition. SAGE Publication London.

Triggs, V., & Irwin, R. L. (۲۰۱۹). *Pedagogy: The a/r/tographic invitation*. In E. Hall & N. Meager (Eds.), *International Encyclopedia of Art and Design Education*. New York, NY:Wiley-Blackwell.

Vella, J. (۲۰۰۸). *On Teaching and Learning: Putting the Principles and Practices of Dialogue Education into Action*. San Francisco: Jossey-Bass.

Vella, J. (۲۰۲۱). *How Many Clicks*. <https://www.globallearningpartners.com/>

Vella, J. (۲۰۱۶). *The Little Blue Book of Dialogue Education: The Essentials*. Unpublished Manuscript.

اجرای برنامه درسی ریاضی دوره اول ابتدایی: چالش‌ها و راهکارها^۱Implementation of the Mathematics Curriculum of the First Cycle
of Elementary Education: Challenges and Solutions.

S. GholamAzad

سهیلا غلام آزاد^۲

Abstract: Following the latest mathematics curriculum reform of the first cycle of elementary education in Iran and the experience of about a decade of implementation of this program, the aim of the present study was comparing the intended implementation of this program with the implemented mathematics curriculum. The framework used in this study is Akker's ۱۰-element model, which considers the various components in the curriculum. Identifying the characteristics of the implemented mathematics curriculum in the first period of elementary school was done using the triangulation design. For this purpose, qualitative data were collected through observing the teaching process in classrooms, semi-structured interviews, teachers' reports, and focus groups. The findings of this study showed some differences, shortcomings and weaknesses in the implementation of the curriculum, which were discussed and presented separately for the elements of the program. Finally, ۲۵ solutions emerging from the findings of this research were proposed for future planning.

Keywords: Mathematics curriculum, the first cycle of elementary education in Iran, the challenges of implementing the mathematics curriculum, the solutions to improve the mathematics curriculum in the first cycle of elementary education.

چکیده: در پی آخرین اصلاحات برنامه و کتاب‌های درسی ریاضی دوره اول آموزش ابتدایی نظام آموزشی ایران و تجربه حدود یک دهه اجرای این برنامه، پژوهش حاضر با هدف مقایسه بین وضع مطلوب اجرای برنامه و برنامه درسی اجرا شده ریاضی در این دوره انجام شد. چارچوب مورد استفاده در این مطالعه، مدل ۱۰ عنصری آکر است. شناسایی ویژگی‌های برنامه درسی ریاضی اجرا شده در دوره اول ابتدایی، با استفاده از طرح همسو سازی انجام شد. برای این منظور، داده‌های کیفی از طریق مشاهده فرایند یاددهی-یادگیری در کلاس‌های درس، مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته با معلمان، گزارش نویسی معلمان و هم‌اندیشی با معلمان خبره در گروه‌های کانونی، گردآوری شدند. یافته‌های این مطالعه بیانگر برخی تفاوت‌ها، کاستی‌ها و نقاط ضعف در اجرای برنامه درسی بودند که به تفکیک برای عناصر برنامه مورد بحث قرار گرفته و ارائه شدند. در نهایت، ۲۵ راهکار برآمده از یافته‌های این پژوهش برای برنامه‌ریزی‌های آتی پیشنهاد شد.

واژگان کلیدی: برنامه درسی ریاضی، دوره اول ابتدایی نظام آموزشی ایران، چالش‌های اجرای برنامه درسی ریاضی، راهکارهای اصلاح برنامه درسی ریاضی دوره اول ابتدایی.

^۱ تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۱/۲۵- تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۸/۰۱^۲ استادیار سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، تهران، ایران، رایانامه soheila_azad@yahoo.com

مقدمه

مرور تاریخی برنامه‌درسی مدرسه‌ای در جهان از زمان شروع آموزش رسمی در هر کشور، نشان می‌دهد که از پایه اول تا پایان مدرسه، ریاضی جزو جدانشدنی برنامه‌ها بوده و هست (شورای ملی معلمان ریاضی^۱، ۱۹۷۰). در نتیجه طبیعی است که این سؤال در ذهن بسیاری از افراد ایجاد شود که چرا برنامه‌ریزان و سیاست‌گذاران آموزشی، همیشه این توجه خاص را به ریاضی به عنوان یکی از موضوع‌های درسی مدرسه‌ای داشته‌اند. علاوه بر این به طور سنتی، سه رکن اصلی «سواد» در جهان، «خواندن، نوشتن و حساب» در نظر گرفته می‌شده است، همان سه رکنی که در تاریخ برنامه‌درسی، به «سه آر»^۲ شناخته شده است. برای پاسخ به این سؤال، بدون مراجعه به گذشته‌های دور و تنها با اندکی تأمل بر نیم قرن اخیر، می‌توان سرعت وابستگی علوم و فنون و هنر جدید را به ریاضی مشاهده کرد. علاوه بر این، با شتاب بی‌نظیر و غافل‌گیرانه تکنولوژی، ریاضی علاوه بر شأنی‌ش به عنوان یک حوزه دیسپلینی، زبان و بستر این پدیدهٔ نوظهور هم شد (شورای ملی معلمان ریاضی، ۲۰۰۳ و ۲۰۱۵) و در حال حاضر، هنر و اقتصاد و انواع بین‌رشته‌ای‌ها، به طور روزافزون نیازمند و حتی وابسته هستند. به این دلیل، سیاست‌گذاران کلان آموزشی، ریاضی و علوم را کلید رشد و توسعه انسانی جوامع پیشرفته می‌دانند و اکثر کشورها برای اعتلای وجوه مختلف جامعه خود، توسعه ریاضی مدرسه‌ای و دانشگاهی را یک مسئله استراتژیک در نظر می‌گیرند (ظهوری‌زنگنه، ۱۳۷۹) و برای آن، سرمایه‌گذاری و برنامه‌ریزی می‌کنند. در حقیقت،

^۱National Council of Teachers of Mathematics (NCTM)

^۲Reading, Writing, Arithmetic: ۳R

R دوم صدای تلفظ writing است و R سوم، صدای تلفظ Arithmetic است وقتی که به سرعت گفته شود. حتی در اشعار کودکان به زبان انگلیسی، این سه رکن بارها مورد تأکید قرار گرفته است. شعر زیر هم در فیلم طنز «Kindergarten cop» توسط مربی و کودکان خوانده می‌شد.

Reading- writing- arithmetic, too much homework makes me sick. When it comes to final test, kindergarten is the best!

به سبب ارتباط تنگاتنگی که بین توانمندی ریاضی و پیشرفت و توسعه وجود دارد، موفقیت تحصیلی در ریاضی، به نوعی یکی از شاخص‌های توسعه در دنیا به حساب می‌آید. این در حالی است که در آموزش عمومی^۱، بسیاری از دانش‌آموزان ریاضی را درس سختی دانسته و از آن گریزانند که این طرز تلقی، بالقوه می‌تواند به برهم زدن تعادل در آموزش عمومی بیانجامد.

این در حالی است که سال‌های نخست زندگی کودک و تجربه‌های اولیه او، از اهمیت بالایی در پرورش قابلیت‌های ریاضی وی برخوردار است. کودک از همان دوران، بالقوه قادر به کسب تجربه‌های ارزشمندی در رابطه با شمارش، جفت کردن، ترتیب، مقایسه کمیت‌ها، انتخاب‌گری، تصمیم‌گیری، نقادی و حل مسئله است که همه این‌ها، فرصت بروز خلاقیت، خودنظمی، تدریجی و استقلال فکری را برایش ایجاد می‌کند (غلام‌آزاد، ۱۳۹۰). قابلیت‌هایی که با شروع آموزش رسمی و از طریق برنامه‌ها و کتاب‌های درسی و تدریس ریاضی مناسب، می‌توانند سامان یافته و توسعه یابند و در طول عمر، عمیق‌تر شده و بیشتر مورد استفاده آنان قرار گیرد (غلام‌آزاد، ۱۳۹۷). اهمیت این موضوع در این است که دغدغه نظام‌های آموزشی، ایجاد چنین قابلیت‌هایی از طریق طراحی آموزش‌های با کیفیت بالا و فراهم آوردن موقعیت‌هایی در کلاس درس ریاضی است تا دانش‌آموزان خردسال، بتوانند تجربه‌های غنی در رابطه با درک و فهم ریاضی کسب کنند^۲. در نتیجه، زمینه‌سازی برای رشد قابلیت‌های ریاضی یا به عبارت دیگر «ورزیدگی ریاضی»^۳ از طریق برنامه‌های درسی خوب طراحی شده، از جمله وظایف عمده نظام‌های رسمی آموزش عمومی مدرسه‌ای است و این رویکرد جدید، باعث شده تا در سطح

^۱ دلایل این طرز تلقی دانش‌آموزان، موضوع این پژوهش نیست.

^۲ همیشه و در هر موقعیتی، معلمان ویژه‌ای هستند که در غیاب برنامه‌های درسی منسجم و امکانات لازم، با آگاهی و بینش و علاقه خود، برای رشد چنین قابلیت‌هایی در دانش‌آموزان، تلاش می‌کنند و موفق می‌شوند.

^۳ Mathematical Proficiency

جهانی، توجه ویژه‌ای به برنامه‌درسی ریاضی دوره ابتدایی شود (کیل‌پاتریک و سوافورد و فیندل^۱، ۲۰۰۱).

طی دهه گذشته، در ایران نیز نظام آموزش عمومی با سیاست‌گذاری‌های جدید، تغییرات همه‌جانبه‌ای در برنامه‌درسی، کتاب‌های درسی، آموزش معلمان و روش‌های ارزشیابی در دوره ابتدایی ایجاد کرده است که ضرورت آن به طور مشخص، سازگار نمودن برنامه‌های درسی با دو سند بالادستی «تحول بنیادین آموزش و پرورش^۲» و «برنامه درسی ملی^۳»؛ و نه تحت‌تأثیر رویکردهای جهانی؛ اعلام شده است.^۴

بنا به این ضرورت تصریح شده، اعمال تغییرات جدید آموزش ریاضی مدرسه‌ای در ایران، با ایجاد تحول در برنامه‌درسی و کتاب‌های درسی ریاضی از پایه اول در سال ۱۳۹۰ شروع شد و سال ۱۳۹۸، با اجرای برنامه جدید پایه ۱۲ به پایان رسید. باگذشت چند سال از اعمال اصلاحات لازم در برنامه و کتاب‌های درسی ریاضی سه سال اول دوره آموزش ابتدایی و همچنین تجربه اجرای این برنامه‌ها در کلاس‌های درس، شایسته است با نگاهی یکپارچه کل برنامه این سه سال مورد ارزیابی مجدد قرار گیرد. بررسی منابع پشتیبان تغییرات برنامه‌ای در ایران و جهان، نشان می‌دهد که الزاماً، درک مشترکی از برنامه‌درسی برای بسیاری از طراحان برنامه‌درسی قصدشده و معلمان به عنوان مجریان اصلی آن برنامه‌ها، وجود ندارد. لذا در این مطالعه ضمن بررسی ویژگی‌های برنامه

^۱Kilpatrick, Swafford, & Findell

^۲ این سند در سال ۱۳۹۰ توسط شورای عالی آموزش و پرورش منتشر شد.

^۳ این سند در سال ۱۳۹۱ توسط شورای عالی آموزش و پرورش منتشر شد.

^۴ تصریح این نکته از جنبه تاریخی مهم است زیرا به سبب هم‌زمانی، ممکن است بعدها تاریخ‌نگاران آموزشی، دچار خلط مطلب شوند و نتوانند این دو اتفاق متفاوت ولی قابل تأمل را که در یک برهه زمانی رخ داده، از هم تفکیک نمایند.

درسی ریاضی در دوره اول ابتدایی نظام آموزشی ایران، به دنبال مقایسه بین وضع مطلوب اجرای این برنامه و برنامه‌درسی اجرا شده ریاضی در دوره اول ابتدایی هستیم، تا از این طریق تفاوت‌ها، کاستی‌ها و نقاط ضعفی احتمالی بین آنها شناسایی شده و برای رفع آنها راهکارهایی ارائه شود.

چارچوب مطالعه

با مرور ادبیات برنامه‌درسی، مدل تارنکبوتی^۱ برنامه‌درسی که توسط اکر^۱ (۲۰۰۷) معرفی شده است، به عنوان چارچوب اصلی مطالعه حاضر انتخاب شد. اکر در این مدل، ۱۰ عنصر شامل: مبانی منطقی، اهداف، محتوا، فعالیت‌های یادگیری، نقش معلم، منابع و مواد آموزشی، گروه‌بندی، مکان، زمان، و سنجش برای برنامه‌درسی ارائه می‌دهد. در مدل اکر، «مبنای منطقی» که به اصول کلی یا رسالت اصلی برنامه‌درسی اشاره دارد، به عنوان جهت‌گیری اصلی در نظر گرفته شده است و در یک وضعیت ایده‌آل،^۲ نه مولفه دیگر در عین سازگاری، به این مبنای منطقی متصل می‌شوند.

روش پژوهش

شناسایی ویژگی‌های برنامه درسی اجرا شده ریاضی در دوره اول ابتدایی، با استفاده از طرح همسو سازی (مثلث‌سازی)^۲، یکی از رویکردهای روش کیفی، انجام شد. هدف از این کار به دست آوردن داده‌های کیفی، اما مکمل، در مورد فرایند واقعی تدریس و یادگیری و همچنین درک معلمان و سایر مجریان از برنامه از منابع اطلاعاتی مختلف، سپس استخراج ویژگی‌های اجرای برنامه جاری به روش استنباطی بر اساس آن‌ها است. به این ترتیب داده‌های این مرحله از طریق کار میدانی گردآوری شد. این داده‌های کیفی عمدتاً از طریق

^۱Akker

^۲Triangulation Design

مشاهده جریان آموزش در کلاس‌های درس، مصاحبه نیمه ساختاریافته با معلمان، گزارش‌نویسی معلمان و هم‌اندیشی معلمان خبره گردآوری شدند. پس از استخراج ویژگی‌های برنامه‌درسی اجرا شده، انسجام و همخوانی عناصر مختلف برنامه‌درسی اجرا شده با یکدیگر و با منطق برنامه، و در طول سه پایه بطور یکپارچه از طریق مصاحبه‌های گروهی با سرگروه‌ها و معلمان خبره در قالب گروه‌های هم‌اندیش و همچنین هم‌اندیشی با متخصصان برنامه‌درسی و آموزش ریاضی به طور موازی مورد بررسی دقیق قرار گرفت.

با توجه به نتایج به دست آمده ملاک‌ها و نشانگرهای وضع مطلوب و وضع موجود اجرای برنامه درسی ریاضی دوره اول ابتدایی به روش مقایسه و استنتاج قیاسی تجزیه و تحلیل شدند تا از این طریق تصویر جامعی از تفاوت‌ها، کاستی‌ها و نقاط ضعف احتمالی برنامه موجود ترسیم شود. سپس، به منظور ارائه راهکارهایی برای رفع کاستی‌های مشاهده شده ابتدا نتایج مقایسه‌های انجام شده مورد بررسی دقیق قرار گرفته، سپس به روش تحلیل و استنتاج منطقی نتایج به دست آمده، دلالت‌های کاستی‌های مشاهده شده در سطح برنامه‌درسی اجرا شده در برنامه‌درسی قصد شده شناسایی و راهکارهای لازم جهت رفع کاستی‌ها و ارتقای برنامه‌درسی ریاضی ارائه می‌شود.

جامعه مورد بررسی، روش نمونه‌گیری و حجم نمونه: جامعه مورد بررسی

در این مطالعه شامل دو دسته منابع مکتوب و منابع انسانی است. برای تبیین وضع موجود، کلیه منابع مکتوب مرتبط شامل برنامه درسی ریاضی، کتاب‌های درسی ریاضی سه پایه، کتاب‌های راهنمای معلم و سایر تولیداتی که توسط دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی جهت پشتیبانی برنامه‌درسی ریاضی تهیه شده است مورد مطالعه و بررسی قرار گرفت. در بخش میدانی، عمده داده‌ها از طریق مصاحبه با معلمان دوره ابتدایی، متخصصان برنامه‌درسی، متخصصان آموزش ریاضی، متخصصان روانشناسی آموزش

ریاضی، متخصصان آموزش ابتدایی، و سرگروه‌های آموزشی دوره ابتدایی گردآوری شد. نمونه‌گیری از متخصصان مربوطه به صورت هدفمند انجام شد. جهت انتخاب نمونه معلمان، استان‌های ایران به سه دسته: استان‌های برخوردار، نیمه برخوردار و محروم تقسیم شدند. سپس از هر دسته یک استان به طور تصادفی انتخاب شد. در استان‌های منتخب که عبارت بودند از استان‌های اردبیل، کرمان و بوشهر، مرکز استان و یک شهر دیگر استان به طور تصادفی انتخاب شدند و در هر شهر یک منطقه در نمونه مورد مطالعه قرار گرفت. علاوه بر آن‌ها دو منطقه آموزش و پرورش شهر تهران نیز با توجه به تنوع جمعیتی موجود در آن، به طور تصادفی انتخاب شده و در نمونه قرار گرفت. به این ترتیب ۸ منطقه آموزش و پرورش در نمونه مورد مطالعه این ارزشیابی قرار داشت. در هر یک از مناطق منتخب یک دبستان دخترانه و یک دبستان پسرانه انتخاب شدند. در هر یک از این مدارس معلمان کلاس‌های سه پایه اول، دوم و سوم (در صورت وجود بیش از یک کلاس در هر پایه یکی از آن‌ها به طور تصادفی انتخاب شد) در نمونه مورد مطالعه قرار گرفتند. در انتخاب مدارس تلاش شد مدارس حاشیه و روستایی نیز در نمونه وجود داشته باشند.

به این ترتیب ۷ شهر از سراسر کشور، ۱۶ دبستان (۸ دبستان دخترانه و ۸ دبستان پسرانه)، ۴۸ معلم (۱۶ معلم در هر پایه)، در نمونه پیش‌بینی شدند. این معلمان در مصاحبه‌هایی که برای تبیین وضع موجود برنامه درسی ریاضی دوره اول ابتدایی طراحی شد، شرکت داشتند. همچنین جهت اجرای جلسات گفت‌وگو، با نظر سرگروه آموزش ابتدایی استان از ۸ تا ۱۰ نفر از سرگروه‌های مناطق مختلف یا معلمان با تجربه و موفق در امر تدریس ریاضی سه سال اول دوره ابتدایی به صورت هدفمند دعوت به عمل آمد. معلمان گزارشگر این مطالعه، ۲۷ نفر (حداقل ۲ نفر در هر پایه از هر یک از استان‌های نمونه و شهر تهران) بودند. این معلمان با نظر کارشناسان پژوهش مناطق نمونه که داوطلب انجام این کار بودند، انتخاب شدند. بعد از موافقت اولیه معلمان منتخب جهت

همکاری با این مطالعه، در جلسه‌ای توجیهی از ویژگی‌های این کار و وظیفه‌ای که در تهیه گزارش‌های روزانه داشتند، مطلع شدند.

ابزارهای گردآوری داده‌ها: در تحلیل محتوای کیفی، پژوهشگر خودش، ابزاری برای جمع‌آوری داده‌ها است، زیرا آن چه که گزارش می‌شود و نحوه گزارش آن از طریق تفکر و معنایی که به داده‌های جمع‌آوری شده اختصاص داده می‌شود، پالایش می‌شود (ابوالمعالی، ۱۳۹۰، ص. ۱۹۰). در این مطالعه پژوهشگر داده‌های کیفی را از طریق یادداشت برداری از اسناد و منابع، مصاحبه‌ها و جلسات گروه‌های هم‌اندیش گردآوری کرده است. در یادداشت برداری از اسناد، کلمات کلیدی، فرایندها یا مفاهیم مهم و اساسی در ارتباط با برنامه‌درسی ریاضی دوره ابتدایی ثبت شدند. همچنین ایده‌های محقق نیز در این یادداشت‌ها به رشته تحریر در آمد. به طور خلاصه، در این پژوهش برای جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهایی متناسب با هر یک از منابع داده‌ها به شرح زیر استفاده شد.

• **مصاحبه‌های فردی:** برای کسب اطلاعات عمیق‌تر از کم و کیف برنامه‌درسی ریاضی به ویژه در سطح اجرا شده و کشف مسائل و مشکلات موجود در کتاب‌های درسی، کتاب‌های راهنمای معلم، روش‌های تدریس، ارزشیابی و سایر مسائل اجرایی با تعدادی از معلمان، مصاحبه شد. پرسش‌های مصاحبه بر اساس برنامه‌درسی قصد شده و با استفاده از نظرات معلمان و متخصصان برنامه‌ریزی درسی تدوین شد. جهت تحلیل، این مصاحبه‌ها ضبط صوتی شده و پیاده سازی شدند.

• **جلسات گفت‌وگو و هم‌اندیشی:** برای کسب اطلاعات دقیق‌تر از مشکلات اجرایی برنامه‌درسی ریاضی در دوره اول ابتدایی و دریافت دیدگاه معلمان خبره و گروه‌های آموزشی ریاضی دوره ابتدایی، جلسات گفت‌وگو برای اعضای گروه‌های آموزشی و معلمان خبره استان‌ها در مراکز استان‌های نمونه

برگزار شد. سرگروه‌های ابتدایی استان‌های مربوطه، مسئولیت هماهنگی جلسات و دعوت از سرگروه‌های ریاضی مناطق مختلف استان را عهده‌دار شدند. محقق نیز به عنوان متخصص آموزش ریاضی در این جلسات شرکت داشت. محور گفت‌وگو در این جلسات عبارت بود از: موضوعات و محتوای کتاب‌های درسی، روش‌های تدریس، روش‌های ارزشیابی، آموزش معلمان (از جمله دوره‌های قبل و ضمن خدمت)، و کتاب راهنمای معلم. جهت تحلیل محتوای گفت‌وگوهای انجام شده، این جلسات ضبط صوتی شده و پیاده سازی شدند.

• **فرم ثبت مشاهدات:** فهرست درجه‌بندی مشاهده برنامه درسی اجرا شده ریاضی دوره اول ابتدایی در کلاس به منظور مشاهده روش‌های تدریس، ارزشیابی و برخی مشکلات موجود در اجرای برنامه درسی قصد شده ریاضی و همچنین مشاهده امکانات و تجهیزات موجود برای تدریس ریاضی تهیه شد. در انتهای فرم نیز فضایی برای مشاهدات خاص هر کلاس درس پیش‌بینی شد. این فرم بر اساس برنامه درسی قصد شده تهیه شده و برای بررسی روایی موارد مطرح شده در آن در اختیار کارشناسان ریاضی دوره ابتدایی، دوتن از متخصصان و همچنین سرگروه‌های آموزشی دوره ابتدایی استان‌های نمونه قرار گرفت.

• **فرم گزارش معلم:** از معلمان گزارشگر خواسته شد جریان اجرای برنامه درسی ریاضی مربوطه را از طریق پاسخگویی به سؤالات پیش‌بینی شده در مورد هر واحد درسی روایت کنند. سؤالات پیش‌بینی شده برای این گزارش در قالب دفترچه‌ای تنظیم شده و در اختیار معلمان قرار گرفت. از معلمان گزارشگر خواسته شده بود علاوه بر پاسخگویی به سؤالات، از طریق حاشیه نویسی کتاب درسی نکات قابل تامل در ارتباط با اجرای برنامه در کلاس درس (توصیف برنامه درسی اجرا شده) و محتوای کتاب درسی، کتاب راهنمای معلم و چالش‌های پیش‌روی خود را در آموزش مفاهیم در طول سال تحصیلی گزارش

کنند. انتظار این بود که از این طریق تصویری واقعی از اجرای برنامه در کلاس‌های درس به دست آید.

یافته‌ها

در این مطالعه، محتوای تصریح شده در کتاب‌های درسی ریاضی، به عنوان برنامه‌درسی قصد شده ریاضی جهت اجرا در دوره اول ابتدایی نظام آموزشی ایران در نظر گرفته شده و با آنچه در میدان عمل به اجرا در می‌آید، مقایسه شده است. ملاک‌های برنامه در حال اجرا، نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده‌های میدانی است که از طریق مصاحبه، مشاهده، جلسات هم‌اندیشی و گزارش معلمان جمع‌آوری شدند. این نتایج، بیان‌گر تفاوت‌ها، کاستی‌ها و نقاط ضعف شناسایی شده برنامه درسی اجرا شده است که به تفکیک برای عناصر مرتبط با اجرای برنامه مورد بحث قرار گرفته و ارائه می‌شود.

محتوا: بر اساس یافته‌های این مطالعه، کاستی‌های مشاهده شده در محتوای برنامه در حال اجرا شناسایی و در پنج دسته به شرح زیر مقوله‌بندی شدند.

سازماندهی محتوای برنامه در کتاب درسی: سازماندهی محتوای کتاب‌های درسی ریاضی سه پایه اول ابتدایی به گونه‌ایست که به ظاهر، با هدف فعال-سازی یادگیرنده بوده است. این کتاب‌ها، فاقد متن آموزشی (درس‌نامه) هستند و ارائه محتوا، در قالب فعالیت‌هایی تنظیم شده و انتظار می‌رود دانش‌آموز حین انجامشان، مفاهیم ریاضی را درک کند. شواهد گردآمده از اجرا، بیانگر آن است که این برخورد افراطی، دانش‌آموز، معلم و والدین را با چالش‌های زیادی روبه‌رو کرده است. بر اساس یافته‌های به دست آمده، کاستی‌های متأثر از این طرز سازماندهی محتوا، به شرح زیر هستند.

- بر خلاف انتظار طراحان محتوای کتاب‌های درسی ریاضی دوره اول ابتدایی، اغلب فعالیت‌ها به گونه‌ای نیستند که عموم دانش‌آموزان بتوانند به تنهایی درگیر انجام آنها شوند و در حین انجام فعالیت‌ها، مفاهیم جدید را درک کنند.

- برخلاف منطقی وجودی بخش‌های فعالیت، کاردرکلاس، و تمرین، تفاوت ماهوی در طراحی آن‌ها مشاهده نمی‌شود.

- مطالبی که در قالب کادرهای رنگی پایین اکثر صفحه‌های کتاب‌های ریاضی پایه‌های دوم و سوم آمده است، به دلیل بی ارتباطی به مطالب مطرح در آن صفحه، انسجام محتوای واحد یادگیری مربوطه را از بین برده است. ضمن آن که این قسمت‌های حاشیه‌ای، عموماً جزو محتوای اصلی کتاب به حساب آورده نمی‌شوند و در نتیجه، بخشی از محتوای پیش‌بینی شده در برنامه (که بیشتر شامل موضوع هندسه و اندازه‌گیری در پایه سوم است) یا نادیده گرفته شده یا جدی گرفته نمی‌شوند.

- آموزش راهبردهای حل مسئله در قالب واحدهای یادگیری مجزا با رویکرد اصلی برنامه که رویکرد حل مسئله است، همخوانی ندارد. در وضعیت فعلی، راهبردهای حل مسئله برای دانش‌آموزان مانند دستورالعمل‌هایی مبهم و سخت هستند و تنها تعداد معدودی از دانش‌آموزان، توانایی درکشان را دارند.

- عدم وجود «درس‌نامه» و «مثال‌های حل شده» در کتاب‌های درسی ریاضی، چالشی جدی در راه دسترسی به محتوای برنامه درسی ریاضی برای معلمان، اولیا و دانش‌آموزان ایجاد کرده است. در واقع، جای خالی «درس‌نامه» و «مثال حل شده» در کتاب‌های ریاضی، از نقطه ضعف‌های اصلی آن‌ها محسوب می‌شود و «کتاب درسی» را شبیه به «کتاب کار» کرده است.

همخوانی محتوا با رشد فکری و مهارت‌های فیزیکی دانش‌آموزان:

یافته‌های این مطالعه نشان داد که در بسیاری از موارد، محتوای موضوعی و

محتوای فرایندی ریاضی پیش‌بینی شده برای سه پایه اول ابتدایی، با رشد فکری و قابلیت‌ها فیزیکی دانش‌آموزان سازگاری کامل ندارد. این ناهماهنگی به خصوص برای آن دسته از دانش‌آموزان پایه اول که دوره پیش‌دبستان را نگذرانده‌اند، یا دانش‌آموزان پایه‌های دوم و سوم که در مناطق محروم یا دو زبانه یا هر دو زندگی می‌کنند، بیشتر مشکل‌ساز است و درک مسئله‌ها را تبدیل به چالشی جدی برای دانش‌آموزان کرده است.

– ارائه مفاهیم با استفاده از روش‌ها و نمایش‌های چندگانه قبل از شکل‌گیری مفهوم در پایه‌های اولیه، ذهن دانش‌آموزان را دچار آشفتگی نموده است. تنوع مفاهیم جدید نیز در پایه سوم، و در نتیجه معرفی گذرای آن‌ها، معلمان را در ارائه مفاهیم، و دانش‌آموزان را در درک آن مفاهیم، با چالش رو به رو کرده است.

– یکی از نقاط ضعف محتوای برنامه، عدم همخوانی درجه تجرید برخی مفاهیم آن با رشد ذهنی یادگیرندگان است. به عنوان مثال، می‌توان به آموزش ساعت در پایه دوم و درک تمایز احتمال نظری و احتمال تجربی در این پایه، اشاره کرد.

– تقریباً همه شرکت‌کنندگان در مطالعه، جذابیت کارهای عملی را برای دانش‌آموزان، مورد تأیید قرار دادند. در حالی که عدم همخوانی بعضی از این موارد، مثل ساخت و استفاده از شابلون کاغذی، با مهارت‌های فیزیکی دانش‌آموزان به خصوص در پایه‌های اول و دوم، چالش‌برانگیز است.

شکل ظاهری و چیش محتوا در کتاب‌های ریاضی دوره اول ابتدایی:

انتظار می‌رود که کتاب درسی به عنوان رسانه اصلی ارائه محتوا، از کیفیت مناسبی برخوردار باشد. ولی داده‌های گردآمده از میدان اجرای برنامه، بیانگر آن

است که کاستی‌های ظاهری و فیزیکی کتاب‌های درسی، در نحوه دسترسی دانش‌آموزان به محتوای کتاب‌ها تأثیر منفی داشته است. دسته‌بندی کلی کاستی‌های مشاهده شده به لحاظ شکل ظاهری و چینش محتوا، به شرح زیر انجام شد.

– به دلیل صحافی بی کیفیت کتاب‌های درسی، دانش‌آموزان مجبور می‌شوند کتاب را منگنه یا سیمی کنند و این کار، باعث می‌شود دانش‌آموزان به بخشی از تصاویر و مطالبی که در حاشیه صفحات کتاب قرار دارد، دسترسی نداشته باشند.

– شکل‌ها و تصاویر در کتاب‌های ریاضی دوره اول ابتدایی، از اهمیت بسیار زیادی برخوردارند. در نتیجه، کیفیت تصاویر و همخوانی آن‌ها با رشد فکری و علائق دانش‌آموزان، از اهمیت زیادی برخوردار است. یافته‌های این مطالعه نشان داد که یکی از کاستی‌های محتوای کتاب‌های درسی ریاضی، کیفیت تصاویر و شکل‌های آن‌هاست.

– با توجه به این که دانش‌آموز، ملزم است که همه کارهای ریاضی شامل انجام فعالیت‌ها، کاردکلاس و تمرین‌ها را در کتاب انجام دهد، ضروری است که صفحه‌آرایی کتاب به گونه‌ای باشد که دانش‌آموز بتواند به راحتی در کتاب، یادداشت‌برداری کند و بنویسد. ولی در اغلب موارد، فضای پیش‌بینی شده برای نوشتن، کافی نیست. ضمن آن که جنس کاغذ کتاب‌ها، دوام لازم را برای نوشتن و پاک کردن مکرر، ندارد.

– چگالی محتوا در بسیاری از صفحات کتاب‌های ریاضی، زیاد است. همچنین، محتوای مطرح شده در بسیاری از صفحه‌های کتاب‌های درسی، انسجام نداشته و چندین هدف مختلف را مورد نظر داشته است. چگونگی چینش محتوا در بسیاری از صفحه‌های کتاب‌های درسی ریاضی سه پایه اول، نیازمند بازنگری است.

– در ارتباط با واژه‌های به کار رفته در متن کتاب‌های درسی، دو نقطه ضعف عمده مشاهده شد؛ برخی از واژه‌ها با رشد فکری دانش‌آموزان همخوانی ندارد و متن تهیه شده با زمان ارائه بعضی مفاهیم در سایر درس‌ها مثل فارسی و علوم، سازگار نیست. در واقع، توانایی محدود دانش‌آموزان در خواندن و درک مطالب، موجب شده که سطح دشواری بعضی مطالب زیاد ارزیابی شود.

استفاده غیرواقعی از موقعیت‌های واقعی: در برنامه قصد شده، تأکید زیادی بر به‌کارگیری ریاضی در زندگی روزانه و محیط پیرامونی دانش‌آموز شده است. در کتاب درسی ریاضی نیز تلاش شده است تا کاربرد ریاضی را در موقعیت‌های زندگی واقعی به تصویر بکشد. ولی اکثر این موارد، حالت تصنعی دارند و به صورت استفاده غیرواقعی از موقعیت واقعی، مطرح شده‌اند. مثلاً وقتی از دانش‌آموز سؤال می‌شود که «با ۱۰۰۰ ریال چه چیزهایی می‌توان خرید؟»، دانش‌آموز با چالشی جدی برای پاسخگویی رو به رو می‌شود.

حجم محتوا: یکی از مواردی که به عنوان نقطه‌ضعفی جدی برای اجرای محتوای برنامه درسی ریاضی دوره اول ابتدایی به شمار می‌رود، حجم زیاد محتوای برنامه در مقایسه با زمان پیش‌بینی شده برای تدریس آن در طول سال تحصیلی است. یافته‌های میدانی نشان می‌دهند که ضرورت پوشش دادن مطالب متنوع کتاب‌های درسی، موجب شده است که تأمل کافی روی هسته اصلی برنامه، تقریباً ناممکن شود. در مورد استان‌های جنوبی نیز مانند بوشهر، که به دلیل وضعیت آب‌وهوایی، به طور معمول، طول سال تحصیلی تقریباً یک ماه کوتاه‌تر است، حجم محتوای کتاب ریاضی پایه اول برای آموزش در این استان‌ها، زیاد است.

روش تدریس: بر اساس یافته‌های میدانی به دست آمده از اجرای برنامه درسی ریاضی، روش‌های تدریس به کار رفته توسط معلمان، همسویی مورد انتظار را با برنامه قصد شده ندارد. به عبارت دیگر، امکان به کارگیری روش‌های توصیه شده در شرایط واقعی کلاس‌های درس، وجود ندارد. مهم‌ترین کاستی‌های شناسایی شده، در چند دسته زیر معرفی می‌شوند.

– در روش تدریس کتاب‌های درسی ریاضی، استفاده از ابزارهایی مانند چینه و شابلون توصیه شده است. حال آن که تأمین این گونه ابزار کمکی از نظر اقتصادی، در توان همه خانواده‌ها نیست. این واقعیت، توجه برنامه را به عدالت آموزشی، زیر سؤال می‌برد.

– طبق برنامه قصد شده، انتظار می‌رود که معلمان تدریس خود را با قرار دادن دانش‌آموزان در موقعیتی مسئله‌گونه آغاز کنند. در صورتی که یافته‌ها نشان دادند که اکثریت قاطع معلمان، چنین رویکردی به تدریس ندارند.

– نقطه شروع آموزش در پایه اول، برای همه دانش‌آموزان یکسان نیست. در نتیجه روش‌های پیش‌بینی شده در برنامه، برای عده‌ای از دانش‌آموزان مناطق محروم که در دوره‌های پیش‌دبستان شرکت نکرده‌اند و یا دانش‌آموزان مناطق زبانه که تسلط کافی به برقراری ارتباط از طریق زبان فارسی را ندارند، نتیجه‌بخش نبوده است.

– نقاط ضعف محتوای کتاب‌های درسی ریاضی، بسیاری از معلمان را به سمت استفاده از کتاب‌های کمک درسی موجود در بازار سوق داده است. با توجه به عدم نظارت برنامه‌ریزان آموزش و پرورش بر تولید این منابع، در بسیاری از موارد، روش‌های مطرح شده در این کتاب‌ها بر روش‌های مطرح شده در کتاب‌ها غلبه یافته و روند تدریس را تحت تأثیر قرار داده است.

– عدم تأکید بر رویکرد تلفیقی در تدریس ریاضی، یا به عبارت دیگر، عدم تلفیق ریاضی با سایر موضوع‌های درسی و مسایل روزانه زندگی دانش‌آموزان

در تدریس ریاضی، یکی از کاستی‌های روش‌های جاری تدریس در دوره اول ابتدایی محسوب می‌شود.

صلاحیت‌های معلمی: یافته‌های این مطالعه نشان داد که بسیاری از کاستی‌های مرتبط با عملکرد معلمان، ناشی از عدم حمایت و پشتیبانی کارآمد از آنان جهت به‌روزرسانی صلاحیت‌هایشان با رویکردهای جدید برنامه است که منجر به بروز مشکلات در فرایند تدریس و یادگیری شده است. نقاط ضعف اصلی دوره‌های قبل و ضمن خدمت از دیدگاه معلمان، که بر اجرای برنامه تأثیر منفی گذاشته است، به شرح زیر هستند:

– تمرکز دوره‌های ضمن خدمت معلمان بر محتوای ریاضی کتاب‌های درسی

– حمایت و هدایت روشی معلمان توسط نیروهای فعال در فضای مجازی
– عدم آشنایی بسیاری از معلمان با اهداف و رویکردهای جدید برنامه
– آشنایی اندک یا عدم آشنایی معلمان با محتوای برنامه درسی سایر پایه‌های دوره ابتدایی

– ضعف تعامل و همفکری سازنده بین معلمان پایه‌های متوالی دوره ابتدایی
این در حالی است که در برنامه جاری دوره اول ابتدایی، همکاری اولیا با معلمان در آموزش اثربخش، ضروری است. در نتیجه یکی از کاستی‌های جدی برنامه، انتظار مشارکت والدین در امر آموزش و نادیده گرفتن شرایط دانش‌آموزانی است که به دلایل مختلف از جمله بی‌سوادی یا کم‌سوادی، نوع اشتغال و مشکلات اقتصادی، از حمایت والدین برخوردار نیستند و این مسئله، به عدالت آموزشی خدشه وارد می‌کند و نابرابری‌ها را افزایش می‌دهد.

روش های ارزشیابی: با در نظر گرفتن ارزشیابی به عنوان جزئی جدانشدنی از فرایند تدریس و یادگیری، هماهنگی شیوه های ارزشیابی با رویکردهای آموزشی برنامه درسی و شیوه های تدریس، از اهمیت زیادی برخوردار است. از سال ۱۳۸۸، به کارگیری شیوه ارزشیابی توصیفی و کیفی در دوره ابتدایی، به تصویب شورای عالی رسیده و به اجرا در آمده است. به استناد داده های جمع آوری شده در این مطالعه، اکثر قریب به اتفاق معلمان دوره اول ابتدایی نیز در دوره های آموزشی ارزشیابی کیفی- توصیفی شرکت کرده اند. ولی یافته های این مطالعه نشان داد که با گذشت بیش از یک دهه از اجرایی شدن این رویکرد، هنوز هم کاستی های زیادی در اجرای آن وجود دارد.

- در ارزشیابی کیفی، معلم موظف به ارائه بازخوردهای توصیفی به صورت مستمر است. ولی انجام این وظیفه، برای تعداد زیاد دانش آموزان در کلاس و محدودیت زمانی درس ریاضی، همخوانی ندارد. در نتیجه، اغلب دانش آموزان چنین بازخوردهایی دریافت نمی کنند.

- در ارزشیابی توصیفی، پوشه کار به عنوان ابزار گردآوری اطلاعات برای رصد پیشرفت یادگیری و عملکرد دانش آموزان در طول سال تحصیلی، اهمیت زیادی دارد و این مطالعه هم نشان داد که اکثریت قاطع دانش آموزان، دارای پوشه کار هستند. ولی در عمل، معلمان برای تصمیم گیری در مورد پیشرفت کار دانش آموزان در ارزشیابی پایانی، به ندرت از آن ها استفاده می کنند. در واقع برخورد معلمان با تهیه و استفاده از پوشه کار، بیشتر انجام یک دستورالعمل بخش نامه ای و سلیقه ای است. بنا به اظهار معلمان، یکی از دلایل اصلی این نوع برخورد، وقت گیر بودن مدیریت پوشه های کار برای آنان است.

- در باور عمومی معلمان، هنوز هم ارزشیابی تنها به عنوان ابزاری جهت کنترل یادگیری دانش آموز کاربرد دارد، و معلمان به درک معناداری از ارزشیابی به عنوان ابزاری برای یادگیری نرسیده اند. افزون بر این، سطح انتظار نظام

اجرایی و نوع برخورد آن با معلمان نسبت به قبل، تغییری نکرده است و اختیار تصمیم‌گیری هم به آن‌ها داده نشده است. در نتیجه این برخورد، قابل پیش‌بینی بوده است.

– بعد از گذشت بیش از یک دهه از اجرایی شدن ارزشیابی توصیفی، هنوز معلمان و به ویژه اولیای دانش‌آموزان، نسبت به آن نگرش منفی دارند. این امر، نشان دهنده ضعف در اشاعه فرهنگی این رویکرد ارزشیابی و ناسازگاری رویکرد نظام آموزشی نسبت به ارزیابی معلمان است.

– تکلیف‌های عملکردی جهت ارزیابی پیشرفت یادگیری دانش‌آموزان، مورد تأکید معلمان نیست.

– در اکثر کلاس‌های درس، سؤال‌های باز – پاسخ در اولویت قرار ندارد.

– نتایج ارزیابی‌ها به عنوان منبع اطلاعاتی غنی برای شناسایی تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان و برنامه‌ریزی به قصد رفع مشکلات آن‌ها در ابعاد مهارتی، دانشی و نگرشی، مورد استفاده قرار نمی‌گیرد.

زمان: یکی از عناصر تعیین‌کننده در اجرای موفق برنامه است. عدم همخوانی حجم محتوا و انتظارات برنامه، با زمان اختصاص داده شده به اجرای آن، یکی از نقاط ضعف جدی هر برنامه درسی محسوب می‌شود. در واقع، زمان از جمله عناصری است که دست‌کم گرفتن آن، اجرای برنامه را با چالش جدی مواجه کرده و حتی منجر به شکست برنامه می‌شود. همچنان که در مطالعه حاضر، کمبود زمان به عنوان یکی از نقاط ضعف برنامه‌درسی ریاضی دوره اول ابتدایی در اجرا، به وضوح نمایان شد. یافته‌های این مطالعه حاکی از آن است که حجم محتوای برنامه درسی ریاضی در سه پایه اول دوره ابتدایی، با زمان پیش‌بینی شده برای اجرای آن همخوانی ندارد. این معضل نه تنها اجرای برنامه ریاضی را با چالش رو به رو کرده، بلکه موجب صدمه به اجرای سایر درس‌ها

نیز شده است. زیرا بسیاری از معلمان برای جبران کمبود زمان برای درس ریاضی که در اذهان عمومی از جایگاه خاصی هم برخوردار است، از زمان درس های دیگر از جمله هنر، ورزش، هدیه های آسمانی، علوم و حتی فارسی استفاده می کنند.

مکان: در اجرای موفق برنامه درسی قصد شده، همخوانی امکانات فیزیکی کلاس های درس و مدرسه با اهداف و رویکرد برنامه، اهمیت زیادی دارند. به عنوان نمونه در برنامه درسی ریاضی سه پایه اول ابتدایی، توصیه بر یادگیری مشارکتی و کارگروهی شده است. ولی یافته های این مطالعه نشان داد که تراکم جمعیت دانش آموزان و امکانات فیزیکی در اکثر کلاس های درس، به ویژه وضعیت قرارگرفتن میز و نیمکت ها، برای فعالیت های گروهی و کارهای عملی، محدودیت ایجاد می کنند.

راهکارهای پیشنهادی برای رفع کاستی ها و نقاط ضعف

بر اساس نتایج ارزیابی از برنامه درسی ریاضی اجرا شده در دوره اول ابتدایی، راهکارهایی جهت رفع کاستی ها و نقاط ضعف شناسایی شده، به تفکیک عناصر برنامه پیشنهاد شد. راهکارهای پیشنهادی در جلسه هم اندیشی متخصصان شرکت کننده در این مطالعه مورد بحث و بررسی قرار گرفته و به شرح زیر ارائه شد.

اهداف: عمده ترین نقطه ضعف در اهداف تدوین شده برای آموزش ریاضی در دوره اول ابتدایی، عدم تأکید بر دانش موضوعی و مهارت های موضوعی پایه مانند شمارش و انجام محاسبه با چهار عمل اصلی، در ریاضی است. این در حالی است که اجماع عمومی جامعه ریاضی و آموزش ریاضی بر این است که

جان‌مایه اصلی هر یک از شایستگی‌های مورد انتظار در اهداف تدوین شده، دانش ریاضی و توجه به چگونگی تکوین اندیشه ریاضی است. در نتیجه پیشنهاد می‌شود در **رأس اهداف آموزش ریاضی، «ایجاد دانش محتوایی ریاضی» قرار گیرد** تا راهنمایی برای سازمان‌دهی اصولی سایر عناصر برنامه‌درسی ریاضی در دوره اول ابتدایی باشد.

محتوا: با بررسی کاستی‌های محتوا در سطح قصد شده برنامه‌درسی ریاضی و کتاب‌های درسی مربوطه و همچنین کاستی‌های محتوا در سطح اجرا، شش راهکار در قالب شش مقوله، برای رفع نقاط ضعف محتوای برنامه‌درسی ریاضی دوره اول ابتدایی، تدوین شده است. همچنین، همراه هر یک از این راهکارها، توصیه‌هایی برای رفع برخی کاستی‌های تبیین شده در این مطالعه، عرضه می‌شوند.

راهکار ۱: بازنگری محتوای موضوعی با تأکید بر هسته اصلی برنامه‌درسی

ریاضی

- پرهیز از معرفی بازنمایی‌های متعدد هنگام معرفی اعداد، قبل از شکل‌گیری مفهوم عدد در پایه اول
- پرهیز از به‌کارگیری بازنمایی‌های مختلف در انجام محاسبات جمع و تفریق قبل از درک مفهوم این اعمال
- پرهیز از آموزش جمع و تفریق اعداد چند رقمی به دو روش از چپ و از راست به‌طور هم‌زمان در یک پایه
- تصریح بر آموزش اعداد زوج و فرد در برنامه
- اختصاص واحدهای یادگیری مشخص به آموزش مفاهیم هندسه

- پرهیز از ارائه زودهنگام مفاهیم هندسه در کتاب‌های درسی ریاضی و ایجاد همخوانی بین محتوای آموزشی هندسه و سطح رشد فکری دانش‌آموزان
- گنجاندن مبحث تخمین اندازه‌ها و اندازه‌های تقریبی در برنامه
- پرهیز از ارائه مفاهیم احتمال و شانس در دوره اول ابتدایی
- تلفیق فناوری با مفاهیم و فرایندهای ریاضی

راهکار ۲: بازنگری محتوای فرایندی برنامه با تأکید بر یادگیری فعال

دانش‌آموزان

- زمینه‌سازی برای رشد ارتباطات کلامی و ایجاد آمادگی برای ورود به گفتمان ریاضی
- زمینه‌سازی برای رشد توانایی استدلال و برخورد نقادانه در موقعیت‌های مسئله‌گونه
- زمینه‌سازی برای رشد خلاقیت در مواجهه با مسائل باز- پاسخ
- پرهیز از آموزش راهبردهای حل مسئله در قالب فعلی کتاب‌های درسی ریاضی پایه‌های دوم و سوم، و جایگزین کردن آن با طراحی فعالیت‌های آموزشی مبتنی بر آموزش و یادگیری از طریق حل مسئله.

راهکار ۳: سازماندهی محتوای برنامه با توجه به الزامات روان‌شناسی

آموزش ریاضی و روان‌شناسی رشد کودک

- ایجاد همخوانی و تعادل بین سطح تجرید محتوای آموزشی با رشد فکری و شناختی دانش‌آموزان هر پایه
- ایجاد همخوانی بین متن کتاب‌های درسی ریاضی با مهارت‌های خواندن و درک مطلب و نوشتن فارسی در دانش‌آموزان
- ایجاد همخوانی و تعادل بین انتظارات عملی محتوای برنامه و قابلیت‌های فیزیکی دانش‌آموزان در هر پایه تحصیلی

راهکار ۴: بازنگری کلی ساختار ارائه محتوا در قالب کتاب درسی

- اضافه کردن درسنامه و مثالهای حل شده در کتابهای درسی ریاضی
- سازماندهی جدید محتوا در کتابهای درسی با ارائه تعداد محدودی فعالیت خوب طراحی شده برای درک مفاهیم پایه
- طرح مفاهیم ریاضی در موقعیتهای زندگی واقعی و ایجاد فرصت مواجه شدن با تجربههای ملموس برای دانشآموزان
- ایجاد ارتباط معنادار بین محتوای آموزشی ریاضی با سایر درسهای پایه مربوط با نگاهی تلفیقی به برنامه
- انسجام محتوای ارائه شده در هر صفحه کتاب درسی
- ارائه تمرینهای کافی جهت تثبیت یادگیری در کتاب درسی و یا تولید یک کتاب کار در کنار کتاب درسی، منطبق با اهداف آموزشی کتاب
- ایجاد همخوانی بین حجم محتوای آموزشی برنامه و زمان پیشبینی شده برای آموزش آن در مدرسه به گونه‌ای واقع‌بینانه با در نظر گرفتن سطح متوسط دانشآموزان در سراسر ایران
- پرهیز از ارائه بازنماییهای مختلف یک مفهوم ریاضی به طور هم‌زمان در شروع آموزش آن مفهوم در کتاب درسی

راهکار ۵: به کارگماری تیم فنی متخصص در زمینه‌های هنری کودکان،

هنگام تنظیم و ارائه محتوا

- توجه به چگالی محتوای ارائه شده در هر صفحه از کتاب درسی
- ارتقای کیفیت فیزیکی کتابهای درسی به لحاظ نوع کاغذ و شکل صحافی آنها
- طراحی جذاب محتوای کتابهای درسی ریاضی به خصوص در انتخاب تصویرهای واقعی و ترسیم شکل‌ها با توجه به شرایط سنی دانشآموزان

راهکار ۶: اجرای آزمایشی محتوای بازنگری شده

پرهیز از اعمال تغییرات شتاب زده در محتوای برنامه درسی، نقش مهمی در اصلاح برنامه درسی دارد. در واقع، انجام هرگونه تغییری در محتوای برنامه درسی ریاضی در سطح ملی، مستلزم اجرای آزمایشی آن بر روی یک نمونه معرف، از جامعه دانش آموزی سراسر کشور است.

روش های یاددهی - یادگیری: در بحث های مطرح شده، ملاحظه شد که روش های یاددهی و یادگیری ارائه شده در برنامه قصد شده تدوین شده، دست معلمان را برای به کارگیری روش های متنوع باز گذاشته است. ولی در عمل، توصیه های اجرایی کتاب های درسی و نحوه سازمان دهی محتوای کتاب ها، روش تدریس معلمان را به یک چارچوب تنگ از قبل تعیین شده، محدود می کند. در اینجا با فرض بازنگری محتوا بر اساس راهکارهای پیشنهادی، چند راهکار برای رفع کاستی های موجود در روش های تدریس توصیه می شود.

راهکار ۱: پرهیز از برخورد افراطی و انگذاری کشف و یادگیری همه مفاهیم ریاضی به دانش آموز

راهکار ۲: پشتیبانی از معلمان از طریق کتاب های جامع و کارآمد راهنمای تدریس و سایر رسانه های آموزشی مناسب و قابل دسترس

راهکار ۳: معرفی روش های متنوع تدریس به معلمان از طریق کتاب راهنمای معلم و دادن اختیار به ایشان در انتخاب روش تدریس به تناسب موضوع و سبک یادگیری دانش آموزان

راهکار ۴: زمینه سازی برای کاربست رویکرد تلفیقی در تدریس، به گونه ای که امکان در هم تنیدگی تدریس ریاضی با سایر موضوع های درسی هر پایه در دوره اول آموزش ابتدایی، ایجاد شود

راهکار ۵: دادن اختیار به معلمان و توانمند سازی آن‌ها در طراحی فعالیت‌های یادگیری جایگزین، به تناسب نیاز دانش‌آموزان

راهکار ۶: طراحی فعالیت‌های مناسب به منظور انجام کار گروهی و یادگیری مشارکتی

ارزشیابی: هدف اصلی ارزشیابی توصیفی که از سال ۱۳۸۸ به صورت فراگیر در دوره ابتدایی به اجرا در آمده، جمع‌آوری مشاهده‌ها و مستندات معلمان راجع به فرایند یادگیری دانش‌آموزان در ابعاد مختلف با استفاده از ابزارهایی مانند پوشه‌کار، مشاهدات در طول فرایند یاددهی و یادگیری و آزمون‌های عملکردی است. در تعریف این نوع ارزشیابی، تأکید بر ارائه مستمر بازخورهای توصیفی قرار دارد و انتظار می‌رود در چنین شرایطی، یادگیری و یاددهی اثربخش در فضای عاطفی مطلوب برای دانش‌آموز، معلم و اولیا، ایجاد شود. ولی در صحنه عمل، ملاحظه می‌شود که اهداف ارزشیابی توصیفی در سطح مورد انتظار، محقق نشده است.

بر اساس یافته‌های این مطالعه، یکی از علت‌های اصلی این مسئله، ضعف یا حتی فقدان زیرساخت‌های لازم اجرایی برای این نوع ارزشیابی بوده است. ارزشیابی توصیفی وقت و حجم کاری زیادی از معلمان می‌طلبد و این موضوع، باعث تبدیل شدن ارزشیابی توصیفی به یک چالش جدی برای آنان به‌ویژه در کلاس‌های پر جمعیت شده است. این در حالی است که دانش و مهارت معلم و نگرش مثبت معلمان به اجرای ارزشیابی توصیفی، از جمله عوامل تأثیرگذار اصلی در مدیریت اجرای موفق آن است. یافته‌های این مطالعه نشان داد که وجود یک کتاب «راهنمای معلم در ارزشیابی توصیفی» و برگزاری دوره‌های ضمن خدمت، نتوانسته است نیاز معلمان را برآورده کند.

راهکار ۱: با در نظر گرفتن ارزشیابی به عنوان جزئی جدا نشدنی از فرایند تدریس و یادگیری، محتوای کتاب راهنمای ارزشیابی توصیفی، به صورت تلفیقی در کتاب‌های راهنمای تدریس هر پایه و به همراه روش‌های عملی و نمونه تکلیف‌های ارزشیابی، ارائه شود.

راهکار ۲: با توجه به زمان‌بر بودن استفاده از همه ابزارهای ارزشیابی توصیفی، به معلمان اختیار داده شود تا برای هر درس، بر اساس قضاوت خود، از ابزار مناسب جهت گردآوری اطلاعات در مورد کیفیت یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، استفاده کند.

راهکار ۳: دوره‌های آموزشی با کیفیت، برای آشنایی و آماده‌سازی و تجهیز معلمان با تجربه‌های اجرای ارزشیابی توصیفی، شامل مدیریت پوشه‌های کار، طراحی تکلیف‌های عملکردی، طراحی سؤال‌های باز- پاسخ، پروژه‌های گروهی، و دادن اختیار کافی به آن‌ها، برای قضاوت کردن در مورد یادگیری دانش‌آموزان برگزار شود.

راهکار ۴: برای ایجاد نگرش مثبت نسبت به ارزشیابی توصیفی در دوره ابتدایی در بین معلمان و اولیا، از طریق تهیه پیوست‌های فرهنگی در این زمینه، بسترسازی شود.

صلاحیت‌های معلمان: یافته‌ها نشان می‌دهد که بعد از تقریباً یک دهه، هنوز هم جامعه معلمان با تدریس در فضای فکری برنامه جاری، مأنوس نیستند و اجرای روش‌های توصیه شده در برنامه، برایشان چالش بزرگی است و اکثر آنان، خود را مسلط بر برنامه و انتظارات آن نمی‌بینند. در صورتی که یافته‌ها نشان می‌دهند که معلمان، از یکدیگر بیش از هر مرجع بالادستی دیگری می‌آموزند و با آسودگی و امنیت‌خاطر، می‌توانند با هم ارتباط برقرار کنند. اغلب

معلمان حداقل در یک گروه تلگرافی که توسط معلمی موفق اداره می‌شود، عضو هستند، از منابع کمک آموزشی استفاده می‌کنند و با جستجو در سامانه‌های اینترنتی به دنبال منابع و اطلاعات بیشتر می‌گردند. به منظور سامان‌دهی این شرایط، راهکارهای زیر پیشنهاد می‌شوند.

راهکار ۱: تشکیل کانون‌های پشتیبانی به منظور حمایت فکری معلمان توسط معلمان با سابقه و موفق در اجرای برنامه

راهکار ۲: ایجاد امنیت خاطر و اعتماد به نفس در معلمان از طریق توانمندسازی آن‌ها به لحاظ روش‌های یاددهی و یادگیری، و به روزرسانی دانش موضوعی آن‌ها

راهکار ۳: برگزاری دوره‌های ضمن خدمت جهت آشنایی معلمان با اهداف و محتوای دوره اول آموزش ابتدایی، به جای تأکید بر یک پایه تحصیلی خاص

راهکار ۴: تجهیز کتابخانه مدارس از طریق تأمین منابع مورد نیاز معلمان در قالب کتاب، نرم‌افزار و رسانه‌های مجازی

مکان: یافته‌های این مطالعه نشان داد که با توجه به امکانات موجود دبستان‌های نوعی، کلاس درس به تنهایی، نمی‌تواند مکان مناسبی برای به کارگیری رویکرد فعال به یادگیری ریاضی باشد. در یک برنامه مطلوب انتظار می‌رود مکان یادگیری ریاضی از کلاس درس فراتر رفته و به فضای فیزیکی محیط مدرسه، فضاهای تعاملی ایجاد شده در شبکه‌های اینترنتی و موقعیت‌های مسئله گونه زندگی اجتماعی گسترش یابد.

راهکار ۱: تجهیز حداقل یکی از کلاس‌های دبستان جهت ارائه درس ریاضی با رویکرد فعال برای استفاده دانش‌آموزان هر پایه.

راهکار ۲: بازآرایی و تنظیم محتوای برنامه به گونه‌ای که دانش‌آموزان درگیر انجام فعالیت‌های عملکردی ملموس و مرتبط با تجارب زندگی روزانه خود بشوند.

راهکار ۳: تلفیق فناوری با فرایند یادگیری ریاضی به گونه‌ای که دانش‌آموزان بتوانند به بهترین و مناسب‌ترین شکل از امکانات موجود در فضای مجازی بهره‌مند گردند.

منابع آموزشی: در حال حاضر کتاب درسی به عنوان تنها منبع آموزشی رسمی، در دسترس دانش‌آموزان برای یادگیری ریاضی است. در حالی که یافته‌های این مطالعه نشان داد کتاب‌های درسی ریاضی موجود به لحاظ محتوایی و ساختاری، یادگیری ریاضی دانش‌آموزان را با چالش رو به رو ساخته است. این شرایط، بستر رشد بنگاه‌های خصوصی تولید منابع کمکی را ایجاد کرده است. با توجه به معضلات ایجاد شده متأثر از این پدیده **راهکار پیشنهادی تهیه بسته‌های آموزشی منسجم، متشکل از کتاب درسی ریاضی، کتاب کار دانش‌آموز، نرم‌افزارها و ابزار کمک آموزشی می‌باشد.**

بحث پایانی

در سند اهداف دوره‌های تحصیلی نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی، مصوب شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۹۸، ص. ۱۶)، دو هدف کلیدی، برای دوره اول ابتدایی در ساحت «تعلیم و تربیت علمی فناوریانه»، تبیین شده است:

- با بهره‌گیری از مهارت‌های پایه یادگیری، پدیده‌های طبیعی و روابط ریاضی را مطالعه کند و یافته‌های خود را با دیگران به اشتراک بگذارد.
- با کسب مهارت‌های پایه فناوری، پرسش‌گری و خلاقیت، فرایند تولید یک محصول را تجربه کند.

در پایان مطالعه، از این دو هدف کلیدی به‌عنوان یک معیار و چراغ‌راهنما استفاده شد و با یک «پس‌نگری»، به تمامیت این مطالعه نگریسته شد. این پس-نگری به پژوهشی که با عمق و تنوع روشی قابل‌ملاحظه‌ای انجام شد، بار دیگر به صراحت اطمینان داد که برنامه‌درسی جاری ریاضی برای دوره اول ابتدایی، ظرفیت ایجاد بستری مناسب برای تحقق کامل این دو هدف را ندارد و در نتیجه، نیازمند بازنگری اساسی است. مروری بر نتایج به‌دست آمده از این مطالعه، درستی این ادعا را آشکار کرد.

اصالت برنامه: یکی از توصیه‌های مطالعه حاضر به برنامه‌ریزان درسی ریاضی دوره اول ابتدایی، این است که در برنامه‌ریزی‌های آتی، مراقب «اصالت تولید» خود باشند. همچنین توجه داشته باشند که هر رویکرد موفق آموزشی، الزاماً در همه جوامع نتیجه‌ای یکسان نخواهد داشت که مثال بارز آن، استفاده ناشیانه از برنامه‌درسی ریاضی سنگاپور در آمریکا و شکست مکرر آن بوده است.

گزینش محتوا: در گزینش محتوا، یک سؤال محوری این است که چه دانشی، ارزش آن را دارد که برای تدریس و یادگیری، در برنامه‌درسی گنجانده شود و ارائه پاسخ مستدل به آن، جزو مهم‌ترین مسئولیت‌های برنامه‌ریزان درسی است. الگوبرداری یا گزینش محتوا از منابع مختلف که متأثر از رویکردها و منطق‌های متفاوتی طراحی شده‌اند، منجر به عدم انسجام در برنامه می‌شود.

نکته قابل تأمل این است که ناکارآمدی انتخاب این محتوا، در ارزشیابی‌های قبلی، از جنبه‌های مختلف مورد نقد قرار گرفته است و یافته‌های آن مطالعه، در اختیار گروه کارشناسی ریاضی دفتر تألیف قرار گرفته است (به عنوان نمونه: کبیری، ۱۳۹۱؛ کبیری، ۱۳۹۲؛ کبیری ۱۳۹۳؛ بخشعلی‌زاده، ۱۳۹۲). با این حال، در نسخه‌های جدید این کتاب‌ها، موارد شناسایی شده، به صورت کامل لحاظ نشده است. این اتفاق نشان می‌دهد که نسبت به کارایی نتایج پژوهشی که از درون نظام آموزشی حاصل می‌شود، باور محکمی در آن دفتر وجود ندارد که پیامد آن، بی‌توجهی نسبت به پیشنهاد‌های مبتنی بر آن نتایج است.

پیام مشخص این مطالعه برای سیاست‌گذاران، تصمیم‌گیرندگان و تصمیم‌سازان برنامه درسی این است که یافته‌های پژوهشی، مبنایی محکم، منصفانه و غیرمتعصبانه برای انواع برنامه‌ریزی‌ها و دوباره‌نگری‌ها می‌تواند باشد و جا دارد که از این فرصت، به بهترین شکل استفاده شود.

نقش معلمان در اجرای تغییرات: با وجودی که تغییر و پویایی لازمه حیات و کارآمدی هر برنامه درسی است، اما آنچه از تغییر مهم‌تر است زمینه‌سازی جهت ایجاد بسترهای لازم برای اعمال تغییرات است. موسی‌پور (۱۳۹۱) دو منظر اساسی و البته متعارض را برای ورود به موضوع «تغییر» در نظام‌های مستقر و با تعهد به حفظ اصول و ساختار آن‌ها، قابل تصور می‌داند:

– اول شناسایی تغییرات لازم و تدوین برنامه تغییر بر اساس آن‌ها و بعد اقدام به آماده سازی کارگزاران برای به کارگیری آن تغییر (یعنی تغییر از بالا و پذیرش از پایین)

– دوم زمینه سازی برای ادراک و احساس نیاز به تغییر و درخواست تغییر از سوی کارگزاران و مصرف کنندگان (یعنی تفسیر از بالا و فهم از پایین)

با این نگاه، موسی‌پور (۱۳۹۱) تغییرات اخیر سازمانی در ایران را این گونه توصیف می‌کند: «سیاست‌های آموزشی از سوی مدیران به سرعت اعلام می‌شوند و انتظار مدیران هم آن است که کارگزاران سازمانی به سرعت از محتوای آن آگاه گردند، احساسات خود را با آن همراه گردانند و به تمامه به آن عمل نمایند! بنیاد این عمل بر دیدگاهی است که از آن به **رویکرد مهندسی** یاد می‌شود».

گرچه معلم در جریان تغییرات یگانه کارگزار نیست، اما بی‌شک مؤثرترین کارگزار است. معلم می‌تواند با پذیرش قلبی تغییرات آن‌ها را موفق و یا با دفاع از وضع جاری، هرگونه تغییری را بی اثر کند. در حقیقت، معلم کلاس درس را می‌توان رکن اصلی آموزش با کیفیت ریاضی در مدرسه به حساب آورد. زیرا هر قدر هم که برنامه‌ریزی درسی ریاضی، دقیق و علمی انجام شود و روش‌های پیشنهادی تدریس ریاضی مبتنی بر تحقیق و یافته‌های پژوهشی باشد، در صورت عدم استقبال معلمان ریاضی از آن‌ها، چه به دلیل نداشتن باور به آن برنامه یا روش و چه به دلیل نداشتن دانش لازم، آن برنامه‌ریزی محکوم به شکست خواهد بود.

منابع

ابوالمعالی، خدیجه. (۱۳۹۱). *پژوهش کیفی از نظریه تا عمل*. انتشارات چاووشگران نقش.

بخشعلی‌زاده، شهرناز. (۱۳۹۲). *شناسایی بدفهمی‌های رایج دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی در حوزه محتوایی ریاضی*. طرح پژوهشی به سفارش پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش. سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.

نویسنده اول: سهیلا غلام آزاد اجرای برنامه درسی ریاضی دوره اول ابتدایی...

داودی، خسرو؛ رستگار، آرش و عالمیان، وحید. (۱۳۹۱). کتاب معلم ریاضی اول دبستان. سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی. وزارت آموزش و پرورش.

داودی، خسرو؛ رستگار، آرش و عالمیان، وحید. (۱۳۹۶). ریاضی اول دبستان. سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی. وزارت آموزش و پرورش.

داودی، خسرو؛ رستگار، آرش و عالمیان، وحید. (۱۳۹۶). ریاضی دوم دبستان. سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی. وزارت آموزش و پرورش.

داودی، خسرو؛ رستگار، آرش و عالمیان، وحید. (۱۳۹۶). ریاضی سوم دبستان. سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی. وزارت آموزش و پرورش.

شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۹۰). سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. وزارت آموزش و پرورش.

شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۹۱). برنامه درسی ملی. وزارت آموزش و پرورش.

شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۹۸). اهداف دوره های تحصیلی، نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی. وزارت آموزش و پرورش.

ظهوری زنگنه، بیژن. (۱۳۷۹). ریاضیات: کلید راه توسعه. مجله رشد آموزش ریاضی. شماره ۷۹. دفتر انتشارات کمک آموزشی، سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی، وزارت آموزش و پرورش.

غلام آزاد، سهیلا. (۱۳۹۰). تدوین راهنمای برنامه درسی ریاضی دوره دبستان مبتنی بر رویکرد شناختی. به سفارش پژوهشکده علوم شناختی.

غلام آزاد، سهیلا. (۱۳۹۷). طراحی و ارزیابی تکلیف های غنی برای یادگیری. فصلنامه رشد آموزش ریاضی، شماره ۱۳۱.

کبیری، مسعود. (۱۳۹۱). ارزشیابی کتاب ریاضی اول دبستان. به سفارش سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی. وزارت آموزش و پرورش.

کبیری، مسعود. (۱۳۹۲). ارزشیابی کتاب‌های ریاضی دوم و ششم دبستان. به سفارش سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی. وزارت آموزش و پرورش.

کبیری، مسعود. (۱۳۹۳). ارزشیابی کتاب ریاضی سوم دبستان. به سفارش سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی. وزارت آموزش و پرورش.

موسی‌پور، نعمت‌الله. (۱۳۹۱). رویکردهای حاکم بر تغییر در نظام آموزش و برنامه‌دستی ایران: از رویکرد مهندسی تا رویکرد فرهنگی. راهبرد فرهنگ، شماره هفدهم و هجدهم. صفحات ۲۷۳-۲۴۳.

Akker, J. V. D. (۲۰۰۷). *Curriculum design research*. In Plomp, T. & Nieveen, Nienke (eds.) *An introduction to educational design research*. Proceeding of the seminar conducted at the east China Normal University, Shanghai (PR China).

Kilpatrick, J.; Swafford, J.; & Findell, B. (۲۰۰۱). (Eds.). *Adding it Up: Helping Children Learn Mathematics*. Mathematics Learning Study Committee, National Research Council. Washington, DC: National Academies Press.

National Council of Teachers of Mathematics. (۱۹۷۰). *History of Mathematics Education in the United States and Canada: 32nd Yearbook*. Reston, VA: The Author.

National Council of Teachers of Mathematics. (۲۰۰۳). *A History of School Mathematics (Two-Volume Set)*. George M. A. Stanic and Jeremy Kilpatrick. (Eds.). Reston, VA: The Author.

National Council of Teachers of Mathematics. (۲۰۱۵). *Strategic Use of Technology in Teaching and Learning Mathematics: A Position of the National Council of Teachers of Mathematics*. Reston, VA: The Author.



اثربخشی شیوه‌های تدریس قصه‌گویی و نمایش خلاق مشارکتی بر یادگیری مفاهیم

میراث ناملموس موزه توسط دانش‌آموزان دبستانی^۱

The Effect of Storytelling Teaching Methods and Creative Participatory Demonstration on Learning the Concepts of the Museum's Intangible Heritage by Primary School Students.

A.Safipur, R. Afhami, M. Kian

اعظم صفی پور^۲، رضا افهمی^۳، مرجان

کیان^۴

Abstract : The purpose of this article is to evaluate the effectiveness of three methods of lecturing, storytelling and creative creative participation in learning spiritual heritage education such as chronological concepts focusing on Iranian celebrations and ceremonies for third grade students of Tehran Spectacular Museum. Exam and post-test and the statistical population of all primary school students visited the museum. From this statistical population, ۹۰ male and female students were randomly selected in the form of experiments (lecture group as a control group and two groups of storytelling and creative participatory drama as Experimental groups) were compared. Two-factor analysis of variance was used to analyze the data and test the research hypotheses. The results of this study showed that there is a difference between the three methods of teaching storytelling, participatory creative acting and lecturing on learning intangible heritage (Calendar). There is also a difference between girls and boys in learning intangible heritage (Calendar).

Keywords: Museum Education, Intangible Heritage, Storytelling, Creative Participatory Demonstration , Museum

چکیده: این مقاله با هدف سنجش اثربخشی سه روش سخنرانی، قصه‌گویی و نمایش خلاق مشارکتی در یادگیری آموزش میراث ناملموس همچون مفاهیم گاهشماری با تمرکز بر جشن‌ها و مراسم ایرانی بر دانش‌آموزان سوم ابتدایی موزه تماشگاه زمان تهران انجام شد. روش پژوهش، شبه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون و جامعه آماری دانش‌آموزان دبستانی پایه سوم ابتدایی بازدیدکننده موزه بوده‌اند که از این جامعه آماری ۹۰ دانش‌آموز دختر و پسر به روش تصادفی ساده در قالب آزمایش (گروه سخنرانی به عنوان گروه گواه و دو گروه قصه‌گویی و نمایش خلاق مشارکتی به عنوان گروه آزمایش) مورد مقایسه قرار گرفتند. در تجزیه و تحلیل داده‌ها و آزمون فرضیه‌های پژوهش از تحلیل واریانس بین گروهی دو عاملی استفاده شد. نتایج این پژوهش نشان داد نمایش خلاق مشارکتی بیشترین سخنرانی کمترین اثر را بر یادگیری میراث ناملموس بر دانش‌آموزان دارد. همچنین روش قصه‌گویی بر دختران و نمایش خلاق مشارکتی بر پسران در این زمینه بیشترین اثربخشی را دارد.

واژگان کلیدی: آموزش غیررسمی (موزه)، میراث ناملموس، قصه‌گویی، نمایش خلاق مشارکتی.

^۱ - این مقاله مستخرج از رساله دکتری با عنوان طراحی و اعتبار سنجی الگوی آموزش میراث معنوی در موزه‌ها است. تاریخ

دریافت: ۱۴۰۰/۱۱/۳۰ - تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۹/۲۸

^۲ دانشجوی دکتری دانشکده هنر و معماری دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران، رایانامه: a.safipoor@gmail.com

^۳ دانشیار دانشکده هنر و معماری دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران، رایانامه: afhami@modares.ac.ir

^۴ استادیار گروه مطالعات برنامه ریزی درسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران، رایانامه:

kian@khu.ac.ir

مقدمه و بیان مساله

امروزه موزه‌ها از مراکز مهم آموزش فرهنگ، دانش و علم می‌باشند. طبق بیست و دومین اساسنامه مجمع عمومی ایکوم در وین، اتریش، که در سال ۲۰۰۷ به تصویب رسید، موزه چنین تعریف شده: موسسه‌ای است غیر انتفاعی و دائمی، در خدمت جامعه و توسعه آن، که به روی عموم گشوده است و به منظور آموزش، پژوهش و التذاذ، میراث ملموس و ناملموس انسان و محیط زیستش را در آن گردآوری و حفاظت می‌کند و از طریق پژوهش و برقراری ارتباط به نمایش می‌گذارد.^۱ (ایکوم، ۲۰۰۷) تفاوت تعریف فوق از موزه با تعاریف پیش از آن در گنجانیدن میراث ناملموس^۲ است. چنانکه میراث ناملموس به معنای اقدام‌ها، نمایش‌ها، ابرازها، دانش، مهارت‌ها و همچنین ابزار، اشیاء، مصنوعات دستی و فضاهای فرهنگی مرتبط با آنهاست که جوامع، گروه‌ها و در برخی موارد افراد، آنها را به عنوان بخشی از میراث فرهنگی خود می‌شناسند. میراث فرهنگی ناملموس که از نسلی به نسل دیگر منتقل می‌شود، مدام توسط جوامع و گروه‌ها در پاسخ به محیط، طبیعت و تاریخ آن‌ها مجدداً ایجاد می‌شود و حس هویت و استمرار را برایشان به ارمغان می‌آورد و بدین ترتیب احترام به تنوع فرهنگی و خلاقیت بشری را گسترش می‌دهد.

میراث فرهنگی ناملموس، در سایر موارد در عرصه‌های ذیل نمودار می‌شود: الف) سنت‌ها و اصطلاحات شفاهی، از جمله زبان به عنوان وسیله‌ای برای میراث فرهنگی ناملموس؛ ب) هنرهای نمایشی؛ پ) اقدامات اجتماعی، آیین‌ها و رویدادهای جشن؛ ت) دانش و عملکرد در مورد طبیعت و کیهان؛ ث) مهارت در هنرهای دستی سنتی. (کنوانسیون ۲۰۰۳ یونسکو) بناها، محوطه‌های تاریخی و آثار موزه‌ای نمونه‌هایی از میراث فرهنگی ملموس است که به شکل مادی، قابل مشاهده و در دسترس می‌باشد. موزه‌های شی‌محور که تعداد قابل توجهی نیز هستند بر پایه اثر موزه‌ای آموزش لازم

^۱ - ICOM

^۲ - Intangible Heritage

نویسنده اول: اعظم صفی پور اثربخشی شیوه‌های تدریس قصه‌گویی و نمایش خلاق...

را به مخاطب ارائه می‌کنند. آموزش از وظایف اساسی موزه است. موزه‌ها در درجه اول موسسات آموزشی هستند. آنچه آنها را به نهادهای عمومی برای حفظ فرهنگ تبدیل می‌کند، کار آموزشی آنهاست. (هین^۱، ۲۰۱۵) چنانکه بگفته هوپر-گرینهیل^۲ (۲۰۱۱) در قرن نوزدهم، آموزش از اهداف موزه محسوب می‌شود و در سال‌های اخیر، آموزش موزه، علاقه رو به رشد قابل توجهی کسب کرده است. (داردانو^۳، ۲۰۱۱) برخی از نظریه پردازان حوزه آموزش در موزه بر این باور هستند که موزه‌ها برای یادگیری طراحی می‌شوند. (تیشمن^۴، ۲۰۰۵) و بر همین اساس بازدیدهای هدفمند از موزه نقش موثری در آموزش مکمل خواهد داشت، چنانکه بازدید گروه‌های مدارس از موزه‌ها می‌تواند به عنوان یک فعالیت مکمل و فوق برنامه در عمق بخشی به یادگیری و توجه به نیازها و استعدادها و علایق ملی و فردی انجام پذیرد (درزی رامندی و همکاران، ۱۳۹۸).

از همین رو امروزه موزه‌ها تحولات بسیاری یافته‌اند و در حال حاضر برنامه‌های نوآورانه و تعاملی زیادی در موزه‌ها موجود است. فرصت‌های یادگیری که شامل تجربیات احساسی، زیبایی شناختی و تعاملی است، جایگزین "تدریس" شده است. به همین دلیل مطالعات (گریفین^۵، ۲۰۱۱) و (رنی^۶ و همکارانش، ۱۹۹۵) نشان می‌دهد بازدید از مراکز علوم و فناوری موجب افزایش علاقه‌مندی دانش‌آموزان به آموختن علم و دانش می‌شود و یادگیری آنها را تحت تأثیر قرار می‌دهد. همچنین فالک^۷ عقیده دارد تعاملات اجتماعی از نتایج سفرهای میدانی مدارس است. اگر به این سفرها حرمت نهاده و برجسته شوند، می‌توانند منافع آموزشی فزاینده‌ای داشته باشند. (فالک، ۱۳۹۶) اندرسون نیز در مطالعه خود گزارش کرد که پس از بازدید از موزه و مراکز علمی، میزان درک دانش‌آموزان از علم تغییر پیدا می‌کند. (یوسفی و همکاران، ۱۳۹۴) در نتیجه،

^۱ - Hein

^۲ - Hooper -Greenhill

^۳ - Dardanou

^۴ - Tishman

^۵ - Griffin

^۶ - Rennie et al.,

^۷ - Falk

بهره‌گیری از روش‌های کارآمد در جهت یادگیری بهتر در موزه ضرورتی است که امروزه بیش از گذشته در آموزش دانش‌آموزان احساس می‌شود. بویژه درباره آموزش میراث ناملموس که وجهی مادی نداشته و فهم آن برای دانش‌آموزان مشکل است. از اینرو برای آموزش موضوعات انتزاعی، در موزه باید شرایطی فراهم شود که یادگیرنده به درک عمیق روابط پدیده‌ها و چگونگی حل معضلات آن نائل شود. (صابری، ۱۳۹۰)

از همین رو موزه به عنوان یک فضای هنری، فرهنگی و علمی و به منزله یک مرکز غیررسمی آموزشی در کنار مدارس نقش موثری در یادگیری دارد و موزه‌ها همگام با رشد و پیشرفت کشورها در امر آموزش روند صعودی داشتند (داردانو، ۲۰۱۱). به طورری که در اسناد برنامه درسی ملی کشورهای استرالیا، کانادا، ایران و ایرلند بازدید از فضاهای هنری مورد تاکید قرار گرفته است. (جواهری‌پور و همکاران، ۱۴۰۰). برای همین بسیاری از موزه‌های جهان در حال بررسی و غنی‌سازی اجتماعی و نقش آموزشی خود با پیگیری سیاست‌های آموزشی و فرهنگی مولد هستند.

بنابراین در قرن بیستم موزه‌ها به تدریج به عنوان محیط‌های آموزشی نقش برجسته‌ای یافتند. در اوایل دهه ۱۹۹۰، نقش آموزشی موزه‌ها با تمرکز بر جمع‌آوری اشیاء و استفاده از مجموعه‌های فعلی برای اهداف آموزشی بیشتر مورد تاکید قرار گرفت (هوپر-گرینیل، ۲۰۰۷)، (هین، ۲۰۰۴). از همین رو دهه ۱۹۷۰ تعدادی از محققان نحوه تأثیر نظریه‌های آموزشی بر عملکرد موزه‌ها را مبنی بر این که چگونه روشهای آموزشی می‌توانند بر یادگیری در موزه‌ها نقش داشته باشند را مورد بررسی و پژوهش قرار دادند. (دیویس و گاردنر^۱، ۱۹۹۳؛ هین، ۱۹۹۸؛ هوپر-گرینیل، ۱۹۹۱؛ ماتیوسن^۲، ۲۰۰۶) دیدگاه‌های یادگیری در موزه به سرعت در چهار دهه اخیر توسعه یافته است و هر کدام

^۱ - Davis & Gardner

^۲ - Mathewson

نویسنده اول: اعظم صفی پور اثربخشی شیوه‌های تدریس قصه‌گویی و نمایش خلاق...

با رویکردهای آموزشی شیوه خاصی را پیشنهاد داده‌اند. (دی‌باکر^۱ و همکاران، ۲۰۱۴) از اینرو به کارگیری روش‌های مختلف به منظور آموزش مطلوب همراه با تجربیاتی بود که توانست بهترین شیوه‌ها را در یادگیری موثر مخاطب بخصوص دانش‌آموزان ابتدایی ارائه نمایند. در نتیجه، بهره‌گیری از شیوه‌های جدید آموزش همچون اکتشافی، تعاملی، نمایش خلاق، قصه‌گویی و غیره باعث شده موزه‌ها محدود به شیوه سنتی نباشند و از روشهای به روز و کارآمد پیروی کنند. از جمله شیوه‌های موثر در آموزش موزه، شیوه مشارکتی است. بهره‌گیری از شیوه آموزش مشارکتی در یک پروژه یادگیری چند رشته-ای در سراسر موزه‌های کشور دانمارک شامل ۲۶ موزه (هنر، تاریخ، فرهنگ و طبیعی) نشان داد که این روش به عنوان یک عامل کلیدی در توسعه موزه می‌تواند شایستگی‌های آموزشی مربیان را در موزه تقویت کند و نتایج مطلوب آموزشی را بر مخاطبین همراه داشته باشد (سلیگمن^۲، ۲۰۱۴). روش موثر دیگر قصه‌گویی است که پژوهش دیگری در موزه ملی اندونزی نشان داد که چگونه قصه‌گویی برای جلب توجه عموم به میراث فرهنگی تاثیر می‌گذارد. با بررسی یافته‌ها از طریق نظرسنجی، اکثر بازدیدکنندگان در درجه اول از طریق داستان‌سرایی جذب موزه شده‌اند (سرچوت-موجو^۳، ۲۰۱۵). همچنین پروژه چس^۴ از کارهای موفق در حوزه قصه‌گویی به منظور یادگیری میراث فرهنگی در موزه‌ها است. چس به معنای تجربیات میراث فرهنگی از طریق تعاملات اجتماعی، شخصی و قصه‌گویی در موزه اطلاق می‌شود. فعالیتهایی که در جریان یک قصه‌گویی یکپارچه ادغام می‌شود و تاثیرگذار هستند. این شیو در موزه آکروپلیس یونان و شهر فضا فرانسه پیاده سازی و مورد مطالعه قرار گرفت (کتیفوری^۵ و همکاران، ۲۰۱۴). در موردی مشابه پوجل^۶ و همکارانش به موضوع شخصی سازی

^۱ - De Backer et al.,

^۲ - Seligmann

^۳ - Soerjoatmodjo

^۴ -CHESS

^۵ - Katifori et al.,

^۶ - Pujol

قصه‌گویی دیجیتالی تعاملی در موزه‌های باستان‌شناسی پرداختند و بر این باور بودند که از طریق ساختارهای ترکیبی بر مبنای قصه‌گویی با مخاطبین موزه می‌توان ارتباط برقرار نمود. (پوجل و همکارانش، ۲۰۱۴) نتایج قصه‌گویی در موزه‌های هنر دلاویر، موزه هنر و تاریخ سانتا کروز، موزه هنر آسیایی و موزه مونموث به عنوان روشی برای برقراری ارتباط با مخاطب مورد استفاده قرار می‌گیرد. این موزه‌ها مأموریت خود را که آموزش است از طریق قصه‌گویی با نشان دادن چگونگی گرد هم آوردن جوامع نشان می‌دهند. (ترینکوف^۱، ۲۰۱۵). ویژگیهای منحصر به فرد ذاتی در داستانهای اشیاء، موجب درک تکنیک‌های موثر داستان‌سرایی معاصر در موزه می‌شود (استوارت^۲، ۲۰۱۳) که نقش مهمی در یادگیری دانش‌آموزان دارد.

از دیگر روشهای موثر در یادگیری دانش‌آموزان شیوه نمایش خلاق است که در موزه‌های جهان مورد استفاده می‌باشد، یادگیری موثر می‌تواند با استفاده از تکنیک‌های نمایش خلاق در موزه و کارگاه محقق شود چنین فعالیتهایی دانش‌آموزان را قادر می‌سازد تا در هر مرحله مشارکت فعال داشته باشند. بنابراین موجب افزایش کنجکاوی و علاقه به درس می‌شود (کزانر و التینتاس^۳، ۲۰۱۸). استراتژی‌های مبتنی بر نمایش می‌تواند تعامل بازدیدکنندگان جوان در موزه را افزایش دهد (کنت^۴، ۲۰۱۸). مربیان موزه در موزه‌های هنر معاصر ویتنی در آمریکا از طریق تجربه دست اولی که دارند اغلب به جای یک معلم نقش تسهیل کننده را ایفا می‌کنند، سوالات باز را مطرح می‌کنند و فعالیت‌هایی را ارائه می‌دهند که از مشارکت و اشتیاق دانش‌آموزان برای یادگیری بیشتر حمایت می‌کند (ستین^۵، ۲۰۱۲). رویکرد نمایشی برای یادگیری معنادار، خلاقیت، پیشرفت شخصی و اجتماعی در داخل یا خارج از کلاس به ویژه در موزه از اهمیت

^۱ - Trinkoff

^۲ - Stuart

^۳ - Kozaner & Altıntaş

^۴ - Kent

^۵ - Stein

زیادی برخوردار است (کاراجیانی و پاپادوپولوس^۱، ۲۰۱۹). در شمال قبرس موزه‌ها به عنوان ابزاری مهم برای اهداف آموزشی در نظر گرفته می‌شود که با استفاده از روش‌های نمایشی به آموزش می‌پردازند. معلمان آموزش‌های کاربردی را به منظور درک و یادگیری در آموزش موزه از این طریق انتقال می‌دهند (روسو و توپدال^۲، ۲۰۱۴). این باور مطرح شده است که مشارکت خلاقانه در آموزش موزه برای ارتباط شخصی و حیاتی با هنر بصری ضروری است. نمایش یک ابزار پویا و قدرتمند برای حمایت از این مشارکت خلاقانه در موزه است (گشفت^۳، ۲۰۱۱). یکی دیگر از پروژه‌های آموزشی موفق در موزه‌ها در کشور ترکیه اجرا شد. آموزش میراث فرهنگی با هدف افزایش آگاهی از طریق نمایش خلاق در مسجد جامع بورسا ترکیه بر دانش‌آموزان کلاس نهم نشانگر موفقیت این پروژه بود (کیلिकासلان و آکتومسک^۴، ۲۰۲۰). همچنین نتایج یک پژوهش درباره نحوه آموزش میراث ناملموس در ترکیه نشان می‌دهد، معلمان بر این باورند که نمایش خلاق می‌تواند در آموزش میراث فرهنگی ناملموس موثر باشد (یالچینکایا^۵، ۲۰۱۵). استفاده از روشهای هنری در آموزش میراث فرهنگی نقش مفید و موثری در موزه‌های مختلف دنیا داشته است.

بهره‌گیری از روش‌های کارآمد در جهت یادگیری بهتر در موزه ضرورتی است که امروزه بیش از گذشته در آموزش دانش‌آموزان دبستانی احساس می‌شود. موزه‌های زیادی در سال‌های اخیر در کشور تاسیس شده‌اند اما بیشتر این موزه‌ها همچنان همان جنبه نمایش آثار را مد نظر داشته و بر ضرورت نحوه آموزش صحیح و آزمودن روشهای آموزشی جدید در کنار مدارس کم کاری می‌کنند. دو مشکل اساسی در سیستم آموزشی موزه‌های ایران عبارتند: ۱- بازدیدهای محدود، نامنظم و اغلب بدون هدف و برنامه از موزه؛ حال آنکه در برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران ۱۳۹۱، یکی از

^۱ - Karagianni & Papadopoulos

^۲ - Ruso & Topdal

^۳ - Genshaft

^۴ - Kilicaslan & Aktumsek

^۵ - Yalçinkaya

حوزه‌های آموزش و پرورش به یادگیری فرهنگ و هنر اختصاص دارد. این حوزه از یادگیری به دنبال درک معنا و روابط بین پدیده‌ها، زیبایی‌شناسی و درک نشانه‌های جمال الهی و زیبایی‌شناسی در زمینه فرهنگی جامعه (شامل نمادها، آداب و رسوم، ارزش‌ها و اسطوره‌ها) و حفظ و تعالی آن است (خسروی مشیزی و همکاران، ۱۳۹۸) که در موزه قابل اجرا و کاربردی است.

۲- عدم بکارگیری از شیوه‌های جدید آموزشی، از مجموع موزه‌های مختلف همچون باستانشناسی، هنر، علوم و فناوری، تاریخ طبیعی می‌توان گفت موزه‌های علوم و فناوری متناسب با ماهیتی که دارند کمتر از شیوه سنتی استفاده می‌کنند. این موزه‌ها با ایجاد علاقه و ارتقای دانش عمومی نسبت به علم و فناوری فضایی فعال برای گروه‌های سنی مختلف از جمله دانش‌آموزان ابتدایی فراهم می‌کنند که با استفاده از ابزارهای تعاملی آنان را در امر یادگیری سهیم نموده و به تجربیات خوبی در حوزه علم و تکنولوژی هدایت می‌کنند. اما در غالب موزه‌ها شیوه سخنرانی همچنان بر موزه‌های کشور حاکم است و کمتر موزه‌ای را می‌توان دید که شیوه‌های جدیدی مانند اکتشافی، قصه‌گویی، نمایش خلاق که منجر به یادگیری می‌شود را به کار گرفته باشد.

پیشینه تحقیق

مطالعات بسیاری نشان می‌دهد که بازدیدکنندگان به منظور یادگیری به موزه می‌روند (هوپر-گرینهیل و موسوری^۱، ۲۰۰۲). عمده نظریات در حوزه آموزش که در ارتباط با یادگیری در موزه ارائه شده‌اند مربوط به هوپر-گرینهیل، جورج هین، فالك و دیرکینگ^۲ می‌باشد. پیش از این نیز دیویی و پیازه نظراتی در این حوزه داشته‌اند.

جان دیویی یکی از اولین کسانی است که از اهمیت موزه‌ها در آموزش و پرورش در کتاب مدرسه و جامعه ۱۸۹۹ سخن گفته است. همچنین مشاهده شده است که محتوای آموزشی در زمان دیویی در موزه‌های مختلف آمریکا توسعه یافته و به کار

^۱ - Greenhill & Muosuri

^۲ - Falk & Deirking

گرفته شده است. از جمله آنها می‌توان به موزه کودکان بروکلین در سال ۱۸۹۹ و موزه نیوآرک (در ۱۹۰۹ تا ۱۹۲۹ خدمت کرد) اشاره کرد. از همین رو الگوهای آموزشی تعداد زیادی از موزه‌ها در این دوره و بویژه موزه کودکان بروکلین تحت تأثیر نظریه‌های پیشرو تربیتی قرار گرفت (هین، ۲۰۰۴) (دیلماک^۱، ۲۰۱۶). دیویی به ارزش آموزشی قدرتمند موزه پی برده بود. او نقش اصلی را به موزه‌ها، به عنوان اجزای تجربی تجربیات خام در نظریه آموزشی خود اختصاص داد و از بازدید دانش‌آموزان از موزه‌ها بهره زیادی برد. دیویی عقیده دارد که موزه‌ها باید به طور مداوم فعالیت‌های خود را بر اساس معیار ارتباط با زندگی واقعی مورد آزمایش قرار دهند تا از مفید بودن مستمر آنها برای جامعه اطمینان حاصل شود (هوارد و فرین^۲، ۲۰۱۲). او همچنین مخالف روش سنتی یعنی سخنرانی در موزه بود. در نتیجه مربیان و مدیران موزه‌های قرن بیستم ایده‌های دیویی را به کار گرفتند و از فلسفه آموزش موزه بر اساس جنبش آموزش پیشرو حمایت کردند که برای نمایشگاه‌ها و عملکرد آموزشی فعلی اهمیت دارد. (هین، ۲۰۰۴) معلمان و راهنمایان موزه‌ای که از شیوه آموزشی دیویی پیروی می‌کنند نباید پشت تربیون بایستند و به دانش‌آموزان بگویند که چه چیزی را بدانند و چگونه فکر کنند. دیویی از آنچه او "آموزش سنتی" می‌نامید دوری می‌کرد (هوارد و فرین، ۲۰۱۲). این امر موجب شد که استفاده از شیوه‌های هنرمندانه و به روز در آموزش موزه ایجاد گردد که می‌تواند موجب تسهیل فرایند یادگیری شود. گرین (۱۹۸۴) بر اهمیت مواجهه مستقیم دانش‌آموزان با آثار هنری و نقش معلمان در تسهیل این تجربیات همچنین قدرت هنرها در توانمندسازی دانش‌آموزان تأکید می‌کند (لوران اپل^۳، ۲۰۱۲). پیازنه نیز معتقد بود که بچه‌ها وقتی بهترین کار را یاد می‌گیرند که خودشان واقعاً کار را انجام می‌دهند و درک خود را از آنچه اتفاق می‌افتد ایجاد می‌کنند، به جای این که توسط بزرگسالان توضیح داده شود. از همین رو مربیان موزه در موزه‌های هنر معاصر از طریق

^۱ - Dilmac

^۲ - Howard & Ferrin

^۳ - Lauren Appel

تجربه دست اولی که دارند اغلب نقش تسهیل کننده را به جای یک معلم ایفا می‌کنند، سوالات باز را مطرح می‌کنند و فعالیت‌هایی را ارائه می‌دهند که از مشارکت و اشتیاق دانش‌آموزان برای یادگیری بیشتر حمایت می‌کند (ستین، ۲۰۱۲). هین (۱۹۹۵) از نظریه-پردازان مهم در حوزه آموزش موزه است. او چهار نوع موزه و به تبع آن چهار نوع رویکرد آموزشی را در موزه تعریف می‌کند که عبارتند: رویکرد سنتی، رویکرد اکتشافی، رویکرد رفتاری، رویکرد ساخت‌گرایی (کریمی، ۱۳۹۲) فالک و دیرکینگ نیز از نظریه-پردازان دیگر در این زمینه به عوامل تاثیرگذار در یادگیری موزه می‌پردازند و مدل تجربه تعاملی را مطرح نمودند. (میرقدر، ۱۳۹۴) نمونه ای از تحقیقات انجام شده در این زمینه در دو جدول ۱ و ۲ دیده می‌شود.

جدول شماره ۱- مطالعات خارجی مرتبط با آموزش در موزه

نام اثر	نام نویسنده و سال نشر	نوع اثر	موضوع پژوهش
تاثیر برنامه کاری بازدیدکنندگان بر یادگیری موزه	فالک و همکاران ۱۹۹۸	مقاله	افزایش یادگیری بازدیدکنندگان با اجرای برنامه‌های مختلف بازدید در موزه
پژوهش در زمینه یادگیری در موزه ها و گالری ها ۱۹۹۰- ۱۹۹۹	هوپر-گرینهل و موسوری ۲۰۰۲	کتاب	بررسی پژوهش های مربوط به یادگیری در موزه های مختلف در سالهای ۱۹۹۰- ۱۹۹۹
تجارب موزه کودکان: شناخت	اندرسون ^۱ و	مقاله	تاثیر بازی و قصه بر یادگیری

^۱ - Anderson

نام اثر	نام نویسنده و سال نشر	نوع اثر	موضوع پژوهش
واسطه‌های قدرتمند یادگیری	همکاران ۲۰۰۲		کودکان در موزه
شی‌اصیل؟ دیدگاه کودکان	ایوانز، مول و پولینگ ۲۰۰۲	مقاله	ایجاد چارچوبی برای درک چگونگی رویکرد کودکان به دنیای اشیاء موزه‌ای
جان دیویی و آموزش موزه	هین ۲۰۰۴	مقاله	بررسی آموزشی نظریه دیویی در موزه
آموزش در موزه	هین ۲۰۰۶	مقاله	تعریف آموزش در موزه و نظریه‌های مرتبط
برقراری ارتباط میان تئاتر و هنرهای بصری: نقش کارشناسان تئاتر کاربردی در یک موزه هنرهای زیبا	گشفت ۲۰۱۱	پایان‌نامه	استفاده از تکنیک‌های تئاتر و آموزش مبتنی بر نمایش در محیط موزه هنرهای تجسمی
هم فکری با کودکان: تجربه موزه	دوکت و همکاران ۲۰۱۱	مقاله	بررسی تعامل و ارتباط با کودک در موزه
شیوه قصه‌گویی معاصر: نگاهی به داستانهای اشیاء موزه هنر پورتلند	استوارت ۲۰۱۳	پایان‌نامه	ویژگیهای منحصر به فرد ذاتی در داستانهای اشیاء و درک تکنیک‌های موثر داستانسرایی معاصر در موزه
چس: تجربه داستان سرایی شخصی در موزه‌ها	کتیفوری و همکاران ۲۰۱۴	مقاله	تاثیر قصه‌گویی در موزه‌ها
شخصی‌سازی داستان‌سرایی دیجیتال تعاملی در موزه‌های باستان‌شناسی	پوجل و همکاران ۲۰۱۴	مقاله	به کارگیری روش شخصی‌سازی قصه‌گویی دیجیتال تعاملی در موزه‌ها

نام اثر	نام نویسنده و سال نشر	نوع اثر	موضوع پژوهش
استفاده از موزه‌ها برای اهداف آموزشی با استفاده از روش نمایشی	روسو و توپدال ۲۰۱۴	مقاله	استفاده معلمان از روش نمایش جهت آموزش دانش آموزان در موزه
تئوری دموکراتیک آموزش موزه	هین ۲۰۱۵	مقاله	طرح کلی نظریه آموزش مترقی با نمونه‌هایی از برنامه‌های آموزشی دموکراتیک در موزه‌ها
یادگیری کودکان	کینگ ۲۰۱۵	مقاله	تاثیر موزه بواسطه تجربه بر بهبود یادگیری کودکان
قصه‌گویی در موزه‌های هنر	ترینکوف ۲۰۱۵	پایان‌نامه	قصه‌گویی به عنوان روشی برای برقراری ارتباط با مخاطب
مطالعه نمایش خلاق درباره میراث فرهنگی ناملموس: سنت‌های عروسی ترکیه	یالچینکایا ۲۰۱۵	مقاله	آموزش میراث ناملموس از طریق نمایش
پشت سر گذاشتن مدل سخنرانی: آموزش در موزه هنر کلمبوس	وگت ^۱ ۲۰۱۶	پایان‌نامه	تغییر موثر مدل سخنرانی به یک مدل پرسشگری در موزه
تجسم اجرایی و آموزش موزه: کاوش در یادگیری حرفه ای مبتنی بر نمایشنامه با مربیان موزه	کنت ۲۰۱۸	پایان‌نامه	تعامل بازدیدکنندگان جوان مبتنی بر نمایش در موزه

^۱ -Vogt

نام اثر	نام نویسنده و سال نشر	نوع اثر	موضوع پژوهش
موزه میراث فرهنگی ناملموس در ترکیه	آدیگوزل و دولگر ۲۰۱۸	مقاله	ارائه روشهایی برای آموزش موزه میراث فرهنگی ناملموس در موزه
دیدگاه‌های دانش‌آموزان در کارگاه موزه مجسمه‌های زنده	کرانر و التیتس ۲۰۱۸	مقاله	استفاده از نمایش خلاق و برگزاری کارگاه در موزه باعث یادگیری موثر و مشارکت دانش‌آموزان
چارچوب DiStoMusInq :داستان‌سرایی دیجیتال برای یادگیری موزه مبتنی بر تحقیق دانش‌آموزان	سیویلتیدو ^۱ ۲۰۱۹	پایان نامه	تاثیر مثبت آموزش دانش‌آموزان در موزه مبتنی بر قصه‌گویی دیجیتال بر پایه پرسش طراحی شده
توسعه اجتماعی از طریق داستان‌سرایی در سایت‌ها و موزه‌های میراث.	ابراهیم ^۲ ۲۰۱۹	مقاله	قصه‌گویی در موزه‌ها باعث تقویت مهارت‌های نوشتاری شنیداری مخاطب
تجربه موزه از طریق پرس و جو	کاراجیانی و پاپادوپولوس ۲۰۱۹	مقاله	اهمیت رویکردهای نمایشی برای یادگیری معنادار، خلاقیت، پیشرفت شخصی و اجتماعی در داخل یا خارج از کلاس
اگر این دیوارها بتوانند صحبت کنند: بهترین شیوه‌ها برای قصه‌گویی در خانه	گاستون ^۳ ۲۰۱۹	پایان نامه	بررسی نقش قصه و موزه-های خانه‌های تاریخی در در ایالات متحده

^۱ - Tsiviltidou

^۲ - Ibrahim

^۳ -Gaston

نام اثر	نام نویسنده و سال نشر	نوع اثر	موضوع پژوهش
موزه‌های تاریخی			
روش نمایش خلاق در آموزش میراث فرهنگی: مسجد جامع بورسا	کیلیکاسلان و آکتومسک ۲۰۲۰	مقاله	آموزش میراث فرهنگی از طریق نمایش خلاق باعث افزایش آگاهی مخاطب

جدول شماره ۲- مطالعات داخلی مرتبط با آموزش در موزه

نام اثر	نام نویسنده و سال نشر	نوع اثر	موضوع پژوهش
آموزش فلسفه به کودکان در موزه‌های تعاملی علم	ملیحه صابری نجف آبادی ۱۳۹۰	مقاله	معرفی موزه‌های تعاملی و رابطه آن با برنامه آموزش فلسفه به کودکان و اهداف و ارزش های مندرج در آن
آموزش و انگیزش در موزه‌های علوم و فناوری	بنی هاشمی و خسروی ۱۳۹۲	مقاله	معرفی موزه علوم و نقش آنها در یادگیری فعال و مقایسه موزه های علوم در جهان و ایران
اثربخشی بازی و قصه‌گویی بر افزایش خلاقیت کودکان	رادبخش و همکاران ۱۳۹۲	مقاله	تاثیر بازی و قصه‌گویی بر افزایش خلاقیت دانش‌آموزان
بررسی عوامل موثر بر یادگیری از اشیاء سفالین در موزه آبگینه و سفالینه‌های ایران	معصومه کریمی ۱۳۹۲	پایان نامه	فرایند یادگیری شیءمحور در موزه با هدف، شناخت عوامل موثر بر یادگیری از اشیاء سفالین در موزه

نام اثر	نام نویسنده و سال نشر	نوع اثر	موضوع پژوهش
تدوین الگوی استراتژی‌های آموزش و یادگیری در موزه به منظور ارتقاء تجربه مخاطب و توسعه گردشگری دانش محور	لیلا میرقدر ۱۳۹۴	پایان نامه	شناسایی مولفه‌های آموزش و یادگیری در موزه، ارائه الگوی استراتژی آموزش و یادگیری در موزه به منظور توسعه گردشگری آموزشی
ضرورت ایجاد موزه علم و فناوری به عنوان یک تکنیک آموزشی ماندگار	یوسفی و همکاران ۱۳۹۴	مقاله	بررسی ساختار، اهداف و دستاوردهای موزه علم و فناوری
مقایسه تاثیر نمایش فیلم‌های تاریخی و روش سخنرانی بر پیشرفت تحصیلی درس تاریخ	حسنی جعفری و همکاران ۱۳۹۵	مقاله	تاثیر مثبت فیلم‌های تاریخی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی در مقایسه با روش تدریس سخنرانی
تاثیر نمایش خلاق بر سازگاری اجتماعی، قضاو اخلاقی و خلاقیت دانش‌آموزان	مامی، امیریان ۱۳۹۵	مقاله	تاثیر نمایش خلاق بر سازگاری اجتماعی، قضاوت اخلاقی و خلاقیت دانش‌آموزان دختر پایه چهارم ابتدایی
تاثیر برنامه درسی قصه‌گویی و نمایش خلاق بر خلاقیت و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه پنجم ابتدایی در دروس انشاء و هنر	علوی لنگرودی، رجایی ۱۳۹۵	مقاله	تاثیر نمایش خلاق و قصه‌گویی بر رشد خلاقیت و افزایش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان
بررسی تاثیر برنامه‌های آموزشی موزه بر تقویت تفکر خلاق	زهرا عبدی ۱۳۹۵	پایان نامه	تاثیر آموزش موزه‌ها بر رشد تفکر خلاق دانش‌آموزان

نام اثر	نام نویسنده و سال نشر	نوع اثر	موضوع پژوهش
(موردپژوهی: دانش آموزان پایه ی پنجم ابتدایی)			
بررسی نقش موزه در پرورش مهارت‌های یادگیری در کودکان	منیژه فلاح ۱۳۹۵	پایان نامه	پرورش مهارت‌های یادگیری در کودکان در موزه
مقایسه اثربخشی روش‌های تدریس یادگیری مبتنی بر مسئله و سخنرانی بر هیجان‌های پیشرفت تحصیلی	بدری گرگری و همکاران ۱۳۹۶	مقاله	برتری روش یادگیری مبتنی بر مسئله نسبت به سخنرانی بر هیجان‌های پیشرفت تحصیلی
تأثیر قصه‌گویی بر هوش اخلاقی و مولفه‌های آن در دانش آموزان دختر کلاس اول ابتدایی	کهریزه و همکاران ۱۳۹۷	مقاله	تأثیر مثبت قصه بر هوش اخلاقی کودکان و دانش آموزان و باعث بهبود حالت‌های خلقی و افزایش هوش اخلاقی.
تأثیر روش نمایش خلاق بر کاهش اختلال‌های درون نمود کودکان پیش دبستانی	فرحزادی و همکاران ۱۳۹۷	مقاله	تأثیر نمایش خلاق بر فعال-سازی و پویایی ذهن و برون ریزی احساسات و کاهش اختلال‌های درون نمود کودکان
تأثیر آموزش مفاهیم علوم به شیوه قصه گویی بر مهارت‌های اجتماعی و هوش کلامی نوآموزان دو زبانه دوره پیش دبستانی	واحدی و همکاران ۱۳۹۸	مقاله	آموزش مفاهیم علوم به شیوه قصه گویی بر مهارت‌های اجتماعی و هوش کلامی نوآموزان دوزبانه دوره پیش دبستانی
مقایسه روش تدریس سخنرانی	سیف و همکاران	مقاله	تأثیر مثبت شیوه بحث

نام اثر	نام نویسنده و سال نشر	نوع اثر	موضوع پژوهش
با روش تدریس گروهی در آموزش زیست شناسی در دانشگاه فرهنگیان تهران،	۱۳۹۸		گروهی نسبت به سخنرانی بر میزان یادگیری

با توجه به تحقیقات انجام شده در جدول شماره-۱ می‌توان عوامل مختلفی همچون: محیط موزه، برنامه‌های آموزشی، بازدیدکنندگان (فردی و گروهی) را بر میزان یادگیری مخاطب موثر دانست. فالک و دیرکینگ (۲۰۰۰) معتقدند به منظور درک فرایند یادگیری در موزه باید عواملی چون: دانش و تجربه قبلی، تجربه‌های بعدی، انگیزه و نگرش‌ها، فرهنگ و پیش زمینه، واسطه‌های اجتماعی، طراحی و ارائه و محیط فیزیکی به صورت مستقل و همراه با یکدیگر در نظر گرفته شوند.

برنامه‌های آموزشی از جمله موضوعات تحقیق، آلارد^۱ و همکاران (۱۹۹۴)، فراسر^۲ و همکاران (۲۰۱۲) بینگمن^۳ و همکاران (۲۰۰۹) فالک و همکاران (۱۹۹۸) است که آن را عاملی در افزایش یادگیری و جذب مخاطب می‌دانند. اندرسون و همکاران (۱۹۹۸) بر نقش برنامه‌ریزی و فعالیت‌های پیش و پس از بازدید موزه تاکید دارند. بنسا و لمیلین^۴ (۲۰۰۱)، نیز برگزاری کارگاه‌های آموزشی در موزه را عامل موثری در یادگیری مخاطب بیان کردند. تمرکز بر شی موزه‌ای که نقش موثری در یادگیری افراد دارد، در مطالعات ایوانزه^۵ و همکاران (۲۰۰۲) قابل مشاهده است. دونالد و روبرسون^۶ (۲۰۱۰)

^۱ - Allard et al.,

^۲ - Fraser et al.,

^۳ - Bingmann et al.,

^۴ - Bencze & Lemelin

^۵ - Evans

^۶ - Donald & Roberson

در مصاحبه با مخاطبان بزرگسال چنین نتیجه می‌گیرند که موزه هنر نقش آموزشی در آگاهی بخشی مخاطب دارد.

کلی^۱ (۲۰۰۷)، لین-هارد و همکاران^۲ (۲۰۰۲) بر این باورند که یادگیری در موزه زمانی افزایش پیدا می‌کند که، افراد دانش قبلی و تجربه‌ی اولیه و تعامل عمیق با موزه داشته و در مباحث حین بازدید از موزه‌ها شرکت کرده و بررسی و توضیحاتی ارائه دهند. وگت (۲۰۱۶) تاکید دارد که با پرسشگری به جای سخنرانی یادگیری در موزه روی می‌دهد یعنی آنچه که دویت و هومستین^۳ (۲۰۱۰) مباحثه حین بازدید می‌نامند و به عنوان سبکی موثر در یادگیری مطرح می‌کنند. پيسیتلی و ویر^۴ (۲۰۰۲)، عقیده دارند یادگیری کودکان از هنر با ایجاد فرصتهایی برای ساخت هنر و واکنش به آثار هنری امکان پذیر است. براون^۵ (۲۰۰۲) در مقاله خود دسترسی به اشیا از بعد فیزیکی، فکری و قابل بحث بودن را در یادگیری مخاطب لازم می‌داند.

نتایج برخی تحقیقات، نشان‌دهنده بکارگیری یک روش موثر در موزه به منظور یادگیری است. چنانکه اندرسون و همکاران (۲۰۰۲) بازی و قصه را عامل یادگیری کودکان در موزه می‌دانند. دوکت و همکاران^۶ (۲۰۱۱) ضرورت همفکری موزه‌داران با کودکان در موزه را بیان می‌کنند. در تحقیقات استوارت (۲۰۱۳) کتیفوری و همکاران (۲۰۱۴)، گاستون (۲۰۱۹)، ترینکوف (۲۰۱۵)، سیویلتیدو (۲۰۱۹)، سوزان ابراهیم (۲۰۱۹) قصه‌گویی روشی موثر بر افزایش یادگیری در موزه عنوان شده است. هر چند که شکل قصه‌گویی دیجیتال در موزه‌ها نیز از نظر پوجل و همکاران (۲۰۱۴) همین میزان تاثیر و اهمیت را در آموزش و یادگیری مخاطب دارد.

^۱ - Kelly

^۲ - Leinhardt et al.,

^۳ - DeWitt & Hohenstein.

^۴ - Piscitelli & Weier.

^۵ - Borun

^۶ - Dockett et al.,

نویسنده اول: اعظم صفی پور اثربخشی شیوه‌های تدریس قصه‌گویی و نمایش خلاق...

استفاده از روش نمایش خلاق به عنوان شیوه دیگری در یادگیری، در نتایج پژوهش روسو و توپدال (۲۰۱۴)، یالچینکایا (۲۰۱۵)، کنت (۲۰۱۸)، کزانر و التینتس (۲۰۱۸)، گشفت (۲۰۱۱)، کاراجیانی و پاپادوپولوس (۲۰۱۹)، کیلیکاسلان و آکتومسک (۲۰۲۰) دیده می‌شود. که در این پژوهش علاوه بر بهره‌گیری از شیوه نمایش خلاق، عامل مشارکت مخاطبان نیز در نظر گرفته شده است، چنانکه به شیوه نمایش خلاق مشارکتی شناخته می‌شود در همین جهت کاکس-پترس^۱ و همکاران (۲۰۰۳) نقش بازدیدهای گروهی برنامه‌ریزی شده را مثبت و موثر در یادگیری می‌داند. این در حالی است که پکر و بالانتین^۲ (۲۰۰۵) به بررسی بازدیدگروهی و انفرادی می‌پردازند و با مشاهده و مصاحبه حدود ۴۰ بازدیدکننده انفرادی و گروهی به این نتیجه می‌رسند که تجارب فردی و مشترک در بازدیدکنندگان بزرگسال، به یک اندازه است. اما به شیوه‌ای متفاوت کارآمد است.

در جدول شماره (۲) به تحقیقات داخلی با محوریت موزه اشاره شده که غالب این مقالات همچون، صابری (۱۳۹۰)، بنی‌هاشمی و خسروی (۱۳۹۲) و یوسفی و همکاران (۱۳۹۴) به معرفی موزه و ساختار آن پرداخته‌اند. اما چندین پایان‌نامه درباره نقش آموزشی موزه از زوایای مختلف را می‌توان یافت. میرقدر (۱۳۹۴) مهمترین مولفه‌های ارتقاء آموزش در موزه و توسعه گردشگری را سیاست‌گذاری، کارکردهای اجتماعی درون موزه‌ای و کارکردهای اجرایی در ارتباط با بازدیدکننده می‌داند، علاوه بر این بافت فیزیکی، فردی و اجتماعی نیز بر افزایش تجربه مخاطب تاثیر گذار است. کریمی (۱۳۹۲) بر این نظر است که میان سن، زمان، بازدیدهای قبلی و دانش قبلی بازدیدکنندگان با میزان یادگیری عمومی، و همبستگی توضیحات راهنما، سن، ملیت، جنسیت، سطح تحصیلات و دانش قبلی با میزان یادگیری تخصصی رابطه معناداری وجود دارد، اما با وجود این عوامل، نقش موثر اشیاء (سفالین) موزه در یادگیری بازدیدکنندگان به عنوان تجربه بازدید مهم است. حسن‌شیری (۱۳۹۵) آثار موزه‌ای را از

^۱ - Cox-Petersen

^۲ - Packer & Ballantyne

لحاظ علمی، تاریخی و هنری بر محتوای کتب درسی متوسطه تأثیری بیش از حد متوسط می‌داند. فلاح (۱۳۹۵) در تحقیق خود موزه را محیط مناسب برای پرورش مهارت‌های یادگیری معرفی کرده است. عبدی (۱۳۹۵) تفاوت معنادار سطح خلاقیت دانش‌آموزان قبل و بعد از آموزش در چهار مولفه‌ی سیالی، انعطاف پذیری، ابتکار و بسط در موزه را نشان می‌دهد. دسته دیگری از تحقیقات که در این پژوهش مورد بررسی قرار گرفت و در جدول نیز مشاهده می‌شود بکارگیری روش‌های آموزشی همچون قصه‌گویی، نمایش خلاق، سخنرانی در محیط‌های مختلف است. رادبخش و همکاران (۱۳۹۲) قصه‌گویی را روشی موثر بر تفکر خلاق دانسته، در تحقیق کهریزه و همکاران (۱۳۹۶) باعث تقویت هوش اخلاقی و همچنین واحدی و همکاران (۱۳۹۸) در مهارت‌های اجتماعی موثر می‌دانند.

فرحزادی و همکاران (۱۳۹۷)، مامی و امیریان (۱۳۹۵) از روش نمایش خلاق در تحقیقات خود استفاده کرده‌اند که بیانگر اثربخشی این روش است. بنابراین مطالعاتی در زمینه موزه از زوایای مختلف انجام شده است که سهم روش‌های بکار گرفته اندک است. این پژوهش از جهت روش مورد استفاده در موزه و همین‌طور نتایج حاصل از آن با پژوهش‌های پیشین حائز اهمیت و متفاوت می‌باشد.

روش پژوهش

این پژوهش به جهت نتایج، کاربردی و از جهت روش اجرا به شیوه نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون می‌باشد. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان دختر و پسر پایه سوم دوره ابتدایی شهر تهران بود که در سال ۱۳۹۹ از موزه تماشاگاه زمان بازدید کردند. نمونه‌گیری این پژوهش به روش تصادفی ساده انجام شد، ۹۰ دانش‌آموز پایه سوم ابتدایی شامل ۴۵ دختر و ۴۵ پسر در این پژوهش شرکت داشتند. جهت اجرای این طرح، ابتدا پیش از بازدید از موزه، با کمک و هماهنگی مربیان مدرسه از دانش‌آموزان در مدارس پیش‌آزمون گرفته شد. این آزمون شامل ۱۵ سوال با پاسخ‌های چهارگزینه‌ای بود که ۵ سوال درباره توالی زمان و تقسیمات زمانی در گاهشماری ایرانی، ۵ سوال

نویسنده اول: اعظم صفی پور اثربخشی شیوه‌های تدریس قصه‌گویی و نمایش خلاق...

درباره زمان برگزاری جشن‌ها و مراسم مربوط به گاهشماری مثل شب چله، مهرگان در تقویم ایرانی و ۵ سوال به علت به وجود آمدن پدیده‌های نجومی و گاهشماری اشاره داشت. پس از گذشت دو از پیش آزمون، دانش‌آموزان از موزه بازدید کردند. در مرحله بازدید از موزه دانش‌آموزان حدود یک ساعت در سه گروه به منظور سه روش سخنرانی، نمایش مشارکتی خلاق و قصه‌گویی به تفکیک دختر و پسر در موزه آموزش دیدند. مفاهیم میراث ناملموس همچون گاهشماری شامل جشن‌های ایرانی مانند: اهنم و بهمن، سده، تیرگان، نوروز و غیره آموزش داده شد. در مرحله سوم دو هفته پس از بازدید دانش‌آموزان مجدداً در مدارس از هر سه گروه مورد آموزش پس آزمون گرفته شد و نتایج مورد مقایسه و سنجش قرار گرفت.

پس از جمع‌آوری داده‌های آماری با استفاده از نرم افزار spss نسخه ۲۳ جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها و آزمون فرضیه‌های پژوهش از تحلیل واریانس بین گروهی دو عاملی و به منظور بررسی روایی آزمون از روایی محتوایی بر پایه نظر مربیان مدرسه و راهنمایان موزه کمک گرفته شد تا بتوان متناسب با اهداف پژوهش به نتایج مطلوبی دست یافت.

گزارش یافته‌ها

الف- یافته‌های توصیفی:

جدول شماره ۳- بررسی توصیفی متغیرهای پژوهش

فراوانی	انحراف استاندارد	میانگین	جنسیت	روش آموزشی	
۱۵	۱/۶۹۸	۶/۲۰	پسر	قصه گویی	
۱۵	۱/۶۴۲	۶/۱۳	دختر		
۳۰	۱/۶۴۱	۶/۱۶	کل		
۱۵	۱/۰۶۰	۶/۵۳	پسر	نمایش	
۱۵	۱/۴۰۷	۵/۸۶	دختر		

فراوانی	انحراف استاندارد	میانگین	جنسیت	روش آموزشی	
۳۰	۱/۲۷۰	۶/۲۰	کل		پیش آزمون
۱۵	۱/۸۲۰	۶/۲۰	پسر	سخنرانی	
۱۵	۱/۵۷۹	۶/۷۳	دختر		
۳۰	۱/۶۹۶	۶/۴۶	کل		
۴۵	۱/۵۳۴	۶/۳۱	پسر	کل	
۴۵	۱/۵۵۴	۶/۲۴	دختر		
۹۰	۱/۵۳۶	۶/۲۷	کل		
۱۵	۲/۲۱۰	۱۱/۲۰	پسر	قصه گویی	پس آزمون
۱۵	۱/۵۳۳	۱۲/۹۳	دختر		
۳۰	۲/۰۶۶	۱۲/۰۶	کل		
۱۵	۱/۲۷۹	۱۲/۹۳	پسر	نمایش	
۱۵	۲/۳۱۳	۱۲/۲۶	دختر		
۳۰	۱/۸۶۸	۱۲/۶۰	کل		
۱۵	۱/۴۳۷	۱۰/۰۶	پسر	سخنرانی	
۱۵	۱/۳۸۷	۹/۰۶	دختر		
۳۰	۱/۴۷۸	۹/۵۶	کل		
۴۵	۲/۰۳۸	۱۱/۴۰	پسر	کل	
۴۵	۲/۴۴۴	۱۱/۴۲	دختر		
۹۰	۲/۲۳۸	۱۱/۴۱	کل		

مقادیر F آزمون کلموگروف- اسمیرونوف پیش آزمون برابر با ۰/۱۴۲ و پس آزمون برابر با ۰/۱۶۲ در درجه آزادی ۹۰ در سطح ۰/۰۵ معنادار می باشند و بیانگر عدم نرمال

نویسنده اول: اعظم صفی پور اثربخشی شیوه‌های تدریس قصه‌گویی و نمایش خلاق...

بودن توزیع داده‌ها است. مقادیر F لوین پیش‌آزمون و پس‌آزمون به ترتیب $2/46$ و $2/56$ است که این مقادیر در سطح $0/05$ معنادار نمی‌باشند و بیانگر همگنی واریانس پیش‌آزمون و پس‌آزمون در سه گروه است. مقدار F پیش‌آزمون برابر با $1/834$ که این مقدار در سطح $0/05$ معنادار نیست و بیانگر عدم اثر معنادار متغیر پیش‌آزمون بر متغیر وابسته است. همچنین حجم گروه‌های مورد مقایسه برابر است و چون تحلیل واریانس در این شرایط نسبت به نقض مفروضه نرمال بودن حساس نیست، لذا از آزمون تحلیل واریانس بین گروهی دو عاملی (روش آموزشی و جنسیت) استفاده می‌شود.

جدول شماره ۴- آزمون تحلیل واریانس بین گروهی دو عاملی

منبع تغییرات	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری
روش آموزشی	۱۵۷/۳۵۶	۲	۷۸/۶۷۸	۲۵/۹۱۱	۰/۰۰۰
جنسیت	۰/۰۱۱	۱	۰/۰۱۱	۰/۰۰۴	۰/۹۵۲
روش آموزشی* جنسیت	۳۳/۳۵۶	۲	۱۶/۶۷۸	۵/۴۹۲	۰/۰۰۶
خطا	۲۵۵/۰۶۷	۸۴	۳/۰۳۷		
کل	۴۴۵/۷۸۹	۸۹			

فرضیه اول: بین سه روش آموزشی قصه‌گویی، نمایش و سخنرانی در باب یادگیری میراث ناملموس (گاه‌شماری) تفاوت وجود دارد.

مقدار F در مقایسه سه روش آموزشی قصه‌گویی، نمایش و سخنرانی در باب یادگیری میراث ناملموس (گاه‌شماری) برابر با $25/911$ که این مقدار در سطح $0/05$ معنادار و بیانگر وجود تفاوت معنادار بین سه روش آموزشی قصه‌گویی، نمایش و سخنرانی در باب یادگیری میراث ناملموس (گاه‌شماری) است. جهت تعیین تفاوت بین

روش‌ها از آزمون تعقیبی ال اس دی استفاده شد که نتایج آن در جدول زیر ارائه می‌شود.

جدول شماره ۵- آزمون تعقیبی ال اس دی جهت مقایسه دویه دو سه روش در باب یادگیری میراث ناملموس

گروه ۱	گروه ۲	تفاوت میانگین ها	سطح معناداری
قصه گویی (۱۲/۰۶۷)	نمایش (۱۲/۶۰)	-۰/۵۳۳	۰/۲۳۹
قصه گویی (۱۲/۰۶۷)	سخنرانی (۹/۵۶۷)	۲/۵۰	۰/۰۰۰
نمایش (۱۲/۶۰)	سخنرانی (۹/۵۶۷)	۳/۰۳۳	۰/۰۰۰

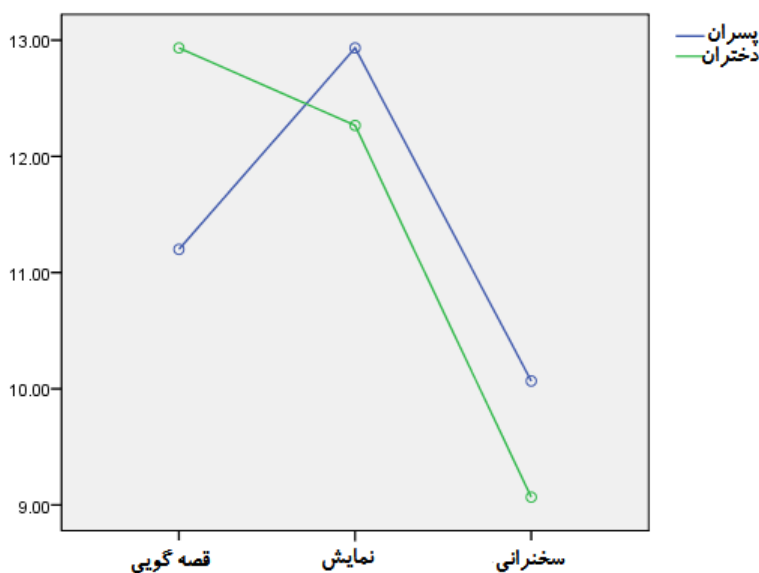
با توجه به نتایج آزمون تعقیبی ال اس دی می‌توان گفت بین روش قصه‌گویی با روش نمایش تفاوت معنادار در سطح ۰/۰۵ وجود ندارد ولی بین روش قصه‌گویی با روش سخنرانی و بین روش نمایش با روش سخنرانی در سطح ۰/۰۵ تفاوت معنادار در باب یادگیری میراث ناملموس وجود دارد. بیشترین اثر بر یادگیری میراث ناملموس متعلق به روش نمایش و کمترین اثر مربوط به روش سخنرانی است.

فرضیه دوم: بین دختران و پسران در باب یادگیری میراث ناملموس (گاه شماری) تفاوت وجود دارد.

بازدید گروههای دانش‌آموزی مدارس از موزه به صورت دختر و پسر تفکیک شده است که محقق با در نظر گرفتن این موضوع هر دو گروه را مورد آزمون قرار داده است. از اینرو مقدار F در باب مقایسه دختران و پسران در باب یادگیری میراث ناملموس برابر با ۰/۰۰۴ که این مقدار در سطح ۰/۰۵ معنادار نیست و بیانگر عدم وجود تفاوت معنادار بین دختران و پسران در باب یادگیری میراث ناملموس است.

نویسنده اول: اعظم صفی پور اثربخشی شیوه‌های تدریس قصه‌گویی و نمایش خلاق...

مقدار F حاصل در باب اثر تعاملی روش آموزشی و جنسیت در یادگیری میراث ناملموس برابر با $5/492$ که این مقدار در سطح $0/05$ معنادار و بیانگر آن است که اثر تعاملی روش آموزشی و جنسیت در باب یادگیری میراث ناملموس (گاه‌شماری) معنادار است. بنا براین می‌توان گفت اثر تعاملی روش آموزشی و جنسیت در باب یادگیری میراث ناملموس (گاه‌شماری) معنادار است.



نمودار شماره ۱- بررسی وضعیت اثر تعاملی روش * جنسیت در باب یادگیری میراث ناملموس



نمودار شماره ۲- بررسی وضعیت حالات تعاملی روش* جنسیت در باب یادگیری میراث ناملموس

جهت تعیین تفاوت بین حالات تعاملی شش گانه از آزمون تعقیبی ال اس دی استفاده شد که نتایج آن در جدول زیر ارائه می‌شود. لازم به ذکر است حالت روش قصه‌گویی دختران و نمایش خلاق مشارکتی پسران بیشترین اثر و حالت سخنرانی دختران کمترین اثر بر یادگیری میراث ناملموس دارند.

جدول شماره ۶- آزمون تعقیبی ال اس دی جهت مقایسه مجموعه‌های حالت تعاملی

گروه ۱	گروه ۲	تفاوت میانگین‌ها	سطح معناداری
قصه* پسران	قصه* دختران	-۱/۷۳۳	۰/۰۰۸
	نمایش* پسران	-۱/۷۳۳	۰/۰۰۸
	نمایش* دختران	-۱/۰۶۶	۰/۰۹۷
	سخنرانی* پسران	۱/۱۳۳	۰/۰۷۹

گروه ۱	گروه ۲	تفاوت میانگین‌ها	سطح معناداری
	سخنرانی * دختران	۲/۱۳۳	۰/۰۰۱
قصه * دختران	قصه * پسران	۱/۷۳۳	۰/۰۰۸
	نمایش * پسران	۰	۱
	نمایش * دختران	۰/۶۶۶	۰/۲۹۸
	سخنرانی * پسران	۲/۸۶۶	۰/۰۰۰
	سخنرانی * دختران	۳/۸۶۶	۰/۰۰۰
	قصه * پسران	۱/۷۳۳	۰/۰۰۸
نمایش * پسران	قصه * دختران	۰	۱
	نمایش * دختران	۰/۶۶۶	۰/۲۹۸
	سخنرانی * پسران	۲/۸۶۶	۰/۰۰۰
	سخنرانی * دختران	۳/۸۶۶	۰/۰۰۰
	قصه * پسران	۱/۰۶۶	۰/۰۹۷
	قصه * دختران	-۰/۶۶۶	۰/۲۹۸
نمایش * دختران	نمایش * پسران	-۰/۶۶۶	۰/۲۹۸
	سخنرانی * پسران	۲/۲۰۰	۰/۰۰۱
	سخنرانی * دختران	۳/۲۰۰	۰/۰۰۰
	قصه * پسران	-۱/۱۳۳	۰/۰۷۹
	قصه * دختران	-۲/۸۶۶	۰/۰۰۰
	نمایش * پسران	-۲/۸۶۶	۰/۰۰۰
سخنرانی * پسران	نمایش * دختران	-۲/۲۰۰	۰/۰۰۱
	سخنرانی * دختران	۱	۰/۱۲۰

گروه ۱	گروه ۲	تفاوت میانگین ها	سطح معناداری
سخنرانی * دختران	قصه * پسران	-۲/۱۳۳	۰/۰۰۱
	قصه * دختران	-۳/۸۶۶	۰/۰۰۰
	نمایش * پسران	-۳/۸۶۶	۰/۰۰۰
	نمایش * دختران	-۳/۲۰۰	۰/۰۰۰
	سخنرانی * پسران	-۱	۰/۱۲۰

بحث و نتیجه گیری

آنچه در این پژوهش مورد توجه بود مقایسه روش های آموزشی مختلف در موزه است تا بتوان بهترین شیوه را برای آموزش مفاهیم میراث ناملموس به دانش آموزان ابتدایی مورد استفاده قرار داد. در فرایند مقایسه سه روش مورد نظر محققین (کارشناس موزه) به شیوه سخنرانی به توضیحات و ارائه آموزش مستقیم مفاهیم میراث ناملموس می پردازد اما در شیوه قصه گویی و نمایش خلاق مشارکتی با کنترل و مدیریت گروه، اجازه داده می شود دانش آموزان حدسها و نظرات خود را بیان کنند. در این شیوه ها شخصیت هایی در جریان نمایش و قصه توسط دانش آموزان شکل می گیرد که برای دانش آموز جنبه آموزشی دارد.

در نمایش خلاق مشارکتی جهت یادگیری مفاهیم گاهشماری راهنما، نقش هایی همچون ماه، خورشید، زمین، عمونوروز، ننه سرما و غیره را به دانش آموزان محول کرده و از آنها خواسته شد با توجه به نقش خود جریان پدید آمدن شب و روز، زمان برگزاری شب چله و جشن مهرگان، اهن و بهمن، چله بزرگ و چله کوچک، نمایش

نویسنده اول: اعظم صفی پور اثربخشی شیوه‌های تدریس قصه‌گویی و نمایش خلاق...

گردش زمین و ماه که نتیجه آن روز و شب، ماه، تغییر فصول، سال و یا هلال ماه و قرص ماه، خورشیدگرفتگی و ماه گرفتگی را اجرا کنند. دانش‌آموزان با پذیرش هر یک از نقش‌ها در جریان آموزش مسائل مربوط به نجوم و گاهشماری قرار می‌گیرند و با تغییر شرایط و مطرح کردن موضوعات مختلف پرسش‌های دیگری را به وجود می‌آورند و پیشنهادهای جالبی در این زمینه می‌دهند. در واقع بداهه‌پردازی بخشی از نمایش خلاق است.

همین‌طور در قصه‌گویی نیز مفاهیم ناملموس پیرامون جشن‌ها و گاهشماری در قالب قصه برای دانش‌آموزان مطرح می‌شود و قصه‌گو(راهنمای موزه) دانش‌آموزان را در روند شکل‌گیری داستان راهنمایی می‌کند. در میان این سه شیوه، تفاوت‌ها و شباهت‌هایی می‌توان یافت. به لحاظ تفاوت در شیوه قصه‌گویی و نمایش خلاق فراگیر فعال است اما در شیوه سخنرانی فراگیر غیرفعال بوده. ارتباط میان راهنما و فراگیران در شیوه سخنرانی یک سویه و راهنما از میزان یادگیری فراگیر آگاهی ندارد حال آنکه در شیوه قصه‌گویی و نمایش خلاق راهنما در تعامل و ارتباطی دو سویه با مخاطب قرار دارد و بازخورد فراگیران را در هر مرحله از فرایند آموزش ارزیابی می‌کند.

در این پژوهش روشهای آموزش مفاهیم میراث ناملموس در موزه مورد بررسی قرار گرفت و از میان سه روش سخنرانی، نمایش خلاق مشارکتی و قصه‌گویی، دو شیوه آخر بیشترین تاثیر را در یادگیری داشته است. با توجه به نوع موزه (نوع تاریخی) می‌توان مفاهیم و موضوعات خاصی را که منطبق با اهداف آموزشی این گروه سنی است اجرا نمود. نتایج تحقیق در موزه نشان داد آموزش میراث ناملموس به روش نمایش خلاق مشارکتی و قصه‌گویی می‌تواند علاوه بر ارتباط لازم، با طرح پرسش و مشارکت دانش‌آموزان در فرایند بازدید، آنها را وارد تعامل اجتماعی و ارتباط موثر جهت یادگیری نماید تا از این طریق دانش‌آموز علاوه بر یادگیری بهتر با نحوه گفتگو، همفکری گروهی و از همه مهم‌تر یادگیری جمعی سهم شوند. همچنین میان دختران و پسران در جهت آموزش میراث ناملموس با استفاده از روش قصه‌گویی و نمایش خلاق مشارکتی

تفاوت وجود دارد. چنانکه روش قصه‌گویی برای دختران و روش نمایش خلاق برای پسران در باب یادگیری میراث ناملموس از اهمیت بیشتری برخوردار بود. آموزش مفاهیم گاهشماری به روش قصه‌گویی برای دختران بیشترین تاثیر را داشت که با پژوهش‌های (رضاپور میرصالح، شاهدی، ۱۳۹۶)، (کهریزه و همکاران، ۱۳۹۷)، (قدم-پور، ۱۳۹۷)، (علی اکبری و همکاران، ۱۳۹۳)، (گنجی و همکاران، ۱۳۹۱)، (کریمی و همکاران، ۱۳۹۶)، (گودرزی و همکاران، ۱۳۹۳)، (قدم‌پور و همکاران، ۱۳۹۵)، (سلطانی و همکاران، ۱۳۹۲)، (واحدی و همکاران، ۱۳۹۸)، (حریری و پاگردکار، ۱۳۹۵)، (یاسائی و همکاران، ۱۳۹۵)، (علی اکبری و همکاران، ۱۳۹۳)، (داداش زاده، پیرخائفی، ۱۳۹۴)، (رادبخش و همکاران، ۱۳۹۲)، (سیویل‌تیدو، ۲۰۱۹)، (کتیفوری و همکاران، ۲۰۱۴)، (پوجل و همکارانش، ۲۰۱۴)، (ترینکوف، ۲۰۱۵)، (پوجل و همکارانش، ۲۰۱۴)، (سرجوت موجو، ۲۰۱۵)، (استوارت، ۲۰۱۳) همخوانی دارد. همچنین نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که شیوه نمایش خلاق مشارکتی برای پسران بیشترین تاثیر را در یادگیری داشته و همسو با پژوهشهای (رجبی و علی مرادی، ۱۳۹۶)، (صبوری و همکاران، ۱۳۹۴)، (مامی و امیریان، ۱۳۹۵)، (علوی لنگرودی و رجایی، ۱۳۹۵)، (عبدی قشلاق و پویامنش، ۱۳۹۳)، (فرحزادی و همکاران، ۱۳۹۷)، (کنت، ۲۰۱۸)، (یالچینکیا، ۲۰۱۵)، (گشفت، ۲۰۱۱)، (روسو و توپدال، ۲۰۱۴)، (کرانر و التینتس، ۲۰۱۸)، (کاراجیانی و پاپادوپولوس، ۲۰۱۹)، (کیلکاسلان و آکتومسک، ۲۰۲۰) است و از طرفی سخنرانی کم اثرترین شیوه در یادگیری میراث ناملموس است که در تایید نظریه یادگیری در موزه دیوئی و با تحقیقات (وگت، ۲۰۱۶)، (لوران اپل، ۲۰۱۲)، (عبیری، ۱۳۹۳)، (سیف و همکاران، ۱۳۹۸)، (بدری گرگری و همکاران، ۱۳۹۶)، (کریمی و همکاران، ۱۳۹۳)، (یاسایی و همکاران، ۱۳۹۴)، (حسنی جعفری و همکاران، ۱۳۹۵) همخوانی دارد.

نتایج این پژوهش نشانگر آن است که از بین سه روش مورد بررسی، بهترین شیوه آموزش میراث ناملموس در موزه‌ها روش قصه‌گویی و نمایش خلاق مشارکتی است که

نویسنده اول: اعظم صفی پور اثربخشی شیوه‌های تدریس قصه‌گویی و نمایش خلاق...

در مقابل شیوه سخنرانی قرار دارد. این شیوه‌های آموزش از آن جایی نوآورانه محسوب می‌شود که تا پیش از این، شیوه آموزشی غالب در موزه‌های مختلف کشور سخنرانی بوده و از روش‌های جدید بدین منظور بهره گرفته نشده است. استفاده از دو شیوه نمایش خلاق مشارکتی و قصه‌گویی برای دانش‌آموزان مشارکت و حضور فعال آن‌ها را می‌طلبد از این‌رو، بنا به نظر پیازه، این پویایی و مشارکت دانش‌آموزان نقش موثری در یادگیری آنها دارد. (ستین، ۲۰۱۲)

نتایج حاصل از این پژوهش از جهت نوآوری در سه بعد موضوعی، روش و بافت حائز اهمیت است. به جهت موضوعی، غالب تحقیقات قبلی در این حیطه، بحث آموزش ملموس بر پایه اشیاء در موزه‌ها را مطرح کردند و موضوع آموزش میراث ناملموس همواره مغفول بوده است. از این‌رو، در این پژوهش برای نخستین بار مفاهیم گاهشماری همچون جشن‌های ایرانی به عنوان بخشی از میراث ناملموس در موزه و نحوه آموزش آن در بافت موزه‌ای (نه در سایر مراکز آموزش غیررسمی) از نوع موزه-های تاریخی (که بخش اعظمی از این موزه‌ها با مفاهیم در ارتباط است) مورد پژوهش قرار گرفت. به جهت روش نیز به کارگیری شیوه‌های جدید در موزه نقش موثری در یادگیری دانش‌آموزان داشته است که باز هم برای نخستین بار دو شیوه مورد نظر بر خلاف شیوه سخنرانی که غالباً در موزه‌ها به کار گرفته می‌شود مورد بررسی قرار گرفته است.

پیشنهادهای

- برگزاری آموزش مفاهیم ناملموس به شیوه قصه‌گویی و مشارکت خلاق مختص دانش‌آموزان در موزه‌ها
- برگزاری کلاس‌ها و دوره‌های آموزشی قصه‌گویی و نمایش خلاق برای راهنمایان موزه به منظور ارتباط موثر و آموزش بهینه بر دانش‌آموزان

- توجه مسئولین موزه به استفاده از شیوه‌های کارآمد همچون قصه‌گویی و نمایش خلاق مشارکتی جهت آموزش در موزه‌ها و جایگزینی این شیوه‌ها به جای سخنرانی

- درخواست معلمان و مسئولین مدارس از موزه‌ها جهت آموزش مطلوب در شکل قصه‌گویی و نمایش خلاق به دانش‌آموزان در موزه

- حمایت از طرح همگانی استفاده از شیوه‌های قصه‌گویی و نمایش خلاق مشارکتی در موزه‌های کشور

- تشکیل کارگروه‌های پویای آموزشی در موزه‌ها به منظور آموزش دانش‌آموزان همراهی و همسویی معلمان و مسئولین مدارس با راهنمایان و مسئولین موزه به منظور بهره‌گیری از شیوه‌های خلاق و موثر آموزشی در موزه همچون قصه‌گویی و نمایش خلاق مشارکتی

همچنین به محققین این حوزه پیشنهاد می‌شود مطالعات هدفمند و پژوهش‌هایی در آموزش سایر بخش‌های میراث ناملموس همچون سنت‌ها و ابرازهای شفاهی شامل زبان، دانش و اقدام‌های مربوط به طبیعت و کیهان، مهارت در هنرهای دستی سنتی و در موزه‌های مختلف همچون موزه‌های مفاخر، علوم و تکنولوژی، اکو موزه‌ها به شیوه‌های متنوع مانند قصه‌گویی، نمایش خلاق مشارکتی، شیوه پرسش و پاسخ انجام گیرد تا تاثیر هر یک بر یادگیری دانش‌آموزان سنجیده شود و روش مطلوب ارائه گردد.

منابع و ماخذ:

- بدری گرگری، رحیم، واحدی، شهرام، ادیب، یوسف، شفیعی سورک، سینا (۱۳۹۶) مقایسه اثربخشی روش‌های تدریس یادگیری مبتنی بر مسئله و سخنرانی بر هیجان‌های پیشرفت تحصیلی، روان‌شناسی تحولی، سال سیزدهم، شماره ۴۲۱، ۵۲-۴۳۱.

- نویسنده اول: اعظم صفی پور اثربخشی شیوه‌های تدریس قصه‌گویی و نمایش خلاق...
- بنی هاشمی، کامبیز، خسروی، لیلا (۱۳۹۲) آموزش و انگیزش در موزه‌های علوم و فناوری، نشا علم، دوره ۰۳، شماره ۲ - شماره پیاپی ۶، ۱۴۲-۱۴۹.
- جواهری پور، ایمان؛ عباسی، عفت؛ کیان، مرجان؛ حسن پور، محسن (۱۴۰۰) مطالعه تطبیقی برنامه درسی هنرهای تجسمی دوره ابتدایی در استرالیا، کانادا، ایران و ایرلند، فصلنامه ایرانی آموزش و پرورش تطبیقی، دوره ۴، شماره ۲، بهار ۱۴۰۰، صفحه ۱۰۹۷-۱۱۱۶.
- حریری، نجلا، پاگردکار، یاسمن (۱۳۹۵) تاثیر قصه‌گویی در کتابخانه‌های عمومی بر افزایش خلاقیت کودکان پیش دبستانی: یک پژوهش تجربی، تحقیقات اطلاع‌رسانی و کتابخانه‌های عمومی، دوره ۲۲، شماره ۲، پیاپی ۸۵، ۱۹۵-۲۱۲.
- حسینی جعفری، فتنه، ضرابیان، فروزان، عباسی، ابوالفضل (۱۳۹۵) مقایسه تاثیر نمایش فیلم‌های تاریخی و روش سخنرانی بر پیشرفت تحصیلی درس تاریخ، فناوری آموزش، شماره ۲، ۱۵۷-۱۶۵.
- خسروی مشیزی، معصومه؛ سلطانی، اصغر؛ علینژاد، مهرانگیز (۱۳۹۸) بررسی تطبیقی برنامه‌درسی هنر دوره ابتدایی ایران و کانادا، فصلنامه ایرانی آموزش و پرورش تطبیقی، دوره ۲، شماره ۳، ۲۹۸-۳۲۳.
- داداش‌زاده، سپیده، پیرخانفی، علیرضا (۱۳۹۴) بررسی اثر بخشی استفاده از روشهای قصه‌گویی بر افزایش هوش اجتماعی دانش‌آموزان دختر مقطع چهارم و پنجم ابتدایی در سال ۹۰-۹۱، آموزش و ارزشیابی، سال هشتم، شماره ۲۹، ۲۱-۲۹.
- درزی رامندی، هادی، کیان، مرجان، عباسی، عفت، حاجی حسین‌نژاد، غلامرضا (۱۳۹۸) طراحی و اعتبار سنجی الگوی برنامه درسی مبتنی بر فعالیت‌های فوق برنامه در دوره ابتدایی بر اساس الگوی کلاین، دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی، سال هفتم، شماره ۱۴، ۲۳۰-۱۹۳.
- رادبخش، ناهید، محمدی‌فر، محمدعلی، کیان ارثی، فرحناز (۱۳۹۲) اثربخشی بازی و قصه‌گویی بر افزایش خلاقیت کودکان، ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، دوره دوم، شماره ۴، ۱۷۷-۱۹۵.

- رجبی، سوران، علی‌مرادی، خدیجه (۱۳۹۶) اثربخشی تئاتر درسی در افزایش مهارت های اجتماعی و یادگیری دروس پایه در دانش‌آموزان ابتدایی، رویکردهای نوین آموزشی، دوره ۱۲، شماره ۲. شماره پیاپی ۲۶، ۹۸-۱۱۳.

- رضاپور میرصالح، یاسر، شاهدی، سمیه (۱۳۹۶) اثربخشی آموزش هوش اخلاقی به شیوه قصه‌گویی بر بهبود حالت‌های خلقی و رفتارهای یادگیری دانش‌آموزان دختر دوره ابتدایی، روان‌شناسی کاربردی، سال ۱۱ شماره ۲ (۴۲)، ۱۹۴-۱۷۵.

- سلطانی، مریم، آرین، خدیجه، انگجی، لیلی (۱۳۹۲)، اثربخشی روش قصه‌گویی به صورت گروهی در افزایش عزت نفس کودکان دختر پایه دوم ابتدایی، روان‌شناسی تربیتی، شماره بیست و نهم، سال نهم، ۹۷-۱۱۰.

- سیف، محمودرضا، ربیعی، محمدرضا، لطفی پناه، شیرین (۱۳۹۸) مقایسه روش تدریس سخنرانی با روش تدریس گروهی در آموزش زیست‌شناسی در دانشگاه فرهنگیان تهران، پژوهش در آموزش زیست‌شناسی، دوره ۱، شماره ۲، سال اول، ۲۷-۳۴.

- صابری نجف‌آبادی، ملیحه (۱۳۹۰) آموزش فلسفه به کودکان در موزه‌های تعاملی علم، تفکر و کودک، سال دوم، شماره اول، ۵۱-۷۲.

- صبور، خیرقدم، عباسی، عفت، گرامی‌پور، مسعود (۱۳۹۴) تاثیر نمایش خلاق بر رشد مهارت‌های حل مسئله در دختران پیش دبستان استان تهران، فصلنامه مطالعات پیش دبستان و دبستان، سال اول، شماره یکم، ۱-۲۷.

- عبدی، زهرا (۱۳۹۵) بررسی تاثیر برنامه‌های آموزشی موزه بر تقویت تفکر خلاق (موردپژوهی: دانش‌آموزان پایه‌ی پنجم ابتدایی) دانشگاه هنر تهران، دانشکده حفاظت، مرمت اشیاء و ابنیه تاریخی، پایان نامه کارشناسی ارشد.

- عبدی قشلاق، فتانه، پویامنش، جعفر (۱۳۹۳) بررسی اثربخشی نمایش خلاق بر خلاقیت کودکان پیش دبستانی، فصلنامه علوم رفتاری، شماره ۲۲، ۱۰۵-۱۲۲.

- نویسنده اول: اعظم صفی پور اثربخشی شیوه‌های تدریس قصه‌گویی و نمایش خلاق...
- عبیری، مرجان، صادقی، عباس، خسروجاوید، مهناز، افقی، نادر (۱۳۹۳) مقایسه تاثیر روش تدریس همیاری (مشارکتی) اکتشافی و سخنرانی بر پیشرفت تحصیلی و نگرش نسبت به درس فیزیک، پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، سال یازدهم، دوره دوم، ۵۵-۶۷.
- علوی لنگرودی، سیدکاظم، رجایی، افسانه (۱۳۹۵) تاثیر برنامه درسی قصه‌گویی و نمایش خلاق بر خلاقیت و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه پنجم ابتدایی در دروس انشاء و هنر، پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، شماره ۱۱۸، ۲۴-۱۲۹.
- علی‌اکبری، مهناز، علیپور، احمد، درنجفی شیرازی، مهناز (۱۳۹۳) اثر بخشی قصه-گویی بر مولفه‌های هوش اخلاقی کودکان دختر پیش دبستانی در شهر اصفهان، شناخت اجتماعی، سال سوم، شماره ۲ پیاپی ۶، ۳۳-۴۳.
- فالک، جان.اچ. دیرکینگ، لین دی (۱۳۹۶) نگاهی نو به تجربه دیدار از موزه، تهران، دفتر پژوهشهای فرهنگی.
- فرحزادی، نیکو، امیری مجد، مجتبی، بزاریان، سعیده (۱۳۹۷) تاثیر روش نمایش خلاق بر کاهش اختلال های درون نمود کودکان پیش دبستانی، سلامت روان کودک، دوره ۵، شماره ۴۷، ۳-۵۷.
- فلاح، منیژه (۱۳۹۵) بررسی نقش موزه در پرورش مهارت‌های یادگیری در کودکان، دانشگاه هنر تهران، دانشکده حفاظت و مرمت، پایان نامه کارشناسی ارشد.
- قدم‌پور، عزت‌اله، کلانتر، جهانگیر، یوسف‌وند، لیلا (۱۳۹۷) تاثیر آموزش هوش اخلاقی به شیوه قصه‌گویی بر بخشودگی بین فردی دانش‌آموزان، پژوهش در نظام‌های آموزشی، دوره ۱۲، شماره ۴۱، ۷۳-۸۹.
- کریمی، فرهاد، باقری، خسرو، صادق‌زاده قمصری، علیرضا (۱۳۹۳) تاثیر سه روش بحث گروهی درباره معماهای اخلاقی، گفتگو در گروه‌های کوچک به روش مشارکتی و سخنرانی، بر رشد قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان دختر پایه دوم متوسطه، پژوهش‌های نوین روانشناختی تبریز، سال نهم شماره ۳۳، دوره ۹، ۱۹۵-۲۳۹.

- کریمی، معصومه (۱۳۹۲) بررسی عوامل موثر بر یادگیری از اشیاء سفالین در موزه آبگینه و سفالینه‌های ایران، دانشگاه هنر، دانشکده هنرهای کاربردی، پایان نامه کارشناسی ارشد.

- کریمی، ناهید، مهرافزون، داریوش، جعفری، علیرضا (۱۳۹۶) تاثیر آموزش مهارت‌های زندگی به روش قصه‌گویی بر مولفه‌های خلاقیت دانش‌آموزان ابتدایی، ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، دوره ۷، شماره ۲، ۱۴۹-۱۶۶.

- کهریزه، مهنازه، رضاییان فرجی، حمید، زندی پور، طیبه (۱۳۹۷) تاثیر قصه‌گویی بر هوش اخلاقی و مولفه‌های آن در دانش‌آموزان دختر کلاس اول ابتدایی، فصلنامه سلامت روان کودک، دوره پنجم، شماره ۲، ۷۲-۸۲.

- گنجی، حمزه، امیریان، کامران (۱۳۹۱)، اثربخشی آموزش الگوی خوش بینی به روش قصه‌گویی بر افزایش پیشرفت تحصیلی در کودکان دبستانی، فصلنامه علوم تربیتی، سال پنجم، شماره ۱۸، صص ۲۷-۴۰.

- گودرزی، نسرین، مکوند حسینی، شاهرخ، محمدرضایی، علی، اکبری بلوطبندگان، افضل (۱۳۹۳) اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی به روش قصه‌گویی بر میزان کمروبی دانش‌آموزان، مطالعات روان‌شناسی بالینی، شماره هفدهم، سال پنجم، ۱۲۱-۱۳۶.

- مامی، شهرام، امیریان، کامران (۱۳۹۵) تاثیر نمایش خلاق بر سازگاری اجتماعی، قضاوت اخلاقی و خلاقیت دانش‌آموزان، آموزش و ارزشیابی - سال نهم - شماره ۳۶، ۷۵-۹۲.

- میرقدر، لیلا (۱۳۹۴) تدوین الگوی استراتژی‌های آموزش و یادگیری در موزه به منظور ارتقاء تجربه مخاطب و توسعه گردشگری دانش محور، دانشگاه هنر اصفهان، پایان نامه کارشناسی ارشد.

- واحدی، مهدی، قلتاش، عباس، چرخ آبی، پریسا (۱۳۹۸) تاثیر آموزش مفاهیم علوم به شیوه قصه‌گویی بر مهارت‌های اجتماعی و هوش کلامی نوآموزان دو زبانه دوره پیش دبستانی، فرهنگ مشاوره و روان درمانی دوره ۱۰، شماره ۳۸، ۸۱-۱۱۰.

نویسنده اول: اعظم صفی پور اثربخشی شیوه‌های تدریس قصه‌گویی و نمایش خلاق...
- یاسائی، صغری، داوری، عبدالرحیم، آقائی، سیدمحمدرضا، غفاری طرقی،
مهرداد (۱۳۹۵) بررسی مقایسه‌ای دو روش آموزشی قصه‌گویی و سخنرانی در یادگیری
بهداشت دهان و دندان دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهر یزد، سال ۷، سلامت و بهداشت،
شماره ۱، ۱۰۲-۱۰۸.

- یوسفی، فرزانه، نبیپور، ایرج، ریسی، علیرضا، مصلح، عبدالمجید، آذین، رضا، اسدی،
مجید (۱۳۹۴) ضرورت ایجاد موزه علم و فناوری به عنوان یک تکنیک آموزشی
ماندگار، طبّ جنوب، سال هجدهم، شماره ۲، ۴۴۸-۴۶۸.

Allard, Michel, Suzanne Boucher, and Llna Forest (۱۹۹۴).
"The museum and the school." *The McGill Journal of Education*
۲۹, no. ۲: ۱۹۷-۲۱۲.

Anderson, David, Barbara Piscitelli, Katrina Weier, Michele
Everett, and Collette Tayler. (۲۰۰۲): "Children's Museum
Experiences: Identifying Powerful Mediators of Learning."
Curator: *The Museum Journal* ۴۵, no. ۳: ۲۱۳-۲۳۱.

Anderson, David, Keith Lucas, IanS Ginns, and Lynn.D
Dierking. (۱۹۹۸) "*Knowledge construction: Science Museum
and post-visit activity experiences.*" Questacon. Canberra: The
Learning Science in Informal Contexts Conference.

Appel, Lauren (۲۰۱۲) Maxine Greene: Aesthetic Education,
۱۲ *Museum Theorists at Play*: ۶۶-۷۰.

Appel, Lauren (۲۰۱۲) George Hein: Metaconstructivist. ۱۲
Museum Theorists at Play: ۸۸-۹۲.

Bencze, John Lawrwnce, and Nathalie Lemelin (۲۰۰۱)
"Doing Science at a Science Centre: Enabling Independent
Knowledge Construction in the Context of Schools' Museum
Visits." *Museum Management and Curatorship* ۱۹, no. ۲: ۱۴۱-
۱۵۷.

Bingmann, Melissa, Tim Grove, and Anna Johnson (۲۰۰۹) "*Families and More: Intergenerational Learning.*" In *The Museum Educator's Manual: Educators Share Successful Techniques*, by Kimberly A Huber. AltaMira Press.

Borun, Minda (۲۰۰۲) "*Object-Based Learning and Family Groups.*" In *Perspectives on Object-Centered Learning in Museums*, by S G.Paris, ۲۴۲-۲۶۰. New Jersey: Mahwah.

Cox-Petersen, Anne M, David D Marsh, James Kisiel, and Leah M Melber (۲۰۰۳) "Investigation of Guided School Tours, Student Learning, and Science Reform Recommendations at a Museum of Natural History." *Journal of Research in Science Teaching* ۴۰, no. ۲: ۲۰۰-۲۱۸.

Dardanou, Maria (۲۰۱۱) *And why should I go to the museum? the museum as a learning arena for the kindergarten: examples from Norway and Greece.* Master thesis Mastergradsoppgave. Department for Teacher's Education and Pedagogy University of Troms.

De Backer Free. Peeters, Jeltsen. Buffel, Tine. Kindekens, Ankelien. Romero Reina, Veronique. Elias, Willem. & Lombaerts, Koen (۲۰۱۴) *An Integrative Approach For Visual Arts Mediation In Museums, Procedia - Social and Behavioral Sciences*, ۷۴۳ – ۷۴۹.

DeWitt, Jennifer, and Jill Hohenstein (۲۰۱۰) "Supporting Student Learning: A Comparison of Student Discussion in *Museums and Classrooms. Visitor Studies* ۱۳, no. ۱: ۴۱-۶۶.

Dilmac, Oguz (۲۰۱۶) *The Effect of Active Learning Techniques on Class Teacher Candidates' Success Rates and Attitudes toward their Museum Theory and Application Unit in their Visual Arts Course, Educational Sciences: Theory & Practice: Vol. ۱۶ No. ۵, ۱۵۸۷-۱۶۱۸.*

Dockett, Sue, Sarah Main, and Lynda Kelly (۲۰۱۱) "Consulting Young Children: Experiences from a Museum." *Visitor Studies* ۱۴, no. ۱: ۱۳-۳۳.

Donald, N, and JR Roberson (۲۰۱۰) "Free Time in an Art Museum: Pausing, Gazing and Interacting." *Journal of Leisure Sciences: An Interdisciplinary Journal* ۳۳, no. ۱: ۷۰-۷۸.

Adıgüzel, Beyza and Ayşe Selin Dülger (۲۰۱۸) Intangible Cultural Heritage Museum in The Heart Of Turkey, *Journal of Multidisciplinary Academic Tourism* ۳(۱):۵۱-۶۵.

Evans, E. Margaret, Melinda S Mull, and Devereaux A Poling (۲۰۰۲). "The Authentic Object? A Child's-Eye View." In *Perspectives on Object-Centered Learning in Museums*, by S G.Paris, ۵۵-۷۷.

Falk, JH, and LD Deirking (۲۰۰۰) Learning from museums: visitor experiences and making of meaning. Rowman and Littlefield.

Falk, John H, Theano Moussouri, and Douglas Coulson. "The Effect of Visitors 'Agendas on Museum Learning." *Curator: The Museum Journal* ۴۱, no. ۲ (June ۱۹۹۸): ۱۰۷-۱۲۰.

Fraser, John, et al (۲۰۱۲) "Giant Screen Film and Science Learning in museums." *Museum Management and Curatorship* ۲۷, no. ۲: ۱۷۹-۱۹۵.

Gaston, Hannah M (۲۰۱۹) If These Walls Could Talk: Best Practices for Storytelling in Historic House Museums, Master of Arts in Museum Professions, Seton Hall University.

Genshaft, Lindsay Michelle (۲۰۱۱) Bridging Theatre and Visual Art: The Role of an Applied Theatre Practitioner in a Fine Art Museum, Master of Fine Arts, The University of Texas at Austin.

Griffin, Janette (۲۰۱۱) The museum education mix: students, teachers and museum educators, UNDERSTANDING MUSEUMS, AUSTRALIAN MUSEUMS AND MUSEOLOGY

Hein, George E. (۲۰۱۵) A Democratic Theory of Museum Education, *Museologica Brunensia*, vol. ۴, iss. ۲: ۱۰-۱۳.

Hein, George E. (۲۰۰۴) John Dewey and Museum Education, *Curator The Museum Journal*. ۴۷(۴): ۴۱۳ – ۴۲۷.

Hein, G. (۲۰۰۶). Museum Education. In S. Macdonald, In A Companion With Museum Studies (pp. ۳۴۰-۳۵۳). Blackwell Publishing LTD.

Hooper-Greenhill, Eilean (۲۰۰۷) Museums and Education Purpose, Pedagogy, Performance,

Hooper-Greenhill, Eilean, and Theano Moussori (۲۰۰۲) Researching Learning in Museums and Galleries ۱۹۹۰-۱۹۹۹: A Bibliographic Review. Leicester: RCMG.

Howard, Marian & Ferrin, Nicole (۲۰۱۲). Learning by Döweyan, ۱۲ Museum Theorists at Play: ۹-۱۸.

Ibrahim, Souzan (۲۰۱۹) Social Development through Storytelling at Heritage Sites and Museums, *International Journal of Heritage and Museum Studies*, Article ۱۶, ۱, ۱, ۲۴۰-۲۴۵.

ICOM Statutes, ۲۲nd General Assembly in Vienna, Austria, on ۲۴ August ۲۰۰۷.

Karagianni, Agni L & Papadopoulos, Simos (۲۰۱۹) Museum Experience through Inquiry, Drama Research: Vol. ۱۰. NO. ۱, ۱-۲۴.

Katifori, A., Karvounis, M, Kourtis,V., Kyriakidi,M., Roussou,M., Tsangaris,M., Vayanou, M,. Ioannidis, Y,. Balet, O., Prados, T., Keil, J., Engelke, T., Pujol, L., (۲۰۱۴) CHES: Personalized Storytelling Experiences in Museums. International Conference on Interactive Digital Storytelling Interactive Storytelling: ۲۳۲-۲۳۵.

Kelly, Lynda (۲۰۰۷) Visitors And Learners: Adult Museum Visitors' Learning Identities, Paper Presented at the ICOM-CECA Conference November ۲۰۰۷, Vienna, Austria, ۱-۲۰.

Kent, SA (۲۰۱۸) Performative Embodiment and Museum Education: Exploring Drama-Based Professional Learning with Museum Educators, Master of Fine Arts, The University of Texas at Austin.

Kilicaslan, Hare & Aktumsek, Hulya (۲۰۲۰) The creative drama method in cultural heritage education: Bursa Grand Mosque, Muzeológia a kultúrne dedičstvo, ۸:۱:۵-۱۷.

King, B. (۲۰۱۵). Childhood Learning in Museums. <https://www.lord.ca/Media/Childhood-Learning-in-Museums-Brad-King.pdf>.

Kozaner, Yenigül, Çiğdem & Irem Namlı Altıntaş (۲۰۱۸) Student Views on the Live Sculpture Museum Workshop, IJOESS, Year: ۹, Vol:۹, Issue: ۳۳, ۱۵۴۵-۱۵۵۹.

Leinhardt, Gaea, Carol Tittle, and Karen Knutson (۲۰۰۲) Talking to oneself: Diaries of museum visits. (pp. ۱۰۳-۱۳۳). London: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Packer, Jan, and Roy Ballantyne (۲۰۰۲). Solarity vs .Shared: Exploring the Social Dimension of Museum Learning." Curator: The Museum Journal ۴۸, no. ۲, ۱۷۷-۱۹۲.

Piscitelli, Barbara, and Katrina Weier (۲۰۰۲). "Learning with, Through, and About Art: The Role of Social Interactions." In

Perspectives on Object-Centered Learning in Museums, by S G.Paris, ۱۲۱-۱۵۱.

Pujol, L., Roussou, M., Poulo, S., Balet, O., Vayanou, M. and Ioannidis, Y. (۲۰۱۲) Personalizing Interactive Digital Storytelling in Archaeological Museums: the CHESS Project: ۷۷-۹۰.

Rennie L, J. McClafferty T (۱۹۹۵) Using visits to interactive science and technology centers, museums, aquaria, and zoos to promote learning science. J Sci Teacher Educ ۱۷۵-۱۸۵.

Ruso ,Latife &Topdal, Emine Bayram(۲۰۱۴) The Use of Museums For Educational Purposes Using Drama Method, Procedia - Social and Behavioral Sciences: ۱۴۱, ۶۲۸ – ۶۳۲.

Seligmann, Tine (۲۰۱۴) Learning Museum: A Meeting Place for Pre-Service Teachers and Museums, Journal of Museum Education: v۳۹ n۱, ۴۲-۵۳.

Soerjoatmodjo, Gita Widya Laksmi (۲۰۱۵) Storytelling, Cultural Heritage and Public Engagement in AkhirPekan@MuseumNasional, Social and Behavioral Sciences: ۱۸۴, ۸۷ – ۹۴.

Stein, Berry (۲۰۱۲) Piaget in the Art Museum: Constructing Knowledge Through Active Engagement, ۱۲ Museum Theorists at Play: ۳۹-۴۵.

Stuart, Sophie Shields (۲۰۱۳) Contemporary Storytelling Practice: A Look Inside the Portland Art Museum's Object Stories, the Degree of Master of Arts The University of Texas at Austin August.

Tsiviltidou, Zoi (۲۰۱۹) The DiStoMusInq framework: Digital storytelling for students' inquiry-based museum learning, Thesis submitted for the degree of Doctor of Philosophy, University of Leicester.

نویسنده اول: اعظم صفی پور اثربخشی شیوه‌های تدریس قصه‌گویی و نمایش خلاق...

Tishman, Shari (۲۰۰۵) learning-museums,
<https://www.gse.harvard.edu/news/uk/۰۵/۰۹/-۰>

Trinkoff, Hayley P. (۲۰۱۵) Storytelling in Art Museums, Submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree, Master of Arts in Museum Professions College of Arts and Sciences, Seton Hall University.

Vogt, Rachel Marie (۲۰۱۶) Leaving the Lecture Model Behind: Docent Education at the Columbus Museum of Art, Thesis submitted for the Degree of Master of Arts The University of Texas, University of Texas at Austin.

Yalçınkaya, Elvan (۲۰۱۵) Creative Drama Study about Intangible Cultural Heritage: Turkish Wedding Traditions, Creative Education, ۶, ۲۲-۳۱.

برگه آزمون

دانش آموز عزیز سلام، لطفا پاسخ هر پرسش را در کادر مربوطه با ضربدر

(X) علامت بگذار

پایه تحصیلی: _____
دبستان: _____
جنسیت: دختر ☐ پسر ☐ -

هر سال چند فصل دارد؟

☐ ب - ۴ فصل

☐ الف - ۶ فصل

☐ ت - ۳ فصل

☐ پ - ۲ فصل

۲- هر سال چند فصل دارد؟

☐ ب - ۴ ماه

☐ الف - ۶ فصل

ت- ۸ ماه ☐

پ- ۱۲ ماه ☐

۳- کدام جشن در بلندترین شب سال برگزار می شود؟

ب- مهرگان ☐

الف- چله (یلدا) ☐

ت- تیرگان ☐

پ- نوروز ☐

۴- در چه زمانی روز و شب با هم برابر هستند؟ و برای آن چه جشنی برگزار می شود؟

ب- اول دی، جشن چله (یلدا) ☐

الف- اول فروردین، جشن نوروز ☐

ت- اول فروردین (نوروز) و اول

پ- اول مهر، جشن مهرگان ☐

دی (چله) ☐

۵- بلندترین روز سال چه روزی است؟ و در گذشته برای آن چه جشنی برگزار می شده است؟

ب- اول تیر، جشن تیرگان ☐

الف- اول دی، جشن چله (یلدا) ☐

ت- اول مهر، جشن مهرگان ☐

پ- اول فروردین، جشن نوروز ☐

۶- ترتیب زمانی کدام گزینه از کوچک به بزرگ درست است؟

ب- ماه / فصل / روز / سال / هفته ☐

الف- فصل / هفته / ماه / روز / سال ☐

ت- سال / روز / هفته / ماه / فصل ☐

پ- روز / هفته / ماه / فصل / سال ☐

۷- در کدام گزینه ترتیب فصل های سال درست است؟

ب- بهار / زمستان / پاییز / تابستان ☐

الف- پاییز / زمستان / بهار / تابستان ☐

ت- زمستان / بهار / پاییز / تابستان ☐

پ- بهار / تابستان / پاییز / زمستان ☐

۸- ما چه شبهایی ماه را در آسمان کامل می بینیم؟

ب- آخر ماه ☐

الف- اول ماه ☐

نویسنده اول: اعظم صفی پور اثر بخشی شیوه های تدریس قصه گویی و نمایش خلاق...



پ- نیمه ماه ☐ ت- همیشه ☐

۹- ما چه شبیهایی ماه را در آسمان به صورت هلال می بینیم؟

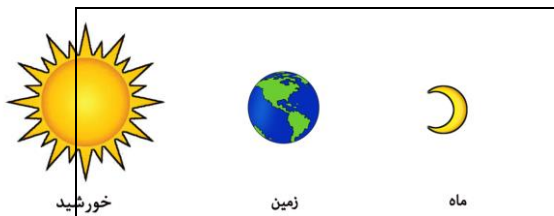
الف- اول ماه ☐ ب- آخر ماه ☐
پ- نیمه ماه ☐ ت- همیشه ☐



۱۰- به حرکت یکبار زمین به دور خورشید چه می گوئیم؟

الف- یکسال ☐ ب- یک روز ☐
پ- یک ماه ☐ ت- یک فصل ☐

۱۱- شکل زیر چه حالتی را نشان می دهد؟

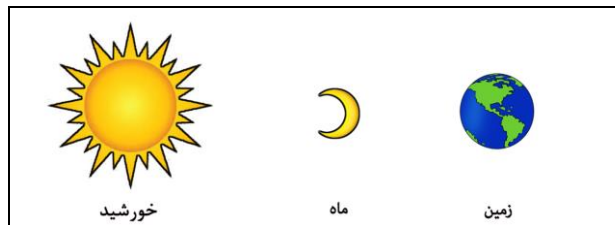


الف- ماه گرفتگی ☐ ب- خورشید گرفتگی ☐
پ- ماه گرفتگی و خورشید گرفتگی ☐ ت- هیچکدام ☐

۱۲- چه زمانی ماه گرفتگی روی می دهد؟

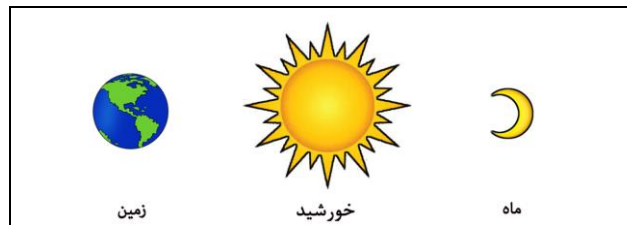
- الف- هنگامی که سایه ماه روی خورشید می افتد. ☐
- ب- هنگامی که سایه زمین روی خورشید می افتد. ☐
- پ- هنگامی که سایه زمین بر ماه می افتد. ☐
- ت- هنگامی که سایه ماه بر زمین می افتد. ☐

۱۳- شکل زیر چه حالتی را نشان می دهد؟



- الف- ماه گرفتگی ☐
- پ- ماه گرفتگی و خورشید گرفتگی ☐
- ب- خورشید گرفتگی ☐
- ت- هیچکدام ☐

۱۴- شکل زیر چه حالتی را نشان می دهد؟



- الف- ماه گرفتگی ☐
- پ- ماه گرفتگی و خورشید گرفتگی ☐
- ب- خورشید گرفتگی ☐
- ت- هیچکدام ☐

۱۵- چه زمانی خورشید گرفتگی اتفاق می افتد؟

نویسنده اول: اعظم صنفی پور اثربخشی شیوه‌های تدریس قصه‌گویی و نمایش خلاق...

الف- هنگامی که سایه ماه روی خورشید می‌افتد. ☐

ب- هنگامی که سایه ماه روی زمین می‌افتد. ☐

پ- هنگامی که سایه زمین بر ماه می‌افتد. ☐

ت- هنگامی که سایه خورشید بر زمین می‌افتد. ☐

